



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**(πρώην Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας -Τομέας Παιδαγωγικής)**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία και μάθηση  
της ιστορίας**

**Νικόλαος Αθ. Στάμος**

**Εξεταστική Επιτροπή**

Θεοδώρα Κάββουρα-Σισσούρα (Επόπτρια), Αναπλ. Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.

Ιωάννης Σκαρπέλος (Συμβουλευτική Επιτροπή), Καθηγητής, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Γεώργιος Παπακωνσταντίνου (Συμβουλευτική Επιτροπή), Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.

Ελένη Αποστολίδου, Επίκ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ευαγγελία Φρυδάκη, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.

Δημήτριος Φωτεινός, Αναπλ. Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.

Μαρία Δασκολιά, Αναπλ. Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.

**ΑΘΗΝΑ 2020**



Στα αγαπημένα πρόσωπα

που έφυγαν,

που υπάρχουν,

που έρχονται

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>8</b>
<b>ΒΡΑΧΥΓΡΑΦΙΕΣ.....</b>	<b>9</b>
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....</b>	<b>11</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>14</b>
<b>1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>19</b>
1.1. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	19
1.2. Η σύγχρονη πραγματικότητα στην ιστορική εκπαίδευση ως πλαίσιο σχεδιασμού της έρευνας .....	20
1.2.1. Η ερευνητική-διδασκτική παρέμβαση .....	21
1.2.1.1. Επιλογή του ερευνητικού δείγματος .....	21
1.2.1.2. Επιλογή της διδακτικής ενότητας .....	22
1.2.1.3. Επιλογή της ταινίας για τη διδακτική παρέμβαση.....	24
1.2.1.4. Επιδίωξη απόκτησης δεξιοτήτων και γνώσεων.....	25
1.3. Ένταξη της τέχνης στην εκπαίδευση.....	26
1.4. Επισκόπηση: Προηγούμενες έρευνες σχετικά με την ιστορική εκπαίδευση μέσα από την τέχνη του κινηματογράφου.....	27
1.5. Πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας .....	32
1.5.1. Ερευνητικά ερωτήματα.....	34
1.6. Ιστορικό πλαίσιο.....	35
1.6.1. Ο πολιτισμός των Ίνκα .....	35
1.6.2. Από τις Ανακαλύψεις του Νέου Κόσμου στην Αποικιοκρατία 16 <sup>ου</sup> αι.....	36
1.7. <i>Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου</i> : Η σημειωτική μας ανάλυση της ταινίας για την αποικιοκρατία.....	41
<b>2.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>45</b>
2.1. Διδακτική της ιστορίας.....	45
2.1.1. Ακαδημαϊκή ιστοριογραφία και σχολική ιστορία.....	46
2.1.1.1. Ιστορική αφήγηση: Το μιμητικό μοντέλο του Ricoeur.....	49
2.1.2. Κουλτούρα και ιστορική κουλτούρα.....	50
2.1.2.1. Ο Κινηματογράφος ως μέσο του οπτικού πολιτισμού.....	53
2.1.3. Μάθηση.....	54
2.1.3.1. Μάθηση στην ιστορία: εποικοδομιστικές και κοινωνιογνωστικές θεωρίες.....	56

2.1.3.2. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις: Η θεωρία του Moscovici.....	60
2.1.3.3. Χρήση της τέχνης με στόχο τη μάθηση.....	62
2.1.3.3.1. Τέχνες και στοχασμός στο σχολείο.....	63
2.1.3.3.2. Ο κινηματογράφος στο γαλλικό σχολείο.....	65
2.1.3.3.3. Ο κινηματογράφος ιστορικού περιεχομένου στο αμερικανικό σχολείο .....	67
2.1.4. Διδασκαλία της ιστορίας.....	70
2.1.4.1. Ιστορικός γραμματισμός.....	71
2.1.4.1.1. Εννοιολόγηση στην ιστορία.....	72
2.1.4.1.2. Ιστορική γνώση και ιστορική σκέψη.....	73
2.1.4.2. Ιστορική ενσυναίσθηση και λογική κατανόηση.....	75
2.1.4.3. Αξιοποίηση πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας .....	77
2.1.4.3.1. Η ταινία ως πρωτογενής και δευτερογενής πηγή στην ιστορία....	79
2.2. Πολυτροπικότητα-Πολυγραμματισμοί .....	80
2.2.1. Οπτικός γραμματισμός.....	82
2.2.1.1. Η γλώσσα του κινηματογράφου.....	83
2.2.1.2. Δημιουργία και δομή ενός κινηματογραφικού έργου.....	85
2.2.2. Η ταινία ως αφήγηση.....	86
2.2.2.1. Διαφοροποίηση της κινηματογραφικής αφήγησης-πλοκής από την ιστορική αφήγηση-πλοκή .....	88
2.2.3. Κινηματογράφος και ιστορία: Οι περιπτώσεις του Marc Ferro και της Zemon Davis.....	90
2.2.3.1. Ιστορικές ταινίες: Κινηματογράφος τεκμηρίωσης και κινηματογράφος μυθοπλασίας .....	91
2.2.3.2. Το είδος του ιστορικού δράματος στον κινηματογράφο μυθοπλασίας..	92
2.2.4. Η προβληματική της ανάλυσης μιας ταινίας και της εικόνας .....	93
2.2.4.1. Η κοινωνική σημειωτική των G. Kress και Th. Van Leeuwen.....	96
2.2.5. Κινούμενα σχέδια και ιστορία.....	98
2.2.5.1. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων .....	100
<b>3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....</b>	<b>102</b>
3.1. Η μέθοδος της έρευνας-δράσης .....	102
3.2. Η μεθοδολογία αξιοποίησης ενός έργου τέχνης στην εκπαίδευση .....	104
3.2.1. Τα μεθοδολογικά επιχειρήματα της Archat-Tatah για τη διδασκαλία με τη	

χρήση του κινηματογράφου.....	104
3.2.2. Τα μεθοδολογικά επιχειρήματα του Marcus και της ομάδας του για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση του κινηματογράφου .....	105
3.2.3. Τα μεθοδολογικά επιχειρήματα του Perkins για την προσέγγιση ενός έργου τέχνης.....	106
3.3. Σχεδιασμός της έρευνας.....	107
3.3.1. Η αξιολόγηση της Μεθόδου Perkins στο σχεδιασμό της ερευνητικής μας μεθόδου για τη διδασκαλία της ιστορίας μέσα από την Τέχνη.....	107
3.3.2. Φάσεις εφαρμογής της παρέμβασης.....	109
3.3.3. Προσχέδιο ερωτηματολογίου .....	110
3.3.4. Προσχέδιο της παραγωγής-σύνθεσης κειμένου και της συνέντευξης...	110
3.3.5. Επιλογή διδακτικού υλικού.....	111
3.3.5.1. Αρχική επιλογή διδακτικού υλικού .....	111
3.3.5.2. Επαναπροσδιορισμός διδακτικού υλικού.....	112
3.4. Παρουσίαση της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης .....	117
3.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων για τα αποτελέσματα – ομαδοποίηση ανά σχολείο.....	119
3.5.1. Διαδικασία ανάλυσης-ερμηνείας δεδομένων ανά σχολείο και σύγκριση ομάδων έρευνας.....	120
3.5.1.1. Ερμηνευτικά εργαλεία.....	120
3.5.2. Διαδικασία συνολικής εξέτασης των αποτελεσμάτων .....	121
3.6. Εξαγωγή συμπερασμάτων.....	121
3.7. Διατύπωση προτάσεων .....	121
<b>4. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>122</b>
4.1. Επαναπροσδιορισμός και εφαρμογή της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης.....	122
4.1.1. Συγκριτική προσέγγιση των σχολικών εγχειριδίων και των Α.Π.Σ.- Δ.Ε.Π.Π.Σ. με τη διδακτική μας παρέμβαση .....	123
4.2. Περιγραφή της έρευνας.....	129
4.2.1. Χρονοδιάγραμμα της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης.....	130
4.2.2. Περιγραφή των φάσεων της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης.....	131
4.2.2.1. Ειδικές φάσεις εφαρμογής της παρέμβασης-Επιμέρους στόχοι .....	134
4.3. Περιγραφή εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης .....	135
4.3.1. Πρώτη φάση παρέμβασης -Α΄ ερωτηματολόγιο .....	136

4.3.1.1. Στόχος: Διαμόρφωση διδακτικών στόχων .....	138
4.3.1.2. Δράση: Εκπαιδευτικό υλικό/Φύλλα εργασίας.....	140
4.3.1.3. Επαναπροσδιορισμός.....	144
4.3.2. Δεύτερη φάση παρέμβασης-Β' ερωτηματολόγιο και σύνθεση.....	144
4.3.2.1. Στόχος: Διαμόρφωση διδακτικών στόχων.....	146
4.3.2.2. Δράση: Εκπαιδευτικό υλικό/ Φύλλα εργασίας.....	148
4.3.2.3. Επαναπροσδιορισμός.....	152
4.3.3. Τρίτη φάση – Εστιασμένη συνέντευξη .....	152
4.3.3.1. Στόχος: αναδιαμόρφωση διδακτικών στόχων .....	152
4.3.3.2. Δράση: υλοποίηση συνεντεύξεων.....	153
4.3.3.3. Επαναπροσδιορισμός και περάτωση της παρέμβασης.....	155
<b>5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>156</b>
5.1.Αποτελέσματα ανά σχολείο και φάση εφαρμογής.....	156
5.1.1.Ανάλυση-ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων Ιδιωτικού σχολείου.....	157
5.1.1.1. Ομάδα Ελέγχου Ιδιωτικού σχολείου .....	157
5.1.1.2. Πειραματική ομάδα Ιδιωτικού σχολείου .....	160
5.1.1.2.1. Φάση I-1: Εξοικείωση με τον κινηματογράφο και διερεύνηση δηλωτικής γνώσης - ιστορικής σκέψης.....	161
5.1.1.2.2. Φάση I-2: Ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού και ιστορικού γραμματισμού με την προσθήκη ταινίας, κειμένων των ιστορικών και πρωτογενών πηγών .....	166
5.1.1.2.3. Φάση I-3: Έκφραση απόψεων/ενδιαφέροντος σχετικά με την ιστορία και τον κινηματογράφο μυθοπλασίας.....	181
5.1.2. Ανάλυση-ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων Δημόσιου σχολείου.....	185
5.1.2.1. Ομάδα Ελέγχου Δημόσιου σχολείου.....	185
5.1.2.2. Πειραματική ομάδα Δημόσιου σχολείου.....	187
5.1.2.2.1. Φάση Δ-1: Εξοικείωση με τον κινηματογράφο και διερεύνηση δηλωτικής γνώσης-ιστορικής σκέψης .....	188
5.1.2.2.2. Φάση Δ-2: Ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού και ιστορικού γραμματισμού με την προσθήκη ταινίας, κειμένων των ιστορικών και πρωτογενών πηγών.....	193
5.1.2.2.3. Φάση Δ-3: Έκφραση απόψεων/ενδιαφέροντος σχετικά με την ιστορία και τον κινηματογράφο μυθοπλασίας.....	206
5.1.3.Σύγκριση των ομάδων έρευνας Ιδιωτικού(I) και Δημόσιου(II) σχολείου..	209

5.1.4. Πολιτισμικά-οικονομικά στοιχεία μαθητών/ριών.....	213
5.1.5. Η αποικιοκρατία σε συνάρτηση με το πολιτισμικό προφίλ των μαθητών/ριών .....	215
5.1.5.1. Κατηγορίες Κοινωνικών Αναπαραστάσεων σχετικά με την έννοια της αποικιοκρατίας.....	221
5.2. Συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων με τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων.....	223
5.2.1. Διαμόρφωση των θεματικών κατηγοριών των ερωτημάτων με τριγωνοποίηση των ερευνητικών εργαλείων.....	223
5.2.2. Τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων μέσα από τις θεματικές κατηγορίες ερωτημάτων των ερευνητικών εργαλείων.....	227
5.2.2.1. Παρουσία δηλωτικής ιστορικής γνώσης .....	227
5.2.2.1.1. Γνώση του περιεχομένου του οπτικού αφηγήματος.....	228
5.2.2.1.2. Δράση Υποκειμένων.....	229
5.2.2.1.3. Πλαίσιο Δράσης.....	230
5.2.2.2. Παρουσία διαδικαστικής γνώσης σε ερωτηματολόγιο, σύνθεση, συνέντευξη .....	231
5.2.2.2.1. Διδασκαλία με τη χρήση βιβλίου ιστορίας .....	231
5.2.2.2.2. Διδασκαλία με τη χρήση κινηματογραφικής ταινίας ιστορικού περιεχομένου (Οπτικός γραμματισμός).....	233
5.2.2.2.3. Συνδυασμός ιστορίας με την τέχνη του κινηματογράφου (Οπτικός και ιστορικός γραμματισμός).....	236
5.2.2.3. Παρουσία ιστορικού γραμματισμού.....	237
5.2.2.3.1. Αναζήτηση ιστορικών δεδομένων .....	238
5.2.2.3.2. Εννοιολόγηση (Εννοιολογική ιστορική γνώση).....	240
5.2.2.3.3. Ερμηνεία .....	247
5.2.2.4. Παρουσία ιστορικής σκέψης .....	249
5.2.2.4.1. Πρώτο πρότυπο: Χρονολογική αντίληψη.....	249
5.2.2.4.2. Δεύτερο πρότυπο: Κατανόηση περιεχομένου και πλαισίου δράσης.....	249
5.2.2.4.3. Τρίτο πρότυπο: Ιστορική ανάλυση-ερμηνεία.....	250
5.2.2.4.4. Τέταρτο πρότυπο: Εξοικείωση με την ιστορική έρευνα.....	252
5.2.2.4.5. Πέμπτο πρότυπο: Ηθικές αξίες κατά την εποχή δράσης .....	252
5.2.2.5. Στάση των μαθητών/ριών προς την ιστορία και τον κινηματογράφο ως αξιολόγηση της μάθησης της ιστορίας μέσα από τον κινηματογράφο.....	253

5.2.2.5.1. Στάση μαθητών/ριών των πειραματικών ομάδων προς την ιστορία και τον κινηματογράφο στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.....	253
5.2.2.5.2.Στάση μαθητών/ριών προς την ιστορία και τον κινηματογράφο στη σύνθεση κειμένου .....	254
5.2.2.5.3.Στάση μαθητών/ριών προς την ιστορία και τον κινηματογράφο στη Συνέντευξη.....	255
5.2.3.Διαμόρφωση θεματικών κατηγοριών απαντήσεων των μαθητών/ριών με παραμέτρους τις θεματικές κατηγορίες ερωτημάτων.....	258
5.2.4.Έλεγχος των στόχων της έρευνας .....	259
5.2.5.Έλεγχος των πέντε ερευνητικών ερωτημάτων/υποθέσεων .....	260
5.2.5.1. Έλεγχος πρώτου ερευνητικού ερωτήματος: εάν η αισθητική απόλαυση αποτελεί κίνητρο για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας.....	260
5.2.5.2. Έλεγχος δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος: εάν ο κινηματογράφος ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/ριών στο μάθημα της ιστορίας.....	261
5.2.5.3. Έλεγχος τρίτου ερευνητικού ερωτήματος: εάν οι μαθητές/ριες διακρίνουν στον κινηματογράφο μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία .....	262
5.2.5.4.Έλεγχος τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος: εάν οι μαθητές/ριες αποκτούν ιστορική γνώση με τη χρήση του κινηματογράφου .....	263
5.2.5.5.Έλεγχος πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος: εάν οι μαθητές/ριες καλλιεργούν την ιστορική σκέψη .....	265
<b>6.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>268</b>
6.1.Συμπεράσματα και συζήτηση.....	268
<b>7.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>275</b>
7.1. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και πρακτική εφαρμογή .....	275
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>277</b>
Ελληνόγλωσση .....	277
Ξενόγλωσση .....	284
Φιλμογραφία (και Εικ.1) .....	297
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>(1-114)</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>115</b>



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ\*

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εστιάζει στη Διδακτική της ιστορίας σε συνάρτηση με την ιστορική κουλτούρα και ειδικότερα με την τέχνη του κινηματογράφου, στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Στόχος της έρευνάς μας είναι η προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές/ριες αποκτούν δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού, με τη συμβολή του οπτικού γραμματισμού, και διαμορφώνουν στάσεις. Οι δυσκολίες που παρατηρούνται στην κατανόηση της ιστορίας οδήγησαν στη χρήση νέων μέσων (ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου και κινούμενα σχέδια) και στην εφαρμογή νέας μεθόδου διδασκαλίας, η οποία αφορά μαθητές/ριες που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 11-14/15 ετών (Ε΄-Στ΄ Δημοτικού, Γυμνάσιο). Κυρίως στην Ευρώπη και τις Η.Π.Α έχουν γίνει προσπάθειες ένταξης του κινηματογράφου στην εκπαίδευση με διαφορετική προσέγγιση. Η μέθοδός μας έχει ως αφετηρία τη στρατηγική Perkins σχετικά με την τέχνη, και τις παραδοχές του Moniot και της Κάββουρα σχετικά με τη Διδακτική της ιστορίας, σε κονστρουκτιβιστικό περιβάλλον μάθησης. Το ιστορικό πλαίσιο περιλαμβάνει την αποικιοκρατία κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. και τα αποτελέσματα που αυτή επέφερε στον πολιτισμό των Ιθαγενών, σε σχέση με τους 'κονκισταδόρες'. Ως προς τη μεθοδολογία, χρησιμοποιήθηκε η μικτή μέθοδος έρευνα-δράση, ποιοτικού χαρακτήρα, με προσθήκη εμπειρικών στοιχείων (pre-test, post-test). Με τη συμμετοχή μαθητών/ριών 14 ετών από δύο σχολεία της Κ. Ελλάδας στην πιλοτική και ερευνητική-διδακτική παρέμβαση, διάρκειας ενός σχολικού έτους, επιδιώχθηκε η εξοικείωση με τον κινηματογράφο. Στις τρεις φάσεις της διδακτικής παρέμβασης, ως κυρίως έρευνας, συγκεντρώθηκαν δεδομένα με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων (Ερωτηματολόγιο/Φύλλα Εργασίας, Σύνθεση κειμένου, Συνέντευξη). Η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, έχοντας ως εργαλεία τις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις και την Κοινωνική Σημειωτική, ανά σχολείο, πραγματοποιείται και συνολικά μέσα από την τριγωνοποίηση των δεδομένων, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας. Η ομάδα ελέγχου που χρησιμοποίησε μόνον το σχολικό εγχειρίδιο, παρουσίασε περιορισμένη ιστορική γνώση και σκέψη. Η πειραματική ομάδα, με την ανάλυση της ταινίας 'Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου' και τη σύγκριση με άλλη ταινία, κείμενα ιστορικών και πρωτογενείς πηγές (πολυπρισματικότητα) παρουσίασε πρόοδο στην απόκτηση δηλωτικής, διαδικαστικής και εννοιολογικής γνώσης, ιστορικής σκέψης και οπτικού γραμματισμού. Ειδικότερα, έφθασε στην κατανόηση της έννοιας 'αποικιοκρατία' (αγκίστρωση, ρήξη, μετασχηματισμός αναπαραστάσεων) και διαμόρφωσε αρνητική στάση προς αυτή. Επίσης, γίνεται θεωρητική τεκμηρίωση, έλεγχος των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων και δίνονται απαντήσεις σχετικά με την αισθητική απόλαυση, το ενδιαφέρον προς την ιστορία, τη διάκριση στοιχείων, την ιστορική γνώση και σκέψη. Αναφορικά με το συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση, διαμορφώθηκε θετική στάση. Διατυπώθηκαν προτάσεις ευρείας εφαρμογής της μεθόδου διδασκαλίας. Συμπερασματικά, ο κινηματογράφος μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου μπορεί να αξιοποιηθεί, υπό προϋποθέσεις, στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διδακτική της ιστορίας, ιστορική κουλτούρα, κινηματογράφος μυθοπλασίας, Κοινωνικές Αναπαραστάσεις, αποικιοκρατία.

\* Στην τελευταία σελίδα της διδακτορικής διατριβής (μετά το Παράρτημα) παρατίθεται η περίληψη στην αγγλική γλώσσα (ABSTRACT) με τίτλο *The use of film in teaching and learning history*.

## ΒΡΑΧΥΓΡΑΦΙΕΣ

Α: Αγόρι

Α/Α: Αύξων Αριθμός

Α.Π.Σ.: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Βλ.: Βλέπε

Δ: Δημόσιο σχολείο

Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Εικ.: Εικόνα

Επιμ.: Επιμέλεια

ερ.: ερώτημα

Ε-Συν.: Συνέντευξη ομάδας ελέγχου

Η/Υ: Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές

Ι: Ιδιωτικό Σχολείο

Κ: Κορίτσι

κεφ.: κεφάλαιο

μ.Χ.: μετά Χριστόν

μτφρ.: μετάφραση

Παρ.: Παράρτημα

περ.: περίπου

Πιν.: Πίνακας

π.Χ.: προ Χριστού

π.χ.: παραδείγματος χάρη

σ.: σελίδα

σσ.: σελίδες

Σημ.: Σημείωση

Συν.: Συνέντευξη

Σύνθ.: Σύνθεση κειμένου

Τ.Π.Ε.: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Υλ.: Υλικό

υπ.: υποερώτημα

Φ.Ε.: Φύλλα Εργασίας

Φ.Ε.Κ.: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

(-) αρνητική γνώμη/στάση

(+) θετική γνώμη/στάση

(±) αμφίροπη γνώμη/στάση

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ιστορία, ως επαναπροσδιορισμένη οβιδιακή μεταμόρφωση της Μούσας Κλειώς, κόρης του Δία και της Μνημοσύνης, από το μύθο έγινε πράξη και η πράξη μετουσιώθηκε σε εκπαιδευτική διαδικασία. Ο μυθικός Οδυσσέας περιπλανήθηκε στο Αιγαίο και τη Μεσόγειο αναζητώντας τη δική του πατρίδα. Ο μυθικός Ιάσοντας εξερεύνησε τις θάλασσες και την Κολχίδα για να βρει το χρυσόμαλλο δέρας, προκειμένου να αναζητήσει τα λαμπερά «πλούτη» ενός άλλου «Νέου Κόσμου». Από τον Άνωνα τον Καρχηδόνο, τον Πυθέα τον Μασσαλιώτη και τον Μάρκο Πόλο μέχρι τον Χριστόφορο Κολόμβο, τον Βάσκο ντα Γκάμα, τον Φερδινάνδο Μαγγελάνο, τον Ερνάνδο Κορτές, τον Φραγκίσκο Πιζάρρο, τον Πέδρο ντι Κάντια αλλά ακόμη και τους Γιούρι Γκαγκάριν και Νηλ Άρμστρογκ, ο άνθρωπος δεν έπαψε να αναζητά τη χαμένη ταυτότητα, τη νέα πατρίδα και το νέο σκοπό στη ζωή του. Ωστόσο, ήρθε αντιμέτωπος με ιστορικά ζητήματα σχετικά με την ενσωμάτωση ή τον αφανισμό λαών και πολιτισμών στο πλαίσιο της αποικιοκρατίας.

Άλλοτε προς εξυπηρέτηση της επιτακτικής ανάγκης για εξερεύνηση και άλλοτε προς θεραπεία της επιθυμίας για κατακτητικό πλουτισμό, αυτό το ον που ονομάζεται άνθρωπος, αν θέλει να ονομάζεται άνθρωπος-για να παραφράσουμε τον Kipling- ή αν θέλει να ονομάζεται και να είναι Ευρωπαίος, πήρε την απόφαση να γίνει θαλασσοπόρος. Ενίοτε, κατάφερε να γίνει μεγάλος και επιτυχημένος εξερευνητής, παράξενος ταξιδιώτης, ταξιδευτής σε άλλες πολιτείες, είτε ακυβέρνητες, είτε κυβερνημένες από καπετάνιους ισχυρούς ή ανίσχυρους, της άγριας θάλασσας ή του γλυκού νερού. Σε κάποιες περιπτώσεις ο άνθρωπος σκέφτηκε το εφήμερο και όχι το αιώνιο. Κάποιες φορές ταξίδεψε στην πράξη και κάποιες άλλες όχι. Ταξιδεύοντας με το νου, χρησιμοποίησε την πένα και τη φαντασία, όπως ο Jules Verne που έφτασε στη σελήνη μέσα από την επιστημονικού χαρακτήρα μυθοπλασία του και όπως ο Georges Méliès που έφτασε και εκείνος στη σελήνη μέσα, όμως, από τον πρωτόγνωρο κινηματογραφικό φακό της μυθοπλασίας. Ταξιδεύοντας με διαβατήριο την πένα και την ανησυχία, όπως ο Νίκος Καζαντζάκης ή την πένα και την ιστορία, όπως ο Peter Shaffer, η διαδρομή διευρύνθηκε και σταδιακά έδωσε την ιδέα για τη διασταύρωση της με την εκπαίδευση. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο συνδυασμός της τέχνης και ειδικότερα του κινηματογράφου με την ιστορία δύναται να συμβάλει στην περαιτέρω ανανέωση της ιστορικής εκπαίδευσης. Εξάλλου, η συμβολή του έργου διανοητών, όπως ο Henri Moniot, στην αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας και μάθησης της

ιστορίας είναι σημαντική και έχει ασκήσει επιρροή, ως προς τον τρόπο προσέγγισης της στην παρούσα εργασία στην οποία προστίθενται οι προβληματισμοί ενός νέου ερευνητή της επιστήμης.

Όπως στα περισσότερα ταξίδια, έτσι και σε αυτό συναντήσαμε νηνεμία αλλά και τρικυμία. Ανοίξαμε πανιά ακολουθώντας ως πυξίδα τις πάντοτε χρήσιμες επισημάνσεις της επόπτριας και όλων των μελών της συμβουλευτικής επιτροπής αυτής της διατριβής. Ο φόβος του ναυαγίου ενίοτε εμφανιζόταν, λόγω φόρτου εργασίας παράλληλα με τη διδακτική ενασχόληση ως εκπαιδευτικού. Ωστόσο, με την καλή θέληση, πίστη και υπομονή όλων, φτάνουμε στον προορισμό μας, στην Ιθάκη μας.

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια της παρούσας διατριβής, κυρία Θεοδώρα Κάββουρα-Σισσούρα, Αν. Καθηγήτρια Διδακτικής της Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε όλα αυτά τα χρόνια. Την ευχαριστώ ακόμη περισσότερο διότι, παρά τη συνταξιοδότησή της συνέχισε με τις πολύτιμες παρατηρήσεις της την επίβλεψη για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής. Οι σπουδές της κοντά στον Henri Moniot και η εμπειρία της στην ιστορική εκπαίδευση συνέβαλαν καθοριστικά στην πολυπρισματική ανάλυση και κοινωνιογνωστική ερμηνεία θεμάτων που άπτονται του συνδυασμού ιστορικού και οπτικού γραμματισμού.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Ιωάννη Σκαρπέλο, Καθηγητή Οπτικού Πολιτισμού στη Σχολή Διεθνών Σπουδών, Επικοινωνίας και Πολιτισμού στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, για τη συμβολή του, ως μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής. Η υποστήριξή του υπήρξε σημαντική, τόσο ηθικά, όσο και επιστημονικά σε θέματα κινηματογράφου και σημειωτικής ανάλυσης σχετικά με τον οπτικό γραμματισμό.

Επίσης, οφείλω θερμές ευχαριστίες στον κύριο Γεώργιο Παπακωνσταντίνου, Καθηγητή Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών ο οποίος, ως μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής, ανταποκρίθηκε με προθυμία σε ό,τι χρειάστηκε για την ολοκλήρωση της εργασίας, τόσο στο επιστημονικό, όσο και στο διαδικαστικό μέρος, χάρη στην ουσιαστική εκπαιδευτική και διοικητική του εμπειρία.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω όλα τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής που μου έκαναν την τιμή να δεχτούν και να αξιολογήσουν την εργασία μου αυτή, και συγκεκριμένα, πέρα από τα προαναφερθέντα μέλη, τους/τις:

κ.Ελένη Αποστολίδου, Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων·

κ. Ευαγγελία Φρυδάκη, Καθηγήτρια Παι.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών·

κ. Δημήτριο Φωτεινό, Αν. Καθηγητή Παι.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών·

κ. Μαρία Δασκολιά, Αν. Καθηγήτρια Παι.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.

Αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς τους/τις μαθητές/ριες των σχολείων, καθώς επίσης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό αυτών για την εποικοδομητική συνεργασία μας. Θα ήταν παράλειψή μου να μην εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους/στις δασκάλους/ες μου όλων των βαθμίδων για όσα μου δίδαξαν, τόσο ως άνθρωποι, όσο και ως επιστήμονες, και ιδιαίτερα στους καθηγητές/ριες στα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Ε.Κ.Π.Α., στο Τ.Ε.ΜΕ.Π του Παντείου Πανεπιστημίου, στη Φιλοσοφική Σχολή του Ε.Κ.Π.Α. Ακόμη, ευχαριστίες οφείλω στο προσωπικό της γραμματείας του Φ.Π.Ψ./ Παι.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α., καθώς και σε όλους/ες όσοι/ες συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην αποπεράτωση της διατριβής μου, κυρίως στους δικούς μου ανθρώπους για την υπομονή που επέδειξαν, πιστεύοντας ότι ο αγώνας και το ταξίδι αυτό αξίζει και δεν πρέπει να εγκαταλειφθεί.

Θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στο Ίδρυμα Ωνάση, τόσο για την υποστήριξή του, όσο και για την κατανόηση που έδειξε ως προς το χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης της διαδικασίας μέχρι το «αγκυροβόλημα» στο λιμάνι. Η επιλογή ως υποτρόφου από το συγκεκριμένο ίδρυμα είναι ιδιαίτερα τιμητική, δεδομένης της σημαντικής προσφοράς που αυτό έχει επιδείξει στην έρευνα, τα γράμματα, τις τέχνες και τον πολιτισμό, τομείς που συνδυάζονται στην παρούσα διατριβή σε συνάρτηση με την ιστορική εκπαίδευση. Ειδικότερα, ευχαριστώ το προσωπικό του τμήματος υποτροφιών για την πάντοτε ευγενική επικοινωνία μας.

Θα ήθελα, τέλος, να αφιερώσω αυτή την εργασία στα αγαπημένα πρόσωπα που έφυγαν, που υπάρχουν, που έρχονται. Ιδιαίτερα, στη Μνήμη του πατέρα μου Θανάση, που έφυγε νωρίς και στο Σθένος της μητέρας μου Βέττας. Σημασία έχει το ταξίδι. Το πλοίο θα σαλπάρει ξανά. Θα συνεχίσουν οι αμυγδαλιές να ανθίζουν και ο Ήλιος να δίνει Φως.

Καλή ανάγνωση και καλή σύμπλευση στο επιστημονικό μας ταξίδι.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Διδακτική της ιστορίας, ως θεμέλιο της παρούσας διατριβής, καθορίζεται στην εποχή μας από το διεπιστημονικό της χαρακτήρα και το μαθητοκεντρικό της προσανατολισμό (Κάββουρα, 2011a:11). Η εμπειρία, ο φαντασιακός ορίζοντας των μαθητών/ριών, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο αποτελούν μόνο μερικά στοιχεία που συντελούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας. Επιπλέον, διαμορφώνονται διάλογοι επικοινωνίας ανάμεσα στην ακαδημαϊκή ιστοριογραφία και τη σχολική ιστορία και αναδεικνύεται η σημασία της ιστορικής αφήγησης.

Ο κοινωνικός ρόλος της ιστορίας αλλάζει στη σύγχρονη πραγματικότητα. Για παράδειγμα, η πρόοδος στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο αντιμετώπισης καίριων ιστορικών ζητημάτων. Η ιστορική σκέψη αποτελεί πλέον προτεραιότητα σε αντίθεση με την παραδοσιακή προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης. Η θεμελιώδης στρατηγική διδασκαλίας και μάθησης, με βάση τις οικοδομιστικές και κοινωνιογνωστικές θεωρίες, εστιάζει στην κατανόηση του ιστορικού φαινομένου μέσω της χρήσης πηγών και νέων μέσων. Εξάλλου, η ιστορική γνώση στη δηλωτική, διαδικαστική και εννοιολογική της διάσταση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική σκέψη. Σύμφωνα με τη Νάκου (2000a:222), η ιστορική γνώση συνδέεται με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συντελούνται η ιστορική ερμηνεία και η ιστορική κατανόηση. Στην παρούσα διατριβή, έμφαση δίνεται στη συμβολή της θεωρίας των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων (Mosconi, 1976:287-290), η οποία υπό προϋποθέσεις μπορεί να ενισχύσει και να ερμηνεύσει τη μαθησιακή πορεία των μαθητών/ριών. Τόσο τα υλικά όσο και τα άυλα ίχνη, τα οποία σχετίζονται με την ιστορική κουλτούρα, αποτελούν πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς να τα αξιοποιήσουν στη σύγχρονη σχολική τάξη ως ιστορικές πηγές ή διδακτικά εργαλεία (Grever & Adriaansen, 2017:83).

Η παρούσα έρευνα με θέμα «Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας» εντάσσεται στη Διδακτική της ιστορίας με τη χρήση της ιστορικής κουλτούρας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών και οργανώνεται σε επτά κεφάλαια. Ως βασική ταινία αξιοποιείται *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* (*The Royal Hunt of the Sun*, 1969) σε συνδυασμό με κείμενα ιστορικών και πρωτογενείς πηγές για την αποικιοκρατία του 16<sup>ου</sup> αιώνα μ.Χ. Η στροφή προς την τέχνη του κινηματογράφου, καθώς και προς άλλες μορφές τέχνης, αποτελεί

πρόκληση για εκπαιδευτικούς και μαθητές/ριες, έτσι ώστε η τέχνη να αξιοποιηθεί στην ιστορική εκπαίδευση.

Η καθημερινή εμπειρία μου στη σχολική αίθουσα με οδήγησε στη διαπίστωση ότι οι μαθητές/ριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση του μαθήματος της ιστορίας. Μερικοί/ές από αυτούς/ές επιμένουν στην απομνημόνευση ιστορικών πληροφοριών, μολονότι αυτό δεν συνάδει με το Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ.<sup>1</sup> που επιδιώκει την ανάπτυξη ιστορικής γνώσης και ιστορικής σκέψης μέσα από την αξιοποίηση πηγών (εικονιστικών ή γραπτών). Άλλωστε, οι πολιτικές ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος κατά καιρούς έχουν αναδείξει τις δυσχέρειες που συχνά προκύπτουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Παπακωνσταντίνου, 2016:389-406). Η διαπίστωση του προβλήματος, η επιδίωξη για εκσυγχρονισμό των μέσων διδασκαλίας με τη βοήθεια των πολυγραμματισμών, το ενδιαφέρον μου για τον κινηματογράφο και την ιστορία, καθώς επίσης οι παιδαγωγικές και πολιτισμικές σπουδές μου, συνετέλεσαν στην απόφαση να χρησιμοποιήσω τον κινηματογράφο ως διδακτικό μέσο σε συνδυασμό με κείμενα ιστορικών και ιστορικές πηγές, ακολουθώντας τις αρχές της Διδακτικής της ιστορίας. Με τις συγκεκριμένες παραδοχές και επιδιώξεις, συμπεριλαμβάνοντας την ανάπτυξη της δεξιότητας της εννοιολόγησης, φιλοδοξούμε να καλυφθεί το υπάρχον κενό στην ιστορική εκπαίδευση.

Μετά τη σκιαγράφιση της σύγχρονης πραγματικότητας στην ιστορική εκπαίδευση, επισημαίνεται η αναγκαιότητα της ένταξης της τέχνης στην εκπαίδευση, πραγματοποιείται επισκόπηση των ερευνών εκείνων που σχετίζονται με την ιστορική εκπαίδευση μέσα από την τέχνη του κινηματογράφου και παρουσιάζεται η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας-μάθησης της ιστορίας και τη χρήση των νέων μέσων σε αυτή. Με τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από την προκαταρκτική διερεύνηση του θέματος και αποτελούν προσωρινές υποθέσεις εργασίας, διερευνάται:

- Εάν η αισθητική απόλαυση αποτελεί κίνητρο για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας.
- Εάν ο κινηματογράφος ενεργοποιεί τη συμμετοχή των μαθητών/ριών στο μάθημα της ιστορίας.

---

<sup>1</sup> Α.Π.Σ. (Φ.Ε.Κ. Β 303/2003, σ.3940).



- Εάν οι μαθητές/ριες διακρίνουν στον κινηματογράφο μυθοπλασίας τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία.
- Εάν οι μαθητές/ριες αποκτούν ιστορική γνώση και καλλιεργούν την ιστορική σκέψη με τη χρήση κινηματογραφικών ταινιών.

Σκοπός μας είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές/ριες με την τέχνη του κινηματογράφου έτσι ώστε αυτή, εκτός από την αισθητική απόλαυση, να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους προς την ιστορία, τη χρήση κειμένων των ιστορικών και πρωτογενών πηγών για την απόκτηση ιστορικής γνώσης, ιστορικής σκέψης και δεξιοτήτων, τόσο οπτικού, όσο και ιστορικού γραμματισμού. Το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς της ερευνητικής πρότασης συνδέεται με την Αποικιοκρατία των Ισπανών κατά το 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. (κεφ.1).

Στην εποχή μας, που χαρακτηρίζεται από την επικράτηση της εικόνας (Σκαρπέλος, 2012: 11-16), γεννιέται το ερώτημα, εάν μπορεί ο κινηματογράφος να νοηθεί ως εκπαιδευτικό μέσο στη σχολική αίθουσα. Σύγχρονες μελέτες Ευρωπαίων και Αμερικανών ερευνητών έχουν αποδείξει πως ο οπτικός πολιτισμός μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως στην εκπαιδευτική πράξη (Briley, 2002:3-4) στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών. Επιχειρείται, συνεπώς, η ανάδειξη της αξιοποίησης της ταινίας μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου στην ιστορική εκπαίδευση στο πλαίσιο των οικοδομιστικών και κοινωνιογνωστικών θεωριών. Ειδικότερα, η ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου, αφενός συνδέεται με την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, διότι δεν προσφέρει έτοιμη γνώση, αφετέρου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εξάσκηση των μαθητών/ριών στη διάκριση των ιστορικών και μυθοπλαστικών στοιχείων μέσα από μία ελκυστική διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας. Επιπλέον, σημαντικός είναι ο ρόλος της κοινωνικής σημειωτικής και των κινουμένων σχεδίων στην ιστορική εκπαίδευση (κεφ.2).

Ως προς τη Μεθοδολογία της έρευνας, προτείνεται η μικτή μέθοδος *έρευνα-δράση*, η οποία επιτρέπει την προσθήκη εμπειρικών στοιχείων στην ποιοτική προσέγγιση. Γίνονται αναφορές σε μεθοδολογικές προσεγγίσεις ευρωπαϊκής και αμερικανικής προέλευσης. Στο σχεδιασμό της έρευνας περιλαμβάνονται τα ερευνητικά εργαλεία: ερωτηματολόγιο/φύλλα εργασίας, παραγωγή-σύνθεση κειμένου, εστιασμένη συνέντευξη. Επίσης, περιλαμβάνονται: ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασής μας σε συνάρτηση με τη στρατηγική Perkins, η επιλογή του

διδασκτικού υλικού και ο επαναπροσδιορισμός του. Επιπλέον, παρουσιάζεται συνοπτικά η ερευνητική-διδασκτική παρέμβαση και η διαδικασία συλλογής-ομαδοποίησης των δεδομένων ανά σχολείο, ανάλυσης-ερμηνείας αυτών, σύγκρισης των ομάδων έρευνας, καθώς επίσης αναφορά στα ερμηνευτικά εργαλεία (Κοινωνικές Αναπαραστάσεις, κοινωνική σημειωτική) και στη διαδικασία της συνολικής εξέτασης των αποτελεσμάτων (κεφ.3).

Η ερευνητική-διδασκτική παρέμβαση απευθύνθηκε σε 88 μαθητές/ριες 14 ετών δύο σχολείων της Κεντρικής Ελλάδας κατά το σχολικό έτος 2016-2017 και διήρκεσε συνολικά ένα διδασκτικό έτος. Άρχισε με τη διαπίστωση του προβλήματος και συνεχίστηκε με την έκφραση απόψεων σχετικά με τον κινηματογράφο και την ιστορία. Ακόμη, πραγματοποιήθηκε συγκριτική προσέγγιση σχολικών εγχειριδίων και Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ. και διαπιστώθηκε το υπάρχον κενό σχετικά, τόσο με τον τρόπο διδασκαλίας, όσο και με το περιεχόμενο ως προς την αποικιοκρατία των Ισπανών στο Νέο Κόσμο κατά το 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. Διαμορφώθηκαν οι διδασκτικοί στόχοι σε συνάρτηση με τους επιμέρους στόχους στο πλαίσιο των τεσσάρων σταδίων της έρευνας-δράσης (στόχος, δράση, παρατήρηση, επαναπροσδιορισμός). Η παρέμβαση, αφού εφαρμόστηκε πιλοτικά, ολοκληρώθηκε με την εφαρμογή στα δύο σχολεία, ως κυρίως έρευνα, σε τρεις φάσεις με σπειροειδή διάταξη: Α' ερωτηματολόγιο, Β' ερωτηματολόγιο-σύνθεση κειμένου και συνέντευξη. Στην ομάδα ελέγχου ως εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε μόνο το σχολικό εγχειρίδιο, ενώ στην πειραματική ομάδα αξιοποιήθηκαν: ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου, ταινία κινουμένων σχεδίων, κείμενα ιστορικών και πρωτογενείς ιστορικές πηγές (κεφ.4).

Η ανάλυση-ερμηνεία των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο γίνεται αναφορά στα ερευνητικά δεδομένα ανά σχολείο και φάση εφαρμογής της παρέμβασης με παράθεση δειγμάτων απαντήσεων. Δίνεται έμφαση στην εξοικείωση των μαθητών/ριών με την τέχνη του κινηματογράφου και στην πολυπρισματική ανάλυση των κειμένων των ιστορικών προκειμένου να εξασφαλιστεί η απόκτηση δεξιοτήτων οπτικού και ιστορικού γραμματισμού των μαθητών/ριών και ειδικότερα η αισθητική προσέγγιση της ταινίας, η ιστορική σκέψη και η εννοιολόγηση. Ακολουθεί σύγκριση των ερευνητικών ομάδων των δύο σχολείων, λαμβάνοντας υπόψη τα πολιτισμικά-οικονομικά στοιχεία των μαθητών/ριών και τις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις τους για τη διαμόρφωση-κατηγοριοποίηση στάσεων, οι οποίες αποδεικνύεται ότι είναι θετικές ως προς το συνδυαστικό τρόπο διδασκαλίας-

μάθησης και αρνητικές ως προς το ιστορικό φαινόμενο της αποικιοκρατίας. Στο δεύτερο μέρος γίνεται συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων με τριγωνοποίηση ερευνητικών δεδομένων, σύμφωνα με τις θεματικές κατηγορίες των ερωτημάτων (δηλωτική ιστορική γνώση, διαδικαστική ιστορική γνώση και ιστορικός γραμματισμός). Επίσης πραγματοποιείται έλεγχος των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων (κεφ.5).

Από τη διαδικασία της έρευνάς μας προκύπτουν συμπεράσματα, σύμφωνα με τα οποία δόθηκαν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτεύχθηκαν οι στόχοι και διαπιστώθηκε ότι ο κινηματογράφος μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας. Σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, οι μαθητές/ριες προτίμησαν το συνδυασμό κινηματογράφου και ιστορίας, ο οποίος συνετέλεσε στην απόκτηση δεξιοτήτων οπτικού και ιστορικού γραμματισμού. Οι περισσότεροι/ες εξοικειώθηκαν με την τέχνη του κινηματογράφου, απέκτησαν δηλωτική, διαδικαστική, εννοιολογική γνώση και ιστορική σκέψη (κεφ.6). Επιπλέον, διατυπώνονται προτάσεις για την περαιτέρω έρευνα και τη συστηματική εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου σε ευρεία εκπαιδευτική βάση (κεφ. 7). Επίσης, στη διατριβή συμπεριλαμβάνεται σχετική βιβλιογραφία καθώς και φιλμογραφία. Τέλος, στο Παράρτημα περιλαμβάνονται: το εκπαιδευτικό υλικό, τα ερευνητικά εργαλεία, πίνακες και δείγματα απαντήσεων των μαθητών/ριών.

Με την προτεινόμενη μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, αξιοποιώντας την τέχνη του κινηματογράφου, επιδιώκουμε να συμβάλουμε στην ανανέωση του μαθήματος της ιστορίας, προκειμένου η διαδικασία μάθησης να καταστεί ευχάριστη, δημιουργική και αποτελεσματική για το σύνολο τόσο των μαθητών/ριών, όσο και των εκπαιδευτικών.

## 1.ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 1.1. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Κύριος σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση της διαλογικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ ιστορίας και τέχνης του κινηματογράφου, η ανάδειξη της προσφοράς του οπτικού γραμματισμού στην απόκτηση δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού και στη διαμόρφωση στάσεων, ώστε να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας.

Στοχεύουμε να εξετάσουμε, εάν ο κινηματογράφος μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα και με ποιους τρόπους μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτό.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να αναφέρουμε ότι στη διαμόρφωση των φάσεων της διδακτικής παρέμβασης παρουσιάζονται οι επιμέρους στόχοι σε αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους της παρέμβασης και με τις καταστάσεις μάθησης. Εδώ περιοριζόμαστε στους γενικούς στόχους των τριών φάσεων, καθώς επίσης στις επιμέρους στοχεύσεις.

Κατά την πρώτη φάση της διδακτικής παρέμβασης (Α΄ Ερωτηματολόγιο), οι μαθητές/ριες καλούνται να εξοικειωθούν με τον κινηματογράφο (οπτικός γραμματισμός) και να αναζητήσουν πληροφορίες ιστορικού περιεχομένου προκειμένου να διερευνηθεί η απόκτηση δηλωτικής ιστορικής γνώσης/ιστορικής σκέψης.

Κατά τη δεύτερη φάση (Β΄ Ερωτηματολόγιο και Σύνθεση), στόχος μας είναι η απόκτηση διαδικαστικής γνώσης ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας με τη χρήση βιβλίου ιστορίας/κειμένων των ιστορικών/πρωτογενών πηγών και ταινίας μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου καθώς επίσης και η απόκτηση εννοιολογικής γνώσης, ως τμήματος της ιστορικής σκέψης. Κατ' αυτόν τον τρόπο διερευνάται η απόκτηση δεξιοτήτων οπτικού και ιστορικού γραμματισμού των μαθητών/ριών.

Κατά την τρίτη φάση (Συνέντευξη), στόχος μας είναι η ανάδειξη των προτιμήσεων των μαθητών/ριών για την ιστορία και τον κινηματογράφο, η εμπέδωση σχετικών στοιχείων και η αξιολόγηση της μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την ταινία μυθοπλασίας με τα κείμενα των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές.

Με τους επιμέρους στόχους επιδιώκεται, οι μαθητές/ριες:

- Να αποκτήσουν δεξιότητες οπτικού γραμματισμού, μέσω της αποκωδικοποίησης και ερμηνείας των μηνυμάτων του οπτικού πολιτισμού, λαμβάνοντας υπόψη την υποκειμενικότητα της ερμηνείας.
- Να ξεχωρίζουν τη μυθοπλαστική αφήγηση από την ιστορική, συγκρίνοντας την κινηματογραφική ταινία με κείμενα των ιστορικών και πρωτογενείς πηγές.
- Να εντοπίζουν διαφορές ανάμεσα σε ανάλογα ιστορικά γεγονότα, συγκρίνοντας τη βασική ταινία της διδακτικής παρέμβασης με απόσπασμα άλλης ταινίας ανάλογου περιεχομένου.
- Να διακρίνουν τα μέσα και την οπτική του σκηνοθέτη σε απόσπασμα διαφορετικής ταινίας σχετικά με ανάλογο ιστορικό γεγονός, εστιάζοντας στην οπτική γωνία.
- Να διακρίνουν τα μέσα και την οπτική του ιστορικού σε αποσπάσματα διαφορετικών κειμένων σχετικά με το ίδιο ιστορικό γεγονός, εστιάζοντας στην οπτική γωνία και αναπτύσσοντας δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, κυρίως κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, τόσο με τους/τις συμμαθητές/ριες, όσο και με τον ερευνητή.
- Να μετασχηματίσουν τις αναπαραστάσεις τους σε ιστορική γνώση και ιστορική σκέψη, μέσω της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας στο μάθημα της ιστορίας.

## **1.2. Η σύγχρονη πραγματικότητα στην ιστορική εκπαίδευση ως πλαίσιο σχεδιασμού της έρευνας**

Στη σύγχρονη πραγματικότητα ο κοινωνικός ρόλος της ιστορίας αλλάζει. Τα ανθρώπινα δικαιώματα έρχονται στο προσκήνιο και διαμορφώνουν ένα νέο πλαίσιο στη διδασκαλία της ιστορίας. Ειδικότερα, το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1996, στις σχετικές οδηγίες σχετικά με το μάθημα της ιστορίας στα ευρωπαϊκά κράτη (Stradling, 2001:109) θέτει ως θεμελιώδεις αρχές για κάθε άνθρωπο: (α) το δικαίωμα της γνώσης ή και απόρριψης του παρελθόντος που του επιβάλλεται· (β) την αμοιβαία κατανόηση ατόμων και λαών της Ευρώπης· (γ) την αποτροπή πολιτικής λογοκρισίας· (δ) την αποδοχή της διαφορετικής ερμηνείας και της θετικής αλληλεπίδρασης των λαών· (ε) την προώθηση της δημοκρατικής συμπεριφοράς· (στ) την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης.

Στη σχολική πραγματικότητα παρατηρείται συσσώρευση ιστορικών πληροφοριών όσον αφορά στην ιστορική γνώση, καθώς επίσης αναπαραγωγή των στοιχείων αυτών όσον αφορά στην ιστορική σκέψη. Η θετική επίδραση της ιστορικής γνώσης και σκέψης περιορίζεται, δεδομένου ότι οι μαθητές/ριες (12-15 ετών) με την παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευση δεν εξοικειώνονται με τη μεθοδολογία και δεν αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη που αποτελεί ζητούμενο (Νάκου, 2000b:210).

Οι πολιτικές ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν συνδεθεί με τις δυσχέρειες που συχνά προκύπτουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Παπακωνσταντίνου, 2016:389-406). Στη χώρα μας, όπου το κράτος επιλέγει το σχολικό βιβλίο, η επικρατούσα τάση εκμάθησης της ιστορίας εξακολουθεί να είναι η απομνημόνευση πληροφοριών από αυτό, παρά την εισαγωγή νέου πλαισίου και, κυρίως, νέων εγχειριδίων τα τελευταία χρόνια που αξιοποιούν γραπτές πηγές και εικονιστικά στοιχεία. Συνεπώς, η έλλειψη ιστορικής σκέψης εξακολουθεί να υφίσταται<sup>2</sup>.

Επειδή η εικόνα κυριαρχεί στη σύγχρονη πραγματικότητα και προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της έλλειψης ιστορικής σκέψης, θεωρήσαμε σκόπιμο να συνδυάσουμε την ιστορία με τον κινηματογράφο, έτσι ώστε να προκληθεί αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/ριών για την ιστορική γνώση.

### **1.2.1. Η ερευνητική-διδασκτική παρέμβαση**

Η ερευνητική-διδασκτική μας παρέμβαση στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών/ριών με την τέχνη του κινηματογράφου, την αναζήτηση ιστορικών περιστατικών μέσα από αυτή και φτάνει στη διδασκτική εφαρμογή με τη χρήση ερωτηματολογίου-φύλλων εργασίας, σύνθεσης κειμένου και συνέντευξης. Στα φύλλα εργασίας συμπεριλαμβάνεται, εκτός από τα ερωτήματα, πληροφοριακό υλικό δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί στη Στ' Δημοτικού ή στη Β' Γυμνασίου, ανάλογα με τις συνθήκες διεξαγωγής της παρέμβασης.

#### **1.2.1.1. Επιλογή του ερευνητικού δείγματος**

Στο σχεδιασμό της έρευνάς μας επιλέξαμε αρχικά να ασχοληθούμε με μαθητές/ριες Δημοτικού Σχολείου λόγω της εμπειρίας μας ως εκπαιδευτικού για

---

<sup>2</sup> Σχετικά με την κριτική σκέψη των μαθητών/ριών διαπιστώθηκε ότι υπάρχει έλλειψη προσεγγίσεων που βασίζεται σε έλλειψη αποδείξεων στο μάθημα της ιστορίας στα ελληνικά σχολεία (Kasvikis, 2015:552-559).

τουλάχιστον δέκα έτη στην Πρωτοβάθμια σχολική τάξη. Προκρίναμε την επιλογή της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου για να πραγματοποιηθεί η έρευνά μας, διότι σύμφωνα με τον Piaget (1997:15-17), οι μαθητές/ριες σε αυτή την ηλικία βρίσκονται στο στάδιο εκείνο μεταξύ 11<sup>ου</sup> και 12<sup>ου</sup> έτους, οπότε και αρχίζουν να αναπτύσσονται κριτικές, συγκριτικές, διερευνητικές και αφαιρετικές δεξιότητες. Στην πορεία και μετά από προσπάθειες υλοποίησης της έρευνας σε μαθητές/ριες Δημοτικού, δεδομένων των δυσκολιών που προέκυψαν (δυσκολίες στο γραπτό λόγο, Ρομά, παλλινოსτούντων, δυσκολία πρόσβασης σε άλλα σχολεία κ.λπ), στραφήκαμε στη Β΄ Γυμνασίου, σε μαθητές/ριες 14 ετών που έχουν, τουλάχιστον θεωρητικά, αναπτύξει όλες εκείνες τις απαιτούμενες νοητικές λειτουργίες για να γίνει η μετάβαση στην εννοιολόγηση, στην ιστορική και κριτική σκέψη. Οι μαθητές/ριες, τόσο της Στ΄ τάξης Δημοτικού, όσο και της Β΄ τάξης Γυμνασίου ανήκουν στην ίδια ηλικιακή κατηγορία των 11-14/15 ετών, σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα<sup>3</sup>.

### 1.2.1.2. Επιλογή της διδακτικής ενότητας

Ως κεντρικό γνώμονα για την επιλογή της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολούμαστε, κρίναμε την ύπαρξη στοιχείων ευρωπαϊκού, παγκόσμιου και πανανθρώπινου προβληματισμού σε συνδυασμό με αξιοποιήσιμες παραδοχές μαθησιακού χαρακτήρα στη Διδακτική της ιστορίας υπό το πρίσμα της ανάδειξης της ιστορικής σκέψης. Άλλο ένα σημαντικό κριτήριο είναι η επάρκεια σε κινηματογραφικό υλικό μυθοπλασίας, συγκριτικής αξίας και με κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό πρόσημο.

Οι ανακαλύψεις και η μορφή της αποικιοκρατίας κατά το 16<sup>ο</sup> αι. μ.Χ. αποτελούν την ευρεία θεματική της εφαρμογής. Ειδικότερα, η παρέμβαση αναφέρεται στο ιστορικό γεγονός της κατάκτησης της Ν. Αμερικής από τους κονκισταδόρες<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Η ηλικιακή κατηγορία των 11-14/15 ετών εντάσσεται στο μέσο σχολείο (middle school/collège), σε χώρες, όπως οι Η.Π.Α., Γαλλία, Δανία, Ηνωμένο Βασίλειο (National Education Systems: Official Website of the European Union Διαθέσιμο στο [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en) Επίσκεψη: 17-08-2019 και U.S. Department of Education: Structure of U.S. Education Διαθέσιμο στο <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-structure-us.html> Επίσκεψη 17-08-2019).

<sup>4</sup> Οι κονκισταδόρες (από την ισπανική λέξη conquistadores που σημαίνει κατακτητές) ήταν εκείνοι οι άνθρωποι, που αναζητώντας μια καλύτερη τύχη και κυρίως πλούτη, κατέκτησαν την κεντρική και Νότια Αμερική στο όνομα του βασιλείου της Ισπανίας, ασκώντας βία στους αυτόχθονες, κατά το 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. (MacQuarrie, 2007:1-2·Wood, 2002:13).

Όσον αφορά στο Δημοτικό, από το σχολικό βιβλίο της ιστορίας της Στ' Δημοτικού της ομάδας Κολιόπουλου (2012) επιλέγουμε την ενότητα Α, κεφ.2 Από τις γεωγραφικές ανακαλύψεις στο Διαφωτισμό (σσ. 16-19), η οποία μπορεί να συνδυαστεί με το κεφ. 43 Η θέση και το φυσικό περιβάλλον της Ν. Αμερικής του σχολικού βιβλίου Γεωγραφίας Στ' Δημοτικού στα πλαίσια της διαθεματικότητας<sup>5</sup>.

Όσον αφορά στο Γυμνάσιο, από το σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα της ιστορίας στη Β' Γυμνασίου με τίτλο *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία των Ιωάννη Δημητρούκα και Θουκυδίδη Ιωάννου* (2012) επιλέγουμε το 7<sup>ο</sup> κεφ. *Η Ευρώπη στους νεότερους χρόνους (15ος-18<sup>ος</sup> αι.)*. *Ι. Οι Ανακατατάξεις στη μεταμεσαιωνική ευρωπαϊκή κοινωνία και την αντίστοιχη ενότητα 1. Οι Ανακαλύψεις* (σσ. 110-112) με υποενότητες: *Τα κίνητρα και οι προϋποθέσεις, Τα εξερευνητικά ταξίδια, Η γέννηση ενός Νέου Κόσμου, Η Ευρώπη και ο Νέος Κόσμος*, όπου με συντομία γίνεται αναφορά στην καταστροφή πολιτισμών. Με την αναφορά αυτή συνδέεται το αφήγημα της πρώτης κινηματογραφικής ταινίας που επιλέγουμε, θέτοντας τον προβληματισμό, εάν πρόκειται για καταστροφή πολιτισμού ή για εκπολιτισμό του γηγενούς πληθυσμού. Υπάρχουν επίσης οι ιστορικές πηγές: “Τα πλούτη της Ιαπωνίας” από *Το Βιβλίο των Θαυμάτων* του Μάρκο Πόλο (κεφ.162, 167)<sup>6</sup>, “Ο Χριστόφορος Κολόμβος πλέει προς την Κούβα” από το *Ημερολόγιο Καταστρώματος* του Χριστόφορου Κολόμβου<sup>7</sup>, “Ο ειρηνικός χαρακτήρας των Ινδιάνων και η απάνθρωπη συμπεριφορά των κατακτητών” από τη *Σύντομη Αναφορά για την καταστροφή των Δυτικών Ινδιών*, του Επισκόπου Βαρθολομαίου Λας Κάζας (Las Casas)-1552<sup>8</sup>, “Η εξέλιξη των τιμών των καρυκευμάτων και της ζάχαρης στη Νυρεμβέργη” (Ραβδόγραμμα)<sup>9</sup>, Διάγραμμα δημογραφικής εξέλιξης ιθαγενούς πληθυσμού Ν. Αμερικής<sup>10</sup>, Χάρτης ανακαλύψεων, πίνακας προϊόντων, Μικρογραφία του 16ου αι. (Codex Ascaticlan) όπου απεικονίζεται ο Κορτές (ένας από τους αρχηγούς των Ισπανών κατακτητών) με το στρατό του να κατευθύνεται προς την πρωτεύουσα των Αζτέκων Τλαζκόλα (Μεξικό).

<sup>5</sup> Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας θέτει τους/τις μαθητές/ριες στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο προάγεται η αυτομόρφωση σε ένα πλαίσιο αμφίδρομης επικοινωνίας, η βάση του οποίου είναι οι παιδαγωγικές αρχές του παιδοκεντρισμού και του διαλογοκεντρισμού (Θεοφιλίδης, 2002:17-18).

<sup>6</sup> Polo Marco (1983), *Le devisement du monde: Le livre des merveilles*. τ.ΙΙ. Παρίσι-La Decouverte/Maspero, 412.

<sup>7</sup> Pompiani, Val. (1939). *Giornale di Bordo di Cristoforo Colombo* (1492-93). Μιλάνο, 116,120.

<sup>8</sup> Crieger, H. (1978), *Die Neuzeit, Materiialien furden Geschichts unterwicht*, Φραγκφούρτη, 4, 28.

<sup>9</sup> Crieger, H. (1978). *Die Neuzeit, Materiialien furden Geschichts unterwicht*. Φραγκφούρτη, 4, 30.

<sup>10</sup> Chaunu, P.(1964). *L'Amérique et les Amériques*. Armand Colin, σ. 103-107.



Για το λόγο αυτό στη συνέχεια αξιοποιείται στην έρευνά μας απόσπασμα δεύτερης ταινίας, αφού στο σχολικό εγχειρίδιο γίνεται αναφορά στον Κορτές.

### 1.2.1.3. Επιλογή της ταινίας για τη διδακτική παρέμβαση

Στην παρούσα εργασία επιλέξαμε την κινηματογραφική ταινία *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* (*The Royal Hunt of the Sun*, 1969). Εξετάζουμε τα κίνητρα και τις συμπεριφορές του Ισπανού κατακτητή Φραγκίσκου Πιζάρρο απέναντι στους Ίνκα<sup>11</sup> και στον πολιτισμό τους, καθώς επίσης γίνεται προσπάθεια ανάδειξης των διαφορών του πολιτισμού των Ίνκα από τον πολιτισμό των Ευρωπαίων. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα<sup>12</sup> που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο του Δημοτικού καθώς επίσης και οι οπτικές πηγές (σσ. 16-19)<sup>13</sup>. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην προσέγγισή μας συγκρίνεται η ταινία μυθοπλασίας με τις όποιες οπτικές πηγές/απεικονίσεις της εποχής, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν προφανώς οπτικοακουστικά ντοκουμέντα (φιλμ) από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα (Ο κινηματογράφος ανακαλύπτεται στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα). Κατ' αυτόν τον τρόπο, αξιολογούνται και συγκρίνονται οι οπτικές και γραπτές πηγές με τη μυθοπλαστική οπτικοποίησή τους, η οποία μας οδηγεί να αναφερθούμε στις μεθόδους ανάλυσης εικόνας και ταινίας σύμφωνα με τις προσεγγίσεις των Burke (2003) και Kress & van Leeuwen (1996).

Άλλωστε, οι ηλικίες που συμπεριλαμβάνουν την Στ' Δημοτικού και τη Β' Γυμνασίου μπορεί να εκτιμηθούν ως αφετηρία και σταδιακή εξέλιξη στην πρόσληψη των κινηματογραφικών ερεθισμάτων που αποτελούν το εφαλτήριο για τον πολιτισμικό γραμματισμό εκκολαπτόμενων σινεφίλ και ιστορικά σκεπτόμενων υποκειμένων. Χρησιμοποιώντας τις παραπάνω παραδοχές ετοιμάσαμε μια σειρά από πληροφορίες αισθητικού και ιστορικού περιεχομένου καθώς και ερωτήματα και τα εντάξαμε σε φύλλα εργασίας, ειδικά σχεδιασμένα για τη διδακτική μας παρέμβαση.

---

<sup>11</sup> Συναντάται ο διπλός τύπος «Ίνκα» και «Ίνκας». Εμείς προτιμούμε στον πληθυντικό αριθμό τον τύπο «Ίνκα» ως ξένη λέξη που μεταφέρεται άκλιτη στην ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με τη *Νεοελληνική Γραμματική* του Τριανταφυλλίδη (1983:101-102).

<sup>12</sup> «Οι Ευρωπαίοι ίδρυσαν αποικίες στις νέες περιοχές. Εκεί ήρθαν σε επαφή με τους πολιτισμούς αρχαίων λαών, όπως οι Ίνκας και οι Αζτέκοι, αλλά ελάχιστα επηρεάστηκαν από αυτούς. Συχνά οι νέοι κάτοικοι αντιμετώπισαν με περιφρόνηση τους ιθαγενείς και τους εκμεταλλεύθηκαν» (Κολιόπουλος, κ.α., 2012:17).

<sup>13</sup> Επιπλέον, ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση της σφαγής των Ίνκα γίνεται και στο αποσυρθέν διδακτικό εγχειρίδιο ιστορίας της ομάδας Ρεπούση (2006) στην αυτόνομη ενότητα 2. *Η Ευρώπη ανακαλύπτει τον κόσμο* (σ.6) και *μαθητεία στην ιστορία I. Τα κίνητρα των εξερευνητών* (σ.6), *II. Συνέπειες των ανακαλύψεων* (σ.7), με την αξιοποίηση γκραβούρας σχετικής με την εργασία των ιθαγενών στα ορυχεία του Περού, διάγραμμα εισαγωγής χρυσού στην Ισπανία από την Αμερική το διάστημα 1503-1650, γραπτές πηγές. Γίνονται, άλλωστε, αναφορές, τόσο στους Κολόμβο, Ντιάζ, Μαγγελάνο, Ντα Γκάμα, αλλά και στον Ερρίκο το Θαλασσοπόρο ή το Μάρκο Πόλο.

#### 1.2.1.4. Επιδίωξη απόκτησης δεξιοτήτων και γνώσεων

Για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης λάβαμε υπόψη τα Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το μάθημα της ιστορίας<sup>14</sup>. Συγκεκριμένα αναφέρεται: «Το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί σημαντικό μέσο για την επίτευξη ευρύτερων σκοπών της αγωγής και της εκπαίδευσης, αφού παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις και εξοικειώνει με τις διαδικασίες επεξεργασίας ιστορικών δεδομένων, ώστε ο μαθητής, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να είναι σε θέση να κατανοεί το κοινωνικό «γίγνεσθαι», να μετέχει ενεργά σ' αυτό και να γνωρίζει τη λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος» (Α.Π.Σ. Φ.Ε.Κ. Β 303/2003, σ.3940).

Με τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά υλικά επιχειρούμε να ενδυναμώσουμε τις παρακάτω δεξιότητες καθώς και την απόκτηση γνώσεων:

- Κατανόηση της σημασίας των γεγονότων, των συνεπειών τους και της εμβέλειας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των γεγονότων (Moniot, 2002:92).
- Κατανόηση των διαφορετικών οπτικών στην ερμηνεία του γεγονότος και αμφισβήτηση της μίας και μοναδικής εκδοχής.
- Παρατήρηση, αναγνώριση, ανάκληση πληροφοριακού υλικού. Με την παρατήρηση αποφεύγεται η αποσπασματικότητα και η επιφανειακή γνώση (Ματσαγγούρας, 2007α: 538-540). Με την αναγνώριση και την ανάκληση ενδυναμώνονται οι λειτουργίες της μνήμης. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007α:541-542), η προϋπάρχουσα γνώση αποτελεί το θεμέλιο της νέας.
- Η εννοιολόγηση είναι μια δύσκολη και περίπλοκη δεξιότητα για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η προσπάθεια αισθητοποίησης αφηρημένων εννοιών, όπως για παράδειγμα αυτή της αποικιοκρατίας, έχει ερευνητικό ενδιαφέρον. Κατ' αυτόν τον τρόπο δύναται να γίνει κατανοητή η ιστορικότητα του παρελθόντος<sup>15</sup>.
- Επεξεργασία πηγών, συμπεριλαμβάνοντας το οπτικό αφήγημα.
- Σημαντική είναι η κατανόηση της έννοιας της αλλαγής, δηλαδή του ιστορικού γεγονότος ως αλλαγής. Όπως παρατηρεί η Κάββουρα (2011α:165) η έννοια της ιστορικής εξέλιξης συνδέεται με την έννοια της μεταβολής. Επομένως, το θέμα που επιλέγουμε αποτελεί ένα πεδίο μελέτης και προβληματισμού πολιτικών, οικονομικών

<sup>14</sup> Το 2019 (Φ.Ε.Κ. Β 959/2019) υπήρξαν τροποποιήσεις οι οποίες δεν τέθηκαν σε πλήρη εφαρμογή.

<sup>15</sup> «Οι μαθητές δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν ως ιστορία τη μυθολογία, ούτε, όμως ως την πραγματικότητα που βιώνουν οι ίδιοι ( Lowenthal, 1985: 232).

και πολιτιστικών συμφραζομένων μιας άλλης εποχής και άσκησης για την κατανόηση γεγονότων (μεταβολών) διαφορετικής ιστορικής πραγματικότητας.

Επισημαίνουμε εξ αρχής, ότι με την έρευνά μας δεν επιδιώκουμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Επιδιώκουμε να καταδείξουμε την αλλαγή παραδείγματος στην επιστήμη της Διδακτικής της ιστορίας<sup>16</sup>.

### **1.3. Ένταξη της τέχνης στην εκπαίδευση**

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται προσπάθειες για την αξιοποίηση της ιστορικής κουλτούρας και ειδικότερα της τέχνης στην εκπαίδευση. Ένα έργο τέχνης, σύμφωνα με τον Olson (2000:66), αποτελεί μια διανοητική περιπέτεια που εκφράζει πανανθρώπινες ιδέες, προκαλεί συναισθήματα στους αποδέκτες του, δίνει σταθερότητα στην έκφραση μέσα στο χρόνο και ανασχηματίζει την πραγματικότητα. Αξίζει να επισημανθεί ότι η σχέση των πολυγραμματισμών και επομένως και της τέχνης με την ιστορική εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει τους/τις μαθητές/ριες στην απόκτηση δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού. Κατά τη δεκαετία του 1980 απουσιάζουν τα εποπτικά μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ιστορία ως μια επιστήμη ανοιχτή και προσανατολίζουν το μάθημά τους ανάλογα με την περιέργειά τους (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004:105).

Το πλαίσιο της τάξης και τα δρόντα υποκειμένα της είναι αυτά που καθορίζουν το πρόγραμμα των μαθημάτων. Η χαρτογράφηση του τρόπου σκέψης των μαθητών/ριών παρουσιάζει σε κάθε περίπτωση ιδιαίτερο ενδιαφέρον<sup>17</sup>. Η τέχνη μπορεί να ενισχύσει τη συνεκτίμηση εμπειριών και συναισθημάτων και να ενεργοποιήσει την ευελιξία της σκέψης (Eisner, 2002:35-42). Επιπλέον, μπορεί να ενεργοποιήσει την πολλαπλή νοημοσύνη, δεδομένου ότι τα σύμβολα της τέχνης έχουν εκφραστικό, μεταφορικό, ολιστικό και αισθητικό χαρακτήρα (Gardner, 1990:10).

Η εικονοποιία ανοίγει διάλογο με τη μάθηση (Broudy, 1987:7). Ο οπτικός πολιτισμός αξιοποιείται στην εκπαίδευση που επηρεάζεται πλέον από την εξέλιξη της τεχνολογίας κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός καλείται να ενεργοποιήσει τους/τις

---

<sup>16</sup> Η θεωρία των επιστημολογικών επαναστάσεων του Thomas Kuhn κυριαρχείται από την αλλαγή παραδείγματος (Γκίβαλος, 2003:259-287).

<sup>17</sup> Κατά το ερευνητικό πρόγραμμα Ιστορικές Έννοιες και Διδακτικές Προσεγγίσεις (Concepts of History and Teaching Approaches – C.H.A.T.A.) χαρτογραφήθηκε ο τρόπος σκέψης παιδιών ηλικίας 7 έως 14 ετών στο Ηνωμένο Βασίλειο (Lee, 2001b:75-98).

μαθητές/ριες να εργαστούν σε πολύπλοκα περιβάλλοντα μάθησης (Boughton, 2004:211-223). Ο ρόλος των οπτικοακουστικών μέσων στο γραμματισμό των μαθητών/ριών γίνεται καθοριστικός (Browne, 1999:1). Ωστόσο, και στην περίπτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση επανεξετάζονται οι έννοιες των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 1999:680-695). Στους πολυγραμματισμούς, στα πολυμορφικά νοήματα της επικοινωνίας (γλωσσικά, οπτικά, ηχητικά) προστίθενται κοινωνικές παράμετροι, έτσι ώστε να γίνει προσιτή η προσέγγιση της γνώσης μέσα από πολυτροπικά κείμενα (Cope & Kalantzis, 2000:3-8· Bearne, 2004:16-30·Messaris, 2001). Συνεπώς, η πολυτροπικότητα αξιοποιείται με επιτυχία στη σχολική τάξη, στο πλαίσιο του οπτικού γραμματισμού (Γραϊκος, 2005:465-478· Γρόσδος, 2008:72-77· 2010:54-68· Κατσαρού, 2011:423).

Η τέχνη ακόμη και στη φιλοσοφική της διάσταση, όταν βρίσκεται κοντά στην καθημερινή ζωή, βελτιώνει τον ανθρώπινο βίο (Πελεγρίνης, 2002). Κατ' αυτόν τον τρόπο, όταν η τέχνη εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών μπορεί να βελτιώσει, όχι μόνον τα κίνητρα των μαθητών/ριών για ενεργή μάθηση, αλλά και γενικότερα την πολιτισμική συμμετοχή στη σχολική και κοινωνική ζωή.

#### **1.4. Επισκόπηση: Προηγούμενες έρευνες σχετικά με την ιστορική εκπαίδευση μέσα από την τέχνη του κινηματογράφου**

Η τέχνη του κινηματογράφου αποτελεί έκφραση του οπτικού πολιτισμού που περιλαμβάνει ο,τιδήποτε οπτικό παράγεται ή προσλαμβάνεται από τον άνθρωπο και εξυπηρετεί αισθητικές, καθώς επίσης και ιδεολογικές στοχεύσεις (Walker & Chaplin, 1997:1-2). Ο οπτικός γραμματισμός είναι η ικανότητα της δημιουργίας νοημάτων και εννοιών μέσα από τη χρήση εικόνων ή του οπτικού πολιτισμού γενικότερα (Giorgis et al, 1999: 146). Το οπτικά εγγράματο άτομο φέρει την απαραίτητη δεξιότητα να αναγνωρίζει και να ερμηνεύει τα βασικά είδη των πλάνων (Kress & van Leeuwen, 1996:130-135· Bordwell & Thompson, 2004:321-336). Επιπλέον, το οπτικά εγγράματο άτομο αποκωδικοποιεί και ερμηνεύει τα οπτικά ερεθίσματα με επιτυχία, δεδομένου ότι η ίδια η κοινωνία απαιτεί την κατανόησή τους (Σκαρπέλος, 2012:11-16). Η στροφή της παραγωγής κινηματογραφικών ταινιών σε θέματα ιστορικού περιεχομένου αποτελεί πρόκληση τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς, όσο και για

τους/τις μαθητές/ριες ως προς την προσέγγιση της ιστορίας με διαφορετικούς τρόπους.

Η χρήση του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση σε σχέση με την ιστορική σκέψη είναι ένας νέος τρόπος διδασκαλίας της ιστορίας στην Ελλάδα, δεδομένου ότι ο τρόπος αυτός έχει ήδη ξεκινήσει σε άλλες χώρες.

Τη δεκαετία του 1970 γίνονται πειραματισμοί σχετικά με την αξιοποίηση ταινιών στο μάθημα της κοινωνιολογίας στο Λύκειο. Πέρα από θέματα ηθικής ανάλυσης συντάσσονται διδακτικές οδηγίες για τις ταινίες στο σχολείο (Maynard, 1971:3). Αξιοποιήσιμες κρίνονται και οι τηλεταινίες. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/ριες πιο εύκολα αποδέχονται μια «πραγματική» ταινία παρά μια παραγωγή της εκπαιδευτικής τηλεόρασης. Η συμβολή ταινιών κινουμένων σχεδίων (animated films) και ντοκιμαντέρ (documentaries) θεωρείται επίσης σημαντική (Wegner, 1977:10-17).

Τη δεκαετία του '80 οι φωνές της καινοτομίας πληθαίνουν. Πραγματοποιούνται προγράμματα, όπως το SPECTRA στην Καλιφόρνια με αφετηρία τα οπτικά ερεθίσματα που ενισχύουν τη δημιουργικότητα (Alexander, 1988). Διατυπώνονται προτάσεις σύνταξης Αναλυτικών Προγραμμάτων σε σχέση με την ένταξη των οπτικοακουστικών μέσων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Bazalgette, 1989:96). Ομοίως, διατυπώνονται ανάλογες προτάσεις Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Bowker, 1991:17) και σταδιακά οι προσπάθειες ένταξης, τόσο της τηλεόρασης, όσο και του κινηματογράφου στην εκπαίδευση, γίνονται πιο συστηματικές (Watson, 1990:3-10· Champoux, 1999:206-218).

Ταινίες χρησιμοποιούνται και στο μάθημα της γλώσσας, χωρίς να λησμονείται ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας της έβδομης τέχνης (Voller & Widdows, 1993:342-353). Σε κάποιες περιπτώσεις επιλέγονται ταινίες που απευθύνονται σε νεανικό κοινό (Teasley & Wilder, 1994). Οι μαθητές/ριες αντιμετωπίζονται ως μια ξεχωριστή ομάδα κοινού που αρχικά απολαμβάνει την ψυχαγωγική διάσταση της οθόνης, κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο (Bazalgette & Buckingham, 1995:4). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε ταινίες κινουμένων σχεδίων<sup>18</sup> και στις σχετικές ανταποκρίσεις του νεανικού κοινού ως προς αυτές (Chambers et al., 1998:5).

---

<sup>18</sup> Σε μια παρόμοια λογική κινούνται και μελέτες για ταινίες της Disney, ιδιαίτερα για την ταινία κινουμένων σχεδίων *Μουλάν* (Mulan, 1998) των Tony Bancroft και Barry Cook (Film Education, 1998; Essex Writing Project, 2002). Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του Essex Writing Project (2002) αξιοποιήθηκε η ταινία *Mulan* για τη βελτίωση της γραφής των αγοριών, πράγμα το οποίο έγινε και τα επόμενα έτη (2003, 2005) με ανάλογο ύφους πολυτροπικά κείμενα.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο το σχολείο αποδέχεται την πολυτροπικότητα (Jewitt, 2002:172), πράγμα το οποίο συμβαίνει κατ' αναλογία και στα σχολεία του Καναδά (Begoray, 2002b:117), ενώ η διδακτική αξιοποίηση του οπτικού πολιτισμού διατηρεί τα εχέγγυά της και στις Η.Π.Α. με σχετικές προτάσεις στοιχειοθέτησης Αναλυτικών Προγραμμάτων (Freedman, 2003:xi-xiv).

Το Συμβούλιο της Πολιτισμικής Συνεργασίας της Ευρώπης (Council of Cultural Co-operation –CDCC) εισάγει τον κινηματογράφο στη σχολική αίθουσα στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας (Chansel, 2001:11-13). Ακόμη διερευνώνται οι ιστορικές αναπαραστάσεις κατά περίπτωση στην τηλεόραση, τα οπτικοακουστικά μέσα, τον κινηματογράφο (Barta, 1998:1-15· Zielinski, 1999:20-21· Niemi, 2006:xxi-xxiii). Η μελέτη των ταινιών που απευθύνονται σε νεανικό κοινό συστηματοποιείται (Wojik-Andrews, 2000:3-4). Από την άλλη πλευρά εξειδικεύεται η μελέτη διδασκαλίας της ιστορίας σε ηλικίες από 11 έως 18 ετών (Kitson, Husbands & Steward, 2011:1-3). Επιπλέον, ο κινηματογράφος στην εκπαίδευση αξιοποιείται και στη διδασκαλία ιστορικών θεμάτων, όπως συμβαίνει με το Ολοκαύτωμα (Eaglestone & Langford, 2008: 1-9).

Κατά συνέπεια, ο οπτικός πολιτισμός βρίσκει τη θέση του και στο Δημοτικό σχολείο (Evans, 2004:6-13). Η εκπαίδευση εξακολουθεί να σχετίζεται με τον κινηματογράφο μέχρι πρόσφατα (Bolas, 2009:371-372). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της σύνταξης πρακτικών οδηγιών για τη χρήση ταινιών στην εκπαίδευση μέχρι τις ημέρες μας, προκειμένου να δοθούν κίνητρα για βελτίωση στην ανάγνωση και τη γραφή (Barrance, 2010:2).

Γενικότερα, προτείνεται η αξιοποίηση του οπτικού πολιτισμού στην εκπαίδευση μέσα από δραστηριότητες με ταινίες, κόμικς και τηλεοπτικές εικόνες (Stafford, 2011:1-5). Άλλωστε, το ερώτημα, εάν ο κινηματογράφος μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας της ιστορίας στο σχολείο, απασχολεί ακόμη την επιστήμη.

Σύμφωνα με τον Burke (2003:206-210), η ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου αποτελεί μέσο λαϊκής επιμόρφωσης και άσκηση στην εύρεση της οπτικής γωνίας ως προς τη σημασία των μηνυμάτων. Ο Seixas (1993:351-370) ανέδειξε ένα νέο ιστορικό περιεχόμενο διαφορετικών ταινιών οι οποίες φέρουν διαφορετικές οπτικές του θέματος σχετικά με το ίδιο ιστορικό γεγονός. Χρησιμοποίησε για σύγκριση δύο ταινίες με διαφορετικές ερμηνείες για τη διδασκαλία του ίδιου ιστορικού γεγονότος. Όσον αφορά στις δεξιότητες του οπτικού

γραμματισμού, συμφωνούμε με την άποψη του Hughes (2008:51) καθώς και του Van Nieuwenhuysse (2016:191), ότι ο οπτικός και κινηματογραφικός γραμματισμός έχουν θέση υπό προϋποθέσεις στην ιστορική εκπαίδευση και ειδικότερα στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Ο Rosestone (1995a:5-23) ενδιαφέρθηκε για την ιστορία στην οθόνη μέσα από την κατασκευή νέων οπτικών του παρελθόντος. Επιπλέον, πίστευε ότι οι ιστορικοί θα έπρεπε να αποδέχονται τις ιστορικές ταινίες ως ένα σύγχρονο είδος ιστορίας, το οποίο δε δύναται να κριθεί με τα ίδια πρότυπα.

Ο Marcus και οι συνεργάτες του Metzger, Paxton και Stoddard, συστηματοποίησαν διδακτικές πρακτικές για το μάθημα της ιστορίας με τη χρήση ταινιών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. Από τους συγκεκριμένους επιστήμονες επισημάνθηκε ότι οι ταινίες μπορούν να ενισχύσουν τη διδασκαλία της ιστορίας και να συνεισφέρουν ακόμα στην έναρξη συζητήσεων σχετικά με κρίσιμα, τραυματικά ή διαφιλονικούμενα ζητήματα (Marcus et al, 2010:135-138).

Στην Ελλάδα έγιναν κάποιες προσπάθειες για να έρθουν οι μαθητές/ριες σε επαφή με τον κόσμο του κινηματογράφου, τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τα προγράμματα *Μελίνα* (1995-2004) και *Πάμε Σινεμά;* (1999-2003). Πρόκειται για δύο περιπτώσεις δράσεων, παρόμοιων με αντίστοιχες της Γαλλίας, της Δανίας, της Σουηδίας και του Ηνωμένου Βασιλείου. Οι Παϊζης και Θεοδωρίδης (1995:39) ως υπεύθυνοι του Προγράμματος *ΜΕΛΙΝΑ* από τα ΥΠΕΠΘ και ΥΠΠΟ, συνδέουν την εκπαίδευση και τον πολιτισμό με πιλοτικές δράσεις σε όλη την επικράτεια, όπου οι μαθητές/ριες «πηγαίνουν να συναντήσουν» την τέχνη και η τέχνη «πηγαίνει να συναντήσει» τους/τις μαθητές/ριες. Ο Θεοδωρίδης (2001·2002:33-38·2008:167-170·2009:118) προσαρμόζει τις τεχνικές της κινηματογραφικής αφήγησης για μαθητές/ριες σε συνεργασία με το Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης. Προτείνει την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο ελληνικό σχολείο καθώς επίσης διαθεματικές δραστηριότητες σε σχέση με την οπτικοακουστική έκφραση, όπως είναι ο σχολιασμός συγκεκριμένων θεματικών και η σύγκριση πλάνων, διερευνώντας την επικοινωνία κινηματογράφου και παιδιού (Theodoridis, 2008:265-269). Μέσα από την ενασχόληση με την κινούμενη εικόνα, την εξέλιξή της σε σχέση με τον κινηματογράφο και την

τηλεόραση, όπως παρατηρεί ο Πλειός (1993:143-152), τίθενται παράλληλα ζητήματα κοινωνιολογικής υφής<sup>19</sup>.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδας (2011) ξεκίνησε εκ νέου μια προσπάθεια αξιοποίησης των τεχνών στην εκπαίδευση, η οποία είχε ως αποτέλεσμα τη διενέργεια σύντομης πιλοτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης την έκδοση βασικού επιμορφωτικού υλικού. Σχετικά με τον κινηματογράφο ασχολήθηκαν οι Αθανασάτου, Καλαμπάκας και Παραδείση (2011:1-57) δίνοντας έμφαση στις τεχνικές και την αισθητική του κινηματογράφου<sup>20</sup>. Ομάδα ερευνητών χρησιμοποίησε επίσης ταινίες κατά τη διάρκεια μαθημάτων ιστορίας που απευθύνονταν σε προπτυχιακούς/ές και μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/ριες των Πανεπιστημίων Αιγαίου και Δυτικής Μακεδονίας (Kokkinos et al, 2013:42). Επιπλέον, η Λεμονίδου (2017:233-249) ασχολούμενη με την πρόσληψη του παρελθόντος στις κινηματογραφικές ταινίες και τη διαμόρφωση της επίσημης και της συλλογικής μνήμης, πρότεινε τη διδακτική αξιοποίηση ταινιών σχετικά με το Ολοκαύτωμα.

Ο Σκαρπέλος (2000:98-113) ανέλυσε την έννοια της ιστορικής μνήμης όπως αυτή προκύπτει από τα ιστορικού περιεχομένου *Κλασικά Εικονογραφημένα*, τα οποία κρίνουμε ότι μπορούν να νοηθούν ως διακείμενο των κινουμένων σχεδίων και του κινηματογράφου. Επίσης, ο ίδιος εμβάθυνε στην ανάλυση του διπτύχου εικόνα και κοινωνία με αφετηρία το παρελθόν (Σκαρπέλος, 2012:11-16). Ο Κιμουρτζής (2013:21-42) έφερε τον «κινηματογράφο στο φακό της επιστήμης», χρησιμοποιώντας αυτό το λογοπαίγνιο για να επεξηγήσει τη σειρά σεμιναρίων που διοργάνωσε στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου με τον πρωτότυπο τίτλο Cine-Science. Συγκεκριμένα, πλήθος επιστημόνων κλήθηκαν να συνδέσουν μια ταινία με την επιστήμη τους και με την ιστορία πιο συγκεκριμένα.

Η εικόνα ως πηγή πληροφοριών αξιοποιείται πλέον στο μάθημα της ιστορίας (Παληκίδης, 2007:16). Ο οπτικός πολιτισμός συναντιέται συχνά με την ιστορία

---

<sup>19</sup> Ο Πλειός (2001:123-131·2005:282-287) μελέτησε την εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια και τη σχολική τηλεόραση υπό το πρίσμα του καταναλωτισμού, τον πολιτισμό της εικόνας στην εκπαίδευση, αναφορικά με ιδεολογικούς παράγοντες, επισημαίνοντας τη μεγάλη επιρροή που ασκεί η εικόνα στις μικρές ηλικίες.

<sup>20</sup> Το συγκεκριμένο επιμορφωτικό υλικό δε στοχεύει στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας, αλλά στη γνωριμία της εκπαιδευτικής κοινότητας με τις τέχνες (κινηματογράφος, εικαστικά, λογοτεχνία, θέατρο, μουσική). Οι Αθανασάτου, Καλαμπάκας και Παραδείση (2011:19-20) στη σχετική με τον κινηματογράφο ενότητα του επιμορφωτικού αυτού υλικού επέλεξαν κάποιες ταινίες αναφοράς για τους/τις μαθητές/ριες, έχοντας ως κριτήριο επιλογής τις σχολές ύφους και την καινοτομία στην κινηματογραφική γλώσσα σε συνδυασμό με την εκφραστική τους αρτιότητα και οικονομία.



(Σακκά, 2007:127-149). Η σχετική με την ελληνική μυθολογία ταινία *Τροία* (*Troy*, 2004) του W. Petersen χρησιμοποιείται πειραματικά στη Γ' Δημοτικού από τον Κελεσίδη (2006:27-36). Με αυτόν τον τρόπο προετοιμάζεται κατά τη γνώμη μας το έδαφος για τη σύνδεση του κινηματογράφου με την ιστορική εκπαίδευση. Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν μελέτες για τον ελληνικό κινηματογράφο σε σχέση με την ιστορία (Ανδρίτσος, 2006· Κομνηνός, 2012), οι οποίες όμως δεν συμπεριλαμβάνουν την εκπαιδευτική αξιοποίηση, αλλά αποτελούν εμπειριστατωμένες μελέτες θεματικού κυρίως χαρακτήρα.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, μετά το 2017, οι Paxton και Marcus (2018:579-601), ξεκινώντας από τις προσπάθειες της δεκαετίας του 1920, έχουν εστιάσει στην πρόσφατη έρευνα σχετικά με τα διδακτικά μέσα στην ιστορία και τις πρακτικές της σύγχρονης παιδαγωγικής. Η Wehen (2018:72-76) ασχολήθηκε με την αφηγηματική δομή πριν και μετά την απο-συναρμολόγηση ταινίας από τους/τις μαθητές/ριες. Κατά συνέπεια, όπως οι Grever και Adriaansen (2017:76) επισημαίνουν, έχει παρατηρηθεί στροφή των ανθρωπιστικών επιστημών στον πολιτισμό με προεκτάσεις που είναι αποτελεσματικές.

### **1.5. Πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας**

Μολονότι αρκετοί αξιόλογοι ερευνητές ασχολήθηκαν στο εξωτερικό με τη σχέση κινηματογράφου και ιστορικής εκπαίδευσης, η δική μας έρευνα έρχεται να συμπληρώσει τα υπάρχοντα κενά και να προεκτείνει τα αποτελέσματα των παραπάνω προσπαθειών, λαμβάνοντας υπόψη την εφαρμοσιμότητα του νέου εγχειρήματος. Βασική διαπίστωσή μας είναι το κενό που υπάρχει στις προηγούμενες έρευνες όσον αφορά στη συστηματική αξιοποίηση ταινιών μυθοπλασίας στο μάθημα της ιστορίας. Οι ταινίες τεκμηρίωσης είναι αυτές που συνήθως κυριαρχούν επειδή προσφέρουν έτοιμη γνώση. Εκτός αυτού, ειδικά στην Ελλάδα, εκπαιδευτικοί και μαθητές/ριες αρκούνται στη μονομέρεια του ενός σχολικού εγχειριδίου (παρακάμπτοντας τις υπάρχουσες πηγές) και στην αναπαραγωγή ιστορικών πληροφοριών από αυτό, διστάζοντας να προχωρήσουν στην ιστορική αμφισβήτηση και στην ενεργοποίηση της κριτικής και της ιστορικής σκέψης. Η δική μας συμβολή εστιάζει στην εισαγωγή της τέχνης στο σχολείο, αξιοποιώντας την ταινία μυθοπλασίας, ιδιαίτερα στο μάθημα της ιστορίας, όχι μόνον για ψυχαγωγικούς λόγους, αλλά κυρίως μαθησιακούς με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού, παράλληλα με την ανάπτυξη

δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού. Αυτή η εκπαιδευτική προέκταση αποτελεί ζητούμενο της έρευνας μέσα από μια σύνθετη και ολοκληρωμένη διαδικασία ανάπτυξης νέας μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, που δεν αλλοιώνει ούτε την ψυχαγωγική, ούτε την επιμορφωτική αξία της τέχνης του κινηματογράφου. Στη συνέχεια παρατίθενται στοιχεία από τη συσχέτιση των οποίων προκύπτει η πρωτοτυπία της έρευνάς μας.

Ο Seixas (1993:351-370) χρησιμοποίησε ως αντικείμενα σύγκρισης δύο ταινίες που φέρουν διαφορετικές οπτικές πάνω στο ίδιο θέμα για τη διδασκαλία του ίδιου ιστορικού γεγονότος. Στη δική μας έρευνα χρησιμοποιούμε, όχι μόνον ταινίες, αλλά και κείμενα των ιστορικών και πρωτογενείς πηγές για διασταύρωση πληροφοριών καθώς και για σύγκριση της ιστορικής αφήγησης με τη μυθοπλαστική αφήγηση.

Η ομάδα Marcus (2010), αξιοποίησε επίσης τον κινηματογράφο στο μάθημα της ιστορίας και χρησιμοποίησε για σύγκριση άλλες ταινίες ιστορικού περιεχομένου και πρωτογενείς ιστορικές πηγές. Στην έρευνά μας αξιοποιήσαμε, εκτός από την κινηματογραφική ταινία μυθοπλασίας, και μία ταινία κινουμένων σχεδίων καθώς και περισσότερα κείμενα ιστορικών και πρωτογενείς πηγές, προκειμένου οι μαθητές/ριες, τόσο να προβούν σε συγκρίσεις μεταξύ των διδακτικών μέσων, όσο και να διασταυρώσουν στοιχεία. Στα μεν κείμενα των ιστορικών διερεύνησαν τις διαφορετικές οπτικές σχετικά με το εξεταζόμενο ιστορικό φαινόμενο, στις δε πρωτογενείς ιστορικές πηγές διερεύνησαν την ύπαρξη υποκειμενικότητας στην ερμηνεία.

Ως προς την ιστορική σκέψη, ο Idrissi (2005:36) χρησιμοποίησε ιστορικές πηγές, για να διαμορφώσει τους άξονές της (διατύπωση του προβλήματος, τεκμηρίωση, ταυτοποίηση, εξήγηση, σύνθεση) και να προχωρήσει στην εννοιολόγηση, χωρίς την προβολή ταινίας. Ο Wineburg (2001:155-170) πρότεινε διαφορετικούς τρόπους σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας και τη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος *καλλιέργεια* (cultivating) αντί του όρου *διαμόρφωση* (shaping) της ιστορικής σκέψης, διότι επιδιώκεται η προσέγγισή της μέσω της *ιστορικής κουλτούρας* (από το λατινικό collere).

Όσον αφορά στο περιεχόμενο του εξεταζόμενου ιστορικού γεγονότος, η Lautier (2000:127-147) διεξήγαγε μια έρευνα σχετικά με τις ανακαλύψεις στο Νέο Κόσμο και διαπίστωσε ότι οι μαθητές/ριες στη Γαλλία συσχέτισαν αυτές αναλογικά με τη γαλλική αποικιοκρατία, καταδίκασαν την κατακτητική δράση και ερμήνευσαν

συμπεριφορές διαφορετικές από τη δική τους κουλτούρα. Όπως προκύπτει από την έρευνά μας, οι μαθητές/ριες που ζουν στην Ελλάδα, σε μία χώρα χωρίς αποικιοκρατικό παρελθόν, εκφράζουν θετικές, αρνητικές και αμφίρροπες ή ουδέτερες απόψεις προς το ιστορικό φαινόμενο της αποικιοκρατίας.

Κατά συνέπεια, ο συνδυασμός του οπτικού με τον ιστορικό γραμματισμό κρίνεται απαραίτητος στην εκπαίδευση, δεδομένου ότι οι μαθητές/ριες που συμμετέχουν στην έρευνά μας ζουν σε μια εποχή που κατακλύζεται από οπτικοακουστικά ερεθίσματα και ανήκουν σε μετεξέλιξη της «Γενιάς Υ»<sup>21</sup>.

### **1.5.1. Ερευνητικά ερωτήματα**

Στην παρούσα έρευνα προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλούμαστε να δώσουμε αιτιολογημένες απαντήσεις:

- Αποτελεί η αισθητική απόλαυση κίνητρο για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας;
- Ενεργοποιεί ο κινηματογράφος τη συμμετοχή των μαθητών/ριών στο μάθημα της ιστορίας;
- Διακρίνουν οι μαθητές/ριες στον κινηματογράφο μυθοπλασίας τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;
- Αποκτούν οι μαθητές/ριες ιστορική γνώση με τη χρήση του κινηματογράφου;
- Αναπτύσσουν οι μαθητές/ριες ιστορική σκέψη με τη χρήση του κινηματογράφου;

Μετά την προκαταρκτική διερεύνηση του εξεταζόμενου τρόπου διδασκαλίας, τα ερευνητικά ερωτήματα επαναδιατυπώνονται ως προσωρινές ερευνητικές υποθέσεις:

- ❖ Η αισθητική απόλαυση από μέρους των μαθητών/ριών αποτελεί κίνητρο για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας.
- ❖ Η χρήση του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/ριών στο μάθημα της ιστορίας.

---

<sup>21</sup> Στη «Γενιά Υ» ανήκουν οι γεννημένοι μεταξύ 1982-2000. Επιδιώκουν την καινοτόμο δράση, πηγαίνουν τακτικά στον κινηματογράφο και είναι οπτικά εγγράμματοι (Τσακαρέστου, 2007).

- ❖ Οι μαθητές/ριες μπορούν να διακρίνουν στον κινηματογράφο μυθοπλασίας τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία, εφόσον η διδασκαλία επικεντρώνεται στο συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου.
- ❖ Οι μαθητές/ριες αποκτούν ιστορική γνώση και ιστορική σκέψη με τη χρήση του κινηματογράφου στη μάθηση και διδασκαλία της ιστορίας.

## 1.6. Ιστορικό πλαίσιο

### 1.6.1. Ο πολιτισμός των Ίνκα

Οι Ίνκα δραστηριοποιήθηκαν στις Άνδεις, όπου προϋπήρχαν οι φυλές Γουάρι (Wari) και οι Τσιμού (Chimu). Συγκροτούσαν ένα μικρό βασίλειο στα νότια για διακόσια χρόνια και είχαν ως πυρήνα την περιοχή γύρω από τη λίμνη Τιτικάκα. Κατά τον 15<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. παρουσίασαν μεγάλη εξάπλωση. Συγκεκριμένα, σε διάρκεια περίπου εξήντα ετών επεκτάθηκαν στην ευρύτερη περιοχή, κατά μήκος των ακτών της Νότιας Αμερικής για περίπου τρεις χιλιάδες μίλια. Η αυτοκρατορία γνώρισε μεγάλη πολιτισμική ανάπτυξη την εποχή της ηγεμονίας του Πατσακούτι (Pachacuti, 1418-περ. 1472), ο οποίος εθεωρείτο ότι είχε θεϊκή καταγωγή (γιος του Ήλιου) μετά από όραμα που είδε, σύμφωνα με προφορική παράδοση. Διάδοχοι του Πατσακούτι ήταν ο Τούπακ Ίνκα (Túpac Inca, βασ.1471-1493), Ουάινα Κάπακ (Huayna Capac, περ. 1464/1468-1528) και Αταχουάλπα. Ο πληθυσμός έφτασε περίπου στα δέκα εκατομμύρια κατοίκων (MacQuarrie, 2007:42-45).

Ο θεός Ήλιος λατρευόταν από τους Ίνκα και αποκαλείτο Ίντι. Αυτός δεν απαιτούσε ανθρωποθυσίες<sup>22</sup>. Ο λαός αποκαλούσε Ίνκα τον αυτοκράτορα και τον θεωρούσε ενδιάμεσο μεταξύ των θνητών και του θεού Ήλιου. Οι Ίνκα κατασκεύαζαν καλλιτεχνήματα από χρυσάφι και απαιτούσαν φόρους από τους υποτελείς πληθυσμούς σε σιτηρά ή καταναγκαστική εργασία. Επίσης, διατηρούσαν ένα δίκτυο δρόμων και γεφυρών με καλύβες για τους δρομείς, αγγελιαφόρους που μετέφεραν κάποιο προφορικό άγγελμα στον αγγελιαφόρο της επόμενης καλύβας. Αυτό το σύστημα μετάδοσης μηνυμάτων ήταν μεν ταχύ (ρυθμός 150 μιλίων την ημέρα), ωστόσο ευνοούσε την εξάπλωση ασθενειών (Wiesner-Hanks, 2008:276).

<sup>22</sup> Σχετικά με τις ανθρωποθυσίες οι απόψεις δίστανται. Εκτός από δώρα κατασκευασμένα με χρυσό και ασήμι προς τον πατέρα Ήλιο πραγματοποιούνταν θυσίες ζώων λάμα. Ο Ιθαγενής Πόμα αναφέρει στα χειρόγραφα του ότι οι Ίνκα πρόσφεραν τις ζωές δεκάχρονων παιδιών, τα οποία συγκεντρώνονταν από όλο το Περού και δεν έφεραν ψεγάδι ή σημάδι στο σώμα τους (Wood, 2000:149-152).

Το 1533, λίγο μετά το θάνατο του Αταχουάλπα, οι Ισπανοί δέχτηκαν ως ηγεμόνα των Ίνκα τον δεκαεπτάχρονο Μάνκο (Manco Inca Yupanqui, 1516-1544) που κατέφυγε από το Κούσκο στη Βιλκαμπάμπα (Vilcabamba), πόλη κοντά στον Αμαζόνιο, όπου και μετέφερε την πρωτεύουσα για λόγους ασφαλείας και αδυναμίας συντήρησης του παλατιού. Μετά τον Μάνκο, η ηγεμονία των Ίνκα πέρασε στον Σαΐρι Τούπακ (Sayri Túpac, περ. 1531-1561) το 1557 και το 1560 στον Τίτου Κούσι (Titu Cusi, 1529-1571), ο οποίος έγραψε αναφορές που διασώθηκαν σχετικά με το θείο του Αταχουάλπα και την κατάκτηση των Ίνκα από τους Ισπανούς. Τελευταίος αυτοκράτορας των Ίνκα υπήρξε από το 1571 μέχρι το 1572 ο Τούπακ Αμάρου (Túpac Amaru, 1545-1572) ο οποίος εκτελέστηκε στο Κούσκο (MacQuarrie, 2007:xiv, 378). Ο πολιτισμός των Ίνκα, μετά τη μείωση του γηγενούς πληθυσμού από τις συμπλοκές και τις ασθένειες, υποχώρησε έναντι του ευρωπαϊκού. Ο καθολικισμός επικράτησε των τοπικών θεοτήτων και η ισπανική γλώσσα (castellano) κυριάρχησε επί της αρχαίας Κέτσουα (Quechua).

### **1.6.2. Από τις Ανακαλύψεις του Νέου Κόσμου στην Αποικιοκρατία του 16<sup>ου</sup> αιώνα**

Οι Ανακαλύψεις επέφεραν σημαντικές αλλαγές ως προς την αναπαράσταση του κόσμου. Οι εξερευνητές ήρθαν αντιμέτωποι με διαφορετικές κουλτούρες και κατά μία έννοια γοητεύονταν από τη διαφορετική κουλτούρα των ιθαγενών κατοίκων. Το ανθρώπινο γένος και η ενότητά του επαναπροσδιορίζονται. Κατά συνέπεια, «οι Ανακαλύψεις προσλαμβάνονται, όχι μόνο ως νεωτεριστικό ιστορικό γεγονός, αλλά ως μοναδικό στην ιστορία της Δύσης» (Ρεπούση, 2004:108).

Ο Ε. Η. Gombrich (2007:221) παραλληλίζει τον Χριστόφορο Κολόμβο (Cristóbal Colón, 1451-1506) του 15<sup>ου</sup> μ.Χ. αιώνα με τον Αλέξανδρο (356 π.Χ.- 323 π.Χ.) του 4<sup>ου</sup> π.Χ αιώνα και διευκρινίζει ότι στην περίπτωση του Κολόμβου το κύριο εμπόδιο ήταν η διάσχιση του Ωκεανού, ενώ στην περίπτωση του Αλεξάνδρου εμπόδιο ήταν η διάσχιση της ερήμου και των οροσειρών. Τα ταξίδια και οι αγώνες του Κολόμβου με τη στήριξη των καθολικών μοναρχών της Ισπανίας, Φερδινάνδου Β΄ της Αραγονίας και της Ισαβέλλας Α΄ της Καστίλλης, οδήγησαν στην Ανακάλυψη των Δυτικών Ινδιών, της σημερινής αμερικάνικης ηπείρου, το 1492 μ.Χ. Αυτό το πέρασμα του Κολόμβου στην Αμερική σηματοδοτεί το πέρασμα στους νεότερους

χρόνους (Gombrich, 2007:224), δεδομένου ότι, όπως αναδείχθηκε με την πάροδο των χρόνων, η ανακάλυψη αυτή ήταν κάτι περισσότερο από άλλη μια πηγή χρυσού.

Το φαινόμενο των αποικιών δεν είναι καινούριο. Και κατά την αρχαιότητα<sup>23</sup> είχαν δημιουργηθεί αποικίες. Ωστόσο με τον όρο αποικιοκρατία νοηματοδοτείται η περίοδος από την ανακάλυψη της Αμερικής το 15<sup>ο</sup> αιώνα και ύστερα. Ο όρος αποικιοκρατία<sup>24</sup> χρησιμοποιείται από το 1880 με σκοπό τον προσδιορισμό του τότε συστήματος διακυβέρνησης του δικτύου των αποικιών σε περιοχές όπου η μητρόπολη ορίζει τον τρόπο οργάνωσης των γηγενών πληθυσμών, της κοινωνίας και της οικονομίας τους. Ο αποικισμός κατά την ελληνική αρχαιότητα διαφοροποιείται από την αποικιοκρατία. Δεν ήταν προσανατολισμένος στη θρησκευτική λατρεία, στην επέκταση της αυτοκρατορίας και στην ιεραρχική δομή. Επίσης, δε στηριζόταν σε αποκλεισμούς και δε σκόπευε στον προσηλυτισμό, οπότε υπήρχε ένα ευρύ φάσμα συνύπαρξης με άλλους θαλάσσιους αποίκους και γηγενείς πληθυσμούς (Malkin, 2004:363-364).

Ο Κολόμβος ήταν αυτός που άνοιξε το δρόμο σε πληθώρα χρυσοθήρων να αναζητήσουν την τύχη τους στο Νέο Κόσμο (Παράρτημα, Πίνακας 1.1.). Οι ονομαζόμενοι *κονκισταδόρες* (*conquistadores*) ξεκίνησαν από την ιβηρική χερσόνησο, συνήθως στο όνομα του Ισπανού βασιλιά, για τον εκχριστιανισμό δήθεν των Ιθαγενών, αλλά ουσιαστικά για τη λαφυραγώγηση του πλούτου των άγνωστων περιοχών και την αναζήτηση του *Ελ Ντοράντο* (*El Dorado*), της μυθικής πόλης του χρυσού<sup>25</sup>. Εξάλλου, δε δίστασαν να χρησιμοποιήσουν τη βία για την επίτευξη του

---

<sup>23</sup> Οι ελληνικές πόλεις-κράτη που ονομάζονταν μητροπόλεις δημιούργησαν αποικίες κατά την αρχαιότητα κυρίως στη Μεσόγειο (Graham, 1999:1-18).

<sup>24</sup> Εκτενώς με την ιστορία της αποικιοκρατίας έχει ασχοληθεί ο Ψυρρούκης (1978, 1993) στο εξάτομο έργο του *Η ιστορία της αποικιοκρατίας*. Επίσης, με την οπτική του ηττημένου στην ιστορία έχει ασχοληθεί ο Galeano (2012) στο έργο του *Καθρέφτες*.

<sup>25</sup> Ο Γκονζάλο Πιζάρρο (Gonzalo Pizarro, 1510-1548) ετεροθαλής αδελφός του Φραγκίσκου Πιζάρρο, το 1541 οργάνωσε το περίφημο ταξίδι από το Κίτο των Άνδεων στις ζούγκλες του Αμαζονίου. Στην Κολομβία βρίσκεται η λίμνη Γκουαταβίτα γνωστή και ως λίμνη του Ελ Ντοράντο. Σε περιγραφές της εποχής από τον Οβιέδο παρουσιάζεται ο ονομαζόμενος *χρυσός Κύριος ή βασιλιάς*, ιθαγενής, ο οποίος κάθε μέρα κάλυπτε το σώμα του με σκόνη χρυσού (Wood, 2000:189-191). Επίσης, ο Φραγκίσκος Ορεγιάνα, το σπίτι του οποίου σώζεται μέχρι σήμερα στο Τρουχίγιο της Εξτρεμαδούρας (Francisco Orellana, περ.1511-1546), εξερεύνησε δύο φορές την περιοχή του Αμαζονίου αναζητώντας το Ελ Ντοράντο και άφησε τη ζωή του εκεί (Wood, 2000:227-228). Ο Ισπανός σκηνοθέτης Carlos Saura στο τέλος της ταινίας *Ελ Ντοράντο* που τοποθετείται ιστορικά στο 1560 (*El Dorado*, 1988), στο πλαίσιο της αναζήτησης της μυθικής πόλης του χρυσού έχει απεικονίσει τη λίμνη και τον χρυσό άνθρωπο, το σώμα του οποίου ήταν καλυμμένο με σκόνη χρυσού. Στην αναζήτηση του Ελ Ντοράντο αναφέρεται και η ταινία του Γερμανού Werner Herzog *Αγκίρε, η μάστιγα του Θεού* (*Aguirre, der zorn Gottes*, 1972) με παρόμοια ιστορική τοποθέτηση σχετικά με την πορεία στον Αμαζόνιο του Λόπε ντε Αγκίρε, συνεργάτη του Γκονζάλο Πιζάρρο. Χαρακτηριστική επίσης είναι η ταινία κινουμένων σχεδίων της Dreamworks *Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο* (*The road to El Dorado*, 2000) των Eric Bergeron και Don Paul που τοποθετείται ιστορικά στο 1519 στο κατακτητικό ταξίδι του Κορτές στο Μεξικό.

σκοπού τους. Ο Ερνάνδος Κορτές (Hernán Cortés, 1485-1547) ξεκινώντας από το 1519 έφτασε στην αυτοκρατορία των Αζτέκων, το σημερινό Μεξικό της Κεντρικής Αμερικής, και κατέκτησε τη χώρα μετά την εξόντωση του ηγεμόνα τους Μοντεζούμα (Montezuma ή Moctezuma II, 1466-1520). Ακολούθησαν επιπλέον κατακτήσεις χωρών που μετατράπηκαν σε αποικίες των Ισπανών και Πορτογάλων στη Νότια Αμερική<sup>26</sup>. Αυτό το κεφάλαιο των βίαιων κατακτήσεων κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. αποτελεί μελανό σημείο στην ιστορία της ανθρωπότητας (Gombrich, 2007: 228).

Ο Ισπανός Φραγκίσκος Πιζάρρο (Francisco Pizarro, 1478-1541), οι περιπέτειες του οποίου αποτελούν ερευνητική παράμετρο στην παρούσα εργασία, επιδόθηκε σε ανάλογες ενέργειες στην αυτοκρατορία των Ίνκα, το σημερινό Περού, και προς τον αυτοκράτορα Αταχουάλλα (Atahualpa ή Atawallpa 1502-1533). Από το 1532 ο Πιζάρρο κατέκτησε τους Ίνκα με την άδεια του βασιλιά Καρόλου Ε΄ και την υπογραφή της βασίλισσας Ισαβέλλας, εγγονής της Ισαβέλλας Α΄ της Καστίλλης. Ήδη από τα εφηβικά του χρόνια είχε παρακινηθεί να γίνει εξερευνητής, όπως ο μικρότερος εξάδελφός του Ερνάνδος Κορτές, ακούγοντας διηγήσεις μετά από δημοσιεύσεις του Κολόμβου. Ο ίδιος δε γνώριζε ανάγνωση και γραφή, ανήκε σε κατώτερη κοινωνική τάξη και ως νόθος γιος αξιωματούχου δεν περίμενε κάποια κληρονομιά. Άλλωστε, ζούσε σε άγονη και σκληρή περιοχή (MacQuarrie, 2007:15-37). Σύμφωνα με ερευνητές, όπως ο Michael Wood (2000), καθώς επίσης με ιστορικούς, όπως οι Burns (2006) και Davies (2009), η δράση των κονκισταδόρες ήταν καταλυτική στην πορεία της αποικιοκρατίας και την εξέλιξη του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Η επαφή της Ευρώπης με την Αμερική, η οποία μέχρι εκείνη τη στιγμή αποτελούσε μια κλειστή οικολογική ζώνη, οδήγησε σε μια εκτεταμένη ανταλλαγή ανθρώπων, ασθενειών, φυτών, ζώων. Οι Ευρωπαίοι αποικιστές, κατά τον Davies (2009:571-572), αντιμετώπισαν με γενναιότητα τους εχθρικούς Ινδιάνους. Οι απώλειές τους, ωστόσο, ήταν ελάχιστες σε σχέση με τις γενοκτονίες που προκάλεσαν οι ίδιοι με τα όπλα τους. Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο περιγράφεται η άφιξη των Ευρωπαίων στην Αμερική. Αυτό που αναφερόταν παλαιότερα ως ανακάλυψη, σήμερα ονομάζεται «σύγκρουση» ή «συνάντηση πολιτισμών». Θα ήταν προτιμότερο να ονομαστεί ευθέως «κατάκτηση». Η επαφή συνεπώς με την Αμερική επηρέασε την ευρωπαϊκή κουλτούρα. Η πρόσβαση στο Νέο Κόσμο, εκτός από νέα διατροφικά προϊόντα και πληθυσμιακή αύξηση έφερε στην

---

<sup>26</sup> Κατά το 18<sup>ο</sup> αιώνα, η Ολλανδία και η Αγγλία δημιούργησαν αποικίες τους στη Βόρεια Αμερική ενώ ευρωπαϊκές δυνάμεις όπως η Γαλλία κατευθύνθηκαν στην Αφρική (Ράπτης, 1999:202-206).

Ευρώπη την ανάπτυξη του εμπορίου που βοήθησε στην πρόοδο της φιλοσοφίας και της επιστήμης (Davies:571-573).

Οι Ανακαλύψεις κατ' αυτόν τον τρόπο αποτέλεσαν το εφαλτήριο της λεγόμενης αποικιοκρατίας σε βάρος των ιθαγενών πληθυσμών. Συγκεκριμένα, η Ισπανία ευνοήθηκε περισσότερο από την ανακάλυψη-αποίκιση της αμερικανικής ηπείρου γι' αυτό και μετατράπηκε σε μεγάλη δύναμη της Ευρώπης τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. Κατά τους Berstein και Milza (1997:289), ο Πιζάρρο, καταγόμενος από το Τρουχίγιο (Trujillo) της Εστρεμαδούρα (Extremadura) είχε συμμετάσχει και σε προηγούμενες αποστολές. Σύμφωνα με τον MacQuarrie (2007:xiii) μετά το 1502 κατά το πρώτο του ταξίδι προσάραξε στη νήσο Ισπανιόλα/Hispaniola και περνώντας από τον Παναμά έφτασε στη Νότια Αμερική μαζί με τον Μπαλμπόα (Vasco Núñez De Balboa, π.1475-1519) που ανακάλυψε τον Ειρηνικό Ωκεανό. Μετά το 1527 στο δεύτερο ταξίδι του έκανε την πρώτη γνωριμία με την περιοχή του Τουμπέζ/Tumbez των Ίνκα. Θαμπώθηκε από τον πλούτο της αυτοκρατορίας των Ίνκα, μιας αυτοκρατορίας, της οποίας οι κάτοικοι χαρακτηρίζονταν από φιλειρηνικές διαθέσεις. Το 1532, κατά το τρίτο ταξίδι του, έφτασε στην περιοχή της Καζαμάρκα ή Καχαμάρκα (Cajamarca) που ανήκε στο βόρειο τμήμα του μετέπειτα Περού<sup>27</sup>. Συνεργάστηκε με τους τέσσερις ετεροθαλείς αδελφούς του<sup>28</sup> και στην πορεία δέχθηκε ενίσχυση από τον μονόφθαλμο Ντιέγκο ντε Αλμάγκρο (Diego de Almagro, περ. 1475-1538), κατακτητή της Νικαράγουα. Κοντά του είχε και τον Πέδρο ντι Κάντια (Pedro di Candia, 1485-1542), πυροβολητή. Κατά τους Wood (2000:121), Ψαρά (2003:41-42) και Κόντογλου (1987:51-63), ο Πέδρο ντι Κάντια χαρακτηρίζεται Έλληνας καταγόμενος από το Χάνδακα (Ηράκλειο) της Κρήτης και του αποδίδεται το προσωνύμιο El Griego (Ο Γραικός, ο Έλληνας).

Ειδικότερα, κατά το τρίτο ταξίδι, το εκστρατευτικό σώμα των Ισπανών αποτελείτο από εκατόν εξήντα οκτώ κονκισταδόρες (από τους οποίους οι εκατόν έξι ήταν ιππείς) με επικεφαλής τον Φραγκίσκο Πιζάρρο που επρόκειτο να γίνει γενικός διοικητής της καινούριας επαρχίας. Οι Ίνκα εκείνον τον καιρό βρίσκονταν σε

---

<sup>27</sup> Η αυτοκρατορία των Ίνκα αποτελείτο από τέσσερα τμήματα-Σούγιου (Suyu), στα ανατολικά το Antisuyu, στα δυτικά το Cuntisuyu, στα βόρεια το Chinchaysuyu και στα νότια το Collasuyu. Περίπου το 1600, τα Σούγιου συγκρότησαν την αντιβασιλεία του Περού της ισπανικής αυτοκρατορίας στο Νέο Κόσμο. Σήμερα μέρος του βορειοδυτικού τμήματος έχει περιέλθει στο Εκουαδόρ και την Κολομβία ενώ μέρος του νότιου τμήματος έχει περιέλθει στη Χιλή (MacQuarrie, 2007:x-xi, 46).

<sup>28</sup> Ο Φραγκίσκος Πιζάρρο το 1532 είχε μαζί του στο Περού τους αδελφούς του, τον εικοσιεννιάχρονο Ερνάνδο (Hernando), τον δεκαοκτάχρονο Χουάν (Juan), τον δεκαεπτάχρονο Γκονζάλο (Gonzalo) και τον δεκαεξάχρονο Φραγκίσκο-Μαρτίνο (Francisco-Martin). Εκτός από αυτούς είχε μαζί του και εκατόν εξήντα τρεις Ισπανούς (MacQuarrie, 2007:37).



εμφύλιο πόλεμο, μετά το θάνατο του αυτοκράτορα Ουάινα Κάπακ (Huayna Capac) το 1528 από ασθένεια που μετέφεραν οι Ευρωπαίοι (Wiesner-Hanks, 2008:276-277). Ο διεκδικητής του αυτοκρατορικού θρόνου Αταχουάλπα (Atahualpa ή Atawallpa) νίκησε τον διάδοχο και ετεροθαλή αδερφό του Χουάσκαρ (Huascar). Επομένως, ο Πιζάρρο εκμεταλλεύτηκε την κόπωση από τον εμφύλιο και κατευθύνθηκε με τους άνδρες του στην Καχαμάρκα. Εκεί στην κλειστή πλατεία εγκλώβισε τον Αταχουάλπα και τους συνοδούς του (έξι με επτά χιλιάδες) οι οποίοι είχαν έρθει με φιλικές διαθέσεις. Μετά την ξαφνική επίθεση, οι συνοδοί σκοτώθηκαν και ο αυτοκράτορας φυλακίστηκε για οκτώ μήνες με την αιτιολογία της ασέβειας. Ο Αταχουάλπα, μολονότι προσέφερε στους κατακτητές του μεγάλη ποσότητα χρυσών και ασημένιων αντικειμένων και είχε την υποστήριξη του Πιζάρρο, οδηγήθηκε σε δίκη και καταδικάστηκε χωρίς να αναγνωριστεί ως ελαφρυντικό ο εκχριστιανισμός του. Τελικά, θανατώθηκε στις 26 Ιουλίου 1533 (MacQuarrie, 2007:17, 84-85, 95, 133-134· Fischer, 1944:532-535).

Λίγο καιρό αργότερα ο θάνατος του αυτοκράτορα προκάλεσε αντεπιθέσεις από τους Ίνκα. Ο Φραγκίσκος Πιζάρρο έγινε σταδιακά κύριος της επικράτειας των Ίνκα. Κατέλαβε την πρωτεύουσα Κούσκο (Cusco ή Cuzco) και ίδρυσε τη Λίμα (Lima), πόλη στην οποία ο ίδιος θανατώθηκε το 1541 μετά από συνωμοσία του γιου και των οπαδών του Ντιέγκο ντε Αλμάγκρο (almagristas) ο οποίος είχε δολοφονηθεί από τον Ερνάνδο Πιζάρρο, αδερφό του Φραγκίσκου (MacQuarrie, 2007:xiv, 343· Ψαρράς, 2003:41-42). Σύμφωνα με τον Wood (2000:273-274), ο τελευταίος από τους κονκισταδόρες του Περού, ο Μάνσιο Σέρρα ντε Λεγκουιζαμόν (Mansio Serra de Leguizamon) όταν πλησίαζε το τέλος του, με γράμμα του προς τον βασιλιά της Ισπανίας Φίλιππο Β΄, απολογήθηκε για τις πράξεις του και ζήτησε συγχώρεση από το θεό. Συγκεκριμένα, το Σεπτέμβριο του 1589 σε ηλικία 78 ετών στην επιστολή του ανέφερε:

*Ενημερώνω τη Μεγαλειότητά σας, ότι δεν μπορώ να κάνω τίποτα περισσότερο από το να απαλύνω αυτές τις αδικίες με τα λόγια μου μέσα από τα οποία εκλιπαρώ το Θεό να με συγχωρέσει, βλέποντας ότι είμαι ο τελευταίος από τους κονκισταδόρες κοντά στο θάνατο (Wood, 2000:274).*

Πολλές πτυχές της ιστορίας<sup>29</sup> σχετικά με την κατάκτηση της αυτοκρατορίας των Ίνκα απεικονίστηκαν από τον ιθαγενή Φελίπε Πόμα ντε Αϊάλα (Felipe Huaman Poma de Ayala, περ. 1535- περ.1616), καθώς επίσης περιγράφηκαν από τον ιστορικό William Prescott (1847) στο βιβλίο *Η κατάκτηση του Περού*, που αποτελεί σταθμό στη μελέτη του θέματος, όπως μας πληροφορεί ο MacQuarrie (2007:2-4).

Κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα το Περού απελευθερώθηκε από την ισπανική κυριαρχία με τη συμβολή των Χοσέ ντε Σαν Μαρτέν (José de San Martín, 1778-1850) και Σιμόν Μπολιβάρ (Simón Bolívar, 1783-1830). Το 1911 ο αμερικανός Χίραμ Μπίνχαμ (Hiram Bingham, 1875-1956), ακαδημαϊκός, ερευνητής και αργότερα πολιτικός, ανακάλυψε τα καλυμμένα από πυκνή βλάστηση ερείπια του κάστρου Μάτσου Πίτσου (Machu Picchu) κοντά στο Κούσκο, καθώς επίσης την Εσπερίτου Πάμπα (Espiritu Pampa) που την ταύτισε με τη Βιλκαμπάμπα (Vilcabamba), τη νέα πρωτεύουσα των Ίνκα. Αμφισβητήθηκε το 1965 από τον συγγραφέα Τζιν Σαβόι (Gene Savoy, 1927-2007) και επιβεβαιώθηκε το 1984 από τους εξερευνητές Βίνσεντ Λη (Vincent Lee, 1938-) και Νάνσυ Λη (Nancy Lee). Το Μάτσου Πίτσου δέχεται πλήθος επισκεπτών κάθε χρόνο και σήμερα θεωρείται μνημείο παγκόσμιας κληρονομιάς (MacQuarrie, 2007:xv, 452-455).

### **1.7. Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου: Η σημειωτική μας ανάλυση της ταινίας για την αποικιοκρατία**

Στη σημειωτική ανάλυση της ταινίας *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* (*The Royal Hunt of the Sun*, 1969) που επιχειρούμε λαμβάνονται υπόψη γλωσσολογικές, αφηγηματολογικές, ψυχαναλυτικές και διακειμενικές διαστάσεις με βάση τη θεωρία του κινηματογράφου (Stam, Burgoyne & Flitterman, 2010). Όσον αφορά στην ανάγνωση της εικόνας αξιοποιείται ως μεταγλώσσα η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού σε σχέση με την κοινωνία (Kress & van Leeuwen, 2010)<sup>30</sup>. Η προσοχή

---

<sup>29</sup> Έντονη κριτική στην πορεία του Περού και της Λατινικής Αμερικής γενικότερα από τον καιρό των κατακτήσεων μέχρι τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, έχει ασκήσει ο συγγραφέας E. Galeano (1982, 2008) με το έργο του *Οι ανοιχτές φλέβες της Λατινικής Αμερικής*. Γράφει χαρακτηριστικά: «Οι στρατιώτες του [Πιζάρρο] πίστεψαν ότι έμπαιναν στην πόλη των Καισάρων, τόσο εκθαμβωτική ήταν η πρωτεύουσα της Αυτοκρατορίας των Ίνκας, μα δεν περίμεναν πολύ για να λεηλατήσουν το ναό του Ήλιου [...] Ποδοπατούσαν κοσμήματα και αγάλματα, χτυπούσαν με σφυριά ό,τι έβρισκαν μπροστά τους [...]» (Galeano, 2008:36).

<sup>30</sup> Επιχειρείται η άρθρωση του ιδεολογικού, του σημειωτικού και του συμβολικού συστήματος με το κοινωνικό, παραδοχές σχετικά με την κοινωνιοσημειωτική, διότι «σε όλα τα σημειωτικά φαινόμενα αναζητάται η κοινωνική τους διάσταση» (Λαγόπουλος, Μαρτινίδη, Μπόκλουντ-Λαγοπούλου & Σπυριδωνίδη, 1986:12).

του ερευνητή εστιάζει στην πρόσληψη του έργου σε συνάρτηση με την οπτική του συγγραφέα, του σκηνοθέτη και του θεατή.

Η συγκεκριμένη ταινία έχει την εξής ιδιαιτερότητα. Αποτελεί μεταγραφή<sup>31</sup> από ιστορία σε θέατρο (το ομώνυμο θεατρικό έργο του Peter Shaffer που γράφτηκε το 1964) και από το θέατρο στον κινηματογράφο (η ταινία του Irving Lerner που κυκλοφόρησε το 1969). Ο τίτλος σχετίζεται με τον Βασιλιά Κάρολο Ε΄ ο οποίος έστειλε στην αυτοκρατορία των Ίνκα (σημερινό Περού) τους κονκισταδόρες για κυνήγι του χρυσού, αν και η Ισαβέλλα έδωσε τελικά την άδεια. Περισσότερο, ωστόσο, σχετίζεται αμφίσημα με το «κυνήγι» ως αιχμαλωσία του Βασιλιά Ήλιου, όπου ο «Ήλιος» συμβολίζει, τόσο τον Αταχουάλπα, όσο και το λαμπερό χρυσάφι. Η επικρατέστερη ερμηνεία είναι αυτή που οι ίδιοι οι Ίνκα έδωσαν, θεωρώντας τον Ήλιο ως ζωοδότη (σύμβολο ζωής), γι' αυτό και τον θεοποίησαν. Κατ' αναλογία, οι Ισπανοί θα μπορούσαν να τον ταυτίσουν με τη Νέα Ζωή στο Νέο Κόσμο.

Το *Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου*, παράλληλα με την ιστορική του διάσταση, κινείται στα όρια της αλληγορίας, αντιπαραθέτοντας και οπτικά δύο διαφορετικούς κόσμους, δύο διαφορετικές ιδεολογίες μέσα από τις κυρίαρχες μορφές του Πιζάρρο και του Αταχουάλπα. Ο Πιζάρρο παρουσιάζεται, με βάση το ιστορικό ενδυματολογικό υπόβαθρο, κυρίως με σκούρα χρώματα. Αντίθετα, ο Αταχουάλπα είναι ντυμένος στα λευκά. Η σκληρότητα του κατακτητή, έστω και στην αρχή, αντιπαρατίθεται με το λευκό της αθωότητας που συμπληρώνεται με αποχρώσεις του χρυσού οι οποίες παραπέμπουν στον πλούτο και τον Ήλιο. Ακόμη και τα χρώματα, κατ' αυτόν τον τρόπο, διαμορφώνουν ταυτοτικές και ιδεολογικές διαφοροποιήσεις στους κεντρικούς χαρακτήρες.

Επιπλέον, στην ταινία κυριαρχεί η εναλλαγή φωτός (γνωριμία, συνδιαλέξεις) και σκότους (δίκη, φυλακή) με μία δόση ειρωνίας ενίοτε (η μάχη της Καζαμάρκα υπό τους ήχους τραγουδιών και μελωδικής κιθάρας). Πιζάρρο και Αταχουάλπα, συνήθως συνομιλούν στα πλάνα ενώ βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, επομένως κρίνονται

---

<sup>31</sup> Η πρακτική της προσαρμογής είναι «σταθερή στην ιστορία της τέχνης» (Bazin 1959:10). Κατά τη μετατροπή/μεταγραφή από το ένα είδος τέχνης σε άλλο, απαραίτητη είναι η λεπτότητα χειρισμού ως προς τις αφηγηματικές τεχνικές, την οπτική γωνία, την εστίαση, το χρόνο και τη φωνή. Ο Barthes (1977:79-124) μελετά διεξοδικά τις αφηγηματικές λειτουργίες. Ο Genette (1982:7-12) αναφέρει ότι το αντικείμενο της ποιητικής είναι η *υπερ-κειμενικότητα* (*transtextualité*). Η δύναμη του κινηματογράφου έγκειται στη χειραγώγηση της οπτικής γωνίας μέσω δύο ταυτόχρονων πληροφοριακών καναλιών, του οπτικού και του ακουστικού (Chatman 1978:158). Άλλωστε, στην περίπτωση του κινηματογράφου, χρησιμοποιείται ο επιστημονικός όρος *μεταφορά* ή *μεταγραφή* (*adaptation*) (Hutcheon, 2006). Ο κάθε σκηνοθέτης στηρίζεται στο αυθεντικό αφήγημα, προσθέτει όμως και τη δική του άποψη στο έργο (Serceau, 1999:13-20).

ισότιμοι. Στην ταινία χρησιμοποιούνται συχνά τα γκρο πλαν, αποδίδοντας την έντονη συναισθηματική φόρτιση που, ούτως ή άλλως, χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη ταινία ως έργο τέχνης. Ο μουσικοσυνθέτης Marc Wilkinson εναλλάσσει τη συμφωνική μουσική με την παραδοσιακή του Περού<sup>32</sup>. Επίσης, χρησιμοποιούνται χωροχρονικές ετικέτες στις πρώτες κυρίως σεκάνς, έτσι ώστε να επιτευχθεί η λογική αλληλουχία και κατανόηση (Τολέδο, Περού κ.τ.λ.).

Χαρακτηριστική είναι η παράλειψη στην ταινία του διερμηνέα Φιλίπιο (ο οποίος εμφανίζεται στο θεατρικό έργο του Shaffer). Γενικότερα υπάρχει μια υπέρβαση του ρεαλισμού στην επικοινωνιακή διάσταση της ταινίας, δεδομένου ότι οι χαρακτήρες, αν και αλλόγλωσσοι, «ποιητική άδεια» κατανοούν ο ένας τον άλλον στην αγγλική γλώσσα με κάποιες διαφοροποιήσεις στην προφορά ή κάποιες μικρές προσθήκες λέξεων της γλώσσας των Ίνκα. Η γνώση συσχετίζεται με την πραγματική εξουσία και όχι με την εξουσία των όπλων. Χαρακτηριστικά ο Shaffer βάζει τον Αταχουάλπα να λέει στον Πιζάρρο (που του αποκαλύπτει ότι και αυτός είναι αγράμματος) πως βασιλιάς είναι αυτός που έχει τη γνώση, που ξέρει γράμματα όπως ο νεαρός υπασπιστής-διερμηνέας του Πιζάρρο, ο Μάρτιν<sup>33</sup>. Ο νεαρός Μάρτιν φέρει το όνομα του δεκαεξάχρονου τότε ετεροθαλούς αδερφού του Πιζάρρο σε ημερολόγια της εποχής (MacQuarrie, 2007:37)<sup>34</sup>.

Η ταινία γυρίζεται λίγο μετά τον ευρωπαϊκό Μάη του 1968, όταν η συζήτηση για τα δικαιώματα του ανθρώπου αλλά και οι αγώνες των μαύρων κυριαρχούν στις Η.Π.Α. Ενδεχομένως, η εποχή παραγωγής της ταινίας συντελεί στον καλυμμένο παραλληλισμό των βιωμάτων των Ιθαγενών με εξεγέρσεις καταπιεσμένων. Στην ταινία αντιπαρατίθενται πολιτισμοί και ιδεολογίες, κυριαρχεί ωστόσο ο προβληματισμός για την ηθική και τις ανθρώπινες αξίες. Το χρήμα έρχεται σε αντίθεση με τον άνθρωπο, η υποκρισία με την αλήθεια. Σημαντικό, είναι κατά τον

---

<sup>32</sup> Κατά την παράδοση των Ίνκα, ήταν σύνηθες να ακούγεται μουσική σε τελετές προς τιμή του ουράνιου θεού Παρα (το alter ego του Pachacuti, του πρώτου Ίνκα αυτοκράτορα Ήλιου και των απογόνων του), καθώς επίσης της θεάς Σελήνης και των θυγατέρων αυτής, των αστεριών. Ως μουσικά όργανα χρησιμοποιούσαν το μεγάλο τύμπανο, κατασκευασμένο από δέρμα του αйлουροειδούς πούμα, την τρομπέτα, το κοχύλι, τον αυλό και το φλάουτο της εποχής (Wood, 2000: 151-152).

<sup>33</sup> Ο Martinillo (μικρός Μάρτιν) και ο Felipillo (μικρός Φελίπ) ήταν αυτόχθονες νεαρής ηλικίας που έμαθαν ισπανικά και τους είχε μαζί του ο Πιζάρρο ως διερμηνείς (MacQuarrie, 2007:33-34). Στην ταινία *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* ο Μάρτιν (Leonard Whiting), είναι ένας λευκός νεαρός πιστός ακόλουθος του Πιζάρρο από την Ισπανία στο Περού που γνωρίζει ανάγνωση και γραφή.

<sup>34</sup> Ο Μάρτιν, επίσης, παραπέμπει διακειμενικά σε δρόντα υποκείμενα διαφορετικών ιστορικών περιόδων, στον μεταρρυθμιστή Μαρτίνο Λούθηρο (16<sup>ος</sup> αι. μ.Χ.) αλλά και στον Μάρτιν Λούθηρ Κινγκ, ηγέτη του κινήματος για τα δικαιώματα των έγχρωμων και την ειρήνη (20<sup>ος</sup> αι. μ.Χ.).

Marcus (2010:22-24), το διακύβευμα της εποχής γυρίσματος και η θέση του έργου μέχρι σήμερα.

Η σεκάνς του τραυματισμού του Πιζάρρο στο Μάτσου Πίτσου μετά τη διέλευση της γέφυρας, η οποία εδώ σηματοδοτεί την αρχή του ταξιδιού και το «γεφύρωμα» των πολιτισμών, έρχεται σε αντίθεση με την πτώση της γέφυρας στην ταινία *Ο Άνθρωπος που θα γινόταν Βασιλιάς* (*The Man who would be King*, 1975), όπου σηματοδοτείται η πτώση του Ευρωπαίου τυχοδιώκτη που κυνηγούν οι Ιθαγενείς ως επίπλαστο απόγονο του Μ. Αλεξάνδρου στο Αφγανιστάν<sup>35</sup>. Στη σκηνή του τέλους, μετά το στραγγαλισμό του αυτοκράτορα, δημιουργείται το δίπολο νεότητας-γήρατος, ισχύος-αδυναμίας, αντίστοιχα. «Μείνε Μάρτιν» εκλιπαρεί ο ηλικιωμένος και γεμάτος τύψεις Πιζάρρο τον Μάρτιν στη μυθοπλαστική αυτή σκηνή, όπου τελικά ο Αταχουάλπα δεν ανασταίνεται. Όμως, λίγο πριν ανατείλει και επομένως αναστηθεί ο Ήλιος στο πλάνο, επέρχεται η κάθαρση ως κινηματογραφική κατακλείδα. Ο Ήλιος παραμένει ζωοδότης, όχι μόνον ως πατέρας του Φαέθωντα και ως πατέρας του Αταχουάλπα, αλλά και ως πατέρας όλων, διότι ανάλογα με τα διακυβεύματα των εποχών, ο Ήλιος συνδέεται με την ισχύ και την ελπίδα.

Στα έργα του Shaffer, συνήθως, ο Διαφωτισμός εναντιώνεται στο σκοταδισμό. Οι ισορροπίες είναι εύθραυστες. Τόσο στα υπαρκτά γεγονότα, όπως περιγράφονται, κατά την είσοδο στην Καζαμάρκα, όσο και στα κινηματογραφικά περιστατικά, ο Αταχουάλπα (Christopher Plummer) περιεργάζεται με τις αισθήσεις –ακόμα και με τη γεύση- το Ιερό βιβλίο και το πετά κάτω από άγνοια της ύπαρξης και της αξίας του βιβλίου. Η ενέργεια αυτή γίνεται η αφορμή για την επίθεση κατά των Ιθαγενών, για τη φυλάκιση και τη θανάτωσή του, παρά την καταναγκαστική εμβάπτισή του. Όμως, ο Πιζάρρο (Robert Shaw), αργά αντιλαμβάνεται την αξία του ιθαγενούς ηγέτη ως ανθρώπου που ο/η θεατής/ρια τον θεωρεί αρχετυπική μεταμόρφωση του Χριστού και του Αδώνιδος. Επομένως, σύμφωνα με τη λογική των αντιθέσεων του Levi Strauss (2010), το Φως αντιπαρατίθεται με το σκοτάδι.

---

<sup>35</sup> Η ταινία *Ο Άνθρωπος που θα γινόταν Βασιλιάς* (*The Man who would be King*, 1975) του John Huston στην οποία πρωταγωνιστούν οι Sean Connery και Michael Caine βασίστηκε στο ομώνυμο διήγημα του Rudyard Kipling (1888). Σύμφωνα με τον MacQuarrie (2007: 379-380) ο Kipling με το ποίημά του *Ο εξερευνητής* (*Explorer*, 1898) επηρέασε τον Hiram Bingham στην αναζήτηση της χαμένης πόλης των Ίνκα.

## 2.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 2.1. Διδακτική της ιστορίας

Η Διδακτική της ιστορίας αποτελεί διεπιστημονικό πεδίο μελέτης και έρευνας που αξιοποιεί εργαλεία από την Κοινωνική Ψυχολογία και τη Σημειωτική. Ως προς την οπτική της τροφοδοτείται και εκλεπτύνεται από την επιστήμη της ιστορίας. Ασχολείται, τόσο με τη διαδικασία της διδασκαλίας, όσο και με τη μάθηση. Ειδικότερα, διερευνάται η μάθηση, πώς δηλαδή μαθαίνουν οι μαθητές/ριες, για να διαμορφωθεί η διδασκαλία. Ακόμη εξετάζονται οι παράγοντες (κοινωνικοί, πολιτισμικοί, θεσμικοί, ιδεολογικοί), οι οποίοι συνδιαμορφώνουν την κοινωνική λειτουργία της διδασκαλίας, καθώς επίσης ο τρόπος διαμεσολάβησης της ιστορικής γνώσης στο σχολικό περιβάλλον σε σχέση με αναπαραστάσεις του παρελθόντος που φιλτράρονται από τη συλλογική μνήμη. Επιπλέον, παρατηρείται η υιοθέτηση πρακτικών κατά τη διδασκαλία, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η μετάβαση από τον κοινό νοου, δηλαδή την απλοϊκή σκέψη των μαθητών/ριών, στην οικειοποίηση του σημασιολογικού κώδικα της ιστορίας (Κάββουρα, 2011a:11-12).

Η διδασκαλία της ιστορίας, σύμφωνα με τον Moniot (2002:75-93), έχει να αντιμετωπίσει την εξής πρόκληση: πρέπει να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει τον ιστορικό λόγο, τις πηγές, τις έννοιες του χρόνου και της αλήθειας. Κατ' επέκταση, στοχεύει να προωθήσει τη μάθηση και να καλλιεργήσει την ιστορική σκέψη των μαθητών/ριών.

Η Διδακτική της ιστορίας καλείται να περιορίσει τυχόν απλοποιήσεις και να θωρακίσει τους/τις μαθητές/ριες με πρακτικές ιστορικοποίησης και μετασχηματισμό των Κοινωνικών Αναπαραστάσεών τους. Αμφισβητεί τη δογματική αλήθεια και αναπτύσσει την κριτική σκέψη, κυρίως μέσα από τη διαχείριση της απόστασης από το παρελθόν και μέσα από τις ποικίλες πολυπρισματικές αφηγήσεις. Οι πρακτικές ιστορικοποίησης δίνουν νόημα στις τομές που προκύπτουν ανάμεσα στην ιστορική και τη μυθοπλαστική αφήγηση ή σε άλλη απλοϊκή αφήγηση, προκειμένου να οικειοποιηθούν οι μαθητές/ριες την ιστορική αφήγηση. Οι ασκήσεις εξωκειμενικής πλαισίωσης (ως μορφές ιστορικοποίησης) συμβάλλουν στην κατανόηση των διαφορών με το παρόν, καλλιεργώντας μία αίσθηση απόστασης. Οι εργασίες ταξινόμησης επίσης συμβάλλουν στη διαμόρφωση κριτηρίων διαφοροποίησης των εννοιών, ενώ οι επιλεγμένες αναλογίες εξοικειώνουν τους/τις μαθητές/ριες με τον έλεγχο των συγκρίσεων. Η κατανόηση ατόμων και συλλογικών ολότητων στο

πλαίσιο των ιστορικών αφηγήσεων στηρίζεται σημαντικά στην εξάσκηση αποστασιοποίησης (άτομα) και γενίκευσης (συλλογικά υποκείμενα). Επίσης, με τις πολυπρισματικές αφηγήσεις ενισχύεται η καλλιέργεια νοητικών σχημάτων και αναπαραστάσεων που διαμορφώνουν μια πολλαπλή οπτική στο κοινωνικό γίνεσθαι (Κάββουρα, 2011a:108-123).

Πρόκληση στην Ελλάδα αποτελεί η μετατόπιση από τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης, στον οποίο κυριαρχεί η στείρα απομνημόνευση ως προς το μάθημα της ιστορίας, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης. Η απαρχή μιας διαφορετικής προσέγγισης του μαθήματος της ιστορίας στην Ελλάδα παρατηρείται σταδιακά από τη δεκαετία του 1990, όταν γίνονται προσπάθειες εκσυγχρονισμού των εγχειριδίων. Ως καινοτομία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η στροφή προς τη μελέτη εικονιστικών στοιχείων (Αβδελά, 1998· Λεοντσίνης, 2006· Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001· Κόκκινος, 2006), καθώς επίσης η στροφή στις θεωρίες μάθησης και την Κοινωνική και Γνωστική Ψυχολογία (Κάββουρα, 2011a:11-14) αλλά και στις νέες τεχνολογίες (Κάββουρα, Γρηγοριάδου, Τσαγκάνου, 2003· Κάββουρα, 2004· Ρεπούση, 1999), δεδομένου ότι οι μαθητές/ριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς το μάθημα της ιστορίας, οι οποίες μπορούν να υπερκεραστούν μέσα από τη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικού υλικού.

Ειδικότερα, στην έρευνα αυτή εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στη σύνδεση που μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσα στον κινηματογράφο και την ιστορική εκπαίδευση. Μέσα από τις σύγχρονες πρακτικές στο πλαίσιο της Διδακτικής της ιστορίας προτείνεται, «να μετατραπεί η μάθηση, από μια πληκτική και μονότονη διαδικασία αδιαπραγμάτευτων πληροφοριών για το παρελθόν, σε μια ενεργητική και συμμετοχικού χαρακτήρα ενασχόληση, η δε διδασκαλία σε γοητευτική, ενδιαφέρουσα, επαγγελματική και κοινωνική λειτουργία» (Κάββουρα, 2011a:14).

### **2.1.1. Ακαδημαϊκή ιστοριογραφία και σχολική ιστορία**

Η επιστήμη της ιστορίας επηρεασμένη κατά καιρούς από διαφορετικές σχολές σκέψης διαμορφώνει παράλληλα και την ιστορική εκπαίδευση καθώς και τη δημιουργία τρόπων επίτευξης του ιστορικού γραμματισμού.

Η στροφή από την παραδοσιακή προς τη Νέα Ιστορία αποτελεί καίριο ζητούμενο της εποχής μας, η επίτευξη του οποίου αποτελεί από μόνη της σημάδι καινοτομίας και εκσυγχρονισμού, ειδικά στη χώρα μας. Η Νέα Ιστορία είναι εκείνη η νοηματική μορφή που εκφράζει την επιστημολογική μετατόπιση από τη

γεγονοτολογική ιστοριογραφία βασισμένη σε πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα, προς μια δομική, αναστοχαστική και ισοβαρή ιστοριογραφική προσέγγιση μιας ποικιλίας ανθρώπινων δραστηριοτήτων του παρελθόντος. Αυτές οι δραστηριότητες σχετίζονται με θέματα κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ιστορίας, δίνοντας επίσης σημασία στην οπτική του απλού ανθρώπου, μέσα από διαφορετικών ειδών τεκμήρια και ενδείξεις που μελετούν οι ιστορικοί (Black & MacRaid, 2000: 83). Κατά συνέπεια, η Νέα Ιστορία γίνεται διεπιστημονική (interdisciplinary) και πολυεπιστημονική (multidisciplinary).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ιστοριογραφία διαμορφώνεται από διαφορετικές σχολές σκέψης: Ο θετικισμός, η λεγόμενη στροφή στον ορθό λόγο, έδωσε αυστηρούς επιστημονικούς κανόνες στην ιστορία αξιοποιώντας επίσημα έγγραφα του κράτους ως γραπτές πηγές. Συγκεκριμένα, η ιστορία αναφέρεται μόνον σε πολιτικά, διπλωματικά και στρατιωτικά γεγονότα, αφήνοντας στο περιθώριο την κοινωνία και τον πολιτισμό και αναζητώντας, σύμφωνα με τον Ranke την πραγματικότητα (Λε Γκοφ, 1998:227). Ο Μαρξισμός, στη συνέχεια, επιδιώκει να οδηγήσει την ιστορία στην ανθρωπιστική της διάσταση. Την απομακρύνει από τη θετικιστική άποψη του μη ανθρώπινου και θέτει σε πρώτο πλάνο τις συνθήκες ζωής και την πάλη των κοινωνικών τάξεων. Τη μετατρέπει σε κριτική κοινωνική επιστήμη που αποβλέπει στην εξήγηση της μεταβολής του κόσμου (Iggers, 1995:53-57).

Στην Ευρώπη η Νέα Ιστορία εγκαθιδρύθηκε με την έκδοση του περιοδικού *Annales d' histoire economique et sociale* (1929)<sup>36</sup>. Αργότερα, οι Le Goff και Nora (1974), έχοντας ως βάση την πρώτη έκδοση των *Annales* πρότειναν και ερμήνευσαν το νέο τύπο ιστορίας. Η Σχολή των *Annales*, στην οποία καθοριστική υπήρξε η συμβολή των Febvre και Bloch, εμφανίζεται τη δεκαετία του 1930 στη Γαλλία και σηματοδοτεί ουσιαστικά την εμφάνιση της Νέας Ιστορίας. Στη Νέα Ιστορία κυριαρχεί η κριτική σκέψη, έτσι ώστε να επιτευχθεί η διάκριση ιστορικού γεγονότος και ιστορικής ερμηνείας.

Όσον αφορά στην ιστορική εκπαίδευση, ο μαθητοκεντρισμός, η Σχολή των *Annales* και η Νέα Ιστορία συνέβαλαν στην προσπάθεια μετάβασης από το παραδοσιακό σε ένα διαφορετικό μοντέλο στο εξωτερικό, ήδη από τη δεκαετία του 1960 (Burke, 1991:1-23· Ρεπούση, 2004:251-257). Στη χώρα μας γίνονται

---

<sup>36</sup> Στις Η.Π.Α. η Νέα Ιστορία εμφανίζεται στις μελέτες του Robinson (1912), όπου υποστηρίζεται η ανάγκη ανανέωσης της συγγραφής της ιστορίας, λαμβάνοντας υπόψη τα ίχνη όλης της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν με την πρόοδο των επιστημών.



προσπάθειες επαναπροσδιορισμού του μοντέλου του μαθήματος της ιστορίας τα τελευταία χρόνια (Κάββουρα, 2011a:11-12).

Δίνεται πλέον έμφαση σε πολλές διαστάσεις ενός γεγονότος, στον ενεργητικό ρόλο του ιστορικού, στις δραστηριότητες του ανθρώπου, στη συνέργεια με άλλες επιστήμες. Παρότι αμφισβητείται αρχικά η αξία της ιστορικής αφήγησης, η εμφάνιση της Γλωσσολογικής Στροφής δίνει έμφαση στη σημειωτική ιδιότητα των ιστοριογραφικών κειμένων. Σημαντική, επίσης, είναι η συμβολή του Μιμητικού μοντέλου του Ricoeur (της τριπλής μιμήσεως), σύμφωνα με το οποίο η έννοια της αφήγησης εκκινεί από τον αριστοτελικό *μύθο*, την *πλοκή-ίντριγκα*, την αναγνωσιμότητα (Κάββουρα, 2011a:75-82).

Η σχολική γνώση, σύμφωνα με την Κάββουρα (2011a:18), συνίσταται στο μετασχηματισμό της ακαδημαϊκής γνώσης. Μια αντανάκλαση των παραδοχών της κοινωνίας στην οποία ζούμε είναι η ιστορία που επιλέγουμε να διδάξουμε στο σχολείο, ισχυρίζεται ο Husbands (2004:171-176). Η σχολική ιστορία έχει δημόσιο χαρακτήρα και συνδέεται με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες κάθε εποχής. Αυτό επιφέρει συχνά αντιπαραθέσεις στο δημόσιο διάλογο. Ο προσανατολισμός και το περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης, αλλά και το είδος της ιστορικής κατανόησης, βρίσκονται συνήθως στο επίκεντρο των συζητήσεων. Η διαμόρφωση της αναγκαίας ισορροπίας ανάμεσα στην περιγραφή του παρελθόντος από τους/τις εκπαιδευτικούς και τη διερεύνηση των ιστορικών προβλημάτων από τους/τις μαθητές/ριες αποτελούν ζητούμενο για τη συγκρότηση των ερμηνειών της ιστορίας στη μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Η σχολική ιστορία επιχειρεί να συνδυάσει την αντιφατική σύζευξη επιστημονικής γνώσης και συλλογικής μνήμης. Η απόσταση μεταξύ ακαδημαϊκής και σχολικής ιστορίας μειώνεται χάρη στα στοιχεία δανεισμού από την επιστήμη αναφοράς (ιστορικοποιημένες έννοιες, αφηγηματική δομή), μολονότι ο στόχος της σχολικής ιστορίας είναι η εγχάραξη ταυτότητας, η κοινωνική ένταξη των νέων, η εκπαίδευση στην πολιτειότητα. Από την επιστήμη της ιστορίας προτείνεται η κριτική απόσταση και η ορθολογική σκέψη ως προς την ιστορική γνώση. Η απόσταση της ακαδημαϊκής από τη σχολική ιστορία αυξάνεται σε κάποιες περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, η αποσπασματικότητα και η ασυνέχεια στην παρουσίαση των γεγονότων είναι ένα τέτοιο χαρακτηριστικό, καθώς επίσης η συμμόρφωση στους στόχους της κοινωνίας για την οικοδόμηση κοινής κουλτούρας που απομακρύνει το σχολείο από την ελευθερία των ιστορικών. Για παράδειγμα, στη χώρα μας

εξακολουθεί να υπάρχει ένα και μοναδικό εγχειρίδιο ιστορίας ανά τάξη το οποίο υφίσταται κρατικό έλεγχο ως προς τη συγκρότηση και τη διανομή του. Επιπλέον, η πολύμορφη δομή της σχολικής ιστορίας (κείμενα, εικόνες, χάρτες, διαγράμματα) συγκροτεί ένα είδος μετα-αφήγησης στο οποίο συνυπάρχει η πολυτροπικότητα και η αναγκαιότητα για νοητική διεργασία από την πλευρά των μαθητών/ριών (Κάββουρα, 2011a:19-21).

#### **2.1.1.1. Ιστορική αφήγηση: Το μιμητικό μοντέλο του Ricoeur**

Μέσω της ιστορικής αφήγησης αναδεικνύεται η συνέχεια και η αλλαγή που συντελείται στη διαχρονία (τι αλλάζει και τι συσχετίζει), στη ζωή, στην περιοδολόγηση (κρίσεις προόδου και παρακμής). Αναλύονται αίτια και συνέπειες ως προς τις αλληλεπιδράσεις, τους καταναγκασμούς, τις μορφές των αιτιών, την οπτική γωνία και διατυπώνονται υποθετικές ερωτήσεις. Υιοθετείται, ακόμη, η ιστορική προοπτική, ο παροντισμός στην αφήγηση και τα τεκμήρια. Κατανοούνται οι ιστορικές διαστάσεις των γεγονότων, διατυπώνονται κρίσεις για τις ενέργειες και προσδιορίζονται ηθικά και πολιτικά ερωτήματα του παρόντος.

Ο αφηγηματικός χαρακτήρας της ιστορίας, ο οποίος αμφισβητήθηκε από τους *Annales*, αναδεικνύεται ως κρίσιμο μέγεθος της επιστήμης από τον Ricoeur, σύμφωνα με την Κάββουρα (2011a:82). Το Μιμητικό μοντέλο ή μοντέλο της Τριπλής μίμησης που εισήγαγε δανείζεται στοιχεία από την *Ποιητική* του Αριστοτέλη. Η αφήγηση ταυτίζεται με την πλοκή ή ίντριγκα. Σύμφωνα με την προσέγγιση του Ricoeur, η ποιητική σύνθεση ορίζεται από τρεις φάσεις, τη μίμηση I (η οικουμενική προκατανόηση της ανθρώπινης πράξης), τη μίμηση II (δημιουργία της αφήγησης) και τη μίμηση III (ικανότητα πρόσληψης από τον αναγνώστη ή ακροατή και κάθαρση). Οι ιστορικοί βρίσκονται στη θέση του διαμεσολαβητή, ανάμεσα στη μίμηση I και III.

Το μιμητικό μοντέλο επεκτείνεται στην ιστοριογραφία με τη σύνθεση ετερογενών στοιχείων που διευρύνουν την πλοκή και έτσι αποδραματοποιούν τη διαμάχη μεταξύ συμβαντολογικής και μη συμβαντολογικής ιστορίας. Η αυτονόμηση της ιστορίας από τη μυθοπλασία συντελείται με τη χρήση της εξήγησης, των συλλογικών ολοτήτων και της πολυφωνίας του ιστορικού χρόνου<sup>37</sup>. Η ιστορία ανάγει την εξήγηση σε μία διακριτή προβληματική, σχετικά με την οποία διαρθρώνονται

---

<sup>37</sup> Η ενθύμηση (τι) και η μνήμη (ποιος) συνιστούν μια ιδιότυπη φαινομενολογία η οποία με τη σειρά της αναδεικνύει τον υποβιβασμό της μνήμης εξ αιτίας του *φανταστικού* και της *μυθοπλασίας* (Ricoeur, 2013).

τρεις συνάψεις, η εννοιολόγηση, η αντικειμενικότητα και τα όρια της αντικειμενικότητας. Επίσης, η ιστορία θέτει τις συλλογικές ολότητες ως οιονεί πρόσωπα της αφήγησης (Ricoeur, 1983:272-277). Ακόμη, δίνει υπόσταση στην πολυφωνία του ιστορικού χρόνου, κατά την οποία διαμορφώνονται οι χρονικές κλίμακες (σύντομος, μέσος, μακρός και πολύ μακρός χρόνος) και αποσαφηνίζεται η έννοια του γεγονότος σε σχέση με την πλοκή. Ο ιστορικός χρόνος ανάγεται στην έννοια της αριστοτελικής μεταβολής, η οποία αναφέρεται στη δραματική αλλαγή της τύχης σε ατυχία (Ricoeur, 1983:288-313).

### 2.1.2. Κουλτούρα και ιστορική κουλτούρα

Η έννοια της κουλτούρας έχει αναγωγές στον Κικέρωνα και στο ρήμα *colere* που είναι συνυφασμένο με την καλλιέργεια. Ταυτίζεται, συνεπώς, με τον καλλιεργημένο άνθρωπο. Ο πολιτισμός, από την άλλη, είναι συνώνυμο της εκλεπτυσμένης ζωής της πόλης, εξ ου και πολίτης, πολιτισμός (Cuche, 2001:21· Mukerji & Schudson, 1991:1-9· Risager, 2006:32-38). Η κουλτούρα (*kultur*), σύμφωνα με τη γερμανική σχολή σκέψης, είναι δηλωτική του εσωτερικού και αυθεντικού πλούτου, της αληθινής αρετής. Έρχεται σε αντίθεση με τον πολιτισμό (*zivilisation*), ο οποίος σχετίζεται με την εξωτερική και προσποιητή ευγένεια του ατόμου (Πασχαλίδης & Χαμπούρη, 2002:22-47).

Ο Durkheim διαχώρισε τις έννοιες πολιτισμός και κουλτούρα διότι η κουλτούρα αποτελεί υποσύνολο του πολιτισμού<sup>38</sup>. Η κουλτούρα, σύμφωνα με τον Raymond Williams είναι ένας τρόπος ζωής συνολικός, στον οποίο περιλαμβάνονται η παράδοση, η καινοτομία, η επιστήμη ή υψηλή τέχνη, οι καθημερινές συνήθειες, η δημοφιλής ή μαζική κουλτούρα, οι συλλογικές αξίες και πεποιθήσεις, αλλά και η έκφραση για δημιουργία, προσωπική και ιδιόμορφη<sup>39</sup>. Επομένως, η διαφοροποίηση

---

<sup>38</sup> Κατά τον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα η γερμανική κοινωνία χαρακτηρίζεται από δυαδικές αντιθέσεις λόγου χάρη Γερμανία vs Δύση και Κουλτούρα (*Kultur* σημαίνει σέβομαι τη φύση που συνεπάγεται τον πνευματικό πολιτισμό της Γερμανίας, και επομένως το ηρωικό, βουλευτικό και συναισθηματικό στοιχείο) vs Πολιτισμός (*Zivilisation* σημαίνει υποτάσσομαι στη φύση που συνεπάγεται την κυριαρχία του ορθού λόγου του Διαφωτισμού, την αφαίρεση, την εργαλειακή χρήση). Στην πορεία ο Simmel υποκαθιστά την έννοια *kultur* με την έννοια της υποκειμενικής κουλτούρας (περιορισμένα πολιτιστικά προϊόντα). Επίσης, υποκαθιστά την έννοια *Zivilisation* με την έννοια της αντικειμενικής κουλτούρας (άπειρα πολιτιστικά προϊόντα στη διάθεση του ατόμου). Σταδιακά, η κουλτούρα εκδημοκρατίζεται καθώς οι γόνιμοι μικροαστικών οικογενειών καταλαμβάνουν θέσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και επομένως γίνονται αποδέκτες της εκλέπτυνσης μέσω των σπουδών τους (Κόκκινος, 1996:170).

<sup>39</sup> Οι πολιτισμικές σπουδές ήρθαν στο προσκήνιο χάρη στον Βρετανό ακαδημαϊκό Richard Hoggard, ο οποίος το 1964 ίδρυσε το Κέντρο Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών (Centre for Contemporary Cultural Studies – CCCS) στο Πανεπιστήμιο του Μπίρμινγχαμ. Εισηγητές του κλάδου θεωρούνται οι

πολιτισμού-κουλτούρας δεν υφίσταται πλέον (Πασχαλίδης & Χαμπούρη, 2002:33-49).

Συχνά ο όρος μαζική κουλτούρα (mass culture) συγκρίνεται με την δημοφιλή κουλτούρα (pop culture). Και οι δύο απευθύνονται σε ευρύ κοινό αποδεκτών. Κατά τους Olszewska και Dyoniziak (1988:153) η ποπ κουλτούρα είναι μαζική κουλτούρα με θετικό πρόσημο. Παρά τις ομοιότητες, οι δύο αυτές έννοιες έχουν διαφορές ως προς τα μέσα διάδοσης. Η ποπ κουλτούρα διαδίδεται με άμεση συναναστροφή, όχι μόνον με τεχνικά μέσα, και χαρακτηρίζεται από ανατροφοδότηση (Golka, 2008:146). Ο Williams (1976:199) παρατηρεί ότι «η δημοφιλής κουλτούρα μπορεί να αναφέρεται σε κάτι που έχει δημιουργηθεί σκοπίμως για να αρέσει στο ευρύ κοινό και να κερδίζει την εύνοιά του». Από τη μία, η δημοφιλής κουλτούρα στοχεύει στο κέρδος, από την άλλη, όμως, προϋποθέτει την ευρεία αποδοχή του κοινού, πράγμα αντιφατικό (Fiske, 2010:23). Ο Umberto Eco (1994:30) επισημαίνει ότι η μαζική κουλτούρα δεν αντικατέστησε τον λεγόμενο υψηλό πολιτισμό. Αυτό που πέτυχε είναι η κουλτούρα να γίνει δημοφιλής στις μάζες που παλαιότερα δεν είχαν πρόσβαση σε αυτή.

Ολοένα και περισσότερο αυξάνεται το ενδιαφέρον επιστημόνων, ιστορικών και θεωρητικών, ως προς τον τρόπο που παρουσιάζεται το παρελθόν στη δημόσια σφαίρα (Γαζή, 2002:44· Rüsen, 1991:17). Η ιστορική κουλτούρα (Geschichtskultur/historical culture) λειτουργεί συνθετικά, συνδυάζοντας την ακαδημαϊκή με τη λαϊκή κουλτούρα (Rüsen, 1994:5). Η έννοια ιστορική κουλτούρα κατά τη δεκαετία του 1990 βρέθηκε στο επίκεντρο του μαθήματος της ιστορίας ως διακριτή προσέγγιση (Schönemann, 2006:183). Οι Erdmann και Hasberg (2011:302) παρουσίασαν μία ανάλυση σχετικά με την ιστορική κουλτούρα, ασκώντας κριτική στις απόψεις, τόσο του Rüsen, όσο και του Schönemann. Κυρίως, επεσήμαναν ότι ο δημόσιος διάλογος εστίασε στο είδος της ιστορικής γνώσης που επιδιώκεται να μεταδοθεί από το σχολείο, στις ιστορικές περιόδους, στη θεματολογία και την ισορροπία μεταξύ ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας. Η κριτική αναγνωρίστηκε και από τους Lucke και Zundorf (2018) που ασχολήθηκαν με την αισθητική, πολιτική και οικονομική διάσταση στην αντιμετώπιση της δημόσιας ιστορίας.

Τα τελευταία χρόνια, η ιστορική κουλτούρα, έχει γίνει γνωστή, κυρίως, μέσα από τα έργα Γερμανών ιστορικών και φιλοσόφων (Demantowsky, 2005:11-22·

---

Raymond Williams, Edward Tomson και Stuart Hall, και επηρεάστηκαν από τη Σχολή της Φραγκφούρτης, με κυριότερους εκπροσώπους τους Adorno και Horkheimer (Miller, 2017:1-8,48).

Schönemann, 2000:182-191). Κατά τη δεκαετία του 1970 παρουσιάστηκε αυτή η στροφή, καθώς τα εξωτερικά ερεθίσματα του κοινωνικού περιβάλλοντος, που σχετίζονταν με την ιστορία, επηρέαζαν περισσότερο την ιστορική σκέψη των μαθητών/ριών και κατά συνέπεια την ιστορική εκπαίδευση. Η ιστορική κουλτούρα, ορίζεται ως η εξωτερική πλευρά της μάθησης της ιστορίας και συμπεριλαμβάνει τα σχολεία, τα μουσεία, το εμπόριο, τα σχολικά εγχειρίδια και τα ΜΜΕ (Rüsen στο Erdmann, 2008:31· Γαζή, 2002:44)<sup>40</sup>. Ειδικότερα, περιβάλλοντα άτυπης μάθησης, για παράδειγμα τα μουσεία ή άτυπα μέσα αναπαράστασης του παρελθόντος, όπως οι κινηματογραφικές ταινίες, οι εκθέσεις των μουσείων, ακόμη και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν στην ιστορική εκπαίδευση (Apostolidou, 2015:165-167).

Παρ' όλα αυτά, δεδομένου ότι οι σημερινοί/νές μαθητές/ριες έχουν μεγαλώσει μέσα στο πλαίσιο της δημοφιλούς κουλτούρας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενσωματώσουν τη χρήση της στη διδασκαλία (Luke, 1997:45). Ενδέχεται στην προσπάθεια αυτή να ανακύψουν ζητήματα σχετικά με την ποιότητα των μηνυμάτων, την δυνατότητα μεταφοράς της εκπαιδευτικής εμπειρίας από τυπικό σε άτυπο περιβάλλον και τέλος την αμφισβητούμενη επάρκεια μελέτης ως προς την ταυτότητα των νέων μέσων (Alvermann, 2011:9). Η τηλεόραση, το διαδίκτυο και ο κινηματογράφος ως είδη δημοφιλούς κουλτούρας, μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία.

Ο ρόλος της ιστορικής κουλτούρας είναι κεντρικός, τόσο στην αισθητηριακή προσέγγιση του παρελθόντος στην οποία οι μαθητές/ριες συμμετέχουν, όσο και στο πλήθος των περιβαλλόντων στα οποία αυτοί/ές συναντούν το παρελθόν και κατασκευάζουν τις ταυτότητές τους (Ribbens, 2007:68). Ο ρόλος αυτός συσχετίζεται άμεσα με τον κινηματογραφικό τρόπο αναπαράστασης του παρελθόντος. Συνεπώς, ο κινηματογράφος αποτελεί μέσον παραγωγής ιστορικής κουλτούρας και δύναται να συντελέσει στην ανάπτυξη ιστορικής γνώσης και ιστορικής σκέψης των μαθητών/ριών, οι οποίοι/ες προσλαμβάνουν τα οπτικοακουστικά μηνύματα με σημειολογική, ιδεολογική και ηθική προσέγγιση.

---

<sup>40</sup> Η μάθηση της ιστορίας έχει μια βαθιά εσωτερική πλευρά και μια εξωτερική. Η πρώτη αναφέρεται στην ιστορική συνείδηση, η οποία είναι προσωπική, σε αντίθεση με τη δεύτερη, την εξωτερική, που περιλαμβάνει την ιστορική κουλτούρα και αναφέρεται στις διεργασίες οι οποίες διαμορφώνουν τα θεμέλια της μάθησης της ιστορίας και συγκεκριμένα την ιστορική γνώση (Assmann, 2010:37· Rüsen, 1991:17).

### 2.1.2.1. Ο Κινηματογράφος ως μέσο του οπτικού πολιτισμού

*Οπτικός Πολιτισμός* (Visual Culture) είναι οτιδήποτε οπτικό παράγεται ή προσλαμβάνεται από τον άνθρωπο και εξυπηρετεί αισθητικούς, συμβολικούς, ιδεολογικούς ή πρακτικούς σκοπούς. Συσχετίζεται με υλικά τεχνουργήματα, εικόνες, ταινίες, προϊόντα επικοινωνιακής υφής και αξίας (Walker & Chaplin, 1997:1-2).

Ο κινηματογράφος, ως μέσο του οπτικού πολιτισμού, είναι διφυής σχεδόν από τις απαρχές του (τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα) και αποδίδονται είτε στον Thomas Edison, είτε στους αδελφούς Auguste και Louis Lumière. Διαχωρίζεται σε κινηματογράφο μυθοπλασίας και κινηματογράφο τεκμηρίωσης με σκηνοθέτες-σκαπανείς τους Georges Méliès (*Ταξίδι στη Σελήνη*, 1902) και Robert Flaherty (*Νανούκ του Βορρά*, 1922) αντίστοιχα (Αγγελίδη, 1999:372-376· Thompson & Bordwell, 2011:16-25,184-185).

Ο κινηματογράφος ανήκει στις Τέχνες, μαζί με τη λογοτεχνία, τη γλυπτική, τη ζωγραφική, το χορό, την αρχιτεκτονική, τη μουσική και χαρακτηρίζεται ως έβδομη τέχνη. Ξεκινά το 1895 στη Γαλλία με τις δημόσιες προβολές από τους αδελφούς Lumière. Είχαν προηγηθεί πειραματικές προσπάθειες στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα από τους William Dickson, Thomas Edison, Edward Muybridge. Ειδικότερα, ο φωτογράφος Muybridge έμεινε στην ιστορία του κινηματογράφου για το πείραμά του με το οποίο δημιούργουσε την ψευδαίσθηση της κίνησης (Thompson & Bordwell, 2011:15). Κινηματογραφικά στοιχεία δανείζεται, όμως, και η τηλεόραση που αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα τηλεπικοινωνίας<sup>41</sup>.

Ο αφηγηματικός κινηματογράφος εμφανίζεται στις Σχολές του Ρώσικου Μοντάζ, του Εξπρεσιονισμού, της Avant-Garde. Ο Ρώσος σκηνοθέτης Sergei Eisenstein και ο Αμερικανός David Wark Griffith συμβάλλουν σημαντικά στην εξέλιξη της σκηνοθεσίας και της κινηματογραφικής τέχνης από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η αμερικανική βιομηχανία κινηματογράφου (Hollywood) εδραιώνεται παγκοσμίως. Σταδιακά διαμορφώνονται κινηματογραφικά είδη, όπως οι ιστορικές ταινίες, οι αστυνομικές, οι κωμωδίες, τα δράματα, οι ταινίες

---

<sup>41</sup> Συγκεκριμένα, η τηλεόραση προήλθε από τα πειράματα του Σκωτσέζου John Logie Baird, με σημείο αναφοράς την παρουσίαση της συσκευής του το 1926. Οι πρώτες προσπάθειες για την ανάπτυξη του τηλεοπτικού συστήματος, όμως, ανάγονται περίπου στη δεκαετία του 1880 και στον Paul Gottlieb Nipkow. Οι πρώτες τηλεοπτικές υπηρεσίες λειτούργησαν το 1928 στις Η.Π.Α. και το 1936 στη Βρετανία. Το 1937, μάλιστα, μεταδόθηκε και η πρώτη παραγωγή, ειδικά σκηνοθετημένη και κινηματογραφημένη για την τηλεόραση του BBC. Οι πρώτες μεταδόσεις ήταν ασπρόμαυρες, για να φτάσουμε στη σημερινή, πολυδύναμη και έγχρωμη εξέλιξη του τηλεοπτικού φαινομένου (Abramson, 1987).

τρόμου, τα μιούζικαλ που υφίστανται μέχρι τις ημέρες μας. Σταθμό στην ιστορία του κινηματογράφου αποτελεί η μετάβαση από τις βωβές στις ομιλούσες ταινίες<sup>42</sup>. Ως πρώτη ταινία με κανονικούς διαλόγους θεωρείται ο *Τραγουδιστής της Τζαζ* (*The Jazz singer*, 1927) του Alan Rosland. Ανάμεσα στις πρώτες έγχρωμες ταινίες, που αποτελούν εξαίρεση στην τότε κυριαρχία των ασπρόμαυρων, συγκαταλέγονται ο *Μάγος του Οζ* (*The Wizard of Oz*, 1939) και *Όσα παίρνει ο άνεμος* (*Gone with the Wind*, 1939) του Victor Fleming (Thompson & Bordwell, 2011: 193-220). Κατά τη δεκαετία του 1960 ο έγχρωμος κινηματογράφος επικρατεί λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων. Επίσης, παρατηρείται στροφή στη δημιουργία ταινιών επικού χαρακτήρα, πολλές από τις οποίες δεν γυρίζονται στις Η.Π.Α. αλλά στα ιταλικά στούντιο της Cinecitta, όπως η ταινία των 11 βραβείων Oscar *Μπεν Χούρ* (*Ben Hur*, 1959) του William Wyller. Με την πάροδο του χρόνου η κινηματογραφική μορφή και το ύφος εξελίσσονται. Η αμερικανική κινηματογραφική βιομηχανία που διατηρεί την κυριαρχία της, ως ένα βαθμό, και παράλληλα ο ανεξάρτητος κινηματογράφος περνούν σε μια νέα εποχή (Thompson & Bordwell, 2011: 343-344).

Η ψηφιακή τεχνολογία σήμερα δημιουργεί νέες προκλήσεις στην κινηματογραφική τέχνη που πλέον μπορεί να αποκτήσει και τρισδιάστατη μορφή. Η καλλιτεχνική, ωστόσο, αξία δεν συμβαδίζει πάντοτε με την εμπορική. Κατά συνέπεια, ο κινηματογράφος με ιστορικό περιεχόμενο ενδείκνυται τόσο στην αισθητική προσέγγισή του ως μέσο οπτικού πολιτισμού, όσο και στην αξιοποίησή του στην ιστορική εκπαίδευση ως μέσο διδασκαλίας.

### 2.1.3. Μάθηση

Η μάθηση ως νοητική διαδικασία και ως στόχευση της διδασκαλίας είναι συνυφασμένη με τις καταστάσεις μάθησης. Ο/Η μαθητής/ρια χρησιμοποιώντας το γνωστικό του/της κεφάλαιο θέτει τις γνώσεις του/της σε δοκιμασία, τις απορρίπτει ή τις τροποποιεί, τις προσαρμόζει σε συνδυασμό με άλλους πόρους, έτσι ώστε να διαπιστωθεί ότι έχει αποκτήσει τις δεξιότητες για να οικειοποιηθεί τη δόκιμη ιστορική γνώση. Η ιστορική γνώση είναι «εγκατεστημένη», προτείνεται ενσωματωμένη, δηλαδή, σε πλαίσια καταστάσεων μάθησης, όπως προκύπτει από το κοινωνικο-οικοδομιστικό παράδειγμα. Οι καταστάσεις μάθησης αποτελούν πηγές για

---

<sup>42</sup> Ο Charlie Chaplin είναι ένας από τους πρώτους αστέρες του βωβού κινηματογράφου που διατήρησε μέσα από το έργο του, ως ηθοποιός, σκηνοθέτης και μουσικοσυνθέτης, αρκετή από τη φήμη του αργότερα και στον ομιλούντα κινηματογράφο (Thompson & Bordwell, 2011:224).

την ανάπτυξη δεξιοτήτων και συνιστούν κριτήριο για την αξιολόγησή τους (Κάββουρα, 2011a:60-61).

Στο πλαίσιο της μάθησης και συγκεκριμένων καταστάσεων αυτής, οι μαθητές/ριες καλούνται στην παρούσα εργασία να εξοικειωθούν με βασικές έννοιες του κινηματογράφου και να οικειοποιηθούν το ιστορικό γεγονός με ολοκληρωμένο τρόπο. Καλούνται συνεπώς, να αναπτύξουν τόσο δεξιότητες οπτικού γραμματισμού, όσο και ιστορικού γραμματισμού. Το οπτικά εγγράματο άτομο ασκείται στην απαραίτητη δεξιότητα της αναγνώρισης και της ερμηνείας των βασικών ειδών των πλάνων, όπως του κοντινού πλάνου (γκρο πλαν) για την έκφραση οικειότητας, του μεσαίου-μέχρι το γόνατο πλάνου (πλαν αμερικαίν) για την έκφραση επικοινωνίας και του γενικού πλάνου ή πλάνου συνόλου (ζενεράλ) για την έκφραση απόστασης (Kress & Van Leeuwen, 1996:130-135· Bordwell & Thompson, 2004:321-336). Επίσης, καλείται να αποκωδικοποιεί τα μηνύματα της ταινίας, να αναγνωρίζει την οπτική του σκηνοθέτη και τον εντοπισμό των μυθοπλαστικών στοιχείων.

Από την άλλη πλευρά, για να γίνει ιστορικά εγγράμματο το άτομο οφείλει να ασκηθεί στην κατανόηση του ιστορικού γεγονότος και του πλαισίου δράσης των υποκειμένων (Seixas, 1996:765-783). Ακόμη, οφείλει να ασκηθεί στην αναγνώριση της οπτικής των ιστορικών/συγγραφέων των πηγών, στη διασταύρωση πληροφοριών ιστορικού περιεχομένου, στο διαχωρισμό των ιστορικών στοιχείων από τα μυθοπλαστικά προκειμένου να συνθέσει ιστορικό κείμενο με τη συνολική πρόσληψη του εξεταζόμενου θέματος. Μέσα από αυτές τις ενέργειες επιδιώκεται η πρόκληση του ενδιαφέροντός των μαθητών/ριών για την ιστορία με τη βοήθεια του οπτικού γραμματισμού, καθιστώντας τη διαδικασία ευχάριστη και ενεργητική. Η διαδρομή αυτή μέσα από την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης έχει ως προορισμό της την ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού και ειδικότερα την πρόσληψη των ιστορικών γεγονότων και την κατανόηση των ιστορικών εννοιών.

Ως προς την πρόσληψη και όσον αφορά στην τέχνη, η συμβολή του H.R. Jauss (1995:93) ήταν καθοριστική. Ο Jauss συνέβαλε στην αλλαγή του επιστημολογικού παραδείγματος αναφορικά με τις αναγνωστικές θεωρίες. Η πρόσληψη θεωρείται δισυπόστατη πράξη, η οποία περικλείει την επίδραση του έργου προς τον/την παραλήπτη/ρια καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ο/η παραλήπτης/ρια δεξιώνεται το έργο. Ενισχύεται ο ρόλος του/της αναγνώστη/ριας, του/της ακροατή/ριας, του θεατή/ριας που είτε υιοθετεί μία αναγνωρισμένη ερμηνεία, είτε παράγει τη δική του/της. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μετατρέπεται η τέχνη σε αισθητική



εμπειρία. Το έργο τέχνης δεν υφίσταται ως αντικείμενο καθ' εαυτό. Επηρεάζεται από τον ορίζοντα της προσδοκίας ο οποίος διαμορφώνεται από το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του/της αποδέκτη/ριας και σχετίζεται με την αντίθεση μεταξύ του κόσμου της φαντασίας και του κόσμου της πραγματικότητας.

Ο ίδιος όρος *πρόσληψη*, όσον αφορά στην ιστορία, χρησιμοποιείται από την Κάββουρα (2000:169-186) και παραπέμπει στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/ριες οικειοποιούνται το ιστορικό γεγονός. Η Γαλλική Επανάσταση ήταν το ιστορικό γεγονός με το οποίο ασχολήθηκε η ερευνήτρια. Σε δύο έρευνές της συμμετείχαν 150 μαθητές/ριες από τη Γαλλία και 150 από την Ελλάδα ηλικίας 15-18 ετών. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες, αφού μελέτησαν το κείμενο που τους δόθηκε σχετικά με τη Γαλλική Επανάσταση, προέβησαν σε αιτιακούς συσχετισμούς ως προς τα δεδομένα του κειμένου, καθώς επίσης σε ιεράρχηση και αιτιολόγηση των αιτιακών αυτών συνδέσεων. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους/στις ίδιους/ες μαθητές/ριες, στην αλληλεπίδραση αυτών με το ιστορικό κείμενο και τα μηνύματα που αναδεικνύονται από αυτό, καθώς και στην ερμηνεία ως επικοινωνιακή διαδικασία. Τόσο η οικειοποίηση της γνώσης με διερευνητικό τρόπο και κριτικό πνεύμα, όσο και η ερμηνεία αυτής στην παραγωγή κειμένου, αποτελούν ενδείξεις πρόσληψης.

### **2.1.3.1. Μάθηση στην ιστορία: εποικοδομιστικές και κοινωνιογνωστικές θεωρίες**

Η Διδακτική της ιστορίας επικεντρώνεται στη φύση των εννοιών που σχετίζονται με τη σχολική ιστορία και την ιστορική γνώση. Οι έννοιες είναι τα «όπλα» εκείνα με τα οποία οι ιστορικοί προσπαθούν να θέσουν την «πραγματικότητα» σε τάξη και επομένως οι εννοιολογήσεις εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο οι ιστορικοί επιτυγχάνουν την άρθρωση των γεγονότων σε έννοιες (Κάββουρα, 2011a:124-125). Ο Koselleck (1990:109-114) αντιμετωπίζει τις έννοιες σε σχέση με την ιστορικότητά τους, επισημαίνοντας τις πολλές ονομασίες και τον τρόπο εννοιολόγησης κάποιας «πραγματικότητας». Ο Μαργου (1954:140-161) διατυπώνει μια τυπολογία εννοιών αποτελούμενη από πέντε τύπους σχετικά με την ιστορική ανάλυση και έκφραση. Συγκεκριμένα, αναφέρεται σε έννοιες (α) με *οικουμενική φιλοδοξία* που περιλαμβάνουν έννοιες από επιστήμες της φύσης, επιστήμες του ανθρώπου και τον κοινό νου (π.χ. ζωή, θάνατος,)· (β) *αναλογικές* που έχουν μεταφορική και αναλογική χρήση αλλά αναφέρονται στο παρελθόν (π.χ. Η

τυραννία του Νέρωνα)· (γ) *τεχνικές που σχετίζονται με θεσμούς σε πολιτισμικό περιβάλλον* (π.χ. πατρίκιος, μικροαστική τάξη)· (δ) *ιδεότυποι που προέρχονται από τις εννοιολογικές κατασκευές του Weber και έχουν τα χαρακτηριστικά σχημάτων γενικότερης αξίας, τα οποία δημιουργήθηκαν από τον ιστορικό μέσα από την παρατήρησή του* (π.χ. πόλη-κράτος)· (ε) *μοναδικές που αναφέρονται σε διαφοροποιημένες οπτικές για μία ιστορική περίοδο* (π.χ. Αναγέννηση, Βυζάντιο).

Όσον αφορά στην οικειοποίησή των εννοιών από τους/τις μαθητές/ριες, και στο πλαίσιο του οικοδομιστικού ρεύματος σκέψης, κυρίαρχες είναι οι προσεγγίσεις των Piaget, Bruner, Vygotsky και Moscovici. Ιδιαίτερη βαρύτητα φέρει η κατανόηση των ιστορικών εννοιών οι οποίες αποτελούν περιληπτικές περιγραφές και διαμορφώνονται από μια σειρά διαδοχικών γενικεύσεων (Κάββουρα, 2011a:127). Ο κονστρουκτιβισμός ή εποικοδομισμός, θεωρητική προσέγγιση αντίθετη από τον συμπεριφορισμό, εστιάζει στις προηγούμενες εμπειρίες και στις ανάγκες της κάθε ηλικίας (Κάββουρα, 2011a:60-61·Ματσαγγούρας, 2007a:58· Φρυδάκη, 2009:241). Οι μαθητές/ριες έχουν τις προσωπικές τους προηγούμενες αντιλήψεις (preconceptions) ως βάση (Donovan et all, 1999:10), οι οποίες αξιοποιούνται από τις θεωρίες του εποικοδομισμού για να κτιστεί επιτυχώς η ιστορική γνώση (Lee, 2001:17). Στην ανάδειξη της οικοδόμησης της γνώσης των μαθητών/ριών σημαντικό ρόλο κατέχουν οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις, οι οποίες αποτελούν μορφή γνώσης συνυφασμένη με το κοινωνικό περιβάλλον και την κοινή πραγματικότητα ενός κοινωνικού συνόλου (Moscovici, 1976:287-290·Jodelet, 1989:70-78).

Ο Piaget (1932/1997:14-15) έχει ως κεντρικό σημείο στο έργο του τη δόμηση της γνώσης από το υποκείμενο, μέσω των νοητικών εργαλείων που χρησιμοποιεί για το συγκεκριμένο σκοπό. Το άτομο προσαρμόζει –απέναντι στο περιβάλλον- τα δεδομένα στις εσωτερικές δομές, τις οποίες έχει ήδη συγκροτήσει, στα ονομαζόμενα «σχήματα». Αν επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, τότε πραγματοποιείται εμπλουτισμός του σχήματος ή συντονίζεται ένα πολύπλοκο νέο σχήμα που αξιοποιεί τα προηγούμενα διαθέσιμα. Η *αφομοίωση* και *προσαρμογή* ως διαδικασίες πραγματοποιούνται διαρκώς και αναπτύσσουν γνωστικές δεξιότητες (Mouliot, 2002:130-131). Η γνώση, συνεπώς, οικειοποιείται και σταδιακά επιτυγχάνεται η μετάβαση στην τυπική σκέψη. Από άτομο σε άτομο διαφέρει η ηλικία της μετάβασης, δεν διαφέρει, όμως, η συνολική διαδικασία. Διαφοροποιητικό στοιχείο μεταξύ των προτάσεων του ίδιου του Piaget

και των οπαδών του είναι τόσο η διαίρεση και η «ταξινόμηση», όσο και η χρήση του όρου «στάδιο» ή «περίοδος»<sup>43</sup>.

Κατά την Κάββουρα (2011a:139) ιδιαίτερη σημασία στη θεωρία του Piaget έχει η μετάβαση από τις γνωστικές δομές, τις οποίες διαθέτει ο άνθρωπος, προς τις διαδικασίες μάθησης. Η απόσταση (écart) ανάμεσα σε ό,τι διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και σε ό,τι προσλαμβάνουν οι μαθητές/ριες επηρεάζει τη σχολική μάθηση.

Μετά το 1980, γίνεται αναθεώρηση της θεωρίας του Piaget για τη νοητική εξέλιξη και δίνεται έμφαση στην έννοια της αναπαράστασης και της πρότερης γνώσης, στο πλαίσιο του εποικοδομισμού. Κριτική στη θεωρία των σταδίων ασκεί ο Booth (1983:101-117) και υποστηρίζει, ότι οι έφηβοι/ες μπορούν να κατηγοριοποιήσουν και να συσχετίσουν σημασίες, απομακρυνόμενοι/ες από στερεότυπα, με τη χρήση οργανωμένου τεκμηριωτικού υλικού, ασκήσεων εννοιολόγησης και σχετικών κειμένων. Κατ' αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται η οικοδόμηση εννοιών και η συγκρότηση ιστορικής σκέψης.

Ο Bruner (1960:46· 1966:70-79) θεωρεί θεμελιώδη την αξία της εννοιολόγησης. Οι δομές των γνωστικών αντικειμένων είναι αυτές που οργανώνουν και συγκρίνουν τις πληροφορίες στη μνήμη. Συνεπώς, δια των δομών, εικονιστικής ή λεκτικής μορφής αναπαραστάσεων, επιτυγχάνεται η κατανόηση της πραγματικότητας, υπό την προϋπόθεση να απευθύνεται η διδασκαλία στην κατάλληλη φάση ωρίμασης και στο αντίστοιχο επίπεδο νοητικής ανάπτυξης (απλούστευση λεξιλογίου, ολοκληρωμένα παραδείγματα).

Η μάθηση για τον Bruner αποτελεί διαντίδραση του υποκειμένου με το πολιτισμικό του περιβάλλον. Σε αυτή τη διαντίδραση η κοινωνική επικοινωνία έχει

---

<sup>43</sup> Σύμφωνα με τον Piaget, το βασικό αυτό σχήμα περιλαμβάνει το πρώτο στάδιο στο οποίο κυριαρχεί η πρακτική γνώση, τα αισθησιοκινητικά σχήματα (schemes sensorimoteurs) και η απουσία αναπαραστατικής σκέψης. Στο προ-εννοιολογικό στάδιο (pré-opératoire) στο οποίο περιλαμβάνεται η ηλικία μεταξύ 18 μηνών και 6/7/8 ετών, εμφανίζεται η «συμβολική» λειτουργία (fonction symbolique). Η λειτουργία αυτή αναδεικνύει τη χρήση λεκτικών κυρίως συμβόλων για την αναπαράσταση του κόσμου. Κατά την περίοδο αυτή το άτομο χαρακτηρίζεται από τον εγωκεντρισμό της ατομικής δραστηριότητας.

Στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης (pensée opératoire concrète) στο οποίο περιλαμβάνονται οι ηλικίες μεταξύ 7/8 και 11/12 ετών, πραγματοποιείται εσωτερίκευση των ενεργειών του υποκειμένου υπό τη μορφή σκέψης και συντονισμός αυτών. Επίτευγμα κατ' αυτή την περίοδο είναι η κατανόηση «σταθερών», η συγκρότηση συνεχών. Ωστόσο, το στάδιο αυτό αφορά σε απτά αντικείμενα και οικεία δεδομένα.

Κατά την ηλικία μεταξύ 11/12 ετών και 15/16 ετών παρατηρείται η συγκρότηση της τυπικής σκέψης (pensée formelle) μιας συνδυαστικής σκέψης (combinatoire) στην οποία επιτυγχάνεται η διαχείριση του πραγματικού και του πιθανού, η χρήση πολλαπλών συστημάτων αναφοράς και οι αφηρημένοι συλλογισμοί/αιτιολογήσεις (Moussion, 2002:131-132).

καταλυτικό ρόλο στην ερμηνεία της πραγματικότητας. Ουσιαστικά, στο συγκεκριμένο σημείο έγκειται η κεφαλαιώδης διαφοροποίηση της θεωρίας του Bruner από τη θεωρία του Piaget, διότι ο Piaget υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται από το υποκείμενο μέσα από τη δράση του και μέσα από τις εμπειρίες του με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος, αφαιρώντας ή και υποβαθμίζοντας τη διάσταση της κοινωνικής επικοινωνίας.

Η νοητική ανάπτυξη, σύμφωνα με τον Bruner (1966:70-79), διαμορφώνεται μέσα από τρία συστήματα μετάφρασης και αναπαράστασης της εμπειρίας του υποκειμένου: (α) η *πραξιακή (enactif)* που περιλαμβάνει την αισθησιοκινητική αναπαράσταση της πράξης του υποκειμένου· (β) η *εικονιστική (iconic)* που χαρακτηρίζεται από νοητικές εικόνες οι οποίες αναπαριστούν τα αντικείμενα και (γ) η *συμβολική (symbolic)* που διακατέχεται από αφηρημένα σύμβολα τα οποία συμπυκνώνουν τις πληροφορίες, όπως συμβαίνει στα Μαθηματικά.

Διαφοροποιούμενος από τον Piaget, ο Vygotsky (1964/1988: 148-149), ως εισηγητής της ιστορικο-πολιτισμικής ψυχολογίας της νόησης, προσθέτει κοινωνικό πρίσμα στον οικοδομισμό/εποικοδομισμό. Μέσα από διάλογο, σύμφωνα με τον Vygotsky, επαναδιατυπώνεται η σημασία των λέξεων. Πραγματοποιείται η οικειοποίηση της γλώσσας και η σύνδεσή της με τη σκέψη. Η λέξη έχει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση των εννοιών μέσα από τις διαδικασίες της αφαίρεσης και της σύνθεσης. Δύο είναι οι τύποι εννοιών που διακρίνονται: (α) Οι *αυθόρμητες* που προέρχονται από τις καθημερινές εμπειρίες του υποκειμένου και δυσχεραίνουν τη γενίκευση και (β) οι *επιστημονικές* που συγκροτούνται στο πλαίσιο του σχολείου με την αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών, ως συμπληρωματικές με βερμπαλιστικό χαρακτήρα. Πραγματοποιούνται, κατ' αυτόν τον τρόπο, διαρκείς αλληλοσυμπληρώσεις και αλληλεπιδράσεις, κατά τις οποίες από το συγκεκριμένο/εμπειρικό (αυθόρμητες έννοιες) πραγματοποιείται η μετάβαση στο γενικό/στην αφαίρεση. Αντίστροφη είναι η πορεία που ακολουθείται στις επιστημονικές έννοιες, από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο.

Οι μαθητές/ριες καλούνται, με τη διαμεσολάβηση της γλώσσας, να εξοικειωθούν, ως προς τη σύνδεση της επιστημονικής έννοιας, με περιεχόμενα της προσωπικής τους εμπειρίας αρχικά, και με περιεχόμενα της επιστήμης στην πορεία. Η γραπτή γλώσσα ενισχύει το επίπεδο σκέψης του/της μαθητή/ριας, χωρίς τη διαφάνεια της προφορικής επικοινωνίας (Vygotsky, 1988:410-412).

Η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Z.E.A.) είναι το κλειδί στην αναδιοργάνωση των νοητικών λειτουργιών κατά τη διδασκαλία. Αναφέρεται στην απόσταση ανάμεσα στο επίπεδο ανάπτυξης, ως προς την αυτοδύναμη επίλυση προβλήματος, και στο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης μέσα από την καθοδήγηση του πιο έμπειρου ή του ενήλικα (Vygotsky, 1978:86). Κατ' αυτόν τον τρόπο ανοίγονται δρόμοι σχετικοί με τη συνεργατική μάθηση, τη γνωστική σύγκρουση, την υποστήριξη (scaffolding).

### **2.1.3.2. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις: Η θεωρία του Moscovici**

Ενώ ο Piaget δίνει έμφαση στην οικοδόμηση της γνώσης από το μοναχικό υποκείμενο, ο Moscovici (Γάλλος Κοινωνικός Ψυχολόγος) με τη θεωρία των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων εστιάζει στην κατασκευή της γνώσης μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον (Leman, 1998:42). Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις<sup>44</sup> ως προς την οικοδόμηση της γνώσης αποτελούν πεδίο συνάντησης, τόσο της κοινωνιολογικής και ανθρωπολογικής σκέψης, όσο και των εποικοδομητικών προσεγγίσεων των Piaget και Vygotsky (Κάββουρα, 2011a: 147).

Η οπτική των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων μπορεί να βοηθήσει στην ανίχνευση και στη μελέτη της κοινωνικής σκέψης. Ουσιαστικά, αναζητά τον τρόπο με τον οποίο η σκέψη αυτή μορφοποιείται και μετασχηματίζεται. Επιπλέον, δίνει, παράλληλα τη δυνατότητα διερεύνησης των μετασχηματισμών στους οποίους υφίσταται, τόσο η επιστημονική, όσο και η σχολική γνώση (Κάββουρα, 2011a:37).

Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις αποτελούν προκατασκευασμένες ιδέες του ατόμου, εκφρασμένες προσδοκίες που σχετίζονται με σκέψεις ή κρίσεις μας που ανάγονται σε ορισμένα διανοητικά σχήματα, συμπεριφοράς, γνώσης, ιδεολογίας. Δεν έχουν δομή συστηματική. Συγκροτούνται από διάφορα εννοιολογικά μέρη τα οποία χαρακτηρίζονται από πληθώρα διαφορετικών συνδέσεων μεταξύ τους, δεδομένου του

---

<sup>44</sup> Η θεωρία των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων αποτελεί ιδρυτικό θεμέλιο και όχι εκκεντρικότητα σημειώνει ο ίδιος ο Moscovici (2017:21). «Μια ανα-παράσταση [καλλιτεχνική] αποτελεί το εσωτερικευμένο πρότυπο ενός σημειομένου - αποτελεί το είδωλό του, την εικονική αναπαράσταση, την επανέκφραση, το σκιαγράφημα, την ανάλυση, το υποκατάστατο, την ερμηνεία του, τα όσα αυτό υπόσχεται και ο,τιδήποτε άλλο» (Moniot, 2002:136). Ο όρος αναπαράσταση, χάρη στον Moscovici αποκτά νέα χρήση. Παλαιότερα, η πρώτη χρήση δήλωνε «μια ζωντανή ερμηνευτική και περιστασιακή δημιουργία του υποκειμένου, στο πλαίσιο μιας κατάστασης της οποίας είναι αντικείμενο και φορέας ταυτόχρονα». Η δεύτερη χρήση περιελάμβανε «μια διαρκή γνωστική ικανότητα του υποκειμένου, μια κατά περίπτωση μεταβαλλόμενη εικόνα του αντικειμένου». Η τρίτη, η οποία προήλθε από τον Serge Moscovici (1961) προσδιορίζεται από το επίθετο «κοινωνική» και ορίζει μια μορφή γνώσης, τη μορφή εκείνη της κοινής λογικής. Εξετάζει, επίσης την κοινή λογική ως προς τις διαρκείς επιδράσεις που υφίσταται από δέσμες αντικειμένων και ως προς την ικανότητά της να είναι ευφυής και ως προς την ιδιότητά της ως αντικείμενο καθημερινής επεξεργασίας μέσω της διεπικοινωνίας (Moniot, 2002:156-157).

ευμετάβλητου κόσμου τους. Επίσης, έχουν υπόσταση, όπως η μνήμη, το χρήμα, η ομιλία και είναι παράγωγα της ανθρώπινης επικοινωνίας, διαμορφώνοντας την ατομικότητα της συνείδησης. Για την ακρίβεια, έχουν πάντοτε δύο όψεις: Αυτή της εικόνας και αυτή της σημασίας. Μια εικόνα, δηλαδή, αντιστοιχεί σε κάθε σημασία και μια σημασία σε κάθε εικόνα. Συνεπώς, αποτελούν μια ειδική μορφή της συμβολικής σκέψης<sup>45</sup>.

Είναι μορφές σκέψης, δυναμικές και ευμετάβλητες. Συνδέουν τον αφηρημένο χαρακτήρα πεποιθήσεων και γνώσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των διατομικών πρακτικών και σχέσεων (Παπαστάμου, 1989: 415-419). Συντελούν στον μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης σε μια γνώση του κοινού νου, προσβάσιμη από «ερασιτέχνες επιστήμονες», όπως πράττουν οι μαθητές/ριες με τα ιστορικά γεγονότα (Moscovici & Hewstone, 1984:547-574).

Επίσης, λειτουργούν ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στο συλλογικό και το ατομικό (Jodelet, 1989: 70-78). Κατά συνέπεια, πραγματοποιείται μετάβαση από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο και οι μαθητές/ριες τροφοδοτούνται κατά τη διαδικασία της εννοιολόγησης με μία απλοϊκή κοινωνικά κατασκευασμένη θεωρία που νοηματοδοτεί τη νέα γνώση.

Οι νοητικές πράξεις που μετέχουν στη διαδικασία της εννοιολόγησης είναι δύο, σύμφωνα με τη θεωρία των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων: η *αντικειμενοποίηση* και η *αγκίστρωση*. Αυτές οι πράξεις οδηγούν στην «πολυφασική» λειτουργία της σκέψης, τη λεγόμενη *γνωστική πολυφασία*.

*Αντικειμενοποίηση* είναι η πράξη που μετασχηματίζει μια έννοια αφηρημένη σε συγκεκριμένη. Της επιτρέπει κατ' αυτόν τον τρόπο να αποκτήσει νόημα, κάνοντας τροποποιήσεις στο αφηρημένο που μετατρέπεται σε οικείο μέσα από απλοϊκές κατηγοριοποιήσεις, εικόνες, προσωποποιήσεις, αναλογικές συγκρίσεις (π.χ. νοηματοδότηση της έννοιας «μοναρχία»).

Η *Αγκίστρωση* αποτελεί κατασκευή κοινωνικά αγκιστρωμένη<sup>46</sup>. Η αναφορά στο παρελθόν είναι αυτή που έχει καθοριστικό ρόλο, σύμφωνα με τον Moscovici

---

<sup>45</sup> Ο Durkheim θεωρεί τις συλλογικές αναπαραστάσεις στατικές και κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ο κίνδυνος να αντιμετωπιστούν οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις του σήμερα που αφορούν επιστημονικούς ανθρώπινους και πολιτικούς τομείς ως λειτουργίες κοινωνικές ανάλογες με τη συλλογική μνήμη και συνείδηση ή τις παραδόσεις (Παπαστάμου, 1989:419).

<sup>46</sup> Ο όρος *Αγκίστρωση* συναντάται επίσης ως *Επικέντρωση* και σε συνδυασμό με την αντικειμενοποίηση συγκροτούν τη διαδικασία του σχηματισμού των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων. Ως προς τις συνθήκες ανάδυσης αυτών υφίσταται, κατά τον Moscovici (1976), κάποια διάχυση της πληροφορίας, στροφή της εστίας προσοχής του υποκειμένου σε πλευρές του αντικειμένου και η

(1976:287-290), κατά την οικειοποίηση της ανοικτείας ή νέας γνώσης. Επίσης, ενεργή είναι η εμπλοκή της κοινωνικής μνήμης ως προς τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα προχωρούν στην επεξεργασία και οικοδόμηση της γνώσης. Η αγκίστρωση στην κοινωνική σκέψη σχετίζεται με σχήματα υποδοχής και κοινές αξίες διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Κατά συνέπεια, αντικειμενοποίηση και αγκίστρωση βοηθούν τον/την μαθητή/ρια να οικοδομήσει νοήματα από απλοϊκά, σταδιακά μέχρι σύνθετα και να περάσει στην επιστημονική γνώση, σε εννοιολόγηση ιστορικού χαρακτήρα. Η όλη διαδικασία, ωστόσο, πραγματοποιείται μέσα από μετακινήσεις σε γνώσεις με διαφορετική καταχώριση και διαρκείς διαδρομές σκέψης, οι οποίες και αποτελούν την *κοινωνιογνωστική πολυφασία*. Οι μετακινήσεις είναι παράλληλες ή διαδοχικές κατά τη διάρκεια των μετασχηματισμών της γνώσης. Σε όλα τα παραπάνω βήματα, κατά την Κάββουρα (2011a:147-151), σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το πλαίσιο της σχολικής τάξης, η σχολική γνώση, κρίσεις, συναισθήματα, κοινωνικές αναφορές, οικογενειακές αναφορές, εικόνες, εντυπώσεις.

### **2.1.3.3. Χρήση της τέχνης με στόχο τη μάθηση**

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται κινητικότητα, ως προς τις διαδικασίες της ιστορικής εκπαίδευσης με την αξιοποίηση της τέχνης. Η εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες συνυπάρχει με την ανάλυση έργων τέχνης κατά τη μελέτη ενός μαθησιακού αντικειμένου. Τα νοήματα των έργων αξιοποιούνται ως εναύσματα, με σκοπό την πραγματοποίηση μιας ανοιχτής και εμπλουτισμένης προσέγγισης των θεμάτων. Χρησιμοποιώντας απόψεις στοχαστών, όπως οι Gardner, Dewey, Broudy και Perkins εξάγεται το συμπέρασμα πως η τέχνη βοηθάει στην ολοκληρωμένη μάθηση και την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, της συναισθηματικής έκφρασης, της δημιουργικότητας και της φαντασίας των εκπαιδευομένων. Εφαρμογές αυτής της προσέγγισης έχουν πραγματοποιηθεί στις Η.Π.Α., ήδη από τη δεκαετία του 1970 (Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου του Harvard). Στη Γαλλία το μάθημα της ιστορίας εμπλουτίζεται με αποσπάσματα από κινηματογραφικές ταινίες, ενώ στην Ελλάδα κατά το διάστημα 2011-2013 η Γ. Μέγα πραγματοποιεί πιλοτικές εφαρμογές εκπαίδευσης μέσα από τις τέχνες σε Δημόσια και Ιδιωτικά σχολεία της Αττικής (Κόκκος, 2011:11).

---

αναγκαιότητα δράσης του ατόμου ή της ομάδας σε συνθήκες πίεσης για την εξαγωγή συμπεράσματος (Μάντογλου, 1995: 19-31).

Σύμφωνα με τη Μέγα (2011:21), τέχνες και στοχασμός αποτελούν μια διανοητική ενότητα. Λαμβάνοντας υπόψη τα περιεχόμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων, μπορούν να διαμορφωθούν δράσεις σχετικές με τη στοχαστική διεργασία για τα έργα τέχνης. Η δημιουργία προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης με στόχο την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών, η συμβολή στην αντίληψη ότι οι μορφές του πολιτισμού συνιστούν μέρος της μαθησιακής διεργασίας, η ενδυνάμωση της στοχαστικής διάθεσης και η ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας αποτελούν τον πολυδιάστατο στόχο των δράσεων αυτών (Μέγα, 2011: 21-22).

Για τα ελληνικά δεδομένα, η συμβολή του Κόκκου (2011) και της Μέγα (2011) είναι σημαντική για την εκπαίδευση μέσα από την τέχνη. Από την πλευρά μας γίνεται εστίαση ειδικά στην τέχνη του κινηματογράφου και την αξιοποίησή της στη διδασκαλία της ιστορίας σε μαθητές/ριες, εντάσσοντας σε αυτή και το μοντέλο Perkins, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική μάθηση.

#### **2.1.3.3.1. Τέχνες και στοχασμός στο σχολείο**

Σύμφωνα με τον Αμερικανό Perkins (1994:83), η επαφή με τις τέχνες προάγει τον στοχασμό. Οι τέχνες οι οποίες λειτουργούν ως «άγκυρα για τις αισθήσεις» βοηθούν στην εστίαση ενός συγκεκριμένου γεγονότος ή κατάστασης κατά τη διάρκεια της διεργασίας της μάθησης, όπως στην περίπτωση μιας συζήτησης για ένα ιστορικό γεγονός. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο οι τέχνες και στην προκειμένη περίπτωση ο κινηματογράφος, θεωρούνται μαγνήτες για τις αισθήσεις.

Η στοχαστική διάθεση είναι εκείνη η οποία συμπορεύεται με την κριτική ματιά στα πράγματα, τη δημιουργική αντίληψη σχετικά με αυτά και την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για την ενίσχυση της δεξιότητας επεξεργασίας των εμπειριών μας. Επομένως, όπως προκύπτει από τη στρατηγική Perkins, αναδεικνύεται ο πολυδιάστατος ρόλος των τεχνών (γνωστικός, συμβολικός, αισθητικός, φαντασιακός, ερμηνευτικός) ο οποίος και συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας (Μέγα, 2011: 22-23).

Σύμφωνα με τον Efland (2002: 156-171), ο οποίος κινείται στο ίδιο μήκος κύματος με τον Perkins, οι τέχνες παρέχουν σε εκείνον ο οποίος εντρυφά σε αυτές: γνωστική ευελιξία, ερμηνευτική γνώση, φαντασιακή σκέψη και ανάπτυξη της αισθητικής. Κατά συνέπεια η σκέψη μας γίνεται αναλυτικότερη και συνθετότερη.



Στη στρατηγική Perkins οφείλουμε να επισημάνουμε τις δυνατότητες που αυτή παρέχει, ως προς την ανάλυση έργων τέχνης. Η βασική στοιχειοθέτηση της διεργασίας αφορά στην ανάλυση εικαστικών και πλαστικών τεχνών. Ωστόσο, το μοντέλο έχει εφαρμοστεί στη λογοτεχνία και τη μουσική. Επομένως, υπό προϋποθέσεις, μπορεί να μετασχηματιστεί σε μοντέλο προσέγγισης και του κινηματογράφου, πράγμα το οποίο εν μέρει εφάρμοσε ο Α. Κόκκος (2011:115) αναπτύσσοντας ανάλογο μοντέλο αξιοποίησης και του κινηματογράφου κυρίως με εφαρμογή στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Ο Perkins (1994:42-74) ο οποίος έχει ασχοληθεί εκτενώς με τη φιλοσοφία, τις παιδαγωγικές επιστήμες, τα μαθηματικά και την τεχνητή νοημοσύνη, ανέπτυξε τη θεωρία του περί προσέγγισης της τέχνης στο βιβλίο του *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*, όπου περιγράφει αναλυτικά πώς παρατηρείται και αναλύεται ένα έργο τέχνης σε τέσσερις φάσεις (α) της απλής παρατήρησης· (β) της παρατήρησης με ανοιχτή σκέψη· (γ) της αναλυτικής παρατήρησης· (δ) της ερμηνείας του έργου με κριτικό στοχασμό. Σύμφωνα με τη στρατηγική του, ο παρατηρητής ενός έργου τέχνης πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει: (α) τις βασικές δράσεις οι οποίες κάνουν ενεργή τη στοχαστική διάθεση· (β) τις ερωτήσεις εκείνες που ενδεχομένως μπορεί να προκαλέσουν στοχαστική δράση· (γ) τις διδακτικές ενέργειες στις οποίες χρειάζεται να προβεί κάποιος ώστε να προκληθεί ο στοχασμός (Μέγα, 2011:48-63). Οι δράσεις, οι ερωτήσεις και οι στοχαστικές ενέργειες αποτελούν τη μαθησιακή διαδικασία για στοχαστική ενεργοποίηση<sup>47</sup>, η οποία μπορεί να ακολουθηθεί όχι αποκλειστικά κατά την προσέγγιση εικαστικών έργων τέχνης, αλλά οποιουδήποτε έργου τέχνης με τις ανάλογες προσαρμογές (Μέγα, 2002· Κόκκος & Μέγα, 2007).

Σ' αυτές τις προσαρμογές προβαίνουμε από την πλευρά μας, έτσι ώστε να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας, ο κινηματογράφος μυθοπλασίας ως έργο τέχνης, συνυπολογίζοντας, ωστόσο, πέρα από τον κριτικό στοχασμό σε ζητήματα αισθητικής, τις βασικές παραδοχές της Διδακτικής της ιστορίας.

---

<sup>47</sup> Η στοχαστική ενεργοποίηση ως έννοια δεν σχετίζεται με τον κριτικό στοχασμό τον οποίο επισημαίνει ο Α. Κόκκος (2011) και συναντάται στην ενήλικη μάθηση μετασχηματίζοντας δυσλειτουργικές παραδοχές (Mezirow & Συνεργάτες, 2007).

### 2.1.3.3.2. Ο κινηματογράφος στο γαλλικό σχολείο

Η ενασχόληση με τον κινηματογράφο έχει μεν καλλιτεχνικό χαρακτήρα αλλά και έναν ιδιόζοντα χαρακτήρα χρονικότητας. Ο Jacques Ranciere (1998:45-60) κάνει λόγο για την θεμελιώδη ιστορικότητα του κινηματογράφου. Ερωτήματα σχετικά με τη δημοφιλία και αυθεντικότητα των κινηματογραφικών ταινιών αρχίζουν να ανακύπτουν στη Γαλλία (Archat-Tatah, 2013:61)<sup>48</sup>.

Η κρίση για τα πρόσωπα και τη δράση τους, διατυπώνεται σύμφωνα με προσωπικά κριτήρια: τα συναισθήματα, την προσωπική σχέση με την ταινία, και τους «τρόπους» αυτής. Η πρόσληψη της πραγματικότητας και της μυθοπλασίας είναι θέμα της προσωπικής ικανότητας μετάφρασης αυτών η οποία και χαρακτηρίζει τον/την καθένα/μιά, ανάλογα με τις κοινωνικές και πολιτικές περιστάσεις βίωσης της πραγματικότητας. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις κρίσεις είναι κοινωνικοί, πολιτισμικοί και συνειδησιακοί (το σχολείο, η οικογένεια, το κινηματογραφικό ή καλλιτεχνικό αισθητήριο, ο πολιτισμικός γραμματισμός).

Η κινηματογραφική εκπαίδευση (cinéma éducation), η γνώση του κινηματογράφου (cinéma savoir), οι τεχνικές (le cinéma technique) και η πολιτισμική κάλυψη (le cinéma ouverture culturelle), ενισχύουν απόψεις και πρακτικές καινοτομίας για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Bautier, 2013:9-11). Ο/Η μαθητής/ρια, τόσο στην παιδική, όσο και στην εφηβική ηλικία του/της, είναι εξοικειωμένος/η με την αφήγηση και το θέαμα που του προσφέρουν έντονα συναισθήματα. Εάν συνδυάσει τα συναισθήματα αυτά με μια ταινία μπορεί να κάνει σχολιασμό σε εποικοδομητική βάση (Wallon, 1985:87-94). Οι διαπιστώσεις της Archat-Tatah (2013) στην εποικοδομητική βάση του Wallon (1985) μας βρίσκουν σύμφωνους, προκειμένου η ιστορία να συναντήσει τον κινηματογράφο στην εκπαιδευτική πράξη.

Η Archat-Tatah (2013:135-149) που δραστηριοποιείται στη Γαλλία, επισημαίνει, ότι ο κινηματογράφος αποτελεί μέσο ενίσχυσης των μαθημάτων της γλώσσας, των επιστημών και της ιστορίας, αρκεί η ταινία να ενταχθεί σε ιστορικό πλαίσιο. Άλλωστε, ακόμη και ο χώρος, η αίθουσα ενός κινηματογράφου, μπορεί να είναι μνημείο πολιτισμικής κληρονομιάς και ενδιαφέρει την επιστήμη της ιστορίας. Έμφαση δίνεται, τόσο στη γλώσσα όσο και στην πράξη του κινηματογράφου για

---

<sup>48</sup> Ανάλογα ερωτήματα ανακύπτουν και στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η άνοδος των πολιτισμικών σπουδών με σημαντικό εκπρόσωπο τον Raymond Williams (1994) αποτελεί μια πραγματικότητα για τη Μ. Βρετανία ήδη από τη δεκαετία του 1960.

παιδαγωγικούς και επικοινωνιακούς σκοπούς. Η εκμάθηση πειθαρχημένης συμπεριφοράς είναι δυνατή και επιτεύξιμη μέσα από τον κινηματογράφο.

Για παράδειγμα, η βιομηχανική επανάσταση διδάσκεται μέσα από την ταινία *Μοντέρνοι Καιροί* (*Modern Times*, 1936) του Charlie Chaplin, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών προβληματισμών και διαστάσεων που προκύπτουν από την ταινία. Πραγματοποιείται μια περίληψη (resumé) του πολιτισμικού πλαισίου (context culturel) μέσα από προφορικές ασκήσεις και από ασκήσεις συγγραφής με αφορμή εικόνες και κείμενα. Οι ιστορικές γλωσσικές και τεχνικές παράμετροι που εξετάζονται συνυφαίνονται με την πρόσληψη του έργου από την πλευρά των μαθητών/ριών και με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου σχετικά με την ταινία (Archat-Tatah, 2013:71-72).

Επιπλέον, η Archat-Tatah (2013:73) επισημαίνει ότι ο J. Bruner συνέβαλε τόσο στη δημιουργία τρόπων, όσο και στην ενίσχυση της σκέψης και της μάθησης, αναδιοργανώνοντας τις συνειδήσεις των μαθητών/ριών. Με βάση τη συγκεκριμένη παραδοχή, γίνεται εξ αρχής εξοικείωση των θεατών/ριών με την ταινία που επιλέγεται και αναζητούνται τρόποι προσέγγισης. Στη συνέχεια πραγματοποιείται μια κίνηση για την οικοδόμηση της εμπειρίας που προέρχεται από το θέαμα και της σημασίας που δίνεται στην ταινία. Επομένως, γνωστικές, κοινωνικές και υποκειμενικές είναι οι διαστάσεις της μαθητείας, όπως προκύπτει από τις εργασίες της Bautier (2005:49-68), η οποία και ακολουθεί τις επιστημονικές παραδοχές των L. Vygotsky, J. Bruner, H. Wallon και M. Bakhtine. Η ευχαρίστηση της τέχνης και του θεάματος, από έναν πίνακα του Picasso μέχρι και μια ταινία του Chaplin, αποτελεί αυθεντική εμπειρία με κοινωνικές διαστάσεις (Benjamin, 2003:55).

Η εισαγωγή του κινηματογράφου στο σχολείο καταδεικνύει ότι η συγκεκριμένη τέχνη δεν υπάρχει αποκλειστικά και μόνον για κατανάλωση από το κοινό, αλλά επίσης για σημασιодότηση και αισθητικό προσανατολισμό σε σχέση με την ιστορία. Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τη μυθοπλασία την οποία κατασκευάζουν και συνοψίζουν οι εικόνες (Archat-Tatah, 2013:113).

Άλλωστε, η σύμπλευση κινηματογράφου και εκπαίδευσης αποτελεί ένα ζήτημα κοινωνικο-ιστορικό, όπως προκύπτει μέσα από την εμπειρική έρευνα<sup>49</sup>. Οι

---

<sup>49</sup> Στη Γαλλία και συγκεκριμένα στο Παρίσι τον Ιανουάριο του 2007 πραγματοποιήθηκε συνέδριο σχετικά με την καλλιτεχνική και πολιτισμική εκπαίδευση («Evaluer les effets de l' éducation artistique et culturelle», Symposium européen et international de recherche, 10, 11, 12 janvier 2007, Centre Pombidou, Paris), όπου αναδείχθηκαν η αναγκαιότητα και οι σύγχρονες τάσεις για το σινεμά στο σχολείο (Archat-Tatah, 2013:49). Επίσης, στο Βέλγιο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ιστορία της

γραμμές του χρόνου αποτελούν γραφικές αναπαραστάσεις προερχόμενες από ταινίες και αξιοποιούνται διδακτικά καθώς επίσης δύο σεκάνς ως προς το χρώμα, την περιγραφή, το σχολιασμό, τη σύγκριση (Archat-Tatah, 2013:18-19). Ο λόγος περί παιδαγωγικής σχετίζεται με τις αξίες, την οργάνωση και το συσχετισμό και φιλτράρεται μέσα από ιδεολογικά ζητήματα (Bernstein, 2007:175).

Πολιτικά ερωτήματα περί ανισοτήτων τραβούν την προσοχή στην πολιτισμική τους διάσταση κι ενισχύουν τη μάθηση. Ο κινηματογράφος συνενώνει παραγωγές ετερογενείς, όπως κωμωδίες, επίκαιρα, έργα μυθοπλασίας. Παραδοσιακά στη Γαλλία οι εγχώριες κωμωδίες και αμερικάνικες περιπέτειες έχουν τη μεγαλύτερη αποδοχή από το κοινό (Archat-Tatah, 2013:13-15). Ο κινηματογράφος με τον τεχνικό και καλλιτεχνικό πλουραλισμό του συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης μέσα από την αναπαραγωγή εικόνων σε κίνηση, όπου η «εικονογράφηση» μιας ιστορικής περιόδου αποκτά αυτόνομο καλλιτεχνικό νόημα (Archat-Tatah, 2013:66). Κατά συνέπεια, ο κινηματογράφος ενισχύει το συναίσθημα, την εξοικείωση με νέες τεχνικές-πρακτικές και αυξάνει τον πολιτισμικό εγγραμματισμό των μαθητών/ριών.

Επομένως, η εισαγωγή της τέχνης και ειδικότερα του κινηματογράφου στο σχολείο αποτελεί πλέον μια αναγκαιότητα, πόσο μάλλον η έμπρακτη ενασχόληση των μαθητών/ριών με την έβδομη τέχνη, τον κινηματογράφο. Οι μαθητές/ριες μετατρέπουν την απλή κινηματογραφική τους εμπειρία σε διαδικασία που εγκαθίσταται στο σχολικό περιβάλλον, κάνοντας τις ταινίες αντικείμενο στοχασμού για μάθηση, συγγραφή και διατύπωση ερωτημάτων και αποφεύγοντας κατ'αυτόν τον τρόπο την απομνημόνευση της σχολικής ιστορίας.

#### **2.1.3.3.3. Ο κινηματογράφος ιστορικού περιεχομένου στο αμερικανικό σχολείο**

Η πρακτική της προβολής ταινιών στο μάθημα της ιστορίας ή ευρύτερα σε μαθήματα κοινωνικών επιστημών είναι συνήθης. Ο Maynard (1971:3) ήδη από τη δεκαετία του '70 προέτρεπε τους/τις εκπαιδευτικούς να προβάλλουν ταινίες στο

---

τέχνης στο σχολείο. Γίνονται ερευνητικές προσπάθειες γενίκευσης των δεδομένων στους/στις μαθητές/ριες (Archat-Tatah, 2013:70). Βέβαια, σημασία στο ρόλο που αποκτά ο κινηματογράφος στην εκπαίδευση έχει και η κουλτούρα της μάζας. Η κουλτούρα της μάζας είναι εκείνη που διαμορφώνεται από το θέαμα, η οποία με τη σειρά της μας οδηγεί στην ιστορία του κινηματογράφου, καθώς επίσης στον κινηματογραφιστή και εισηγητή της κινηματογραφικής μυθοπλασίας G. Méliès (Archat-Tatah, 2013:59-60). Στις πολλές προσπάθειες της Γαλλίας να εισάγει το σινεμά στο σχολείο, σε ένα προδρομικό επίπεδο, συμπεριλαμβάνεται και η δημιουργία των cine clubs jeunes, η δημιουργία, δηλαδή, λεσχών παιδικού κινηματογράφου κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1950, ζήτημα με το οποίο έχει ασχοληθεί εκτενώς ο Jean Delmas (1979, 1997).

μάθημα στο τέλος της εβδομάδας. Ο Wineburg (2001:250) από το Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ επιμένει ότι, για να βελτιωθεί η ιστορική κατανόηση των μαθητών/ριών, ενδείκνυται η χρήση των ταινιών και της ποπ κουλτούρας στο μάθημα της ιστορίας<sup>50</sup>. Ζητήματα, όπως η ιστορική ενσυναίσθηση, η κριτική ικανότητα ερμηνείας, καθώς επίσης η ενασχόληση με αμφιλεγόμενα θέματα, τίθενται και αναλύονται διεξοδικά. Μία ταινία βοηθά τους/τις μαθητές/ριες να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν διαφορετικούς αφηγηματικούς τρόπους (Marcus, 2010:6) και να στέκονται κριτικά απέναντι σε ζητήματα ιστορικά, όχι απλώς να ψυχαγωγούνται από την ιστορική ταινία που προβλήθηκε. Αυτός, ουσιαστικά, είναι ο *ιστορικός κινηματογραφικός γραμματισμός* (historical film literacy) που αναφέρει ο Marcus (2005·2007).

Το 2010 ο καθηγητής του πανεπιστημίου του Κονέκτικατ Alan Marcus<sup>51</sup> και οι συνεργάτες του, επίσης ακαδημαϊκοί, Scott Alan Metzger, Richard J. Paxton και Jeremy Stoddard από τα πανεπιστήμια της Πενσυλβάνια, του Όρεγκον και του Κολλεγίου William & Mary αντίστοιχα, κατέγραψαν και συστηματοποίησαν πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. Διατύπωσαν τη θέση ότι η ταινία μπορεί να συγκριθεί με άλλου είδους ιστορικές πηγές και μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο ως πρωτογενής, όσο και ως δευτερογενής πηγή, αλλά και να αναπτύξει συζητήσεις σχετικά με ζητήματα «ταμπού», τραυματικά ή αμφιλεγόμενα, όπως, οι συγκρούσεις και οι τοπικές κουλτούρες (Marcus et al, 2010:85).

Ο Marcus (2010) και η ομάδα του παρουσιάζουν διαφορετικές περιπτώσεις χρήσης των ταινιών στο μάθημα της ιστορίας, πρακτικά ζητήματα, ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (π.χ. σχετικά με το Ολοκαύτωμα), ανάπτυξη αναλυτικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων, αντιμετώπιση της ταινίας ως δευτερογενούς πηγής, αξιοποίηση ταινιών για τη διδασκαλία αμφίροπων ζητημάτων (π.χ. φυλετικός ρατσισμός) ή για τη διδασκαλία της οπτικοποίησης του παρελθόντος/της ιστορικής περιόδου-εποχής και των αφηγηματικών τρόπων. Οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνεργάστηκε η ομάδα Marcus δίδαξαν με τη βοήθεια του κινηματογράφου,

---

<sup>50</sup> Ο Seixas (1993:351) από το Πανεπιστήμιο της Βρετανικής Κολομβίας (Καναδάς) χρησιμοποίησε ως βάση την ταινία *Χορεύοντας με τους λύκους* (*Dances with wolves*, 1990) του Kevin Kostner για να μελετήσει πώς οι νέοι/ες «διαβάζουν» τις ταινίες ιστορικού περιεχομένου που παρακολουθούν, σχετικά με τον πόλεμο, την ειρήνη, τις διαπολιτισμικές σχέσεις.

<sup>51</sup> Ο Marcus έχει αρθρογραφήσει συστηματικά σχετικά με τη σύνδεση της ιστορίας με τον κινηματογράφο και έχει επιμένει ως προς την αξιοποίηση των ταινιών ιστορικού περιεχομένου στο μάθημα της ιστορίας (Marcus & Stoddard, 2007·Marcus, Paxton & Meyerson, 2006) δεδομένου ότι ήδη οι μαθητές/ριες γνωρίζουν τη χολλυγουντιανή προσέγγιση της ιστορίας (Briley, 2002· Pultorak, 1992· Wineburg, 2000).

ακολουθώντας δικές τους στρατηγικές, πάντοτε με δημοκρατικό πρόσημο. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να δοθεί, για παράδειγμα, ως προς την ενσυναίσθηση, η διάσταση, είτε της οπτικής του καλού ήρωα, είτε της οπτικής του καταπιεσμένου. Επίσης, με ποιον τρόπο διαπερνάει την ταινία η οπτική του σκηνοθέτη (π.χ. διαγραμματική απεικόνιση πολέμων). Η ταινία μπορεί να αξιοποιηθεί και δίχως τη χρήση φύλλων εργασίας αλλά να δοθεί για ανάλυση, όπως ένα μυθιστόρημα<sup>52</sup>.

Κατά καιρούς τα ντοκιμαντέρ μονοπωλούσαν το ενδιαφέρον στο μάθημα της ιστορίας στις Η.Π.Α. Όμως, οι ταινίες του Hollywood, η ποπ κουλτούρα (popular culture) είναι αυτές που ενθουσιάζουν τους/τις μαθητές/ριες και ενισχύουν, τόσο την προσοχή, όσο και τα κίνητρα μάθησής τους. Αντίθετα, υπάρχει η άποψη ότι η δραματοποίηση του παρελθόντος ενέχει στοιχεία μυθοπλασίας. Το Hollywood μπορεί να δημιουργήσει ένα «νέο» παρελθόν, το οποίο να μην έχει την επιθυμητή ακρίβεια που απαιτείται στο μάθημα της ιστορίας, ενώ είναι πολύ πιθανό να καταστήσει καταστάσεις αμφίσημες για τους/τις εκπαιδευτικούς.

Ο Sabato (1992:84) αναφέρει πώς οι χολλυγουντιανές ταινίες παρέχουν τη δυνατότητα να οδηγήσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο έρευνας. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι θεατές/ριες μπορούν να έρθουν σε επαφή με λεπτομέρειες της ζωής σχετικά με τις οποίες δεν θα ασχολούνταν στα κείμενα (Johnson & Vargas, 1994: 109). «Η ιστορία γίνεται ζωντανή στους/στις μαθητές/ριες» (Dobbs, 1987:16). Ήδη, πριν από τον Marcus οι Briley (2002), Kraig (1983), Maynard (1971), Paris (1997) και Toplin (2002) επέμεναν να χρησιμοποιηθούν ταινίες στο μάθημα της ιστορίας.

Οι κίνδυνοι οι οποίοι ελλοχεύουν στην αξιοποίηση των ταινιών στο μάθημα της ιστορίας είναι υπαρκτοί (Metzger, 2005· 2007a, Metzger & Sub, 2008). Συγκεκριμένα αναφέρονται: 1. Οι φανταστικοί χαρακτήρες (imagined characters), οι οποίοι κινούνται δίπλα σε υπαρκτά, ιστορικά πρόσωπα π.χ. *Ο Πατριώτης* του R. Emmerich (*The Patriot*, 2000). 2. Ο παροντισμός (presentism) ο τρόπος, δηλαδή, με

---

<sup>52</sup> «Το μυθιστόρημα συνδυάζεται με την ιστορική έρευνα καθότι προσφέρει χρήσιμα στοιχεία, γνώσεις και πληροφορίες ιστορικές. Για παράδειγμα το *Κόκκινο και το Μαύρο* μας πληροφορεί για τις κοινωνικοπολιτικές τάσεις στη Γαλλία των αρχών του 19<sup>ου</sup> αιώνα, καθώς επίσης σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετώπιζε τότε ένας ονειροπόλος νέος από την επαρχία. Η *Μαντάμ Μποβαρύ* μάς πληροφορεί σχετικά με τη ζωή στις επαρχιακές κοινωνίες και την αντιμετώπιση των γυναικών που δεν εναρμονίζονταν με τις απαιτήσεις της εποχής. Ο Μπαλζάκ, φυσικά, αποτελεί αξιόλογο μυθιστοριογράφο με την οπτική ντοκιμαντερίστα, επειδή προσπάθησε προφανώς να αναδείξει μια πανοραμική άποψη της σύγχρονης ζωής της εποχής του και με σαφήνεια συνέκρινε το μυθιστόρημα με τις κοινωνικές επιστήμες» (LaCarra, 1985:125). Ενδεικτικές ελληνικές εκδόσεις των παραπάνω μυθιστορημάτων είναι: Φλωμπέρ, Γ. (1991). *Μαντάμ Μποβαρύ* (μετ. Κ. Θεοτόκης). Αθήνα: Γράμματα. Πρωτότυπο, Flaubert, G. (1857) *Madame Bovary*. Σταντάλ (2001). *Το κόκκινο και το μαύρο* (πρόλογος-μετ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Εξάντας. Πρωτότυπο, Stendhal (1830) *Le rouge et le noir*.

τον οποίο η ιστορική σκέψη αντικατοπτρίζει, μέσα από την ταινία, ιδέες, στάσεις και αξίες του σήμερα που αναχρονιστικά τοποθετούνται στο παρελθόν, με σκοπό να αξιολογήσουν και να κρίνουν τα γεγονότα του παρόντος π.χ. *Το βασίλειο των Ουρανών* του R. Scott (*The kingdom of Heaven*, 2005). Με τις κατάλληλες στρατηγικές της ομάδας Marcus, όλα αυτά τα εμπόδια μπορούν να υπερκεραστούν και επομένως, η ιστορική ακρίβεια, η μυθοπλαστική παρέμβαση και το μήνυμα είναι χαρακτηριστικά τα οποία βρίσκονται σε κάθε ταινία ιστορικού περιεχομένου.

Οι ταινίες έχουν σκοπούς/προθέσεις (purposes/intensions) και θέματα/μηνύματα (themes/messages). Οι μαθητές/ριες σταδιακά αναγνωρίζουν, περιγράφουν, ρωτούν και αναλύουν τους σκοπούς και τη θεματολογία μιας ταινίας, όπως: γιατί μια ταινία ιστορική περιγράφει με συγκεκριμένο τρόπο ένα γεγονός ή μια περίοδο; γιατί δίνεται έμφαση σε συγκεκριμένες πλευρές και αγνοούνται ή υποτιμώνται άλλες; για ποιον επιδιώκεται, μέσα από την ταινία, να πάρει θέση το κοινό υπέρ του ή εναντίον του; με ποια στοιχεία του παρελθόντος επιδιώκεται να συμπορευτεί το κοινό και γιατί; ποιες ηθικές αξίες του παρελθόντος θέλει η ταινία να τονίσει στο κοινό; π.χ. η ταινία *300* του Z. Snyder (2007) σχετικά με τη μάχη των Θερμοπυλών.

Ακόμη και μια αποτυχημένη χολλυγουντιανή ταινία παρακολουθείται από περισσότερους ανθρώπους απ' ό,τι θα διαβαστεί ένα επιτυχημένο ιστορικό βιβλίο (Marcus et al 2010:7). Ο O'Connor (2007:9) αναφέρει πως οι ταινίες είναι ντοκουμέντα κινούμενης εικόνας. Σε κάθε περίπτωση, ο ιστορικός κινηματογραφικός γραμματισμός βοηθά τη νεολαία να αναγνωρίσει ότι οι ταινίες δημιουργούνται για συγκεκριμένο λόγο και ότι τα μηνύματα που περιέχουν δεν προκύπτουν κατά τύχη, ούτε είναι ουδέτερα.

#### **2.1.4. Διδασκαλία της ιστορίας**

Στο σύγχρονο μαθητοκεντρικό πλαίσιο που διαμορφώνεται κατά τη διδασκαλία δίνεται βαρύτητα στη *γνωστική σύγκρουση* μέσα από την οποία προκύπτει η νέα γνώση. Η νέα γνώση συγκροτείται, με βάση την οικοδομιστική προσέγγιση, ως αναδόμηση της υπάρχουσας γνώσης. Ο/Η μαθητής/ρια βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας, παράγοντας ο/η ίδιος/α τη γνώση και έχοντας τον/την εκπαιδευτικό σε καθοδηγητικό ρόλο.

Η μάθηση και η διδασκαλία της ιστορίας συνδέονται με τον ιστορικό γραμματισμό, ωστόσο από μέρος μας κρίνεται αναγκαία η συμπόρευσή τους και με

τον οπτικό γραμματισμό. Ως *οπτικός γραμματισμός* (*visual literacy*) ορίζεται η ικανότητα δημιουργίας νοημάτων και εννοιών μέσα από τη χρήση εικόνων ή του οπτικού πολιτισμού γενικότερα (Giorgis et al, 1999:146). Ο αναγνώστης ή ο θεατής μπορεί να αποκωδικοποιεί μια σειρά μηνυμάτων τα οποία μπορεί να προέρχονται από ένα περιβάλλον πλούσιο σε οπτικά ερεθίσματα (εικόνες, ταινίες). Η κριτική ανάγνωση και αντιπαραβολή όλων αυτών των στοιχείων είναι αποτέλεσμα της *διαμεσότητας* (*intermediality*), της διαδικασίας αλληλοσυμπλήρωσης των μέσων, κατά την οποία δημιουργούνται γέφυρες μεταξύ ιδεών, θεωριών, διαδικασιών, πλαισίων που μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά συμβολικά συστήματα (Semali & Watts-Paillet, 1999:4-6).

Οι μαθητές/ριες, μέσα από τον οπτικό γραμματισμό, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και εμβαθύνουν στην ερμηνεία του μηνύματος που φέρει η εικόνα. Επίσης, καλλιεργούν τις γλωσσικές δεξιότητες και τις δεξιότητες παρατήρησης. Κατανοούν το οπτικό λεξιλόγιο, όπως τη μορφή, το χρώμα, το φωτισμό, την κίνηση. Αντιλαμβάνονται τις οπτικές συμβάσεις και τα σύμβολα, καθώς επίσης διαμορφώνουν εικόνες. Μαθαίνουν να σκέπτονται κριτικά. Είναι σε θέση να συνδυάζουν, να αναδημιουργούν, να αποδομούν εικόνες και να κατασκευάζουν νοήματα (Ανγκερίνου, 2009:29). Εάν ο/η οπτικά εγγράμματος μαθητής/ρια έχει αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες, τότε η μετάβαση σε έναν ιστορικό και κινηματογραφικό γραμματισμό μπορεί να εξασφαλίσει μια ολοκληρωμένη και σύγχρονη προσέγγιση στο μάθημα της ιστορίας.

#### **2.1.4.1. Ιστορικός γραμματισμός**

Ως προς τη χρησιμότητα της σχολικής ιστορίας στη σύγχρονη κοινωνία, υπήρξε αμφισβήτηση στις Η.Π.Α.,γι'αυτό εκδόθηκε από Αμερικανούς ιστορικούς μανιφέστο υπεράσπισης της ιστορίας το 1989, στο οποίο για πρώτη φορά συναντάται ο όρος *ιστορικός γραμματισμός* (*historical literacy*). Υπήρξαν και άλλες επιστημονικές παραδοχές εγκιβωτισμένες σε Αναλυτικά Προγράμματα, όπως αυτά του Ηνωμένου Βασιλείου στα έτη 1991 και 2007 αλλά και του Historical Thinking Project που διεξήχθη στον Καναδά το 2006 με επικεφαλής τον Peter Seixas (2006).

Ο όρος ιστορικός γραμματισμός έχει διεθνή χρήση και περιλαμβάνει την κοινωνική χρησιμότητα του μαθήματος της ιστορίας, καθώς επίσης τις μεθοδολογικές οριοθετήσεις για τη διδασκαλία του (Gagnon & Bradley Commission on History in



Schools, 1989). Οι βασικοί άξονες του ιστορικού γραμματισμού συνοπτικά είναι οι ακόλουθοι:

(α) κοινωνική χρησιμότητα της ιστορίας σχετικά με: την ανάπτυξη στάσεων, τη συγκρότηση ταυτότητας, τον αυτοπροσδιορισμό, τις δεξιότητες κατανόησης της σύγχρονης κοινωνίας.

(β) θεμελιώδεις δεξιότητες σχετικά με: την κατανόηση της αφήγησης και της ερμηνευτικής πολλαπλότητας της γνώσης, την ένταξη των γεγονότων στο ιστορικό πλαίσιο, τη συλλογή πληροφοριών, την εξαγωγή συμπερασμάτων, τη σύνθεση κειμένου, την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και την ικανότητα έκφρασης/επικοινωνίας (Κάββουρα, 2011b: 627).

Συνεπώς, βασική επιδίωξη πλέον των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η συνεχής και απρόσκοπτη προσπάθεια δημιουργίας ιστορικά εγγράμματων μαθητών/ριών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ιστορική σκέψη και η ιστορική γνώση δύνανται να αποκτηθούν μέσα από τη χρήση διαφόρων πηγών και νέων διδακτικών εργαλείων τα οποία συνδέονται με την ιστορική κουλτούρα.

#### **2.1.4.1.1. Εννοιολόγηση στην ιστορία**

Η έννοια αποτελεί διανοητική και πολιτισμική κατασκευή που, δεδομένου ότι τέμνει και περιγράφει το πραγματικό, επεκτείνεται στη δόμηση της γνώσης και την οργάνωση του κόσμου, προχωρώντας στην ένταξη πραγμάτων, που χαρακτηρίζονται από ομοιότητες και διαφορές, σε κατηγορίες (Κάββουρα, 2011a:137).

Η εννοιολόγηση είναι εκείνη η νοητική διαδικασία κατά την οποία πραγματοποιείται η μετάβαση από το ειδικό στο γενικό, ένα είδος αφαίρεσης των ιδιαιτεροτήτων του κάθε παραδείγματος, και η συσπείρωση κοινών χαρακτηριστικών δίχως να δίνεται σημασία στα διαφορετικά. Μέσα από την αφαίρεση, συνεπώς, συσχετίζονται πολύπλοκα σύνολα και νοηματοδοτείται η πραγματικότητα η οποία μας περιβάλλει. Τα επίπεδα επεξεργασίας μιας έννοιας ως προς τη δόμησή της είναι (α) η ετικέτα· (β) η κατηγορία ένταξης· (γ) οι ιδιότητες/χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την κατηγορία· (δ) τα συγκεκριμένα παραδείγματα (Booth, 1993:79-81).

Ως προς την κατηγορία των ιδεοτύπων, που μας αφορά στην προκειμένη περίπτωση, ο Prost (1996:134-137) αναφέρει πως η συγκριτική διάσταση και οι θεωρητικές καταβολές τους μορφοποιούν, κατά κύριο λόγο, τα εννοιολογικά δίκτυα. Η πραγματικότητα συγκρίνεται με τον ιδεότυπο όπου συναντώνται αντίθετες ή

παρόμοιες έννοιες, συγκροτώντας ένα σημασιολογικό τόπο με έννοιες που διατηρούν σταθερές σχέσεις μεταξύ τους. Για την ένταξη των εννοιών σε εννοιολογικά δίκτυα, μεταξύ της ιεραρχικής κατηγοριοποίησης και της «οικο-λογικής» προσέγγισης προτιμάται στη Διδακτική της ιστορίας η δεύτερη, διότι λαμβάνονται υπόψη τόσο παράγοντες, όπως η ομοιότητα και η γειννίαση, όσο και η απόσταση από το πρωτοτυπικό παράδειγμα της έννοιας (Κάββουρα, 2011a:124-139). Το ζητούμενο, ωστόσο, δεν παύει να είναι η κατανόηση και χρήση των ιστορικών εννοιών από τους/τις μαθητές/τριες, δεξιότητες που φανερώνουν την κατάκτηση ανώτερου επιπέδου ιστορικής γνώσης.

#### **2.1.4.1.2. Ιστορική γνώση και ιστορική σκέψη**

Όταν η γνώση φωτίζει στοιχεία κοινωνήσιμα στον κόσμο, τότε αποκτά νόημα και το κέντρο προσέγγισης μετατοπίζεται από τη «σχέση με τη γνώση» γενικά στην ιστορική γνώση. Η σχέση με την ιστορία χαρακτηρίζεται ως προσωπική όταν αφορά τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες και εξωτερική ή απόμακρη όταν υπάρχει διαχωρισμός αυτής από τη ζωή τους και το περιβάλλον τους (Κάββουρα, 2011a: 49-50).

Η ιστορική γνώση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική σκέψη. Σύμφωνα με τη Νάκου (2000a:222) «Μέσα στο σύγχρονο επιστημολογικό περιβάλλον, η ιστορική γνώση δεν εκλαμβάνεται ως συσσώρευση αντικειμενικών ιστορικών στοιχείων, αλλά ως ευρεία διανοητική και κοινωνική δεξιότητα ιστορικής ερμηνείας και κατανόησης του επιστημονικού ιστορικού πλαισίου, εντός του οποίου εναλλακτικές ιστορικές ερμηνείες δοκιμάζονται, ελέγχονται και, εν δυνάμει, δικαιώνονται. Με αυτήν την έννοια, η ιστορική γνώση συνδέεται άμεσα με την ιστορική σκέψη και με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η ιστορική ερμηνεία και η ιστορική κατανόηση πραγματώνονται». Υπάρχουν περιοχές όπου η ιστορική σκέψη ενισχύεται από την ιστορική κουλτούρα, η οποία σχετίζεται με τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (μουσεία) ή με άτυπα μέσα (ταινίες). Ωστόσο, υπάρχουν σημεία όπου η ιστορική σκέψη δυσχερεύεται, διότι εμποδίζεται η κριτική προσέγγιση του παρελθόντος (Apostolidou, 2015:165-167).

Το αμερικάνικο National Center for History in Schools (1995) του Πανεπιστημίου UCLA κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ιστορική σκέψη χαρακτηρίζεται από πέντε πρότυπα-τύπους (standards). Το αγγλικό Αναλυτικό Πρόγραμμα που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1960-1970 και παρουσιάστηκε το 2007 δεν

αναφέρεται στην ιστορική σκέψη, αλλά σε έξι έννοιες και τρεις δεξιότητες-δραστηριότητες που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά παράλληλα/αντίστοιχα με τα αμερικανικά πρότυπα. Η μοναδική διαφοροποίηση έγκειται ως προς την πολιτισμική, θρησκευτική και εθνική διαφορετικότητα η οποία διαφοροποιείται με τη λήψη αποφάσεων στο παρόν (The National Curriculum, 2007:112-114). Κάθε ένα πρότυπο-τύπος σχετίζεται με συγκεκριμένες γνωστικές διαδικασίες και δραστηριότητες οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται.

Το πρώτο πρότυπο σχετίζεται με τη χρονολογική αντίληψη η οποία και στοχεύει στη διάκριση παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος από την πλευρά των μαθητών/ριών. Κατά συνέπεια, οι μαθητές/ριες πρέπει να είναι σε θέση να προβούν στον προσδιορισμό χρονικής ακολουθίας γεγονότων, στον υπολογισμό του χρόνου ημερολογιακά, στη δημιουργία και ερμηνεία γραμμών του χρόνου, στην εξήγηση προτύπων ιστορικής συνέχειας και αλλαγής.

Το δεύτερο πρότυπο αναφέρεται στην ιστορική κατανόηση. Σε αυτό οι μαθητές/ριες καλούνται να αναγνωρίσουν τα βασικά στοιχεία της ιστορικής αφήγησης: ποιος εμπλέκεται, τι έχει συμβεί και πώς εξελίχθηκαν έτσι τα γεγονότα, καθώς επίσης ποιες είναι οι συνέπειες. Επιπλέον, ιδιαίτερη σημασία έχει η διάκριση και κατανόηση των διαφορετικών οπτικών της τέχνης της εποχής εκείνης.

Τρίτο πρότυπο αποτελεί η ιστορική ανάλυση και ερμηνεία. Ως προς την ανάλυση, διαφορετικές αντιλήψεις συγκρίνονται και αντιπαρατίθενται, αναδεικνύονται σχέσεις αιτιώδεις, αιτιολογημένες απόψεις. Ως προς την ερμηνεία προκρίνεται η σχετικότητα της, η επίδραση του παρελθόντος στο παρόν και η σημασία της διαφοροποίησης των ιστορικών.

Το τέταρτο πρότυπο σχετίζεται με την ιστορική έρευνα. Ιστορικά ντοκουμέντα και ιστορικά ερωτήματα έρχονται να σηματοδοτήσουν, πώς θα προσεγγιστεί από την πλευρά των μαθητών/ριών το ιστορικό παρελθόν.

Το πέμπτο πρότυπο περιλαμβάνει την ανάλυση θεμάτων ιστορικού περιεχομένου, καθώς και τη λήψη αποφάσεων (ή την διαφορετικότητα στην κοινωνία κατά τη βρετανική άποψη). Από το πρότυπο αυτό προκύπτουν οι αξίες και οι απόψεις των εμπλεκομένων στα γεγονότα.

Τα πρότυπα της ιστορικής σκέψης θα αναζητηθούν σε αυτή την έρευνα στις απαντήσεις των μαθητών/ριών. Ο ερευνητής ερμηνεύει τις απαντήσεις τους και προσδιορίζει την ικανότητά τους ως προς την ιστορική σκέψη, μέσα από τα ερευνητικά υποερωτήματα. Τα πρώτα τρία πρότυπα υπάρχει η δυνατότητα να

εντοπιστούν σε ερωτήματα σχετικά με τη δηλωτική ιστορική γνώση και τα τελευταία δύο πρότυπα μπορούν να εντοπιστούν στα ερωτήματα σχετικά με τη διαδικαστική ιστορική γνώση, συνδέοντας τον κινηματογράφο με την ιστορία και συγκρίνοντας τις αφηγήσεις. Καταλυτικός στην προσέγγιση της ιστορίας με την αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α διαμορφώνει με διάφορους τρόπους το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον.

Το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ., 2003) επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης πέρα από την ιστορική γνώση που επεκτείνεται σε κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά θέματα. Το μέχρι πρότινος ισχύον Α.Π.Σ. ιστορίας ήταν δομημένο σύμφωνα με χρονολογικές ιστορικές περιόδους ενώ οι νεοεισαχθείσες οδηγίες (Βόγλης κ.α., 2017) είναι δομημένες σύμφωνα με θεματικές ενότητες.

#### **2.1.4.2. Ιστορική ενσυναίσθηση και λογική κατανόηση**

Η έννοια της *ενσυναίσθησης* (*empathy*) προέρχεται από το χώρο της ψυχολογίας και αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να μπαίνει στη θέση του άλλου<sup>53</sup>. Στο πλαίσιο της Διδακτικής της ιστορίας, η ιστορική ενσυναίσθηση (*historical empathy*) δημιουργεί συναισθήματα στους/στις μαθητές/ριες-θεατές/ριες της ταινίας τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν χωρίς να υπάρξει απώλεια της συνειδητότητας των γεγονότων (Hughes-Warrington, 2007:92-96).

Οι Lee και Ashby (2001:24-25) χρησιμοποιούν πλέον για την ενσυναίσθηση τον όρο *λογική κατανόηση* (*rational understanding*) και επισημαίνουν ότι αυτή δρα ενισχυτικά ως προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Κατά συνέπεια, με τη βοήθεια αυτής κατανοούνται από τους/τις μαθητές/ριες ιστορικά γεγονότα και επιτυγχάνεται η αναδόμηση του παρελθόντος μέσα από την αξιοποίηση πηγών υπό την προϋπόθεση, όμως, ότι υφίσταται η βασική ιστορική γνώση. Η διαδικασία μπορεί να είναι δύσκολη, ωστόσο, και μόνον η εξάσκηση στον προβληματισμό μέσα από την ενσυναίσθηση αποτελεί σημαντικό βήμα και επίτευγμα για την ιστορική εκπαίδευση. Εντούτοις, ανακύπτουν προβλήματα ως προς την ενσυναισθητική αυτή προσέγγιση της ιστορίας: (α) τα ηθικά όρια της κατανόησης· (β) η μη εμπλοκή του ιστορικού· (γ) η επιχειρούμενη από τον ιστορικό εγκυρότητα της μεταφοράς (Prost, 1996:164-168).

---

<sup>53</sup> Η ενσυναίσθηση προέκυψε ως ψυχολογική κι αισθητική παράμετρος κατανόησης του δημιουργού έργων τέχνης και ως τρόπος σύλληψης και ανασύστασης εικόνων των κοινωνιών του παρελθόντος από ανθρώπους του παρόντος (Λεοντσίνης, 1999: 125).

Εάν συνυπολογιστεί η εξέλιξη στους τομείς των μέσων μαζικής ενημέρωσης, γίνεται φανερό πως η επαφή των υποκειμένων με τα γεγονότα είναι άμεση. Όμως, σημαντικός είναι ο αναλογικός παράγοντας του τρόπου παρουσίασης των γεγονότων από τα μέσα (Pluckrose, 1993:2). Στον αναλογικό παράγοντα υπεισέρχεται η διατηρημένη δύναμη της αναβίωσης καθώς και η δύναμη της αποστασιοποίησης, οπότε το «σαν» σημαίνει ότι «κάτι είναι και δεν είναι». Αυτό συμβαίνει διότι η ταύτιση και η διαφοροποίηση, κατά την πορεία της σκέψης αλληλοεπηρεάζονται και κρίνονται απαραίτητες για τη διαμόρφωση απόστασης από το παρελθόν (Ricoeur, 1985:256).

Πόσο εύκολη, όμως, είναι η επίτευξη της ιστορικής ενσυναίσθησης; Ο ιστορικός είναι μέλος μιας κοινωνίας και συνεπώς χαρακτηρίζεται και ο ίδιος από προκαταλήψεις και προσωπικές επιλογές ως προς τον μεθοδολογικό και ιδεολογικό του προσανατολισμό. Δεν δύναται να σκεφθεί «παρελθοντικά» (pastically). Ούτε είναι εύκολο, ο ιστορικός να σκεφθεί ακριβώς όπως μια ιστορική προσωπικότητα, δεδομένου ότι αυτή η προσωπικότητα τού είναι γνωστή μέσα από τις πηγές και τα κείμενα ιστορικών. Επομένως, δεν ερμηνεύεται μια ιστορική προσωπικότητα μέσα από τις σκέψεις της (Jenkins, 1995: 41-42).

Η διαδικασία ανάπλασης του παρελθόντος επιτυγχάνεται με μεγαλύτερη επιτυχία όταν τη βάση της αποτελούν τα υπάρχοντα ίχνη του παρελθόντος. Ωστόσο, σύμφωνα με την Ann Low-Beer (1989:8-10), το μυθιστόρημα, το δράμα και τα ιστορικά διηγήματα (τα οποία και σχετίζονται άμεσα με την ενσυναίσθηση) μπορούν να αποδειχτούν επαρκή και βοηθητικά για τους/τις μαθητές/ριες όταν διδάσκονται ιστορία, αρκεί να μην υπάρξει σύγχυση αυτών με την ιστορία η οποία βασίζεται στις ιστορικές πηγές. Η ιστορική ενσυναίσθηση αντικαταστάθηκε από την έννοια της λογικής κατανόησης από τους εμπνευστές της, με σκοπό τη μετρίαση της πολυπλοκότητάς της ως γνωστικής δεξιότητας του ιστορικού. Άλλωστε, για να αποτελέσει ιστορική μέθοδο είναι αναγκαίο να συνυπάρξει ως έννοια με την κριτική επεξεργασία των πηγών (Seixas, 1996:775). Κατά συνέπεια, ό,τι ισχύει για το ιστορικό μυθιστόρημα ισχύει και για την ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου.

Άλλωστε, σύμφωνα με τον Husbands (1996:68), η ενσυναίσθηση αποτελεί τη διαδικασία εκείνη η οποία ενισχύει τη δόμηση της «ιστορικής γνώσης και κατανόησης». Εάν δεν συσχετιστεί με την παραπάνω παραδοχή, θα αποτελέσει αντικείμενο απομνημόνευσης και παραπλάνησης για τους/τις μαθητές/ριες. Ο

Shemilt (1984:39-84), ένας από τους εισηγητές της έννοιας της ενσυναίσθησης, αναφερόμενος στη διδακτική αξιοποίηση της ιστορικής ενσυναίσθησης, επεσήμανε ότι, ενώ η ιστορική ενσυναίσθηση αποτελούσε μια ανατρεπτική μορφή κατανόησης σχετικά με την αντιμετώπιση ορισμένων πραγμάτων, τα οποία τώρα φαίνονται ιδιαίτερα παράλογα ή άδικο, θα μπορούσαν να είναι απολύτως λογικά και δίκαια σε διαφορετικές συνθήκες. Ωστόσο, αυτή η διδακτική πρακτική παρεξηγήθηκε και συνδέθηκε αποκλειστικά με τη φαντασία.

Η συμβολή, συνεπώς, της ιστορικής ενσυναίσθησης στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας μπορεί να είναι καταλυτική<sup>54</sup>. Μπορεί να μετατρέψει το μάθημα της ιστορίας από υπόθεση νεκρών ανθρώπων και άχρηστων πληροφοριών σε εφαλτήριο παρέμβασης των παιδιών καθώς αξιολογούν, ερμηνεύουν και κατανοούν το παρελθόν σε σχέση με το σύγχρονο κόσμο (Κουργιαντάκης, 2004:466-467).

Επομένως, ακόμη και ο ιστορικός καταφεύγει σε διαισθητική και φαντασιακή προσέγγιση των δεδομένων, για να μπορέσει να αναπαραστήσει το παρελθόν (Lipman, 1995: 193), όμως διαθέτει τις δεξιότητες αποστασιοποίησης προκειμένου να αναδείξει τις διαφορές με το παρόν του.

#### **2.1.4.3. Αξιοποίηση πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας**

Η κριτική σκέψη<sup>55</sup> αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για την οικοδόμηση της γνώσης και ζητούμενο για το νοήμονα άνθρωπο και το σύγχρονο σχολείο. Η κριτική σκέψη στην ιστορία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη αξιοποίηση πηγών (οπτικών ή γραπτών), έτσι ώστε η απομνημόνευση, η οποία αποτελεί μια πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο (Νάκου, 2000b:210) να αρχίσει να υποχωρεί. Για το λόγο αυτό, κατά τη διάρκεια της διδακτικής προσέγγισης της ιστορίας, κρίνεται αναγκαία η χρήση των ιστορικών πηγών, οι οποίες αξιοποιούνται ως ίχνη του παρελθόντος.

Πριν περάσουμε στον τρόπο αξιοποίησης των ιστορικών πηγών, κρίνεται σκόπιμο να διαχωρίσουμε τις δύο βασικές κατηγορίες: τις πρωτογενείς και τις δευτερογενείς. Στις πρωτογενείς περιλαμβάνονται οι πηγές που δημιουργήθηκαν κατά

---

<sup>54</sup> Οι μαθητές/ριες σκέφτονται καλύτερα όταν εργάζονται σε μικρές ομάδες, ανταλλάσσουν ελεύθερα απόψεις και κατ'αυτόν τον τρόπο αποκτούν ιστορική ενσυναίσθηση (Ashby & Lee, 1987: 85-86).

<sup>55</sup> Οι γνωστικές δεξιότητες για την κριτική σκέψη παρουσιάζονται από τον Ματσαγγούρα (2007a:95, 537-571). Οι δεξιότητες αυτές κατατάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες: Δεξιότητες συλλογής (παρατήρηση, αναγνώριση, ανάκληση), Δεξιότητες οργάνωσης (σύγκριση, κατηγοριοποίηση, διάταξη, ιεράρχηση), Δεξιότητες ανάλυσης (ανάλυση δομικών στοιχείων συνόλου, διάκριση σχέσεων, διάκριση μοτίβων, διάκριση γεγονότων από απόψεις και εκτιμήσεις, διευκρίνιση), Δεξιότητες υπέρβασης των δεδομένων (επεξήγηση, πρόβλεψη, υπόθεση, συμπερασμός, επαλήθευση, εντοπισμός λαθών και αντιφάσεων, διοργάνωση της γνώσης, περίληψη, ενσυναίσθηση, αξιολόγηση).

την εξεταζόμενη ιστορική περίοδο (π.χ. ευρήματα, φωτογραφίες, επιστολές). Στις δευτερογενείς περιλαμβάνονται οι ιστορικές πηγές από τις οποίες ανασυντίθεται ένα ιστορικό θέμα με βάση τις πρωτογενείς πηγές (π.χ. ιστορικά συγγράμματα, εικαστικές απεικονίσεις ή λογοτεχνικά έργα με θέματα από την ιστορία). Επιπλέον, στα είδη των πηγών συγκαταλέγονται αντικείμενα τέχνης και καθημερινής ζωής, γραπτές πηγές, ηλεκτρονικές πηγές, ηχητικά ντοκουμέντα, οπτικά ντοκουμέντα, οπτικοακουστικά ντοκουμέντα, πηγές του τοπίου, προφορικές μαρτυρίες, πίνακες και γραφήματα, χάρτες (Ρεπούση, 2004:311-328).

Η ένταξη των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, απαιτεί προσεκτικό χειρισμό. Η σύγκριση του παρελθόντος με το παρελθόν ή του παρελθόντος με το παρόν μπορεί να οδηγήσει σε αναχρονισμούς, εάν δεν εξεταστεί το διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο. Οι επιστημολογικές τομές που πραγματοποιεί ο ιστορικός σε συνδυασμό με τον τρόπο γραφής του, μορφοποιούν τις πλοκές σε ετερογενή στοιχεία, μέσα από τις διαδικασίες εξήγησης, τα πρόσωπα και τη χρονικότητα. Ακόμη, οι επιστημολογικές αυτές τομές μετασχηματίζονται σε διδακτικές παρεμβάσεις. Οι πρακτικές ιστορικοποίησης ή αποστασιοποίησης δίνουν νόημα στις τομές που προκύπτουν ανάμεσα στη μυθοπλαστική και την ιστορική ή σε κάθε απλοϊκή αφήγηση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η σκέψη των μαθητών/ριών εξασκείται προκειμένου να επιτευχθεί η οικειοποίηση της ιστορικής αφήγησης και να διατηρηθεί η απόσταση ανάμεσα στην ορθή προσέγγιση και τον «κοινό νοου». Ως ισοδύναμο της ταύτισης με τους «άλλους» δύναται να θεωρηθεί η αναίρεση της χρονικής απόστασης<sup>56</sup>. Μέσα από τις πηγές, οι μαθητές/ριες συγκροτούν υποθετικές αιτιακές συναρθρώσεις τις οποίες συγκρίνουν με συναρθρώσεις του σχολικού εγχειριδίου. Επίσης μέσα από τις ασκήσεις εξωκειμενικής πλαisiώσης ευνοείται η καλλιέργεια της απόστασης σε σχέση με τις διαφοροποιήσεις από το παρόν. Προκρίνεται η εστίαση στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες που ενισχύουν τις απλές αναλογίες και την αυθόρμητη ταύτιση (Κάββουρα, 2011a:109-114).

Με το σύστημα τριπλής ανάγνωσης των πηγών κατανοείται η φύση των ιστορικών τεκμηρίων, όχι ως αντανάκλασεις πιστές στην παρελθούσα πραγματικότητα, αλλά ως ιστορικές δημιουργίες εμπρόθετες και διαφορετικές μέσα στο χρόνο. Συγκεκριμένα, πρώτα πραγματοποιείται η ένταξη της πηγής στο ιστορικό

---

<sup>56</sup> Αξίζει να αναφέρουμε την άποψη του Jean-Louis Comoli (2008:51), ο οποίος επισημαίνει ότι ο κινηματογράφος αποτελεί μια διαλεκτική μηχανή (machine dialectique) για κατασκευή γειννίας με το απόμακρο και αντίστροφα.

πλαίσιο δημιουργίας. Ύστερα εξετάζεται η συμβολή αυτής στη μνήμη και τη γνώση, που επιτυγχάνεται μέσα από τη μορφή, το είδος, τον ιδιωτικό και δημόσιο χαρακτήρα της, το θέμα της και τους συσχετισμούς που μπορούν να προκύψουν από αυτή (Ρεπούση, 2004:308-310).

Ο Burke (2003:11-23) προτείνει έναν ιδιαίτερο τρόπο αντιμετώπισης της εικόνας (και κατ' επέκταση του κινηματογράφου) ως ιστορικής μαρτυρίας. Λαμβάνει υπόψη προβλήματα σε σχέση με την κατά περίπτωση οπτική πηγή, τη μεταγενέστερη ή σύγχρονη μνήμη του γεγονότος, τα συμφραζόμενα, τη ρητορική, τη λειτουργία, την έμμεση ή άμεση μαρτυρία.

#### **2.1.4.3.1. Η ταινία ως πρωτογενής και δευτερογενής πηγή στην ιστορία**

Οι κινηματογραφικές ταινίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία της ιστορίας, είτε ως πρωτογενείς, είτε ως δευτερογενείς πηγές, υπό προϋποθέσεις. Μπορούν, δηλαδή, να συγκριθούν και να αναλυθούν σε σχέση με άλλα είδη πηγών όπως οι έντυπες. Εκ πρώτης όψεως, όλες οι ταινίες, όντας δημιουργήματα ανθρώπινα, μπορούν να αναλυθούν και να ερμηνευθούν σύμφωνα με την εποχή στην οποία γυρίστηκαν, σε σχέση με τις αξίες και τις νόρμες της κοινωνίας, λόγω της εποχής δημιουργίας ή ως κριτική αντιμετώπιση των αξιών που επικρατούσαν.

Τα παραδείγματα αξιοποίησης ταινιών ως πρωτογενών και δευτερογενών πηγών που παρουσιάζονται, περιέχουν αναφορές σε διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν από την ομάδα Marcus (2010), συμπεριλαμβάνοντας συνοπτικά στόχους και τρόπους προσέγγισης ιστορικών γεγονότων.

Ο Ron Briley στο μάθημα της νεότερης αμερικανικής ιστορίας δίδαξε τον πόλεμο του Βιετνάμ χρησιμοποιώντας ως έναυσμα τις ταινίες *Τα πράσινα μπερέ* (*The Green Berets*, 1968) και *Πλατόν* (*Platoon*, 1984). Οι συγκεκριμένες ταινίες παρουσιάζουν τον πόλεμο από διαφορετική οπτική γωνία. Στη συνέχεια, προβλήθηκε η ταινία *Μπόνι και Κλάιντ* (*Bonnie and Clyde*, 1968), η οποία αναφέρεται στο ζευγάρι ληστών της εποχής της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης του 1929. Η ταινία αυτή χρησιμοποιήθηκε ως πρωτογενής ιστορική πηγή (Marcus et al., 2010: 73-89) διότι αντικατοπτρίζει μια συγκεκριμένη οπτική ως προς τις πολιτιστικές συγκρούσεις και τις κοινωνικές συνέπειες της πολυσήμαντης δεκαετίας του 1960 κατά την οποία γυρίστηκε. Ακολούθως, προβλήθηκε η ταινία *Ο Πρωτάρης* (*The Graduate*, 1967) με θέμα τη νιότη κατά την ίδια δεκαετία, καθώς επίσης *Ο Ξένοιαστος καβαλάρης* (*Easy Rider*, 1969) σχετικά με το κίνημα των χίπις κατά την ίδια χρονική περίοδο. Ο Briley



ολοκλήρωσε τη διδασκαλία του ζητώντας από τους/τις μαθητές/ριες να συνθέσουν ένα κείμενο χρησιμοποιώντας σχετικές ιστορικές πηγές και να αξιολογήσουν τον αντίκτυπο τέτοιων κινημάτων.

Η περίπτωση να αξιοποιηθεί μια ταινία ως πρωτογενής πηγή, ενδεχομένως, είναι πιο απτή και κατανοητή. Τι συμβαίνει, όμως, όταν μια ταινία καλείται να λειτουργήσει ως δευτερογενής πηγή ιστορίας (Marcus et al., 2010: 91-108) και στη συνέχεια να συγκριθεί με πρωτογενείς πηγές της ιστορικής περιόδου, η οποία αναπαρίσταται στην ταινία; Ο καθηγητής Έκτωρ (Hector), όπως ονομάζεται κωδικοποιημένα<sup>57</sup>, ασχολήθηκε με τη διδασκαλία της ενότητας σχετικά με την επέκταση προς τα δυτικά (westward expansion). Χρησιμοποίησε την ταινία *Αλάμο* (*The Alamo*, 2004) για να συγκριθεί με άλλες πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Ο κύριος σκοπός του καθηγητή ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές/ριες τι συνέβη στο Αλάμο, ποιοι πήραν μέρος, κατασκευάζοντας μια «πραγματικότητα»<sup>58</sup>. Βασίζεται στην ταινία και στα ιστορικά στοιχεία που προκύπτουν από αυτή, ενισχύει, ωστόσο την προσπάθειά του με επιπρόσθετα κείμενα και συζήτηση. Ύστερα, ζήτησε από τους/τις μαθητές/ριες να ερμηνεύσουν μια πρωτογενή πηγή, σύμφωνα με τα όσα είχαν μάθει<sup>59</sup>.

Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/ριες εκπαιδεύονται να αντιμετωπίζουν πολυπρισματικά τις ιστορικές πηγές και στην κινηματογραφική τους μορφή. Ο Bakhtin (1986:5) θεωρεί ότι η πλοκή αντικατοπτρίζει τρόπους σκέψης, την οπτική και ερμηνεία του κόσμου μέσα στους αιώνες ενώ στον πολιτισμό προκρίνει την αντιμετώπιση των ειδών της καλλιτεχνικής δημιουργίας με ενιαίο τρόπο. Άλλωστε, ο προσανατολισμός του σχολείου οφείλει να είναι κοινωνικός και πολιτισμικός.

## 2.2. Πολυτροπικότητα-Πολυγραμματισμοί

Στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας (multimodality) και των πολυγραμματισμών (multiliteracies), χρησιμοποιώντας στην παρέμβαση διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους, συνδυάζουμε τον οπτικό γραμματισμό – έχοντας ως παράδειγμα τον κινηματογράφο- με τον ιστορικό γραμματισμό, για την

<sup>57</sup> Η ομάδα Marcus (2010) κωδικοποίησε τα ονόματα των διδασκόντων με εξαίρεση τον Ron Briley.

<sup>58</sup> Ο Ortega y Gasset επιμένει ότι κάθε εποχή ξαναγράφει την ιστορία, όπως εξυπηρετεί τους σκοπούς της (στο: Marcus et al., 2010:74).

<sup>59</sup> Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να αναλυθούν, τόσο η προσέγγιση του ιστορικού γεγονότος μέσα από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, όσο και ο αξιακός κώδικας της εποχής που εκτυλίχθηκαν τα γεγονότα, της εποχής που γυρίστηκε η ταινία και του σήμερα, καθώς επίσης, οι αφηγηματικοί τρόποι. Συνεπώς, δημιουργούμε εμείς το δικό μας συνδυαστικό μοντέλο.

επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος με ευχάριστο και εποικοδομητικό τρόπο.

Η πολυτροπικότητα αποτελεί έννοια συνυφασμένη με την άνοδο των πολιτισμικών σπουδών κατά την τελευταία εικοσαετία. Συνδυάζει, όπως προκύπτει άλλωστε και από την ετυμολογία της, πολλούς τρόπους (εικονιστικούς, ηχητικούς, γλωσσικούς κ.α.) τους οποίους, είτε αναμειγνύει με σκοπό την αναπαράσταση ή την έκφραση του βιώματος, είτε μορφοποιεί με τουλάχιστον δύο σημειωτικούς τρόπους (modes) την παρουσίαση ενός πολιτισμικού προϊόντος. Αυτή η σημειωτική συνύπαρξη μελετάται σε συνάρτηση πολιτισμικών, κοινωνικοϊστορικών, ψυχοπαιδαγωγικών και διαλογικών διαδικασιών<sup>60</sup>. Κατά συνέπεια, ο γραπτός λόγος, ο προφορικός, η κινούμενη εικόνα, οι χειρονομίες, η μουσική προσδίδουν διαφορετικές δυνατότητες (affordances) και μεταφέρουν νοήματα σε σχέση με τους διαθέσιμους σημειωτικούς πόρους (resources) οι οποίοι και αναφέρονται σε κάθε σημειωτικό τρόπο με τα οποία ασχολήθηκε το 1996 η λεγόμενη Ομάδα του Νέου Λονδίνου-New London Group (Πουρκός & Κατσαρού, 2011: 22).

Η θεωρία των πολυγραμματισμών, όπως αυτή παρουσιάστηκε από την ομάδα του Νέου Λονδίνου (New London Group), αποτελεί μια θεωρία παραγωγής νοήματος στις σύγχρονες κοινωνίες (Kalantzis & Cope, 1999:680-695), η οποία και ενίσχυσε την αξία της σημειωτικής ανάλυσης. Οι πολυγραμματισμοί απαιτούν την ανάπτυξη ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα (The New London Group, 2000:9-10) και για το λόγο αυτό είναι συνυφασμένοι με την πολυτροπικότητα.

Οι βασικές αρχές των πολυγραμματισμών, σύμφωνα με το New London Group (2000:19-37) συνοψίζονται ως εξής:

(α) Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών είναι σύνθεση τεσσάρων συστατικών: της *πλαισιοθετημένης πρακτικής* (διαφοροποιημένες εμπειρίες μαθητών/ριών), της *ανοιχτής διδασκαλίας* (μεταγλώσσα ως προς το σχέδιο), της *κριτικής παισιώσης*

---

<sup>60</sup> Ο Dewey (1980:155) δίνει σημασία στην εμπειρία και στην πρακτική λειτουργία της αποκτημένης γνώσης, επομένως η λειτουργία του στοχασμού αποκτά νέο νόημα κατά τη μεταβολή της αρχικής κατάστασης, εφόσον οι μαθητές/ριες κληθούν να επεξεργαστούν ένα πολυτροπικό κείμενο. Ο Vygotsky (2000:117) υποστηρίζει ότι η γλώσσα είναι αυτή που κατασκευάζει ή ανταλλάσει νοήματα σε συνάρτηση με την ιστορικο-πολιτισμική ψυχολογία και κατ' αυτόν τον τρόπο η ανταλλαγή μηνυμάτων διαφοροποιείται εφόσον υφίσταται η πολυτροπικότητα. Ο Halliday (1985:192) πιστεύει ότι η γλώσσα συνδέεται με το νόημα και ότι σχετίζεται με τον πολιτισμό αυτών που ανταλλάσσουν νοήματα κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα.

(σύνδεση νοημάτων με κοινωνικά πλαίσια), της μετασηματισμένης πρακτικής (οι μαθητές/ριες μεταφέρουν σχέδια νοήματος και τα αναδιαμορφώνουν).

(β) Η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία οφείλει να αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών.

(γ) Η διδασκαλία πρέπει να φέρνει τους μαθητές σε επαφή με καθημερινές ουσιαστικές πρακτικές κατασκευής νοήματος, κάνοντας χρήση ενός μεγάλου φάσματος τρόπων, μέσων και μεθόδων.

(δ) Η μάθηση αποτελεί διαδικασία συγκρότησης νοήματος και κατά συνέπεια μετατρέπεται σε πολύμορφη και πολύτροπη διαδικασία, μέσα από την οποία το άτομο αναδιαμορφώνεται.

Η πολυτροπική αναπαράσταση θεωρείται πλέον απαραίτητη στη διδασκαλία (Cope & Kalantzis, 2000:9-10· Kress & van Leeuwen, 1996:7,15· The New London Group, 1996:60-92). Επίσης, οι σύνθετες αλληλεπιδράσεις πολυτροπικών πηγών κρίνονται αποτελεσματικές για την απόκτηση γνώσης και παραγωγής νοήματος, που συνδέονται με τους πολυγραμματισμούς, καθώς επίσης με τη θεωρία της γνωστικής ευελιξίας.

Η θεωρία της γνωστικής ευελιξίας (cognitive flexibility theory) πρεσβεύει την «πολλαπλή και διασταυρούμενη διάσχιση του πεδίου» και έχει οικοδομικές καταβολές (Spiro, Coulson, Felton & Anderson, 1988:375-383). Αποποιείται τη γραμμική οργάνωση της γνώσης. Υποστηρίζει τη διάσχιση της πολυτροπικής πληροφορίας και τη συγκρότηση νοήματος μέσα από εικόνες, πίνακες, σχεδιαγράμματα κ.α. Συνεπώς, το μάθημα της ιστορίας μπορεί να συσχετιστεί με τη θεωρία της γνωστικής ευελιξίας (Κάββουρα, 2011b:629).

### **2.2.1. Οπτικός γραμματισμός**

Η χρήση του οπτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της ιστορίας δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά διαδραματίζει επικουρικό ρόλο για την απόκτηση δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού από τους/τις μαθητές/ριες. Ο ιστορικός γραμματισμός αφορά τη μελέτη της ιστορίας σε σχέση με την κατανόηση του σύγχρονου κόσμου και της κοινωνίας και καθιστά τους/τις μαθητές/ριες ικανούς/ές να κατανοούν ιστορικά κείμενα, έννοιες, αξίες και πηγές (Α.Π.Σ. ΦΕΚ Β 303/2003, σ.3940).

Ο οπτικά εγγράμματος άνθρωπος, σε συνάρτηση με το πολιτισμικό του κεφάλαιο (Bourdieu, 1993:76), αποκωδικοποιεί και ερμηνεύει με επιτυχία τα οπτικά

ερεθίσματα. Δεδομένης της σημασίας της οπτικής αντίληψης (Arnheim, 2007:357-381), είναι σε θέση να αναλύει συντακτικά το οπτικό ερέθισμα και τη σύνθεσή του, αξιολογώντας το αισθητικά και λαμβάνοντας υπόψη τα προκαλούμενα συναισθήματα του ιδίου και των γύρω του. Η ίδια η κοινωνία επιτάσσει την κατανόηση των οπτικών ερεθισμάτων. Άλλωστε, ο οπτικός πολιτισμός είναι αυτός που διαμορφώνει, στο βαθμό που του αναλογεί, στάσεις και αξίες της ανθρωπότητας (Ausburn & Ausburn, 1978:207).

Η σχέση του παιδιού με τον οπτικό πολιτισμό είναι άμεση και εποικοδομητική από πολύ νωρίς. Αρκεί να αναλογιστούμε ότι ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί προϋπόθεση της αναγνώρισης του αλφαβήτου από τους/τις μαθητές/ριες. Εξάλλου, αποτέλεσμα της σχέσης του οπτικού πολιτισμού με την εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, η οποία, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007a:475-489 ·2007b:66-67) συμπορεύεται με τη δράση σε ένα ευχάριστο κλίμα. Σε αυτό συντελούν οι πολυγραμματισμοί που αναφέρονται στα πολυμορφικά, πολυτροπικά κείμενα και επαναπροσδιορίζουν τις συμβάσεις των κειμενικών ειδών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επαναπροσδιορίζεται πολυτροπικά η επικοινωνία στο μάθημα της ιστορίας (Κάββουρα, 2011b:628). Η πρόκληση του ενδιαφέροντος για την ιστορία μέσα από την αισθητική προσέγγιση της κινηματογραφικής ταινίας (εικόνα-ήχος-παραγωγή), καθώς επίσης μέσα από την ανάλυση-ερμηνεία των γεγονότων, αποτελεί δείγμα πολυτροπικού επαναπροσδιορισμού στο μάθημα της ιστορίας.

### **2.2.1.1. Η γλώσσα του κινηματογράφου**

Στον κινηματογράφο αναπτύσσεται μια ιδιαίτερη γλώσσα (Μαρτέν, 1984:12-21). Έχει τα δικά της κλειδιά, τις δικές της συμβάσεις και ιδιαίτερα επικοινωνιακά εργαλεία (Chatman, 1978:158-160). Η γλώσσα του κινηματογράφου αποτελείται από τα εξής σημεία:

(α) Το *φιλμ* (*film*) αποτελεί τη βάση/κλειδί του κινηματογράφου, το οποίο και κομματιάζεται σε πλάνα.

(β) Το *πλάνο* (*shot/plan*) είναι η εικόνα ή ένα γεγονός που κινηματογραφείται από την κάμερα χωρίς διακοπή (Bordwell & Thompson, 2004: 530). Πολλοί θεωρητικοί του κινηματογράφου βρίσκουν αναλογία ανάμεσα στη λέξη και το πλάνο. Όπως μια φράση αποτελείται από λέξεις, το ίδιο και μια σεκάνς αποτελείται από πλάνα. Η αντίληψη αυτή που ξεκίνησε από τους Ρώσους κλασικούς (Eisenstein, Pudovkin,

Kuleshov) προέρχεται από επιδράσεις της θεωρίας του ρωσικού φορμαλισμού<sup>61</sup>. Παρόλα αυτά και στο λόγο και στον κινηματογράφο, τέτοιες απόψεις αμφισβητήθηκαν από άλλους μελετητές που πιστεύουν ότι και το μεμονωμένο πλάνο δεν στερείται έννοιας (Διζικιρίκης 1985: 100).

(γ) Τα είδη των πλάνων ποικίλουν. Τα πλάνα χωρίζονται με βαθμό κλίμακας και με πρότυπο τη μεγέθυνση ή σμίκρυνση της ανθρώπινης κλίμακας. Τα βασικότερα είναι το κοντινό/ γκρο πλαν (*close up*), που πολλές φορές συνδέεται με την καταβύθιση στον ψυχισμό του ήρωα, το μεσαίο ή αμερικάνικο/μέχρι το γόνατο (*american*), και το γενικό (*long shot*) γνωστό και ως πλάνο συνόλου (Jacobs, 1999:66· Bordwell & Thompson, 2004:321-336).

(δ) Η σεκάνς/διηγηματικός κύκλος (*sequence*) αποτελεί άλλη μια βασική έννοια. Ορίζεται ως χωροχρονική συνέχεια και μπορεί να αποτελείται από πολλά πλάνα, έχοντας αρχή, μέση και τέλος<sup>62</sup>. Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχει και το πλάνο-σεκάνς (*plan sequence*), ένα μεγάλο πλάνο δηλαδή που διαρκεί όσο μια σεκάνς.

(ε) Ντεκουπάζ (*decoupage*) είναι η τελική φάση επεξεργασίας του σεναρίου, δηλαδή, το στάδιο της τεχνικής γραπτής εργασίας, πριν αρχίσει πρακτικά το γύρισμα του έργου, το «κόψιμο» του μυθιστορήματος. Η κατάταμησή του, δηλαδή, γίνεται μέσω του Ντεκουπάζ. Το Ντεκουπάζ, σύμφωνα με το σχετικό λήμμα στο Λεξικό Διζικιρίκη (1985: 44) είναι η «πλήρης και λεπτομερειακή τεχνική ανάλυση και καταγραφή όλου του μελλοντικού έργου, όπως αυτό θα φαίνεται, λίγο πολύ, στην οθόνη».

Στη συνέχεια προκύπτει το ζήτημα κοπής και ένωσης των πλάνων. Ο τρόπος με τον οποίο διευθετείται είναι ιδιαίτερος σημαντικός, καθότι από τη σύνδεση των εικόνων παράγεται αυτό που λέμε τρίτο νόημα.

(στ) Το Μοντάζ (*editing/montage*), είναι μια διαδικασία, τεχνικής και καλλιτεχνικής φύσης κατά την οποία τα μέρη της ταινίας, που γυρίστηκαν τμηματικά χωρίς χρονολογική σειρά για οργανωτικούς και οικονομικούς λόγους, ανασυνθέτονται με τη μορφή, όμως, της κινηματογραφικής εικόνας με σκοπό την προβολή στην οθόνη. Η

---

<sup>61</sup> Οι Φορμαλιστές πρεσβεύουν, από γλωσσολογικής πλευράς, ότι μια λέξη δεν έχει καμία έννοια αν δεν ενταχθεί μέσα σε μια φράση. Επομένως, και κανένα πλάνο για τους σοβιετικούς κινηματογραφιστές δεν έχει σημασία, αν δεν ενταχθεί σε ένα διηγηματικό κύκλο. Δηλαδή, η λέξη σημασιοδοτείται μόνο όταν ενταχθεί σε μια πρόταση (Θέος, 1988).

<sup>62</sup> Ο Διζικιρίκης (1985:122-123) στο Λεξικό του αναφέρει στο λήμμα σεκάνς: «η δομή ενός έργου προσδιορίζεται από μεγάλα αφηγηματικά κομμάτια, τους διηγηματικούς κύκλους (*sequences*). Κάθε διηγηματικός κύκλος αποτελεί μιαν ολοκληρία, δηλαδή ένα αφηγηματικό σύνολο με αρχή, μέση και τέλος. Η θέση, όμως, του διηγηματικού κύκλου μέσα στο όλο έργο, είναι απόλυτα προσδιορισμένη κι εξαρτημένη από τη σχέση με τους άλλους διηγηματικούς κύκλους. Όσο κι αν αποτελεί ένα κλειστό διηγηματικό κύκλωμα, ποτέ δεν είναι αυθύπαρκτο, αλλά είναι πάντοτε το μέρος ενός όλου».

αλλαγή και η σύνθεση των πλάνων, σύμφωνα με τους Bordwell & Thompson (2004:529) διακρίνονται σε μοντάζ-editing και μοντάζ-montage. Το πρώτο αποτελεί τη διαδικασία επιλογής και σύνδεσης των κινηματογραφικών λήψεων, αλλά και το σύνολο των τεχνικών που διέπει τις σχέσεις μεταξύ των πλάνων. Το δεύτερο, το οποίο προκύπτει από την παράδοση των σοβιετικών κινηματογραφιστών της δεκαετίας του '20, δίνει έμφαση σε δυναμικές, ενίοτε ασυνεχείς σχέσεις των πλάνων μεταξύ τους και στην παράθεση εικόνων για να δημιουργηθούν ιδέες, ανύπαρκτες στο μεμονωμένο πλάνο.

### **2.2.1.2. Δημιουργία και δομή ενός κινηματογραφικού έργου**

Ποια όμως είναι η σχέση και η συμβολή των συντελεστών στη δημιουργία και υλοποίηση μιας κινηματογραφικής ταινίας; Ο σεναριογράφος, ο σκηνοθέτης, ο διευθυντής φωτογραφίας, ο μοντέρ, συνεργάζονται, αποδέχονται και αναπτύσσουν τη γλώσσα και την αφηγηματική υφή του κινηματογράφου (Μπαλάζ, 1992· Stam, Burgoyne & Flitterman-Lewis, 2010). Σύμφωνα με τον Κολοβό (1993:44), όλοι τους αναδέχονται το ρόλο των αποδεκτών/ριών του κειμένου με τους όρους που βάζει το κινηματογραφικό λεκτικό και εξωτερικεύουν μια ενιαία συλλογική αναπαράσταση ενός μέρους απ' αυτό. Η όλη περίπλοκη διαδικασία του κινηματογράφου μπορεί να παρομοιαστεί με μια τεράστια πυραμίδα. Την κορυφή της την αποτελούν μια σειρά από ζητήματα και γνώσεις αισθητικές, καλλιτεχνικές και φιλοσοφικές. Όσο προχωρούμε προς τη βάση της πυραμίδας, τα ζητήματα γίνονται πιο χειροπιαστά και αγκαλιάζουν πολλούς τομείς της σύγχρονης τεχνικής και επιστήμης. Για να γίνει λοιπόν ένα άξιο κινηματογραφικό έργο, συνεργάζεται ένας μεγάλος αριθμός από ειδικούς σε πολλούς τομείς της σύγχρονης ανθρώπινης γνώσης, όπως είναι η αισθητική και η φιλοσοφία της τέχνης, η λογοτεχνία και οι εικαστικές τέχνες, η ηθοποιία και η μουσική, η μηχανολογία, η οπτική, η ηλεκτρονική, η ακουστική, η χημεία.

Κατά συνέπεια, ο σεναριογράφος μετατρέπει, για παράδειγμα, ένα μυθιστόρημα, ένα θεατρικό έργο ή ιστορικές αφηγήσεις σε σενάριο, προσπαθώντας κυρίως να «εικονοποιήσει» τις περιγραφές και να «γράψει» τις σκηνές. Εάν το μυθιστόρημα στηρίζεται στις εικόνες, η όλη διαδικασία είναι πιο εύκολη. Αντίθετα, εάν στηρίζεται στο λόγο, η δυσκολία είναι σαφώς μεγαλύτερη. Ακολούθως, ο κινηματογραφιστής ντεκουπάει, «μεταφέρει» το σενάριο. Ο σκηνοθέτης είναι αυτός/ή που συνδέει όλους τους τομείς, συνεργάζεται με τον σεναριογράφο,

ντεκουπάρει βρισκόμενος σε επικοινωνία με τον οπερατέρ, τοποθετεί την κάμερα και επιλέγει το φακό. Έτσι, από το αφήγημα, μέσω του σεναριογράφου επιτυγχάνεται η εικονοποίηση του κειμένου και ο σκηνοθέτης, ντεκουπάροντας και προβαίνοντας στις κατάλληλες ενέργειες σύμφωνα με το όραμά του, πάντα συμβάλλει στη δυναμική της υλοποίησης της ταινίας.

Η δομή ή αφηγηματικό τόξο<sup>63</sup> ενός έργου στον κινηματογράφο έχει αριστοτελική καταγωγή. Ειδικότερα, ως προς τη δομή ενός κινηματογραφικού έργου, υπάρχουν:

(α) Η *προπαρασκευή*, που ουσιαστικά είναι μια σύντομη και δυναμική εισαγωγή σχετικά με τον προσδιορισμό προσώπων, καταστάσεων και περιβάλλοντος εξέλιξης.

(β) Η *εξέλιξη*, που χαρακτηρίζεται από ένταση και δυναμικότητα. Σ' αυτή συναντούμε ορισμένα στοιχεία τα οποία στηρίζουν την ανάπτυξη στην ανοδική πορεία της δραματικής δομής. Αυτά τα στοιχεία είναι η σύγκρουση, η εκκρεμότητα (suspense) ή αναπάντεχο, η κρίσιμη σκηνή, η δραματική ακμή και η τυχόν δεύτερη ή τρίτη ιστορία.

(γ) Η *λύση ή κάθαρση* που είναι η αναπόφευκτη και με συνέπεια λογική κατακλείδα του κινηματογραφικού έργου, ευθύς μετά την αποκορύφωση της δράσης στην πιο κρίσιμη στιγμή της. Έτσι, αποσαφηνίζονται η σύγκρουση ιδεών και ανθρώπων, τα πρόσωπα και οι χαρακτήρες τους και η κεντρική ιδέα του έργου (Διζικιρίκης 1985: 126-131).

### 2.2.2. Η ταινία ως αφήγηση

Κατά πόσο μια ταινία μυθοπλασίας με ιστορικό περιεχόμενο μπορεί να ανοίξει ένα διάλογο με την ιστορική αφήγηση αποτελεί ένα καίριο ερώτημα, ενίοτε ως είδος πειραματισμού. Για παράδειγμα, η Zemon-Davis (2000:2) διερωτάται, εάν οι κινηματογραφιστές, οι ηθοποιοί και οι θεατές θα μπορούσαν να συμμετάσχουν σε αυτό το συλλογικό «πείραμα σκέψης» σχετικά με το παρελθόν. Στο σημείο αυτό προστίθεται το δικό μας ερώτημα. Θα μπορούσε ο κινηματογράφος να μείνει πιστός στα ιστορικά στοιχεία και να μην παρασυρθεί από τις σειρήνες της δραματικότητας, της εικόνας, του ήχου και της ερμηνείας;

Η ερώτηση αυτή, όσο περίεργο κι αν φαίνεται είχε ήδη τεθεί από τους αρχαίους Έλληνες, όχι σε σχέση με τον ανύπαρκτο εκείνα τα χρόνια, ως τέχνη ή

---

<sup>63</sup> Οι έννοιες της δομής αναφέρονται εδώ μέσα στα όρια των κλασικών αντιλήψεων, σε σχέση με την αφηγηματολογία (Κατωμένος, 2004:11-16).

εφεύρεση, κινηματογράφο, αλλά ως προγονική μεταμόρφωση αυτού σε επική ποίηση. Σύμφωνα με τη Zemon-Davis (2000:3-4), ο Ηρόδοτος και ο Θουκυδίδης ανέδειξαν το διαχωρισμό μεταξύ ιστορίας και επικής ποίησης κατά τον 5<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. Για παράδειγμα, ο Όμηρος ανέδειξε με την επική του *Ιλιάδα* το μυθικό υπόβαθρο του ιστορικά υπαρκτού Τρωικού Πολέμου. Ο Όμηρος ήταν ποιητής και του επιτρεπόταν να επινοήσει «ποιητική άδεια» τεκταινόμενα με σκοπό να ικανοποιήσει το ακροατήριό του, όμως, ακόμη και αυτός αναπαριστούσε καταστάσεις οι οποίες μαρτυρούνταν ή ανακαλύπτονταν, κατά κάποιον τρόπο, από αξιόπιστες πηγές. Ο δε Ηρόδοτος περιέγραψε τα *Μηδικά*, όχι ως αποτέλεσμα θείας παρέμβασης, αλλά ως αποτέλεσμα γνώσης και έρευνας από τον ίδιο. Ο Θουκυδίδης, από την άλλη, έγραψε όσα συνέβησαν κατά τον Πελοποννησιακό Πόλεμο κριτικά και συγκρίνοντας πληροφορίες (Hartog, 1988:260-370).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όταν το μυθιστόρημα εγκατέλειπε το Ρεαλισμό, ο κινηματογράφος βασίστηκε σε αυτό, όχι μόνον ως προς τη θεματολογία, αλλά και ως προς την παρουσίαση και την αφηγηματικότητα. Έτσι στις Η.Π.Α. προτάσσεται από τον Griffith η αφηγηματικότητα. Άλλωστε, ο οικείος αφηγηματικός κινηματογράφος και ιδιαίτερα με την έλευση του ήχου, επικράτησε των άλλων κατευθύνσεων με τις οποίες συνυπήρχε κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1920-30, όπως ήταν οι Σχολές του Ρώσικου Μοντάζ, του Εξπρεσιονισμού, της Avant-Garde. Επίσης, το υπόβαθρο της Δύσης σχετικά με την αφηγηματολογία<sup>64</sup> οδήγησε στην επικράτηση της γραμμικής αντίληψης του χρόνου. Τους πρώτους τρόπους αφήγησης ο κινηματογράφος τους δανείστηκε από την πεζογραφία, όπως ο διαχωρισμός της δομής σε κεφάλαια, η αναδρομή στο παρελθόν (flashback), η αφήγηση σε πρώτο ή τρίτο πρόσωπο (Διζικιρίκης 1985:20).

Η δημιουργία μιας ταινίας ιστορικού περιεχομένου, ως προς την αφήγηση, επηρεάζεται από το λόγο των ιστορικών. Από την αρχή του ο κινηματογράφος αποτέλεσε μια θεαματική διαδικασία, η οποία αντλούσε τα θέληγιά της από τις τεχνικές καινοτομίες. Οι αφηγηματικές τεχνικές επηρεάστηκαν, πέρα από την λογοτεχνία, και από το θέατρο. Η δραματική διάσταση του κινηματογράφου, ενδεχομένως, αποκαλύπτει ανθρώπινες περιστάσεις ή καταστάσεις κοινωνικές,

---

<sup>64</sup> Χαρακτηριστικό αφηγηματολογικό παράδειγμα αποτελούν τα παραμύθια, η διάδοση των οποίων και η επιρροή τους στη γραμμική αντίληψη του χρόνου σχετίζεται με προεκτάσεις του στρουκτουραλισμού (Προπ, 1991· Stam et al, 2010).



ιστορικές, πολιτικές, μέσα από την αφηγηματική απόδοσή της σε σκηνές και εικόνες. Κατά συνέπεια, ο κινηματογράφος αποτελεί μια σύνθεση θεματικού περιεχομένου, το οποίο ενίοτε χαρακτηρίζεται από ιστορικότητα (Archat-Tatah, 2013:113-118).

Υπάρχουν, κατά τον Rancière (1998:45-60), τρεις διαστάσεις αναφοράς του κινηματογράφου στην ιστορία: ο κινηματογράφος ως αναμόχλευση των πράξεων (*recueil du fait*), ως ανάμνηση του παρελθόντος (*mémoire du passé*) και ως ιστορία της νεωτερικότητας (*histoire au sens modern du terme*). Αυτό είναι το πεπρωμένο των ανθρώπων, καθόσον οι άνθρωποι πράττουν και έτσι ο μύθος έρχεται να συμπληρώσει τα κατορθώματά τους μέσα από την αφήγηση. Κατ' αναλογία, η ταινία μυθοπλασίας ως οπτικό αφήγημα έρχεται να συμπληρώσει την ιστορική αφήγηση μέσα από διαδοχικές συγκρίσεις, εστιάζοντας στις διαφοροποιήσεις, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **2.2.2.1. Διαφοροποίηση της κινηματογραφικής αφήγησης-πλοκής από την ιστορική αφήγηση-πλοκή**

Ταυτίζεται η ιστορία σε μια ταινία με την πλοκή της ταινίας; Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να συγχέουμε τις έννοιες *ιστορία* και *πλοκή* στο συγκεκριμένο συγκείμενο. Σύμφωνα με τους Bordwell και Thompson (2004:120), η ιστορία περιλαμβάνει όλα τα γεγονότα σε μια ταινία· και εκείνα στα οποία παρακολουθώντας είμαστε συμμετοχοί, αλλά και εκείνα τα οποία φανταζόμαστε για να ξετυλίξουμε το κουβάρι της ιστορικής αφήγησης<sup>65</sup>. Η πλοκή από την άλλη, περιλαμβάνει ό,τι βλέπουμε και ακούμε από την ταινία, είναι δηλαδή υποσύνολο της ιστορίας και συμπληρώνει τα κενά αυτής.

Όσον αφορά στην αφήγηση που συναντάται σε ένα κείμενο ιστορικού περιεχομένου, ο Genette, όπως οι περισσότεροι αφηγηματολόγοι, επεξεργάζεται μια βασική διάκριση ανάμεσα στην *αφήγηση* (*recit*) και την *ιστορία* (*histoire*). Η αφήγηση αναφέρεται στην τάξη και τη διάρθρωση των γεγονότων μέσα στο κείμενο και η ιστορία στην ακολουθία με την οποία τα γεγονότα συνέβησαν στην *πραγματικότητα*. Οι δύο αυτές κατηγορίες ισοδυναμούν με τη διάκριση των Ρώσων Φορμαλιστών ανάμεσα στην *πλοκή* (*sjuzhet*) και την *ιστορία* (*fibula*). Για παράδειγμα, σε ένα αστυνομικό μυθιστόρημα την ανακάλυψη του πτώματος ακολουθεί η αναδρομή στο

---

<sup>65</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα, στην ταινία *Μέρα Οργής* (*Dies Irae/ Day of wrath*, 1943) του Carl-Th. Dreyer που εκτυλίσσεται στη Δύση του 17<sup>ου</sup> αιώνα, είναι η λεκτική αναφορά στη μητέρα-μάγισσα της ηρώιδας Ανν, μία αναφορά απαραίτητη, όμως, για να αντιληφθούν οι θεατές τα γεγονότα.

παρελθόν. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται αντιστροφή ή διατάραξη της χρονολογικής διαδοχής λόγω της πλοκής της αφήγησης (Τζιόβας, 2003:54-55).

Η ιστορική αφήγηση μπορεί να αντιμετωπιστεί, είτε ως σχέσεις γεγονότων με συνδυασμό αιτίας-αποτελέσματος, είτε ως ροή με την οποία η πλοκή μας δίνει τα στοιχεία της ιστορίας. Στη μεν γραπτή αφήγηση υπάρχουν οι χαρακτήρες, στη δε ταινία υπάρχουν οι ηθοποιοί που δανείζουν τη μορφή και την κίνησή τους στους χαρακτήρες, στα δρώμενα υποκείμενα. Από την πλευρά της ιστορίας του κινηματογράφου, όσον αφορά στα πρόσωπα, στο Hollywood χαρακτήρας είναι ο άνθρωπος, ενώ στο ρωσικό σινεμά είναι το πλήθος. Η διαφορά αυτή προέρχεται από την επικέντρωση στο άτομο ή στο συλλογικό υποκείμενο αντίστοιχα. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις χολλυγουντιανών παραγωγών που ο κεντρικός χαρακτήρας δεν είναι άνθρωπος. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την κινηματογραφική ταινία *Το άλογο του πολέμου* (*War horse*, 2011), πολεμικό δράμα σε σκηνοθεσία Steven Spielberg, όπου πρωταγωνιστεί ένα άλογο με το όνομα Joey, η αλλαγή ιδιοκτητών του οποίου το οδηγεί στο μέτωπο του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου.

Η κινηματογραφική αφήγηση έχει εύρος και βάθος. Ως προς το εύρος, υπάρχουν δύο περιπτώσεις. Στην πρώτη περίπτωση ο/η θεατής/ρια μπορεί να γνωρίζει περισσότερα από ό,τι ο ήρωας και στη δεύτερη να ξέρει και ο/η θεατής/ρια μόνον όσα ξέρει ο ήρωας. Ό,τι επιπλέον μαθαίνει, το ανακαλύπτει μαζί με τον κεντρικό ήρωα. Τέτοια χαρακτηριστικά παραδείγματα έχουμε στις μεταφορές των βιβλίων της Agatha Christie που σε κάποιες των περιπτώσεων, όπως στην ταινία *Εγκλημα στο Νείλο* (*Death on the Nile*, 1978 του John Guillermin) υπάρχει και αρχαιολογικό ενδιαφέρον, διότι ο σκηνικός χώρος περιλαμβάνει ιστορικά μνημεία. Ως προς το βάθος, η αφήγηση διακρίνεται σε *αντικειμενική* η οποία αναφέρεται στο τι κάνει και λέει ο ήρωας, και σε *υποκειμενική* η οποία θέτει ζητήματα αντιληπτικής (οπτική γωνία, τι βλέπει κι ακούει ο ήρωας) και νοητικής (τι φαντάζεται και ονειρεύεται ο ήρωας) υποκειμενικότητας (Bordwell & Thompson 2004: 117-120). Αξίζει, ακόμη, απλώς να αναφέρουμε την εξίσου μεγάλη σημασία όλων των ηχητικών διαστάσεων από αισθητικής άποψης στο κινηματογραφικό έργο. Τόσο ο λόγος, όσο και ο θόρυβος αλλά και η μουσική συμβάλλουν στην υλική και πνευματική ολοκλήρωση κάθε τέτοιου οπτικοακουστικού καλλιτεχνικού εγχειρήματος. Έτσι αναδεικνύεται, κατά κάποιον τρόπο, η ευρύτερη σχέση των τεχνών, όπου οι αφηγηματικοί και γλωσσικοί κώδικες γίνονται οπτικοακουστικά και πολυαισθητικά δημιουργήματα.

### 2.2.3. Κινηματογράφος και ιστορία: Οι περιπτώσεις του Marc Ferro και της Zemon Davis

Ο κόσμος του κινηματογράφου, σύμφωνα με τον Μ. Φερρό (2002:23-36), σχετίζεται αυτονόητα με τον κόσμο της ιστορίας. Η αυτοκρατορία της εικόνας συμπλέκεται με την ιστορία με ποικίλους τρόπους. Ο κινηματογράφος παράγει ιστορία και χρησιμοποιεί εκφραστικά μέσα δικά του, ώστε μία ταινία να είναι αποτελεσματική. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο έχει η κοινωνία από την οποία παράγεται η ταινία, καθώς επίσης η κοινωνία η οποία την υποδέχεται. Γι' αυτό σε μία ταινία δύναται να πραγματοποιηθεί ιστορική ανάγνωση, αλλά και στην ιστορία δύναται να πραγματοποιηθεί ανάγνωση κινηματογραφική.

Η κινηματογραφία δεν αφορά μόνον το επίκαιρο αλλά και την αναπαράσταση της πραγματικότητας του παρελθόντος. Χρειάζεται να εντοπίζονται τα στοιχεία της πραγματικότητας στη μυθοπλασία (Φερρό, 2002:74-75). Άλλωστε, κάθε είδους ταινία αποτελεί ιστορικό τεκμήριο (Φερρό, 2002:24-25). Δίνεται βαρύτητα στην ιδεολογική, σφαιρική και κοινωνική ταξινόμηση της κινηματογραφίας. Αναφέρεται ως χαρακτηριστικό παράδειγμα παραδοξότητας η ταινία *Θωρηκτό Ποτέμκιν* (*Battleship Potemkin*, 1925) του S. Eisenstein, όπου η αναπαράσταση των συνθηκών της επανάστασης πραγματοποιείται καλύτερα απ' ό,τι σε εξειδικευμένα έργα της ιστορίας. Ωστόσο, πολλές πληροφορίες της ταινίας ανήκουν στα μυθοπλαστικά στοιχεία, με τη χρήση των οποίων η αλήθεια μεταγράφεται και γίνεται πιο κατανοητή (Φερρό, 2002:191).

Η Natalie Zemon Davis (2000), καθηγήτρια ιστορίας και ανθρωπολογίας, ξεκινώντας από τον Σπάρτακο και φτάνοντας μέχρι την αποικιοκρατία και τα δικαιώματα των μαύρων στις Η.Π.Α., ασχολήθηκε συστηματικά με την ιδέα της αντίστασης και τους σκλάβους, όπως αυτοί αναπαρίστανται στην έβδομη τέχνη. Εφαλτήριο της ενασχόλησής της με τον κινηματογράφο ιστορικού περιεχομένου υπήρξε η περιγραφή μιας δίκης (1560 μ.Χ.) σχετικά με έναν χωρικό στα Πυρηνάια, η οποία οδήγησε στη δημιουργία της ταινίας *Η επιστροφή του Μάρτιν Γκερ* (*Le retour de Martin Guerre*, 1982)<sup>66</sup>. Η Zemon Davis δούλεψε ως ιστορικός σύμβουλος του σκηνοθέτη Daniel Vigne και του σεναριογράφου Jean Claud Carrière στη συγκεκριμένη ταινία. Αυτή ήταν «η πρώτη ευκαιρία», σημειώνει η Zemon Davis,

---

<sup>66</sup> Ο υπόδικος χωρικός έκλεψε την ταυτότητα του Martin Guerre, για τρία τουλάχιστον χρόνια, και πήρε τη θέση του άλλου χωρικού στην κοινωνία, ακόμη και στη συζυγική κλίνη. Η υπόθεση «έχρηζε κινηματογραφοποίησης», όπως και έγινε το 1980-82 με πρωταγωνιστή τον Gérard Dépardieu.

(2000:x) που είδε «την ιστορία να παρουσιάζεται μακριά από τη σχολική αίθουσα, τους ακαδημαϊκούς κύκλους, τα συνέδρια, τις δημοσιεύσεις και τις βιβλιοκριτικές».

Η ιστορική αυτή ταινία σύμφωνα με τη Zemon Davis (2000: xi) ήταν ένα «πείραμα σκέψης» διότι δυσκολίες ως προς τα ιστορικά στοιχεία υπήρξαν και ανάγκασαν την ίδια να αντιληφθεί, πως υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην αφήγηση ιστορίας στο κοινό και στην αφήγηση ιστορίας μέσα από την κινηματογραφική ταινία. Άλλωστε, οι ηθοποιοί αναζήτησαν τους προσωπικούς ερμηνευτικούς τους δρόμους, διαβάζοντας βιβλία σχετικά με τη ζωή κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα αλλά και τις δικογραφίες. Η ιστορική αφήγηση στην ταινία, που μπορεί να γίνει τόσο πιο δραματική, όσο και πιο πειστική ως προς τις πηγές του παρελθόντος, οδήγησε τη Zemon Davis να ασχοληθεί εκτενώς με τη σχεδίαση από τους/τις μαθητές/ριές της «καλού κινηματογράφου» και «καλής ιστορίας», όπως αυτή συνέλαβε την ιδέα στο Πανεπιστήμιο Princeton κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990.

Οι ιδέες τόσο του Φερρό (2002), όσο και της Zemon Davis (2000) σχετικά με τον κινηματογράφο και την ιστορία έχουν βρει απήχηση στην ακαδημαϊκή κοινότητα και κατά μία έννοια συνετέλεσαν στη συστηματοποίηση των προσπαθειών αξιοποίησης του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση, υπό τη μορφή, είτε της ταινίας μυθοπλασίας, είτε της ταινίας τεκμηρίωσης.

### **2.2.3.1. Ιστορικές ταινίες: Κινηματογράφος τεκμηρίωσης και κινηματογράφος μυθοπλασίας**

Στο πλαίσιο αισθητικών και θεωρητικών συζητήσεων για τον κινηματογράφο, η πραγματικότητα και η μυθοπλασία, βρίσκονται στο επίκεντρο (Αγγελίδη, 1999: 372). Για την ακρίβεια το πραγματικό διαφοροποιείται από την πραγματικότητα, κυρίως διότι η δεύτερη έννοια είναι υποσύνολο της πρώτης. Η πραγματικότητα, η οποία μπορεί να συσχετιστεί με το αισθητικό ρεύμα του Ρεαλισμού, ως έννοια είναι αμφισβητούμενη. Ο Πλάτωνας προτάσσει τις ιδέες στη θεωρία του, ενώ ο Αριστοτέλης τον ορατό κόσμο, ωστόσο στην καθημερινότητα γίνεται λόγος για τον απτό κόσμο ως πραγματικό (Stam, 2006). Με την κατηγοριοποίηση των σχετικών με την ιστορία ταινιών αλλά και την ανάλυσή τους έχουν ασχοληθεί μελετητές, όπως οι Rosestone (1995a:5-23) και Φερρό (2002:23-36).

Ο κινηματογράφος τεκμηρίωσης υπό τη μορφή του ντοκιμαντέρ χαρακτηρίζεται από αυθεντική δράση. Στη διαμόρφωσή του ως είδος συνέβαλε σημαντικά ο κινηματογραφιστής R. Flaherty κατά τη δεκαετία του 1920. Ωστόσο, οι

προσεγγίσεις διαφορετικών σχολών, πολλές φορές, δυσχεραίνουν τη σαφή ειδολογική διάκριση, όπως συμβαίνει στο υβριδικό είδος του δραματοποιημένου ντοκιμαντέρ που συνδυάζει την αυθεντική δράση με τη δραματοποιημένη απεικόνιση γεγονότων. Με το ντοκιμαντέρ ερμηνεύεται η πραγματικότητα, εντούτοις, και στις ταινίες τεκμηρίωσης υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας της επιλογής των πλάνων και του μοντάζ από τη διαμεσολάβηση του δημιουργού. Στην περίπτωση των αρχαίων κινηματογραφικών *Επικαίρων*, η κινηματογραφική κάλυψη του γεγονότος έγινε από συγκεκριμένη οπτική γωνία (Αγγελίδη, 1999· Φερρό, 2002· Λαμπρινός, 2005· Στεφανή, 2010· Thompson & Bordwell, 2011).

Ο κινηματογράφος μυθοπλασίας αποτελεί συλλογικό καλλιτεχνικό δημιούργημα. Το ενδιαφέρον του σεναριογράφου εστιάζεται στα αφηγηματικά σχήματα, πώς δηλαδή οργανώνονται τα γεγονότα μετά την αντίληψη και καταγραφή τους, καθώς επίσης ποιο είναι το μέγεθος της κλίμακας της αφήγησης. Για τη μυθοπλασία, η ενδοκειμενική προσέγγιση αφορά στην εσωτερική διάταξη του μυθιστορηματικού ή θεατρικού κειμένου και τις ιδέες ή αξίες αυτών. Εντούτοις, η εξωκειμενική και διακειμενική προσέγγιση μπορεί να δανειστεί στοιχεία από ψυχοβιογραφικές, ιστορικές ή κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, ανάλογα με την περίπτωση. Κατά συνέπεια, αναζητούνται οι σχέσεις του φιλμικού μυθοπλαστικού κειμένου με τη ζωή του δημιουργού ή με την κουλτούρα και το ιστορικό πλαίσιο αντίστοιχα.

Στη βασική ταινία που χρησιμοποιούμε στην παρέμβασή μας δεν εντοπίζουμε μνημονικές ιστορίες, δοκίμια, χρονικά (αποσπασματικές, λογικές, χρονολογικές διατάξεις αντίστοιχα), αλλά αναφερόμαστε σε μια μυθοπλαστική προσέγγιση η οποία διακατέχεται από δραματική και αισθητική παρουσίαση πληροφοριών ιστορικού περιεχομένου.

#### **2.2.3.2. Το είδος του ιστορικού δράματος στον κινηματογράφο μυθοπλασίας**

Το ιστορικό δράμα (historical drama) στον κινηματογράφο μυθοπλασίας αποτελεί κινηματογραφικό είδος σύμφωνα με το οποίο αναπαρίστανται στην οθόνη ιστορικά γεγονότα ή βιογραφίες σπουδαίων προσώπων. Υπάρχουν καθαρά βιογραφικά δράματα (biography, biopics) αλλά και δραματοποιημένα ντοκιμαντέρ (docudrama), σύμφωνα με τα όρια της ιστορικής έρευνας. Υπάρχουν και οι καθαρά μυθοπλαστικές ταινίες εποχής (costume drama, period drama), οι επικές ταινίες

(epics) ή οι εμπνευσμένες από υπαρκτές προσωπικότητες ταινίες, η δράση των οποίων αποκτά μυθιστορηματικό χαρακτήρα (Kuhn & Westwell, 2012).

Πολλά παραδείγματα θα μπορούσαν να παρατεθούν σχετικά με το είδος του ιστορικού δράματος (Παρ., Πίν. 2.1.). Από μέρους μας επιλέγονται να αναφερθούν ως ενδεικτικά παραδείγματα, κάποιες ταινίες που ανήκουν μεν στο είδος του ιστορικού δράματος, έχουν όμως κατά περίπτωση ανοιχτούς διαλόγους και με άλλα κινηματογραφικά είδη, όπως η περιπέτεια δράσης, το ρομαντικό δράμα ή η ταινία μυστηρίου<sup>67</sup>.

#### 2.2.4. Η προβληματική της ανάλυσης μιας ταινίας και της εικόνας

Η κινηματογραφική ταινία ως καλλιτεχνικό δημιούργημα, δεδομένου ότι απευθύνεται σε κοινό, επιδέχεται πολλών ερμηνειών. Από τη θεωρία του δημιουργού, που κυριαρχούσε στο παρελθόν, έγινε σταδιακά η μετάβαση στη σημειωτική του κινηματογράφου. Η σημειωτική νοείται τόσο ως μέθοδος ανάλυσης, όσο και ως αισθητική θεωρία που συνδέεται με τη φιλική αφήγηση. Κατ' αυτόν τον τρόπο έχουν ληφθεί υπόψη κατά καιρούς στοιχεία γλωσσολογικών, ψυχαναλυτικών, φεμινιστικών, μαρξιστικών και μεταστρουκτουραλιστικών προσεγγίσεων (Stam et al, 2010:21-27).

Υποστηρίζεται ότι στον κινηματογράφο που έχει τεκμηριωτικό χαρακτήρα, όπως τα *Επίκαιρα*, εξετάζουμε κριτικά τη γνησιότητα (γωνία λήψης, εστιακή απόσταση, ύπαρξη μοντάζ, ρυθμό, υφή) την ταύτιση (προέλευση, χρόνο, χρόνο και

---

<sup>67</sup> Ο *Λώρενς της Αραβίας* (*Lawrence of Arabia*, 1962) του David Lean είναι μια επική απεικόνιση των περιπετειών του Βρετανού διπλωμάτη T.E.Lawrence στην Αραβία των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ο *Γκάντι* (*Gandhi*, 1982) του Richard Attenborough αποτελεί εκτενή βιογραφία του Ινδού ηγέτη. Η *Κλεοπάτρα* (*Cleopatra*, 1963) του Joseph L. Mankiewicz μπορεί να θεωρείται ιστορικό δράμα, δίνεται, ωστόσο, έμφαση στο ρομαντικό στοιχείο ως προς τη σχέση της Κλεοπάτρας της Αιγύπτου με τον Ιούλιο Καίσαρα και τον Μάρκο Αντώνιο. Ο *Σπάρτακος* (*Spartacus*, 1960) του Stanley Kubrick χαρακτηρίζεται από στοιχεία περιπέτειας δράσης σχετικά με την επανάσταση σκλάβων εναντίον της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Η *λίστα του Σίντλερ* (*Schindler's list*, 1993) του Steven Spielberg αποτελεί εμβληματική μεταφορά της κρυφής συμβολής ενός βιομηχάνου στη διάσωση Εβραίων από το Ολοκαύτωμα. Η *νύχτα των στρατηγών* (*The night of the generals*, 1967) του Anatole Litvak αναφέρεται στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο με στοιχεία πολεμικής ταινίας, θρίλερ και ταινίας μυστηρίου. Η *Βασίλισσα Μαργκό* (*La reine Margot*, 1994) του Patrice Chéreau, ως ευρωπαϊκή αντιπρόταση αναφέρεται στις διαμάχες καθολικών και προτεσταντών στην Ευρώπη του 16<sup>ου</sup> αιώνα με έντονο το ερωτικό στοιχείο. Η *γέφυρα των κατασκόπων* (*The bridge of spies*, 2015) του Steven Spielberg αναδεικνύει το γεγονός της ανταλλαγής κρατουμένων κατά τον Ψυχρό Πόλεμο. Ο *γατόπαρδος* (*Il gattopardo*, 1963) του Luchino Visconti με έντονες κοινωνικοπολιτικές αναφορές αναφέρεται στην παρακμή ενός Σικελού αριστοκράτη στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Το *1900* (*Novecento*, 1976) του Bernardo Bertolucci έχει στοιχεία κοινωνικοπολιτικού δράματος καθότι αναφέρεται στην αγροτική ζωή της Ιταλίας κατά το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στη χώρα μας, στην ταινία *Ελευθέριος Βενιζέλος 1910-1927* (1980) του Παντελή Βούλγαρη παρουσιάζεται μέρος της ζωής του Έλληνα πολιτικού του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Επίσης, στον *El Greco* (2007) του Γιάννη Σμαραγδή περιγράφεται η ζωή του ζωγράφου της Αναγέννησης Δομήνικου Θεοτοκόπουλου από την Κρήτη μέχρι το Τολέδο.

τόπο παραγωγής, τοποθεσίες, πρόσωπα, ερμηνεία περιεχομένου) και αναλύουμε κριτικά τις συνθήκες παραγωγής, την πηγή προέλευσης, τη συχνότητα προβολής, τη χρήση, την υποδοχή από το κοινό (Φερρό, 2002:101-109).

Τα ιστορικά κινηματογραφικά δράματα ή οι δραματικές ιστορικές τηλεοπτικές σειρές μυθοπλασίας γοητεύουν τους θεατές διότι, μέσα από την παροχή αναπαραστάσεων ως προς τα γεγονότα, δημιουργούν την επιζητούμενη ασφάλεια η οποία και οδηγεί στην τέρψη. Επίσης, παράγουν μια εκ των έσω αίσθηση της ιστορίας όπου από τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις πράξεις των ηρώων αναδεικνύεται μια ολόκληρη εποχή ή μια σειρά γεγονότων (Μαυροσκούφης, 2005a: 158-162).

Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2005b:95-107) που ασχολήθηκε με τη σύνθεση στοιχείων από ιστοριογραφικές οπτικές και από τις θεωρίες του κινηματογράφου, εξετάζονται πρώτα τα εξωτερικά χαρακτηριστικά (τίτλος, είδος-θέμα, παραγωγή, γλώσσα, διάρκεια, χρώμα, διανομή και προβολή). Στη συνέχεια, εξετάζονται το υπόβαθρο (εταιρεία παραγωγής ή ανεξάρτητη παραγωγή, σκηνοθέτης, συσχέτιση ταινίας με το συνολικό έργο του σκηνοθέτη, το σενάριο, πρωταγωνιστές). Ακολούθως, αξιολογούνται τα εσωτερικά χαρακτηριστικά (γνησιότητα, φωτογραφία, σκηνοθεσία, κίνηση, ηθοποιία, δραματικότητα, ήχος και μουσική, επιμέλεια, θεωρία και ύφος, σύνθεση). Ως προς την ανάλυση, διερευνώνται η ιδεολογία, τα ντοκουμέντα και οι επινοήσεις, οι προθέσεις και τα μηνύματα, η πρόσληψη από το κοινό, η ένταξη της ταινίας στην ιστορία του κινηματογράφου, τα ιστορικά-κοινωνικά συμφραζόμενα. Ο κινηματογράφος, όμως, έχει ως βάση του τις εικόνες.

Οι εικόνες κατά τον Burke (2003:19-23) κατηγοριοποιούνται και συσχετίζονται με τη χρήση τους αλλά και με τον τρόπο παραγωγής τους. Για παράδειγμα, οι έντυπες εικόνες του 15<sup>ου</sup> και 16<sup>ου</sup> αιώνα δίνουν τη θέση τους σε φωτογραφίες, κινηματογράφο, τηλεόραση, διαδίκτυο. Επισημαίνεται η αξία της εικονογραφίας και της εικονολογίας<sup>68</sup>. Αναγνώσεις φορμαλιστικού τύπου, ανάλογες με εκείνες που προκύπτουν από τα κείμενα και την ερμηνευτική τους, δίνουν τη θέση τους σε τρεις διαφορετικές εκφάνσεις ερμηνείας. Αρχικά, πραγματοποιείται προεικονογραφική περιγραφή, αναγνωρίζονται δηλαδή αντικείμενα. Πραγματοποιείται εικονογραφική ανάλυση με ό,τι προκύπτει μέσα από τη συμβατική

---

<sup>68</sup> Η ορολογία εικονογραφία και εικονολογία εμφανίστηκε κατά τις δεκαετίες του 1920 και 1930 και αφορά στην ερμηνεία των εικόνων. Για να χρησιμοποιηθεί μια εικόνα ως ιστορική πηγή, πρώτα συνετό είναι να αναζητηθεί το νόημά της (Burke, 2003:45-57).

σημασία της εξεταζόμενης εικόνας. Στη συνέχεια γίνεται η εικονολογική ερμηνεία η οποία και αναδεικνύει το κατ' ουσία νόημα.

Ως προς τη μεθοδολογία των παραδειγμάτων, αναδεικνύεται μια σειρά πολιτισμικών νοημάτων ενός εικονογραφικού προγράμματος ή καλύτερα μιας εικονογραφικής σειράς. Αρκεί να επισημανθεί το γεγονός ότι η εικονογραφική μέθοδος αυτή διατηρεί έναν διαισθητικό και ενδεχομένως υπερβολικό χαρακτήρα, ενίοτε, στα όρια της αναξιοπιστίας. Δεν επικεντρώνεται, για παράδειγμα, στα κοινωνικά συμφραζόμενα που αποτελούν, κατά μια έννοια, και το ζητούμενο στην παρούσα έρευνα.

Αναφέρεται από τον Burke (2003:101-126), πως ο ιερός και υπερφυσικός χαρακτήρας των εικόνων διαφαίνεται μέσα από μυητικές και προσηλυτιστικές τάσεις, οι οποίες μπορεί να προκύψουν μέσα από την ιστορία των θρησκειών. Η εικόνα συμβολίζει βαθύτερα νοήματα, προσωποποιεί αφηρημένες έννοιες, επιτείνει την υπεροψία ή το θριαμβευτικό κομπασμό, ανατρέπει κρατούσες αντιλήψεις ή τις ενισχύει. Ακόμη, μπορεί να συσχετιστεί με τον υλικό πολιτισμό (ενδυμασίες, υφαντουργία, επίπλωση, μόδα, διαφήμιση).

Ο δημιουργός δύναται να νοηθεί ως κοινωνικός ιστορικός, πράγμα το οποίο μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα στην παρούσα έρευνα. Για παράδειγμα, υπάρχει η δυνατότητα απεικόνισης της κοινωνίας, της οικογένειας, της εργασίας, της εκπαίδευσης, ηθογραφικά χαρακτηριστικά που είτε προσεγγίζουν την αλήθεια, είτε ρέπουν προς την αναπαραστατική εξιδανίκευση. Τα στερεότυπα σχετικά με τους «άλλους» έρχονται στο προσκήνιο μέσα από διαφορετικές αναγνώσεις.

Ιδιαίτερη σημασία κατά τον Burke (2003:177-178, 215) έχουν οι «τρόποι» της οπτικής αφήγησης, οι οποίοι κατά περίπτωση μπορεί να συσχετιστούν ή να συμπεριλάβουν, για παράδειγμα, μάχες και επαναστάσεις εικονοποιημένες μέχρι την επικαιρότητα. Ωστόσο, στην εποχή μας ψυχαναλυτικές και στρουκτουραλιστικές, σημειωτικές ή μεταστρουκτουραλιστικές παράμετροι συμπεριλαμβάνονται στους τρόπους ερμηνείας των εικόνων. Η εικόνα αποτελεί σύστημα σημείων το οποίο με τη σειρά του είναι ένα υποσύστημα μιας μεγαλύτερης οικογένειας σημείων.

Εάν δε η εικόνα ερμηνευθεί μέσα από την πολιτισμική ιστορία της, στο προσκήνιο έρχονται προβληματισμοί σε σχέση με τις κοινωνικές αντανάκλασεις (μαρξιστική προσέγγιση) και τους μικρόκοσμους των καλλιτεχνών (μικρο-επίπεδο). Επίσης, αναφορικά με την τέχνη, οι προβληματισμοί σχετίζονται με τη θεωρία της πρόσληψης (Jauss, 1995), που θέτει τον/την αποδέκτη/ρια στο προσκήνιο ανάλογα με



τον ορίζοντα της προσδοκίας, ο οποίος διαμορφώνεται από το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρό του/της.

Η εικόνα φέρει διάφορες σημασίες και δύναται να ενισχυθεί από την ύπαρξη γλωσσικού μηνύματος. Εάν αναλυθεί με τη δική της γραμματική, τότε είναι δυνατή η ερμηνεία των μηνυμάτων που εμπεριέχονται. Αυτά τα μηνύματα, κατά τον Barthes (1997:41-59) διακρίνονται σε κυριολεκτικά και συμβολικά. Τα κυριολεκτικά μηνύματα ως μη κωδικοποιημένα θεωρούνται δηλωτικά, ενώ τα συμβολικά ως κωδικοποιημένα θεωρούνται συμπαραδηλούμενα. Για την ακρίβεια, όσον αφορά στα συμβολικά μηνύματα, ένα μέρος της πραγματικότητας γίνεται αντιληπτό και ερμηνεύεται μέσα από το «μύθο», τον τρόπο σκέψης μιας κουλτούρας. Η ισχύς των μύθων αυτών καθορίζεται από τις μεταβαλλόμενες συνθήκες που αποτελούν πεδίο δράσης τους (π.χ. εποχή, κοινωνία). Το νόημα αποτελεί γνώση προεγγεγραμμένη στη συλλογική συνείδηση και μορφοποιείται μέσα από κώδικες και σημεία. Η αποσυναρμολόγηση αυτών των κωδίκων και σημείων που διαμορφώνουν έναν πολιτιστικό μύθο προβάλλει τις αξίες που τον διατηρούν ή τον συνεχίζουν (Barthes, 1979:201).

#### **2.2.4.1. Η κοινωνική σημειωτική των G. Kress και Th. Van Leeuwen**

Οι Kress και van Leeuwen (1996) έχοντας ως βάση την κοινωνική σημειωτική συστηματοποίησαν τους τρόπους ερμηνείας των εικόνων και των οπτικών αφηγημάτων. Ο G. Kress (1994· 1997· 2003) οργανώνει μια γραμματική σχεδιασμού και ερμηνείας των εικόνων και κατ' επέκταση των οπτικών αφηγημάτων, συχνά συσχετιζόμενων με τη γραφή και συγγραφή κειμένων. Στην προσπάθειά του αυτή έχει τη βοήθεια, κατά καιρούς, του Th. Van Leeuwen (1996) με την καθοριστική συμβολή του οποίου ερμηνεύεται η σημειολογική αξία του χρώματος (Kress & van Leeuwen, 2002:343-368).

Οι Kress και van Leeuwen (2010:101-144) προσεγγίζουν την εικόνα ως αναπαράσταση που σχετίζεται με πολιτισμικές κοινωνικές και ψυχολογικές συνιστώσες. Η παραπάνω παραδοχή συνοψίζεται στο χαρακτηρισμό της μεθόδου προσέγγισης του οπτικού υλικού με κοινωνική σημειωτική. Μπορεί οι αναπαραστάσεις, οι οποίες στοχεύουν στην επικοινωνία να έχουν αφηγηματικά κι εννοιολογικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, κατά κύριο λόγο, το κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο δημιουργίας της εικόνας είναι εκείνο που αποτελεί τον καταλύτη της όλης διαδικασίας. Οι αφηγηματικές αναπαραστάσεις σχετίζονται με τη

δράση και την αντίδραση, το διάλογο και το μονόλογο, τη συζήτηση και την επικοινωνία, τα σύμβολα, τις συνθήκες, τις περιστάσεις. Οι εννοιολογικές αναπαραστάσεις αναφέρονται σε ταξινομικές και αναλυτικές διαδικασίες. Οι αναλυτικές μπορεί να είναι μη δομημένες και επομένως να συνδέονται μεταξύ τους με δυσκολία. Επίσης, μπορεί να είναι χρονολογικές, περιεκτικές, συνδεδεμένες με επαυξημένες δομές (γράμματα), τοπολογικές, στατιστικές, συμβολικές. Στην προκειμένη περίπτωση μάς απασχολούν κυρίως οι αφηγηματικές αναπαραστάσεις αφού πρόκειται για μια έρευνα συσχετισμένη με τον κινηματογράφο και την εκπαίδευση.

Η αναπαραστατική και αλληλεπιδραστική λειτουργία της εικόνας μπορεί να αναλυθεί από τη θέση του θεατή (Kress & van Leeuwen, 2010: 187-245). Κατά συνέπεια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ανάλυση των εικόνων παρουσιάζεται από το «βλέμμα» τους<sup>69</sup>, την απόσταση των πλάνων<sup>70</sup>, την προοπτική<sup>71</sup>, την οπτική γωνία<sup>72</sup>, την εξουσία και κατακόρυφη απόσταση<sup>73</sup>. Επιπλέον, τα νοήματα μπορούν να αποτελέσουν καταλύτη αλληλεπίδρασης του θεατή με το έργο τέχνης.

Τα μοντέλα της πραγματικότητας και η τροπικότητα (modality) αποτελούν για τους Kress και van Leeuwen (2010: 247-275) ιδιάζοντες και σημαντικούς παράγοντες στην ανάλυση του οπτικού υλικού. Για παράδειγμα, η αλήθεια των σημείων είναι εκείνη που καθορίζει, εάν η τροπικότητα είναι υψηλή ή χαμηλή, διαπροσωπική και μη ιδεατή. Κατά συνέπεια, η ιστορία ανοίγει έναν διάλογο με την πλοκή, το κοινωνικό πλαίσιο, τις αξίες, τις ιδέες, τις συμβάσεις τού προς εξέταση θέματος.

Μια άλλη διάσταση της τροπικότητας είναι ο νατουραλισμός. Κατ'αυτόν τον τρόπο εξετάζονται ζητήματα, όπως η ύπαρξη ή μη χρωμάτων, τα συμφραζόμενα, η πιστότητα της αναπαράστασης, το βάθος, ο φωτισμός, οι σκιάσεις. Μια ακόμα ενδιαφέρουσα διάσταση της τροπικότητας είναι οι κώδικες, όπως τα επιστημονικά,

---

<sup>69</sup> Οι εικόνες με απευθείας κοίταγμα (face to face) σημασιοδοτούν το αίτημα, ενώ με το πλάγιο κοίταγμα δηλώνουν την προσφορά (Kress & van Leeuwen, 2010: 191-195).

<sup>70</sup> Το κοντινό πλάνο υποδηλώνει την οικειότητα, το μακρινό την αντικειμενικότητα (Kress & van Leeuwen, 2010: 200-203).

<sup>71</sup> Η έλλειψη κεντρικής προοπτικής υποδηλώνει την υποκειμενικότητα σε αντίθεση με την ύπαρξη κεντρικής προοπτικής που υποδηλώνει την αντικειμενικότητα. Τα παραπάνω δεν μπορούν να συσχετιστούν με τη μοντέρνα τέχνη (Kress & van Leeuwen, 2010: 208-213).

<sup>72</sup> Η οριζόντια-ευθεία αποτελεί μέρος του περιβάλλοντός μας, η πλάγια απομάκρυνση από τον κόσμο μας και η πίσω όψη έχει πολύπλοκες ψυχαναλυτικές προεκτάσεις (Kress & van Leeuwen, 2010: 218-220).

<sup>73</sup> Η υψηλή απόσταση φανερώνει το μικρό και άνευ σημασίας αντικείμενο, η χαμηλή το σημαντικό, ενώ η ισχύς συνδυάζεται με την κοινωνική θέση του θεατή (Kress & van Leeuwen, 2010: 220-224).

αισθητηριακά και προσανατολιστικά χαρακτηριστικά, καθώς επίσης η κοινή γνώμη, που προσδίδουν εναλλακτικές οπτικές στην ανάλυση.

Ως προς την ανάγνωση του νοήματος του δημιουργήματος, εξετάζονται οι σχέσεις, τόσο μεταξύ ανθρώπων, πραγμάτων, τόπων, όσο και μεταξύ εικόνων και θεατών. Για παράδειγμα, στον οριζόντιο άξονα, αριστερά, τοποθετούνται τα οικεία δεδομένα καθώς η κάμερα κινείται αριστερά-δεξιά. Στον κάθετο άξονα, επάνω, τοποθετείται το σημαντικό και κάτω το ρεαλιστικό. Επίσης, μπορεί να παρατηρηθεί συμπλοκή των οριζόντιων και κάθετων αξόνων, ενώ το κέντρο και το περιθώριο αξιοποιείται ποικιλοτρόπως. Στο κέντρο τοποθετούνται τα σημαντικά, στο περιθώριο τα επουσιώδη<sup>74</sup>.

### 2.2.5. Κινούμενα σχέδια και ιστορία

Η τέχνη των κινουμένων σχεδίων, της εμφύσησης ζωής, της εμφύχωσης (anima στα λατινικά σημαίνει ψυχή, εξ ου και animation στην αγγλική ορολογία), αποτελεί μεταίχμιακή μετεξέλιξη της ανάγκης του ανθρώπου για καλλιτεχνική έκφραση δια της εικονογράφησης και της δημιουργικής σκέψης. Ο άνθρωπος περνά σταδιακά σε μια δημιουργική περίοδο, αγγίζοντας την κατά Καστοριάδη (2010) σφαίρα του φαντασιακού, άλλοτε εικονογραφώντας προαιώνια το σπήλαιο του Λασκώ και της Αλταμίρα και άλλοτε αιγυπτιακά ιερογλυφικά ή βυζαντινούς και δυτικούς ναούς ακόμα και περιηγητικές καταγραφές. Στις τρεις προαναφερθείσες περιπτώσεις (εικονογράφηση σπηλαίων, ναών, περιηγήσεων) δύναται να αναχθεί η συγκρότηση και εξέλιξη της τέχνης των εικονιστικών αφηγημάτων ή κόμικς (comics, bande dessinée), της λεγόμενης ένατης τέχνης<sup>75</sup>.

Από την εποχή των κόμικ-στριπ (comic strips) στις εφημερίδες και του *Κίτρινου παιδιού* (*The Yellow Kid*), ενός από τους πρώτους ήρωες στα αμερικανικά κόμικς, που έκανε την εμφάνισή του στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Sabin, 1996:20), σχεδόν παράλληλα με την εφεύρεση του κινηματογράφου, εμφανίστηκαν διαφορετικές σχολές ως προς το ύφος και τη δυναμική στο χώρο των

---

<sup>74</sup> Στην πολυτροπική διαφήμιση που περιλαμβάνει κείμενο και εικόνα, αναζητούνται και κειμενικές λειτουργίες ως προς την αλληλεπίδραση επιμέρους στοιχείων. Ωστόσο, ως προς τις εικόνες της, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το σχήμα, το βάθος, η προοπτική καθώς επίσης η ισορροπία και η αρμονία σε σχέση, κυρίως, με την τέχνη. Επομένως, άξονες, επαναλήψεις, η γραμμικότητα της σύνθεσης παίζουν κατά περίπτωση το δικό τους μεγαλύτερο ή μικρότερο ρόλο (Kress & van Leeuwen, 2010: 224-239).

<sup>75</sup> Στις επτά καλές τέχνες προστέθηκε ως όγδοη η φωτογραφία και ως ένατη τα κόμικς (Shiner, 2003· Κουκουλάς, 2006).

εικονογραφημάτων. Συνεπώς, σύμφωνα με τον Sabin (1996:35-69), από τον αμερικάνικο υπερηρωισμό (DC Comics-Batman-Superman, Marvel Comics-Spiderman-XMen) και τα παραμύθια (Disney-Mickey Mouse, Donald Duck, Cinderella), περάσαμε στη γαλλοβελγική σχολή (Bande dessinée, Asterix, TinTin), στα ιαπωνικά manga, και στα graphic novel, την αυτόνομη μετεξέλιξη του εικονογραφημένου μυθιστορήματος-κόμικς (Sabin, 1996:165, 219-227).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, τόσο στις ΗΠΑ, όσο και στην Ελλάδα, σημαντική ήταν η συμβολή των *Κλασικών Εικονογραφημένων* στη διαμόρφωση ιστορικής μνήμης. Ειδικά στη χώρα μας, κυρίως κατά τη δεκαετία του '50 και μετά, Έλληνες δημιουργοί (Β. Ρώτας, Σ. Μαυροειδή-Παππαδάκη, Μποστ) πρόσθεσαν δικά τους τεύχη στη σειρά των ξένων τευχών, αντλώντας τη θεματολογία τους από την ελληνική μυθολογία και ιστορία, όπως η Οδύσσεια, ο Μέγας Αλέξανδρος, η Μάχη του Μαραθώνα, η Επανάσταση του 1821 (Σκαρπέλος, 2000:19-20). Υπήρξαν μέχρι σήμερα και άλλες σημαντικές προσπάθειες, κυρίως στο χώρο του graphic novel, τόσο από Έλληνες (Αντώνης Νικολόπουλος γνωστός ως Solour με το έργο του *Αϊβαλί*), όσο και από ξένους δημιουργούς (Frank Miller με το έργο του *300* όπου βασίστηκε και η ομώνυμη κινηματογραφική ταινία του Zack Snyder, το 2006).

Ωστόσο, η ένατη τέχνη συναντήθηκε με την έβδομη, τον κινηματογράφο. Ο κινηματογράφος δανείστηκε στοιχεία από τα κόμικς και αντίστροφα. Τα κινηματογραφικά καρέ μετατράπηκαν σε εικονογραφημένες βινιέτες (αφηγηματικά τετράγωνα), ήρωες πέρασαν από την οθόνη στο χαρτί και το αντίθετο. Οι εικονογραφημένοι χαρακτήρες απέκτησαν κίνηση και κατά μία έννοια ψυχή (anima), καθιερώνοντας το κινηματογραφικό είδος των κινουμένων σχεδίων (animation). Η εξέλιξη της τεχνολογίας έδωσε νέες τεχνικές και συνεπώς, από τον παραδοσιακό τρόπο σχεδίασης των ταινιών του Walt Disney με μολύβι και μελάνι, στην αρχή της καριέρας του, περάσαμε στις τρισδιάστατες εικόνες με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Οι ήρωες της φαντασίας μεταφέρθηκαν γρήγορα στον κινηματογράφο, ωστόσο η φαντασία ενίοτε συμβάδιζε με την ιστορία. Ενδεικτικά, αξίζει να αναφερθεί η αξιόλογη μεταφορά ελληνικών μύθων με πιστότητα, τόσο στην υπόθεση, όσο και στην ανασύσταση της εποχής, από σοβιετικούς δημιουργούς κυρίως κατά τη δεκαετία του '70, σε σκηνοθεσία Alexandra Snezhko-Blotskaya. Επίσης, σημαντική ήταν και η στροφή των παραγωγών κινουμένων σχεδίων σε μεταφορές ιστορικών γεγονότων σχετικά με τις ανακαλύψεις του Νέου Κόσμου, που μας ενδιαφέρουν,

δεδομένου του συναρπαστικού χαρακτήρα του θέματος για τα παιδιά. Για παράδειγμα, η ιστορία του Χριστόφορου Κολόμβου γίνεται σειρά κινουμένων σχεδίων από Ιταλούς και Ιάπωνες δημιουργούς (*Christopher Columbus*, 1992). Το κόμικ *Οι περιπέτειες του Τεντέν* του Hergé μεταφέρεται στον κινηματογράφο από τον Eddie Lateste στην ταινία κινουμένων σχεδίων *Ο Τεντέν και ο Ναός του Ήλιου* (*Tintin et le Temple du Soleil*, 1969) σχετικά με τη γνωριμία του νεαρού δημοσιογράφου με τον πολιτισμό των Ίνκα και την αντιμετώπιση μιας φανταστικής κατάρας. Στο ίδιο μήκος κύματος μεταφέρονται και *Οι περιπέτειες του Αστερίξ του Γαλάτη* των R. Goscinny- A. Uderzo από τον Gerard Hahn στην ταινία κινουμένων σχεδίων *Ο Αστερίξ και οι Ινδιάνοι* (*Asterix et les Indiens*, 1994) σχετικά με την φανταστική κατάκτηση της Αμερικής και των Ιθαγενών της από τους ανυπότακτους Γαλάτες, με έντονους αναχρονισμούς στον ήδη ιστορικό και σκωπτικό χαρακτήρα των ιστοριών του Γαλατικού χωριού. Επίσης, η εταιρία Disney παίρνει ως αφορμή την αποικιοκρατία στην Αμερική για να αφηγηθεί την ιστορία υπαρκτών προσώπων, ενός Άγγλου αξιωματικού που ερωτεύεται μια Ιθαγενή, την κόρη του φυλάρχου, στην ταινία κινουμένων σχεδίων *Ποκαχόντας* (*Pocahontas*, 1995) σκηνοθετημένη από τους Mike Gabriel και Eric Goldberg. Η εταιρία Dreamworks μας συστήνει τον Ισπανό αποικιοκράτη Ερνάν Κορτές στην ταινία κινουμένων σχεδίων *Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο* (*The road to El Dorado*, 2000) σε σκηνοθεσία των Eric Bergeron και Don Paul.

#### **2.2.5.1. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων**

Η ίδια η εποχή μας, η οποία κυριαρχείται και από εικόνες κινουμένων σχεδίων, επιτάσσει την παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Πολλές απόψεις έχουν διατυπωθεί σχετικά με αυτό το ζήτημα, είτε θετικές, είτε αρνητικές. Ωστόσο, δεδομένης της στροφής της Διδακτικής της ιστορίας στη μελέτη της ιστορικής κουλτούρας, τόσο τα κόμικς, όσο και ο κινηματογράφος ή τα κινούμενα σχέδια μπορούν με τους ενδεδειγμένους παιδαγωγικούς και διδακτικούς χειρισμούς να ενισχύσουν αποτελεσματικά τη μάθηση της ιστορίας.

Η εικόνα -κινούμενη ή μη- αποτελεί μεν καλλιτεχνικό γεγονός, είναι όμως, ταυτόχρονα και φορέας μηνύματος, η κατανόηση του οποίου σχετίζεται με την ηλικία των μαθητών/ριών. Η κινούμενη εικόνα προσφέρει κίνητρο στο παιδί για επικοινωνία, διευρύνει τα ερεθίσματα που αυτό έχει αποκομίσει κατά κανόνα από το περιβάλλον του και του δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξει την παρατηρητικότητά του

και την κοινωνική συμπεριφορά, να διαμορφώσει συναισθήματα και να αντιληφθεί συνάψεις αιτιώδους χαρακτήρα. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της κινούμενης εικόνας<sup>76</sup> αποτελεί πλέον αναγκαιότητα, τόσο μέσα από τη θεματολογία αυτής (π.χ. ιστορική), όσο και μέσα από τη μελέτη του σημειωτικού της κώδικα (Kress & van Leeuwen, 2010:63-65).

Η κινούμενη εικόνα στη διδασκαλία δεν υποβιβάζει θεσμικά το σχολείο, την πολιτισμική ταυτότητα και τις αξίες. Απεναντίας, υπό προϋποθέσεις και με την κατάλληλη ειδολογική επιλογή, ενισχύει το εκπαιδευτικό έργο με ευχάριστο τρόπο. Η Σέμογλου (2001:19-20) αναρωτιέται εάν τα κόμικς και κατ' επέκταση ο κόσμος των κινούμενων σχεδίων απευθύνονται στην παιδικότητα ή στη νοημοσύνη. Κατά τη γνώμη μας, τα κινούμενα σχέδια απευθύνονται και στην παιδικότητα και στη νοημοσύνη, ανάλογα με την περίπτωση, τη θεματολογία και τη χρήση. Η κατ' επίφαση ελαφρότητα των κινούμενων σχεδίων τους προσδίδει μια αξιόλογη αξιοπρόσεκτη δυναμική που ανοίγει νέους δρόμους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ξεκινώντας από μια φιλική συζήτηση και καταλήγοντας σε στοχευμένη παρατήρηση αποσπασμάτων, διαδικασίες σύγκρισης με ιστορικές αφηγήσεις ή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες συγκεκριμένης στόχευσης.

---

<sup>76</sup> Στον ευρωπαϊκό χώρο, η διαχείριση της πολιτισμικής σημασίας και αξιοποίησης γενικότερα της εικόνας πραγματοποιείται στην Angoulême, στο Εθνικό Κέντρο Κόμικς και Εικόνας το οποίο ιδρύθηκε το 1982 από τον Πρόεδρο της Γαλλικής Δημοκρατίας F. Mitteran (Vie, 1985:69-70).

### 3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 3.1. Η μέθοδος της έρευνας-δράσης

Η έρευνα-δράση ως μέθοδος επιλέχτηκε για αυτή την έρευνα που προσεγγίζει την ιστορία μέσα από την τέχνη του κινηματογράφου, διότι συνδέει τη θεωρία με την πράξη (Cohen et al, 2008:385-410) και αποτελείται από τα ακόλουθα στάδια: (α) διατύπωση προβλήματος και σχέδιο (β) δράση (γ) παρατήρηση και (δ) αναστοχασμό (Lewin,1948). Το συγκεκριμένο είδος έρευνας χαρακτηρίζεται από σπειροειδή ανατροφοδότηση στοιχείων και επαναπροσδιορισμό<sup>77</sup>.

Οι Hopkins (1985:32) και Ebbutt (1985:156) θεωρούν ότι ο συνδυασμός έρευνας και δράσης αναδεικνύει το διερευνητικό χαρακτήρα της δεύτερης. Άλλωστε, η έρευνα-δράση είναι «μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια προσεκτική εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen & Manion, 1994:186). Αυτή γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ έρευνας και πράξης (Somech, 1995: 340) και συνδυάζει τη διάγνωση με το στοχασμό (Elliott, 1978:356). Σύμφωνα με τους Kemmis και Mc Taggart (1985:5), η συγκεκριμένη μέθοδος είναι μια μορφή συλλογικής αναστοχαστικής διερεύνησης που διεξάγουν οι συμμετέχοντες σε κοινωνικά περιβάλλοντα για να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη των κοινωνιών ή εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και για να κατανοήσουν καλύτερα τις πρακτικές τους και τις συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων οι πρακτικές αυτές εφαρμόζονται.

Η έρευνα-δράση μπορεί να διεξαχθεί από μια ομάδα ή από έναν εκπαιδευτικό ο οποίος αντικαθιστά τις παραδοσιακές με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και μπορεί να ενθαρρύνει στάσεις και αξίες στους μαθητές και τις μαθήτριες που θα τους/τις κάνουν καλύτερους/ες ως ανθρώπους. Χρησιμοποιείται από τους/τις εκπαιδευτικούς για λόγους, όπως η αλλαγή στον επαγγελματικό τους ρόλο, η αυτοεκτίμηση, η συνειδητοποίηση ζητημάτων σχετικά με την τάξη, η διάθεση για στοχασμό, η αλλαγή αξιών, η βελτίωση θεωριών και πρακτικών, η διεύρυνση απόψεων σχετικά με το σχολείο και την κοινωνία (Noffke & Zeichner, 1987). Στην

---

<sup>77</sup> Ως προς τον στοχασμό/αναστοχασμό διαμορφώθηκαν δύο στρατόπεδα (Kemmis, 1997:177): Το πρώτο είναι υπέρ της στοχαστικής προσέγγισης που αποβλέπει στη βελτίωση μιας πρακτικής, ενώ το δεύτερο είναι υπέρ της κριτικής προσέγγισης που συνδέεται με τον Habermas και τη Σχολή της Φραγκφούρτης, και αποβλέπει στις ευρύτερες αλλαγές στην παιδεία ή την κοινωνία. Συναντάται και ο συνδυαστικός όρος κριτικός στοχασμός (Cohen, Manion & Morrison, 2008:393-396). Στην προκειμένη περίπτωση προτιμάται ο συνδυαστικός όρος επαναπροσδιορισμός.

έρευνά μας η βελτίωση έγκειται στην αναθεώρηση και τον επαναπροσδιορισμό της μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας. Αυτό επιδιώκεται, κυρίως, με την αξιοποίηση της τέχνης του κινηματογράφου στο σχολείο με στόχο να εμπλουτιστεί η ιστορική εκπαίδευση.

Ως προς τα χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης, οι Hult και Lennung (1980:241-51) και McKernan (1991:32-3) επισημαίνουν ότι η μέθοδος αυτή διευρύνει τη γνώση, επιλύει προβλήματα, ενισχύει ικανότητες των συμμετεχόντων, είναι συνεργατική, πραγματοποιείται επί τόπου, διέπεται από ανατροφοδοτική συλλογιστική, κυκλικά, προσπαθεί να κατανοήσει καταστάσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος με ιδιαίτερη περιπλοκότητα, διερευνά την αλλαγή κοινωνικών συστημάτων, έχει κανόνες δεοντολογίας, χρησιμοποιεί συχνά τη μελέτη περίπτωσης, είναι διαμορφωτική, επιλεκτική μεθοδολογικά και φυσικά διαλογική<sup>78</sup>.

Από τους Kemmis και McTaggart (1992:22-5) συνοψίζονται οι αρχές της έρευνας-δράσης. Συγκεκριμένα, καταγράφονται η βελτίωση της εκπαίδευσης, η συμμετοχικότητα, η σπειροειδής αυτοστοχαστικότητα, η συνεργατικότητα, η αυτοκριτική, η συστηματικότητα των διαδικασιών μάθησης, η διαμόρφωση θεωριών με τη συμβολή ατόμων, η αμφισβήτηση πρακτικών μέσω τεκμηρίωσης, η ανοικτότητα στη θεώρηση των δεδομένων. Επιπλέον, αναφέρονται η τήρηση προσωπικού ημερολογίου για την αποτύπωση της προόδου των σκέψεων των υποκειμένων, ο πολιτικός χαρακτήρας για την αλλαγή, η διατύπωση κριτικών αναλύσεων, οι μικροί κύκλοι σχεδιασμού δράσης, παρατήρησης και στοχασμού, η έναρξη με μικρές ενίοτε ομάδες συνεργειών, η δόμηση αρχείων δραστηριοτήτων – αλλαγών στη γλώσσα-αλλαγών στις κοινωνικές σχέσεις, η βελτίωση στην εκμάθηση ερευνητικών τεχνικών και η λογική εξήγηση του εκπαιδευτικού μας έργου<sup>79</sup>.

Οι έρευνες, οι οποίες έχουν σχέση με τη Διδακτική της ιστορίας, διέπονται συνήθως από τους κανόνες της εμπειρικής έρευνας. Διευκρινίζεται, ότι η έρευνα-

---

<sup>78</sup> Η έρευνα-δράση είναι συστηματική, διατυπώνει το πρόβλημα (π.χ. έλλειμμα ιστορικής σκέψης) και όχι μόνον την επίλυση αυτού. Δύναται να πραγματοποιείται από συγκεκριμένα άτομα. Όταν, συνεπώς, υπάρχουν συνεργάτες και διαφορετικές γνώμες, τότε χαρακτηρίζεται από τη μη ύπαρξη μιας και μόνο οπτικής (Kemmis & McTaggart, 1992: 21-1).

<sup>79</sup> Σύμφωνα με τον Winter (1996:13-14) οι βασικές αρχές της έρευνας-δράσης είναι: (α) η αναστοχαστική κριτική που απομακρύνει τη μεροληψία· (β) η διαλεκτικότητα και κριτική που συνδέει τη σχέση φαινομένων και περιβάλλοντος· (γ) η συνεργατικότητα όπου έκαστος συμβάλλει στην κατανόηση του προς εξέταση αντικείμενου· (δ) η προκλητικότητα όπου προξενούνται αντιδράσεις ως προς τη συνειδητοποίηση δεδομένων διαδικασιών και η προθυμία μας για την κριτική τους· (ε) η πολλαπλότητα των δομών της όπου διατυπώνονται διαφορετικές περιγραφές και κριτικές αντί της ερμηνευτικής αυθεντίας· (στ) η εσωτερικευμένη θεωρία και πράξη όπου αναδεικνύεται η αυτονομία και συμπληρωματικότητα ταυτόχρονα θεωρίας και πράξης.



δράση είναι ένα κράμα πρακτικών και θεωρητικών προβληματισμών (Cohen et al., 2008:404) που μας επιτρέπει να προσθέσουμε στοιχεία εμπειρικής μελέτης στην ποιοτική ερευνητική μέθοδο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα, καθώς επίσης το pre-test, το test και το post-test χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των δεδομένων, την ανάλυση-ερμηνεία αυτών και τη σύγκριση των ομάδων έρευνας. Επίσης, χρησιμοποιούνται τα τεταρτημόρια ως επεξήγηση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής ανάλυσης.

### **3.2. Η μεθοδολογία αξιοποίησης ενός έργου τέχνης στην εκπαίδευση**

Γίνονται προσπάθειες για τη συνάντηση της εκπαίδευσης με την τέχνη. Η πρόκληση από μέρους μας έγκειται στη διασταύρωση του δρόμου της τέχνης με αυτόν της ιστορικής εκπαίδευσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, λαμβάνουμε υπόψη και εντάσσουμε στην ερευνητική-διδασκτική παρέμβαση στοιχεία από τις μεθοδολογικές προτάσεις της Archat-Tatah (2013) η οποία ασχολήθηκε με την κινηματογραφική εκπαίδευση, του Marcus και της ομάδας του (2010) οι οποίοι χρησιμοποίησαν τον κινηματογράφο στην ιστορική εκπαίδευση και του Perkins (1994) ο οποίος ασχολήθηκε με την ένταξη της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

#### **3.2.1. Τα μεθοδολογικά επιχειρήματα της Archat-Tatah για τη διδασκαλία με τη χρήση του κινηματογράφου**

Σχετικά με την εισαγωγή του κινηματογράφου στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την Archat-Tatah (2013:120-147) που ασχολείται με την περίπτωση της Γαλλίας, προϋποτίθενται τα παρακάτω σημεία: (1) διερεύνηση των διαθέσεων του θεατή· (2) συναισθηματική ενεργοποίηση του θεατή· (3) κινητοποίηση των ιδεών· (4) κινητοποίηση της αμφισβήτησης· (5) ιστορικότητα του θέματος· (6) πολιτισμικοί περιορισμοί της οπτικής γωνίας<sup>80</sup>. (7) ανάπτυξη των ικανοτήτων επιχειρηματολογίας· (8) πραγματοποίηση δραστηριοτήτων στο γλωσσικό μάθημα· (9) γραπτή κατασκευή όψεων της κοινωνικής και ιστορικής πραγματικότητας· (10) έμφαση στους διαλόγους και στο μάθημα της γλώσσας· (11) η δραστηριότητα κατά την οποία ο/η μαθητής/ρια εκφράζει κρίσεις, εξηγεί, περιγράφει αναλύει, αντιδρά σε ερωτήματα της κοινωνίας

---

<sup>80</sup> Σε αυτό το σημείο συνηγορεί η διαφορετικότητα του κινηματογραφικού χρόνου. Η εμπειρία δείχνει κατά την Archat-Tatah (2013:181-184) τις πολλές διαστάσεις του χρόνου: για την κάμερα, τον ηθοποιό, για το χρόνο κυκλοφορίας και το χρόνο παραγωγής/γυρίσματος, τον μηχανικό χρόνο και τον χρόνο που εξελίσσονται τα γεγονότα.

και φέρνει στο προσκήνιο υπαρκτά ερωτήματα περί ιστορίας (Archat-Tatah, 2013:186-187). (12) Κατ' αυτόν τον τρόπο, προσεγγίζει κριτικά την ταινία. Βλέπει πολλές φορές τις εικόνες, τα οπτικά αντικείμενα και κρίνει, περιγράφει, επιχειρηματολογεί, έτσι ώστε να προσδώσει τη διάσταση της ιστορικότητας μιας ταινίας μέσα από τη διαφορετικότητα της οπτικής ή των οπτικών γωνιών της, συνεργατικά κι αλληλεπιδραστικά (Archat-Tatah, 2013:194-195).

Κατά συνέπεια, η τέχνη και ειδικότερα ο κινηματογράφος, διαθέτουν όλα εκείνα τα εχέγγυα για να αποτελέσουν έναν ισχυρό πυλώνα στην πολιτισμική και ιστορική εκπαίδευση στο σύγχρονο και καινοτόμο σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

### **3.2.2. Τα μεθοδολογικά επιχειρήματα του Marcus και της ομάδας του για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση του κινηματογράφου**

Η ομάδα Marcus (2010:4) προτείνει στους εκπαιδευτικούς τρόπους αξιοποίησης του κινηματογράφου, εξετάζοντας δύο βασικά, κεφαλαιώδη θα λέγαμε, ερωτήματα: (1) Γιατί να χρησιμοποιούνται οι ταινίες ιστορικού περιεχομένου στην τάξη; (2) Πώς μπορούν αυτές οι ταινίες να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά στην τάξη; Αναφέρει, επίσης, περιπτώσεις που η προβολή της ταινίας μπορεί να είναι είτε ολόκληρη, είτε τμηματική, για να αποφευχθεί η παρακολούθηση σκηνών υπερβολικής βίας, σωματικής ή λεκτικής, ή ακόμα και σεξουαλικού περιεχομένου.

Αυτό, όμως, που απασχολεί κυρίως την ομάδα Marcus είναι, τι δύναται και τι οφείλει να κάνει ο/η μαθητής/ρια πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρακολούθηση της ταινίας. Πώς οι εκπαιδευτικοί θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/ριες να «δουν» μια ταινία από διαφορετική οπτική (από την οπτική του ηττημένου λόγου χάρη); Πώς οι μαθητές/ριες θα αναγνωρίσουν τις διαφορετικές οπτικές, πώς θα απομονώσουν τα μονόπλευρα μηνύματα; Πώς θα ερμηνεύσουν τα ηθικά μηνύματα του παρελθόντος και πώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιδράσουν στη σημασία μιας ταινίας;

Η ταινία μπορεί να συγκριθεί με άλλου είδους ιστορικές πηγές, να μοιραστεί φυλλάδιο με τους συντελεστές και να απαντηθούν ερωτήσεις προφορικά ή γραπτά. Στο τέλος προκύπτει μια σύνθεση κειμένου από τους/τις μαθητές/ριες που περιλαμβάνει όλα όσα εξετάστηκαν στη διδασκαλία (περίπτωση διδασκαλίας καθηγητή Ron Briley, Marcus et al, 2010:85). Η ταινία μπορεί να αξιοποιηθεί και

χωρίς τη χρήση φύλλων εργασίας αλλά να δοθεί για ανάλυση, όπως ένα μυθιστόρημα.

### **3.2.3. Τα μεθοδολογικά επιχειρήματα του Perkins για την προσέγγιση ενός έργου τέχνης**

Η ενασχόληση με ένα έργο τέχνης, το νόημα του οποίου μπορεί να αποτελέσει βάση διδασκαλίας σχετικών μαθημάτων, αποτελεί επιστημονική προσφορά του Perkins (1994) στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο Perkins ονομάζει την προσέγγιση του έργου (1) στρατηγική ή (2) διεργασία. Ο μελετητής διακρίνει τέσσερις φάσεις κατά τις οποίες, ωστόσο, ο παρατηρητής έχει ελευθερίες ως προς την εφαρμογή τους. Συγκεκριμένα, στο (3) *Χρόνο για παρατήρηση* (Α' φάση), δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη εμπειρικής γνώσης. Προβάλλονται απορίες, εντοπίζονται δεδομένα. Επίσης, όπως είναι αναμενόμενο, κάθε παρατηρητής (4) χρησιμοποιεί πληροφορίες από το προσωπικό του ρεπερτόριο πληροφοριών (Perkins, 1994: 42-46). Η χρήση αυτή μας θυμίζει τη θεωρία της πρόσληψης του H. R. Jauss (1995). (5) Στην *Ανοικτή και περιπετειώδη παρατήρηση* (Β' φάση) πραγματοποιείται (6) μια δημιουργική ανασύνθεση των δεδομένων (Perkins, 1994: 54-56).

Στην (7) *Αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση* (Γ' φάση), η σκέψη μετατρέπεται σε αναλυτική. Πραγματοποιείται από την πλευρά του παρατηρητή (8) η αποσαφήνιση, η σύγκριση του πριν με το τώρα, εμβαθύνσεις, ερμηνείες, εξηγήσεις και αποδείξεις. Όλα αυτά (9) πραγματοποιούνται χάρη στη χρήση του έργου τέχνης ως οπτικού ερεθίσματος και μέσα από την αξιοποίηση εμπειριών του παρατηρητή. Μέσα από τα παραπάνω προκύπτουν τα τεκμηριωμένα συμπεράσματα (Perkins, 1994: 67-68).

Στην (10) *Ανασκόπηση της διεργασίας* (Δ' φάση), πραγματοποιείται (11) η ενεργοποίηση της οργανωτικής σκέψης του παρατηρητή και η αξιοποίηση όσων πληροφοριών αποκομίσθηκαν από τις προηγούμενες φάσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο, (12) επέρχεται η κατανόηση του έργου τέχνης, μέσα από τον κριτικό στοχασμό, μέσα δηλαδή από τις διανοητικές δεξιότητες, όπως (13) η σύνθεση, η λήψη αποφάσεων και η ερμηνεία, δεδομένα τα οποία οδηγούν τον παρατηρητή στην (14) προσέγγιση του έργου τέχνης στην ολότητά του (Perkins, 1994: 73-74).

Σύμφωνα με τη Μέγα (2002), κατά περίπτωση η Δ' φάση μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους. Για παράδειγμα,

στοχεύοντας στον εμπλουτισμό της γραπτής έκφρασης, το παραγόμενο προϊόν θα είναι ένα γραπτό κείμενο, ενώ, εάν η στόχευση σχετίζεται με την κοινωνικοποίηση των μαθητών/ριών, το παραγόμενο προϊόν μπορεί να είναι μια δραματοποίηση ή μια συζήτηση στην ολομέλεια<sup>81</sup>.

### **3.3. Σχεδιασμός της έρευνας**

Για ένα σχέδιο εκπαιδευτικής εφαρμογής ενδείκνυται η πιλοτική προβολή και σύντομη συζήτηση για να δούμε την απήχηση που έχει η ιδέα μας και τα νοήματα της ταινίας στους/στις μαθητές/ριες. Γίνεται αξιολόγηση της δράσης μέσα από την παρατήρηση του προσωρινού αποτελέσματος και ο κύκλος ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό, την ανατροφοδότηση στοιχείων και τον επαναπροσδιορισμό (Cohen et al, 2008:385-410). Η σπειροειδής αυτή διαδικασία, η οποία φέρει την ονομασία ερευνητική-διδακτική παρέμβαση, επαναλαμβάνεται έως και την εφαρμογή της στις περιπτώσεις δύο σχολείων.

#### **3.3.1. Η αξιοποίηση της Μεθόδου Perkins στο σχεδιασμό της ερευνητικής μας μεθόδου για τη διδασκαλία της ιστορίας μέσα από την τέχνη**

Κατά την οικοδόμηση των φάσεων εφαρμογής της δικής μας έρευνας σε συνάρτηση με τη στοχοθεσία (Παρ., Πιν. 3.1. και 3.2.), θέσαμε υπό τη μορφή εγκιβωτισμού τις τέσσερις φάσεις του μοντέλου Perkins (1994) σχετικά με την προσέγγιση έργων τέχνης, οι οποίες συνοψίζονται με σειρά εφαρμογής σε (α) απλή παρατήρηση· (β) με ανοιχτή σκέψη παρατήρηση· (γ) αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση· (δ) ερμηνεία με κριτικό στοχασμό στην ολότητα του έργου και σχετική δραστηριότητα.

Από την πλευρά μας, τόσο η απλή, όσο και η ανοιχτή παρατήρηση εφαρμόζεται κατά την παρακολούθηση της κινηματογραφικής ταινίας ή των αποσπασμάτων αυτής και στην εκ νέου παρακολούθηση ή ανάκληση του οπτικού αφηγήματος, λόγω περιορισμένου χρόνου. Η αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση, σύμφωνα με το μοντέλο Perkins, αντιστοιχεί στην ανάλυση της ταινίας μέσα από το

---

<sup>81</sup> Σε σχέση με τη δραματοποίηση στο μάθημα της ιστορίας ως πρακτική μπορούν να ανιχνευτούν τόσο θετικές απόψεις, όπως η αναζήτηση κινήτρων, η κατανόηση συμπεριφορών, η κριτική προσέγγιση πηγών (Steele, 1976:60-61· Garvey & Krug, 1989:96-97), όσο και επιφυλάξεις, κυρίως ως προς τη συμπύκνωση του ιστορικού χρόνου, την απομάκρυνση σημαντικών παραγόντων για ένα ιστορικό γεγονός και τη μείωση της ιστορικής σκέψης (Watts, 1972:33· Steele, 1976:59). Από τη σκοπιά της Διδακτικής της ιστορίας προστίθεται ο κίνδυνος αναχρονισμών, η προβολή δηλαδή του παρόντος στο παρελθόν.

πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου. Για να επιτευχθεί εκτενέστερη ανάλυση και ερμηνεία του έργου μέσα από το οποίο το ιστορικό γεγονός διδάσκεται, παρεμβάλλεται από μέρους μας, ως δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, η σύγκριση της ταινίας με ιστορικές πηγές και κείμενα ιστορικών. Η σύγκριση αυτή συνίσταται στη διάκριση των μυθοπλαστικών από τα ιστορικά στοιχεία (και το αντίστροφο) επειδή πρόκειται για ταινία μυθοπλασίας με ιστορικό περιεχόμενο. Επίσης, γίνεται διασταύρωση πληροφοριών ιστορικού περιεχομένου. Η τελευταία φάση του μοντέλου Perkins, σχετικά με τον κριτικό στοχασμό και τη σχετική δραστηριότητα των μαθητών/ριών, αντιστοιχεί στην παραγωγή-σύνθεση κειμένου που αναφέρεται στη συνολική πρόσληψη του εξεταζόμενου θέματος. Χρησιμοποιείται τόσο η παραγωγή κειμένου ως όρος που συναντάται στην προσέγγιση των έργων τέχνης, όσο και η σύνθεση ως δεξιότητα που εναρμονίζεται με την ιστορία. Στην εστιασμένη συνέντευξη προστίθεται επίσης από μέρους μας η έκφραση απόψεων και εμπέδωση των εξεταζόμενων θεμάτων ως αναστοχασμός, σύμφωνα με το σπειροειδή χαρακτήρα της έρευνας-δράσης.

Τόσο στη στρατηγική Perkins, όσο και στη μέθοδο διδασκαλίας της ιστορίας μέσα από την τέχνη, και ειδικότερα μέσα από τον κινηματογράφο, λαμβάνεται υπόψη το προσωπικό ρεπερτόριο πληροφοριών το οποίο στην ιστορία πορεύεται παράλληλα με τις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις που αναφέρονται στην πρότερη ή μετασχηματισμένη γνώση των μαθητών/ριών για κάποιο θέμα.

Αρχικά, η έρευνα σχεδιάστηκε να απευθυνθεί σε μαθητές/ριες Ε΄-Στ΄ Δημοτικού σχολείου (11-12 ετών) και πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος ή Α΄-Β΄ τάξη Γυμνασίου (13-14 ετών). Το σχολείο επιλογής φροντίσαμε να έχει τουλάχιστον δύο τμήματα της ίδιας τάξης, έτσι ώστε, το ένα τμήμα να χρησιμοποιηθεί ως ομάδα ελέγχου και το άλλο τμήμα ως πειραματική ομάδα. Κατ' αυτόν τον τρόπο εξασφαλίστηκε επαρκής αριθμός μαθητών/ριών για τη συλλογή και αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων<sup>82</sup>.

Το εκπαιδευτικό υλικό που θεωρείται και διδακτικό μέσο αποτελείται από (α) το σχολικό εγχειρίδιο στο οποίο γίνεται αναφορά στις Ανακαλύψεις του Νέου

---

<sup>82</sup> Σχετικά με το ερευνητικό δείγμα χρειάζονται τουλάχιστον 30 περιπτώσεις για να επιτευχθεί η επάρκεια της επεξεργασίας των δεδομένων (Cohen et al, 2008:151). Ωστόσο, το μέγεθος του δείγματος μπορεί να περιοριστεί για λόγους οικονομίας χρόνου, χρήματος και άγχους (Cohen et al, 2008:152). Στην περίπτωση μας ασχολούμαστε με ποιοτική ανάλυση δεδομένων και με αυξημένο ερευνητικό δείγμα. Κατά συνέπεια ο σχεδιασμός αυτός καθώς επίσης η τριγωνοποίηση των δεδομένων ανά ερευνητικό εργαλείο που διενεργείται στη συνέχεια συντελούν στη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας.

Κόσμου από τους Ευρωπαίους και στην Αποικιοκρατία· (β) την κινηματογραφική ταινία ιστορικού περιεχομένου με τίτλο *To Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* (*The Royal Hunt of the Sun*, 1969) και με θέμα τη σύγκρουση ανάμεσα σε Ισπανούς και Ιθαγενείς της Ν. Αμερικής· (γ) πρωτογενή ιστορική πηγή (οπτική των Ιθαγενών)· (δ) κείμενο ιστορικού (ιστορική προσέγγιση των Ευρωπαίων).

Στην πορεία γίνεται επαναπροσδιορισμός με προσθήκη και άλλων ιστορικών κειμενικών πηγών.

### **3.3.2. Φάσεις εφαρμογής της παρέμβασης**

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία (α) γραπτό κείμενο (παραγωγή-σύνθεση αφηγήματος)· (β) ερωτηματολόγιο· (γ) συνέντευξη.

(α) Το γραπτό αφήγημα (Cohen et al., 2008:495-511) των μαθητών/ριων: πρόκειται για ελεύθερο κείμενο με στόχο την ανάδειξη των αναπαραστάσεων, της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας (pre-test), παραγωγή-σύνθεση κειμένου μόνον στην πειραματική ομάδα με την αποκτηθείσα μετασηματισμένη γνώση, μετά την προβολή αποσπασμάτων ταινιών και την επεξεργασία του θέματος (post-test).

(β) Το ερωτηματολόγιο (Cohen et al., 2008:413-446): περιέχει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και πολλαπλής επιλογής, μόνο για την πειραματική ομάδα. Διερευνά τι συγκράτησαν οι μαθητές/ριες από την παρακολούθηση των αποσπασμάτων ταινιών, πώς εξοικειώθηκαν με βασικά στοιχεία του κινηματογράφου και πώς εκφράζουν τις απόψεις τους για τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας.

(γ) Η ημιδομημένη συνέντευξη (Cohen et al., 2008:449-490): είναι εστιασμένη σε θέματα ιστορίας και κινηματογράφου και διενεργείται με τη συμμετοχή μαθητών/ριών τόσο της ομάδας ελέγχου, όσο και της πειραματικής ομάδας σε δύο σχολεία. Οι ομάδες συνέντευξης απαρτίζονται από τέσσερα άτομα, αγόρια και κορίτσια, διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου. Μόνον στην πιλοτική ομάδα υπήρχαν πέντε άτομα σε κάθε μία από τις δύο ομάδες συνέντευξης.

Υπήρχε η εναλλακτική λύση να χρησιμοποιηθεί η παρατήρηση πεδίου (Cohen et al., 2008:513-531) σε περίπτωση που παρουσιάζονταν δυσκολίες στην πραγματοποίηση συνέντευξης, ωστόσο δεν χρειάστηκε να εφαρμοστεί.

### **3.3.3. Προσχέδιο ερωτηματολογίου**

Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου, ως προσχέδιο (Παρ., Υλικό 3Α), περιλαμβάνει κωδικοποίηση για να διατηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών/τριών που συμμετέχουν στην έρευνα, διαδικαστικές πληροφορίες και δημογραφικά δεδομένα σχετικά με τους/τις μαθητές/ριες και τους γονείς τους (επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο, χώρα καταγωγής, τόπος κατοικίας). Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη και περιλαμβάνει 17 ερωτήματα. Στο πρώτο μέρος, μετά την παρακολούθηση της κινηματογραφικής ταινίας για την κατάκτηση της αυτοκρατορίας των Ίνκα, ζητείται η απάντηση σε οκτώ ερωτήματα κλειστού ή ανοιχτού τύπου σχετικά με: τα υποκείμενα δράσης, το χρόνο και τόπο διαδραμάτισης του γεγονότος (ερ.1, 2, 6)· τον αρχικό σκοπό για τον οποίο ταξίδεψαν οι αποικιοκράτες, την αλλαγή του και την πραγματοποίηση του νέου σκοπού (ερ. 3, 7, 8)· τις εντυπώσεις από το πρώτο μέρος της ταινίας και την παρουσίαση της ατμόσφαιρας της εποχής (ερ. 4, 5).

Στο δεύτερο μέρος, ζητείται η απάντηση σε εννέα επιπλέον ερωτήματα, σχετικά με: τις εντυπώσεις από το δεύτερο μέρος της ταινίας και την ερμηνεία του τίτλου της (ερ. 9, 11)· κάποια σκηνή της ταινίας και απόσπασμα από άλλη ταινία ανάλογου θέματος (ερ. 10, 12)· τα μέσα που χρησιμοποιούν ο σκηνοθέτης και ο ιστορικός (ερ. 13, 14)· τον πολιτισμό και την αποικιοκρατία (ερ.16)· την προτίμηση των μαθητών/ριών ως προς τη διδασκαλία της ιστορίας και τον εντοπισμό διαφορών ανάμεσα στην ταινία, το απόσπασμα ενός κειμένου (του ιστορικού-ανθρωπολόγου MacQuarrie) και μιας πρωτογενούς ιστορικής πηγής (γράμμα Ισπανού πολεμιστή) (ερ. 15, 17).

### **3.3.4. Προσχέδιο της παραγωγής-σύνθεσης κειμένου και της συνέντευξης**

Μετά την ανάλυση της κινηματογραφικής ταινίας και τη σύγκριση αυτής με άλλη ταινία ανάλογου θέματος για τον εντοπισμό διαφορών, καθώς επίσης με απόσπασμα ιστοριογραφικού κειμένου και ιστορικής πηγής, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να συνθέσουν δικό τους κείμενο για τη συνολική θεώρηση του θέματος σχετικά με την αποικιοκρατία. Επίσης ζητείται η απόδοση τίτλου στη σύνθεσή τους.

Στη συνέντευξη που ακολουθεί ανά ομάδες τεσσάρων ή πέντε ατόμων, τόσο από την ομάδα ελέγχου, όσο και από την πειραματική ομάδα ζητείται να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την ιστορία, τον κινηματογράφο μυθοπλασίας, καθώς επίσης και την προτίμησή τους για τη διδασκαλία-μάθηση της ιστορίας μόνον από το βιβλίο ή με τη χρήση του κινηματογράφου.

### 3.3.5. Επιλογή διδακτικού υλικού

Η επιλογή της ταινίας μυθοπλασίας ως βάση στην έρευνά μας κρίνεται σκόπιμη διότι, συγκριτικά με τα άλλα σχετικά με την ιστορία είδη ταινιών (ντοκιμαντέρ, επίκαιρα), η ταινία μυθοπλασίας, βασισμένη σε ιστορικά γεγονότα ή απλώς ως ταινία εποχής, μπορεί να προκαλέσει αισθήματα εποικοδομητικής αμφισβήτησης στους/στις μαθητες/ριες ως προς την ιστορική αλήθεια (Toplin, 2002:5-6). Όμως, η αποκλειστική χρήση μιας ταινίας μυθοπλασίας δεν θεωρείται επαρκής για την ολοκληρωμένη ιστορική εκπαίδευση των μαθητών/ριών. Κρίνεται από μέρος μας σκόπιμη η παράλληλη επεξεργασία με κείμενα ιστορικών ή με πρωτογενείς ιστορικές πηγές σχετικές με το ιστορικό γεγονός με στόχο τη διερεύνηση της ιστορικής αλήθειας.

#### 3.3.5.1. Αρχική επιλογή διδακτικού υλικού

Στον αρχικό σχεδιασμό της ερευνητικής διδακτικής παρέμβασης επιλέχθηκε το διδακτικό υλικό που αποτελείται από (α) μία κινηματογραφική ταινία· (β) μία ιστορική πηγή και (γ) ένα κείμενο ιστορικού. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προστέθηκε μια επιπλέον ταινία, δύο επιπλέον κείμενα ιστορικών και δύο ακόμα ιστορικές πηγές.

(α) Επιλογή της κινηματογραφικής ταινίας μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου

Η ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου που επιλέχθηκε είναι *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* (*The Royal Hunt of the Sun*, 1969) σε σκηνοθεσία Irving Lerner, βασισμένη στο ομώνυμο θεατρικό έργο του Peter Shaffer. Προτιμήθηκε, τόσο για την καλλιτεχνική της αρτιότητα, όσο και για την ιστορική της αξία, καθώς επίσης για τη συναρπαστική της θεματολογία σχετικά με το φαινόμενο της αποικιοκρατίας των Ισπανών στην αυτοκρατορία των Ίνκα (σημερινό Περού) κατά το 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ.

(β) Επιλογή ιστορικής πηγής

Στο σχεδιασμό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ιστορική πηγή το γράμμα του Ισπανού πολεμιστή Γκασπάρ (Lockhurt, 1972:459) που πήρε μέρος στην επίθεση των Ισπανών κατά των Ιθαγενών στην πόλη της Καζαμάρκας. Το γράμμα αυτό, που απευθύνεται στην οικογένεια του πολεμιστή, περιέχει περιγραφή του ιστορικού



γεγονότος και επιτρέπει τη σύγκριση με την ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου μετά την προβολή της.

(γ) Επιλογή κειμένου ιστορικού

Επίσης, για την τοποθέτηση του εξεταζόμενου γεγονότος στο ιστορικό του πλαίσιο, κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής (με τη συμμετοχή μαθητών/ριών Ε΄-Στ΄ Δημοτικού και Α΄-Β΄ Γυμνασίου) χρησιμοποιήθηκε κείμενο του ιστορικού-ανθρωπολόγου Kim MacQuarrie που αντλεί πληροφορίες και από το έργο ενός Ιθαγενή, του Φελίπε Πόμα, ο οποίος γύρω στα 1600 μ.Χ. συγκέντρωσε σε 1000 σελίδες και σε 400 σκίτσα τόσο τις δικές του διηγήσεις, όσο και άλλων Ιθαγενών. Ο αυτοκράτορας, σύμφωνα με τον Πόμα, έμαθε να παίζει σκάκι ή «ξαφνική επίθεση», όπως το ονόμαζε ο ίδιος, κατά την αιχμαλωσία του, πληροφορία διασταυρωμένη που δίνει και ο Γκασπάρ ντε Εσπινόζα σε σχετική συλλογή ντοκουμέντων (1884) για τις κατακτήσεις των Ισπανών στην Αμερική (MacQuarrie, 2007:106). Πληροφορίες σχετικές με το στραγγαλισμό του Αταχουάλπα δίνονται σε συλλογή ντοκουμέντων το 1917 από τον Πέδρο Σάντσο ντε λα Οζ σχετικά με την ιστορία του Περού (MacQuarrie, 2007:134).

### 3.3.5.2. Επαναπροσδιορισμός διδακτικού υλικού

Το διδακτικό υλικό της ερευνητικής-διδακτικής παρέμβασης μετά την πιλοτική εφαρμογή σε μαθητές/ριες Δημοτικού και Γυμνασίου επαναπροσδιορίστηκε, σύμφωνα με την ανατροφοδοτική πρακτική της έρευνας-δράσης, διότι παρατηρήθηκε μονομερής ανάλυση-ερμηνεία του ιστορικού γεγονότος. Η τελική διαμόρφωση του διδακτικού υλικού περιέλαβε:

(α) την ταινία μυθοπλασίας με τίτλο *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* (*The Royal Hunt of the Sun*, 1969) και την ταινία κινουμένων σχεδίων με τίτλο *Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο* (*The road to El Dorado*, 2000).

(β) τρεις πρωτογενείς ιστορικές πηγές.

(γ) τα τρία κείμενα των ιστορικών.

Ειδικότερα:

(α) Η ταινία μυθοπλασίας και η ταινία κινουμένων σχεδίων

• Ως βασική ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου επιλέχθηκε *To Βασιλικό Κονήγι του Ήλιου* (*The Royal Hunt of the Sun*, 1969). Παρότι υπάρχει επάρκεια ταινιών σχετικά με τις ανακαλύψεις, τόσο για τον Χριστόφορο Κολόμβο, όσο και για τον Μάρκο Πόλο αλλά και πολλές ψευδοϊστορικές περιπέτειες με θέμα τους θαλασσοπόρους, γυρισμένες στα studio της Τσινετσιτά<sup>83</sup>, επιλέξαμε ταινία της δεκαετίας του 1960, καθώς τα μέσα γυρίσματος της οποίας την καθιστούν κατάλληλη για παιδιά ως προς τη βιαιότητα των σκηνών. Για την επιλογή μας συμβουλευτήκαμε την κατάταξη των ταινιών σχετικά με τις ηλικίες του κοινού στο οποίο απευθύνονται, σύμφωνα με το σύστημα κατάταξης από την Αμερικανική Ένωση Κινηματογραφικών Ταινιών (Motion Picture Association of America-MPAA film rating system), έτσι ώστε η ταινία να είναι και επισήμως κατάλληλη για όλους/ες<sup>84</sup>.

Η ταινία<sup>85</sup> έχει γυριστεί το 1969 σε σκηνοθεσία του Irving Lerner (1909-1976) ο οποίος είχε εργαστεί στο Ινστιτούτο εκπαιδευτικού κινηματογράφου του Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης (New York University's Educational Film Institute) και στη συγγραφή της εγκυκλοπαίδειας του Πανεπιστημίου της Κολούμπια (Columbia University)<sup>86</sup>. Η παραγωγή είναι Βρετανική και Αμερικανική από τον Robert Sisk και το σενάριο του Philip Yordan (1914-2003)<sup>87</sup>. Το σενάριο βασίζεται στο ομώνυμο θεατρικό έργο του Peter Shaffer (1926-2016)<sup>88</sup>, Βρετανού συγγραφέα, δημιουργού της θεατρικής και κινηματογραφικής βιογραφίας *Αμαντέους* (*Amadeus*, 1984) για τον Mozart.

Η ταινία ανήκει στο είδος της ιστορικής δραματικής μυθοπλασίας. Διαδραματίζεται στην Ισπανία και το Περού και αναφέρεται στη σύλληψη και εξόντωση του Βασιλιά των Ίνκα Αταχουάλπα από τον τυχοδιώκτη Ισπανό

---

<sup>83</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε τις ταινίες *1492: Conquest of a Paradise* (1992) του Ridley Scott με τον Gerard Débardieu, *Christopher Columbus: The discovery* (1992) του John Glenn με τον Γιώργο Χωραφά και *The incredible adventures of Marco Polo* (1998) του George Erschbamer με πρωταγωνιστές τους Don Diamont, Oliver Reed και Jack Palance.

<sup>84</sup> Η κατάταξη της συγκεκριμένης ταινίας στην κατηγορία του γενικού κοινού είναι διαθέσιμη στο σχετικό δικτυακό τόπο κατάταξης ταινιών από την Αμερικανική Ένωση Κινηματογραφικών Ταινιών (Motion Picture Association of America, MPAA) Classification and Rating Administration <https://www.filmratings.com/Search?filmTitle=The+royal+hunt+of+the+sun&x=12&y=14> (1/10/2019). Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο κατάταξης των ταινιών για ηλικιακές ομάδες υπάρχουν στο δικτυακό τόπο της συγκεκριμένης ένωσης Motion Picture Association of America <https://www.motionpictures.org/film-ratings/> (1/10/2019).

<sup>85</sup> *The Royal Hunt of the Sun* (1969) του Irving Lerner. Cinema Center Films. Παραγωγή Ηνωμένο Βασίλειο και ΗΠΑ. Διάρκεια 111 λεπτά. DVD -CBS. Κυκλοφορία 2014.

<sup>86</sup> Σχετικά με την πορεία του Irving Lerner έχει ασχοληθεί σε άρθρο του ο Brandon (1978).

<sup>87</sup> Ο Philip Yordan έγινε γνωστός για τη δουλειά του σε ιστορικές ταινίες, όπως *55 days of Peking* (1963), *The Fall of the Roman Empire* (1964), *El Cid* (1961).

<sup>88</sup> Ο Peter Shaffer πέθανε κατά τη διάρκεια αεροπορικού ταξιδιού προς το Κορκ της Ιρλανδίας, συμπτωματικά κατά την περίοδο εκπόνησης της παρούσας διατριβής (Weber & Berkvist, 2016).

εξερευνητή Φραγκίσκο Πιζάρρο και τους συνεργάτες του κατά το 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. (1532-1533 μ.Χ.). Ο ρόλος του Φραγκίσκου Πιζάρρο ενσαρκώνεται από τον Robert Shaw και ο ρόλος του Αταχουάλπα από τον Christopher Plummer. Η ταινία στην αποκατεστημένη έκδοση του 2014 διαρκεί εκατόν ένδεκα πρώτα λεπτά (111 min).

Γιατί, όμως, δεν επιλέγουμε μια πολυβραβευμένη ταινία και επιλέγουμε τη συγκεκριμένη; Όπως παρατηρεί ο Κόκκος (2011:34-43) σημασία δεν έχουν οι βραβεύσεις ή η ποιότητα της ταινίας. Σημασία έχει η θεματολογία της και ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται. Άλλωστε, ας μην ξεχνάμε ότι ο κινηματογράφος γενικά, και ο κινηματογράφος μυθοπλασίας ειδικότερα, είναι τέχνη και κατά συνέπεια ενυπάρχει το στοιχείο της αισθητικής ανταπόκρισης-πρόσληψης (Jauss, 1995:94-103) από τον θεατή, πέρα από την παράμετρο της μάθησης της ιστορίας που αποτελεί και τον κύριο στόχο.

Η επιλογή της ταινίας, πέρα από την αισθητική, τεκμηριώνεται για λόγους θεματολογίας, αφήγησης, διαχρονικότητας και ιστορικών συγγενειών. Η θεματολογία των ανακαλύψεων και κατακτήσεων χαρακτηρίζεται από στοιχεία που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών σχολικής ηλικίας. Επίσης εξάπτει τη φαντασία τους και την ιστορική ενσυναίσθηση.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη ταινία διαθέτει το αφηγηματικό και μυθοπλαστικό στοιχείο της ίντριγκας, η οποία και ενδείκνυται, τόσο για ιστορικές, όσο και για κινηματογραφικές προεκτάσεις χάρη στη δράση των υποκειμένων. Κατ' αυτόν τον τρόπο παρουσιάζεται η σύγκρουση δύο διαφορετικών κόσμων. Ειδικότερα, ο Peter Shaffer αντιπαραβάλλει ιδεολογίες, στάσεις ζωής, αξίες, θρησκείες ως εκφάνσεις πολιτισμών για να μιλήσει για τον άνθρωπο ως θηρευτή και θήραμα.

Μέσα από αιχμηρούς διαλόγους όπως τους συνέλαβε ο συγγραφέας Peter Shaffer και τους ανέδειξε ο σκηνοθέτης Irving Lerner, τίγονται ζητήματα, όπως η απληστία, η υποκρισία, ο εμφύλιος μεταξύ των Ίνκα που οδήγησε στην κατάκτησή τους από τους Ισπανούς, η λιγοστή παρουσία γυναικών, καθώς επίσης η ελευθερία, η αγάπη, η πίστη, η φιλία, ο ανθρωπισμός, το αρχετυπικό υπόβαθρο και η εσωτερική σύγκρουση του Πιζάρρο.

Το θέμα της αποικιοκρατίας αποτελεί ένα διαχρονικά επίκαιρο θέμα συμπεριφορών κοινωνικοοικονομικής και πολιτισμικής υφής που ανοίγει διάλογο μεταξύ των πολιτισμών των γηγενών πληθυσμών και των κατακτητών τους, στην προκειμένη περίπτωση των πολιτισμών των Ίνκα και των Ευρωπαίων. Οι επιδιώξεις του ελληνικής καταγωγής Πέτρου του Χάνδακα ή Πέδρο ντι Κάντια (Pedro di

Candia), συνεργάτη του Πιζάρρο (Κόντογλου, 1987:51-63) προσδίδουν και ελληνική χροιά στο παγκόσμιο αυτό ανθρωπιστικό και πολιτισμικό θέμα.

Ο πολιτισμικός διάλογος των Ίνκα με τους Έλληνες και η κατά μια έννοια ανάδειξη της τοπικής ιστορίας μέσα από το παράδειγμα του Πέδρο ντι Κάντια, έχει επισφραγιστεί ήδη με την αδελφοποίηση της Αθήνας το 1991 με την πόλη Κούσκο, παλιά πρωτεύουσα του Περού<sup>89</sup>. Πρόσφατα, το 2019, ο Δήμος Λαρισαίων αδελφοποιήθηκε με το Δήμο Μιραφλόρες του Περού<sup>90</sup>.

Επίσης, ως δεύτερη ταινία για σύγκριση με την πρώτη και με σκοπό τον εντοπισμό της οπτικής και των μέσων του σκηνοθέτη, χρησιμοποιήθηκε απόσπασμα από την ταινία κινουμένων σχεδίων *Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο* (*The road to El Dorado*, 2000) που αναφέρεται σε ανάλογο ιστορικό γεγονός. Η ταινία αυτή, παραγωγή της εταιρίας Dreamworks, σε σκηνοθεσία των Eric Bergeron - Don Paul και σε σενάριο των Terry Rossio, Ted Elliott και Karey Kirkpatrick, προκρίθηκε διότι ανήκει στο φιλικό προς τα παιδιά είδος των κινουμένων σχεδίων. Επίσης επιλέχθηκε επειδή αναφέρεται στο κατακτητικό ταξίδι του Ερνάν Κορτές το 1519 στην Κεντρική Αμερική και στη γνωριμία του με τον πολιτισμό των Αζτέκων μέσα από τις μυθοπλαστικές περιπέτειες δύο τυχοδιωκτών λαθρεπιβατών στο πλοίο του με σκοπό την αναζήτηση του Ελ Ντοράντο, της μυθικής πόλης του χρυσού<sup>91</sup>.

#### (β) Οι πρωτογενείς ιστορικές πηγές

Οι τρεις πρωτογενείς ιστορικές πηγές επιλέχθηκαν για επεξεργασία, παράλληλα με τα κείμενα των ιστορικών καθώς και με την ταινία με στόχο τον

---

<sup>89</sup> Municipalidad del Cusco (2009) Ciudades Hermanas. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο του Δήμου του Κούσκο: <https://web.archive.org/web/20090803122352/http://www.municusco.gob.pe/ver.php?id=6> (Ανακτημένο 2/10/2019).

<sup>90</sup> Μαυρογιάννη, Μ. (2019). Συνεργασία Δήμων Λαρισαίων και Μιραφλόρες του Περού-13/02/2019. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο της ΕΡΤ <https://www.ert.gr/perifereiakoi-stathmoi/larisa/synergasia-dimon-larisaion-kai-miraflores-toy-peroy/> (Ανακτημένο 1/10/2019).

<sup>91</sup> Εκτός από την ταινία κινουμένων σχεδίων που επιλέχθηκε, υπάρχουν και ταινίες live-action (με ηθοποιούς) που έχουν παρόμοιο σημείο αναφοράς. Στην ταινία *Ελ Ντοράντο* (*El Dorado*, 1988) σε σκηνοθεσία του Ισπανού Carlos Saura, η οποία τοποθετείται ιστορικά στο 1560, στο πλαίσιο της αναζήτησης της μυθικής πόλης του χρυσού, έχει απεικονιστεί η λίμνη και ο χρυσός άνθρωπος, το σώμα του οποίου ήταν καλυμμένο με σκόνη χρυσού. Στην αναζήτηση του Ελ Ντοράντο αναφέρεται και η ταινία του Γερμανού Werner Herzog *Αγκίρε, η μάστιγα του Θεού* (*Aguirre, der zorn Gottes*, 1972) με παρόμοια ιστορική τοποθέτηση σχετικά με την εξερεύνηση στον Αμαζόνιο που πραγματοποίησε ο Λόπε ντε Αγκίρε, συνεργάτης του Γκονζάλο Πιζάρρο (ετεροθαλούς αδερφού του Φραγκίσκου Πιζάρρο). Το ιστορικό πλαίσιο της ταινίας κινουμένων σχεδίων *Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο* (*The road to El Dorado*, 2000) των Eric Bergeron και Don Paul διαφοροποιείται από τις δύο προαναφερθείσες ταινίες, τοποθετείται ιστορικά στο 1519, κατά τη διάρκεια του κατακτητικού ταξιδιού του Κορτές στο σημερινό Μεξικό. Ενδείκνυται περισσότερο για σύγκριση με το *Βασιλικό Κυνήγι του Ηλίου*, έχοντας λιγότερες ρεαλιστικά βίαιες σκηνές και πιο κατανοητή αφηγηματική δομή σε σχέση με τις ταινίες των Saura και Herzog ως προς την προβολή στο σχολείο.

εντοπισμό της οπτικής του σκηνοθέτη και των συγγραφέων των ιστορικών πηγών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη διάκριση των ιστορικών στοιχείων από τα μυθοπλαστικά.

- Η πρώτη (Lockhurt, 1972:459), που παρουσιάζεται συντομευμένη σε σχέση με την αρχική της μορφή, αποτελεί απόσπασμα από το γράμμα ενός νεαρού Βάσκου πολεμιστή που φέρει το όνομα Γκασπάρ (Gaspar de Gárate) το 1533. Ο ίδιος περιγράφει στον πατέρα του τις συνθήκες διαβίωσης, το άφθονο χρυσάφι και την αιχμαλωσία του αυτοκράτορα μετά τη σύγκρουση στην Καζαμάρκα που ανήκει πλέον στη Νέα Καστίλλη.

- Η δεύτερη (MacQuarrie, 2007:118,136) προέρχεται από έργο του 1547 του Ισπανού Γκονζάλο Φερνάντεζ ντε Οβιέδο (Gonzalo Fernández de Oviedo) με τίτλο *Ιστορία των Ινδιών*. Σε αυτήν αναδεικνύονται οι αντιθέσεις στο χαρακτήρα του Πιζάρρο καθώς επίσης δίνεται η διάσταση της εξαπάτησης του κυβερνήτη από τους συμπολεμιστές του ως προς την καταδίκη του αυτοκράτορα.

- Η τρίτη (MacQuarrie, 2007:4-5· Wood, 2000:185) αποτελεί απόσπασμα από το *Γράμμα σε έναν βασιλιά*, έργο του Φελίπε Πόμα (Felipe Huamán Poma de Ayala), ενός Ιθαγενή, ο οποίος γύρω στα 1600 μ.Χ. περιπλανώμενος στην αυτοκρατορία των Ίνκα, ρωτούσε τους ανθρώπους, έγραφε όσα άκουγε-έβλεπε μέχρι τα 80 του χρόνια και έστειλε πάνω από 1000 σελίδες μαζί με 400 σκίτσα του στην Ισπανία. Με τα χειρόγραφα του ο Πόμα είχε ελπίδες ότι ο Ισπανός βασιλιάς θα επανόρθωνε την κακομεταχείριση των δίκαιων κατόχων του μετέπειτα Περού από τους Ισπανούς. Η γραφειοκρατία της εποχής ενδεχομένως παραπέταξε τα χειρόγραφα αυτά, τα οποία ξεχάστηκαν για τριακόσια χρόνια περίπου, και τελικά βρέθηκαν το 1908 τυχαία σε βιβλιοθήκη στην Κοπεγχάγη.

(γ) Τα κείμενα ιστορικών

Τα τρία αποσπάσματα κειμένων ιστορικών, με διαφορετικές οπτικές σχετικά με το θέμα της αποικιοκρατίας, επιλέχθηκαν για να εντοπιστεί από τους/τις μαθητές/ριες η ερμηνευτική πολλαπλότητα.

- Το πρώτο απόσπασμα που χρησιμοποιήθηκε σχετικά με τα εξερευνητικά και μετέπειτα κατακτητικά ταξίδια των Ευρωπαίων κατά τη διάρκεια του 16<sup>ου</sup> αιώνα μ.Χ. αποτελεί περιληπτική απόδοση αποσπάσματος από το έργο *Ευρωπαϊκή ιστορία, ο δυτικός πολιτισμός- Νεότεροι χρόνοι* του ιστορικού Ε. Μ. Μπερνς (Burns, 2006: 230-235). Μέσα από την εστίαση του Burns σε θέματα κοινωνικής ιστορίας,

αναδεικνύονται τα θετικά αποτελέσματα των εξερευνήσεων και κατακτήσεων για την Ευρώπη. Στο απόσπασμα αυτό είναι επικρατέστερη η οπτική των Ευρωπαίων.

- Το δεύτερο απόσπασμα αποτελεί περιληπτική εκδοχή από το έργο *Ιστορία της Ευρώπης* του ιστορικού Ν.Ντέιβις (Davies, 2009:571-573). Η αμφίπλευρη οπτική του Davies στο θέμα των ευρωπαϊκών κατακτήσεων στη Ν. Αμερική, παρουσιάζει τον θετικό και αρνητικό αντίκτυπο, τόσο για τους Ευρωπαίους αποικιστές, όσο και για τους γηγενείς πληθυσμούς των Ινδιάνων. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο όρος *ανακάλυψη*, επαναπροσδιορίζεται στις ημέρες μας ως *σύγκρουση* ή *συνάντηση πολιτισμών*.

- Το τρίτο απόσπασμα αποτελεί περίληψη της ενότητας *Ρέκβιεμ για έναν βασιλιά* (*Requiem for a king*) του έργου *Οι τελευταίες μέρες των Ίνκα* (*The last days of the Incas*) του Κιμ ΜακΚουέρρυ (MacQuarrie, 2007:118-137). Ο MacQuarrie είναι ανθρωπολόγος, ιστορικός, συγγραφέας και βραβευμένος ντοκιμαντερίστας. Έχοντας ζήσει για πέντε χρόνια στο Περού, μελέτησε από κοντά τη ζωή των ανθρώπων της χώρας αυτής και εμβάθυνε στην ιστορία της. Σκιαγράφησε τα περιστατικά που οδήγησαν στην κατάκτηση των εδαφών και των γηγενών πληθυσμών από τους κονκισταδόρες, λαμβάνοντας υπόψη μαρτυρίες και των δύο πλευρών, αλλά κλίνοντας προς την οπτική υπέρ των Ιθαγενών.

### **3.4. Παρουσίαση της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης**

Στην ερευνητική-διδασκτική παρέμβαση συμμετέχουν 88 μαθητές/ριες 14 ετών. Κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους (2016-17) υλοποιούνται με σπειροειδή διάταξη και επαναλαμβανόμενες διαδικασίες οι φάσεις: διατύπωση προβλήματος, επιλογή δείγματος-υλικού, εξοικείωση με τον κινηματογράφο, πιλοτική εφαρμογή Α' ερωτηματολογίου, πιλοτική εφαρμογή Β' ερωτηματολογίου με αναφορές ιστορικού ενδιαφέροντος, έκφραση απόψεων για την ιστορία και τον κινηματογράφο, πιλοτική γραπτή εφαρμογή, και εφαρμογή σε Ιδιωτικό και Δημόσιο σχολείο.

Η εφαρμογή της κυρίως έρευνας λαμβάνει χώρα σε Γυμνάσια, εκτός διδακτικού ωραρίου. Η διδακτική παρέμβαση είναι διάρκειας οκτώ ωρών συνολικά για κάθε σχολείο.

Στην ομάδα ελέγχου προτείνεται διαγνωστική γραπτή δοκιμασία (pre-test) καθώς και τελική αξιολογική δοκιμασία (final post-test). Στην πειραματική ομάδα, γίνεται το pre-test, και ακολουθούν τρεις φάσεις:

Κατά την πρώτη φάση, η οποία στοχεύει στην απόκτηση τόσο δηλωτικής ιστορικής γνώσης, όσο και ιστορικής σκέψης, διερευνώνται η δράση των υποκειμένων, το πλαίσιο δράσης τους και η αναγνώριση-ερμηνεία κινηματογραφικών πλάνων.

Μετά από την παρακολούθηση αποσπασμάτων της κινηματογραφικής ταινίας *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* σχετικά με την αποικιοκρατία των Ισπανών στη Ν. Αμερική, οι μαθητές/ριες απαντούν σε δώδεκα ερωτήματα τα οποία εναρμονίζονται με τους διδακτικούς στόχους. Με τα ερωτήματα τα οποία διαμορφώνονται σταδιακά από τον ερευνητή, εξετάζονται θέματα, όπως: (1) οι συμμετέχοντες στη σύγκρουση· (2) η χώρα στην οποία το ιστορικό γεγονός συνέβη· (3) η χρονική αλληλουχία των ιστορικών γεγονότων· (4) ο σκοπός για τον οποίο οι αποικιοκράτες έκαναν το ταξίδι· (5) η αλλαγή του προφανούς σκοπού σχετικά με τον εκχριστιανισμό των Ιθαγενών· (6) ο πραγματικός σκοπός σχετικά με τον πλουτισμό· (7) ο τρόπος με τον οποίο ο σκηνοθέτης παρουσίασε εκείνη την ιστορική περίοδο· (8) οι απόψεις των μαθητών/ριών σχετικά με τις πληροφορίες της ταινίας· (9) νέες πληροφορίες μετά την παρακολούθηση της ταινίας· (10) η αναγνώριση και η ερμηνεία των κινηματογραφικών πλάνων· (11) η γνώμη του συλλογικού υποκειμένου ή ατόμου που επικράτησε· (12) τα αποτελέσματα της σύγκρουσης σε σχέση με τις συνθήκες διαδραμάτισης του ιστορικού γεγονότος.

Στη δεύτερη φάση εντάσσονται το ερωτηματολόγιο Β' (test) και το γραπτό αφήγημα σύνθεση (post-test), και ο επεκτεινόμενος στόχος είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων (οπτικού και ιστορικού γραμματισμού) για την απόκτηση διαδικαστικής και εννοιολογικής γνώσης/ιστορικής σκέψης. Ειδικότερα, επιδιώκεται η αναγνώριση/αξιολόγηση ιστορικών περιστατικών μέσα από τη διασταύρωση ιστορικών πληροφοριών στις ιστορικές πηγές, και ζητείται σύνθεση κειμένου σχετικά με την αποικιοκρατία.

Με τα επόμενα δέκα ερωτήματα, τα οποία εναρμονίζονται με τους διδακτικούς στόχους, εξετάζονται θέματα, όπως: (13) η σημασία και ο συμβολισμός του τίτλου της ταινίας *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου*· (14) εντοπισμός των μέσων που χρησιμοποιεί ο σκηνοθέτης, μετά την παρακολούθηση αποσπάσματος της ταινίας των κινουμένων σχεδίων· (15) διάκριση διαφορών ανάμεσα στη βασική ταινία *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* και στο απόσπασμα της δεύτερης ταινίας *Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο*· (16) τα υλικά (είδη πηγών) που χρησιμοποιεί ο ιστορικός για να συγκροτήσει την ιστορική του σύνθεση (ιστορικό κείμενο)· (17) η διάκριση των

διαφορών ανάμεσα στα κείμενα των τριών ιστορικών σχετικά με το ίδιο θέμα της αποικιοκρατίας: (18) η σύγκριση της ταινίας με τα κείμενα ιστορικών και τις ιστορικές πηγές καθώς και η αναγνώριση συγκεκριμένα ενός ιστορικού περιστατικού, ενός μυθοπλαστικού περιστατικού και εντοπισμός άλλων διαφορών· (19) σύγκριση των πρωτογενών ιστορικών πηγών με τα κείμενα των ιστορικών και εντοπισμός διαφορών· (20) οι έννοιες που υπάρχουν στις τρεις πηγές για το γεγονός της αποικιοκρατίας· (21) η διατύπωση γνώμης σχετικά με τον εξευρωπαϊσμό των αποικιών αλλά και την καταστροφή των πολιτισμών που προϋπήρχαν στις κατακτημένες χώρες· (22) η έκφραση προτίμησης για τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας από το βιβλίο, από τις ταινίες ή από το συνδυασμό τους.

Στην τρίτη φάση εντάσσεται η εστιασμένη συνέντευξη (final post test) και ο επαναπροσδιορισμένος στόχος είναι η εμπέδωση των διαφορών των μυθοπλαστικών στοιχείων από τα ιστορικά στοιχεία καθώς επίσης και η ανάδειξη των προτιμήσεων των μαθητών/ριών για την ιστορία και τον κινηματογράφο. Με τους επιμέρους στόχους επιδιώκεται η διερεύνηση της στάσης των μαθητών/ριών προς την ιστορία και τον κινηματογράφο μυθοπλασίας, η εμπέδωση ιστορικών περιστατικών και κινηματογραφικών πλάνων, και η έκφραση ενδιαφέροντος ως προς την ιστορία μέσα από τη χρήση βιβλίου ή ταινίας.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ανά ομάδες διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου συζητώνται ερωτήματα με βάση τα οποία εξετάζονται θέματα, όπως: (1) η στάση προς την ιστορία· (2) η στάση προς τον κινηματογράφο μυθοπλασίας και εμπέδωση στοιχείων του· (3) η συμβολή του βιβλίου/της ταινίας στην αύξηση του ενδιαφέροντος για την ιστορία· (4) η προτίμηση για το συνδυασμό της ιστορίας και του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας, τόσο στην ομάδα ελέγχου, όσο και στην πειραματική ομάδα.

### **3.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων για τα αποτελέσματα – ομαδοποίηση ανά σχολείο**

Κατά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, σε κάθε σχολείο, Δημόσιο και Ιδιωτικό, στην ομάδα ελέγχου ζητήθηκε κείμενο (pre-test) και πραγματοποιήθηκε συνέντευξη (τελικό αξιολογικό test). Στην πειραματική ομάδα ζητήθηκε, επίσης, κείμενο (pre-test), ερωτηματολόγιο, σύνθεση κειμένου (post-test) και συνέντευξη. Πριν τη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε η αρίθμηση των ερωτηματολογίων και η αξιολόγηση πρώτα σε ατομικό επίπεδο και σε βασικά ερωτήματα, με σκοπό να



συγκροτηθούν οι ομάδες συνέντευξης με μαθητές/ριες διαφορετικού γνωστικού επιπέδου. Ο στόχος ήταν να εμποδωθούν στοιχεία του κινηματογράφου και της ιστορίας από τα μέλη της ομάδας που τα κατανόησαν ώστε να τα κατανοήσουν και τα μέλη που δυσκολεύτηκαν. Ακολούθησε η καταγραφή των συνεντεύξεων και των συγκεντρωτικών στοιχείων για κάθε μέλος της ομάδας.

Μετά τη συλλογή δεδομένων και με τα τρία ερευνητικά εργαλεία έγινε η κωδικοποίηση, ομαδοποίηση του υλικού και από το Ιδιωτικό και από το Δημόσιο σχολείο και στη συνέχεια κατηγοριοποίηση σχετικά με την ταινία, με τα κείμενα ιστορικών, με τις ιστορικές πηγές, τα pre-test και post-test και τη συνέντευξη.

### **3.5.1. Διαδικασία ανάλυσης-ερμηνείας δεδομένων ανά σχολείο και σύγκριση ομάδων έρευνας**

Ακολούθησε η ανάλυση-ερμηνεία των απαντήσεων ανά φάση παρέμβασης σε κάθε σχολείο, καθώς επίσης και η σύγκριση των ομάδων έρευνας και των δύο σχολείων. Πραγματοποιήθηκε η διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτιστικό τους προφίλ για τη σύγκριση των ομάδων έρευνας. Διευκρινίζεται ότι στην έρευνα-δράση που είναι ένα κράμα πρακτικών και θεωρητικών προβληματισμών (Cohen et al, 2008:404) εντάχθηκε και η στρατηγική του test και post-test που συναντάται στην πειραματική μέθοδο για τη σύγκριση καταστάσεων πριν και μετά την παρέμβαση. Προτιμήθηκε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων και χρησιμοποιήθηκε, ως επεξήγηση, η αντιστοιχία των ποιοτικών στοιχείων σε τεταρτημόρια, λόγω του κοινωνικού χαρακτήρα της ιστορίας και της τέχνης.

#### **3.5.1.1. Ερμηνευτικά εργαλεία**

Για την επεξεργασία των δεδομένων αξιοποιήθηκε η θεωρία των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων του Moscovici (1961), για την ανάλυση περιεχομένου (πληροφορία, στάση) και τη διαπίστωση της σταθερότητας ή αλλαγής των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων, πριν και μετά την παρέμβαση. Όσον αφορά στην αποκωδικοποίηση και ερμηνεία της ταινίας από τους/τις μαθητές/ριες, όσο και στην ανάλυσή της και την ερμηνεία των δεδομένων από τον ερευνητή, χρησιμοποιήθηκε η σημειωτική προσέγγιση.

### **3.5.2. Διαδικασία συνολικής εξέτασης των αποτελεσμάτων**

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα και συνολικά ανά ερευνητικό εργαλείο (όλα τα ερωτηματολόγια, όλες οι αναφορές-συνθέσεις κειμένου και οι συνεντεύξεις με βάση τη θεματική κατηγοριοποίηση των ερωτημάτων). Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης, η οποία ενδείκνυται στις κοινωνικές επιστήμες, όπου διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία αποτυπώνουν οπτικές στο ίδιο αντικείμενο (Cohen et al., 2008:189). Έγινε έλεγχος των πέντε ερευνητικών ερωτημάτων και εξέταση των ερευνητικών υποερωτημάτων που προέκυψαν, καθώς επίσης εξέταση των επιμέρους στόχων.

### **3.6.Εξαγωγή συμπερασμάτων**

Μετά από μία σύντομη αναφορά στην όλη ερευνητική διαδικασία, διατυπώθηκαν συμπεράσματα σχετικά με τον κύριο στόχο, τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, εξήχθησαν συμπεράσματα σχετικά με την αξιοποίηση του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση.

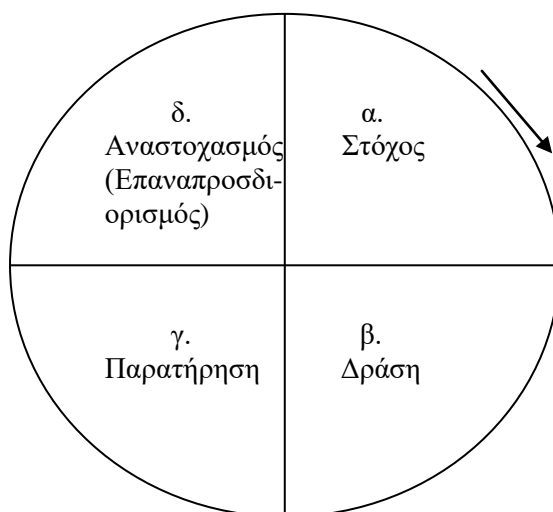
### **3.7. Διατύπωση προτάσεων**

Επιπλέον, παρουσιάστηκαν προτάσεις περαιτέρω έρευνας καθώς και τρόποι πρακτικής εφαρμογής της μεθόδου διδασκαλίας της ιστορίας με τη χρήση του κινηματογράφου μυθοπλασίας στη σχολική πραγματικότητα.

Η εργασία ολοκληρώθηκε με την παράθεση της βιβλιογραφίας και τη στοιχειώδη του Παραρτήματος, το οποίο περιλαμβάνει εκπαιδευτικό υλικό, δείγματα απαντήσεων και πίνακες, που οργανώθηκαν σε πέντε τμήματα σε αντιστοιχία με τα πέντε πρώτα κεφάλαιά της.

## 4.ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1. Επαναπροσδιορισμός και εφαρμογή της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης



**Σχήμα 4.1.:** Στάδια της μεθόδου έρευνας-δράσης

Η εφαρμογή της διδασκτικής μας παρέμβασης βασίζεται στα τέσσερα στάδια της μεθόδου έρευνα-δράση (Σχήμα 4.1.), όπως περιγράφονται από τον Lewin (1948), αναλύονται από τους Cohen, Manion και Morrison (2008:401) και προσαρμόζονται από μέρος μας. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο ακολουθεί σχηματικά τη φορά των χρονοδεικτών του ρολογιού, ξεκινώντας από το στόχο, συνεχίζοντας με τη δράση και την παρατήρηση και καταλήγοντας στον επαναπροσδιορισμό. Τα στάδια αυτά επαναλαμβάνονται, είτε συνολικά ως μικροί κύκλοι (προετοιμασία και πιλοτική εφαρμογή της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης), είτε χωριστά με σπειροειδή διάταξη στην εφαρμογή της διδασκτικής παρέμβασης.

Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στα σχολικά εγχειρίδια και τη στοχοθεσία των Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ., με στόχο να εντοπίσουμε τις αδυναμίες τους και να διαμορφώσουμε τις φάσεις της παρέμβασής μας ώστε να διαμορφώσουμε τις καταστάσεις μάθησης.

#### **4.1.1. Συγκριτική προσέγγιση των σχολικών εγχειριδίων και των Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ. με τη διδακτική μας παρέμβαση**

Ο τρόπος με τον οποίο συγγράφεται ένα εγχειρίδιο για το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο εξαρτάται, συνήθως, από την εποχή της συγγραφής και την επιστημονική επάρκεια ή το ύφος της συγγραφικής ομάδας. Ταυτόχρονα, εναρμονίζεται με τις επιταγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Η επιστημονική κοινότητα, σύμφωνα με την Κάββουρα (2011a:23-24), οι συγγραφείς των εγχειριδίων, οι ειδικοί και καινοτόμοι της Διδακτικής αποτελούν τη νοόσφαιρα. Οι μετασχηματισμοί που υφίσταται η ακαδημαϊκή γνώση, προκειμένου να γίνει σχολική γνώση, συνιστούν τη διδακτική μετατόπιση. Οι παρεμβάσεις στο σώμα της γνώσης οι οποίες χαρακτηρίζονται από αμετάβλητα και μεταβλητά στοιχεία συνιστούν την εξωτερική μετατόπιση, η οποία συντελείται από τη νοόσφαιρα. Επομένως, δημιουργείται συχνά πρόσφορο έδαφος για διαπραγματεύσεις και συγκρούσεις σχετικά με τη σχολική ιστορία.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών επηρεάζονται, επίσης, από τις διαμεσολαβήσεις της νοόσφαιρας. Συνήθως, η εθνική στρατιωτική και διπλωματική ιστοριογραφία κατέχει ηγεμονική θέση, ενώ η οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ιστορία απουσιάζει, όπως, επίσης είναι περιορισμένη η ευρωπαϊκή και η παγκόσμια ιστοριογραφία. Σημαντική, ωστόσο, ήταν η μετασχηματιστική ως προς την ακαδημαϊκή επιστήμη προσπάθεια με την οποία θεσπίζεται το 2003 το Δ.Ε.Π.Π.Σ., σύμφωνα με το οποίο καταργείται η αυτοτέλεια των γνωστικών αντικειμένων και διαμορφώνεται η διαθεματική προσέγγιση των αντικειμένων, χάρη στη χρήση θεμελιωδών εννοιών των επιστημονικών πεδίων ως βάση (π.χ. παράδοση, αλλαγή, χώρος, χρόνος, διαδοχή, σύστημα, πολιτισμός, ηγεμονία).

Επίσης, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003), αμβλύνεται η σωρευτική διάσταση της γνώσης και προωθείται η απόκτηση δεξιοτήτων με στόχο την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/ριών και τη σύνδεσή τους με το κοινωνικό τους περιβάλλον και τα σχετικά πραγματικά προβλήματά του. Η σχολική ιστορία, συνεπώς, εμπλουτίζει την ιστορική επιστήμη με μέθοδο και στόχους. Σε αυτό το σημείο εμφανίζονται διάφορες λογικές ανταγωνιστικού χαρακτήρα όπως, η οργάνωση του σχολικού αντικειμένου με βάση τις διανοητικές κατασκευές της επιστήμης αναφοράς, η δημιουργία της βασικής προϋπόθεσης για τη «μεταβίβαση» της γνώσης και η νοητική εξέλιξη των μαθητών/ριών ως βάση οργάνωσης του

μαθήματος. Η νοόσφαιρα, επομένως, είναι αυτή που καλείται να διαχειριστεί αυτές τις λογικές και να τις εντάξει στα Α.Π.Σ. και στα σχολικά εγχειρίδια.

Πέρα, όμως, από τους παραπάνω προβληματισμούς, σύμφωνα με την Κάββουρα (2011α:25-27), στη χώρα μας παρατηρούνται κρίσιμες αδυναμίες σχετικά με τη σχολική ιστορία, δεδομένου ότι το πλαίσιο των κοινών αναφορών αλλάζει, οι μνήμες ποικίλουν, όπως και οι ταυτότητες, οι σχολικοί πληθυσμοί είναι πολυπολιτισμικοί. Επιπλέον, η πολυπρισματικότητα αποτελεί παράγοντα ανάδειξης αποστάσεων μεταξύ αφηγηματικού λόγου και πραγματικότητας. Μολονότι άλλες χώρες υιοθετούν αυτές τις εξελίξεις και τις ενσωματώνουν στη σχολική ιστορία (Audigier, 1995:61-89), στη χώρα μας κυριαρχεί η λογική της θεώρησης των έτοιμων προτάσεων ως άκριτα αληθινών, της απάλειψης αντιθέσεων και οπτικών άλλων κοινωνικών ομάδων, της αγνόησης πολιτικών και ιδεολογικών διακυβευμάτων με στόχο τη δημιουργία μιας επίπλαστης ουδετερότητας, της αντιμετώπισης της ιστορίας ως αδιαμεσολάβητης πραγματικότητας μέσα από την απόκρυψη του ρόλου της οπτικής, της ερμηνείας, και της γλώσσας σχετικά με την κατασκευή των κειμένων των ιστορικών. Το μεγάλο στοίχημα, κατά συνέπεια, είναι η σύγκλιση της σχολικής ιστορίας με την ακαδημαϊκή ιστορία. Μόνον έτσι θα αμβλυνθούν οι αδυναμίες της σχολικής ιστορίας, εφόσον η Διδακτική της ιστορίας πλέον έχει τη θεσμική της αυτονομία ως γνωστικό αντικείμενο<sup>92</sup>.

Σύμφωνα με το ισχύον Δ.Ε.Π.Π.Σ., κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας (Φ.Ε.Κ. 303/13-3-2003 τ. Β', σ. 3915), γενικός σκοπός διδασκαλίας της ιστορίας «είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της ιστορίας ο

---

<sup>92</sup> Τα Α.Π.Σ. επαναπροσδιορίζονται τις τελευταίες δεκαετίες (Φωτεινός, 2009:174-219). Τα βήματα εκσυγχρονισμού του μαθήματος της ιστορίας στη χώρα μας, κατά καιρούς είναι μετέωρα (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008:124). Κατά τη διάρκεια της συγγραφής και ολοκλήρωσης της διατριβής μας εκδόθηκε το νέο Φ.Ε.Κ. (959/21-03-2019 τ. Β') στο οποίο περιλαμβάνονται νέες οδηγίες για το μάθημα της ιστορίας. Στη σελ. 11060 συμπεριλαμβάνονται οδηγίες για τη διδασκαλία της Διδακτικής Ενότητας «Η ανακάλυψη της Αμερικής». Για πρώτη φορά γίνεται αναφορά, ως δραστηριότητα, στην αναζήτηση ταινιών με θέμα τις Ανακαλύψεις. Συγκεκριμένα, προτείνονται η ταινία *1492* για την ανακάλυψη της Αμερικής και η ταινία *Αγκίρε, η μάστιγα του Θεού* για τα κίνητρα των αποίκων και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους Ιθαγενείς. Επίσης, γίνεται αναφορά στη σύγκριση ιστορικής αφήγησης και κινηματογραφικής αναπαράστασης και δίνεται η αφορμή για συζήτηση (αναχρονισμοί, λάθη, επιλογές σκηνοθετικές, έμφαση, ακριβείς αναπαραστάσεις). Η εφαρμογή του συγκεκριμένου Φ.Ε.Κ. εκκρεμεί.

μαθητής μπορεί να αποκτήσει, όχι μόνον την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών» (Φ.Ε.Κ. 303/13-03-2003, τ. Β΄, σ. 3915).

Η ενότητα σχετικά με τις Ανακαλύψεις κατά τον 15<sup>ο</sup> και 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. υπάρχει τόσο στην ύλη του Γυμνασίου, όσο και του Δημοτικού σε μικρότερη, όμως, κλίμακα (Παρ., Υλ.4Α). Για την ακρίβεια, στο Δημοτικό η ενότητα περιορίζεται μόλις σε μία μικρή αναφορά που δικαιώνει την επισήμανση της Κάββουρα (2011a) σχετικά με τη σχεδόν μηδαμινή ένταξη στη σχολική ιστορία της ιστορίας της Ευρώπης.

Στο ισχύον Δ.Ε.Π.Π.Σ., εντάσσεται η θεματική «Ανακαλύψεις» στην ύλη της Στ΄ τάξης Δημοτικού, σε μία εισαγωγική μόνο ενότητα με τον τίτλο «Η Ευρώπη στα νεότερα χρόνια» στην οποία συμπεριλαμβάνονται «οι γεωγραφικές ανακαλύψεις, η τυπογραφία, η Αναγέννηση, η Θρησκευτική Μεταρρύθμιση, ο Διαφωτισμός και η Γαλλική Επανάσταση, ως πλαίσιο για την ένταξη της ελληνικής ιστορίας στα ευρωπαϊκά συμφραζόμενα (4 ώρες)».

Στη στοχοθεσία αναφέρεται: «Οι μαθητές επιδιώκεται: Να γνωρίσουν (συνοπτικά) σημαντικά γεγονότα που σημειώθηκαν στην Ευρώπη στα νεότερα χρόνια. Να κατανοήσουν σχετικές με την ενότητα έννοιες, όπως ανακάλυψη, αναγέννηση, διαφωτισμός, θρησκευτική μεταρρύθμιση» (Φ.Ε.Κ. 303/13-03-2003 τ.Β΄ σ. 3933).

Στις *Ενδεικτικές Δραστηριότητες* προτείνεται: «Οι μαθητές: Βάζουν σε χρονολογική σειρά σημαντικά γεγονότα που αφορούν ανακαλύψεις και εφευρέσεις. Συζητούν για τη σημασία που είχαν τα σημαντικότερα γεγονότα της περιόδου στη διαμόρφωση του σύγχρονου ευρωπαϊκού χώρου και του παγκόσμιου πολιτισμού» (ΦΕΚ 303/13-03-2003 τ.Β΄ σ. 3933).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ισχύον βιβλίο οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς της Στ΄ Δημοτικού (Κολιόπουλος κ.α., 2012b:31) προτείνεται ως ειδικός διδακτικός στόχος: «Οι μαθητές επιδιώκεται 1. Να γνωρίσουν για πρώτη φορά τους όρους Γεωγραφικές Ανακαλύψεις [...] και να κατανοήσουν έστω και σε γενικές γραμμές το περιεχόμενό τους [...]. 2. Να μάθουν τους σπουδαιότερους εξερευνητές και τους πιο γνωστούς επιστήμονες και λόγιους του Διαφωτισμού. 3. Να

κατανοήσουν, όσο είναι δυνατό τη συμβολή των Γεωγραφικών Ανακαλύψεων και του Διαφωτισμού στη διαμόρφωση του σύγχρονου κόσμου».

Το σχολικό εγχειρίδιο (2012a) συμπυκνώνει γεγονότα και οικονομικές συνέπειες των ανακαλύψεων σε δύο σύντομες παραγράφους, ενώ δεν αναφέρεται καθόλου ο όρος αποικιοκρατία. Επίσης, η στάση των Ευρωπαίων προς τους ιθαγενείς περιορίζεται στις φράσεις «Συχνά οι νέοι κάτοικοι αντιμετώπισαν με περιφρόνηση τους ιθαγενείς. Η δουλεία ιδιαίτερα στις αποικίες, αποτέλεσε την πιο αρνητική συνέπεια των Ανακαλύψεων» (Κολιόπουλος κ.α., 2012a:17). Επίσης, μόνον μία εικόνα (Εικ. 1: «Ισπανοί στρατιώτες καταστρέφουν λατρευτικά είδωλα των ιθαγενών») επιτρέπει να γίνει μια μικρή αναφορά στην «κυριαρχία των Ευρωπαίων αποίκων πάνω στους ιθαγενείς πληθυσμούς τους», καθώς επίσης, ότι «Βασικός παράγοντας σ' αυτή την εξέλιξη υπήρξε ο θρησκευτικός, με την επιβολή του Καθολικισμού στη Νότια κυρίως Αμερική» (Βιβλίο Δασκάλου, Κολιόπουλος κ.α., 2012b:31-32). Οι άλλες σχετικές με τις Ανακαλύψεις πηγές του σχολικού εγχειριδίου που παρουσιάστηκαν στην Προβληματική της έρευνας (κεφ. 1.2.) αναφέρονται πολύ συνοπτικά στο ημερολόγιο του Κολόμβου (Πηγή 1), στο χάρτη με την πορεία του Κολόμβου (Εικ. 2) και στον περίπλου της γης από τον Μαγγελάνο (Εικ. 8).

Στο εγχειρίδιο αυτό δίνεται έμφαση στο Διαφωτισμό, συνδυάζοντας τις γεωγραφικές ανακαλύψεις με τη γέννηση του καπιταλισμού και τον ανταγωνισμό της αγοράς. Ωστόσο, στις γενικές οδηγίες (Βιβλίο Δασκάλου, Κολιόπουλος κ.α., 2012b:20) αναφέρεται πολύ συνοπτικά η προβολή βίντεο ως εκπαιδευτικού μέσου στην ιστορία. Προϋπόθεση βασική, η προετοιμασία του δασκάλου, ο διάλογος και η ανάδειξη των διαφοροποιήσεων (από την πραγματικότητα).

Η ενότητα των Ανακαλύψεων ξανασυναντάται σπειροειδώς στην ύλη της Β' Γυμνασίου. Η αναφορά που υπάρχει στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι εκτενέστερη, όπως και στο σχολικό εγχειρίδιο της Β' Γυμνασίου. Συγκεκριμένα το ισχύον, κατά το σχεδιασμό και κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Φ.Ε.Κ. 303/13-03-2003 τ.Β' σ. 3951) αναφέρει στην ενότητα «Η Ευρώπη στους νεότερους χρόνους (15<sup>ος</sup> -18<sup>ος</sup> αιώνας)» ως στόχους: «Να γνωρίσουν το φαινόμενο των ανακαλύψεων νέων χωρών και να εκτιμήσουν τις άμεσες και τις απώτερες συνέπειες που είχαν για την παγκόσμια ιστορία [...] Να γνωρίσουν συνοπτικά τις πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις στην Ευρώπη, από το 15<sup>ο</sup> έως το 18<sup>ο</sup> αιώνα».

Η θεματική ενότητα ονομάζεται *Οι ανακαλύψεις των «νέων» χωρών και οι συνέπειες τους* και προτείνεται να διατεθεί σε αυτή κάποια από τις επτά ώρες που

προβλέπονται για το σύνολο της ενότητας, η οποία περιλαμβάνει την Αναγέννηση, τη Θρησκευτική μεταρρυθμίση και τις εξελίξεις στις επιστήμες, την κοινωνία, τις τέχνες.

Ως σχετικές ενδεικτικές δραστηριότητες αναφέρονται: «Συζήτηση με θέμα τις επιστημονικές γνώσεις και τεχνολογικές εφευρέσεις που επέτρεψαν την πραγματοποίηση των υπερπόντιων ταξιδιών για τις ανακαλύψεις των νέων χωρών (Φυσική, Γεωγραφία, Μαθηματικά, Τεχνολογία). Σχέδιο εργασίας με διάφορα θέματα σχετικά με την τέχνη της Αναγέννησης, το πνεύμα του Ανθρωπισμού κ.λπ. Συζήτηση με θέμα τα μέσα που χρησιμοποιούσε η Καθολική Εκκλησία για να επιβάλλει τη θρησκευτική αντιμεταρρύθμιση στις χώρες της Ευρώπης (Θρησκευτικά, Κοινωνική και πολιτική αγωγή, Αισθητική αγωγή)».

Τα παραπάνω σύμφωνα με το σχετικό Φ.Ε.Κ. (303/13-03-2003 τ. Β', σ. 3944) εναρμονίζονται με τη γενικότερη στόχευση για το μάθημα της ιστορίας στο Γυμνάσιο<sup>93</sup>.

Το εγχειρίδιο ιστορίας της Β' Γυμνασίου «Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία» (Δημητρούκας & Ιωάννου, Α' έκδοση 2006) ασχολείται με τις Ανακαλύψεις στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο – «Η Ευρώπη στους Νεότερους Χρόνους (15<sup>ος</sup> -16<sup>ος</sup> αιώνας)». Ως προς τις Ανακαλύψεις, οι διδακτικοί στόχοι, όπως αναφέρονται στο βιβλίο οδηγιών του εκπαιδευτικού (Δημητρούκας & Ιωάννου, 2006/2012b) είναι: «1. Να γνωρίσουν οι μαθητές το φαινόμενο των ανακαλύψεων των νέων χωρών. 2. Να προσδιορίσουν και να εκτιμήσουν τις άμεσες και απώτερες συνέπειες που είχαν για την παγκόσμια ιστορία».

Οι στόχοι αυτοί κατά την άποψή μας, είναι γενικού χαρακτήρα. Το κενό αυτό καλούμαστε να καλύψουμε και να συστηματοποιήσουμε με την παρέμβασή μας.

---

<sup>93</sup> Σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. 303/13-03-2003 τ. Β' (σ. 3944) για το Γυμνάσιο ισχύουν τα εξής:  
«Ειδικοί σκοποί: Με τη διδασκαλία της ιστορίας στο Γυμνάσιο επιδιώκονται οι παρακάτω επιμέρους σκοποί: Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους. Να καταστούν ικανοί, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματα του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους. Να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν. Να οικειώνονται βαθμιαία το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης. Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών. Να γνωρίσουν την ιστορική πορεία του Ελληνισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με αναφορές στην ευρύτερη παγκόσμια ιστορία. Να συνειδητοποιήσουν ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της (πολιτικής, οικονομικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής κ.λπ). Να διαμορφώσουν μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό. Να οικοδομήσουν, μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα. Να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό».



Στο Βιβλίο Εκπαιδευτικού (Δημητρούκας & Ιωάννου, 2006/2012b:7) προτείνεται από τους συγγραφείς η εποικοδομητική προσέγγιση των κυριότερων σημείων στις ενότητες του εγχειριδίου με αξιοποίηση των παραδειγμάτων και των εικόνων.

Η προσέγγιση των ανακαλύψεων από τους συγγραφείς γίνεται περιγραφικά, χωρίς ανάλυση σε βάθος και χωρίς καθαρές αναφορές στην αποικιοκρατική διάσταση του ζητήματος. Δίνεται έμφαση στα νέα τεχνικά μέσα που εφευρίσκονται και γίνεται κάποια σύντομη αναφορά στα εξερευνητικά ταξίδια του Βάσκο ντε Γκάμα και του Χριστόφορου Κολόμβου. Δίνεται έμφαση επίσης στον οικονομικό αντίκτυπο και χαρακτήρα των ανακαλύψεων με πηγές, όπως διαγράμματα δημογραφικού και οικονομικού ενδιαφέροντος. Η οπτική γωνία της εκμετάλλευσης των Ιθαγενών περιορίζεται σε μια πολύ σύντομη γενικόλογη αναφορά στο βασικό κείμενο και σε μια σύντομη πηγή-απόσπασμα από τη «Σύντομη Αναφορά» για την καταστροφή των Δυτικών Ινδιών, του Επισκόπου Βαρθολομαίου ντε las Κάζας (Bartolomé de Las Casas, π. 1484-1566)<sup>94</sup>. Υπάρχει επιπλέον μια φωτογραφία μικρογραφίας του 16<sup>ου</sup> αιώνα με τον Κορτές και τον στρατό του χωρίς σχόλια ως προς τη συμπεριφορά του προς τους Αζτέκους.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται, ότι σε μία διδακτική ώρα προβλέπεται να γίνει η διδασκαλία (το νέο Φ.Ε.Κ. 959 τ. Β΄ που εκδόθηκε 21-03-2019 δίνει τρεις έως τέσσερις διδακτικές ώρες στην ενότητα μαζί με αυτή της Αναγέννησης). Κατά συνέπεια, η δική μας συνεισφορά θα καλύψει τα κενά της αφήγησης, θα δώσει στοιχεία και για τις δύο οπτικές και μέσα από το συνδυασμό του κινηματογράφου με τα κείμενα ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές, στοχεύει να καταστήσει κριτικά προσεγγίσιμο το φαινόμενο της αποικιοκρατίας και τις συνέπειές του.

Οι κυριότεροι λόγοι, συνεπώς, που μας ώθησαν στο να διαμορφώσουμε την τελική έρευνα για μαθητές/ριες 14 ετών, είναι:

---

<sup>94</sup> Ο Δομινικανός επίσκοπος Βαρθολομαίος ντε las Κάζας στη *Σύντομη αναφορά για την κατάσταση των Δυτικών Ινδιών* (1542) που αφιέρωσε στο μέλλοντα βασιλιά Φίλιππο Β΄ σχολίαζε τις θηριωδίες των Ευρωπαίων απέναντι στους Ιθαγενείς. Οι παραδοχές του Las Κάζας οδήγησαν το βασιλιά Κάρολο τον 5<sup>ο</sup> να σταματήσει κάθε μορφής κατακτήσεις το 1550 μέχρι να συζητηθούν επίσημα τα ζητήματα αυτά από τους καλύτερους θεολόγους, νομικούς και νομομαθείς της εποχής. Έτσι, πραγματοποιήθηκε η συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα στο Βαγιαδολίδ με την παρουσία του Συμβουλίου των δεκατεσσάρων. Ο Las Κάζας είχε ζήσει τις θηριωδίες στο Νέο Κόσμο. Ο αντίπαλός του Χουάν Γκίνες ντε Σεπούλβέδα (Juan Ginés de Sepúlveda, 1494-1573), μέγας θεολόγος και ομνιστής δεν είχε δει με τα μάτια του όσα συνέβησαν. Αντιμετώπιζε τους Ιθαγενείς ως μη χριστιανούς και κανίβαλους. Ο Las Κάζας επέμεινε στην παγκοσμιότητα και καθολικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην απάνθρωπη συμπεριφορά των κατακτητών. Μπορεί ο Las Κάζας να κέρδιζε στη συζήτηση/δίκη κατά μία έννοια, όμως η ισχύς της εξουσίας, το δίκαιο του ισχυρού στην πράξη, κυριάρχησε της φωνής της ηθικής και της χριστιανικής συνείδησης (Wood, 2000: 268-271).

- Η νοητική ανάπτυξη στα 14 έτη ενδείκνυται για πολύπλοκες συγκρίσεις, σε ιστορικό πλαίσιο, καθώς επιδιώκουμε να γίνουν αυτές μεταξύ ταινίας – πρωτογενών πηγών –ταινιών-κειμένων των ιστορικών.
- Η πιλοτική έρευνα σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον ανέδειξε δυσκολίες στη γραπτή διατύπωση των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών και οδήγησε στην αναδιαμόρφωση και τον επαναπροσδιορισμό της έρευνάς μας.
- Οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/ριών που αντλούνται από το σχολικό εγχειρίδιο σχετικά με την αποικιοκρατία, δίνουν το έναυσμα για περαιτέρω επέκταση, αλλά και μετασχηματισμό των αναπαραστάσεών τους.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, συνθέσαμε το πλαίσιο σχετικά με τον πολιτισμό των Ίνκα και το ιστορικό φαινόμενο της αποικιοκρατίας και διαμορφώσαμε τρεις θεματικές ενότητες για την αξιοποίησή τους στη διδακτική παρέμβαση, σύμφωνα με τη στοχοθεσία μας. Στην πρώτη ενότητα αναλύεται η σύγκρουση ανάμεσα στους Ισπανούς κονκισταδόρες και τους ιθαγενείς Ίνκα στο Περού. Στη δεύτερη, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αποικιοκρατίας στις ταινίες, στα κείμενα των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές με έμφαση στις αντιδράσεις του Πιζάρρο και του Αταχουάλπα, ενώ στην τρίτη διερευνώνται απόψεις σχετικά με τον συνδυασμό της ιστορίας με την τέχνη του κινηματογράφου.

#### 4.2. Περιγραφή της έρευνας

Η ερευνητική-διδακτική παρέμβαση διήρκησε ένα διδακτικό έτος (από τον Οκτώβριο 2016 μέχρι τον Μάιο 2017). Απευθύνεται σε μαθητές/ριες ηλικίας 14 ετών, Β΄ τάξης Γυμνασίου.

Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται συνολικά από 88 μαθητές/ριες 14 ετών (49 αγόρια και 39 κορίτσια)<sup>95</sup>. Στην εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης έλαβαν μέρος μαθητές/ριες δύο σχολείων, ενός Ιδιωτικού και ενός Δημόσιου (Παρ., Πιν. 4.1.).

Από το Ιδιωτικό σχολείο μετείχαν 36 μαθητές/ριες, 16 μαθητές/ριες στην ομάδα ελέγχου (7 αγόρια και 9 κορίτσια) και 20 μαθητές/ριες στην πειραματική ομάδα (12 αγόρια και 8 κορίτσια). Από το Δημόσιο σχολείο έλαβαν μέρος 40

<sup>95</sup> Στο συνολικό δείγμα συμπεριλαμβάνονται 12 μαθητές/ριες της πιλοτικής ομάδας, οι οποίοι/ες προέρχονται από διαφορετικά σχολεία.

μαθητές/ριες. Συγκεκριμένα, 20 μαθητές/ριες στην ομάδα ελέγχου (11 αγόρια και 9 κορίτσια) και 20 μαθητές/ριες στην πειραματική ομάδα (12 αγόρια και 8 κορίτσια).

Στη συνέντευξη έλαβαν μέρος 72 μαθητές/ριες (46 αγόρια, 38 κορίτσια). Οι 36 μετέχοντες/ουσες από το πρώτο σχολείο συγκρότησαν 4 τετραμελείς ομάδες στην ομάδα ελέγχου (16 μαθητές/ριες) και 5 τετραμελείς ομάδες στην πειραματική ομάδα (20 μαθητές/ριες) (Παρ., Πιν. 4.1. και 4.2). Επίσης, οι 36 μετέχοντες/ουσες στη συνέντευξη από το δεύτερο σχολείο συγκρότησαν 4 τετραμελείς ομάδες (16 μαθητές/ριες εκ των οποίων 8 αγόρια, 8 κορίτσια, διότι από τους/τις 20 μαθητές/ριες της ομάδας ελέγχου τρία αγόρια και ένα κορίτσι επέλεξαν να απέχουν) και 5 τετραμελείς ομάδες στην πειραματική ομάδα (20 μαθητές/ριες) (Παρ., Πιν. 4.1. και 4.3.).

#### **4.2.1. Χρονοδιάγραμμα της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης**

Στην ερευνητική-διδασκτική παρέμβαση, ακολουθούνται φάσεις με σπειροειδή διάταξη και με επαναλαμβανόμενες διαδικασίες με χρήση των ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο, σύνθεση, συνέντευξη). Συγκεκριμένα, αναφέρεται ο τίτλος και ο αντίστοιχος μήνας διεξαγωγής (Παρ., Πιν.4.4.):

- Φάση I: πιλοτική προφορική εφαρμογή, διατύπωση προβλήματος (Οκτώβριος)
- Φάση II: επικοινωνία και επιλογή δείγματος-υλικού (Νοέμβριος)
- Φάση III: εξοικείωση των μαθητών/ριών με τον κινηματογράφο (Δεκέμβριος-Ιανουάριος)
- Φάση IV: πιλοτική προφορική εφαρμογή Α' ερωτηματολογίου με στοιχεία κινηματογράφου (Φεβρουάριος)
- Φάση VI: πιλοτική προφορική εφαρμογή Β' ερωτηματολογίου με αναφορές ιστορικού ενδιαφέροντος (Μάρτιος)
- Φάση VI: έκφραση απόψεων για την ιστορία και τον κινηματογράφο (Απρίλιος)
- Φάση VII: πιλοτική γραπτή εφαρμογή (Μάιος)
- Φάση VIII: κύρια έρευνα στο Ιδιωτικό σχολείο (Μάιος)
- Φάση IX: κύρια έρευνα στο Δημόσιο σχολείο (Μάιος).

#### **4.2.2. Περιγραφή των φάσεων της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης**

- **Φάση I: πιλοτική προφορική εφαρμογή, διατύπωση προβλήματος**

Κατά την αρχική φάση της προφορικής πιλοτικής εφαρμογής και της διατύπωσης του προβλήματος γίνεται η επιλογή της ιστορικής ενότητας σχετικά με την αποικιοκρατία των Ισπανών (16<sup>ος</sup> αιώνας μ.Χ.) και της κινηματογραφικής ταινίας *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου*. Η ομάδα ελέγχου απαρτίζεται από 6 μαθητές/ριες Β΄ Γυμνασίου διαφορετικών σχολείων. Τα μέλη της ομάδας καλούνται να χρησιμοποιήσουν το βιβλίο ιστορίας και να απαντήσουν στο απλό ερωτηματολόγιο. Η πειραματική ομάδα αποτελείται από άλλους/ες 6 μαθητές/ριες. Σε αυτούς/ές δίνεται ερωτηματολόγιο με φύλλο οδηγιών, το οποίο περιλαμβάνει διευκρινίσεις ως προς την τέχνη του κινηματογράφου και τη θεματολογία της ταινίας που λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς τα ερωτήματα. Ακολούθως, προβάλλονται επιλεγμένα αποσπάσματα από την αρχή, τη μέση και το τέλος της ταινίας ώστε να διασφαλιστεί η συνοχή του έργου. Με τις διαπιστώσεις που προέκυψαν στην ομάδα ελέγχου, επιβεβαιώνεται και το πρόβλημα σχετικά με τη δυσκολία στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και τη συνήθη πρακτική της απομνημόνευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην πειραματική ομάδα διαπιστώνεται το πρόβλημα σε μικρότερο βαθμό, καθώς σε αυτήν αλλάξαμε, μέσω της πιλοτικής μας προσπάθειας, τη συνηθισμένη πρακτική της απομνημόνευσης στην ιστορική εκπαίδευση (Οκτώβριος).

- **Φάση II: επικοινωνία και επιλογή ερευνητικού δείγματος-υλικού**

Κατά τη φάση επικοινωνίας και επιλογής του ερευνητικού δείγματος-υλικού πραγματοποιήθηκε επικοινωνία που κατέληξε σε συνεννόηση με δύο Διευθυντές Γυμνασίων, δύο καθηγήτριες φιλόλογους, μια καλλιτεχνικών και δύο καθηγητές τεχνολογίας, σχετικά με τη διενέργεια της ερευνητικής παρέμβασης στη Β΄ Τάξη Γυμνασίου. Συγκεκριμενοποιούνται το ερωτηματολόγιο, ένα κείμενο ιστορικού και μια ιστορική πηγή (Νοέμβριος).

- **Φάση III: εξοικείωση με τον κινηματογράφο**

Κατά τη φάση αυτή επιτυγχάνεται η εξοικείωση των μαθητών/ριών με την τέχνη του κινηματογράφου. Η προτροπή στους/στις μαθητές/ριες να παρακολουθήσουν ταινίες κατά τη διάρκεια των διακοπών των Χριστουγέννων γίνεται πράξη, έτσι ώστε αυτοί/ές να εστιάσουν την προσοχή τους στην εικόνα, τη

μουσική και το σενάριο. Η συγκεκριμένη προτροπή οδηγεί σε προφορικές αναφορές των μαθητών/ριών που γίνονται στο μάθημα των καλλιτεχνικών, της τεχνολογίας και της ιστορίας (Δεκέμβριος - Ιανουάριος).

**• Φάση IV: πιλοτική προφορική εφαρμογή Α΄ ερωτηματολογίου και στοιχείων κινηματογράφου**

Κατά τη φάση της πιλοτικής προφορικής εφαρμογής Α΄ και στοιχείων κινηματογράφου πραγματοποιείται ο υποτιτλισμός της ταινίας από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα από τον ερευνητή. Επίσης, γίνεται η μετατροπή του Α΄ μέρους του ερωτηματολογίου σε φύλλα εργασίας με γνωστικούς στόχους. Κατ' αυτόν τον τρόπο ενσωματώνονται στοιχεία της τέχνης του κινηματογράφου. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται προφορική πιλοτική εφαρμογή του Α΄ μέρους του ερωτηματολογίου (σε δύο μαθητές/ριες Ε-Στ΄ Δημοτικού και δύο μαθητές/ριες Α΄-Β΄ Γυμνασίου) και ακολουθεί η απαραίτητη διόρθωση στη διατύπωση των ερωτήσεων. Επιπλέον, γίνονται προφορικές αναφορές από τους/τις μετέχοντες/ουσες μαθητές/ριες σχετικά με στοιχεία κινηματογράφου στο μάθημα καλλιτεχνικών/τεχνολογίας (Φεβρουάριος).

**• Φάση V: πιλοτική προφορική εφαρμογή ερωτηματολογίου Β΄ και αναφορών ιστορικού ενδιαφέροντος**

Κατά τη φάση της πιλοτικής προφορικής εφαρμογής Β΄ και ιστορικού ενδιαφέροντος μετατρέπεται το Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου σε φύλλα εργασίας. Ενσωματώνονται σε αυτά κείμενα ιστορικών, πρωτογενείς πηγές καθώς και η δεύτερη ταινία με στόχο συγκρίσεις. Μετέχουν δύο μαθητές/ριες Ε΄-Στ΄ Τάξης Δημοτικού σχολείου και δύο μαθητές/ριες Α΄-Β΄ Γυμνασίου. Ακολουθεί η απαραίτητη διόρθωση στη διατύπωση των ερωτήσεων. Οι μαθητές/ριες της Β΄ Γυμνασίου (του Ιδιωτικού και του Δημόσιου σχολείου) που επιλέχθηκαν για την παρέμβαση πραγματοποιούν γενικές αναφορές σχετικά με τις έννοιες της υποδούλωσης και ανεξαρτησίας (Μάρτιος).

**• Φάση VI: έκφραση απόψεων για την ιστορία και τον κινηματογράφο**

Κατά τη φάση αυτή αναπτύσσεται το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών για την ιστορία. Προτρέπονται οι μαθητές/ριες να παρακολουθήσουν ταινίες ιστορικού περιεχομένου στις διακοπές του Πάσχα αυτή τη φορά και να αναζητήσουν σε αυτές αναφορές σε ιστορικά περιστατικά. Προστίθεται, συνεπώς, στα φύλλα εργασίας από

τον ερευνητή επιπλέον ιστοριογραφικό κείμενο με στόχο την πολλαπλότητα ερμηνειών. Στο μάθημα της ιστορίας γίνονται προφορικές αναφορές από τους/τις μαθητές/ριες σχετικά με τα ιστορικά περιστατικά που εντόπισαν στην ταινία (Απρίλιος).

#### ● Φάση VII: πιλοτική γραπτή εφαρμογή

Στην πιλοτική ομάδα γίνεται γραπτή εφαρμογή του Α' και Β' μέρους του ερωτηματολογίου εκτός διδακτικού ωραρίου.

(α) Στην *ομάδα ελέγχου* (έξι μαθητές/ριες Β' τάξης Γυμνασίου, τέσσερα αγόρια και δύο κορίτσια) πραγματοποιείται διαγνωστικό pre-test καθώς και τελικό αξιολογικό post test με συνέντευξη σε μία ομάδα πέντε μαθητών/ριών<sup>96</sup>.

(β) Στην *πειραματική ομάδα* (έξι μαθητές/ριες Β' τάξης Γυμνασίου, τρία αγόρια και τρία κορίτσια) πραγματοποιείται pre-test. Οι μαθητές/ριες παρακολουθούν με ενδιαφέρον αποσπάσματα της ταινίας και απαντούν στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου (test). Μέσα από τη διεξαγωγή του πειράματος Μάιμπριτζ εξοικειώνονται με την παραγωγή κινούμενης εικόνας. Στη συνέχεια, παρακολουθούν απόσπασμα ταινίας κινουμένων σχεδίων και απαντούν στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου. Στο τέλος παράγουν ένα κείμενο (post-test) και ολοκληρώνεται η διαδικασία με τη συνέντευξη (τελικό post test) μιας ομάδας πέντε παιδιών. Σε αυτή τη φάση γίνεται και η χρονομέτρηση όλης της διαδικασίας (Μάιος).

#### ● Φάση VIII: κύρια έρευνα στο Ιδιωτικό σχολείο

Στο Ιδιωτικό Γυμνάσιο προετοιμάστηκε ο χώρος, ο τεχνολογικός εξοπλισμός και το εκπαιδευτικό υλικό.

Η *ομάδα ελέγχου* αποτελείται από δεκαέξι παιδιά Β' τάξης Γυμνασίου, επτά μαθητές και εννέα μαθήτριες. Κατά την 1<sup>η</sup> ημέρα διενεργείται το pre-test. Κατά τη 2<sup>η</sup> και κατά την 3<sup>η</sup> ημέρα γίνεται η συνέντευξη κατά ομάδες (τελικό post test). Η προβλεπόμενη διάρκεια είναι 2 ώρες.

Η *πειραματική ομάδα* αποτελείται από είκοσι παιδιά Β' τάξης Γυμνασίου, δώδεκα μαθητές και οκτώ μαθήτριες. Κατά την 1<sup>η</sup> ημέρα (Φάση I-1) διενεργείται το pre-test και πραγματοποιείται η παρακολούθηση αποσπασμάτων της ταινίας. Επίσης, οι μαθητές/ριες απαντούν στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου (test). Η προβλεπόμενη

---

<sup>96</sup> Ο έκτος μαθητής, τόσο στην ομάδα ελέγχου, όσο και στην πειραματική ομάδα ανέλαβε εθελοντικά βοηθητικό ρόλο στη χρονομέτρηση της διαδικασίας.

διάρκεια είναι 2 ώρες. Κατά τη 2<sup>η</sup> ημέρα (Φάση I-2): οι μαθητές/ριες μέσα από τη διεξαγωγή του πειράματος Μάιμπριτζ εξοικειώνονται με την παραγωγή κινούμενης εικόνας. Ακολουθεί η παρακολούθηση αποσπάσματος κινουμένων σχεδίων και η απάντηση του Β' μέρους του ερωτηματολογίου (test). Επίσης πραγματοποιείται παραγωγή κειμένου (post-test). Η προβλεπόμενη διάρκεια είναι 2 ώρες. Κατά την 3<sup>η</sup> ημέρα (Φάση I-3) διενεργείται συνέντευξη κατά ομάδες (τελικό post test) και η προβλεπόμενη διάρκεια είναι 2 ώρες (Μάιος).

#### • Φάση IX: κύρια έρευνα στο Δημόσιο σχολείο

Στο Δημόσιο Γυμνάσιο ομοίως προετοιμάστηκε ο χώρος, ο τεχνολογικός εξοπλισμός και το εκπαιδευτικό υλικό.

Η ομάδα ελέγχου αποτελείται από είκοσι παιδιά Β' τάξης Γυμνασίου, ένδεκα μαθητές και εννέα μαθήτριες. Από τη συνέντευξη απέχουν τρία αγόρια και ένα κορίτσι, λόγω συμμετοχής τους σε καλλιτεχνική δραστηριότητα του σχολείου.

Κατά την 1<sup>η</sup> ημέρα γίνεται το pre-test. Κατά τη 2<sup>η</sup> και κατά την 3<sup>η</sup> ημέρα η συνέντευξη κατά ομάδες (τελικό post-test). Η προβλεπόμενη διάρκεια είναι 2 ώρες.

Η πειραματική ομάδα αποτελείται από είκοσι παιδιά Β' τάξης Γυμνασίου, δώδεκα μαθητές και οκτώ μαθήτριες.

Κατά την 1<sup>η</sup> ημέρα (Φάση Δ-1) διενεργείται το pre-test και πραγματοποιείται η παρακολούθηση αποσπασμάτων της ταινίας. Επίσης, οι μαθητές/ριες απαντούν στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου (test). Η προβλεπόμενη διάρκεια είναι 2 ώρες. Κατά τη 2<sup>η</sup> ημέρα (Φάση Δ-2) οι μαθητές/ριες με τη διεξαγωγή του πειράματος Μάιμπριτζ εξοικειώνονται με την παραγωγή κινούμενης εικόνας. Μετά την παρακολούθηση αποσπάσματος ταινίας κινουμένων σχεδίων, απαντούν στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου (test). Επίσης πραγματοποιείται παραγωγή κειμένου (post-test). Η προβλεπόμενη διάρκεια είναι 2 ώρες. Κατά την 3<sup>η</sup> ημέρα (Φάση Δ-3) γίνεται συνέντευξη κατά ομάδες (τελικό post-test) και η προβλεπόμενη διάρκεια είναι 2 ώρες (Μάιος).

#### 4.2.2.1. Ειδικές φάσεις εφαρμογής της παρέμβασης-Επιμέρους στόχοι

Η ερευνητική-διδασκτική παρέμβαση έχει σπειροειδή διάταξη. Η δομή της (Παρ., Πιν.4.5.) συγκροτήθηκε με βάση τη θεωρία του κονστрукτιβισμού και ορίστηκαν οι επιμέρους στόχοι.

Ειδικότεροι στόχοι κατά την εφαρμογή της παρέμβασης:

- Η διερεύνηση του ενδιαφέροντος για την ιστορία.
- Κατανόηση της δράσης των υποκειμένων.
- Κατανόηση του πλαισίου δράσης των υποκειμένων.
- Απόκτηση δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού και σύγκρισης ταινιών.
- Απόκτηση ιστορικού γραμματισμού και δεξιοτήτων σύγκρισης κινηματογραφικής και ιστορικής αφήγησης.
- Απόκτηση δεξιοτήτων σύγκρισης ιστοριογραφικών κειμένων, για την αναγνώριση της οπτικής των ιστορικών, σύγκρισης πρωτογενών πηγών για την αναγνώριση της οπτικής των δημιουργών τους, καθώς επίσης κειμένων των ιστορικών με πρωτογενείς πηγές για την αναγνώριση της οπτικής των ιστορικών ή των συγγραφέων των πρωτογενών πηγών.
- Διατύπωση απόψεων για τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας.

### **4.3. Περιγραφή εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης**

Η διδακτική ενότητα με την οποία ασχολούμαστε σχετίζεται με την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα. Η διδασκαλία της ενότητας είχε ήδη πραγματοποιηθεί με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου από τις εκπαιδευτικούς της τάξης. Κατά την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης, τόσο στο Ιδιωτικό, όσο και στο Δημόσιο σχολείο, με την παρουσία της εκπαιδευτικού που δίδασκε ιστορία και ενός/μίας εκπαιδευτικού που δίδασκε τέχνη ή τεχνολογία, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/ριες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου να συμπληρώσουν ανώνυμα τα στοιχεία τους σχετικά με το φύλο τους, την ηλικία τους, τις σπουδές και το επάγγελμα των γονέων, τα οποία κωδικοποιήθηκαν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας (Παρ., Πιν. 4.11). Στη συνέχεια, απάντησαν με ελεύθερο κείμενο (pre-test) σε δύο ανοιχτά ερωτήματα: τι γνωρίζουν για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ, ποια η προέλευση των γνώσεών τους για το θέμα.

Επίσης, στην ομάδα ελέγχου για το κάθε σχολείο (Παρ., Πιν.4.12, 4.13 και 4.14.) διενεργήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη ως αξιολογική δοκιμασία (final post-test) με σκοπό τη διερεύνηση απόψεων σχετικά με την ιστορία, τον κινηματογράφο και το συνδυασμό αυτών στο μάθημα της ιστορίας.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν σε τέσσερα ερωτήματα (Παρ., Υλ. 4Γ.). Κάθε ερώτημα αποτελείται από δύο μέρη, ένα κλειστού και ένα



ανοιχτού τύπου. Συγκεκριμένα, ζητείται από τους/τις μαθητές/ριες να απαντήσουν καταφατικά ή αρνητικά και να αιτιολογήσουν ελεύθερα, εάν τους/τις αρέσει να διαβάζουν ιστορία (Συν., ερ.1), εάν τους/τις αρέσει να βλέπουν στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου (Συν., ερ.2) με σκοπό να διερευνηθεί η στάση τους προς την ιστορία και τον κινηματογράφο. Επίσης, κλήθηκαν να απαντήσουν, εάν και με ποιον τρόπο διαχωρίζουν τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία (Συν.,ερ.2) με σκοπό τη διερεύνηση της δεξιότητας διάκρισης των στοιχείων καθώς έχουν διδαχθεί την ιστορία αποκλειστικά από το σχολικό εγχειρίδιο. Στη συνέχεια, απαντούν, εάν το σχολικό βιβλίο προκάλεσε ενδιαφέρον για την ιστορία (Συν., ερ.3), εάν είναι ευχαριστημένοι/ες με τη διδασκαλία της ιστορίας από το βιβλίο (Συν., ερ.4), και εάν θα ήθελαν να διδαχθούν ιστορία, συνδυάζοντας τον κινηματογράφο με τα κείμενα των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές (Συν., ερ.4). Το τελευταίο ερώτημα (Συν., ερ.5) αποτελεί εξαίρεση, δεδομένου ότι απευθύνεται στον ερευνητή από τους/τις μαθητές/ριες, οι οποίοι/ες εκφράζουν τυχόν απορίες τους με αποτέλεσμα τη διατύπωση νέου προβλήματος.

#### **4.3.1. Πρώτη φάση παρέμβασης -Α΄ ερωτηματολόγιο**

Θέμα της πρώτης φάσης της διδακτικής παρέμβασης αποτελεί η σύγκρουση ανάμεσα στους Ισπανούς κονκισταδόρες και τους ιθαγενείς Ίνκα στο Περού. Προτού περάσουμε στην εφαρμογή των τεσσάρων σταδίων της έρευνας-δράσης (στόχος, δράση, παρατήρηση, επαναπροσδιορισμός)<sup>97</sup>, θεωρείται απαραίτητη η περιγραφή των αποσπασμάτων της ταινίας που προβλήθηκε στην πειραματική ομάδα για την εξοικείωση των μαθητών/ριών με την εικόνα και την άντληση πληροφοριών ιστορικού περιεχομένου.

##### **●Αποσπάσματα ταινίας *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου***

Μολονότι το ιδανικότερο θα ήταν η ταινία να προβληθεί ολόκληρη στους/στις μαθητές/ριες, πρακτικοί λόγοι, όπως η αποφυγή κάποιων μερικώς βίαιων σκηνών καθώς επίσης η πίεση του χρόνου, μας οδήγησαν στην επιλογή συγκεκριμένων αποσπασμάτων χωρίς να διαταράσσεται η πλοκή και η συνοχή της ταινίας. Η αποκατεστημένη έκδοση (2014) της ταινίας του Irving Lerner *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* (1969) που χρησιμοποιήσαμε είχε κανονική διάρκεια 111 πρώτα λεπτά. Η

<sup>97</sup> Τα τέσσερα στάδια κάθε φάσης της παρέμβασης (κεφ. 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3.) παρουσιάζονται σε τρία υποκεφάλαια (π.χ. 4.3.1.1, 4.3.1.2, 4.3.1.3.) για πρακτικούς λόγους.

συνολική διάρκεια των αποσπασμάτων που τελικά επιλέξαμε ήταν 46 λεπτά και 30 δευτερόλεπτα (0:46:30). Για τη δική μας διευκόλυνση κρατήσαμε από την ταινία δέκα αποσπάσματα τα οποία αντιστοιχίσαμε σε δέκα θεματικές ενότητες/τίτλους. Καταγράψαμε τη ροή της κινηματογραφικής ταινίας και τη χρονική διάρκεια του κάθε αποσπάσματος<sup>98</sup> με τη μορφή ώρες-λεπτά-δευτερόλεπτα (h:min:sec) έτσι ώστε να γίνει ακριβέστερη ανάλυση και ενδεδειγμένη επεξεργασία, χωρίς να χάνεται η διάσταση της αισθητικής απόλαυσης και ψυχαγωγίας (Παρ., Πιν. 4.7.).

Συγκεκριμένα, στο πρώτο απόσπασμα δώσαμε τον τίτλο *Τολέδο: Βασιλικό Συμβούλιο* και παρακολουθήσαμε την παρουσία του Πιζάρρο ενώπιον του Βασιλικού Συμβουλίου στο Τολέδο, λίγο πριν πάρει την άδεια για να ξεκινήσει το ταξίδι του για το Περού. Στο δεύτερο απόσπασμα δώσαμε τον τίτλο *Πιζάρρο-Μάρτιν-Άλογα*, καθόσον ο έφιππος Πιζάρρο βρίσκει στο πρόσωπο του νεαρού Μάρτιν έναν πιστό ακόλουθο. Στο τρίτο απόσπασμα που ονομάσαμε *Χιόνια Περού – Γέφυρα* παρακολουθούμε την έλευση των Ισπανών σε χιονισμένο τοπίο των Άνδεων και τη θεαματική διάβαση μιας επικίνδυνης κρεμαστής γέφυρας από τους πολεμιστές. Ο Πιζάρρο τραυματίζεται ελαφρά και συζητά ανθρώπινα με τον Μάρτιν. Στη συνέχεια, στο τέταρτο απόσπασμα *Αύριο θα έρθει εκείνος* επιτυγχάνεται η συνεννόηση μεταξύ αγγελιαφόρων Ίνκα και Ισπανών πολεμιστών, έτσι ώστε να οριστεί η συνάντηση του επικεφαλής των Ισπανών πολεμιστών Πιζάρρο και του αυτοκράτορα των Ίνκα Αταχουάλπα. Στο πέμπτο απόσπασμα *Αταχουάλπα-Βιβλίο* ο Αταχουάλπα συναντιέται με τον Πιζάρρο στην Καζαμάρκα και αντιμετωπίζει με επιφύλαξη το βιβλίο-φορέα του ευρωπαϊκού πολιτισμού και του εκχριστιανισμού. Στο έκτο απόσπασμα *Επίθεση* ο ιεραπόστολος Βαλβέρδε δίνει την αφορμή και η επίθεση των Ισπανών στους Ιθαγενείς γίνεται πράξη στην κλειστή πλατεία. Έχοντας παραλείψει τις βίαιες σκηνές της σύγκρουσης συνεχίσαμε στο έβδομο απόσπασμα *Φυλάκιση – Θαλασσοπόροι*, όπου ο Αταχουάλπα φυλακίζεται από τους Ισπανούς και καθώς συνομιλεί στο κελί με

---

<sup>98</sup> Αποσπάσματα βασικής ταινίας:

- (α) ροή ταινίας 0:00:00 – 0:01:52 και διάρκεια 0:01:52
- (β) ροή ταινίας 0:05:30 – 0:07:15 και διάρκεια 0:01:45
- (γ) ροή ταινίας 0:20:07 – 0:24:00 και διάρκεια 0:04:07
- (δ) ροή ταινίας 0:25:55 – 0:27:17 και διάρκεια 0:01:22
- (ε) ροή ταινίας 0:31:39 – 0:38:42 και διάρκεια 0:07:03
- (στ) ροή ταινίας 0:39:22 – 0:40:00 και διάρκεια 0:00:38
- (ζ) ροή ταινίας 0:42:33 – 0:48:41 και διάρκεια 0:07:40
- (η) ροή ταινίας 0:59:00 – 1:11:17 και διάρκεια 0:10:17
- (θ) ροή ταινίας 1:21:47 – 1:28:50 και διάρκεια 0:07:03
- (ι) ροή ταινίας 1:29:58 – 1:34:42 και διάρκεια 0:04:44

τον Πιζάρρο και θαλασσοπόρους παρατηρούμε πλάνα που παραπέμπουν στον πολιτισμό των Ίνκα και στο γεωγραφικό πλουραλισμό του Περού.

Στο όγδοο απόσπασμα *Καθρέπτης-γραφή-λιώσιμο χρυσού* ο Πιζάρρο συμπαθεί τον Αταχουάλπα, καθρεπτίζεται μαζί του σε έναν πέλεκυ καθώς το χρυσάφι του Περού συγκεντρώνεται από τους Ιθαγενείς με σκοπό την παράδοσή του στους Ισπανούς για την απελευθέρωση του αυτοκράτορα. Τα χρυσά αντικείμενα λιώνονται. Ο Πιζάρρο ζητά από τον Μάρτιν να ανακοινώσει γραπτώς στον αυτοκράτορα την απελευθέρωσή του και ο αυτοκράτορας αναγνωρίζει στον Μάρτιν την δύναμη/πλούτο της γραφής. Στο ένατο απόσπασμα *Δίκη Αταχουάλπα* οι Ισπανοί διεξάγουν δίκη κατά του αυτοκράτορα και παρά τη διαφωνία του Πιζάρρο τον καταδικάζουν σε θάνατο. Στο δέκατο και τελευταίο απόσπασμα *Τέλος του Αυτοκράτορα - Ήλιος*, έχοντας παραλείψει τη σκηνή του στραγγαλισμού σε ξύλινη βάση, παρακολουθούμε τη μάταιη προσμονή από τον Πιζάρρο και τον Μάρτιν σχετικά με την ανάσταση του αυτοκράτορα και ένα πλάνο του λαμπερού Ήλιου καθώς ακούγεται μια δυνατή κραυγή και πέφτουν οι τίτλοι τέλους.

#### **4.3.1.1. Στόχος: Διαμόρφωση διδακτικών στόχων**

Γενικός στόχος της πρώτης φάσης της παρέμβασης (Α' ερωτηματολόγιο) είναι η εξοικείωση με στοιχεία του κινηματογράφου, η απόκτηση δηλωτικής ιστορικής γνώσης και η οικοδόμηση ιστορικής σκέψης.

Ακολουθως, εξειδικεύουμε τους επιμέρους στόχους και διαμορφώνουμε τους διδακτικούς στόχους προκειμένου να δημιουργήσουμε σύγχρονες καταστάσεις μάθησης που παρουσιάζονται αριθμημένες στα φύλλα εργασίας. Η διαμόρφωση των στόχων παρουσιάζεται συνολικά, αντιστοιχίζοντας τους επιμέρους, με τους διδακτικούς στόχους, περιλαμβάνοντας και τον αριθμό ερωτήματος των ΦΕ (Παρ., Πιν. 4.6.).

Κατά την πρώτη φάση, οργανώσαμε τρεις κατηγορίες των επιμέρους στόχων, σχετικά με: (1) τη συγκράτηση πληροφοριών· (2) τη δράση των συλλογικών υποκειμένων· (3) το πλαίσιο δράσης.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στην κατηγορία 1 των στόχων, διερευνάται τι έχουν συγκρατήσει οι μαθητές/ριες από τη διδασκαλία του θέματος. Ειδικότερα, επιδιώκεται:

► Να αναγνωρίζουν στην ιστορική αφήγηση τα υποκείμενα της δράσης (άτομα-συλλογικότητες που εμπλέκονται στην εξέλιξη των γεγονότων). Συγκεκριμένα, στην

αντίστοιχη διδακτική στόχευση επιδιώκεται, οι μαθητές/ριες να γνωρίσουν ότι οι Ισπανοί αποικιοκράτες και οι συνοδοί του αυτοκράτορα του Περού συγκρούστηκαν στην πόλη Καζαμάρκα (Α΄ μέρος Φ.Ε., ερ.1).

► Να εντοπίζουν στο χάρτη τις χώρες που αναφέρονται στα ιστορικά γεγονότα, και αντίστοιχα να εντοπίσουν στο χάρτη την Ισπανία, απ'όπου ξεκίνησαν οι Ισπανοί αποικιοκράτες καθώς και το Περού όπου έφτασαν (Α΄ μέρος Φ.Ε., ερ. 2)

► Να εξετάσουν το ιστορικό γεγονός ως μέρος της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας, και αντίστοιχα να διακρίνουν ότι η πρώτη χώρα ανήκει στην Ευρώπη ενώ η δεύτερη στη Νότια Αμερική (Α΄ μέρος Φ.Ε., ερ.2).

► Να ξεχωρίζουν πότε έλαβε χώρα το γεγονός σε σχέση με άλλα γεγονότα, απορρίπτοντας τους αναχρονισμούς, και αντίστοιχα να γνωρίσουν ότι οι Ισπανοί ταξίδεψαν με πλοία μετά την εφεύρεση της πυξίδας και μετά την ανακάλυψη των «Δυτικών Ινδιών»/Αμερικής το 1492 (Α΄ μέρος Φ.Ε., ερ. 3).

► Να διακρίνουν τον τρόπο με τον οποίο ο σκηνοθέτης τοποθετεί το γεγονός στο ιστορικό του πλαίσιο, και αντίστοιχα να διακρίνουν ποια μέσα χρησιμοποιεί ο σκηνοθέτης για να παρουσιάσει την ατμόσφαιρα της εποχής εκείνης (Α΄ μέρος Φ.Ε., ερ.7).

► Να εντοπίζουν στην ταινία ενδιαφέρουσες και καινούριες πληροφορίες σχετικά με το γεγονός, και να εκφράσουν τη γνώμη τους για κάποια ενδιαφέρουσα καθώς επίσης άγνωστη πληροφορία από την ταινία (Α΄ μέρος Φ.Ε., ερ. 8,9).

► Να αναζητούν τον πραγματικό σκοπό/σκοπούς της δράσης, και αντίστοιχα να διακρίνουν τους προφανείς από τους πραγματικούς σκοπούς. Οι αποικιοκράτες έλεγαν ότι σκοπός του ταξιδιού ήταν ο εκχριστιανισμός των Ιθαγενών (Α΄ μέρος Φ.Ε., ερ. 4). Επίσης, να διαπιστώσουν ότι στη συνέχεια άλλαξαν σκοπό και στράφηκαν στην απόκτηση πλούτου, συγκεντρώνοντας τα χρυσά και ασημένια έργα τέχνης των Ιθαγενών (Α΄ μέρος Φ.Ε., ερ. 5,6).

Όσον αφορά στην κατηγορία 2 των στόχων, διερευνάται τι έχουν κατανοήσει οι μαθητές/ριες σχετικά με τη δράση των υποκειμένων. Ειδικότερα, επιδιώκεται:

► Να παρατηρήσουν τα βασικά είδη των κινηματογραφικών πλάνων (ατόμου ή συνόλου) που παρουσιάζονται σε σχέση με την ερμηνεία τους, και αντίστοιχα να αναγνωρίσουν, αλλά και να εξηγήσουν τα βασικά είδη των κινηματογραφικών πλάνων κατά τη διάρκεια της σεκάνς με τη δίκη του αυτοκράτορα Αταχουάλπα (Α΄ μέρος Φ.Ε., ερ., 10).

► Να εξεταστεί, εάν οι μαθητές/ριες μπορούν να διακρίνουν τη δράση των συλλογικών υποκειμένων από αυτή των ατόμων, και αντίστοιχα να διακρίνουν συνέπειες της δράσης: οι ενωμένοι Ισπανοί νίκησαν τους διχασμένους Ιθαγενείς, φυλάκισαν τον αυτοκράτορα και τελικά τον καταδίκασαν παρά την αντίθετη γνώμη του αρχηγού τους Πιζάρρο (Α΄ μέρος Φ.Ε., ερ., 11).

Όσον αφορά στην κατηγορία 3 των στόχων, ερευνάται το πλαίσιο δράσης.

Ειδικότερα, εξετάζεται εάν οι μαθητές/ριες μπορούν:

► Να εντοπίζουν τα αίτια και τα αποτελέσματα της δράσης σε σχέση με τις συνθήκες της εποχής που διαδραματίζονται τα γεγονότα, και αντίστοιχα να εντοπίσουν ότι ο Πιζάρρο ήθελε ζωντανό τον Αταχουάλπα για να συνεργαστούν στη διακυβέρνηση, ενώ οι Ισπανοί ήθελαν να κατακτήσουν εύκολα τη χώρα του Περού γι' αυτό και θανάτωσαν τον αυτοκράτορα (Α΄ μέρος Φ.Ε., ερ., 12.Ι). Επίσης, να εντοπίσουν στις συνθήκες της εποχής ότι οι Ισπανοί ήταν οπλισμένοι, είχαν άλογα και ήθελαν να εκμεταλλευτούν τα πλούτη της χώρας, ενώ οι Ιθαγενείς έκαναν ειρηνική υποδοχή και ήταν αποδυναμωμένοι μετά το διχασμό τους για τη διαδοχή του θρόνου (Α΄ μέρος Φ.Ε., ερ., 12.ΙΙ).

#### **4.3.1.2. Δράση: Εκπαιδευτικό υλικό/Φύλλα εργασίας**

Σχετικά με την περιγραφή του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήσαμε, όπως συνέβη και κατά την πιλοτική εφαρμογή της παρέμβασης, μετατρέψαμε το απλό ερωτηματολόγιο (Παρ., Πιν.4.15) σε φύλλα εργασίας με 22 ερωτήματα, στα οποία, εκτός από τις ερωτήσεις, εντάξαμε και βασικές πληροφορίες σχετικά με την ταινία, τα στοιχεία του κινηματογράφου, κείμενα ιστορικών, ιστορικές πηγές, εικόνες και διαδικαστικές οδηγίες. Με βάση την οικοδομιστική προσέγγιση, οι μαθητές/ριες συγκροτούν τη γνώση μέσα από την αυτενέργεια και κατ' αυτόν τον τρόπο τα φύλλα εργασίας υπηρετούν τον καθοδηγητικό ρόλο, ειδικά όταν τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης συνδέονται και δημιουργούνται με νέα μέσα (Σολομωνίδου, 2001).

Για διευκόλυνση των μαθητών/ριών, γράφουμε τα ονόματα ξένης προέλευσης, όπως ιστορικών, συγγραφέων ή ιστορικών προσώπων, στην ελληνική γλώσσα. Στην αρχή των φύλλων εργασίας δίνουμε τη βασική πληροφορία ότι ο κινηματογράφος, αποτελεί καλλιτεχνική εξέλιξη της εφεύρεσης της κινούμενης εικόνας από τον Τόμας Έντισον και τους Αδελφούς Λυμιέρ.

Διευκρινίζουμε ότι παρακολουθούμε το *Βασιλικό Κυνήγι του Ηλιου*, μια ταινία με ιστορικό περιεχόμενο. Στη συνέχεια προσδιορίζουμε τα βασικά πρόσωπα της

ταινίας και τις ιδιότητές τους. Συγκεκριμένα, οι Κονκισταδόρες ορίζονται ως Ισπανοί αποικιοκράτες-πολεμιστές. Ο Φραγκίσκος Πιζάρρο είναι ο επικεφαλής ομάδα Ισπανών κατακτητών, και ο μετέπειτα κυβερνήτης στην αποικία του Περού. Ίνκα ονομάζονται οι Ιθαγενείς κάτοικοι-πολεμιστές του Περού (πριν την αποικιοκρατία), γνωστοί για τον πολιτισμό τους και την πίστη τους στο Θεό Ήλιο. Ο Αταχουάλπα είναι ο γιος του Αυτοκράτορα Χουάνα Κάπακ και νέος αυτοκράτορας, έχοντας όλες τις εξουσίες στα χέρια του, ενώ θεωρείται απόγονος του Ήλιου του Περού. Τα βασικά πρόσωπα, συμπληρώνονται από τον Βαλβέρδε, Ισπανό καθολικό ιερέα και τον Πέδρο ντι Κάντια, πολεμιστή.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται το Α' ερωτηματολόγιο που αποτελείται από δώδεκα ερωτήματα, τα οποία απαντήθηκαν από τους/στις μαθητές/ριες (Παρ.,Υλ.4Β, Ερωτηματολόγιο Α' / Φ.Ε.).

Το πρώτο ερώτημα είναι πολλαπλής επιλογής και αναφέρεται στην αναγνώριση από τους/τις μαθητές/ριες των δρώντων υποκειμένων που πήραν μέρος στη συμπλοκή κατά τη διάρκεια της Αποικιοκρατίας (1533μ.Χ.) όπως παρουσιάζεται στην ταινία. Οι επιλογές παραπέμπουν σε μία πρώτη αντίληψη των δύο πλευρών της συμπλοκής: Μόνον οι Κονκισταδόρες από την Ισπανία, μόνον οι Ίνκα από το Περού και η συνδυαστική επιλογή που αναφέρεται στους Ισπανούς αποικιοκράτες και στους συνοδούς του αυτοκράτορα του Περού, προσδιορίζοντας και την πόλη Καζαμάρκα ως χώρο δράσης. Το δεύτερο ερώτημα αφορά τον εντοπισμό της χώρας διαδραμάτισης του μεγαλύτερου μέρους της ταινίας (Περού) πάνω σε εικονιζόμενους πολιτικούς χάρτες, έναν Ευρώπης και έναν Κεντρικής και Νότιας Αμερικής. Στο τρίτο ερώτημα, πολλαπλής επιλογής, αφού γίνεται λόγος για τα μακροχρόνια ταξίδια των Ισπανών με πλοία και τη χρήση της πυξίδας από τον 13<sup>ο</sup> αιώνα μ. Χ., αναζητείται να προσδιορίσουν το χρόνο διαδραμάτισης των γεγονότων σε σχέση με τη γέννηση του Χριστού, την Ανακάλυψη των «Δυτικών Ινδιών» (Αμερικής -1492 μ.Χ) και την εφεύρεση της πυξίδας.

Στο τέταρτο, πέμπτο και έκτο ερώτημα εξετάζεται ο σκοπός για τον οποίο ταξίδεψαν οι αποικιοκράτες. Αρχικά ζητήθηκε με πολλαπλή επιλογή ο προφανής σκοπός: διάδοση της χριστιανικής θρησκείας, εκμετάλλευση των δασών της περιοχής ή πρόθεση τουρισμού. Η επόμενη κλειστή ερώτηση με ανοιχτό υποερώτημα, αφορά στην αναζήτηση πλούτου σε μέρη, όπως το μυθικό Ελ Ντοράντο, και διερευνάται η αλλαγή του σκοπού του ταξιδιού και η διατύπωση του πραγματικού με αιτιολογημένη απάντηση. Στη συνέχεια, οι μαθητές/ριες απάντησαν,

τι έκαναν αρχικά οι Αποικιοκράτες στο Περού για να πετύχουν το σκοπό τους και σημείωσαν μία, μεταξύ τριών επιλογών, εάν οι Ισπανοί πούλησαν τα όπλα, εάν έλιωσαν τα χρυσά και ασημένια έργα τέχνης και εάν έβαξαν στη γη για να βρουν χρυσάφι.

Στο έβδομο, όγδοο και ένατο ερώτημα (ανοιχτού τύπου), οι μαθητές/ριες εξασκήθηκαν σε δεξιότητες εξοικείωσης με στοιχεία του κινηματογράφου και έκφρασης ενδιαφέροντος για την ιστορία μέσα από την ταινία. Επισημάνθηκε η συνεργασία πολλών καλλιτεχνών για τη δημιουργία μίας ταινίας με επικεφαλής τον σκηνοθέτη. Ζητήθηκε ο εντοπισμός αντικειμένων που χρησιμοποίησε ο σκηνοθέτης για να παρουσιάσει την ατμόσφαιρα της εποχής διαδραμάτισης, προκειμένου να αναδειχθεί η αντίληψη της χρονικής απόστασης από το παρόν. Επίσης, ζητήθηκε η αιτιολογημένη έκφραση γνώμης για τα ενδιαφέροντα στοιχεία της ταινίας και η συλλογή καινούριων πληροφοριών που προέκυψαν από την παρακολούθηση της ταινίας για την Αποικιοκρατία.

Επιπλέον, ως εξάσκηση για την απόκτηση δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού (10<sup>ο</sup> ερώτημα) γίνεται εισαγωγή στα βασικά είδη των πλάνων και την ερμηνεία τους (Kress & van Leeuwen, 2010). Συγκεκριμένα, αναφέρουμε ότι μια ταινία (φιλμ) αποτελείται από αφηγηματικούς κύκλους (σεκάνς). Όπως μια φράση αποτελείται από λέξεις, έτσι και μια σεκάνς αποτελείται από αφηγηματικές μονάδες, τα πλάνα. Τα βασικότερα είδη πλάνων είναι: το κοντινό (γκρο πλαν), το μεσαίο μέχρι το γόνατο πλάνο (πλαν αμερικαίν), το γενικό (πλάνο συνόλου). Σε κάθε πλάνο παραθέτουμε αντίστοιχο σκίτσο για να ενισχύσουμε την κατανόηση της τεχνικής και της ερμηνείας. Στο πρώτο υποερώτημα απομονώνουμε συγκεκριμένο πλάνο από την ταινία στο οποίο απεικονίζονται μέχρι το γόνατο οι πρωταγωνιστές Πιζάρρο και Αταχουάλπα σε διάλογο εντός της φυλακής. Στο δεύτερο υποερώτημα απομονώνουμε συγκεκριμένο πλάνο από το τελευταίο μέρος της ταινίας που προέρχεται από τη δίκη του αυτοκράτορα Αταχουάλπα και απεικονίζεται το πρόσωπο του Βαλβέρδε. Και στις δύο περιπτώσεις από τους/τις μαθητές/ριες ζητήθηκε, τόσο η αναγνώριση του είδους των πλάνων μέσα από τρεις επιλογές, όσο και η ερμηνεία τους.

Το 11<sup>ο</sup> ερώτημα, το οποίο συνοδεύεται από πλάνο της ταινίας, όπου απεικονίζονται κατά μέτωπο προς την κάμερα στο πρώτο επίπεδο ο Αταχουάλπα και στο δεύτερο στο βάθος ο Πιζάρρο, εξετάζεται με πολλαπλή επιλογή η δράση του συλλογικού υποκειμένου. Δεδομένου ότι ο Αταχουάλπα κρίθηκε ένοχος από τους Ισπανούς, όχι όμως από τον Πιζάρρο, οι μαθητές/ριες κλήθηκαν να επιλέξουν τη

γνώμη που επικράτησε στη δίκη, συνυπολογίζοντας τις αιτιακές σχέσεις. Προβληματίστηκαν, εάν επικράτησε η γνώμη των Ισπανών κατακτητών διότι αυτοί ήταν πολλοί και ενωμένοι, η γνώμη του Πιζάρρο διότι αυτός ήταν ένας και δυνατός ή η γνώμη των Ιθαγενών Ίνκα διότι αυτοί ήταν πάρα πολλοί αλλά διχασμένοι.

Το αποτέλεσμα της σύγκρουσης ανάμεσα στους 168 Ισπανούς κατακτητές και το πλήθος των χιλιάδων Ιθαγενών του Περού, καθώς επίσης οι συνθήκες διαδραμάτισης εξετάζονται στο 12<sup>ο</sup> ερώτημα ως πλαίσιο δράσης των υποκειμένων. Στο πρώτο υποερώτημα με πολλαπλή επιλογή, συνδυάζοντας το αποτέλεσμα με το σκοπό της δράσης των υποκειμένων, ζητήθηκε να επιλέξουν οι μαθητές/ριες, εάν οι Ιθαγενείς του Περού επιτέθηκαν εναντίον των Ισπανών για να ελευθερώσουν τον Αταχουάλπα, εάν οι Ισπανοί θανάτωσαν τον Αταχουάλπα για να κατακτήσουν εύκολα τη χώρα του, και εάν ο Πιζάρρο άφησε τον Αταχουάλπα να ζήσει για να συνεργαστούν στη διακυβέρνηση της αυτοκρατορίας των Ίνκα. Επίσης, στο δεύτερο υποερώτημα, ζητήθηκε να υπογραμμίσουν οι μαθητές/ριες τα αντίστοιχα υποκείμενα (Ιθαγενείς, Ισπανοί) στις δύο φράσεις οι οποίες περιγράφουν τις συνθήκες που διαδραματίστηκαν τα εξεταζόμενα γεγονότα, όπως η ειρηνική υποδοχή από την πλευρά των Ιθαγενών και η εκμετάλλευση του πλούτου της χώρας των Ίνκα από την πλευρά των Ισπανών.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η πρώτη φάση εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης προσέφερε:

- την εξοικείωση με την τέχνη και την ιστορία·
- το ενδιαφέρον για την ιστορία και το μαθησιακό αποτέλεσμα·
- τη δράση των υποκειμένων·
- την αναγνώριση-ερμηνεία των πλάνων·
- το πλαίσιο δράσης·
- την έκφραση απόψεων για την ιστορία και τον κινηματογράφο.

Στο Ιδιωτικό και στο Δημόσιο σχολείο παρατηρήθηκε προθυμία και ενδιαφέρον για την παρακολούθηση ταινιών. Προηγήθηκε κάποιου είδους εξοικείωση με την εικόνα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τέχνης και τεχνολογίας, αλλά και της ιστορίας. Συγκεκριμένα, στο Ιδιωτικό είχε προβληθεί από τη διδάσκουσα της ιστορίας σύντομη ταινία τεκμηρίωσης σχετικά με τον Χριστόφορο Κολόμβο, αντιμετώπιστηκε, όμως με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με την ταινία μυθοπλασίας.



Στην ταινία μυθοπλασίας δεν προσφέρεται έτοιμη ιστορική γνώση, όπως συμβαίνει στην ταινία τεκμηρίωσης και ακολουθείται ειδική μέθοδος.

#### **4.3.1.3. Επαναπροσδιορισμός**

Όπως είχε διαπιστωθεί κατά την πιλοτική εφαρμογή της παρέμβασης, με τον ίδιο τρόπο και στην πρώτη φάση παρατηρήθηκε ότι μόνον η ταινία δεν είναι αρκετή για να διακρίνουν οι μαθητές/ριες τα ιστορικά συμβάντα και να αναπτύξουν άλλες δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού, όπως η εννοιολόγηση. Για το λόγο αυτό έγινε προβολή αποσπασμάτων ταινίας με κινούμενα σχέδια ανάλογου περιεχομένου, καθώς επίσης γίνεται ανατροφοδότηση με επιπλέον κείμενα ιστορικών και ιστορικές πηγές, τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για διαδοχικές συγκρίσεις.

Ο στόχος για την επόμενη φάση επαναπροσδιορίστηκε και επεκτάθηκε στην απόκτηση δεξιοτήτων οπτικού και ιστορικού γραμματισμού με την προσθήκη επιπλέον σύντομης ταινίας, κειμένων των ιστορικών και ιστορικών πηγών. Ιδιαίτερα, για την απόκτηση της δεξιοτήτας οπτικού γραμματισμού, η δεύτερη φάση ξεκίνησε με το πείραμα Μάιμπριτζ μέσα από το οποίο οικοδομείται η εξοικείωση με την κινούμενη εικόνα.

#### **4.3.2. Δεύτερη φάση παρέμβασης - Β' ερωτηματολόγιο και σύνθεση κειμένου**

Στη δεύτερη φάση (Β' ερωτηματολόγιο και Σύνθεση) της διδακτικής παρέμβασης εξετάζονται τα αποτελέσματα της αποικιοκρατίας στις δύο ταινίες και στα κείμενα των ιστορικών. Πριν περάσουμε στα στάδια εφαρμογής της Β' φάσης, θεωρείται σκόπιμο να περιγράψουμε, τόσο το πείραμα Μάιμπριτζ, το οποίο και αξιοποιήσαμε κατά την έναρξη αυτής της φάσης, όσο και το απόσπασμα ταινίας κινουμένων σχεδίων που προβλήθηκε στη συνέχεια.

##### **•Το Πείραμα Μάιμπριτζ**

Ο φωτογράφος Ε. Μάιμπριτζ (Eadweard Muybridge, 1830-1904) το 1878 έμεινε στην ιστορία του κινηματογράφου για ένα πείραμά του κατά το οποίο η γρήγορη μετακίνηση διαφορετικών εικόνων ενός αλόγου κούρσας δημιουργούσε την ψευδαίσθηση της κίνησης (Thompson & Bordwell, 2011:15). Η διενέργεια του πειράματος Μάιμπριτζ μπορεί να νοηθεί ως μια απαραίτητη δραστηριότητα για την κατανόηση της καταγωγής της τέχνης του κινηματογράφου, καθώς επίσης του

μετεικάσματος, της οφθαλμικής αυτής ατέλειας στην οποία οφείλουμε την αναδειξη των κινηματογραφικών θελγέτρων. Αυτό συμβαίνει, καθότι είναι ένα πείραμα εντυπωσιακό που, όχι μόνον δίνει κίνηση και ζωή στην εικόνα, αλλά έχει και βαθύ ιστορικό υπόβαθρο, δεδομένου ότι μέσα από αυτό καθορίστηκε κατά πολύ η εξέλιξη της τέχνης και της τεχνικής του κινηματογράφου. Στην παρέμβαση το πείραμα πραγματοποιήθηκε εύκολα με τη χρήση ειδικής συσκευής και ενθουσίασε τους/τις μαθητές/ριες. Θα μπορούσε, όμως, να γίνει εναλλακτικά με εκτύπωση και γρήγορη μετακίνηση των καρτέ, κλασικών πλέον εικόνων του αλόγου.

#### ● **Απόσπασμα ταινίας κινουμένων σχεδίων *Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο***

Ακολουθώντας την ίδια λογική και τις ίδιες τεχνικές καταγραφής με την αξιοποίηση της βασικής ταινίας *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ηλιου* προβάλαμε στους/στις μαθητές/ριες σύντομο απόσπασμα της ταινίας κινουμένων σχεδίων της Dreamworks *Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο* (2000) των Eric Bergeron - Don Paul<sup>99</sup>. Το απόσπασμα είναι σύντομο διότι σκοπός μας είναι να περιορίσουμε το εύρος της σύγκρισης των δύο ταινιών στον εντοπισμό βασικών διαφορών και να έχουμε περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία των ερωτημάτων (δεδομένου ότι προηγήθηκε εξοικείωση με την κινούμενη εικόνα μέσα από τη διένεργεια του πειράματος Μάιμπριτζ). Χωρίσαμε το απόσπασμα<sup>100</sup> σε τρεις θεματικές ενότητες/τίτλους και καταγράψαμε τη ροή της κινηματογραφικής ταινίας και τη χρονική διάρκεια του αποσπάσματος (Παρ., Πιν. 4.8). Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα δώσαμε τον τίτλο *Αφιξη Κορτέζ στο Μεξικό* και παρακολούθησαμε τη σκληρή παρουσία του Κορτέζ καθώς φτάνει στη γη των Αζτέκων το 1519. Στη δεύτερη ενότητα με τίτλο *Ιθαγενής-«Πού βρήκες το χρυσό;»* ένας ιθαγενής Αζτέκος που φορά χρυσά κοσμήματα είναι έτοιμος να προδώσει τη φυλή του και αντιμετωπίζει σα Θεό τον Κορτέζ ο οποίος τον ρωτά πού βρήκε το χρυσό. Στην τρίτη ενότητα *Πορεία προς το Ελ Ντοράντο-Σύλληψη Ιθαγενή ο Ιθαγενής* οδηγεί τους Ευρωπαίους στην πόλη του χρυσού Ελ Ντοράντο, συλλαμβάνεται όμως και γίνεται αποδέκτης σκληρής συμπεριφοράς.

---

<sup>99</sup> Η ταινία έχει κανονική διάρκεια 86 πρώτα λεπτά. Η συνολική διάρκεια του αποσπάσματος που επιλέξαμε είναι 1 λεπτό και 33 δευτερόλεπτα (0:01:33).

<sup>100</sup> Απόσπασμα ταινίας κινουμένων σχεδίων:

(α) ροή ταινίας 0:00:15 - 0:00:32 και διάρκεια 0:00:17

(β) ροή ταινίας 0:00:33 - 0:00:52 και διάρκεια 0:00:19

(γ) ροή ταινίας 0:00:53- 0:01:50 και διάρκεια 0:00:57

#### **4.3.2.1. Στόχος: Διαμόρφωση διδακτικών στόχων**

Γενικός επαναπροσδιορισμένος στόχος της δεύτερης φάσης της παρέμβασης (Β' ερωτηματολόγιο και σύνθεση κειμένου) είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων (οπτικού και ιστορικού γραμματισμού) για την απόκτηση διαδικαστικής καθώς και εννοιολογικής ιστορικής γνώσης και γενικότερα ιστορικής σκέψης.

Η διαμόρφωση των στόχων, όπως και στην πρώτη φάση, παρουσιάζεται συνολικά, αντιστοιχίζοντας τους επιμέρους, με τους διδακτικούς στόχους, περιλαμβάνοντας και τον αριθμό ερωτήματος των Φ.Ε. (Παρ., Πιν. 4.9).

Κατά τη δεύτερη φάση, οργανώσαμε έξι κατηγορίες επιμέρους στόχων, σχετικά με: (1) δεξιότητες οπτικού γραμματισμού· (2) σύγκριση ταινιών μεταξύ τους· (3) δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού· (4) σύγκριση αφηγήσεων· (5) απόκτηση ιστορικής γνώσης/σκέψης· (6) μετασχηματισμός των αναπαραστάσεων μέσα από τη σύνθεση κειμένου.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στην κατηγορία 1, καλούνται οι μαθητές/ριες να αποκτήσουν δεξιότητες οπτικού γραμματισμού. Ειδικότερα, επιδιώκεται:

► Να αποκτήσουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ερμηνείας των μηνυμάτων του οπτικού πολιτισμού, λαμβάνοντας υπόψη την υποκειμενικότητα της ερμηνείας, και αντίστοιχα ζητείται να αποκωδικοποιήσουν τον τίτλο της Α' ταινίας και να εξηγήσουν τον συμβολισμό του Ήλιου (Β' μέρος Φ.Ε., ερ. 13).

► Να εξοικειωθούν με βασικά μέσα του κινηματογράφου και αντίστοιχα, να εξοικειωθούν με τον τρόπο δημιουργίας μιας ταινίας, όπως παραγωγή, σενάριο, διανομή ρόλων, σκηνικά, κοστούμια, γύρισμα, πλάνα, σεκάνς, φωτογραφία, μουσική, σκηνοθεσία, μοντάζ, βραβεύσεις (Β' μέρος Φ.Ε., ερ. 14).

Σχετικά με την κατηγορία 2, επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές/ριες τη δεξιότητα σύγκρισης των ταινιών μεταξύ τους και ειδικότερα:

► Να διακρίνουν τα μέσα και την οπτική του σκηνοθέτη σε απόσπασμα διαφορετικής ταινίας αλλά με ανάλογο ιστορικό γεγονός, και αντίστοιχα να συγκρίνουν την πρώτη ταινία με τη δεύτερη (κινουμένων σχεδίων), καθώς επίσης να διακρίνουν, ότι η πρώτη αναφέρεται στον Πιζάρρο, στο Περού, στον πολιτισμό των Ίνκα, στο συμβάν σχετικά με την προσφορά και το λιώσιμο του χρυσού ενώ η δεύτερη στον Κορτές, στο Μεξικό, στον Πολιτισμό των Αζτέκων, στα πετρώματα με τα πολύτιμα μέταλλα. (Β' μέρος Φ.Ε., ερ. 14,15).

Σχετικά με την κατηγορία 3, επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές/ριες δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού, να συγκρίνουν δηλαδή τις αφηγήσεις των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές μεταξύ τους και να διακρίνουν την οπτική γωνία των ιστορικών και των συγγραφέων των πηγών και ειδικότερα:

► Να διακρίνουν τα μέσα και την οπτική του ιστορικού σε αποσπάσματα ιστορικών αφηγήσεων σχετικά με το ίδιο ιστορικό γεγονός, και αντίστοιχα να εντοπίσουν τα είδη πρωτογενών πηγών που χρησιμοποιεί ο ιστορικός, όπως «γράμμα του πολεμιστή Γκασπάρ», «απομνημονεύματα του Οβιέδο Γκονζάλο Φερνάντες», «καταγραφές/εικόνες του Φελίπε Πόμα» (Β' μέρος Φ.Ε., ερ.16). Επίσης, να διακρίνουν τις διαφορές (ερμηνευτική πολλαπλότητα) ανάμεσα στις παρατιθέμενες αφηγήσεις των ιστορικών, όπως του E. Burns που αναφέρεται στα αποτελέσματα της αποικιοκρατίας του 16<sup>ου</sup> αι. για την Ευρώπη, του N.Davies όπου αναδεικνύεται μία αμφίπλευρη οπτική ως προς την Ευρώπη και τη Ν. Αμερική, και του K. MacQuarrie που εστιάζει στο θάνατο του αυτοκράτορα και στα αποτελέσματα της αποικιοκρατίας για τους Ίνκα (Β' μέρος Φ.Ε., ερ.17).

► Να διακρίνουν την οπτική των συγγραφέων των πηγών, και αντίστοιχα να διαφοροποιήσουν ιστορικές πηγές από ιστοριογραφικές αφηγήσεις αναφορικά με το χαρακτήρα του Πιζάρρο καθώς και με την υπόσχεση ειρήνης προς τους Ιθαγενείς (Β' μέρος Φ.Ε., ερ. 19) και να εντοπίσουν πώς ερμηνεύεται το ίδιο ιστορικό φαινόμενο της αποικιοκρατίας (Β' μέρος Φ.Ε., ερ. 20).

Σχετικά με την κατηγορία 4, επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές/ριες τη δεξιότητα να συγκρίνουν την κινηματογραφική αφήγηση με την ιστορική αφήγηση, και ειδικότερα:

► Να ξεχωρίζουν τη μυθοπλαστική από την ιστορική αφήγηση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους με κρίσιμο διδακτικό στόχο το διαχωρισμό των μυθοπλαστικών στοιχείων από τα ιστορικά δεδομένα και την κατανόησή τους. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, συγκρίνονται στοιχεία της ταινίας με στοιχεία των ιστορικών αφηγήσεων και των πρωτογενών πηγών προς επαλήθευση, όπως το λιώσιμο των χρυσών αντικειμένων που είναι ιστορικό στοιχείο και η προσμονή της ανάστασης του Αταχουάλπα που είναι μυθοπλαστικό. (Β' μέρος Φ.Ε., ερ., 18.Ι.,ΙΙ.,ΙΙΙ.).

Σχετικά με την κατηγορία 5, καλούνται οι μαθητές/ριες να αναπτύξουν δεξιότητα μετασχηματισμού των αναπαραστάσεών τους σε ιστορική γνώση και ειδικότερα:

► Να αποκτήσουν ιστορικές γνώσεις και να αναπτύξουν ιστορική σκέψη: δεξιότητες εννοιολόγησης, χρονικού και τοπικού προσανατολισμού, αιτιακών σχέσεων, δρώντων υποκειμένων, διάκρισης δεδομένων και ιστορικής ερμηνείας. Επιδιώκεται οι μαθητές/ριες να κατακτήσουν την δεξιότητα της εννοιολόγησης της αποικιοκρατίας μέσα από τη συσχέτιση λέξεων και καταστάσεων, όπως εμφανίζονται στις τρεις ιστορικές πηγές (Β΄ μέρος Φ.Ε., ερ.20). Επίσης, να εκφράσουν συμπερασματικά τη γνώμη τους σχετικά με τις ερμηνείες των εννοιών του εξευρωπαϊσμού και της καταστροφής του πολιτισμού των Ίνκα (Β΄ μέρος Φ.Ε., ερ.21).

► Να εκφράσουν την προτίμησή τους σχετικά με τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, και αντίστοιχα να εκφράσουν τη γνώμη τους για την αφήγηση στο σχολικό βιβλίο ιστορίας, την κινηματογραφική ταινία, τον συνδυασμό αυτών (Β΄ μέρος Φ.Ε., ερ.22).

Όσον αφορά στην κατηγορία 6, η οποία σχετίζεται με την ενταγμένη στη δεύτερη φάση σύνθεση κειμένου, επιδιώκεται να μετασχηματίσουν οι μαθητές/ριες τις αναπαραστάσεις τους σε ιστορική γνώση, αναπτύσσοντας την ιστορική σκέψη και ειδικότερα:

► Να προβούν στη σύνθεση κειμένου διατυπώνοντας τη συνολική αντίληψή τους για το θέμα της αποικιοκρατίας που περιέχει και τη συνολική τους γνώση. Επίσης, να δώσουν τίτλο στη σύνθεση την οποία απευθύνουν σε κάποιον/κάποια που δε γνωρίζει το θέμα της αποικιοκρατίας (Β΄ μέρος Φ.Ε., σύνθεση-post test).

#### **4.3.2.2. Δράση: Εκπαιδευτικό υλικό/ Φύλλα εργασίας**

Με την προσθήκη κειμένων των ιστορικών και πρωτογενών πηγών στα φύλλα εργασίας, τη διενέργεια του πειράματος Μάιμπριτζ (εξοικείωση με την κινούμενη εικόνα) και την προβολή των αποσπασμάτων της Β΄ ταινίας, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού και ιστορικού γραμματισμού των μαθητών/ριών. Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται το Β΄ μέρος των φύλλων εργασίας (Β΄ ερωτηματολόγιο). Τα κείμενα των ιστορικών προηγούνται των πρωτογενών πηγών, προκειμένου να διευκολυνθούν οι μαθητές/ριες στην κατανόηση του ιστορικού γεγονότος και στην ένταξή του στο ιστορικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται η κινηματογραφική ταινία της παρέμβασης. Το Β΄ ερωτηματολόγιο αποτελείται από δέκα ερωτήματα (13-22), τα οποία απαντήθηκαν από τους/στις μαθητές/ριες καθώς επίσης ένα ερώτημα σύνθεσης κειμένου με θέμα την Αποικιοκρατία (Παρ., Υλ.4Β, Β΄ ερωτηματολόγιο/ Φ.Ε.).

Στο 13<sup>ο</sup> ερώτημα, ως σύνδεση της δεύτερης φάσης με τις καταστάσεις μάθησης της προηγούμενης ημέρας, ασχοληθήκαμε με τον τίτλο της βασικής ταινίας *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου*. Επειδή στη βασική ταινία, εκτός από την υφιστάμενη πλοκή, υπάρχει αξιοπρόσεκτο σημειωτικό υπόβαθρο, ζητήθηκε η εξήγηση του τίτλου και ο συμβολισμός του Ήλιου.

Στο ίδιο πλαίσιο του οπτικού γραμματισμού κινείται και το επόμενο, 14<sup>ο</sup> ερώτημα, αφού προβληθεί απόσπασμα από την ταινία κινουμένων σχεδίων *Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο* και δοθούν στα φύλλα εργασίας εισαγωγικές πληροφορίες για τον τρόπο δημιουργίας μίας ταινίας, επισημαίνοντας το συντονιστικό ρόλο του σκηνοθέτη στην ομαδική καλλιτεχνική εργασία. Η δημιουργία μιας ταινίας ξεκινά από μια ιδέα και υλοποιείται μέσα από την παραγωγή, το σενάριο, την καλλιτεχνική διεύθυνση (σκηνικά, κοστούμια), τη διεύθυνση φωτογραφίας (ποιότητα της εικόνας), τη μουσική επένδυση. Οι ηθοποιοί ερμηνεύουν τους ρόλους σε γυρίσματα εσωτερικού και εξωτερικού χώρου. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας του γυρίσματος τα πλάνα και οι σεκάνς μπαίνουν σε σειρά (μοντάζ), και οι ταινίες κρίνονται από ειδικούς καθώς επίσης διαγωνίζονται για βραβεία ανά τον κόσμο, όπως τα Όσκαρ στις ΗΠΑ και τα Σεζάρ στη Γαλλία (Bordwell & Thompson, 2011). Κατ' αυτόν τον τρόπο αναζητήθηκαν τα μέσα που χρησιμοποίησε ο σκηνοθέτης στην ταινία σχετικά με την επιδρομή του Κορτές στο Μεξικό το 1519 μ.Χ. Επιπλέον, αναζητήθηκαν με το 15<sup>ο</sup> ερώτημα οι διαφορές ανάμεσα στην ταινία *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* και στο απόσπασμα της ταινίας *Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο*, από τις οποίες προκύπτει η οπτική του σκηνοθέτη.

Αντίστοιχες ενέργειες πραγματοποιήθηκαν για τον εντοπισμό των υλικών της ιστορικής σύνθεσης, της οπτικής των ιστορικών ή των συγγραφέων των πηγών, καθώς και για την ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων του ιστορικού γραμματισμού (Κάββουρα, 2011a). Στα φύλλα εργασίας (Παρ., Υλ. 4B., Β' ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.) εντάχθηκαν τρία αποσπάσματα κειμένων ιστορικών και τρία αποσπάσματα πρωτογενών πηγών καθώς και το σκίτσο του Πόμα που απεικονίζει τη συνάντηση Αταχουάλα, Ε. Πιζάρρο και Ε. Ντε Σότο.

Μετά την προσεκτική ανάγνωση των κειμένων των ιστορικών και των πρωτογενών πηγών, οι μαθητές/ριες, σύμφωνα με το 16<sup>ο</sup> ερώτημα, αναζήτησαν σε αυτά, τα υλικά (είδη πηγών) που χρησιμοποιεί ο ιστορικός για να συγκροτήσει την ιστορική του σύνθεση (ιστορικό κείμενο) και σύμφωνα με το 17<sup>ο</sup> ερώτημα,

σημείωσαν τις διαφορές που διέκριναν ανάμεσα στα κείμενα των ιστορικών Burns, Davies και MacQuarrie σχετικά με το ίδιο θέμα της Αποικιοκρατίας.

Στο 18<sup>ο</sup> ερώτημα προσδίδεται ιδιαίτερη σημασία, επειδή φέρνει στο προσκήνιο τη διαφοροποίηση της ιστορικής από τη μυθοπλαστική κινηματογραφική αφήγηση. Μέσα στο υφιστάμενο καθοδηγητικό πλαίσιο των φύλλων εργασίας διευκρινίζεται ότι η ιστορική ταινία μυθοπλασίας *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* που παρακολούθησαν οι μαθητές/ριες περιέχει, τόσο ιστορικά στοιχεία, τα οποία συμφωνούν με τα κείμενα των ιστορικών, όσο και μυθοπλαστικά στοιχεία. Κατά το πρώτο υποερώτημα, κατόπιν σύγκρισης της ταινίας με την πρώτη ιστορική πηγή, έκριναν, εάν το λιώσιμο των χρυσών αντικειμένων που παρακολούθησαν στη βασική ταινία χαρακτηρίζεται ιστορικό ή μυθοπλαστικό στοιχείο και αναζήτησαν φράση τεκμηρίωσης στο γράμμα του πολεμιστή. Κατά το δεύτερο υποερώτημα, συγκρίνοντας την ίδια ταινία με το κείμενο του ιστορικού MacQuarrie, αναζήτησαν διαφορές, έκριναν εάν η τοποθέτηση του άψυχου σώματος του Αταχουάλπα στο θρόνο από τους Ισπανούς, περιμένοντας την ανάστασή του, χαρακτηρίζεται ιστορικό ή μυθοπλαστικό στοιχείο, και επιπλέον αναζήτησαν φράση τεκμηρίωσης στο κείμενο του συγκεκριμένου ιστορικού. Κατά το τρίτο υποερώτημα αναζήτησαν και άλλες διαφορές ανάμεσα στην ταινία και στο κείμενο του MacQuarrie που συντελούν στην αξιολόγηση και διάκριση των ιστορικών και των μυθοπλαστικών στοιχείων.

Η διασταύρωση πληροφοριών ιστορικού περιεχομένου συνεχίζεται και στο 19<sup>ο</sup> ερώτημα, το οποίο αποτελείται από δύο υποερωτήματα. Στο μεν πρώτο, ζητούμενο είναι ο εντοπισμός των διαφορών ανάμεσα στη δεύτερη πρωτογενή πηγή (απομνημονεύματα Οβιέδο) και τα κείμενα των ιστορικών σχετικά με το χαρακτήρα του Πιζάρρο, στο δε δεύτερο, οι διαφορές ανάμεσα στην τρίτη πρωτογενή πηγή (χειρόγραφο Ιθαγενή Πόμα) και στα κείμενα των ιστορικών σχετικά με την υπόσχεση ειρήνης από τους Ισπανούς προς τους Ιθαγενείς.

Με το 20<sup>ο</sup> και 21<sup>ο</sup> ερώτημα εξειδικεύεται η διαδικασία της εννοιολόγησης και εντάσσεται η έκφραση γνώμης-στάσης για την Αποικιοκρατία. Διευκρινίζεται στα φύλλα εργασίας ότι η λέξη «αποικιοκρατία» δεν αναφέρεται στην ταινία, ούτε στις πηγές. Η έννοια της αποικιοκρατίας αποτελεί δημιούργημα των ιστορικών και υφίσταται στα κείμενα των ιστορικών. Τα ιστορικά γεγονότα, όμως, στο «Νέο Κόσμο», συνέβησαν και έφεραν διαφορετική ονομασία. Η εξάσκηση των μαθητών/ριών στην απόκτηση της δεξιότητας της εννοιολόγησης διενεργήθηκε μέσα από την αναζήτηση (και στις τρεις πηγές) λέξεων με τις οποίες ο Ισπανός πολεμιστής,

ο Ισπανός Οβιέδο και ο Ιθαγενής Πόμα αναφέρονται στο γεγονός της αποικιοκρατίας. Στη συνέχεια, δίνονται πληροφορίες για την κατάσταση στο Περού μετά την απελευθέρωση των Περουβιανών από την ισπανική κυριαρχία το 1823 μ.Χ., όπου διατηρήθηκαν τόσο η γλώσσα, όσο και πολλές συνήθειες των Ισπανών. Ζητούμενο αποτέλεσε η συμπερασματική γνώμη των μαθητών/ριών που διατυπώθηκε για τον εξευρωπαϊσμό των αποικιών, αλλά και για την καταστροφή των πολιτισμών των Αζτέκων στο Μεξικό και των Ίνκα στο Περού.

Μετά τη διαδικασία ένταξης του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση, κρίναμε σκόπιμο με το 22<sup>ο</sup> ερώτημα, να κριθεί από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/ριες ο τρόπος διδασκαλίας, που εφαρμόσαμε για το μάθημα της ιστορίας. Δόθηκε μεν η δυνατότητα επιλογής μεταξύ της διδασκαλίας μόνον από το βιβλίο, μόνον από τις ταινίες ή σε συνδυασμό βιβλίου και ταινίας, ωστόσο η αιτιολόγηση της προτίμησης, από την οποία προκύπτει το ενδιαφέρον και η στάση προς την ιστορία και τη διδασκαλία της, έγινε με απάντηση υποερωτήματος ανοιχτού τύπου, δίνοντας, επίσης, τη δυνατότητα ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης.

#### ●Σύνθεση κειμένου

Η διερεύνηση της συνολικής πρόσληψης του ιστορικού φαινομένου της αποικιοκρατίας πραγματοποιήθηκε μέσα από την παραγωγή-σύνθεση κειμένου, στο πλαίσιο της ανάπτυξης δεξιοτήτων εννοιολόγησης. Για την ακρίβεια, οι μαθητές/ριες μετά την προβολή της ταινίας και τα όσα μελέτησαν στα κείμενα των ιστορικών, παρουσίασαν, όπως ζητήθηκε, το θέμα της αποικιοκρατίας των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. σε κάποιον/α που δεν το γνωρίζει. Επίσης, κλήθηκαν να δώσουν έναν τίτλο στο κείμενό τους.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η δράση αυτή προσέφερε τα ακόλουθα:

- την εξοικείωση με την κινούμενη εικόνα·
- την αξιολόγηση των ιστορικών και μυθοπλαστικών στοιχείων·
- την έκφραση απόψεων και διασταύρωση ιστορικών πληροφοριών·
- το ενδιαφέρον για την ιστορία με τη χρήση βιβλίου/ταινίας·
- την προτίμηση για τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας·
- τη σύνθεση κειμένου.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μας και στο Ιδιωτικό και στο Δημόσιο σχολείο, η ανταπόκριση των μαθητών/ριών στην αναγνώριση/ερμηνεία πλάνων ήταν μεν



επαρκής, αλλά χρειαζόταν η εμπέδωσή τους. Το ίδιο συνέβη με τη διάκριση των ιστορικών στοιχείων από τα μυθοπλαστικά και τη σύγκριση των ταινιών. Ύστερα από μία πρώτη αξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών/ριών, στο μεν Ιδιωτικό σχολείο διαπιστώθηκε δυσκολία στη σύγκριση της βασικής ταινίας με τα αποσπάσματα άλλης ανάλογου περιεχομένου, στο δε Δημόσιο παρατηρήθηκε δυσχέρεια ως προς την αναγνώριση των ιστορικών και των μυθοπλαστικών στοιχείων. Συνεπώς, δημιουργήθηκαν ομάδες συνέντευξης με ποικιλία μαθησιακών επιπέδων.

#### **4.3.2.3. Επαναπροσδιορισμός**

Κατά τη δεύτερη φάση της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε μία σύνθετη διεργασία, με συγκρίσεις ταινιών, κειμένων ιστορικών και ιστορικών πηγών. Μέσα από το τελευταίο ερώτημα, ζητήθηκε η έκφραση της προτίμησης, για τον τρόπο διδασκαλίας. Η έκφραση των απόψεων ζητείται και κατά την επόμενη φάση. Δεδομένου ότι παρουσιάστηκαν κάποιες δυσκολίες στην κατανόηση στοιχείων κινηματογράφου και ιστορίας, επαναπροσδιορίστηκε ο γενικός στόχος της τρίτης φάσης, και στην έκφραση απόψεων προστέθηκε η κατανόηση/εμπέδωση των ιστορικών περιστατικών και κινηματογραφικών στοιχείων.

#### **4.3.3. Τρίτη φάση – Εστιασμένη συνέντευξη**

Θέμα της εστιασμένης συνέντευξης στη διδακτική μας παρέμβαση αποτελεί ο συνδυασμός της ιστορίας με την τέχνη του κινηματογράφου. Ακολουθώντας, παρουσιάζονται τα στάδια της έρευνας-δράσης που περιγράφουν την εφαρμογή της φάσης αυτής.

##### **4.3.3.1. Στόχος: αναδιαμόρφωση διδακτικών στόχων**

Ο επαναπροσδιορισμένος γενικός στόχος της τρίτης φάσης της παρέμβασης (συνέντευξης) είναι η έκφραση απόψεων για την ιστορία και τον κινηματογράφο, η κατανόηση/εμπέδωση κινηματογραφικών στοιχείων και ιστορικών εννοιών καθώς επίσης η ανάδειξη του ενδιαφέροντος/των προτιμήσεων των μαθητών/ριών για το συνδυασμό της ιστορίας με την τέχνη του κινηματογράφου.

Η διαμόρφωση των στόχων, όπως και στις προηγούμενες φάσεις, παρουσιάζεται συνολικά, αντιστοιχίζοντας τους επιμέρους, με τους διδακτικούς στόχους, περιλαμβάνοντας και τον αριθμό ερωτήματος της συνέντευξης (Παρ., Πιν. 4.10.).

Κατά τη φάση αυτή, οργανώσαμε έναν γενικού χαρακτήρα στόχο που αφορά στη συνεργατικότητα, και πέντε επιμέρους στόχους, σχετικά με: (1) τη στάση των μαθητών/ριών προς την ιστορία· (2) τη στάση των μαθητών/ριών προς τον κινηματογράφο· (3) την αύξηση του ενδιαφέροντος για την ιστορία· (4) το συνδυασμό της ιστορίας με τον κινηματογράφο· (5) ερώτημα από την ίδια την ομάδα συνέντευξης.

Αναλυτικότερα, οι μαθητές/ριες καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας. Ειδικότερα, επιδιώκεται:

► Να συνεργάζονται με τον ερευνητή και τους/τις συμμαθητές/ριες στη συνέντευξη κατά ομάδες, να συμμετέχουν ενεργά στη συνέντευξη και να οικοδομούν τη γνώση τους λαμβάνοντας υπόψη και τη γνώμη των συμμαθητών/ριών.

Όσον αφορά τους πέντε επιμέρους στόχους, οι μαθητές/ριες καλούνται:

► Να εκφράσουν τη γνώμη τους για την ιστορία. Επίσης, να αιτιολογήσουν τη γνώμη τους, υποδηλώνοντας τη θετική ή αρνητική στάση τους προς την ιστορία (Συν., ερ.1).

► Να εκφράσουν τη γνώμη τους για τον κινηματογράφο, να αναγνωρίσουν και να ερμηνεύσουν τα βασικά είδη πλάνων, καθώς επίσης, να διαχωρίσουν τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία. Να αιτιολογήσουν τη γνώμη τους για τον κινηματογράφο μυθοπλασίας, να κατανοήσουν ή να εμπεδώσουν τρία είδη πλάνων και τη διάκριση των μυθοπλαστικών από τα ιστορικά στοιχεία (Συν., ερ.2).

► Να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με την πρόκληση ενδιαφέροντος για την ιστορία από την ταινία/βιβλίο, και αντίστοιχα να συζητήσουν καθώς επίσης, να αναφέρουν παραδείγματα σχετικά με τις διαφορές των ταινιών και να προσεγγίσουν την κατάσταση που επικρατούσε στις αποικίες κατά την αποαποικιοποίηση (Συν., ερ.3).

► Να εκφράσουν την προτίμησή τους για ένα νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, και αντίστοιχα να αιτιολογήσουν την προτίμηση νέου τρόπου διδασκαλίας και μάθησης συνδυάζοντας την ιστορία με την τέχνη του κινηματογράφου (Συν., ερ.4).

► Να προβληματιστούν και να διαμορφώσουν τη δική τους ερώτηση ως ομάδα, και αντίστοιχα να την εκφράσουν στον ερευνητή, μετά από τη συζήτηση (Συν., ερ.5).

#### **4.3.3.2. Δράση: υλοποίηση συνεντεύξεων**

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν κατά ομάδες τεσσάρων ατόμων, όπου συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες διαφορετικών μαθησιακών επιπέδων. Οι ομάδες

συνέντευξης συγκροτήθηκαν σύμφωνα με την πρώτη ατομική αξιολόγηση για να πραγματοποιηθεί συνέντευξη εστιασμένη, όχι μόνον στην έκφραση των απόψεων τους, αλλά και στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, των κινηματογραφικών πλάνων, των διαφορών μεταξύ της βασικής ταινίας και της ταινίας κινουμένων σχεδίων. Από τις πέντε ομάδες συνέντευξης του Ιδιωτικού σχολείου, ενδεικτικά αναφέρουμε την πρώτη ΙΚ13, ΙΑ1, ΙΑ5, ΙΑ8 (Παρ., Πιν. 4.12 και 4.13). Επίσης, από τις πέντε ομάδες συνέντευξης του Δημόσιου σχολείου αναφέρουμε την ομάδα ΔΑ1, ΔΚ16, ΔΚ15, ΔΑ3 (Παρ., Πιν. 4.12 και 4.14).

Σύμφωνα με τον οδηγό ερωτημάτων, στην πειραματική ομάδα οι μαθητές/ριες απάντησαν σε τέσσερα ερωτήματα (Παρ., Υλ. 4Δ.). Κάθε ερώτημα αποτελείται από δύο μέρη, ένα κλειστού τύπου και ένα ανοιχτού τύπου. Επίσης, διατυπώθηκε ένα ερώτημα αντίστροφα, από κάθε ομάδα προς τον ερευνητή.

Συγκεκριμένα οι μαθητές/ριες ως μέλη της ομάδας απάντησαν: εάν τους/τις αρέσει να διαβάζουν ιστορία και γιατί (Συν., ερ. 1 ), εάν τους/τις αρέσει να βλέπουν στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου και γιατί, καθώς επίσης με ποιον τρόπο ξεχωρίζουν τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία, δίνοντας παράδειγμα πλάνων και μυθοπλαστικών-ιστορικών στοιχείων (Συν., ερ.2), εάν τους/τις βοήθησε η ταινία να ενδιαφερθούν περισσότερο για την ιστορία και γιατί, δίνοντας παράδειγμα διαφορών μεταξύ των δύο ταινιών (Συν., ερ. 3), εάν ευχαριστήθηκαν με το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα ιστορικών- πρωτογενείς πηγές και γιατί (Συν., ερ. 4). Στο τέλος της διαδικασίας, κάθε τετραμελής ομάδα συνέντευξης διατύπωσε ένα νέο ερώτημα προς τον ερευνητή (Συν., ερ.5) και τους/τις δόθηκε το έναυσμα για την αναζήτηση καθώς και τη διασταύρωση νέων πληροφοριών.

Μετά την επεξεργασία του ιστορικού φαινομένου της αποικιοκρατίας ως προς το περιεχόμενο των ιστορικών αφηγημάτων και την απόκτηση δεξιοτήτων, καθώς επίσης μετά την κριτική προσέγγιση της όλης διαδικασίας, ως προς το συνδυασμό της ιστορίας με τον κινηματογράφο, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/ριες και των δύο σχολείων έδειξαν, όχι μόνον το ενδιαφέρον τους, αλλά και την ευχάριστη διάθεση για τη συμμετοχή τους. Στο Ιδιωτικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ευχαριστίες που επιλέξαμε το σχολείο εργασίας τους για την εφαρμογή της καινοτόμου παρέμβασης, η οποία αντιμετωπίστηκε από τους/τις μαθητές/ριες με διακριτό ενθουσιασμό. Επίσης, στο Δημόσιο σχολείο, παρά τις επιφυλάξεις κάποιων

εκπαιδευτικών ως προς την έκταση των κειμένων των ιστορικών και τις ζητούμενες συγκρίσεις, εκφράστηκε μαζί με τις ευχαριστίες η παραδοχή, ότι οι μαθητές/ριες δεν δυσανασχέτισαν, απεναντίας αντιμετώπισαν την όλη διαδικασία θετικά.

Με την τρίτη φάση αξιολογήθηκε από τον ερευνητή η επάρκεια των ερευνητικών δεδομένων και σταμάτησε η ερευνητική-διδασκτική παρέμβαση, σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου της έρευνας-δράσης.

#### **4.3.3.3. Επαναπροσδιορισμός και περάτωση της παρέμβασης**

Σε αυτό το σημείο ολοκληρώθηκε η παρέμβαση, αλλά η διατύπωση νέου προβλήματος μπορούσε να επαναληφθεί μέσα από ερωτήσεις των ομάδων συνέντευξης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δόθηκαν κίνητρα, προκειμένου να αναζητήσουν οι μαθητές/ριες νέα στοιχεία σε εναλλακτικές ταινίες με ίδιο ή ανάλογο περιεχόμενο και να συγκρίνουν τις νέες πληροφορίες με κείμενα ιστορικών και πρωτογενείς πηγές. Αυτή την αναζήτηση μπορούν να πραγματοποιήσουν και σε άλλα ιστορικά θέματα, δεδομένου ότι έχουν εξασκηθεί στην αναγνώριση των ιστορικών γεγονότων σε ταινίες μυθοπλασίας.

## 5.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 5.1.Αποτελέσματα ανά σχολείο και φάση εφαρμογής

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται σε δύο μέρη. Στο πρώτο, αναλύονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα, τόσο από το Ιδιωτικό σχολείο, όσο και από το Δημόσιο σχολείο, και ανά φάση εφαρμογής. Στο δεύτερο μέρος, περιγράφεται, η συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων μέσα από τη διαδικασία της τριγωνοποίησης.

Ακολουθεί η ποιοτική ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων τα οποία προέκυψαν από τις απαντήσεις κάθε ομάδας, αξιοποιώντας στοιχεία οπτικού και ιστορικού γραμματισμού. Λαμβάνονται υπόψη τα πέντε πρότυπα (standards) της ιστορικής σκέψης και οι παράλληλες δεξιότητες<sup>101</sup>: (1) χρονολογική σκέψη· (2) ιστορική κατανόηση· (3) ανάλυση και ερμηνεία· (4) εξοικείωση με την ιστορική έρευνα· (5) ανάλυση θεμάτων με αξίες εμπλεκόμενων στα γεγονότα.

Στο Παράρτημα (Παρ., Πιν. 5.1) παρουσιάζεται η απλή αντιστοιχία των ποιοτικών στοιχείων της ανάλυσης με τα τεταρτημόρια διότι η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας δεν στοχεύει σε γενικεύσιμα συμπεράσματα. Σχετικά με τους/τις μαθητές/ριες, ο προσδιορισμός «Ελάχιστος αριθμός» αντιστοιχεί στο πρώτο τεταρτημόριο, οι προσδιορισμοί «Μερικοί/ές, λίγοι/ες» αντιστοιχούν στο δεύτερο τεταρτημόριο, οι προσδιορισμοί «Πολλοί/ές, αρκετοί/ες» στο τρίτο τεταρτημόριο, και οι προσδιορισμοί «Όλοι/ες, σχεδόν όλοι/ες, περισσότεροι/ες, πλειονότητα» στο τέταρτο τεταρτημόριο. Επίσης, παρατίθενται, ως δείγμα απαντήσεων, τα φύλλα εργασίας της μαθήτριας ΙΚ13 (Παρ., Δείγμα 5Α). Όσον αφορά στη σύνθεση, παρατίθενται δείγματα απαντήσεων, τόσο από το pre-test, όσο και από το post-test. Σχετικά με τη συνέντευξη παρουσιάζονται τέσσερα δείγματα με αναλυτική καταγραφή (δύο για κάθε σχολείο) και οι αντίστοιχες συγκεντρωτικές απαντήσεις από τέσσερις ομάδες συνέντευξης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, τόσο στην έρευνα, όσο και στην εκπαίδευση μέσα από την τέχνη δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις<sup>102</sup> (Κόκκος, 2011·

<sup>101</sup> Τα πρότυπα και οι δεξιότητες διατυπώθηκαν από Αμερικανούς (National Center for History in Schools, 1995) και Βρετανούς επιστήμονες (The National Curriculum, 2007) και αναφέρονται διεξοδικά στο κεφ. 1.1.4.1.2.

<sup>102</sup> Αυτός είναι ο λόγος που δεν αναφέρεται ο ακριβής αριθμός των απαντήσεων (εκτός από τη διαμόρφωση στάσεων ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και το ιστορικό φαινόμενο της αποικιοκρατίας) αλλά το τεταρτημόριο αντιστοιχίας τους καθώς επίσης η παρουσίαση δειγμάτων από τις απαντήσεις των μαθητών/ριών, η οποία συνηθίζεται στην ποιοτική έρευνα των κοινωνικών επιστημών.

Perkins, 1994). Συνεπώς, τόσο στα ερωτήματα των φύλλων εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της σύνθεσης κειμένου, όσο και στη συνέντευξη, καταγράφηκαν οι αναπαραστάσεις των μαθητών/ριών οι οποίες σχετίζονται με το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Ο Serge Moscovici στη θεωρία των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων εξετάζει το περιεχόμενο της κοινωνικής σκέψης και την παρουσία των μηχανισμών που κατασκευάζουν τη γνώση (Moscovici & Hewstone, 1984: 548-574).

Αρχίζοντας από την ανάλυση-ερμηνεία των δεδομένων που προέρχονται από την εφαρμογή της παρέμβασης στο Ιδιωτικό σχολείο, περνάμε στην αντίστοιχη ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που προέρχονται από το Δημόσιο σχολείο. Ακολουθεί η σύγκριση των δεδομένων και των δύο σχολείων. Με βάση τη θεωρία του Moscovici (1961) εξετάζουμε τις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των μαθητών/ριών, οι οποίες παρουσιάζονται στα ερευνητικά μας δεδομένα.

### **5.1.1. Ανάλυση-ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων Ιδιωτικού σχολείου**

#### **5.1.1.1. Ομάδα Ελέγχου Ιδιωτικού σχολείου**

##### **• Διαγνωστική δοκιμασία**

Στο διαγνωστικό pre-test (κείμενο μαθητών/ριών) διαπιστώθηκε ότι: οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες της ομάδας ελέγχου του Ιδιωτικού σχολείου (15/16) στη διαγνωστική δοκιμασία αναπαράγουν ό,τι διάβασαν στο σχολικό εγχειρίδιο ή αγνοούν το θέμα (Παρ., Δείγμα 5B). Χρησιμοποιούν ως υποκείμενα της δράσης όχι μόνον τους Ισπανούς, σύμφωνα με την εκφώνηση της ερώτησης, αλλά και τους Πορτογάλους. Δίνουν βαρύτητα στις ανακαλύψεις, στον περίπλοκο της γης, στα ταξίδια του Κολόμβου και απουσιάζει η αναφορά του ιστορικού πλαισίου «αποικιοκρατία». Μερικοί/ές μαθητές/ριες κρίνουν το γεγονός με βάση τις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις του παρόντος, καθώς αναφέρουν την «απάνθρωπη συμπεριφορά» προς τους Ιθαγενείς (οι τρεις μαθητές/ριες από τους/τις δεκαέξι της ομάδας δεν έδωσαν απάντηση). Οι περισσότερες αναφορές προέρχονται από το μάθημα της ιστορίας και τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου ενώ ελάχιστες από το διαδίκτυο.

PRE-TEST: I. Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ.; *«Το 16<sup>ο</sup> αιώνα οι Πορτογάλοι και οι Ισπανοί άρχισαν τα ταξίδια για την ανακάλυψη άλλων χωρών, αφού είχαν πλέον βεβαιωθεί για τη σφαιρικότητα*

της γης. Ανακάλυψαν την Αμερική και συμπεριφέρθηκαν με απάνθρωπο τρόπο στους ιθαγενείς εκεί».

II. Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;

«Από το σχολείο και το σχολικό βιβλίο». (μαθήτρια Ε-ΙΚ12, 14 ετών).

• **Έκφραση απόψεων για την ιστορία και τον κινηματογράφο χωρίς την προβολή ταινίας και την ανάλυση κειμένων**

Στο τελικό αξιολογικό post-test (Συνέντευξη μαθητών/ριών) της ομάδας ελέγχου του Ιδιωτικού σχολείου, προτιμήθηκε η προφορική διαδικασία για να διατυπώσουν οι μαθητές/ριες απόψεις και προτιμήσεις και διαπιστώθηκε ότι Δυσκολεύονται να εντοπίσουν ιστορικά γεγονότα όταν παρακολουθούν, δίχως καθοδήγηση, κάποια ταινία (Παρ., Δείγμα 5H και 5H1,5H2, 5H3, 5H4).

Στην ομάδα ελέγχου δεν διεξήχθη διδακτική παρέμβαση (με προβολή ταινίας και ανάλυση κειμένων). Συνεπώς, οι αναπαραστάσεις προήλθαν από διδασκαλία μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο, καθώς επίσης και από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Διερευνήσαμε, σύμφωνα με τον οδηγό ερωτημάτων συνέντευξης της ομάδας ελέγχου, την αρέσκεια ή δυσαρέσκεια προς (α) την ιστορία· (β) τον κινηματογράφο μυθοπλασίας·(γ) την πρόκληση ενδιαφέροντος από το βιβλίο και (δ) το συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου.

Στο ερώτημα εάν τους/τις αρέσει γενικά η ιστορία (Ε-Συν.,ερ.1) διαπιστώθηκε μέσα από τις απαντήσεις ότι η μελέτη του συγκεκριμένου μαθήματος γενικά, αρέσει στους/στις περισσότερους/ες μαθητές/ριες (13/16) της ομάδας ελέγχου (τέσσερις ομάδες συνέντευξης) με μερικές εξαιρέσεις. Η προσοχή τους εστιάζεται στο παρελθόν της πατρίδας τους ή των άλλων λαών και στα επιτεύγματα της τέχνης-επιστήμης.

«Ναι. Γιατί μαθαίνω για το παρελθόν της πατρίδας μου». (Ε-ΙΚ13)

«Ναι. Γιατί μαθαίνω για τους λαούς και για τις κατακτήσεις». (Ε-ΙΑ1)

«Όχι. Μου αρέσει περισσότερο να ψάχνω στο ίντερνετ» (Ε-ΙΑ2)

Στο ερώτημα: εάν τους/τις αρέσει ο κινηματογράφος μυθοπλασίας, εάν μπορούν να διακρίνουν τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία και να εκφράσουν σύντομα τη γνώμη τους για την αποαποικιοποίηση (Ε-Συν., ερ.2), προέκυψε ότι κάποιοι/ες μαθητές/ριες ταύτισαν τη μυθοπλασία με τη μυθολογία, συνδέοντας τον καινούριο όρο της μυθοπλασίας με τον οικείο όρο της μυθολογίας ως Κοινωνική Αναπαραστάση. Η παρακολούθηση ταινιών μυθοπλασίας γενικά, αρέσει στους/στις

περισσότερους/ες δίνοντας έμφαση στη δράση. Όμως, η διάκριση των μυθοπλαστικών περιστατικών από τα ιστορικά δεν είναι εφικτή. Οι υπόλοιποι μαθητές/ριες δεν αρέσκονται στην παρακολούθηση ταινίας· εστιάζουν την προτίμησή τους προς το ντοκιμαντέρ που είναι πιο σύντομο και περιέχει έτοιμη γνώση. Ως προς την αποαποικιοποίηση αγκιστρώνονται στον οικείο όρο κατακτημένες χώρες και αναφέρονται στην κατάσταση, έχοντας αναπαραστάσεις από το σχολικό εγχειρίδιο και τους εορτασμούς της απελευθέρωσης κατά τις σχολικές εορτές:

*«Ναι. Μου αρέσει, [ο κινηματογράφος μυθοπλασίας] αλλά μερικές φορές μπερδεύομαι [...] Τα μυθοπλαστικά μου θυμίζουν μυθολογία. Πρέπει να ψάξω για να βρω ποια είναι γραμμένα στην ιστορία».* (E-IA2)

*-«Όχι και τόσο. Είναι λίγο βαρετό, θέλει χρόνο».* (E-IK12)

*-«Οι κατακτημένες χώρες μετά την απελευθέρωσή τους είχαν...Ελευθερία, νέους κατοίκους, ορυχεία, άλλη θρησκεία».* (E-Ομάδα Ι1)

Στο ερώτημα εάν η χρήση του σχολικού εγχειριδίου προκαλεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ιστορία (E-Συν., ερ.3) αναφέρθηκαν μέσα από τις προφορικές απαντήσεις ότι η χρήση μόνον του σχολικού εγχειριδίου δεν καλύπτει τα ενδιαφέροντά των περισσότερων μαθητών/ριων και φυσικά δεν προκαλεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ιστορία, εκτός λίγων μαθητών/ριών που εκφράζονται θετικά.

*«Ναι. Γιατί [το βιβλίο] αναφέρεται σε γεγονότα που συχνά με κάνουν να θέλω να διαβάσω περισσότερα γι' αυτά [...] Η ταινία θέλει περισσότερη σκέψη».* (E-IK12)

*«[Όχι.] Το βιβλίο το βαριέμαι λίγο...».* (E-IA2)

Στο ερώτημα, εάν ευχαριστήθηκαν τον τρόπο διδασκαλίας μόνο από το βιβλίο και εάν θα ήθελαν να δοκιμάσουν ένα νέο τρόπο διδασκαλίας ο οποίος θα συνδυάζει κείμενα ιστορικών και πρωτογενείς πηγές με την τέχνη του κινηματογράφου (E-Συν., ερ.4), δόθηκαν ποικίλλες απαντήσεις ανάλογα με την ανταπόκριση των μαθητών/ριών στις απαιτήσεις του σχολείου. Όμως, στο τελευταίο υποερώτημα, ακόμα και όσοι/ες είχαν εκφραστεί υπέρ της χρήσης του σχολικού βιβλίου, θα ήθελαν να δοκιμάσουν το νέο τρόπο διδασκαλίας με συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το ερώτημα που απηύθυνε η πρώτη ομάδα συνέντευξης προς τον ερευνητή, σχετικά με την προβολή ταινίας:

*«Όχι [δεν ευχαριστήθηκαν το μάθημα της ιστορίας μόνον από το βιβλίο]. Το*



*βιβλίο συνέχεια με κουράζει... (E-IK16)*

*Ναι [θα ήθελα να δοκιμάσω το νέο τρόπο διδασκαλίας-μάθησης της ιστορίας]*

*Για να περνάει η ώρα ευχάριστα και να μαθαίνω και κάτι... (E-IK16).*

*Ναι. Θα είναι πιο ευχάριστο μάθημα, μόνο πρέπει να μάθουμε να βρίσκουμε τι είναι αλήθεια (E-IA2)».*

*«Το άλλο τμήμα είδε ταινία για τους Ιθαγενείς. Εμείς θα δούμε;».* (E-Ομάδα Ι1)

Επομένως, στην ομάδα ελέγχου του Ιδιωτικού σχολείου, μόνον το σχολικό εγχειρίδιο δεν προκαλεί μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα της ιστορίας, ενώ ο συνδυασμός βιβλίου και ταινίας προκαλεί το ενδιαφέρον για δοκιμή ενός νέου τρόπου μάθησης της ιστορίας. Διευκρινίζεται ότι στο τμήμα αυτό δεν πραγματοποιήθηκε προβολή ταινίας/παρέμβαση.

#### **5.1.1.2. Πειραματική ομάδα Ιδιωτικού σχολείου**

##### **• Διαγνωστική δοκιμασία πριν την παρακολούθηση της ταινίας**

Στο διαγνωστικό pre-test της πειραματικής ομάδας του Ιδιωτικού σχολείου συγκεντρώθηκαν ενδιαφέρουσες και ποικίλες απαντήσεις, όπου γίνεται εστίαση σε οικονομικά και πολιτισμικά κίνητρα (Παρ., Δείγμα 5Δ). Επικρατέστερες απαντήσεις οι κατακτήσεις για το χρυσάφι. Αναφέρονται οι Ανακαλύψεις, η πλούσια χώρα, ο εκχριστιανισμός καθώς επίσης, ως αποτέλεσμα, η βία, ο μη σεβασμός. Μερικοί/ές μαθητές/ρίες προσλαμβάνουν κάποια από τα εξεταζόμενα συμβάντα διότι είχαν παρακολουθήσει με την καθηγήτριά τους ένα σύντομο ντοκιμαντέρ για τον Κολόμβο (τρεις μαθητές/ρίες από τους/τις είκοσι της ομάδας δεν έδωσαν απάντηση). Οι αναπαραστάσεις τους προήλθαν από το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο, από το ντοκιμαντέρ που είχαν παρακολουθήσει και από το οικογενειακό τους περιβάλλον:

PRE-TEST: I. Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ.; *«Πως έψαχναν για χρυσάφι και πολύτιμους λίθους και αποίκισαν στις Φιλιππίνες, τη Νότια και Κεντρική Αμερική. Δεν σεβάστηκαν τους ντόπιους και τους έκαναν σκλάβους και τους σκότωναν».*

II. Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;

*«Από τον παπού μου, το σχολείο και το ίντερνετ».* (μαθητής ΙΑ8, 14 ετών)

#### **5.1.1.2.1. Φάση I-1: Εξοικείωση με τον κινηματογράφο και διερεύνηση δηλωτικής γνώσης - ιστορικής σκέψης**

Στην πρώτη φάση της παρέμβασης, με τη χρήση των φύλλων εργασίας (ερωτηματολογίου) διερευνήθηκε και πραγματοποιήθηκε η εξοικείωση με τον κινηματογράφο καθώς και η απόκτηση δηλωτικής γνώσης και ιστορικής σκέψης, μετά την παρακολούθηση της κινηματογραφικής ταινίας. Επίσης, εξετάστηκε η έκφραση ενδιαφέροντος για την ιστορία, μέσα από απόψεις εστιασμένες σε ενδιαφέροντα περιστατικά της ταινίας.

#### **•Διερεύνηση μαθησιακού αποτελέσματος μετά την παρακολούθηση ταινίας: Υποκείμενα-Χωροχρονικό πλαίσιο-Σκοπός**

Η διερεύνηση του μαθησιακού αποτελέσματος μετά την παρακολούθηση της ταινίας για την αποικιοκρατία ξεκίνησε με την αναγνώριση των ομάδων που παίρνουν μέρος στη σύγκρουση και του χώρου δράσης (Φ.Ε., ερ.1 και ερ.2). Οι μαθητές/ριες στην πλειονότητά τους αναγνωρίζουν, τόσο τα υποκείμενα της δράσης, όσο και το χώρο διαδραμάτισης που ανήκουν στην ιστορική κατανόηση (δεύτερο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Ειδικότερα, αναγνωρίζουν ότι *Ισπανοί και Ιθαγενείς πήραν μέρος στη σύγκρουση* και εντοπίζουν στο χάρτη τις εμπλεκόμενες χώρες της Ευρώπης και της Ν. Αμερικής. Σχετικά με το χρόνο διαδραμάτισης των γεγονότων (Φ.Ε., ερ.3), όλοι/ες οι μαθητές/ριες διακρίνουν το παρελθόν από το παρόν και τη χρονική αλληλουχία που ανήκει στη χρονολογική αντίληψη (πρώτο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Συγκεκριμένα, προσδιορίζουν τη χρονική απόσταση από το παρόν και τοποθετούν την εξεταζόμενη δράση χρονικά *μετά την ανακάλυψη της πυξίδας και των Δυτικών Ινδιών*.

Όσον αφορά στο σκοπό της δράσης των υποκειμένων (Φ.Ε., ερ.4,5,6) παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/ριες κατανόησαν σχεδόν όλοι/ες τον προφανή σκοπό, όχι όμως και τον πραγματικό καθώς επίσης και την εξέλιξη των γεγονότων, δεξιότητες που ανήκουν στην ιστορική κατανόηση (δεύτερο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Ειδικότερα, οι περισσότεροι/ες διαπιστώνουν ως προφανή σκοπό των Ισπανών τον εκχριστιανισμό των Ιθαγενών. Σχετικά με την αλλαγή σκοπού, υπάρχει κάποια σύγχυση και οι πέντε μαθητές/ριες από τους/τις είκοσι (5/20) απαντούν αρνητικά χωρίς να δίνουν κάποια εξήγηση. Αυτό συμβαίνει διότι από το σχολικό βιβλίο έμαθαν ότι κίνητρο του ταξιδιού ήταν η απόκτηση πλούτου. Ωστόσο, όσοι απαντούν θετικά επισημαίνουν ως πραγματικό σκοπό την απόκτηση πλούτου με τη

συγκέντρωση των πολύτιμων αντικειμένων. Στην ουσία συγκλίνουν οι απόψεις αλλά με διαφορετική ερμηνεία της λέξης *αλλαγή*. Χαρακτηριστικά αναφέρονται:

*«Ήθελαν να πάρουν το χρυσό (ΙΑ2)· Εκμετάλλευση ποσότητας χρυσού (ΙΑ7, ΙΑ11)· Απόκτηση πλούτου (ΙΑ12), αναζήτηση χρυσού (ΙΚ13)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Ένας μαθητής έχει διαφορετικό προσανατολισμό στον τρόπο πλουτισμού των Ισπανών (Φ.Ε., ερ.6), αναφέροντας ότι *έψαξαν στη γη να βρουν χρυσό (ΙΑ1)* διότι επικράτησαν οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις του σχετικά με τους θησαυρούς που είναι κρυμμένοι στη γη (συχνά ακούγονται στην επικαιρότητα).

**• Μέσα του σκηνοθέτη για την αναπαράσταση της εποχής διαδραμάτισης του γεγονότος**

Σχετικά με τα αντικείμενα/μέσα που χρησιμοποίησε ο σκηνοθέτης για να παρουσιάσει την ατμόσφαιρα της εποχής (Φ.Ε., ερ.7) αναδείχθηκαν δεξιότητες των μαθητών/ριών συνδεδεμένες, τόσο με το ιστορικό πλαίσιο (ιστορικός γραμματισμός), όσο και με την κινηματογραφική ταινία (οπτικός γραμματισμός). Άλλωστε, σκοπός της παρέμβασής μας είναι να βοηθήσει ο οπτικός γραμματισμός την ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού των μαθητών/ριών. Οι πιο συνηθισμένες απαντήσεις αναφέρονται στις *ενδυμασίες* και τα *χρυσά αντικείμενα*. Συγκεκριμένα, ως προς το ιστορικό πλαίσιο επισημαίνονται:

*«Οι πολεμικές στολές· οι πανοπλίες· τα πολύχρωμα κοστούμια· ο θρόνος».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Επίσης, ως προς τα κινηματογραφικά υλικά αναφέρονται:

*«εγκαταστάσεις· κάστρα· πέτρινα κτίρια· παλάτια· άμμος· άλογα· μέσα μεταφοράς· αντικείμενα μεγάλης ιστορικής αξίας· όπλα· βιβλίο· σταυρός· εφέ· σκηνικά».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Κυριαρχούν συνεπώς μέσα που περισσότερο ταιριάζουν στη λεγόμενη καλλιτεχνική διεύθυνση μιας ταινίας.

**• Έκφραση ενδιαφέροντος για την ιστορία μέσα από την ταινία και εντοπισμός νέων πληροφοριών**

Η αναζήτηση θεμάτων του οπτικού αφηγήματος που προκάλεσαν ενδιαφέρον στους/στις μαθητές/ριες και η αιτιολόγησή τους (Φ.Ε., ερ.8) έφερε στην επιφάνεια διαφορετικές αντιλήψεις και αιτιολογημένες γνώμες που συμπεριλαμβάνονται στην ιστορική ανάλυση και ερμηνεία (τρίτο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Επίσης, διατυπώθηκαν αξίες και απόψεις των εμπλεκομένων στα γεγονότα, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στην κατανόηση ηθικών αξιών/διαφορετικότητα (πέμπτο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Οι περισσότεροι/ες έδωσαν ετερόκλητες και έξυπνες απαντήσεις, εστιασμένες, στην πολιτική, στον πολιτισμό-θρησκεία-ηθικές αξίες, καθώς επίσης και στον κινηματογράφο (τέσσερις από την εικοσαμελή ομάδα δεν απάντησαν). Χαρακτηριστικά:

Ως προς την πολιτική επισημαίνουν:

*«η συμφωνία και ο ισπανικός στρατός· η απελευθέρωση και η κατάλληλη χρήση της δύναμης· ο αρχηγός στήριξε τον αυτοκράτορα· ο αυτοκράτορας είναι θεός· η αλλαγή του σκοπού και η απάνθρωπη συμπεριφορά στο λαό».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Ως προς τον πολιτισμό-θρησκεία τους/τις προκαλεί ενδιαφέρον:

*«πολιτισμός και συνθήκες ιθαγενών· η ανάγνωση, ο τρόπος που μιλούσε ο αυτοκράτορας και η αρχαία θρησκεία (IA9) · τα θρησκευτικά αποτελέσματα».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Ως προς τις ηθικές αξίες σημειώνουν:

*«Ο αρχηγός δεν τήρησε το λόγο του· ο τρόπος σκέψης του αυτοκράτορα που δεν άλλαξε τα πιστεύω του (IK15)· η ιδεολογία του αυτοκράτορα που κράτησε το λόγο του και δεν αντεπιτέθηκε (IK17)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Κατά συνέπεια ο κώδικας τιμής και αξιών του ιθαγενούς αυτοκράτορα σε αντιπαράθεση με τη βιαιότητα των κατακτητών αλλά και η υπαναχώρηση του επικεφαλής των Ευρωπαίων εντυπωσιάζουν τους/τις μαθητές/ριες. Εδώ οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις, συγκροτημένες τη σημερινή εποχή με τις αξίες της, διαμορφώνουν αναχρονιστικές προσεγγίσεις των μαθητών/ριών, δηλαδή προσεγγίζουν το παρελθόν με βάση τις σημερινές αξίες. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση μαθητή ότι βρήκε ενδιαφέρον ότι στην ταινία παρουσιάζονται τα αληθινά γεγονότα σχεδόν ακριβώς όπως έγιναν (IA8). Κατ' αυτόν τον τρόπο εισάγεται η

αμφισβήτηση μεταξύ αληθινών και φανταστικών γεγονότων.

Επίσης, στις απαντήσεις συναντώνται φράσεις εστιασμένες στην αισθητική του κινηματογράφου (οπτικός γραμματισμός), όπως:

*«Κινηματογραφικά εφέ και μουσική· ιστορία ταινίας· κοστούμια και ηθοποιοί· η μουσική».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Μια μαθήτρια στέκεται στην επιτυχημένη μουσική επένδυση, στοιχείο που επιτείνει τη συναισθηματική εμπλοκή της ως θεατή και επομένως κινητοποιεί την ιστορική ενσυναίσθηση, κατά μια έννοια.

Νέες πληροφορίες που οι μαθητές/ριες αποκόμισαν από την παρακολούθηση της ταινίας για την αποικιοκρατία αναζητούνται στη συνέχεια (Φ.Ε., ερ.9). Στις απαντήσεις εντοπίστηκαν γνώμες εστιασμένες σε ηθικές αξίες (πέμπτο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Ειδικότερα, δίνονται απαντήσεις ενδιαφέρουσες (τέσσερις μαθητές/ριες δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση). Έμφαση δίνεται τόσο στην εκμετάλλευση των Ιθαγενών από τους Ευρωπαίους για τον πλούτο της περιοχής, όσο και στη θρησκευτική διάσταση του ζητήματος. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά μαθήτριας σε *παρόμοια θρησκεία και ηθικές αξίες* μεταξύ Ιθαγενών και Ευρωπαίων, που αναδεικνύει τη συγκλίνουσα άποψη (τελευταία φράση):

*«Τα πάντα έγιναν με σκοπό τα πλούτη· [Οι Ευρωπαίοι] έδειξαν το σκληρό τους πρόσωπο σε φιλικούς Ινδιάνους· επωφελήθηκαν πολύ· ξεγέλασμα· εκμεταλλεύσιμοι όσοι δεν έχουν τεχνολογία (ΙΑ7, εννοώντας την έλλειψη του κατάλληλου εξοπλισμού στους Ιθαγενείς)· Γνώση (ΙΑ11)· Αλαζονεία-Κέρδος (ΙΑ12)· Απαράδεκτη η συμπεριφορά των Ευρωπαίων λόγω του πλουτισμού (ΙΚ15)· Ταινία με θρησκευτικό περιεχόμενο· Αγαπούσαν το Θεό τους (ΙΑ10)· παρόμοια θρησκεία και ηθικές αξίες [μεταξύ Ιθαγενών και Ευρωπαίων] (ΙΚ13)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

#### ● **Αναγνώριση και ερμηνεία πλάνων**

Σχετικά με την αναγνώριση πλάνων και την ερμηνεία τους, παρουσιάστηκαν τρία είδη: το γενικό/συνόλου, το γκρο-πλαν/κοντινό και το πλαν αμερικαίν/μέχρι το γόνατο (Παρ., Πιν.5.2). Ζητήθηκε η αναγνώριση/ερμηνεία δύο συγκεκριμένων πλάνων από την ταινία (Φ.Ε., ερ.10). Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες αναγνώρισαν

και ερμήνευσαν και τα δυο πλάνα (ανάπτυξη δεξιότητας οπτικού γραμματισμού) και κάποιοι/ες μόνον το ένα πλάνο ή κανένα. Ειδικότερα, ως προς το πλαν-αμερικαίν, ένας μαθητής (IA8) συγγέει αυτό με το πλάνο συνόλου διότι δίνει σημασία στην απόσταση μεταξύ των εικονιζόμενων πρωταγωνιστών και όχι σε σχέση με το θεατή. Ωστόσο, άκρως κινηματογραφικές μπορούν να χαρακτηριστούν αρκετές από τις ερμηνείες του πλαν-αμερικαίν από τους/τις μαθητές/ριες. Συγκεκριμένα:

*«Εστίαση στους συνομιλητές (IA1)· Επικοινωνία (IA2, IA12)· Κλίμα (IA3)· Πληροφορίες-Επικοινωνία (IK13, IK14)· Γεγονότα, πληροφορίες (IK15)· Πληροφορίες (IK16, IK17)· Αντιδράσεις, ηθοποιοί, παροχή πληροφοριών (IA5)· Έμφαση σε ηθοποιούς και χώρο (IA6)· Αίσθηση-επικοινωνία (IA9)· Ηθοποιοί και επικοινωνία (IK18)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Ως προς το γκρο-πλαν συναντώνται οι ερμηνείες:

*«πρόσωπο και όχι σώμα (IA8)· εκφράσεις (IA1-IA6-IA8)· οικειότητα (IA2-IA3- IK16)· χαρακτηριστικά (IA4)· εστίαση στις αντιδράσεις (IA5)· σοβαρότητα (IK12)· αμεσότητα (IK18)· αμεσότητα ενοχής (IK13)· ύφος (IK14)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

#### • Δράση των συλλογικών και ατομικών υποκειμένων

Στο ερώτημα εάν επικράτησε στην καταδίκη του αυτοκράτορα η γνώμη των Ισπανών ή του αρχηγού τους (Φ.Ε., ερ.11) ερευνήθηκε η δράση των συλλογικών υποκειμένων και ατόμων. Στις απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι έγινε κατανοητή η συλλογική δράση των υποκειμένων έναντι της ατομικότητας που συνδέεται με την ιστορική κατανόηση περιεχομένου (δεύτερο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Ειδικότερα, οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες αντιλαμβάνονται την ισχύ της συλλογικότητας στις αποφάσεις. Ωστόσο, συναντώνται αμφιβολίες (IK13, διόρθωση απάντησης). Σε λίγες περιπτώσεις προτιμάται ο ένας και δυνατός αρχηγός (IA3, IA5) ή επιμένουν κάποιοι στην πρόθεση του αρχηγού να αφήσει τον αυτοκράτορα να ζήσει (IA4, IA5).

#### • Πλαίσιο δράσης: Αποτέλεσμα της σύγκρουσης και συνθήκες διαδραμάτισης

Όσον αφορά στο πλαίσιο δράσης, διερευνήθηκε η κατανόηση του αποτελέσματος της σύγκρουσης σε σχέση με τις συνθήκες διαδραμάτισης (Φ.Ε., ερ.12). Οι μαθητές/ριες συσχέτισαν το αποτέλεσμα με τις συνθήκες κατά τις οποίες

διαδραματίστηκε το ιστορικό γεγονός, ανέδειξαν αιτιώδεις σχέσεις και έφτασαν στην ιστορική κατανόηση (δεύτερο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των μαθητών/ριών ενεργοποιεί την κριτική και ιστορική σκέψη και αναφέρει την απόκτηση πλούτου ως αίτιο και το θάνατο του αυτοκράτορα ως αποτέλεσμα. Σε ελάχιστες περιπτώσεις παρατηρούνται αμφιβολίες (IK15, IK17) ή σύγχυση ως προς την εκφώνηση (IK3). Το δεύτερο σκέλος της ερώτησης σχετικά με τις συνθήκες διαδραμάτισης των γεγονότων γίνεται αντιληπτό από τους/τις περισσότερους/ες με έμφαση στην ειρηνική υποδοχή από την πλευρά των Ιθαγενών και τη χρήση όπλων από την πλευρά των κατακτητών.

#### **5.1.1.2.2. Φάση I-2: Ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού και ιστορικού γραμματισμού με την προσθήκη ταινίας, κειμένων των ιστορικών και πρωτογενών πηγών**

Στη δεύτερη φάση της παρέμβασης διερευνήθηκε και πραγματοποιήθηκε η ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού και ιστορικού γραμματισμού μέσα από την εξοικείωση με την κινούμενη εικόνα και την ερευνητική διαδικασία κατόπιν διασταύρωσης πληροφοριών σε ταινίες, κείμενα των ιστορικών και πρωτογενείς πηγές. Υπαρκτή είναι στα κείμενα των ιστορικών η ερμηνεία των συγγραφέων, καθώς επίσης του ερευνητή που προέβη στην επιλογή αποσπασμάτων των κειμένων ή την περιληπτική παρουσίασή τους πολυπρισματικά, δεδομένου ότι στο σχολικό εγχειρίδιο υφίστανται κενά ως προς την πολυπρισματικότητα.

#### **• Ερμηνεία του τίτλου-συμβολισμός ως δείγμα οπτικού και ιστορικού γραμματισμού**

Μέσα από την ερμηνεία του τίτλου της βασικής ταινίας και το συμβολισμό του Ήλιου (Φ.Ε., ερ.13) αποκτήθηκαν δεξιότητες ιστορικής ανάλυσης- ερμηνείας (τρίτο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Η αποκωδικοποίηση μηνυμάτων οπτικού και ιστορικού χαρακτήρα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση σημειωτικής ανάλυσης. Ο τίτλος *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* έγινε κατανοητός από τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/ριες ποικιλοτρόπως (οπτικός και ιστορικός γραμματισμός). Συνδέθηκε με το κυνήγι, όχι μόνον του χρυσού, αλλά και του αυτοκράτορα των Ίνκα, Αταχουάλπα. Εάν προστεθεί δε η αποκωδικοποίηση της συμβολικής σημασίας του Ήλιου ως θεότητας, πλούτου ή εξουσίας γίνεται αντιληπτό ότι αναδύεται μια ερμηνευτική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία προτάσσονται κοινωνικές αναπαραστάσεις

σχετικές με πολιτισμικές-θρησκευτικές αλλά και οικονομικές ή πολιτικές διαστάσεις, ως δείγματα «κοινωνιογνωστικής πολυφασίας» (Κάββουρα, 2011a:147-151). Συγκεκριμένα αναφέρονται χαρακτηριστικές ερμηνείες από τις οποίες οι δύο τελευταίες περιέχουν στοιχεία σύγχυσης που εκφράζονται μέσα από την αντιμεταβολή των όρων Ήλιος και βασιλιάς ως πατέρας:

*«Το βασιλικό εκφράζει ότι ο βασιλιάς των Ισπανών έστειλε τον Πιζάρρο και το κυνήγι του Ήλιου εκφράζει την αναζήτηση του γιού του Ήλιου κατά τους Ίνκα, δηλαδή του βασιλιά τους (IA8).*

*[Ο τίτλος] σημαίνει το κυνήγι για χρυσό και ο Ήλιος συμβολίζει τον Αταχουάλπα που θεωρούσε ότι πατέρας του ήταν ο Ήλιος (IK13).*

*Ο τίτλος αναφέρεται στο κυνήγι του βασιλιά των Ίνκα και στον χρυσό που είχε. Κατά την άποψή μου ο Ήλιος μπορεί να συμβολίζει δύο πράγματα, πρώτον τον Αταχουάλπα και δεύτερον τον χρυσό (IK18).*

*Ψάχνουν για χρυσό στη χώρα του Ήλιου (IA2).*

*Ήλιος αποκαλείται το χρυσάφι (IA4).*

*Βρήκαν χρυσάφι και τον αρχηγό που ισχυριζόταν ότι ήταν γιός του Ήλιου (IA5).*

*Είναι ακατόρθωτο να έχουν τον Ήλιο (IA9).*

*Ο Ήλιος συμβολίζει το Θεό (IK14).*

*Ο βασιλιάς των Ίνκα πίστευε ότι ο πατέρας του ήταν ο Ήλιος (IA7).*

*Ο βασιλιάς των Ίνκα νόμιζε πώς ήταν ο πατέρας του Ήλιου (IA11).*

*[Ο βασιλιάς των Ίνκα ήταν] πατέρας του θεού (IK19)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

#### ● Μέσα και οπτική του σκηνοθέτη ως δείγμα οπτικού γραμματισμού

Μετά από μια σύντομη επεξήγηση για τον τρόπο δημιουργίας μιας ταινίας, σχετικά με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο κινηματογραφικός σκηνοθέτης (Φ.Ε., ερ.14), αναπτύχθηκαν από τους/τις μαθητές/ριες δεξιότητες οπτικού γραμματισμού. Επικρατέστερες απαντήσεις τους είναι η μουσική και η εικόνα, σύμφωνα με τις οποίες οι αποδέκτες του μηνύματος εστιάζουν στα οπτικοακουστικά ερεθίσματα που προσφέρει η κινηματογραφική εμπειρία. Ειδικότερα, η αισθητική προσέγγιση εκφράζεται μέσα από μουσική, εικόνα, ποιότητα εικόνας, χρώμα, πλάνα, κινούμενα σχέδια, κοστούμια εποχής, ενδύματα εποχής, στολές, γυρίσματα εσωτερικού-εξωτερικού χώρου, εφέ. Εντύπωση προκαλούν οι απαντήσεις δύο μαθητών/ριών που



δείχνουν την προτίμησή τους στο είδος των κινουμένων σχεδίων (*Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο*) επειδή αυτό παρακολουθείται από παιδιά. Ακόμη, διαχωρίζουν τον ενδυματολογικό κώδικα των κατακτητών από εκείνον των Ιθαγενών, καθώς επίσης αποκωδικοποιούν τη χρήση του κοντινού πλάνου:

«[*Ο σκηνοθέτης χρησιμοποιεί*] Δάση και τα βουνά και παλιά καράβια, άλογα για τους Ισπανούς, για τους Ινδιάνους σκουλαρίκια κ.α που συνδέονται με εκείνη την εποχή (IA5).

*Αρχικά [ο σκηνοθέτης] βάζει κοντινά πλάνα πάνω στον κακό, όπως φαίνεται ο Κορτές. Επίσης ο λόγος των κινουμένων σχεδίων ήταν για την παρακολούθηση πολλών παιδιών (IA10)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Ο εντοπισμός διαφορών ανάμεσα στις ταινίες *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ηλιου* και *Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο* (Φ.Ε., ερ.15) αποτελεί δεξιότητα σύγκρισης δύο ταινιών που αναφέρονται σε ανάλογα ιστορικά γεγονότα για την έκφραση της οπτικής του σκηνοθέτη, αλλά και της άποψης των μαθητών/ριών (τρίτο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Μέσα από τις απαντήσεις αναδείχθηκαν δεξιότητες κυρίως οπτικού, αλλά και ιστορικού γραμματισμού. Οι μαθητές/ριες εντόπισαν περισσότερες διαφορές (α) ως προς την παρουσίαση των δύο ταινιών (β) λιγότερες ως προς το ιστορικό περιεχόμενο αυτών και (γ) αρκετές διαφοροποιήσεις με συνδυασμό παρουσίασης και περιεχομένου των ταινιών. Αυτό συνέβη διότι οι αναπαραστάσεις τους που προέκυψαν από το Α' μέρος του ερωτηματολογίου «επικεντρώθηκαν» (Moscovici, 1976:287-290) στο οπτικό αφήγημα και τη δηλωτική γνώση, ενώ στο Β' μέρος άρχισε η οικοδόμηση του ιστορικού γραμματισμού. Εντύπωση προκαλεί ότι μια μαθήτρια (IK15) κατονομάζει τις φυλές των Ιθαγενών ως «φύλους ανθρώπινους», συγχέοντας τις φυλές, με τους φίλους.

(α) «*Παρουσιάστηκε [η β' ταινία] σε μορφή κινουμένων σχεδίων στην οποία τα συναισθήματα των ηρώων δεν ήταν εμφανή (IA6)».*

(β) «*Υπάρχουν πολλά πρόσωπα που παίρνουν μέρος και δεν έρχονται άμεσα για χρυσό, αλλά λέγοντας πως θέλουν να διαδώσουν τον χριστιανισμό. Στο απόσπασμα της ταινίας «Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο» φαίνεται ξεκάθαρα ο σκοπός του Κορτές τον οποίο δεν ακολουθεί στρατός, αντίθετα με τον Πιζάρρο (IK13)».*

(γ) «Στη μία λόγω του ότι ήταν ταινία, είχε πιο πολλά αληθινά κομμάτια και ήταν και εύκολο να το καταλάβεις, ενώ το άλλο ήταν κινούμενα σχέδια και δεν ήταν τόσο ωραίο (IA5)·

*Η μία ταινία ήταν πιο παραστατική και αληθινή από την άλλη (IK17)·*

*Αρχικά είναι ο τρόπος που έχουν γυριστεί π.χ. το ένα είναι animation και το άλλο περιέχει ηθοποιούς. Αλλά και ότι στο «Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο» δείχνει έναν ιθαγενή ο οποίος προδίδει τη φυλή του (IK18)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

#### • **Υλικά και οπτική του ιστορικού ως δείγμα ιστορικού γραμματισμού**

Ο εντοπισμός των υλικών (είδη πηγών) που χρησιμοποιεί ο ιστορικός για να συγκροτήσει την ιστορική του σύνθεση (Φ.Ε., ερ.16) ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/ριες προκειμένου να αναπτυχθεί δεξιότητα ιστορικού γραμματισμού. Κατά την προφορική πιλοτική εφαρμογή του Β' ερωτηματολογίου παρατηρήθηκε η δυσκολία κατανόησης των όρων «υλικά» και «σύνθεση». Στην πρώτη περίπτωση ως υλικά νοήθηκαν τα μολύβια που χρησιμοποιεί ο ιστορικός ως συγγραφέας και στη δεύτερη ως σύνθεση νοήθηκε το μουσικό έργο. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο στη μετέπειτα γραπτή εκδοχή και εφαρμογή του ερωτηματολογίου παρέμειναν μεν οι όροι ως ευκαιρία επιστημονικής εξοικείωσης, προστέθηκαν όμως επεξηγήσεις σε παρενθέσεις, για τα υλικά (είδη πηγών) και για τη σύνθεση (ιστορικό κείμενο). Θεωρούμε ότι η αρχική δυσκολία στην κατανόηση των όρων προήλθε από τις αναπαραστάσεις των μαθητών/ριών σε σχέση με το σχολικό-κοινωνικό περιβάλλον, όπου τα «οικεία» μολύβια είναι υλικά καθημερινής χρήσης, αλλά και υλικό σύνδεσης με το παρελθόν και αποτελούν βάση αγκίστρωσης για να κατανοηθεί το «ανοίκειο» (Moscovici, 1976:287-290). Επίσης, η ενασχόληση στην προηγούμενη ερώτηση με τα μέσα που χρησιμοποιούνται από το σκηνοθέτη και η μουσική παιδεία οδήγησαν συνειρμικά να «αγκιστρωθούν» στη μουσική διάσταση της σύνθεσης. Ως προς τις απαντήσεις, ένας μαθητής (IA7), επίσης επηρεάστηκε από το προηγούμενο ερώτημα (Φ.Ε., ερ.15) και γι' αυτό το λόγο ταύτισε τις αναπαραστάσεις του για τα μέσα που χρησιμοποιεί ο σκηνοθέτης (σκηνικά, κοστούμια εποχής) με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο ιστορικός (πλάνα, ενδυμασία) ενδεχομένως διότι τα συνέδεσε με το παρελθόν. Οι πολλοί/ές μαθητές/ριες απάντησαν εύστοχα (εκτός από έναν που δεν απάντησε καθόλου) εντοπίζοντας τα είδη των πηγών (πρωτογενών) και συμπεριλαμβάνοντας τα αποσπάσματα των βιβλίων ως δευτερογενείς πηγές ενώ λίγοί/ές απάντησαν γενικά χωρίς να διαχωρίζουν τα είδη (τρίτο πρότυπο ιστορικής

σκέψης).

*«[Ο ιστορικός χρησιμοποιεί] ιστορικές πηγές, όπως αποσπάσματα βιβλίων και γραμμάτων, απομνημονεύματα κ.α. έργα που παρουσιάζουν τα γεγονότα και από τις δύο πλευρές (IK13).*

*Γράμματα και απόμνημονεύματα Ισπανών πολεμιστών αλλά και χειρόγραφα, όπως αυτό του Ιθαγενή (IK18)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Σχετικά με τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα κείμενα των ιστορικών Burns, Davies και MacQuarrie ως προς το ίδιο θέμα της αποικιοκρατίας (Φ.Ε., ερ.17), οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες διερεύνησαν και διέκριναν τις διαφορετικές οπτικές των ιστορικών πάνω στο ίδιο ιστορικό θέμα (τρίτο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Επίσης, από τις δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού απέκτησαν αυτή της σύγκρισης κειμένων των ιστορικών και πρωτογενών πηγών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/ριες:

(α) αντιλαμβάνονται γενικά τις υπάρχουσες διαφορετικές απόψεις ανάλογα με την προσωπικότητα των συγγραφέων μέσα από απλές ή με συμπυκνωμένο νόημα προτάσεις:

*«Και τα τρία έχουν τη δικιά τους και τη διαφορετική εκδοχή του γεγονότος (ΙΑ4). [Υπάρχουν] ορισμένες διαφορές, σύμφωνα με την προσωπικότητα και την ιδεολογία του συγγραφέα (IK17).*

*Ο Μπερνς ανέφερε τα ταξίδια του 16<sup>ου</sup> αιώνα, την πρόοδο του εμπορίου, της ιατρικής και της γεωγραφίας, αλλά και την ίδρυση αποικιακών κρατών χάρη στα ταξίδια. Ο Ντένβις γράφει για την Ευρώπη με την Αμερική και τους λόγους όπου οι Ευρωπαίοι ωθήθηκαν στη θάλασσα. Ο ΜακΚουέρν μας δίνει πληροφορίες για τον Πιζάρρο, τον Αταχουάλπα και για την αυτοκρατορία μετά το θάνατο του αυτοκράτορα των Ίνκα, Αταχουάλπα (IK16)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

(β) αντιλαμβάνονται, ειδικότερα, την οπτική γωνία με την οποία παρουσιάζει ο Burns, από την πλευρά των Ευρωπαίων τη δράση τους και τα θετικά αποτελέσματα της αποικιοκρατίας. Ακόμη, αντιλαμβάνονται την οπτική με την οποία παρουσιάζει ο Davies, από την πλευρά των Ευρωπαίων και των Ιθαγενών όσον αφορά τις σχέσεις Ευρώπης και Αμερικής, τις θετικές, αλλά και αρνητικές συνέπειες, και τη σύγκρουση ή συνύπαρξη των πολιτισμών. Επίσης, διακρίνουν την οπτική με την οποία ο

MacQuarrie περιγράφει από την πλευρά των Ιθαγενών τη σύγκρουση των οπαδών του Πιζάρρο και του Αταχουάλπα καθώς και τις συνέπειες αυτής:

*«Το κείμενο του Μπερνς μιλά για τον Δυτικό Πολιτισμό και για τα αποτελέσματα των ταξιδιών των Ισπανών, μιλώντας μόνο για τα θετικά. Το κείμενο του Ντέηβις μιλά για τις σχέσεις της Ευρώπης με την Αμερική και το κείμενο του ΜακΚουέρνυ εξηγεί τι συνέβη στο ταξίδι του Πιζάρρο (IK13)·*

*Οι πρώτοι δύο μιλάνε γενικά για τους Ευρωπαίους, ενώ ο τελευταίος εξιστορεί το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου (IA5)·*

*Στο πρώτο κείμενο ο ιστορικός εστιάζει κυρίως στα θετικά αποτελέσματα που είχαν οι αποικιοκράτες. Ο Ντέηβις δίνει προσοχή στους λόγους που ώθησαν τους Ισπανούς για αποικιοκράτηση, ενώ στο τρίτο έμφαση δίνεται στο τι συνέβη κατά την αποικιοκρατία (IK18)·*

*Ο Μπερνς έγραψε κυρίως γενικές πληροφορίες για την Ισπανία, ο Ντέηβις έγραψε περιληπτικά την ιστορία της αποικιοκρατίας, ενώ ο ΜακΚουέρνυ με μεγάλη λεπτομέρεια (IK20)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

● **Διάκριση των ιστορικών από τα μυθοπλαστικά στοιχεία ως δείγμα ιστορικού γραμματισμού**

Τα ιστορικά και μυθοπλαστικά στοιχεία που περιέχονται στην ταινία αναζητούνται για αναγνώριση μέσα από το σχετικό ερώτημα (Φ.Ε., ερ.18). Η ανταπόκριση των μαθητών/ριών στη διαδικασία εντοπισμού-αναγνώρισης των μυθοπλαστικών και ιστορικών στοιχείων, καθώς επίσης η ικανότητα διάκρισης των στοιχείων αυτών αποτελούν δεξιότητες οπτικού και ιστορικού γραμματισμού. Το συγκεκριμένο ερώτημα χωρίζεται σε τρία υποερωτήματα, σχετικά με: (α) το λιώσιμο των χρυσών αντικειμένων, το είδος του στοιχείου και την τεκμηρίωσή του με την εύρεση ομοιοτήτων μεταξύ της ταινίας και της πρώτης πρωτογενούς πηγής· (β) την προσμονή της ανάστασης του αυτοκράτορα, το είδος του στοιχείου και την τεκμηρίωση με την εύρεση διαφορών μεταξύ ταινίας και κειμένου του ιστορικού-ανθρωπολόγου MacQuarrie· (γ) επιπλέον διαφοροποιήσεις μεταξύ ταινίας και του συγκεκριμένου κειμένου του ιστορικού από τις οποίες προκύπτουν και άλλα στοιχεία.

Και στις τρεις περιπτώσεις, πραγματοποιήθηκε από τους/τις μαθητές/ριες διασταύρωση των πληροφοριών για την ενδεχόμενη ύπαρξη ιστορικής αμφισβήτησης και κατ' αυτόν τον τρόπο, επήλθε η εξοικείωσή τους με την ιστορική έρευνα (τέταρτο

πρότυπο ιστορικής σκέψης) και αποκτήθηκαν δεξιότητες κυρίως ιστορικού γραμματισμού.

Συγκεκριμένα: Ως προς το πρώτο υποερώτημα (18.I), δόθηκε η απάντηση ότι το λιώσιμο των χρυσών αντικειμένων που παρουσιάστηκε σε πλάνα της ταινίας αποτελεί ιστορικό στοιχείο και τεκμηριώθηκε με σχετικές φράσεις από το γράμμα του Ισπανού πολεμιστή Γκασπάρ προς τον πατέρα του, με επικρατέστερη τη φράση *σου στέλνω πλάκα από χρυσάφι*. Αυτό σημαίνει ότι η σκέψη των μαθητών/ριών προχώρησε στη λογική κατανόηση της διαδικασίας κατά την οποία για να δημιουργηθεί η πλάκα χρυσού απαιτείται το λιώσιμο των χρυσών αντικειμένων. Ως προς το δεύτερο υποερώτημα (18.II) έγινε η αναγνώριση του μυθοπλαστικού στοιχείου σχετικά με την προσμονή ανάστασης του αυτοκράτορα των Ίνκα Αταχουάλπα, ο οποίος θανατώθηκε από τους Ισπανούς κονκισταδόρες. Ως αποδεικτικά στοιχεία εντοπίστηκαν στο κείμενο φράσεις μεταξύ των οποίων επικρατέστερες είναι: *Το σώμα του [Αταχουάλπα] με λίγη φωτιά πάνω του έμεινε τη νύχτα στην πλατεία και το σώμα του αυτοκράτορα [...] τοποθετήθηκε βιαστικά σε τάφο*. Ως προς το τρίτο υποερώτημα (18.III) οι μαθητές/ριες έδειξαν ενδιαφέρον προς τη διαδικασία σύγκρισης και οι περισσότεροι/ες εντόπισαν υπαρκτές διαφοροποιήσεις σχετικά με το χαρακτήρα του Ισπανού κυβερνήτη Πιζάρρο, τη συμμετοχή της βασίλισσας Ισαβέλλας στην αδειοδότηση του ταξιδιού, την εκπαίδευση του φυλακισμένου Αταχουάλπα στο σκάκι και την ανάσταση του αυτοκράτορα.

*«Ο Πιζάρρο δεν φερόταν με αγριότητα όπου περνούσε (IA6)·*

*Η Ισαβέλλα δεν έπαιρνε μέρος στη σκηνή της άδειας. Ο Αταχουάλπα δεν έπαιζε σκάκι σε καμία σκηνή (IA12)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Ειδικότερα, δύο μαθητές (IA2, IA3), ενώ προηγουμένως διέκριναν το ιστορικό στοιχείο από το μυθοπλαστικό, ερμηνεύουν την αναφορά στην ανάσταση του αυτοκράτορα, σύμφωνα με τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις, οι οποίες φαίνεται ότι «αγκιστρώνονται» (Moscovici, 1976) στις θρησκευτικές αντιλήψεις περί αθανασίας της ψυχής. Επειδή στο κείμενο αναφέρονται οι φράσεις «αργά ένα απόγευμα, καθώς βασίλευε ο ήλιος, ο Αταχουάλπα [...] θανατώθηκε από τους Ισπανούς και Την άλλη μέρα [...] Καθώς ο ήλιος φώτιζε την πράσινη κοιλάδα και ανέβαινε στον ουρανό [...]», όπου σημειολογικά το ηλιοβασίλεμα ταυτίζεται με το θάνατο και η ανύψωση του ήλιου στον ουρανό με τη μεταθανάτια ζωή, οι μαθητές

αυτοί ταύτισαν τον ήλιο με το θεό Ήλιο και με το σώμα του αυτοκράτορα, αναφέροντας, για παράδειγμα: «*Το σώμα του [Ήλιου] ανέβηκε στον ουρανό, ενώ στην ταινία όχι*» (ΙΑ2). Επίσης, για τον ίδιο λόγο ένας μαθητής (ΙΑ6) ερμηνεύει το τελευταίο πλάνο του ήλιου στην ταινία ως φωτεινό μέρος όπου τοποθετήθηκε το σώμα του Αταχουάλπα «*Το σώμα του Αταχουάλπα δεν τοποθετήθηκε βιαστικά στον τάφο, αλλά σε μέρος με Ήλιο, σύμφωνα με την ταινία*». Άλλωστε και το ίδιο το θεατρικό έργο του Peter Shaffer, στο οποίο βασίστηκε το σενάριο της ταινίας που εξετάζεται, βρίθκει τέτοιων συμβολισμών πολιτισμικού χαρακτήρα.

• **Διαφοροποίηση της οπτικής των συγγραφέων των πηγών από την οπτική των ιστορικών ως δείγμα ιστορικού γραμματισμού**

Η διαφοροποίηση της οπτικής δημιουργών των πρωτογενών πηγών από την οπτική ιστορικών ζητήθηκε μέσω της σύγκρισης της δεύτερης και της τρίτης πηγής με τα κείμενα των ιστορικών (Φ.Ε., ερ.19). Το ερώτημα αποτελείται από δύο υποερωτήματα σχετικά με: (α) το χαρακτήρα του Πιζάρρο (β) την υπόσχεση ειρήνης από τους Ισπανούς προς τους Ιθαγενείς. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι εύστοχες απαντήσεις των μαθητών/ριών, σχετικά με τη διαφοροποίηση της οπτικής συγγραφέων των πηγών και ιστορικών, αποτελούν δείγμα απόκτησης δεξιοτήτας ιστορικού γραμματισμού. Επίσης, οι απαντήσεις και στα δύο υποερωτήματα φανερώνουν την εξοικείωση αυτών με την ιστορική έρευνα, κατόπιν διασταύρωσης πληροφοριών ιστορικού περιεχομένου (τέταρτο πρότυπο ιστορικής σκέψης).

Ως προς το πρώτο υποερώτημα (19.Ι), σχετικά με το χαρακτήρα του Πιζάρρο δόθηκαν από την πλειονότητα των μαθητών/ριών τεκμηριωμένες απαντήσεις μέσα από τη σύγκριση της δεύτερης πηγής (Απομνημονεύματα Οβιέδο) με τα κείμενα των ιστορικών. Η αναζήτηση διαφορών στοχεύει στην διαπίστωση ότι και οι πρωτογενείς πηγές δηλώνουν υποκειμενική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, γίνεται εστίαση σε υποκειμενικές κρίσεις και ερμηνείες των συγγραφέων για τη συμπεριφορά του Ισπανού κυβερνήτη Πιζάρρο, όπως η απληστία, η σκληρότητα, η απανθρωπιά, ο εγωισμός, σε αντίθεση με την ευαισθησία, τη φιλευσπλαχνία, τη γενναιότητα, την αισιοδοξία, τη μετάνοια αυτού. Η συμπεριφορική αυτή αντίθεση του Πιζάρρο αποδίδεται από τον ανθρωπολόγο Kim MacQuarrie (2007:138) στην επιθυμία του κυβερνήτη να παραμείνει ζωντανός ο αυτοκράτορας για να συνεργαστούν στη διακυβέρνηση του Περού, όπως και έγινε στη συνέχεια με τον Μάνκο, το δεκαεπτάχρονο διάδοχο του Αταχουάλπα. Εντύπωση προκαλεί η αμφισβήτηση με

την οποία αντιμετωπίζει μια μαθήτρια (IK18) την πηγή που αναφέρεται στα δάκρυα του Πιζάρρο, επισημαίνοντας ότι, *Ο Πιζάρρο δεν ήταν κάποιος που θα έκλαιγε*. Η αμφισβήτηση αυτή φαίνεται ότι προέρχεται από κοινωνικές αναπαραστάσεις όπου κυριαρχεί το στερεότυπο του σκληρού πολεμιστή. Επίσης, ένας μαθητής (IA2) αναγνωρίζει φιλευσπλαχνία και στην κινηματογραφική αποτύπωση-παρόλο που δεν ζητήθηκε η συγκεκριμένη σύγκριση- του χαρακτήρα του Πιζάρρο, που προέρχεται από την καλλιτεχνική παρέμβαση και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις του σκηνοθέτη Irving Lerner και του συγγραφέα Peter Shaffer.

*«[Στα κείμενα των ιστορικών] Ο Πιζάρρο παρουσιάζεται ως άνθρωπος που αποζητά μόνον πλούτη, ενώ στην πηγή φαίνεται ως άνθρωπος με συναισθήματα (IA1).*

*Γενναίος και αισιόδοξος στρατηγός, κάτι που δεν φαίνεται στη δεύτερη πηγή (IA7).*

*Στο απόσπασμα του Οβιέδο, ο Πιζάρρο χαρακτηρίζεται μετανιωμένος και ευαίσθητος σε αντίθεση με ιστορικά κείμενα που τον χαρακτηρίζουν ως εγωιστή και φιλοχρήματο (IK15).*

*Καμία, καμία (IA4).*

*Το κείμενο δείχνει τον χαρακτήρα του Πιζάρρο πιο απάνθρωπο και σκληρό, ενώ στην ταινία φιλεύσπλαχνο (IA2)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Ως προς το δεύτερο υποερώτημα (19.II) σχετικά με την υπόσχεση ειρήνης από τους Ισπανούς προς τους Ιθαγενείς δόθηκαν από πολλούς/ές μαθητές/ριες τεκμηριωμένες απαντήσεις μέσα από τη σύγκριση της τρίτης πηγής (Χειρόγραφο Ιθαγενή Πόμα) με τα κείμενα των ιστορικών. Σημειώνεται ότι στο προηγούμενο ερώτημα (18.I) είχε πραγματοποιηθεί η σύγκριση της πρώτης πηγής (γράμμα πολεμιστή) με την κινηματογραφική ταινία. Ειδικότερα, πολλοί/ές μαθητές/ριες εστιάζουν στις διαφορές μεταξύ των δύο πλευρών (Ιθαγενή και ιστορικών) ενώ μερικοί/ές εστιάζουν μόνο στη μία πλευρά (IK17). Οι περισσότεροι/ες θεωρούν ως λογική συνέπεια τη μη τήρηση της υπόσχεσης ειρήνης από την πλευρά των κατακτητών. Μια μαθήτρια (IK14) απαντά άμεσα για τη μη τήρηση της υπόσχεσης, αλλά συγχέει τη θανάτωση του Αταχουάλπα με τη θανάτωση του Πιζάρρο από τους Ισπανούς. Ωστόσο, σύμφωνα με την ιστορική πραγματικότητα, σε μεταγενέστερο χρόνο και εξ αιτίας εσωτερικών διενέξεων θανατώθηκε και ο Πιζάρρο από Ισπανούς,

τους οπαδούς του Αλμάγκρο (MacQuarrie, 2007:343). Επιπλέον, μια μαθήτρια (IK19) προέβη σε άστοχη αντιγραφή φράσεων από τα κείμενα των ιστορικών διότι δεν ενεργοποίησε την ιστορική της σκέψη:

*«Ο Ινδιάνος λέει ότι οι Ευρωπαίοι τους συμπεριφέρθηκαν άσχημα, ενώ οι Ευρωπαίοι ιστορικοί γράφουν ότι ήταν κάτι σαν ανακάλυψη και ότι δεν ήταν ιδιαίτερα βάρβαροι (ΙΑ5)·*

*Ο ιθαγενής θεωρεί πως ο λαός του αδικήθηκε και το Περού ανήκει στους Ινδιάνους, ενώ τα κείμενα των ιστορικών θεωρούν πως η κατάκτηση του Περού έφερε ανάπτυξη στην Ευρώπη και δεν θεωρείται αδικία προς τους ιθαγενείς (IK13)·*

*Οι Τγκα είναι βάρβαροι, αλλά οι Ισπανοί πήραν τη γη που δεν τους ανήκει (ΙΑ9)·  
Ακόμη και αν [οι Ιθαγενείς] είναι βάρβαροι, η γη εκείνη τους ανήκει (IK17)·*

*Οι Ισπανοί δεν κράτησαν την υπόσχεσή τους με τους ιθαγενείς και σκότωσαν τον Πιζάρρο (IK14)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

#### ● **Εννοιολόγηση μέσα από την οπτική των συγγραφέων των πηγών**

Η ανεύρεση λέξεων που να εκφράζουν την έννοια της αποικιοκρατίας και στις τρεις ιστορικές πηγές (Φ.Ε., ερ.20) κρίθηκε σκόπιμη για τη διαδικασία της εννοιολόγησης αυτής μέσα από την οπτική των συγγραφέων των πρωτογενών πηγών. Κατ' αυτόν τον τρόπο ενισχύθηκε η εξοικείωση των μαθητών/ριών με την ιστορική επιστήμη (τέταρτο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Η διαδικασία της εννοιολόγησης του όρου αποικιοκρατία που είναι κατασκευή των ιστορικών, αποτελεί δεξιότητα του ιστορικού γραμματισμού και επιτεύχθηκε κατόπιν διερεύνησης-εντοπισμού όμοιας ή συναφούς ορολογίας στις ιστορικές πηγές. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες απαντούν εύστοχα (α) με ουσιαστικά ή (β) με ρηματικές εκφράσεις ανάλογες προς την αποικιοκρατία που παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά συχνότητας.

(α) *«κυβερνήτης, κατάκτηση, Νέα Καστίλλη, βασίλειο, αρχηγός, περιοχή, εξαπάτηση, κατακτητής, διαχειριστής, εξερευνητής, ξένος, άφιξη, ανώτερη βία, δίκαιοι κάτοχοι».*

(β) *«έχω εξαπατηθεί [είπε ο κυβερνήτης για τη θανάτωση του αυτοκράτορα], αιχμαλωτίσαμε τον άρχοντα, έχουμε αυτόν στα χέρια μας [έγραψε ο Ισπανός*



*πολεμιστής για τον Αταχουάλπα]*».

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Μία μαθήτρια (IK17) αναφέρει τη φράση *ξεκίνησαν ως βάρβαροι* την οποία εντόπισε στην ιστορική πηγή III –απόσπασμα από μεταγραμμένο χειρόγραφο του Φελίπε Πόμα σχετικά με τους Ιθαγενείς και όχι με τους αποικιοκράτες. Αυτό συμβαίνει διότι στις αναπαραστάσεις της ταύτισε τη βαρβαρότητα με τις κατακτήσεις. Αξίζει να αναφερθεί ότι και οι Ιθαγενείς είχαν προβεί σε ενέργειες εναντίον γειτονικών λαών για την επέκταση της αυτοκρατορίας των Ίνκα, αλλά οι ενέργειες αυτές δεν εντάσσονται στο εξεταζόμενο ιστορικό πλαίσιο της αποικιοκρατίας.

### **•Εννοιολόγηση μέσα από την οπτική/στάση των μαθητών/ριών προς την αποικιοκρατία**

Η αναφορά στην απελευθέρωση των Περουβιανών μετά το 1823 έδωσε την αφορμή για την έκφραση γνώμης σχετικά με την αποικιοκρατία, λαμβάνοντας υπόψη, τόσο τον εξευρωπαϊσμό των αποικιών, όσο και την καταστροφή των πολιτισμών των Αζτέκων στο Μεξικό και των Ίνκα στο Περού (Φ.Ε., ερ.21). Οι αιτιολογημένες απόψεις των μαθητών/ριών οι οποίοι παρουσίασαν τη δική τους οπτική προς την αποικιοκρατία (τρίτο πρότυπο ιστορικής σκέψης) και υποδήλωσαν τη στάση τους προς αυτή, καθόρισαν τη διαδικασία της εννοιολόγησης, με αποτέλεσμα την απόκτηση δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού από αυτούς/ες (εκτός από τρία παιδιά που δεν απάντησαν).

Σχετικά με τη διαδικασία της εννοιολόγησης της αποικιοκρατίας, εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των μαθητών/ριών λέξεις που διακρίνονται για τη γενίκευση και αφαίρεση, παραπέμποντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, στην κατανόηση και τη χρήση της έννοιας (Vygotsky, 1978). Συγκεκριμένα, η προσοχή εστιάζεται, όχι πλέον στις εξερευνήσεις, αλλά στον *εξευρωπαϊσμό των αποικιών* (IK13, IK20, ως θετικό αποτέλεσμα) καθώς και στο βίαιο τρόπο με τον οποίο χάθηκαν πολιτισμοί και λαφυραγωγήθηκαν πολύτιμα αντικείμενα (υποστήριξη πλευράς Ιθαγενών). Εντοπίζεται η χρήση των εννοιών:

*αδύναμοι λαοί* (IA7, IA11, IK17), *επιπτώσεις* (IK18), *λάφυρα* (IA7), *εκμετάλλευση* (IA11), *[χάθηκαν] πολιτισμοί* (IA2, IA5, IA8, IA9), *κουλτούρα* (IK17).

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Άλλωστε, οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις συνυφαίνουν τον κοινό νου με την

επιστημονική γνώση, σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής πολυφασίας (Moscovici, 1961).

Η κατανόηση της αποικιοκρατίας ως δεξιότητα του ιστορικού γραμματισμού συνεχίστηκε μέσα από την έκφραση απόψεων που υποδηλώνουν θετική, αρνητική ή αμφίρροπη-ουδέτερη στάση των μαθητών/ριών, όσον αφορά στον εξευρωπαϊσμό των αποικιών και από την άλλη στην καταστροφή των πολιτισμών. Μερικοί/ές (9/20) υποστήριζαν την πλευρά των κατακτημένων, οπότε διαμόρφωσαν αρνητική στάση προς την αποικιοκρατία. Ελάχιστοι/ες (3/20) υποστήριζαν την πλευρά των κατακτητών, οπότε εκδήλωσαν θετική στάση προς την αποικιοκρατία. Ωστόσο, υπήρξαν λίγοι/ες (8/20) που προσέγγισαν με τον τρόπο τους και τις δύο πλευρές, οπότε η στάση που προέκυψε δύναται να χαρακτηριστεί αμφίρροπη. Επειδή έγινε λόγος για απελευθέρωση των κατακτημένων αποικιών στη Νότια Αμερική, οι γνώμες των μαθητών/ριών μπορούν να συνδεθούν έμμεσα και με την αποαποικιοποίηση κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα, αλλά με την ευρεία έννοια της ανεξαρτησίας, δεδομένου ότι η αποαποικιοποίηση αναφέρεται κυρίως στην πορεία ανεξαρτησίας κρατών κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα μετά το Μεσοπόλεμο. Συγκεκριμένα, διαμορφώθηκαν στάσεις σχετικά με την αποικιοκρατία, οι οποίες έπαιξαν ρόλο στη διαδικασία της εννοιολόγησης:

(α) Όσοι/ες διαμόρφωσαν θετική στάση προς αυτή, επικεντρώθηκαν στην αναγκαιότητα των κατακτητικών ενεργειών τις οποίες και επικρότησαν καθώς επίσης στη διάδοση του Χριστιανισμού (εννοιολογική αφαίρεση) και τις ανακαλύψεις νέων περιοχών (εννοιολογική γενίκευση). Η στάση αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί μέσα από κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών/ριών που βασίζονται στην επίσημη θρησκεία και στην αλληλεπίδραση με ταξιδιώτες λόγω οικογενειακού περιβάλλοντος και ανθρωπογεωγραφίας:

(+) «*Το θεωρώ συνολικά ότι η αποικιοκρατία έπρεπε να γίνει (IA10)*»·

(+) «*Είναι καλό γιατί διαδόθηκε ο Χριστιανισμός και ανακαλύφθηκαν νέες περιοχές (IA3)*»·

(+) «*Η γνώμη μου είναι ότι οι Ισπανοί καλά [τους] έκαναν τους Ιθαγενείς (IK16)*»·

(μαθητές/ριες 14 ετών)

(β) Όσοι/ες διαμόρφωσαν αρνητική στάση οικοδόμησαν την έννοια της αποικιοκρατίας και την κατανόηση του φαινομένου μέσα από τη βία, η οποία έφερε την εκμετάλλευση των κατακτημένων εξ αιτίας εγωιστικής συμπεριφοράς των

κατακτητών, τη μείωση του γηγενούς πληθυσμού με αποτέλεσμα την καταστροφή των πολιτισμών, η οποία θα μπορούσε να αποφευχθεί εάν υπήρχε σεβασμός προς τις διαφορετικές κουλτούρες και πέρασμα στοιχείων πολιτισμού με ειρηνικούς τρόπους. Από την παραπάνω διαμόρφωση στάσης των μαθητών/ριών, καταδεικνύεται ότι αυτοί/ές προσεγγίζουν το παρελθόν, με υλικά του παρόντος, προβάλλοντας τις αξίες του σήμερα σε άλλη εποχή (Κάββουρα, 2011a). Συγκεκριμένα διατυπώθηκαν:

Ως προς τον εγωισμό και τη βία,

- (-) *«Πιστεύω πως οι Ισπανοί λειτούργησαν εγωιστικά»*(IA4)·
- (-) *«Η γνώμη μου είναι ότι οι Ισπανοί κατέκτησαν βίαια τις χώρες, κουβαλώντας τα δικά τους θέλω και καταστρέφοντας τους πολιτισμούς τους»* (IA5)·

Ως προς την εκμετάλλευση και τη μείωση του πληθυσμού,

- (-) *«Δεν είναι σωστό διότι εκμεταλλεύονται αδύναμους λαούς, αναγκάζοντας να κάνουν πράγματα που δεν θέλουν και παίρνοντας τα λάφυρά τους»* (IA7)·
- (-) *«Πιστεύω ότι όλο αυτό είναι εκμετάλλευση προς τους αδύναμους λαούς»*(IA11)·
- (-) *«Ότι αραιώσε πολύ τους ιθαγενείς ντόπιους»* (IK15)·

Ως προς την καταστροφή του πολιτισμού, και τους τρόπους αποφυγής αυτού,

- (-) *«Η αποικιοκρατία δεν ήταν σωστή καθώς χάθηκαν οι σημαντικοί πολιτισμοί»* (IA2)·
- (-) *«Ουσιαστικά οι Περουβιανοί έγιναν Ισπανοί και έχασαν τον πολιτισμό τους»* (IA8)·
- (-) *«Χάνονται κάποιοι πολιτισμοί που δεν θα έπρεπε»* (IA9)·
- (-) *«Σε κάθε αποικία θα έπρεπε να σέβονται οι άποικοι την κουλτούρα και τα χαρακτηριστικά του τοπικού λαού, περνώντας με ειρηνικούς τρόπους δικά τους στοιχεία»* (IK17).

(μαθητές/ριες 14 ετών)

(γ) Όσοι/ες διαμόρφωσαν αμφίσημη στάση, αναγνώρισαν τόσο θετικά, όσο και αρνητικά στοιχεία και στις δύο πλευρές, κατακτητών και κατακτημένων, τα οποία κινούνται στο ίδιο μήκος κύματος μέσα από τη διαπίστωση ότι είναι πλεονέκτημα ο εξευρωπαϊσμός των αποικιών, αλλά μειονέκτημα η καταστροφή των πολιτισμών. Ως προς τις αναπαραστάσεις του ιστορικού φαινομένου επιτελείται η συνύφανση διαφορετικών μορφών γνώσης.

(±) «Πιστεύω ότι είχε πολλά πλεονεκτήματα για τον κόσμο σε βάρος όμως ορισμένων πολιτισμών» (IA1).

(±) «Θεωρώ πως οι δύο λαοί έπρεπε να συνυπάρξουν, αντί να καταστρέψουν ο ένας τον άλλο για να μην εξαφανιστούν πολιτισμοί...» (IK13).

(±) «Πιστεύω αν και βοήθησε στην εξέλιξη του ανθρώπου, είχε τρομερές επιπτώσεις στους πολιτισμούς των Αζτέκων και των Ίνκα» (IK18).

(μαθητές/ριες 14 ετών)

### • Εννοιολόγηση στο πλαίσιο της σύνθεσης κειμένου των μαθητών/ριών

Στην παραγωγή-σύνθεση κειμένου (post-test) οι μαθητές/ριες της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν τη συνολική τους προσέγγιση του θέματος της αποικιοκρατίας, μετά την ανάλυση των κινηματογραφικών ταινιών καθώς και την επεξεργασία των ιστορικών πηγών και των κειμένων των ιστορικών (Παρ., Δείγμα 5ΣΤ.). Παρουσίασαν με αφηγηματική σύνθεση τη σύγκρουση των δύο λαών. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/ριες κινητοποίησαν την ιστορική τους σκέψη και απέκτησαν δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού με τη βοήθεια του οπτικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, απέκτησαν τη δεξιότητα της εννοιολόγησης μέσω μιας αφαιρετικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρονται λέξεις που παραπέμπουν στην έννοια της αποικιοκρατίας, όπως: *χρυσός, εκμετάλλευση, αγριότητα, βία, σκοτωμοί, αιχμαλωσία*, (επιλογή πλευράς εξουσιαζόμενου), *ανταλλάγματα, εκχριστιανισμός, εξευρωπαϊσμός* (επιλογή πλευράς εξουσιαστών και προσωπική σχέση με την ευρωπαϊκή ιστορία), *μετανιωμένος αρχηγός, ομόνοια* (επιλογή αμφίπλευρη). Επίσης πολλοί/ες από αυτούς/ες οικοδομούν την εννοιολογική γνώση χρησιμοποιώντας έννοιες γενικές, όπως, *χώρα* αντί για Περού, *αυτοκράτορας* αντί για Αταχουάλπα, *αρχηγός* αντί για Πιζάρρο.

Ειδικότερα, αναφέρονται στο ζητούμενο χωροχρονικό πλαίσιο της δράσης, στα υποκείμενα, στις αιτιακές σχέσεις, και στα αποτελέσματα της αποικιοκρατίας, τα οποία εκφράζονται με γενίκευση ή αφαίρεση. Στέκονται στην αναζήτηση του χρυσού, στην εκμετάλλευση, στη βία που ασκήθηκε στους Ιθαγενείς, και στην πρόφαση του εκχριστιανισμού έναντι του πλουτισμού που ήταν ο πραγματικός σκοπός.

Στην παραγωγή κειμένου-σύνθεση που παρατίθεται ενδεικτικά, ο μαθητής IA5, ταυτίζει την αποικιοκρατία με τη σύγκρουση Ισπανών και Ιθαγενών στο Περού μέσα από την αφήγηση του ιστορικού γεγονότος, χρησιμοποιώντας πληροφορίες δηλωτικής ιστορικής γνώσης, τόσο από την ταινία, όσο και από τα κείμενα των

ιστορικών και των πρωτογενών πηγών. Επίσης, αναπτύσσει δεξιότητες ιστορικής γνώσης μέσα από την εννοιολόγηση της αποικιοκρατίας (κατανόηση, γενίκευση, αφαίρεση) με τη χρήση των λέξεων *κατακτητής, άδεια, κυβερνήτης, βασιλιά, ανθρώπους, ταξίδι, χριστιανός, στρατός*. Εμφανής είναι η διαφοροποίηση μεταξύ του pre-test που έγραψε ο ίδιος μαθητής και του post-test. Στη διαγνωστική δοκιμασία η περιγραφή ανήκει στις λιγότερες περιπτώσεις, όπου δεν εμφανίζονται οι λέξεις *ανακαλύψεις* ή *εξερευνήσεις*, διότι οι σχολικές γνώσεις του μαθητή σχετικά με τη βίαιη συμπεριφορά των Ευρωπαίων για την απόκτηση του χρυσού, ενισχύθηκαν από τις αναπαραστάσεις που προέρχονται από το πολιτισμικό του περιβάλλον, σχετικά με την ονομασία της χώρας του Περού και των κατοίκων Ίνκα. Στην παραγωγή-σύνθεση κειμένου διαπιστώνεται ο μετασχηματισμός των αναπαραστάσεών του, κυρίως ως προς την επέκταση αυτών υπό τη μορφή ιστορικής αφήγησης με εξειδικευμένες πληροφορίες ιστορικού περιεχομένου που αντλήθηκαν από την ταινία, τα κείμενα των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές. Ως προς την τροποποίηση αυτών παρατηρείται ότι η αναφορά στη βίαιη συμπεριφορά για τη λήψη του χρυσού αντικαταστάθηκε από την ενέργεια της δωροδοκίας, σύμφωνα με την οποία ο βασιλιάς υποσχέθηκε και γέμισε ένα δωμάτιο με χρυσό προκειμένου να ανακτήσει την ελευθερία του. Όμως, η αγκίστρωση στην έννοια του εκχριστιανισμού παραμένει, θεωρώντας ότι ο βασιλιάς θανατώθηκε *αφού δεν ήταν χριστιανός* ενώ είχε προηγηθεί η βάπτισή του με την προσδοκία της ανάστασης.

PRE-TEST: *«Γνωρίζω ότι διαδραματίστηκε στο Περού, ότι οι Ίνκας είχαν πάρα πολύ χρυσό, ότι δεν ήταν χριστιανοί, ότι οι Ευρωπαίοι τους συμπεριφέρθηκαν βίαια και ότι πήραν το χρυσό».*

*«[Όσα γνωρίζω για το θέμα, τα έμαθα] Από το μάθημα της ιστορίας, μου λένε οι γονείς πράγματα».* (μαθητής ΙΑ5, 14 ετών)

POST-TEST: *«Η κατάκτηση του Περού από τους Ισπανούς*

*Τον 16<sup>ο</sup> αιώνα ένας Ισπανός κατακτητής, ο Φραγκίσκος Πιζάρρο πήρε άδεια από το Βασιλιά Κάρολο Ε΄ και τη βασίλισσα Ελισάβετ [Ισαβέλλα] να κατακτήσει το Περού, να γίνει κυβερνήτης του και να εκχριστιανίσει τους ανθρώπους εκεί. Οι 167 άνδρες που συγκέντρωσε έκαναν μακρινό ταξίδι και τελικά ανακάλυψαν τους Ίνκας. Σκότωσαν χιλιάδες και αιχμαλώτισαν τον βασιλιά, το γιο του ήλιου, όπως ισχυριζόταν. Αυτός τον δωροδόκησε, λέγοντάς του ότι θα γεμίσει ένα δωμάτιο*

*χρυσό αν τον αφήναν ελεύθερο. Αυτός το έκανε, όμως, θανατώθηκε αφού δεν ήταν χριστιανός και απειλούσε ότι θα σκοτώσουν οι ιθαγενείς το στρατό του Πιζάρρο. Θανατώθηκε, τον έβαλε στην αυτοκρατορική στολή να δουν αν θα αναστηθεί αλλά αυτό δεν έγινε ποτέ». (μαθητής IA5, 14 ετών)*

• **Έκφραση προτίμησης/ενδιαφέροντος για τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας**

Στο τέλος της φάσης του ερωτηματολογίου, μέσα από το τελευταίο ερώτημα των φύλλων εργασίας, οι μαθητές/ριες ερωτήθηκαν συνολικά «εάν προτιμούν να διδάσκονται ιστορία, μόνον από το βιβλίο, μόνον από ταινία ιστορικού περιεχομένου ή μέσα από το συνδυασμό αυτών». Η πλειονότητα των απαντήσεων που αναφέρονται μόνον στο βιβλίο και μόνον στην ταινία είναι αρνητική. Χαρακτηριστικά, ελάχιστος αριθμός μαθητών/ριών από την εικοσαμελή πειραματική ομάδα επέλεξε μόνον την ταινία ως μέσο διδασκαλίας (3/20). Σχετικά με το συνδυασμό βιβλίου και ταινίας οι περισσότερες απαντήσεις ήταν θετικές (17/20). Σε αυτό συνετέλεσε η προβολή αποσπασμάτων ταινιών και η σύγκριση αυτών με κείμενα ιστορικών στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης. Αξίζει να αναφερθεί ότι στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, σχεδόν όλοι/ες (19/20) μετασχημάτισαν τις αναπαραστάσεις και προτίμησαν τον συνδυασμό κινηματογράφου και ιστορίας. Κατά συνέπεια, διαμορφώθηκε θετική στάση εστιάζοντας στην κατανόηση, την ευχαρίστηση και την ευκολία στη μάθηση.

(+) *«Πιστεύω ότι παρουσιάζοντας δύο πλευρές του πολιτισμού κατανοούμε περισσότερο την ιστορία». (μαθητής, IA1)*

(+) *«[...] τα παιδιά το βρίσκουν [το συνδυασμό] πιο διασκεδαστικό και συγκρατούν κάθε λεπτομέρεια». (μαθήτρια, IK17)*

**5.1.1.2.3. Φάση I-3: Έκφραση απόψεων/ενδιαφέροντος σχετικά με την ιστορία και τον κινηματογράφο μυθοπλασίας**

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι μαθητές/ριες του Ιδιωτικού σχολείου χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες συνέντευξης ανά τέσσερα άτομα. Διερευνήσαμε, σύμφωνα με τον οδηγό ερωτημάτων συνέντευξης της πειραματικής ομάδας, την αρέσκεια ή δυσαρέσκεια προς την ιστορία, τον κινηματογράφο μυθοπλασίας, την

πρόκληση ενδιαφέροντος από την ταινία για την ιστορία, και το συνδυασμό της ιστορίας με τον κινηματογράφο. Στις απαντήσεις που δόθηκαν διαπιστώσαμε την έκφραση οπτικής και αιτιολογημένων απόψεων, οι οποίες αποδεικνύουν την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης (τρίτο πρότυπο). Επιπλέον, έγινε εμπέδωση στοιχείων κινηματογράφου και ιστορίας καθώς επίσης διατύπωση ερωτήματος από τους/τις μαθητές/ριες προς τον ερευνητή (Παρ., Δείγμα 5Θ και 5Θ1, 5Θ2, 5Θ3, 5Θ4).

- **Έκφραση απόψεων για την ιστορία και τον κινηματογράφο μυθοπλασίας- Εμπέδωση ιστορικών στοιχείων**

Στο ερώτημα εάν τους/τις αρέσει να διαβάζουν ιστορία και για ποιο λόγο (Συν., ερ.1), οι μαθητές/ριες κάθε ομάδας συνέντευξης δήλωσαν και αιτιολόγησαν την αρέσκεια ή δυσαρέσκειά τους προς την ιστορία. Σχετικά με την ιστορία, (α) δόθηκαν πολλές καταφατικές απαντήσεις που εστιάζουν στη χώρα, τον κόσμο, τον πολιτισμό σε συνδυασμό με τους προγόνους και διδάγματα από τα λάθη του παρελθόντος (β) εντοπίστηκαν επίσης τρεις αρνητικές απαντήσεις υποδηλώνοντας αρνητική στάση λόγω δυσκολίας και λεπτομερειών του μαθήματος.

(α) *«Ναι, [μου αρέσει να διαβάζω ιστορία] γιατί μαθαίνω διάφορες πληροφορίες για τον κόσμο (μαθήτρια, IK15).*

*Ναι, [μου αρέσει να διαβάζω ιστορία] επειδή μαθαίνω για το παρελθόν [...]. Επίσης διδάσκομαι από τα λάθη που κάνουν οι πρόγονοί μου» (μαθητής, IA1).*

(β) *«Όχι, [δεν μου αρέσει η ιστορία] γιατί υπερφορτώνει τους μαθητές με άχρηστες πληροφορίες και λεπτομέρειες και δεν παριστά τα γεγονότα αντικειμενικά». (μαθήτρια, IK17)*

Στο ερώτημα εάν τους/τις αρέσει να παρακολουθούν μια ταινία μυθοπλασίας με ιστορικό περιεχόμενο, με ποιον τρόπο ξεχωρίζουν τα μυθοπλαστικά από τα ιστορικά στοιχεία (Συν. ερ.2), οι μαθητές/ριες δήλωσαν και αιτιολόγησαν την αρέσκεια ή δυσαρέσκεια προς τον κινηματογράφο.

Σε συνδυασμό, με την αναγνώριση-ερμηνεία πλάνων, έγινε εμπέδωση των ιστορικών και μυθοπλαστικών στοιχείων, σε λίγους/ες μαθητές/ριες, καθώς επίσης εμπέδωση των διαφορών μεταξύ των δύο ταινιών σε πολλούς/ές που είχαν δυσκολευτεί να τα διευκρινίσουν στο ερωτηματολόγιο. Ως προς την ταινία μυθοπλασίας δόθηκαν (α) καταφατικές απαντήσεις σχετικά με τη δύναμη της εικόνας, (β) αρνητικές απαντήσεις σχετικά με επιφυλάξεις για τον τρόπο παρουσίασης των γεγονότων, λόγω αναπαραστάσεων από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, (γ) σύντομη γνώμη κάθε

ομάδας για την αποαποικιοποίηση που συγκλίνει με τη γνώμη των άλλων ομάδων συνέντευξης.

(α) «Ναι, [μου αρέσει γιατί] πολλές φορές μια ταινία αποτυπώνεται πιο εύκολα απ' ό,τι ένα κείμενο. (μαθήτρια, ΙΚ18)

Ναι, [μου αρέσει η ταινία γιατί] μπορώ να μάθω ένα μέρος της αλήθειας για τα ιστορικά γεγονότα» (μαθήτρια, ΙΚ20).

(β) «Όχι, [δεν μου αρέσει η ταινία μυθοπλασίας] επειδή δεν πρέπει τα γεγονότα της ιστορίας να παρουσιάζονται με διαφορετικό τρόπο» (μαθητής, ΙΑ6).

(γ) «Οι αποικίες μετά την απελευθέρωσή τους είχαν ανθρώπινα δικαιώματα, φτώχεια, εκκλησίες, διπλή γλώσσα» (Ομάδα συνέντευξης ΙΙ).

• **Έκφραση ενδιαφέροντος/προτίμησης προς το συνδυασμό της ιστορίας με τον κινηματογράφο**

Στο ερώτημα, εάν η ταινία που παρακολούθησαν οι μαθητές/ριες τους/τις βοήθησε στην πρόκληση μεγαλύτερου ενδιαφέροντος προς την ιστορία (Συν., ερ.3), εξέφρασαν τις απόψεις τους, μέσα από αιτιολογημένες απαντήσεις.

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες αποφαινόμενοι θετικά ότι η ταινία αύξησε το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της ιστορίας δίνοντας αιτιολογήσεις καλύτερης (α) κατανόησης, (β) ψυχαγωγίας, (γ) ώθησης για έρευνα:

(α) «Ενδιαφέρθηκα και έμαθα περισσότερα για το συγκεκριμένο θέμα, γιατί έμαθα καλύτερα τα γεγονότα· επειδή κάθε φορά που τη βλέπω [ταινία] την αγαπώ περισσότερο [ιστορία]· γιατί έμαθα πράγματα που δεν ήξερα μέσα από βιβλία ιστορίας.

(β) Γιατί πέρασα καλά και έμαθα καινούρια πράγματα· συνδυάζει [η ταινία] μάθημα με τρόπο ψυχαγωγικό.

(γ) Γιατί έχει αληθινά γεγονότα και μου έδωσε ώθηση να ψάξω για το θέμα αυτό· ήθελα να ψάξω γι' αυτούς τους πολέμους· διότι έχω την ευκαιρία να συγκρίνω την ταινία με το μάθημα».

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Ωστόσο, υπάρχουν λίγοι/ες μαθητές/ριες που αποφαινόμενοι αρνητικά ή αμφίροπα.



*«Δεν χρειάζομαι μια ταινία για ενδιαφέρον· Δεν μπόρεσα να καταλάβω το περιεχόμενό της· Ήθελα περισσότερα ιστορικά γεγονότα· Δεν είχαμε χρόνο να τη δούμε όλη [την ταινία]».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Μέσα από το ερώτημα σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας που συνδυάζει την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές (Συν., ερ.4) διερευνήθηκε η στάση των μαθητών/ριών προς τη χρήση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας. Ο συνδυασμός αυτός είχε ως αποτέλεσμα την απόκτηση δεξιοτήτων οπτικού και ιστορικού γραμματισμού με ευχάριστο και εποικοδομητικό τρόπο.

Ειδικότερα, δόθηκε καταφατική αιτιολογημένη απάντηση για το συνδυασμό ταινίας και εγχειριδίου από σχεδόν όλους/ες τους/τις μαθητές/ριες (19/20), ακόμη και από αυτούς/ές που είχαν θετική γνώμη για τη μάθηση της ιστορίας, μόνον από το βιβλίο ή μόνον από την ταινία, λόγω αλλαγής των κοινωνικών αναπαραστάσεων τους που προκλήθηκαν από τη διδακτική παρέμβαση. Επίσης, αναδείχθηκε η αισθητική απόλαυση που προκαλείται από την ταινία. Ειδικότερα, προτιμάται ο συνδυασμός ιστορίας και κινηματογράφου, για λόγους αποτελεσματικής μάθησης και άρσης των δυσκολιών.

*«Ναι, το βρίσκω πιο διασκεδαστικό και κάνει τη μάθηση πιο εύκολη».* (μαθητής, IA4)

*«[Ευχαριστήθηκα με το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας] γιατί μαθαίνεις περισσότερα πράγματα και διασταυρώνεις πληροφορίες».* (μαθητής, IA2)

**• Διατύπωση νέου ερωτήματος/προβλήματος από τις ομάδες συνέντευξης προς τον ερευνητή**

Ολοκληρώνοντας τη φάση της συνέντευξης ως αξιολογική τελική δοκιμασία, ζητήθηκε από την κάθε ομάδα συνέντευξης να διατυπώσει μια ερώτηση προς τον ερευνητή (Συν., ερ.5) με σκοπό τη διατύπωση προβλήματος από την πλευρά τους και την εξοικείωσή τους με την ερευνητική διαδικασία (τέταρτο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Από την πλευρά του ερευνητή δόθηκαν λιτές απαντήσεις ούτως ώστε να παρακινηθούν και να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες σε κείμενα ιστορικών,

πρωτογενείς πηγές ή στο διαδίκτυο. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι ερωτήσεις τους οι οποίες εστιάζονται σε θέματα παραγωγής της ταινίας και περιεχομένου ως προς τη συνέχεια του ιστορικού γεγονότος.

*«Η ταινία γυρίστηκε στο Περού, σε πραγματικά τοπία ή αλλού; (Ομάδα συνέντευξης I1)*

*Ποια είναι η σωστή προφορά, Πιζάρρο ή Πιθάρρο; (Ομάδα συνέντευξης I2)*

*Είναι αγγλική ή αμερικάνικη η παραγωγή της ταινίας; (Ομάδα συνέντευξης I3)*

*Ποιο ήταν το τέλος του Πιζάρρο; (Ομάδα συνέντευξης I4)*

*Είχε οικογένεια ο Αταχουάλπα; Υπήρξε διάδοχος μετά το θάνατό του; (Ομάδα συνέντευξης I5)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών, Ιδιωτικού σχολείου)

Συνοψίζοντας τα ερωτήματα και τις απαντήσεις της πειραματικής ομάδας στη διάρκεια των τριών φάσεων εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης στο Ιδιωτικό σχολείο καταλήγουμε ότι αυτά αναφέρονται σε: περιεχόμενο (διαφορετικές απόψεις), διδακτική μέθοδο (συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου) και ιστορικά κριτήρια (ιστορική γνώση, ιστορική σκέψη).

## **5.1.2. Ανάλυση-ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων Δημόσιου σχολείου**

### **5.1.2.1. Ομάδα Ελέγχου Δημόσιου σχολείου**

#### **• Διαγνωστική δοκιμασία**

Στο διαγνωστικό pre-test (κείμενο μαθητών/ριών της ομάδας ελέγχου του Δημόσιου σχολείου) παρατηρήθηκε ότι γίνεται λιτή αναπαραγωγή πληροφοριών από το σχολικό εγχειρίδιο ή καθόλου, στις οποίες εντοπίζεται περιορισμένη ιστορική γνώση και έλλειψη ιστορικής σκέψης (Παρ., Δείγμα 5Γ). Μεγαλύτερη αναφορά γίνεται στις ανακαλύψεις, εξερευνήσεις και όχι στην αποικιοκρατία με λίγες εξαιρέσεις, όπου γίνεται εστίαση στη βία των κατακτητών προς τον πληθυσμό των κατακτημένων χωρών. Οι αναφορές τους προέρχονται από τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας και το σχολικό βιβλίο όπως και από *βίντεο, ίντερνετ, ντοκιμαντέρ*. Ειδικότερα:

PRE-TEST: I. Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup>

αιώνα μ.Χ.;

*«Οι Ισπανοί μετά την ανακάλυψη της αμερικανικής ηπείρου, μετανάστευσαν και ίδρυσαν αποικίες στη νέα ήπειρο, είτε με ειρηνικούς συμβιβασμούς με τους ντόπιους, είτε με διαμάχες». (μαθητής E-ΔΑ2, 14 ετών)*

**• Έκφραση απόψεων για την ιστορία και τον κινηματογράφο χωρίς την προβολή ταινίας και την ανάλυση κειμένων**

Στο αξιολογικό post-test (Συνέντευξη μαθητών/ριών) της ομάδας ελέγχου, όπου δεν πραγματοποιήθηκε από μέρος μας προβολή ταινίας/παρέμβαση, διατυπώθηκαν απόψεις και προτιμήσεις σχετικά με την ιστορία, τον κινηματογράφο μυθοπλασίας, διαπιστώθηκε ότι δεν κατέχουν την έννοια της μυθοπλασίας, αντίθετα, γνωρίζουν το ντοκιμαντέρ (Παρ., Δείγμα 5I και 5I.1, 5I.2, 5I.3, 5I.4). Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα ιστορικά γεγονότα, όμως είναι πρόθυμοι/ες να διδαχθούν την ιστορία με νέο τρόπο, συνδυάζοντας την κινηματογραφική ταινία με κείμενα ιστορικών και πρωτογενείς πηγές. Τους/Τις αρέσει η ιστορία, αλλά μόνον το σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι αρκετό για να καλύψει τα ενδιαφέροντά τους. Ειδικότερα:

Στο ερώτημα της συνέντευξης εάν τους/τις αρέσει γενικά η ιστορία, (E-Συν., ερ.1) δόθηκαν τόσο καταφατικές, όσο και αρνητικές απαντήσεις.

*«Ναι [μου αρέσει η ιστορία] γιατί μαθαίνω, όχι μόνο για πολέμους αλλά και για επιτεύγματα στην επιστήμη και τέχνη». (μαθήτρια E-ΔΚ19)*

Στο ερώτημα, εάν στους/στις μαθητές/ριες αρέσει ο κινηματογράφος μυθοπλασίας, εάν αυτοί/ές μπορούν να διακρίνουν τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία και να εκφράσουν σύντομα η γνώμη τους για την αποαποικιοποίηση (E-Συν., ερ.2), διαπιστώθηκε ότι δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τα ιστορικά στοιχεία, παρά το ενδιαφέρον τους για τον κινηματογράφο. Ως προς την αποαποικιοποίηση, πρωτεύοντα ρόλο έχει η ανεξαρτησία:

*«Ναι [μου αρέσει ο κινηματογράφος]. Στις διακοπές μας είπε η Καθηγήτριά μας να δούμε καμία ταινία ιστορική και μου άρεσε.*

*[Για να βρω τα ιστορικά στοιχεία] Προσπαθώ να θυμηθώ αν αυτό που βλέπω στην ταινία το είπαμε στο σχολείο». (μαθήτρια E-ΔΚ18, 14 ετών)*

*«Μετά την απελευθέρωσή τους οι κατακτημένες χώρες είχαν ανεξαρτησία, φτώχεια, ειρήνη, εμπόριο». (E-Ομάδα Δ1)*

Στο ερώτημα, εάν η χρήση του σχολικού εγχειριδίου προκαλεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ιστορία (Ε-Συν., ερ.3), δόθηκαν επίσης καταφατικές και αρνητικές απαντήσεις:

*«Όχι.[Με το σχολικό βιβλίο] Είναι λιγάκι κουραστικό να μαθαίνεις όλα όσα έγιναν».* (μαθητής Ε-ΔΑ2, 14 ετών).

Στο ερώτημα, εάν ευχαριστήθηκαν τον τρόπο διδασκαλίας μόνο από το βιβλίο και εάν θα ήθελαν να δοκιμάσουν ένα νέο τρόπο διδασκαλίας ο οποίος θα συνδυάζει ιστορικά κείμενα με την τέχνη του κινηματογράφου (Ε-Συν. ερ.4), δόθηκαν από τους/τις περισσότερους/ες καταφατικές απαντήσεις, οι οποίες ενισχύονται από το αντίστροφο ερώτημα της ομάδας συνέντευξης προς τον ερευνητή (Ε-Συν. ερ.5).

*«Ναι. Γιατί ο κινηματογράφος προσφέρει και ευχαρίστηση και γνώσεις που πρέπει να ψάξεις για να τις βρεις. Ειδικά στην ιστορία»* (μαθητής Ε-ΔΑ1, 14 ετών).

*«Σε μας θα δείξετε κάποια ταινία, όπως στο άλλο τμήμα;».* (Ε-Ομάδα Δ1)

### **5.1.2.2. Πειραματική ομάδα Δημόσιου σχολείου**

#### **• Διαγνωστική δοκιμασία πριν την παρακολούθηση της ταινίας**

Στο διαγνωστικό pre-test της πειραματικής ομάδας του Δημόσιου σχολείου οι αναπαραστάσεις των μαθητών/ριών προήλθαν κυρίως από το σχολικό εγχειρίδιο (Παρ., Δείγμα 5Ε). Αναφέρονται περισσότερο στις ανακαλύψεις, τα ταξίδια, τον Κολόμβο, το εμπόριο μπαχαρικών παρά στην αποικιοκρατία. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά στη *βαρβαρότητα* των κατακτητών (ΔΑ4), καθώς και η ερμηνεία της αποικιοκρατίας ως *πειρατία* (ΔΑ7). Πέντε μαθητές/ριες δεν έδωσαν απάντηση.

PRE-TEST: I. Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ.; *«Οι Ισπανοί με τις ανακαλύψεις κατέλαβαν με βίαιο τρόπο τα εδάφη της Αμερικής».*

II. Από πού έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;

*«Από το μάθημα της Ιστορίας».* (μαθητής ΔΑ3, 14 ετών)

#### **5.1.2.2.1. Φάση Δ-1: Εξοικείωση με τον κινηματογράφο και διερεύνηση δηλωτικής γνώσης-ιστορικής σκέψης**

Η πρώτη φάση (ερωτηματολογίου Α΄/Φ.Ε.) εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης στην πειραματική ομάδα του Δημόσιου σχολείου, άρχισε από την εξοικείωση με τον κινηματογράφο μετά την προβολή αποσπασμάτων της ταινίας σχετικά με την αποικιοκρατία. Στα φύλλα εργασίας ακολούθησε η ανάλυση ερωτημάτων που συνδέονται με τον οπτικό γραμματισμό. Επίσης, πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση της δηλωτικής γνώσης και της ιστορικής σκέψης των μαθητών/ριών, μέσα από σχετικά ερωτήματα και διαπιστώθηκε η θετική ανταπόκριση αυτών στην απόκτηση ιστορικής γνώσης και δεξιοτήτων-προτύπων ιστορικής σκέψης.

#### **•Διερεύνηση μαθησιακού αποτελέσματος μετά την παρακολούθηση ταινίας: Υποκείμενα-Χωροχρονικό πλαίσιο-Σκοπός**

Ως προς τα υποκείμενα που έλαβαν μέρος στη δράση (Φ.Ε., ερ.1), οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες αναγνώρισαν και τις δύο πλευρές των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση, τους κονκισταδόρες από την πλευρά των Ισπανών και τους Ίνκα από την πλευρά των Ιθαγενών, προσεγγίζοντας την ιστορική κατανόηση (δεύτερο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Δύο μαθητές επέλεξαν ως υποκείμενα της δράσης μόνον τους κονκισταδόρες, διότι οι αναπαραστάσεις τους βασίστηκαν στην επίθεση των Ισπανών ως δράση εναντίον των Ιθαγενών που τους επισκέφτηκαν στην Καζαμάρκα φιλικά. Μια μαθήτρια επέλεξε το αντίστροφο, τους Ίνκα ως υποκείμενα δράσης, διότι επικεντρώθηκε στην ειρηνική υποδοχή από την πλευρά των Ιθαγενών. Ως προς το χωροχρονικό πλαίσιο (Φ.Ε., ερ.2,3), όλοι/ες εντόπισαν στο χάρτη των χωρών της Ν. Αμερικής το Περού, όπου διαδραματίστηκε το ιστορικό γεγονός της σύγκρουσης, και απέκτησαν τη δεξιότητα της ιστορικής κατανόησης (δεύτερο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Επιπλέον, έγινε αντιληπτή η χρονική αλληλουχία των γεγονότων, με μέτρο σύγκρισης την ανακάλυψη της Αμερικής και καλλιεργήθηκε η δεξιότητα της χρονολογικής αντίληψης (πρώτο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Εξάιρεση αποτελεί η περίπτωση μαθήτριας (ΔΚ18) η οποία τοποθέτησε το ιστορικό γεγονός της επίθεσης στην Καζαμάρκα σε χρόνο *προ Χριστού*, διότι στις αναπαραστάσεις της επικράτησαν οι σχολικές γνώσεις σχετικά με τον αρχαίο κόσμο και ειδικότερα με τον προχριστιανικό επεκτατισμό των μητροπόλεων σε άλλες περιοχές για εμπορικούς κυρίως λόγους.

Σχετικά με τον σκοπό και την αλλαγή αυτού στην οποία προέβησαν οι

κονκισταδόρες (Φ.Ε., ερ. 4, 5, 6), διακρίθηκε ο εκχριστιανισμός ως προφανής σκοπός του ταξιδιού από την απόκτηση πλούτου που ήταν ο πραγματικός σκοπός. Υπήρξε κάποια σύγχυση από πολλούς/ές μαθητές/ριες ως προς την αλλαγή του σκοπού, η οποία στη συνέχεια, αποσαφηνίστηκε (ιστορική κατανόηση). Χαρακτηριστική είναι η απάντηση μαθήτριας (ΔΑ20) που ερμηνεύοντας το παρελθόν με όρους του παρόντος, θεώρησε ως σκοπό του ταξιδιού τον *τουρισμό*. Επίσης, η απάντηση μαθητή ότι οι Ισπανοί για να επτύχουν το σκοπό τους πούλησαν τα όπλα τους, επηρεασμένος από κοινωνικές αναπαραστάσεις σχετικές με εμπορικές συναλλαγές. Το λιώσιμο των χρυσών έργων τέχνης δεν έγινε αρχικά αντιληπτό από πολλούς/ές μαθητές/ριες και συνδέθηκε η αναζήτηση του χρυσού με τη φράση *έψαξαν στη γη για να βρουν χρυσάφι*, σύμφωνα με κοινωνικές αναπαραστάσεις και μύθους για κρυμμένους θησαυρούς (αντικειμενοποίηση). Ως πραγματικός σκοπός του ταξιδιού αναφέρεται:

*«Αναζήτηση χρυσού· να πάρουν το χρυσό και να διαδώσουν το χριστιανισμό· κατάλαβαν πως οι άνθρωποι εκεί ήταν φιλικοί και έτσι αποφάσισαν να τους εκμεταλλευτούν παίρνοντας το χρυσό».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

● **Μέσα του σκηνοθέτη για την αναπαράσταση της εποχής διαδραμάτισης του γεγονότος**

Ο τρόπος με τον οποίο ο σκηνοθέτης τοποθετεί το ιστορικό γεγονός σχετικά με το *Βασιλικό Κυνήγι του Ηλιου* στο ιστορικό του πλαίσιο (Φ.Ε., ερ.7) έγινε διακριτός. Μέσα από την ιστορική κατανόηση και την οπτική αντίληψη, αποκτήθηκαν δεξιότητες ιστορικού και οπτικού γραμματισμού. Ειδικότερα, οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες εντόπισαν τα μέσα που χρησιμοποιεί ο σκηνοθέτης για να παρουσιάσει την ατμόσφαιρα της εποχής (α) ως προς την εποχή διαδραμάτισης (οπτικός γραμματισμός και ιστορικός γραμματισμός)· (β) ως προς την κινηματογραφική παραγωγή (οπτικός γραμματισμός) τα οποία παρουσιάζονται με φθίνουσα σειρά συχνότητας:

(α) Εποχή διαδραμάτισης

*«παραδοσιακές ενδυμασίες, ρούχα (παλιά ρούχα, περίεργα ρούχα), φορεσιές, στολές, κοστούμια, ύφασμα, πανοπλίες, όπλα, σπαθιά, περικεφαλαία, αντικείμενα Ινκα, φτερά, αντικείμενα εποχής, κοσμήματα, χρυσό, σκήπτρα, πληροφορίες».*

(β) Κινηματογραφική παραγωγή

*«σκηνικά, μουσική, ειδικά εφέ, κάμερες· κτίρια, τοπία, εξωτερικά γυρίσματα·  
άλογα, μεταφορικά μέσα».*

(μαθητές/ριες, 14 ετών)

**• Έκφραση ενδιαφέροντος για την ιστορία μέσα από την ταινία και εντοπισμός καινούριων πληροφοριών**

Όσον αφορά την έκφραση ενδιαφέροντος για την ιστορία μέσα από την ταινία, και την απόκτηση νέας γνώσης (Φ.Ε., ερ.8,9), εντοπίστηκαν από τους/τις μαθητές/ριες πληροφορίες που προκάλεσαν εντύπωση, καθώς επίσης καινούριες πληροφορίες με ιστορικό περιεχόμενο. Ειδικότερα, οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες εξέφρασαν την αιτιολογημένη γνώμη τους που συνδέεται με το τρίτο πρότυπο ιστορικής σκέψης (ιστορική ανάλυση-ερμηνεία): (α) για κάποια ενδιαφέρουσα πληροφορία, καθώς επίσης: (β) για άγνωστη πληροφορία από την ταινία. Μεταξύ αυτών εντόπισαν και ηθικές αξίες των εμπλεκομένων στο ιστορικό γεγονός (πέμπτο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Ως δείγμα παροντισμού μπορεί να εκληφθεί η χρήση του σύγχρονου όρου *τουρισμός* αντί του όρου *εξερευνήσεις* που αναφέρεται στο παρελθόν, από το μαθητή ΔΑ20.

(α) *«Βρήκα όλη την ταινία ενδιαφέρουσα γιατί μου έδωσε ιστορικές πληροφορίες για τους Ισπανούς αποικιοκράτες και για το πώς φερόντουσαν στους ιθαγενείς (ΔΑ10)».*

*Το τέλος γιατί με ενθουσίασε ο διάλογος (ΔΚ17)».*

*Τίποτα (ΔΚ18)».*

*Το θησαυρό γιατί είναι δύσκολο στις μέρες μας να βρεις θησαυρό (Αναγωγή στο Παρόν, ΔΑ20)».*

(β) *«Έμαθα πως φερόντουσαν οι αποικιοκράτες στους ιθαγενείς κάθε περιοχής (ΔΑ10)».*

*Τίποτα (ΔΚ18)».*

*Ήταν ψεύτες, δηλαδή και καλά πήγαιναν για τουρισμό ενώ πήγαν για θησαυρό (ΔΑ20)».*

**• Αναγνώριση και ερμηνεία πλάνων**

Η αναγνώριση και η ερμηνεία στα βασικά είδη των κινηματογραφικών πλάνων ζητήθηκε σε σχετικό ερώτημα (Φ.Ε., ερ.10) και πραγματοποιήθηκε ως εξάσκηση στην ανάπτυξη δεξιότητας οπτικού γραμματισμού. Για διευκόλυνση των

μαθητών/ριών παρουσιάστηκαν τρία είδη πλάνων: το γενικό/συνόλου, το γκρο-πλαν/κοντινό και το πλαν αμερικαίν/μέχρι το γόνατο (Παρ., Πιν.5.2.). Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες αναγνώρισαν και ερμήνευσαν δυο συγκεκριμένα πλάνα και κάποιοι/ες μόνον το ένα πλάνο ή κανένα. Ειδικότερα, δόθηκαν ερμηνείες, (α) ως προς το πλαν-αμερικαίν και (β) ως προς το γκρο-πλαν:

(α) Ως προς το πλαν-αμερικαίν, η ερμηνεία που έδωσαν οι μαθητές/ριες εστιάζεται επιτυχημένα, στους δύο χαρακτήρες, την επικοινωνία μέσα από τη συζήτησή/διάλογό τους, στις αντιδράσεις και την παροχή πληροφοριών. Δύο μαθητές (ΔΑ6, ΔΑ9) προέβησαν στην αναγνώριση του είδους του πλάνου, ταυτίζοντας αυτή με την ερμηνεία τους. Στην απάντηση μιας μαθήτριας (ΔΚ18) υπήρξε σύγχυση ανάμεσα στο συνολικό περιεχόμενο της ταινίας και στο συγκεκριμένο πλάνο. Επίσης αναφέρθηκε:

*«[Στο πλαν-αμερικαίν] Φαίνονται οι χαρακτήρες και όσο μιλάνε (ΔΑ11)· Δείχνει ηθοποιούς (ΔΚ19)· Για να δούμε και τους δύο χαρακτήρες (ΔΑ1)· Συζήτηση δύο ατόμων σε κλειστό χώρο (ΔΑ8)· Επικοινωνία (ΔΑ7, ΔΑ10, ΔΚ14, ΔΚ16, ΔΚ17)· Αντιδράσεις και των δύο (ΔΑ4, ΔΑ5)· Παρέχει πληροφορίες (Κ12)· Επικοινωνία, παροχή πληροφοριών (ΔΚ13, ΔΚ15)· Μέχρι το γόνατο (ΔΑ6, ΔΑ9)· Πλάνο Συνόλου, [δείχνει] όλα όσα έγιναν (ΔΚ18)».*

(μαθητές/ριες, 14 ετών)

(β) Ως προς το γκρο-πλαν η ερμηνεία που δόθηκε από τους/τις μαθητές/ριες εύστοχα εστιάζεται στις αντιδράσεις των πρωταγωνιστών και τις εκφράσεις του προσώπου τους, στην αμεσότητα, την οικειότητα, την έκφραση φιλίας και την έμφαση στο πρόσωπο του ομιλητή. Ένας μαθητής (ΔΑ7) αναγνώρισε μεν το είδος του πλάνου, αλλά δεν προχώρησε στην ερμηνεία του. Επίσης, μία μαθήτρια (ΔΚ18) στην απάντησή της παρουσίασε σύγχυση ανάμεσα στην ταινία ως σύνολο και στο συγκεκριμένο πλάνο, διότι επικράτησαν οι αναπαραστάσεις της σχετικά με το συνολικό περιεχόμενο της ταινίας. Επίσης, αναφέρθηκε:

*«[Το γκρο-πλαν] Επικεντρώνεται στους πρωταγωνιστές (ΔΑ1)· Δεύτερη παράγραφος (ΔΑ2)· Αντιδράσεις (ΔΑ4)· Αντίδραση στην απόφαση δικαστών (ΔΑ5)· Εκφράσεις προσώπου (ΔΚ12, ΔΚ19)· Εκφράσεις προσώπου και χαρακτήρα (ΔΑ11)· Αγγίζει*



*ο θεατής, αμεσότητα και οικειότητα (ΔΑ6)· Έμφαση (ΔΑ3)· Έμφαση στα λόγια του εκφωνητή/ομιλητή (ΔΑ8, ΔΑ10)· Αμεσότητα (ΔΑ9, ΔΚ16)· Οικειότητα (ΔΚ14)· Αμεσότητα και οικειότητα (ΔΚ13, ΔΚ15)· Φιλικότητα (ΔΚ17)· Πλάνο Συνόλου [δείχνει], όλα όσα έγιναν (ΔΚ18)».*

(μαθητές/ριες, 14 ετών)

- **Δράση των συλλογικών υποκειμένων και ατόμων**

Η διάκριση της δράσης των συλλογικών υποκειμένων από τη δράση των ατόμων (Φ.Ε., ερ.11) επιτεύχθηκε μέσα από την επιλογή της γνώμης που επικράτησε κατά τη δίκη του αυτοκράτορα (ιστορική κατανόηση). Συγκεκριμένα οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες κατανόησαν ότι οι ενωμένοι Ισπανοί νίκησαν τους διχασμένους Ιθαγενείς και ότι επικράτησε στην καταδίκη του αυτοκράτορα η γνώμη των Ισπανών και όχι του αρχηγού. Στις απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι έγινε κατανοητή η συλλογική δράση των υποκειμένων έναντι της ατομικής δράσης. Ειδικότερα, οι μαθητές/ριες αντιλαμβάνονται την ισχύ της συλλογικότητας στις αποφάσεις. Μερικά αγόρια και ένα κορίτσι (ΔΚ18) επέλεξαν την απάντηση ότι υπερίσχυσε η γνώμη του Πιζάρρο στη δίκη διότι ήταν *ένας και δυνατός*. Σε αυτή την περίπτωση επικράτησαν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που βασίζονται στο στερεότυπο για τη δύναμη και υπεροχή του *αρχηγού* ή και την υπακοή στον αρχηγό.

- **Πλαίσιο δράσης: Αποτέλεσμα της σύγκρουσης και συνθήκες διαδραμάτισης**

Η κατανόηση του οπτικού αφηγήματος και της δράσης των συλλογικών υποκειμένων συμπληρώθηκε με την επεξεργασία του πλαισίου δράσης, για την απόκτηση της δηλωτικής ιστορικής γνώσης. Διερευνήθηκαν και εντοπίστηκαν τα αίτια και το αποτέλεσμα της σύγκρουσης (Φ.Ε., ερ.12). Οι μαθητές/ριες συσχέτισαν το αποτέλεσμα με τις συνθήκες διαδραμάτισης του ιστορικού γεγονότος, και ανέδειξαν αιτιώδεις σχέσεις (ιστορική κατανόηση). Συγκεκριμένα, στην πλειονότητα των μαθητών/ριών ενεργοποιείται η κριτική και ιστορική σκέψη και αναφέρεται η απόκτηση πλούτου ως αίτιο και ο θάνατος του αυτοκράτορα ως αποτέλεσμα. Σε ελάχιστες περιπτώσεις παρατηρούνται αμφιβολίες. Όσον αφορά στις συνθήκες διαδραμάτισης των γεγονότων γίνεται αντιληπτό από τους/τις περισσότερους/ες ότι έγινε ειρηνική υποδοχή από την πλευρά των Ιθαγενών και χρήση όπλων από την πλευρά των κατακτητών.

#### **5.1.2.2.2. Φάση Δ-2: Ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού και ιστορικού γραμματισμού με την προσθήκη ταινίας, κειμένων των ιστορικών και πρωτογενών πηγών**

Στη φάση του Β' ερωτηματολογίου και της σύνθεσης κειμένου επιδιώχθηκε και πραγματοποιήθηκε η ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού, ιστορικού γραμματισμού και ειδικότερα της εννοιολόγησης μέσα από ανάλυση-ερμηνεία του ιστορικού γεγονότος, καθώς και μέσα από τη διασταύρωση πληροφοριών. Διαπιστώθηκε η ύπαρξη ενδιαφέροντος από τους/τις μαθητές/ριες προς τη διαδικασία αυτή.

#### **• Ερμηνεία του τίτλου-συμβολισμός ως δείγμα οπτικού και ιστορικού γραμματισμού**

Κατά την ερμηνεία του τίτλου της βασικής ταινίας (Φ.Ε., ερ.13) διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες αποκωδικοποίησαν τον τίτλο *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* καθώς και τον συμβολισμό του Ήλιου (οπτικός και ιστορικός γραμματισμός). Κατ' αυτόν τον τρόπο απέκτησαν δεξιότητες αποκωδικοποίησης μηνυμάτων οπτικού και ιστορικού χαρακτήρα με τη χρήση σημειωτικής ανάλυσης. Διατύπωσαν τη γνώμη τους με υποκειμενικό τρόπο (ανάλυση-ερμηνεία), ανάλογα με τις αναπαραστάσεις τους και την εστίαση της προσοχής τους στον πλούτο, που προέρχεται από το χρυσάφι, στη δύναμη και εξουσία του αυτοκράτορα που συνδέεται με τη θεϊκή του καταγωγή. Συνεπώς, η ερμηνεία και τα μηνύματα του οπτικού πολιτισμού εστιάζονται στην οικονομία, την πολιτική και τον πολιτισμό-θρησκεία. Ειδικότερα, δόθηκαν εντυπωσιακές απαντήσεις για το κυνήγι του χρυσού και του Αταχουάλπα, με εντολή του Ισπανού βασιλιά Καρόλου Ε'.

*«[Ο τίτλος] Σημαίνει ότι οι Ισπανοί “κυνηγούν” με κάποιον τρόπο το βασιλιά των Ινκας (για να του πάρουν το χρυσάφι) ο οποίος συμβολίζεται ως Ήλιος διότι λέει ότι είναι ο γιος του φεγγαριού (ΔΑ1)·*

*Ο Ήλιος μπορεί να δηλώνει χρυσό λόγω του χρώματος και της αξίας έχοντας πει αυτό ο τίτλος λέει το κυνήγι του χρυσού (ΔΑ2)·*

*Κυνηγούν το θησαυρό της χώρας που ο Θεός τους ήταν ο Ήλιος και η αποστολή εκτελέστηκε με την εντολή του βασιλιά (ΔΑ3)·*

*Ο Ήλιος συμβολίζει το λαμπρό πολιτισμό που είχαν οι ιθαγενείς και ο τίτλος*

σημαίνει η αναζήτηση των Ισπανών για ξένους πολιτισμούς (ΔΑ5).

Γιατί οι Ισπανοί κυνηγούν το χρυσάφι, ο Ήλιος συμβολίζει το χρυσό (ΔΑ11).

Οι Ίνκα θεωρούσαν τον Ήλιο για πατέρα τους (ΔΚ13).

Ίσως να σημαίνει ο Ήλιος το χρυσό, ίσως να δηλώνει και τον Θεό που θεωρούν ως Θεό τον ήλιο (ΔΚ14).

Ο Ήλιος συμβολίζει τα πλούτη και το χρυσό. Οπότε ο τίτλος σημαίνει εξουσία και δύναμη του χρυσού (ΔΚ17).

Σημαίνει ότι ο βασιλιάς κυνηγούσε [τον Αταχουάλπα] για να τον βάλει φυλακή, όταν υπήρχε ήλιος (ΔΚ18).

Συμβολίζει τον ιθαγενή, ο οποίος, όπως είπε ήταν γιος του ήλιου (ΔΚ19)».

(μαθητές/ριες, 14 ετών)

#### • Μέσα και οπτική του σκηνοθέτη ως δείγμα οπτικού γραμματισμού

Σχετικά με τα μέσα και την οπτική του σκηνοθέτη (Φ.Ε., ερ.14,15) διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες απέκτησαν δεξιότητα οπτικού γραμματισμού, συγκρίνοντας την ταινία με απόσπασμα διαφορετικής ταινίας κινουμένων σχεδίων (*Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο*) που αναφερόταν σε ανάλογο ιστορικό γεγονός. Παρουσίασαν τις αιτιολογημένες απόψεις τους (ανάλυση, ερμηνεία, οπτική) αναφορικά με την αποικιοκρατία των Ισπανών στο Περού και το Μεξικό. Ειδικότερα ως προς τα μέσα που χρησιμοποιεί ο σκηνοθέτης αναφέρονται στην εικόνα τη μουσική, τα σκηνικά, κοστούμια, ερμηνεία ηθοποιών (αισθητική προσέγγιση). Χαρακτηριστική είναι η εστιασμένη απάντηση μαθητή (ΔΑ11) σε *σκοτεινά χρώματα* των κινουμένων σχεδίων, η οποία δίνει έμφαση σε τεχνικές λεπτομέρειες. Ως προς την οπτική του σκηνοθέτη διακρίνουν ότι η πρώτη ταινία αναφέρεται στην κατάκτηση του Περού από τον Πιζάρρο, στον πολιτισμό των Ίνκα, στην προσφορά χρυσών και ασημένιων αντικειμένων, ενώ η δεύτερη ταινία αναφέρεται στην κατάκτηση του Μεξικού από τον Κορτές, στον πολιτισμό των Αζτέκων, και κυρίως στα πετρώματα και στο χρυσό, που ήταν στα ορυχεία και όχι στα αγάλματα. Αναφέρθηκαν (α) στην παραγωγή της ταινίας· (β) στο περιεχόμενο αυτής:

(α) ως προς την παραγωγή της ταινίας,

«Η μια ταινία αναφέρεται σε διαφορετικό πολιτισμό από την άλλη και η ταινία «Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο» είναι κινούμενα σχέδια (ΔΑ8).

Στην πρώτη τα γεγονότα διαδραματίστηκαν στο Περού και στη δεύτερη στο

*Μεξικό. Επίσης, η δεύτερη ταινία είναι κινούμενα σχέδια (ΔΚ12)».*

(μαθητές/ριες, 14 ετών)

(β) ως προς το περιεχόμενο αυτής,

*«Στην πρώτη ταινία οι ιθαγενείς δεν παραδόθηκαν και πάλεψαν, ενώ στη δεύτερη συνεργάστηκαν με τους κατακτητές (ΔΑ4)·*

*Στην πρώτη οι ιθαγενείς πάλεψαν για την επιβίωση του πολιτισμού τους ενώ στη δεύτερη ένας ιθαγενής πρόδωσε οδηγώντας τον Κορτές στην κατάληψη του Ελ Ντοράντο (ΔΑ5)·*

*Στο «Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου» οι Ίνκας είχαν αγάλματα και τα έλιωναν για να πάρουν το χρυσάφι. Στο «Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο» το χρυσάφι ήταν μέσα στα ορυχεία (ΔΑ11)·*

*Στο ένα είναι οι Αζτέκοι ενώ στο άλλο οι Ίνκας (ΔΚ16)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

**• Υλικά και οπτική του ιστορικού ως δείγμα ιστορικού γραμματισμού**

Ως προς τα υλικά (είδη πηγών) και την οπτική του ιστορικού (Φ.Ε., ερ.16,17), διαπιστώθηκε ότι πολλοί/ές μαθητές/ριες απέκτησαν δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού, συγκρίνοντας τις αφηγήσεις των ιστορικών, τόσο με τις πρωτογενείς πηγές, όσο και μεταξύ τους για τη διάκριση της πολυπρισματικότητας αυτών (ανάλυση-ερμηνεία-οπτική). Ειδικότερα, εντόπισαν τα είδη των πρωτογενών πηγών, όπως το γράμμα του πολεμιστή, τα απομνημονεύματα του Οβιέδο, την καταγραφή του ιστορικού γεγονότος από τον Φελίπε Πόμα. Επίσης, εντόπισαν τις διαφορετικές οπτικές των ιστορικών Burns, Davies, MacQuarrie, στα αποσπάσματα τριών ιστορικών αφηγήσεων (διαμεσολάβηση ιστορικών, ερευνητή) σχετικά με το ίδιο ιστορικό θέμα της αποικιοκρατίας. Ειδικότερα:

(α) όσον αφορά στα είδη των πηγών, εκτός από τα γράμματα, απομνημονεύματα (πρωτογενείς πηγές), αναφέρονται και τα αποσπάσματα ιστορίας (δευτερογενείς πηγές), καθώς και αποσπάσματα από τη μυθολογία (σύγχυση). Παραδόξως, ως υλικά του ιστορικού θεωρούνται το νερό, το τούβλο, ο γρανίτης (ΔΑ7), διότι η προσοχή του μαθητή εστιάζεται στην παρέμβαση του σκηνοθέτη, ο οποίος παρουσίασε τοίχους από ογκόλιθους γρανίτη.

*«Αποσπάσματα από την μυθολογία και από γράμματα και απομνημονεύματα (ΔΑ6)·*

*Νερό, τούβλο, γρανίτη (ΔΑ7)·*

*Αποσπάσματα από την ιστορία και από γράμμα και από απομνημονεύματα, επίσης και από χειρόγραφα (ΔΑ9).*

*Αποσπάσματα από βιβλία ή από διάφορα κείμενα ιστορικών και μυθοπλαστικά στοιχεία (ΔΚ18)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

(β) Όσον αφορά την οπτική των ιστορικών για το ίδιο ιστορικό φαινόμενο της αποικιοκρατίας γίνεται διάκριση των ιστορικών αφηγήσεων ως προς την πλευρά των Ιθαγενών, την πλευρά των Ευρωπαίων και την αμφίπλευρη ή ουδέτερη οπτική. Η διάκριση αυτή της πολυπρισματικότητας δεν υφίσταται στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας. Χαρακτηριστική είναι η αγκίστρωση δύο μαθητών στην αναπαράσταση των ανακαλύψεων (ΔΑ1, ΔΑ2) και η επιστροφή της νοητικής διαδρομής αυτών από την αφηρημένη έννοια *αποικιοκρατία* στην ιδεολογικά φορτισμένη έννοια *ανακαλύψεις* και στο συγκεκριμένο ουσιαστικό *κάστρο* (γνωστική πολυφασία, αντικειμενοποίηση). Επίσης, παρουσιάζεται μονόπλευρη κριτική για τους ιστορικούς αναφέροντας μόνο τον ιστορικό Burns (ΔΑ9). Χαρακτηριστική είναι η χρήση από μαθητή (ΔΑ5) της φράσης *ίδρυσαν αποικιοκρατίες*, αντί για *αποικίες*, όπου έμμεσα δηλώνεται ο ειρηνικός τρόπος εγκατάστασης, μειώνεται ή εξαλείφεται ο βίαιος τρόπος κατάκτησης και προκύπτει από γνώση της ιστορικής περιόδου της αρχαιότητας «αποικισμός».

*«[Παρουσιάζονται] Διαφορετικές απόψεις για τις ανακαλύψεις. Επίσης, στο τελευταίο κείμενο αναφέρεται σε ένα κάστρο, ενώ στο πρώτο κείμενο λέει για τον εξευρωπαϊσμό του κόσμου (ΔΑ2).*

*Ο πρώτος [το θέμα] το παρουσιάζει σαν εξευρωπαϊσμό, ο δεύτερος σαν σύγκρουση-συνάντηση πολιτισμών και ο τρίτος σαν ανακάλυψη (ΔΑ3).*

*Το πρώτο αγνοεί τις επιπτώσεις στους αυτόχθονες λαούς, κάτι που επισημαίνουν τα άλλα δύο κείμενα. Γενικά τα πρώτα δύο δεν είναι ιδιαίτερα λεπτομερή(ΔΑ4).*

*Ο Μπερνς αναφέρει ότι οι Ισπανοί ίδρυσαν αποικιοκρατίες, διευρύνοντας το εμπόριο. Ο Ντέηβις λέει ότι οι Ισπανοί κατάφεραν να κατακτήσουν τη γη των ιθαγενών με πολεμικό τρόπο, δημιουργώντας έτσι ένα λαμπρό πολιτισμό. Ο πιο ακριβής πιστεύω ήταν ο ΜακΚουέρνι που περιγράφει ακριβώς τα γεγονότα (ΔΑ5).*

*Υπάρχουν διαφορές γιατί στο πρώτο πολεμά και στο άλλο επιβιώνουν. Στο απόσπασμα του Μπερνς αναφέρεται επιδημικές ασθένειες και εξευρωπαϊσμός του κόσμου (ΔΑ6).*

*Το κείμενο του Μπερνς μιλά μόνο για τις θετικές συνέπειες που είχαν οι εξερευνησεις σε αντίθεση ο Ντέηβις κατακρίνει κάποιες ενέργειες των Ισπανών ενώ ο ΜακΚουέρν μιλά για τις φρικαλεότητες του Πιζάρρο (ΔΚ12).*

*Ο Μπερνς αναφέρει τα θετικά της αποικιοκρατίας (επέκταση εμπορίου, πρόοδος γεωγραφίας). Ο Ντέηβις αναφέρει ότι οι Ισπανοί έπρεπε να καταλάβουν πως οι μη Ευρωπαίοι ήταν ανθρώπινα όντα και ο ΜακΚουέρν αναφέρει ότι οι Ισπανοί είχαν σκοπό να εκχριστιανίσουν (ακόμη και με βίαιο τρόπο τους ιθαγενείς) (ΔΚ15)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

• **Διάκριση των ιστορικών από τα μυθοπλαστικά στοιχεία ως δείγμα ιστορικού γραμματισμού**

Κατά τον εντοπισμό και τη διάκριση των ιστορικών από τα μυθοπλαστικά στοιχεία (Φ.Ε., ερ.18), διαπιστώθηκε ότι πολλοί/ές μαθητές/ριες απέκτησαν δεξιότητες οπτικού και κυρίως ιστορικού γραμματισμού, συγκρίνοντας την κινηματογραφική αφήγηση με την ιστορική αφήγηση-ιστορικές πηγές και παρουσιάζοντας διασταυρωμένες απόψεις που φανερώνουν την εξοικειώσή τους με την ιστορική έρευνα (τέταρτο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Υπήρξαν αρκετοί μαθητές/ριες που δυσκολεύτηκαν στη διάκριση των ιστορικών από τα μυθοπλαστικά στοιχεία στη φάση του ερωτηματολογίου Β' (ενώ στη φάση της συνέντευξης έγινε κατανόηση και εμπέδωση των στοιχείων). Οι πολλοί/ές αναγνώρισαν τη συγκέντρωση χρυσών και ασημένιων αντικειμένων από τους κατακτητές ως ιστορικό περιστατικό καθώς επίσης την αδειοδότηση του ταξιδιού από τους Ισπανούς βασιλείς, το θάνατο και την ταφή του αυτοκράτορα.

Συγκεκριμένα, απάντησαν σε τρία υποερωτήματα: (α) Στο πρώτο υποερώτημα (18.I) ζητήθηκε και αναγνωρίστηκε το ιστορικό στοιχείο λιωσίματος χρυσών αντικειμένων· (β) στο δεύτερο (18.II) αναγνωρίστηκε το μυθοπλαστικό στοιχείο της προσμονής ανάστασης του Αταχουάλπα και (γ) στο τρίτο (18.III) εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ κινηματογραφικής ταινίας και αφήγησης του ιστορικού-ανθρωπολόγου MacQuarrie. Ειδικότερα:

(α) Ως προς το ιστορικό στοιχείο του λιωσίματος χρυσών αντικειμένων, γίνεται, όχι μόνον αναγνώριση αυτού, αλλά και αιτιολόγηση με εντοπισμό αποδείξεων, όπως σου στέλνω πλάκα από χρυσάφι στην ιστορική πηγή (γράμμα πολεμιστή). Ένας μαθητής (ΔΑ11), ενώ εντοπίζει την τεκμηρίωση, δεν μπορεί να χαρακτηρίσει το στοιχείο, διότι δεν ενεργοποίησε την ιστορική σκέψη και δε συνδύασε το λιώσιμο των αντικειμένων

με την πλάκα χρυσού.

*«Πιστεύω ότι είναι ιστορικό γιατί ο πολεμιστής στέλνει πλάκα χρυσού, δηλαδή έλιωσαν τα αντικείμενα των ιθαγενών δίνοντας ό,τι σχήμα ήθελαν (πλάκα στην συγκεκριμένη περίπτωση στο χρυσό) (ΔΑ5)·*

*Είναι μυθοπλαστικό γιατί ο πολεμιστής δεν αναφέρει ότι λιώνουν αντικείμενα, μόνον ότι υπάρχουν πλάκες χρυσού (ΔΑ11)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

(β) Ως προς το μυθοπλαστικό στοιχείο (θρόνος με το άψυχο σώμα και προσμονή ανάστασης) γίνεται επίσης, εκτός από την αναγνώριση αυτού, η εύρεση αποδείξεων στο κείμενο που συνέγραψε ο ιστορικός Kim MacQuarrie. Οι λέξεις-κλειδιά που εντοπίζονται στο κείμενο ως αποδείξεις, είναι *πλατεία, τάφος, κατάρρευση αυτοκρατορίας*. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση μαθήτριας (ΔΚ18) που έδωσε διαφορετική ερμηνεία του μυθοπλαστικού στοιχείου εστιάζοντας στην απουσία ανάστασης του αυτοκράτορα στην ταινία. Επίσης, ένας μαθητής θεώρησε ως ανάσταση το ανέβασμα του σώματος στον ουρανό, επειδή στο κείμενο του Kim MacQuarrie γίνεται λόγος για την ανατολή του ήλιου στη φύση. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις από το θρησκευτικό περιβάλλον συνδέθηκαν με τον αυτοκράτορα-Θεό και υπερίσχυσαν (αντικειμενοποίηση, αγκίστρωση):

*«Είναι μυθοπλαστικό. Το σώμα του με λίγη φωτιά πάνω του έμεινε στην πλατεία (ΔΑ1)·*

*Είναι μυθοπλαστικό. Μετά το θάνατό του...η αυτοκρατορία άρχισε να καταρρέει (ΔΑ2)·*

*Εκεί που λέει ότι το σώμα [του βασιλιά] αναστήθηκε και ανέβηκε ψηλά στον ουρανό (ΔΑ8)·*

*Ιστορικό. Διαφέρει στο ότι είναι και τα δύο στην ταινία. Η ταινία δείχνει θρόνο αντί για ανάσταση (ΔΚ18)».*

(μαθητές/ριες, 14 ετών)

(γ) Ως προς την ανεύρεση διαφορών γίνεται η διασταύρωση πληροφοριών μεταξύ ταινίας και ιστορικού κειμένου του Kim MacQuarrie. Επειδή ο Peter Shaffer, συγγραφέας του θεατρικού έργου στο οποίο βασίστηκε η ταινία *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* σπούδασε ιστορία στο Πανεπιστήμιο του Καίμπριτζ, καθώς επίσης ο

σκηνοθέτης Irving Lerner ασχολήθηκε με κοινωνικές επιστήμες και συνεργάστηκε με το Πανεπιστήμιο της Κολούμπια, δικαιολογείται η περιορισμένη παρουσίαση μυθοπλαστικών στοιχείων στην ταινία. Αποτέλεσμα της προσεγμένης παραγωγής στην ταινία είναι η άποψη δύο μαθητριών (ΔΚ17, ΔΚ18), ότι δεν βρίσκουν διαφορές. Αντίθετα δύο μαθήτριες (ΔΚ12, ΔΚ19) δηλώνουν την ύπαρξη μυθοπλαστικών στοιχείων στην ταινία χωρίς να τα εξειδικεύουν. Σε άλλη περίπτωση (ΔΑ1), αντιστρέφεται η σύγκριση, εντοπίζοντας ιστορικά στοιχεία στο κείμενο που δεν υπάρχουν στην ταινία, όπως το παιχνίδι με το σκάκι. Χαρακτηριστικά, ένας μαθητής (ΔΑ20) αντί για το Περού συνειρμικά αναφέρει χώρα της Ν. Αμερικής και αντί για την Ισπανία αναφέρει άλλη χώρα της Ευρώπης.

*«Εγώ δεν νομίζω ότι υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στην ταινία και τον ιστορικό Κιμ ΜακΚουέρνυ (ΔΚ17, ΔΚ18)»*

*Υπάρχουν μυθοπλαστικά στοιχεία στην ταινία (ΔΚ12, ΔΚ19)»*

*Στο κείμενο λέει ότι ο βασιλιάς των Ίνκα έμαθε σκάκι ενώ δεν το βλέπουμε αυτό στην ταινία (ΔΑ1)»*

*[Στην ταινία υπάρχει] Χορός, το σύμβολο του Θεού στο νύχι του Αταχουάλπα (ΔΑ3)»*

*Ότι [στο ιστορικό κείμενο] δεν έγραψε στο νύχι τη λέξη Θεός (ΔΚ16)»*

*Στην ταινία οι Ισπανοί περίμεναν να αναστηθεί ενώ στην πραγματικότητα περίμεναν μάταια επίθεση από τους ιθαγενείς (ΔΚ15)»*

*Ο ένας έφαχνε στην Α.... και ο άλλος στη Β..... (ΔΑ20)»*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

**• Διαφοροποίηση της οπτικής των συγγραφέων των πηγών από την οπτική των ιστορικών ως δείγμα ιστορικού γραμματισμού**

Σχετικά με το χαρακτήρα του Πιζάρρο και την υπόσχεση ειρήνης από τους Ισπανούς προς τους Ιθαγενείς (Φ.Ε., ερ.19), οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες διέκριναν την οπτική των συγγραφέων των πηγών (ιστορικός γραμματισμός), διασταυρώνοντας και διαφοροποιώντας τις πρωτογενείς ιστορικές πηγές, από τις ιστοριογραφικές αφηγήσεις (εξοικείωση με την ιστορική έρευνα). Ειδικότερα:

(α) εντόπισαν διαφοροποιήσεις στο χαρακτήρα του Πιζάρρο, συγκρίνοντας την πρωτογενή πηγή από τα απομνημονεύματα του Οβιέδο με τα κείμενα των ιστορικών.



*« Ήταν θλιμμένος ενώ στα ιστορικά κείμενα όχι (ΔΑ3)·*

*Στα ιστορικά κείμενα αναφέρεται [ο Πιζάρρο] ως άγριος και αγράμματος ενώ στα απομνημονεύματα του Οβιέδο ως στοργικός και ευαίσθητος (ΔΑ5)·*

*Ο Πιζάρρο ήταν αγράμματος αλλά σκληρός, όμως στο τέλος λυπάται καθώς καταλαβαίνει τι θα απογίνει ο βασιλιάς και θλίβεται (ΔΑ8)·*

*Στα ιστορικά κείμενα ο Πιζάρρο είναι σκληρός και καταδικάζει σε θάνατο τον Αταχουάλπα ενώ στην πηγή είναι λυπημένος (ΔΑ11)·*

*Ο Πιζάρρο ήταν δυναμικός και ατρόμητος, λάτρης των εξερευνήσεων. Στη δεύτερη πηγή όμως παρουσιάστηκε θλιμμένος και προδομένος (ΔΚ15)·*

*Στη δεύτερη πηγή ο Πιζάρρο είναι ευαίσθητος και λυπημένος ενώ στα ιστορικά κείμενα είναι σκληρός και θαραλλέος (ΔΑ1)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

(β) εντόπισαν διαφοροποιήσεις σχετικά με την υπόσχεση ειρήνης που δόθηκε από τους Ισπανούς προς τους Ιθαγενείς, συγκρίνοντας την πρωτογενή πηγή του ιθαγενή Φελίπε Πόμα με τα κείμενα των ιστορικών. Στις περισσότερες περιπτώσεις αντιλαμβάνονται την μη τήρηση της υπόσχεσης ειρήνης από τους κατακτητές προς τους κατακτημένους. Σε μερικές περιπτώσεις υπερισχύει η υποκειμενικότητα της ερμηνείας αναφορικά με το δίκαιο, δίνοντας έμμεση απάντηση για τη μη ύπαρξη ειρήνης (ΔΑ5). Επίσης, η αναφορά στον αντιτιθέμενο όρο *πόλεμος* καταδεικνύει έμμεσα την αθέτηση της υπόσχεσης ειρήνης (ΔΑ1).

Χαρακτηριστικά, στη φράση *Πέρασαν πολλά χρόνια μέχρι να αποφασίσει, ξεπέρασε τους φόβους του και το έγραψε* (ΔΑ20) παρατηρείται απουσία ιστορικής σκέψης στην αναπαραγωγή από την ιστορική πηγή όπου γίνεται αναφορά στο συγγραφέα της πηγής ιθαγενή Πόμα, και όχι στην υπόσχεση ειρήνης:

*«Οι Ισπανοί δεν κράτησαν την υπόσχεσή τους για ειρήνη ενώ οι ιθαγενείς την κράτησαν (ΔΑ3)·*

*Οι ιστορικοί λένε ότι [οι Ισπανοί] ήταν δίκαιοι απέναντι στους ιθαγενείς, αλλά οι δεύτεροι (οι ιθαγενείς) λένε ότι αυτοί ήταν νόμιμοι ιδιοκτήτες εκείνων των περιοχών (ΔΑ5)·*

*Η ανακάλυψη για τους Ισπανούς είναι κατάκτηση με οποιοδήποτε τρόπο. Αυτό που διαφέρει είναι ότι στην Αμερική ξεκίνησαν με τη βία ενώ στο Περού πρόσφεραν ειρήνη σε μορφή παγίδας υποδουλώνοντας το βασιλιά (ΔΑ8)·*

*Ότι οι Ιθαγενείς υποστήριζαν τους δικούς τους, ενώ και οι Ισπανοί λένε ψέματα για την ειρήνη (ΔΑ11).*

*Στην τρίτη πηγή λέει ότι οι Ιθαγενείς υποχώρησαν εύκολα, ενώ στο κείμενο λέει ότι πολέμησαν (ΔΑ1)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

#### **•Εννοιολόγηση μέσα από την οπτική των πρωτογενών πηγών**

Όσον αφορά τη διαδικασία εννοιολόγησης μέσα από την οπτική των συγγραφέων των πηγών (Φ.Ε., ερ.20) αναδείχθηκαν δεξιότητες του ιστορικού γραμματισμού, όπως η ερμηνεία της οπτικής των συγγραφέων των ιστορικών πηγών (ανάλυση-ερμηνεία-οπτική) και κυρίως η δεξιότητα της εννοιολόγησης. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες εντόπισαν και στις τρεις ιστορικές πηγές λέξεις (εξοικείωση με την έρευνα) που παραπέμπουν στην έννοια της αποικιοκρατίας, η οποία ανήκει στην «κατηγορία των ιδεοτύπων ως κατασκευή των ιστορικών» (Prost, 1996:134-137). Συγκεκριμένα, εντοπίζονται από τους/τις μαθητές/ριες, τόσο ουσιαστικά γενικά ή αφηρημένα ως έννοιες, όσο και ρηματικές φράσεις ως ενδείξεις κατανόησης της αποικιοκρατίας. Ειδικότερα, στις απαντήσεις συναντώνται κατά φθίνουσα σειρά συχνότητας (α) ουσιαστικά από τις τρεις πηγές, όμοια ή συναφή (παρόμοια) με την αποικιοκρατία και (β) ρηματικές φράσεις που υποδηλώνουν την έννοια της αποικιοκρατίας (γ) ουσιαστικά που εντοπίζονται στα κείμενα των ιστορικών, χωρίς αυτό να ζητηθεί, αλλά παραπέμπουν στην έννοια της αποικιοκρατίας, όπως:

(α) *«Κατακτητές, κατακτήσεις, Βασίλειο Νέας Καστίλλης, εξερευνητικά ταξίδια/εξερευνήσεις, χρυσάφι (ως πλουτισμός) κάτοχοι, κυβερνήτης, πένθος, δάκρυα, δυναστεία, ξένοι, αρχηγός, διαχειριστής, αγαθά, εργοδότες αιχμάλωτοι· πλοία (συνειρμικά πόλεμος, ΔΚ19)».*

(β) *«έχουν εξαπατηθεί, αιχμαλωτίσαμε· έχουμε στα χέρια μας (κατάκτηση, ΔΚ18)».*

(γ) *«εκμετάλλευση, συνάντηση πολιτισμών, ανταλλαγή ανθρώπων, ερευνητικά ταξίδια (ΔΚ13, ΔΚ14, ΔΚ17)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

**•Εννοιολόγηση μέσα από την οπτική/στάση των μαθητών/ριών προς την αποικιοκρατία**

Η στάση των μαθητών/ριών προς το ιστορικό φαινόμενο της αποικιοκρατίας διαμορφώθηκε μέσα από την έκφραση αιτιολογημένων απόψεων (Φ.Ε., ερ.21), οι οποίες σχετίζονται με τη δεξιότητα της ιστορικής ανάλυσης-ερμηνείας (τρίτο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Πριν περάσουμε στην παρουσίαση των στάσεων των μαθητών σε σχέση με την αποικιοκρατία, οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της εννοιολόγησης, θεωρείται απαραίτητο να επισημάνουμε τις έννοιες εκείνες που οι μαθητές/ριες χρησιμοποίησαν στις απαντήσεις τους κατά τη διαδικασία της εννοιολόγησης. Οι έννοιες αυτές καταδεικνύουν, τόσο την κατανόηση της αποικιοκρατίας, όσο και τον μετασχηματισμό των αναπαραστάσεών τους, αφού πλέον δεν αναφέρονται στις εξερευνήσεις ή ανακαλύψεις, αλλά στη βία για την απόκτηση του χρυσού με καταστροφικά αποτελέσματα για τον πολιτισμό:

*«Χρυσός, βίαιος τρόπος, υπέροχους πολιτισμούς, δίκαιο, άσχημη επέμβαση, φιλικές προθέσεις, καταστροφικό αποτέλεσμα, ανθρώπινα όντα – κουλτούρα».*

(υποστήριξη πλευράς Ιθαγενών)

(μαθητές/ριες, 14 ετών)

Η έκφραση θετικής-αρνητικής ή αμφίροπης στάσης επηρεάζει τη δεξιότητα της εννοιολόγησης, η οποία δομήθηκε σταδιακά. Οι μαθητές/ριες ξεκίνησαν από την οικεία έννοια *εξερευνήσεις*, συνέχισαν με τον μετασχηματισμό των αναπαραστάσεων και χρησιμοποίησαν την έννοια *βία* για να καταλήξουν στην *κατάκτηση* και την *αλλαγή* στην οικονομία, τον πολιτισμό και την πολιτική. Ειδικότερα:

Πολλοί/ές μαθητές/ριες (15/20) ανέπτυξαν αρνητική στάση προς την αποικιοκρατία, περισσότερο για τους λόγους καταστροφής των προκολομβιανών πολιτισμών (πλευρά των Ιθαγενών).

(-) *«Είναι αρνητική διότι πολλοί λαοί πέθαναν χωρίς να φταίνε»* (ΔΚ17)

(-) *«Δεν έπρεπε να κατακτήσουν τους Ιθαγενείς για το χρυσό, και μάλιστα με τέτοιο βίαιο τρόπο».* (ΔΑ3)

(-) *«Ήταν μία πολύ άσχημη επέμβαση των Ισπανών, καθώς χάθηκαν, πολιτισμοί οι οποίοι είχαν φιλικές προθέσεις»* (ΔΑ8)

Ελάχιστοι/ες (5/20) μαθητές/ριες ανέπτυξαν αμφίροπη ή ουδέτερη στάση διότι έλαβαν υπόψη, τόσο τα θετικά, όσο και τα αρνητικά αποτελέσματα της αποικιοκρατίας, μετά την απελευθέρωση των αποικιών (αποαποικιοποίηση), κατά το

1823. Εντύπωση προκαλεί ότι στο Δημόσιο σχολείο δεν υπήρξε θετική στάση προς το εξεταζόμενο φαινόμενο, παρά μόνον έκφραση ουδέτερης στάσης από μία μαθήτρια (ΔΚ18).

(±) *«Αυτό το θέμα έχει θετικά αποτελέσματα, όπως διαδόθηκε η Γλώσσα, η θρησκεία και γενικότερα τον πολιτισμό. Από την άλλη πλευρά, όμως, σκοτώθηκαν άδικα τόσοι άνθρωποι. Πιστεύω πως δεν ήταν και τόσο σωστό».* (ΔΚ13)

(±) *«Δεν έπρεπε να χαθούν οι πολιτισμοί, αλλά έπρεπε να εξευρωπαϊστούν».*(ΔΚ14)

(±) *«Δεν έχω κάποια γνώμη για την ταινία αποικιοκρατία γιατί δεν θεωρώ ότι ήταν κάτι ιδιαίτερο».* (ΔΚ18)

(μαθητές/ριες, 14 ετών)

#### **•Εννοιολόγηση κατά τη διαδικασία της σύνθεσης κειμένου των μαθητών/ριών**

Στη σύνθεση κειμένου (post-test) διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές/ριες της πειραματικής ομάδας του Δημοσίου σχολείου απέκτησαν δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού και με τη χρήση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας (Παρ., Δείγμα 5Z). Οι μαθητές/ριες δεν αναφέρθηκαν στις εξερευνήσεις-ανακαλύψεις (εκτός ελαχίστων περιπτώσεων), όπως συνέβη στο pre-test. Οικοδόμησαν τη γνώση ενεργοποιώντας την ιστορική σκέψη και μέσα από τις έννοιες της βίας, της εκμετάλλευσης, της αιχμαλωσίας, έφτασαν στην κατάκτηση της χώρας και στην εξαφάνιση του πολιτισμού των Ίνκα. Η χρήση λεξιλογίου με γενίκευση και αφαίρεση είναι εμφανής χωρίς να απουσιάζουν και φράσεις του κοινού νου. Ειδικότερα αναφέρονται:

*«εκμετάλλευση, βία, λαοί, πολιτισμοί, αρνητικά αποτελέσματα, γενοκτονίες, αποίκιση, εξαφάνιση, θάνατος, αγριότητα, βίαιο τρόπο, κατάκτηση».* (πλευρά Ιθαγενών)

*«σκοπός, εκχριστιανισμός, πρόοδο, πραγματικός λόγος, ιεραποστολικό έργο, εντολή, κυριαρχία, μείωση πείνας, ιδέες, νέες ιδέες, ασθένειες, πατρίδα».* (πλευρά Ευρωπαίων)

*«απελευθέρωση, θρησκεία, κουλτούρα, γραφή, ειρήνη, ανάγνωση».* (αμφίροπη πλευρά)

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Υπήρξαν και περιπτώσεις κατά τις οποίες εκφράστηκαν, τόσο θετικά, όσο και αρνητικά αποτελέσματα διότι άλλαξαν οι αναπαραστάσεις μετά τη διαμεσολάβηση του σκηνοθέτη, των ιστορικών και συγγραφέων των πηγών, καθώς και του ερευνητή, ο οποίος φρόντισε να παρουσιάσει με τα φύλλα εργασίας πολυπρισματικά το θέμα της αποικιοκρατίας και έμμεσα της αποαποικιοποίησης. Τα υποκείμενα, το χωροχρονικό πλαίσιο, το πλαίσιο δράσης, ο προφανής και πραγματικός σκοπός, οι αιτιακές σχέσεις και τα αποτελέσματα της σύγκρουσης κονκισταδόρων και Ιθαγενών θεωρούνται σημαντικά δείγματα κατανόησης του ιστορικού φαινομένου της αποικιοκρατίας. Ενδεικτικά παρατίθεται σύνθεση κειμένου. Η διαφοροποίηση των αναπαραστάσεων προκύπτει από τους χρονικούς προσδιορισμούς *Αρχικά* και *Αργότερα*. Στην πρώτη περίπτωση αναφέρονται οι γεωγραφικές ανακαλύψεις ενώ στη δεύτερη η βιαιότητα και ο φανατισμός που ταυτίζονται με την αποικιοκρατία:

POST-TEST: *«Αποικιοκρατία των Ισπανών*

*Σύμφωνα με το πληροφοριακό υλικό που συγκέντρωσα κατέληξα σε ορισμένα συμπεράσματα. Αρχικά, οι Ισπανοί με την πρόοδο των γεωγραφικών γνώσεων αποφάσισαν να κάνουν γεωγραφικές ανακαλύψεις. Ο σκοπός τους στην αρχή ήταν ιεραποστολικός, να εκχριστιανίσουν δηλαδή τους Ιθαγενείς. Αργότερα, όμως φανατίστηκαν αρκετά και έγιναν πιο βίαιοι, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος τους. Στη συνέχεια τους ενδιέφερε περισσότερο να κατακτήσουν το χρυσό των Ιθαγενών».* (μαθήτρια ΔΚ15, 14 ετών)

• **Έκφραση προτίμησης/ενδιαφέροντος για τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας**

Στο τελευταίο ερώτημα του Β' ερωτηματολογίου, που απάντησε η πειραματική ομάδα του Δημόσιου σχολείου μετά την παρακολούθηση ταινίας και τη διασταύρωση πληροφοριών στα ιστοριογραφικά κείμενα, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/ριες να εκφράσουν την προτίμησή τους σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας (Φ.Ε., ερ.22). Οι αιτιολογημένες απόψεις στις απαντήσεις για την προτίμησή τους προς το σχολικό βιβλίο, την κινηματογραφική ταινία ή το συνδυασμό αυτών, φανερώνουν παράλληλα τη διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής στάσης προς τον τρόπο διδασκαλίας. Ειδικότερα, ελάχιστοι/ές μαθητές/ριες προτιμούν να διδάσκονται ιστορία μόνον από το σχολικό βιβλίο (2/20), ή μόνον από

την ταινία (4/20). Πολλοί/ές (14/20) προτιμούν το συνδυασμό βιβλίου και ταινίας. Στη συνέχεια της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, σχεδόν όλοι/ες (19/20) τροποποίησαν τις αναπαραστάσεις τους και απέκτησαν μετασηματισμένη ιστορική γνώση. Ακόμη και η μαθήτρια (ΔΚ18) που επέμενε ότι δεν της αρέσει η ιστορία προτιμά τον συνδυασμό βιβλίου και ταινίας:

*«Δεν έχει ενδιαφέρον η ιστορία. Δεν μου αρέσει και θα παραμείνω..., επιμένω αλλά ναι σε συνδυασμό γιατί καταλαβαίνω καλύτερα».* (ΔΚ18)

Σύμφωνα με τη γνώμη των ιδίων, ο συνδυασμός προτιμάται για λόγους ψυχαγωγίας, μόρφωσης και άρσης δυσκολιών:

(+) [Μόνο βιβλίο] *«Γιατί οι ταινίες δεν μου αρέσουν και πολλές φορές είναι και στα Αγγλικά και δεν μπορώ εύκολα να τις καταλάβω ενώ το βιβλίο τα λέει και πιο καλά».* (ΔΚ18)

(+) [Μόνο ταινία] *«Από τις ταινίες μαθαίνεις πιο εύκολα καθώς βλέπεις και ακούς τα γεγονότα σαν να είσαι εσύ εκεί».* (ΔΑ1)

(+) [Μόνο ταινία] *«Μόνο από ταινίες γιατί είναι πιο εύκολο και πιο ενδιαφέρον».* (ΔΑ6)

(+) [Μόνο ταινία] *«Μόνο από τις ταινίες γιατί είσαι πιο άνετος και τις μαθαίνεις καλύτερα».* (ΔΑ7)

[Συνδυασμός] *«Το βιβλίο μας προσφέρει διάφορα ιστορικά στοιχεία και οι ταινίες είναι σαν να μας τα αναπαριστούν με πιο ζωντανό τρόπο».* (ΔΚ15)

Ο Συνδυασμός της ιστορίας με τον κινηματογράφο κατηγοριοποιείται για λόγους:

(α) Ψυχαγωγίας

*«Είναι πιο ενδιαφέρον (ΔΑ8, ΔΚ20)·  
πιο ευχάριστο (ΔΚ12, ΔΚ19)·  
Είναι πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον (ΔΑ9)».*

(β) Μόρφωσης

*«Συνδυάζει πληροφορίες με εικόνα (ΔΑ4)·  
Αμα συνδυαστούν αρκετές πηγές, μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τα γεγονότα (ΔΑ5)·*

*Είναι και τα δύο πολύ καλή επιλογή και καλός τρόπος μόρφωσης (ΔΑ11).*

*Παίρνω όλη την απαραίτητη γνώση (ΔΚ14).*

*Το βιβλίο μας προσφέρει διάφορα ιστορικά στοιχεία και οι ταινίες είναι σαν να μας τα αναπαριστούν με πιο ζωντανό τρόπο (Συνδυασμός, ΔΚ15).*

*Να θυμάμαι τα γεγονότα (ΔΚ16).*

*Μαθαίνω τα γεγονότα πιο αναλυτικά (ΔΚ17)».*

(γ) Άρσης δυσκολιών

*«[Το μάθημα γίνεται] πιο ενδιαφέρον και ξεκούραστο (ΔΑ3).*

*Γίνεται πιο διαδραστικό το μάθημα (ΔΚ13)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

### **5.1.2.2.3. Φάση Δ-3: Έκφραση απόψεων/ενδιαφέροντος σχετικά με την ιστορία και τον κινηματογράφο μυθοπλασίας**

Στη συνέντευξη, σύμφωνα με τον σπειροειδή χαρακτήρα της έρευνας-δράσης έγινε επανάληψη ερωτημάτων, τόσο για έκφραση απόψεων, όσο και για εμπέδωση στοιχείων. Οι μαθητές/ριες βρήκαν ενδιαφέρον στην όλη διαδικασία και απέκτησαν δεξιότητες οπτικού και ιστορικού γραμματισμού (Παρ., Δείγμα 5Κ και 5Κ.1, 5Κ.2, 5Κ.3, 5Κ.4). Ειδικότερα αναφέρονται στην ιστορία, στην ταινία μυθοπλασίας, στην έκφραση ενδιαφέροντος προς την ιστορία με τη χρήση του κινηματογράφου, και στην προτίμηση του συνδυασμού ιστορίας και κινηματογράφου. Ακόμη, εμπεδώθηκαν στοιχεία κινηματογράφου και ιστορίας, καθώς επίσης διατυπώθηκε ερώτημα από τους/τις μαθητές/ριες προς τον ερευνητή.

#### **• Έκφραση απόψεων για την ιστορία και τον κινηματογράφο μυθοπλασίας- Εμπέδωση στοιχείων**

Σε ερώτημα, σχετικά με την αρέσκεια ή δυσαρέσκεια προς την ιστορία (Συν.,ερ.1), οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν θετικές απόψεις, διότι μαθαίνουν για θέματα του παρελθόντος και διευρύνουν τη σκέψη τους. Στις λίγες αρνητικές που διατυπώθηκαν κυριαρχεί ο βαρετός και κουραστικός χαρακτήρας του μαθήματος:

*«Ναι [μου αρέσει να διαβάζω ιστορία]. Γιατί μπορώ να μάθω για θέματα που έγιναν εδώ πριν πολλά χρόνια (ΔΑ14).*

*Ναι [μου αρέσει]. Γιατί διευρύνω το μυαλό μου·*

*Όχι [δεν μου αρέσει να διαβάζω ιστορία]. Πολλές φορές υπάρχουν πολλά ιστορικά στοιχεία χωρίς ενδιαφέρον και πολλές φορές παραπλήσια έτσι γίνεται βαρετό και κουραστικό το μάθημα (ΔΚ15)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Ο κινηματογράφος μυθοπλασίας (Συν.,ερ.2) εκτός από τις πολλές θετικές απόψεις που συγκέντρωσε, έδωσε το έναυσμα για εμπέδωση της ερμηνείας πλάνων, και της διάκρισης ιστορικών στοιχείων από τα μυθοπλαστικά. Στις θετικές απαντήσεις, ο κινηματογράφος μυθοπλασίας διακρίνεται από δράση και ενδιαφέρον με την προϋπόθεση ότι η παρακολούθηση της ταινίας γίνεται σε λογικά πλαίσια. Αντίθετα, η διαφοροποιημένη αποτύπωση της αληθινής πραγματικότητας προβληματίζει λίγους/ες μαθητές/ριες και τους/τις απομακρύνει από τον κινηματογράφο μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου:

*«Ναι. [Μου αρέσει η ταινία] γιατί έχει δράση (ΔΑ4)·*

*Ναι. Αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον η ταινία, αρκεί να γίνεται μέσα σε λογικά πλαίσια (ΔΚ15)·*

*Όχι. [Δεν μου αρέσει η ταινία μυθοπλασίας] γιατί προτιμώ την αληθινή πραγματικότητα και δεν θα πήγαινα κινηματογράφο για να δω κάτι τέτοιο (ΔΑ11)·*

*Όχι. Γιατί έτσι δεν μαθαίνω την πραγματική ιστορία (ΔΚ16)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

**• Έκφραση ενδιαφέροντος/προτίμησης προς το συνδυασμό της ιστορίας με τον κινηματογράφο**

Η συζήτηση σχετικά με τη χρήση της κινηματογραφικής ταινίας στο μάθημα της ιστορίας έδωσε την αφορμή για τον εντοπισμό και την εμπέδωση διαφορών μεταξύ των δύο ταινιών, πέρα από την αύξηση του ενδιαφέροντος προς την ιστορία (Συν.,ερ.3). Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες βρήκαν ενδιαφέρον στην όλη διαδικασία και αιτιολόγησαν την πρόκληση μεγαλύτερου ενδιαφέροντος προς την ιστορία μετά την παρακολούθηση της ταινίας. Ειδικότερα, χαρακτηριστικές είναι περιπτώσεις, όπως αυτή του ΔΑ3, ο οποίος, ενώ διατύπωσε στο προηγούμενο ερώτημα αρνητική γνώμη ως προς τον κινηματογράφο, στη συνέχεια άλλαξε στάση, εστιάζοντας στον



τρόπο παρακολούθησης της ταινίας κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης και έκρινε ότι ενθαρρύνθηκε να ενδιαφερθεί περισσότερο για την ιστορία. Ανάλογη είναι και η περίπτωση του ΔΚ16, όπου, ενώ αρχικά ισχυρίζεται ότι δεν μαθαίνει την πραγματική ιστορία από τον κινηματογράφο, στη συνέχεια αποδέχεται με αυτόν τον τρόπο την απόκτηση της νέας γνώσης:

*«[Ναι, με βοήθησε, γιατί] Με έκανε να νιώσω σαν να ήμουν μέσα στην ιστορία (ΔΑ1)».*

*[Ναι] Επειδή μου άρεσε ο τρόπος παρακολούθησης και με ενθάρρυνε να ενδιαφερθώ περισσότερο για την ιστορία (ΔΑ3)».*

*[Ναι] Γιατί έμαθα καινούρια πράγματα (ΔΚ16)».*

(μαθητές/ριες 14 ετών)

Επίσης, οι μαθητές/ριες εξέφρασαν την ευχαρίστησή τους σχετικά με τον συνδυασμό της τέχνης του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και τις πηγές, κατά τη διάρκεια του νέου τρόπου διδασκαλίας (Συν.,ερ.4). Σχεδόν όλοι/ες (19/20), ακόμη και όσοι/ες είχαν εκδηλώσει νωρίτερα αρνητική στάση προς την ιστορία, προτιμούν το νέο τρόπο για λόγους μόρφωσης, άρσης δυσκολιών, ψυχαγωγίας και αισθητικής απόλαυσης:

*«Ναι [ευχαριστήθηκα με το συνδυασμό κινηματογράφου και ιστορίας]. Γιατί έτσι αφομοιώνουμε καλύτερα τις γνώσεις (ΔΚ13)».*

*[Ναι] Είναι πιο ενδιαφέρον ο τρόπος αυτός για να μάθω περισσότερα ιστορικά στοιχεία (ΔΚ15)».*

*Ναι. Τα θυμάσαι πιο εύκολα μέσα από μια ταινία (ΔΑ1)».*

*[Ναι] Είναι το μάθημα πιο ξεκούραστο και ενδιαφέρον (ΔΑ3)».*

(μαθητές/ριες Δημόσιου Σχολείου, 14 ετών)

• **Διατύπωση νέου ερωτήματος/προβλήματος από τις ομάδες συνέντευξης προς τον ερευνητή**

Στο τέλος της συνέντευξης οι μαθητές/ριες ανά ομάδα διατύπωσαν τη δική τους ερώτηση προς τον ερευνητή για τη συνέχιση της δικής τους εξοικείωσης με την έρευνα, διότι οι λιτές απαντήσεις του ερευνητή δίνουν ώθηση για αναζήτηση και

διασταύρωση ιστορικών πληροφοριών:

*«Πού θα πάνε αυτά που μας ρωτάτε; / Ο Πιζάρρο ξαναγύρισε στην Ισπανία;».*

(Ομάδα συνέντευξης Δ1)

*«Μετά τον Αταχουάλπα ποιος ανέλαβε στο Περού; Κάποιος διαδοχός του ή ο Πιζάρρο;».* (Ομάδα συνέντευξης Δ2)

*«Πού γυρίστηκε η ταινία που είδαμε;».* (Ομάδα συνέντευξης Δ3)

*«Θα μπορούσατε να μας πείτε κάτι περισσότερο για τον Έλληνα Πέδρο ντι Κάντια;».* (Ομάδα συνέντευξης Δ4)

*«Μάθαμε για το τέλος του αυτοκράτορα Αταχουάλπα. Ποιο ήταν το τέλος του Πιζάρρο;».* (Ομάδα συνέντευξης Δ5)

Συνοπτικά οι απαντήσεις των μαθητών/ριών κατά τις τρεις φάσεις εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης εντάσσονται σε κατηγορίες ως προς (α) το περιεχόμενο με διαφοροποιημένες απόψεις· (β) τον τρόπο διδασκαλίας· (γ) τα ιστορικά κριτήρια (ιστορική σκέψη, γνώση).

### **5.1.3. Σύγκριση των ομάδων έρευνας Ιδιωτικού (I) και Δημόσιου (II) σχολείου**

Θέτοντας ως αφετηρία το pre-test και το τελικό post-test της ομάδας ελέγχου διαπιστώνεται, τόσο στο Ιδιωτικό, όσο και στο Δημόσιο σχολείο, ότι η διδασκαλία της ιστορίας μόνον από το σχολικό βιβλίο δεν καλύπτει τα ενδιαφέροντα που έχουν οι μαθητές/ριες ούτε τις ανάγκες που προκύπτουν από τη σύγχρονη εποχή στην οποία κυριαρχεί η εικόνα. Θα ήθελαν και αυτοί/ές να κάνουν μάθημα ιστορίας παρακολουθώντας ταινία, αρκεί να καθοδηγηθούν με τον κατάλληλο τρόπο προκειμένου να προσεγγίζουν τα ιστορικά γεγονότα.

Από την άλλη πλευρά, συγκρίνοντας το pre-test με το post-test και το τελικό post-test της πειραματικής ομάδας, διαπιστώνεται ότι στην αρχή οι μαθητές/ριες αναπαρήγαγαν πληροφορίες που είχαν διαβάσει στο σχολικό εγχειρίδιο και αντιλήφθηκαν ως δρώντα υποκείμενα, όχι μόνον τους Ισπανούς, αλλά και τους Πορτογάλους. Αναφέρονταν περισσότερο σε ανακαλύψεις χωρών και λιγότερο σε βίαιες κατακτήσεις. Μερικοί/ές μαθητές/ριες έκριναν το γεγονός αναχρονιστικά,

καθόσον αναφέρονται στην *απάνθρωπη συμπεριφορά*<sup>103</sup> προς τους Ιθαγενείς που σημαίνει ότι ο παροντισμός σχετίζεται με την αντιμετώπιση του παρελθόντος, χρησιμοποιώντας τον αξιακό κώδικα του παρόντος και αυτό αντιτίθεται στην ιστορική κατανόηση. Στην πορεία της παρέμβασης αποκόμισαν πληροφορίες, τόσο από την ταινία, όσο και από τις ιστορικές αφηγήσεις, τις μετασχημάτισαν σε ιστορική γνώση και προχώρησαν από το επίπεδο της δηλωτικής γνώσης στο ανώτερο επίπεδο της εννοιολογικής γνώσης κατά την παρουσίαση του θέματος της αποικιοκρατίας στη σύνθεση κειμένου (post-test) στην οποία έκδηλη ήταν η παρουσία ιστορικής σκέψης. Ακόμη και οι μαθητές/ριες που δεν είχαν γράψει τίποτα στο pre-test παρουσίασαν έργο στην παραγωγή κειμένου. Στις απόψεις αυτές συγκλίνουν και τα αποτελέσματα από την ανάλυση δεδομένων του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης (τριγωνοποίηση) ενισχύοντας την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.

Και στα δύο σχολεία, μετά την σύγκριση των ομάδων έρευνας, διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε πρόοδο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, στα πεδία απόκτησης δεξιοτήτων οπτικού και ιστορικού γραμματισμού, συνεργατικής μάθησης και καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου παρουσίασε έλλειψη ιστορικής σκέψης και περιορισμένη ιστορική γνώση στο pre-test, όπως συνέβη και στο pre-test της πειραματικής ομάδας. Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε πρόοδο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, δεν ήταν σε θέση να εκφράσει τον τρόπο αναγνώρισης των ιστορικών συμβάντων, διότι δεν είχε παρακολουθήσει την ταινία και δεν είχε επεξεργαστεί άλλα κείμενα ιστορικών και πρωτογενείς πηγές, πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο. Οι παράμετροι σύγκρισης αλληλοκαλύπτονται από τους επιμέρους και διδακτικούς στόχους των τριών φάσεων της διδακτικής παρέμβασης (ερωτηματολόγιο/ΦΕ, σύνθεση, συνέντευξη). Ως προς τους επιμέρους στόχους στην πειραματική ομάδα, επιτεύχθηκαν:

- (α) κατανόηση της αφήγησης (δηλωτική ιστορική γνώση και ιστορική σκέψη)·
- (β) δεξιότητες συλλογής πληροφοριών και διασταύρωσης αυτών με ταινία-κείμενα ιστορικών-πρωτογενείς πηγές, ένταξης του γεγονότος στο ιστορικό πλαίσιο, διαπίστωση υλικών-οπτικής του ιστορικού, διάκρισης των ιστορικών από τα μυθοπλαστικά στοιχεία, ερμηνείας τίτλου, εννοιολόγησης της αποικιοκρατίας και σύνθεσης σχετικού κειμένου καθώς επίσης ανάπτυξης θετικής στάσης και

---

<sup>103</sup> Ο Cajani (2018:95-113) σε πρόσφατη έρευνά του αναφέρει ότι νέοι/ες μαθητές/ριες στην Ιταλία απέκτησαν περισσότερες γνώσεις σχετικά με την αποικιοκρατία και την αποαποικιοποίηση, όχι από το σχολείο, αλλά μέσα από άλλες πηγές.

ενδιαφέροντος για την ιστορία (ιστορικός γραμματισμός).

(γ) εξοικείωση με την τέχνη και την τεχνική του κινηματογράφου (παρακολούθηση ταινίας, πείραμα Μάιμπριτζ), δεξιότητες αναγνώρισης/ερμηνείας πλάνων και εντοπισμού μέσων παρουσίασης της ατμόσφαιρας της εποχής, εύρεσης οπτικής του σκηνοθέτη, αποκωδικοποίησης του τίτλου της ταινίας (οπτικός γραμματισμός)

(δ) δεξιότητα συνεργασίας μαθητών/ριών, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον ερευνητή και στις δύο ομάδες έρευνας με κάποιο προβάδισμα της πειραματικής ομάδας (συνεργατική μάθηση).

Οι Γενικοί και οι Διδακτικοί στόχοι των τριών φάσεων εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης επιτεύχθηκαν στη μαθητοκεντρική διδασκαλία και σε κονστρουκτιβιστικό περιβάλλον μάθησης, όπως προκύπτει από τις εύστοχες απαντήσεις των περισσότερων μαθητών/ριών της πειραματικής ομάδας.

Κατά την πρώτη φάση της διδακτικής παρέμβασης (Α' ερωτηματολογίου), ο γενικός στόχος αυτής επιτεύχθηκε, δεδομένου ότι πραγματοποιήθηκε η εξοικείωση με στοιχεία κινηματογράφου και η απόκτηση τόσο δηλωτικής ιστορικής γνώσης, όσο και ιστορικής σκέψης. Ως προς τους διδακτικούς στόχους, οι μαθητές/ριες:

- εξοικειώθηκαν με την αισθητική προσέγγιση του κινηματογράφου μετά την παρακολούθηση της ταινίας.
- συνέλεξαν πληροφορίες για τη σύγκρουση ανάμεσα στους Ισπανούς και τους Ιθαγενείς (δρώντα υποκείμενα, χώρο, χρόνο, προφανή και πραγματικό σκοπό, ατμόσφαιρα εποχής, άγνωστες πληροφορίες).
- διέκριναν τα συλλογικά υποκείμενα (ενωμένοι Ισπανοί) από τα άτομα (επικεφαλής Ισπανών ο Πιζάρρο, αυτοκράτορας των Ίνκα ο Αταχουάλπα).
- αναγνώρισαν/ερμήνευσαν πλάνα (γκρο-πλαν, αμερικαίν, γενικό).
- κατανόησαν την απόκτηση πλούτου ως αιτία και το θάνατο του αυτοκράτορα ως αποτέλεσμα της δράσης.
- εξέφρασαν απόψεις (νέες πληροφορίες) για την ιστορία και τον κινηματογράφο, όπως αυτές προέκυψαν από την παρακολούθηση της ταινίας.

Κατά τη δεύτερη φάση της παρέμβασης (Β' ερωτηματολογίου και σύνθεσης κειμένου), ο γενικός στόχος αυτής επιτεύχθηκε, δεδομένου ότι διαπιστώθηκε η ανάπτυξη δεξιοτήτων (οπτικού και ιστορικού γραμματισμού) για την απόκτηση εννοιολογικής γνώσης/ιστορικής σκέψης. Ως προς τους διδακτικούς στόχους, οι μαθητές/ριες:

- εξοικειώθηκαν με την ερμηνεία του τίτλου του έργου και την αισθητική

προσέγγιση του κινηματογράφου, τα μέσα και την οπτική του σκηνοθέτη μετά την παρακολούθηση της ταινίας κινουμένων σχεδίων·

- αναζήτησαν και κατανόησαν ιστορικά και μυθοπλαστικά γεγονότα, κατόπιν σύγκρισης της ταινίας με κείμενα των ιστορικών και πρωτογενείς πηγές·
- διασταύρωσαν πληροφορίες σχετικά με τα μέσα και την οπτική του σκηνοθέτη και διατύπωσαν απόψεις για τους αποικιοκράτες και την αποικιοκρατία·
- εξέφρασαν το ενδιαφέρον για την ιστορία με χρήση βιβλίου/ταινίας·
- εξέφρασαν τη θετική ή αρνητική στάση για την ιστορία, τον κινηματογράφο ή το συνδυασμό αυτών·
- συνέθεσαν κείμενο σχετικά με την αποικιοκρατία και έδωσαν τίτλο σε αυτό.

Όσον αφορά την τρίτη φάση της παρέμβασης, ο γενικός στόχος της επιτεύχθηκε, δεδομένου ότι διαπιστώθηκε η κατανόηση/εμπέδωση ιστορικών εννοιών, πλάνων, διαφορών μυθοπλαστικών στοιχείων και ιστορικών στοιχείων. Αναδείχθηκαν επίσης οι προτιμήσεις των μαθητών/ριών για την ιστορία, τον κινηματογράφο μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου και τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας τα κείμενα των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές με την τέχνη του κινηματογράφου. Ως προς τους διδακτικούς στόχους, οι μαθητές/ριες:

- διαμόρφωσαν θετική ή αρνητική στάση προς την ιστορία και τον κινηματογράφο μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου·
- εμπέδωσαν ιστορικά στοιχεία για την αποικιοκρατία·
- εμπέδωσαν/ερμήνευσαν συγκεκριμένα πλάνα και μυθοπλαστικά στοιχεία·
- εξέφρασαν την αύξηση του ενδιαφέροντός τους προς την ιστορία με τη χρήση ταινίας και όχι αποκλειστικά με τη χρήση του βιβλίου·
- εξέφρασαν τη θετική στάση προς το συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου στη διδασκαλία της ιστορίας.

Εκτός από τις βασικές ομοιότητες που παρατηρήθηκαν κατά τη σύγκριση των ερευνητικών ομάδων στα δύο σχολεία, μετά την πρόθυμη και ενεργητική συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία, παρατηρήθηκαν επίσης κάποιες διαφοροποιήσεις οι οποίες, σύμφωνα με το σπειροειδή χαρακτήρα της έρευνας-δράσης επαναπροσδιορίστηκαν και εμπεδώθηκαν σε άλλες φάσεις της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, στο Ιδιωτικό σχολείο οι μαθητές/ριες της πειραματικής ομάδας αναγνώρισαν και ταυτοποίησαν τα ιστορικά και μυθοπλαστικά στοιχεία με

μεγαλύτερη άνεση συγκριτικά με τους/τις μαθητές/ριες του Δημόσιου σχολείου, οι οποίοι/ες δυσκολεύτηκαν μεν, αλλά τα διευκρίνισαν κατά τη φάση της συνέντευξης. Αντίθετα, στο Δημόσιο σχολείο διαπιστώθηκε μεγαλύτερη άνεση στον εντοπισμό διαφορών μεταξύ της κινηματογραφικής ταινίας και των κινουμένων σχεδίων (οπτική σκηνοθέτη) σε σύγκριση με το Ιδιωτικό σχολείο, όπου διαπιστώθηκε σχετική δυσκολία, η άρση της οποίας επιτεύχθηκε στη συνέντευξη. Επίσης, και στα δύο σχολεία, περισσότερο στο Δημόσιο, δόθηκαν κάποιες συγκεχυμένες απαντήσεις σχετικά με την αλλαγή του σκοπού των αποικιοκρατών (τον προφανή σκοπό του εκχριστιανισμού και τον πραγματικό του πλουτισμού), επειδή επικράτησαν οι προερχόμενες από το σχολικό εγχειρίδιο αναπαραστάσεις που εστίαζαν στα οικονομικά κίνητρα των κατακτητών. Ωστόσο, στην παραγωγή-σύνθεση κειμένου διατυπώθηκαν απόψεις όπου διαχωρίστηκαν τα κίνητρα εκπολιτισμού από τα οικονομικά.

Από την ερευνητική διαδικασία και την πρώτη εξέταση των αποτελεσμάτων ανά σχολείο προκύπτουν οι ακόλουθες απαντήσεις:

(α) Σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/ριες απέκτησαν δηλωτική ιστορική γνώση και καλλιέργησαν την ιστορική σκέψη με την επιπρόσθετη χρήση του κινηματογράφου, με τον οποίο εξοικειώθηκαν (τέταρτο τεταρτημόριο).

(β) Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες απέκτησαν βασικές δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού, οπτικού γραμματισμού, διαδικαστικής γνώσης και συνεργατικής μάθησης, συνδυάζοντας τον κινηματογράφο με κείμενα ιστορικών και πρωτογενείς πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας (τέταρτο τεταρτημόριο).

(γ) Ελάχιστοι/ες μαθητές/ριες επέμειναν στην απομνημόνευση, αναπαράγοντας φράσεις από τα κείμενα των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές (πρώτο τεταρτημόριο).

#### **5.1.4. Πολιτισμικά-οικονομικά στοιχεία μαθητών/ριών**

Προκειμένου να οριστεί η πολιτισμικο-οικονομική ταυτότητα των μαθητών/ριών, ακολουθήσαμε τη διαστρωμάτωση με βάση το επάγγελμα, όπως παρουσιάζεται από την ομάδα Γ. Οικονομάκη (2016: 2-17) σε μελέτη για λογαριασμό του Ινστιτούτου Εργασίας της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας – ΙΝΕ

ΓΣΕΕ καθώς επίσης το μορφωτικό επίπεδο των γονέων<sup>104</sup>.

### ●Ιδιωτικό σχολείο (πεδίο Ι)

Στα ανώνυμα στοιχεία που συμπλήρωσαν οι μαθητές/ριες του Ιδιωτικού σχολείου κατά την έναρξη εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης, ζητήθηκε, πέρα από το φύλο, την ηλικία, την εκπαιδευτική βαθμίδα και τον τόπο κατοικίας των ιδίων, να συμπληρωθούν στοιχεία, όσον αφορά στις σπουδές και στο επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας τους. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες του Ιδιωτικού σχολείου εντάσσονται στις μεσαίες κοινωνικές τάξεις (μεσαία αστική τάξη-εργοδότες, παραδοσιακή μικροαστική τάξη και συμβοηθούντα μέλη-αυτοαπασχολούμενοι, νέα μικροαστική τάξη-κρατικός μηχανισμός) με κριτήριο την επαγγελματική ενασχόληση, και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Παρ., Πιν. 5.3 και 5.5).

Ειδικότερα, από τους 32 γονείς των μαθητών/ριών της ομάδας ελέγχου, η πλειοψηφία ασκεί επαγγέλματα που ανήκουν στη μεσαία τάξη. Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο, περίπου ο μισός αριθμός αυτών διαθέτει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αρκετοί/ές έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Επίσης, από τους 40 γονείς, των μαθητών/ριών της πειραματικής ομάδας, η πλειοψηφία ανήκει στις μεσαίες τάξεις. Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, ο μισός αριθμός αυτών διαθέτει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αρκετοί/ές έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

### ●Δημόσιο σχολείο (πεδίο ΙΙ)

Σε αντιστοιχία με το Ιδιωτικό σχολείο, οι μαθητές/ριες του Δημόσιου σχολείου, κατά την έναρξη εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης συμπλήρωσαν ανώνυμα στοιχεία στα οποία συμπεριλαμβάνονται το επάγγελμα και οι σπουδές του πατέρα και της μητέρας τους. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες του Δημόσιου σχολείου

---

<sup>104</sup> Ως προς το επάγγελμα, η διαστρωμάτωση συνίσταται από τέσσερις κοινωνικές τάξεις: (α) τις ανώτερες τάξεις, στις οποίες εντάσσονται, κυρίως, η καπιταλιστική τάξη ιδιωτικού τομέα, οι μάντζερ, και η ανώτερη κρατική γραφειοκρατία· (β) τις μεσαίες τάξεις στις οποίες εντάσσονται η μεσαία αστική τάξη (εργοδότες), η παραδοσιακή μικροαστική τάξη και τα συμβοηθούντα μέλη (αυτοαπασχολούμενοι), και η νέα μικροαστική τάξη (κρατικός μηχανισμός)· (γ) τις εργατικές τάξεις στις οποίες εντάσσονται οι εργάτες, και η κατώτερη μισθωτή βαθμίδα· (δ) την τάξη των ανέργων, στην οποία εντάσσονται οι άνεργοι/ες πατέρες και μητέρες. Επίσης, προβλέπεται η επιλογή «Δεν Γνωρίζω/Δεν Απαντώ» (ΔΓ/ΔΑ).

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ακολουθείται η κατηγοριοποίηση της εκπαίδευσης σε τέσσερις βαθμίδες: (α) την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Α), στην οποία εντάσσεται το Δημοτικό· (β) τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Β), στην οποία εντάσσονται το Γυμνάσιο και το Λύκειο· (γ) την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Γ) στην οποία εντάσσονται οι βασικές σπουδές σε ΤΕΙ/ΑΕΙ· (δ) Μεταπτυχιακές Σπουδές (Μ) στις οποίες εντάσσονται οι σπουδές δεύτερου κύκλου σε ΑΕΙ/ΤΕΙ. Επίσης προβλέπεται η επιλογή «Κενό» (Κ).

εντάσσονται στις μεσαίες κοινωνικές τάξεις με κριτήριο την επαγγελματική ενασχόληση, και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Παρ., Πιν. 5.4 και 5.6).

Ειδικότερα, από τους 40 γονείς των μαθητών/ριών της ομάδας ελέγχου, οι περισσότεροι/ες ασκούν επαγγέλματα που ανήκουν στη μεσαία τάξη. Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο, σχεδόν ο μισός αριθμός αυτών διαθέτει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και λίγοι/ες έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Επίσης, από τους 40 γονείς, των μαθητών/ριών της πειραματικής ομάδας, οι περισσότεροι/ες ανήκουν στις μεσαίες τάξεις. Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, μεγάλος αριθμός αυτών διαθέτει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ελάχιστοι/ες έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

### **5.1.5. Η αποικιοκρατία σε συνάρτηση με το πολιτισμικό προφίλ των μαθητών/ριών**

Η παρούσα εξέταση των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων που διαμόρφωσαν οι μαθητές/ριες είναι σύνθετη. Παρουσιάζουμε την παράλληλη ενασχόληση με τις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις που αφορούν τόσο στη διαδικαστική γνώση, όσο και στην εννοιολογική, κυρίως, όμως, στην εννοιολογική, διότι στην αναπαράσταση η εικόνα και η έννοια αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Παπαστάμου, 1989:415-419). Οι αναπαραστάσεις χαρακτηρίζονται ως κοινωνικές διότι πρωτεύοντα ρόλο στο σχηματισμό τους διαδραματίζει ο μικρόκοσμος του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος που εντάσσεται στο μακρόκοσμο του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών/ριών. Στο μακρόκοσμο αυτό μπορούν να ενταχθούν και οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις του εννοιολογικού διπτύχου *ζωή-θάνατος* ως υπερκειμενικό δίπολο της έννοιας *αποικιοκρατία*. Η έννοια αυτή ως δημιούργημα των ιστορικών ανήκει στην κατηγορία των ιδεοτύπων και συμβάλλει στην ανάδειξη σχέσεων μεταξύ των συμβάντων (Κάββουρα, 2011a:132). Η αποικιοκρατία των Ισπανών και των Πορτογάλων στη Ν. Αμερική καθώς επίσης των Γάλλων και των Ολλανδών στον Καναδά, των Βρετανών στη Β. Αμερική, των Γάλλων στην Αφρική αποτελούν ιστορικές περιπτώσεις (Ψυρρούκης, 1993) του ευρύτερου αποικιοκρατικού φαινομένου. Εκτός από κατάκτηση χωρών η αποικιοκρατία αποτελεί τον εισαγωγικό όρο ως ετικέτα για τη συγκεκριμένη εξέταση των αναπαραστάσεων, εφαρμόζοντας την ανάλυση περιεχομένου αυτών, σύμφωνα με τη θεωρία του πρωτοπόρου Moscovici (1976). Συνεπώς, το υποκείμενο των εξεταζόμενων κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι οι συμμετέχοντες/ουσες στην



έρευνα μαθητές/ριες και το αντικείμενο των αναπαραστάσεων είναι η έννοια της αποικιοκρατίας σε συνάρτηση με όμοιες, συναφείς (παρόμοιες) ή αντίθετες έννοιες.

Ως προς την ανάλυση του περιεχομένου των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων καθοριστικές διαστάσεις είναι η πληροφορία σε ποιοτικό και ποσοτικό επίπεδο γνώσης του ατόμου ή της ομάδας, η θετική ή αρνητική στάση του ατόμου ή της ομάδας προς το αντικείμενο (Μάντογλου, 1995: 19-31), η οποία στην έρευνα αυτή συνίσταται στη στάση προς τη διδασκαλία της ιστορίας και τη στάση προς το φαινόμενο της αποικιοκρατίας.

### •Η πληροφορία

Οι πληροφορίες ως προς τη σημασία των λέξεων συλλέχθηκαν από τα δεδομένα της ερευνητικής-διδακτικής παρέμβασης μέσα από το ερωτηματολόγιο, τη σύνθεση κειμένου και τη συνέντευξη (ως ερευνητικά εργαλεία), μετά την παρακολούθηση της κινηματογραφικής ταινίας μυθοπλασίας με τίτλο *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου*, τη σύγκριση της ταινίας, τόσο με την ταινία κινουμένων σχεδίων *Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο* ανάλογου ιστορικού γεγονότος, όσο και με κείμενα των ιστορικών και πρωτογενείς πηγές αλλά και τη διασταύρωση στοιχείων ιστορικού περιεχομένου. Κατ' αυτόν τον τρόπο χρησιμοποιήθηκαν τρεις καταστάσεις μάθησης (φάσεις διδακτικής παρέμβασης) ως αντιπαράδειγμα στις αναπαραστάσεις των μαθητών/ριων που διαπιστώθηκαν κατά το pre-test και αναφέρονταν στις ανακαλύψεις και τις εξερευνήσεις, με σκοπό την είσοδο στη νοητική διαδικασία κατανόησης και εννοιολόγησης του ιστορικού φαινομένου της αποικιοκρατίας των Ισπανών στο Περού κατά το 16<sup>ο</sup> αι. μ.Χ.

Στα ενδεικτικά pre-test και post-test των μαθητών ΙΑ1 και ΙΑ1 της πειραματικής ομάδας τα οποία παρατίθενται, διακρίνεται (στην αρχή της σύνθεσης κειμένου) η σταθερότητα στις κοινωνικές αναπαραστάσεις του πρώτου που προέρχονται από το σχολικό εγχειρίδιο, σε αντίθεση με την αλλαγή αναπαραστάσεων του δευτέρου που προέρχονται από τη διδακτική παρέμβαση και με τη χρήση κινηματογραφικής ταινίας, κειμένων των ιστορικών και πρωτογενών πηγών. Ειδικότερα, στις απαντήσεις του μαθητή ΙΑ1, τόσο στο pre-test, όσο και στο post-test αναφέρονται: *Οθωμανοί, εμπορικοί δρόμοι, Ανατολή, Ευρωπαίοι, ανακαλύψεις-νέες περιοχές*. Σε αντιδιαστολή, στις απαντήσεις του μαθητή ΙΑ1 όπου παρατηρείται

αλλαγή αναπαραστάσεων, αναφέρονται: Στο pre-test, *ανακαλύψεις, Ινδιάνους*. Στο post-test, η λέξη *ανακαλύψεις* δεν επαναλαμβάνεται, ενώ επεκτείνεται η γνώση σε τόπο (*Περού*), χρόνο (*16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ*), προφανή και πραγματικό σκοπό (*εκχριστιάνιση, χρυσό*), άμεσο αποτέλεσμα (*Σκότωσαν*), μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα (*συνήθισαν*).

PRE-TEST: «*Αφού οι Οθωμανοί έκαναν τους εμπορικούς δρόμους στην Ανατολή, οι Ευρωπαίοι, κυρίως οι Ισπανοί και οι Πορτογάλοι, ωθήθηκαν στις γεωγραφικές ανακαλύψεις [...]*».

POST-TEST: «*[...] οι Ευρωπαίοι μη μπορώντας να κάνουν εμπόριο με την Ανατολή εξαιτίας των Οθωμανών αρχίζουν να ψάχνουν για νέες περιοχές [...]*».

(μαθητής IA1, 14 ετών)

PRE-TEST: «*Κατά την εποχή αυτή οι Ισπανοί έκαναν μεγάλες ανακαλύψεις, καθώς με καράβια ανακάλυψαν πολλά μέρη, καθώς και τους Ινδιάνους*».

POST-TEST : «*Οι Ισπανοί πήγαν με καράβια τους στο Περού κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. Ο αρχικός τους σκοπός ήταν η εκχριστιάνιση των Ιθαγενών αλλά επίσης να πάρουν τον χρυσό τους. Σκότωσαν τον βασιλιά τους και έκλεψαν τελικά τον χρυσό και μετά από πολλά χρόνια οι Ίνκας συνήθισαν και έγιναν σαν τους Ισπανούς αλλά στο τέλος πέθαναν*».

(μαθητής IIA1, 14 ετών)

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαδικασία αυτή αποτελεί η διάκριση των ιστορικών στοιχείων από τα μυθοπλαστικά στοιχεία, δεξιότητα του οπτικού και κυρίως του ιστορικού γραμματισμού που επιτεύχθηκε κατά τις φάσεις του ερωτηματολογίου/ΦΕ και της συνέντευξης.

Κατά την εξέταση των δεδομένων ανά άτομο ή ανά ομάδα (ομάδα ελέγχου, πειραματική ομάδα, κοινωνική ομάδα/Σχολείο) παρατηρήθηκε ομοιότητα, διαφοροποίηση ή συνάφεια, ανάμεσα στις πληροφορίες-αναπαραστάσεις που εντοπίστηκαν ακόμη και στις απαντήσεις των ίδιων ατόμων ανάλογα με το κοινωνικό τους περιβάλλον (Moscovici, 1976) ή το γνωστικό τους υπόβαθρο κατά την πρόσληψη της έννοιας (Jauss, 1995:93-94). Σε αυτό το πλαίσιο πραγματοποιήθηκε η αφομοίωση των νέων πληροφοριών κατά την οποία το ιστορικό γεγονός

προσλαμβάνεται και ενσωματώνεται στην προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία. Για παράδειγμα, το ταξίδι των Ισπανών κατακτητών ενσωματώθηκε στην προϋπάρχουσα γνώση σχετικά με το ταξίδι του Κολόμβου. Επιπλέον επιτελέστηκε συμμόρφωση-τροποποίηση της νοητικής δομής, εμπλουτισμός γνώσεων, αναδιοργάνωση της νέας γνώσης και αναπαραστάσεων (Piaget, 1997:14-15). Για παράδειγμα, από τη σύντομη αναφορά στις ανακαλύψεις κατά το pre-test έφτασαν στην εμπλουτισμένη και τροποποιημένη περιγραφή της αποικιοκρατίας στη σύνθεση κειμένου.

Σύμφωνα με τον Moscovici (1976), η ανάπτυξη των κοινωνικών αναπαραστάσεων βασίζεται στην αντικειμενοποίηση, όπου το αφηρημένο μετασχηματίζεται σε συγκεκριμένο καθώς επίσης στην αγκίστρωση, όπου το νέο στοιχείο αγκιστρώνεται στο οικείο (*εξερεύνηση/ανακάλυψη*). Για παράδειγμα, η αφηρημένη έννοια *εκμετάλλευση* μετασχηματίστηκε στο συγκεκριμένο ουσιαστικό (που αντιλαμβάνεται ο κοινός νους) *χρυσάφι*, όπως η έννοια *ατμόσφαιρα της εποχής*, μετασχηματίστηκε στο συγκεκριμένο ουσιαστικό *κοστούμια* και η έννοια *σύγκρουση* στο συγκεκριμένο ουσιαστικό *όπλα*, ως αντικειμενοποίηση. Παρατηρείται η συνύφανση της απλής και της επιστημονικής μορφής γνώσης ως κοινωνιογνωστική πολυφασία. Η ιδιότητα της σκέψης να αγκιστρώνεται στο οικείο οδήγησε πολλούς/ές μαθητές/ριες στο pre-test να ταυτίσουν την έννοια της *αποικιοκρατίας* με την οικεία κατάσταση της ανακάλυψης ενώ στο post-test να κατανοήσουν την αποικιοκρατία με τη χρήση κυρίως των εννοιών *κατάκτηση, εκμετάλλευση*.

#### ●*Στάσεις των μαθητών/ριών για τη διδασκαλία της ιστορίας*

Από τις απαντήσεις των μαθητών/ριών της ομάδας ελέγχου (Παρ., Πιν. 5.14 και 5.15) και της πειραματικής ομάδας (Παρ., Πιν. 5.16 και 5.17) και των δύο Σχολείων διαπιστώθηκε θετική ή αρνητική στάση προς τη χρήση μόνον του βιβλίου ιστορίας, μόνον ταινίας ιστορικού περιεχομένου ή προς το συνδυασμό αυτών στο μάθημα της ιστορίας. Στο pre-test οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες και των δύο πεδίων είχαν θετικές στάσεις προς τη χρήση του σχολικού βιβλίου και λίγοι/ες προς τη χρήση διαδικτύου και προς την παρακολούθηση βίντεο-ντοκιμαντέρ, καθώς επίσης προς την αλληλεπίδραση με το οικογενειακό περιβάλλον. Στο ερωτηματολόγιο ελάχιστοι/ες (9/40) διαμόρφωσαν θετική στάση προς τη χρήση μόνον του βιβλίου ή προς την χρήση μόνον της ταινίας, ενώ οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες (31/40) τροποποίησαν τη στάση τους και εκφράστηκαν θετικά για το συνδυασμό βιβλίου και ταινίας. Στη συνέντευξη, σχεδόν όλοι/ες (38/40) διαμόρφωσαν θετική στάση προς το συνδυασμό

κινηματογράφου με κείμενα των ιστορικών και πρωτογενείς πηγές στο μάθημα της ιστορίας. Σε αυτό συνετέλεσε η διδακτική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα με τη διαμεσολάβηση του σκηνοθέτη, του ιστορικού και του ερευνητή που δημιούργησε κονστρουκτιβιστικό περιβάλλον μάθησης στον μικρόκοσμο του σχολείου σε συνάρτηση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Σημειώνεται ότι τα πολιτισμικά-οικονομικά στοιχεία των περισσότερων από το μισό αριθμό μαθητών/ριών αφορούν στις μεσαίες κοινωνικές τάξεις και προέρχονται από γονείς που ασκούσαν ποικίλλα επαγγέλματα, έχοντας ανώτερο μορφωτικό επίπεδο. Κατ' αυτόν τον τρόπο η στάση πεδίου Κοινωνικών Αναπαραστάσεων οργανώθηκε σε τρεις κατηγορίες ως προς τη χρήση βιβλίου, ταινίας, συνδυασμού αυτών:

1. Ελάχιστοι/ες μαθητές/ριες (2/40) διαμόρφωσαν θετική στάση για τη διδασκαλία της ιστορίας μόνον από το βιβλίο (πρώτο τεταρτημόριο).
2. Ελάχιστοι/ες (7/40) μαθητές/ριες διαμόρφωσαν θετική στάση για τη διδασκαλία της ιστορίας μόνον από την ταινία (πρώτο τεταρτημόριο).
3. Σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/ριες (38/40) διαμόρφωσαν θετική στάση προς τη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας (μετασχηματισμός αναπαραστάσεων) μέσα από το συνδυασμό του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές (τέταρτο τεταρτημόριο).

#### **•Στάσεις προς το φαινόμενο της αποικιοκρατίας**

Για τη διερεύνηση της στάσης των μαθητών/ριών προς την αποικιοκρατία και κατά συνέπεια προς την αντιστικτική έννοια της αποαποικιοποίησης, παρουσιάζονται, ανά ομάδα, αποτελέσματα της έρευνάς μας. Στις ομάδες ελέγχου παρατηρείται ποικιλομορφία σχετικά με τις ανακαλύψεις, δεδομένου ότι δεν παρακολούθησαν την ταινία και δεν ανέλυσαν κείμενα ιστορικών ή πρωτογενείς πηγές πέρα από το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου (Παρ., Πιν. 5.7 και 5.9).

Από την άλλη πλευρά, στις πειραματικές ομάδες παρατηρούνται αρχικά αρκετές περιπτώσεις αμφίροπης ή ουδέτερης στάσης. Ωστόσο, στη συνέχεια, μετά τη διεξαγωγή της παρέμβασης διαφαίνονται οι αλλαγές στη στάση των μαθητών/ριών ή κάποια σταθερότητα ως προς την αποικιοκρατία, μέσα από το ερωτηματολόγιο όπου συνολικά υπερισχύει η αιτιολογημένη αρνητική στάση προς το συγκεκριμένο ιστορικό φαινόμενο (24/40) η οποία ενισχύεται από τη στάση που διαφαίνεται στη

σύνθεση κειμένου (Παρ., Πιν. 5.8 και 5.10). Αντίθετα, στη συνέντευξη, μέσα από σύντομη εννοιολόγηση αναφορικά με την κατάσταση που επικρατούσε στις αποικίες μετά την απελευθέρωση (*ανθρώπινα δικαιώματα, φτώχεια, διπλή γλώσσα*), είχε προβάδισμα η θετική στάση προς την αποαποικιοποίηση, η οποία συγκλίνει με την αρνητική στάση προς την αποικιοκρατία. Η αμφίροπη στάση εκδηλώνεται συνολικά από λίγους/ες μαθητές/ριες (13/40) ενώ η θετική στάση από ελάχιστους/ες (3/40) Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι στάσεις οργανώθηκαν σε τρεις κατηγορίες ως προς το ιστορικό φαινόμενο της αποικιοκρατίας:

(α) Προβάδισμα έχουν πολλοί/ές μαθητές/ριες που διάκινται αρνητικά προς την αποικιοκρατία (τρίτο τεταρτημόριο).

(β) λιγότεροι/ες διάκινται αμφίροπα ή ουδέτερα προς την αποικιοκρατία (δεύτερο τεταρτημόριο).

(γ) ελάχιστος αριθμός μαθητών/ριών διάκινται θετικά προς την αποικιοκρατία (πρώτο τεταρτημόριο).

Στη σύνθεση κειμένου (IK13) που παρατίθεται, διαπιστώνεται μετασχηματισμός των αναπαραστάσεων ως προς την επέκταση της ιστορικής γνώσης μέσα από τη διαδικασία της αφαίρεσης. Συγκεκριμένα, στην ενδεικτική παραγωγή-σύνθεση κειμένου της πειραματικής ομάδας του πεδίου I διαπιστώνεται εκτός από τον μετασχηματισμό η επέκταση της γνώσης, η απόκτηση της δεξιότητας εννοιολόγησης μέσα από τη γενίκευση (*περιοχές, Ευρώπη, Αμερική*) και κυρίως μέσα από την αφαίρεση (*σκοπός, χρυσός, συνέπειες, ανάπτυξη, ποιότητα ζωής*). Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις της μαθήτριας θεωρείται ότι βασίζονται στο υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων και στην εστίαση, τόσο σε θετικά, όσο και σε αρνητικά αποτελέσματα και σηματοδοτούν την κατανόηση του ιστορικού φαινομένου ως ιστορικής αλλαγής με επικρατέστερη την αμφίροπη στάση (συνύπαρξη):

POST-TEST: «Αποικιοκρατία

*Η αποικιοκρατία ήταν ένα γεγονός που συνέβη κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. και έφερε ριζικές μεταβολές στην Ευρώπη και την Αμερική. Πολλοί Ευρωπαίοι έφτασαν στην Αμερική, κατακτώντας διάφορες περιοχές και παίρνοντας όλο το χρυσό, ενώ ο αρχικός σκοπός τους ήταν η διάδοση του Χριστιανισμού. Οι Ευρωπαίοι χρησιμοποίησαν τη βία καταστρέφοντας σημαντικούς πολιτισμούς, όπως τους Ίνκας, χωρίς να προσπαθήσουν να ζήσουν ειρηνικά. Παρά τις αρνητικές*

*συνέπειες που είχε η αποικιοκρατία στους πολιτισμούς αυτούς υπήρξε ανάπτυξη στην Ευρώπη με την εισαγωγή χρυσού και διαφόρων εμπορευμάτων που έκαναν καλύτερη την ποιότητα ζωής στην Ευρώπη. Θετικά αποτελέσματα υπήρχαν και στην Αμερική με τον εξευρωπαϊσμό, που έφερε την ανάπτυξή της» (μαθήτρια ΙΚ13, 14 ετών).*

#### **5.1.5.1. Κατηγορίες Κοινωνικών Αναπαραστάσεων σχετικά με την έννοια της αποικιοκρατίας**

Εκτός από το σχολικό βιβλίο και το διαδίκτυο που διαδραμάτισαν ρόλο αρχικά στην ανάπτυξη αναπαραστάσεων, υπήρξαν καταστάσεις μάθησης και κοινωνικές καταστάσεις που συνέβαλαν στη ρήξη με την προηγούμενη εμπειρία και στη διαμόρφωση νέων αναπαραστάσεων ή διατήρησης κάποιων από αυτές.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τη στάση των μαθητών/ριών μεσαίων κοινωνικών τάξεων, τόσο προς το συνδυασμό κινηματογράφου και ιστορίας, όσο και προς την αποικιοκρατία, οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις του κοινού πεδίου των Σχολείων Ι, ΙΙ, ως προς τον εισαγωγικό όρο της διερεύνησης επαληθεύονται και εντάσσονται σε εννοιολογικά δίκτυα (Prost, 1996). Κατ' αυτόν τον τρόπο σχηματίζονται οι γενικές κατηγορίες:

1. Η αποικιοκρατία ως ιστορική αλλαγή
2. Η αποικιοκρατία ως ανάγκη κατάκτησης
3. Η αποικιοκρατία ως συνύπαρξη λαών

Κατά συνέπεια, οι κατηγορίες κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών/ριών για την αποικιοκρατία είναι αναλυτικά:

1. Πολλοί/ές μαθητές/ριες (τρίτο τεταρτημόριο) που ζουν στην Ελλάδα, σε ένα κράτος χωρίς αποικιοκρατικό παρελθόν μέσα από το συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου ανέπτυξαν αρνητική στάση προς την αποικιοκρατία (υποστηρίζοντας την πλευρά των Ιθαγενών) και προσέλαβαν αυτή ως ιστορική αλλαγή σε τρία επίπεδα, ανάλογα με τους οικονομικούς, πολιτιστικούς και πολιτικούς παράγοντες:

(α) οικονομικό επίπεδο: χρυσός, εκμετάλλευση.

(β)πολιτιστικό επίπεδο: *καταστροφή πολιτισμού, [καταστροφή σε] υπέροχους πολιτισμούς, αγριότητα, βία, βίαιος τρόπος, φιλικές προθέσεις Ιθαγενών, ανθρώπινα όντα-κουλτούρα.*

(γ)πολιτικό επίπεδο: *νέο βασίλειο, αιχμαλωσία, σκοτωμοί, όχι δίκαιο, άσχημη επέμβαση, καταστροφικό αποτέλεσμα.*

2. Ελάχιστος αριθμός μαθητών/ριων (πρώτο τεταρτημόριο) μέσα από το συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου ανέπτυξαν θετική στάση προς την αποικιοκρατία (υποστηρίζοντας την πλευρά των Ευρωπαίων) και την προσέλαβαν ως κοινωνική αναγκαιότητα:

*ανάγκη, εκπολιτισμός, εξευρωπαϊσμός, εκχριστιανισμός, ανταλλάγματα.*

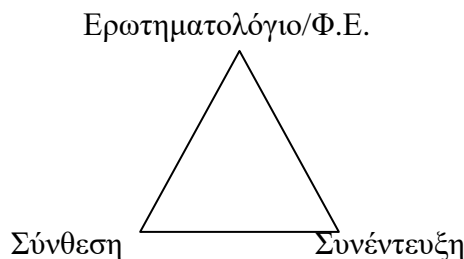
3. Μερικοί/ές μαθητές/ριες (δεύτερο τεταρτημόριο) μέσα από το συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου ανέπτυξαν αμφίρροπη στάση προς την αποικιοκρατία (υποστηρίζοντας και τις δύο πλευρές ή καμία) και την προσέλαβαν ως συνύπαρξη λαών, ενδεχομένως, λόγω της επιρροής που ασκούν τα χριστιανικά πρότυπα για τη συμφιλίωση των λαών:

*συνύπαρξη, εξευρωπαϊσμός χωρίς να χαθούν πολιτισμοί, ομόνοια, γλώσσα, θρησκεία, ειρήνη.*

## 5.2. Συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων με τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων

Κατά τη συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται η τριγωνοποίηση των δεδομένων της έρευνας που προήλθαν από τη χρήση των ερευνητικών εργαλείων στην πειραματική ομάδα, τόσο του Ιδιωτικού, όσο και του Δημόσιου σχολείου. Συγκεκριμένα, με το ερωτηματολόγιο/ Φ.Ε. (22 ερωτήματα), τη σύνθεση κειμένου και την εστιασμένη συνέντευξη, διερευνήθηκαν και διαπιστώθηκαν στοιχεία-δεξιότητες, τόσο του οπτικού, όσο και του ιστορικού γραμματισμού, όπως η αισθητική προσέγγιση της ταινίας, η έκφραση ενδιαφέροντος για την ιστορία, η διάκριση μυθοπλαστικών από τα ιστορικά στοιχεία, η ιστορική σκέψη και η ιστορική γνώση. Επισημαίνεται εκ νέου ότι στην εκπαίδευση μέσα από την τέχνη δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. (Κόκκος, 2011·Perkins, 1994). Ειδικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία τα λάθη αποτελούν δέκτες για τη διαμόρφωση των διδακτικών στόχων (Κάββουρα, 2011a). Στη συνέχεια της έρευνας το Ιδιωτικό θα αποκαλείται ως Σχολείο Ι και το Δημόσιο ως Σχολείο ΙΙ, επειδή η παρούσα έρευνα δεν στοχεύει στην ανάδειξη της διαφοροποίησης μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης και δεδομένου ότι προηγήθηκε κατά τη σύγκριση των ερευνητικών αποτελεσμάτων η ομαδοποίηση των μαθητών/ριών με βάση τις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις τους και ειδικότερα τα πολιτισμικά-οικονομικά τους στοιχεία.

### 5.2.1. Διαμόρφωση των θεματικών κατηγοριών των ερωτημάτων με τριγωνοποίηση των ερευνητικών εργαλείων



Σχήμα 5.1.: Τριγωνοποίηση των ερευνητικών εργαλείων



Για να γίνει γενικά η τριγωνοποίηση στην έρευνα, ενδείκνυται η σύγκριση δεδομένων που προέρχονται από δύο ή περισσότερες διαφορετικές καταστάσεις (σύγκριση σχολείων), καθώς επίσης η σύγκριση διαφορετικών τρόπων συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων (τριγωνοποίηση ερευνητικών εργαλείων) με σκοπό την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων (Cohen et al, 2008:189-195).

Συγκρίνοντας, το ερωτηματολόγιο με τη σύνθεση κειμένου, το ερωτηματολόγιο με τη συνέντευξη, τη σύνθεση κειμένου με τη συνέντευξη καθώς επίσης το ερωτηματολόγιο με τη σύνθεση και τη συνέντευξη, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν μεταξύ αυτών (α) κοινά στοιχεία ερωτημάτων που αναφέρονται στην ανάλυση-ερμηνεία του ιστορικού γεγονότος και αποτελούν χαρακτηριστικά της δηλωτικής ιστορικής γνώσης· (β) κοινά στοιχεία ερωτημάτων που αφορούν στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας τόσο με τη χρήση, βιβλίου-κειμένων, όσο και με την επιπρόσθετη χρήση κινηματογραφικής ταινίας, και αποτελούν χαρακτηριστικά της διαδικαστικής ιστορικής γνώσης, συμπεριλαμβανομένου του οπτικού γραμματισμού· (γ) κοινά στοιχεία ερωτημάτων που σχετίζονται με την αναζήτηση-διασταύρωση-ερμηνεία πληροφοριών ιστορικού περιεχομένου καθώς επίσης με τη διαδικασία εννοιολόγησης της αποικιοκρατίας και αποτελούν δεξιότητες/δραστηριότητες απόκτησης του ιστορικού γραμματισμού. Ειδικότερα, μέσα από την τριγωνοποίηση των τριών ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην ερευνητική-διδασκτική παρέμβασή μας προκύπτουν οι τρεις θεματικές κατηγορίες των ερωτημάτων.

#### •Θεματικές κατηγορίες ερωτημάτων

Τριγωνοποιώντας τα δεδομένα από το ερωτηματολόγιο/φύλλα εργασίας (test), τη σύνθεση (αξιολογικό post-test) και τη συνέντευξη (τελικό αξιολογικό post-test) και των δύο σχολείων, οργανώσαμε τις δεξιότητες/δραστηριότητες σε αντιστοιχία με τρεις θεματικές κατηγορίες ερωτημάτων: της δηλωτικής ιστορικής γνώσης, της διαδικαστικής γνώσης, και της εννοιολογικής γνώσης σε συνάρτηση με τον ιστορικό γραμματισμό, στον οποίο εμπεριέχονται και οι τρεις αυτές μορφές της ιστορικής γνώσης.

❖Στην πρώτη θεματική κατηγορία ερωτημάτων (Παρ., Πιν. 5.11) διερευνήθηκαν θέματα δηλωτικής ιστορικής γνώσης, στα οποία εντάσσονται τρεις υποκατηγορίες, όπως:

1. Γνώση του περιεχομένου του οπτικού αφηγήματος στην οποία περιλαμβάνονται:

- (α) τα υποκείμενα δράσης (Φ.Ε., ερ.1, Σύνθ., Συν.)·
- (β) ο χαρτογραφημένος χώρος (Φ.Ε., ερ.2, Σύνθ., Συν.)·
- (γ) η χρονική αλληλουχία (Φ.Ε., ερ.3, Σύνθ.)·
- (δ) ο προφανής και ο πραγματικός σκοπός (Φ.Ε., ερ.4,5,6, Σύνθ.).

2. Δράση Υποκειμένων στην οποία περιλαμβάνονται:

- (α) τα άτομα (Φ.Ε., ερ. 11, Σύνθ. Συν.)·
- (β) οι συλλογικότητες (Φ.Ε., ερ.11, Σύνθ., Συν.).

3. Πλαίσιο Δράσης<sup>105</sup> όπου περιλαμβάνονται:

- (α) οι αιτιακές σχέσεις (Φ.Ε., ερ.12.Ι, Σύνθ.)·
- (β) τα αποτελέσματα σε σχέση με τις συνθήκες (Φ.Ε., ερ.12.ΙΙ, Σύνθ., Συν.).

❖ Στη δεύτερη θεματική κατηγορία ερωτημάτων (Παρ., Πιν. 5.12) διερευνήθηκαν θέματα διαδικαστικής ιστορικής γνώσης, στα οποία εντάσσονται τρεις υποκατηγορίες, όπως:

1. Διδασκαλία με τη χρήση βιβλίου ιστορίας, όπου περιλαμβάνονται:

- (α) η χρήση και κριτική του σχολικού εγχειριδίου από τους/τις μαθητές/ριες (pre-test, Συν. ερ.3)·
- (β) η εξοικείωση με τα κείμενα των ιστορικών-αφηγήσεις (Φ.Ε., ερ.17, Σύνθ.)·
- (γ) η γνώμη και η θετική-αρνητική στάση μαθητών/ριών ως προς την ιστορία (Φ.Ε., ερ.22, Συν. ερ.1).

2. Διδασκαλία με τη χρήση κινηματογραφικής ταινίας ιστορικού περιεχομένου (οπτικός γραμματισμός), όπου περιλαμβάνονται:

- (α) η αισθητική απόλαυση ως κίνητρο για ιστορία (Φ.Ε., ερ. 7,8,10,14, Συν.ερ.2)·
- (β) η ενεργοποίηση συμμετοχής/ενδιαφέροντος των μαθητών/ριών για την ιστορία (Φ.Ε., ερ.8,9, Σύνθ., Συν. ερ.3)·
- (γ) η σύγκριση των ταινιών μεταξύ τους και η αναγνώριση-ερμηνεία πλάνων για τον εντοπισμό των μέσων και της οπτικής του σκηνοθέτη (Φ.Ε., ερ.7,10,14, Συν.ερ.3)·
- (δ) η αποκωδικοποίηση του τίτλου της ταινίας (Φ.Ε., ερ.13, Σύνθ.)·

---

<sup>105</sup> Οι αιτιακές σχέσεις και τα αποτελέσματα της δράσης στην προκειμένη περίπτωση εντάσσονται στη δηλωτική ιστορική γνώση ως ιστορικές πληροφορίες που αποκόμισαν οι μαθητές/ριες μετά την παρακολούθηση της ταινίας (λόγω διαμεσολάβησης του σκηνοθέτη) και έδωσαν σχετικές απαντήσεις στα ερωτήματα του Α' ερωτηματολογίου. Θα μπορούσαν όμως να ενταχθούν και στη διαδικαστική ιστορική γνώση ως μεθοδολογική πρακτική διδασκαλίας στην υποκατηγορία του συνδυασμού ιστορίας και κινηματογράφου.

(ε) η γνώμη και η θετική-αρνητική στάση των μαθητών/ριών ως προς τον κινηματογράφο (Φ.Ε., ερ.22, Συν. ερ.2).

3. Συνδυασμός ιστορίας και τέχνης του κινηματογράφου (οπτικός και ιστορικός γραμματισμός), όπου περιλαμβάνονται:

(α) η σύγκριση της ταινίας ιστορικού περιεχομένου με τις πρωτογενείς πηγές και τα κείμενα των ιστορικών για τον εντοπισμό ιστορικών και μυθοπλαστικών στοιχείων (Φ.Ε., ερ.18.Ι, 18.ΙΙ, Σύνθ., Συν. ερ.2) ·

(β) η γνώμη και η θετική-αρνητική στάση των μαθητών/ριών ως προς το συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου (Φ.Ε., ερ.22, Συν.ερ.4).

❖ Στην τρίτη θεματική κατηγορία ερωτημάτων (Παρ., Πιν. 5.13) διερευνήθηκαν θέματα ιστορικού γραμματισμού, στα οποία εντάσσονται τρεις υποκατηγορίες, όπως:

1.Αναζήτηση ιστορικών δεδομένων, όπου περιλαμβάνονται:

(α) η σύγκριση των ιστορικών αφηγήσεων για την αντίληψη της πολλαπλότητας στην ιστορική ερμηνεία-οπτική ιστορικών (Φ.Ε., ερ.17, Σύνθ.)·

(β) η σύγκριση πρωτογενών ιστορικών πηγών μεταξύ τους για την αντίληψη της οπτικής των συγγραφέων των πρωτογενών πηγών (Φ.Ε., ερ.20, Σύνθ.)·

(γ) η σύγκριση των αφηγήσεων των ιστορικών με τις πρωτογενείς ιστορικές πηγές για τον εντοπισμό των υλικών των ιστορικών και τη διαφοροποίηση της οπτικής των συγγραφέων των πρωτογενών πηγών από αυτή των ιστορικών (Φ.Ε., ερ.16,19, Σύνθ.)·

(δ) η σύγκριση των ιστορικών αφηγήσεων με την ιστορική κινηματογραφική ταινία μυθοπλασίας για την αναζήτηση ιστορικών στοιχείων (Φ.Ε., ερ.18.Ι., Σύνθ., Συν.ερ.2).

2. Εννοιολόγηση (Εννοιολογική ιστορική γνώση), όπου περιλαμβάνονται:

(α) η χρήση/κατανόηση της ιστορικής έννοιας «αποικιοκρατία» με μετασχηματισμό των αναπαραστάσεων (Φ.Ε., ερ.20,21, Σύνθ., Συν.ερ.5)·

(β) η διάκριση των ιστορικών στοιχείων από τα μυθοπλαστικά στοιχεία (Φ.Ε., ερ.18.Ι., 18.ΙΙ., 18.ΙΙΙ., Σύνθ., Συν. ερ.2)·

(γ) η παραγωγή κειμένου-γραπτή σύνθεση (Σύνθ.post-test) ·

(δ) η απόδοση τίτλου στο παραγόμενο κείμενο (Σύνθ.post-test) ·

(ε) η έκφραση συμπερασματικής γνώμης για την αποικιοκρατία και την αποαποικιοποίηση με την οποία υποδηλώνεται η ανάπτυξη θετικής/αρνητικής/ουδέτερης στάσης (Φ.Ε., ερ.21, Σύνθ., Συν.ερ.3).

3. Ερμηνεία, όπου περιλαμβάνονται:

(α) η ερμηνεία του τίτλου της ταινίας και ο συμβολισμός του Ήλιου (Φ.Ε., ερ.13, Σύνθ.)·

(β) οι ερμηνείες του ιστορικού φαινομένου της αποικιοκρατίας, σύμφωνα με την εστίαση της προσοχής των μαθητών/ριών που προκύπτει από τις απαντήσεις τους (Φ.Ε., ερ.21,7, Σύνθ.).

Η ιστορική σκέψη διατρέχει και τις τρεις θεματικές κατηγορίες ερωτημάτων. Σύμφωνα με τα πέντε πρότυπα ιστορικής σκέψης εντοπίζονται (α) χρονολογική αντίληψη· (β) ιστορική κατανόηση· (γ) ανάλυση και ερμηνεία· (δ) ιστορική έρευνα· (ε) αξίες των συμμετεχόντων μέσα από ιστορική ανάλυση/λήψη αποφάσεων.

### **5.2.2. Τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων μέσα από τις θεματικές κατηγορίες ερωτημάτων των ερευνητικών εργαλείων**

Προβαίνουμε στην ειδική τριγωνοποίηση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, της σύνθεσης και της συνέντευξης μέσα από τις θεματικές κατηγορίες των ερωτημάτων και την παρουσία ιστορικής σκέψης, για να συγκεντρώσουμε δείγματα που αφορούν στην απόκτηση δεξιοτήτων οπτικού και ιστορικού γραμματισμού με ομοιότητες ή διαφοροποιήσεις στα δεδομένα των ερευνητικών εργαλείων. Κατά την τριγωνοποίηση, διαπιστώνεται σύγκλιση των περισσότερων αποτελεσμάτων συγκριτικά με τα τρία ερευνητικά εργαλεία. Δεν συμβαίνει το ίδιο κατά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με την προγνωστική δοκιμασία (pre-test), όπου παρατηρείται απόκλιση μεταξύ αυτών, διότι, με τη μεσολάβηση της παρέμβασης οι περισσότερες αναπαραστάσεις και στάσεις των μαθητών/ριών τροποποιήθηκαν-επεκτάθηκαν κατά τον Piaget (1997:14-15) ή μετασχηματίστηκαν κατά τον Moscovici (1961).

Κλείνουμε την τριγωνοποίηση με την παρουσίαση συγκεντρωτικών απαντήσεων που αφορούν τη στάση των μαθητών/ριών προς την ιστορία, τον κινηματογράφο, ως τελική αξιολόγηση της όλης διδακτικής διαδικασίας ως προς την εφαρμογή της νέας μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας μέσα από το συνδυασμό της τέχνης του κινηματογράφου με την ιστορία.

#### **5.2.2.1. Παρουσία δηλωτικής ιστορικής γνώσης**

Στην πρώτη θεματική κατηγορία ερωτημάτων, παρουσιάζονται θέματα της δηλωτικής ιστορικής γνώσης (Wineburg, 2001:50-52), όπως ταξινομήθηκαν στα

ερωτήματα του ερωτηματολογίου/Φ.Ε., στη σύνθεση κειμένου και στη συνέντευξη (Παρ., Πιν. 5.11). Τα ενδεικτικά παραθέματα δεδομένων και από τα δύο σχολεία αποτελούν δείγματα πρόσληψης της δηλωτικής ιστορικής γνώσης από τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/ριες. Τα χαρακτηριστικά της δηλωτικής ιστορικής γνώσης συναντώνται και στην ανάλυση του δευτέρου προτύπου ιστορικής σκέψης.

#### **5.2.2.1.1. Γνώση του περιεχομένου του οπτικού αφηγήματος**

Ως προς τη γνώση του περιεχομένου του οπτικού αφηγήματος (Burke, 2003·La Carra, 1985) διερευνήθηκαν και κατανοήθηκαν μέσα από το ερωτηματολόγιο/Φ.Ε., τη σύνθεση και τη συνέντευξη:

(α) τα υποκείμενα δράσης που συμμετείχαν στη σύγκρουση της Καζαμάρκα: οι Ισπανοί κονκισταδόρες και οι ιθαγενείς Ίνκα (Φ.Ε., ερ.1, Σύνθ., Συν.)·

(β) ο χώρος διαδραμάτισης του γεγονότος: έχοντας ως αφετηρία την Ευρώπη και τη χώρα της την Ισπανία εντοπίστηκε στο χάρτη της Ν. Αμερικής, η χώρα των Ίνκα, το σημερινό Περού (Φ.Ε., ερ.2, Σύνθ., Συν.)·

(γ) η χρονική αλληλουχία των γεγονότων: έχοντας ως χρονικό σημείο αναφοράς τις περιόδους π.Χ. και μ.Χ., καθώς επίσης, την εφεύρεση της πυξίδας και την ανακάλυψη της Αμερικής, τοποθετήθηκε το ιστορικό γεγονός, κατόπιν συνδυαστικής σκέψης, μετά την ανακάλυψη των Δυτικών Ινδιών (Φ.Ε., ερ.3, Σύνθ.). Κατ' αυτόν τον τρόπο, εκτός της χρονικής αλληλουχίας έγινε εξάσκηση στον έλεγχο της χρονικής απόστασης από το παρόν (Κάββουρα, 2011a:113)·

(δ) ο προφανής και ο πραγματικός σκοπός των κατακτητών: ο εκχριστιανισμός των Ιθαγενών (προφανής σκοπός) και η απόκτηση πλούτου (πραγματικός σκοπός μετά την αλλαγή των προθέσεων). Έγινε αναφορά σε θέματα θρησκείας και οικονομικής εκμετάλλευσης (Φ.Ε., ερ.4,5,6, Σύνθ.).

Ειδικά αναφέρονται:

*«Οι Ισπανοί αποικιοκράτες και οι συνοδοί του αυτοκράτορα του Περού [πήραν μέρος στη συμπλοκή] στην πόλη Καζαμάρκα [Το ιστορικά γεγονότα διαδραματίστηκαν] Μετά την Ανακάλυψη των Δυτικών Ινδιών (Αμερικής -1492)».*

*«[Σχετικά με την αλλαγή σκοπού] ήθελαν να πάρουν το χρυσό· Εκμετάλλευση ποσότητας χρυσού· αναζήτηση χρυσού· απόκτηση πλούτου.*

*Αναζήτηση χρυσού· [ήθελαν] να πάρουν το χρυσό και να διαδώσουν το χριστιανισμό· κατάλαβαν πως οι άνθρωποι εκεί ήταν φιλικοί και έτσι αποφάσισαν να τους εκμεταλλευτούν παίρνοντας το χρυσό».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι, ΙΙ,  
στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.)

*«Οι Ισπανοί πήγαν με καράβια τους στο Περού κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. Ο αρχικός τους σκοπός ήταν η εκχριστιάνιση των Ιθαγενών αλλά επίσης να πάρουν τον χρυσό τους.*

*Έτσι βρήκαν την Αμερική που ήταν γεμάτη φυσικούς πλούτους και έτσι άρχισαν να τα αποκτούν συχνά με τη βία. Στο πλαίσιο του 16<sup>ου</sup> αιώνα είχαν κατακτήσει όλη τη Λατινική Αμερική [...]».*

*«[Οι Ισπανοί] Αρχικά, τους είπαν [τους Ιθαγενείς] πως ήρθαν ειρηνικά, αλλά μετά τους σκότωσαν. Τους είχαν πει πως έρχονται για να μεταδώσουν το χριστιανισμό. Ο πραγματικός λόγος, όμως, ήταν το χρυσάφι».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι, ΙΙ,  
στη σύνθεση κειμένου)

#### **5.2.2.1.2. Δράση Υποκειμένων**

Ως προς τη δράση των υποκειμένων διερευνήθηκαν και κατανοήθηκαν:

(α) τα άτομα που ενεργούν ως πρόσωπα της δράσης: εντοπίστηκαν ο Πιζάρρο, επικεφαλής των κατακτητών και ο Αταχουάλπα, αυτοκράτορας των Ίνκα, οι οποίοι απώλεσαν την ισχύ τους μπροστά στην ισχύ των συλλογικών αποφάσεων·

(β) οι συλλογικότητες που αποκτούν ισχύ: έγινε αντιληπτή η επιρροή που ασκήθηκε από την πλειοψηφία των Ισπανών, λόγω της συλλογικής δράσης, αντίθετα προς τη γνώμη του Πιζάρρο για την καταδίκη του Αταχουάλπα με σκοπό την εύκολη κατάκτηση των Ίνκα (Φ.Ε., ερ.11, Σύνθ., Σύν.).

*Επικράτησε η γνώμη των Ισπανών κατακτητών διότι αυτοί ήταν πολλοί και ενωμένοι*

*Οι Ισπανοί θανάτωσαν τον Αταχουάλπα για να κατακτήσουν εύκολα τη χώρα του.*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ  
στο ερωτηματολόγιο/ Φ.Ε.)

*«Στην ταινία υπήρχαν πολλοί Ισπανοί πάνω στα άλογά τους που επιτέθηκαν στους Ιθαγενείς του Περού. Ενώ στα κινούμενα σχέδια ήταν μόνον ένας Ισπανός, πάλι με το άλογό του. Αυτός επιτέθηκε στον Ιθαγενή από το Μεξικό που φορούσε σκουλαρίκι».*

*«Στη μια είναι οι Ίνκας και στην άλλη, στα κινούμενα σχέδια, είναι οι Αζτέκοι».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ  
στη συνέντευξη)

### **5.2.2.1.3. Πλαίσιο Δράσης**

Ως προς το πλαίσιο δράσης αναδείχτηκαν:

(α) οι αιτιακές σχέσεις μεταξύ των συμβάντων: δόθηκε έμφαση στο διχασμό των Ιθαγενών μετά από εμφύλιες διαμάχες για τη διαδοχή στον αυτοκρατορικό θρόνο, οι οποίες με τη σειρά τους οδήγησαν στην αποδυνάμωση του πολυπληθούς λαού (Φ.Ε., ερ.12.Ι, Σύνθ.).

(β) τα αποτελέσματα της σύγκρουσης σε σχέση με συνθήκες διαδραμάτισης: η αιχμαλωσία και η θανάτωση του αυτοκράτορα ήταν προϊόντα αιφνιδιαστικής επίθεσης (όπως στο σκάκι) εναντίον άοπλων με σύγχρονα για την εποχή εκείνη μέσα (Φ.Ε., ερ.12.ΙΙ, Σύνθ., Συν.).

*Οι Ιθαγενείς έκαναν ειρηνική υποδοχή, ήταν αποδυναμωμένοι μετά το διχασμό τους για τη διαδοχή του θρόνου·*

*οι Ισπανοί ήταν οπλισμένοι, είχαν άλογα και ήθελαν να εκμεταλλευτούν τα πλούτη της χώρας.*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ  
στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.)

*«Σκότωσαν χιλιάδες και αιχμαλώτισαν τον βασιλιά, το γιο του ήλιου, όπως ισχυριζόταν. Αυτός τον δωροδόκησε, λέγοντάς του ότι θα γεμίσει ένα δωμάτιο χρυσό αν τον άφηναν ελεύθερο. Αυτός το έκανε, όμως, θανατώθηκε [...]».*

*«Οι Ιθαγενείς «άοπλοι» δεν μπόρεσαν να τους αντιμετωπίσουν [τους Ισπανούς...] Τέλος ο βασιλιάς των Ίνκας κήκε από τους Ισπανούς. Αποτέλεσμα ήταν η αποικιοκρατία των Ισπανών και η εκμετάλλευση των Ίνκας για τον χρυσό»*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ,  
στη σύνθεση κειμένου)

### **5.2.2.2. Παρουσία διαδικαστικής γνώσης σε ερωτηματολόγιο, σύνθεση, συνέντευξη**

Η παρουσία διαδικαστικής ιστορικής γνώσης εξετάζεται στη δεύτερη θεματική κατηγορία ερωτημάτων (Wineburg, 2001), όπως αυτά ταξινομήθηκαν στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου/Φ.Ε., στη σύνθεση κειμένου και στη συνέντευξη (Παρ., Πιν. 5.12). Τα ενδεικτικά παραθέματα δεδομένων και από τα δύο σχολεία φανερώνουν αντίληψη της διαδικαστικής ιστορικής γνώσης από τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/ριες.

#### **5.2.2.2.1. Διδασκαλία με τη χρήση βιβλίου ιστορίας**

Ως προς το βιβλίο ιστορίας χρησιμοποιήθηκαν από τους/τις μαθητές/ριες πληροφορίες που αντλήθηκαν από το σχολικό εγχειρίδιο, τα κείμενα ιστορικών, τις πρωτογενείς πηγές και εκφράστηκαν γνώμες ως προς την ιστορία:

##### **(α) Χρήση και κριτική του σχολικού εγχειριδίου από τους/τις μαθητές/ριες**

Αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιήθηκε για τη γραπτή απάντηση στο pre-test και για την προφορική απάντηση στη συνέντευξη της ομάδας ελέγχου των Σχολείων Ι, ΙΙ (Συν., ερ.3). Επισημάνθηκε η αναπαραγωγή πληροφοριών του σχολικού βιβλίου ιστορίας από την πλειονότητα των μαθητών/ριών σχετικά με τις ανακαλύψεις, τους θαλασσοπόρους και το εμπόριο μπαχαρικών. Η μη συμμετοχή της ομάδας ελέγχου στην διδακτική παρέμβαση και η μη παρακολούθηση ταινίας οδηγεί πολλά μέλη στην έκφραση γνώμης ότι το σχολικό εγχειρίδιο δεν καλύπτει όλο το φάσμα της επιζητούμενης γνώσης, αλλά οι πρωτογενείς πηγές είναι αυτές που αναλαμβάνουν ρόλο ενισχυτικό (όπως ενδεικτικά παρουσιάζεται στην αντιπαραβολή pre-test και συνέντευξης).

I. Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ.;

*«Ο Κολόμβος ανακάλυψε την Αμερική. Ο Μαγγελάνος έκανε τον πρώτο περίπλου της γης. Ο Βάσκο ντα Γκάμα ανακάλυψε το ακρωτήριο της Καλής Ελπίδας».*

II. Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;

*«Από την ιστορία της Ε' τάξης και της Β' Γυμνασίου».*

I. Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ.;



*«[Έγινε] ανακάλυψη της Αμερικής από τον Κολόμβο. Οι Ισπανοί έφεραν από την Ανατολή μπαχαρικά και καρικεύματα. Επίσης, έφεραν Ιθαγενείς πίσω στην Ισπανία».*

II. Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;

*«Από την ιστορία».*

(μαθητές/ριες Σχολείων I,II, στο pre-test)

*«Δεν τα λέει όλα το βιβλίο της ιστορίας, έτσι μας παρακινεί να ενδιαφερθούμε για να μάθουμε περισσότερα».*

*«Με βοήθησε το σχολικό βιβλίο επειδή έχουν ενδιαφέρον οι πηγές».*

(μαθητές/ριες Σχολείων I,II,  
στη συνέντευξη).

### **(β) Εξοικείωση με τα κείμενα των ιστορικών (αφήγηση)**

Τα κείμενα των ιστορικών αξιοποιήθηκαν για την κατανόηση της αφήγησης (Φ.Ε., ερ.17, Σύνθ.) και κυρίως για τη σύνθεση του post-test όπου διαπιστώθηκε η αλλαγή των αναπαραστάσεων στην πειραματική ομάδα μέσα από τις αναφορές, όχι τόσο στις εξερευνήσεις/ανακαλύψεις, αλλά στην αποικιοκρατία και ειδικότερα στο ιστορικό γεγονός της επίθεσης στην πόλη της Καζαμάρκα και στα αποτελέσματα αυτής. Στην απάντηση της μαθήτριας στο post-test υφίστανται, τόσο η χρονικότητα (1533 μ.Χ.), όσο και οι συλλογικές ολότητες (Ισπανοί πολεμιστές) χωρίς να παραλείπεται η εξήγηση (Με αυτόν τον τρόπο προσέλκυσαν). Χαρακτηριστικό είναι το post-test που συνέθεσε μια μαθήτρια (με γονείς εκπαιδευτικούς), χωρίς να έχει γράψει τίποτα στο pre-test.

POST-TEST: *«Τα κείμενα των ιστορικών και η αποικιοκρατία*

*[...] Οι Ισπανοί πολεμιστές ανακοίνωσαν [...] ότι έρχονται [...] για να δείξουν την αλήθεια του χριστιανισμού και να προσφέρουν ειρήνη. Με αυτόν τον τρόπο προσέλκυσαν τον Αταχουάλπα, ο οποίος δεν είχε ξαναδεί βιβλίο και τον φυλάκισαν. Αφού σκότωσαν και όλο το πλήθος, συγκέντρωσαν τα χρυσά αντικείμενα. Ο Αταχουάλπα στη διάρκεια της οκτάμηνης αιχμαλωσίας διδάχτηκε πώς να παίζει σκάκι. Τον Ιούλιο του 1533 μ.Χ. θανατώθηκε».*

(μαθήτρια Σχολείου II,  
στη σύνθεση).

**(γ) Γνώμη και στάση (θετική- αρνητική) μαθητών/ριών ως προς την ιστορία**

Επίσης, εκφράστηκε γνώμη και στάση (θετική- αρνητική) μαθητών/ριών ως προς την ιστορία (Φ.Ε., ερ.22, Συν. ερ.1), οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στο υποκεφάλαιο 5.2.2.5. της τριγωνοποίησης.

**5.2.2.2.2. Διδασκαλία με τη χρήση κινηματογραφικής ταινίας ιστορικού περιεχομένου (Οπτικός γραμματισμός)**

Ως προς την κινηματογραφική ταινία με ιστορικό περιεχόμενο διερευνήθηκαν θέματα απόκτησης οπτικού γραμματισμού ως μέρος των πολυγραμματισμών, όπως:

**(α) Αισθητική απόλαυση ως κίνητρο για την ιστορία**

Η αισθητική απόλαυση (Perkins, 1994) που φαίνεται να αποτελεί κίνητρο για την ιστορία, μέσα από την εστίαση της προσοχής των μαθητών/ριών στην εικόνα, τη μουσική, αντικείμενα της εποχής εκείνης, τα πλάνα (Φ.Ε., ερ. 7, 8, 10, 14, Συν. ερ.2). Εκτός από τα κινηματογραφικά στοιχεία (Archat-Tatatah, 2013· Bordwell & Thompson, 2004· Stam, 2006) εντοπίστηκαν αναφορές στη φυσική ομορφιά του τοπίου και στα κτίρια, δείγμα ευαισθητοποίησης σε θέματα αειφορίας (Daskolia & Kynigos, 2012:818-823), από μαθητές/ριες με γονείς που δραστηριοποιούνται και σε αγροτικά επαγγέλματα.

*«Κινηματογραφικά εφέ και μουσική· ιστορία ταινίας· κοστούμια και ηθοποιοί· η μουσική·*

*Αποτελέσματα ήταν να αφανιστούν οι πολιτισμοί που ζούσαν εκεί και να καταστραφούν πανέμορφα τοπία· Το αποτέλεσμα είναι ότι είναι ακόμη το κτίριο [το κάστρο με το ναό του Ήλιου]».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ,

στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε. και τη σύνθεση)

**(β) Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος/ συμμετοχής για την ιστορία**

Η ενεργοποίηση της συμμετοχής/ενδιαφέροντος μαθητών/ριών (Booth, 1983) για την ιστορία με τη βοήθεια του κινηματογράφου αποδείχτηκε έμμεσα και άμεσα από τις γραπτές και προφορικές απαντήσεις τους (Φ.Ε., ερ. 8,9, Σύνθ., Συν. ερ.3). Ακολουθούν παραθέματα που αφορούν στην παρουσία ενδιαφέροντος προς την ιστορία που προκαλείται γενικά από την ταινία, τη δράση, τη μουσική, το φυσικό περιβάλλον, καθώς και από θέματα πολιτικής, πολιτισμού-θρησκείας-ηθικών αξιών.

Ως προς το συνολικό ενδιαφέρον:

*«[Η ταινία] μου κίνησε το ενδιαφέρον για να μάθω περισσότερα για την περίοδο της Αποικιοκρατίας».*

*«Μου αρέσουν οι ταινίες μυθοπλασίας διότι είναι πολύ φανταστικές· γιατί μου προκαλεί το ενδιαφέρον· γιατί έχει δράση· Διότι μου προσφέρει ψυχαγωγία, δηλαδή μου αρέσει η δράση, η μουσική, τα τοπία».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ,  
στη συνέντευξη).

Ως προς την εστίαση στην πολιτική:

*«η συμφωνία και ο ισπανικός στρατός· ο αυτοκράτορας είναι θεός· η αλλαγή του σκοπού και η απάνθρωπη συμπεριφορά στο λαό».*

Ως προς την εστίαση σε πολιτισμό-θρησκεία-ηθικές αξίες:

*«πολιτισμός και συνθήκες ιθαγενών· η ανάγνωση, ο τρόπος που μιλούσε ο αυτοκράτορας και η αρχαία θρησκεία· τα θρησκευτικά αποτελέσματα η ιδεολογία του αυτοκράτορα που κράτησε το λόγο του και δεν αντεπιτέθηκε. Βρήκα όλη την ταινία ενδιαφέρουσα γιατί μου έδωσε ιστορικές πληροφορίες [...]».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ,  
στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.)

### **(γ) Μέσα και οπτική του σκηνοθέτη**

Η σύγκριση της πρώτης ταινίας με ταινία κινουμένων σχεδίων αναλόγου ιστορικού περιεχομένου συνετέλεσε στην αναγνώριση-ερμηνεία πλάνων (Kress & van Leeuwen, 2010), καθώς επίσης στην εξεύρεση των μέσων και της οπτικής του σκηνοθέτη, δεξιότητα του οπτικού γραμματισμού (Φ.Ε., ερ. 7, 10, 14, 15) που εμπεδώθηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Συν.ερ.3). Ύστερα από τη σύγκριση του πρώτου οπτικού αφηγήματος με σύντομο αφήγημα ανάλογου περιεχομένου επικρατούν ως προς τα μέσα, η μουσική, η εικόνα, οι στολές, ενώ ως προς την οπτική του σκηνοθέτη, εντοπίζονται οι διαφορές μεταξύ των δύο ταινιών, που αντιπαραβάλλονται οι Αζτέκοι με τους Ίνκα.

*«μουσική, εικόνα, ποιότητα εικόνας, χρώμα, πλάνα, κινούμενα σχέδια, κοστούμια εποχής, ενδύματα εποχής, στολές, γυρίσματα εσωτερικού- εξωτερικού χώρου, εφέ».*

*«Στο ένα είναι οι Αζτέκοι ενώ στο άλλο οι Ίνκας»·*

*«η δεύτερη ταινία είναι κινούμενα σχέδια»·*

*«Στην πρώτη οι ιθαγενείς πάλεψαν για την επιβίωση του πολιτισμού τους ενώ στη δεύτερη ένας ιθαγενής πρόδωσε οδηγώντας τον Κορτές στην κατάληψη του Ελ Ντοράντο».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ,  
στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.)

*«Ο Πιζάρρο στην πρώτη ταινία δέχτηκε τα χρυσά αγάλματα ως αντάλλαγμα για να ελευθερώσει τον αυτοκράτορα. Ο Κορτές στα κινούμενα σχέδια ανάγκασε τον Ιθαγενή να του φανερώσει πού είναι το χρυσάφι.*

*Η μια [ταινία] έχει να κάνει με το Περού και η άλλη, τα κινούμενα δηλαδή, με το Μεξικό. Αυτός στο Μεξικό ήταν σαν να πρόδωσε τους άλλους».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ,  
στη συνέντευξη)

#### **(δ) Αποκωδικοποίηση του τίτλου της ταινίας**

Η αποκωδικοποίηση (Stam et al, 2010) του τίτλου της ταινίας *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* που παρουσιάστηκε από τους/τις μαθητές/ριες κυρίως μέσα από την ανάλυση και ερμηνεία (Kress & van Leeuwen, 2010) πραγματοποιήθηκε με βάση το ερώτημα των φύλλων εργασίας και κατά κάποιον τρόπο από τη σύνθεση κειμένου (Φ.Ε., ερ.13, Σύνθ.). Τα μηνύματα του οπτικού πολιτισμού άσκησαν επιρροή στη σημειωτική προσέγγιση του τίτλου (Σκαρπέλος, 2012). Εμφανής είναι ο ερμηνευτικός προσανατολισμός στην ανθρωπολογική διάσταση της σχέσης εξουσίας, λατρείας και χρυσού και στο πολιτισμικό σημαινόμενο του Ήλιου (Levi-Strauss, 2010).

*«Ο τίτλος αναφέρεται στο κυνήγι του βασιλιά των Ίνκα και στον χρυσό που είχε».*

*«Το βασιλικό εκφράζει ότι ο βασιλιάς των Ισπανών έστειλε τον Πιζάρρο και το κυνήγι του Ήλιου εκφράζει την αναζήτηση του γιού του Ήλιου κατά τους Ίνκα, δηλαδή του βασιλιά τους»·*

*«Οπότε ο τίτλος σημαίνει εξουσία και δύναμη του χρυσού ·*

*Κυνηγούν το θησαυρό της χώρας που ο Θεός τους ήταν ο Ήλιος και η αποστολή εκτελέστηκε με την εντολή του βασιλιά».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ  
στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.)

*«Η γη του βασιλιά Ήλιου [...] Σκότωσαν τον βασιλιά τους και έκλεψαν τελικά τον χρυσό [...]».*

*«Οι Ισπανοί κατέκτησαν το βασίλειο αυτό με τη βία. Κατάφεραν να αιχμαλωτίσουν το βασιλιά τους και να τον θανατώσουν με σκοπό να μην μείνει κανένας Ίνκας».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ  
στη σύνθεση κειμένου)

#### ***(ε) Γνώμη και η στάση ως προς τον κινηματογράφο***

Η γνώμη και η στάση (θετική-αρνητική) μαθητών/ριών ως προς τον κινηματογράφο (Φ.Ε., ερ. 22, Συν. ερ. 2) παρουσιάζεται αναλυτικά στο υποκεφάλαιο 5.2.2.5. της τριγωνοποίησης.

#### **5.2.2.3. Συνδυασμός ιστορίας με την τέχνη του κινηματογράφου (Οπτικός και ιστορικός γραμματισμός)**

Ως προς το συνδυασμό του μαθήματος της ιστορίας με την τέχνη του κινηματογράφου πραγματοποιήθηκε:

##### ***(α) Εντοπισμός μυθοπλαστικών και ιστορικών στοιχείων***

Η σύγκριση της ταινίας μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου επεκτάθηκε πέρα από τις πρωτογενείς πηγές και στα κείμενα των ιστορικών με αποτέλεσμα την ανάπτυξη δεξιότητας του πολυγραμματισμού, μέσα από τον εντοπισμό και τη διάκριση μυθοπλαστικών και ιστορικών στοιχείων. Ο εντοπισμός των στοιχείων επιτεύχθηκε με τη διερεύνηση των υποερωτημάτων (Φ.Ε., ερ.18.Ι, 18.ΙΙ), χρησιμοποιήθηκε στη σύνθεση κειμένου και εμπεδώθηκε κατά τη συνέντευξη (Σύνθ., Συν. ερ.2). Όσον αφορά στο μυθοπλαστικό στοιχείο της ανάστασης του αυτοκράτορα, υπήρξε κάποια αντίφαση μέσα από την ταύτιση του φυσικού ήλιου που ανεβαίνει στον ουρανό και του σώματος-ψυχής του αυτοκράτορα Ήλιου, λόγω των

Κοινωνικών Αναπαραστάσεων τους από τη χριστιανική παράδοση για την αθανασία της ψυχής<sup>106</sup>.

*«Εκεί που λέει ότι το σώμα [του βασιλιά] αναστήθηκε και ανέβηκε ψηλά στον ουρανό».*

*«Είναι μυθοπλαστικό. Το σώμα του με λίγη φωτιά πάνω του έμεινε στην πλατεία».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ,  
στο ερωτηματολόγιο/ Φ.Ε.).

*«Στο τέλος [η σκηνή με το θρόνο] ήταν αλλιώς στο κείμενο... Το σώμα ήταν κάτω στην πλατεία [... Είναι] μυθοπλαστικό. Το φαντάστηκε ο σεναριογράφος... και ο σκηνοθέτης».*

(μαθητές/ριες, 14 ετών, Σχολείων Ι,ΙΙ,  
στη συνέντευξη).

### **(β) Γνώμη και στάση ως προς το συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου**

Η έκφραση γνώμης και η στάση (θετική-αρνητική) μαθητών/ριών ως προς το συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου (Φ.Ε., ερ. 22, Συν. ερ. 4) παρουσιάζονται αναλυτικά στο υποκεφάλαιο 5.2.2.5. της τριγωνοποίησης.

### **5.2.2.3. Παρουσία ιστορικού γραμματισμού**

Στην τρίτη θεματική κατηγορία ερωτημάτων, παρουσιάζονται θέματα ιστορικού γραμματισμού (Gagnon & Bradley Commission on History in Schools, 1989), όπως ταξινομήθηκαν στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε., στη σύνθεση κειμένου και στη συνέντευξη (Παρ., Πιν. 5.13). Τα ενδεικτικά παραθέματα δεδομένων και των δύο σχολείων, αποτελούν δείγματα απόκτησης της δεξιότητας ιστορικού γραμματισμού περιλαμβάνοντας και την εννοιολογική ιστορική γνώση, από τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/ριες (τέταρτο τεταρτημόριο).

---

<sup>106</sup> Οι Ίνκα πίστευαν στη ζωή μετά το θάνατο, όπως και οι Ισπανοί. Οι ενάρετοι και εργατικοί θα ζούσαν με το Θεό-Ήλιο στον «πάνω κόσμο» έχοντας τροφή και ζεστασιά. Οι κλέφτες και τεμπέληδες θα πήγαιναν στον κρύο «κάτω κόσμο» χωρίς τροφή (MacQuarrie, 2007:132).

### 5.2.2.3.1. Αναζήτηση ιστορικών δεδομένων

Ως προς την αναζήτηση ιστορικών δεδομένων οι μαθητές/ριες εξοικειώθηκαν με την ιστορική έρευνα, διασταυρώνοντας πληροφορίες ιστορικού περιεχομένου κατόπιν σύγκρισης κειμένων των ιστορικών, πρωτογενών πηγών, και ταινίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο αποκτήθηκαν δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε και κατανοήθηκε η οπτική των ιστορικών, η οπτική των συγγραφέων των πρωτογενών πηγών, η διαφοροποίηση μεταξύ αυτών, καθώς και η αναζήτηση ιστορικών στοιχείων:

#### (α) Οπτική ιστορικών

Από τη σύγκριση των ιστορικών αφηγήσεων (Ricoeur, 1985) και έμμεσα από τη σύνθεση προήλθε η διαπίστωση πολλαπλότητας της ιστορικής ερμηνείας (Φ.Ε., ερ.17, Σύνθ.). Η κατανόηση της οπτικής των ιστορικών για το ίδιο ιστορικό φαινόμενο της αποικιοκρατίας διαφαίνεται στις απαντήσεις των περισσότερων μαθητών/ριών, στις οποίες παρουσιάζεται η πλευρά των Ευρωπαίων, των Ιθαγενών, καθώς και η αμφίρροπη πλευρά της συνάντησης των πολιτισμών της Ευρώπης και της Αμερικής:

*«Το κείμενο του Μπερνς μιλά για τον Δυτικό Πολιτισμό και για τα αποτελέσματα των ταξιδιών των Ισπανών, μιλώντας μόνο για τα θετικά. Το κείμενο του Ντέηβις μιλά για τις σχέσεις της Ευρώπης με την Αμερική και το κείμενο του ΜακΚουέρνυ εξηγεί τι συνέβη στο ταξίδι του Πιζάρρο».*

*«Ο Μπερνς αναφέρει ότι οι Ισπανοί ίδρυσαν (ειρηνικά εμμέσως) αποικιοκρατίες, διευρύνοντας το εμπόριο. Ο Ντέηβις λέει ότι οι Ισπανοί κατάφεραν να κατακτήσουν τη γη των ιθαγενών με πολεμικό τρόπο, δημιουργώντας έτσι ένα λαμπρό πολιτισμό. Ο πιο ακριβής πιστεύω ήταν ο ΜακΚουέρνυ που περιγράφει ακριβώς τα γεγονότα».*

(μαθητές/ριες 14 ετών, Σχολείων Ι,ΙΙ  
στο ερωτηματολόγιο/ Φ.Ε.)

#### (β) Οπτική συγγραφέων των πρωτογενών πηγών

Από τη σύγκριση πρωτογενών ιστορικών πηγών μεταξύ τους και έμμεσα από τη σύνθεση κειμένου προήλθε η διαφορετική ερμηνεία που διαπίστωσαν οι μαθητές/ριες σχετικά με την οπτική των συγγραφέων των πρωτογενών πηγών για το

ίδιο ιστορικό γεγονός (Φ.Ε. ερ. 20, Σύνθ.). Οι γραπτές ιστορικές πηγές αναγνωρίζονται ως ίχνη του παρελθόντος που εμπεριέχουν υποκειμενικές κρίσεις (Seixas, 2000:19-37). Η οπτική των τριών συγγραφέων περικλείεται στις αντίστοιχες και επικρατέστερες απαντήσεις των μαθητών/ριών: *Νέα Καστίλλη* ως οπτική του Ισπανού Γκασπάρ, *ο κυβερνήτης* ως οπτική του Ισπανού Οβιέδο, *δίκαιοι κάτοχοι του Περού* ως οπτική του ιθαγενή Πόμα.

**(γ) Διαφοροποίηση οπτικής συγγραφέων πρωτογενών πηγών από την οπτική των ιστορικών**

Η σύγκριση των αφηγήσεων των ιστορικών με τις πρωτογενείς ιστορικές πηγές οδήγησε τους/τις μαθητές/ριες στον εντοπισμό των υλικών (είδη πηγών) που χρησιμοποιεί ο ιστορικός για την ιστορική του σύνθεση, καθώς επίσης στη διαφοροποίηση της οπτικής των συγγραφέων των πηγών από την οπτική των ιστορικών (Φ.Ε., ερ.16, 19, Σύνθ.). Συγκεκριμένα, ως υλικά του ιστορικού αναφέρονται το γράμμα του Ισπανού πολεμιστή Γκασπάρ, τα απομνημονεύματα του Οβιέδο, τα χειρόγραφα του ιθαγενή Πόμα. Επίσης, διαφοροποιείται η οπτική των συγγραφέων των πρωτογενών πηγών από την οπτική των ιστορικών, σχετικά με το χαρακτήρα του Πιζάρρο και την υπόσχεση ειρήνης προς τους Ιθαγενείς, διότι ακόμη και οι πρωτογενείς πηγές επιδέχονται υποκειμενικής ερμηνείας. Οι απαντήσεις των μαθητών/ριών στο ερωτηματολόγιο συγκλίνουν με τις έμμεσες αναφορές τους στα σχετικά θέματα που παρουσιάζονται στη σύνθεση κειμένου.

*«Στο απόσπασμα του Οβιέδο, ο Πιζάρρο χαρακτηρίζεται μετανιωμένος και ευαίσθητος σε αντίθεση με ιστορικά κείμενα που τον χαρακτηρίζουν ως εγωιστή και φιλοχρήματο».*

*«Η ανακάλυψη για τους Ισπανούς είναι κατάκτηση με οποιοδήποτε τρόπο. Αυτό που διαφέρει είναι ότι στην Αμερική ξεκίνησαν με τη βία ενώ στο Περού πρόσφεραν ειρήνη σε μορφή παγίδας υποδουλώνοντας το βασιλιά».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ  
στο ερωτηματολόγιο/ Φ.Ε.)

*«Δεν σεβάστηκαν τους ντόπιους και έγιναν πλούσιοι. Σήμερα ελάχιστοι ιθαγενείς επιβίωσαν και ζουν σύμφωνα με τις παραδόσεις τους».*



*«Αρχικά τους είπαν πως ήρθαν ειρηνικά, αλλά μετά τους σκότωσαν.*

*Ο σκοπός τους στην αρχή ήταν ιεραποστολικός [...]. Αργότερα, όμως φανατίστηκαν αρκετά και έγιναν πιο βίαιοι [...]. Στη συνέχεια τους ενδιέφερε περισσότερο να κατακτήσουν το χρυσό των Ιθαγενών [...].»*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ

στη σύνθεση κειμένου)

#### **(δ) Αναζήτηση ιστορικών στοιχείων**

Μέσα από τη σύγκριση των ιστορικών αφηγήσεων με την ιστορική κινηματογραφική ταινία μυθοπλασίας, πραγματοποιήθηκε η αναζήτηση και ο εντοπισμός ιστορικών στοιχείων, η χρήση αυτών στη σύνθεση και η εμπέδωσή τους στη διάρκεια της συνέντευξης (Φ.Ε., ερ. 18.Ι, Σύνθ., Συν.). Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η αντιμετώπιση της ταινίας στο σύνολό της ως οπτικό αφήγημα που περιέχει ιστορικές πληροφορίες. Η ενεργοποίηση της συνδυαστικής σκέψης των μαθητών/ριών (Piaget, 1997) οδήγησε στην αναγνώριση του λιωσίματος των χρυσών αντικειμένων ως ιστορικού στοιχείου.

*«Βρήκα όλη την ταινία ενδιαφέρουσα γιατί μου έδωσε ιστορικές πληροφορίες για τους Ισπανούς αποικιοκράτες και για το πώς φερόντουσαν στους ιθαγενείς»·*

*«Το λιώσιμο των χρυσών αντικειμένων είναι ιστορικό στοιχείο»·*

*«Στην αρχή νόμιζα ότι είναι φανταστικό γεγονός, τώρα, όμως, που μου θυμίσατε τα καλούπια, κατάλαβα ότι είναι πραγματικό γεγονός, γιατί οι πλάκες από χρυσάφι γίνονται στα καλούπια...»·*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ

στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε. και τη συνέντευξη)

#### **5.2.2.3.2. Εννοιολόγηση (Εννοιολογική ιστορική γνώση)**

Ως προς την εννοιολόγηση χρησιμοποιήθηκε από τον ερευνητή η έννοια της *αποικιοκρατίας* που εντάσσεται στην κατηγορία των ιδεοτύπων (Marrou, 1954:140-161) ως αντιπαράδειγμα στις έννοιες *εξερευνήσεις/ανακαλύψεις* που επικρατούν στο σχολικό εγχειρίδιο και διατυπώθηκαν ως αναπαραστάσεις στην διαγνωστική δοκιμασία (pre-test) που παρουσίασαν οι μαθητές/ριες. Η διαδικασία της

εννοιολόγησης (Prost, 1996:134-137) ξεκίνησε από την ετικέτα, δηλαδή τη λέξη *αποικιοκρατία*, έχοντας ως αντιστικτική την έννοια *αποαποικιοποίηση*, γνωστοποιήθηκε στο θέμα του pre-test καθώς και του post-test (σύνθεσης κειμένου). Επίσης, η ανάλυση και ερμηνεία της έννοιας *αποικιοκρατία* πραγματοποιήθηκε στην ερευνητική διδακτική παρέμβαση, τόσο από την πλευρά των μαθητών/ριών, όσο και από την πλευρά του ερευνητή μετά την προβολή της σχετικής ταινίας μυθοπλασίας και την επεξεργασία ερωτημάτων υπό τη μορφή φύλλων εργασίας και συνέντευξης.

Για τη δόμηση της έννοιας *αποικιοκρατία*, εκτός από τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, ελήφθη υπόψη η λογική σκέψη η οποία μαζί με την πολιτισμική νοηματοδότηση αποτελούν δύο κατηγορίες της ποιητικής δομής, σύμφωνα με τον Moniot (2011:142). Η νοητική διαδικασία της εννοιολόγησης ξεκίνησε με τη ρήξη των αναπαραστάσεων και την αυτονομία στη σκέψη των μαθητών/ριών (Lautier, 1997: 199-210) σχετικά με τις *εξερευνήσεις* (εκτός λίγων περιπτώσεων). Ενδεικτικά, συνδέθηκε με τη γνωστή έννοια *κατάκτηση – βία* ως αγκίστρωση στο οικείο, με τη συγκεκριμένη λέξη *όπλα* αντί της αφηρημένης έννοιας *σύγκρουση* ως αντικειμενοποίηση ή παράλληλα με την εικόνα της ως κοινωνιογνωστική πολυφασία. Συνεχίστηκε με την πρόσληψη της νέας γνώσης *εκμετάλλευση* με τελικό προορισμό τη νοητική πρόοδο μέσα από το μετασχηματισμό των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων (Moscovici, 1998).

#### **(α) Χρήση/κατανόηση της ιστορικής έννοιας**

Η χρήση/κατανόηση της ιστορικής έννοιας *αποικιοκρατία* από τους/τις μαθητές/ριες οικοδομήθηκε σταδιακά μέσα από τις φάσεις της ερευνητικής διδακτικής παρέμβασης. Η κατανόηση επιτεύχθηκε με μετασχηματισμό των αναπαραστάσεων που προήλθαν από τον κοινωνικό περίγυρο και διαπιστώθηκε κυρίως από τη σύγκλιση των απαντήσεων σε σχετικά ερωτήματα (Φ.Ε., ερ. 20,21), στη σύνθεση κειμένου και τη συνέντευξη (Σύνθ., Συν. ερ.5), με μικρή διαφοροποίηση ως προς τον επικρατέστερο όρο. Συγκεκριμένα, στις απαντήσεις μαθητών/ριών του Σχολείου Ι, ο επικρατέστερος όρος που συνδέεται με την αποικιοκρατία στις πρωτογενείς πηγές είναι *ο κυβερνήτης*, ενώ στις απαντήσεις μαθητών/ριών του Σχολείου ΙΙ επικρατέστερη είναι η φράση *το Βασίλειο της Νέας Καστίλλης*. Η κατανόηση του όρου επιτεύχθηκε και μέσα από την πρόσληψη του χωροχρονικού πλαισίου και του πλαισίου δράσης (Κάββουρα, 2000:169-186) που παρουσιάστηκε

συνολικά στη σύνθεση, καθώς επίσης, μέσα από τη δόμηση νέων ερωτημάτων από τους/τις μαθητές/ριες στο τέλος της συνέντευξης.

Ως προς τις οπτικές των συγγραφέων των πηγών ακολουθεί ένα δίκτυο εννοιών που παραπέμπει στην εννοιολόγηση πρώτα από την πειραματική ομάδα του Σχολείου Ι και ύστερα του Σχολείου ΙΙ:

*«κυβερνήτης, κατάκτηση, Νέα Καστίλλη, βασίλειο, αρχηγός, περιοχή, εξαπάτηση, κατακτητής, διαχειριστής, εξερευνητής, ξένος, άφιξη, ανώτερη βία, κάτοχοι».*

*«Βασίλειο Νέας Καστίλλης, πένθος, δάκρυα, δυναστεία, εξερευνητικά ταξίδια/εξερευνήσεις, κατακτητές, κατακτήσεις, ξένοι, χρυσάφι (ως πλουτισμός), κάτοχοι, αρχηγός, κυβερνήτης, διαχειριστής, αγαθά, εργοδότες, αιχμάλωτοι, πλοία» (συνειρμικά πόλεμος).*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ  
στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.)

Ως προς το χωροχρονικό πλαίσιο και το πλαίσιο δράσης:

*«Το θέμα της αποικιοκρατίας των Ισπανών κατά το 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. είναι ότι οι Ισπανοί έλιωσαν όλο το χρυσάφι και το ασήμι».*

*«[Οι Ισπανοί] εκμεταλλεύτηκαν την καλοσύνη και τη φιλική στάση των Ίνκας διότι τους είπαν πως στόχος τους είναι η ειρήνη και η ομόνοια, ενώ το μόνο που ήθελαν ήταν ο χρυσός».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ  
στη σύνθεση)

Ως προς τα νέα ερωτήματα των ομάδων συνέντευξης:

*«Η ταινία γυρίστηκε στο Περού, σε πραγματικά τοπία ή αλλού;».*

*«Είχε οικογένεια ο Αταχουάλπα; Υπήρξε διάδοχος μετά το θάνατό του;»*

*«Μάθαμε για το τέλος του αυτοκράτορα Αταχουάλπα. Ποιο ήταν το τέλος του Πιζάρρο;».*

*«Θα μπορούσατε να μας πείτε κάτι περισσότερο για τον Έλληνα Πέδρο ντι Κάντια;».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ  
στη συνέντευξη)

### **(β) Διάκριση των ιστορικών στοιχείων από τα μυθοπλαστικά στοιχεία**

Η διάκριση των ιστορικών στοιχείων από τα μυθοπλαστικά αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την πορεία της εννοιολόγησης όταν αξιοποιείται ταινία μυθοπλασίας στην ιστορική εκπαίδευση. Από την πλευρά του ερευνητή στα Φ.Ε. δόθηκαν οδηγίες προκειμένου να υποστηριχθούν οι μαθητές/ριες στην επίλυση του προβλήματος σχετικά με τη διάκριση των στοιχείων. Στην εμπέδωση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τον καθοδηγητικό ρόλο ανέλαβαν οι συμμαθητές/ριες που είχαν κατανοήσει τα ιστορικά και τα μυθοπλαστικά στοιχεία. Κατ' αυτόν τον τρόπο η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Ζ.Ε.Α.) αποτέλεσε το κλειδί στην αναδιοργάνωση των νοητικών λειτουργιών κατά τη διδασκαλία και συνετέλεσε στη συνεργατική μάθηση (Vygotsky, 1978:86).

Η δεξιότητα αυτή του ιστορικού γραμματισμού αποκτήθηκε από τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/ριες μέσα από τη σύγκριση της ταινίας με τα κείμενα των ιστορικών-τις πρωτογενείς ιστορικές πηγές, τα υποερωτήματα σχετικά με ιστορικά, μυθοπλαστικά στοιχεία και αναδυόμενες διαφορές (Φ.Ε.,18.I, 18.II, 18.III) και τη συνέντευξη ως εμπέδωση (Συν. ερ.2). Πέρα από τον εντοπισμό των στοιχείων, πραγματοποιήθηκε η απόδειξη αυτών με διασταύρωση πληροφοριών που προέρχονται από την κινηματογραφική ταινία, τα κείμενα των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές. Επίσης, στη σύνθεση κειμένου ταυτοποιήθηκε από τον ερευνητή η χρήση κυρίως των ιστορικών στοιχείων από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες:

- δείγμα μέσα από τη διασταύρωση ταινίας και πρώτης πηγής-γράμματος πολεμιστή αποτελεί:

*«Το λιώσιμο των χρυσών αντικειμένων είναι ιστορικό στοιχείο -Σου στέλνω πλάκα από καλό χρυσάφι».*

- δείγμα μέσα από τη διασταύρωση ταινίας και κειμένου του ιστορικού MacQuarrie αποτελεί:

*Το άψυχο σώμα του Αταχουάλπα στο θρόνο είναι μυθοπλαστικό στοιχείο -Την άλλη μέρα οι ξάγρυπνοι κονκισταδόρες...όσο γίνεται πιο γρήγορα).*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ  
στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.)

- Άλλα στοιχεία που προκύπτουν από τη διασταύρωση πληροφοριών της ταινίας του Lerner με τα κείμενα του ιστορικού MacQuarrie είναι:

*«το παιχνίδι με το σκάκι στη φυλακή, η αδειοδότηση του ταξιδιού των Ισπανών, η συμμετοχή του Κρητικού Πέδρο ντι Κάντια στη σύγκρουση, η μεταφορά του αυτοκράτορα στους ώμους των Ιθαγενών και η δίκη του (ιστορικά στοιχεία), ο χορός στη φυλακή, το γράψιμο στο νύχι του αυτοκράτορα (μυθοπλαστικά στοιχεία)».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ  
στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.)

*«Στο μεσαίο πλάνο που δείχνει τη φυλακή δεν παίζουν σκάκι, ενώ στο κείμενο παίζουν. Είναι ιστορικό στοιχείο, αφού υπάρχει στο κείμενο».*

*«[Ο Κρητικός Πέδρο ντι Κάντια] πήρε [μέρος στην ξαφνική επίθεση]. Έτσι έλεγε σε κάποιο ιστορικό κείμενο. Ήταν ο κανονιέρης...[Η συμμετοχή του Πέδρο ντι Κάντια] [είναι] ιστορικό στοιχείο».*

*«[Εκεί που έγραψε στο νύχι του αυτοκράτορα ο νεαρός] ... Μυθοπλαστικό είναι. Αφού είναι μόνον στην ταινία...».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ  
στη συνέντευξη)

*«Καθ' όλη τη διάρκεια της αιχμαλωσίας του ο Αταχουάλπα έμαθε σκάκι από δύο διοικητές [...] Τέλος, αφού είχαν σκοτώσει το πλήθος των συνοδών του, μαζί με τον κανονιέρη Πέδρο ντι Κάντια από την Κρήτη, συγκέντρωσαν τα χρυσά και ασημένια αντικείμενα της περιοχής».*

*«Θανατώθηκε ο αυτοκράτορας. [Ο Πιζάρρο] Τον έβαλε στην αυτοκρατορική στολή του, να δουν αν θα αναστηθεί, αλλά αυτό δεν έγινε ποτέ».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι, ΙΙ  
στη σύνθεση)

### **(γ) Σύνθεση κειμένου**

Στη σύνθεση κειμένου παρουσιάστηκε από τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/ριες η μετασχηματισμένη γνώση τους σχετικά με την ανάλυση του ιστορικού φαινομένου της αποικιοκρατίας στο κονστρουκτιβιστικό περιβάλλον μάθησης που δημιουργήσαμε. Πραγματοποιήθηκε η οικειοποίηση της γλώσσας και η σύνδεσή της με τη σκέψη (Vygotsky, 1964/1988: 148-149). Η οικειοποίηση αυτή στην προκειμένη περίπτωση συντελέστηκε με τη βοήθεια, όχι μόνον της γλώσσας της ιστορίας, αλλά και της γλώσσας του κινηματογράφου. Χαρακτηριστική είναι η χρήση γενίκευσης και αφαίρεσης, ως προς την εννοιολόγηση και η ερμηνεία του φαινομένου της αποικιοκρατίας ως προς το περιεχόμενο αυτής, υποστηρίζοντας την πλευρά των Ιθαγενών (επικρατέστερη άποψη), την πλευρά των Ευρωπαίων, και τις δύο πλευρές:

- Η πλευρά των Ιθαγενών: *«Κατά το 16<sup>ο</sup> αιώνα πραγματοποιήθηκε μια γενικευμένη αποίκιση της Νότιας Αμερικής από Ισπανούς. Πολλές εκστρατείες πραγματοποιήθηκαν και αν και ως βιτρίνα είχαν το ιεραποστολικό έργο, τα πραγματικά κίνητρα ήταν η εκμετάλλευση των κοιτασμάτων χρυσού. Αρκετές φορές χρησιμοποίησαν τη βία για να κατακτήσουν τις περιοχές, με αποτέλεσμα οι 'άμαθοι' πολιτισμοί της περιοχής να υποστούν μαζικές γενοκτονίες (Αζτέκοι στο Μεξικό, Ίνκας στο Περού και στις Άνδεις, Μάγια στην Κεντρική Αμερική)».*

- Η πλευρά των Ευρωπαίων: *«Υπήρχαν ανταλλαγές ανάμεσα σε χώρες, άνοδος στο βιοτικό επίπεδο και νέα είδη τροφών συνετέλεσαν στη μείωση της πείνας. Τέλος, ανταλλάχθηκαν οι ιδέες ανάμεσα στους πολιτισμούς και περιορίστηκαν οι αρρώστιες και επιδημικές ασθένειες».*

- Και οι δύο πλευρές: *«[...] Οι Ίνκα υπέστησαν μεγάλη εκμετάλλευση από αυτούς. Αλλά οι Ιθαγενείς επηρεάστηκαν από την κουλτούρα και τον πολιτισμό των Ισπανών και υιοθέτησαν τη γλώσσα τους και κάποια έθιμά τους».*

(μαθητές/ριες Σχολείου Π  
στη σύνθεση)

### **(δ) Απόδοση τίτλου στο παραγόμενο κείμενο**

Η απόδοση τίτλου στο παραγόμενο κείμενο αποτελεί συμπυκνωμένη γνώση και χαρακτηριστικό γνώρισμα για την απόκτηση ιστορικού γραμματισμού μέσα από τη

δεξιότητα της εννοιολόγησης. Η διαφοροποίηση των τίτλων καταδεικνύει την εστίαση της προσοχής σε διαφορετικές εκφάνσεις της αποικιοκρατίας (πολιτισμική, οικονομική, πολιτική) και μερικές φορές τη σύγκρουση μεταξύ των απόψεων των μαθητών/ριών, ειδικά ως προς τη ζωή και το θάνατο ο οποίος σημασιοδοτείται με τη *σφαγή στο όνομα του Ήλιου*. Στην ουσία υπάρχει σύγκλιση ως προς την κατανόηση του εξεταζόμενου ιστορικού γεγονότος:

*«Αποικιοκρατία των Ισπανών»*

*«Η γη του βασιλιά Ήλιου»*

*«Η έντονη αναζήτηση για χρυσάφι»*

*«Ληλασία σε πολιτισμούς του Περού»*

*«Αποικιοκρατία»*

*«Οι πολυμήχανοι Ισπανοί»*

*«Ο δρόμος προς το Περού»*

*«Η ζωή των Ίνκας»*

*«Σφαγή στο όνομα του Ήλιου»*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ  
στη σύνθεση)

### ***(ε) Έκφραση συμπερασματικής γνώμης και στάσης για την αποικιοκρατία***

Η έκφραση συμπερασματικής γνώμης από τους/τις μαθητές/ριες για την αποικιοκρατία στην ανάλυση ερωτήματος και τη σύνθεση κειμένου (Φ.Ε., ερ.21, Σύνθ.) οδήγησε στο χαρακτηρισμό της θετικής-αρνητικής-αμφίροπης ή ουδέτερης στάσης αυτών, η οποία συνετέλεσε στην απόκτηση της δεξιότητας εννοιολόγησης. Ο εξευρωπαϊσμός των Ιθαγενών και η καταστροφή πολιτισμών προβληματίσαν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη διδακτική παρέμβαση.

Εκτός από την έκφραση γνώμης για την αποικιοκρατία, στη συνέντευξη (Συν. ερ.3) έγινε σύντομη εννοιολόγηση της αντιστικτικής έννοιας *αποαποικιοποίηση* όπως, *διπλή γλώσσα, φτώχεια, ανθρώπινα δικαιώματα, τουρισμός*.

Εκτενής ανάλυση και ερμηνεία της στάσης των μαθητών/ριών προηγήθηκε στο κεφάλαιο των αναπαραστάσεων διότι η έννοια και η εικόνα αυτών αποτελούν τις δύο όψεις της αναπαράστασης. Ως προς τη διαμόρφωση στάσης προς την αποικιοκρατία διαπιστώθηκε:

1. Πολλοί/ές μαθητές/ριες (τρίτο τεταρτημόριο) μέσα από το συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου ανέπτυξαν αρνητική στάση προς την αποικιοκρατία (υποστηρίζοντας την πλευρά των Ιθαγενών) και κατανόησαν το γεγονός ως ιστορική αλλαγή.
2. Ελάχιστος αριθμός μαθητών/ριών (πρώτο τεταρτημόριο) μέσα από το συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου ανέπτυξαν θετική στάση προς την αποικιοκρατία (υποστηρίζοντας την πλευρά των Ευρωπαίων) και την προσέλαβαν ως κοινωνική αναγκαιότητα.
3. Μερικοί/ές μαθητές/ριες (δεύτερο τεταρτημόριο) μέσα από το συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου ανέπτυξαν αμφίρροπη ή ουδέτερη στάση (υποστηρίζοντας και τις δύο πλευρές ή καμία) και την προσέλαβαν ως αναγκαιότητα συνύπαρξης των λαών.

#### **5.2.2.3.3. Ερμηνεία**

##### **(α) Ερμηνεία του τίτλου της ταινίας και συμβολισμός του Ήλιου**

Ερμηνεία του τίτλου της ταινίας και ο συμβολισμός του Ήλιου δόθηκε ως απάντηση σε ερώτημα και έμμεσα ως σύνθεση κειμένου για την απόκτηση ιστορικού και οπτικού γραμματισμού (Φ.Ε., ερ.13, Σύνθ.). Ο Ήλιος στη σημειωτική ανάλυση (Kress & van Leeuwen, 2010· Σκαρπέλος, 2012) παραπέμπει τους/τις μαθητές/ριες στον πλούτο και στο χρυσάφι, λόγω λάμψης, στην εξουσία και λατρεία του αυτοκράτορα, λόγω της δοξασίας για τη θεϊκή καταγωγή του από τον πατέρα Ήλιο και τη μητέρα Σελήνη, καθώς και στον πολιτισμό που χαρακτηρίζεται λαμπρός:

*«Ο τίτλος αναφέρεται στο κυνήγι του βασιλιά των Ίνκα και στον χρυσό που είχε. Κατά την άποψή μου ο Ήλιος μπορεί να συμβολίζει δύο πράγματα, πρώτον τον Αταχουάλπα και δεύτερον τον χρυσό»·*

*«Το βασιλικό εκφράζει ότι ο βασιλιάς των Ισπανών έστειλε τον Πιζάρρο και το κυνήγι του Ήλιου εκφράζει την αναζήτηση του γιού του Ήλιου κατά τους Ίνκα, δηλαδή του βασιλιά τους»·*

*«Ο Ήλιος συμβολίζει το Θεό»·*



*«Σημαίνει ότι οι Ισπανοί ‘κυνηγούν’ με κάποιον τρόπο το βασιλιά των Ινκας (για να του πάρουν το χρυσάφι) ο οποίος συμβολίζεται ως Ήλιος διότι λέει ότι είναι ο γιος του φεγγαριού»·*

*«Ο Ήλιος συμβολίζει το λαμπρό πολιτισμό που είχαν οι ιθαγενείς και ο τίτλος σημαίνει η αναζήτηση των Ισπανών για ξένους πολιτισμούς»·*

*«Ο Ήλιος συμβολίζει τα πλούτη και το χρυσό. Οπότε ο τίτλος σημαίνει εξουσία και δύναμη του χρυσού».*

(μαθητές/ριες Σχολείων Ι,ΙΙ  
στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.)

### **(β) Ερμηνείες του ιστορικού φαινομένου της αποικιοκρατίας**

Σχετικά με το ιστορικό φαινόμενο της αποικιοκρατίας, προέκυψαν διαφοροποιημένες ερμηνείες σύμφωνα με την εστίαση της προσοχής των μαθητών/ριών, και ανάλογα με την θετική, αρνητική ή αμφίρροπη/ουδέτερη στάση αυτών (Φ.Ε., ερ. 21,7, Σύνθ.). Η διαντίδραση του υποκειμένου με το πολιτισμικό του περιβάλλον, στην οποία καταλυτικό ρόλο έχει η κοινωνική επικοινωνία, επέφερε τη μάθηση μέσα από την προσέγγιση της πραγματικότητας και της ερμηνείας της, η οποία αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα της εννοιολόγησης (Bruner, 1960·1966).

Όσοι/ες μαθητές/ριες ανέπτυξαν αρνητική στάση προς την αποικιοκρατία, την ερμήνευσαν ως ιστορική αλλαγή:

*χρυσός, εκμετάλλευση (οικονομία), καταστροφή πολιτισμού, βία (πολιτισμός), νέο βασίλειο, αιχμαλωσία (πολιτική).*

Όσοι/ες ανέπτυξαν θετική στάση προς την αποικιοκρατία, την ερμήνευσαν ως ανάγκη κατάκτησης:

*«ανάγκη, εκπολιτισμός, εξευρωπαϊσμός, εκχριστιανισμός, ανταλλάγματα».*

Όσοι/ες ανέπτυξαν αμφίρροπη στάση προς την αποικιοκρατία την ερμήνευσαν ως αναγκαιότητα συνύπαρξης των λαών:

*«συνύπαρξη, μετανιωμένος αρχηγός, εξευρωπαϊσμός χωρίς να χαθούν πολιτισμοί, ομόνοια, γλώσσα, θρησκεία».*

#### **5.2.2.4. Παρουσία ιστορικής σκέψης**

Επειδή η ιστορική σκέψη διατρέχει όλες τις φάσεις της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης, κατά τη συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων, παρουσιάζουμε αναλυτικά, ανά πρότυπο ιστορικής σκέψης, την ύπαρξη ενδείξεων καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης μέσα από την τριγωνοποίηση δεδομένων που προέρχονται από τις απαντήσεις σε κάθε ερευνητικό εργαλείο. Η σύνδεση της ιστορικής σκέψης με την ιστορική γνώση που υφίσταται σε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Νάκου, 2000a:222) επιβεβαιώνεται από το συνολικό τρόπο ανάλυσης των πέντε προτύπων που ακολουθούν (National Center for History in Schools, 1995).

##### **5.2.2.4.1. Πρώτο πρότυπο: Χρονολογική αντίληψη**

Το πρώτο πρότυπο ιστορικής σκέψης σχετίζεται με τη χρονολογική αντίληψη. Η διάκριση παρόντος-παρελθόντος και η χρονική αλληλουχία έγιναν κατανοητά από το σύνολο των μαθητών/ριών (Φ.Ε., ερ.3), κατά την οποία τοποθετήθηκε το ιστορικό γεγονός της σύγκρουσης στο Περού, μετά την ανακάλυψη της Αμερικής και την εφεύρεση της πυξίδας. Στη σύνθεση κειμένου το ενδιαφέρον εστιάστηκε στο ιστορικό πλαίσιο, στη χρονική αλληλουχία των γεγονότων και όχι στη γραμμή του χρόνου.

##### **5.2.2.4.2. Δεύτερο πρότυπο: Κατανόηση περιεχομένου και πλαισίου δράσης**

Το δεύτερο πρότυπο ιστορικής σκέψης αναφέρεται στην κατανόηση περιεχομένου του αφηγήματος και στο πλαίσιο δράσης. Στην ανάλυση, οι μαθητές/ριες αναγνώρισαν ως δρώντα υποκείμενα τους κονκισταδόρες και τους Ιθαγενείς που πήραν μέρος στη σύγκρουση και εντόπισαν στους χάρτες την Ισπανία και το Περού (Φ.Ε., ερ.1,2). Οι περισσότεροι/ες αντιλήφθηκαν τον εκχριστιανισμό των Ιθαγενών ως προφανή σκοπό, ενώ την απόκτηση πλούτου ως πραγματικό, μετά από κάποια σύγκυση (κυρίως στο Σχολείο II) για την αλλαγή σκοπού (Φ.Ε., ερ.4,5,6). Η σύγκυση οφείλεται στις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις που απέκτησαν από το σχολικό βιβλίο, όπου δόθηκε βαρύτητα στα οικονομικά κίνητρα του ταξιδιού. Υπήρξαν και ελάχιστες περιπτώσεις παροντισμού, όπου σκοπός του ταξιδιού ήταν ο τουρισμός. Στην αλλαγή σκοπού οι περισσότεροι/ες αντιλήφθηκαν ότι ο πλουτισμός επιτεύχθηκε με το λιώσιμο των χρυσών έργων τέχνης και όχι με αναζήτηση του χρυσού στη γη, όπως σχημάτισαν μερικοί/ες τη δική τους αναπαράσταση.

*«[Οι Ισπανοί] ήθελαν να πάρουν το χρυσό· εκμετάλλευση ποσότητας χρυσού·*

*απόκτηση πλούτου, αναζήτηση χρυσού· αποφάσισαν να τους εκμεταλλευτούν».*

(μαθητές/ριες 14 ετών, Σχολείων Ι,ΙΙ  
στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.)

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες αντιλήφθηκαν τη δύναμη των συλλογικών αποφάσεων, κατά τη διάρκεια της δίκης του αυτοκράτορα Αταχουάλπα (Φ.Ε., ερ.11). Σε λίγες περιπτώσεις προτιμήθηκε ο ένας και δυνατός αρχηγός ή πρόθεση του αρχηγού να αφήσει τον αυτοκράτορα να ζήσει με σκοπό τη συνεργασία τους.

Στη συνέχεια, έγινε συσχέτιση του αποτελέσματος με τις συνθήκες διαδραμάτισης του ιστορικού γεγονότος (πλαίσιο δράσης) και επιτεύχθηκε η ιστορική κατανόηση (Φ.Ε., ερ.12). Αναδείχθηκαν οι αιτιώδεις σχέσεις, αναγνωρίστηκε η απόκτηση πλούτου ως αίτιο και ο θάνατος του αυτοκράτορα ως αποτέλεσμα της δράσης. Επιπλέον, οι συνθήκες διαδραμάτισης των γεγονότων έγιναν αντιληπτές από την πλειονότητα των μαθητών/ριών, δίνοντας έμφαση στις ειρηνικές διαθέσεις Ιθαγενών και τις εχθρικές διαθέσεις των κατακτητών με τη χρήση όπλων. Τα χαρακτηριστικά του δεύτερου προτύπου ιστορικής σκέψης διαπιστώθηκαν και στη σύνθεση κειμένου (post test).

#### **5.2.2.4.3. Τρίτο πρότυπο: Ιστορική ανάλυση-ερμηνεία**

Σχετικά με τα ενδιαφέροντα θέματα της ταινίας, εκφράστηκαν από τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/ριες αιτιολογημένες γνώμες και διαφορετικές οπτικές που χαρακτηρίζουν το τρίτο πρότυπο ιστορικής σκέψης ως ικανότητα ανάλυσης-ερμηνείας του ιστορικού γεγονότος και των μέσων της παρουσίας του, περιέχονται όμως και αναφορές σε ηθικές αξίες που εντάσσονται στο πέμπτο πρότυπο ιστορικής σκέψης (Φ.Ε., ερ.8). Ειδικά, η έννοια της αμφισβήτησης ανάμεσα στα αυθεντικά και στα φανταστικά περιστατικά διαπιστώθηκε στην απάντηση μαθητή ότι βρήκε ενδιαφέρον στην παρουσίαση των γεγονότων στην ταινία ακριβώς όπως έγιναν. Επίσης, εκφράστηκαν απόψεις σχετικά με την πολιτική και τον πολιτισμό.

Ως προς την πολιτική, η δύναμη του αυτοκράτορα και των Ισπανών προσελκύουν το μαθητικό ενδιαφέρον:

*«η συμφωνία και ο ισπανικός στρατός· η απελευθέρωση και η κατάλληλη χρήση της δύναμης· ο αρχηγός στήριξε τον αυτοκράτορα· ο αυτοκράτορας είναι θεός· η αλλαγή του σκοπού και η απάνθρωπη συμπεριφορά στο λαό».*

*«Το τέλος [μετά το θάνατο του αυτοκράτορα] γιατί με ενθουσίασε ο διάλογος [του Πιζάρρο και του Μάρτιν]».*

(μαθητές/ριες 14 ετών, Σχολείων Ι,ΙΙ  
στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.)

Ως προς τον πολιτισμό-θρησκεία-ηθικές αξίες, ο πολιτισμός, οι συνθήκες ζωής των Ιθαγενών και η αρχαία θρησκεία εντυπωσιάζουν τους/τις μαθητές/ριες. Στον τομέα των ηθικών αξιών, οι μαθητές/ριες εντυπωσιάζονται από τον κώδικα τιμής του αυτοκράτορα των Ιθαγενών, αντίθετα με τη βία των κατακτητών.

*«πολιτισμός και συνθήκες ιθαγενών· η ανάγνωση, ο τρόπος που μιλούσε ο αυτοκράτορας και η αρχαία θρησκεία · τα θρησκευτικά αποτελέσματα».*

*«Ο αρχηγός δεν τήρησε το λόγο του· ο τρόπος σκέψης του αυτοκράτορα που δεν άλλαξε τα πιστεύω του· η ιδεολογία του αυτοκράτορα που κράτησε το λόγο του και δεν αντεπιτέθηκε».*

(μαθητές/ριες 14 ετών, Σχολείων Ι,ΙΙ  
στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.)

Η μελέτη των σχετικών (με το ιστορικό γεγονός) κειμένων των ιστορικών και των πρωτογενών πηγών για την αναγνώριση και ερμηνεία των διαφορετικών οπτικών πραγματοποιήθηκε από τους/τις μαθητές/ριες, μέσα από το Β' ερωτηματολόγιο, ως μέρος της ανάλυσης διαφορετικών οπτικών ( τρίτο πρότυπο ιστορικής σκέψης). Ειδικότερα, οι μαθητές/ριες ενδιαφέρονται για τη διαδικασία. Συγκρίνουν την ταινία με τα ιστορικά αφηγήματα και προσδιορίζουν, όχι μόνον τα ιστορικά στοιχεία των πληροφοριών, αλλά και την ερμηνεία του φαινομένου από την πλευρά, τόσο των Ιθαγενών (εκμετάλλευση), όσο και των κατακτητών (εκπολιτισμός). Τα στοιχεία αυτά συναντώνται και στη σύνθεση κειμένου. Επίσης, στη συνέντευξη εκφράζονται αιτιολογημένες απόψεις.

#### **5.2.2.4.4. Τέταρτο πρότυπο: Εξοικείωση με την ιστορική έρευνα**

Η εξοικείωση με την τεκμηρίωση που χαρακτηρίζει την ιστορική έρευνα (τέταρτο πρότυπο ιστορικής σκέψης) αποκτήθηκε μέσα από το Β' ερωτηματολόγιο ως μέρος της ιστορικής αμφισβήτησης. Αυτός είναι ο λόγος που οι μαθητές/ριες ασχολούνται με πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές ιστορικού περιεχομένου για να προσεγγίσουν το φαινόμενο της αποικιοκρατίας. Ο διαχωρισμός των ιστορικών στοιχείων (συγκέντρωση πολύτιμων αντικειμένων, το λιώσιμο του χρυσού, η αδειοδότηση για το ταξίδι, ο θάνατος του αυτοκράτορα) από τα μυθοπλαστικά στοιχεία (προσμονή ανάστασης του αυτοκράτορα), που αποτελεί δεξιότητα ιστορικού γραμματισμού, επιτεύχθηκε με τη διασταύρωση πληροφοριών ανάμεσα στην ταινία, στα κείμενα των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές. Η εμπέδωση των ιστορικών και μυθοπλαστικών στοιχείων επιτεύχθηκε μέσα από τη συνέντευξη. Επίσης, η διατύπωση ερώτησης-προβλήματος από τις ομάδες συνέντευξης προς τον ερευνητή έδωσε ώθηση για περαιτέρω έρευνα.

#### **5.2.2.4.5. Πέμπτο πρότυπο: Ηθικές αξίες κατά την εποχή δράσης**

Κάποιες αναφορές στις ηθικές αξίες των συμμετεχόντων στο ιστορικό γεγονός της σύγκρουσης και σχετικά με νέες πληροφορίες (Φ.Ε., ερ.8,9) που βρέθηκαν μετά την παρακολούθηση της ταινίας για την αποικιοκρατία (πέμπτο πρότυπο ιστορικής σκέψης) εκφράστηκαν από τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/ριες (εκτός τεσσάρων ατόμων) γνώμες για τον κώδικα ηθικών αξιών της εποχής εκείνης (ή τον ανεστραμμένο κώδικα αξιών) που δε συμφωνεί πάντα με τις αξίες της σημερινής εποχής. Στην τριγωνοποίηση των ερωτημάτων αυτών με τη σύνθεση-κειμένου διαπιστώνεται η σύγκλιση των απόψεων. Ειδικά, έμφαση δίνεται σε θέματα οικονομικού χαρακτήρα, όπως η εκμετάλλευση των Ιθαγενών από τους Ευρωπαίους για τα πλούτη στην οποία συνετέλεσε η έλλειψη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού των κατακτημένων. Επίσης, δίνεται έμφαση σε θέματα πολιτισμικού-θρησκευτικού χαρακτήρα, όπως η λατρεία του Θεού και η συγκλίνουσα άποψη για την ύπαρξη ίδιας θρησκείας και αξιών μεταξύ των δύο λαών. Χαρακτηριστική είναι η αναγωγή του ιστορικού γεγονότος στο παρόν μέσα από το σχόλιο για το θησαυρό.

*«Τα πάντα έγιναν με σκοπό τα πλούτη· [Οι Ευρωπαίοι] έδειξαν το σκληρό τους πρόσωπο σε φιλικούς Ινδιάνους· εκμεταλλεύσιμοι όσοι δεν έχουν τεχνολογία· αγαπούσαν το Θεό τους· παρόμοια θρησκεία και ηθικές αξίες [μεταξύ Ιθαγενών*

*και Ευρωπαίων]».*

*«Ήταν ψεύτες, δηλαδή και καλά πήγαιναν για τουρισμό ενώ πήγαν για θησαυρό· Έμαθα πως φερόντουσαν οι αποικιοκράτες στους ιθαγενείς κάθε περιοχής. [Βρήκα ενδιαφέρον με] το θησαυρό γιατί είναι δύσκολο στις μέρες μας να βρεις θησαυρό».*

(μαθητές/ριες 14 ετών, Σχολείων Ι,ΙΙ  
στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.)

Συνοψίζοντας την ανάλυση-ερμηνεία των απαντήσεων σχετικά με τα πέντε πρότυπα, διαπιστώνεται ότι η ιστορική κουλτούρα και συγκεκριμένα ο κινηματογράφος ως άτυπο μέσο μάθησης (Apostolidou, 2015) βοήθησε τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/ριες να προσεγγίσουν κριτικά το παρελθόν και να αναπτύξουν την ιστορική τους σκέψη.

#### **5.2.2.5. Στάση των μαθητών/ριών προς την ιστορία και τον κινηματογράφο ως αξιολόγηση της μάθησης της ιστορίας μέσα από τον κινηματογράφο**

Η θετική ή αρνητική στάση των μαθητών/ριών μπορεί να θεωρηθεί ως αξιολόγηση, από την πλευρά τους, της μεθόδου για τη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας μόνον με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, με τη χρήση της κινηματογραφικής ταινίας ή με το συνδυασμό της τέχνης του κινηματογράφου και της ιστορίας.

Μέσα από την ανάλυση και τεκμηρίωση των απαντήσεών τους καλλιέργησαν ιστορική σκέψη και διαμόρφωσαν τη θετική ή αρνητική τους στάση σε σχέση με τα προτεινόμενα θέματα. Εργάστηκαν σαν πειραματική ομάδα κατά τη διάρκεια του ερωτηματολογίου και της σύνθεσης κειμένου. Επίσης, εργάστηκαν ως μέλη ομάδων συνέντευξης (πέντε τετραμελείς ομάδες σε κάθε σχολείο). Ειδικότερα, ακολουθεί η ανάλυση των απόψεων της πειραματικής ομάδας και των δύο σχολείων.

##### **5.2.2.5.1. Στάση μαθητών/ριών των πειραματικών ομάδων προς την ιστορία και τον κινηματογράφο στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.**

Οι μαθητές/ριες των πειραματικών ομάδων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται πέντε ομάδες συνέντευξης σε κάθε σχολείο, εξέφρασαν τη στάση τους για την

ιστορία και τον κινηματογράφο, μέσα από το ερωτηματολόγιο/Φ.Ε., τη σύνθεση κειμένου και τη συνέντευξη (Παρ., Πιν. 5.16 και 5.17). Η πλειονότητα των απαντήσεων (τέταρτο τεταρτημόριο) που αναφέρονται στη διδασκαλία της ιστορίας μόνον από το βιβλίο και μόνον από την ταινία είναι αρνητική. Σχετικά με το συνδυασμό βιβλίου και ταινίας υπήρξε μια πληθώρα θετικών απαντήσεων διότι έγινε αλλαγή αναπαραστάσεων μετά την προβολή αποσπασμάτων ταινιών και τη σύγκριση αυτών με κείμενα ιστορικών και πρωτογενείς πηγές μέσα από τη διδακτική παρέμβαση. Κατά συνέπεια, διαμορφώθηκε θετική στάση προς το συνδυασμό βιβλίου και ταινίας εστιάζοντας στην κατανόηση, την ευχαρίστηση και την ευκολία στη μάθηση.

(+) *«Πιστεύω ότι παρουσιάζοντας δύο πλευρές του πολιτισμού κατανοούμε περισσότερο την ιστορία (ΙΑ1)»*

(+) *[...] τα παιδιά το βρίσκουν [το συνδυασμό] πιο διασκεδαστικό και συγκρατούν κάθε λεπτομέρεια (ΙΚ17)»*.

(μαθητές/ριες Σχολείου Ι, 14 ετών)

(+) *«Άμα συνδυαστούν αρκετές πηγές, μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τα γεγονότα (ΙΑ5)»*

(+) *[Το μάθημα της ιστορίας γίνεται] πιο ενδιαφέρον και ξεκούραστο» (ΙΑ3)*.

(μαθητές/ριες Σχολείου ΙΙ, 14 ετών)

#### **5.2.2.5.2.Στάση μαθητών/ριών προς την ιστορία και τον κινηματογράφο στη σύνθεση κειμένου**

Μετά την παρακολούθηση ταινίας και την ενασχόληση με κείμενα ιστορικών και πρωτογενείς πηγές, οι μαθητές/ριες συνέθεσαν το δικό τους κείμενο σχετικά με το ιστορικό φαινόμενο της αποικιοκρατίας. Η άντληση των πληροφοριών τόσο από την ταινία, όσο και από τα κείμενα των ιστορικών ή τις πρωτογενείς πηγές αποτελεί απόδειξη της θετικής στάσης των περισσότερων απέναντι στον συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου. Υπήρξαν ελάχιστοι μαθητές/ριες, οι οποίοι/ες αναπαρήγαγαν πληροφορίες από το σχολικό εγχειρίδιο ή τα κείμενα ιστορικών.

### 5.2.2.5.3. Στάση μαθητών/ριών προς την ιστορία και τον κινηματογράφο στη συνέντευξη

Μέσα από τη συνέντευξη οι μαθητές/ριες κλήθηκαν να απαντήσουν γενικά για την αρέσκεια ή δυσαρέσκειά τους προς την ιστορία και την ταινία με ιστορικό περιεχόμενο καθώς επίσης να εκφράσουν τη γνώμη/στάση σχετικά με το συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου, σύμφωνα με τον Οδηγό ερωτημάτων συνέντευξης.

#### ● Στάση προς την ιστορία

Παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές/ριες ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης και απέκτησαν επίσης δεξιότητες ιστορικής σκέψης μέσα από τις αιτιολογημένες απαντήσεις τους: πολλές καταφατικές απαντήσεις (+) δόθηκαν ως προς την ιστορία γενικά και εστιάστηκαν σε θέματα περιεχομένου, σχετικά με (α) τη χώρα, (β) τον κόσμο ως διεύρυνση ορίων και πνεύματος, (γ) τον πολιτισμό και τους προγόνους-προσωπική σχέση με την ιστορία, και (δ) τον παραδειγματισμό από τα λάθη του παρελθόντος. Εντοπίστηκαν επίσης λίγες αρνητικές απαντήσεις υποδηλώνοντας αρνητική στάση (-) σχετικά με τη δυσκολία και την υπερβολική σημασία στις λεπτομέρειες του μαθήματος.

(+α) «[Μου αρέσει η ιστορία] διότι τη βρίσκω πολύ ενδιαφέρουσα και μπορείς να μάθεις περισσότερα πράγματα για την ιστορία της χώρας σου (IK19)»

(+β) Μαθαίνω διάφορες πληροφορίες για τον κόσμο (IK15)»

(+γ) Επειδή αφομοιώνω στοιχειώδη γνώση για τον πολιτισμό, την κουλτούρα, τα ήθη και τα έθιμα των προγόνων μου ( IA6)»

(+δ) Επειδή μαθαίνω για το παρελθόν [...]. Επίσης διδάσκομαι από τα λάθη που κάναν οι πρόγονοί μου ( IA1)»

( - ) Όχι, [Δεν μου αρέσει να διαβάζω ιστορία] γιατί υπερφορτώνει τους μαθητές με άχρηστες πληροφορίες και λεπτομέρειες και δεν παριστά τα γεγονότα αντικειμενικά (IK17) ».

(μαθητές/ριες Σχολείου I, 14 ετών)

(+α) «Γιατί μπορώ να μάθω για θέματα που έγιναν εδώ πριν πολλά χρόνια (IIA14)»

(+β) Γιατί διευρύνω το μυαλό μου»

(+γ) Γιατί μαθαίνω τα κατορθώματα των προγόνων μου (IIK16)»



(+δ) *Μου αρέσει η ιστορία γιατί μπορώ να συγκρίνω το τότε με το σήμερα (IIA5).*  
(-) *Πολλές φορές υπάρχουν πολλά ιστορικά στοιχεία χωρίς ενδιαφέρον και πολλές φορές παραπλήσια έτσι γίνεται βαρετό και κουραστικό το μάθημα (IIK15)».*

(μαθητές/ριες Σχολείου II, 14 ετών)

**•Στάση προς τον κινηματογράφο μυθοπλασίας**

Στη συνέχεια, δίνονται πολλές καταφατικές απαντήσεις σχετικά με την ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου και παράλληλα γίνεται εμπέδωση των ιστορικών και μυθοπλαστικών στοιχείων, σε εκείνους/ες που είχαν δυσκολευτεί να τα διευκρινίσουν στο ερωτηματολόγιο, αφού τώρα προηγούνται στο διάλογο όσοι/ες τα είχαν διαχωρίσει. Οι απαντήσεις που δόθηκαν υποδηλώνουν (α') την αναπαραστατική δύναμη της εικόνας σε συνδυασμό με τη δράση και (β') προβληματισμούς για την ιστορική αλήθεια. Υφίστανται, επίσης, μερικές αρνητικές απαντήσεις, με τις οποίες διατυπώνονται επιφυλάξεις ως προς το διαφορετικό τρόπο παρουσίασης των γεγονότων, λόγω προσκόλλησης στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας όπου απουσιάζει, τόσο η πολυπρισματικότητα, όσο και η πολυτροπικότητα και επικρατεί η προσέγγιση του ιστορικού γεγονότος, χωρίς αμφισβήτηση.

(+α') *«Πολλές φορές μια ταινία αποτυπώνεται πιο εύκολα απ' ό,τι ένα κείμενο (IK18).*

(+β') *[Μου αρέσει η ταινία γιατί] μπορώ να μάθω ένα μέρος της αλήθειας για τα ιστορικά γεγονότα (IK20).*

( - ) *[Δεν μου αρέσει η ταινία] επειδή δεν πρέπει τα γεγονότα της ιστορίας να παρουσιάζονται με διαφορετικό τρόπο (IA6)».*

(μαθητές/ριες Σχολείου I, 14 ετών)

(+α') *«[Μου αρέσει η ταινία] γιατί έχει δράση (IIA4).*

(+β') *Αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον η ταινία, αρκεί να γίνεται μέσα σε λογικά πλαίσια (IIK15).*

( - ) *[Δεν μου αρέσει η ταινία μυθοπλασίας] γιατί προτιμώ την αληθινή πραγματικότητα και δεν θα πήγαινα κινηματογράφο για να δω κάτι τέτοιο (IIA11)».*

(μαθητές/ριες Σχολείου II, 14 ετών)

**•Αξιολόγηση ως προς τη μάθηση της ιστορίας μέσα από το συνδυασμό κειμένων των ιστορικών και πρωτογενών πηγών με την τέχνη του κινηματογράφου**

Σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/ριες έδωσαν καταφατική τεκμηριωμένη απάντηση που αναδεικνύει την αισθητική απόλαυση της διαδικαστικής γνώσης, καθώς και την καλλιέργεια της ιστορικής τους σκέψης. Μέσα από τις εικονιστικές και λεκτικές μορφές αναπαραστάσεων επιτεύχθηκε η κατανόηση της πραγματικότητας δεδομένου ότι η διδασκαλία απευθύνθηκε σε μαθητές/ριες με το κατάλληλο επίπεδο νοητικής ανάπτυξης (Bruner, 1960:46·1966:70-79). Κατ' αυτόν τον τρόπο στις απαντήσεις δίνεται σημασία (α'') στην αποτελεσματική μάθηση, (β'') στην άρση των δυσκολιών ως προς τη μελέτη του μαθήματος της ιστορίας και (γ'') στη διασταύρωση πληροφοριών.

(+α'') «[Ευχαριστήθηκα με το συνδυασμό] διότι μου φάνηκε πιο ενδιαφέρων ο τρόπος( IK20)·

(+β'') *Ναι, το βρίσκω πιο διασκεδαστικό και κάνει τη μάθηση πιο εύκολη (IA4)·*

(+γ'') *[Ευχαριστήθηκα με το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας] γιατί μαθαίνεις περισσότερα πράγματα και διασταυρώνεις πληροφορίες (IA2) ».*

(μαθητές/ριες Σχολείου I, 14 ετών)

(+α'') «Γιατί έτσι [με το συνδυασμό κινηματογράφου και ιστορίας] αφομοιώνουμε καλύτερα τις γνώσεις (IIK13)·

(+β'') *Τα θυμάσαι πιο εύκολα μέσα από μια ταινία (IIA1)· Είναι το μάθημα πιο ξεκούραστο και ενδιαφέρον (IIA3)·*

(+γ'') *Γνώρισα έναν καινούριο τρόπο εκμάθησης που ικανοποιεί και τις οπτικές μου αισθήσεις, ενώ με ένα καλό βιβλίο, δεν θα μπορούσα να μπω απευθείας στο θέμα (IIA5) ».*

(μαθητές/ριες Σχολείου II, 14 ετών)

Συνοψίζουμε τις ερωτήσεις και απαντήσεις σε τρεις κατηγορίες οι οποίες αναφέρονται σε: περιεχόμενο (διαφορετικές απόψεις), διδακτική μέθοδο (από βιβλίο/ταινία/συνδυασμό αυτών) και ιστορικά κριτήρια (ιστορική σκέψη). Μέσα από

την τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων που προέρχονται από το ερωτηματολόγιο, τη σύνθεση και τη συνέντευξη, όσον αφορά στη διαμόρφωση στάσης προς την ιστορία, τον κινηματογράφο και τον συνδυασμό αυτών διαπιστώνεται ότι οι αιτιολογημένες απαντήσεις των μαθητών/ριών (ανάπτυξη ιστορικής σκέψης) συγκλίνουν με κάποιες αρχικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες στη συνέχεια μετασχηματίστηκαν λόγω της μεθόδου διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα. Υπήρξαν μαθητές/ριες που είχαν αρνητική στάση προς τον κινηματογράφο, την ιστορία και τη διδασκαλία αυτής μόνον από το βιβλίο ή μόνον από την ταινία, αλλά στην τελική αξιολογική δοκιμασία της συνέντευξης τροποποίησαν τη στάση τους και σχεδόν όλοι/ες εξέφρασαν θετική άποψη προς το συνδυασμό αυτό.

Συμπερασματικά:

1. Οι μαθητές/ριες στην Ελλάδα αρέσκονται να διαβάζουν ιστορία καθώς επίσης να παρακολουθούν ταινίες με ιστορικό περιεχόμενο, όμως προτιμούν το συνδυασμό αυτών για καλύτερη κατανόηση, λιγότερες δυσκολίες και ψυχαγωγία.
2. Σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας οι μαθητές/ριες διαμόρφωσαν θετική στάση ως προς τη σύνδεση του κινηματογράφου με την ιστορία, ωστόσο διατύπωσαν αρνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία και μάθηση μόνον από το σχολικό εγχειρίδιο ή μόνον από την ταινία.

Στην εποχή μας, πιστεύουμε ότι η καινοτομία ως προς τη διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα με νέες μεθόδους και σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό είναι απαραίτητη. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει αρχίσει σταδιακά να μεταβάλλεται, ωστόσο δεν αρκεί αυτό μόνο. Επιτακτική κρίνεται η ανάγκη για τους/τις εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν μόνον μερικές από τις παραδοσιακές μεθόδους τους και κυρίως να υιοθετήσουν νέες αποτελεσματικές πρακτικές.

### **5.2.3. Διαμόρφωση θεματικών κατηγοριών απαντήσεων των μαθητών/ριών με παραμέτρους τις θεματικές κατηγορίες ερωτημάτων**

Μετά την τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων ανά ερευνητικό εργαλείο διαμορφώθηκαν οι θεματικές κατηγορίες των απαντήσεων. Ως παράμετροι χρησιμοποιήθηκαν οι θεματικές κατηγορίες των ερωτήσεων που συναντήθηκαν και αναλύθηκαν συνολικά στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε., τη σύνθεση και τη συνέντευξη. Κατ' αυτόν τον τρόπο διαμορφώνονται μετά τη συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας οι θεματικές κατηγορίες των απαντήσεων:

1. Σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/ριες (τέταρτο τεταρτημόριο) απέκτησαν δηλωτική ιστορική γνώση και δεξιότητες κατανόησης περιεχομένου-πλαισίου, καθώς επίσης καλλιέργησαν ιστορική σκέψη με την επιπρόσθετη χρήση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας.
2. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες (τέταρτο τεταρτημόριο) κατόπιν συνεργατικής μάθησης απέκτησαν διαδικαστική γνώση και βασικές δεξιότητες οπτικού-ιστορικού γραμματισμού καθώς επίσης καλλιέργησαν ιστορική σκέψη. Σχεδόν όλοι/ες προτίμησαν το συνδυασμό κειμένων των ιστορικών και πρωτογενών πηγών με την τέχνη του κινηματογράφου ως μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας.
3. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες (τέταρτο τεταρτημόριο) απέκτησαν εννοιολογική ιστορική γνώση και δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού, καθώς επίσης καλλιέργησαν ιστορική σκέψη, μέσα από το συνδυασμό κειμένων των ιστορικών και πρωτογενών πηγών με τον κινηματογράφο.
4. Ελάχιστος αριθμός μαθητών/ριών (πρώτο τεταρτημόριο) παρέμεινε στην απομνημόνευση ιστορικών πληροφοριών.

#### **5.2.4. Έλεγχος των στόχων της έρευνας**

Μετά την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας καθώς και την τριγωνοποίηση αυτών, στο πλαίσιο της συνολικής θεώρησης των αποτελεσμάτων, διαπιστώνεται ότι οι επιμέρους στοχεύσεις της έρευνας επιτεύχθηκαν. Οι μαθητές/ριες που συμμετείχαν στην ερευνητική διδακτική παρέμβαση:

1. Απέκτησαν δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ερμηνείας των μηνυμάτων του οπτικού πολιτισμού λαμβάνοντας υπόψη την υποκειμενικότητα της ερμηνείας (οπτικός γραμματισμός).
2. Ξεχώρισαν τη μυθοπλαστική αφήγηση από την ιστορική (σύγκριση).
3. Εντόπισαν διαφορές ανάμεσα σε ανάλογα ιστορικά γεγονότα (σύγκριση).
4. Διέκριναν τα μέσα και την οπτική του σκηνοθέτη σε απόσπασμα διαφορετικής ταινίας σχετικά με ανάλογο ιστορικό γεγονός (οπτική γωνία).
5. Διέκριναν τα μέσα και την οπτική του ιστορικού σε αποσπάσματα διαφορετικών κειμένων σχετικά με το ίδιο ιστορικό γεγονός (οπτική γωνία).
6. Ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας.

7. Μετασχημάτισαν τις αναπαραστάσεις τους σε ιστορική γνώση και ιστορική σκέψη.

#### **5.2.5. Έλεγχος των πέντε ερευνητικών ερωτημάτων/υποθέσεων**

Στη συνέχεια ελέγχονται τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας τα οποία αποτέλεσαν προσωρινές ερευνητικές υποθέσεις.

##### **5.2.5.1. Έλεγχος πρώτου ερευνητικού ερωτήματος: εάν η αισθητική απόλαυση αποτελεί κίνητρο για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας**

Για τον έλεγχο του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος εξετάζονται δύο ερευνητικά υποερωτήματα:

- (Ii) Αποτελεί κίνητρο για την αξιοποίηση του κινηματογράφου η αισθητική απόλαυση της ταινίας από τους/τις μαθητές/ριες;
- (Iii) Αποτελεί κίνητρο για την αξιοποίηση του κινηματογράφου η αισθητική απόλαυση των κειμένων των ιστορικών και των πρωτογενών πηγών;

Ως προς το πρώτο υποερώτημα, η παρουσία αισθητικής απόλαυσης της ταινίας από τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/ριες διαφάνηκε σε απαντήσεις τους στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου σχετικά με τις πληροφορίες κινηματογραφικού ενδιαφέροντος που τους πρόσφερε η ταινία, τα μέσα που χρησιμοποίησε ο σκηνοθέτης για να παρουσιάσει την ατμόσφαιρα της εποχής και την οπτική του, την εξοικείωση με την κινούμενη εικόνα μέσα από το πείραμα Μάιμπριτζ, την αναγνώριση και ερμηνεία πλάνων (οπτικός γραμματισμός). Χαρακτηριστικά, η εστίαση μαθήτριας στην *επιτυχημένη μουσική επένδυση*, επιτείνει τη συναισθηματική εμπλοκή του θεατή και επομένως την ιστορική ενσυναίσθηση. Επίσης στη συνέντευξη οι αιτιολογημένες απόψεις τους εστιάστηκαν στην καλλιτεχνική αξία του κινηματογράφου, πέρα από την προσφορά γνώσης. Άλλωστε, μέσα από τη θετική στάση προς το συνδυασμό κινηματογράφου και ταινίας εξέφρασαν την ευχαρίστησή τους, συναίσθημα που αποδεικνύει την αισθητική προσέγγιση και απόλαυση της ταινίας. Επομένως, από την εξέταση του ερευνητικού υποερωτήματος ως προς την αισθητική απόλαυση της ταινίας (υπ. Ii) προκύπτει ότι: *η αισθητική απόλαυση της ταινίας από μέρους των μαθητών/ριών μέσα από δεξιότητες οπτικού γραμματισμού,*

*αποτελεί κίνητρο για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας.*

Ως προς το δεύτερο υποερώτημα, διαπιστώθηκε, ότι στο ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη δεν χρησιμοποιήθηκε από τους/τις μαθητές/ριες λεξιλόγιο που να αναφέρεται στην αισθητική προσέγγιση των κειμένων. Επομένως, από την εξέταση του ερευνητικού υποερωτήματος ως προς την αισθητική απόλαυση των κειμένων των ιστορικών και των πρωτογενών πηγών (υπ.1ii) φαίνεται ότι: *η αισθητική απόλαυση κειμένων των ιστορικών από μέρους των μαθητών/ριών δεν αποτελεί κίνητρο για τους/τις ίδιους/ες να ενδιαφερθούν για το μάθημα της ιστορίας.*

Τριγωνοποιώντας τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο/Φ.Ε. και τη συνέντευξη, η πρώτη ερευνητική υπόθεση ισχύει μόνον ως προς την αισθητική απόλαυση της κινηματογραφικής ταινίας. Πρωταρχικός σκοπός εισαγωγής της τέχνης στην εκπαίδευση είναι κατά τον Perkins (1994) η αισθητική απόλαυση. Όπως προκύπτει και από τη θεωρία της πρόσληψης κατά τον Jauss (1995:93-94) κυρίαρχο ρόλο στην αποκωδικοποίηση του έργου τέχνης κατέχει ο δέκτης είτε ως αναγνώστης, είτε ως θεατής. Ωστόσο, η πρώτη ερευνητική υπόθεση δεν επιβεβαιώνεται ως προς την αισθητική απόλαυση κειμένων των ιστορικών, με κάποια επιφύλαξη για τις λογοτεχνίζουσες ιστορικές αφηγήσεις, όπως προκύπτει από τις αναγνωστικές θεωρίες (Iser,1978· Rosenblatt, 1994).

Συνεπώς, όσον αφορά την αισθητική απόλαυση, επιβεβαιώνεται μόνον ως προς την ταινία, ότι: *η αισθητική απόλαυση αυτής από μέρους των μαθητών/ριών αποτελεί κίνητρο για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της ιστορίας, καθώς ενισχύει το ενδιαφέρον για το αντικείμενο της ιστορίας.*

#### **5.2.5.2. Έλεγχος δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος: εάν ο κινηματογράφος ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/ριών στο μάθημα της ιστορίας**

Για τον έλεγχο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος εξετάζεται ένα ερευνητικό υποερώτημα:

(2i) Ενεργοποιεί ο κινηματογράφος το έμμεσο και άμεσο ενδιαφέρον των μαθητών/ριών για την ιστορία;

Το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών για την ταινία και έμμεσα για την ιστορία εκφράστηκε μέσα από ετερόκλητες και έξυπνες απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, ανάλογα με τις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν φράσεις εστιασμένες στον πολιτισμό-θρησκεία, στην πολιτική, στον αξιακό κώδικα των

δρώντων υποκειμένων. Επίσης, εντύπωση προκλήθηκε από την παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων στην ταινία, εισάγοντας την έννοια της αμφισβήτησης. Επιπλέον, φράσεις εστιασμένες στον κινηματογράφο και το σενάριο αύξησαν το ενδιαφέρον προς την ιστορία, μέσα από αισθητικά στοιχεία του κινηματογράφου και τον εγκιβωτισμό της αφήγησης της ταινίας στο μάθημα της ιστορίας.

Ως προς την πρόκληση άμεσου και μεγαλύτερου ενδιαφέροντος για την ιστορία, κατά τη συνέντευξη δόθηκαν αξιοπρόσεκτες θετικές απαντήσεις μετά την παρακολούθηση και ανάλυση της ταινίας. Οι θετικές αιτιολογημένες απαντήσεις για την ταινία που αύξησε το ενδιαφέρον προς την ιστορία επικεντρώθηκαν στην μεγαλύτερη κατανόηση, στην περισσότερη ψυχαγωγία και στην ώθηση για έρευνα. Η απάντηση σχετικά με την ύπαρξη προγενέστερου ενδιαφέροντος για την ιστορία εντάχθηκε στις αρνητικές απόψεις των μαθητών/ριών, ενώ η απάντηση για τη μη παρακολούθηση ολόκληρης της ταινίας εντάχθηκε στις αμφίσημες.

Επομένως, από την εξέταση του ερευνητικού υποερωτήματος ως προς το έμμεσο και άμεσο ενδιαφέρον (υπ.2i) προκύπτει ότι: *ο κινηματογράφος ενεργοποιεί το έμμεσο και άμεσο ενδιαφέρον των μαθητών/ριών για την ιστορία*. Συνοπτικά, τριγωνοποιώντας τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου/Φ.Ε. και της συνέντευξης, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση ισχύει, μέσα από την ερευνητική διαδικασία συνδυασμού της τέχνης του κινηματογράφου με την ιστορία στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εισαγωγή νέων μέσων διδασκαλίας προκαλεί και ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών, με τη χρήση οργανωμένου τεκμηριωτικού υλικού και την απομάκρυνση από στερεότυπα (Booth, 1983:101-107).

Συνεπώς, σχετικά με την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, επιβεβαιώνεται ότι: *η χρήση του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/ριών στο μάθημα της ιστορίας*.

### **5.2.5.3. Έλεγχος τρίτου ερευνητικού ερωτήματος: εάν οι μαθητές/ριες διακρίνουν στον κινηματογράφο μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία**

Για τον έλεγχο του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος εξετάζεται ένα ερευνητικό υποερώτημα:

(3i) Εντοπίζουν οι μαθητές/ριες τα ιστορικά και τα μυθοπλαστικά στοιχεία στον

κινηματογράφο μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου;

Κατά τη σύγκριση της ταινίας με τα κείμενα των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές εντοπίστηκαν ομοιότητες σε αυτά/ές ως τεκμήρια για την ταυτοποίηση των ιστορικών στοιχείων. Στη συνέντευξη οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες κατανόησαν και εμπέδωσαν τα ιστορικά γεγονότα. Στη σύνθεση κειμένου, επίσης αναφέρθηκαν ιστορικά στοιχεία από πολλούς/ες μαθητές/ριες. Επιπλέον, μέσα από τη σύγκριση της ταινίας με τα κείμενα των ιστορικών και τις ιστορικές πηγές για το χαρακτηρισμό των μυθοπλαστικών στοιχείων αναζητήθηκαν οι διαφορετικές φράσεις στα κείμενα ως αποδείξεις ασυμφωνίας με την ταινία, για λόγους ενδεχόμενης ιστορικής αμφισβήτησης.

Επομένως, από την εξέταση του ερευνητικού υποερωτήματος ως προς τα ιστορικά στοιχεία και τα μυθοπλαστικά στοιχεία (υπ.3i) προκύπτει ότι: *οι μαθητές/ριες είναι σε θέση να τα εντοπίζουν και να τα διαφοροποιούν. Όταν τα στοιχεία συναντώνται μόνον στην ταινία μυθοπλασίας, είναι μυθοπλαστικά, ενώ όταν συναντώνται, τόσο στην ταινία, όσο και στα κείμενα των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές, εξετάζονται δύο περιπτώσεις: εάν τα στοιχεία ομοιάζουν, τότε θεωρούνται ιστορικά ή εάν διαφέρουν, τότε θεωρούνται μυθοπλαστικά στοιχεία.*

Συνοπτικά, η τρίτη ερευνητική υπόθεση ισχύει μέσα από την τριγωνοποίηση τεκμηριωμένων απαντήσεων από τους/τις μαθητές/ριες, τόσο στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε., όσο και στη συνέντευξη (διευκρινίσεις-εμπέδωση) κατά την ερευνητική διαδικασία συνδυασμού της τέχνης του κινηματογράφου μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου με την ιστορία στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας. Εξάλλου η ταινία μυθοπλασίας βοηθά τους/τις μαθητές/ριες να αναλύσουν διαφορετικούς αφηγηματικούς τρόπους, αντιμετωπίζοντας κριτικά τα ιστορικά ζητήματα, χωρίς απλώς να ψυχαγωγούνται (Marcus, 2010:6).

Συνεπώς, όσον αφορά στη διάκριση των ιστορικών στοιχείων από τα μυθοπλαστικά στοιχεία, επιβεβαιώνεται ότι: *οι μαθητές/ριες δύνανται να διακρίνουν στον κινηματογράφο μυθοπλασίας τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία, εφόσον η διδασκαλία επικεντρώνεται στο συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου.*

#### **5.2.5.4. Έλεγχος τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος: εάν οι μαθητές/ριες αποκτούν ιστορική γνώση με τη χρήση του κινηματογράφου**

Για τον έλεγχο του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος εξετάζονται δύο



ερευνητικά υποερωτήματα:

(4i) Αποκτούν οι μαθητές/ριες δηλωτική ιστορική γνώση με τη χρήση του κινηματογράφου;

(4ii) Αποκτούν οι μαθητές/ριες εννοιολογική ιστορική γνώση με τη χρήση του κινηματογράφου;

Τα στοιχεία που υποδηλώνουν την ύπαρξη της δηλωτικής ιστορικής γνώσης, σε συνδυασμό με την ιστορική σκέψη, εντοπίστηκαν κυρίως στο Α΄ μέρος του ερωτηματολογίου, ως προς το οπτικό αφήγημα, σύμφωνα με τον Burke (2003) και στο Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου ως προς το ιστορικό αφήγημα, σύμφωνα με το αφηγηματικό μοντέλο του Ricoeur (2004), καθώς επίσης στη σύνθεση κειμένου. Η κατανόηση του περιεχομένου του οπτικού αφηγήματος, καθώς επίσης η δράση των υποκειμένων και το πλαίσιο δράσης επιτεύχθηκε με σχετική ευκολία διότι υπήρχε η εξοικείωση με τα στοιχεία της δηλωτικής γνώσης. Εκτός της εξοικείωσης, υπήρξε από μέρους μας μια λογική αλληλουχία ερωτημάτων, σύμφωνα με τον Moniot (2011) που δίνει βαρύτητα στη λογική κατανόηση της ιστορίας. Στη σύνθεση κειμένου, όπου παρουσιάστηκε η μετασχηματισμένη γνώση των μαθητών/ριών, εντοπίστηκαν επίσης τα στοιχεία της δηλωτικής ιστορικής γνώσης και στις περισσότερες περιπτώσεις αποτέλεσαν τη βάση για την οικοδόμηση της εννοιολογικής γνώσης.

Επομένως, από την εξέταση του ερευνητικού υποερωτήματος ως προς τη δηλωτική ιστορική γνώση (υπ.4i) προκύπτει ότι: *οι μαθητές/ριες κατανοούν το περιεχόμενο του αφηγήματος, αντιλαμβάνονται τη δράση των υποκειμένων και το πλαίσιο δράσης αυτών στο εξεταζόμενο ιστορικό γεγονός, και αποκτούν κατ' αυτόν τον τρόπο δηλωτική ιστορική γνώση.*

Τα στοιχεία που υποδηλώνουν την ύπαρξη της εννοιολογικής ιστορικής γνώσης, σε συνδυασμό με την ιστορική σκέψη, εντοπίστηκαν κυρίως στο Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου, στη σύνθεση κειμένου και στη συνέντευξη. Η εννοιολόγηση αποδείχτηκε ότι αποτελεί απαιτητική διαδικασία για τους/τις μαθητές/ριες, στην οποία, όμως, συμμετείχαν με ενδιαφέρον και έδωσαν αποτελέσματα πέρα από τις προσδοκίες μας. Μέσα από τη διασταύρωση κειμένων των ιστορικών και πρωτογενών πηγών εντόπισαν την ερμηνευτική πολλαπλότητα του ιστορικού φαινομένου, καθώς επίσης καλλιέργησαν την ιστορική τους σκέψη. Οι δεξιότητες του οπτικού γραμματισμού μετά την ανάλυση-ερμηνεία και σύγκριση, όχι μόνον των αποσπασμάτων των ταινιών, αλλά και των ιστορικών αφηγήσεων, συνέβαλαν στην ιστορική κουλτούρα και τον ιστορικό γραμματισμό στο μάθημα της ιστορίας.

Επισημαίνεται ότι η εννοιολόγηση ως μέρος του ιστορικού γραμματισμού αποτελεί δεξιότητα ανώτερου νοητικού επιπέδου μέσα από τη γενίκευση και την αφαίρεση και είναι επίσης συμβατή με την ηλικία των μαθητών/ριών (11-14/15 ετών). Η εννοιολόγηση βασίστηκε σε Κοινωνικές Αναπαραστάσεις της αποικιοκρατίας οι οποίες εντάχθηκαν σε εννοιολογικά δίκτυα, ανάλογα με την ομοιότητα-αντίθεση αυτών (Prost,1996:134-137).

Επομένως, από την εξέταση του ερευνητικού υποερωτήματος ως προς την εννοιολογική ιστορική γνώση (υπ.4ii), προκύπτει ότι: *οι μαθητές/ριες αναπτύσσουν δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού σχετικά με τη χρήση/κατανόηση της έννοιας «αποικιοκρατία», τη διάκριση ιστορικών στοιχείων από τα μυθοπλαστικά, τη γραπτή σύνθεση κειμένου, την απόδοση τίτλου σε αυτό, τη γενίκευση/αφαίρεση, την έκφραση γνώμης/στάσης προς την αποικιοκρατία και αποκτούν κατ' αυτόν τον τρόπο εννοιολογική ιστορική γνώση.*

Συνοπτικά, μετά την εξέταση των δύο ερευνητικών υποερωτημάτων, τριγωνοποιώντας τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου/Φ.Ε., σύνθεσης κειμένου και συνέντευξης, προκύπτει η απόκτηση, τόσο δηλωτικής, όσο και εννοιολογικής γνώσης και ιστορικής σκέψης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ιστορική γνώση εντάσσεται και η διαδικαστική ιστορική γνώση, η απόκτηση της οποίας διαπιστώθηκε στις μεθοδολογικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας με τη χρήση του βιβλίου, της ταινίας και του συνδυασμού ιστορίας και κινηματογράφου από τους/τις μαθητές/ριες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ισχύει η τέταρτη ερευνητική υπόθεση μέσα από την ανάλυση της ταινίας, τη διασταύρωση πληροφοριών και την έκφραση απόψεων για το θέμα της αποικιοκρατίας. Άλλωστε, η Διδακτική της ιστορίας εστιάζει και στους/στις ίδιους/ες μαθητές/ριες, αλλάζοντας προσανατολισμό και δίνοντας έμφαση στη μετάβαση από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις αυτών στην επιστημονική γνώση (Κάββουρα, 2011a:12).

Συνεπώς, όσον αφορά στην απόκτηση ιστορικής γνώσης, επιβεβαιώνεται ότι: *οι μαθητές/ριες αποκτούν ιστορική γνώση με τη χρήση του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση.*

#### **5.2.5.5.Έλεγχος πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος: εάν οι μαθητές/ριες καλλιεργούν την ιστορική σκέψη**

Για τον έλεγχο του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος λαμβάνεται υπόψη το περιεχόμενο από τα πέντε πρότυπα ιστορικής σκέψης (National Center for History in

Schools, 1995) τα οποία έχουμε ήδη αναλύσει στην τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. Εξετάζονται τα πέντε ερευνητικά υποερωτήματα:

(5i) Έχουν οι μαθητές/ριες χρονολογική αντίληψη;

(5ii) Είναι σε θέση να κατανοούν το περιεχόμενο και το πλαίσιο δράσης;

(5iii) Μπορούν να αναλύουν και να ερμηνεύουν το ιστορικό γεγονός;

(5iv) Εξοικειώνονται με την ιστορική έρευνα;

(5v) Είναι σε θέση να εκτιμούν τις ηθικές αξίες;

Οι δεξιότητες ιστορικής σκέψης που αποκτήθηκαν από τους/τις περισσότερους/ες μαθητές/ριες συναντώνται κατά την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων, τόσο στο ερωτηματολόγιο/Φ.Ε., όσο και στη σύνθεση κειμένου.

Από την εξέταση του ερευνητικού υποερωτήματος:

(υπ.5i) ως προς τη δεξιότητα χρονολογικής αντίληψης φαίνεται ότι: *οι μαθητές/ριες έχουν χρονολογική αντίληψη και κατ' αυτόν τον τρόπο καλλιεργούν την ιστορική τους σκέψη.*

(υπ.5ii) ως προς την παρουσία ιστορικής κατανόησης του περιεχομένου και του πλαισίου δράσης προκύπτει ότι: *οι μαθητές/ριες είναι σε θέση να κατανοήσουν το περιεχόμενο και το πλαίσιο δράσης κατά την εξέταση του ιστορικού γεγονότος και κατ' αυτόν τον τρόπο καλλιεργούν την ιστορική σκέψη.*

(υπ.5iii) ως προς την παρουσία ιστορικής ανάλυσης και ερμηνείας από τους/τις μαθητές/ριες φαίνεται ότι: *οι μαθητές/ριες είναι σε θέση να αναλύουν και να ερμηνεύουν το ιστορικό γεγονός εκφράζοντας αιτιολογημένη γνώμη ή διακρίνοντας τη διαφορετική οπτική και κατ' αυτόν τον τρόπο καλλιεργούν την ιστορική σκέψη.*

(υπ.5iv) ως προς την εξοικείωση των μαθητών/ριών με την ιστορική έρευνα αποδεικνύεται ότι: *αυτοί/ές εξοικειώνονται με την ιστορική έρευνα διασταυρώνοντας τις πληροφορίες που προέρχονται από ιστορικά τεκμήρια και κατ' αυτόν τον τρόπο καλλιεργούν την ιστορική τους σκέψη.*

(υπ.5v) ως προς την παρουσία ηθικών αξιών των συμμετεχόντων στο ιστορικό γεγονός, προκύπτει ότι: *οι μαθητές/ριες είναι σε θέση να εκτιμήσουν τις ηθικές αξίες των συμμετεχόντων στο ιστορικό γεγονός (ή τη διαφορετικότητα κατά τη βρετανική άποψη), ενεργοποιώντας την ιστορική τους σκέψη.*

Συνοπτικά, μετά την εξέταση των πέντε ερευνητικών υποερωτημάτων και την τριγωνοποίηση δεδομένων που προηγήθηκε, η πέμπτη ερευνητική υπόθεση ισχύει μέσα από την ερευνητική διαδικασία συνδυασμού της τέχνης του κινηματογράφου με την ιστορία. Οι μαθητές/ριες με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών οφείλουν να

αντιμετωπίζουν κριτικά ό,τι βλέπουν ή διαβάζουν σχετικά με την ιστορία (Seixas & Peck, 2004:109). Σύμφωνα με τα δεδομένα μας, *η προσέγγιση της ιστορίας που πραγματοποιήθηκε μέσα από την διδακτική παρέμβαση καλλιέργησε την ιστορική σκέψη.*

## 6.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 6.1. Συμπεράσματα και συζήτηση

Στην προσπάθειά μας να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών προς το αντικείμενο της ιστορίας, επιλέξαμε τη μέθοδο της έρευνας-δράσης επειδή συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη και ενδείκνυται για την εφαρμογή καινοτόμου τρόπου διδασκαλίας της ιστορίας. Στην ερευνητική διδακτική αυτή παρέμβαση που διήρκησε ένα διδακτικό έτος για την εξοικείωση με την τέχνη, τον επαναπροσδιορισμό της ερευνητικής πορείας, την ανατροφοδότηση στοιχείων και την εφαρμογή της σε δύο σχολεία, διάρκειας οχτώ ωρών ανά σχολείο, η ιστορική κουλτούρα διαδραμάτισε κυρίαρχο ρόλο. Οι ηλικίες μαθητών/ριών (11-14/15 ετών) αφορούν στις τελευταίες τάξεις του ελληνικού Δημοτικού σχολείου και τις πρώτες ή όλες τις τάξεις του ελληνικού Γυμνασίου. Σύμφωνα με τον Piaget (1997:14-15) και τις δικές μας διαπιστώσεις κατά την έρευνα, στις ηλικίες αυτές η σταδιακή ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης των μαθητών/ριών κρίνεται απαραίτητη για την απόκτηση δεξιοτήτων οπτικού και ιστορικού γραμματισμού και κυρίως για την κonstrουκτιβιστική διαδικασία της εννοιολόγησης. Οι κοινωνικο-πολιτισμικές αναφορές της πλειονότητας των μαθητών/ριων και στα δύο σχολεία, οι οποίες παραπέμπουν στις μεσαίες κοινωνικές τάξεις, ανάλογα με το επάγγελμα και την εκπαίδευση των γονέων, αποτέλεσαν τη βάση για την ερμηνεία των Κοινωνικών Αναπαραστάσεών τους.

Η έρευνα απευθύνθηκε σε 88 μαθητές/ριες 14 ετών που αποτέλεσαν την πιλοτική ομάδα (12 μέλη), την ομάδα ελέγχου (36 μέλη) και την πειραματική ομάδα (40 μέλη). Στην πιλοτική ομάδα εφαρμόστηκε αρχικά η ερευνητική-διδακτική παρέμβαση και οι παρατηρήσεις συνετέλεσαν στην καλύτερη οργάνωση και διεξαγωγή της έρευνας, αφού επιβεβαιώθηκε ως πρόβλημα η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/ριες στο μάθημα της ιστορίας, παρά το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν προς αυτό. Η ομάδα ελέγχου είχε εμπειρία από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας στην οποία το σχολικό εγχειρίδιο κυριαρχεί. Η πειραματική ομάδα είχε την ευκαιρία, που δόθηκε από τον ερευνητή, να προσεγγίσει τη διαδικασία ενός νέου τρόπου διδασκαλίας και να εκφράσει τις απόψεις της από τις οποίες προήλθε η στάση των συμμετεχόντων/ουσών προς τη μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας με συνδυασμό της τέχνης του κινηματογράφου, των κειμένων των ιστορικών και των πρωτογενών πηγών. Η εμπειρία τους επεκτάθηκε ή

τροποποιήθηκε. Ενώ στο pre-test ήταν αγκιστρωμένοι/ες στο οικείο (γνωστό) γεγονός της ανακάλυψης χωρών, στις επόμενες φάσεις των test, post-test και τελικού post-test αναφέρθηκαν στο ιστορικό φαινόμενο της αποικιοκρατίας μετά την παρακολούθηση και ανάλυση της πολυσήμαντης ταινίας *To Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου* (*The Royal Hunt of the Sun*, 1969) του Irving Lerner βασισμένη στο ομώνυμο θεατρικό έργο του Peter Shaffer. Ακολούθησε η ανάλυση-ερμηνεία του ιστορικού γεγονότος και η διασταύρωση πληροφοριών με απόσπασμα της ταινίας κινουμένων σχεδίων *Ο δρόμος για το El Ντοράντο* (*The road to El Dorado*, 2000) των Eric Bergeron και Don Paul, πολυπρισματικά κείμενα ιστορικών (Burns, 2006· Davies, 2009· MacQuerrie, 2006) και με πρωτογενείς πηγές (γράμμα Ισπανού πολεμιστή, 1533-καταγραφή J.Lochurt· απομνημονεύματα Οβιέδο Γκονζάλο Φερνάντεζ, 1547· Σκίτσο και μεταγραμμένο χειρόγραφο Ιθαγενή Φελίπε Πόμα, 16<sup>ος</sup> αι. μ.Χ.) σχετικά με τη σύγκρουση ανάμεσα σε κονκισταδόρες και Ιθαγενείς. Διαπιστώθηκε από την ανάλυση-ερμηνεία των δεδομένων και την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων από το ερωτηματολόγιο, τη σύνθεση κειμένου και τη συνέντευξη, ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε πρόοδο συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου στα πεδία (α) της δηλωτικής γνώσης, (β) της διαδικαστικής γνώσης και του οπτικού και ιστορικού γραμματισμού με παραμέτρους τις θεματικές κατηγορίες των ερωτήσεων.

Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε το μαθησιακό αποτέλεσμα μετά τη διδασκαλία του ιστορικού φαινομένου (ιστορικό πλαίσιο αναφοράς: η αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ.), κατανοήθηκε από τους/τις μαθητές/ριες το περιεχόμενο της αφήγησης, όπως η δράση των υποκειμένων στο χωροχρονικό πλαίσιο (σύγκρουση Ιθαγενών-Ευρωπαίων στο Περού το 1532 μ.Χ.) και το πλαίσιο δράσης αυτών (ειρηνική υποδοχή από τους Ιθαγενείς, θανάτωση αυτοκράτορα), καθώς επίσης αναπτύχθηκαν βασικές δεξιότητες οπτικού γραμματισμού (αναγνώριση-ερμηνεία του γκρο-πλαν, πλαν-αμερικαίν και γενικού-πλάνου, αποκωδικοποίηση τίτλου), ιστορικού γραμματισμού (η εννοιολόγηση της αποικιοκρατίας, ο διαχωρισμός των ιστορικών στοιχείων από τα μυθοπλαστικά στοιχεία, όπως η προσμονή ανάστασης του αυτοκράτορα) και συνεργατικής μάθησης. Επιπλέον, οι μαθητές/ριες εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους για την ιστορία μέσα από τον κινηματογράφο. Ακόμη και οι μαθητές/ριες της ομάδας ελέγχου εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους να δοκιμάσουν το νέο τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας μέσα από το συνδυασμό της τέχνης του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές.

Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε από την πλειονότητα των συγκεκριμένων μαθητών/ριών ότι η χρήση του κινηματογράφου ενισχύει το ενδιαφέρον τους και τη συμμετοχή τους στο μάθημα της ιστορίας. Το εξεταζόμενο γεγονός έγινε αντιληπτό ως ιστορική αλλαγή. Επιπλέον αναδείχθηκαν πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά ζητήματα που συντελούν στη σχολική και κοινωνική διεύρυνση απόψεων των μαθητών/ριών. Επίσης, ερμηνεύτηκαν διαφορετικές οπτικές, καλλιεργήθηκε η ιστορική σκέψη και αναδείχθηκε η εξοικείωση των μαθητών/ριών με τη χρήση και την αισθητική προσέγγιση του κινηματογράφου.

Κατά συνέπεια, επιτεύχθηκε ο κύριος σκοπός της έρευνας σχετικά με τη διερεύνηση της διαλογικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ ιστορίας και τέχνης του κινηματογράφου (ταινίες μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου), και παρουσιάστηκε από μέρος μας αποδεκτή από τους/τις μαθητές/ριες (που συμμετείχαν στην έρευνα) μέθοδος αξιοποίησης του κινηματογράφου στη διδασκαλία-μάθηση της ιστορίας και εφαρμόσιμη στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και στο Γυμνάσιο. Ο κινηματογράφος μυθοπλασίας αξιοποιήθηκε κυρίως ως κίνητρο για να αντλήσουν οι μαθητές/ριες πληροφορίες ιστορικού περιεχομένου μέσα από την αναπαράσταση του εξεταζόμενου γεγονότος και της εποχής διαδραμάτισής του. Εντούτοις, ως πρωτογενής πηγή έδωσε το έναυσμα για άντληση πληροφοριών σχετικά με την εποχή γυρίσματος της ταινίας και τα ανθρώπινα δικαιώματα, που αποτελούν ιστορικά ζητήματα της εποχής.

Κατά την κρίση μας, στην οικοδόμηση των φάσεων εφαρμογής της έρευνας, και των ειδικών φάσεών της, πέρα από βασικές απόψεις, κυρίως του Moniot (2002) και της Κάββουρα (2011a), θέσαμε υπό τη μορφή εγκιβωτισμού τις τέσσερις φάσεις του μοντέλου Perkins (1994) σχετικά με την προσέγγιση έργων τέχνης, οι οποίες συνοψίζονται με σειρά εφαρμογής σε (α) απλή παρατήρηση, (β) με ανοιχτή σκέψη παρατήρηση, (γ) αναλυτική παρατήρηση, (δ) ερμηνεία με κριτικό στοχασμό στην ολότητα του έργου και δραστηριότητα. Από την πλευρά μας, τόσο η απλή, όσο και η ανοιχτή παρατήρηση εφαρμόστηκε κατά την παρακολούθηση των αποσπασμάτων της ταινίας και στην εκ νέου παρακολούθηση ή ανάκληση του οπτικού αφηγήματος. Η αναλυτική-σε βάθος παρατήρηση, σύμφωνα με το μοντέλο Perkins, αντιστοιχεί στην ανάλυση της ταινίας μέσα από το Α΄ μέρος του ερωτηματολογίου. Για να επιτευχθεί εκτενέστερη ανάλυση και ερμηνεία του έργου μέσα από το οποίο το ιστορικό γεγονός διδάσκεται, παρεμβάλλεται από μέρος μας ως Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου η σύγκριση της ταινίας με πρωτογενείς πηγές και κείμενα ιστορικών. Η σύγκριση αυτή

συνίσταται στη διάκριση των μυθοπλαστικών από τα ιστορικά στοιχεία (και το αντίστροφο) και τη διασταύρωση πληροφοριών ιστορικού περιεχομένου. Η τέταρτη φάση του μοντέλου Perkins σχετικά με τον κριτικό στοχασμό και τη σχετική δραστηριότητα των μαθητών/ριών αντιστοιχεί στη σύνθεση κειμένου που αναφέρεται στη συνολική πρόσληψη του εξεταζόμενου θέματος και μετατράπηκε από μέρος μας σε πέμπτη φάση του μοντέλου διδασκαλίας, επειδή μεσολάβησε ως τέταρτη η φάση σύγκρισης/διασταύρωσης πληροφοριών. Επίσης, εάν στο μοντέλο αυτό προστεθεί και η συνέντευξη ως φάση αναστοχασμού, τότε οι τέσσερις φάσεις του μοντέλου Perkins μετατρέπονται από μέρος μας σε έξι φάσεις διδασκαλίας της ιστορίας με τη χρήση τέχνης. Τόσο στο μοντέλο Perkins, όσο και στη μέθοδο διδασκαλίας της ιστορίας μέσα από την τέχνη, λαμβάνεται υπόψη το προσωπικό ρεπερτόριο το οποίο στην ιστορία πορεύεται παράλληλα με τις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις που αναφέρονται στην πρότερη ή και μετασχηματισμένη γνώση των μαθητών/ριών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν πραγματοποιηθεί προσπάθειες για τη διδασκαλία της ιστορίας μέσα από τον κινηματογράφο από αξιόλογους ερευνητές. Επιπρόσθετα, από την πλευρά μας, στην έρευνά μας προσεγγίσαμε την ιστορική κατανόηση αξιοποιώντας, όχι μόνον ταινίες μυθοπλαστικού περιεχομένου (οπτικός γραμματισμός), αλλά και κείμενα ιστορικών και πρωτογενείς πηγές, τόσο για τη σύγκριση όλων αυτών, όσο και για τη διασταύρωση πληροφοριών ιστορικού περιεχομένου (ιστορικός γραμματισμός).

Κατ' αναλογία με τον Perkins (1994), επιδιώξαμε, μέσα από την ανάλυση του έργου τέχνης από τους/τις μαθητές/ριες, την απόκτηση δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού (visual literacy) και επιπλέον επιδιώξαμε, μέσα από τη σύγκριση της ταινίας με τα κείμενα των ιστορικών και τις πρωτογενείς πηγές, την απόκτηση ιστορικού γραμματισμού (historical literacy) από τους/τις μαθητές/ριες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, συνδυάζοντας τον οπτικό με τον ιστορικό γραμματισμό, αναδύεται ο εξειδικευμένος όρος *ιστορικός κινηματογραφικός γραμματισμός* (historical film literacy) που χρησιμοποιείται τελευταία από τους Paxton & Marcus (2018: 580) ως κλάδος του γραμματισμού στα μέσα (media literacy), δεδομένου ότι η οπτικοακουστική αναπαράσταση του παρελθόντος καθώς και ο τρόπος αποκωδικοποίησης και ανάλυσής της αποκτούν βαρύνουσα σημασία στην ιστορική εκπαίδευση.

Ως προς τη συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, μετά την τριγωνοποίηση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από το ερωτηματολόγιο/Φ.Ε.,



την παραγωγή-σύνθεση κειμένου και την εστιασμένη συνέντευξη (ερευνητικά εργαλεία που συγχρόνως αποτέλεσαν και σπειροειδείς φάσεις της παρέμβασης), διαπιστώθηκε σύγκλιση του μεγαλύτερου μέρους των αποτελεσμάτων συγκριτικά με τα τρία ερευνητικά εργαλεία. Δεν υπήρξε η ίδια διαπίστωση κατά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με την προγνωστική δοκιμασία (pre-test), όπου παρατηρήθηκε απόκλιση μεταξύ τους, διότι, στη διάρκεια της παρέμβασης οι περισσότερες αναπαραστάσεις και στάσεις των μαθητών/ριών μετασχηματίστηκαν. Ως προς την ένταξη των αναπαραστάσεων στα εννοιολογικά δίκτυα του Prost (1996), εκτός από τα δύο δίκτυα που περιελάμβαναν όμοιες και αντίθετες έννοιες της αποικιοκρατίας προέκυψε από την ανάλυση-ερμηνεία των δεδομένων και τρίτο δίκτυο με συναφείς (παρόμοιες) έννοιες.

Έχοντας ως κριτήριο την ανταπόκριση των μαθητών/ριών στις θεματικές κατηγορίες των ερωτήσεων σχετικά με τη δηλωτική ιστορική γνώση, τη διαδικαστική ιστορική γνώση και τον ιστορικό γραμματισμό, διαμορφώθηκαν οι θεματικές κατηγορίες των απαντήσεων:

A) Σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/ριες (τέταρτο τεταρτημόριο) απέκτησαν δηλωτική ιστορική γνώση και καλλιέργησαν ιστορική σκέψη με την επιπρόσθετη χρήση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας.

B) Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες (τέταρτο τεταρτημόριο) κατόπιν συνεργατικής μάθησης απέκτησαν διαδικαστική γνώση και δεξιότητες οπτικού γραμματισμού. Σχεδόν όλοι/ες προτίμησαν το συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου ως μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας.

Γ) Οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες (τέταρτο τεταρτημόριο) διαμόρφωσαν εννοιολογική ιστορική γνώση-σκέψη και άλλες δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού ενώ ελάχιστος αριθμός αυτών (πρώτο τεταρτημόριο) επέμειναν στην απομνημόνευση ιστορικών πληροφοριών.

Επομένως, οι επιμέρους στοχεύσεις της έρευνας επιτεύχθηκαν.

Οι μαθητές/ριες:

1. Απέκτησαν δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ερμηνείας των μηνυμάτων του οπτικού πολιτισμού, λαμβάνοντας υπόψη την υποκειμενικότητα της ερμηνείας (οπτικός γραμματισμός).

2. Ξεχώρισαν τη μυθοπλαστική αφήγηση από την ιστορική (σύγκριση).
3. Εντόπισαν διαφορές ανάμεσα σε ανάλογα ιστορικά γεγονότα (σύγκριση).
4. Διέκριναν τα μέσα και την οπτική του σκηνοθέτη σε απόσπασμα διαφορετικής ταινίας με ανάλογο ιστορικό γεγονός (οπτική γωνία).
5. Διέκριναν τα μέσα και την οπτική του ιστορικού σε αποσπάσματα διαφορετικών κειμένων σχετικά με το ίδιο ιστορικό γεγονός (οπτική γωνία).
6. Ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας.
7. Μετασχημάτισαν τις αναπαραστάσεις τους σε ιστορική γνώση και ιστορική σκέψη.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα ερευνητικά ερωτήματά μας που αποτελούσαν στην αρχή της έρευνας τις προσωρινές ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν όπως προκύπτει από την πλειονότητα των απαντήσεων των μαθητών/ριών, εκτός από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που επαληθεύτηκε μερικώς, μόνον ως προς την αισθητική απόλαυση της ταινίας και όχι του ιστορικού κειμένου:

Συνεπώς,

1. Η αισθητική απόλαυση από μέρους των μαθητών/ριών αποτελεί κίνητρο για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας.
2. Η χρήση του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών/ριών στο μάθημα της ιστορίας.
3. Οι μαθητές/ριες μπορούν να διακρίνουν στον κινηματογράφο μυθοπλασίας τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία, εφόσον η διδασκαλία επικεντρώνεται στο συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου.
4. Οι μαθητές/ριες αποκτούν ιστορική γνώση (δηλωτική, διαδικαστική, εννοιολογική) με τη χρήση του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση.
5. Οι μαθητές/ριες αποκτούν ιστορική σκέψη με τη χρήση του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση.

Συνεπώς, ο κινηματογράφος αποτελεί μέσον παραγωγής ιστορικής κουλτούρας. Κάθε είδους ταινία αποτελεί ιστορικό τεκμήριο (Φερρό, 2002:24-25). Η διαδικασία ανάπλασης του παρελθόντος με την οποία ασχολείται η ιστορία επιτυγχάνεται με

υλικά τα οποία έχουν ως βάση τα υπάρχοντα ίχνη του παρελθόντος. Στην ιστορική μυθοπλασία υπάρχει κίνδυνος διολίσθησης του αναγνώστη-θεατή σε ανεπαρκή συμπεράσματα κατά την ερμηνεία των μηνυμάτων. Γι αυτόν τον λόγο απαραίτητη είναι η σύγκριση των αφηγημάτων και η διασταύρωση των πληροφοριών που σχετίζονται με τα ιστορικά γεγονότα. Η αναπαράσταση του παρελθόντος απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς σήμερα, κυρίως διότι το αξιακό σύστημα του παρελθόντος μεταβάλλεται ταχύτατα (Pluckrose, 1993:2), με αποτέλεσμα την ύπαρξη διαφορετικών αξιών στο εκάστοτε παρόν. Σημειώνεται ότι τα συμπεράσματα είναι μη γενικεύσιμα.

## 7.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 7.1. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και πρακτική εφαρμογή

Όσον αφορά στις προτάσεις μας, μετά την ανάλυση-ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας και την εξαγωγή συμπερασμάτων που αναδεικνύουν την αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας, προτείνεται η επέκταση της έρευνας με την αξιοποίηση και άλλων μορφών τέχνης στην ιστορική εκπαίδευση. Επίσης προτείνεται:

(α) Η εφαρμογή της μεθόδου που αναπτύξαμε, στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, δεδομένου ότι πρόκειται για μέθοδο δοκιμασμένη και εφαρμόσιμη σε εύλογο χρονικό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας τα φύλλα εργασίας του ερωτηματολογίου και τον οδηγό ερωτημάτων της συνέντευξης που απευθύνονται στην πειραματική ομάδα όπως παρατίθενται (Βλ. Παρ., Υλ.4B, 4Γ, 4Δ).

(β) Η συστηματική ένταξη της τέχνης γενικά στην εκπαιδευτική πράξη και ειδικά στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας, τόσο για την εξοικείωση των μαθητών/ριών με την τέχνη, όσο και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικού στοχασμού, σύμφωνα με τις τέσσερις φάσεις του μοντέλου Perkins (1994) για την τέχνη καθώς επίσης οπτικού και ιστορικού γραμματισμού, σύμφωνα με τις πέντε αντίστοιχες φάσεις της δικής μας μεθόδου για το μάθημα της ιστορίας, όπου προσθέσαμε τη φάση σύγκρισης-τεκμηρίωσης. Επίσης, στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί να προστεθεί η έκτη φάση του αναστοχασμού-επαναπροσδιορισμού με μετασχηματισμό της συνέντευξης σε συζήτηση εμπέδωσης των γεγονότων και έκφρασης απόψεων.

(γ) Η προβολή ολόκληρης ταινίας ιστορικού περιεχομένου στο τέλος της εργάσιμης εβδομάδας, κάθε Παρασκευή στο χώρο του σχολείου, τόσο για μεγαλύτερη αισθητική απόλαυση του έργου στο σύνολό του, όσο και για την ξεκούραση των μαθητών/ριών από τη μελέτη και τις σχολικές υποχρεώσεις κατά τις προηγούμενες ημέρες. Η σύνδεση της ταινίας με το μάθημα της ιστορίας αλλά και με άλλα μαθήματα στο πλαίσιο της διαθεματικότητας μπορεί να προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό είτε πριν είτε μετά τη διδασκαλία της ενότητας, κατά περίπτωση. Στη δική μας περίπτωση προτιμήθηκε η παρακολούθηση της ταινίας μετά τη διδασκαλία από το βιβλίο για ερευνητικούς λόγους με στόχο τη διαφοροποίηση της προηγούμενης γνώσης

(αναπαραστάσεων) από τη μετασηματισμένη γνώση, μετά τη διαμεσολάβηση του σκηνοθέτη, των ιστορικών, συγγραφέων των πρωτογενών πηγών και του ερευνητή.

(δ) Η σύνδεση της ιστορίας με τις κοινωνικές επιστήμες (social studies) και τη γεωγραφία, όπως συμβαίνει σε εκπαιδευτικά συστήματα χωρών του εξωτερικού. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί μετά την προβολή ταινιών η ενιαία οργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων χώρων και χωρών με γνώμονα τις αρχές της επιτόπιας έρευνας με σκοπό την εκπαίδευση σε χώρους ιστορικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος, την ανάδειξη της τοπικής ιστορίας σε συνάρτηση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Άλλωστε, η επονομαζόμενη εκπαίδευση για την αειφορία μπορεί να συνδυάσει τις εκφάνσεις της αειφόρου ανάπτυξης με αυτές της ιστορίας και του πολιτισμού.

(ε) Η ένταξη της ενασχόλησης με την ιστορική κουλτούρα και τον οπτικό πολιτισμό σε πολιτιστικούς ομίλους των σχολείων μπορεί να οδηγήσει σε παραγωγή ντοκιμαντέρ ή ταινίας μυθοπλασίας μικρού μήκους, αλλά και σε μορφωτικές ανταλλαγές μεταξύ σχολείων εντός ή εκτός Ελλάδος με άξονα την ιστορία.

(στ) Για την πραγματοποίηση των προτάσεων που παρουσιάσαμε, θεωρούμε ως βασική προϋπόθεση τη συστηματική διενέργεια σχετικής επιμόρφωσης σε ομάδες εκπαιδευτικών, όχι απαραίτητα με καλλιτεχνικές ευαισθησίες, που μπορούν να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές επιμόρφωσης και άλλων εκπαιδευτικών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η μέθοδος συνδυασμού ιστορίας και κινηματογράφου, όπως προτείνεται από μέρος μας, μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη ως διάσταση της ιστορικής κουλτούρας.

Συμπερασματικά, ο σύγχρονος οπτικός πλουραλισμός στο πλαίσιο της ιστορικής κουλτούρας δεν μπορεί να μείνει αναξιοποίητος στη σχολική τάξη. Το επιτάσσει η εποχή. Το επιτάσσει το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών για την ιστορία μέσω του κινηματογράφου, υπερβαίνοντας τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται στην ιστορική εκπαίδευση. Αρκεί ο κινηματογράφος ως διδακτικό μέσο να αξιοποιηθεί με τον κατάλληλο τρόπο, έτσι ώστε οπτικός και ιστορικός γραμματισμός να ενεργοποιηθούν μαζί, τόσο νοητικές πράξεις μαθητών/ριών, όσο και διδακτικές διαδικασίες εκπαιδευτικών, κυρίως στην Ελλάδα, με περισσότερη έμπνευση, θέληση και πίστη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αγγελίδη, Αντ. (1999). Σκηνοθεσία στον Κινηματογράφο. *Εκπαιδευτική Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*. Τ. 28. (σσ. 372-376). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Αθανασάτου, Ι., Καλαμπάκας, Ευ., Παραδείση, Μ. (2011). «Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση. Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Βασικό επιμορφωτικό υλικό». Τόμος Γ΄. *Αξιοποίηση των Τεχνών στην εκπαίδευση* (σσ.1-57). ΕΣΠΑ 2007-2013. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ανδρέου, Α.Π. και Κασβίκης, Κ. (2008), «Το μετέωρο βήμα της σχολικής ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο» στο Α. Ανδρέου (επιμ.) *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ 81-128). Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Ανδρίτσος, Γ. (2008). *Η κατοχή και η αντίσταση στις ελληνικές ταινίες μυθοπλασίας μεγάλου μήκους από το 1945 έως το 1981*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Α.Π.Σ.-ΔΕΠΠΣ (2003). ΦΕΚ τ.Β΄ 303/13.03.2003.
- Arnheim, R. (2007). *Οπτική σκέψη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Barthes, R. (1979). *Μυθολογίες* (μτφρ. Κ. Χατζηδήμου, Ι. Ράλλη). Αθήνα: Ράππα.
- Barthes, R. (1997). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο* (μτφρ. Γ. Σπανός-προλ. Γ. Βέλτσος). Αθήνα: Πλέθρον.
- Bernstein, S. & Milza, P. (1997). *Ιστορία της Ευρώπης Ι: Από τη ρωμαϊκή αυτοκρατορία στα ευρωπαϊκά κράτη 5<sup>ος</sup>-18<sup>ος</sup> αιώνας* (μτφρ. Α.Κ.Δημητρακόπουλος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βόγλης, Π., Ανδριανοπούλου, Κ. Κασβίκης, Κ., Κόκκινος, Γ. κ.ά. (2017). *Σχέδιο προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΙΕΠ.
- Bordwell, D. & Thompson, K. (2004). *Εισαγωγή στην τέχνη του κινηματογράφου*. (μετ. Κ. Κοκκινίδη). Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Burke, P. (2003). *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών* (μτφρ. Α. Ανδρέου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Burns, E. M. (2006). *Ευρωπαϊκή ιστορία, ο δυτικός πολιτισμός- Νεότεροι χρόνοι* (μτφρ.Τ. Δαρβέρης-επιμ. Ι. Κολιόπουλος). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Cohen, L. & L. Manion (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας: Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση* (Μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες* (μτφρ.Φ. Σιατίτσας-επιμ. Μ. Λεοντσίνη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Γαζή, Ε. (2002). Η Ιστορία στο δημόσιο χώρο. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 43-54.
- Γκίβαλος, Μ. (2003). *Επιστήμη, γνώση και μέθοδος*. Αθήνα: Νήσος.
- Γραίκος, Ν. (2005). Αναγνώσεις πολυτροπικών κειμένων: ο ρόλος της εικόνας: Παραδείγματα από τη διδακτική αξιοποίηση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. (σσ.465-478). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Γρόσδος, Στ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα: Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΑΠΘ.
- Γρόσδος, Στ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54-68.
- Δημητρούκας, Ι, Ιωάννου, Θ. (2006/2012). *Μεσαιωνική και νεότερη ιστορία-Β' Γυμνασίου*. Πάτρα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Δημητρούκας, Ι, Ιωάννου, Θ. (2006/2012b). *Μεσαιωνική και νεότερη ιστορία-Β' Γυμνασίου: Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Πάτρα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Διζικιρίκης, Γ. (1985). *Λεξικό αισθητικών και τεχνικών όρων του κινηματογράφου*, τόμοι Ι, ΙΙ. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Davies, N. (2009). *Ιστορία της Ευρώπης, τόμος Α'* (μτφρ. Π. Μαρκέτου & Ι. Πεντάζου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση* (μτφρ. Λ. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος.
- Galeano, E. (1982/2008). *Οι ανοιχτές φλέβες της Λατινικής* τόμος Α' (μτφρ. Φ. Κονδύλης). Αθήνα: Κουκκίδα.
- Galeano, E.(2012). *Καθρέφτες: Μία σχεδόν παγκόσμια ιστορία* (μτφρ. Ι. Κάνση). Αθήνα: Πάπυρος.
- Gombrich, E.H. (2007). *Μικρή ιστορία του κόσμου* (μτφρ. Ε. Καμηλάρη). Αθήνα: Πατάκης.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει η διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα* (μετ. Α.Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jacobs, L. (1999). *Τα εκφραστικά μέσα του κινηματογράφου* (μτφρ. Στ. Ρουμπή). Αθήνα: Καθρέφτης.
- Jauss, H. R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης, τρία μελετήματα (εισαγωγή-μετάφραση-επίμετρο Μ. Πεχλιβάνος)*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Θέος, Δ. (1988). *Φορμαλισμός, γλώσσα, λογοτεχνία, κινηματογράφος* (επιμ. Δ. Κολιοδήμος). Αθήνα: Αιγόκερως
- Θεοδωρίδης, Μ. (2001). *Η κινηματογραφική αφήγηση: Μια εξιστόρηση με εικόνες και ήχους*. Αθήνα: Έκδοση Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2002). Γνωριμία με την οπτικοακουστική εκφραση: Προτάσεις του προγράμματος 'ΜΕΛΙΝΑ Εκπαίδευση και Πολιτισμός' για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 27, 33-38.

- Θεοδωρίδης Μ. (2008). Η οπτικοακουστική έκφραση ως πλαίσιο διαθεματικών δραστηριοτήτων, *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος: *Η Τέχνη και ο Πολιτισμός ως ευέλικτο πεδίο Διαθεματικών Προσεγγίσεων*, Εκδ. Πανεπιστήμιο Κρήτης (Σχολή Επιστημών Αγωγής), 167-170.
- Θεοδωρίδης Μ. (2009). Κινηματογράφος και παιδί: μια απόπειρα χαρτογράφησης του χώρου. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, Αφιέρωμα: *Παιδική Ηλικία και Κινηματογράφος*, (επιμ. Ε. Κούρτη), τεύχος 9, σ. 118. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κάββουρα, Θ. (2000). Από την Επιστημολογία της ιστορίας στη Διδακτική έρευνα. *Νεύσις*, 9 (1), 169-186.
- Κάββουρα, Θ., Γρηγοριάδου, Μ., Τσαγγάνου, Γ. (2003). Αρχές σχεδίασης υπερμεσικού περιβάλλοντος για ευέλικτη μάθηση της ιστορίας με βάση περιπτώσεις Στο: Α. Δημητρακοπούλου, (Επιμ.). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση* (σσ.345-352). Πρακτικά 3<sup>ου</sup> πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Ρόδος, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κάββουρα, Θ. (2004). Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης ιστορίας με χρήση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (Επιμ.). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*. (σσ.193-212). Αθήνα: Μεταίχμιο,.
- Κάββουρα, Θ. (2007) (Επιμ.). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*. Ivo Mattozzi. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Θ. (2011a). *Διδακτική της ιστορίας: Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Θ. (2011b). Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 626-635). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Kalantzis, M. & B. Cope (1999). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.Φ. Χρηστίδης (επιμ.). *“Ισχυρές” και “ασθενείς” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού τ. 2*, (σσ.680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καστοριάδης, Κ. (2010). *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας* (μτφρ. Σ. Χαλικιάς, Κ. Σπαντιδάκης, Γ. Σπαντιδάκη). Αθήνα: Κέδρος.
- Κατσαρού, Ε. (2011). Πολυγραμματισμοί και πολυτροπικότητα: δύο θεωρίες παραγωγής νοήματος. Οι επιστημονολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση* (σσ.403-426). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Καυωμένος, Ε. (2004). *Αφηγηματολογία: Θεωρία και μέθοδος ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κελεσιδής, Ευ. (2006). *Ο Κινηματογράφος ως παράγοντας διαμόρφωσης των ιστορικών ιδεών των παιδιών: Η περίπτωση του τρωικού πολέμου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΑΠΘ.



- Κιμουρτζής, Π. (επιμ.) (2013). *Cine-Science: Ο κινηματογράφος στο φακό της επιστήμης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκινος, Γ. (1996). Κουλτούρα και Ιστορία. Η νοηματοδότηση της έννοιας «κουλτούρα» από τη γερμανική διάνοηση του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα (1807-1918). *Μνήμων*, 18, σσ.157-180.
- Κόκκινος, Γ. (2006). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας: Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ.91-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007). Ερευνητικό έργο σε εξέλιξη: Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, 12, 16-21.
- Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Αθ., Μηνάογλου, Χ. (2012). *Ιστορία Στ' Δημοτικού-Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Αθ., Μηνάογλου, Χ. (2012b). *Ιστορία Στ' Δημοτικού: Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Κολοβός, Ν.(1993). *Δοκίμια θεωρίας και κριτικής κινηματογράφου: Ποιητική μιας άλλης πραγματικότητας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κομνηνός, Βλ. (2012). *Κινηματογράφος και προπαγάνδα: Ιστορικές και πολεμικές ταινίες στην Ελλάδα κατά την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974)*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ. ΕΚΠΑ.
- Κόντογλου, Φ. (1987). *Φημισμένοι άνδρες και λησμονημένοι*. Αθήνα: Αστήρ.
- Κουκουλάς, Γ. (2006). *Ένατη τέχνη: Από το παρελθόν στο μέλλον*. ΚΨΜ.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2006). Διδασκαλία της ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση-λογική κατανόηση. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα* (σσ. 460-461). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kress, G. & van Leeuwen, Th. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων : Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. (μτφρ. Γ. Κουρμεντάλα, επιμ. Φ. Παπαδημητρίου). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λαγόπουλος, Α., Μαρτινίδης, Π., Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, Κ. & Σπυριδωνίδης, Κ. (1986). *Η δυναμική των σημείων: Πεδία και μέθοδοι μιας κοινωνιοσημειωτικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Λαμπρινός, Φ. (2005). *Ισχύς μου η αγάπη του φακού: Τα κινηματογραφικά επίκαιρα ως τεκμήρια ιστορίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λεμονίδου, Ε. (2017). *Η ιστορία στη μεγάλη οθόνη: Ιστορία, κινηματογράφος και εθνικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας. ΠΕΦ-Σεμινάριο τχ.21, σσ.123-148.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2006). *Διδακτική της Ιστορίας: Γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα.

- Λεοντσίνης, Γ. Ν. & Ρεπούση, Μ.(2001). *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής Παιδείας*, ΥΠΕΠΘ - Π.Ι. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Levi-Strauss, C. (2010). *Δομική ανθρωπολογία*. (μτφρ. Θ. Παραδέλλης- επιμ. Στ. Τσάλλα). Αθήνα: Κέδρος
- Μάντογλου Α. (1995) Εισαγωγή στο Στ. Παπαστάμου και Α. Μάντογλου (επιμ.) *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία: Κοινωνικές αναπαραστάσεις* (σσ.13-62). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαρτέν, Μ. (1984). *Η γλώσσα του κινηματογράφου* (μτφρ. Ευ. Χατζίκου). Αθήνα: Κάλβος.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, επιμέλεια έκδοσης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007α). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.) (2007β). *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιάννη, Μ. (2019). Συνεργασία Δήμων Λαρισίων και Μιραφλόρες του Περού-13/02/2019. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο της ΕΡΤ <https://www.ert.gr/perifereiakoi-stathmoi/larisa/synergasia-dimon-larisaion-kai-miraflores-toy-peroy/> (Ανακτημένο 1/10/2019) .
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005α). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005β). Ο κινηματογράφος ως ιστορική πηγή: θεωρία, μεθοδολογία και πρακτική εφαρμογή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 142, 95-107.
- Μέγα, Γ. (2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης. Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ.) *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ.21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Γ'. Αξιοποίηση των Τεχνών στην εκπαίδευση. ΕΣΠΑ 2007-2013. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σεπτέμβριος 2011.
- Mezirow, J. & Συνεργάτες (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μονιότ, Η. (2002). *Η διδακτική της ιστορίας* (μτφρ. Ε. Κάννερ-εισαγωγή Θ. Κάββουρα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moscovici, S. (1998). *Η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Moscovici, S. (2017). *Το σκάνδαλο της κοινωνικής σκέψης: Κείμενα για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις*(μτφρ.Κ.Γούλα-προλ.Ν.Καλαμπαλίκης-επιμ.Στ.Παπαστάμου). Αθήνα:Πεδίο.

- Μπαλάς, Μ. (1992). *Η θεωρία του φιλμ: Η δημιουργική κάμερα, το σενάριο, ο ήχος, το μοντάζ* (μτφρ. Μ. Μωραϊτης). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Νάκου, Ει. (2000α). Ιστορική γνώση και μουσείο. *Μνήμων*, 22, σσ. 221-237.
- Νάκου, Ει. (2000β). *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Οικομομάκης, Γ., Ζησιμόπουλος, Γ., Κατσαρίδας, Δ., Κόλλιας Γ., Κρητικίδης Γ. (2016). Η ταξική διάρθρωση και η θέση της εργατικής τάξης στην ελληνική κοινωνία. Στο *Ενημέρωση-Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων-ΙΝΕ-ΓΣΕΕ*. Μάιος-Ιούνιος 2016, σσ. 2-17.
- Παϊζης Ν. & Θεοδωρίδης Μ. (1995), *Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*, Έκδοση ΥΠΕΠΘ ΥΠΠΟ ΓΓΛΕ, Αθήνα.
- Παληκίδης, Α. (2007). *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( 1950 - 2000 ) : Διδακτική, ιδεολογική και αισθητική λειτουργία των εικόνων*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Ιστορίας Αρχαιολογίας. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2016). Πολιτικές ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος: Παρόν και μέλλον. Στο Κ. Φασούλης, Γ. Ρουσσάκης, Α. Σαμαρά, Ε. Φυριπτής, Γ. Πασιάς (επιμ.) *Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Δ. Ματθαίου: Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό τοπίο* (σσ. 389-406). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαστάμου, Στ. (1989). *Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Πασχαλίδης, Γ. & Χαμπούρη – Ιωαννίδου, Α., (2002). *Οι διαστάσεις των πολιτιστικών φαινομένων (τόμος Α')*: Εισαγωγή στον Πολιτισμό. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πελεγρίνης, Θ. (2002). *Ασκήσεις φιλοσοφίας για τη ζωή και την τέχνη*. Αθήνα: Ελληνικά
- Πλειός, Γ. (1993). *Κινούμενη εικόνα και καλλιτεχνική επικοινωνία*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Πλειός, Γ. (2001). *Ο λόγος της εικόνας: Ιδεολογία και πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση: Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (2011) Εισαγωγή. Στο: Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*(σσ.21–60). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α, Β και Γ τάξεων του Γυμνασίου (2019). ΦΕΚ τ.Β' 959/21.03.2019.
- Προπ, Β. (1991). *Μορφολογία του παραμυθιού. Η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβί Στρως και άλλα κείμενα*. (Μτφρ. Α. Παρίση). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου Μ. Καρδαμίτσα.
- Ράπτης, Κ. (1999). *Γενική ιστορία της Ευρώπης: Από τον 6<sup>ο</sup> έως τον 18<sup>ο</sup> αιώνα*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ρεπούση, Μ. (1999). Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ιστορίας: Η περίπτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (σσ. 244-267). Στο ΠΕΦ. *Σεμινάριο 21: Θεωρητικά προβλήματα στη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα:ΕΜΝΕ-Μνήμων.

- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας: Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α., Τσιβάς, Α. (2006). *Ιστορία Στ' Δημοτικού-Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ricoeur, P. (2013). *Η μνήμη, η ιστορία, η λήθη*. (Μετ. Ξ. Κομνηνός). Αθήνα: Ίνδικτος.
- Σακκά, Κ. (2007). Η Ιστορία στην εποχή του οπτικού πολιτισμού: Κινηματογράφος και διδασκαλία της ιστορίας. *Νέα Παιδεία* 122, 127-149.
- Σέμογλου-Κωνσταντινίδου, Ν. (2001). *Comics, παιδιά και αστείο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σκαρπέλος, Γ. (2000). *Ιστορική μνήμη και ελληνικότητα στα κόμικς*. Αθήνα:Κριτική.
- Σκαρπέλος, Γ. (2012). *Εικόνα και κοινωνία: Από την κοινωνική φωτογραφία στην οπτική κοινωνιολογία*. Αθήνα:Τόπος.
- Σολομωνίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία*. Αθήνα: Κώδικας.
- Stam, R. (2006). *Εισαγωγή στη θεωρία του κινηματογράφου* (μτφρ. Κ. Κακλαμάνη, επιμ. Ε.Στεφανή). Αθήνα: Πατάκης.
- Stam, R., Burgoyne, R. Flitterman-Lewis, S. (2010). *Νέες προσεγγίσεις στη σημειωτική του κινηματογράφου* (μτφρ. Ειρ. Σταματοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταντάλ (2001). *Το κόκκινο και το μαύρο*. (προλογος-μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Εξάντας. Πρωτότυπο: Stendhal (1830) *Le rouge et le noir*.
- Στεφανή, Ευ. (2010). *10 Κείμενα για το ντοκιμαντέρ*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τζιόβας, Δ. (2003). *Μετά την αισθητική*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Thompson, K. & Bordwell, D. (2011). *Ιστορία του κινηματογράφου: Μια εισαγωγή* (μτφρ. Ν. Λερός-Ρ. Κολαΐτη, επιμ. Ε. Στεφανή). Αθήνα: Πατάκης.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1983). *Νεοελληνική Γραμματική*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Τσακαρέστου, Μπ. (2007). «Γενιά Υ, εθισμένη στην καινοτομία. Η πρωτοπορία και η νεανική πρωτοβουλία». *Βήμα Ιδεών* (εφ. Το Βήμα), 4-5-2007.
- Vie, F (1985 Ιούλιος). Τα γαλλικά comics στο Κέντρο Πολιτιστικής Δραστηριότητας της Angouleme. Παραπέντε 7.
- Vygotsky, L. (1964/1988). *Σκέψη και γλώσσα* (μτφρ. Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφρ. Α. Μπίμπου-επιμ.Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Wiesner-Hanks, M. E. (2008). *Πρώιμη νεότερη Ευρώπη 1450-1789* (μτφρ. Ε. Καλογιάννη). Αθήνα: Ξιφαράς.
- Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και ιστορία* (εισαγ.-μτφρ. Β. Αποστολίδου). Αθήνα: Γνώση.
- Φερρό, Μ. (2002). *Κινηματογράφος και ιστορία* (μτφρ. Π. Μαρκέτου-πρόλογος Σ. Τριανταφύλλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Φλωμπέρ, Γ. (1991). *Μαντάμ Μποβαρύ* (μτφρ. Κ. Θεοτόκης). Αθήνα: Γράμματα. Πρωτότυπο: Flaubert, G. (1857) *Madame Bovary*.
- Φρυδάκη, Ευ. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φωτεινός, Δ. (2009). Αναλυτικά προγράμματα: ερμηνείες και ερωτήματα-Μία προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των μεθοδολογικών παραδοχών μέσα από την εξέταση της ιστορίας των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (κατά το διάστημα 1950-1977). *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 8, 174-219.
- Ψαρράς, Ι. Δ. (2003). *Ιστορία της νεότερης Ευρώπης 1492-1815: Από την ανακάλυψη της Αμερικής ως το συνέδριο της Βιέννης*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ψυρρούκης, Ν. (1978, 1993) *Ιστορία της αποικιοκρατίας. τόμοι Α' και Β': Η αυγή*. Αιγαίο.

## Ξενόγλωσση

- Abramson, A. (1987). *The History of Television, 1880 to 1941*. Jefferson, NC: McFarland & Co.
- Alexander, K. (1988). *Learning to look and create: The SPECTRA program*. Palo Alto, CA: Dale Seymour.
- Alvermann, D. E. (2011). Popular culture and literacy practices. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Volume IV, pp. 541-560. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Apostolidou, E. (2015). Affordances and Constraints of History Edutainment in relation to Historical Thinking: *Yearbook of the International Society of History Didactics* (pp. 165-180, vol. 36, 2015).
- Archat-Tatah, C. (2013). *Ce que l' école fait avec le cinéma: Enjeux d' apprentissage dans la scolarisation de l' art à l' école primaire et au collège*. Presses Universitaires de Rennes.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). "Children's concepts of empathy and understanding in history. In Portal C. (ed). *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). London-New York-Philadelphia: The Falmer Press.
- Assmann, A. (2010). Re-framing Memory. Between Individual and Collective Forms of Constructing the Past. In K. Tilmans, F. van Vree, & J. Winter (Eds.), *Performing the Past. Memory, History, and Identity in Europe* (pp. 35-50). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie: Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale-Revue de Recherches en Education*. 15 (61-89).
- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. Lyon : INRP
- Ausburn, L., & Ausburn, F. (1978). Visual Literacy: Background, theory and practice. *PLET*, 15,4, 291-297.

- Avgerinou, M. D. (2009). Re-viewing visual literacy in the “bain d’ images” era. *TechTrends*, 53(2), pp. 28-34.
- Barrance, T. (2010). *Using film in schools: A practical guide*. Film: 21<sup>st</sup> century Literacy-UK Film Council Lottery Funded Retrieved from [http://www.mediaedwales.org.uk/training\\_and\\_consultancy/using-film-in-schools](http://www.mediaedwales.org.uk/training_and_consultancy/using-film-in-schools) (4/12/2014).
- Barta, T. (1998). *Screening the past film and the representation of history*. Greenwood Publishing Group.
- Barthes, R. (1977). Introduction to the Structuralist Analysis of Narratives. In *Image -Music -Text*. (Ed. and trans. St. Heath), (pp.79-124). New York: Hill and Wang.
- Bakhtin M. (1986). *Speech genres and other late essays* (trans. Vern W. McGee), C. Emerson and M. Holquist (eds). Austin: University of Texas Press.
- Bazalgette, C. (1989). *Primary media education A curriculum statement*. London: British Film Institute. Education Dept.
- Bazalgette, C. and Buckingham, D. (1995). The invisible audience. In C. Bazalgette & D. Buckingham (eds), *In front of the children: screen entertainment and young audiences* (pp. 1-14). London: British Film Institute.
- Bazin, A. (1971). *What is Cinema?* (trans. Hugh Gray). California: University of California Press.
- Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino & P. Verges (eds) *Le français hier et aujourd’hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati*. (pp. 49-68) Université de Provence.
- Bautier, E. (2013). Préface In *Ce que l’ école fait avec le cinéma: Enjeux d’ apprentissage dans la scolarisation de l’ art à l’ école primaire et au collège* (pp. 9-11). Presses Universitaires de Rennes.
- Bearne, E. (2004) ‘Multimodal texts: what they are and how children use them’, in J. Evans, (ed.) *Literacy moves on: Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom* (pp. 16–30). London: David Fulton.
- Begoray, D. (2002a). Viewing and visually representing: Helping students see more clearly. *Journal of Reading Education*, 28, 39-41.
- Begoray, D. (2002b). Visual literacy education for student teachers in Canada, Scotland and England: Motives and methods of three teacher educators. In D. Schallert, C.M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, & J.V. Hoffman (Eds.), *Fifty-first National Reading Conference Yearbook*, (pp. 117-128). Oak Creek, WI: National Reading Conference. (International).
- Bell, J. (1987). *Doing your Research Project*. Buckingham: Open University Press.
- Benjamin, W. (2003). *L’ oeuvre d’ art à l’ époque de sa reproductibilité technique*. Paris: Alias.
- Berkin, C. et al. (eds) (2009). *Clio in the classroom: A guide of teaching US women’s history*. Oxford University Press.

- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité: Théorie, recherche, critique*. Presses Universitaires de Laval.
- Black, J. & MacRaild, D. M. (2000). *Studying history*. London: MacMillan Press.
- Booth, D.A. (1993). A framework for neuropsychological studies of ingestion. In D. A. Booth (Ed.), *Neurophysiology of ingestion*. Pp. 1-17. Oxford: Pergamon Press.
- Booth, M. (1983). "Skills, Concepts, and Attitudes: The development of Adolescent Children's Historical Thinking", *History and Theory*, No 22, The Philosophy of History, pp. 101-107.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. London: Polity Press.
- Boughton, D. (2004). From fine art to visual culture: assessment and the changing role of art education. *International Journal of Education through Art*. Vol 1, No 3. 211-223.
- Bowker, J. (1991). *Secondary media education: A curriculum statement*. London: British Film Institute, Education Dept.
- Brandon, Th. J. (1978). Irving Lerner: A Filmography and Bibliography. *Cinema Journal* Vol. 18, No. 1 (Autumn, 1978), pp. 53-60. University of Texas Press. Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/1225212?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1225212?seq=1#page_scan_tab_contents) (1/10/2019)
- Briley, R. (2002). Teaching film and history. *Organization of American Historians Magazine of History*, 16(4), 5-6.
- Broudy, H. A. (1987). *The role of imagery in learning*. Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts.
- Browne, N. (1999). *Young children's literacy development and the role of televisual texts*. London: Falmer Press.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burke, P. (1991). Overture: The New History, its past and its future. In Burke, P. (ed.) *New perspectives on historical writing*. London (pp. 1-23).
- Cajani, L. (2018). 'Colonialism and Decolonization in History Textbooks for Italian Upper Secondary School'. In K. Van Nieuwenhuysse and J. Pires Valentin (eds), *The Colonial past in history textbooks. Historical and social psychological perspectives*. Charlotte NC: Information Age Publishing, 95-113.
- Chambers, S., Karet, N., Samson, N. and Sancho-Aldridge, J. (1998) *Cartoon crazy?: Children's perceptions of action cartoons*. London: Independent Television Commission.
- Champoux, J. E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry* 8 (2), pp. 206-218.
- Chansel, D. (2001). *Europe on-screen: Cinema and the teaching of history* (trans. C. Kendall, R. McQuiston, N. Raveney, Ch. Reynolds). Council of Europe Publishing Council for Cultural Co-operation.
- Chaunu, P. (1964). *L'Amérique et les Amériques*. Armand Colin.

- Chatman, S. (1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. London: Cornell University Press.
- Chennault, R.E. (2006). *Hollywood films about schools: Where race, politics, and education intersect*. NY: Palgrave Macmillan.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education* (fourth edition). London: Routledge.
- Comolli, J. L. (2004). *Voir et pouvoir, L'innocence perdue: cinéma télévision, fiction, documentaire*. Paris: Verdier.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Crieger, H. (1978). *Die Neuzeit. Materiialien furden Geschichts unterwicht. Frankfurt*.
- Daskolia, M. & Kynigos, C. (2012). Applying a Constructionist Frame to Learning about Sustainability. *Creative Education*, 3 (6), 818-823. doi.org/10.4236/ce.2012.326122
- Delmas, J. (1997). *Une vie avec le cinéma*. Éditions Jean Michel-coll. «Jeune cinéma».
- Demantowsky, M. (2005). Geschichtskultur und Erinnerungskultur. Zwei Konzeptionen des einen Gegenstandes [Historical Culture and Memory Culture. Two Views on One Phenomenon]. *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 33 (1), 11-22.
- Dobbs, C.M. (1987). Hollywood movies from the golden age: An important resource for the classroom. *Teaching History: A Journal of Methods*, 12(1), 10-16.
- Donovan, M.S., Bransford, J.D. & Pellegrino, J.W. (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. Washington, DC: National Academy Press.
- Eaglestone, R. & Langford, B. (2008). *Teaching Holocaust literature and film*. NY: Palgrave Macmillan.
- Ebbutt, D. (1985) Educational action research: some general concerns and specific quibbles. In R. Burgess (ed.) *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes: Falmer, 152–74.
- Eco, U. (1994). *Apocalypse postponed*. R. Lumley (ed). Bloomington: Indiana University Press & British Film Institute.
- Efland, D. A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Erdmann, E., & Hasberg, W. (eds) (2011)., *Facing-Mapping-Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*. Schwallbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Elliott, J. (1978) What is action-research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10 (4), 355–7.
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Ellsworth, E.(1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. NY: Teachers College Press.



- Essex Writing Project (2002) *More than Mulan: Using video to improve boys' writing*. Chelmsford: The English Team, Essex Advisory and Inspection Service.
- Essex Writing Project (2003) *Visually speaking: Using multimedia texts to improve Boys' writing*. Chelmsford: The English Team, Essex Advisory and Inspection Service.
- Essex Writing Project (2005) *Remote control: Learning through the lens*. Chelmsford: The English Team, Essex Advisory and Inspection Service.
- Evans, J. (ed.) (2004) *Literacy moves on: Using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom*. London: David Fulton.
- Fischer, H.A.L. (1944). *A history of Europe*. London: Edward Arnold & Co.
- Fiske, J. (2010). *Understanding popular culture*. Routledge.
- Film ratings: Motion Picture Association of America Retrieved from <https://www.motionpictures.org/film-ratings/> (1/10/2019).
- Film Education. *Mulan: Filming folktales*. 2 October.1998, Film Education for BBC Learning Zone.
- Freedberg, D. (1989). *The power of images: Studies in the history and theory of response*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art*. New York & London: Teachers College Press.
- Gagnon, P & The Bradley Commission on History in Schools. (Ed.) (1989). *Historical Literacy. The Case for History in American Education*. NY: Macmillan Publishing Company.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute of the Arts.
- Garvey, B. & Krug, M. (1989). *Models of history teaching in the secondary school*. Oxford: Oxford University Press.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Gillian, R. (2001). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage.
- Giorgis, C., Johnson, N.J., Bonomo, A., Colbert, C., & al, e. (1999). Visual literacy. *Reading Teacher*, 53, 2, 146-153.
- Golden, J. (2001). *Reading in the dark: Using film as a tool in the english classroom*. National Council of Teachers of English.
- Golka, M. (2008). *Socjologia kultury*. Warszawa.
- Graham, A. J. (1999). *Colony and mother city in ancient Greece*. Manchester University Press.
- Grever, M. & Adriaansen, R.-J. (2017). 'Historical culture: A concept revisited'. In M. Carretero, S. Berger, M. Grever Eds *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan, pp.73-89.

- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar* (1<sup>st</sup> ed.). London: Edward Arnold.
- Hartog, F. (1988) *The mirror of Herodotus: The representation of the other in the writing of history* (trans. J. Lloyd). Berkeley: University of California Press.
- Hopkins, D. (1985) *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham Philadelphia Open University Press (pp. 54-70).
- Hutcheon, L. (2006). *A theory of adaptation*. NY and London: Routledge.
- Hughes-Warrington, M. (2007). *History goes to the movies: Studying history on film*. London: Routledge.
- Hughes, W. (2008), 'The Evaluation of Film as Evidence' in P. Smith (ed.) *The Historian and the Film*, Cambridge: Cambridge University Press, 49-79.
- Hult, M. and Lennung, S. (1980) Towards a definition of action-research: a note and bibliography. *Journal of Management Studies*, 17 (2), 241-50.
- Idrissi, M.H. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmattan.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore and London: John Hopkins University Press.
- Jenkins, K. (1995). *On 'What is history'?*. London and New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2002). The move from page to screen: the multimodal reshaping of school English. *Visual Communication*, 1, 2, 171-195.
- Jodelet, D. (1989). "Les représentations sociales, un domaine en expansion" In D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F., pp. 70-78.
- Johnson, J. & Vargas, C. (1994). The smell of celluloid in the classroom: Five great movies that teach. *Social Education*, 58 (2), 109-113.
- Kasvikis, K. (2015). 'Who's afraid of critical thinking in history?: The case of greek primary education', In the 2<sup>nd</sup> International Conference-Education across Borders: Critical thinking in Education (pp. 552-559). Korcë.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (eds) (1988) *The Action Research Planner* (second edition). Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992) *The Action Research Planner* (third edition) Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Kitson, A., Husbands, Ch. & Steward, S. (2011). *Teaching and learning history: Understanding the past 11-18*. Open University Press.
- Kokkinos, G., Kimourtzis, P., Lemonidou, E., Gatsotis, P., and Trantas, P. (2013). 'The Difficult Relationship between the History of the Present and School History in Greece: cinema as a 'deus ex machina''. Results arising from research with students', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 12.1, 28-58.
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: EHESS.

- Kraig, B. (1983). Visions of the past: History in the movies. *Georgia Social Science Journal*, 14 (1), 1-6.
- Kress, G. & van Leeuwen, Th. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London:Routledge.
- Kress, G. (1997) *Before writing: Rethinking the paths to literacy*, London: Routledge.
- Kress, G. & Th. Van Leeuwen (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1, 3, 343-368.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge.
- Kuhn, A. & Westwell, G. (2012). "History film". In *A Dictionary of film studies*. Oxford University Press.
- La Capra, D. (1985). *History & criticism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Landy, M. (2001). *The historical film: History and memory in media*. Rutgers University Press.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (2000). L' appropriation des connaissances historiques et politiques par des adolescents. Στο H. Moniot & M. Servanski (Eds). *L' histoire et ses fonctions*. Paris: L'Harmattan, σσ. 127-147.
- Lee, P. (2001a). *Understanding History*. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, Vancouver (5 April 2013) B.C. Retrieved from <http://www.cshc.ubc.ca>.
- Lee, P. (2001b). History in an information culture: Project CHATA. *International Journal of History Learning, Teaching and Research*, 1 (2), 75-98.
- Lee, P.J. & Ashby, R. (2001). "Empathy, Perspective Taking And Rational Understanding, στο O.L. Jr Davis, , E.A Yeager, S. J, Foster, *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Rowman and Littlefield.
- Le Goff, J. & Nora, P. (1974). *Faire de l' histoire: Nouveaux problèmes, nouvelles approches, nouveaux objets* [*Constructing history: New problems, new approaches, new objects*]. Paris: Gallimard.
- Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34–46.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper.
- Leman, P. J. (1998). Social Relations, Social Influence and the Development of Knowledge. *Papers on Social Representations*, Vol. 7, No. 1-2, pp. 41-56.
- Lipman, M. (1995). *Thinking in education*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lockhurt, J. (1972). *The men of Cajamarca: A social and biographical study of the first conquistadors of Peru*. Austin:University of Texas Press.
- Low-Beer, A. (1989) 'Empathy and History', *Teaching History*, No.55, April, pp.8-12.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge University Press.

- Lucke, M. & Zundorf, I. (2018). *Einführung in Die Public History* [Introduction to Public History]. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht.
- Luke, C. (1997). Media literacy and cultural studies. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 19-49). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- MacQuarrie, K. (2007). *The last days of the Incas*. New York: Simon & Schuster.
- Malkin, I. (2004). Postcolonial concepts and ancient greek colonization. *Modern Language Quarterly*, Vol. 65 (3), September, pp.341-364.
- Marcus, A.S. (2005). "It was as it is" : Feature film in the history classroom. *The Social Studies*, 96 (2), 61-67.
- Marcus, A.S., Paxton, R.J., & Meyerson, P. (2006). "The reality of it all": History students read the movies. *Theory and Research in Social Education*, 34 (3), 516-552.
- Marcus, A.S. (2007). Students making sense of the past: "It's almost like living the event". In A. S. Marcus (Ed.), *Celluloid blackboard: Teaching history with film* (pp. 121-66). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Marcus, A.S., & Stoddard, J.D. (2007). Tinsel town as teacher: Hollywood film in the high school history classroom. *The History Teacher*, 40(3), 303-330.
- Marcus, A.S., Metzger, A.S., Paxton, R.J. (eds) (2010). *Teaching history with film: Strategies for secondary social studies*. Routledge.
- Marrou, H. I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris: Seuil.
- Marsh, J. and Millard, E. (eds) (2005) *Popular literacies, childhood and schooling*. London: RoutledgeFalmer.
- Maynard, R.A. (1971). *The celluloid curriculum: How to use movies in the classroom*. New York: Hayden Book Company.
- McKernan, J. (1991) *Curriculum Action Research*. London: Kogan Page.
- Miller, T. (2017) (ed). *The Routledge companion to global popular culture*. NY & London: Routledge.
- Messariss, P. (2001), New literacies in action: Visual education, *Reading Online*, 4, 7 . (20 November 2014) Retrieved from : [http://www.readingonline.org/newliteracies/lit\\_index.asp?HREF=/newliteracies/action/messariss](http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/action/messariss)
- Metzger, S.A. (2005). *The Kingdom of Heaven: Teaching the Crusades*. *Social Education*, 69 (5), 256-262.
- Metzger, S.A. (2006). *When Hollywood comes to the history classroom: The educational uses of history feature films*. Michigan State University. Department of Teacher Education.
- Metzger, S.A. (2007). Evaluating the educational potential of Hollywood history movies. In A. S. Marcus (Ed.), *Celluloid blackboard: Teaching history with film* (pp. 63-95). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Metzger, S.A., & Suh, Y. (2008). Significant or safe? Two cases of instructional uses of history feature films. *Theory and Research in Social Education*, 36 (1), 88-109.

- Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris:P.U.F.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1984). “De la science au sens commun”. In S. Moscovici (Ed.). *Psychologie sociale*. Paris:P.U.F., pp. 547-574.
- Moss, M. (2010). *Towards the visualization of history*. Rowman & Littlefield.
- Motion Picture Association of America-MPAA: Classification and Rating Administration. Retrieved from <https://www.filmratings.com/Search?filmTitle=The+royal+hunt+of+the+sun&x=12&y=14> (1/10/2019).
- Mukerji, Ch. & Schudson, M. (1991). *Rethinking popular culture: Contemporary perspectives in cultural studies*. Berkeley: University of California Press.
- Municipalidad del Cusco (2009) Ciudades Hermanas. Retrieved from the official site of the Municipality of Cusco. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20090803122352/http://www.municusco.gob.pe/ver.php?id=6> (2/10/2019).
- National Center for History in Schools (1995). *National standards for history*. Basic edition.
- The National Curriculum. History. Programme of study for key stage 3 and attainment target (2007).
- National Education Systems: European Union. Retrieved from the Official Website of the European Union: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en) (17-08-2019).
- The New London Group (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review* 66:1, 60–92.
- The New London Group (2000) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: B. Cope & M. Kalantzis, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge, 9–37.
- Noffke, S. E. & Zeichner, K. M. (1987) Action research and teacher thinking. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Niemi, R. (2006). *History in the media film and television*. ABC-CLIO.
- O’Connor, J.E. (1987). *Teaching history with film and television*. American Historical Association.
- O’ Connor, J.E. (2002). Image as artifact: Historians and the moving-image media. *OAH Magazine of History* (Summer 2002) 16 (4), pp. 23-24. Διαθέσιμο στο <http://maghis.oxfordjournals.org/content/16/4/3.extract> Ανακτημένο στις 4/4/2013
- O’Connor, J. E.(2007). Murrow confronts McCarthy: Two stages of historical analysis for film and television. In A.S.Marcus (Ed.), *Celllloid blackboard: Teaching history with film* (pp. 17-39). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Olson, I. (2000). *The arts and critical thinking in American Education*. Connecticut, London: Bergin & Garvey Westport.
- Olszewska-Dyoniziak, B. (1998). *Oblicza kultury: Wstęp do antropologii międzykulturowej komunikacji*. Kraków.

- Paris, M.J. (1997). *Integrating film and television into social studies instruction*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education (ERIC Document Number 415177).
- Paxton, R. J. and Marcus, A. S. (2018). 'Film media in history teaching and learning'. In S. A. Metzger, L. McArthur Harris (eds) *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. 579-601. Wiley-Blackwell.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art.*, Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Piaget, J. (1932/1997). *The moral judgment of the child*. New York: The Free Press.
- Pluckrose, H. (1993). *Children learning history*. Herts: Simon & Schuster Education.
- Polo, M. (1983). *Le deviseement du monde- Le livre des merveilles*. t.II. Paris: La Decouverte/Maspero.
- Polti, G. (1980/1924). *Les trente-six situations dramatiques*. Paris: Éditions d' Aujourd'hui.
- Pompiani, Val. (1939). *Giornale di Bordo di Cristoforo Colombo (1492-93)*. Milano.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l' histoire*. Paris: Seuil.
- Pultorak, D. (1992). Problems of perception of audio-visual information in studying history. *History Teacher*, 25 (3), 313-319.
- Rancière, J. (1998). L' historicité du cinéma in A. De Beacque & Ch. Delage (eds) *De l' histoire au cinéma*. (pp 45-60). Éditions complexe.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. T.1. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit*. T.3. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting* (trans. K.Blamey & D. Pellauer).Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Risager, K. (2006). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Great Britain:Cromwell Press.
- Robinson, J. H. (1912). *The new history: Essays illustrating the modern historical outlook*. New York: The MacMillan Company.
- Rollins, P.C. (1998). *Hollywood as historians: American film in cultural context*. University Press of Kentucky.
- Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (p. 1057–1092). International Reading Association.
- Rosenstone, R. A. (1995a). "The historical film as real history", *Film-Historia*, Vol. V, No1, 5-23.
- Rosenstone, R (1995b). *Visions of the past: the challenge of film to our idea of history*. President and Fellows of Harvard College, USA.
- Rosenstone, R. (2006). *History on film/ Film and history*. Pearson education.

- Rosenstone, R. (2012). *A Companion to the historical film*. John Wiley & Sons.
- Rüsen, J. (1991). Geschichtsdidaktik Heute-Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)?[Didactics of History Today-What Is It and for What Purpose Do We (Still) Use It?] In E.Hinrichs & W.Jacobmeyer(Eds.). *Bildungsgeschichte und Historisches Lernen. Symposium aus Anlaß des 65.Geburtstages on Prof. Dr. K.Jeismann [History of Education and Historical Learning. Symposium on the Occasion of the 65th Birthday on Prof. Dr. K.Jeismann](pp. 9–24)*. Frankfurt a/M: Georg-Eckert-Institut.
- Rüsen, J. (1994). Was Ist Geschichtskultur? Überlegungen Zu Einer Neuen Art, Über Geschichte Nachzudenken [What Is Historical Culture? Towards New Ways of Thinking About History]. In J. Rüsen (Ed.), *Historische Orientierung: Über die M. Grever and R.-J. Adriaansen 89 Arbeit des Geschichtsbewußtseins, Sich in der Zeit zurechtzufnden [Historical Orientation: On the Work of Historical Consciousness to Navigate in Time] (pp. 211–234)*. Köln: Böhlau.
- Rüsen, J. in Erdmann, E. (2008), ‘Historical Consciousness-Historical Culture: Two sides of the same medal?’ *International Society for History Didactics, Jahrbuch 2006/2007*, 27-38.
- Sabato, G. (1992). Movies bring history to life: Take it from experience. *Social Studies Review*, 32, 83-88.
- Sabin, R. (1996). *Comics, comix and graphic novels:A history of comic art*. Phaedon Press.
- Schönemann, B. (2000). Geschichtsdidaktik Und Geschichtskultur [Didactics of History and Historical Culture]. In B. Mütter & B. Schönemann (Eds.), *Geschichtskultur. Theorie—Empirie—Pragmatik [Historical Culture. Theory—Empiricism—Pragmaticism] (pp. 26–58)*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schönemann, B. (2006). Geschichtskultur Als Wiederholungsstruktur? [Historical Culture as Repetitive Structure?]. *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 34(3–4), 182–191.
- Schönemann, B. (2006). Geschichtskultur Als Wiederholungsstruktur? [Historical Culture as Repetitive Structure?]. *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 34(3–4), 182–191.
- Schultz, D. (2007). *Filmography of world history*. Greenwood Publishing Group.
- Semali, L.M. & Watts-Paillet A. (Eds) (1999). *Intermediality: The teachers' handbook of critical media literacy*. Boulder, CO:Westview Press.
- Serceau, M. (1999). *L'adaptation cinématographique des textes littéraires: théorie et lectures*. Liège: Éditions du Céfal.
- Seixas, P. (1993). ‘Popular Film and Young People’s Understanding of the History of Native Americans-White relations’. *The History Teacher*, 26.3, 351-370.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. R. Olson & N. Torrance (eds). *The handbook of education and human development (pp. 765-783)*. Oxford: Blackwell.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die kinder! Or Does Postmodern History have a place in the schools? In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.). *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives (pp. 19-37)*. New York: New York University Press.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies (pp. 109-117)*. Vancouver: Pacific Educational Press.

- Sharp, C. & Le Métails, J. (2000). The Arts, creativity and cultural education: An international perspective. *Qualifications and Curriculum Authority*, NFER, England.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. In A.K. Dickinson, P. J. Lee & P. J. Rogers (eds). *Learning history* (pp. 39-84). London: Heinemann.
- Shiner, L. (2001). *The invention of art: A cultural history*. Chicago: University of Chicago Press.
- Smith, P. (1976). *The historian and film*. Cambridge University Press.
- Somekh, B. (1995) The contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21 (3), 339–55.
- Spiro, R.J., Coulson, R. L., Feltorich, P. J., & Anderson, D. K. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (Ed.), *Tenth annual conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375-383). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stafford, T. (2011). *Teaching visual literacy in the primary classroom: Comic books, film, television and picture narratives*. London & New York: Routledge.
- Stradling, R. (2001). *Enseigner l' histoire de l' Europe du 20e siècle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe.
- Steele, I. (1976). *Developments in history teaching*. London: Open Books.
- Structure of U.S. Education: U.S. Department of Education. Retrieved from the Official site of the U.S. Department of Education: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-structure-us.html> (17-08-2019).
- Teasley, A. B. & Wilder, A. (1994). Teaching for visual literacy: 50 great young adult films. *DLA Ejournal*, Vol. 21, No 3. Retrieved from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/spring94/Teasley.html>. (15/10/2014).
- Toplin, R. B. (2002). Invigorating history: Using film in the classroom. *OAH Magazine of History*, 16 (4), 5-6. Retrieved from <http://maghis.oxfordjournals.org/content/16/4/5.full.pdf+html>. (4/4/2013).
- Theodoridis M. (2008), “Education aux medias et expression artistique”, στο βιβλίο *Des Jeunes et des médias en Europe*, (Επιμέλεια: G. JacquinetDelaunay et Ev. Kourti), ' Harmattan, σσ.265-269.
- Van Nieuwenhuysse, K. (2016) Is seeing believing? On the educational use of mainstream historical films in the history classroom. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, And History Culture*. Yearbook of the International Society for History Didactics 37, pp. 191-212.
- Vincent Lowery, J. (2002). Dr. Strangelove: Or how I learned to stop worrying and teach the film in the classroom. *OAH Magazine of History* (Summer 2002) 16 (4), pp. 3-4. Διαθέσιμο στο <http://maghis.oxfordjournals.org/content/16/4/3.extract> Ανακτημένο στις 4/4/2013
- Voller, P. & Widdows, S. (1993). Feature films as text: a framework for classroom use. *ELT Journal* (1993) 47 (4), pp. 342-353.



- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman (Eds). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, J. A. & Chaplin, S. (1997). *Visual culture: An introduction*. Manchester University Press.
- Wallon, H. (1985/1946). Le rôle de l' "autre" dans la conscience du "moi". *Journal Égyptien de Psychologie* Vol 2 , no 1. Repris dans *Enfance*, no special "Henri Wallon, Psychologie de l' enfance" pp. 87-94.
- Watson, R. (1990). *Film & television in education*. London-NY-Philadelphia: The Falmer Press.
- Watts, D.G. (1972). *The learning of history*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Weber, B. & Berkvist, R. (2016 June 6). Peter Shaffer dies at 90; Playwright won Tonys for 'Equus' and 'Amadeus'. *New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2016/06/07/arts/peter-shaffer-dies-at-90-playwright-won-tonys-for-equus-and-amadeus.html>
- Wegner, H. (1977). *Teaching with film*. Phi Delta Kappa Bloomington.
- Wehen, Br. (2018). *Macht das (historischen) sinn? Narrative strukturen von schülern vor und nach der de-konstruktion eines geschichtlichen spielfilms* [Does that make (historical) sense? Narrative structures of pupils before and after the de-construction of a historical feature film]. Berlin: Verlag.
- Williams, R. (1976). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. London: Fontana.
- Wilson, W. & Herman, G. (eds) (2003). *World history on the screen: Film and video resources-grade 10-12*. Watch Publishing.
- Wineburg, S. (2000). What can *Forrest Gump* tell us about students' historical understanding? *Social Education*, 65 (1), 55-58.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Winter, R. (1996) Some principles and procedures for the conduct of action research. In O. Zuber-Skerritt (ed.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer.
- Wojcik-Andrews, I (2000). *Childrens films history: Ideology, pedagogy, theory*. Garland Reference Library of the Humanities, Vol. 2165.
- Wood, M. (2000). *Conquistadors*. Berkeley: University of California Press.
- Zemon-Davis, N. (2000). *Slaves on screen: Film and historical vision*. Vintage Canada.
- Zielinski, S. (1999). *Audiovisions cinema and television as entractes in history*. Amsterdam University Press - Film Culture in Transition.

## Φιλμογραφία

Sisk, R. (Παραγωγός), & Lerner, I. (Σκηνοθέτης). (1969). *The Royal Hunt of the Sun (Το Βασιλικό Κυνήγι του Ηλίου)* [Κινηματογραφική Ταινία βασισμένη στο ομώνυμο θεατρικό έργο του P. Shaffer]. Μ. Βρετανία & ΗΠΑ: Rank Organization & National General Pictures.

Breton, B., Radford, B. (Παραγωγοί), & Bergeron, E., Paul, D (Σκηνοθέτες). (2000). *The road to El Dorado (Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο)* [Κινηματογραφική Ταινία Κινουμένων Σχεδίων]. Η.Π.Α.: Dreamworks.



**Εικόνα 1:** Φωτογραφική απεικόνιση αγάλματος με τον έφιππο Φ. Πιζάρρο στη γενέτειρά του (Τρουχίγιο, Ισπανία, Ιούλιος 2017, Φωτ. Αρχείο: Ν. Στάμος).

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

### 1. ΠΡΩΤΟ ΤΜΗΜΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

Πίνακας 1.1. Χρονολόγιο ιστορικών γεγονότων

### 2. ΔΕΥΤΕΡΟ ΤΜΗΜΑ ΠΑΡ. ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Πίνακας 2.1. Ταινίες αναφοράς

### 3. ΤΡΙΤΟ ΤΜΗΜΑ ΠΑΡ. ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Πίνακας 3.1. Η Μέθοδος Perkins και η Μέθοδός μας στη διδασκαλία μέσα από την τέχνη

Πίνακας 3.2. Στοχοθεσία ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης

Υλικό 3Α. Προσχέδιο Ερωτηματολογίου

### 4. ΤΕΤΑΡΤΟ ΤΜΗΜΑ ΠΑΡ. ΜΕ ΥΛΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Υλικό 4Α. Ενότητες Σχολικών Εγχειριδίων Στ' Δημοτικού (σσ. 16-19) και Β' Γυμνασίου (σσ.108-112) σχετικά με την αποικιοκρατία

Πίνακας 4.1. Συνολικό ερευνητικό δείγμα της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης

Πίνακας 4.2. Ερευνητικό δείγμα Ιδιωτικού σχολείου

Πίνακας 4.3. Ερευνητικό δείγμα Δημόσιου σχολείου

Πίνακας 4.4. Χρονοδιάγραμμα και φάσεις της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης

Πίνακας 4.5. Φάσεις εφαρμογής της διδασκτικής παρέμβασης

Πίνακας 4.6. Επιμέρους και διδασκτικοί στόχοι πρώτης φάσης διδασκτικής παρέμβασης

Πίνακας 4.7. Αποσπάσματα Ταινίας *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου*

Πίνακας 4.8. Απόσπασμα ταινίας κινουμένων σχεδίων *Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο*

Πίνακας 4.9. Επιμέρους και διδασκτικοί στόχοι δεύτερης φάσης διδασκτικής παρέμβασης

Πίνακας 4.10. Επιμέρους και διδασκτικοί στόχοι τρίτης φάσης διδασκτικής παρέμβασης

Πίνακας 4.11. Αρχαιοθέτηση Ερευνητικού-Διδασκτικού Υλικού Παρέμβασης

Πίνακας 4.12. Συνολικά στοιχεία των Ομάδων συνέντευξης

Πίνακας 4.13. Ομάδες συνέντευξης μαθητών/ριών του Ιδιωτικού σχολείου

Πίνακας 4.14. Ομάδες συνέντευξης μαθητών/ριών του Δημόσιου σχολείου

Πίνακας 4.15. Ερωτήματα σχεδίου Ερωτηματολογίου/Σύνθεσης κειμένου/ Συνέντευξης

Υλικό 4B. Φύλλα εργασίας με ενσωμάτωση του απλού Ερωτηματολογίου

Υλικό 4Γ. Οδηγός ερωτημάτων Συνέντευξης κατά ομάδες 4-5 ατόμων. Ομάδα ελέγχου

Υλικό 4Δ.Οδηγός ερωτημάτων Συνέντευξης κατά ομάδες 4-5 ατόμων

Πειραματική ομάδα

## 5.ΠΕΜΠΤΟ ΤΜΗΜΑ ΠΑΡ. ΜΕ ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Πίνακας 5.1 Αντιστοιχία των ποιοτικών στοιχείων της ανάλυσης με τα τεταρτημόρια

Πίνακας 5.2 Ερμηνεία τριών ειδών βασικών πλάνων

Δείγμα 5Α. Συμπληρωμένο/α Ερωτηματολόγιο/Φύλλα Εργασίας από μαθήτρια  
PRE-TEST

Δείγμα 5B. Pre-test Ιδιωτικού σχολείου: Ομάδα ελέγχου (Ομάδα 1)

Δείγμα 5Γ. Pre-test Δημόσιου σχολείου: Ομάδα ελέγχου (Ομάδα 1)

Δείγμα 5Δ. Pre-test Ιδιωτικού σχολείου: Πειραματική ομάδα (Ομάδα 1)

Δείγμα 5Ε. Pre-test Δημόσιου σχολείου: Πειραματική ομάδα (Ομάδα 1)

POST-TEST

Δείγμα 5ΣΤ. Post-test Ιδιωτικού σχολείου: Πειραματική ομάδα (Ομάδα 1)

Δείγμα 5Ζ. Post-test Δημόσιου σχολείου: Πειραματική ομάδα (Ομάδα 1)

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Δείγμα 5Η. Συνέντευξη ομάδας Ελέγχου Ιδιωτικού σχολείου: Παράδειγμα αναλυτικής συνέντευξης Ομάδας 1 (E-IA1, E-IA2, E-IK12, E-IK16)

Δείγμα 5Η1. Ομάδα ελέγχου Ιδιωτικού σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (E-IA1)

Δείγμα 5Η2. Ομάδα ελέγχου Ιδιωτικού σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (E-IA2)

Δείγμα 5Η3. Ομάδα ελέγχου Ιδιωτικού σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (E-IK12)

Δείγμα 5Η4. Ομάδα ελέγχου Ιδιωτικού σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (E-IK16)

Δείγμα 5Θ. Πειραματική ομάδα Ιδιωτικού σχολείου:

Παράδειγμα αναλυτικής Συνέντευξης της Ομάδας 1 (IK13, IA1, IA5, IA8)

Δείγμα 5Θ1.Πειραματική ομάδα Ιδιωτικού σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (IK13)

Δείγμα 5Θ2.Πειραματική ομάδα Ιδιωτικού σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (IA1)

Δείγμα 5Θ3.Πειραματική ομάδα Ιδιωτικού σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (IA5)

Δείγμα 5Θ4.Πειραματική ομάδα Ιδιωτικού σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (IA8)

Δείγμα 5I.Ομάδα ελέγχου Δημόσιου σχολείου: Παράδειγμα αναλυτικής Συνέντευξης Ομάδας 1 (E-ΔK19, E-ΔK18, E-ΔA2, E-ΔA1)

Δείγμα 5I.1.Ομάδα ελέγχου Δημόσιου σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (E-ΔK19)

Δείγμα 5I.2.Ομάδα ελέγχου Δημόσιου σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (E-ΔK18)

Δείγμα 5I.3.Ομάδα ελέγχου Δημόσιου σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (E-ΔA2)

Δείγμα 5I.4.Ομάδα ελέγχου Δημόσιου σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (E-ΔA1)

Δείγμα 5K. Πειραματική ομάδα Δημόσιου σχολείου: Παράδειγμα αναλυτικής Συνέντευξης Ομάδας 1 (ΔA1, ΔK16, ΔK15, ΔA3)

Δείγμα 5K.1. Πειραματική ομάδα Δημόσιου σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (ΔA1)

Δείγμα 5K.2.Πειραματική ομάδα Δημόσιου σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (ΔK16)

Δείγμα 5K.3.Πειραματική ομάδα Δημόσιου σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (ΔK15)

Δείγμα 5K.4.Πειραματική ομάδα Δημόσιου σχολείου: Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης μέλους της Ομάδας 1 (ΔA3)

#### ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

Πίνακας 5.3. Συγκεντρωτικά πολιτισμικά-οικονομικά στοιχεία των μαθητών/ριών Ιδιωτικού σχολείου ανάλογα με το επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Πίνακας 5.4. Συγκεντρωτικά πολιτισμικά-οικονομικά στοιχεία των μαθητών/ριών Δημόσιου σχολείου ανάλογα με το επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Πίνακας 5.5. Πολιτισμικά-οικονομικά στοιχεία των μαθητών/ριών Ιδιωτικού σχολείου ανάλογα με το επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Πίνακας 5.6. Πολιτισμικά-οικονομικά στοιχεία των μαθητών/ριών Δημόσιου σχολείου ανάλογα με το επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο των γονέων

#### ΣΤΑΣΕΙΣ-ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Πίνακας 5.7. Ομάδα ελέγχου Σχολείου I: Στάση των μαθητών/ριών (Ομάδας 1) προς την αποικιοκρατία

Πίνακας 5.8. Πειραματική ομάδα Σχολείου I: Στάση των μαθητών/ριών (Ομάδας 1) προς την αποικιοκρατία

Πίνακας 5.9. Ομάδα ελέγχου Σχολείου II: Στάση των μαθητών/ριών (Ομάδας 1) προς την αποικιοκρατία

Πίνακας 5.10. Πειραματική ομάδα Σχολείου II: Στάση των μαθητών/ριών (Ομάδας 1) προς την αποικιοκρατία

Πίνακας 5.11. 1<sup>η</sup> Θεματική κατηγορία: Δηλωτική ιστορική γνώση

Πίνακας 5.12. 2<sup>η</sup> Θεματική κατηγορία: Διαδικαστική ιστορική γνώση

Πίνακας 5.13. 3<sup>η</sup> Θεματική κατηγορία: Ιστορικός γραμματισμός

Πίνακας 5.14. Ομάδα ελέγχου Σχολείου I: Στάση των μαθητών/ριών προς την ιστορία και τον κινηματογράφο

Πίνακας 5.15. Ομάδα ελέγχου Σχολείου II: Στάση των μαθητών/ριών προς την ιστορία και τον κινηματογράφο

Πίνακας 5.16. Πειραματική ομάδα Σχολείου I: Στάση των μαθητών/ριών ομάδας συνέντευξης προς την ιστορία και τον κινηματογράφο

Πίνακας 5.17. Πειραματική ομάδα Σχολείου II: Στάση των μαθητών/ριών ομάδας συνέντευξης προς την ιστορία και τον κινηματογράφο

## ΠΡΩΤΟ ΤΜΗΜΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

**Πίνακας 1.1. Χρονολόγιο ιστορικών γεγονότων**

<b>Χρονολογία</b>	<b>Ιστορικά γεγονότα</b>
1492 μ.Χ.	Ο Χριστόφορος Κολόμβος ανακαλύπτει τις Δυτικές Ινδίες, τη σημερινή αμερικανική ήπειρο.
1502 μ.Χ.	Κατά το πρώτο ταξίδι του ο Φραγκίσκος Πιζάρρο προσαράζει στη νήσο Ισπανιόλα/Hispaniola και περνώντας από τον Παναμά φτάνει στη Νότια Αμερική μαζί με τον Μπαλμπόα.
1519 μ.Χ.	Ο Ερνάνδος Κορτές φτάνει στην αυτοκρατορία των Αζτέκων, το σημερινό Μεξικό της Κεντρικής Αμερικής, και κατακτά τη χώρα μετά την εξόντωση του ηγεμόνα τους Μοντεζούμα.
1527 μ.Χ.	Κατά το δεύτερο ταξίδι του ο Φραγκίσκος Πιζάρρο κάνει την πρώτη γνωριμία με την περιοχή του Τουμπέζ των Ίνκα.
1528 μ.Χ.	Ο αυτοκράτορας των Ίνκα Ουάινα Κάπακ πεθαίνει από ασθένεια που έφεραν οι Ευρωπαίοι. Για τη διαδοχή ξεκινά εμφύλιος πόλεμος ανάμεσα στον Αταχουάλπα και τον Χουάσκαρ.
1532 μ.Χ.	Κατά το τρίτο ταξίδι του ο Φραγκίσκος Πιζάρρο κατακτά την αυτοκρατορία των Ίνκα, το σημερινό Περού που είχε αναπτυχθεί κατά την εποχή του «γιού του Ήλιου» Πατσακούτι. Στην Καχαμάρκα αιχμαλωτίζεται ο αυτοκράτορας Αταχουάλπα.
1533 μ.Χ.	Θανατώνεται από τους Ισπανούς κονκισταδόρες ο αυτοκράτορας των Ίνκα Αταχουάλπα. Τον διαδέχεται ο δεκαεπτάχρονος Μάνκο που καταφεύγει από το Κούσκο στη Βιλκαμπάμπα
1541 μ.Χ.	Δολοφονείται ο Φραγκίσκος Πιζάρρο μετά από συνωμοσία οπαδών του Ντιέγκο Αλμάγκρο.
1572 μ.Χ.	Εκτελείται ο τελευταίος αυτοκράτορας των Ίνκα, Τουπάκ Αμάρου στο Κούσκο.
1589 μ.Χ.	Ο τελευταίος από τους κονκισταδόρες του Περού, ο Μάνσιο Σέρρα ντε Λεγκουίζαμόν ζητά συγχώρεση για τις πράξεις του από το θεό και από τον βασιλιά της Ισπανίας Φίλιππο Β΄.
1823-24 μ.Χ.	Το Περού σταδιακά απελευθερώνεται από την ισπανική κυριαρχία.
1911 μ.Χ.	Ο ερευνητής Χίραμ Μπίνχαμ ανακαλύπτει τα ερείπια του κάστρου Μάτσου Πίτσου.

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΤΜΗΜΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

**Πίνακας 2.1. Ταινίες αναφοράς\***

Α/Α	Τίτλος	Σκηνοθέτης	Έτος παραγωγής
1	<i>Ταξίδι στη Σελήνη</i> ( <i>Le Voyage dans la Lune</i> )	Georges Méliès	1902
2	<i>Νανούκ του Βορρά</i> ( <i>Nanook of the North</i> )	Robert Flaherty	1922
3	<i>Θωρηκτό Ποτέμκιν</i> ( <i>Battleship Potemkin</i> )	S. Eisenstein	1925
4	<i>Ο Τραγουδιστής της Τζαζ</i> ( <i>The Jazz singer</i> )	Alan Rosland.	1927
5	<i>Μοντέρνοι Καιροί</i> ( <i>Modern Times</i> )	Charlie Chaplin	1936
6	<i>Όσα παίρνει ο άνεμος</i> ( <i>Gone with the Wind</i> )	Victor Fleming	1939
7	<i>Ο Μάγος του Οζ</i> ( <i>The Wizard of Oz</i> )	Victor Fleming	1939
8	<i>Μέρα Οργής</i> ( <i>Dies Irae/ Day of wrath</i> )	Carl-Th. Dreyer	1943
9	<i>Μπεν Χουρ</i> ( <i>Ben Hur</i> )	William Wyller	1959
10	<i>Σπάρτακος</i> ( <i>Spartacus</i> )	Stanley Kubrick	1960
11	<i>Ελ Σιντ</i> ( <i>El Cid</i> )	Anthony Mann	1961
12	<i>Ο Λώρενς της Αραβίας</i> ( <i>Lawrence of Arabia</i> )	David Lean	1962
13	<i>55 ημέρες στο Πεκίνο</i> ( <i>55 days of Peking</i> )	Nicholas Rey	1963
14	<i>Κλεοπάτρα</i> ( <i>Cleopatra</i> )	Joseph L. Mankiewicz	1963
15	<i>Ο γατόπαρδος</i> ( <i>Il gattopardo</i> )	Luchino Visconti	1963
16	<i>Η Πτώση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας</i> ( <i>The Fall of the Roman Empire</i> )	Anthony Mann	1964
17	<i>Ο Πρωτάρης</i> ( <i>The Graduate</i> )	Mike Nichols	1967
18	<i>Η νύχτα των στρατηγών</i> ( <i>The night of the generals</i> )	Anatole Litvac	1967
19	<i>Μπόνι και Κλάιντ</i> ( <i>Bonnie and Clyde</i> )	Arthur Penn	1968
20	<i>Τα πράσινα μπερέ</i> ( <i>The Green Berets</i> )	John Wayne & Ray Kellog,	1968
21	<i>Ο Ξένοιαστος καβαλάρης</i> ( <i>Easy Rider</i> )	Dennis Hopper	1969
22	<i>Ελληνική Μυθολογία</i> ( <i>Greek mythology</i> ) -Κινούμενα σχέδια	Alexandra Snezhko-Blotskaya	1969-1974
23	<i>Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου</i> ( <i>The Royal Hunt of the Sun</i> )	Irving Lerner	1969
24	<i>Ο Τεν Τεν και ο Ναός του Ήλιου</i> ( <i>TinTin et le Temple du Soleil</i> ) Κινούμενα σχέδια	Eddie Lateste	1969
25	<i>Αγκίρε, η μάστιγα του Θεού</i> ( <i>Aguirre, der zorn Gottes</i> )	Werner Herzog	1972
26	<i>Ο Άνθρωπος που θα γινόταν Βασιλιάς</i> ( <i>The man who would be king</i> )	John Huston	1975



27	<i>1900 (Novecento)</i>	Bernardo Bertolucci	1976
28	<i>Έγκλημα στο Νείλο (Death on the Nile)</i>	John Guillermin	1978
29	<i>Ελευθέριος Βενιζέλος 1910-1927</i>	Παντελής Βούλαρης	1980
30	<i>Γκάντι (Gandhi)</i>	Richard Attenborough	1982
31	<i>Η επιστροφή του Μάρτιν Γκερ (Le retour de Martin Guerre,</i>	Daniel Vigne	1982
32	<i>Αμαντέους (Amadeus )</i>	Milos Forman	1984
33	<i>Πλατούν (Platoon)</i>	Oliver Stone	1984
34	<i>Ελ Ντοράντο (El Dorado)</i>	Carlos Saura	1988
35	<i>Χορεύοντας με τους λύκους (Dances with wolves)</i>	Kevin Kostner	1990
36	<i>1492: Χριστόφορος Κολόμβος (1492: Conquest of a Paradise)</i>	Ridley Scott	1992
37	<i>Χριστόφορος Κολόμβος (Christopher Columbus: The discovery)</i>	John Glenn	1992
38	<i>Χριστόφορος Κολόμβος (Christopher Columbus) Κινούμενα σχέδια</i>	Fumio Kurokawa	1992
39	<i>Η λίστα του Σίντλερ (Schindler's list)</i>	Steven Spielberg	1993
40	<i>Η Βασίλισσα Μαργκό (La reine Margot )</i>	Patrice Chéreau	1994
41	<i>Ο Ασπερίζ και οι Ινδιάνοι (Asterix et les Indiens) Κινούμενα σχέδια</i>	Gerard Hahn	1994
42	<i>Ποκαχόντας (Pocahontas) Κινούμενα σχέδια</i>	Mike Gabriel & Eric Goldberg.	1995
43	<i>Οι περιπέτειες του Μάρκο Πόλο (The incredible adventures of Marco Polo )</i>	George Erschbamer	1998
44	<i>Μουλάν (Mulan ) Κινούμενα σχέδια</i>	Tony Bancroft και Barry Cook	1998
45	<i>Ο Πατριώτης (The Patriot)</i>	Roland Emmerich	2000
46	<i>Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο (The road to El Dorado)</i>	Eric Bergeron & Don Paul	2000
47	<i>Αλάμο (The Alamo)</i>	John Lee Hancock	2004
48	<i>Τροία (Troy)</i>	Wolfgang Petersen	2004
49	<i>Το βασίλειο των Ουρανών (The kingdom of Heaven)</i>	R. Scott	2005
50	<i>300</i>	Zack Snyder	2006
51	<i>El Greco (2007)</i>	Γιάννης Σμαραγδής	2007
52	<i>Το άλογο του πολέμου (War horse)</i>	Steven Spielberg	2011
53	<i>Η γέφυρα των κατασκόπων (The bridge of spies)</i>	Steven Spielberg	2015

\*Σημ.: Στον συγκεκριμένο πίνακα παρατίθενται οι ταινίες στις οποίες έχει γίνει αναφορά στην παρούσα εργασία. Τα στοιχεία των συντελεστών αντλήθηκαν από την κινηματογραφική βάση δεδομένων [www.imdb.com](http://www.imdb.com). Η ταξινόμηση πραγματοποιήθηκε, σύμφωνα με το έτος παραγωγής και σε περίπτωση σύμπτωσης των ετών, κατά αλφαβητική σειρά, σύμφωνα με τον πρωτότυπο τίτλο.

### ΤΡΙΤΟ ΤΜΗΜΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

**Πίνακας 3.1. Η Μέθοδος Perkins και η Μέθοδός μας στη διδασκαλία μέσα από την τέχνη**

ΜΕΘΟΔΟΣ PERKINS		ΜΕΘΟΔΟΣ ΜΑΣ	
ΦΑΣΗ	ΘΕΜΑ	ΦΑΣΗ	ΘΕΜΑ
Α΄	Χρόνος για παρατήρηση	Α΄	Παρακολούθηση ταινίας
Β΄	Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση	Β΄	Εστίαση της προσοχής σε αποσπάσματα της ταινίας
Γ΄	Ξεκάθαρη, αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση	Γ΄	Σε βάθος ανάλυση του ιστορικού γεγονότος και φαινομένου (Α΄ Ερωτηματολόγιο)
		Δ΄	Βαθύτερη ανάλυση Σύγκριση ταινιών με κείμενα ιστορικών και πρωτογενείς πηγές (Β΄ Ερωτηματολόγιο)
Δ΄	Ανασκόπηση της διεργασίας με διαφορετικές μορφές (π.χ. παραγόμενα προϊόντα: γραπτό κείμενο, συζήτηση).	Ε΄	Συνολική πρόσληψη (Παραγωγή-Σύνθεση κειμένου)
		ΣΤ΄	Εμπέδωση στοιχείων Έκφραση απόψεων (Συνέντευξη)

**Πίνακας 3.2. Στοχοθεσία ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης**

<p><b>ΚΥΡΙΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> <b>ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΩΝ</b> <b>ΦΑΣΕΩΝ</b></p>	<p><b>ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΕΥΣΕΙΣ</b></p>
<p>Κύριος σκοπός: Η διερεύνηση της διαλογικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ ιστορίας και τέχνης του κινηματογράφου (ταινίες μυθοπλασίας σχετικές με ιστορικά γεγονότα), έτσι ώστε να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και στο Γυμνάσιο.</p> <p>1. Φάση Α΄ Ερωτηματολογίου: <i>Εξοικείωση με τον κινηματογράφο και διερεύνηση δηλωτικής ιστορικής γνώσης /ιστορικής σκέψης</i></p> <p>2. Φάση Β΄ Ερωτηματολογίου και Σύνθεσης: <i>Απόκτηση διαδικαστικής και εννοιολογικής γνώσης/ιστορικής σκέψης και ανάπτυξη δεξιοτήτων</i></p> <p>3. Φάση Συνέντευξης: <i>Προτιμήσεις για την ιστορία και τον κινηματογράφο και εμπέδωση στοιχείων αυτών.</i></p>	<p>Επιδιώκεται. οι μαθητές/ριες:</p>
	<p>Να αποκτήσουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ερμηνείας των μηνυμάτων του οπτικού πολιτισμού λαμβάνοντας υπόψη την υποκειμενικότητα της ερμηνείας (οπτικός γραμματισμός).</p>
	<p>Να ξεχωρίζουν τη μυθοπλαστική αφήγηση από την ιστορική (σύγκριση).</p>
	<p>Να βρίσκουν διαφορές ανάμεσα σε ανάλογα ιστορικά γεγονότα (σύγκριση).</p>
	<p>Να διακρίνουν τα μέσα και την οπτική του σκηνοθέτη σε απόσπασμα διαφορετικής ταινίας σχετικά με το ίδιο ιστορικό γεγονός (οπτική γωνία).</p>
	<p>Να διακρίνουν τα μέσα και την οπτική του ιστορικού σε αποσπάσματα διαφορετικών κειμένων σχετικά με το ίδιο ιστορικό γεγονός (οπτική γωνία).</p>
<p>Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας.</p>	
<p>Να μετασχηματίσουν τις αναπαραστάσεις τους σε ιστορική γνώση.</p>	

### Υλικό 3Α. Προσχέδιο Ερωτηματολογίου

Ημερομηνία:.....Κωδικοποίηση:.....

#### A. ΑΝΩΝΥΜΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Αγόρι  Κορίτσι
2. Ηλικία: 10-12, 13-15, 16-18.
3. Τόπος Κατοικίας .....
4. Χώρα καταγωγής του πατέρα σου .....
5. Σπουδές του πατέρα σου: Δημοτικό, Γυμνάσιο-Λύκειο, ΤΕΙ-ΑΕΙ, Μεταπτυχιακά.
6. Επάγγελμα του πατέρα σου.....
7. Χώρα καταγωγής της μητέρας σου.....
8. Σπουδές της μητέρας σου: Δημοτικό, Γυμνάσιο-Λύκειο, ΤΕΙ-ΑΕΙ, Μεταπτυχιακά.
9. Επάγγελμα της μητέρας σου.....
10. Οι γνώσεις σου για το θέμα προέρχονται από.....

#### B. ΚΕΙΜΕΝΟ PRE-TEST

«Τι γνωρίζεις για την Αποικιοκρατία;»

#### Γ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΝΙΑΙΟ (Οδηγίες, Πολλαπλή επιλογή)

Ερωτήσεις

1. Ποιοι πήραν μέρος στο περιστατικό από την Αποικιοκρατία που είδες στην ταινία; α)Μόνον οι Ισπανοί β)Μόνον οι Ιθαγενείς γ) Οι Ισπανοί και οι Ιθαγενείς.
2. Πότε διαδραματίστηκαν το γεγονός που παρακολούθησες στην ταινία; α)Προ Χριστού β) Μετά τις Ανακαλύψεις του 15<sup>ου</sup> αιώνα μ.Χ.
3. Για ποιο σκοπό οι αποικιοκράτες έλεγαν ότι ταξίδεψαν, όπως φαίνεται στην ταινία;
4. Τι σε εντυπωσίασε στο πρώτο μέρος της ταινίας;
5. Τι πρόσεξε ο σκηνοθέτης για να μεταφέρει την ατμόσφαιρα της εποχής;
6. Σε ποιο μέρος διαδραματίζεται η ταινία α)Στην Ισπανία β)Σε χώρα της Ν. Αμερικής γ) Στην Ισπανία και σε χώρα της Ν. Αμερικής.
7. Άλλαξε ο σκοπός του ταξιδιού για τους αποικιοκράτες;
8. Τι έκαναν για να πετύχουν οι αποικιοκράτες το σκοπό τους;
9. Τι σε εντυπωσίασε στο δεύτερο μέρος της ταινίας;
10. Ερώτηση πάνω σε σκηνή της ταινίας.
11. Ποιος ο τίτλος της ταινίας/ Γιατί η ταινία έχει αυτόν τον τίτλο;
12. Ερώτηση σχετική με απόσπασμα από άλλη ταινία ανάλογου θέματος.
13. Τι μέσα χρησιμοποιεί ο σκηνοθέτης;
14. Τι μέσα χρησιμοποιεί ο ιστορικός;
15. Πώς προτιμάς να διδάσκεσαι ιστορία;
16. Ερώτηση σχετική με πολιτισμό-αποικιοκρατία.
17. Τι διαφορές διαπίστωσες ανάμεσα στην ταινία και στη διδασκαλία που κάναμε; (Αποσπάσματα ενός κειμένου ιστορικού και μιας ιστορικής πηγής).

#### Δ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

«Μετά την προβολή της ταινίας και τις συζητήσεις μας, προσπάθησε να παρουσιάσεις το θέμα της αποικιοκρατίας σε κάποιον που δεν το γνωρίζει. Να δώσεις έναν τίτλο στο κείμενό σου.... »

### Αρχική μορφή αποσπάσματος ιστορικής πηγής

«Στον πονεμένο πατέρα μου που νοσταλγώ.

Πρέπει να πέρασαν τρία χρόνια από τότε που έλαβα γράμμα σου με το οποίο μου ζητούσες να στείλω μερικά χρήματα. Ένας Θεός ξέρει πόσο λυπημένος ήμουν που δεν είχα τίποτα να σου στείλω τότε (...).

Σου στέλνω πλάκα από καλό χρυσάφι αξίας 213 πέσος, με έναν έμπιστο άντρα από το Σαν Σεμπασιάν της Σεβίλλης. Θα το μετατρέψει σε νόμισμα και μετά θα σου το φέρει (...). Το όνομά του είναι Πέντρο Αμαντέλ (...). Θα σου πω κάτι για τη ζωή μου από τότε που ήρθα σε αυτά τα μέρη. Πρέπει να ξέρεις πώς... εμείς μάθαμε πώς ο αρχηγός μας Φρανσίσκο Πιζάρρο επρόκειτο να γίνει κυβερνήτης αυτού του βασιλείου της Νέας Καστίλλης [Περού]κι έτσι (...)ήρθαμε σε αυτήν την περιοχή, όπου υπάρχει περισσότερο χρυσάφι και ασήμι από τον σίδηρο στο Μπίσει και περισσότερα πρόβατα (λάμα) από όσα υπάρχουν στην [επαρχία της] Σόργια, και πολλά αγαθά όλων των ειδών τα εφόδια και θαυμάσια υφαντά και άρχοντες ανάμεσά τους· ένας από αυτούς διαφεντεύει πάνω από πεντακόσιες (500) λεύγες [1750 μίλια]. Έχουμε αυτόν [τον Αταχουάλπα]στα χέρια μας και με αυτόν φυλακισμένο ένας άνδρας μπορεί να πάει από μόνος του 500 λεύγες χωρίς να τον σκοτώσουν· αντίθετα σου δίνουν ο,τιδήποτε χρειάζεσαι και σε μεταφέρουν στους ώμους τους σε ένα φορείο.

Αιχμαλωτίσαμε αυτόν τον άρχοντα από θαύμα Θεού (...). Πρέπει να ξέρεις ότι εμείς ήρθαμε εδώ με τον κυβερνήτη Φρανσίσκο Πιζάρρο, στη γη αυτού του άρχοντα, όπου αυτός είχε 6000 πολεμιστές και υπήρχαν 160 Ισπανοί με τον κυβερνήτη και νομίσαμε ότι οι ζωές μας ήταν τελειωμένες διότι εκείνοι ήταν τόσο πολλοί που ακόμα και οι [ιθαγενείς] γυναίκες έκαναν πλάκα και μας έλεγαν ότι μας λυπούνταν επειδή επρόκειτο να σκοτωθούμε, αλλά, τελικά, οι κακές τους σκέψεις γύρισαν στο αντίθετο.

Δώσε τους χαιρετισμούς μου (...). Θέλω πραγματικά να τους πεις χαιρετισμούς εκ μέρους μου και να τους πεις ότι επιθυμώ πολύ να τους δω και προσεύχομαι στο Θεό να είμαι εκεί σύντομα (...).

Από την Καζαμάρκα, στο Βασίλειο της Νέας Καστίλλης, 20 Ιουλίου 1533.

Ο γιός σου, Γκασπάρ »  
(Lockhurt, 1972:459)

### Αρχική μορφή αποσπάσματος κειμένου ιστορικού

Στην Καζαμάρκα μετά τη σύγκρουση των ξένων κατακτητών και των Ινδιάνων αιχμαλωτίστηκε και φυλακίστηκε ο Αταχουάλπα. Κατά τη διάρκεια της αιχμαλωσίας του διδάχθηκε να παίζει σκάκι από τους Ισπανούς διοικητές Ερνάνδο Πιζάρρο και Ερνάνδο ντε Σότο. Το 1533 μ. Χ., αργά ένα απόγευμα, καθώς βασίλευε ο ήλιος, ο Αταχουάλπα θανατώθηκε από τους Ισπανούς και το σώμα του με λίγη φωτιά πάνω του έμεινε τη νύχτα στην πλατεία. Την άλλη ημέρα οι ξάγρυπνοι κονκισταδόρες περίμεναν μάταια επίθεση από τους ιθαγενείς. Καθώς ο ήλιος φώτιζε την πράσινη κοιλάδα και ανέβαινε στον ουρανό, το σώμα του αυτοκράτορα με απόφαση του Πιζάρρο, μετά από σύντομη τελετή τοποθετήθηκε βιαστικά σε τάφο για να ξεθωριάσει η μνήμη όσο γίνεται πιο γρήγορα.

(MacQuarrie, 2007:106,134)

Υλικό 4Α. Ενότητες Σχολικών Εγχειριδίων Στ' Δημοτικού (σσ. 16-19) και Β' Γυμνασίου (σσ.108-112) σχετικά με την αποικιοκρατία



Κεφάλαιο 2

Από τις Γεωγραφικές Ανακαλύψεις στο Διαφωτισμό

Κατά τον 15<sup>ο</sup> και τον 16<sup>ο</sup> αιώνα, Ευρωπαίοι εξερευνητές ανακαλύπτουν άγνωστες, έως τότε, περιοχές της γης. Ήταν η εποχή των Γεωγραφικών Ανακαλύψεων, που άλλαξαν τη ζωή των ανθρώπων. Τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, με τον Διαφωτισμό, οι αλλαγές επεκτάθηκαν στην επιστήμη και γενικά στην πνευματική ζωή.



▲ Ο Χριστόφορος Κολόμβος αποβιβάζεται στην αμερικανική ήπειρο



**Κ**ατά τη διάρκεια των **Γεωγραφικών Ανακαλύψεων** αρκετοί τολμηροί θαλασσοπόροι, αξιοποιώντας συχνά την επιστήμη της γεωγραφίας και εφευρέσεις, όπως η μαγνητική πυξίδα, ταξίδεψαν ως τα πέρατα του κόσμου για να χαράξουν νέους εμπορικούς δρόμους. Ο Βαρθολομαίος Ντιάζ ανακάλυψε το Ακρωτήριο της Καλής Ελπίδας, ο Βάσκο Ντα Γκάμα διέπλευσε τον Ινδικό Ωκεανό ενώ ο Μαγγελάνος πραγματοποίησε τον πρώτο περίπλου της γης, αποδεικνύοντας τη σφαιρικότητά της. Το 1492 ο Χριστόφορος Κολόμβος ανακάλυψε την Αμερική.

Στην Ευρώπη έφτασαν νέα είδη διατροφής αλλά και πολύτιμα μέταλλα. Το εμπόριο επίσης αναπτύχθηκε σε παγκόσμια κλίμακα. Οι Ευρωπαίοι ίδρυσαν αποικίες στις νέες περιοχές. Εκεί ήρθαν σε επαφή με τους πολιτισμούς αρχαίων λαών, όπως οι Ίνκας και οι Αζτέκοι, αλλά ελάχιστα επηρεάστηκαν από αυτούς. Συχνά οι νέοι κάτοικοι αντιμετώπισαν με περιφρόνηση τους ιθαγενείς και τους εκμεταλλεύθηκαν. Η δουλεία, ιδιαίτερα στις αποικίες, αποτέλεσε την πιο αρνητική συνέπεια των Ανακαλύψεων.

Την ίδια εποχή στο εσωτερικό της Ευρώπης η ραγδαία ανάπτυξη του εμπορίου οδήγησε στη γέννηση του **Καπιταλισμού**. Ιδρύθηκαν νέες τράπεζες καθώς και βιοτεχνικές επιχειρήσεις που ανταγωνίζονταν μεταξύ τους. Στη γεωργία χρησιμοποιήθηκαν νέες τεχνικές, όπως το άνοιγμα αυλακιών για τη σπορά και το λίπασμα. Εισήχθη επίσης από το *Νέο Κόσμο* η καλλιέργεια του καλαμποκιού και της πατάτας. Οι Ευρωπαίοι αποκτούν νέες συνήθειες, όπως η χρήση του καπνού και του καφέ.

Παρόλο που η εποχή αυτή χαρακτηρίζεται ως η περίοδος του **Απολυταρχισμού**, στη Γαλλία, τη Ρωσία και σε άλλες χώρες προωθήθηκαν αλλαγές με σκοπό το σεβασμό στους νόμους και τον περιορισμό της βασιλικής εξουσίας. Στην Αγγλία, μάλιστα, με το «Χάρτη των Δικαιωμάτων» του 1689 ενισχύθηκε η εξουσία του **Κοινοβουλίου** σε βάρος της απόλυτης μοναρχίας.

Συχνές και σκληρές ήταν οι πολεμικές αναμετρήσεις. Σε μία από αυτές, τον Τριακοταετή Πόλεμο (1618-1648) έχασε τη ζωή του το 1/3 περίπου των κατοίκων της Γερμανίας.

Οι αλλαγές που συντελέστηκαν στην Ευρώπη, εκφράστηκαν κατά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα με το πνευματικό κίνημα του **Διαφωτισμού**. Ο Διαφωτισμός ξεκίνησε από την Αγγλία, καλλιεργήθηκε όμως κυρίως στη Γαλλία. Οι εκφραστές του, αμφισβητώντας τις *προλήψεις* και τις *δεδιδομονίες*, έδωσαν έμφαση στο φωτισμό του ανθρώπου μέσω της παιδείας, προκειμένου να κατανοήσει τα δικαιώματά του. Ο Βολταίρος μίλησε για την *ανεξιθρησκία*, ο Ρουσσώ για την ελευθερία και την ισότητα, ο Λοκ και ο Μοντεσκιέ για την αξία των νόμων. Οι Διαφωτιστές εναντιώθηκαν στη θανατική ποινή και τα βασανιστήρια, στη δουλεία και τον πόλεμο.

Την εποχή του Διαφωτισμού αναπτύχθηκαν και οι φυσικές επιστήμες. Μελετήθηκε το φαινόμενο του ηλεκτρισμού, ενώ ο Βόλτα κατασκεύασε την πρώτη μπαταρία. Ο Νεύτων ανακάλυψε το νόμο της βαρύτητας. Η Χημεία προόδευσε εντυπωσιακά. Επιπλέον, στην Ιατρική χρησιμοποιήθηκε ο εμβολιασμός, για να αντιμετωπιστούν διάφορες μεταδοτικές ασθένειες και κυρίως η ευλογιά.

Ανανεώθηκαν επίσης και μορφές της τέχνης, όπως η λογοτεχνία και η μουσική, καθώς γράφθηκαν κλασικά μυθιστορήματα σαν τον «Ροβινσώνα Κρούσο» και τα «Ταξίδια του Γκιούλιβερ» αλλά και τα φημισμένα μουσικά έργα του Μπαχ και του Μότσαρτ.



### Γλωσσάρι

**Γεωγραφικές Ανακαλύψεις:** Είναι οι ανακαλύψεις πολλών περιοχών της γης μακριά από την Ευρώπη, που γίνονται μετά από μακρινά ταξίδια στους ωκεανούς.

**Καπιταλισμός ή Κεφαλαιοκρατία:** Πρόκειται για ένα οικονομικό σύστημα που βασίζεται στην ανεμπόδιστη λειτουργία της αγοράς, χωρίς την παρέμβαση του κράτους.

**Νέος Κόσμος:** Έτσι αποκαλούνται οι περιοχές εκτός Ευρώπης, οι οποίες εξερευνήθηκαν στα τέλη του 15<sup>ου</sup> και στη διάρκεια του 16<sup>ου</sup> αιώνα. Ειδικά το όνομα Αμερική δόθηκε στη νέα ήπειρο από τον Αμέρικο Βεσπούτσι, ο οποίος είχε ακολουθήσει στις αποστολές του την πορεία του Κολόμβου.

**Απολυταρχισμός:** Ο θεσμός της απόλυτης εξουσίας των ηγεμόνων της Ευρώπης, κυρίως τον 17<sup>ο</sup> και τον 18<sup>ο</sup> αιώνα.

**Κοινοβούλιο:** Έτσι αποκαλείται η συνέλευση των εκλεγμένων αντιπροσώπων του λαού, η οποία ασκεί την εξουσία στο όνομά του.

**Προλήψεις:** Η πεποίθηση ότι κάτι μπορεί να μας φέρει τύχη ή ατυχία.

**Δεισιδαιμονίες:** Η παράλογη πίστη ότι η ζωή επηρεάζεται από υπερφυσικές δυνάμεις.

**Ανεξιθρησκία:** Η ελευθερία κάθε ανθρώπου να πιστεύει σε όποια θρησκεία επιθυμεί.

### Οι πηγές αφηγούνται...

#### 1. 12 Οκτωβρίου 1492. Ο Χριστόφορος Κολόμβος αποβιβάζεται στην αμερικανική ήπειρο

«Τη δεύτερη ώρα μετά τα μεσάνυχτα, η στεριά φάνηκε σε απόσταση δύο λευγών. Μάζεψαν τα πανιά κρατώντας μόνο το μεγάλο, χωρίς παρίστια, πανί και ύστερα κινήθηκαν αργά, χρονοτριβώντας ως τον ερχομό της μέρας –Παρασκευή– οπότε έφτασαν σ' ένα μικρό νησί στις Λουκάγιες (Μπαχάμες), που στη γλώσσα των Ινδιάνων ονομαζόταν Γκουαναχάνι. Τότε είδαν γυμνούς ανθρώπους και ο Ναύαρχος βγήκε στη στεριά με την αρματωμένη βάρκα του... Μόλις έφτασαν στη στεριά, είδαν καταπράσινα δέντρα, πολλά νερά και καρπούς διαφόρων ειδών. Ο Ναύαρχος κάλεσε τους δύο κυβερνήτες κι όλους εκείνους που πάτησαν στη στεριά... και ζήτησε να πιστοποιήσουν ότι αυτός, ενώπιον όλων καταλάμβανε το εν λόγω νησί –όπως και πράγματι το κατέλαβε– στο όνομα του βασιλιά και της βασίλισσας των Κυρίων του, κάνοντας τις απαραίτητες διαβεβαιώσεις, που υπάρχουν με κάθε λεπτομέρεια στα συμβόλαια τα οποία έγιναν γραπτά εκεί».

Χριστόφορος Κολόμβος, *Ανακάλυψη της Αμερικής. Ημερολόγιο πλοίου 1492-1493*, μετάφραση Ντίνος Βατικιώτης, Αθήνα 1984, σ. 41.

#### 2. Η πολιτική αρετή

«Η πολιτική αρετή είναι μία αυταπάρνηση, που είναι κάτι το πολύ δυσάρεστο. Μπορούμε να ορίσουμε αυτή την αρετή σαν την αγάπη των νόμων και της πατρίδας. Η αγάπη αυτή, απαιτώντας μία συνεχή προτίμηση του δημόσιου συμφέροντος από το ατομικό συμφέρον, δίνει όλες τις ιδιαίτερες αρετές που δεν είναι παρά αυτή η προτίμηση. Η αγάπη αυτή παρατηρείται εξαιρετικά στις δημοκρατίες. Μόνο σ' αυτές η κυβέρνηση είναι εμπιστευμένη σε κάθε πολίτη. Λοιπόν, η κυβέρνηση είναι όπως όλα τα πράγματα του κόσμου: για να τη διατηρήσουμε, πρέπει να την αγαπούμε».

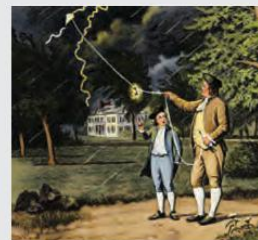
Μοντεσκιέ, *Επιλογή από το έργο του*, μετάφραση Γ. Ζιούτος, Αθήνα 1993, σσ. 303-304.



### Ματιά στο παρελθόν

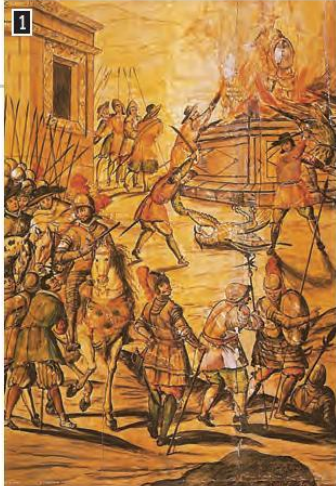
#### Η εφεύρεση του αλεξικέρανου

Ο Βενιαμίν Φραγκλίνος (1706-1790) είναι γνωστός για τα πειράματά του με τον ηλεκτρισμό. Η εφεύρεση του αλεξικέρανου το 1752 του χάρισε μάλιστα μεγάλη φήμη. (Συμβουλευσου το βιβλίο της Φυσικής και γράψε μια παράγραφο για τις εφαρμογές του ηλεκτρισμού στη ζωή των ανθρώπων).

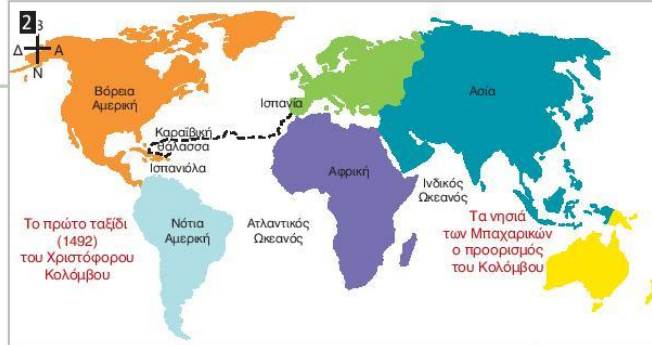




✓ Οι εξελίξεις στην Ευρώπη κατά τους Νεότερους Χρόνους



▲ Ισπανοί στρατιώτες καταστρέφουν πατρευτικά είδωλα των Ιθαγενών



▲ Χάρτης του ταξιδιού του Χριστόφορου Κολόμβου στην Αμερική



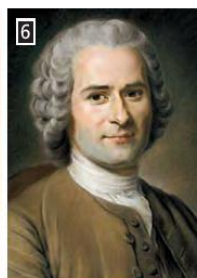
▲ Ζωγραφικός πίνακας που απεικονίζει συζήτηση γύρω από φιλοσοφικά ζητήματα στη Γαλλία



◀ Τζων Λοκ (1632-1704)



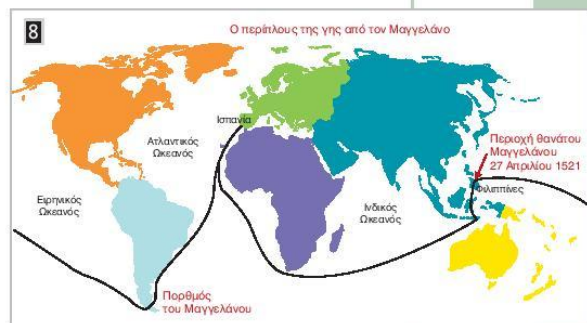
▲ Βολταίρος (1694-1778)



▲ Ζαν Ζακ Ρουσσώ (1712-1778)



▲ Ισαάκ Νεύτων (1643-1727)



▲ Ο περίπλους της γης από τον Μαγγελάνο

**Ερωτήματα**

- Ποιες ήταν οι σπουδαιότερες γεωγραφικές ανακαλύψεις των Ευρωπαίων κατά τον 15<sup>ο</sup> και τον 16<sup>ο</sup> αιώνα;
- Με βάση την Πηγή 2, πώς ορίζει ο Μοντεσκιέ το περιεχόμενο της πολιτικής αρετής;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

### Η ΕΥΡΩΠΗ ΣΤΟΥΣ ΝΕΟΤΕΡΟΥΣ ΧΡΟΝΟΥΣ (15ος -18ος αι.)

Η Ευρώπη από το 13ο αι. εισέρχεται σε τροχιά μεταβολών. Η αναβίωση των πόλεων, η αναζωπύρωση του εμπορίου και το γενικότερο κλίμα αναζήτησης προετοιμάζουν τον άνθρωπο για την Αναγέννηση και τις Ανακαλύψεις (14ος - 16ος αι.). Συγχρόνως, οι νέες συνθήκες προκαλούν τη Μεταρρύθμιση στην Καθολική Εκκλησία (αρχές 16ου αι.).

Οι εξελίξεις που ακολουθούν αλλάζουν την όψη της Ευρώπης. Από τα τέλη του 17ου αι. προβάλλεται εντονότερο το αίτημα για ριζικές μεταβολές στην ανθρώπινη κοινωνία μέσα από το κίνημα Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού (1688-1789). Κορύφωση αυτού του κινήματος αποτελεί η Γαλλική Επανάσταση (1789).

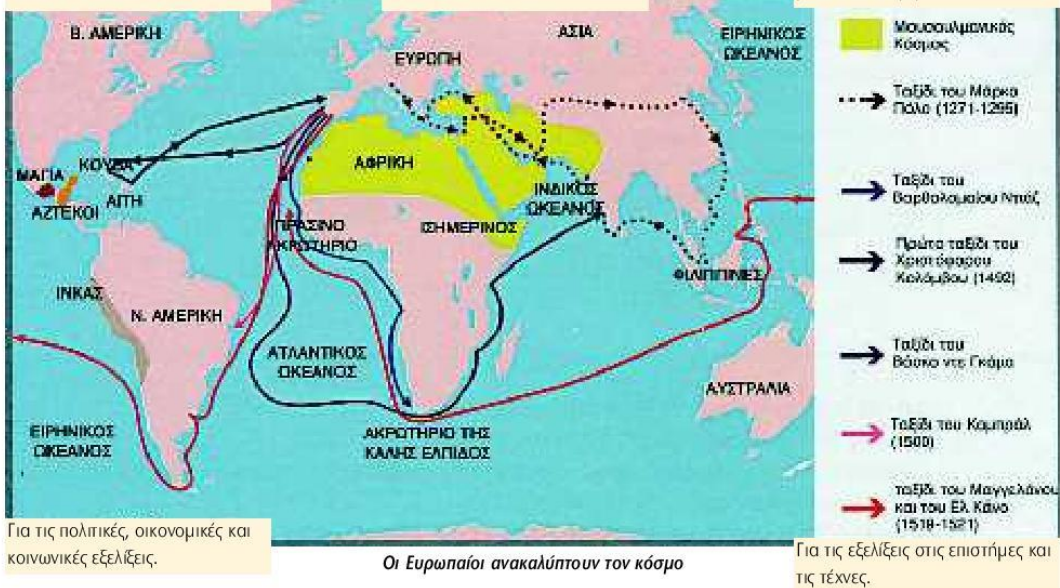
Την ίδια εποχή (15ος -18ος αι.) ο Ελληνισμός βρίσκεται υπό ξένη κυριαρχία. Προσπαθεί να επιβιώσει κάτω από αντίξορες συνθήκες χωρίς να απεμπολεί ταυτόχρονα το δικαίωμά του για ελευθερία και ανεξαρτησία.

**Στο κεφάλαιο αυτό θα μάθετε:**

Για τις ανακαλύψεις Νέων Χωρών.  
Για τις συνέπειες του ιστορικού αυτού γεγονότος.

Για το κίνημα της Αναγέννησης και του Ανθρωπισμού.  
Ποια ήταν η σημασία του κινήματος αυτού για την ανάπτυξη της Ευρώπης κατά τους νεότερους χρόνους.

Τι ήταν η Μεταρρύθμιση.  
Ποιες ήταν οι συνέπειες του ιστορικού αυτού γεγονότος.



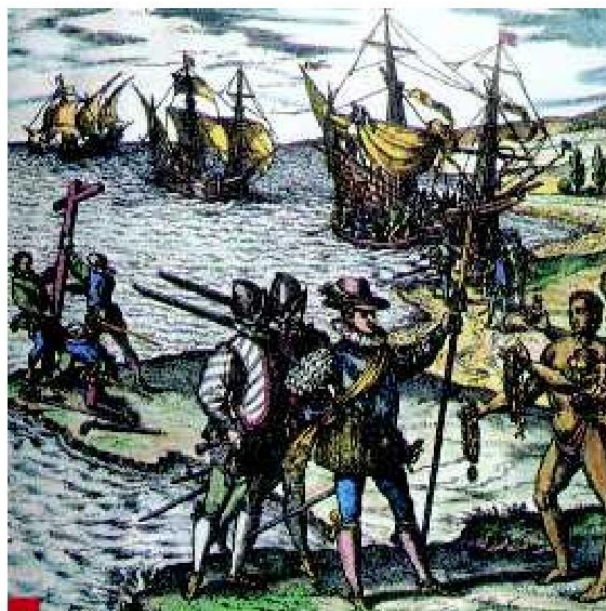
Ποιες ήταν οι συνθήκες διαβίωσης του Ελληνισμού  
κάτω από βενετική και οθωμανική κυριαρχία.  
Για τις δυνάμεις συντήρησης και ανανέωσής του.

Για τον παροικιακό Ελληνισμό.



*Veduta di S. Giorgio della nazione Greca con il suo Collaegio de' studij*

Ο ναός του αγίου Γεωργίου και το Φλαγγινιανό Φρονιστήριο στη Βενετία. Χαλκογραφία. Βενετία, Ελληνικό Ινστιτούτο. Η ελληνική παροικία της Βενετίας, μια από τις μεγαλύτερες της Ευρώπης, υπήρξε σημαντικό πνευματικό κέντρο του Ελληνισμού.



Η αποβίβαση του Χριστόφορου Κολόμβου στις ακτές του Νέου Κόσμου

## 1. ΟΙ ΑΝΑΚΑΤΑΤΑΞΕΙΣ ΣΤΗ ΜΕΤΑΜΕΣΑΙΩΝΙΚΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

### 1. Οι ανακαλύψεις

#### Όροι-κλειδιά της ενότητας

Μάρκο Πόλο, τεχνικά μέσα, Πορτογαλία-Ισπανία, εξερευνητικά ταξίδια, προκολομβιανοί πολιτισμοί, παγκόσμιο εμπόριο

#### ■ Τα κίνητρα και οι προϋποθέσεις

Ήδη από το τέλος του μεσαίωνα ευρωπαίοι έμποροι, όπως ο βενετός Μάρκο Πόλο, αναζητούσαν χρυσό, καρκεύματα και αρώματα στην Ανατολή ακολουθώντας το **δρόμο του μεταξιού**.

Όμως, η αποκοπή του δρόμου αυτού, κατά το 15ο αι., αρχικά από τους Άραβες και ύστερα από τους Οθωμανούς ανάγκασε τους Ευρωπαίους να αναζητήσουν πρόσβαση στις αγορές της Ανατολής από τη θάλασσα. Τα οικονομικά κίνητρα, ωστόσο, δεν ήταν τα μοναδικά. Υπήρχαν και άλλα, όπως πολιτικά, θρησκευτικά και επιστημονικά: οι φιλοδοξίες ηγεμόνων, η διάδοση του χριστιανισμού και η ροπή του ανθρώπου προς τη γνώση.

#### Τα πλούτη της Ιαπωνίας

Στα νησιά αυτά καθώς και στα άλλα γύρω δεν υπάρχει φυτό που να μην ευωδιάζει και να μη χρησιμεύει σε κάτι, όπως η αλόη για να αρκεστούμε σ' αυτήν. Υπάρχουν επίσης πολλά ακριβά καρκεύματα διαφόρων ειδών...Το χρυσάφι βρίσκεται σε μεγάλες ποσότητες, το ίδιο και οι πολύτιμοι λίθοι. Πραγματικά είναι αξιοθαύμαστο πόσο φθηνά είναι το χρυσάφι και τα άλλα πανάκριβα προϊόντα στα νησιά αυτά. Μόνο που το ταξίδι είναι πάρα πολύ μακρινό και επικίνδυνο.

Από Το Βιβλίο των Θαυμάτων του Μάρκο Πόλο, κεφ. 162, 167, στο Marco Polo, *Le devisement du monde, Le livre des merveilles*, t.II, La Découverte/Maspero, Παρίσι, 1983, 412.

■ Γιατί τα προϊόντα που αναφέρει ο Μάρκο Πόλο ήταν περιζήτητα και πανάκριβα στην Ευρώπη;

■ Διάβασε με προσοχή τις φράσεις «Μόνο που...επικίνδυνο». Τι εννοούσε ο Μάρκο Πόλο και πώς το διάβασαν οι Ευρωπαίοι της περιόδου των ανακαλύψεων;

Από το 13ο αι. τα ταξίδια άρχισαν να γίνονται σταδιακά ευκολότερα και ασφαλέστερα χάρη σε μια σειρά νέων τεχνικών μέσων: της **πυξίδας**, του **αστρολάβου**, που ήταν όργανο προσδιορισμού του γεωγραφικού πλάτους με βάση την παρατήρηση των άστρων, και των **πορτολάνων**, που ήταν ναυτικοί χάρτες. Παράλληλα, ένας νέος τύπος πλοίου, η **καραβέλα**, συνδύαζε χωρητικότητα, ταχύτητα και ασφάλεια.

Αν προστεθεί στις καινοτομίες αυτές και η αντίλη-

ψη για τη σφαιρικότητα της γης που κέρδιζε συνεχώς έδαφος, οι Ευρωπαίοι ήταν τώρα έτοιμοι για τη μεγάλη περιπέτεια των ανακαλύψεων.

#### ■ Τα εξερευνητικά ταξίδια

Οι Πορτογάλοι, επιδιώκοντας να ανακαλύψουν δρόμο προς τις Ινδίες πλέοντας γύρω από την Αφρική, οργάνωσαν αλληπάλληλες εξερευνητικές αποστολές. Τελικά ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε, όταν ο **Βάσκο ντε Γκάμα** (1469-1524) έφθασε το 1498 στο Κάλικουτ των Ινδιών.

#### Ο Χριστόφορος Κολόμβος πλέει προς την Κούβα

Παρασκευή 26 Οκτωβρίου (1492). Από εδώ που έχουμε αγκυροβολήσει θα βάλω πλήρη για την Κούβα. Αν κρίνω από τις πληροφορίες των Ινδιάνων ότι το νησί αυτό έχει μεγάλη έκταση και είναι προικισμένο με αφθονία χρυσού και πολύτιμων λίθων, πρόκειται σίγουρα για την Ιαπωνία.

Από το Ημερολόγιο Καταστρώματος του Χριστόφορου Κολόμβου, 1492, στο Valentino Pompiani, *Giornale di Bordo di Cristoforo Colombo (1492-93)*, Μιλάνο 1939, 116, 120.

■ Σε ποια περιοχή νομίζει ότι έφτασε ο Κολόμβος και από πού επηρεάστηκε;

■ Ποια επίδραση είχαν στον Κολόμβο οι διηγήσεις του Μάρκο Πόλο;

Αντίθετα με τους Πορτογάλους, ο **Χριστόφορος Κολόμβος** (1451-1506), γενοιάτης θαλασσοπόρος στην υπηρεσία του βασιλιά της Ισπανίας, πεπεισμένος ότι η γη είναι σφαιρική, επιχείρησε να φθάσει στην Ασία πλέοντας δυτικά. Κατά τη διάρκεια των τεσσάρων ταξιδιών του (1492-1504) ανακάλυψε νησιά και ηπειρωτικές περιοχές της κεντρικής Αμερικής. Ο ίδιος όμως πίστευε ότι είχε φτάσει στις Ινδίες.

Αποκορύφωμα των ανακαλύψεων υπήρξε ο πρώτος περίπλους (1519-1522) της γης από το **Φερδινάνδο Μαγγελάνο** (1480-1521), Πορτογάλο στην υπηρεσία του βασιλιά της Ισπανίας. Έτσι αποδείχθηκε για πρώτη φορά ότι η γη είναι σφαιρική.

#### ■ Η γέννηση ενός Νέου Κόσμου

Οι Πορτογάλοι και οι Ισπανοί κατέκτησαν με τη βία τις περιοχές που ανακάλυψαν. Ειδικότερα οι τελευταίοι, επιδεικνύοντας απάνθρωπη σκληρότητα, εξαφάνισαν τους λεγόμενους **προκολομβιανούς πολιτισμούς** της κεντρικής και νότιας Αμερικής.

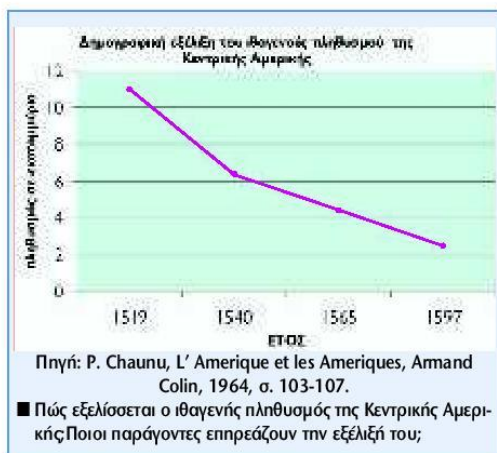
Αφού μετέτρεψαν με τον τρόπο αυτό τις νέες χώρες σε αποικίες, τις μοίρασαν μεταξύ τους με τη Συν-

θήκη της Τορντεζίλας (1494). Έτσι δημιουργήθηκαν δύο αντίστοιχες αποικιακές αυτοκρατορίες, η πορτογαλική και η ισπανική. Από τα τέλη όμως του 16ου αιώνα η Ολλανδία, η Αγγλία και η Γαλλία άρχισαν να διεκδικούν μερίδιο από τις αποικίες με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν ανταγωνισμοί και συγκρούσεις μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών.

#### Ο ειρηνικός χαρακτήρας των Ινδιάνων και η απάνθρωπη συμπεριφορά των κατακτητών

Ενώ οι Ινδιάνοι είχαν φιλικά αισθήματα, οι Ευρωπαίοι εισέβαλαν στις περιοχές της Αμερικής σαν πεινασμένοι λύκοι. Οι λόγοι για τους οποίους σκοτώθηκαν τόσο πολλοί Ιθαγενείς είναι οι εξής. Πρώτο, γιατί οι Ευρωπαίοι που έφτασαν εδώ, είχαν την πεποίθηση ότι, επειδή οι ντόπιοι δεν πίστευαν στη χριστιανική θρησκεία, νομιμοποιούνταν να τους σκοτώνουν ή να τους αιχμαλωτίζουν... Δεύτερο, οι Ιθαγενείς αυτοί ήταν οι πιο ήσυχοι και οι πιο ειρηνικοί άνθρωποι του κόσμου, εντελώς άοπλοι. Τρίτο, πρέπει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα αυτών που έχουν έρθει εδώ από την Ισπανία είναι ληστές, αποβράσματα της κοινωνίας, σφριφετός κακοποιών.

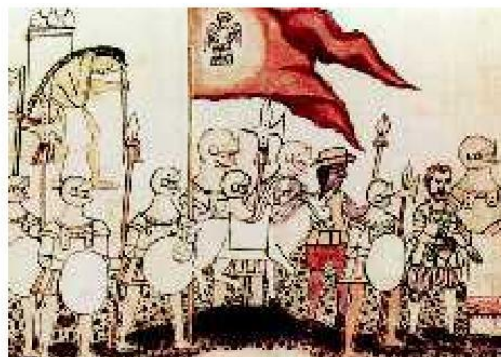
Από τη Σύνομη Αναφορά για την καταστροφή των Δυτικών Ινδιών, 1552, του Επισκόπου Βαρθολομαίου Λας Κάζας (Las Casas), στο: H. Crieger, Die Neuzeit, Materialien fürden Geschichts unterwicht, Φραγκφούρτη, 1978, 28.



#### ■ Η Ευρώπη και ο Νέος Κόσμος

Οι ανακαλύψεις προκάλεσαν ριζικές μεταβολές στην Ευρώπη και σε ολόκληρο τον κόσμο.

Με το άνοιγμα στους ωκεανούς το κέντρο της ευρωπαϊκής οικονομίας μετατοπίστηκε από τη Μεσόγειο στον Ατλαντικό και τη Βόρεια Θάλασσα, όπου κατέληγαν οι υπερπόντιοι θαλάσσιοι δρόμοι. Τώρα νέα λιμάνια, όπως της Σεβίλλης, της Λισσαβόνας, της Αμβέρσας, απέκτησαν μεγαλύτερη οικονομική



Ο Κορτές (ένας από τους αρχηγούς των ισπανών κατακτητών) με το στρατό του κατευθύνεται προς την πρωτεύουσα των Αζτέκων Τλαζκάλα (Μεξικό).

Μικρογραφία του 16ου αι. Codex Ascacatlan.

σπουδαιότητα από εκείνα της Βενετίας και της Γένοβας.



Η εισαγωγή χρυσού και αργύρου στην Ευρώπη σε μεγάλες ποσότητες διέυρνε τις ανταλλαγές και δημιούργησε νέες οικονομικές δραστηριότητες, όπως εμπορικές και τραπεζικές. Από αυτές επωφελήθηκε περισσότερο μια νέα κοινωνική τάξη, η **αστική**.

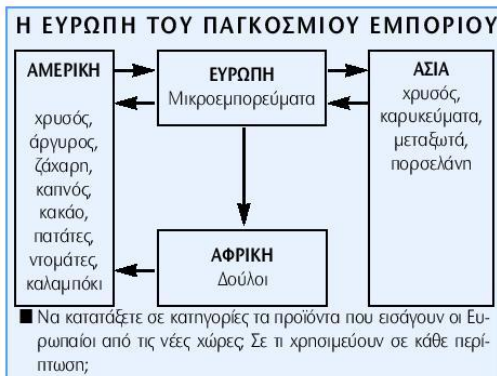
Η γνωριμία με νέους πολιτισμούς άρχισε να κλονίζει τις προκαταλήψεις και τις αξίες παρελθόντος. Παράλληλα το κλίμα της εποχής ευνόησε την ανάπτυξη ποικίλων επιστημονικών κλάδων, όπως της γεωγραφίας, της αστρονομίας, της ζωολογίας, της βοτανικής, της εθνολογίας και άλλων.

Για τους λαούς των νέων χωρών οι επιπτώσεις των



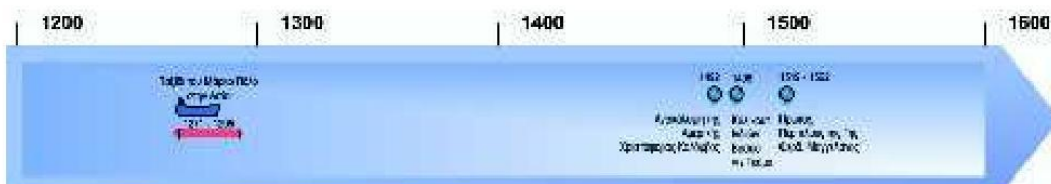
Πορτογαλικές και Ισπανικές αποικίες

Ανακαλύψεων ήταν αρνητικές. Οι Ευρωπαίοι επιδόθηκαν στην εντατική εκμετάλλευση των πλουτοπαραγωγικών πηγών σε βάρος των ιθαγενών και επέβαλαν την αρχή των άνισων ανταλλαγών. Συγχρόνως θεώρησαν τους μη ευρωπαϊκούς λαούς ως υποδεέστερους και εκμεταλλεύσιμους. Η πολιτική αυτή κληροδότησε πολλαπλά προβλήματα στον κόσμο, όπως ήταν η δουλεία, η αποικιοκρατία, η υπανάπτυξη και η φτώχεια των τρίτων χωρών, τα οποία μας απασχολούν με διάφορες μορφές μέχρι σήμερα.



### Ερωτήσεις

1. Να αναφέρετε τα αίτια των ανακαλύψεων. Να τα συγκρίνετε με τα αντίστοιχα αποτελέσματα.
2. Να συζητήσετε με τους συμμαθητές σου τις επιστημονικές γνώσεις και τεχνολογικές εφευρέσεις που επέτρεψαν την πραγματοποίηση των υπερπόντιων ταξιδιών για τις ανακαλύψεις νέων χωρών. Να αξιοποιήσεις τις γνώσεις σου από τη φυσική, τη γεωγραφία, τα μαθηματικά και την τεχνολογία.



**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ****Πίνακας 4.1. Συνολικό ερευνητικό δείγμα της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης**

ΣΧΟΛΕΙΟ/ ΚΟΙΝΩΝ. ΟΜΑΔΑ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤ ΣΙ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ/ ΡΙΩΝ	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ - ΜΑΘΗΤΕΣ/ΡΙΕΣ
ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤ. ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΕΛΕΓΧΟΥ	4	2	6	5
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	3	3	6	5
ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΛΕΓΧΟΥ	7	9	16	16
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	12	8	20	20
ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΛΕΓΧΟΥ	11	9	20	16
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	12	8	20	20
ΣΥΝΟΛΟ	6 ΣΧΟΛ. ΟΜΑΔΕΣ	49	39	88	82

**Πίνακας 4.2. Ερευνητικό δείγμα Ιδιωτικού σχολείου**

ΣΧΟΛΕΙΟ/ ΚΟΙΝΩΝ. ΟΜΑΔΑ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙ ΤΣΙ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ/ ΡΙΩΝ	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ - ΜΑΘΗΤΕΣ/ΡΙΕΣ
ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ* ΔΙΑΦΟΡΕΤ. ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΕΛΕΓΧΟΥ	4	2	6	5 (1ομάδα x 5 άτομα)
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	3	3	6	5 (1ομάδα x 5 άτομα)
ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΛΕΓΧΟΥ	7	9	16	16 (4 ομ. x 4 άτομα)
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	12	8	20	20 (5 ομ. x 4 άτομα)
ΣΥΝΟΛΟ	4 ΣΧΟΛ. ΟΜΑΔΕΣ	26	22	48	46

**Πίνακας 4.3. Ερευνητικό δείγμα Δημόσιου σχολείου**

ΣΧΟΛΕΙΟ/ ΚΟΙΝΩΝ. ΟΜΑΔΑ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙ ΤΣΙ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ/ ΡΙΩΝ	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ - ΜΑΘΗΤΕΣ/ΡΙΕΣ
ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ* ΔΙΑΦΟΡΕΤ. ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΕΛΕΓΧΟΥ	4	2	6	5 (1ομάδα x 5 άτομα)
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	3	3	6	5 (1ομάδα x 5 άτομα)
ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΛΕΓΧΟΥ	11	9	20	16 (4 ομ. x 4 άτομα)
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	12	8	20	20 (5 ομ. x 4 άτομα)
ΣΥΝΟΛΟ	4 ΣΧΟΛ. ΟΜΑΔΕΣ	30	22	52	46

\*Σημ: Η πιλοτική ομάδα παραμένει η ίδια και για τα δύο σχολεία.



**Πίνακας 4.4. Χρονοδιάγραμμα και φάσεις της ερευνητικής-διδασκτικής παρέμβασης**

<p><b>Φάση αρχική, πιλοτικής προφορικής εφαρμογής, διατύπωσης προβλήματος</b> Επιλογή ιστορικής ενότητας και κινηματογραφικής ταινίας. Απλό ερωτηματολόγιο με ανοιχτό το βιβλίο ιστορίας, απευθύνεται στην ομάδα ελέγχου (έξι παιδιά Β΄ Γυμνασίου διαφορετικών σχολείων) ενώ στην πειραματική ομάδα (άλλα έξι παιδιά) δίνεται ερωτηματολόγιο με φύλλο οδηγιών και προβάλλεται αρχή-μέση-τέλος της ταινίας. Επιβεβαιώνεται και διατυπώνεται το πρόβλημα. <b>(Οκτώβριος)</b></p>
<p><b>Φάση επικοινωνίας και επιλογής ερευνητικού δείγματος-υλικού</b> Επικοινωνία/συνεννόηση με δύο Διευθυντές Γυμνασίων, δύο καθηγήτριες φιλολόγους, μια καλλιτεχνικών, δύο καθηγητές τεχνολογίας, σχετικά με τη διενέργεια ερευνητικής παρέμβασης στη Β΄ Τάξη Γυμνασίου. Συγκεκριμενοποιούνται το ερωτηματολόγιο, ένα κείμενο ιστορικού και μια πρωτογενή πηγή. <b>(Νοέμβριος)</b></p>
<p><b>Φάση εξοικείωσης με τον κινηματογράφο</b> Εξοικείωση των μαθητών/ριών με την τέχνη του κινηματογράφου. Προτροπή των μαθητών/ριών να παρακολουθήσουν ταινίες κατά τη διάρκεια των διακοπών των Χριστουγέννων, να εστιάσουν την προσοχή τους στην εικόνα, τη μουσική και το σενάριο. Σχετικές προφορικές αναφορές από τους/τις μαθητές/ριες γίνονται στο μάθημα των καλλιτεχνικών, τεχνολογίας, και ιστορίας. <b>(Δεκέμβριος - Ιανουάριος)</b></p>
<p><b>Φάση πιλοτικής προφορικής εφαρμογής Α΄ και στοιχείων κινηματογράφου</b> Υποτιτλισμός της ταινίας από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα από τον ερευνητή. Μετατροπή του Α΄ μέρους του ερωτηματολογίου σε φύλλα εργασίας γνωστικού επιπέδου. Ενσωμάτωση σε αυτά στοιχείων τέχνης του κινηματογράφου. Πραγματοποιείται προφορική πιλοτική εφαρμογή του Α΄ μέρους του ερωτηματολογίου (σε δύο μαθητές/ριες Ε-Στ΄ Δημοτικού και δύο μαθητές/ριες Α΄-Β΄ Γυμνασίου) και ακολουθεί η απαραίτητη διόρθωση στη διατύπωση ερωτήσεων. Γίνονται προφορικές αναφορές από τους/τις μαθητές/ριες σε στοιχεία κινηματογράφου στο μάθημα καλλιτεχνικών/τεχνολογίας. <b>(Φεβρουάριος)</b></p>
<p><b>Φάση πιλοτικής προφορικής εφαρμογής Β΄ και ιστορικού ενδιαφέροντος</b> Μετατροπή του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου σε φύλλα εργασίας από τον ερευνητή. Ενσωμάτωση σε αυτά ιστορικών κειμένων-πηγών και δεύτερης ταινίας για συγκρίσεις. Πραγματοποιείται προφορική πιλοτική εφαρμογή του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου (σε δύο μαθητές/ριες Ε΄-Στ΄ Τάξης Δημοτικού σχολείου και δύο μαθητές/ριες Α΄-Β΄ Γυμνασίου) και ακολουθεί η απαραίτητη διόρθωση στη διατύπωση ερωτήσεων. Στις δύο τάξεις της Β΄ Γυμνασίου (μία του Ιδιωτικού και μία του Δημοσίου) που επιλέχθηκαν για την παρέμβαση γίνονται γενικές αναφορές από τους/τις μαθητές/ριες σε έννοιες υποδούλωσης και ανεξαρτησίας. <b>(Μάρτιος)</b></p>
<p><b>Φάση ιστορίας και κινηματογράφου</b> Ενδιαφέρον των μαθητών/ριών για την ιστορία. Προτροπή των μαθητών/ριών να παρακολουθήσουν ταινίες ιστορικού περιεχομένου στις διακοπές του Πάσχα και να αναζητήσουν σε αυτές ιστορικά περιστατικά. Προσθήκη στα φύλλα εργασίας από τον ερευνητή επιπλέον ιστορικής αφήγησης για να υπάρχει πολλαπλότητα ερμηνειών. Προφορικές αναφορές σε ιστορικά γεγονότα γίνονται από τους/τις μαθητές/ριες στο μάθημα της ιστορίας. <b>(Απρίλιος)</b></p>

### **Φάση πιλοτικής γραπτής εφαρμογής**

**Πιλοτική Ομάδα.** Γίνεται γραπτή πιλοτική εφαρμογή του Α΄ και Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου εκτός διδακτικού ωραρίου

α) Στην ομάδα ελέγχου (έξι παιδιά Β΄ τάξης Γυμνασίου, τέσσερα αγόρια και δύο κορίτσια) πραγματοποιείται διαγνωστικό pre-test. Επίσης, τελικό αξιολογικό post-test με συνέντευξη σε μία ομάδα πέντε μαθητών/ριών.

β) Στην πειραματική ομάδα (έξι παιδιά Β΄ τάξης Γυμνασίου, τρία αγόρια και τρία κορίτσια) πραγματοποιείται pre-test, παρακολούθηση αποσπασμάτων της ταινίας, απάντηση του Α΄ μέρους του ερωτηματολογίου (test), εξοικείωση με την παραγωγή κινούμενης εικόνας (διεξαγωγή του πειράματος Μάιμπριτζ), παρακολούθηση αποσπάσματος κινουμένων σχεδίων, απάντηση του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου, παραγωγή κειμένου (post-test) και συνέντευξη (τελικό post test) μιας ομάδας πέντε μαθητών/ριών. Χρονομέτρηση. **(Μάιος)**

### **Φάση εφαρμογής στο Ιδιωτικό σχολείο (κύρια έρευνα)**

**Ιδιωτικό Γυμνάσιο:** προετοιμασία χώρου, τεχνολογικού εξοπλισμού, εκπαιδευτικού υλικού.

Ομάδα Ελέγχου-Σχολική (16 παιδιά Β΄ τάξης Γυμνασίου, επτά αγόρια και εννέα κορίτσια)

1<sup>η</sup> ημέρα: Pre-test, 2<sup>η</sup> ημέρα-3<sup>η</sup> ημέρα: συνέντευξη κατά ομάδες (τελικό post test) – 2 ώρες

Ομάδα Πειραματική-Σχολική (20 παιδιά Β΄ τάξης Γυμνασίου, 12 αγόρια και 8 κορίτσια)

1<sup>η</sup> ημέρα **(Φάση I-1):** Pre-test, παρακολούθηση αποσπασμάτων της ταινίας, απάντηση του Α΄ μέρους του ερωτηματολογίου (test) – 2 ώρες.

2<sup>η</sup> ημέρα **(Φάση I-2):** εξοικείωση με την παραγωγή κινούμενης εικόνας (διεξαγωγή του πειράματος Μάιμπριτζ), παρακολούθηση αποσπάσματος κινουμένων σχεδίων, απάντηση Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου (test), παραγωγή-σύνθεση κειμένου (post-test)–2 ώρες.

3<sup>η</sup> ημέρα **(Φάση I-3):** Συνέντευξη κατά ομάδες (τελικό post test)- 2 ώρες. **(Μάιος)**

### **Φάση εφαρμογής στο Δημόσιο σχολείο (κύρια έρευνα)**

**Δημόσιο Γυμνάσιο:** προετοιμασία χώρου, τεχνολογικού εξοπλισμού, εκπαιδευτικού υλικού.

Ομάδα Ελέγχου-Σχολική (20 παιδιά Β΄ τάξης Γυμνασίου, 11 αγόρια και εννέα κορίτσια)

1<sup>η</sup> ημέρα: Pre-test, 2<sup>η</sup> ημέρα-3<sup>η</sup> ημέρα: συνέντευξη κατά ομάδες (τελικό post-test)– 2 ώρες.

Ομάδα Πειραματική –Σχολική (20 παιδιά Β΄ τάξης Γυμνασίου, 12 αγόρια και οκτώ κορίτσια)

1<sup>η</sup> ημέρα **(Φάση Δ-1):** Pre-test, παρακολούθηση αποσπασμάτων της ταινίας, απάντηση του Α΄ μέρους του ερωτηματολογίου (test) – 2 ώρες.

2<sup>η</sup> ημέρα **(Φάση Δ-2):** εξοικείωση με την παραγωγή κινούμενης εικόνας (διεξαγωγή του πειράματος Μάιμπριτζ), παρακολούθηση αποσπάσματος κινουμένων σχεδίων, απάντηση του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου (test), παραγωγή κειμένου (post-test) – 2 ώρες.

3<sup>η</sup> ημέρα **(Φάση Δ-3):** Συνέντευξη κατά ομάδες (τελικό post test) – 2 ώρες. **(Μάιος)**

**Πίνακας 4.5. Φάσεις εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης**

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	
Διαγνωστική δοκιμασία (Pre-test) Τελική αξιολογική δοκιμασία (Final Post-test) (1 <sup>η</sup> , 2 <sup>η</sup> , 3 <sup>η</sup> ημέρα)	
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	
Διαγνωστική δοκιμασία (Pre-test)	
ΦΑΣΕΙΣ	ΕΙΔΙΚΕΣ ΦΑΣΕΙΣ*
Φάση παρακολούθησης ταινίας (1 <sup>η</sup> ημέρα)	
Φάση 1 ερωτηματολογίου Α΄ Δοκιμασία (Test) (1 <sup>η</sup> ημέρα)	α. Ειδική φάση εξοικείωσης με την τέχνη και την ιστορία β. μαθησιακού αποτελέσματος και ενδιαφέροντος για ιστορία γ. δράσης των υποκειμένων δ. αναγνώρισης- ερμηνείας πλάνων ε. πλαισίου δράσης στ. έκφρασης απόψεων για ιστορία-κινηματογράφο
Φάση 2 ερωτηματολογίου Β΄ και γραπτής αναφοράς-σύνθεσης Αξιολογική δοκιμασία (Post-test) (2 <sup>η</sup> ημέρα)	ζ. Ειδική φάση εξοικείωσης με κινούμενη εικόνα η. αξιολόγησης ιστορικών-μυθοπλαστικών στοιχείων (σύγκριση) θ. έκφρασης απόψεων - διασταύρωσης ιστορικών πληροφοριών ι. ενδιαφέροντος για την ιστορία με τη χρήση βιβλίου/ ταινίας κ. προτίμησης για τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας λ. παραγωγής (σύνθεσης) κειμένου
Φάση 3 εστιασμένης συνέντευξης Τελική αξιολογική δοκιμασία (Final Post-test) (3 <sup>η</sup> ημέρα)	μ. Ειδική φάση έκφρασης απόψεων για ιστορία-κινηματογράφο ν. εμπέδωσης ιστορικών γεγονότων ξ. εμπέδωσης πλάνων και μυθοπλαστικών στοιχείων κιν/φου ο. ενδιαφέροντος για την ιστορία με τη χρήση βιβλίου/ταινίας π. προτίμησης για συνδυασμό ιστορίας και τέχνης κινηματογράφου.

*\*Σημ.:Επαναλήψεις ειδικών φάσεων:*

Σύμφωνα με το σπειροειδή χαρακτήρα της έρευνας-δράσης επαναλαμβάνονται οι ειδικές φάσεις μέσα από διαφορετικές φάσεις ερευνητικών εργαλείων, όπως: Ως προς την εξοικείωση με τον κινηματογράφο, η ειδική φάση α επαναλαμβάνεται στη 2ζ. Ομοίως, ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα και το ενδιαφέρον η 1β στις 2λ, 2ι, 3ο. Ως προς τη δράση υποκειμένων η 1γ στη 2λ. Ως προς τα κινηματογραφικά πλάνα η 1δ στη 3ξ. Ως προς το πλαίσιο δράσης η 1ε στη 2λ. Ως προς την έκφραση απόψεων, η 1στ στις 2θ και 3μ. Ως προς τα μυθοπλαστικά και ιστορικά στοιχεία η 2η στις 3ν και 3ξ. Ως προς την προτίμηση για τον τρόπο διδασκαλίας η 2κ στην 3π. Η 2λ που σχετίζεται με την παραγωγή ιστορικού κειμένου δύναται να περιλαμβάνει τη συνολική θεώρηση του ιστορικού γεγονότος, κατά περίπτωση ανταπόκρισης των μαθητών/ριών σε αυτή.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:  
Η ΑΠΟΙΚΙΟΚΡΑΤΙΑ ΤΩΝ ΙΣΠΑΝΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟΝ 16<sup>ο</sup> ΑΙΩΝΑ

**Πίνακας 4.6. Επιμέρους και διδακτικοί στόχοι πρώτης φάσης διδακτικής παρέμβασης**

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: Α΄ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Μετά την προβολή των αποσπασμάτων της Α΄ ταινίας

ΘΕΜΑ: Η σύγκρουση ανάμεσα στους Ισπανούς κονκισταδόρες και τους ιθαγενείς Ίνκα στο Περού

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ ΦΑΣΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ/ ΦΥΛΛΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Α΄:

Εξοικείωση με τον κινηματογράφο, διερεύνηση/απόκτηση δηλωτικής ιστορικής γνώσης και ιστορικής σκέψης

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΑΡΙΘΜΗΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ/Φ.Ε.
<p>Διερευνάται τι έχουν συγκρατήσει οι μαθητές/ριες από τη διδασκαλία του θέματος.</p> <p>Ειδικότερα, επιδιώκεται:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Να αναγνωρίζουν στην ιστορική αφήγηση τα υποκείμενα της δράσης (άτομα-συλλογικότητες που εμπλέκονται στην εξέλιξη των γεγονότων).</li> <li>-Να εντοπίζουν στο χάρτη τις χώρες που αναφέρονται στα ιστορικά γεγονότα.</li> </ul>	<p>Επιδιώκεται, οι μαθητές/ριες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Να γνωρίσουν ότι οι Ισπανοί αποικιοκράτες και οι συνοδοί του αυτοκράτορα του Περού συγκρούστηκαν στην πόλη Καζαμάρκα.</li> <li>-Να εντοπίσουν στο χάρτη την Ισπανία, απ'όπου ξεκίνησαν οι Ισπανοί αποικιοκράτες και το Περού όπου έφτασαν.</li> </ul>	<p>Α΄μέρος, 1</p> <p>Α΄μέρος, 2</p>

<p>- Να εξετάσουν το ιστορικό γεγονός ως μέρος της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας.</p> <p>-Να ξεχωρίζουν πότε έλαβε χώρα το γεγονός σε σχέση με άλλα γεγονότα, απορρίπτοντας τους αναχρονισμούς.</p> <p>-Να διακρίνουν τον τρόπο με τον οποίο ο σκηνοθέτης τοποθετεί το γεγονός στο ιστορικό του πλαίσιο.</p> <p>-Να εντοπίζουν στην ταινία ενδιαφέρουσες και καινούριες πληροφορίες σχετικά με το γεγονός.</p> <p>-Να αναζητούν τον πραγματικό σκοπό/σκοπούς της δράσης.</p>	<p>- Να διακρίνουν ότι η πρώτη χώρα ανήκει στην Ευρώπη και η δεύτερη στη Νότια Αμερική.</p> <p>-Να γνωρίσουν ότι οι Ισπανοί ταξίδεψαν με πλοία μετά την εφεύρεση της πυξίδας και μετά την ανακάλυψη των «Δυτικών Ινδιών» (Αμερικής-1492).</p> <p>-Να διακρίνουν ποια μέσα χρησιμοποιεί ο σκηνοθέτης για να παρουσιάσει την ατμόσφαιρα της εποχής εκείνης.</p> <p>- Να εκφράσουν τη γνώμη τους για κάποια ενδιαφέρουσα καθώς επίσης άγνωστη πληροφορία από την ταινία.</p> <p>-Να διακρίνουν τους προφανείς από τους πραγματικούς σκοπούς. Οι αποικιοκράτες έλεγαν ότι σκοπός του ταξιδιού ήταν ο εκχριστιανισμός των Ιθαγενών.</p> <p>-Να διαπιστώσουν ότι στη συνέχεια άλλαξαν σκοπό και στράφηκαν στην απόκτηση πλούτου, συγκεντρώνοντας τα χρυσά και ασημένια έργα τέχνης των Ιθαγενών.</p>	<p>Α΄μέρος, 2</p> <p>Α΄μέρος, 3</p> <p>Α΄μέρος, 7</p> <p>Α΄μέρος, 8,9</p> <p>Α΄μέρος, 4</p> <p>Α΄μέρος, 5,6</p>
<p>Διερευνάται τι έχουν κατανοήσει μαθητές/ριες σχετικά με τη δράση των υποκειμένων.</p> <p>Ειδικότερα:</p>		

<p>- Παρουσιάζονται τα βασικά είδη των κινηματογραφικών πλάνων (ατόμου ή συνόλου) και η ερμηνεία τους.</p> <p>-Εξετάζεται εάν οι μαθητές/ριες μπορούν να διακρίνουν τη δράση των συλλογικών υποκειμένων από αυτή των ατόμων.</p>	<p>-Να αναγνωρίσουν και να εξηγήσουν τα βασικά είδη των κινηματογραφικών πλάνων κατά τη διάρκεια της σεκάνς με τη δίκη του αυτοκράτορα Αταχουάλπα.</p> <p>-Να διακρίνουν ότι οι ενωμένοι Ισπανοί νίκησαν τους διχασμένους Ιθαγενείς, φυλάκισαν τον αυτοκράτορα και τελικά τον καταδίκασαν παρά την αντίθετη γνώμη του αρχηγού τους Πιζάρρο.</p>	<p>Α΄μέρος, 10</p> <p>Α΄μέρος, 11</p>
<p>Ερευνάται το πλαίσιο δράσης</p> <p>Ειδικότερα:</p> <p>Εξετάζεται εάν οι μαθητές/ριες μπορούν:</p> <p>-Να εντοπίζουν τα αίτια και τα αποτελέσματα της δράσης σε σχέση με τις συνθήκες της εποχής που διαδραματίζονται τα γεγονότα.</p>	<p>-Να εντοπίσουν ότι ο Πιζάρρο ήθελε ζωντανό τον Αταχουάλπα για να συνεργαστούν στη διακυβέρνηση, ενώ οι Ισπανοί ήθελαν να κατακτήσουν εύκολα τη χώρα των Ίνκα γι' αυτό και θανάτωσαν τον αυτοκράτορα.</p> <p>- Να εντοπίσουν στις συνθήκες της εποχής ότι οι Ισπανοί ήταν οπλισμένοι, είχαν άλογα και ήθελαν να εκμεταλλευτούν τα πλούτη της χώρας, ενώ οι Ιθαγενείς έκαναν ειρηνική υποδοχή και ήταν αποδυναμωμένοι μετά το διχασμό τους για τη διαδοχή του θρόνου.</p>	<p>Α΄μέρος, 12.Ι</p> <p>Α΄μέρος, 12.ΙΙ</p>

**Πίνακας 4.7. Αποσπάσματα Ταινίας *Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου***

ΡΟΗ ΤΑΙΝΙΑΣ (h:min:sec)	ΘΕΜΑ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΟΣ	ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ (h:min:sec)
0:00:00 – 0:01:52	Τολέδο: Βασιλικό Συμβούλιο	0:01:52
0:05:30 – 0:07:15	Πιζάρρο-Μάρτιν-Αλογα	0:01:45
0:20:07 – 0:24:00	Χιόνια Περού – Γέφυρα	0:04:07
0:25:55 – 0:27:17	«Αύριο θα έρθει εκείνος»	0:01:22
0:31:39 – 0:38:42	Αταχουάλα-Βιβλίο	0:07:03
0:39:22 – 0:40:00	Επίθεση	0:00:38
0:42:33 – 0:48:41	Φυλάκιση – Θαλασσοπόροι	0:07:40
0:59:00 – 1:11:17	Καθρέπτης-γραφή-λιώσιμο χρυσού	0:10:17
1:21:47 – 1:28:50	Δίκη Αταχουάλα	0:07:03
1:29:58 – 1:34:42	Τέλος του Αυτοκράτορα - Ήλιος	0:04:44
ΣΥΝΟΛΟ		0:46:30

**Πίνακας 4.8. Απόσπασμα ταινίας κινουμένων σχεδίων  
*Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο***

ΡΟΗ ΤΑΙΝΙΑΣ (h:min:sec)	ΘΕΜΑ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΟΣ	ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ
0:00:15 - 0:00:32	Άφιξη Κορτές στο Μεξικό	0:00:17
0:00:33 – 0:00:52	Ιθαγενής-«Πού βρήκες το χρυσό;»	0:00:19
0:00:53- 0:01:50	Πορεία προς το Ελ Ντοράντο- Σύλληψη ιθαγενή	0:00:57
ΣΥΝΟΛΟ		0:01:33



**Πίνακας 4.9. Επιμέρους και διδακτικοί στόχοι δεύτερης φάσης διδακτικής παρέμβασης**

**ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: Β΄ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ**

Μετά την προβολή των αποσπασμάτων της Β΄ ταινίας και προσθήκης ιστορικών κειμένων

ΘΕΜΑ: Πιζάρρο και Αταχουάλα: Τα αποτελέσματα της αποικιοκρατίας στις ταινίες και στα ιστορικά κείμενα.

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ ΦΑΣΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ /ΦΥΛΛΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Β΄

ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗΣ: Απόκτηση διαδικαστικής και εννοιολογικής γνώσης/ιστορικής σκέψης και ανάπτυξη δεξιοτήτων

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΑΡΙΘΜΗΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ/Φ.Ε.
<p>Επιδιώκεται οι μαθητές/ριες να αποκτήσουν δεξιότητες οπτικού γραμματισμού.</p> <p>Ειδικά:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Να αποκτήσουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ερμηνείας των μηνυμάτων του οπτικού πολιτισμού, λαμβάνοντας υπόψη την υποκειμενικότητα της ερμηνείας.</li> <li>-Να εξοικειωθούν με βασικά μέσα του κινηματογράφου.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ζητείται να αποκωδικοποιήσουν τον τίτλο της Α΄ ταινίας και να εξηγήσουν τον συμβολισμό του Ήλιου.</li> <li>- Επιδιώκεται να εξοικειωθούν με τον τρόπο δημιουργίας μιας ταινίας (παραγωγή, σενάριο, διανομή ρόλων, σκηνικά, κοστούμια, γύρισμα, πλάνα, σεκάνς, φωτογραφία, μουσική, σκηνοθεσία, μοντάζ, βραβεύσεις ).</li> </ul>	<p>B΄ μέρος, 13.</p> <p>B΄ μέρος, 14.</p>

<p>-Επιδιώκεται να αποκτήσουν τη δεξιότητα να συγκρίνουν τις ταινίες μεταξύ τους.</p> <p>Ειδικά:</p> <p>-Να διακρίνουν τα μέσα και την οπτική του σκηνοθέτη σε απόσπασμα διαφορετικής ταινίας σχετικά με ανάλογο ιστορικό γεγονός.</p>	<p>-Επιδιώκεται να συγκρίνουν την πρώτη ταινία με τη δεύτερη (κινουμένων σχεδίων) και να διακρίνουν ότι η πρώτη αναφέρεται στον Πιζάρρο, στο Περού, στον πολιτισμό των Ίνκα, στην προσφορά και το λιώσιμο του χρυσού ενώ η δεύτερη στον Κορτές, στο Μεξικό, στον Πολιτισμό των Αζτέκων, στα πετρώματα με τα πολύτιμα μέταλλα.</p>	<p>Β΄μέρος,14, 15</p>
<p>-Επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές/ριες τη δεξιότητα να συγκρίνουν τις αφηγήσεις των ιστορικών και τις ιστορικές πηγές μεταξύ τους.</p> <p>Οπτική γωνία των ιστορικών και των συγγραφέων των πρωτογενών πηγών.</p> <p>Ιστορικός γραμματισμός.</p> <p>Ειδικότερα:</p> <p>-Να διακρίνουν τα μέσα και την οπτική του ιστορικού σε αποσπάσματα ιστορικών αφηγήσεων σχετικά με το ίδιο ιστορικό γεγονός.</p>	<p>-Επιδιώκεται να εντοπίσουν τα είδη πρωτογενών πηγών που χρησιμοποιεί ο ιστορικός όπως γράμματα (γράμμα πολεμιστή Γκασπάρ), απομνημονεύματα (Οβιέδο Γκονζάλο Φερνάντες), καταγραφές, εικόνες (Φελίπε Πόμα)</p> <p>- Να διακρίνουν τις διαφορές (ερμηνευτική πολλαπλότητα) ανάμεσα</p>	<p>Β΄μέρος,16</p> <p>Β΄μέρος,17</p>

<p>-Να διακρίνουν την οπτική των συγγραφέων των πρωτογενών πηγών.</p>	<p>στις παρατιθέμενες αφηγήσεις των ιστορικών: Ε. Μπερνς (αποτελέσματα αποικιοκρατίας 16<sup>ου</sup> αι. για την Ευρώπη), Ν.Ντέηβις (αμφίπλευρη οπτική ως προς Ευρώπη και Ν. Αμερική), Κιμ ΜακΚουέρν (θάνατος αυτοκράτορα και αποτελέσματα αποικιοκρατίας για τους Ίνκα).</p> <p>-Να διαφοροποιήσουν ιστορικές πηγές από ιστοριογραφικές αφηγήσεις σχετικά με το χαρακτήρα του Πιζάρρο και με την υπόσχεση ειρήνης προς τους Ιθαγενείς και να εντοπίσουν πώς ερμηνεύεται στις πηγές το ίδιο ιστορικό γεγονός (αποικιοκρατία).</p>	<p>Β' μέρος, 19</p> <p>Β' μέρος, 20</p>
<p>-Επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές/ριες τη δεξιότητα να συγκρίνουν την κινηματογραφική αφήγηση με την ιστορική αφήγηση.</p> <p>Ειδικότερα:</p> <p>-Να ξεχωρίζουν τη μυθοπλαστική από την ιστορική αφήγηση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.</p>	<p>-Απαραίτητος είναι ο διαχωρισμός μυθοπλαστικών από τα ιστορικά στοιχεία. Επιδιώκεται η κατανόησή τους κατόπιν σύγκρισης στοιχείων της ταινίας με στοιχεία των ιστορικών αφηγήσεων και των πρωτογενών πηγών για επαλήθευση (π.χ. το λιώσιμο των χρυσών αντικειμένων είναι ιστορικό στοιχείο ενώ η προσμονή της ανάστασης του Αταχουάλπα είναι μυθοπλαστικό).</p>	<p>Β' μέρος, 18.Ι.,ΙΙ.,ΙΙΙ.</p>
<p>-Να αναπτύξουν δεξιότητα μετασχηματισμού των</p>		

<p>αναπαραστάσεών τους σε ιστορική γνώση.</p> <p>Ειδικότερα:</p> <p>-Να αποκτήσουν ιστορική γνώση.</p> <p>-Να αναπτύξουν ιστορική σκέψη: δεξιότητες εννοιολόγησης, χρονικού και τοπικού προσανατολισμού, αιτιακών σχέσεων, δρώντων υποκειμένων, διάκρισης δεδομένων και ιστορικής ερμηνείας.</p> <p>-Να εκφράσουν την προτίμησή τους σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας.</p> <p><b>ΑΝΑΦΟΡΑ-ΣΥΝΘΕΣΗ</b></p> <p>-Να μετασχηματίσουν τις αναπαραστάσεις τους σε ιστορική γνώση, αναπτύσσοντας την ιστορική σκέψη.</p>	<p>-Δεδομένου ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούνται από την έννοια και την εικόνα αυτής, επιδιώκεται οι μαθητές/ριες να κατακτήσουν την δεξιότητα της εννοιολόγησης της αποικιοκρατίας μέσα από τη συσχέτιση λέξεων και καταστάσεων όπως εμφανίζονται στις τρεις πρωτογενείς πηγές.</p> <p>-Να εκφράσουν συμπερασματικά τη γνώμη τους σχετικά με τις ερμηνείες των εννοιών του εξευρωπαϊσμού και της καταστροφής του πολιτισμού των Ίνκα.</p> <p>-Να εκφράσουν τη γνώμη τους για την αφήγηση στο σχολικό βιβλίο ιστορίας-την κινηματογραφική ταινία-τον συνδυασμό αυτών.</p> <p>-Να συνθέσουν κείμενο για την αποικιοκρατία που περιέχει τη συνολική τους γνώση για το θέμα.</p> <p>-Να δώσουν τίτλο στη σύνθεση την οποία απευθύνουν σε κάποιον/κάποια που δε γνωρίζει το θέμα της αποικιοκρατίας.</p>	<p>Β΄μέρος,20</p> <p>Β΄μέρος,21</p> <p>Β΄μέρος, 22.</p> <p>Αναφορά (post test)</p>
---	---	--

**Πίνακας 4.10. Επιμέρους και διδακτικοί στόχοι τρίτης φάσης διδακτικής παρέμβασης**

**ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ**

Μετά την επεξεργασία του ιστορικού φαινομένου

ΘΕΜΑ: Συνδυάζοντας την ιστορία με την τέχνη του κινηματογράφου

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ ΦΑΣΗΣ ΕΣΤΙΑΣΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: Προτιμήσεις για την ιστορία και τον κινηματογράφο μυθοπλασίας και εμπέδωση στοιχείων αυτών.

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΑΡΙΘΜΗΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
-Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας	Επιδιώκεται, οι μαθητές/ριες -Να συνεργάζονται με τον ερευνητή. -Να συμμετέχουν ενεργά στην συνέντευξη και να οικοδομούν τη γνώση τους λαμβάνοντας υπόψη και τη γνώμη των συμμαθητών/ριών.	Γενικά
-Να εκφράσουν τη στάση και τη γνώμη τους για την ιστορία.	-Να συζητήσουν εάν τους/τις αρέσει η ιστορία. -Να αιτιολογήσουν τη γνώμη τους.	1.
-Να εκφράσουν τη στάση και τη γνώμη τους για τον κινηματογράφο.	- Να συζητήσουν εάν τους/τις αρέσει ο κινηματογράφος μυθοπλασίας.  - Να συζητήσουν σχετικά με παραδείγματα μυθοπλαστικών και ιστορικών στοιχείων καθώς και είδη-ερμηνεία πλάνων (ομάδα πειραματική).	2.

<p>-Να εκφράσουν τη γνώμη τους Σχετικά με την πρόκληση ενδιαφέροντος.</p>	<p>-Να συζητήσουν εάν η ταινία ή το βιβλίο προκαλεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ιστορία. -Να αναφέρουν παραδείγματα σχετικά με τις διαφορές των ταινιών (ομάδα πειραματική)</p>	<p>3.</p>
<p>-Να αξιολογήσουν το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας.</p>	<p>-Να αναφέρουν εάν προτιμούν νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης συνδυάζοντας την ιστορία με την τέχνη του κινηματογράφου.</p>	<p>4.</p>
<p>- Να θέσουν νέο ερώτημα.</p>	<p>-Να διατυπώσει κάθε ομάδα το δική της ερώτημα προς τον ερευνητή, μετά από τη συζήτηση.</p>	<p>5.</p>

## Πίνακας 4.11. Αρχαιοθέτηση Ερευνητικού-Διδακτικού Υλικού Παρέμβασης

### ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΦΠλ=Φάκελος Πιλοτικής Ομάδας- Περιέχει το σύνολο των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν.

E= Ομάδα Ελέγχου

Π= Πειραματική Ομάδα

### ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

E= Ομάδα Ελέγχου

Π= Πειραματική Ομάδα

Ai=Αγόρι (όπου i=αρίθμηση)

Ki=Κορίτσι (όπου i=αρίθμηση)

ΦA/I= Φάκελος A' /Ιδιωτικού: Ταινία (ερευνητικό υλικό)

ΦB/I= Φάκελος B' /Ιδιωτικού: Κείμενα των ιστορικών

ΦΓ/I= Φάκελος Γ' / Ιδιωτικού: Πρωτογενείς ιστορικές πηγές

ΦΔ/I= Φάκελος Δ' / Ιδιωτικού: Αναφορές pre-test με ανώνυμα στοιχεία, post-test

ΦE/I= Φάκελος E' / Ιδιωτικού: Συνεντεύξεις αναλυτικές και συγκεντρωτικές

### ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

E= Ομάδα Ελέγχου

Π= Πειραματική Ομάδα

Ai=Αγόρι (όπου i=αρίθμηση)

Ki=Κορίτσι (όπου i=αρίθμηση)

ΦA/Δ= Φάκελος A' /Δημοσίου: Ταινία (ερευνητικό υλικό)

ΦB/Δ = Φάκελος B' / Δημοσίου: Κείμενα των ιστορικών

ΦΓ/Δ= Φάκελος Γ' / Δημοσίου: Πρωτογενείς ιστορικές πηγές

ΦΔ/Δ= Φάκελος Δ' / Δημοσίου: Αναφορές pre-test με ανώνυμα στοιχεία, post-test

ΦE/Δ= Φάκελος E' / Δημοσίου: Συνεντεύξεις αναλυτικές και συγκεντρωτικές

V= Επιβεβαίωση

V?= Μερική επιβεβαίωση

**ΟΜΑΔΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

**Πίνακας 4.12. Συνολικά στοιχεία των Ομάδων συνέντευξης**

ΣΧΟΛΕΙΟ/ ΚΟΙΝΩΝ. ΟΜΑΔΑ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ/ ΡΙΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥ ΞΗΣ	ΑΠΟΧΗ ΜΑΘΗΤΕΣ /ΡΙΕΣ	ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗ ΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ
ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤ. ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΕΛΕΓΧΟΥ 1.Ε-ΠΑ1, Ε-ΠΑ2, Ε-ΠΑ3, Ε-ΠΚ5, Ε-ΠΚ6	5	1	6
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ 1. ΠΑ1, ΠΑ2, ΠΚ4, ΠΚ5, ΠΚ6	5	1	6
ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΛΕΓΧΟΥ 1. Ε-ΙΑ1, Ε-ΙΑ2,Ε-ΙΚ12,Ε-ΙΚ16 2. Ε-ΙΑ3,Ε-ΙΑ4, Ε-ΙΚ8, Ε-ΙΚ11 3. Ε-ΙΚ15, Ε-ΙΚ9, Ε-ΙΑ6, Ε-ΙΑ5 4.Ε-ΙΚ13,Ε-ΙΚ14,Ε-ΙΑ7,Ε-ΙΚ10	16	0	16
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ 1. ΙΚ13, ΙΑ1, ΙΑ5, ΙΑ8 2. ΙΑ6, ΙΑ4, ΙΑ2, ΙΚ14 3. ΙΑ7, ΙΚ17, ΙΚ18, ΙΑ11 4. ΙΚ15, ΙΑ3, ΙΚ16, ΙΑ10 5. ΙΚ20, ΙΚ19, ΙΑ9, ΙΑ12	20	0	20
ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΛΕΓΧΟΥ 1.Ε-ΔΚ19,Ε-ΔΚ18,ΕΔΑ2,ΕΔΑ1 2.Ε-ΔΑ3,Ε-ΔΑ4,ΕΔΚ15,ΕΔΚ16 3.ΕΔΚ13,ΕΔΚ14,Ε-ΔΑ5,Ε-ΔΑ8 4.ΕΔΚ11,ΕΔΚ12,Ε-ΔΑ6,Ε-ΔΑ7	16	4	20
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ 1. ΔΑ1, ΔΚ16, ΔΚ15, ΔΑ3 2.ΔΑ5, ΔΚ17, ΔΑ7, ΔΑ6 3.ΔΚ13, ΔΑ2, ΔΑ4, ΔΚ12 4.ΔΚ18, ΔΚ14, ΔΑ8, ΔΑ9 5. ΔΑ11, ΔΚ19, ΔΑ20, ΔΑ10	20	0	20
ΣΥΝΟΛΟ	20 ΣΧΟΛ. ΟΜΑΔΕΣ	82	6	88



**Πίνακας 4.13. Ομάδες συνέντευξης μαθητών/ριών του Ιδιωτικού σχολείου**

ΣΧΟΛΕΙΟ/ ΚΟΙΝΩΝ. ΟΜΑΔΑ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ/ ΡΙΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥ ΞΗΣ	ΑΠΟΧΗ ΜΑΘΗΤΕΣ /ΡΙΕΣ	ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗ ΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ
ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤ. ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΕΛΕΓΧΟΥ 1.Ε-ΠΑ1, Ε-ΠΑ2, Ε-ΠΑ3, Ε-ΠΚ5, Ε-ΠΚ6	5	1	6
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ 1. ΠΑ1, ΠΑ2, ΠΚ4, ΠΚ5, ΠΚ6	5	1	6
ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΛΕΓΧΟΥ 1. Ε-ΙΑ1, Ε-ΙΑ2,Ε-ΙΚ12,Ε-ΙΚ16 2. Ε-ΙΑ3,Ε-ΙΑ4, Ε-ΙΚ8, Ε-ΙΚ11 3. Ε-ΙΚ15, Ε-ΙΚ9, Ε-ΙΑ6, Ε-ΙΑ5 4.Ε-ΙΚ13,Ε-ΙΚ14,Ε-ΙΑ7,Ε-ΙΚ10	16	0	16
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ 1. ΙΚ13, ΙΑ1, ΙΑ5, ΙΑ8 2. ΙΑ6, ΙΑ4, ΙΑ2, ΙΚ14 3. ΙΑ7, ΙΚ17, ΙΚ18, ΙΑ11 4. ΙΚ15, ΙΑ3, ΙΚ16, ΙΑ10 5. ΙΚ20, ΙΚ19, ΙΑ9, ΙΑ12	20	0	20
ΣΥΝΟΛΟ	11 ΣΧΟΛ. ΟΜΑΔΕΣ	46	2	48

**Πίνακας 4.14. Ομάδες συνέντευξης μαθητών/ριών του Δημόσιου σχολείου**

ΣΧΟΛΕΙΟ/ ΚΟΙΝΩΝ. ΟΜΑΔΑ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ/ ΡΙΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥ ΞΗΣ	ΑΠΟΧΗ ΜΑΘΗΤΕΣ /ΡΙΕΣ	ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗ ΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ
ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤ. ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΕΛΕΓΧΟΥ 1.Ε-ΠΑ1, Ε-ΠΑ2, Ε-ΠΑ3, Ε-ΠΚ5, Ε-ΠΚ6	5	1	6
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ 1. ΠΑ1, ΠΑ2, ΠΚ4, ΠΚ5, ΠΚ6	5	1	6
ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΛΕΓΧΟΥ 1.Ε-ΔΚ19,Ε-ΔΚ18,ΕΔΑ2,ΕΔΑ1 2.Ε-ΔΑ3,Ε-ΔΑ4,ΕΔΚ15,ΕΔΚ16 3.ΕΔΚ13,ΕΔΚ14,Ε-ΔΑ5,Ε-ΔΑ8 4.ΕΔΚ11,ΕΔΚ12,Ε-ΔΑ6,Ε-ΔΑ7	16	4	20
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ 1. ΔΑ1, ΔΚ16, ΔΚ15, ΔΑ3 2.ΔΑ5, ΔΚ17, ΔΑ7, ΔΑ6 3.ΔΚ13, ΔΑ2, ΔΑ4, ΔΚ12 4.ΔΚ18, ΔΚ14, ΔΑ8, ΔΑ9 5. ΔΑ11, ΔΚ19, ΔΑ20, ΔΑ10	20	0	20
ΣΥΝΟΛΟ	11 ΣΧΟΛ. ΟΜΑΔΕΣ	46	6	52

**Πίνακας 4.15. Ερωτήματα σχεδίου Ερωτηματολογίου/Σύνθεσης  
κειμένου/Συνέντευξης**

<b>Ερωτήματα</b>
<p><b>Γραπτή αναφορά</b></p> <p><u>Ερώτημα pre-test:</u> Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;</p> <p><u>Ερώτημα post-test (Σύνθεση):</u> Μπορείς να παρουσιάσεις το θέμα της αποικιοκρατίας των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. σε κάποιον που δεν το γνωρίζει;</p>
<p><b>Ερωτηματολόγιο</b></p> <p><i>A' Ερωτηματολόγιο</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ποιοι πήραν μέρος στη συμπλοκή κατά τη διάρκεια της Αποικιοκρατίας (1533μ.Χ.) που είδες στην ταινία;</li> <li>2. Μπορείς να σημειώσεις στον χάρτη σε ποια χώρα διαδραματίζεται το μεγαλύτερο μέρος της ταινίας;</li> <li>3. Πότε διαδραματίστηκαν τα γεγονότα που παρακολούθησες στην ταινία;</li> <li>4. Για ποιο σκοπό οι αποικιοκράτες έλεγαν ότι ταξίδεψαν, όπως φαίνεται στην ταινία;</li> <li>5. Άλλαξε ο σκοπός του ταξιδιού για τους αποικιοκράτες; Εάν ναι, ποιος ήταν ο καινούριος σκοπός;</li> <li>6. Τι έκαναν αρχικά οι αποικιοκράτες για να πετύχουν το σκοπό τους;</li> <li>7. Τι αντικείμενα χρησιμοποίησε ο σκηνοθέτης στην ταινία για να παρουσιάσει την ατμόσφαιρα της εποχής εκείνης;</li> <li>8. Τι βρήκες ενδιαφέρον στην ταινία και για ποιο λόγο;</li> <li>9. Τι καινούριο έμαθες από την παρακολούθηση της ταινίας για την Αποικιοκρατία;</li> <li>10. I. Τι είδους πλάνο χρησιμοποιείται για την παρουσίαση των πρωταγωνιστών στη φυλακή και ποια είναι η ερμηνεία του πλάνου αυτού;</li> <li>II. Τι είδους πλάνο χρησιμοποιείται για την παρουσίαση του βασικού προσώπου που κατηγορήσε τον αυτοκράτορα κατά τη διάρκεια της δίκης και ποια είναι η ερμηνεία του πλάνου αυτού;</li> <li>11. Ποια γνώμη επικράτησε στη δίκη του αυτοκράτορα και γιατί;</li> <li>12. Ποιο ήταν το αποτέλεσμα της σύγκρουσης ανάμεσα στους λίγους Ισπανούς και στο πλήθος των Ιθαγενών σε σχέση με τις συνθήκες διαδραμάτισης του ιστορικού γεγονότος;</li> </ol>

### *B' Ερωτηματολόγιο*

13. Μπορείς να μας εξηγήσεις τι σημαίνει και τι συμβολίζει ο τίτλος της ταινίας που παρακολούθησατε;

14. Μετά την παρακολούθηση αποσπάσματος ταινίας κινουμένων σχεδίων ανάλογου θέματος, μπορείς να εντοπίσεις τα μέσα που χρησιμοποιεί ο σκηνοθέτης;

15. Τι διαφορές διακρίνεις ανάμεσα στη βασική ταινία και στο απόσπασμα της δεύτερης ταινίας;

16. Τι υλικά (είδη πηγών) χρησιμοποιεί ο ιστορικός για να συγκροτήσει την ιστορική του σύνθεση (ιστορικό κείμενο);

17. Τι διαφορές διακρίνεις ανάμεσα στα κείμενα των τριών ιστορικών σχετικά με το ίδιο θέμα της Αποικιοκρατίας;

18. Συγκρίνοντας την ταινία με τα κείμενα των ιστορικών-πρωτογενείς πηγές, μπορείς να αναγνωρίσεις συγκεκριμένα (α) ένα ιστορικό περιστατικό· (β) ένα μυθοπλαστικό περιστατικό· (γ) διαφορές ανάμεσα στην ταινία και στα κείμενα των ιστορικών-πρωτογενείς πηγές;

19. Συγκρίνοντας τις πρωτογενείς πηγές με τα κείμενα των ιστορικών, μπορείς να βρεις τις διαφορές σχετικά με (α) το χαρακτήρα του κυβερνήτη και (β) την υπόσχεση ειρήνης προς τους Ιθαγενείς;

20. Με ποιες λέξεις αναφέρεται στις τρεις πρωτογενείς πηγές το γεγονός της Αποικιοκρατίας;

21. Ποια είναι η γνώμη σου σχετικά με τον εξευρωπαϊσμό των αποικιών αλλά και την καταστροφή των πολιτισμών που προϋπήρχαν στις κατακτημένες χώρες;

22. Πώς προτιμάς να διδάσκεσαι ιστορία; Μόνον από το βιβλίο, μόνον από τις ταινίες ή σε συνδυασμό βιβλίου και ταινίας και για ποιο λόγο;

### **Συνέντευξη**

Ερωτήματα σχετικά με: 1. την ιστορία 2. τον κινηματογράφο μυθοπλασίας 3. τη συμβολή της ταινίας στην αύξηση ενδιαφέροντος για την ιστορία 4. την προτίμηση για το συνδυασμό της ιστορίας και του κινηματογράφου στο μάθημα της ιστορίας.

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ – ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### Υλικό 4B. Φύλλα εργασίας με ενσωμάτωση του απλού Ερωτηματολογίου

Κωδικοποίηση:

#### A. ΑΝΩΝΥΜΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Αγόρι  Κορίτσι

2. Ηλικία: 10+ μέχρι 12, 12+ μέχρι 15, 15+ μέχρι 18

3. Σχολείο: Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο

4. Τόπος Κατοικίας .....

5. Σπουδές του πατέρα σου

Δημοτικό, Γυμνάσιο-Λύκειο, ΤΕΙ-ΑΕΙ, Μεταπτυχιακά.

6. Επάγγελμα του πατέρα σου.....

7. Σπουδές της μητέρας σου

Δημοτικό, Γυμνάσιο-Λύκειο, ΤΕΙ-ΑΕΙ, Μεταπτυχιακά.

8. Επάγγελμα της μητέρας σου.....

#### B. ΚΕΙΜΕΝΟ PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»

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

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»

.....  
.....

## Γ. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Ο Κινηματογράφος, αποτελεί καλλιτεχνική εξέλιξη της εφεύρεσης της κινούμενης εικόνας από τον Τόμας Έντισον και τους Αδελφούς Λυμιέρ. Εδώ παρακολουθούμε το «Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου», μια ταινία με ιστορικό περιεχόμενο.

### Α΄ ΜΕΡΟΣ

#### Πρόσωπα της ταινίας

Κονκισταδόρες=Ισπανοί αποικιοκράτες-πολεμιστές

Φραγκίσκος Πιζάρρο= Επικεφαλής ομάδας Ισπανών κατακτητών, κυβερνήτης στην αποικία του Περού

Ίνκα = Ιθαγενείς κάτοικοι-Πολεμιστές του Περού (πριν την αποικιοκρατία), γνωστοί για τον πολιτισμό τους και την πίστη τους στο Θεό Ήλιο

Αταχουάλπα= Γιος του Αυτοκράτορα Χουάννα Καπάκ, θεωρούμενος απόγονος του Ήλιου του Περού, νέος αυτοκράτορας έχοντας όλες τις εξουσίες

Βαλβέρδε= Ισπανός Καθολικός Ιερέας

Πέδρο ντι Κάντια= Πολεμιστής καταγόμενος από τον Χάνδακα της Κρήτης, συνεργάτης του Πιζάρρο

Να επιλέξεις μια από τις απαντήσεις της κάθε ερώτησης, κυκλώνοντας α) ή β) ή γ).

1. Ποιοι πήραν μέρος στη συμπλοκή κατά τη διάρκεια της Αποικιοκρατίας (1533μ.Χ.) που είδες στην ταινία;

α) Μόνον οι Κονκισταδόρες από την Ισπανία

β) Μόνον οι Ίνκα από το Περού

γ) Οι Ισπανοί αποικιοκράτες και οι συνοδοί του αυτοκράτορα του Περού στην πόλη Καζαμάρκα

2. Εδώ είμαστε εμείς στην Ελλάδα που είναι χώρα της Ευρώπης, όπως και η Ισπανία.



Εικόνα 29.1: Πολιτικός χάρτης της Ευρώπης κατά το έτος 2006-2007

Μπορείς να σημειώσεις στον παρακάτω χάρτη σε ποια χώρα διαδραματίζεται το μεγαλύτερο μέρος της ταινίας;



3. Οι Ισπανοί ταξίδεψαν με πλοία επί μήνες. Αυτή είναι μια πυξίδα που δείχνει το Βορρά, απαραίτητη από τον 13<sup>ο</sup> αιώνα μ. Χ. για ταξίδια σε στεριά και θάλασσα.



Πότε διαδραματίστηκαν τα γεγονότα που παρακολούθησες στην ταινία;

- α) Προ Χριστού
- β) Μετά την Ανακάλυψη των Δυτικών Ινδιών (Αμερικής -1492)
- γ) Πριν την εφεύρεση της πυξίδας

4. Για ποιο σκοπό οι αποικιοκράτες έλεγαν ότι ταξίδεψαν, όπως φαίνεται στην ταινία;  
 α) Για να διαδώσουν την χριστιανική θρησκεία  
 β) Για να εκμεταλλευτούν τα δάση της περιοχής  
 γ) Για να κάνουν τουρισμό



5. Ίσως έχεις ακούσει για την αναζήτηση του πλούτου σε μέρη, όπως το μυθικό Ελ Ντοράντο. Άλλαξε ο σκοπός του ταξιδιού για τους αποικιοκράτες;  
 α) Ναι  
 β) Όχι

Εάν Ναι, να γράψεις ποιος νομίζεις ότι είναι ο καινούριος σκοπός.

.....

6. Τι έκαναν αρχικά οι Αποικιοκράτες στο Περού για να πετύχουν το σκοπό τους;  
 α) Πούλησαν τα όπλα τους  
 β) Πήραν τα χρυσά και ασημένια έργα τέχνης και τα έλιωσαν  
 γ) Έψαξαν στη γη για να βρουν χρυσάφι

7. Για να γίνει μια ταινία συνεργάζονται πολλοί καλλιτέχνες, όπως: σεναριογράφοι, ηθοποιοί, ενδυματολόγοι, μουσικοί, διευθυντές φωτογραφίας κ.α. με επικεφαλής τον σκηνοθέτη.  
 Τι αντικείμενα χρησιμοποίησε ο σκηνοθέτης στην ταινία για να παρουσιάσει την ατμόσφαιρα της εποχής εκείνης;

.....

8. Τι βρήκες ενδιαφέρον στην ταινία και για ποιο λόγο;

.....

.....

9. Τι καινούριο έμαθες από την παρακολούθηση της ταινίας για την Αποικιοκρατία;

.....

.....



10. Μια ταινία (φιλμ) αποτελείται από διηγηματικούς κύκλους (σεκάνς). Όπως μια φράση αποτελείται από λέξεις, έτσι και μια σεκάνς αποτελείται από διηγηματικές μονάδες, τα πλάνα. Τα βασικότερα είδη πλάνων είναι:

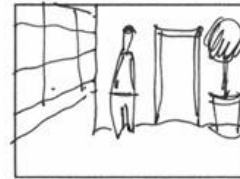
το κοντινό (γκρο πλαν) το οποίο θα μπορούσε να αγγίξει ο θεατής και φανερώνει αμεσότητα- οικειότητα.



το μεσαίο μέχρι το γόνατο πλάνο (πλαν αμερικαίν), το οποίο ο θεατής θα μπορούσε να πλησιάσει και φανερώνει επικοινωνία-παροχή πληροφοριών.



το γενικό (πλάνο συνόλου), μέρος του οποίου θα μπορούσε να γίνει ο θεατής και φανερώνει απόσταση.



I. Κατά τη διάρκεια της ταινίας παρακολουθούμε στη φυλακή ένα διάλογο μεταξύ των πρωταγωνιστών.

Τι είδους πλάνο είναι το εικονιζόμενο;

- α) γκρο πλαν
- β) πλαν αμερικαίν
- γ) πλάνο συνόλου



Για ποιο λόγο θεωρείς ότι χρησιμοποιείται το πλάνο αυτού του είδους;

.....

II. Προς το τέλος της ταινίας, παρακολουθούμε τη δίκη του αυτοκράτορα Αταχουάλπα. Τι είδους πλάνο είναι το εικονιζόμενο;

- α) γκρο πλαν
- β) πλαν αμερικαίν
- γ) πλάνο συνόλου



Για ποιο λόγο θεωρείς ότι χρησιμοποιείται το πλάνο αυτού του είδους;

.....

11. Ο Αταχουάλπα κρίνεται ένοχος από τους Ισπανούς, όχι όμως από τον Πιζάρρο. Ποια γνώμη επικράτησε και γιατί ;

- α) Επικράτησε η γνώμη των Ισπανών κατακτητών διότι αυτοί ήταν πολλοί και ενωμένοι.
- β) Επικράτησε η γνώμη του Πιζάρρο διότι αυτός ήταν ένας και δυνατός.
- γ) Επικράτησε η γνώμη των ιθαγενών Ίνκα διότι αυτοί ήταν πάρα πολλοί και διχασμένοι.



12. I. Οι 168 Ισπανοί κατακτητές είχαν να αντιμετωπίσουν χιλιάδες ιθαγενών του Περού. Ποιο ήταν το αποτέλεσμα;

- α) Οι Ιθαγενείς του Περού επιτέθηκαν εναντίον των Ισπανών για να ελευθερώσουν τον Αταχουάλπα.
- β) Οι Ισπανοί θανάτωσαν τον Αταχουάλπα για να κατακτήσουν εύκολα τη χώρα του.
- γ) Ο Πιζάρρο άφησε τον Αταχουάλπα να ζήσει για να συνεργαστούν στη διακυβέρνηση.

II. Στις παρακάτω φράσεις αναφέρονται οι συνθήκες στις οποίες διαδραματίστηκαν τα εξεταζόμενα γεγονότα. Να υπογραμμίσεις στην κάθε παρένθεση το υποκείμενο που αντιστοιχεί στην κάθε φράση.

- i) Έκαναν ειρηνική υποδοχή, ήταν αποδυναμωμένοι μετά το διχασμό τους για τη διαδοχή του θρόνου ( Ισπανοί , Ιθαγενείς).
- ii) Ήταν οπλισμένοι, είχαν άλογα και ήθελαν να εκμεταλλευτούν τα πλούτη της χώρας ( Ισπανοί, Ιθαγενείς)

Κωδικοποίηση .....

Β' ΜΕΡΟΣ

13. Γιατί η ταινία που είδαμε ονομάζεται «Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου»; Μπορείς να μας εξηγήσεις τι σημαίνει ο τίτλος και τι συμβολίζει ο Ήλιος του τίτλου;

.....  
.....

14. Η δημιουργία μιας ταινίας είναι μια ομαδική καλλιτεχνική εργασία που ξεκινά από μια ιδέα και χρηματοδοτείται από την εταιρία παραγωγής. Ο σεναριογράφος γράφει το σενάριο, ο καλλιτεχνικός διευθυντής φροντίζει για τα σκηνικά και τα κοστούμια, ο διευθυντής φωτογραφίας φροντίζει για την ποιότητα της εικόνας, ο μουσικός για τη μουσική επένδυση. Οι ηθοποιοί ερμηνεύουν τους ρόλους κι ο σκηνοθέτης έχει το γενικό πρόσταγμα σε γυρίσματα εσωτερικού και εξωτερικού χώρου. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία του γυρίσματος τα πλάνα και οι σεκάνς μπαίνουν σε σειρά (μοντάζ). Οι ταινίες κρίνονται από ειδικούς και διαγωνίζονται για βραβεία ανά τον κόσμο (π.χ. Όσκαρ στις ΗΠΑ, Σεζάρ στη Γαλλία).

Απόσπασμα ταινίας κινουμένων σχεδίων ανάλογου θέματος: «Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο», σχετικά με την επιδρομή του Κορτές στο Μεξικό το 1519 μ.Χ.

Τι μέσα χρησιμοποιεί ο σκηνοθέτης;

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



15. Τι διαφορές διακρίνεις ανάμεσα στην ταινία «Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου» και στο απόσπασμα της ταινίας «Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο»;

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



## Αποσπάσματα κειμένων

### A. Απόσπασμα από το βιβλίο *Ευρωπαϊκή ιστορία, ο δυτικός πολιτισμός-Νεότεροι χρόνοι*, του Ε. Μ. Μπερνς (E. M. Burns), ιστορικού (2006)

Τα αρχικά εξερευνητικά και μετέπειτα κατακτητικά ταξίδια κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα οφείλονταν στις ισπανικές και πορτογαλικές φιλοδοξίες για συμμετοχή στο εμπόριο με την Ανατολή. Μια δεύτερη αιτία ήταν ο ιεραποστολικός πυρετός των Ισπανών. Σ' αυτές τις αιτίες πρέπει να προστεθεί η πρόοδος στις γεωγραφικές γνώσεις και στην τεχνολογία (πυξίδα, αστρολάβος). Τα θεμέλια για την ισπανική κυριαρχία είχαν τεθεί από τον Κολόμβο νωρίτερα με την υποστήριξη των Ισπανών βασιλέων. Ακολούθησαν άλλοι εξερευνητές που εκπροσωπούσαν το βασιλικό στέμμα καθώς επίσης οι κατακτητές, Κορτές και Πιζάρρο. Το αποτέλεσμα ήταν μια απέραντη αποικιακή αυτοκρατορία. Οι Άγγλοι, οι Γάλλοι και αργότερα οι Ολλανδοί μιμήθηκαν το ισπανικό παράδειγμα.

Τα αποτελέσματα αυτών των εξερευνητικών ταξιδιών και η ίδρυση αποικιακών αυτοκρατοριών είναι σχεδόν αδύνατον να υπολογιστούν. Κατ' αρχάς το εμπόριο επεκτάθηκε από τα στενά του μεσογειακά όρια σε παγκόσμια κλίμακα. Δεύτερη συνέπεια υπήρξε η αύξηση του όγκου του εμπορίου και της ποικιλίας των ειδών κατανάλωσης (μπαχαρικά, υφάσματα, κακάο, κινίνο, ζάχαρη κ.α.) Ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα υπήρξε η επέκταση της προσφοράς πολύτιμων μετάλλων. Έγιναν από τα ορυχεία του Μεξικού και του Περού μαζικές εισαγωγές αργύρου που υποτίμησαν την αξία του. Για μια μικρή περίοδο η Ισπανία κατέλαβε την πρώτη θέση στην ευρωπαϊκή οικονομία μαζί με την Αγγλία και την Ολλανδία. Ως το τέλος του 16<sup>ου</sup> αιώνα είχε σχεδόν καταρρεύσει. Στον επιστημονικό τομέα ακολούθησε πρόοδος στη γεωγραφία. Στον κοινωνικό τομέα παρατηρήθηκαν, τόσο άνοδος της μεσαίας (αστικής) τάξης όσο και αλλαγές στο βιοτικό επίπεδο. Νέα είδη τροφών (καλαμπόκι, πατάτα) συνετέλεσαν στην εξάλειψη της πείνας. Περιορίστηκαν οι επιδημικές ασθένειες και ο πληθυσμός αυξήθηκε. Επίσης, παρατηρήθηκε «εξευρωπαϊσμός του κόσμου» που σημαίνει τη μεταφύτευση ευρωπαϊκών συνηθειών και του ευρωπαϊκού πολιτισμού σε άλλες ηπείρους.

(Περίληψη)

### B. Απόσπασμα από το βιβλίο *Ιστορία της Ευρώπης, τόμος α'* του Νόρμαν Ντέιβις (Norman Davies), ιστορικού (2009)

Οι αιτίες που τους ωθούσαν [τους Ευρωπαίους] στη θάλασσα ήταν το εμπόριο, τα λάφυρα, οι κατακτήσεις και, ολοένα πιο συχνά, η θρησκεία. Για πολλούς, τα ταξίδια αυτά αποτέλεσαν την πρώτη συνάντηση με λαούς διαφορετικών φυλών. Προκειμένου να δικαιολογήσουν τις αξιώσεις τους εις βάρος των κατοίκων των κατακτημένων περιοχών, οι Ισπανοί μονάρχες έπρεπε πρώτα να εξακριβώσουν ότι οι μη Ευρωπαίοι ήταν ανθρώπινα όντα (...). Από το

1532 ο Φρανθίσκο Πιθάρο (περ. 1476-1541) κατέκτησε την αυτοκρατορία των Ίνκας στο Περού (...).

Η επαφή της Ευρώπης με την Αμερική –που μέχρι τότε αποτελούσε μια κατά κύριο λόγο κλειστή οικολογική ζώνη-οδήγησε σε μια εκτεταμένη ανταλλαγή ανθρώπων, ασθενειών, φυτών και ζώων (...). Οι Ευρωπαίοι αποικιστές αντιμετώπισαν με γενναιότητα κακουχίες και στερήσεις, και σε ορισμένα μέρη εχθρικούς «Ινδιάνους». Οι απώλειές τους ωστόσο ήταν ελάχιστες συγκρινόμενες με τις γενοκτονίες που προκάλεσαν αυτοί και τα όπλα τους (...).

Τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει ριζικά ο τρόπος με τον οποίο περιγράφεται η άφιξη των Ευρωπαίων στην Αμερική (...). Αυτό που κάποτε αποτελούσε «ανακάλυψη» σήμερα ονομάζεται «σύγκρουση» ή «συνάντηση των πολιτισμών».

Γ. Απόσπασμα από το βιβλίο *Οι τελευταίες ημέρες των Ίνκα του Κιμ ΜακΚουέρν (Kim MacQuarrie), ιστορικού-ανθρωπολόγου, ερευνητή για πέντε χρόνια στο Περού (2007)*

Ο Φραγκίσκος Πιζάρρο, επέστρεψε στην Ισπανία σε ηλικία 52 ετών από την Κεντρική Αμερική. Το 1529 ζήτησε και έλαβε άδεια για το τρίτο του ταξίδι από τον βασιλιά Κάρολο Ε΄ και τη βασίλισσα Ισαβέλλα (εγγονή της Ισαβέλλας Α΄ που είχε δώσει άδεια στον Κολόμβο), μαζί με την υπόσχεση ότι θα γίνει κυβερνήτης και γενικός διοικητής όλων των επαρχιών του Περού. Θα πληρωνόταν από τα έσοδα και τον εκεί πλούτο που ανήκει στους βασιλείς. Ο Πιζάρρο δεν γνώριζε ανάγνωση-γραφή και φερόταν με αγριότητα όπου περνούσε. Το κίνητρο του πλουτισμού ήταν ισχυρό για να συγκεντρώσει 167 πολεμιστές κονκισταδόρες (κατακτητές). Όταν έφτασαν στο Περού το 1532 μ.Χ. Ισπανοί πολεμιστές και ιερείς με εκπρόσωπό τους και διερμηνέα ανακοίνωσαν στον αυτοκράτορα των Ίνκα, Αταχουάλπα ότι έρχονται εκ μέρους του Πάπα και του Βασιλιά Καρόλου Ε΄ για να διδάξουν την αλήθεια του Χριστιανισμού και να προσφέρουν ειρήνη και ομόνοια. Με αυτόν τον τρόπο προσέλκυσαν στην Καζαμάρκα τον Αταχουάλπα, ο οποίος δεν είχε ξαναδεί βιβλίο, τον φυλάκισαν αφού ξάφνιασαν και σκότωσαν το πλήθος των συνοδών του με τη συμμετοχή του κανονιέρη Πέδρο ντι Κάντια από την Κρήτη. Στη συνέχεια συγκέντρωσαν τα χρυσά και ασημένια αντικείμενα της περιοχής.

Ο Αταχουάλπα στη διάρκεια της οκτάμηνης αιχμαλωσίας του διδάχθηκε από δύο διοικητές πώς να παίζει σκάκι, το ονόμασε «ξαφνική επίθεση» και του άρεσε γιατί το παιχνίδι είχε πολεμική στρατηγική. Νόμιζε ότι με το χρυσάφι θα εξαγόραζε τη ζωή του. Τον Ιούλιο του 1533 μ. Χ., αργά ένα απόγευμα, καθώς βασιλευε ο ήλιος, ο Αταχουάλπα εκχριστιανίστηκε και θανατώθηκε από τους Ισπανούς. Το σώμα του με λίγη φωτιά πάνω του έμεινε τη νύχτα στην πλατεία. Την άλλη ημέρα οι ξάγρυπνοι κονκισταδόρες περίμεναν μάταια επίθεση από τους Ιθαγενείς. Καθώς ο ήλιος φώτιζε την πράσινη κοιλάδα και ανέβαινε στον ουρανό, το σώμα του αυτοκράτορα με απόφαση του Φραγκίσκου Πιζάρρο, μετά από σύντομη τελετή τοποθετήθηκε βιαστικά σε τάφο για να ξεθωριάσει η μνήμη όσο γίνεται πιο γρήγορα.

Μετά το θάνατο του Αταχουάλπα η αυτοκρατορία άρχισε να καταρρέει. Ο Πιζάρρο αποφάσισε να κατακτήσει την καρδιά της αυτοκρατορίας, την πόλη Κούσκο. Το κοντινό σ' αυτή κάστρο με ναό του Ήλιου και παλάτι εγκαταλείφθηκε διότι οι αγρότες δεν πλήρωναν πια φόρο στους άρχοντες, αλλά στους κατακτητές. Μετά από περίπου 40 χρόνια θανατώθηκε και ο τελευταίος αυτοκράτορας των Ίνκα, ο Τουπάκ Αμαρού. Στις επιθέσεις και των δύο πλευρών σκοτώθηκαν χιλιάδες Ιθαγενείς και λίγοι Ισπανοί. Ο πολιτισμός των Ίνκα στο Περού, όπως και των Αζτέκων στο Μεξικό χάθηκαν. Μέχρι τις ημέρες μας στο Περού μπορεί κανείς να δει τα αποτελέσματα αυτής της σύγκρουσης σχεδόν παντού. Από πολύ φτωχούς κατοίκους μέχρι αριστοκράτες, ισπανικά επώνυμα, καθολικές εκκλησίες, καστιλιανική γλώσσα (ισπανική) καθώς επίσης ινδιάνικη. Το κάστρο που ανακαλύφθηκε το 1911 είναι πλέον επισκέψιμο μνημείο.

(Περίληψη)

#### Δ. Πηγές

##### I. Απόσπασμα γράμματος Ισπανού πολεμιστή

*«Στον πατέρα μου που νοσταλγώ με λύπη.*

*(...) Σου στέλνω πλάκα από καλό χρυσάφι αξίας 213 πέσος, με έναν έμπιστο άντρα από το Σαν Σεμπασιάν της Σεβίλλης (...). Ο αρχηγός μας Φραγκίσκος Πιζάρρο επρόκειτο να γίνει κυβερνήτης αυτού του βασιλείου της Νέας Καστίλλης [Περού] κι έτσι (...) ήρθαμε σε αυτήν την περιοχή, όπου υπάρχει περισσότερο χρυσάφι και ασήμι από τον σίδηρο στο Μπίσεϊ και περισσότερα πρόβατα (λάμα) από όσα στην [επαρχία της] Σόρια, και πολλά αγαθά όλων των ειδών (...). Έχουμε αυτόν [τον Αταχουάλπα] στα χέρια μας (...) [οι ιθαγενείς] σου δίνουν ο,τιδήποτε χρειάζεσαι και σε μεταφέρουν στους ώμους τους σε ένα φορείο.*

*Αιχμαλωτίσαμε αυτόν τον άρχοντα από θαύμα Θεού (...). Αυτός είχε 6.000 πολεμιστές και υπήρχαν 160 Ισπανοί. Νομίσαμε ότι οι ζωές μας ήταν τελειωμένες (...) οι [ιθαγενείς] γυναίκες (...) μας έλεγαν ότι μας λυπούνταν επειδή επρόκειτο να σκοτωθούμε, αλλά, τελικά, οι κακές τους σκέψεις γύρισαν στο αντίθετο. Δώσε τους χαιρετισμούς μου (...).*

*Από την Καζαμάρκα, στο Βασίλειο της Νέας Καστίλλης, 20 Ιουλίου 1533.*

*Ο γιός σου,  
Γκασπάρ»*

Καταγραφή: James Lockhurt

##### II. Απόσπασμα από τα απομνημονεύματα Ισπανού πολεμιστή

*Όταν έφτασαν (ο Ερνάνδος ντε Σότο και οι ιππείς του) στον κυβερνήτη (Φ. Πιζάρρο) τον βρήκαν θλιμμένο με ένα μεγάλο μάλλινο καπέλο στο κεφάλι του για πένθος. Είπε «τώρα καταλαβαίνω ότι έχω εξαπατηθεί» και τα μάτια του ήταν υγρά από τα δάκρυα.*

*Οβιέδο Γκονζάλο Φερνάντεζ, 1547*

III. Απόσπασμα από τα χειρόγραφα και τα 400 σκίτσα ενός Ιθαγενή 80 ετών

... Βάζοντας σε σειρά τις διάφορες (ιστορικές) αναφορές, πέρασα (...) πολλά χρόνια χωρίς να αποφασίσω. Επιτέλους ξεπέρασα τους φόβους μου (...). Έψαξα για φως στο σκοτάδι. Έχω αναφέρει μόνον τα γεγονότα εκείνα τα οποία μερικοί άνθρωποι συμφώνησαν ότι ήταν αληθινά (...). Αν και οι Τνκα έχουν ίσως ξεκινήσει ως βάρβαροι (...) η δυναστεία τους κράτησε πολλά χρόνια (...). Οι Ινδιάνοι μας δεν θα έπρεπε να θεωρούνται υπανάπτυκτοι άνθρωποι οι οποίοι υποχώρησαν εύκολα σε ανώτερη βία (...). Οι Ισπανοί διαχειριστές και εργοδότες δεν είναι οι δίκαιοι κάτοχοι του Περού. Σύμφωνα με το Νόμο του Θεού και του ανθρώπου εμείς οι Ινδιάνοι είμαστε οι ιδιοκτήτες(...)Οι Ισπανοί είναι μόνον ξένοι κατακτητές.

Φελίπε Πόμα, 16<sup>ος</sup> αιώνας μ.Χ.



Η συνάντηση Αταχουάλπα, Ε. Πιζάρρο και Ε. Ντε Σότο όπως την απεικόνισε ο ιθαγενής Φ. Πόμα

16. Τι υλικά (είδη πηγών) χρησιμοποιεί ο ιστορικός για να συγκροτήσει την ιστορική του σύνθεση (ιστορικό κείμενο);

.....  
.....

17. Σημείωσε τις διαφορές που διακρίνεις ανάμεσα στα κείμενα των ιστορικών Μπερνς, Ντέηβις και ΜακΚουέρνυ σχετικά με το ίδιο θέμα της Αποικιοκρατίας.

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

18. Η ιστορική ταινία μυθοπλασίας «Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου» που παρακολούθησες περιέχει και ιστορικά στοιχεία (τα οποία συμφωνούν με τα κείμενα των ιστορικών) και μυθοπλαστικά στοιχεία (τα οποία διαφέρουν από τα ιστορικά κείμενα).

I. Το λιώσιμο των χρυσών αντικειμένων που παρακολούθησες στην ταινία «Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου»

i) Τι νομίζεις ότι είναι; Ιστορικό ή μυθοπλαστικό στοιχείο ;

.....

ii) Σε ποια φράση της πρώτης πηγής (Γράμμα πολεμιστή) στηρίζεις την απάντησή σου;

.....

II. Στο τέλος της ίδιας ταινίας οι Ισπανοί τοποθετούν στο θρόνο το άγλυχο σώμα του Αταχουάλπα με την αυτοκρατορική ενδυμασία του περιμένοντας να αναστηθεί.

i) Πρώτα να διαβάσεις το κείμενο του ιστορικού Κιμ ΜακΚουέρυ για να βρεις σε τι διαφέρει από την ταινία κι έπειτα να γράψεις εάν το περιστατικό αυτό είναι ιστορικό ή μυθοπλαστικό.....

ii) Σε ποια φράση του ιστορικού Κιμ ΜακΚουέρυ στηρίζεις την απάντησή σου;  
.....

III. Να βρεις κι άλλες διαφορές ανάμεσα στην ταινία και στο κείμενο του ιστορικού Κιμ ΜακΚουέρυ.  
.....

19. I. Ποιες διαφορές βρίσκεις ανάμεσα στη δεύτερη πηγή (Απομνημονεύματα Οβιέδο) και τα ιστορικά κείμενα σχετικά με το χαρακτήρα του Πιζάρρο;  
.....  
.....

II. Ποιές διαφορές βρίσκεις ανάμεσα στην τρίτη πηγή (Χειρόγραφο Ιθαγενή Πόμα) και στα κείμενα των ιστορικών σχετικά με την υπόσχεση ειρήνης από τους Ισπανούς προς τους Ιθαγενείς;  
.....  
.....

20. Η λέξη «αποικιοκρατία» δεν αναφέρεται στην ταινία, ούτε στις πηγές. Η έννοια της αποικιοκρατίας είναι δημιούργημα των ιστορικών και υπάρχει στα ιστορικά κείμενα. Τα ιστορικά γεγονότα, όμως, στο «Νέο Κόσμο», συνέβησαν και ονομάζονταν διαφορετικά. Να αναζητήσεις και στις τρεις πηγές με ποιες λέξεις ο Ισπανός πολεμιστής, ο Ισπανός Οβιέδο και ο Ιθαγενής Πόμα αναφέρονται στο γεγονός της αποικιοκρατίας.  
.....  
.....

21. Μετά το 1823, οι Περουβιανοί απελευθερώθηκαν από την ισπανική κυριαρχία, διατηρώντας, όμως, τόσο τη γλώσσα, όσο και πολλές συνήθειες των Ισπανών. Από τη μία πλευρά έγινε ο εξευρωπαϊσμός των αποικιών, από την άλλη, όμως, πλευρά χάθηκαν πολιτισμοί, όπως των Αζτέκων στο Μεξικό και των Ίνκα στο Περού.

Ποια είναι η γνώμη σου για το συμπέρασμα αυτό σχετικά με την αποικιοκρατία;  
.....  
.....





**Υλικό 4Γ. Οδηγός ερωτημάτων Συνέντευξης κατά ομάδες 4-5 ατόμων.  
Ομάδα ελέγχου**

1. Α) Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; (κλειστή: Ναι/Όχι)  
Β) Γιατί; (Ανοιχτή)
2. Α) Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; (κλειστή: Ναι/Όχι)  
Β) Γιατί; (Ανοιχτή)  
Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία; (Ανοιχτή)
3. Α) Σε βοήθησε το σχολικό βιβλίο που διάβασες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; (κλειστή: Ναι/Όχι)  
Β) Γιατί; (Ανοιχτή)
4. Α) Είσαι ευχαριστημένος/η με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας μόνον από το βιβλίο; (κλειστή: Ναι/Όχι)  
Β) Γιατί; (Ανοιχτή)  
Γ) Θα ήθελες έναν νέον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; (κλειστή: Ναι/Όχι)  
Δ) Γιατί; (Ανοιχτή)
5. Μία ερώτηση κάθε ομάδας προς τον ερευνητή.

**Υλικό 4Δ.Οδηγός ερωτημάτων Συνέντευξης κατά ομάδες 4-5 ατόμων.  
Πειραματική ομάδα**

1. Α)Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία;(κλειστή: Ναι/Όχι)  
B) Γιατί; (Ανοιχτή)
2. Α)Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; (κλειστή: Ναι/Όχι)  
B) Γιατί; (Ανοιχτή)  
Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία; (Ανοιχτή)  
Παράδειγμα πλάνων και μυθοπλαστικών-ιστορικών στοιχείων
3. Α)Σε βοήθησε η ταινία που παρακολούθησες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; (κλειστή: Ναι/Όχι)  
B) Γιατί; (Ανοιχτή)  
Παράδειγμα διαφορών μεταξύ των δυο ταινιών.
4. Α) Ευχαριστήθηκες με το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; (κλειστή: Ναι/Όχι)  
B) Γιατί; (Ανοιχτή)
5. Μία ερώτηση κάθε ομάδας προς τον ερευνητή.

## ΠΕΜΠΤΟ ΤΜΗΜΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

**Πίνακας 5.1 Αντιστοιχία των ποιοτικών στοιχείων της ανάλυσης με τα τεταρτημόρια**

Τεταρτημόρια	Μαθητές/ριες	Στους/Στις 16*	Στους/Στις 20	Στους/Στις 40
Τέταρτο	Όλοι/ες Σχεδόν όλοι/ες Περισσότεροι/ες Πλειονότητα	13-16	16-20	31-40
Τρίτο	Πολλοί/ές Αρκετοί/ές	9-12	11-15	21-30
Δεύτερο	Μερικοί/ές Λίγοι/ες	5-8	6-10	11-20
Πρώτο	Ελάχιστος αριθμός	1-4	1-5	1-10

\*Σημ: Η αναφορά στους/στις 16 μαθητές/ριες γίνεται για τα μέλη των ομάδων συνέντευξης καθώς και της ομάδας ελέγχου του Ιδιωτικού σχολείου. 20 είναι τα μέλη της ομάδας ελέγχου του Δημόσιου σχολείου και όλων των πειραματικών ομάδων. 40 είναι συνολικά τα μέλη των πειραματικών ομάδων.

**Πίνακας 5.2 Ερμηνεία τριών ειδών βασικών πλάνων**

Πλάνο	Περιγραφή	Ερμηνεία
Κοντινό (γκρο πλαν)	Θα μπορούσε να αγγίξει ο θεατής	Αμεσότητα-οικειότητα.
Μεσαίο-μέχρι το γόνατο-πλάνο (πλαν αμερικαίν)	Θα μπορούσε να πλησιάσει ο θεατής	Επικοινωνία-παροχή πληροφοριών.
Γενικό (πλάνο συνόλου)	Θα μπορούσε να γίνει μέρος αυτού ο θεατής	Απόσταση

## ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

### Δείγμα 5Α. Συμπληρωμένο/α Ερωτηματολόγιο/Φύλλα Εργασίας από μαθήτρια

Κωδικοποίηση: **μαθήτρια ΙΚ13, 14 ετών**

#### A. ΑΝΩΝΥΜΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Αγόρι  Κορίτσι

2. Ηλικία: 10+ μέχρι 12, 12+ μέχρι 15, 15+ μέχρι 18

3. Σχολείο: Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο

4. Τόπος Κατοικίας .....

5. Σπουδές του πατέρα σου

Δημοτικό, Γυμνάσιο-Λύκειο, ΤΕΙ-ΑΕΙ, Μεταπτυχιακά.

6. Επάγγελμα του πατέρα σου.....

7. Σπουδές της μητέρας σου

Δημοτικό, Γυμνάσιο-Λύκειο, ΤΕΙ-ΑΕΙ, Μεταπτυχιακά.

8. Επάγγελμα της μητέρας σου.....

#### B. ΚΕΙΜΕΝΟ PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Οι Ισπανοί αποίκισαν στη Νότια και Κεντρική Αμερική κατά το 16<sup>ο</sup> αι. παίρνοντας όλο το χρυσάφι των περιοχών και μεταφέροντάς το στην Ευρώπη και καταστρέφοντας τους αρχαίους πολιτισμούς κάνοντας τους κατοίκους δούλους.* .....

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

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»

*Από το μάθημα της ιστορίας.* .....

.....

### Γ. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Ο Κινηματογράφος, αποτελεί καλλιτεχνική εξέλιξη της εφεύρεσης της κινούμενης εικόνας από τον Τόμας Έντισον και τους Αδελφούς Λυμιέρ. Εδώ παρακολουθούμε το «Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου», μια ταινία με ιστορικό περιεχόμενο.

#### Α΄ ΜΕΡΟΣ

##### Πρόσωπα της ταινίας

Κονκισταδόρες=Ισπανοί αποικιοκράτες-πολεμιστές

Φραγκίσκος Πιζάρρο= Επικεφαλής ομάδας Ισπανών κατακτητών, κυβερνήτης στην αποικία του Περού

Ίνκα = Ιθαγενείς κάτοικοι-Πολεμιστές του Περού (πριν την αποικιοκρατία), γνωστοί για τον πολιτισμό τους και την πίστη τους στο Θεό Ήλιο

Αταχουάλπα= Γιος του Αυτοκράτορα Χουάννα Καπάκ, θεωρούμενος απόγονος του Ήλιου του Περού, νέος αυτοκράτορας έχοντας όλες τις εξουσίες

Βαλβέρδε= Ισπανός Καθολικός Ιερέας

Πέδρο ντι Κάντια= Πολεμιστής καταγόμενος από τον Χάνδακα της Κρήτης, συνεργάτης του Πιζάρρο

Να επιλέξεις μια από τις απαντήσεις της κάθε ερώτησης, κυκλώνοντας α) ή β) ή γ).

1. Ποιοι πήραν μέρος στη συμπλοκή κατά τη διάρκεια της Αποικιοκρατίας (1533μ.Χ.) που είδες στην ταινία;

α) Μόνον οι Κονκισταδόρες από την Ισπανία

β) Μόνον οι Ίνκα από το Περού

γ) Οι Ισπανοί αποικιοκράτες και οι συνοδοί του αυτοκράτορα του Περού στην πόλη Καζαμάρκα ✓

2. Εδώ είμαστε εμείς στην Ελλάδα που είναι χώρα της Ευρώπης, όπως και η Ισπανία.



Εικόνα 29.1: Πολιτικός χάρτης της Ευρώπης κατά το έτος 2006-2007

Μπορείς να σημειώσεις στον παρακάτω χάρτη σε ποια χώρα διαδραματίζεται το μεγαλύτερο μέρος της ταινίας;



3. Οι Ισπανοί ταξίδεψαν με πλοία επί μήνες. Αυτή είναι μια πυξίδα που δείχνει το Βορρά, απαραίτητη από τον 13<sup>ο</sup> αιώνα μ. Χ. για ταξίδια σε στεριά και θάλασσα.



Πότε διαδραματίστηκαν τα γεγονότα που παρακολούθησες στην ταινία;

- α) Προ Χριστού
- β) Μετά την Ανακάλυψη των Δυτικών Ινδιών (Αμερικής -1492) ✓
- γ) Πριν την εφεύρεση της πυξίδας

4. Για ποιο σκοπό οι αποικιοκράτες έλεγαν ότι ταξίδεψαν, όπως φαίνεται στην ταινία;  
α) Για να διαδώσουν την χριστιανική θρησκεία ✓  
β) Για να εκμεταλλευτούν τα δάση της περιοχής  
γ) Για να κάνουν τουρισμό



5. Ίσως έχεις ακούσει για την αναζήτηση του πλούτου σε μέρη, όπως το μυθικό Ελ Ντοράντο. Άλλαξε ο σκοπός του ταξιδιού για τους αποικιοκράτες;  
α) Ναι ✓  
β) Όχι

Εάν Ναι, να γράψεις ποιος νομίζεις ότι είναι ο καινούριος σκοπός.  
*Η αναζήτηση χρυσού.* .....

6. Τι έκαναν αρχικά οι Αποικιοκράτες στο Περού για να πετύχουν το σκοπό τους;  
α) Πούλησαν τα όπλα τους  
β) Πήραν τα χρυσά και ασημένια έργα τέχνης και τα έλιωσαν ✓  
γ) Έψαξαν στη γη για να βρουν χρυσάφι
7. Για να γίνει μια ταινία συνεργάζονται πολλοί καλλιτέχνες, όπως: σεναριογράφοι, ηθοποιοί, ενδυματολόγοι, μουσικοί, διευθυντές φωτογραφίας κ.α. με επικεφαλής τον σκηνοθέτη.  
Τι αντικείμενα χρησιμοποίησε ο σκηνοθέτης στην ταινία για να παρουσιάσει την ατμόσφαιρα της εποχής εκείνης;  
*Ενδυμασίες εκείνης της εποχής και τα παλάτια όπως το Τολέδο και τον θρόνο των Ίνκας.*
8. Τι βρήκες ενδιαφέρον στην ταινία και για ποιο λόγο;  
*Την αλλαγή σκοπού των Ισπανών και την απάνθρωπη συμπεριφορά στα ιερά και τον λαό των Ίνκας.*
9. Τι καινούριο έμαθες από την παρακολούθηση της ταινίας για την Αποικιοκρατία;  
*Ότι η θρησκεία των Ίνκας ήταν παρόμοια με τη χριστιανική, καθώς και το γεγονός ότι οι ηθικές τους αξίες, όπως το να κρατά κανείς το λόγο του ήταν παρόμοιες με των Ευρωπαίων.*



10. Μια ταινία (φίλμ) αποτελείται από διηγηματικούς κύκλους (σεκάνς). Όπως μια φράση αποτελείται από λέξεις, έτσι και μια σεκάνς αποτελείται από διηγηματικές μονάδες, τα πλάνα. Τα βασικότερα είδη πλάνων είναι:

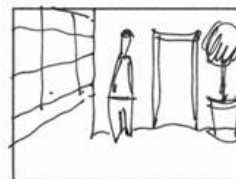
το κοντινό (γκρο πλαν) το οποίο θα μπορούσε να αγγίξει ο θεατής και φανερώνει αμεσότητα- οικειότητα.



το μεσαίο μέχρι το γόνατο πλάνο (πλαν αμερικαίν), το οποίο ο θεατής θα μπορούσε να πλησιάσει και φανερώνει επικοινωνία-παροχή πληροφοριών.



το γενικό (πλάνο συνόλου), μέρος του οποίου θα μπορούσε να γίνει ο θεατής και φανερώνει απόσταση.



I. Κατά τη διάρκεια της ταινίας παρακολουθούμε στη φυλακή ένα διάλογο μεταξύ των πρωταγωνιστών.

Τι είδους πλάνο είναι το εικονιζόμενο;

α) γκρο πλαν

β) πλαν αμερικαίν ✓

γ) πλάνο συνόλου



Για ποιο λόγο θεωρείς ότι χρησιμοποιείται το πλάνο αυτού του είδους;

Για να φανερώσει την επικοινωνία των δύο προσώπων και τις πληροφορίες που ζητά ο Πιζάρρο για να πάρει το χρυσό. ....

II. Προς το τέλος της ταινίας, παρακολουθούμε τη δίκη του αυτοκράτορα Αταχουάλπα. Τι είδους πλάνο είναι το εικονιζόμενο;

- α) γκρο πλαν ✓
- β) πλαν αμερικαίν
- γ) πλάνο συνόλου



Για ποιο λόγο θεωρείς ότι χρησιμοποιείται το πλάνο αυτού του είδους;  
*Για να δείξει την αμεσότητα και την αποφασιστικότητα των προσώπων που θεωρούν τον αυτοκράτορα Αταχουάλπα ένοχο.*

11. Ο Αταχουάλπα κρίνεται ένοχος από τους Ισπανούς, όχι όμως από τον Πιζάρρο. Ποια γνώμη επικράτησε και γιατί ;

- α) Επικράτησε η γνώμη των Ισπανών κατακτητών διότι αυτοί ήταν πολλοί και ενωμένοι. ✓
- β) Επικράτησε η γνώμη του Πιζάρρο διότι αυτός ήταν ένας και δυνατός.
- γ) Επικράτησε η γνώμη των ιθαγενών Ίνκα διότι αυτοί ήταν πάρα πολλοί και διχασμένοι.



12. I. Οι 168 Ισπανοί κατακτητές είχαν να αντιμετωπίσουν χιλιάδες ιθαγενών του Περού. Ποιο ήταν το αποτέλεσμα;

- α) Οι Ιθαγενείς του Περού επιτέθηκαν εναντίον των Ισπανών για να ελευθερώσουν τον Αταχουάλπα.
- β) Οι Ισπανοί θανάτωσαν τον Αταχουάλπα για να κατακτήσουν εύκολα τη χώρα του. ✓
- γ) Ο Πιζάρρο άφησε τον Αταχουάλπα να ζήσει για να συνεργαστούν στη διακυβέρνηση.

II. Στις παρακάτω φράσεις αναφέρονται οι συνθήκες στις οποίες διαδραματίστηκαν τα εξεταζόμενα γεγονότα. Να υπογραμμίσεις στην κάθε παρένθεση το υποκείμενο που αντιστοιχεί στην κάθε φράση.

- i) Έκαναν ειρηνική υποδοχή, ήταν αποδυναμωμένοι μετά το διχασμό τους για τη διαδοχή του θρόνου ( Ισπανοί , Ιθαγενείς ).
- ii) Ήταν οπλισμένοι, είχαν άλογα και ήθελαν να εκμεταλλευτούν τα πλούτη της χώρας ( Ισπανοί, Ιθαγενείς )

## Κωδικοποίηση μαθήτρια ΙΚ13, 14 ετών

### Β' ΜΕΡΟΣ

13. Γιατί η ταινία που είδαμε ονομάζεται «Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου»; Μπορείς να μας εξηγήσεις τι σημαίνει ο τίτλος και τι συμβολίζει ο Ήλιος του τίτλου;

*Σημαίνει το κυνήγι για χρυσό και ο Ήλιος συμβολίζει τον Αταχουάλπα που θεωρούσε ότι πατέρας του ήταν ο Ήλιος. ....*

14. Η δημιουργία μιας ταινίας είναι μια ομαδική καλλιτεχνική εργασία που ξεκινά από μια ιδέα και χρηματοδοτείται από την εταιρία παραγωγής. Ο σεναριογράφος γράφει το σενάριο, ο καλλιτεχνικός διευθυντής φροντίζει για τα σκηνικά και τα κοστούμια, ο διευθυντής φωτογραφίας φροντίζει για την ποιότητα της εικόνας, ο μουσικός για τη μουσική επένδυση. Οι ηθοποιοί ερμηνεύουν τους ρόλους κι ο σκηνοθέτης έχει το γενικό πρόσταγμα σε γυρίσματα εσωτερικού και εξωτερικού χώρου. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία του γυρίσματος τα πλάνα και οι σεκάνς μπαίνουν σε σειρά (μοντάζ). Οι ταινίες κρίνονται από ειδικούς και διαγωνίζονται για βραβεία ανά τον κόσμο (π.χ. Όσκαρ στις ΗΠΑ, Σεζάρ στη Γαλλία).

Απόσπασμα ταινίας κινουμένων σχεδίων ανάλογου θέματος: «Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο», σχετικά με την επιδρομή του Κορτές στο Μεξικό το 1519 μ.Χ.

Τι μέσα χρησιμοποιεί ο σκηνοθέτης;  
Χρησιμοποιεί κινούμενα σχέδια κυρίως σε  
εξωτερικούς χώρους. ....  
.....



15. Τι διαφορές διακρίνεις ανάμεσα στην ταινία «Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου» και στο απόσπασμα της ταινίας «Ο δρόμος για το Ελ Ντοράντο»;

*Στο «Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου» υπάρχουν πολλά πρόσωπα που δεν έρχονται άμεσα για τον χρυσό, αλλά λέγοντας πως θέλουν να διαδώσουν τον Χριστιανισμό. Στο απόσπασμα της Β' ταινίας φαίνεται ξεκάθαρα ο σκοπός του Κορτές, τον οποίο δεν ακολουθεί στρατός, αντίθετα με τον Πιζάρρο.*



## Αποσπάσματα κειμένων

A. Απόσπασμα από το βιβλίο *Ευρωπαϊκή ιστορία, ο δυτικός πολιτισμός-Νεότεροι χρόνοι*, του Ε. Μ. Μπερνς (E. M. Burns), ιστορικού (2006)

[...]

B. Απόσπασμα από το βιβλίο *Ιστορία της Ευρώπης, τόμος α΄* του Νόρμαν Ντέηβις (Norman Davies), ιστορικού (2009)

[...]

Γ. Απόσπασμα από το βιβλίο *Οι τελευταίες ημέρες των Ίνκα του Κιμ ΜακΚουέρνυ (Kim MacQuarrie), ιστορικού-ανθρωπολόγου, ερευνητή για πέντε χρόνια στο Περού (2007)*

[...]

### Δ. Πηγές

I. Απόσπασμα γράμματος Ισπανού πολεμιστή

[...]

II. Απόσπασμα από τα απομνημονεύματα Ισπανού πολεμιστή

[...]

III. Απόσπασμα από τα χειρόγραφα και τα 400 σκίτσα ενός Ιθαγενή 80 ετών

16. Τι υλικά (είδη πηγών) χρησιμοποιεί ο ιστορικός για να συγκροτήσει την ιστορική του σύνθεση (ιστορικό κείμενο);

*Χρησιμοποιεί ιστορικές πηγές, όπως αποσπάσματα βιβλίων και γραμμάτων, απομνημονεύματα και άλλα έργα που παρουσιάζουν τα γεγονότα και από τις δύο πλευρές.....*

17. Σημείωσε τις διαφορές που διακρίνεις ανάμεσα στα κείμενα των ιστορικών Μπερνς, Ντέηβις και ΜακΚουέρνυ σχετικά με το ίδιο θέμα της Αποικιοκρατίας.

*Το κείμενο του Μπερνς μιλά για τον Δυτικό Πολιτισμό και για τα αποτελέσματα των ταξιδιών των Ισπανών μιλώντας μόνο για τα θετικά. Το κείμενο του Ντέηβις μιλά για τις σχέσεις της Ευρώπης με την Αμερική και το κείμενο του ΜακΚουέρνυ εξηγεί τι συνέβη στο ταξίδι του Πιζάρρο.*

18. Η ιστορική ταινία μυθοπλασίας «Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου» που παρακολούθησες περιέχει και ιστορικά στοιχεία (τα οποία συμφωνούν με τα κείμενα των ιστορικών) και μυθοπλαστικά στοιχεία (τα οποία διαφέρουν από τα ιστορικά κείμενα).

I. Το λιώσιμο των χρυσών αντικειμένων που παρακολούθησες στην ταινία «Το Βασιλικό Κυνήγι του Ήλιου»

i) Τι νομίζεις ότι είναι; Ιστορικό ή μυθοπλαστικό στοιχείο ;

*Είναι ιστορικό στοιχείο. ....*

ii) Σε ποια φράση της πρώτης πηγής (Γράμμα πολεμιστή) στηρίζεις την απάντησή σου;

*«Σου στέλνω πλάκα από καλό χρυσάφι».* .....

II. Στο τέλος της ίδιας ταινίας οι Ισπανοί τοποθετούν στο θρόνο το άψυχο σώμα του Αταχουάλπα με την αυτοκρατορική ενδυμασία του περιμένοντας να αναστηθεί.

i) Πρώτα να διαβάσεις το κείμενο του ιστορικού Κιμ ΜακΚουέρνυ για να βρεις σε τι διαφέρει από την ταινία κι έπειτα να γράψεις εάν το περιστατικό αυτό είναι ιστορικό ή μυθοπλαστικό *Είναι μυθοπλαστικό.*

ii) Σε ποια φράση του ιστορικού Κιμ ΜακΚουέρνυ στηρίζεις την απάντησή σου; *«Την άλλη μέρα οι ξάγρυπνοι κονκισταδόρες...όσο γίνεται πιο γρήγορα».*

III. Να βρεις κι άλλες διαφορές ανάμεσα στην ταινία και στο κείμενο του ιστορικού Κιμ ΜακΚουέρνυ.

*Η Ισαβέλλα δεν έπαιρνε μέρος στη σκηνή της άδειας και ο Αταχουάλπα δεν έπαιζε σκάκι σε καμία σκηνή.* .....

19. I. Ποιες διαφορές βρίσκεις ανάμεσα στη δεύτερη πηγή (Απομνημονεύματα Οβιέδο) και τα ιστορικά κείμενα σχετικά με το χαρακτήρα του Πιζάρρο;

*Τα απομνημονεύματα Οβιέδο χαρακτηρίζουν τον Πιζάρρο λυπημένο, ενώ τα ιστορικά κείμενα άγριο φέρνοντας καταστροφή.* .....

II. Ποιές διαφορές βρίσκεις ανάμεσα στην τρίτη πηγή (Χειρόγραφο Ιθαγενή Πόμα) και στα κείμενα των ιστορικών σχετικά με την υπόσχεση ειρήνης από τους Ισπανούς προς τους Ιθαγενείς;

*Ο Ιθαγενής θεωρεί πως ο λαός του αδικήθηκε και το Περού ανήκει στους Ινδιάνους, ενώ τα κείμενα των ιστορικών θεωρούν πως η κατάκτηση του Περού έφερε ανάπτυξη στην Ευρώπη και δεν θεωρείται αδικία προς τους Ιθαγενείς.*

20. Η λέξη «αποικιοκρατία» δεν αναφέρεται στην ταινία, ούτε στις πηγές. Η έννοια της αποικιοκρατίας είναι δημιούργημα των ιστορικών και υπάρχει στα ιστορικά κείμενα. Τα ιστορικά γεγονότα, όμως, στο «Νέο Κόσμο», συνέβησαν και ονομάζονταν διαφορετικά. Να αναζητήσεις και στις τρεις πηγές με ποιες λέξεις ο Ισπανός πολεμιστής, ο Ισπανός Οβιέδο και ο Ιθαγενής Πόμα αναφέρονται στο γεγονός της αποικιοκρατίας.

*«Από την Καζαμάρκα, στο Βασίλειο της Νέας Καστίλλης», («στον κυβερνήτη»), «ανώτερη βία».* .....

21. Μετά το 1823, οι Περουβιανοί απελευθερώθηκαν από την ισπανική κυριαρχία, διατηρώντας, όμως, τόσο τη γλώσσα, όσο και πολλές συνήθειες των Ισπανών. Από τη μία πλευρά έγινε ο εξευρωπαϊσμός των αποικιών, από την άλλη, όμως, πλευρά χάθηκαν πολιτισμοί, όπως των Αζτέκων στο Μεξικό και των Ίνκα στο Περού.

Ποια είναι η γνώμη σου για το συμπέρασμα αυτό σχετικά με την αποικιοκρατία;

Θεωρώ πως οι δύο λαοί έπρεπε να συνυπάρξουν αντί να καταστρέψουν ο ένας τον άλλο για να μην εξαφανιστούν οι πολιτισμοί. Βέβαια, υπήρχαν και θετικά αποτελέσματα, όπως η ανάπτυξη από τον εξευρωπαϊσμό.

22. Πώς προτιμάς να διδάσκεσαι ιστορία;

- α) Μόνον από το βιβλίο
- β) Μόνον από τις ταινίες
- γ) Σε συνδυασμό βιβλίου και ταινίας ✓

Να αιτιολογήσεις την προτίμησή σου

Προτιμώ να διδάσκομαι με ταινίες, γιατί είναι μια αναπαράσταση των γεγονότων και ένας τρόπος ψυχαγωγίας, αλλά και με το βιβλίο, για να διασταυρώνω πληροφορίες και να βγάζω δικά μου συμπεράσματα.

Κωδικοποίηση **μαθήτρια ΙΚ13, 14 ετών**

#### Δ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (POST-TEST)

«Μετά την προβολή της ταινίας και τα όσα διάβασες στα κείμενα των ιστορικών προσπάθησε να παρουσιάσεις το θέμα της αποικιοκρατίας των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ. Χ. σε κάποιον που δεν το γνωρίζει. Να δώσεις έναν τίτλο στο κείμενό σου.... »

##### *Αποικιοκρατία*

*Η αποικιοκρατία ήταν ένα γεγονός που συνέβη κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. και έφερε ριζικές μεταβολές στην Ευρώπη και την Αμερική. Πολλοί Ευρωπαίοι έφτασαν στην Αμερική, κατακτώντας διάφορες περιοχές και παίρνοντας όλο το χρυσό, ενώ ο αρχικός σκοπός τους ήταν η διάδοση του Χριστιανισμού. Οι Ευρωπαίοι χρησιμοποίησαν τη βία καταστρέφοντας σημαντικούς πολιτισμούς, όπως τους Ίνκας, χωρίς να προσπαθήσουν να ζήσουν ειρηνικά. Παρά τις αρνητικές συνέπειες που είχε η αποικιοκρατία στους πολιτισμούς αυτούς υπήρξε ανάπτυξη στην Ευρώπη με την εισαγωγή χρυσού και διαφόρων εμπορευμάτων που έκαναν καλύτερη την ποιότητα ζωής στην Ευρώπη. Θετικά αποτελέσματα υπήρχαν και στην Αμερική με τον εξευρωπαϊσμό, που έφερε την ανάπτυξή της (μαθήτρια ΙΚ13, 14 ετών).*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## PRE-TEST

### Δείγμα 5B. Pre-test Ιδιωτικού σχολείου: Ομάδα ελέγχου (Ομάδα 1)

#### B. KEIMENO PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Οι Ισπανοί και οι Πορτογάλοι συμπεριφέρθηκαν με απάνθρωπη σκληρότητα στους λαούς τους οποίους κατέκτησαν. Επίσης, οι Πορτογάλοι φέρθηκαν πολύ απάνθρωπα.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Σε αυτό το θέμα γνωρίζω τα περισσότερα από το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο (μαθητής E-IA1, 14 ετών).*

#### B. KEIMENO PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Το 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. οι Ισπανοί ανακάλυψαν μια νέα ήπειρο, την Αμερική συγκεκριμένα στον κόλπο του Μεξικού όπου εκεί βρήκαν έναν υποανάπτυκτο πολιτισμό και φέρθηκαν αποτρόπαια για να αποκτήσουν τη γη των Ινδιάνων.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Από το μάθημα ιστορίας, έρευνα στο ίντερνετ (μαθητής E-IA2, 14 ετών).*

#### B. KEIMENO PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Το 16<sup>ο</sup> αιώνα οι Πορτογάλοι και οι Ισπανοί άρχισαν τα ταξίδια για την ανακάλυψη άλλων χωρών, αφού είχαν πλέον βεβαιωθεί για τη σφαιρικότητα της γης. Ανακάλυψαν την Αμερική και συμπεριφέρθηκαν με απάνθρωπο τρόπο στους ιθαγενείς εκεί.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Από το σχολείο και το σχολικό βιβλίο (μαθήτρια E-IK12, 14 ετών).*

#### B. KEIMENO PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Οι Ισπανοί και οι Πορτογάλοι πήγαν στην Αμερική το 16<sup>ο</sup> αιώνα και δημιούργησαν μια μεγάλη αποικιοκρατία.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Από τις πηγές των βιβλίων (μαθήτρια E-IK16, 14 ετών).*

## PRE-TEST

### Δείγμα 5Γ. Pre-test Δημόσιου σχολείου: Ομάδα ελέγχου (Ομάδα 1)

#### B. KEIMENO PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Οι Ισπανοί και οι Πορτογάλοι το 16<sup>ο</sup> αιώνα έκαναν πολλά ταξίδια και φτάσανε στους τότε λαούς της Αμερικής τις περιοχές των οποίων κατέκτησαν και ίδρυσαν αποικίες.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Από την ιστορία της Β' Γυμνασίου (μαθήτρια Ε-ΔΚ19, 14 ετών).*

#### B. KEIMENO PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Οι Ισπανοί κάναν πολλά ταξίδια και κατέλαβαν αρκετές περιοχές, κάποιες με τη βία, ενώ βοήθησαν και σε ανακαλύψεις.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Από την ιστορία του σχολείου (μαθήτρια Ε-ΔΚ18, 14 ετών).*

#### B. KEIMENO PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Οι Ισπανοί μετά την ανακάλυψη της αμερικανικής ηπείρου, μετανάστευσαν και ίδρυσαν αποικίες στη νέα ήπειρο, είτε με ειρηνικούς συμβιβασμούς με τους ντόπιους, είτε με διαμάχες.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Το βιβλίο ιστορίας Β' Γυμνασίου και το ίντερνετ (μαθητής Ε-ΔΑ2, 14 ετών).*

#### B. KEIMENO PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Οι Ισπανοί, όπως και οι Πορτογάλοι, αφού ανακάλυψαν τα νέα εδάφη της Αμερικής, αποκαλούμενα ως Νέο κόσμο, επέβαλλαν σ' αυτά αποικιοκρατικό καθεστώς προσαρτώντας τα με τη βία στις αποικιακές τους αυτοκρατορίες. Οι Ισπανοί ειδικότερα, έδειξαν απάνθρωπη ωμότητα κατασφάζοντας τους προκολομβιανούς ιθαγενείς κατοίκους των περιοχών. Οι Ισπανοί καθιέρωσαν έτσι την αρχή των άνισων ανταλλαγών, της δουλείας, καθώς και του εμπορίου ανθρώπων.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Έμαθα γι' αυτό το θέμα από το βιβλίο της ιστορίας Β' Γυμνασίου και από ντοκιμαντέρ (μαθητής Ε-ΔΑ1, 14 ετών).*



## PRE-TEST

### Δείγμα 5Α. Pre-test Ιδιωτικού σχολείου: Πειραματική ομάδα (Ομάδα 1)

#### B. ΚΕΙΜΕΝΟ PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Οι Ισπανοί αποίκισαν στη Νότια και Κεντρική Αμερική κατά το 16<sup>ο</sup> αι. παίρνοντας όλο το χρυσάφι των περιοχών και μεταφέροντάς το στην Ευρώπη και καταστρέφοντας τους αρχαίους πολιτισμούς κάνοντας τους κατοίκους δούλους.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Από το μάθημα της ιστορίας. (μαθήτρια ΙΚ13, 14 ετών)*

#### B. ΚΕΙΜΕΝΟ PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Αφού οι Οθωμανοί έκαναν τους εμπορικούς δρόμους στην Ανατολή, οι Ευρωπαίοι, κυρίως οι Ισπανοί και οι Πορτογάλοι, ωθήθηκαν στις γεωγραφικές ανακαλύψεις και έτσι βρήκαν τις περισσότερες χώρες της σημερινής Λατινικής Αμερικής, στην οποία ίδρυσαν και αποικίες και πολέμησαν για την κυριαρχία.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Από τη φετινή ιστορία (μαθητής ΙΑ1, 14 ετών).*

#### B. ΚΕΙΜΕΝΟ PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Γνωρίζω ότι διαδραματίστηκε στο Περού, ότι οι Ίνκας είχαν πάρα πολύ χρυσό, ότι δεν ήταν χριστιανοί, ότι οι Ευρωπαίοι τους συμπεριφέρθηκαν βίαια και ότι πήραν το χρυσό.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Από το μάθημα της ιστορίας, μου λένε οι γονείς πράγματα (μαθητής ΙΑ5, 14 ετών).*

#### B. ΚΕΙΜΕΝΟ PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Πως έψαχναν για χρυσάφι και πολύτιμους λίθους και αποίκισαν στις Φιλιππίνες, τη Νότια και Κεντρική Αμερική. Δεν σεβάστηκαν τους ντόπιους και τους έκαναν σκλάβους και τους σκότωναν.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Από τον παππού μου, το σχολείο και το ίντερνετ (μαθητής ΙΑ8, 14 ετών).*

## PRE-TEST

### Δείγμα 5E. Pre-test Δημόσιου σχολείου: Πειραματική ομάδα (Ομάδα 1)

#### B. KEIMENO PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Κατά την εποχή αυτή οι Ισπανοί έκαναν μεγάλες ανακαλύψεις, καθώς με καράβια ανακάλυψαν πολλά μέρη, καθώς και τους Ινδιάνους.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Αυτό το έμαθα από το μάθημα της ιστορίας μας (μαθητής ΔΑ1, 14 ετών).*

#### B. KEIMENO PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Ο Κολόμβος ανακάλυψε την Αμερική, ο Μαγγελάνος έκανε τον περίπλου της γης.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Από το βιβλίο της ιστορίας (μαθήτρια ΔΚ16, 14 ετών).*

#### B. KEIMENO PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Ο Κολόμβος ανακάλυψε την Αμερική. Ο Μαγγελάνος έκανε τον πρώτο περίπλου της γης. Ο Βάσκο ντα Γκάμα ανακάλυψε το ακρωτήριο της Καλής Ελπίδας.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Από την ιστορία της Ε' τάξης και της Β' Γυμνασίου (μαθήτρια ΔΚ15, 14 ετών).*

#### B. KEIMENO PRE-TEST

I. «Τι γνωρίζεις για την αποικιοκρατία των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ;»  
*Οι Ισπανοί με τις ανακαλύψεις κατέλαβαν με βίαιο τρόπο τα εδάφη της Αμερικής.*

II. «Από που έχεις μάθει όσα γνωρίζεις για το θέμα;»  
*Από το μάθημα της Ιστορίας (μαθητής ΔΑ3, 14 ετών).*

## ΠΑΡΑΓΩΓΗ-ΣΥΝΘΕΣΗ (POST-TEST)

### Δείγμα 5ΣΤ. Post-test Ιδιωτικού σχολείου: Πειραματική ομάδα (Ομάδα 1)

#### Δ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (POST-TEST)

«Μετά την προβολή της ταινίας και τα όσα διάβασες στα κείμενα των ιστορικών προσπάθησε να παρουσιάσεις το θέμα της αποικιοκρατίας των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ. Χ. σε κάποιον που δεν το γνωρίζει. Να δώσεις έναν τίτλο στο κείμενό σου.... »

##### *Αποικιοκρατία*

*Η αποικιοκρατία ήταν ένα γεγονός που συνέβη κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. και έφερε ριζικές μεταβολές στην Ευρώπη και την Αμερική. Πολλοί Ευρωπαίοι έφτασαν στην Αμερική, κατακτώντας διάφορες περιοχές και παίρνοντας όλο το χρυσό, ενώ ο αρχικός σκοπός τους ήταν η διάδοση του Χριστιανισμού. Οι Ευρωπαίοι χρησιμοποίησαν τη βία καταστρέφοντας σημαντικούς πολιτισμούς, όπως τους Ίνκας, χωρίς να προσπαθήσουν να ζήσουν ειρηνικά. Παρά τις αρνητικές συνέπειες που είχε η αποικιοκρατία στους πολιτισμούς αυτούς υπήρξε ανάπτυξη στην Ευρώπη με την εισαγωγή χρυσού και διαφόρων εμπορευμάτων που έκαναν καλύτερη την ποιότητα ζωής στην Ευρώπη. Θετικά αποτελέσματα υπήρχαν και στην Αμερική με τον εξευρωπαϊσμό, που έφερε την ανάπτυξη της (μαθήτρια ΙΚ13, 14 ετών).*

##### *Η Αποικιοκρατία*

*Κατά τον 15<sup>ο</sup> αιώνα οι Ευρωπαίοι μη μπορώντας να κάνουν εμπόριο με την Ανατολή εξαιτίας των Οθωμανών αρχίζουν να ψάχνουν για νέες περιοχές. Έτσι βρήκαν την Αμερική που ήταν γεμάτη φυσικούς πλούτους και έτσι άρχισαν να τα αποκτούν συχνά με τη βία. Στο πλαίσιο του 16<sup>ου</sup> αιώνα είχαν κατακτήσει όλη τη Λατινική Αμερική και είχαν εξαφανίσει με απάνθρωπη βία τους τοπικούς πολιτισμούς. Όμως, το εμπόριο, η οικονομία και η τεχνολογία άρχισαν να αναπτύσσονται σε δραματικό βαθμό (μαθητής ΙΑ1, 14 ετών).*

##### *Η κατάκτηση του Περού από τους Ισπανούς*

*Τον 16<sup>ο</sup> αιώνα ένας Ισπανός κατακτητής, ο Φραγκίσκος Πιζάρρο πήρε άδεια από το Βασιλιά Κάρολο Ε΄ και τη βασίλισσα Ελισάβετ [Ισαβέλλα] να κατακτήσει το Περού, να γίνει κυβερνήτης του και να εκχριστιανίσει τους ανθρώπους εκεί. Οι 167 άνδρες που συγκέντρωσε έκαναν μακρινό ταξίδι και τελικά ανακάλυψαν τους Ίνκας. Σκότωσαν χιλιάδες και αιχμαλώτισαν τον βασιλιά, το γιο του ήλιου, όπως ισχυριζόταν. Αυτός τον δωροδόκησε, λέγοντάς του ότι θα γεμίσει ένα δωμάτιο χρυσό αν τον άφηναν ελεύθερο. Αυτός το έκανε, όμως, θανατώθηκε αφού δεν ήταν χριστιανός και απειλούσε ότι θα σκοτώσουν οι ιθαγενείς το στρατό του Πιζάρρο. Θανατώθηκε, τον έβαλε στην αυτοκρατορική στολή να δουν αν θα αναστηθεί αλλά αυτό δεν έγινε ποτέ (μαθητής ΙΑ5, 14 ετών).*

##### *Το μεγαλύτερο έγκλημα της ανθρωπότητας*

*Οι Ισπανοί, διότι στον τόπο τους δεν είχαν πλούτη, κατέκτησαν με βίαιο τρόπο τη Νότια και Κεντρική Αμερική. Δεν σεβάστηκαν τους ντόπιους και έγιναν πλούσιοι. Σήμερα ελάχιστοι ιθαγενείς επιβίωσαν και ζουν σύμφωνα με τις παραδόσεις τους (μαθητής ΙΑ8, 14 ετών).*

## Δείγμα 5Z. Post-test Δημόσιου σχολείου: Πειραματική ομάδα (Ομάδα 1)

### Δ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ (POST-TEST)

«Μετά την προβολή της ταινίας και τα όσα διάβασες στα κείμενα των ιστορικών προσπάθησε να παρουσιάσεις το θέμα της αποικιοκρατίας των Ισπανών κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ. Χ. σε κάποιον που δεν το γνωρίζει. Να δώσεις έναν τίτλο στο κείμενό σου.... »

#### *Η γη του βασιλιά Ηλιου*

*Οι Ισπανοί πήγαν με καράβια τους στο Περού κατά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. Ο αρχικός τους σκοπός ήταν η εκχριστιάνιση των Ιθαγενών αλλά επίσης να πάρουν τον χρυσό τους. Σκότωσαν τον βασιλιά τους και έκλεψαν τελικά τον χρυσό και μετά από πολλά χρόνια οι Ίνκας συνήθισαν και έγιναν σαν τους Ισπανούς αλλά στο τέλος πέθαναν (μαθητής ΔΑ1, 14 ετών).*

#### *Η αποικιοκρατία των Ισπανών*

*Οι Ισπανοί ξεκίνησαν ένα ταξίδι προς το Περού εκεί βρήκαν τους Ιθαγενείς που ζούσαν εκεί. Αρχικά τους είπαν πως ήρθαν ειρηνικά, αλλά μετά τους σκότωσαν. Τους είχαν πει πως έρχονται για να μεταδώσουν τον χριστιανισμό. Ο πραγματικός λόγος όμως ήταν το χρυσάφι. Οι Ισπανοί εκμεταλλεύτηκαν τους Ίνκας ώστε να τους δώσουν το χρυσάφι που έχουν (μαθήτρια ΔΚ16, 14 ετών).*

#### *Αποικιοκρατία των Ισπανών*

*Σύμφωνα με το πληροφοριακό υλικό που συγκέντρωσα κατέληξα σε ορισμένα συμπεράσματα. Αρχικά, οι Ισπανοί με την πρόοδο των γεωγραφικών γνώσεων αποφάσισαν να κάνουν γεωγραφικές ανακαλύψεις. Ο σκοπός τους στην αρχή ήταν ιεραποστολικός, να εκχριστιανίσουν δηλαδή τους Ιθαγενείς. Αργότερα, όμως φανατίστηκαν αρκετά και έγιναν πιο βίαιοι, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος τους. Στη συνέχεια τους ενδιέφερε περισσότερο να κατακτήσουν το χρυσό των Ιθαγενών (μαθήτρια ΔΚ15, 14 ετών).*

#### *Η εκμετάλλευση των Ισπανών προς τους Ίνκας για το χρυσάφι*

*Οι Ισπανοί για τις ανακαλύψεις προσπάθησαν να κατακτήσουν το 16<sup>ο</sup> αι. μ.Χ. το Περού. Οι Ιθαγενείς «άοπλοι» δεν μπόρεσαν να τους αντιμετωπίσουν και οι Ισπανοί με τον Φραγκίσκο Πιζάρρο για αρχηγό κατέκτησαν τη χώρα των Ίνκας με σκοπό να πάρουν το χρυσό από τα ορυχεία. Τέλος ο βασιλιάς των Ίνκας κήκε από τους Ισπανούς. Αποτέλεσμα ήταν η αποικιοκρατία των Ισπανών και η εκμετάλλευση των Ίνκας για τον χρυσό (μαθητής ΔΑ3, 14 ετών).*

## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ (ΤΕΛΙΚΟ POST-TEST)

### Δείγμα 5Η. Συνέντευξη Ομάδας Ελέγχου Ιδιωτικού Σχολείου: Παράδειγμα αναλυτικής Συνέντευξης Ομάδας 1 (E-IA1, E-IA2, E-IK12, E-IK16)

-E(Ερευνητής): Λοιπόν, τώρα, η συζήτηση που θα κάνουμε είναι σχετική κι αυτή με την έρευνα που κάνουμε από το Πανεπιστήμιο. Ό,τι πούμε θα χρησιμοποιηθεί για επιστημονικούς σκοπούς. Ανώνυμα.

Πάμε σιγά σιγά. Αφού συμπληρώσατε ό,τι θυμόσασταν από το μάθημα της ιστορίας για την αποικιοκρατία των Ισπανών, θα ήθελα να συζητήσουμε μερικά ακόμα πράγματα... Εντάξει;

-E-IA1, E-IA2, E-IK12, E-IK16: *Ναι.*

-E: Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία;

-E-IA1: *Ναι.*

-E: Μπορείς να μας πεις γιατί;

-E-IA1: *Γιατί μαθαίνω για τους λαούς και για τις κατακτήσεις τους.*

-E: Σε εσένα αρέσει η ιστορία;

-E-IA2: *Όχι και τόσο...*

-E: Γιατί;

-E-IA2: *Μου αρέσει περισσότερο να ψάχνω στο ίντερνετ.*

-E: Εσύ τι λες;

-E-IK12: *Ναι, μου αρέσει γιατί μαθαίνω για το παρελθόν.*

-E: Θα μας πεις κι εσύ;

-E-IK16: *Ναι. Μου αρέσει να διαβάζω ιστορία, γιατί μαθαίνουμε ιστορίες από τα παλιά.*

-E: Λοιπόν, υπάρχουν ταινίες μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου. Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια τέτοια ταινία.

-E-IA1: *Ναι, μου αρέσει να βλέπω ταινία στον κινηματογράφο, αλλά δεν ξεχωρίζω ποια είναι ταινία μυθοπλασίας.*

-E: Μπορείς να ξεχωρίσεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;

-E-IA1: *Δεν έμαθα να τα ξεχωρίζω, όμως μερικές φορές βλέπω κάτι και θυμάμαι ότι το είπαμε και στο μάθημα της ιστορίας.*

-E: Σε εσένα αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου;

-E-IA2: *Ναι...*

-E: Για ποιο λόγο;

-E-IA2: *Μου αρέσει, αλλά μερικές φορές μπερδεύομαι εάν αυτά έγιναν στ' αλήθεια ή όχι.*

-E: Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;

-E-IA2: *Εεεε... Τα μυθοπλαστικά μου θυμίζουν μυθολογία.*

-E: Για τα ιστορικά τι λες;

-E-IA2: *Πρέπει να ψάξω για να βρω ποια είναι γραμμένα στην ιστορία.*

-E: Εσύ τι λες; Θέλεις να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας με ιστορικό περιεχόμενο;

-E-IK12: *Όχι και τόσο...*

-E: Γιατί;

-E-IK12: *Γιατί...είναι λίγο βαρετό...Θέλει χρόνο...*

-E: Τα στοιχεία πώς τα ξεχωρίζεις;

-E-IK12: *Δεν τα ξεχωρίζω. Προτιμώ να παίρνω πληροφορίες από τα βιβλία.*

-E: Εσύ τι έχεις να πεις για την ταινία μυθοπλασίας με ιστορικό περιεχόμενο;

- E-IK16: *Ναι, θέλω να την παρακολουθώ γιατί έχει δράση, κοστούμια, μουσική, ηθοποιούς.*
- E: Τα στοιχεία τα ιστορικά πώς τα ξεχωρίζεις από τα μυθοπλαστικά.
- E-IK16: *Δεν τα ξεχωρίζω... Θα ήθελα, όμως να τα μάθω...*
- E: Οι αποικίες, δηλαδή οι κατακτημένες χώρες μετά την απελευθέρωσή τους τι νομίζετε ότι είχαν;
- E-IA1, E-IA2, E-IK12, E-IK16: *Οι κατακτημένες χώρες μετά την απελευθέρωσή τους είχαν... Ελευθερία, νέους κατοίκους, ορυχεία, άλλη θρησκεία.*
- E: Σε βοήθησε το σχολικό βιβλίο που διάβασες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία;
- E-IA1: *Ναι...*
- E: Γιατί;
- E-IA1: *Δεν τα λέει όλα το βιβλίο της ιστορίας, έτσι μας παρακινεί να ενδιαφερθούμε για να μάθουμε περισσότερα.*
- E: Εσάς; Σας βοήθησε;
- E-IA2: *Εμένα, όχι. Καλό είναι το βιβλίο, αλλά εγώ ψάχνω στο ίντερνετ να βρω κι άλλα πράγματα.*
- E-IK12: *Ναι, με βοήθησε, γιατί αναφέρεται σε γεγονότα που συχνά με κάνουν να θέλω να διαβάσω περισσότερα γι' αυτά.*
- E-IK16: *Ναι, με βοήθησε το σχολικό βιβλίο επειδή έχουν ενδιαφέρον οι πηγές.*
- E: Είσαι ευχαριστημένη με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας μόνον από το βιβλίο;
- E-IK16: *Όχι...*
- E: Γιατί;
- E-IK16: *Γιατί το βιβλίο συνέχεια με κουράζει.*
- E: Εσύ τι λες;
- E-IK12: *Ναι. Ευχαριστιέμαι μόνον το βιβλίο, γιατί η ταινία θέλει περισσότερη σκέψη...*
- E: Εσύ είσαι ευχαριστημένος να διδάσκεσαι και να μαθαίνεις ιστορία μόνον από το βιβλίο;
- E-IA2: *Όχι, γιατί το βιβλίο το βαριέμαι...λίγο... Όταν βάζει η κυρία κανένα ντοκιμαντέρ είναι λίγο καλύτερα...*
- E: Εσύ είσαι ευχαριστημένος;
- E-IA1: *Όχι, γιατί, όπως σας είπα και νωρίτερα, το βιβλίο δεν φτάνει. Δίνει κάποιες πληροφορίες, αλλά δεν τα γράφει όλα.*
- E: Θα ήθελες ένα νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές;
- E-IA1: *Ναι. Θα ήθελα.*
- E: Γιατί;
- E-IA1: *Μου αρέσει ο κινηματογράφος. Αν μάθω να ξεχωρίζω τα στοιχεία που είπατε νωρίτερα θα με βοηθήσει να καταλάβω καλύτερα την ιστορία.*
- E: Εσύ θα ήθελες αυτόν τον νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας;
- E-IA2: *Ναι, γιατί θα είναι πιο ευχάριστο το μάθημα, μόνον πρέπει να μάθουμε να βρίσκουμε την αλήθεια.*
- E: Εσύ θα ήθελες έναν τρόπο που συνδυάζει την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές.
- E-IK12: *Ίσως. Αρκεί να γίνει σωστά η διδασκαλία. Θα ήθελα να δοκιμάσω κάτι διαφορετικό στο μάθημα της ιστορίας για να σας πω με σιγουριά τη γνώμη μου.*
- E: Εσύ θα ήθελες έναν τρόπο που να συνδυάζει κινηματογράφο και ιστορία;

- E-IK16: *Ναι, θα ήθελα και για να περνάει η ώρα ευχάριστα και να μαθαίνω και κάτι...*
- E: *Ωραία...Ως ομάδα θέλετε να ρωτήσετε κάτι;*
- E-IA1: *Ναι, το άλλο τμήμα είδε ταινία για τους Ιθαγενείς. Εμείς θα δούμε;*
- E: *Εσείς δεν θα δείτε μαζί μου την ταινία. Σας ετοιμάζει κάτι άλλο η καθηγήτριά σας. Σας ευχαριστώ πολύ παιδιά...*
- E-IA1, E-IA2, E-IK12, E-IK16: *Γεια σας.*

**Δείγμα 5Η1. Ομάδα ελέγχου Ιδιωτικού σχολείου:  
Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
μέλους της Ομάδας 1 (E-IA1)**

E-IA1

Από πού:  
Ιστορία+Καθηγήτρια

1. A) Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Ναι  
B) Γιατί; Γιατί μαθαίνω για τους λαούς και για τις κατακτήσεις.
2. A) Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Ναι  
B) Γιατί; Μου αρέσει να βλέπω ταινία στον κινηματογράφο, αλλά δεν ξεχωρίζω ποια είναι ταινία μυθοπλασίας.  
Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία; Δεν έμαθα να τα ξεχωρίζω, όμως μερικές φορές βλέπω κάτι και θυμάμαι ότι το είπαμε και στο μάθημα της ιστορίας.  
*-E-IA1, E-IA2, E-IK12, E-IK16: Οι κατακτημένες χώρες μετά την απελευθέρωσή τους είχαν... Ελευθερία, νέους κατοίκους, ορυχεία, άλλη θρησκεία.*
3. A) Σε βοήθησε το σχολικό βιβλίο που διάβασες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Ναι  
B) Γιατί; Δεν τα λέει όλα το βιβλίο της ιστορίας, έτσι μας παρακινεί να ενδιαφερθούμε για να μάθουμε περισσότερα.
4. A) Είσαι ευχαριστημένος/η με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας μόνον από το βιβλίο; Όχι  
B) Γιατί; Όπως σας είπα και νωρίτερα, το βιβλίο δεν φτάνει. Δίνει κάποιες πληροφορίες, αλλά δεν τα γράφει όλα.  
Γ) Θα ήθελες έναν νέον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ναι  
Δ) Γιατί; Μου αρέσει ο κινηματογράφος. Αν μάθω να ξεχωρίζω τα στοιχεία που είπατε νωρίτερα θα με βοηθήσει να καταλαβαίνω καλύτερα την ιστορία.
5. Ερώτηση Ομάδας 1 (E-IA1, E-IA2, E-IK12, E-IK16) προς τον ερευνητή:  
*Το άλλο τμήμα είδε ταινία για τους Ιθαγενείς. Εμείς θα δούμε;*



**Δείγμα 5Η2. Ομάδα ελέγχου Ιδιωτικού σχολείου:  
Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
μέλους της Ομάδας 1 (E-IA2)**

E-IA2

Από πού:  
Ιστορία+Ίντερνετ

1. Α) Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Όχι και τόσο.  
Β) Γιατί; Μου αρέσει περισσότερο να ψάχνω στο Ίντερνετ.
2. Α) Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Ναι  
Β) Γιατί; Μου αρέσει, αλλά μερικές φορές μπερδεύομαι εάν αυτά έγιναν στ' αλήθεια ή όχι.  
Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία; Τα μυθοπλαστικά μου θυμίζουν μυθολογία. Πρέπει να ψάξω για να βρω ποια είναι γραμμένα στην ιστορία.
3. Α) Σε βοήθησε το σχολικό βιβλίο που διάβασες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Όχι  
Β) Γιατί; Καλό είναι το βιβλίο αλλά εγώ ψάχνω στο ίντερνετ να βρω κι άλλα πράγματα.
4. Α) Είσαι ευχαριστημένος/η με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας μόνον από το βιβλίο; Όχι  
Β) Γιατί; Το βιβλίο το βαριέμαι...λίγο... Όταν βάζει η κυρία κανένα ντοκιμαντέρ, είναι λίγο καλύτερα...  
Γ) Θα ήθελες έναν νέον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ναι  
Δ) Γιατί; Θα είναι πιο ευχάριστο το μάθημα, μόνον πρέπει να μάθουμε να βρίσκουμε τι είναι αλήθεια.

**Δείγμα 5Η3. Ομάδα ελέγχου Ιδιωτικού σχολείου:  
Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
μέλους της Ομάδας 1 (E-IK12)**

1. A) Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Ναι  
B) Γιατί; Γιατί μαθαίνω για το παρελθόν.
2. A) Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Όχι και τόσο.  
B) Γιατί; Είναι λίγο βαρετό. Θέλει χρόνο...  
Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία; Δεν τα ξεχωρίζω. Προτιμώ να παίρνω πληροφορίες από τα βιβλία.
3. A) Σε βοήθησε το σχολικό βιβλίο που διάβασες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Ναι  
B) Γιατί; Γιατί αναφέρεται σε γεγονότα που συχνά με κάνουν να θέλω να διαβάσω περισσότερα γι' αυτά.
4. A) Είσαι ευχαριστημένος/η με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας μόνον από το βιβλίο; Ναι  
B) Γιατί; Γιατί η ταινία θέλει περισσότερη σκέψη.  
Γ) Θα ήθελες έναν νέον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ίσως  
Δ) Γιατί; Αρκεί να γίνει σωστά. Θα ήθελα να δοκιμάσω κάτι διαφορετικό στο μάθημα της ιστορίας, για να σας πω με σιγουριά τη γνώμη μου.

**Δείγμα 5Η4. Ομάδα ελέγχου Ιδιωτικού σχολείου:  
Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
μέλους της Ομάδας 1 (E-IK16)**

1. Α) Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Ναι  
Β) Γιατί; Γιατί μαθαίνουμε ιστορίες από τα παλιά.
2. Α) Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Ναι  
Β) Γιατί; Γιατί έχει δράση, κοστούμια, μουσική, ηθοποιούς...  
Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία; Δεν τα ξεχωρίζω... Θα ήθελα, όμως, να τα μάθω...
3. Α) Σε βοήθησε το σχολικό βιβλίο που διάβασες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Ναι  
Β) Γιατί; Γιατί έχουν ενδιαφέρον οι πηγές...
4. Α) Είσαι ευχαριστημένος/η με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας μόνον από το βιβλίο; Όχι  
Β) Γιατί; Το βιβλίο συνέχεια με κουράζει...  
Γ) Θα ήθελες έναν νέον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ναι  
Δ) Γιατί; Για να περνάει η ώρα ευχάριστα και να μαθαίνω και κάτι...

### Δείγμα 5Θ. Πειραματική ομάδα Ιδιωτικού σχολείου:

#### Παράδειγμα αναλυτικής Συνέντευξης της Ομάδας 1 (IK13, IA1, IA5, IA8)

- E(Ερευνητής): Η συζήτηση που θα κάνουμε τώρα είναι κι αυτή σχετική με την έρευνα που κάνουμε από το Πανεπιστήμιο. Ο,τι πούμε θα χρησιμοποιηθεί για επιστημονικούς σκοπούς ανώνυμα.
- Πάμε λοιπόν. Μετά την ταινία που παρακολουθήσατε...τα ιστορικά κείμενα που διαβάσατε και τις συγκρίσεις που κάνατε μεταξύ αυτών... Θα ήθελα να σας ρωτήσω μερικά πράγματα ακόμα... Εντάξει;
- IK13, IA1, IA5, IA8: *Ναι.*
- E: Λοιπόν, σας αρέσει να διαβάζετε ιστορία;
- IA5: *Ναι.*
- E: Γιατί σου αρέσει; Για πιο λόγο σου αρέσει;
- IA5: *Γιατί μαθαίνω τον πολιτισμό και την ιστορία της χώρας μου...*
- E: Μόνον της χώρας σου;
- IA5: *Και των άλλων χωρών...Μαθαίνω χρήσιμες γνώσεις.*
- E: Εσύ;
- IK13: *Και σε μένα αρέσει η ιστορία.*
- E: Θες να μας πεις γιατί;
- IK13: *Γιατί μαθαίνω διάφορα γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν και παίρνω χρήσιμες και ενδιαφέρουσες πληροφορίες για διάφορους πολιτισμούς.*
- E: Εσύ;
- IA1: *Ναι, μου αρέσει.*
- E: Γιατί;
- IA1: *Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω για το παρελθόν του λαού μου και να ξέρω τι περάσαμε ως έθνος για να φτάσουμε στη σημερινή κατάστασή μας.*
- E: Εσύ;
- IA8: *Κι εγώ θέλω να διαβάζω ιστορία...*
- E: Ναι...
- IA8: *Επειδή μαθαίνω για το παρελθόν και γι' αυτούς που θυσιάστηκαν ώστε σήμερα η Ελλάδα να είναι ελεύθερη. Διδάσκομαι από τα λάθη που έκαναν οι πρόγονοί μου.*
- E: Μόνον για την Ελλάδα και για τους προγόνους σου μαθαίνεις;
- IA8: *Ναι, για όλο τον κόσμο μαθαίνω, αλλά έχουμε ζήσει στο εξωτερικό και μ' ενδιαφέρει περισσότερο η Ελλάδα.*
- E: Πού έχεις ζήσει στο εξωτερικό;
- IA8: *Στη Σ... Πηγαίνουμε και τώρα καμιά φορά να δούμε συγγενείς.*
- E: Λοιπόν, η ταινία που παρακολουθήσαμε ήταν «ταινία μυθοπλασίας», αλλά με ιστορικό περιεχόμενο.
- Σας αρέσει να βλέπετε στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας όπως αυτή, με ιστορικό περιεχόμενο;
- IA5: *Όχι, ακριβώς...*
- E: Γιατί;
- IA5: *Προτιμώ να βλέπω μια ταινία ιστορικού περιεχομένου που να περιέχει αληθινά γεγονότα και λίγη μυθοπλασία.*
- IK13: *Σ' εμένα αρέσει.*
- E: Γιατί;
- IK13: *Γιατί...παρά τη μυθοπλασία θα ήθελα να δω μια ιστορική ταινία, αρκεί να μην υπάρχει παραπληροφόρηση.*
- E: Δηλαδή;
- IK13: *Θεωρώ, βασικά, πως κάποια γεγονότα που δεν βασίζονται στην πραγματικότητα θα έκαναν την ταινία πιο ενδιαφέρουσα.*

- E: Εσύ;
- IA8: *Κι εγώ τη βρίσκω ενδιαφέρουσα την ταινία την ιστορική που έχει μυθοπλασία.*
- E: Εσύ;
- IA1: *Και σε μένα αρέσει γιατί ο συνδυασμός κινηματογράφου και ιστορίας θεωρώ ότι βοηθάει περισσότερο στην κατανόηση της ιστορίας και του πολιτισμού...*
- E: Ωραία. Σ' αυτές τις ταινίες μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου, όπως είδαμε, υπάρχουν και ιστορικά και μυθοπλαστικά στοιχεία. Μπορείς να μας πεις με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;
- IA1: *Πολλές φορές, όταν μια ταινία ή ένα βιβλίο παρουσιάζει μυθοπλαστικά στοιχεία συνηθίζει σε ορισμένα σημεία να υπερβάλει και να δείχνει ανύπαρκτα πλάσματα.*
- E: Ο αυτοκράτορας Αταχουάλπα ήταν υπαρκτό ή ανύπαρκτο πλάσμα;
- IA1: *Και βέβαια υπαρκτό! Αφού βρήκαμε το όνομά του στους ιστορικούς και την εικόνα του στις πηγές.*
- E: Είναι ιστορικό ή μυθοπλαστικό στοιχείο;
- IA1: *Ιστορικό.*
- E: Εκεί, όμως, που περίμεναν στο τέλος να αναστηθεί ο αυτοκράτορας; Είναι ιστορικό στοιχείο;
- IA1: *Όχι, όχι...είναι μυθοπλαστικό.*
- E: Θυμάστε το πλάνο στο τέλος της ταινίας που έδειχνε από κοντά το πρόσωπό του;
- IK13, IA1, IA5, IA8: *Ναι...το κοντινό πλάνο...*
- E: Αυτό! Πώς αλλιώς το λέμε στη γλώσσα του κινηματογράφου, θυμάστε;
- IA1, IK13: *Γκρο πλαν...*
- E: Και τι φανερώνει το γκρο πλαν;
- IA1: *Φανερώνει αμεσότητα...*
- E: Ωραία, εσύ, με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;
- IA5: *Μόνον αν τα γνωρίζω ή ρωτώντας αν αυτό συνέβαινε στ' αλήθεια.*
- E: Σε τι αναφέρεσαι ότι συνέβαινε στ' αλήθεια;
- IA5: *Στο ιστορικό στοιχείο.*
- E: Θυμάσαι ένα πλάνο με πολλούς Ιθαγενείς στην πλατεία της Καζαμάρκα και κάποιους Ιθαγενείς να κουβαλάνε τον αυτοκράτορα στους ώμους;
- IA5: *Ναι...την ίδια εικόνα την είχε και το φυλλάδιο στις πηγές.*
- E: Μήπως υπήρχε και στο κείμενο;
- IA5: *Ναι, ο στρατιώτης στο γράμμα του έλεγε ότι κουβαλάνε τον αυτοκράτορα στους ώμους σε φορείο.*
- E: Επομένως; Είναι αληθινό το στοιχείο αυτό;
- IA5: *Νομίζω...Ναι... Γιατί το είδαμε στην ταινία, το συναντήσαμε και στα κείμενα και στην εικόνα...*
- E: Τότε, είναι ιστορικό ή μυθοπλαστικό στοιχείο; Τι λες;
- IA5: *Ιστορικό είναι...*
- E: Μήπως μπορείς να μας πεις και την ονομασία του πλάνου όπου υπάρχει πλήθος;
- IA5: *Πλάνο συνόλου;*
- E: Πλάνο συνόλου. Και φανερώνει;
- IA5: *Φανερώνει...φανερώνει απόσταση...*
- E: Εννοείς ότι φανερώνει απόσταση ανάμεσα στους ηθοποιούς ή ότι ο θεατής παρακολουθεί το πλάνο από απόσταση;
- IA5: *Στο θεατή αναφέρομαι που παρακολουθεί από απόσταση και δεν συμμετέχει.*
- E: Εσύ, με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;
- IK13: *Τα ιστορικά στοιχεία μπορούν να διασταυρωθούν από ιστορικά κείμενα.*

- E: Για να ξαναθυμηθούμε την κλειστή πλατεία της Καζαμάρκα με τους πολλούς Ιθαγενείς και τους λίγους Ισπανούς κονκισταδόρες, εκεί που έγινε η ξαφνική επίθεση των Ισπανών...
- IK13: *Ναι, θυμάμαι τον ιερέα που έδωσε το σύνθημα στον Πιζάρρο να επιτεθούν οι Ισπανοί και ακούστηκαν τα κανόνια...*
- E: Ο Κρητικός Πέδρο ντι Κάντια πήρε μέρος στην ξαφνική επίθεση;
- IK13: *Πήρε. Έτσι έλεγε σε κάποιο ιστορικό κείμενο. Ήταν ο κανονιέρης. Κατάλαβα γιατί το θυμηθήκατε...*
- E: Ωραία. Τι λες, λοιπόν, η συμμετοχή του Πέδρο ντι Κάντια είναι ιστορικό ή μυθοπλαστικό στοιχείο;
- IK13: *Ιστορικό... Εντάξει στην ταινία ο ηθοποιός που παίζει τον Πέδρο ντι Κάντια έχει δεύτερο ρόλο...*
- E: Εσύ; Πώς ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;
- IA8: *Μαθαίνοντας από τον παππού μου και από τα βιβλία.*
- E: Απ' όλα τα βιβλία;
- IA8: *Όχι απ' όλα. Μόνον από αυτά που μαθαίνουμε ιστορία.*
- E: Θυμάσαι στην ταινία που έλιωναν τα χρυσά αντικείμενα και έριχναν το λιωμένο χρυσάφι σε καλούπια;
- IA8: *Ναι, το θυμάμαι... Το ρωτούσατε και στο φυλλάδιο...*
- E: Είναι πραγματικό ή φανταστικό γεγονός;
- IA8: *Στην αρχή νόμιζα ότι είναι φανταστικό γεγονός, τώρα, όμως, που μου θυμίσατε τα καλούπια, κατάλαβα ότι είναι πραγματικό γεγονός, γιατί οι πλάκες από χρυσάφι γίνονται στα καλούπια...*
- E: Τώρα, τι λες; Είναι ιστορικό ή μυθοπλαστικό στοιχείο;
- IA8: *Ποιο;*
- E: Το λιώσιμο και οι πλάκες χρυσού...
- IA8: *Είναι ιστορικό.*
- E: Μπορείς να μας πεις και την ονομασία του πλάνου εκεί που δείχνει το σύνολο των εργατών που έλιωναν το χρυσάφι;
- IA8: *Πλάνο συνόλου.*
- E: Άλλη ονομασία;
- IA8: *Εεεε... Γενικό πλάνο, νομίζω...*
- E: Το πλάνο αυτό φανερώνει απόσταση ανάμεσα στους ηθοποιούς ή απόσταση του θεατή από τους ηθοποιούς;
- IA8: *Εεεε... Μάλλον το δεύτερο, απόσταση του θεατή από τους ηθοποιούς...*
- E: Απόσταση στο χώρο ή απόσταση στα συναισθήματα;
- IA8: *Εεεε... Και τα δύο...*
- E: Λοιπόν, μπορείς να μας πεις εσύ αν η ταινία που παρακολούθησες σε βοήθησε να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία;
- IA5: *Ναι.*
- E: Γιατί;
- IA5: *Γιατί, είχε αληθινά γεγονότα και μου έδωσε ώθηση να ψάξω περισσότερο γι' αυτό το θέμα.*
- E: Θα μας πεις μια διαφορά ανάμεσα στην ταινία που είδαμε και στα κινούμενα σχέδια;
- IA5: *Φυσικά. Στην ταινία υπήρχαν πολλοί Ισπανοί πάνω στα άλογά τους που επιτέθηκαν στους Ιθαγενείς του Περού. Ενώ στα κινούμενα σχέδια ήταν μόνον ένας Ισπανός, πάλι με το άλογό του. Αυτός επιτέθηκε στον Ιθαγενή από το Μεξικό που φορούσε σκουλαρίκι.*
- E: Τι θες να πεις; Ποια είναι η βασική διαφορά;

-IA5: *Ότι στην πρώτη ταινία πήγαν ομαδικά κατευθείαν σε επίθεση ενώ στα κινούμενα σχέδια ο καρβαλάρης προχώρησε μόνος του για εξερεύνηση.*

-E: Εσένα σε βοήθησε η ταινία που παρακολούθησες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία;

-IK13: *Ναι, με βοήθησε πολύ.*

-E: Γιατί;

-IK13: *Γιατί γνώρισα περισσότερα γεγονότα σχετικά με την αποικιοκρατία και θα ήθελα να μάθω περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με αυτό το θέμα.*

-E: Θυμάσαι να μας πεις κι εσύ μια διαφορά;

-IK13: *Να σας πω, ναι. Βασικά, η μια είχε ηθοποιούς και η άλλη κινούμενα σχέδια.*

-E: Εκτός απ' αυτή;

-IK13: *Ο Πιζάρρο στην πρώτη ταινία δέχτηκε τα χρυσά αγάλματα ως αντάλλαγμα για να ελευθερώσει τον αυτοκράτορα. Ο Κορτέζ στα κινούμενα σχέδια ανάγκασε τον Ιθαγενή να του φανερώσει που είναι το χρυσάφι.*

-E: Εσύ τι λες; Σε βοήθησε η ταινία να ενδιαφερθείς περισσότερο;

-IA1: *Μάλιστα...*

-E: Γιατί;

-IA1: *Γιατί...μου κίνησε το ενδιαφέρον για να μάθω περισσότερα για την περίοδο της αποικιοκρατίας.*

-E: Θα μας πεις και μια διαφορά ανάμεσα στην ταινία και στα κινούμενα σχέδια που παρακολούθησες;

-IA1: *Η μια αναφέρεται στον πολιτισμό των Ίνκα και η άλλη στον πολιτισμό των Αζτέκων.*

-E: Η ίδια ερώτηση και σε σένα...

-IA8: *Εεεε, μπορείτε να μου τη θυμίσετε, σας παρακαλώ;*

-E: Βεβαίως. Η ερώτηση ήταν εάν σε βοήθησε η ταινία που παρακολούθησες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία.

-IA8: *Ναι, με βοήθησε.*

-E: Γιατί;

-IA8: *Επειδή κάθε φορά που βλέπω ή διαβάζω κάτι που έχει κάποια σχέση με αυτή, την αγαπώ περισσότερο... την ιστορία...*

-E: Πες μας και μια διαφορά ανάμεσα στην ταινία και στα κινούμενα σχέδια που είδες.

-IA8: *Στην ταινία οι κονκισταδορες και ο Πιζάρρο κατέκτησαν το Περού. Στα κινούμενα σχέδια πάλι οι Ισπανοί, αλλά αυτή τη φορά με τον Κορτέζ εξερεύνησαν το Μεξικό.*

-E: Μήπως μπορείς να μας πεις ποιοι προηγήθηκαν;

-IA8: *Νομίζω ο Κορτέζ.*

-E: Οι αποικίες μετά την απελευθέρωσή τους τι νομίζετε ότι είχαν;

- IK13, IA1, IA5, IA8: *Μετά την απελευθέρωσή τους... Οι αποικίες είχαν ανθρώπινα δικαιώματα, εκκλησίες, διπλή γλώσσα, φτώχεια...*

-E: Ωραία. Κλείνοντας τη συζήτησή μας, θα ήθελα να μου πείτε εάν ευχαριστηθήκατε με το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές.

- IK13, IA1, IA5, IA8: *Ναι, ναι...*

-E: Γιατί;

-IA5: *Συνδυάζοντας τον κινηματογράφο και τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας πιστεύω ότι με βοήθησε να αφομοιώσω καλύτερα την ιστορία.*

-IK13: *Γιατί ήταν ένας πιο ενδιαφέρων τρόπος διδασκαλίας και πιο ψυχαγωγικός.*

- ΙΑ1: Πιστεύω ότι συνδυάζει δυο σημαντικές πλευρές του πολιτισμού και συμβάλλει στην κατανόηση του ιστορικού κομματιού.
- ΙΑ8: Εμένα μου άρεσε γιατί ήταν κάτι πρωτότυπο.
- Ε: Ωραία. Εσείς θέλετε κάτι να με ρωτήσετε;
- ΙΑ5: Ναι, να σας ρωτήσουμε... Η ταινία γυρίστηκε στο Περού, σε πραγματικά τοπία ή αλλού;
- Ε: Η ταινία γυρίστηκε και στο Περού και στην Ισπανία.  
Παιδιά, σας ευχαριστώ πολύ!
- ΙΚ13: Καλή επιτυχία! Γεια σας...



**Δείγμα 5Θ1. Πειραματική ομάδα Ιδ. σχολείου  
 Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
 μέλους της Ομάδας 1 (IK13)**

1. A) Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Ναι

B) Γιατί;

- Γιατί μαθαίνω διάφορα γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν και παίρνω χρήσιμες και ενδιαφέρουσες πληροφορίες για διάφορους πολιτισμούς.

2. A) Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Ναι

B) Γιατί;

- Παρά τη μυθοπλασία θα ήθελα να δω μια ιστορική ταινία, αρκεί να μην υπάρχει παραπληροφόρηση. Θεωρώ πως κάποια γεγονότα που δεν βασίζονται στην πραγματικότητα θα έκαναν την ταινία πιο ενδιαφέρουσα.

Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;

- Τα ιστορικά στοιχεία μπορούν να διασταυρωθούν από ιστορικά κείμενα.

Π.χ. Πέδρο ντι Κάντια υπαρκτό πρόσωπο (ιστορικό στοιχείο).

3. A) Σε βοήθησε η ταινία που παρακολούθησες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Ναι

B) Γιατί; - Γιατί γνώρισα περισσότερα γεγονότα σχετικά με την Αποικιοκρατία και θα ήθελα να μάθω περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με αυτό το θέμα.

Π.χ. Διαφορές ταινιών: Πρόσφεραν χρυσάφι για αντάλλαγμα στο Περού-Αναγκαστικά ο ιθαγενής έδειξε το χρυσάφι στο Μεξικό.

- IK13, IA1, IA5, IA8: Μετά την απελευθέρωσή τους... Οι αποικίες είχαν ανθρώπινα δικαιώματα, εκκλησίες, διπλή γλώσσα, φτώχεια...

4. A) Ευχαριστήθηκες με το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ναι

B) Γιατί; - Γιατί ήταν ένας πιο ενδιαφέρον τρόπος διδασκαλίας και πιο ψυχαγωγικός.

-Ερώτηση Ομάδας 1 (IK13, IA1, IA5, IA8):  
 Εάν η ταινία γυρίστηκε στην Ισπανία και το Περού.

**Δείγμα 5Θ2.Πειραματική ομάδα Ιδ. σχολείου:  
 Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
 μέλους της Ομάδας 1 (IA1)**

1. A)Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Ναι

B) Γιατί;

- Μου αρέσει να μαθαίνω για το παρελθόν του λαού μου και να ξέρω τι περάσαμε ως έθνος για να φτάσουμε στη σημερινή κατάστασή μας.

2. A)Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Ναι

B) Γιατί;

- Ο συνδυασμός κινηματογράφου και ιστορίας θεωρώ πως βοηθάει περισσότερο στην κατανόηση της ιστορίας και του πολιτισμού.

Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;

- Πολλές φορές όταν μια ταινία ή ένα βιβλίο παρουσιάζει μυθοπλαστικά στοιχεία συνηθίζει σε ορισμένα σημεία να υπερβάλλει και να δείχνει ανύπαρκτα πλάσματα.

*Π.χ.Γκρο-πλαν αυτοκράτορα για την ανάστασή του(μυθοπλαστικό στοιχείο).*

3. A)Σε βοήθησε η ταινία που παρακολούθησες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Ναι

B) Γιατί;

- Μου κίνησε το ενδιαφέρον για να μάθω περισσότερα για την περίοδο της Αποικιοκρατίας.

*Π.χ. Διαφορές ταινιών: Τνκα στο Περού-Αζτέκοι στο Μεξικό.*

4. A) Ευχαριστήθηκες με το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ναι

B) Γιατί;

Πιστεύω ότι συνδυάζει δυο σημαντικές πλευρές του πολιτισμού και συμβάλλει στην κατανόηση του ιστορικού κομματιού.

**Δείγμα 503. Πειραματική ομάδα Ιδ.σχολείου  
 Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
 μέλους της Ομάδας 1 (IA5)**

1. A) Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Ναι

B) Γιατί;

*Γιατί μαθαίνω τον πολιτισμό και την ιστορία της χώρας μου, αλλά και των άλλων χωρών και μαθαίνω χρήσιμες γνώσεις.*

2. A) Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Όχι

B) Γιατί;

*Προτιμώ να βλέπω μια ταινία ιστορικού περιεχομένου που να περιέχει αληθινά γεγονότα και σχεδόν καθόλου μυθοπλασία.*

Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;  
*Μόνον αν τα γνωρίζω ή ρωτώντας εάν αυτό συνέβαινε στ' αλήθεια.*

*Π.χ. Το πλάνο συνόλου με φορείο του αυτοκράτορα (ιστορικό στοιχείο).*

3. A) Σε βοήθησε η ταινία που παρακολούθησες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Ναι

B) Γιατί;

*Γιατί έχει αληθινά γεγονότα και μου έδωσε ώθηση να ψάξω περισσότερο για αυτό το θέμα.*

*Π.χ. Διαφορές ταινιών: Στο Περού ομαδική επίθεση με πολλά άλογα-Στο Μεξικό ατομική σύλληψη του ιθαγενή με το σκουλαρίκι.*

4. A) Ευχαριστήθηκες με το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ναι

B) Γιατί;

*Συνδυάζοντας τον κινηματογράφο και τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας πιστεύω ότι με βοήθησε να αφομοιώσω καλύτερα την ιστορία.*

**Δείγμα 504.Πειραματική ομάδα Ιδ.σχολείου  
 Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
 μέλους της Ομάδας 1 (IA8)**

1. A)Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Ναι

B) Γιατί;

*Επειδή μαθαίνω για το παρελθόν και για αυτούς που θυσιάστηκαν, ώστε σήμερα η Ελλάδα να είναι ελεύθερη. Επίσης διδάσκομαι από τα λάθη που κάναν οι πρόγονοί μου.*

2. A)Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Ναι

B) Γιατί;

*- Επειδή τη βρίσκω ενδιαφέρουσα.*

Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;

*- Μαθαίνοντας από τον παππού μου.*

*Π.χ. Το γενικό πλάνο με το λιώσιμο του χρυσού (ιστορικό στοιχείο).*

3. A)Σε βοήθησε η ταινία που παρακολούθησες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Ναι

B) Γιατί;

*- Επειδή κάθε φορά που βλέπω ή διαβάζω κάτι που έχει σχέση με αυτή, την αγαπώ περισσότερο.*

*Π.χ. Διαφορές ταινιών: Στο Περού γίνεται κατάκτηση-Στο Μεξικό εξερεύνηση.*

4. A) Ευχαριστήθηκες με το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ναι

B) Γιατί;

*Επειδή ήταν κάτι πρωτότυπο.*

**Δείγμα 5I.Ομάδα ελέγχου Δημόσιου σχολείου:  
Παράδειγμα αναλυτικής Συνέντευξης Ομάδας 1  
(E-ΔΚ19, E-ΔΚ18, E-ΔΑ2, E-ΔΑ1)**

- E(Ερευνητής): Λοιπόν, αφού γράψατε ο,τι θυμόσασταν από το βιβλίο για το ιστορικό θέμα που σας ζήτησα, θα ήθελα να συζητήσουμε μερικά πράγματα που θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα για ερευνητικό σκοπό. Εντάξει;
- E-ΔΚ19, E-ΔΚ18, E-ΔΑ2, E-ΔΑ1: *Ναι.*
- Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία;
- E-ΔΚ19: *Ναι, μου αρέσει.*
- E: Για ποιο λόγο;
- E-ΔΚ19: *Γιατί μαθαίνω όχι μόνο για πολέμους αλλά και για επιτεύγματα στην επιστήμη και την τέχνη.*
- E: Θα μας πεις κι εσύ εάν σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία;
- E-ΔΚ18: *Ναι, γιατί με την ιστορία διδασκόμαστε από τα λάθη του παρελθόντος.*
- E: Εσύ τι λες;
- E-ΔΑ2: *Όχι, δεν μου αρέσει να διαβάζω ιστορία γιατί έχει λεπτομέρειες που πρέπει να θυμάμαι.*
- E: Σε σένα αρέσει;
- E-ΔΑ1: *Ναι, γιατί μαθαίνω για την πατρίδα και για τους άλλους.*
- E: Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου;
- E-ΔΚ19: *Ναι, μου αρέσει.*
- E: Γιατί;
- E-ΔΚ19: *Γιατί έχουν ενδιαφέρον...οι ιστορικές ταινίες.*
- E: Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;
- E-ΔΚ19: *Θυμάμαι τι είπαμε στο μάθημα της ιστορίας.*
- E: Εσύ τι λες, σου αρέσει να βλέπεις ταινία με ιστορικό περιεχόμενο;
- E-ΔΚ18: *Και σε'μένα αρέσει να βλέπω ταινία με ιστορικό περιεχόμενο.*
- E: Γιατί;
- E-ΔΚ18: *Στις διακοπές μας είπε η καθηγήτριά μας να δούμε καμιά ταινία ιστορική και μου άρεσε.*
- E: Πώς ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;
- E-ΔΚ18: *Όπως είπε και η συμμαθήτριά μου προσπαθώ να θυμηθώ εάν αυτό που βλέπω στην ταινία το είπαμε στο σχολείο.*
- E: Σε'σένα αρέσει η ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου;
- E-ΔΑ2: *Ναι, γιατί μ'αρέσει να βλέπω ταινίες γενικά και στο σινεμά και στον υπολογιστή.*
- E: Εσύ πώς ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;
- E-ΔΑ2: *Λίγα ιστορικά γεγονότα ξεχωρίζω.*
- E: Θα μας πεις και εσύ εάν σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας με ιστορικό περιεχόμενο;
- E-ΔΑ1: *Όχι, γιατί μου αρέσει να βλέπω ταινίες ντοκιμαντέρ.*
- E: Τα ιστορικά στοιχεία μπορείς να τα ξεχωρίσεις από τα μυθοπλαστικά;
- E-ΔΑ1: *Θέλει ψάξιμο για να ξεχωρίσει κανείς τα ιστορικά από τα άλλα στοιχεία, γι' αυτό, όταν έχω χρόνο ελεύθερο, βλέπω στο σπίτι μου ντοκιμαντέρ.*
- E: Μετά την απελευθέρωσή τους οι αποικίες, δηλαδή οι κατακτημένες χώρες τι νομίζετε ότι είχαν;
- E-ΔΚ19, E-ΔΚ18, E-ΔΑ2, E-ΔΑ1: *Μετά την απελευθέρωσή τους οι κατακτημένες χώρες είχαν ανεξαρτησία, φτώχεια, ειρήνη, εμπόριο.*

-E: Για να πούμε και κάτι για το σχολικό βιβλίο. Σε βοήθησε το βιβλίο που διάβασες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία;

-E-ΔΚ19: *Ναι.*

-E: Γιατί;

-E-ΔΚ19: *Το βιβλίο λέει κάποια πράγματα χωρίς όμως να εξαντλεί τα θέματα.*

-E: Θα μας πεις και εσύ τη γνώμη σου; Για το σχολικό βιβλίο της ιστορίας αν σε βοήθησε;

-E-ΔΚ18: *Όχι πολύ, περισσότερο μου κίνησε το ενδιαφέρον η ταινία που είδα στις διακοπές και ήθελα να ψάξω να μάθω κι άλλα γι' αυτό το θέμα.*

-E: Εσύ τι λες;

-E-ΔΑ2: *Όχι, δεν με βοήθησε, γιατί είναι λιγάκι κουραστικό να μαθαίνεις όλα όσα έγιναν.*

-E: Θα μας πεις κι εσύ; Σε βοήθησε;

-E-ΔΑ1: *Όχι και τόσο.*

-E: Γιατί;

-E-ΔΑ1: *Το βιβλίο παρουσιάζει μια πλευρά της ιστορίας. Εγώ θέλω να μαθαίνω πράγματα πέρα από το βιβλίο.*

-E: Είσαι ευχαριστημένος με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας μόνον από το βιβλίο;

-E-ΔΑ1: *Όχι.*

-E: Γιατί;

-E-ΔΑ1: *Η ιστορία είναι ένα μάθημα που χρειάζεται και εικόνες και βίντεο.*

-E: Εσύ είσαι ευχαριστημένος;

-E-ΔΑ2: *Όχι. Γιατί θα ήθελα να δίνουμε βαρύτητα σε κάποια γεγονότα ή πολιτισμούς και όχι σε λεπτομέρειες.*

-E: Τι άλλο θα ήθελες;

-E-ΔΑ2: *Εεεε... Θα ήθελα να μαθαίνουμε και για διαμάχες, να μαθαίνουμε όμως και για συμβιβασμούς.*

-E: Εσύ είσαι ευχαριστημένη με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης μόνον από το βιβλίο;

-E-ΔΚ18: *Λίγο, γιατί είναι κουραστικό.*

-E: Εσύ τι λες;

-E-ΔΚ19: *Όχι, δεν είμαι ευχαριστημένη, γιατί όποιος θέλει να μάθει κάτι παραπάνω πέρα από το βιβλίο πρέπει να ψάξει μόνος σε πηγές.*

-E: Θα ήθελες έναν νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με το κείμενο των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές;

-E-ΔΚ19: *Ναι.*

-E: Γιατί;

-E-ΔΚ19: *Νομίζω ότι θα είναι ένας καλός τρόπος. Θα έχει ενδιαφέρον, αρκεί να έχουμε τις σωστές οδηγίες.*

-E: Θα μας πεις κι εσύ την προτίμησή σου;

-E-ΔΚ18: *Ναι, θα ήθελα αυτόν τον νέο τρόπο που είπατε γιατί νομίζω ότι το μάθημα θα είναι πιο ευχάριστο και δεν θα χρειάζεται να μαθαίνουμε κομμάτια του βιβλίου απέξω...*

-E-ΔΑ2: *Ναι. Θα ήθελα το νέο τρόπο διδασκαλίας γιατί μου αρέσουν οι ταινίες, οπότε αξίζει να δοκιμάσουμε και κάτι διαφορετικό.*

-E: Εσύ θα ήθελες να γίνει συνδυασμός της τέχνης του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές στο μάθημα της ιστορίας.

- E-ΔΑ1: *Ναι, θα το ήθελα γιατί ο κινηματογράφος προσφέρει και ευχαρίστηση και γνώσεις που πρέπει να ψάξεις για να τις βρεις, ειδικά στην ιστορία.*
- E: Οι δικές μου ερωτήσεις ολοκληρώθηκαν. Θα θέλατε κι εσείς, η ομάδα σας, να με ρωτήσετε κάτι;
- E-ΔΚ19: *Σε μας θα δείξετε κάποια ταινία, όπως στο άλλο τμήμα;*
- E: Σε σας δεν θα προβάλλω κάποια ταινία, έτσι απαιτείται από τους κανόνες της έρευνας. Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία παιδιά.
- E-ΔΚ19, E-ΔΚ18, E-ΔΑ2, E-ΔΑ1: *Εμείς ευχαριστούμε. Γεια σας.*

**Δείγμα 5I.1.Ομάδα ελέγχου Δημόσιου σχολείου:  
Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
μέλους της Ομάδας 1 (Ε-ΔΚ19)**

Ε-ΔΚ19  
Από πού: Σχ.ιστορία

1. Α) Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Ναι  
Β) Γιατί; Γιατί μαθαίνω, όχι μόνο για πολέμους αλλά και για επιτεύγματα στην επιστήμη και τέχνη.
2. Α) Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Ναι  
Β) Γιατί; Γιατί οι ιστορικές ταινίες έχουν ενδιαφέρον.  
Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία; Θυμάμαι τι είπαμε στο μάθημα της ιστορίας.  
-Ε-ΔΚ19, Ε-ΔΚ18, Ε-ΔΑ2, Ε-ΔΑ1: *Μετά την απελευθέρωσή τους οι κατακτημένες χώρες είχαν ανεξαρτησία, φτώχεια, ειρήνη, εμπόριο.*
3. Α) Σε βοήθησε το σχολικό βιβλίο που διάβασες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Ναι  
Β) Γιατί; Το βιβλίο λέει κάποια πράγματα χωρίς, όμως, να εξαντλεί τα θέματα.
4. Α) Είσαι ευχαριστημένος/η με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας μόνον από το βιβλίο; Όχι  
Β) Γιατί; Όποιος θέλει να μάθει κάτι παραπάνω πέρα από το βιβλίο πρέπει να ψάξει μόνος του σε πηγές.  
Γ) Θα ήθελες έναν νέον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ναι  
Δ) Γιατί; Νομίζω ότι θα είναι ένας καλός τρόπος. Θα έχει ενδιαφέρον, αρκεί να έχουμε τις σωστές οδηγίες.  
Ερώτηση Ομάδας 1 (Ε-ΔΚ19, Ε-ΔΚ18, Ε-ΔΑ2, Ε-ΔΑ1) προς τον ερευνητή:  
*Σε μας θα δείξετε κάποια ταινία;*



**Δείγμα 5I.2.Ομάδα ελέγχου Δημόσιου σχολείου  
Συγκεντρωτικά στοιχεία συνέντευξης  
μέλους της Ομάδας 1 (E-ΔΚ18)**

1. A) Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Ναι  
B) Γιατί; Γιατί με την ιστορία διδασκόμαστε από τα λάθη του παρελθόντος.
2. A) Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Ναι  
B) Γιατί; Στις διακοπές μας είπε η Καθηγήτριά μας να δούμε καμιά ταινία ιστορική και μου άρεσε.  
Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία; Προσπαθώ να θυμηθώ αν αυτό που βλέπω στην ταινία το είπαμε στο σχολείο.
3. A) Σε βοήθησε το σχολικό βιβλίο που διάβασες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Όχι πολύ.  
B) Γιατί; Περισσότερο μου κίνησε το ενδιαφέρον η ταινία που είδα στις διακοπές και ήθελα να ψάξω να μάθω κι άλλα γι' αυτό το θέμα.
4. A) Είσαι ευχαριστημένος/η με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας μόνον από το βιβλίο; Λίγο.  
B) Γιατί; Είναι κουραστικό.  
Γ) Θα ήθελες έναν νέον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ναι  
Δ) Γιατί; Γιατί νομίζω ότι το μάθημα θα είναι πιο ευχάριστο και δεν θα χρειάζεται να μαθαίνουμε κομμάτια του βιβλίου απ' έξω...

**Δείγμα 5I.3.Ομάδα ελέγχου Δημόσιου σχολείου:  
Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
μέλους της Ομάδας 1 (Ε-ΔΑ2)**

E-ΔΑ2

Από πού:  
Βιβλίο+Ιντερνετ

1. Α)Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Όχι  
Β) Γιατί; Γιατί έχει λεπτομέρειες που πρέπει να θυμάμαι.
2. Α)Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Ναι  
Β) Γιατί; Μου αρέσει να βλέπω ταινίες γενικά και στο σινεμά και στον υπολογιστή.  
Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία; Λίγα ιστορικά γεγονότα ξεχωρίζω.
3. Α)Σε βοήθησε το σχολικό βιβλίο που διάβασες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Όχι  
Β) Γιατί; Είναι λιγάκι κουραστικό να μαθαίνεις όλα όσα έγιναν.
4. Α) Είσαι ευχαριστημένος/η με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας μόνον από το βιβλίο; Όχι  
Β) Γιατί; Θα ήθελα να δίνουμε βαρύτητα σε κάποια γεγονότα ή πολιτισμούς και όχι σε λεπτομέρειες. Να μαθαίνουμε και για διαμάχες, να μαθαίνουμε όμως και για συμβιβασμούς.  
Γ) Θα ήθελες έναν νέον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ναι  
Δ) Γιατί; Μου αρέσουν οι ταινίες, οπότε αξίζει να δοκιμάσουμε και κάτι διαφορετικό.

**Δείγμα 5I.4.Ομάδα ελέγχου Δημόσιου σχολείου:  
Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
μέλους της Ομάδας 1 (Ε-ΔΑ1)**

1. Α)Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Ναι  
Β) Γιατί; Γιατί μαθαίνω για την πατρίδα και για τους άλλους λαούς.
2. Α)Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Όχι  
Β) Γιατί; Μου αρέσει να βλέπω ταινίες ντοκιμαντέρ.  
Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία; Θέλει ψάξιμο για να ξεχωρίσει κανείς τα ιστορικά από τα άλλα στοιχεία γι' αυτό όταν έχω χρόνο ελεύθερο βλέπω στο σπίτι μου ντοκιμαντέρ.
3. Α)Σε βοήθησε το σχολικό βιβλίο που διάβασες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Όχι και τόσο.  
Β) Γιατί; Το βιβλίο παρουσιάζει μια πλευρά της ιστορίας. Εγώ θέλω να μαθαίνω πράγματα πέρα από το βιβλίο.
4. Α) Είσαι ευχαριστημένος/η με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας μόνον από το βιβλίο; Όχι  
Β) Γιατί; Η ιστορία είναι ένα μάθημα που χρειάζεται και εικόνες και βίντεο.  
Γ) Θα ήθελες έναν νέον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ναι  
Δ) Γιατί; Γιατί ο κινηματογράφος προσφέρει και ευχαρίστηση και γνώσεις που πρέπει να ψάξεις για να τις βρεις. Ειδικά στην ιστορία.

**Δείγμα 5Κ. Πειραματική ομάδα Δημόσιου σχολείου:  
Παράδειγμα αναλυτικής Συνέντευξης Ομάδας 1 (ΔΑ1, ΔΚ16, ΔΚ15, ΔΑ3)**

- Ε(Ερευνητής): Λοιπόν, η συζήτηση που θα κάνουμε τώρα είναι κι αυτή σχετική με την έρευνα που κάνουμε από το Πανεπιστήμιο. Ο,τι πούμε θα χρησιμοποιηθεί ανώνυμα για επιστημονικούς σκοπούς.
- Λοιπόν, μετά την ταινία που παρακολουθήσατε... τα ιστορικά κείμενα που διαβάσατε, έτσι; ... και τις συγκρίσεις που κάνατε μεταξύ αυτών... Θα ήθελα να σας ρωτήσω μερικά πράγματα ακόμα... Να κουβεντιάσουμε δηλαδή... Εντάξει;
- ΔΑ1, ΔΚ16, ΔΚ15, ΔΑ3: *Ναι*
- Ε: Λοιπόν, σας αρέσει να διαβάζετε ιστορία;
- ΔΑ1: *Εμένα μου αρέσει η ιστορία.*
- Ε: Γιατί σου αρέσει; Για πιο λόγο σου αρέσει;
- ΔΑ1: *Γιατί είναι ένας ευχάριστος τρόπος, να... να περνάς την ώρα σου...*
- Ε: Μόνον να περνάς την ώρα σου;
- ΔΑ1: *Εντάξει, και να μαθαίνεις...*
- Ε: Εσύ; Εσένα;
- ΔΚ15: *Όχι... Σε μένα δεν αρέσει η ιστορία.*
- Ε: Γιατί δεν σου αρέσει; Θες να μας πεις γιατί;
- ΔΚ15: *Πολλές φορές υπάρχουν πολλά... πολλά ιστορικά στοιχεία... χωρίς ενδιαφέρον. Και πολλές φορές παραπλήσια... Έτσι γίνεται βαρετό και κουραστικό το μάθημα...*
- Ε: Εσύ; Τι λές;
- ΔΚ16: *Μου αρέσει να διαβάζω ιστορία γιατί μαθαίνω τα κατορθώματα των προγόνων μου...*
- Ε: Με πρόλαβες (γέλια). Μόνον για τους προγόνους σου μαθαίνεις;
- ΔΚ16: *Βασικά, και για άλλους λαούς, εντάξει.*
- Ε: Εσύ; Θα μας πεις;
- ΔΑ3: *Για τους προγόνους;*
- Ε: Για το εάν σου αρέσει η ιστορία.
- ΔΑ3: *Ναι.*
- Ε: Γιατί;
- ΔΑ3: *Γιατί μαθαίνω καινούρια και ενδιαφέροντα πράγματα.*
- Ε: Ωραία... Λοιπόν, η ταινία που παρακολουθήσαμε ήταν αυτό που λέμε «ταινία μυθοπλασίας», αλλά με ιστορικό περιεχόμενο. Έτσι; Σας αρέσει να βλέπετε στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας τέτοια, με ιστορικό περιεχόμενο;
- ΔΚ16: *Όχι.*
- Ε: Γιατί;
- ΔΚ16: *Γιατί, έτσι δεν μαθαίνω την πραγματική ιστορία.*
- ΔΑ3: *Όχι, ούτε εμένα μου αρέσει.*
- Ε: Γιατί;
- ΔΑ3: *Γιατί... Προτιμώ τα πραγματικά γεγονότα...*
- Ε: Εσύ;
- ΔΚ15: *Ναι, εμένα μ' αρέσει... γιατί αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον η ταινία, αρκεί να γίνεται μέσα σε λογικά πλαίσια.*
- ΔΑ1: *Και σε μένα αρέσουν οι ταινίες μυθοπλασίας γιατί είναι πολύ φανταστικές...*
- Ε: Φανταστικές; Μόνον φαντασία έχουν;
- ΔΑ1: *Εντάξει, έχουν και ιστορία...*
- Ε: Μπορείς να μας πεις με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;

- ΔΚ16: *Διαβάζοντας τις πηγές.*
- E: Μόνον τις πηγές;
- ΔΚ16: *Τις πηγές... Και τα κείμενα....αυτά που έγραψαν οι ιστορικοί.*
- E: Για να θυμηθούμε λιγάκι την ταινία. Θυμάστε σε κάποια φάση είδαμε ένα γενικό πλάνο που έλιωναν το χρυσάφι οι κατακτητές, έτσι; Πώς αλλιώς λέμε το γενικό πλάνο;
- ΔΚ16: *Πλάνο συνόλου;*
- E: Πλάνο συνόλου... Συναντήσαμε στις πηγές κάποια φράση σχετική με το λιώσιμο του χρυσού;
- ΔΚ16: *Ναι, κάπου έλεγε ότι έστειλε κάποιος στον πατέρα του πλάκα από χρυσάφι... Έλιωσαν χρυσά αντικείμενα και τα έκαναν χρυσές πλάκες...*
- E: Δηλαδή; Το στοιχείο αυτό υπάρχει και στην ταινία και σε κάποια πηγή. Επομένως τι στοιχείο είναι αυτό;
- ΔΚ16: *Ιστορικό...*
- E: Είσαι σίγουρη;
- ΔΚ16: *Ναι.*
- E: Εσύ με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;
- ΔΚ15: *Με βάση αυτά που γνωρίζω από τα βιβλία της ιστορίας...*
- E: Λοιπόν, για να θυμηθούμε και την άλλη σκηνή με το άψυχο σώμα του αυτοκράτορα πάνω στο θρόνο και το κοντινό πλάνο στο πρόσωπό του... Πώς ονομάζεται αλλιώς το κοντινό πλάνο;
- ΔΚ15: *Γκρο πλαν...*
- E: Και τι φανερώνει;
- ΔΚ15: *Αμεσότητα.*
- E: Χμμμ... Επανερχόμαστε στη σκηνή με το θρόνο. Υπήρχε κάποια τέτοια αναφορά στο ιστορικό κείμενο;
- ΔΚ15: *Να πω; Ήταν αλλιώς στο κείμενο... Το σώμα ήταν κάτω στην πλατεία...*
- E: Δηλαδή, υπήρχε μόνον στην ταινία. Άρα, πώς το ονομάζουμε αυτό το στοιχείο;
- ΔΚ15: *Μυθοπλαστικό. Το φαντάστηκε ο σεναριογράφος... και ο σκηνοθέτης.*
- E: Θα μας πεις κι εσύ πώς ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;
- ΔΑ1: *Τα μυθοπλαστικά στοιχεία είναι είτε κωμικά είτε πολύ φανταστικά για να έγιναν στ' αλήθεια.*
- E: Για να δούμε... Εκεί που έγραψε στο νύχι του αυτοκράτορα ο νεαρός...
- ΔΑ1: *Ο Μάρτιν...*
- E: Ο Μάρτιν! Το συναντήσαμε μόνον στην ταινία. Είναι στοιχείο μυθοπλαστικό ή στοιχείο ιστορικό;
- ΔΑ1: *Μυθοπλαστικό είναι. Αφού είναι μόνον στην ταινία...*
- E: Για να ακούσουμε κι εσένα... Πώς ξεχωρίζεις τα στοιχεία που αναφέραμε;
- ΔΑ3: *Τα ιστορικά στοιχεία περιέχουν πραγματικά γεγονότα και ήρωες, ενώ τα μυθοπλαστικά, όχι.*
- E: Ένα ακόμα παράδειγμα, να πούμε... Στην ταινία είδαμε τους δυο πρωταγωνιστές σε πλάνο μέχρι το γόνατο...
- ΔΑ3: *Πλαν αμερικαίν...*
- E: Και τι φανερώνει;
- ΔΑ3: *Νομίζω επικοινωνία, αφού κάνουν διάλογο.*
- E: Πλαν αμερικαίν, λοιπόν... Στην ταινία συνομιλούν, ενώ στο ιστορικό κείμενο διαβάζουμε ότι ο αυτοκράτορας έμαθε από τους Διοικητές πώς να παίζει σκάκι. Το στοιχείο σχετικά με το σκάκι είναι μυθοπλαστικό ή ιστορικό;
- ΔΑ3: *Ιστορικό είναι, νομίζω, εε;*
- E: Μπορείς να μας το δικαιολογήσεις;

- ΔΑ3: *Το διαβάσαμε μόνον στο κείμενο. Δεν ήταν στο έργο. Εεε;*
- Ε: Πάμε παρακάτω. Αφού μάθαμε να ξεχωρίζουμε τα μυθοπλαστικά στοιχεία από τα ιστορικά στοιχεία, τώρα θέλω...θα ήθελα να κουβεντιάσουμε αν η ταινία που παρακολούθησατε σας βοήθησε να ενδιαφερθείτε περισσότερο για την ιστορία. Τι λες;
- ΔΑ1: *Με έκανε να νιώσω σαν να ήμουν μέσα στην ιστορία...*
- Ε: Εσύ;
- ΔΑ3: *Με βοήθησε, ναι, επειδή μου άρεσε ο τρόπος παρακολούθησης και με ενθάρρυνε να ενδιαφερθώ περισσότερο για την ιστορία.*
- Ε: Εσύ; Σε βοήθησε εσένα;
- ΔΚ15: *Εμένα με βοήθησε. Έλαβα περισσότερες πληροφορίες για την αποικιοκρατία των Ισπανών...*
- Ε: Κι εσύ;
- ΔΚ16: *Κι εμένα με βοήθησε, βασικά, γιατί έμαθα καινούρια πράγματα...*
- Ε: Αν θυμάστε είδαμε και μια άλλη μικρή ταινία.
- ΔΚ15, ΔΑ3: *Ναι, με κινούμενα σχέδια.*
- Ε: Μπορείτε να πείτε κάποιες διαφορές;
- ΔΚ15: *Η μια έχει να κάνει με το Περού και η άλλη, τα κινούμενα δηλαδή, με το Μεξικό. Αυτός στο Μεξικό ήταν σαν να πρόδωσε τους άλλους.*
- ΔΚ16: *Στη μια είναι οι Ίνκας και στην άλλη, στα κινούμενα σχέδια, είναι οι Αζτέκοι.*
- ΔΑ3: *Στη μια οι Ίνκας είχαν βρει το χρυσό ενώ στη δεύτερη έπρεπε να βγάλουν τις πέτρες.*
- ΔΑ1: *Ναι, συμφωνώ, οι Ίνκας βρήκαν το χρυσάφι και το έλιωναν, ενώ οι Ιθαγενείς στο Μεξικό έπρεπε να σκάψουν.*
- Ε: Για θυμήσου, ποιοι το πήραν το χρυσάφι;
- ΔΑ1: *Εεε...Οι Ισπανοί...*
- Ε: Τι νομίζετε ότι είχαν οι αποικίες μετά την απελευθέρωσή τους;
- ΔΑ1, ΔΚ16, ΔΚ15, ΔΑ3: *Οι αποικίες αφού απελευθερώθηκαν είχαν εξευρωπαϊσμό, ασθένειες, λιγότερο χρυσάφι αλλά δικό τους, τουρισμό.*
- Ε: Και κάτι ακόμα... Ευχαριστήθηκαν με το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές;
- ΔΚ16: *Εγώ ναι...Γιατί θυμάμαι τα γεγονότα...*
- ΔΑ1: *Κι εγώ, γιατί τα θυμάμαι πιο εύκολα [τα γεγονότα] μέσα από μια ταινία...*
- ΔΑ3: *Ναι, κι εγώ ευχαριστήθηκα, γιατί είναι το μάθημα πιο ξεκούραστο και ενδιαφέρον.*
- ΔΚ15: *Είναι πιο ενδιαφέρον ο τρόπος αυτός με την ταινία για να μάθω περισσότερα ιστορικά στοιχεία...*
- Ε: Ωραία. Έχετε εσείς κάποια απορία, θέλετε κάτι να με ρωτήσετε;
- ΔΑ1: *Ναι, πού θα πάνε αυτά που μας ρωτάτε.*
- Ε: Είπαμε ότι κάνουμε έρευνα από το Πανεπιστήμιο, να συνδυάσουμε την τέχνη με το μάθημα της ιστορίας. Κάποια άλλη ερώτηση;
- ΔΚ16: *Ο Πιζάρρο ξαναγύρισε στην Ισπανία;*
- Ε: Όχι. Έγινε κυβερνήτης στο Περού, αλλά τον εξόντωσαν οπαδοί ενός συνεργάτη του. Αν θέλετε μπορείτε να αναζητήσετε περισσότερα. Υπάρχουν σχετικά κείμενα, ταινίες και ντοκιμαντέρ. Παιδιά, σας ευχαριστώ πολύ!
- ΔΚ16: *Και εμείς ευχαριστούμε! Γεια σας...*

**Δείγμα 5Κ.1.Πειραματική ομάδα Δημ. σχολείου:  
 Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
 μέλους της Ομάδας 1 (ΔΑ1)**

1. Α) Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Ναι

Β) Γιατί;

- Είναι ένας ευχάριστος τρόπος να περνάς την ώρα σου..

2. Α) Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Ναι

Β) Γιατί;

- Μου αρέσουν οι ταινίες μυθοπλασίας διότι είναι πολύ φανταστικές.

Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;

- Τα μυθοπλαστικά στοιχεία είναι, είτε κωμικά, είτε πολύ φανταστικά για να έγιναν στα αλήθεια.

Π.χ. Το γράψιμο στο νύχι είναι μυθοπλαστικό (το συναντάμε μόνο στην ταινία).

3. Α) Σε βοήθησε η ταινία που παρακολούθησες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Ναι

Β) Γιατί;

- Με έκανε να νιώσω σαν να ήμουν μέσα στην ιστορία.

Π.χ. Ταινία-κινούμενα σχέδια-διαφορές. Στο Μεξικό έπρεπε να σκάσουν.

Οι Ινκας βρήκαν το χρυσό- Οι Ισπανοί πήραν το χρυσό.

- ΔΑ1, ΔΚ16, ΔΚ15, ΔΑ3: Οι αποικίες αφού απελευθερώθηκαν είχαν εξευρωπαϊσμό, ασθένειες, λιγότερο χρυσάφι αλλά δικό τους, τουρισμό.

4. Α) Ευχαριστήθηκες με το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ναι

Β) Γιατί;

- Τα θυμάσαι πιο εύκολα μέσα από μια ταινία.

Ερώτηση Ομάδας 1 (ΔΑ1, ΔΚ16, ΔΚ15, ΔΑ3):

Πού θα πάνε αυτά που μας ρωτάτε; / Ο Πιζάρρο ξαναγύρισε στην Ισπανία;

**Δείγμα 5Κ.2.Πειραματική ομάδα Δημ.σχολείου:  
 Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
 μέλους της Ομάδας 1 (ΔΚ16)**

1. Α)Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; *Ναι*  
Β) Γιατί;  
*- Γιατί μαθαίνω τα κατορθώματα των προγόνων μου.*
2. Α)Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; *Όχι*  
Β) Γιατί;  
*- Γιατί έτσι δεν μαθαίνω την πραγματική ιστορία.*  
Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;  
*- Διαβάζοντας τις πηγές και τα κείμενα  
 π.χ. το γενικό πλάνο με το λιώσιμο του χρυσού είναι ιστορικό στοιχείο (και στην ταινία και στα κείμενα).*
3. Α)Σε βοήθησε η ταινία που παρακολούθησες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; *Ναι*  
Β) Γιατί;  
*- Γιατί έμαθα καινούρια πράγματα.  
 Π.χ. ταινία-κινούμενα σχέδια-διαφορές. *Ινκας-Αζτέκοι**
4. Α) Ευχαριστήθηκες με το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; *Ναι*  
Β) Γιατί;  
*- Γιατί θυμάμαι τα γεγονότα.*



**Δείγμα 5Κ.3.Πειραματική ομάδα Δημ.σχολείου  
 Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
 μέλους της Ομάδας 1 (ΔΚ15)**

1. Α)Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Όχι

Β) Γιατί;

- Πολλές φορές υπάρχουν πολλά ιστορικά στοιχεία χωρίς ενδιαφέρον και πολλές φορές παραπλήσια έτσι γίνεται βαρετό και κουραστικό το μάθημα.

2. Α)Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Ναι

Β) Γιατί;

- Αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον η ταινία, αρκεί να γίνεται μέσα σε λογικά πλαίσια.

Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;

- Με βάση αυτά που γνωρίζω από τα βιβλία της ιστορίας.

Π.χ. Το κοντινό πλάνο με το θρόνο είναι μυθοπλαστικό (το συναντάμε μόνο στην ταινία).

3. Α)Σε βοήθησε η ταινία που παρακολούθησες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Ναι

Β) Γιατί;

- Έλαβα περισσότερες πληροφορίες για την Αποικιοκρατία των Ισπανών.

Π.χ. Ταινία-κινούμενα σχέδια-διαφορές, Περού-Μεξικό. Κάποιος πρόδωσε τους άλλους στο Μεξικό.

4. Α) Ευχαριστήθηκες με το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ναι

Β) Γιατί;

- Είναι πιο ενδιαφέρον ο τρόπος αυτός για να μάθω περισσότερα ιστορικά στοιχεία.

**Δείγμα 5Κ.4.Πειραματική ομάδα Δημ.σχολείου  
Συγκεντρωτικά στοιχεία Συνέντευξης  
μέλους της Ομάδας 1 (ΔΑ3)**

Από πού: Ιστορία  
Ιστορ. Στοιχεία -  
Μυθοπλαστικά -?  
Προτίμηση: Συνδυασμός

1. A)Σου αρέσει να διαβάζεις ιστορία; Ναι  
  
B) Γιατί;  
 - *Γιατί μαθαίνω καινούρια και ενδιαφέροντα πράγματα.*
2. A)Σου αρέσει να βλέπεις στον κινηματογράφο μια ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου; Όχι  
  
B) Γιατί;  
 - *Γιατί δεν μου αρέσει να βλέπω στον κινηματογράφο ταινία μυθοπλασίας ιστορικού περιεχομένου.*  
Γ) Με ποιον τρόπο ξεχωρίζεις τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία;  
 - *Τα ιστορικά στοιχεία περιέχουν πραγματικά γεγονότα και ήρωες ενώ τα μυθοπλαστικά όχι.*  
*Π.χ. Στο μεσαιό πλάνο που δείχνει τη φυλακή δεν παίζουν σκάκι, ενώ στο κείμενο παίζουν. Είναι ιστορικό στοιχείο, αφού υπάρχει στο κείμενο.*
3. A)Σε βοήθησε η ταινία που παρακολούθησες να ενδιαφερθείς περισσότερο για την ιστορία; Ναι  
  
B) Γιατί;  
 - *Επειδή μου άρεσε ο τρόπος παρακολούθησης και με ενθάρρυνε να ενδιαφερθώ περισσότερο για την ιστορία.*  
*Π.χ. Διαφορές ταινιών. Στη μία είχαν βρει χρυσό ενώ στην άλλη έδειχνε πετρώματα.*
4. A) Ευχαριστήθηκες με το νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της ιστορίας, συνδυάζοντας την τέχνη του κινηματογράφου με τα κείμενα των ιστορικών και με τις κειμενικές πηγές; Ναι  
  
B) Γιατί;  
 - *Γιατί είναι το μάθημα πιο ζεκούραστο και ενδιαφέρον.*

### ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (ΠΕΔΙΟ Ι)

Πίνακας 5.3. Συγκεντρωτικά πολιτισμικά-οικονομικά στοιχεία των μαθητών/ριών Ιδιωτικού σχολείου ανάλογα με το επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο των γονέων

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ											
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ Επάγγελμα γονέων	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ										ΓΟΝΕΙΣ ΣΥΝΟΛΟ
	Πατέρας					Μητέρα					
	A	B	Γ	M	K	A	B	Γ	M	K	
ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ		2	3	2			1	1	2		10
ΜΕΣΑΙΕΣ ΤΑΞΕΙΣ		5	17	5			3	13	12		55
ΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ			1					2			3
ΑΝΕΡΓΟΙ							1	1			2
ΔΓ/ΔΑ					1		1				2
ΣΥΝΟΛΟ	0	7	21	7	1	0	6	16	14	0	72 (36+36)

### ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (ΠΕΔΙΟ ΙΙ)

Πίνακας 5.4. Συγκεντρωτικά πολιτισμικά-οικονομικά στοιχεία των μαθητών/ριών Δημόσιου σχολείου ανάλογα με το επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο των γονέων

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΙ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ											
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ Επάγγελμα γονέων	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ										ΓΟΝΕΙΣ ΣΥΝΟΛΟ
	Πατέρας					Μητέρα					
	A	B	Γ	M	K	A	B	Γ	M	K	
ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ				1							1
ΜΕΣΑΙΕΣ ΤΑΞΕΙΣ		9	19	3			5	18	6		60
ΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ	1	2	3				2	2	1		11
ΑΝΕΡΓΟΙ							1	2	1		4
ΔΓ/ΔΑ					2					2	4
ΣΥΝΟΛΟ	1	11	22	4	2	0	8	22	8	2	80 (40+40)

#### Υπόμνημα:

A. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση B. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Γ. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ΤΕΙ/ΑΕΙ Μ. Μεταπτυχιακές Σπουδές Κ. Κενό

#### ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

Καπιταλιστική τάξη ιδιωτικού τομέα, μανάτζερ, ανώτερη κρατική γραφειοκρατία

#### ΜΕΣΑΙΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

Μεσαία αστική τάξη (εργοδότες), παραδοσιακή μικροαστική τάξη και συμβοηθούντα μέλη (αυτοαπασχολούμενοι), νέα μικροαστική τάξη (κρατικός μηχανισμός)

#### ΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

Εργάτες, κατώτερη μισθωτή βαθμίδα

\*Ακολουθείται η διαστρωμάτωση, σύμφωνα με μελέτη του Ινστιτούτου Εργασίας της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (Οικονομάκης κ.α., 2016: 2-17).

**Πίνακας 5.5. Πολιτισμικά-οικονομικά στοιχεία των μαθητών/ριών Ιδιωτικού σχολείου ανάλογα με το επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο των γονέων**

<b>ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ</b>											
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ</b> Επάγγελμα γονέων	<b>ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ</b>										<b>ΓΟΝΕΙΣ ΣΥΝΟΛΟ</b>
	<b>Πατέρας</b>					<b>Μητέρα</b>					
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>Γ</b>	<b>M</b>	<b>K</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>Γ</b>	<b>M</b>	<b>K</b>	
<b>ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ</b>		2	2				1				5
<b>ΜΕΣΑΙΕΣ ΤΑΞΕΙΣ</b>		1	8	1			2	4	6		22
<b>ΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ</b>			1					1			2
<b>ΑΝΕΡΓΟΙ</b>								1			1
<b>ΔΓ/ΔΑ</b>					1		1				2
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	0	3	11	1	1	0	4	6	6	0	32 (16+16)

<b>ΟΜΑΔΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ</b>											
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ</b> Επάγγελμα γονέων	<b>ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ</b>										<b>ΓΟΝΕΙΣ ΣΥΝΟΛΟ</b>
	<b>Πατέρας</b>					<b>Μητέρα</b>					
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>Γ</b>	<b>M</b>	<b>K</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>Γ</b>	<b>M</b>	<b>K</b>	
<b>ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ</b>			1	2					2		5
<b>ΜΕΣΑΙΕΣ ΤΑΞΕΙΣ</b>		4	9	4			1	9	6		33
<b>ΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ</b>								1			1
<b>ΑΝΕΡΓΟΙ</b>							1				1
<b>ΔΓ/ΔΑ</b>											0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	0	4	10	6	0	0	2	10	8	0	40 (20+20)

Πίνακας 5.6. Πολιτισμικά-οικονομικά στοιχεία των μαθητών/ριών Δημόσιου σχολείου ανάλογα με το επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο των γονέων

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ											
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ Επάγγελμα γονέων	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ										ΓΟΝΕΙΣ ΣΥΝΟΛΟ
	Πατέρας					Μητέρα					
	A	B	Γ	Μ	Κ	A	B	Γ	Μ	Κ	
ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ											0
ΜΕΣΑΙΕΣ ΤΑΞΕΙΣ		6	8	2			4	5	4		29
ΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ	1	1	1				1	1	1		6
ΑΝΕΡΓΟΙ							1	1	1		3
ΔΓ/ΔΑ					1					1	2
ΣΥΝΟΛΟ	1	7	9	2	1	0	6	7	6	1	40 (20+20)

ΟΜΑΔΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ											
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ Επάγγελμα γονέων	ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ										ΓΟΝΕΙΣ ΣΥΝΟΛΟ
	Πατέρας					Μητέρα					
	A	B	Γ	Μ	Κ	A	B	Γ	Μ	Κ	
ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΤΑΞΕΙΣ				1							1
ΜΕΣΑΙΕΣ ΤΑΞΕΙΣ		3	11	1			1	13	2		31
ΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ		1	2				1	1			5
ΑΝΕΡΓΟΙ								1			1
ΔΓ/ΔΑ					1					1	2
ΣΥΝΟΛΟ	0	4	13	2	1	0	2	15	2	1	40 (20+20)

**Πίνακας 5.7. Ομάδα ελέγχου Σχολείου Ι: Στάση των μαθητών/ριών (Ομάδας 1) προς την αποικιοκρατία**

Ομάδα μαθητών/ριών	Αποικιοκρατία	
	Pre-Test	Συνέντευξη
E-IA1	-	+
E-IA2	±	±
E-IK12	-	±
E-IK16	+	-
Συνολ. αριθμός +	1	1
Συνολ. αριθμός -	2	1
Συνολ. αριθμός ±	1	2

*E=Ομάδα ελέγχου I= Σχολείο I A=Αγόρι K=Κορίτσι  
+= Θετική στάση - =Αρνητική στάση ±= Αμφίρροπη/ ουδέτερη στάση*

**Πίνακας 5.8. Πειραματική ομάδα Σχολείου Ι: Στάση των μαθητών/ριών (Ομάδας 1) προς την αποικιοκρατία**

Ομάδα μαθητών/ριών	Αποικιοκρατία			Αποαποικιοποίηση
	Pre-test.	Ερωτημ.	Αναφορά(Σύνθεση)	Συνέντευξη
IK13	-	±	±	+
IA1	±	±	-	-
IA5	-	-	-	±
IA8	-	-	-	-
Συνολ. αριθμός +	0	0	0	1
Συνολ. αριθμός -	3	2	3	2
Συνολ. αριθμός ±	1	2	1	1

*I=Σχολείο I A=Αγόρι K=Κορίτσι += Θετική στάση - =Αρνητική στάση ±= Αμφίρροπη/ ουδέτερη στάση Ερωτημ.=Ερωτηματολόγιο*

**Πίνακας 5.9. Ομάδα ελέγχου Σχολείου ΙΙ: Στάση των μαθητών/ριών (Ομάδας 1) προς την αποικιοκρατία**

Ομάδα μαθητών/ριών	Αποικιοκρατία		Αποαποικιοποίηση
	Pre-test		Συνέντευξη
E-ΠΚ19	±		+
E-ΠΚ18	-		-
E-ΠΑ2	±		+
E-ΠΑ1	-		+
Συνολ. αριθμός +	0		3
Συνολ. αριθμός -	2		1
Συνολ. αριθμός ±	2		0

*E=Ομάδα ελέγχου Π=Σχολείο ΙΙ Α=Αγόρι Κ=Κορίτσι += Θετική στάση  
- =Αρνητική στάση ±= Αμφίρροπη/ ουδέτερη στάση*

**Πίνακας 5.10. Πειραματική ομάδα Σχολείου ΙΙ: Στάση των μαθητών/ριών (Ομάδας 1) προς την αποικιοκρατία**

Ομάδα μαθητών/ριών	Αποικιοκρατία			Αποαποικιοποίηση
	Pre-test.	Ερωτ.	Παραγωγή (Σύνθεση)	Συνέντευξη
ΠΑ1	±	-	±	±
ΠΚ16	±	±	-	-
ΠΚ15	±	-	-	+
ΠΑ3	-	-	-	+
Συνολ. αριθμός +	0	0	0	2
Συνολ. αριθμός -	1	3	3	1
Συνολ. αριθμός ±	3	1	1	1

*Π=Σχολείο ΙΙ Α=Αγόρι Κ=Κορίτσι += Θετική στάση - =Αρνητική στάση  
±= Αμφίρροπη/ ουδέτερη στάση Ερωτ.= Ερωτηματολόγιο*

### ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ

Σε ερωτηματολόγιο/φύλλα εργασίας, σύνθεση κειμένου και συνέντευξη

Πίνακας 5.11. 1<sup>η</sup> Θεματική κατηγορία: Δηλωτική ιστορική γνώση

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ/ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤ / Φ.Ε.	ΣΥΝΘΕΣΗ	ΣΥΝΝΕΤΕΥ-ΞΗ
<b>1<sup>Η</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΔΗΛΩΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΓΝΩΣΗ</b>			
<b>1.Γνώση του περιεχομένου του αφηγήματος (οπτικού)</b>			
(α) Υποκείμενα δράσης	1	√	√
(β) Χώρος (χαρτογραφημένος)	2	√	√
(γ) Χρονική αλληλουχία	3	√	
(δ) Σκοπός προφανής και πραγματικός	4,5,6	√	
<b>2. Δράση Υποκειμένων</b>			
(α) Άτομα	11	√	√
(β) Συλλογικότητες	11	√	√
<b>3.Πλαίσιο Δράσης</b>			
(α) Αιτιακές σχέσεις	12.Ι	√	
(β) Αποτελέσματα σε σχέση με συνθήκες	12.ΙΙ	√	√

Πίνακας 5.12. 2<sup>η</sup> Θεματική κατηγορία: Διαδικαστική ιστορική γνώση

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ/ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤ / Φ.Ε.	ΣΥΝΘΕΣΗ	ΣΥΝΝΕΤΕΥ-ΞΗ
<b>2<sup>Η</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΓΝΩΣΗ</b>			
<b>1.Διδασκαλία με τη χρήση του βιβλίου ιστορίας</b>			
(α) Χρήση-κριτική σχολικού εγχειριδίου	Pre-test		3
(β) Εξοικείωση με τα κείμενα των ιστορικών (αφήγηση)	17	√	
(γ) Γνώμη και στάση (θετική-αρνητική)	22		1



μαθητών/ριών ως προς ιστορία			
<b>2. Κινηματογραφική ταινία με ιστορικό περιεχόμενο (Οπτικός γραμματισμός)</b>			
(α) Αισθητική απόλαυση ως κίνητρο για ιστορία	7, 8, 10, 14		2
(β) Ενεργοποίηση συμμετοχής/ ενδιαφέροντος μαθητών/ριών για ιστορία	8,9	√	3
(γ) Σύγκριση ταινιών μεταξύ τους και αναγνώριση-ερμηνεία πλάνων (μέσα και οπτική του σκηνοθέτη)	7, 10, 14		3
(δ) Αποκωδικοποίηση του τίτλου της ταινίας	13	√	
(ε) Γνώμη και στάση (θετική-αρνητική) μαθητών/ριών ως προς κινηματογράφο	22		2
<b>3. Συνδυασμός ιστορίας με την τέχνη του κινηματογράφου (Οπτικός και ιστορικός γραμματισμός)</b>			
(α) Σύγκριση της ταινίας ιστορικού περιεχομένου με πρωτογενείς πηγές και τα κείμενα των ιστορικών (εντοπισμός ιστορικών και μυθοπλαστικών στοιχείων)	18.I 18.II	√	2
(β) Γνώμη και στάση (θετική-αρνητική) μαθητών/ριών ως προς συνδυασμό ιστορίας και κινηματογράφου	22		4

**Πίνακας 5.13. 3<sup>η</sup> Θεματική κατηγορία: Ιστορικός γραμματισμός**

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ/ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΡΩΤΗΜΑΤ/ Φ.Ε.	ΣΥΝΘΕΣΗ	ΣΥΝΕΝΤΕΥ- ΞΗ
<b>3<sup>η</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ</b>			
<b>1.Αναζήτηση ιστορικών δεδομένων</b>			
(α) Σύγκριση των ιστορικών αφηγήσεων (πολλαπλότητα ιστορικής ερμηνείας-οπτική ιστορικών)	17	√ έμμεσα	
(β) Σύγκριση πρωτογενών ιστορικών πηγών μεταξύ τους (οπτική συγγραφέων των πρωτογενών πηγών)	20	√ έμμεσα	

(γ) Σύγκριση των αφηγήσεων των ιστορικών με τις πρωτογενείς πηγές (υλικά ιστορικών και διαφοροποίηση οπτικής συγγραφέων πρωτογενών πηγών από την οπτική των ιστορικών)	16, 19	√ έμμεσα	
(δ) Σύγκριση των ιστορικών αφηγήσεων με την ιστορική κινηματογραφική ταινία μυθοπλασίας (αναζήτηση ιστορικών στοιχείων)	18.I	√	2
<b>2. Εννοιολόγηση (Εννοιολογική ιστορική γνώση)</b>			
(α)Χρήση/κατανόηση της ιστορικής έννοιας «αποικιοκρατία» με μετασχηματισμό αναπαραστάσεων	20, 21	√	5
(β)Διάκριση ιστορικών στοιχείων από τα μυθοπλαστικά	18.I, 18.II, 18.III	√	2
(γ) Παραγωγή κειμένου (γραπτή σύνθεση)		√ Post test	
(δ)Απόδοση τίτλου στο παραγόμενο κείμενο		√ Post test	
(ε) Έκφραση συμπερασματικής γνώμης για την αποικιοκρατία και την αποαποικιοποίηση (ανάπτυξη θετικής/αρνητικής/ουδέτερης στάσης)	21	√	3
<b>3. Ερμηνεία</b>			
(α) Ερμηνεία του τίτλου της ταινίας και συμβολισμός του Ήλιου	13	√ έμμεσα	
(β) Ερμηνείες του ιστορικού φαινομένου της αποικιοκρατίας (σύμφωνα με την εστίαση της προσοχής των μαθητών/ριών που προκύπτει από τις απαντήσεις τους)	21, 7	√	

Σημείωση: Η ιστορική σκέψη διατρέχει και τις τρεις θεματικές κατηγορίες ερωτήσεων.

**Πίνακας 5.14. Ομάδα ελέγχου Σχολείου Ι: Στάση των μαθητών/ριών προς την ιστορία και τον κινηματογράφο**

Ομάδα μαθητών/ριών	Ιστορία		Κινηματογράφος		Συνδυασμός
	Συνέντευξη		Συνέντευξη		Συνέντευξη
	Γενικά	Βιβλίο μόνο	Γενικά		Γενικά
E-IA1	+	-	+		+
E-IA2	-	-	+		+
E-IK12	+	+	-		-
E-IK16	+	-	+		+
<b>Συνολικός αριθμός +</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>		<b>3</b>
<b>Συνολικός αριθμός -</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>		<b>1</b>

*E=Ομάδα ελέγχου I= Σχολείο I A= Αγόρι K= Κορίτσι*

*+= Θετική στάση - =Αρνητική στάση*

**Πίνακας 5.15. Ομάδα ελέγχου Σχολείου ΙΙ: Στάση των μαθητών/ριών προς την ιστορία και τον κινηματογράφο**

Ομάδα μαθητών/ριών	Ιστορία		Κινηματογράφος		Συνδυασμός
	Συνέντευξη		Συνέντευξη		Συνέντευξη
	Γενικά	Βιβλίο μόνο	Γενικά		Γενικά
E-ΠΚ19	+	-	+		+
E-ΠΚ18	+	-	+		+
E-ΠΑ2	-	-	+		+
E-ΠΑ1	+	-	-		+
<b>Συνολικός αριθμός +</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>		<b>4</b>
<b>Συνολικός αριθμός -</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>		<b>0</b>

*E=Ομάδα ελέγχου ΙΙ= Σχολείο ΙΙ A= Αγόρι K= Κορίτσι*

*+= Θετική στάση - =Αρνητική στάση*

**Πίνακας 5.16. Πειραματική ομάδα Σχολείου Ι: Στάση των μαθητών/ριών ομάδας συνέντευξης προς την ιστορία και τον κινηματογράφο**

Μαθητές/ριες	Ιστορία		Κινηματογράφος		Συνδυασμός		
	Ερωτημ.	Συνέντευξη	Ερωτημ.	Συνέντευξη	Ερωτημ.	Σύνθεση	Συνέντευξη
	Βιβλίο μόνον	Γενικά	Ταινία μόνον	Γενικά	Βιβλίο & Ταινία	Γενικά	Γενικά
IK13	-	+	-	+	+	+	+
IA1	-	+	-	+	+	-	+
IA5	-	+	-	-	+	+	+
IA8	-	+	+	+	-	+	+
<b>Συνολ.αριθμ. +</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Συνολ.αριθμ. -</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

*I= Σχολείο Ι Α=Αγόρι Κ=Κορίτσι +=Θετική στάση - =Αρνητικό  
Ερωτημ.= Ερωτηματολόγιο*

**Πίνακας 5.17. Πειραματική ομάδα Σχολείου ΙΙ: Στάση των μαθητών/ριών ομάδας συνέντευξης προς την ιστορία και τον κινηματογράφο**

Μαθητές/ριες	Ιστορία		Κινηματογράφος		Συνδυασμός		
	Ερωτημ.	Συνέντευξη	Ερωτημ.	Συνέντευξη	Ερωτημ.	Σύνθεση	Συνέντευξη
	Βιβλίο μόνον	Γενικά	Ταινία μόνον	Γενικά	Βιβλίο & Ταινία	Γενικά	Γενικά
IIA1	-	+	+	+	-	+	+
IIK16	-	+	-	-	+	+	+
IIK15	-	-	-	+	+	+	+
IIA3	-	+	-	-	+	+	+
<b>Συνολ.αριθμ. +</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Συνολ.αριθμ. -</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

*II= Σχολείο ΙΙ Α=Αγόρι Κ=Κορίτσι +=Θετική στάση - =Αρνητικό  
Ερωτημ.= Ερωτηματολόγιο*

**NATIONAL AND KAPODISTRIAN UNIVERSITY OF ATHENS**  
**SCHOOL OF PHILOSOPHY**  
**DEPARTMENT OF EDUCATIONAL STUDIES**

*The use of film in teaching and learning history*

**Nikolaos Ath. Stamos**

**ABSTRACT**

*This doctoral dissertation focuses on History Didactics in connection with historical culture and specifically, with Film Art, in relation to the framework of multiliteracies. The aim of our research is to approach the way in which the visual literacy skills can help students on constructing historical literacy and on developing attitudes. The difficulties that students face in understanding history made us use new media (a historical fiction film and an animated film) as well as a new teaching method that concerns those who are between the ages 11 to 14/15 (5<sup>th</sup>-6<sup>th</sup> grade of Greek Primary school and 1<sup>st</sup>-2<sup>nd</sup>-3<sup>rd</sup> grade of Greek Secondary school, corresponding with Middle school). Different approaches of using film in education have already started, especially in Europe and the U.S.A. In our method we take into consideration the strategy on teaching Art by Perkins and the assumptions on History Didactics by Moniot and Cavoura, in a constructivistic learning environment. The historical framework is referred to the colonial period during the 16<sup>th</sup> century A.D. and to its results on culture of the indigenous people, in relation to the 'conquistadores'. Respecting the methodology, it was used the action-research method, mixed with qualitative and empirical elements (pre-test, post-test). The researching-teaching intervention, including a pilot research, took place at two Middle schools of Central Greece, during one school year, with the participation of 14 year old students, who were trained to become familiar with the art of film. During the three phases of the teaching intervention, as main research, we made the data collection by using research tools (Questionnaire/Worksheets, Text synthesis, Interview). The analysis-interpretation of the results is based on the students' Social Representations and on Social Semiotics, initially per school and then in total, through the data triangulation for the reliability and validity of the research. The control group who had used only the schoolbook, seemed to have limited historical knowledge and thinking. The experimental group got progress on declarative, procedural and conceptual knowledge, historical thinking and visual literacy. This happened through the analysis of the film 'The Royal Hunt of the Sun' and the comparison to another film, texts written by historians and primary sources (multifaceted approach). Specifically, most students of this group understood the concept 'colonialism' (anchoring, rejection, transformation of representations) and formulated negative attitude towards it. A theoretical documentation is presented, as well as a control of the aims and research questions. The researcher gives answers about aesthetic pleasure, interest in history, differentiation of elements, historical knowledge and historical thinking. Respecting the connection of history with film in history education, a positive attitude was formulated by students. Research proposals and wider use of the new teaching method are also presented. In conclusion, historical fiction films can be used, under conditions, in the history classroom.*

**Key-words:** *History Didactics, historical culture, fiction film, Social Representations, colonialism.*