



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
Πρόγραμμα Σπουδών Δημόσια Ιστορία

Πτυχιακή / Διπλωματική Εργασία

Τοπική Ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο: 'Από τον Μύθο στην Ιστορία'
για την Κεφαλονιά. Εκπαιδευτικό Σενάριο

Άννα Η. Συνοδινού

Επιβλέπων καθηγητής: Παντελής Κυπριανός

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Τοπική Ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο: 'Από τον Μύθο στην Ιστορία' για την Κεφαλονιά. Εκπαιδευτικό Σενάριο

Άννα Η. Συνοδινού

AM 523280

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Κυπριανός Παντελής

Αποστολίδου Ελένη

Καθηγητής Τμήματος Επιστημών της
Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην
Προσχολική Ηλικία Πανεπιστημίου
Πατρών

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού
Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τη διδακτική αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο ως μέσου αντιμετώπισης περιορισμών της παραδοσιακής ιστορικής εκπαίδευσης, όπως η έμφαση στην απομνημόνευση και η περιορισμένη ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Βασικός σκοπός της μελέτης είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με τίτλο «Από τον Μύθο στην Ιστορία», το οποίο αξιοποιεί την ιστορία της Κεφαλονιάς για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η εργασία εξετάζει σύγχρονες προσεγγίσεις στη Διδακτική της Ιστορίας και τις δυνατότητες της Τοπικής Ιστορίας ως πεδίου σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα και την πολιτιστική κληρονομιά. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός στηρίζεται στις αρχές του Εποικοδομισμού και της Κριτικής Παιδαγωγικής του Τόπου (*Critical Pedagogy of Place*), προσεγγίζοντας το τοπικό περιβάλλον ως πεδίο ιστορικής διερεύνησης. Παράλληλα, αξιοποιούνται επιλεκτικά στοιχεία της Μικροϊστορίας, της Ιστορίας της Καθημερινότητας και της Δημόσιας Ιστορίας, με στόχο τη σύνδεση της τοπικής εμπειρίας με ευρύτερες ιστορικές διεργασίες.

Το εκπαιδευτικό σενάριο οργανώνεται σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις και επικεντρώνεται σε τρεις θεματικές ενότητες: τον ιδρυτικό μύθο της Κεφαλονιάς, την περίοδο της Ενετοκρατίας και την περίοδο της Βρετανικής Προστασίας. Μέσα από αφηγήσεις, παιχνίδια ρόλων, μελέτη ιστορικών πηγών, ανάλυση μνημείων, συνεργατικές δραστηριότητες και μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές, οι μαθητές προσεγγίζουν ιστορικές έννοιες όπως η αλλαγή και η συνέχεια, η κοινωνική διαστρωμάτωση, η εξουσία, η ταυτότητα και η πολυπρισματικότητα.

Το σενάριο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε τμήμα 22 μαθητών της Ε΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου της Κεφαλονιάς. Η αποτίμηση βασίστηκε σε συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από δοκίμια προ- και μετα-αξιολόγησης, φύλλα αυτοαξιολόγησης, το ημερολόγιο αναστοχασμού του εκπαιδευτικού και την ανάλυση των μαθητικών έργων. Η περιγραφική σύγκριση των δοκιμίων έδειξε σαφή βελτίωση στον ιστορικό γραμματισμό των μαθητών, ενίσχυση της ικανότητάς τους να

ερμηνεύουν ιστορικά τεκμήρια και ουσιαστικότερη σύνδεση με το ιστορικό παρελθόν του τόπου τους. Τα ποιοτικά δεδομένα έδειξαν επίσης ενεργότερη συμμετοχή και συστηματικότερη αξιοποίηση των ιστορικών τεκμηρίων από τους μαθητές.

Τα ευρήματα, παρότι έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα λόγω του περιορισμένου δείγματος, υποστηρίζουν την παιδαγωγική δυνατότητα της Τοπικής Ιστορίας να συμβάλει στην ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού και στη σύνδεση της σχολικής Ιστορίας με το τοπικό περιβάλλον και τη Δημόσια Ιστορία. Η παρέμβαση αναδεικνύει, τέλος, τις δυνατότητες ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη διερεύνηση, ερμηνεία και παρουσίαση του τοπικού παρελθόντος.

Λέξεις - Κλειδιά

Διδακτική της Ιστορίας, Τοπική Ιστορία, Κεφαλονιά, Κριτική Παιδαγωγική του Τόπου, Δημόσια Ιστορία, Ιστορική Σκέψη, Βιωματική Μάθηση, Εκπαιδευτικό Σενάριο.

Abstract

This thesis examines the educational use of Local History in primary education as a means of addressing limitations associated with traditional history teaching, such as the emphasis on rote memorization and the limited development of historical thinking. The main aim of the study is to design, implement, and evaluate an educational scenario entitled “*From Myth to History*”, which draws on the history of Kefalonia to foster historical thinking and promote students’ active participation in the learning process.

At the theoretical level, the thesis explores contemporary approaches to History Education and the potential of Local History to connect the school with the local community and its cultural heritage. The pedagogical design is grounded in the principles of Constructivism and Critical Pedagogy of Place, approaching the local environment as a field of historical inquiry. Selected elements of Microhistory, the History of Everyday Life, and Public History are also employed to connect local experience with broader historical processes.

The educational scenario is organised into four consecutive phases and focuses on three thematic areas: the founding myth of Kefalonia, the period of Venetian rule, and the period of the British Protectorate. Through storytelling, role-playing, the study of

historical sources, monument analysis, collaborative activities, and museum education practices, students engage with historical concepts such as continuity and change, social stratification, power, identity, and multiperspectivity.

The scenario was piloted in a fifth-grade class of 22 students at a primary school in Kefalonia. The evaluation drew on a combination of quantitative and qualitative data collected through pre- and post-assessment tests, student self-assessment forms, the teacher's reflective journal, and the analysis of student-produced work. A descriptive comparison of the assessments indicated a clear improvement in students' historical literacy, an enhanced ability to interpret historical evidence, and a more meaningful connection with their local historical past. The qualitative data also indicated increased student engagement and a more systematic use of historical evidence.

Although the findings are indicative due to the limited sample size, they support the pedagogical potential of Local History to contribute to the development of historical literacy and to strengthen the connection between school history, the local environment, and Public History. Finally, the intervention highlights the opportunities for students to participate actively in the investigation, interpretation, and presentation of the local past.

Keywords

History Education, Local History, Kefalonia, Critical Pedagogy of Place, Public History, Historical Thinking, Experiential Learning, Educational Scenario.

Περιεχόμενα

Περίληψη	1
Abstract	2
Περιεχόμενα	4
Εισαγωγή.....	7
1. Η Διδασκαλία της Ιστορίας: Διεθνείς Τάσεις και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	11
1.1 Διεθνείς Τάσεις στη Διδακτική της Ιστορίας: Από τη «Νέα Ιστορία» στην Ψηφιακή Εποχή	12
1.2 Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα: Αντιφάσεις, Σχολικά Εγχειρίδια και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών.....	17
1.3 Προοπτικές Μετασχηματισμού: Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο	26
2. Η Τοπική Ιστορία: Έννοιες και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις	32
2.1 Εννοιολογική Οριοθέτηση και Μεθοδολογία	33
2.2 Ιστοριογραφική εξέλιξη και Ιδεολογικές Χρήσεις	37
2.3. Η Τοπική Ιστορία στην Εκπαίδευση.....	41
2.3.1. Διεθνείς Εκπαιδευτικές Πρακτικές	44
2.3.2. Η Τοπική Ιστορία στην Ελλάδα.....	47
3. Η Τοπική Ιστορία στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Πράξη.....	51
3.1 Παιδαγωγική Φυσιογνωμία και Μεθοδολογία	51
3.2. Οι Ιστορικές Πηγές: Τυπολογία, Παιδαγωγική Αξιοποίηση και Κριτική Προσέγγιση	55
3.3. Πλαίσιο Εφαρμογής: Θεματολογία, Σχεδιασμός και Πρακτικές Δράσεις.....	60
4. Η Ιστορία της Νήσου Κεφαλληνίας	66
Μέρος Α: Ο Μυθολογικός Κύκλος και η Αρχαία Κληρονομιά.....	68
1. Ο Κέφαλος και η Ίδρυση της Κεφαλληνίας.....	68
2. Η Κεφαλληνιακή Τετράπολις.....	69
3. Η Αρχαιολογική Τεκμηρίωση: Από τον Μύθο στην Ιστορία	70
Πλαίσιο Συνέχειας Ι: Από τη Ρωμαϊκή Κυριαρχία έως την Ενετική Κατάκτηση (189 π.Χ.- 1500 μ.Χ.)	72
Μέρος Β: Η Ενετοκρατία και η Κοινωνικοοικονομική Δομή	73
1. Οικιστική Εξέλιξη και η Ανάδυση του Αστικού Φαινομένου: Η Περίπτωση του Ληξουρίου	75
2. Γαιοκτησία, Παραγωγή και το Ζήτημα του Φεουδαρχισμού.....	76
3. Κοινωνική Διαστρωμάτωση και Δίκτυα Εξουσίας.....	78
Πλαίσιο Συνέχειας ΙΙ: Η Εποχή των Μεταβάσεων.....	80
Μέρος Γ: Η Βρετανική Προστασία	81
1. Συνταγματικοί Θεσμοί	82
2. Charles Napier: Δημόσια Έργα και Αντιφάσεις της Βρετανικής Διοίκησης	84
3. Κοινωνικές Συγκρούσεις.....	85
Μέρος Δ: Πνευματική Κίνηση και Ριζοσπαστισμός	87
1. Το Αλληλοδιδασκτικό Σύστημα.....	88

2. Ο Ριζοσπαστισμός.....	89
3. Οι Εξεγέρσεις του 1848 - 1849.....	91
Πλαίσιο Συνέχειας ΙΙΙ: Από την Ένωση στη Σύγχρονη Κεφαλονιά: Πόλεμοι, Σεισμοί και Ανασυγκρότηση.....	92
Συμπεράσματα Κεφαλαίου: Η Κεφαλονιά ως Ιστορικό Παλίμψηστο	94
5. «Από τον Μύθο στην Ιστορία» - Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Σεναρίου Τοπικής Ιστορίας	97
5.1 Παιδαγωγικές Αρχές και Μεθοδολογική Συγκρότηση του Σεναρίου	99
5.2 Αιτιολόγηση του Σχεδιασμού: Η Σχέση με τους Μαθητές και το Τοπικό Περιβάλλον	102
5.3. Διδακτικοί Στόχοι και Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα.....	104
5.4. Σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ)	108
5.5. Θεωρητικό Πλαίσιο Σχεδιασμού: Η Διδακτική Προσέγγιση.....	112
5.5.1. Η Θεμελίωση του Σεναρίου: Υπέρβαση της Παραδοσιακής Διδασκαλίας και Αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας.....	113
5.5.2. Η Παιδαγωγική Προσέγγιση: Αφήγηση, Δραματοποίηση και Δημιουργική Κατασκευή	118
5.5.3. Η Ενσωμάτωση των βασικών Αξόνων της Ιστορικής Σκέψης.....	121
5.5.4. Διαθεματικότητα: Η Σύνδεση της Ιστορίας με άλλα Γνωστικά Αντικείμενα	124
5.6. Φάσεις Υλοποίησης του Εκπαιδευτικού Σεναρίου.....	126
5.6.1. Φάση 1: Αφετηρία - Ο Μύθος.....	130
5.6.2. Φάση 2: Η Ιστορία - Η Ενετοκρατία και η «Αρχιτεκτονική του Φόβου και της Εξουσίας».....	138
5.6.3. Φάση 3: Η Ιστορία - Η Περίοδος της Βρετανικής Προστασίας	148
5.6.4. Φάση 4: Ομαδική Συνθετική Εργασία - «Το Μουσείο της Τάξης μας».....	158
5.6.5. Προέκταση Σεναρίου: Διάχυση και Δημόσια Ιστορία.....	167
5.6.6. Προαιρετική Επέκταση: Η Επιτόπια Επίσκεψη - Από την Εικόνα στο Βίωμα	170
5.7. Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού - Εμπνευστή και Υλικοτεχνική Υποδομή.....	176
5.7.1. Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού ως Εμπνευστή και Διαμεσολαβητή	176
5.7.2. Υλικοτεχνική Υποδομή και Εκπαιδευτικό Υλικό.....	181
5.8. Διασφάλιση Ποιότητας, Αξιολόγηση και Πιθανές Προκλήσεις	187
5.8.1. Κριτήρια Διασφάλισης της Ποιότητας, της Εγκυρότητας και Εφαρμοσιμότητας	187
5.8.2. Μορφές και Εργαλεία Αξιολόγησης	192
5.8.3. Πιθανές Προκλήσεις και Στρατηγικές Αντιμετώπισής τους	198
5.9. Εκτιμώμενη Διάρκεια και Πλαίσιο Εφαρμογής	206
5.10. Συνοπτική Θεώρηση της Πρότασης	211
6. Αποτίμηση της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης, Τελικά Συμπεράσματα και Προοπτικές.....	214
6.1. Η Παιδαγωγική Δυναμική της Πρότασης	216
6.1.1. Η Μετάβαση από το Γεγονός στην Έννοια	216
6.1.2. Από την Τοπική Ιστορία στην Ιστορική Σκέψη.....	218
6.1.3. Το Τοπίο ως Ιστορική Πηγή.....	220
6.1.4. Από τον Μαθητή-Αποδέκτη στον Μαθητή-Ερευνητή.....	222
6.2. Ποσοτική Προσέγγιση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων.....	224
6.3. Ποιοτική και Παιδαγωγική Αποτίμηση ανά Διδακτική Φάση	229
6.3.1. Φάση 1: Μύθος, Μνήμη και Ταυτότητα	230
6.3.2. Φάση 2: Ενετοκρατία	232

6.3.3 Φάση 3: Βρετανική Προστασία	235
6.3.4. Φάση 4: Το «Μουσείο της Τάξης»	238
6.3.5 Συνολική Μεταγνωστική Αποτίμηση	242
6.4 Πρόσθετα Παιδαγωγικά Ευρήματα της Παρέμβασης	245
6.5. Αναστοχασμός πάνω στις Προκλήσεις της Εφαρμογής	255
6.6. Περιορισμοί της Μελέτης και Προϋποθέσεις Εφαρμογής.....	274
6.7. Προτάσεις για Μελλοντική Αξιοποίηση και Έρευνα	287
6.8. Συμπεράσματα	288
Βιβλιογραφία.....	292
Παράρτημα Α: Εργαλεία Αξιολόγησης και Αναστοχασμού	301
ΠΑ1.1 Ρουμπρίκα 1: Συνεργατικότητα, Συμμετοχή και Διαχείριση Ρόλων	303
ΠΑ1.2 Ρουμπρίκα 2: Συνολική Αξιολόγηση Τελικού Προϊόντος	307
ΠΑ1.3 Ρουμπρίκα 3: Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης / Μεταγνώση	312
ΠΑ1.4 Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού: Καταγραφή και Αναστοχασμός.....	316
Παράρτημα Β: Υποστηρικτικό Εκπαιδευτικό Υλικό	319
ΠΑ2.1 – Φύλλο Εργασίας.....	321
ΠΑ2.2 – Εικονογραφημένο παραμύθι.....	322
ΠΑ2.3 Υποστηρικτικό Υλικό – Οδηγός Εκπαιδευτικού	323
ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΦΑΣΗ 1.....	326
ΜΕΡΟΣ Α: Ιστορικό και Παιδαγωγικό Υπόβαθρο	326
ΜΕΡΟΣ Β: Οδηγίες Προετοιμασίας και Οργάνωσης.....	328
ΜΕΡΟΣ Γ: Διδακτική Πορεία της Ενότητας	345
ΜΕΡΟΣ Δ: Πιθανές Δυσκολίες και Προτεινόμενες Στρατηγικές Διαχείρισης.....	351
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΦΑΣΗ 4.....	353
ΜΕΡΟΣ Α: Ιστορικό και Παιδαγωγικό Υπόβαθρο	353
ΜΕΡΟΣ Β: Οδηγίες Προετοιμασίας και Οργάνωσης.....	355
ΜΕΡΟΣ Γ: Διδακτική Πορεία της Ενότητας	357
ΜΕΡΟΣ Δ: Πιθανές Δυσκολίες και Προτεινόμενες Στρατηγικές Διαχείρισης.....	359
ΠΑ 2.4 Κάρτες ρόλων και επιχειρημάτων	362

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο αποτελεί διαχρονικά πεδίο επιστημονικού διαλόγου και παιδαγωγικού προβληματισμού. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι διεθνείς εξελίξεις στη Διδακτική της Ιστορίας έχουν μετατοπίσει το ενδιαφέρον από την απομνημόνευση γεγονότων και χρονολογιών προς την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, την κριτική προσέγγιση των πηγών και την πολυπρισματική ερμηνεία του παρελθόντος. Ωστόσο, σε σημαντικό μέρος της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας εξακολουθούν να παρατηρούνται δασκαλοκεντρικές πρακτικές και έμφαση στην αναπαραγωγή έτοιμων πληροφοριών. Οι πρακτικές αυτές περιορίζουν τις ευκαιρίες των μαθητών να προσεγγίσουν την Ιστορία ως διαδικασία διερεύνησης, τεκμηρίωσης και ερμηνείας, με αποτέλεσμα το ιστορικό παρελθόν να εμφανίζεται συχνά ως ένα στατικό και απομακρυσμένο γνωστικό αντικείμενο.

Στο πλαίσιο αυτό καθίσταται αναγκαία η αναζήτηση διδακτικών προσεγγίσεων που συνδέουν τη σχολική γνώση με τα βιώματα των μαθητών και με το κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Η Τοπική Ιστορία μπορεί να προσφέρει σημαντικές δυνατότητες προς αυτή την κατεύθυνση, όταν δεν περιορίζεται στην απλή παρουσίαση τοπικών γεγονότων, παραδόσεων ή προσωπικοτήτων, αλλά οργανώνεται ως συστηματική ιστορική διερεύνηση. Οι οικείοι τόποι, τα μνημεία, τα τοπωνύμια, τα υλικά κατάλοιπα, οι προφορικές μαρτυρίες και οι συλλογικές μνήμες μπορούν να μετατραπούν σε ιστορικά τεκμήρια, μέσα από τα οποία οι μαθητές διατυπώνουν ερωτήματα, ελέγχουν υποθέσεις, συγκρίνουν διαφορετικές ερμηνείες και συνδέουν το τοπικό με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό, η ιστορική γνώση παύει να αντιμετωπίζεται ως ένα αφηρημένο σύνολο πληροφοριών και αποκτά άμεση σχέση με τον χώρο και την εμπειρία των μαθητών.

Βασικό θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας αποτελεί η Κριτική Παιδαγωγική του Τόπου (*Critical Pedagogy of Place*), η οποία συνδυάζει τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής με την εκπαίδευση που βασίζεται στον τόπο. Στην προσέγγιση αυτή, το τοπικό περιβάλλον δεν λειτουργεί απλώς ως σκηνικό της διδασκαλίας, αλλά ως πεδίο παραγωγής γνώσης, ιστορικής διερεύνησης και κριτικού αναστοχασμού. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν τα ίχνη του παρελθόντος στον χώρο, να τα αντιμετωπίσουν ως πηγές, να εξετάσουν τις κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις που συνδέονται με αυτά και να διατυπώσουν τεκμηριωμένες ερμηνείες. Παράλληλα, ενθαρρύνονται να διερευνήσουν

τον τρόπο με τον οποίο το παρελθόν διατηρείται, αναπαρίσταται και νοηματοδοτείται στο παρόν.

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός αξιοποιεί επίσης αρχές του Εποικοδομισμού, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση οικοδομείται ενεργά μέσα από την εμπειρία, τη διερεύνηση, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό. Παράλληλα, αντλεί επιλεκτικά στοιχεία από τη Μικροϊστορία, ιδιαίτερα ως προς τη μείωση της κλίμακας παρατήρησης, χωρίς να ταυτίζει τη Μικροϊστορία με την Τοπική Ιστορία. Αξιοποιούνται ακόμη προσεγγίσεις της Ιστορίας της Καθημερινότητας και της Δημόσιας Ιστορίας, προκειμένου η τοπική εμπειρία να συνδεθεί με ευρύτερες ιστορικές διεργασίες και οι μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στη διερεύνηση και παρουσίαση του τοπικού παρελθόντος.

Η επιλογή της Κεφαλονιάς ως πεδίου εφαρμογής συνδέεται με την πλούσια και πολυεπίπεδη ιστορική διαδρομή του νησιού, καθώς και με την παρουσία σημαντικών υλικών και άυλων τεκμηρίων στον τοπικό χώρο. Μνημεία, κάστρα, γέφυρες, τοπωνύμια, μυθολογικές αφηγήσεις και ίχνη διαφορετικών περιόδων συνθέτουν ένα ιστορικό τοπίο που επιτρέπει την προσέγγιση ζητημάτων πολιτικής εξουσίας, κοινωνικής οργάνωσης, πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων και συλλογικών ταυτοτήτων. Η αξιοποίηση αυτού του υλικού μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν ότι η τοπική ιστορία δεν αποτελεί μια απομονωμένη ή περιφερειακή αφήγηση, αλλά συνδέεται με ευρύτερα ιστορικά φαινόμενα και διαδικασίες.

Λόγω του μεγάλου εύρους της ιστορικής διαδρομής της Κεφαλονιάς, επιλέχθηκε η εις βάθος μελέτη συγκεκριμένων περιόδων και θεματικών αντί της εκτεταμένης αλλά επιφανειακής κάλυψης του τοπικού παρελθόντος. Το εκπαιδευτικό σενάριο επικεντρώνεται σε τρεις βασικούς θεματικούς άξονες: στον ιδρυτικό μύθο της Κεφαλονιάς, στην περίοδο της Ενετοκρατίας και στην περίοδο της Βρετανικής Προστασίας. Ο ιδρυτικός μύθος αξιοποιείται ως αφετηρία για τη διάκριση ανάμεσα στη μυθολογική αφήγηση και στην ιστορική τεκμηρίωση. Η Ενετοκρατία και η Βρετανική Προστασία εξετάζονται μέσα από ιστορικές πηγές, μνημεία και υλικά κατάλοιπα, ώστε οι μαθητές να διερευνήσουν διαφορετικές μορφές εξουσίας και κοινωνικής οργάνωσης και να προσεγγίσουν έννοιες όπως η συνέχεια και η αλλαγή, η κοινωνική διαστρωμάτωση, η ταυτότητα και η πολυπρισματικότητα.

Η συμβολή της εργασίας εντοπίζεται στη συστηματική σύνδεση του τοπικού ιστορικού υλικού της Κεφαλονιάς με σύγχρονες αρχές της Διδακτικής της Ιστορίας και στην πρακτική μετατροπή τους σε ένα δομημένο εκπαιδευτικό σενάριο. Η Τοπική Ιστορία δεν

παρουσιάζεται ως υποκατάστατο της γενικής ιστορίας, αλλά ως αφετηρία για τη διερεύνηση ευρύτερων ιστορικών εννοιών και διαδικασιών. Το τοπικό παράδειγμα χρησιμοποιείται, επομένως, ως μέσο μετάβασης από το συγκεκριμένο στο γενικό και από την παρατήρηση του οικείου χώρου στην κατανόηση σύνθετων ιστορικών φαινομένων.

Η παρούσα εργασία δεν περιορίζεται στον θεωρητικό σχεδιασμό μιας διδακτικής πρότασης, αλλά περιλαμβάνει την πιλοτική εφαρμογή και αποτίμηση του εκπαιδευτικού σεναρίου σε τμήμα 22 μαθητών της Ε' τάξης Δημοτικού Σχολείου της Κεφαλονιάς. Η αποτίμηση βασίστηκε σε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από δοκίμια προ- και μετα-αξιολόγησης, φύλλα αυτοαξιολόγησης, το ημερολόγιο αναστοχασμού του εκπαιδευτικού και την ανάλυση των μαθητικών έργων. Τα ποσοτικά δεδομένα εξετάστηκαν περιγραφικά, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα αξιοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της συμμετοχής των μαθητών, των δυσκολιών που παρουσιάστηκαν και των παιδαγωγικών δυνατοτήτων της παρέμβασης. Λόγω του περιορισμένου δείγματος και της απουσίας ομάδας ελέγχου, τα ευρήματα έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα και δεν επιτρέπουν την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων.

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των δυνατοτήτων αξιοποίησης της Τοπικής Ιστορίας στη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο, μέσα από τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αποτίμηση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με επίκεντρο την Κεφαλονιά. Ειδικότερα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η σύνδεση των μαθητών με τον τόπο τους μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, την κριτική προσέγγιση των ιστορικών τεκμηρίων και την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, διερευνώνται οι δυνατότητες σύνδεσης της σχολικής Ιστορίας με τη Δημόσια Ιστορία, μέσα από δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη μετάβαση των μαθητών από την πρόσληψη έτοιμων πληροφοριών στην ενεργό διερεύνηση, ερμηνεία και παρουσίαση του τοπικού παρελθόντος.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Με ποιον τρόπο μπορούν οι αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής του Τόπου να μετασχηματιστούν σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες για την προσέγγιση της ιστορίας της Κεφαλονιάς στο Δημοτικό Σχολείο;
2. Πώς μπορεί η παιδαγωγική αξιοποίηση του ιδρυτικού μύθου, των ιστορικών πηγών, των μνημείων και των υλικών καταλοίπων της Ενετοκρατίας και της

- Βρετανικής Προστασίας να υποστηρίζει την κατανόηση εννοιών όπως η ιστορική τεκμηρίωση, η συνέχεια και η αλλαγή, η εξουσία και η πολυπρισματικότητα;
3. Ποιες μεταβολές παρατηρούνται, μετά την πιλοτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, ως προς τον ιστορικό γραμματισμό και την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν ιστορικά τεκμήρια;
 4. Ποιες μορφές μαθητικής συμμετοχής, ποιες παιδαγωγικές δυνατότητες και ποιες δυσκολίες αναδεικνύονται κατά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου;

Τα παραπάνω ερωτήματα εξετάζονται τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου. Στόχος δεν είναι η απόδειξη μιας άμεσης αιτιώδους σχέσης ή η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων, αλλά η περιγραφική αποτίμηση των παρατηρούμενων μαθησιακών μεταβολών, της παιδαγωγικής λειτουργίας της παρέμβασης και των προκλήσεων που αναδείχθηκαν κατά την εφαρμογή της.

Η εργασία διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της Διδακτικής της Ιστορίας, με έμφαση στις σύγχρονες επιστημολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθώς και στα προβλήματα που εξακολουθούν να χαρακτηρίζουν τη σχολική ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται η έννοια της Τοπικής Ιστορίας, η ιστοριογραφική της εξέλιξη και οι δυνατότητες αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται η μετάβαση από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη, με έμφαση στην παιδαγωγική φυσιογνωμία της Τοπικής Ιστορίας, στην αξιοποίηση των ιστορικών πηγών και στις αρχές σχεδιασμού σχετικών εκπαιδευτικών δράσεων. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ιστορική διαδρομή της Κεφαλονιάς μέσα από επιλεγμένες περιόδους και θεματικές που κρίθηκαν κατάλληλες για εκπαιδευτική αξιοποίηση. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναπτύσσεται αναλυτικά το εκπαιδευτικό σενάριο «Από τον Μύθο στην Ιστορία», οι στόχοι του, το θεωρητικό του πλαίσιο, οι διαδοχικές φάσεις υλοποίησης και οι προβλεπόμενες μορφές αξιολόγησης. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής μέσα από την περιγραφική ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, εξετάζονται οι δυσκολίες και οι περιορισμοί της παρέμβασης και διατυπώνονται τα βασικά συμπεράσματα και οι προοπτικές περαιτέρω αξιοποίησής της.

1. Η Διδασκαλία της Ιστορίας: Διεθνείς Τάσεις και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Η Ιστορία, ως επιστημονικό πεδίο, δεν περιορίζεται στην καταγραφή και παράθεση γεγονότων, αλλά επιδιώκει την τεκμηριωμένη ερμηνεία της ανθρώπινης δράσης στο παρελθόν. Όπως επισημαίνει ο E. H. Carr, τα ιστορικά γεγονότα δεν «μιλούν από μόνα τους», αλλά αποκτούν νόημα μέσα από τα ερωτήματα, την επιλογή των πηγών και την ερμηνευτική εργασία του ιστορικού. Η ιστορική γνώση συγκροτείται, επομένως, μέσα από μια διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ερευνητή και τα τεκμήρια, καθώς και ανάμεσα στα ερωτήματα του παρόντος και στα ίχνη του παρελθόντος.¹ Η παραδοχή αυτή δεν αναιρεί την ανάγκη επιστημονικής εγκυρότητας· αντίθετα, καθιστά αναγκαία την κριτική εξέταση, τη διασταύρωση και την τεκμηριωμένη ερμηνεία των ιστορικών πηγών.

Στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, η διδασκαλία της Ιστορίας καλείται να υπερβεί την απλή μετάδοση πληροφοριών και να συμβάλει στη διαμόρφωση μαθητών που μπορούν να σκέφτονται ιστορικά. Αυτό προϋποθέτει την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να διατυπώνουν ερωτήματα, να εξετάζουν πηγές, να διακρίνουν διαφορετικές οπτικές και να συγκροτούν τεκμηριωμένες ερμηνείες για το παρελθόν. Ωστόσο, το ενδιαφέρον των μαθητών για την Ιστορία δεν είναι αυτονόητο, ιδιαίτερα όταν η διδασκαλία οργανώνεται γύρω από την απομνημόνευση και την αναπαραγωγή έτοιμων αφηγήσεων. Σχετικές έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι η αξιοποίηση εναλλακτικών και περισσότερο διερευνητικών μορφών διδασκαλίας μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών και να περιορίσει την αποστασιοποίησή τους από το μάθημα.

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τις βασικές μεταβολές που σημειώθηκαν διεθνώς στη Διδακτική της Ιστορίας και επαναπροσδιόρισαν τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τις μεθόδους της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, διερευνά τις αντιφάσεις που χαρακτηρίζουν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, με έμφαση στη σχέση ανάμεσα στα Προγράμματα Σπουδών και στη διδακτική πράξη, στον ρόλο των σχολικών εγχειριδίων και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρουσιάζονται οι προοπτικές ανανέωσης της ιστορικής εκπαίδευσης, ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού και οι σχετικές κατευθύνσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. Η ανάλυση αυτή διαμορφώνει το

¹ Έντουαρντ Καρ, *Τι είναι Ιστορία*·, 2ο έκδ., μετάφρ. Αντρέας Παππάς (Γνώση, 1999).

θεωρητικό υπόβαθρο για την εξέταση της Τοπικής Ιστορίας ως πεδίου εφαρμογής περισσότερο διερευνητικών, συμμετοχικών και κριτικών μορφών ιστορικής μάθησης.

Μέσα από την ανάλυση αυτή αναδεικνύεται η επιτακτική ανάγκη για έναν μετασχηματισμό της ιστορικής εκπαίδευσης, ο οποίος θα συνδυάζει την επιστημονική εγκυρότητα με τη βιωματική εμπλοκή και την παιδαγωγική ευαισθησία.²

1.1 Διεθνείς Τάσεις στη Διδακτική της Ιστορίας: Από τη «Νέα Ιστορία» στην Ψηφιακή Εποχή

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές στον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζονταν διεθνώς οι σκοποί και οι μέθοδοι της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης. Χωρίς να εγκαταλείπεται πλήρως η μετάδοση ιστορικών γνώσεων, η έμφαση μετατοπίστηκε σταδιακά από την απομνημόνευση γεγονότων, χρονολογιών και έτοιμων αφηγήσεων³ προς την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, την κριτική διερεύνηση των πηγών και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.⁴ Στο πλαίσιο αυτό, η Ιστορία άρχισε να προσεγγίζεται όχι ως ένα στατικό σύνολο πληροφοριών, αλλά ως επιστημονικό πεδίο στο οποίο η γνώση συγκροτείται μέσα από τη διατύπωση ερωτημάτων, την εξέταση τεκμηρίων και τη διαμόρφωση ερμηνειών.⁵

² Η στροφή προς νέες διδακτικές μεθοδολογίες αποτελεί μια αναγκαία απάντηση στην κρίση του παραδοσιακού μαθήματος. Η Βαϊνά, παρουσιάζοντας τα συμπεράσματα σχετικών ερευνών στον γερμανικό χώρο, υπογραμμίζει ότι η Ιστορία συχνά δεν συγκαταλέγεται στις άμεσες προτιμήσεις των μαθητών. Παρόλα αυτά, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά (Seel, 1980) ότι η υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει ως "θεραπευτικό μέσο" για την αντιμετώπιση της σχολικής αδιαφορίας και του άγχους των εξετάσεων. Βλ. Μαρία Βαϊνά, *Θεωρητικό Πλαίσιο της Τοπικής Ιστορίας για τον Εικοστό Πρώτο Αιώνα* (Gutenberg, 1997), 123.

³ Αγγελική Κουφού, 'Πολιτική Της Ιστορικής Ερμηνείας Και Δημόσια Ιστορία: Η Παρέμβαση Του Hayden White Και Η Διαμάχη Του Με Τον Dirk Moses', *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης (Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης - ΕΛ.Ε.Ι.Ε)*, τχ. 15–16 (2018 2017): 5–22, <https://www.eleie.gr/images/stories/ekdoseis/t15-16/15-16.compressed.pdf>.

⁴ Sam Wineburg, 'Historical Thinking and Other Unnatural Acts', *The Phi Delta Kappan* 80, τχ. 7 (1999): 488–99, JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/20439490>.

⁵ Μαρία Ρεπούση, 'Διδακτική της Ιστορίας: 50 χρόνια μετά Εξελίξεις, τάσεις, προοπτικές', στο *Η Κλειώ πάει σχολείο II. Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική (Πρακτικά διημερίδας, 1 - 2 Νοεμβρίου 2019)*, επιμέλ. Τριαντάφυλλος Πετρίδης και Μαρία Φραγκουλάκη (Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (OIEE), 2020), 38, https://www.academia.edu/66933110/_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82_50_%CF%87%CF%81%CF%8C%CE%BD%CE%B9%CE%B1_%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%AC_%CE%95%CE%BE%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_.

, η διδασκαλία της Ιστορίας γνώρισε σημαντικές μεταβολές σε διεθνές επίπεδο. Η σχολική ιστορία άρχισε σταδιακά να απομακρύνεται από τον παραδοσιακό της ρόλο ως μέσου μετάδοσης μιας ενιαίας εθνικής αφήγησης και να προσανατολίζεται προς την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, της κριτικής διερεύνησης και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Στο νέο αυτό πλαίσιο, η Ιστορία δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως ένα στατικό σύνολο πληροφοριών προς απομνημόνευση, αλλά ως ένα γνωστικό πεδίο που προϋποθέτει επιστημονικά τεκμηριωμένο λόγο, ερμηνεία, διερεύνηση και διαρκή επαναπροσδιορισμό.

Σημαντικό υπόβαθρο για αυτές τις εξελίξεις αποτέλεσαν οι μεταβολές που είχαν προηγηθεί στο πεδίο της ιστοριογραφίας. Η Σχολή των *Annales* και η λεγόμενη «Νέα Ιστορία» (*Nouvelle Histoire*) διεύρυναν το αντικείμενο της ιστορικής έρευνας πέρα από την παραδοσιακή επικέντρωση στα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα. Η κοινωνική και οικονομική ιστορία, η καθημερινή ζωή, οι νοοτροπίες και οι εμπειρίες κοινωνικών ομάδων που συχνά απουσίαζαν από τις κυρίαρχες αφηγήσεις απέκτησαν μεγαλύτερη ερευνητική σημασία. Οι ιστοριογραφικές αυτές εξελίξεις δεν ταυτίζονται με τις μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στη σχολική Ιστορία, επηρέασαν όμως το επιστημολογικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώθηκαν νέες διδακτικές προσεγγίσεις.

Ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση της ιστορικής γνώσης έχει η συμβολή του Marc Bloch, ο οποίος, αξιοποιώντας έναν ορισμό του François Simiand, χαρακτήρισε την ιστορία ως «γνώση μέσω ιχνών».⁶ Το παρελθόν δεν είναι άμεσα προσβάσιμο, αλλά προσεγγίζεται μέσα από τα ίχνη που έχουν διασωθεί στο παρόν, όπως έγγραφα, αντικείμενα, μνημεία, εικόνες, προφορικές μαρτυρίες και άλλα κατάλοιπα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Τα ίχνη αυτά δεν παρέχουν από μόνα τους μια ολοκληρωμένη εικόνα του παρελθόντος, αλλά αποκτούν τη λειτουργία ιστορικών τεκμηρίων όταν εξετάζονται σε σχέση με συγκεκριμένα ερωτήματα. Μολονότι το παρελθόν δεν μπορεί να μεταβληθεί, η γνώση μας γι' αυτό παραμένει δυναμική, καθώς επηρεάζεται από την ανακάλυψη νέων πηγών, τη διατύπωση διαφορετικών ερωτημάτων και την αναθεώρηση παλαιότερων ερμηνειών.⁷

⁶ Marc Bloch, *Απολογία για την Ιστορία* (Εναλλακτικές Εκδόσεις, 1994), 80.

⁷ Στο ίδιο, 83.

Η αντίληψη αυτή επηρέασε ουσιαστικά τη Διδακτική της Ιστορίας. Στις σύγχρονες διερευνητικές προσεγγίσεις, οι μαθητές δεν τοποθετούνται αποκλειστικά στη θέση του αποδέκτη μιας έτοιμης ιστορικής αφήγησης, αλλά καλούνται να συμμετάσχουν σε διαδικασίες που προσομοιάζουν, σε κατάλληλα προσαρμοσμένη μορφή, στην εργασία του ιστορικού. Επεξεργάζονται πηγές, διατυπώνουν ερωτήματα, συγκρίνουν τεκμήρια, εντοπίζουν συμφωνίες και αντιφάσεις και επιχειρούν να συγκροτήσουν ερμηνείες για το παρελθόν.⁸ Η διαδικασία αυτή δεν αποσκοπεί στη μετατροπή των μαθητών σε επαγγελματίες ιστορικούς, αλλά στην εξοικειώσή τους με τις βασικές αρχές της ιστορικής τεκμηρίωσης και του ιστορικού συλλογισμού.

Η ιστορική σκέψη δεν θεωρείται μια αυθόρμητη ή φυσική γνωστική λειτουργία, αλλά ένα σύνολο δεξιοτήτων και εννοιολογικών εργαλείων που καλλιεργούνται συστηματικά.⁹ Οι Peter Seixas και Carla Peck έχουν συνδέσει την ανάπτυξη της με βασικές έννοιες δεύτερης τάξης, όπως η ιστορική σημαντικότητα, η χρήση των πρωτογενών πηγών ως τεκμηρίων, η συνέχεια και η αλλαγή, η αιτία και η συνέπεια, η ιστορική οπτική και η ηθική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών.¹⁰ Οι έννοιες αυτές δεν αποτελούν πρόσθετες πληροφορίες για το παρελθόν, αλλά τρόπους οργάνωσης και επεξεργασίας της ιστορικής γνώσης. Βοηθούν τους μαθητές να διερευνούν γιατί ορισμένα γεγονότα θεωρούνται σημαντικά, πώς τεκμηριώνονται οι ιστορικοί ισχυρισμοί, ποια στοιχεία μεταβάλλονται ή διατηρούνται στον χρόνο και πώς μπορούν να κατανοηθούν οι πράξεις των ανθρώπων μέσα στις συνθήκες της εποχής τους.

Σημαντική θέση κατέχει και η πολυπρισματική προσέγγιση του παρελθόντος.¹¹ Η ιστορική πολυπρισματικότητα δεν συνίσταται στην απλή παράθεση διαφορετικών απόψεων ούτε σημαίνει ότι όλες οι ερμηνείες έχουν την ίδια επιστημονική εγκυρότητα. Προϋποθέτει τη συγκριτική εξέταση πηγών και αφηγήσεων που εκφράζουν διαφορετικές κοινωνικές θέσεις, εμπειρίες και συμφέροντα, καθώς και την αξιολόγησή τους με βάση τα διαθέσιμα τεκμήρια. Παράλληλα, η ανάπτυξη της ιστορικής οπτικής απαιτεί από τους

⁸ Peter Seixas και Carla Peck, 'Teaching historical thinking', στο *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, επιμέλ. Alan Sears και Ian Wright (Pacific Educational Press, 2004), 111–12, https://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/seixas_peck.pdf.

⁹ Στο ίδιο, 111–14.

¹⁰ Βασιλική Σακκά, 'Η αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα...', *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο* 2, τχ. 1 (2022): 40, <https://doi.org/10.12681/revmata.30946>.

¹¹ Στο ίδιο, 46.

μαθητές να επιχειρούν να κατανοήσουν τις πράξεις και τις επιλογές των ανθρώπων του παρελθόντος μέσα στο ιδιαίτερο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο,¹² αποφεύγοντας τόσο τις αναχρονιστικές κρίσεις όσο και την άκριτη συναισθηματική ταύτιση.

Ένα επιδραστικό παράδειγμα εφαρμογής των διερευνητικών αρχών αναπτύχθηκε στη Βρετανία από τη δεκαετία του 1970. Η βρετανική «Νέα Ιστορία» στη σχολική εκπαίδευση —η οποία πρέπει να διακρίνεται από τη γαλλική ιστοριογραφική *Nouvelle Histoire*— έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση ιστορικών ερωτημάτων, στην επεξεργασία πρωτογενών πηγών και στη συγκρότηση επιχειρημάτων από τους ίδιους τους μαθητές. Η αυξανόμενη πολιτισμική ποικιλομορφία της βρετανικής κοινωνίας αποτέλεσε έναν από τους παράγοντες που ενίσχυσαν την ανάγκη επανεξέτασης των μονοδιάστατων εθνικών αφηγήσεων. Παράλληλα, η επίδραση του Εποικοδομισμού ενίσχυσε την αντίληψη ότι η γνώση δεν μεταδίδεται αυτούσια από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, αλλά οικοδομείται ενεργά μέσα από την αλληλεπίδραση με τις πηγές, το μαθησιακό περιβάλλον και τα υπόλοιπα μέλη της μαθησιακής κοινότητας.¹³ Παράγοντες όπως η εστίαση στις δεξιότητες ιστορικής σκέψης, η διερεύνηση της συνέχειας και της αλλαγής,¹⁴ η κατανόηση της ιστορικής σημαντικότητας¹⁵ και η εφαρμογή διερευνητικών στρατηγικών συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος όπου η Ιστορία καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την πολυπρισματική κατανόηση.

Οι παραπάνω εξελίξεις δεν οδήγησαν στην εγκατάλειψη του ιστορικού περιεχομένου προς όφελος γενικών και αποσπασμένων από το αντικείμενο δεξιοτήτων. Αντίθετα, ανέδειξαν την ανάγκη οργανικής σύνδεσης ανάμεσα στη γνώση του ιστορικού πλαισίου και στις διαδικασίες ιστορικής διερεύνησης. Η επεξεργασία μιας πηγής προϋποθέτει βασικές γνώσεις για την εποχή, τον δημιουργό και τις συνθήκες παραγωγής της, ενώ η ιστορική γνώση αποκτά βαθύτερο νόημα όταν χρησιμοποιείται για την απάντηση ερωτημάτων και την αξιολόγηση τεκμηριωμένων ισχυρισμών. Επομένως, η σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας δεν θέτει σε αντιπαράθεση τις γνώσεις και τις δεξιότητες, αλλά επιδιώκει τη λειτουργική τους σύνδεση.

¹² Seixas και Peck, 'Teaching historical thinking', 113.

¹³ James. M. Applefield κ.ά., 'Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding', *The High School Journal* 84, τχ. 2 (2000): 35–53, JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/40364404>.

¹⁴ Seixas και Peck, 'Teaching historical thinking', 112.

¹⁵ Στο ίδιο, 111.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών μετασχημάτισε περαιτέρω τους τρόπους παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της ιστορικής γνώσης,¹⁶ «συμβάλλοντας στο διάλογο μεταξύ της δημόσιας και της «επίσημης», ακαδημαϊκής ιστορίας».¹⁷ Η πρόσβαση σε ψηφιοποιημένα αρχεία, βάσεις δεδομένων, διαδραστικούς χάρτες, εικονικές περιηγήσεις, ντοκιμαντέρ, podcasts και ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες διεύρυνε τις δυνατότητες επαφής των μαθητών με ιστορικές πηγές. Παράλληλα, οι ψηφιακές εφαρμογές και οι πρακτικές της Δημόσιας Ιστορίας δημιούργησαν νέες δυνατότητες συμμετοχής των πολιτών στην καταγραφή, ερμηνεία και παρουσίαση του παρελθόντος. Μέσα από ψηφιακές συλλογές και συμμετοχικά έργα μπορούν να αναδειχθούν εμπειρίες και φωνές που συχνά δεν περιλαμβάνονται στις κυρίαρχες ιστορικές αφηγήσεις.

Η αυξημένη πρόσβαση στην πληροφορία δεν συνεπάγεται, ωστόσο, αυτομάτως και βαθύτερη ιστορική κατανόηση. Το ψηφιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται επίσης από τη διάδοση ανακριβών πληροφοριών, την αποσπασματική χρήση ιστορικού υλικού, την κυκλοφορία μη τεκμηριωμένων ισχυρισμών και την αναπαραγωγή ιδεολογικά φορτισμένων αφηγήσεων. Για τον λόγο αυτό, ο ψηφιακός γραμματισμός πρέπει να συνδέεται οργανικά με τον ιστορικό γραμματισμό. Οι μαθητές χρειάζεται να μπορούν να εξετάζουν την προέλευση και την αξιοπιστία μιας πληροφορίας, να αναγνωρίζουν τον δημιουργό και τον σκοπό μιας ψηφιακής πηγής, να διασταυρώνουν στοιχεία και να διακρίνουν ανάμεσα στην τεκμηριωμένη ιστορική ερμηνεία, στην προσωπική άποψη και στην παραπληροφόρηση.¹⁸

Οι διεθνείς αυτές εξελίξεις αποτυπώνουν μια ουσιαστική μετατόπιση στη φυσιογνωμία της ιστορικής εκπαίδευσης. Η σχολική Ιστορία δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως

¹⁶ Αυτός ο εκδημοκρατισμός της γνώσης βασίζεται στη συνεργατικότητα και τη μη ιεραρχική ανταλλαγή ιδεών, απελευθερώνοντας την παραγωγή γνώσης από τους περιορισμούς της συμβατικής εκπαίδευσης. Μαρία Ρεπούση κ.ά., *Ψηφιακότητα και Ιστορική Εκπαίδευση Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην ιστορική εκπαίδευση* (Κάλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις, 2023), 27, ---, <http://repository.kallipos.gr/handle/11419/10626>.

¹⁷ Χρύσα Ταμίσογλου, 'Συλλογική μνήμη και δημόσια γλυπτά: Ένα πρόγραμμα χαρτογράφησης των δημόσιων γλυπτών και ανάδειξης της τοπικής συλλογικής μνήμης', στο *Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Ι.Α.Κ.Ε. : Επικοινωνία, πληροφόρηση ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*, Α, επιμέλ. Σπύρος Χ. Πανταζής κ.ά. (ΙΑΚΕ «Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, 2020), 142.

¹⁸ Μαρία Παπαδοπούλου και Ζαχαρούλα Συμυρνάου, *Η Ιστορία στην ψηφιακή εποχή* (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2020), 7–9, <https://arxiv.org/pdf/2103.00473>.

μηχανισμός μετάδοσης γνώσεων για το παρελθόν, αλλά και ως πεδίο ανάπτυξης ιστορικού συλλογισμού, κριτικής αξιολόγησης των πηγών και συμμετοχής σε διαδικασίες τεκμηριωμένης ερμηνείας. Στο πλαίσιο αυτό, η Τοπική Ιστορία αποτελεί ένα ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο παιδαγωγικής εφαρμογής, επειδή επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίσουν τις αρχές της ιστορικής διερεύνησης μέσα από οικείους τόπους, μνημεία και κατάλοιπα. Η δυνατότητα σύνδεσης του ιστορικού τεκμηρίου με το άμεσο περιβάλλον των μαθητών δημιουργεί τη βάση για τη μετάβαση από την αφηρημένη γνώση στη βιωματική, κριτική και τεκμηριωμένη προσέγγιση του παρελθόντος.

1.2 Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα: Αντιφάσεις, Σχολικά Εγχειρίδια και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών

Σε αντίθεση με τις διεθνείς εξελίξεις που προσανατολίζουν τη σχολική Ιστορία προς τη διερεύνηση, την πολυπρισματικότητα και την καλλιέργεια του ιστορικού συλλογισμού,¹⁹ η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παρουσιάζει μια περισσότερο σύνθετη και αντιφατική εικόνα. Στις επίσημες στοχεύσεις των Προγραμμάτων Σπουδών περιλαμβάνονται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, η αξιοποίηση των πηγών και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών. Στην καθημερινή διδακτική πράξη, ωστόσο, οι νεότερες αυτές κατευθύνσεις συνυπάρχουν συχνά με παραδοσιακές πρακτικές, οι οποίες δίνουν έμφαση στην αφήγηση του εκπαιδευτικού, στην κάλυψη της προβλεπόμενης ύλης και στην αναπαραγωγή πληροφοριών από το σχολικό εγχειρίδιο.

Η απόσταση ανάμεσα στις θεσμικές στοχεύσεις και στην εφαρμογή τους δεν μπορεί να ερμηνευθεί μονοδιάστατα ούτε να αποδοθεί αποκλειστικά στις επιλογές των εκπαιδευτικών. Συνδέεται με την έκταση της διδακτέας ύλης, τον διαθέσιμο χρόνο, τη δομή και τη γλώσσα των εγχειριδίων, τις μορφές αξιολόγησης, την αρχική και συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και με τις κοινωνικές και ιδεολογικές προσδοκίες που περιβάλλουν το μάθημα της Ιστορίας. Η ιστορική εκπαίδευση διαμορφώνεται, επομένως, μέσα σε ένα πεδίο όπου αλληλεπιδρούν επιστημονικές, παιδαγωγικές, θεσμικές και πολιτικές παράμετροι. Ως αποτέλεσμα, το σχολικό μάθημα

¹⁹ Βασιλική Ηλιάδη, 'Οι ανταποκρίσεις των μαθητών Γυμνασίου από τη διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στο μάθημα της Ιστορίας' (Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, 2020), 14, <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2923199/file.pdf>.

της Ιστορίας εξακολουθεί συχνά να διατηρεί στοιχεία ενός παραδοσιακού αφηγηματικού μοντέλου, το οποίο δεν έχει ενσωματώσει πλήρως τις σύγχρονες επιστημολογικές προσεγγίσεις της «Νέας Ιστορίας» και των σύγχρονων τάσεων στη διδακτική του αντικειμένου.²⁰

Η νεοελληνική σχολική ιστοριογραφία συγκροτήθηκε ιστορικά σε στενή σχέση με τη διαδικασία διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας. Όπως συνέβη και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη κατά τον 19ο αιώνα, η σχολική Ιστορία κλήθηκε να προσφέρει μια συνεκτική αφήγηση για την προέλευση, τη συνέχεια και την ιστορική πορεία του έθνους. Έτσι, ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας της αφήγησης, αποτέλεσε για μεγάλο χρονικό διάστημα βασικό άξονα της ιστορικής εκπαίδευσης, και, όπως επισημαίνει ο Χάρης Αθανασιάδης, υπηρέτησε εξ αρχής έναν «εθνοποιητικό και εθνοφελή» ρόλο, «στοχεύοντας περισσότερο στην εθνική συνοχή παρά στην έγκυρη ανασύνθεση του παρελθόντος».²¹ Στο πλαίσιο αυτό, έχει επισημανθεί ότι το σχολικό αφήγημα, παραμένοντας δέσμιο επί δεκαετίες «συντηρητικών και αναχρονιστικών ιστοριογραφικών αντιλήψεων και ιδεολογικών αγκυλώσεων»,²² συχνά δίνει έμφαση στη συνέχεια και συνοχή του έθνους. Η λειτουργία αυτή δεν αναιρεί τη μορφωτική αξία της εθνικής ιστορίας· αναδεικνύει, ωστόσο, την ανάγκη κριτικής εξέτασης των επιλογών, των αποσιωπήσεων και των ιεραρχήσεων που ενσωματώνονται σε κάθε σχολική αφήγηση. Όταν η έμφαση στην εθνική συνοχή γίνεται αποκλειστική, μπορεί να περιορίσει την παρουσία κοινωνικών, πολιτισμικών και διακρατικών οπτικών και να οδηγήσει σε μια περισσότερο γραμμική παρουσίαση του παρελθόντος.

Χαρακτηριστικό στοιχείο αυτής της ιστοριογραφικής παράδοσης αποτελεί η συγκρότηση του τριμερούς σχήματος Αρχαιότητα–Βυζάντιο–Νεότερος Ελληνισμός. Η συμβολή του Σπυρίδωνα Ζαμπέλιου και του Κωνσταντίνου Παπαρρηγόπουλου υπήρξε καθοριστική για την ένταξη της βυζαντινής περιόδου σε μια ενιαία αφήγηση ιστορικής συνέχειας του

²⁰ Άγγελος Παληκίδης, 'Η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και η ανταπόκρισή της στις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης', conference paper presented εφ. 13ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: Μπροστά στις εκπαιδευτικές προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση, 2014, 5.

²¹ Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυνθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008* (Αλεξάνδρεια, 2015), 27.

²² Αγγελική Μουζακίτη, 'Από τη μία και μοναδική ιστορική αλήθεια στις πολλαπλές αναγνώσεις του ιστορικού παρελθόντος. Οι τομές και οι αλλαγές στην ελληνική Μέση Εκπαίδευση αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας.', conference paper presented εφ. Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών: Συνέχειες, Ασυνέχειες, Ρήξεις στον Ελληνικό Κόσμο (1204-2014), 2014, 2, https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/mouzakiti_angeliki.pdf.

ελληνικού έθνους. Το συγκεκριμένο σχήμα ανταποκρινόταν στις πολιτικές και ιδεολογικές ανάγκες του νεοσύστατου κράτους και επηρέασε μακροχρόνια την οργάνωση της σχολικής Ιστορίας. Παρότι εξακολουθεί να αποτελεί βασικό σχήμα περιοδολόγησης, έχει δεχθεί κριτική ως προς την τάση του να προτάσσει την εθνική συνέχεια και να αφήνει μικρότερα περιθώρια για τη μελέτη ιστορικών ρήξεων, διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων και εμπειριών που δεν εντάσσονται εύκολα στην κεντρική εθνική αφήγηση.²³

Η προσκόλληση στο εν λόγω τριμερές σχήμα δεν είναι συγκυριακή, αλλά ανάγεται ιστορικά στον 19ο αιώνα. Όπως αναλύει ο Γιάννης Κουμπουρλής, η συγκρότησή του από τους εθνικούς ιστοριογράφους Σπ. Ζαμπέλιο και Κ. Παπαρρηγόπουλο συνιστούσε μια «πολιτική πράξη» με στόχο την τεκμηρίωση της αδιάλειπτης ιστορικής συνέχειας του έθνους, εξυπηρετώντας τις γεωπολιτικές ανάγκες του νεοσύστατου κράτους.²⁴ Το εκπαιδευτικό σύστημα, συνεπώς, αναπαράγει μια ιστορική αντίληψη σχεδιασμένη για να υπηρετήσει τον εθνικισμό του 19ου αιώνα, αγνοώντας τις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες.²⁵

Η κριτική αυτή δεν σημαίνει ότι η εθνική ιστορία πρέπει να απομακρυνθεί από το σχολείο. Αντίθετα, υποδεικνύει ότι χρειάζεται να διδάσκεται ως ιστορικά συγκροτημένη αφήγηση, η οποία μπορεί να εξετάζεται παράλληλα με διαφορετικές κοινωνικές, τοπικές, ευρωπαϊκές και παγκόσμιες οπτικές. Η ιστορική εκπαίδευση μπορεί με αυτόν τον τρόπο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τόσο τη σημασία των συλλογικών ταυτοτήτων όσο και τον μεταβαλλόμενο και σύνθετο χαρακτήρα τους.

Η διαμόρφωση της σχολικής ιστορικής γνώσης συνδέεται επίσης με τη δημόσια μνήμη και τις ευρύτερες κοινωνικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Το σχολικό εγχειρίδιο, ως βασικό μέσο της θεσμικά οργανωμένης ιστορικής εκπαίδευσης, βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τις δημόσιες αντιλήψεις για την ιστορία. Οι επιλογές του ως προς τα γεγονότα, τα πρόσωπα, τις εικόνες και τις ερμηνείες που περιλαμβάνει δεν είναι αμιγώς

²³ Στο ίδιο.

²⁴ Ο συγγραφέας εξηγεί ότι η συμβολή των Ζαμπέλιου/Παπαρρηγόπουλου ήταν η ένταξη του Βυζαντίου και των Μακεδόνων στο εθνικό σχήμα για να εξυπηρετηθεί ο «αλυτρωτικός εθνικισμός του 19ου αιώνα» και να παρουσιαστεί το παρελθόν ως «εγγύηση του γεωπολιτικού μέλλοντος». Βλ. Γιάννης Κουμπουρλής, *Οι ιστοριογραφικές οφειλές των Σπ.Ζαμπέλιου και Κ.Παπαρρηγόπουλου. Η συμβολή Ελλήνων και ξένων λογίων στη διαμόρφωση του τρίσημου σχήματος του ελληνικού ιστορισμού (1782-1846)* (ΙΙΕ/ΕΙΕ, 2012), 526–35.

²⁵ Παληκίδης, 'Η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και η ανταπόκρισή της στις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης', 4.

τεχνικές, αλλά αντανακλούν επιστημονικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προτεραιότητες. Για τον λόγο αυτό, οι αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να προκαλέσουν αντιδράσεις που υπερβαίνουν τη σχολική τάξη και συνδέονται με ευρύτερες διαφωνίες για την εθνική ταυτότητα και τη συλλογική μνήμη.

Σημαντική παράμετρο αποτελεί επίσης η σχέση της Ιστορίας με το έθνος-κράτος, όπως έχει αναδειχθεί από τη θεωρητική συζήτηση για τη συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης τον 19ο αιώνα. Σύμφωνα με τον Αντώνη Λιάκο, η συγκρότηση της Ιστορίας συνδέθηκε άρρηκτα με το έθνος-κράτος, αναλαμβάνοντας τον ρόλο να «τακτοποιήσει» το παρελθόν σε μια ενιαία, γραμμική αφήγηση που προσδίδει στο έθνος ομοιογένεια και ιστορικό βάθος.²⁶ Η ιστορία ως επιστημονικό πεδίο συνδέθηκε ιστορικά με την ανάγκη συγκρότησης συνεκτικών εθνικών αφηγήσεων, γεγονός που επηρέασε και τη σχολική της διδασκαλία. Σε αυτό το πλαίσιο, αναπτύσσεται αυτό που ο Χάγκεν Φλάισερ ονομάζει «Ιστορική Πολιτική», δηλαδή την «ελεγχόμενη ερμηνεία ιστορικών συμβάντων» με σκοπό την «επίτευξη επίκαιρων πολιτικών στόχων».²⁷

Το σχολικό αφήγημα, συχνά εγκλωβισμένο σε τέτοιες σκοπιμότητες, εμφανίζει αδυναμία στη διαχείριση των ιστορικών αντιφάσεων και ρήξεων. Κατά τον Αθανασιάδη, η απόσυρση «αιρετικών» σχολικών εγχειριδίων στο παρελθόν οφειλόταν στο ότι αυτά απέκλιναν από τον παγιωμένο ιστορικό κανόνα του 19ου αιώνα. Καθώς δεν εξυπηρετούσαν το ηρωικό εθνικό αφήγημα, πυροδοτούσαν δημόσιες διαμάχες γνωστές ως «πόλεμοι για την Ιστορία».²⁸ Το ζήτημα προσλαμβάνει βαθύτατα πολιτικές διαστάσεις: οποιαδήποτε απόπειρα εκσυγχρονισμού των εγχειριδίων, αποδόμησης εθνικών μύθων ή εισαγωγής στοιχείων της «Νέας Ιστορίας» (όπως συνέβη το 2006), προκαλεί σφοδρές αντιδράσεις. Έτσι, τα παιδαγωγικά ζητήματα μετατρέπονται σε πεδία μικροπολιτικής σύγκρουσης, με αποτέλεσμα ακόμα και τα νεότερα εγχειρίδια να αμφιταλαντεύονται αμήχανα μεταξύ παράδοσης και νεωτερικότητας, παραμένοντας επιστημονικά μετέωρα.²⁹

Χαρακτηριστική υπήρξε η δημόσια διαμάχη που προκλήθηκε το 2006–2007 σχετικά με το εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού. Η αντιπαράθεση δεν περιορίστηκε σε ζητήματα διδακτικής καταλληλότητας ή επιστημονικής ακρίβειας, αλλά επεκτάθηκε στον τρόπο

²⁶ Αθανασιάδης, *Τα aposyrthenta*, 27.

²⁷ Χάγκεν Φλάισερ, *Οι Πόλεμοι της Μνήμης Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία* (Νεφέλη, 2012), 72.

²⁸ Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία*, Οπισθόφυλλο.

²⁹ Παληκίδης, 'Η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και η ανταπόκρισή της στις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης', 6.

παρουσίασης τραυματικών γεγονότων, στη σχέση ανάμεσα στην ιστορία και στην εθνική μνήμη και στα όρια αναθεώρησης παγιωμένων αφηγήσεων. Η τελική απόσυρση του εγχειριδίου ανέδειξε τη δυσκολία διαχείρισης επίμαχων ιστορικών ζητημάτων σε ένα πεδίο όπου συναντώνται η επιστημονική έρευνα, η εκπαιδευτική πολιτική, οι πολιτικές αντιπαραθέσεις και οι συναισθηματικά φορτισμένες προσλήψεις του παρελθόντος. Η περίπτωση αυτή μπορεί να εξεταστεί ως ένα ελληνικό παράδειγμα των λεγόμενων «πολέμων για την Ιστορία», δηλαδή των δημόσιων συγκρούσεων γύρω από το ποια εκδοχή του παρελθόντος θεωρείται θεμιτή, έγκυρη ή κατάλληλη για σχολική διδασκαλία.

Τα σχολικά εγχειρίδια, ωστόσο, δεν παραμένουν αμετάβλητα. Η διαχρονική μελέτη τους δείχνει ότι μετασχηματίζονται μαζί με τις ιστοριογραφικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές εξελίξεις. Σε νεότερα εγχειρίδια έχουν ενισχυθεί, σε διαφορετικό βαθμό, η παρουσία της κοινωνικής ιστορίας, η καθημερινή ζωή, η χρήση ιστορικών πηγών και η αναφορά σε ομάδες που απουσίαζαν από παλαιότερες αφηγήσεις. Οι μεταβολές αυτές δεν είναι ομοιόμορφες ούτε αναιρούν πλήρως τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού μοντέλου. Αποτυπώνουν, όμως, μια σταδιακή προσπάθεια διεύρυνσης του σχολικού ιστορικού περιεχομένου.

Παρά τις μεταβολές αυτές, το σχολικό εγχειρίδιο εξακολουθεί να κατέχει κεντρική θέση στην οργάνωση της διδασκαλίας. Η εκτεταμένη ύλη και η ανάγκη κάλυψής της μπορούν να περιορίσουν τον χρόνο που διατίθεται για τη διερεύνηση πηγών, τη συζήτηση διαφορετικών ερμηνειών και την εις βάθος μελέτη συγκεκριμένων ιστορικών ζητημάτων. Παράλληλα, η επαναληπτική διδασκαλία ορισμένων περιόδων σε διαφορετικές βαθμίδες και η σχετικά περιορισμένη παρουσία της Σύγχρονης Ιστορίας έχουν δεχθεί παιδαγωγική κριτική. Το ζήτημα δεν αφορά απλώς τον όγκο των πληροφοριών, αλλά τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η ιστορική γνώση και τις ευκαιρίες που παρέχονται στους μαθητές να κατανοήσουν σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος, συνέχειας και αλλαγής.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η χρήση των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια. Η εικονογράφηση, αν και πλούσια ποσοτικά, αναδεικνύεται σε μια «χαμένη ευκαιρία».³⁰ Η

³⁰ Η θεώρηση της εικονογράφησης ως «χαμένης ευκαιρίας» τεκμηριώνεται από πρόσφατες έρευνες στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας (π.χ. Στ' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου). Οι έρευνες αυτές καταδεικνύουν ότι, παρόλο που οι εικόνες καταλαμβάνουν σημαντικό χώρο στα εγχειρίδια, η παιδαγωγική τους αξιοποίηση παραμένει περιορισμένη. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι: α) οι εικόνες συχνά λειτουργούν απλώς ως οπτική επανάληψη ή επιβεβαίωση του γραπτού κειμένου, καθώς τοποθετούνται κυρίως μετά από αυτό, αντί να λειτουργούν ως αφορμή για διερεύνηση ή κριτικό προβληματισμό, β) υπάρχει «χαλαρή σύνδεση γλωσσικού και οπτικού εγγραμματος», καθώς κείμενο και εικόνα δεν

πλούσια εικονογράφηση δεν συνεπάγεται αυτομάτως και την παιδαγωγική αξιοποίηση της εικόνας ως ιστορικής πηγής. Έρευνες σε ελληνικά εγχειρίδια έχουν δείξει ότι οι εικόνες συχνά λειτουργούν ως οπτική επιβεβαίωση ή διακόσμηση του γραπτού κειμένου, χωρίς να συνοδεύονται από ερωτήματα που να ενθαρρύνουν τη διερεύνηση της προέλευσης, του δημιουργού, του σκοπού και του ιστορικού τους πλαισίου. Σε άλλες περιπτώσεις, η έμφαση σε προσωπογραφίες ηγετών και ηρώων μπορεί να ενισχύσει μια προσωποκεντρική παρουσίαση της Ιστορίας, αφήνοντας σε δεύτερο επίπεδο τις κοινωνικές σχέσεις, τη συλλογική δράση και την καθημερινή ζωή. Η «χαλαρή σύνδεση» γλωσσικού και οπτικού εγγραμματοτισμού στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν κριτική οπτική αντίληψη. Έτσι, οι μαθητές παραμένουν οπτικά αναλφάβητοι, αδυνατώντας να "διαβάσουν" τα μνημεία και τις εικόνες ως ιστορικά τεκμήρια, δεξιότητα που είναι θεμελιώδης για τη σύγχρονη ιστορική σκέψη. Ωστόσο, η σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση αναγνωρίζει ότι η ιστορική μάθηση διαμορφώνεται και μέσα από πολλαπλές πηγές και μορφές πολιτισμικής αναπαράστασης.³¹ Ως εκ τούτου, έχει διατυπωθεί η ανάγκη για μεγαλύτερη αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, της εικόνας και των πολυτροπικών κειμένων ως εργαλείων ανάπτυξης της κριτικής ιστορικής σκέψης.

Προβλήματα έχουν επισημανθεί και ως προς τη γλώσσα ορισμένων σχολικών εγχειριδίων. Η συχνή χρήση ονοματοποιήσεων, παθητικής σύνταξης και πυκνών αφηρημένων διατυπώσεων μπορεί να δυσχεραίνει την κατανόηση των ιστορικών σχέσεων, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες. Όταν οι ιστορικοί δρώντες, οι αιτίες και οι συνέπειες δεν αποδίδονται με σαφήνεια, το κείμενο κινδυνεύει να μετατραπεί σε ένα σύνολο

αλληλεπιδρούν ουσιαστικά για την κατασκευή πολυτροπικού νοήματος, γ) οι δραστηριότητες που συνοδεύουν τις εικόνες σπάνια στοχεύουν στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης ή στην ανάδειξη της εικόνας ως ιστορικής πηγής, περιοριζόμενες συνήθως στην απλή περιγραφή ή ανάκληση πληροφοριών, και δ) κυριαρχούν συγκεκριμένοι τύποι εικόνων, όπως οι προσωπογραφίες, οδηγώντας σε μια «προσωποκεντρική παρά εννοιολογική παρουσίαση της Ιστορίας». Η ελλιπής αυτή αξιοποίηση στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με την κριτική «ανάγνωση» των εικόνων και να αναπτύξουν τον οπτικό τους εγγραμματοτισμό, δεξιότητα απαραίτητη για την κατανόηση της ιστορικής πληροφορίας στο σύγχρονο πολυτροπικό περιβάλλον. Για αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων βλ. Χρυσούλα Παπαχρήστου, 'Πολυτροπικά κείμενα σε σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας Γλωσσολογική και Διδακτική Προσέγγιση' (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2022), 117, 122, 124–25, 146, 148–49, 158–60, 289, 292, 294–95, 299, <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/52261?locale=el>.

³¹ Όπως έχει υποστηρίξει ο Jacques Le Goff, τα σχολικά εγχειρίδια λειτουργούν ως «παρατηρητήρια» της ιστορικής νοοτροπίας μιας εποχής. Βλ. Ζακ Λε Γκοφ, *Ιστορία και Μνήμη*, μετάφρ. Γιάννης Κουμπουρλής (Νεφέλη, 1998), 211. Εντούτοις, ο Γιώργος Κόκκινος επισημαίνει ότι αυτή η θεώρηση παραβλέπει τις ενδοθεσμικές αντιθέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, κρατικών φορέων και κοινωνικών ομάδων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική. Βλ. Γιώργος Κόκκινος, "Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης": Ενδεικτικές όψεις της παθολογίας της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η στάση της διανόησης και η συλλογική ψύχωση για το εγχειρίδιο της ΣΤ' Δημοτικού», στο *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, επιμέλ. Αντρέας Π. Ανδρέου (Μεταίχμιο, 2008), 33.

συμπυκνωμένων πληροφοριών που ευνοεί περισσότερο την απομνημόνευση παρά την ερμηνεία.³² Για τον λόγο αυτό, η γλωσσική προσβασιμότητα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως απλή τεχνική απλοποίηση, αλλά ως βασική προϋπόθεση ιστορικής κατανόησης.

Πέραν του ιδεολογικού περιεχομένου, σοβαρά ζητήματα εντοπίζονται και στη μορφή και τη γλώσσα των εγχειριδίων, καθιστώντας τα δυσπρόσιτα. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι εικόνες λειτουργούν διακοσμητικά, ως οπτική επιβεβαίωση του κειμένου, και παρατίθενται συνήθως μετά από αυτό χωρίς επαρκή πλαισίωση. Αντί να χρησιμοποιούνται ως ιστορικά τεκμήρια για ανάλυση και προβληματισμό, περιορίζονται σε ρεαλιστικές προσωπογραφίες ηρώων, ενισχύοντας μια «προσωποκεντρική» αντίληψη της Ιστορίας. Τέλος, η ίδια η γλώσσα των κειμένων, με την κατάχρηση του «ονοματικού λόγου» (ονοματοποιήσεις) και της παθητικής σύνταξης, δημιουργεί ένα ύφος πυκνό, αφηρημένο και «ξύλινο», το οποίο δυσχεραίνει την κατανόηση, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες.

Οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να ενισχύσουν την κατά μέτωπο διδασκαλία και την έμφαση στην αναπαραγωγή του περιεχομένου του εγχειριδίου. Δεν πρέπει, ωστόσο, να θεωρείται ότι η διδακτική πρακτική είναι ενιαία ή ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν το ίδιο μοντέλο. Στις σχολικές τάξεις αναπτύσσονται επίσης διερευνητικές, συνεργατικές και βιωματικές πρακτικές, συχνά μέσα στους περιορισμούς του διαθέσιμου χρόνου και υλικού. Η εικόνα της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης είναι, επομένως, περισσότερο σύνθετη: παραδοσιακές πρακτικές συνυπάρχουν με προσπάθειες ανανέωσης, χωρίς οι τελευταίες να έχουν πάντοτε τη θεσμική υποστήριξη και τη διάρκεια που απαιτούνται.

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει επίσης επισημανθεί η επίδραση της λεγόμενης «κουλτούρας της απόδοσης», δηλαδή της πίεσης για μετρήσιμα και άμεσα αξιολογήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα. Η πίεση αυτή μπορεί να λειτουργήσει αντιφατικά προς τους στόχους της ιστορικής σκέψης, όταν οδηγεί στην προτίμηση τυποποιημένων απαντήσεων και εύκολα μετρήσιμων πληροφοριών.³³ Στην ελληνική περίπτωση, η επίδραση αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στο Δημοτικό δεν εμφανίζεται με την ίδια μορφή που λαμβάνει στις εξεταστικά προσανατολισμένες βαθμίδες, αλλά μπορεί να συνδέεται με

³² Παπαχρήστου, 'Πολυτροπικά κείμενα σε σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας Γλωσσολογική και Διδακτική Προσέγγιση', 171, 173–75, 183, 187–93, 197–200, 234, 236–37, 296.

³³ Johan Samuelsson, 'History as Performance: Pupil Perspectives on History in the Age of 'Pressure to Perform'', *Education 3-13* 47, τχ. 3 (2019): 345, <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1446996>.

την πίεση κάλυψης της ύλης, τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο και την προσδοκία αναπαραγωγής του σχολικού κειμένου.

Η ιστορική μάθηση δεν πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσα στο τυπικό μάθημα. Οι σχολικές εορτές, οι επέτειοι, οι παρελάσεις και άλλες τελετουργικές πρακτικές συμβάλλουν επίσης στη διαμόρφωση ιστορικών αναπαραστάσεων και συλλογικών ταυτοτήτων. Μέσω της αφήγησης, της δραματοποίησης και της συναισθηματικής συμμετοχής μπορούν να ενισχύσουν συγκεκριμένες εικόνες του εθνικού παρελθόντος. Όπως επισημαίνει η Ελένη Πασχαλούδη, η θεσμοθέτηση ιστορικών επετείων και η διαχείριση της μνήμης είναι μια διαδικασία που «διέπεται από καθαρά πολιτικά κριτήρια» και «υπηρετεί πολιτικούς και ιδεολογικούς στόχους» που λειτουργούν «συσπειρωτικά για το εθνικό σώμα».³⁴ Οι εκδηλώσεις αυτές λειτουργούν ως ένα είδος «παράλληλου σχολείου», προτάσσοντας το συναίσθημα και την ηρωική αφήγηση εις βάρος του κριτικού αναστοχασμού,³⁵ παγιώνοντας μύθους και στερεότυπα που είναι δύσκολο να αποδομηθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι πρακτικές αυτές μπορούν να εξεταστούν υπό το πρίσμα της έννοιας της «επινόησης της παράδοσης» του Eric Hobsbawm, καθώς η τελετουργική επανάληψη συμβάλλει στη δημιουργία μιας αίσθησης συνέχειας με επιλεγμένες όψεις του παρελθόντος. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι σχολικές εορτές έχουν πάντοτε ενιαία λειτουργία ή ότι αποκλείουν κάθε δυνατότητα κριτικού αναστοχασμού. Η παιδαγωγική τους λειτουργία εξαρτάται από τον τρόπο σχεδιασμού τους και από το κατά πόσο επιτρέπουν τη διερεύνηση διαφορετικών εμπειριών και ιστορικών οπτικών.

Καθοριστική παράμετρος για την ανανέωση της διδασκαλίας είναι η αρχική εκπαίδευση και η συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.³⁶ Η γνώση του ιστορικού

³⁴ Ελένη Πασχαλούδη, 'Η Εθνική Αντίσταση στον επετειακό χάρτη της Μεταπολεμικής Ελλάδας', στο *Κατοχική Βία 1939-1945 - Η Ελληνική και Ευρωπαϊκή Εμπειρία*, επιμέλ. Στράτος Δορδανάς κ.ά. (Αθήνα, 2016), 415.

³⁵ Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ιστορική συνείδηση δεν διαμορφώνεται αποκλειστικά στη σχολική αίθουσα, αλλά και στο «προαύλιο». Οι επετειακές εκδηλώσεις (όπως της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου) λειτουργούν συχνά πιο επιδραστικά από το τυπικό μάθημα, καθώς αναπαράγουν το κυρίαρχο εθνικό αφήγημα με βιοματικό τρόπο. Μέσα από την απαγγελία ποιημάτων, τα θεατρικά δράματα και τις παρελάσεις, καλλιεργείται μια συναισθηματική ταύτιση με το ηρωικό παρελθόν, η οποία τείνει να παγιώνει στερεότυπα, να αναπαράγει ιστορικούς μύθους (π.χ. Κρυφό Σχολείο) και να αποθαρρύνει τον ιστορικό προβληματισμό.

³⁶ Σύμφωνα με έρευνα που δημοσίευσε η Βασιλική Σάκκα, το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης ακολουθεί ένα μοντέλο όπου η επαγγελματική κατάρτιση (Παιδαγωγικά, Διδακτική Μεθοδολογία) αποτελεί λιγότερο από το 10% του συνόλου των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στις σχολές των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ειδικά για τους ιστορικούς, τα ποσοστά αυτά είναι ακόμη πιο αποκαλυπτικά: η Ειδική Διδακτική της Ιστορίας καλύπτει μόλις το 0,5% των σπουδών και η πρακτική εξάσκηση το 1,5%.³⁶ Αυτό

περιεχομένου, αν και απαραίτητη, δεν επαρκεί από μόνη της για την οργάνωση μιας διερευνητικής διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει πώς επιλέγονται και πλαισιώνονται οι πηγές, πώς διατυπώνονται ιστορικά ερωτήματα, πώς υποστηρίζεται η πολυπρισματική συζήτηση και πώς αξιολογούνται όχι μόνο οι πληροφορίες που ανακαλούν οι μαθητές αλλά και οι ερμηνευτικές διαδικασίες που αναπτύσσουν.

Οι σχετικές δυσκολίες δεν εμφανίζονται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις κατηγορίες εκπαιδευτικών. Για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει επισημανθεί η περιορισμένη παρουσία της ειδικής Διδακτικής της Ιστορίας και της πρακτικής άσκησης σε ορισμένα πανεπιστημιακά προγράμματα. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει πολλά διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, το ζήτημα συνδέεται περισσότερο με τη δυνατότητα εξειδικευμένης επιμόρφωσης στη Διδακτική της Ιστορίας και με την πρόσβαση σε κατάλληλο διδακτικό υλικό. Επομένως, τα ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση των ιστορικών της δευτεροβάθμιας δεν πρέπει να γενικεύονται αυτομάτως στους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού.

Η κεντρική θέση του σχολικού εγχειριδίου δεν πρέπει, συνεπώς, να αποδίδεται απλώς σε απροθυμία των εκπαιδευτικών να καινοτομήσουν. Συχνά συνδέεται με την απουσία επαρκούς χρόνου, κατάλληλου υλικού, επιμορφωτικής υποστήριξης και παιδαγωγικής αυτονομίας. Η ενίσχυση της αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης, η δημιουργία προσβάσιμων συλλογών πηγών και η ανάπτυξη συνεργασιών ανάμεσα στα σχολεία, τα πανεπιστήμια, τα αρχεία και τους πολιτιστικούς φορείς μπορούν να διευκολύνουν τη μετάβαση προς περισσότερο διερευνητικές και αναστοχαστικές μορφές ιστορικής μάθησης.

Συνολικά, η ελληνική ιστορική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη παλαιότερων ιστοριογραφικών και διδακτικών παραδόσεων με νεότερες κατευθύνσεις που δίνουν έμφαση στην ιστορική σκέψη, στις πηγές και στην πολυπρισματικότητα. Η κατανόηση αυτής της συνύπαρξης είναι αναγκαία, ώστε οι δυσκολίες της σχολικής πράξης να μην αποδίδονται σε έναν μόνο παράγοντα. Ο μετασχηματισμός της

οδηγεί αναπόφευκτα στο συμπέρασμα ότι «οι νέοι εκπαιδευτικοί προσέρχονται να διδάξουν με ουσιαστικά μηδενική πρακτική εξάσκηση».³⁶ Η περιορισμένη αυτή κατάρτιση καθιστά δύσκολη την υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και την κριτική διαχείριση των αδυναμιών των βιβλίων. Ως εκ τούτου, χωρίς την απαραίτητη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια,³⁶ οι εκπαιδευτικοί προσκολλώνται αναγκαστικά στο μοναδικό εργαλείο που τους παρέχεται: το σχολικό εγχειρίδιο παρά τις όποιες εγγενείς αδυναμίες του. Βλ. Σακκά, 'Η αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία', 42–43.

διδασκαλίας προϋποθέτει συντονισμένες αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών, στα εγχειρίδια, στις μορφές αξιολόγησης και, κυρίως, στην επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

1.3 Προοπτικές Μετασχηματισμού: Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο

Οι αντιφάσεις που χαρακτηρίζουν την ελληνική ιστορική εκπαίδευση αναδεικνύουν την ανάγκη ανανέωσης τόσο του περιεχομένου όσο και των μεθόδων διδασκαλίας. Ο μετασχηματισμός αυτός δεν μπορεί να περιοριστεί στην αντικατάσταση ενός σχολικού εγχειριδίου ή στην τυπική αναθεώρηση ενός Προγράμματος Σπουδών. Προϋποθέτει συντονισμένες αλλαγές στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, στις μορφές αξιολόγησης, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στις συνθήκες μέσα στις οποίες οργανώνεται η καθημερινή σχολική πράξη. Πρόκειται, επομένως, για μια σταδιακή και πολυπαραγοντική διαδικασία, στην οποία οι θεσμικές κατευθύνσεις χρειάζεται να συνδέονται με τις πραγματικές δυνατότητες και ανάγκες της σχολικής τάξης.

Προηγούμενες προσπάθειες ανανέωσης της ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν αναδείξει τόσο τις δυνατότητες όσο και τα όρια των θεσμικών μεταρρυθμίσεων. Οι αλλαγές στο περιεχόμενο της σχολικής Ιστορίας συχνά προκαλούν αντιδράσεις που δεν αφορούν μόνο την επιστημονική ή παιδαγωγική καταλληλότητα των προτάσεων, αλλά συνδέονται με ευρύτερες αντιλήψεις για την εθνική ταυτότητα και τη δημόσια μνήμη. Η εμπειρία αυτή δείχνει ότι οι μεταρρυθμίσεις δεν εφαρμόζονται σε ένα κοινωνικά ουδέτερο περιβάλλον.³⁷ Η αποδοχή και η λειτουργία τους επηρεάζονται από τις προσδοκίες της εκπαιδευτικής κοινότητας, τον δημόσιο διάλογο, την επάρκεια του υποστηρικτικού υλικού και, κυρίως, την προετοιμασία, αρχικής³⁸ και συνεχιζόμενης,³⁹ των εκπαιδευτικών που καλούνται να τις εφαρμόσουν.

³⁷ Ανθέλλην, 'Το Παραλλήλημα Κατά Του Βιβλίου Της Ιστορίας', Athens Indymedia, 20 Φεβρουάριος 2007, <https://athens.indymedia.org/post/659089/>. Ημερομηνία Πρόσβασης 23.10.2025

³⁸ Σύμφωνα με τη Σακκά από την αρχική πανεπιστημιακή εκπαίδευση συχνά απουσιάζει η Διδακτική της Ιστορίας ως διακριτό αντικείμενο. Βλ.Σακκά, 'Η αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία', 43.

³⁹ Όπως επισημαίνει η Βασιλική Σακκά, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών στερείται επαγγελματικής κατάρτισης κι ως εκ τούτου δυσκολεύεται να αντιληφθεί τις ιστοριογραφικές και παιδαγωγικές εξελίξεις. Βλ. Στο ίδιο, 40.

Σε θεσμικό επίπεδο, τα νεότερα Προγράμματα Σπουδών για την Ιστορία αποτυπώνουν τη στροφή προς μια περισσότερο μαθητοκεντρική και διερευνητική προσέγγιση. Τόσο στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο (ΦΕΚ Β΄ 1963/2021) όσο και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ Β΄ 507/2023) δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, στην αξιοποίηση ιστορικών πηγών και στην εξοικείωση των μαθητών με την ιστορία του τόπου τους. Οι κατευθύνσεις αυτές δημιουργούν θεσμικές δυνατότητες για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και για τον περιορισμό της αποκλειστικής εξάρτησης από το σχολικό εγχειρίδιο. Η διατύπωση νέων στόχων, ωστόσο, δεν συνεπάγεται αυτομάτως και την εφαρμογή τους, καθώς η διδακτική πράξη επηρεάζεται από τον διαθέσιμο χρόνο, την έκταση της ύλης, το εκπαιδευτικό υλικό, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε μαθησιακής ομάδας.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει αναπτύξει ένα συνεκτικό πλαίσιο αρχών για την αναβάθμιση της ιστορικής εκπαίδευσης.⁴⁰ Οι σχετικές κατευθύνσεις δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών, λειτουργούν όμως ως πλαίσιο αναφοράς για τη σύνδεση της διδασκαλίας της Ιστορίας με τη δημοκρατική παιδεία, την πολιτισμική ποικιλομορφία και την κριτική κατανόηση του παρελθόντος. Η Ιστορία αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά και ως πεδίο μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα αξιολόγησης τεκμηρίων, κατανόησης διαφορετικών οπτικών και συμμετοχής σε τεκμηριωμένο διάλογο.⁴¹

Βασική κατεύθυνση του Συμβουλίου της Ευρώπης αποτελεί η ανάπτυξη ευέλικτων Προγραμμάτων Σπουδών και διαδραστικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων που λαμβάνουν υπόψη την πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών.⁴² Η συμπερίληψη διαφορετικών κοινωνικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών εμπειριών δεν αποσκοπεί στην αποσπασματική προσθήκη επιμέρους αφηγήσεων, αλλά στη διαμόρφωση μιας περισσότερο σύνθετης εικόνας του παρελθόντος. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η ιστορική δράση όχι μόνο των πολιτικών και στρατιωτικών ηγετών, αλλά και των

⁴⁰ 'Teacher's Opinion Needed for 1st Report on the State of History Teaching in Europe', Observatory on History Teaching in Europe, 23 Νοέμβριος 2022, <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/-/teacher-s-opinion-needed-for-1st-report-on-the-state-of-history-teaching-in-europe-by-31-december-2022>.

⁴¹ Council of Europe, *Quality History Education in the 21st Century: Principles and Guidelines* (Council of Europe, 2018), 10, https://he.duth.gr/sites/default/files/prems_108118_gbr_2507_quality_history_education_web_21x21.pdf.

⁴² Στο ίδιο, 11, 15, 27.

κοινωνικών ομάδων και των «απλών ανθρώπων» που συμμετείχαν στις ιστορικές μεταβολές.⁴³

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται επίσης στη διδασκαλία της ιστορίας της δημοκρατίας και στην καλλιέργεια δημοκρατικών πρακτικών μέσα στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία.⁴⁴ Η δημοκρατική ιστορική εκπαίδευση δεν εξαντλείται στην παρουσίαση θεσμών και πολιτικών γεγονότων, αλλά προϋποθέτει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές μπορούν να διατυπώνουν απόψεις, να αξιολογούν επιχειρήματα, να διαφωνούν τεκμηριωμένα και να αναθεωρούν τις αρχικές τους ερμηνείες. Η συνεργατική διερεύνηση, η συζήτηση διαφορετικών οπτικών και η αιτιολόγηση των ιστορικών κρίσεων αποτελούν, επομένως, μέρος τόσο του περιεχομένου όσο και της μεθοδολογίας της δημοκρατικής παιδείας.

Η πολυπρισματικότητα συνιστά κεντρική αρχή αυτού του πλαισίου. Η ιστορική εκπαίδευση καλείται να αναγνωρίζει ότι οι κοινωνίες συγκροτήθηκαν μέσα από τη συνύπαρξη, την αλληλεπίδραση αλλά και τη σύγκρουση ανθρώπων με διαφορετική πολιτισμική, θρησκευτική, γλωσσική και εθνοτική προέλευση.⁴⁵ Η εξέταση πολλαπλών οπτικών μπορεί να συμβάλει στην αποφυγή μονοδιάστατων αφηγήσεων εθνικής υπεροχής ή αποκλεισμού.⁴⁶ Δεν σημαίνει, ωστόσο, ότι όλες οι εκδοχές του παρελθόντος γίνονται αποδεκτές ως ισοδύναμες. Κάθε ιστορική ερμηνεία χρειάζεται να αξιολογείται με βάση την ποιότητα και την επάρκεια των τεκμηρίων που τη στηρίζουν.

Αντίστοιχη βαρύτητα δίνεται στην παιδαγωγική διαχείριση ευαίσθητων και αμφιλεγόμενων ιστορικών θεμάτων. Η αποφυγή τέτοιων ζητημάτων μπορεί να στερήσει από τους μαθητές την ευκαιρία να κατανοήσουν τον σύνθετο και συγκρουσιακό χαρακτήρα του παρελθόντος. Η επεξεργασία τους, όμως, απαιτεί κατάλληλη προετοιμασία, σαφή κριτήρια τεκμηρίωσης και μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι διαφορετικές θέσεις μπορούν να εξεταστούν χωρίς προσβολές, στερεοτυπικές γενικεύσεις ή αναπαραγωγή προκαταλήψεων.⁴⁷ Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει τον διάλογο και να επαναφέρει τη συζήτηση στα ιστορικά ερωτήματα και στα διαθέσιμα

⁴³ Στο ίδιο, 15, 27.

⁴⁴ Στο ίδιο, 13, 15, 27.

⁴⁵ Στο ίδιο, 17, 21, 28.

⁴⁶ Στο ίδιο, 19, 21, 28.

⁴⁷ Στο ίδιο, 23, 29.

τεκμήρια, χωρίς να επιβάλλει μία προκαθορισμένη ερμηνεία, δίνοντας έμφαση στην ιστορική ενσυναίσθηση και στην κατανόηση των κινήτρων των ιστορικών δρώντων.⁴⁸

Στο ψηφιακό περιβάλλον, η κριτική προσέγγιση των πηγών αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία. Η εύκολη πρόσβαση σε ιστορικό υλικό συνυπάρχει με την κυκλοφορία παραποιημένων εικόνων, αποσπασματικών πληροφοριών, συνωμοσιολογικών ερμηνειών και μορφών πολιτικής προπαγάνδας.⁴⁹ Η ιστορική εκπαίδευση καλείται, επομένως, να καλλιεργεί την ικανότητα των μαθητών να ελέγχουν την προέλευση μιας πληροφορίας, να αναγνωρίζουν τον δημιουργό και τον σκοπό μιας πηγής, να συγκρίνουν διαφορετικές μαρτυρίες και να διακρίνουν ανάμεσα στην τεκμηριωμένη ιστορική ερμηνεία και στη χειραγωγική χρήση του παρελθόντος.

Η εφαρμογή των παραπάνω αρχών συνδέεται άμεσα με τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Στις σύγχρονες προσεγγίσεις, ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί μόνο ως φορέας μετάδοσης ιστορικών γνώσεων, αλλά και ως σχεδιαστής μαθησιακών εμπειριών, διαμεσολαβητής της ιστορικής κατανόησης και συντονιστής της διερευνητικής διαδικασίας. Επιλέγει και πλαισιώνει τις πηγές, διατυπώνει κατάλληλα ιστορικά ερωτήματα, υποστηρίζει τη συνεργασία, βοηθά τους μαθητές να αιτιολογούν τις ερμηνείες τους και δημιουργεί συνθήκες ουσιαστικού διαλόγου. Η ιστοριογραφική προσέγγιση του Georges Duby, σύμφωνα με την οποία ο ιστορικός οφείλει να «εμφυσά ζωή» στην αφήγηση του παρελθόντος,⁵⁰ μπορεί να λειτουργήσει ενδεικτικά για τον παιδαγωγικό ρόλο της ιστορικής διδασκαλίας, υπό την έννοια της ενεργητικής ανασυγκρότησης του παρελθόντος μέσα από τις πηγές. Η μετατόπιση αυτή δεν συνεπάγεται υποβάθμιση της επιστημονικής του γνώσης. Αντίθετα, απαιτεί επαρκή γνώση τόσο του ιστορικού περιεχομένου όσο και των μεθόδων με τις οποίες συγκροτείται και διδάσκεται η ιστορική γνώση.

Η σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας προκρίνει, στο πλαίσιο αυτό, τη χρήση ερευνητικών και διερευνητικών δραστηριοτήτων, τη διαθεματική προσέγγιση, τη συνεργατική μάθηση και την αξιοποίηση πολυτροπικών και ψηφιακών πηγών. Η εικόνα, το μνημείο, ο χάρτης, η προφορική μαρτυρία και το ιστορικό αντικείμενο μπορούν να λειτουργήσουν ως

⁴⁸ Στο ίδιο, 25, 29.

⁴⁹ Στο ίδιο, 21, 28.

⁵⁰ Georges Duby, *Η Ιστορία συνεχίζεται*, Β, μετάφρ. Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου (Ολκός, 1995), 79.

αφετηρίες για την παρατήρηση, τη σύγκριση και τη διατύπωση ιστορικών υποθέσεων. Η χρήση τους, όμως, χρειάζεται να εντάσσεται σε σαφώς διατυπωμένα ερωτήματα και να συνοδεύεται από πληροφορίες για την προέλευση, το ιστορικό πλαίσιο και τα όρια κάθε πηγής.

Η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού προϋποθέτει αντίστοιχη ενίσχυση της αρχικής εκπαίδευσης και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής του ανάπτυξης. Η επιμόρφωση οφείλει να μην περιορίζεται στην παρουσίαση έτοιμων διδακτικών τεχνικών, αλλά να περιλαμβάνει ζητήματα ιστορικής επιστημολογίας, αξιοποίησης πηγών, σχεδιασμού ερευνητικών ερωτημάτων, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διαχείρισης αμφιλεγόμενων θεμάτων. Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης η συνεργασία ανάμεσα σε πανεπιστημιακά ιδρύματα, σχολικές μονάδες, αρχεία, μουσεία και πολιτιστικούς φορείς, ώστε η επιστημονική γνώση και το διαθέσιμο ιστορικό υλικό να μετατρέπονται σε παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες προτάσεις.⁵¹

Παράλληλα, η διδακτική καινοτομία χρειάζεται κατάλληλες θεσμικές προϋποθέσεις. Η ύπαρξη επαρκούς διδακτικού χρόνου, η πρόσβαση σε οργανωμένες συλλογές πηγών, η τεχνική υποστήριξη, η δυνατότητα εκπαιδευτικών επισκέψεων και η παιδαγωγική αυτονομία αποτελούν κρίσιμους παράγοντες. Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις, υπάρχει ο κίνδυνος οι νέες κατευθύνσεις να παραμείνουν σε επίπεδο θεωρητικών διακηρύξεων ή να εφαρμοστούν αποσπασματικά, χωρίς συνέχεια και συστηματική αποτίμηση.

Ο μετασχηματισμός της ιστορικής εκπαίδευσης δεν μπορεί, συνεπώς, να νοηθεί ως γραμμική διαδικασία άμεσης εφαρμογής μεταρρυθμιστικών αρχών. Αποτελεί σταδιακή εξέλιξη που απαιτεί ισορροπία ανάμεσα στις θεσμικές στοχεύσεις και στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης η οποία απαιτεί την ανάπτυξη σύνθετων δεξιοτήτων, όπως η διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων,⁵² η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στο πλαίσιο αυτό, η Τοπική Ιστορία αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο παιδαγωγικής εφαρμογής. Η εγγύτητα των μαθητών με τους τόπους, τα μνημεία και τις μνήμες της κοινότητάς τους μπορεί να υποστηρίξει τη διατύπωση αυθεντικών ιστορικών

⁵¹ Σακκά, 'Η αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία', 51.

⁵² Στο ίδιο, 43.

ερωτημάτων και να διευκολύνει τη σύνδεση της γενικής ιστορικής αφήγησης με το άμεσο περιβάλλον τους.

Η Τοπική Ιστορία δεν αντιμετωπίζεται, επομένως, ως συμπληρωματική συλλογή πληροφοριών ούτε ως εξιδανικευμένη αφήγηση για τον τόπο. Μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο εφαρμογής των αρχών της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας, μέσα από την κριτική εξέταση πηγών, την αναγνώριση διαφορετικών οπτικών και τη σύνδεση του τοπικού με ευρύτερες ιστορικές διαδικασίες. Πάνω σε αυτή την αντίληψη θεμελιώνεται και η εκπαιδευτική παρέμβαση που αναπτύσσεται στην παρούσα εργασία.

2. Η Τοπική Ιστορία: Έννοιες και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις

Το προηγούμενο κεφάλαιο ανέδειξε τις σύγχρονες κατευθύνσεις της Διδακτικής της Ιστορίας, καθώς και τις αντιφάσεις που εξακολουθούν να χαρακτηρίζουν τη σχολική ιστορική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της αναζήτησης περισσότερο διερευνητικών και συμμετοχικών μορφών μάθησης, η Τοπική Ιστορία προσφέρει ένα πρόσφορο πεδίο σύνδεσης της ιστορικής γνώσης με τον τόπο, την κοινότητα και τις εμπειρίες των μαθητών. Δεν αποτελεί, ωστόσο, από μόνη της λύση στους περιορισμούς της παραδοσιακής διδασκαλίας. Η παιδαγωγική της αξία εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο επιλέγονται και εξετάζονται οι πηγές, διατυπώνονται τα ιστορικά ερωτήματα και συνδέεται η τοπική περίπτωση με ευρύτερες ιστορικές διαδικασίες.

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί αρχικά την εννοιολογική και μεθοδολογική οριοθέτηση της Τοπικής Ιστορίας και εξετάζει τη σχέση της με τη Γενική Ιστορία, τη Μικροϊστορία, τη συλλογική μνήμη και τη Δημόσια Ιστορία. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ιστοριογραφική εξέλιξη του πεδίου, από την παλαιότερη σύνδεσή του με την τοπική λογιосύνη και τη συγκρότηση τοπικών και εθνικών ταυτοτήτων έως τη σύγχρονη αξιοποίησή του ως πεδίου ιστορικής έρευνας. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στις ιδεολογικές χρήσεις του τοπικού παρελθόντος και στους κινδύνους της εξιδανίκευσης, του τοπικισμού και της αναζήτησης μιας υποτιθέμενης αδιάλειπτης ιστορικής συνέχειας.

Η Τοπική Ιστορία δεν προσεγγίζεται, επομένως, ως μια ρομαντική ενασχόληση που αποσκοπεί αποκλειστικά στην καλλιέργεια της «αγάπης για τον τόπο». Αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ιστορικής διερεύνησης, κατά την οποία το οικείο περιβάλλον μετατρέπεται σε πεδίο διατύπωσης ερωτημάτων, αναζήτησης τεκμηρίων και συγκρότησης ερμηνειών. Το τοπικό βίωμα λειτουργεί ως αφετηρία και όχι ως τελικό όριο της έρευνας: η μικρή κλίμακα συνδέεται με ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διεργασίες, ενώ η προσωπική εγγύτητα προς τον τόπο συνδυάζεται με την αναγκαία κριτική απόσταση.

Τέλος, εξετάζονται οι δυνατότητες ένταξης της Τοπικής Ιστορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από διεθνείς πρακτικές και την ιστορική εξέλιξη της παρουσίας της στο ελληνικό σχολείο. Η ανάλυση αυτή διαμορφώνει το θεωρητικό υπόβαθρο για την παιδαγωγική και μεθοδολογική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών που αναπτύσσεται στα επόμενα κεφάλαια.

2.1 Εννοιολογική Οριοθέτηση και Μεθοδολογία

Η Τοπική Ιστορία αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο ιστορικής διερεύνησης, το οποίο προσεγγίζει το παρελθόν μέσα από τη συστηματική μελέτη ενός γεωγραφικά προσδιορισμένου τόπου και των ανθρώπινων δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν σε αυτόν. Παρότι για μεγάλο χρονικό διάστημα αντιμετωπίστηκε ως δευτερεύουσα σε σχέση με τη Γενική Ιστορία,⁵³ οι σύγχρονες ιστοριογραφικές εξελίξεις συνέβαλαν στην αναγνώρισή της ως αυτοτελούς πεδίου έρευνας.⁵⁴ Η σημασία της δεν περιορίζεται στη συγκέντρωση πληροφοριών για έναν συγκεκριμένο τόπο, αλλά έγκειται και στη δυνατότητά της να φωτίζει ευρύτερα ιστορικά φαινόμενα μέσα από την εξέταση τοπικών περιπτώσεων.⁵⁵

Η τοπική κλίμακα δεν πρέπει, επομένως, να συγχέεται με μια κλειστή ή απομονωμένη θεώρηση του παρελθόντος. Σύμφωνα με τον Serge Noiret, η σύγχρονη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας μπορεί να αποκτήσει μια «παγκοσμιο-τοπική» διάσταση,⁵⁶ καθώς το τοπικό παράδειγμα εντάσσεται σε ευρύτερα συγκριτικά και διεθνή πλαίσια. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούν να αναδειχθούν τόσο οι ιδιαιτερότητες μιας κοινότητας όσο και οι τρόποι με τους οποίους αυτή επηρεάστηκε από ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές μεταβολές.⁵⁷

Ο Paul Leuilliot επισημαίνει ότι η Τοπική Ιστορία δεν ταυτίζεται πάντοτε με την επαγγελματική ακαδημαϊκή ιστοριογραφία. Η ενασχόληση με το παρελθόν ενός τόπου μπορεί να προέρχεται από προσωπικό ενδιαφέρον, βιωματική σύνδεση και αίσθημα ευθύνης απέναντι στην ιστορική κληρονομιά μιας κοινότητας. Η εστίαση στο επιμέρους, η εξέταση διαφορετικών πτυχών της τοπικής ζωής και η ευελιξία ως προς την επιλογή του αντικειμένου μπορούν να συμβάλουν στην ανάδειξη της ιστορικής πολυπλοκότητας.⁵⁸ Η συμμετοχή τοπικών ερευνητών, συλλόγων και κατοίκων μπορεί επίσης να προσφέρει υλικό και μαρτυρίες που διαφορετικά θα παρέμεναν άγνωστα ή αναξιοποίητα.

⁵³ Pierre Goubert, 'Local History', *Daedalus* 100, τχ. 1 (1971): 119–21, JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/20023993>.

⁵⁴ Μαρία Ρεπούση, 'Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου', *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 112 (2000): 5, <https://dolihi.gr/wp-content/uploads/2011/03/topikes-stories-sto-sxoleio.pdf>.

⁵⁵ Goubert, 'Local History', 119–21.

⁵⁶ Serge Noiret, 'Υπάρχει τελικά Διεθνής Δημόσια Ιστορία';, στο *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα: χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Α, επιμέλ. Αντρέας Ανδρέου κ.ά. (Επίκεντρο, 2015), 53.

⁵⁷ Στο ίδιο, 54.

⁵⁸ Paul Leuilliot, 'Histoire locale et politique de l'histoire', *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 29, τχ. 1 (1974): 139–50, JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/27579201>.

Η βιωματική σύνδεση με τον τόπο δεν εξασφαλίζει, ωστόσο, από μόνη της την επιστημονική εγκυρότητα της έρευνας. Όταν η προσωπική εμπλοκή δεν συνοδεύεται από κριτική εξέταση των πηγών, υπάρχει ο κίνδυνος το τοπικό παρελθόν να εξιδανικεύεται ή να χρησιμοποιείται για την επιβεβαίωση προκαθορισμένων αντιλήψεων. Η βιωματική εγγύτητα χρειάζεται, επομένως, να συνδυάζεται με την αναγκαία ιστορική απόσταση. Το οικείο μπορεί να αποτελέσει αφετηρία της διερεύνησης, αλλά δεν πρέπει να λειτουργεί ως όριο της ερμηνείας.

Υπό αυτή την οπτική, η σχέση ανάμεσα στην Τοπική και στη Γενική Ιστορία δεν είναι ανταγωνιστική ούτε ιεραρχική. Πρόκειται για μια σχέση «αμοιβαίων και αναγκαίων ανταλλαγών», μέσα από την οποία οι δύο κλίμακες ιστορικής ανάλυσης μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται.⁵⁹ Η Γενική Ιστορία προσφέρει το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο ερμηνεύονται οι τοπικές εξελίξεις, ενώ η Τοπική Ιστορία παρέχει συγκεκριμένες περιπτώσεις που μπορούν να εμπλουτίσουν, να ελέγξουν ή ακόμη και να αμφισβητήσουν γενικεύσεις μεγάλης κλίμακας.⁶⁰ Η τοπική περίπτωση δεν αποτελεί απλή εικονογράφηση μιας ήδη διαμορφωμένης γενικής αφήγησης, αλλά μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο ελέγχου και αναθεώρησής της.

Η Τοπική Ιστορία συνδέεται επίσης με τη σχέση ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν. Τα ίχνη του παρελθόντος δεν μεταφέρονται αυτούσια στη σύγχρονη εποχή, αλλά επιλέγονται, ερμηνεύονται και αποκτούν νόημα μέσα από τις ανάγκες, τις αξίες και τα ερωτήματα του παρόντος. Οι κοινωνίες αναδιαμορφώνουν διαρκώς τη σχέση τους με το παρελθόν, αξιοποιώντας τα κατάλοιπά του στη συγκρότηση ταυτοτήτων και συλλογικών αναπαραστάσεων.⁶¹ Η Τοπική Ιστορία δεν επιδιώκει, συνεπώς, την αναπαραγωγή μιας υποτιθέμενης «αυθεντικής» και αμετάβλητης μνήμης, αλλά την κριτική διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους τα ιστορικά ίχνη διατηρούνται και νοηματοδοτούνται.

Κομβική είναι, στο πλαίσιο αυτό, η διάκριση ανάμεσα στη μνήμη και στην ιστορία. Η συλλογική μνήμη, σύμφωνα με τον Maurice Halbwachs, συγκροτείται κοινωνικά μέσα από κοινά πλαίσια αναφοράς και συμβάλλει στον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα ανακαλεί και ανακατασκευάζει το παρελθόν της.⁶² Η μνήμη χαρακτηρίζεται από επιλεκτικότητα και

⁵⁹ Ρεπούση, 'Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου', 5.

⁶⁰ Goubert, 'Local History', 118–20.

⁶¹ Χάρης Εξερτζόγλου, *Η Δημόσια Ιστορία - Μια Εισαγωγή* (Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, 2020), 41.

⁶² Maurice Halbwachs, *Τα Κοινωνικά Πλαίσια της Μνήμης*, μετάφρ. Ελευθερία Ζέη (Νεφέλη, 2013), οπισθόφυλλο.

μπορεί να περιλαμβάνει αναχρονισμούς, παραμορφώσεις, αποσιωπήσεις και μυθοποιήσεις. Η ιστορική έρευνα δεν απορρίπτει τη μνήμη ούτε την αντιμετωπίζει απλώς ως ανακριβή μαρτυρία. Την εξετάζει κριτικά ως πηγή που παρέχει πληροφορίες τόσο για το παρελθόν όσο και για τον τρόπο με τον οποίο αυτό γίνεται αντιληπτό και χρησιμοποιείται στο παρόν. Η ιστορία και η μνήμη διατηρούν, επομένως, διακριτές αλλά αλληλένδετες λειτουργίες.⁶³

Στο εκπαιδευτικό επίπεδο, η Τοπική Ιστορία μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα στην προσωπική εμπειρία, στη συλλογική μνήμη και στην επιστημονικά τεκμηριωμένη ιστορική γνώση. Η σύνδεση των μαθητών με οικείους τόπους, μνημεία και αφηγήσεις μπορεί να καταστήσει το αντικείμενο της Ιστορίας περισσότερο προσιτό και να ενισχύσει το ενδιαφέρον τους για τη διερεύνηση του παρελθόντος.⁶⁴ Η εγγύτητα αυτή δεν σημαίνει ότι οι μαθητές αποκτούν άμεση πρόσβαση στην ιστορική εμπειρία. Τους επιτρέπει, όμως, να έρθουν σε επαφή με υλικά και άυλα ίχνη της και να τα εξετάσουν μέσα από συγκεκριμένα ιστορικά ερωτήματα.⁶⁵

Η αξιοποίηση της μικρής κλίμακας παρουσιάζει συγγένειες με τη Μικροϊστορία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα δύο πεδία ταυτίζονται. Η μικροϊστορική προσέγγιση όπως επισημαίνει ο Πέτρος-Ιωσήφ Στανγκανέλλης (αναλύοντας τη σκέψη του Jacques Revel), δεν συνίσταται απλώς στη μείωση του μεγέθους του αντικειμένου, αλλά σε αλλαγή της κλίμακας και της οπτικής γωνίας της έρευνας. Η εντατική εξέταση μιας συγκεκριμένης περίπτωσης μπορεί να αποκαλύψει σχέσεις, αντιφάσεις και μηχανισμούς που δεν είναι εύκολα ορατοί στις μακροϊστορικές προσεγγίσεις.⁶⁶ Η αναλυτικότερη διάκριση ανάμεσα στην Τοπική Ιστορία και στη Μικροϊστορία εξετάζεται στην επόμενη ενότητα.

⁶³ Victor Skipp, 'Local History: A new definition and its implications Part 2', *The Local Historian* 14, τχ. 7 (1981): 396.

⁶⁴ Ρεπούση, 'Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου', 1.

⁶⁵ Γεώργιος Λεοντσίνης, 'Τοπική ιστορία και διδακτική της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση',

Χ.Χ.,

5,

https://www.academia.edu/1097547/_%CE%A4%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%94%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_

⁶⁶ Πέτρος-Ιωσήφ Στανγκανέλλης, 'Η μικροϊστορία, τα Annales, η κλίμακα: Απόκριση στον Κάρλο Γκίντζμπουργκ | Αυγή', Αυγή, 7 Απρίλιος 2013, https://www.avgi.gr/tehnas/47559_i-mikroistoria-ta-annales-i-klimaka-apokrisi-ston-karlo-gkintzmpourgk.

Η μεθοδολογική προσέγγιση του Victor Skipp αναδεικνύει τον διεπιστημονικό χαρακτήρα της Τοπικής Ιστορίας. Η μελέτη μιας τοπικής κοινωνίας μπορεί να αντλεί δεδομένα και εργαλεία από την τοπογραφία, τη δημογραφία, την οικονομική και κοινωνική ιστορία και την πολιτική ανάλυση.⁶⁷ Η συνδυαστική εξέταση αυτών των διαστάσεων επιτρέπει την κατανόηση των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον χώρο, στην οικονομία, στις κοινωνικές σχέσεις, στους θεσμούς και στην καθημερινή ζωή.⁶⁸ Η Τοπική Ιστορία μπορεί να οργανωθεί είτε ως συνολική μελέτη ενός τόπου είτε ως διερεύνηση μιας επιμέρους θεματικής, όπως ενός μνημείου, μιας οικογένειας, μιας επαγγελματικής ομάδας, ενός γεγονότος ή μιας κοινωνικής σύγκρουσης.⁶⁹

Η ελευθερία επιλογής θεμάτων και πηγών δεν σημαίνει απουσία μεθοδολογικών περιορισμών. Στη σχετική βιβλιογραφία έχουν επισημανθεί τρεις χαρακτηριστικοί κίνδυνοι: η εξιδανίκευση του τοπικού παρελθόντος, η υπεραπλούστευση της Γενικής Ιστορίας μέσω μεμονωμένων τοπικών παραδειγμάτων και η υπερβολική εστίαση στον «άσημο άνθρωπο» με τρόπο που αποσυνδέει την καθημερινή εμπειρία από τις ευρύτερες ιστορικές δομές και συγκρούσεις.⁷⁰ Οι κίνδυνοι αυτοί δεν αναιρούν την αξία της Τοπικής Ιστορίας, αλλά υπογραμμίζουν την ανάγκη συστηματικής επιλογής των πηγών, σαφούς διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων και σύνδεσης της μικρής με τη μεγάλη κλίμακα.

Όταν αξιοποιείται με κριτική μεθοδολογία και επιστημονική συνέπεια, η Τοπική Ιστορία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και στην κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στον τόπο και στις ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές. Η ενασχόληση με το οικείο περιβάλλον μπορεί να υποστηρίξει την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής οπτικής, βοηθώντας τους μαθητές να αντιληφθούν ότι οι σύγχρονες κοινωνίες αποτελούν προϊόν σύνθετων διαδικασιών συνέχειας, αλλαγής και αλληλεπίδρασης.⁷¹ Η παιδαγωγική της αξία εξαρτάται, επομένως, όχι απλώς από την επιλογή ενός τοπικού θέματος, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο αυτό μετατρέπεται σε αντικείμενο τεκμηριωμένης ιστορικής διερεύνησης.

⁶⁷ Skipp, 'Local History: A new definition and its implications Part 2', 393.

⁶⁸ Στο ίδιο, 395.

⁶⁹ Βαϊνά, *Θεωρητικό Πλαίσιο της Τοπικής Ιστορίας για τον Εικοστό Πρώτο Αιώνα*, 107.

⁷⁰ Στο ίδιο, 59,60,63,67.

⁷¹ Λεοντσίνης, 'Τοπική ιστορία και διδακτική της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση', 2.

2.2 Ιστοριογραφική εξέλιξη και Ιδεολογικές Χρήσεις

Η Τοπική Ιστορία έχει διανύσει μια σύνθετη πορεία, από τη σύνδεσή της με την τοπική λογισύνη και την ιστοριοδιφία έως την αναγνώρισή της ως συστηματικού πεδίου ιστορικής έρευνας. Στις πρώιμες μορφές της, η μελέτη του τοπικού παρελθόντος επικεντρωνόταν συνήθως στην καταγραφή γεγονότων, προσωπικοτήτων, μνημείων, παραδόσεων και γενεαλογιών που συνδέονταν με μια συγκεκριμένη κοινότητα. Οι σχετικές εργασίες συχνά αποσκοπούσαν στη διατήρηση της τοπικής μνήμης και στην ανάδειξη της ιστορικής ιδιαιτερότητας ενός τόπου, χωρίς να συγκροτούν πάντοτε ένα διακριτό και μεθοδολογικά οριοθετημένο ιστοριογραφικό πεδίο.⁷²

Η θέση της Τοπικής Ιστορίας επηρεάστηκε από την εδραίωση των εθνικών κρατών και τη συγκρότηση των εθνικών ιστοριογραφιών κατά τον 19ο αιώνα. Η ιστορική έρευνα οργανώθηκε σε μεγάλο βαθμό γύρω από την πολιτική ιστορία, τη δράση του κράτους, τις στρατιωτικές συγκρούσεις και τις προσωπικότητες που θεωρούνταν ότι διαμόρφωσαν την πορεία του έθνους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι τοπικές κοινωνίες και οι εμπειρίες της καθημερινής ζωής αντιμετωπίζονταν συχνά ως δευτερεύουσες σε σχέση με τη γενική εθνική αφήγηση. Το τοπικό παρελθόν αποκτούσε μεγαλύτερη σημασία όταν μπορούσε να ενταχθεί σε αυτή την αφήγηση και να λειτουργήσει ως επιμέρους τεκμήριο της ιστορικής συνέχειας και συνοχής του έθνους.

Η περιορισμένη ακαδημαϊκή αναγνώριση δεν σημαίνει ότι οι εργασίες των τοπικών λογίων και ιστοριοδιφών στερούνταν ιστορικής αξίας. Σε πολλές περιπτώσεις συνέβαλαν στη διάσωση εγγράφων, προφορικών παραδόσεων, επιγραφών, αντικειμένων και πληροφοριών που διαφορετικά θα μπορούσαν να έχουν χαθεί. Ωστόσο, η βιωματική σύνδεση με τον τόπο και η επιθυμία ανάδειξης της κοινότητας μπορούσαν να οδηγήσουν σε επιλεκτικές ή εξιδανικευτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Η τοπική αφήγηση κινδύνευε έτσι να επικεντρωθεί στην αρχαιότητα, στην ηρωική δράση ή στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα μιας περιοχής, υποβαθμίζοντας τις κοινωνικές αντιθέσεις, τις ιστορικές ασυνέχειες και τις επαφές με άλλους πληθυσμούς.

Η θέση της Τοπικής Ιστορίας μεταβλήθηκε ουσιαστικά κατά τον 20ό αιώνα, στο πλαίσιο της γενικότερης ανανέωσης της ιστοριογραφίας. Η Σχολή των *Annales*, η κοινωνική και οικονομική ιστορία και οι προσεγγίσεις της «Νέας Ιστορίας» διεύρυναν το αντικείμενο

⁷² https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM03267/Topiki_istoria_kai_didaktiki_tis_istorias.pdf

της ιστορικής έρευνας. Η προσοχή στράφηκε στις κοινωνικές δομές, στις νοοτροπίες, στην καθημερινή ζωή, στον υλικό πολιτισμό και στις εμπειρίες κοινωνικών ομάδων που δεν κατείχαν κεντρική θέση στην παραδοσιακή πολιτική ιστορία. Η μεταβολή αυτή δημιούργησε ευνοϊκότερες συνθήκες για τη μελέτη συγκεκριμένων κοινοτήτων, μικρότερων γεωγραφικών ενοτήτων και διαφορετικών όψεων της κοινωνικής εμπειρίας.

Η ουσιαστική αναβάθμιση της Τοπικής Ιστορίας συντελέστηκε κατά τον 20ό αιώνα μέσα από τις ανανεωτικές τάσεις της ιστοριογραφίας. Η Σχολή των Annales και το κίνημα της «Νέας Ιστορίας» διεύρυναν σημαντικά το αντικείμενο της ιστορικής έρευνας, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τα πολιτικά γεγονότα στις κοινωνικές δομές, τις νοοτροπίες, την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες των απλών ανθρώπων. Η ιστορική έρευνα άρχισε να στρέφεται προς μικρότερες κοινωνικές κλίμακες, αναγνωρίζοντας ότι η κατανόηση του παρελθόντος δεν προκύπτει μόνο μέσα από τις μεγάλες πολιτικές αφηγήσεις, αλλά και μέσα από τη μελέτη τοπικών κοινωνιών και συγκεκριμένων κοινοτήτων.

Η εξέλιξη αυτή ενισχύθηκε από την ανάπτυξη της Μικροϊστορίας κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980. Ιστορικοί όπως ο Carlo Ginzburg υποστήριξαν ότι η εντατική εξέταση ενός προσώπου, ενός γεγονότος ή μιας μικρής κοινότητας μπορεί να αποκαλύψει κοινωνικούς μηχανισμούς και πολιτισμικά συστήματα που δεν είναι εύκολα ορατά στις γενικές αφηγήσεις. Το «παράδειγμα των ενδείξεων» αναδεικνύει τη σημασία μικρών και φαινομενικά ασήμαντων τεκμηρίων, ενώ η έννοια του «εξαιρετικού φυσιολογικού» περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο μια ιδιαίτερη περίπτωση μπορεί να φωτίσει ευρύτερες ιστορικές συνθήκες.⁷³

Παρά τη συγγένειά τους ως προς τη μείωση της κλίμακας παρατήρησης, η Τοπική Ιστορία και η Μικροϊστορία δεν ταυτίζονται. Η Μικροϊστορία αποτελεί πρωτίστως αναλυτική στρατηγική: η κλίμακα μειώνεται προκειμένου να εξεταστεί με μεγαλύτερη ένταση ένα ιστορικό πρόβλημα και να επανεξεταστούν ευρύτερες ερμηνείες. Το αντικείμενό της δεν είναι υποχρεωτικά ένας τόπος, καθώς μπορεί να είναι ένα πρόσωπο, μια δίκη, ένα γεγονός ή ένα δίκτυο σχέσεων. Αντίθετα, η Τοπική Ιστορία ορίζεται κυρίως από τον γεωγραφικό προσδιορισμό του αντικειμένου της και μπορεί να εξετάζει συνολικά ή θεματικά την

⁷³ Σταγκανέλλης, 'Η μικροϊστορία, τα Annales, η κλίμακα: Απόκριση στον Κάρλο Γκίντςμπουργκ | Αυγή'.

ιστορική πορεία μιας κοινότητας. Η Τοπική Ιστορία μπορεί να αξιοποιεί τη μικροϊστορική αλλαγή κλίμακα, αλλά δεν αποτελεί για αυτόν τον λόγο Μικροϊστορία.⁷⁴

Η ανανέωση της Τοπικής Ιστορίας συνδέθηκε επίσης με το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την πολιτισμική κληρονομιά, τη συλλογική μνήμη και τη Δημόσια Ιστορία. Η μελέτη και παρουσίαση του τοπικού παρελθόντος δεν πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσα στα πανεπιστήμια, αλλά και σε μουσεία, αρχεία, ιστορικούς συλλόγους, πολιτιστικούς φορείς, χώρους μνήμης και ψηφιακά περιβάλλοντα. Μέσα από αυτές τις πρακτικές, οι τοπικές κοινότητες μπορούν να συμμετέχουν στη συλλογή, διατήρηση και ερμηνεία ιστορικού υλικού. Όπως επισημαίνει ο Χάρης Εξερτζόγλου, η Δημόσια Ιστορία σχετίζεται με τους τρόπους με τους οποίους το παρελθόν αναπαρίσταται και αξιοποιείται στο παρόν.⁷⁵

Η συμμετοχή των κοινοτήτων μπορεί να συμβάλει στη διάσωση ιστορικών τεκμηρίων και στην ανάδειξη εμπειριών που απουσιάζουν από τις κυρίαρχες αφηγήσεις. Δεν εξασφαλίζει, ωστόσο, από μόνη της την πολυπρισματικότητα ή την κριτική προσέγγιση. Η τοπική μνήμη αποτελεί πεδίο διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων, αξιών και συμφερόντων. Ορισμένα γεγονότα προβάλλονται ως καθοριστικά, ενώ άλλα υποβαθμίζονται ή αποσιωπώνται. Η Τοπική Ιστορία χρειάζεται, επομένως, να διερευνά όχι μόνο τι θυμάται μια κοινότητα, αλλά και πώς, γιατί και από ποιους διαμορφώνεται αυτή η μνήμη.

Η στενή σχέση του τοπικού παρελθόντος με τη συλλογική ταυτότητα εξηγεί και τις ιδεολογικές χρήσεις που αυτό μπορεί να αποκτήσει. Στο πλαίσιο της συγκρότησης των εθνικών κρατών, τοπικές ιστορικές αφηγήσεις αξιοποιήθηκαν συχνά για την ενίσχυση της εθνικής συνείδησης και τη σύνδεση συγκεκριμένων περιοχών με μια ευρύτερη εθνική ιστορία. Στον ελληνικό χώρο, το ενδιαφέρον για τις αρχαιότητες, τα τοπωνύμια, τις

⁷⁴ Προκειμένου, ωστόσο, να κατανοηθεί η επιστημονική βάση αυτού του πεδίου και να αποφευχθούν εννοιολογικές συγχύσεις, είναι απαραίτητο να οριοθετηθεί η Τοπική Ιστορία σε σχέση με τη Μικροϊστορία. Παρότι και τα δύο πεδία μοιράζονται το ενδιαφέρον για τη μικρή κλίμακα παρατήρησης, η ειδοποιός διαφορά τους έγκειται στην αφετηρία και τη στόχευσή τους. Η Μικροϊστορία (Microhistory) συνιστά πρωτίστως μια αναλυτική στρατηγική και μεθοδολογία, η οποία επιδιώκει να φωτίσει ευρύτερες κοινωνικές δομές μέσα από τη μελέτη ενός συγκεκριμένου "μικρο-συμβάντος" ή ενός δευτερεύοντος ιστορικού προσώπου (το "εξαιρετικό φυσιολογικό"). Αντίθετα, η Τοπική Ιστορία ορίζεται από τον γεωγραφικό προσδιορισμό του αντικειμένου της.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η Μικροϊστορία δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με τον "δικό μας" τόπο, καθώς το ερευνητικό της αντικείμενο μπορεί να εντοπίζεται σε οποιαδήποτε περιοχή, ανεξαρτήτως έκτασης, αρκεί να προσφέρεται για μια "πυκνή περιγραφή". Παράλληλα, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι ούτε η Τοπική Ιστορία ούτε η Μικροϊστορία αποτελούν απλούς "υποκλάδους" ή "παρακλάδια" της Γενικής Ιστορίας. Δεν λειτουργούν ως υπάλληλες μικρογραφίες της εθνικής αφήγησης, αλλά ως αυτόνομα γνωστικά πεδία που αναθεωρούν τις παραδοσιακές ιεραρχήσεις. Η σχέση τους με τη "μεγάλη" ιστορία είναι διαλεκτική: η μικρή κλίμακα δεν έρχεται να επιβεβαιώσει το γενικό κανόνα, αλλά συχνά να τον αμφισβητήσει, αναδεικνύοντας τις αποκλίσεις, τις ιδιαιτερότητες και την πολυπλοκότητα της ιστορικής πραγματικότητας.

⁷⁵ Εξερτζόγλου, *Η Δημόσια Ιστορία - Μια Εισαγωγή*, 19.

τοπικές παραδόσεις και τη γλωσσική συνέχεια συνδέθηκε, σε ορισμένες περιπτώσεις, με την προσπάθεια τεκμηρίωσης της ελληνικότητας περιοχών εντός και εκτός των συνόρων του νεοσύστατου κράτους.

Οι πρακτικές αυτές στηρίζονταν συχνά στην αναζήτηση μιας αδιάλειπτης ιστορικής συνέχειας από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή. Η προσέγγιση αυτή μπορούσε να αναδείξει σημαντικά στοιχεία της ιστορικής κληρονομιάς ενός τόπου, αλλά ταυτόχρονα κινδύνευε να υποβαθμίσει περιόδους αλλαγής, μετακινήσεις πληθυσμών, πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και εμπειρίες ομάδων που δεν εντάσσονταν εύκολα στην κυρίαρχη αφήγηση. Η κριτική Τοπική Ιστορία δεν απορρίπτει τη σχέση του τόπου με τις συλλογικές ταυτότητες, αλλά εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο αυτές συγκροτούνται, μεταβάλλονται και χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές ιστορικές συνθήκες.

Η σύγχρονη ιστοριογραφία αντιμετωπίζει με επιφύλαξη τις χρήσεις της Τοπικής Ιστορίας που αποσκοπούν στην επιβεβαίωση προκαθορισμένων ιδεολογικών θέσεων. Η τοπική έρευνα μπορεί να αναδείξει την πολυπλοκότητα, την ετερογένεια και τις αντιφάσεις του παρελθόντος, εφόσον εξετάζει διαφορετικές κατηγορίες πηγών και λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες πολλών κοινωνικών ομάδων. Αντί να παρουσιάζει την κοινότητα ως μια διαχρονικά ενιαία και αμετάβλητη οντότητα, μπορεί να διερευνά τις κοινωνικές συγκρούσεις, τις σχέσεις εξουσίας, τις πολιτισμικές ανταλλαγές και τις μεταβολές που διαμόρφωσαν την ιστορική της πορεία.

Η Τοπική Ιστορία δεν μένει, ωστόσο, έξω από το πεδίο της επιστημονικής κριτικής. Η εστίαση σε μικρής κλίμακας φαινόμενα μπορεί να οδηγήσει σε αποσπασματικές ή ανεκδοτολογικές αφηγήσεις, όταν δεν συνδέεται με σαφώς διατυπωμένα ιστορικά ερωτήματα. Αντίστοιχα, η συγκέντρωση λεπτομερειών για πρόσωπα και γεγονότα δεν συνιστά από μόνη της ιστορική ερμηνεία. Απαραίτητη είναι η σύνδεση των τοπικών δεδομένων με τα ευρύτερα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Οι επιφυλάξεις αυτές δεν αναιρούν τη σημασία του πεδίου. Υπογραμμίζουν ότι η επιστημονική και παιδαγωγική αξία της Τοπικής Ιστορίας εξαρτάται από τη μεθοδολογική της συγκρότηση. Η συστηματική επιλογή και διασταύρωση των πηγών, η κριτική προσέγγιση της συλλογικής μνήμης και η σύνδεση της τοπικής με την ευρύτερη ιστορική

κλίμακα μπορούν να μετατρέψουν το τοπικό παράδειγμα σε εργαλείο κατανόησης σύνθετων ιστορικών φαινομένων.

Η εξέλιξη της Τοπικής Ιστορίας δημιούργησε, τέλος, νέες δυνατότητες για την εκπαιδευτική αξιοποίησή της. Η μελέτη συγκεκριμένων τόπων και κοινοτήτων, η επαφή με αυθεντικά τεκμήρια και η ανάδειξη πολλαπλών εμπειριών συνδέονται με τις σύγχρονες αρχές της Διδακτικής της Ιστορίας. Η Τοπική Ιστορία μπορεί έτσι να λειτουργήσει όχι απλώς ως μέσο γνωριμίας με το παρελθόν μιας περιοχής, αλλά ως πεδίο ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και διερεύνησης ευρύτερων ιστορικών διαδικασιών μέσα από το οικείο περιβάλλον των μαθητών.

2.3. Η Τοπική Ιστορία στην Εκπαίδευση

Η ένταξη της Τοπικής Ιστορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποσκοπεί απλώς στη μετάδοση πληροφοριών για πρόσωπα, γεγονότα και μνημεία ενός τόπου. Βασική της επιδίωξη είναι να εξοικειώσει τους μαθητές με τη διαδικασία της ιστορικής διερεύνησης, αξιοποιώντας το τοπικό περιβάλλον ως πεδίο διατύπωσης ερωτημάτων, αναζήτησης πηγών και συγκρότησης τεκμηριωμένων ερμηνειών. Με αυτή την έννοια, η Τοπική Ιστορία συνδέεται με τις σύγχρονες αρχές της Διδακτικής της Ιστορίας, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή, στην κριτική εξέταση των τεκμηρίων και στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.

Σύμφωνα με τη Hilda Kean, η Δημόσια και Τοπική Ιστορία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως έτοιμα προϊόντα προς κατανάλωση, αλλά ως διαδικασίες κατά τις οποίες οι άνθρωποι συμμετέχουν ενεργά στη διερεύνηση και παρουσίαση της δικής τους ιστορίας.⁷⁶ Στο σχολικό περιβάλλον, η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στους μαθητές να υπερβούν τον ρόλο του αποδέκτη μιας προκατασκευασμένης αφήγησης. Καλούνται να αναζητήσουν ιστορικό υλικό, να διατυπώσουν ερωτήματα, να συγκρίνουν διαφορετικές πηγές και να αιτιολογήσουν τις ερμηνείες τους. Η συμμετοχή τους δεν σημαίνει ότι μπορούν να κατασκευάζουν αυθαίρετα οποιαδήποτε εκδοχή του παρελθόντος, αλλά ότι μαθαίνουν να συγκροτούν ερμηνείες οι οποίες ελέγχονται από τα διαθέσιμα τεκμήρια.

⁷⁶ Hilda Kean και Paul Martin, επιμ., *The Public History Reader*, Routledge Readers in History (Routledge, Taylor & Francis Group, 2013), xiii, xv.

Η Τοπική Ιστορία προσφέρει πρόσφορο πεδίο για την εφαρμογή διερευνητικών και μαθητοκεντρικών πρακτικών. Μνημεία, κτίρια, χάρτες, φωτογραφίες, αντικείμενα, αρχειακά έγγραφα, τοπωνύμια και προφορικές μαρτυρίες μπορούν να αποτελέσουν αφετηρίες ιστορικής έρευνας. Η επαφή με αυτές τις πηγές βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν ότι η ιστορική γνώση δεν προκύπτει από την απλή συγκέντρωση πληροφοριών, αλλά από τη διατύπωση ερωτημάτων, την αξιολόγηση της προέλευσης και της αξιοπιστίας των πηγών, τη μεταξύ τους σύγκριση και την ένταξή τους στο κατάλληλο ιστορικό πλαίσιο.

Η χρήση τοπικών πηγών παρουσιάζει το πλεονέκτημα ότι συνδέεται με χώρους και στοιχεία τα οποία οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν στο καθημερινό τους περιβάλλον. Ένα κτίριο, μια γέφυρα, ένα κάστρο ή ένα τοπωνύμιο παύει να αποτελεί απλώς ένα γνώριμο σημείο του τοπίου και μετατρέπεται σε αντικείμενο ιστορικής διερεύνησης. Η εξοικείωση με τον τόπο μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να διευκολύνει την προσέγγιση αφηρημένων ιστορικών εννοιών. Δεν εξασφαλίζει, ωστόσο, αυτομάτως και την ιστορική κατανόηση. Το οικείο χρειάζεται να αποστασιοποιηθεί από τις αυτονόητες ή οικογενειακά μεταδιδόμενες ερμηνείες και να εξεταστεί με τα εργαλεία της ιστορικής έρευνας.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορούν να καλλιεργηθούν βασικές διαστάσεις της ιστορικής σκέψης. Οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν ποιος δημιούργησε μια πηγή, πότε, για ποιον σκοπό και σε ποιο κοινωνικό ή πολιτικό πλαίσιο. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν ότι διαφορετικές πηγές μπορεί να παρουσιάζουν διαφορετικές οπτικές και ότι η απλή διαφωνία μεταξύ τους δεν καθιστά όλες τις ερμηνείες ισοδύναμες. Η αξιολόγηση των τεκμηρίων, η σύγκριση των πληροφοριών και η αιτιολόγηση των συμπερασμάτων αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ιστορικού γραμματισμού.

Η παρατήρηση του τοπικού περιβάλλοντος προσφέρει επίσης δυνατότητες διερεύνησης της συνέχειας και της αλλαγής. Οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν πώς μεταβλήθηκε η χρήση ενός κτιρίου, η μορφή ενός οικισμού, η λειτουργία ενός δημόσιου χώρου ή η οικονομική ζωή μιας κοινότητας. Παράλληλα, μπορούν να αναζητήσουν τις αιτίες αυτών των μεταβολών και να συνδέσουν το τοπικό παράδειγμα με ευρύτερες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις. Η Τοπική Ιστορία λειτουργεί έτσι ως αφετηρία για τη μετάβαση από το συγκεκριμένο και οικείο προς γενικότερα ιστορικά ερωτήματα.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η δυνατότητα ανάπτυξης ιστορικής οπτικής. Μέσα από τη μελέτη ανθρώπων που έζησαν στον ίδιο τόπο σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν διαφορετικούς τρόπους ζωής, αξίες, αντιλήψεις και περιορισμούς. Η προσέγγιση αυτή δεν πρέπει να συγχέεται με τη συναισθηματική ταύτιση ούτε με την πεποίθηση ότι οι μαθητές μπορούν να «βιώσουν» την εμπειρία των ανθρώπων του παρελθόντος. Στόχος είναι να κατανοήσουν τις πράξεις και τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων μέσα στο ιδιαίτερο πλαίσιο της εποχής τους, αποφεύγοντας τις αναχρονιστικές κρίσεις και τις απλουστευτικές διακρίσεις ανάμεσα σε «καλούς» και «κακούς».

Η Τοπική Ιστορία προσφέρει, παράλληλα, σημαντικές δυνατότητες διαθεματικής και βιωματικής μάθησης. Η χαρτογράφηση ιστορικών διαδρομών μπορεί να συνδέσει την Ιστορία με τη Γεωγραφία, η επεξεργασία προφορικών μαρτυριών με τη Γλώσσα, η μελέτη της αρχιτεκτονικής και των αντικειμένων με τις Τέχνες, ενώ η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων μπορεί να αξιοποιήσει εργαλεία των Ψηφιακών Τεχνολογιών. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες, η τοπική ιστορία και μνήμη αποκτούν ενεργό παρουσία στο παρόν και μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών.⁷⁷

Η συναισθηματική εμπλοκή λειτουργεί ως κίνητρο για τη διερεύνηση και όχι ως υποκατάστατο της ιστορικής τεκμηρίωσης. Οι επισκέψεις σε μνημεία και μουσεία, οι ιστορικοί περίπατοι, οι συνεντεύξεις και η εργασία με τοπικά αρχεία μεταφέρουν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας πέρα από τα όρια της σχολικής αίθουσας. Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία μπορεί να απομακρυνθεί από την αποκλειστική εξάρτηση από το εγχειρίδιο και τη συνεχή λήψη σημειώσεων,⁷⁸ μετατρέποντας την κοινότητα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον ιστορικής μάθησης.

Οι δυνατότητες αυτές διευρύνονται μέσα από τις ψηφιακές τεχνολογίες. Ψηφιοποιημένα αρχεία, συλλογές φωτογραφιών, διαδικτυακά μουσεία, διαδραστικοί χάρτες και εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας επιτρέπουν την πρόσβαση σε υλικό που δεν είναι πάντοτε διαθέσιμο στη σχολική τάξη. Οι μαθητές μπορούν επίσης να δημιουργήσουν

⁷⁷ Noiret, 'Υπάρχει τελικά Διεθνής Δημόσια Ιστορία', 56.

⁷⁸ Semih Aktekin, 'The Place and Importance of Local History in the Secondary History Education (Ortaöğretim Tarih Eğitiminde Yerel Tarihin Yeri ve Önemi)', *Journal of Theory and Practice in Education* 6, τχ. 1 (2010): 91, https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63299?fbclid=IwAR1BE2jC9IQvffe9_qLVPVQnFGwl4B1gmEz0p26Ev-W6AcvVK4AUqrjZu-U.

ψηφιακές εκθέσεις, χάρτες, podcasts ή αφηγήσεις για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους. Η χρήση των ψηφιακών εργαλείων χρειάζεται, ωστόσο, να συνοδεύεται από έλεγχο της προέλευσης, της αξιοπιστίας και των όρων χρήσης του υλικού, ώστε η τεχνολογική εξοικείωση να συνδέεται με τον ιστορικό και ψηφιακό γραμματισμό.

Η παιδαγωγική αξία της Τοπικής Ιστορίας δεν βρίσκεται, επομένως, μόνο στο περιεχόμενό της, αλλά κυρίως στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η μαθησιακή διαδικασία. Η θέση ότι η Τοπική Ιστορία πρέπει να «γίνεται» και όχι απλώς να «μαθαίνεται» υπογραμμίζει τη σημασία της ενεργού έρευνας και της συμμετοχής των μαθητών. Στο πλαίσιο μιας «συμμετοχικής ιστορικής κουλτούρας», όπως την ονομάζει ο Robert Archibald, οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι η ιστορική γνώση δεν παράγεται αποκλειστικά από ειδικούς και δεν αφορά μόνο μακρινά γεγονότα, αλλά συνδέεται και με τις εμπειρίες, τις μνήμες και τα τεκμήρια των κοινοτήτων στις οποίες ζουν.⁷⁹

Η συμμετοχή αυτή δεν καταργεί τη διαφορά ανάμεσα στην επιστημονική ιστορική έρευνα και στην προσωπική ή συλλογική μνήμη. Αντίθετα, δημιουργεί την ευκαιρία να γίνει η διάκριση αυτή κατανοητή μέσα από την πράξη. Όταν αξιοποιείται με σαφή ιστορικά ερωτήματα, κατάλληλες πηγές και κριτική μεθοδολογία, η Τοπική Ιστορία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, της τεκμηριωμένης ερμηνείας και της ενεργού μαθητικής συμμετοχής. Για τον λόγο αυτό, αποτελεί γόνιμο πεδίο σχεδιασμού εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που συνδέουν τη σχολική Ιστορία με το τοπικό περιβάλλον και τη Δημόσια Ιστορία.

2.3.1. Διεθνείς Εκπαιδευτικές Πρακτικές

Η αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας στην εκπαίδευση συναντάται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, χωρίς να ακολουθεί παντού ένα ενιαίο μοντέλο. Ο βαθμός θεσμικής της ένταξης, οι θεματικές που επιλέγονται και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται διαφοροποιούνται ανάλογα με τη δομή των Προγραμμάτων Σπουδών και τις ιστορικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε κοινωνίας. Κοινός προσανατολισμός πολλών σχετικών προσεγγίσεων είναι η σύνδεση της σχολικής γνώσης με το βιωμένο περιβάλλον των μαθητών και η αξιοποίηση του τοπικού παραδείγματος για την κατανόηση ευρύτερων ιστορικών διαδικασιών.

⁷⁹ Kean και Martin, *The Public History Reader*, xv.

Στην Αγγλία, το Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τη μελέτη σημαντικών γεγονότων, προσώπων και τόπων της άμεσης περιοχής των μαθητών, καθώς και την εκπόνηση μελέτης Τοπικής Ιστορίας.⁸⁰ Παράλληλα, θέτει ως γενικό στόχο την κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στην τοπική, την περιφερειακή, την εθνική και την παγκόσμια Ιστορία. Η Τοπική Ιστορία δεν αντιμετωπίζεται, επομένως, ως απομονωμένη ενότητα, αλλά ως κλίμακα διερεύνησης που μπορεί να συνδεθεί με τη μελέτη της συνέχειας και της αλλαγής, της αιτίας και της συνέπειας και της ιστορικής σημαντικότητας.

Η μελέτη μπορεί να οργανωθεί γύρω από ένα ιστορικό κτίριο, μια τοποθεσία, ένα πρόσωπο, μια κοινωνική ή οικονομική δραστηριότητα και τις μεταβολές που παρατηρούνται σε μια κοινότητα κατά τη διάρκεια του χρόνου. Επιδιώκεται η σύνδεση της τοπικής με την περιφερειακή, την εθνική και την παγκόσμια ιστορία, καθώς και η εξοικείωση των μαθητών με τις μεθόδους της ιστορικής διερεύνησης. Στην Ουαλία, το πρόγραμμα των Ανθρωπιστικών Επιστημών συνδέει την τοπική, την ουαλική και την παγκόσμια ιστορία. Ιδιαίτερη θέση κατέχει η έννοια του *cynefin*, η οποία αναφέρεται στη σύνθετη σχέση του ατόμου με τον τόπο, την κοινότητα, την πολιτισμική κληρονομιά και τα διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία αισθάνεται ότι ανήκει.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η Τοπική Ιστορία κατέχει ιδιαίτερα σημαντική θέση στο πρόγραμμα σπουδών της Ιστορίας. Η μελέτη τοπικών μνημείων, ιστορικών τοποθεσιών και κοινοτικών αρχείων λειτουργεί ως αφετηρία για την κατανόηση ευρύτερων ιστορικών εξελίξεων. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν πρωτογενείς πηγές, να διατυπώνουν ιστορικά ερωτήματα και να αναπτύσσουν τεκμηριωμένες ερμηνείες. Ιδιαίτερα στην Ουαλία, η έννοια του *cynefin*, που αναφέρεται στη βαθιά σχέση του ατόμου με τον τόπο και την κοινότητά του, έχει ενσωματωθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα, αναδεικνύοντας τη σημασία της τοπικής εμπειρίας στη μαθησιακή διαδικασία.⁸¹

Η σημασία του *cynefin* δεν περιορίζεται στην καλλιέργεια συναισθηματικού δεσμού με τον τόπο. Μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο διαφορετικές κοινωνικές ομάδες βίωσαν και διαμόρφωσαν τον ίδιο χώρο. Η προσέγγιση

⁸⁰ <https://www.localhistoryhub.org.uk/local-history-and-the-curriculum>

⁸¹ Department for Education, *National Curriculum in England: History Programmes of Study—Key Stages 1 and 2* (2013), 2–5, [GOV.UK](https://gov.uk); Welsh Government, “Humanities: Designing Your Curriculum,” *Hwb—Curriculum for Wales*, ημερομηνία πρόσβασης 15 Απριλίου 2026, <https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales/humanities/designing-your-curriculum/>.

αυτή επιδιώκει να συνδέσει την τοπική εμπειρία με την ιστορία της Ουαλίας και του κόσμου, αποφεύγοντας την παρουσίαση της κοινότητας ως απομονωμένης και πολιτισμικά ομοιογενούς. Ταυτόχρονα, αναδεικνύει την ανάγκη συμπερίληψης εμπειριών και ιστοριών που μπορεί να μην κυριαρχούν στην επίσημη τοπική μνήμη.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η Τοπική Ιστορία εντάσσεται κυρίως στο πλαίσιο των Social Studies και αξιοποιείται ως μέσο κατανόησης της πολυπολιτισμικής σύνθεσης της αμερικανικής κοινωνίας. Η μελέτη τοπικών κοινοτήτων, μεταναστευτικών ομάδων και κοινωνικών κινημάτων επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν τις εμπειρίες συγκεκριμένων ανθρώπων με ευρύτερα ιστορικά και κοινωνικά ζητήματα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται τα τελευταία χρόνια στη διερεύνηση των λεγόμενων *hard histories*, δηλαδή θεμάτων που αφορούν τη δουλεία, τον ρατσισμό, τις διακρίσεις και άλλες δύσκολες πτυχές του παρελθόντος.

Σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες παρατηρούνται διαφορετικές προσεγγίσεις. Στη Γαλλία, η Τοπική Ιστορία λειτουργεί συχνά συμπληρωματικά προς τη διδασκαλία της εθνικής ιστορίας, ενώ στην Ισπανία αξιοποιείται για την ανάδειξη της πολιτισμικής πολυμορφίας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των αυτόνομων περιφερειών. Παράλληλα, διεθνείς οργανισμοί όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης υπογραμμίζουν τη σημασία της τοπικής κληρονομιάς για την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης, της ιστορικής πολυπρισματικότητας και της ενεργού πολιτειότητας.

Σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η Τοπική Ιστορία εντάσσεται σε ευρύτερα προγράμματα κοινωνικών σπουδών, εκπαίδευσης για την πολιτειότητα, μουσειακής αγωγής ή μάθησης που βασίζεται στον τόπο. Συχνές πρακτικές αποτελούν η προφορική ιστορία, η χαρτογράφηση ιστορικών διαδρομών, η μελέτη οικογενειακών και κοινοτικών αρχείων, η συνεργασία με μουσεία και η δημιουργία ψηφιακών εκθέσεων. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες, οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν πώς ευρύτερα φαινόμενα, όπως η μετανάστευση, η οικονομική αλλαγή, οι κοινωνικές ανισότητες και οι πολιτικές συγκρούσεις, εκδηλώθηκαν σε μια συγκεκριμένη κοινότητα.

Η διερεύνηση του τοπικού παρελθόντος μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την προσέγγιση δύσκολων ή αμφιλεγόμενων ιστορικών θεμάτων. Μνημεία, ονομασίες δρόμων, χώροι μνήμης και τοπικές αφηγήσεις μπορούν να αποκαλύψουν διαφορετικές προσλήψεις του παρελθόντος και να αποτελέσουν αφετηρία συζήτησης για ζητήματα

αποκλεισμού, ανισότητας, βίας ή κοινωνικής σύγκρουσης. Η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτών των θεμάτων χρειάζεται να στηρίζεται σε κατάλληλες πηγές και να αποφεύγει τόσο την ηθικολογική απλοποίηση όσο και τη συναισθηματικά φορτισμένη αναπαραγωγή της μνήμης.

Οι διεθνείς πρακτικές αναδεικνύουν επίσης τη σημασία της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινότητα. Τοπικά αρχεία, βιβλιοθήκες, μουσεία, πολιτιστικοί φορείς και κάτοικοι μπορούν να προσφέρουν ιστορικό υλικό και διαφορετικές μαρτυρίες. Η συνεργασία αυτή δεν σημαίνει ότι κάθε κοινοτική αφήγηση γίνεται αποδεκτή ως ιστορικά έγκυρη. Οι προφορικές μαρτυρίες και οι τοπικές μνήμες χρειάζεται να εξετάζονται κριτικά, να συγκρίνονται με άλλες πηγές και να εντάσσονται στο ιστορικό τους πλαίσιο.

Παράλληλα, η Τοπική Ιστορία δεν είναι από τη φύση της περισσότερο δημοκρατική, συμπεριληπτική ή πολυπρισματική. Αν περιοριστεί στην προβολή τοπικών ηρώων και επιτευγμάτων, μπορεί να αναπαράγει εξιδανικευτικές αφηγήσεις και να αποσιωπήσει κοινωνικές συγκρούσεις ή εμπειρίες ομάδων που δεν κατέχουν κεντρική θέση στη συλλογική μνήμη. Η εκπαιδευτική της αξία εξαρτάται από το κατά πόσο επιτρέπει τη διατύπωση ανοιχτών ιστορικών ερωτημάτων, την εξέταση διαφορετικών πηγών και τη σύνδεση της τοπικής περίπτωσης με ευρύτερα ιστορικά συμφραζόμενα.

Οι διεθνείς εμπειρίες δεν μπορούν να μεταφερθούν αυτούσιες από ένα εκπαιδευτικό σύστημα σε άλλο. Μπορούν, όμως, να προσφέρουν χρήσιμες αρχές για τον σχεδιασμό αντίστοιχων παρεμβάσεων: σύνδεση διαφορετικών ιστοριών απαιτείται για την αποφυγή του τοπικισμού και της εξιδανίκευσης. Η σύνδεση των μαθητών με τον τόπο τους δεν πρέπει να οδηγεί στην παρουσίαση της κοινότητας με τρόπο μονοπρισματικό ή συναισθηματικό. Όλα αυτά τα επιτυχημένα παραδείγματα, πρέπει να προσαρμόζονται δημιουργικά στις δυνατότητες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού σχολείου.

2.3.2. Η Τοπική Ιστορία στην Ελλάδα

Η πορεία της Τοπικής Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση συνδέεται στενά με τις ευρύτερες μορφωτικές και ιδεολογικές επιδιώξεις του σχολείου και, ιδιαίτερα, με τον ρόλο που αποδόθηκε στη διδασκαλία της Ιστορίας για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας. Για μεγάλο χρονικό διάστημα, το ενδιαφέρον για το τοπικό παρελθόν επικεντρωνόταν κυρίως στην ανάδειξη της συμβολής κάθε περιοχής στην εθνική ιστορία.

Η τοπική περίπτωση λειτουργούσε έτσι περισσότερο ως επιμέρους τεκμήριο της κεντρικής εθνικής αφήγησης και λιγότερο ως αυτοτελές πεδίο ιστορικής διερεύνησης.

Οι πρώτες σχετικές αναφορές εντοπίζονται ήδη στα πρώτα χρόνια του ελληνικού κράτους. Χαρακτηριστική είναι η προτροπή του Παπαφλέσσα το 1825 για τη συλλογή αρχαιοτήτων και τοπικών τεκμηρίων στα σχολεία, με σκοπό τη διαφύλαξη του ιστορικού υλικού και την ενίσχυση της σύνδεσης των μαθητών με το εθνικό παρελθόν. Η τάση αυτή ενισχύθηκε κατά τον 20ό αιώνα μέσα από το μάθημα της Πατριδογνωσίας, το οποίο εισήχθη στα Δημοτικά Σχολεία το 1913. Η διδασκαλία ακολουθούσε επαγωγική πορεία, ξεκινώντας από την οικογένεια, το σχολείο και το άμεσο περιβάλλον των μαθητών και καταλήγοντας στην ευρύτερη πατρίδα. Το τοπικό στοιχείο αξιοποιούνταν, επομένως, κυρίως ως μέσο ηθικής και εθνικής διαπαιδαγώγησης.

Κατά τις επόμενες δεκαετίες, στοιχεία του τοπικού περιβάλλοντος εντάχθηκαν σε γνωστικά αντικείμενα όπως η Πατριδογνωσία, η Γεωγραφία και, αργότερα, η Μελέτη Περιβάλλοντος. Οι μαθητές έρχονταν σε επαφή με τοπικά μνημεία, ήθη, έθιμα, σημαντικά πρόσωπα και γεγονότα. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή παρέμενε συχνά περιγραφική και πληροφοριακή. Η έμφαση δινόταν περισσότερο στη γνωριμία με τον τόπο και λιγότερο στη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, στην κριτική αξιοποίηση πρωτογενών πηγών και στη σύνδεση της τοπικής περίπτωσης με ευρύτερες ιστορικές διαδικασίες.

Η πιο ουσιαστική ανανέωση του πεδίου άρχισε να διαφαίνεται κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα, όταν οι εξελίξεις στη Διδακτική της Ιστορίας ανέδειξαν τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των μαθητών, της εργασίας με ιστορικές πηγές και της ανάπτυξης δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης. Στο πλαίσιο αυτό, υλοποιήθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα και ερευνητικές πρωτοβουλίες που επιχείρησαν να αποδεσμεύσουν την Τοπική Ιστορία από την απλή καταγραφή τοπικών γεγονότων και να την αξιοποιήσουν ως πεδίο συστηματικής διερεύνησης.

Σημαντικές δυνατότητες δημιουργήθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 2000 με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), το οποίο ενίσχυσε τη διαθεματική προσέγγιση και την εκπόνηση σχεδίων εργασίας. Η Ευέλικτη Ζώνη προσέφερε επίσης, στις τάξεις στις οποίες προβλεπόταν, χρόνο για προγράμματα που μπορούσαν να αξιοποιήσουν το τοπικό περιβάλλον, τις προφορικές μαρτυρίες, τα μνημεία, τα αρχεία και άλλες κατηγορίες ιστορικών πηγών. Οι δυνατότητες αυτές

συνέβαλαν στη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα, χωρίς όμως να εξασφαλίζουν αυτομάτως την εφαρμογή μιας μεθοδολογικά συγκροτημένης προσέγγισης της Τοπικής Ιστορίας.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η Τοπική Ιστορία αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως εργαλείο ανάπτυξης ιστορικής σκέψης, κριτικής διερεύνησης και σύνδεσης της σχολικής γνώσης με την εμπειρία των μαθητών. Παρά τη θεσμική αυτή αναγνώριση, εξακολουθούν να υπάρχουν δυσκολίες που σχετίζονται με την περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την έλλειψη οργανωμένου εκπαιδευτικού υλικού και τη συχνή αντιμετώπιση της Τοπικής Ιστορίας ως απλού σχεδίου εργασίας και όχι ως ολοκληρωμένης ερευνητικής προσέγγισης.

Στη σημερινή θεσμική πραγματικότητα, η Τοπική Ιστορία περιλαμβάνεται στις επίσημες κατευθύνσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Τόσο το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για την Ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο (ΦΕΚ Β' 1963/2021) όσο και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ Β' 507/2023) προβλέπουν την εξοικείωση των μαθητών με την ιστορία του τόπου τους και τη σύνδεση της τοπικής με την ευρύτερη ιστορική κλίμακα. Η Τοπική Ιστορία δεν αποτελεί αυτοτελές μάθημα, αλλά μπορεί να εντάσσεται στο υπάρχον μάθημα της Ιστορίας, στη Γεωγραφία, σε διαθεματικές δραστηριότητες και σε δράσεις που συνδέονται με την ενεργό πολιτειότητα. Τη διάκριση αυτή αποσαφηνίζει ο επίσημος οδηγός του ΙΕΠ.⁸²

Η αναφορά στην Ευέλικτη Ζώνη χρειάζεται, επομένως, ιστορική και θεσμική ακρίβεια. Η Ευέλικτη Ζώνη μπορεί να αναφερθεί ως σημαντικό προηγούμενο για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, αλλά δεν πρέπει να παρουσιάζεται ως το σημερινό βασικό πλαίσιο υλοποίησης της Τοπικής Ιστορίας στην Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Στις τάξεις αυτές, η σχετική δράση είναι ακριβέστερο να παρουσιάζεται ως παρέμβαση ενταγμένη στο μάθημα της Ιστορίας, στη Γεωγραφία ή σε συναφείς διαθεματικές δράσεις.

⁸² https://www.iep.edu.gr/wp-content/uploads/2026/01/%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%95%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%BF%CF%8D-%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%AF%CF%84%CE%B7-%CE%A4%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%93%CE%B5%CF%89%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1-%CE%95%CF%81%CF%89%CF%84%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%91%CF%80%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CE%BD%CE%B5%CE%BF.pdf

Παρά τη θεσμική αναγνώριση, η εφαρμογή της Τοπικής Ιστορίας εξακολουθεί να παρουσιάζει δυσκολίες. Η περιορισμένη διαθεσιμότητα οργανωμένου και ηλικιακά κατάλληλου υλικού, η ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος και η δυσκολία πρόσβασης σε αρχεία ή μνημεία μπορούν να περιορίσουν την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων. Παράλληλα, η Τοπική Ιστορία αντιμετωπίζεται ορισμένες φορές ως ένα περιστασιακό πολιτιστικό πρόγραμμα ή ως συλλογή πληροφοριών για τον τόπο, χωρίς σαφή ιστορικά ερωτήματα και χωρίς συστηματική αξιολόγηση των πηγών.

Η ουσιαστική αξιοποίησή της προϋποθέτει τη μετάβαση από την περιγραφή του τόπου στην ιστορική διερεύνησή του. Οι μαθητές δεν αρκεί να πληροφορούνται ποια μνημεία υπάρχουν ή ποια σημαντικά γεγονότα συνέβησαν στην περιοχή τους. Χρειάζεται να εξετάζουν πότε, γιατί και από ποιους δημιουργήθηκαν τα μνημεία, ποιες ανάγκες εξυπηρετούσαν, πώς μεταβλήθηκε η χρήση και η σημασία τους και ποιες διαφορετικές κοινωνικές ομάδες συνδέθηκαν με αυτά. Αντίστοιχα, οι προφορικές μαρτυρίες και οι τοπικές αφηγήσεις χρειάζεται να αντιμετωπίζονται ως πηγές που εξετάζονται κριτικά και διασταυρώνονται με άλλα τεκμήρια.

Η πρόκληση για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο δεν αφορά, συνεπώς, μόνο τη θεσμική παρουσία της Τοπικής Ιστορίας, αλλά κυρίως την ποιότητα της παιδαγωγικής και ιστορικής της αξιοποίησης. Η χρήση κατάλληλων πηγών, η διατύπωση ανοιχτών ιστορικών ερωτημάτων, η σύνδεση της τοπικής με τη γενική Ιστορία και η αποφυγή εξιδανικευτικών ή τοπικιστικών αφηγήσεων αποτελούν βασικές προϋποθέσεις μιας συγκροτημένης διδακτικής προσέγγισης.

Η προηγούμενη ανάλυση ανέδειξε ότι η Τοπική Ιστορία δεν αποτελεί ένα περιφερειακό ή δευτερεύον πεδίο ιστορικής γνώσης. Μπορεί να λειτουργήσει ως μεθοδολογική και παιδαγωγική προσέγγιση που συνδέει το οικείο περιβάλλον με την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης. Η θεωρητική τεκμηρίωση, ωστόσο, δεν αρκεί από μόνη της. Απαιτείται η εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι αρχές αυτές μπορούν να μετασχηματιστούν σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές. Για τον λόγο αυτό, το επόμενο κεφάλαιο εξετάζει την παιδαγωγική φυσιογνωμία της Τοπικής Ιστορίας, την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών και τα μεθοδολογικά εργαλεία που επιτρέπουν τη μετάβαση από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη.

3. Η Τοπική Ιστορία στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Πράξη

Η Τοπική Ιστορία αναδείχθηκε ως διακριτό πεδίο της ιστορικής επιστήμης στα τέλη του 18ου και καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα, συχνά ως αντίβαρο στις οικουμενικές και αφηρημένες ιδέες που προέκυψαν από τη Γαλλική Επανάσταση. Αρχικά συνδέθηκε με την ανάγκη ενίσχυσης της σχέσης των ανθρώπων με τον άμεσο γεωγραφικό και πολιτισμικό τους χώρο, λειτουργώντας ως φορέας ταυτότητας και μνήμης.

Στην Ελλάδα, μολονότι η αξία της αναγνωρίστηκε σχετικά νωρίς, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη διατύπωση του Κωνσταντίνου Θ. Δημαρά που την προσδιόρισε ως έναν «ιδιαιτέρο τύπο λογιосύνης»,⁸³ η ένταξή της στην εκπαιδευτική πράξη υπήρξε καθυστερημένη και αποσπασματική. Η εκπαιδευτική της αξιοποίηση, ωστόσο, δεν ακολούθησε πάντοτε μια σταθερή και μεθοδολογικά συγκροτημένη πορεία.

Η παιδαγωγική αξία της Τοπικής Ιστορίας δεν απορρέει αυτομάτως από την εξοικείωση των μαθητών με τον τόπο τους. Εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο διατυπώνονται τα ιστορικά ερωτήματα, επιλέγονται και πλαισιώνονται οι πηγές και συνδέονται τα τοπικά δεδομένα με ευρύτερα ιστορικά φαινόμενα. Η βιωματική εγγύτητα χρειάζεται να συνδυάζεται με κριτική απόσταση, ώστε η διδασκαλία να μην περιορίζεται στην περιγραφή ή στην εξιδανίκευση του τοπικού παρελθόντος.

Στο πλαίσιο αυτό, η Τοπική Ιστορία δεν αποτελεί απλώς ένα θεματικό πεδίο, αλλά μια παιδαγωγική προσέγγιση που μετασχηματίζει τη διδασκαλία της Ιστορίας σε διαδικασία έρευνας και ερμηνείας. Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τη μεθοδολογική της διάσταση, την παιδαγωγική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που συνδέουν τον μαθητή με το ιστορικό του περιβάλλον.

3.1 Παιδαγωγική Φυσιογνωμία και Μεθοδολογία

Η διδακτική αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας συνδέεται με τη μετάβαση από ένα κυρίως αφηγηματικό και δασκαλοκεντρικό μοντέλο προς περισσότερο διερευνητικές και

⁸³ Ρεπούση, 'Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου', 3.

μαθητοκεντρικές μορφές ιστορικής μάθησης. Η ιστορική γνώση δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως ένα έτοιμο σύνολο πληροφοριών που μεταδίδεται από τον εκπαιδευτικό, αλλά ως αποτέλεσμα ερωτημάτων, εξέτασης πηγών, τεκμηρίωσης και ερμηνείας. Οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν ενεργά σε αυτή τη διαδικασία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κατασκευάζουν αυθαίρετα τις δικές τους εκδοχές του παρελθόντος.

Η προσέγγιση αυτή αντλεί στοιχεία από τον Εποικοδομισμό, σύμφωνα με τον οποίο η γνώση οικοδομείται ενεργά μέσα από την αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον, το διαθέσιμο υλικό, τον εκπαιδευτικό και τα υπόλοιπα μέλη της μαθησιακής κοινότητας. Ο μαθητής συνδέει τις νέες πληροφορίες με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του, διατυπώνει υποθέσεις και αναθεωρεί τις αρχικές του αντιλήψεις μέσα από την επεξεργασία των τεκμηρίων. Ο εκπαιδευτικός δεν παύει να αποτελεί φορέα επιστημονικής γνώσης, αλλά αναλαμβάνει παράλληλα τον ρόλο του σχεδιαστή και του συντονιστή της ιστορικής διερεύνησης.

Βασική μεθοδολογική αρχή της Τοπικής Ιστορίας είναι η δυνατότητα εκκίνησης από το οικείο περιβάλλον και σταδιακής σύνδεσής του με ένα ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο. Η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, τα τοπωνύμια, τα τοπικά κτίρια και τα μνημεία μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρίες για την προσέγγιση εννοιών όπως ο ιστορικός χρόνος, η συνέχεια και η αλλαγή, η αιτία και η συνέπεια. Το οικείο δεν αποτελεί, ωστόσο, αυτονόητα και κατανοητό αντικείμενο. Χρειάζεται να εξεταστεί από νέα οπτική και να αποδεσμευτεί από τις καθημερινές, οικογενειακές ή τοπικές ερμηνείες που συχνά γίνονται δεκτές χωρίς έλεγχο.

Τα υλικά και άυλα ίχνη του παρελθόντος μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρες ανάμεσα στο «τότε» και στο «τώρα». Ένα μνημείο, ένα ιστορικό κτίριο, μια φωτογραφία, μια προφορική μαρτυρία ή μια τοπική ονομασία μπορεί να οδηγήσει στη διατύπωση ερωτημάτων για τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες δημιουργήθηκε. Η παρατήρηση αυτών των τεκμηρίων επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν ότι το ιστορικό παρελθόν δεν βρίσκεται μόνο στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά αφήνει ίχνη στον χώρο και στη συλλογική ζωή της κοινότητας.

Για την υποστήριξη της διερεύνησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει πολυτροπικό υλικό, όπως θεματικούς φακέλους, γραπτές και οπτικές πηγές, χάρτες, αντικείμενα, ψηφιακές συλλογές και διαδραστικές εφαρμογές. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και

των Επικοινωνιών μπορούν να διευκολύνουν την πρόσβαση σε αρχεία και να υποστηρίξουν την οπτικοποίηση του ιστορικού χώρου και χρόνου. Η χρήση τους χρειάζεται, όμως, να συνοδεύεται από κριτική εξέταση της προέλευσης, της αξιοπιστίας και του σκοπού των ψηφιακών πληροφοριών. Η τεχνολογία αποτελεί μέσο της ιστορικής διερεύνησης και όχι αυτοτελή διδακτικό στόχο.

Αντίστοιχα, η επίσκεψη σε ένα μουσείο, ένα μνημείο ή έναν ιστορικό χώρο μπορεί να ενισχύσει τη βιωματική διάσταση της μάθησης. Η φυσική παρουσία στον χώρο δεν προσφέρει άμεση ή αδιαμεσολάβητη πρόσβαση στο παρελθόν. Δημιουργεί, όμως, δυνατότητες παρατήρησης του υλικού πολιτισμού, εξέτασης της σχέσης ανάμεσα στα αντικείμενα και στο περιβάλλον τους και διατύπωσης ερωτημάτων που δύσκολα προκύπτουν αποκλειστικά μέσα στη σχολική αίθουσα. Για να αποκτήσει ιστορική αξία, η επίσκεψη χρειάζεται να προετοιμάζεται με συγκεκριμένα ερωτήματα και να ακολουθείται από επεξεργασία και αναστοχασμό.

Η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να οργανωθεί μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας. Οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους, να συγκεντρώσουν υλικό, να συγκρίνουν πηγές και να παρουσιάσουν τεκμηριωμένα τα συμπεράσματά τους. Η συνεργασία δεν εξασφαλίζει από μόνη της την ιστορική μάθηση· χρειάζεται σαφής κατανομή αρμοδιοτήτων, κοινά ερευνητικά ερωτήματα και κριτήρια αξιολόγησης. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας, της επικοινωνίας και της ικανότητας τεκμηριωμένου διαλόγου.

Η αφήγηση, η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν, όταν στηρίζονται σε ιστορικές πηγές και δεν παρουσιάζουν ως βεβαιότητα όσα δεν τεκμηριώνονται. Οι δραστηριότητες αυτές δεν επιτρέπουν στους μαθητές να «βιώσουν» με ακρίβεια τις εμπειρίες ανθρώπων του παρελθόντος. Μπορούν, όμως, να τους βοηθήσουν να εξετάσουν διαφορετικές ιστορικές θέσεις, κίνητρα και περιορισμούς. Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζουν την ανάπτυξη ιστορικής οπτικής, δηλαδή την προσπάθεια κατανόησης των ανθρώπινων επιλογών μέσα στις ιδιαίτερες συνθήκες μιας άλλης εποχής, χωρίς αναχρονιστική κρίση ή άκριτη συναισθηματική ταύτιση.

Στον πυρήνα της μεθοδολογίας βρίσκεται το ιστορικό ερώτημα, το οποίο προσδίδει κατεύθυνση και νόημα στη διερεύνηση. Τα ερωτήματα δεν πρέπει να περιορίζονται στην

ανάκληση πληροφοριών, αλλά να κινητοποιούν την παρατήρηση, τη σύγκριση, την ερμηνεία και τον διάλογο. Σύμφωνα με τον Marc Bloch, ακόμη και τα φαινομενικά σαφή έγγραφα ή αρχαιολογικά ευρήματα «μιλούν μόνον όταν ερωτούνται κατάλληλα». ⁸⁴ Χωρίς ένα οργανωμένο ερώτημα, τα ίχνη του παρελθόντος παραμένουν ένα σύνολο διάσπαρτων πληροφοριών που δεν οδηγεί αναγκαστικά σε ιστορική κατανόηση.

Η έμφαση στο ερευνητικό ερώτημα δεν σημαίνει ότι οι πηγές πρέπει να αντιμετωπίζονται αποκλειστικά ως υλικό από το οποίο εξάγονται προκαθορισμένες απαντήσεις. Όπως επισημαίνει ο Αντώνης Λιάκος, χρειάζεται επίσης να μάθουμε να «αφουγκραζόμαστε» τις πηγές, ⁸⁵ παραμένοντας ανοιχτοί σε στοιχεία που δεν περιλαμβάνονταν στις αρχικές μας υποθέσεις. Η στάση αυτή περιορίζει τον κίνδυνο να επιβάλλουμε στα τεκμήρια τις δικές μας προσδοκίες και να ακούμε από αυτά μόνο τον «αντίλαλο της δικής μας φωνής». ⁸⁶ Η ιστορική διερεύνηση περιλαμβάνει, επομένως, τόσο την ενεργητική διατύπωση ερωτημάτων όσο και την ετοιμότητα αναθεώρησής τους όταν οι πηγές αναδεικνύουν διαφορετικές όψεις του προβλήματος.

Στο Δημοτικό Σχολείο, η διαδικασία αυτή χρειάζεται να προσαρμόζεται στην ηλικία, στις γνώσεις και στις γλωσσικές δυνατότητες των μαθητών. Η διερεύνηση οργανώνεται με διαδοχικά βήματα, σαφείς οδηγίες και κατάλληλη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό. Αρχίζει συνήθως με την παρατήρηση και την περιγραφή, συνεχίζεται με ερωτήματα για την προέλευση και τη λειτουργία της πηγής και καταλήγει στη σύγκριση τεκμηρίων και στη διατύπωση αρχικών συμπερασμάτων. Η απλούστευση της διαδικασίας δεν πρέπει να μετατρέπεται σε αλλοίωση του ιστορικού περιεχομένου ή σε καθοδήγηση προς μία μόνο «σωστή» ερμηνεία.

Η παιδαγωγική φυσιογνωμία της Τοπικής Ιστορίας στηρίζεται, συνολικά, στη σύνδεση του οικείου με το ευρύτερο, της βιωματικής εγγύτητας με την κριτική απόσταση και της μαθητικής συμμετοχής με την ιστορική τεκμηρίωση. Η αξία της δεν βρίσκεται μόνο στο ότι φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τον τόπο τους, αλλά κυρίως στο ότι μπορεί να μετατρέψει αυτόν τον τόπο σε πεδίο διατύπωσης ερωτημάτων, ανάλυσης πηγών και συγκρότησης ιστορικών ερμηνειών.

⁸⁴ Bloch, *Απολογία για την Ιστορία*, 88.

⁸⁵ Αντώνης Λιάκος, *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία* (Πόλις, 2012), 247.

⁸⁶ Στο ίδιο, 253–54.

3.2. Οι Ιστορικές Πηγές: Τυπολογία, Παιδαγωγική Αξιοποίηση και Κριτική Προσέγγιση

Στον πυρήνα της ιστορικής έρευνας βρίσκονται οι ιστορικές πηγές, οι οποίες αποτελούν τα ίχνη του παρελθόντος και τη βάση κάθε ιστορικής ανασύνθεσης. Σύμφωνα με τον Nicolas Offenstadt, πρόκειται για το «σύνολο των ιχνών που άφησαν οι φορείς δράσης στο παρελθόν» και αποτελούν τη βάση της δουλειάς του ερευνητή.⁸⁷ Στην κατηγορία αυτή μπορούν να περιληφθούν γραπτά κείμενα, εικόνες, αντικείμενα, μνημεία, κτίρια, τοπωνύμια, χάρτες, προφορικές μαρτυρίες, οπτικοακουστικό υλικό και στοιχεία του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος.

Η ύπαρξη μιας πηγής δεν συνεπάγεται ότι αυτή αποτελεί αυτομάτως και ιστορικό τεκμήριο για κάθε ερευνητικό ζήτημα. Όπως επισημαίνει ο Δημήτρης Μαυροσκούφης, οι πηγές δεν αποτελούν από τη φύση τους έτοιμα τεκμήρια, αλλά την «πρώτη ύλη» που μετατρέπεται σε μαρτυρία μέσα από την κριτική σκέψη και τα ερωτήματα του ιστορικού.⁸⁸ Ένα αντικείμενο, για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως τεκμήριο για την τεχνολογία, την οικονομία, την κοινωνική θέση ή την καθημερινή ζωή μιας εποχής, ανάλογα με το ερώτημα που τίθεται. Η ιστορική σημασία της πηγής δεν βρίσκεται μόνο στο περιεχόμενό της, αλλά και στη σχέση της με το συγκεκριμένο πρόβλημα που διερευνάται.

Μια βασική διάκριση είναι εκείνη ανάμεσα στις πρωτογενείς και στις δευτερογενείς πηγές. Ως πρωτογενείς χαρακτηρίζονται συνήθως οι πηγές που δημιουργήθηκαν κατά την περίοδο που αποτελεί αντικείμενο της έρευνας, ενώ ως δευτερογενείς οι μεταγενέστερες μελέτες και ερμηνείες που στηρίζονται στην επεξεργασία προγενέστερου ιστορικού υλικού.⁸⁹ Η διάκριση αυτή είναι χρήσιμη για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αλλά δεν είναι απόλυτη. Το αν μια πηγή λειτουργεί ως πρωτογενής ή δευτερογενής εξαρτάται και από το ερώτημα του ερευνητή.⁹⁰ Ένα μεταγενέστερο σχολικό εγχειρίδιο, για παράδειγμα, αποτελεί δευτερογενή πηγή για τα γεγονότα που περιγράφει, αλλά μπορεί να

⁸⁷ Offenstadt, *Οι λέξεις του ιστορικού*, μετάφρ. Κωστής Γκοτσίνας, with Gregory Dufaud και Herve Mazurel (Κέδρος, 2004).

⁸⁸ Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας - Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές Πηγές* (Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., 2005), 16.

⁸⁹ Στο ίδιο, 26.

⁹⁰ Στο ίδιο, 27.

χρησιμοποιηθεί ως πρωτογενές τεκμήριο για τη μελέτη των αντιλήψεων περί Ιστορίας κατά την εποχή της συγγραφής του.

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών μπορεί να μετατοπίσει το ενδιαφέρον από την απομνημόνευση πληροφοριών προς τη διαδικασία συγκρότησης της ιστορικής γνώσης. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν, να διατυπώσουν ερωτήματα, να συγκρίνουν πληροφορίες και να αιτιολογήσουν τα συμπεράσματά τους. Η κριτική μέθοδος τούς βοηθά να κατανοήσουν ότι η αποδοχή ή η απόρριψη ενός ιστορικού ισχυρισμού προϋποθέτει τον έλεγχο των τεκμηρίων στα οποία αυτός στηρίζεται.⁹¹

Η εργασία με τις πηγές δεν μετατρέπει τους μαθητές σε επαγγελματίες ιστορικούς. Τους εξοικειώνει, όμως, σε ηλικιακά κατάλληλο επίπεδο, με ορισμένες βασικές διαδικασίες της ιστορικής έρευνας. Μαθαίνουν ότι οι πηγές δεν «μιλούν» με έναν μοναδικό και αυτονόητο τρόπο, ότι κάθε τεκμήριο έχει δημιουργηθεί σε συγκεκριμένες συνθήκες και ότι η ιστορική ερμηνεία χρειάζεται να αιτιολογείται. Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία δεν περιορίζεται στην παρουσίαση του τελικού αποτελέσματος της ιστορικής έρευνας, αλλά αποκαλύπτει μέρος της διαδικασίας μέσα από την οποία αυτό συγκροτήθηκε.

Η ερμηνευτική διάσταση της ιστορικής γνώσης δεν πρέπει να συγχέεται με την αυθαιρεσία. Όπως υπογραμμίζει ο E. H. Carr, η ιστορική γνώση συγκροτείται μέσα από μια σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ιστορικό και στα δεδομένα του, ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν.⁹² Ο ιστορικός επιλέγει και οργανώνει το υλικό του με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα, αλλά οι ερμηνείες του ελέγχονται από τα διαθέσιμα τεκμήρια. Στο σχολικό περιβάλλον, η αρχή αυτή σημαίνει ότι οι μαθητές μπορούν να προτείνουν διαφορετικές ερμηνείες, εφόσον είναι σε θέση να τις στηρίξουν με στοιχεία από τις πηγές.

Η πολυπρισματικότητα δεν προκύπτει απλώς από την παρουσία πολλών πηγών. Χρειάζεται οι πηγές να επιλέγονται έτσι ώστε να επιτρέπουν τη διερεύνηση διαφορετικών εμπειριών, κοινωνικών θέσεων και ερμηνειών. Παράλληλα, δεν πρέπει να θεωρείται ότι κάθε πηγή αποτυπώνει με πληρότητα ή ουδετερότητα την πραγματικότητα της εποχής της. Ένα διοικητικό έγγραφο, μια προσωπική επιστολή, μια φωτογραφία ή ένα μνημείο δημιουργήθηκαν για διαφορετικούς σκοπούς και παρέχουν διαφορετικού τύπου

⁹¹ Για τη σημασία της κριτικής μεθόδου στην αντιμετώπιση των πηγών και τον διαχωρισμό αλήθειας και ψεύδους βλ. Bloch, *Απολογία για την Ιστορία*, 110.

⁹² Edward Hallett Carr, *Τι είναι Ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της Ιστορίας και τον ρόλο του ιστορικού* (Γνώση, 1999).

πληροφορίες. Η σύγκρισή τους βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν τόσο τις δυνατότητες όσο και τα όρια κάθε τεκμηρίου.

Στο πλαίσιο της Τοπικής Ιστορίας, οι πηγές αποκτούν ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία επειδή μπορούν να συνδέονται με το άμεσο περιβάλλον των μαθητών. Η έμφαση δίνεται σε πηγές που είναι προσβάσιμες αισθητηριακά και συναισθηματικά, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα πολυμορφίας.⁹³ Στις γραπτές και αρχειακές πηγές περιλαμβάνονται έγγραφα, επιστολές, εφημερίδες, κατάλογοι και διοικητικές πράξεις. Στις οπτικές και οπτικοακουστικές πηγές ανήκουν φωτογραφίες, χάρτες, σχέδια, έργα τέχνης, βίντεο και ηχογραφήσεις. Οι προφορικές μαρτυρίες, οι τοπικές παραδόσεις και οι αφηγήσεις παλαιότερων κατοίκων μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες για τη συλλογική μνήμη και την καθημερινή ζωή. Τέλος, τα κτίρια, τα μνημεία, τα αντικείμενα, τα εργαλεία, τα νομίσματα και το ίδιο το τοπίο αποτελούν υλικά κατάλοιπα που επιτρέπουν τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στον άνθρωπο, στον χώρο και στην κοινωνική οργάνωση.

Η αισθητηριακή ή συναισθηματική εγγύτητα μιας τοπικής πηγής δεν την καθιστά αυτομάτως περισσότερο αξιόπιστη ή παιδαγωγικά κατάλληλη. Μια προφορική μαρτυρία μπορεί να είναι ιδιαίτερα ζωντανή, αλλά χρειάζεται να εξετάζεται σε σχέση με τη μνήμη, τον χρόνο που έχει μεσολαβήσει και τη θέση του αφηγητή. Αντίστοιχα, ένα μνημείο μπορεί να είναι άμεσα ορατό, αλλά η μορφή και η σημερινή χρήση του να διαφέρουν σημαντικά από την αρχική του κατάσταση. Η εγγύτητα λειτουργεί ως κίνητρο για έρευνα και όχι ως εγγύηση ιστορικής αλήθειας.

Η αντίληψη της ιστορικής γνώσης ως «γνώσης μέσω ιχνών», την οποία ο Marc Bloch αποδίδει στον François Simiand, αναδεικνύει ακριβώς αυτή τη λειτουργία των πηγών. Είτε πρόκειται για ένα γραπτό κείμενο είτε για ένα αρχαιολογικό εύρημα, η πηγή αποτελεί ίχνος ενός φαινομένου που δεν είναι πλέον άμεσα προσβάσιμο.⁹⁴ Ο ιστορικός επιχειρεί να προσεγγίσει το φαινόμενο μέσα από την εξέταση και τη συσχέτιση των ιχνών που έχουν

⁹³ Στις γραπτές και αρχειακές πηγές περιλαμβάνονται έγγραφα, επιστολές και τοπικές εφημερίδες που καταγράφουν την επίσημη ή καθημερινή ιστορία. Οι οπτικές και ακουστικές πηγές, όπως παλιές και νέες φωτογραφίες, χάρτες, σχέδια, βίντεο και έργα τέχνης, προσφέρουν πολύτιμη οπτικοποίηση του παρελθόντος. Ιδιαίτερη σημασία για την τοπική ταυτότητα έχουν οι προφορικές πηγές, που διασώζουν τη ζωντανή μνήμη μέσω μύθων και θρύλων (όπως ο μύθος του Κεφαλού), τοπικών παραδόσεων, τραγουδιών (π.χ. καντάδες) και αφηγήσεων των παλαιότερων γενεών —αν και η συλλογή τους απαιτεί μεθοδολογική προσοχή. Τέλος, τα υλικά κατάλοιπα (κτίρια, μνημεία, τείχη, εργαλεία, νομίσματα) και τα περιβαλλοντικά στοιχεία λειτουργούν ως απτά τεκμήρια του υλικού πολιτισμού και της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με τη φύση.

⁹⁴ Bloch, *Απολογία για την Ιστορία*, 80–81.

διασωθεί, γνωρίζοντας ότι αυτά είναι πάντοτε αποσπασματικά και δεν προσφέρουν μια πλήρη αναπαράσταση του παρελθόντος.

Η πληθώρα του διαθέσιμου ιστορικού υλικού δεν συνεπάγεται την άκριτη χρήση του στην τάξη. Η επιλογή των πηγών αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού και πρέπει να στηρίζεται σε ιστορικά και παιδαγωγικά κριτήρια. Πρώτο κριτήριο είναι η συνάφεια της πηγής με το ερευνητικό ερώτημα και τους μαθησιακούς στόχους. Μια εντυπωσιακή εικόνα ή ένα ενδιαφέρον αντικείμενο δεν είναι απαραίτητα χρήσιμο, αν δεν μπορεί να υποστηρίξει τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ιστορικού προβλήματος.

Εξίσου σημαντική είναι η καταλληλότητα της πηγής για την ηλικία και τις γλωσσικές δυνατότητες των μαθητών. Η έκταση, το λεξιλόγιο, η πυκνότητα των πληροφοριών και η πολυπλοκότητα των εννοιών πρέπει να επιτρέπουν την ουσιαστική επεξεργασία της. Η παιδαγωγική προσαρμογή μπορεί να περιλαμβάνει την επιλογή σύντομου αποσπάσματος, τον εκσυγχρονισμό της ορθογραφίας, την επεξήγηση άγνωστων λέξεων ή τη μεταγραφή ενός δυσανάγνωστου χειρογράφου. Κάθε παρέμβαση πρέπει να δηλώνεται με σαφήνεια, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν ότι εργάζονται με προσαρμοσμένη μορφή της αρχικής πηγής.

Η ποιότητα και η προσβασιμότητα του υλικού αποτελούν επίσης βασικές προϋποθέσεις. Οι εικόνες πρέπει να είναι ευκρινείς, οι χάρτες αναγνώσιμοι και τα ψηφιακά αρχεία εύχρηστα. Χρειάζεται ακόμη να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, με εναλλακτικούς τρόπους πρόσβασης στο περιεχόμενο. Το σημαντικότερο, ωστόσο, είναι η πηγή να μπορεί να ενεργοποιήσει ιστορικά ερωτήματα και όχι απλώς να προκαλέσει πρόσκαιρο ενδιαφέρον. Η παρατήρηση πρέπει να οδηγεί σταδιακά στην εξέταση του πλαισίου, της λειτουργίας και της σημασίας του τεκμηρίου.

Στο Δημοτικό, η ιστορική κριτική προσαρμόζεται στις γνωστικές και γλωσσικές δυνατότητες των μαθητών και οργανώνεται ως καθοδηγούμενη διερευνητική διαδικασία. Η προσαρμογή αυτή δεν σημαίνει εγκατάλειψη της ιστορικής μεθόδου, αλλά επιλογή κατάλληλων ερωτημάτων και διαδοχικών σταδίων ανάλυσης. Οι μαθητές δεν χρειάζεται να χρησιμοποιούν εξ αρχής την εξειδικευμένη ορολογία της ακαδημαϊκής έρευνας, μπορούν όμως να εξοικειωθούν με τη λογική που διέπει τον έλεγχο και την ερμηνεία των πηγών.

Σε ένα πρώτο στάδιο, οι μαθητές παρατηρούν και περιγράφουν την πηγή. Εντοπίζουν το είδος της, τα πρόσωπα, τα αντικείμενα, τα σύμβολα, τις λέξεις ή τα υλικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνει. Στο στάδιο αυτό είναι σημαντικό να διακρίνεται η παρατήρηση από την ερμηνεία: άλλο είναι αυτό που φαίνεται ή αναγράφεται στην πηγή και άλλο το νόημα που του αποδίδεται.

Στη συνέχεια εξετάζεται η ταυτότητα και το πλαίσιο παραγωγής της πηγής. Οι μαθητές διερευνούν, στον βαθμό που αυτό είναι δυνατό, ποιος τη δημιούργησε, πότε, πού, για ποιον αποδέκτη και για ποιον σκοπό. Η διαδικασία αυτή αντιστοιχεί σε μια παιδαγωγικά προσαρμοσμένη μορφή εξωτερικής κριτικής. Ακολουθεί η εσωτερική κριτική, κατά την οποία εξετάζονται το περιεχόμενο, οι πιθανές προθέσεις του δημιουργού, η οπτική που εκφράζεται, όσα αναφέρονται και όσα πιθανόν αποσιωπώνται. Η εξωτερική κριτική αφορά κυρίως την αυθεντικότητα, τη χρονολόγηση και την προέλευση της πηγής, ενώ η εσωτερική επικεντρώνεται στην ερμηνεία του περιεχομένου και στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας της μαρτυρίας.⁹⁵

Σε επόμενο στάδιο, η πηγή συγκρίνεται με άλλα τεκμήρια. Οι μαθητές αναζητούν σημεία συμφωνίας, διαφοράς ή αντίφασης και εξετάζουν αν οι πηγές απαντούν στο ίδιο ερώτημα από διαφορετικές θέσεις. Η διασταύρωση είναι ιδιαίτερα σημαντική, επειδή περιορίζει την εξαγωγή συμπερασμάτων από ένα μόνο αποσπασματικό τεκμήριο. Παράλληλα, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν ότι οι διαφορετικές πηγές δεν είναι απαραίτητο να παρέχουν τις ίδιες πληροφορίες ή να εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό.

Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη σύνθεση και την παρουσίαση μιας αρχικής ιστορικής ερμηνείας. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στο αρχικό ερώτημα, να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένα στοιχεία από τις πηγές και να διακρίνουν όσα μπορούν να υποστηρίξουν από όσα παραμένουν αβέβαια. Η τελική απάντηση μπορεί να λάβει τη μορφή σύντομου κειμένου, προφορικής παρουσίασης, αφίσας, χάρτη ή ψηφιακής αφήγησης, εφόσον διατηρείται η σύνδεση ανάμεσα στον ισχυρισμό και στο τεκμήριο.

⁹⁵ Σχετικά με τη μεθοδολογική διάκριση στην κριτική των πηγών, ο Charles Samaran επισημαίνει ότι η «εξωτερική κριτική» (*critique externe*) εστιάζει στην εξακρίβωση της αυθεντικότητας, της χρονολόγησης και της προέλευσης της πηγής, ενώ η «εσωτερική κριτική» (*critique interne*) αφορά κυρίως την ερμηνευτική προσπάθεια, την κατανόηση του περιεχομένου και την αξιολόγηση της αξιοπιστίας της μαρτυρίας. Συμπληρωματικά, ο Nicolas Offenstadt ορίζει την εξωτερική κριτική ως την «υλική και μορφική ανάλυση» του τεκμηρίου (π.χ. γραφή, υλικό φορέα), ενώ την εσωτερική κριτική ως την εργασία ανάλυσης του περιεχομένου προκειμένου να διακριθεί «τι μπορεί να γίνει αποδεκτό ως αληθινό». Βλ. Charles Samaran, *Encyclopedie de la Pleiade : Ιστορία και μέθοδοί της*, Α' Γενικά Προβλήματα, μετάφρ. Ελένη Στεφανάκη (Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2006), 393; Offenstadt, *Οι λέξεις του ιστορικού*.

Με αυτή τη μεθοδική προσέγγιση, οι ιστορικές πηγές δεν λειτουργούν ως απλές εικονογραφήσεις του σχολικού κειμένου, αλλά ως εργαλεία διερευνητικής μάθησης. Η σχολική τάξη μετατρέπεται σε περιβάλλον όπου οι μαθητές εξοικειώνονται σταδιακά με την παρατήρηση, την αξιολόγηση, τη διασταύρωση και την ερμηνεία των τεκμηρίων. Τελικός στόχος δεν είναι η μίμηση της ακαδημαϊκής ιστορικής έρευνας, αλλά η ανάπτυξη μιας πρώιμης ιστορικής κατανόησης που επιτρέπει στους μαθητές να αναγνωρίζουν τη διαφορά ανάμεσα στην πληροφορία, στη μνήμη, στην άποψη και στον τεκμηριωμένο ιστορικό ισχυρισμό.

3.3. Πλαίσιο Εφαρμογής: Θεματολογία, Σχεδιασμός και Πρακτικές Δράσεις

Η μετάβαση από τη θεωρητική θεμελίωση στη διδακτική πράξη αποτελεί ένα από τα πιο απαιτητικά στάδια της αξιοποίησης της Τοπικής Ιστορίας. Η επιλογή ενός τοπικού θέματος δεν αρκεί για τη συγκρότηση μιας ιστορικής εκπαιδευτικής παρέμβασης. Απαιτούνται σαφής παιδαγωγική στόχευση, κατάλληλα ιστορικά ερωτήματα, διαθεσιμότητα και αξιοπιστία πηγών, προσαρμογή του υλικού στην ηλικία των μαθητών και δυνατότητα σύνδεσης της τοπικής περίπτωσης με ευρύτερα ιστορικά συμφραζόμενα.

Πρώτο στάδιο του σχεδιασμού είναι η επιλογή της θεματικής. Το θέμα χρειάζεται να παρουσιάζει ιστορική και παιδαγωγική σημασία, να επιτρέπει την αξιοποίηση διαφορετικών κατηγοριών πηγών και να συνδέεται με συγκεκριμένες έννοιες ιστορικής σκέψης. Ένα μνημείο, για παράδειγμα, δεν επιλέγεται μόνο επειδή βρίσκεται κοντά στο σχολείο ή επειδή είναι εντυπωσιακό, αλλά επειδή μπορεί να υποστηρίξει τη διερεύνηση ζητημάτων όπως η εξουσία, η κοινωνική οργάνωση, η οικονομική ζωή, η συνέχεια και η αλλαγή ή η σχέση ανθρώπου και περιβάλλοντος.

Η Κεφαλονιά προσφέρει ένα ιδιαίτερα πλούσιο πεδίο εφαρμογής, λόγω της σύνθετης ιστορικής της διαδρομής και της έντονης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην ανθρώπινη δραστηριότητα και στο φυσικό περιβάλλον. Η ιστορία της μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από διαφορετικούς θεματικούς άξονες, όπως η τοπογραφία και το ιστορικό τοπίο, η καθημερινή ζωή, οι κοινωνικές σχέσεις, οι μορφές πολιτικής εξουσίας και οι μεταβολές του υλικού πολιτισμού. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν ιστορικές περίοδοι και

γεγονότα που έχουν αφήσει ορατά ίχνη στον χώρο και στη συλλογική μνήμη, όπως η Ενετοκρατία, η Βρετανική Προστασία, η Κατοχή και οι σεισμοί του 1953.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, η θεματική εστίαση περιορίζεται σε τρεις βασικούς άξονες: τον ιδρυτικό μύθο της Κεφαλονιάς, την περίοδο της Ενετοκρατίας και την περίοδο της Βρετανικής Προστασίας. Η επιλογή αυτή εξυπηρετεί την αρχή της εις βάθος μελέτης, αντί της επιφανειακής κάλυψης ενός μεγάλου αριθμού ιστορικών περιόδων. Παράλληλα, επιτρέπει την αξιοποίηση πηγών και υλικών καταλοίπων που είναι ακόμη ορατά ή αναγνωρίσιμα στο τοπικό περιβάλλον των μαθητών.

Ο ιδρυτικός μύθος μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για τη διάκριση ανάμεσα στη μυθολογική αφήγηση και στην ιστορική τεκμηρίωση. Η Ενετοκρατία προσφέρει δυνατότητες διερεύνησης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, της άμυνας, της αστικής οργάνωσης και των σχέσεων εξουσίας. Η περίοδος της Βρετανικής Προστασίας επιτρέπει την εξέταση των δημόσιων έργων, της διοίκησης, των πολιτικών αντιθέσεων και του ριζοσπαστικού κινήματος. Η σύγκριση των περιόδων μπορεί να υποστηρίξει την κατανόηση της συνέχειας και της αλλαγής και να αναδείξει διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους η εξουσία αποτυπώθηκε στον χώρο.

Μετά την επιλογή της θεματικής προσδιορίζονται οι μαθησιακοί στόχοι. Οι στόχοι χρειάζεται να διακρίνουν τις ιστορικές γνώσεις από τις δεξιότητες και τις στάσεις που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν. Οι μαθητές μπορούν, για παράδειγμα, να γνωρίσουν βασικά χαρακτηριστικά μιας ιστορικής περιόδου, να μάθουν να αναγνωρίζουν και να συγκρίνουν πηγές, να χρησιμοποιούν τεκμήρια για τη στήριξη ενός ισχυρισμού και να συνεργάζονται για την παρουσίαση μιας ιστορικής ερμηνείας. Η σαφής διατύπωση των στόχων καθορίζει τόσο την επιλογή των δραστηριοτήτων όσο και τα κριτήρια της αξιολόγησης.

Ο σχεδιασμός χρειάζεται επίσης να λαμβάνει υπόψη τις αρχικές γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών. Οι τοπικές αφηγήσεις, οι οικογενειακές μνήμες και η καθημερινή επαφή με μνημεία μπορούν να αποτελέσουν αφετηρίες της διδασκαλίας. Δεν πρέπει, όμως, να θεωρούνται εξαρχής ιστορικά ακριβείς. Μέσα από μια αρχική συζήτηση, ένα διαγνωστικό φύλλο εργασίας ή την παρατήρηση οπτικού υλικού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίσει όσα γνωρίζουν οι μαθητές, τις πιθανές παρανοήσεις τους και τα ερωτήματα που τους προκαλεί το θέμα.

Η διάρκεια της παρέμβασης εξαρτάται από το εύρος της θεματικής, τον αριθμό και την πολυπλοκότητα των πηγών, τις μετακινήσεις που απαιτούνται και τη μορφή του τελικού προϊόντος. Μπορεί να οργανωθεί ως σύντομη δραστηριότητα λίγων διδακτικών ωρών ή ως εκτενέστερο σχέδιο εργασίας. Σε κάθε περίπτωση, χρειάζεται ρεαλιστικός προγραμματισμός των επιμέρους σταδίων: εισαγωγή στο ιστορικό ερώτημα, επεξεργασία των πηγών, δραστηριότητες σύνθεσης, παρουσίαση των αποτελεσμάτων και αξιολόγηση.

Οι δραστηριότητες πρέπει να επιλέγονται με βάση τους μαθησιακούς στόχους και όχι μόνο με κριτήριο την ελκυστικότητα ή τον βιωματικό τους χαρακτήρα. Η αφήγηση, η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων και οι δημιουργικές κατασκευές μπορούν να συμβάλουν στην ενεργό συμμετοχή, εφόσον στηρίζονται σε ιστορικά τεκμήρια και συνοδεύονται από ερωτήματα και αναστοχασμό. Η δραστηριότητα δεν πρέπει να παρουσιάζει ως ιστορική βεβαιότητα στοιχεία που αποτελούν προϊόν δημιουργικής ανασύνθεσης.

Η ελεγχόμενη χρήση της φαντασίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνδέσουν αποσπασματικές πληροφορίες και να διαμορφώσουν μια πιο συνεκτική εικόνα μιας εποχής. Ο Georges Duby υπογραμμίζει ότι η ιστορική αφήγηση δεν χρειάζεται να περιορίζεται στην ψυχρή παράθεση γεγονότων, αλλά μπορεί να αξιοποιεί το «πάθος» και τη φαντασία, υπό την προϋπόθεση ότι αυτά ελέγχονται από τη λογική και τα τεκμήρια.⁹⁶ Η θέση αυτή δεν νομιμοποιεί την επινόηση γεγονότων. Αναδεικνύει την ανάγκη δημιουργίας μιας ιστορικής αφήγησης που είναι ταυτόχρονα τεκμηριωμένη, κατανοητή και ικανή να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επαφή με τον υλικό πολιτισμό. Η επίσκεψη σε ένα κάστρο, μια γέφυρα, ένα μουσείο ή έναν ιστορικό οικισμό επιτρέπει στους μαθητές να παρατηρήσουν τη θέση, την κλίμακα, τα υλικά και τη σχέση του μνημείου με το περιβάλλον του. Η φυσική παρουσία στον χώρο δεν προσφέρει άμεση πρόσβαση στην εμπειρία των ανθρώπων του παρελθόντος. Μπορεί, όμως, να υποστηρίξει ερωτήματα που αφορούν τη λειτουργία του μνημείου, τις ανάγκες που εξυπηρετούσε και τις μεταβολές που υπέστη κατά τη διάρκεια του χρόνου.

Η εκπαιδευτική επίσκεψη χρειάζεται να εντάσσεται οργανικά στο σχέδιο της διδασκαλίας. Πριν από την επίσκεψη, οι μαθητές εξοικειώνονται με το ιστορικό ερώτημα και το υλικό

⁹⁶ Duby, *Η Ιστορία συνεχίζεται*, 79,81.

που θα παρατηρήσουν. Κατά τη διάρκειά της, χρησιμοποιούν φύλλα παρατήρησης, χάρτες, φωτογραφίες ή άλλα εργαλεία καταγραφής. Μετά την επιστροφή στη σχολική τάξη, συγκρίνουν τις παρατηρήσεις τους, αναζητούν πρόσθετα τεκμήρια και διατυπώνουν συμπεράσματα. Με αυτόν τον τρόπο, η επίσκεψη δεν λειτουργεί ως αποσπασματική ψυχαγωγική δραστηριότητα, αλλά ως στάδιο μιας οργανωμένης ιστορικής διερεύνησης.

Όταν η επίσκεψη δεν είναι εφικτή, μπορούν να αξιοποιηθούν εικονικές περιηγήσεις, ψηφιακοί χάρτες, τρισδιάστατες αναπαραστάσεις, φωτογραφικό υλικό και βίντεο. Μια ακόμη δυνατότητα είναι η δημιουργία ενός «μουσείου της τάξης», στο οποίο οι μαθητές παρουσιάζουν αντίγραφα, μακέτες, αφίσες, ψηφιακά εκθέματα και επεξηγηματικά δελτία. Η δραστηριότητα αυτή αποκτά ιστορική αξία όταν κάθε έκθεμα συνοδεύεται από πληροφορίες για την προέλευσή του, το ιστορικό του πλαίσιο και τα τεκμήρια στα οποία στηρίζεται η παρουσίασή του.

Οι αφηγηματικές, παιγνιώδεις και εικαστικές δραστηριότητες μπορούν να προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες συμμετοχής. Η ζωγραφική, το κολάζ, η κατασκευή μακέτας, η δημιουργία χάρτη ή η σύνθεση μιας ψηφιακής παρουσίασης δεν αποτελούν απλώς τρόπους απασχόλησης ή αισθητικής έκφρασης. Χρειάζεται να συνδέονται με ιστορικό πρόβλημα και να απαιτούν από τους μαθητές να επιλέξουν, να οργανώσουν και να αιτιολογήσουν ιστορικές πληροφορίες.

Το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διερεύνηση διαφορετικών ιστορικών θέσεων και κινήτρων. Οι μαθητές δεν αναπαράγουν την πραγματική εμπειρία των ανθρώπων του παρελθόντος, αλλά εξετάζουν, με βάση τις διαθέσιμες πηγές, τα περιθώρια δράσης και τους περιορισμούς τους. Για να αποφεύγεται η αναχρονιστική ή μανιχαϊστική παρουσίαση, οι ρόλοι χρειάζεται να στηρίζονται σε ιστορικά τεκμήρια και να επιτρέπουν την εμφάνιση σύνθετων ή αντικρουόμενων συμφερόντων.

Η διαθεματική προσέγγιση μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση του ιστορικού ζητήματος με άλλες διαστάσεις της ανθρώπινης εμπειρίας. Η Ιστορία μπορεί να συνδεθεί με τη Γεωγραφία μέσω της χαρτογράφησης, με τη Γλώσσα μέσω της επεξεργασίας αφηγήσεων και γραπτών πηγών, με τις Τέχνες μέσω της μελέτης του υλικού πολιτισμού και με τις Ψηφιακές Τεχνολογίες μέσω της δημιουργίας παρουσιάσεων, podcasts ή ψηφιακών εκθέσεων. Η διαθεματικότητα είναι ουσιαστική όταν τα διαφορετικά γνωστικά

αντικείμενα συμβάλλουν στην απάντηση ενός κοινού ερωτήματος και όχι όταν απλώς συνυπάρχουν σε μια σειρά ασύνδετων δραστηριοτήτων.

Ιδιαίτερη θέση μπορούν να έχουν οι προφορικές μαρτυρίες και οι τοπικές αφηγήσεις. Οι μαθητές μπορούν να συνομιλήσουν με κατοίκους, να καταγράψουν μνήμες και να συγκρίνουν διαφορετικές αφηγήσεις για ένα γεγονός ή έναν τόπο. Οι μαρτυρίες αυτές δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ακριβής αναπαραγωγή του παρελθόντος, αλλά ως πηγές που αποκαλύπτουν τόσο την εμπειρία του αφηγητή όσο και τον τρόπο με τον οποίο το παρελθόν ανακαλείται και νοηματοδοτείται στο παρόν.

Η συλλογή προφορικών μαρτυριών απαιτεί επίσης τήρηση βασικών δεοντολογικών αρχών. Οι συμμετέχοντες χρειάζεται να ενημερώνονται για τον σκοπό της δραστηριότητας και να συναινούν στην καταγραφή και στη χρήση του υλικού. Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται όταν το υλικό περιλαμβάνει προσωπικά δεδομένα ή πρόκειται να αναρτηθεί σε ψηφιακό περιβάλλον. Οι μαθητές χρειάζεται να κατανοούν ότι η ιστορική έρευνα συνοδεύεται από ευθύνη απέναντι στους ανθρώπους και στις κοινότητες των οποίων οι εμπειρίες μελετώνται.

Καθοριστικός είναι και ο συμπεριληπτικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων. Η διαφοροποίηση μπορεί να αφορά τη δυσκολία των πηγών, τον τρόπο πρόσβασης στο υλικό, τη μορφή του τελικού προϊόντος και τον βαθμό υποστήριξης που προσφέρει ο εκπαιδευτικός. Η ανάθεση ρόλων στις ομάδες χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών, χωρίς να τους εγκλωβίζει σε σταθερές κατηγορίες ή να περιορίζει τις ευκαιρίες συμμετοχής τους. Όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν ουσιαστικό ρόλο στη διερεύνηση και όχι μόνο στην τεχνική ή αισθητική ολοκλήρωση του τελικού έργου.

Η αξιολόγηση εντάσσεται σε όλα τα στάδια της παρέμβασης. Η αρχική αξιολόγηση διερευνά τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών, η διαμορφωτική αξιολόγηση παρακολουθεί την πορεία της έρευνας και επιτρέπει την αναπροσαρμογή της διδασκαλίας, ενώ η τελική αξιολόγηση εξετάζει τόσο το παραγόμενο έργο όσο και τη διαδικασία που οδήγησε σε αυτό. Τα κριτήρια μπορούν να αφορούν την ορθή χρήση των πηγών, τη σύνδεση ισχυρισμών και τεκμηρίων, τη συνεργασία, την αιτιολόγηση των επιλογών και την ικανότητα αναστοχασμού.

Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, η Τοπική Ιστορία δεν λειτουργεί απλώς ως συμπλήρωμα του Προγράμματος Σπουδών, αλλά ως μεθοδολογική προσέγγιση που οργανώνει τη μάθηση γύρω από την ενεργό ιστορική διερεύνηση. Η μελέτη του τοπικού παρελθόντος μπορεί να συνδέσει το σχολείο με την κοινότητα και να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν ότι το ιστορικό τοπίο αποτελεί αποτέλεσμα ανθρώπινων επιλογών, κοινωνικών σχέσεων και διαδοχικών μετασχηματισμών.

Η κατανόηση του ιστορικού πλαισίου της Κεφαλονιάς αποτελεί, επομένως, αναγκαίο βήμα για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Το επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζει τις ιστορικές περιόδους και τα τεκμήρια που επιλέχθηκαν ως βάση του σεναρίου, ώστε η διδακτική αξιοποίησή τους να στηρίζεται σε επαρκές ιστορικό και αρχαιολογικό υπόβαθρο.

4. Η Ιστορία της Νήσου Κεφαλληνίας

Η ιστορική διαδρομή της Κεφαλονιάς συνδέεται στενά με τη γεωγραφική της θέση στον χώρο του Ιονίου και με τις διαδοχικές πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές επιρροές που δέχθηκε. Η θέση της ανάμεσα στην ανατολική και στη δυτική Μεσόγειο την κατέστησε χώρο επικοινωνίας, μετακινήσεων και ανταγωνισμού διαφορετικών δυνάμεων. Οι μεταβολές αυτές αποτυπώθηκαν όχι μόνο στις γραπτές πηγές, αλλά και στο ιστορικό τοπίο, στα μνημεία, στα τοπωνύμια, στους οικισμούς και στα υλικά κατάλοιπα που διασώζονται έως σήμερα.

Το παρόν κεφάλαιο δεν αποσκοπεί στην εξαντλητική παρουσίαση της ιστορίας του νησιού. Εστιάζει επιλεκτικά σε περιόδους και θεματικές που συνδέονται άμεσα με το εκπαιδευτικό σενάριο της εργασίας. Η ανάλυση επιδιώκει να αναδείξει τις μορφές κοινωνικής οργάνωσης, οικονομικής δραστηριότητας και πολιτικής εξουσίας που διαμόρφωσαν την ιστορική φυσιογνωμία της Κεφαλονιάς. Παράλληλα, εξετάζει τις διαδικασίες συνέχειας και αλλαγής και τον τρόπο με τον οποίο διαφορετικές ιστορικές περίοδοι άφησαν το αποτύπωμά τους στον χώρο και στη συλλογική μνήμη.

Η προσέγγιση στηρίζεται κυρίως στη μελέτη του ιστορικού τοπίου και του υλικού πολιτισμού. Για τον σκοπό αυτό, η ανάλυση οργανώνεται γύρω από τρεις βασικούς θεματικούς άξονες: τον ιδρυτικό μυθολογικό κύκλο, την περίοδο της Ενετοκρατίας και την περίοδο της Βρετανικής Προστασίας. Οι συγκεκριμένες ενότητες προσφέρουν υλικά και άυλα τεκμήρια —κάστρα, οικισμούς, γέφυρες, φάρους, τοπωνύμια, αρχειακές πηγές και αρχαιολογικά κατάλοιπα— τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφετηρίες ιστορικής διερεύνησης.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην περιοχή της Παλικής και στην ανάπτυξη του Ληξουρίου κατά την περίοδο της Ενετοκρατίας. Η εξέταση της οικιστικής εξέλιξης, της γαιοκτησίας, της παραγωγής και των εμπορικών δραστηριοτήτων επιτρέπει την προσέγγιση της τοπικής κοινωνίας ως ενός δυναμικού πεδίου οικονομικών και κοινωνικών μεταβολών.⁹⁷ Η

⁹⁷ Για λόγους τοπικού ενδιαφέροντος ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην περιοχή της Παλικής και την ανάπτυξη του Ληξουρίου ως ημιαστικού κέντρου, όπου η μελέτη των νοταριακών πηγών ανατρέπει τα στερεότυπα περί φεουδαρχικής στασιμότητας, αποκαλύπτοντας μια δυναμική αγροτική οικονομία βασισμένη στον εκκρηματισμό και τις διεθνείς αγορές σταφίδας. Η ανάλυση αυτή αναδεικνύει πώς οι γηγενείς κοινωνικές δυνάμεις δεν υπήρξαν παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργοί διαμορφωτές της τύχης τους.

περίπτωση αυτή προσφέρει τη δυνατότητα σύνδεσης μιας συγκεκριμένης τοπικής κοινότητας με ευρύτερα οικονομικά δίκτυα και ιστορικές διαδικασίες.

Η επιλογή των παραπάνω περιόδων δεν υπαγορεύεται μόνο από ιστοριογραφικά κριτήρια, αλλά και από τις ανάγκες της διδακτικής παρέμβασης. Τα κατάλοιπα που παραμένουν ορατά στο σημερινό περιβάλλον μπορούν να λειτουργήσουν ως σημεία επαφής των μαθητών με το τοπικό παρελθόν. Η παιδαγωγική τους αξιοποίηση δεν στηρίζεται απλώς στην παρατήρηση ή στη συναισθηματική εγγύτητα, αλλά στη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων και στην κριτική εξέταση των διαθέσιμων πηγών.

Η Ρωμαϊκή, η Βυζαντινή, η Φραγκική και οι σύντομες μεταβατικές περίοδοι δεν αποτελούν τον κύριο άξονα του εκπαιδευτικού σεναρίου. Εντάσσονται, ωστόσο, στην ιστορική αφήγηση μέσω συνοπτικών μεταβατικών ενοτήτων, ώστε να διατηρείται η χρονική και ερμηνευτική συνέχεια. Με αυτόν τον τρόπο, η επιλεκτική εστίαση δεν δημιουργεί την εντύπωση ότι η ιστορία του νησιού εξελέγχθηκε μέσα από απομονωμένες και ασύνδετες περιόδους.

Κεντρικό άξονα του κεφαλαίου αποτελεί η σχέση ανάμεσα στον τόπο, στην εξουσία και στη συλλογική ταυτότητα. Μέσα από τη διαδοχή διαφορετικών καθεστώτων εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι κάτοικοι προσαρμόστηκαν στις πολιτικές και οικονομικές μεταβολές, διαπραγματεύτηκαν τις εκάστοτε μορφές εξουσίας και, σε ορισμένες περιπτώσεις, τις αμφισβήτησαν. Η τοπική κοινωνία δεν παρουσιάζεται ως παθητικός αποδέκτης εξωτερικών επιρροών, αλλά ως ενεργό πεδίο κοινωνικών σχέσεων, ανταγωνισμών και ιστορικών μετασχηματισμών.

Υπό αυτό το πρίσμα, η ιστορία της Κεφαλονιάς δεν αντιμετωπίζεται ως μια απομονωμένη τοπική αφήγηση. Χρησιμοποιείται ως πεδίο διερεύνησης της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις τοπικές εμπειρίες και στις ευρύτερες ιστορικές διαδικασίες. Το κεφάλαιο προσφέρει έτσι το αναγκαίο ιστορικό υπόβαθρο για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που παρουσιάζονται στο επόμενο μέρος της εργασίας.

Μέρος Α: Ο Μυθολογικός Κύκλος και η Αρχαία Κληρονομιά

Η προσέγγιση της αρχαίας ιστορίας της Κεφαλονιάς ξεκινά από τις μυθολογικές αφηγήσεις που συνδέθηκαν με την ονομασία και την καταγωγή των κατοίκων του νησιού. Ο μύθος δεν αποτελεί ιστορικό τεκμήριο με τη στενή έννοια ούτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως απόδειξη πραγματικών γεγονότων. Αποτελεί, όμως, σημαντική πηγή για τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνίες ερμήνευσαν τον χώρο, συγκρότησαν αφηγήσεις καταγωγής και απέδωσαν νόημα στο παρελθόν τους.

Η σχέση ανάμεσα στον μύθο και στην τοπική ταυτότητα παραμένει ενεργή και στη σύγχρονη εποχή. Όπως επισημαίνει ο Χάρης Εξερτζόγλου, η Δημόσια Ιστορία και η συλλογική μνήμη συνδέονται με τους τρόπους με τους οποίους το παρελθόν επιλέγεται, αναπαρίσταται και χρησιμοποιείται για τις ανάγκες του παρόντος, ιδιαίτερα στο πεδίο της συγκρότησης ταυτοτήτων.⁹⁸ Υπό αυτή την οπτική, ο μύθος του Κέφαλου μπορεί να εξεταστεί ως μια συμβολική αφήγηση καταγωγής, η οποία συνέδεσε το όνομα του νησιού με τον κόσμο των αρχαίων ηρώων.

Η αρχαιολογική έρευνα προσεγγίζει το παρελθόν με διαφορετικό τρόπο. Δεν επιβεβαιώνει αυτομάτως τη μυθολογική αφήγηση, αλλά προσφέρει ανεξάρτητα υλικά τεκμήρια για την ανθρώπινη παρουσία, την κοινωνική οργάνωση και τις πολιτισμικές επαφές στο νησί. Η διάκριση αυτή έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στον μύθο ως αφήγηση καταγωγής και στην ιστορική γνώση ως αποτέλεσμα κριτικής εξέτασης των πηγών.

1. Ο Κέφαλος και η Ίδρυση της Κεφαλληνίας

Σύμφωνα με την κλασική παράδοση, όπως διασώζεται στη *Βιβλιοθήκη* του Απολλόδωρου,⁹⁹ η ονομασία του νησιού ανάγεται στον Αττικό ήρωα Κέφαλο. Η αφήγηση εντάσσεται στον μυθολογικό κύκλο της εκστρατείας του Αμφιτρύωνα εναντίον των Τηλεβόων ή Ταφίων, οι οποίοι τοποθετούνταν από την παράδοση στον χώρο των νησιών του Ιονίου.

⁹⁸ Εξερτζόγλου, *Η Δημόσια Ιστορία - Μια Εισαγωγή*, 19.

⁹⁹ Απολλόδωρος, 'Κεφάλαιο 4, παράγραφοι 5-7', στο *Βιβλιοθήκη*, Β (χ.χ.), <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Apollod.+2.4.5&fromdoc=Perseus%3Atext%3A1999.01.002> 1.

Ο Αμφιτρύων ζήτησε τη βοήθεια του Κέφαλου για την εκστρατεία. Ο Κέφαλος βρισκόταν τότε σε εξορία, μετά την ακούσια θανάτωση της συζύγου του, Πρόκριδας. Σύμφωνα με την αφήγηση, συμμετείχε στην εκστρατεία και, μετά τη νίκη εναντίον των Τηλεβόων, έλαβε ως ανταμοιβή την κυριαρχία ενός από τα νησιά. Η εγκατάστασή του σε αυτό συνδέθηκε μυθολογικά με την ονομασία «Κεφαλληνία».

Η παράδοση δεν πρέπει να ερμηνεύεται ως ιστορική απόδειξη για την προέλευση της ονομασίας του νησιού. Η σημασία της βρίσκεται κυρίως στον συμβολικό της χαρακτήρα. Μέσα από τον Κέφαλο, η Κεφαλονιά εντασσόταν σε ένα ευρύτερο δίκτυο ηρωικών γενεαλογιών και μυθολογικών αφηγήσεων του αρχαίου ελληνικού κόσμου. Η σύνδεση αυτή προσέφερε ένα ερμηνευτικό σχήμα για την καταγωγή του τόπου και ενίσχυε τη θέση του μέσα στη μυθική γεωγραφία της αρχαιότητας.

Από παιδαγωγική άποψη, ο μύθος του Κέφαλου προσφέρει τη δυνατότητα διάκρισης ανάμεσα σε διαφορετικές μορφές λόγου για το παρελθόν. Οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν τι επιχειρεί να εξηγήσει η μυθολογική αφήγηση, ποια στοιχεία της ανήκουν στον χώρο του συμβολισμού και ποια διαφορετικά ερωτήματα μπορούν να απευθυνθούν στις αρχαιολογικές και ιστορικές πηγές. Με αυτόν τον τρόπο, ο μύθος δεν απορρίπτεται ως απλή φαντασία ούτε παρουσιάζεται ως ιστορικό γεγονός, αλλά μελετάται ως στοιχείο της πολιτισμικής μνήμης και της τοπικής ταυτότητας.

2. Η Κεφαλληνιακή Τετράπολις

Κατά την αρχαιότητα, η πολιτική οργάνωση της Κεφαλονιάς δεν στηριζόταν σε ένα ενιαίο διοικητικό κέντρο. Το νησί ήταν διαιρεμένο σε τέσσερις αυτόνομες πόλεις-κράτη: την Κράνη, την Πάλη, τη Σάμη και τους Πρόννους. Οι πόλεις αυτές συγκροτούσαν την Κεφαλληνιακή Τετράπολη και διέθεταν διακριτή επικράτεια, πολιτική οργάνωση και οικονομική δραστηριότητα. Αναφορές στη γεωγραφική και πολιτική διαίρεση του νησιού συναντώνται σε αρχαίους συγγραφείς, μεταξύ των οποίων ο Στράβων.¹⁰⁰

Η γεωγραφική κατανομή των τεσσάρων πόλεων συνδεόταν με τη μορφολογία του νησιού. Οι ορεινοί όγκοι, οι φυσικοί κόλποι και οι αποστάσεις ανάμεσα στις επιμέρους περιοχές

¹⁰⁰ Στράβων, 'Κεφάλαιο 2, παράγραφοι 10-15', στο *Γεωγραφικά*, I (χ.χ.), <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0197%3Abook%3D10%3Achapter%3D2%3Asection%3D10>.

ευνόησαν την ανάπτυξη διαφορετικών πολιτικών και οικιστικών κέντρων. Η Πάλη αναπτύχθηκε στη χερσόνησο της Παλικής, η Κράνη στην περιοχή του σημερινού Αργοστολίου, η Σάμη στην ανατολική πλευρά του νησιού και οι Πρόννοι στη νοτιοανατολική Κεφαλονιά. Η θέση κάθε πόλης επηρέαζε την πρόσβασή της σε καλλιεργήσιμες εκτάσεις, λιμάνια και θαλάσσιες οδούς επικοινωνίας.

Ο όρος «Τετράπολη» δεν πρέπει να δημιουργεί την εντύπωση ενός ενιαίου κράτους με σταθερή κεντρική διοίκηση. Οι τέσσερις πόλεις διατηρούσαν την αυτονομία τους και μπορούσαν να ακολουθούν διαφορετικές πολιτικές επιλογές, ανάλογα με τις τοπικές τους ανάγκες και τις ευρύτερες συνθήκες. Η πολιτική αυτή διάρθρωση αποτυπώνει τον κατακερματισμένο χαρακτήρα που παρουσίαζε μεγάλο μέρος του αρχαίου ελληνικού κόσμου, όπου η πόλη-κράτος αποτελούσε βασική μονάδα πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης.

Η μυθολογική παράδοση συνέδεσε τις τέσσερις πόλεις με τους απογόνους του Κέφαλου, προσφέροντας μια γενεαλογική εξήγηση για τη διαίρεση του νησιού. Η αφήγηση αυτή δεν τεκμηριώνει ιστορικά την ίδρυση των πόλεων. Δείχνει, όμως, τον τρόπο με τον οποίο ο μύθος χρησιμοποιήθηκε για να ερμηνεύσει τον χώρο και να συνδέσει διαφορετικές τοπικές κοινότητες με μια κοινή συμβολική καταγωγή.

Η Κεφαλληνιακή Τετράπολη παρουσιάζει ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον, καθώς επιτρέπει τη σύνδεση της μυθολογικής αφήγησης με τη γεωγραφία και την πολιτική οργάνωση. Μέσα από τη μελέτη χαρτών, αρχαιολογικών θέσεων και αρχαίων πηγών, οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν πώς η μορφολογία του εδάφους επηρέασε την ανάπτυξη διαφορετικών πόλεων και πώς μια μεταγενέστερη μυθολογική γενεαλογία επιχείρησε να εξηγήσει αυτή την πολιτική διαίρεση.

3. Η Αρχαιολογική Τεκμηρίωση: Από τον Μύθο στην Ιστορία

Η εικόνα της αρχαίας Κεφαλονιάς συμπληρώνεται από τα υλικά κατάλοιπα που έχουν αποκαλυφθεί μέσω της αρχαιολογικής έρευνας. Οι οχυρώσεις στην Κράνη και τη Σάμη, καθώς και τα νομισματικά ευρήματα των κλασικών χρόνων, τεκμηριώνουν πτυχές της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης των αρχαίων πόλεων του νησιού.

Ιδιαίτερη θέση μεταξύ των αρχαιολογικών ευρημάτων κατέχει ο μνημειώδης θολωτός τάφος στα Τζαννάτα, στην περιοχή των Πρόννων. Η ανασκαφή του από τον Λάζαρο Κολώνα έφερε στο φως σημαντικά στοιχεία για τη μυκηναϊκή παρουσία στη νοτιοανατολική Κεφαλονιά. Μεταξύ των ευρημάτων περιλαμβάνονται χρυσά κτερίσματα, όπως ένας μικροσκοπικός χρυσός διπλός πέλεκυς και χρυσοί ρόδακες, τα οποία υποδηλώνουν ταφή προσώπων υψηλού κοινωνικού κύρους. Στον χώρο βρέθηκε επίσης σφραγιδόλιθος με παράσταση λιονταριού που επιτίθεται σε ελάφι. Η εικονογραφική ομοιότητα του ευρήματος με την ομηρική περιγραφή της πόρπης του Οδυσσέα έχει οδηγήσει στη διατύπωση σχετικών ερμηνευτικών συσχετισμών, χωρίς, ωστόσο, να αποτελεί από μόνη της απόδειξη άμεσης σύνδεσης με τον ομηρικό ήρωα. Παράλληλα, η παρουσία οστεοφυλακίου με ταφές περισσότερων από εβδομήντα ατόμων φανερώνει τη μακροχρόνια χρήση του μνημείου και ενδέχεται να συνδέεται με μια ισχυρή τοπική κοινωνική ομάδα.

Τα ευρήματα των Τζαννάτων, σε συνδυασμό με τις έρευνες της Christina Souyoudzoglou-Haywood σχετικά με τη μυκηναϊκή κατοίκηση και τις θαλάσσιες διασυνδέσεις των νησιών του νοτιοκεντρικού Ιονίου,¹⁰¹ ενισχύουν την άποψη ότι στη νοτιοανατολική περιοχή της Κεφαλονιάς είχε αναπτυχθεί ένα οργανωμένο μυκηναϊκό κέντρο, ενταγμένο στα ευρύτερα δίκτυα επικοινωνίας και ανταλλαγών της Ύστερης Εποχής του Χαλκού.¹⁰² Η πιθανή σύνδεση αυτού του κέντρου με το ομηρικό βασίλειο των Κεφαλλήνων έχει απασχολήσει την έρευνα, παραμένει όμως ερμηνευτική υπόθεση και δεν μπορεί να θεωρηθεί ιστορικά αποδεδειγμένη αποκλειστικά βάσει των διαθέσιμων αρχαιολογικών δεδομένων.

Επομένως, τα αρχαιολογικά ευρήματα δεν επιβεβαιώνουν τον μύθο με την αυστηρή έννοια του όρου. Τεκμηριώνουν, ωστόσο, την παρουσία οργανωμένων κοινωνιών στην Κεφαλονιά κατά την Ύστερη Εποχή του Χαλκού και τις διασυνδέσεις τους με τον ευρύτερο μυκηναϊκό κόσμο. Η παράλληλη εξέταση των μυθολογικών αφηγήσεων, των αρχαίων γραπτών πηγών και των αρχαιολογικών τεκμηρίων δημιουργεί ένα γόνιμο πεδίο

¹⁰¹ Christina Souyoudzoglou-Haywood και Christina Papoulia, 'Islands in the Stream: A Maritime Perspective of the South-Central Ionian Islands in the Late Bronze Age', στο *Archaeology of the Ionian Sea: Landscapes, Seascapes and the Circulation of People, Goods and Ideas from the Palaeolithic to the End of the Bronze Age* (Oxbow Books, 2021), https://www.academia.edu/125630940/Islands_in_the_stream_a_maritime_perspective_of_the_south_central_Ionian_islands_in_the_Late_Bronze_Age ands.

¹⁰² T. John Pierce, 'Homer's Influence on Mycenaean Archaeology and the Understanding of Late Helladic Historical Geography', *Journal of Anthropology and Archaeology* 12 (2024): 1–15, <https://doi.org/DOI:10.15640/jaa.v12p1>.

ιστορικής διερεύνησης. Υπό αυτό το πρίσμα, ο μύθος του Κέφαλου δεν αντιμετωπίζεται ως καταγραφή ενός εξακριβωμένου ιστορικού γεγονότος, αλλά ως αφετηρία διαλόγου ανάμεσα στη συλλογική μνήμη, την αρχαιολογία και την ιστορική ερμηνεία.

Πλαίσιο Συνέχειας I: Από τη Ρωμαϊκή Κυριαρχία έως την Ενετική Κατάκτηση (189 π.Χ.- 1500 μ.Χ.)

Η υπαγωγή της Κεφαλονιάς στη ρωμαϊκή κυριαρχία το 189 π.Χ. σηματοδότησε το τέλος της πολιτικής αυτονομίας της αρχαίας Τετράπολης και την ένταξη του νησιού στον ρωμαϊκό κόσμο. Χάρη στη γεωγραφική της θέση, η Κεφαλονιά εντάχθηκε στα θαλάσσια δίκτυα του Ιονίου και απέκτησε σημασία ως ενδιάμεσος ναυτικός σταθμός.¹⁰³

Κατά τη βυζαντινή περίοδο, η διοικητική και στρατηγική σημασία του νησιού ενισχύθηκε. Ιδιαίτερα από τον 8ο αιώνα μ.Χ., με τη συγκρότηση του Θέματος Κεφαλληνίας, η Κεφαλονιά αναδείχθηκε σε έδρα στρατιωτικής και διοικητικής εξουσίας και σε σημαντική ναυτική βάση για την αντιμετώπιση των αραβικών επιδρομών. Οι συνθήκες ανασφάλειας που επικράτησαν κατά περιόδους συνέβαλαν στη μετακίνηση μέρους του πληθυσμού από τις παράκτιες ζώνες προς ασφαλέστερες θέσεις της ενδοχώρας. Στο πλαίσιο αυτό, ο λόφος του Αγίου Γεωργίου άρχισε σταδιακά να αποκτά τον αμυντικό και διοικητικό χαρακτήρα που θα διατηρούσε κατά τους επόμενους αιώνες.¹⁰⁴

Μετά το 1185, η Κεφαλονιά πέρασε από τη βυζαντινή κυριαρχία στον χώρο επιρροής της λατινικής Δύσης. Η συγκρότηση της Παλατινής Κομητείας Κεφαλληνίας και Ζακύνθου, αρχικά υπό τη δυναστεία των Ορσίνι και αργότερα υπό τους Τόκκους, εισήγαγε μορφές διοίκησης και κοινωνικής οργάνωσης επηρεασμένες από το δυτικό φεουδαρχικό σύστημα. Κατά την περίοδο αυτή διαμορφώθηκαν θεσμοί, κοινωνικές ιεραρχίες και σχέσεις εξουσίας, ορισμένες από τις οποίες επηρέασαν και τη μεταγενέστερη κοινωνική οργάνωση του νησιού κατά την Ενετοκρατία.¹⁰⁵

Η περίοδος της λατινικής κυριαρχίας διακόπηκε το 1479, όταν η Κεφαλονιά κατακτήθηκε από τους Οθωμανούς. Η σχετικά σύντομη οθωμανική κυριαρχία, η οποία διήρκεσε έως το

¹⁰³ Γεώργιος Ν. Μοσχόπουλος, *Ιστορία της Κεφαλονιάς*, Γ' Βελτιωμένη, Α' Από τα Αρχαία Χρόνια ως το 1797 (Αθήνα, 2002), 48.

¹⁰⁴ Στο ίδιο, Α' Από τα Αρχαία Χρόνια ως το 1797, 56–61.

¹⁰⁵ Στο ίδιο, Α' Από τα Αρχαία Χρόνια ως το 1797, 62–72.

1500, συνοδεύτηκε από δημογραφική συρρίκνωση και οικονομική αποδυνάμωση του νησιού.¹⁰⁶ Την ημέρα των Χριστουγέννων του 1500, οι ενωμένες ισπανοβενετικές δυνάμεις κατέλαβαν το Κάστρο του Αγίου Γεωργίου και απομάκρυναν την οθωμανική φρουρά.¹⁰⁷

Με την εγκαθίδρυση της ενετικής κυριαρχίας άρχισε μια νέα περίοδος στην ιστορία της Κεφαλονιάς. Η Βενετία ανέλαβε τη διοίκηση ενός πληθυσμιακά και οικονομικά αποδυναμωμένου, αλλά στρατηγικά σημαντικού νησιού, επιδιώκοντας την ενίσχυση του πληθυσμού, την αναδιοργάνωση της διοίκησης και την ανασυγκρότηση της οικονομίας του. Κατά τους επόμενους τρεις αιώνες διαμορφώθηκαν κοινωνικές, οικονομικές και διοικητικές δομές που άφησαν έντονο αποτύπωμα στο τοπίο, στους θεσμούς και στη συλλογική μνήμη της Κεφαλονιάς.

Μέρος Β: Η Ενετοκρατία και η Κοινωνικοοικονομική Δομή

Η Ενετοκρατία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες περιόδους της ιστορίας της Κεφαλονιάς. Μετά την εγκαθίδρυση της ενετικής κυριαρχίας το 1500, άρχισε μια διαδικασία διοικητικής, οικονομικής και κοινωνικής αναδιοργάνωσης, η οποία επηρέασε την εξέλιξη του νησιού για σχεδόν τρεις αιώνες. Κατά την περίοδο αυτή διαμορφώθηκαν πρότυπα γαιοκτησίας, δίκτυα εξουσίας, μορφές κοινωνικής ιεράρχησης και οικονομικές πρακτικές, ορισμένες από τις οποίες εξακολούθησαν να επηρεάζουν την κεφαλονίτικη κοινωνία και μετά το τέλος της ενετικής κυριαρχίας.

Στην παρούσα εργασία η Ενετοκρατία δεν εξετάζεται αποκλειστικά ως ένα στατικό καθεστώς ξένης κυριαρχίας ή ως μια περίοδος φεουδαρχικής καταπίεσης. Η αξιοποίηση νοταριακών εγγράφων, διοικητικών πηγών και τοπικών αρχείων αναδεικνύει μια περισσότερο σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα. Η ενετοκρατούμενη κοινωνία της Κεφαλονιάς αποτελούσε πεδίο αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση, τις τοπικές ελίτ και τις ευρύτερες κοινωνικές ομάδες. Η οικονομική δραστηριότητα, οι συγγενικοί δεσμοί, η κατοχή γης και οι τοπικές ισορροπίες επηρέαζαν την κοινωνική θέση και την κατανομή της ισχύος.

¹⁰⁶ Στο ίδιο, Α' Από τα Αρχαία Χρόνια ως το 1797, 79–82.

¹⁰⁷ Στο ίδιο, Α' Από τα Αρχαία Χρόνια ως το 1797, 88.

Για την πληρέστερη κατανόηση αυτών των διεργασιών αξιοποιείται η περίπτωση της χερσονήσου της Παλικής ως μικροϊστορικό παράδειγμα της ενετοκρατούμενης Κεφαλονιάς. Η επιλογή μιας επιμέρους περιοχής δεν αποσκοπεί στην απομόνωσή της από το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, αλλά στη διερεύνηση γενικότερων φαινομένων μέσα από τη λεπτομερή μελέτη μιας συγκεκριμένης τοπικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τη μικροϊστορική προσέγγιση, η εξέταση της καθημερινής ζωής, των οικονομικών πρακτικών και των κοινωνικών σχέσεων μιας κοινότητας μπορεί να αναδείξει μηχανισμούς και διαδικασίες που δεν είναι πάντοτε ορατοί στις γενικές πολιτικές αφηγήσεις. Υπό αυτή την έννοια, η Παλική αντιμετωπίζεται ως ένα μικροϊστορικό πεδίο μελέτης, μέσω του οποίου εξετάζονται ευρύτεροι μετασχηματισμοί της κεφαλονίτικης κοινωνίας.

Η επιλογή της Παλικής συνδέεται παράλληλα με τους παιδαγωγικούς στόχους της εργασίας. Ως άμεσο βιωματικό περιβάλλον σημαντικού μέρους των μαθητών, η περιοχή προσφέρει τη δυνατότητα σύνδεσης της ιστορικής γνώσης με την καθημερινή εμπειρία. Ο τοπικός χώρος μπορεί έτσι να προσεγγιστεί ως «βιωματικό αρχείο», μέσα στο οποίο το οικιστικό περιβάλλον, τα μνημεία, οι τοπικές αφηγήσεις και τα αρχειακά τεκμήρια λειτουργούν ως πηγές ιστορικής γνώσης.

Ιδιαίτερη θέση στη μελέτη κατέχει η οικιστική εξέλιξη του Ληξουρίου. Η συγκεκριμένη προσέγγιση εντάσσεται στο πεδίο της Πολεοϊστορίας, σύμφωνα με το οποίο η εξέταση της ιστορίας μιας πόλης μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών μετασχηματισμών μιας ευρύτερης περιοχής.¹⁰⁸ Η μελέτη του Ληξουρίου, σε συνδυασμό με την εξέταση των μορφών γαιοκτησίας, της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και των τοπικών δικτύων εξουσίας, επιτρέπει τη διερεύνηση των διαδικασιών μέσα από τις οποίες διαμορφώθηκαν οι ιδιαίτερες ταυτότητες των τοπικών κοινοτήτων. Παράλληλα, συμβάλλει στην ιστορική ερμηνεία φαινομένων που διατηρήθηκαν στη συλλογική μνήμη του νησιού, όπως η αντιπαλότητα μεταξύ Ληξουρίου και Αργοστολίου γύρω από την πολιτική και οικονομική κεντρικότητα.

¹⁰⁸ Η εξέταση της οικιστικής εξέλιξης του Ληξουρίου εντάσσεται στο πλαίσιο της "Πολεο-ιστορίας" (Stadtgeschichte). Όπως τεκμηριώνεται θεωρητικά, η ιστορία των πόλεων αποτελεί συχνά το κλειδί για την κατανόηση σε βάθος της ιστορίας ευρύτερων περιοχών, καθώς η πόλη λειτουργεί ως "αποφασιστικός παράγοντας αποκρυστάλλωσης της Ιστορίας" και κέντρο πολιτικής και κοινωνικής δυναμικής. Βλ. Μάρια Βαϊνά, *Θεωρητικό Πλαίσιο Διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για εικοστό πρώτο αιώνα* (Gutenberg, 1997), 94,97.

Με αυτόν τον τρόπο, η Ενετοκρατία δεν παρουσιάζεται μόνο ως περίοδος διοικητικής κυριαρχίας της Βενετίας, αλλά και ως εποχή διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων, οικονομικών πρακτικών και τοπικών ταυτοτήτων, των οποίων ορισμένα ίχνη εξακολουθούν να είναι ορατά στο παρόν.

1. Οικιστική Εξέλιξη και η Ανάδυση του Αστικού Φαινομένου: Η Περίπτωση του Ληξουρίου

Η χερσόνησος της Παλικής, μία από τις εκτενέστερες και περισσότερο εύφορες περιοχές της Κεφαλονιάς, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς την οικιστική της εξέλιξη κατά τα τέλη του 16ου και τις αρχές του 17ου αιώνα.¹⁰⁹ Τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι το οικιστικό δίκτυο της περιοχής διατηρούσε αξιοσημείωτη σταθερότητα. Παράλληλα, ο γηγενής πληθυσμός εξακολουθούσε να υπερσχύει αριθμητικά και να διατηρεί ισχυρή παρουσία έναντι των πληθυσμιακών ομάδων που εγκαταστάθηκαν στην περιοχή μετά την έναρξη της Ενετοκρατίας.¹¹⁰

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία απέκτησαν η συγκρότηση και η ταχεία ανάπτυξη του Ληξουρίου κατά τις πρώτες δεκαετίες του 16ου αιώνα. Ο οικισμός δεν παρέμεινε αποκλειστικά αγροτικός, αλλά απέκτησε σταδιακά χαρακτηριστικά ημιαστικού κέντρου και εξελίχθηκε στον σημαντικότερο οικισμό και λιμένα της Παλικής. Η γεωγραφική του θέση διευκόλυνε την επικοινωνία με τις υπόλοιπες περιοχές της Κεφαλονιάς, τα άλλα νησιά του Ιονίου και τα λιμάνια της Αδριατικής, δημιουργώντας ευνοϊκές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη εμπορικών και ναυτιλιακών δραστηριοτήτων.¹¹¹

Η ανάπτυξη του Ληξουρίου εντάσσεται στους ευρύτερους οικονομικούς και κοινωνικούς μετασχηματισμούς που συντελούνταν στην ενετοκρατούμενη Κεφαλονιά. Η συγκέντρωση πληθυσμού και δραστηριοτήτων στον οικισμό διέυρνε τις δυνατότητες απασχόλησης πέρα από τη γεωργία και συνέβαλε στη διαφοροποίηση της τοπικής οικονομίας. Το εμπόριο, η ναυτιλία και οι βιοτεχνικές δραστηριότητες απέκτησαν σταδιακά μεγαλύτερη σημασία, ενισχύοντας τη διαμόρφωση ενός τοπικού αστικού στοιχείου.

¹⁰⁹ Παυλίνα Κομητοπούλου, *Οικονομία και Κοινωνική Οργάνωση στην Παλική της Κεφαλονιάς (Τέλη 16ου - Μέσα 17ου αιώνα)* (Ιακωβάτειος Βιβλιοθήκη, 2023), 36.

¹¹⁰ Στο ίδιο, 63–67.

¹¹¹ Στο ίδιο, 69–70.

Η διαδικασία αυτή της πρώιμης αστικοποίησης είχε τόσο οικονομικές όσο και κοινωνικές συνέπειες. Η αύξηση του πληθυσμού και η συγκέντρωση οικονομικών λειτουργιών δημιούργησαν νέες ανάγκες, μορφές κοινωνικής οργάνωσης και σχέσεις συνεργασίας ή εξάρτησης. Παράλληλα, συνέβαλαν στη σταδιακή διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης τοπικής ταυτότητας. Η ταυτότητα αυτή αναπτύχθηκε αρχικά σε σχέση με το διοικητικό κέντρο του Κάστρου του Αγίου Γεωργίου και, αργότερα, με το Αργοστόλι, μετά την ανάδειξή του σε διοικητικό κέντρο του νησιού.¹¹²

Υπό αυτή την οπτική, η μεταγενέστερη αντιπαλότητα μεταξύ Ληξουρίου και Αργοστολίου δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά σε μια γενική ή άχρονη μορφή τοπικισμού. Μπορεί να ερμηνευθεί και σε συνάρτηση με τις διαφορετικές οικονομικές λειτουργίες των δύο πόλεων, τις διακριτές ιστορικές διαδρομές τους και τον ανταγωνισμό τους για πολιτική, διοικητική και οικονομική κεντρικότητα.¹¹³ Η περίπτωση του Ληξουρίου αναδεικνύει, επομένως, τη σχέση ανάμεσα στην οικιστική ανάπτυξη, την οικονομική διαφοροποίηση και τη διαμόρφωση ιδιαίτερων τοπικών ταυτοτήτων.

2. Γαιοκτησία, Παραγωγή και το Ζήτημα του Φεουδαρχισμού

Η μελέτη του καθεστώτος γαιοκτησίας στην Παλική επιτρέπει την επανεξέταση μιας σχηματικής ερμηνείας της ενετοκρατούμενης Κεφαλονιάς ως κοινωνίας με αποκλειστικά φεουδαρχική οργάνωση. Η ανάλυση των νοταριακών εγγράφων αποκαλύπτει ένα περισσότερο σύνθετο σύστημα ιδιοκτησιακών και οικονομικών σχέσεων. Σύμφωνα με την έρευνα της Κομητοπούλου, σημαντικό μέρος των καταγεγραμμένων δικαιοπραξιών αφορούσε αγοραπωλησίες, μισθώσεις και μεταβιβάσεις αγροτικής γης, οι οποίες διέπονταν κυρίως από το ιδιωτικό και όχι από το φεουδαρχικό δίκαιο.¹¹⁴ Η διαπίστωση αυτή υποδηλώνει ότι η γη μπορούσε, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, να μεταβιβάζεται και να αξιοποιείται από ευρύτερες κοινωνικές ομάδες. Δεν συνεπάγεται, ωστόσο, την απουσία κοινωνικών ανισοτήτων ή σχέσεων οικονομικής εξάρτησης.

Κατά την εξεταζόμενη περίοδο, από τα τέλη του 16ου έως τα μέσα του 17ου αιώνα, η οικονομία της Παλικής στηριζόταν σε ένα μικτό παραγωγικό σύστημα, στο οποίο

¹¹² Στο ίδιο, 31–32.

¹¹³ Στο ίδιο, 48.

¹¹⁴ Στο ίδιο, 39.

κυριαρχούσαν η καλλιέργεια των δημητριακών και η αμπελοκαλλιέργεια. Ιδιαίτερη οικονομική σημασία απέκτησε η παραγωγή σταφίδας, προϊόντος υψηλής εμπορικής αξίας, το οποίο συνέδεσε την Κεφαλονιά με τα εμπορικά δίκτυα της Δυτικής Ευρώπης και κυρίως με τις αγορές της Αγγλίας και της Ολλανδίας.¹¹⁵ Η αυξανόμενη ζήτηση ευνόησε την επέκταση των αμπελώνων, σε ορισμένες περιπτώσεις εις βάρος της καλλιέργειας των σιτηρών, και ενίσχυσε τον εκχρηματισμό της τοπικής οικονομίας.¹¹⁶

Η ενσωμάτωση της τοπικής παραγωγής σε ευρύτερα εμπορικά δίκτυα αύξησε την οικονομική σημασία της αγροτικής γης και επηρέασε τους τρόπους αποτίμησης και αξιοποίησής της. Η άνοδος της αξίας της και η δυνατότητα μεταβίβασής της μέσω αγοραπωλησιών συνδέθηκαν με την κατάτμηση των κλήρων και την αύξηση των μικρότερων ιδιοκτησιών. Διαμορφώθηκε έτσι ένα σύνθετο πλέγμα ιδιοκτησιακών σχέσεων, στο οποίο συνυπήρχαν μικρές, μεσαίες και μεγαλύτερες γαιοκτησίες.¹¹⁷

Η αυξανόμενη ζήτηση για καλλιεργήσιμη γη συνδέθηκε επίσης με φαινόμενα αμφισβήτησης των ορίων και καταπάτησης εκτάσεων. Οι πρακτικές αυτές αφορούσαν τόσο ιδιωτικές περιουσίες όσο και δημόσιες γαίες του ενετικού κράτους ή εκτάσεις που ανήκαν στη Λατινική Επισκοπή. Το φαινόμενο αντανακλά τον ανταγωνισμό για την πρόσβαση σε έναν παραγωγικό πόρο με διαρκώς αυξανόμενη οικονομική αξία και φανερώνει τις εντάσεις που αναπτύσσονταν γύρω από την κατοχή και την εκμετάλλευση της γης.

Παρά την εξάπλωση της μικρής και της μεσαίας ιδιοκτησίας, η μεγάλη γαιοκτησία δεν εξαφανίστηκε. Στην έρευνα της Κομητοπούλου, η οικογένεια των Τυπάλδων παρουσιάζεται ως η σημαντικότερη μεγάλη γαιοκτητική δύναμη της Παλικής κατά την εξεταζόμενη περίοδο.¹¹⁸ Παράλληλα, διαμορφώθηκε μια κατηγορία μεσαίων γαιοκτημόνων, είτε μέσω του κατακερματισμού παλαιότερων μεγάλων περιουσιών είτε μέσω της οικονομικής ανόδου κοινωνικών ομάδων που επένδυναν κέρδη από το εμπόριο και άλλες δραστηριότητες στην αγορά γης.

Τα δεδομένα της Παλικής αναδεικνύουν, επομένως, μια κοινωνία με σημαντικές ανισότητες, αλλά και με μεγαλύτερη οικονομική κινητικότητα από εκείνη που υποδηλώνει

¹¹⁵ Σπύρος Γ. Γασπαρινάτος, *Η Βενετοκρατία στα Νησιά του Ιονίου Πελάγους* (Αθήνα, 2009), 340.

¹¹⁶ Κομητοπούλου, *Οικονομία και Κοινωνική Οργάνωση στην Παλική της Κεφαλονιάς (Τέλη 16ου - Μέσα 17ου αιώνα)*, 180.

¹¹⁷ Στο ίδιο, 175.

¹¹⁸ Στο ίδιο, 176.

η εικόνα ενός απολύτως στατικού φεουδαρχικού συστήματος. Επειδή, ωστόσο, πρόκειται για μικροϊστορική μελέτη μιας συγκεκριμένης περιοχής και χρονικής περιόδου, τα συμπεράσματά της δεν πρέπει να γενικεύονται αυτομάτως για το σύνολο της Κεφαλονιάς ή για ολόκληρη την περίοδο της Ενετοκρατίας.

3. Κοινωνική Διαστρωμάτωση και Δίκτυα Εξουσίας

Η κοινωνική οργάνωση της ενετοκρατούμενης Κεφαλονιάς χαρακτηριζόταν, σε θεσμικό επίπεδο, από σαφή ιεραρχική διάρθρωση, επηρεασμένη από το κοινωνικό και διοικητικό πρότυπο της Βενετίας.¹¹⁹ Στην κορυφή βρίσκονταν οι ευγενείς (*Nobili*), οι οποίοι ήταν εγγεγραμμένοι στο *Libro d'Oro* —τη Χρυσή Βίβλο— και διέθεταν σημαντικά πολιτικά προνόμια, όπως το δικαίωμα συμμετοχής στο Συμβούλιο της Κοινότητας. Ακολουθούσαν οι αστοί (*Civili*), οι οποίοι δραστηριοποιούνταν κυρίως στο εμπόριο, στα ελεύθερα επαγγέλματα και στις διοικητικές υπηρεσίες. Στη βάση της επίσημης κοινωνικής ιεραρχίας βρίσκονταν τα λαϊκά στρώματα (*Popolari*), τα οποία αποτελούσαν την πλειονότητα του πληθυσμού.¹²⁰

Η διάκριση αυτή ενισχυόταν από θεσμούς και πρακτικές που συνέδεαν την κατοχή γης και τον πλούτο με το κοινωνικό κύρος και την πολιτική επιρροή. Ταυτόχρονα, οι κάτοικοι αξιοποιούσαν συλλογικές μορφές οργάνωσης, όπως τα αδελφάτα, τα οποία μπορούσαν να λειτουργούν ως μηχανισμοί αλληλοβοήθειας, θρησκευτικής συσπείρωσης και κοινωνικής προστασίας. Αντίστοιχες λειτουργίες των συλλογικών αυτών μορφών καταγράφονται και σε άλλες περιοχές του ενετοκρατούμενου Ιονίου, όπως η Κέρκυρα.¹²¹

Η επίσημη κοινωνική κατάταξη δεν αποδίδει, ωστόσο, πλήρως τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσαν στην πράξη οι σχέσεις εξουσίας. Η μελέτη της Παλικής αναδεικνύει τη σημασία των ισχυρών οικογενειών της περιφέρειας και των δικτύων που αυτές συγκροτούσαν.¹²² Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της οικογένειας των Τυπάλδων, η οποία διέθετε σημαντική γαιοκτητική, οικονομική και κοινωνική επιρροή. Η παρουσία της

¹¹⁹ Μοσχόπουλος, *Ιστορία της Κεφαλονιάς*, Α' Από τα Αρχαία Χρόνια ως το 1797, 178–81.

¹²⁰ Γασπαρινάτος, *Η Βενετοκρατία στα Νησιά του Ιονίου Πελάγους*, 217–19.

¹²¹ Δώρα Μόσχου, 'Το φέουδο Marcello στη βορειοδυτική Κέρκυρα, η Εποχή, ο Χώρος, οι Άνθρωποι (18ος αιώνας)', στο *Ι' Διεθνές Πανιώνιο Συνέδριο - Πρακτικά*, Α', επιμέλ. Θεοδόσης Πυλαρινός και Παναγιώτα Τζιβάρα (Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015), 715–17.

¹²² Κομητοπούλου, *Οικονομία και Κοινωνική Οργάνωση στην Παλική της Κεφαλονιάς (Τέλη 16ου - Μέσα 17ου αιώνα)*, 201–15.

υποδηλώνει ότι η ισχύς δεν ήταν συγκεντρωμένη αποκλειστικά στο διοικητικό κέντρο του Κάστρου του Αγίου Γεωργίου, αλλά ασκούνταν και μέσω ισχυρών περιφερειακών δικτύων.

Η κοινωνική θέση δεν καθοριζόταν, συνεπώς, μόνο από τη θεσμική ή νομική ιδιότητα ενός προσώπου. Ο πλούτος, η ιδιοκτησία γης, οι συγγενικές σχέσεις, οι επιγαμίες και η συμμετοχή σε τοπικά δίκτυα μπορούσαν να ενισχύσουν τη θέση μιας οικογένειας. Συγκριτικά παραδείγματα από άλλα νησιά του ενετοκρατούμενου Ιονίου, όπως η Ζάκυνθος, επιβεβαιώνουν τη σημασία αυτών των παραγόντων στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων.¹²³ Η κοινωνική ιεραρχία παρέμενε ισχυρή, χωρίς όμως να είναι απολύτως αμετάβλητη ή αδιαπέραστη.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η λειτουργία των άτυπων δικτύων εξουσίας. Οι «γέροντες», πρόσωπα που έχαιραν αναγνώρισης και εμπιστοσύνης μέσα στην κοινότητα, μπορούσαν να αναλαμβάνουν ρόλο κριτή, διαμεσολαβητή ή πραγματογνώμονα. Η συμμετοχή τους στην επίλυση διαφορών δείχνει ότι η καθημερινή λειτουργία της τοπικής κοινωνίας δεν στηριζόταν αποκλειστικά στους επίσημους διοικητικούς και δικαστικούς θεσμούς, αλλά και σε άτυπους μηχανισμούς διαμεσολάβησης και κοινωνικής διαπραγμάτευσης.¹²⁴

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η λειτουργία των άτυπων δικτύων εξουσίας. Οι «γέροντες», οι οποίοι συχνά αναλάμβαναν ρόλο κριτών, διαμεσολαβητών ή πραγματογνώμωνων, διαδραμάτιζαν καθοριστικό ρόλο στην επίλυση διαφορών και στη διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας σε επίπεδο κοινότητας. Μέσα από αυτούς τους μηχανισμούς γίνεται εμφανές ότι η καθημερινή λειτουργία της κοινωνίας δεν στηριζόταν αποκλειστικά στους επίσημους θεσμούς, αλλά και σε άτυπες μορφές εξουσίας και κοινωνικής διαπραγμάτευσης.

Η ενετική διοίκηση, εκπροσωπούμενη σε τοπικό επίπεδο από τον Προβλεπτή (*Provveditore*), όφειλε να διαχειρίζεται αυτή τη σύνθετη πραγματικότητα. Η συνεργασία με τις ισχυρές οικογένειες, οι επιλεκτικές παραχωρήσεις και η αξιοποίηση των τοπικών ανταγωνισμών αποτελούσαν μέσα άσκησης της διοίκησης και διατήρησης της

¹²³ Νίκος Π. Καποδίστριας, 'Το προσφερόμενο φέουδο του Μερκάτη στο Μπανάτο της Ζακύνθου (Τέλη 18ου αιώνα)', στο *Ι' Διεθνές Πανιόνιο Συνέδριο - Πρακτικά, Α'*, επιμέλ. Θεοδόσης Πυλαρινός και Παναγιώτα Τζιβάρα (Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015), 741–42.

¹²⁴ Κομητοπούλου, *Οικονομία και Κοινωνική Οργάνωση στην Παλική της Κεφαλονιάς (Τέλη 16ου - Μέσα 17ου αιώνα)*, 104–5.

φορολογικής απόδοσης και της πολιτικής σταθερότητας.[128] Η κοινωνία της ενετοκρατούμενης Κεφαλονιάς αναδεικνύεται έτσι ως ένα ιεραρχημένο, αλλά όχι απολύτως στατικό σύστημα, μέσα στο οποίο οι θεσμικές κατηγορίες συνυπήρχαν με άτυπες σχέσεις επιρροής, διαπραγμάτευσης και εξάρτησης.¹²⁵

Πλαίσιο Συνέχειας II: Η Εποχή των Μεταβάσεων

Ανάμεσα στο τέλος της Ενετοκρατίας και στην εγκαθίδρυση της Βρετανικής Προστασίας μεσολάβησε μια σύντομη αλλά ιδιαίτερα πυκνή περίοδος διαδοχικών πολιτικών μεταβολών. Η κατάλυση της Γαληνοτάτης Δημοκρατίας της Βενετίας το 1797 και η άφιξη των Δημοκρατικών Γάλλων στα Επτάνησα σηματοδότησαν τη ρήξη με το προηγούμενο καθεστώς. Στην Κεφαλονιά, η δημόσια καταστροφή του *Libro d'Oro* και η φύτευση του «Δέντρου της Ελευθερίας» στην πλατεία του Αργοστολίου αποτέλεσαν συμβολικές ενέργειες κατάργησης των αριστοκρατικών προνομίων και διάδοσης των πολιτικών ιδεών της Γαλλικής Επανάστασης.¹²⁶

Τη γαλλική παρουσία διαδέχθηκε η επικράτηση των ρωσοοθωμανικών δυνάμεων και, το 1800, η ίδρυση της Επτανήσου Πολιτείας. Το νέο πολιτειακό μόρφωμα διέθετε θεσμούς αυτοδιοίκησης και συνταγματικής οργάνωσης, αν και η αυτονομία του παρέμενε περιορισμένη από το σύνθετο καθεστώς διεθνούς προστασίας και επικυριαρχίας. Η λειτουργία του συνδέθηκε με την ανάπτυξη πρώιμων συνταγματικών εμπειριών, την πολιτική αυτονόμηση των Επτανήσων και την ενίσχυση της χρήσης της ελληνικής γλώσσας στη δημόσια διοίκηση. Για τον λόγο αυτό, η Επτάνησος Πολιτεία θεωρείται σημαντικός σταθμός στην πολιτική και θεσμική ιστορία του ελληνικού χώρου, χωρίς να μπορεί να ταυτιστεί πλήρως με την έννοια ενός ανεξάρτητου εθνικού κράτους.¹²⁷

Το 1807 η Επτάνησος Πολιτεία καταλύθηκε και τα νησιά πέρασαν εκ νέου υπό γαλλικό έλεγχο. Η νέα γαλλική παρουσία υπήρξε σύντομη, καθώς από το 1809 άρχισε η σταδιακή κατάληψη των Ιονίων Νήσων από τους Βρετανούς. Η ακολουθία αυτή ολοκληρώθηκε θεσμικά το 1815 με την ίδρυση του Ηνωμένου Κράτους των Ιονίων Νήσων υπό τη βρετανική προστασία.

¹²⁵ Στο ίδιο, 201–16.

¹²⁶ Γεώργιος Ν. Μοσχόπουλος, *Ιστορία της Κεφαλονιάς*, Β' (1797-1940) (Κέφαλος, 1988), 25.

¹²⁷ Στο ίδιο, Β' (1797-1940), 32.

Η εποχή των μεταβάσεων κατέχει σημαντική θέση στην ιστορία των Επτανήσων, καθώς συνδέει τον κόσμο της Ενετοκρατίας με τη νέα πολιτική και διοικητική πραγματικότητα του 19ου αιώνα. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας εξετάζεται συνοπτικά, επειδή το ενδιαφέρον επικεντρώνεται κυρίως στην «ορατή ιστορία» και στον υλικό πολιτισμό της Κεφαλονιάς. Σε σύγκριση με τις ενετικές οχυρώσεις και τα δημόσια έργα της Βρετανικής Προστασίας, τα υλικά ίχνη αυτής της σύντομης περιόδου είναι λιγότερο άμεσα αναγνωρίσιμα στο σύγχρονο τοπίο του νησιού.

Η ενότητα λειτουργεί, επομένως, ως ιστορική γέφυρα: εξηγεί τη μετάβαση από την ενετική κυριαρχία στη Βρετανική Προστασία και αναδεικνύει τις πολιτικές και θεσμικές εμπειρίες που μεσολάβησαν, χωρίς να διακόπτεται η συνοχή της ιστορικής αφήγησης.

Μέρος Γ: Η Βρετανική Προστασία

Η κατάλυση της Γαληνοτάτης Δημοκρατίας της Βενετίας και οι διαδοχικές πολιτικές μεταβολές που ακολούθησαν διαμόρφωσαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εγκαθιδρύθηκε η βρετανική παρουσία στα Επτάνησα. Από το 1809 η Μεγάλη Βρετανία άρχισε να καταλαμβάνει σταδιακά τα περισσότερα νησιά του Ιονίου. Με τη Συνθήκη των Παρισίων του 1815 ιδρύθηκε το «Ηνωμένον Κράτος των Ιονίων Νήσων», ένα ομοσπονδιακό κρατικό μόρφωμα που τέθηκε υπό την αποκλειστική προστασία του Βρετανικού Στέμματος.¹²⁸ Το νέο καθεστώς εισήγαγε ένα διαφορετικό πλαίσιο διοίκησης, θεσμικής οργάνωσης και κρατικής παρέμβασης στην πολιτική και καθημερινή ζωή των κατοίκων.

Η περίοδος εξετάζεται στην παρούσα εργασία μέσα από μια παγκοσμιοτοπική οπτική. Η έννοια του παγκοσμιοτοπικισμού (*glocalism*) περιγράφει την αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στις ευρύτερες ή παγκόσμιες διαδικασίες και στις ιδιαίτερες συνθήκες μιας τοπικής κοινωνίας.¹²⁹ Στο ίδιο πνεύμα, η τοπική ιστορία δεν αντιμετωπίζεται ως απομονωμένος

¹²⁸ Στο ίδιο, Β' (1797-1940), 72.

¹²⁹ Ο παγκοσμιοτοπικισμός (*glocalism*) ορίζεται ως η διαδικασία διάχυσης των κανόνων από το τοπικό στο παγκόσμιο επίπεδο, καθώς και αντίστροφα, από το παγκόσμιο στο τοπικό. Αποτελεί μια αναλυτική έννοια η οποία περιγράφεται ως κάτι ρευστό και διαρκώς μεταβαλλόμενο, που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και επιλύουμε ταυτόχρονα τα τοπικά και τα παγκόσμια προβλήματα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία διαμορφώνεται η συλλογική ταυτότητα και η στάση μας απέναντι στο περιβάλλον, καθώς η παγκοσμιοτοπικότητα (*glocality*) προκύπτει από τη στενή διαπλοκή της διάδοσης των παγκόσμιων κανόνων με την ταυτόχρονη ενδυνάμωση των τοπικών δρώντων. Βλ. Anja Mihr, *Glocal Governance: How to Govern in the Anthropocene?*, SpringerBriefs in Political Science (Springer International Publishing, 2022), 15-16,37, <https://doi.org/10.1007/978-3-031-02108-4>.

μικρόκοσμος, αλλά ως πεδίο στο οποίο οι ευρύτερες πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις αλληλεπιδρούν με τους τοπικούς φορείς και τις ανάγκες της κοινότητας¹³⁰ Η Κεφαλονιά του 19ου αιώνα αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση αυτής της αλληλεπίδρασης, καθώς οι επιλογές της βρετανικής διοίκησης αποτυπώθηκαν στους θεσμούς, στις υποδομές και στο φυσικό και ανθρωπογενές τοπίο του νησιού.

Η Βρετανική Προστασία συνδέθηκε με την κατασκευή έργων υποδομής, την αναδιοργάνωση της δημόσιας διοίκησης, την ανάπτυξη εκπαιδευτικών θεσμών και τη λειτουργία ενός συνταγματικού συστήματος προσαρμοσμένου στις επιδιώξεις της βρετανικής εξουσίας. Τα δημόσια έργα που πραγματοποιήθηκαν κατά τη θητεία του Charles Napier, οι θεσμοί του Ηνωμένου Κράτους των Ιονίων Νήσων και η εκπαιδευτική πολιτική της Αρμοστείας αποτελούν ορατές εκφράσεις αυτών των αλλαγών. Οι παρεμβάσεις αυτές δεν πρέπει, ωστόσο, να παρουσιάζονται ως μια γραμμική και αυτονόητα θετική διαδικασία «εκσυγχρονισμού», καθώς συνδέθηκαν επίσης με οικονομικές επιβαρύνσεις, διοικητικό έλεγχο και κοινωνικές αντιδράσεις.

Όπως επισημαίνει ο E. H. Carr, η ιστορική ερμηνεία δεν περιορίζεται στην καταγραφή των θεσμών και των πολιτικών αποφάσεων, αλλά οφείλει να εξετάζει τις κοινωνικές δυνάμεις, τις αντιστάσεις και τις συγκρούσεις που συνδέονται με κάθε ιστορική μεταβολή.¹³¹ Για τον λόγο αυτό, η ανάλυση της Βρετανικής Προστασίας περιλαμβάνει τόσο τα έργα και τις θεσμικές μεταρρυθμίσεις όσο και τις κοινωνικές εντάσεις, τις εξεγέρσεις, την ανάπτυξη του Ριζοσπαστισμού και τις διεκδικήσεις που διαμόρφωσαν το πολιτικό περιβάλλον έως την Ένωση των Επτανήσων με την Ελλάδα το 1864. Με αυτή την προσέγγιση αναδεικνύεται η σύνθετη σχέση ανάμεσα στις παρεμβάσεις της βρετανικής διοίκησης και στις διαφορετικές μορφές αποδοχής, προσαρμογής ή αντίστασης της τοπικής κοινωνίας.

1. Συνταγματικοί Θεσμοί

Η εγκαθίδρυση της Βρετανικής Προστασίας διαμόρφωσε ένα νέο θεσμικό πλαίσιο στα Επτάνησα, το οποίο συνδύαζε την τυπική λειτουργία συνταγματικών οργάνων με τον ουσιαστικό έλεγχο της πολιτικής ζωής από τη βρετανική διοίκηση. Το καθεστώς αυτό δεν

¹³⁰ Noiret, 'Υπάρχει τελικά Διεθνής Δημόσια Ιστορία';, 53–54.

¹³¹ Carr, *Τι είναι Ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της Ιστορίας και τον ρόλο του ιστορικού*.

συνιστούσε πλήρη αντιπροσωπευτική διακυβέρνηση· δημιούργησε, ωστόσο, ένα πεδίο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν αντιπαράθεσεις σχετικά με την άσκηση της εξουσίας, την εφαρμογή του Συντάγματος και τα πολιτικά δικαιώματα των κατοίκων.

Το Σύνταγμα του 1817, το οποίο διαμορφώθηκε υπό την καθοριστική εποπτεία του πρώτου Έπατου Αρμοστή, Sir Thomas Maitland, καθιέρωσε ένα έντονα συγκεντρωτικό σύστημα διακυβέρνησης. Παρότι προβλεπόταν η λειτουργία Γερουσίας και Νομοθετικής Συνέλευσης, ο Έπατος Αρμοστής (*Lord High Commissioner*) διατηρούσε τον ουσιαστικό έλεγχο μέσω του δικαιώματος αρνησικυρίας (*veto*) και της δυνατότητας παρέμβασης στη σύνθεση και στη λειτουργία των πολιτειακών οργάνων.¹³² Οι συνταγματικοί θεσμοί λειτουργούσαν, επομένως, μέσα στα στενά όρια που έθετε η βρετανική εξουσία.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η λειτουργία των θεσμών δημιούργησε ένα διαρκές πεδίο πολιτικής αντιπαράθεσης και διαπραγμάτευσης. Οι Επτανήσιοι εξοικειώθηκαν σταδιακά με τη γλώσσα των συνταγματικών δικαιωμάτων, των πολιτικών αιτημάτων και του ελέγχου της εξουσίας. Η εμπειρία αυτή δεν πρέπει να εξιδανικεύεται ως πλήρης δημοκρατική συμμετοχή, καθώς η πολιτική εκπροσώπηση ήταν περιορισμένη και η βρετανική διοίκηση διατηρούσε την αποφασιστική ισχύ. Συνέβαλε, όμως, στη διαμόρφωση μιας πολιτικής κουλτούρας διεκδίκησης, η οποία εκφράστηκε εντονότερα κατά τις επόμενες δεκαετίες.

Η θεσμική συγκρότηση των Επτανήσιων δεν πρέπει να εξετάζεται μόνο ως μηχανισμός επιβολής της αποικιακής εξουσίας. Όπως επισημαίνει ο Ευάγγελος Ζαροκώστας, η δικαιοσύνη αποτέλεσε μια κεντρική «αρένα σύγκρουσης» ανάμεσα στη βρετανική διοίκηση και στην τοπική κοινωνία.¹³³ Μέσα από τα δικαστήρια και τους διοικητικούς μηχανισμούς, οι κάτοικοι επιδίωκαν να προστατεύσουν τα συμφέροντά τους, να ρυθμίσουν κοινωνικές και οικονομικές διαφορές και, σε ορισμένες περιπτώσεις, να αμφισβητήσουν πρακτικές της διοίκησης. Δεν παρέμεναν, επομένως, πάντοτε παθητικοί αποδέκτες της εξουσίας, αλλά αξιοποιούσαν τα διαθέσιμα θεσμικά μέσα ανάλογα με τη θέση και τις δυνατότητές τους.

¹³² Μοσχόπουλος, *Ιστορία της Κεφαλονιάς*, Β' (1797-1940), 73-75.

¹³³ Ευάγγελος Ζαροκώστας, 'Δικαιοσύνη και εξουσία στις αποικιακές σπουδές: Μια μεθοδολογική προσέγγιση για την περίπτωση των Ιονίων Νήσων', στο *Ι' Διεθνές Πανιώνιο Συνέδριο - Πρακτικά*, Α', επιμέλ. Θεοδόσης Πυλαρινός και Παναγιώτα Τζιβάρα (Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015), 38.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι θεσμοί της περιόδου είχαν διττή λειτουργία: αποτελούσαν μέσα διοικητικού ελέγχου, αλλά ταυτόχρονα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως περιορισμένα πεδία κοινωνικής διαπραγμάτευσης και πολιτικής ενεργοποίησης.¹³⁴ Οι εμπειρίες αυτές συνέβαλαν στη σταδιακή ανάπτυξη συνταγματικών και πολιτικών διεκδικήσεων, οι οποίες συνδέθηκαν αργότερα με τον Ριζοσπαστισμό και το αίτημα της Ένωσης των Επτανήσων με την Ελλάδα.

2. Charles Napier: Δημόσια Έργα και Αντιφάσεις της Βρετανικής Διοίκησης

Ο Charles Napier (Κάρολος Νάπιερ), ο οποίος διετέλεσε Τοποτηρητής της Κεφαλονιάς από το 1822 έως το 1830, υπήρξε μία από τις περισσότερο σύνθετες φυσιογνωμίες της Βρετανικής Προστασίας. Η θητεία του συνδέθηκε με ένα εκτεταμένο πρόγραμμα παρεμβάσεων στις υποδομές και στη διοίκηση του νησιού. Παράλληλα, ο συγκεντρωτικός τρόπος άσκησης της εξουσίας και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση των έργων προκάλεσαν αντιδράσεις και οδήγησαν σε διαφορετικές αξιολογήσεις της πολιτικής του.

Κεντρική θέση στο πρόγραμμά του κατείχε η κατασκευή και η βελτίωση του οδικού δικτύου, με σκοπό την ευκολότερη επικοινωνία του Αργοστολίου με το Ληξούρι, την ενδοχώρα και άλλες περιοχές του νησιού. Οι παρεμβάσεις αυτές περιόρισαν τη γεωγραφική απομόνωση ορισμένων οικισμών και διευκόλυναν τη μετακίνηση ανθρώπων και προϊόντων. Κατά την ίδια περίοδο πραγματοποιήθηκαν ή ενισχύθηκαν δημόσια έργα και κτίρια, όπως το Μαρκάτο του Ληξουρίου, τα Δικαστήρια, οι Φυλακές και ο Φάρος των Αγίων Θεοδώρων. Στο πρόγραμμα εντάχθηκαν επίσης υγειονομικές και εγγειοβελτιωτικές παρεμβάσεις, μεταξύ των οποίων η αποξήρανση ελωδών εκτάσεων στη Λειβαθώ, με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών υγιεινής και τον περιορισμό ασθενειών που συνδέονταν με τα έλη.¹³⁵

Οι παρεμβάσεις αυτές άφησαν ορατό αποτύπωμα στο φυσικό και ανθρωπογενές τοπίο της Κεφαλονιάς. Δεν αποτελούσαν, ωστόσο, μια ουδέτερη ή αποκλειστικά ευεργετική διαδικασία. Για την κατασκευή μέρους των έργων αξιοποιήθηκε το σύστημα της αγγαρίας, μέσω του οποίου κάτοικοι —κυρίως από τον αγροτικό πληθυσμό—

¹³⁴ Στο ίδιο, 41.

¹³⁵ Μοσχόπουλος, *Ιστορία της Κεφαλονιάς*, Β' (1797-1940), 76.

υποχρεώνονταν να προσφέρουν εργασία χωρίς αντίστοιχη αμοιβή. Η πρακτική αυτή επιβάρυνε τις τοπικές κοινωνίες και ενίσχυσε τη δυσαρέσκεια απέναντι στη βρετανική διοίκηση.

Παράλληλα, ο Napier επιδίωξε να περιορίσει την επιρροή ισχυρών τοπικών παραγόντων και συγκρούστηκε με εκπροσώπους της αριστοκρατίας και της μεγάλης γαιοκτησίας. Παρότι παρουσίαζε την πολιτική του ως προσπάθεια προστασίας των ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων και επιβολής ενιαίων κανόνων διοίκησης, οι αυταρχικές μέθοδοι που χρησιμοποιούσε περιόριζαν τη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στη λήψη αποφάσεων. Η αντίφαση ανάμεσα στη βελτίωση των υποδομών και στον καταναγκαστικό τρόπο υλοποίησης μέρους των έργων εξηγεί τις αντιφατικές αποτιμήσεις της θητείας του.

Ο χαρακτηρισμός του Napier ως «πεφωτισμένου δυνάστη» μπορεί, επομένως, να χρησιμοποιηθεί μόνο ως ερμηνευτικό σχήμα. Αποδίδει τη συνύπαρξη μιας πολιτικής διοικητικών και τεχνικών παρεμβάσεων με μια συγκεντρωτική και αυταρχική αντίληψη για την άσκηση της εξουσίας. Τα έργα της περιόδου αποτελούν σήμερα χαρακτηριστικές εκφράσεις της «ορατής ιστορίας» της Κεφαλονιάς, καθώς επιτρέπουν τη διερεύνηση τόσο των αλλαγών στο τοπίο όσο και του κοινωνικού κόστους που συνόδευσε την πραγματοποίησή τους.

3. Κοινωνικές Συγκρούσεις

Η κατασκευή δημόσιων έργων και η αναδιοργάνωση της διοίκησης δεν αναιρούν τις οικονομικές και κοινωνικές πιέσεις που αντιμετώπιζαν μεγάλα τμήματα του πληθυσμού της Κεφαλονιάς. Η δημοσιονομική πολιτική της Βρετανικής Προστασίας δεν λειτουργούσε μόνο ως μέσο διαχείρισης των δημόσιων οικονομικών, αλλά επηρέαζε άμεσα τη σχέση μεταξύ διοίκησης και τοπικής κοινωνίας. Όπως επισημαίνει ο Ν. Κοσκινάς, η δημοσιονομική οργάνωση των Ιονίων Νήσων αποτέλεσε σημαντική «θεσμική καινοτομία», καθώς ενίσχυσε τον ρόλο του κράτους ως κεντρικού παράγοντα της οικονομικής ζωής.¹³⁶

¹³⁶ Νίκος Π. Κοσκινάς, 'Κράτος και Οικονομία στα Ιόνια Νησιά την περίοδο της Αγγλικής Προστασίας', στο *Ι' Διεθνές Πανιόνιο Συνέδριο - Πρακτικά*, Α', επιμέλ. Θεοδόσης Πυλαρινός και Παναγιώτα Τζιβάρα (Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015), 237.

Η λειτουργία της βρετανικής διοίκησης προϋπέθετε τη συστηματική άντληση εσόδων από την τοπική οικονομία. Η επιβολή δασμών στις εξαγωγές, η φορολόγηση των εμπορευμάτων και η γενικότερη οικονομική επιβάρυνση του πληθυσμού δεν εξυπηρετούσαν μόνο δημοσιονομικές ανάγκες, αλλά λειτουργούσαν και ως μηχανισμοί διοικητικού ελέγχου. Το κράτος και η οικονομία αποτελούσαν, επομένως, αλληλένδετες σφαίρες, καθώς η διατήρηση του διοικητικού μηχανισμού εξαρτιόταν από τη συνεχή ροή πόρων που προέρχονταν από την τοπική κοινωνία.¹³⁷

Σύμφωνα με τα οικονομικά στοιχεία που παρατίθενται στη σχετική βιβλιογραφία, οι δασμολογικές επιβαρύνσεις μπορούσαν σε ορισμένες περιπτώσεις να φθάσουν το 19% στις εξαγωγές βασικών προϊόντων, όπως το ελαιόλαδο, ενώ η συνολική φορολογική επιβάρυνση ορισμένων ιόνιων εμπορευμάτων μπορούσε να ανέλθει έως και στο 29% της αξίας τους.¹³⁸ Οι επιβαρύνσεις αυτές επηρέαζαν την ανταγωνιστικότητα των προϊόντων και περιόριζαν το εισόδημα παραγωγών και εμπόρων. Οι συνέπειές τους δεν ήταν ίδιες για όλες τις κοινωνικές ομάδες, καθώς τα ασθενέστερα στρώματα διέθεταν περιορισμένες δυνατότητες προσαρμογής στις οικονομικές πιέσεις.

Οι οικονομικές δυσκολίες συνυπήρχαν με σοβαρά προβλήματα δημόσιας υγείας. Οι επισφαλείς υγειονομικές συνθήκες, η ανεπαρκής πρόσβαση σε περίθαλψη και η χαμηλή ποιότητα της διατροφής επιβάρυναν την καθημερινή ζωή σημαντικού μέρους του πληθυσμού.¹³⁹ Οι παράγοντες αυτοί πρέπει να εξετάζονται σε συνδυασμό και όχι ως μεμονωμένα προβλήματα, καθώς η φτώχεια, η επισιτιστική ανασφάλεια και η ανεπαρκής υγειονομική προστασία αλληλοενισχύονταν.

Πρόσθετη επιβάρυνση για τον αγροτικό πληθυσμό αποτελούσε η εφαρμογή της αγγαρείας για την κατασκευή δημόσιων έργων. Η υποχρεωτική παροχή αμισθί εργασίας περιόριζε τον διαθέσιμο χρόνο για τις αγροτικές δραστηριότητες και ενίσχυε τη δυσανεμία απέναντι στη διοίκηση. Έτσι, τα έργα υποδομής μπορούσαν να γίνονται αντιληπτά με διαφορετικό τρόπο: ως βελτίωση του τοπίου και των μετακινήσεων από τη μία πλευρά και ως αποτέλεσμα καταναγκαστικής εργασίας από την άλλη.

¹³⁷ Στο ίδιο, 235–36.

¹³⁸ Θεοδόσης Πυλαρινός και Παναγιώτα Τζιβάρα, επιμ., 'Στρογγυλή Τράπεζα', στο *Ι' Διεθνές Πανιώνιο Συνέδριο - Πρακτικά*, Α' (Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015), 87.

¹³⁹ Στο ίδιο, 90.

Η φορολογική πίεση, οι ανισότητες, οι δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης και οι αυταρχικές πρακτικές της διοίκησης συνέβαλαν στη διαμόρφωση κοινωνικής δυσαρέσκειας. Δεν αποτελούν από μόνα τους επαρκή εξήγηση για την ανάπτυξη του Ριζοσπαστισμού και τις εξεγέρσεις της περιόδου· διαμόρφωσαν, όμως, ένα κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα πολιτικά και εθνικά αιτήματα μπορούσαν να αποκτήσουν ευρύτερη απήχηση.

Μέρος Δ: Πνευματική Κίνηση και Ριζοσπαστισμός

Κατά τη Βρετανική Προστασία, η εκπαίδευση αποτέλεσε σημαντικό πεδίο διοικητικής παρέμβασης. Η ίδρυση και η οργάνωση σχολείων εξυπηρετούσαν πρακτικές ανάγκες εγγραμματοσμού και κατάρτισης, ενώ παράλληλα συνδέονταν με την επιδίωξη της διοίκησης να διαμορφώσει ένα οργανωμένο και πειθαρχημένο κοινωνικό περιβάλλον. Η εκπαιδευτική πολιτική δεν είχε, ωστόσο, αποκλειστικά τα αποτελέσματα που επιδίωκε η βρετανική εξουσία.

Η διεύρυνση της πρόσβασης στη γνώση, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών θεσμών και η κυκλοφορία ιδεών του Διαφωτισμού και του ευρωπαϊκού φιλελευθερισμού ενίσχυσαν τις δυνατότητες πολιτικής ενημέρωσης και δημόσιας έκφρασης. Η εκπαίδευση δεν δημιούργησε αυτομάτως μια ενιαία γενιά πολιτικών αντιπάλων της Προστασίας· προσέφερε, όμως, σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες τα διανοητικά και γλωσσικά εργαλεία με τα οποία μπορούσαν να διατυπώσουν αιτήματα πολιτικής συμμετοχής, κοινωνικής μεταρρύθμισης και εθνικής αποκατάστασης.

Όπως επισημαίνει ο Ε. Η. Carr, οι άνθρωποι δρουν μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και ιστορικά πλαίσια, ενώ τα αποτελέσματα των ενεργειών τους μπορούν να υπερβούν τις αρχικές προθέσεις εκείνων που τα σχεδίασαν.¹⁴⁰ Υπό αυτή την έννοια, η εκπαιδευτική πολιτική της Βρετανικής Προστασίας παρουσιάζει μια ουσιαστική ιστορική αντίφαση: θεσμοί που αποσκοπούσαν, μεταξύ άλλων, στην αποτελεσματικότερη οργάνωση της κοινωνίας συνέβαλαν παράλληλα στη διεύρυνση του πεδίου μέσα στο οποίο μπορούσε να αναπτυχθεί η πολιτική αμφισβήτηση.

¹⁴⁰ Carr, *Τι είναι Ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της Ιστορίας και τον ρόλο του ιστορικού*.

Η ανάπτυξη του Ριζοσπαστισμού δεν μπορεί, επομένως, να ερμηνευθεί ούτε ως άμεσο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής ούτε ως απλή αντίδραση στη βρετανική κυριαρχία. Προέκυψε από την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων: της οικονομικής πίεσης, των κοινωνικών ανισοτήτων, των περιορισμών στην πολιτική συμμετοχή, της διάδοσης νέων ιδεών και της ενίσχυσης του αιτήματος για Ένωση με την Ελλάδα. Οι επόμενες ενότητες εξετάζουν αυτή τη διαδρομή, από την εφαρμογή του αλληλοδιδακτικού συστήματος έως τη συγκρότηση του Ριζοσπαστικού κινήματος.

1. Το Αλληλοδιδακτικό Σύστημα

Η εκπαιδευτική πολιτική της Βρετανικής Προστασίας συνδέθηκε με την εφαρμογή του αλληλοδιδακτικού συστήματος, το οποίο είχε διαδοθεί στην Ευρώπη κυρίως μέσα από τις προσεγγίσεις του Andrew Bell και του Joseph Lancaster. Βασική αρχή της μεθόδου ήταν η αξιοποίηση των περισσότερο προχωρημένων μαθητών, των λεγόμενων «πρωτόσχολων» ή επιμελητών. Αυτοί εκπαιδεύονταν από τον δάσκαλο και στη συνέχεια αναλάμβαναν τη διδασκαλία μικρότερων ομάδων συμμαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό, ένας εκπαιδευτικός μπορούσε να επιβλέπει μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, περιορίζοντας τις ανάγκες σε διδακτικό προσωπικό και το κόστος λειτουργίας των σχολείων.

Κατά τη Βρετανική Προστασία, η αλληλοδιδακτική μέθοδος εντάχθηκε στην οργάνωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης των Ιονίων Νήσων. Στην Κεφαλονιά προβλεπόταν η λειτουργία δύο Κεντρικών Σχολείων, καθώς και ενός ευρύτερου δικτύου σχολείων στην ύπαιθρο. Η πραγματική λειτουργία του δικτύου δεν ανταποκρινόταν πάντοτε στον επίσημο σχεδιασμό, καθώς συχνά υπήρχαν ελλείψεις εκπαιδευτικών, οικονομικών πόρων και κατάλληλων σχολικών χώρων.

Η διδασκαλία περιλάμβανε βασικά αντικείμενα, όπως ανάγνωση, γραφή, γραμματική και αριθμητική, ενώ ανάλογα με την περίοδο και τη βαθμίδα μπορούσαν να προστίθενται καλλιγραφία, θρησκευτική αγωγή, ιχνογραφία και πρακτικές γνώσεις. Η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηριζόταν από συστηματική οργάνωση, επανάληψη, ταξινόμηση των μαθητών ανάλογα με την πρόοδό τους και διαρκή εποπτεία. Η λειτουργία των σχολείων, η επιλογή των δασκάλων, το διδακτικό υλικό και οι επιθεωρήσεις υπάγονταν στον έλεγχο των αρμόδιων εκπαιδευτικών και διοικητικών αρχών.

Παράλληλα με τα δημόσια σχολεία αναπτύχθηκαν στην Κεφαλονιά και ιδιωτικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το σχολείο του Α.

Παπαδημόπουλου στο Ληξούρι, το οποίο ιδρύθηκε περίπου στα μέσα του 19ου αιώνα και φαίνεται ότι λειτουργούσε ανταγωνιστικά προς το δημόσιο αλληλοδιδασκτικό σχολείο. Η παρουσία δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων δείχνει ότι η τοπική κοινωνία δεν αποτελούσε παθητικό αποδέκτη της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά συμμετείχε στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πεδίου.

Το αλληλοδιδασκτικό σύστημα διεύρυνε τις δυνατότητες πρόσβασης στη στοιχειώδη εκπαίδευση, χωρίς όμως να εξασφαλίσει καθολική ή ισότιμη φοίτηση. Οι οικονομικές δυσκολίες, οι ελλείψεις προσωπικού, οι γεωγραφικές αποστάσεις και οι κοινωνικές ανισότητες εξακολουθούσαν να περιορίζουν την πρόσβαση σημαντικού μέρους του πληθυσμού. Παρ' όλα αυτά, η σταδιακή διάδοση του εγγραμματισμού και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών δομών συνέβαλαν στη δημιουργία ευνοϊκότερων προϋποθέσεων για την κυκλοφορία ιδεών και τη διεύρυνση του δημόσιου διαλόγου. Η εκπαίδευση δεν προκάλεσε από μόνη της την πολιτική αμφισβήτηση, αποτέλεσε όμως έναν από τους παράγοντες που διευκόλυναν την έκφρασή της.

2. Ο Ριζοσπαστισμός

Η Κεφαλονιά αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα κέντρα ανάπτυξης του Ριζοσπαστισμού στα Επτάνησα. Το κίνημα δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά ως αντίδραση στη βρετανική παρουσία ούτε να περιοριστεί στο αίτημα της Ένωσης με την Ελλάδα. Η συγκρότησή του συνδέθηκε με τους περιορισμούς της πολιτικής συμμετοχής, τις οικονομικές και κοινωνικές πιέσεις, τη διάδοση φιλελεύθερων και δημοκρατικών ιδεών και την ανάπτυξη ενός δημόσιου χώρου πολιτικής συζήτησης.

Το αίτημα της Ένωσης απέκτησε για σημαντικό μέρος των Ριζοσπαστών ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Συνδέθηκε με τη διεύρυνση των πολιτικών δικαιωμάτων, την κατάργηση κοινωνικών προνομίων, την ανακούφιση των αγροτικών πληθυσμών και την αντιμετώπιση φαινομένων οικονομικής εξάρτησης, όπως η τοκογλυφία.¹⁴¹ Αντίστοιχη σύνδεση του εθνικού αιτήματος με κοινωνικές μεταρρυθμίσεις

¹⁴¹ Νικόλαος Ξ. Καρπούζης, 'Ο Αληθής Ριζοσπαστισμός μέσα από τον Κεφαλληνιακό Τύπο Διαθλάσεις της Ιστορίας και της Επτανησιακής Κοινωνίας κατά την περίοδο 1852-1864', στο *Ι' Διεθνές Πανιώνιο Συνέδριο - Πρακτικά*, Β', επιμέλ. Θεοδόσης Πυλαρινός και Παναγιώτα Τζιβάρα (Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015), 96.

εντοπίζεται και στον ευρύτερο επτανησιακό Ριζοσπαστισμό, όπως δείχνει το παράδειγμα της Ζακύνθου.¹⁴²

Κεντρικές μορφές του κεφαλονίτικου Ριζοσπαστισμού υπήρξαν ο Ηλίας Ζερβός-Ιακωβάτος και ο Ιωσήφ Μομφεράτος. Η δράση τους δεν περιορίστηκε στους πολιτικούς θεσμούς, αλλά επεκτάθηκε στη δημοσιογραφία, η οποία λειτούργησε ως βασικό μέσο διάδοσης ιδεών, πολιτικής ενημέρωσης και οργάνωσης του κινήματος. Μέσα από τον κεφαλονίτικο Τύπο διατυπώθηκαν αιτήματα εθνικής αποκατάστασης, πολιτικής ελευθερίας και κοινωνικής μεταρρύθμισης, ενώ ασκήθηκε συστηματική κριτική στη διοίκηση της Προστασίας.

Η πορεία του κινήματος δεν υπήρξε ενιαία. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1850 διαμορφώθηκε σταδιακά ένα ιδεολογικό και στρατηγικό ρήγμα ανάμεσα στους «Παλαιούς» ή «Αληθείς Ριζοσπάστες» και στους «Νέους Ριζοσπάστες» ή «Ενωτικούς». Οι πρώτοι, με βασικούς εκπροσώπους τον Ζερβό-Ιακωβάτο και τον Μομφεράτο, υποστήριζαν ότι η Ένωση έπρεπε να συνοδευτεί από δημοκρατικές εγγυήσεις, πολιτικές ελευθερίες και κοινωνικές μεταρρυθμίσεις. Οι δεύτεροι, με κύριο εκπρόσωπο τον Κωνσταντίνο Λομβάρδο, έδιναν προτεραιότητα στην άμεση επίτευξη της Ένωσης, θεωρώντας ότι τα υπόλοιπα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν μεταγενέστερα. Η διαφωνία αποτυπώθηκε έντονα στον επτανησιακό και κεφαλονίτικο Τύπο και επηρέασε την πολιτική πορεία του κινήματος έως το 1864.

Η διάσπαση αυτή δείχνει ότι ο Ριζοσπαστισμός δεν αποτελούσε ένα απολύτως ομοιογενές κίνημα. Στο εσωτερικό του συνυπήρχαν διαφορετικές αντιλήψεις για τη σχέση ανάμεσα στην εθνική αποκατάσταση, στη δημοκρατική οργάνωση και στην κοινωνική δικαιοσύνη. Παρά τις διαφωνίες τους, οι διαφορετικές τάσεις συνέβαλαν στη διεύρυνση της πολιτικής συμμετοχής και στη διατήρηση του αιτήματος της Ένωσης στο κέντρο της δημόσιας ζωής των Επτανήσων.

¹⁴² Το κίνημα των Ριζοσπαστών στην Κεφαλονιά δεν περιόρισε τα αιτήματά του μόνο στην εθνική αποκατάσταση. Αντιθέτως, συνέδεσε την Ένωση με την Ελλάδα με την ανάγκη για ριζική κοινωνική μεταρρύθμιση, ζητώντας την κατάργηση των ημιφεουδαρχικών προνομίων και την ανακούφιση των αγροτικών πληθυσμών από την οικονομική καταπίεση της Προστασίας. Βλ. Θεοδόσης Πυλαρινός και Παναγιώτα Τζιβάρα, επιμ., 'Οι Ζακυνθινοί Ριζοσπάστες με τη ματιά ενός σύγχρονου τους Γερμανού παρατηρητή', στο *Ι' Διεθνές Πανιώνιο Συνέδριο - Πρακτικά, Α'* (Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015).

3. Οι Εξεγέρσεις του 1848 - 1849

Οι εξεγέρσεις που εκδηλώθηκαν στην Κεφαλονιά κατά τα έτη 1848 και 1849 πρέπει να εξεταστούν μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον οικονομικής πίεσης, κοινωνικών ανισοτήτων και περιορισμένης πολιτικής συμμετοχής. Η πτώση των τιμών των αγροτικών προϊόντων, η τοκογλυφία, η φορολογική επιβάρυνση και η δυσαρέσκεια απέναντι στη βρετανική διοίκηση συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός κλίματος έντασης. Τα αίτια των κινητοποιήσεων δεν ήταν αποκλειστικά εθνικά ή ενωτικά, αλλά περιλάμβαναν κοινωνικά, οικονομικά και τοπικά αιτήματα.

Κατά το 1848 σημειώθηκαν επεισόδια στο Αργοστόλι, με αφορμή την άρνηση συμμετεχόντων σε θρησκευτική πομπή να τηρήσουν το προβλεπόμενο τελετουργικό υπέρ του Ύπατου Αρμοστή. Τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους εκδηλώθηκε η αποκαλούμενη Εξέγερση του Σταυρού, στην οποία συμμετείχαν ένοπλοι χωρικοί από περιοχές της Λειβαθούς και των Ομαλών. Η κινητοποίηση στράφηκε τόσο εναντίον της βρετανικής διοίκησης όσο και εναντίον τοπικών παραγόντων που θεωρούνταν συνεργάτες της.

Νέα και εκτενέστερη εξέγερση εκδηλώθηκε τον Αύγουστο του 1849, κυρίως στην περιοχή της Σκάλας και του Ελειού–Πρόννων. Μεταξύ των ηγετικών μορφών της συγκαταλέγονταν ο ιερέας Γρηγόριος Ζαπάντης-Νοδάρος, γνωστός ως «Παπα-Ληστής», και ο Θεόδωρος Βλάχος. Οι εξεγερμένοι επιτέθηκαν σε περιουσίες τοπικών προκρίτων και επιχείρησαν να αμφισβητήσουν έμπρακτα την παρουσία των διοικητικών αρχών. Η σύνθεση και οι επιδιώξεις τους δεν ήταν απολύτως ομοιογενείς, καθώς στο κίνημα συνυπήρχαν κοινωνικές διεκδικήσεις, τοπικές αντιπαραθέσεις και πολιτικά ή ενωτικά αιτήματα.

Η βρετανική διοίκηση, υπό τον Ύπατο Αρμοστή Ward, απάντησε με την κήρυξη στρατιωτικού νόμου και την κινητοποίηση στρατιωτικών δυνάμεων. Μετά την καταστολή ακολούθησαν συλλήψεις, στρατοδικεία, θανατικές καταδίκες, απαγχονισμοί, μαστιγώσεις και εξορίες. Μεταξύ των προσώπων που εκτελέστηκαν βρίσκονταν ο Γρηγόριος Ζαπάντης-Νοδάρος και ο Θεόδωρος Βλάχος.¹⁴³

¹⁴³ Ελευθερία Κούκουρα, «Αι ημέραι του στρατοδικείου»: Μια -εκ των έσω- προσπάθεια ανασύνθεσης της τριετίας 1848-1850', στο *Ι' Διεθνές Πανιώνιο Συνέδριο - Πρακτικά*, Β', επιμέλ. Θεοδόσης Πυλαρινός και Παναγιώτα Τζιβάρα (Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015), 78.

Οι εξεγέρσεις απέτυχαν να ανατρέψουν το καθεστώς της Προστασίας, ανέδειξαν όμως το βάθος της κοινωνικής δυσαρέσκειας και τα όρια της συναίνεσης προς τη βρετανική διοίκηση. Η αυστηρή καταστολή ενίσχυσε την αντίληψη ότι πίσω από το συνταγματικό πλαίσιο του Ιονίου Κράτους παρέμενε ενεργός ένας ισχυρός μηχανισμός καταναγκασμού. Τα γεγονότα του 1848–1849 δεν οδήγησαν ευθέως ή αυτομάτως στην Ένωση του 1864, αποτέλεσαν όμως σημαντικό επεισόδιο στην πολιτική ιστορία της Κεφαλονιάς και επηρέασαν τη μεταγενέστερη μνήμη της Βρετανικής Προστασίας.

Πλαίσιο Συνέχειας III: Από την Ένωση στη Σύγχρονη Κεφαλονιά: Πόλεμοι, Σεισμοί και Ανασυγκρότηση

Η αιματηρή καταστολή των εξεγέρσεων δεν ανέκοψε την πορεία των Επτανήσων προς την Ένωση. Στις 21 Μαΐου 1864, έπειτα από δεκαετίες πολιτικών αγώνων και διπλωματικών διεργασιών, ολοκληρώθηκε η ενσωμάτωση των Ιονίων Νήσων στο Βασίλειο της Ελλάδας. Το διεθνές νομικό πλαίσιο είχε διαμορφωθεί με τη Συνθήκη του Λονδίνου της 29ης Μαρτίου 1864. Για την Κεφαλονιά, η εξέλιξη αυτή σήμανε την ένταξη της στο ελληνικό κράτος και τη μεταφορά της πολιτικής δράσης των Επτανησίων στο νέο εθνικό πλαίσιο. Παράλληλα, σηματοδότησε το τέλος της ιδιαίτερης πολιτειακής υπόστασης που είχαν γνωρίσει τα νησιά κατά την Ενετοκρατία, την Επτάνησο Πολιτεία και τη Βρετανική Προστασία. Η τοπική κοινωνία κλήθηκε πλέον να προσαρμοστεί στις διοικητικές, οικονομικές και πολιτικές δομές του ελληνικού κράτους, διατηρώντας, ωστόσο, πολλά από τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που είχαν διαμορφωθεί κατά τους προηγούμενους αιώνες.

Κατά τον 20ό αιώνα, η Κεφαλονιά βρέθηκε αντιμέτωπη με νέες ιστορικές δοκιμασίες. Ιδιαίτερα τραυματική υπήρξε η εμπειρία του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και της Κατοχής. Το νησί γνώρισε διαδοχικά την ιταλική και τη γερμανική κατοχή, ενώ κεντρική θέση στη συλλογική μνήμη κατέχει το επεισόδιο της ιταλικής Μεραρχίας *Acqui*. Μετά τη συνθηκολόγηση της Ιταλίας τον Σεπτέμβριο του 1943, οι γερμανικές δυνάμεις επιχείρησαν να αφοπλίσουν την ιταλική φρουρά της Κεφαλονιάς. Ακολούθησαν ένοπλη σύγκρουση και, μετά την παράδοση των Ιταλών στρατιωτών, μαζικές εκτελέσεις. Τα μνημεία και οι χώροι μνήμης που υπάρχουν σήμερα στο νησί αναδεικνύουν τη σύνδεση της τοπικής ιστορίας με την ευρωπαϊκή ιστορία του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου.

Ακολούθησε η περίοδος του Ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου, οι πολιτικές και κοινωνικές διαιρέσεις του οποίου ενέταξαν και την Κεφαλονιά στη δύσκολη μεταπολεμική πραγματικότητα. Οι οικονομικές δυσχέρειες της εποχής και, κυρίως, οι σεισμοί του 1953 ενίσχυσαν τα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Αθήνα, άλλα ελληνικά αστικά κέντρα και το εξωτερικό. Η πληθυσμιακή αυτή μετακίνηση δεν αποτέλεσε μόνο δημογραφικό φαινόμενο, αλλά επηρέασε τη σύνθεση της τοπικής κοινωνίας και ενίσχυσε τη σημασία της κεφαλονίτικης διασποράς.¹⁴⁴

Η βαθύτερη, ωστόσο, τομή στη σύγχρονη ιστορία της Κεφαλονιάς προήλθε από τους καταστροφικούς σεισμούς του Αυγούστου του 1953. Η σεισμική ακολουθία προκάλεσε ανθρώπινες απώλειες και την κατάρρευση του μεγαλύτερου μέρους του κτιριακού αποθέματος. Μαζί με τις κατοικίες και τις υποδομές χάθηκε σημαντικό τμήμα της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς της Ενετοκρατίας και της Βρετανικής Προστασίας. Η καταστροφή αυτή προκάλεσε ουσιαστική ρήξη στην υλική συνέχεια του παρελθόντος και μετέβαλε οριστικά την οικιστική εικόνα του νησιού. Η ανοικοδόμηση που ακολούθησε στηρίχθηκε σε νέους τύπους κτιρίων και σε διαφορετικές αντισεισμικές αρχές, δημιουργώντας ένα νέο αρχιτεκτονικό στρώμα στη σύγχρονη φυσιογνωμία της Κεφαλονιάς.¹⁴⁵

Στην αντιμετώπιση των συνεπειών και στην ευρύτερη ανασυγκρότηση του νησιού σημαντική υπήρξε η συμβολή της κεφαλονίτικης διασποράς και της μακράς τοπικής παράδοσης ευεργεσίας. Χαρακτηριστική υπήρξε η άμεση κινητοποίηση του Γεωργίου Βεργωτή μετά τους σεισμούς του 1953, ενώ η οικογένεια Βαλλιάνου είχε ήδη συνδεθεί διαχρονικά με τη δημιουργία και την υποστήριξη κοινωφελών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Κεφαλονιά. Οι δύο περιπτώσεις δεν ταυτίζονται χρονικά, αναδεικνύουν όμως τη σταθερή σχέση της κεφαλονίτικης διασποράς με την κοινωνική και εκπαιδευτική ανάπτυξη του νησιού.

Κατά τις δεκαετίες που ακολούθησαν, η οικονομική φυσιογνωμία της Κεφαλονιάς μετασχηματίστηκε σταδιακά, με την ενίσχυση του τουρισμού και των συναφών υπηρεσιών, χωρίς να εξαφανιστούν οι παραδοσιακές αγροτικές και ναυτικές

¹⁴⁴ Spyridon Mavroulis και Efthymis Lekkas, 'Revisiting the Most Destructive Earthquake Sequence in the Recent History of Greece: Environmental Effects Induced by the 9, 11 and 12 August 1953 Ionian Sea Earthquakes', *Applied Sciences* 11, τχ. 18 (2021): 8429, <https://doi.org/10.3390/app11188429>.

¹⁴⁵ Eleni Theotokatou, 'On "Arogi" Buildings' Structural System and Construction Procedure after the 1953 Earthquake in Kefalonia', *Heritage* 2, τχ. 3 (2019): 2193–205, <https://doi.org/10.3390/heritage2030133>.

δραστηριότητες. Στη σύγχρονη φυσιογνωμία του νησιού προστέθηκε και η ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης. Η λειτουργία πανεπιστημιακών τμημάτων του Ιονίου Πανεπιστημίου στο Αργοστόλι και στο Ληξούρι ενίσχυσε την παρουσία της εκπαίδευσης και της έρευνας στην τοπική κοινωνία και διεύρυνε τον εκπαιδευτικό ρόλο της Κεφαλονιάς.

Η γεωλογική ιδιαιτερότητα της Κεφαλονιάς επανήλθε στο προσκήνιο το 2014, όταν δύο ισχυροί σεισμοί έπληξαν κυρίως την περιοχή της Παλικής. Παρότι προκλήθηκαν εκτεταμένες ζημιές, δεν υπήρξαν ανθρώπινες απώλειες ούτε σημειώθηκαν οι μαζικές καταρρεύσεις του 1953. Ιδιαίτερα τα αρχικά κτίρια αρωγής που δεν είχαν υποστεί μεταγενέστερες επεμβάσεις παρουσίασαν αξιόλογη σεισμική συμπεριφορά. Η σύγκριση με το 1953 αναδεικνύει τη σημασία της μετασεισμικής ανοικοδόμησης, της συσσωρευμένης τεχνικής εμπειρίας και της εφαρμογής αντισεισμικών κανονισμών.¹⁴⁶

Σήμερα, τα διασωθέντα μνημεία της Κεφαλονιάς —όπως η Γέφυρα De Bosset, ο Φάρος των Αγίων Θεοδώρων, το Κάστρο του Αγίου Γεωργίου και τα υπόλοιπα υλικά κατάλοιπα προηγούμενων ιστορικών περιόδων— λειτουργούν ως πολύτιμοι φορείς μνήμης. Παράλληλα, τα κτίρια της μετασεισμικής ανοικοδόμησης αποτελούν και αυτά τεκμήρια μιας νεότερης ιστορικής περιόδου. Μέσα σε ένα τοπίο που μετασχηματίστηκε δραματικά, τα διαφορετικά αυτά υλικά κατάλοιπα διατηρούν τη σύνδεση της σύγχρονης κοινωνίας με το παρελθόν της. Επανέρχεται έτσι στον πυρήνα της παρούσας εργασίας η έννοια της «Ορατής Ιστορίας»: ακόμη και όταν σημαντικό μέρος του υλικού παρελθόντος έχει χαθεί, τα εναπομείναντα τεκμήρια εξακολουθούν να λειτουργούν ως γέφυρες ανάμεσα στη μνήμη, την ιστορική γνώση και την ταυτότητα του τόπου.

Συμπεράσματα Κεφαλαίου: Η Κεφαλονιά ως Ιστορικό Παλίμψηστο

Η ιστορική διαδρομή της Κεφαλονιάς, από τον μυθολογικό κύκλο και την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή, αναδεικνύει ένα νησί που διαμορφώθηκε μέσα από διαδοχικές ιστορικές τομές, μετασχηματισμούς και αλληλεπιδράσεις. Η Κεφαλονιά δεν υπήρξε

¹⁴⁶ Στο ίδιο.

παθητικός αποδέκτης εξωτερικών επιρροών, αλλά ένας δυναμικός ιστορικός χώρος, στον οποίο διαφορετικές πολιτικές εξουσίες, κοινωνικές ομάδες και πολιτισμικές παραδόσεις συνυπήρξαν, συγκρούστηκαν και αλληλεπιδράσαν. Μέσα από αυτές τις διεργασίες διαμορφώθηκε σταδιακά μια ιδιαίτερη τοπική ταυτότητα. Υπό αυτή την έννοια, το νησί μπορεί να προσεγγιστεί ως ιστορικό παλίμψηστο, στο οποίο κάθε περίοδος άφησε τα δικά της ίχνη, χωρίς να εξαλείψει πλήρως όσα προϋπήρχαν.

Η προσέγγιση της «Ορατής Ιστορίας» ανέδειξε τη στενή σχέση ανάμεσα στον χώρο, την ιστορική μνήμη και τις κοινωνικές δομές. Τα κάστρα της Ενετοκρατίας, η οικιστική ανάπτυξη του Ληξουρίου, τα δημόσια έργα της Βρετανικής Προστασίας, τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία, τα μνημεία των πολιτικών και στρατιωτικών συγκρούσεων, αλλά και τα κτίρια της μετασεισμικής ανοικοδόμησης αποτελούν υλικά τεκμήρια ιστορικών διεργασιών που εξακολουθούν να είναι ορατές στο σύγχρονο τοπίο. Μέσα από αυτά μπορεί να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι κοινωνικές σχέσεις, οι οικονομικές δραστηριότητες και οι πολιτικές επιλογές αποτυπώθηκαν στον χώρο και συνέβαλαν στη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης.

Η ιστορική επισκόπηση κατέδειξε επίσης ότι οι ευρύτερες πολιτικές εξελίξεις δεν μπορούν να γίνουν πλήρως κατανοητές ανεξάρτητα από τις τοπικές κοινωνίες που τις βίωσαν. Η ανάπτυξη του Ριζοσπαστισμού, οι εξεγέρσεις του 1848 και του 1849 και η πορεία προς την Ένωση δεν αποτελούν απομονωμένα γεγονότα, αλλά σταθμούς μιας μακράς διαδικασίας πολιτικής ωρίμανσης, κοινωνικών διεκδικήσεων και διαμόρφωσης συλλογικών ταυτοτήτων. Η εξέταση αυτών των γεγονότων σε τοπική κλίμακα επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των ευρύτερων ιστορικών μεταβολών που σημειώθηκαν στα Επτάνησα και στον ελληνικό χώρο.

Παράλληλα, η διαρκής αναμέτρηση της κεφαλονίτικης κοινωνίας με τις φυσικές καταστροφές, και ιδιαίτερα με τους σεισμούς, προσδίδει στην ιστορία του νησιού μια επιπλέον διάσταση: εκείνη της απώλειας, της προσαρμογής και της ανασυγκρότησης. Οι σεισμοί του 1953 προκάλεσαν βαθιά ρήξη στην υλική συνέχεια του παρελθόντος, ενώ η ανοικοδόμηση που ακολούθησε δημιούργησε ένα νέο στρώμα στο ιστορικό και αρχιτεκτονικό παλίμψηστο του νησιού. Η εμπειρία αυτή αναδεικνύει την ικανότητα της τοπικής κοινωνίας να ανασυγκροτείται και να επαναπροσδιορίζει τη σχέση της με τον χώρο, τη μνήμη και το παρελθόν της.

Η παρούσα ιστορική και αρχαιολογική επισκόπηση δεν αποσκοπεί μόνο στην καταγραφή γεγονότων, προσώπων και μνημείων. Επιδιώκει πρωτίστως να αναδείξει το ιστορικό τοπίο

της Κεφαλονιάς ως πεδίο μάθησης, ερμηνείας και διαλόγου με το παρελθόν. Τα υλικά κατάλοιπα, οι ιστορικές πηγές, οι τοπικές αφηγήσεις και οι χώροι μνήμης μπορούν να λειτουργήσουν ως τεκμήρια, μέσα από τα οποία οι μαθητές διερευνούν έννοιες όπως η αλλαγή και η συνέχεια, η εξουσία, η κοινωνική διαστρωμάτωση, η ταυτότητα και η πολυπρισματικότητα.

Μετά τη χαρτογράφηση των κυριότερων ιστορικών περιόδων, των κοινωνικών δομών και των υλικών καταλοίπων που διαμόρφωσαν το νησί, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο η ιστορική αυτή γνώση μπορεί να μετασχηματιστεί σε εκπαιδευτική εμπειρία. Το επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζει το εκπαιδευτικό σενάριο «Από τον Μύθο στην Ιστορία», το οποίο αξιοποιεί μνημεία, ιστορικές πηγές και τοπικές αφηγήσεις ως εργαλεία ενεργητικής διερεύνησης. Μέσα από τη βιωματική μάθηση, τη συνεργασία και την επαφή με τον τοπικό ιστορικό χώρο, οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν το παρελθόν όχι ως ένα στατικό σύνολο πληροφοριών προς απομνημόνευση, αλλά ως πεδίο έρευνας, ερμηνείας και ιστορικού αναστοχασμού.

5. «Από τον Μύθο στην Ιστορία» - Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Σεναρίου Τοπικής Ιστορίας

Η θεωρητική διερεύνηση των προηγούμενων κεφαλαίων ανέδειξε την ανάγκη υπέρβασης της παραδοσιακής διδασκαλίας της Ιστορίας και ενίσχυσης της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης. Παράλληλα, η ιστορική επισκόπηση του προηγούμενου κεφαλαίου παρουσίασε την Κεφαλονιά ως ιστορικό παλίμψηστο, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην Ενετοκρατία και τη Βρετανική Προστασία και στα υλικά κατάλοιπα που οι περίοδοι αυτές άφησαν στο σύγχρονο τοπίο. Με βάση τη θεωρητική και ιστορική αυτή τεκμηρίωση, το παρόν κεφάλαιο μεταβαίνει στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Ειδικότερα, παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό σενάριο «Από τον Μύθο στην Ιστορία», το οποίο επιχειρεί να μετασχηματίσει την ιστορική πληροφορία σε αντικείμενο βιωματικής και διερευνητικής μάθησης. Το σενάριο σχεδιάστηκε για μαθητές των Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, ενώ η πιλοτική εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Ε' τάξης. Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα κρίθηκε κατάλληλη, καθώς οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού μπορούν, με την κατάλληλη παιδαγωγική υποστήριξη, να επεξεργαστούν σύνθετες ιστορικές έννοιες, όπως η κοινωνική διαστρωμάτωση, η εξουσία, η αλλαγή και η συνέχεια, η ιστορική αιτιότητα και η πολυπρισματικότητα.

Ως πεδίο εφαρμογής επιλέγεται η Τοπική Ιστορία της Κεφαλονιάς. Το τοπικό περιβάλλον δεν αντιμετωπίζεται ως απλό σκηνικό της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά ως ένα δυναμικό «βιωματικό αρχείο», στο οποίο μνημεία, κτίρια, τοπωνύμια, προφορικές αφηγήσεις και άλλα υλικά ή άυλα κατάλοιπα λειτουργούν ως ιστορικά τεκμήρια.¹⁴⁷ Μέσα από την άμεση επαφή με αυτά, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν έννοιες όπως η αλλαγή και η συνέχεια και να συνδέσουν το ιστορικό παρελθόν με τον χώρο της καθημερινής τους εμπειρίας.

¹⁴⁷ Ο όρος «βιωματικό αρχείο» δεν απαντάται ως δόκιμη κατηγορία στην παιδαγωγική βιβλιογραφία. Χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη λειτουργικά, προκειμένου να περιγράψει την ιδιότητα του τοπικού περιβάλλοντος να διασώζει τη συλλογική μνήμη μέσω υλικών και άυλων τεκμηρίων, τα οποία προσφέρονται για άμεση, βιωματική εξερεύνηση από τους μαθητές. Υπό την έννοια αυτή το «βιωματικό αρχείο» είναι ο τρόπος με τον οποίο το παρελθόν ζει στο παρόν. Πρόκειται για τη συλλογική μνήμη, η οποία εγγράφεται όχι μόνο στη συνείδηση των ανθρώπων, αλλά και στο τοπικό περιβάλλον: στα μνημεία, στα κτίρια, στις ονομασίες των δρόμων, στις τοπικές γιορτές και στις ιστορίες που λένε οι παππούδες. Βλ. Λε Γκοφ, *Ιστορία και Μνήμη*.

Η εστίαση στην τοπική κοινωνία και στην περιορισμένη ιστορική κλίμακα παρουσιάζει εκλεκτικές συγγένειες με τις αρχές της Μικροϊστορίας. Όπως επισημαίνει ο Gérard Noiriel, η «αρχή της μειωμένης κλίμακας» δεν αποσκοπεί στον περιορισμό της ιστορικής έρευνας στο τοπικό επίπεδο, αλλά επιτρέπει την εξέταση «στο μικροσκόπιο» κοινωνικών σχέσεων και ιστορικών φαινομένων που συχνά παραμένουν αθέατα στις μακροϊστορικές αφηγήσεις.¹⁴⁸ Η μελέτη του «μικρού» μπορεί, επομένως, να λειτουργήσει ως μέσο κατανόησης του «μεγάλου». Μέσω της αναλυτικής εξέτασης συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, χώρων και τεκμηρίων, επιδιώκεται η ανάδειξη όψεων της κοινωνικής ιστορίας και η σύνδεσή τους με ευρύτερες ιστορικές διεργασίες.¹⁴⁹

Μεθοδολογικά, ο σχεδιασμός στηρίζεται στις αρχές του Κοινωνικού Εποικοδομισμού, της βιωματικής και διερευνητικής μάθησης, καθώς και της Κριτικής Παιδαγωγικής του Τόπου. Παράλληλα, υιοθετεί αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση, επιδιώκοντας να υποστηρίξει τη συμμετοχή όλων των μαθητών μέσα από πολλαπλά μέσα αναπαράστασης της πληροφορίας, δράσης και έκφρασης, καθώς και εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία.¹⁵⁰ Αντί της επιφανειακής κάλυψης μιας εκτεταμένης ιστορικής χρονογραμμής, επιλέγεται η εμβάθυνση σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους και η επεξεργασία αντιπροσωπευτικών τεκμηρίων.

Το σενάριο, οργανώνεται γύρω από τρεις βασικούς θεματικούς άξονες: α) τον ιδρυτικό μύθο του Κεφαλού και τη σχέση του με την τοπική ταυτότητα, β) την περίοδο της Ενετοκρατίας και γ) την περίοδο της Βρετανικής Προστασίας. Η επιλογή των τριών αυτών αξόνων επιτρέπει τη μετάβαση από τον μύθο στην ιστορική διερεύνηση και προσφέρει τη δυνατότητα συγκριτικής προσέγγισης διαφορετικών μορφών εξουσίας, κοινωνικής οργάνωσης και διαχείρισης του χώρου.

Η διάρθρωση του κεφαλαίου ακολουθεί την πορεία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Αρχικά, παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές αρχές και η μεθοδολογική συγκρότηση του σεναρίου. Στη συνέχεια, αιτιολογείται η σύνδεσή του με τους μαθητές και το τοπικό περιβάλλον και προσδιορίζονται οι διδακτικοί στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά

¹⁴⁸ Noiriel, Gérard, *Τι είναι η σύγχρονη ιστορία;*, μετάφρ. Μαρία Κορασίδου (Gutenberg, 2005), 171.

¹⁴⁹ Βαϊνά, *Θεωρητικό Πλαίσιο Διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για εικοστό πρώτο αιώνα*, 74.

¹⁵⁰ Το πλαίσιο της Καθολικής Σχεδίασης για τη Μάθηση (Universal Design for Learning – UDL - 2024) προτάσσει τρεις βασικές αρχές για τη συμπερίληψη: α) Πολλαπλά μέσα αναπαράστασης της πληροφορίας (το «τι» της μάθησης), β) Πολλαπλά μέσα δράσης και έκφρασης (το «πώς» της μάθησης) και γ) Πολλαπλά μέσα εμπλοκής και κινήτρων (το «γιατί» της μάθησης). Βλ. CAST, 'Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0', 2024, <https://udlguidelines.cast.org/>.

αποτελέσματα. Ακολουθούν η τεκμηρίωση της επιλογής του ιστορικού περιεχομένου και η αναλυτική παρουσίαση των τεσσάρων φάσεων υλοποίησης. Τέλος, εξετάζονται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και οι πιθανές προκλήσεις εφαρμογής.

Ο σχεδιασμός που παρουσιάζεται στις επόμενες ενότητες λειτουργεί ως οργανωμένο πλαίσιο εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η πιλοτική εφαρμογή του σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης, τα εμπειρικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και η αποτίμηση των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται αναλυτικά στο Κεφάλαιο 6.

5.1 Παιδαγωγικές Αρχές και Μεθοδολογική Συγκρότηση του Σεναρίου

Το εκπαιδευτικό σενάριο αποτελεί μια οργανωμένη πρόταση διδακτικής παρέμβασης και όχι μια απλή παράθεση δραστηριοτήτων. Η συγκρότησή του αποσκοπεί στη μεταφορά των θεωρητικών αρχών που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια σε συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές, προσαρμοσμένες στις δυνατότητες και στις ανάγκες των μαθητών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Βασική επιδίωξη είναι η σύνδεση της ακαδημαϊκής ιστορικής γνώσης με τη σχολική πράξη και η μετατόπιση από τη μετάδοση έτοιμων πληροφοριών προς τη διερεύνηση, την ερμηνεία και τον αναστοχασμό.

Η μεθοδολογική συγκρότηση του σεναρίου βασίζεται πρωτίστως στον Κοινωνικό Εποικοδομισμό (*Social Constructivism*). Στο πλαίσιο αυτό, η ιστορική γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως ένα έτοιμο και αμετάβλητο σώμα πληροφοριών, αλλά ως νόημα που οικοδομείται ενεργά από τους μαθητές μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τις ιστορικές πηγές, το κοινωνικό περιβάλλον, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Η μάθηση συντελείται μέσα από την έρευνα, τον διάλογο, τη διαπραγμάτευση διαφορετικών ερμηνειών και τον αναστοχασμό. Ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά οργανώνει τις μαθησιακές συνθήκες και παρέχει την αναγκαία υποστήριξη για τη σταδιακή οικοδόμηση της ιστορικής κατανόησης.

Οι θεωρητικές αυτές παραδοχές μετασχηματίζονται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές επιλογές. Οι βασικοί άξονες που οργανώνουν το σενάριο είναι οι ακόλουθοι:

Διερευνητική Μάθηση

Το σενάριο οργανώνεται γύρω από ιστορικά ερωτήματα, τα οποία λειτουργούν ως αφετηρία της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές δεν καλούνται απλώς να εντοπίσουν πληροφορίες, αλλά να παρατηρήσουν, να διατυπώσουν υποθέσεις, να εξετάσουν ιστορικά τεκμήρια, να συγκρίνουν δεδομένα και να καταλήξουν σε αιτιολογημένα συμπεράσματα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προσεγγίζουν τη λογική της ιστορικής έρευνας και κατανοούν ότι η ιστορική γνώση προκύπτει από την κριτική επεξεργασία και ερμηνεία των διαθέσιμων πηγών.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη διάκριση ανάμεσα στο ιστορικό γεγονός, στο τεκμήριο και στην ερμηνεία του. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξετάζουν ποιος δημιούργησε μια πηγή, σε ποιο ιστορικό πλαίσιο, για ποιον σκοπό και ποια στοιχεία μπορεί να προσφέρει. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργούνται βασικές δεξιότητες ιστορικής σκέψης, όπως η αξιοποίηση τεκμηρίων, η διερεύνηση της αλλαγής και της συνέχειας και η ανάλυση ιστορικών αιτίων και αποτελεσμάτων.

Πολυπρισματική προσέγγιση

Ο σχεδιασμός επιδιώκει την παρουσίαση διαφορετικών και, σε ορισμένες περιπτώσεις, αντικρουόμενων ιστορικών οπτικών. Οι μαθητές καλούνται να εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο γεγονός ή η ίδια ιστορική περίοδος μπορούσε να βιώνεται διαφορετικά από κοινωνικές ομάδες με διαφορετική θέση, συμφέροντα και εμπειρίες. Η προσέγγιση αυτή εφαρμόζεται ιδιαίτερα στη μελέτη της κοινωνικής διαστρωμάτωσης κατά την Ενετοκρατία και στην εξέταση των αντιφατικών όψεων της Βρετανικής Προστασίας.

Η πολυπρισματικότητα δεν συνεπάγεται ότι όλες οι ερμηνείες είναι εξίσου έγκυρες. Αντίθετα, οι μαθητές καλούνται να αξιολογούν κάθε ερμηνεία με βάση τα διαθέσιμα τεκμήρια και το ιστορικό της πλαίσιο. Επιδιώκεται έτσι η αποφυγή τόσο της μονοδιάστατης αφήγησης όσο και της άκριτης σχετικοποίησης του παρελθόντος. Παράλληλα, καλλιεργούνται η ιστορική ενσυναίσθηση, η τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία και ο κριτικός αναστοχασμός γύρω από τη συγκρότηση της συλλογικής μνήμης και της τοπικής ταυτότητας.

Μαθητοκεντρική αυτενέργεια και συνεργατική μάθηση

Η μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται με επίκεντρο την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του συντονιστή και του διευκολυντή, ενώ οι

μαθητές συμμετέχουν στην αναζήτηση, στην επιλογή, στην οργάνωση, στην ερμηνεία και στην παρουσίαση της ιστορικής γνώσης. Μέσα από δραστηριότητες επιμέλειας και παρουσίασης υλικού (*curation*), η ιστορική πληροφορία μετασχηματίζεται σε προσωπικό και συλλογικό νόημα.

Οι περισσότερες δραστηριότητες πραγματοποιούνται σε μικρές ομάδες, με σαφείς ρόλους και κοινό στόχο. Η συνεργασία δεν αντιμετωπίζεται ως απλή κατανομή εργασιών, αλλά ως διαδικασία ανταλλαγής απόψεων, διαπραγμάτευσης ερμηνειών και από κοινού διαμόρφωσης συμπερασμάτων. Παράλληλα, επιδιώκεται η ατομική ευθύνη κάθε μαθητή, ώστε η ομαδική εργασία να μην περιορίζεται στη συμμετοχή ορισμένων μόνο μελών.

Σύνδεση με τον τόπο και τη Δημόσια Ιστορία

Το τοπικό περιβάλλον αξιοποιείται ως πεδίο ιστορικής διερεύνησης και όχι ως ουδέτερο σκηνικό. Τα μνημεία, τα κτίρια, τα τοπωνύμια και τα υπόλοιπα υλικά κατάλοιπα προσεγγίζονται ως φορείς ιστορικών νοημάτων, κοινωνικών σχέσεων και μορφών εξουσίας. Οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν όχι μόνο τι διασώζεται στον χώρο, αλλά και ποιες κοινωνικές ομάδες ή εμπειρίες παραμένουν λιγότερο ορατές στην επίσημη ιστορική αφήγηση.

Παράλληλα, η δημιουργία και η παρουσίαση του «Μουσείου της Τάξης» προσδίδει στο σενάριο διάσταση Δημόσιας Ιστορίας. Οι μαθητές δεν περιορίζονται στην κατανόηση του ιστορικού υλικού, αλλά συμμετέχουν στην επιλογή, στην ερμηνεία και στη δημόσια παρουσίασή του. Με αυτόν τον τρόπο μετατρέπονται σταδιακά από αποδέκτες σε παραγωγούς και διαμεσολαβητές της ιστορικής γνώσης.

Οι παραπάνω παιδαγωγικοί άξονες δεν λειτουργούν αποσπασματικά, αλλά συγκροτούν μια ενιαία μαθησιακή πορεία. Η παρατήρηση του τοπικού χώρου οδηγεί στη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, τα ερωτήματα κατευθύνουν την αναζήτηση και την επεξεργασία των τεκμηρίων και η συνεργατική συζήτηση οδηγεί στη σύνθεση και στη δημόσια παρουσίαση των μαθητικών ερμηνειών. Το σενάριο οργανώνεται, επομένως, ως μια σταδιακή μετάβαση από την εμπειρία στην ιστορική διερεύνηση και από τη διερεύνηση στην τεκμηριωμένη ερμηνεία.

5.2 Αιτιολόγηση του Σχεδιασμού: Η Σχέση με τους Μαθητές και το Τοπικό Περιβάλλον

Κρίσιμη παράμετρος του εκπαιδευτικού σεναρίου αποτελεί η οργανική σύνδεσή του με τους μαθητές και με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται. Η επιλογή της Τοπικής Ιστορίας της Κεφαλονιάς δεν αιτιολογείται μόνο από την ιστορική σημασία του περιεχομένου, αλλά κυρίως από τη βιωματική του συνάφεια με την καθημερινότητα των παιδιών. Ο σχεδιασμός αξιοποιεί το οικείο περιβάλλον, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις αναπαραστάσεις των μαθητών ως αφετηρίες για την οικοδόμηση νέας ιστορικής κατανόησης.

Οι μαθητές δεν καλούνται να μελετήσουν αποκλειστικά ένα μακρινό και αφηρημένο παρελθόν, αλλά ένα παρελθόν του οποίου τα ίχνη παραμένουν ορατά στο καθημερινό τους τοπίο. Τα κάστρα, οι γέφυρες, τα τοπωνύμια, οι οικισμοί, τα μνημεία και τα κτίρια διαφορετικών ιστορικών περιόδων αποτελούν στοιχεία με τα οποία έρχονται σε άμεση ή έμμεση επαφή, μέσα από τις καθημερινές διαδρομές, τις οικογενειακές αφηγήσεις, τις σχολικές δραστηριότητες και τη δημόσια ζωή του νησιού. Το τοπικό περιβάλλον λειτουργεί, επομένως, ως πεδίο αυθεντικής ιστορικής διερεύνησης και όχι απλώς ως χώρος εφαρμογής έτοιμων γνώσεων.

Η εξοικείωση, ωστόσο, με έναν τόπο δεν συνεπάγεται αυτομάτως και την ιστορική κατανόησή του. Οι μαθητές μπορεί να αναγνωρίζουν ένα μνημείο ή ένα τοπωνύμιο, χωρίς να γνωρίζουν τις ιστορικές συνθήκες μέσα στις οποίες δημιουργήθηκε ή τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται με κοινωνικές σχέσεις και μορφές εξουσίας. Για τον λόγο αυτό, βασική επιδίωξη του σεναρίου είναι η μετάβαση από την απλή εμπειρική παρατήρηση στην ιστορική ερμηνεία. Οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν τα οικεία στοιχεία του τοπίου ως τεκμήρια, να διατυπώσουν ερωτήματα για την προέλευση και τη λειτουργία τους και να αναζητήσουν τις πληροφορίες που απαιτούνται για την κατανόησή τους.

Ο σχεδιασμός αξιοποιεί επίσης τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών για τον τόπο τους. Οι σχετικές γνώσεις μπορεί να προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, την τοπική παράδοση, τις δημόσιες επετείους, τα μέσα ενημέρωσης ή προηγούμενες σχολικές εμπειρίες. Οι αντιλήψεις αυτές δεν αντιμετωπίζονται απλώς ως σωστές ή λανθασμένες, αλλά ως αφετηρίες διερεύνησης, σύγκρισης και αναθεώρησης. Με αυτόν τον τρόπο, το σενάριο δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να μετακινηθούν από την

αυθόρμητη γνώση και την τοπική μνήμη προς μια περισσότερο συστηματική και τεκμηριωμένη ιστορική κατανόηση.

Η σύνδεση με τον τόπο δεν αποσκοπεί στην καλλιέργεια μιας εξιδανικευμένης ή μονοδιάστατης εικόνας της τοπικής ιστορίας. Αντίθετα, σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής του Τόπου, το τοπικό περιβάλλον προσεγγίζεται ως χώρος στον οποίο έχουν αποτυπωθεί σχέσεις εξουσίας, κοινωνικές ανισότητες, συγκρούσεις και διαφορετικές ιστορικές εμπειρίες. Τα ενετικά κάστρα, για παράδειγμα, μπορούν να εξεταστούν τόσο ως έργα άμυνας όσο και ως σύμβολα πολιτικής κυριαρχίας, ενώ τα βρετανικά δημόσια έργα μπορούν να προσεγγιστούν παράλληλα ως στοιχεία εκσυγχρονισμού και ως υλικά κατάλοιπα μιας αποικιακής διοίκησης.

Παράλληλα, ο σχεδιασμός δεν προϋποθέτει ότι όλοι οι μαθητές διαθέτουν την ίδια καταγωγή, τις ίδιες εμπειρίες ή τον ίδιο συναισθηματικό δεσμό με την Κεφαλονιά. Η σχέση με τον τόπο αντιμετωπίζεται ως δυναμική και πολυφωνική. Στη μαθησιακή διαδικασία εντάσσονται διαφορετικές οικογενειακές διαδρομές, πολιτισμικές εμπειρίες και τρόποι πρόσληψης του τοπικού περιβάλλοντος. Έτσι, η τοπική ταυτότητα δεν παρουσιάζεται ως στατική και ομοιογενής, αλλά ως αποτέλεσμα ιστορικών αλληλεπιδράσεων και διαρκούς διαπραγμάτευσης.

Ο σχεδιασμός λαμβάνει επίσης υπόψη τις γνωστικές δυνατότητες των μαθητών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού. Οι δραστηριότητες οργανώνονται με σταδιακά αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας και κινούνται από τη συγκεκριμένη παρατήρηση προς τη σύγκριση, την ερμηνεία και την τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία. Χάρτες, εικόνες, αντικείμενα, μνημεία, αφηγήσεις και παιχνίδια ρόλων λειτουργούν ως υποστηρικτικά μέσα για την προσέγγιση περισσότερο αφηρημένων ιστορικών εννοιών. Με την κατάλληλη καθοδήγηση, οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν έννοιες όπως η εξουσία, η κοινωνική διαστρωμάτωση, η αλλαγή και η συνέχεια, χωρίς οι δραστηριότητες να υπερβαίνουν τις δυνατότητες της ηλικιακής τους ομάδας.

Μέσα από αυτή την προσέγγιση, η Τοπική Ιστορία μετατρέπεται από ένα αποκομμένο γνωστικό αντικείμενο σε πεδίο ανακάλυψης, ερμηνείας και αναστοχασμού. Οι μαθητές δεν λειτουργούν ως παθητικοί αποδέκτες πληροφοριών, αλλά ως μέλη μιας κοινότητας διερεύνησης που εξετάζει κριτικά το παρελθόν και αναστοχάζεται τη σχέση του με το παρόν. Το σενάριο επιδιώκει, επομένως, όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων για την

Κεφαλονιά, αλλά και τη διαμόρφωση μιας ιστορικά τεκμηριωμένης και κριτικής σχέσης των μαθητών με τον τόπο στον οποίο ζουν.

5.3. Διδακτικοί Στόχοι και Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Το εκπαιδευτικό σενάριο «Από τον Μύθο στην Ιστορία» αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων και παρατηρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων, προσαρμοσμένων στις γνωστικές, κοινωνικοσυναισθηματικές και πρακτικές δυνατότητες των μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Για λόγους συστηματικής οργάνωσης, οι στόχοι διακρίνονται σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς, καθώς και ψυχοκινητικούς. Η διαβάθμιση των γνωστικών στόχων ακολουθεί τις αρχές της αρχικής¹⁵¹ και της αναθεωρημένης¹⁵² ταξινόμιας του Bloom, δίνοντας έμφαση σε ενεργητικά ρήματα που περιγράφουν τι αναμένεται να είναι σε θέση να κάνουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Α. Γνωστικός Τομέας (Cognitive Domain)

Στο επίπεδο των ιστορικών γνώσεων και της ιστορικής σκέψης, οι μαθητές αναμένεται να είναι ικανοί:

- **Να ανακαλούν και να αναγνωρίζουν:** να αναγνωρίζουν τον ιδρυτικό μύθο του Κέφαλου, να κατονομάζουν τους τέσσερις γιους του και να αντιστοιχίζουν τα ονόματά τους με τις αρχαίες πόλεις-κράτη της Κεφαλονιάς. Παράλληλα, να διακρίνουν τη μυθολογική αφήγηση από την ιστορικά τεκμηριωμένη γνώση.
- **Να κατανοούν και να ερμηνεύουν:** να περιγράφουν τη λειτουργία ιστορικών μνημείων και κατασκευών σε σχέση με τις ανάγκες της εποχής τους. Ειδικότερα, να αιτιολογούν τη χωροθέτηση των ενετικών κάστρων σε οχυρές θέσεις και να

¹⁵¹ Benjamin S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I Cognitive Domain* (Longmans, 1956), 7, https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives%2C%20Handbook%201_%20Cognitive%20Domain-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20%281956%29.pdf.

¹⁵² Η αναθεώρηση της Ταξινόμιας από τους Anderson & Krathwohl (2001) μετέτρεψε τα ουσιαστικά της αρχικής κλίμακας του 1956 (Γνώση, Κατανόηση, Εφαρμογή) σε ρήματα (Ανακαλώ, Κατανοώ, Εφαρμόζω), τονίζοντας τη δυναμική διαδικασία της σκέψης και όχι απλώς την κατάκτηση περιεχομένου. Βλ. David R. Krathwohl, 'A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview', *Theory Into Practice* 41, τχ. 4 (2002): 212–18, JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/1477405>.

συνδέουν τα βρετανικά δημόσια έργα με τις ανάγκες της διοίκησης, του εμπορίου, των μεταφορών και της επικοινωνίας.

- **Να αναλύουν και να συγκρίνουν:** να συγκρίνουν την Ενετοκρατία και τη Βρετανική Προστασία ως προς τις μορφές εξουσίας, την κοινωνική οργάνωση, την οικονομική δραστηριότητα, την αρχιτεκτονική και τη διαχείριση του χώρου, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές.
- **Να διερευνούν τη συνέχεια και την αλλαγή:** να αναγνωρίζουν στοιχεία που μεταβλήθηκαν με την πάροδο του χρόνου, όπως οι μορφές διοίκησης, οι κοινωνικές σχέσεις και η οικιστική οργάνωση, καθώς και στοιχεία που παρουσίασαν μεγαλύτερη διάρκεια, όπως η στρατηγική σημασία του νησιού και ορισμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά.
- **Να χρησιμοποιούν και να αξιολογούν ιστορικά τεκμήρια:** να αντλούν πληροφορίες από μνημεία, τοπωνύμια, χάρτες, εικόνες, γραπτές πηγές, προφορικές παραδόσεις και υλικά κατάλοιπα. Να κατανοούν ότι η ιστορική γνώση δεν προσφέρεται έτοιμη, αλλά προκύπτει από την κριτική εξέταση και την ερμηνεία των διαθέσιμων τεκμηρίων.
- **Να συνθέτουν και να τεκμηριώνουν:** να συνδυάζουν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές, να διατυπώνουν ιστορικά συμπεράσματα και να υποστηρίζουν τις ερμηνείες τους με κατάλληλα τεκμήρια.

B. Συναισθηματικός και Κοινωνικός Τομέας (Affective Domain)

Στο επίπεδο των στάσεων, των αξιών και της κοινωνικής μάθησης, επιδιώκεται οι μαθητές:

- **Να καλλιεργούν ιστορική ενσυναίσθηση:**¹⁵³ να προσεγγίζουν τις πράξεις και τις επιλογές των ανθρώπων του παρελθόντος μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη τις γνώσεις, τις ανάγκες, τα κίνητρα και τους περιορισμούς της εποχής τους.

¹⁵³ Kaya Yilmaz, 'Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools', *The History Teacher* 40, τχ. 3 (2007): 331–37, JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/30036827>.

- **Να διαμορφώνουν ιστορικά τεκμηριωμένη σχέση με τον τόπο:**¹⁵⁴ να αναγνωρίζουν την πολιτιστική κληρονομιά της Κεφαλονιάς ως μέρος μιας σύνθετης ιστορικής διαδρομής και να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για τη μελέτη και την προστασία της, χωρίς να οδηγούνται σε εξιδανικευμένες ή μονοδιάστατες αντιλήψεις για το τοπικό παρελθόν.
- **Να σέβονται διαφορετικές ιστορικές οπτικές:** να ακούν και να εξετάζουν απόψεις που διαφέρουν από τις δικές τους, να αποφεύγουν τις απλουστευτικές κρίσεις και να συμμετέχουν σε διάλογο βασισμένο σε ιστορικά τεκμήρια.
- **Να αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας:** να αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων, να διατυπώνουν επιχειρήματα, να διαχειρίζονται δημιουργικά τις διαφωνίες και να συμμετέχουν στη συλλογική λήψη αποφάσεων.

Γ. Ψυχοκινητικός Τομέας (Psychomotor Domain)

Στο επίπεδο της πρακτικής δράσης και της σωματικής έκφρασης, οι μαθητές αναμένεται:

- **Να αξιοποιούν τη σωματική έκφραση ως μέσο μάθησης:**¹⁵⁵ να συμμετέχουν σε δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων και αναπαραστάσεις ιστορικών καταστάσεων, χρησιμοποιώντας την κίνηση, τον λόγο και τη σωματική έκφραση ως μέσα κατανόησης και επικοινωνίας
- **Να αναπτύσσουν λεπτή κινητικότητα**¹⁵⁶ **και δεξιότητες κατασκευής και δημιουργικής αναπαράστασης:** να χρησιμοποιούν κατάλληλα υλικά και εργαλεία για τη δημιουργία μακετών, αφισών, χαρτών, κολάζ και εκθεμάτων,

¹⁵⁴ Claudia Fredella και Luisa Zecca, 'Local history and identity building: a case study in the field of active citizenship education.', *Revista Investigación en la Escuela*, 1 Ιανουάριος 2020, 88–102, <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.07>.

¹⁵⁵ Η μάθηση μέσω της κίνησης, γνωστή ως κιναισθητική, συντελείται όταν οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται ενεργά σε σωματικές δραστηριότητες, κατακτώντας τη γνώση μέσω της πράξης και της εξερεύνησης. Σύμφωνα με το μοντέλο που εισηγήθηκε ο Neil Fleming, η κιναισθητική αποτελεί μία από τις τέσσερις βασικές μαθησιακές τυπολογίες, συμπληρώνοντας την οπτική, την ακουστική και την αναγνωστική/γραφική μάθηση. Βλ. Neil D. Fleming και Colleen Mills, 'Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection', *To Improve the Academy* 11, τχ. 1 (1992): 137–55, <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>.

¹⁵⁶ Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας είναι θεμελιώδης αναπτυξιακός στόχος στο Δημοτικό. Η παιδαγωγική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει εκτενώς ότι οι χειροποίητες κατασκευές (ζωγραφική, κολάζ, χρήση ψαλιδιού, πλαστελίνη) είναι οι κατεξοχήν πρακτικές για την καλλιέργειά της. Πλήθος πηγών τεκμηριώνουν συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ. χρήση υλικών όπως χάντρες, μακαρόνια) και παιχνίδια για την υποβοήθηση και ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων.

μετασχηματίζοντας την ιστορική γνώση σε απτό και ορατό προϊόν. Οι δραστηριότητες αυτές υποστηρίζουν παράλληλα τον συντονισμό κινήσεων και την εξάσκηση της λεπτής κινητικότητας.

Η στοχοθεσία του σεναρίου ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες κατευθύνσεις της Διδακτικής της Ιστορίας, σύμφωνα με τις οποίες σκοπός του μαθήματος δεν είναι μόνο η μετάδοση πληροφοριών ή η καλλιέργεια μιας μονοδιάστατης εθνικής αφήγησης, αλλά η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης. Όπως επισημαίνει η Βαϊνά, η ιστορική συνείδηση αποτελεί σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει την εθνική διάσταση χωρίς να περιορίζεται αποκλειστικά σε αυτήν.¹⁵⁷

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, το σενάριο υπερβαίνει την απλή παράθεση ιστορικών γεγονότων και υιοθετεί τις αρχές της «παιδαγωγικής των δεξιοτήτων».¹⁵⁸ Επιδιώκει, επομένως, να εξοικειώσει τους μαθητές με μια βασική «γραμματική της ιστορικής σκέψης», μέσα από την οποία μπορούν να διατυπώνουν ερωτήματα, να εξετάζουν τεκμήρια, να συγκρίνουν ερμηνείες και να καταλήγουν σε αιτιολογημένα συμπεράσματα.¹⁵⁹

Η στοχοθεσία οργανώνεται, ειδικότερα, γύρω από τους ακόλουθους επιστημολογικούς άξονες:

- **Πολυπρισματικότητα (Multiperspectivity):**¹⁶⁰ τα ιστορικά φαινόμενα εξετάζονται μέσα από διαφορετικές και συχνά αντικρουόμενες οπτικές, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ότι το παρελθόν δεν βιώθηκε ούτε ερμηνεύτηκε με τον ίδιο τρόπο από όλους τους ανθρώπους και τις κοινωνικές ομάδες
- **Διερεύνηση αντιφατικών και αμφιλεγόμενων ερμηνειών (Controversy):** έννοιες όπως η πρόοδος, η εξουσία, η εξάρτηση και η ελευθερία εξετάζονται μέσα από διαφορετικές ιστορικές εμπειρίες και ερμηνείες, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα της ιστορικής πραγματικότητας.¹⁶¹ Η προσέγγιση αυτή αποσκοπεί στην αποφυγή της άκριτης αναπαραγωγής εθνοκεντρικών και εθνικιστικών

¹⁵⁷ Βαϊνά, *Θεωρητικό Πλαίσιο Διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για εικοστό πρώτο αιώνα*, 164.

¹⁵⁸ Σακκά, 'Η αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία', 40.

¹⁵⁹ Στο ίδιο, 46.

¹⁶⁰ Στο ίδιο, 46; Σοφία Βούρη, 'Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία', *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο* 2, τχ. 1 (2022): 35, <https://doi.org/10.12681/revmata.30945>.

¹⁶¹ Σακκά, 'Η αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία', 46.

παραδοχών¹⁶² και στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να διατυπώνουν και να υποστηρίζουν τεκμηριωμένα επιχειρήματα, λαμβάνοντας υπόψη περισσότερες από μία ιστορικές οπτικές.¹⁶³

Με αυτόν τον τρόπο, οι διδακτικοί στόχοι δεν λειτουργούν ως αποσπασματικές επιδιώξεις, αλλά συγκροτούν ένα ενιαίο πλαίσιο ανάπτυξης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Το πλαίσιο αυτό συνδέεται άμεσα με τις δραστηριότητες των τεσσάρων φάσεων του σεναρίου και με τα εργαλεία αξιολόγησης που παρουσιάζονται στις επόμενες ενότητες.

5.4. Σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ)

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού σεναρίου συνδέεται με τις βασικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας για το Δημοτικό Σχολείο. Ειδικότερα, υπηρετεί τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος, στους οποίους περιλαμβάνονται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης.¹⁶⁴ Μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί αποτέλεσμα ιστορικών διεργασιών και ότι το παρελθόν συνδέεται άμεσα με τη ζωή και το περιβάλλον τους.¹⁶⁵ Η πρόταση δεν λειτουργεί συμπληρωματικά ή παράλληλα προς το επίσημο πρόγραμμα, αλλά αποτελεί μια εναλλακτική διδακτική πραγμάτωση των βασικών επιδιώξεών του.

Το σενάριο δεν υποκαθιστά το προβλεπόμενο περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας. Λειτουργεί ως μια εναλλακτική διδακτική εφαρμογή οριζόντιων στόχων του Προγράμματος Σπουδών, όπως η διερεύνηση ιστορικών πηγών, η κατανόηση της αλλαγής και της συνέχειας, η αιτιώδης σύνδεση γεγονότων και η συσχέτιση του τοπικού με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο.

¹⁶² Βούρη, 'Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία', 31.

¹⁶³ Στο ίδιο.

¹⁶⁴ 'Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Υπουργική Απόφαση 10545/Δ1/2023. (ΦΕΚ 507/Β/2-2-2023)', χ.χ., 4838; 'Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας', στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (χ.χ.), 184, <https://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>.

¹⁶⁵ 'Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Υπουργική Απόφαση 10545/Δ1/2023. (ΦΕΚ 507/Β/2-2-2023)', 4838; 'Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας', 184.

Α. Σύνδεση με τους στόχους των τάξεων Ε' και ΣΤ'

Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στη γενική και την τοπική ιστορία.

- **Για την Ε' Τάξη (Βυζαντινή Ιστορία):** Η μελέτη της Ενετοκρατίας και των δυτικών επιρροών στα Επτάνησα μπορεί να αξιοποιηθεί ως προέκταση της διδασκαλίας της Βυζαντινής και Μεταβυζαντινής Ιστορίας. Επιτρέπει στους μαθητές να εξετάσουν τη διαχρονική πορεία του ελληνισμού¹⁶⁶ και να κατανοήσουν ότι διαφορετικές περιοχές του ελληνικού χώρου ακολούθησαν διαφορετικές ιστορικές διαδρομές. Παράλληλα, η συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών παραδόσεων προσφέρουν τη δυνατότητα προσέγγισης πολιτισμικών, κοινωνικών και θρησκευτικών διαφοροποιήσεων.¹⁶⁷
- **Για τη ΣΤ' Τάξη (Νεότερη Ιστορία):** Η διερεύνηση της Βρετανικής Προστασίας, του Ριζοσπαστικού Κινήματος και της Ένωσης των Επτανήσων με την Ελλάδα συνδέεται άμεσα με τη Νεότερη και Σύγχρονη Ελληνική Ιστορία. Οι μαθητές γνωρίζουν σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις της νεότερης ελληνικής ιστορίας,¹⁶⁸ διερευνούν τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ ιστορικών γεγονότων¹⁶⁹ και εξετάζουν τους αγώνες για πολιτικές ελευθερίες και εθνική ανεξαρτησία.¹⁷⁰ Παράλληλα, κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές διεκδικήσεις και τα πολιτικά κινήματα μπορούν να επηρεάσουν την ιστορική εξέλιξη.

Κοινός στόχος και για τις δύο τάξεις είναι η κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών και η σύνδεσή τους με συγκεκριμένα ιστορικά παραδείγματα. Μέσα από τη σύγκριση διαφορετικών περιόδων, οι μαθητές οδηγούνται σταδιακά στη διατύπωση τεκμηριωμένων γενικεύσεων σχετικά με τη λειτουργία και τη μεταβολή των κοινωνιών στον χρόνο.¹⁷¹

Β. Η Τοπική Ιστορία ως Πλαίσιο Εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος

¹⁶⁶ 'Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Υπουργική Απόφαση 10545/Δ1/2023. (ΦΕΚ 507/Β/2-2-2023)', 4839.

¹⁶⁷ 'Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας', 188.

¹⁶⁸ 'Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Υπουργική Απόφαση 10545/Δ1/2023. (ΦΕΚ 507/Β/2-2-2023)', 4839.

¹⁶⁹ Στο ίδιο.

¹⁷⁰ Στο ίδιο.

¹⁷¹ 'Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας', 188.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η σύνδεση του σεναρίου με τους στόχους που αφορούν την Τοπική Ιστορία. Το Πρόγραμμα Σπουδών ενθαρρύνει την επαφή των μαθητών με ιστορικά στοιχεία τα οποία μπορούν να προσεγγιστούν βιωματικά και να γίνουν κατανοητά μέσα από την παρατήρηση και την έρευνα.¹⁷²

Στο πλαίσιο αυτό, τα μνημεία, τα τοπωνύμια, οι οικισμοί και τα υλικά κατάλοιπα της Κεφαλονιάς αξιοποιούνται ως ιστορικές πηγές. Μέσω της επιτόπιας ή εικονικής προσέγγισης κάστρων, γεφυρών και άλλων μνημείων, οι μαθητές καλούνται να συσχετίσουν τα υλικά ίχνη που διατηρούνται στον τόπο τους με γεγονότα και καταστάσεις της αντίστοιχης ιστορικής περιόδου.¹⁷³ Με αυτόν τον τρόπο εξοικειώνονται με την παρατήρηση, τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, την αναζήτηση πληροφοριών και την ερμηνεία τεκμηρίων.

Παράλληλα, το σενάριο αναδεικνύει τη σημασία του γεωγραφικού και γεωπολιτικού παράγοντα στην ιστορική εξέλιξη. Η νησιωτικότητα, η στρατηγική θέση της Κεφαλονιάς και η ένταξή της σε θαλάσσια δίκτυα επικοινωνίας και εμπορίου εξετάζονται ως παράγοντες που επηρέασαν την ιστορική της πορεία. Η προσέγγιση αυτή ανταποκρίνεται σε σχετικούς άξονες τόσο του ΔΕΠΠΣ¹⁷⁴ όσο και του νεότερου Προγράμματος Σπουδών.¹⁷⁵

Γ. Μεθοδολογία και Καλλιέργεια Δεξιοτήτων

Η μεθοδολογική προσέγγιση του σεναρίου συνδέεται με τους δείκτες επάρκειας των Προγραμμάτων Σπουδών, δίνοντας έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και στη διερευνητική μάθηση.¹⁷⁶

Ειδικότερα, οι μαθητές:

¹⁷² Στο ίδιο, 212.

¹⁷³ 'Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Υπουργική Απόφαση 10545/Δ1/2023. (ΦΕΚ 507/Β/2-2-2023)', 4839.

¹⁷⁴ 'Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας', 188.

¹⁷⁵ 'Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Υπουργική Απόφαση 10545/Δ1/2023. (ΦΕΚ 507/Β/2-2-2023)', 4838.

¹⁷⁶ Στο ίδιο, 4840.

- **διερευνούν την ιστορική αλλαγή και συνέχεια**, αναγνωρίζοντας τόσο τις σταδιακές όσο και τις περισσότερες απότομες μεταβολές που συντελούνται στον χρόνο.¹⁷⁷
- **εξοικειώνονται με την κριτική προσέγγιση ιστορικών πηγών και τεκμηρίων**, επιλέγοντας, οργανώνοντας, συγκρίνοντας και ερμηνεύοντας πληροφορίες,¹⁷⁸ ώστε να κατανοήσουν ότι η ιστορική γνώση αποτελεί αποτέλεσμα έρευνας και τεκμηριωμένης ερμηνείας.¹⁷⁹
- **συμμετέχουν σε ενεργητικές μορφές μάθησης**, όπως η μέθοδος project, η δραματοποίηση, η ομαδοσυνεργατική διερεύνηση και οι επιτόπιες ή εικονικές επισκέψεις.¹⁸⁰
- **συνδέουν τη σχολική γνώση με την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους**, συμμετέχοντας σε μια πολυαισθητηριακή διαδικασία έρευνας, ανακάλυψης και προσωπικής νοηματοδότησης.¹⁸¹

Δ. Πολιτιστική κληρονομιά και ενεργός πολιτειότητα

Το σενάριο παρουσιάζει, τέλος, έμμεση σύνδεση με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης της Ατζέντας 2030 του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών και ειδικότερα με τον Στόχο 11.4, ο οποίος αφορά την προστασία και την ανάδειξη της πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς.¹⁸² Μέσα από τη μελέτη και την ερμηνεία των τοπικών μνημείων, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αντιλαμβάνονται την πολιτιστική κληρονομιά ως κοινό αγαθό και να αναπτύσσουν στάσεις υπευθυνότητας απέναντι στο ιστορικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

¹⁷⁷ Στο ίδιο, 4838.

¹⁷⁸ 'Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας', 188.

¹⁷⁹ 'Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Υπουργική Απόφαση 10545/Δ1/2023. (ΦΕΚ 507/Β/2-2-2023)', 4840.

¹⁸⁰ 'Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας', 210.

¹⁸¹ 'Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Υπουργική Απόφαση 10545/Δ1/2023. (ΦΕΚ 507/Β/2-2-2023)', 4841.

¹⁸² 'Goal 11', United Nations Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development, ημερομηνία πρόσβασης 30 Νοέμβριος 2025, https://sdgs.un.org/goals/goal11#targets_and_indicators.

5.5. Θεωρητικό Πλαίσιο Σχεδιασμού: Η Διδακτική Προσέγγιση

Η προηγούμενη ενότητα ανέδειξε τη σύνδεση του εκπαιδευτικού σεναρίου με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται η παιδαγωγική λογική που διέπει τον σχεδιασμό του και εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι θεωρητικές αρχές των προηγούμενων κεφαλαίων μετασχηματίζονται σε συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές.

Βασική επιδίωξη του σεναρίου είναι η υπέρβαση ορισμένων αδυναμιών της παραδοσιακής διδασκαλίας της Ιστορίας, όπως η έμφαση στην απομνημόνευση, η γεγονοτολογική παρουσίαση του παρελθόντος και η αποκλειστική εξάρτηση από το σχολικό εγχειρίδιο. Στη θέση αυτών προκρίνονται η διερεύνηση ιστορικών ερωτημάτων, η κριτική αξιοποίηση των πηγών, η συνεργασία, η σύνδεση με το τοπικό περιβάλλον και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης.

Ο σχεδιασμός συνδυάζει τις αρχές του Κοινωνικού Εποικοδομισμού, της Κριτικής Παιδαγωγικής του Τόπου, της βιωματικής μάθησης και της ιστορικής διερεύνησης. Παράλληλα, αξιοποιεί επιλεκτικά στοιχεία της Μετασχηματιστικής Μάθησης, κυρίως την κριτική επανεξέταση προϋπαρχουσών παραδοχών και τη χρήση ενός «αποπροσανατολιστικού διλήμματος» ως αφετηρίας αναστοχασμού. Στο συγκεκριμένο σενάριο, αυτή η λειτουργία αποδίδεται κυρίως στο «Δίλημμα των Ριζοσπαστών», μέσα από το οποίο οι μαθητές καλούνται να επανεξετάσουν απλουστευτικές αξιολογήσεις της Βρετανικής Προστασίας και να αναγνωρίσουν την ταυτόχρονη παρουσία έργων υλικού εκσυγχρονισμού και περιορισμών της πολιτικής αυτοδιάθεσης¹⁸³

Η αναφορά στη Μετασχηματιστική Μάθηση γίνεται με παιδαγωγική προσαρμογή στην ηλικία των μαθητών και δεν συνεπάγεται την αυτούσια μεταφορά ενός μοντέλου που αναπτύχθηκε πρωτίστως για την εκπαίδευση ενηλίκων. Αξιοποιείται κυρίως η ιδέα ότι η μάθηση μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην αναθεώρηση αρχικών αντιλήψεων, όταν αυτοί έρχονται αντιμέτωποι με νέα τεκμήρια, διαφορετικές οπτικές και ιστορικές αντιφάσεις.

Στις υποενότητες που ακολουθούν αναλύονται η συμβολή της Τοπικής Ιστορίας στην υπέρβαση της παραδοσιακής διδασκαλίας, η αξιοποίηση της Κεφαλονιάς ως πεδίου

¹⁸³ Για τη Μετασχηματιστική Μάθηση, την ενεργό κατασκευή νοήματος, τον κριτικό αναστοχασμό και την έννοια του «αποπροσανατολιστικού διλήμματος» βλ. Ted Fleming, 'Mezirow and the Theory of Transformative Learning', στο *Critical Theory and Transformative Learning*, 1η έκδ., επιμέλ. Viktor Wang (IGI Global Scientific Publishing, 2018), 122,124,125, https://www.researchgate.net/publication/325117850_Mezirow_and_the_theory_of_transformative_learning.

μικροϊστορικής διερεύνησης και η ενσωμάτωση της Κριτικής Παιδαγωγικής του Τόπου, της ιστορικής σκέψης και της πολυπρισματικότητας στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων.

Η παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρεί να γεφυρώσει το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια με την εκπαιδευτική πράξη. Βασική της επιδίωξη είναι η υπέρβαση των αδυναμιών που έχουν επισημανθεί στη διδασκαλία της Ιστορίας, όπως η έμφαση στην απομνημόνευση, η γεγονοτολογική προσέγγιση και η προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο ως μοναδική πηγή γνώσης.

5.5.1. Η Θεμελίωση του Σεναρίου: Υπέρβαση της Παραδοσιακής Διδασκαλίας και Αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας

Το προτεινόμενο σενάριο προσεγγίζει την Τοπική Ιστορία όχι ως πεδίο νοσταλγίας ή εξιδανίκευσης του τόπου, αλλά ως αντικείμενο συστηματικής ιστορικής διερεύνησης.¹⁸⁴ Η συναισθηματική σύνδεση των μαθητών με την Κεφαλονιά αξιοποιείται ως αφετηρία ενδιαφέροντος, χωρίς να υποκαθιστά την κριτική εξέταση των ιστορικών τεκμηρίων. Παράλληλα, το σενάριο απομακρύνεται από αυτό που ο Κόκκινος χαρακτηρίζει ως «ηρωολατρική θεματολογία του θετικισμού» και μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την αποκλειστική προβολή πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων προς την καθημερινή ζωή, τις κοινωνικές σχέσεις και τις εμπειρίες διαφορετικών ιστορικών υποκειμένων.¹⁸⁵

Η επιλογή αυτή συνδέεται με τη σύγχρονη προσπάθεια υπέρβασης διπολικών σχολικών αφηγήσεων που κινούνται αποκλειστικά μεταξύ ηρωοποίησης και θυματοποίησης. Χωρίς να μεταφέρονται αυτούσια συμπεράσματα από διαφορετικές ιστορικές περιπτώσεις, η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει την ανάγκη παρουσίας της ιστορικής εμπειρίας με τρόπο που να αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα, τις αντιφάσεις και την ανθρώπινη διάσταση του παρελθόντος.¹⁸⁶ Στο συγκεκριμένο σενάριο, η κατεύθυνση αυτή εκφράζεται μέσα από τη μελέτη κοινωνικών ομάδων, μορφών εξουσίας, καθημερινών εμπειριών και αντικρουόμενων ιστορικών οπτικών.

¹⁸⁴ Βαϊνά, *Θεωρητικό Πλαίσιο Διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για εικοστό πρώτο αιώνα*, 60–61.

¹⁸⁵ Γιώργος Κόκκινος, *Από την Ιστορία στις Ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας* (Ελληνικά Γράμματα, 2006), 236.

¹⁸⁶ Pandelis Kiprianos κ.ά., 'Between heroization and victimization: The 'Asia Minor Catastrophe' in the Greek school texts', στο *Cultural memory in Europe: Handbook for higher education*, επιμέλ. Pandelis Kiprianos (University of Akureyri, 2023).

Επειδή μια εξαντλητική αφήγηση της ιστορίας της Κεφαλονιάς, από την αρχαιότητα έως την Ένωση, θα οδηγούσε αναπόφευκτα σε επιφανειακή κάλυψη ενός υπερβολικά εκτεταμένου περιεχομένου, επιλέγεται η εις βάθος μελέτη συγκεκριμένων περιόδων και ιστορικών ζητημάτων. Η επιλογή αυτή ανταποκρίνεται στη διάκριση ανάμεσα στο εύρος και στο βάθος της ιστορικής διδασκαλίας και δίνει προτεραιότητα στην καλλιέργεια ιστορικών τρόπων σκέψης, όπως η αιτιότητα, η ερμηνεία, η χρήση τεκμηρίων και η ιστορική ενσυναίσθηση.¹⁸⁷

Δεδομένου ότι μια εξαντλητική αφήγηση της ιστορίας της Κεφαλονιάς από την αρχαιότητα έως την Ένωση θα ήταν παιδαγωγικά δυσλειτουργική για μαθητές Δημοτικού, υιοθετείται η λογική της εις βάθος μελέτης επιλεγμένων ιστορικών φαινομένων. Η επιλογή αυτή συνάδει με την άποψη των Percy και Duplass ότι η ιστορική εκπαίδευση οφείλει να εστιάζει όχι στη συσσώρευση πληροφοριών αλλά στην καλλιέργεια ιστορικών τρόπων σκέψης, όπως η αιτιότητα, η ερμηνεία και η ιστορική ενσυναίσθηση.

Κομβικό ρόλο στον σχεδιασμό διαδραματίζει η Κριτική Παιδαγωγική του Τόπου (*Critical Pedagogy of Place*) του David Gruenewald, η οποία συνδυάζει την κριτική παιδαγωγική με την εκπαίδευση που βασίζεται στον τόπο¹⁸⁸ Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο τόπος δεν αποτελεί ουδέτερο σκηνικό, αλλά πεδίο στο οποίο αποτυπώνονται κοινωνικές σχέσεις, μορφές εξουσίας, ανισότητες και ιστορικές μεταβολές. Τα μνημεία της Κεφαλονιάς δεν αντιμετωπίζονται, επομένως, μόνο ως αξιόλογα αρχιτεκτονικά κατάλοιπα, αλλά και ως αφετηρίες προβληματισμού σχετικά με το ποιος ασκούσε την εξουσία, ποιοι ωφελούνταν από αυτήν και ποιες κοινωνικές ομάδες παρέμεναν λιγότερο ορατές.¹⁸⁹

¹⁸⁷ Mark Percy και James A. Duplass, 'Teaching History: Strategies for Dealing with Breadth and Depth in the Standards and Accountability Age', *The Social Studies* 102, τχ. 3 (2011): 110–12, <https://doi.org/10.1080/00377996.2010.525546>.

¹⁸⁸ Ο όρος εισήχθη από τον D. Gruenewald (2003) ως σύνθεση της «Κριτικής Παιδαγωγικής» και της «Εκπαίδευσης Βασισμένης στον Τόπο». Στόχος της δεν είναι μόνο η οικολογική ευαισθητοποίηση, αλλά η κατανόηση της πολιτικής και κοινωνικής διάστασης που διαμορφώνει έναν χώρο (απο-αποικιοποίηση, κοινωνική δικαιοσύνη)

¹⁸⁹ Ο Gruenewald ορίζει την «απο-αποικιοποίηση» (decolonization) ως τον κριτικό πυλώνα της παιδαγωγικής του, δηλαδή την ανάγκη η εκπαίδευση να αμφισβητεί ενεργά τις κυρίαρχες αφηγήσεις, ιδεολογίες, πρακτικές και τις δομές εξουσίας που βλάπτουν και εκμεταλλεύονται τόσο άλλους ανθρώπους όσο και τόπους. Το παρόν σενάριο επιδιώκει ακριβώς αυτό:

1. Στην Ενετοκρατία, τα Κάστρα δεν ήταν απλά μνημεία. Ήταν ένα εργαλείο που ορίζει ποιος είναι «μέσα» (ασφαλής) και ποιος είναι «έξω» (εκτεθειμένος). Τα παιδιά βιώνοντας τον ρόλο του «αγρότη» (popolari) που τρέχει να σωθεί και του «Ενετού φρουρού» ή του ευγενή που είναι ήδη προστατευμένος, κατανοούν βιωματικά την έννοια της εξουσίας και της κοινωνικής ανισότητας. Έτσι πλέον τα κάστρα

Η επιλογή της Κεφαλονιάς ως πεδίου μελέτης δεν υπαγορεύεται από τοπικιστικά κίνητρα. Η Τοπική Ιστορία και η Μικροϊστορία δεν ταυτίζονται, αξιοποιούνται όμως συμπληρωματικά. Η πρώτη προσδιορίζεται από τη γεωγραφική εστίαση στον συγκεκριμένο τόπο, ενώ η δεύτερη προσφέρει μια αναλυτική στρατηγική περιορισμένης κλίμακας, μέσα από την οποία μπορούν να φωτιστούν ευρύτερα ιστορικά φαινόμενα. Υπό αυτή την έννοια, η Κεφαλονιά λειτουργεί μεταφορικά ως «μικροϊστορικό εργαστήριο», στο οποίο οι μαθητές εξετάζουν σε μικρή κλίμακα διεργασίες που αφορούν τον ευρύτερο ελληνικό και ευρωπαϊκό χώρο.¹⁹⁰

Η επαφή των μαθητών με τα «ακατέργαστα υλικά» του παρελθόντος —πηγές, μνημεία, τοπωνύμια και υλικά κατάλοιπα— αποτελεί βασικό μέσο ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης.¹⁹¹ Η μελέτη της τοπικής κοινωνίας δεν απομονώνεται από τη Γενική Ιστορία, αλλά λειτουργεί ως τρόπος βαθύτερης κατανόησής της. Η σύγχρονη Τοπική Ιστορία υπερβαίνει έτσι την παλαιότερη «υπάλληλη σχέση» της με τη Γενική Ιστορία και διαμορφώνει μαζί της μια ισότιμη σχέση αμοιβαίων ανταλλαγών.¹⁹²

Το τοπικό περιβάλλον αξιοποιείται, συνεπώς, ως «βιωματικό αρχείο», δηλαδή ως φορέας ιστορικών νοημάτων και συλλογικής μνήμης εγγεγραμμένης στον χώρο. Τα μνημεία δεν αντιμετωπίζονται ως απλά αξιοθέατα, αλλά ως ιστορικά τεκμήρια τα οποία χρειάζονται παρατήρηση, ερμηνεία και ένταξη στο κοινωνικό και ιστορικό τους πλαίσιο. Όπως

λειτουργούν και ως σύμβολα εξουσίας και κοινωνικής διαίρεσης, οδηγώντας τους μαθητές (μέσω της συζήτησης για το «Libro d'Oro» και τη ζωή των απλών ανθρώπων) να αναρωτηθούν «Ήταν δίκαιο;». Αυτή η ερώτηση είναι η καρδιά της κριτικής ανάλυσης. Αμέσως, το Κάστρο παύει να είναι απλώς πέτρες και γίνεται σύμβολο μιας άδικης κοινωνικής δομής

2. Στην Αγγλοκρατία, «αποδομεί» την απλοϊκή αφήγηση της «προόδου» θέτοντας το «Δίλημμα των Ριζοσπαστών»: γιατί οι κάτοικοι ήθελαν να διώξουν τους Αγγλους, παρόλο που έφτιαχναν χρήσιμα έργα; Αυτή η ερώτηση «αποδομεί» την κυρίαρχη αφήγηση της «προόδου». Δείχνει στα παιδιά ότι η ιστορία δεν είναι μονοδιάστατη. Τους μαθαίνει ότι έννοιες όπως η «ελευθερία» και η «αυτοδιάθεση» μπορεί να είναι πιο σημαντικές για τους ανθρώπους από την απλή υλική πρόοδο (τους δρόμους και τις γέφυρες). Με αυτόν τον τρόπο, το σενάριο χρησιμοποιεί τα «ίχνη» του τόπου για να αναλύσει κριτικά τις έννοιες της εξουσίας και της ελευθερίας.

Βλ. David A. Gruenewald, 'The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place', *Educational Researcher* 32, τχ. 4 (2003): 3, JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/3700002>.

¹⁹⁰ Ο όρος «μικροϊστορικό εργαστήριο» δεν αποτελεί παγιωμένη κατηγορία στη διεθνή ή ελληνική βιβλιογραφία. Υιοθετείται στην παρούσα εργασία ως λειτουργική μεταφορά, προκειμένου να αποδοθεί η ιδιότητα του τοπικού χώρου (της Κεφαλονιάς) να λειτουργεί ως πεδίο εξέτασης ευρύτερων ιστορικών φαινομένων σε μικροκλίμακα, επιτρέποντας τη βιωματική και ερευνητική εμπλοκή των μαθητών.

¹⁹¹ Άγγελος Παληκίδης, 'Διδακτική της Τοπικής Ιστορίας', στο *Στοιχεία Ιστορίας του Νομού Καβάλας - Πρακτικά Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας (27 Ιανουαρίου - 22 Μαρτίου 2010)*, επιμέλ. Νικόλαος Ρουδομέτωφ (Δήμος Καβάλας, 2010), 29, https://www.academia.edu/13801138/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%A4%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82.

¹⁹² Στο ίδιο, 14.

επισημαίνει η Συραγώ Τσιάρα, τα δημόσια μνημεία «εκλαϊκεύουν την ιστορία», καθιστώντας την ορατή και προσιτή στο ευρύτερο κοινό.¹⁹³ Με αυτή την έννοια, το μνημείο μπορεί να λειτουργήσει ως «ζωντανή ιστορία» και ως ένα είδος ανοιχτού σχολείου, στο οποίο η γνώση προσεγγίζεται μέσα από την άμεση επαφή με τα υλικά ίχνη του παρελθόντος.¹⁹⁴

Για την παιδαγωγική αξιοποίηση αυτού του «βιωματικού αρχείου», ο σχεδιασμός οργανώνεται γύρω από δύο κεντρικούς οργανωτικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά τον ιδρυτικό μύθο, ενώ ο δεύτερος περιλαμβάνει τη συγκριτική μελέτη δύο ιστορικών περιόδων, της Ενετοκρατίας και της Βρετανικής Προστασίας. Με αυτή τη διάρθρωση διατηρούνται οι τρεις βασικές θεματικές ενότητες του σεναρίου. .

1 Ο Ιδρυτικός Μύθος ως Στοιχείο Ταυτότητας

Το Το σενάριο εκκινεί από τον μύθο των Τηλεβόων και του Κεφαλου. Η αφήγηση επικεντρώνεται στη σύνδεση του ήρωα με την ονομασία του νησιού και στις παραδόσεις που αποδίδουν στους τέσσερις γιους του —τον Κράνιο, τον Παλέα, τον Πρόνησο και τον Σάμο— την ίδρυση των τεσσάρων αρχαίων πόλεων-κρατών της Κεφαλονιάς.

Η αξιοποίηση του μύθου δεν αποσκοπεί στην παρουσίασή του ως ιστορικά εξακριβωμένου γεγονότος. Αντίθετα, επιδιώκει τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι κοινότητες συγκροτούν αφηγήσεις καταγωγής και τις συνδέουν με τον χώρο και τη συλλογική τους ταυτότητα. Μέσα από το ερώτημα «Πώς πήρε το νησί το όνομά του;», οι μαθητές προσεγγίζουν τον μύθο ως στοιχείο πολιτισμικής μνήμης και εξετάζουν τη λειτουργία του στη διαμόρφωση της αίσθησης του ανήκειν.

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τη θεώρηση της Hilda Kean για τους «μύθους απαρχών» (*myths of beginnings*), οι οποίοι λειτουργούν ως μηχανισμοί συγκρότησης συλλογικών ταυτοτήτων¹⁹⁵ Παράλληλα, αξιοποιείται επιλεκτικά η επισήμανση του Alessandro Portelli ότι η σημασία των προφορικών αφηγήσεων δεν εξαντλείται στην εξακρίβωση της πραγματολογικής τους ακρίβειας, αλλά περιλαμβάνει τα νοήματα, τις αξίες και τις

¹⁹³ Συραγώ Τσιάρα, *Τοπία της Εθνικής Μνήμης Ιστορίες της Μακεδονίας γραμμένες σε μάρμαρο* (Κλειδάριθμος, 2004), 73.

¹⁹⁴ Στο ίδιο, 72.

¹⁹⁵ Kean και Martin, *The Public History Reader*, xviii.

αντιλήψεις που εκφράζουν για την κοινότητα που τις διατηρεί.¹⁹⁶ Έτσι, οι μαθητές οδηγούνται στη διάκριση ανάμεσα στη μυθολογική αφήγηση και την ιστορική τεκμηρίωση, χωρίς να υποτιμούν την πολιτισμική σημασία του μύθου.

2 Η Κεφαλονιά ως «Μικροϊστορικό Εργαστήριο»: Ενετοκρατία και Βρετανική Προστασία

Ο δεύτερος οργανωτικός άξονας βασίζεται στη συγκριτική μελέτη της Ενετοκρατίας και της Βρετανικής Προστασίας. Η σύγκριση δεν πραγματοποιείται μέσα από την εξαντλητική παρουσίαση διοικητικών και πολιτικών γεγονότων, αλλά κυρίως μέσα από το τοπίο, τα μνημεία και τα υλικά κατάλοιπα των δύο περιόδων. Τα τεκμήρια αποκτούν ιστορικό νόημα όταν εξετάζονται σε σχέση με το πλαίσιο δημιουργίας, χρήσης και διατήρησής τους.¹⁹⁷

Η Ενετοκρατία προσεγγίζεται μέσα από οχυρωματικά έργα, όπως το Κάστρο του Αγίου Γεωργίου και το Κάστρο της Άσσου. Οι οχυρές θέσεις, τα τείχη και οι αμυντικές κατασκευές επιτρέπουν στους μαθητές να διερευνήσουν ζητήματα ασφάλειας και άμυνας, αλλά και κοινωνικής οργάνωσης, πρόσβασης στην προστασία και άσκησης της εξουσίας.

Η Βρετανική Προστασία προσεγγίζεται μέσα από δημόσια έργα και υποδομές, όπως η Γέφυρα De Bosset, ο Φάρος των Αγίων Θεοδώρων και το οδικό δίκτυο. Τα έργα αυτά εξετάζονται ως τεκμήρια μιας διαφορετικής διοικητικής λογικής, η οποία συνδέθηκε με τις μεταφορές, το εμπόριο, την επικοινωνία και την οργάνωση του δημόσιου χώρου. Η μελέτη τους δεν απομονώνεται από τον αποικιακό χαρακτήρα της βρετανικής διοίκησης και τις πολιτικές διεκδικήσεις των Επτανήσιων.

Μέσα από τη σύγκριση των κάστρων και των δημόσιων έργων, οι μαθητές προσεγγίζουν βασικές έννοιες της ιστορικής σκέψης, όπως η αλλαγή και η συνέχεια, η αιτιότητα, η ιστορική σημαντικότητα και η αξιοποίηση τεκμηρίων.¹⁹⁸ Παράλληλα, διερευνούν την

¹⁹⁶ Alessandro Portelli, *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*, SUNY Series in Oral and Public History (State University of New York Press, 1991), 52–53.

¹⁹⁷ Ανδρέας Μπάγιας, *Αρχειονομία - Βασικές έννοιες και αρχές* (Κριτική, 1998), 62–63.

¹⁹⁸ Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης απαιτεί από τους μαθητές να κατέχουν έξι βασικές ικανότητες: να κρίνουν την ιστορική σημασία, να χρησιμοποιούν τεκμήρια από πρωτογενείς πηγές, να διακρίνουν τη συνέχεια και την αλλαγή, να αναλύουν αίτια και αποτελέσματα, να υιοθετούν ιστορικές προοπτικές και να κατανοούν την ηθική διάσταση της ιστορίας. Βλ. 'Historical Thinking Concepts', Historical Thinking Project, ημερομηνία πρόσβασης 17 Νοέμβριος 2025, <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>.

αντίφαση ανάμεσα στον υλικό εκσυγχρονισμό που συνδέθηκε με τη Βρετανική Προστασία και στο αίτημα των Ριζοσπαστών για πολιτική ελευθερία, εθνική αυτοδιάθεση και Ένωση με την Ελλάδα.

5.5.2. Η Παιδαγωγική Προσέγγιση: Αφήγηση, Δραματοποίηση και Δημιουργική Κατασκευή

Η εφαρμογή των αρχών της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο προϋποθέτει τη χρήση παιδαγωγικών πρακτικών που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η ιστορική σκέψη, η πολυπρισματικότητα και η ιστορική ενσυναίσθηση δεν καλλιεργούνται μέσα από τη μηχανική απομνημόνευση πληροφοριών, αλλά μέσα από την ενεργό συμμετοχή, την εξέταση ιστορικών ερωτημάτων και την επεξεργασία τεκμηρίων.

Το σενάριο υιοθετεί τη λογική της «ιστορίας-προβλήματος», η οποία συνδέεται με την ιστοριογραφική παράδοση της Σχολής των *Annales*. Η ιστορική γνώση δεν προκύπτει από την απλή συγκέντρωση στοιχείων, αλλά από τα ερωτήματα που τίθενται στις πηγές και από την ερμηνεία τους μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Στην εκπαιδευτική εφαρμογή αυτής της αρχής, οι μαθητές δεν «κατασκευάζουν» αυθαίρετα τα γεγονότα, αλλά οικοδομούν τεκμηριωμένες ερμηνείες με βάση τα διαθέσιμα ίχνη του παρελθόντος.¹⁹⁹

Η διδακτική προσέγγιση οργανώνεται γύρω από τρεις συμπληρωματικές πρακτικές: την αφήγηση, τη δραματοποίηση και τη δημιουργική κατασκευή. Οι πρακτικές αυτές δεν λειτουργούν ως ανεξάρτητες δραστηριότητες, αλλά ως διαδοχικά στάδια μιας πορείας που οδηγεί από την πρώτη επαφή με το ιστορικό θέμα στη διερεύνηση, την ερμηνεία και τη σύνθεση της γνώσης.

1. Η Αφήγηση ως μέσο ιστορικής νοηματοδότησης

Το συγκεκριμένο σενάριο διευκολύνει την πρόσληψη αυτών των αφηρημένων ιδεών, εφαρμόζοντας ως παιδαγωγική υποστήριξη ένα «απλό, οπτικό δίπολο», όπως το παράδειγμα «Κάστρα εναντίον Γεφυρών».

¹⁹⁹ Κόκκινος, *Από την Ιστορία στις Ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, 235,237.

Η αφήγηση χρησιμοποιείται ως μέσο εισαγωγής των μαθητών στο ιστορικό θέμα και οργάνωσης των επιμέρους πληροφοριών σε ένα συνεκτικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως απλός μεταδότης δεδομένων, αλλά ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στις ιστορικές πηγές και στους μαθητές. Παρουσιάζει πρόσωπα, συνθήκες, συγκρούσεις, επιλογές και συνέπειες, χωρίς να αποκρύπτει τη διάκριση ανάμεσα στο τεκμηριωμένο γεγονός, στην ιστορική ερμηνεία και στη μυθολογική ή παραδοσιακή αφήγηση.

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται κατά την αξιοποίηση του μύθου του Κέφαλου. Ο μύθος δεν παρουσιάζεται ως καταγραφή πραγματικών ιστορικών γεγονότων, αλλά ως αφήγηση καταγωγής και στοιχείο πολιτισμικής μνήμης. Στη συνέχεια, οι αφηγήσεις για τη ζωή στα κάστρα, τις κοινωνικές ομάδες της Ενετοκρατίας και τις πολιτικές συγκρούσεις της Βρετανικής Προστασίας στηρίζονται σε ιστορικές πληροφορίες και τεκμήρια. Έτσι, οι μαθητές εξοικειώνονται σταδιακά με τα διαφορετικά είδη λόγου για το παρελθόν.

Η αφηγηματική παρουσίαση επιτρέπει την ανάδειξη της ανθρώπινης διάστασης της Ιστορίας, χωρίς να μετατρέπεται σε μυθοπλασία που υποκαθιστά την τεκμηρίωση. Όπως επισημαίνει ο Georges Duby, η ιστορική αφήγηση δεν εξαντλείται σε μια ψυχρή παράθεση πληροφοριών, αλλά επιδιώκει να αναδείξει την ανθρώπινη ζωή που βρίσκεται πίσω από τα σωζόμενα ίχνη.²⁰⁰

2. Η δραματοποίηση ως εργαλείο ιστορικής ενσυναίσθησης

Η δεύτερη διάσταση του σχεδιασμού αφορά τη δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους ιστορικών προσώπων ή κοινωνικών ομάδων και καλούνται να εξετάσουν συγκεκριμένες καταστάσεις από διαφορετικές οπτικές. Η δραματοποίηση δεν αποσκοπεί στην πιστή «αναβίωση» του παρελθόντος ούτε στην ελεύθερη θεατρική επινόηση, αλλά στη διερεύνηση των κινήτρων, των περιορισμών και των διαθέσιμων επιλογών των ανθρώπων μιας συγκεκριμένης εποχής.

Οι ρόλοι οργανώνονται με βάση ιστορικά τεκμήρια και σαφείς πληροφορίες για το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Ένας αγρότης της περιόδου της Ενετοκρατίας, ένας ευγενής, ένας Ενετός αξιωματούχος ή ένας Ριζοσπάστης δεν παρουσιάζονται ως αυθαίρετοι χαρακτήρες, αλλά ως φορείς διαφορετικών κοινωνικών θέσεων, εμπειριών και

²⁰⁰ Duby, *Η Ιστορία συνεχίζεται*, 85–86.

συμφερόντων. Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν επιχειρήματα συμβατά με τον ρόλο που έχουν αναλάβει και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους.

Αναγκαίο μέρος της δραματοποίησης είναι η συζήτηση που ακολουθεί. Μετά την ολοκλήρωση του παιχνιδιού ρόλων, οι μαθητές αποδεσμεύονται από τους χαρακτήρες και εξετάζουν ποια επιχειρήματα στηρίζονταν σε ιστορικά τεκμήρια, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν και πώς η κοινωνική θέση κάθε προσώπου επηρέαζε τις επιλογές του. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η σύγχυση ανάμεσα στην ιστορική ενσυναίσθηση και στη συναισθηματική ταύτιση.

3. Η δημιουργική κατασκευή ως διαδικασία σύνθεσης της γνώσης

Ο τρίτος άξονας αφορά τη δημιουργική κατασκευή και τη μετατροπή της ιστορικής γνώσης σε απτό ή οπτικό προϊόν. Οι μακέτες, τα διοράματα, τα κολάζ, οι αφίσες, οι χάρτες και οι εικαστικές συνθέσεις δεν αντιμετωπίζονται ως συμπληρωματικές χειροτεχνικές δραστηριότητες, αλλά ως μέσα επεξεργασίας, οργάνωσης και παρουσίασης της γνώσης.

Κατά τη δημιουργία μιας μακέτας κάστρου, γέφυρας ή άλλου μνημείου, οι μαθητές καλούνται να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τη μορφή, τη θέση, τη λειτουργία και τα βασικά χαρακτηριστικά της κατασκευής. Για να αιτιολογήσουν αυτές τις επιλογές, χρειάζεται να ανατρέξουν στις ιστορικές πληροφορίες και στις πηγές που έχουν μελετήσει. Η δημιουργία του προϊόντος μετατρέπεται έτσι σε διαδικασία ιστορικής σύνθεσης και όχι σε απλή αναπαραγωγή μιας εικόνας.

Η ιστορική αξία των κατασκευών ενισχύεται με τη συνοδεία σύντομων επεξηγηματικών κειμένων, λεζαντών ή δελτίων εκθέματος. Οι μαθητές δεν παρουσιάζουν μόνο τι κατασκεύασαν, αλλά εξηγούν ποια ιστορική περίοδο αφορά, ποια λειτουργία επιτελούσε και σε ποια τεκμήρια βασίστηκαν. Με αυτόν τον τρόπο, το τελικό προϊόν συνδυάζει τη δημιουργική έκφραση με την ιστορική ακρίβεια και την τεκμηριωμένη ερμηνεία.

Οι τρεις πρακτικές υποστηρίζονται από τις κατευθύνσεις του Οδηγού του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ειδικότερα, αξιοποιείται η «διανοητική σκαλωσιά» (*scaffolding*), μέσω της οποίας παρέχεται αρχικά υποστήριξη και

στη συνέχεια ενισχύεται σταδιακά η αυτονομία των μαθητών.²⁰¹ Παράλληλα, υιοθετούνται πολυτροπικές δραστηριότητες που συνδυάζουν τον λόγο, την εικόνα, την κίνηση και την πρακτική δράση, όπως παρουσιάζονται στον Οδηγό με αναφορά στον Κόνο της Εμπειρίας του Dale.²⁰²

Η οργάνωση της τάξης περιλαμβάνει ευέλικτες και, όπου κρίνεται σκόπιμο, ετερογενείς ομάδες, ώστε οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν με διαφορετικούς τρόπους και να αξιοποιούν τις ιδιαίτερες δυνατότητές τους.²⁰³ Αντίστοιχα, η αξιολόγηση δεν περιορίζεται σε γραπτές δοκιμασίες, αλλά περιλαμβάνει εναλλακτικά μέσα, όπως παρουσιάσεις, κατασκευές, δραματοποιήσεις και συνεργατικά προϊόντα.²⁰⁴

5.5.3. Η Ενσωμάτωση των βασικών Αξόνων της Ιστορικής Σκέψης

Οι βασικοί άξονες της ιστορικής σκέψης δεν αντιμετωπίζονται στο εκπαιδευτικό σενάριο ως απομονωμένες δεξιότητες, αλλά ενσωματώνονται οριζόντια στις δραστηριότητες των επιμέρους φάσεων. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές δεν περιορίζονται στην απόκτηση ιστορικών γνώσεων, αλλά καλούνται να διατυπώνουν ερωτήματα, να εξετάζουν τεκμήρια, να συγκρίνουν διαφορετικές οπτικές και να συγκροτούν τεκμηριωμένες ιστορικές ερμηνείες.

- **Ιστορική Οπτική και Ιστορική Ενσυναίσθηση:**

Η ιστορική οπτική και η ιστορική ενσυναίσθηση καλλιεργούνται μέσα από αφηγήσεις, παιχνίδια ρόλων και δραστηριότητες διερεύνησης της ζωής ανθρώπων διαφορετικών εποχών και κοινωνικών ομάδων. Οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν τις πράξεις και τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων με βάση τις αντιλήψεις, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της εποχής τους. Η ιστορική ενσυναίσθηση δεν ταυτίζεται, επομένως, με τη συναισθηματική ταύτιση ή την ελεύθερη φανταστική αναπαράσταση του παρελθόντος·

²⁰¹ Κωνσταντίνα Λαμπροπούλου κ.ά., επιμ., *Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Παιδαγωγικής - Δημοτικό (Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό)* (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015), 105–6, https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Odigos_diaf_Dimotiko.pdf.

²⁰² Στο ίδιο, 59–60.

²⁰³ Στο ίδιο, 106–7.

²⁰⁴ Στο ίδιο, 162.

προϋποθέτει την κατανόηση των ιστορικών συμφραζομένων και την αποφυγή της αξιολόγησης του παρελθόντος αποκλειστικά με σύγχρονα κριτήρια.²⁰⁵

- **Χρήση Πηγών και Υλικού Πολιτισμού**

Η εργασία με τις ιστορικές πηγές στηρίζεται σε μια διευρυμένη αντίληψη της έννοιας του ιστορικού τεκμηρίου. Ως πηγές δεν αξιοποιούνται μόνο τα γραπτά κείμενα, αλλά και τα υλικά κατάλοιπα, οι εικόνες, τα μνημεία, τα τοπωνύμια και οι προφορικές παραδόσεις.²⁰⁶ Στο πλαίσιο αυτό υιοθετείται η γνωστή διατύπωση του Marc Bloch, όπως παρατίθεται από τον Le Goff, σύμφωνα με την οποία οτιδήποτε λέει, γράφει, κατασκευάζει ή αγγίζει ο άνθρωπος μπορεί να προσφέρει πληροφορίες για το παρελθόν.²⁰⁷

Η προσέγγιση αυτή βρίσκει έρεισμα στη «Νέα Ιστορία» και στη Σχολή των Annales, που διεύρυναν την έννοια της ιστορικής πηγής πέρα από τα γραπτά κείμενα. Όπως χαρακτηριστικά τόνιζε ο Marc Bloch, η ιστορία πρέπει να αντλεί πληροφορίες από οπουδήποτε: «Όλα όσα ο άνθρωπος λέει ή γράφει, όλα όσα κατασκευάζει, όλα όσα αγγίζει μπορούν και πρέπει να μας πληροφορούν για αυτόν». Υπό αυτό το πρίσμα, τα Κάστρα και οι Γέφυρες της Κεφαλονιάς δεν είναι απλά αξιοθέατα, αλλά πρωτογενή τεκμήρια της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Τα μνημεία και τα αντικείμενα του τοπικού περιβάλλοντος προσεγγίζονται ως «κείμενα» που μπορούν να παρατηρηθούν, να αναλυθούν και να ερμηνευθούν.²⁰⁸ Οι μαθητές διερευνούν τη μορφή, τη λειτουργία, τη θέση και τη μεταβολή τους στον χρόνο, διατυπώνοντας ερωτήματα για τους ανθρώπους που τα δημιούργησαν και τις κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν. Έτσι, αντιλαμβάνονται ότι η ιστορική γνώση δεν παρέχεται έτοιμη, αλλά οικοδομείται μέσα από την εξέταση, τη σύγκριση, την πλαισίωση και την ερμηνεία των διαθέσιμων τεκμηρίων.

- **Πολυπρισματικότητα:**

Η πολυπρισματικότητα καλλιεργείται μέσα από την εξέταση διαφορετικών, ακόμη και αντικρουόμενων, οπτικών για το ίδιο ιστορικό γεγονός ή την ίδια περίοδο.²⁰⁹

²⁰⁵ Council of Europe, *Quality History Education in the 21st Century: Principles and Guidelines*, 25.

²⁰⁶ Παληκίδης, 'Διδακτική της Τοπικής Ιστορίας', 30.

²⁰⁷ Λε Γκοφ, *Ιστορία και Μνήμη*, 246.

²⁰⁸ Παληκίδης, 'Διδακτική της Τοπικής Ιστορίας', 31.

²⁰⁹ Council of Europe, *Quality History Education in the 21st Century: Principles and Guidelines*, 25.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίοδος της Βρετανικής Προστασίας: από τη μία πλευρά εξετάζονται τα έργα υποδομής και οι διοικητικές μεταβολές και, από την άλλη, οι αντιδράσεις του Ριζοσπαστικού κινήματος και το αίτημα πολιτικής αυτοδιάθεσης. Οι μαθητές οδηγούνται έτσι στην κατανόηση ότι η σημασία ενός γεγονότος μπορεί να αξιολογείται διαφορετικά ανάλογα με την κοινωνική θέση, τα συμφέροντα και τις εμπειρίες των ιστορικών υποκειμένων.

Η ιστορική γνώση προσεγγίζεται ως αποτέλεσμα διαλόγου και ερμηνευτικής επεξεργασίας και όχι ως μία μοναδική, αδιαμφισβήτητη αφήγηση.²¹⁰ Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι όλες οι ερμηνείες είναι εξίσου έγκυρες, καθώς κάθε ιστορικός ισχυρισμός χρειάζεται να ελέγχεται με βάση τα διαθέσιμα τεκμήρια. Παράλληλα, η ενσωμάτωση της έμφυλης διάστασης επιτρέπει την ανάδειξη της παρουσίας και των εμπειριών των γυναικών, καθώς και άλλων κοινωνικών ομάδων που συχνά παραμένουν στο περιθώριο των κυρίαρχων ιστορικών αφηγήσεων.²¹¹

- **Ιστορική Αιτιότητα**

Η ιστορική αιτιότητα προσεγγίζεται μέσα από ερωτήματα που αναζητούν όχι μία μοναδική αιτία, αλλά τη συνύπαρξη διαφορετικών παραγόντων. Οι μαθητές διερευνούν, για παράδειγμα, γιατί τα κάστρα κατασκευάστηκαν σε συγκεκριμένες θέσεις, ποιοι παράγοντες συνδέθηκαν με την πραγματοποίηση δημόσιων έργων κατά τη Βρετανική Προστασία και γιατί, παρά την κατασκευή αυτών των έργων, αναπτύχθηκε το Ριζοσπαστικό κίνημα. Με αυτόν τον τρόπο διακρίνουν τις αιτίες από τις αφορμές και τις ευρύτερες συνθήκες, ενώ εξετάζουν τόσο τις άμεσες όσο και τις μακροπρόθεσμες συνέπειες των ιστορικών εξελίξεων.

- **Ιστορική Σημαντικότητα**

Η έννοια της ιστορικής σημαντικότητας συνδέεται με την επιλογή των γεγονότων, των προσώπων, των μνημείων και των αντικειμένων που θεωρούνται άξια μελέτης και παρουσίασης. Κατά τη διερεύνηση του ιδρυτικού μύθου και, κυρίως, κατά τη δημιουργία της μουσειακής έκθεσης, οι μαθητές καλούνται να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους: γιατί ένα γεγονός ή ένα αντικείμενο θεωρείται σημαντικό, ποια ήταν η επίδρασή του, ποια ίχνη του διατηρούνται και με ποιον τρόπο συνδέεται με τη σημερινή κοινότητα. Ο ιδρυτικός

²¹⁰ Στο ίδιο, 7.

²¹¹ Στο ίδιο, 12,15.

μύθος δεν αντιμετωπίζεται ως απόδειξη ενός πραγματικού ιστορικού γεγονότος, αλλά ως στοιχείο της συλλογικής μνήμης και της ταυτότητας του τόπου. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται έτσι ότι η μνήμη και η δημόσια παρουσίαση του παρελθόντος διαμορφώνονται μέσα από διαδικασίες επιλογής και ερμηνείας.²¹²

- **Συνέχειας και Αλλαγή**

Η συνέχεια και η αλλαγή διερευνώνται μέσα από τη σύγκριση διαφορετικών ιστορικών περιόδων και των υλικών καταλοίπων τους. Τα κάστρα και τα μνημεία της Ενετοκρατίας, τα έργα υποδομής της Βρετανικής Προστασίας και οι σύγχρονες χρήσεις τους επιτρέπουν στους μαθητές να εντοπίσουν στοιχεία που μεταβάλλονται, στοιχεία που επιβιώνουν και διαφορετικούς ρυθμούς ιστορικής αλλαγής. Η σύνδεση των τοπικών τεκμηρίων με ευρύτερες ιστορικές διεργασίες καλλιεργεί την «ιστοριογνωστική εξωστρέφεια», καθώς το τοπικό παρελθόν δεν εξετάζεται απομονωμένα, αλλά εντάσσεται σε ευρύτερα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα.²¹³

Συνολικά, οι παραπάνω άξονες λειτουργούν συμπληρωματικά. Η μελέτη των πηγών υποστηρίζει την πολυπρισματική ερμηνεία, η ιστορική ενσυναίσθηση συνδέεται με την κατανόηση της αιτιότητας, ενώ η διερεύνηση της συνέχειας, της αλλαγής και της ιστορικής σημαντικότητας βοηθά τους μαθητές να συγκροτήσουν μια περισσότερο σύνθετη και τεκμηριωμένη αντίληψη για το παρελθόν.

5.5.4. Διαθεματικότητα: Η Σύνδεση της Ιστορίας με άλλα Γνωστικά Αντικείμενα

Η διαθεματικότητα αποτελεί βασική αρχή του εκπαιδευτικού σεναρίου, καθώς η ιστορική γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως ένα απομονωμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά ως πεδίο που συνδέεται οργανικά με άλλες μορφές γνώσης και εμπειρίας. Η προσέγγιση αυτή είναι συμβατή με τις κατευθύνσεις του ΔΕΠΠΣ και αξιοποιεί τη φυσική τάση των μαθητών να προσεγγίζουν τον κόσμο ολιστικά, συνδέοντας πληροφορίες, εμπειρίες και τρόπους έκφρασης από διαφορετικά γνωστικά πεδία.

- **Ιστορία και Γεωγραφία: Ο Χώρος ως Παράγοντας Ιστορικής Εξέλιξης**

²¹² Στο ίδιο, 1.

²¹³ Βαϊνά, *Θεωρητικό Πλαίσιο Διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για εικοστό πρώτο αιώνα*, 109–11.

Η σύνδεση της Ιστορίας με τη Γεωγραφία αποτελεί κεντρικό στοιχείο του σχεδιασμού. Σύμφωνα με τη γεωϊστορική προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τη Σχολή των Annales και ιδιαίτερα από τον Fernand Braudel, ο γεωγραφικός χώρος και το κλίμα δεν αντιμετωπίζονται ως απλό σκηνικό των ιστορικών γεγονότων, αλλά ως παράγοντες της «μακράς διάρκειας», οι οποίοι επηρεάζουν, χωρίς να καθορίζουν απόλυτα, την ανθρώπινη ιστορία.²¹⁴

Οι μαθητές μελετούν χάρτες, εξετάζουν τη γεωγραφική θέση της Κεφαλονιάς και διερευνούν τη στρατηγική σημασία του νησιού στον χώρο του Ιονίου. Μέσα από τη διαδικασία αυτή κατανοούν γιατί η Κεφαλονιά αποτέλεσε διαχρονικά αντικείμενο διεκδίκησης από διαφορετικές πολιτικές δυνάμεις και πώς η γεωγραφική της θέση και η μορφολογία του εδάφους επηρέασαν την ανάπτυξη οχυρώσεων, οικισμών και δικτύων επικοινωνίας. Έτσι, ο χώρος προσεγγίζεται ως ενεργό στοιχείο της ιστορικής ερμηνείας και όχι απλώς ως τόπος στον οποίο συνέβησαν ορισμένα γεγονότα.

- **Ιστορία και Τέχνες: Από την Παρατήρηση στη Δημιουργία**

Η σύνδεση της Ιστορίας με τις Τέχνες επιτρέπει στους μαθητές να μετασχηματίσουν την ιστορική γνώση σε δημιουργική έκφραση. Η κατασκευή μακετών, αφισών, κολάζ και διοραμάτων δεν λειτουργεί μόνο ως εικαστική δραστηριότητα, αλλά και ως διαδικασία επιλογής, σύνθεσης και ερμηνείας ιστορικών πληροφοριών.

Κατά τη δημιουργία των έργων τους, οι μαθητές παρατηρούν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των μνημείων, διερευνούν τη λειτουργία τους και επιχειρούν να ανασυνθέσουν όψεις του παρελθόντος με βάση τα τεκμήρια που έχουν μελετήσει. Καλούνται, επομένως, να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους και να διακρίνουν τα στοιχεία που προκύπτουν από τις πηγές από εκείνα που αποτελούν δημιουργική αναπαράσταση. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργούνται ταυτόχρονα η δημιουργικότητα, η παρατηρητικότητα, η χωρική αντίληψη και η ιστορική κατανόηση.

- **Ιστορία και Γλώσσα: Η Αφήγηση ως Μέσο Ιστορικής Κατανόησης**

Η γλωσσική διάσταση διατρέχει οριζόντια το σύνολο του σεναρίου. Η αφήγηση του μύθου του Κέφαλου, οι συζητήσεις στην ολομέλεια, οι δραματοποιήσεις, η επεξεργασία

²¹⁴ Γκέοργκ Ίγγερς, *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία* (Γνώση, 1995), 85.

των πηγών και οι παρουσιάσεις των μαθητών δημιουργούν πολλαπλές ευκαιρίες ανάπτυξης του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Παράλληλα, οι μαθητές εξασκούνται στην περιγραφή, στην αφήγηση, στην ερμηνεία, στην επιχειρηματολογία και στην παρουσίαση ιστορικών πληροφοριών. Μαθαίνουν να διατυπώνουν ερωτήματα, να οργανώνουν τις πληροφορίες που συλλέγουν, να υποστηρίζουν τις απόψεις τους με τεκμήρια και να χρησιμοποιούν κατάλληλο ιστορικό λεξιλόγιο. Ιδιαίτερα κατά την τελική παρουσίαση του «Μουσείου της Τάξης», αναλαμβάνουν τον ρόλο του αφηγητή ή του ξεναγού και παρουσιάζουν στο κοινό μια οργανωμένη και τεκμηριωμένη σύνθεση της ιστορίας του τόπου τους.

Συνολικά, η διαθεματική προσέγγιση ενισχύει τη βιωματική και διερευνητική διάσταση του σεναρίου, επιτρέποντας στους μαθητές να προσεγγίσουν το παρελθόν μέσα από διαφορετικούς τρόπους διερεύνησης και έκφρασης. Η σύνδεση της Ιστορίας με τη Γεωγραφία, τις Τέχνες και τη Γλώσσα συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας περισσότερο ολοκληρωμένης ιστορικής κατανόησης και μετατρέπει τη μάθηση σε διαδικασία ενεργού διερεύνησης, δημιουργίας και επικοινωνίας.

5.6. Φάσεις Υλοποίησης του Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε στις προηγούμενες ενότητες μετασχηματίζεται στο σημείο αυτό σε συγκεκριμένη διδακτική πρακτική. Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου οργανώνεται σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις, οι οποίες ακολουθούν τη λογική της διερευνητικής μάθησης και της σταδιακής οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης.

Η διάρθρωση αυτή επιτρέπει στους μαθητές να κινηθούν από την ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και τη διατύπωση αρχικών ερωτημάτων προς τη διερεύνηση ιστορικών τεκμηρίων, τη σύγκριση διαφορετικών οπτικών, τη σύνθεση των πληροφοριών και τη διαμόρφωση τεκμηριωμένων ιστορικών ερμηνειών. Παράλληλα, οι δραστηριότητες οργανώνονται με τρόπο που επιδιώκει τη συστηματική καλλιέργεια των βασικών εννοιών και δεξιοτήτων της ιστορικής σκέψης, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της σύνδεσης της σχολικής γνώσης με το τοπικό περιβάλλον.

Οι τέσσερις φάσεις δεν λειτουργούν ως απομονωμένα διδακτικά επεισόδια, αλλά ως αλληλοσυμπληρούμενα στάδια μιας ενιαίας μαθησιακής διαδρομής. Η διαδρομή αυτή οδηγεί σταδιακά τους μαθητές από τον μύθο στην ιστορική διερεύνηση, από την παρατήρηση στην ερμηνεία και, τελικά, από την πρόσληψη της ιστορικής γνώσης στη δημιουργία και τη δημόσια παρουσίασή της.

Γνωστικές και Συνεργατικές Προϋποθέσεις

Για την ομαλή υλοποίηση του σεναρίου είναι χρήσιμο οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με:

- την ανάγνωση απλών χαρτών και βασικά στοιχεία τους, όπως ο προσανατολισμός και το υπόμνημα,
- τη λειτουργία της χρονογραμμής και τη διάκριση του παρελθόντος σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους,
- τους βασικούς κανόνες επικοινωνίας και συνεργασίας στο πλαίσιο μιας ομάδας.

Πριν από την έναρξη των δραστηριοτήτων συνάπτεται με την τάξη μια «Συμφωνία Συνεργασίας», στην οποία προσδιορίζονται οι κοινοί στόχοι, οι κανόνες λειτουργίας των ομάδων, οι σχέσεις μεταξύ των μελών και οι τρόποι διαχείρισης ενδεχόμενων δυσκολιών ή διαφωνιών. Η συμφωνία παραμένει διαθέσιμη καθ' όλη τη διάρκεια του σεναρίου, ώστε να λειτουργεί ως κοινό πλαίσιο αναφοράς για τους μαθητές και την εκπαιδευτικό.²¹⁵

Συνοπτικός Προγραμματισμός και Μεθοδολογική Ροή του Σεναρίου

Φάση	Θεματική Ενότητα	Ιστορικά Τεκμήρια / Πηγές	Κεντρική ή Δραστηριότητα	Ρόλος Μαθητή	Στόχος Αναστοχα-σμού	Εργαλείο Αξιολόγησης
1 ^η	Μύθος και	Ο μύθος του	Διερεύνηση της	Ερμηνευτής	Διάκριση μύθου	Φύλλο εργασίας

²¹⁵ Λαμπροπούλου κ.ά., *Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Παιδαγωγικής - Δημοτικό (Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό)*, 190.

Φάση	Θεματική Ενότητα	Ιστορικά Τεκμήρια / Πηγές	Κεντρική ή Δραστηριότητα	Ρόλος Μαθητή	Στόχος Αναστοχασμού	Εργαλείο Αξιολόγησης
2 ώρες	Ταυτότητα	Κέφαλου, γραπτά κείμενα και εικονογραφημένο παραμύθι	μορφής του «άλλου» και του φυγά		και ιστορίας και προβληματισμός γύρω από τη συμπερίληψη	
2η 4 ώρες	Ενετοκρατία	Κάστρο Αγίου Γεωργίου, χάρτες, Libro d'Oro.	Παιχνίδι ρόλων με βάση τις κοινωνικές ομάδες <i>Nobili</i> και <i>Popolari</i>	Δρών υποκείμενο σε ιστορική ή προσομοίωση	Κατανόηση της κοινωνικής ής ιεραρχίας, της εξουσίας και της ανάγκης άμυνας	Φύλλο παρατήρησης και Κάρτες ρόλων.
3η (4 ώρες)	Βρετανική Προστασία	Γέφυρα De Bosset, διατάγματ	Συγκριτική μελέτη πηγών	Ερευνητής πηγών	Κατανόηση της ιστορικής	Ρουμπρίκα αξιολόγησης της

Φάση	Θεματική Ενότητα	Ιστορικά Τεκμήρια / Πηγές	Κεντρική ή Δραστηριότητα	Ρόλος Μαθητή	Στόχος Αναστοχασμού	Εργαλείο Αξιολόγησης
		α και πηγές του Ριζοσπαστικού κινήματος	και εφαρμογή της μεθόδου Jigsaw		μεταβολής και κριτική εξέταση του διλήμματος «πρόοδος ή ελευθερία»	συνεργασία
4η (4 ώρες)	Σύνθεση Δημόσια Ιστορία	Υλικό που παράγεται από τους μαθητές, όπως μακέτες, κείμενα και εικαστικές δημιουργίες	Δημιουργία του «Μουσείου της Τάξης»	Επιμελήτης και παρουσιάστής	Μετασχηματισμός της ιστορικής πληροφώρας σε τεκμηριωμένο δημόσιο λόγο	Φάκελος επιτευγμάτων (Portfolio).

5.6.1. Φάση 1: Αφετηρία - Ο Μύθος

Η πρώτη φάση του σεναρίου λειτουργεί ως γνωστική και συναισθηματική αφόρμηση. Σκοπός της δεν είναι να παρουσιαστεί ο μύθος του Κέφαλου ως τεκμηριωμένο ιστορικό γεγονός, αλλά να δημιουργηθεί ένας πρώτος δεσμός ανάμεσα στους μαθητές και στο παρελθόν του τόπου τους. Παράλληλα, επιδιώκεται μια πρώτη διάκριση μεταξύ της μυθολογικής αφήγησης, της συλλογικής μνήμης και της ιστορικής γνώσης που στηρίζεται στην εξέταση τεκμηρίων.

Η επιλογή του ιδρυτικού μύθου βασίζεται στην παραδοχή ότι οι αφηγήσεις καταγωγής αποτελούν σημαντικούς μηχανισμούς συγκρότησης της συλλογικής μνήμης και της ταυτότητας. Σύμφωνα με τη θέση του Paolo Jedlowski, όπως παρουσιάζεται από τον Noiret, η μνήμη και η ιστορία γεννιούνται από την ανθρώπινη ανάγκη αντίστασης στη λήθη, ενώ οι συλλογικές μνήμες διατηρούν ενεργά στοιχεία του παρελθόντος μέσα στο παρόν.²¹⁶ Παράλληλα, η Renée Hirschon-Φιλιππάκη επισημαίνει ότι η μνήμη αποτελεί βασικό μέσο πολιτισμικής συνέχειας και συγκρότησης της ταυτότητας, ιδιαίτερα σε κοινότητες που βιώνουν κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές.²¹⁷ Η συλλογική μνήμη παρέχει, επομένως, ένα «πλαίσιο αναφοράς», μέσα στο οποίο ερμηνεύονται οι εμπειρίες και προσδιορίζονται τα όρια ανάμεσα στο «εμείς» και στους «άλλους».²¹⁸

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τις αρχές της Μάθησης Βασισμένης στον Τόπο (*Place-Based Education*), καθώς αξιοποιεί το τοπικό πολιτισμικό περιβάλλον ως αφετηρία της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσα από τη σύνδεση της γνώσης με τον τόπο και την κοινότητα μπορούν να ενισχυθούν τόσο η μαθησιακή εμπλοκή όσο και η σταδιακή διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών.²¹⁹

Η φάση οργανώνεται γύρω από ένα ειδικά σχεδιασμένο εικονογραφημένο παραμύθι και το αντίστοιχο υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό. Μέσω αυτών, οι μαθητές εισάγονται στον μύθο των Τηλεβόων και του ήρωα Κέφαλου. Η αφήγηση λειτουργεί ως γέφυρα

²¹⁶ Noiret, 'Υπάρχει τελικά Διεθνής Δημόσια Ιστορία', 55.

²¹⁷ Renee Hirschon-Φιλιππάκη, 'Μνήμη και Ταυτότητα. Οι Μικρασιάτες πρόσφυγες της Κοκκινιάς', στο *Ανθρωπολογία και Παρελθόν - Συμβολές στην κοινωνική ιστορία της νεότερης Ελλάδας* (Αλεξάνδρεια, 1993), 331.

²¹⁸ Στο ίδιο, 333.

²¹⁹ David Sobel, *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities*, 5th printing, with Orion Society, Nature Literacy Series 4 (Orion Society, 2005).

ανάμεσα στις εμπειρίες και στις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών και στην ιστορική διερεύνηση που θα ακολουθήσει στις επόμενες φάσεις του σεναρίου.

Εκτιμώμενη διάρκεια

2 διδακτικές ώρες

Ειδικοί διδακτικοί στόχοι

1. Γνωστικοί Στόχοι:

Οι γνωστικοί στόχοι οργανώνονται σε μια σταδιακή πορεία από την ανάκληση και την κατανόηση προς την εφαρμογή, την ανάλυση και την αξιολόγηση. Οι μαθητές αναμένεται να:²²⁰

1. ανακαλέσουν τα βασικά στοιχεία του ιδρυτικού μύθου του Κέφαλου και να τον αναγνωρίσουν ως αφήγηση καταγωγής και ως πηγή για τη μελέτη της πολιτισμικής μνήμης, διακρίνοντάς τον από την τεκμηριωμένη ιστορική αφήγηση,
2. εξοικειωθούν με πολυτροπικά μέσα μάθησης, όπως η εικόνα, το κείμενο, ο χάρτης και το ψηφιακό παιχνίδι,
3. αναγνωρίσουν τη μυθολογική σύνδεση του Κέφαλου και των γιων του με τις πόλεις της αρχαίας Τετράπολης και τη σύγχρονη τοπογραφία του νησιού, χωρίς να αντιμετωπίζουν τη σύνδεση αυτή ως ιστορική απόδειξη,
4. χρησιμοποιήσουν βασικά στοιχεία χαρτογράφησης για τον εντοπισμό των περιοχών που συνδέονται με τον μύθο,
5. αξιοποιήσουν το ψηφιακό παιχνίδι ως εργαλείο εμπέδωσης και ανατροφοδότησης και όχι ως αυτοσκοπό της μαθησιακής διαδικασίας.

2. Συναισθηματικοί Στόχοι:

Οι συναισθηματικοί στόχοι ακολουθούν μια πορεία από τη βιωματική σύνδεση με τον τόπο προς την κατανόηση του πολιτισμικού ρόλου του μύθου. Οι μαθητές αναμένεται να:²²¹

²²⁰ Οι στόχοι ακολουθούν τη λογική σειρά: Ανάκληση->Εφαρμογή/Κατανόηση ->Ανάλυση/Αξιολόγηση.

²²¹ Ακολουθούν τη λογική σειρά: Εσωτερική Σύνδεση→Κατανόηση Πολιτισμικού Ρόλου

1. ενεργοποιήσουν τη βιωματική σχέση τους με τον τόπο και να αναπτύξουν κριτική περιέργεια για το παρελθόν του,
2. κατανοήσουν τον ρόλο του μύθου ως αφήγησης καταγωγής και ως στοιχείου διαμόρφωσης της τοπικής ταυτότητας,
ενισχύσουν το αίσθημα του ανήκειν μέσα από τη γνωριμία με το πολιτισμικό παρελθόν της κοινότητάς τους, χωρίς να αποκλείονται μαθητές διαφορετικής καταγωγής.

3. Κοινωνικοί Στόχοι:

Οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, συνεργασίας και συμμετοχής στον διάλογο, εκφράζοντας τις αρχικές τους ιδέες με σαφήνεια και σεβασμό στις απόψεις των συμμαθητών τους.

4. Μεθοδολογικοί Στόχοι:

Οι μαθητές αναμένεται να

1. εξασκηθούν στην αρχική διερεύνηση πηγών και αφηγήσεων,
2. διακρίνουν τα στοιχεία που ανήκουν στον χώρο του μύθου από εκείνα που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο ιστορικής έρευνας,
3. διατυπώνουν ερωτήματα σχετικά με το παρελθόν,
4. αναζητούν πληροφορίες και να επιχειρούν τη διατύπωση απαντήσεων που στηρίζονται στα διαθέσιμα τεκμήρια.

Μεθοδολογία

Η πρώτη φάση βασίζεται στην αφηγηματική μέθοδο, στην καθοδηγούμενη διερεύνηση και στην παιχνιδοποίηση. Στο πλαίσιο της καθοδηγούμενης διερεύνησης, οι μαθητές εισάγονται σε μια προβληματική κατάσταση και, με την κατάλληλη υποστήριξη του

εκπαιδευτικού, καλούνται να διατυπώσουν ερωτήματα, να εξετάσουν πληροφορίες και να οδηγηθούν σταδιακά σε συμπεράσματα.²²²

Η αφήγηση αξιοποιείται ως μέσο γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής, ενώ τα φύλλα εργασίας και η συζήτηση κατευθύνουν τους μαθητές σε μια πρώτη μορφή ιστορικής διερεύνησης. Παράλληλα, οι ψηφιακές δραστηριότητες λειτουργούν ως μέσα εμπέδωσης και άμεσης ανατροφοδότησης. Η σύνδεση του μύθου με συγκεκριμένους τόπους της Κεφαλονιάς εντάσσει τη φάση στη λογική της Μάθησης Βασισμένης στον Τόπο.

Αναλυτική Περιγραφή Δραστηριοτήτων

- **Δραστηριότητα 1: Διαγνωστική Διερεύνηση - «Ιχνηλατώντας τη Μνήμη»**

Πριν από την παρουσίαση του νέου περιεχομένου, ο εκπαιδευτικός θέτει στοχευμένα ερωτήματα, προκειμένου να ανιχνεύσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αναπαραστάσεις των μαθητών, τις πιθανές παρανοήσεις τους και τη βιωματική σχέση τους με το θέμα. Η διαδικασία πραγματοποιείται με τη μορφή συζήτησης και οργανώνεται γύρω από τρεις άξονες:

1. **Προέλευση της ονομασίας:** «Έχετε αναρωτηθεί ποτέ γιατί το νησί μας λέγεται Κεφαλονιά;»
Στόχος είναι να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές γνωρίζουν ήδη τον σχετικό μύθο ή εάν έχουν διαμορφώσει διαφορετικές ετυμολογικές ερμηνείες.
2. **Βιωματική σχέση με τον χώρο:** «Ποιος έχει επισκεφθεί κάποιο από τα κάστρα του νησιού ή έχει δει παλιά τείχη; Τι νομίζετε ότι ήταν και σε τι χρησίμευαν;»
Στόχος είναι να ενεργοποιηθούν οι προσωπικές εμπειρίες και οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών για τα μνημεία του τόπου.
3. **Χρονική αντίληψη:** «Οι ιστορίες αυτές τοποθετούνται πριν ή μετά από την εποχή των παππούδων μας; Πριν ή μετά από την εποχή των δεινοσαύρων;»
Στόχος είναι να διερευνηθεί η δυνατότητα των μαθητών να τοποθετούν αφηγήσεις

²²² Η Καθοδηγούμενη Διερεύνηση (*Guided Inquiry*) είναι ένα μαθησιακό μοντέλο που εμπνέει τους μαθητές σε μια κατάσταση προβλήματος, καλώντας τους να λειτουργήσουν ως ερευνητές για την επίλυσή της. Μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης, οι μαθητές ανακαλύπτουν γνώσεις και αρχές βιωματικά, ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη και την κατανόηση των εννοιών. Βλ. Elza Safitri, 'A Comprehensive of the Guided Inquiry Learning Model in Education: A Review', *Journal of Digital Learning and Distance Education* 2, τχ. 7 (2023): 622–23, <https://doi.org/10.56778/jdlde.v2i7.268>.

και περιόδους σε μια ευρεία χρονική ακολουθία, καθώς και να εντοπιστούν πιθανές δυσκολίες στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου..

Οι απαντήσεις καταγράφονται συνοπτικά στον πίνακα, κάτω από τον τίτλο «Τι νομίζουμε». Η καταγραφή περιλαμβάνει τις αρχικές γνώσεις, τις υποθέσεις και τις πιθανές παρανοήσεις των μαθητών και διατηρείται, ώστε να συγκριθεί κατά την τέταρτη φάση με το αντίστοιχο «Τι μάθαμε».

- **Δραστηριότητα 2: Αφηγηματικό Δρώμενο - Ο Μύθος του Κεφάλου**

Αξιοποιώντας τις απαντήσεις των μαθητών ως γέφυρα, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το εικονογραφημένο παραμύθι που δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες του σεναρίου. Αφηγείται την ιστορία των Τηλεβόων, του Κεφάλου και των τεσσάρων γιων του —του Κράνιου, του Παλέα, του Πρόνησου και του Σάμου—, οι οποίοι συνδέονται μυθολογικά με τις τέσσερις αρχαίες πόλεις της Κεφαλονιάς.

Η παρουσία γνωστών μορφών της ελληνικής μυθολογίας, όπως η Αλκμήνη και ο Αμφιτρύωνας, λειτουργεί ως σύνδεσμος ανάμεσα στις μυθολογικές γνώσεις που διαθέτουν ήδη οι μαθητές και στην τοπική παράδοση της Κεφαλονιάς. Με τον τρόπο αυτό, το παραμύθι εντάσσει την τοπική αφήγηση στο ευρύτερο πλαίσιο της ελληνικής μυθολογικής παράδοσης.

- **Δραστηριότητα 3: Μύθος και Ιστορία - Κριτική Αναπλαισίωση:**

Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης ακολουθεί καθοδηγούμενη συζήτηση, με στόχο τη διάκριση ανάμεσα στον μύθο, στη συλλογική μνήμη και στην τεκμηριωμένη ιστορική γνώση.

Αξιοποιώντας τη θέση του Jacques Le Goff ότι η ιστορία οφείλει να «διαφωτίζει τη μνήμη», όπως αυτή παρατίθεται από τον Gérard Noiriel, ο εκπαιδευτικός οδηγεί τους μαθητές στην κατανόηση ότι ο μύθος αποτελεί σημαντικό στοιχείο της πολιτισμικής μνήμης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι περιγράφει κατ' ανάγκη πραγματικά ιστορικά γεγονότα.²²³

²²³ Noiriel, Gérard, *Τι είναι η σύγχρονη ιστορία*., 302.

Οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν:

- ποια στοιχεία της αφήγησης ανήκουν στον χώρο της μυθολογίας,
- ποια στοιχεία μπορούν να συνδεθούν με υπαρκτούς τόπους ή τοπωνύμια,
- ποια στοιχεία θα μπορούσαν να διερευνηθούν με τη βοήθεια άλλων πηγών,
- γιατί οι κοινωνίες δημιουργούν και διατηρούν αφηγήσεις καταγωγής.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τον μύθο ως συστατικό στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας και ταυτόχρονα να τον εξετάζουν κριτικά. Ο μύθος του Κέφαλου προσεγγίζεται ως αφήγηση καταγωγής και ως πηγή για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι κοινότητες νοηματοδότησαν και μετέδωσαν το παρελθόν τους, όχι ως απόδειξη ότι τα γεγονότα συνέβησαν με τον τρόπο που περιγράφονται.

Η αφήγηση αντιπαραβάλλεται με τα κάστρα, τις γέφυρες και τα υπόλοιπα υλικά κατάλοιπα που θα μελετηθούν στις επόμενες φάσεις. Έτσι, εισάγεται η διάκριση ανάμεσα στη μυθολογική αφήγηση και στα υλικά τεκμήρια της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η καθοδηγούμενη διερεύνηση συμβάλλει στην αποσαφήνιση αυτής της διάκρισης και στον περιορισμό πιθανών συγχύσεων σχετικά με τον τρόπο συγκρότησης της ιστορικής γνώσης.²²⁴

Έμφυλη Οπτική και Κριτική Προσέγγιση

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί την ιδρυτική αφήγηση για να εισαγάγει μια πρώτη κριτική προσέγγιση ως προς την εκπροσώπηση των φύλων. Τίθεται το ερώτημα: «Γιατί οι πόλεις συνδέονται μόνο με τους γιους του Κέφαλου;».

Το ερώτημα δεν αποσκοπεί στην επιβολή μιας προκαθορισμένης απάντησης, αλλά στην παρατήρηση του ποιοι εμφανίζονται στην αφήγηση και ποιοι απουσιάζουν από αυτήν. Οι μαθητές προβληματίζονται για την κυριαρχία της ανδρικής γενεαλογίας στις ιδρυτικές αφηγήσεις και για τον τρόπο με τον οποίο η ιστορία που επικεντρώνεται αποκλειστικά στους «μεγάλους άνδρες» μπορεί να αποσιωπά τις εμπειρίες και τη δράση των γυναικών.²²⁵ Με τον τρόπο αυτό εισάγεται η έννοια των «σιωπών» των πηγών, χωρίς η απουσία συγκεκριμένων προσώπων να οδηγεί αυτόματα σε αυθαίρετα συμπεράσματα.

²²⁴ Safitri, 'A Comprehensive of the Guided Inquiry Learning Model in Education', 3,1.

²²⁵ Η απουσία των γυναικών από την ονοματοδοσία των πόλεων δεν είναι τυχαία. Αντικατοπτρίζει μια "μονολιθική αντίληψη" του παρελθόντος, η οποία εστιάζει αποκλειστικά στα επιτεύγματα των "μεγάλων

Συμπερίληψη και ταυτότητα

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ιδιότητα του Κεφαλου ως «ξένου» και εξόριστου, ο οποίος φτάνει στο νησί και συνδέει τη ζωή του με έναν νέο τόπο. Η διάσταση αυτή αξιοποιείται ως αφορμή για συζήτηση γύρω από την ένταξη, την αποδοχή και τη δυνατότητα ενός ανθρώπου να συνδεθεί με μια κοινότητα διαφορετική από εκείνη της καταγωγής του.

Ο μύθος μπορεί, επομένως, να λειτουργήσει ως αλληγορική αφετηρία για τη συζήτηση της αποδοχής του «άλλου». Παρέχει τη δυνατότητα σε μαθητές διαφορετικής καταγωγής να προσεγγίσουν την τοπική ταυτότητα όχι ως κλειστή και αποκλειστική κατηγορία, αλλά ως σχέση που μπορεί να διαμορφώνεται μέσα από τη συμμετοχή, τη συμβίωση και τη σύνδεση με τον τόπο.

• Δραστηριότητα 4: Φύλλο Εργασίας και Χαρτογράφηση

Για τη μετάβαση από την ακρόαση στην ενεργή επεξεργασία των πληροφοριών, οι μαθητές συμπληρώνουν ένα ειδικά σχεδιασμένο φύλλο εργασίας. Το εργαλείο περιλαμβάνει ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, οι οποίες ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς γνωστικούς στόχους. Ειδικότερα, στο φύλλο εργασίας του Παραρτήματος ΠΑ2.1 (Βλ. ΠΑ2.1 – Φύλλο Εργασίας) περιλαμβάνονται:

- Ασκήσεις Κλειστού Τύπου: δραστηριότητες αντιστοίχισης και ερωτήσεις «Σωστό ή Λάθος», οι οποίες ελέγχουν την κατανόηση και την ανάκληση των βασικών πληροφοριών.
- Ασκήσεις Ανοικτού Τύπου και Χαρτογράφηση: οι μαθητές εργάζονται σε χάρτη της Κεφαλονιάς, εντοπίζοντας και χρωματίζοντας τις περιοχές που συνδέονται με τις πόλεις της Τετράπολης. Παράλληλα, μπορούν να καταγράψουν σκέψεις ή να αποδώσουν εικαστικά στοιχεία του μύθου, καλλιεργώντας τη δημιουργική έκφραση και τη χωρική αντίληψη.

ανδρών"-βασιλιάδων, οικιστών και στρατιωτικών ηγετών. Στο πλαίσιο αυτό, η γυναικεία εμπειρία, συχνά περιορισμένη στην ιδιωτική/οικιακή σφαίρα, θεωρούνταν "ανάξια" ιστορικής καταγραφής, αφήνοντας περιορισμένο χώρο για την παρουσίαση των γυναικών ως ενεργών υποκειμένων της ιστορίας Βλ Tegiye Birey κ.ά., *How to Introduce Gender in History Teaching* (The Association for Historical Dialogue and Research, 2015), 37,6.

- **Δραστηριότητα 5: Ψηφιακή Παιχνιδοποίηση (10')**

Η φάση ολοκληρώνεται με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένου ψηφιακού παιχνιδιού, το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες αντιστοίχισης, κουίζ, χρονικές ακολουθίες και ερωτήσεις κατανόησης. Η δραστηριότητα λειτουργεί ως μέσο εμπέδωσης και άμεσης ανατροφοδότησης, ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών μέσα από παιγνιώδεις μηχανισμούς. Η επίδοση στο παιχνίδι δεν αντιμετωπίζεται ως αυτοτελής μέτρηση της ιστορικής κατανόησης, αλλά συνεκτιμάται με τις υπόλοιπες δραστηριότητες της φάσης

Απαιτούμενα Υλικά και Μέσα Φάσης 1

- ηλεκτρονικός υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο, Προβολέας ή διαδραστικός πίνακας
- προβολέας ή διαδραστικός πίνακας, Φύλλο εργασίας
- εικονογραφημένο παραμύθι για τον μύθο του Κέφαλου,
- χάρτης της Κεφαλονιάς,
- ψηφιακό παιχνίδι μέσω της ιστοσελίδας του σεναρίου,
- μαρκαδόροι, ξυλομπογιές και χαρτί εργασίας.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της πρώτης φάσης είναι διαμορφωτική και πραγματοποιείται μέσα από:

- τη συμμετοχή των μαθητών στη συζήτηση,
- τις απαντήσεις τους στο φύλλο εργασίας,
- τη δραστηριότητα χαρτογράφησης,
- τις απαντήσεις στις ψηφιακές δραστηριότητες,
- την ικανότητά τους να αιτιολογούν τη διάκριση ανάμεσα στον μύθο και στην ιστορική τεκμηρίωση.

Ιδιαίτερη έμφαση δεν δίνεται στην απομνημόνευση ονομάτων και πληροφοριών, αλλά στην ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τον διαφορετικό χαρακτήρα της μυθολογικής αφήγησης και της ιστορικής ερμηνείας και να συνδέουν τον μύθο με ζητήματα ταυτότητας, μνήμης και τόπου.

5.6.2. Φάση 2: Η Ιστορία - Η Ενετοκρατία και η «Αρχιτεκτονική του Φόβου και της Εξουσίας»

Η δεύτερη φάση του σεναρίου σηματοδοτεί τη μετάβαση από τον χώρο του μύθου στην τεκμηριωμένη ιστορική διερεύνηση. Εστιάζει στην περίοδο της Ενετοκρατίας και εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι αμυντικές ανάγκες και οι διοικητικές, οικονομικές και κοινωνικές επιλογές της Γαληνοτάτης Δημοκρατίας της Βενετίας συνδέθηκαν με την οργάνωση του χώρου και τη ζωή των κατοίκων της Κεφαλονιάς.

Ο τίτλος «Αρχιτεκτονική του Φόβου και της Εξουσίας» λειτουργεί ως ερμηνευτικός άξονας και όχι ως προκαθορισμένο συμπέρασμα. Οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν εάν και με ποιον τρόπο τα κάστρα αποτυπώνουν τις ανάγκες άμυνας, την πολιτική οργάνωση και τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις της περιόδου.

Η προσέγγιση αντλεί επιλεκτικά στοιχεία από τη Μικροϊστορία και την «κοινωνική ιστορία από τα κάτω», χωρίς να ταυτίζει τις δύο ιστοριογραφικές κατευθύνσεις. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τις αποφάσεις των ηγετών προς τις εμπειρίες, την καθημερινότητα και τον πολιτισμό των κοινωνικών ομάδων που συνήθως παραμένουν λιγότερο ορατές στις επίσημες ιστορικές αφηγήσεις. Μέσα από τη μελέτη του επιμέρους και του τοπικού επιδιώκεται η διατύπωση ευρύτερων ιστορικών ερωτημάτων.²²⁶ Οι μαθητές εξετάζουν τα κάστρα, τις κοινωνικές διακρίσεις και όψεις της καθημερινής ζωής, προκειμένου να κατανοήσουν πώς η εξουσία αποτυπώνεται στον χώρο και πώς οι κοινωνικές ανισότητες επηρεάζουν διαφορετικές ομάδες του πληθυσμού.

Εκτιμώμενη διάρκεια

3-4 διδακτικές ώρες

Ειδικοί Διδακτικοί Στόχοι

1. Γνωστικοί Στόχοι:

Οι μαθητές αναμένεται να:

²²⁶ Κόκκινος, *Από την Ιστορία στις Ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, 269.

1. περιγράφουν βασικά χαρακτηριστικά της ζωής στην Κεφαλονιά κατά την περίοδο της Ενετοκρατίας,
2. κατανοούν τη λειτουργία των κάστρων ως αμυντικών, οικιστικών και διοικητικών κέντρων,
3. συσχετίζουν τη γεωγραφική θέση και τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των κάστρων με τις λειτουργίες τους,
4. αναγνωρίζουν τη σχέση ανάμεσα στον χώρο, στην εξουσία και στην κοινωνική οργάνωση,
5. διερευνούν τον βαθμό στον οποίο οι διαθέσιμες πηγές επιτρέπουν την προσέγγιση της καθημερινής ζωής και της συμβολής των γυναικών,
6. διακρίνουν τα ιστορικά τεκμήρια από τις συμβολικές αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούνται στο παιχνίδι ρόλων.

2. Συναισθηματικοί και Κοινωνικοί Στόχοι:

Οι μαθητές αναμένεται να:

1. αναπτύξουν ιστορική ενσυναίσθηση, προσεγγίζοντας τις επιλογές των ανθρώπων της εποχής μέσα στο πλαίσιο της ανασφάλειας, των κοινωνικών περιορισμών και των διαθέσιμων δυνατοτήτων τους,
2. προβληματιστούν γύρω από το γεγονός ότι η κοινωνική θέση και τα προνόμια δεν συνεπάγονταν πάντοτε τον ίδιο βαθμό προσωπικής ελευθερίας για όλα τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας,
3. αναγνωρίζουν τις διαφορετικές ανάγκες και δεξιότητες των μελών της ομάδας και να υποστηρίζουν την ισότιμη συμμετοχή όλων,
4. αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, συνεργασίας και συμμετοχής στον διάλογο,
5. εκφράζουν τις απόψεις τους για ζητήματα ανισότητας και δικαιοσύνης με επιχειρήματα και σεβασμό προς τις διαφορετικές θέσεις.

3. Κριτικοί και Μεθοδολογικοί Στόχοι:

Οι μαθητές αναμένεται να:

1. εξετάσουν κριτικά την κοινωνική διαστρωμάτωση μεταξύ *Nobili* και *Popolari*, όπως αυτή θεσμοθετήθηκε και ενισχύθηκε στο πλαίσιο της ενετικής διοίκησης,

2. χρησιμοποιούν το αρχιτεκτονικό τοπίο και τα σωζόμενα κάστρα ως υλικά ιστορικά τεκμήρια,
3. διακρίνουν την παρατήρηση από την υπόθεση και το τεκμηριωμένο συμπέρασμα,
4. αναπτύξουν ιστορική οπτική, εξετάζοντας τα κίνητρα και τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων με βάση τις συνθήκες της εποχής τους,
5. χρησιμοποιήσουν τον εννοιολογικό χάρτη ως εργαλείο οργάνωσης και οπτικοποίησης σύνθετων ιστορικών πληροφοριών.

4. Ψυχοκινητικοί Στόχοι:

Οι μαθητές αναμένεται να χρησιμοποιήσουν το σώμα και την κίνηση για τη συμβολική αναπαράσταση μιας ιστορικής κατάστασης, ακολουθώντας σαφείς κανόνες ασφάλειας. Η κινητική δραστηριότητα δεν αποσκοπεί στην αναπαραγωγή της πραγματικής εμπειρίας των ανθρώπων της εποχής, αλλά στη δημιουργία ενός μοντέλου που θα αποτελέσει αφετηρία παρατήρησης και αναστοχασμού.

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η φάση αξιοποιεί τον οπτικό γραμματισμό, ώστε οι μαθητές να προσεγγίσουν τις εικόνες και τα μνημεία ως φορείς ιστορικών πληροφοριών και όχι ως απλές εικονογραφήσεις.²²⁷

Παράλληλα, χρησιμοποιείται η ενσώματη μάθηση, μέσα από την οποία η κίνηση και η αισθητηριακή εμπειρία συνδέονται με τη νοητική επεξεργασία των εννοιών.²²⁸ Ο κριτικός

²²⁷ Ο όρος Οπτικός Γραμματισμός (*Visual Literacy*) ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να «διαβάζει», να ερμηνεύει και να παράγει νόημα μέσα από εικόνες. Στην Ιστορία, αυτό μεταφράζεται στην ικανότητα αποκωδικοποίησης οπτικών πηγών (μνημείων, φωτογραφιών) όχι ως απλών εικονογραφήσεων, αλλά ως τεκμηρίων που φέρουν πληροφορίες για την εποχή τους. Η προσέγγιση αυτή υπερβαίνει την απλή εξέταση των εικόνων ως αναπαραστάσεων και στρέφεται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα οπτικά στοιχεία μπορούν να ασκήσουν τη δική τους δράση και να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Βλ. Mischa Gabowitsch και Anna Topolska, 'Visual Literacy in History Education: Textbooks and Beyond', *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 15, τχ. 1 (2023): 1–19, <https://doi.org/10.3167/jemms.2023.150101>.

²²⁸ Η Ενσώματη Μάθηση (*Embodied Learning*) θεμελιώνεται στην αναγνώριση ότι η εμπειρία, η αντίληψη και η γνώση διαμορφώνονται μέσω της δραστηριότητας του σώματος σε σχέση με τον κόσμο. Συνιστά μια εκπαιδευτική προσέγγιση που ενσωματώνει τη φυσική και αισθητηριακή μάθηση παράλληλα με τη νοητική εργασία. Δεν αφορά απλώς τη σωματική δραστηριότητα, αλλά συμβαίνει όταν το νόημα της μάθησης βασίζεται συγκεκριμένα στην κίνηση και την αντίληψη του σώματος, αναγνωρίζοντας τον ανθρώπινο νου ως μια σχεσιακή και ενσώματη διαδικασία. Βλ. Lucy Allen κ.ά., 'Embodied Learning', στο *Handbook Transdisciplinary Learning*, επιμέλ. Tobias Schmohl και Thorsten Philipp (Transcript Verlag, 2023), 104, <https://doi.org/doi:10.1515/9783839463475>.

διάλογος υποστηρίζει τη διερεύνηση διαφορετικών ερμηνειών και την επεξεργασία ζητημάτων εξουσίας, κοινωνικής ανισότητας και αποκλεισμού.²²⁹

Τα κάστρα αντιμετωπίζονται ως ιστορικά τεκμήρια προς διερεύνηση, ενώ η βιωματική προσομοίωση χρησιμοποιείται ως συμβολικό διδακτικό μοντέλο. Οι μαθητές δεν θεωρείται ότι «βιώνουν» την πραγματική εμπειρία των ανθρώπων της Ενετοκρατίας· αξιοποιούν την προσομοίωση για να διατυπώσουν ερωτήματα, τα οποία στη συνέχεια εξετάζουν μέσα από τη συζήτηση και τις διαθέσιμες πηγές.

Αναλυτική Περιγραφή Δραστηριοτήτων

- **Δραστηριότητα 1: Οπτική Διερεύνηση και Ανάλυση Τοπίου – Τα Κάστρα ως Ιστορικά Τεκμήρια**

Ο εκπαιδευτικός προβάλλει επιλεγμένο οπτικό υλικό, όπως φωτογραφίες και βίντεο από λήψεις με drone, από τα κάστρα του Αγίου Γεωργίου και της Άσσου. Η προβολή δεν αντιμετωπίζεται ως παθητική θέαση, αλλά οργανώνεται σύμφωνα με τη λογική της παρατήρησης ως ιστορικής μεθόδου.

Αρχικά, διευκρινίζεται ότι οι σύγχρονες φωτογραφίες και τα βίντεο αποτελούν σημερινές αναπαραστάσεις των μνημείων, ενώ τα ίδια τα σωζόμενα αρχιτεκτονικά κατάλοιπα αποτελούν υλικά τεκμήρια του παρελθόντος. Ακολουθώντας τη μεθοδολογική επισήμανση του Nicolas Offenstadt, η ανάλυση δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο της εικόνας, αλλά εξετάζει επίσης τις συνθήκες παραγωγής της και τη χρήση για την οποία δημιουργήθηκε.²³⁰

Η διερεύνηση οργανώνεται σε τρία στάδια:

- **Παρατήρηση:** Τι ακριβώς βλέπουμε στην εικόνα;

²²⁹ Ο Κριτικός Διάλογος προτείνεται ως απάντηση στον σύγχρονο «πολυφωνικό κόσμο» όπου κυριαρχούν οι αμφισβητούμενες αφηγήσεις. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή «ρομαντική» προσέγγιση της ιστορίας που στόχευε στη συναισθηματική ταύτιση με το έθνος, ο διάλογος υπηρετεί τον «διαφωτιστικό» στόχο της εκπαίδευσης, προάγοντας την ανάδυση μιας κριτικής κατανόησης του παρελθόντος και τη διαχείριση συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων. Βλ. Mario Carretero και Everardo Perez-Manjarrez, *Introduction * Dialogue as a necessary challenge for history education* (2025), 1–20, <https://doi.org/10.4324/9781003535898-1>.

²³⁰ Offenstadt, *Οι λέξεις του ιστορικού*.

- **Ερμηνευτική υπόθεση:** Τι μπορεί να μας δείχνει αυτό για τη λειτουργία του κάστρου;
- **Ιστορικό ερώτημα:** Ποια πρόσθετα τεκμήρια χρειαζόμαστε για να ελέγξουμε την υπόθεσή μας;

Η προσοχή των μαθητών στρέφεται σε στοιχεία όπως το υψόμετρο, οι απόκρημνες πλαγιές, τα τείχη, οι πύλες και η ορατότητα προς τη θάλασσα ή την ενδοχώρα. Διατυπώνονται ερωτήματα όπως:

- Γιατί το κάστρο κατασκευάστηκε σε αυτή τη θέση;
- Από ποιους κινδύνους επιδίωκε να προστατεύσει τον πληθυσμό;
- Ποιοι ζούσαν μόνιμα μέσα στα τείχη;
- Ποιες διοικητικές, θρησκευτικές ή οικονομικές λειτουργίες συγκεντρώνονταν εκεί;
- Είχαν όλοι οι κάτοικοι την ίδια πρόσβαση στην προστασία του;

Η συζήτηση δεν οδηγεί σε ένα προκαθορισμένο συμπέρασμα, αλλά στη διατύπωση υποθέσεων για τη σχέση ανάμεσα στις αμυντικές ανάγκες, στη συγκέντρωση της διοίκησης, στην οργάνωση του οικιστικού χώρου και στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις.

- **Δραστηριότητα 2: Κινησθητική Προσομοίωση «Ο Συναγερμός»**

Η τάξη διαμορφώνεται ως πεδίο συμβολικής ιστορικής προσομοίωσης. Ένας οριοθετημένος χώρος αναπαριστά το εσωτερικό του κάστρου, ενώ ο υπόλοιπος χώρος συμβολίζει την ύπαιθρο. Οι μαθητές αναλαμβάνουν απλουστευμένους κοινωνικούς ρόλους: ορισμένοι εκπροσωπούν μέλη των ευγενών και της διοίκησης, ενώ άλλοι εκπροσωπούν ανθρώπους της υπαίθρου και διαφορετικές ομάδες των *Popolari*. Διευκρινίζεται εξ αρχής ότι οι ρόλοι αποτελούν διδακτικές σχηματοποιήσεις και δεν αποτυπώνουν όλη την πολυπλοκότητα της κοινωνίας της εποχής.

Με το ηχητικό σήμα της καμπάνας, το οποίο συμβολίζει την εμφάνιση κινδύνου, οι μαθητές μετακινούνται προς τον οριοθετημένο χώρο ακολουθώντας συγκεκριμένη διαδρομή. Η μετακίνηση πραγματοποιείται χωρίς τρέξιμο, συνωστισμό, σωματική επαφή ή αποκλεισμό πραγματικού μαθητή από τον ασφαλή χώρο. Η περιορισμένη χωρητικότητα του κάστρου αποδίδεται συμβολικά με κάρτες, αριθμούς ή πόνια και όχι με το κλείσιμο της πρόσβασης σε παιδιά.

Οι μαθητές παρατηρούν:

- ποιοι βρίσκονται αρχικά πιο κοντά στον προστατευμένο χώρο,
- ποιοι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να φτάσουν,
- ποιοι ρόλοι διαθέτουν περισσότερες πληροφορίες ή δυνατότητες λήψης αποφάσεων,
- πώς συνδέονται η κοινωνική θέση, ο τόπος κατοικίας και η πρόσβαση στην προστασία.

Η κιναισθητική δραστηριότητα μπορεί να καταστήσει περισσότερο προσιτές αφηρημένες έννοιες, όπως η ανασφάλεια, η άνιση πρόσβαση και ο κοινωνικός περιορισμός.²³¹ Δεν παρουσιάζεται, ωστόσο, ως αυθεντική αναβίωση του φόβου ή των δυσκολιών της εποχής, αλλά ως συμβολικό μοντέλο που χρειάζεται να αναλυθεί κριτικά.

- **Δραστηριότητα 3: Έξοδος από τον Ρόλο και Αναστοχασμός**

Μετά την ολοκλήρωση της προσομοίωσης εφαρμόζεται διαδικασία εξόδου από τον ρόλο και συναισθηματικής αποφόρτισης. Οι μαθητές αφαιρούν τα διακριτικά των *Nobili*, των *Popolari* και των υπόλοιπων ρόλων και σχηματίζουν έναν κύκλο συζήτησης. Κάθε μαθητής δηλώνει το πραγματικό του όνομα και επιβεβαιώνει ότι δεν βρίσκεται πλέον στον ρόλο που υποδύθηκε.

Ακολουθεί σύντομη συζήτηση με ερωτήματα όπως:

- Πώς αισθάνθηκες όταν είχες ή δεν είχες άμεση πρόσβαση στον προστατευμένο χώρο;
- Πώς επηρέασαν οι πληροφορίες και οι κανόνες τις επιλογές σου;
- Τι μπορεί να μας βοηθήσει να καταλάβουμε η δραστηριότητα;
- Τι δεν μπορεί να μας δείξει για την πραγματική ζωή των ανθρώπων της εποχής;

²³¹ Η παιδαγωγική αυτή επιλογή ευθυγραμμίζεται πλήρως με τη θεωρία της Κιναισθητικής Μάθησης, η οποία ορίζεται ως η προσέγγιση που δίνει έμφαση στην «ενεργό συμμετοχή» (active participation) και τη «σωματική εμπλοκή» (physical engagement) για την ενίσχυση της κατανόησης και της διατήρησης της γνώσης. Η κιναισθητική μάθηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική καθώς επιτρέπει σε αφηρημένες έννοιες (όπως η «ανασφάλεια») να γίνουν πιο «χειροπιαστές και αξιομνημόνευτες». (Βλ. Oladele Oluwaseyi Kolawole, *Kinesthetic Learning: Hands-On Learning and Active Engagement*, Οκτώβριος 2024, 2, https://www.researchgate.net/publication/385619069_Kinesthetic_Learning_Hands-On_Learning_and_Active_Engagement.) Το σενάριο εφαρμόζει αυτή τη θεωρία χρησιμοποιώντας την τεχνική του «role-playing» (παιχνιδιού ρόλων). Η χρήση κιναισθητικών δραστηριοτήτων στην Ιστορία (όπως το «να σηκωθούν, να κινηθούν και να εκτελέσουν») βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα τις «δυσκολίες» (struggles) του παρελθόντος και το «συναισθηματικό βάρος» των ιστορικών σημείων καμπής. Συνεπώς, η σωματική πράξη της φυγής προς το Κάστρο επιτρέπει στους συμμετέχοντες να βιώσουν και να κατανοήσουν την έννοια της ανασφάλειας με τρόπο που η παθητική ακρόαση δεν θα μπορούσε ποτέ να επιτύχει, καθώς τους επιτρέπει να «ζωντανέψουν αφηρημένες έννοιες».

- Ποια τεκμήρια θα χρειαζόμασταν για να ελέγξουμε τις υποθέσεις μας;

Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μεταβαίνουν από τη συμμετοχή στην κριτική παρατήρηση και διαχωρίζουν τη συμβολική δραστηριότητα από την ιστορική πραγματικότητα.

- **Δραστηριότητα 4: Κοινωνική Ιστορία, Φύλο και Libro D'Oro**

Κριτική Ανάλυση και Συζήτηση

Έμφυλη διασταση: Κατά τη συζήτηση εισάγεται η διάσταση του φύλου μέσα από ερωτήματα όπως:

- Ποιες πληροφορίες διαθέτουμε για τη ζωή των γυναικών μέσα και έξω από τα κάστρα;
- Είχαν όλες οι γυναίκες τις ίδιες δυνατότητες και περιορισμούς;
- Με ποιον τρόπο επηρέαζαν τη ζωή τους η κοινωνική θέση, η οικογένεια και ο τόπος κατοικίας;
- Ποιοι αναλάμβαναν τις αγροτικές, οικιακές και οικογενειακές εργασίες όταν άλλα μέλη της κοινότητας απουσίαζαν;
- Γιατί οι εμπειρίες των γυναικών εμφανίζονται συχνά λιγότερο στις επίσημες καταγραφές;

Οι μαθητές διατυπώνουν υποθέσεις, αλλά δεν οδηγούνται σε βέβαια συμπεράσματα χωρίς αντίστοιχα τεκμήρια. Η συζήτηση αναδεικνύει ότι οι γυναίκες δεν αποτελούσαν μία ενιαία κοινωνική κατηγορία και ότι η κοινωνική θέση μπορούσε να δημιουργεί διαφορετικά προνόμια και περιορισμούς. Παράλληλα, διερευνώνται οι «σιωπές» των επίσημων πηγών και η ανάγκη αναζήτησης διαφορετικών τεκμηρίων για την προσέγγιση της καθημερινής ζωής.

Κοινωνική Διαστρωμάτωση και Libro d'Oro: Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το *Libro d'Oro*, τη «Χρυσή Βίβλο», ως επίσημο μητρώο των ευγενών στα Ιόνια Νησιά κατά την Ενετοκρατία. Η εγγραφή σε αυτό συνδεόταν με τη δυνατότητα κατάληψης δημόσιων αξιωμάτων και, επομένως, αποτελούσε τεκμήριο της θεσμοθετημένης κοινωνικής διάκρισης. Επισημαίνεται επίσης ότι, με την έλευση των Γάλλων Δημοκρατικών το 1797,

τα βιβλία αυτά κάηκαν δημόσια, σε μια συμβολική πράξη κατάργησης των παλαιών προνομίων.²³²

Για την οπτικοποίηση της λειτουργίας του μητρώου, χρησιμοποιείται ένα τετράδιο με «χρυσό» εξώφυλλο, στο οποίο αναγράφονται ονόματα φανταστικών ιστορικών προσώπων και όχι ονόματα μαθητών. Ορισμένα πρόσωπα περιλαμβάνονται στο μητρώο, ενώ άλλα αποκλείονται από αυτό. Οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν:

- με ποια κριτήρια γινόταν η εγγραφή,
- ποια δικαιώματα ή δυνατότητες συνδέονταν με αυτήν,
- ποιοι αποκλείονταν από τα δημόσια αξιώματα,
- πώς επηρέαζε η διάκριση αυτή την κοινωνική και πολιτική ζωή.

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με τη συμβολική «κατάργηση» των προνομίων: οι μαθητές δεν καταστρέφουν το τετράδιο, αλλά προσθέτουν μια νέα σελίδα με αρχές ισότητας, συμμετοχής και ισότιμης πρόσβασης στη γνώση. Ακολουθεί συζήτηση για τη διαφορά ανάμεσα στην ιστορική πραγματικότητα της εποχής και στις αρχές της σύγχρονης δημοκρατικής σχολικής κοινότητας.

• Δραστηριότητα 5: Συνθετική Απεικόνιση – Η Ζωή με τους Ενετούς

Οι εμπειρίες και οι πληροφορίες της φάσης συντίθενται μέσα από τη συνεργατική δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη ή μιας αφίσας με τίτλο «Η ζωή με τους Ενετούς».

Στον χάρτη καταγράφονται και συνδέονται έννοιες όπως:

- φόβος και ανασφάλεια,
- άμυνα και πειρατεία,
- κάστρο και διοίκηση,
- εξουσία και κοινωνική ιεραρχία,
- *Nobili* και *Popolari*,
- προνόμια και αποκλεισμός,
- *Libro d'Oro*,
- καθημερινή ζωή και έμφυλες εμπειρίες.

²³² Η «Χρυσή Βίβλος» (*Libro d'Oro*) ήταν το επίσημο μητρώο των ευγενών στα Ιόνια Νησιά κατά την Ενετοκρατία. Η εγγραφή σε αυτό αποτελούσε προϋπόθεση για την κατάληψη δημοσίων αξιωμάτων. Με την έλευση των Γάλλων Δημοκρατικών το 1797, τα βιβλία αυτά κάηκαν δημόσια στις πλατείες των νησιών, σηματοδοτώντας συμβολικά το τέλος των διακρίσεων.

Οι μαθητές δεν περιορίζονται στην καταγραφή λέξεων, αλλά χρησιμοποιούν βέλη και σύντομες επεξηγήσεις για να αποδώσουν τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Το τελικό προϊόν λειτουργεί ως εργαλείο σύνθεσης της γνώσης και ως σημείο αναφοράς για τη συγκριτική μελέτη της Βρετανικής Προστασίας στην επόμενη φάση.

Παιδαγωγικές Δικλίδες

1. Συμπερίληψη – Διαφοροποίηση

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, λαμβάνεται ειδική πρόνοια για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στη δραστηριότητα Σ Η κίνηση, ο ήχος και η συμμετοχή στο παιχνίδι ρόλων προσαρμόζονται στις ανάγκες της μαθητικής ομάδας. Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε ισότιμους ρόλους, όπως:

- συμμετέχων στην προσομοίωση,
- στρατηγικός παρατηρητής, (Οι μαθητές αυτοί τοποθετούνται σε «σημείο ελέγχου» (απόσταση ασφαλείας) και καταγράφουν τον χρόνο αντίδρασης και τη ροή του πλήθους, συμμετέχοντας ενεργά στην εξαγωγή συμπερασμάτων χωρίς να εκτίθενται σε συνθήκες έντονης κινητικότητας ή θορύβου)
- υπεύθυνος χρόνου,
- καταγραφέας της ροής,
- υπεύθυνος παρουσίασης των συμπερασμάτων.

Ο ρόλος του στρατηγικού παρατηρητή δεν αποδίδεται αυτόματα σε μαθητές με αισθητηριακές ή κινητικές δυσκολίες, αλλά προσφέρεται ως ισότιμη δυνατότητα συμμετοχής σε όλους. Ο ήχος μπορεί να μειωθεί ή να αντικατασταθεί από οπτικό σήμα, ενώ η κινητική δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί με πιόνια ή κάρτες, εάν αυτό ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες της τάξης.

2. Παιδαγωγική Ασφάλεια

Οι ρόλοι κατανέμονται τυχαία ή εναλλάσσονται, ώστε να μη συνδέονται με την πραγματική κοινωνική θέση, την καταγωγή, τις μαθησιακές δυσκολίες ή τις σχέσεις των μαθητών. Δεν χρησιμοποιούνται πραγματικά ονόματα μαθητών στο συμβολικό *Libro d'Oro* και κανένα παιδί δεν αποκλείεται σωματικά από τον «ασφαλή» χώρο.

Πριν από την έναρξη καθορίζονται:

- σαφή όρια κίνησης,
- απαγόρευση τρεξίματος και σωματικής επαφής,

- σήμα άμεσης διακοπής της δραστηριότητας,
- δυνατότητα αποχώρησης από τον ρόλο χωρίς αιτιολόγηση,
- υποχρεωτική διαδικασία αποφόρτισης και αναστοχασμού.

Εάν η δυναμική της τάξης δεν επιτρέπει την ασφαλή ανάληψη ρόλων αποκλεισμού και προνομίου, η προσομοίωση πραγματοποιείται αποκλειστικά με φανταστικά πρόσωπα, κάρτες, πιόνια ή κούκλες.

Απαιτούμενα Υλικά και Μέσα Φάσης 2

- ηλεκτρονικός υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο,
- προβολέας ή διαδραστικός πίνακας,
- φωτογραφίες και βίντεο των κάστρων του Αγίου Γεωργίου και της Άσσου,
- ηχητικό ή οπτικό σήμα συναγερμού,
- καρτέλες ρόλων με τις ενδείξεις *Nobili*, *Popolari* και «Στρατηγικός Παρατηρητής»,
- κάρτες ή πιόνια για τη συμβολική αναπαράσταση της πρόσβασης στο κάστρο,
- τετράδιο με «χρυσό» εξώφυλλο για την αναπαράσταση του *Libro d'Oro*,
- μεγάλο χαρτόνι και μαρκαδόροι για τον εννοιολογικό χάρτη,
- εκτυπωμένες εικόνες και φωτογραφίες ως εναλλακτική λύση σε περίπτωση τεχνικού προβλήματος.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται διαμορφωτικά μέσα από:

- τη συμμετοχή στις συζητήσεις και στη διερεύνηση του οπτικού υλικού,
- την ικανότητα διάκρισης ανάμεσα στην παρατήρηση, στην υπόθεση και στο ιστορικό συμπέρασμα,
- την εμπλοκή στην προσομοίωση ή σε κάποιον από τους εναλλακτικούς ρόλους,
- τις καταγραφές και τις παρατηρήσεις των μαθητών,
- τον αναστοχασμό μετά την έξοδο από τον ρόλο,
- τη συμβολή στη δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη.

Κύριο εργαλείο αποτίμησης αποτελεί ο εννοιολογικός χάρτης «Η ζωή με τους Ενετούς», καθώς αποτυπώνει τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές κατανοούν και συνδέουν τις βασικές έννοιες της φάσης. Παράλληλα, λειτουργεί ως βάση σύγκρισης με τα ευρήματα της επόμενης ιστορικής περιόδου.

5.6.3. Φάση 3: Η Ιστορία - Η Περίοδος της Βρετανικής Προστασίας

Η τρίτη φάση του σεναρίου έχει διττό στόχο: αφενός, να εισαγάγει τους μαθητές στην περίοδο της Βρετανικής Προστασίας μέσα από τη μελέτη των υλικών καταλοίπων και των έργων υποδομής και, αφετέρου, να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τη συγκριτική εξέταση της περιόδου με την Ενετοκρατία. Η σύγκριση επικεντρώνεται στις έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής, καθώς και στη σύνθετη σχέση ανάμεσα στα δημόσια έργα, στην άσκηση της εξουσίας και στις πολιτικές διεκδικήσεις των κατοίκων.

Η προσέγγιση αντλεί στοιχεία από την *Alltagsgeschichte*, δηλαδή την Ιστορία της Καθημερινότητας, όπως παρουσιάζεται από τον Gérard Noiriel. Η συγκεκριμένη ιστοριογραφική κατεύθυνση απορρίπτει την αντιμετώπιση των ανθρώπων ως παθητικών «γρاناζιών» των μεγάλων ιστορικών δομών και αναδεικνύει το περιθώριο δράσης, επιλογής και αντίδρασης που διαθέτουν τα ιστορικά υποκείμενα.²³³

Υπό αυτό το πρίσμα, οι Ριζοσπάστες της Κεφαλονιάς δεν παρουσιάζονται ως απλοί αποδέκτες των επιλογών της βρετανικής διοίκησης. Προσεγγίζονται ως ιστορικά υποκείμενα που ανέπτυξαν πολιτική δράση, διεκδίκησαν ελευθερίες και υποστήριξαν την Ένωση των Επτανήσων με το ελληνικό κράτος. Η μελέτη τους βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η κατασκευή έργων υποδομής δεν εξάλειψε τις πολιτικές αντιθέσεις ούτε αναιρούσε τα αιτήματα για εκπροσώπηση και αυτοδιάθεση.

Εκτιμώμενη Διάρκεια

3 - 4 διδακτικές ώρες

Ειδικοί Διδακτικοί Στόχοι

1. Γνωστικοί:

²³³ Noiriel, Gérard, *Τι είναι η σύγχρονη ιστορία;*, 178–79.

Οι μαθητές αναμένεται να:

1. αναγνωρίζουν βασικά χαρακτηριστικά της περιόδου της Βρετανικής Προστασίας στην Κεφαλονιά,
2. εντοπίζουν σημαντικά έργα υποδομής, όπως τη Γέφυρα De Bosset, τον Φάρο των Αγίων Θεοδώρων και τμήματα του οδικού δικτύου,
3. κατανοούν τις πρακτικές λειτουργίες των συγκεκριμένων έργων ως προς τη μετακίνηση, τη ναυσιπλοΐα, το εμπόριο και τη διοίκηση,
4. διερευνούν το κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκαν τα έργα, συμπεριλαμβανομένων των υποχρεώσεων εργασίας και φορολόγησης που επιβάρυναν τους κατοίκους,
5. γνωρίσουν τα βασικά αιτήματα του Ριζοσπαστικού κινήματος και τη διεκδίκηση της Ένωσης,
6. κατανοήσουν ότι η υλική βελτίωση και η πολιτική ελευθερία αποτελούν διαφορετικές διαστάσεις της ιστορικής πραγματικότητας, οι οποίες μπορεί να συνυπάρχουν σε μια σχέση έντασης.

2. Κριτικοί και Μεθοδολογικοί Στόχοι

Οι μαθητές αναμένεται να:

1. εξασκηθούν στη συγκριτική ανάλυση και στις έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής μέσα από την αντιπαραβολή των κάστρων με τις γέφυρες, τους δρόμους και τους φάρους,
2. προσεγγίζουν τα μνημεία ως υλικά τεκμήρια που διαθέτουν πρακτικές αλλά και συμβολικές λειτουργίες,
3. διακρίνουν την παρατήρηση ενός μνημείου από την ερμηνευτική υπόθεση σχετικά με την πολιτική του σημασία,
4. αναπτύξουν πολυπρισματική προσέγγιση, εξετάζοντας διαφορετικές οπτικές για τα έργα της βρετανικής διοίκησης και τις αντιδράσεις των κατοίκων,
5. αξιολογούν ιστορικούς ισχυρισμούς με βάση τα διαθέσιμα τεκμήρια και όχι αποκλειστικά με βάση σύγχρονες αξίες ή προσωπικές προτιμήσεις,
6. διερευνούν την περιορισμένη παρουσία των γυναικών στους επίσημους πολιτικούς θεσμούς και στις κυρίαρχες αφηγήσεις της περιόδου.

3. Συναισθηματικοί και Κοινωνικοί Στόχοι

Οι μαθητές αναμένεται να:

1. αναπτύξουν ιστορική ενσυναίσθηση, προσεγγίζοντας τις διαφορετικές ανάγκες, προσδοκίες και αντιδράσεις των κατοίκων μέσα στο πλαίσιο της εποχής,
2. αναγνωρίσουν ότι οι άνθρωποι μπορούσαν να αξιολογούν διαφορετικά τα έργα και τη βρετανική διοίκηση ανάλογα με την κοινωνική θέση και τις εμπειρίες τους,
3. συμμετέχουν σε διάλογο γύρω από ένα σύνθετο ιστορικό ζήτημα, ακούγοντας και αξιολογώντας διαφορετικά επιχειρήματα,
4. συνεργάζονται με τρόπο που εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας.

4. Ψυχοκινητικοί:

Οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν τη λεπτή κινητικότητα και την οπτικοχωρική τους ικανότητα μέσα από:

- την ταξινόμηση των στοιχείων συνέχειας και αλλαγής,
- την οργάνωση του συγκριτικού πίνακα,
- τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη,
- την κατασκευή αναλογικής ιστορικής γραμμής με χαρτοταινίες διαφορετικού μήκους.

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η φάση βασίζεται στη συγκριτική ιστορική προσέγγιση, στον οπτικό γραμματισμό και στον κριτικό διάλογο. Η συγκριτική εξέταση των δύο περιόδων δεν αποσκοπεί στην απλουστευτική αντιπαράθεσή τους ως μιας «κλειστής» και μιας «ανοικτής» εποχής. Στόχος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να εντοπίσουν διαφορετικές προτεραιότητες, υλικά κατάλοιπα και μορφές άσκησης της εξουσίας, καθώς και στοιχεία που μεταβάλλονται ή διατηρούνται.

Αναλυτική Περιγραφή Δραστηριοτήτων

- **Προπαρασκευαστική Δράση: Η Ιστορική Γέφυρα**

Πριν από την εστίαση στα έργα της βρετανικής περιόδου, ο εκπαιδευτικός αφιερώνει περίπου πέντε λεπτά στη σύνδεση της Ενετοκρατίας με τη Βρετανική Προστασία. Μετά

το τέλος της ενετικής κυριαρχίας ακολούθησε μια περίοδος διαδοχικών πολιτικών μεταβολών, κατά την οποία τα Επτάνησα πέρασαν από τους Γάλλους Δημοκρατικούς, τη Ρωσοτουρκική διοίκηση και τους Γάλλους Αυτοκρατορικούς.

Οι ενδιάμεσες αυτές περίοδοι δεν εξετάζονται αναλυτικά, αλλά τοποθετούνται στην ιστορική γραμμή, ώστε να μην εμφανίζεται η Βρετανική Προστασία ως άμεση συνέχεια της Ενετοκρατίας. Παράλληλα, γίνεται σύντομη αναφορά στην κυκλοφορία των ιδεών του Διαφωτισμού για την ελευθερία και την ισότητα, οι οποίες συνέβαλαν στη διαμόρφωση νέων πολιτικών προσδοκιών.

- **Δραστηριότητα 1: Οπτική Αντιπαράθεση και Συγκριτική Ανάλυση**

Ο εκπαιδευτικός προβάλλει φωτογραφίες και ιστορικά σχέδια έργων της βρετανικής περιόδου, όπως η Γέφυρα De Bosset, ο Φάρος των Αγίων Θεοδώρων και τμήματα του οδικού δικτύου. Οι εικόνες τοποθετούνται δίπλα σε αντίστοιχο οπτικό υλικό από τα κάστρα της Ενετοκρατίας.

Η σύγκριση οργανώνεται γύρω από ερωτήματα όπως:

- Ποια είναι η βασική λειτουργία κάθε κατασκευής;
- Σε ποια θέση έχει κατασκευαστεί και ποιες ανάγκες εξυπηρετεί;
- Ποιοι άνθρωποι τη χρησιμοποιούσαν;
- Πώς επηρέαζε τη μετακίνηση, την επικοινωνία, το εμπόριο ή τη διοίκηση;
- Ποιος αποφάσισε την κατασκευή της και ποιοι εργάστηκαν για την πραγματοποίησή της;
- Ποιες μορφές εξουσίας μπορεί να αποτυπώνονται σε αυτήν;

Μέσα από τη σύγκριση, οι μαθητές εντοπίζουν τη μετατόπιση από την έμφαση στις οχυρωματικές κατασκευές προς την ανάπτυξη υποδομών μετακίνησης, επικοινωνίας και διοίκησης. Διευκρινίζεται, ωστόσο, ότι αυτό δεν σημαίνει πως η Ενετοκρατία δεν συνδεόταν με το εμπόριο ή ότι η Βρετανική Προστασία δεν ασκούσε πολιτικό και στρατιωτικό έλεγχο. Η σύγκριση αφορά κυρίως τα μνημεία που έχουν επιλεγεί για τις ανάγκες του σεναρίου και όχι το σύνολο των χαρακτηριστικών των δύο περιόδων.

- **Δραστηριότητα 2: Συμβολική Ανάλυση της Γέφυρας De Bosset**

Κατά την εξέταση της Γέφυρας De Bosset, η προσοχή στρέφεται στον οβελίσκο, γνωστό τοπικά ως «Κολώνα», που βρίσκεται στη λιμνοθάλασσα. Οι μαθητές παρατηρούν τη θέση, τη μορφή και τις επιγραφές του και εξετάζουν τη σχέση του με το δημόσιο έργο.

Διατυπώνονται ερωτήματα όπως:

- Γιατί τοποθετήθηκε ένας οβελίσκος δίπλα στη γέφυρα;
- Ποιο μήνυμα θα μπορούσε να μεταδίδει στους ανθρώπους που περνούσαν από το σημείο;
- Με ποιον τρόπο ένα δημόσιο έργο μπορεί να εξυπηρετεί πρακτικές ανάγκες και ταυτόχρονα να προβάλλει την παρουσία της διοίκησης;
- Ποια πρόσθετα τεκμήρια θα χρειαζόμασταν για να υποστηρίξουμε αυτή την ερμηνεία;

Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η παρουσίαση του οβελίσκου ως αυτονόητου «εργαλείου προπαγάνδας». Η πολιτική και συμβολική του λειτουργία αντιμετωπίζεται ως ιστορική ερμηνεία που χρειάζεται να στηρίζεται στη μορφή, στη θέση, στις επιγραφές και στο ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο.

- **Δραστηριότητα 3: Οι Σεισμοί του 1953 και η Μεταγενέστερη Ζωή των Μνημείων**

Κατά την παρατήρηση των δημόσιων έργων, ο εκπαιδευτικός εισάγει τη χρονική τομή των σεισμών του 1953. Επισημαίνεται ότι ορισμένα από τα σημερινά υλικά κατάλοιπα έχουν υποστεί καταστροφές, επισκευές, αναστηλώσεις ή μεταγενέστερες παρεμβάσεις. Επομένως, η σημερινή μορφή ενός μνημείου δεν ταυτίζεται πάντοτε πλήρως με την αρχική του κατάσταση.

Οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν:

- ποια τμήματα ενός μνημείου διατηρούνται,
- ποια έχουν επισκευαστεί ή ανακατασκευαστεί,
- πώς μπορούμε να γνωρίζουμε την προηγούμενη μορφή του,
- γιατί μια κοινότητα επιλέγει να αποκαταστήσει και να διατηρήσει ορισμένα μνημεία.

Η Γέφυρα De Bosset προσεγγίζεται έτσι ως μνημείο με διαδοχικές ιστορικές φάσεις: συνδέεται με τη βρετανική μηχανική και διοίκηση του 19ου αιώνα, αλλά και με τις μεταγενέστερες προσπάθειες διατήρησης και αποκατάστασης της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Αποφεύγεται, συνεπώς, η ατεκμηρίωτη διατύπωση ότι η γέφυρα «άντεξε» συνολικά στους σεισμούς ή ότι ανακατασκευάστηκε με έναν συγκεκριμένο τρόπο, εάν δεν παρουσιάζεται το αντίστοιχο τεκμήριο.

- **Δραστηριότητα 4: Ιστορικός Διάλογος – «Το Δίλημμα των Ριζοσπαστών»**

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει με ηλικιακά κατάλληλο τρόπο τους Ριζοσπάστες ως πολιτικό κίνημα που διεκδίκησε πολιτικές ελευθερίες και την Ένωση των Επτανήσων με το ελληνικό κράτος.²³⁴ Στη συνέχεια τίθεται προς διερεύνηση η σύνθετη σχέση ανάμεσα στα έργα υποδομής και στα πολιτικά αιτήματα των κατοίκων.

Το κεντρικό ερώτημα διατυπώνεται ως εξής:

Γιατί ένα μέρος των κατοίκων διεκδικούσε την αποχώρηση μιας διοίκησης που κατασκεύαζε δρόμους, γέφυρες και άλλα δημόσια έργα;

Η διατύπωση αυτή δεν επιβάλλει ένα απόλυτο δίλημμα «έργα ή ελευθερία». Αντίθετα, επιτρέπει στους μαθητές να εξετάσουν εάν οι υλικές υποδομές αρκούν για να αξιολογηθεί συνολικά ένα πολιτικό καθεστώς.

Η συζήτηση αναπτύσσεται γύρω από τέσσερις άξονες:

Πολιτική εκπροσώπηση και ελευθερίες

Οι μαθητές εξετάζουν τα αιτήματα για μεγαλύτερη πολιτική συμμετοχή, ελευθερίες και ουσιαστικότερη εκπροσώπηση των Επτανήσιων. Η συμπεριφορά της βρετανικής διοίκησης δεν παρουσιάζεται μόνο μέσα από έναν γενικό χαρακτηρισμό ως «αυταρχική», αλλά διερευνάται μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα και πηγές που περιλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό υλικό.

Οικονομικές επιβαρύνσεις και εργασία

²³⁴ Ο όρος «Ριζοσπάστες» εισάγεται με τρόπο κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών, ως αναφορά σε ένα πολιτικό κίνημα των Επτανήσων που διεκδίκησε πολιτικές ελευθερίες και την Ένωση με το ελληνικό κράτος. Αποφεύγεται η ταύτισή του με σύγχρονα κόμματα, καθώς και η απλουστευτική παρουσίαση της αντιπαράθεσης ως απόλυτου διλήμματος ανάμεσα στα δημόσια έργα και στην ελευθερία.

Εξετάζονται οι φόροι, οι οικονομικές επιβαρύνσεις και οι μορφές υποχρεωτικής εργασίας που συνδέθηκαν με την πραγματοποίηση δημόσιων έργων. Οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν ποιος αποφάσισε την κατασκευή τους, ποιος κάλυπτε το κόστος, ποιος εργαζόταν και ποιοι ωφελούνταν από τη λειτουργία τους. Με αυτόν τον τρόπο, τα έργα δεν παρουσιάζονται ούτε ως απλό «δώρο» της διοίκησης ούτε αποκλειστικά ως αποτέλεσμα εκμετάλλευσης, αλλά ως ιστορικά φαινόμενα που χρειάζονται πολύπλευρη εξέταση.

Ένωση και πολιτική ταυτότητα

Παρουσιάζεται το αίτημα της Ένωσης με το ελληνικό κράτος και διερευνάται η σημασία που είχε για διαφορετικά ιστορικά υποκείμενα. Οι μαθητές εξετάζουν πώς η πολιτική ταυτότητα, η επιθυμία αυτοδιάθεσης, οι οικονομικές συνθήκες και οι εμπειρίες της βρετανικής διοίκησης μπορούσαν να συνυπάρχουν ως διαφορετικοί παράγοντες διαμόρφωσης της στάσης των κατοίκων.

Έμφυλη διάσταση

Στο πλαίσιο της συζήτησης τίθενται τα ερωτήματα:

- Είχαν οι γυναίκες απόψεις για την Ένωση και τις πολιτικές εξελίξεις;
- Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να εκφράζουν αυτές τις απόψεις;
- Συμμετείχαν ισότιμα στους επίσημους θεσμούς και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;
- Γιατί οι εμπειρίες και οι θέσεις τους εμφανίζονται λιγότερο στις κυρίαρχες πολιτικές αφηγήσεις;

Διευκρινίζεται ότι η απουσία των γυναικών από την επίσημη πολιτική εκπροσώπηση δεν συνεπάγεται απουσία απόψεων, εμπειριών ή άτυπων μορφών συμμετοχής. Η ενσωμάτωση της έμφυλης διάστασης βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν ότι μια πολιτική ιστορία η οποία περιορίζεται στους άνδρες ηγέτες και στους επίσημους θεσμούς παραμένει αναγκαστικά ελλιπής.

Η πολυπρισματική εξέταση δεν σημαίνει ότι όλες οι ερμηνείες είναι εξίσου έγκυρες. Οι διαφορετικές θέσεις πρέπει να διατυπώνονται και να αξιολογούνται με βάση τα διαθέσιμα ιστορικά τεκμήρια. Όπως επισημαίνεται από τη Βούρη, η ιστορική εκπαίδευση χρειάζεται

να αναδεικνύει τις διαφορετικές ερμηνείες και τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτές διαμορφώνονται.²³⁵ Η εξέταση ευαίσθητων ή αμφιλεγόμενων ζητημάτων βοηθά τους μαθητές να διαχειρίζονται τη διαφωνία και να συμμετέχουν σε τεκμηριωμένο δημοκρατικό διάλογο.²³⁶

Η διαχείριση των «συγκρουσιακών θεμάτων» αποτελεί σημαντικό ζήτημα της Διδακτικής της Ιστορίας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να τα επεξεργάζεται με σαφείς παιδαγωγικούς όρους και προϋποθέσεις, αντί να τα αποσιωπά.²³⁷ Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αποφεύγουν τις μανιχαϊστικές ερμηνείες, δηλαδή την απλουστευτική διάκριση της ιστορικής πραγματικότητας σε απόλυτα σχήματα, όπως «καλοί–κακοί» ή «πρόοδος–καταπίεση», και προσεγγίζουν την πολυπλοκότητα των ιστορικών φαινομένων.²³⁸

• Δραστηριότητα 5: Συγκριτική Τεκμηρίωση και Συνθετική Καταγραφή

Η τάξη αξιοποιεί τον εννοιολογικό χάρτη της δεύτερης φάσης και τις πληροφορίες της τρίτης φάσης για να συμπληρώσει έναν συγκριτικό πίνακα. Οι μαθητές ταξινομούν τα ευρήματά τους σε δύο βασικές κατηγορίες:

Στοιχεία αλλαγής

- διαφορετικά είδη δημόσιων και αρχιτεκτονικών έργων,
- μεγαλύτερη έμφαση στις υποδομές μετακίνησης και επικοινωνίας,
- νέες μορφές διοικητικής οργάνωσης και πολιτικής διεκδίκησης,
- μεταβολές στους τρόπους με τους οποίους η εξουσία αποτυπώνεται στον χώρο.

Στοιχεία συνέχειας

- η στρατηγική σημασία της Κεφαλονιάς στον χώρο του Ιονίου,
- η παρουσία ξένης πολιτικής κυριαρχίας,
- η σημασία του χώρου και των υποδομών για την άσκηση εξουσίας,
- η ύπαρξη κοινωνικών διαφοροποιήσεων,

²³⁵ Βούρη, 'Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία', 34–35.

²³⁶ Council of Europe, *Quality History Education in the 21st Century: Principles and Guidelines*, 23.

²³⁷ Παληκίδης, 'Διδακτική της Τοπικής Ιστορίας', 23.

²³⁸ Ο όρος «μανιχαϊστική ερμηνεία» χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη μεταφορικά, προκειμένου να περιγράψει την τάση απλουστευτικής διχοτόμησης της ιστορικής πραγματικότητας σε απόλυτα και αλληλοαποκλειόμενα σχήματα (π.χ. Καλό–Κακό, Ήρωες–Προδότες). Σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας, η ιστορική σκέψη οφείλει να υπερβαίνει τέτοιες «απλουστευτικές διχοτομικές ερμηνείες» και να αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των ιστορικών φαινομένων και την πολλαπλότητα των κινήτρων των ιστορικών υποκειμένων

- η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και πλευρών της τοπικής ταυτότητας.

Οι μαθητές αιτιολογούν κάθε επιλογή και αναφέρουν το τεκμήριο στο οποίο στηρίζονται. Έτσι, η «συνέχεια και αλλαγή» δεν αντιμετωπίζεται ως απλή καταγραφή διαφορών, αλλά ως διαδικασία τεκμηριωμένης σύγκρισης.

- **Δραστηριότητα 6: Οπτικοποίηση της Ιστορικής Διάρκειας**

Οι μαθητές τοποθετούν στην ιστορική γραμμή της τάξης σύμβολα που αντιστοιχούν στην Ενετοκρατία, στις ενδιάμεσες διοικήσεις και στη Βρετανική Προστασία. Με διαφορετικά μήκη χαρτοταινίας αποδίδεται αναλογικά η διαφορετική διάρκεια κάθε περιόδου.

Η οπτική σύγκριση βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν ότι η Ενετοκρατία διήρκεσε αρκετούς αιώνες, ενώ η Βρετανική Προστασία είχε σαφώς μικρότερη χρονική διάρκεια. Παράλληλα, οδηγούνται στην κατανόηση ότι η ιστορική σημασία και η ένταση των μεταβολών δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από το χρονικό μήκος μιας περιόδου.

Παιδαγωγικές Δικλίδες

1. Ασφαλές περιβάλλον διαλόγου

Πριν από την έναρξη της συζήτησης, υπενθυμίζεται η «Συμφωνία Συνεργασίας» της τάξης και διαμορφώνεται ένα ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν διαφορετικές απόψεις χωρίς φόβο υποτίμησης ή προσωπικής αντιπαράθεσης.²³⁹ Διευκρινίζεται ότι:

- οι απόψεις αφορούν ιστορικούς ρόλους και επιχειρήματα και όχι τα ίδια τα παιδιά,
- κάθε ισχυρισμός χρειάζεται αιτιολόγηση,
- ο σεβασμός προς τον συνομιλητή δεν συνεπάγεται υποχρεωτική συμφωνία,
- κανένας μαθητής δεν υποχρεώνεται να υποστηρίξει προσωπικά μια θέση με την οποία αισθάνεται άβολα.

2. Διαφοροποίηση

²³⁹ «Το περιβάλλον μάθησης επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών « και είναι κρίσιμο για να νιώθουν ασφαλείς να εκφράσουν διαφωνίες. Βλ. Council of Europe, *Quality History Education in the 21st Century: Principles and Guidelines*, 24.

Για τους μαθητές που δυσκολεύονται να διατυπώσουν σύνθετα πολιτικά επιχειρήματα χρησιμοποιούνται «Κάρτες Επιχειρημάτων» (*Argument Cue Cards*). Οι κάρτες περιλαμβάνουν ενδεικτικές αρχές φράσεων, όπως:

- «Τα έργα ήταν σημαντικά επειδή...»
- «Τα έργα δεν αρκούσαν επειδή...»
- «Για να υποστηρίξω αυτή την άποψη χρησιμοποιώ το τεκμήριο...»
- «Συμφωνώ με ένα μέρος του επιχειρήματος, αλλά...»
- «Η οπτική ενός κατοίκου θα μπορούσε να διαφέρει επειδή...»

Μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν εικόνες και σύμβολα, ώστε να μειωθεί το γλωσσικό φορτίο χωρίς να περιοριστεί το γνωστικό περιεχόμενο της δραστηριότητας.

3. Έμφυλη διάσταση

Η θέση των γυναικών εξετάζεται οριζόντια και δεν περιορίζεται σε μια συμπληρωματική αναφορά στο τέλος της δραστηριότητας. Οι μαθητές καλούνται να αναζητούν ποιοι εμφανίζονται στις πηγές, ποιοι απουσιάζουν και ποια πρόσθετα τεκμήρια θα χρειαζόνταν για να προσεγγίσουν τις εμπειρίες των λιγότερο ορατών ομάδων.

Απαιτούμενα Υλικά και Μέσα

- ηλεκτρονικός υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο,
- προβολέας ή διαδραστικός πίνακας,
- φωτογραφίες και ιστορικά σχέδια της Γέφυρας De Bosset, του Φάρου των Αγίων Θεοδώρων και του οδικού δικτύου,
- ζεύγη εικόνων για συγκριτική εξέταση, όπως κάστρο–γέφυρα και τείχη–φάρος,
- επιλεγμένες ιστορικές πηγές για τη βρετανική διοίκηση και τους Ριζοσπάστες,
- «Κάρτες Επιχειρημάτων»,
- χαρτόνι για τον εννοιολογικό χάρτη «Η ζωή κατά τη Βρετανική Προστασία»,
- χαρτοταινίες διαφορετικού μήκους για την ιστορική γραμμή,
- μαρκαδόροι, ξυλομπογιές και χαρτί,
- εκτυπωμένες εικόνες και χάρτης ως εναλλακτική λύση σε περίπτωση τεχνικού προβλήματος.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και βασίζεται:

- στη συμμετοχή στην οπτική και συγκριτική ανάλυση,
- στην ικανότητα διατύπωσης και τεκμηρίωσης ιστορικών υποθέσεων,
- στη χρήση των πηγών κατά τον ιστορικό διάλογο,
- στην αναγνώριση διαφορετικών ιστορικών οπτικών,
- στη συμπλήρωση του συγκριτικού πίνακα συνέχειας και αλλαγής,
- στη δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη,
- στην ορθή τοποθέτηση των περιόδων στην ιστορική γραμμή.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ικανότητα των μαθητών να υπερβαίνουν το απλουστευτικό δίλημμα «έργα ή ελευθερία» και να αναγνωρίζουν ότι η αξιολόγηση μιας ιστορικής περιόδου απαιτεί τη συνεξέταση υλικών, κοινωνικών και πολιτικών παραμέτρων.

5.6.4. Φάση 4: Ομαδική Συνθετική Εργασία - «Το Μουσείο της Τάξης μας»

Η τέταρτη φάση αποτελεί το επιστέγασμα της μαθησιακής πορείας. Οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν τις γνώσεις που απέκτησαν στις προηγούμενες φάσεις και να τις μετασχηματίσουν σε εκθέματα, επεξηγηματικά κείμενα και προφορικές παρουσιάσεις. Με τον τρόπο αυτό μεταβαίνουν από τη διερεύνηση και την ερμηνεία των ιστορικών πληροφοριών στη δημόσια παρουσίασή τους.

Το «Μουσείο της Τάξης» δεν αποτελεί μουσείο με τη θεσμική έννοια του όρου, αλλά μια προσωρινή εκπαιδευτική έκθεση που αξιοποιεί βασικές αρχές της μουσειακής επιμέλειας. Οι μαθητές επιλέγουν τι θα παρουσιάσουν, οργανώνουν τα εκθέματα, συντάσσουν λεζάντες και αιτιολογούν τις ερμηνευτικές τους επιλογές. Η δραστηριότητα αντλεί από τη μουσειοπαιδαγωγική αντίληψη του Adolf Reichwein, ο οποίος προσέγγιζε το μουσείο όχι ως χώρο παθητικής αποθήκευσης αντικειμένων, αλλά ως «τόπο εργασίας» (*Arbeitsstätte*) και ως πηγή ερεθισμάτων για προσωπική δημιουργία.²⁴⁰

Διευκρινίζεται εξ αρχής ότι οι μακέτες, τα διοράματα και τα υπόλοιπα μαθητικά έργα δεν αποτελούν ιστορικά τεκμήρια των περιόδων που εξετάζονται. Αποτελούν σύγχρονες διδακτικές αναπαραστάσεις, οι οποίες δημιουργούνται με βάση ιστορικές πηγές και αποτυπώνουν τις ερμηνείες των μαθητών.

²⁴⁰ Βαϊνά, *Θεωρητικό Πλαίσιο Διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για εικοστό πρώτο αιώνα*, 155–57.

Εκτιμώμενη Διάρκεια

4 διδακτικές ώρες

Ειδικοί Διδακτικοί Στόχοι

1. Γνωστικοί Στόχοι:

Οι μαθητές αναμένεται να:

1. συνθέσουν τις ιστορικές πληροφορίες που συγκέντρωσαν στις προηγούμενες φάσεις,
2. μετασχηματίσουν τις πληροφορίες σε τρισδιάστατες ή δισδιάστατες αναπαραστάσεις, όπως μακέτες, διοράματα, αφίσες και κολάζ,
3. τεκμηριώνουν τις επιλογές τους, εξηγώντας πώς κάθε στοιχείο της κατασκευής συνδέεται με τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο,
4. διακρίνουν το αυθεντικό ιστορικό τεκμήριο από τη σύγχρονη αναπαράσταση που δημιουργείται με βάση αυτό,
5. συνδέσουν τον ιδρυτικό μύθο, την Ενετοκρατία και τη Βρετανική Προστασία σε μια ενιαία, αλλά εσωτερικά διαφοροποιημένη, ιστορική διαδρομή.

2. Κριτικοί και Μεθοδολογικοί Στόχοι

Οι μαθητές αναμένεται να:

1. αναλάβουν τον ρόλο του επιμελητή, επιλέγοντας ποια στοιχεία θεωρούν ιστορικά σημαντικά και πώς θα τα παρουσιάσουν στο κοινό,
2. αιτιολογούν τη συμπερίληψη ή την παράλειψη συγκεκριμένων αντικειμένων και πληροφοριών,
3. συντάσσουν σύντομα, σαφή και ιστορικά ακριβή κείμενα τεκμηρίωσης,
4. συνδέουν κάθε έκθεμα με τις πηγές και τα τεκμήρια που αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία του,
5. ασκηθούν στην ιστορική αφήγηση και στην προφορική παρουσίαση αναλαμβάνοντας τον ρόλο του ξεναγού,
6. κατανοήσουν ότι μια μουσειακή έκθεση δεν είναι ουδέτερη, αλλά προκύπτει μέσα από διαδικασίες επιλογής, οργάνωσης και ερμηνείας.

3. Συναισθηματικοί και Κοινωνικοί Στόχοι:

Οι μαθητές αναμένεται να:

1. καλλιεργήσουν πνεύμα συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης,
2. αναλάβουν διακριτούς αλλά ισότιμους ρόλους για την επίτευξη ενός κοινού αποτελέσματος,
3. αναπτύξουν αυτοπεποίθηση μέσα από την παρουσίαση της εργασίας τους,
4. αισθανθούν ικανοποίηση για το συλλογικό έργο που δημιούργησαν,
5. ενισχύσουν τον σεβασμό τους προς την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου, προσεγγίζοντάς την παράλληλα με κριτική διάθεση.

4. Ψυχοκινητικοί και Επικοινωνιακοί Στόχοι:

Οι μαθητές αναμένεται να:

1. αναπτύξουν τη λεπτή κινητικότητα μέσα από τον ασφαλή χειρισμό εργαλείων και υλικών,
2. εξασκηθούν στον σχεδιασμό και στη χωρική οργάνωση μιας κατασκευής,
3. βελτιώσουν την ικανότητα συντονισμού στο πλαίσιο μιας ομαδικής εργασίας,
4. παρουσιάζουν τα εκθέματα με σαφήνεια, κατάλληλο λεξιλόγιο και τεκμηριωμένο λόγο.

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η φάση βασίζεται στον Εποικοδομισμό, στη συνεργατική μάθηση, στη μάθηση μέσω δημιουργίας και στις αρχές της Δημόσιας Ιστορίας. Η κατασκευή δεν αντιμετωπίζεται ως απλή χειροτεχνική δραστηριότητα, αλλά ως σύνθετη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, επιλογής πληροφοριών και ιστορικής ερμηνείας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός. Παρέχει τις αναγκαίες πηγές, βοηθά τους μαθητές να ελέγξουν την ιστορική ακρίβεια των επιλογών τους, διευκολύνει τη συνεργασία και παρεμβαίνει όταν μια κατασκευή αναπαράγει μια ατεκμηρίωτη ή υπερβολικά απλουστευτική εικόνα του παρελθόντος.

Αναλυτική Περιγραφή Δραστηριοτήτων

- **Δραστηριότητα 1: Σχεδιασμός της Έκθεσης**

Πριν από την κατασκευή των εκθεμάτων, πραγματοποιείται συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με το περιεχόμενο και τη δομή της έκθεσης. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα:

- Τι θέλουμε να μάθει ένας επισκέπτης από την έκθεσή μας;
- Ποιες περίοδοι και ποιες έννοιες πρέπει να παρουσιαστούν;
- Ποια αντικείμενα ή αναπαραστάσεις είναι απαραίτητα;
- Με ποια σειρά θα οργανωθούν τα εκθέματα;
- Πώς θα ξεχωρίζει ο μύθος από την τεκμηριωμένη ιστορία;
- Ποιες διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και οπτικές χρειάζεται να συμπεριληφθούν;

Η έκθεση οργανώνεται σε τρεις θεματικές περιοχές:

1. **Μύθος, μνήμη και ταυτότητα**
2. **Ενετοκρατία: κάστρα, άμυνα και κοινωνική οργάνωση**
3. **Βρετανική Προστασία: έργα υποδομής και πολιτικές διεκδικήσεις**

Η πρώτη περιοχή μπορεί να δημιουργηθεί συλλογικά από ολόκληρη την τάξη ως εισαγωγικό τμήμα, ενώ οι δύο ιστορικές περίοδοι αναλαμβάνονται από τις δύο κύριες συνθετικές ομάδες.

- **Δραστηριότητα 2: Συγκρότηση Ομάδων και Κατανομή Ρόλων**

Η τάξη χωρίζεται σε δύο μεγάλες συνθετικές ομάδες:

- τους «**Καστροκτίστες**», οι οποίοι αναλαμβάνουν την περίοδο της Ενετοκρατίας,
- τους «**Μηχανικούς της Υποδομής**», οι οποίοι αναλαμβάνουν την περίοδο της Βρετανικής Προστασίας.

Παράλληλα, εκπρόσωποι και από τις δύο ομάδες συνεργάζονται για τη δημιουργία του εισαγωγικού τμήματος σχετικά με τον μύθο, τη μνήμη και την ταυτότητα.

Στο εσωτερικό κάθε ομάδας κατανέμονται ισότιμοι ρόλοι, όπως:

- ερευνητής και ελεγκτής ιστορικής ακρίβειας,

- σχεδιαστής,
- κατασκευαστής,
- υπεύθυνος υλικών,
- κειμενογράφος,
- επιμελητής έκθεσης,
- παρουσιαστής ή ξεναγός,
- υπεύθυνος ψηφιακού υλικού.

Οι ρόλοι μπορούν να εναλλάσσονται, ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν σε περισσότερα από ένα στάδια της εργασίας και να μην περιορίζονται αποκλειστικά σε καθήκοντα που θεωρούνται συμβατά με τις ήδη ανεπτυγμένες δεξιότητές τους.

• **Δραστηριότητα 3: Δημιουργία των Εκθεμάτων**

Οι ομάδες δημιουργούν μακέτες, διοράματα, κολάζ ή μεγάλες αφίσες που συνδυάζουν οπτικά και λεκτικά στοιχεία. Η δυνατότητα επιλογής διαφορετικού τύπου τελικού προϊόντος εξασφαλίζει πολλαπλούς τρόπους συμμετοχής και έκφρασης.

Η ομάδα των «Καστροκτιστών» μπορεί να κατασκευάσει ένα διάγραμμα του Κάστρου του Αγίου Γεωργίου. Στην αναπαράσταση αποδίδονται στοιχεία όπως η θέση, τα τείχη, οι πύλες και οι διαφορετικές λειτουργίες του χώρου. Εάν παρουσιαστούν κοινωνικές ομάδες, η τοποθέτησή τους δεν αντιμετωπίζεται ως ακριβής αναπαραγωγή της κοινωνικής γεωγραφίας χωρίς αντίστοιχο τεκμήριο. Οι μαθητές χρησιμοποιούν λεζάντες για να διακρίνουν όσα στηρίζονται στις πηγές από όσα αποτελούν ερμηνευτική ή συμβολική επιλογή.

Η ομάδα των «Μηχανικών της Υποδομής» μπορεί να δημιουργήσει ένα μοντέλο ή κολάζ της Γέφυρας De Bosset ή του Φάρου των Αγίων Θεοδώρων. Η αναπαράσταση αναδεικνύει:

- τη σύνδεση διαφορετικών περιοχών και τη διευκόλυνση της μετακίνησης στην περίπτωση της γέφυρας,
- την υποστήριξη της ναυσιπλοΐας και της θαλάσσιας ασφάλειας στην περίπτωση του φάρου,
- τη σχέση των έργων με τη διοίκηση και την οικονομική ζωή,
- την πιθανή συμβολική προβολή της βρετανικής παρουσίας.

Η κατασκευή απαιτεί ανατροφοδότηση, επίλυση πρακτικών προβλημάτων και εφαρμογή της ιστορικής γνώσης. Οι μαθητές καλούνται, για παράδειγμα, να αιτιολογήσουν γιατί ένα κάστρο διαθέτει ψηλά τείχη, γιατί μια γέφυρα έχει τη συγκεκριμένη μορφή ή ποια λειτουργία εξυπηρετεί ένας φάρος. Όταν μια απάντηση δεν προκύπτει από τις πηγές, καταγράφεται ως υπόθεση και όχι ως βέβαιο ιστορικό δεδομένο.

- **Δραστηριότητα 4: Σύνταξη Μουσειακών Ετικετών**

Κάθε έκθεμα συνοδεύεται από σύντομη μουσειακή ετικέτα, η οποία περιλαμβάνει:

- τον τίτλο του εκθέματος,
- την ιστορική περίοδο,
- το πραγματικό μνημείο ή γεγονός στο οποίο αναφέρεται,
- τη βασική λειτουργία ή ιστορική σημασία του,
- τις πηγές που χρησιμοποιήθηκαν,
- μια σύντομη διευκρίνιση ότι πρόκειται για σύγχρονη μαθητική αναπαράσταση.

Ενδεικτική διατύπωση:

Κάστρο Αγίου Γεωργίου – Μαθητική αναπαράσταση

Η μακέτα δημιουργήθηκε με βάση φωτογραφίες, χάρτες και πληροφορίες που μελετήθηκαν στην τάξη. Παρουσιάζει επιλεγμένα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά του κάστρου και δεν αποτελεί ακριβές αντίγραφο της αρχικής του μορφής.

Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η σύγχυση ανάμεσα στο ιστορικό αντικείμενο, στην πηγή που το απεικονίζει και στη σύγχρονη μαθητική αναπαράσταση.

- **Δραστηριότητα 5: Η Μουσειακή Παρουσίαση**

Τα τελικά προϊόντα τοποθετούνται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο της τάξης. Η διάταξη των εκθεμάτων αναδεικνύει τη μαθησιακή πορεία «Από τον Μύθο στην Ιστορία» και επιτρέπει τη συγκριτική εξέταση της Ενετοκρατίας και της Βρετανικής Προστασίας.

Οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του ξεναγού και παρουσιάζουν τα εκθέματά τους στους συμμαθητές τους ή, εφόσον είναι εφικτό, σε μαθητές άλλων τάξεων. Κατά την παρουσίαση καλούνται να:

- εξηγήσουν γιατί επέλεξαν το συγκεκριμένο έκθεμα,
- αναφέρουν τις πηγές στις οποίες στηρίχθηκαν,
- περιγράψουν τη λειτουργία του πραγματικού μνημείου,
- διακρίνουν τα τεκμηριωμένα στοιχεία από τις δημιουργικές επιλογές,
- παρουσιάσουν τη σημασία του εκθέματος για τη συγκεκριμένη περίοδο,
- απαντήσουν σε ερωτήσεις του κοινού.

Η παρουσίαση λειτουργεί ως αυθεντική μορφή αξιολόγησης, καθώς οι μαθητές εφαρμόζουν τη γνώση τους σε μια επικοινωνιακή κατάσταση με πραγματικό αποδέκτη.

- **Δραστηριότητα 6: «Επιστολή προς την Επόμενη Τάξη»**

Ως δραστηριότητα ολοκλήρωσης, οι μαθητές συντάσσουν συλλογικά μια «Επιστολή προς την Επόμενη Τάξη». Στην επιστολή καταγράφουν:

- τι έμαθαν για την ιστορία του τόπου,
- ποια δραστηριότητα τους βοήθησε περισσότερο,
- ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν,
- τι χρειάζεται να προσέξουν οι επόμενοι «ερευνητές»,
- ποια ερωτήματα παραμένουν ανοικτά.

Η επιστολή διατηρείται μαζί με φωτογραφίες των εκθεμάτων και τα υπόλοιπα παραγόμενα έργα στο αρχείο του σχολείου. Έτσι, αποτελεί τεκμήριο της συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας και όχι ιστορικό τεκμήριο των περιόδων που μελετήθηκαν.

- **Δραστηριότητα 7: Ψηφιακός Εμπλουτισμός – «Εξυπνο Μουσείο»**

Για τη σύνδεση των φυσικών κατασκευών με την ψηφιακή τεχνολογία, μπορεί να δημιουργηθούν «ηχητικές ετικέτες». Οι μαθητές ηχογραφούν σύντομες παρουσιάσεις που εξηγούν το περιεχόμενο και τη σημασία των εκθεμάτων.

Οι ηχογραφήσεις μπορεί να έχουν δύο μορφές:

1. **Τεκμηριωμένη μουσειακή παρουσίαση**, στην οποία ο μαθητής εξηγεί το έκθεμα ως ξεναγός.

2. **Δραματοποιημένη αφήγηση**, στην οποία ο μαθητής μιλά από την οπτική ενός φανταστικού ιστορικού προσώπου, όπως ενός αγρότη, ενός Ριζοσπάστη ή ενός μηχανικού.

Στη δεύτερη περίπτωση αναφέρεται ρητά ότι πρόκειται για δημιουργική αναπαράσταση και όχι για αυθεντική ιστορική μαρτυρία. Το κείμενο της αφήγησης ελέγχεται ως προς την ιστορική του ακρίβεια και συνδέεται με τις πηγές που μελετήθηκαν.

Οι ηχογραφήσεις μπορούν να συνδεθούν με κωδικούς QR, οι οποίοι τοποθετούνται δίπλα στις μακέτες. Η χρήση ψηφιακών μέσων εντάσσει τη δραστηριότητα στο πεδίο της ψηφιακής Δημόσιας Ιστορίας, διευρύνοντας το κοινό της τοπικής ιστορικής αφήγησης και επιτρέποντας περισσότερο πολυτροπικές μορφές συμμετοχής.²⁴¹

Παιδαγωγικές Δικλίδες (Διαφοροποίηση και Ασφάλεια)

1. Διαφοροποίηση και ισότιμη συμμετοχή

Η κατανομή των εργασιών πραγματοποιείται με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών, χωρίς να παγιώνει συγκεκριμένους ρόλους. Μαθητές που δυσκολεύονται στον χειρισμό μικροϋλικών μπορούν να αναλάβουν ρόλους υψηλής ευθύνης, όπως:

- αρχιτέκτονας–επιβλέπων,
- ελεγκτής ιστορικής ακρίβειας,
- διαχειριστής πόρων,
- υπεύθυνος λεζάντας,
- αφηγητής ή ξεναγός,
- υπεύθυνος ψηφιακού υλικού.

Οι ρόλοι αυτοί δεν αντιμετωπίζονται ως δευτερεύοντες σε σχέση με την κατασκευή, αλλά ως αναγκαίες συνιστώσες του τελικού προϊόντος.

2. Σωματική ασφάλεια

²⁴¹ Noiret, 'Υπάρχει τελικά Διεθνής Δημόσια Ιστορία';, 63.

Χρησιμοποιούνται υλικά κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός επιβλέπει τη χρήση ψαλιδιών, κοπτικών εργαλείων, υγρής κόλλας και χρωμάτων. Εργαλεία που αναπτύσσουν υψηλή θερμοκρασία ή απαιτούν αυξημένη δεξιότητα δεν χρησιμοποιούνται από τους μαθητές.

3. Ψηφιακή ασφάλεια και προσωπικά δεδομένα

Η ανάγνωση των κωδικών QR πραγματοποιείται με τις διαθέσιμες συσκευές του σχολείου ή με συσκευή του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον ισχύοντα εσωτερικό κανονισμό. Δεν θεωρείται δεδομένη η χρήση προσωπικών κινητών τηλεφώνων από τους μαθητές.

Η καταγραφή και η κοινοποίηση μαθητικών φωνών ή εικόνων πραγματοποιείται μόνο σύμφωνα με τις διαδικασίες συγκατάθεσης και προστασίας προσωπικών δεδομένων που εφαρμόζει το σχολείο. Εναλλακτικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανώνυμες ηχογραφήσεις, γραπτές παρουσιάσεις ή αφήγηση από την εκπαιδευτικό.

Αξιολόγηση:

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται με τη Ρουμπρίκα Συνολικής Αξιολόγησης Τελικού Προϊόντος του Παραρτήματος ΠΑ1.2 και με τη Ρουμπρίκα Συνεργασίας. (Βλ. ΠΑ1.2 Ρουμπρίκα 2: Συνολική Αξιολόγηση Τελικού Προϊόντος) Δεν εστιάζει στην αισθητική αρτιότητα ή στη χειρωνακτική δεξιότητα, αλλά εξετάζει:

- την ιστορική ακρίβεια,
- τη σύνδεση του εκθέματος με τις πηγές,
- τη διάκριση τεκμηριωμένων και δημιουργικών στοιχείων,
- την κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών,
- την αιτιολόγηση των επιμελητικών επιλογών,
- τη σαφήνεια των λεζαντών και της προφορικής παρουσίασης,
- τη συνεργασία και την ισότιμη συμμετοχή,
- την ικανότητα απάντησης σε ερωτήσεις του κοινού.

Στην αξιολόγηση συνεκτιμώνται τόσο το τελικό προϊόν όσο και η διαδικασία σχεδιασμού, ανατροφοδότησης και αναθεώρησής του.

Απαιτούμενα Υλικά και Μέσα Φάσης 4

- χαρτόκουτα διαφορετικών μεγεθών,
- ρολά χαρτιού, πλαστικά καπάκια, εφημερίδες και κομμάτια υφάσματος,
- βάσεις από χοντρό χαρτόνι,
- κόλλες κατάλληλες για σχολική χρήση,
- ψαλίδια, χαρτοταινίες και πλαστελίνη,
- τέμπρες, πινέλα, μαρκαδόροι και ξυλομπογιές,
- καρτέλες για τις μουσειακές λεζάντες,
- φωτογραφίες, χάρτες και αντίγραφα των πηγών,
- συσκευή ηχογράφησης και παραγωγής κωδικών QR, εφόσον επιλεγεί ο ψηφιακός εμπλουτισμός,
- εκτυπωμένες ρουμπρίκες συνεργασίας και αξιολόγησης του τελικού προϊόντος.

5.6.5. Προέκταση Σεναρίου: Διάχυση και Δημόσια Ιστορία

Η παιδαγωγική δυναμική του σεναρίου δεν εξαντλείται στα όρια της σχολικής αίθουσας. Η παρουσίαση των μαθητικών εργασιών μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινότητα και ως εισαγωγή στις πρακτικές της Δημόσιας Ιστορίας. Η Δημόσια Ιστορία αφορά την παραγωγή, την ερμηνεία και τη μετάδοση της ιστορικής γνώσης πέρα από το αυστηρά ακαδημαϊκό πλαίσιο, με τη συμμετοχή διαφορετικών ομάδων και κοινοτήτων.²⁴²

Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές δεν παρουσιάζονται ως επαγγελματίες ιστορικοί ούτε ως συμμετοχοί στην ίδια την ιστορική διαδικασία του παρελθόντος. Λειτουργούν ως δημιουργοί και διαμεσολαβητές μιας δημόσιας ιστορικής αφήγησης, η οποία προκύπτει από τη σχολική τους έρευνα και απευθύνεται σε πραγματικό κοινό.

Η προέκταση μπορεί να αναπτυχθεί σε τρεις κατευθύνσεις:

- Ψηφιακή Διάχυση – Δημιουργία Εικονικού Μουσείου:

²⁴² Η Δημόσια Ιστορία αφορά την παραγωγή και μετάδοση ιστορικής γνώσης εκτός του αυστηρού ακαδημαϊκού πλαισίου, με τη συμμετοχή του ευρύτερου κοινού. Στόχος της είναι η διάχυση της ιστορίας στην κοινότητα και η δημοκρατικοποίηση της γνώσης, καθιστώντας τους πολίτες συμμετοχούς στη διατήρηση της μνήμης.

Τα τελικά προϊόντα των ομάδων, όπως οι μακέτες, οι αφίσες, οι μουσειακές λεζάντες και οι ηχητικές παρουσιάσεις, μπορούν να ψηφιοποιηθούν μέσω φωτογράφισης, ηχογράφισης ή βιντεοσκόπησης. Το επιλεγμένο υλικό μπορεί να αναρτηθεί στην επίσημη ιστοσελίδα του σχολείου και να οργανωθεί ως «Εικονικό Μουσείο».

Κάθε ψηφιακό έκθεμα είναι χρήσιμο να συνοδεύεται από:

- τίτλο και σύντομη περιγραφή,
- αναφορά στην ιστορική περίοδο,
- επισημάνση ότι πρόκειται για μαθητική αναπαράσταση,
- αναφορά στις βασικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν,
- σύντομη αιτιολόγηση των επιλογών της ομάδας.

Με αυτόν τον τρόπο, η μαθητική εργασία καθίσταται προσβάσιμη στους γονείς, στους κατοίκους και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Το ψηφιοποιημένο υλικό δεν αποτελεί ιστορικό τεκμήριο της Ενετοκρατίας ή της Βρετανικής Προστασίας· αποτελεί τεκμήριο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης και του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές προσέγγισαν και ερμήνευσαν το τοπικό παρελθόν.

Η δημοσίευση είναι προαιρετική και πραγματοποιείται μόνο μέσω των εγκεκριμένων ψηφιακών υποδομών του σχολείου και σύμφωνα με το ισχύον πλαίσιο προστασίας προσωπικών δεδομένων. Για τη δημοσίευση φωτογραφιών, βίντεο ή ηχογραφήσεων στις οποίες αναγνωρίζονται μαθητές απαιτείται η προβλεπόμενη συγκατάθεση των γονέων ή κηδεμόνων. Προκρίνεται η εστίαση στα έργα και όχι στα πρόσωπα των παιδιών, ενώ, όταν δεν υπάρχει σχετική συγκατάθεση, μπορούν να δημοσιεύονται μόνο ανώνυμες φωτογραφίες των εκθεμάτων και γραπτά κείμενα χωρίς προσωπικά στοιχεία.²⁴³

- Δημόσια Παρουσίαση και Διάλογος με την Κοινότητα:

Η παρουσίαση του «Μουσείου της Τάξης» μπορεί, εφόσον το επιτρέπουν οι δυνατότητες και ο προγραμματισμός του σχολείου, να οργανωθεί ως ανοικτή σχολική εκδήλωση. Σε αυτήν μπορούν να προσκληθούν γονείς, μαθητές άλλων τάξεων και εκπρόσωποι τοπικών μουσείων ή πολιτιστικών φορέων.

²⁴³ Για την υλοποίηση της ψηφιακής διάχυσης, λαμβάνεται αυστηρή μέριμνα για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών (GDPR). Η ανάρτηση φωτογραφικού ή οπτικοακουστικού υλικού στην ιστοσελίδα του σχολείου προϋποθέτει την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων, ενώ προκρίνεται η εστίαση στα έργα (μακέτες) και όχι στα πρόσωπα των παιδιών.

Οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του ξεναγού και παρουσιάζουν:

- το ερώτημα που διερεύνησε η ομάδα τους,
- τις πηγές που χρησιμοποίησαν,
- το έκθεμα που δημιούργησαν,
- τη διάκριση ανάμεσα στα τεκμηριωμένα και στα δημιουργικά στοιχεία,
- τα βασικά συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκαν,
- τα ερωτήματα που παραμένουν ανοικτά.

Η παρουσίαση δεν αποτελεί μονόδρομη μετάδοση πληροφοριών. Οι επισκέπτες μπορούν να διατυπώνουν ερωτήσεις, να παρέχουν ανατροφοδότηση και, όπου είναι κατάλληλο, να μοιράζονται προσωπικές ή οικογενειακές μνήμες. Οι προφορικές αυτές αναφορές δεν ενσωματώνονται αυτομάτως ως ιστορικά δεδομένα, αλλά μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για νέα ερωτήματα και περαιτέρω διερεύνηση.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές αναγνωρίζονται ως ενεργοί συντελεστές της σχολικής παραγωγής και επικοινωνίας της γνώσης. Παράλληλα, ενισχύονται η αίσθηση κοινωνικής συμμετοχής και η συλλογική ευθύνη για την κριτική προσέγγιση και τη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς.

- Δημιουργία και Εμπλουτισμός Σχολικού Αρχείου Τοπικής Ιστορίας:

Το υλικό του «Μουσείου της Τάξης» μπορεί να αποτελέσει τον αρχικό πυρήνα ενός σχολικού αρχείου Τοπικής Ιστορίας. Στο αρχείο μπορούν να διατηρούνται:

- φωτογραφίες των κατασκευών,
- μουσειακές λεζάντες και επεξηγηματικά κείμενα,
- χάρτες και εννοιολογικοί πίνακες,
- η «Επιστολή προς την Επόμενη Τάξη»,
- οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν,
- σύντομες καταγραφές της διαδικασίας και των συμπερασμάτων.

Κάθε τεκμήριο του αρχείου χρειάζεται να συνοδεύεται από ημερομηνία, τάξη δημιουργίας και σύντομη περιγραφή, χωρίς περιττά προσωπικά δεδομένα. Οι επόμενες τάξεις μπορούν να εμπλουτίζουν, να αναθεωρούν ή να διορθώνουν το υλικό, αντί να το αναπαράγουν άκριτα. Έτσι, το αρχείο μετατρέπεται σε εξελισσόμενο πεδίο σχολικής ιστορικής έρευνας.

Η ίδια μεθοδολογία μπορεί να προσαρμοστεί και σε άλλες περιόδους ή θεματικές της τοπικής ιστορίας, όπως η Κατοχή και η Αντίσταση, οι σεισμοί του 1953, η ιστορία της τοπικής εργασίας ή οι μετακινήσεις πληθυσμών. Η προσαρμογή χρειάζεται κάθε φορά να λαμβάνει υπόψη την ηλικία των μαθητών, τη διαθεσιμότητα των πηγών και την ενδεχόμενη ευαισθησία ή συγκρουσιακότητα του θέματος.

Συνολικά, η διάχυση μετασχηματίζει το τελικό προϊόν από μια εργασία που απευθύνεται αποκλειστικά στην εκπαιδευτικό σε μια δημόσια, τεκμηριωμένη και αναστοχαστική παρουσίαση. Με αυτόν τον τρόπο, η Τοπική Ιστορία λειτουργεί ως πεδίο επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινότητα, χωρίς να υποχωρούν οι απαιτήσεις ιστορικής ακρίβειας, δεοντολογίας και προστασίας των μαθητών.

5.6.6. Προαιρετική Επέκταση: Η Επιτόπια Επίσκεψη - Από την Εικόνα στο Βίωμα

Η ψηφιακή προσέγγιση, μέσω εφαρμογών χαρτογράφησης, φωτογραφιών και βίντεο από drone, προσφέρει σημαντικές δυνατότητες εποπτείας και συγκριτικής παρατήρησης του χώρου. Η επιτόπια επίσκεψη μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά, επιτρέποντας στους μαθητές να αντιληφθούν άμεσα την κλίμακα, τη θέση, τα υλικά και τη σχέση των μνημείων με το φυσικό και δομημένο περιβάλλον.

Η φυσική παρουσία στο πεδίο δεν θεωρείται αυτομάτως ανώτερη από την ψηφιακή παρατήρηση ούτε παρουσιάζεται ως αναγκαία προϋπόθεση για την ολοκλήρωση του σεναρίου. Η παιδαγωγική της αξία εξαρτάται από τη σαφή διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, την κατάλληλη προετοιμασία, την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών και τον αναστοχασμό που ακολουθεί.

Η επίσκεψη προτείνεται ως προαιρετική δράση, ανάλογα με τις δυνατότητες του σχολείου, την προσβασιμότητα των χώρων, τις καιρικές συνθήκες και τις προβλεπόμενες διαδικασίες έγκρισης. Μπορεί να πραγματοποιηθεί μετά τη δεύτερη ή την τρίτη φάση ή να λειτουργήσει ως συγκριτική δραστηριότητα μετά την ολοκλήρωση και των δύο ιστορικών περιόδων.

- **Α. Παιδαγωγική Σκοπιμότητα**

Βασικός σκοπός της επίσκεψης δεν είναι η παθητική ξενάγηση, αλλά η διερεύνηση του μνημείου ως υλικού τεκμηρίου και ως στοιχείου του ιστορικού τοπίου. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν, να μετρήσουν, να διατυπώσουν ερωτήματα και να ελέγξουν υποθέσεις που είχαν σχηματίσει μέσα στην τάξη.

Στο Κάστρο του Αγίου Γεωργίου ή της Άσσου

Οι μαθητές παρατηρούν, από ασφαλή και επιτρεπόμενα σημεία, το ύψος των τειχών, τη θέση των πυλών, τη μορφολογία του εδάφους και τη θέα προς τη θάλασσα ή την ενδοχώρα. Η αίσθηση της κλίμακας τούς βοηθά να κατανοήσουν τις αμυντικές και συμβολικές λειτουργίες της οχύρωσης.

Τα συναισθήματα που μπορεί να προκαλέσει σήμερα η θέαση του μνημείου δεν ταυτίζονται με όσα αισθάνονταν οι άνθρωποι της Ενετοκρατίας. Αξιοποιούνται ως αφετηρία ερωτημάτων και όχι ως απόδειξη της εμπειρίας των *Nobili* ή των *Popolari*.

Στη Γέφυρα De Bosset

Οι μαθητές παρατηρούν το μήκος, τη χάραξη και τη σχέση της γέφυρας με τη λιμνοθάλασσα και την πόλη. Η διάσχιση ενός ασφαλούς και επιτρεπόμενου τμήματος μπορεί να τους βοηθήσει να αντιληφθούν τη σημασία της σύνδεσης, της μετακίνησης και της επικοινωνίας.

Παράλληλα, εξετάζουν τον οβελίσκο, τη θέση και τις επιγραφές του, διερευνώντας κατά πόσο ένα δημόσιο έργο μπορεί να εξυπηρετεί πρακτικές ανάγκες και συγχρόνως να προβάλλει την παρουσία της πολιτικής εξουσίας.

- **Β. Προετοιμασία της Επίσκεψης**

Πριν από τη μετακίνηση πραγματοποιούνται οι ακόλουθες ενέργειες:

1. **Προκαταρκτικός έλεγχος του χώρου:** Ο εκπαιδευτικός επισκέπτεται ή ελέγχει εκ των προτέρων τη διαδρομή, εντοπίζοντας πιθανούς κινδύνους, όπως απότομες κλίσεις, ολισθηρά σημεία, ανεπαρκή προστατευτικά κιγκλιδώματα, κυκλοφορία οχημάτων ή περιοχές στις οποίες απαγορεύεται η πρόσβαση.
2. **Διοικητική προετοιμασία:** Η μετακίνηση οργανώνεται σύμφωνα με τις ισχύουσες διαδικασίες του σχολείου και τις οδηγίες των αρμόδιων εκπαιδευτικών αρχών.

Εξασφαλίζονται οι απαιτούμενες εγκρίσεις, οι δηλώσεις συμμετοχής και ο κατάλληλος αριθμός συνοδών.

3. **Έλεγχος προσβασιμότητας:** Εξετάζεται η δυνατότητα ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής όλων των μαθητών. Δεν θεωρείται εκ των προτέρων ότι ένα μνημείο είναι πλήρως προσβάσιμο· η εκτίμηση βασίζεται στην πραγματική κατάσταση της διαδρομής κατά τον χρόνο της επίσκεψης.
4. **Επιλογή συμπεριληπτικής διαδρομής:** Επιλέγεται διαδρομή στην οποία μπορεί να συμμετάσχει με ασφάλεια ολόκληρη η μαθητική ομάδα. Εάν κανένας από τους διαθέσιμους χώρους δεν επιτρέπει ισότιμη πρόσβαση, πραγματοποιείται επίσκεψη σε ασφαλές προσβάσιμο σημείο θέασης ή οργανώνεται ισοδύναμη ψηφιακή δραστηριότητα για ολόκληρη την τάξη και όχι μόνο για τον μαθητή που αντιμετωπίζει εμπόδια πρόσβασης.
5. **Προετοιμασία των μαθητών:** Παρουσιάζεται ο σκοπός της επίσκεψης, ο χάρτης της διαδρομής, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι κανόνες συμπεριφοράς. Οι μαθητές συμπληρώνουν πριν από την επίσκεψη μια σύντομη στήλη «Τι περιμένω να παρατηρήσω», ώστε να συγκρίνουν τις αρχικές τους υποθέσεις με όσα θα διαπιστώσουν στο πεδίο.

• Γ. Πρωτόκολλο Ασφάλειας

Οι μαθητές οργανώνονται σε μικρές ομάδες, σύμφωνα με τον αριθμό και τις αρμοδιότητες των συνοδών που προβλέπονται για τη συγκεκριμένη μετακίνηση. Κάθε ομάδα διαθέτει σαφές σημείο συγκέντρωσης και συγκεκριμένο υπεύθυνο συνοδό.

Κατά την επίσκεψη:

- οριοθετούνται με σαφήνεια οι επιτρεπόμενες περιοχές κίνησης,
- απαγορεύεται η προσέγγιση σε επάλξεις, γκρεμούς, ασταθή τμήματα και μη προστατευμένα άκρα,
- οι μαθητές δεν απομακρύνονται από την ομάδα τους,
- αποφεύγεται το τρέξιμο σε ανώμαλο ή ολισθηρό έδαφος,
- δεν αγγίζονται, δεν μετακινούνται και δεν συλλέγονται τμήματα του μνημείου,
- δεν γράφεται ή χαράσσεται τίποτε στις επιφάνειες,

- ακολουθούνται οι οδηγίες του προσωπικού του χώρου και οι κανόνες προστασίας του μνημείου,
- προβλέπεται διαδικασία διακοπής ή αλλαγής της επίσκεψης σε περίπτωση κακοκαιρίας ή άλλου κινδύνου.

Η σωματική επαφή με τις πέτρες των τειχών δεν αποτελεί αναγκαίο μέρος της δραστηριότητας. Πραγματοποιείται μόνο εάν επιτρέπεται ρητά από τους κανόνες του χώρου και δεν δημιουργεί κίνδυνο για τους μαθητές ή το μνημείο.

- **Δ. Δραστηριότητες Πεδίου**

Οι μαθητές εργάζονται με «Φύλλο Εξερεύνησης», στο οποίο καταγράφουν παρατηρήσεις, μετρήσεις, σκίτσα, υποθέσεις και ερωτήματα.

- **Δραστηριότητα 1: «Διαβάζοντας τα Υλικά και την Κλίμακα»**

Οι μαθητές παρατηρούν από κοντά τα υλικά και την κατασκευαστική μορφή του μνημείου:

- Από ποιο υλικό είναι κατασκευασμένο;
- Είναι όλες οι πέτρες ίδιου μεγέθους και σχήματος;
- Διακρίνονται διαφορετικές οικοδομικές φάσεις ή επισκευές;
- Πόσο ψηλό ή εκτεταμένο φαίνεται σε σύγκριση με ένα σύγχρονο κτίριο;
- Ποιες εργασίες και ποιες γνώσεις θα απαιτούνταν για την κατασκευή του;

Στόχος δεν είναι να αποδοθεί αυτομάτως η κατασκευή στους *Popolari* ή σε μορφές αγγαρείας χωρίς τεκμήρια. Οι μαθητές διατυπώνουν υποθέσεις για την εργασία και την τεχνογνωσία που απαιτήθηκαν και σημειώνουν ποια πρόσθετα ιστορικά στοιχεία χρειάζονται για να τις ελέγξουν.

- **Δραστηριότητα 2: «Τι Βλέπει ο Παρατηρητής;»**

Από ασφαλές και επιτρεπόμενο σημείο θέασης, οι μαθητές παρατηρούν τη θάλασσα, την ενδοχώρα και τις πιθανές διαδρομές προσέγγισης.

Εξετάζουν:

- πόσο μακριά εκτείνεται το οπτικό πεδίο,
- ποια σημεία του τοπίου μπορούν να ελεγχθούν,

- ποια φυσικά χαρακτηριστικά ενισχύουν την άμυνα,
- ποια προβλήματα θα δημιουργούσε η θέση για τη μετακίνηση και τον ανεφοδιασμό.

Η δραστηριότητα βοηθά στην κατανόηση της γεωστρατηγικής θέσης του κάστρου, χωρίς να θεωρεί ότι η παρατήρηση από ένα μόνο σημείο αρκεί για την πλήρη ερμηνεία της λειτουργίας του.

- **Δραστηριότητα 3: «Παρατηρώντας τη Γέφυρα και τον Οβελίσκο»**

Στη Γέφυρα De Bosset οι μαθητές καταγράφουν:

- τη σχέση της γέφυρας με τη λιμνοθάλασσα και την πόλη,
- τη διαδρομή που διευκολύνει,
- τα υλικά και τη μορφή της,
- τη θέση και το μέγεθος του οβελίσκου,
- τις επιγραφές ή τα σύμβολα που μπορούν να παρατηρήσουν με ασφάλεια.

Στη συνέχεια διατυπώνουν εναλλακτικές ερμηνείες για τη λειτουργία του οβελίσκου. Εξετάζουν εάν αποτελούσε μνημείο, σημείο αναφοράς, προβολή της διοίκησης ή συνδυασμό διαφορετικών λειτουργιών. Η έννοια της πολιτικής επιβολής δεν παρουσιάζεται ως αυτονόητο συμπέρασμα, αλλά ως ερμηνεία που χρειάζεται να στηρίζεται σε συγκεκριμένα τεκμήρια.

- **Δραστηριότητα 4: «Ίχνη Μεταβολής και Αποκατάστασης»**

Οι μαθητές συγκρίνουν τη σημερινή εικόνα του μνημείου με παλαιότερες φωτογραφίες ή σχέδια. Αναζητούν:

- τμήματα που έχουν διατηρηθεί,
- ενδείξεις επισκευών ή αναστηλώσεων,
- αλλαγές στη χρήση του χώρου,
- επιδράσεις των σεισμών και άλλων μεταγενέστερων γεγονότων.

Με τον τρόπο αυτό κατανοούν ότι τα μνημεία δεν παραμένουν αμετάβλητα, αλλά αποκτούν διαδοχικές ιστορικές φάσεις και σύγχρονες χρήσεις.

- **Ε. Ρόλοι των Μαθητών στο Πεδίο**

Για την ισότιμη συμμετοχή όλων, κάθε ομάδα κατανέμει ρόλους, όπως:

- παρατηρητής αρχιτεκτονικών στοιχείων,
- υπεύθυνος χάρτη και προσανατολισμού,
- καταγραφέας,
- σκιτσογράφος,
- υπεύθυνος ερωτημάτων,
- φωτογράφος με σχολική συσκευή, εφόσον επιτρέπεται,
- εκπρόσωπος της ομάδας κατά την τελική παρουσίαση.

Οι ρόλοι μπορούν να εναλλάσσονται και προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών. Η φωτογράφιση επικεντρώνεται στα μνημεία και στο τοπίο. Η λήψη ή δημοσίευση εικόνων στις οποίες αναγνωρίζονται μαθητές πραγματοποιείται μόνο σύμφωνα με τις εγκεκριμένες διαδικασίες του σχολείου.

• ΣΤ. Αναστοχασμός μετά την Επίσκεψη

Μετά την επιστροφή στην τάξη, οι μαθητές συγκρίνουν τις αρχικές τους υποθέσεις με τις παρατηρήσεις του πεδίου. Το φύλλο εργασίας οργανώνεται σε τρεις στήλες:

Πριν από την επίσκεψη	Παρατήρηση στο πεδίο	Τι συμπεραίνω – Τι χρειάζεται ακόμη να ερευνήσω
Τι περίμενα να δω;	Τι παρατήρησα ή μέτρησα;	Ποια υπόθεση επιβεβαιώνεται, αλλάζει ή παραμένει ανοικτή;

Οι ομάδες παρουσιάζουν ένα στοιχείο που επιβεβαίωσε τις προσδοκίες τους, ένα στοιχείο που τις ανέτρεψε και ένα νέο ερώτημα που προέκυψε. Το υλικό της επίσκεψης μπορεί να αξιοποιηθεί για τη βελτίωση των μουσειακών λεζαντών και των μαθητικών κατασκευών.

• Ζ. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και βασίζεται:

- στη συμπλήρωση του «Φύλλου Εξερεύνησης»,
- στην ακρίβεια των παρατηρήσεων,
- στη διάκριση παρατήρησης, υπόθεσης και συμπεράσματος,
- στη σύνδεση των χαρακτηριστικών του μνημείου με τη θέση και τη λειτουργία του,

- στη συνεργασία και στην υπεύθυνη συμπεριφορά στο πεδίο,
- στον αναστοχασμό μετά την επίσκεψη.

Η επίσκεψη δεν αξιολογείται με βάση τον αριθμό των πληροφοριών που απομνημόνευσαν οι μαθητές, αλλά με βάση την ικανότητά τους να «διαβάζουν» το ιστορικό τοπίο, να διατυπώνουν ερωτήματα και να αναγνωρίζουν τα όρια των συμπερασμάτων που μπορούν να εξαχθούν από την άμεση παρατήρηση.

5.7. Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού - Εμπυχωτή και Υλικοτεχνική Υποδομή

Η αποτελεσματική υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον αρχικό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Προϋποθέτει, επίσης, την ενεργή παιδαγωγική παρουσία του εκπαιδευτικού, τη δυνατότητα προσαρμογής στις ανάγκες της μαθητικής ομάδας και τη διαθεσιμότητα της αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής.

Στο πλαίσιο του σεναρίου, ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως απλός μεταδότης ιστορικών πληροφοριών, αλλά ως εμπυχωτής, διαμεσολαβητής, επιμελητής πηγών, συντονιστής της συνεργασίας και διευκολυντής του ιστορικού διαλόγου. Παράλληλα, είναι υπεύθυνος για την επιστημονική ακρίβεια του περιεχομένου, την παιδαγωγική ασφάλεια των δραστηριοτήτων και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι επιμέρους διαστάσεις του ρόλου αυτού, καθώς και οι τεχνολογικοί, έντυποι και κατασκευαστικοί πόροι που απαιτούνται για την εφαρμογή του σεναρίου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη ρεαλιστική αξιοποίηση του διαθέσιμου εξοπλισμού και στην πρόβλεψη εναλλακτικών λύσεων, ώστε η εφαρμογή να παραμένει εφικτή ακόμη και σε σχολικές μονάδες με περιορισμένες υλικοτεχνικές δυνατότητες.

5.7.1. Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού ως Εμπυχωτή και Διαμεσολαβητή

ΣΣτο πλαίσιο της εποικοδομιστικής και διερευνητικής προσέγγισης, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έναν πολυδιάστατο ρόλο. Δεν περιορίζεται στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να διατυπώνουν ερωτήματα, να

εξετάζουν τεκμήρια, να συνεργάζονται και να συγκροτούν σταδιακά τις δικές τους τεκμηριωμένες ιστορικές ερμηνείες.

Οι βασικές διαστάσεις του ρόλου του είναι οι ακόλουθες:

1. Εμπυχωτής και αφηγητής

Κατά την πρώτη φάση, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τον ιδρυτικό μύθο με παραστατικότητα, αξιοποιώντας το εικονογραφημένο παραμύθι και τα κατάλληλα εκφραστικά μέσα. Η αφήγηση δεν αποσκοπεί στη θεατρική εντύπωση ως αυτοσκοπό, αλλά στη δημιουργία ενός πρώτου δεσμού των μαθητών με το θέμα και στην ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών τους.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει πρότυπα επικοινωνίας και συμπεριφοράς, δείχνοντας στην πράξη πώς ακούμε τους άλλους, πώς διατυπώνουμε ερωτήματα και πώς εκφράζουμε μια διαφορετική άποψη με σεβασμό.

2. Επιμελητής πηγών και εκπαιδευτικού υλικού

Πριν από την εφαρμογή του σεναρίου, ο εκπαιδευτικός επιλέγει, ελέγχει και οργανώνει το ιστορικό, οπτικό και ψηφιακό υλικό. Η επιλογή χρειάζεται να ανταποκρίνεται στην ηλικία των μαθητών, στους διδακτικούς στόχους και στις απαιτήσεις ιστορικής ακρίβειας.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διακρίνει με σαφήνεια:

- τις αυθεντικές ή αναπαραγόμενες ιστορικές πηγές,
- τις σύγχρονες φωτογραφίες και αναπαραστάσεις των μνημείων,
- τις δραματοποιήσεις και τις μαθητικές κατασκευές,
- τις πληροφορίες που τεκμηριώνονται από τις πηγές,
- τις ερμηνευτικές υποθέσεις που παραμένουν ανοικτές προς διερεύνηση.

Με αυτόν τον τρόπο αποτρέπεται η σύγχυση ανάμεσα στο ιστορικό τεκμήριο, στη διδακτική αναπαράσταση και στη δημιουργική μαθητική παραγωγή.

3. Πάροχος υποστηρικτικών δομών

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ο εκπαιδευτικός παρέχει προσωρινή και στοχευμένη γνωστική υποστήριξη, δηλαδή διανοητική «σκαλωσιά» (*scaffolding*). Η υποστήριξη μπορεί να περιλαμβάνει φύλλα εργασίας, ενδεικτικές ερωτήσεις, οπτικά

σύμβολα, κάρτες επιχειρημάτων, παραδείγματα και υποδείγματα οργάνωσης των πληροφοριών. Στόχος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να ολοκληρώσουν δραστηριότητες τις οποίες δεν θα μπορούσαν ακόμη να πραγματοποιήσουν αυτόνομα και, στη συνέχεια, να αποσύρει σταδιακά τη βοήθειά του καθώς αναπτύσσεται η αυτονομία τους.²⁴⁴

Η παρεχόμενη υποστήριξη διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες της μαθητικής ομάδας. Δεν απλοποιείται το γνωστικό περιεχόμενο για ορισμένους μαθητές, αλλά προσαρμόζονται οι τρόποι πρόσβασης, επεξεργασίας και παρουσίασής του.

4. Καθοδηγητής της ιστορικής σκέψης

Ο εκπαιδευτικός δεν προσφέρει εξαρχής έτοιμες απαντήσεις, αλλά οργανώνει τη διερεύνηση μέσα από ερωτήματα όπως:

- Τι παρατηρούμε;
- Ποιο τεκμήριο υποστηρίζει αυτή την άποψη;
- Τι μπορούμε να συμπεράνουμε και τι δεν μπορούμε ακόμη να γνωρίζουμε;
- Ποιες διαφορετικές οπτικές εμφανίζονται;
- Ποια ήταν τα κίνητρα των ιστορικών υποκειμένων;
- Πώς συνδέονται οι αιτίες με τις συνέπειες;
- Τι άλλαξε και τι διατηρήθηκε;

Με τα ερωτήματα αυτά, βοηθά τους μαθητές να διακρίνουν την παρατήρηση από την υπόθεση, την άποψη από το τεκμηριωμένο επιχείρημα και τη σύγχρονη αξιολόγηση από την ιστορική κατανόηση.

5. Διευκολυντής του κριτικού διαλόγου

Κατά την επεξεργασία ζητημάτων όπως η κοινωνική ανισότητα, τα προνόμια, η πολιτική στέρηση και η διεκδίκηση της Ένωσης, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ένα ασφαλές πλαίσιο διαλόγου. Εξασφαλίζει ότι οι μαθητές μπορούν να διαφωνούν χωρίς να προσβάλλουν ή να στοχοποιούν τους συνομιλητές τους και ότι οι διαφορετικές θέσεις αξιολογούνται με βάση τα διαθέσιμα τεκμήρια.

²⁴⁴ Εδώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «Σκαλωσιά». Ο όρος «Διανοητική Σκαλωσιά» (Scaffolding) βασίζεται στη θεωρία του L. Vygotsky για τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (ZPD). Αφορά την προσωρινή υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός, ώστε ο μαθητής να επιτύχει έργα που δεν θα μπορούσε να ολοκληρώσει αυτόνομα, οδηγώντας τον σταδιακά στην αυτονομία. Λαμπροπούλου κ.ά., *Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Παιδαγωγικής - Δημοτικό (Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό)*, 104-5.

Ο ρόλος του δεν είναι να επιβάλει μία προκαθορισμένη ηθική ή πολιτική απάντηση, αλλά να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίσουν την πολυπλοκότητα των ιστορικών καταστάσεων και να αποφεύγουν τις απλουστευτικές διχοτομήσεις.

6. Συντονιστής της συνεργατικής μάθησης

Ο εκπαιδευτικός οργανώνει τις ομάδες, κατανέμει ή διευκολύνει την κατανομή των ρόλων και παρακολουθεί τη συνεργασία. Φροντίζει ώστε όλοι οι μαθητές να διαθέτουν ουσιαστικό ρόλο και να μη συγκεντρώνεται η εργασία στα περισσότερα εξωστρεφή ή ακαδημαϊκά ισχυρά μέλη της ομάδας.

Παρεμβαίνει όταν εμφανίζονται δυσκολίες συντονισμού, άνιση κατανομή εργασιών ή αποκλεισμός μαθητών, χωρίς να αφαιρεί από τις ομάδες την ευθύνη λήψης αποφάσεων. Κατά τη δημιουργία του «Μουσείου της Τάξης», υποστηρίζει τη συνεργασία ανάμεσα στους ερευνητές, στους σχεδιαστές, στους κατασκευαστές, στους κειμενογράφους και στους παρουσιαστές.

7. Σύμβουλος δημιουργικότητας και διαχείρισης πόρων

Κατά την τέταρτη φάση, ο εκπαιδευτικός παρέχει τεχνική καθοδήγηση για την κατασκευή των εκθεμάτων και βοηθά τις ομάδες να επιλύσουν πρακτικά προβλήματα που αφορούν τα υλικά, τη σταθερότητα, τη μορφή και τη χωρική οργάνωση των κατασκευών.

Η παρέμβασή του δεν περιορίζεται στην τεχνική αρτιότητα. Ελέγχει εάν το τελικό προϊόν αποδίδει με ιστορική ακρίβεια τις πληροφορίες που εξετάστηκαν και εάν διακρίνονται τα τεκμηριωμένα στοιχεία από τις δημιουργικές επιλογές των μαθητών. Η αισθητική ποιότητα δεν υπερσχύει της ιστορικής κατανόησης.

8. Επόπτης παιδαγωγικής και σωματικής ασφάλειας

Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την ασφαλή χρήση των εργαλείων και των υλικών, για την οριοθέτηση της κίνησης στις βιωματικές δραστηριότητες και για την τήρηση των κανόνων κατά την επιτόπια επίσκεψη. Προβλέπει εναλλακτικούς τρόπους συμμετοχής για μαθητές που δεν μπορούν ή δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν σε μια συγκεκριμένη κινητική ή δραματοποιημένη δραστηριότητα.

Παράλληλα, παρακολουθεί τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών, ιδιαίτερα κατά τα παιχνίδια ρόλων και τις συζητήσεις για τον αποκλεισμό, την ανισότητα και την πολιτική καταπίεση. Εφαρμόζει διαδικασία εξόδου από τον ρόλο και αποφόρτισης, ώστε η δραστηριότητα να μην επηρεάζει αρνητικά τις πραγματικές σχέσεις των παιδιών.

9. Υπεύθυνος ψηφιακής δεοντολογίας

Κατά τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών, ηχογραφήσεων, κωδικών QR και διαδικτυακών αναρτήσεων, ο εκπαιδευτικός ελέγχει:

- την καταλληλότητα του ψηφιακού περιεχομένου,
- τη χρήση εγκεκριμένων σχολικών υποδομών,
- την προστασία των προσωπικών δεδομένων,
- την ύπαρξη των απαιτούμενων εγκρίσεων,
- τη διάκριση ανάμεσα σε μια αυθεντική ιστορική μαρτυρία και μια δραματοποιημένη μαθητική αφήγηση.

Η τεχνολογία χρησιμοποιείται μόνο όταν υπηρετεί συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο και όχι επειδή αποτελεί από μόνη της στοιχείο καινοτομίας.

10. Παρατηρητής και αναστοχαζόμενος επαγγελματίας

Καθ' όλη τη διάρκεια του σεναρίου, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τις αντιδράσεις, τις δυσκολίες και τις στρατηγικές των μαθητών. Καταγράφει τις παρατηρήσεις του, αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων και προσαρμόζει τον αρχικό σχεδιασμό όταν αυτό είναι αναγκαίο.

Ο αναστοχασμός δεν περιορίζεται στην αποτίμηση των μαθητικών επιδόσεων. Περιλαμβάνει και την κριτική εξέταση των επιλογών του ίδιου του εκπαιδευτικού: ποια ερωτήματα λειτούργησαν, ποιοι μαθητές συμμετείχαν λιγότερο, ποιες αναπαραστάσεις δημιούργησαν σύγχυση και ποιες τροποποιήσεις χρειάζονται σε μια μελλοντική εφαρμογή.

Συνολικά, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως οργανωτής ενός περιβάλλοντος ιστορικής διερεύνησης. Η καθοδήγησή του παραμένει ενεργή, αλλά δεν υποκαθιστά την πρωτοβουλία των μαθητών. Στόχος είναι η σταδιακή μετάβαση από την εκπαιδευτική υποστήριξη προς την αυτονομία, τη συνεργασία και την τεκμηριωμένη ιστορική σκέψη.

5.7.2. Υλικοτεχνική Υποδομή και Εκπαιδευτικό Υλικό

Οι απαιτήσεις του σεναρίου έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα τις συνθήκες ενός τυπικού Δημοτικού Σχολείου και βασίζονται, κατά κύριο λόγο, στην αξιοποίηση υπάρχοντος εξοπλισμού και υλικών χαμηλού κόστους. Ωστόσο, είναι χρήσιμο να γίνεται διάκριση ανάμεσα στον βασικό εξοπλισμό που είναι αναγκαίος για την εφαρμογή του σεναρίου και στα προαιρετικά ψηφιακά μέσα που μπορούν να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή εμπειρία.

Η έλλειψη διαδραστικού πίνακα, tablets ή σταθερής σύνδεσης στο διαδίκτυο δεν καθιστά το σενάριο ανεφάρμοστο. Οι βασικές δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν με εκτυπωμένες εικόνες, χάρτες, φύλλα εργασίας και απλά υλικά κατασκευής. Τα ψηφιακά μέσα λειτουργούν υποστηρικτικά και δεν αποτελούν αυτοσκοπό.

Οι απαιτούμενοι πόροι ταξινομούνται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- **1. Τεχνολογικός Εξοπλισμός**

Προβολέας ή διαδραστικός πίνακας

Χρησιμοποιείται για την προβολή:

- του εικονογραφημένου παραμυθιού,
- φωτογραφιών υψηλής ανάλυσης,
- χαρτών και ιστορικών σχεδίων,
- βίντεο από drone,
- ψηφιακών περιηγήσεων και δραστηριοτήτων.

Εάν δεν υπάρχει διαθέσιμος προβολέας, το οπτικό υλικό μπορεί να παρουσιαστεί σε εκτυπωμένη μορφή και να διανεμηθεί στις ομάδες. Η εκτυπωμένη εικόνα μπορεί, μάλιστα, να διευκολύνει τη λεπτομερή παρατήρηση και τη σημείωση απευθείας επάνω σε αντίγραφο εργασίας.

Ηλεκτρονικός υπολογιστής

Απαιτείται τουλάχιστον ένας υπολογιστής για:

- την προβολή του ψηφιακού υλικού,
- τη χρήση του ειδικά σχεδιασμένου παιχνιδιού της πρώτης φάσης,
- την αξιοποίηση εφαρμογών χαρτογράφησης,

- την αναπαραγωγή ηχητικού υλικού,
- τη δημιουργία ηχητικών ετικετών και κωδικών QR, εφόσον επιλεγεί ο ψηφιακός εμπλουτισμός.

Πρόσβαση στο διαδίκτυο

Η σύνδεση στο διαδίκτυο μπορεί να αξιοποιηθεί για το ψηφιακό παιχνίδι και για εφαρμογές όπως το Google Earth ή το Google Maps, στο πλαίσιο της γεωϊστορικής ανάλυσης. Επειδή η σύνδεση δεν είναι πάντοτε σταθερή, το αναγκαίο υλικό είναι χρήσιμο να έχει αποθηκευτεί εκ των προτέρων, όπου αυτό επιτρέπεται, ή να υπάρχει αντίστοιχη έντυπη εναλλακτική δραστηριότητα.

Ηλεκτρονικοί υπολογιστές ή tablets για τις ομάδες

Η ύπαρξη περισσότερων συσκευών διευκολύνει την ομαδική πρόσβαση στο ψηφιακό παιχνίδι, στους χάρτες και στις ηχητικές παρουσιάσεις. Δεν αποτελεί, ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση. Οι δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν συλλογικά με μία συσκευή ή χωρίς ψηφιακό μέσο.

Συσκευή αναπαραγωγής ήχου

Η χρήση ηχητικού τοπίου είναι προαιρετική. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί χαμηλής έντασης μουσική ή περιβαλλοντικοί ήχοι κατά την αφήγηση και τη δημιουργική εργασία, εφόσον δεν αποσπούν την προσοχή ή επιβαρύνουν μαθητές με αισθητηριακή ευαισθησία.

Εάν χρησιμοποιηθεί μουσική της εποχής του Μπαρόκ, όπως έργα του Vivaldi, ή ήχοι λιμανιού και κατασκευών, διευκρινίζεται ότι πρόκειται για σύγχρονη διδακτική επιλογή και όχι για αυθεντική αναπαραγωγή του ηχητικού περιβάλλοντος της Κεφαλονιάς κατά την Ενετοκρατία ή τη Βρετανική Προστασία. Η μουσική δεν χρησιμοποιείται ως ιστορικό τεκμήριο ούτε ως μέσο επιβολής συγκεκριμένου συναισθήματος στους μαθητές.

Συσκευή φωτογράφησης ή ηχογράφησης

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχολική συσκευή ή συσκευή του εκπαιδευτικού για:

- τη φωτογράφιση των μαθητικών έργων,
- την καταγραφή ηχητικών παρουσιάσεων,
- τη δημιουργία του προαιρετικού εικονικού μουσείου,
- την τεκμηρίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η χρήση της πραγματοποιείται σύμφωνα με τον εσωτερικό κανονισμό και τις διαδικασίες προστασίας προσωπικών δεδομένων του σχολείου.

• 2. Πρωτότυπο Εκπαιδευτικό Υλικό του Σεναρίου

Το εκπαιδευτικό υλικό που έχει σχεδιαστεί ειδικά για την εφαρμογή του σεναρίου περιλαμβάνει:

- **Εικονογραφημένο παραμύθι** (Βλ. [ΠΑ2.2 – Εικονογραφημένο Παραμύθι](#))
Αξιοποιείται για την αφήγηση και την κριτική επεξεργασία του μύθου του Κέφαλου κατά την πρώτη φάση.
- **Φύλλο εργασίας** (Βλ. [ΠΑ2.1 – Φύλλο Εργασίας](#)). Περιλαμβάνει δραστηριότητες κατανόησης, διάκρισης μύθου και ιστορίας και χαρτογράφησης.
- **Κάρτες ρόλων και επιχειρημάτων** (Βλ. [ΠΑ2.4 – Κάρτες Ρόλων και Επιχειρημάτων](#)). Υποστηρίζουν το παιχνίδι ρόλων, τον ιστορικό διάλογο και τη διαφοροποιημένη συμμετοχή των μαθητών.
- **Υποστηρικτικό υλικό για τον εκπαιδευτικό** (Βλ. [ΠΑ2.3 – Υποστηρικτικό Υλικό: Οδηγός Εκπαιδευτικού](#)). Περιλαμβάνει βασικές ιστορικές πληροφορίες, οδηγίες εφαρμογής, ενδεικτικές ερωτήσεις και επισημάνσεις για τη διαχείριση των δραστηριοτήτων.
- **Οπτικό ιστορικό υλικό** Περιλαμβάνει φωτογραφίες, χάρτες, ιστορικά σχέδια και απεικονίσεις των κάστρων και των έργων της βρετανικής περιόδου. Το υλικό οργανώνεται με σαφή αναφορά στην προέλευση και στη χρονολογία του, όπου αυτές είναι γνωστές.

Στο οπτικό υλικό είναι αναγκαίο να διακρίνονται:

- οι ιστορικές εικόνες και τα σχέδια,

- οι σύγχρονες φωτογραφίες των μνημείων,
- οι χάρτες και οι σχηματικές αναπαραστάσεις,
- οι καλλιτεχνικές ή ψηφιακές ανακατασκευές.

Όλα τα παραπάνω δεν διαθέτουν την ίδια αποδεικτική λειτουργία και, επομένως, δεν πρέπει να παρουσιάζονται γενικά και αδιακρίτως ως «ιστορικά τεκμήρια».

- **Εργαλεία αξιολόγησης**

Περιλαμβάνονται η Ρουμπρίκα Συνεργασίας, η Ρουμπρίκα Συνολικής Αξιολόγησης του Τελικού Προϊόντος, το Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης και το Ημερολόγιο Αναστοχασμού του εκπαιδευτικού.

- **3. Υλικά Κατασκευής και Εικαστικής Δημιουργίας**

Για την κατασκευή των μακετών, των διοραμάτων, των εννοιολογικών χαρτών και των αφισών μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

Ανακυκλώσιμα υλικά

- χαρτόκουτα διαφορετικών μεγεθών,
- ρολά χαρτιού,
- πλαστικά καπάκια,
- εφημερίδες και περιοδικά,
- κομμάτια υφάσματος,
- καθαρά υλικά συσκευασίας.

Η αξιοποίηση ανακυκλώσιμων υλικών μειώνει το κόστος και μπορεί να συνδεθεί με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Πριν από τη χρήση τους ελέγχεται ότι είναι καθαρά, ασφαλή και απαλλαγμένα από αιχμηρές επιφάνειες ή υπολείμματα.

Βασικά αναλώσιμα

- μεγάλα χαρτόνια κανσόν,
- βάσεις από χοντρό χαρτόνι,
- κόλλες κατάλληλες για σχολική χρήση,
- χαρτοταινίες,
- πλαστελίνη ή πηλός,
- ψαλίδια,

- τέμπερες και πινέλα,
- μαρκαδόροι και ξυλομπογιές,
- καρτέλες για τις μουσειακές λεζάντες.

Τα εργαλεία και τα υλικά επιλέγονται με βάση την ηλικία και τις δυνατότητες των μαθητών. Υλικά ή εργαλεία που αναπτύσσουν υψηλή θερμοκρασία ή απαιτούν αυξημένη δεξιότητα χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από την εκπαιδευτικό.

• 4. Υλικά Οργάνωσης και Αποθήκευσης

Επειδή οι κατασκευές δεν ολοκληρώνονται πάντοτε σε μία διδακτική ώρα, είναι αναγκαίο να προβλεφθεί ασφαλής χώρος για την προσωρινή αποθήκευσή τους. Χρήσιμα είναι:

- κουτιά ή φάκελοι ανά ομάδα,
- αυτοκόλλητες ετικέτες με το όνομα της ομάδας,
- δίσκοι ή βάσεις μεταφοράς των κατασκευών,
- προστατευτικός χώρος για τις ημιτελείς μακέτες,
- φάκελος για τις πηγές, τα σχέδια και τα κείμενα κάθε ομάδας.

Η πρόβλεψη αποθήκευσης αποτρέπει φθορές και απώλεια υλικού και διευκολύνει τη συνέχιση της εργασίας από το σημείο στο οποίο διακόπηκε.

• 5. Υλικά για την Προαιρετική Επιτόπια Επίσκεψη

Εφόσον πραγματοποιηθεί επιτόπια επίσκεψη, απαιτούνται επιπλέον:

- φύλλα εξερεύνησης,
- σκληρές επιφάνειες γραφής ή ντοσιέ,
- μολύβια και γόμες,
- απλοί χάρτες της περιοχής,
- υλικό σχεδίασης και καταγραφής,
- σχολική φωτογραφική συσκευή, εφόσον επιτρέπεται,
- βασικό υλικό πρώτων βοηθειών, σύμφωνα με την οργάνωση της μετακίνησης.

Ελάχιστη και Εμπλουτισμένη Εκδοχή Εφαρμογής

Για να είναι σαφής η εφαρμοσιμότητα του σεναρίου, προτείνονται δύο επίπεδα υλοποίησης:

Ελάχιστη εκδοχή	Εμπλουτισμένη εκδοχή
Εκτυπωμένες εικόνες και χάρτες	Προβολή εικόνων υψηλής ανάλυσης και βίντεο από drone
Ένα φύλλο εργασίας ανά μαθητή ή ομάδα	Ψηφιακό παιχνίδι και διαδραστικές δραστηριότητες
Απλά ανακυκλώσιμα υλικά	Tablets, ηχητικές ετικέτες και κωδικοί QR
Έντυπες μουσειακές λεζάντες	Εικονικό μουσείο στην ιστοσελίδα του σχολείου
Παρουσίαση μέσα στην τάξη	Ανοικτή παρουσίαση στην κοινότητα
Ψηφιακή ή έντυπη παρατήρηση των μνημείων	Προαιρετική επιτόπια επίσκεψη

Η διάκριση αυτή δείχνει ότι ο βασικός παιδαγωγικός πυρήνας του σεναρίου —η διερεύνηση πηγών, η σύγκριση, η συνεργασία και η ιστορική ερμηνεία— μπορεί να διατηρηθεί ακόμη και χωρίς εκτεταμένο τεχνολογικό εξοπλισμό.

Προσβασιμότητα του Υλικού

Για την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών μπορούν να προβλεφθούν:

- κείμενα με ευανάγνωστη γραμματοσειρά και σαφή διάταξη,
- εικόνες υψηλής αντίθεσης και κατάλληλου μεγέθους,
- προφορική ανάγνωση ή ηχητική εκδοχή των κειμένων,
- απλοποιημένες οδηγίες χωρίς απλοποίηση των ιστορικών εννοιών,
- κάρτες με οπτικά σύμβολα και αρχές προτάσεων,
- εργαλεία γραφής και κοπής προσαρμοσμένα στις κινητικές ανάγκες,
- δυνατότητα προφορικής, γραπτής, οπτικής ή κατασκευαστικής παρουσίασης.

Συνολικά, η υλικοτεχνική υποδομή υπηρετεί τη διδακτική μεθοδολογία και όχι το αντίστροφο. Η ποιότητα του σεναρίου δεν εξαρτάται από την ποσότητα ή την τεχνολογική πολυπλοκότητα των μέσων, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο αυτά αξιοποιούνται για την παρατήρηση, τη διερεύνηση, τη συνεργασία και την τεκμηριωμένη ιστορική ερμηνεία.

5.8. Διασφάλιση Ποιότητας, Αξιολόγηση και Πιθανές Προκλήσεις

Ο σαφής προσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού και η πρόβλεψη της αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής δημιουργούν τις βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή του σεναρίου. Η παιδαγωγική του ποιότητα, ωστόσο, δεν εξασφαλίζεται μόνο από τον αναλυτικό σχεδιασμό, αλλά χρειάζεται να εξετάζεται σε σχέση με την εσωτερική συνοχή, την ιστορική ακρίβεια, την καταλληλότητα για την ηλικία των μαθητών, τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής και τη ρεαλιστική εφαρμογή του στο σχολικό πλαίσιο.

Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται αρχικά τα κριτήρια με βάση τα οποία αποτιμάται η ποιότητα και η εφαρμοσιμότητα του εκπαιδευτικού σεναρίου. Στη συνέχεια αναλύονται οι μορφές και τα εργαλεία αξιολόγησης που αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Τέλος, εξετάζονται οι βασικές γνωστικές, παιδαγωγικές και οργανωτικές προκλήσεις που ενδέχεται να ανακύψουν, καθώς και οι στρατηγικές πρόληψης ή αντιμετώπισής τους.

Η πρόβλεψη των δυσκολιών δεν αποσκοπεί στην παρουσίαση του σεναρίου ως ενός πλήρως ελεγχόμενου και αμετάβλητου σχεδίου. Αντίθετα, αναγνωρίζει ότι κάθε εφαρμογή επηρεάζεται από τη δυναμική της συγκεκριμένης τάξης, τον διαθέσιμο χρόνο, τους υλικούς πόρους και τις ανάγκες των μαθητών. Επομένως, η ποιότητα συνδέεται και με τη δυνατότητα του σχεδιασμού να προσαρμόζεται, χωρίς να χάνει τους βασικούς ιστορικούς και παιδαγωγικούς του στόχους.

5.8.1. Κριτήρια Διασφάλισης της Ποιότητας, της Εγκυρότητας και Εφαρμοσιμότητας

Η αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού σεναρίου βασίζεται σε ένα σύνολο εσωτερικών κριτηρίων που εξετάζουν τη συνέπεια ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο, στους

διδακτικούς στόχους, στις δραστηριότητες και στις μορφές αξιολόγησης. Τα κριτήρια αυτά δεν «αποδεικνύουν» από μόνα τους την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, καθώς αυτή χρειάζεται να εξεταστεί και μέσα από τα δεδομένα της εφαρμογής. Επιτρέπουν, ωστόσο, τον συστηματικό έλεγχο της επιστημονικής ακρίβειας, της παιδαγωγικής συνοχής και της δυνατότητας εφαρμογής του σχεδιασμού.

Η διασφάλιση της ποιότητας οργανώνεται γύρω από τα ακόλουθα επτά κριτήρια:

1. Ιστορική και επιστημονική εγκυρότητα

Το ιστορικό περιεχόμενο, οι πηγές και οι ερμηνείες χρειάζεται να ανταποκρίνονται στη σύγχρονη ιστορική γνώση και να παρουσιάζονται με σαφή διάκριση ανάμεσα:

- στον μύθο και στο τεκμηριωμένο ιστορικό γεγονός,
- στην ιστορική πηγή και στη σύγχρονη αναπαράστασή της,
- στην παρατήρηση και στην ερμηνευτική υπόθεση,
- στο τεκμηριωμένο συμπέρασμα και στη δημιουργική μαθητική απόδοση.

Η επιστημονική εγκυρότητα δεν προϋποθέτει την απουσία διαφορετικών ερμηνειών. Προϋποθέτει ότι οι ερμηνείες στηρίζονται σε διαθέσιμα τεκμήρια, ότι αναγνωρίζονται τα όριά τους και ότι αποφεύγονται αναχρονισμοί, στερεότυπα και ατεκμηρίωτες γενικεύσεις.

2. Γνωστική και αναπτυξιακή καταλληλότητα

Το περιεχόμενο και οι δραστηριότητες σχεδιάζονται με βάση την ηλικία, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών της Ε΄ Δημοτικού. Ο μύθος, τα κάστρα, οι γέφυρες, οι χάρτες και τα τοπικά μνημεία αποτελούν προσιτές αφετηρίες για την προσέγγιση περισσότερο σύνθετων εννοιών, όπως:

- η αλλαγή και η συνέχεια,
- η κοινωνική διαστρωμάτωση,
- η εξουσία και τα προνόμια,
- η πολιτική εκπροσώπηση,
- η ιστορική σημαντικότητα,
- η συλλογική μνήμη και η ταυτότητα.

Η χρήση του υλικού πολιτισμού μπορεί να καταστήσει ορισμένες αφηρημένες έννοιες περισσότερο συγκεκριμένες, δεν εξασφαλίζει όμως αυτομάτως την κατανόησή τους. Για

τον λόγο αυτό, οι δραστηριότητες συνοδεύονται από καθοδηγητικές ερωτήσεις, οπτική υποστήριξη, παραδείγματα και διαδικασίες αναστοχασμού.

3. Εσωτερική συνοχή και ευθυγράμμιση

Οι τέσσερις φάσεις του σεναρίου ακολουθούν μια σαφή μαθησιακή διαδρομή:

1. η πρώτη φάση ενεργοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εισάγει τη διάκριση ανάμεσα στον μύθο, στη μνήμη και στην ιστορία,
2. η δεύτερη φάση αξιοποιεί τα κάστρα για τη διερεύνηση της Ενετοκρατίας, της άμυνας και της κοινωνικής οργάνωσης,
3. η τρίτη φάση εξετάζει τη Βρετανική Προστασία και δημιουργεί τη βάση για τη συγκριτική προσέγγιση της συνέχειας και της αλλαγής,
4. η τέταρτη φάση οδηγεί στη σύνθεση και στη δημόσια παρουσίαση της ιστορικής γνώσης μέσω του «Μουσείου της Τάξης».

Η αλληλουχία αυτή δημιουργεί συνδέσεις ανάμεσα στις δραστηριότητες, αλλά δεν αποκλείει από μόνη της την εμφάνιση γνωστικών κενών. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ελέγχει διαμορφωτικά την κατανόηση των μαθητών και να προσαρμόζει τον ρυθμό, τις επεξηγήσεις και τις μεταβάσεις ανάμεσα στις φάσεις.

Η εσωτερική συνοχή εξετάζεται επίσης μέσα από την αντιστοίχιση:

- κάθε στόχου με συγκεκριμένη δραστηριότητα,
- κάθε δραστηριότητας με αναμενόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα,
- κάθε μαθησιακού αποτελέσματος με κατάλληλο εργαλείο αξιολόγησης.

4. Διερευνητική και βιωματική εμπλοκή

Το σενάριο παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες ενεργού συμμετοχής μέσα από:

- την παρατήρηση και την ανάλυση εικόνων και μνημείων,
- τη μελέτη ιστορικών πηγών,
- τη χαρτογράφηση,
- το παιχνίδι ρόλων και τη συμβολική προσομοίωση,
- τον ιστορικό διάλογο,

- τη συνεργατική κατασκευή,
- τη μουσειακή παρουσίαση,
- την προαιρετική επιτόπια επίσκεψη.

Η δράση, ωστόσο, δεν αντιμετωπίζεται ως αυτοτελής ένδειξη ουσιαστικής μάθησης. Κάθε βιωματική δραστηριότητα συνδέεται με προετοιμασία, σαφές ερευνητικό ερώτημα, διαδικασία εξόδου από τον ρόλο και αναστοχασμό. Με τον τρόπο αυτό, η κινητική ή δημιουργική συμμετοχή μετασχηματίζεται σε ιστορική κατανόηση και δεν περιορίζεται σε μια ευχάριστη εμπειρία.

5. Κριτική πολυπρισματικότητα και συμπερίληψη

Το σενάριο δεν περιορίζεται στην περιγραφή γεγονότων ούτε οργανώνεται γύρω από μία μοναδική αξιολογική αφήγηση. Η εξέταση του *Libro d'Oro*, των κοινωνικών ομάδων της Ενετοκρατίας, των έργων της βρετανικής διοίκησης και των αιτημάτων των Ριζοσπαστών επιτρέπει την προσέγγιση διαφορετικών και ενδεχομένως αντικρουόμενων οπτικών.

Η πολυπρισματικότητα ελέγχεται μέσα από ερωτήματα όπως:

- Παρουσιάζονται διαφορετικές κοινωνικές ομάδες;
- Περιλαμβάνονται οι εμπειρίες των γυναικών και λιγότερο ορατών ομάδων;
- Διακρίνονται οι διαφορετικές θέσεις από τις τεκμηριωμένες ερμηνείες;
- Αποφεύγεται η διαίρεση των ιστορικών προσώπων σε απόλυτες κατηγορίες «καλών» και «κακών»;
- Δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να αναθεωρήσουν την αρχική τους άποψη;

Η συμπερίληψη αφορά και τη μαθησιακή διαδικασία. Προβλέπονται διαφορετικοί τρόποι συμμετοχής, έκφρασης και αξιολόγησης, ώστε η κινητική, γλωσσική ή τεχνική δεξιότητα να μην αποτελεί τη μοναδική προϋπόθεση επιτυχίας.

6. Εφαρμοσιμότητα και προσβασιμότητα των πόρων

Ο βασικός πυρήνας του σεναρίου στηρίζεται σε μέσα που μπορούν να εξασφαλιστούν σχετικά εύκολα, όπως εκτυπωμένες εικόνες, χάρτες, φύλλα εργασίας, χαρτόνια και ανακυκλώσιμα υλικά. Ο προβολέας, τα tablets, οι κωδικοί QR και η ψηφιακή περιήγηση λειτουργούν ως δυνατότητες εμπλουτισμού και όχι ως αναγκαίες προϋποθέσεις.

Η εφαρμοσιμότητα εξετάζεται σε σχέση με:

- τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο,
- τον αριθμό των μαθητών,
- τον διαθέσιμο χώρο,
- την ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού,
- τη δυνατότητα αποθήκευσης των κατασκευών,
- τις απαιτήσεις ασφάλειας,
- την προσβασιμότητα των δραστηριοτήτων,
- τη δυνατότητα εφαρμογής έντυπων ή μη ψηφιακών εναλλακτικών λύσεων.

Επομένως, το σενάριο δεν θεωρείται εφαρμόσιμο επειδή διαθέτει απλώς «ελάχιστες τεχνολογικές απαιτήσεις», αλλά επειδή προβλέπει διαφορετικά επίπεδα υλοποίησης και δυνατότητες προσαρμογής.

7. Διαθεματικότητα

Η σύνδεση της Ιστορίας με τη Γεωγραφία, τη Γλώσσα, τις Τέχνες και τις ψηφιακές δεξιότητες υπηρετεί συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους:

- η Γεωγραφία συμβάλλει στην κατανόηση της θέσης και της λειτουργίας των μνημείων,
- η Γλώσσα υποστηρίζει την αφήγηση, την επιχειρηματολογία και τη σύνταξη των μουσειακών κειμένων,
- οι Τέχνες αξιοποιούνται για τη δημιουργία ιστορικών αναπαραστάσεων,
- τα ψηφιακά μέσα υποστηρίζουν τη χαρτογράφηση, την πολυτροπική παρουσίαση και τη διάχυση.

Η διαθεματικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως απλή συνύπαρξη δραστηριοτήτων από διαφορετικά μαθήματα. Κρίνεται από τον βαθμό στον οποίο κάθε γνωστικό αντικείμενο συμβάλλει ουσιαστικά στην ιστορική διερεύνηση και στη σύνθεση της γνώσης.

Συνολικά, τα παραπάνω κριτήρια λειτουργούν ως πλαίσιο εσωτερικού ελέγχου του σχεδιασμού. Η τελική αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σεναρίου χρειάζεται να στηρίζεται και στα δεδομένα που προκύπτουν από την εφαρμογή του, όπως οι μαθητικές απαντήσεις, τα παραγόμενα έργα, οι αυτοαξιολογήσεις και οι καταγραφές του εκπαιδευτικού.

5.8.2. Μορφές και Εργαλεία Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι συνεχής, πολυδιάστατη και προσανατολισμένη τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στα παραγόμενα αποτελέσματα. Δεν περιορίζεται στον έλεγχο της απομνημόνευσης ιστορικών πληροφοριών, αλλά εξετάζει την ικανότητα των μαθητών να διατυπώνουν ερωτήματα, να αξιοποιούν τεκμήρια, να συγκρίνουν διαφορετικές περιόδους, να αιτιολογούν τις ερμηνείες τους και να συνεργάζονται.

Για την πληρέστερη αποτίμηση της μάθησης αξιοποιούνται διαφορετικές πηγές δεδομένων: οι προφορικές απαντήσεις, τα φύλλα εργασίας, οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, οι συγκριτικοί πίνακες, οι εννοιολογικοί χάρτες, τα τελικά εκθέματα, οι παρουσιάσεις και οι αυτοαξιολογήσεις των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, η αξιολόγηση δεν εξαρτάται από μία μόνο δραστηριότητα ή από έναν συγκεκριμένο τρόπο έκφρασης.

Οι μορφές αξιολόγησης οργανώνονται σε πέντε συμπληρωματικά επίπεδα: διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική, μαθητική αυτοαξιολόγηση και αναστοχαστική αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό.

1. Διαγνωστική Αξιολόγηση

Η διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιείται πριν και κατά την έναρξη της πρώτης φάσης. Στόχος της είναι να διερευνηθούν:

- οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών για την ιστορία της Κεφαλονιάς,
- οι αρχικές αντιλήψεις τους για τη σχέση μύθου και ιστορίας,
- η εξοικείωσή τους με τα τοπικά μνημεία,
- η ικανότητά τους να τοποθετούν γεγονότα σε μια γενική χρονική ακολουθία,
- πιθανές παρανοήσεις ή αναχρονιστικές αντιλήψεις.

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσα από τη δραστηριότητα «Ιχνηλατώντας τη Μνήμη», τη συζήτηση στην ολομέλεια και την καταγραφή των απαντήσεων στον πίνακα με τον τίτλο «Τι νομίζουμε». Οι αρχικές απαντήσεις δεν βαθμολογούνται, αλλά χρησιμοποιούνται ως σημείο αναφοράς για την προσαρμογή της διδασκαλίας και για τη μεταγενέστερη σύγκριση με το «Τι μάθαμε».

Εφόσον στο ερευνητικό μέρος της παρέμβασης χρησιμοποιείται δοκίμιο προ-αξιολόγησης, τα αποτελέσματά του λειτουργούν συμπληρωματικά προς τη διαγνωστική συζήτηση. Το δοκίμιο δεν αντικαθιστά την παιδαγωγική παρατήρηση, καθώς οι δύο διαδικασίες παρέχουν διαφορετικού τύπου πληροφορίες.

2. Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια των τεσσάρων φάσεων. Σκοπός της είναι να εντοπίζονται εγκαίρως οι δυσκολίες, οι παρανοήσεις και οι ανάγκες υποστήριξης, ώστε ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζει τον ρυθμό, τις ερωτήσεις και τα διαθέσιμα βοηθήματα.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση στηρίζεται:

- στη συστηματική παρατήρηση,
- στον διάλογο με τους μαθητές,
- στις απαντήσεις των φύλλων εργασίας,
- στους εννοιολογικούς χάρτες,
- στις ομαδικές καταγραφές,
- στις δραστηριότητες χαρτογράφησης,
- στη χρήση των ιστορικών πηγών,
- στον αναστοχασμό μετά τα παιχνίδια ρόλων,
- στην ανατροφοδότηση που παρέχεται κατά τη δημιουργία των εκθεμάτων.

Για τη δομημένη παρατήρηση της συνεργασίας χρησιμοποιείται η Ρουμπρίκα Διαμορφωτικής Αξιολόγησης του Παραρτήματος [ΠΑ1.1, «Συνεργατικότητα, Συμμετοχή και Διαχείριση Ρόλων»](#). Η συγκεκριμένη ρουμπρίκα δεν χρησιμοποιείται ως γενικός δείκτης ιστορικής κατανόησης, αλλά ειδικά για την αποτίμηση της συμμετοχής και της λειτουργίας των ομάδων. Η ιστορική σκέψη αξιολογείται συμπληρωματικά μέσα από τις απαντήσεις, τις καταγραφές και τα επιχειρήματα των μαθητών.

Οι βασικοί ποιοτικοί δείκτες ανά φάση είναι οι ακόλουθοι:

Φάση	Ενδεικτικοί δείκτες διαμορφωτικής αξιολόγησης
1η – Μύθος και	Οι μαθητές διακρίνουν τον μύθο από το τεκμηριωμένο ιστορικό γεγονός, συνδέουν την αφήγηση με υπαρκτούς τόπους χωρίς να τη

Φάση	Ενδεικτικοί δείκτες διαμορφωτικής αξιολόγησης
ταυτότητα	θεωρούν ιστορική απόδειξη, διατυπώνουν σχετικά ερωτήματα και χρησιμοποιούν τον χάρτη.
2η Ενετοκρατία	Παρατηρούν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των κάστρων, διατυπώνουν υποθέσεις για τη λειτουργία τους, συνδέουν τον χώρο με την άμυνα και την κοινωνική οργάνωση και αναγνωρίζουν τα όρια της προσομοίωσης.
3η – Βρετανική Προστασία	Συγκρίνουν τα κάστρα με τα έργα υποδομής, εντοπίζουν στοιχεία συνέχειας και αλλαγής, αξιοποιούν τεκμήρια στον διάλογο και αποφεύγουν το απλουστευτικό σχήμα «έργα ίσον καλή διοίκηση» ή «ξένη διοίκηση ίσον αποκλειστικά καταπίεση».
4η – Μουσείο της Τάξης	Συνθέτουν πληροφορίες, τεκμηριώνουν τις επιμελητικές τους επιλογές, διακρίνουν το ιστορικό τεκμήριο από τη μαθητική αναπαράσταση και συνεργάζονται κατά τον σχεδιασμό, την κατασκευή και την παρουσίαση.

Η συναισθηματική αντίδραση των μαθητών κατά το παιχνίδι ρόλων δεν αποτελεί αντικείμενο βαθμολόγησης. Δεν αξιολογείται, για παράδειγμα, εάν ένας μαθητής «ένιωσε αρκετό φόβο» ή εξέφρασε έντονα τη δυσφορία του. Αξιολογείται η δυνατότητά του να αναστοχαστεί πάνω στη συμβολική δραστηριότητα και να συνδέσει τις παρατηρήσεις του με τα ιστορικά ερωτήματα της φάσης.

Η ανατροφοδότηση παρέχεται έγκαιρα, με σαφή και συγκεκριμένο τρόπο. Αντί για γενικές κρίσεις, όπως «σωστό» ή «λάθος», χρησιμοποιούνται διατυπώσεις όπως:

- «Ποιο τεκμήριο υποστηρίζει αυτή την άποψη;»
- «Ποιο μέρος της απάντησης χρειάζεται περισσότερη εξήγηση;»
- «Αυτό το στοιχείο το παρατηρήσαμε ή το υποθέτουμε;»
- «Υπάρχει κάποια διαφορετική οπτική που δεν έχουμε εξετάσει;»

- «Τι θα μπορούσες να αλλάξεις, ώστε η λεζάντα να είναι ιστορικά ακριβέστερη;»

3. Τελική Αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση της τέταρτης φάσης και εστιάζει στην ικανότητα των μαθητών να συνθέσουν και να παρουσιάσουν τη γνώση που οικοδόμησαν. Το «Μουσείο της Τάξης» λειτουργεί ως αυθεντικό πλαίσιο αξιολόγησης, επειδή οι μαθητές παρουσιάζουν το έργο τους σε πραγματικό ή προσομοιωμένο κοινό και καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις.

Βασικό εργαλείο αποτελεί η [Ρουμπρίκα Συνολικής Αξιολόγησης](#) του Παραρτήματος ΠΑ1.2, η οποία χρησιμοποιείται για την αποτίμηση του τελικού πολυτροπικού προϊόντος και της ομαδικής παρουσίασης.

Οι βασικοί άξονες της τελικής αξιολόγησης είναι:

1. **Ιστορική ακρίβεια:** Σε ποιον βαθμό οι πληροφορίες και οι αναπαραστάσεις ανταποκρίνονται στα τεκμήρια που μελετήθηκαν;
2. **Τεκμηρίωση:** Μπορούν οι μαθητές να αναφέρουν τις πηγές στις οποίες στηρίχθηκαν;
3. **Γνωστική σύνθεση:** Συνδέονται στο έκθεμα οι βασικές έννοιες της περιόδου;
4. **Διάκριση τεκμηρίου και αναπαράστασης:** Είναι σαφές ποιο στοιχείο προκύπτει από τις πηγές και ποιο αποτελεί δημιουργική επιλογή;
5. **Αιτιολόγηση:** Μπορούν οι μαθητές να εξηγήσουν γιατί επέλεξαν το συγκεκριμένο έκθεμα και πώς το οργάνωσαν;
6. **Προφορική παρουσίαση:** Παρουσιάζεται το περιεχόμενο με σαφήνεια και κατάλληλο ιστορικό λεξιλόγιο;
7. **Συνεργασία:** Συμμετείχαν όλα τα μέλη της ομάδας με ουσιαστικό τρόπο;
8. **Αναθεώρηση:** Αξιοποίησε η ομάδα την ανατροφοδότηση για να βελτιώσει το έργο της;

Δεν αξιολογείται η καλλιτεχνική αρτιότητα ως αυτοτελές κριτήριο. Η σταθερότητα, η καθαρότητα και η λειτουργικότητα της κατασκευής συνεκτιμώνται μόνο στον βαθμό που επιτρέπουν την κατανόηση και την παρουσίαση του ιστορικού περιεχομένου.

Αντίστοιχα, η ψυχοκινητική δεξιότητα δεν πρέπει να επηρεάζει δυσανάλογα την τελική αξιολόγηση. Ένας μαθητής που δεν μπορεί να συμμετάσχει σε λεπτές κατασκευαστικές εργασίες μπορεί να αποδείξει την ίδια ιστορική κατανόηση μέσα από τον σχεδιασμό, τη σύνταξη λεξάντας, την επιλογή πηγών ή την προφορική παρουσίαση.

Εφόσον χρησιμοποιείται δοκίμιο μετα-αξιολόγησης στο ερευνητικό μέρος της παρέμβασης, αυτό παρέχει πρόσθετα δεδομένα για τη σύγκριση των αρχικών και τελικών επιδόσεων. Δεν ταυτίζεται, όμως, με τη βαθμολόγηση του τελικού μαθητικού έργου.

4. Αυτοαξιολόγηση των Μαθητών

Μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου χορηγείται το [Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης και Μεταγνώσης](#) του Παραρτήματος ΠΑ1.3. Οι μαθητές καλούνται να αναστοχαστούν σχετικά με:

- τι έμαθαν,
- ποια αρχική τους άποψη άλλαξε,
- ποια δραστηριότητα τους βοήθησε περισσότερο,
- ποια έννοια εξακολουθεί να τους δυσκολεύει,
- ποιο τεκμήριο θεωρούν σημαντικότερο και γιατί,
- πώς συνεργάστηκαν με την ομάδα,
- ποιον ρόλο ανέλαβαν,
- τι θα έκαναν διαφορετικά σε μια επόμενη δραστηριότητα.

Η αυτοαξιολόγηση δεν χρησιμοποιείται ως αυτοβαθμολόγηση ούτε αντικαθιστά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στόχος της είναι να ενισχύσει τη μεταγνωστική επίγνωση, δηλαδή την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τις στρατηγικές που τους βοηθούν.

5. Αναστοχαστική Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Παράλληλα με την αξιολόγηση των μαθητών, ο εκπαιδευτικός τηρεί [Ημερολόγιο Αναστοχασμού](#), σύμφωνα με το εργαλείο του Παραρτήματος ΠΑ1.4. Η καταγραφή πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση κάθε φάσης και μπορεί να περιλαμβάνει:

- τη χρονική απόκλιση από τον αρχικό σχεδιασμό,
- τα σημεία που προκάλεσαν αυξημένο ενδιαφέρον ή κόπωση,
- τις ερωτήσεις που ενεργοποίησαν περισσότερο τη συζήτηση,
- τις παρανοήσεις που εμφανίστηκαν,
- τους μαθητές ή τις ομάδες που χρειάστηκαν πρόσθετη υποστήριξη,
- τις προσαρμογές που πραγματοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή,
- ζητήματα συμπερίληψης ή ασφάλειας,
- τεχνικά και οργανωτικά προβλήματα,
- στοιχεία του υλικού που χρειάζονται αναθεώρηση,
- ιδέες για μελλοντική βελτίωση.

Το ημερολόγιο δεν αντιμετωπίζεται ως τυπική γραφειοκρατική διαδικασία. Λειτουργεί ως εργαλείο συστηματικής επαγγελματικής μάθησης και επιτρέπει στην εκπαιδευτικό να στηρίζει την αναθεώρηση του σεναρίου σε συγκεκριμένες παρατηρήσεις και δεδομένα από την εφαρμογή.

Σύνθεση των Δεδομένων Αξιολόγησης

Κανένα από τα παραπάνω εργαλεία δεν επαρκεί μόνο του για την αποτίμηση της μάθησης. Η τελική εικόνα προκύπτει από τη συνδυαστική εξέταση:

- των αρχικών και τελικών απαντήσεων,
- των φύλλων εργασίας,
- των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού,
- των ομαδικών προϊόντων,
- των προφορικών παρουσιάσεων,
- των αυτοαξιολογήσεων,
- του ημερολογίου αναστοχασμού.

Η σύγκλιση ή η απόκλιση των διαφορετικών δεδομένων επιτρέπει μια περισσότερο προσεκτική αποτίμηση. Για παράδειγμα, η υψηλή αισθητική ποιότητα μιας μακέτας δεν θεωρείται από μόνη της ένδειξη ιστορικής κατανόησης, εάν οι μαθητές δεν μπορούν να

αιτιολογήσουν τις επιλογές τους. Αντίστοιχα, ένας μαθητής που δυσκολεύεται στη γραπτή έκφραση μπορεί να παρουσιάζει ουσιαστική ιστορική κατανόηση μέσα από την προφορική επιχειρηματολογία ή την ανάλυση μιας εικόνας.

Είναι επίσης αναγκαίο να διακρίνεται η παιδαγωγική αξιολόγηση, η οποία παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές κατά τη διάρκεια του σεναρίου, από την ερευνητική συλλογή και ανάλυση δεδομένων, μέσω της οποίας αποτιμάται συνολικά η πιλοτική εφαρμογή. Οι δύο διαδικασίες συνδέονται, αλλά δεν ταυτίζονται.

5.8.3. Πιθανές Προκλήσεις και Στρατηγικές Αντιμετώπισής τους

Η εφαρμογή ενός διερευνητικού, βιωματικού και συνεργατικού εκπαιδευτικού σεναρίου αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από τις γνώσεις και τις ανάγκες των μαθητών, τη λειτουργία των ομάδων, τον διαθέσιμο χρόνο, την υλικοτεχνική υποδομή και τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής τάξης. Για τον λόγο αυτό, ο σχεδιασμός χρειάζεται να προβλέπει τις βασικές δυσκολίες και να περιλαμβάνει εναλλακτικές στρατηγικές αντιμετώπισης.

Οι πιθανές προκλήσεις οργανώνονται σε τρία επίπεδα: το γνωστικό και ιστορικό, το κοινωνικό και συμπεριληπτικό και το πρακτικό και οργανωτικό.

A. Γνωστικές και Ιστορικές Προκλήσεις

1. Κίνδυνος υπεραπλούστευσης και ιστορικού παροντισμού

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις είναι η τάση των μαθητών να αξιολογούν τις πράξεις και τις αποφάσεις των ανθρώπων του παρελθόντος αποκλειστικά με βάση σύγχρονα ηθικά και πολιτικά κριτήρια. Ενδέχεται, για παράδειγμα, να θεωρήσουν το αίτημα των Ριζοσπαστών για Ένωση ως τη μοναδική αυτονόητη επιλογή ή να χωρίσουν τα ιστορικά υποκείμενα σε απόλυτες κατηγορίες «καλών» και «κακών».

Αντίστοιχος κίνδυνος εμφανίζεται κατά την εξέταση της Ενετοκρατίας, εάν οι Ενετοί παρουσιαστούν αποκλειστικά ως καταπιεστές ή τα κάστρα μόνο ως μέσα κοινωνικού αποκλεισμού. Οι οχυρώσεις χρειάζεται να εξετάζονται σε σχέση με τις αμυντικές ανάγκες, τη διοίκηση, την οργάνωση του χώρου και τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις της εποχής.

Για την αντιμετώπιση του παροντισμού, ο εκπαιδευτικός:

- παρουσιάζει τις ιστορικές συνθήκες μέσα στις οποίες διαμορφώθηκαν οι αποφάσεις,
- ζητά από τους μαθητές να στηρίζουν τις κρίσεις τους σε τεκμήρια,
- διακρίνει την ιστορική κατανόηση από την ηθική αποδοχή,
- εισάγει διαφορετικές κοινωνικές και πολιτικές οπτικές,
- αποφεύγει ερωτήματα που προϋποθέτουν μία μόνο «σωστή» αξιολογική απάντηση,
- υπενθυμίζει ότι η ιστορική ενσυναίσθηση δεν σημαίνει συναισθηματική ταύτιση ή δικαιολόγηση των πράξεων του παρελθόντος.

2. Σύγκριση ανάμεσα στον μύθο, στην πηγή και στην ιστορική αναπαράσταση

Οι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν τον μύθο του Κέφαλου ως κυριολεκτική ιστορική αφήγηση, μια σύγχρονη φωτογραφία ως πρωτογενή πηγή της Ενετοκρατίας ή μια μαθητική μακέτα ως ακριβή αναπαράσταση του παρελθόντος.

Για τον περιορισμό αυτής της σύγκρισης, χρησιμοποιούνται σταθερά οι ακόλουθες ερωτήσεις:

- Πότε δημιουργήθηκε αυτό το υλικό;
- Ποιος το δημιούργησε και για ποιον σκοπό;
- Τι μπορεί να μας δείξει;
- Τι δεν μπορεί να μας αποδείξει;
- Ποιο μέρος της παρουσίασης στηρίζεται σε πηγή και ποιο αποτελεί υπόθεση ή δημιουργική επιλογή;

Οι μουσειακές λεζάντες και οι προφορικές παρουσιάσεις χρειάζεται επίσης να επισημαίνουν ρητά ότι οι μακέτες και τα διοράματα αποτελούν σύγχρονες μαθητικές αναπαραστάσεις.

3. Περιορισμένη εξοικείωση του εκπαιδευτικού με την Τοπική Ιστορία

Η Τοπική Ιστορία απαιτεί πληροφορίες που δεν περιλαμβάνονται πάντοτε στα σχολικά εγχειρίδια. Παράλληλα, η εφαρμογή παιχνιδιών ρόλων, ανάλυσης μνημείων και δραστηριοτήτων Δημόσιας Ιστορίας μπορεί να δημιουργήσει αβεβαιότητα σε εκπαιδευτικούς που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία με αυτές τις μεθόδους.

Ο συνοδευτικός «Οδηγός Εκπαιδευτικού» λειτουργεί ως οργανωμένο βοήθημα προετοιμασίας, αλλά δεν παρουσιάζεται ως υποκατάστατο της αναγκαίας ιστορικής μελέτης. Πριν από την εφαρμογή, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται:

- να μελετήσει το ιστορικό περιεχόμενο και τις πηγές,
- να ελέγξει την προέλευση του οπτικού υλικού,
- να δοκιμάσει τις ψηφιακές και βιωματικές δραστηριότητες,
- να προβλέψει πιθανές παρανοήσεις,
- να προετοιμάσει εναλλακτικές ερωτήσεις και επεξηγήσεις.

Παράλληλα, μπορεί να υιοθετήσει τον ρόλο του συνερευνητή. Η παραδοχή ότι ένα ερώτημα χρειάζεται περαιτέρω έρευνα είναι επιστημονικά προτιμότερη από την παροχή μιας βιαστικής ή ανακριβούς απάντησης. Η κοινή αναζήτηση δεν μετατρέπει, ωστόσο, όλες τις απόψεις σε ισότιμες ιστορικές ερμηνείες· εξακολουθεί να απαιτεί έλεγχο των πηγών.

4. Διαχείριση ευαίσθητων ή αμφιλεγόμενων ζητημάτων

Ζητήματα όπως η κοινωνική ανισότητα, ο αποκλεισμός από τα πολιτικά δικαιώματα, η ξένη κυριαρχία και η σύγκρουση ανάμεσα στα δημόσια έργα και στις πολιτικές διεκδικήσεις μπορεί να προκαλέσουν έντονες διαφωνίες ή συναισθηματική φόρτιση.

Η αποσιώπηση αυτών των θεμάτων θα οδηγούσε σε μια υπερβολικά εξομαλυσμένη εικόνα του παρελθόντος. Η επεξεργασία τους, όμως, χρειάζεται να πραγματοποιείται σε ασφαλές πλαίσιο, με ηλικιακά κατάλληλο υλικό, σαφείς κανόνες διαλόγου και πολυπρισματική παρουσίαση. Η εξέταση διαφορετικών οπτικών βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν την πολυπλοκότητα των ιστορικών φαινομένων και να αποφεύγουν τις μανιχαϊστικές ερμηνείες.²⁴⁵

Ο εκπαιδευτικός:

²⁴⁵ Council of Europe, *Quality History Education in the 21st Century: Principles and Guidelines*, 23–25.

- υπενθυμίζει τη «Συμφωνία Συνεργασίας»,
- διαχωρίζει τα ιστορικά επιχειρήματα από τις προσωπικές ταυτότητες των μαθητών,
- δεν υποχρεώνει κανέναν μαθητή να υποστηρίξει προσωπικά μια θέση με την οποία αισθάνεται άβολα,
- ζητά τεκμηρίωση των ισχυρισμών,
- επιτρέπει την αναθεώρηση μιας αρχικής άποψης,
- διακόπτει τη δραστηριότητα όταν η συζήτηση μετατρέπεται σε προσωπική αντιπαράθεση.
- **B. Κοινωνικές και Συμπεριληπτικές Προκλήσεις**

1. Άνιση συμμετοχή στις ομάδες

Κατά τη συνεργατική εργασία είναι πιθανό ορισμένοι μαθητές να αναλάβουν το μεγαλύτερο μέρος της δραστηριότητας, ενώ άλλοι να περιοριστούν σε περιφερειακούς ρόλους. Η ανισότητα μπορεί να οφείλεται στις σχέσεις της ομάδας, στη διαφορετική γλωσσική ευχέρεια, στη λεπτή κινητικότητα, στην αυτοπεποίθηση ή στην προηγούμενη εμπειρία των μαθητών.

Για την πρόληψη της άνισης συμμετοχής:

- οι ρόλοι περιγράφονται με σαφήνεια,
- κάθε ρόλος συνδέεται με ουσιαστική ευθύνη,
- οι ρόλοι εναλλάσσονται όπου είναι εφικτό,
- ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τη διαδικασία και όχι μόνο το τελικό προϊόν,
- χρησιμοποιείται η Ρουμπρίκα Συνεργασίας για την έγκαιρη αναγνώριση δυσκολιών,
- οι ομάδες αφιερώνουν σύντομο χρόνο στον αναστοχασμό για τον τρόπο συνεργασίας τους.

Η ρουμπρίκα δεν χρησιμοποιείται μόνο στο τέλος, αλλά ως εργαλείο ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια της εργασίας.

2. Διαφορετικές κινητικές, αισθητηριακές και γλωσσικές ανάγκες

Οι κατασκευές, οι κινητικές δραστηριότητες και οι προφορικές παρουσιάσεις δεν πρέπει να αποτελούν τον μοναδικό τρόπο απόδειξης της ιστορικής κατανόησης. Σε μαθητές που

δυσκολεύονται στη λεπτή κινητικότητα μπορούν να ανατεθούν ισότιμοι ρόλοι υψηλής γνωστικής ευθύνης, όπως:

- αφηγητής–ερευνητής,
- ελεγκτής ιστορικής ακρίβειας,
- επιμελητής σχεδίου,
- κειμενογράφος,
- υπεύθυνος πηγών,
- παρουσιαστής,
- διαχειριστής υλικών.

Η αξιολόγηση δεν καθορίζεται από την τεχνική εκτέλεση της κατασκευής, αλλά από την ιστορική κατανόηση, την τεκμηρίωση και τη συνεισφορά στην ομάδα. Παράλληλα, μαθητές με αισθητηριακή ευαισθησία μπορούν να επιλέξουν δραστηριότητες χωρίς έντονο ήχο ή κίνηση.

Η διαφοροποίηση δεν πρέπει να παγιώνει τους μαθητές σε έναν συγκεκριμένο ρόλο. Όπου είναι δυνατόν, παρέχεται δυνατότητα επιλογής και εναλλαγής, ώστε όλοι να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες.

3. Μαθητές που ολοκληρώνουν νωρίτερα

Για τους μαθητές ή τις ομάδες που ολοκληρώνουν γρηγορότερα, προβλέπονται δραστηριότητες επέκτασης οι οποίες εμβαθύνουν στο ίδιο ιστορικό ερώτημα, χωρίς να λειτουργούν ως τιμωρητική «επιπλέον εργασία».

Ενδεικτικά μπορούν να αξιοποιηθούν:

- **Δημιουργική γραφή:** «Υποδύσου έναν φανταστικό μηχανικό της βρετανικής διοίκησης και γράψε μια σύντομη επιστολή στην οποία εξηγείς γιατί θεωρείς αναγκαία την κατασκευή μιας γέφυρας. Σημείωσε ποια στοιχεία στηρίζονται στις πηγές και ποια αποτελούν δημιουργική συμπλήρωση».
- **Συγκριτική ψηφιακή έρευνα:** «Εντόπισε ένα ακόμη ενετικό κάστρο στην Κέρκυρα, στη Ζάκυνθο ή σε άλλη περιοχή και σύγκρινέ το με το Κάστρο του Αγίου Γεωργίου ως προς τη θέση και τη μορφή του».

- **Βελτίωση μουσειακής λεξάντας:** «Έλεγξε εάν η λεζάντα της ομάδας διακρίνει το τεκμηριωμένο στοιχείο από την υπόθεση».
- **Δημιουργία ερωτήματος επισκέπτη:** «Γράψε δύο ερωτήσεις που θα μπορούσε να θέσει ένας επισκέπτης του Μουσείου της Τάξης».

Στο αρχικό παράδειγμα αντικαταστάθηκε η Μεθώνη, επειδή δεν ανήκει στα Επτάνησα, καθώς και η αναφορά στον Charles Napier ως «Άγγλο μηχανικό», η οποία ήταν ιστορικά επισφαλής.

4. Παιδαγωγική και συναισθηματική ασφάλεια

Τα παιχνίδια ρόλων που περιλαμβάνουν προνόμια, αποκλεισμό ή άνιση πρόσβαση μπορεί να επηρεάσουν μαθητές που έχουν βιώσει περιθωριοποίηση ή εκφοβισμό. Για τον λόγο αυτό:

- οι ρόλοι κατανέμονται τυχαία ή εναλλάσσονται,
- δεν χρησιμοποιούνται πραγματικά ονόματα μαθητών σε καταλόγους προνομίων,
- κανένας μαθητής δεν αποκλείεται πραγματικά από έναν ασφαλή χώρο,
- κάθε μαθητής μπορεί να αποχωρήσει από τον ρόλο,
- πραγματοποιείται υποχρεωτική διαδικασία αποφόρτισης,
- η συμβολική δραστηριότητα ακολουθείται από συζήτηση για τα όριά της.

Εάν η δυναμική της τάξης δεν επιτρέπει ασφαλή προσωπική συμμετοχή, χρησιμοποιούνται φανταστικά πρόσωπα, κάρτες, πόνια ή κούκλες.

Γ. Πρακτικές και Οργανωτικές Προκλήσεις

1. Περιορισμένος διδακτικός χρόνος

Η συνολική διάρκεια των δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα της κατασκευής του «Μουσείου της Τάξης», μπορεί να υπερβεί τον αρχικό προγραμματισμό. Για την καλύτερη διαχείριση του χρόνου:

- κάθε δραστηριότητα χωρίζεται σε σαφή και χρονικά οριοθετημένα στάδια,

- χρησιμοποιούνται ορατοί χρονικοί δείκτες,
- τα υλικά προετοιμάζονται πριν από το μάθημα,
- οι ομάδες αποθηκεύουν οργανωμένα το ημιτελές έργο τους,
- μέρος της κατασκευής μπορεί να ενταχθεί στο μάθημα των Εικαστικών,
- επιλέγεται δισδιάστατο κολλάζ αντί τρισδιάστατης μακέτας όταν ο χρόνος είναι περιορισμένος,
- η επιτόπια επίσκεψη και ο ψηφιακός εμπλουτισμός παραμένουν προαιρετικά.

Η ομαδική κατασκευή δεν ανατίθεται ως υποχρεωτική εργασία για το σπίτι, επειδή αυτό θα δημιουργούσε ανισότητες ως προς τη βοήθεια των γονέων, τον διαθέσιμο χώρο, τα υλικά και την πρόσβαση στην τεχνολογία. Μόνο προαιρετικές και ατομικά προσβάσιμες προπαρασκευαστικές δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιούνται εκτός σχολείου.

2. Έλλειψη υλικών και χώρου αποθήκευσης

Η έλλειψη εξειδικευμένων υλικών αντιμετωπίζεται με τη χρήση καθαρών και ασφαλών ανακυκλώσιμων αντικειμένων, όπως χαρτόκουτα, χαρτί και υλικά συσκευασίας. Διευκρινίζεται ότι το ζητούμενο είναι η ιστορική ακρίβεια και η νοηματική οργάνωση και όχι η αισθητική τελειότητα.

Παράλληλα, προβλέπεται ασφαλής χώρος αποθήκευσης των ημιτελών κατασκευών, με:

- ξεχωριστό κουτί ή βάση για κάθε ομάδα,
- ετικέτες αναγνώρισης,
- φάκελο για τις πηγές και τα σχέδια,
- προστασία των κατασκευών από μετακινήσεις ή φθορές.

3. Τεχνικές αστοχίες

Η χρήση του διαδικτύου, του Google Earth, του ψηφιακού παιχνιδιού και των κωδικών QR δημιουργεί την πιθανότητα τεχνικών προβλημάτων. Για κάθε ψηφιακή δραστηριότητα προβλέπεται αναλογική εναλλακτική:

- εκτυπωμένοι χάρτες αντί ψηφιακής χαρτογράφησης,
- φωτογραφίες αντί βίντεο,

- κάρτες αντιστοίχισης αντί ψηφιακού παιχνιδιού,
- γραπτές ή έντυπες λεζάντες αντί κωδικών QR,
- προφορική παρουσίαση αντί ηχογράφησης.

Το βασικό υλικό ελέγχεται πριν από το μάθημα και, όπου είναι δυνατόν, αποθηκεύεται για χρήση χωρίς σύνδεση στο διαδίκτυο.

4. Αυξημένη κινητικότητα και θόρυβος

Οι συνεργατικές και κατασκευαστικές δραστηριότητες αυξάνουν την κίνηση και τον διάλογο στην τάξη. Για τη διατήρηση ενός λειτουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος:

- οριοθετούνται συγκεκριμένες ζώνες εργασίας,
- καθορίζεται η θέση των υλικών,
- χρησιμοποιούνται μη λεκτικά σήματα για τη διακοπή και την επαναφορά της προσοχής,
- ορίζεται υπεύθυνος υλικών ανά ομάδα,
- προβλέπονται σύντομα διαστήματα τακτοποίησης,
- διαφοροποιείται η ένταση των ηχητικών δραστηριοτήτων.

Στόχος δεν είναι η απόλυτη ησυχία, αλλά η διατήρηση ενός επιπέδου δραστηριότητας που επιτρέπει τη συνεργασία χωρίς να δημιουργεί συνθήκες αποδιοργάνωσης ή αισθητηριακής επιβάρυνσης.

5. Δυνατότητα πλήρους εφαρμογής

Το σενάριο αντιμετωπίζεται ως αρθρωτό και προσαρμόσιμο πλαίσιο και όχι ως άκαμπτη ακολουθία που πρέπει να εφαρμοστεί υποχρεωτικά στο σύνολό της. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει:

- την έκταση των ιστορικών πληροφοριών,
- τον αριθμό των πηγών,
- τη μορφή της τελικής κατασκευής,
- τη διάρκεια του διαλόγου,
- το επίπεδο ψηφιακού εμπλουτισμού,

- την πραγματοποίηση της επιτόπιας επίσκεψης.

Οι προσαρμογές δεν πρέπει να καταργούν τον βασικό παιδαγωγικό πυρήνα του σεναρίου: τη διάκριση μύθου και ιστορίας, τη διερεύνηση τεκμηρίων, τη σύγκριση των δύο ιστορικών περιόδων, την πολυπρισματική προσέγγιση και τη σύνθεση της γνώσης.

Συνολικά, οι παραπάνω προκλήσεις δεν αναιρούν την εφαρμοσιμότητα του σεναρίου. Αναδεικνύουν την ανάγκη προετοιμασίας, ευελιξίας και συνεχούς αναστοχασμού. Η επιτυχία της εφαρμογής δεν κρίνεται από την πιστή εκτέλεση κάθε προτεινόμενης δραστηριότητας, αλλά από τον βαθμό στον οποίο οι προσαρμογές ανταποκρίνονται στις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης και διατηρούν τους βασικούς στόχους της ιστορικής μάθησης.

5.9. Εκτιμώμενη Διάρκεια και Πλαίσιο Εφαρμογής

Το εκπαιδευτικό σενά οργανώνεται σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις: τον ιδρυτικό μύθο, την Ενετοκρατία, τη Βρετανική Προστασία και την τελική συνθετική εργασία. Η πλήρης εφαρμογή του εκτιμάται ότι απαιτεί έως δεκατέσσερις διδακτικές ώρες, σύμφωνα με την ακόλουθη κατανομή:

Φάση	Θεματική ενότητα	Ενδεικτική διάρκεια
1η	Μύθος, μνήμη και ταυτότητα	2 διδακτικές ώρες
2η	Ενετοκρατία	4 διδακτικές ώρες
3η	Βρετανική Προστασία	4 διδακτικές ώρες
4η	«Το Μουσείο της Τάξης»	4 διδακτικές ώρες
Σύνολο		14 διδακτικές ώρες

Η χρονική αυτή πρόβλεψη επιτρέπει τη συστηματική μελέτη των πηγών, τη συνεργατική εργασία, τη διατύπωση και αναθεώρηση των ιστορικών ερμηνειών και τον αναστοχασμό

μετά τις βιωματικές δραστηριότητες. Συνδέεται με την αρχή της «Βραδείας Παιδαγωγικής» (*Slow Pedagogy*), η οποία δεν σημαίνει απλώς αργό ρυθμό, αλλά διάθεση ποιοτικού χρόνου για εμβάθυνση, αναστοχασμό και ουσιαστική σύνδεση με το αντικείμενο.²⁴⁶

Ανάλογα με τον αριθμό των πηγών, τη μορφή της τελικής εργασίας και τον χρόνο που απαιτεί η μαθητική ομάδα, η βασική εφαρμογή μπορεί να περιοριστεί σε δέκα έως δώδεκα διδακτικές ώρες. Η προαιρετική επιτόπια επίσκεψη, η ανοικτή παρουσίαση στην κοινότητα και η δημιουργία ψηφιακού μουσείου δεν περιλαμβάνονται στον παραπάνω χρόνο και προϋποθέτουν πρόσθετο προγραμματισμό.

Ένταξη στο Σχολικό Πρόγραμμα

Η εφαρμογή μπορεί να κατανεμηθεί σε μη συνεχόμενες διδακτικές ώρες και να αναπτυχθεί σε διάστημα μερικών εβδομάδων. Η διαθεματική οργάνωση επιτρέπει τη σύνδεση επιμέρους δραστηριοτήτων με:

- το μάθημα της Ιστορίας, για τη διερεύνηση των ιστορικών περιόδων και των πηγών,
- τη Γλώσσα, για την αφήγηση, την επιχειρηματολογία και τη συγγραφή των μουσειακών κειμένων,
- τη Γεωγραφία, για τη χαρτογράφηση και τη μελέτη της σχέσης χώρου και ιστορίας,
- τα Εικαστικά, για τη δημιουργία των αφισών, των διοραμάτων και των μακετών,
- τις διαθέσιμες σχολικές δράσεις διαθεματικής ή εργαστηριακής μάθησης.

Η ολοκλήρωση των ομαδικών κατασκευών πραγματοποιείται εντός του σχολικού χρόνου. Δεν ανατίθεται ως υποχρεωτική εργασία στο σπίτι, επειδή οι μαθητές δεν διαθέτουν όλοι την ίδια πρόσβαση σε υλικά, τεχνολογία, χώρο και οικογενειακή υποστήριξη.

Προσαρμοσμένη Εκδοχή Δέκα έως Δώδεκα Ωρών

Σε περίπτωση περιορισμένου χρόνου, το σενάριο μπορεί να προσαρμοστεί ως εξής:

²⁴⁶ Η «Βραδεία Παιδαγωγική» (*Slow Pedagogy*) αποτελεί απάντηση στην εντατικοποίηση των σχολικών προγραμμάτων. Δεν υπονοεί την αργή μάθηση, αλλά τον ποιοτικό χρόνο που απαιτείται για την εμβάθυνση, τον αναστοχασμό και τη βιωματική σύνδεση με το αντικείμενο, αντί της επιφανειακής κάλυψης της ύλης

- η πρώτη φάση περιορίζεται στη βασική αφήγηση, στη διάκριση μύθου και ιστορίας και στη χαρτογράφηση,
- στη δεύτερη φάση επιλέγεται ένα κάστρο και μία σύντομη συμβολική προσομοίωση,
- στην τρίτη φάση εξετάζονται η Γέφυρα De Bosset και ένα περιορισμένο σύνολο πηγών για τους Ριζοσπάστες,
- η τέταρτη φάση ολοκληρώνεται με ομαδικές αφίσες ή απλά διοράματα αντί για σύνθετες μακέτες,
- η ψηφιακή διάχυση και η επιτόπια επίσκεψη παραμένουν προαιρετικές.

Η προσαρμογή μειώνει την έκταση του υλικού και όχι τους βασικούς άξονες της ιστορικής σκέψης. Διατηρούνται η διερεύνηση τεκμηρίων, η σύγκριση των περιόδων, η πολυπρισματικότητα και η τεκμηριωμένη σύνθεση.

Σύντομη Εκδοχή Έξι έως Οκτώ Ωρών

Όταν το διαθέσιμο χρονικό πλαίσιο είναι ιδιαίτερα περιορισμένο, μπορεί να εφαρμοστεί μια σύντομη εκδοχή έξι έως οκτώ διδακτικών ωρών:

Φάση	Βασικό περιεχόμενο	Διάρκεια
1η	Σύντομη αφήγηση, διάκριση μύθου–ιστορίας και χαρτογράφηση	1 ώρα
2η	Οπτική ανάλυση ενός κάστρου και διερεύνηση κοινωνικής οργάνωσης	2 ώρες
3η	Σύγκριση κάστρου–γέφυρας και σύντομος διάλογος για τους Ριζοσπάστες	2 ώρες
4η	Συνθετική αφίσα ή εννοιολογικός χάρτης και παρουσίαση	1–3 ώρες
Σύνολο		6–8 ώρες

Η σύντομη εκδοχή διατηρεί τους πυρηνικούς μαθησιακούς στόχους, αλλά δεν θεωρείται απολύτως ισοδύναμη με την πλήρη εφαρμογή ως προς το εύρος των πηγών, τον χρόνο

αναστοχασμού και το βάθος της μαθητικής παραγωγής. Η επιλογή της χρειάζεται να δηλώνεται σαφώς κατά την παρουσίαση και την αποτίμηση της παρέμβασης.

Στρατηγικές Εξοικονόμησης Διδακτικού Χρόνου

1. Προαιρετική Αξιοποίηση της Αντεστραμμένης Μάθησης

Η Αντεστραμμένη Μάθηση (*Flipped Learning*) μπορεί να αξιοποιηθεί προαιρετικά για την πρώτη επαφή με το εικονογραφημένο παραμύθι. Σε αυτή την περίπτωση, μέρος του αφηγηματικού υλικού παρέχεται πριν από το μάθημα, ώστε ο χρόνος της τάξης να αξιοποιηθεί για τη διάκριση μύθου και ιστορίας, τη συζήτηση και τη χαρτογράφηση.²⁴⁷

Η προπαρασκευαστική δραστηριότητα δεν πρέπει να αποτελεί υποχρεωτική προϋπόθεση συμμετοχής στο μάθημα. Προβλέπεται χρόνος ανάγνωσης ή ακρόασης και στο σχολείο για όλους μαθητές:

- δεν έχουν πρόσβαση σε κατάλληλη συσκευή ή σύνδεση,
- χρειάζονται γλωσσική ή αναγνωστική υποστήριξη,
- δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα στο σπίτι.

Με τον τρόπο αυτό, η Αντεστραμμένη Μάθηση χρησιμοποιείται ως δυνατότητα ευελιξίας και όχι ως διαδικασία μεταφοράς της ευθύνης διδασκαλίας στην οικογένεια.

2. Αξιοποίηση της Μεθόδου Jigsaw

Για την παράλληλη επεξεργασία πτυχών της Ενετοκρατίας και της Βρετανικής Προστασίας μπορεί να αξιοποιηθεί η μέθοδος Jigsaw.²⁴⁸ Η εφαρμογή της οργανώνεται σε τρία στάδια:

²⁴⁷ Η «Αντεστραμμένη Μάθηση» (*Flipped Learning*) ορίζεται από το Flipped Learning Network (2014) ως η παιδαγωγική προσέγγιση κατά την οποία η άμεση διδασκαλία μετατοπίζεται από τον ομαδικό χώρο μάθησης (σχολική αίθουσα) στον ατομικό χώρο. Μέσω αυτής της διαδικασίας, ο ομαδικός χώρος μετασχηματίζεται σε ένα δυναμικό και διαδραστικό περιβάλλον μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές καθώς αυτοί εφαρμόζουν τις έννοιες και εμπλέκονται δημιουργικά με το γνωστικό αντικείμενο. Η μεθοδολογία εδράζεται στους τέσσερις θεμελιώδεις πυλώνες του F.L.I.P.: Ευέλικτο Περιβάλλον (*Flexible Environment*), Μαθησιακή Κουλτούρα (*Learning Culture*), Στοχευμένο Περιεχόμενο (*Intentional Content*) και Επαγγελματίας Εκπαιδευτικός (*Professional Educator*). Βλ. 'Definition of Flipped Learning', *Flipped Learning Network Hub*, χ.χ., ημερομηνία πρόσβασης 14 Δεκέμβριος 2025, <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>.

²⁴⁸ Η τεχνική της *The Jigsaw Classroom* αποτελεί μια ερευνητικά τεκμηριωμένη μέθοδο συνεργατικής μάθησης, η οποία επινοήθηκε και αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 από τον Elliot Aronson

1. **Αρχικές μεικτές ομάδες:** Δημιουργούνται ομάδες στις οποίες θα επιστρέψουν οι μαθητές για την τελική σύνθεση.
2. **Ομάδες ειδικών:** Κάθε μαθητής μετακινείται σε ομάδα που μελετά ένα συγκεκριμένο θέμα, όπως τα κάστρα, το *Libro d'Oro*, τη Γέφυρα De Bosset ή τους Ριζοσπάστες.
3. **Επιστροφή στις αρχικές ομάδες:** Οι μαθητές διδάσκουν στους συμμαθητές τους όσα διερεύνησαν και συνεργάζονται για τη συγκριτική σύνθεση.

Με αυτή τη διάρθρωση, όλοι οι μαθητές έρχονται τελικά σε επαφή και με τις δύο ιστορικές περιόδους. Αποφεύγεται η αρχική πρόταση να χωριστεί η τάξη σε δύο σταθερές ομάδες που θα μελετούσαν αποκλειστικά μία περίοδο, επειδή αυτό θα δημιουργούσε άνιση πρόσβαση στο ιστορικό περιεχόμενο και δεν θα ανταποκρινόταν πλήρως στη δομή της μεθόδου Jigsaw.

Η αλληλοδιδασκαλία μπορεί να περιλαμβάνει:

- σύντομη παρουσίαση πηγής,
- οπτική σύγκριση,
- ερώτημα προς την ομάδα,
- συμπλήρωση κοινού πίνακα,
- ελεγχόμενη συμβολική δραστηριότητα.

Η άλλη ομάδα δεν καλείται να βιώσει αιφνιδιασμό ή πραγματικό αποκλεισμό. Κάθε προσομοίωση προαναγγέλλεται, πραγματοποιείται με κανόνες ασφάλειας και ακολουθείται από αναστοχασμό.

3. Λειτουργική Ισοδυναμία των Τελικών Δραστηριοτήτων

Κατά την τέταρτη φάση μπορεί να επιλεγεί ένα τελικό προϊόν που απαιτεί λιγότερο κατασκευαστικό χρόνο, όπως:

- συνθετικός εννοιολογικός χάρτης,

και τους φοιτητές του στο Πανεπιστήμιο του Τέξας και το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η μέθοδος αυτή συμβάλλει στη μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, προάγει την αποδοτικότερη μάθηση, βελτιώνει τα κίνητρα συμμετοχής και αυξάνει την ικανοποίηση από τη μαθησιακή διαδικασία. Εφαρμόζεται με επιτυχία στη διεθνή εκπαιδευτική πρακτική από το 1971. Βλ. 'The Jigsaw Classroom', Jigsaw Classroom, ημερομηνία πρόσβασης 14 Δεκέμβριος 2025, <https://www.jigsaw.org/>.

- δισδιάστατη αφίσα,
- χρονογραμμή με τεκμήρια,
- έντυπο μουσειακό δελτίο,
- σύντομη ψηφιακή παρουσίαση.

Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να θεωρηθούν λειτουργικά ισοδύναμες με μια τρισδιάστατη μακέτα, εφόσον απαιτούν από τους μαθητές το ίδιο επίπεδο ιστορικής σύνθεσης, τεκμηρίωσης, αιτιολόγησης και παρουσίασης. Η αρχή αυτή συνδέεται με τα πολλαπλά μέσα δράσης και έκφρασης του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση.²⁴⁹

Η λειτουργική ισοδυναμία δεν σημαίνει ότι όλα τα προϊόντα είναι ταυτόσημα ή ότι απαιτούν ακριβώς τον ίδιο χρόνο. Σημαίνει ότι αξιολογούνται με βάση τους ίδιους βασικούς μαθησιακούς στόχους και όχι με βάση την τεχνική πολυπλοκότητα ή την αισθητική τους αρτιότητα.

Συνολικά, η διάρκεια του σεναρίου παραμένει ευέλικτη, αλλά η χρονική συμπίκνωση έχει όρια. Η ποιότητα της ιστορικής μάθησης εξαρτάται όχι μόνο από τον σχεδιασμό, αλλά και από τον επαρκή χρόνο που διαθέτουν οι μαθητές για να εξετάσουν πηγές, να συζητήσουν, να αναθεωρήσουν και να τεκμηριώσουν τις ερμηνείες τους. Επομένως, κάθε προσαρμογή χρειάζεται να διατηρεί τον βασικό πυρήνα του σεναρίου και να δηλώνει με σαφήνεια ποιες δραστηριότητες περιορίστηκαν ή παραλείφθηκαν.

5.10. Συνοπτική Θεώρηση της Πρότασης

Το παρόν κεφάλαιο παρουσίασε τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού σεναρίου για τη διδακτική αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας στην Ε' τάξη του Δημοτικού. Η πρόταση

²⁴⁹ Η αρχή της "Λειτουργικής Ισοδυναμίας Δραστηριοτήτων" που υιοθετείται στον παρόντα σχεδιασμό εδράζεται επιστημονικά στο πλαίσιο του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL) και συγκεκριμένα στην αρχή των "Πολλαπλών Μέσων Έκφρασης" (Multiple Means of Action and Expression). Σύμφωνα με το πρότυπο αυτό (CAST, 2018), η μαθησιακή αξία δεν εντοπίζεται στο τεχνικό μέσο κατασκευής (π.χ. τρισδιάστατη μακέτα έναντι δισδιάστατης αφίσας), αλλά στη γνωστική διεργασία που απαιτείται για την παραγωγή του. Εφόσον και οι δύο δραστηριότητες απαιτούν από τον μαθητή να συνθέσει ιστορικά δεδομένα, να αιτιολογήσει επιλογές και να τεκμηριώσει την ιστορική αλλαγή, θεωρούνται παιδαγωγικά ισοδύναμες ως προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, επιτρέποντας την ευέλικτη προσαρμογή του σεναρίου στους χρονικούς περιορισμούς της σχολικής πραγματικότητας.

οργανώθηκε γύρω από την ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά της Κεφαλονιάς και επιδίωξε να μετασχηματίσει το τοπικό περιβάλλον σε πεδίο ιστορικής παρατήρησης, διερεύνησης και ερμηνείας.

Ο σχεδιασμός συνέδεσε τις αρχές του Εποικοδομισμού, της Κριτικής Παιδαγωγικής του Τόπου, της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης και της Δημόσιας Ιστορίας. Παράλληλα, αξιοποίησε επιλεκτικά στοιχεία της Μικροϊστορίας και της Ιστορίας της Καθημερινότητας, προκειμένου να αναδειχθούν όχι μόνο τα πολιτικά γεγονότα και τα μνημεία, αλλά και οι κοινωνικές σχέσεις, οι εμπειρίες και οι διαφορετικές οπτικές των ανθρώπων του παρελθόντος.

Η μαθησιακή πορεία οργανώθηκε σε τέσσερις αλληλοσυμπληρούμενες φάσεις. Στην πρώτη φάση, ο ιδρυτικός μύθος του Κέφαλου αξιοποιήθηκε ως αφετηρία για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στον μύθο, στη συλλογική μνήμη και στην τοπική ταυτότητα. Στη δεύτερη φάση, τα κάστρα της Ενετοκρατίας προσεγγίστηκαν ως υλικά τεκμήρια για τη μελέτη της άμυνας, της κοινωνικής οργάνωσης και της εξουσίας. Στην τρίτη φάση, τα έργα της Βρετανικής Προστασίας και το Ριζοσπαστικό κίνημα αποτέλεσαν τη βάση για τη διερεύνηση της ιστορικής αλλαγής, της πολιτικής αντιπαράθεσης και της πολυπρισματικότητας. Στην τέταρτη φάση, οι μαθητές συνέθεσαν και παρουσίασαν τις γνώσεις τους μέσα από τη δημιουργία του «Μουσείου της Τάξης».

Οι δραστηριότητες του σεναρίου οργανώθηκαν με στόχο την καλλιέργεια βασικών διαστάσεων της ιστορικής σκέψης: την αξιοποίηση πηγών, την ιστορική οπτική, την αιτιότητα, την ιστορική σημαντικότητα, τη συνέχεια και την αλλαγή και την εξέταση διαφορετικών ερμηνειών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διάκριση ανάμεσα στο ιστορικό τεκμήριο, στη διδακτική αναπαράσταση και στη δημιουργική μαθητική παραγωγή, καθώς και στην ανάγκη τεκμηρίωσης των ιστορικών ισχυρισμών.

Το σενά δεν προτείνεται ως άκαμπτο ή πλήρως τυποποιημένο πρότυπο. Διαμορφώθηκε ως αρθρωτό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί στον διαθέσιμο χρόνο, στις υλικοτεχνικές δυνατότητες και στις ανάγκες της μαθητικής ομάδας. Οι ψηφιακές δραστηριότητες, η επιτόπια επίσκεψη και η δημόσια διάχυση λειτουργούν ως δυνατότητες εμπλουτισμού και όχι ως αναγκαίες προϋποθέσεις εφαρμογής. Αντίστοιχα, η τρισδιάστατη κατασκευή μπορεί να αντικατασταθεί από λειτουργικά ισοδύναμες μορφές σύνθεσης, εφόσον διατηρούνται οι βασικοί στόχοι ιστορικής διερεύνησης και τεκμηρίωσης.

Παρότι το περιεχόμενο εστιάζει στην Κεφαλονιά, η μεθοδολογική ακολουθία —τοπική αφήγηση ως αφορμή, διερεύνηση πηγών και μνημείων, συγκριτική προσέγγιση ιστορικών περιόδων και δημόσια παρουσίαση της γνώσης— μπορεί να προσαρμοστεί σε άλλα τοπικά περιβάλλοντα. Η δυνατότητα αυτή αφορά τη μεταφορά της μεθοδολογίας και όχι την αυτούσια αναπαραγωγή του περιεχομένου ή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης εφαρμογής.

Συνολικά, η διδακτική πρόταση αντιμετωπίζει την Τοπική Ιστορία όχι ως συμπληρωματική καταγραφή τοπικών πληροφοριών, ηθών ή εθίμων, αλλά ως πεδίο σύνδεσης του σχολείου με το ιστορικό τοπίο, την πολιτιστική κληρονομιά και την κοινότητα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές καλούνται να μετακινηθούν από την πρόσληψη έτοιμων αφηγήσεων προς τη διατύπωση ερωτημάτων, την εξέταση τεκμηρίων και τη συγκρότηση ιστορικών ερμηνειών.

Στο επόμενο κεφάλαιο, το **Κεφάλαιο 6**, παρουσιάζονται η εφαρμογή του σεναρίου, η ποσοτική και ποιοτική αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί της παρέμβασης και οι προοπτικές περαιτέρω αξιοποίησης και έρευνας.

6. Αποτίμηση της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης, Τελικά Συμπεράσματα και Προοπτικές

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει την αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής του εκπαιδευτικού σεναρίου «Από τον Μύθο στην Ιστορία». Το σενάριο σχεδιάστηκε με στόχο τη διδακτική αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης επέτρεψε την εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στις προτεινόμενες διερευνητικές, βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Λόγω του πιλοτικού χαρακτήρα της μελέτης, του περιορισμένου δείγματος και της απουσίας ομάδας ελέγχου, η αποτίμηση δεν αποσκοπεί στην απόδειξη μιας άμεσης αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στην παρέμβαση και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιδιώκει να εντοπίσει μεταβολές, ενδείξεις και παιδαγωγικές τάσεις που αναδείχθηκαν κατά την εφαρμογή.

Η ανάγκη για μια διερευνητική προσέγγιση της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε ένα περιβάλλον όπου οι πόλεις και τα μνημεία τους κινδυνεύουν να αντιμετωπίζονται κυρίως ως αντικείμενα κατανάλωσης και θεάματος στο πλαίσιο της τουριστικής οικονομίας, όπως επισημαίνει ο Guy Burgel.²⁵⁰ Απέναντι σε αυτή την τάση, η εκπαιδευτική παρέμβαση επιδίωξε να βοηθήσει τους μαθητές να προσεγγίσουν τα μνημεία όχι μόνο ως οπτικά αξιοθέατα ή γνώριμα στοιχεία του τοπίου, αλλά ως υλικά τεκμήρια που μπορούν να γεννήσουν ιστορικά ερωτήματα και να προσφέρουν πληροφορίες για τις κοινωνικές σχέσεις, τις ανάγκες και τις μορφές εξουσίας του παρελθόντος.

Η παρέμβαση οργανώθηκε σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις: τον ιδρυτικό μύθο και τη σχέση του με τη συλλογική μνήμη, την Ενετοκρατία, τη Βρετανική Προστασία και την τελική σύνθεση μέσω του «Μουσείου της Τάξης». Ο σχεδιασμός στηρίχθηκε στις αρχές της Τοπικής και της Δημόσιας Ιστορίας, της Κριτικής Παιδαγωγικής του Τόπου και της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας. Βασική επιδίωξη αποτέλεσε η μετατόπιση από τη μετάδοση έτοιμων ιστορικών πληροφοριών προς την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διερεύνηση, στην ερμηνεία και στην τεκμηριωμένη παρουσίαση του παρελθόντος.

²⁵⁰ Guy Burgel, *Η σύγχρονη ευρωπαϊκή πόλη*, μετάφρ. Μαρία Παπαηλιάδη (Πλέθρον, 2007), 119,125.

Η αποτίμηση βασίστηκε στον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Ειδικότερα, αξιοποιήθηκαν:

- τα δοκίμια προ- και μετα-αξιολόγησης,
- τα φύλλα εργασίας,
- οι παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων,
- τα φύλλα αυτοαξιολόγησης των μαθητών,
- οι ομαδικές συζητήσεις και παρουσιάσεις,
- τα τελικά μαθητικά έργα,
- το ημερολόγιο αναστοχασμού της εκπαιδευτικού.

Η συνδυαστική εξέταση των παραπάνω δεδομένων επιτρέπει την προσέγγιση τόσο των μεταβολών στις ιστορικές γνώσεις και στις δεξιότητες των μαθητών όσο και της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από την οποία διαμορφώθηκαν. Τα ποσοτικά στοιχεία χρησιμοποιούνται περιγραφικά και όχι για τη διατύπωση γενικεύσιμων συμπερασμάτων, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα συμβάλλουν στην ερμηνεία των τρόπων συμμετοχής, των δυσκολιών και των μαθητικών αντιδράσεων.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται:

1. η παιδαγωγική δυναμική της πρότασης,
2. η ποσοτική προσέγγιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων,
3. η ποιοτική αποτίμηση των επιμέρους διδακτικών φάσεων,
4. η συμβολή της Τοπικής και της Δημόσιας Ιστορίας,
5. η σύνδεση των ευρημάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα,
6. οι περιορισμοί της μελέτης,
7. οι δυνατότητες μελλοντικής αξιοποίησης και έρευνας,
8. τα τελικά συμπεράσματα.

Η διάρθρωση αυτή επιδιώκει να παρουσιάσει τα ευρήματα με σαφήνεια και να διαχωρίσει την περιγραφή των δεδομένων από την ερμηνεία και την ευρύτερη παιδαγωγική αποτίμησή τους.

6.1. Η Παιδαγωγική Δυναμική της Πρότασης

Η πιλοτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου ανέδειξε ενδείξεις ότι η αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας μπορεί να δημιουργήσει ένα γόνιμο πλαίσιο για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και την ενίσχυση της ενεργού μαθητικής συμμετοχής. Η παιδαγωγική δυναμική της παρέμβασης δεν αποτιμάται μόνο με βάση την απόκτηση νέων ιστορικών πληροφοριών, αλλά και μέσα από τις μεταβολές που παρατηρήθηκαν στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσέγγιζαν, διερευνούσαν και ερμήνευαν το παρελθόν.

Η ανάλυση επικεντρώνεται σε τέσσερις βασικές διαστάσεις:

1. στη μετάβαση από τη γεγονοτολογική γνώση προς την κατανόηση ιστορικών εννοιών,
2. στην αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας ως πεδίου ανάπτυξης ιστορικής σκέψης,
3. στην προσέγγιση του τοπικού τοπίου και των μνημείων ως ιστορικών τεκμηρίων,
4. στη σταδιακή μετατόπιση του μαθητή από τον ρόλο του αποδέκτη πληροφοριών προς τον ρόλο του ενεργού ερευνητή και ερμηνευτή.

Οι παραπάνω διαστάσεις εξετάζονται με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τις μαθητικές απαντήσεις, τις δραστηριότητες, τα παραγόμενα έργα και τις καταγραφές της εκπαιδευτικού. Επομένως, όροι όπως «βελτίωση», «μετατόπιση» και «ενίσχυση» χρησιμοποιούνται ως περιγραφές των παρατηρούμενων τάσεων στο συγκεκριμένο τμήμα και όχι ως γενικεύσιμες αποδείξεις της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης.

6.1.1. Η Μετάβαση από το Γεγονός στην Έννοια

Ένα από τα βασικά στοιχεία που αναδείχθηκαν κατά την πιλοτική εφαρμογή ήταν η σταδιακή μετατόπιση από την αναγνώριση μεμονωμένων ιστορικών πληροφοριών προς τη χρήση ευρύτερων εννοιών για την ερμηνεία του παρελθόντος. Οι αρχικές απαντήσεις και συζητήσεις έδειξαν ότι αρκετοί μαθητές προσέγγιζαν την Ιστορία κυρίως μέσα από πρόσωπα, ονομασίες, γεγονότα και χρονολογικές αναφορές. Οι πληροφορίες αυτές συχνά εμφανίζονταν αποσπασματικές και δεν συνδέονταν με ευρύτερα ερωτήματα σχετικά με την κοινωνική οργάνωση ή την ιστορική αλλαγή.

Κατά την εξέλιξη των δραστηριοτήτων, οι μαθητές άρχισαν να χρησιμοποιούν έννοιες όπως η εξουσία, η άμυνα, η κοινωνική ιεραρχία, η ανισότητα, η αλλαγή, η συνέχεια και η

ταυτότητα. Η μεταβολή αυτή διαπιστώθηκε στις συζητήσεις, στους εννοιολογικούς χάρτες, στις συγκριτικές καταγραφές και στις προφορικές παρουσιάσεις των ομάδων. Οι μαθητές δεν περιορίζονταν πλέον μόνο στο να κατονομάσουν ένα μνημείο ή να το συνδέσουν με μια ιστορική περίοδο, αλλά επιχειρούσαν να εξηγήσουν τη λειτουργία και τη σημασία του.

Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η συγκριτική μελέτη της Ενετοκρατίας και της Βρετανικής Προστασίας μέσα από τα υλικά τους κατάλοιπα. Η αντιπαραβολή των κάστρων με τις γέφυρες, τους δρόμους και τους φάρους έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να διερευνήσουν διαφορετικές ανάγκες και μορφές οργάνωσης του χώρου. Τα κάστρα συνδέθηκαν με την άμυνα, την επιτήρηση και τη συγκέντρωση διοικητικών λειτουργιών, ενώ τα έργα της βρετανικής περιόδου εξετάστηκαν σε σχέση με τη μετακίνηση, την επικοινωνία, τη ναυσιπλοΐα, τη διοίκηση και την προβολή της πολιτικής παρουσίας.

Η σύγκριση δεν παρουσιάστηκε ως απόλυτη μετάβαση από έναν «κλειστό» σε έναν «ανοικτό» κόσμο. Οι μαθητές καθοδηγήθηκαν να αναγνωρίσουν ότι και οι δύο περίοδοι συνδέονταν με μορφές εξουσίας, έλεγχο του χώρου, οικονομικές δραστηριότητες και κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Η βασική διαφορά εντοπίστηκε στα είδη των μνημείων που επιλέχθηκαν για μελέτη και στις λειτουργίες που αυτά αναδεικνύουν.

Η εννοιολογική κατανόηση φάνηκε επίσης όταν οι μαθητές επιχειρήσαν να εξηγήσουν:

- γιατί ένα κάστρο κατασκευάστηκε σε συγκεκριμένη θέση,
- πώς συνδεόταν η κοινωνική θέση με τα προνόμια,
- γιατί ένα δημόσιο έργο μπορεί να έχει πρακτική και συμβολική λειτουργία,
- πώς είναι δυνατόν να συνυπάρχουν τα έργα υποδομής με την πολιτική δυσαρέσκεια,
- ποια στοιχεία μεταβλήθηκαν και ποια διατηρήθηκαν από τη μία περίοδο στην άλλη.

Οι απαντήσεις δεν είχαν όλες τον ίδιο βαθμό πληρότητας ή τεκμηρίωσης. Ωστόσο, η συχνότερη χρήση αιτιολογικών συνδέσεων και ιστορικών εννοιών υποδηλώνει μια μετατόπιση από την απλή αναγνώριση προς περισσότερο ερμηνευτικές μορφές σκέψης. Η μετατόπιση αυτή δεν θεωρείται ολοκληρωμένη κατάκτηση ούτε αποδίδεται αποκλειστικά στην παρέμβαση· αποτελεί ένδειξη της μαθησιακής πορείας που παρατηρήθηκε στο συγκεκριμένο τμήμα.

Συνολικά, το τοπικό ιστορικό περιβάλλον λειτούργησε ως συγκεκριμένο σημείο αναφοράς για την προσέγγιση αφηρημένων ιστορικών εννοιών. Τα μνημεία δεν χρησιμοποιήθηκαν απλώς για την εικονογράφηση ήδη γνωστών πληροφοριών, αλλά ως αφετηρίες διατύπωσης ερωτημάτων και συγκρότησης ιστορικών ερμηνειών. Με τον τρόπο αυτό, η Ιστορία προσεγγίστηκε σταδιακά όχι ως συσσώρευση πληροφοριών, αλλά ως διαδικασία διερεύνησης των ανθρώπινων εμπειριών και των κοινωνικών μεταβολών.

.

6.1.2. Από την Τοπική Ιστορία στην Ιστορική Σκέψη

Η εφαρμογή του σεναρίου ανέδειξε ότι η Τοπική Ιστορία μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, όταν δεν περιορίζεται στην παρουσίαση πληροφοριών για μνημεία, θρύλους και σημαντικά πρόσωπα. Η παιδαγωγική της αξία ενισχύεται όταν το οικείο περιβάλλον μετατρέπεται σε αντικείμενο διερεύνησης και συνδέεται με ερωτήματα που αφορούν τις αιτίες, τις συνέπειες, τις διαφορετικές οπτικές και τις μεταβολές στον χρόνο.

Κατά την έναρξη της παρέμβασης, αρκετοί μαθητές αντιμετώπιζαν την τοπική ιστορία ως ένα σύνολο διάσπαρτων πληροφοριών για τον τόπο τους. Γνώριζαν ονομασίες μνημείων ή είχαν ακούσει σχετικές οικογενειακές και τοπικές αφηγήσεις, χωρίς πάντοτε να μπορούν να τις εντάξουν σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Η εξοικείωση με ένα μνημείο δεν συνοδευόταν αυτομάτως από κατανόηση της εποχής, της λειτουργίας ή της ιστορικής του σημασίας.

Καθώς εξελίσσονταν οι δραστηριότητες, οι μαθητές άρχισαν να μετασχηματίζουν τις αρχικές πληροφορίες σε ιστορικά ερωτήματα. Δεν περιορίζονταν, για παράδειγμα, στο να αναγνωρίσουν το Κάστρο του Αγίου Γεωργίου ή τη Γέφυρα De Bosset, αλλά διερευνούσαν:

- γιατί κατασκευάστηκαν σε συγκεκριμένη θέση,
- ποιες ανάγκες εξυπηρετούσαν,
- ποιοι αποφάσισαν την κατασκευή τους,
- ποιοι εργάστηκαν ή επιβαρύνθηκαν για την πραγματοποίησή τους,
- ποιοι είχαν πρόσβαση στις λειτουργίες ή στα οφέλη τους,
- πώς συνδέονταν με την άσκηση της εξουσίας,

- πώς μεταβλήθηκε η χρήση και η σημασία τους στον χρόνο.

Η μετατόπιση αυτή δείχνει ότι το τοπικό στοιχείο έπαψε σταδιακά να λειτουργεί μόνο ως περιεχόμενο προς απομνημόνευση και χρησιμοποιήθηκε ως αφετηρία για την καλλιέργεια συγκεκριμένων διαστάσεων της ιστορικής σκέψης.

Ως προς την ιστορική αιτιότητα, οι μαθητές αναζήτησαν περισσότερους από έναν παράγοντες για την ερμηνεία των μνημείων και των πολιτικών εξελίξεων. Η θέση των κάστρων συνδέθηκε με την άμυνα, την επιτήρηση και τη μορφολογία του εδάφους, ενώ η ανάπτυξη του Ριζοσπαστικού κινήματος εξετάστηκε σε σχέση με πολιτικές, οικονομικές και ταυτοτικές παραμέτρους.

Ως προς τη συνέχεια και την αλλαγή, οι μαθητές συνέκριναν τις δύο περιόδους και αναγνώρισαν ότι ορισμένα στοιχεία μεταβλήθηκαν, ενώ άλλα διατηρήθηκαν. Η μορφή των έργων και οι διοικητικές προτεραιότητες διαφοροποιήθηκαν, αλλά η στρατηγική σημασία του νησιού, η παρουσία ξένης κυριαρχίας και η σύνδεση του χώρου με την άσκηση εξουσίας παρέμειναν σημαντικές.

Ως προς την πολυπρισματικότητα, οι μαθητές διερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο έργο ή η ίδια πολιτική περίοδος μπορούσε να αξιολογείται διαφορετικά. Τα έργα της βρετανικής διοίκησης μπορούσαν να θεωρούνται χρήσιμα ως προς τη μετακίνηση και την επικοινωνία, χωρίς αυτό να αναιρεί τα αιτήματα για πολιτικές ελευθερίες και αυτοδιάθεση. Παράλληλα, η εξέταση των *Nobili*, των *Popolari*, των Ριζοσπαστών και των λιγότερο ορατών γυναικείων εμπειριών ανέδειξε ότι οι ιστορικές εξελίξεις δεν βιώνονται με τον ίδιο τρόπο από όλες τις κοινωνικές ομάδες.

Ως προς τη χρήση των πηγών, οι μαθητές ασκήθηκαν στη διάκριση ανάμεσα σε αυτό που μπορούσαν να παρατηρήσουν και σε αυτό που υπέθεταν. Οι εικόνες, οι χάρτες, τα μνημεία και τα γραπτά τεκμήρια δεν αντιμετωπίστηκαν ως φορείς αυτονόητων απαντήσεων, αλλά ως υλικό που χρειάζεται να εξεταστεί, να συγκριθεί και να ενταχθεί στο ιστορικό του πλαίσιο.

Η εγγύτητα των μαθητών με τους τόπους και τα μνημεία ενίσχυσε το ενδιαφέρον και τη διάθεσή τους να συμμετάσχουν, αλλά δεν αρκούσε από μόνη της για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης. Καθοριστικό ρόλο είχε η παιδαγωγική διαμεσολάβηση: οι ερωτήσεις της εκπαιδευτικού, η σύγκριση των πηγών, ο διάλογος και η απαίτηση τεκμηρίωσης μετέτρεψαν το οικείο στοιχείο σε αντικείμενο ιστορικής έρευνας.

Η παρατήρηση αυτή είναι σημαντική, επειδή αποτρέπει την εξιδανίκευση της Τοπικής Ιστορίας. Το γεγονός ότι ένα θέμα αφορά τον τόπο των μαθητών δεν το καθιστά αυτομάτως ενδιαφέρον, κατανοητό ή παιδαγωγικά αποτελεσματικό. Η μαθησιακή του αξία εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται τα ερωτήματα, επιλέγονται οι πηγές και συνδέεται το τοπικό παράδειγμα με ευρύτερες ιστορικές διαδικασίες.

Συνολικά, τα δεδομένα της εφαρμογής παρέχουν ενδείξεις ότι η Τοπική Ιστορία μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης όταν χρησιμοποιείται ως μεθοδολογικό πεδίο διερεύνησης και όχι απλώς ως πρόσθετο τοπικό περιεχόμενο. Στο συγκεκριμένο τμήμα, η προσέγγιση αυτή συνέβαλε στη συχνότερη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, στη συγκριτική εξέταση των περιόδων και στη χρήση τεκμηρίων για την υποστήριξη των μαθητικών ερμηνειών.

6.1.3. Το Τοπίο ως Ιστορική Πηγή

Ένα από τα ουσιαστικότερα στοιχεία που αναδείχθηκαν κατά την εφαρμογή αφορούσε τη μεταβολή του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές προσέγγιζαν το τοπικό περιβάλλον. Στην αρχή της παρέμβασης, τα κάστρα, οι γέφυρες, οι φάροι και τα τοπωνύμια αποτελούσαν για τους περισσότερους γνώριμα σημεία αναφοράς της καθημερινότητάς τους. Η αναγνώρισή τους, ωστόσο, δεν συνοδευόταν πάντοτε από τη δυνατότητα σύνδεσής τους με συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους, κοινωνικές ανάγκες ή μορφές πολιτικής οργάνωσης.

Κατά την εξέλιξη των δραστηριοτήτων, οι μαθητές άρχισαν να αντιμετωπίζουν τα μνημεία και τις μεταξύ τους χωρικές σχέσεις ως υλικό προς ιστορική διερεύνηση. Η μεταβολή αυτή εκφράστηκε μέσα από ερωτήματα για:

- τη θέση στην οποία κατασκευάστηκε ένα μνημείο,
- τα υλικά και τη μορφή του,
- τις ανάγκες που εξυπηρετούσε,
- τους ανθρώπους που το κατασκεύασαν και το χρησιμοποιούσαν,
- τη σχέση του με την άμυνα, τη μετακίνηση, το εμπόριο ή τη διοίκηση,
- τις αλλαγές που υπέστη και τις διαφορετικές χρήσεις που απέκτησε στον χρόνο.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστική υπήρξε η προσέγγιση των κάστρων της Ενετοκρατίας. Οι μαθητές αρχικά επικεντρώνονταν κυρίως στο μέγεθος, στην παλαιότητα και στην

εντυπωσιακή μορφή τους. Μέσα από την παρατήρηση φωτογραφιών, χαρτών και οπτικού υλικού άρχισαν να συνδέουν το υψόμετρο, τα τείχη, τις πύλες και το οπτικό πεδίο με ζητήματα άμυνας, επιτήρησης, διοίκησης και οργάνωσης του χώρου.

Αντίστοιχα, η Γέφυρα De Bosset και ο Φάρος των Αγίων Θεοδώρων δεν αντιμετωπίστηκαν μόνο ως αναγνωρίσιμα τοπόσημα.. Οι μαθητές διερεύννησαν τη σχέση τους με τη μετακίνηση, την επικοινωνία, τη ναυσίπλοια και την παρουσία της βρετανικής διοίκησης. Η εξέταση του οβελίσκου έδωσε επίσης την ευκαιρία να συζητηθεί ο τρόπος με τον οποίο ένα δημόσιο έργο μπορεί να διαθέτει πρακτική λειτουργία και συγχρόνως να μεταδίδει πολιτικά ή συμβολικά μηνύματα.

Η προσέγγιση του τοπίου ως ιστορικής πηγής δεν σημαίνει ότι τα μνημεία παρέχουν από μόνα τους έτοιμες ή μονοσήμαντες απαντήσεις. Η μορφή και η θέση τους επιτρέπουν τη διατύπωση υποθέσεων, οι οποίες χρειάζεται να ελέγχονται μέσα από τη σύγκριση με χάρτες, γραπτές πηγές, ιστορικές εικόνες και πληροφορίες για το αντίστοιχο πλαίσιο. Ένα ψηλό τείχος, για παράδειγμα, μπορεί να υποδηλώνει αμυντική λειτουργία, δεν αρκεί όμως από μόνο του για να τεκμηριώσει ποιοι είχαν πρόσβαση στον χώρο ή πώς οργανωνόταν η καθημερινή ζωή στο εσωτερικό του.

Παράλληλα, οι μαθητές οδηγήθηκαν στην κατανόηση ότι το σημερινό τοπίο δεν αποτελεί αμετάβλητο κατάλοιπο μιας μόνο ιστορικής περιόδου. Τα μνημεία έχουν υποστεί φυσικές φθορές, σεισμούς, επισκευές, αναστηλώσεις και αλλαγές χρήσης. Η σημερινή τους μορφή περιλαμβάνει, επομένως, διαδοχικά ιστορικά στρώματα. Η παρατήρηση αυτή συνέβαλε στην καλλιέργεια της έννοιας της συνέχειας και της αλλαγής, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να εξετάσουν όχι μόνο πότε δημιουργήθηκε ένα μνημείο, αλλά και πώς μεταβλήθηκε και νοηματοδοτήθηκε εκ νέου.

Οι προσωπικές εμπειρίες των μαθητών από επισκέψεις σε τοπικά μνημεία και οι οικογενειακές αφηγήσεις εμπλούτισαν τη συζήτηση και ενίσχυσαν τη σύνδεση με το θέμα. Οι αναφορές αυτές δεν αντιμετωπίστηκαν αυτομάτως ως τεκμηριωμένα ιστορικά δεδομένα. Χρησιμοποιήθηκαν ως αφετηρίες για νέα ερωτήματα, τα οποία μπορούσαν να διερευνηθούν με τη βοήθεια πρόσθετων πηγών.

Με αυτή την έννοια, το τοπίο λειτούργησε ως ένα «ανοικτό ιστορικό αρχείο», όχι επειδή περιέχει έτοιμη μια αντικειμενική αφήγηση του παρελθόντος, αλλά επειδή διατηρεί υλικά ίχνη που μπορούν να παρατηρηθούν, να συσχετιστούν και να ερμηνευθούν. Η μετατροπή

του οικείου χώρου σε ιστορική πηγή προϋπέθεσε συστηματική καθοδήγηση, κατάλληλες ερωτήσεις και σύγκριση διαφορετικών τεκμηρίων.

Συνολικά, η εφαρμογή παρέχει ενδείξεις ότι οι μαθητές άρχισαν να προσεγγίζουν το τοπικό περιβάλλον με περισσότερο ιστορικό τρόπο. Τα μνημεία έπαψαν σταδιακά να αποτελούν μόνο αξιοθέατα ή στοιχεία της καθημερινής γεωγραφίας και μετατράπηκαν σε αφετηρίες διερεύνησης της άμυνας, της κοινωνικής οργάνωσης, της οικονομίας, της διοίκησης και της πολιτικής εξουσίας. Η μεταβολή αυτή αποτελεί σημαντική διάσταση της ανάπτυξης ιστορικού γραμματισμού, χωρίς να σημαίνει ότι η ιστορική ανάγνωση του τοπίου κατακτήθηκε πλήρως ή ομοιόμορφα από όλους τους μαθητές.

.

6.1.4. Από τον Μαθητή-Αποδέκτη στον Μαθητή-Ερευνητή

Μία ακόμη σημαντική διάσταση της εφαρμογής αφορούσε τη σταδιακή μεταβολή του ρόλου των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Κατά την έναρξη της παρέμβασης, αρκετοί μαθητές αντιμετώπιζαν την Ιστορία ως μάθημα που απαιτεί κυρίως την απομνημόνευση πληροφοριών και την αναπαραγωγή προκαθορισμένων «σωστών» απαντήσεων. Η εκπαιδευτικός και το σχολικό υλικό θεωρούνταν οι βασικές πηγές μιας ήδη διαμορφωμένης γνώσης, την οποία οι μαθητές καλούνταν να προσλάβουν.

Κατά την εξέλιξη του σεναρίου, ο ρόλος αυτός άρχισε να μεταβάλλεται. Οι μαθητές κλήθηκαν να:

- διατυπώσουν ερωτήματα για το παρελθόν,
- παρατηρήσουν και να περιγράψουν ιστορικά τεκμήρια,
- διακρίνουν την παρατήρηση από την υπόθεση,
- συγκρίνουν διαφορετικές ιστορικές περιόδους,
- αναζητήσουν στοιχεία συνέχειας και αλλαγής,
- εξετάσουν διαφορετικές οπτικές,
- υποστηρίζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα,

- συνθέσουν και να παρουσιάσουν ιστορικές ερμηνείες.

Η διαδικασία αυτή τους έφερε σε επαφή με πρακτικές που προσομοιάζουν σε βασικές εργασίες του ιστορικού ερευνητή. Οι μαθητές δεν λειτούργησαν, βέβαια, ως αυτόνομοι επαγγελματίες ιστορικοί. Οι πηγές είχαν προεπιλεγεί και η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε μέσα σε οργανωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο, με συστηματική καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό. Παρ' όλα αυτά, η γνώση δεν παρουσιαζόταν αποκλειστικά ως έτοιμο αποτέλεσμα, αλλά και ως διαδικασία διατύπωσης ερωτημάτων, ελέγχου υποθέσεων και τεκμηρίωσης.

Η μεταβολή έγινε εμφανής κυρίως όταν οι μαθητές άρχισαν να ζητούν περισσότερες πληροφορίες ή να αμφισβητούν τις πρώτες τους ερμηνείες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, παρατήρησαν ότι μια εικόνα δεν αρκούσε για την εξαγωγή ασφαλούς συμπεράσματος ή ότι μια ιστορική περίοδος δεν μπορούσε να αξιολογηθεί αποκλειστικά ως «καλή» ή «κακή». Η διατύπωση τέτοιων επιφυλάξεων αποτελεί σημαντική ένδειξη ιστορικής σκέψης, καθώς αναγνωρίζει τα όρια των πηγών και την ανάγκη εξέτασης περισσότερων στοιχείων.

Ιδιαίτερη συμβολή είχε η συνεργατική οργάνωση των δραστηριοτήτων. Κατά την ανάλυση των εικόνων, τη δημιουργία των εννοιολογικών χαρτών και τη συγκριτική εξέταση των περιόδων, οι μαθητές χρειάστηκε να εξηγήσουν τις σκέψεις τους, να ακούσουν εναλλακτικές προτάσεις και να αναθεωρήσουν ορισμένες αρχικές επιλογές. Η γνώση οικοδομήθηκε έτσι μέσα από τη συζήτηση και τη διαπραγμάτευση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάθε άποψη γινόταν αποδεκτή ανεξάρτητα από την τεκμηρίωσή της.

Η δημιουργία του «Μουσείου της Τάξης» ανέδειξε πιο καθαρά τη μετάβαση προς έναν ενεργό μαθητικό ρόλο. Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στην κατασκευή ενός αντικειμένου, αλλά ανέλαβαν να:

- επιλέξουν τι θεωρούσαν ιστορικά σημαντικό,
- οργανώσουν τα εκθέματα,
- συντάξουν επεξηγηματικές λεζάντες,
- αναφέρουν τις πηγές που χρησιμοποίησαν,
- διακρίνουν τα τεκμηριωμένα από τα δημιουργικά στοιχεία,
- παρουσιάσουν και να υπερασπιστούν τις επιλογές τους απέναντι σε κοινό.

Με τον τρόπο αυτό, προσέγγισαν όχι μόνο τον ρόλο του ερευνητή, αλλά και εκείνον του επιμελητή και του διαμεσολαβητή της ιστορικής γνώσης. Η δημόσια ή ενδοσχολική παρουσίαση έδωσε στη μαθητική εργασία συγκεκριμένο αποδέκτη και ενίσχυσε την ευθύνη για την ακρίβεια και τη σαφήνεια του περιεχομένου.

Η ενεργός συμμετοχή δεν εκδηλώθηκε με τον ίδιο τρόπο από όλους τους μαθητές. Ορισμένοι ανταποκρίθηκαν περισσότερο στη συζήτηση και στην επιχειρηματολογία, άλλοι στη χαρτογράφηση, στην παρατήρηση εικόνων, στη συγγραφή λεζαντών ή στη δημιουργία των κατασκευών. Ο πολυτροπικός χαρακτήρας του σεναρίου παρείχε διαφορετικές δυνατότητες συμμετοχής, χωρίς να σημαίνει ότι εξασφάλισε αυτόματα ισότιμη εμπλοκή. Η κατανομή των ρόλων και η υποστήριξη της εκπαιδευτικού παρέμειναν καθοριστικές.

Η εφαρμογή ανέδειξε επίσης ότι η μαθητική αυτενέργεια δεν προϋποθέτει την απόσυρση της εκπαιδευτικής καθοδήγησης. Αντίθετα, οι περισσότερες απαιτητικές δραστηριότητες χρειάστηκαν σαφείς οδηγίες, κατάλληλα επιλεγμένες πηγές, υποστηρικτικές ερωτήσεις και συνεχή ανατροφοδότηση. Η αυτονομία αναπτύχθηκε σταδιακά μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο και όχι μέσω της ανεξέλεγκτης αναζήτησης πληροφοριών.

Συνολικά, τα δεδομένα της εφαρμογής παρέχουν ενδείξεις μιας μετατόπισης από τον μαθητή ως αποδέκτη πληροφοριών προς τον μαθητή ως ενεργό ερευνητή, ερμηνευτή και παρουσιαστή. Η σημαντικότερη παιδαγωγική συνεισφορά της παρέμβασης δεν περιορίστηκε στην απόκτηση νέων γνώσεων για την ιστορία της Κεφαλονιάς. Συνδέθηκε και με την ανάπτυξη μιας διαφορετικής αντίληψης για την ιστορική γνώση: όχι ως ενός στατικού συνόλου απαντήσεων, αλλά ως διαδικασίας ερωτημάτων, τεκμηρίωσης, ερμηνείας και αναθεώρησης.

.

6.2. Ποσοτική Προσέγγιση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων

Η εκπαιδευτική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα της Ε΄ Δημοτικού, το οποίο αποτελούνταν από 22 μαθητές. Για την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αξιοποιήθηκαν δοκίμια προ- και μετα-αξιολόγησης, τα οποία επέτρεψαν την περιγραφική σύγκριση των απαντήσεων πριν και μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου.

Η ποσοτική ανάλυση δεν περιορίστηκε στον έλεγχο της ανάκλησης μεμονωμένων πληροφοριών. Εξετάστηκε επίσης κατά πόσο οι μαθητές μπορούσαν:

- να αναγνωρίζουν και να τοποθετούν ιστορικά μνημεία στο κατάλληλο πλαίσιο,
- να διακρίνουν βασικά χαρακτηριστικά της Ενετοκρατίας και της Βρετανικής Προστασίας,
- να συνδέουν τα μνημεία με κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες,
- να χρησιμοποιούν ιστορικές έννοιες, όπως η εξουσία, η κοινωνική οργάνωση και η αλλαγή,
- να διατυπώνουν απλές ερμηνείες που υπερέβαιναν την αναφορά απομονωμένων γεγονότων.

Για τις ανάγκες της περιγραφικής σύγκρισης, ως επιτυχείς χαρακτηρίστηκαν οι απαντήσεις που ανταποκρίνονταν στα προκαθορισμένα κριτήρια κάθε ερωτήματος. Οι απαντήσεις που περιλάμβαναν μόνο αποσπασματικές ή μη αιτιολογημένες πληροφορίες δεν θεωρήθηκαν ισοδύναμες με εκείνες που συνέδεαν τις πληροφορίες με ιστορικές έννοιες και τεκμήρια.

Τα βασικά αριθμητικά ευρήματα συνοψίζονται ως εξής:

Δείκτης	Προ-αξιολόγηση	Μετα-αξιολόγηση	Περιγραφική μεταβολή
Σαφής διάκριση βασικών χαρακτηριστικών Ενετοκρατίας και Βρετανικής Προστασίας	3/22 μαθητές, 13,6%	18/22 μαθητές, 81,8%	+68,2 ποσοστιαίες μονάδες
Αναγνώριση και ιστορική πλαισίωση τοπικών μνημείων	περίπου 40%	περίπου 95%	περίπου +55 ποσοστιαίες μονάδες
Ολοκλήρωση και παρουσίαση τελικού ομαδικού έργου	Δεν εφαρμόζεται	Όλες οι ομάδες	Πλήρης ολοκλήρωση σε επίπεδο ομάδων

Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν περιγραφικές ενδείξεις μεταβολής στο συγκεκριμένο τμήμα. Δεν χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση

επαγωγικών στατιστικών ελέγχων ούτε επιτρέπουν γενικεύσεις στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό.

Ιστορικές Διακρίσεις και Εννοιολογικές Συνδέσεις

Κατά την προ-αξιολόγηση, τρεις από τους 22 μαθητές, δηλαδή ποσοστό 13,6%, μπορούσαν να διακρίνουν με σαφήνεια βασικές διαφορές ανάμεσα στην Ενετοκρατία και στη Βρετανική Προστασία, πέρα από την απλή αναφορά των αντίστοιχων κυρίαρχων δυνάμεων. Οι υπόλοιπες απαντήσεις ήταν είτε αποσπασματικές είτε περιορίζονταν στην ονομασία της περιόδου και της δύναμης που ασκούσε την κυριαρχία.

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, 18 από τους 22 μαθητές, δηλαδή ποσοστό 81,8%, μπορούσαν να αναφερθούν σε ζητήματα κοινωνικής οργάνωσης, υλικού πολιτισμού, άμυνας, έργων υποδομής ή πολιτικής εξουσίας κατά τη σύγκριση των δύο περιόδων.

Η διαφορά ανάμεσα στις δύο μετρήσεις ανέρχεται σε 68,2 ποσοστιαίες μονάδες. Η μεταβολή αυτή αποτελεί ένδειξη ότι περισσότεροι μαθητές ήταν σε θέση, μετά την παρέμβαση, να υπερβούν την απλή ονομαστική αναγνώριση των περιόδων και να χρησιμοποιήσουν ευρύτερες ιστορικές κατηγορίες κατά τη σύγκρισή τους.

Δεν μπορεί, ωστόσο, να υποστηριχθεί ότι η μεταβολή συνιστά πλήρη ή σταθερή εννοιολογική αλλαγή. Η συγκεκριμένη διαπίστωση αφορά την επίδοση στο εργαλείο μετα-αξιολόγησης και δεν παρέχει πληροφορίες για τη διατήρηση της γνώσης σε βάθος χρόνου.

Αναγνώριση και Ιστορική Πλαισίωση του Τοπικού Τοπίου

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η μεταβολή στις απαντήσεις που αφορούσαν μνημεία όπως το Κάστρο του Αγίου Γεωργίου και η Γέφυρα De

Bosset. Σύμφωνα με την αρχική καταγραφή, το ποσοστό των επιτυχών απαντήσεων αυξήθηκε από περίπου 40% κατά την προ-αξιολόγηση σε περίπου 95% κατά τη μετα-αξιολόγηση.

Η μεταβολή δεν αφορούσε μόνο την ονομαστική αναγνώριση των μνημείων. Στη μετα-αξιολόγηση εμφανίστηκαν συχνότερα απαντήσεις που συνέδεαν:

- το κάστρο με την άμυνα, τη θέση και τη διοίκηση,
- τη γέφυρα με τη μετακίνηση, την επικοινωνία και τη βρετανική διοίκηση,
- τη μορφή των κατασκευών με τις ανάγκες της αντίστοιχης περιόδου,
- τα μνημεία με ευρύτερα ζητήματα εξουσίας και κοινωνικής οργάνωσης.

Το εύρημα παρέχει ένδειξη ότι περισσότεροι μαθητές μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τα μνημεία ως ιστορικά τεκμήρια και όχι μόνο ως αναγνωρίσιμα στοιχεία του καθημερινού τοπίου. Επειδή, όμως, η ιστορική πλαίσισιωση αποτελεί σύνθετη δεξιότητα, η ερμηνεία δεν πρέπει να στηρίζεται αποκλειστικά στο συγκεκριμένο ποσοστό. Χρειάζεται να συνεξεταστεί με το περιεχόμενο των απαντήσεων και τα ποιοτικά δεδομένα της εφαρμογής.

Ολοκλήρωση των Ομαδικών Εργασιών

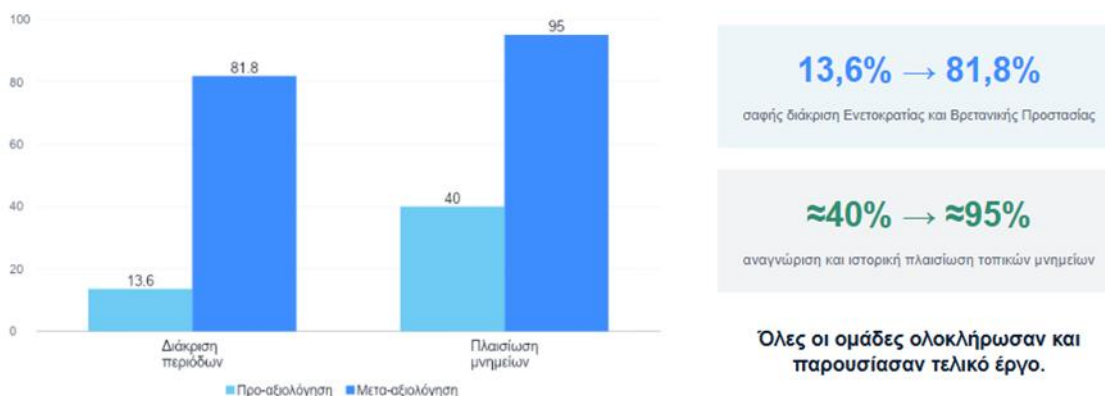
Όλες οι μαθητικές ομάδες ολοκλήρωσαν και παρουσίασαν το τελικό έργο που είχαν αναλάβει. Τα έργα περιλάμβαναν μακέτες, αφίσες, ψηφιακές παρουσιάσεις ή δελτία εκθεμάτων για το «Μουσείο της Τάξης».

Η ολοκλήρωση των εργασιών αποτελεί ένδειξη ότι ο σχεδιασμός επέτρεψε σε κάθε ομάδα να παραγάγει ένα τελικό προϊόν. Δεν αποτελεί, ωστόσο, από μόνη της ποσοτική απόδειξη ότι όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στον ίδιο βαθμό ή ανέπτυξαν τις ίδιες δεξιότητες. Για την αποτίμηση της ατομικής συμμετοχής χρειάζεται να συνεξεταστούν:

- η Ρουμπρίκα Συνεργασίας,
- οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού,
- οι ατομικές απαντήσεις,
- τα φύλλα αυτοαξιολόγησης.

Επομένως, η ολοκλήρωση των ομαδικών προϊόντων αποτιμάται ως οργανωτικό και μαθησιακό αποτέλεσμα σε επίπεδο ομάδας και όχι ως άμεσος δείκτης ισότιμης ατομικής συμμετοχής.

Συνολική Ερμηνεία των Ποσοτικών Δεδομένων



Ποσοστά περιγραφικής σύγκρισης στο συγκεκριμένο τμήμα (N=22).

Συνολικά, η περιγραφική σύγκριση των δοκιμών προ- και μετα-αξιολόγησης δείχνει αύξηση του αριθμού των μαθητών που:

- διέκριναν βασικά χαρακτηριστικά των δύο ιστορικών περιόδων,
- αναγνώριζαν και πλαισίωναν ιστορικά τα τοπικά μνημεία,
- χρησιμοποιούσαν έννοιες σχετικές με την εξουσία, την κοινωνική οργάνωση και την ιστορική αλλαγή.

Τα δεδομένα είναι συμβατά με την εκτίμηση ότι η παρέμβαση συνέβαλε στη συγκεκριμένη μαθησιακή μεταβολή. Δεν επαρκούν, όμως, για να αποδοθεί η μεταβολή αποκλειστικά στο εκπαιδευτικό σενάριο. Η απουσία ομάδας ελέγχου, το μικρό δείγμα, η πιθανή επίδραση της επαναλαμβανόμενης εξέτασης και η μη πραγματοποίηση μέτρησης διατήρησης της γνώσης περιορίζουν την ισχύ των συμπερασμάτων.

Για τον λόγο αυτό, τα ποσοτικά αποτελέσματα ερμηνεύονται ως ενδείξεις που αφορούν το συγκεκριμένο τμήμα και συνεξετάζονται με τα ποιοτικά δεδομένα, τις μαθητικές παραγωγές και το ημερολόγιο αναστοχασμού της εκπαιδευτικού.

6.3. Ποιοτική και Παιδαγωγική Αποτίμηση ανά Διδακτική Φάση

Η ποιοτική αποτίμηση επικεντρώθηκε στη μαθησιακή διαδικασία και στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στις διαφορετικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού σεναρίου. Στόχος της δεν ήταν να επαναλάβει τα αριθμητικά αποτελέσματα της προηγούμενης ενότητας, αλλά να διερευνήσει πώς οι μαθητές συμμετείχαν, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν και με ποιον τρόπο διαμόρφωσαν τις ιστορικές τους ερμηνείες.

Η αποτίμηση βασίστηκε στον συνδυασμό των ακόλουθων πηγών:

- του ημερολογίου αναστοχασμού της εκπαιδευτικού,
- των παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων,
- των φύλλων εργασίας,
- των ομαδικών συζητήσεων,
- των εννοιολογικών χαρτών και των συγκριτικών καταγραφών,
- των φύλλων αυτοαξιολόγησης,
- των τελικών μαθητικών έργων και των συνοδευτικών παρουσιάσεων.

Η ανάλυση οργανώθηκε ανά διδακτική φάση, ώστε να αποτυπωθούν οι διαφορετικές λειτουργίες και απαιτήσεις κάθε σταδίου. Για κάθε φάση εξετάζονται:

1. η αρχική ανταπόκριση και η συμμετοχή των μαθητών,
2. οι δυσκολίες και οι παρανοήσεις που εμφανίστηκαν,
3. οι μορφές ιστορικής σκέψης που ενεργοποιήθηκαν,
4. η συμβολή των επιλεγμένων διδακτικών στρατηγικών,
5. οι προσαρμογές που πραγματοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή,
6. οι δυνατότητες βελτίωσης σε μελλοντική υλοποίηση.

Η ποιοτική αποτίμηση δεν αντιμετωπίζει κάθε θετική μαθητική αντίδραση ως απόδειξη ιστορικής κατανόησης. Το ενδιαφέρον, η συμμετοχή και η ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας συνεξετάζονται με την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τεκμήρια, να αιτιολογούν τις απόψεις τους και να αναγνωρίζουν τα όρια των συμπερασμάτων τους.

Παράλληλα, οι καταγραφές της εκπαιδευτικού ερμηνεύονται με προσοχή, καθώς η ίδια είχε τον διπλό ρόλο της υλοποιήτριας και της ερευνήτριας. Για τον περιορισμό της μονομερούς ερμηνείας, οι παρατηρήσεις της συνεξετάζονται με τα φύλλα εργασίας, τις μαθητικές παραγωγές και τις αυτοαξιολογήσεις.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα βασικά ποιοτικά ευρήματα των τεσσάρων διδακτικών φάσεων και η συνολική μεταγνωστική αποτίμηση. Η παρουσίασή τους αποσκοπεί στην ανάδειξη τόσο των παιδαγωγικών δυνατοτήτων όσο και των σημείων που χρειάζονται προσαρμογή ή περαιτέρω διερεύνηση.

6.3.1. Φάση 1: Μύθος, Μνήμη και Ταυτότητα

Η πρώτη φάση λειτούργησε ως γνωστική και συναισθηματική εισαγωγή στο θέμα. Η αξιοποίηση του εικονογραφημένου παραμυθιού προσέδραμισε το ενδιαφέρον των μαθητών και διευκόλυνε την ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και αφηγήσεων που είχαν ακούσει για την προέλευση της Κεφαλονιάς.

Η αρχική συζήτηση ανέδειξε, ωστόσο, μια σημαντική γνωστική δυσκολία. Αρκετοί μαθητές αντιμετώπιζαν τον Κέφαλο ως ιστορικό πρόσωπο και τα γεγονότα του μύθου ως πραγματικά συμβάντα. Η δυσκολία αυτή έδειξε ότι η διάκριση ανάμεσα στον μύθο, στη συλλογική μνήμη και στην τεκμηριωμένη ιστορική γνώση δεν ήταν αυτονόητη για τη συγκεκριμένη μαθητική ομάδα.

Η εκπαιδευτική επεξεργασία επικεντρώθηκε, επομένως, όχι στην απόρριψη του μύθου ως «ψεύτικου», αλλά στην αποσαφήνιση της διαφορετικής λειτουργίας του. Οι μαθητές κλήθηκαν να εξετάσουν:

- ποια στοιχεία ανήκουν στη μυθολογική αφήγηση,
- ποια συνδέονται με υπαρκτούς τόπους και τοπωνύμια,
- ποια θα μπορούσαν να διερευνηθούν με άλλες ιστορικές πηγές,
- γιατί οι κοινότητες δημιουργούν και διατηρούν αφηγήσεις καταγωγής.

Η προσέγγιση αυτή συνέβαλε σε μια πρώτη κατανόηση του μύθου ως στοιχείου πολιτισμικής μνήμης και ταυτότητας, χωρίς να παρουσιάζεται ως τεκμήριο ότι τα

γεγονότα συνέβησαν ακριβώς όπως περιγράφονται. Η μεταβολή φάνηκε κυρίως όταν οι μαθητές άρχισαν να χρησιμοποιούν διατυπώσεις όπως «σύμφωνα με τον μύθο» ή να ζητούν πρόσθετες πληροφορίες για να εξακριβώσουν εάν ένα στοιχείο μπορούσε να θεωρηθεί ιστορικό.

Ιδιαίτερα χρήσιμη υπήρξε η δραστηριότητα χαρτογράφησης της Τετράπολης. Μέσω της εργασίας στον χάρτη, οι μαθητές συνέδεσαν τη μυθολογική αφήγηση με συγκεκριμένες περιοχές του νησιού και εξασκήθηκαν στον χωρικό προσανατολισμό. Παράλληλα, κατανόησαν ότι η σύνδεση των ονομάτων των πόλεων με τους γιους του Κέφαλου αποτελεί μέρος της μυθολογικής παράδοσης και όχι από μόνη της ιστορική απόδειξη για την ίδρυση ή την ονομασία τους.

Η χαρτογράφηση λειτούργησε επίσης ως μετάβαση από την αφήγηση στη διερεύνηση του τόπου. Ο χάρτης δεν χρησιμοποιήθηκε απλώς για την απομνημόνευση ονομασιών, αλλά για τη διατύπωση ερωτημάτων σχετικά με τη θέση των πόλεων, τις αποστάσεις και τη σχέση τους με το φυσικό περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο προετοιμάστηκε η γεωϊστορική προσέγγιση των επόμενων φάσεων.

Η ιδιότητα του Κέφαλου ως ξένου και εξόριστου αποτέλεσε αφορμή για συζήτηση γύρω από την ένταξη, την αποδοχή και τη δυνατότητα σύνδεσης ενός ανθρώπου με έναν νέο τόπο. Ορισμένοι μαθητές συνέδεσαν το θέμα με γενικότερες εμπειρίες μετακίνησης και προσαρμογής. Οι σχετικές αναφορές αντιμετωπίστηκαν με προσοχή και χωρίς πίεση για κοινοποίηση προσωπικών ή οικογενειακών εμπειριών.

Η συζήτηση έδειξε ότι ο μύθος μπορούσε να υποστηρίξει έναν διάλογο γύρω από τη συμπερίληψη, αλλά δεν θεωρήθηκε ότι μεταφέρει αυτομάτως ένα ιστορικό μήνυμα αποδοχής του «άλλου». Η σύνδεση αποτέλεσε σύγχρονη παιδαγωγική αξιοποίηση της αφήγησης και παρουσιάστηκε ως τέτοια.

Ως προς τη συμμετοχή, η αφήγηση και το οπτικό υλικό διευκόλυναν την είσοδο των μαθητών στο θέμα. Η αυξημένη προσοχή, όμως, δεν θεωρήθηκε από μόνη της ένδειξη ιστορικής κατανόησης. Για την αποτίμηση της μάθησης συνεξετάστηκαν οι απαντήσεις στη συζήτηση, το φύλλο εργασίας, η χαρτογράφηση και η ικανότητα διάκρισης του μυθολογικού από το ιστορικά διερευνήσιμο στοιχείο.

Η φάση ανέδειξε επίσης την ανάγκη να διατίθεται επαρκής χρόνος για τη διάκριση ανάμεσα στον μύθο και στην ιστορία. Σε μελλοντική εφαρμογή θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένας απλός πίνακας τριών στηλών:

Στοιχείο του μύθου	Τι γνωρίζουμε από άλλες πηγές	Τι παραμένει ερώτημα
Τι αναφέρει η αφήγηση;	Ποιο στοιχείο μπορεί να τεκμηριωθεί;	Τι χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση;

Η οργάνωση αυτή θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν περισσότερο συστηματικά ότι η ιστορική έρευνα δεν καταλήγει πάντοτε σε οριστική επιβεβαίωση ή απόρριψη, αλλά συχνά αναγνωρίζει διαφορετικά επίπεδα βεβαιότητας.

Συνολικά, η πρώτη φάση δεν λειτούργησε μόνο ως εισαγωγή στην τοπική μυθολογική παράδοση. Έθεσε τις βάσεις για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στον μύθο, στη μνήμη, στον τόπο και στην ιστορική γνώση. Τα δεδομένα δείχνουν μια αρχική μετατόπιση προς περισσότερο κριτική χρήση της μυθολογικής αφήγησης, χωρίς να επιτρέπουν το συμπέρασμα ότι η διάκριση κατακτήθηκε πλήρως και με τον ίδιο τρόπο από όλους τους μαθητές.

6.3.2. Φάση 2: Ενετοκρατία

Κατά τη δεύτερη φάση, η διδασκαλία μετατοπίστηκε από τη γενική γνωριμία με τα ενετικά μνημεία προς τη διερεύνηση της κοινωνικής οργάνωσης, των μορφών εξουσίας και των συνθηκών ζωής κατά την Ενετοκρατία. Κεντρικός στόχος ήταν οι μαθητές να μην αντιμετωπίσουν τα κάστρα μόνο ως εντυπωσιακές αρχιτεκτονικές κατασκευές, αλλά ως υλικά κατάλοιπα που μπορούν να συνδεθούν με συγκεκριμένες αμυντικές, διοικητικές και κοινωνικές λειτουργίες.

Η οπτική μελέτη των κάστρων του Αγίου Γεωργίου και της Άσσου αποτέλεσε την αφετηρία της διερεύνησης. Αρχικά, οι μαθητές επικεντρώνονταν κυρίως σε εμφανή μορφολογικά χαρακτηριστικά, όπως το ύψος των τειχών, η θέση και το μέγεθος των οχυρώσεων. Σταδιακά, με τη βοήθεια των καθοδηγητικών ερωτήσεων, άρχισαν να συσχετίζουν τα χαρακτηριστικά αυτά με:

- την ανάγκη άμυνας,

- την επιτήρηση της θάλασσας και της ενδοχώρας,
- τη συγκέντρωση διοικητικών λειτουργιών,
- τη διαχείριση της πρόσβασης,
- την οργάνωση του χώρου.

Η μετατόπιση από την περιγραφή στη λειτουργική και ιστορική ερμηνεία αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο της φάσης. Οι μαθητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται ότι η μορφή ενός κτίσματος δεν είναι ανεξάρτητη από τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις σχέσεις εξουσίας της εποχής κατά την οποία δημιουργήθηκε.

Παράλληλα, χρειάστηκε να επισημανθεί ότι η παρατήρηση του μνημείου δεν αρκεί για την εξαγωγή όλων των συμπερασμάτων. Τα ψηλά τείχη και η οχυρή θέση μπορούν να υποστηρίξουν μια ερμηνεία σχετικά με την άμυνα, δεν αποδεικνύουν όμως από μόνα τους ποιοι ζούσαν σε κάθε σημείο ή ποιοι είχαν πρόσβαση στην προστασία. Η διάκριση αυτή βοήθησε τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα όρια του υλικού τεκμηρίου.

Ιδιαίτερη θέση στη φάση είχε η συμβολική προσομοίωση που οργανώθηκε γύρω από τη διάκριση των *Nobili* και των *Popolari* και τη λειτουργία του *Libro d'Oro*. Μέσα από την ανάληψη ρόλων, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ένα απλουστευμένο μοντέλο άνισης κατανομής προνομίων και πολιτικής συμμετοχής.

Η δραστηριότητα προκάλεσε αυθόρμητες αντιδράσεις και ερωτήματα σχετικά με τη δικαιοσύνη, την ισότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι αντιδράσεις αυτές έδειξαν ότι το *Libro d'Oro* δεν αντιμετωπίστηκε μόνο ως ένας άγνωστος ιστορικός όρος, αλλά συνδέθηκε με το ερώτημα του ποιος είχε δικαίωμα συμμετοχής στη διοίκηση και με ποια κριτήρια.

Η ηθική αντίδραση απέναντι στην ανισότητα δεν θεωρήθηκε, ωστόσο, από μόνη της ένδειξη ιστορικής ενσυναίσθησης. Για την ανάπτυξη ιστορικής κατανόησης χρειάστηκε οι μαθητές να εξετάσουν το θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής, να αναγνωρίσουν ότι οι κατηγορίες *Nobili* και *Popolari* δεν περιλάμβαναν ανθρώπους με απολύτως ίδιες εμπειρίες και να διακρίνουν τη σύγχρονη δημοκρατική αξιολόγηση από την προσπάθεια ερμηνείας του παρελθόντος.

Η συζήτηση που ακολούθησε τη δραστηριότητα είχε καθοριστική σημασία. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν:

- τι τους βοήθησε να καταλάβουν η προσομοίωση,
- ποια στοιχεία της ήταν συμβολικά,
- τι δεν μπορούσε να αναπαραστήσει,

- ποια πρόσθετα τεκμήρια θα χρειάζονταν για να γνωρίσουν την καθημερινή ζωή διαφορετικών κοινωνικών ομάδων.

Η διαδικασία αυτή περιόρισε τον κίνδυνο να αντιμετωπιστεί το παιχνίδι ρόλων ως πιστή αναπαραγωγή της ενετικής κοινωνίας. Οι όροι *Nobili* και *Popolari* χρησιμοποιήθηκαν ως εισαγωγικές κατηγορίες, με τη διευκρίνιση ότι η πραγματική κοινωνική διαστρωμάτωση ήταν περισσότερο σύνθετη.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν τα ερωτήματα των μαθητών σχετικά με τη θέση των γυναικών. Η συζήτηση ανέδειξε ότι οι αρχικές πηγές και αφηγήσεις επικεντρώνονταν περισσότερο στους θεσμούς, στους ευγενείς και στις δημόσιες λειτουργίες, αφήνοντας λιγότερο ορατές τις εμπειρίες των γυναικών και της καθημερινής ζωής.

Η έλλειψη πληροφοριών δεν καλύφθηκε με ελεύθερες υποθέσεις. Αντίθετα, χρησιμοποιήθηκε ως αφορμή για να συζητηθούν οι «σιωπές» των πηγών και να διατυπωθούν νέα ερωτήματα:

- Ποιες εργασίες πραγματοποιούσαν οι γυναίκες;
- Διέφεραν οι εμπειρίες τους ανάλογα με την κοινωνική θέση;
- Σε ποιες πηγές θα μπορούσαν να αναζητηθούν πληροφορίες για την καθημερινή τους ζωή;
- Γιατί εμφανίζονται λιγότερο στις επίσημες καταγραφές;

Το ενδιαφέρον αυτό ανέδειξε μια δυνατότητα βελτίωσης του σε σεναρίου. Σε μελλοντική εφαρμογή θα ήταν χρήσιμο να ενταχθούν περισσότερα τεκμήρια που επιτρέπουν την προσέγγιση της γυναικείας εμπειρίας και διαφορετικών μορφών εργασίας, χωρίς να αντιμετωπίζονται οι γυναίκες ως ενιαία κοινωνική ομάδα.

Η δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη «Η ζωή με τους Ενετούς» λειτούργησε ως μέσο σύνθεσης. Οι μαθητές συνέδεσαν έννοιες όπως το κάστρο, η άμυνα, η εξουσία, τα προνόμια, το *Libro d'Oro* και η κοινωνική ανισότητα. Η χρήση βελών και σύντομων επεξηγήσεων επέτρεψε να αποτυπωθεί όχι μόνο η ανάκληση των όρων, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονταν τις μεταξύ τους σχέσεις.

Η φάση ανέδειξε και ορισμένους περιορισμούς. Το παιχνίδι ρόλων ενείχε τον κίνδυνο να παρουσιάσει την κοινωνία της Ενετοκρατίας ως ένα απόλυτο δίπολο ευγενών και λαού. Επιπλέον, η σύνδεση των κάστρων με την κοινωνική ανισότητα μπορούσε να οδηγήσει στην υπερβολικά απλουστευτική εντύπωση ότι οι οχυρώσεις κατασκευάστηκαν αποκλειστικά ως μέσα αποκλεισμού. Για τον λόγο αυτό, η εκπαιδευτική καθοδήγηση και η αναστοχαστική συζήτηση ήταν απαραίτητες.

Σε μελλοντική εφαρμογή προτείνεται:

- η χρήση φανταστικών και όχι πραγματικών ονομάτων στο συμβολικό *Libro d'Oro*,
- η αποφυγή πραγματικού σωματικού αποκλεισμού ή συνωστισμού,
- η παρουσίαση περισσότερων κοινωνικών ρόλων,
- η χρήση πρόσθετων πηγών για την καθημερινή ζωή,
- η σαφέστερη διάκριση ανάμεσα στο ιστορικό τεκμήριο και στη συμβολική προσομοίωση.

Συνολικά, η φάση της Ενετοκρατίας συνέβαλε στη μετάβαση από την αισθητική παρατήρηση των μνημείων προς την ερμηνεία κοινωνικών σχέσεων, αμυντικών αναγκών και μορφών εξουσίας. Τα δεδομένα παρέχουν ενδείξεις ότι οι μαθητές άρχισαν να χρησιμοποιούν τα κάστρα και το *Libro d'Oro* ως αφετηρίες ιστορικών ερωτημάτων. Η κατανόηση, ωστόσο, δεν ήταν ομοιόμορφη ούτε απαλλαγμένη από απλουστεύσεις, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σημασία της συνεχούς καθοδήγησης και της κριτικής αποτίμησης των βιωματικών δραστηριοτήτων.

6.3.3 Φάση 3: Βρετανική Προστασία

Η τρίτη φάση επικεντρώθηκε στην καλλιέργεια της ιστορικής πολυπρισματικότητας και στην ικανότητα των μαθητών να εξετάζουν ένα ιστορικό φαινόμενο μέσα από διαφορετικές οπτικές. Κεντρικός άξονας ήταν η συνύπαρξη των έργων υποδομής της βρετανικής διοίκησης με τον περιορισμό της πολιτικής αυτοδιάθεσης και την ανάπτυξη του Ριζοσπαστικού κινήματος.

Η περίοδος δεν παρουσιάστηκε ως ένα απόλυτο δίλημμα ανάμεσα στην «πρόοδο» και στην «καταπίεση». Οι μαθητές κλήθηκαν να διερευνήσουν πώς ήταν δυνατόν τα δημόσια έργα, οι οικονομικές επιβαρύνσεις, οι μορφές υποχρεωτικής εργασίας, οι πολιτικοί περιορισμοί και το αίτημα της Ένωσης να αποτελούν διαφορετικές αλλά ταυτόχρονα συνυπάρχουσες πλευρές της ίδιας ιστορικής πραγματικότητας.

Η οπτική σύγκριση των κάστρων με τη Γέφυρα De Bosset, τον Φάρο των Αγίων Θεοδώρων και τα έργα του οδικού δικτύου βοήθησε τους μαθητές να εντοπίσουν αλλαγές στις μορφές οργάνωσης του χώρου. Στις αρχικές τους παρατηρήσεις επικεντρώθηκαν κυρίως στη διαφορετική μορφή των κατασκευών. Σταδιακά άρχισαν να συνδέουν:

- τα κάστρα με την άμυνα, την επιτήρηση και τη διοίκηση,

- τη γέφυρα με τη μετακίνηση και την επικοινωνία,
- τον φάρο με τη ναυσιπλοΐα,
- τα δημόσια έργα με την οικονομική ζωή και την παρουσία της βρετανικής διοίκησης.

Η σύγκριση διευκόλυνε την προσέγγιση της έννοιας της ιστορικής αλλαγής. Χρειάστηκε, ωστόσο, να διευκρινιστεί ότι η αντιπαράβολή αφορούσε τα επιλεγμένα μνημεία και όχι το σύνολο των χαρακτηριστικών των δύο περιόδων. Η Ενετοκρατία δεν στερούνταν εμπορικών δραστηριοτήτων και η βρετανική περίοδος δεν έπαψε να συνδέεται με μορφές πολιτικού και στρατιωτικού ελέγχου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η εξέταση της Γέφυρας De Bosset και του οβελίσκου. Οι μαθητές αναγνώρισαν σχετικά εύκολα την πρακτική λειτουργία της γέφυρας, αλλά χρειάστηκαν περισσότερη καθοδήγηση για να διερευνήσουν την πιθανή συμβολική λειτουργία του μνημείου. Η συζήτηση οργανώθηκε γύρω από τη θέση, τη μορφή και τις επιγραφές του οβελίσκου και όχι γύρω από την προκαθορισμένη παραδοχή ότι αποτελούσε αποκλειστικά «εργαλείο προπαγάνδας».

Η διαδικασία αυτή βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν ότι ένα δημόσιο έργο μπορεί να εξυπηρετεί πρακτικές ανάγκες και συγχρόνως να προβάλλει την παρουσία της πολιτικής εξουσίας. Παράλληλα, ανέδειξε την ανάγκη διάκρισης ανάμεσα σε αυτό που παρατηρείται άμεσα και στην ερμηνεία που διατυπώνεται με βάση το ιστορικό πλαίσιο.

Κεντρική δραστηριότητα της φάσης αποτέλεσε ο οργανωμένος ιστορικός διάλογος ανάμεσα σε θέσεις που υπογράμμιζαν τη σημασία των έργων υποδομής και σε θέσεις που εξέφραζαν τα αιτήματα των Ριζοσπαστών. Οι μαθητές αξιοποίησαν κάρτες επιχειρημάτων και επιλεγμένες πληροφορίες, προκειμένου να διατυπώσουν και να υποστηρίξουν μια ιστορική θέση.

Κατά τη συζήτηση, αρκετοί μαθητές αναγνώρισαν τη χρησιμότητα των έργων και ταυτόχρονα προβληματίστηκαν για το γεγονός ότι οι αποφάσεις λαμβάνονταν στο πλαίσιο μιας ξένης διοίκησης. Η συνύπαρξη των δύο αυτών παρατηρήσεων αποτέλεσε ένδειξη απομάκρυνσης από μια πλήρως μονοδιάστατη αξιολόγηση της περιόδου.

Η πολυπρισματικότητα δεν ερμηνεύτηκε ως δυνατότητα επιλογής οποιασδήποτε άποψης χωρίς έλεγχο. Οι μαθητές χρειάστηκε να συνδέσουν κάθε επιχείρημα με συγκεκριμένα στοιχεία και να διακρίνουν:

- τη χρησιμότητα ενός έργου από την αξιολόγηση του πολιτικού καθεστώτος,
- την προσωπική τους άποψη από τη θέση του ιστορικού ρόλου,
- την πολιτική διεκδίκηση από τη σύγχρονη κομματική αντιπαράθεση,
- το τεκμηριωμένο επιχείρημα από μια γενική ηθική κρίση.

Η συζήτηση γύρω από την αγγαρεία και τις οικονομικές επιβαρύνσεις ανέδειξε την ανάγκη εξέτασης του ανθρώπινου και κοινωνικού κόστους των δημόσιων έργων. Οι μαθητές προβληματίστηκαν για το γεγονός ότι οι ίδιες υποδομές μπορούσαν να ωφελούν τη μετακίνηση και την οικονομική δραστηριότητα, ενώ η κατασκευή τους μπορούσε να συνδέεται με υποχρεώσεις και επιβαρύνσεις για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες.

Οι αντιδράσεις συμπάθειας προς τους εργαζομένους ή δυσaráεσκειας απέναντι στην ανισότητα δεν θεωρήθηκαν από μόνες τους απόδειξη ιστορικής ενσυναίσθησης. Η ιστορική κατανόηση ενισχύθηκε όταν οι μαθητές προσπάθησαν να εξετάσουν ποιοι αποφάσιζαν, ποιοι εργάζονταν, ποιοι χρηματοδοτούσαν και ποιοι χρησιμοποιούσαν τα έργα, με βάση τα στοιχεία που είχαν στη διάθεσή τους.

Η φάση ανέδειξε επίσης γνωστικές δυσκολίες. Έννοιες όπως η πολιτική εκπροσώπηση, η αυτοδιάθεση, η ξένη προστασία και η πολιτική εξάρτηση δεν ήταν εύκολα κατανοητές από όλους τους μαθητές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο όρος «Ένωση» ερμηνευόταν γενικά ως συνεργασία ή συμφιλίωση και όχι ως συγκεκριμένο πολιτικό αίτημα.

Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε:

- παραδείγματα από διαδικασίες λήψης αποφάσεων,
- απλούστερες διατυπώσεις χωρίς αλλοίωση του ιστορικού περιεχομένου,
- κάρτες με αρχές προτάσεων,
- οπτικά σύμβολα,
- επανάληψη των βασικών εννοιών μέσα από τον συγκριτικό πίνακα.

Η προσαρμογή αυτή έδειξε ότι οι αφηρημένες πολιτικές έννοιες χρειάζονται σταδιακή προσέγγιση και σύνδεση με συγκεκριμένες ιστορικές καταστάσεις. Η απλοποίηση του λεξιλογίου ήταν χρήσιμη μόνο όταν δεν μετέτρεπε το ιστορικό ζήτημα σε ένα τεχνητό δίπολο «έργα ή ελευθερία».

Η συμπλήρωση του πίνακα συνέχειας και αλλαγής λειτούργησε ως δραστηριότητα σύνθεσης. Οι μαθητές εντόπισαν διαφορές ως προς τα είδη των μνημείων και των

υποδομών, αλλά και στοιχεία συνέχειας, όπως η στρατηγική σημασία της Κεφαλονιάς, η παρουσία ξένης κυριαρχίας και η σχέση του χώρου με την άσκηση εξουσίας.

Σε μελλοντική εφαρμογή θα ήταν χρήσιμο:

- να περιοριστεί ο αριθμός των νέων πολιτικών όρων που εισάγονται ταυτόχρονα,
- να προηγηθεί σύντομη δραστηριότητα αποσαφήνισης των εννοιών «εκπροσώπηση», «αυτοδιάθεση» και «Ένωση»,
- να χρησιμοποιηθούν περισσότερα σύντομα αποσπάσματα πηγών,
- να παρέχεται ίσος χρόνος προετοιμασίας στις διαφορετικές θέσεις,
- να ζητείται από τους μαθητές να διατυπώνουν και ένα αντεπιχείρημα προς τη θέση που παρουσιάζουν,
- να αποφεύγεται η τελική ψηφοφορία ως αναζήτηση της μοναδικής «σωστής» ερμηνείας.

Συνολικά, η τρίτη φάση παρείχε ενδείξεις ανάπτυξης της επιχειρηματολογίας, της συγκριτικής σκέψης και της ιστορικής πολυπρισματικότητας. Οι μαθητές άρχισαν να αναγνωρίζουν ότι μια ιστορική περίοδος μπορεί να περιλαμβάνει ταυτόχρονα έργα υποδομής, κοινωνικές επιβαρύνσεις, πολιτικούς περιορισμούς και διαφορετικά αιτήματα. Η κατανόηση αυτή δεν κατακτήθηκε με τον ίδιο βαθμό από όλους, αλλά αποτέλεσε ουσιαστική μετατόπιση από τις αρχικές, περισσότερο μονοσήμαντες αξιολογήσεις.

6.3.4. Φάση 4: Το «Μουσείο της Τάξης»

Η τέταρτη φάση λειτούργησε ως διαδικασία σύνθεσης, αναστοχασμού και παρουσίασης της γνώσης που είχε οικοδομηθεί στις προηγούμενες δραστηριότητες. Η δημιουργία του «Μουσείου της Τάξης» δεν περιορίστηκε στην έκθεση μαθητικών κατασκευών, αλλά έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέξουν, να οργανώσουν, να τεκμηριώσουν και να παρουσιάσουν πτυχές της τοπικής ιστορίας.

Κατά τον σχεδιασμό της έκθεσης, οι μαθητές κλήθηκαν να αποφασίσουν:

- ποια μνημεία και θέματα θεωρούσαν σημαντικά,
- ποια στοιχεία θα συμπεριλάμβαναν στις κατασκευές,
- πώς θα οργάνωναν τη διαδρομή του επισκέπτη,
- ποιες πληροφορίες θα περιλάμβαναν στις λεζάντες,

- με ποιες πηγές θα τεκμηριώναν τις επιλογές τους,
- πώς θα διέκριναν τον μύθο από την τεκμηριωμένη ιστορική γνώση.

Η διαδικασία της επιλογής ανέδειξε στην πράξη την έννοια της ιστορικής σημαντικότητας. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι μια έκθεση δεν μπορεί να περιλαμβάνει το σύνολο του παρελθόντος και ότι κάθε παρουσίαση προϋποθέτει επιλογές. Η ανάγκη να εξηγήσουν γιατί ένα μνημείο, ένα γεγονός ή μια κοινωνική ομάδα άξιζε να παρουσιαστεί μετέτρεψε την κατασκευή από χειροτεχνική δραστηριότητα σε άσκηση ιστορικής ερμηνείας.

Τα τελικά προϊόντα περιλάμβαναν μακέτες, αφίσες, ψηφιακές παρουσιάσεις και δελτία εκθεμάτων. Η ποικιλία των μορφών επέτρεψε σε μαθητές με διαφορετικές δεξιότητες να συμβάλουν στη συλλογική εργασία. Άλλοι συμμετείχαν περισσότερο στον σχεδιασμό και στην κατασκευή, ενώ άλλοι ανέλαβαν την αναζήτηση πληροφοριών, τη συγγραφή των λεζαντών, τον έλεγχο της ιστορικής ακρίβειας ή την προφορική παρουσίαση.

Η διαφοροποίηση των ρόλων υποστήριξε την ευρύτερη συμμετοχή, χωρίς να εξασφαλίζει αυτομάτως ισότιμη εμπλοκή. Οι παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού και η Ρουμπρίκα Συνεργασίας ήταν αναγκαίες για να εντοπιστούν περιπτώσεις στις οποίες ορισμένοι μαθητές αναλάμβαναν δυσανάλογα μεγάλο μέρος της εργασίας ή άλλοι περιορίζονταν σε περιφερειακά καθήκοντα.

Ιδιαίτερη σημασία είχε η σύνταξη των μουσειακών λεζαντών. Οι μαθητές χρειάστηκε να μετασχηματίσουν τις πληροφορίες που είχαν μελετήσει σε σύντομα και κατανοητά κείμενα για ένα μη εξειδικευμένο κοινό. Η διαδικασία αυτή απαίτησε:

- επιλογή των σημαντικότερων πληροφοριών,
- χρήση κατάλληλου ιστορικού λεξιλογίου,
- σύνδεση του εκθέματος με συγκεκριμένη περίοδο,
- αναφορά στη λειτουργία και στη σημασία του μνημείου,
- διάκριση ανάμεσα στο τεκμηριωμένο στοιχείο και στη δημιουργική αναπαράσταση.

Η ανάγκη να απευθυνθούν σε πραγματικό κοινό ενίσχυσε την προσοχή ως προς τη σαφήνεια του λόγου και την οργάνωση των πληροφοριών. Παράλληλα, ανέδειξε περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές μπορούσαν να αναγνωρίσουν ένα μνημείο, αλλά

δυσκολεύονταν να εξηγήσουν τη σημασία του ή να αιτιολογήσουν τις κατασκευαστικές επιλογές τους.

Σημαντική ήταν και η αποσαφήνιση της φύσης των μαθητικών έργων. Οι μακέτες και τα διαγράμματα δεν παρουσιάστηκαν ως αυθεντικά ιστορικά αντικείμενα ούτε ως ακριβή αντίγραφα της αρχικής μορφής των μνημείων. Χαρακτηρίστηκαν ως σύγχρονες μαθητικές αναπαραστάσεις που δημιουργήθηκαν με βάση επιλεγμένες πηγές. Η διάκριση αυτή βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν ότι κάθε αναπαράσταση περιλαμβάνει επιλογές, απλοποιήσεις και ερμηνευτικές αποφάσεις.

Κατά τις παρουσιάσεις, οι μαθητές ανέλαβαν ρόλους αντίστοιχους με εκείνους του ερευνητή, του επιμελητή και του ξεναγού. Δεν περιορίστηκαν στην περιγραφή των έργων τους, αλλά κλήθηκαν να:

- εξηγήσουν τις επιλογές τους,
- αναφέρουν τις πηγές που χρησιμοποίησαν,
- συνδέσουν το έκθεμα με το ιστορικό πλαίσιο,
- απαντήσουν σε ερωτήσεις,
- αναγνωρίσουν στοιχεία για τα οποία δεν διέθεταν επαρκή τεκμηρίωση.

Η δυνατότητα να δηλώσουν «δεν γνωρίζουμε ακόμη» ή «αυτό αποτελεί δική μας αναπαράσταση» θεωρήθηκε σημαντικότερη από την προσπάθεια παροχής μιας βέβαιης απάντησης σε κάθε ερώτημα.

Η παρουσίαση των έργων σε συμμαθητές και, κατά την εφαρμογή, σε γονείς, εκπαιδευτικούς ή άλλα μέλη της σχολικής και τοπικής κοινότητας προσέδωσε δημόσιο χαρακτήρα στη μαθησιακή διαδικασία. Η γνώση που παράχθηκε στην τάξη απέκτησε συγκεκριμένους αποδέκτες και οι μαθητές ανέλαβαν αυξημένη ευθύνη για την ακρίβεια και τη σαφήνεια όσων παρουσίαζαν.

Η διάσταση αυτή ανέδειξε τη σύνδεση της σχολικής με τη Δημόσια Ιστορία. Οι μαθητές συμμετείχαν στην επιλογή, στην ερμηνεία και στην επικοινωνία στοιχείων του παρελθόντος προς ένα ευρύτερο κοινό. Η συμμετοχή τους, ωστόσο, πραγματοποιήθηκε μέσα σε παιδαγωγικά οργανωμένο πλαίσιο και με συνεχή έλεγχο του υλικού από την εκπαιδευτικό. Δεν σημαίνει ότι οι μαθητικές αφηγήσεις απέκτησαν αυτομάτως την επιστημονική εγκυρότητα μιας ιστορικής μελέτης.

Η δημόσια παρουσίαση λειτούργησε ως ισχυρό κίνητρο για αρκετούς μαθητές, αλλά δημιούργησε και αυξημένες επικοινωνιακές απαιτήσεις. Δεν αισθάνονταν όλοι εξίσου άνετα να μιλήσουν μπροστά σε κοινό. Για τον λόγο αυτό, η συμμετοχή στην παρουσίαση οργανώθηκε με διαφορετικούς τρόπους: προφορική ξενάγηση, ανάγνωση σύντομου κειμένου, παρουσίαση σε ζεύγος, υποστήριξη οπτικού υλικού ή απάντηση σε προετοιμασμένη ερώτηση.

Η αξιολόγηση του τελικού προϊόντος δεν εστίασε στην αισθητική αρτιότητα. Μια τεχνικά εντυπωσιακή κατασκευή δεν θεωρήθηκε από μόνη της ένδειξη ιστορικής κατανόησης. Μεγαλύτερη βαρύτητα δόθηκε:

- στην ιστορική ακρίβεια,
- στη σύνδεση με τις πηγές,
- στην αιτιολόγηση των επιλογών,
- στη σαφήνεια της λεζάντας,
- στη συνεργασία,
- στην ικανότητα παρουσίασης και απάντησης σε ερωτήσεις.

Η ολοκλήρωση όλων των ομαδικών προϊόντων αποτέλεσε θετικό οργανωτικό αποτέλεσμα. Δεν αποδεικνύει, όμως, ότι όλοι οι μαθητές ανέπτυξαν στον ίδιο βαθμό ιστορική κατανόηση ή συμμετείχαν ισότιμα. Για τον λόγο αυτό, τα τελικά έργα συνεξετάστηκαν με τις ατομικές απαντήσεις, τις αυτοαξιολογήσεις και τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού.

Η φάση ανέδειξε επίσης δυνατότητες βελτίωσης. Σε μελλοντική εφαρμογή προτείνεται:

- κάθε έκθεμα να συνοδεύεται υποχρεωτικά από αναφορά στις πηγές,
- οι λεζάντες να επισημαίνουν ότι πρόκειται για μαθητική αναπαράσταση,
- να προβλέπεται χρόνος δοκιμαστικής ξενάγησης και ανατροφοδότησης,
- να οργανώνονται σύντομες ερωτήσεις του κοινού,
- να καταγράφονται οι ατομικές συνεισφορές των μελών της ομάδας,
- να παρέχονται εναλλακτικοί τρόποι συμμετοχής στην παρουσίαση,
- η ψηφιακή δημοσίευση να πραγματοποιείται μόνο με τις απαιτούμενες εγκρίσεις και μέτρα προστασίας προσωπικών δεδομένων.

Συνολικά, η δημιουργία του «Μουσείου της Τάξης» λειτούργησε ως γόνιμο πλαίσιο σύνθεσης και επικοινωνίας της ιστορικής γνώσης. Παρείχε στους μαθητές τη δυνατότητα

να μεταβούν από την επεξεργασία επιμέρους πληροφοριών στη δημιουργία μιας οργανωμένης δημόσιας αφήγησης. Παράλληλα, ανέδειξε ότι η ιστορική κατανόηση στο πλαίσιο μιας ομαδικής δημιουργίας χρειάζεται να αξιολογείται μέσα από την τεκμηρίωση και την αιτιολόγηση και όχι μόνο από την ολοκλήρωση ή την αισθητική ποιότητα του τελικού έργου.

6.3.5 Συνολική Μεταγνωστική Αποτίμηση

Η μεταγνωστική διάσταση της παρέμβασης εξετάστηκε μέσα από τα φύλλα αυτοαξιολόγησης, τις ομαδικές συζητήσεις αναστοχασμού και το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού. Στόχος ήταν να διερευνηθεί όχι μόνο τι δήλωναν ότι έμαθαν οι μαθητές, αλλά και πώς αντιλαμβάνονταν τη μαθησιακή διαδικασία, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τις στρατηγικές που τους βοήθησαν.

Οι μαθητές κλήθηκαν να αναστοχαστούν γύρω από ερωτήματα όπως:

- Τι καινούργιο έμαθα;
- Ποια αρχική μου άποψη άλλαξε;
- Ποια δραστηριότητα με βοήθησε περισσότερο;
- Ποια έννοια εξακολουθεί να με δυσκολεύει;
- Πώς χρησιμοποίησα τις πηγές;
- Ποια ήταν η συμβολή μου στην ομάδα;
- Τι θα έκανα διαφορετικά σε μια επόμενη δραστηριότητα;

Οι απαντήσεις έδειξαν ότι αρκετοί μαθητές δεν περιορίστηκαν στην αναφορά νέων ονομάτων, μνημείων ή ιστορικών πληροφοριών. Αναφέρθηκαν επίσης σε αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο προσέγγιζαν την Ιστορία, επισημαίνοντας τη σημασία της παρατήρησης, της σύγκρισης, της συζήτησης και της αναζήτησης τεκμηρίων.

Η μεταβολή αυτή εμφανίστηκε κυρίως σε τρεις διαστάσεις.

1. Αντίληψη της ιστορικής γνώσης

Ορισμένες μαθητικές απαντήσεις έδειξαν μια μετατόπιση από την αντίληψη της Ιστορίας ως συνόλου πληροφοριών προς απομνημόνευση σε μια περισσότερο διερευνητική προσέγγιση. Οι μαθητές αναγνώρισαν ότι η γνώση για το παρελθόν δεν προκύπτει μόνο

από ένα σχολικό κείμενο, αλλά και από την εξέταση μνημείων, εικόνων, χαρτών και άλλων πηγών.

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η αναγνώριση ότι διαφορετικές πηγές μπορεί να παρέχουν διαφορετικού τύπου πληροφορίες και ότι ένα ιστορικό συμπέρασμα χρειάζεται αιτιολόγηση. Η διαπίστωση αυτή δεν εμφανίστηκε με την ίδια σαφήνεια σε όλες τις αυτοαξιολογήσεις, αλλά ήταν συμβατή με τη συχνότερη χρήση τεκμηρίων στις τελικές δραστηριότητες.

2. Μεταβολή της σχέσης με το τοπικό περιβάλλον

Αρκετοί μαθητές αναφέρθηκαν σε αλλαγή του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονταν τα κάστρα, τις γέφυρες, τους φάρους και τα τοπωνύμια της Κεφαλονιάς. Τα στοιχεία αυτά δεν παρουσιάζονταν πλέον μόνο ως γνώριμα σημεία της καθημερινότητας, αλλά και ως ίχνη που μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες για ανθρώπους, ανάγκες και μορφές κοινωνικής οργάνωσης του παρελθόντος.

Η μεταβολή αυτή αποτελεί ένδειξη ανάπτυξης μιας περισσότερο διερευνητικής σχέσης με τον χώρο. Δεν σημαίνει, ωστόσο, ότι κάθε μνημείο αναγνωρίστηκε αυτομάτως ως ιστορική πηγή ή ότι οι μαθητές μπορούσαν πάντοτε να το ερμηνεύσουν χωρίς καθοδήγηση. Η ιστορική ανάγνωση του τοπίου παρέμεινε μια διαδικασία που απαιτούσε ερωτήσεις, σύγκριση και υποστήριξη από την εκπαιδευτικό.

3. Επίγνωση της συμμετοχής και της συνεργασίας

Η δημιουργία και η παρουσίαση του «Μουσείου της Τάξης» έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω στη δική τους συμβολή. Οι αναφορές τους αφορούσαν διαφορετικές μορφές συμμετοχής: την κατασκευή, τη συγγραφή των λεζαντών, την οργάνωση του υλικού, την παρουσίαση και την υποστήριξη των μελών της ομάδας.

Οι απαντήσεις ανέδειξαν ότι η ομαδική εργασία δεν βιώθηκε με τον ίδιο τρόπο από όλους. Ορισμένοι μαθητές θεώρησαν ότι συνεργάστηκαν αποτελεσματικά, ενώ άλλοι αναγνώρισαν δυσκολίες στην κατανομή των ρόλων, στη διαχείριση των διαφωνιών ή στην ισότιμη συμμετοχή. Η δυνατότητα αναγνώρισης αυτών των δυσκολιών αποτελεί σημαντικό στοιχείο αναστοχασμού, ακόμη και όταν δεν συνοδεύεται άμεσα από την πλήρη επίλυσή τους.

Η δημόσια ή ενδοσχολική παρουσίαση φαίνεται επίσης να ενίσχυσε την αίσθηση ευθύνης για το περιεχόμενο που επικοινωνούσαν. Οι μαθητές χρειάστηκε να σκεφτούν όχι μόνο εάν είχαν ολοκληρώσει την εργασία τους, αλλά και εάν οι πληροφορίες ήταν κατανοητές, ιστορικά ακριβείς και κατάλληλες για το κοινό.

Όρια της Μεταγνωστικής Αποτίμησης

Οι δηλώσεις των μαθητών στα φύλλα αυτοαξιολόγησης δεν αποτελούν άμεση και αντικειμενική μέτρηση της μάθησης. Επηρεάζονται από:

- τη δυνατότητα γραπτής έκφρασης,
- την επιθυμία παροχής μιας κοινωνικά αποδεκτής απάντησης,
- την πρόσφατη ανάμνηση των δραστηριοτήτων,
- τη διαφορετική ικανότητα κάθε μαθητή να αναγνωρίζει και να περιγράφει τη μαθησιακή του διαδικασία.

Για τον λόγο αυτό, οι αυτοαξιολογήσεις δεν εξετάστηκαν απομονωμένα. Συνεκτιμήθηκαν με τα φύλλα εργασίας, τις τελικές απαντήσεις, τα μαθητικά έργα και τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού. Όταν μια μαθητική δήλωση, όπως «έμαθα να χρησιμοποιώ πηγές», συνοδεύεται και από αντίστοιχη τεκμηρίωση στο τελικό έργο, αποκτούσε μεγαλύτερη ερμηνευτική βαρύτητα.

Αντίστοιχα, η παρατήρηση μεταγνωστικών στοιχείων κατά τη διάρκεια μιας περιορισμένης χρονικά παρέμβασης δεν αρκεί για να υποστηριχθεί ότι οι μαθητές ανέπτυξαν σταθερές δεξιότητες αυτορρύθμισης. Μπορεί να υποστηριχθεί περισσότερο προσεκτικά ότι εξασκήθηκαν στον αναστοχασμό και παρουσίασαν αρχικές ενδείξεις μεγαλύτερης επίγνωσης του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν.

Παιδαγωγική Αποτίμηση

Η μεταγνωστική αποτίμηση ανέδειξε τη σημασία της συστηματικής ένταξης του αναστοχασμού σε κάθε φάση και όχι μόνο μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου. Σύντομες ερωτήσεις, όπως «Τι άλλαξε στη σκέψη μου;», «Ποιο τεκμήριο με βοήθησε;» και «Τι δεν μπορώ ακόμη να γνωρίζω;», μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να συνδέσουν τη δραστηριότητα με τον μαθησιακό της στόχο.

Σε μελλοντική εφαρμογή θα ήταν χρήσιμο:

- να χρησιμοποιείται σύντομο δελτίο αναστοχασμού μετά από κάθε φάση,
- να περιλαμβάνονται τόσο κλειστές όσο και ανοικτές ερωτήσεις,
- να παρέχεται δυνατότητα προφορικής ή οπτικής αυτοαξιολόγησης,
- να συγκρίνονται οι αρχικές με τις τελικές μαθητικές αντιλήψεις,
- να ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν συγκεκριμένο παράδειγμα ή τεκμήριο που υποστηρίζει την αυτοαξιολόγησή τους.

Συνολικά, τα μεταγνωστικά δεδομένα παρέχουν ενδείξεις ότι μέρος των μαθητών άρχισε να αντιλαμβάνεται την Ιστορία ως διαδικασία διερεύνησης, τεκμηρίωσης και ερμηνείας. Παράλληλα, οι μαθητές εξασκήθηκαν στην αναγνώριση της δικής τους συμβολής, των δυσκολιών τους και των στρατηγικών που τους βοήθησαν. Η σημαντικότερη παιδαγωγική συνεισφορά της παρέμβασης δεν ήταν μόνο η αύξηση των γνώσεων για την ιστορία της Κεφαλονιάς, αλλά και η δημιουργία ευκαιριών για αναστοχασμό πάνω στον τρόπο παραγωγής και επικοινωνίας της ιστορικής γνώσης.

.

6.4 Πρόσθετα Παιδαγωγικά Ευρήματα της Παρέμβασης

Πέρα από τα ευρήματα που συνδέονται άμεσα με την ιστορική γνώση και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, η εφαρμογή της παρέμβασης ανέδειξε και ορισμένες ευρύτερες παιδαγωγικές διαστάσεις. Τα ευρήματα αυτά προέκυψαν κυρίως από τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού, τα φύλλα αυτοαξιολόγησης, τη λειτουργία των ομάδων και τα τελικά μαθητικά έργα.

Η ανάλυση επικεντρώνεται σε τρεις βασικούς άξονες:

1. στη συμβολή της διαφοροποιημένης και πολυτροπικής διδασκαλίας στη συμμετοχή των μαθητών,
2. στην εξοικείωση με βασικές αρχές τεκμηρίωσης, ακαδημαϊκής δεοντολογίας και ψηφιακού γραμματισμού,
3. στην ανάγκη παιδαγωγικής ευελιξίας κατά τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και των ερωτημάτων που αναδύθηκαν στην τάξη.

Τα ευρήματα αυτά δεν αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητες αποδείξεις αποτελεσματικότητας ούτε μπορούν να γενικευθούν πέρα από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Λειτουργούν ως συμπληρωματικές ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο ο σχεδιασμός επηρέασε τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται τόσο οι δυνατότητες που αναδείχθηκαν όσο και οι περιορισμοί τους, ώστε η παιδαγωγική αποτίμηση να μην εξαντλείται στην καταγραφή θετικών εντυπώσεων από την εφαρμογή.

.

6.4.1 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Συμπερίληψη

Η εφαρμογή του σεναρίου ανέδειξε τη σημασία της παροχής πολλαπλών τρόπων πρόσβασης, συμμετοχής και έκφρασης. Ο συνδυασμός αφήγησης, οπτικού υλικού, χαρτογράφησης, παιχνιδιού ρόλων, συζήτησης, γραπτής εργασίας και δημιουργικών κατασκευών επέτρεψε στους μαθητές να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες.

Η ποικιλία αυτή δεν στηρίχθηκε στην αντίληψη ότι κάθε μαθητής διαθέτει έναν σταθερό «μαθησιακό τύπο». Αντίθετα, επιδίωξε να περιορίσει την εξάρτηση της επιτυχίας από μία μόνο δεξιότητα, όπως η γραπτή έκφραση, η απομνημόνευση, η προφορική παρουσίαση ή η λεπτή κινητικότητα.

Σύμφωνα με τις καταγραφές της εκπαιδευτικού, ορισμένοι μαθητές που συμμετείχαν λιγότερο ενεργά σε περισσότερο συμβατικές μορφές διδασκαλίας εμφάνισαν αυξημένη εμπλοκή σε δραστηριότητες όπως:

- η παρατήρηση και ο σχολιασμός εικόνων,
- η χαρτογράφηση,
- η οργάνωση του υλικού,
- η ανάληψη ρόλων,
- η δημιουργία των εκθεμάτων,
- η συγγραφή σύντομων λεζαντών,
- η παρουσίαση σε ζεύγος ή ομάδα.

Η παρατήρηση αυτή αποτελεί ένδειξη ότι η διεύρυνση των διαθέσιμων τρόπων συμμετοχής μπορεί να διευκολύνει μαθητές που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν αποκλειστικά σε γλωσσικές ή γραπτές απαιτήσεις. Δεν σημαίνει, ωστόσο, ότι όλοι οι

μαθητές συμμετείχαν περισσότερο ή ότι η πολυτροπική διδασκαλία εξάλειψε τις μαθησιακές δυσκολίες.

Ιδιαίτερα χρήσιμη υπήρξε η κατανομή διακριτών ρόλων στις ομάδες. Ρόλοι όπως ο ερευνητής πηγών, ο σχεδιαστής, ο κατασκευαστής, ο κειμενογράφος, ο υπεύθυνος υλικών και ο παρουσιαστής επέτρεψαν στους μαθητές να αναλάβουν συγκεκριμένες ευθύνες. Η σαφής κατανομή βοήθησε κυρίως όσους δυσκολεύονταν να εντοπίσουν μόνοι τους τον τρόπο με τον οποίο μπορούσαν να συμβάλουν.

Η διαφοροποίηση των ρόλων χρειάστηκε, όμως, προσεκτική διαχείριση. Υπήρχε ο κίνδυνος μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες να περιορίζονται συστηματικά στις κατασκευές ή μαθητές με κινητικές δυσκολίες να τοποθετούνται μόνο σε ρόλους παρατήρησης. Για τον λόγο αυτό, οι ρόλοι δεν αντιμετωπίστηκαν ως μόνιμοι ούτε συνδέθηκαν αυτόματα με μια συγκεκριμένη μαθητική δυσκολία. Όπου ήταν δυνατόν, δόθηκε δυνατότητα επιλογής και εναλλαγής.

Η διαφοροποίηση εφαρμόστηκε και στα υποστηρικτικά μέσα. Χρησιμοποιήθηκαν:

- οπτικά σύμβολα και χάρτες,
- κάρτες με αρχές προτάσεων,
- σύντομες και διαβαθμισμένες οδηγίες,
- προφορική επεξήγηση των γραπτών δραστηριοτήτων,
- παραδείγματα ολοκληρωμένων απαντήσεων,
- δυνατότητα συνεργασίας σε ζεύγος,
- εναλλακτικές μορφές παρουσίας.

Τα μέσα αυτά δεν είχαν στόχο τη μείωση της γνωστικής απαίτησης. Οι μαθητές εξακολουθούσαν να καλούνται να διακρίνουν πηγές, να συγκρίνουν περιόδους και να αιτιολογούν τις απόψεις τους. Προσαρμοζόταν ο τρόπος πρόσβασης και έκφρασης και όχι ο βασικός στόχος της ιστορικής σκέψης.

Η συμπερίληψη αφορούσε επίσης τις βιωματικές δραστηριότητες. Στην προσομοίωση της δεύτερης φάσης προσφέρθηκαν εναλλακτικοί ρόλοι, όπως εκείνος του παρατηρητή, του καταγραφέα ή του υπεύθυνου χρόνου. Οι ρόλοι αυτοί αντιμετωπίστηκαν ως ισότιμες μορφές συμμετοχής και όχι ως περιφερειακές θέσεις για μαθητές που δεν μπορούσαν να λάβουν μέρος στην κινητική δραστηριότητα.

Ως προς την αξιολόγηση, η συνεισφορά των μαθητών δεν κρίθηκε αποκλειστικά από το τελικό κατασκευαστικό αποτέλεσμα. Συνεκτιμήθηκαν:

- οι ιδέες που πρότειναν,
- η χρήση των πηγών,
- η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων,
- η συμβολή στη συγγραφή και στην παρουσίαση,
- η συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη,
- η ικανότητα αιτιολόγησης των επιλογών.

Έτσι, η τεχνική δεξιότητα δεν αποτέλεσε το μοναδικό μέτρο επιτυχίας.

Παρά τις θετικές ενδείξεις, η ομαδική και πολυτροπική οργάνωση δεν εξασφάλισε αυτομάτως την ισότιμη συμμετοχή. Σε ορισμένες ομάδες παρατηρήθηκε ότι μαθητές με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αναλάμβαναν περισσότερες πρωτοβουλίες, ενώ άλλοι ακολουθούσαν τις αποφάσεις χωρίς ουσιαστική εμπλοκή. Η εκπαιδευτικός χρειάστηκε να παρεμβαίνει, να ανακατανέμει ευθύνες και να ζητά από κάθε μαθητή να εξηγεί τη δική του συμβολή.

Επιπλέον, οι σχετικές διαπιστώσεις βασίζονται κυρίως στις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού και στις μαθητικές αυτοαξιολογήσεις. Δεν χρησιμοποιήθηκε ανεξάρτητη μέτρηση της συμπερίληψης ούτε σύγκριση με διαφορετική διδακτική προσέγγιση. Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι παρατηρήθηκαν περισσότερες ευκαιρίες και ορισμένες ενδείξεις αυξημένης συμμετοχής, όχι ότι αποδείχθηκε συνολική βελτίωση για όλες τις κατηγορίες μαθητών.

Σε μελλοντική εφαρμογή θα ήταν χρήσιμο:

- να καταγράφεται συστηματικότερα η ατομική συμμετοχή,
- να εναλλάσσονται οι ρόλοι σε προκαθορισμένα διαστήματα,
- να ζητείται σύντομη ατομική συμβολή μετά από κάθε ομαδική εργασία,
- να παρέχεται δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε ισότιμες μορφές έκφρασης,
- να αποφεύγεται η μόνιμη σύνδεση συγκεκριμένων μαθητών με «εύκολους» ή τεχνικούς ρόλους,
- να συλλέγεται ανατροφοδότηση από τους ίδιους τους μαθητές σχετικά με το κατά πόσο αισθάνθηκαν ότι συμμετείχαν ουσιαστικά.

Συνολικά, τα δεδομένα της εφαρμογής παρέχουν ενδείξεις ότι η διαφοροποιημένη και πολυτροπική οργάνωση διεύρυνε τις δυνατότητες συμμετοχής στο συγκεκριμένο τμήμα. Η συμπερίληψη, ωστόσο, δεν προέκυψε αυτόματα από την ποικιλία των δραστηριοτήτων. Απαίτησε συστηματική παρατήρηση, ευέλικτη κατανομή ρόλων και αξιολόγηση που αναγνώριζε διαφορετικές αλλά ισότιμες μορφές συνεισφοράς.

6.4.2 Ακαδημαϊκή Δεοντολογία και Ψηφιακός Γραμματισμός

Ένα πρόσθετο παιδαγωγικό εύρημα της παρέμβασης αφορούσε την αρχική εξοικείωση των μαθητών με βασικές αρχές τεκμηρίωσης και υπεύθυνης χρήσης έντυπων και ψηφιακών πηγών. Κατά την αναζήτηση πληροφοριών και την προετοιμασία του «Μουσείου της Τάξης», οι μαθητές χρειάστηκε να εξετάσουν όχι μόνο τι πληροφορία θα χρησιμοποιήσουν, αλλά και από πού προέρχεται και με ποιον τρόπο πρέπει να παρουσιαστεί.

Η δραστηριότητα επικεντρώθηκε σε απλά αλλά θεμελιώδη ερωτήματα:

- Ποιος δημιούργησε την πληροφορία ή την εικόνα;
- Πότε δημιουργήθηκε;
- Σε ποιον ιστότοπο, βιβλίο ή αρχείο εντοπίστηκε;
- Για ποιον σκοπό δημιουργήθηκε;
- Πρόκειται για ιστορική πηγή, σύγχρονη φωτογραφία ή μεταγενέστερη αναπαράσταση;
- Πώς μπορούμε να ελέγξουμε εάν συμφωνεί με άλλες διαθέσιμες πηγές;
- Πώς αναφέρουμε την προέλευσή της στο τελικό έργο;

Η ανάγκη διάκρισης ανάμεσα στα διαφορετικά είδη οπτικού υλικού αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντική. Οι μαθητές αρχικά μπορούσαν να αντιμετωπίζουν με παρόμοιο τρόπο μια παλιά απεικόνιση, μια σύγχρονη φωτογραφία, ένα βίντεο από drone και μια ψηφιακή ανακατασκευή. Μέσα από τη συζήτηση άρχισαν να αναγνωρίζουν ότι κάθε τύπος υλικού δημιουργήθηκε σε διαφορετικό χρόνο, με διαφορετικό σκοπό και, επομένως, παρέχει διαφορετικού τύπου πληροφορίες.

Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στην εισαγωγή βασικών στοιχείων κριτικής αξιολόγησης των πηγών. Η αξιοπιστία δεν παρουσιάστηκε ως σταθερή ιδιότητα ενός ολόκληρου μέσου

—για παράδειγμα, ότι «τα βιβλία είναι αξιόπιστα» και «το διαδίκτυο δεν είναι»— αλλά ως ζήτημα που εξετάζεται σε σχέση με τον δημιουργό, το περιεχόμενο, τον σκοπό και τη δυνατότητα διασταύρωσης.

Κατά τη σύνταξη των λεζαντών και των παρουσιάσεων, ζητήθηκε από τις ομάδες να αναφέρουν τις βασικές πηγές που είχαν χρησιμοποιήσει. Η πρακτική αυτή εισήγαγε τους μαθητές στην αρχή ότι οι πληροφορίες και οι εικόνες δεν παρουσιάζονται ως δική τους πρωτότυπη παραγωγή όταν προέρχονται από άλλον δημιουργό.

Η αναφορά των πηγών προσαρμόστηκε στην ηλικία των μαθητών. Δεν ζητήθηκε η σύνταξη πλήρους ακαδημαϊκής βιβλιογραφικής παραπομπής, αλλά μια απλή καταγραφή που περιλάμβανε, όπου ήταν διαθέσιμα:

- τον δημιουργό ή τον φορέα,
- τον τίτλο της εικόνας ή του κειμένου,
- το βιβλίο, το αρχείο ή τον ιστότοπο προέλευσης,
- την ημερομηνία πρόσβασης για το ψηφιακό υλικό.

Στα τελικά έργα παρατηρήθηκαν προσπάθειες αναφοράς των πηγών, αν και η πληρότητα και η συνέπεια των καταγραφών διέφεραν μεταξύ των ομάδων. Ορισμένες αναφορές ήταν σαφείς, ενώ άλλες περιορίζονταν σε γενικές διατυπώσεις, όπως «από το διαδίκτυο». Η διαφοροποίηση αυτή ανέδειξε ότι η τεκμηρίωση χρειάζεται συστηματική διδασκαλία, παραδείγματα και επαναλαμβανόμενη εξάσκηση.

Η δημιουργία ψηφιακών παρουσιάσεων και η προαιρετική αξιοποίηση ηχητικών ετικετών έδωσαν επίσης την ευκαιρία να συζητηθούν ζητήματα υπεύθυνης ψηφιακής δημοσίευσης. Οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι η δυνατότητα ανάρτησης μιας εικόνας ή μιας ηχογράφησης δεν σημαίνει αυτομάτως ότι επιτρέπεται η ελεύθερη χρήση ή η δημόσια κοινοποίησή της. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε:

- στην αναφορά της πηγής,
- στην αποφυγή αντιγραφής χωρίς επισήμανση,
- στην προστασία των προσωπικών δεδομένων,
- στην εστίαση στα μαθητικά έργα και όχι στα πρόσωπα των παιδιών,
- στη χρήση των εγκεκριμένων σχολικών ψηφιακών υποδομών.

Η δραστηριότητα ανέδειξε τη στενή σχέση ανάμεσα στον ψηφιακό και στον ιστορικό γραμματισμό. Η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο δεν αποτελεί ουδέτερη τεχνική

διαδικασία. Απαιτεί επιλογή, αξιολόγηση, σύγκριση και αιτιολόγηση — πρακτικές που συνδέονται άμεσα με την ιστορική διερεύνηση.

Παράλληλα, χρειάζεται να αναγνωριστούν τα όρια του συγκεκριμένου ευρήματος. Ο ψηφιακός γραμματισμός δεν αξιολογήθηκε με αυτοτελές ή τυποποιημένο εργαλείο και οι μαθητές εργάστηκαν σε σημαντικό βαθμό με πηγές που είχαν προεπιλεγεί από την εκπαιδευτικό. Επομένως, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι ανέπτυξαν συνολικά ή αυτόνομα την ικανότητα αξιολόγησης του ψηφιακού περιεχομένου.

Μπορεί να υποστηριχθεί περισσότερο προσεκτικά ότι οι μαθητές εξασκήθηκαν σε αρχικές πρακτικές:

- αναγνώρισης της προέλευσης,
- διάκρισης διαφορετικών τύπων υλικού,
- απλής διασταύρωσης πληροφοριών,
- αναφοράς των πηγών,
- υπεύθυνης παρουσίασης του ψηφιακού περιεχομένου.

Σε μελλοντική εφαρμογή θα ήταν χρήσιμο να αξιοποιηθεί ένα σύντομο «δελτίο ελέγχου ψηφιακής πηγής», στο οποίο οι μαθητές θα καταγράφουν:

Ερώτημα ελέγχου	Απάντηση
Ποιος δημιούργησε την πηγή;	
Πότε δημιουργήθηκε ή δημοσιεύθηκε;	
Για ποιον σκοπό;	
Τι πληροφορίες παρέχει;	
Τι δεν μπορούμε να γνωρίζουμε από αυτήν;	
Συμφωνεί με άλλη πηγή;	
Πώς θα αναφέρουμε την προέλευσή της;	

Συνολικά, η παρέμβαση παρείχε ευκαιρίες εισαγωγής σε βασικές αρχές τεκμηρίωσης, ακαδημαϊκής δεοντολογίας και ψηφιακού γραμματισμού. Η σημαντικότερη συνεισφορά δεν ήταν η τυπική εκμάθηση βιβλιογραφικών κανόνων, αλλά η κατανόηση ότι κάθε ιστορική πληροφορία έχει προέλευση, δημιουργό και σκοπό και ότι η υπεύθυνη χρήση της απαιτεί έλεγχο και σαφή αναφορά.

6.4.3 Παιδαγωγική Ευελιξία και Διαχείριση του Διδακτικού Χρόνου

Η εφαρμογή του σεναρίου ανέδειξε τη σημασία της ισορροπίας ανάμεσα στον αρχικό προγραμματισμό και στη δυνατότητα προσαρμογής στις ανάγκες της τάξης. Παρότι είχε προβλεφθεί συγκεκριμένη χρονική διάρκεια για κάθε φάση, ορισμένες δραστηριότητες και συζητήσεις χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο από τον αναμενόμενο.

Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις εμφανίστηκαν κυρίως κατά:

- τη διάκριση ανάμεσα στον μύθο και στην ιστορία,
- τον αναστοχασμό μετά το παιχνίδι ρόλων,
- τη συζήτηση για το *Libro d'Oro* και την κοινωνική ανισότητα,
- την επεξεργασία των εννοιών της εκπροσώπησης, της αυτοδιάθεσης και της Ένωσης,
- την αιτιολόγηση των επιλογών για το «Μουσείο της Τάξης».

Οι συζητήσεις αυτές έδειξαν ότι οι μαθητές χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για την κατανόηση σύνθετων ιστορικών εννοιών. Παράλληλα, διατύπωσαν ερωτήματα που συνέδεαν το ιστορικό περιεχόμενο με ζητήματα μνήμης, ταυτότητας, δικαιοσύνης, εξουσίας και διαχείρισης της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Η χρονική επέκταση μιας συζήτησης δεν θεωρήθηκε αυτομάτως θετική ένδειξη. Ορισμένες παρεμβάσεις συνέβαλαν στην εμβάθυνση του ιστορικού ερωτήματος, ενώ άλλες απομάκρυναν προσωρινά τη συζήτηση από τον βασικό μαθησιακό στόχο. Η εκπαιδευτικός χρειάστηκε να αποφασίζει εάν ένα αναδυόμενο θέμα:

- συνδεόταν άμεσα με τους στόχους της φάσης,
- μπορούσε να διερευνηθεί με τα διαθέσιμα τεκμήρια,
- ήταν κατανοητό για την ηλικία των μαθητών,

- απαιτούσε άμεση επεξεργασία ή μπορούσε να μεταφερθεί σε επόμενη δραστηριότητα.

Για τα ερωτήματα που δεν ήταν δυνατόν να εξεταστούν αμέσως χρησιμοποιήθηκε ή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένας «χώρος στάθμευσης ερωτημάτων». Τα ερωτήματα καταγράφονται στον πίνακα ή σε ειδικό χαρτόνι και επανεξετάζονται σε μεταγενέστερο χρόνο. Με τον τρόπο αυτό αναγνωρίζεται η σημασία της μαθητικής απορίας, χωρίς να διακόπτεται πλήρως η πορεία του μαθήματος.

Η εφαρμογή έδειξε επίσης ότι οι διερευνητικές δραστηριότητες χρειάζονται περισσότερο χρόνο από μια δασκαλοκεντρική παρουσίαση. Η μελέτη πηγών, η ομαδική λήψη αποφάσεων και η αναθεώρηση ενός έργου δεν μπορούν να συμπιεστούν απεριόριστα χωρίς απώλεια μαθησιακού βάθους. Η ευελιξία, επομένως, δεν σημαίνει απλώς την προσθήκη χρόνου, αλλά και την ιεράρχηση των δραστηριοτήτων.

Κατά την εφαρμογή διακρίθηκαν:

- οι δραστηριότητες που υπηρετούσαν τον βασικό πυρήνα του σεναρίου,
- οι δραστηριότητες εμπλουτισμού,
- οι προαιρετικές δραστηριότητες διάχυσης ή τεχνολογικής επέκτασης.

Ως αναγκαίος πυρήνας θεωρήθηκαν:

1. η διάκριση μύθου και ιστορίας,
2. η διερεύνηση των κάστρων και της κοινωνικής οργάνωσης,
3. η συγκριτική εξέταση της Βρετανικής Προστασίας,
4. η αξιοποίηση ιστορικών τεκμηρίων,
5. η συνθετική παρουσίαση της γνώσης,
6. ο αναστοχασμός μετά τις βιωματικές δραστηριότητες.

Αντίθετα, η επιτόπια επίσκεψη, οι κωδικοί QR, το ψηφιακό μουσείο και οι περισσότεροι σύνθετες τρισδιάστατες κατασκευές μπορούσαν να περιοριστούν ή να παραλειφθούν όταν ο διαθέσιμος χρόνος δεν επαρκούσε.

Η ανάγκη προσαρμογής εμφανίστηκε και κατά τη δημιουργία των τελικών έργων. Η κατασκευή των μακετών απαιτούσε περισσότερο χρόνο για την οργάνωση των υλικών, τη συνεργασία και την αποθήκευση των ημιτελών προϊόντων. Σε περιπτώσεις χρονικής πίεσης, η επιλογή δισδιάστατης αφίσας, εννοιολογικού χάρτη ή μουσειακού δελτίου μπορούσε να διατηρήσει τους στόχους της ιστορικής σύνθεσης και της τεκμηρίωσης με μικρότερες τεχνικές απαιτήσεις.

Η ομαδική κατασκευή δεν μεταφέρθηκε ή δεν προτείνεται να μεταφέρεται υποχρεωτικά στο σπίτι. Μια τέτοια επιλογή θα δημιουργούσε ανισότητες ως προς τα διαθέσιμα υλικά, τον χώρο, την τεχνολογική πρόσβαση και την οικογενειακή υποστήριξη. Η εξοικονόμηση χρόνου χρειάζεται να επιτυγχάνεται μέσα από την προσαρμογή της δραστηριότητας και όχι με τη μεταφορά της ευθύνης ολοκλήρωσης εκτός σχολείου.

Η παιδαγωγική ευελιξία αφορούσε και τη μορφή της υποστήριξης. Όταν διαπιστώθηκε ότι ορισμένες πολιτικές έννοιες ήταν περισσότερο απαιτητικές από όσο είχε αρχικά προβλεφθεί, χρησιμοποιήθηκαν:

- απλούστερες διατυπώσεις,
- παραδείγματα από συγκεκριμένες ιστορικές καταστάσεις,
- κάρτες επιχειρημάτων,
- επανάληψη μέσα από τον συγκριτικό πίνακα,
- περισσότερος χρόνος προετοιμασίας πριν από τη συζήτηση.

Η προσαρμογή του λεξιλογίου δεν σήμαινε εγκατάλειψη των σύνθετων εννοιών, αλλά σταδιακή προσέγγισή τους.

Παράλληλα, η υπέρβαση του χρονοδιαγράμματος δεν ερμηνεύτηκε πάντοτε ως αποτυχία σχεδιασμού. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο πρόσθετος χρόνος ήταν αναγκαίος για να ολοκληρωθεί ο αναστοχασμός ή να αποσαφηνιστεί μια σημαντική παρανόηση. Η αυστηρή τήρηση της διάρκειας θα μπορούσε να οδηγήσει σε επιφανειακή ολοκλήρωση της δραστηριότητας χωρίς ουσιαστική κατανόηση.

Ωστόσο, η ευελιξία χρειάζεται να παραμένει συνδεδεμένη με σαφή κριτήρια. Εάν κάθε αναδυόμενο ενδιαφέρον οδηγεί σε εκτεταμένη απόκλιση, υπάρχει κίνδυνος να μην ολοκληρωθούν οι βασικές φάσεις ή να δημιουργηθούν κενά. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού είναι να αξιοποιεί τα μαθητικά ερωτήματα, διατηρώντας ταυτόχρονα τη συνοχή και τον προσανατολισμό του σεναρίου.

Σε μελλοντική εφαρμογή προτείνεται:

- η πρόβλεψη μικρού χρονικού περιθωρίου σε κάθε φάση,
- η σαφής διάκριση βασικών και προαιρετικών δραστηριοτήτων,
- η χρήση ορατού χρονοδιαγράμματος,
- η προετοιμασία των υλικών πριν από το μάθημα,
- η καταγραφή των αναδυόμενων ερωτημάτων για μεταγενέστερη επεξεργασία,
- η ενσωμάτωση σύντομων στάσεων αναστοχασμού αντί μίας μεγάλης τελικής συζήτησης,
- η δυνατότητα αντικατάστασης των μακετών από λειτουργικά ισοδύναμα προϊόντα.

Συνολικά, η εφαρμογή ανέδειξε ότι η ποιότητα μιας διερευνητικής παρέμβασης δεν ταυτίζεται με την απόλυτη τήρηση του αρχικού χρονοδιαγράμματος. Συνδέεται, όμως, με την ικανότητα της εκπαιδευτικού να αναγνωρίζει ποιες αποκλίσεις υποστηρίζουν την ιστορική κατανόηση και ποιες απομακρύνουν τη μαθησιακή διαδικασία από τους βασικούς της στόχους. Η παιδαγωγική ευελιξία λειτουργεί αποτελεσματικά όταν βασίζεται σε σαφή ιεράρχηση, τεκμηριωμένη παρατήρηση και συνεχή αναστοχασμό.

6.5. Αναστοχασμός πάνω στις Προκλήσεις της Εφαρμογής

Η μετάβαση από τον θεωρητικό σχεδιασμό στην εφαρμογή του σεναρίου σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης ανέδειξε παιδαγωγικές, γνωστικές και οργανωτικές δυσκολίες. Ορισμένες είχαν προβλεφθεί ήδη κατά τον σχεδιασμό, ενώ άλλες εμφανίστηκαν μέσα από τη δυναμική της συγκεκριμένης μαθητικής ομάδας και τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου.

Η παρούσα ενότητα διαφοροποιείται από την ενότητα 5.8.3, στην οποία παρουσιάστηκαν πιθανές προκλήσεις και προληπτικές στρατηγικές. Εδώ η ανάλυση επικεντρώνεται στις δυσκολίες που καταγράφηκαν πράγματι κατά την πιλοτική εφαρμογή, στις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν και στα συμπεράσματα που προέκυψαν από τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού.

Η καταγραφή των προκλήσεων δεν αποσκοπεί στην αξιολόγηση της εφαρμογής ως συνολικά «επιτυχημένης» ή «αποτυχημένης». Επιδιώκει να αναδείξει:

- ποια στοιχεία του σχεδιασμού λειτούργησαν σύμφωνα με τον αρχικό προγραμματισμό,
- ποια χρειάστηκαν προσαρμογή,
- ποιες δυσκολίες παρέμειναν,
- ποιες συνθήκες επηρέασαν τη μαθησιακή διαδικασία,
- ποιες αλλαγές προτείνονται για μια επόμενη εφαρμογή.

Η ανάλυση οργανώνεται γύρω από έξι άξονες:

1. τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και την παιδαγωγική ευελιξία,
2. τη διαχείριση της κινητικότητας και της δυναμικής της τάξης,
3. τις γνωστικές δυσκολίες και τα αναπτυξιακά όρια,
4. τη συνεργατική μάθηση και τη λειτουργία των ομάδων,
5. την ιστορική επανανοηματοδότηση του οικείου τοπίου,
6. τους απρόβλεπτους παράγοντες της σχολικής πραγματικότητας.

Οι διαπιστώσεις βασίζονται κυρίως στο ημερολόγιο αναστοχασμού της εκπαιδευτικού, στις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και στις μαθητικές παραγωγές. Επειδή η εκπαιδευτικός είχε ταυτόχρονα τον ρόλο της υλοποιήτριας και της ερευνήτριας, οι σχετικές ερμηνείες αντιμετωπίζονται ως αναστοχαστικές καταγραφές της συγκεκριμένης περίπτωσης και όχι ως αντικειμενικές ή γενικεύσιμες διαπιστώσεις.

6.5.1 Διαχείριση Διδακτικού Χρόνου και Παιδαγωγική Ευελιξία

Η διαχείριση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου αποτέλεσε μία από τις βασικές οργανωτικές προκλήσεις της εφαρμογής. Οι δραστηριότητες διερεύνησης πηγών, οι ομαδικές συζητήσεις, τα παιχνίδια ρόλων και οι δημιουργικές κατασκευές απαιτούσαν περισσότερο χρόνο από μια δασκαλοκεντρική παρουσίαση του ίδιου ιστορικού περιεχομένου.

Κατά την εφαρμογή διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος δεν επηρεαζόταν μόνο από τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, αλλά και από:

- τον χρόνο συγκρότησης και οργάνωσης των ομάδων,
- τη διανομή και συγκέντρωση των υλικών,
- την ανάγκη επανάληψης ή αποσαφήνισης των οδηγιών,
- τις μεταβάσεις από την κινητική δραστηριότητα στον αναστοχασμό,
- τις δυσκολίες κατανόησης σύνθετων ιστορικών εννοιών,
- τα ερωτήματα που προέκυπταν κατά τη συζήτηση,
- την ανάγκη ανατροφοδότησης και αναθεώρησης των μαθητικών έργων.

Η αξιοποίηση της μεθόδου Jigsaw συνέβαλε στην παράλληλη επεξεργασία διαφορετικών πηγών και περιόρισε ορισμένες επαναλήψεις. Η εφαρμογή της, ωστόσο, απαιτούσε σαφείς οδηγίες, προσεκτική συγκρότηση των ομάδων ειδικών και χρόνο για την επιστροφή στις αρχικές ομάδες. Επομένως, δεν λειτούργησε ως αυτόματος μηχανισμός εξοικονόμησης χρόνου, αλλά ως οργανωτική στρατηγική που απέδωσε όταν οι μαθητές κατανοούσαν τον ρόλο και την ευθύνη τους.

Χρήσιμη αποδείχθηκε επίσης η αξιοποίηση των διαθέσιμων ωρών για διαθεματικές και εργαστηριακές δραστηριότητες. Η σύνδεση της κατασκευής με τα Εικαστικά και της σύνταξης των λεζαντών με τη Γλώσσα διευκόλυνε την ολοκλήρωση του σεναρίου εντός του σχολικού πλαισίου. Με αυτόν τον τρόπο, η εξοικονόμηση χρόνου δεν βασίστηκε στη μεταφορά της ομαδικής εργασίας στο σπίτι.

Η μεγαλύτερη χρονική απόκλιση καταγράφηκε κατά τη φάση της Βρετανικής Προστασίας. Οι έννοιες της πολιτικής εκπροσώπησης, της αυτοδιάθεσης και της Ένωσης χρειάστηκαν περισσότερη επεξήγηση από όσο είχε αρχικά προβλεφθεί. Παράλληλα, ο διάλογος σχετικά με τη Γέφυρα De Bosset και τη σχέση ανάμεσα στα δημόσια έργα και στις συνθήκες κατασκευής τους δημιούργησε πρόσθετα μαθητικά ερωτήματα.

Η εκπαιδευτικός χρειάστηκε να επιλέξει ποια ερωτήματα θα εξετάζονταν άμεσα και ποια θα καταγράφονταν για μεταγενέστερη επεξεργασία. Η απόφαση βασίστηκε στο κατά πόσο το ερώτημα:

- συνδεόταν με τους βασικούς στόχους της φάσης,
- μπορούσε να εξεταστεί με τα διαθέσιμα τεκμήρια,
- βοηθούσε στην αποσαφήνιση μιας παρανόησης,
- ήταν προσιτό στις γνωστικές δυνατότητες των μαθητών.

Η μικρή υπέρβαση του αρχικού χρονοδιαγράμματος δεν θεωρήθηκε αποκλειστικά αρνητική. Σε ορισμένα σημεία, ο πρόσθετος χρόνος ήταν αναγκαίος για την κατανόηση των ιστορικών εννοιών και την ολοκλήρωση του αναστοχασμού. Ωστόσο, η διάρκεια μιας συζήτησης δεν αντιμετωπίστηκε από μόνη της ως απόδειξη μαθησιακού βάθους. Η εκπαιδευτικός εξακολούθησε να ελέγχει εάν οι παρεμβάσεις των μαθητών παρέμεναν συνδεδεμένες με το ιστορικό ερώτημα και τα διαθέσιμα τεκμήρια.

Κατά την τέταρτη φάση, η κατασκευή των εκθεμάτων χρειάστηκε περισσότερο χρόνο κυρίως λόγω της οργάνωσης των υλικών, της λήψης αποφάσεων και της συγγραφής των λεζαντών. Η τεχνική δημιουργία δεν επιταχύνθηκε εις βάρος της τεκμηρίωσης. Όπου ήταν αναγκαίο, μειώθηκε η πολυπλοκότητα της κατασκευής και προτιμήθηκαν αφίσες ή απλούστερα διοράματα.

Η εφαρμογή ανέδειξε επίσης τη σημασία της πρόβλεψης μικρού χρονικού περιθωρίου ανάμεσα στις δραστηριότητες. Ο αρχικός προγραμματισμός είχε επικεντρωθεί κυρίως στον καθαρό χρόνο διδασκαλίας και δεν είχε υπολογίσει με την ίδια ακρίβεια τις μεταβάσεις, την τακτοποίηση και την αναδιοργάνωση των ομάδων. Σε μελλοντική εφαρμογή, τα στάδια αυτά χρειάζεται να ενταχθούν ρητά στο χρονοδιάγραμμα.

Οι βασικές προσαρμογές που κρίθηκαν λειτουργικές ήταν:

- η μείωση του αριθμού των πηγών χωρίς κατάργηση της σύγκρισης,
- η χρήση σύντομων καρτών επιχειρημάτων,
- η χρονική οριοθέτηση των παρουσιάσεων,
- η αντικατάσταση σύνθετων μακετών από απλούστερες μορφές σύνθεσης,
- η καταγραφή των αναδυόμενων ερωτημάτων για μεταγενέστερη συζήτηση,
- η οργάνωση των υλικών πριν από την έναρξη του μαθήματος,
- η διατήρηση του αναστοχασμού ακόμη και όταν χρειαζόταν να περιοριστεί άλλη δραστηριότητα.

Η εμπειρία της εφαρμογής έδειξε ότι η παιδαγωγική ευελιξία δεν σημαίνει εγκατάλειψη του σχεδιασμού. Σημαίνει δυνατότητα αναπροσαρμογής της διάρκειας, του αριθμού των πηγών και της μορφής του τελικού προϊόντος, με ταυτόχρονη διατήρηση των βασικών στόχων της ιστορικής διερεύνησης.

Σε μια επόμενη εφαρμογή προτείνεται να διατηρηθούν ως σταθερά στοιχεία:

1. η διάκριση μύθου και ιστορίας,
2. η εξέταση ιστορικών τεκμηρίων,
3. η σύγκριση Ενετοκρατίας και Βρετανικής Προστασίας,
4. η τεκμηριωμένη συζήτηση διαφορετικών οπτικών,
5. η τελική σύνθεση και ο αναστοχασμός.

Αντίθετα, η διάρκεια της κατασκευής, ο αριθμός των ψηφιακών δραστηριοτήτων, η επιτόπια επίσκεψη και η δημόσια διάχυση μπορούν να προσαρμόζονται στις πραγματικές συνθήκες του σχολείου.

Συνολικά, η διαχείριση του χρόνου αποτέλεσε πραγματική πρόκληση, αλλά δεν εμπόδισε την ολοκλήρωση της βασικής μαθησιακής πορείας. Η εφαρμογή ανέδειξε ότι ο αποτελεσματικός χρονικός σχεδιασμός χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τη διάρκεια της παρουσίασης του περιεχομένου, αλλά και τον χρόνο που απαιτείται για συνεργασία, διατύπωση ερωτημάτων, ανατροφοδότηση και αναστοχασμό.

6.5.2 Διαχείριση της Κινητικότητας και της Δυναμικής της Τάξης

Η βιωματική και συνεργατική φύση των δραστηριοτήτων συνοδεύτηκε από αυξημένη κινητικότητα, αλληλεπίδραση και ένταση της φωνής των μαθητών. Η διαφοροποίηση από τη συνήθη λειτουργία της τάξης ήταν περισσότερο εμφανής κατά το παιχνίδι ρόλων της Ενετοκρατίας, τις ομαδικές προσομοιώσεις και την κατασκευή των εκθεμάτων.

Η αυξημένη κινητικότητα δεν θεωρήθηκε αυτομάτως ένδειξη αποδιοργάνωσης, αλλά ούτε και από μόνη της απόδειξη ουσιαστικής συμμετοχής. Για την αποτίμηση της λειτουργίας της τάξης εξετάστηκε εάν οι μαθητές:

- παρέμεναν προσανατολισμένοι στον στόχο της δραστηριότητας,
- ακολουθούσαν τους κανόνες ασφάλειας,
- συνεργάζονταν με την ομάδα τους,
- χρησιμοποιούσαν τα διαθέσιμα υλικά με υπευθυνότητα,
- μπορούσαν να μεταβούν από τη δράση στη συζήτηση,

- ήταν σε θέση να εξηγήσουν τι παρατήρησαν και τι έμαθαν.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια, μέρος της κινητικότητας και του διαλόγου συνδεόταν με τη μαθησιακή εργασία. Υπήρξαν, όμως, και στιγμές κατά τις οποίες η ένταση του ήχου, η ταυτόχρονη κίνηση και ο ενθουσιασμός δυσχέραιναν την επικοινωνία και απαιτούσαν παρέμβαση της εκπαιδευτικού.

Η σημαντικότερη δυσκολία αφορούσε τις μεταβάσεις. Οι μαθητές μπορούσαν να συμμετέχουν ενεργά σε μια κινητική δραστηριότητα, αλλά χρειαζόνταν χρόνο και σαφές σήμα για να επιστρέψουν σε κατάσταση ακρόασης και αναστοχασμού. Η μετάβαση από το παιχνίδι ρόλων στη συζήτηση αποδείχθηκε περισσότερο απαιτητική από την ίδια τη διεξαγωγή της προσομοίωσης.

Υποστηρικτικά λειτούργησε η «Συμφωνία Συνεργασίας» που είχε διαμορφωθεί πριν από την έναρξη της παρέμβασης. Οι κανόνες είχαν συμφωνηθεί από κοινού και μπορούσαν να υπενθυμίζονται χωρίς εκτεταμένη διακοπή της δραστηριότητας. Ιδιαίτερα χρήσιμα ήταν:

- το προκαθορισμένο οπτικό ή ηχητικό σήμα διακοπής,
- η αντίστροφη μέτρηση πριν από την αλλαγή δραστηριότητας,
- η οριοθέτηση των περιοχών κίνησης,
- η ύπαρξη συγκεκριμένης θέσης για τα υλικά,
- η ανάθεση υπεύθυνου υλικών σε κάθε ομάδα,
- ο καθορισμός σημείου συγκέντρωσης μετά την κινητική δραστηριότητα.

Η διαδικασία εξόδου από τον ρόλο είχε επίσης σημαντική λειτουργία. Η αφαίρεση των καρτελών, η επιστροφή στα πραγματικά ονόματα και η σύντομη συζήτηση αποφόρτισης βοήθησαν τους μαθητές να διαχωρίσουν τη συμβολική προσομοίωση από τις πραγματικές σχέσεις μέσα στην τάξη. Η διαδικασία αυτή δεν αντιμετωπίστηκε ως προαιρετική προσθήκη, αλλά ως αναγκαίο μέρος της δραστηριότητας.

Κατά την κατασκευή του «Μουσείου της Τάξης», η κινητικότητα συνδεόταν κυρίως με την αναζήτηση και τη μεταφορά υλικών. Όταν όλα τα μέλη μιας ομάδας μετακινούνταν ταυτόχρονα, αυξανόταν η ένταση και μειωνόταν ο διαθέσιμος χώρος. Η ανάθεση ενός υπεύθυνου υλικών ανά ομάδα περιόρισε τις άσκοπες μετακινήσεις και διευκόλυνε την οργάνωση.

Χρήσιμος αποδείχθηκε και ο ρόλος του «Στρατηγικού Παρατηρητή», ο οποίος κατέγραφε τη ροή της δραστηριότητας και τα στοιχεία που θα συζητούνταν αργότερα. Ο ρόλος αυτός

δεν ανατέθηκε αυτόματα σε μαθητές με συγκεκριμένες ανάγκες ή χαρακτηριστικά, αλλά προσφέρθηκε ως ισότιμη δυνατότητα συμμετοχής και μπορούσε να εναλλάσσεται.

Η εφαρμογή ανέδειξε ότι η ανάγκη για κίνηση διαφέρει μεταξύ των μαθητών. Για ορισμένους, ένας σαφής κινητικός ρόλος υποστήριζε τη συγκέντρωση. Για άλλους, ο αυξημένος θόρυβος δημιουργούσε αισθητηριακή επιβάρυνση. Η διαφοροποίηση χρειάστηκε επομένως να αφορά όχι μόνο το γνωστικό υλικό, αλλά και την ένταση, τον ρυθμό και τη μορφή της συμμετοχής.

Προβλέφθηκαν ή προτείνονται οι ακόλουθες δυνατότητες:

- συμμετοχή μέσω κάρτας ή πιονιού αντί σωματικής μετακίνησης,
- χρήση οπτικού αντί ηχητικού σήματος,
- παρατήρηση της δραστηριότητας από ήσυχο σημείο,
- συμμετοχή σε μικρότερη ομάδα,
- σύντομα διαστήματα προετοιμασίας πριν από τη μετάβαση,
- δυνατότητα αποχώρησης από έναν ρόλο χωρίς έκθεση του μαθητή.

Η κινητικότητα δεν αντιμετωπίστηκε ως πρόβλημα που έπρεπε να κατασταλεί συνολικά. Στόχος ήταν να διατηρηθεί η ενεργή συμμετοχή μέσα σε πλαίσιο που επέτρεπε την ασφάλεια, τη συνεργασία και την επιστροφή στη συγκεντρωμένη συζήτηση. Αντίστοιχα, ο θόρυβος δεν αξιολογήθηκε μόνο από την έντασή του, αλλά από το κατά πόσο εξυπηρετούσε ή παρεμπόδιζε τη μαθησιακή επικοινωνία.

Σε μελλοντική εφαρμογή θα ήταν χρήσιμο:

- να προβλέπεται περισσότερος χρόνος για τις μεταβάσεις,
- να υπενθυμίζονται οι κανόνες πριν από κάθε κινητική δραστηριότητα,
- να χρησιμοποιούνται οπτικά σημάδια στο δάπεδο για τις περιοχές κίνησης,
- να διατίθενται εναλλακτικές μορφές συμμετοχής,
- να αποφεύγονται ο συνωστισμός, το τρέξιμο και η σωματική παρεμπόδιση,
- να ολοκληρώνεται κάθε προσομοίωση με αποφόρτιση και αναστοχασμό.

Συνολικά, η διαχείριση της κινητικότητας αποτέλεσε ουσιαστική παιδαγωγική πρόκληση. Η εφαρμογή έδειξε ότι οι βιωματικές δραστηριότητες χρειάζονται όχι μόνο ενδιαφέρον περιεχόμενο, αλλά και σαφή χωρική οργάνωση, προβλέψιμες μεταβάσεις και σταθερές διαδικασίες επαναφοράς της προσοχής. Όταν οι προϋποθέσεις αυτές εφαρμόζονταν, η

αυξημένη δραστηριότητα μπορούσε να υποστηρίξει τη συνεργασία χωρίς να μετατρέπεται σε αποδιοργάνωση.

6.5.3 Γνωστικές Δυσκολίες και Απαιτήσεις του Ιστορικού Περιεχομένου

Η σημαντικότερη γνωστική δυσκολία που καταγράφηκε κατά την εφαρμογή αφορούσε την κατανόηση σύνθετων πολιτικών και κοινωνικών εννοιών, ιδιαίτερα κατά τη φάση της Βρετανικής Προστασίας. Όροι όπως η πολιτική εκπροσώπηση, η αυτοδιάθεση, η ξένη προστασία, η Ένωση και η πολιτική εξάρτηση απαιτούσαν μεγαλύτερο βαθμό αφαίρεσης από εκείνον που είχε αρχικά προβλεφθεί.

Ιδιαίτερα απαιτητική αποδείχθηκε η διάκριση ανάμεσα στους Παλαιούς και στους Νέους Ριζοσπάστες. Η κατανόησή της προϋπέθετε γνώση εσωτερικών πολιτικών διαφοροποιήσεων, μεταβολών στη στρατηγική και σύνδεση με ευρύτερα ιστορικά συμφραζόμενα. Για αρκετούς μαθητές της Ε΄ Δημοτικού, η πληροφορία αυτή αύξανε το γνωστικό φορτίο χωρίς να συμβάλλει άμεσα στους βασικούς στόχους του σεναρίου.

Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη διάκριση δεν χρειάζεται να αποτελεί βασικό περιεχόμενο της παρέμβασης. Μπορεί να αναφέρεται μόνο προαιρετικά ή να διατηρείται στο υποστηρικτικό υλικό της εκπαιδευτικού. Για τους μαθητές αρκεί η κατανόηση ότι το Ριζοσπαστικό κίνημα δεν ήταν απολύτως ομοιογενές και ότι οι πολιτικές ομάδες μπορούν να παρουσιάζουν εσωτερικές διαφωνίες.

Κατά τις πρώτες συζητήσεις, αρκετοί μαθητές προσέγγισαν τα ιστορικά ζητήματα μέσα από απλουστευτικά δίπολα, όπως:

- «σωστό–λάθος»,
- «καλοί–κακοί»,
- «έργα–ελευθερία»,
- «κατακτητές–ήρωες».

Η τάση αυτή δεν αντιμετωπίστηκε ως απλή έλλειψη γνώσεων. Συνδέθηκε με την ανάγκη των μαθητών να οργανώσουν ένα σύνθετο ιστορικό περιεχόμενο σε σαφείς και εύκολα κατανοητές κατηγορίες. Παράλληλα, ανέδειξε τον κίνδυνο οι διδακτικές δραστηριότητες

να ενισχύσουν άθελά τους τη διχοτομική σκέψη, όταν παρουσιάζουν τα πρόσωπα και τις περιόδους μέσα από απόλυτα αντιθετικά σχήματα.

Για την αντιμετώπιση της δυσκολίας, η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε συγκεκριμένα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων της εποχής. Η συζήτηση γύρω από τα δημόσια έργα, τη φορολόγηση, την αγγαρεία και την περιορισμένη πολιτική συμμετοχή αποδείχθηκε περισσότερο προσιτή από την αφηρημένη παρουσίαση των πολιτικών ιδεολογιών.

Οι μαθητές μπορούσαν ευκολότερα να επεξεργαστούν ερωτήματα όπως:

- Ποιος αποφάσιζε την κατασκευή ενός έργου;
- Ποιος εργαζόταν για την ολοκλήρωσή του;
- Ποιος κάλυπτε το κόστος;
- Ποιοι χρησιμοποιούσαν και ωφελούνταν από το έργο;
- Είχαν όλοι τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις αποφάσεις;
- Μπορεί ένα έργο να είναι χρήσιμο και ταυτόχρονα να συνδέεται με κοινωνικές επιβαρύνσεις;

Τα ερωτήματα αυτά βοήθησαν στη σύνδεση των αφηρημένων πολιτικών εννοιών με συγκεκριμένες ανθρώπινες εμπειρίες. Δεν εξάλειψαν όλες τις δυσκολίες, αλλά παρείχαν στους μαθητές ένα περισσότερο προσιτό πλαίσιο για να κατανοήσουν τη συνύπαρξη διαφορετικών πλευρών της ίδιας ιστορικής κατάστασης.

Δυσκολίες εμφανίστηκαν και κατά τη διάκριση της παρατήρησης από την ερμηνεία. Ορισμένοι μαθητές θεωρούσαν ότι μπορούσαν να συναγάγουν με βεβαιότητα τις προθέσεις της διοίκησης μόνο από τη μορφή ενός μνημείου. Για παράδειγμα, η παρουσία του οβελίσκου μπορούσε να οδηγεί άμεσα στο συμπέρασμα ότι αποτελούσε «προπαγάνδα», χωρίς εξέταση της επιγραφής, του ιστορικού πλαισίου ή άλλων πηγών.

Η εκπαιδευτικός επανέφερε συστηματικά το σχήμα:

1. Τι παρατηρούμε;
2. Τι υποθέτουμε;
3. Ποιο τεκμήριο χρειαζόμαστε;

4. Πόσο βέβαιο είναι το συμπέρασμά μας;

Η επανάληψη αυτής της διαδικασίας βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν ότι η ιστορική ερμηνεία δεν αποτελεί απλή προσωπική εντύπωση, αλλά χρειάζεται να στηρίζεται σε στοιχεία.

Αντίστοιχη δυσκολία εμφανίστηκε στην έννοια της πολυπρισματικότητας. Ορισμένοι μαθητές ερμήνευαν την ύπαρξη διαφορετικών οπτικών ως δυνατότητα ελεύθερης επιλογής οποιασδήποτε γνώμης. Χρειάστηκε να διευκρινιστεί ότι οι πολλαπλές οπτικές αφορούν διαφορετικές ιστορικές θέσεις και εμπειρίες, αλλά οι σχετικές ερμηνείες εξακολουθούν να αξιολογούνται με βάση τα διαθέσιμα τεκμήρια.

Οι προσαρμογές που εφαρμόστηκαν περιλάμβαναν:

- περιορισμό του αριθμού των νέων όρων,
- σύντομους και σαφείς ορισμούς,
- χρήση οπτικών συμβόλων,
- κάρτες με αρχές προτάσεων,
- επανάληψη των εννοιών σε διαφορετικές δραστηριότητες,
- σύνδεση των όρων με συγκεκριμένα πρόσωπα, έργα και καταστάσεις,
- περισσότερο χρόνο προετοιμασίας πριν από τον διάλογο,
- δημιουργία συγκριτικού πίνακα.

Η εφαρμογή ανέδειξε ότι η προσαρμογή στην ηλικία των μαθητών δεν σημαίνει αφαίρεση κάθε σύνθετου ιστορικού ζητήματος. Σημαίνει επιλογή περιορισμένου αριθμού βασικών εννοιών, σταδιακή επεξεργασία και επανεξέτασή τους μέσα από διαφορετικά παραδείγματα.

Παράλληλα, τα «αναπτυξιακά όρια» δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως σταθερά και κοινά για όλους τους μαθητές της ίδιας ηλικίας. Η κατανόηση επηρεάζεται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τη γλωσσική ευχέρεια, τη μορφή της υποστήριξης και τον διαθέσιμο χρόνο. Για τον λόγο αυτό, είναι ακριβέστερο να γίνεται λόγος για γνωστικές απαιτήσεις του περιεχομένου και για διαφορετικές ανάγκες υποστήριξης.

Σε μελλοντική εφαρμογή προτείνεται:

- να παραλειφθεί από τον βασικό κορμό η διάκριση Παλαιών και Νέων Ριζοσπαστών,
- να εισάγονται το πολύ δύο ή τρεις νέες πολιτικές έννοιες σε κάθε δραστηριότητα,
- να χρησιμοποιείται σύντομο γλωσσάρι,
- να προηγείται συγκεκριμένο παράδειγμα και να ακολουθεί ο αφηρημένος όρος,
- να επανέρχονται οι ίδιες έννοιες στη σύγκριση, στη συζήτηση και στο τελικό έργο,
- να αξιολογείται η κατανόηση μέσα από αιτιολόγηση και όχι μόνο από την ανάκληση του ορισμού.

Συνολικά, η εφαρμογή έδειξε ότι οι μαθητές της Ε΄ Δημοτικού μπορούν να προσεγγίσουν σύνθετα ιστορικά ζητήματα, όταν αυτά οργανώνονται γύρω από συγκεκριμένες πηγές, ανθρώπινες εμπειρίες και σαφείς ερωτήσεις. Η κατανόηση πολιτικών εννοιών παρέμεινε άνιση και απαιτητική, αλλά η δυσκολία αυτή δεν αναιρεί την παιδαγωγική τους αξιοποίηση. Αναδεικνύει την ανάγκη προσεκτικής επιλογής του περιεχομένου, σταδιακής υποστήριξης και επαρκούς χρόνου επεξεργασίας.

6.5.4 Συνεργατική Μάθηση και Δυναμική Ομάδων

Η συνεργατική μάθηση αποτέλεσε βασικό οργανωτικό και παιδαγωγικό άξονα της παρέμβασης. Το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε σε μικρές ομάδες, με στόχο την ανταλλαγή ιδεών, τη διαπραγμάτευση διαφορετικών ερμηνειών και τη συλλογική παραγωγή των τελικών έργων.

Η εφαρμογή ανέδειξε, ωστόσο, ότι η τοποθέτηση των μαθητών σε ομάδες δεν οδηγεί αυτομάτως σε ουσιαστική συνεργασία. Η ομαδική εργασία μπορεί να καταλήξει σε απλή κατανομή επιμέρους καθηκόντων, χωρίς πραγματική ανταλλαγή σκέψεων ή κοινή ευθύνη για το αποτέλεσμα.

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παρατηρήθηκαν περιπτώσεις άνισης συμμετοχής. Σε ορισμένες ομάδες, μαθητές με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, γλωσσική ευχέρεια ή προηγούμενη εμπειρία αναλάμβαναν περισσότερες πρωτοβουλίες και επηρέαζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις τελικές αποφάσεις. Αντίθετα, άλλοι μαθητές περιορίζονταν στην εκτέλεση οδηγιών ή σε τεχνικά καθήκοντα, χωρίς να συμμετέχουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση του ιστορικού περιεχομένου.

Η ανισότητα αυτή δεν ήταν σταθερή ούτε εμφανίστηκε με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις ομάδες. Επηρεαζόταν από:

- τη σύνθεση της ομάδας,
- τις προσωπικές σχέσεις των μελών,
- τη σαφήνεια των οδηγιών,
- τη δυσκολία της δραστηριότητας,
- τον διαθέσιμο χρόνο,
- τον τρόπο κατανομής των ρόλων,
- την αυτοπεποίθηση των μαθητών.

Η παρατήρηση αυτή επιβεβαίωσε τη διαφορά ανάμεσα στην ομαδική εργασία και στη συνεργατική μάθηση. Η συνεργατική μάθηση προϋποθέτει:

- κοινό στόχο,
- αλληλεξάρτηση των μελών,
- ατομική ευθύνη,
- ισότιμες δυνατότητες συμμετοχής,
- ανταλλαγή και αιτιολόγηση ιδεών,
- κοινή αποτίμηση της διαδικασίας.

Η σαφής κατανομή ρόλων λειτούργησε υποστηρικτικά. Ρόλοι όπως ο ερευνητής πηγών, ο συντονιστής, ο καταγραφέας, ο ελεγκτής ιστορικής ακρίβειας, ο υπεύθυνος υλικών και ο παρουσιαστής βοήθησαν τους μαθητές να κατανοήσουν τι αναμενόταν από αυτούς.

Η κατανομή ρόλων, όμως, δεν ήταν από μόνη της επαρκής. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο μαθητής που είχε αναλάβει την κατασκευή δεν συμμετείχε στη συζήτηση για το ιστορικό περιεχόμενο, ενώ ο κειμενογράφος αναλάμβανε σχεδόν μόνος τη διαμόρφωση της τελικής αφήγησης. Για τον λόγο αυτό, χρειάστηκε να καταστεί σαφές ότι κάθε μέλος έπρεπε να γνωρίζει και να μπορεί να εξηγήσει το σύνολο της εργασίας της ομάδας.

Η εναλλαγή των ρόλων συνέβαλε στην αποφυγή της μόνιμης σύνδεσης συγκεκριμένων μαθητών με συγκεκριμένα καθήκοντα. Μαθητές που αρχικά επέλεγαν μόνο τεχνικούς ρόλους κλήθηκαν σε επόμενη δραστηριότητα να παρουσιάσουν ένα εύρημα ή να αιτιολογήσουν μια επιλογή. Αντίστοιχα, μαθητές που κυριαρχούσαν στη συζήτηση ανέλαβαν ρόλους ακρόασης, καταγραφής ή υποστήριξης των υπόλοιπων μελών.

Η μέθοδος Jigsaw υποστήριξε την ατομική ευθύνη, επειδή κάθε μαθητής ή μικρή ομάδα ειδικών έπρεπε να μεταφέρει συγκεκριμένες πληροφορίες στην αρχική ομάδα. Η λειτουργία της ήταν περισσότερο ομαλή όταν:

- το υλικό κάθε ομάδας ειδικών ήταν σαφώς οριοθετημένο,
- οι πληροφορίες είχαν παρόμοιο βαθμό δυσκολίας,
- οι μαθητές διέθεταν σύντομο φύλλο καταγραφής,
- είχε προηγηθεί εξήγηση του τρόπου αλληλοδιδασκαλίας,
- προβλεπόταν χρόνος για ερωτήσεις και έλεγχο κατανόησης.

Όταν οι πληροφορίες ήταν υπερβολικά πολλές ή σύνθετες, υπήρχε ο κίνδυνος οι μαθητές να αντιγράψουν απλώς τις καταγραφές της ομάδας ειδικών χωρίς να μπορούν να τις εξηγήσουν. Χρειάστηκε, επομένως, να μειωθεί το υλικό και να ζητείται από κάθε μαθητή μια σύντομη προφορική ή γραπτή αιτιολόγηση.

Η συνεργασία κατά την κατασκευή του «Μουσείου της Τάξης» ήταν ιδιαίτερα απαιτητική. Οι ομάδες έπρεπε να συμφωνήσουν για το έκθεμα, τα υλικά, τη μορφή, τις λεζάντες και την παρουσίαση. Οι διαφωνίες δεν αντιμετωπίστηκαν αποκλειστικά ως πρόβλημα, καθώς μπορούσαν να οδηγήσουν σε ουσιαστική συζήτηση. Χρειάστηκε, όμως, να υπάρχουν σαφείς διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Χρησιμοποιήθηκαν ή προτείνονται στρατηγικές όπως:

- κάθε μέλος διατυπώνει μία πρόταση πριν από την απόφαση,
- η ομάδα συγκρίνει τις προτάσεις με βάση τα διαθέσιμα τεκμήρια,
- καταγράφεται σύντομα γιατί επιλέχθηκε μια λύση,
- ο συντονιστής δεν αποφασίζει μόνος, αλλά διασφαλίζει ότι ακούστηκαν όλα τα μέλη,
- οι διαφωνίες που δεν επιλύονται καταγράφονται και συζητούνται με την εκπαιδευτικό.

Η Ρουμπρίκα Συνεργασίας λειτούργησε περισσότερο υποστηρικτικά όταν χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της εργασίας και όχι μόνο στο τέλος. Η υπενθύμιση των κριτηρίων —ακρόαση, ανάληψη ευθύνης, συμμετοχή και υποστήριξη της ομάδας— βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν ότι αξιολογούνταν και ο τρόπος εργασίας και όχι μόνο το τελικό προϊόν.

Παράλληλα, ήταν αναγκαίο να υπάρχει και ατομική αποτίμηση. Μετά από ομαδικές δραστηριότητες ζητήθηκε ή θα ήταν χρήσιμο να ζητείται από κάθε μαθητή να απαντά σύντομα:

- Τι συνεισέφερα στην ομάδα;

- Ποια πληροφορία μπορώ να εξηγήσω;
- Ποια απόφαση της ομάδας θεωρώ σημαντική και γιατί;
- Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε καλύτερα;

Η ατομική καταγραφή περιορίζει τον κίνδυνο ένα υψηλής ποιότητας ομαδικό προϊόν να καλύπτει άνισα επίπεδα κατανόησης και συμμετοχής.

Η εφαρμογή ανέδειξε επίσης ότι η εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρακολουθεί τις ομάδες χωρίς να αναλαμβάνει η ίδια την επίλυση κάθε προβλήματος. Η παρέμβασή της ήταν περισσότερο χρήσιμη όταν είχε τη μορφή ερωτήματος ή οργανωτικής υπόδειξης και όχι άμεσης επιβολής λύσης. Ενδεικτικές παρεμβάσεις ήταν:

- «Έχουν ακουστεί όλες οι προτάσεις;»
- «Ποιο τεκμήριο υποστηρίζει αυτή την επιλογή;»
- «Ποιος δεν έχει ακόμη παρουσιάσει την άποψή του;»
- «Μπορεί κάθε μέλος να εξηγήσει τη λεζάντα;»

Παρά τις δυσκολίες, οι ομάδες κατάφεραν να ολοκληρώσουν τα τελικά προϊόντα και να τα παρουσιάσουν. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι η συνεργατική οργάνωση ήταν λειτουργική σε επίπεδο ολοκλήρωσης της εργασίας. Δεν αποδεικνύει, όμως, ότι η συνεργασία ήταν ισότιμη ή ότι όλα τα μέλη κατανόησαν στον ίδιο βαθμό το ιστορικό περιεχόμενο.

Σε μελλοντική εφαρμογή προτείνεται:

- η συστηματική εναλλαγή των ρόλων,
- η διατύπωση κοινού στόχου και ατομικής ευθύνης,
- η χρήση ενδιάμεσων σημείων ελέγχου,
- η σύντομη ατομική καταγραφή μετά από κάθε ομαδική εργασία,
- η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση της λειτουργίας της ομάδας,
- η παρατήρηση όχι μόνο του προϊόντος αλλά και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων,
- η αποφυγή μόνιμης ανάθεσης των περισσότερο απαιτητικών ρόλων στους ίδιους μαθητές.

Συνολικά, η εφαρμογή επιβεβαίωσε ότι η συνεργασία αποτελεί δεξιότητα που χρειάζεται να διδάσκεται, να εξασκείται και να ανατροφοδοτείται. Η ομαδική οργάνωση δημιουργεί ευκαιρίες ανταλλαγής ιδεών και συλλογικής σύνθεσης, αλλά η ισότιμη

συμμετοχή απαιτήσε σαφείς ρόλους, ατομική λογοδοσία και συνεχή παιδαγωγική υποστήριξη.

6.5.5 Η Πρόκληση του Οικείου Τοπίου

Μία ιδιαίτερη πρόκληση που αναδείχθηκε κατά την εφαρμογή αφορούσε τη σχέση των μαθητών με τα μνημεία και τα ιστορικά κατάλοιπα της Κεφαλονιάς. Παρότι αρκετοί μαθητές γνώριζαν την ύπαρξη των κάστρων, της Γέφυρας De Bosset, του Φάρου των Αγίων Θεοδώρων και άλλων τοπικών σημείων, η εξοικείωση αυτή δεν συνοδευόταν πάντοτε από αντίστοιχη ιστορική κατανόηση.

Κατά την αρχική διερεύνηση, οι μαθητές μπορούσαν συχνά να κατονομάσουν ένα μνημείο ή να αναφέρουν ότι το είχαν επισκεφθεί, αλλά δυσκολεύονταν να εξηγήσουν:

- σε ποια ιστορική περίοδο ανήκει,
- γιατί κατασκευάστηκε,
- ποιες ανάγκες εξυπηρετούσε,
- ποιοι το δημιούργησαν ή το χρησιμοποιούσαν,
- πώς συνδέεται με την κοινωνική και πολιτική οργάνωση της εποχής,
- ποιες μεταβολές έχει υποστεί μέχρι σήμερα.

Το φαινόμενο αυτό μπορεί, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, να περιγραφεί ως «ιστορική αορατότητα του οικείου». Ο όρος δεν δηλώνει ότι τα μνημεία ήταν κυριολεκτικά αόρατα στους μαθητές, αλλά ότι η καθημερινή τους παρουσία είχε περιορίσει την τάση να αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα ιστορικού ερωτήματος.

Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική, επειδή δείχνει ότι η γεωγραφική εγγύτητα δεν συνεπάγεται αυτόματα ιστορική γνώση ή συνείδηση. Ένας μαθητής μπορεί να περνά καθημερινά δίπλα από ένα μνημείο χωρίς να έχει αναρωτηθεί για τη χρονολογία, τη λειτουργία ή τη σημασία του. Η Τοπική Ιστορία χρειάζεται, επομένως, να μετασχηματίζει το γνώριμο σε αντικείμενο νέας παρατήρησης.

Για την αντιμετώπιση της εξοικείωσης αξιοποιήθηκαν δραστηριότητες «αποοικειοποίησης» του τοπίου. Οι μαθητές κλήθηκαν να εξετάσουν λεπτομέρειες που συνήθως περνούσαν απαρατήρητες, όπως:

- τη θέση και τον προσανατολισμό ενός μνημείου,
- τις πύλες, τα τείχη και τις πολεμίστρες,
- τα οικοδομικά υλικά,
- τις επιγραφές και τα σύμβολα,
- τη σχέση του μνημείου με τη θάλασσα, την πόλη ή τις διαδρομές μετακίνησης,
- τις ενδείξεις επισκευής, αναστήλωσης ή αλλαγής χρήσης.

Χρήσιμη αποδείχθηκε η προβολή φωτογραφιών χωρίς να αναφέρεται αρχικά η ονομασία του μνημείου. Οι μαθητές καλούνταν πρώτα να παρατηρήσουν και να διατυπώσουν υποθέσεις και μόνο στη συνέχεια να πληροφορηθούν ή να επιβεβαιώσουν την ταυτότητα του χώρου. Η διαδικασία αυτή περιόριζε την αυτόματη απάντηση «το γνωρίζω» και μετέφερε το ενδιαφέρον στο ερώτημα «τι μπορώ να παρατηρήσω και να συμπεράνω;».

Αντίστοιχα, η σύγκριση παλαιότερων και σύγχρονων εικόνων βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν ότι το μνημείο δεν παρέμεινε αμετάβλητο. Οι φθορές, οι σεισμοί, οι επισκευές και οι μεταγενέστερες χρήσεις ανέδειξαν τη χρονική διαστρωμάτωση του τοπίου και υποστήριξαν την κατανόηση της συνέχειας και της αλλαγής.

Οι προσωπικές και οικογενειακές αναφορές εμπλούτισαν τη συζήτηση, αλλά δεν αντιμετωπίστηκαν αυτομάτως ως ιστορικά τεκμήρια. Όταν ένας μαθητής ανέφερε μια οικογενειακή αφήγηση ή μια εμπειρία επίσκεψης, η εκπαιδευτικός τη χρησιμοποιούσε ως αφετηρία για ερωτήματα όπως:

- Από ποιον προέρχεται αυτή η πληροφορία;
- Σε ποια περίοδο αναφέρεται;
- Μπορούμε να τη διασταυρώσουμε;
- Τι επιπλέον πηγή θα χρειαζόμασταν;

Με αυτόν τον τρόπο, η βιωμένη σχέση με τον τόπο συνδέθηκε με τις διαδικασίες της ιστορικής διερεύνησης, χωρίς να εξισώνεται με τεκμηριωμένη γνώση.

Κατά την εξέλιξη των δραστηριοτήτων παρατηρήθηκε ότι περισσότεροι μαθητές άρχισαν να διατυπώνουν ερωτήματα για τις αιτίες κατασκευής και τις λειτουργίες των μνημείων. Η μεταβολή αυτή υποδηλώνει ότι το οικείο τοπίο άρχισε να προσεγγίζεται περισσότερο ως πεδίο ιστορικής έρευνας. Δεν σημαίνει, ωστόσο, ότι η «ιστορική αορατότητα» ξεπεράστηκε πλήρως ή ότι η νέα στάση θα διατηρηθεί σε βάθος χρόνου.

Η εφαρμογή ανέδειξε επίσης ότι η αποοικειοποίηση χρειάζεται να συνοδεύεται από επανασύνδεση. Στόχος δεν ήταν να παρουσιαστεί ο τόπος ως ξένος ή αποκομμένος από την καθημερινή εμπειρία, αλλά να βοηθηθούν οι μαθητές να επιστρέψουν στο γνώριμο περιβάλλον με νέα ερωτήματα και εργαλεία παρατήρησης.

Σε μελλοντική εφαρμογή θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν:

- φωτογραφικές συγκρίσεις «τότε και τώρα»,
- δραστηριότητες εντοπισμού μικρών αρχιτεκτονικών λεπτομερειών,
- χάρτες με διαφορετικές ιστορικές φάσεις,
- σύντομες οικογενειακές μαρτυρίες που θα ελέγχονται με άλλες πηγές,
- ημερολόγιο παρατήρησης του τοπικού περιβάλλοντος,
- επιτόπιες ή ψηφιακές διαδρομές με συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα,
- δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές φωτογραφίζουν ή σχεδιάζουν ένα στοιχείο που μέχρι τότε δεν είχαν προσέξει.

Συνολικά, η πρόκληση του οικείου τοπίου ανέδειξε ότι η βασική δυσκολία δεν ήταν η έλλειψη επαφής των μαθητών με τα μνημεία, αλλά η μετατροπή της επαφής αυτής σε ιστορική παρατήρηση και ερμηνεία. Η Τοπική Ιστορία απέκτησε παιδαγωγική σημασία όταν το γνώριμο έπαψε να θεωρείται αυτονόητο και μετατράπηκε σε αντικείμενο ερωτήματος, τεκμηρίωσης και αναστοχασμού.

6.5.6 Απρόβλεπτοι Παράγοντες της Σχολικής Πραγματικότητας

Η εφαρμογή του σεναρίου επηρεάστηκε από περιστατικά που δεν ήταν δυνατόν να προβλεφθούν πλήρως κατά τον αρχικό σχεδιασμό. Τα περιστατικά αυτά αφορούσαν κυρίως την τεχνολογική υποδομή και την ασφαλή διατήρηση των μαθητικών κατασκευών.

Η καταγραφή τους είναι σημαντική, επειδή δείχνει ότι η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου δεν πραγματοποιείται σε απολύτως ελεγχόμενο περιβάλλον. Η συνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας εξαρτάται όχι μόνο από την ποιότητα των δραστηριοτήτων, αλλά και από την ύπαρξη εναλλακτικών επιλογών και από τη δυνατότητα έγκαιρης προσαρμογής.

Προσωρινή Αδυναμία Πρόσβασης στο Σχολικό Δίκτυο

Κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης παρουσιάστηκε προσωρινό πρόβλημα πρόσβασης στο σχολικό δίκτυο. Η δυσκολία περιορίσε τη χρήση ψηφιακών πηγών, χαρτών και εικονικών περιηγήσεων που είχαν προβλεφθεί για τη μελέτη των έργων της Βρετανικής Προστασίας.

Η ύπαρξη εκτυπωμένων φωτογραφιών, χαρτών και φύλλων εργασίας επέτρεψε τη συνέχιση της δραστηριότητας χωρίς ουσιαστική διακοπή. Το ιστορικό ερώτημα και οι βασικοί μαθησιακοί στόχοι διατηρήθηκαν, παρότι μεταβλήθηκε το μέσο παρουσίασης του υλικού.

Το περιστατικό ανέδειξε ότι κάθε ψηφιακή δραστηριότητα χρειάζεται να συνοδεύεται από αναλογική εναλλακτική. Ειδικότερα, κρίθηκε χρήσιμο να υπάρχουν διαθέσιμα:

- εκτυπωμένες εικόνες και χάρτες,
- αποθηκευμένα αρχεία για χρήση χωρίς σύνδεση,
- έντυπες κάρτες αντί ψηφιακού παιχνιδιού,
- γραπτές λεζάντες αντί κωδικών QR,
- εναλλακτικό φύλλο εργασίας που δεν απαιτεί πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Η τεχνική δυσκολία δεν αποτέλεσε από μόνη της παιδαγωγικό εύρημα. Ανέδειξε, όμως, την ανάγκη το ψηφιακό μέσο να παραμένει υποστηρικτικό και να μην ταυτίζεται με τον βασικό μαθησιακό στόχο. Η ιστορική παρατήρηση και σύγκριση μπορούσαν να συνεχιστούν και χωρίς τη χρήση της αρχικά προγραμματισμένης πλατφόρμας.

Φθορά των Μαθητικών Κατασκευών

Ένα δεύτερο απρόβλεπτο περιστατικό ήταν η μερική καταστροφή ορισμένων μαθητικών μακετών λίγες ημέρες πριν από την παρουσίαση του «Μουσείου της Τάξης». Το γεγονός προκάλεσε απογοήτευση στους μαθητές, καθώς αφορούσε έργα στα οποία είχαν επενδύσει χρόνο, προσπάθεια και δημιουργικότητα.

Η πρώτη παιδαγωγική προτεραιότητα ήταν η αναγνώριση της απογοήτευσής τους και όχι η άμεση μετατροπή του περιστατικού σε «ευκαιρία μάθησης». Στη συνέχεια, οι ομάδες εξέτασαν ποια έργα μπορούσαν να επισκευαστούν και ποια στοιχεία έπρεπε να παρουσιαστούν με διαφορετικό τρόπο.

Οι μαθητές συνεργάστηκαν για:

- την αποκατάσταση των κατασκευών που μπορούσαν να επισκευαστούν,
- την επαναχρησιμοποίηση υλικών,
- τη δημιουργία απλούστερων μορφών παρουσίασης,
- την αξιοποίηση φωτογραφιών που είχαν ληφθεί πριν από τη φθορά,
- τη σύνταξη σύντομων κειμένων για τη διαδικασία δημιουργίας των έργων.

Οι φωτογραφίες και τα συνοδευτικά κείμενα λειτούργησαν ως τεκμήρια της μαθησιακής διαδικασίας και της συγκεκριμένης σχολικής παρέμβασης. Δεν αντιμετωπίστηκαν ως ιστορικά τεκμήρια της Ενετοκρατίας ή της Βρετανικής Προστασίας.

Το περιστατικό χρησιμοποιήθηκε επίσης ως αφορμή για συζήτηση γύρω από τη φθορά, τη διατήρηση και την τεκμηρίωση των αντικειμένων. Η σύνδεση με την πολιτιστική κληρονομιά έγινε ως αναλογία και όχι ως εξίσωση. Η καταστροφή μιας σχολικής μακέτας δεν είναι αντίστοιχη με την απώλεια ενός ιστορικού μνημείου, μπορεί όμως να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν γιατί η φωτογράφιση, η καταγραφή και η ασφαλής φύλαξη έχουν σημασία.

Η εμπειρία ανέδειξε την ανάγκη καλύτερης πρόβλεψης για την αποθήκευση των ημιτελών και ολοκληρωμένων έργων. Σε επόμενη εφαρμογή προτείνονται:

- ορισμός προστατευμένου χώρου αποθήκευσης,
- τοποθέτηση κάθε έργου σε σταθερή βάση,
- χρήση κουτιού ή καλύμματος,
- σαφής σήμανση της ομάδας,
- περιορισμός των άσκοπων μετακινήσεων,
- φωτογράφιση των βασικών σταδίων της κατασκευής,
- διατήρηση ψηφιακού αντιγράφου των λεζαντών και των κειμένων.

Παιδαγωγικός Αναστοχασμός

Τα δύο περιστατικά ανέδειξαν διαφορετικές μορφές ευελιξίας. Στην περίπτωση του δικτύου, η προσαρμογή αφορούσε την αντικατάσταση του μέσου. Στην περίπτωση των κατασκευών, αφορούσε την αναδιοργάνωση του τελικού προϊόντος και τη διαχείριση της απογοήτευσης των μαθητών.

Η προσαρμογή δεν σήμαινε ότι οι αρχικοί στόχοι διατηρήθηκαν χωρίς καμία απώλεια. Η έλλειψη ψηφιακής πρόσβασης περιορίσε ορισμένες δυνατότητες αλληλεπίδρασης, ενώ η φθορά των έργων δημιούργησε πρόσθετη χρονική και συναισθηματική επιβάρυνση. Παρ' όλα αυτά, ο βασικός πυρήνας της διερεύνησης και της παρουσίασης διατηρήθηκε.

Η εμπειρία έδειξε ότι η ανθεκτικότητα ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού συνδέεται με:

- την ύπαρξη εναλλακτικών μέσων,
- την ασφαλή αποθήκευση,
- την τεκμηρίωση της διαδικασίας και όχι μόνο του τελικού προϊόντος,
- τη δυνατότητα απλοποίησης της δραστηριότητας,
- την αναγνώριση των συναισθηματικών αντιδράσεων,
- τη συμμετοχή των μαθητών στην αναζήτηση λύσεων.

Συνολικά, οι απρόβλεπτοι παράγοντες δεν λειτούργησαν αποκλειστικά ως ευκαιρίες ούτε αποκλειστικά ως εμπόδια. Δημιούργησαν πραγματικές δυσκολίες, αλλά παράλληλα έδωσαν τη δυνατότητα να δοκιμαστεί η προσαρμοστικότητα του σχεδιασμού. Η σημαντικότερη διαπίστωση ήταν ότι η συνέχεια της μάθησης διασφαλίζεται όταν οι παιδαγωγικοί στόχοι μπορούν να υπηρετηθούν με περισσότερα από ένα μέσα και όταν η εκπαιδευτικός διαθέτει εναλλακτικό σχέδιο δράσης.

6.6. Περιορισμοί της Μελέτης και Προϋποθέσεις Εφαρμογής

Η ερμηνεία των ευρημάτων χρειάζεται να πραγματοποιηθεί σε συνάρτηση με τους μεθοδολογικούς και πρακτικούς περιορισμούς της μελέτης. Η αναγνώριση των περιορισμών δεν αποτελεί τυπική επιφύλαξη ούτε αποσκοπεί στη μείωση της αξίας της παρέμβασης. Είναι αναγκαία για να προσδιοριστεί με ακρίβεια τι μπορεί και τι δεν μπορεί να υποστηριχθεί με βάση τα διαθέσιμα δεδομένα.

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε ένα συγκεκριμένο τμήμα, με περιορισμένο αριθμό μαθητών, χωρίς ομάδα ελέγχου και μέσα σε ιδιαίτερο τοπικό και σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός είχε ταυτόχρονα τον ρόλο της σχεδιάστριας, της υλοποιήτριας και της ερευνήτριας, γεγονός που δημιουργεί πλεονεκτήματα άμεσης παρατήρησης αλλά και ενδεχόμενο υποκειμενικής ερμηνείας.

Οι περιορισμοί επηρεάζουν κυρίως:

- τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων,
- την απόδοση των παρατηρούμενων μεταβολών αποκλειστικά στην παρέμβαση,
- τη σύγκριση με διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις,
- την εκτίμηση της διατήρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε βάθος χρόνου,
- τη μεταφορά του ίδιου περιεχομένου σε διαφορετικά γεωγραφικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Παράλληλα, η εφαρμογή ανέδειξε συγκεκριμένες προϋποθέσεις για την αξιοποίηση αντίστοιχων σεναρίων. Σε αυτές περιλαμβάνονται:

- η επαρκής προετοιμασία της εκπαιδευτικού,
- η ιστορική ακρίβεια και η καταλληλότητα των πηγών,
- η δυνατότητα προσαρμογής του υλικού στη συγκεκριμένη τάξη,
- ο διαθέσιμος χρόνος για διερεύνηση και αναστοχασμό,
- η πρόβλεψη εναλλακτικών δραστηριοτήτων,
- η προστασία της σωματικής και συναισθηματικής ασφάλειας των μαθητών,
- η διαφοροποίηση των τρόπων συμμετοχής και αξιολόγησης.

Στις υποενότητες που ακολουθούν εξετάζονται αναλυτικότερα το μέγεθος του δείγματος, η απουσία ομάδας ελέγχου, η τοπικότητα του περιεχομένου, οι χρονικοί περιορισμοί, ο διπλός ρόλος της εκπαιδευτικού και η ανάγκη δυναμικής προσαρμογής του σεναρίου.

Οι περιορισμοί αυτοί σημαίνουν ότι τα αποτελέσματα πρέπει να διατυπώνονται ως ενδείξεις και παρατηρούμενες τάσεις της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης. Δεν επιτρέπουν τη διατύπωση καθολικών συμπερασμάτων ούτε την αιτιώδη απόδοση όλων των μεταβολών αποκλειστικά στο εκπαιδευτικό σενάριο.

6.6.1. Περιορισμένο Μέγεθος Δείγματος

Ο βασικότερος μεθοδολογικός περιορισμός της έρευνας αφορά το μέγεθος και τη σύνθεση του δείγματος. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε ένα μόνο τμήμα της Ε' Δημοτικού, το οποίο αποτελούνταν από 22 μαθητές. Πρόκειται, επομένως, για μελέτη μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής περίπτωσης και όχι για έρευνα με δείγμα σχεδιασμένο ώστε να εκπροσωπεί τον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό.

Το μικρό μέγεθος του δείγματος σημαίνει ότι:

- δεν είναι δυνατή η στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων,
- τα ποσοστά επηρεάζονται σημαντικά από την επίδοση κάθε μαθητή,
- δεν μπορούν να εξεταστούν με ασφάλεια διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε επιμέρους υποομάδες,
- τα ευρήματα συνδέονται στενά με τη δυναμική του συγκεκριμένου τμήματος,
- δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι μαθητές άλλων σχολείων θα ανταποκρίνονταν με τον ίδιο τρόπο.

Είναι χαρακτηριστικό ότι, σε δείγμα 22 μαθητών, κάθε μαθητής αντιστοιχεί περίπου σε 4,5 ποσοστιαίες μονάδες. Επομένως, ακόμη και μία μόνο διαφορετική απάντηση μπορεί να μεταβάλει αισθητά τα αναφερόμενα ποσοστά. Για τον λόγο αυτό, τα αριθμητικά αποτελέσματα παρουσιάζονται μαζί με τους απόλυτους αριθμούς των μαθητών και ερμηνεύονται περιγραφικά.

Η μελέτη σχεδιάστηκε ως πιλοτική εφαρμογή και όχι ως έρευνα ελέγχου μιας υπόθεσης σε αντιπροσωπευτικό δείγμα. Βασικός της στόχος ήταν να διερευνήσει:

- εάν το εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες τάξης,
- ποιες μορφές συμμετοχής ενεργοποιεί,
- ποιες γνωστικές και οργανωτικές δυσκολίες εμφανίζονται,
- ποια εργαλεία χρειάζονται αναθεώρηση,
- ποιες ενδείξεις μαθησιακής μεταβολής μπορούν να εντοπιστούν.

Υπό αυτό το πρίσμα, η αξία της μελέτης δεν βρίσκεται στη δυνατότητα εξαγωγής καθολικών συμπερασμάτων, αλλά στην αναλυτική περιγραφή της συγκεκριμένης εφαρμογής και στην ανάδειξη ερωτημάτων και υποθέσεων που μπορούν να εξεταστούν σε επόμενες έρευνες.

Παράλληλα, το μικρό δείγμα επέτρεψε την εις βάθος παρατήρηση της μαθησιακής διαδικασίας και τη συνδυαστική εξέταση διαφορετικών τύπων δεδομένων, όπως τα δοκίμια προ- και μετα-αξιολόγησης, τα φύλλα εργασίας, οι μαθητικές παραγωγές, οι αυτοαξιολογήσεις και το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού. Το πλεονέκτημα αυτό δεν αναιρεί τον περιορισμό της γενίκευσης, αλλά εξηγεί τη χρησιμότητα της προσέγγισης ως πιλοτικής μελέτης περίπτωσης.

Τα ευρήματα πρέπει, συνεπώς, να διατυπώνονται ως:

- ενδείξεις,
- παρατηρούμενες τάσεις,
- παιδαγωγικές δυνατότητες,
- δυσκολίες της συγκεκριμένης εφαρμογής.

Χρειάζεται να αποφεύγονται διατυπώσεις όπως «η παρέμβαση αποδεικνύει», «οι μαθητές του Δημοτικού ανταποκρίνονται» ή «η μέθοδος είναι αποτελεσματική». Ακριβέστερη είναι η διατύπωση ότι «στο συγκεκριμένο τμήμα παρατηρήθηκε» ή ότι «τα δεδομένα της πιλοτικής εφαρμογής υποδηλώνουν».

Για την ενίσχυση της ερευνητικής τεκμηρίωσης, μια μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να περιλαμβάνει:

- μεγαλύτερο αριθμό μαθητών,
- περισσότερα τμήματα και σχολικές μονάδες,
- σχολεία από διαφορετικές περιοχές,
- μαθητές με διαφορετικά κοινωνικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά,
- εφαρμογή από περισσότερους εκπαιδευτικούς,
- επανάληψη της μέτρησης μετά την πάροδο χρόνου.

Η εφαρμογή από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς θα είχε ιδιαίτερη σημασία, επειδή θα επέτρεπε να εξεταστεί εάν τα ευρήματα συνδέονται με τον ίδιο τον σχεδιασμό ή επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο διδασκαλίας και τη σχέση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού με την τάξη.

Συνολικά, το περιορισμένο δείγμα δεν ακυρώνει τα δεδομένα της έρευνας, αλλά οριοθετεί τη χρήση τους. Τα αποτελέσματα μπορούν να υποστηρίξουν αναλυτικές διαπιστώσεις για τη συγκεκριμένη περίπτωση και να τροφοδοτήσουν τον σχεδιασμό επόμενων παρεμβάσεων, δεν μπορούν όμως να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά του ευρύτερου μαθητικού πληθυσμού.

6.6.2. Απουσία Ομάδας Ελέγχου ή Σύγκρισης

Η έρευνα δεν περιέλαβε ομάδα ελέγχου ή σύγκρισης, καθώς το εκπαιδευτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε ένα μόνο μαθητικό τμήμα. Επομένως, δεν ήταν δυνατή η συστηματική

σύγκριση των αποτελεσμάτων με αντίστοιχη ομάδα μαθητών που θα διδασκόταν το ίδιο περιεχόμενο μέσω διαφορετικής διδακτικής προσέγγισης.

Η χρήση δοκιμίων προ- και μετα-αξιολόγησης επέτρεψε την καταγραφή μεταβολών στο ίδιο τμήμα πριν και μετά την παρέμβαση. Η ύπαρξη αυτής της μεταβολής, όμως, δεν αποδεικνύει από μόνη της ότι το εκπαιδευτικό σενάριο αποτέλεσε τη μοναδική αιτία.

Τα αποτελέσματα ενδέχεται να επηρεάστηκαν και από άλλους παράγοντες, όπως:

- η εξοικείωση των μαθητών με τις ερωτήσεις της αξιολόγησης,
- η φυσική εξέλιξη της μαθησιακής τους πορείας,
- η παράλληλη διδασκαλία άλλων σχετικών ενοτήτων,
- οι συζητήσεις με την οικογένεια ή τους συμμαθητές,
- η αυξημένη προσοχή που συνδέεται με τη συμμετοχή σε μια διαφορετική εκπαιδευτική δραστηριότητα,
- οι προσδοκίες και η υποστήριξη της εκπαιδευτικού,
- η συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Κατά συνέπεια, η αύξηση των επιτυχών απαντήσεων στη μετα-αξιολόγηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως μεταβολή που παρατηρήθηκε μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά και αιτιωδώς σε αυτήν.

Η απουσία ομάδας σύγκρισης περιορίζει επίσης τη δυνατότητα να απαντηθούν ερωτήματα όπως:

- Εμφανίζεται αντίστοιχη βελτίωση και με μια περισσότερο συμβατική διδασκαλία;
- Ποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες του σεναρίου συνέβαλαν περισσότερο;
- Η μεταβολή οφείλεται στην Τοπική Ιστορία ή γενικότερα στην αυξημένη ενεργή συμμετοχή;
- Θα διατηρούνταν τα αποτελέσματα εάν το σενάριο εφαρμοζόταν από διαφορετικό εκπαιδευτικό;

- Πόσο σταθερές είναι οι μεταβολές σε βάθος χρόνου;

Ο περιορισμός αυτός συνδέεται με τον πιλοτικό και διερευνητικό χαρακτήρα της μελέτης. Σκοπός της αρχικής εφαρμογής ήταν πρωτίστως να εξεταστούν η λειτουργικότητα του σχεδιασμού, η ανταπόκριση των μαθητών, οι δυσκολίες και οι αναγκαίες προσαρμογές. Δεν είχε σχεδιαστεί ως πειραματική έρευνα για την απόδειξη της υπεροχής μιας μεθόδου.

Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ομάδα σύγκρισης με παρόμοια χαρακτηριστικά. Οι δύο ομάδες θα ήταν χρήσιμο να:

- διδάσκονται το ίδιο βασικό ιστορικό περιεχόμενο,
- διαθέτουν αντίστοιχο χρόνο διδασκαλίας,
- αξιολογούνται με τα ίδια εργαλεία,
- πραγματοποιούν προ- και μετα-αξιολόγηση,
- διαφοροποιούνται κυρίως ως προς τη διδακτική προσέγγιση.

Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει συγκριτικά ένα τμήμα που ακολουθεί το διερευνητικό σενάριο Τοπικής Ιστορίας και ένα τμήμα που διδάσκεται το ίδιο περιεχόμενο με περισσότερο συμβατική προσέγγιση. Η σύγκριση θα έπρεπε να οργανωθεί με τρόπο που να μη στερεί από καμία ομάδα την πρόσβαση σε ουσιαστικές μαθησιακές ευκαιρίες. Για παράδειγμα, μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, θα μπορούσε να προσφερθεί και στη δεύτερη ομάδα μέρος των βιωματικών δραστηριοτήτων.

Ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν και μια καθυστερημένη μετα-αξιολόγηση, μερικές εβδομάδες ή μήνες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Έτσι θα μπορούσε να διερευνηθεί όχι μόνο η άμεση επίδοση, αλλά και η διατήρηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης.

Μέχρι να πραγματοποιηθεί μια τέτοια συγκριτική ή διαχρονική έρευνα, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης πρέπει να ερμηνεύονται ως περιγραφικές ενδείξεις. Η συνεπής διατύπωση είναι ότι οι μαθητές παρουσίασαν μεταβολές μετά την παρέμβαση και ότι τα ποιοτικά δεδομένα είναι συμβατά με την παιδαγωγική συμβολή του σεναρίου — όχι ότι αποδείχθηκε η αποκλειστική αποτελεσματικότητά του.

6.6.3. Τοπικότητα και Ιδιαιτερότητα του Εκπαιδευτικού Πλαισίου

Η παρέμβαση σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο: την Κεφαλονιά. Ο ιδρυτικός μύθος, τα κάστρα, η Γέφυρα De Bosset, ο Φάρος των Αγίων Θεοδώρων και το Ριζοσπαστικό κίνημα συνδέονται άμεσα με την τοπική μνήμη και την πολιτιστική κληρονομιά του νησιού.

Η σύνδεση αυτή αποτέλεσε βασική παιδαγωγική επιλογή. Οι μαθητές είχαν προηγούμενες εμπειρίες από ορισμένα μνημεία και τοπωνύμια, γεγονός που δημιουργήσε δυνατότητες σύνδεσης της σχολικής γνώσης με τον καθημερινό χώρο. Παράλληλα, όμως, η εξοικείωση δεν ήταν ομοιόμορφη. Δεν είχαν όλοι οι μαθητές τις ίδιες εμπειρίες επισκέψεων, οικογενειακών αφηγήσεων ή πρόσβασης στην τοπική πολιτιστική ζωή.

Η τοπικότητα λειτούργησε, επομένως, ταυτόχρονα ως δυνατότητα και ως περιορισμός. Ενίσχυσε τη σύνδεση του περιεχομένου με το άμεσο περιβάλλον, αλλά σημαίνει ότι τα ευρήματα δεν μπορούν να μεταφερθούν αυτομάτως σε σχολεία άλλων περιοχών. Μαθητές που ζουν σε διαφορετικό ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο ενδέχεται να ανταποκριθούν διαφορετικά στις ίδιες δραστηριότητες.

Η άμεση μεταφορά περιορίζεται επειδή άλλες περιοχές διαφέρουν ως προς:

- τα διαθέσιμα μνημεία και τις ιστορικές πηγές,
- τον βαθμό διατήρησης του υλικού πολιτισμού,
- τις τοπικές αφηγήσεις και συλλογικές μνήμες,
- τη σχέση της κοινότητας με την πολιτιστική κληρονομιά,
- τη γεωγραφική απόσταση του σχολείου από τους ιστορικούς χώρους,
- τις δυνατότητες συνεργασίας με μουσεία και πολιτιστικούς φορείς,
- τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Για τον λόγο αυτό, το σενάριο δεν πρέπει να μεταφερθεί αυτούσιο σε άλλο τόπο με απλή αντικατάσταση των ονομάτων των μνημείων. Η επιλογή των θεμάτων χρειάζεται να προκύπτει από τη διερεύνηση του ιστορικού περιβάλλοντος κάθε περιοχής.

Αυτό που μπορεί να μεταφερθεί είναι κυρίως η μεθοδολογική δομή:

1. αξιοποίηση μιας τοπικής αφήγησης ως αφορμής,
2. διάκριση μύθου, μνήμης και ιστορίας,
3. διερεύνηση τοπικών πηγών και υλικών καταλοίπων,
4. σύγκριση διαφορετικών ιστορικών περιόδων ή φαινομένων,
5. εξέταση διαφορετικών κοινωνικών οπτικών,
6. δημιουργία μιας τεκμηριωμένης μαθητικής παρουσίας,
7. σύνδεση της σχολικής εργασίας με την κοινότητα.

Η εφαρμογή της μεθοδολογίας σε άλλη περιοχή θα απαιτούσε νέα επιλογή:

- ιστορικού περιεχομένου,
- πρωτογενών και δευτερογενών πηγών,
- μνημείων και τοπωνυμίων,
- κεντρικών ερευνητικών ερωτημάτων,
- κοινωνικών ομάδων και οπτικών,
- συνεργαζόμενων τοπικών φορέων.

Η ισχυρή σύνδεση με την Κεφαλονιά επηρεάζει και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η αυξημένη συμμετοχή ορισμένων μαθητών μπορεί να σχετίζεται με την οικειότητα του θέματος, με οικογενειακές εμπειρίες ή με τη δυνατότητα αναγνώρισης των μνημείων. Δεν είναι γνωστό εάν θα εμφανιζόταν αντίστοιχη εμπλοκή με ένα λιγότερο οικείο ιστορικό περιεχόμενο ή σε περιοχή με διαφορετική σχέση προς τα υλικά κατάλοιπα.

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός είχε γνώση του τοπικού πλαισίου και μπορούσε να συνδέσει τις μαθητικές αναφορές με συγκεκριμένους τόπους και αφηγήσεις. Η εφαρμογή από εκπαιδευτικό λιγότερο εξοικειωμένο με την ιστορία της περιοχής θα μπορούσε να απαιτήσει περισσότερη προετοιμασία ή συνεργασία με τοπικούς φορείς.

Σε μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί η ίδια μεθοδολογική ακολουθία:

- σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας,
- σε αστικά και αγροτικά σχολεία,
- σε τόπους με διαφορετική πυκνότητα μνημείων,
- σε κοινότητες με διαφορετικές ή συγκρουόμενες μνήμες,
- με εφαρμογή από περισσότερους εκπαιδευτικούς.

Μια τέτοια συγκριτική προσέγγιση θα επέτρεπε να διερευνηθεί ποια στοιχεία της παρέμβασης συνδέονται ειδικά με την Κεφαλονιά και ποια αποτελούν περισσότερο γενικές παιδαγωγικές δυνατότητες της Τοπικής Ιστορίας.

Συνολικά, η τοπικότητα δεν αποτελεί απλώς αδυναμία της μελέτης, αλλά συστατικό χαρακτηριστικό του σχεδιασμού της. Περιορίζει τη δυνατότητα αυτούσιας αναπαραγωγής και γενίκευσης, αλλά ταυτόχρονα παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο η διερεύνηση αποκτά νόημα για τους μαθητές. Η αξιοποίηση του σεναρίου σε άλλο τόπο προϋποθέτει προσαρμογή στις ιδιαίτερες ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες της αντίστοιχης κοινότητας.

6.6.4. Χρονικοί Περιορισμοί του Σχολικού Πλαισίου

Η εφαρμογή της παρέμβασης επηρεάστηκε από τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο και από την ανάγκη συνύπαρξης του σεναρίου με τις υπόλοιπες απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος. Οι διερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες απαιτούσαν χρόνο για τη μελέτη των πηγών, την ομαδική συζήτηση, την ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό και την ολοκλήρωση των μαθητικών έργων.

Η χρονική πίεση δεν αποτέλεσε μόνο οργανωτική δυσκολία. Επηρέασε και το εύρος της παρέμβασης, καθώς:

- ο αριθμός των πηγών έπρεπε σε ορισμένες περιπτώσεις να περιοριστεί,
- ορισμένες συζητήσεις ολοκληρώθηκαν σε μικρότερο βάθος από το επιθυμητό,
- οι μεταβάσεις ανάμεσα στις δραστηριότητες κατανάλωσαν περισσότερο χρόνο από τον προβλεπόμενο,
- η τελική αναθεώρηση των μαθητικών έργων ήταν περιορισμένη,
- οι προαιρετικές δραστηριότητες δεν ήταν δυνατόν να εφαρμοστούν όλες,
- δεν πραγματοποιήθηκε καθυστερημένη αξιολόγηση της διατήρησης των γνώσεων.

Η φάση της Βρετανικής Προστασίας αποδείχθηκε περισσότερο απαιτητική χρονικά, επειδή περιλάμβανε σύνθετες πολιτικές έννοιες και ιστορικό διάλογο. Η ανάγκη αποσαφήνισης όρων όπως η εκπροσώπηση, η αυτοδιάθεση και η Ένωση οδήγησε σε μικρή υπέρβαση του αρχικού προγραμματισμού.

Αντίστοιχα, η δημιουργία του «Μουσείου της Τάξης» χρειάστηκε χρόνο όχι μόνο για την κατασκευή των εκθεμάτων, αλλά και για:

- την επιλογή του περιεχομένου,
- τη συγγραφή των λεζαντών,
- τον έλεγχο της ιστορικής ακρίβειας,
- την κατανομή των ρόλων,
- τη δοκιμή των παρουσιάσεων,
- την αναθεώρηση μετά την ανατροφοδότηση.

Η αξιοποίηση διαθέσιμων ωρών για διαθεματικές δραστηριότητες και η σύνδεση με τη Γλώσσα και τα Εικαστικά διευκόλυναν την εφαρμογή. Δεν εξάλειψαν, όμως, τη χρονική πίεση ούτε είναι βέβαιο ότι αντίστοιχος χρόνος θα ήταν διαθέσιμος σε κάθε σχολική μονάδα.

Ο χρονικός περιορισμός επηρεάζει και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η μετα-αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε κοντά στην ολοκλήρωση της παρέμβασης και αποτυπώνει κυρίως την άμεση μαθησιακή επίδοση. Χωρίς καθυστερημένη μέτρηση δεν μπορεί να διαπιστωθεί εάν οι γνώσεις και οι δεξιότητες διατηρήθηκαν σε βάθος χρόνου.

Επιπλέον, η έκταση της παρέμβασης δεν ήταν απολύτως ίδια σε όλες τις φάσεις. Η χρονική υπέρβαση σε μία ενότητα και ο περιορισμός άλλων δραστηριοτήτων σημαίνουν

ότι οι μαθητές δεν δέχθηκαν την ίδια «δόση» διδασκαλίας για κάθε ιστορικό θέμα. Επομένως, οι διαφορές στην κατανόηση των περιόδων μπορεί να επηρεάστηκαν και από τον χρόνο που αφιερώθηκε σε καθεμία.

Ο περιορισμός αυτός χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη και κατά τη μεταφορά του σεναρίου. Η πλήρης εφαρμογή των τεσσάρων φάσεων, μαζί με την επιτόπια επίσκεψη, το ψηφιακό μουσείο και την ανοικτή παρουσίαση, απαιτεί περισσότερο χρόνο από τον βασικό κορμό. Για τον λόγο αυτό είναι αναγκαίο να διακρίνονται:

- οι υποχρεωτικές δραστηριότητες που υπηρετούν τους βασικούς μαθησιακούς στόχους,
- οι δραστηριότητες εμπλουτισμού,
- οι προαιρετικές δραστηριότητες διάχυσης.

Σε μια μελλοντική εφαρμογή ή έρευνα θα ήταν χρήσιμο:

- να προβλεφθεί μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο,
- να καταγραφεί με ακρίβεια η πραγματική διάρκεια κάθε δραστηριότητας,
- να διατηρηθεί σταθερός ο βασικός χρόνος ανάμεσα στα διαφορετικά τμήματα,
- να προγραμματιστεί καθυστερημένη μετα-αξιολόγηση,
- να προβλεφθούν ξεχωριστές ώρες για την αναθεώρηση και την παρουσίαση των έργων,
- να μην ανατίθεται η βασική ομαδική κατασκευή ως υποχρεωτική εργασία στο σπίτι.

Συνολικά, ο περιορισμένος χρόνος οριοθετεί τόσο τη δυνατότητα πλήρους εφαρμογής όσο και την ερμηνεία των ευρημάτων. Το σενάριο μπορεί να προσαρμοστεί σε συντομότερη μορφή, αλλά η χρονική συμπίκνωση μειώνει αναπόφευκτα το εύρος των πηγών, τον χρόνο αναστοχασμού και το βάθος της μαθητικής παραγωγής. Επομένως, η σύντομη και η πλήρης εκδοχή δεν πρέπει να θεωρούνται απολύτως ισοδύναμες.

6.6.5. Απαιτήσεις από τον Ρόλο του Εκπαιδευτικού

Ένας ακόμη περιορισμός της παρέμβασης συνδέεται με τον σύνθετο ρόλο της εκπαιδευτικού, η οποία ανέλαβε ταυτόχρονα τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου, καθώς και τη συλλογή και ερμηνεία των ερευνητικών

δεδομένων. Η ιδιότητα αυτή προσέφερε σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς επέτρεψε τη συνεχή παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας, την άμεση ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών και τη βαθύτερη κατανόηση των αντιδράσεων και των δυσκολιών τους.

Παράλληλα, όμως, η ενεργός συμμετοχή της εκπαιδευτικού στην παρέμβαση δεν επιτρέπει να αποκλειστεί το ενδεχόμενο υποκειμενικών ερμηνειών κατά την παρατήρηση και την ανάλυση των δεδομένων. Οι προσδοκίες της ερευνήτριας, η εξοικείωσή της με τους μαθητές και η διπλή της ιδιότητα ως εκπαιδευτικού και αξιολογήτριας ενδέχεται να επηρέασαν τον τρόπο καταγραφής ή ερμηνείας ορισμένων μαθητικών αντιδράσεων. Επιπλέον, είναι πιθανό ορισμένοι μαθητές να διαμόρφωσαν τις απαντήσεις τους με βάση αυτό που θεωρούσαν ότι ανέμενε η εκπαιδευτικός.

Για τον περιορισμό της ενδεχόμενης υποκειμενικότητας αξιοποιήθηκε η τριγωνοποίηση των δεδομένων μέσω διαφορετικών πηγών, όπως τα δοκίμια προ- και μετα-αξιολόγησης, τα φύλλα αυτοαξιολόγησης, τα μαθητικά έργα και το ημερολόγιο αναστοχασμού. Ο συνδυασμός των πηγών αυτών επέτρεψε τη διασταύρωση των παρατηρήσεων και τη διαμόρφωση πληρέστερης εικόνας για την πορεία της παρέμβασης. Ωστόσο, το ημερολόγιο αναστοχασμού δεν αποτελεί πλήρως ανεξάρτητη πηγή, καθώς συντάχθηκε από την ίδια την εκπαιδευτικό που σχεδίασε και υλοποίησε το σενάριο. Επομένως, η τριγωνοποίηση περιορίζει, αλλά δεν εξαλείφει, το ενδεχόμενο υποκειμενικής ερμηνείας.

Σε μια μελλοντική εφαρμογή, η συμμετοχή ανεξάρτητου παρατηρητή ή δεύτερου αξιολογητή, καθώς και η χρήση εκ των προτέρων καθορισμένων και σαφώς διατυπωμένων κριτηρίων αξιολόγησης, θα μπορούσαν να ενισχύσουν την αξιοπιστία της αποτίμησης. Παρά τον συγκεκριμένο περιορισμό, η άμεση εμπλοκή της εκπαιδευτικού προσέφερε ουσιαστική γνώση του εκπαιδευτικού πλαισίου και συνέβαλε στη δυναμική προσαρμογή της παρέμβασης στις ανάγκες των μαθητών.

6.6.6. Αναπαραστάσεις, Ευελιξία και Δυναμική Προσαρμογή

Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού σεναρίου δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον αρχικό σχεδιασμό του, αλλά και από τη δυνατότητα της εκπαιδευτικού να το προσαρμόζει δυναμικά στις ανάγκες, στις δυσκολίες και στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών.

Κατά την εφαρμογή της παρέμβασης διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές διέθεταν ήδη ορισμένες γνώσεις και αναπαραστάσεις σχετικά με τα τοπικά μνημεία, τις ιστορικές πηγές και τα γεγονότα που εξετάστηκαν. Ωστόσο, οι αναπαραστάσεις αυτές ήταν συχνά αποσπασματικές, απλουστευμένες ή αποκομμένες από το ευρύτερο ιστορικό τους πλαίσιο.

Οι αρχικές αυτές αντιλήψεις δεν αντιμετωπίστηκαν απλώς ως ελλείψεις ή λανθασμένες απαντήσεις, αλλά αξιοποιήθηκαν ως αφετηρίες ιστορικής διερεύνησης. Μέσα από τη σύγκριση διαφορετικών μνημείων και ιστορικών περιόδων, όπως των ενετικών κάστρων και της γέφυρας Δεβοσέτου, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να υπερβούν μια απλή περιγραφική προσέγγιση του τοπίου. Σταδιακά οδηγήθηκαν στη σύνδεση των μνημείων με ευρύτερες έννοιες, όπως η εξουσία, η άμυνα, η οικονομική δραστηριότητα και η κοινωνική οργάνωση.

Στο πλαίσιο αυτό, η ανατροφοδότηση δεν λειτούργησε μόνο ως μέσο διόρθωσης των απαντήσεων, αλλά ως διαδικασία αναδιαμόρφωσης και εμπλουτισμού των ιστορικών ερμηνειών των μαθητών. Οι συνεργατικές δραστηριότητες, η τεχνική Jigsaw, η συζήτηση στην ολομέλεια και οι αναστοχαστικές διαδικασίες επέτρεψαν την ανταλλαγή απόψεων, τη σύγκριση διαφορετικών ερμηνειών και τη σταδιακή αναθεώρηση αρχικών παραδοχών.

Η εμπειρία της εφαρμογής έδειξε, επομένως, ότι κανένα εκπαιδευτικό σενάριο δεν μπορεί να εφαρμόζεται με απόλυτα άκαμπτο τρόπο. Η δημιουργική προσαρμογή του στις συνθήκες της τάξης είναι αναγκαία, υπό την προϋπόθεση ότι διατηρούνται οι βασικοί μαθησιακοί στόχοι και η συνοχή της παρέμβασης. Η ευελιξία αυτή δεν αναιρεί τον αρχικό σχεδιασμό, αλλά αποτελεί ουσιαστικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνολικά, οι περιορισμοί που παρουσιάστηκαν δεν ακυρώνουν τα ευρήματα της έρευνας, αλλά προσδιορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά πρέπει να ερμηνευτούν. Παράλληλα, αναδεικνύουν σημεία που μπορούν να βελτιωθούν σε μελλοντικές εφαρμογές και να αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας.

6.7. Προτάσεις για Μελλοντική Αξιοποίηση και Έρευνα

Η ολοκλήρωση και η πιλοτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου δεν σηματοδοτούν το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά αναδεικνύουν νέες δυνατότητες για περαιτέρω διερεύνηση και εκπαιδευτική αξιοποίηση. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποδηλώνουν ότι η σύνδεση της σχολικής Ιστορίας με το τοπικό περιβάλλον, τη Δημόσια Ιστορία και τις βιωματικές μορφές μάθησης μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα γόνιμο πεδίο παιδαγωγικού σχεδιασμού και έρευνας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Μια πρώτη κατεύθυνση αφορά την εφαρμογή του προτεινόμενου σεναρίου σε διαφορετικά σχολικά και γεωγραφικά περιβάλλοντα. Η υλοποίηση αντίστοιχων παρεμβάσεων σε άλλες περιοχές της Ελλάδας θα μπορούσε να συμβάλει στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η Τοπική Ιστορία συνδέεται με τη μαθησιακή εμπλοκή των μαθητών. Παράλληλα, θα επέτρεπε την ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφοροποιήσεων που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε τόπου. Η εφαρμογή σε μεγαλύτερα δείγματα και σε περισσότερες σχολικές μονάδες θα ενίσχυε, επίσης, τη δυνατότητα συγκριτικής εξέτασης των αποτελεσμάτων.

Μια δεύτερη κατεύθυνση αφορά την επέκταση της έρευνας σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Η εφαρμογή παρόμοιων προσεγγίσεων σε άλλες τάξεις του Δημοτικού ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσε να επιτρέψει την ενασχόληση των μαθητών με συνθετότερα ιστορικά ζητήματα, όπως οι συγκρουόμενες μνήμες, οι διαφορετικές ιστορικές αναπαραστάσεις, οι έμφυλες και κοινωνικές διαστάσεις της καθημερινής ζωής και οι δημόσιες χρήσεις του παρελθόντος.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της Τοπικής και της Δημόσιας Ιστορίας στο σχολικό περιβάλλον. Η δημιουργία μαθητικών εκθέσεων, ψηφιακών μουσείων, ιστοσελίδων Τοπικής Ιστορίας ή ψηφιακών χαρτών, καθώς και η ανάπτυξη συνεργασιών με μουσεία, αρχεία, βιβλιοθήκες και πολιτιστικούς φορείς, θα μπορούσαν να διευρύνουν το κοινό των μαθητικών εργασιών. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στη διερεύνηση, την ερμηνεία και τη δημόσια παρουσίαση του τοπικού παρελθόντος.

Παράλληλα, τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη συστηματικότερης μελέτης της σχέσης των μαθητών με το οικείο ιστορικό τοπίο. Η διαπίστωση ότι οι μαθητές

δυσκολεύονταν αρχικά να αναγνωρίσουν την ιστορική σημασία χώρων και μνημείων που συναντούν καθημερινά διαμορφώνει ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο διερεύνησης. Το πεδίο αυτό συνδέεται με την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, τη διαμόρφωση της τοπικής ταυτότητας, την πολιτισμική μνήμη και τον τρόπο με τον οποίο το οικείο περιβάλλον μετατρέπεται σε αντικείμενο ιστορικού ερωτήματος.

Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμη η πραγματοποίηση ερευνών μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας. Μια διαχρονική παρακολούθηση θα μπορούσε να εξετάσει εάν οι μεταβολές που παρατηρήθηκαν στις ιστορικές γνώσεις, στις στάσεις και στις δεξιότητες των μαθητών διατηρούνται μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Η διερεύνηση της μακροπρόθεσμης επίδρασης παρόμοιων προγραμμάτων θα προσέφερε πληρέστερα δεδομένα για την αποτίμηση της συμβολής της Τοπικής Ιστορίας στην ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού και της ιστορικής σκέψης.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν, τέλος, να αξιοποιήσουν μεγαλύτερα δείγματα, ομάδες σύγκρισης, ανεξάρτητους παρατηρητές και επαναληπτικές μετρήσεις. Η ενσωμάτωση αυτών των στοιχείων θα επέτρεπε την πληρέστερη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην εκπαιδευτική παρέμβαση και στις μεταβολές που καταγράφονται στη μάθηση και στις στάσεις των μαθητών.

Συνολικά, η παρούσα μελέτη δεν φιλοδοξεί να προτείνει ένα οριστικό ή καθολικά εφαρμόσιμο πρότυπο διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας. Επιδιώκει να συμβάλει στον διάλογο γύρω από τις δυνατότητες αξιοποίησής της ως πεδίου ενεργού ιστορικής διερεύνησης, συμμετοχής και κριτικού αναστοχασμού. Υπό αυτή την έννοια, αποτελεί περισσότερο αφετηρία για νέες ερευνητικές και παιδαγωγικές αναζητήσεις παρά καταληκτική απάντηση στα ζητήματα που εξετάστηκαν.

6.8. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τη δυνατότητα αξιοποίησης της Τοπικής Ιστορίας ως πεδίου ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, του ιστορικού γραμματισμού και της ενεργού μαθητικής συμμετοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε το εκπαιδευτικό σενάριο «Από τον Μύθο στην Ιστορία», το οποίο επικεντρώθηκε στον ιδρυτικό μύθο της Κεφαλονιάς, στην περίοδο της

Ενετοκρατίας και στην περίοδο της Βρετανικής Προστασίας. Μέσα από την παρέμβαση εξετάστηκε η δυνατότητα μετατόπισης της ιστορικής μάθησης από την απομνημόνευση και την αναπαραγωγή πληροφοριών προς τη διερεύνηση, την ερμηνεία και τον αναστοχασμό.

Η αποτίμηση της εφαρμογής παρέχει ενδείξεις ότι η αξιοποίηση του τοπικού ιστορικού περιβάλλοντος μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια επιμέρους δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης. Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στην αναζήτηση και απομνημόνευση ιστορικών πληροφοριών, αλλά κλήθηκαν να παρατηρήσουν και να αναλύσουν ιστορικές πηγές, να διερευνήσουν σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος, να αναγνωρίσουν στοιχεία αλλαγής και συνέχειας και να συγκρίνουν διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Παράλληλα, ενθαρρύνθηκαν να προσεγγίσουν το παρελθόν μέσα από διαφορετικές οπτικές και να διατυπώσουν τεκμηριωμένες ιστορικές ερμηνείες. Με αυτόν τον τρόπο, η Ιστορία προσεγγίστηκε όχι ως ένα στατικό και οριστικά διαμορφωμένο σώμα γνώσεων, αλλά ως διαδικασία διερεύνησης και νοηματοδότησης του παρελθόντος.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η διαπίστωση ότι μία από τις βασικότερες δυσκολίες των μαθητών δεν αφορούσε αποκλειστικά την έλλειψη γνώσεων για τον τόπο τους, αλλά κυρίως την αδυναμία ιστορικής ανάγνωσης του οικείου περιβάλλοντος. Παρότι οι μαθητές ζούσαν σε άμεση γειτνίαση με μνημεία, τοπωνύμια και υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, αρχικά αντιμετώπιζαν τα στοιχεία αυτά ως αυτονόητα τμήματα της καθημερινότητάς τους και όχι ως φορείς ιστορικών πληροφοριών. Η σταδιακή μετατροπή του οικείου τοπίου σε αντικείμενο ιστορικής διερεύνησης αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της μελέτης. Αναδεικνύει ότι η ιστορική κατανόηση δεν προκύπτει αυτόματα από τη γεωγραφική εγγύτητα προς τα κατάλοιπα του παρελθόντος, αλλά οικοδομείται μέσα από την παρατήρηση, την ερμηνεία, τη διατύπωση ερωτημάτων και τον κριτικό αναστοχασμό.

Η εφαρμογή της παρέμβασης ανέδειξε, επίσης, τις δυνατότητες σύνδεσης της σχολικής Ιστορίας με τη Δημόσια Ιστορία. Μέσα από τη δημιουργία του «Μουσείου της Τάξης» και την παρουσίαση των μαθητικών έργων, οι μαθητές δεν λειτούργησαν μόνο ως αποδέκτες ιστορικών πληροφοριών, αλλά και ως ενεργοί ερμηνευτές και διαμεσολαβητές ιστορικών αφηγήσεων. Η διαδικασία επιλογής, οργάνωσης και παρουσίασης του υλικού τούς έφερε αντιμέτωπους με ερωτήματα σχετικά με το τι επιλέγεται να παρουσιαστεί από το παρελθόν, με ποιον τρόπο παρουσιάζεται και σε ποιο κοινό απευθύνεται. Η εμπειρία αυτή

ανέδειξε τη δυνατότητα του σχολείου να λειτουργήσει ως χώρος δημόσιας παρουσίασης και διαπραγμάτευσης του παρελθόντος.

Παράλληλα, από την εφαρμογή προέκυψαν θετικές ενδείξεις για τη συμβολή των βιωματικών, συνεργατικών και διερευνητικών μορφών μάθησης στη διδασκαλία της Ιστορίας. Τα παιχνίδια ρόλων, η μελέτη ιστορικών πηγών, η ανάλυση μνημείων, η ομαδική εργασία, οι μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές και οι δημιουργικές δραστηριότητες διαμόρφωσαν ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν με διαφορετικούς τρόπους. Οι δραστηριότητες αυτές υποστήριξαν τη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης και συνέδεσαν την ιστορική μάθηση με συγκεκριμένα ερωτήματα και στοιχεία του τοπικού περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα, ανέδειξαν τις δυνατότητες διαφοροποιημένης και συμπεριληπτικής διδασκαλίας, καθώς προσέφεραν πολλαπλές μορφές συμμετοχής και έκφρασης σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, εμπειρίες και μαθησιακά χαρακτηριστικά.

Τα δεδομένα της προ- και μετα-αξιολόγησης, των φύλλων αυτοαξιολόγησης, των μαθητικών έργων και του ημερολογίου αναστοχασμού έδειξαν βελτίωση σε επιμέρους διαστάσεις του ιστορικού γραμματισμού. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε συστηματικότερη αξιοποίηση των ιστορικών τεκμηρίων, πληρέστερη διατύπωση ιστορικών ερμηνειών και ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες. Τα ευρήματα αυτά, ωστόσο, πρέπει να αντιμετωπιστούν ως ενδείξεις που αφορούν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική εφαρμογή και όχι ως απόδειξη μιας γενικευμένης ή αποκλειστικά αιτιώδους επίδρασης της παρέμβασης.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων οφείλει, επομένως, να λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς της μελέτης. Το μικρό μέγεθος του δείγματος, η εφαρμογή σε ένα μόνο σχολικό τμήμα, η απουσία ομάδας ελέγχου, η περιορισμένη χρονική διάρκεια και ο σύνθετος ρόλος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των ευρημάτων. Ο σκοπός της έρευνας, άλλωστε, δεν ήταν η διατύπωση καθολικών συμπερασμάτων, αλλά η διερεύνηση των παιδαγωγικών δυνατοτήτων μιας συγκεκριμένης προσέγγισης. Υπό αυτή την έννοια, τα αποτελέσματα αποτελούν τεκμηριωμένες ενδείξεις για τις δυνατότητες της Τοπικής Ιστορίας ως πεδίου ενεργού ιστορικής μάθησης.

Η βασική συμβολή της εργασίας έγκειται στην προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας όχι ως ενός περιφερειακού ή συμπληρωματικού τμήματος του αναλυτικού προγράμματος, αλλά

ως ενός γόνιμου παιδαγωγικού πεδίου στο οποίο μπορούν να συναντηθούν η ιστορική εκπαίδευση, η Δημόσια Ιστορία, η πολιτιστική κληρονομιά και η βιωματική μάθηση. Το τοπικό ιστορικό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ανοικτό εργαστήριο διερεύνησης, μέσα στο οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν ιστορικές γνώσεις, αλλά και δεξιότητες παρατήρησης, ερμηνείας, επιχειρηματολογίας, συνεργασίας και κριτικής σκέψης.

Τελικά, η ουσιαστικότερη παιδαγωγική κατάκτηση της παρέμβασης δεν ήταν μόνο ότι οι μαθητές απέκτησαν περισσότερες γνώσεις για την ιστορία της Κεφαλονιάς. Ήταν κυρίως ότι άρχισαν να αντιλαμβάνονται πως η Ιστορία δεν βρίσκεται αποκλειστικά στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά είναι παρούσα στον χώρο όπου ζουν, στα μνημεία που συναντούν, στις αφηγήσεις που κληρονομούν και στις μνήμες της κοινότητάς τους. Η στιγμή κατά την οποία το οικείο τοπίο μετατρέπεται σε αντικείμενο ιστορικού ερωτήματος αποτελεί μία από τις ουσιαστικότερες εκφράσεις της ιστορικής σκέψης. Υπό αυτή την έννοια, η Τοπική Ιστορία δεν λειτούργησε απλώς ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά ως μέσο επαναπροσδιορισμού της σχέσης των μαθητών με το παρελθόν, τον τόπο τους και την ίδια τη διαδικασία διαμόρφωσης της ιστορικής γνώσης.

Βιβλιογραφία

‘Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας’. Στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. χ.χ. <https://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>.

Αθανασιάδης, Χάρης. *Τα αποσυνθρόντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αλεξάνδρεια, 2015.

Ανθέλλην. ‘Το Παραλήρημα Κατά Του Βιβλίου Της Ιστορίας’. Athens Indymedia, 20 Φεβρουάριος 2007. <https://athens.indymedia.org/post/659089/>.

Απολλόδωρος. ‘Κεφάλαιο 4, παράγραφοι 5-7’. Στο *Βιβλιοθήκη*, Β. χ.χ. <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Apollod.+2.4.5&fromdoc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0021>.

Βαϊνά, Μάρια. *Θεωρητικό Πλαίσιο Διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για εικοστό πρώτο αιώνα*. Gutenberg, 1997.

Βαϊνά, Μάρια. *Θεωρητικό Πλαίσιο της Τοπικής Ιστορίας για τον Εικοστό Πρώτο Αιώνα*. Gutenberg, 1997.

Βούρη, Σοφία. ‘Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία’. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο* 2, τχ. 1 (2022): 30–38. <https://doi.org/10.12681/revmata.30945>.

Γασπαρινάτος, Σπύρος Γ. *Η Βενετοκρατία στα Νησιά του Ιονίου Πελάγους*. Αθήνα, 2009.

Εξερτζόγλου, Χάρης. *Η Δημόσια Ιστορία - Μια Εισαγωγή*. Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, 2020.

Ζαροκώστας, Ευάγγελος. ‘Δικαιοσύνη και εξουσία στις αποικιακές σπουδές: Μια μεθοδολογική προσέγγιση για την περίπτωση των Ιονίων Νήσων’. Στο *Ι' Διεθνές Πανιόνιο Συνέδριο - Πρακτικά, Α'*, επιμέλεια Θεοδόσης Πυλαρινός και Παναγιώτα Τζιβάρα. Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015.

Ηλιάδη, Βασιλική. ‘Οι ανταποκρίσεις των μαθητών Γυμνασίου από τη διδακτική αξιοποίηση της πολυπρισματικής προσέγγισης στο μάθημα της Ιστορίας’. Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, 2020. <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2923199/file.pdf>.

Υγγερς, Γκέοργκ. *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*. Γνώση, 1995.

Καποδίστριας, Νίκος Π. ‘Το προσφερόμενο φέουδο του Μερκάτη στο Μπανάτο της Ζακύνθου (Τέλη 18ου αιώνα)’. Στο *Ι' Διεθνές Πανιόνιο Συνέδριο - Πρακτικά, Α'*, επιμέλεια Θεοδόσης Πυλαρινός και Παναγιώτα Τζιβάρα. Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015.

Καρ, Έντουαρντ. *Τι είναι Ιστορία*; 2ο έκδ. Μετάφραση Αντρέας Παππάς. Γνώση, 1999.

Καρπούζης, Νικόλαος Ξ. ‘Ο Αληθής Ριζοσπαστισμός μέσα από τον Κεφαλληνιακό Τύπο Διαθλάσεις της Ιστορίας και της Επτανησιακής Κοινωνίας κατά την περίοδο 1852-

- 1864'. Στο *Ι' Διεθνές Πανιόνιο Συνέδριο - Πρακτικά, Β'*, επιμέλεια Θεοδόσης Πυλαρινός και Παναγιώτα Τζιβάρα. Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015.
- Κόκκινος, Γιώργος. *Από την Ιστορία στις Ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Ελληνικά Γράμματα, 2006.
- Κόκκινος, Γιώργος. "Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης": Ενδεικτικές όψεις της παθολογίας της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η στάση της διανόησης και η συλλογική ψύχωση για το εγχειρίδιο της ΣΤ' Δημοτικού». Στο *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, επιμέλεια Αντρέας Π. Ανδρέου. Μεταίχμιο, 2008.
- Κομητοπούλου, Παυλίνα. *Οικονομία και Κοινωνική Οργάνωση στην Παλική της Κεφαλονιάς (Τέλη 16ου - Μέσα 17ου αιώνα)*. Ιακωβάτειος Βιβλιοθήκη, 2023.
- Κοσκινάς, Νίκος Π. 'Κράτος και Οικονομία στα Ιόνια Νησιά την περίοδο της Αγγλικής Προστασίας'. Στο *Ι' Διεθνές Πανιόνιο Συνέδριο - Πρακτικά, Α'*, επιμέλεια Θεοδόσης Πυλαρινός και Παναγιώτα Τζιβάρα. Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015.
- Κούκουρα, Ελευθερία. '«Αι ημέραι του στρατοδικείου»: Μια -εκ των έσω- προσπάθεια ανασύνθεσης της τριετίας 1848-1850'. Στο *Ι' Διεθνές Πανιόνιο Συνέδριο - Πρακτικά, Β'*, επιμέλεια Θεοδόσης Πυλαρινός και Παναγιώτα Τζιβάρα. Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015.
- Κουμπουρλής, Γιάννης. *Οι ιστοριογραφικές οφειλές των Σπ.Ζαμπέλιου και Κ.Παπαρρηγόπουλου. Η συμβολή Ελλήνων και ξένων λογίων στη διαμόρφωση του τρίσημου σχήματος του ελληνικού ιστορισμού (1782-1846)*. ΠΕ/ΕΙΕ, 2012.
- Κουφού, Αγγελική. 'Πολιτική Της Ιστορικής Ερμηνείας Και Δημόσια Ιστορία: Η Παρέμβαση Του Hayden White Και Η Διαμάχη Του Με Τον Dirk Moses'. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης (Περιοδική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης - ΕΛ.Ε.Ι.Ε)*, τχ. 15–16 (2018 2017): 5–22.
<https://www.eleie.gr/images/stories/ekdoseis/t15-16/15-16.compressed.pdf>.
- Λαμπροπούλου, Κωνσταντίνα, Γεωργία Παπασταυρινίδου, Λία Τσερμίδου, Αθηνά-Άννα Χριστοπούλου, και Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, επιμ. *Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Παιδαγωγικής - Δημοτικό (Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό)*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015.
https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Odigos_diaf_Dimotiko.pdf.
- Λε Γκοφ, Ζακ. *Ιστορία και Μνήμη*. Μετάφραση Γιάννης Κουμπουρλής. Νεφέλη, 1998.
- Λεοντίνης, Γεώργιος. 'Τοπική ιστορία και διδακτική της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση'. χ.χ.
https://www.academia.edu/1097547/_%CE%A4%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1_%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82_

%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%94%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_.

Λιάκος, Αντώνης. *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Πόλις, 2012.

Μαυροσκούφης, Δημήτρης Κ. *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας - Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές Πηγές*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., 2005.

Μοσχόπουλος, Γεώργιος Ν. *Ιστορία της Κεφαλονιάς*. Β' (1797-1940). Κέφαλος, 1988.

Μοσχόπουλος, Γεώργιος Ν. *Ιστορία της Κεφαλονιάς*. Γ' Βελτιωμένη. Α' Από τα Αρχαία Χρόνια ως το 1797. Αθήνα, 2002.

Μόσχου, Δώρα. 'Το φέουδο Marcello στη βορειοδυτική Κέρκυρα, η Εποχή, ο Χώρος, οι Άνθρωποι (18ος αιώνα)'. Στο *Ι' Διεθνές Πανιώνιο Συνέδριο - Πρακτικά*, Α', επιμέλεια Θεοδόσης Πυλαρινός και Παναγιώτα Τζιβάρα. Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015.

Μουζακίτη, Αγγελική. 'Από τη μία και μοναδική ιστορική αλήθεια στις πολλαπλές αναγνώσεις του ιστορικού παρελθόντος. Οι τομές και οι αλλαγές στην ελληνική Μέση Εκπαίδευση αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας.' Conference paper presented εφ. Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών: Συνέχειες, Ασυνέχειες, Ρήξεις στον Ελληνικό Κόσμο (1204-2014). 2014. https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/mouzakiti_angeliki.pdf.

Μπάγιας, Ανδρέας. *Αρχειονομία - Βασικές έννοιες και αρχές*. Κριτική, 1998.

Παληκίδης, Άγγελος. 'Διδακτική της Τοπικής Ιστορίας'. Στο *Στοιχεία Ιστορίας του Νομού Καβάλας - Πρακτικά Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας (27 Ιανουαρίου - 22 Μαρτίου 2010)*, επιμέλεια Νικόλαος Ρουδομέτωφ. Δήμος Καβάλας, 2010. https://www.academia.edu/13801138/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%A4%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82.

Παπαδοπούλου, Μαρία, και Ζαχαρούλα Σμυρναίου. *Η Ιστορία στην ψηφιακή εποχή*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2020. <https://arxiv.org/pdf/2103.00473>.

Παπαχρήστου, Χρυσούλα. 'Πολυτροπικά κείμενα σε σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας Γλωσσολογική και Διδακτική Προσέγγιση'. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2022. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/52261?locale=el>.

- Πασχαλίδου, Ελένη. 'Η Εθνική Αντίσταση στον επετειακό χάρτη της Μεταπολεμικής Ελλάδας'. Στο *Κατοχική Βία 1939-1945 - Η Ελληνική και Ευρωπαϊκή Εμπειρία*, επιμέλεια Στράτος Δορδανάς, Βασιλική Λάζου, Βαγγέλης Τζούκας, και Λάμπρος Φλιτούρης. Ασίνη, 2016.
- Πυλαρινός, Θεοδόσης, και Παναγιώτα Τζιβάρα, επιμ. 'Οι Ζακυνθinoί Ριζοσπάστες με τη ματιά ενός σύγχρονου τους Γερμανού παρατηρητή'. Στο *Ι' Διεθνές Πανιώνιο Συνέδριο - Πρακτικά*, Α'. Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015.
- Πυλαρινός, Θεοδόσης, και Παναγιώτα Τζιβάρα, επιμ. 'Στρογγυλή Τράπεζα'. Στο *Ι' Διεθνές Πανιώνιο Συνέδριο - Πρακτικά*, Α'. Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, 2015.
- Ρεπούση, Μαρία. 'Διδακτική της Ιστορίας: 50 χρόνια μετά Εξελίξεις, τάσεις, προοπτικές'. Στο *Η Κλειώ πάει σχολείο II. Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική (Πρακτικά διημερίδας, 1 - 2 Νοεμβρίου 2019)*, επιμέλεια Τριαντάφυλλος Πετρίδης και Μαρία Φραγκουλάκη. Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΟΙΕΕ), 2020.
https://www.academia.edu/66933110/_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82_50_%CF%87%CF%81%CF%8C%CE%BD%CE%B9%CE%B1_%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%AC_%CE%95%CE%BE%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_.
- Ρεπούση, Μαρία. 'Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 112 (2000): 97–108. <https://dolihi.gr/wp-content/uploads/2011/03/topikes-stories-sto-sxoleio.pdf>.
- Ρεπούση, Μαρία, Μαρία Μαυρομάτη, και Γεώργιος Μακαρατζής. *Ψηφιακότητα και Ιστορική Εκπαίδευση Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην ιστορική εκπαίδευση*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις, 2023. ---.
<http://repository.kallipos.gr/handle/11419/10626>.
- Σακκά, Βασιλική. 'Η αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα...'. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο* 2, τχ. 1 (2022): 39–59. <https://doi.org/10.12681/revmata.30946>.
- Στανγκανέλλης, Πέτρος-Ιωσήφ. 'Η μικροϊστορία, τα Annales, η κλίμακα: Απόκριση στον Κάρλο Γκίντζμπουργκ | Αυγή'. *Αυγή*, 7 Απρίλιος 2013.

https://www.avgi.gr/tehnes/47559_i-mikroistoria-ta-annales-i-klimaka-apokrisi-ston-karlo-gkintzmpoyrgk.

Στράβων. 'Κεφάλαιο 2, παράγραφοι 10-15'. Στο *Γεωγραφικά*, Ι. χ.χ.
<https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0197%3Abook%3D10%3Achapter%3D2%3Asection%3D10>.

Ταμίσογλου, Χρύσα. 'Συλλογική μνήμη και δημόσια γλυπτά: Ένα πρόγραμμα χαρτογράφησης των δημόσιων γλυπτών και ανάδειξης της τοπικής συλλογικής μνήμης'. Στο *Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Ι.Α.Κ.Ε. : Επικοινωνία, πληροφόρηση ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*, Α, επιμέλεια Σπύρος Χ. Πανταζής, Ελένη Π. Μαρακή, Γεώργιος Ε. Στριλιγκάς, κ.ά. ΙΑΚΕ «Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, 2020.

Τσιάρα, Συναγώ. *Τοπία της Εθνικής Μνήμης Ιστορίες της Μακεδονίας γραμμένες σε μάρμαρο*. Κλειδάριθμος, 2004.

Φλάισερ, Χάγκεν. *Οι Πόλεμοι της Μνήμης Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία*. Νεφέλη, 2012.

Aktekin, Semih. 'The Place and Importance of Local History in the Secondary History Education (Ortaöğretim Tarih Eğitiminde Yerel Tarihin Yeri ve Önemi)'. *Journal of Theory and Practice in Education* 6, τχ. 1 (2010): 86–105.
https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63299?fbclid=IwAR1BE2jC9IQvffe9_qLVPVQnFGwl4B1gmEz0p26Ev-W6AcvVK4AUqrjZu-U.

Allen, Lucy, Susanne Pratt, Bem Le Hunte, κ.ά. 'Embodied Learning'. Στο *Handbook Transdisciplinary Learning*, επιμέλεια Tobias Schmohl και Thorsten Philipp. Transcript Verlag, 2023. <https://doi.org/doi:10.1515/9783839463475>.

Applefield, James. M., Richard Huber, και Mahnaz Moallem. 'Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding'. *The High School Journal* 84, τχ. 2 (2000): 35–53. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/40364404>.

Birey, Tegiye, Georgina Christou, Loizos Loukaidis, και Faika Deniz Pasha. *How to Introduce Gender in History Teaching*. The Association for Historical Dialogue and Research, 2015.

Bloch, Marc. *Απολογία για την Ιστορία*. Εναλλακτικές Εκδόσεις, 1994.

Bloom, Benjamin S. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I Cognitive Domain*. Longmans, 1956.
https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives%2C%20Handbook%201_%20Cognitive%20Domain-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20%281956%29.pdf.

Burgel, Guy. *Η σύγχρονη ευρωπαϊκή πόλη*. Μετάφραση Μαρία Παπαηλιάδη. Πλέθρον, 2007.

- Carretero, Mario, και Everardo Perez-Manjarrez. *Introduction * Dialogue as a necessary challenge for history education*. 2025. <https://doi.org/10.4324/9781003535898-1>.
- CAST. 'Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0'. 2024. <https://udlguidelines.cast.org/>.
- Council of Europe. *Quality History Education in the 21st Century: Principles and Guidelines*. Council of Europe, 2018. https://he.duth.gr/sites/default/files/prems_108118_gbr_2507_quality_history_education_web_21x21.pdf.
- 'Definition of Flipped Learning'. *Flipped Learning Network Hub*, χ.χ. Ημερομηνία πρόσβασης 14 Δεκέμβριος 2025. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>.
- Duby, Georges. *Η Ιστορία συνεχίζεται*. Β. Μετάφραση Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου. Ολκός, 1995.
- Fleming, Neil D., και Colleen Mills. 'Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection'. *To Improve the Academy* 11, τχ. 1 (1992): 137–55. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>.
- Fleming, Ted. 'Mezirow and the Theory of Transformative Learning'. Στο *Critical Theory and Transformative Learning*, 1η έκδ., επιμέλεια Viktor Wang. IGI Global Scientific Publishing, 2018. https://www.researchgate.net/publication/325117850_Mezirow_and_the_theory_of_transformative_learning.
- Fredella, Claudia, και Luisa Zecca. 'Local history and identity building: a case study in the field of active citizenship education.' *Revista Investigación en la Escuela*, 1 Ιανουάριος 2020, 88–102. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.07>.
- Gabowitsch, Mischa, και Anna Topolska. 'Visual Literacy in History Education: Textbooks and Beyond'. *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 15, τχ. 1 (2023): 1–19. <https://doi.org/10.3167/jemms.2023.150101>.
- Goubert, Pierre. 'Local History'. *Daedalus* 100, τχ. 1 (1971): 113–27. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/20023993>.
- Gruenewald, David A. 'The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place'. *Educational Researcher* 32, τχ. 4 (2003): 3–12. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/3700002>.
- Halbwachs, Maurice. *Τα Κοινωνικά Πλαίσια της Μνήμης*. Μετάφραση Ελευθερία Ζέη. Νεφέλη, 2013.
- Hirschon-Φιλίππáκη, Renee. 'Μνήμη και Ταυτότητα. Οι Μικρασιάτες πρόσφυγες της Κοκκινιάς'. Στο *Ανθρωπολογία και Παρελθόν - Συμβολές στην κοινωνική ιστορία της νεότερης Ελλάδας*. Αλεξάνδρεια, 1993.
- Historical Thinking Project. 'Historical Thinking Concepts'. Ημερομηνία πρόσβασης 17 Νοέμβριος 2025. <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>.

- Jigsaw Classroom. 'The Jigsaw Classroom'. Ημερομηνία πρόσβασης 14 Δεκέμβριος 2025. <https://www.jigsaw.org/>.
- Karr, Edward Hallett. *Τι είναι Ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της Ιστορίας και τον ρόλο του ιστορικού*. Γνώση, 1999.
- Kean, Hilda, και Paul Martin, επιμ. *The Public History Reader*. Routledge Readers in History. Routledge, Taylor & Francis Group, 2013.
- Kiprianos, Pandelis, Nektarios Stellakis, Thanasis Karalis, και Sofia Kasola. 'Between heroization and victimization: The 'Asia Minor Catastrophe' in the Greek school texts'. Στο *Cultural memory in Europe: Handbook for higher education*, επιμέλεια Pandelis Kiprianos. University of Akureyri, 2023.
- Krathwohl, David R. 'A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview'. *Theory Into Practice* 41, τχ. 4 (2002): 212–18. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/1477405>.
- Leuilliot, Paul. 'Histoire locale et politique de l'histoire'. *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 29, τχ. 1 (1974): 139–50. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/27579201>.
- Mavroulis, Spyridon, και Efthymis Lekkas. 'Revisiting the Most Destructive Earthquake Sequence in the Recent History of Greece: Environmental Effects Induced by the 9, 11 and 12 August 1953 Ionian Sea Earthquakes'. *Applied Sciences* 11, τχ. 18 (2021): 8429. <https://doi.org/10.3390/app11188429>.
- Mihr, Anja. *Glocal Governance: How to Govern in the Anthropocene?* SpringerBriefs in Political Science. Springer International Publishing, 2022. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-02108-4>.
- Noiret, Serge. 'Υπάρχει τελικά Διεθνής Δημόσια Ιστορία'; Στο *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα: χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Α, επιμέλεια Αντρέας Ανδρέου, Σπύρος Κακουριώτης, Γιώργος Κόκκινος, Έλλη Λεμονίδου, Ζέτα Παπανδρέου, και Ελένη Πασχαλούδη. Επίκεντρο, 2015.
- Noiriel, Gérard. *Τι είναι η σύγχρονη ιστορία; Μετάφραση Μαρία Κορασίδου*. Gutenberg, 2005.
- Observatory on History Teaching in Europe. 'Teacher's Opinion Needed for 1st Report on the State of History Teaching in Europe'. 23 Νοέμβριος 2022. <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/-/teacher-s-opinion-needed-for-1st-report-on-the-state-of-history-teaching-in-europe-by-31-december-2022>.
- Offenstadt. *Οι λέξεις του ιστορικού*. Μετάφραση Κωστής Γκοτσίνας. With Gregory Dufaud και Herve Mazurel. Κέδρος, 2004.
- Oluwaseyi Kolawole, Oladele. *Kinesthetic Learning: Hands-On Learning and Active Engagement*. Οκτώβριος 2024. https://www.researchgate.net/publication/385619069_Kinesthetic_Learning_Hand-s-On_Learning_and_Active_Engagement.

- Pearcy, Mark, και James A. Duplass. 'Teaching History: Strategies for Dealing with Breadth and Depth in the Standards and Accountability Age'. *The Social Studies* 102, τχ. 3 (2011): 110–16. <https://doi.org/10.1080/00377996.2010.525546>.
- Pierce, T. John. 'Homer's Influence on Mycenaean Archaeology and the Understanding of Late Helladic Historical Geography'. *Journal of Anthropology and Archaeology* 12 (2024): 1–15. <https://doi.org/DOI:%20https://doi.org/10.15640/jaa.v12p1>.
- Portelli, Alessandro. *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*. SUNY Series in Oral and Public History. State University of New York Press, 1991.
- Safitri, Elza. 'A Comprehensive of the Guided Inquiry Learning Model in Education: A Review'. *Journal of Digital Learning and Distance Education* 2, τχ. 7 (2023): 622–26. <https://doi.org/10.56778/jdlde.v2i7.268>.
- Samaran, Charles. *Encyclopedie de la Pleiade : Ιστορία και μέθοδοί της*. Α' Γενικά Προβλήματα, μετάφραση Ελένη Στεφανάκη. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2006.
- Samuelsson, Johan. 'History as Performance: Pupil Perspectives on History in the Age of 'Pressure to Perform''. *Education 3-13* 47, τχ. 3 (2019): 333–47. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1446996>.
- Seixas, Peter, και Carla Peck. 'Teaching historical thinking'. Στο *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, επιμέλεια Alan Sears και Ian Wright. Pacific Educational Press, 2004. https://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/seixas_peck.pdf.
- Skipp, Victor. 'Local History: A new definition and its implications Part 2'. *The Local Historian* 14, τχ. 7 (1981): 392–99.
- Sobel, David. *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities*. 5th printing. With Orion Society. Nature Literacy Series 4. Orion Society, 2005.
- Souyoudzoglou-Haywood, Christina, και Christina Papoulia. 'Islands in the Stream: A Maritime Perspective of the South-Central Ionian Islands in the Late Bronze Age'. Στο *Archaeology of the Ionian Sea: Landscapes, Seascapes and the Circulation of People, Goods and Ideas from the Palaeolithic to the End of the Bronze Age*. Oxbow Books, 2021. https://www.academia.edu/125630940/Islands_in_the_stream_a_maritime_perspective_of_the_south_central_Ionian_islands_in_the_Late_Bronze_Ageands.
- Theotokatou, Eleni. 'On "Arogi" Buildings' Structural System and Construction Procedure after the 1953 Earthquake in Kefalonia'. *Heritage* 2, τχ. 3 (2019): 2193–205. <https://doi.org/10.3390/heritage2030133>.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development. 'Goal 11'. Ημερομηνία πρόσβασης 30 Νοέμβριος 2025. https://sdgs.un.org/goals/goal11#targets_and_indicators.

Wineburg, Sam. 'Historical Thinking and Other Unnatural Acts'. *The Phi Delta Kappan* 80, τχ. 7 (1999): 488–99. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/20439490>.

Yilmaz, Kaya. 'Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools'. *The History Teacher* 40, τχ. 3 (2007): 331–37. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/30036827>.

Παράρτημα Α: Εργαλεία Αξιολόγησης και Αναστοχασμού

Στο παρόν Παράρτημα παρουσιάζονται τα εργαλεία αξιολόγησης και αναστοχασμού που αξιοποιήθηκαν κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα εργαλεία αυτά δεν λειτούργησαν αποκλειστικά ως μέσα παιδαγωγικής αξιολόγησης, αλλά αποτέλεσαν παράλληλα βασικές πηγές συλλογής ερευνητικών δεδομένων για την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Ο σχεδιασμός τους βασίστηκε στις αρχές της Αυθεντικής Αξιολόγησης, της βιωματικής μάθησης και της Κριτικής Παιδαγωγικής του Τόπου, με στόχο την αποτίμηση τόσο της γνωστικής όσο και της μεταγνωστικής διάστασης της μαθησιακής διαδικασίας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αξιολόγηση δεξιοτήτων που συνδέονται με την ιστορική σκέψη, την ιστορική ενσυναίσθηση, τη χρήση ιστορικών τεκμηρίων, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό.

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης που εστιάζουν κυρίως στον έλεγχο γνώσεων, τα εργαλεία που ακολουθούν επιδιώκουν να καταγράψουν σύνθετες μαθησιακές διεργασίες, όπως η οικοδόμηση νοήματος, η ανάπτυξη ιστορικής ερμηνείας και η σύνδεση του τοπικού περιβάλλοντος με την ιστορική κατανόηση.

Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται τα ακόλουθα εργαλεία:

1. **ΠΑ1.1 - Ρουμπρίκα Συνεργατικότητας και Διαχείρισης Ρόλων:** Εστιάζει στην αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της διαδικασίας συνεργασίας κατά τις ομαδικές δράσεις.
2. **ΠΑ1.2 - Ρουμπρίκα Τελικού Προϊόντος:** Αποτιμά τη γνωστική σύνθεση και την ιστορική τεκμηρίωση του «Μουσείου της Τάξης», ελέγχοντας την ενσωμάτωση των ιστορικών εννοιών στα εκθέματα.
3. **ΠΑ1.3 - Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης Μαθητή:** Ένα εργαλείο μεταγνώσης, προσαρμοσμένο γλωσσικά στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών (Ε' και ΣΤ' Δημοτικού), που στοχεύει στον αναστοχασμό πάνω στην ιστορική ενσυναίσθηση και τη βιωματική σύνδεση με τον τόπο.

4. **ΠΑ1.4 - Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού:** Εργαλείο καταγραφής και αναστοχασμού για τον εκπαιδευτικό, με στόχο την εμπειρική τεκμηρίωση της εφαρμογής και τη μελλοντική βελτίωση του σεναρίου.

ΠΑ1.1 Ρουμπρίκα 1: Συνεργατικότητα, Συμμετοχή και Διαχείριση Ρόλων

Είδος Αξιολόγησης: Διαμορφωτική (συνεχής παρατήρηση) και Συνολική (αυτοαξιολόγηση/αξιολόγηση ομάδας).

Η παρούσα ρουμπρίκα σχεδιάστηκε ως εργαλείο διαμορφωτικής και συνολικής αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας, σύμφωνα με τις αρχές της εποικοδομιστικής και βιωματικής μάθησης. Παράλληλα, αποτέλεσε εργαλείο συστηματικής παρατήρησης της λειτουργίας των μαθητικών ομάδων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και μία από τις πηγές ποιοτικών δεδομένων που αξιοποιήθηκαν για την αποτίμηση της εφαρμογής.

1. Σκοπός και Εφαρμογή

Αποτίμηση συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων

Βασικός στόχος της ρουμπρίκας είναι η καταγραφή και αποτίμηση δεξιοτήτων που συνδέονται με τη συνεργατική μάθηση, όπως η ανάληψη ευθύνης, η ενεργή ακρόαση, η διαχείριση ρόλων, η επίλυση προβλημάτων και η αποτελεσματική διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου. Οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές σε μαθησιακά περιβάλλοντα που στηρίζονται στη διερεύνηση, στον διάλογο και στη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης.

Πλαίσιο εφαρμογής

Η ρουμπρίκα χρησιμοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων των Φάσεων 2, 3 και 4, λειτουργώντας ως εργαλείο δομημένης παρατήρησης της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης των μαθητών.

2. Υποστήριξη της Συμπερίληψης και της Ισότιμης Συμμετοχής

Ο σχεδιασμός της ρουμπρίκας επιδιώκει να αναδείξει διαφορετικές μορφές συμβολής στη μαθησιακή διαδικασία και να αποτιμήσει τη συμμετοχή των μαθητών πέρα από το τελικό προϊόν ή τις τεχνικές δεξιότητες.

Τα κριτήρια εστιάζουν τόσο στη γνωστική συμβολή των μαθητών (διατύπωση ιδεών, τεκμηρίωση, επίλυση προβλημάτων) όσο και στη συμβολή τους στη λειτουργία της

ομάδας (συνεργασία, υποστήριξη συμμαθητών, ανάληψη ευθύνης). Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή η αναγνώριση διαφορετικών μορφών συμμετοχής και έκφρασης, στοιχείο που συνάδει με τις αρχές της διαφοροποιημένης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, το κριτήριο που αφορά το πνεύμα συνεργασίας επιτρέπει τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούν ισότιμα, υποστηρίζουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού συνεργατικού κλίματος.

3. Μεταγνωστική Διάσταση

Η ρουμπρίκα δεν χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά για την αξιολόγηση της συμμετοχής των μαθητών, αλλά και ως μέσο ανατροφοδότησης και αναστοχασμού.

Η συστηματική αναφορά στα επιμέρους κριτήρια παρείχε στους μαθητές τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τα στοιχεία που ενίσχυαν ή περιόριζαν τη συμβολή τους στην ομάδα. Επιπλέον, η αξιοποίησή της σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης υποστήριξε την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να αναστοχαστούν πάνω στον ρόλο τους, στις στρατηγικές συνεργασίας που ακολούθησαν και στη συνολική μαθησιακή τους πορεία.

Κριτήριο Αξιολόγησης	Άριστη Επίδοση (4)	Καλή Επίδοση (3)	Αποδεκτή Επίδοση (2)	Χρήζει Βελτίωσης (1)
1. Κατανομή και Ανάληψη Ρόλου (Γνωστική Συμβολή)	Ο μαθητής ανέλαβε τον ρόλο του (π.χ. Αφηγητής, Επιμελητής) με πρωτοβουλία και συνέπεια, συμβάλλοντας ενεργά στον σχεδιασμό και την τεκμηρίωση.	Ανέλαβε τον ρόλο του και τον εκτέλεσε επαρκώς, με μικρή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό ή την ομάδα του.	Ανέλαβε τον ρόλο του, αλλά η συμβολή του ήταν περιορισμένη ή απαιτούσε συνεχή υπενθύμιση.	Αρνήθηκε να αναλάβει ρόλο ή απέφυγε την εργασία, περιορίζοντας τη συνολική πρόοδο της ομάδας.
2. Ενεργή	Ακούει ενεργά	Συμμετέχει στις	Σπανίως	Δεν συμμετέχει

Ακρόαση και Διάλογος (Κοινωνική Δεξιότητα)	τους συμμαθητές, προωθεί τον διάλογο και χρησιμοποιεί τεκμήρια για να επιλύσει διαφωνίες	συζητήσεις, αλλά χρειάζεται ενθάρρυνση για την ανάπτυξη ή την τεκμηρίωση των απόψεών του.	συμμετέχει στον διάλογο και συχνά αποσπάται ή δεν λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των άλλων.	στις συζητήσεις, δείχνοντας αδιαφορία ή μηδενικό σεβασμό για τις απόψεις των άλλων.
3. Πνεύμα Συνεργασίας (Ομαδικότητα και Συμπερίληψη)	Επιδεικνύει υψηλό πνεύμα συνεργασίας, υποστηρίζει ενεργά τα μέλη της ομάδας και διασφαλίζει τη συμμετοχή όλων (ακόμη και μαθητών με δυσκολίες).	Είναι συνεργάσιμος/η, αλλά εστιάζει κυρίως στον δικό του ρόλο. Δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για να βοηθήσει τους άλλους.	Εργάζεται κυρίως ατομικά. Η συνεργασία με την ομάδα περιορίζεται στην κατανομή βασικών εργασιών.	Δυσκολεύει τη συνεργασία, δημιουργεί εντάσεις ή απομονώνει άλλα μέλη της ομάδας.
4. Διαχείριση Υλικών και Χρόνου (Οργανωτική Ικανότητα)	Χρησιμοποιεί υπεύθυνα και με οικονομία τα υλικά, τηρώντας αυστηρά το χρονοδιάγραμμα.	Χρησιμοποιεί τα υλικά σωστά και τηρεί ως επί το πλείστον το χρονοδιάγραμμα, αλλά με μικρές αποκλίσεις.	Η διαχείριση των υλικών είναι απρόσεκτη (σπατάλη ή ακαταστασία) και συχνά υπερβαίνει τον καθορισμένο χρόνο.	Δεν τηρεί τους κανόνες χρήσης των υλικών/εργαλείω ν (κίνδυνος ασφάλειας) και δεν ολοκληρώνει την εργασία του.
5. Ιστορική Τεκμηρίωση στο Διάλογο	Χρησιμοποιεί ιστορικά στοιχεία, πηγές ή παραδείγματα για να υποστηρίξει τις απόψεις του κατά τη	Αναφέρεται σε ιστορικά δεδομένα αλλά χωρίς συστηματική τεκμηρίωση.	Εκφράζει απόψεις χωρίς επαρκή ιστορική υποστήριξη.	Οι παρεμβάσεις του δεν σχετίζονται με το ιστορικό περιεχόμενο.

συζήτηση.

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ 2

Ρουμπρίκα Αξιολόγησης για τον Εκπαιδευτικό Συνεργασία και Συμμετοχή στην Ομάδα



Αξιολογήστε κάθε μαθητή/τρια με βάση τα παρακάτω κριτήρια.
Σημειώστε με ✓ το επίπεδο που περιγράφει καλύτερα τη συμμετοχή του.

Όνομα Μαθητή/τριας: _____

Ημερομηνία: _____



ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Άριστη Επίδοση (4)	Καλή Επίδοση (3)	Αποδεκτή Επίδοση (2)	Χρήζει Βελτίωσης (1)	Σχόλια / Παρατηρήσεις
1 Κατανομή και Ανάληψη Ρόλου (Γνωστική Συμβολή) Ανάληψη ρόλου με πρωτοβουλία και ενεργή συμβολή στον σχεδιασμό και την τεκμηρίωση.	☐	☐	☐	☐	
2 Ενεργή Ακρόαση και Διάλογος (Κοινωνική Δεξιότητα) Ακρόαση με σεβασμό, συμμετοχή στον διάλογο και χρήση τεκμηρίων για την επίλυση διαφορών.	☐	☐	☐	☐	
3 Πνεύμα Συνεργασίας (Ομαδικότητα και Συμπεριλήψη) Συνεργασία, υποστήριξη των μελών και διασφάλιση συμμετοχής όλων.	☐	☐	☐	☐	
4 Διαχείριση Υλικών και Χρόνου (Οργανωτική Ικανότητα) Υπεύθυνη χρήση υλικών και τήρηση του χρονοδιαγράμματος.	☐	☐	☐	☐	
5 Ιστορική Τεκμηρίωση στο Διάλογο Χρήση ιστορικών στοιχείων, πηγών ή παραδειγμάτων για την υποστήριξη των απόψεων.	☐	☐	☐	☐	



Σημειώσεις για τον Εκπαιδευτικό:



Ερμηνεία Επιπέδων:
★ 4 = Άριστη Επίδοση
★ 3 = Καλή Επίδοση
★ 2 = Αποδεκτή Επίδοση
★ 1 = Χρήζει Βελτίωσης



ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ 1

Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης Μαθητή Ρουμπρίκα 1: Ιστορική Σκέψη και Κατανόηση



Σκέψου όσα έμαθες και όσα έκανες στη δραστηριότητα.
Σημείωσε με ✓ το κουτάκι που δείχνει καλύτερα πώς τα κατάφερες.

Όνοματεπώνυμο: _____

Ημερομηνία: _____



ΚΡΙΤΗΡΙΑ	4 - Εξαιρετικά Τα κατάφερα πολύ καλά!	3 - Πολύ καλά Τα κατάφερα αρκετά καλά.	2 - Μέτρια Τα κατάφερα λίγο.	1 - Χρειάζομαι βοήθεια Δεν τα κατάφερα εύκολα.	Σκέψεις / Παρατηρήσεις
Εντοπίζω πληροφορίες Μπόρεσα να εντοπίσω και να βρω σημαντικές πληροφορίες.	☐	☐	☐	☐	
Κατανοώ το περιεχόμενο Κατάλαβα καλά όσα διάβασα ή παρατήρησα.	☐	☐	☐	☐	
Κάνω συνδέσεις Σύνδεσα τις πληροφορίες με όσα ξέρω ή με τον τόπο μας.	☐	☐	☐	☐	
Αιτιολογώ / Εξηγώ Μπόρεσα να εξηγήσω γιατί κάτι συνέβη ή είχε σημασία.	☐	☐	☐	☐	
Σκέφτομαι σαν ιστορικός Έκανα ερωτήσεις, σκέφτηκα διαφορετικές απόψεις και πήρα θέση.	☐	☐	☐	☐	



Σήμερα ένιωσα περήφανος για:



Θέλω να βελτιωθώ σε:



Την επόμενη φορά θα προσπαθήσω:



ΠΑ1.2 Ρουμπρίκα 2: Συνολική Αξιολόγηση Τελικού Προϊόντος

Είδος Αξιολόγησης: Συνολική (Αυθεντική Αξιολόγηση)

Αξιολογούμενο Αντικείμενο: Μακέτα, κολάζ ή διάγραμμα και προφορική παρουσίαση.

Η παρούσα ρουμπρίκα σχεδιάστηκε ως το βασικό εργαλείο αποτίμησης των τελικών μαθητικών έργων που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της δράσης «Μουσείο της Τάξης». Η αξιολόγηση εστιάζει κυρίως στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανόησαν, οργάνωσαν και παρουσίασαν την ιστορική γνώση και όχι στην αισθητική ή τεχνική αρτιότητα του παραγόμενου έργου.

Παράλληλα, η ρουμπρίκα αποτέλεσε μία από τις βασικές πηγές δεδομένων για την ποιοτική αποτίμηση της παρέμβασης, καθώς παρείχε ενδείξεις σχετικά με τον βαθμό επίτευξης των γνωστικών στόχων που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό του σεναρίου.

1. Σκοπός και Μεθοδολογία

Αυθεντική αξιολόγηση

Η ρουμπρίκα στηρίζεται στις αρχές της αυθεντικής αξιολόγησης, καθώς οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν ιστορικές γνώσεις και δεξιότητες για τη δημιουργία ενός προϊόντος που προσομοιάζει με πραγματική μουσειακή έκθεση. Με τον τρόπο αυτό αξιολογείται η ικανότητά τους να επιλέγουν, να οργανώνουν, να ερμηνεύουν και να παρουσιάζουν ιστορικό περιεχόμενο σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Διαστάσεις ιστορικής σκέψης

Τα κριτήρια της ρουμπρίκας συνδέονται με βασικές διαστάσεις της ιστορικής σκέψης που αναδείχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, όπως η ιστορική σύνθεση, η πολυπρισματικότητα, η αξιοποίηση ιστορικών τεκμηρίων και η δημόσια επικοινωνία της ιστορικής γνώσης.

2. Αποτίμηση της Ιστορικής Σύνθεσης

Συγκριτική και πολυπρισματική προσέγγιση

Το κριτήριο «Ιστορική Οπτική και Πολυπρισματικότητα» επιδιώκει να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές μπορούν να υπερβούν μονοδιάστατες αφηγήσεις και να

αναγνωρίσουν διαφορετικές ιστορικές οπτικές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δυνατότητα σύνδεσης και σύγκρισης στοιχείων από διαφορετικές ιστορικές περιόδους, καθώς και στην κατανόηση ιστορικών αντιφάσεων και συγκρούσεων συμφερόντων.

Αξιοποίηση του υλικού πολιτισμού ως ιστορικού τεκμηρίου

Το κριτήριο που αφορά την τεκμηρίωση εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αξιοποιούν μνημεία, τοπωνύμια, αρχιτεκτονικά στοιχεία και άλλα υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές πηγές. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τις αρχές της «Ορατής Ιστορίας» και της Κριτικής Παιδαγωγικής του Τόπου, καθώς επιδιώκει να μετατρέψει το τοπικό περιβάλλον από απλό σκηνικό της καθημερινότητας σε αντικείμενο ιστορικής παρατήρησης, διερεύνησης και ερμηνείας.

Κριτήριο Αξιολόγησης	Άριστη Επίδοση (4)	Καλή Επίδοση (3)	Αποδεκτή Επίδοση (2)	Χρήζει Βελτίωσης (1)
1. Γνωστική Σύνθεση (Ενσωμάτωση Εννοιών)	Το έκθεμα ενσωματώνει με σαφήνεια και ακρίβεια όλες τις πυρηνικές ιστορικές έννοιες (π.χ. Άμυνα, Εμπόριο, Εξουσία, Ανισότητα).	Το έκθεμα ενσωματώνει τις περισσότερες έννοιες, αλλά η σύνδεση μεταξύ τους δεν είναι πάντα άμεση και σαφής.	Ενσωματώνει βασικές έννοιες, αλλά λείπουν κρίσιμα στοιχεία (π.χ. η κοινωνική διάσταση της Ενετοκρατίας).	Το έκθεμα είναι κυρίως αισθητικό και παρουσιάζει μόνο περιγραφικά γεγονότα, χωρίς γνωστική σύνθεση.
2. Ιστορική Οπτική και Πολυπρισματι- -κότητα	Η παρουσίαση αναλύει κριτικά τη διττή λειτουργία των μνημείων (π.χ.	Αναδεικνύει την ιστορική οπτική των κατοίκων (π.χ. φόβος), αλλά η κριτική	Η παρουσίαση είναι μονοδιάστατη (π.χ. Άγγλοι = μόνο καλοί) και δεν αναλύει	Αξιολογεί το παρελθόν με παροντικά κριτήρια και δεν δείχνει κατανόηση των

	Κάστρο ως Άμυνα και Αποκλεισμός) και αναδεικνύει την πολυπρισματικ ό-τητα (π.χ. Δύλημμα Ριζοσπαστών).	ανάλυση της αντίφασης (πολυπρισματι- κότητα) είναι ελλιπής.	κίνητρα ή κοινωνικό κόστος.	ιστορικών συνθηκών.
3. Τεκμηρίωση και Χρήση Πηγών (Υλικός Πολιτισμός)	Το έκθεμα χρησιμοποιεί τα μνημεία ως πρωτογενή τεκμήρια και η παρουσίαση τεκμηριώνεται με συγκεκριμένες αναφορές (π.χ. γεωγραφική θέση, αρχιτεκτονικά στοιχεία).	Η τεκμηρίωση είναι επαρκής, αλλά η σύνδεση μεταξύ του υλικού κατάλοιπου (π.χ. ο τοίχος) και της ιστορικής λειτουργίας είναι γενική.	Η τεκμηρίωση βασίζεται σε δευτερογενείς (αφηρημένες) πληροφορίες και αγνοεί τα οπτικά/υλικά τεκμήρια του εκθέματος.	Δεν υπάρχει τεκμηρίωση. Το έκθεμα είναι αυθαίρετο ή γενική εικονογράφηση .
4. Προφορική Παρουσίαση (Διάχυση και Λόγος)	Η παρουσίαση είναι άρτια δομημένη, χρησιμοποιεί την απαραίτητη ορολογία, πλούσιο λεξιλόγιο και μεταδίδει το περιεχόμενο με	Η παρουσίαση είναι σαφής και ρέουσα. Ο μαθητής εξηγεί το έκθεμα με δικά του λόγια, αλλά δεν χρησιμοποιεί επαρκώς την ειδική ιστορική	Η παρουσίαση βασίζεται κυρίως στην ανάγνωση κειμένου (από κάρτα/χαρτί) χωρίς οπτική επαφή με το κοινό. Ο λόγος είναι	Ο μαθητής δυσκολεύεται να αρθρώσει λόγο ή αρνείται να παρουσιάσει. Η παρουσίαση είναι αποσπασματικ ή, χωρίς ειρμό

	σαφήνεια και ενθουσιασμό.	ορολογία. Διατηρεί καλή επαφή με το κοινό.	διστακτικός ή χαμηλόφωνος, δυσκολεύοντας την παρακολούθησ η.	ή χωρίς άμεση σύνδεση με το έκθεμα.
	Το έκθεμα συνδέει τεκμηριωμένα το ιστορικό ζήτημα με συγκεκριμένα μνημεία, τοπωνύμια ή στοιχεία του τοπικού χώρου.	Γίνεται αναφορά σε τοπικά στοιχεία, αλλά χωρίς πλήρη ερμηνεία της ιστορικής τους σημασίας.	Γίνεται περιορισ	Δεν υπάρχει σαφής σύνδεση με το τοπικό ιστορικό περιβάλλον.
5. Σύνδεση με το Τοπικό Ιστορικό Περιβάλλον				τοπικά στοιχεία

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ 2

Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης Μαθητή
Ρουμπρίκα 2: Συνεργασία και Συμμετοχή στην Ομάδα

Σκέψου τη συμμετοχή σου στη δουλειά της ομάδας.
Σημείωσε με ✓ το κουτάκι που δείχνει καλύτερα πώς τα κατάφερες.

Ονοματεπώνυμο: _____
Ημερομηνία: _____



ΚΡΙΤΗΡΙΑ	4 - Εξαιρετικά Τα κατάφερα πολύ καλά!	3 - Πολύ καλά Τα κατάφερα αρκετά καλά.	2 - Μέτρια Τα κατάφερα λίγο.	1 - Χρειάζομαι βοήθεια Δεν τα κατάφερα εύκολα.	Σκέψεις / Παρατηρήσεις
Συνεργάζομαι με την ομάδα μου Δουλεύω αρμονικά με τα μέλη της ομάδας μου και σεβόμαι τις ιδέες τους.	☐	☐	☐	☐	
Εκφράζω τις ιδέες μου Μοιράζομαι τις σκέψεις μου και προτείνω ιδέες για την εργασία της ομάδας.	☐	☐	☐	☐	
Ακούω τους άλλους Δίνω προσοχή στις απόψεις των συμμαθητών μου και τις λαμβάνω υπόψη.	☐	☐	☐	☐	
Συμβάλλω στην εργασία της ομάδας Αναλαμβάνω ρόλους και βοηθώ στην ολοκλήρωση της δουλειάς.	☐	☐	☐	☐	
Είμαι συνεπής Συμμετέχω ενεργά και ολοκληρώνω έγκαιρα τις εργασίες που μου ανατίθενται.	☐	☐	☐	☐	

Τι έκανα καλά ως μέλος της ομάδας:

Αναστοχάζομαι
Τι θα ήθελα να βελτιώσω:

Ένας στόχος μου για την επόμενη φορά:

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ 2

Αξιολόγηση Τελικού Εκθέματος και Παρουσίασης

Αξιολογούμε το τελικό έκθεμα και την προφορική παρουσίαση της ομάδας με βάση τα παρακάτω κριτήρια.

Όνομα Ομάδας: _____
Τίτλος Εκθέματος: _____
Ημερομηνία: _____

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ		★ Αριστη Επίδοση	★ Καλή Επίδοση	★ Αποδεκτή Επίδοση	★ Χρήζει Βελτίωσης	Παρατηρήσεις Εκπαιδευτικού
1	Γνωστική Σύνθεση (Ενσωμάτωση Εννοιών)	Το έκθεμα ενσωματώνει με σαφήνεια και ακρίβεια όλες τις πυρηνικές ιστορικές έννοιες (π.χ. Άμυνα, Εμπόριο, Εξουσία, Ανισότητα).	Το έκθεμα ενσωματώνει τις περισσότερες έννοιες, αλλά η σύνδεση μεταξύ τους δεν είναι πάντα άμεση και σαφής.	Ενσωματώνει βασικές έννοιες, αλλά λείπουν κρίσιμα στοιχεία (π.χ. η κοινωνική διάσταση της Ενετοκρατίας).	Το έκθεμα είναι κυρίως αισθητικό και παρουσιάζει μόνο περιγραφικά γεγονότα, χωρίς γνωστική σύνθεση.	
2	Ιστορική Οπτική και Πολυπρισματικότητα	Η παρουσίαση αναλύει κριτικά τη διττή λειτουργία των μνημείων (π.χ. Κάστρο ως Άμυνα και Αποκλεισμός) και αναδεικνύει την πολυπρισματικότητα (π.χ. Δίλημμα Ριζοσπαστών).	Αναδεικνύει την ιστορική οπτική των κατοίκων (π.χ. φόβος), αλλά η κριτική ανάλυση της αντίφασης (πολυπρισματικότητα) είναι ελλιπής.	Η παρουσίαση είναι μονοδιάστατη (π.χ. Άγιοι = μόνο καλοί) και δεν αναλύει κίνητρα ή κοινωνικό κόστος.	Αξιολογεί το παρελθόν με παροντική κριτήρια και δεν δείχνει κατανόηση των ιστορικών συνθηκών.	
3	Τεκμηρίωση και Χρήση Πηγών (Υλικός Πολιτισμός)	Το έκθεμα χρησιμοποιεί τα μνημεία ως πρωτογενή τεκμήρια και η παρουσίαση τεκμηριώνεται με συγκεκριμένες αναφορές (π.χ. γεωγραφική θέση, αρχιτεκτονικά στοιχεία).	Η τεκμηρίωση είναι επαρκής, αλλά η σύνδεση μεταξύ του υλικού κατάλοιπου (π.χ. ο τοίχος) και της ιστορικής λειτουργίας είναι γενική.	Η τεκμηρίωση βασίζεται σε δευτερογενείς (αφηρημένες) πληροφορίες και αγνοεί τα οπτικά/υλικά τεκμήρια του εκθέματος.	Δεν υπάρχει τεκμηρίωση. Το έκθεμα είναι αυθαίρετο ή γενική εικονογράφηση.	
4	Προφορική Παρουσίαση (Διάχυση και Λόγος)	Η παρουσίαση είναι άρτια δομημένη, χρησιμοποιεί την απαραίτητη ορολογία, πλούσιο λεξιλόγιο και μεταδίδει το περιεχόμενο με σαφήνεια και ενθουσιασμό.	Η παρουσίαση είναι παφής και ρέουσα. Ο μαθητής ελέγχει το έκθεμα με δικά του λόγια, αλλά δεν χρησιμοποιεί επαρκώς την ειδική ιστορική ορολογία. Διατηρεί καλή επαφή με το κοινό.	Η τεκμύριαση βασίζεται κυρίως στην ανάγνωση κειμένου (από κάρτα/χαρτί) χωρίς οπτική επαφή με το κοινό. Ο λόγος είναι διατακτικός ή χαμηλόφωνος, δυσκολεύοντας την παρακολούθηση.	Ο μαθητής δυσκολεύεται να ορθώσει λόγο ή αρνείται να παρουσιάσει. Η παρουσίαση είναι αποσπασματική, χωρίς ειρμό ή χωρίς άμεση σύνδεση με το έκθεμα.	
5	Σύνδεση με το Τοπικό Ιστορικό Περιβάλλον	Το έκθεμα συνδέει τεκμηριωμένα το ιστορικό ζήτημα με συγκεκριμένα μνημεία, τοπωνύμια ή στοιχεία του τοπικού χώρου και ερμηνεύει τη σημασία τους.	Γίνεται αναφορά σε τοπικά στοιχεία με γενικά ορθή σύνδεση με το ιστορικό θέμα.	Γίνεται περιορισμένη αναφορά σε τοπικά στοιχεία χωρίς ουσιαστική ιστορική ερμηνεία.	Δεν υπάρχει σαφής σύνδεση με το τοπικό ιστορικό περιβάλλον.	

★ Δυνατά σημεία:

📈 Σημεία προς βελτίωση:

💬 Ανατροφοδότηση προς την ομάδα:

Ερμηνεία Επιπέδων

- ★ 4 = Εξαιρετική επίτευξη
- ★ 3 = Πολύ καλή επίτευξη
- ★ 2 = Ικανοποιητική επίτευξη
- ★ 1 = Χρειάζεται περαιτέρω υποστήριξη

ΠΑ1.3 Ρουμπρίκα 3: Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης / Μεταγνώση

Είδος Αξιολόγησης: Διαμορφωτική / Μεταγνωστική

Αξιολογούμενο Αντικείμενο: Η μαθησιακή διαδικασία, ο ρόλος του μαθητή και η κατανόηση βασικών αρχών της ιστορικής σκέψης.

Η παρούσα ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης σχεδιάστηκε ως εργαλείο αναστοχασμού και μεταγνωστικής αποτίμησης της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών. Αξιοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι μαθητές αντιλήφθηκαν τη συμμετοχή τους, τις γνώσεις που οικοδόμησαν και τις δεξιότητες που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Παράλληλα, τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συμπλήρωσή της αξιοποιήθηκαν ως συμπληρωματική πηγή ποιοτικών δεδομένων για την αποτίμηση της παρέμβασης, προσφέροντας πρόσβαση σε πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας που δεν είναι πάντοτε ορατές μέσω της παρατήρησης ή των τελικών μαθητικών έργων.

1. Σκοπός και Παιδαγωγική Αξία

Αναστοχασμός και μεταγνώση

Βασικός στόχος του εργαλείου είναι η ενίσχυση του αναστοχασμού των μαθητών πάνω στη μαθησιακή τους πορεία. Μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τι έμαθαν, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν, ποιες στρατηγικές αξιοποίησαν και πώς συμμετείχαν στις δραστηριότητες της ομάδας.

Διερεύνηση σύνθετων μαθησιακών διαστάσεων

Η ρουμπρίκα εστιάζει σε πτυχές της ιστορικής μάθησης που είναι δύσκολο να αποτυπωθούν αποκλειστικά μέσω της παρατήρησης ή της αξιολόγησης του τελικού προϊόντος, όπως η ιστορική ενσυναίσθηση, η κατανόηση της σχέσης τόπου και ιστορίας, η πολυπρισματική προσέγγιση του παρελθόντος και η προσωπική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Ενεργός συμμετοχή στην αξιολόγηση

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην αποτίμηση της μαθησιακής τους εμπειρίας, ενισχύοντας το αίσθημα ευθύνης και συμμετοχής στη διαμόρφωση της γνώσης.

2. Σύνδεση με το Θεωρητικό Πλαίσιο

Τα επιμέρους κριτήρια της ρουμπρίκας συνδέονται με βασικές θεωρητικές παραδοχές που διατρέχουν τον σχεδιασμό της παρέμβασης.

Το κριτήριο που αφορά τη σχέση τόπου και ιστορίας επιδιώκει να διερευνήσει κατά πόσο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον χώρο όχι μόνο ως γεωγραφικό πλαίσιο, αλλά και ως φορέα ιστορικών νοημάτων και εμπειριών. Η διάσταση αυτή συνδέεται με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής του Τόπου και με την επιδίωξη ανάδειξης του τοπικού περιβάλλοντος ως πεδίου ιστορικής διερεύνησης.

Παράλληλα, το κριτήριο που σχετίζεται με την εξέταση διαφορετικών ιστορικών οπτικών επιτρέπει τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι μαθητές αναγνώρισαν την ύπαρξη πολλαπλών ερμηνειών του παρελθόντος, στοιχείο που αποτελεί βασική συνιστώσα της ιστορικής σκέψης και της πολυπρισματικής προσέγγισης της ιστορίας.

Τι προσπαθήσαμε να κάνουμε;	Τα κατάφερα τέλεια! (4)	Τα πήγα αρκετά καλά (3)	Δυσκολεύτηκα λίγο (2)	Με μπερδέψε πολύ (1)
1. Μπήκα στη θέση τους; (Ιστορική Ενσυναίσθηση)	Κατάλαβα απόλυτα πώς ένιωθαν και γιατί έκαναν όσα έκαναν οι άνθρωποι τότε (π.χ. οι	Κατάλαβα τις αποφάσεις τους, αλλά δυσκολεύτηκα να φανταστώ πώς ένιωθαν πραγματικά.	Τους έκρινα με το μυαλό του σήμερα. Μου φάνηκαν περίεργα αυτά που έκαναν.	Δεν μπόρεσα να τους καταλάβω καθόλου. Μου φάνηκαν όλα ξένα.

	Ριζοσπάστες ή οι Άγγλοι). Σαν να ήμουν εκεί!			
2. Μίλησε ο Τόπος; (Ο Ρόλος του Τόπου)	Κατάλαβα ότι η Ιστορία είναι γύρω μας! Είδα πώς τα Κάστρα και οι Γέφυρες επηρέασαν τη ζωή των ανθρώπων στην Κεφαλονιά.	Κατάλαβα ότι ο τόπος παίζει ρόλο, αλλά δυσκολεύτηκα να δω τα παλιά κτίρια σαν τεκμήρια της Ιστορίας.	Για μένα ο τόπος ήταν απλώς το σκηνικό. Δεν κατάλαβα πώς επηρέασε τα γεγονότα.	Δεν βρήκα καμία σύνδεση ανάμεσα στο μάθημα και στα μέρη που ζούμε.
3. Έγινα Ντετέκτιβ; Χρήση Πηγών	Δεν κοίταξα απλώς τις φωτογραφίες και τα μνημεία. Τα μελέτησα προσεκτικά για να βρω αποδείξεις για το παρελθόν.	Έμαθα να κοιτάζω τις πηγές, αλλά περίμενα κυρίως από τον δάσκαλο/α να μου πει τι σημαίνουν.	Μπερδεύτηκα λίγο. Δυσκολεύτηκα να ξεχωρίσω τη γνώμη μου από τις αποδείξεις.	Πίστεψα ό,τι διάβασα χωρίς να το ψάξω παραπάνω. Δεν αμφισβήτησα τίποτα.
4. Πώς δούλεψα; (Δεξιότητες)	Έμαθα να σκέφτομαι πιο καθαρά και συνεργάστηκα άψογα με την ομάδα μου για να φτιάξουμε το Μουσείο.	Έμαθα αρκετά πράγματα για την Ιστορία της Κεφαλονιάς, αλλά θα μπορούσα να είχα βοηθήσει περισσότερο την ομάδα.	Βοήθησα την ομάδα μου στα πρακτικά, αλλά νιώθω ότι δεν έμαθα κάποιον καινούριο τρόπο σκέψης.	Δεν νιώθω ότι έμαθα κάτι καινούριο ή ότι απέκτησα νέες ικανότητες από αυτή την εργασία.
5. Άλλαξε κάτι στον τρόπο	Τώρα κοιτάζω τα μνημεία και	Πρόσεξα πράγματα που	Κατάλαβα κάποια νέα	Δεν αισθάνομαι ότι

που βλέπω τον	τα μέρη του	δεν είχα	στοιχεία αλλά	άλλαξε κάτι.
τόπο μου;	τόπου μου	σκεφτεί πριν.	δεν άλλαξε	
	διαφορετικά		πολύ ο τρόπος	
	και		που βλέπω τον	
	αναρωτιέμαι		τόπο μου.	
	για την ιστορία			
	τους.			

➤ Αναστοχάζομαι και Αξιολογώ τη Μάθησή μου ➤

Σκέφτομαι όσα μάθαμε και έζησα με την ομάδα μου και βάζω ✓ στο κουτάκι που ταιριάζει καλύτερα σε μένα.



 Τι προσπάθησε να κάνουμε;	 Τα κατάφερα τελεία! (4)	 Τα πήγα αρκετά καλά (3)	 Δυσκολεύτηκα λίγο (2)	 Με μπέρδεψε πολύ (1)
1 Μπήκα στη θέση τους; (Ιστορική Ενσυναίσθηση) 	Κατάλαβα απόλυτα πώς ένιωθαν και γιατί έκαναν όσα έκαναν οι άνθρωποι τότε (π.χ. οι Ριζοσπάστες ή οι Άγγλοι). Σαν να ήμουν εκεί! ☐	Κατάλαβα τις αποφάσεις τους, αλλά δυσκολεύτηκα να φανταστώ πώς ένιωθαν πραγματικά. ☐	Τους έκρινα με το μυαλό του σήμερα. Μου φάνηκαν περίεργα αυτά που έκαναν. ☐	Δεν μπόρεσα να τους καταλάβω καθόλου. Μου φάνηκαν όλα ξένα. ☐
2 Μίλησε ο Τόπος; (Ο Ρόλος του Τόπου) 	Κατάλαβα ότι η Ιστορία είναι γύρω μας! Είδα πώς τα Κάστρα και οι Γέφυρες επηρέασαν τη ζωή των ανθρώπων στην Κεφαλονιά. ☐	Κατάλαβα ότι ο τόπος παίζει ρόλο, αλλά δυσκολεύτηκα να δω τα παλιά κτίρια σαν τεκμήρια της Ιστορίας. ☐	Για μένα ο τόπος ήταν απλώς το σκηνικό. Δεν κατάλαβα πώς επηρέασε τα γεγονότα. ☐	Δεν βρήκα καμία σύνδεση ανάμεσα στο μάθημα και στα μέρη που ζούμε. ☐
3 Έγινα Ντετέκτιβ; Χρήση Πηγών 	Δεν κοιτάξα απλώς τις φωτογραφίες και τα μνημεία. Τα μελέτησα προσεκτικά για να βρω αποδείξεις για το παρελθόν. ☐	Έμαθα να κοιτάζω τις πηγές, αλλά περίμενα κοινά από τον δάσκαλο/α να μου πει τι σημαίνουν. ☐	Μπερδεύτηκα λίγο. Δυσκολεύτηκα να ξεχωρίσω τη γνώμη μου από τις αποδείξεις. ☐	Πίστεψα ότι διάβασα χωρίς να το ψάξω παραπάνω. Δεν αμφιβήτηρα τίποτα. ☐
4 Πώς δούλεψα; (Δεξιότητες) 	Έμαθα να σκέφτομαι πιο καθαρά και συνεργαζόμουν άριστα με την ομάδα μου για να φτιάξουμε το Μουσείο. ☐	Έμαθα αρκετά πράγματα για την Ιστορία της Κεφαλονιάς, αλλά θα μπορούσα να είχα βοηθήσει περισσότερο την ομάδα. ☐	Βοήθηκα την ομάδα μου στα πρακτικά, αλλά νιώθω ότι δεν έμαθα κάποιον καινούριο τρόπο σκέψης. ☐	Δεν νιώθω ότι έμαθα κάτι καινούριο ή ότι απέκτησα νέες ικανότητες από αυτή την εργασία. ☐
5 Άλλαξε κάτι στον τρόπο που βλέπω τον τόπο μου; 	Τώρα κοιτάζω τα μνημεία και τα μέρη του τόπου μου διαφορετικά και αναρωτιέμαι για την ιστορία τους. ☐	Πρόσεξα πράγματα που δεν είχα σκεφτεί πριν. ☐	Κατάλαβα κάποια νέα στοιχεία αλλά δεν άλλαξε πολύ ο τρόπος που βλέπω τον τόπο μου. ☐	Δεν αισθανόμαι ότι άλλαξε κάτι. ☐



Τι μου άρεσε περισσότερο από αυτή τη δράση;



Τι έμαθα για μένα;



Τι θα ήθελα να μάθω
περισσότερο;

Η Ιστορία δεν είναι μόνο
για το παρελθόν...
είναι για να καταλαβαίνουμε
καλύτερα τον κόσμο γύρω μας

ΠΑ1.4 Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού: Καταγραφή και Αναστοχασμός

Πλαίσιο και Σκοπός

Το Ημερολόγιο Εκπαιδευτικού αποτελεί εργαλείο συστηματικής καταγραφής και αναστοχασμού, το οποίο αξιοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Σκοπός του είναι η συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων σχετικά με τη διδακτική διαδικασία, τη συμμετοχή των μαθητών, τις γνωστικές δυσκολίες που αναδύονται κατά τη μάθηση, καθώς και τις παιδαγωγικές αποφάσεις που λαμβάνονται κατά την εφαρμογή του σεναρίου.

Παράλληλα, το ημερολόγιο λειτουργεί ως εργαλείο επαγγελματικού αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, επιτρέποντας τη συστηματική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων, της διαχείρισης της τάξης και των προσαρμογών που απαιτούνται κατά την εφαρμογή της παρέμβασης.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από το ημερολόγιο δεν χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, αλλά και ως συμπληρωματική πηγή ποιοτικών δεδομένων για την ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας.

Πώς Αξιοποιήθηκε στην Έρευνα

Τεκμηρίωση της εφαρμογής και των προσαρμογών

Το ημερολόγιο παρείχε δεδομένα σχετικά με τις δυσκολίες, τις προσαρμογές και τις παιδαγωγικές αποφάσεις που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της παρέμβασης. Οι καταγραφές αυτές αξιοποιήθηκαν για την ερμηνεία των προκλήσεων που παρουσιάζονται στην ενότητα 5

Ερμηνεία των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού συνέβαλαν στην κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά την ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης, καθώς και στην ερμηνεία ευρημάτων που προέκυψαν από τις ρουμπρίκες αξιολόγησης και τα φύλλα αυτοαξιολόγησης.

Καταγραφή ενδείξεων ιστορικής σκέψης και συμμετοχής

Το ημερολόγιο επέτρεψε την καταγραφή περιστατικών που σχετίζονταν με την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης, τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, την αξιοποίηση τεκμηρίων και την υιοθέτηση πολλαπλών ιστορικών οπτικών, στοιχεία που δεν ήταν πάντοτε δυνατό να αποτυπωθούν μέσω των υπόλοιπων εργαλείων αξιολόγησης.

Δομή Ημερολογίου (Για χρήση μετά το πέρας κάθε Φάσης)

Άξονας Καταγραφής	Ερωτήματα Αναστοχασμού (Οδηγίες για τον Εκπαιδευτικό)
1. Διαχείριση Χρόνου και Ροή	Χρονική Απόκλιση: Πόσος χρόνος αφιερώθηκε πραγματικά (σε σχέση με τον προϋπολογισθέντα); Πού υπήρξε σημαντική καθυστέρηση (π.χ. στη δραματοποίηση, στην κατασκευή) και γιατί; Ροή: Ποια μετάβαση μεταξύ δραστηριοτήτων ήταν δυσκολότερη/λιγότερο ομαλή;
2. Εμπλοκή και Ενδιαφέρον	Ποια δραστηριότητα (π.χ. Μύθος, Κινησθητική Προσομοίωση, Οπτική Αντιπαράθεση) προκάλεσε τον μεγαλύτερο ενθουσιασμό και την υψηλότερη συμμετοχή; Ποιοι μαθητές (ή ομάδες) παρέμειναν παθητικοί ή έδειξαν κόπωση;
3. Γνωστικές Δυσκολίες και Προκλήσεις	• Ποιες έννοιες (π.χ. Πολυπρισματικότητα, Αιτιότητα, Κοινωνική Διαστρωμάτωση) δυσκόλεψαν περισσότερο τους μαθητές; • Ποια παρανόηση χρειάστηκε να διορθωθεί επί τόπου;
4. Διαχείριση Τάξης και Συμπερίληψη	• Πόσο αποτελεσματική ήταν η ομαδοποίηση; • Παρατηρήθηκαν φαινόμενα αποκλεισμού ή σύγκρουσης; • Χρειάστηκε να δοθούν επιπλέον ρόλοι (π.χ. σε μαθητές με δυσκολίες) για να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή;
5. Υλικοτεχνική Επάρκεια και	• Ήταν επαρκή τα υλικά (π.χ. ανακυκλώσιμα,

Τεχνικά Θέματα	χαρτόνια); • Υπήρξαν τεχνικά προβλήματα (π.χ. δίκτυο, προβολέας); • Χρειάστηκε να εφαρμοστεί το εναλλακτικό σχέδιο;
6. Αυτοαξιολόγηση/Αναστοχασμός	• Τι έκανα καλά; • Τι θα άλλαζα αμέσως στην προσέγγισή μου; Ενεργούσα περισσότερο ως «Εμπυχωτής» ή ως «Διαμεσολαβητής»; • Ποια ερώτηση πέτυχε τον σκοπό της καλύτερα;
7. Ενδείξεις Ιστορικής Σκέψης	• Πότε οι μαθητές διατύπωσαν αυθεντικά ιστορικά ερωτήματα; • Πότε χρησιμοποίησαν τεκμήρια για να υποστηρίξουν μια άποψη; • Παρατηρήθηκαν περιπτώσεις ιστορικής ενσυναίσθησης ή πολυπρισματικής προσέγγισης; • Υπήρξαν στιγμές κατά τις οποίες οι μαθητές συνέδεσαν το τοπικό περιβάλλον με ιστορικά γεγονότα ή διαδικασίες;

Συνολικά, τα εργαλεία αξιολόγησης και αναστοχασμού που παρουσιάστηκαν στο παρόν παράρτημα σχεδιάστηκαν με στόχο την αποτύπωση διαφορετικών διαστάσεων της μαθησιακής διαδικασίας. Η συνδυαστική αξιοποίησή τους επέτρεψε την προσέγγιση του φαινομένου από πολλαπλές οπτικές γωνίες, συμβάλλοντας στην τριγωνοποίηση των δεδομένων και στην πληρέστερη αποτίμηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Μέσα από τη συμπληρωματική χρήση ρουμπρικών αξιολόγησης, εργαλείων αυτοαξιολόγησης και ημερολογίου αναστοχασμού κατέστη δυνατή η διερεύνηση τόσο των γνωστικών όσο και των κοινωνικών και μεταγνωστικών διαστάσεων της ιστορικής μάθησης.

Παράρτημα Β: Υποστηρικτικό Εκπαιδευτικό Υλικό

Στο παρόν Παράρτημα παρατίθεται το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε και αξιοποιήθηκε κατά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου «Από τον Μύθο στην Ιστορία». Το υλικό αυτό αποτέλεσε οργανικό μέρος της εκπαιδευτικής παρέμβασης και χρησιμοποιήθηκε για την υποστήριξη των διαδικασιών ιστορικής διερεύνησης, συνεργατικής μάθησης και βιωματικής προσέγγισης του τοπικού παρελθόντος.

Η ανάπτυξη του υλικού βασίστηκε στις αρχές της διερευνητικής μάθησης, της Δημόσιας Ιστορίας, της μουσειοπαιδαγωγικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής του Τόπου, με στόχο τη σύνδεση των μαθητών με το τοπικό ιστορικό περιβάλλον και την ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης.

Τα τεκμήρια που περιλαμβάνονται στο παράρτημα δεν λειτούργησαν απλώς ως βοηθητικά διδακτικά μέσα, αλλά ως βασικά εργαλεία υλοποίησης των δραστηριοτήτων που περιγράφονται στο Κεφάλαιο 5 και αποτιμώνται στο Κεφάλαιο 6. Η παρουσίασή τους αποσκοπεί στην πληρέστερη τεκμηρίωση της παρέμβασης και στη δυνατότητα αναπαραγωγής ή προσαρμογής της σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Το παράρτημα περιλαμβάνει τα ακόλουθα τεκμήρια:

ΠΑ2.1 - Φύλλο Εργασίας 1 (Φάση 1 - Ο Μύθος): Περιλαμβάνει δραστηριότητες αντιστοίχισης, χαρτογράφησης και κατανόησης, οι οποίες σχεδιάστηκαν για να υποστηρίξουν τη μετάβαση από τη μυθολογική αφήγηση στη διαδικασία ιστορικής διερεύνησης και να ενισχύσουν τη σύνδεση ανάμεσα στον μύθο, τον χώρο και την τοπική ιστορία.

ΠΑ2.2 – Εικονογραφημένο παραμύθι

ΠΑ2.3 - Ενημερωτικό - Υποστηρικτικό Υλικό Εκπαιδευτικού: Περιλαμβάνει ιστορικές πληροφορίες, παιδαγωγικές οδηγίες και προτάσεις διαχείρισης των δραστηριοτήτων, με στόχο τη διευκόλυνση της εφαρμογής του σεναρίου και την υποστήριξη της ιστορικής διερεύνησης στην τάξη.

ΠΑ2.4 - Κάρτες Ρόλων και Επιχειρημάτων: Το υλικό αυτό αξιοποιήθηκε στις δραστηριότητες προσομοίωσης και διαλόγου, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης, πολυπρισματικής προσέγγισης και επιχειρηματολογίας μέσα από την υιοθέτηση διαφορετικών ιστορικών ρόλων και οπτικών.

ΠΑ2.1 – Φύλλο Εργασίας

ΠΑ2.1 – ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Όνοματεπώνυμο: _____

Ημερομηνία: _____



Από τον Μύθο στην Ιστορία

Ο Κέφαλος και η Γέννηση της Κεφαλονιάς



1. Γνωρίζω τους ήρωες του μύθου

Σύνδεσε κάθε πρόσωπο με τη σωστή πληροφορία.

Κέφαλος	•	Έδωσε το όνομά του στην Κεφαλονιά.
Αμφιτρύωνας	•	Βασιλιάς που οργάνωσε την εκστρατεία.
Κράνιος	•	Συνδέεται με την περιοχή της Κράνης.
Παλέας	•	Συνδέεται με την περιοχή της Πάλης.
Σάμος	•	Συνδέεται με την περιοχή της Σάμης.
Πρόννησος	•	Συνδέεται με την περιοχή των Πρόννων.



2. Χρωματίζω την Τετράπολη

Παρατήρησε τον χάρτη της Κεφαλονιάς. Χρωμάτισε με διαφορετικό χρώμα:

- την Κράνη
- την Πάλη
- τους Πρόννους
- τη Σάμη



Γράψε δίπλα το όνομα του γιου του Κέφαλου που συνδέεται με κάθε περιοχή.

Κράνη: _____ Πάλη: _____

Πρόννοι: _____ Σάμη: _____

3. Μύθος ή Ιστορία;

Διάβασε τις παρακάτω προτάσεις και σημείωσε:

M = Μύθος I = Ιστορία

	M	I
1. Ο Κέφαλος ήταν ήρωας της μυθολογίας.	☐	☐
2. Το Κάστρο του Αγίου Γεωργίου υπάρχει ακόμη σήμερα.	☐	☐
3. Οι τέσσερις γιοι του Κέφαλου ίδρυσαν τις πόλεις του νησιού.	☐	☐
4. Η Γέφυρα Δεβοσέτου αποτελεί πραγματικό μνημείο.	☐	☐



4. Σκέφτομαι σαν ιστορικός

Κοίταξε προσεκτικά τον μύθο.

Γιατί πιστεύεις ότι οι άνθρωποι δημιούργησαν αυτή την ιστορία για τον Κέφαλο;



5. Μπαίνω στη θέση του άλλου

Φαντάσου ότι είσαι ο Κέφαλος.

Έχεις αφήσει τον τόπο σου και φτάνεις σε ένα άγνωστο νησί.

Πώς θα ένιωθες; (Μπορείς να επιλέξεις περισσότερα από ένα.)

☐ Χαρούμενος

☐ Φοβισμένος

☐ Μόνος

☐ Περίεργος

☐ Ελπιδοφόρος

Εξήγησε την επιλογή σου.



6. Η Ιστορία συναντά τον τόπο μου

Γράψε ή ζωγράφισε ένα μνημείο, ένα τοπωνύμιο ή ένα μέρος της Κεφαλονιάς που γνωρίζεις.

Τι θα ήθελες να μάθεις γι' αυτό;



★ Αναστοχάζομαι ★

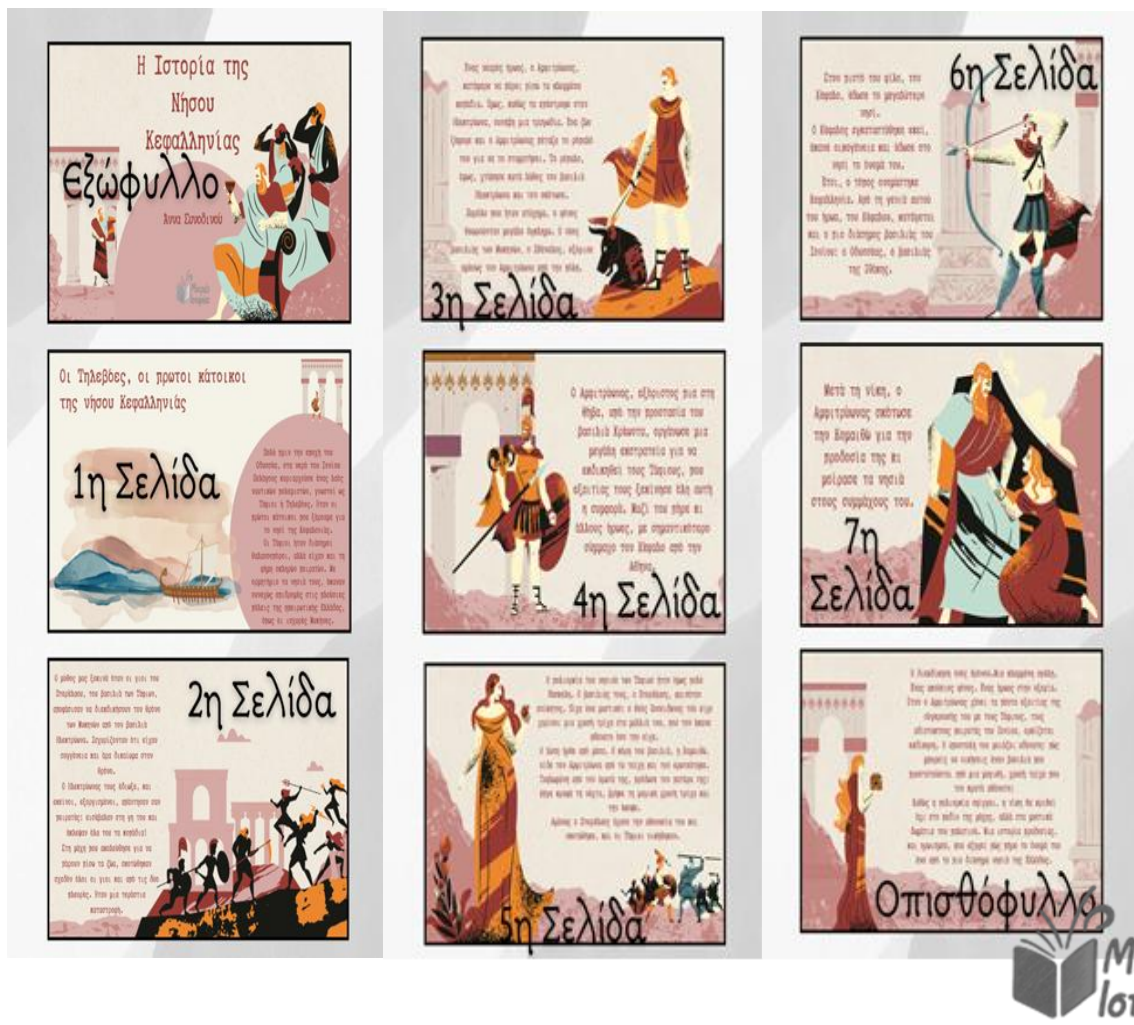
Σήμερα έμαθα ότι:

Αυτό που μου έκανε μεγαλύτερη εντύπωση ήταν:



ΠΑ2.2 – Εικονογραφημένο παραμύθι

Το παρόν εικονογραφημένο παραμύθι αποτελεί πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε αποκλειστικά για τις διδακτικές ανάγκες του παρόντος εκπαιδευτικού σεναρίου (Φάση 1: Αφετηρία - Ο Μύθος). Το αφηγηματικό σενάριο βασίζεται στην κλασική εκδοχή του μύθου όπως διασώζεται στη «Βιβλιοθήκη» του Απολλόδωρου, περιγράφοντας την εκστρατεία του Αμφιτρύωνα και του Κέφαλου εναντίον των Τηλεβόων και την ίδρυση της Κεφαλληνιακής Τετράπολης. Για την εικαστική επιμέλεια και τη σύνθεση της ψηφιακής αφήγησης αξιοποιήθηκε το λογισμικό σχεδίασης Canva, με στόχο την υποστήριξη της αφηγηματικής κατανόησης, την οπτικοποίηση της μυθολογικής αφήγησης και τη δημιουργία μιας ελκυστικής γνωστικής και συναισθηματικής αφετηρίας για τη μετέπειτα ιστορική διερεύνηση. Πέραν της ψηφιακής προβολής στην τάξη, το υλικό έχει σχεδιαστεί ώστε να διανεμηθεί σε έντυπη μορφή στους μαθητές, ενώ αντίτυπό του θα κατατεθεί στη Βιβλιοθήκη του Σχολείου ως μόνιμο εκπαιδευτικό βοήθημα. Ακολουθούν παρακάτω οι μικρογραφίες των σελίδων που συνθέτουν την ιστορία.



ΠΑ2.3 Υποστηρικτικό Υλικό – Οδηγός Εκπαιδευτικού

Το παρόν υποστηρικτικό υλικό σχεδιάστηκε για να υποβοηθήσει την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου «Από τον Μύθο στην Ιστορία» και να εξασφαλίσει τη συνεκτική υλοποίηση των επιμέρους διδακτικών φάσεων. Αποτελεί συμπληρωματικό εργαλείο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και περιλαμβάνει το ιστορικό, παιδαγωγικό και οργανωτικό υπόβαθρο που απαιτείται για την αποτελεσματική διαχείριση των δραστηριοτήτων.

Η ανάπτυξή του βασίστηκε στην ανάγκη παροχής έγκυρων ιστορικών πληροφοριών, σαφών διδακτικών οδηγιών και εναλλακτικών στρατηγικών διαχείρισης πιθανών δυσκολιών που ενδέχεται να ανακύψουν κατά την εφαρμογή βιωματικών και διερευνητικών δραστηριοτήτων στην τάξη.

Η δομή του ακολουθεί την αρχιτεκτονική των τεσσάρων φάσεων του σεναρίου και περιλαμβάνει για κάθε ενότητα:

- **Ιστορικό και Ερμηνευτικό Υπόβαθρο:** Συνοπτικές ιστορικές πληροφορίες και βασικά στοιχεία ιστορικής τεκμηρίωσης που υποστηρίζουν τη διδασκαλία των επιμέρους θεματικών ενοτήτων.
- **Οδηγίες Προετοιμασίας:** Ενδεικτικό κατάλογο υλικών και τεχνικών μέσων που απαιτούνται για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.
- **Διδακτική Πορεία:** Αναλυτική περιγραφή της εξέλιξης κάθε δραστηριότητας, συνοδευόμενη από προτεινόμενα ερωτήματα διερεύνησης και ενδεικτικό χρονικό προγραμματισμό.
- **Προτάσεις Παιδαγωγικής Διαχείρισης:** Εναλλακτικές στρατηγικές αντιμετώπισης πρακτικών, οργανωτικών ή παιδαγωγικών δυσκολιών που ενδέχεται να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής.

Το υλικό αυτό δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως οδηγός εφαρμογής, αλλά και ως μέσο διασφάλισης της ιστορικής εγκυρότητας και της παιδαγωγικής συνοχής του σεναρίου, υποστηρίζοντας τη σύνδεση ανάμεσα στους μαθησιακούς στόχους, τις δραστηριότητες και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Από τον Μύθο στην Ιστορία

Ο Κέφαλος και η γέννηση της Κεφαλονιάς

ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ιστορική έρευνα • Κριτική σκέψη • Συνεργασία • Δημιουργία








Ομαδοσυνεργατική μάθηση
και ενεργή συμμετοχή



Ενσυναίσθηση
και ιστορική κατανόηση



Σύνδεση παρελθόντος
με τον τόπο μας



Δημιουργία, έρευνα
και παρουσίαση

*Ανακαλύπτουμε,
κατανοούμε,
δημιουργούμε!*









ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΦΑΣΗ 1

(Για αποκλειστική χρήση από τον διδάσκοντα)

Αφετηρία: Ο Μύθος – «Ιχνηλατώντας την Ταυτότητά μας»

Παιδαγωγικός Σκοπός της Ενότητας

Η πρώτη φάση του σεναρίου λειτουργεί ως εισαγωγική γνωστική και συναισθηματική αφορμή για τη μετέπειτα ιστορική διερεύνηση. Μέσα από την αξιοποίηση του ιδρυτικού μύθου της Κεφαλονιάς επιδιώκεται η ενεργοποίηση των πρότερων γνώσεων των μαθητών, η σύνδεσή τους με το τοπικό πολιτισμικό περιβάλλον και η σταδιακή εισαγωγή τους στη διάκριση μεταξύ μύθου και ιστορίας.

Η επιλογή της μυθολογικής αφήγησης δεν αποσκοπεί στην ιστορική τεκμηρίωση των γεγονότων που περιγράφονται, αλλά στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι ανθρώπινες κοινότητες κατασκευάζουν αφηγήσεις καταγωγής και συλλογικής ταυτότητας. Παράλληλα, η ενότητα επιδιώκει να αναδείξει τη σχέση ανάμεσα στον χώρο, τη μνήμη και την ιστορική αφήγηση, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης στις επόμενες φάσεις του σεναρίου.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών, όπως η ανάδειξη του Κεφαλού ως «ξένου» που ενσωματώνεται σε μια νέα κοινότητα, στοιχείο που μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία συζήτησης γύρω από ζητήματα ταυτότητας, ένταξης και αποδοχής της διαφορετικότητας.

.

Εκτιμώμενος Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες (90')

ΜΕΡΟΣ Α: Ιστορικό και Παιδαγωγικό Υπόβαθρο

Η παρούσα ενότητα περιλαμβάνει βασικά ιστορικά και μυθολογικά στοιχεία που υποστηρίζουν την υλοποίηση της διδακτικής φάσης. Στόχος της είναι να παρέχει στον εκπαιδευτικό το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο για την υποστήριξη της συζήτησης, την

απάντηση πιθανών ερωτημάτων των μαθητών και τη σύνδεση της μυθολογικής αφήγησης με τους ευρύτερους μαθησιακούς στόχους της παρέμβασης.

1. Οι Τηλεβόες και ο Μυθολογικός Κόσμος της Κεφαλονιάς

Σύμφωνα με τη μυθολογική παράδοση, οι Τηλεβόες (ή Τάφιοι) κατοικούσαν στα νησιά του Ιονίου πριν από την άφιξη του Κέφαλου. Στις αρχαίες αφηγήσεις παρουσιάζονται συχνά ως θαλασσοπόροι ή πειρατές, στοιχείο που αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο οι μεταγενέστερες κοινότητες ερμήνευαν το παρελθόν τους. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι πληροφορίες αυτές ανήκουν στη σφαίρα του μύθου και όχι της τεκμηριωμένης ιστορικής γνώσης.

2. Ο Κέφαλος ως Ιδρυτικός Ήρωας

Ο Κέφαλος αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μορφές της μυθολογικής παράδοσης που συνδέεται με την Κεφαλονιά. Σύμφωνα με τον μύθο, ήταν Αθηναίος ήρωας, ο οποίος εγκατέλειψε την πατρίδα του και συμμετείχε στην εκστρατεία του Αμφιτρώνα εναντίον των Τηλεβόων. Μετά τη νίκη, του παραχωρήθηκε η κυριαρχία του νησιού, το οποίο φέρεται να έλαβε το όνομά του από εκείνον.

Η μορφή του Κέφαλου μπορεί να αξιοποιηθεί ως αφετηρία για τη συζήτηση γύρω από τη λειτουργία των ιδρυτικών μύθων και τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνίες κατασκευάζουν αφηγήσεις για την καταγωγή και την ταυτότητά τους.

3. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Έννοιας του «Ξένου»

Ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η μορφή του Κέφαλου ως προσώπου που προέρχεται από διαφορετικό τόπο και εντάσσεται σε μια νέα κοινότητα. Η συγκεκριμένη διάσταση μπορεί να αξιοποιηθεί για τη συζήτηση θεμάτων ταυτότητας, ένταξης, αποδοχής της διαφορετικότητας και κοινωνικής συμπερίληψης.

Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν τη μυθολογική αφήγηση με σύγχρονες κοινωνικές εμπειρίες και να αναστοχαστούν πάνω στη σημασία της συνύπαρξης και της αποδοχής του «άλλου».

4. Η Κεφαλληνιακή Τετράπολη

Σύμφωνα με τον μύθο, οι τέσσερις γιοι του Κέφαλου ίδρυσαν τις τέσσερις βασικές περιοχές της αρχαίας Κεφαλονιάς:

Κράνιος → Κράνη (ευρύτερη περιοχή Κουτάβου και Αργοστολίου)

Παλέας → Πάλη (ευρύτερη περιοχή Ληξουρίου)

Πρόνησος → Πρόννοι (ευρύτερη περιοχή Πόρου και Σκάλας)

Σάμος → Σάμη (ευρύτερη περιοχή Σάμης)

Η αναφορά στην Τετράπολη προσφέρει τη δυνατότητα σύνδεσης του μύθου με τον γεωγραφικό χώρο και συμβάλλει στην ανάπτυξη της χωρικής διάστασης της ιστορικής κατανόησης. Μέσα από τη χαρτογράφηση των περιοχών, οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στον τόπο, τη συλλογική μνήμη και τις αφηγήσεις καταγωγής.

ΜΕΡΟΣ Β: Οδηγίες Προετοιμασίας και Οργάνωσης

Η προετοιμασία της διδακτικής ενότητας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων και την αποτελεσματική αξιοποίηση του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου. Η ακόλουθη λίστα ελέγχου λειτουργεί ως εργαλείο οργάνωσης, διευκολύνοντας τον εκπαιδευτικό στην προετοιμασία του υλικού και των τεχνικών μέσων που απαιτούνται για την εφαρμογή της πρώτης φάσης του σεναρίου.

Λίστα Ελέγχου Προετοιμασίας

Πριν από την έναρξη της διδακτικής ενότητας, συνιστάται να έχει ολοκληρωθεί ο ακόλουθος έλεγχος:

- ☐ Διαθεσιμότητα και λειτουργία ηλεκτρονικού υπολογιστή και βιντεοπροβολέα.
- ☐ Προετοιμασία και άνοιγμα του αρχείου του εικονογραφημένου παραμυθιού.
- ☐ Εκτύπωση των φύλλων εργασίας για όλους τους μαθητές, καθώς και ορισμένων επιπλέον αντιτύπων για πιθανή αντικατάσταση.
- ☐ Διαθεσιμότητα των απαραίτητων υλικών γραφής και χρωματισμού (μαρκαδόροι, ξυλομπογιές κ.ά.).
- ☐ Προετοιμασία έντυπου εναλλακτικού υλικού σε περίπτωση τεχνικής δυσλειτουργίας ή αδυναμίας χρήσης ψηφιακών μέσων.

Εναλλακτικός Σχεδιασμός (Plan B)

Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ευελιξίας, κρίνεται σκόπιμη η πρόβλεψη εναλλακτικών τρόπων υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Σε περίπτωση τεχνικών προβλημάτων (π.χ. διακοπή ρεύματος, προβλήματα σύνδεσης ή δυσλειτουργία του εξοπλισμού), η αφήγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με χρήση έντυπων εικόνων του παραμυθιού ή μέσω προφορικής αφήγησης από τον εκπαιδευτικό.

Η πρόβλεψη εναλλακτικών λύσεων συμβάλλει στη διατήρηση της διδακτικής συνέχειας και περιορίζει τις πιθανές διαταραχές της μαθησιακής διαδικασίας.

ΜΕΡΟΣ Γ: Διδακτική Πορεία της Ενότητας

Η διδακτική πορεία της πρώτης φάσης οργανώνεται γύρω από τη σταδιακή μετάβαση από τη μυθολογική αφήγηση στην ιστορική διερεύνηση. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ώστε να ενεργοποιούν τις πρότερες γνώσεις των μαθητών, να ενισχύουν τη σύνδεσή τους με το τοπικό περιβάλλον και να εισάγουν βασικές έννοιες της ιστορικής σκέψης, όπως η διάκριση μύθου και ιστορίας, η ιστορική τεκμηρίωση και η σχέση τόπου και μνήμης.

- **Βήμα 1: Ενεργοποίηση Πρότερων Αντιλήψεων («Γινόμαστε Ντετέκτιβ») (15')**

Η δραστηριότητα λειτουργεί ως αφορμή και αποσκοπεί στην ανάδειξη των πρότερων αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την προέλευση του ονόματος της Κεφαλονιάς. Παράλληλα, δημιουργεί ένα πλαίσιο διερεύνησης μέσα στο οποίο οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν υποθέσεις και να αναζητήσουν ερμηνείες.

- **Ενδεικτική πορεία**

- «Σήμερα θα προσπαθήσουμε να λύσουμε ένα μυστήριο. Από πού πιστεύετε ότι πήρε το όνομά της η Κεφαλονιά;»
- Καταγραφή όλων των απαντήσεων στον πίνακα χωρίς αξιολόγηση ή διόρθωση.
- Δημιουργία της στήλης «Οι Υποθέσεις μας».
- Διερεύνηση της αίσθησης του χρόνου μέσω ερωτήσεων σχετικών με το παρελθόν και τη χρονολογική απόσταση των γεγονότων.

- **Βήμα 2: Αφήγηση και Πρώτη Σύνδεση με τον Τόπο (30')**

Η αφήγηση του μύθου λειτουργεί ως μέσο συναισθηματικής εμπλοκής και γνωστικής κινητοποίησης. Μέσα από το εικονογραφημένο παραμύθι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μια αφηγηματική εκδοχή της καταγωγής του τόπου τους και αρχίζουν να συνδέουν πρόσωπα, γεγονότα και περιοχές του νησιού.

- **Ενδεικτική πορεία**

- Προβολή και αφήγηση του παραμυθιού.
- Ανάδειξη των βασικών προσώπων και γεγονότων της αφήγησης.
- Σύνδεση των τεσσάρων γιων του Κεφαλού με τις περιοχές της Κεφαλονιάς.

- Ενθάρρυνση των μαθητών να εντοπίσουν τη δική τους περιοχή στον χάρτη.

- **Βήμα 3: Κριτική Διερεύνηση και Ερμηνεία (15')**

Η δραστηριότητα αποσκοπεί στην ανάπτυξη κριτικού προβληματισμού γύρω από τη φύση των ιστορικών αφηγήσεων. Μέσα από τη συζήτηση, οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν τον μύθο από την ιστορική τεκμηρίωση και να αναγνωρίσουν ότι διαφορετικές εποχές παράγουν διαφορετικές ερμηνείες του παρελθόντος.

- **Ενδεικτικά ερωτήματα διερεύνησης**

Μύθος και Ιστορία

- Πιστεύετε ότι όλα όσα ακούσαμε συνέβησαν ακριβώς έτσι;
- Πώς μπορούμε να ξεχωρίσουμε έναν μύθο από ένα ιστορικό γεγονός;
- Από πού αντλούν οι ιστορικοί πληροφορίες για το παρελθόν;

Έμφυλη διάσταση

- Γιατί στον μύθο αναφέρονται μόνο οι γιοι του Κέφαλου;
- Τι μπορεί να μας δείχνει αυτό για τον τρόπο που οι κοινωνίες του παρελθόντος αντιλαμβάνονταν τους ρόλους ανδρών και γυναικών;

Η έννοια του «Ξένου»

- Ο Κέφαλος γεννήθηκε στην Κεφαλονιά;
- Πώς έγινε μέρος της κοινότητας;
- Μπορεί κάποιος να αγαπήσει έναν τόπο χωρίς να έχει γεννηθεί σε αυτόν;

- **Βήμα 4: Χαρτογράφηση της Μυθολογικής Τετράπολης (15')**

Η δραστηριότητα επιδιώκει να συνδέσει τη μυθολογική αφήγηση με τον γεωγραφικό χώρο και να ενισχύσει τη χωρική διάσταση της ιστορικής κατανόησης. Μέσα από τη χαρτογράφηση, οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι οι αφηγήσεις για το παρελθόν συνδέονται με συγκεκριμένους τόπους και τοπωνύμια.

- **Ενδεικτική πορεία**
- Διανομή του φύλλου εργασίας.
- Εντοπισμός των τεσσάρων περιοχών στον χάρτη.
- Χρωματική αποτύπωση των περιοχών της Τετράπολης.
- Συζήτηση για τη σχέση ανάμεσα στα τοπωνύμια και τις αφηγήσεις καταγωγής.

- **Βήμα 5: Ανακεφαλαίωση και Αναστοχασμός (15')**

Η τελική δραστηριότητα στοχεύει στην ανασκόπηση των βασικών σημείων της ενότητας και στην επανεξέταση των αρχικών υποθέσεων των μαθητών. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές συνειδητοποιούν τη μετάβαση από τις αρχικές τους ιδέες στη νέα γνώση που οικοδομήθηκε κατά τη διάρκεια της διερεύνησης.

- **Ενδεικτική πορεία**
- Υλοποίηση σύντομου ψηφιακού κουίζ.
- Επιστροφή στις αρχικές υποθέσεις που καταγράφηκαν στον πίνακα.
- Συζήτηση για το τι επιβεβαιώθηκε και τι αναθεωρήθηκε.
- Σύντομος αναστοχασμός σχετικά με τη διαφορά ανάμεσα στον μύθο και την ιστορική γνώση.

4. ΜΕΡΟΣ Δ: Πιθανές Δυσκολίες και Προτεινόμενες Στρατηγικές Διαχείρισης

Πιθανή Δυσκολία

Προτεινόμενη Στρατηγική Διαχείρισης

Μαθητής αναφέρει ότι δεν κατάγεται από την Κεφαλονιά ή δεν αισθάνεται ότι η τοπική ιστορία τον αφορά.

Αξιοποιήστε τη μορφή του Κεφαλου ως προσώπου που προέρχεται από διαφορετικό τόπο και εντάσσεται σε μια νέα κοινότητα. Η συζήτηση μπορεί να εστιάσει στο γεγονός ότι η σχέση με έναν τόπο διαμορφώνεται όχι μόνο από την καταγωγή αλλά και από τη συμμετοχή, τις εμπειρίες και την καθημερινή ζωή σε αυτόν.

Ορισμένοι μαθητές εκφράζουν μειωμένο ενδιαφέρον για τη μυθολογική αφήγηση και αναζητούν περισσότερο «δράση» ή ιστορικά γεγονότα.

Συνδέστε τη δραστηριότητα με τις επόμενες φάσεις του σεναρίου, επισημαίνοντας ότι ο μύθος λειτουργεί ως αφετηρία για τη μελέτη ιστορικών περιόδων, μνημείων και γεγονότων που θα ακολουθήσουν. Παράλληλα, ενθαρρύνετε τους μαθητές να αναζητήσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στον μύθο και την ιστορική αφήγηση.

Τεχνική δυσλειτουργία κατά την προβολή του ψηφιακού υλικού.

Η αφήγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω έντυπου υλικού ή προφορικής παρουσίασης από τον εκπαιδευτικό. Εναλλακτικά, οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν σε σύντομη δραματοποίηση των βασικών προσώπων και γεγονότων της αφήγησης.

Οι μαθητές δυσκολεύονται να

Αξιοποιήστε ένα απλό χρονολογικό διάγραμμα ή γραμμή

Πιθανή Δυσκολία

διακρίνουν τον μυθολογικό από τον ιστορικό χρόνο.

Οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύνδεση του μύθου με τον γεωγραφικό χώρο του νησιού.

Προτεινόμενη Στρατηγική Διαχείρισης

χρόνου στον πίνακα, συζητώντας τη διαφορά ανάμεσα στις μυθολογικές αφηγήσεις και στα ιστορικά γεγονότα που τεκμηριώνονται μέσω πηγών και υλικών καταλοίπων.

Χρησιμοποιήστε χάρτες, τοπωνύμια και παραδείγματα από περιοχές που γνωρίζουν οι ίδιοι οι μαθητές, ώστε να ενισχυθεί η σύνδεση ανάμεσα στην αφήγηση και το τοπικό περιβάλλον.

2. ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΦΑΣΗ 2

(Για αποκλειστική χρήση από τον διδάσκοντα)

ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ – ΦΑΣΗ 2

Τίτλος Ενότητας: Η Ενετοκρατία

Στόχος: Η βιωματική κατανόηση της κοινωνικής οργάνωσης, των ανισοτήτων και των συνθηκών ζωής κατά την περίοδο της Ενετοκρατίας.

Εκτιμώμενος Χρόνος: 3–4 διδακτικές ώρες

Παιδαγωγικός Σκοπός της Ενότητας

Η δεύτερη φάση του σεναρίου εισάγει τους μαθητές στην περίοδο της Ενετοκρατίας μέσα από τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στον χώρο, την εξουσία και την κοινωνική οργάνωση. Αφετηρία αποτελεί το κάστρο ως υλικό τεκμήριο, το οποίο προσεγγίζεται όχι μόνο ως αρχιτεκτονικό μνημείο αλλά και ως έκφραση συγκεκριμένων ιστορικών συνθηκών, αναγκών και κοινωνικών σχέσεων.

Μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και τεχνικές προσομοίωσης, οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν ζητήματα κοινωνικής διαστρωμάτωσης, πολιτικών δικαιωμάτων, ασφάλειας και καθημερινής ζωής. Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης, καθώς οι μαθητές επιχειρούν να κατανοήσουν τις εμπειρίες και τις οπτικές διαφορετικών κοινωνικών ομάδων της εποχής.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύνδεση των μνημείων με τις ανθρώπινες εμπειρίες που τα δημιούργησαν, καθώς και στην καλλιέργεια κριτικού προβληματισμού γύρω από ζητήματα ανισότητας, αποκλεισμού και κοινωνικής δικαιοσύνης.

ΜΕΡΟΣ Α: Ιστορικό και Παιδαγωγικό Υπόβαθρο

Η παρούσα ενότητα παρέχει βασικές ιστορικές πληροφορίες και παιδαγωγικές κατευθύνσεις που υποστηρίζουν την υλοποίηση της φάσης. Στόχος δεν είναι η απομνημόνευση ιστορικών λεπτομερειών, αλλά η κατανόηση των κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών που διαμόρφωσαν τη ζωή στην Κεφαλονιά κατά την περίοδο της Ενετοκρατίας.

1. Τα Κάστρα ως Χώροι Προστασίας και Ελέγχου

Κατά την περίοδο της Ενετοκρατίας (1500–1797), η ανασφάλεια που προκαλούσαν οι πειρατικές επιδρομές και οι στρατιωτικές συγκρούσεις οδήγησε στην ανάπτυξη οχυρωμένων οικισμών και κάστρων. Τα κάστρα δεν αποτελούσαν μόνο αμυντικές κατασκευές αλλά και κέντρα διοίκησης, οικονομικής δραστηριότητας και κοινωνικής οργάνωσης.

2. Οι Nobili και οι Popolari

Η ενετική κοινωνία χαρακτηριζόταν από έντονη κοινωνική διαστρωμάτωση. Οι Nobili (ευγενείς) αποτελούσαν την πολιτικά και οικονομικά ισχυρότερη ομάδα, ενώ οι Popolari περιλάμβαναν τη μεγάλη πλειονότητα του πληθυσμού, όπως αγρότες, τεχνίτες και εργαζόμενους, οι οποίοι δεν διέθεταν τα ίδια πολιτικά δικαιώματα.

3. Το Libro d'Oro

Το Libro d'Oro («Χρυσό Βιβλίο») ήταν το επίσημο μητρώο των ευγενών οικογενειών. Η εγγραφή σε αυτό αποτελούσε προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διοίκηση και την απόκτηση συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτικών προνομίων. Η ύπαρξή του προσφέρει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα θεσμοθετημένης κοινωνικής διάκρισης.

4. Η Θέση των Γυναικών

Οι δυνατότητες συμμετοχής των γυναικών στη δημόσια ζωή ήταν ιδιαίτερα περιορισμένες ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση. Αν και οι συνθήκες ζωής διέφεραν μεταξύ ευγενών και λαϊκών γυναικών, και οι δύο ομάδες αντιμετώπιζαν σημαντικούς κοινωνικούς περιορισμούς. Η διάσταση αυτή προσφέρει αφορμή για συζήτηση σχετικά με τους έμφυλους ρόλους και τις κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής.

ΜΕΡΟΣ Β: Οδηγίες Προετοιμασίας και Οργάνωσης

Η επιτυχής υλοποίηση των βιωματικών δραστηριοτήτων της παρούσας φάσης προϋποθέτει την κατάλληλη οργάνωση του χώρου, την προετοιμασία των απαραίτητων υλικών και την πρόβλεψη εναλλακτικών στρατηγικών συμμετοχής για όλους τους μαθητές. Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται στη διαχείριση της προσομοίωσης, ώστε η

εμπειρία να λειτουργήσει ως εργαλείο ιστορικής κατανόησης και όχι ως διαδικασία αναπαραγωγής πραγματικών κοινωνικών αποκλεισμών.

Λίστα Ελέγχου Προετοιμασίας

Πριν από την έναρξη της διδακτικής ενότητας, συνιστάται να έχει ολοκληρωθεί ο ακόλουθος έλεγχος:

- ☐ Διαμόρφωση του χώρου της τάξης με τρόπο που να επιτρέπει την κίνηση και την υλοποίηση της προσομοίωσης.
- ☐ Προετοιμασία οπτικού υλικού (φωτογραφίες ή εικόνες του Κάστρου Αγίου Γεωργίου ή άλλων ενετικών οχυρώσεων).
- ☐ Προετοιμασία των καρτών ρόλων (Nobili, Popolari, Παρατηρητές).
- ☐ Δημιουργία ή προετοιμασία συμβολικού «Libro d'Oro».
- ☐ Προετοιμασία ηχητικού ή οπτικού σήματος για την έναρξη της προσομοίωσης.
- ☐ Πρόβλεψη εναλλακτικών ρόλων για μαθητές που ενδέχεται να δυσκολευτούν να συμμετάσχουν σε κινητικές ή έντονα βιωματικές δραστηριότητες.

Παιδαγωγικές Επισημάνσεις

Η προσομοίωση δεν αποσκοπεί στην αναπαράσταση της ιστορικής πραγματικότητας με απόλυτη ακρίβεια, αλλά στη δημιουργία συνθηκών που θα επιτρέψουν στους μαθητές να κατανοήσουν βιωματικά τις εμπειρίες διαφορετικών κοινωνικών ομάδων.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρακολουθεί διαρκώς τη συναισθηματική δυναμική της δραστηριότητας και να διασφαλίζει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον συμβολικό χαρακτήρα των ρόλων που αναλαμβάνουν.

Εναλλακτικός Σχεδιασμός

Σε περίπτωση περιορισμένου χώρου ή άλλων πρακτικών δυσκολιών, η προσομοίωση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε συμβολικό επίπεδο μέσω καρτών, εικόνων ή επιτραπέζιας δραστηριότητας λήψης αποφάσεων.

Η δυνατότητα προσαρμογής της δραστηριότητας επιτρέπει την εφαρμογή της σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα χωρίς να αλλοιώνεται ο βασικός μαθησιακός της στόχος.

ΜΕΡΟΣ Γ: Διδακτική Πορεία της Ενότητας

Η διδακτική πορεία της δεύτερης φάσης οργανώνεται γύρω από τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στον χώρο, την εξουσία και την κοινωνική οργάνωση κατά την περίοδο της Ενετοκρατίας. Μέσα από την παρατήρηση μνημείων, τη βιωματική προσομοίωση και τον αναστοχασμό, οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν ότι τα ιστορικά μνημεία δεν αποτελούν απλώς κατασκευές του παρελθόντος, αλλά τεκμήρια που αποτυπώνουν κοινωνικές σχέσεις, φόβους, ανισότητες και μορφές εξουσίας.

Βήμα 1: Παρατήρηση και Ερμηνεία του Τοπίου («Διαβάζοντας το Κάστρο») (15')

Η δραστηριότητα αποσκοπεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής παρατήρησης και ερμηνείας. Οι μαθητές προσεγγίζουν το κάστρο ως ιστορικό τεκμήριο και επιχειρούν να συνδέσουν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του με τις ανάγκες και τις συνθήκες της εποχής.

- Ενδεικτική πορεία
- Προβολή φωτογραφιών του Κάστρου Αγίου Γεωργίου ή άλλων ενετικών οχυρώσεων.
- Παρατήρηση της θέσης, του ύψους και της οχύρωσης του μνημείου.
- Διατύπωση υποθέσεων σχετικά με τον λόγο κατασκευής του.
- Ενδεικτικά ερωτήματα
- Γιατί το κάστρο χτίστηκε σε τόσο ψηλό σημείο;
- Γιατί οι τοίχοι είναι τόσο παχιοί;
- Ποιον ή τι προσπαθούσαν να προστατεύσουν οι κάτοικοι;

Στόχος είναι οι μαθητές να συνδέσουν το μνημείο με τις συνθήκες ανασφάλειας και τους φόβους της εποχής.

Βήμα 2: Βιωματική Προσομοίωση («Ο Συναγερμός») (30')

Η δραστηριότητα αξιοποιεί τεχνικές προσομοίωσης και ιστορικής ενσυναίσθησης, επιτρέποντας στους μαθητές να προσεγγίσουν βιωματικά τις διαφορετικές εμπειρίες των κοινωνικών ομάδων της εποχής.

- Προετοιμασία

- Οριοθέτηση συμβολικού χώρου που αναπαριστά το κάστρο.
- Διανομή ρόλων μέσω τυχαίας επιλογής.
- Ενημέρωση των μαθητών ότι πρόκειται για συμβολική αναπαράσταση ιστορικών συνθηκών.

Εξέλιξη δραστηριότητας

Οι μαθητές κινούνται στον χώρο ως κάτοικοι της εποχής. Με το ηχητικό σήμα της επιδρομής καλούνται να αναζητήσουν προστασία στο κάστρο. Η διαφοροποιημένη πρόσβαση στον προστατευμένο χώρο λειτουργεί ως αφετηρία προβληματισμού γύρω από τις κοινωνικές ανισότητες και τα προνόμια.

Πάγωμα και Αναστοχασμός

Μετά την ολοκλήρωση της προσομοίωσης ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν τη θέση τους και να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

Ενδεικτικά ερωτήματα:

- Πώς νιώσατε στη θέση του κατοίκου που έμεινε εκτός των τειχών;
- Πώς νιώσατε στη θέση εκείνου που είχε πρόσβαση στην ασφάλεια;
- Ήταν δίκαιη αυτή η κατάσταση;
- Ποιες κοινωνικές ομάδες φαίνεται να είχαν περισσότερα προνόμια;

Βήμα 3: Αποδέσμευση από τους Ρόλους και Αναστοχασμός (10')

Η διαδικασία αποδέσμευσης από τους ρόλους αποτελεί απαραίτητο στάδιο της βιωματικής δραστηριότητας και αποσκοπεί στη συναισθηματική αποφόρτιση των μαθητών.

Οι μαθητές εγκαταλείπουν συμβολικά τον ρόλο που ανέλαβαν και επιστρέφουν στην πραγματική τους ταυτότητα ως μέλη της μαθητικής κοινότητας.

Η διαδικασία αυτή επιτρέπει τη μετάβαση από τη βιωματική εμπειρία στην ιστορική ερμηνεία και συμβάλλει στην αποφυγή προσωπικής ταύτισης με τις κοινωνικές ανισότητες που αναπαραστάθηκαν.

Βήμα 4: Κριτική Διερεύνηση και Κοινωνική Ιστορία (20')

Η δραστηριότητα εστιάζει στην κατανόηση της κοινωνικής οργάνωσης της ενετικής κοινωνίας και στη διερεύνηση των μηχανισμών που παρήγαγαν κοινωνικές διακρίσεις.

To Libro d'Oro

Η παρουσίαση του Libro d'Oro προσφέρει αφορμή για συζήτηση γύρω από τα πολιτικά δικαιώματα, τα κοινωνικά προνόμια και τις διαδικασίες αποκλεισμού.

Ενδεικτικά ερωτήματα:

- Ήταν δίκαιο να αποφασίζουν μόνο λίγοι άνθρωποι για όλους;
- Ποια δικαιώματα είχαν οι ευγενείς που δεν είχαν οι υπόλοιποι;
- Υπάρχουν σήμερα αντίστοιχες μορφές αποκλεισμού;

Η θέση των γυναικών

Η συζήτηση επεκτείνεται στις εμπειρίες των γυναικών κατά την περίοδο της Ενετοκρατίας.

Ενδεικτικά ερωτήματα:

- Είχαν οι γυναίκες τις ίδιες δυνατότητες με τους άνδρες;
- Πώς ήταν η καθημερινότητά τους;
- Ποιες διαφορές υπήρχαν ανάμεσα στις γυναίκες των ευγενών και στις γυναίκες των λαϊκών στρωμάτων;

Στόχος είναι οι μαθητές να αντιληφθούν ότι οι κοινωνικές ανισότητες δεν αφορούσαν μόνο την οικονομική θέση αλλά και το φύλο.

Βήμα 5: Σύνθεση και Συλλογική Οργάνωση της Γνώσης (15')

Η τελική δραστηριότητα λειτουργεί ως διαδικασία σύνθεσης των γνώσεων και των εμπειριών που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της ενότητας.

Οι μαθητές δημιουργούν συλλογικά μια αφίσα με τίτλο:

«Η Ζωή στην Κεφαλονιά κατά την Ενετοκρατία»

Στην αφίσα καταγράφονται λέξεις, έννοιες και ιδέες που προέκυψαν από τη διερεύνηση, όπως:

- Κάστρο
- Προστασία
- Φόβος
- Πειρατές
- Ευγενείς
- Λαός
- Libro d'Oro
- Δικαιώματα
- Ανισότητα

Η δραστηριότητα συμβάλλει στην οργάνωση της νέας γνώσης και δημιουργεί μια κοινή αναπαράσταση της περιόδου, η οποία θα αξιοποιηθεί στις επόμενες φάσεις του σεναρίου.

ΜΕΡΟΣ Δ: Πιθανές Δυσκολίες και Προτεινόμενες Στρατηγικές Διαχείρισης

Πιθανή Δυσκολία

Προτεινόμενη Στρατηγική Διαχείρισης

Έντονος ανταγωνισμός ή σωματική επαφή κατά τη διάρκεια της προσομοίωσης.

Εάν ο διαθέσιμος χώρος είναι περιορισμένος ή η κινητικότητα της ομάδας δημιουργεί ζητήματα ασφάλειας, η δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί σε αργό ρυθμό ή με συμβολικές μετακινήσεις. Στόχος της προσομοίωσης δεν είναι η ταχύτητα αλλά η κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και των συνθηκών της εποχής.

Μαθητής εκφράζει δυσαρέσκεια για τον ρόλο που του αποδίδεται.

Υπενθυμίστε ότι οι ρόλοι κατανέμονται τυχαία και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για τη διερεύνηση ιστορικών συνθηκών. Η συζήτηση μπορεί να αξιοποιηθεί ως αφορμή για προβληματισμό σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες και τον καθορισμό των δικαιωμάτων με βάση την κοινωνική καταγωγή κατά την περίοδο της Ενετοκρατίας.

Συμμετοχή μαθητή με κινητικές δυσκολίες ή άλλες

Προτείνονται εναλλακτικοί ρόλοι, όπως εκείνος του παρατηρητή, του καταγραφέα ή του συντονιστή της

Πιθανή Δυσκολία

ανάγκες που δυσχεραίνουν την πλήρη εμπλοκή στην προσομοίωση.

Υπερβολικός θόρυβος ή δυσφορία μαθητών κατά τη χρήση ηχητικών σημάτων.

Δυσκολία κατανόησης των κοινωνικών ρόλων ή σύγχυση σχετικά με τις ομάδες της προσομοίωσης.

Συναισθηματική ταύτιση μαθητών με τις εμπειρίες αποκλεισμού που αναπαρίστανται στην προσομοίωση.

Προτεινόμενη Στρατηγική Διαχείρισης

δραστηριότητας. Οι ρόλοι αυτοί συμμετέχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλουν στην παρατήρηση και ερμηνεία των γεγονότων της προσομοίωσης.

Η έναρξη της δραστηριότητας μπορεί να σηματοδοτηθεί με οπτικό ερέθισμα (π.χ. κάρτα, προβολή εικόνας ή αλλαγή φωτισμού), προκειμένου να διασφαλιστεί η άνεση και η συμμετοχή όλων των μαθητών.

Η χρήση διακριτικών συμβόλων, χρωμάτων ή καρτελών μπορεί να διευκολύνει την αναγνώριση των ρόλων και να υποστηρίξει την ομαλή εξέλιξη της δραστηριότητας.

Παράλληλα, συνιστάται σύντομη επεξήγηση των βασικών χαρακτηριστικών κάθε κοινωνικής ομάδας πριν από την έναρξη της προσομοίωσης.

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας είναι απαραίτητη η διαδικασία αποδέσμευσης από τους ρόλους και ο αναστοχασμός πάνω στις εμπειρίες που προέκυψαν.

Η συζήτηση πρέπει να αναδεικνύει τον ιστορικό και συμβολικό χαρακτήρα της δραστηριότητας, ώστε να αποφεύγονται προσωπικές ταυτίσεις ή αρνητικά συναισθήματα.

3. ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΦΑΣΗ 3

(Για αποκλειστική χρήση από τον διδάσκοντα)

Τίτλος Ενότητας: Η Βρετανική Προστασία

Στόχος: Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης μέσω της σύγκρισης διαφορετικών ιστορικών περιόδων και της διερεύνησης σύνθετων ιστορικών διλημμάτων.

Εκτιμώμενος Χρόνος: 3-4 διδακτικές ώρες

Παιδαγωγικός Σκοπός της Ενότητας

Η τρίτη φάση του σεναρίου επικεντρώνεται στη διερεύνηση της περιόδου της Αγγλικής Προστασίας και στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να προσεγγίζουν το παρελθόν μέσα από πολλαπλές και συχνά αντικρουόμενες οπτικές γωνίες. Αφετηρία αποτελεί η σύγκριση ανάμεσα στην Ενετοκρατία και την Βρετανική Προστασία, με έμφαση στις μεταβολές που παρατηρούνται στο τοπίο, στις υποδομές, στην οικονομική ζωή και στις σχέσεις εξουσίας.

Μέσα από την ανάλυση μνημείων, τη συγκριτική μελέτη ιστορικών περιόδων και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες επιχειρηματολογίας, οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν σύνθετα ιστορικά ερωτήματα που δεν επιδέχονται μονοδιάστατες απαντήσεις. Η ενότητα επιδιώκει να αναδείξει ότι οι ιστορικές εξελίξεις μπορούν να παράγουν ταυτόχρονα οφέλη και συγκρούσεις, πρόοδο και περιορισμούς, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια πολυπρισματικής ιστορικής σκέψης.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κατανόηση της έννοιας της πολιτικής ελευθερίας, της κοινωνικής συμμετοχής και της σχέσης ανάμεσα στον εκσυγχρονισμό και την αυτοδιάθεση των τοπικών κοινωνιών.

ΜΕΡΟΣ Α: Ιστορικό και Παιδαγωγικό Υπόβαθρο

Η παρούσα ενότητα παρέχει βασικές ιστορικές πληροφορίες και παιδαγωγικές κατευθύνσεις που υποστηρίζουν την υλοποίηση της τρίτης φάσης του σεναρίου. Στόχος δεν είναι η απομνημόνευση γεγονότων και χρονολογιών, αλλά η κατανόηση των

μεταβολών που επέφερε η Αγγλική Προστασία στην Κεφαλονιά και η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να προσεγγίζουν ιστορικά ζητήματα μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

1. Από την Ενετοκρατία στην Αγγλική Προστασία

Μετά την κατάλυση της Ενετικής Δημοκρατίας το 1797, τα Επτάνησα γνώρισαν μια περίοδο διαδοχικών πολιτικών μεταβολών, καθώς πέρασαν από γαλλική, ρωσοτουρκική και εκ νέου γαλλική κυριαρχία. Το 1809 η Κεφαλονιά τέθηκε υπό βρετανικό έλεγχο και εντάχθηκε αργότερα στο Ηνωμένο Κράτος των Ιονίων Νήσων, το οποίο βρισκόταν υπό αγγλική προστασία. Η περίοδος αυτή ολοκληρώθηκε το 1864 με την Ένωση των Επτανήσων με το ελληνικό κράτος.

2. Η Μεταβολή του Τοπίου και της Οικονομικής Ζωής

Η μετάβαση από την Ενετοκρατία στην Βρετανική Προστασία συνοδεύτηκε από σημαντικές αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης του χώρου και της οικονομίας. Κατά την ενετική περίοδο, η ζωή οργανωνόταν γύρω από τα κάστρα και τις ανάγκες άμυνας απέναντι σε εξωτερικές απειλές. Αντίθετα, κατά την Βρετανική Προστασία δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην κατασκευή δρόμων, γεφυρών, λιμενικών εγκαταστάσεων και φάρων, με στόχο τη διευκόλυνση του εμπορίου, των μετακινήσεων και της επικοινωνίας.

Η αλλαγή αυτή προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να διερευνήσουν πώς οι πολιτικές και οικονομικές προτεραιότητες μιας περιόδου αποτυπώνονται στο φυσικό και δομημένο περιβάλλον.

3. Τα Μνημεία ως Τεκμήρια Ιστορικής Αλλαγής

Η Γέφυρα De Bosset, ο Φάρος των Αγίων Θεοδώρων και ο Οβελίσκος αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα της παρουσίας των Βρετανών στην Κεφαλονιά. Η Γέφυρα De Bosset βελτίωσε σημαντικά τη σύνδεση του Αργοστολίου με την απέναντι όχθη του Κουτάβου, διευκολύνοντας τις μετακινήσεις και το εμπόριο. Ο Φάρος των Αγίων Θεοδώρων συνδέθηκε με την ασφάλεια της ναυσιπλοΐας και την ανάπτυξη των θαλάσσιων επικοινωνιών. Ο Οβελίσκος που ανεγέρθηκε στη γέφυρα λειτουργούσε παράλληλα ως σύμβολο της βρετανικής παρουσίας και εξουσίας. Τα μνημεία αυτά

μπορούν να αξιοποιηθούν ως ιστορικά τεκμήρια που αποκαλύπτουν τόσο τις τεχνικές και οικονομικές εξελίξεις της εποχής όσο και τις σχέσεις εξουσίας που τις συνόδευαν.

4. Το Δίλημμα των Ριζοσπαστών

Η περίοδος της Βρετανικής Προστασίας προσφέρει ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον ιστορικό δίλημμα: μπορούν τα δημόσια έργα και οι υλικές βελτιώσεις να αντισταθμίσουν την έλλειψη πολιτικής αυτοδιάθεσης;

Παρότι οι Βρετανοί προχώρησαν στην κατασκευή σημαντικών υποδομών, πολλοί κάτοικοι των Επτανήσων θεωρούσαν ότι η πολιτική εξάρτηση από μια ξένη δύναμη περιορίζει τις ελευθερίες τους. Οι Ριζοσπάστες, με προσωπικότητες όπως ο Ηλίας Ζερβός-Ιακωβάτος και ο Ιωσήφ Μομφεράτος, υποστήριζαν ότι η πολιτική ελευθερία και η Ένωση με την Ελλάδα ήταν σημαντικότερες από τα υλικά οφέλη της αγγλικής διοίκησης.

Η διερεύνηση αυτού του διλήμματος συμβάλλει στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και πολυπρισματικής προσέγγισης του παρελθόντος.

5. Η Αγγαρεία και το Κοινωνικό Κόστος των Δημόσιων Έργων

Η κατασκευή των μεγάλων έργων της περιόδου δεν πραγματοποιήθηκε χωρίς κόστος για τον τοπικό πληθυσμό. Σε αρκετές περιπτώσεις οι κάτοικοι υποχρεώνονταν να προσφέρουν εργασία για την υλοποίηση δημόσιων έργων μέσω της αγγαρίας.

Η συγκεκριμένη διάσταση επιτρέπει στους μαθητές να εξετάσουν την ιστορία όχι μόνο από την πλευρά των αποτελεσμάτων ενός έργου αλλά και από την πλευρά των ανθρώπων που συμμετείχαν στην κατασκευή του. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης και η κατανόηση των διαφορετικών εμπειριών που συνυπάρχουν στο παρελθόν.

ΜΕΡΟΣ Β: Οδηγίες Προετοιμασίας και Οργάνωσης

Η αποτελεσματική εφαρμογή της παρούσας φάσης προϋποθέτει την προετοιμασία υλικού που θα υποστηρίξει τη συγκριτική ανάλυση, την ιστορική επιχειρηματολογία και τη διερεύνηση διαφορετικών ιστορικών οπτικών. Ιδιαίτερη σημασία έχει η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να εκφράζουν απόψεις, να

τεκμηριώνουν τις θέσεις τους και να εξετάζουν ιστορικά ζητήματα χωρίς να αναζητούν μία μοναδική «σωστή» απάντηση.

Λίστα Ελέγχου Προετοιμασίας

Πριν από την έναρξη της διδακτικής ενότητας, συνιστάται να έχει ολοκληρωθεί ο ακόλουθος έλεγχος:

- ☐ Επιλογή και προετοιμασία φωτογραφικού υλικού που επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ ενετικών και βρετανικών μνημείων (κάστρα, γέφυρες, φάρoi, δημόσια έργα).
- ☐ Εκτύπωση ή προετοιμασία των καρτών επιχειρηματολογίας που θα αξιοποιηθούν στη δραστηριότητα συζήτησης και αντιπαράθεσης απόψεων.
- ☐ Προετοιμασία χάρτη της Κεφαλονιάς για τον εντοπισμό των βασικών μνημείων και έργων της περιόδου.
- ☐ Προετοιμασία υλικών για τη δημιουργία χρονογραμμής (χαρτοταινία, καρτέλες γεγονότων, μαρκαδόροι).
- ☐ Έλεγχος του τεχνολογικού εξοπλισμού που θα χρησιμοποιηθεί για την προβολή εικόνων και οπτικού υλικού.

Παιδαγωγικές Επισημάνσεις

Η παρούσα φάση δεν στοχεύει στην αξιολόγηση των μαθητών με βάση την «ορθότητα» μιας ιστορικής άποψης, αλλά στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να υποστηρίζουν θέσεις με επιχειρήματα και να κατανοούν ότι τα ιστορικά γεγονότα μπορούν να ερμηνευθούν από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής και διαμεσολαβητής, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αιτιολογούν τις απόψεις τους και να εξετάζουν τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς κάθε ιστορικής θέσης.

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η ιστορική πολυπρισματικότητα δεν συνεπάγεται την απόλυτη σχετικοποίηση των γεγονότων, αλλά την εξέταση διαφορετικών εμπειριών και ερμηνειών που βασίζονται σε ιστορικά τεκμήρια.

Συμπεριληπτική Συμμετοχή

Οι κάρτες επιχειρημάτων μπορούν να λειτουργήσουν ως υποστηρικτικό εργαλείο για μαθητές που δυσκολεύονται να διατυπώσουν αυθόρμητα τις απόψεις τους. Παράλληλα, η οργάνωση της συζήτησης σε μικρότερες ομάδες ή ζεύγη μπορεί να διευκολύνει τη συμμετοχή μαθητών με αυξημένο άγχος έκθεσης στον δημόσιο λόγο.

Εναλλακτικός Σχεδιασμός

Σε περίπτωση περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου ή δυσκολίας διεξαγωγής οργανωμένου debate, η δραστηριότητα μπορεί να μετατραπεί σε δομημένη συζήτηση ολομέλειας, κατά την οποία οι μαθητές καταγράφουν επιχειρήματα υπέρ και κατά της βρετανικής διοίκησης σε κοινό πίνακα ή φύλλο εργασίας.

Η προσαρμογή αυτή διατηρεί τον βασικό στόχο της δραστηριότητας, δηλαδή την ανάπτυξη ιστορικής επιχειρηματολογίας και πολυπρισματικής σκέψης.

ΜΕΡΟΣ Γ: Διδακτική Πορεία της Ενότητας

Η διδακτική πορεία της τρίτης φάσης οργανώνεται γύρω από τη σύγκριση της Ενετοκρατίας και της Η παρούσα εργασία διερεύνησε τη δυνατότητα αξιοποίησης της Τοπικής Ιστορίας ως πεδίου ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, του ιστορικού γραμματισμού και της ενεργού μαθητικής συμμετοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε το εκπαιδευτικό σενάριο «Από τον Μύθο στην Ιστορία», το οποίο επικεντρώθηκε στον ιδρυτικό μύθο της Κεφαλονιάς, στην περίοδο της Ενετοκρατίας και στην περίοδο της Βρετανικής Προστασίας. Μέσα από την παρέμβαση εξετάστηκε η δυνατότητα μετατόπισης της ιστορικής μάθησης από την απομνημόνευση και την αναπαραγωγή πληροφοριών προς τη διερεύνηση, την ερμηνεία και τον αναστοχασμό.

Η αποτίμηση της εφαρμογής παρέχει ενδείξεις ότι η αξιοποίηση του τοπικού ιστορικού περιβάλλοντος μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια επιμέρους δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης. Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στην αναζήτηση και απομνημόνευση ιστορικών πληροφοριών, αλλά κλήθηκαν να παρατηρήσουν και να αναλύσουν ιστορικές πηγές, να διερευνήσουν σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος, να αναγνωρίσουν στοιχεία αλλαγής και συνέχειας και να συγκρίνουν διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Παράλληλα, ενθαρρύνθηκαν να προσεγγίσουν το παρελθόν μέσα από διαφορετικές οπτικές και να διατυπώσουν τεκμηριωμένες ιστορικές ερμηνείες. Με αυτόν τον τρόπο, η Ιστορία

προσεγγίστηκε όχι ως ένα στατικό και οριστικά διαμορφωμένο σώμα γνώσεων, αλλά ως διαδικασία διερεύνησης και νοηματοδότησης του παρελθόντος.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η διαπίστωση ότι μία από τις βασικότερες δυσκολίες των μαθητών δεν αφορούσε αποκλειστικά την έλλειψη γνώσεων για τον τόπο τους, αλλά κυρίως την αδυναμία ιστορικής ανάγνωσης του οικείου περιβάλλοντος. Παρότι οι μαθητές ζούσαν σε άμεση γειτνίαση με μνημεία, τοπωνύμια και υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, αρχικά αντιμετώπιζαν τα στοιχεία αυτά ως αυτονόητα τμήματα της καθημερινότητάς τους και όχι ως φορείς ιστορικών πληροφοριών. Η σταδιακή μετατροπή του οικείου τοπίου σε αντικείμενο ιστορικής διερεύνησης αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της μελέτης. Αναδεικνύει ότι η ιστορική κατανόηση δεν προκύπτει αυτόματα από τη γεωγραφική εγγύτητα προς τα κατάλοιπα του παρελθόντος, αλλά οικοδομείται μέσα από την παρατήρηση, την ερμηνεία, τη διατύπωση ερωτημάτων και τον κριτικό αναστοχασμό.

Η εφαρμογή της παρέμβασης ανέδειξε, επίσης, τις δυνατότητες σύνδεσης της σχολικής Ιστορίας με τη Δημόσια Ιστορία. Μέσα από τη δημιουργία του «Μουσείου της Τάξης» και την παρουσίαση των μαθητικών έργων, οι μαθητές δεν λειτούργησαν μόνο ως αποδέκτες ιστορικών πληροφοριών, αλλά και ως ενεργοί ερμηνευτές και διαμεσολαβητές ιστορικών αφηγήσεων. Η διαδικασία επιλογής, οργάνωσης και παρουσίασης του υλικού τούς έφερε αντιμέτωπους με ερωτήματα σχετικά με το τι επιλέγεται να παρουσιαστεί από το παρελθόν, με ποιον τρόπο παρουσιάζεται και σε ποιο κοινό απευθύνεται. Η εμπειρία αυτή ανέδειξε τη δυνατότητα του σχολείου να λειτουργήσει ως χώρος δημόσιας παρουσίασης και διαπραγμάτευσης του παρελθόντος.

Παράλληλα, από την εφαρμογή προέκυψαν θετικές ενδείξεις για τη συμβολή των βιωματικών, συνεργατικών και διερευνητικών μορφών μάθησης στη διδασκαλία της Ιστορίας. Τα παιχνίδια ρόλων, η μελέτη ιστορικών πηγών, η ανάλυση μνημείων, η ομαδική εργασία, οι μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές και οι δημιουργικές δραστηριότητες διαμόρφωσαν ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν με διαφορετικούς τρόπους. Οι δραστηριότητες αυτές υποστήριξαν τη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης και συνέδεσαν την ιστορική μάθηση με συγκεκριμένα ερωτήματα και στοιχεία του τοπικού περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα, ανέδειξαν τις δυνατότητες διαφοροποιημένης και συμπεριληπτικής διδασκαλίας, καθώς προσέφεραν

πολλαπλές μορφές συμμετοχής και έκφρασης σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, εμπειρίες και μαθησιακά χαρακτηριστικά.

Τα δεδομένα της προ- και μετα-αξιολόγησης, των φύλλων αυτοαξιολόγησης, των μαθητικών έργων και του ημερολογίου αναστοχασμού έδειξαν βελτίωση σε επιμέρους διαστάσεις του ιστορικού γραμματισμού. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε συστηματικότερη αξιοποίηση των ιστορικών τεκμηρίων, πληρέστερη διατύπωση ιστορικών ερμηνειών και ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες. Τα ευρήματα αυτά, ωστόσο, πρέπει να αντιμετωπιστούν ως ενδείξεις που αφορούν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική εφαρμογή και όχι ως απόδειξη μιας γενικευμένης ή αποκλειστικά αιτιώδους επίδρασης της παρέμβασης.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων οφείλει, επομένως, να λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς της μελέτης. Το μικρό μέγεθος του δείγματος, η εφαρμογή σε ένα μόνο σχολικό τμήμα, η απουσία ομάδας ελέγχου, η περιορισμένη χρονική διάρκεια και ο σύνθετος ρόλος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των ευρημάτων. Ο σκοπός της έρευνας, άλλωστε, δεν ήταν η διατύπωση καθολικών συμπερασμάτων, αλλά η διερεύνηση των παιδαγωγικών δυνατοτήτων μιας συγκεκριμένης προσέγγισης. Υπό αυτή την έννοια, τα αποτελέσματα αποτελούν τεκμηριωμένες ενδείξεις για τις δυνατότητες της Τοπικής Ιστορίας ως πεδίου ενεργού ιστορικής μάθησης.

Η βασική συμβολή της εργασίας έγκειται στην προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας όχι ως ενός περιφερειακού ή συμπληρωματικού τμήματος του αναλυτικού προγράμματος, αλλά ως ενός γόνιμου παιδαγωγικού πεδίου στο οποίο μπορούν να συναντηθούν η ιστορική εκπαίδευση, η Δημόσια Ιστορία, η πολιτιστική κληρονομιά και η βιωματική μάθηση. Το τοπικό ιστορικό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ανοικτό εργαστήριο διερεύνησης, μέσα στο οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν ιστορικές γνώσεις, αλλά και δεξιότητες παρατήρησης, ερμηνείας, επιχειρηματολογίας, συνεργασίας και κριτικής σκέψης.

Τελικά, η ουσιαστικότερη παιδαγωγική κατάκτηση της παρέμβασης δεν ήταν μόνο ότι οι μαθητές απέκτησαν περισσότερες γνώσεις για την ιστορία της Κεφαλονιάς. Ήταν κυρίως ότι άρχισαν να αντιλαμβάνονται πως η Ιστορία δεν βρίσκεται αποκλειστικά στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά είναι παρούσα στον χώρο όπου ζουν, στα μνημεία που συναντούν, στις αφηγήσεις που κληρονομούν και στις μνήμες της κοινότητάς τους. Η στιγμή κατά την

οποία το οικείο τοπίο μετατρέπεται σε αντικείμενο ιστορικού ερωτήματος αποτελεί μία από τις ουσιαστικότερες εκφράσεις της ιστορικής σκέψης. Υπό αυτή την έννοια, η Τοπική Ιστορία δεν λειτούργησε απλώς ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά ως μέσο επαναπροσδιορισμού της σχέσης των μαθητών με το παρελθόν, τον τόπο τους και την ίδια τη διαδικασία διαμόρφωσης της ιστορικής γνώσης.

Βήμα 1: Ιστορική Μετάβαση και Εισαγωγή στην Περίοδο (10')

Η δραστηριότητα λειτουργεί ως σύνδεση ανάμεσα στην προηγούμενη και τη νέα ιστορική περίοδο. Στόχος είναι οι μαθητές να αντιληφθούν ότι οι κοινωνίες μεταβάλλονται και ότι οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν τον τρόπο ζωής, την οικονομία και το τοπίο.

Ενδεικτική πορεία

- Σύντομη παρουσίαση της μετάβασης από την Ενετοκρατία στην Αγγλική Προστασία.
- Υπενθύμιση βασικών χαρακτηριστικών της προηγούμενης περιόδου.
- Διατύπωση του κεντρικού ερωτήματος της ενότητας:

«Τι αλλάζει όταν η ζωή μετακινείται από τα κάστρα προς τα λιμάνια, τους δρόμους και το εμπόριο;»

Βήμα 2: Συγκριτική Ανάλυση Μνημείων και Τοπίου (20')

Η δραστηριότητα αποσκοπεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής παρατήρησης και σύγκρισης. Οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν μνημεία διαφορετικών περιόδων και να αναζητήσουν ενδείξεις σχετικά με τις ανάγκες και τις προτεραιότητες κάθε εποχής.

Ενδεικτική πορεία

- Προβολή εικόνων κάστρων δίπλα σε εικόνες της Γέφυρας De Bosset και του Φάρου των Αγίων Θεοδώρων.
- Καταγραφή ομοιοτήτων και διαφορών.
- Συζήτηση σχετικά με τις λειτουργίες κάθε μνημείου.

Ενδεικτικά ερωτήματα

- Τι προσπαθεί να πετύχει ένα κάστρο;
- Τι προσπαθεί να πετύχει μια γέφυρα;
- Τι μας αποκαλύπτουν αυτά τα μνημεία για τις ανάγκες των ανθρώπων της εποχής;
- Πώς αλλάζει η σχέση των ανθρώπων με τη θάλασσα και το εμπόριο;

Στόχος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν ότι τα μνημεία αποτελούν ιστορικά τεκμήρια κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών.

Βήμα 3: Ιστορικό Δίλημμα και Επιχειρηματολογία (Debate) (30')

Η δραστηριότητα αποτελεί τον βασικό πυρήνα της ενότητας και αποσκοπεί στην ανάπτυξη ιστορικής επιχειρηματολογίας και πολυπρισματικής σκέψης.

Οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν το ακόλουθο ερώτημα:

«Αφού οι Βρετανοί κατασκεύασαν σημαντικά δημόσια έργα, γιατί πολλοί Κεφαλονίτες επιθυμούσαν την αποχώρησή τους;»

Οργάνωση της δραστηριότητας

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες ή στην ολομέλεια αξιοποιώντας κάρτες επιχειρημάτων και ιστορικά τεκμήρια.

Ενδεικτικά επιχειρήματα προς διερεύνηση

- Τα δημόσια έργα βελτίωσαν τις μετακινήσεις και το εμπόριο.
- Οι κάτοικοι δεν συμμετείχαν ισότιμα στη λήψη πολιτικών αποφάσεων.
- Η κατασκευή πολλών έργων συνδέθηκε με αγγαρείες και κοινωνικές εντάσεις.
- Η Ένωση με την Ελλάδα θεωρήθηκε από πολλούς σημαντικότερη από τα υλικά οφέλη της αγγλικής διοίκησης.

Ενδεικτικά ερωτήματα

- Είναι αρκετή η οικονομική πρόοδος χωρίς πολιτική ελευθερία;

- Πώς μπορεί το ίδιο γεγονός να αξιολογείται διαφορετικά από διαφορετικούς ανθρώπους;
- Υπάρχει μία μόνο σωστή απάντηση στο ιστορικό αυτό ερώτημα;

Στόχος δεν είναι η επικράτηση μιας άποψης αλλά η τεκμηρίωση διαφορετικών θέσεων.

Βήμα 4: Οπτικοποίηση της Ιστορικής Συνέχειας και Αλλαγής (15')

Η δραστηριότητα αξιοποιεί τη χρονογραμμή για την ανάπτυξη της ιστορικής χρονικότητας και της κατανόησης των εννοιών της συνέχειας και της αλλαγής.

Ενδεικτική πορεία

- Δημιουργία κοινής χρονογραμμής στον πίνακα ή στον τοίχο.
- Τοποθέτηση των βασικών περιόδων της τοπικής ιστορίας.
- Σύγκριση της διάρκειας της Ενετοκρατίας και της Αγγλοκρατίας.

Συζήτηση

- Ποια περίοδος διήρκεσε περισσότερο;
- Ποια περίοδος άφησε πιο εμφανή ίχνη στο τοπίο;
- Είναι η διάρκεια μιας περιόδου πάντοτε ανάλογη της επίδρασής της;

Η δραστηριότητα συμβάλλει στην κατανόηση ότι η ιστορική σημασία ενός γεγονότος δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη χρονική διάρκειά του.

Βήμα 5: Σύνθεση και Οργάνωση της Γνώσης (10')

Η τελική δραστηριότητα αποσκοπεί στη σύνθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τη διερεύνηση.

Οι μαθητές δημιουργούν συλλογικά έναν συγκριτικό πίνακα με τίτλο:

«Από τα Κάστρα στις Γέφυρες: Τι άλλαξε και τι παρέμεινε ίδιο;»

Ενδεικτικοί άξονες

Τι άλλαξε

- Η οργάνωση του χώρου

- Οι μεταφορές
- Το εμπόριο
- Οι υποδομές

Τι παρέμεινε ίδιο

- Η ελληνική γλώσσα
- Η ορθόδοξη θρησκεία
- Η επιθυμία για πολιτική αυτοδιάθεση
- Η σημασία της τοπικής κοινότητας

Η δραστηριότητα ολοκληρώνει τη φάση και προετοιμάζει τη μετάβαση στην τελική ενότητα του σεναρίου, κατά την οποία οι μαθητές θα αναλάβουν τον ρόλο των δημιουργών και επιμελητών του «Μουσείου της Τάξης».

ΜΕΡΟΣ Δ: Πιθανές Δυσκολίες και Προτεινόμενες Στρατηγικές Διαχείρισης

Πιθανή Δυσκολία

Προτεινόμενη Στρατηγική Διαχείρισης

Οι μαθητές αντιμετωπίζουν την ιστορία με όρους «καλών» και «κακών» και δυσκολεύονται να κατανοήσουν το ιστορικό δίλημμα της περιόδου.

Ενθαρρύνετε τους μαθητές να εξετάσουν ταυτόχρονα τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της βρετανικής παρουσίας. Υπενθυμίστε ότι η ιστορική πραγματικότητα είναι συχνά σύνθετη και ότι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες μπορεί να βίωσαν την ίδια περίοδο με διαφορετικό τρόπο.

Οι μαθητές θεωρούν ότι τα δημόσια έργα αρκούν για να δικαιολογήσουν την παραμονή των Βρετανών.

Αξιοποιήστε παραδείγματα που αναδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στα υλικά οφέλη και την πολιτική ελευθερία. Ενθαρρύνετε τη συζήτηση γύρω από το ερώτημα αν η οικονομική πρόοδος μπορεί να υποκαταστήσει το δικαίωμα συμμετοχής στις πολιτικές αποφάσεις.

Οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν την έννοια της αγγαρείας.

Συνδέστε την έννοια με παραδείγματα από την καθημερινή ζωή των παιδιών, τονίζοντας τη διαφορά ανάμεσα στην εθελοντική προσφορά και την

Πιθανή Δυσκολία**Προτεινόμενη Στρατηγική Διαχείρισης**

υποχρεωτική εργασία. Στόχος είναι η κατανόηση του ανθρώπινου κόστους που συνδέεται με την κατασκευή των δημόσιων έργων.

Περιορισμένη συμμετοχή μαθητών κατά τη διάρκεια του debate.

Χρησιμοποιήστε κάρτες επιχειρημάτων, εργασία σε ζεύγη ή μικρές ομάδες πριν από τη συζήτηση στην ολομέλεια. Η προετοιμασία αυτή διευκολύνει τους μαθητές που δυσκολεύονται να εκφραστούν δημόσια.

Οι μαθητές δυσκολεύονται να διακρίνουν τις έννοιες της ιστορικής αλλαγής και της ιστορικής συνέχειας.

Αξιοποιήστε τη χρονογραμμή και τον συγκριτικό πίνακα της δραστηριότητας, εστιάζοντας συστηματικά στο ερώτημα «Τι άλλαξε;» και «Τι παρέμεινε ίδιο;» ανάμεσα στις δύο περιόδους.

Οι μαθητές θεωρούν ότι η ιστορία αποτελεί απλή παράθεση γεγονότων και όχι διαδικασία ερμηνείας.

Ενθαρρύνετε τη διατύπωση διαφορετικών επιχειρημάτων που βασίζονται στα ίδια ιστορικά δεδομένα. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύεται ότι η ιστορική γνώση προκύπτει μέσα από την ερμηνεία και τη συζήτηση των τεκμηρίων.

Αναφορά μαθητών στις καταστροφές του 1953 και στις σημερινές μορφές των μνημείων.

Αξιοποιήστε το ενδιαφέρον των μαθητών για να αναδείξετε τη διαχρονικότητα της τοπικής ιστορίας. Η συζήτηση μπορεί να εστιάσει στον τρόπο με τον οποίο τα μνημεία μεταβάλλονται, ανακατασκευάζονται ή επανανοηματοδοτούνται από κάθε γενιά.

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΦΑΣΗ 4

(Για αποκλειστική χρήση από τον διδάσκοντα)

Τίτλος Ενότητας: Συνθετική Εργασία «Το Μουσείο της Τάξης μας»

Στόχος: Η σύνθεση των ιστορικών γνώσεων, η ερμηνεία του παρελθόντος μέσω δημιουργικών κατασκευών και η δημόσια παρουσίαση των μαθητικών έργων. Η φάση αυτή επιδιώκει να ενισχύσει τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, την ιστορική επιχειρηματολογία και τον αναστοχασμό, ολοκληρώνοντας τη μετάβαση από την κατανάλωση ιστορικής γνώσης στην ενεργή παραγωγή και διάχυσή της.

Εκτιμώμενος Χρόνος: 4 διδακτικές ώρες (μπορεί να σπάσει σε δύοωρα)

ΜΕΡΟΣ Α: Ιστορικό και Παιδαγωγικό Υπόβαθρο

Η τελική φάση του σεναρίου λειτουργεί ως διαδικασία σύνθεσης, αναστοχασμού και δημόσιας παρουσίασης της γνώσης που οικοδομήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του ερευνητή, του δημιουργού και του επιμελητή, μετατρέποντας τις γνώσεις και τα συμπεράσματά τους σε ένα δημόσια προσβάσιμο μαθητικό μουσείο.

Βασικός στόχος της ενότητας δεν είναι η κατασκευή αισθητικά άρτιων έργων, αλλά η δημιουργία εκθεμάτων που αποδίδουν ιστορικά νοήματα και τεκμηριώνουν την κατανόηση βασικών χαρακτηριστικών της Ενετοκρατίας και της Βρετανικής Προστασίας.

1. Τα Εκθέματα ως Ιστορικές Αφηγήσεις

Οι μακέτες, τα κολάζ, τα διόραματα και οι παρουσιάσεις δεν αντιμετωπίζονται ως απλές χειροτεχνικές δημιουργίες. Κάθε έκθεμα καλείται να αφηγηθεί μια ιστορία για το παρελθόν, να παρουσιάσει μια ιστορική ερμηνεία και να αναδείξει στοιχεία της ζωής των ανθρώπων της εποχής.

Η έμφαση δίνεται στη σημασία των επιλογών που πραγματοποιούν οι μαθητές κατά τη δημιουργία του εκθέματος και όχι αποκλειστικά στην αισθητική του ποιότητα.

2. Τα Μνημεία ως Φορείς Ιστορικού Νοήματος

Οι ομάδες που θα εργαστούν πάνω στα ενετικά μνημεία καλούνται να αναδείξουν ζητήματα άμυνας, κοινωνικής οργάνωσης και καθημερινής ζωής. Αντίστοιχα, οι ομάδες που θα επεξεργαστούν μνημεία της Βρετανικής Προστασίας καλούνται να αναδείξουν ζητήματα επικοινωνίας, εμπορίου, τεχνολογικής ανάπτυξης και πολιτικής εξουσίας.

Στόχος δεν είναι η πιστή αναπαραγωγή ενός μνημείου αλλά η ιστορική ερμηνεία των λειτουργιών και των συμβολισμών του.

3. Ο Ρόλος του Επιμελητή

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας οι μαθητές λειτουργούν ως επιμελητές μουσείου. Καλούνται να επιλέξουν ποια στοιχεία θα παρουσιαστούν, ποια πληροφορία θεωρείται σημαντική και με ποιον τρόπο θα επικοινωνηθεί στο κοινό.

Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην κατανόηση ότι κάθε ιστορική αφήγηση προϋποθέτει επιλογές, ερμηνείες και οργάνωση του διαθέσιμου υλικού.

4. Σχολική και Δημόσια Ιστορία

Η δημιουργία του «Μουσείου της Τάξης» συνδέει τη σχολική ιστορία με τις αρχές της Δημόσιας Ιστορίας. Οι μαθητές δεν λειτουργούν αποκλειστικά ως δέκτες γνώσης αλλά ως παραγωγοί ιστορικού περιεχομένου, οι οποίοι καλούνται να επικοινωνήσουν τα συμπεράσματά τους σε ένα ευρύτερο κοινό.

Η διαδικασία αυτή ενισχύει την αίσθηση αυθεντικότητας της μάθησης και αναδεικνύει τη δυνατότητα της ιστορίας να λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας, διαλόγου και σύνδεσης με την τοπική κοινότητα.

5. Ψηφιακές Επεκτάσεις της Δραστηριότητας (Προαιρετικά)

Εφόσον υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές, οι μαθητές μπορούν να εμπλουτίσουν τα εκθέματά τους με ψηφιακό υλικό, όπως ηχογραφημένες ξεναγήσεις, σύντομες παρουσιάσεις ή κωδικούς QR που παραπέμπουν σε πρόσθετες πληροφορίες.

Οι δραστηριότητες αυτές ενισχύουν τον ψηφιακό γραμματισμό και συμβάλλουν στη σύνδεση της ιστορικής μάθησης με σύγχρονες μορφές παρουσίασης και διάχυσης της γνώσης.

ΜΕΡΟΣ Β: Οδηγίες Προετοιμασίας και Οργάνωσης

Η επιτυχής υλοποίηση της τελικής φάσης προϋποθέτει την έγκαιρη προετοιμασία των υλικών, τη σαφή οργάνωση των ομάδων και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα ευνοεί τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την ιστορική τεκμηρίωση. Δεδομένου ότι η δραστηριότητα συνδυάζει στοιχεία κατασκευής, έρευνας και παρουσίασης, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διασφαλίσει ότι κάθε μαθητής θα έχει έναν σαφή και ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία.

Λίστα Ελέγχου Προετοιμασίας

Πριν από την έναρξη της δραστηριότητας, συνιστάται να έχει ολοκληρωθεί ο ακόλουθος έλεγχος:

- ☐ Συγκέντρωση ανακυκλώσιμων υλικών (χαρτόκουτα, ρολά χαρτιού, χαρτόνια, εφημερίδες και άλλα υλικά κατασκευών).
- ☐ Προετοιμασία βασικών εργαλείων (ψαλίδια, κόλλες, χαρτοταινίες, μαρκαδόροι, χάρακες).
- ☐ Διαμόρφωση του χώρου εργασίας με τρόπο που να διευκολύνει τη συνεργασία των ομάδων και την ασφαλή χρήση των υλικών.
- ☐ Εκτύπωση των καρτελών τεκμηρίωσης των εκθεμάτων και των σχετικών φύλλων εργασίας.
- ☐ Πρόβλεψη χώρου προσωρινής αποθήκευσης των έργων μεταξύ των διδακτικών συναντήσεων.
- ☐ Προετοιμασία των εργαλείων αξιολόγησης (ρουμπρίκες, φύλλα αυτοαξιολόγησης και ημερολόγιο παρατήρησης εκπαιδευτικού).

Παιδαγωγικές Επισημάνσεις

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, η έμφαση δεν δίνεται στην καλλιτεχνική αρτιότητα των κατασκευών αλλά στη δυνατότητα των μαθητών να αποδώσουν ιστορικά νοήματα μέσα από αυτές. Η ποιότητα της ιστορικής τεκμηρίωσης και της ερμηνείας θεωρείται σημαντικότερη από την αισθητική τελειότητα του τελικού προϊόντος.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί κυρίως ως εμπνευστής, σύμβουλος και διαμεσολαβητής, υποστηρίζοντας τις ομάδες χωρίς να παρεμβαίνει άμεσα στις αποφάσεις τους. Στόχος είναι οι μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης απέναντι στο έργο που παράγουν.

3 Οργάνωση Ρόλων και Συμπεριληπτική Συμμετοχή

Η ανάθεση διακριτών ρόλων εντός κάθε ομάδας συμβάλλει στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών. Ενδεικτικοί ρόλοι μπορούν να είναι:

- Αρχιτέκτονας / Σχεδιαστής
- Κατασκευαστής
- Υπεύθυνος Υλικών
- Ιστορικός Τεκμηρίωσης
- Ξεναγός / Παρουσιαστής

Η διαφοροποίηση των ρόλων επιτρέπει σε μαθητές με διαφορετικά ενδιαφέροντα, ικανότητες ή μαθησιακά χαρακτηριστικά να συμβάλουν ουσιαστικά στην ομαδική εργασία.

Ψηφιακή Επέκταση (Προαιρετικά)

Εφόσον υπάρχουν οι κατάλληλες τεχνολογικές υποδομές, οι μαθητές μπορούν να εμπλουτίσουν τα εκθέματά τους με ψηφιακές παρουσιάσεις, ηχογραφημένες ξεναγήσεις ή κωδικούς QR που παραπέμπουν σε πρόσθετο ιστορικό υλικό.

Η δραστηριότητα αυτή ενισχύει τον ψηφιακό γραμματισμό και διευρύνει τις δυνατότητες επικοινωνίας της ιστορικής γνώσης.

Εναλλακτικός Σχεδιασμός

Σε περίπτωση περιορισμού χρόνου ή υλικών, η δημιουργία τρισδιάστατων κατασκευών μπορεί να αντικατασταθεί από αφίσες, ψηφιακές παρουσιάσεις ή εικονικές εκθέσεις. Η προσαρμογή αυτή διατηρεί τον βασικό στόχο της δραστηριότητας, δηλαδή τη σύνθεση, ερμηνεία και δημόσια παρουσίαση της ιστορικής γνώσης.

ΜΕΡΟΣ Γ: Διδακτική Πορεία της Ενότητας

Η τελική φάση του σεναρίου οργανώνεται ως μια διαδικασία σύνθεσης, δημιουργίας και δημόσιας παρουσίασης της γνώσης που οικοδομήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Οι μαθητές αξιοποιούν τα ιστορικά δεδομένα που μελέτησαν στις προηγούμενες φάσεις και τα μετασχηματίζουν σε εκθέματα ενός μαθητικού μουσείου, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στην παραγωγή και διάχυση ιστορικού περιεχομένου.

Βήμα 1: Οργάνωση Ομάδων και Σχεδιασμός Εκθεμάτων (15')

Η δραστηριότητα ξεκινά με τη συγκρότηση των ομάδων και τον σχεδιασμό των εκθεμάτων που θα δημιουργηθούν.

Οι μαθητές καλούνται να αποφασίσουν:

- ποιο μνημείο ή ποια ιστορική περίοδο θα παρουσιάσουν,
- ποια στοιχεία θεωρούν σημαντικό να αναδείξουν,
- με ποιον τρόπο θα οργανώσουν την παρουσίαση του εκθέματος.

Ανάθεση Ρόλων

Για την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών προτείνεται η ανάθεση διακριτών ρόλων:

- Αρχιτέκτονας / Σχεδιαστής
- Κατασκευαστής
- Υπεύθυνος Υλικών
- Ιστορικός Τεκμηρίωσης
- Ξεναγός / Παρουσιαστής

Η κατανομή των ρόλων μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε ομάδας.

Βήμα 2: Δημιουργία των Εκθεμάτων (2–3 διδακτικές ώρες)

Οι ομάδες προχωρούν στη δημιουργία των εκθεμάτων τους αξιοποιώντας τα διαθέσιμα υλικά.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμπνευστής και υποστηρικτής της διερεύνησης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αιτιολογούν τις επιλογές τους.

Ενδεικτικά ερωτήματα υποστήριξης

- Τι θέλετε να μάθει ένας επισκέπτης από το έκθεμά σας;
- Ποια ιστορικά στοιχεία προσπαθείτε να αναδείξετε;
- Με ποιον τρόπο η κατασκευή σας συνδέεται με τη ζωή των ανθρώπων της εποχής;
- Πώς αποτυπώνεται η έννοια της άμυνας, της επικοινωνίας ή της εξουσίας στο έργο σας;

Στόχος δεν είναι η αναπαραγωγή ενός μνημείου με απόλυτη ακρίβεια αλλά η ιστορική ερμηνεία και η απόδοση νοήματος.

Βήμα 3: Τεκμηρίωση και Δημιουργία Μουσειακής Ετικέτας (20')

Μετά την ολοκλήρωση της κατασκευής, κάθε ομάδα προχωρά στη σύνταξη της συνοδευτικής καρτέλας του εκθέματος.

Η διαδικασία αυτή εισάγει τους μαθητές στις βασικές αρχές της μουσειακής τεκμηρίωσης και της δημόσιας παρουσίασης της ιστορικής γνώσης.

Ενδεικτικά στοιχεία της καρτέλας

- Τίτλος εκθέματος
- Ιστορική περίοδος
- Σύντομη περιγραφή
- Ιστορική σημασία
- Υλικά κατασκευής
- Ομάδα δημιουργών

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διατύπωση σύντομων αλλά ουσιαστικών ιστορικών πληροφοριών που θα μπορούν να κατανοηθούν από τους επισκέπτες του μουσείου.

Βήμα 4: Δημιουργία και Παρουσίαση του «Μουσείου της Τάξης» (30')

Οι μαθητές οργανώνουν τον χώρο της τάξης ως προσωρινή έκθεση.

Τα εκθέματα τοποθετούνται με τρόπο που να αναδεικνύει τις σχέσεις ανάμεσα στις διαφορετικές ιστορικές περιόδους και στα μνημεία που μελετήθηκαν.

Οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του ξεναγού και παρουσιάζουν το έργο τους στους συμμαθητές τους ή σε προσκεκλημένους επισκέπτες.

Ενδεικτικά ερωτήματα προς το κοινό

- Τι σας εντυπωσίασε περισσότερο στο συγκεκριμένο έκθεμα;
- Τι πληροφορίες μάθατε για την ιστορία της Κεφαλονιάς;
- Πώς συνδέεται το μνημείο με τη ζωή των ανθρώπων της εποχής;

Η δραστηριότητα ενισχύει την επικοινωνία της ιστορικής γνώσης και προσδίδει αυθεντικό χαρακτήρα στη μαθησιακή διαδικασία.

Βήμα 5: Αναστοχασμός και Κλείσιμο της Παρέμβασης (15')

Η τελική δραστηριότητα αποσκοπεί στον αναστοχασμό σχετικά με όσα έμαθαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Μέσα από συζήτηση ή σύντομη γραπτή δραστηριότητα, οι μαθητές καλούνται να αποτυπώσουν τα σημαντικότερα συμπεράσματά τους.

Ενδεικτικά ερωτήματα αναστοχασμού

- Τι νέο μάθατε για την ιστορία του τόπου σας;
- Ποια δραστηριότητα σας βοήθησε περισσότερο να κατανοήσετε το παρελθόν;
- Πώς άλλαξε η εικόνα που είχατε για τα μνημεία της Κεφαλονιάς;
- Τι θα θέλατε να μάθουν οι επόμενοι μαθητές από το μουσείο που δημιουργήσατε;

Η δραστηριότητα ολοκληρώνει τον κύκλο της μάθησης και συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και ιστορικού αναστοχασμού.

ΜΕΡΟΣ Δ: Πιθανές Δυσκολίες και Προτεινόμενες Στρατηγικές Διαχείρισης

Πιθανή Δυσκολία

Προτεινόμενη Στρατηγική Διαχείρισης

Πιθανή Δυσκολία

Προτεινόμενη Στρατηγική Διαχείρισης

Φθορά ή αστοχία της κατασκευής κατά τη διάρκεια της εργασίας.	Αντί να επέμβει άμεσα ο εκπαιδευτικός, ενθαρρύνει την ομάδα να αναζητήσει εναλλακτικές λύσεις. Η δυσκολία μπορεί να αξιοποιηθεί ως ευκαιρία ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, συνεργασίας και αναστοχασμού πάνω στη διαδικασία της δημιουργίας.
Ανισομερής συμμετοχή των μελών της ομάδας.	Ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει τους προκαθορισμένους ρόλους και παρακολουθεί την κατανομή των εργασιών. Εφόσον χρειαστεί, προχωρά σε αναπροσαρμογή αρμοδιοτήτων ώστε να διασφαλιστεί η ουσιαστική συμμετοχή όλων των μαθητών.
Δυσκολία των μαθητών να συνδέσουν την κατασκευή με ιστορικές πληροφορίες.	Η προσοχή μετατοπίζεται από την αισθητική διάσταση στην ιστορική τεκμηρίωση. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ερωτήσεις καθοδήγησης («Τι θέλει να δείξει το εκθέμά σας;»), «Ποια ιστορική πληροφορία αναδεικνύει;») ώστε να ενισχύσει τη σύνδεση μορφής και περιεχομένου.
Υπερβολική εστίαση στην αισθητική του έργου εις βάρος της ιστορικής ερμηνείας.	Υπενθυμίζεται ότι βασικό κριτήριο αξιολόγησης αποτελεί η ιστορική τεκμηρίωση και η δυνατότητα του εκθέματος να επικοινωνεί ιστορικά νοήματα. Η αισθητική λειτουργεί υποστηρικτικά και όχι ως αυτοσκοπός.
Αυξημένος θόρυβος ή δυσκολία συντονισμού κατά τη διάρκεια των κατασκευών.	Συμφωνούνται εκ των προτέρων σαφή σήματα επαναφοράς της προσοχής και βασικοί κανόνες συνεργασίας. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με σύντομες οργανωτικές υπενθυμίσεις χωρίς να διακόπτει τη δημιουργική διαδικασία.
Περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος για την ολοκλήρωση των έργων.	Δίνεται προτεραιότητα στην ολοκλήρωση της βασικής δομής του εκθέματος και της ιστορικής τεκμηρίωσης. Δευτερεύοντα στοιχεία διακόσμησης μπορούν να περιοριστούν ή να ολοκληρωθούν σε μεταγενέστερο χρόνο.

Πιθανή Δυσκολία**Προτεινόμενη Στρατηγική Διαχείρισης**

Δυσκολία μαθητών στην προφορική παρουσίαση του έργου τους.	Παρέχεται χρόνος προετοιμασίας και δυνατότητα αξιοποίησης σύντομων σημειώσεων ή καρτελών παρουσίας. Η παρουσίαση μπορεί να πραγματοποιηθεί από περισσότερα μέλη της ομάδας ώστε να μειωθεί το άγχος έκθεσης.
Δυσκολία κατανόησης του ρόλου του «επιμελητή».	Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι οι επιμελητές επιλέγουν ποια στοιχεία θα παρουσιαστούν και με ποιον τρόπο. Μέσα από παραδείγματα μουσείων ή εκθέσεων, οι μαθητές κατανοούν ότι κάθε παρουσίαση του παρελθόντος αποτελεί προϊόν επιλογών και ερμηνείας.
Ζητήματα αποθήκευσης ή προστασίας των εκθεμάτων μεταξύ των διδακτικών συναντήσεων.	Προβλέπεται συγκεκριμένος χώρος φύλαξης εντός της σχολικής μονάδας, ώστε να διασφαλίζεται η ακεραιότητα των έργων και να αποφεύγονται φθορές πριν από την τελική παρουσίαση.
Περιορισμένη συμμετοχή του κοινού κατά την παρουσίαση του μαθητικού μουσείου.	Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μέσω ερωτήσεων, σύντομων φύλλων παρατήρησης ή δραστηριοτήτων ανατροφοδότησης, ενισχύοντας τον δημόσιο και επικοινωνιακό χαρακτήρα της έκθεσης.

ΠΑ 2.4 Κάρτες ρόλων και επιχειρημάτων

Οδηγίες Αξιοποίησης των Καρτών Ρόλων (Φάση 2 – Ενετοκρατία)

Οι κάρτες ρόλων χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της βιωματικής προσομοίωσης της ενετικής κοινωνίας και αποσκοπούν στην κατανόηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, της άνιση κατανομής δικαιωμάτων και της καθημερινής εμπειρίας διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Η δραστηριότητα σχεδιάζεται με τρόπο που να ενισχύει την ιστορική ενσυναίσθηση και τον αναστοχασμό, χωρίς να δημιουργεί συναισθήματα αποκλεισμού ή προσωπικής υποτίμησης.

1. Προετοιμασία των Καρτών

- Συνιστάται η εκτύπωση των καρτών σε διαφορετικά χρώματα, ώστε να διευκολύνεται η αναγνώριση των κοινωνικών ομάδων κατά τη διάρκεια της προσομοίωσης.
- Οι κάρτες μπορούν να πλαστικοποιηθούν ή να τοποθετηθούν σε θήκες λαιμού για επαναλαμβανόμενη χρήση.
- Εφόσον κριθεί αναγκαίο, μπορούν να δημιουργηθούν πρόσθετες κάρτες ειδικών ρόλων (π.χ. Παρατηρητής, Φρουρός Πύλης, Καταγραφέας).

2. Κατανομή των Ρόλων

Η κατανομή των ρόλων πραγματοποιείται με τυχαίο τρόπο, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν ότι η κοινωνική θέση στην ενετική κοινωνία δεν αποτελούσε αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής αλλά συνδεόταν με παράγοντες όπως η οικογενειακή καταγωγή και η κοινωνική προέλευση.

Προτείνεται οι κάρτες των Nobili να είναι αριθμητικά λιγότερες από εκείνες των Popolari, προκειμένου να αποδοθεί συμβολικά η κοινωνική δομή της εποχής.

Ιδιαίτερη μέριμνα λαμβάνεται για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Σε περιπτώσεις όπου η πλήρης συμμετοχή στην κινητική δραστηριότητα δεν είναι εφικτή, μπορούν να αξιοποιηθούν εναλλακτικοί ρόλοι με ουσιαστική συμβολή στην εξέλιξη της προσομοίωσης.

3. Αναστοχασμός και Αποδέσμευση από τους Ρόλους (De-roling)

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας είναι απαραίτητη η διαδικασία αποδέσμευσης από τους ρόλους, προκειμένου οι μαθητές να διαχωρίσουν τη βιωματική εμπειρία από την προσωπική τους ταυτότητα.

Κατά το στάδιο αυτό, οι μαθητές αφαιρούν τις κάρτες τους και συμμετέχουν σε σύντομη συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα και τις σκέψεις που προκάλεσε η προσομοίωση.

Ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει ότι οι ρόλοι χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά ως εργαλείο ιστορικής διερεύνησης και ότι σκοπός της δραστηριότητας ήταν η κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών της εποχής και όχι η αξιολόγηση ή η κατηγοριοποίηση των μαθητών.

Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στη συναισθηματική αποφόρτιση, ενισχύει τον αναστοχασμό και ολοκληρώνει με παιδαγωγικά ασφαλή τρόπο τη βιωματική εμπειρία.

ΚΑΡΤΕΣ ΓΙΑ ΕΚΤΥΠΩΣΗ

ΡΟΠΟΛΑΡΙ
(Ο ΑΓΡΟΤΗΣ)

ΟΝΟΜΑ: Γεωργός

🏠 ΚΑΤΟΙΚΙΑ: Έξω στα χωράφια

📖 ΟΙ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ ΜΟΥ:

- ☒ Δεν ψηφίζω.
- ☒ Πληρώνω φόρους.
- ☒ Δουλεύω σκληρά κάτω από δύσκολες συνθήκες.

ΝΟΒΙΛΙ
(Ο ΕΥΓΕΝΗΣ)

ΟΝΟΜΑ: Κόντε Τυπάλδος

🏠 ΚΑΤΟΙΚΙΑ: Μέσα στο Κάστρο

📖 ΤΑ ΠΡΟΝΟΜΙΑ ΜΟΥ:

- ☒ Το όνομά μου είναι στο "Χρυσό Βιβλίο"
- ☒ Ψηφίζω και Αποφασίζω.
- ☒ Δεν δουλεύω στα χωράφια.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ

ΟΝΟΜΑ:

🏠 ΘΕΣΗ: Δίπλα στην Πύλη (ή στο ψηλότερο σημείο)

📖 Η ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΜΟΥ:

- ☒ Χρονομετρώ πόσο γρήγορα αντιδρούν όλοι.
- ☒ Δίνω το σήμα για να κλείσει η Πύλη!
- ☒ Καταγράφω ποιοι έμειναν απέξω.

ΦΡΟΥΡΟΣ ΠΥΛΗΣ

ΟΝΟΜΑ:

🏠 ΘΕΣΗ: Μπροστά στην Κεντρική Πύλη

📖 Η ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΜΟΥ:

- ☒ Ελέγχω ποιος μπαίνει και βγαίνει.
- ☒ Κρατάω τα κλειδιά της Πύλης!
- ☒ Σημαίνω συναγερμό αν δω κίνδυνο.

B. Οδηγίες Αξιοποίησης των Καρτών Επιχειρημάτων (Φάση 3 – Βρετανική Προστασία)

Οι κάρτες επιχειρημάτων αποτελούν υποστηρικτικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας ιστορικής επιχειρηματολογίας και πολυπρισματικής διερεύνησης. Στόχος τους είναι να διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη συζήτηση, ιδιαίτερα εκείνων που δυσκολεύονται να διατυπώσουν αυθόρμητα τις απόψεις τους ή να οργανώσουν τα επιχειρήματά τους.

1. Χρόνος Αξιοποίησης

Οι κάρτες χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας συζήτησης και αντιπαράθεσης απόψεων που πραγματοποιείται στη Φάση 3, με κεντρικό ερώτημα:

«Ήταν σημαντικότερα τα δημόσια έργα των Βρετανών ή η πολιτική ελευθερία και η Ένωση με την Ελλάδα;»

2. Τρόποι Αξιοποίησης

Υποστηρικτική Χρήση

Οι κάρτες μπορούν να δοθούν σε μαθητές που δυσκολεύονται να συμμετάσχουν ενεργά στη συζήτηση, προσφέροντάς τους ένα πρώτο πλαίσιο επιχειρηματολογίας.

Αφετηρία Διαλόγου

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει μία κάρτα σε ομάδα μαθητών και να ζητήσει να εντοπίσουν επιχειρήματα υπέρ ή κατά της θέσης που παρουσιάζεται.

Πολυπρισματική Διερεύνηση

Οι μαθητές μπορούν να κληθούν να υποστηρίξουν μια θέση διαφορετική από την προσωπική τους άποψη, προκειμένου να εξετάσουν το ιστορικό ζήτημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

3. Παιδαγωγικός Σκοπός

Η χρήση των καρτών δεν αποσκοπεί στην ανάδειξη «σωστών» και «λανθασμένων» απαντήσεων, αλλά στην ανάπτυξη ιστορικής επιχειρηματολογίας, ιστορικής ενσυναίσθησης και πολυπρισματικής προσέγγισης του παρελθόντος.

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, να ακούν τις θέσεις των συμμαθητών τους και να αναγνωρίζουν ότι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες ενδέχεται να ερμηνεύουν το ίδιο ιστορικό γεγονός με διαφορετικό τρόπο.

Ιστορικό Υπόβαθρο των Καρτών Επιχειρημάτων

Οι κάρτες επιχειρημάτων που αξιοποιούνται στη Φάση 3 βασίζονται σε ιστορικά δεδομένα, πολιτικά κείμενα και δημόσιες παρεμβάσεις της περιόδου της Βρετανικής Προστασίας στα Επτάνησα. Για τις ανάγκες της διδασκαλίας, τα επιχειρήματα έχουν προσαρμοστεί γλωσσικά και νοηματικά στο επίπεδο κατανόησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διατηρώντας παράλληλα τον βασικό ιστορικό τους πυρήνα.

Η ομάδα των «Ριζοσπαστών» εκπροσωπεί αιτήματα που σχετίζονται με την πολιτική ελευθερία, την Ένωση με την Ελλάδα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Αντίστοιχα, η ομάδα των «Υποστηρικτών της Βρετανικής Διοίκησης» προβάλλει επιχειρήματα που συνδέονται με τα δημόσια έργα, την οικονομική ανάπτυξη, την εκπαίδευση και τη διοικητική οργάνωση.

Τα ιστορικά τεκμήρια που παρουσιάζονται παρακάτω μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό ως πηγές τεκμηρίωσης και αφετηρίες συζήτησης πριν από τη διεξαγωγή της δραστηριότητας επιχειρηματολογίας.

Ενδεικτικές Κάρτες Επιχειρημάτων

Οι ακόλουθες κάρτες αποτελούν παραδείγματα διδακτικά προσαρμοσμένων επιχειρημάτων που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη δραστηριότητα ιστορικής επιχειρηματολογίας της Φάσης 3. Τα επιχειρήματα βασίζονται σε ιστορικά δεδομένα και πηγές της περιόδου, έχουν όμως διατυπωθεί με τρόπο κατάλληλο για μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στόχος των καρτών δεν είναι η αναπαραγωγή πλήρων ιστορικών θέσεων, αλλά η υποστήριξη της συζήτησης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας, ιστορικής ενσυναίσθησης και πολυπρισματικής προσέγγισης του παρελθόντος.

Ομάδα Ριζοσπαστών

Κάρτα 1 – Θέλουμε Ένωση

«Δεν μας αρκεί να μας λένε Έλληνες. Θέλουμε να ενωθούμε πραγματικά με την Ελλάδα.»

Κάρτα 2 – Η Αγγασία είναι Άδικη

«Οι δρόμοι και οι γέφυρες χτίστηκαν με τη δουλειά των κατοίκων. Δεν είναι δίκαιο να εργάζονται οι άνθρωποι χωρίς αμοιβή.»

Κάρτα 3 – Θέλουμε Ελευθερία

«Δεν θέλουμε άλλοι να αποφασίζουν για εμάς. Θέλουμε να συμμετέχουμε στις αποφάσεις για τον τόπο μας.»

Κάρτα 4 – Η Ελευθερία είναι σημαντική

«Τα δημόσια έργα είναι χρήσιμα, αλλά η ελευθερία ενός λαού είναι ακόμη πιο σημαντική.»

Ομάδα Υποστηρικτών της Βρετανικής Διοίκησης

Κάρτα 1 – Η Γέφυρα Βοήθησε τους Κατοίκους

«Η Γέφυρα Δεβοσέτου έκανε τις μετακινήσεις πιο γρήγορες και ασφαλείς.»

Κάρτα 2 – Ανάπτυξη του Εμπορίου

«Οι φάροι και τα λιμάνια βοήθησαν τους κατοίκους να πουλούν τα προϊόντα τους σε περισσότερα μέρη.»

Κάρτα 3 – Νόμοι και Τάξη

«Η διοίκηση έφερε κανόνες και δικαστήρια που βοήθησαν στην οργάνωση της κοινωνίας.»

Κάρτα 4 – Η Σημασία της Εκπαίδευσης

«Τα νέα σχολεία έδωσαν σε περισσότερα παιδιά τη δυνατότητα να μάθουν γράμματα και να μορφωθούν.»

Σημείωση Η αξιοποίηση των καρτών ρόλων και επιχειρημάτων επιδιώκει να ενισχύσει την ιστορική ενσυναίσθηση, την πολυπρισματικότητα και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής επιχειρηματολογίας. Μέσα από τη διερεύνηση διαφορετικών ιστορικών οπτικών, οι μαθητές ενθαρρύνονται να προσεγγίσουν το παρελθόν ως πεδίο ερμηνειών και όχι ως ένα στατικό σύνολο πληροφοριών προς απομνημόνευση.

ΚΑΡΤΕΣ ΓΙΑ ΕΚΤΥΠΩΣΗ (πίσω όψη)



Πηγή: Δημιουργία της ερευνήτριας για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ενημερωτικό Φυλλάδιο για το Πρόγραμμα

ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΜΑΣ

Από τον Μύθο στην Ιστορία

Η Κεφαλονιά μέσα από τα μάτια των ανθρώπων που έζησαν εδώ



ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ;
Ερευνούμε το παρελθόν της Κεφαλονιάς, μπαίνουμε στη θέση των ανθρώπων που έζησαν εδώ και δημιουργούμε το δικό μας Μουσείο!

ΤΙ ΘΑ ΚΑΝΟΥΜΕ;

- Θα ερευνήσουμε την ιστορία του τόπου μας με πηγές και μνημεία.
- Θα συνεργαστούμε και θα μοιραστούνε ιδέες και ρόλους.
- Θα δημιουργήσουμε το έκθεμά μας και θα το παρουσιάσουμε.
- Θα σκεφτούμε και θα συζητήσουμε όσα μάθαμε.
- Θα συνδέσουμε την ιστορία με τον τόπο και τη ζωή μας σήμερα.

Ανακαλύπτουμε – Κατανοούμε – Δημιουργούμε!
Η Ιστορία ζει γύρω μας!

ΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΘΑ ΕΡΕΥΝΗΣΟΥΜΕ

- 1 ΑΜΥΝΑ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΕΙΑ**
Πώς οι άνθρωποι προστάτευαν το νησί και τους κατοίκους του από κινδύνους και επιθέσεις.
- 2 ΕΜΠΟΡΙΟ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**
Πώς το νησί συνδέθηκε με άλλους τόπους και πώς το εμπόριο επηρέασε τη ζωή των ανθρώπων.
- 3 ΕΞΟΥΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**
Ποιοι κυβερνούσαν την Κεφαλονιά, ποιες αποφάσεις έπαιρναν και πώς επηρέαζαν την καθημερινή ζωή.
- 4 ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ**
Πώς ζούσαν οι άνθρωποι. Ποια ήταν η ζωή των οικογενειών, των παιδιών, των γυναικών και των εργατών.
- 5 ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ**
Υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους. Ποιοι είχαν δύναμη και ποιοι όχι. Πώς ήταν η δικαιοσύνη.
- 6 ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ**
Πώς οι άνθρωποι αντέδρασαν σε δύσκολες καταστάσεις και πώς προσπάθησαν να αλλάξουν τη ζωή τους.

Γινόμαστε μικροί ιστορικοί!
Κάνουμε ερωτήσεις, βρίσκουμε απαντήσεις και αφηγούμαστε την ιστορία του τόπου μας.

Ο ΤΟΠΟΣ ΜΑΣ, Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΑΣ

Παρατηρούμε τα μνημεία και τα σημάδια του παρελθόντος γύρω μας.

ΜΝΗΜΕΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΕΙΑ ΤΟΥ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΟΣ

Κάστρα

Γέφυρες

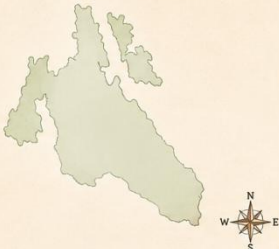
Φάροι

Μνημεία

Παραδοσιακοί οικισμοί

Ιστορικά κτίρια

Ο ΧΑΡΤΗΣ ΤΗΣ ΚΕΦΑΛΟΝΙΑΣ



Γιατί είναι σημαντικό να γνωρίζουμε την ιστορία του τόπου μας; Τι μπορούμε να μάθουμε από αυτήν;

Πρόσκληση στα Εγκαίνια του Μουσείου

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

Με χαρά σας προσκαλούμε στα εγκαίνια του

ΜΟΥΣΕΙΟΥ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΜΑΣ

«Από τον Μύθο στην Ιστορία»



Οι μαθητές της Ε' Τάξης

Ημερομηνία:

Ωρα:

Τόπος: Α' Δημοτικό Σχολείο Ληξουρίου

Ελάτε να ταξιδέψουμε μαζί στην ιστορία της **Κεφαλονιάς** μας!

Σας περιμένουμε με ανυπομονησία!



Η Δασκάλα της Ε' Τάξης
Συνοδινού Άννα

Ενημερωτικό Φυλλάδιο για τους Επισκέπτες του Μουσείου

ΑΠΟ ΤΟΝ ΜΥΘΟ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ

ΜΟΥΣΕΙΟ

ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΜΑΣ

**Η Κεφαλονιά μέσα από
τα μάτια των ανθρώπων
που έζησαν εδώ**



ΤΙ ΚΑΝΑΜΕ;



Μπήκαμε στη θέση των ανθρώπων της εποχής και προσπαθήσαμε να καταλάβουμε τα συναισθήματα και τις επιλογές τους.



Ερευνήσαμε μνημεία και πηγές του τόπου μας και τα μετατρέψαμε σε ιστορικά τεκμήρια.



Συνεργαστήκαμε σε ομάδες με διαφορετικούς ρόλους και φτιάξαμε τα εκθέματά μας.



Παρουσιάζουμε τη δουλειά μας και μοιραζόμαστε όσα μάθαμε μαζί σας!

ΜΝΗΜΕΙΑ ΠΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣΑΜΕ

Ανακαλύψαμε σημαντικά μνημεία της Κεφαλονιάς και μάθαμε την ιστορία τους.



ΚΑΣΤΡΟ ΑΓΙΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΥ
Χτισμένο από τους Ενετούς για να προστατεύει τον νησί. Σύμβολο δύναμης, ελέγχου και ασφάλειας.



ΓΕΦΥΡΑ ΔΕΒΟΣΕΤΟΥ
Ένα σπουδαίο έργο μηχανικής που ένωσε ανθρώπους και περιοχές και βοήθησε το εμπόριο και την επικοινωνία.



ΦΑΡΟΣ ΑΓΙΩΝ ΘΕΟΔΩΡΩΝ
Χτισμένο από τους Άγγλους για την ασφάλεια των πλοίων. Ένα μνημείο της ναυτικής ιστορίας και της σχέσης του νησιού με τον κόσμο.



ΑΡΧΟΝΤΙΚΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑ ΚΤΙΡΙΑ
Μαρτυρούν την εξουσία και την καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε διαφορετικές εποχές.



ΜΝΗΜΕΙΑ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΜΝΗΜΕΙΑ ΜΝΗΜΗΣ
Μας θυμίζουν τους αγώνες των ανθρώπων για ελευθερία, δικαιοσύνη και αξιοπρέπεια.

Καλώς ήρθατε!

Είμαστε οι μικροί επιμελητές του Μουσείου μας! Μελέτησαμε την ιστορία του τόπου μας, ερευνήσαμε πηγές, παρατηρήσαμε μνημεία, συνεργαστήκαμε και δημιουργήσαμε εκθέματα για να σας ταξιδεύσουμε από τον μύθο στην ιστορία της Κεφαλονιάς.

Ανακαλύπτουμε – Κατανοούμε – Δημιουργούμε!

ΠΟΙΕΣ ΠΗΓΕΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΑΜΕ;



Φωτογραφίες και εικόνες



Ιστορικά βιβλία και άρθρα



Χάρτες και σχέδια



Αρχεία και μαρτυρίες

ΟΙ ΡΟΛΟΙ ΜΑΣ



Ερευνήτης
Ήταν ο πληροφορητής που αναζητούσε και γρήγορα συμπέρασμα.



Ιστορικός
Αναλύει τα στοιχεία και βγάζει συμπεράσματα.



Αφηγητής
Εξισορροπεί και οργανώνει την ιστορία του εκθέματος.



Καλλιτέχνης
Δημιουργεί τη ματιά και το σπασίμο του εκθέματος.



Παρουσιαστής
Παρουσιάζει το έκθεμα στο κοινό με ασφάλεια.

ΜΕ ΤΙ ΑΣΧΟΛΗΘΗΚΑΜΕ;



Άμυνα και Ασφάλεια
Ψάξαμε, είδαμε και μάθαμε πώς οι άνθρωποι προστατεύουν τον τόπο τους.



Εμπόριο και Επικοινωνία
Ανακαλύψαμε τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι συνδέονται και ανταλλάσσουν αγαθά και ιδέες.



Εξουσία και Κοινωνία
Μάθαμε πώς πήγαν αποφάσεις, πώς ζούσαν οι άνθρωποι και ποιες ήταν οι ανισότητες.



Αντίσταση και Αλλαγή
Ερευνήσαμε ιδέες, συνεργασίες και αγώνες για ελευθερία και δικαιοσύνη.

Ο ΧΑΡΤΗΣ ΤΗΣ ΚΕΦΑΛΟΝΙΑΣ



ΤΙ ΜΑΘΑΜΕ;



✓ Η ιστορία δεν είναι μόνο γεγονότα. Είναι οι άνθρωποι, οι επιλογές τους και ο τόπος που ζουν.

✓ Τα μνημεία γύρω μας έχουν ιστορίες να μας πουν.

✓ Η συνεργασία και ο σεβασμός στις ιδέες των άλλων μας κάνουν πιο δυνατούς!

Βιβλίο Επισκεπτών



ΒΙΒΛΙΟ ΕΠΙΣΚΕΠΤΩΝ

ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΜΑΣ

«Από τον Μύθο στην Ιστορία»

Χαιρόμαστε πολύ που επισκεφθήκατε το Μουσείο μας!
Γράψτε μας τις εντυπώσεις σας, τις σκέψεις σας ή κάτι που σας έκανε εντύπωση.

 ΟΝΟΜΑ

 ΠΟΛΗ / ΧΩΡΑ

 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

 ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ / ΣΧΟΛΙΑ



Σας ευχαριστούμε που γίνετε μέρος της ιστορίας μας!



Βιβλίο Επισκεπτών

Καλωσορίσατε
στο
Μουσείο μας!

ΒΙΒΛΙΟ ΕΠΙΣΚΕΠΤΩΝ

Μουσείο της Τάξης μας
«Από τον Μύθο στην Ιστορία»

Όνομα: _____

Ηλικία (προαιρετικά): _____

Από πού μας επισκεφθήκατε; _____

Τι σας άρεσε
περισσότερο στο Μουσείο μας;

Ποιο έκθεμα σας έκανε
τη μεγαλύτερη εντύπωση;
Γιατί;

Τι καινούργιο μάθατε
σήμερα;

Τι θα θέλατε να μας
πείτε ή να μας προτείνετε;

Γράψτε ένα μήνυμα για τους μαθητές και το Μουσείο τους!

Σας ευχαριστούμε πολύ!

Καρτέλα εκθέματος Μουσείου

ΚΑΡΤΕΛΑ ΕΚΘΕΜΑΤΟΣ ΜΟΥΣΕΙΟΥ

ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΜΑΣ

«Από τον Μύθο στην Ιστορία»

1. ΤΙΤΛΟΣ ΕΚΘΕΜΑΤΟΣ

2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

☐ Μυθολογική Παράδοση

☐ Ενετοκρατία (1500-1797)

☐ Αγγλοκρατία (1809-1864)

3. ΤΟΠΟΣ

4. ΤΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΙ ΤΟ ΕΚΘΕΜΑ;

5. ΓΙΑΤΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΗΚΕ;

6. ΠΟΙΟΥΣ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ ΕΠΗΡΕΑΖΕ;

☐ Ευγενείς ☐ Αγρότες ☐ Εμπόρους

☐ Γυναίκες ☐ Παιδιά ☐ Όλους τους κατοίκους

Άλλο: _____

7. ΤΙ ΜΑΣ ΑΠΟΚΑΛΥΠΤΕΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΟΧΗ;

8. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΗΜΕΡΑ

Υπάρχει ακόμη σήμερα;

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

Αν ναι, πού μπορούμε να το δούμε;

9. ΕΝΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΣΤΟΙΧΕΙΟ

10. Η ΕΡΩΤΗΣΗ ΠΟΥ ΘΕΛΟΥΜΕ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ ΣΤΟΥΣ ΕΠΙΣΚΕΠΤΕΣ

11. ΟΜΑΔΑ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ

«Η ιστορία δεν είναι μόνο παρελθόν, είναι και ο δρόμος που μας οδηγεί στο μέλλον.»

Κάρτα Επιμελητή Μουσείου



ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΟΥ

Μουσείο της Τάξης μας
«Από τον Μύθο στην Ιστορία»



 ΟΝΟΜΑ:

 ΤΑΞΗ:

 ΡΟΛΟΣ:

 ΤΟΜΕΑΣ ΕΥΘΥΝΗΣ:

 ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ:



Φροντίζω, μελετώ, παρουσιάζω...
Ζωντανεύω την ιστορία!




Αναμνηστικό Συμμετοχής

ΑΝΑΜΝΗΣΤΙΚΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
«Από τον Μύθο στην Ιστορία»
Η Κεφαλονιά μέσα από τα μάτια των ανθρώπων που έζησαν εδώ!

Απονέμεται στον/στην

.....

για τη συμμετοχή του/της στο πρόγραμμα
«Από τον Μύθο στην Ιστορία».
Έγινε μικρός/ή ερευνητής/τρια, συνεργάστηκε, ανακάλυψε,
δημιούργησε και συνέβαλε με τις ιδέες και τη δουλειά του/της
στο Μουσείο της Τάξης μας!

Ημερομηνία:



Οι εκπαιδευτικοί




Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.