

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Άγγελου Παληκίδη

Το επιστημολογικό και ιδεολογικό υπόβαθρο της Τοπικής Ιστορίας.

Ο καθηγητής Αντρέας Ανδρέου πριν από μερικά χρόνια δημοσίευσε μια εργασία με τίτλο «Από την γενική στην τοπική ιστορία ή όταν ο Κώττας αντάμωσε τους Leopold von Ranke και March Bloch»¹. Δικαιολογώντας την επιλογή του να τοποθετήσει στο ίδιο πλαίσιο το μακεδονομάχο οπλαρχηγό με τους εκπροσώπους τους ιστορικού θετικισμού και της Νέας Ιστορίας αντίστοιχα, σημειώνει: «Ο Ranke δεν θα επέλεγε ποτέ να ανταμώσει τον Κώττα παρότι συνυπήρξε μαζί του εν ζωή για 23 χρόνια. Λέγοντας πως δεν θα ενδιαφερόταν να τον ανταμώσει εννοούμε πως σε καμιά περίπτωση δεν θα αποτελούσε μέρος της ιστορικής του αφήγησης, μιας και η παραδοσιακή αυτή ιστοριογραφική σχολή επικέντρωνε την προσοχή της στις πολιτικές και κοινωνικές ελίτ, ιδιαίτερα στους «μεγάλους άντρες» και στις «ισχυρές προσωπικότητες» παραμελώντας συστηματικά το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έδρασαν και λειτούργησαν»². Αντίθετα με τον γερμανικό ιστορικισμό, που αποτέλεσε το κυρίαρχο ρεύμα στην ιστοριογραφία κατά το 19ο και ως τις αρχές του 20ου αιώνα, καθώς και με το θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο των μεγάλων εθνικών αφηγήσεων, η σχολή των Annales και γενικότερα αυτό που ονομάζουμε Νέα Ιστορία επαναπροσδιόρισε το περιεχόμενο της ιστορικής επιστήμης και διεύρυνε τη θεματική και τα ερευνητικά πεδία της. Έστρεψε το ενδιαφέρον στη μικροκλίμακα της κοινωνικής ζωής ευνοώντας, εκτός των άλλων, την ενασχόληση των επαγγελματιών ιστορικών με την έρευνα των τοπικών κοινωνιών. Ως τότε με την Τοπική Ιστορία ασχολούνταν κυρίως τοπικοί λόγιοι και ιστοριοδίφες, οι οποίοι εμφορούνταν κατά κανόνα από τοπικιστικό πνεύμα, επιδίωκαν την ανάδειξη προσωπικοτήτων του τόπου τους και την ιστορική τεκμηρίωση της ανωτερότητάς τους σε σύγκριση με αντίπαλες κοινότητες.³

Η υποτίμηση της Τοπικής Ιστορίας σε σχέση με τη Γενική δεν οφείλεται μόνο στην ασυμβατότητά της με το ιστοριογραφικό μοντέλο του ιστορικού

¹ Αντρέας Ανδρέου, Από την γενική στην τοπική ιστορία ή όταν ο Κώττας αντάμωσε τους Leopold von Ranke και March Bloch, *Μακεδόν*, τευχ. 9 (χειμώνας 2001-2002), σσ. 13-23.

² Στο ίδιο, σ. 14.

³ Μαρία Ρεπούση, Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 112 (2000), σσ. 97-108. Σε ηλεκτρονική μορφή βλ.

http://users.auth.gr/~marrep/PS_FEPOUS/EL/PUBLICATIONS/pub_edss.html

σμού ούτε στην ενασχόληση με αυτήν ανθρώπων που δεν προσκόμιζαν τα επιστημονικά εχέγγυα της ιστορικής μεθοδολογίας. Υποκρύπτει και μια κατεξοχήν ιδεολογική διάσταση. Σε μια εποχή που η εθνική ιστορία συνιστά δομικό συστατικό της κοινής εθνικής συνείδησης και ομογενοποίησης του πληθυσμού των νεοσύστατων εθνικών κρατών, είναι προφανές ότι η ανάδειξη τοπικών ιστοριών –στο βαθμό τουλάχιστον που θα αποκάλυπταν τον πλουραλισμό των τοπικών κοινωνιών, τις ιδιαιτερότητες και τις αντιθέσεις τους –θα λειτουργούσε ως φυγόκεντρη τάση. Αυτός είναι ο κύριος λόγος για τον οποίο η Σοφία Ηλιάδου περιγράφει τη σχέση γενικής (θα προτιμούσα, εθνικής) και τοπικής ιστορίας με τον όρο «το σύνδρομο του Κρόνου».⁴

Καταλυτικό ρόλο στις σύγχρονες προσεγγίσεις των τοπικών ιστορικών φαινομένων διαδραμάτισε ένα νέο ρεύμα στην ιστορική επιστήμη, η Μικροϊστορία. «Η νέα τοπική ιστορία παύει να έχει μια υπάλληλη σχέση με τις άλλες ιστορίες και διαμορφώνει μια ισότιμη σχέση αμοιβαίων ανταλλαγών», επισημαίνει η Μαρία Ρεπούση⁵. Χαρακτηριστική του νέου πνεύματος και υποδειγματική στη μεθολογική της συνέπεια είναι η μελέτη του Carlo Ginzburg «Το τυρί και τα σκουλήκια. Ο κόσμος ενός μυλωνά του 16ου αιώνα»⁶. Ο Ginzburg, εισηγητής της άποψης ότι το παρελθόν εξιχνιάζεται καλύτερα όταν έχουμε τη δυνατότητα να φτάσουμε στην καθημερινή αλήθεια, μελετά την περίπτωση του Μενόκκιο, ενός μυλωνά από το Φριούλι, που οδηγήθηκε στην πυρά της Ιεράς Εξέτασης την εποχή της Αντιμεταρρύθμισης, στα τέλη του 16ου αιώνα. Μέσα από τη συνθετική ανάλυση του Ginzburg αναδύεται ένας κόσμος όχι μόνο άγνωστος αλλά και αγνοημένος από την παραδοσιακή ιστοριογραφία. Πρόκειται για τη μεγάλη μάζα των υπάλληλων κοινωνικών τάξεων: η οικογένεια, η εργασία, το τοπικό περιβάλλον, οι εξουσιαστικοί μηχανισμοί της κοινότητας, οι λαϊκές δοξασίες, οι αποκλίνουσες από τα εκκλησιαστικά δόγματα κοσμολογικές αντιλήψεις, οι αντιλήψεις περί δικαίου, η λαϊκή κουλτούρα και η σχέση της με την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων είναι στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα μιας τοπικής κοινωνίας που ξεπερνά τα όρια του τοπικού. Με το βιβλίο αυτό ο Ginzburg πετυχαίνει να δείξει πόσο πλασματική είναι η διάκριση Γενικής και Τοπικής Ιστορίας και κυρίως πόσο αυθαίρετη είναι η υποτίμηση της δεύτερης σε σύγκριση με την πρώτη.

⁴ Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, Το σύνδρομο του Κρόνου στη θεώρηση Γενικής και Τοπικής Ιστορίας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 146 (2006), σσ. 91-102.

⁵ Ρεπούση, ό.π.

⁶ μτφρ. Κ. Κουρεμένος, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1994.

Η Τοπική Ιστορία στο σχολείο

Σε παγκόσμια κλίμακα η Τοπική Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο δεν είχε μέχρι πρόσφατα να επιδείξει αξιοσημείωτη διάδοση, αν εξαιρέσει κανείς τις περιπτώσεις των ΗΠΑ και της Βρετανίας, χωρών που ευνοούσαν την τάση αυτή, η καθεμιά για τους δικούς της λόγους. Βασικές παράμετροι της διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας ήταν αφενός η ευκαιρία που πρόσφερε στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με πρωτογενείς πηγές που βρίσκονταν στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον και αφετέρου η δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τη Γενική Ιστορία, να μυηθούν στην ιστορική μέθοδο και να αντιληφθούν ολιστικά το περιβάλλον στο οποίο ζουν.⁷

Στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση η Τοπική Ιστορία ως διακριτό διδακτικό αντικείμενο δεν έχει κλείσει ακόμη δεκαετία. Στοιχεία, ωστόσο, που παραπέμπουν σε αυτήν ανιχνεύονται πολύ παλαιότερα και έχουν να κάνουν με τη διασύνδεση της Ιστορίας με τη Γεωγραφία, του χρόνου με τον τόπο στην εθνοπολιτισμική τους διάσταση.

Έναν τέτοιο σκοπό υπηρετούσε η διδασκαλία της Πατριδογνωσίας. Ο όρος «πατριδογνωσία» απαντάται για πρώτη φορά το 1885 για να εισαχθεί επίσημα ως σχολικό μάθημα στην ελληνική εκπαίδευση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1913.⁸ Η διδασκαλία ξεκινούσε ήδη από την Α' τάξη του Δημοτικού Σχολείου με αντικείμενο τη σχολική αίθουσα και προχωρούσε επαγωγικά στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου, στο χωριό ή στην πόλη, στην επαρχία, στο νομό και τέλος στην εθνική επικράτεια. Με την αναγωγή από το τοπικό στο εθνικό, από τη μικρή κλίμακα του περιβάλλοντος του παιδιού στη μεγάλη κλίμακα της χώρας, επιδιωκόταν να αναπτυχθεί στη συνείδηση των μικρών μαθητών η έννοια της πατρίδας και να εμπεδωθεί η ενότητα του εθνικού χώρου. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1957 γίνεται αναφορά σε «πατριδογνωστικά» μαθήματα. Στην κατηγορία περιλαμβάνε-

⁷ Ρεπούση, ό.π. και Γεώργιος Λεοντίνης-Μαρία Ρεπούση, *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 2002, σ. 20.

⁸ Φ.Ε.Κ. 174/10.9.1913 «Περί ορισμού των μαθημάτων, του δι' έκαστον τούτων προς διδασκαλίαν αναγκαίου χρόνου, και περί τις κατά τάξεις κατανομή της διδασκτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων». Βλ. σχετικά Χριστίνα Κουλούρη, *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1988, σσ. 78 και 509-574.

ται «η Πατριδογνωσία, η Ιστορία, η Αγωγή του Πολίτου και η Γεωγραφία μετά στοιχείων Τουρισμού». Ο συντάκτης του Προγράμματος διακηρύσσει εξ αρχής το σκοπό της ύπαρξης αυτών των μαθημάτων: «Ουσιώδες καθήκον του σχολείου είναι να σχηματίσουν οι μαθηταί δι' αυτενεργού παρατηρήσεως σαφή εικόνα της περιοχής εις ην διαβιούν κατά τα πρώτα έτη της ηλικίας των, να εκτιμήσουν και να αγαπήσουν αυτήν και κατ' επέκτασιν και την Ελληνικήν Πατρίδα». Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα όχι τόσο της Ιστορίας όσο των άλλων μαθημάτων γίνονται σαφείς αναφορές στην Τοπική Ιστορία: στη Γεωγραφία της Γ' και της Δ' τάξης συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία του χωριού, της πόλης και της περιοχής, καθώς και τα μνημεία και οι ιστορικοί τόποι, ενώ στην Αγωγή του Πολίτη της Ε' τάξης στους σχολικούς εορτασμούς συμπεριλαμβάνονται και «τοπικά εθνικά εορταί».⁹

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Δικτατορίας των Συνταγματαρχών η Πατριδογνωσία μετονομάζεται σε «Σπουδή του Περιβάλλοντος». Το μάθημα σκοπό έχει «την γνώσιν δια βιώσεως και ενεργού συμμετοχής όλων των μορφωτικών αγαθών τα οποία ευρίσκονται εις την πλουσίαν συνθετικότητα της ζωής της γενετείρας (ιστορικών, λαογνωστικών, γεωγραφικών, φυσιογνωστικών, πολιτισμογνωστικών, θρησκευτικών, μουσικών κτλ.) και την απόκτησιν βιωμάτων τα οποία διήκουν δι' όλου του βίου και διατηρούν βαθείαν την αγάπην και την νοσταλγίαν προς την γενέθλιον γην και την γενικωτέραν πατρίδα».¹⁰ Οι αλλαγές που σημειώνονται στη διδακτέα ύλη είναι ελάχιστες και δεν μεταβάλλουν το χαρακτήρα και τη σκοποθεσία του μαθήματος. Το νέο στοιχείο που παρατηρείται εδώ είναι η εξιδανίκευση του παρελθόντος με την επίκληση στη νοσταλγία, στοιχείο που δεν έχω συναντήσει ως τώρα να κατονομάζεται ρητά σε επίσημα κείμενα ως συναισθηματικός στόχος της εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτό δεν είναι αξιοπερίεργο, αν λάβει κανείς υπόψη ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα συντάχθηκε σε μια εποχή μαζικής εσωτερικής και εξωτερικής μετανάστευσης, που αναπόφευκτα οδηγούσε στην αποδόμηση των παραδοσιακών τοπικών κοινωνιών και επομένως στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού της έννοιας της ιδιαίτερης πατρίδας. Μπορεί δηλαδή να ερμηνευθεί ως προσπάθεια διαφύλαξης του αξιακού συστήματος των κοινωνιών της υπαίθρου και ταυτόχρονα διατήρησης ενός σημαντικού πυλώνα της εθνικής συνείδησης.

⁹ Φ.Ε.Κ. 14Α/30.1.1957 «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων».

¹⁰ Φ.Ε.Κ. 218Α/31.10.1969 «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου».

Με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1982 το μάθημα μετονομάζεται σε «Μελέτη του Περιβάλλοντος». Παρά την διαφοροποίηση στη ρητορική του Προγράμματος, αυτό δεν παρουσιάζει ουσιαστικές αλλαγές σε σύγκριση με τα προηγούμενα. Προβλέπεται σε ενότητα με τίτλο «Ο άνθρωπος, ο χρόνος και η εξέλιξη» η διδασκαλία στοιχείων που άπτονται της Τοπικής Ιστορίας, όπως: «Εισαγωγή στην έννοια των πολιτισμικών αλλαγών με βάση μαρτυρίες που προσφέρει η περιοχή της κοινότητας (ιστορικά κατάλοιπα, ενδυμασίες, κατοικίες, τεχνικά έργα κτλ.). Ιστορικά και άλλα σπουδαία πρόσωπα της εποχής (άγιοι, ήρωες, ευεργέτες κτλ.). Η Ελληνική Σημαία και το ηρώο της κοινότητας. Εισαγωγικό ιστορικό της κοινότητας: πώς άλλαξε η κοινότητα, σχετικές παραδόσεις και θρύλοι. Στα πολύ παλιά χρόνια: μύθοι και κατορθώματα των προγόνων μας: τοπικοί μύθοι, ο μύθος του Ηρακλή».¹¹

Παρά τη συνάφεια όλων των παραπάνω στοιχείων με την Τοπική Ιστορία, δεν πρέπει να συγχέουμε το μάθημα στη σημερινή του μορφή με τα πατροδογνωστική εκπαίδευση του περασμένου αιώνα. Σήμερα, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας δεν έχει φρονηματιστικό χαρακτήρα, έχει αυτονομηθεί από τα άλλα διδακτικά αντικείμενα (παρά τις διαθεματικές του διασυνδέσεις), δομείται με βάση σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και επιδιώκεται να πραγματοποιείται με συμβατές με την ιστορική έρευνα μεθόδους. Πρέπει να σημειωθεί και μια άλλη ιδιαίτερα θετική παράμετρος: αντίθετα με αυτό που συμβαίνει συνήθως στη σχολική εκπαίδευση στη χώρα μας με την εισαγωγή νέων μαθημάτων, στην περίπτωση της Τοπικής Ιστορίας προηγήθηκαν της επίσημης εισαγωγής της στο σχολικό πρόγραμμα πολλές πειραματικές εφαρμογές. Κατά την περίοδο 1998-2000 υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καταρτίστηκαν Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης (Π.Π.Ε.) με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών Δημοτικών Σχολείων και Γυμνασίων της Αττικής, των Κυθήρων, της Μαγνησίας, της Κέρκυρας, της Θεσσαλονίκης κ.ά. και την επιστημονική καθοδήγηση και εποπτεία πανεπιστημιακών. Τα εγχειρήματα αυτά αποσκοπούσαν στη δημιουργία πρότυπων προγραμμάτων, στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και τη συγκρότηση ενός *corpus* μεθοδολογικών οδηγιών που θα συνέβαλαν στην λειτουργική ενσωμάτωση της Τοπικής Ιστορίας στο σχολικό πρόγραμμα.¹² Εκτός των ερευνητικών

¹¹ Φ.Ε.Κ. 107Α/31.8.1982 «Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου».

¹² Βλ. σχετικά στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <http://www.pi-schools.gr/programs/seppe/programms/Politismos.htm> (ανάκτηση 17.5.2010)

προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, υλοποιήθηκαν και πολλά άλλα που εντάχθηκαν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ή έγιναν από μη κρατικούς εκπαιδευτικούς φορείς¹³. Η εμπειρία και η τεχνογνωσία αυτών των προγραμμάτων αποτέλεσε τη βάση του σχεδιασμού του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας.

Είχε, βέβαια, προηγηθεί ένα σύντομο εγχείρημα την περίοδο 1989-1992, το οποίο όμως έγινε πρόχειρα και χωρίς προεργασία, ενώ εκφράστηκαν και πολλές επιφυλάξεις για τους κινδύνους που εγκυμονούσε σε ιδεολογικό επίπεδο μια ενδεχόμενη αναμόχλευση επίμαχων τοπικών ιστορικών ζητημάτων σε μια εποχή αποσταθεροποίησης στα Βαλκάνια. Έτσι, το μάθημα έχασε γρήγορα τον επιστημονικό και παιδαγωγικό του χαρακτήρα και εξετράπη σε μέσο απόδειξης της εθνικής ομοιογένειας και επίρρωσης της εθνικής συνείδησης¹⁴.

Ουσιαστικά, λοιπόν, η Τοπική Ιστορία εισάγεται ως μάθημα στην υποχρεωτική εκπαίδευση της χώρας μας κατά το σχολικό έτος 2001-2002 και συμπεριλαμβάνεται το 2003 στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.)¹⁵. Προβλέπεται η διδασκαλία πέντε ωρών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και δέκα ωρών στη Γ' Γυμνασίου. Για το Δημοτικό Σχολείο προσφέρεται βέβαια και η δυνατότητα αξιοποίησης του χρόνου της ευέλικτης ζώνης στο πλαίσιο πραγματοποίησης διαθεματικών δραστηριοτήτων. Έμφαση δίνεται στη σύγχρονη διδακτική μεθολογία του μαθήματος της Ιστορίας και ειδικότερα στην ερευνητική μέθοδο, στα σχέδια εργασίας, στις βιωματικές προσεγγίσεις και στη διαθεματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό ορθά αποφασίζεται να μην εκδοθεί βιβλίο μαθητή αλλά βιβλίο που θα απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς. Το έργο με τίτλο «Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Τοπικής Ιστορίας» συγγράφουν οι Γεώργιος Λεοντσίνης και Μαρία Ρεπούση και χωρίζεται σε ένα θεωρητικό και σε ένα πρακτικό μέρος με παραδείγματα και προτάσεις εκπόνησης προγραμμάτων Τοπικής Ιστορίας σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Θα ακολουθήσει η έκδοση Αδ-

¹³ Βλ. αναλυτικά Ρεπούση, ό.π.

¹⁴ Βλ. σχετικά Δημήτρης Μαυροσκούφης, Το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας στο Γυμνάσιο: προβλήματα και προοπτικές, *Χρονικά του ΠΣΠΘ*, τεύχ. 13 (2003), σσ. 17-33. Σε ηλεκτρ. μορφή βλ.

<http://www.edlit.auth.gr/html/spoudes/proptyx/files/p702.html>

¹⁵ Φ.Ε.Κ. 303Β/ 13.3.2003 και 304Β/ 13.3.2003.

Βση που περιέχει εκπαιδευτικό λογισμικό για την Τοπική Ιστορία της Γ' Γυμνασίου¹⁶.

Πρέπει να προσθέσω, τέλος, και την έκδοση ενός αξιόλογου βιβλίου τοπικής ιστορίας από το Δήμο Κοζάνης με τίτλο «Ένα σεντούκι γεμάτο μυστικά» υπό την επιστημονική επιμέλεια των καθηγητών του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας Α. Ανδρέου και Σ. Ηλιάδου και συγγραφική ομάδα τους Α. Βακάλη, Κ. Κασβίκη, Π. Νώτα, Ε. Τραϊανού.¹⁷ Η βασική ιδέα είναι η εξής: ένα κορίτσι, η Δήμητρα, ανακαλύπτει στο παλιό σπίτι της γιαγιάς της, της Μητιώς (παραδοσιακό κοζανίτικο όνομα) ένα σεντούκι γεμάτο με παλιά αντικείμενα, κειμήλια της οικογένειας και της πόλης που παραδίδονταν από γενιά σε γενιά. Παρατηρώντας τα ένα-ένα και αναζητώντας περαιτέρω πληροφορίες η Δήμητρα αρχίζει μια περιπλάνηση στο παρελθόν και μαθαίνει την ιστορία της πόλης και των ανθρώπων της. Το βιβλίο περιέχει γλωσσάρι όρων και εννοιών, πλήθος πηγών, γραπτών και οπτικών, καθώς και ιδέες-προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για την πραγματοποίηση ερευνητικών δραστηριοτήτων τοπικής ιστορίας. Συνιστά ουσιαστικά μια βάση εκκίνησης και όχι ένα διδακτικό εγχειρίδιο που περιχαράκωνει το γνωστικό πεδίο και αφαιρεί τον ερευνητικό χαρακτήρα του μαθήματος.

Καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της περιόδου εμπλουτίζεται η επιστημονική βιβλιογραφία στην Ελλάδα με ένα σύνολο μελετών που διασυνδέουν την Τοπική Ιστορία με τη διδακτική της¹⁸, ενώ φαίνεται ότι πραγματοποιούνται και πολλά προγράμματα σε σχολεία¹⁹.

¹⁶ Το λογισμικό βρίσκεται διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.pischools.gr/software/gymnasio/topiki_istoria_c/ Περιέχει και ένα πρόγραμμα για το μετασχηματισμό της Καβάλας σε αστική πόλη.

¹⁷ Το βιβλίο εκδόθηκε το 2007 από το Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης Κοζάνης.

¹⁸ Ενδεικτικά μνημονεύω: Χαράλαμπος Χαρίτος, Από την τοπική ιστορία στην αυτογνωσία, *Τα Εκπαιδευτικά*, 12 (1988), σσ. 92-98. Του ίδιου, *Η Τοπική Ιστορία στο σχολείο*, Βόλος 1999. Γεώργιος Λεοντσίνης, *Διδακτική της ιστορίας: Γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα 1996. Μαρία Βαϊνά, *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, Gutenberg, Αθήνα 1997. Μαρία Βλαχού, «Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργάνωσή του ένταξη στο μάθημα της Ιστορίας», στο: Γιώργος Κόκκινος, Ειρήνη Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006, σσ. 395-447. Γιώργος Κόκκινος, Μαρία Βλαχού, Βασιλική Σακκά, Ευαγγελία Κουνέλη, Αγγελουρανία Κώστογλου, Σταύρος Παπαδόπουλος, *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο*, Ταξιδευτής, Αθήνα 2007 (βλ. κυρίως το κεφάλαιο «Η εβραϊκή κοινότητα της Ρόδου και το Ολοκαύτωμα: ένα

Ωστόσο, παρά την προπαρασκευή σε επιστημονικό και παιδαγωγικό επίπεδο, σήμερα η θέση του μαθήματος στη σχολική πραγματικότητα φαίνεται επισφαλής. Ολοένα και λιγότεροι εκπαιδευτικοί προθυμοποιούνται τα τελευταία χρόνια να οργανώσουν προγράμματα Τοπικής Ιστορίας, ενώ σύνηθες είναι το φαινόμενο, ειδικά στις μικρότερες τάξεις, να καλύπτονται με άλλες δραστηριότητες ή μαθήματα οι ώρες που προβλέπει το ωρολόγιο πρόγραμμα για την Τοπική Ιστορία.²⁰ Δεν είναι της παρούσης να αναλυθούν οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Αποτελεί, όμως, επιτακτική ανάγκη να πραγματοποιηθεί στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας μια ευρεία και ειλικρινής συζήτηση που θα φωτίσει το πρόβλημα σε όλες τις πτυχές του. Είναι επίσης απαραίτητο τα σεμινάρια Τοπικής ιστορίας να επαναλαμβάνονται περιοδικά, ώστε να ενημερώνονται οι νεοδιόριστοι τουλάχιστον εκπαιδευτικοί.

Γιατί να διδάξουμε Τοπική Ιστορία;

Σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις που επικρατούν στο χώρο της Διδακτικής της Ιστορίας, η Τοπική Ιστορία συνιστά προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης και την καλλιέργεια ιστορικών δεξιοτήτων, αρκεί να διδαχθεί με τις κατάλληλες μεθόδους και μέσα στο ανάλογο παιδαγωγικό περιβάλλον. Η σπουδή της Τοπικής Ιστορίας δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες όχι μόνο να γνωρίσουν την ιστορία του τόπου τους μέσα από την επαφή τους με ποικίλες ιστορικές πηγές, αλλά κυρίως να αφυπνίσουν την ερευνητική τους διάθεση και να μυηθούν στην ιστορική μέθοδο. Πριν αναφερθώ αναλυτικά σε αυτό, θέλω να παρατηρήσω ότι η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας υπηρετεί πολυάριθμους διδακτικούς σκοπούς και στόχους που επιδέχονται μάλιστα διάφορες κατηγοριοποιήσεις (κυρίαρχη είναι η διάκριση των στόχων σε γνω-

εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου», σσ. 200-273. Μαρία Ρεπούση, «Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι» στο: Κώστας Αγγελάκος, Γιώργος Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2004, σσ. 81-131.
¹⁹ Για την περιφέρεια Θεσσαλονίκης βλ. Δημήτρης Μαυροσκούφης, *Το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας στο Γυμνάσιο*, ό.π.

²⁰ Η παραπάνω παρατήρηση είναι αποτέλεσμα συζητήσεων που έκανα με πολλούς συναδέλφους της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και έρευνας με ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε μαθητές Λυκείου και Γυμνασίου της Καβάλας. Είναι δυστυχώς αδύνατο με βάση τα ισχύοντα να διαπιστωθεί με αξιοπιστία και εγκυρότητα σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους αξιοποιείται ο διδακτικός χρόνος που έχει διατεθεί στην Τοπική Ιστορία.

στικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς)²¹. Θεωρώ σημαντικό να αναφερθώ εδώ επιλεκτικά σε στόχους που συμβάλλουν άμεσα ή έμμεσα στην πολιτική (με την αριστοτελική έννοια του όρου) κοινωνικοποίηση των μαθητών:

- Ανάπτυξη ενδιαφέροντος για την ιστορία του τόπου
- Αγάπη για την ιδιαίτερη πατρίδα
- Ιστορικοποίηση του τόπου μέσα στον οποίον ζουν οι μαθητές
- Ευαισθητοποίηση πάνω στα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας
- Διαμόρφωση υπεύθυνης και ενεργού σχέσης, με όσα συμβαίνουν στην τοπική κοινωνία
 - Διάθεση για διαφύλαξη και αξιοποίηση της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς καθώς και του φυσικού περιβάλλοντός της. Για την Καβάλα ο στόχος αυτός έχει μια ιδιαίτερη σημασία, αν λάβει κανείς υπόψη ότι η πόλη είναι γεμάτη με δεκάδες ιστορικά βιομηχανικά κτίρια, τις καπναποθήκες, που έχουν εγκαταλειφθεί. Μάλιστα, δεν έχει υπάρξει ούτε μια συγκροτημένη πρωτοβουλία ανάδειξης και αξιοποίησής τους από την πλευρά των τοπικών αρχών, ενώ και οι ίδιοι οι πολίτες φαίνεται, με ελάχιστες εξαιρέσεις, ότι δεν είναι ευαισθητοποιημένοι.²²
 - Κοινωνικοποίηση μέσα από την επίγνωση της ιστορικής μνήμης του τόπου
 - Αποδόμηση ή αποφυγή τοπικιστικών και εθνοθησκευτικών στερεοτύπων
 - Κατανόηση και αποδοχή της ετερότητας
 - Γεφύρωση του χάσματος με τις προηγούμενες γενιές
 - Προσέγγιση της οικογενειακής ιστορίας του μαθητή και ένταξή της στο τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο ιστορικό πλαίσιο
 - Συγκρότηση ατομικής και πολιτικής ταυτότητας.

Στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες της εποχής μας είναι εξαιρετικά δύσκολο να διαμορφώσει κανείς ατομική και κοινωνική ταυτότητα. Η ταυτότητα αποτελεί συνισταμένη παραμέτρων που έχουν κυρίως να κάνουν με

²¹ Για μια αναλυτική κατηγοριοποίηση των διδακτικών στόχων βλ. Λεοντσίνης-Ρεπούση, *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής*, σσ. 30-37.

²² Για να μην αδικήσω όσους αγωνίζονται εδώ και μερικά χρόνια προς αυτή την κατεύθυνση, πρέπει να αναφέρω επιστημονικούς συλλόγους και φορείς που διοργάνωσαν εκδηλώσεις και ημερίδες, όπως το Τεχνικό Επαγγελματικό Επιμελητήριο Καβάλας, την Πολυτεχνική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, ο Σύλλογος για την προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς, ο Σύνδεσμος Φιλολόγων Καβάλας κ.ά.

την ιδιαιτερότητα, με ένα σύνολο δηλαδή χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τους ανθρώπους σε επίπεδο γλώσσας, παραδόσεων, συμπεριφορών, οικογένειας, νοοτροπίας, εκπαίδευσης, εργασίας, θρησκείας, τέχνης, προσαρμογής στο φυσικό χώρο κτλ. Όλες αυτές οι ιδιαιτερότητες απειλούνται σήμερα από τις ισοπεδωτικές δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης, που έχει την τάση να αφανίζει, να αλλοιώνει ή να ενσωματώνει κάθε τι που συνιστά ταυτότητα. Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη, αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι μαθητές μας γνωρίζουν ελάχιστα για την καταγωγή και προέλευση των προγόνων τους, για τον τρόπο που ζούσαν και εργαζόνταν, για τη μορφή που είχε το φυσικό τοπίο, η πόλη ή το χωριό τους, πριν λάβει τη σημερινή του μορφή, για τις εθνοτικές καταβολές τους. Και αντίθετα, ότι η καθημερινή τους ζωή, η ψυχαγωγία τους, οι σχέσεις τους, οι τρόποι με τους οποίους αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους, οι νοοτροπίες και τα στερεότυπα που σχηματίζουν, σε τελική ανάλυση η ταυτότητά τους διαφέρει όλο και λιγότερο από την ταυτότητα εκατοντάδων εκατομμυρίων παιδιών τουλάχιστον του δυτικού ημισφαιρίου.

Ωστόσο, παρά τα αδιαμφισβήτητα οφέλη που θα έχει η επαφή των μαθητών με την ιστορία του τόπου τους, πρέπει να παραδεχτούμε ότι ελλοχεύουν και ορισμένοι σοβαροί κίνδυνοι:

- *Ενίσχυση τοπικιστικών στερεοτύπων.*
- *Αναζωπύρωση μίσους εθνικού, θρησκευτικού, φυλετικού, πολιτικού κτλ.* Πρέπει να σημειώσω ότι η διαχείριση συγκρουσιακών θεμάτων αποτελεί ένα μείζον ζήτημα που έχει απασχολήσει διεθνώς τους μελετητές της Διδακτικής της Ιστορίας.²³ Είναι σαφές ότι από τη στιγμή που δεχόμα-

²³ Πολλές πτυχές του ζητήματος έρχεται να φωτίσει μια πρόσφατη έκδοση: Γιώργος Κόκκινος, Δημήτρης Μαυροσκούφης, Παναγιώτης Γατσωτής, Έλλη Λεμονίδου, *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Νοόγραμμα, Αθήνα 2010. Μια διεπιστημονική ανάλυση από άποψη κοινωνιολογική και ψυχολογική της παιδαγωγικής των συγκρουσιακών θεμάτων στην Ιστορία προτείνει ο James Wertsch "Is It Possible to Teach Beliefs, as Well as Knowledge about History?" στο: P. Stearns, P. Seixas και S. Wineburg, *Knowing, Teaching and Learning History*, New York University Press, Νέα Υόρκη και Λονδίνο 2000, σσ. 38-50. Ο Wertsch ασχολήθηκε με τις στάσεις και πεποιθήσεις των Εσθονών πάνω στο ζήτημα της ενσωμάτωσης της χώρας τους το 1940 στη Σοβιετική Ένωση. Δεδομένου ότι η ιστορική εκπαίδευση στην Εσθονία πρόβαλλε ως το 1990 περίπου την επίσημη θέση της εκούσιας ενσωμάτωσης, ο μελετητής διαπίστωσε ότι μπορούσαν αυτοί που πήραν μέρος στην έρευνά του να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: σε αυτούς που «γνώριζαν αλλά δεν πίστευαν» και σε «αυτούς που πίστευαν αλλά δεν γνώριζαν»

στε πως το μάθημα της Ιστορίας δεν πρέπει να αποτελεί μέσο ιδεολογικής χειραγώγησης από οποιαδήποτε πλευρά κι αν αυτή επιχειρείται, τα επίμαχα ή τα ευαίσθητα ιστορικά ζητήματα πρέπει να αντιμετωπίζονται στο σχολείο με παιδαγωγικούς όρους και προϋποθέσεις. Ο καθηγητής της Ιστορίας, όπως οφείλει να μην υποδαυλίζει πάθη και να επιβάλει την προσωπική του αυθεντία στους μαθητές του, έτσι οφείλει να θέτει και όχι να αποσιωπά τα συγκρουσιακά θέματα. Τέτοια ζητήματα μπορεί να είναι στην Τοπική Ιστορία της Καβάλας οι σχέσεις μουσουλμάνων-χριστιανών κυρίως κατά το 19ο και τις αρχές του 20ου αιώνα και ο ρόλος των ιεροδιδασκαλείων στην καλλιέργεια θρησκευτικού φανατισμού. Επίσης, οι τραυματικές μνήμες των κατοίκων της Καβάλας από τη σκληρή βουλγαρική κατοχή και τις μεθόδους εκβουλαγισμού της πόλης κυρίως κατά την περίοδο 1941-1944. Είναι ενδεικτικός ο σκεπτικισμός με τον οποίο αντιμετωπίζει μερίδα κατοίκων και πολιτικών παραγόντων της Καβάλας την αύξηση των βουλγάρων τουριστών στην περιοχή τα τελευταία χρόνια.

▪ *Σύνθεση και διδασκαλία αφηγήσεων Τοπικής Ιστορίας ανάλογων με τις μεγάλες αφηγήσεις των εγχειριδίων Γενικής Ιστορίας.* Είναι ανάγκη να αποφευχθεί με κάθε τρόπο η σύνταξη και διδασκαλία εγχειριδίου ή εγχειριδίων Τοπικής Ιστορίας για δύο κυρίως λόγους: πρώτον, ο βομβαρδισμός με ονόματα, χρονολογίες και γεγονότα θα προκαλούσε αποστροφή στους μαθητές, θα τους επιβάρυνε ακόμη περισσότερο και τελικά η διδακτική διαδικασία θα απέβαινε ακόμη και γνωστικά ατελέσφορη, όπως ακριβώς συμβαίνει σήμερα με το μάθημα της Ιστορίας. Δεύτερον, θα αναιρούσε το μεθοδολογικό μέρος της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας, αφού θα απέκλειε (για πολλούς λόγους) την επαφή με πρωτογενείς πηγές, τη διαπραγμάτευση ιστορικών ζητημάτων, την παραγωγή πρωτότυπων κειμένων και γενικά θα ακύρωνε στην πράξη τον παιδαγωγικό και ερευνητικό χαρακτήρα του μαθήματος.²⁴

(σ. 39). Δεν ήταν όμως λίγοι και οι σπουδαστές που αναπαρήγαγαν την επίσημη ιστορική αφήγηση, προκειμένου να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις απαιτήσεις των εξετάσεων, χωρίς να την υιοθετούν. Ανάλογες στάσεις και πρακτικές υιοθετούν και οι έλληνες μαθητές σε διάφορα μαθήματα και όχι μόνο στην Ιστορία.

²⁴ Σε ορισμένα κρατίδια της Γερμανίας ελήφθη η απόφαση να χρησιμοποιηθούν εγχειρίδια Τοπικής Ιστορίας κατά περιοχές, τα οποία θα προμηθεύονταν οι μαθητές από το ελεύθερο εμπόριο. Η απόφαση αυτή συνάντησε μεγάλες αντιδράσεις, οι οποίες έχουν να κάνουν, εκτός των όσων ανέφερα, με λόγους οικονομικούς και επιστημονικούς: δεν μπορεί να υποχρεώνονται οι μαθητές να αγοράζουν ένα βιβλίο, ενώ συν τω χρόνω πληθαίνουν συγγράμματα πολύ πιο αξιόλογα από τα διδασκόμενα (Μαρία Βαϊνά, *Θεωρητικό πλαίσιο*, σσ. 137-138 και 141).

Τι έχει να προσφέρει η Τοπική Ιστορία στη διδασκαλία της Ιστορίας;

Το ερώτημα αυτό με μια πρώτη ματιά είναι αφελές. Θα απαντούσε αβίαστα κανείς ότι η Τοπική Ιστορία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν την ιστορία του τόπου τους, να μάθουν πράγματα που η Γενική Ιστορία, όπως διδάσκεται σήμερα, δεν μπορεί να τους προσφέρει. Η υιοθέτηση της άποψης αυτής, παρά τη φαινομενική της ορθότητα, ισοδυναμεί ουσιαστικά με περιθωριοποίηση της Τοπικής Ιστορίας στο σχολικό πρόγραμμα, επίσημο και πραγματικό, ή, στην καλύτερη περίπτωση, με την αποδοχή της ως παραφυάδας της Γενικής Ιστορίας. Η θέση αυτή δεν είναι σωστή. Για να κατανοήσουμε πληρέστερα και σε βάθος την διδακτική αξία της Τοπικής Ιστορίας θα πρέπει εν συντομία να αναφερθώ στα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα το μάθημα της Ιστορίας στο ελληνικό τουλάχιστον σχολείο:

1. *Ο δογματικός χαρακτήρας της προσφερόμενης γνώσης:* η γνώση των σχολικών εγχειριδίων, η οποία εν πολλοίς ταυτίζεται απολύτως με τα περιεχόμενα της ιστορικής εκπαίδευσης των μαθητών μας, προβάλλεται ως παγιωμένη και αδιαμφισβήτητη. Ακόμη και οι ιστορικές πηγές που συνοδεύουν το κείμενο έχουν επιλεγεί με γνώμονα την τεκμηρίωση των θέσεων του εγχειριδίου και του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο βαθμό που ομφαλός της εκπαίδευσής μας παραμένει το σχολικό εγχειρίδιο, τι άλλο μπορεί να ζητήσει κανείς από τους μαθητές παρά μόνο την παθητική αφομοίωση της διδακτέας ύλης; Άλλωστε, στη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών και, δυστυχώς, των φοιτητών μας είναι βαθιά εμπεδωμένη η αντίληψη ότι η ιστορία έχει γραφεί και δεν ξαναγράφεται, άρα δεν υπάρχουν επίμαχα ζητήματα για να συζητηθούν ούτε μπορούν να εκφραστούν διαφορετικές απόψεις, ειδικά μέσα στη σχολική τάξη.

2. *Όχι μόνο οι μαθητές αλλά και ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών έχουν ταυτίσει την ιστορία με την αφήγηση*, ακόμη κι όταν οι τελευταίοι υποστηρίζουν θεωρητικά την χρήση πηγών και τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας.²⁵ Πώς θα μπορούσε, άλλωστε, να γίνει διαφορετικά, αφού μόνο προκατασκευασμένες αφηγήσεις έχουν διδαχθεί από τα πρώτα

²⁵ Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα με ερωτηματολόγιο την διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2004 σε δείγμα 971 φιλολόγων που δίδασκαν το μάθημα της Ιστορίας κατά το σχολικό έτος 2003-2004 (βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών-Διδακτική Μεθοδολογία-Αξιολόγηση του μαθήματος-Επιμόρφωση*, υπεύθυνη έρευνας: Αναστασία Κυρκίνη. Βλ. σχετικά http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevn_istor_lykeio/erevna.pdf).

ως τα τελευταία χρόνια της σχολικής τους ζωής; Δεν γνωρίζουν ότι το μάθημα της Ιστορίας διαθέτει σήμερα λειτουργικές δυνατότητες που έχουν ξεπεράσει τη μονομέρεια της αφήγησης: ανάλυση πηγών, αντιπαράθεση επιχειρημάτων, αντιμετώπιση ιστορικών ζητημάτων ως προβλημάτων προς επίλυση, εναλλακτική ιστορία ακόμη και σύνθεση δικών τους αφηγηματικών κειμένων.

3. *Υπερβολική πύκνωση της διδακτέας ύλης.* Το Υπουργείο Παιδείας έχει βρεθεί τα τελευταία χρόνια σε μια δεινή θέση ως προς τον καθορισμό και την οργάνωση των περιεχομένων της ιστορικής μάθησης. Έχοντας παραδεχθεί κάτι που εδώ και δεκαετίες είναι αυτονόητο για εκπαιδευτικούς και μαθητές, ότι δηλαδή είναι αδύνατο να διδαχθούν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους όλες οι ιστορικές περίοδοι που περιέχονταν στα εγχειρίδια και ότι μόλις και μετά βίας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατορθώνουν να διδάξουν το ήμισυ των περιεχομένων των βιβλίων, αποφάσισε να μειώσει τις σελίδες των βιβλίων και όχι τη διδακτέα ύλη. Το αποτέλεσμα ήταν να συγγραφούν μετά το 2003 σχολικά εγχειρίδια που δεν ξεπερνούσαν τις 200 σελίδες. Φαίνεται, ωστόσο, πως στην πράξη προέκυψαν οξύτερα προβλήματα από αυτά που επιδιώκονταν να επιλυθούν. Προκειμένου να αποφευχθούν ενδεχόμενες πολιτικές ή άλλες αντιδράσεις, δεν αφαιρέθηκε σχεδόν τίποτα από τα περιεχόμενα της ύλης, με αποτέλεσμα να επιλεγεί η μέθοδος της πύκνωσης. Ουσιαστικά σε επίπεδο αφήγησης τα νέα εγχειρίδια δεν αποτελούν παρά περιλήψεις των παλαιότερων. Η μορφή που πήραν οδήγησε σε αδιέξοδο τους «νομοταγείς» τουλάχιστον εκπαιδευτικούς²⁶: αφενός η πυκνότητα του λόγου δυσχέρανε ακόμη περισσότερο την κατανόησή του και αφετέρου κατέστησε αδύνατη –λόγω της ασφυκτικής πίεσης του χρόνου –τη διαπραγμάτευση επιμέρους ιστορικών θεμάτων, που αναμφίβολα θα κέντριζαν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα αύξαναν την ενεργητική συμμετοχή τους στο μάθημα.

²⁶ Αναφέρομαι στους εκπαιδευτικούς που επιχειρούν να ακολουθήσουν πιστά τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της διδ. ύλης που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καθώς και τις εγκύκλιες διαταγές και τις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί πολύ γρήγορα κατατανοούν ότι είναι αδύνατο στην πράξη να εφαρμοστούν τα παραπάνω και ότι ουσιαστικά έχουν δύο επιλογές: είτε να επιμείνουν ακολουθώντας όμως ένα μοναχικό (ερήμην των μαθητών τους) δρόμο στη διεξαγωγή του μαθήματος είτε να πειραματιστούν κάνοντας έναν δικό τους σχεδιασμό και επιλέγοντας το τι και το πώς θα διδάξουν ανάλογα είτε με τις επιστημονικές και διδακτικές δυνατότητές τους είτε με τις υποκειμενικές τους αντιλήψεις ως προς τι είναι σημαντικό να διδαχθεί και τι δευτερεύον.

4. *Η αδυναμία κατανόησης και διαχείρισης των εννοιών του ιστορικού χρόνου.* Τα περισσότερα παιδιά και όχι μόνο οι μαθητές των μικρότερων τάξεων δυσκολεύονται να αντιληφθούν τις έννοιες και την πολλαπλότητα του χρόνου: υπάρχει ο βιωμένος χρόνος, ο φυσικός χρόνος, ο βιολογικός, ο ψυχολογικός, ο κοινωνικός, ο θεσμοθετημένος, ο θρησκευτικός κτλ. Μάλιστα νεότερες θεωρήσεις στον χώρο της ιστορικής επιστήμης, όπως αυτή του F. Braudel, ξεπερνούν οριστικά την ευθύγραμμη αντίληψη για τον ιστορικό χρόνο και κάνουν διάκριση ανάμεσα στον μακρό, το μέσο και το βραχύ χρόνο δηλώνοντας ότι για όλα τα φαινόμενα ο χρόνος δεν κυλά με τους ίδιους ρυθμούς και ότι υπόκειται σε πολλαπλές οπτικές. Σήμερα το ζητούμενο στο μάθημα της Ιστορίας δεν πρέπει να είναι η απομνημόνευση χρονολογιών ούτε απλώς η τοποθέτηση των γεγονότων στον άξονα του χρόνου. Αυτό που οφείλουμε να επιδιώκουμε είναι να ασκήσουμε τους μαθητές μας στη διαχείριση εννοιών και διαστάσεων του ιστορικού χρόνου, όπως η διάρκεια, η συνέχεια, η διαδοχή, η συγχρονικότητα, η συγκυρία, η αλλαγή, η κυκλικότητα. Με άλλα λόγια να προσφέρουμε στους μαθητές μας, κατά τη διατύπωση του Ivo Mattozzi, *χρονική εκπαίδευση*, μια μαθητεία που αρχίζει ήδη από τις μικρότερες τάξεις και δεν συνδέεται αποκλειστικά με το μάθημα της Ιστορίας.²⁷

5. *Η αδυναμία κατανόησης και διαχείρισης των εννοιών του ιστορικού λόγου.* Για τις δυσκολίες που προκαλεί στους μαθητές η γλώσσα της Ιστορίας και των ιστορικών έχει χυθεί πολύ μελάνι στη διεθνή και εσχάτως στην ελληνική βιβλιογραφία, γι' αυτό και θα αναφερθώ εδώ πολύ σύντομα μόνο τις κύριες πτυχές του προβλήματος. Όποιος ασχολείται με την Ιστορία καλείται να την προσεγγίσει μέσα από ένα λεξιλόγιο σχεδόν μόνο αφηρημένο. Ότι αναφέρεται στο παρελθόν δεν υπάρχει πια, δεν είναι άμεσα τουλάχιστον ορατό. Ακόμη και οι λέξεις που αποδίδουν υλικά αντικείμενα παρελθόντων πολιτισμών, όπως για παράδειγμα *λύχνος* ή *παλίμψηστο*, είναι ακατανόητες στους μαθητές. Υπάρχουν και οι κληρονομημένες από το παρελθόν έννοιες, οι οποίες με το πέρασμα του χρόνου έχουν ανασηματοδοτηθεί, με αποτέλεσμα να έχουν διαφορετικό νόημα μέσα στο ιστορικό συγκείμενο σε σχέση με αυτό που καταλαβαίνει ο ανυποψίαστος αναγνώστης σήμερα²⁸. Υπάρχουν ακόμη οι οργανωτικές έννοιες της ιστορι-

²⁷ Βλ. σχετικά Ivo Mattozzi, *Εκπαιδεύοντας αναγνώστες ιστορίας*, επιστημ. επιμέλεια Θεοδώρα Κάββουρα, μετάφρ. Παναγιώτης Σκόνδρας, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006, σσ. 51-71. Για τη μαθητεία στο χρόνο βλ. επίσης Henri Moniot, *Η διδακτική της Ιστορίας*, μτφρ. Έφη Κάννερ, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σσ. 251-258.

²⁸ Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι έννοιες *δημοκρατία* και *ελληνικός*.

κής επιστήμης, αυτές που σχετίζονται με την ιστορική μέθοδο και ερμηνεία, όπως για παράδειγμα οι έννοιες *αιτία*, *αφορμή*, *γεγονός*, *συμβάν*, *τεκμηρίωση*.²⁹ Θα προσθέσω, τέλος, και τις δυσκολίες που θα συναντήσει κανείς επιχειρώντας να μελετήσει πρωτογενείς πηγές ακόμη και του πρόσφατου παρελθόντος, της νεότερης και σύγχρονης ελληνικής ιστορίας, καθώς θα έρθει αντιμέτωπος με κείμενα γραμμένα σε αρχαίζουσα ή καθαρεύουσα –γλώσσες ελάχιστες οικείες στους μαθητές. Είναι κοινό μυστικό άλλωστε ότι τα τελευταία χρόνια στις Γενικές Εισαγωγικές Εξετάσεις για την Ανώτατη Εκπαίδευση στο μάθημα της Ιστορίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης, αποφεύγεται να δοθούν πρωτογενείς πηγές στους υποψηφίους από το φόβο ότι σε πολλούς από αυτούς η γλώσσα στην οποία είναι γραμμένες οι πηγές θα είναι απροσπέλαστη ή θα προκαλέσει σύγχυση. Το ζήτημα είναι εξαιρετικά σοβαρό, αν λάβει κανείς υπόψη ότι η συντριπτική πλειονότητα των διαγωνιζομένων εισάγεται σε παιδαγωγικά, ιστορικά και φιλολογικά τμήματα και αργά ή γρήγορα αναλαμβάνει να διδάξει, μεταξύ άλλων, το μάθημα της Ιστορίας. Γενικά πάντως η διδακτική διαχείριση των ιστορικών εννοιών αποτελεί ένα σύνθετο πρόβλημα, που είναι όμως ιδιαίτερα κρίσιμο για το μάθημα της Ιστορίας, καθώς η επίλυσή του δίνει τη δυνατότητα στην ιστορική εκπαίδευση να περάσει στα επίπεδα της βαθύτερης κατανόησης, ανάλυσης και ερμηνείας.

6. Αν προσθέσουμε σε όλα τα παραπάνω και την αντίληψη που διακατέχει τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών και όχι μόνο, ότι η Ιστορία αφορά στο παρελθόν και επομένως αποτελεί άχρηστη γνώση στο σύγχρονο περιβάλλον, κατανοούμε την αποστροφή των μαθητών για το μάθημα.

Θεώρησα χρήσιμο να αναφερθώ στις αδυναμίες του μαθήματος της Ιστορίας προκειμένου να κατανοήσουμε γιατί αυτό με τα περιεχόμενα και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται σήμερα δεν μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη του σημαντικότερου σκοπού που πρέπει να έχει: στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης. Είναι κοινώς αποδεκτό στην ακαδημαϊκή κοινότητα ότι ιστορική σκέψη δεν αναπτύσσει κανείς αποκτώντας μόνο γεγονотоλογικές γνώσεις για το παρελθόν, απομνημονεύοντας δηλαδή ημερομηνίες,

²⁹ Έχουν προταθεί διάφορες τυπολογίες για την κατηγοριοποίηση των ιστορικών εννοιών, γι' αυτό και τις βρίσκει κανείς στη βιβλιογραφία με πολλές ονομασίες. Για μια ευσύνοπτη παρουσίαση βλ. σχετικά Μαρία Ρεπούση, Οι έννοιες της Ιστορίας, από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση, *Μνήμων* 22 (2000), σσ.191-220 [σε ηλεκτρονική μορφή βλ. http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUS/EL/PUBLICATIONS/rep_pubs/ennoies_istorias.pdf]

ονόματα και συμβάντα που συντέθηκαν σε ιστορικές αφηγήσεις από ιστορικές αυθεντίες. *Σκέφτομαι ιστορικά* σημαίνει καταλαβαίνω πώς κατασκευάστηκε η ιστορική γνώση και τι σημαίνει αυτό.³⁰ Χωρίς αυτή την εμπάθυνση σε ιδέες, λαούς και γεγονότα είναι αδύνατο να διατυπώσει κανείς κρίσεις πάνω σε αντιπαρατιθέμενες εκδοχές και οπτικές όχι μόνο του παρελθόντος, αλλά, να μου επιτρέψετε να πω, του παρόντος και του μέλλοντος. Προφανώς η ιστορική σκέψη και κρίση δεν αναιρεί την ανάγκη οι μαθητές να κατακτήσουν στοιχειώδεις ιστορικές γνώσεις. Το δίλημμα «μνήμη ή κρίση» ή αλλιώς «ανάπτυξη ιδεών ή μετάδοση περιεχομένων» είναι, αν όχι αφελές, παραπλανητικό³¹. «Ιστορική γνώση και σκέψη δεν μπορούν να διαχωριστούν», παρατηρεί η Ειρήνη Νάκου³². Το ζητούμενο, άλλωστε, δεν είναι εδώ το «τι» αλλά το «πώς». Γιατί το «πώς μαθαίνω» έχει άμεση σχέση με το «τι μαθαίνω» και σε τελική ανάλυση σε τι επηρεάζει τη σκέψη και γενικά την προσωπικότητά μου η διαδικασία της μάθησης.

Τα θεμέλια της ιστορικής σκέψης συγκροτούν ένα πλήθος εμπράγματων ικανοτήτων που αποκαλούμε σήμερα ιστορικές δεξιότητες και που αποτελούν τους γενικούς στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρω:

- Επεξεργασία και κριτική των ιστορικών πηγών, έλεγχος της ταυτότητας, της γνησιότητας, της οπτικής του συντάκτη τους και της σχέσης τους με την πραγματικότητα
- Διατύπωση κρίσεων και επιχειρημάτων που στηρίζονται σε ιστορικά τεκμήρια
- Κατανόηση της ιστορικότητας των γεγονότων και φαινομένων
- Διαπραγμάτευση ιστορικών ζητημάτων ως προβλήματα προς επίλυση ή ως υποθέσεις εργασίας
- Ενσυναίσθηση
- Κατανόηση της ετερότητας
- Κριτική επεξεργασία και αναίρεση στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

³⁰ Stephane Levesque, *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*, University of Toronto Press, Toronto 2008, σ. 27.

³¹ Peter Lee, *History Teaching and Philosophy of History*, *History and Theory*, 22 (4), 1983, σ. 26.

³² Ειρήνη Νάκου, *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σ. 93.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων έχουν προταθεί πολλές στρατηγικές διδασκαλίας. Δεν είναι εδώ ο χώρος κατάλληλος ούτε επαρκής για να αναφερθώ σε αυτές. Θα παραθέσω μόνο επιγραμματικά τα πέντε ερωτήματα που, σύμφωνα με τον Levesque, συνιστούν τα θεμέλια της ιστορικής σκέψης και που πρέπει να έχει διαρκώς υπόψη του ο καθηγητής της Ιστορίας:

1. Τι είναι σημαντικό στο παρελθόν; –ιστορική σημασία.
2. Τι άλλαξε και τι παρέμεινε το ίδιο; –συνέχεια και αλλαγή
3. Τα πράγματα αλλάζουν προς το καλό ή το κακό; –πρόοδος και παρακμή
4. Πώς βγάζουμε νόημα από τα ακατέργαστα υλικά του παρελθόντος; –τεκμήρια
5. Πώς μπορούμε να κατανοήσουμε προγενέστερους ανθρώπους που είχαν διαφορετικό σύστημα ηθικών αξιών; –ιστορική ενσυναίσθηση.³³

Σήμερα οι διδακτικοί της Ιστορίας υποστηρίζουν ότι για να πετύχει κανείς τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας πρέπει να μιλήσει τους μαθητές του στην ιστορική μέθοδο, να τους φέρει σε επαφή με τα εργαλεία του ιστορικού. Η άποψη αυτή έρχεται σε σύγκρουση με ό,τι πίστευαν (μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον) πολλοί παιδαγωγοί για οποιοδήποτε μάθημα και όχι μόνο για την ιστορία, ότι οι παιδαγωγικές μέθοδοι υπερέρχουν των περιεχομένων της μάθησης και μπορούν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν ανεξάρτητα από το αντικείμενο της διδασκαλίας. Στην πράξη το μοντέλο αυτό έχει αποτύχει. Περιεχόμενο και παιδαγωγική είναι αδύνατο να διαχωριστούν.³⁴

Σε αυτό το επιστημολογικό και διδακτικό πλαίσιο εντάσσεται η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας. Ακριβώς επειδή το μάθημα της Γενικής Ιστορίας στην Ελλάδα αδυνατεί να εκπληρώσει υποτυπωδώς τη σκοποθεσία που περιγράψαμε παραπάνω, η Τοπική Ιστορία προσφέρει τεράστιες δυνατότητες και προκλήσεις που κινούνται σε δύο άξονες: δίνει την ευκαιρία στους μαθητές αφενός να έρθουν σε επαφή με πρωτογενείς ιστορικές πηγές, με το ανεπεξέργαστο υλικό της Ιστορίας και αφετέρου να δουλέψουν

³³ Levesque, *Thinking Historically*, σ. 37 κ.ε.

³⁴ Carla Peck, Introduction to the Special Edition of *Canadian Social Studies: New Approaches to Teaching History*, *Canadian Social Studies*, 39 (2), 2005. Peter Seixas, *Beyond Content and Pedagogy: In Search of a Way to Talk About History Education*, *Journal of Curriculum Studies* 31 (3), 1999, σσ. 317-337.

πάνω σ' αυτό χρησιμοποιώντας τα βασικά εργαλεία του ιστορικού: να θέσουν ιστορικά ερωτήματα, να αναζητήσουν πηγές και να αντλήσουν απαντήσεις μέσα από αυτές, να διακριβώσουν την ταυτότητά τους, να ελέγξουν την εγκυρότητά τους, να τις διασταυρώσουν με άλλες πηγές που αναφέρονται στο ίδιο θέμα, να διατυπώσουν κρίσεις και να οδηγηθούν σε ενδεχόμενες γενικεύσεις και συμπεράσματα για το ιστορικό ζήτημα που εξετάζουν. Η διαδικασία αυτή ανατροφοδοτεί διαρκώς το νου με γνώσεις και μεθόδους και συνιστά τον ασφαλέστερο και πιο δυναμικό τρόπο για την οικοδόμηση ιστορικής σκέψης.³⁵

Δεν θα αναφερθώ λεπτομερώς στους τρόπους προσέγγισης και ανάλυσης των ιστορικών πηγών. Υπάρχει εξάλλου πλούσια σχετική βιβλιογραφία.³⁶ Θέλω να υπογραμμίσω μόνο ότι ως πηγές του ιστορικού παρελθόντος μπορούν να είναι τα πάντα: όχι μόνο τα απομνημονεύματα προσωπικοτήτων, τα επίσημα αρχεία και τα «πολύτιμα» υλικά αντικείμενα που φυλάσσονται στα μουσεία αλλά και «ταπεινά» κατάλοιπα της οικογένειας και της κοινότητάς μας: η επιστολή του παππού από το πολεμικό μέτωπο, ένα μαθητικό λεύκωμα της γιαγιάς, τα σχολικά τους τετράδια και βιβλία, το αρχείο του σχολείου, οι προφορικές μαρτυρίες. Ιστορικές πηγές είναι τα πάντα, φτάνει να τις αντιμετωπίσουμε ως τέτοιες. Μάλιστα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να έρχονται τα παιδιά σε επαφή με όσο το δυνατό περισσότερες μορφές πηγών, ώστε να ασκούνται στους διαφορετικούς κώδικες ανάγνωσής τους. Είναι προφανές ότι με διαφορετικό τρόπο θα προσεγγίσουν και θα αντλήσουν πληροφορίες από έναν πίνακα απογραφής πληθυσμού παρά από μια γελοιογραφία ή μια εμπορική διαφήμιση της ίδιας εποχής.

Απέναντι σε όλες τις σύγχρονες διδακτικές θεωρήσεις υπάρχει ένας σοβαρός αντίλογος: πόσο ώριμα είναι τα παιδιά στις ηλικίες του Δημοτικού

³⁵ Για τον προσδιορισμό της ιστορικής σκέψης η Ειρήνη Νάκου προτείνει ένα θεωρητικό σχήμα εννέα σημείων που διασυνδέουν το παρόν με το παρελθόν στη βάση μιας σπειροειδούς σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ιστορικό και τα κατάλοιπα του παρελθόντος (βλ. Ειρήνη Νάκου, *Τα παιδιά και η Ιστορία*, σσ. 20-41).

³⁶ Ενδεικτικά μνημονεύω στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία: Δημήτρης Μαυροσκούφης, *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2005. Γιώργος Κόκκινος, *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006. Chris Husbands, *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, μτφρ. Α. Λυκούργος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ. 31-49. Λεοντσίνης-Ρεπούση, *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο Σπουδής*, σσ. 65-95. Κώστας Αγγελάκος, Γιώργος Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.

και του Γυμνασίου να υπερβούν τα όρια της ιστορικής αφήγησης και να λειτουργήσουν ως εν δυνάμει ιστορικοί; Μέχρι πρόσφατα στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα κυριαρχούσε η εξελικτική θεωρία του Piaget, σύμφωνα με την οποία το παιδί μπαίνει μετά τα 11-12 στο στάδιο των μορφικών λειτουργιών και της αφηρημένης σκέψης, στη φάση δηλαδή που αρχίζει να αναπτύσσει ικανότητες που θα του επιτρέψουν να καλλιεργήσει ιστορικές δεξιότητες. Μάλιστα, ένας από τους οπαδούς της θεωρίας του Piaget, ο Hallam επεξέτεινε την είσοδο στην αφηρημένη σκέψη στην ηλικία των 16-17 ετών και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μόνη μορφή ιστορίας που μπορεί να διδαχτεί στο σχολείο είναι η φρονηματιστική.³⁷

Σήμερα οι θεωρίες αυτές δεν είναι αποδεκτές. Νεότερες έρευνες, που εδράζονται κυρίως στη θεωρία που εισηγήθηκε ο J Brunner, έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές μπορούν να αξιοποιούν ιστορικά τεκμήρια, να αντλούν πληροφορίες από πηγές, να διατυπώνουν υποθέσεις και να εκφράζουν απόψεις για το παρελθόν, αρκεί αυτό να γίνεται με τον κατάλληλο κάθε φορά τρόπο.³⁸ Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι καλό είναι να φέρνουμε τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία σε επαφή με τις ιστορικές πηγές, όχι επειδή θέλουμε να γίνουν ιστορικοί ούτε επειδή φιλοδοξούμε να αποκαλύψουν νέα ιστορικά στοιχεία. Η επαφή τους με τα κατάλοιπα του παρελθόντος είναι απολύτως αναγκαία για να επιτευχθεί η ιστορική κατανόηση, η λειτουργία δηλαδή εκείνη που αποτελεί το θεμέλιο όλων των άλλων νοητικών και ψυχολογικών λειτουργιών που επιδώκουμε με τη διδασκαλία της Ιστορίας.³⁹

Μια άλλη πρόκληση για το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας είναι η αντιμετώπιση των προβλημάτων που γεννά στο μυαλό των παιδιών ο ιστορικός χρόνος. Η άσκηση των μαθητών στη διαχείριση των εννοιών του χρόνου απαιτεί διάρκεια και συνέπεια, ενώ πρέπει κι αυτή να αρχίζει από πολύ μικρή ηλικία. Η βάση της χρονικοποίησης είναι αναμφίβολα το προσωπικό παρελθόν του παιδιού και έπεται το παρελθόν της οικογένειας μέσα από τη γενεαλογία της και φυσικά το παρελθόν του τόπου ή των τόπων και των

³⁷ Γιώργος Κόκκινος, *Από την ιστορία στις ιστορίες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σσ. 298-299. Για το ίδιο θέμα βλ. Moniot, *Η διδακτική της Ιστορίας*, σσ. 167-171.

³⁸ Husbands, *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας*; σ. 34. Henri Moniot, *Η διδακτική της Ιστορίας*, σσ. 134-135 και 173.

³⁹ Husbands, *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας*; σ. 46.

τοπικών κοινωνιών μέσα στις οποίες αναπτύχθηκε η οικογένεια.⁴⁰ Στη Βρετανία υπάρχουν σήμερα ψηφιακές βάσεις δεδομένων μέσα στις οποίες μπορεί κανείς να αναζητήσει τις ρίζες της οικογένειάς του⁴¹. Οι συλλογές αυτές προσφέρουν πολλαπλές δυνατότητες στο μάθημα της Τοπικής Ιστορίας. Όσο κι αν δεν έχουμε στη χώρα μας τέτοιου επιπέδου δυνατότητες, η αναζήτηση και η συμπλήρωση του γενεαλογικού ιστού του στενού περιβάλλοντος του παιδιού είναι μια διδακτικά πολύτιμη δραστηριότητα. Αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ δεν είναι κατ' ανάγκη η σύνδεση του παιδιού με την οικογένειά του, αλλά η επαφή του με την προηγούμενη γενιά. Το τοπικό κοινωνικό παρελθόν δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να διαστείλει τον ορίζοντά του από το «εγώ» και το «τώρα» στις δύο ή τρεις προηγηθείσες γενιές⁴². Το επόμενο βήμα είναι η αναγωγή στο ευρύτερο τοπικό παρελθόν και η χρονολογική διασύνδεσή του με το εθνικό και παγκόσμιο. Μέσα από τη συνεξέταση των παράλληλων ιστοριών στο χρόνο δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να προχωρήσει σε πολλαπλές συσχετίσεις και ταυτίσεις και να κατανοήσει ποια γεγονότα βίωσαν οι πρόγονοί του και πώς αυτά επηρέασαν τη ζωή και τις επιλογές τους.

Για να επιτύχει αυτή η μέθοδος τίθεται μια ουσιώδης προϋπόθεση: να αρχίζουμε από το παρόν το ταξίδι προς το παρελθόν. Να κάνουμε δηλαδή το αντίστροφο από αυτό που εκλαμβάνεται μέχρι σήμερα ως αυτονόητο στο μάθημα της Γενικής Ιστορίας. Ο Μ. Λανάρης είχε ήδη από το 1984 επισημάνει ότι η λεγόμενη «οπισθοχωρητική» διδασκαλία (*regressive teaching*) βοηθά τους μαθητές να ξεκαθαρίσουν τις έννοιες του χρόνου στο Δημοτικό, ώστε στο Γυμνάσιο και κυρίως στο Λύκειο να κινούνται πιο ελεύθερα μέσα στον χρόνο⁴³. Ωστόσο, είναι προφανές ότι δεν μπορούμε να παραβιάσουμε το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και να αλλάξουμε τη φορά προσπέλασης της διδακτέας ύλης. Μπορούμε, αντίθετα, να σχεδιάσουμε ένα πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας επιλέγοντας ένα θέμα που αφορά στο πρόσφατο παρελθόν.

⁴⁰ Για την καλλιέργεια των εννοιών του ιστορικού χρόνου βλ. το εξελικτικό μοντέλο που προτείνει η Μ. Ρεπούση, *Μαθήματα Ιστορίας*, Καστανιώτης, Αθήνα 2004, σσ. 350-351.

⁴¹ Ενδεικτικά βλ. www.genuki.org.uk (τα αρχικά σημαίνουν United Kingdom & Ireland Genealogy) και www.bittonfamilies.com

⁴² Mattozzi, *Εκπαιδεύοντας αναγνώστες Ιστορίας*, σσ. 119-120.

⁴³ Μανόλης Λανάρης, Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος και ανανέωση της διδακτικής του μαθήματος της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση, *Φιλολογος*, τεύχ. 37 (1984), σσ. 92-93.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Παιδαγωγικό πλαίσιο

Το νέο πνεύμα που διαπνέει σήμερα τις δραστηριότητες και τα προγράμματα Τοπικής Ιστορίας βασίζεται σε μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης και συγκεκριμένα στις αρχές της ανακαλυπτικής και συνεργατικής μάθησης και στο μεθοδολογικό μοντέλο των σχεδίων εργασίας (μέθοδος project). Ο J Brunner διατύπωσε μια θέση που ταιριάζει απόλυτα στην περίπτωση μας, γι' αυτό και τη μεταφέρω αυτούσια: «Διδάσκουμε ένα γνωστικό αντικείμενο, όχι για να παράγουμε μικρές ζωντανές βιβλιοθήκες πάνω σε αυτό το αντικείμενο, αλλά για να κάνουμε τους μαθητές να σκεφτούν οι ίδιοι, να πραγματευτούν τα ζητήματα όπως κάνει ένας ιστορικός, να μετάσχουν στη διαδικασία κατάκτησης γνώσης. Η γνώση είναι διαδικασία, όχι προϊόν»⁴⁴. Ο βαθμός υποβοήθησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, το κατά πόσο καθοδηγούμενη δηλαδή θα είναι η ανακάλυψη, δεν μπορεί ούτε πρέπει να προδιαγραφεί. Εξαρτάται από την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υλοποιείται το πρόγραμμα, από το θέμα, το προς επεξεργασία ιστορικό υλικό και κυρίως από το εύρος και το επίπεδο των ιστορικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η μέθοδος project από την άλλη πλευρά προσφέρεται για την Τοπική Ιστορία, πέρα από τους γενικούς λόγους που αφορούν στο σύνολο των μαθημάτων, και για έναν ειδικότερο: αφετηρία της μάθησης στο σχέδιο εργασίας είναι το άμεσο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, ο χώρος στον οποίο ζουν και διαμορφώνονται ως άτομα και ως πολίτες, η τοπική κοινωνία. Ο πλούτος των ερεθισμάτων και των παραστάσεων που φέρουν, αποτελεί το αναγκαίο υπόστρωμα για να περάσουν από το στάδιο της απλής παρατήρησης στο επίπεδο της αφηρημένης και συμβολικής σκέψης. Ή, για να το διατυπώσω με ιστορικούς όρους, περνώντας από τα στάδια της ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας, να κατορθώσουν να ιστορικοποιήσουν το περιβάλλον τους και τον εαυτό του, να αποκτήσουν ιστορική συνείδηση.

Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι η εφαρμογή της μεθόδου project «πρέπει να είναι συνεπής αλλά όχι τυπολατρική», όπως παρατηρεί ο Δ. Μαυροσκού-

⁴⁴ J S Brunner, *Towards a theory of instruction*, Norton, Νέα Υόρκη 1966, σ. 72 στο: Robert Savin, *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*, επιστημονική επιμ. Κωνσταντίνος Κόκκινος, Μεταίχιμο, Αθήνα 2007, σ. 319.

φης⁴⁵. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα Ιστορίας έχουν συνήθως τόσες ιδιαιτερότητες και τόσα σύνθετα χαρακτηριστικά που καθιστούν αδύνατη την ταύτισή τους με παιδαγωγικές νόρμες.⁴⁶

Πού μπορούν να πραγματοποιηθούν;

- Στο σχολείο
- Στη βιβλιοθήκη
- Στο ιστορικό αρχείο
- Στο μουσείο
- Στον ιστορικό χώρο (πόλη, συνοικία, πλατεία, αρχαιολογικός χώρος κτλ.)
 - Στο ιστορικό κτίριο
 - Στο σπίτι (οικογενειακό περιβάλλον)
 - Στη γειτονιά

Ένα πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας μπορεί να πραγματοποιηθεί παντού, αρκεί να διασφαλιστούν οι κατάλληλοι όροι και να έχει γίνει η αναγκαία προετοιμασία. Συνοπτικά σημειώνω ότι καλό είναι η μαθητική ομάδα να είναι ολιγομελής, οι δραστηριότητες να είναι στοχευμένες και λεπτομερώς σχεδιασμένες από πριν, να έχει προηγηθεί ενημέρωση των μαθητών στην τάξη, ενώ οι χώροι να επιτρέπουν τη διεξαγωγή τους. Ειδικά, όσον αφορά στα μουσεία, αυτά καλό είναι να τηρούν υποτυπώδεις παιδαγωγικές προϋποθέσεις.

Ανάλογα προβλήματα μπορεί κανείς να αντιμετωπίσει στα αρχεία και τις βιβλιοθήκες. Είναι προφανές ότι δεν μπορεί να επιτραπεί σε μαθητές να εργαστούν πάνω στα, εκ των πραγμάτων, ευπαθή πρωτότυπα των ιστορικών πηγών. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του αρχείου τοπικών εφημερίδων που διατηρεί η Δημοτική Βιβλιοθήκη Καβάλας. Τα φύλλα τους είναι εξαιρετικά ευαίσθητα και φθείρονται εύκολα. Συχνές εργασίες μαθητών στο αρχείο αυτό θα οδηγούσαν σύντομα στην καταστροφή του. Κατά τη γνώμη μου, ορθότερο είναι να επισκέπτονται το αρχείο οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές τους, να το παρουσιάζουν σε αυτούς, ώστε να απο-

⁴⁵ Δημήτρης Μαυροσκούφης, *Διδακτική Μεθοδολογία για την Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2008, σ. 69.

⁴⁶ Για τη μέθοδο project βλ. Karl Frey, *Η μέθοδος project: μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2002. Για την συνεργατική μάθηση βλ. Ηλίας Μαρσαγγούρας, *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για το καθημερινό μάθημα και τις συνθετικές εργασίες*, Γρηγόρης, Αθήνα 1995.

κτούν το «άρωμα» του ιστορικού τεκμηρίου, αλλά για τις ανάγκες των εργασιών τους να το φωτογραφίζουν και να το επεξεργάζονται στην τάξη.

Χρονική διάρκεια εργασιών

- i. 1-3 διδακτικές ώρες (θέμα σε άμεση συνάφεια με τη διδακτέα ύλη)
- ii. 4-12 διδακτικές ώρες (θέμα σε γενική συνάφεια με τη διδακτέα ύλη-θεματική προσέγγιση)
- iii. 3 μήνες-ολόκληρο σχολικό έτος (πολυθεματικές-πολυπρισματικές προσεγγίσεις ιστορικών ζητημάτων)

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν θέματα που μπορούν να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας. Για παράδειγμα, με την ευκαιρία της διδασκαλίας του Ελληνοϊταλικού Πολέμου μπορούν να καλέσουν στην τάξη έναν παλαιόμαχο, ώστε να προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συζητήσουν μαζί του και να τον ρωτήσουν λεπτομέρειες για τη δική του εμπειρία στο μέτωπο ή της οικογένειάς του στα μετόπισθεν. Είναι αυτονόητο ότι έχει προηγηθεί σχετικό μάθημα και έχουν καταγραφεί τα ερωτήματα που θα υποβληθούν στον πληροφορητή, χωρίς βέβαια να αποκλειστούν νέες ερωτήσεις που τυχόν θα προκύψουν.

Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται θέματα που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί με όψεις και ζητήματα της ιστορικής εποχής που διδάσκει, τα οποία όμως δεν μπορεί να προσεγγίζει καθημερινά λόγω της πίεσης του χρόνου και της ύλης. Τέτοιου τύπου θέμα είναι για την Ε΄ Δημοτικού και τις Β΄ Γυμνασίου και Λυκείου «η χριστιανική λατρεία στους Φιλίππους των παλαιοχριστιανικών χρόνων». Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές, μέσα από την ανάλυση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών καθώς και μέσα από τη μελέτη της αρχιτεκτονικής, της ψηφιδογραφίας και της γλυπτικής των παλαιοχριστιανικών ναών, να κατανοήσουν πόσο διαφορετικά εκφραζόταν η λατρεία των πρώτων χριστιανικών αιώνων σε σύγκριση με σήμερα και ποιες θεολογικές και κοσμολογικές αντιλήψεις αντανακλούσε.

Η τελευταία κατηγορία αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη προγραμματική εφαρμογή θεμάτων Τοπικής Ιστορίας, καθώς επιτρέπει την πολύπλευρη και πολυσύνθετη μελέτη ενός θέματος. Τα μεγάλα χρονικά όρια του προγράμματος δίνουν τη δυνατότητα οικείωσης των μαθητών με το θέμα και, κατά συνέπεια, ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει το Πρόγραμμα που πραγματοποίησαν τρία σχολεία της Καβάλας, το 4ο Λύκειο, το 5ο Γυμνάσιο και το 24ο Δημοτικό, με συντονιστή τον γράφοντα και θέμα «Πρόσφυγες στην Καβάλα του Μεσοπολέμου». Στο

πλαίσιο αυτό οι μαθητικές ομάδες που συγκροτήθηκαν ανέλαβαν να μελετήσουν ζητήματα, όπως η έλευση, η προσωρινή στέγαση και η μόνιμη εγκατάσταση των προσφύγων στους συνοικισμούς, η υγεία, η πρόνοια, η εκπαίδευση κτλ. Οι μαθητές εργάστηκαν πάνω σε ποικίλες πρωτογενείς κυρίως πηγές ενώ πήραν συνεντεύξεις από πρόσφυγες που μεγάλωσαν στην Καβάλα την περίοδο του Μεσοπολέμου.⁴⁷

Στάδια υλοποίησης

1. Επιλογή θέματος
2. Διαμόρφωση κεντρικού και επιμέρους ερωτημάτων
3. Οργάνωση μαθησιακού περιβάλλοντος (συγκρότηση ομάδων, ανάθεση εργασιών, καθορισμός χρόνου, τόπου και όρων συνεργασίας)
4. Ιστορική αναζήτηση («ανακάλυψη», επεξεργασία και διασταύρωση ιστορικών πηγών με σκοπό την απάντηση των ιστορικών ερωτημάτων)
5. Παρουσίαση των πορισμάτων των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης. Συζήτηση και εξαγωγή συμπερασμάτων.
6. Αξιολόγηση του προγράμματος
7. Δημοσιοποίηση του προγράμματος (σε σχολική εκδήλωση, σε έντυπη μορφή, σε έκθεση στο σχολικό χώρο ή στην πόλη, στον τοπικό τύπο, στην ιστοσελίδα του σχολείου, του Δήμου, της Νομαρχίας ή σε

⁴⁷ Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος 4 εκπαιδευτικοί, οι καθηγήτριες Μαρία Παπαδοπούλου και Σοφία Τανή, ο δάσκαλος Ναπολέων Κουκουζίκας και ο γράφων καθώς και 63 μαθητές. Κάθε σχολείο ανέλαβε να διερευνήσει διακριτούς και ταυτόχρονα τεμνόμενους μεταξύ τους θεματικούς άξονες. Ειδικότερα, οι μαθητές του 4ου Λυκείου ανέλαβαν το θέμα «Η Καβάλα των προσφύγων: στέγαση» με τέσσερις επιμέρους θεματικούς άξονες: α) έλευση και προσωρινή εγκατάσταση των προσφύγων, β) μόνιμη εγκατάσταση-προσφυγικοί συνοικισμοί, γ) η ζωή σ' ένα προσφυγικό σπίτι του Μεσοπολέμου και δ) υδροδότηση και ηλεκτροδότηση των προσφυγικών συνοικισμών. Οι μαθητές της Γ' τάξης του 5ου Γυμνασίου ασχολήθηκαν με την «Υγιεινή και περίθαλψη των προσφύγων» (ειδικότερα θέματα: η υγεία της πόλης, φυματίωση, ελονοσία και άλλες ασθένειες) και οι μαθητές της ΣΤ' τάξης του 24ου Δημοτικού επιχείρησαν να προσεγγίσουν την οικογενειακή ζωή, την εκπαίδευση και τα παιχνίδια σε θέμα υπό τον τίτλο «Η καθημερινή ζωή ενός προσφυγόπουλου». Ο δάσκαλός τους με βάση το ιστορικό υλικό που επεξεργάστηκαν συνέγραψε ένα θεατρικό έργο με τίτλο «Πρόσφυγες ήρθαμε στην Καβάλα» και ετοίμασε μια παράσταση στην οποία συμμετείχαν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες της τάξης του. Η παράσταση δόθηκε στις 3 Ιουνίου 2010 στην Καβάλα και την παρακολούθησαν εκπαιδευτικοί, μαθητές σχολείων της Καβάλας και πολύς κόσμος.

εκπαιδευτική ιστοσελίδα)⁴⁸

Επιλογή θέματος

Η επιλογή του θέματος προϋποθέτει μια θεωρητική και πρακτική προεργασία, η οποία, αν γίνει ολοκληρωμένα, μπορεί να προλάβει σοβαρά προβλήματα. Γενικά σημειώνω ότι ο τίτλος ενός προγράμματος Τοπικής Ιστορίας, για να είναι πλήρης, πρέπει να περιέχει τον τόπο, το χρόνο και το υπό μελέτη θέμα. Πέραν τούτου, ο εκπαιδευτικός καλό είναι να έχει προνοήσει για τα εξής:

1. Να έχει καθορίσει και εξοικονομήσει τον αναγκαίο χρόνο
2. Να έχει εξασφαλίσει τη δυνατότητα μετακίνησης εκτός της σχολικής μονάδας, αν αυτή είναι αναγκαία
3. Να διαθέτει τις τεχνικές και οικονομικές, αν χρειαστεί, προϋποθέσεις υλοποίησης (π.χ. αναλώσιμα, υπολογιστή, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, κατάλληλο λογισμικό)
4. Να έχει ερευνήσει αν υπάρχουν ιστορικές πηγές για το θέμα και αν αυτές είναι προσβάσιμες για την ομάδα του.
5. Από το σύνολο των πηγών που εντόπισε, να επιλέξει αυτές που θεωρεί κατάλληλες για το επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών του.

Το σημαντικότερο, βέβαια, κριτήριο είναι το θέμα να κινητοποιεί το ενδιαφέρον και την ερευνητική διάθεση των παιδιών.

Ενδεικτικά θέματα

Ένα κυριακάτικο πρωινό στους Φιλίππους των παλαιοχριστιανικών χρόνων

Εγνατία: ο δρόμος των караβανιών στη ρωμαϊκή εποχή

Οι μεταμορφώσεις μιας πλατείας: *πλατεία Ελευθερίας*⁴⁹

Σούγιολου: ο δρόμος του νερού

Ένας περίπατος στην Καβάλα στα χρόνια του Μεχμέτ Αλή

Η κόλασις της Καβάλλας: μια δημοσιογραφική έρευνα για τη ζωή των προσφύγων στην Καβάλα του Μεσοπολέμου (εφημερίδα Κή-

⁴⁸ Καλό θα ήταν να δημιουργηθεί από επίσημο εκπαιδευτικό φορέα ιστοσελίδα εξειδικευμένη σε θέματα Τοπικής Ιστορίας.

⁴⁹ Σημαντική βοήθεια σε εργασίες για δρόμους και πλατείες της πόλης μπορεί να προσφέρει μια εξαιρετική εργασία που εκδόθηκε πρόσφατα: Αγγελική Κιουρτσή-Μιχαλοπούλου, Νίκος Μιχαλόπουλος, *Οδωνυμικά της Καβάλλας*, Δημοτική Βιβλιοθήκη Καβάλλας, Καβάλα 2009.

ρυξ, 8-19 Φεβρουαρίου 1929)

Χριστούγεννα στην Καβάλα του 1930

Η νύχτα της 3ης προς την 4η Μαρτίου 1943 στην Καβάλα: η νύχτα των Εβραίων

Μια οικογένεια καπνεργατών στη μεταπολεμική Καβάλα.

Παράγοντες που καθορίζουν την καταλληλότητα των πηγών

1. Είδος και η κατάσταση της πηγής
2. Δυνατότητα πρόσβασης
3. Γλώσσα
4. Συνθετότητα των συμφραζομένων

Είναι προφανές ότι δεν είναι όλες οι πηγές κατάλληλες να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία. Υπάρχουν πηγές που, όσο σημαντικές κι αν μας φαίνονται από ιστορική άποψη, δεν είναι συμβατές με το επίπεδο των παιδιών των κατώτερων κυρίως βαθμίδων και προαπαιτούν σύνθετες γνώσεις και αποκωδικοποιήσεις. Διπλωματικά έγγραφα ή ελλιπώς σωζόμενες αρχαίες επιγραφές σπάνια προσφέρονται ως αντικείμενα διερεύνησης στο σχολείο, στην πρωτότυπη τουλάχιστον μορφή τους. Η επιλογή τέτοιων πηγών θα αποθαρρύνει τους μαθητές και γρήγορα θα αναγκαστεί ο εκπαιδευτικός να αναλάβει τον κύριο, αν όχι το μοναδικό ρόλο στο πρόγραμμα. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που στο τέλος τα σχολικά προγράμματα εκπονούνται αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς ερήμην των μαθητών.

Το ιστορικό ερώτημα

Οι ερωτήσεις γενικά αποτελούν έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες διεξαγωγής του μαθήματος, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να παράγουν, να διαμορφώνουν και να τροποποιούν τις ερωτήσεις τους μέχρι να πετύχουν το προσδωκόμενο αποτέλεσμα. Ωστόσο, οι περισσότεροι απευθύνουν στους μαθητές συχνά ερωτήσεις, που γνωρίζουν ήδη την απάντησή τους. Δεν κάνουν τίποτα άλλο από το να ελέγχουν τις γνώσεις και την ευθυκρισία των μαθητών, με μέτρο κατά κανόνα τη δική τους άποψη. Σε αυτό το πλαίσιο, το ερώτημα έχει μηδαμινή παιδαγωγική αξία. Οι μαθητές αισθάνονται ότι ανακρίνονται και αξιολογούνται, ενώ οι πιο φιλόδοξοι από αυτούς προσπαθούν να μαντέψουν την απάντηση που ικανοποιεί το δάσκαλό τους, ώστε να τύχουν της εύνοιάς του. Αντίθετα, οι ερωτήσεις καλό είναι να προκαλούν το ενδιαφέρον, να δίνουν α-

φορμή για στοχασμό και διάλογο, να ενθαρρύνουν την ερευνητική διάθεση.⁵⁰

Σε επίπεδο ιστορικής έρευνας οι ερωτήσεις αποτελούν το βασικό εργαλείο προσέγγισης και επεξεργασίας των πηγών. Είναι το μέσο με το οποίο συνομιλεί ο ιστορικός με την πηγή του και αντλεί τις πληροφορίες του. Στο σχολείο δεν μπορούμε ούτε πρέπει να ακολουθήσουμε αυτούσια την τυπολογία των ερωτήσεων που χρησιμοποιεί ο ιστορικός, γιατί οι στόχοι μας δεν είναι μόνο γνωστικοί. Το παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπλαισιώνεται η Ιστορία απαιτεί τροποποίηση και ανασχεδιασμό της επιστημονικής μεθοδολογίας. Από τις πάμπολλες ταξινομίες ιστορικών ερωτημάτων που έχουν προταθεί, χαρακτηριστικό είναι το τριμερές σχήμα των Saxton και Morgan:

- Ερωτήσεις άντλησης πληροφοριών
- Ερωτήσεις που συμβάλλουν στην κατανόηση
- Ερωτήσεις που ενθαρρύνουν το στοχασμό.⁵¹

Στο πλαίσιο της σχολικής ιστορικής έρευνας το κεντρικό ερώτημα πρέπει να εξειδικεύεται σε επιμέρους ερωτήματα. Ο ρόλος των ερωτήσεων είναι στην ουσία καθοδηγητικός. Καταρχάς, συμβάλλουν στην παρατήρηση και στον εντοπισμό των ζητούμενων στοιχείων. Έπειτα, διεκδικούν το πεδίο παρατήρησης με νέες αναγωγές είτε οριζόντιες (νέα θέματα στον ίδιο ιστορικό χώρο και χρόνο) είτε κάθετες (από το επίπεδο του τοπικού στα επίπεδα του εθνικού και ακολούθως του παγκόσμιου).⁵² Ένα τυπικό παράδειγμα εφαρμογής αυτού του πνεύματος, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε τάξη, είναι το ακόλουθο⁵³:

Θέμα	Το σχολείο μου
Κεντρικό ερώτημα	<i>πώς ήταν το σχολείο μου παλιά;</i>
Επιμέρους ερωτήματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Πότε χτίστηκε;</i> ▪ <i>Πόσα παιδιά φοιτούσαν σε αυτό; Πόσα αγόρια και πόσα κορίτσια;</i> ▪ <i>Πόσοι δάσκαλοι δίδασκαν;</i>

⁵⁰ Husbands, *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας*, σ. 126

⁵¹ Ο.π. 43-44.

⁵² Για τις μεθόδους και τα εργαλεία των προγραμμάτων Τοπικής Ιστορίας βλ. Λεονταίνης-Ρεπούση, *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής*, σσ. 97-119.

⁵³ Σε αυτό το πνεύμα εμπίπτει η επιμελημένη έκδοση του δάσκαλου Μιχάλη Ευαγγελίδη, *Στα Ποταμούδια, στο 11^ο ... (1933-2008), αφιέρωμα στα 75 χρόνια του 11^{ου} Δημοτικού Σχολείου Καβάλας*.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ήταν αυστηροί; ▪ Πόσα παιδιά ήταν σε κάθε τάξη; ▪ Ποια ήταν η κοινωνική τους προέλευση; ▪ Ποιες μέρες και πόσες ώρες καθημερινά έκαναν μάθημα; ▪ Πώς γινόταν το μάθημα; ▪ Ποια μαθήματα διδάσκονταν; ▪ Πώς ντύνονταν; ▪ Πήγαιναν εκδρομές;
Ιστορικές πηγές	Αρχείο σχολείου, λευκώματα, φωτογραφίες, παλιά σχολικά τετράδια και βιβλία, λογοτεχνικά κείμενα, δημοσιεύματα του τύπου, προφορικές μαρτυρίες αποφοίτων κτλ.

Τυπολογία δραστηριοτήτων Τοπικής Ιστορίας

Χρονογραμμή οικογένειας σε σχέση με γεγονότα της τοπικής, εθνικής και παγκόσμιας ιστορίας

Κατασκευή συγχρονικού πίνακα παγκόσμιας-εθνικής-τοπικής ιστορίας

Ανάγνωση λογοτεχνικών έργων με θέματα που σχετίζονται με την ιστορία της πόλης. Συζήτηση με τον/τη συγγραφέα για το έργο (τι τον ενέπνευσε, οι πηγές του, ιστορικά τεκμήρια και φανταστικά αφηγηματικά στοιχεία κτλ.)

«Ανάγνωση» ιστορικών εικόνων της πόλης (πού, τι, πότε, ποιος, γιατί)

Περιγραφή εικόνων

Κατάταξη φωτογραφιών σε χρονολογικό άξονα

Σύγκριση εικόνων του ίδιου χώρου (σχήμα *Πριν-Τώρα*). Διακρίβωση των μεταβολών που σημειώθηκαν στον χρόνο. Προβληματισμός για τα αίτια των μεταβολών. Αφόρμηση για περαιτέρω αναζήτηση

Ανάλυση γραπτών πηγών

Δημιουργία τουριστικού οδηγού από παιδιά για παιδιά

Δημιουργία ιστορικής εφημερίδας

Κατασκευή χάρτη

Κατασκευή μακέτας

Δραματοποίηση, υπόδυση ρόλων

Παραγωγή κειμένων σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια (περιγραφή, ιστορική αφήγηση, λογοτεχνική αφήγηση και διάλογος, επιστολή, ημερολόγιο, βιογραφία, διαφήμιση κτλ.)

Συνέντευξη-προφορικές μαρτυρίες.

Η συνέντευξη

Από το σύνολο αυτών των δραστηριοτήτων αξίζει να αναφερθούμε αναλυτικά στη συνέντευξη, καθώς αυτή αποτελεί μια από τις πιο ενδιαφέρουσες εμπειρίες που μπορεί να αποκομίσουν τα παιδιά από ένα πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας. Η επαφή των παιδιών με άτομα παλαιότερων γενιών, η συλλογή πληροφοριών με στοχευμένες ερωτήσεις και κυρίως το γεγονός ότι έρχονται αντιμέτωποι με έναν κόσμο πολύ πιο διαφορετικό από αυτά σε επίπεδο αντιλήψεων και τρόπου ζωής είναι για τα περισσότερα παιδιά μια αποκάλυψη.

Για να είναι επιτυχής η συνέντευξη πρέπει να προηγηθεί μια προεργασία σε επίπεδο γνωστικό και ψυχολογικό και να εμποδωθούν ορισμένοι κανόνες. Καταρχήν, πρέπει οι μαθητές να κρατούν δελτία στα οποία θα σημειώσουν τα τυπικά στοιχεία της συνέντευξης: τον τόπο και το χρόνο που έγινε, τα ονόματα των μαθητών που μετείχαν, το μέσο καταγραφής (π.χ. κασετόφωνο, βίντεο). Επίσης, καλό είναι να καταγραφούν λεπτομερή στοιχεία της ταυτότητας του πληροφορητή: το όνομα, το έτος και ο τόπος γέννησης, πιθανές μετοικεσίες, η οικογενειακή κατάσταση κτλ.

Ουσιώδης είναι, ακόμη, η προετοιμασία των μαθητών σε επίπεδο ιστορικών γνώσεων. Οφείλουν να γνωρίζουν, για παράδειγμα, σε ποιο ιστορικό γεγονός αναφέρεται ένας πληροφορητής, κάτοικος Καβάλας, όταν ανακαλεί αναμνήσεις από τη βουλγαρική κατοχή. Ο ηλικιωμένος πληροφορητής το θεωρεί αυτονόητο, ενώ ακόμη κι όταν αφηγείται, δεν τηρεί κατ' ανάγκη αυστηρά μια χρονολογική σειρά. Δεν αφηγείται στον άξονα του ιστορικού χρόνου αλλά στη βάση των ατομικών του βιωμάτων, όπως αυτά εναποτέθηκαν στη μνήμη του. Ίσως γι' αυτό είναι καλύτερα οι ερωτήσεις να υποβάλλονται στον άξονα της οικογενειακής ιστορίας ή της προσωπικής διαδρομής του πληροφορητή (παιδικά χρόνια-σχολείο-εργασία-γάμος-παιδιά κτλ.) και όχι στον άξονα του αντικειμενικού χρόνου. Η ερευνητική ομάδα μπορεί αργότερα να κάνει τις αντιστοιχίες και να εντάξει τις πληροφορίες σε χρονολόγιο.

Ο σημαντικότερος τομέας στη συνέντευξη είναι όμως η ψυχολογική διαχείριση του πληροφορητή, η σχέση που θα αναπτύξει ο ερευνητής μαζί του. Από αυτή τη σχέση θα κριθεί σε ποιο βαθμό θα «ανοιχτεί» ο πληρο-

φορητής. Συνηθίζω να δίνω στους μαθητές μου έναν κατάλογο από επιγραμματικά διατυπωμένες συμβουλές πριν πάρουν συνεντεύξεις:

- Δημιουργούμε φιλικό κλίμα ώστε να μην αισθάνεται ο πληροφορητής ότι τον ανακρίνουμε.
- Εξηγούμε το θέμα της εργασίας μας και το σκοπό της συνέντευξης (θέλουμε να μάθουμε για.., θέλουμε να καταλάβουμε πώς/γιατί..)
- Εξηγούμε στον πληροφορητή μας ότι έχουμε σημειώσει κάποιες ερωτήσεις και απορίες μας και ότι θέλουμε τη βοήθειά του για την επίλυσή τους.
- Οι ερωτήσεις μας πρέπει να είναι όσο πιο απλές και ευθείες γίνεται και σε γλώσσα οικεία.
- Αποφεύγουμε διατυπώσεις που οδηγούν σε ασαφείς απαντήσεις. Είναι προτιμότερο π.χ. να ρωτήσουμε «πόσο συχνά πηγαίνατε στην εκκλησία;» αντί για «πηγαίνατε συχνά στην εκκλησία;»
- Αποφεύγουμε να κάνουμε πολλές ερωτήσεις που θέλουν μονολεκτικές απαντήσεις.
- Όταν θέλουμε περιγραφή ή αφήγηση κάνουμε γενικές και ανοιχτές ερωτήσεις, όπως «πείτε μας ό,τι ξέρετε για..» ή «μιλήστε μου για..» ή «μπορείτε να μου περιγράψετε μια κυριακάτικη μέρα, όταν είσατε παιδιά;»
- Όταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο πληροφορητής αναφέρεται σε ένα γεγονός από το οποίο πιστεύουμε ότι μπορούν να προκύψουν ενδιαφέροντα στοιχεία, μπορούμε να παρέμβουμε καλώντας τον να γίνει πιο αναλυτικός σε αυτό λέγοντας «αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον!»
- Ας μη ξεχνάμε ότι πρέπει να βοηθήσουμε τους συνομιλητές μας να ξεφύγουν από τα στερεότυπα και τις γενικεύσεις και να φτάσουν στο επίπεδο των λεπτομερών αναμνήσεων. Αυτός είναι ο ουσιώδης στόχος μας!
- Κάνουμε ουδέτερες ερωτήσεις ώστε να μην υποδεικνύουμε την απάντηση. Για παράδειγμα, αποφεύγουμε το «απολαμβάνετε τη δουλειά σας» και προτιμούμε το «σας άρεσε ή όχι η δουλειά σας» ή «πώς σας φαινόταν η δουλειά σας;»⁵⁴

Μετά τη συνέντευξη καλό είναι να ακολουθήσει μια λεπτομερής επεξεργασία της σε επίπεδο ομάδας ή ολομέλειας του προγράμματος. Οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να ξανακούσουν τη συνέντευξη, να

⁵⁴ Για τους τύπους των ερωτήσεων που πρέπει να υποβάλλονται ή να αποφεύγονται σε μια συνέντευξη βλ. Paul Thomson, *Φωνές από το παρελθόν: προφορική ιστορία*, μτφρ. Ν. Ποταμιάνος, Πλέθρον, Αθήνα 2002, σσ. 273-298.

συζητήσουν, να κρατήσουν σημειώσεις και να αναπτύξουν προβληματισμούς. Αν μάλιστα, έχουν πάρει περισσότερες συνεντεύξεις, μπορούν να αντιπαραβάλουν τις πληροφορίες και να τις διασταυρώσουν. Στο πρόγραμμα για τους πρόσφυγες του Μεσοπολέμου, οι μαθητές μας είχαν την ευκαιρία να ρωτήσουν ανθρώπους που ζούσαν στην ίδια γειτονιά, πήγαν στο ίδιο σχολείο την ίδια περίοδο και είχαν κοινή την τραυματική εμπειρία να διακόψει ο Ελληνοϊταλικός Πόλεμος τη μαθητική τους πορεία.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Ανάλυση γραπτής πηγής

Το κείμενο που ακολουθεί είναι ένα ρεπορτάζ που δημοσιεύθηκε στην τοπική εφημερίδα της Καβάλας «Κήρυξ» την παραμονή Χριστουγέννων του 1930 και περιγράφει την κίνηση στην αγορά της πόλης. Το κείμενο προσφέρει ενδιαφέροντα στοιχεία για τις νοοτροπίες, τις κοινωνικές στάσεις, τα στερεότυπα, τις συμπεριφορές, τις σχέσεις, τις συνήθειες και τα έθιμα. Καλό θα ήταν να αναγνωσθεί στην τάξη παραμονές Χριστουγέννων, ώστε να ενισχυθούν οι δυνατότητες καλλιέργειας ιστορικής ενσυναίσθησης και να διευκολυνθούν οι μαθητές να κάνουν αναγωγές και συγκρίσεις με το παρόν.

Το δημοσίευμα είναι κατάλληλο να αξιοποιηθεί διδακτικά σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, αρκεί να διαφοροποιείται κατά περίπτωση η στοχοθεσία και οι τύποι των ερωτήσεων. Στο Δημοτικό Σχολείο μπορούν να μελετηθούν θέματα που έχουν σχέση με το παιδί στην κοινωνία του Μεσοπολέμου: οι παραδόσεις, τα αγαπημένα παιχνίδια, τα δώρα των παιδιών και τα κάλαντα (ένα σημαντικό στοιχείο είναι, για παράδειγμα, το γεγονός ότι τα παιδιά καλαντούσαν το βράδυ της παραμονής των Χριστουγέννων κατά το «καλήν εσπέραν άρχοντες» και όχι το πρωί, όπως γίνεται σήμερα). Σε υψηλότερες βαθμίδες μπορούν να αναζητηθούν και να μελετηθούν οι οικονομικές και πολιτικές προεκτάσεις σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να παραθέσω συνοπτικά ορισμένα ιστορικά στοιχεία. Η Καβάλα, ως μεγάλο διαμετακομιστικό κέντρο στο εμπόριο του καπνού, βρέθηκε σε μεγάλη οικονομική ακμή τη δεκαετία του 1920 με χιλιάδες καπνεργάτες και καπνεργάτριες. Η μαζική έλευση δεκάδων χιλιάδων προσφύγων μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή, πέρα από τα τεράστια προβλήματα στέγασης και υδροδότησης που δημιούργησε στην πόλη, ενίσχυσε σημαντικά την οικονομία της. Ωστόσο, η οξεία κρίση που εμφανίστηκε το 1929 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στην Ευρώπη,

είχε σοβαρές επιπτώσεις στην πόλη. Μολονότι η κρίση έφτασε στην Ελλάδα το 1932 με σχετική καθυστέρηση, η οικονομία της Καβάλας, δεδομένου ότι εξαρτώνταν άμεσα από τη δυσμενή διεθνή συγκυρία, φαίνεται ότι επλήγη νωρίτερα και πιο έντονα από άλλες περιοχές της Ελλάδας με παραδοσιακές παραγωγικές δραστηριότητες που εξυπηρετούσαν μόνο την εσωτερική αγορά. Τέλος, σε πολιτικό επίπεδο στην Ελλάδα από το 1928 ήταν στην εξουσία η κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου, που επιχειρούσε αστικές μεταρρυθμίσεις σε όλα τα επίπεδα, αντιμετωπίζοντας όμως αντιδράσεις τόσο από την πλευρά της αριστεράς και του συνδικαλιστικού κινήματος όσο και από την πλευρά των συντηρητικών κομμάτων.

ΚΗΡΥΞ

ΤΕΤΑΡΤΗ 24 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 1930

ΧΡΙΣΤΟΣ ΓΕΝΝΑΤΑΙ

Η ΚΙΝΗΣΙΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ ΜΑΣ

ΟΙ ΚΑΒΑΛΛΙΩΤΑΙ ΨΩΝΙΖΟΥΝ! ΨΩΝΙΖΟΥΝ!

ΜΙΑ ΜΑΤΙΑ ΣΕ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΔΡΟΜΟΥΣ

Παραμονή Χριστουγέννων σήμερα! Χθες έγραφα για την κίνηση της περασμένης εβδομάδος και θυμήθηκα τα ώμορφα και ευτυχισμένα παλιά χρόνια που τότε καταλάβαινε κανείς τι θα πη Μεγάλες Γιορτές και Πρωτοχρονιά!

Να σας πω, αγαπητοί αναγνώσται του «Κήρυκος», χωρίς να θεωρηθώ άνθρωπος οικονομικώς ανεξάρτητος και συνεπώς πως τα βλέπω όλα ρόδινα! Πού τέτοιο πράγμα!

Παρ' όλη την κρίσι, που αποτελεί σήμερα το θέμα των αντιπολιτευόμενων την Κυβέρνησιν εφημερίδων, χθες η κίνησης απ' άκρου εις άκρον της Καβάλας ήτο εξαιρετική, όχι βέβαια και σαν τις ίδιες ημέρες των περασμένων ετών.

Προ παντός η κίνησης κατά μήκος των οδών Κουντουριώτου, Ομονοίας, Βενιζέλου και άλλων, ήτο κάτι το εξαιρετικόν, παρά τη βροχούλα που έπιπτε.

Κυρίαί, κύριοι, Δεσποινίδες, νέοι, Γέροι και Γρηές, παιδάκια μπαινόβγαιναν μέσα στα Βιβλιοχαρτοπωλεία, τα Καταστήματα νεωτερισμών, παπουτσάδικα, καταστήματα ψιλικών και ψούνιζαν.

-Τι ψούνιζαν;...

-Δεν μπορούσα βέβαια να κάνω και το λαγωνικό. Κάτι ψούνιζαν γιορτιάτικο, Χριστουγεννιάτικο, Αηβασιλιάτικο και ούτω καθ' εξής. Και αυτό με κάνει να σκεφθώ προς στιγμήν και να είπω μέσα μου:

-Γρινιάρη Νεοέλληνα! «Δεν μπορείς αν δεν κάνεις το θέλημά σου. Κάτι θα βρης να μπαλωθής για να κάνης Χριστούγεννα, κ' έχει ο Θεός μετέπειτα για τις άλλες μέρες».

Για τα καταστήματα Νεωτερισμών και ψιλικών δεν έδωσα και τόση προσοχή, για να ιδώ τι γινόντανε εκεί μέσα. Γι' αυτά εδικαιολόγησα χθες την κίνησί των.

Περνώ τα βιβλιοχαρτοπωλεία όπου πωλούνται τα βιβλιαράκια για τους πιτσιρικούς, η Κάρτ-Ποστάλ, τα Νέα Ημερολόγια του 1931.

-Καλέ Μαρία δεν σ' αρέσει αυτό το ζευγαράκι;

-Ναι! Ναι! Όμορφο είναι αλήθεια, για να το στείλεις στην φιλενάδα μας την αρραβωνιασμένη!

-Μπάρμπα Ηλία! Δώσε μου το τραγούδι του Άη-Βασίλη, το βιβλιαράκι ακούς;

-Κι εμένα Μπάρμπα, εις ζωηρότερον κάπως τόνον ο φίλος του πιτσιρικού...

-Πόσα έχουν τα ημερολόγια;

-Τόσα! Δώσε μου σε παρακαλώ.....

Αυτά ήκουσα όταν στάθηκα δυο λεπτά της ώρας μέσα σ' ένα χαρτοπωλείο!...

Κι εκείνο που μούκανε εντύπωση ήταν οι πιτσιρικοί. Αυτά τα διαβολόπαιδα, που δεν ξεύρουν, αν ο μπαμπάς τους είναι ταντέλλα και κορδέλλα, του τσίμπισαν το δίφραγκο για να αγοράσουν το βιβλιαράκι πώχει τα «Κάλλανδα». Και απόψε, σπίτι σε σπίτι, μαγαζί σε μαγαζί θα τρέχουν να πάρουν παραδάκι, ψάλλοντας το «Χριστός γεννάται σήμερα εν Βηθλεέμ τη πόλει...»

-Μπάρμπα να πούμε τα Κάλλανδα;

Και θα αρχίσουν εις ήχον βαρύ και κοντραμπάσο τις φωνές, για να τιμπήσουν ένα πενηντακοντάλεπτο!

Στα κρεοπωλεία, λαχανοπωλεία και οπωροπωλεία!

Είχα ειπή και χθες. Ο Ρωμηός δεν μπορεί παρά να προσέξη στη «μάσα». Προ παντός σ' αυτή.

Τα κρεοπωλεία, στολισμένα με δάφνες και λουλούδια ήσαν χθες και θάναι και σήμερα χάρμα οφθαλμών!

Ένας..έξυπνος μάλιστα χασάπης εκυκλοφόρησε και φέι-βολάν για να διαφημίση το γουρουνόπουλα πώχει σφαγμένα.

Τετράπαχα κρέατα, δαμαλίδες, βόδια, κριοί, τράγοι, πρόβατα, μόσχοι σιτευτοί, που έως χθες τα κακόμοιρα χοροπηδούσαν μεσ' στους λόφους και τα λαγγάδια, εσφάγησαν χωρίς κανένα φόβο από τους χασάπηδες και αποτελούν το στόλισμα των κρεοπωλείων. Και μετέπειτα οι Χριστιανοί θα τ' αγοράσουν κομμάτι κομμάτι και θ' αποτελέσουν την Χριστουγεννάτινη..σούπα αυγολέμονο.

Τι είναι αλήθεια οι άνθρωποι!

Στα λαχανοπωλεία και οπωροπωλεία!

Ω! Εδώ. Τα λαχανικά φρεσκοκομμένα απ' τους λαχανόκηπους, τα οπωρικά με τα ωραία τους χρώματα τοποθετημένα με το νι και με το σίγμα, είχαν πράγματι ένα θέαμα αρκετά προκλητικό!

Οι λαχανοπώλαι και οι οπωροπώλαι διεφήμιζαν τα ώμορφα προϊόντα των, προκαλούντες τους..Χριστουγεννάτικους Καβαλλιώτας εις ...χρηματικήν θυσίαν!

Και στα κρεοπωλεία και στα λαχανοπωλεία της Νέας Αγοράς παρετηρήθη ζωηροτάτη κίνησις. Οι Χριστιανοί αγόραζαν, αγόραζαν ψηφούντες..οικονομικήν κρίσιν.

-Πού να τα βρήκαν τα λεπτά; Μυστήριο! Μυστήριο!

Κρίνοντας όλως αμερόληπτα την χθεσινήν κίνησι της αγοράς και προβλέπων την σημερινήν τοιαύτην, χωρίς, σας είπα, να είμαι οικονομικώς ανεξάρτητος και να βλέπω τα πράγματα ρόδινα, καθ' ο δημοσιογράφος με πολλούς συμπολίτας, θα είπω κ' εγώ:

-Τι κρίσι και κρίσι βρε αδελφέ; Πού την βλέπουν την κρίσι οι γκρινιάρηδες...δημοσιογράφοι;

Ο κόσμος, οι Καβαλλιώται, προ παντός και κυρίαί και δεσποινίδες ψούνιζαν και ψούνιζαν αδιάκοπα. Πού τα βρήκαν τα λεπτά;

Είχαν κανένα κομπόδεμα ή βρήκαν τον μπελά τους οι μπαμπάδες και οι πάντα δυστυχείς..σύζυγοι! Σκεπτόμενος εγώ όμως λίγο λογικώτερα απ'

τους άλλους συμπολίτες πρέπει να ομολογήσω ότι δεν είναι η κίνηση των ευτυχημένων εκείνων προπολεμικών ετών.

Χριστούγεννα, βλέπετε, και ο κόσμος εξήντησε τας οικονομίας που έκαμε με ..στομαχικήν θυσίαν, για να σπάση το κεφάλι του μετά τις γιορτές πώς θα τα βγάλη πέρα!

Είθε τα Χριστούγεννα του 1931 να είναι ευκολώτερον εορτάσιμα και ευτυχημένα για όλους τους Έλληνας! Είθε...

Ο ΡΕΠΟΡΤΕΡ

Παραδείγματα ερωτήσεων

- Πώς περιγράφει την οικονομική κατάσταση των πολιτών ο συντάκτης; Είναι καλύτερη ή χειρότερη σε σύγκριση με το παρελθόν;
- Ποιες νοσοτροπίες αποκαλύπτονται στο κείμενο;
- Ποια ήταν στερεότυπα για τα παιδιά και τις γυναίκες τα οποία αναπαράγει ο συντάκτης; Πώς τα κρίνετε; Υπάρχουν ανάλογα στερεότυπα σήμερα;
- Ποιες συνήθειες είχαν οι κάτοικοι της πόλης τις παραμονές των γιορτών; Να τις συγκρίνετε με τις σημερινές συνήθειες.
- Ποιες ήταν οι συνήθειες και τα αγαπημένα δώρα των παιδιών; Να τα συγκρίνετε με τα σημερινά.
- Πώς χαρακτηρίζετε τη γλώσσα του κειμένου;
- Ποιες ιδιωματικές εκφράσεις χρησιμοποιεί ο συντάκτης; Τι νομίζετε ότι σημαίνουν; Χρησιμοποιούμε κάποιες από αυτές σήμερα;
- Ποια κυβέρνηση ήταν στην εξουσία το 1930;
- Ποια ήταν η πολιτική τοποθέτηση της εφημερίδας (συμπολιτευόμενη ή αντιπολιτευόμενη);
- Γιατί, κατά την άποψη του συντάκτη, κατηγορούσε η αντιπολίτευση την κυβέρνηση; Πιστεύει ότι οι καταγγελίες αυτές ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα;

Παραδείγματα εργασιών παραγωγής δημιουργικού λόγου

- Υποθέστε ότι είστε ένα παιδί που ζει την περίοδο του Μεσοπολέμου. Πώς θα περιγράφατε στο προσωπικό σας ημερολόγιο την παραμονή των Χριστουγέννων;
- Να γράψετε ένα κείμενο που θα περιγράφει την κίνηση στην αγορά της Καβάλας παραμονές Χριστουγέννων της εποχής μας.
- Υποθέστε ότι είστε συντάκτης αντιπολιτευόμενης τοπικής εφημερίδας του ΜΟεσοπολέμου. Να γράψετε ένα κείμενο στο οποίο θα περι-

γράφετε την εικόνα και την κίνηση της αγοράς από την πλευρά της αντιπολίτευσης.

▪ Λαμβάνοντας υπόψη την όξυνση που θα γνωρίσει η οικονομική κρίση στα αμέσως επόμενα χρόνια, να γράψετε ένα ανάλογο κείμενο για τα Χριστούγεννα του 1935.

Ανάλυση οπτικών πηγών

Στα φύλλα εργασίας που ακολουθούν αξιοποιούνται αποστολικά δελτάρια (καρτ ποστάλ) του Ιστορικού και Λογοτεχνικού Αρχείου Καβάλας⁵⁵. Οι ερωτήσεις που τα συνοδεύουν χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τους στόχους που εξυπηρετούν:

1. Ερωτήσεις που καθοδηγούν τους μαθητές να παρατηρήσουν και να κατανοήσουν την εικόνα (**Α' κατηγορία**)
2. Ερωτήσεις που επιδιώκουν να τους κάνουν να ασχοληθούν με συγκεκριμένα θέματα Τοπικής Ιστορίας αποτελώντας αφετηρία περαιτέρω ιστορικής αναζήτησης (**Β' κατηγορία**)
3. Ερωτήσεις που σκοπό έχουν να τους ωθήσουν σε αναγωγές στην εθνική και παγκόσμια ιστορία (**Γ' κατηγορία**).

Με τη μέθοδο αυτή επιδιώκουμε, οι μαθητές ξεκινώντας από το ορατό και το συγκεκριμένο και μάλιστα από το γεγονός που συνέβαινε σε αναγνωρίσιμα σημεία της πόλης τους, να ασχοληθούν με ειδικότερα θέματα Τοπικής Ιστορίας και να τα εντάξουν στο ευρύτερο πλαίσιο της Γενικής.

⁵⁵ Οι εικόνες από τα αποστολικά δελτάρια προέρχονται από την κασετίνα του Ι.Λ.Α.Κ. «Πανόραμα της Καβάλας. Από τον 19ο στον 20ο αιώνα». Οι σύγχρονες ασπρόμαυρες φωτογραφίες προέρχονται από το βιβλίο της Σ. Αγγελούδη-Ζαρκάδα, *Η Καβάλα πριν και τώρα*, Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Καβάλας, Καβάλα 2008.

Παραδείγματα ανάλυσης εικόνων

1ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Καβάλα, αρχές 20ου αιώνα (Ι.Λ.Α.Κ.)



Το ίδιο σημείο σήμερα

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- A1. Στις δύο φωτογραφίες απεικονίζεται το ίδιο σημείο της πόλης. Μπορείτε να το εντοπίσετε;
- A2. Έχει διασωθεί σήμερα κάποιο κτίριο της παλιάς εικόνας;
- A3. Τι παρατηρείτε στην παλαιότερη εικόνα (άνθρωποι, ζώα, κτίρια, δρόμος);
- A4. Τι πιστεύετε ότι κάνουν οι άνθρωποι και τα ζώα;
- B1. Τι μπορούμε να υποθέσουμε για τις ασχολίες των κατοίκων και για την οικονομία της Καβάλας στις αρχές του 20ου αιώνα;
- B2. Να ελέγξετε τις υποθέσεις σας ανατρέχοντας σε βιβλιογραφικές πηγές.

2ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Καβάλα 1914 (Ι.Λ.Α.Κ.)

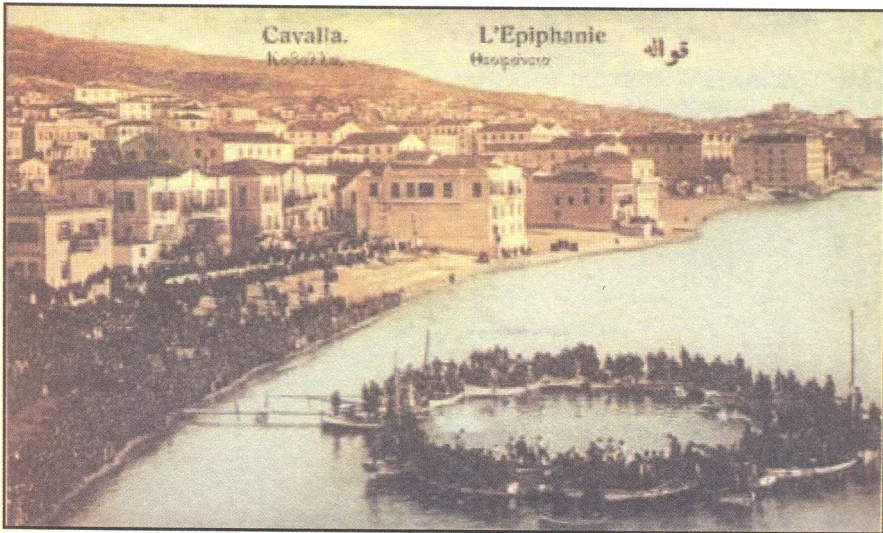


Ο ίδιος χώρος σήμερα

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- A1. Ποιο σημείο της πόλης εικονίζεται στη φωτογραφία του 1914;
- A2. Τι πιστεύετε ότι γίνεται;
- A3. Τι κάνει το συγκεντρωμένο πλήθος;
- A4. Τι βλέπετε στον περιβάλλοντα χώρο;
- B1. Σε ποιο κράτος ανήκε η Καβάλα το 1914;
- Γ1. Ποια ιστορικά γεγονότα συνέβησαν στην Ευρώπη και στην Ελλάδα από το 1914 ως το τέλος της ίδιας δεκαετίας;
- B2. Πώς επηρέασαν τα γεγονότα αυτά τη ζωή της Καβάλας;

3ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Καβάλα, πρώτη δεκαετία 20ου αιώνα (Ι.Λ.Α.Κ.)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- A1. Τι κάνει το συγκεντρωμένο πλήθος;
- A2. Σε ποιο σημείο της πόλης νομίζετε ότι βρίσκεται;
- A3. Τι είναι τα κτίρια μπροστά στη θάλασσα;
- A4. Σε ποιες γλώσσες είναι γραμμένα τα στοιχεία; Τι μπορεί να σημαίνει αυτό;
- Γ1. Σε ποιο κράτος ανήκε η Καβάλα την περίοδο που τραβήχτηκε η φωτογραφία;
- B1. Τι μπορούμε να υποθέσουμε για τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των κατοίκων της;
- B2. Να αναζητήσετε περισσότερες πληροφορίες για τις εθνοθρησκευτικές κοινότητες της Καβάλας στις αρχές του 20ου αιώνα;

ΔΗΜΟΣ ΚΑΒΑΛΑΣ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΚΑΒΑΛΑΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΠΟΥ ΔΙΟΡΓΑΝΩΘΗΚΕ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΗΜΟ ΚΑΒΑΛΑΣ
από τις 27 Ιανουαρίου έως τις 22 Μαρτίου 2010,
στην αίθουσα της Δημοτικής βιβλιοθήκης Καβάλας

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ Ν. ΡΟΥΔΟΜΕΤΩΦ

ΚΑΒΑΛΑ 2010