

Η ακαδημαϊκή μεθοδολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Βουσολίνου Ελένη

Διδάκτορας Ιστορίας, Διευθύντρια 4ου Γυμνασίου Κέρκυρας
antomel@hotmail.gr

Περίληψη

Στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην Ελλάδα, πολλοί μαθητές θεωρούν ότι η Ιστορία δεν αποτελεί ένα σημαντικό μάθημα, κατά κύριο λόγο εξαιτίας της στείρας μετωπικής διδακτικής διαδικασίας μέσα από το ένα καθιερωμένο βιβλίο. Παράλληλα, η διαρκής τάση των μαθητών στρέφεται προς την τεχνολογία απέναντι στην οποία η Ιστορία φαντάζει ένα εντελώς διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο, καθώς, κατά βάση, διαμορφώνεται πάνω στο μηχανισμό αποστήθισης γεγονότων και καταστάσεων και όχι στην παρατήρηση, στην έρευνα, στην εφαρμογή και στη διαπίστωση, μεθόδους που ισχύουν για τα θετικά, κυρίως, μαθήματα. Αφήνοντας πίσω το αιτούμενο του γερμανικού ιστορισμού του 19^{ου} αι. με τη συνεχή συγκέντρωση πηγών για την ανάδειξη της σχέσης αιτίου-αιτιατού με σκοπό την αληθινή ιστορική καταγραφή των γεγονότων, το σύγχρονο μάθημα της Ιστορίας, ως συνολικής, μέσα στη σχολική τάξη, έχει την ανάγκη αποκωδικοποίησης κάθε στοιχείου, υλικού και άυλου. Επιπλέον, τίθεται και η διάσταση της δημόσιας ιστοριογραφίας. Η πλέον, δε, ενδιαφέρουσα πρόταση είναι η δημιουργία ντοκιμαντέρ.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία, μαθητές, βιβλίο, ντοκιμαντέρ, κουλτούρα

Εισαγωγή

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο προσανατολισμός θεωρητικών σπουδών, έτσι όπως ορίζεται το σύνολο των μαθημάτων που αφορούν την παλαιότερη «τρίτη δέσμη», δεν αποτελεί βασική πηγή ενασχόλησης για τους μαθητές. Ένα από τα βασικά μαθήματα αυτού του προσανατολισμού, η Ιστορία, δεν αποτελεί μάθημα που κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών ήδη από το Γυμνάσιο. Η «φοβία» για τη δυσκολία απομνημόνευσης πάνω σε μια τεράστια ύλη, ανεξαρτήτως τάξεως, καθώς και η αίσθηση που προκαλεί ο ενιαίος τίτλος του γνωστικού αντικείμενου ανά τάξη, όπως «Αρχαία Ιστορία», δεν είναι σπάνιος, τουλάχιστον προδιαθέτει αρνητικά για τη μελέτη κάποιου ανάλογου ιστορικού ζητήματος. Πάντως, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις είναι δυνατόν να προκληθεί το ουσιαστικό ενδιαφέρον των μαθητών προς την Ιστορία, κάτι το οποίο δε συνεπάγεται μόνο εποικοδομητική μάθηση, αφού, περαιτέρω, μπορεί να ενισχυθεί η δυναμική της προσωπικότητάς τους με την τροφοδότηση μεθοδικών διαδικασιών διερεύνησης που θα οδηγούν σε μηχανισμούς κριτικής και αναστοχασμού, στοιχεία απαραίτητα για την ολόπλευρη ισχυροποίηση της ψυχοσύνθεσης και της ωριμότητας του καθενός. Το ενδιαφέρον αυτό είναι γνήσιο, όταν οι ίδιοι οι μαθητές δημιουργούν και δεν είναι παθητικοί δέκτες της μαθησιακής διαδικασίας.

Η Ιστορία στο ελληνικό σχολείο

Στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην Ελλάδα, οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι η Ιστορία δεν αποτελεί ένα σημαντικό μάθημα, κατά κύριο λόγο εξαιτίας της καθιερωμένης διδακτικής διαδικασίας μέσα από το ένα καθιερωμένο βιβλίο, και όχι μέσα από το πολλαπλό βιβλίο (Κυπριανός Π., 2009). Συγχρόνως, η κυρίαρχη τάση των μαθητών στρέφεται προς την τεχνολογία απέναντι στην οποία η Ιστορία φαντάζει ένα εντελώς διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο, καθώς, κατά βάση, βασίζεται στην αποστήθιση γεγονότων και καταστάσεων, κάτω από μια στείρα διαδικασία μετάδοσης περιεχομένου Ιστορίας, επομένως δε στηρίζεται στην παρατήρηση, στην έρευνα, στην εφαρμογή και στη διαπίστωση, ουσιαστικά σε μεθόδους που ισχύουν για τα θετικά, κυρίως, μαθήματα.

Ωστόσο, μπορεί από εδώ και πέρα, η Ιστορία να διαμορφωθεί σε ένα αντικείμενο μάθησης με το περιεχόμενο της εργαλειοθήκης της Ακαδημαϊκής Ιστορίας σύμφωνα με τα στοιχεία της ιστορικής κουλτούρας, άρα ένα σχολικό μάθημα ικανό να κινεί το ενδιαφέρον του καθενός μέλους της σχολικής τάξης. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι μέχρι και τα τελευταία χρόνια του 20^{ου} αι. η διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δε συνδυαζόταν ούτε καν με επεξεργασία πηγών και, πολύ περισσότερο, με την προβολή ιστορικών ντοκιμαντέρ. Έτσι, είναι δυνατόν να κατανοηθεί η έκπληξη των φοιτητών της γενιάς μου, όταν στο πρώτο μάθημα του προπτυχιακού γνωστικού αντικείμενου που αφορούσε τη Νεώτερη και Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ιστορία, στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο, έγινε προβολή αντίστοιχου επεισοδίου της εκπομπής «Πανόραμα του Αιώνα» από τον αντίστοιχο Καθηγητή (Ψαλλίδας Γρ., 1988). Όμως, δεν έχει υπάρξει ουσιαστική μεταρρυθμιστική πολιτική που να αποδεσμεύει τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όσο κι αν στο Λύκειο η εξέταση της Ιστορίας ως πανελλαδικώς εξεταζόμενου μαθήματος απαιτεί και την επεξεργασία πηγών, αφού και πάλι αποτυπώνεται αυτολεξεί η φρασεολογία του σχολικού βιβλίου. Βασική αρνητική κριτική στην αποστήθιση ασκείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), καθώς κρίνει ότι το μάθημα της Ιστορίας γίνεται βαρετό και ότι οδηγεί τους μαθητές σε ιστορική αμάθεια. Μέσα σε μια τέτοια κατάσταση η απουσία της κουλτούρας της αξιολόγησης είχε αφήσει μια κατάσταση εξισοτισμού στα σχολεία, καθώς η ήσων προσπάθεια καθηγητών, με επιχειρήματα των αδυναμιών και των ελλείψεων στα σχολεία, ήταν η συνηθισμένη πρακτική απέναντι στη διαπίστωση ότι στο ελληνικό σχολείο υπήρχαν πολλαπλές ελλείψεις τεχνολογικών πόρων και υποδομών. Η απλή επανάληψη του σχολικού βιβλίου ήταν η βασική μέθοδος διδασκαλίας, στο σύνολό τους οι καθηγητές δέχονταν, λοιπόν, την απουσία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μένοντας στα δόγματα συνδικαλιστών που δεν άφηναν περιθώριο για καμία αξιολόγηση («Καθημερινή», Λακάσας Α., 4-2-2023). Δεν μπορούσε, κάτω από τέτοιες συνθήκες, να προκληθεί προβληματισμός για την ουσία της παρεχόμενης γνώσης μέσα από τη μάθηση που προκύπτει από το ένα και μοναδικό γνωστικό αντικείμενο Ιστορίας, το οποίο αποζητούσε εκ των προτέρων την αποστήθιση.

Η παραδοσιακή διδασκαλία με ένα «κλειστό» Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας με συνεχή γραμμική αποτύπωση των ιστορικών γεγονότων δεν μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση ιστορικής παιδείας και στην ορθή αντίληψη των αντίστοιχων θεμάτων πρώτιστα λόγω της αποστήθισης πάνω στην έτοιμη γνώση που δεν αφήνει περιθώρια μικροσκοπικής και μακροσκοπικής μελέτης, οπότε είναι και πολύ δύσκολη, ή και αδύνατη, η συσχέτιση ιστορικών δεδομένων (Barton and Levstik, 1996). Η λήψη και απομνημόνευση του καταγεγραμμένου ιστορικού υλικού δε συνεπάγεται αυτόματα και τη βαθυστόχαστη κατανόηση του ανάλογου, κάθε φορά, ιστορικού ζητήματος. Απέναντι σε αυτή τη μονολιθικότητα της αποστήθισης, τελικά, η νέα διαδικασία που μπορεί να εκκινήσει το ενδιαφέρον της τάξης είναι η μέθοδος της βιωματικής διδασκαλίας «learning by doing», με βασικά εργαλεία την έρευνα, την κατανόηση, τη διασκευή, την ανάλυση και τη σύνθεση, εκ των οποίων η διασκευή μπορεί να επιτρέψει την «εκσυγχρονιστική» όψη του κάθε γεγονότος με τη δυνατότητα της σύγκρισης παρελθόντος-παρόντος (ptde. edc. uoc.gr/sites/default/files: Η διασκευή ad usum delphini: Στοιχείο Ιστορίας και Θεωρίας). Η πρώτη, όμως, πράξη κινητοποίησης του μαθητικού ενδιαφέροντος είναι η έρευνα κυρίαρχα πάνω σε πρωτογενές ιστορικό υλικό.

Επιπλέον, με υπόθεση εργασίας τη συμπλοκή και της δημόσιας ιστοριογραφίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, με δεδομένο τη λειτουργία της δημόσιας ως ανεξάρτητο πεδίο από εκείνο της ακαδημαϊκής και τη δεύτερη να διατηρεί αμφιθυμική σχέση προς τη δημόσια, αναπτύσσοντας παράλληλα παρεμβατική στάση («Αυγή», Noire S., 2022) προς αυτήν, όπως μέσα από τις σπουδές της μνήμης ή τις σπουδές του τραύματος, μπορεί, επαγωγικά, να διερευνηθεί η μεταξύ τους διαφοροποίηση, μάλιστα με βασικό εργαλείο εκείνο της τεκμηρίωσης. Αυτήν την τεκμηρίωση, η οποία δίνει μια, τουλάχιστον, βασική ειδοποιό, την

ιδιαιτερότητα της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας, χωρίς αντιστοίχιση στη δημόσια, καθότι η τελευταία δε στοιχειοθετεί, ούτε και ακολουθεί μεθοδολογικές διαδικασίες διερεύνησης, επιβεβαίωσης ή απόρριψης, καθότι έχουν μεταξύ τους άλλη αφετηρία, άλλη ακολουθία και άλλο λόγο διαμόρφωσης. Πάνω σε αυτήν δεν είναι σπάνια η χρήση στερεοτύπων, ιδεολογημάτων, ατεκμηρίωτου λόγου. Η χρήση, δε, της απομνημόνευσης, κατά τα πάλοι ποτέ πρότυπα της απομνημόνευσης, της μεθόδου που μέχρι και πρόσφατα οδηγούσε τους υποψήφιους της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ανάλογες Σχολές, είναι συχνά ταιριαστή με τη δημόσια. Αντίθετα, ωστόσο, η ακαδημαϊκή απαιτεί τη συνεχή επεξεργασία ιστορικών και τη χρήση μεθοδολογικών διαδικασιών πάνω στις οποίες βασικός κανόνας είναι η τεκμηρίωση για κάθε επιστημονική θέση, διατύπωση, αντίθεση, ταύτιση.

Βασικά ερωτήματα που υποβοηθούν την υφιστάμενη διερεύνηση σχετίζονται με τον τρόπο αποτύπωσης της καθεμιάς, την ύπαρξη σκοπιμότητας και ιδεολογικής χρήσης ή την απουσία τους, την ύπαρξη επιστημονικής μεθοδολογίας ή την απουσία αυτής, το κοινό αναφοράς-αποδοχής της καθεμιάς, και, τουλάχιστον, τη διεργασία πρόσληψής τους. Οπότε, η διαδικασία του μελετητή μπορεί να βασιίζεται σε μια αποκαλυπτική διάθεση που μπορεί να διαθέτει, μπορεί να είναι εκείνος που «επισκοπεί το παρελθόν με το βλέμμα του πουλιού εν πτήση που βλέπει αφ' υψηλού και συνολικά [...]», καθότι σκοπός της ιστορικής επιστήμης είναι, πέρα από την ανάπτυξη μιας αξιόπιστης δημόσιας αφήγησης, να «διαμορφώσει προσβάσεις σε κριτικά ελεγχόμενα, εμπειρικά τεκμηριωμένα και ακριβοδίκαια συλλογικά μνήμη». (LaCarra D., 2001). Κοντολογίς, με αφετηρία την τεκμηριωμένη έρευνα η εξαγωγή συμπερασμάτων μπορεί να προκύπτει βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων του εκάστοτε ερευνητή, (Ισαρη Φ., Πουρκός Μ. (2015). Έτσι, μπορεί να αποτυπωθεί η διάκριση της δημόσιας από την ακαδημαϊκή. Μάλιστα, πέρα από την όποια τομή μεταξύ των δύο κλάδων, η μη ταύτιση της δημόσιας με την ακαδημαϊκή προκύπτει a priori μόνο και μόνο με την υιοθέτηση του ιδιαίτερου όρου δημόσια ιστοριογραφία έναντι εκείνης που κατείχε, τουλάχιστον μέχρι τη δεκαετία του 1960, την πρωτοκαθεδρία στη μελέτη του παρελθόντος. Πάντως, η ακαδημαϊκή παρεμβαίνει με χαρακτήρα ετεροπροσδιορισμού, όπως μέσα από την προφορική ιστορία και την πεζογραφία, αν και υπάρχει και η περίπτωση της εργαλειοποίησης της δημόσιας ιστορίας από περιπτώσεις ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας, επίσης και της λογικής «δύο μέτρων και δύο σταθμών» (Αντωνίου Γ., 2008).

Για την περίπτωση κατά την οποία ο καθηγητής Ιστορίας εντός τάξης έχει ως κύρια διαδικασία να ερευνά μαζί με τους μαθητές την αλήθεια κάθε γεγονότος και, γενικότερα, κάθε ιστορικού θέματος, κάτι το οποίο φαίνεται δύσκολο από τη στιγμή που το σχολικό ιστορικό βιβλίο που διδάσκεται έχει θεμελιωμένη την ανάλογη ιστορική άποψη και που μπορεί να έρχεται σε αντίθεση με τις αντίστοιχες θέσεις που διατυπώνονται από άλλα βιβλία ιστορικού περιεχομένου, μπορεί να οδηγεί τους μαθητές στην επιστημονική διάσταση της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας. Όμως, συνήθως η διδασκαλία συνίσταται στη μετωπική διδασκαλία, με το άμεσο αιτούμενο την απομνημόνευση από τους μαθητές και όχι τη διερεύνηση ενός συγκεκριμένου ιστορικού ζητήματος. Ακόμη και η άσκηση που μπορεί να τεθεί, όσο κι αν συσχετιστεί με επεξεργασία πηγής, απλά υποβοηθά στην ευκολότερη απομνημόνευση και όχι στη δημιουργική μάθηση. Επομένως, η υφιστάμενη κατάσταση διδασκαλίας στα ελληνικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν επιτρέπει την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης στους μαθητές. Εδώ έρχεται ο ρόλος της ακαδημαϊκής Ιστορίας για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα στη σχολική τάξη μέσα από την ανάδειξη των μέσων και των μεθοδολογιών που μπορούν να μετατρέψουν τους μαθητές σε ερευνητές πάνω σε μια αλληλοσυnergατική σχέση. Τα στερεότυπα μπορούν να αποτελέσουν παρελθόν, η αδιαφορία των μαθητών για την Ιστορία μπορεί να πάψει, η γένεση της κριτικής σκέψης και η αδιάκοπη, πλέον, δράση των μαθητών είναι δυνατόν να αναδεικνύουν το κάθε ιστορικό γεγονός με την ιστορική ερμηνεία βασισμένη στη λογική εξήγηση (Βακαλούδη Α., 2012).

Η ομαδοσυnergατική διαδικασία έρευνας για την ανάδειξη του υλικού πάνω στο οποίο θα βασίζεται η μελέτη και κατόπιν η επεξεργασία του μέχρι και την καταγραφή ιστορικού

κειμένου και την πιθανή παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού είναι η κατάλληλη πορεία που μπορεί να οδηγήσει στην αποτύπωση της ιστορικής αλήθειας και, σε κάθε περίπτωση, στην ευχάριστη συνθήκη εργασίας για τους μαθητές. Η ανία της παπαγαλίστικης νοοτροπίας δίνει τη θέση της ανεπιστρεπτή στη δημιουργική ευχαρίστηση της ενεργούς δράσης των μαθητών, αφού αυτοί, πλέον, πάντα με την καθοδήγηση του καθηγητή που υπερασπίζεται την έρευνα και τη βιωματική μάθηση, μπορούν να γίνονται οι «ιστορικοί» για τα γεγονότα που φέρνουν στην επιφάνεια μελέτης, όχι για την αποστήθιση αλλά για την κατανόηση και την εμπέδωση.

Πάνω σε αυτό το ζητούμενο της αναζήτησης και αξιοποίησης πηγών έχουν προκύψει πολλαπλές θεωρίες και μοντέλα πρακτικής αντιμετώπισης. Μεταξύ αυτών η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας έρχεται να δώσει λύση για μια εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας, καθώς η πλειονότητα των μαθητών συναρπάζεται μέσα από την ψηφιακή διαδραστικότητα. Εξάλλου, οι ερευνητικές εργασίες, με τη χρήση των ψηφιακών πολυμέσων, που έχουν εισαχθεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το σχολικό έτος 2011-2012 και πλέον ισχύουν μόνο για το Λύκειο, αποτελούν σημαντική περίπτωση εμπλοκής των μαθητών στην ανακαλυπτική διεργασία της διερεύνησης λόγω της ίδιας της αυτοφύσης της έρευνας που εισάγει σε ό,τι καλείται να έρθει στην επιφάνεια για μελέτη. Ουσιαστικά, οι ερευνητικές εργασίες μπορούν να θεωρηθούν αντίστοιχες των βιωματικών επικοινωνιακών διαδικασιών διδασκαλίας (Χρυσοφίδης Κ., 2000: 43-44).

Συγχρόνως, χαρακτηρίζονται και σημαντικός παράγοντας αποτροπής δημιουργίας «ελιτίστικου» χαρακτήρα στις ομάδες εργασίας των μαθητών, καθώς το πνεύμα συνεργασίας διαποτίζει εξίσου όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κριτηρίων επίδοσης, κοινωνικής προέλευσης, ικανοτήτων μάθησης. Ωστόσο, έχει αναπτυχθεί και η αρνητική κριτική κατά της «θεοποίησης» των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορικής, κυρίως λόγω της ανίας που προκαλείται σε πολλούς μαθητές με το συνεχές χτύπημα των κουμπιών και με την ενασχόληση με τα φύλλα εργασίας (Apple M. and Jungck S. 1998:144) και των ερευνητικών εργασιών για την περίπτωση κατά την οποία δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες να φέρουν θετικά αποτελέσματα, όπως, όταν υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια μέσα στη σχολική τάξη (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2007).

Επιπλέον, και η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί άλλη μία παράμετρο για την ουσιαστική αναζήτηση της γνώσης και της αλήθειας πάνω σε ιστορικά ζητήματα, όπως και, γενικότερα, για όλες τις περιπτώσεις των ζητημάτων των διαφόρων σχολικών μαθημάτων (Αγγελάκος Κ., επιμέλεια, 2003). Παράλληλα, όμως, υπάρχει και ένας συνεχής διάλογος αναφορικά με τη σύγκριση και, τελικά, την επιλογή ανάμεσα στη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα: η διεπιστημονικότητα αποτυπώνεται γνωσιοκεντρικά, ανάλογα με την οπτική των επιμέρους επιστημονικών κλάδων που τη διαμορφώνουν, η διαθεματικότητα ενοποιεί τους επιστημονικούς κλάδους ως μία διαδικασία γνώσης (Ματσαγγούρας Η., 2002:120). Μέχρι και τώρα, πάντως, ούτε η διαθεματική ούτε η διεπιστημονική προσέγγιση έχουν αλλάξει ριζικά τα δεδομένα της παραδοσιακής διδασκαλίας της Ιστορίας, αφού μόνο στην περίπτωση κατά την οποία γίνονται εργασίες στο πλαίσιο των θεματικών εργασιών γίνεται η προσπάθεια διασύνδεσης διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων με σκοπό μια συνθετότερη διεργασία μεταξύ των διαφορετικών σχολικών μαθημάτων, μεταξύ των οποίων εντάσσεται και της Ιστορίας.

Η ευχαρίστηση της διδασκαλίας της Ιστορίας

Απέναντι σε κάθε πρόταση υπάρχουν θετικές και αρνητικές κριτικές, ωστόσο, θεωρώντας κατάχρηση του δικαιώματος της καθημερινής απόλαυσης στο μάθημα της Ιστορίας την κάλυψη της δεδομένης προϋπάρχουσας ανίας που επιφέρει η αποστήθιση με την ανία που μπορεί να προκαλείται μέσα από την επαναλαμβανόμενη εφαρμογή καινοτόμων, μεν, αλλά όχι πάντα και αποδεκτών μεθόδων διδασκαλίας, όπως πιθανά και μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών, δημιουργείται και μία άλλη προβληματική: πίσω από κάθε πάγια και αποκλειστική προσέγγιση διδασκαλίας μπορεί να υπάρχει, ή να υποβόσκει, ανάλογος χρησιμοθηρικός σκοπός, με πιθανά, κάθε φορά, επιχειρηματικά συμφέροντα,

όπως με την προώθηση νέων ψηφιακών μέσων. Εξάλλου, από τη στιγμή που μπορεί να δημιουργείται και η παραμικρή πιθανότητα ανισότητας ανάμεσα στους μαθητές λόγω της δυνατότητας ή της αδυναμίας πρόσβασης, ανάλογα με την περίπτωση, στον ηλεκτρονικό εγγραμματισμό, που μπορούν ή δε μπορούν να δέχονται τη μάθηση αυτή (Aronowitz S. and Giroux H., 1986: 188-191), όσο κι αν στην πλειονότητά τους οι μαθητές διαθέτουν Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, ούτε και οι ψηφιακές εφαρμογές δεν μπορεί να είναι το δεδομένο για την πετυχημένη λύση για την εύρεση και κατανόηση της ιστορικής αλήθειας.

Διαπιστώνοντας ότι, κατά βάση, οι μαθητές είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά δεδομένα και ικανοί να πληροφορούνται μέσα από το διαδίκτυο το οποιοδήποτε ζήτημα, με την πιθανή, ωστόσο, παγίδα επιλογής μιας αναξιόπιστης ιστοσελίδας, προκειμένου για την αναζήτηση μεθόδου προσέγγισης της ιστορικής αλήθειας μπορεί να θεωρηθεί απαραίτητο να εμφυτευθεί στο υποκείμενο της διαδικασίας, δηλαδή στον ίδιο το μαθητή, η αυτοτέλεια της επιλογής και της δράσης, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην ακαδημαϊκή διαδικασία. Όπως ο φοιτητής, κατά τη διάρκεια των σπουδών του, οργανώνεται μέσα από τα πολλαπλά ερεθίσματα που παίρνει, δουλεύοντας με διάφορους τρόπους, όπως με εργασίες, εργαστηριακά ζητούμενα, ερευνητικές προβληματικές, κάτω από την επίβλεψη του καθηγητή του αντίστοιχου γνωστικού αντικείμενου, παρέχοντάς του ελευθερία δράσης, έτσι μπορεί και ο μαθητής στο ελληνικό σχολείο να βρεθεί σε ένα curriculum με τη δυνατότητα προσωπικής επιλογής τρόπων δράσης που θα του επιτρέπουν να έχει διαρκή απόλαυση κατά τη διαδικασία εύρεσης της ιστορικής αλήθειας. Αυτή η επιλογή μπορεί να πραγματώνεται είτε με προσωπική άσκηση είτε με ομαδική, αρκεί να συμμετέχει ο καθένας στην ομάδα που ο ίδιος έχει επιλέξει και διαμορφώσει.

Απέναντι σε μια πιθανή επιφύλαξη της εφαρμογής τέτοιου ανοιχτού τρόπου επιλογών προσέγγισης της ιστορικής αλήθειας έρχεται να προβληματίσει η σημερινή διαρκώς μεταβαλλόμενη κατάσταση του πολύπλοκου κόσμου με τις απρόβλεπτες απαιτήσεις για επιβίωση και υπαρξιακή καταξίωση, με το προσφυγικό και μεταναστευτικό φαινόμενο να αλλάζει διαρκώς την ισορροπία της ζωής, έτσι έχει θεωρηθεί ότι είναι αναγκαία και η κάθε ισχυροποίηση των δεξιοτήτων για την απόκτηση γνώσεων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. (Π.Δ. 583/1982). Αυτό σημαίνει ότι η πλουραλιστική προσέγγιση διδασκαλίας στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας μπορεί να αφήσει και στον κάθε μαθητή μια δυνατότητα αυτενέργειας. Εξάλλου, όπως το ένα και μόνο βιβλίο δεν είναι παιδαγωγικά σωστή λύση, έτσι και η μόνη περίπτωση προσέγγισης δεν μπορεί να γίνεται αυτοσκοπός. Ανάλογα με την οπτική του κάθε μαθητή και τη δική του δυνατότητα εύρεσης και μελέτης ιστορικών πηγών, μπορεί να προωθείται η προσέγγιση εύρεσης της ιστορικής αλήθειας αρχικά σε στάδιο αναζήτησης ατομικής ή ομαδικής εργασίας και στη συνέχεια όλες αυτές οι προσεγγίσεις μπορούν να έρθουν σε μια συνισταμένη αποτελεσμάτων πάνω στο θεματικό εξεταζόμενο ζήτημα.

Αφήνοντας πίσω το αιτούμενο του γερμανικού ιστορισμού του 19^{ου} αι. με τη συνεχή συγκέντρωση πηγών για την ανάδειξη της σχέσης αιτίου-αιτιατού με σκοπό την αληθινή ιστορική καταγραφή των γεγονότων, σύμφωνα με το θεμελιωτή της συγκεκριμένης ιστορικής σχολής Λεοπόλδο φον Ράνκε, το σύγχρονο μάθημα της Ιστορίας, ως συνολικής, μέσα στη σχολική τάξη, έχει την ανάγκη αποκωδικοποίησης κάθε στοιχείου, υλικού και άυλου: οι προφορικές μνήμες, τα απομνημονεύματα, η προφορική παράδοση, οι ατομικές ιστορίες, οι ήχοι, γενικότερα, τα κάθε είδους κατάλοιπα, αποτελούν στοιχεία ανασύνθεσης των ιστορικών ζητημάτων κάθε εποχής (Αβδελά Ε., 1998: 90-91). Σε κάθε περίπτωση, αυτά τα αντικείμενα μπορούν να οδηγούν τη διαδικασία επιλογής θέματος και διερεύνησης, αρκεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας να μην είναι, πλέον, αυστηρό και να επιτρέπει τις ανάλογες επιλογές που η τάξη θα ακολουθεί σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, κάτω από τη διακριτική επίβλεψη του καθηγητή. Ο κάθε μαθητής θα μπορεί, κάτω από τέτοια ελευθερία κινήσεων, να οδηγείται στη βιωματική γνώση σεβόμενος την ετερότητα και τη συνεργασία, χωρία να γίνεται αντικείμενο στερεοτυπικών προσεγγίσεων. Αποκορύφωμα, δε,

αυτής της ελευθερίας αναζητήσεων μπορεί να είναι η δημιουργία ενός ιστορικού ντοκιμαντέρ που θα καλύπτει και θα αναδεικνύει όλες τις εκφάνσεις των εργασιών που θα έχουν προηγηθεί.

Ερευνητικό πλαίσιο

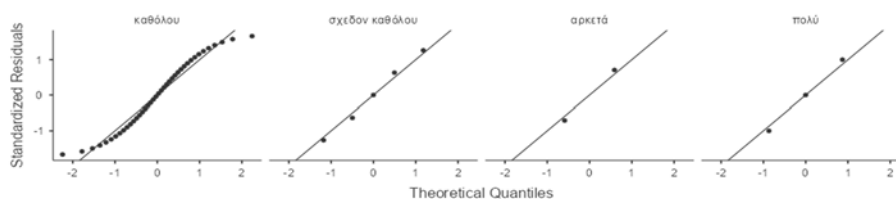
Η μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας που ξεκίνησε ως ανάγκη διδασκαλίας ξεκίνησε ως εμπειρική μέθοδος εστιασμένη σε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Στην πράξη τέτοια περίπτωση εργασίας αποτέλεσε η αναγνώριση του ρόλου του Ιωάννη Καποδίστρια στην υπόθεση του ελληνικού ζητήματος με την τελική διαμόρφωση επεξεργασμένων στοιχείων για ανάλογο ιστορικό ντοκιμαντέρ. Η προσπάθεια αυτή αποτέλεσε πριν 6 χρόνια το αιτούμενο για 20 μαθητές της Τρίτης Γυμνασίου, όταν κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018 απασχόλησε ιδιαίτερα μαθητές μου στο Γυμνάσιο όπου εργάζομαι. Επιπλέον, κατόπιν υποβολής ερωτηματολογίου που τους απηύθυνα στην αρχή της σχολικής χρονιάς αποτυπώθηκε ότι και οι 20 μαθητές επιθυμούσαν να διεξαχθεί το μάθημα της Ιστορίας εκτός της τάξης και πάντα μέσα σε χώρο όπου είναι δυνατή η έρευνα. Επίσης, και οι 20 απάντησαν θετικά στη δημιουργία αυθεντικού υλικού με στοιχεία παραγόμενα της έρευνας και παράλληλα όλοι έδειξαν προτίμηση σε αυτή την πρακτική μάθησης με την αυτενέργειά τους παρά στην ημερήσια ή επαναληπτική εξέταση του μαθήματος.

Ως συνέχεια της έρευνας τα ζητήματα αυτά δόθηκαν κατά την έναρξη της φετινής σχολικής χρονιάς σε 30 μαθητές διαφορετικών τμημάτων της Γ' Γυμνασίου. Αυτά τα ίδια ερωτήματα είχαν δοθεί στους μαθητές της χρονιάς 2017-2018. Έτσι, βάσει του συνόλου 50 μαθητών ερευνήθηκε α) κατά πόσο αρέσει στους μαθητές η μετωπική διδασκαλία, β) κατά πόσο έχουν μάθει την ύλη της Ιστορίας με το ένα, κάθε φορά, διδακτικό βιβλίο και επίσης εξετάστηκε σε ποιο μέρος θα επιθυμούσαν εκτός τάξης να μελετούν Ιστορία και πώς θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διδασκαλία της Ιστορίας πέρα του ενός διδακτικού βιβλίου Ιστορίας. Οπότε, η ποσοτική έρευνα ως εξηγητική ή εμπειρική μέθοδος συνδυάστηκε με ιδιογραφική, καθότι με το συνδυασμό και των δύο ήταν δυνατόν, από τη μία, να εξηγηθεί η επιθυμία των μαθητών που συμμετείχαν στο σχετικό project να ξεπεράσουν τη συμβατική διδασκαλία με τη συμμετοχική διαδικασία *in situ*, από την άλλη με τη διαδικασία «ολότητας - μέρος» να ερμηνευτεί η δυναμική στην πράξη γνώσης και μεταγνώσης ακολουθώντας διαδραστική διαδικασία και γραφή ιστορικού περιεχομένου με τη δική τους συμβολή. (Ισαρη Φιλία, Πουρκός Μάριος, 2015).

Δημιουργήθηκε ένα στατιστικό δείγμα για αντιπροσωπευτικότητα για την περίπτωση της ποσοτικής ανάλυσης, ενώ για την ποιοτική έρευνα επιδιώχθηκε μη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων μαθητών για την κατανόηση της ιδιαιτερότητας του κάθε υποκειμένου ως προς τη διάθεση και επιδίωξη δημιουργίας ενεργητικής μάθησης. Με την ποιοτική έρευνα ήταν δυνατή η ιδεολογική αποτύπωση, με την ποσοτική η στατιστική παραστατικότητα μέσα από τη μελέτη συνάφειας ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε και η αφηγηματική προοπτική μέσα από την ποιοτική έρευνα και η φορμαλιστική αφαιρετική διαδικασία που προέκυψε από την ποσοτική. Ως προς το είδος της προσωπικής δημιουργίας μεταξύ του ηχητικού ή τηλεοπτικού προϊόντος όλοι επέλεξαν τη δημιουργία ντοκιμαντέρ. Οργανώθηκε η ομάδα μεταξύ διαφορετικών ρόλων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του καθενός. Η προσπάθεια για τη δημιουργία ντοκιμαντέρ κατά τη χρονιά 2017-2018 είχε ξεκινήσει άμεσα, ωστόσο η αδυναμία εύρεσης κοινού ελεύθερου χρόνου λόγω των πολλαπλών εξωσχολικών μαθημάτων όλων δεν οδήγησε στην τελεσφόρηση του εγχειρήματος. Ωστόσο, γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθεί το ντοκιμαντέρ κατά τη φετινή σχολική χρονιά και μάλιστα υπάρχει συνεργασία και με τους μαθητές της σχολικής χρονιάς 2017-2018, οι οποίοι, στο σύνολό τους, είναι πλέον φοιτητές.

Πίνακας 1. Κατά πόσο σας αρέσει η μετωπική διδασκαλία;

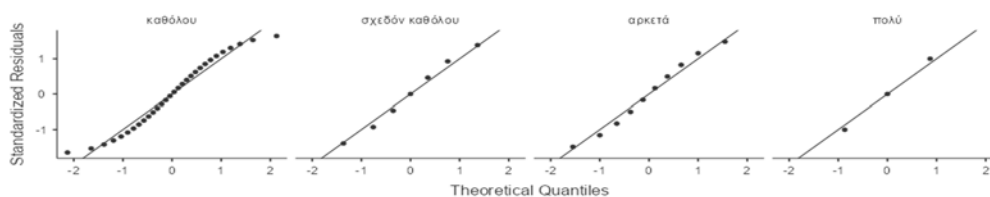
	Μαθητές	N	Missing	Mean
Αρέσκεια μετωπικής διδασκαλίας	καθόλου	40	0	20.5
	σχεδόν καθόλου	5	0	43.0
	αρκετά	2	0	46.5
	πολύ	3	0	49.0



Σχήμα 1. Κατά πόσο σας αρέσει η μετωπική διδασκαλία;

Πίνακας 2. Πόσο έχετε μάθει την ύλη της Ιστορίας με το ένα, κάθε φορά, διδακτικό βιβλίο;

	μαθητές	N	Missing	Mean	Median
Μάθηση διδασκαλίας ιστορίας	καθόλου	30	0	15.5	15.5
	σχεδόν καθόλου	7	0	34.0	34
	αρκετά	10	0	42.5	42.5
	πολύ	3	0	49.0	49



Σχήμα 2. Πόσο έχετε μάθει την ύλη της Ιστορίας με το ένα, κάθε φορά, διδακτικό βιβλίο;

Σχετικά με το μέρος της ποιοτικής έρευνας δημιουργήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με όλους τους μαθητές που συμμετείχαν και συμμετέχουν στο project πάνω στα δοθέντα ζητήματα, δηλαδή στην αποτύπωση του μέρους εκτός του σχολείου όπου θα επιθυμούσαν τη διδασκαλία της Ιστορίας και στο πώς θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διδασκαλία της Ιστορίας οι ίδιοι οι μαθητές. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλοι οι μαθητές έχουν επηρεαστεί θετικά από την επίσκεψη στο Μουσείο Καποδίστρια, στην Κουκουρίτσα της Κέρκυρας, όπου εκεί υπάρχει πλούσιο υλικό για τη φυσιογνωμία και τη συμβολή του Καποδίστρια αναφορικά

με το ελληνικό ζήτημα αλλά και τη διαμόρφωση ευρωπαϊκών καταστάσεων για τη δημιουργία του Ελληνικού Κράτους, που το σχολικό βιβλίο δεν αναδεικνύει. Επιπλέον, μελετήσαμε και περαιτέρω στοιχεία, τόσο υπάρχουσες πηγές που βρίσκονται σε συλλογές Αρχείων της Ελλάδας και σε χώρες του εξωτερικού, καθώς και τα στοιχεία που μπορούν να προκύπτουν από εξειδικευμένες έρευνες και μελέτες, όπως από διαλέξεις Πρέσβων, σαν εκείνη του Πρέσβη της Ελβετίας στην Ελλάδα Lorenzo Amberg, στο Μουσείο Καποδίστρια Κέρκυρας, στις 23-9-2011, με τη συμπλήρωση των 180 ετών από τη δολοφονία του Ιωάννη Καποδίστρια. Όλα αυτά τα δεδομένα μπόρεσαν να προβληματίσουν έντονα τους μαθητές μου, ώστε να θέλουν να «δημιουργήσουν» τη δική τους Ιστορία για τον Καποδίστρια. Συζητώντας μαζί τους για όλα αυτά τα στοιχεία και τα δεδομένα της διάλεξης διαπιστώθηκε ότι ιδιαίτερο ενδιαφέρον τούς προκάλεσε το γεγονός ότι οι Ελβετοί, ενώ αρχικά δεν αποδέχονταν τον Καποδίστρια, όταν εκείνος ενεργούσε για τη εδαφική ακεραιότητα της Ελβετίας, ακριβώς επειδή είχε σταθερή πολιτική που έφερνε ανατροπή στα συμφέροντα πολλών, τελικά τον αναγνώρισαν ως θεμελιωτή του κράτους τους λόγω των ευρηματικών επιλογών του.

Αυτή η διαπίστωση της διαφορετικής προσέγγισης των Ελβετών απέναντι στην αποτίμηση της αξιολύπησης του Καποδίστρια, σε συσχέτιση με την υποδεέστερη αποτίμηση του από έργο του από την πλευρά των Ελλήνων, προκάλεσε έντονο προβληματισμό στους μαθητές. Ακόμη και αυτή η διαφοροποίηση αποτέλεσε σημείο έντονης επιδίωξης να τονιστεί από τους ίδιους τους μαθητές ότι τα ελληνικά βιβλία της Ιστορίας δεν είχαν φανερώσει ποτέ το έργο του Καποδίστρια, οπότε θεώρησαν ότι είναι απαραίτητο να υπάρξει ουσιαστικότερη ανάδειξη στη συμβολή του Καποδίστρια στη δημιουργία του ελληνικού Κράτους. Οι Ελβετοί, όπως εξέφρασαν στο σύνολό τους όλοι οι μαθητές τη θέση τους, δε θα παρέλειπαν να κρίνουν αντικειμενικά τη συμβολή του Καποδίστρια, ήταν, λοιπόν, αδιανόητο να μη συμβαίνει αυτό και από την πλευρά των Ελλήνων, οπότε η ανάγκη της αναθεώρησης για τους δεύτερους θεωρήθηκε υποχρέωση απέναντι στον πρώτο Κυβερνήτη. Η στείρα αποστήθιση, χωρίς να ξεφεύγουν από τη νοοτροπία της αποστήθισης, δεν είχε οδηγήσει προγενέστερα κανέναν σε μια τέτοια σκέψη.

Άλλο ένα στοιχείο που προέκυψε είναι η υποχρέωση της ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού απέναντι στην αδιαφορία ή την παθητική συμπεριφορά του μαθητή/της μαθήτριας κατά την ώρα διεξαγωγής του μαθήματος της Ιστορίας εντός τάξης, στην οποία εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί ο μαθητής/η μαθήτρια ενεργητικό μέλος της, χωρίς να του έχει δοθεί η δυνατότητα της εμπλοκής του/της για την επίτευξη της διάχυσης γνώσης και βιωματικής διδασκαλίας. Με υπόθεση εργασίας, πάνω στη διερεύνηση των λόγων που μπορεί να ευθύνονται για τη συγκεκριμένη αδιάφορη ή παθητική συμπεριφορά του μαθητή/της μαθήτριας απέναντι στο μάθημα, την αίσθηση της πλήξης, εκ μέρους του μαθητή, και της ανικανότητας, καθώς δεν έχει γίνει κατανοητή η δυνατότητά του/της να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική πρακτική, ο ανάλογος/η ανάλογη εκπαιδευτικός καλείται να διερευνήσει εάν κάτω από άλλες συνθήκες διδασκαλίας τα αποτελέσματα συμμετοχής του/της θα ήταν διαφορετικά. Έτσι, με την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτός τάξης, στο χώρο όπου υπάρχει η δυνατότητα διαδραστικής διδασκαλίας, όπως στο Μουσείο Καποδίστρια, στην Κουκουρίτσα, θα μπορούσε ο/η εκπαιδευτικός να κρίνει τη μορφή της συμπεριφοράς όλων απέναντι στο μάθημα, φυσικά και εκείνων που σε προγενέστερη πρακτική διδασκαλίας παρουσίαζαν αδιαφορία, σίγουρα όχι ενεργητικότητα απέναντι στο μάθημα. Οπότε, εάν οι μαθητές αυτοί παρουσίαζαν, πλέον, ενδιαφέρον συμμετοχής, άρα η νέα εκπαιδευτική διαδικασία τούς οδηγούσε σε νέα δυναμική, πλέον νέοι όροι βιωματικής διδασκαλίας με όρους της ακαδημαϊκής διαδικασίας, πέρα από παράδοση παρωχημένων στοιχείων και στερεοτύπων, σε μια μορφή στείρας απομνημόνευσης, θα μπορούσαν να μεταστρέψουν τους ρόλους των αδιάφορων και παθητικών μαθητών σε ρόλους ενεργητικών υποκειμένων της εκπαιδευτικής πράξης.

Μέσα σε μια τέτοια περίπτωση μπορεί να κατανοηθεί και η αξία της αυθεντικής μάθησης. Μέσα σε ένα μαθητικό σύνολο τμήματος η κάθε περίπτωση μαθητή/μαθήτριας αποτυπώνεται ως ξεχωριστή προσωπικότητα, με προτερήματα και ελαττώματα, με διαφορετικά βιώματα, με οικογενειακά, ή όχι, προβλήματα, με δυνατότητες ή αδυναμίες γνωστικής διαδικασίας. Διαμορφώνοντας, λοιπόν, ένα είδος εξατομικευμένης διδασκαλικής προσέγγισης, δημιουργώντας ένα portfolio για την αποτίμηση των δυνατοτήτων κάθε μέλους του μαθητικού συνόλου, μπορεί να προκύπτει ένα πλαίσιο που θα οδηγεί στην αυτοβελτίωση κάθε μέλους του μαθητικού συνόλου και που παράλληλα κάθε εκπαιδευτικός δε θα διδάσκει καθ' έδραν, αντίθετα θα οδηγεί όλο το μαθητικό δυναμικό του τμήματος στην ενεργητική μάθηση. Για την περίπτωση εμβάθυνσης πάνω, για παράδειγμα, στο ρόλο του Καποδίστρια για τη διαμόρφωση του Ελληνικού Κράτους, δεν είναι αρκετό να αποτυπώνεται αδιάφορη στάση κάποιων μαθητών/μαθητριών, αντίθετα, είναι σημαντικό να οραματίζεται το πρόσωπο που διδάσκει την ολική συμμετοχή του τμήματος στη διαδικασία της διαμόρφωσης της μάθησης. Μέσα σε μια τέτοια εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί και να διερευνάται με όρους ακαδημαϊκής προσέγγισης το συγκεκριμένο θέμα, οπότε θα είναι και πιο ασφαλές το συμπέρασμα που θα προκύπτει, γεγονός που θα διορθώνει ιδεολογήματα, όπως μάλιστα πολλά έχουν υπάρξει για τον πρώτο κυβερνήτη της Ελλάδας.

Ακριβώς αυτή η διαπίστωση έγινε σημείο αναφοράς και προβληματισμού των μαθητών μου για τη στάση των σύγχρονών του Ελλήνων απέναντί του, καθώς οι Έλληνες δεν έφτασαν στο σημείο αποδοχής και αναγνώρισης της συμβολής του για την καταπολέμηση των προϋπαρχόντων συμφερόντων και την τελική δημιουργία του Ελληνικού Κράτους. Επιπλέον, η σύγκριση των δεδομένων του σχολικού εγχειριδίου αναφορικά με την ελληνική επανάσταση με στοιχεία που δεν αναφέρονται, όπως του ιστορικού Φιλήμονα αναφορικά με τη συνάντηση του Καποδίστρια και οπλαρχηγών στην Κέρκυρα το Πάσχα του 1819, (Φιλήμων Ι., 1834) και αντίστοιχα του ιστορικού Κανδηλώρου (Κανδηλώρος Τ., 1926), έδωσαν ακόμη περισσότερο το ερέθισμα της δημιουργίας του ντοκιμαντέρ. Αυτή η επιδίωξη έχει αποτελέσει, ως επιστέγασμα του περαιτέρω ουσιαστικού ενδιαφέροντος μελέτης των μαθητών μου για την αναζήτηση και ανάδειξη της ιστορικής αλήθειας, τη δική τους αυτενέργεια, με την προσωπική τους έρευνα πέρα από το περιεχόμενο του ενός σχολικού βιβλίου. Δεν είναι, όπως τελικά οι ίδιοι οι μαθητές διαπίστωσαν, λίγα τα στερεότυπα που ακόμη και η Δημόσια Ιστορία έχει διαμορφώσει για τον Καποδίστρια, τα οποία έχουν σχηματίσει μια εικόνα που δεν αντικατοπτρίζει την αντικειμενική αξία του έργου του Καποδίστρια. Θυμήθηκαν ότι σε ταινίες της δημόσιας τηλεόρασης και σε αναφορές στα ΜΜΕ δεν είχαν νιώσει ποτέ ότι ο Καποδίστριας ήταν το πρόσωπο που ουσιαστικά προκάλεσε την έναρξη διαμόρφωσης του ανεξάρτητου Ελληνικού Κράτους. Όσο και για την Ακαδημαϊκή Ιστορία, έκριναν ότι χρειάζεται να αποτελέσει έναυσμα για την ευρύτερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της κριτικής των μαθητών για τα ιστορικά ζητήματα. Οπότε, απαραίτητο στοιχείο, για όλους τους μαθητές, έχει αποτελέσει η διόρθωση στοιχείων της Δημόσιας Ιστορίας, με τη συνδρομή της ευεργετικής δράσης της Ακαδημαϊκής Ιστορίας, που δε θα περιορίζει την ενασχόληση με την Ιστορία μέσα από το ένα και μοναδικό σχολικό διδακτικό βιβλίο. Οπότε, απότοκος τέτοιων διαδικασιών μπορεί να είναι η δημιουργία ντοκιμαντέρ από τους ίδιους τους μαθητές πάνω στα στοιχεία που οι ίδιοι θα έχουν αναδείξει πάνω στο ανάλογο ιστορικό ζητούμενο, όπως για την αξία του Ιωάννη Καποδίστρια σχετικά με τη δημιουργία του Ελληνικού Κράτους.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η μονολιθικότητα και τα στερεότυπα δεν κλείνονται με νέα στερεότυπα. Αντίθετα, η δημιουργικότητα των μαθητών με ατομική εργασία και συνεργατικές πρακτικές πάνω σε ζητήματα που προκαλούν το ενδιαφέρον, άσχετα με το αν ολοκληρώνεται ή όχι το κάθε εγχείρημα, κάτω από την αθόρυβη καθοδήγηση του καθηγητή της σχολικής τάξης πάνω στο ανάλογο γνωστικό αντικείμενο, χωρίς πατερναλιστικό χαρακτήρα, χωρίς την αυστηρή χάραξη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και χωρίς την επιβολή εξετασιοκεντρικού

χαρακτήρα μαθησιακής διαδικασίας πάνω σε παπαγαλίστικη νοοτροπία, μπορεί να μεταφέρει το ακαδημαϊκό πρότυπο που είναι ικανό να μεταστρέψει την Ιστορία σε άκρως ενδιαφέρον μάθημα. Το μάθημα αυτό της Ιστορίας θα μπορεί να οδηγεί βιωματικά τους μαθητές σε μια διαδικασία εύρεσης της αλήθειας. Τελικά, είναι δυνατόν να γίνεται το γνωστικό αντικείμενο το μέσο που δημιουργεί ενεργητικούς μαθητές, εφόσον ανακαλύπτουν την αλήθεια και γνωρίζουν το παρελθόν και το παρόν, κάνοντας συγκρίσεις και προβλέποντας το μέλλον. Έτσι, δε μένουν παθητικοί δέκτες και ανιστόρητοι μελλοντικοί πολίτες, με όλες τις συνέπειες μιας τέτοιας κατάστασης. Η ακαδημαϊκή ιστοριογραφία έναντι της ακαδημαϊκής αποκαλύπτει την ερευνητική διαδικασία και τη χαρά της δημιουργίας, όπως ένα ντοκιμαντέρ.

Αναφορές

- «Αυγή», Noire S. (23-12-2022). Ο καθένας μας είναι ιστορικός του παρελθόντος του.
- «Καθημερινή», Λακάσας Α., (4-2-2023). «Κρυφτούλι» με την αξιολόγηση.
- Amberg L. (2011). «Ο Καποδίστριας, πρωταγωνιστής με κομβικό ρόλο στην ιστορία της Ελβετίας (1813-1815)», Μουσείο Καποδίστρια Κέρκυρας.
- Apple M., and Jungck S. (1998). «*You don't have to be a teacher to teach this unit*», *teaching technology, and control in the classroom*, in Bromley H. and Apple M., (Eds), *Education, Technology, power. Educational computing as a social practice*. N. Y. State University of New York Press,
- Aronowitz S., Giroux H. (1986). «*Is computer technology the answer? The crisis in the classroom and educational reform*» in *Education under siege. The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. London.
- Barton K., and Levstik L. (1996). «*Back when god was around and everything*», *Elementary children's understanding of historical time*. *American Education. Research Journal*, 33 (2). http://ptde.edc.uoc.gr/sites/default/files/24.3_διασκευη.doc: Η διασκευή ad usum delphini: Στοιχείο Ιστορίας και Θεωρίας.
- LaCapra D. (2001). *Writing History, Writing Trauma*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.
- Αβδελά Έ. (1998). *Ιστορία και σχολείο*, Νήσος, Αθήνα.
- Αγγελάκος Κ. (2003). (επιμέλεια), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, Μεταίχμιο.
- Αντωνίου Γ. (2008). (επιμέλεια Μαραντζίδης Ν.). *Η Εποχή της Σύγχυσης*, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, σ. 252.
- Βακαλούδη Α. (2012). *Μέθοδοι διδακτικής και αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο Θεσσαλονίκη*: Αντώνης Σταμούλης.
- Βακαλούση Α., Δαγδιλέλης Β. (2014). «*Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση διαδραστικών εκπαιδευτικών λογισμικών*», *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*.
- Ίσαρη Φ., Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Κανδηλώρος Τ. (1926). *Η Φιλική Εταιρεία 1814-1821*, Αθήνα.
- Κυπριανός Π. (2009). «*Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια στην Ευρώπη (1870-1930) ανάλυση του Fritz Ringer*» στο Πανελλαδικό Συνέδριο «*Ιστορία, νεοελληνικής εκπαίδευσης: περιεχόμενο ερευνητικές μέθοδοι και ιστοριογραφικές τάσεις*» ΠΓΔΕ του ΔΠΘ, Αλεξανδρούπολη.
- Ματσαγγούρας Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Π.Δ. 583/1982/ΦΕΚ 107 Α'.
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου Ε. (2007). *Η μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Φιλήμων Ι. (1834). *Δοκίμιον ιστορικών περί της Φιλικής Εταιρείας*, Ναύπλιο.
- Χρυσάφιδης Κ. (2000), *Βιωματική επικοινωνιακή διαδικασία*, Αθήνα, Gutenberg.

Ψαλλίδας Γρ. (1988), Νεώτερη και Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ιστορία, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ιστορίας.