

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

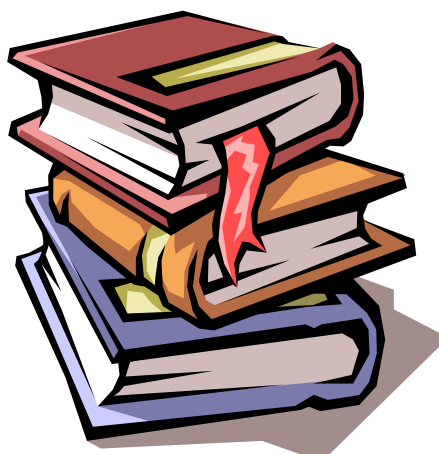
Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης

Πτυχιακή εργασία με θέμα:

*Μορφές άτυπης ιστορικής εκπαίδευσης
Η σχέση του κινηματογράφου
Το παράδειγμα του 'Αλέξανδρου'*

Επιμέλεια εργασίας:

Ρεπούση Μαρία



Επώνυμο	ΓΚΟΥΤΖΑΜΑΝΗΣ
Όνομα	ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ
Α.Ε.Μ.	4225
Εξάμηνο	Η'

Περιεχόμενα

A) Τυπική εκπαίδευση

- Τι είναι η τυπική εκπαίδευση; Πότε εμφανίζεται;.....σελ.4
- Χαρακτηριστικά τυπικής εκπαίδευσης.....σελ.5

B) Άτυπη εκπαίδευση

- Τι είναι η άτυπη εκπαίδευση; Χαρακτηριστικά και μορφές.
Σχέση τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.σελ.7
- Η άτυπη εκπαίδευση στα πλαίσια του σχολείου.
Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα.....σελ.11

Γ) Μορφές άτυπης ιστορικής εκπαίδευσης

- Η ιστορική εκπαίδευση και η τυχαία μάθηση.....σελ.19
- Ιστορία και προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα.....σελ.21
- Η περίπτωση της τοπικής και οικογενειακής ιστορίας.....σελ.24
- Η περίπτωση της μουσειακής εκπαίδευσης.....σελ.27
- Δυνατότητες ενεργητικής μάθησης μέσα στην τάξη.....σελ.29

Δ) Κινηματογράφος. Σχέση κινηματογράφου και ιστορικής εκπαίδευσης.

- Εξέλιξη και μορφές του «ιστορικού» κινηματογράφου.....σελ.35
- Λειτουργία του κινηματογράφου ως ιστορικό τεκμήριο.....σελ.40
- Παρουσίαση και αφήγηση της ιστορίας μέσα από τον κινηματογράφο. Σχέση με την καταγεγραμμένη ιστορία σε κείμενο.....σελ.42

Επιλογή και Προβολή ταινίας.....σελ.49	
Ε) Ανάλυση ταινίας.....σελ.49	
Στ) Δημιουργία αντιλήψεων στα παιδιά	
-Μεθοδολογία εργασίας.....σελ.52	
-Ανάλυση αποτελεσμάτων.....σελ.56	
-Συγκριτικά συμπεράσματα.....σελ.104	
Ζ) Βιβλιογραφία.....σελ.109	

A) Τυπική εκπαίδευση

Τι είναι η τυπική εκπαίδευση; Πότε εμφανίζεται;

Η τυπική εκπαίδευση συνδέεται με ένα οργανωμένο σύστημα και αποτελεί κρατική υπόθεση. Η οργάνωση της εκπαίδευσης υπό ένα θεσμικό καθεστώς εμφανίζεται ίσως για πρώτη φορά στην Ευρώπη την περίοδο της βασιλείας του Καρλομάγνου (μέχρι τότε αποτελούσε προνόμιο κυρίως του κλήρου και ήταν υπό τη δικαιοδοσία της Παπικής Εκκλησίας). Η εκπαίδευση δεν απευθυνόταν σε ολόκληρο το λαό αλλά σε συγκεκριμένες κοινωνικές τάξεις, τον κλήρο, τους ευγενείς και τους αξιωματούχους. Περί τα μέσα του 18^{ου} αιώνα εμφανίστηκε η κρατική εκπαίδευση, μόρφωση, κατάρτιση κτλ, με τις πρώτες περιπτώσεις κρατών [Γερμανία 'Πρωσία' το 1754 (6-12), Αυστρία το 1774 (7-14), Τσεχία το 1774 (6-12)] που καθιέρωσαν με νόμο ως υποχρεωτική τη στοιχειώδη εκπαίδευση. Άλλες χώρες που καθιέρωσαν ως υποχρεωτική την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η Αγγλία το 1870 (7-11), Ιαπωνία το 1872 (6-14), Σουηδία το 1876 (7-12), Ιταλία το 1877 (6-11), Γαλλία το 1882 (6-12). Στις Η.Π.Α. καθιερώθηκε σταδιακά μέσα στη διάρκεια της δεύτερης πεντηκονταετίας του 19^{ου} αιώνα και ως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα στις διάφορες πολιτείες, με πρώτη τη Μασαχουσέτη το 1852. Στην Ελλάδα η καθιέρωση έγινε με το σύνταγμα του 1925 και πρόβλεπε την εξαετή τουλάχιστον φοίτηση. Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι η καθιέρωση της υποχρεωτικότητας της στοιχειώδους εκπαίδευσης έγινε πολύ πριν την βιομηχανική επανάσταση. (Ζήγος, 1990, σελ.19, 24-25)

Λόγοι που θεωρείται ότι συνετέλεσαν ουσιαστικά στην προώθηση της μόρφωσης ποσοτικά αλλά και ποιοτικά κατά την περίοδο της Αναγέννησης, είναι η δημιουργία εθνικών κρατών, οι ιδέες του Διαφωτισμού, της θρησκευτικής μεταρρύθμισης και αντιμεταρρύθμισης, οι ανακαλύψεις άγνωστων ηπείρων και χωρών, οι εφευρέσεις (κυρίως η τυπογραφία), η ανάπτυξη του αστικού βίου και το ελεύθερο εμπόριο. (Ζήγος, 1990, σελ.20-21)

Στη συνέχεια, η εξέλιξη, της κοινωνίας και της οικονομίας σε βιομηχανική (εξειδίκευση, χρήση νέων τεχνολογιών, αυξανόμενες ανάγκες προσαρμογής και κινητικότητας) οδήγησαν σε εκπαιδευτική έκρηξη.

Η εκπαιδευτική έκρηξη είχε ως συνέπεια «την καθολική μόρφωση του λαού, την επιμήκυνση της σχολικής ζωής, τη διεύρυνση και εμβάθυνση του εκπαιδευτικού προγράμματος, τη βαθμιαία είσοδο όλο και μεγαλύτερων τμημάτων της κοινωνίας στην ανώτατη παιδεία». Όλα αυτά οδήγησαν στην «πεποίθηση ότι η εκπαίδευση για όλους είναι απαραίτητη για μια δημοκρατική κοινωνία, ανεξάρτητα από την

κοινωνική προέλευση ή ακόμα και την ικανότητα μάθησης. Αυτό συνδυάστηκε με την ισχυρή λαϊκή υποστήριξη στην αξία της εκπαίδευσης». (Olive Banks, χ.χ., σελ.33, 38)

Χαρακτηριστικά τυπικής εκπαίδευσης

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα είναι οργανωμένα γύρω από κάποιους βασικούς άξονες όπως είναι η διάρθρωση τους σε εκπαιδευτικές βαθμίδες (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια, μεταπτυχιακή), η οργάνωση της κάθε βαθμίδας σε κύκλους σπουδών, εκπαιδευτικές κατευθύνσεις και η δημιουργία σχολικού συστήματος (εκπαιδευτικά ιδρύματα). Πέρα από τα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, η οργάνωση και λειτουργία του ρυθμίζεται από θεσμικά όργανα και συστήματα όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, οι διδακτικές μέθοδοι, διδακτικοί στόχοι, η οργάνωση της τάξης και του μαθήματος, η αξιολόγηση των μαθητών/τριων και γενικότερα της λειτουργίας του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, η κοινωνική οργάνωση της σχολικής ζωής κτλ. (Ζήγος, 1990, σελ.28-29)

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι διδακτικοί στόχοι, οι επιθυμητές μέθοδοι διδασκαλίας, η γνωστική ύλη, η αξιολόγηση κτλ διατυπώνονται με αρκετά μεγάλη σαφήνεια μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η δημιουργία του αναλυτικού προγράμματος (ειδικά ως προς τη διατύπωση και ιεράρχηση των εκπαιδευτικών σκοπών) διαφέρει από χώρα σε χώρα. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι, οι τέσσερις σημαντικότεροι είναι:

- 1) η φιλοσοφική λογική διαδικασία κατά την οποία δίνεται βαρύτητα στην άποψη μεγάλων φιλοσόφων και φιλοσοφικών σκέψεων σχετικά με την παιδεία και την κοινωνία.
- 2) Η ομοφωνία επιτροπής ειδικών, δηλαδή μέσα από την σύσταση επιτροπής ειδικών που έχουν ως θέμα τους την διατύπωση των σκοπών.
- 3) Η εκτίμηση της γνώμης ομάδων αντιπροσωπευτικών του κοινωνικού συνόλου μέσω συγκρότησης συμβουλίων στα οποία διατυπώνουν από κοινού τους εκπαιδευτικούς σκοπούς.
- 4) Η εμπειρική αναλυτική μέθοδος, δηλαδή η συλλογή στοιχείων με έρευνα και η ανάλυσή τους (Φλουρής, 1986, σελ.14-15)

Η όλη πορεία της διδασκαλίας θα πρέπει να στηρίζεται στις σύγχρονες θεωρίες που αφορούν την μάθηση αλλά και την όλη διαμόρφωση της διδασκαλίας. Θα πρέπει ο μαθητής να πάψει να είναι ο απλός αποδέκτης των γνώσεων που του μεταφέρει ο δάσκαλος (παραδοσιακή διδασκαλία), αλλά να αρχίσει ο ίδιος να ανακαλύπτει και να κατασκευάζει την γνώση (ενεργητική-βιωματική μάθηση). Ο

δάσκαλος οφείλει να ανταποκριθεί στον σύγχρονο ρόλο του. Δηλαδή, να συντονίζει και να οργανώνει τους μαθητές του βάσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (βιολογικά, αλλά και εξωτερικά που έχουν διαμορφωθεί μέσα από το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσαν) έτσι ώστε οι ίδιοι (μαθητές) να μπορέσουν να κατακτήσουν την μάθηση (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, γνωστική στρατηγική) και να μάθουν πώς να μαθαίνουν στο μέλλον.

Η διδασκαλία θα πρέπει να είναι καλά δομημένη ώστε (σύμφωνα με τον Bruner) να βοηθηθεί ουσιαστικά ο «μέσος» μαθητής. Η σωστή οργάνωση της είναι ένας ουσιαστικός τρόπος βάσει του οποίου μπορεί να ενισχυθεί σημαντικά η αποτελεσματικότητα του σχολείου. (Φλουρής, 1986, σελ.7)

Προς αυτή την κατεύθυνση στρέφονται τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα καθώς αυτό που προωθείται στις μέρες μας (όσον αφορά την εκπαίδευση) σχετίζεται με τις «βασικές γνώσεις που πρέπει να αποτελούν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο οικοδομείται η προσωπική δεξιότητα απασχόλησης του καθενός. Στη βασική εκπαίδευση πρέπει να βρεθεί μια σωστή ισορροπία ανάμεσα στην απόκτηση γνώσεων και μεθοδολογικών ικανοτήτων που βοηθούν το άτομο να μαθαίνει μόνο του». (λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση 1996 σελ.31 στο Γρόλλιος, 1999, σελ.50-51)

Τα αναλυτικά προγράμματα εμφανίστηκαν στα τέλη του 19^{ου} αιώνα (τελευταία δεκαετία), περιλάμβαναν τη διδακτέα ύλη και σε ορισμένες περιπτώσεις περιείχαν οδηγίες προς τους/ τις εκπαιδευτικούς. Είναι σαφές ότι στα αναλυτικά προγράμματα διαφαίνεται ο επίσημος προσανατολισμός της εκπαίδευσης, αν και υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες τα σχολικά εγχειρίδια που εγκρίνονταν παρέκκλιναν από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, π.χ. ορισμένα εγχειρίδια το 1913. (Ανδρέου, 1995, σελ.3)

Όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολικού συστήματος, υπάρχουν δύο βασικές μορφές η κάθετη και η οριζόντια. Σύμφωνα με την κάθετη μορφή μετά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ακολουθούν συνήθως δύο άνισα δίκτυα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γενική και επαγγελματική εκπαίδευση) ή και περισσότερα τα οποία όμως διακρίνονται από τη διάρκεια, τα διδακτικά περιεχόμενα, τα τυπικά προσόντα των αποφοίτων του κτλ. Χαρακτηριστικό της κάθετης σχολικής διάρθρωσης είναι το γεγονός ότι ένας/ μία μαθητής/ τρια του δημοτικού σχολείου για να μεταβεί σε κάποιον τύπο δευτεροβάθμιου σχολείου, επιλέγεται είτε μέσω εξετάσεων, είτε μέσω του ύψους της βαθμολογίας του/ της (κάθετη αδιαπερατότητα). Επίσης, υπάρχουν αυστηρά κριτήρια για τη μετάβαση από τον ένα τύπο δευτεροβάθμιου σχολείου σε έναν άλλο (οριζόντια αδιαπερατότητα).

Από την άλλη μεριά, η οριζόντια οργανωτική μορφή χαρακτηρίζεται από την «ενιαιότητα» δηλαδή ένα «ενιαίο σχολικό δίκτυο για ολόκληρη τη Γενική Εκπαίδευση (Α/βάθμια και Β/βάθμια) ή μόνο για τη Β/βάθμια Εκπαίδευση (Γενική και Επαγγελματική) ή μόνο για τη διάρκεια της υποχρεωτικής φοίτησης» (Ζήγος, 1990, σελ.30). Επίσης, η διαπερατότητα ανάμεσα στις κατευθύνσεις-κλάδους σπουδών (οριζόντια διαπερατότητα) και ανάμεσα στις σχολικές βαθμίδες (κάθετη διαπερατότητα), χωρίς τους διάφορους φραγμούς που τίθενται στην κάθετη δομή, αποτελούν χαρακτηριστικό στοιχείο της οριζόντιας δομής. Ακόμη, μέσω αυτής της δομής προωθείται η διαφοροποίηση δηλαδή η εξατομίκευση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. (Ζήγος, 1990, σελ.29-30)

B) Άτυπη εκπαίδευση

Τι είναι η άτυπη εκπαίδευση; Χαρακτηριστικά και μορφές. Σχέση τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης

Παρά την πραγματικότητα που ισχύει στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα και τις προσπάθειες που γίνονται σχετικά με την αύξηση της αποτελεσματικότητάς του, αλλά και με τις νέες τάσεις (δια βίου εκπαίδευση, ενεργητική μάθηση), «η νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ξεκινάει απορρίπτοντας το αξίωμα της ανωτερότητας της εκπαιδευτικής ή ακαδημαϊκής γνώσης από την καθημερινή, βασισμένη στον κοινό νου, γνώση που είναι διαθέσιμη σε όλους τους ανθρώπους από το γεγονός ότι ζουν στον κόσμο». (David Blackledge & Barry Hunt, 2000, σελ.390)

Οι απόψεις αυτές έχουν επηρεάσει ως ένα σημείο το σύγχρονο σχολείο. Γι αυτό το λόγο στο πλαίσιο της επίσημης, κλειστής σχολικής εκπαίδευσης που ορίζεται με τα τεστ, την ομογενοποίηση και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας από το κράτος, έχουν αρχίσει να προβάλλονται και να εφαρμόζονται προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο να ξεφύγουν τα παιδιά από το στενό ασφυκτικό πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης. Παρέχεται η δυνατότητα βιωματικής (ενεργητικής), ανοιχτής, άτυπης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τους δίνεται η ευκαιρία να εργαστούν σε ομάδες (βάση της μεθόδου project) και να αναπτύξουν την δημιουργικότητα, την συνεργατικότητα και την ενεργό μάθηση. (Μπαγάκης, 2000, σελ.14)

Η ενεργός μάθηση όταν συνδυάζεται και με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητευόμενου, έχει νόημα καθώς, κάποιος/α που μαθαίνει έξω από το φυσικό περιβάλλον (όπου μπορεί να κάνει χρήση της νέας γνώσης άμεσα), ενώ μπορεί να δείχνει ότι έχει κατακτήσει τις νέες γνώσεις που διδάχθηκε ωστόσο, στο τέλος της εκπαιδευτικής

δραστηριότητας, να μην μπορεί να τις μεταφέρει στο πραγματικό-φυσιολογικό χώρο εργασίας (να κάνει δηλαδή χρήση της γνώσης στην πράξη). (Marsickand & Watkins, 1990, σελ.4).

Η μέθοδος project αποτελεί έναν κοινό κρίκο που ενώνει την τυπική σχολική εκπαίδευση με την άτυπη. Καθώς ο/ η δάσκαλος/ α έχει τη δυνατότητα να την εφαρμόσει στα πλαίσια της επίσημης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, δεν είναι δυνατό να γίνει η κυρίαρχη μορφή διδασκαλίας μέσα στην τάξη αλλά λειτουργεί συνήθως συμπληρωματικά σ' αυτήν (λόγω κυρίως της οργάνωσης και της μορφής της τυπικής εκπαίδευσης).

Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα λοιπόν, (τα περισσότερα έχουν στενή σχέση με τη μέθοδο project) είναι εκείνα τα προγράμματα που δεν υπαγορεύονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και για να υλοποιηθούν εξαρτώνται από την πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. (Μπαγάκης, 2000, σελ.11)

Η άτυπη εκπαίδευση (στη σύγχρονη εποχή και σχολείο μέσω των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων) λειτουργεί συνήθως συμπληρωματικά με το σχολείο καθώς εφαρμόζεται στο πλαίσιο του (εκπαιδευτικούς, μαθητές κτλ) και έχει ως στόχο να αντεπεξέλθει εκεί όπου αδυνατεί η σχολική εκπαίδευση. Κυρίως λόγω των αλλαγών που παρατηρούνται στις ανάγκες και στις επιταγές της κοινωνίας και δεν μπορεί να τις ακολουθήσει το σχολείο.

Η άτυπη εκπαίδευση γενικότερα αναφέρεται στη μάθηση που πραγματοποιείται έξω από το συγκροτημένο, επίσημο δίκτυο εκπαίδευσης και τις δραστηριότητες που είναι βασισμένες στη λειτουργία της τάξης. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα η μάθηση να συμβαίνει κάτω από όχι συνηθισμένες συνθήκες. Ωστόσο, δεν αποκλείεται το γεγονός ότι, η άτυπη μάθηση μπορεί να σχεδιαστεί και να αναπτυχθεί μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο. Συνήθως είναι εμπειρική, οι μαθητευόμενοι εμπλέκονται ενεργητικά μ' αυτήν και συσχετίζεται με την επιθυμία τους να μάθουν. Βασικό της χαρακτηριστικό είναι ότι ο έλεγχος της μάθησης στηρίζεται κυρίως στα χέρια του μαθητευόμενου. (Marsickand & Watkins 1990, σελ.6-8, 12)

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι στα πλαίσια της άτυπης εκπαίδευσης (αλλά και στα πλαίσια της επίσημης-τυπικής) εντάσσεται και η τυχαία εκπαίδευση-μάθηση. Έτσι, ενώ η άτυπη μάθηση μπορεί να συμπεριλάβει πολλές καταστάσεις έξω από την τάξη, οι οποίες όμως δεν είναι σχεδιασμένες με κάθε λεπτομέρεια, παρά το γεγονός ότι μπορεί να είναι οργανωμένες ή και προσχεδιασμένες. Ωστόσο, η τυχαία μάθηση ποτέ δεν μπορεί να είναι σκόπιμη και σπάνια μπορεί να δηλωθεί και να εκφραστεί με σαφήνεια. Συνήθως είναι συμπτωματική και εμφανίζεται στα πλαίσια κάποιας άλλης δραστηριότητας.

Η τυχαία μάθηση είναι πάντα περιορισμένη και εξαρτημένη από τη φύση του θέματος που προκαλεί τη δημιουργία της. Πολλές φορές, ακόμη και το ίδιο το άτομο που έχει «υποστεί» αυτή τη μορφή μάθησης, μπορεί να μην γνωρίζει (συνειδητά) ότι έχει κατακτήσει τις δεξιότητες που εκφράζει (καθώς αυτού του τύπου μάθηση είναι συνήθως «υπονοούμενη»). Ο βαθμός επίγνωσης της κατάκτησης των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, εξαρτάται από την ικανότητα του ατόμου να την αντιληφθεί. (Marsickand & Watkins 1990, σελ.7-8)

Υπάρχουν δύο βασικοί τρόποι γύρω από τους οποίους πραγματοποιείται η τυχαία μάθηση. Και οι δύο τρόποι συμβαίνουν «τυχαία» μέσα από πειραματισμούς στην καθημερινή εμπειρία του ατόμου. Ο πρώτος έχει να κάνει με τα λάθη που γίνονται μέσα από τις πράξεις. Οι άνθρωποι συνήθως νιώθουν πολύ εύθραυστοι και ευάλωτοι όταν διαπράττουν κάποιο σφάλμα. Έτσι, το πιο πιθανό είναι να στοχαστούν πάνω σ' αυτό, να αναλογιστούν τις συνέπειες και να εμποδίσουν την επανάληψη.

Στην ίδια λογική βρίσκεται και ο δεύτερος τρόπος. Αυτός έχει να κάνει με τις επιτυχίες του ατόμου. Οι άνθρωποι προσελκύονται από τα μοντέλα αυτά (τα θεωρούν «συνταγές επιτυχίας») και όταν κρίνουν ότι μια κατάσταση είναι παρόμοια με μια προηγούμενη (επιτυχημένη) τείνουν να ακολουθούν το μοντέλο αυτό.

Ο βαθμός της συνειδητής ενημέρωσης στη μάθηση κάποιου, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ποιότητας της μάθησής του. Ίσως αυτό να είναι περισσότερο έντονο στην περίπτωση της τυχαίας μάθησης, καθώς η προσοχή του ατόμου είναι στραμμένη κάπου αλλού. (Marsickand & Watkins 1990, σελ.12-13)

Η μάθηση, που είναι το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης (τυπικής και άτυπης), μπορεί να εκφραστεί με την αλλαγή δεξιοτήτων, την αναδιοργάνωση των όσων ήδη υπάρχουν, τον εμπλουτισμό με νέες. Αφορά την ατομική ή την ομαδική προσπάθεια και μπορεί να εκφραστεί είτε μέσα από τη σαφή αλλαγή της συμπεριφοράς είτε μέσα από μια εσωτερική διεργασία η οποία όμως είναι δύσκολο να παρατηρηθεί. (Marsickand & Watkins, 1990, σελ.4)

Για να καταστεί αποτελεσματική μια διαδικασία μάθησης, είτε πρόκειται για διδασκαλία στα πλαίσια της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης, είτε όχι, απαραίτητο είναι να ακολουθούνται κάποιες βασικές αρχές της διδακτικής πορείας. Οι σημαντικότερες είναι:

- Η αρχή της εποπτικότητας
- Η αρχή της παιδοκεντρικότητας
- Η αρχή της αυτενέργειας
- Η αρχή της βιωματικότητας
- Η αρχή της εγγύτητας προς τη ζωή. (Κουτσός, 2000, σελ.19)

Επίσης, δεν πρέπει να παραβλέπεται η σημασία της προηγούμενης γνώσης που έχουν τα παιδιά σχετικά με κάποιο θέμα και η σχέση της με την πρόληψη της νέας (καινούριας μάθησης). Μάλιστα οι μαθητές/ τριες φαίνεται να αντιστέκονται, όσον αφορά την αντικατάσταση και την αλλαγή της παλιάς γνώσης από κάποια νέα, που αντίκειται σ' αυτήν. Όταν, η νέα γνώση έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη, είναι πιθανό να δημιουργούνται προβλήματα που αφορούν τον τρόπο σκέψης του παιδιού (επικρατεί σύγχυση).

Όταν όμως είναι σύμφωνη με τη νέα, ο/ η εκπαιδευτικός μπορεί να συνδέσει την καινούρια πληροφορία με τις εμπειρίες και τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, έτσι η καινούρια πληροφορία (νέα μάθηση) οικοδομείται σε «στέρεα θεμέλια» και είναι πιθανό η σκέψη του παιδιού να εξελίσσεται. Η προηγούμενη γνώση λοιπόν, φαίνεται να λειτουργεί ως «φίλτρο» στην πρόσληψη της νέας γνώσης. Ο/ η εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπ' όψιν του/ της τις εικόνες και τις αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά όταν έρχονται στο σχολείο και οφείλει να τις «εκμεταλλευτεί» καταλλήλως. (Beck & Dole, Tinzmann & Jones & Pierce στο Collins & Mangieri, 1992, σελ.14-15, 189)

Η αξιολόγηση που γίνεται για να ανακαλυφθεί κατά πόσο έχει πραγματοποιηθεί η μάθηση, αλλά και η «ποιότητά» της, στα πλαίσια της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, διαφέρει. Έτσι, στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης συνήθως γίνεται φανερός ο βαθμός κατάκτησης, κυρίως των γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από διαγωνίσματα και παρακολουθείται η πορεία του/ της μαθητή/ τριας μέσα από τη βαθμολόγησή του/ της. (Κωνσταντίνου, 2004, σελ.13, 20-25)

Όσον αφορά την άτυπη εκπαίδευση, η αξιολόγηση έχει να κάνει όχι με τη βαθμολόγηση του παιδιού αλλά με την καθημερινή του ενασχόληση με το πρόγραμμα και παρατηρείται η όλη του πορεία και εξέλιξη στα πλαίσια αυτού. Ακόμη, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στα πλαίσια της άτυπης εκπαίδευσης γενικότερα και ειδικότερα στο project δεν ενδιαφερόμαστε μόνο για την κατάκτηση γνωστικών δεξιοτήτων από τα παιδιά αλλά και για συναισθηματικές και ψυχοκινητικές, οι οποίες αξιολογούνται πιο δύσκολα (σε σχέση με τις γνωστικές) και γίνονται αντιληπτές μέσα από την καθημερινή τριβή με το παιδί. Ένα πρόγραμμα άτυπης εκπαίδευσης κρίνεται και για τη χρησιμότητά του σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον. Γι αυτό άλλωστε όταν ολοκληρωθεί ένα πρόγραμμα project, παράγεται ένα τελικό προϊόν και παρουσιάζεται στην κοινότητα. [Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2003 και Μπαγάκης, 2000 και Μπαγάκης, 2001 (α΄)]

Η άτυπη εκπαίδευση στα πλαίσια του σχολείου. Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα

Γενικός σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (στη χώρα μας) είναι: «Να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, αρ. φύλλου 167, τεύχος Α΄, 30-9-1985, Νόμος υπ' αριθμ. 1566, κεφάλαιο Α΄, άρθρο 1, παράγραφος 1) (Κουτσός, 2000, σελ.29)

Ποια όμως είναι η σχέση της άτυπης εκπαίδευσης με την τυπική; Η άτυπη εκπαίδευση εντάσσεται στην ευρύτερη έννοια της παιδείας. Παιδεία είναι οτιδήποτε μπορεί να διαμορφώσει και να επηρεάσει συνειδητά ή ασυνείδητα τους τρόπους συμπεριφοράς (έκφραση) και τις παραστάσεις (κατανόηση) ενός ατόμου για τον κόσμο. (Μπουζάκης, 2002 4^η, σελ.19) Σε κάθε χώρα υπάρχει ο θεσμός της εκπαίδευσης μέσω του οποίου κρίνεται το τι «αξίζει» και «πρέπει» να μαθευτεί από τους πολίτες της. Αυτό γίνεται μέσω ενός δικτύου εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (σχολεία, πανεπιστήμια κτλ).

Η άτυπη εκπαίδευση δεν προβλέπεται από τα αναλυτικά προγράμματα και η λειτουργία της εναπόκειται στην προθυμία και την καλή διάθεση του εκπαιδευτικού (βλ. παραπάνω). Βεβαίως ο όρος άτυπη εκπαίδευση δεν έχει να κάνει μόνο με τις ενέργειες κάποιου/ας εκπαιδευτικού που γίνονται γύρω από το σχολείο, αλλά αφορούν οτιδήποτε μπορεί να επηρεάσει έναν/μία μαθητή/τρια. Εδώ όμως θα ασχοληθούμε με ενέργειες που μπορεί να κάνει ο/η εκπαιδευτικός πέρα από αυτές που προβλέπονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και μπορούν να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να επιτευχθεί όσο γίνεται πληρέστερα ο σκοπός της παιδείας (βλ. παραπάνω).

Η ενασχόληση του εκπαιδευτικού με αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, ίσως μπορεί να θεωρηθεί ότι πραγματώνει σε ένα μεγάλο βαθμό την πρόταση του Τζών Ντιούι, να καταστεί «το σχολείο μια αληθινή μορφή της ζωντανής, γεμάτης ενέργειας κοινοτικής ζωής, αντί για ένα ξεχωριστό χώρο μάθησης» (το σχολείο πρέπει να είναι όχι ένας «προθάλαμος» της ζωής, αλλά η ίδια η ζωή). (Bertrand & Valois στο Houssaye, 2000, σελ.166)

Η μέθοδος project αποτελεί μια καλή ευκαιρία για τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν το εκπαιδευτικό υλικό, να το εντάξουν στην καθημερινή τους εμπειρία και να δουν τον αντίκτυπό του στην κοινωνία. Αυτό γίνεται γιατί τα παιδιά

καλούνται να ασχοληθούν με θέματα που τα ενδιαφέρουν, γίνονται τα ίδια υπεύθυνα για την μάθησή τους και αλλάζει η σχέση μεταξύ τους (δουλεύουν σε ομάδες) αλλά και με τον/ την δάσκαλο/ α τους (ο/η εκπαιδευτικός γίνεται συνεργάτης και συντονιστής). (Φλουρής, 1986 και Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2003 και Μπαγάκης, 2000)

Μάλιστα, τα παιδιά τείνουν να μαθαίνουν πληρέστερα μέσα από μια ολιστική προσέγγιση παρά μέσα στο πλαίσιο ενός μόνο αντικειμένου (μαθήματος). Η μέθοδος project συχνά αποτελεί την ιδανική μέθοδο της παρουσίασης ιδεών, γνώσεων κτλ. μέσα από μια μορφή που έχει νόημα για το παιδί. (Pluckrose, 1991, σελ.8)

Δεν μαθαίνουμε γνώσεις όταν τοποθετούμαστε απέναντι των και τις αποστηθίζουμε σαν ηθοποιό που μαθαίνουν τον ρόλο τους, αλλά τις μαθαίνουμε μέσα από την πράξη και τη χρήση. Μαθαίνουμε όταν έχει νόημα για μας, όταν γίνονται «κτήμα μας» (μέσα από μια προσωπική σχέση). Τότε οι γνώσεις έχουν νόημα και δεν εξαφανίζονται μόλις παρέλθει το μάθημα ή η περίοδος των εξετάσεων. (Pluckrose, 1991, σελ.15)

Επίσης, μέσα από την εξάπλωση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου αλλά και της ευέλικτης ζώνης (μέσα από την οποία ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ασχολείται με ό,τι θέματα επιθυμεί ο ίδιος) μπορεί να βοηθηθεί ουσιαστικά η εξάπλωση δραστηριοτήτων άτυπης εκπαίδευσης όπως η ενασχόληση των παιδιών με το θέατρο, την ζωγραφική κτλ. Ακόμη, μπορεί να αναδειχθεί καλύτερα η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης (συνθήκη Μάαστριχ). Καθώς και να ενισχυθεί η συνεργασία σχολείων είτε από την ίδια χώρα, είτε από διαφορετικές. (Μπαγάκης, 2000, σελ.59, 71-72).

Μέσα από αυτές τις διαδικασίες (μέθοδος project, έρευνα πεδίου, θεσμός ολοήμερου σχολείου, ευέλικτη ζώνη κτλ) προωθούνται προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία αν και δεν έχουν την πλήρη υποστήριξη του κράτους (η χρηματοδότηση είναι προβληματική, ο/ η δάσκαλος/ α δεν αμείβεται επιπλέον και οι δραστηριότητες του/ τις αυτές, δεν έχουν καμία ουσιαστική αναγνώριση) επίσης, αποτελούν πεδίο σύγκρουσης συμφερόντων (επαγγελματικά, πολιτικά κτλ) που επιχειρούν να αναλάβουν τον έλεγχο στο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο (όσων αφορά τις ενέργειες του κράτους), κρίνονται ως θετικές έχοντας όμως μεγάλο περιθώριο βελτίωσης.

Στόχοι των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (αποτελούν βασικό στοιχείο της άτυπης εκπαίδευσης), σύμφωνα με τον κ. Ιωσήφ Σολομών είναι:

- A) Η ανανέωση ή και ο εμπλουτισμός της διδακτικής πράξης.
- B) Η αλλαγή του σχολικού κλίματος και η ανάπτυξη των συνεργασιών εντός και εκτός του σχολείου.

Γ) Η αύξηση του βαθμού αυτονομίας των σχολείων όσον αφορά στη διαμόρφωση και τον έλεγχο του προγράμματος σπουδών και της σχολικής ζωής γενικότερα.

Δ) Ο περιορισμός της ομοιογένειας και του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. (Μπαγάκης, 2000, σελ.18)

Χαρακτηριστικά των προγραμμάτων αυτών (σύμφωνα με τον κ. Ιωσήφ Σολομών) είναι:

Α) Προαιρετικά, πράγμα που συνεπάγεται επιλογή και ελεύθερη βούληση από την μεριά του/ της εκπαιδευτικού αλλά και του μαθητή.

Β) Καταλαμβάνουν μικρό αριθμό ωρών του σχολικού προγράμματος και βρίσκονται είτε στο περιθώριο του (βρίσκονται εξωσχολικές ώρες-Σαββατοκύριακα κτλ) είτε στο εσωτερικό της ημερήσιας διάταξης (στο πλαίσιο ενός ή περισσότερων μαθημάτων).

Γ) Το πλαίσιο αναφοράς τους (θέμα) έχει να κάνει είτε με θεματικές και ζητήματα της σύγχρονης ζωής (π.χ. περιβάλλον, κατανάλωση κτλ) ή της τοπικής διάστασης (π.χ. τοπική ιστορία, οικονομία κτλ) είτε σχετικά με ένα γνωστικό αντικείμενο όπου γίνεται προσπάθεια διεύρυνσης και σύνδεσής του με άλλες γνωστικές (και όχι μόνο) περιοχές (π.χ. φυσικές επιστήμες και ιστορικές τους διαστάσεις) ή απόπειρες σύνδεσης δύο διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (π.χ. γεωγραφία και ιστορία). Γενικότερα το πλαίσιο αναφοράς έχει συνήθως διεπιστημονικές και διαθεματικές διαστάσεις.

Δ) Η διεπιστημονικότητα των προγραμμάτων αυτών, συχνά μπορεί να οδηγήσει στη συνεργασία εκπαιδευτικών (ίδιας ή και διαφορετικής ειδικότητας), καθώς και στη συνεργασία τμημάτων, τάξεων, ομάδων, μαθητών, σχολείων (εσωτερικού ή και εξωτερικού) κτλ (π.χ. προγράμματα Comenius, Socrates)

Ε) Συνεργασία σχολείου και πανεπιστημίου αλλά και ανάπτυξη συνεργασιών του σχολείου με εξωσχολικούς φορείς. Εξασθενούν δηλαδή τα όρια που χωρίζουν το σχολείο από τον έξω κόσμο.

Στ) Υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών παιδαγωγικής πρακτικής. Όπως μεθόδων ή τρόπων οργάνωσης της διδασκαλίας/ μάθησης (project, δουλειά σε ομάδες, άμεση επαφή και γνωριμία με τον έξω κόσμο, αξιοποίηση της εμπειρίας ως μέσου μάθησης, χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων κτλ). Ο δάσκαλος γίνεται εμπνευστής και συνεργάτης. Ο μαθητής γίνεται υπεύθυνος στη δική του μάθηση, παρακινούμενος από το ενδιαφέρον του αλλά και την αλληλεπίδρασή του με άλλους μαθητές, διδάσκοντες, υλικά και εμπειρίες.

Δάσκαλος και μαθητές έχουν μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου ως προς την επιλογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου, την οργάνωση και τη διαδοχή των εκπαιδευτικών ενοτήτων, το ρυθμό της διδασκαλίας. Με όλα αυτά οι πιο «αδύναμοι» μαθητές συνήθως αποδίδουν καλύτερα,

ενδιαφέρονται περισσότερο και γίνονται ευκολότερα αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους καθώς οι εμπειρίες που φέρουν, αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες.

Ζ) Ανάγκη αναδιοργάνωσης του χώρου της τάξης σε νέες πιο λειτουργικές και συνεργατικές διατάξεις (π.χ. ομάδες γύρω από πάγκους εργασίας). Δυνατότητα πραγματοποίησης του προγράμματος σε άλλο χώρο, πέρα από την σχολική τάξη. (Μπαγάκης, 2000, σελ.18-21)

Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα λοιπόν, έχουν νόημα γιατί:

Α) Οι μαθητές/ τριες ξεφεύγουν από το στενό ασφυκτικό πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης. Παρέχεται η δυνατότητα βιωματικής, ενεργητικής, ανοιχτής, άτυπης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εργάζονται σε ομάδες και αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η συνεργατικότητα, η δημιουργικότητα κτλ.

Β) Οι εκπαιδευτικοί μέσω διαφόρων τέτοιων προγραμμάτων έχουν την δυνατότητα να επιμορφωθούν. Η επιμόρφωσή τους είναι συμβατή με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες (προαιρετικότητα προγραμμάτων). Επίσης, αποτελούν εναλλακτικές μεθόδους επιμόρφωσης, επαγγελματικής ανάπτυξης και έρευνας τάξης. Ακόμη, ενισχύεται η συνεργατικότητα με συναδέλφους (άλλα και με τους μαθητές καθώς αλλάζει η σχέση τους).

Γ) Δίνουν την δυνατότητα να δραστηριοποιηθεί και να τεθεί σε εφαρμογή (όσο αυτό είναι δυνατό) η δημιουργικότητα της σχολικής κοινότητας.

Δ) Τα εκπαιδευτικά πορίσματα τους, «εκπαιδευτικοί θησαυροί» σύμφωνα με τον κ. Γ. Μπαγάκη, μπορούν να αποτελέσουν δοκιμασμένες και ανθεκτικές βάσεις, πάνω στις οποίες μπορούν να προωθηθούν και να στηριχτούν μεταρρυθμίσεις σχετικές με την εκπαίδευση (εκπαιδευτικές αλλαγές που ξεκινούν από κάτω). (Μπαγάκης, 2000, σελ.14-15).

Είναι πάρα πολύ σημαντικό το γεγονός ότι όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται μέσα στο σχολείο, μπορούν να εξελιχθούν, να διερευνηθούν, να ανασάνουν και να συνδεθούν με άλλα μαθήματα (διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα) ώστε να διαφανεί στα παιδιά η συνέχεια της γνώσης που παίρνουν από το σχολείο, καθώς επίσης και να αντιληφθούν τη συνάφειά τους με τον πραγματικό κόσμο και τη ζωή τους.

Βεβαίως, όταν αναφερόμαστε σε προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, δεν πρέπει να αναλωνόμαστε μόνο στο γνωστικό τους επίπεδο αλλά, να δίνουμε την αρμόζουσα βαρύτητα και στις «εξωσχολικές» (που δεν προβλέπονται με σαφήνεια μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα) δεξιότητες που καλούνται να αναπτύξουν τα παιδιά (π.χ. ομαδικότητα, συνεργατικότητα και ανάλογα με το πρόγραμμα οικολογική συνείδηση, αγωγή υγείας κτλ). Δεν πρέπει να

παραμερίζουμε το γεγονός ότι τα προγράμματα αυτά, σε μεγάλο βαθμό πηγάζουν (κι αν δεν γίνεται, πρέπει να γίνεται) από τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των μαθητών/τριων που εμπλέκονται σ' αυτά.

Για παράδειγμα, ύστερα από σχετική έρευνα (βλ. Κρίβας στο Μπαγάκης, 2000, σελ.326-327) είναι γεγονός ότι οι νέοι/ες άνθρωποι όλο και πιο πολύ ανησυχούν για το μέλλον του πλανήτη και θέλουν, αν και αισθάνονται αδύναμοι, να κάνουν κάτι γι αυτό. Η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης και η δραστηριοποίηση, μπορεί να επιτευχθεί στα πλαίσια του σχολείου, μέσω των προγραμμάτων περιβαλλοντικής αγωγής.

Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες που σκοπό τους έχουν «να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν» [βλ. Κουσούλας & Κοσμίδης & Σχιζιά στο Μπαγάκης, 2001(β'), σελ.42], και μαθήματα όπως η γεωγραφία, εμείς και ο κόσμος, φυσική, ιστορία κ.α. μπορούν να αξιοποιηθούν και να οδηγήσουν τον/την μαθητή/τρια στο να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση (ενεργητική και βιωματική προσέγγιση της μάθησης) πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα την ευρύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση, καθώς οι ίδιοι/ες καλούνται να μάθουν γεωγραφία, φυσική, αγωγή του πολίτη κτλ, μέσα από το περιβάλλον τους και να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες τους. Η πρακτική εφαρμογή και η σύνδεση των γνώσεων με την καθημερινότητα οδηγεί στην πραγματική μάθηση. (Pluckrose, 1991, σελ.8, 15)

Μερικά παραδείγματα τέτοιων προγραμμάτων που μπορούν να προάγουν τη γνώση αλλά και την οικολογική συνείδηση των παιδιών είναι π.χ. «Ο κύκλος του νερού» που ως στόχο έχει την κατανόηση από τους/τις μαθητές/τριες του κύκλου του νερού (εμείς και ο κόσμος, φυσική) και να γνωρίσουν την αξία του για τη ζωή γενικότερα, καθώς και τους κινδύνους από τη σπατάλη και τη ρύπανση. Ένα άλλο παράδειγμα προγράμματος που μπορεί να συνδυάσει διάφορα γνωστικά αντικείμενα όπως η Αγωγή του πολίτη, η Γεωγραφία, η φυσική κτλ είναι: «Το δάσος πεδίο σύγκρουσης συμφερόντων». Οι στόχοι του είναι να μάθουν τα παιδιά ποιος είναι ο ρόλος της πολιτείας και του πολίτη σχετικά με την προστασία του δάσους, να γνωρίσουν το δάσος (οικοσύστημα, ρόλος του, τοποθεσίες κτλ). Φυσικά τα γνωστικά (και όχι μόνο) πεδία στα οποία απλώνονται τα προγράμματα αυτά, εξαρτώνται από τον/την εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος/η αλλά και την τάξη του. Έτσι, μπορεί να περιοριστεί το εύρος τους, αλλά και να διευρυνθεί (με επιτόπιες έρευνες, συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς, σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η ιστορία, τα καλλιτεχνικά κτλ) (Παρασκευόπουλος & Κορφιιάτης, 2003, σελ.144, 162).

Όσον αφορά τα πολιτιστικά προγράμματα έγιναν κάποιες προσπάθειες στο παρελθόν για να συνδεθεί το σχολείο και η γνώση με την καλλιτεχνική έκφραση. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το πρόγραμμα (πειραματικό) «Μελίνα», που αν και είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα παρολαυτά, για την επιτυχία του, η επιθυμία και το «μεράκι» εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων ήταν απαραίτητα συστατικά. [Μουλίνου & Τζαβάρα στο Μπαγάκης, 2001 (α'), σελ.310-312]

Τα προγράμματα αυτά όμως, πρέπει να είναι προαιρετικά, καθώς όσοι επιλέγουν να ασχοληθούν με αυτά, έχουν ως βασικό στόχο να καλύψουν δικές τους προσωπικές ανάγκες που σχετίζονται με την καλλιτεχνική έκφραση και τη δημιουργία. Δεν θα πρέπει να παραμερίζεται ο εκπαιδευτικός τους ρόλος (συντονιστής είναι ο/η δάσκαλος/α και απευθύνεται σε μαθητές/τριες) για την αποκλειστική ενασχόληση με καλλιτεχνικά θέματα (αν και αποτελούν τον βασικό άξονα γύρω από τον οποίο εξελίσσεται το πρόγραμμα) και δεν θα πρέπει να περιορίζονται σε μια απλή επίσκεψη ή εκδήλωση. Οφείλει λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός που θα ασχοληθεί με ένα τέτοιο πρόγραμμα να έχει ξεκαθαρίσει το θέμα και τους στόχους. Επίσης, να είναι συνεπής στην όλη διαδικασία προσεγγίζοντάς το με παιδαγωγικό τρόπο.

Οι δραστηριότητες αυτές δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συνδέσουν τα ενδιαφέροντά τους με το σχολείο και να εκφραστούν δημιουργικά θέτοντας την φαντασία τους στην υπηρεσία της σχολικής τους εκπαίδευσης αλλά και της ευχαρίστησης τους, δίνουν την ευκαιρία σε μαθητές/τριες που δεν ενεργοποιούνται στο κλειστό σχολικό περιβάλλον της τάξης να γίνουν δημιουργικοί, να πάψουν να νιώθουν στο περιθώριο και να συνεργαστούν, όλα τα παιδιά, επιδιώκοντας έναν κοινό στόχο (π.χ. μια θεατρική παράσταση).

Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες που σχετίζονται με την μουσική, το θέατρο, την λογοτεχνία και το παιχνίδι γενικότερα [δεν πρέπει να ξεχνάμε την μεγάλη παιδευτική αξία του παιχνιδιού όπως την έχει ορίσει ο Πλάτωνας και την έχει ερευνήσει η Μοντεσσόρι, ιδιαίτερα όσον αφορά τη χρήση του ως διδακτικό και υποστηρικτικό υλικό, διδακτικά εργαλεία-στηρίγματα Μοντεσσόρι (Bohm στο Houssaye, 2000, σελ.204-209)] παύουν να ισχύουν διακρίσεις ανάμεσα στα παιδιά (αλλά και από την μεριά του δασκάλου) που τα χωρίζουν σε «καλούς» και «κακούς» μαθητές/τριες, Έλληνες και «ξένους». Η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού αναγνωρίζεται και αξιοποιείται δημιουργικά.

Παύει να είναι ένα γεγονός που οι υπόλοιποι καλούνται να ανεχτούν, αλλά αντιμετωπίζεται ως υπαρκτικό-οντολογικό δικαίωμα. Δικαίωμα που οφείλεται να αναγνωρίζεται ως σύνολο χαρακτηριστικών που προάγει την κουλτούρα και τους ορίζοντες (ιδεολογικούς, πολιτιστικούς κτλ.) λειτουργώντας ως ερέθισμα και ως πρόκληση προς όλους όσους σχετίζονται (Γκουτζαμάνης, 2000, σελ.40-46). Η

αντιρατσιστική εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται στα παιδιά της πλειονότητας, έτσι ώστε να προστατεύονται τα παιδιά της μειονότητας. Σημαντικό χαρακτηριστικό της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι το ότι μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια οποιουδήποτε μοντέλου διδασκαλίας και γνωστικού αντικειμένου. (Τσιάκαλος, 2000, σελ.16, 332)

Μερικά παραδείγματα πολιτιστικών προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που μπορούν να δώσουν νέα ώθηση στο ενδιαφέρον, τη γενικότερη αντιμετώπιση του σχολείου και των γνωστικών αντικειμένων από τους/ τις μαθητές/ τριες «καλών» και «κακών» είναι «Η μαυρόασπρη φωτογραφία», «Γνωρίζω τους λαούς του κόσμου μέσα από τις παραδόσεις τους» κτλ..

Μέσα από το πρόγραμμα «Η μαυρόασπρη φωτογραφία» οι μαθητές/ τριες μπορούν να ασχοληθούν με την τέχνη της φωτογραφίας, να δουν πως ξεκίνησε, πως έχει εξελιχθεί, να ανακαλύψουν την ομορφιά (άσχετα με τους χρωματισμούς που μπορεί να έχει) της, να αναγνωρίσουν την αξία της ως ιστορικό τεκμήριο, μνημείο που μένει στον χρόνο, μέσω για μεταφορά αναμνήσεων αλλά και εικόνων από διάφορους λαούς και τόπους κτλ. Μαθήματα όπως η αισθητική αγωγή, η φυσική, η ιστορία, η γεωγραφία κτλ. μπορούν να συνδυαστούν και να τα αντιμετωπίσουν τα παιδιά από μία εντελώς διαφορετική σκοπιά, απ' ότι συμβαίνει συνήθως. Έτσι, μπορούν να δημιουργήσουν μια έκθεση κολλάζ, ένα ποίημα κτλ.

Το πρόγραμμα «Γνωρίζω τους λαούς του κόσμου μέσα από τις παραδόσεις τους» προσφέρει την ευκαιρία ενασχόλησης με μαθήματα όπως η Γεωγραφία, η γλώσσα, η Ιστορία, Ξένες γλώσσες, μουσική, ζωγραφική κτλ. Δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να ανεβάσουν μια θεατρική παράσταση, που να την έχουν γράψει τα ίδια, και μέσω της όλης διαδικασίας να ξεπεράσουν τυχόν προκαταλήψεις και ρατσιστικές διαθέσεις απέναντι σε άλλους λαούς. [Μπαγάκης, 2001(β'), σελ.27-32 και Τσιάκαλος, 2000]

Ένα άλλο είδος προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα έπρεπε να αναφερθεί, είναι τα προγράμματα 'Αγωγή Υγείας'. Σκοπός αυτών των προγραμμάτων είναι να οδηγήσουν τα παιδιά στο να συνειδητοποιήσουν τους τρόπους, μέσα στην καθημερινότητά μας, με τους οποίους πολλές φορές βλάπτουμε την υγεία μας, αλλά και να τα βοηθήσουν να υιοθετήσουν συμπεριφορές που να είναι ωφέλιμες για την υγεία τους (σωστή διατροφή, σωματική άσκηση, αποτροπή καπνίσματος, χρήση κινητών τηλεφώνων κτλ). Τα προγράμματα αυτά μέσω δραστηριοτήτων όπως το παιχνίδι, η ζωγραφική, ο χορός, η μουσική, το θέατρο κτλ. αλλά και μαθημάτων όπως είναι η βιολογία (φυσικές επιστήμες), η γεωγραφία, εμείς και ο κόσμος κτλ. μπορούν να αξιοποιηθούν από τον/ την δάσκαλο/ α και να οδηγήσουν τους/ τις

μαθητές/ τριες στο να αποκτήσουν συνήθειες που να προάγουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής. (Αθανασίου, 2000, 2^η)

Παρολαυτά, τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα φέρουν κάποια προβλήματα και κινδύνους (σύμφωνα με τον κ. Ι. Σολομών) τέτοιοι είναι:

A) Ο ευκαιριακός τους χαρακτήρας, καθώς επιλέγεται κάποιο πρόγραμμα χωρίς να έχει προϋπάρξει ουσιαστική αξιολόγηση και ιεράρχηση των αναγκών που οδηγούν στην επιλογή του.

B) Η ασυνέχεια των περισσότερων προγραμμάτων. Ο χρόνος και ο τρόπος που θα λειτουργήσουν αυτά, εξαρτάται συνήθως από εξωτερικούς παράγοντες που δεν έχουν άμεση σχέση με τις ανάγκες του προγράμματος (οικονομικά, γραφειοκρατία, περιορισμοί σχολείου).

Γ) Το κατεξοχήν υποδεέστερό τους status και η αντιμετώπισή τους ως έκτακτα και ανεπίσημα (η πολιτεία δεν τα ενθαρρύνει και δεν τα υποστηρίζει συστηματικά).

Δ) Η αδυναμία ή δυσκολία της ένταξής τους στον επίσημο σχολικό προγραμματισμό.

E) Η ουσιαστική ανυπαρξία πλαισίου αξιολόγησης και μελέτης της εφαρμοσιμότητάς τους (κατά πόσο αποδίδουν στη μάθηση).

Στ) Η εμπλοκή μικρής μερίδας των μαθητών και των εκπαιδευτικών (άσχετα αν υπάρχει ή όχι ενδιαφέρον).

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν και άλλες πτυχές της πραγματικότητας που εμποδίζουν την εξάπλωση των προγραμμάτων αυτών, π.χ. η καχυποψία και οι αντιστάσεις μερίδας των εκπαιδευτικών που ανήκουν στο κατεστημένο και δεν διατίθενται να ξεβουλευτούν αλλά και, η αίσθηση απογοήτευσης από μεριάς των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα, αφού βλέπουν ότι η όλη διαδικασία στην οποία δραστηριοποιήθηκαν δεν είχε κάποια χρηστική αξία στην γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική αλλά και στους ίδιους. Τέλος, το ζήτημα των μεταθέσεων των εκπαιδευτικών, επιτείνει το πρόβλημα της ασυνέχειας. (Μπαγάκης, 2000, σελ.22-23)

Για να εξαπλωθεί και να έχει ουσιαστικό αντίκτυπο στη σχολική ζωή η άτυπη εκπαίδευση, θα πρέπει να αλλάξει και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών/ τριών, αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα. Να πάψουν οι δάσκαλοι/ ες να βαθμολογούν τα παιδιά μόνο ως προς το πόσο καλά έχουν κατανοήσει το μάθημα που διδάχθηκαν. Το σχολείο πέρα από τις γνώσεις, πρέπει να προσφέρει την δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν συναισθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες. Η βαθμολόγηση θα πρέπει να αλλάξει χαρακτήρα και ο/ η δάσκαλος/ α να αξιολογεί το κάθε παιδί ξεχωριστά, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του και την πρόοδό του. Να πάψει η κατάθεση βαθμών που έχει ως αποτέλεσμα να κατηγοριοποιεί τους/ τις μαθητές/ τριες σε «καλούς» και «κακούς»

αλλά, να κρίνονται οι αδυναμίες των παιδιών και πως αυτές μπορούν να καλυφθούν. Τη θέση της βαθμολόγησης να πάρει η διαρκής αξιολόγηση και χαρακτηρισμός (μέσω εκθέσεων) των μαθητών/τριων. Σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και πως αυτά μπορούν να επιτευχθούν. (Κωνσταντίνου, 2004 και Φλουρής 1986, σελ.125-127 και Nichol & Dean, 1997, σελ.125-126)

Γ) Μορφές άτυπης ιστορικής εκπαίδευσης

Η ιστορική εκπαίδευση και η τυχαία μάθηση

Η ιστορική εκπαίδευση που μπορεί να λάβει ένα παιδί και η ιστορική μάθηση γενικότερα που μπορεί να επιτευχθεί, μπορεί να συμβεί οπουδήποτε και οποτεδήποτε, καθώς το παρελθόν μπορεί να «ανακαλυφθεί» σε οποιοδήποτε μέρος οποιαδήποτε στιγμή. Αυτό μάλιστα, ίσως να δημιουργεί πρόβλημα σε ένα δάσκαλο που θέλει να διδάξει ιστορία, καθώς δεν μπορεί να ελέγξει τις αντιλήψεις που δημιουργούνται στα παιδιά σχετικά με την ιστορία (περίπτωση τυχαίας μάθησης). (Pluckrose, 1991, σελ.5)

Οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να συγκρατήσουν τις νέες γνώσεις, όταν αυτές δεν συνδέονται με τις προηγούμενες. Εμφανίζεται έλλειψη συνεκτικότητας ή δεν μπορούν να ενσωματωθούν με τις παλαιότερες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να τις αξιοποιήσουν. Η σύνδεση και η συνέχεια των γεγονότων λοιπόν, όπως παρουσιάζεται μέσω της ιστορίας (κυρίως του σχολικού εγχειριδίου), ίσως να διαστρεβλώνεται στα μάτια των παιδιών, ειδικά σε συνάρτηση με τις προηγούμενες γνώσεις. Αυτό θα μπορούσε να εμποδίσει την ανάπτυξη της κριτικής, συνθετικής σκέψης και της ουσιαστικής κατανόησης της ιστορίας, καθώς δημιουργείται σύγχυση. (Brophy & VanSledright, 1997, σελ.23) Φαίνεται ότι η ιστορική γνώση είναι αρχικά μια σύνθεση των πρωταρχικών ιδεών, εντυπώσεων που έχουν τα παιδιά (ακούσει, φανταστεί) για τα ιστορικά γεγονότα, παρά οι ιδέες που αναπτύσσουν μέσω της επαφής τους με το βιβλίο στην τάξη. (Brophy & VanSledright, 1997, σελ.251-252)

Ο σχηματισμός των αντιλήψεων (και των γνώσεων) πρέπει να γίνεται βάση των προσωπικών εμπειριών των μαθητευόμενων. Εμπειρίες χωρίς αντιλήψεις (θεωρία) είναι τυφλές και αντιλήψεις (έννοιες-ιδέες) χωρίς εμπειρίες είναι κενές. (Pluckrose, 1991, σελ.13-14)

Για να κατανοήσουμε ουσιαστικά την ιστορία (ιστορική γνώση), θα πρέπει να είμαστε σε θέση να διακρίνουμε και να εξηγήσουμε το που βασίζονται και στηρίζονται οι κρίσεις μας για τα ιστορικά γεγονότα. Επίσης, οι εξηγήσεις απαιτούν διορατικότητα σχετικά με τις αιτίες και τις πράξεις των ανθρώπων του παρελθόντος. Ασχολούμενοι με ερμηνείες, προσπαθούμε να εμπλέξουμε τους/ τις μαθητές/ τριες με την ιστορική κατάσταση και τα αποτελέσματα που επηρέασαν την έκφραση μιας συμπεριφοράς (παρελθοντικά γεγονότα). (Nichol & Dean, 1997, σελ.44)

Η ιστορική μάθηση που συνεπάγεται την κατανόηση της χρονολόγησης, της συνέχειας και της αλλαγής, της αιτίας και του αποτελέσματος, της αξιολόγησης ενός στοιχείου, τον σκεπτικισμό, να μπορέσει να κατανοήσει πως ένιωθαν και λειτουργούσαν οι άνθρωποι του παρελθόντος, μπορεί να αναπτυχθεί από μη συγκεκριμένα σημεία (χρόνου και χώρου). Αυτό δεν μπορεί να μείνει στην τύχη. Για παράδειγμα οι ιστορίες μιας γιαγιάς ή ενός παππού στο εγγόνι τους, μπορούν να διαμορφώσουν και να δημιουργήσουν ιστορικές αντιλήψεις στο παιδί. (Pluckrose, 1991, σελ.14)

Ο/ η δάσκαλος/ α θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστεί αυτή την τυχαία μάθηση και τις αντιλήψεις που δημιουργούνται στα παιδιά έξω από το σχολείο. Για παράδειγμα, η παρουσίαση της ιστορίας μέσα από την τηλεόραση (εκπομπές, σειρές, ταινίες κτλ), παρέχει στον/ στην δάσκαλο/ α μια μεγάλη ποικιλία για θέματα προς συζήτηση με τα παιδιά. Αρκετά παιδιά θα έχουν συλλέξει κάποιες πληροφορίες από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ο τρόπος και ο βαθμός κατανόησης των πληροφοριών αυτών, μπορεί να διερευνηθεί μέσα από μια συζήτηση στην τάξη. Όταν τα παιδιά έχουν αναπτύξει την αυτοπεποίθηση να συζητούν μέσα στην τάξη για την ιστορία και το παρόν, η συνεχής κουβέντα για την ιστορία-παρελθόν γίνεται πιο κατανοητή και εύκολη. Ειδικά αν εξετάζονται (με κατάλληλα διατυπωμένες ερωτήσεις από τον/ την εκπαιδευτικό) θέματα της επικαιρότητας, γίνονται στοχασμοί στους τρόπους με τους οποίους οι πληροφορίες παρουσιάζονται και εξετάζεται η πιθανότητα προκαταλήψεων. (Pluckrose, 1991, σελ.48)

Επίσης, ο/ η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ενημερωμένος και να εκθέτει τα παιδιά σε μια ποικιλία πηγών που φέρουν ιστορικές πληροφορίες. Να τους προσφέρει τη δυνατότητα να ερευνήσουν, να συνθέσουν, να επικοινωνήσουν με τα ευρήματά τους και να μάθουν από προφορικές ιστορίες ή από βιογραφίες ή να διαβάσουν ιστορικά μυθιστορήματα και ιστορικά εγχειρίδια κτλ. Ακόμη, θα πρέπει να είναι προσεκτικός/ η, ώστε οι πηγές να είναι ιστορικά ακριβείς και να μην προωθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Επίσης, οφείλει να έχει το νου του/ της, οι πηγές αυτές να μην φορτίζουν συναισθηματικά την ιστορία με τέτοιο τρόπο, ώστε να υποθάλπεται η δημιουργία ιστορικής συνείδησης. Οι μαθητές/ τριες θα πρέπει να τις συγκρίνουν και να τις

αξιολογούν (τις πηγές) σε σχέση με τα σχολικά τους βιβλία. (Brophy & VanSledright, 1997, σελ.263)

Ιστορία και προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα

Η δυνατότητα σύνδεσης της ιστορίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως τη γεωγραφία, τα μαθηματικά, τα θρησκευτικά, την γλώσσα κτλ δεν πρέπει να παραβλέπεται. Η δυνατότητα αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί και να δείξει στους/ στις μαθητές/ τριες την στενή σχέση των μαθημάτων (βλ. παραπάνω). Ωστόσο, ο/ η δάσκαλος/ α θα πρέπει να έχει το νου του, ώστε να μην «θάβεται» η ιστορία σε σχέση με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. (Pluckrose, 1991, σελ.8)

Τα παιδιά είναι ικανά να συνδιαλεχθούν με το παρελθόν πιο αποτελεσματικά, αν βρεθούν σε μέρη όπου υπάρχουν άμεσα ιστορικά στοιχεία, πολύ περισσότερο απ' όταν «εκτίθενται» στην ιστορία μόνο μέσα από τις σελίδες των βιβλίων. Για να πετύχει αυτή η επαφή των παιδιών, θα πρέπει όλοι (μαθητές/ τριες και δάσκαλος/ α) να είναι ικανοί να αποκοπούν από τον παρόντα χρόνο και τις εικόνες, αντιλήψεις και αισθήσεις που φέρει, έτσι ώστε η αξιολόγηση του παρελθόντος να γίνει (όσο είναι δυνατό) έξω από τις προκαταλήψεις και προσδοκίες της εποχής μας (αποφυγή αναχρονισμών). (Pluckrose, 1991, σελ.33) Η ευελιξία και ο σωστός σχεδιασμός της διδασκαλίας πρέπει να είναι ένα από τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες του/ της εκπαιδευτικού. (Pluckrose, 1991, σελ.43)

Έχουν υπάρξει λοιπόν (και συνεχώς δημιουργούνται καινούρια), προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα που εντάσσουν την ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο, στην καθημερινότητα των παιδιών, πέρα από το σχολείο. Στη συνέχεια θα ήθελα να παρουσιάσω κάποια τέτοια προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Πολιτιστικά προγράμματα που συνδυάζουν την ιστορία με καλλιτεχνικά και πολιτιστικά θέματα είναι: «Γνωρίζω την ιστορία της πόλης μου από τις ονομασίες των οδών», «Η αναζήτηση του αρχαίου μύθου στη σύγχρονη πραγματικότητα», «Ο Αστερίξ στο νησί των ηφαιστειών», «Μουσική και μουσειακή αγωγή» κτλ. Λίγο-πολύ, μέσω του τίτλου του κάθε προγράμματος είναι ξεκάθαρο το πλαίσιο γύρω από το οποίο κινείται το κάθε πρόγραμμα.

Έτσι, εφαρμόζοντας το «Γνωρίζω την ιστορία της πόλης μου από τις ονομασίες των οδών», διαφαίνεται καθαρά ένας τρόπος για να διδάξει ο/ η δάσκαλος/ α τοπική ιστορία, αλλά και να εντάξει την ιστορία της πόλης στο ευρύτερο πλαίσιο της ιστορίας της χώρας και να δείξει την

εξέλιξη του τόπου μέσα στον χώρο και τον χρόνο. Τα παιδιά είναι δυνατό να ενδιαφερθούν για την ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο, ειδικά όταν βλέπουν την άμεση συνάφεια που έχει με τον τόπο και την κοινωνία τους. Όταν δηλαδή, καταφέρουν να αισθανθούν ως ένα κομμάτι συνέχειας μέσα στο χρόνο· μια γέφυρα που συνδέει το παρελθόν με το μέλλον.

Ο τρόπος λειτουργίας του προγράμματος περιλαμβάνει τη δραστηριοποίηση από μεριάς των μαθητών/τριων οι οποίοι/ες πρέπει να κάνουν έρευνα (ο/η δάσκαλος/α έχει συντονιστικό ρόλο). Τα στοιχεία που θα ανακαλύψουν είναι δυνατό να τα οδηγήσουν στο να ανακαλύψουν καλλιτέχνες που έζησαν στην πόλη τους, και το όλο πρόγραμμα να αποτελέσει μια καλή αφορμή για να ασχοληθούν με το έργο τους. Τέλος, τα συμπεράσματά τους θα μπορούσαν να τα εντάξουν σ' έναν «τουριστικό οδηγό» για την πόλη τους. [Γκοβάς & Δεμερτζή στο Μπαγάκης, 2001 (β'), σελ.30-32]

Μέσω του προγράμματος «Η αναζήτηση του αρχαίου μύθου στη σύγχρονη πραγματικότητα» τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ψάξουν και να διαβάσουν αρχαίους μύθους, να γνωρίσουν με τον τρόπο αυτό τις αντιλήψεις, τον τρόπο σκέψης, τα ήθη και τις παραδόσεις των προγόνων τους. Να ανακαλύψουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίστηκαν και να ερμηνεύσουν το ιστορικό παρελθόν, όχι βάση των γεγονότων (ιστορικών) αλλά βάση των αντιλήψεων που επικρατούσαν και των ανθρώπων που ζούσαν εκείνη την εποχή (π.χ. αρχαία χρόνια). Έτσι, να διαμορφώσουν μια σαφή αντίληψη για την κοινωνία και να κατασκευάσουν μια μακέτα, ένα κολλάζ, μια ζωγραφιά, ένα θεατρικό έργο του πως φαντάζονται την κοινωνία αυτή. Η σύνδεση λοιπόν, των στοιχείων που θα έχουν ανακαλύψει τα παιδιά με τη σύγχρονη εποχή και κοινωνία, μπορεί να αναδείξει τη συνέχεια αλλά και την εξέλιξη στις νοοτροπίες των ανθρώπων και της κοινωνίας. [Γκοβάς & Δεμερτζή στο Μπαγάκης, 2001 (β'), σελ.30-32]

«Ο Αστερίξ στο νησί των ηφαιστειών» ήταν ένα πρόγραμμα που συνέδεε την ιστορία, με την γεωγραφία και την γλώσσα (στην ελληνογαλλική σχολή ουρσουλίνων που εφαρμόστηκε, η γλώσσα ήταν τα γαλλικά). Τα παιδιά έπρεπε να ενδιαφερθούν για το θέμα, να αναρωτηθούν για τον πολιτισμό που υπήρχε στη Σαντορίνη και καταστράφηκε εξαιτίας της έκρηξης του ηφαιστείου. Να ερευνήσουν τις συνέπειες που είχε το φαινόμενο αυτό, στον ευρύτερο χώρο του Αιγαίου αλλά και τις συνθήκες που επικρατούσαν πριν και μετά την έκρηξη. Η σύνδεση με τον Αστερίξ (έναν αγαπημένο ήρωα μέσα από τα γνωστά comic) αποτελεί μια πολύ καλή αφορμή, στο να καταγράψουν τα παιδιά τα συμπεράσματά τους κατασκευάζοντας ένα comic. Διαδικασία πολύ δημιουργική, που προάγει την φαντασία των παιδιών όπως και διάφορες

καλλιτεχνικές τους ανησυχίες (συγγραφή, ζωγραφική κτλ). (Λουρή-Λιμνιάτη & Βλάχου στο Μπαγάκης, 2000, σελ.283-286)

Το πρόγραμμα «Μουσική και μουσειακή αγωγή» σχεδιάστηκε για τη Δήλο. Η Δήλος τα αρχαία χρόνια θεωρούνταν ιερό νησί και υπήρχαν πάρα πολλά ιερά. Μάλιστα, σύμφωνα με τη μυθολογία είναι το νησί όπου γεννήθηκε ο Απόλλωνας και η Άρτεμις. Ο Απόλλωνας ήταν ο Θεός της μουσικής (το όργανό του ήταν η λύρα) και των καλών τεχνών γενικότερα. Προς τιμήν του τα αρχαία χρόνια, διοργανώνονταν σημαντικοί μουσικοί και χορικοί αγώνες. Όλα αυτά έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη δημιουργία ενός προγράμματος που συνδέει τη μουσική με την ιστορία και ως χώρος εφαρμογής του (πέρα από τη σχολική τάξη) χρησιμοποιείται το μουσείο και η ευρύτερη περιοχή (αρχαιολογικός χώρος). Τα παιδιά καλούνται στα πλαίσια του προγράμματος αυτού να γνωρίσουν διάφορα στοιχεία που έχουν να κάνουν με τη μουσική παράδοση των αρχαίων Ελλήνων. Η μουσική αποτελούσε βασικό στοιχείο της διαπαιδαγώγησης των νέων.

Έτσι, οι μαθητές/ τριες θα γνωρίσουν τα μουσικά όργανα που υπήρχαν τότε (αυλός, λύρα κτλ) αλλά και τον τρόπο κατασκευής τους. Επίσης, στα πλαίσια του μουσείου (όπου έχει δημιουργηθεί ειδική αίθουσα) θα μπορέσουν να δουν έναν αρχαίο αυλοποιοί επί τω έργω. Το όλο πρόγραμμα έχει νόημα, καθώς γνωρίζει στα παιδιά τη μουσική των αρχαίων, η οποία δεν αντιμετωπίζεται ως απλό ιστορικό αντικείμενο (τετελεσμένο γεγονός) αλλά δημιουργικά και ανακαλυπτικά. Ο χώρος (αρχαιολογικός χώρος Δήλου) μπορεί να προκαλέσει συγκινησιακές καταστάσεις στα παιδιά που να είναι πολύ θετικές για το όλο πρόγραμμα (τα παιδιά να νιώσουν ως μέρος του χώρου, σαν να βρίσκονται σε άλλη εποχή). Όσον αφορά το πρόγραμμα αυτό, υπάρχει πλούσιο υλικό που έχει δημιουργηθεί και χρησιμοποιηθεί (παιχνίδια για τα παιδιά, αρχαίες μελωδίες παιγμένες με «αρχαία» όργανα, οδηγός για τους/ τις δασκάλους/ ες και τα παιδιά κτλ), ο φορέας που οργάνωσε και προήγαγε την όλη διαδικασία είναι: 'Υπουργείο Πολιτισμού ΚΑ' Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων'. (Παπαδοπούλου στο Μπαγάκης, 2000, σελ.295-300)

Η ιστορία (ως γνωστικό αντικείμενο) μπορεί να προσεγγιστεί και μέσω περιβαλλοντικών προγραμμάτων π.χ. «Υγρότοποι και πολιτιστική κληρονομιά». (Παρασκευόπουλος και Κορφιάτης, 2003, σελ.166-171) Σύμφωνα με προγράμματα που ασχολούνται με τους υγρότοπους μπορεί να γίνει μια μελέτη των παιδιών σχετικά με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο υγρότοπος, ο ρόλος του για την ισορροπία της χλωρίδας και της πανίδας, ο τύπος του οικοσυστήματος κτλ. (ανάλογα μπορούν να λειτουργήσουν και προγράμματα με θέματα όπως βουνό, δάσος κτλ). Η σύνδεση με την ιστορία (όπως και την γεωγραφία) εξαρτάται από την επιλογή του συγκεκριμένου υγρότοπου. Για παράδειγμα, αν επιλεγεί η

λιμνοθάλασσα του Μεσολογγίου μπορεί να ερευνηθεί ο ρόλος της στην πολιορκία και την επανάσταση του 1821 γενικότερα. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να μελετηθεί ο ρόλος που έπαιξε ο βάλτος των Γιαννιτσών κατά τη διάρκεια του Μακεδονικού Αγώνα επίσης, μπορεί να συσχετιστεί και με το βιβλίο της Πηνελόπης Δέλτα «Τα μυστικά του Βάλτου» κτλ.

Απ' όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχει ένας πλουραλισμός προγραμμάτων μέσα από τα οποία μπορεί να επιλέξει ο/ η εκπαιδευτικός με τι ακριβώς θέλει να ασχοληθεί (είτε επιθυμεί να επικεντρωθεί στην ιστορία είτε όχι) και υπάρχει μεγάλη ευελιξία γύρω από τα όρια που μπορεί να κινηθεί, καθώς μπορεί να σχεδιάσει και να οργανώσει διαφορετικές εκδοχές των προγραμμάτων αυτών, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της τάξης του/ της. Ο διαχωρισμός περιβαλλοντικού και πολιτιστικού προγράμματος πολλές φορές δεν είναι διακριτός και χρησιμοποιείται για τυπικούς κυρίως λόγους. Ο/ η δάσκαλος/ α θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ουσία του προγράμματος και κύριο μέλημά του να είναι η απόλαυση από μεριάς των μαθητών/τριων (και δικής του/ της φυσικά) και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και ομαδικότητας.

Έτσι, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη όχι μόνο γνωστικών δεξιοτήτων στα παιδιά (βαρύτητα που δίνεται μέσω του αναλυτικού προγράμματος στο σχολείο) αλλά και συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Bloom, η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί αν καλλιεργηθούν οι τρεις αυτοί τομείς. Ο βασικότερος σκοπός (τυπικά) του σχολείου είναι αυτός και ο δάσκαλος οφείλει να κινηθεί προς αυτήν την κατεύθυνση. (Bloom-Krathwohl, 1988, σελ.26-27 και Φλουρής, 1986 και Κουτσός, 2000, σελ.29)

Η περίπτωση της τοπικής και οικογενειακής ιστορίας

Το μάθημα της ιστορίας αποτελεί λοιπόν, ένα πολύ ευέλικτο γνωστικό αντικείμενο για τον/ την εκπαιδευτικό που θέλει να το συμπεριλάβει σ' ένα προαιρετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς μπορεί να ενταχθεί σε πολιτιστικά αλλά και σε προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής. Στα πλαίσια ενός πολιτιστικού προγράμματος, μπορεί να συνδυαστεί με αντικείμενα όπως η μουσική, ο κινηματογράφος, η λογοτεχνία (μυθιστόρημα, παραμύθια κτλ) και το θέατρο.

Σχετικά με τα προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής μπορεί να συσχετιστεί με μια βόλτα μέσα στην πόλη, με ένα ιστορικό μνημείο

(σύμβολο) που μπορεί να κινδυνεύει από τις δραστηριότητες των ανθρώπων, με έναν αρχαιολογικό χώρο αλλά και με παρελθοντικές καταστάσεις μόλυνσης κτλ. Για παράδειγμα θα μπορούσε να οργανωθεί μία περιήγηση στις ιστορικές διαδρομές (λόφος του Αρδηττού, Ολύμπειο, κλιτύες της Ακρόπολης, Φιλόπαππος, Αρχαία και Ρωμαϊκή αγορά, Θησείο και Κεραμεικός) της Αθήνας ώστε να αναδειχθεί ο πολιτιστικός πλούτος (αρχαία μνημεία, κτήρια κτλ) και οι διάφορες ιστορικές περιόδους της πόλης. (Παταργιάς & Πουλούδης & Δανιήλ & Αντωνοπούλου, 2003)

Η βόλτα στην πόλη, μπορεί να αποτελέσει μια καλή ευκαιρία, ώστε να προκληθεί μια συζήτηση ανάμεσα στα παιδιά και τον/ την εκπαιδευτικό. Μέσα από τη συζήτηση αυτή, μπορεί να προκληθεί «τυχαία» μάθηση στα παιδιά, σχετικά με ιστορικά θέματα που αναδεικνύουν την ιστορική συνέχεια, αλλά και με θέματα που σχετίζονται με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η γλώσσα, η γεωγραφία, τα μαθηματικά, η φυσική, τα καλλιτεχνικά κτλ. (Pluckrose, 1991, σελ.7-8)

Η μελέτη της οικογενειακής ιστορίας (με φωτογραφίες, ιστορίες κτλ.), από το ίδιο το παιδί (συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέων), μπορεί να το βοηθήσει να αντιληφθεί ως ένα βαθμό τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι ιστορικοί. Ακόμη, μπορεί να το βοηθήσει ώστε να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο «πρέπει» να βλέπει το παρελθόν. Να αντιληφθεί, ότι και ο παππούς με την γιαγιά του ήταν κάποτε παιδιά (όπως και κάθε ανθρώπινο ων), να δει τη συνέχεια με τη δική του ζωή και να αντιληφθεί τη σχέση με την κοινωνία μέσα στην οποία ζει. Να συνειδητοποιήσει ότι το παρελθόν υπήρξε και είναι αληθινό. (Pluckrose, 1991, σελ.52-54)

Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες δυσκολίες που αφορούν την προσέγγιση της οικογενειακής ιστορίας, δυσκολίες που εξαρτώνται από τις συνθήκες που επικρατούν στην κάθε τάξη ξεχωριστά και ο/ η εκπαιδευτικός πρέπει να τις λαμβάνει σοβαρά υπ' όψιν του. Τέτοια προβλήματα σχετίζονται με την οικογενειακή κατάσταση των παιδιών (μορφή οικογένειας, μειονοτική ή περιθωριοποιημένη, αποκλεισμένη κτλ). Επίσης, μπορούν να ανακύψουν ερωτήματα και θέματα σχετικά με τον εμφύλιο (θέμα που μπορεί να φέρει τον/ την δάσκαλο/ α σε δύσκολη θέση). Τέλος, είναι πιθανό να προκληθεί στο παιδί έντονη συναισθηματική φόρτιση, που πολλές φορές μπορεί να είναι ασύμβατη με την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης. (Ρεπούση, 2002-2003, σελ.260)

Μέσα από τα περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα (και σε συνδυασμό με την οικογενειακή ιστορία) μπορεί να αναδειχτεί η μελέτη της τοπικής ιστορίας. Η τοπική ιστορία αναφέρεται στο ιστορικό υλικό που βρίσκεται στη γειτονική περιοχή και είναι ήδη γνωστό ή

μπορεί να καταστεί γνωστό μέσα από επιτόπια έρευνα και εργασία. (Γουστέρης, 1998, σελ.45) Στα πλαίσια της τοπικής ιστορίας τα παιδιά μπορούν να καταγράψουν τις δικές τους αναμνήσεις και εικόνες, να πάρουν συνεντεύξεις από ανθρώπους της περιοχής, να ψάξουν αρχεία, να αξιολογήσουν τις μαρτυρίες των κτηρίων και του σχολικού περιβάλλοντος κτλ. (Nichol & Dean, 1997, σελ.51)

Η μελέτη της τοπικής ιστορίας, σχεδιασμένη και εκφρασμένη με ευαισθησία, επιτρέπει στους/ στις εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να συλλέξουν υλικό που να σχετίζεται με την καθημερινή ζωή των μαθητών/ τριών τους. Μέσα από την αλληλεπίδραση με το παρελθόν, τα παιδιά καταφέρνουν να εκτιμήσουν το παρόν τους. Η μελέτη της τοπικής ιστορίας και σε συνδυασμό με τη μελέτη της οικογενειακής ιστορίας, προκαλούν συναισθήματα ικανοποίησης στο παιδί, που σχετίζονται με την ανακάλυψη ότι τα ίδια και οι οικογένειες τους αποτελούν μέρος της κοινωνίας του παρελθόντος και του παρόντος. Και έτσι, λίγο-λίγο να «ξεμπερδεύουν» τα υπονοούμενα, πίσω από αυτά που βλέπουν. (Pluckrose, 1991, σελ.66-67)

Υπάρχουν τρεις βασικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας. Η πρώτη σχετίζεται με την ανάδειξη και σύνδεση του συγκεκριμένου τόπου με την γενική ιστορία, μέσω ενός μνημείου, ενός εθνικού ήρωα κτλ. Η δεύτερη σχετίζεται με την ανάπλαση του παρελθόντος στο συγκεκριμένο τόπο και την εισαγωγή των μαθητών/ τριών σε μεθόδους ιστορικής έρευνας και αναζήτησης (αυτό επιτυγχάνεται και στην πρώτη περίπτωση). Η τρίτη περίπτωση αφορά τη σύνδεση της τοπικής ιστορίας και της ιστορίας γενικότερα με περιβαλλοντικά (και πολιτιστικά) προγράμματα. (Ρεπούση, 2002-2003, σελ.257)

Ωστόσο, δεν πρέπει να υποτιμάται το γεγονός ότι η μελέτη της τοπικής ιστορίας είναι επικεντρωμένη σε συγκεκριμένα θέματα και έχει μικρό βαθμό γενίκευσης (σύνδεση με την ευρύτερη εθνική ιστορία). Γι αυτό υπάρχει ο κίνδυνος τα παιδιά να μπερδευτούν (σε σχέση με την εθνική ιστορία), ο/ η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός/ η όταν ασχολείται με ένα τέτοιο θέμα. (Pluckrose, 1991, σελ.76) Ένας άλλος κίνδυνος που εμφανίζεται με τη μελέτη και έρευνα της τοπικής ιστορίας έχει να κάνει με το γεγονός ότι «το υποκείμενο της έρευνας (π.χ. παιδί) ταυτίζεται συναισθηματικά με τον τόπο του και οδηγεί σε μια εξιδανίκευση του παρελθόντος». (Ρεπούση, 2002-2003, σελ.250)

Όταν ο/ η δάσκαλος/ α και οι μαθητές/ τριες συνεργάζονται και ασχολούνται με την ιστορία, στα πλαίσια του σχολείου (αλλά κυρίως έξω από αυτό, την τάξη), προσπαθούν να αναπαραστήσουν το παρελθόν, βάση των πηγών που έχουν. Τα παιδιά, σε συνεργασία με τον/ την δάσκαλο/ α, μπορούν να προσεγγίσουν τις μεθόδους με τις οποίες δουλεύουν και λειτουργούν οι ιστορικοί (ενεργητική μάθηση). Η ιστορική έρευνα βασίζεται κυρίως στη δημιουργία ερωτημάτων, στις

υποθέσεις και στην έρευνα των πηγών. Οι μαθητές/ τριες ως «ερευνητές» εισέρχονται στο «κλίμα» του παρελθόντος, εξετάζουν τις αιτίες, τις καταστάσεις και τις συνέπειες. Τέλος, παράγουν και παρουσιάζουν τα συμπεράσματά τους.

Η «ιστορική» έρευνα, προκαλεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κατανόηση, η ανάλυση, η σύνθεση, η παρέκταση, η δυνατότητα επαγωγικών συλλογισμών, η παραγωγή συμπερασμάτων κτλ. Η όλη διαδικασία εντάσσει τα παιδιά σε καταστάσεις μέσα στις οποίες πρέπει να σχεδιάσουν, να οργανώσουν, να παράγουν και να παρουσιάσουν ένα κομμάτι της ιστορίας. Βασική δεξιότητα που πρέπει να έχουν τα παιδιά είναι η «φαντασία». Να μπορούν να φαντάζονται πως ήταν το παρόν σε μια συγκεκριμένη εποχή (στιγμή) και περιοχή. (Nichol & Dean, 1997, σελ.47)

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να έχουν προσδοκίες που υπερβαίνουν τις δυνατότητες και το επίπεδο των μαθητών/ τριών τους. Πρέπει να αντιλαμβάνονται ότι μέσα στην τάξη, δεν μπορούν να καταφέρουν μια «μικρογραφία της ιστορικής επιστήμης». (Γουστέρης, 1998, σελ.18)

Η περίπτωση της μουσειακής εκπαίδευσης

Η προσέγγιση του μαθήματος της ιστορίας, πέρα από την ένταξη του σε κάποιο προαιρετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μπορεί να γίνει δημιουργικότερα και αποτελεσματικότερα αν συνδεθεί με κάποιον χώρο που να προάγει την ενεργητική μάθηση. Π.χ. ένα μάθημα ιστορίας αν συνδεθεί με τον αντίστοιχο αρχαιολογικό χώρο ή με τα σχετικά εκθέματα σε κάποιο μουσείο, τότε τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να δουν από κοντά τα θέματα με τα οποία ασχολούνται, να τα εντάξουν σ' ένα περιβάλλον (το αυθεντικό, που μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία όλο και πιο ρεαλιστικών εικόνων) και να προβληματιστούν γύρω απ' αυτά. Η μάθηση γενικότερα, αντιμετωπίζεται από μια σκοπιά αλληλεπίδρασης του/ της μαθητή/ τριας με το περιβάλλον. (Hein, 1998, σελ.6) Εξάλλου, το να καταφέρει να κεντρίσει ο/ η δάσκαλος/ α το ενδιαφέρον των μαθητών/ τριων και να το διατηρήσει αμείωτο, είναι από τα σημαντικότερα στοιχεία που μπορούν να οδηγήσουν στο να καταστεί μια διδασκαλία επιτυχημένη.

Η περίπτωση της μουσειακής εκπαίδευσης, σε αντίθεση με την εκπαίδευση που παρέχεται μέσω του σχολείου η οποία είναι βάση του αναλυτικού προγράμματος (τυπική μορφή εκπαίδευσης), δεν ακολουθεί τις επιταγές ενός αναλυτικού προγράμματος (άτυπη μορφή εκπαίδευσης).

Ωστόσο, οι γνώσεις και οι δυνατότητες μάθησης που παρέχονται μέσω των μουσείων, μπορούν να συνδυαστούν και να οργανωθούν στα πλαίσια και τις απαιτήσεις της σχολικής εκπαίδευσης. (Hein, 1998, σελ.7)

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα μουσεία (και οι αρχαιολογικοί χώροι) πέρα από την απλή έκθεση αντικειμένων, έχουν αρχίσει να έχουν ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες (π.χ. βυζαντινό μουσείο Θεσ/νίκης) μέσα στις οποίες γίνονται προβολές βίντεο και εξομοιώσεις διαφόρων αρχαιολογικών χώρων και γεγονότων. Εξοπλίζονται δηλαδή με σύγχρονες τεχνολογίες και συνδέουν το μουσείο με την εκπαίδευση (αναδεικνύουν τον παιδευτικό ρόλο του μουσείου). Όλο και περισσότερα μουσεία θεσπίζουν ειδικά προγράμματα μέσα από τα οποία το παιδικό κοινό αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερη περίπτωση και δέχεται ξεχωριστή μεταχείριση, για να αποκομίσει όσα περισσότερα γίνεται από την επίσκεψή του σ' αυτό. Επίσης, σημαντικό είναι το γεγονός ότι ιδρύονται μουσεία που απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά, τα λεγόμενα «Παιδικά Μουσεία», που βασίζονται στη δράση και την εφαρμογή δραστηριοτήτων. Μέσω αυτών των μεθόδων, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να προσεγγίσουν τα μουσεία, και τα εκθέματά τους με περισσότερες από μία αισθήσεις αλλά και μέσω του παιχνιδιού.

«Η σύγχρονη μουσειακή αντίληψη θέλει το μουσειακό αντικείμενο να δίνει στοιχεία του φυσικού ή πολιτισμικού συνόλου στο οποίο ανήκει, με τρόπο που το αυθύπαρκτο αντικείμενο να γίνεται ιστορικό διάμεσο» (Ζωγράφου- Τσαντάκη, 2000, σελ.23). Σημασία δηλαδή δίνεται στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η προβολή του αντικειμένου και οι ερμηνείες που προκαλεί στον επισκέπτη. Ένας επισκέπτης μπορεί να διαμορφώσει πολύ διαφορετικές εντυπώσεις και να εκλάβει με έναν ιδιαίτερο, προσωπικό τρόπο, την περιήγηση του στο μουσείο.

Μέσα σε μουσεία και άλλους ειδικά διαμορφωμένους χώρους, τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με περιβάλλοντα που προσομοιώνουν ιστορικές περιόδους και γεγονότα. Δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με τα περιβάλλοντα αυτά. Οι δραστηριότητες, η προετοιμασία του/ της εκπαιδευτικού και των παιδιών, αποτελούν τα βασικά στοιχεία για να είναι αποτελεσματικά τα προγράμματα αυτά. Αυτά τα προγράμματα και οι μέθοδοι, ευνοούν την ενεργητική και βιωματική μάθηση πέρα από το σχολείο και μέσα από το παιχνίδι. (Pluckrose, 1991, σελ.101-104)

Είναι σημαντικό όταν ο/ η εκπαιδευτικός επισκέπτεται μαζί με τους/ τις μαθητές/ τριες έναν χώρο (αρχαιολογικό, μουσείο, πάρκα προσομοίωσης ιστορικών γεγονότων, περιόδων κτλ) να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, συνθήκες, «κλίμα» και αίσθημα στην ομάδα. (Pluckrose, 1991, σελ.117)

Όσον αφορά, τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά θα ενεργοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους και θα κεντρισθεί το ενδιαφέρον τους,

ώστε να οικοδομήσουν νέες γνώσεις, είναι πάρα πολύ σημαντικό η όλη διαδικασία να στηρίζεται σε παιδαγωγικές θεωρίες της μάθησης και της λειτουργίας του εγκεφάλου (διέγερση της περιέργειας, των αισθήσεων, σύνδεση με τις εμπειρίες τους κτλ) (βλ. παραπάνω αρχές της διδασκαλίας). (Φλουρής, 1986 και Κουτσός, 2000, σελ.19)

Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι υπάρχουν μουσειακά προγράμματα που οι συμμετέχοντες (παιδιά, γκρουπ τουριστών κτλ.) τοποθετούνται σε απομονωμένες αίθουσες και κάποιος από το μουσείο (ξεναγός, ιστορικός κτλ.) δίνει διάλεξη μπροστά από το γκρουπ. Αυτή η τακτική θυμίζει και προσεγγίζει σε μεγάλο βαθμό την παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση και διδασκαλία. (Hein, 1998, σελ.7)

Για να αποτραπεί μια τέτοια κατάσταση και να επιτευχθούν τα παραπάνω, θα πρέπει να γίνεται μια ειδική παιδαγωγική προπαρασκευή, ώστε να προετοιμαστούν τα παιδιά σχετικά με το τι πρόκειται να συναντήσουν και να καθοριστεί το θέμα της επίσκεψης. Δηλαδή, να είναι ξεκάθαρο το τι θα απασχολήσει τον/ την εκπαιδευτικό και τους/ τις μαθητές/ τριες. Η όλη διαδικασία πρέπει να μην είναι μια «μουσειακή περιήγηση» αλλά να γίνει «μουσειακή εκπαίδευση» (να υπάρχουν εκ των προτέρων σαφείς στόχοι). Μέσω της μουσειακής εκπαίδευσης, το μάθημα της ιστορίας μπορεί να συνδυαστεί και με άλλα. Π.χ. τις φυσικές επιστήμες, να εξετάσουν τα παιδιά την τεχνολογική πρόοδο που σημειώθηκε σε αντικείμενα καθημερινής χρήσης, γραφικής ύλης κτλ, και πως αυτά εξελίχθηκαν.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ο/ η εκπαιδευτικός μπορεί να δανειστεί (από τα μουσεία) «μουσειοσκευές». Δηλαδή βαλίτσες που περιέχουν αντίγραφα εκθεμάτων αλλά και διαφάνειες, φωτογραφίες και γενικότερα εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο/ η δάσκαλος/ α στο μάθημά του/ της και μετά από λίγες μέρες να το επιστρέψει πάλι στο μουσείο. (Ζωγράφου-Τσαντάκη, 2000, σελ.27-30)

Δυνατότητες ενεργητικής μάθησης μέσα στην τάξη

Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερη (σε σχέση με την παραδοσιακή επικεντρωμένη στο σχολικό εγχειρίδιο διδασκαλία) μέσα στη σχολική τάξη, ακόμη και αν δεν συνδυαστεί με την επίσκεψη σ' έναν αρχαιολογικό χώρο ή σ' ένα μουσείο ή αν δεν ενταχθεί σε κάποιο προαιρετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της προσέγγισης της διδασκαλίας σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης.

Σημαντικό βοήθημα προς αυτήν την κατεύθυνση αποτελεί η εξέλιξη της τεχνολογίας και η εκμετάλλευσή της για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Υπάρχουν cd-rom λοιπόν, που ανακεφαλαιώνουν ενότητες του μαθήματος και μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον/ την δάσκαλο/ α για επανάληψη ή που παίζοντας τα παιδιά, μπορούν να «ανακαλύψουν» καινούριες γνώσεις και να εξασκήσουν αυτές που ήδη έχουν, οι ηλεκτρονικές εγκυκλοπαιδείες μπορούν να λειτουργήσουν ως βοηθητικό υλικό. Ακόμη, έχουν προσομοιαστεί περιβάλλοντα (γεωγραφικές περιοχές, αρχαιολογικοί χώροι, μνημεία, μάχες κτλ) που αναφέρονται σε διάφορες εποχές. Αυτά προωθούν την «αλληλεπίδραση» του υπολογιστή (και των προγραμμάτων κατ' επέκταση) με τα παιδιά. Ακόμη, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να υποστηρίξει την εξατομικευμένη διδασκαλία και να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες και στυλ μάθησης. (Ράπτης & Ράπτη, 2003, σελ.69-72)

Η εξέλιξη των ηλεκτρονικών υπολογιστών (software και hardware) οδήγησε στη δημιουργία διδακτικού υλικού που να είναι χρήσιμο στη διδασκαλία της ιστορίας είτε επειδή έχει κατασκευαστεί για το σκοπό αυτό (π.χ. «Ο μαγικός περίπατος του Ζαχαρία Απορία στους Δελφούς») ή ηλεκτρονικές εγκυκλοπαιδείες (π.χ. «Ανακαλύπτω Παγκόσμια Ιστορία», «Соφία») είτε γιατί ο δάσκαλος πιστεύει ότι μπορεί να το αξιοποιήσει και να τον βοηθήσει (π.χ. 'Multi-logo', 'Hyper-Studio', το Multimedia Builder κ.α.).

Η χρήση του διαδικτύου μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στην εξεύρεση και αξιοποίηση τέτοιου υλικού από τον/ την εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, τα «εικονικά μουσεία» ή και στη διεύθυνση www.hellenic-history.gr

«Το εικονικό μουσείο είναι μια συλλογή ηλεκτρονικών κατασκευών και πληροφοριακών αποθεμάτων (στην πραγματικότητα οποιοδήποτε αντικείμενο, που θα μπορούσε να μετατραπεί σε ψηφιακό κώδικα) η οποία συνδέεται με τον Παγκόσμιο Ιστό και το Ίντερνετ. Η συλλογή μπορεί να περιλαμβάνει πίνακες, διαγράμματα, γραφικά, ηχογραφήσεις, βιντεοσκοπήσεις, άρθρα από εφημερίδες, ηχογραφήσεις συνεντεύξεων, αρχεία δεδομένων σε αριθμητική μορφή και πολλά άλλα είδη που μπορούν να αποθηκευτούν στο φάκελο του εικονικού μουσείου». Για να αξιοποιηθούν αυτές οι δυνατότητες «πολιτιστικοί οργανισμοί και μουσεία όλου του κόσμου δημιουργούν ιστοσελίδες ή παρουσιάσεις με δυναμική πραγματικότητα, με τις οποίες δίνουν την ευκαιρία στο κοινό να γνωρίσει τον πολιτιστικό πλούτο που διαθέτουν, παρέχοντας συγχρόνως πληροφορίες, χρήσιμες διευθύνσεις και ότι άλλο οι δημιουργοί τους φανταστούν». (Ράπτης & Ράπτη, 2004, σελ. 94)

Είναι δυνατό ο/ η δάσκαλος/ α να χρησιμοποιήσει οπτικοακουστικά μέσα, που να τον αποδεσμεύσουν από το σχολικό βιβλίο, για να καταστήσει πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία του (είτε

είναι δασκαλοκεντρική, είτε μαθητοκεντρική κτλ). Η χρήση πολυμέσων κατά τη διδασκαλία της ιστορίας, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για την υιοθέτηση ιστορικότερων προσεγγίσεων. (Ρεπούση στο Ανδρέου, 1995, σελ.49)

Εξάλλου, δεν πρέπει να αγνοούμε το γεγονός ότι η χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων στη διδασκαλία (αλλά και γενικότερα, είτε αυτά χρησιμοποιούνται στα πλαίσια του σχολείου είτε όχι), στηρίζεται στην αρχή της εποπτικότητας. Αξίζει να αναφερθεί ότι με τη χρήση εποπτικών (και οπτικοακουστικών) μέσων οι αισθήσεις συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και μάλιστα σε διαφορετικό βαθμό. Οι οπτικές αισθήσεις φαίνεται ότι προηγούνται σε σχέση με τις ακουστικές, όσον αφορά την απόκτηση γνώσεων, οι οποίες έπονται και σε ακόμη μικρότερο βαθμό ακολουθούν οι υπόλοιπες (αισθήσεις). (Κουτσός, 2000, σελ.27)

Ακόμη, πρέπει να σημειωθεί, ότι με τη χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας, το πρόβλημα της επικοινωνίας [παρερμηνεία του μηνύματος του πομπού (δασκάλου/ ας) από το δέκτη (μαθητή/ τρια)] φαίνεται να περιορίζεται σημαντικά. Τα βασικότερα πλεονεκτήματα των εποπτικών μέσων διδασκαλίας λοιπόν, σχετίζονται με τη διέγερση του ενδιαφέροντος του/ της μαθητή/ τριας, συντελούν στην άμεση επαφή, διατηρούν τις παραστάσεις για μεγάλο χρονικό διάστημα, προσελκύουν και συγκρατούν την προσοχή των παιδιών, προκαλούν οικονομία χώρου, λόγου κτλ. (Γουστέρης, 1998, σελ.52-53)

Στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία λοιπόν, μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα όπως είναι οι φωτογραφίες-εικόνες, μια ακουστική μαρτυρία (πολιτικός λόγος, ομιλία, συνέντευξη, τραγούδι κτλ), μια ταινία (ντοκιμαντέρ, με ιστορικό περιεχόμενο, μυθοπλασίας κτλ) ή και ένα ιστορικό μυθιστόρημα.

Η επίδειξη κάποιων εικόνων που να αφορούν ένα ιστορικό θέμα, η κατασκευή μιας μακέτας από τα παιδιά, η επίσκεψη σ' ένα μουσείο (βιωματική μάθηση), η χρήση ενός παραδοσιακού τραγουδιού (π.χ. 'Ο Διγενής', 'Το Φεγγαράκι' κτλ), και η εξέλιξη του μέσα στα χρόνια, μπορεί να αποτελέσουν μια πολύ καλή αφορμή για να ξεκινήσει και να εξελιχθεί η διδασκαλία, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών/ τριων. Ακόμη, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κάποιο τοπικό τραγούδι ως αφορμή για να ερευνηθεί από τα παιδιά και τον/ την εκπαιδευτικό η τοπική ιστορία.

Για παράδειγμα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κάποιο τραγούδι από τον δίσκο της Σαβίνας Γιαννάτου «Άνοιξη στη Σαλονίκη». Ο δίσκος αυτός περιλαμβάνει λαϊκά σεφαραδίτικα τραγούδια που μπορούν να αποτελέσουν μια πολύ καλή αφορμή για να διερευνηθεί το παρελθόν της Θεσσαλονίκης (π.χ. σχετικά με την πυρκαγιά του Σαββάτου 18.8.1917 ή για το Γεντί Κουλέ κτλ) και οι συνθήκες (ήθη και έθιμα) κατοίκων της μέσα από μια σκοπιά αντιρατσιστικής εκπαίδευσης.

Επίσης, η προβολή μιας ταινίας (μυθοπλασίας ή ντοκιμαντέρ) ή και αποσπασμάτων, μπορεί να κάνει πολύ ενδιαφέρον και κατανοητό το μάθημα για τα παιδιά (π.χ. ‘ο Παπαφλέσσας’, ‘η Τροία’, ‘Τον καιρό των Ελλήνων’ κτλ), καθώς και να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα. Για παράδειγμα η ταινία ‘Τον καιρό των Ελλήνων’, του Λάκη Παπαστάθη, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τον/ την δάσκαλο/ α για να αναδείξει την εξέλιξη του ελληνικού κράτους και κοινωνίας από αγροτική σε αστική, την αλλαγή που υπέστησαν τα ήθη και οι συνήθειες των Ελλήνων μέσα από αυτήν την πορεία κτλ. («Τον καιρό των Ελλήνων, 1981, ΕΚΚ/ Λάκης Παπαστάθης» στο Τομαή- Κωνσταντοπούλου, 2001, σελ.142)

Η χρήση ενός λογοτεχνικού κειμένου (παραμύθι, ιστορικό μυθιστόρημα, ηθογραφικό διήγημα κτλ) μπορεί να αποτελέσει μια πολύ καλή αφορμή για μια διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος της ιστορίας μέσα από τη λογοτεχνία. Για παράδειγμα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το ηθογραφικό διήγημα του Γ. Βιζυηνού ‘Το μόνον της ζωής μου ταξείδιον’, το ιστορικό μυθιστόρημα ‘Ιστορία ενός αιχμαλώτου’ του Στρατή Δούκα κτλ.

Ωστόσο, η επιλογή από τον/ την εκπαιδευτικό του κατάλληλου μέσου για την διδασκαλία και η σωστή χρήση του, έχει πάρα πολύ μεγάλη σημασία για να μην μετατραπεί ο/ η μαθητής/ τρια σε παθητικό δέκτη πληροφοριών. Για παράδειγμα· η προβολή μιας ταινίας μπορεί να κάνει το παιδί να βαρεθεί, αν δεν έχει κάτι στην πλοκή της, στους ηθοποιούς, στην εικόνα αλλά και την μουσική, που να κεντρίσει την προσοχή και το ενδιαφέρον του. Το ενδιαφέρον και η προσήλωση του μπορούν πολύ εύκολα να περισπαστούν. Ακόμη, μπορεί να δημιουργηθούν ψευδείς αντιλήψεις στα παιδιά λόγω της εσφαλμένης επιλογής ενός μουσικού κομματιού, μιας ταινίας, ενός λογοτεχνικού έργου κτλ. (Φλουρής, 1986, σελ.157-160 και Αγγελάκος & Κόκκινος, 2004, σελ.213-225)

Ο/ η δάσκαλος/ α μπορεί να μετατραπεί σε «ενεργητικό ερευνητή». Ως ενεργητικός ερευνητής πρέπει να συλλέγει συστηματικά στοιχεία που θα τον βοηθήσουν στη διδασκαλία του/ της, από τη στιγμή της σχεδίασης της μέχρι τη στιγμή της αξιολόγησης της δουλειάς των μαθητών/ τριων. Η ενεργητική έρευνα ίσως να βοηθήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας, μέσω όμως της παροχής μιας περισσότερο συστηματικής, σχεδιαστικής προσέγγισης για τη βελτίωση στην πράξη. Υπάρχουν έξι βασικά βήματα στην «ενεργητική» έρευνα, αυτά είναι:

- 1.Προσδιορισμός του θέματος
- 2.Παρουσίαση (υπόθεση) λύσης
- 3.Συμπλήρωση και καταγραφή των πορισμάτων
- 4.Στοχασμός και προβληματισμός πάνω στα πορίσματα

5.Σύνταξη, σχεδιασμός πλάνου δράσης για να ολοκληρωθεί η τροποποίηση, σε σχέση με το υπόλοιπο πρόγραμμα αλλά και με την επανάληψη της διδασκαλίας του μαθήματος ή των μαθημάτων, που θα έχουν ήδη διδαχθεί.

6.Ενίσχυση του πλάνου δράσης

Η όλη διαδικασία, μπορεί να επαναληφθεί. Έτσι, έχοντας συλλεχτεί και οργανωθεί τα πορίσματά, πρέπει να ακολουθήσει στοχασμός πάνω σ' αυτά και να σχεδιαστεί ένα πλάνο δράσης με βελτιώσεις. Το πλάνο δράσης είναι το αποτέλεσμα του στοχασμού. Η όλη διαδικασία αποτελεί κριτική και δημιουργική σκέψη πάνω στη διδασκαλία. (Nichol & Dean, 1997, σελ.5)

Η χρήση μέσων (διδασκαλίας) και πηγών πρέπει να γίνεται συμπληρωματικά στη διαδικασία της διδασκαλίας και να μην στηρίζεται πλήρως σ' αυτά. Σκοπός τους είναι να βοηθήσουν τους/ τις μαθητές/ τριες να ξεφύγουν από την μονοτονία της παραδοσιακής διδασκαλίας, να προκληθεί το ενδιαφέρον των και να τους/ τις βοηθήσει να κατασκευάσουν νοητικές παραστάσεις βασισμένες, όσο το δυνατόν είναι, πιο πιστές στην πραγματικότητα (βέβαια ποτέ μια αναπαράσταση δεν είναι δυνατό να είναι απόλυτα ακριβής με το ιστορικό παρελθόν, καθώς πρόκειται για υποθέσεις). Η χρησιμοποίησή τους λοιπόν, θα πρέπει να είναι σύμφωνες με τις θεωρίες της μάθησης (Φλουρής, 1986) και να ακολουθούν ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχέδιο γιατί «χωρίς συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχέδιο και χωρίς οργάνωση της ύλης δεν προσφέρει τίποτα ιδιαίτερο στους μαθητές, οι οποίοι μπορεί να χάσουν και την αυτοσυγκέντρωσή τους την ώρα της λειτουργίας των οπτικοακουστικών μέσων» (Τζόκας στο Αγγελάκος & Κόκκινος, 2004, σελ.218).

Η χρήση των μέσων αυτών έχει ως συνέπεια την αξιοποίηση διαφόρων πηγών (από αντικείμενα που προέρχονται άμεσα από την εποχή που μελετάμε ή έχουν κατασκευαστεί αργότερα και αναπαριστούν κάποιο θέμα). Η αξιοποίηση κάποιας ιστορικής πηγής μέσα στη διδακτική πράξη, συνεπάγεται τη μετατροπή της σε ντοκουμέντο. Ωστόσο, ενδέχεται κάποια ιστορική πηγή να μην είναι σε θέση να χρησιμοποιηθεί μέσα στη διδακτική πράξη αυτούσια. Ο/ η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει και να μεταποιήσει την πηγή αυτήν σεβόμενος/ η όμως τον αρχικό της χαρακτήρα. Οφείλει επίσης να παρέμβει όσο το δυνατόν λιγότερο. (Ρεπούση, 2004, σελ.306) Οι μαθητές/ τριες θα πρέπει να καθοδηγούνται από τον/ την εκπαιδευτικό ώστε να μπορέσουν να αξιολογήσουν την αξιοπιστία της πηγής που μελετάνε και ανάλογα να την χρησιμοποιήσουν ως τεκμήριο ή όχι. Η όλη αυτή διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη κριτικής σκέψης στα παιδιά και την επαφή τους (σ' ένα αρχικό στάδιο) με την επιστημονική έρευνα.

Η αξιοποίηση μιας ιστορικής πηγής στη διδακτική πράξη, πρέπει να υποβληθεί σε κάποια επεξεργασία για να είναι η χρήση της εποικοδομητική, οφείλει να ακολουθήσει μια διαδικασία τριών αναγνώσεων. Οι τρεις αναγνώσεις είναι αλληλένδετες και υποστηρικτικές η μία της άλλης και επιτρέπουν την πρόσληψη της μαρτυρίας ως ερμηνευτικού, για το ανθρώπινο παρελθόν, ντοκουμέντου.

Κατά την πρώτη ανάγνωση θα πρέπει να προσδιοριστεί η σχέση ανάμεσα στο δημιουργό-παραγωγό της και το κοινό του, να τοποθετηθεί στο ιστορικό της πλαίσιο. Ενδεικτικές ερωτήσεις που θα οδηγήσουν σ' αυτή την κατάταξη είναι: Ποιος είναι ο δημιουργός; Τι γνωρίζουμε γι αυτόν; Πού και πότε δημιουργήθηκε η πηγή; Ποιος ο τρόπος δημιουργίας της; Ποιο το κοινό που απευθυνόταν και τι γνωρίζουμε γι αυτό;

Κατά τη δεύτερη ανάγνωση πρέπει να διερευνηθεί και να κατανοηθεί ο ρόλος της μαρτυρίας και η συμβολή της στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να ενταχθεί η μαρτυρία σύμφωνα με το είδος και τη μορφή της σε πρωτογενή ή δευτερογενή (άμεση ή έμμεση σχέση του τεκμηρίου με το ιστορικό γεγονός), να διερευνηθεί ο τόπος εύρεσης και διαφύλαξής της, να αναζητηθεί η σχέση της με άλλες μαρτυρίες (είναι μεμονωμένη ή εντάσσεται σε κάποια σχολή, ρεύμα, τάση κτλ). Ακόμη, θα πρέπει να κατανοηθεί το θέμα της, η άποψη του δημιουργού για το θέμα, οι βασικές ιστορικές έννοιες και πιο είναι το αναμενόμενο αποτέλεσμα από τη χρήση της. Τέλος, θα πρέπει να αξιολογηθεί ως προς το κατά πόσο είναι αντιπροσωπευτική της εποχής της, αν έχει επηρεάσει ή όχι τη δημιουργία αντιλήψεων σχετικά με την ιστορία, να συγκριθεί με άλλες πηγές και να εξακριβωθεί αν είναι αποτέλεσμα προκαταλήψεων, μεροληψίας ή όχι.

Κατά την τρίτη ανάγνωση θα πρέπει να τοποθετηθεί η μαρτυρία στο συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο. Να εξακριβωθεί η σχέση της μαρτυρίας με το εκάστοτε θέμα και τα ερωτήματα που έχουν τεθεί στη διδακτική πράξη. (Ρεπούση, 2004, σελ.308-310)

Δ) Κινηματογράφος. Σχέση κινηματογράφου και ιστορικής εκπαίδευσης

Εξέλιξη και μορφές του «ιστορικού» κινηματογράφου

Ο κινηματογράφος αποτελεί μία από τις σημαντικότερες εφευρέσεις του δεκάτου ενάτου αιώνα. Η εφεύρεση αυτή εξελίχθηκε τεχνολογικά και γνώρισε ευρεία αποδοχή από μια μεγάλη μερίδα κόσμου, τον εικοστό αιώνα. Κατά τα πρώτα χρόνια της εμφάνισης του κινηματογράφου (1895-1908), θεωρούνταν πανηγυριώτικο λαϊκό θέαμα (η ταινία άρχισε να μελετάτε ιστορικά και κοινωνικά από το 1967). Σχετικά γρήγορα όμως, το κοινό άρχισε να διευρύνεται και να αλλάζει η σχέση του με τον κινηματογράφο (από πανηγυριώτικη ατραξιόν σε τρόπο κοινωνικής συμπεριφοράς). Έτσι, όσο άλλαζε ταξικά το κοινό, τόσο άλλαζε και η πολυτέλεια της αίθουσας και η τιμή του εισιτηρίου. (Λαμπρινός, 2005, σελ.53-54 και Φερρό, 2002, σελ.35,42-43)

Οι πρώτες προβολές βουβών ταινιών έγιναν στο Παρίσι το τέλος του δέκατου ένατου αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη προβολή με εισιτήριο έγινε στις 28 Δεκεμβρίου 1895 στο «Γκραν Καφέ» (Μπουλβάρ ντε Καπυσίν). Από τις πρώτες ταινίες που προβλήθηκαν ήταν: «Το πρωινό μιας οικογένειας», «Η άφιξη του τραίνου στο σταθμό», «Η έξοδος από το εργοστάσιο Λυμιέρ», «Ο ποτιστής που καταβρέχεται» κ.α. (βλ. Christian-Marc Bosseno, *La prochaine séance. Les Français et leurs films*, Gallimard, De couvertes, 1996 στο Λαμπρινός, 2005, σελ.13-14) Οι ταινίες αυτές μπορούν να χαρακτηριστούν ως μια μορφή «πρωτοντοκιμαντέρ» καθώς αποτύπωναν στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής. (Παγουλάτος στο Τομαή-Κωνσταντοπούλου, 2001, σελ.25) Τα θέματα των ταινιών εξελίχθηκαν και ήδη από τις ταινίες των αδερφών Λυμιέρ φάνηκε ότι η θεματολογία των ταινιών θα άλλαζε και θα δημιουργούνταν διάφορα είδη.

Έτσι, εμφανίστηκαν οι ταινίες μυθοπλασίας και τα ντοκιμαντέρ. Οι ταινίες μυθοπλασίας μπορούν να παραλληλιστούν με τα μυθιστορήματα, καθώς αφορούν καταστάσεις και γεγονότα επινοημένα. Τα ντοκιμαντέρ αφορούν ταινίες που ως σκοπό τους έχουν την πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας. Γύρω από τις δύο αυτές βασικές κατηγορίες ταινιών δημιουργήθηκαν και νέα είδη όπως είναι οι μεικτές ταινίες, που αν και αποτελούν ταινίες μυθοπλασίας ωστόσο, βασίζονται σε αληθινά γεγονότα, που άλλοτε προσπαθούν να αποδώσουν με τη μεγαλύτερη δυνατή πιστότητα το πραγματικό γεγονός και άλλοτε το έχουν ως αφετηρία και γύρω από αυτό εξελίσσεται η ιστορία. (Παγουλάτος στο Τομαή-Κωνσταντοπούλου, 2001, σελ.28-30)

Όσον αφορά τις ταινίες μυθοπλασίας αλλά και τα ντοκιμαντέρ που αφορούν ένα ιστορικό γεγονός ή μια προσωπικότητα, πρέπει να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στις ιστορικές ταινίες και τις ταινίες εποχής. Οι ιστορικές ταινίες αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός, το οποίο οφείλουν να το αποδώσουν όσο γίνεται πιο πιστά, ή σε μια ιστορική προσωπικότητα, που επίσης πρέπει να αποδοθεί όσο γίνεται πιο πιστά στην πραγματικότητα.

Οι ταινίες εποχής από την άλλη μεριά, δεν ασχολούνται με κάποιο συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός ή ιστορικό πρόσωπο, αλλά τοποθετούν τη δράση της ταινίας σε μια παλαιότερη εποχή, την εποχή που αφορά το θέμα της ταινίας. (Λαμπρινός, 2005, σελ.41)

Εδώ θα πρέπει να ξεκαθαριστεί το γεγονός ότι η αναπαράσταση της εποχής, είτε πρόκειται για ιστορική ταινία είτε για ταινία εποχής, γίνεται με κριτήρια της εποχής κατά την οποία γυρίζεται η ταινία. Αφορά δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο κάποια εποχή-κοινωνία, αντιλαμβάνεται το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός, πρόσωπο κτλ. (Λαμπρινός, 2005, σελ.42)

Ο κινηματογράφος λοιπόν, αρχικά αντιμετώπιστηκε με περιφρόνηση από τους διανοούμενους και τους μορφωμένους καθώς θεωρήθηκε ότι αποτελεί μια εφεύρεση που «αποβλακώνει» τα πλήθη και ήταν ένα μέσο διασκέδασης της μάζας. Την μεγάλη του απήχηση, κυρίως στον απλό κόσμο την οφείλει στο γεγονός ότι πρόσφερε την ευκαιρία στους θεατές να ξεφύγουν για λίγο από την καθημερινότητα τους και να ταξιδέψουν σε άλλους κόσμους. Για το λόγο αυτό, το κοινό προτιμούσε να παρακολουθεί κυρίως ταινίες μυθοπλασίας, παρά ντοκιμαντέρ, που αναπαριστούσαν τη «σκληρή» καθημερινότητα. Χαρακτηριστικό είναι ότι τις περιόδους κρίσεων όπως κατά τη μεγάλη ύφεση της αμερικανικής οικονομίας το τέλος της δεκαετίας του 1920 και τις αρχές της δεκαετίας του 1930, η βιομηχανία του Hollywood γύρισε τις ακριβότερες παραγωγές που είχε κάνει μέχρι τότε. Η προσέλευση του κόσμου στις κινηματογραφικές αίθουσες είχε μειωθεί αρκετά, λόγω της οικονομικής στενότητας και πήγαινε για να παρακολουθήσει κυρίως ταινίες κατά τις οποίες το «αμερικανικό όνειρο» γινόταν πραγματικότητα και ξέφευγαν έστω για λίγο από τις δύσκολες καταστάσεις που βίωναν. Ταινίες που παρουσίαζαν την καθημερινότητα και τις άσχημες συνθήκες που επικρατούσαν, ήταν λίγες και δεν είχαν μεγάλη απήχηση στο κοινό.

Αξίζει να αναφερθεί ότι μέχρι τη δεκαετία του 1920 που προβάλλονταν κυρίως βουβές ταινίες, δεν υπήρχε ο κινηματογράφος κάποιας χώρας που να κυριαρχεί παγκοσμίως, εφόσον όλες οι ταινίες γίνονταν το ίδιο κατανοητές (δεν υπήρχε γλώσσα). Τη δεκαετία του 1920 και κυρίως μετά το 1927 που προβλήθηκε η πρώτη ομιλούσα ταινία στη Νέα Υόρκη «Ο τραγουδιστής της Τζαζ», οι αμερικανικές ταινίες έγιναν κυρίαρχες στην παγκόσμια αγορά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μέσω των

ταινιών να γνωστοποιηθούν οι αξίες και τα ιδεώδη της αμερικανικής κοινωνίας σε όλο σχεδόν τον κόσμο. (BBC/ Ο αιώνας των λαών (1900-1999), Κινηματογράφος: Η νέα επανάσταση)

Πριν την προβολή της ταινίας, πολλές φορές προβάλλονταν ταινίες μικρού μήκους, τα επίκαιρα. Τα επίκαιρα, μπορούν να θεωρηθούν μια μορφή ντοκιμαντέρ, ήταν κάτι σαν τα σημερινά δελτία ειδήσεων (το αντίστοιχο του σημερινού ρεπορτάζ) (Γιανουλόπουλος στο Φ. Λαμπρινός, 2005, σελ.12), αφορούσαν τα νέα της εβδομάδας, τις περισσότερες φορές, και παρουσίαζαν γεγονότα που μαγνητοσκοπούσαν εταιρείες και τα προέβαλλαν πριν από την «κανονική ταινία». (Γιανουλόπουλος στο Φ. Λαμπρινός, 2005, σελ.21) Εδώ, αξίζει να σημειωθεί ότι στα πρώτα χρόνια του κινηματογράφου, τα Επίκαιρα ήταν το βασικό κινηματογραφικό είδος τόσο, που δεν σκηνοθετούνταν μυθοπλαστικές ταινίες αλλά γυρίζονταν Επίκαιρα που να δίνουν την εντύπωση ότι είναι αυθεντικά. Υπήρχαν μάλιστα δύο είδη κινηματογραφικών Επικαίρων (που συνυπήρχαν την πρώτη δεκαετία του κινηματογράφου), τα αυθεντικά και τα κατασκευασμένα. (Λαμπρινός, 2005, σελ.50) Η παραγωγή Επικαίρων (από δύο μεγάλες εταιρείες παραγωγής την Gaumont και Éclair) συνεχίστηκε μέχρι τη δεκαετία του 1970, την περίοδο κατά την οποία καθιερώθηκε η τηλεόραση.

Η χρήση των κινηματογραφικών Επικαίρων, κινήθηκε γύρω από δύο βασικούς άξονες. Ο ένας ήταν ο κερδοσκοπικός, απώτερος στόχος ήταν η ικανοποίηση των γούστων του κοινού όπως αυτά είχαν διαμορφωθεί από τα εικονογραφημένα περιοδικά διεθνούς κυκλοφορίας (π.χ. το «Illustration», που ήταν γαλλικό περιοδικό με θέματα από όλο τον κόσμο) και στη συνέχεια, η διαμόρφωση νέων γούστων (μέσα από τη χρήση των κινηματογραφικών Επικαίρων). Ο άλλος άξονας ήταν ο ιδεολογικός. (Λαμπρινός, 2005, σελ.46)

Όταν ξεκίνησε ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος στάλθηκαν οπερατέρ στα πεδία των μαχών, ώστε να κινηματογραφήσουν τα γεγονότα (αν και βρίσκονταν σε αρκετή απόσταση από την πρώτη γραμμή του μετώπου) για λογαριασμό των ιδιωτικών εταιρειών παραγωγής και διανομής Επικαίρων αλλά και για λογαριασμό των Γενικών Επιτελείων των εμπόλεμων. Αξίζει να αναφερθεί ότι και πριν από την έναρξη του πολέμου κινηματογραφούνταν (για λογαριασμό του στρατού) τα μεγάλα γυμνάσια και οι ασκήσεις (1912-1913). Αυτό είχε ως συνέπεια, πολλά από τα Επίκαιρα που προβάλλονταν, να είναι κατασκευασμένα και όχι αυθεντικά. Μάλιστα, ειδικές επιτροπές συγκροτούνταν στα Γενικά Επιτελεία και λογόκριναν το υλικό (του στρατού) αλλά και των ιδιωτικών εταιρειών. Σκοπός της λογοκρισίας ήταν: α) να καταδειχθεί μια διαφορετική εικόνα από την πραγματική, αλλά και β) να προπαγανδίσει και να διαστρεβλώσει τα γεγονότα, έτσι

ώστε να εμφανιστεί μια εικόνα του πολέμου στο κοινό, σύμφωνη με αυτό που κρίνουν ως συμφέρον για την πατρίδα. (Λαμπρινός, 2005, σελ.66-68)

Σε απολυταρχικά και όχι μόνο καθεστώτα, οι ταινίες που δημιουργούνταν και προβάλλονταν, εξυπηρετούσαν συγκεκριμένα συμφέροντα. Έτσι, στη Σοβιετική Ένωση προβάλλονταν ταινίες που έδειχναν τις επιτυχίες της επανάστασης και προέβαλλαν την κομμουνιστική ιδεολογία. Όταν ανέβηκαν οι Ναζί στην εξουσία, απαγόρευσαν την προβολή βρετανικών και αμερικανικών ταινιών σε όλες τις περιοχές που είχαν κατακτήσει. Ο Μουσολίνι στην Ιταλία, ίδρυσε τα κινηματογραφικά στούντιο της Τσινετσιτά όπου γυρίζονταν ταινίες που πρόβαλλαν τη φασιστική ιδεολογία. Η Αγγλία και οι Η.Π.Α. γύριζαν από κοινού ταινίες την περίοδο του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου, για να καταδείξουν τη συμμαχία τους. Επίσης, προβάλλονταν ταινίες με περιεχόμενο που είχε ως σκοπό την ανύψωση και την τόνωση του εθνικού φρονήματος του λαού τους. Στον αμερικανικό στρατό προβάλλονταν ταινίες όπως «Γνώρισε τον εχθρό σου, Ιαπωνία» που παρουσίαζε τους Ιάπωνες ως ανθρωπόμορφα τέρατα. (BBC/ Ο αιώνας των λαών (1900-1999), Κινηματογράφος: Η νέα επανάσταση και Φερρό, 2002, σελ.66-69)

Οι κυβερνήσεις λοιπόν, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσεων έλεγχαν και λογόκριναν σε μεγάλο βαθμό την παραγωγή ταινιών. Όμως αξίζει να αναφερθεί, ότι υπήρχαν και ταινίες που κατάφερναν να διαφύγουν από τον έλεγχο. Μια τέτοια ταινία ήταν «Οι νυχτερινοί επισκέπτες» που γυρίστηκε στη Γαλλία και οι Γερμανοί την θεώρησαν μια απλή ιστορία αγάπης. Η ταινία αυτή ήταν συμβολική, έδειχνε τον διάβολο που ήρθε στη Γαλλία και ήθελε να κερδίσει τον έρωτα μιας γυναίκας, ενώ έφερνε μαζί του τον πόλεμο, την πείνα, τις αρρώστιες κτλ. Για τους Γάλλους συμβόλιζε τους Ναζί, τη γαλλική περιφρόνηση και την αντίσταση.

Μετά το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου και ενώ οι λαοί της Ευρώπης προσπαθούσαν να συνέλθουν από τα δεινά που είχαν περάσει κατά τη διάρκεια του πολέμου, οι αμερικανικές ταινίες είχαν κατακλύσει την ευρωπαϊκή αγορά. Οι ταινίες αυτές ήταν αισιόδοξες, έδειχναν το «αμερικανικό όνειρο» και παρουσίαζαν τον πλούτο της Αμερικής. Το κοινό προτιμούσε να παρακολουθήσει αυτού του είδους τις ταινίες, σε σχέση με τις ευρωπαϊκές παραγωγές που παρουσίαζαν την φτώχεια και τις δύσκολες καταστάσεις που επικρατούσαν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι ταινίες του ιταλικού ρεαλισμού που παρουσίαζαν την πραγματικότητα που επικρατούσε π.χ. η ταινία «Κλέφτης Ποδηλάτων» του Βιτόριο ντε Σίκα.

Στη Σοβιετική Ένωση γυρίζονταν μεγάλες παραγωγές όπως και στις Η.Π.Α. και υπήρχαν μεγάλοι αστέρες. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η θεματολογία και οι αστέρες των ταινιών αυτών,

περιστρέφονταν γύρω από την επανάσταση, τα κατορθώματα και τα ιδανικά του κομμουνισμού καθώς και τα επιτεύγματα του Στάλιν.

Μια χώρα με μεγάλη παράδοση και παραγωγή κινηματογραφικών ταινιών ήταν η Ινδία. Η πρώτη ταινία στην Ινδία, ολοκληρώθηκε στη Βομβάη το 1913 και αφορούσε έναν ινδουιστικό μύθο, αυτό δεν ευχαρίστησε ιδιαίτερα το κοινό. Όταν άρχισε να εξαπλώνεται η τηλεόραση, ο κινηματογράφος δέχτηκε ένα ισχυρό πλήγμα. Σε χώρες όμως όπου οι κάτοικοί τους δεν είχαν το βιοτικό επίπεδο για να αποκτήσουν μία τηλεόραση, ο κινηματογράφος συνέχιζε να γνωρίζει μεγάλη άνθηση. Την περίοδο εκείνη, οι ινδικές ταινίες που γνώριζαν μεγάλη επιτυχία, ήταν αυτές που πρόσφεραν πλούσιο θέαμα (τραγούδι, χορός και πολυτέλεια) και αίσθημα. Μάλιστα το 1960 η Ινδία ήταν η χώρα με την μεγαλύτερη παραγωγή ταινιών στον κόσμο. (BBC/ Ο αιώνας των λαών (1900-1999), Κινηματογράφος: Η νέα επανάσταση)

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να αναφέρω κάποιες σημαντικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις ταινίες μυθοπλασίας, τα ντοκιμαντέρ και τα Επίκαιρα. Στις ταινίες μυθοπλασίας η σκηνοθεσία (γωνία λήψης, επιλογή φακού, φωτισμός, εστίαση, ντεκόρ, μοντάζ, διάρκεια σκηνής κτλ.) παίζει πολύ μεγάλο ρόλο για το πώς θα εκλάβει ο θεατής την ταινία (βασικά στοιχεία της έβδομης τέχνης). (Λαμπρινός, 2005, σελ.34-35)

Στα ντοκιμαντέρ «η δράση καταγράφεται κατά κανόνα εκ του φυσικού, όμως η επιλογή της γωνίας λήψεως και του φακού γίνεται με μεγάλη προσοχή, πολλές φορές εκ των προτέρων, έτσι που «η άδολη καταγραφή της πραγματικότητας» να έχει προσχεδιαστεί επιμελώς για να μπορέσει ο σκηνοθέτης να αποσπάσει το υλικό που επιδιώκει και όχι το υλικό που τυχαία προκύπτει ενώπιον του. Αυτός είναι ένας από τους βασικούς λόγους που το ντοκιμαντέρ μπορεί να οριστεί ως «μυθοπλασία με άλλα μέσα»». (Λαμπρινός, 2005, σελ.35)

Για τα επίκαιρα όμως ισχύει κάτι διαφορετικό καθώς το βασικό κριτήριο είναι «να φαίνονται όλα». Έτσι, η κάμερα τοποθετείται σε τοποθεσίες όπου το οπτικό πεδίο να είναι καθαρό και να μπορεί να καταγραφεί ολόκληρο το γεγονός που κινηματογραφείται. Χαρακτηριστικό είναι ότι ο οπερατέρ είναι ο μόνος που στην ουσία αποφασίζει ποια θα είναι η γωνία λήψεως και πόση θα είναι η διάρκεια του κάθε πλάνου, αφού ο σκηνοθέτης απουσιάζει. (Λαμπρινός, 2005, σελ.35)

Ωστόσο, αν και τα Επίκαιρα καταγράφουν «εκ του φυσικού» τα γεγονότα, το υλικό αυτό, όπως επεξεργάζεται στη συνέχεια στο μοντάζ, μπορεί να παρουσιαστεί με τόσο διαφορετικές εκδοχές, όσο και τα πρόσωπα που εμπλέκονται στη συνέχεια, στην επεξεργασία του υλικού (σκηνοθέτες, μοντέρ κτλ.). Κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στις ταινίες μυθοπλασίας και τα ντοκιμαντέρ, καθώς το περιεχόμενό τους έχει στην

ουσία καθορίζεται κατά τη διάρκεια των γυρισμάτων (βάση του αρχικού σεναρίου). (Λαμπρινός, 2005, σελ.38)

Η δημιουργία μιας κινηματογραφικής ταινίας αποτελεί μια συλλογική δουλειά (τεχνικοί, ηθοποιοί, σκηνοθέτες, σεναριογράφοι κτλ). Το αποτέλεσμα της και η παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων περνάει από ένα διπλό φιλτράρισμα, λογοτεχνικό και κινηματογραφικό, πριν φτάσει στο θεατή. Επίσης, η παρουσίαση τυπωμένων μηνυμάτων όπως και ο ίδιος ο τίτλος, επηρεάζουν τις προσδοκίες αλλά και τις ερμηνείες των θεατών σχετικά με την εικόνα που παρακολουθούν ή πρόκειται να παρακολουθήσουν. Αυτό που καταφέρνει πάντως η ταινία, είναι να προκαλέσει στον/ στην θεατή ένα αίσθημα επιβεβαίωσης των γεγονότων. Το αίσθημα αυτό όμως είναι απατηλό. Η ιστορία στην ταινία όπως και σε κάθε καλλιτεχνική δημιουργία, είναι ένας τρόπος ερμηνείας. «Μια κινηματογραφική ταινία με ιστορικό θέμα αποτελεί ερμηνεία της ιστορίας». Δύο δημιουργοί μπορεί να έχουν τελείως διαφορετική άποψη και να παρουσιάσουν τελείως διαφορετικά το ίδιο ακριβώς θέμα. (Burke, 2003, σελ.201-203)

Λειτουργία του κινηματογράφου ως ιστορικό τεκμήριο

Ο κινηματογράφος όπως είδαμε, ήταν μια εφεύρεση με πολύ μεγάλη απήχηση. Η κινηματογραφική μηχανή αποτυπώνει στο φιλμ μια εικόνα της πραγματικότητας. Παλαιότερα (πριν τη δεκαετία του 1970) η ταινία θεωρούνταν ως κάτι το οποίο δεν άξιζε να θεωρείται τέχνη και δεν είχε καμία θέση στο χώρο της επιστήμης καθώς πίστευαν ότι ο κινηματογράφος είναι η τέχνη της απάτης. Πλέον, η κινηματογραφική εικόνα θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει ως ιστορικό τεκμήριο και να αξιολογηθεί έτσι, ώστε να προσφέρει στη δημιουργία γνώσης.

Για να αξιολογηθεί ως ιστορικό τεκμήριο ένα ίχνος του παρελθόντος, θα πρέπει να αξιοποιηθεί από την ιστορική έρευνα. (Ρεπούση, 2004, σελ.301). Ο ιστορικός λοιπόν, μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποια ταινία και να την εντάξει στην ιστορική του έρευνα. Οποιαδήποτε ταινία μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση καθώς αποτελεί μια ανθρώπινη ενέργεια και μπορεί να αξιολογηθεί ως τέτοια. Υπάρχουν ταινίες πολλών ειδών. Όπως ανέφερα και πιο πάνω οι σημαντικότερες είναι οι ταινίες μυθοπλασίας και τα ντοκιμαντέρ.

Ένα ντοκιμαντέρ μπορεί να παρουσιάζει επακριβώς μια στιγμή του παρελθόντος π.χ. τα επίκαιρα (μπορούν να θεωρηθούν μορφή ντοκιμαντέρ). Το θέμα που παρουσιάζει μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην

ιστορική έρευνα καθώς αποτυπώνεται με ακρίβεια. Το γεγονός ότι μπορεί να μην παρουσιάζεται όπως θα έπρεπε (αντικειμενικά, ολόπλευρα) ένα συμβάν, άλλα η παρουσίασή του να υπόκειται σε συμφέροντα και σε εσκεμμένες ή μη αλλοιώσεις. Πρέπει να διερευνηθεί από τον ιστορικό και να αναζητήσει τις πραγματικές αιτίες που οδήγησαν στη συγκεκριμένη παρουσίαση και να ερμηνεύσει όσο πληρέστερα δύναται το γεγονός.

Μια ταινία μυθοπλασίας που δεν βασίζεται σε κάποιο αληθινό γεγονός και αποτελεί μια φανταστική ιστορία (κωμωδία, μελόδραμα, επιστημονικής φαντασίας, αισθηματική κτλ) μπορεί να αξιοποιηθεί στην ιστορική έρευνα καθώς παρουσιάζει τις εικόνες, τις συνήθειες, τον τρόπο ζωής και τις αντιλήψεις (κυρίαρχες ή μη) που επικρατούσαν στη κοινωνία τη δεδομένη στιγμή που γυριζόταν η ταινία. Πέρα από τις πληροφορίες που μπορεί να δίνει άμεσα η ταινία για την κοινωνία μέσα στην οποία δημιουργήθηκε, μπορεί να φανερώσει και έμμεσα τις προτιμήσεις και τις επιταγές του κοινού σχετικά με το τι ταινίες θέλει να παρακολουθήσει. (Τριανταφύλλου στο Φερρό, 2002, σελ.14-15)

Οι ταινίες μυθοπλασίας που βασίζονται σ' ένα πραγματικό γεγονός, μπορούν να θεωρηθούν ως μια ιδιαίτερη κατηγορία ταινιών και να αξιολογηθούν ανάλογα με το πόσο πιστές είναι στην αναπαράσταση του παρελθόντος. Βέβαια για να γίνει αυτό, θα πρέπει να προβούμε στην τριπλή ανάγνωση των πηγών και να αναρωτηθούμε ποια είναι η σχέση ανάμεσα στο φιλμ και το γεγονός. Δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι η κινηματογραφική ταινία αποτελεί μια καλλιτεχνική δημιουργία και πολλές φορές ο/ η δημιουργός της ταινίας μπορεί να προβαίνει σε εσκεμμένες αυθαιρεσίες (π.χ. η σκηνή της μάχης με τις χιονόμπαλες στο «Ναπολέον (1927)», του Αμπέλ Γκάνς). (Φερρό, 2002, σελ.155).

Πολλές φορές μια ταινία που πραγματεύεται ένα ιστορικό θέμα (μιας άλλης εποχής), δίνει περισσότερες πληροφορίες για την εποχή κατά την οποία δημιουργήθηκε το φιλμ, παρά για την εποχή στην οποία αναφέρεται. Ακόμη, η ιστορία της ταινίας πρέπει να εξετάζεται ως τέχνη και βιομηχανία (προϊόν). Αξιολογείται ως ιστορικό τεκμήριο και μας δίνει στοιχεία για την εποχή την οποία δημιουργήθηκε. Η πρακτική αυτή βρίσκεται αρκετά κοντά στα όρια της παραδοσιακής ιστορικής πρακτικής. (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.3).

Μια άλλη σκοπιά μέσα από την οποία μπορεί να αξιολογηθεί μια ταινία, είναι το κατά πόσο επηρέασε η ίδια η ταινία την κοινωνία στην οποία προβλήθηκε και δημιουργήθηκε. Να δημιουργήσει δηλαδή η ταινία το γεγονός, λειτουργία της ταινίας ως «ιστορικός παράγοντας» (π.χ. Mein Kampf «Ο αγών μου» του Leiser (1962), το Le chargin et la pitie «Οδύνη και έλεος» (1973), Jud Suss «Ο Εβραίος Συσ» κτλ). Αξίζει να αναφερθεί ότι η ταινία, η λήψη της εικόνας γενικότερα (π.χ.

τηλεοπτική), πολλές φορές μας πληροφορεί περισσότερο για τον δημιουργό της, παρά για το γεγονός που παρουσιάζει. (Φερρό, 2002, σελ.25-26)

Όσον αφορά το πώς κρίνουμε την ιστορία που παρουσιάζεται μέσα στην ταινία, σε σχέση με την «επίσημη» ιστορία που είναι καταγεγραμμένη σε κείμενα, πρέπει αρχικά να συνειδητοποιήσουμε την αλλαγή της οπτικής γωνίας. Ένας ιστορικός, παύει να είναι «δημιουργός» (μέσω της έρευνας, των συμπερασμάτων κτλ.) της ιστορίας και γίνεται σχολιαστής σε ιστορίες που δημιουργήθηκαν από άλλους (σ' αυτά μέσα από τα οποία εκφράζεται-λέγεται η ιστορία). Προσπαθεί να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο ο δημιουργός της ταινίας καταφέρνει τελικά να αποδώσει το παρελθόν και αξιολογεί το αποτέλεσμα. (Rosenstone 2001 4^η, σελ.6)

Επίσης, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο κινηματογράφος χρησιμοποιεί κάποια εκφραστικά μέσα για γίνει η ταινία αποτελεσματική και λειτουργική. Τα εκφραστικά αυτά μέσα, συνδέονται με τις ανάγκες και τις επιταγές της κοινωνίας στην οποία δημιουργείται αλλά και απευθύνεται (το κοινό μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου). Η λογοκρισία (και η αυτολογοκρισία) και οι προσδοκίες της κάθε εποχής παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στον τρόπο πρόσληψης μιας ταινίας. (Φερρό, 2002, σελ.31-34)

Παρουσίαση και αφήγηση της ιστορίας μέσα από τον κινηματογράφο. Σχέση με την καταγεγραμμένη ιστορία σε κείμενο

Ο τρόπος που οι ιστορικοί σκέφτονται για την ιστορία και πώς αυτοί την γράφουν, είναι ένα προϊόν συμβάσεων και μια κατασκευή που εκφράζει τις σύγχρονες και κυρίαρχες τάσεις και απόψεις. Έτσι, όταν η ιστορία παύει να μεταφέρεται και να κατασκευάζεται μέσα σε κείμενα, πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί το κάθε μέσο (εδώ ο κινηματογράφος με την εικόνα, τον ήχο, το συναίσθημα, το μοντάζ) για να την αναπαραστήσει. (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.11)

Υπάρχουν αρκετοί τρόποι με τους οποίους μια ταινία μπορεί να αναπαραστήσει το παρελθόν. Για παράδειγμα, οι περισσότερες ταινίες (και πιο συνηθισμένη πρακτική) προσπαθούν να αναπαραστήσουν το παρελθόν μέσα από τις συμβάσεις του ρεαλισμού, που ενσωματώνουν όμως τις αισθητικές αξίες της νουβέλας του δεκάτου ενάτου αιώνα (έτσι περίπου γράφεται και η ιστορία).

Ένας άλλος τρόπος αναπαράστασης του παρελθόντος είναι, να χρησιμοποιηθεί ο κινηματογράφος για να αναθεωρήσει, ακόμη και να ανακατασκευάσει την ιστορία. Οι «μεταμοντέρνες» ταινίες, σύμφωνα με τον Robert A. Rosenstone, χρησιμοποιούν τις δυνατότητες του μέσου και συνδιαλέγονται με το παρελθόν, αναδημιουργώντας το. Οι ταινίες αυτές έχουν πολλαπλές αναγνώσεις και νοήματα. «Παίζουν» με το παρελθόν, θέτουν ερωτήματα σχετικά με τα στοιχεία πάνω στα οποία στηρίζονται οι γνώσεις μας, προκαλώντας έτσι, μια δημιουργική αλληλεπίδραση με τα ίχνη του παρελθόντος. Σκοπός τους δεν είναι να έλθουν σε αντιπαράθεση με την επίσημη ιστορία, προβάλλοντας καινούριες έρευνες, αλλά να «προτείνουν» μια διαφορετική ανάγνωση των στοιχείων που ήδη υπάρχουν. (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.11-13)

Η ταινία λοιπόν, δεν είναι βιβλίο και δεν μπορεί να λειτουργήσει σαν τέτοιο. Όταν μια ταινία προσπαθεί να αναπαραστήσει το παρελθόν με μια πιο φιλολογική σκοπιά, τότε συνήθως χάνει τις δυνατότητες του μέσου (κινηματογράφου). Μια ταινία, καθώς έχει ήχο και εικόνα προβάλλει με τον δικό της τρόπο την ιστορία, που είναι ίσως πιο πολύπλοκος σε σχέση με την ιστορία που γράφεται στα βιβλία. Ότι συμβαίνει στην οθόνη (εικόνα, ήχος, γλώσσα), συμβαίνει ταυτόχρονα και συνεχόμενα (η ταινία δεν σταματάει για να δώσει διευκρινήσεις ή για να παρουσιάσει τις πηγές της). Στο κείμενο όπως και στην προφορική παράδοση, δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο. (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.14-15)

Ο R. J. Raack υποστηρίζει (σύμφωνα με τον Robert Rosenstone) ότι η παραδοσιακή ιστορία σε κείμενα είναι πάρα πολύ γραμμική και στενά επικεντρωμένη στο να αποδώσει με πληρότητα το πολύπλοκο και πολυδιάστατο ανθρώπινο παρελθόν. Θεωρεί πως η ταινία εκμεταλλευόμενη τις δυνατότητες του μέσου, μπορεί να προσεγγίσει την πραγματική ζωή και να αποδώσει επαρκώς το «κλίμα» και τις ανθρώπινες σχέσεις και ιδιαιτερότητες του παρελθόντος (πέρα από τα γεγονότα του παρελθόντος να προσεγγίσει μια εικόνα πραγματικής ζωής) (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.25-26)

Παρολαυτά, όσον αφορά τη μεταφορά της γραπτής ιστορίας στην οθόνη, είναι πάρα πολύ δύσκολο να μεταφερθεί στην ταινία το πλήθος των πληροφοριών και έτσι, να καλυφθεί πλήρως το θέμα. Ωστόσο, αν και η έκδοση της ιστορίας ως γραπτό κείμενο είναι πιο ολοκληρωμένη (σε σχέση με την ταινία), το αραίωμα των πληροφοριών που περιέχει η ταινία, δεν σημαίνει ότι αυτό από μόνο του είναι αρκετό για να κάνει την ιστορία φτωχότερη. Εξάλλου, η ποσότητα των πληροφοριών που περιέχεται σ' ένα ιστορικό έργο, εξαρτάται από τους σκοπούς της εργασίας. (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.31)

Αυτό που μπορεί να κάνει και να προσφέρει η ταινία στην ιστορία, είναι η αίσθηση της πραγματικότητας. Το να μπορέσει ο θεατής να εκλάβει και να νιώσει την πεπραγμένη ιστορία ως ένα πραγματικό

γεγονός. Να αντιληφθεί την πραγματικότητα και τη σημασία του γεγονότος μέσα από την ίδια του την εμπειρία. (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.31-32) «Ο Hayden White αποκαλεί «historiophoty» την παρουσίαση της ιστορίας και των σκέψεών μας γι αυτή με οπτικές εικόνες και κινηματογραφικές ομιλίες». (Burke, 2003, σελ.203)

Σχετικά με τα ντοκιμαντέρ και πως αυτά παρουσιάζουν κάποιο ιστορικό θέμα, δεν πρέπει να ξεχνάμε το γεγονός ότι αυτά που παρακολουθούμε στην οθόνη, παρά τη φαινομενική τους αληθοφάνεια (λόγω των μαρτυριών, των «αυθεντικών» στοιχείων κτλ), είναι επιλεγμένες εικόνες από τον σκηνοθέτη και τους μοντέρ, οι οποίοι έχουν επιλέξει τις εικόνες και τη σειρά με την οποία θα τις προβάλουν για να φτιάξουν και να ενισχύσουν τη θέση της ταινίας. (Rosenstone 2001 4^η, σελ.32-34)

Η τεχνολογία του κινηματογράφου, μας δίνει τη δυνατότητα να βλέπουμε και να γινόμαστε μάρτυρες σε καταστάσεις που δεν υπάρχουν πραγματικά και δεν αφορούν τον παρόντα χρόνο. Αυτά που παρουσιάζονται αποτελούν κυρίως «εντυπώσεις». Εξάλλου, η πραγματικότητα που παρακολουθούμε, είναι αυτό που μια μηχανή μπορεί να καταγράψει. Το «κινηματογραφικό μάτι» δεν περιορίζεται και μπορεί να «είναι παντού» μέσω του μοντάζ. Μας παρουσιάζει συνθέσεις εικόνων που το ανθρώπινο μάτι δεν θα μπορούσε να δει. (Chatman, 1993 2^η, σελ.138)

Σχετικά με τις ταινίες μυθοπλασίας και τα ντοκιμαντέρ που παρουσιάζουν κάποιο ιστορικό γεγονός, για να κριθούν αποτελεσματικά και επικοινωνιακά, θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπ' όψιν οι διάφορες συμβάσεις που ισχύουν και αφορούν την παρουσίαση και την αφήγηση της ιστορίας. Μερικές σχετικές αντιλήψεις με τον τρόπο αφήγησης της ιστορίας είναι:

Α) Ούτε οι άνθρωποι, ούτε και οι θεωρίες ζουν τα ιστορικά γεγονότα. Οι διηγήσεις περιλαμβάνουν αρχή, μέση και τέλος κατασκευασμένες από τους ιστορικούς, ως μέρος της προσπάθειάς τους να μεταφέρουν την αίσθηση του παρελθόντος.

Β) Οι διηγήσεις που καταγράφουν οι ιστορικοί, είναι στην πραγματικότητα «προφορικές φαντασίες», η καταγεγραμμένη ιστορία αποτελεί αναπαραστάσεις του παρελθόντος και όχι το ίδιο το παρελθόν καθ' εαυτό.

Γ) Η φύση του ιστορικού κόσμου σε μια διήγηση ρυθμίζεται από τις τάσεις που έχει αποφασίσει να ακολουθήσει ο ιστορικός στην αφήγησή του (ειρωνική, τραγική, ηρωική, ρομαντική).

Δ) Η γλώσσα δεν είναι «αχρωμάτιστη» και δεν μπορεί να αποδώσει πλήρως το παρελθόν όπως πραγματικά ήταν. Η γλώσσα δημιουργεί και κατασκευάζει ιστορία, εμπλουτίζοντάς την με νόημα. (Rosenstone 2001 4^η, σελ.35)

Μια βασική διάκριση στους τρόπους με τους οποίους λέγεται μια ιστορία είναι: η αφήγηση, η κατασκευή επιχειρηματολογία, η περιγραφή και η έκθεση (ερμηνεία και παρουσίαση αποτελεσμάτων). Βασικό χαρακτηριστικό της αφήγησης, είναι η χρονική λογική της παρουσίασης των γεγονότων, είτε εξωτερικά (κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της παρουσίασης ενός κειμένου, μιας ταινίας, ενός έργου), είτε εσωτερικά (η αλληλουχία των γεγονότων που συνιστούν την πλοκή). (Chatman, 1993 2^η, σελ.6, 9)

Στην περίπτωση του κινηματογράφου, φαίνεται ο θεατής να κατασκευάζει ή και να ανακατασκευάζει την αφήγηση της ταινίας, μέσα από μια σειρά νύξεων που κρυπτογραφούνται μέσα στην ταινία (η αφήγηση εξαρτάται από το πώς την αντιλαμβάνεται ο θεατής μέσα από μια ολιστική προσέγγιση κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης της ταινίας). (Chatman, 1993 2^η, σελ.127) Ο κινηματογραφικός αφηγητής δεν είναι απαραίτητα κάποιο ανθρώπινο όν (μια φωνή, ηθοποιός κτλ). Μπορεί να αποτελείται από ανθρώπινες φωνές μέσα ή έξω από την ταινία, αλλά σχετίζεται κυρίως με την ολική παρουσίαση της υπόθεσης μέσα σ' αυτήν. Γενικά, ο κινηματογραφικός αφηγητής είναι η σύνθεση μιας ποικιλίας επικοινωνιακών τεχνασμάτων. (Chatman, 1993 2^η, σελ.134-135)

Η αφήγηση αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς και αποδοτικούς τρόπους που χρησιμοποιεί ο/ η εκπαιδευτικός για να αναπτύξουν οι μαθητές/ τριες του/ της ιστορική κατανόηση. Η ιστορία (ιστορική γνώση) έχει «φτιαχτεί», ως ένα βαθμό, από την αφήγηση ιστοριών. Ο/ η δάσκαλος/ α πρέπει να είναι σε θέση να παράγει και να παρουσιάζει ιστορίες μέσα στην τάξη. (Nichol & Dean, 1997, σελ.82)

Παρολαυτά, η αφήγηση της ιστορίας μπορεί να λειτουργήσει ως δίκτοπο μαχαίρι, καθώς οι μαθητές φαίνεται να εξισώνουν την ιστορία, με την αφήγηση και τη διήγηση ιστοριών. Αυτό μπορεί να προσωποποιήσει τα ιστορικά γεγονότα και να δημιουργήσει εσφαλμένες αντιλήψεις στα παιδιά. Οι δάσκαλοι/ ες πρέπει να είναι προσεκτικοί/ ες με αυτό το θέμα και να διδάξουν στα παιδιά τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στα ιστορικά κείμενα που παρουσιάζουν φανταστικές ιστορίες και σ' αυτά που παραθέτουν ιστορικά γεγονότα (επιστημονικές εργασίες). (Brophy & VanSledright, 1997, σελ.19, 263)

Η αφήγηση της ιστορίας μέσα στα κείμενα εναπόκειται σε κάποιες συμβάσεις. Το ίδιο λοιπόν συμβαίνει και στην ιστορία που βλέπουμε. Οι συμβάσεις που πρέπει να ακολουθήσει η ιστορική αφήγηση στην οθόνη, έχουν να κάνουν με τις ανάγκες και τους περιορισμούς που θέτει η οπτική παρουσίαση και γλώσσα της. Παρολαυτά, η ιστορία στις ταινίες δεν μπορεί να παρουσιάζεται αυθαίρετα, αλλά οφείλει να ακολουθεί κάποια ιστορικά δεδομένα. Τα δεδομένα αυτά θα πρέπει όμως να είναι συνυφασμένα με τις δυνατότητες του μέσου και να μην κρίνονται μόνο

βάση τις ανάγκες της γραπτής ιστορίας. Μια ταινία άλλωστε, πολλές φορές καλείται να προσδώσει ένα «πρόσωπο» σε κάτι που μέχρι τότε ήταν «απρόσωπο». (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.35-36) Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να καταφύγουν οι δημιουργοί μιας ταινίας σε αναχρονισμούς. Οι αναχρονισμοί μ' αυτήν την έννοια μπορεί να είναι αναγκαίοι για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το παρελθόν στο παρόν. (Burke, 2003, σελ.204)

Η ταινία οφείλει να έχει πλοκή, πρωταγωνιστές, εικόνα (εμφάνιση-σκηνικά), συναισθηματική φόρτιση, εξέλιξη κτλ. Όλα αυτά συνεπάγονται ότι η ιστορία στις ταινίες θα κατασκευάσει ένα διαφορετικό παρελθόν από αυτό που προβάλλεται από την ιστορία σε κείμενα. Αυτά μπορεί να ενοχλήσουν έναν ιστορικό που παρακολουθεί μια ιστορική ταινία μυθοπλασίας. (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.65) Ωστόσο, αν τα στοιχεία αυτά απουσιάζουν από μία ιστορική ταινία, τότε ο δημιουργός της ταινίας δεν θα έχει αξιοποιήσει τις δυνατότητες που του παρέχει το μέσο (κινηματογράφος) και θα έχει δημιουργήσει μια μη ικανοποιητική ταινία.

Για να διατηρήσει μια ιστορική ταινία μυθοπλασίας τη συνοχή της ιστορίας, την ένταση των συναισθημάτων, να απλοποιήσει την πολυπλοκότητα των γεγονότων, να περιορίσει τη διάρκεια της κτλ. πολλές φορές προβαίνει ο/ η δημιουργός της σε κάποιες «εφευρέσεις», εφευρίσκει πρόσωπα, γεγονότα, καταστάσεις κτλ. τα οποία δεν ανταποκρίνονται στην ιστορική αλήθεια. (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.68)

Μια ιστορική αφήγηση όμως οφείλει να στηρίζεται στο τι πραγματικά συνέβη. Παρολαυτά, καμία αφήγηση δεν μπορεί να είναι απόλυτα ειλικρινής και αληθής. Αυτό δεν συμβαίνει μόνο στην εικόνα αλλά και στα κείμενα. Η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην εικόνα και την λέξη έχει να κάνει με το ότι η λέξη παρέχει πολύ μεγάλη ποσότητα στοιχείων σε πολύ μικρό χώρο. Έτσι, επιτρέπει γενικεύσεις, εξέλιξη και πρόοδο. Η ταινία από την άλλη μεριά παρέχει μια συγκεκριμένη εικόνα που δεν επιτρέπει γενικεύσεις. Η ταινία πρέπει να συνθέτει, να γενικεύει, να συμβολίζει και να συνοψίζει μέσω των εικόνων. Η αξιολόγηση των «εφευρέσεων» (αυτά που προσθέτει ή απορρίπτει ο δημιουργός μιας ταινίας όταν την φτιάχνει) λοιπόν, έχει να κάνει με το κατά πόσο έρχονται σε αντιπαράθεση με την πραγματική ιστορία ή όχι. Οι «εφευρέσεις» και οι εικόνες που παρουσιάζονται, οφείλουν να είναι ταιριαστές και λογικά αιτιολογημένες με τα ιστορικά στοιχεία που υπάρχουν.

Μια ιστορική ταινία λοιπόν, δεν πρέπει να νοηθεί ως ένα παράθυρο στο παρελθόν. Το τι παρουσιάζεται στην οθόνη δεν μπορεί να είναι ποτέ κάτι παραπάνω από μια προσέγγιση για το τι λέγεται και έγινε στο παρελθόν. (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.70-71)

Κάποια γενικά χαρακτηριστικά της ιστορικής ταινίας μυθοπλασίας (τύπου Hollywood) και του ντοκιμαντέρ είναι:

Α) Οι ταινίες μυθοπλασίας διηγούνται τα ιστορικά γεγονότα σαν ιστορία, ιστορία που έχει αρχή, μέση και τέλος. Η ταινία-ιστορία περιέχει κάποιο ηθικό μήνυμα και αφήνει ένα αίσθημα ανύψωσης (κάθαρση).

Β) Η ταινία παρουσιάζει τα ιστορικά γεγονότα σαν μέρος της ιστορίας κάποιων ατόμων, που είναι ήδη διάσημα ή έχουν ξεχωρίσει (μέσα στην ταινία και κατ' επέκταση στα ιστορικά γεγονότα) λόγω της βαρύτητας που τους αποδίδει η κάμερα. Τα ντοκιμαντέρ, στηρίζονται και αυτά στα πρόσωπα που δείχνουν και διηγούνται τις μαρτυρίες τους.

Γ) Τα ιστορικά γεγονότα μας παρουσιάζονται σαν μια ιστορία από ένα κλειστό, ολοκληρωμένο και απλό παρελθόν. Χωρίς εναλλακτικές πιθανότητες, αμφιβολίες και προβάλλοντας συγκεκριμένους και στο ίδιο μοτίβο ιστορικούς ισχυρισμούς. Όσον αφορά τα ντοκιμαντέρ μπορεί να δείχνουν ορισμένες φορές διαφορετικές μαρτυρίες, αν και προβάλλονται συγκεκριμένες απόψεις και το θέμα αντιμετωπίζεται κάτω από μία ορισμένη σκοπιά.

Δ) Οι ταινίες φορτίζουν συναισθηματικά, προσωποποιούν και δραματοποιούν την ιστορία. Αυτό συμβαίνει είτε χρησιμοποιούνται ηθοποιοί, είτε χρησιμοποιούνται αυτόπτες μάρτυρες. Γίνεται κατάλληλη χρήση των δυνατοτήτων του μέσου (κοντινά πλάνα, γρήγορη παράθεση αταίριαστων εικόνων, χρήση μουσικής και ηχητικών εφέ). Έτσι, τα ιστορικά γεγονότα μας μεταφέρονται συναισθηματικά φορτισμένα (χαρά, αγωνία, ηρωισμό κτλ).

Ε) Οι ταινίες μας μεταφέρουν με μεγάλη ευκολία την «εικόνα» του παρελθόντος (κτήρια, τοπία, τεχνουργήματα κτλ). Τα διάφορα αντικείμενα παρουσιάζονται σε άμεση χρήση από τους ανθρώπους και ενταγμένα στην καθημερινή τους ζωή (σε αντίθεση με τα μουσεία που απλά παρατίθενται).

Στ) Οι ταινίες δείχνουν την ιστορία ως μια επεξεργασμένη διαδικασία (σύνθεση). Ο κόσμος της οθόνης φέρνει μαζί πράγματα, που για λόγους ανάλυσης ή συγκρότησης, η γραπτή ιστορία τα έχει χωριστά. (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.55-60)

Στον αντίποδα των ταινιών τύπου Hollywood και των ντοκιμαντέρ (που προσπαθούν να φτιάξουν μια «ιστορική» πραγματικότητα) βρίσκονται οι πειραματικές ταινίες. Οι ταινίες αυτές κατασκευάζουν το παρελθόν με τέτοιο τρόπο, ώστε να έρχονται σε αντιπαράθεση με τουλάχιστον ένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Οι δουλειές αυτές είναι συνήθως αναλυτικές, όχι συναισθηματικά φορτισμένες, αποστασιοποιημένες, παρουσιάζουν ποικίλες ερμηνείες και αιτίες για ένα θέμα. Οι ιστορικοί κόσμοι μπορεί να είναι εξπρεσιονιστικοί, σουρεαλιστικοί, διαζευκτικοί, μεταμοντέρνοι. Οι ταινίες αυτές δεν δείχνουν απλά το παρελθόν, αλλά επίσης μιλάνε για το πώς και παρουσιάζουν το «τι λένε» στον κατασκευαστή τους (ή και σε μας τους ίδιους) σήμερα. (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.61)

Οι ταινίες αυτές λοιπόν, αντί να ανοίξουν ένα παράθυρο κατευθείαν στο παρελθόν (όπως κάνουν οι «ρεαλιστικές» ιστορικές ταινίες), ανοίγουν ένα παράθυρο στον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε για το παρελθόν. Δεν αποσκοπούν στο να μας πουν τα πάντα, αλλά να επισημάνουν κάποια παρελθοντικά γεγονότα. Επιδιώκουν να μας προβληματίσουν για την ιστορία ή να μας δείξουν γιατί η ιστορία είναι σημαντική και έχει νόημα για τους ανθρώπους του παρόντος. Επίσης, σπάνια εξυγιαίνουν και εθνικοποιούν τα ιστορικά γεγονότα, ενώ συνήθως τους προσδίδουν ιδεολογική χροιά. (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.63)

Μια ταινία λοιπόν, πρέπει να μελετάται όχι μόνο βάσει τα γεγονότα που εξιστορεί, αλλά και βάσει τον περιβάλλοντα χώρο, με τον οποίο αναγκαστικά επικοινωνεί. Για την ουσιαστική αξιολόγηση της ταινίας, «απαιτείται να εφαρμοστούν συγκεκριμένες μέθοδοι σε κάθε επιμέρους στοιχείο της ταινίας (εικόνες, ηχητικές εικόνες, εικόνες επενδυμένες εκ των υστέρων με ήχο) και επίσης στις σχέσεις ανάμεσα στις συνιστώσες των επιμέρους στοιχείων της. Απαιτείται σε κάθε ταινία να αναλυθούν εξίσου η αφήγηση, τα σκηνικά, η γραφή, οι σχέσεις της με όσα βρίσκονται έξω από αυτήν: με το δημιουργό, την παραγωγή, το κοινό, την κριτική, το καθεστώς. Έτσι, μπορούμε να ελπίζουμε ότι δεν θα κατανοήσουμε το έργο μόνον, αλλά και την πραγματικότητα που αναπαριστά.» (Φερρό, 2002, σελ.46)

Για την αξιοποίηση της κινηματογραφικής ταινίας στην ιστορική διδασκαλία θα πρέπει αρχικά να υποβληθεί η ταινία στην τριπλή ανάγνωση, ως «πηγή» (βλ. παραπάνω) αλλά και να διερευνηθεί ο τρόπος παραγωγής της, η σημειολογία της, το είδος της και φυσικά η καλλιτεχνική ελευθερία της σε σχέση με το θέμα. Επίσης, θα πρέπει να εξεταστεί η θέση της ταινίας μέσα στην ιστορία, σε ποιο βαθμό έχει διαμορφώσει και επηρεάσει τη ροή της ιστορίας ή κατά πόσο αποτελεί αξιόπιστο ντοκουμέντο και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ερμηνεία της ιστορίας. Η διαδικασία αυτή και τα ερωτήματα αυτά, θα πρέπει να διερευνηθούν και να ληφθούν σοβαρά υπ' όψιν ώστε ο/ η εκπαιδευτικός να μπορέσει να χρησιμοποιήσει το φιλμ με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσα στη τάξη. (Τζόκας στο Αγγελάκος & Κόκκινος, 2004, σελ.219-225)

Επιλογή και Προβολή ταινίας.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να αναφερθώ στην ταινία που αποφάσισα να χρησιμοποιήσω στην εργασία μου για να διερευνήσω κατά πόσο η παρακολούθηση μιας ιστορικής ταινίας μυθοπλασίας επηρεάζει τα παιδιά στις αντιλήψεις τους σχετικά με το μάθημα της ιστορίας που διδάσκονται στο σχολείο και την ιστορική κατανόηση γενικότερα.

Η ταινία που επέλεξα είναι «*Ο Αλέξανδρος*» (*Alexander*), η τελευταία ταινία του Oliver Stone με πρωταγωνιστές τους Colin Farrel, Angelina Jolie, Val Kilmer, Rosario Dawson, Jared Leto και Anthony Hopkins. Όπως φαίνεται και από τον τίτλο της, η ταινία αναφέρεται στον Μέγα Αλέξανδρο και αφηγείται την πορεία της ζωής του, από τα παιδικά του χρόνια μέχρι το θάνατό του.

Ε) Ανάλυση της ταινίας.

Οι λόγοι που με οδήγησαν στην επιλογή της συγκεκριμένης ταινίας, έχουν να κάνουν αρχικά με το γεγονός ότι η ταινία αυτή είναι αρκετά πιστή όσον αφορά τα γεγονότα που παρουσιάζει και ο τρόπος με τον οποίο είναι φτιαγμένη, δεν προσβάλλει και δεν δημιουργεί προβλήματα στα παιδιά που θα την παρακολουθήσουν. Επίσης, είναι πρόσφατη (βγήκε στις κινηματογραφικές αίθουσες το Νοέμβριο του 2004) και πρωταγωνιστούν αρκετά γνωστοί και «λαμπεροί» ηθοποιοί. Ακόμη, και λόγω της αρκετά μεγάλης διαφήμισης της, τα παιδιά θα την υποδέχονταν με πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον από κάποια άλλη ταινία, λιγότερο γνωστή.

Επίσης, αποτελεί μια πολύ μεγάλη παραγωγή, που μέσα από την εικόνα στοχεύει και κατά τη γνώμη μου καταφέρνει να αναπαραστήσει αρκετά καλά και «πιστά» το παρελθόν. Ωστόσο, ο Oliver Stone δεν αρκείται στην φαινομενική μόνο προσέγγιση του θέματος αλλά παρουσιάζει την ιστορία στηριγμένος στα ιστορικά γεγονότα και μαρτυρίες. Δίνει βάρος στις ανθρώπινες σχέσεις και ανησυχίες και μας προκαλεί να συνδιαλεγούμε κριτικά με το παρελθόν. Εξάλλου, ο Oliver Stone θεωρείται ένας δημιουργός ιστορικών ταινιών που σέβεται την ανασύσταση του παρελθόντος. (Rosenstone, 2001 4^η, σελ.9, 66)

Παρολαυτά, για να χρησιμοποιηθεί η ταινία μέσα στην τάξη και να γίνει «ντοκουμέντο» που αξιοποιείται μέσα στη διδακτική πράξη, έπρεπε

να «κόψω» κάποια σημεία της που κρίνονταν ως ακατάλληλα για τα παιδιά (ειδικά στα πλαίσια του σχολείου). Τα σημεία που «έκοψα» δεν επηρέασαν το γενικότερο ύφος και κλίμα της ταινίας. (Ρεπούση, 2004, σελ.306) Από την ταινία λοιπόν, «έκοψα» τις ερωτικές σκηνές του Αλέξανδρου με την Ρωξάνη, τα υπονοούμενα για ομοφυλοφιλικές σχέσεις του Αλέξανδρου με τον Ηφαιστίωνα και τον Βαγώα, την κακοποίηση της Ολυμπιάδας από τον Φίλιππο Β΄ και ορισμένα σημεία από τις μάχες που ήταν σχετικά βίαια. Έτσι, η διάρκεια της ταινίας μειώθηκε από σχεδόν τρεις ώρες σε λίγο παραπάνω από δύο ώρες. Αυτό έκανε και πιο εύκολη την προβολή, που έγινε κατά τη διάρκεια του σχολείου, αλλά και πιο ξεκούραστη την ίδια την ταινία για τα παιδιά (αν και πάλι υπήρχαν ορισμένες αντιδράσεις ότι κουραζόντουσαν).

Η κινηματογραφική ταινία ως οπτικοακουστικό αντικείμενο, εντάσσεται στις δευτερογενείς πηγές που συνδυάζουν ήχο και κίνηση. Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι η ταινία αποτελεί δευτερογενής πηγή, καθώς πρόκειται για μια ιστορική πηγή που ανασυνθέτει ένα ιστορικό θέμα, στηριζόμενη σε πρωτογενείς (και όχι μόνο) πηγές. (Ρεπούση, 2004, σελ.311)

Ο «Αλέξανδρος» λοιπόν (βάση τις τρεις αναγνώσεις), αποτελεί μια καλλιτεχνική δημιουργία, που σκοπό έχει να προσεγγίσει και να αναπαραστήσει όσο το δυνατόν πληρέστερα την ιστορία γύρω από τον Μέγα Αλέξανδρο και απευθύνεται στη σύγχρονη κοινωνία. Ο κύριος λόγος για τον οποίο ο Oliver Stone αποφάσισε να δημιουργήσει μια ταινία που να έχει ως βασικό θέμα τη ζωή και το έργο του Μέγα Αλέξανδρου, είναι ο γενικότερος θαυμασμός που έτρεφε γι αυτόν. Έναν άνθρωπο που αν και ήταν πολύ νέος, κατάφερε πάρα πολλά. Επίσης, θεωρούσε ότι ήταν μια προσωπικότητα που δεν είχε την αναγνώριση που της άξιζε (π.χ. υπήρχε μόνο μια παλιά ταινία με τον Richard Burton του 1956). Επιπλέον, πιστεύει ότι πολλά που λέγονται για τον Μέγα Αλέξανδρο, είχαν χάσει σε μεγάλο βαθμό την ιστορική τους βάση. Ακόμη, αναγνωρίζει ότι η όλη του δράση βοήθησε ουσιαστικά στο να διαμορφωθεί ο κόσμος μας έτσι όπως τον γνωρίζουμε σήμερα.

Ο δημιουργός της ταινίας αναγνωρίζει ότι ως προς την απόδοση του χαρακτήρα του Αλέξανδρου, αλλά και γενικότερα για την απόδοση της ταινίας, εμπιστεύτηκε το ένστικτό του. Προσθέτει ακόμη, πως ένιωσε ότι ο Αλέξανδρος είχε όλους τους «δαίμονες» που οδηγούν και κυνηγούν τον σύγχρονο άνθρωπο, πράγμα που προσπάθησε να το περάσει μέσα στην ταινία. Το σενάριο της ταινίας γράφτηκε από τους Oliver Stone, Christopher Kyle και Laeta Kalogridis. Για να μην ξεφύγει από την ιστορική αλήθεια και γεγονότα, ο Oliver Stone συνεργάστηκε στενά με τον Robin Lane Fox.

Ο Robin Lane Fox είναι ο συγγραφέας του διεθνούς best-seller 'Alexander the Great' (1973) και διδάσκει αρχαία ιστορία στο

πανεπιστήμιο της Οξφόρδης. Ακόμη, είναι μέλος του New College Oxford και του Royal Society of Literature. Τέλος, έχει κερδίσει πολλά σημαντικά φιλολογικά βραβεία για το βιβλίο του σχετικά με τον Αλέξανδρο. Από το 2002 συνεργάστηκε πολύ στενά με τον Oliver Stone σχετικά με την απόδοση της ιστορικότητας στην ταινία και υπήρξε συντονιστής σε ομάδες ειδικών από την Οξφόρδη και το Ηνωμένο Βασίλειο κατά τη διάρκεια της «προ-παραγωγής».

Ο Oliver Stone ασχολήθηκε με την παραγωγή της ταινίας, τρία χρόνια. Τα εξωτερικά γυρίσματα έγιναν στο Μαρόκο και την Ταϊλάνδη. Οι δημιουργοί της ταινίας προσπάθησαν να αποδώσουν όσο πιο πιστά μπορούσαν τα ιστορικά γεγονότα, χωρίς όμως να παραβλέψουν το γεγονός ότι πρόκειται για ταινία, αναγνωρίζοντας τις όποιες δυνατότητες και περιορισμούς έθετε και θέτει το μέσο (τουλάχιστον αυτή ήταν η πρόθεσή τους).

Όσον αφορά την επιρροή που άσκησε η ταινία στη διαμόρφωση αντιλήψεων (στην εποχή της ή και μεταγενέστερα), έχω να παρατηρήσω ότι η ταινία είναι σύγχρονη και μέσω της εργασίας μου γίνεται μια προσπάθεια να προσδιοριστεί κάποια σχετική τάση.

«Στοιχεία για την ταινία βρήκα στο internet στη διεύθυνση www.alexanderthemovie.com και πιο συγκεκριμένα στον τόπο: <http://alexanderthemovie...warnerbros.com/flash/index.html>».

Η ταινία γενικότερα, συμφωνεί με τη διαμορφωμένη ιστορική πραγματικότητα, έτσι όπως παρουσιάζεται στα σχολικά βιβλία της τετάρτης (δ') τάξης του δημοτικού σχολείου. Παρολαυτά, ορισμένα θέματα τα οποία ο δημιουργός της ταινίας δεν τα θεωρεί σημαντικά, απλά τα αναφέρει ή και τα αποσιωπά. Για παράδειγμα, ενώ δεν παρουσιάζει τις μάχες στον Γραννικό ποταμό, Ισσό κτλ (αναφέρει μόνο την προέλαση του Αλεξάνδρου στην Περσία) ή δεν παρουσιάζει τις διαμάχες ανάμεσα στην Μακεδονία και τις ελληνικές πόλεις-κράτη μετά τον θάνατο του Φιλίππου Β', δείχνει εκτενώς τη μάχη στα Γαυγάμηλα. Όπως και την μάχη στην οποία τραυματίστηκε ο Αλέξανδρος. Θεωρώ ότι αυτό συμβαίνει καθώς δεν ήταν εφικτό να περιλαμβάνεται πλήρως και με όλες τις λεπτομέρειες ολόκληρη η πορεία της ζωής του Αλέξανδρου, γιατί είναι μια ταινία (δεν αποτελεί τηλεοπτική σειρά) και πρέπει να παρουσιάσει τα γεγονότα με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην κουράσει τους θεατές και να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον τους.

Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι χαρακτήρες μέσα στην ταινία, δεν μπορεί να αξιολογηθεί βάσει το σχολικό βιβλίο, καθώς το βιβλίο παρουσιάζει μια κατά βάση γεγονοτολογική ιστορία που δεν ενδιαφέρεται τόσο πολύ (ειδικά σε σύγκριση με μια ταινία που απευθύνεται σ' ένα κοινό και αποτελεί μια καλλιτεχνική δημιουργία) για το ψυχογράφημα των χαρακτήρων. Ο τρόπος με τον οποίο κάποιος έχει πλάσει τους χαρακτήρες στο μυαλό του, εξαρτάται από πολλούς

παράγοντες, για παράδειγμα από το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε, τις εικόνες και τις τάσεις που κυριαρχούν στην κοινωνία του, τη φαντασία του και φυσικά τις διάφορες ιστορικές μαρτυρίες και αντιλήψεις (αν και δεν γνωρίζουμε τα κριτήρια και τη χροιά που ενέχει η οποιαδήποτε κριτική είτε είναι σύγχρονη, είτε μεταγενέστερη).

Στ) Δημιουργία αντιλήψεων στα παιδιά.

Μεθοδολογία εργασίας

Σχετικά με τη μελέτη δημιουργίας αντιλήψεων στα παιδιά που παρακολούθησαν την ταινία, αρχικά οφείλω να αναφέρω τον τρόπο με τον οποίο έγινε η όλη προσέγγιση, να αναφέρω δηλαδή τη μεθοδολογία της εργασίας μου.

Καταρχήν, επέλεξα ένα τυχαίο δείγμα. Το δείγμα αυτό αποτελείτο από πενήντα οχτώ (58) παιδιά. Από αυτά τα είκοσι εννέα (29) είναι αγόρια και τα είκοσι εννέα (29) κορίτσια. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις τάξεις τετάρτη (Δ'), πέμπτη (Ε') και έκτη (Στ') του τρίτου (3ο) δημοτικού σχολείου Έδεσσας. Η Δ' τάξη έχει επτά (7) αγόρια και δώδεκα (12) κορίτσια. Η Ε' τάξη έχει δεκατρία (13) αγόρια και έξι (6) κορίτσια. Η Στ' τάξη έχει εννέα (9) αγόρια και έντεκα (11) κορίτσια. Από τα παιδιά αυτά, η Δ' τάξη έχει ένα (1) παιδί που είναι αλλοδαπό. Η Ε' τάξη έχει δύο (2) παιδιά που παρακολουθούν μαθήματα σε τάξη ένταξης και η Στ' τάξη έχει τρία (3) αλλοδαπά παιδιά και τρία (3) παιδιά που παρακολουθούν μαθήματα σε τάξη ένταξης (τα δύο από αυτά είναι αλλοδαπά). Στο σημείο αυτό θα ήθελα να αναφέρω ότι τα παιδιά που φοιτούν στις παραπάνω τάξεις είναι κανονικά εξήντα ένα (61). Ωστόσο, τις ημέρες που διενήργησα την έρευνα μου, μερικά παιδιά απουσίαζαν κι έτσι το δείγμα διαμορφώθηκε όπως προανέφερα.

Η μελέτη λοιπόν, έγινε τις ημερομηνίες 16-17-18 Μαΐου του 2005, τις πρωινές ώρες (το σχολείο είναι πρωινό). Οι τάξεις αυτές επιλέχθηκαν με τα εξής δύο κριτήρια:

A) Είναι οι μεγάλες τάξεις του δημοτικού σχολείου και τα παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν μια ξενόγλωσση ταινία με ελληνικούς υπότιτλους.

B) Οι τάξεις αυτές έχουν διδαχθεί τη σχολική ιστορία της τετάρτης που αφορά τον Μέγα Αλέξανδρο.

Την πρώτη ημέρα (16-5-2005) κατά τη διάρκεια της πέμπτης (ε') σχολικής ώρας (11:55-12:40 μ.μ.) πήγα στις τρεις τάξεις και μοίρασα στους/ στις μαθητές/ τριες ερωτηματολόγια που περιλάμβαναν κάποιες ερωτήσεις για τον Μέγα Αλέξανδρο. Στην κάθε τάξη έκατσα περίπου

δεκαπέντε (15) λεπτά και περίμενα τα παιδιά να ολοκληρώσουν τις απαντήσεις τους ενώ ήμουν εγώ παρόν. Τα ερωτηματολόγια αυτά στοχεύουν στο να ανακαλύψω ποιες ήταν οι εικόνες και οι αντιλήψεις που είχαν τα παιδιά για τον Μέγα Αλέξανδρο, διαμορφωμένες κυρίως μέσα από το σχολικό βιβλίο και χωρίς να έχουν δει την ταινία.

Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, για να νιώσουν τα παιδιά ελεύθερα να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις γνώσεις τους, χωρίς την αίσθηση ότι κρίνονται και το άγχος της βαθμολόγησης. Τα μόνα στοιχεία που καλούνταν να γράψουν, ήταν το φύλο και η τάξη τους. Το φύλο, για να μπορέσω να παρατηρήσω αν τυχόν υπάρχουν κάποιες διακυμάνσεις και διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις που ίσως να εξαρτώνται και να μπορούν να αποδοθούν στο φύλο, αλλά και για να μπορέσει να γίνει μια πιο ευκρινής κατηγοριοποίηση των απαντήσεων. Η τάξη έπρεπε να γραφεί για τους ίδιους λόγους.

Η προβολή της ταινίας έγινε στις 17-5-2005 και 18-5-2005. Στις 17-5-2005 η πρώτη τάξη που παρακολούθησε την ταινία ήταν η Δ΄ και αυτό συνέβη κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων διδακτικών ωρών (8:15-10:50). Η επόμενη τάξη ήταν η Στ΄ και παρακολούθησε την ταινία τις τρεις τελευταίες διδακτικές ώρες (11:00-13:30). Την επόμενη ημέρα (18-5-2005) την ταινία την παρακολούθησε η Ε΄ τάξη και η προβολή έγινε τις τρεις πρώτες διδακτικές ώρες. Σε κάθε προβολή έκανα και ένα πεντάλεπτο διάλειμμα κατά το μέσο της ταινίας για να ξεκουραστούν λίγο τα παιδιά.

Η ταινία διαρκούσε γύρω στις δύο (2) ώρες και δέκα (10) λεπτά. Την υπόλοιπη ώρα (μερικές φορές χρειάστηκε και λίγη ώρα από το διάλειμμα) που απέμενε τα παιδιά συμπλήρωναν κάποια νέα ερωτηματολόγια (στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήμουν παρόν). Τα ερωτηματολόγια αυτά συμπεριλάμβαναν τις ερωτήσεις που είχαν τα ερωτηματολόγια, που είχα μοιράσει στα παιδιά την προηγούμενη ημέρα, με διαφορετική όμως σειρά και έχοντας προσθέσει ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με το πώς τους φάνηκε η ταινία και αν θα προτιμούσαν το μάθημα να γίνεται μέσα από την προβολή ταινιών.

Ο σκοπός των ερωτηματολογίων αυτών ήταν σε συνδυασμό και με τα ερωτηματολόγια της πρώτης ημέρας να γίνει σύγκριση σχετικά με τις εντυπώσεις που δημιουργούνται στα παιδιά με την προβολή της ταινίας, αν αλλάζουν τις ήδη υπάρχουσες και αν μπορούν να μάθουν μέσα από την ταινία ευκολότερα και πιο ολοκληρωμένα σε σχέση με το σχολικό βιβλίο.

Τα ερωτηματολόγια που μοίρασα μετά την προβολή της ταινίας ήταν φτιαγμένα πάνω στην ίδια λογική που είχαν φτιαχτεί και τα πρώτα, δηλαδή, ήταν ανώνυμα και τα μόνα στοιχεία που θα έπρεπε να γράφουν τα παιδιά ήταν το φύλο και η τάξη τους (βλ. παραπάνω).

Τα ερωτηματολόγια ήταν τα εξής:

Φύλο:

Τάξη:

Μέγας Αλέξανδρος.....

Ποιος ήταν ο Μέγας Αλέξανδρος;

Ποιοι ήταν οι γονείς του;

Ποια εποχή έζησε;

Πού ήταν βασιλιάς;

Τι σπουδαίο έκανε;

Πότε και πού γεννήθηκε ο Μέγας Αλέξανδρος;

Πότε και πού πέθανε;

Πού ήταν η πιο σημαντική μάχη που έδωσε στην Περσία;

Ποια ήταν η πρωτεύουσα του περσικού κράτους;

Ποιος ήταν ο καλύτερος φίλος του;

Ποιον ήρωα θαύμαζε πάρα πολύ;

Φύλο:

Τάξη:

Μέγας Αλέξανδρος.....

Ποιος ήταν ο Μέγας Αλέξανδρος;

Ποιοι ήταν οι γονείς του;

Ποια εποχή έζησε;

Πού ήταν βασιλιάς;

Τι σπουδαίο έκανε;

Τι άλλο θυμάστε;

Πώς σου φάνηκαν οι **χαρακτήρες**;

Εσύ πώς τους **φανταζόσουν**;

Πιστεύεις ότι η ταινία έλεγε την **αλήθεια**;

Ήταν **πιο ενδιαφέρον** από το βιβλίο; Γιατί;

Το **προτιμάτε** έτσι το μάθημα; Γιατί;

Έχεις δει **άλλη ιστορική** ταινία ή σειρά ή εκπομπή; Ποια;
Σου άρεσε;

Πότε και πού **γεννήθηκε** ο Μέγας Αλέξανδρος;

Πότε και πού **πέθανε**;

Πού ήταν η πιο σημαντική μάχη που έδωσε στην **Περσία**;

Ποια ήταν η **πρωτεύουσα** του περσικού κράτους;

Πώς λεγόταν η **σύζυγος** του;

Ποιος ήταν ο **καλύτερος φίλος** του;

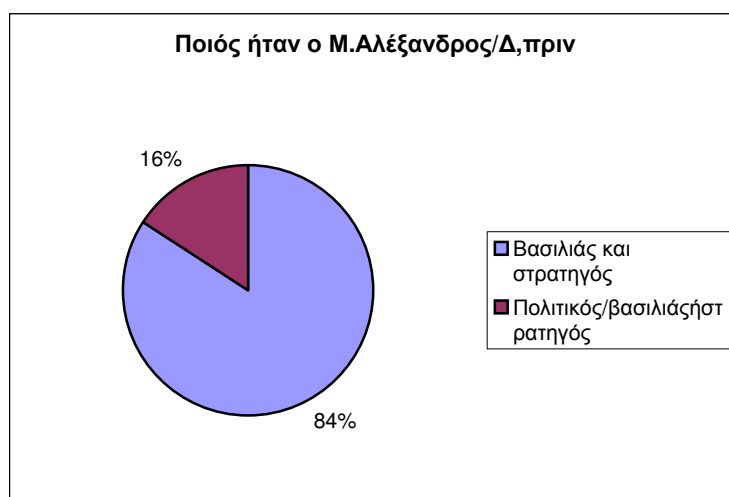
Ποιον ήρωα **θαύμαζε** πάρα πολύ;

Μέχρι πού έφτασε;

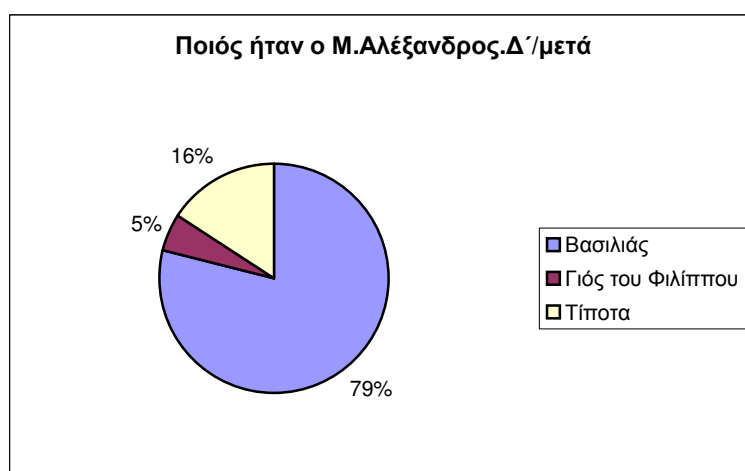
Ανάλυση αποτελεσμάτων

Βάση τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν τα παιδιά, θα ήθελα να κάνω μια αρχική κατηγοριοποίηση των απαντήσεων που δόθηκαν, βάση της τάξης τους. Βάση το φύλο δεν θα κάνω καμιά κατηγοριοποίηση καθώς δεν παρατήρησα κάποια διαφοροποίηση που να μπορεί να αποδοθεί σ' αυτό το χαρακτηριστικό. Ακόμη, θα ήθελα να επισημάνω ότι επειδή δεν υπάρχουν απαντήσεις κλειστού τύπου, κατά την καταγραφή των αποτελεσμάτων προβαίνω σε κάποιες κατηγοριοποιήσεις, ώστε να είναι πιο ευανάγνωστα και εύληπτα.

Αρχίζω λοιπόν, με την τετάρτη (Δ') τάξη. Πριν τα παιδιά παρακολουθήσουν την ταινία στην ερώτηση «**Ποιος ήταν ο Μέγας Αλέξανδρος;**» απάντησαν:

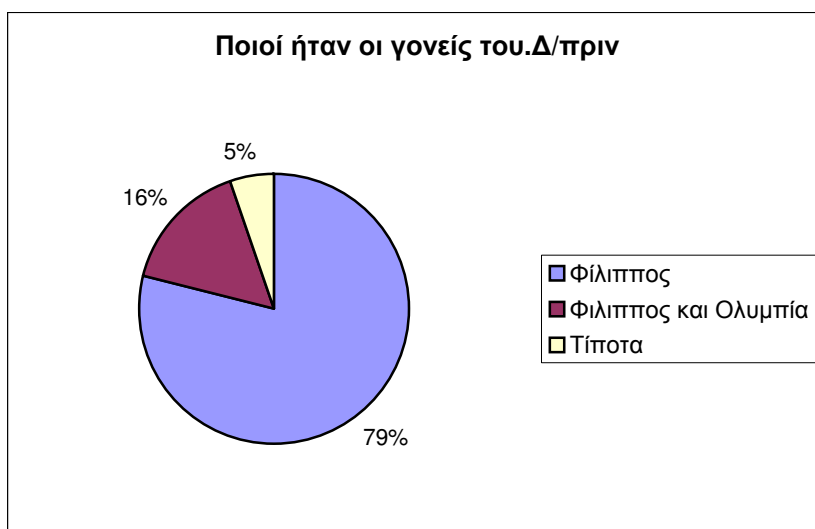


Μετά την ταινία οι απαντήσεις ήταν:

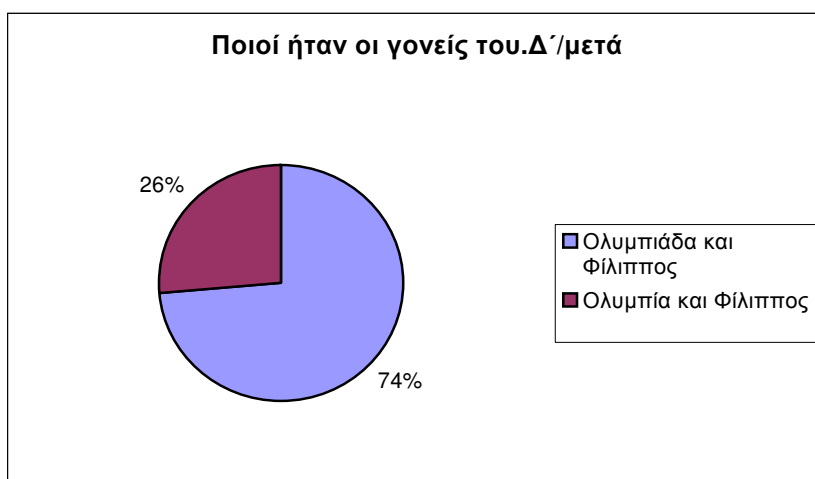


Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι πριν την προβολή της ταινίας τα παιδιά χαρακτηρίζουν τον Αλέξανδρο στην πλειοψηφία τους βασιλιά ή στρατηγό (84%). Απαντήσεις που είναι ορθές. Ένα μικρό ποσοστό τον χαρακτηρίζει και πολιτικό. Απάντηση που δεν κρίνεται ως λαθεμένη. Μετά την προβολή της ταινίας, η απάντηση στρατηγός απουσιάζει πλήρως, υπερισχύει η εικόνα του Αλέξανδρου ως βασιλιά και ίσως ως ατόμου που θέλει να έχει την εξουσία (79%). Εμφανίζεται σε πολύ μικρό ποσοστό η απάντηση «Γιος του Φιλίππου» (5%), θεωρώ ότι σχετίζεται με το γεγονός ότι η ταινία στηρίζεται στην αλληλεπίδραση των χαρακτήρων και στην ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσά τους. Η εμφάνιση των κενών απαντήσεων (16%) πιστεύω ότι οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά θεώρησαν χωρίς νόημα να δώσουν την απάντηση αυτή.

Πριν την ταινία στην ερώτηση «**Ποιοι ήταν οι γονείς του;**» οι απαντήσεις ήταν:

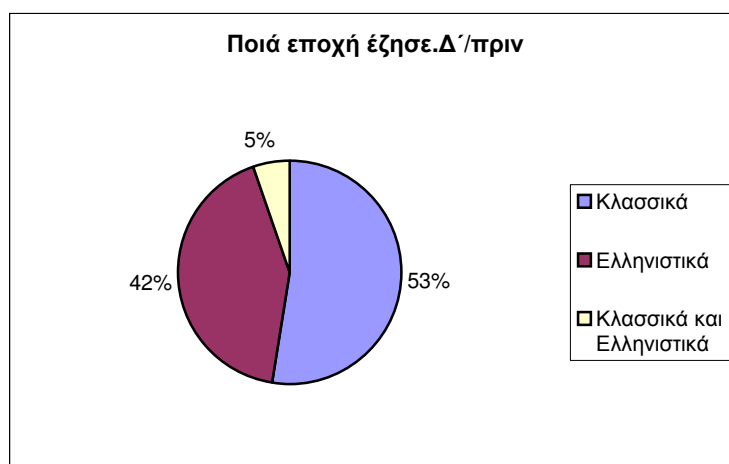


Μετά την ταινία ήταν:



Πριν την προβολή της ταινίας όπως φαίνεται, τα παιδιά δεν γνωρίζουν στην ουσία το όνομα της μητέρας του Αλέξανδρου, ορισμένα σε μικρό ποσοστό, θυμούνται περίπου πως ονομάζεται (16%). Παρολαυτά, γνωρίζουν το όνομα του πατέρα, γι αυτό προφανώς ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό το σχολικό βιβλίο που προβάλλει κυρίως τον πατέρα του (που ήταν και ο προηγούμενος βασιλιάς) παρά την μητέρα του. Κάτι τέτοιο, δεν συμβαίνει στην ταινία, μέσα στην οποία θεωρώ ότι προβάλλεται κυρίως η σχέση του Αλέξανδρου με την μητέρα του και πως αυτή τον επηρέασε για την μετέπειτα εξέλιξή του. Ωστόσο, και η σχέση του με τον πατέρα του δεν παραγκωνίζεται αλλά παρουσιάζεται κι αυτή. Ως αποτέλεσμα έχουμε την καταγραφή του ονόματος της μητέρας από τα παιδιά (74%). Το ότι αυξήθηκε το ποσοστό που αποκαλεί την μητέρα του «Ολυμπία» (26%) δεν το θεωρώ ως κάτι το σημαντικό, καθώς μπορεί τα παιδιά να μπερδεύτηκαν ή να μην το πρόσεξαν καλά ή και να θεώρησαν ότι είναι το ίδιο.

Στην ερώτηση «Ποια εποχή έζησε;» οι απαντήσεις πριν την προβολή της ταινίας ήταν:

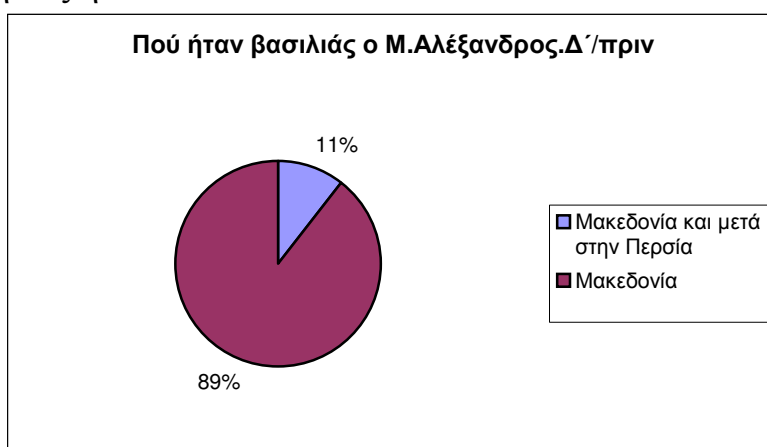


Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:

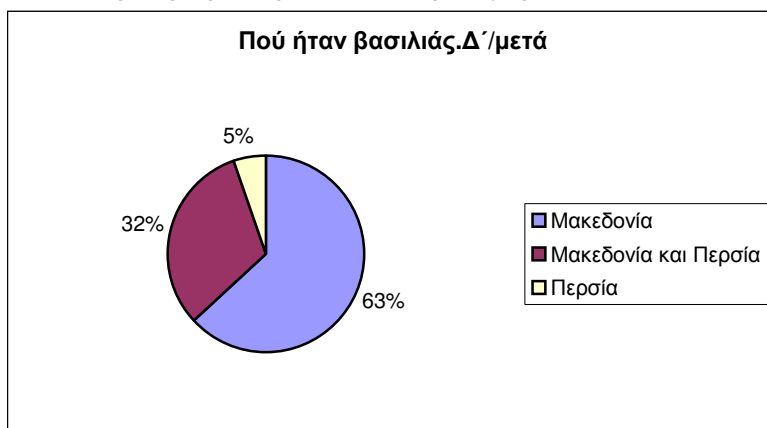


Από τις απαντήσεις που δίνουν τα παιδιά πριν από την προβολή της ταινίας, προκύπτει ότι τα περισσότερα γνωρίζουν ότι ο Αλέξανδρος έζησε τα κλασσικά χρόνια (53%). Παρολαυτά, η απάντηση «Ελληνιστικά» είναι αρκετά διαδεδομένη (42%). Θεωρώ ότι έχει να κάνει με μια σύγχυση που έχουν τα παιδιά μέσα στο μυαλό τους και έχει να κάνει με το γεγονός ότι η αρχή των ελληνιστικών χρόνων οριοθετείται από τον θάνατο του Μέγα Αλέξανδρου. Αυτό ίσως να μπερδεύει τα παιδιά, καθώς συνδέει το όνομα του με μια εποχή. Μετά την προβολή της ταινίας, τα παιδιά δίνουν την ορθή απάντηση στο μεγαλύτερο ποσοστό (68%). Αυτό συμβαίνει πιστεύω λόγω του ότι μέσα στην ταινία, αναφέρονται οι ημερομηνίες γέννησης και θανάτου του Αλέξανδρου. Ένα παιδί, μπορεί να συσχετίσει τις ημερομηνίες αυτές με την περίοδο των κλασσικών χρόνων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπήρξαν ορισμένα παιδιά που απάντησαν με τις ημερομηνίες γέννησης και θανάτου, χωρίς να συσχετίσουν τις ημερομηνίες αυτές με την εποχή (11%). Ενώ, ένα ποσοστό της τάξης του 21% εμμένει στην αρχική του προφανώς απάντηση «Ελληνιστικά».

Πριν την προβολή στην ερώτηση «Πού ήταν Βασιλιάς;» οι απαντήσεις ήταν:

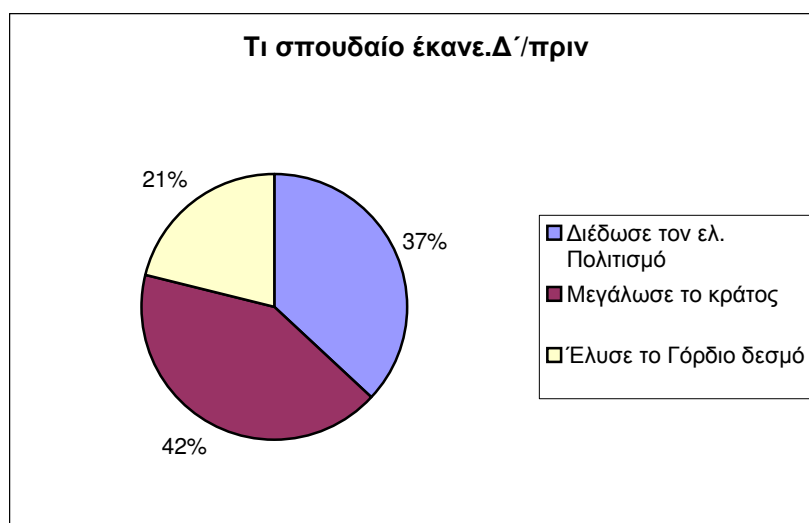


Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:

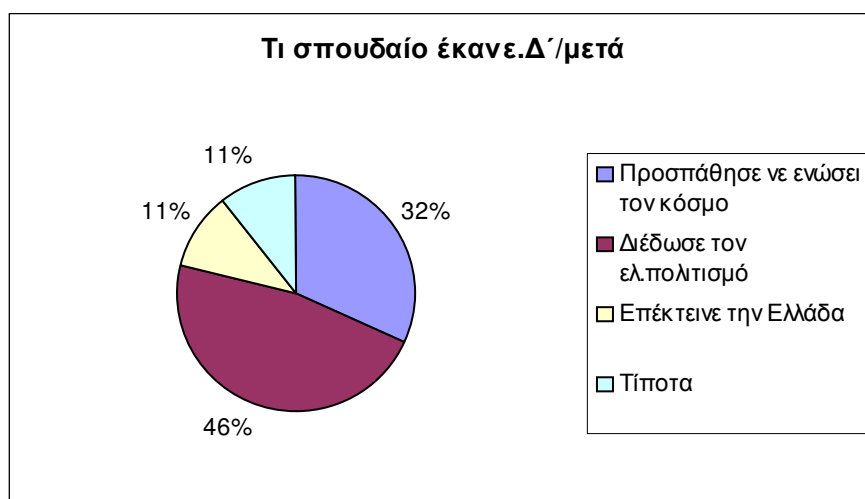


Η απάντηση που υπερισχύει πριν την προβολή της ταινίας, είναι «Μακεδονία» (89%) και σε αρκετά περιορισμένο ποσοστό η απάντηση «Μακεδονία και μετά Περσία» (11%). Και οι δύο απαντήσεις κρίνονται ως ορθές, με πιο ολοκληρωμένη την δεύτερη. Η δεύτερη απάντηση μετά την προβολή αυξάνει το ποσοστό της (32%), αν και η πρώτη παραμένει πιο διαδεδομένη (63%). Επίσης, εμφανίζεται και η απάντηση «Περσία» που ίσως να πρόκειται για παρανόηση του παιδιού, καθώς η ταινία προβάλλει σε μεγάλο βαθμό την Περσία και την κατάκτησή της από τον Αλέξανδρο. Ίσως όμως το παιδί να θεώρησε ότι η απάντηση αυτή έρχεται ως συμπληρωματική με την χθεσινή (αν είχε απαντήσει εχθές «Μακεδονία»).

Στην ερώτηση «Τι σπουδαίο έκανε;» πριν την προβολή οι απαντήσεις ήταν:



Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:

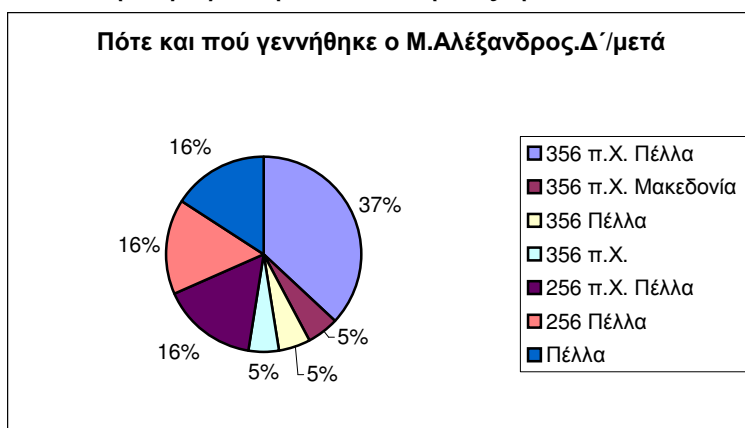


Στην ερώτηση αυτή πριν την προβολή της ταινίας τα παιδιά απαντάνε ότι ο Μέγας Αλέξανδρος το κυριότερο πράγμα που έκανε ήταν να μεγαλώσει το κράτος (42%) και με πολύ μικρή διαφορά ακολουθεί η απάντηση ότι διέδωσε τον ελληνικό πολιτισμό (37%). Ακόμη, δόθηκε και η απάντηση ότι έλυσε τον Γόρδιο δεσμό. Όλες οι απαντήσεις κρίνονται ως ορθές και έχουν να κάνουν με την αίσθηση που έχει δημιουργηθεί στα παιδιά μέσα από το βιβλίο. Μετά την προβολή, η απάντηση «Διέδωσε τον ελληνικό πολιτισμό» είναι ενισχυμένη (46%) και δίπλα της βρίσκεται η απάντηση ότι «Προσπάθησε να ενώσει τον κόσμο» (32%) ενώ η απάντηση ότι επέκτεινε το κράτος (εμφανίστηκε ως Ελλάδα, πιστεύω λόγω της παρούσας κατάστασης, ότι ζούμε δηλαδή στην Ελλάδα και ο Μέγας Αλέξανδρος παρουσιάζεται ως Έλληνας και σύμβολο της χώρας) περιορίστηκε αρκετά σε σχέση με πριν (11%). Θεωρώ ότι αυτό συμβαίνει λόγω του ότι η ταινία έδειχνε το όραμα του Αλέξανδρου και την επιθυμία του να ενώσει όλους τους ανθρώπους με κυρίαρχο το ελληνικό στοιχείο, αλλά όχι απόλυτα (μέσα σε μια διαλεκτική σχέση).

Πριν την προβολή στην ερώτηση «Πότε και πού γεννήθηκε ο Μέγας Αλέξανδρος;» οι απαντήσεις ήταν:

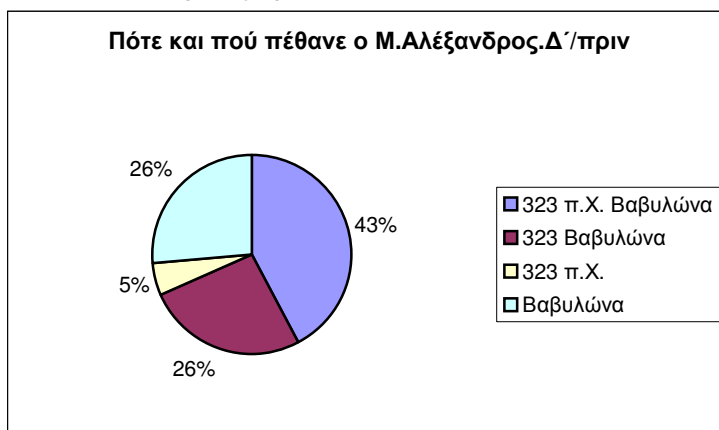


Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:

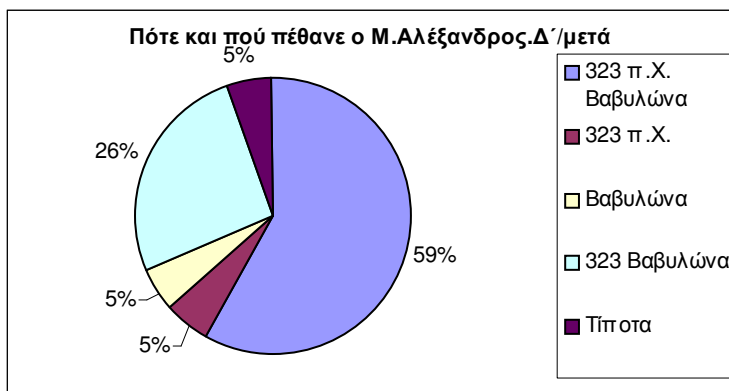


Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση αυτή δεν δίνεται καμία απάντηση σχετικά με την ημερομηνία γέννησης του Αλέξανδρου. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών απαντάει «Πέλλα» (37%) και στη συνέχεια πιο γενικά «Μακεδονία» (26%), όμως εμφανίζεται και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό παιδιών που δεν απαντάει τίποτα και μερικά που απαντάνε Περσία (37%). Θεωρώ πως αν και τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν απαντήσει λάθος (ούτε και απόλυτα σωστά) το όλο θέμα, δεν είναι τελείως ξεκάθαρο. Μετά την ταινία, τα περισσότερα παιδιά βάζουν και ημερομηνίες στις απαντήσεις τους. Κυριαρχεί η σωστή απάντηση (37%) και απαντήσεις που πλησιάζουν στην ορθή απάντηση και τα λάθη τους μπορούν να αποδοθούν σε απροσεξία. Τα παιδιά γνωρίζουν την πόλη όπου γεννήθηκε ο Αλέξανδρος σε ποσοστό (90%) και την σωστή ημερομηνία σε ποσοστό (47%), αν στο ποσοστό αυτό συμπεριλάβουμε και την απάντηση «356» τότε διαμορφώνεται στο (52%). Υποθέτω πως η απάντηση «356 π.Χ.» μπορεί να έρχεται ως συμπληρωματική σε σχέση με τα χθεσινά ερωτηματολόγια (ειδικά αν το παιδί είχε απαντήσει «Πέλλα» ή «Μακεδονία»). Οι πιο συγκεκριμένες, ολοκληρωμένες και ορθές απαντήσεις των παιδιών μετά την προβολή, πιστεύω πως έχουν να κάνουν κυρίως με το ότι τα παιδιά είχαν πρόσφατη την πληροφορία και η ταινία παρουσίασε το γεγονός συγκεκριμένα.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Πότε και πού πέθανε;» οι απαντήσεις ήταν:

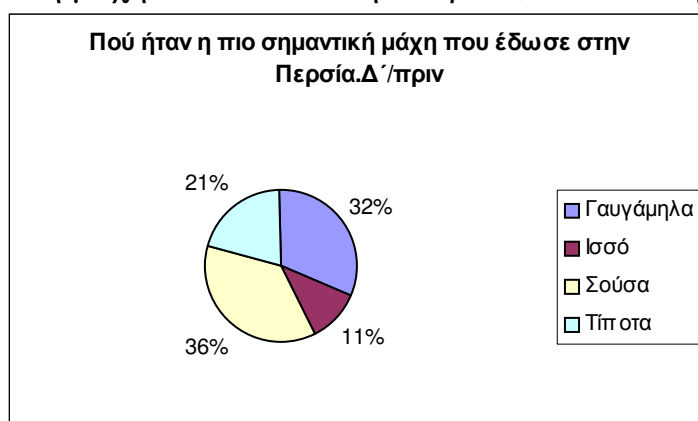


Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:

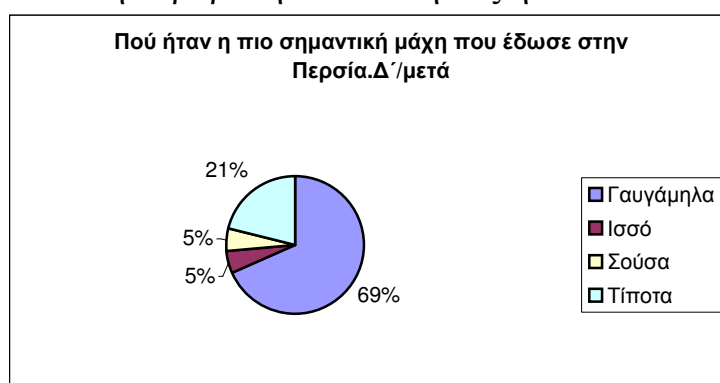


Στην ερώτηση αυτή τα περισσότερα παιδιά απαντάνε σωστά (43%). Αξίζει να σημειωθεί ότι το 95% των παιδιών γνωρίζουν την πόλη και το 47% την ημερομηνία, αν συμπεριληφθεί και η απάντηση «323» στο ποσοστό αυτό, τότε διαμορφώνεται στο 74%. Οι ολοκληρωμένες και σωστές απαντήσεις αποτελούν την πλειοψηφία και στις δύο περιπτώσεις, δηλαδή πριν και μετά την προβολή. Μετά την προβολή η ολοκληρωμένη απάντηση συγκεντρώνει ποσοστό 59% και αν εντάξουμε και το ποσοστό της απάντησης «323, Βαβυλώνα» τότε διαμορφώνεται στο 85%. Την πόλη την απαντούν το 90% των παιδιών (σε αντίθεση με το 95% πριν την προβολή της ταινίας). Την ημερομηνία την γνωρίζει το 64% και αν συμπεριληφθεί και η απάντηση «323», το ποσοστό γίνεται 90%. Το γεγονός ότι παρουσιάζονται οι χρονολογίες σε μεγάλη έκταση, σε αντίθεση με την ερώτηση πότε γεννήθηκε ο Μέγας Αλέξανδρος (πριν την προβολή), θεωρώ ότι έχει να κάνει με το ότι η χρονολογία του θανάτου οριοθετεί το ξεκίνημα μιας εποχής (Ελληνιστικά χρόνια) και ίσως αυτός να είναι ένας επιπλέον λόγος και αφορμή για να θυμούνται τα παιδιά την ημερομηνία. Οι όχι και τόσο ολοκληρωμένες απαντήσεις μετά την ταινία πιστεύω ότι σχετίζονται κυρίως με την πιθανότητα να έχουν μπερδευτεί τα παιδιά. Οι απαντήσεις «323 π.Χ.», «Βαβυλώνα» ίσως να σχετίζονται με το γεγονός ότι το παιδί μπορεί να θεώρησε τα ερωτηματολόγια αυτά, συμπληρωματικά των πρώτων.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Πού ήταν η πιο σημαντική μάχη που έδωσε στην Περσία;» οι απαντήσεις ήταν:



Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:



Στην ερώτηση αυτή πριν την προβολή της ταινίας εμφανίζονται οι απαντήσεις «Γαυγάμηλα» σε σχετικά μεγάλη έκταση (32%), «Ισσό» σε μικρότερη (11%). Και οι δύο απαντήσεις μπορούν να θεωρηθούν ως σωστές καθώς εναπόκειται στην κρίση του κάθε παιδιού ξεχωριστά το ποια μάχη θεωρεί ως πιο σημαντική. Παρολαυτά, η απάντηση «Σούσα» (36%) προβληματίζει, καθώς τα Σούσα ήταν η πρωτεύουσα του περσικού κράτους και δεν αναφέρεται πουθενά ως μάχη. Πιθανόν τα παιδιά να έδωσαν αυτή την απάντηση καθώς θεώρησαν ότι η σημαντικότερη μάχη δεν θα ήταν καμία από αυτές που αναφέρονται μέσα στο βιβλίο, αλλά αυτή που ίσως εννοείται και σχετίζεται με την μάχη που έδωσε ο Αλέξανδρος πριν μπει μέσα στην πρωτεύουσα του κράτους, που ίσως μέσα στο μυαλό των παιδιών να σημαίνει εδραίωση της κυριαρχίας του μέσα στην Περσία. Μετά την προβολή, η απάντηση «Γαυγάμηλα» αυξάνεται αισθητά και γίνεται η κυρίαρχη (69%). Θεωρώ ότι η προβολή της μάχης στα Γαυγάμηλα μέσα στην ταινία και η αρκετά μεγάλη παρουσίασή της, επηρέασε την αίσθηση και τις αντιλήψεις των παιδιών. Οι μεμονωμένες απαντήσεις «Ισσό» και «Σούσα» (5% το ποσοστό της καθεμίας) θεωρώ ότι ίσως έχουν να κάνουν με την επιθυμία των παιδιών να εμμείνουν προφανώς στις αρχικές τους. Οι κενές απαντήσεις πριν και μετά παραμένουν στο ίδιο ποσοστό. Ίσως τα παιδιά να κουράστηκαν από τα ερωτηματολόγια ή να μην θυμούνται ή και να μην θέλουν να μπουν στη διαδικασία της σύγκρισης.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Ποια ήταν η πρωτεύουσα του περσικού κράτους;» οι απαντήσεις ήταν:

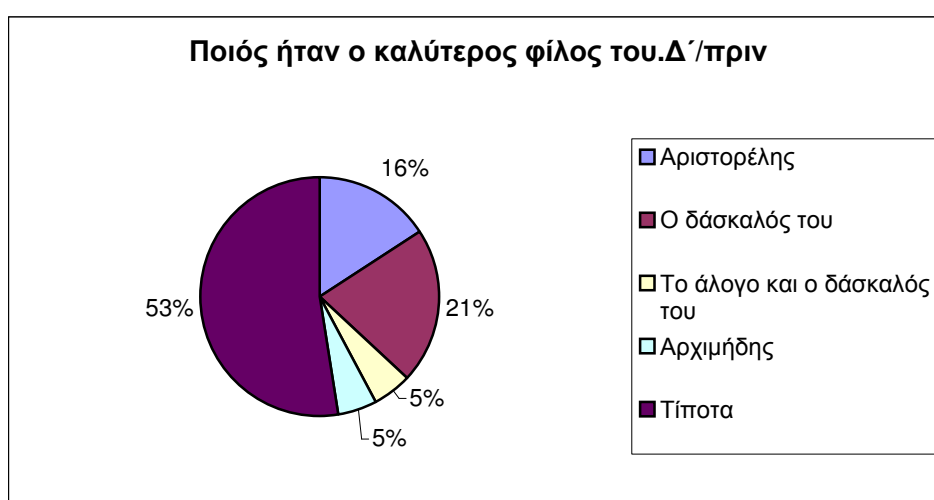


Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:



Οι απαντήσεις πριν και μετά την ταινία είναι ακριβώς οι ίδιες. Φαίνεται ότι τα παιδιά είναι σίγουρα για το ποια είναι η πρωτεύουσα του περσικού κράτους (95%) και δεν επηρεάζονται από το γεγονός ότι η ταινία δεν αναφέρει πουθενά τα Σούσα και προβάλλει συνεχώς τη Βαβυλώνα. Η απάντηση Συρία (5%) πιστεύω πως είναι αποτέλεσμα μιας εσφαλμένης μάθησης από το παιδί. Η Συρία είναι μια χώρα (ονομασία) η οποία υφίσταται σήμερα και μοιάζει με το «Σούσα», που ως ονομασία δεν εμφανίζεται πουθενά αλλού.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Ποιος ήταν ο καλύτερος φίλος του;» οι απαντήσεις ήταν:



Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:



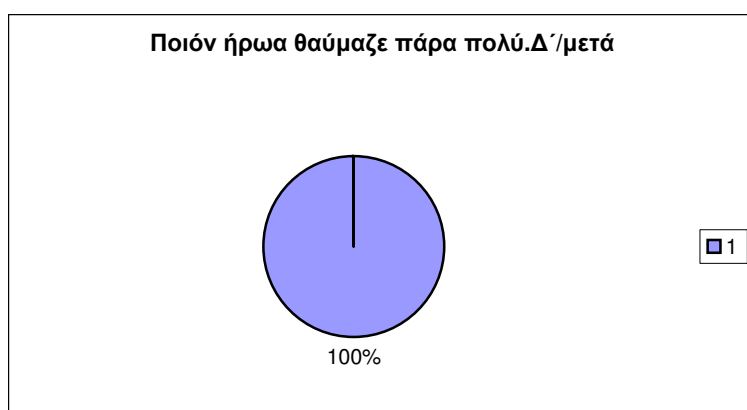
Οι απαντήσεις πριν την προβολή της ταινίας κρίνονται ως εσφαλμένες. Μερικές σχετίζονται με τη ζωή του Μέγα Αλέξανδρου όπως «Αριστοτέλης», «ο δάσκαλός του», το άλογό του» (42%). Οι κενές απαντήσεις είναι όμως αυτές που υπερισχύουν (53%). Μετά την ταινία

όλοι/ ες οι μαθητές/ τριες απαντάνε ότι είναι ο Ηφαιστίωνας (100%). Η ταινία προβάλλει αρκετά τη σχέση ανάμεσα στον Αλέξανδρο και τον Ηφαιστίωνα και αυτό προφανώς επηρέασε τα παιδιά και έδωσαν αυτή την απάντηση. Το ότι πριν την ταινία τα περισσότερα παιδιά δεν έδωσαν καμία απάντηση και όσα απάντησαν προέβησαν σε υποθέσεις. Με κάνει να πιστεύω ότι αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι το σχολικό βιβλίο δεν δίνει βαρύτητα στην παρουσίαση των ιστορικών προσώπων ως ανθρώπων και δεν προβαίνει σε κάποιο ψυχογράφημά τους. Από την άλλη μεριά, μια ταινία βασίζεται στους χαρακτήρες και στην παρουσίασή τους.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Ποιόν ήρωα θαύμαζε πάρα πολύ;» οι απαντήσεις ήταν:



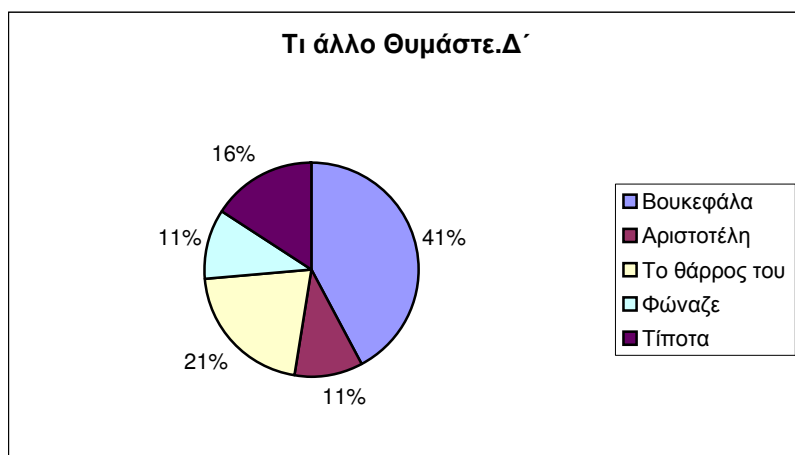
Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:



Οι απαντήσεις και πριν και μετά την προβολή δείχνουν ότι τα παιδιά απάντησαν σωστά. Πριν την ταινία σε ποσοστό 95% και μετά την ταινία σε ποσοστό 100%. Η απάντηση «Αρχιμήδης» (5%) πριν την προβολή ίσως έχει να κάνει με το γεγονός ότι το παιδί μπερδεύτηκε.

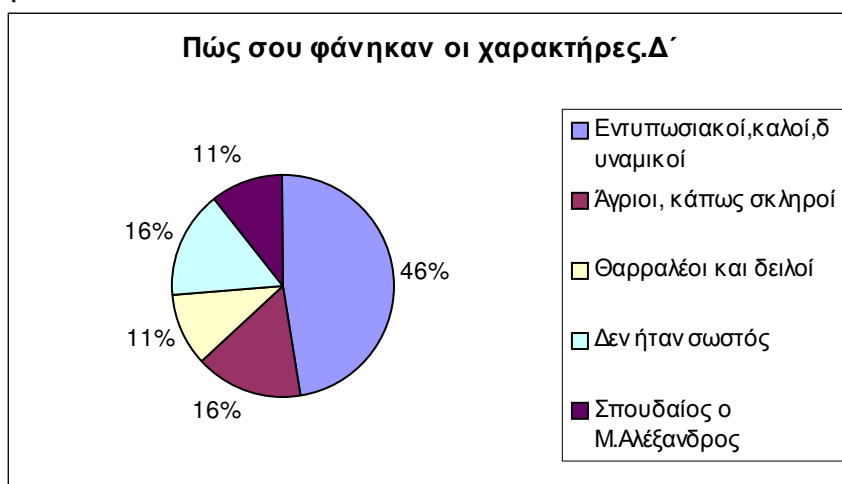
Εκτός από τις συγκριτικές ερωτήσεις, τα ερωτηματολόγια μετά την ταινία περιλάμβαναν κάποιες ερωτήσεις που δεν υπήρχαν στα πρώτα. Οι ερωτήσεις σχετίζονται με το αν άρεσε στα παιδιά το μάθημα με αυτόν τον τρόπο και κάποιες ερωτήσεις σχετικές με την ταινία. Έτσι...

Στην ερώτηση «Τι άλλο θυμάστε;» οι απαντήσεις ήταν:



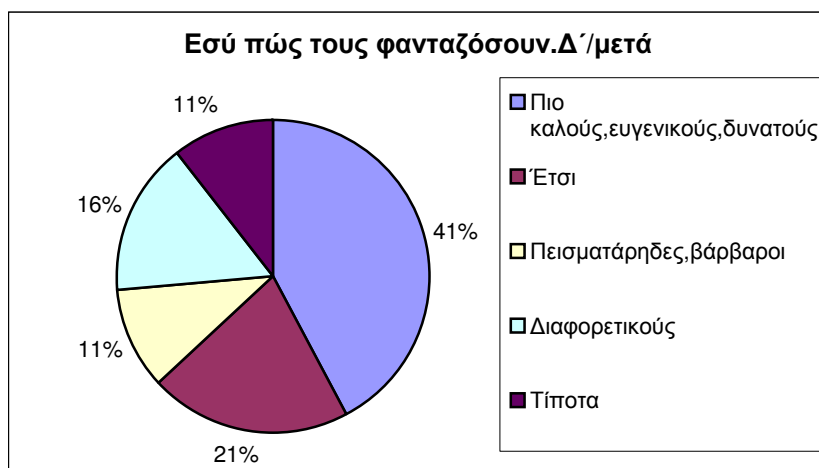
Στην ερώτηση αυτή που δεν έχει κάποιο σωστό ή λάθος, δείχνει ότι τα παιδιά θυμούνται στο μεγαλύτερο ποσοστό τους τον Βουκεφάλα (41%). Αυτό ίσως να σχετίζεται με το γεγονός ότι εμφανίζεται και στο βιβλίο της ιστορίας (όπως και ο δάσκαλός του) αλλά ασκεί όπως φαίνεται μια ιδιαίτερη γοητεία στα παιδιά. Αλλά χαρακτηριστικά που φαίνεται να θυμούνται τα παιδιά, είναι στοιχεία του χαρακτήρα του Αλέξανδρου-πρωταγωνιστή της ταινίας (32%). Χαρακτηριστικά που μπορούν να αποδοθούν σε έναν άνθρωπο μόνο από τη στιγμή που θα αλληλεπιδράσει αυτός που τον κρίνει, μαζί του.

Στην ερώτηση «Πώς σου φάνηκαν οι χαρακτήρες;» οι απαντήσεις ήταν:



Οι θετικές απαντήσεις στην ερώτηση αυτή συγκεντρώνουν ένα ποσοστό της τάξης του 57%. Οι αρνητικές απαντήσεις συγκεντρώνουν το 32%. Ενώ οι «ουδέτερες» το 11%. Αυτό έχει να κάνει με την αίσθηση που άφησε η ταινία στα παιδιά και σχετίζεται με την παρουσίαση των χαρακτήρων.

Στην ερώτηση «Εσύ πώς τους φανταζόσουν;» οι απαντήσεις ήταν:



Το ποσοστό των παιδιών που φαντάζονταν τους χαρακτήρες όπως τους παρουσίασε η ταινία είναι 21%, το ποσοστό των παιδιών που θεωρούσε τους χαρακτήρες χειρότερους, πριν παρακολουθήσει την ταινία είναι (11%). Τα περισσότερα όμως παιδιά περίμεναν (41%) ότι οι χαρακτήρες θα ήταν «πιο καλοί». Η απάντηση «διαφορετικούς» συγκεντρώνει το 16%, ενώ οι κενές απαντήσεις το 21%.

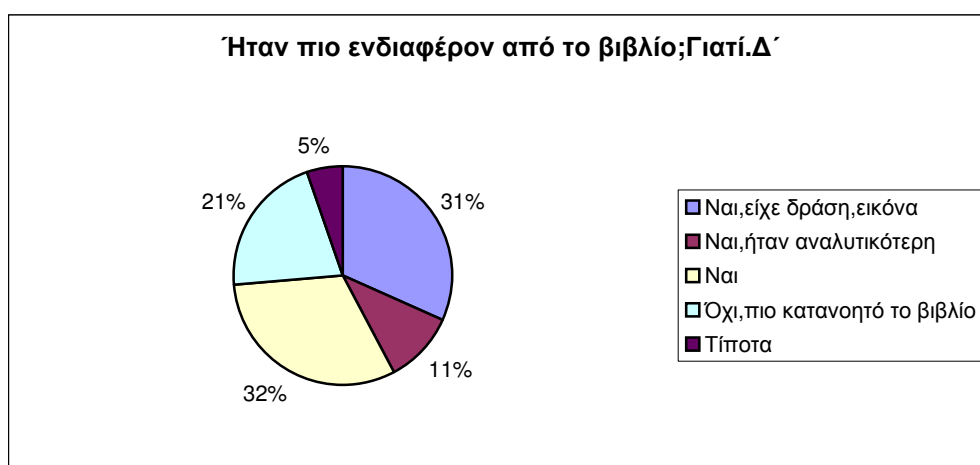
Στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι η ταινία έλεγε την αλήθεια;» οι απαντήσεις ήταν:



Τα παιδιά φαίνεται να είναι διχασμένα για το αν πιστεύουν ότι η ταινία έλεγε την αλήθεια ή όχι (42% είναι το ποσοστό και των δύο απαντήσεων). Αν στις απαντήσεις (θετικές και αρνητικές) συμπεριλάβουμε και αυτές που τείνουν προς τη μία ή την άλλη

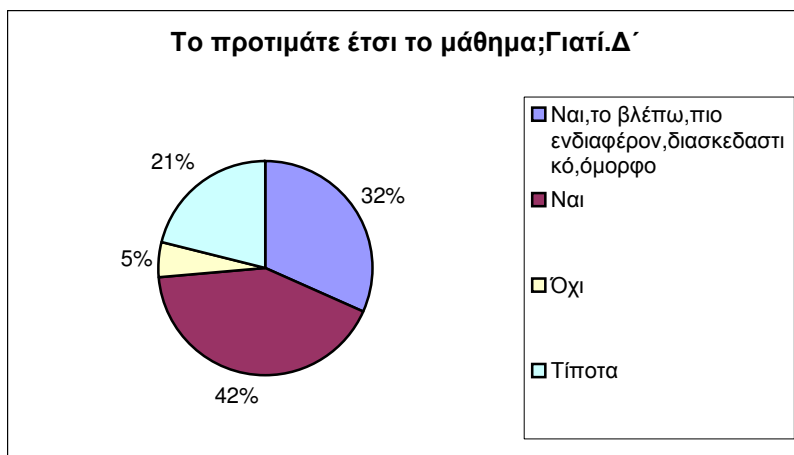
κατηγορία, τότε οι θετικές απαντήσεις παίρνουν ένα ελαφρύ προβάδισμα έναντι των αρνητικών (53% έναντι 47%). Αυτό πιστεύω ότι δικαιολογείται καθώς τα παιδιά παρακολούθησαν μια ταινία και είδαν την όλη ιστορία που γνωρίζουν και έχουν φανταστεί (δημιουργήσει μέσα στο μυαλό τους) μέσα από ένα άλλο πρίσμα. Μέσα από την οπτική γωνία του καλλιτέχνη, δημιουργού της ταινίας. Η τελική αίσθηση που άφησε στα παιδιά η ταινία μέσα από την παρουσίαση των ηρώων και των γεγονότων, οδήγησαν τα παιδιά στη κρίση τους σχετικά με την ταινία. Κατά πόσο δηλαδή συμφωνεί με τον κόσμο που είχαν φτιάξει μέσα τους.

Στην ερώτηση «Ήταν πιο ενδιαφέρον από το βιβλίο; Γιατί;» οι απαντήσεις ήταν:



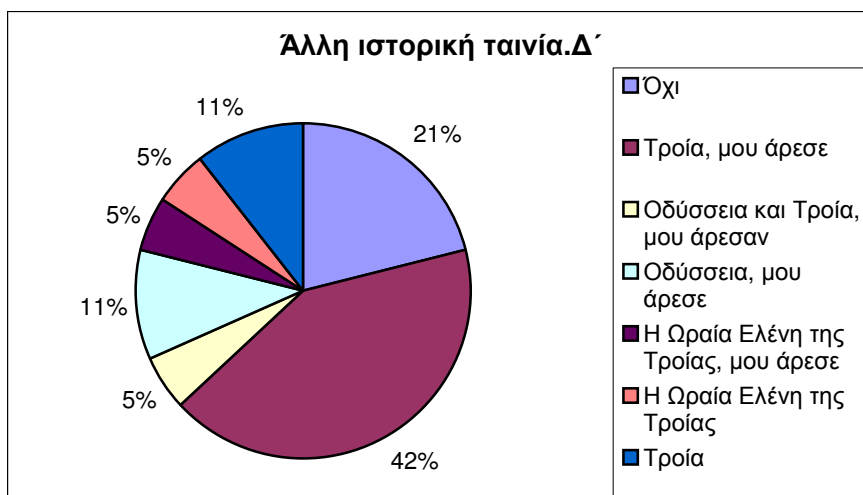
Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών φαίνεται να προτιμούν την ταινία από το βιβλίο (74%), είτε για λόγους ζωντάνιας (εικόνα, δράση) σε ποσοστό 31%, είτε για λόγους πληρέστερης κατανόησης [να βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν και να σχηματίσουν την ιστορία (εποχή, περιοχή) πληρέστερα] σε ποσοστό 11%. Οι αρνητικές απαντήσεις (21%) θεωρώ ότι οφείλονται κυρίως σε παιδιά που δεν τους άρεσε η ταινία είτε γιατί ήταν μεγάλη και κουραστική, είτε γιατί δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν τους ρυθμούς της (υπότιτλοι, δεν μπορούν να θέσουν ερωτήματα κτλ), είτε πάλι απλά δεν τους άρεσε και προτιμάνε το βιβλίο, μέσα από το οποίο τα ίδια «ζωγραφίζουν» τους κόσμους τους και δεν λαμβάνουν «μασημένη τροφή» με την οποία και μπορεί να διαφωνούν.

Στην ερώτηση «Το προτιμάτε έτσι το μάθημα; Γιατί;» οι απαντήσεις ήταν:



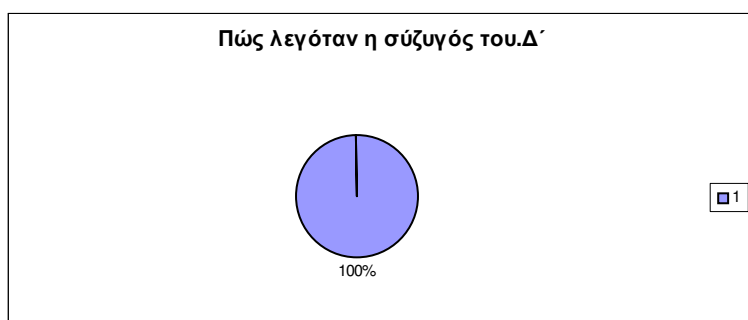
Τα περισσότερα παιδιά (74%) εμφανίζονται να προτιμάνε το μάθημα με αυτόν τρόπο (μέσω προβολής ταινιών). Αυτό ίσως να συμβαίνει λόγω του ότι θεωρούν ότι πέρα από τα προφανή [εικόνα, δράση κτλ (32%)] δεν θα έχουν διάβασμα για το σπίτι, ο/ η δάσκαλος/ α δεν θα τα εξετάζουν αν έχουν διαβάσει ή όχι και θα έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν μια ταινία. Η όλη διαδικασία παραπέμπει σε συνθήκες πέρα από τις καθιερωμένες στο σχολείο και σε μια αρκετά αγαπημένη συνήθεια (παρακολούθηση ταινίας). Παρολαυτά, εκτός του ότι κάτι τέτοιο θεωρώ πως είναι ανέφικτο, πιστεύω επίσης ότι να γινόταν το μάθημα αποκλειστικά και μόνο μέσω προβολής ταινιών θα καταντούσε κουραστικό και μονότονο. Πιστεύω πως η χρήση της ταινίας είναι ένα πολύ χρήσιμο μέσο διδασκαλίας, που πρέπει όμως να χρησιμοποιηθεί με σύνεση από τον/ την εκπαιδευτικό, ώστε να μην επιφέρει τον κορεσμό στα παιδιά

Στην ερώτηση «Έχεις δει άλλη ιστορική ταινία ή σειρά ή εκπομπή; Ποια; Σου άρεσε;» οι απαντήσεις ήταν:



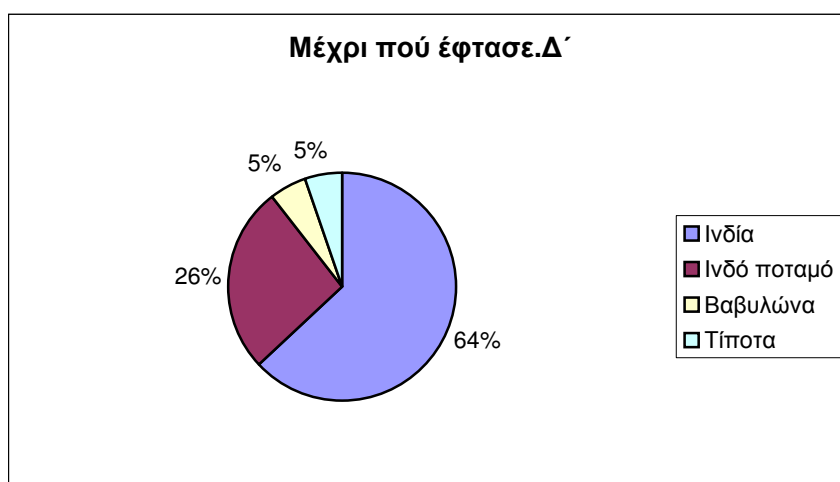
Τα παιδιά φαίνεται να έχουν παρακολουθήσει και άλλες ιστορικές ταινίες (αν και περίμενα να είναι περισσότερες, ίσως να μην τους ήρθαν στο μυαλό). Οι ταινίες αυτές είναι μεγάλες αμερικάνικες παραγωγές και έχουν προβληθεί αρκετά μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Η «Τροία» συγκεντρώνει ποσοστό 58%, η «Οδύσεια» 17% και «Η Ωραία Ελένη της Τροίας» 10%. Οι αρνητικές απαντήσεις συγκεντρώνουν το 21%.

Στην ερώτηση «Πώς λεγόταν η σύζυγός του;» οι απαντήσεις ήταν:



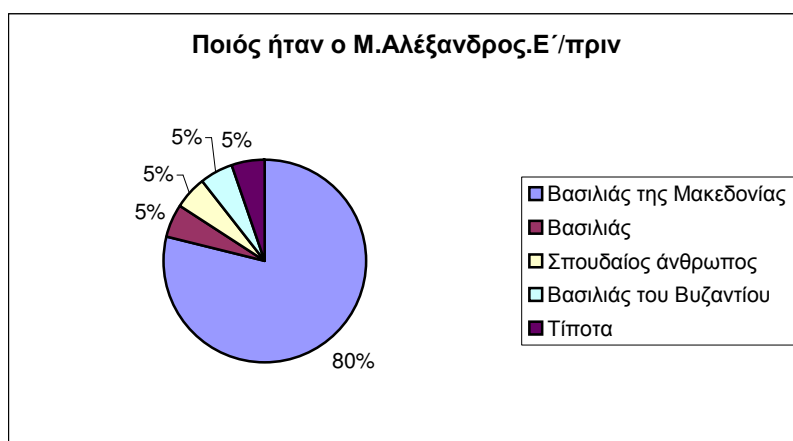
Στην ερώτηση αυτή όλα τα παιδιά (100%) δίνουν την ορθή απάντηση «Ρωξάνη». Είναι μια πληροφορία που δεν περιλαμβάνεται μέσα στο σχολικό βιβλίο της ιστορίας. Φαίνεται ότι στα παιδιά έμεινε το όνομα της γυναίκας του Αλέξανδρου καθώς, πέρα από το γεγονός ότι ήταν μια σημαντική πολιτική πράξη και αφορμή για έντονες σκηνές μέσα στην ταινία, έχει να κάνει με τη σχέση των χαρακτήρων που αναπτύσσεται στα πλαίσια της παρακολούθησης μιας ταινίας «δένεσαι με τους χαρακτήρες». Έτσι, η παρακολούθησή τους γίνεται ευκολότερη και αποτελεσματικότερη (σε αντίθεση με την απλή παράθεση γεγονότων μέσα από ένα κείμενο).

Στην ερώτηση «Μέχρι πού έφτασε;» οι απαντήσεις ήταν:



Τα παιδιά δίνουν σωστές απαντήσεις στη πλειοψηφία τους (ποσοστό 90%). Το ότι δόθηκε η απάντηση Βαβυλώνα, ίσως να σχετίζεται με την έμφαση που δόθηκε μέσα στην ταινία στην πόλη και στο γεγονός ότι ήταν το μέρος όπου πέθανε ο Αλέξανδρος. Η κενή απάντηση ίσως να σχετίζεται με το γεγονός ότι το παιδί «κουράστηκε» με το ερωτηματολόγιο (πρόκειται για την τελευταία ερώτηση) ή και δεν κατάλαβε μέχρι που ακριβώς έφτασε ο Μέγας Αλέξανδρος.

Στη συνέχεια θα περάσω στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια της πέμπτης (Ε΄) τάξης. Στην ερώτηση «Ποιος ήταν ο Μέγας Αλέξανδρος;» πριν την προβολή της ταινίας οι απαντήσεις ήταν:



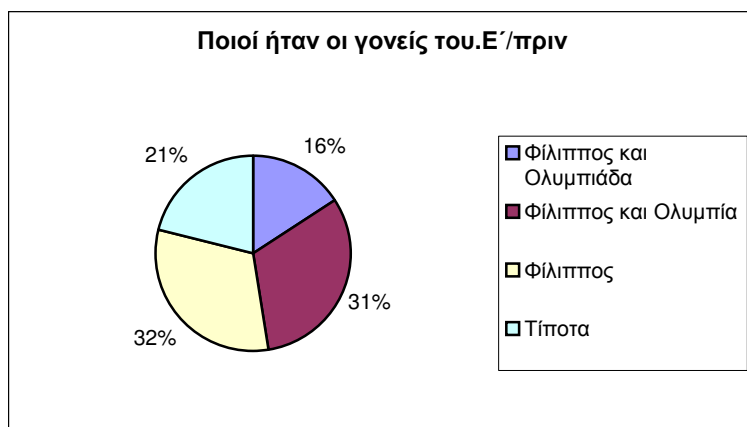
Μετά την προβολή της ταινίας οι απαντήσεις ήταν:



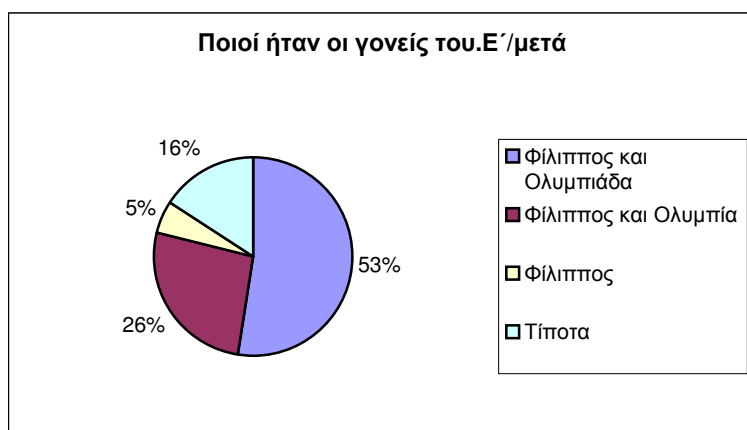
Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των παιδιών, πριν και μετά την προβολή της ταινίας, το μεγαλύτερο ποσοστό (παραμένει σχεδόν το ίδιο) γνωρίζει ποιος ήταν ο Μέγας Αλέξανδρος. Το βασικό χαρακτηριστικό που του αποδίδει είναι ότι ήταν βασιλιάς (85% και 84%).

Οι απαντήσεις πριν την προβολή της ταινίας «Σπουδαίος άνθρωπος» και «Βασιλιάς του Βυζαντίου» κρίνονται ως λαθεμένες και μαζί με τις κενές απαντήσεις συγκεντρώνουν ποσοστό 15%. Όσον αφορά τη δεύτερη, θεωρώ ότι το παιδί μπέρδεψε τις γνώσεις του σχετικά με τον Αλέξανδρο. Σ' αυτό πρέπει να έπαιξε ρόλο και το γεγονός ότι στην πέμπτη (Ε') δημοτικού, διδάσκονται βυζαντινή ιστορία. Η άνοδος του ποσοστού των κενών απαντήσεων που δόθηκαν μετά την προβολή (16% έναντι 5%), ίσως σχετίζεται με το γεγονός ότι κάποια παιδιά μπορεί να μην πρόσεξαν την ερώτηση ή να θεώρησαν αυτονόητο το τι ήταν ο Μέγας Αλέξανδρος και έτσι να μην το κατέγραψαν (ειδικά αν την προηγούμενη ημέρα έδωσαν τη σωστή απάντηση).

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Ποιοι ήταν οι γονείς του;» οι απαντήσεις ήταν:



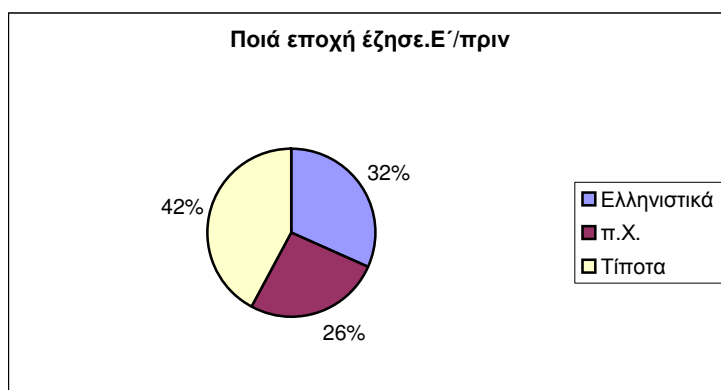
Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:



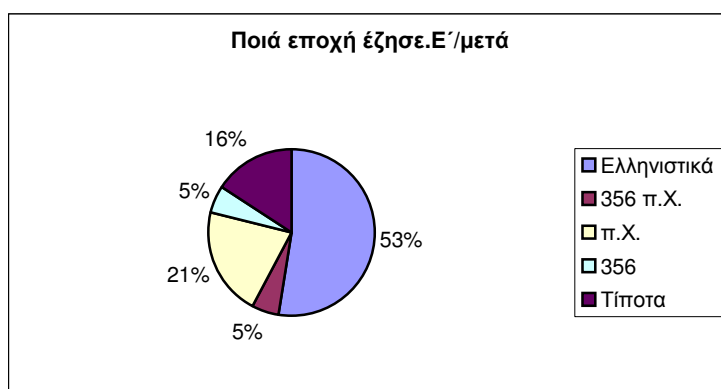
Από τις απαντήσεις πριν την προβολή της ταινίας, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών γνωρίζει τον πατέρα του Αλέξανδρου (79%). Σχεδόν οι μισές απαντήσεις περιλαμβάνουν και το όνομα της

μητέρας του (47%). Παρολαυτά, το ποσοστό της ολοκληρωμένα σωστής απάντησης, είναι το μικρότερο (16%). Μετά την προβολή το ποσοστό της γίνεται το κυρίαρχο (53%) και το ποσοστό που αποκαλεί τη μητέρα του Αλέξανδρου «Ολυμπία» περιορίζεται (26%) (Βλ. ανάλυση αποτελεσμάτων Δ' τάξης).

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Ποια εποχή έζησε;» οι απαντήσεις ήταν:



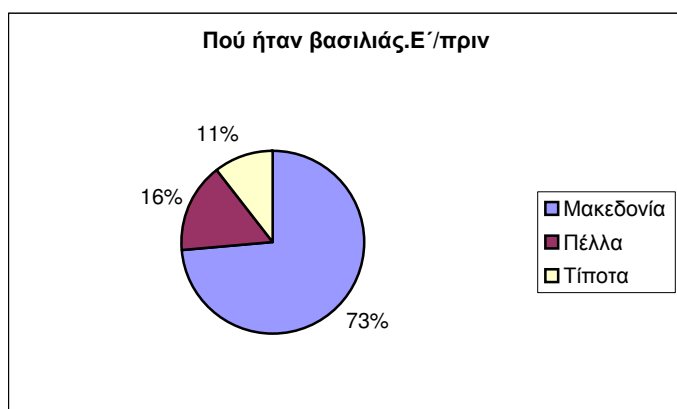
Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:



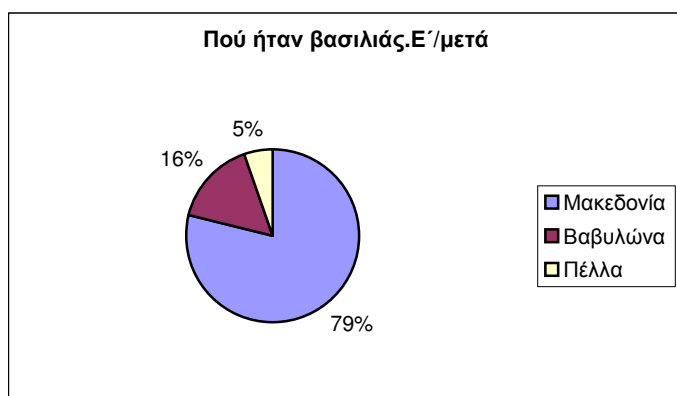
Οι απαντήσεις των παιδιών στις παραπάνω ερωτήσεις κρίνονται στην πλειοψηφία τους ως λαθεμένες. Έτσι, πριν την ταινία το ποσοστό των κενών απαντήσεων είναι το κυρίαρχο (42%) και οι υπόλοιπες απαντήσεις είναι είτε «Ελληνιστικά» (32%) που είναι λάθος, είτε «π.Χ.» που αποτελεί γενικόλογια (26%). Μετά την προβολή το ποσοστό της απάντησης «Ελληνιστικά» κυριαρχεί (53%) και οι απαντήσεις που προσεγγίζουν κατά κάποιο τρόπο την ορθή απάντηση («356 π.Χ.», «356») είναι μεμονωμένες (10%). Θεωρώ ότι οι απαντήσεις αυτές δόθηκαν καθώς στην ταινία αναφέρεται τότε ακριβώς γεννήθηκε και πέθανε ο Μέγας Αλέξανδρος, χωρίς όμως να τοποθετηθεί μέσα σε κάποιο ιστορικό πλαίσιο-εποχή. Πιστεύω ότι η απάντηση «Ελληνιστικά» δίνεται,

καθώς η οριοθέτηση της εποχής συνδέεται με το όνομα του Αλέξανδρου (βλ. παραπάνω, αντίστοιχη ερώτηση της Δ΄ τάξης). Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι το ποσοστό των κενών απαντήσεων περιορίζεται σημαντικά (16%).

Πριν την προβολή της ταινία στην ερώτηση «Πού ήταν Βασιλιάς;» οι απαντήσεις ήταν:

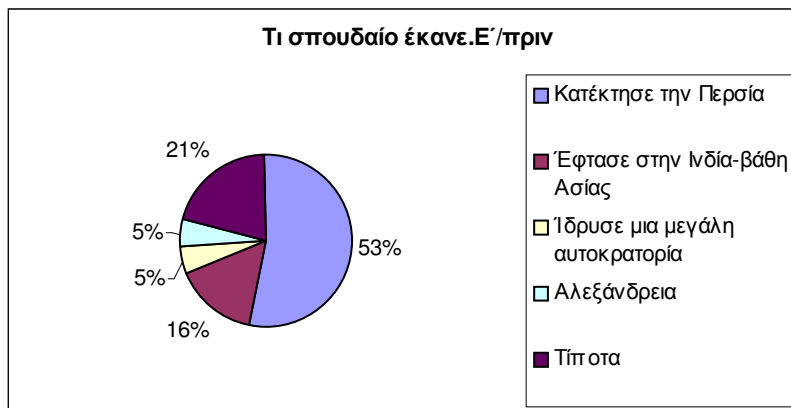


Μετά την προβολή της ταινίας οι απαντήσεις ήταν:

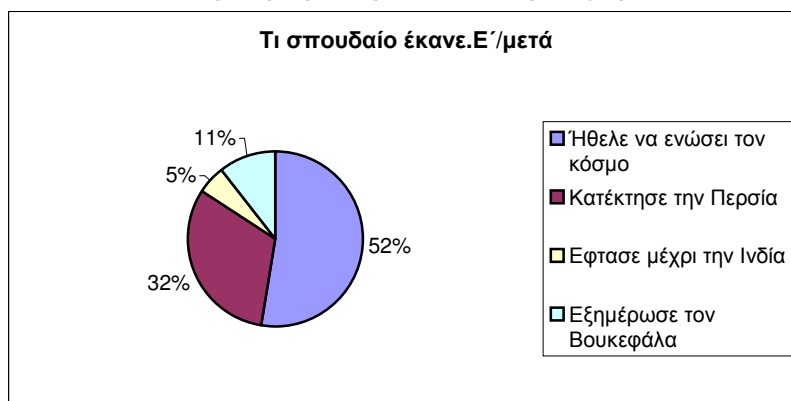


Το ποσοστό της απάντησης «Μακεδονία» παραμένει σχεδόν το ίδιο (ελαφρώς αυξημένο μετά την προβολή από 73% σε 79%). Από την άλλη μεριά, το ποσοστό «Πέλλα» περιορίζεται μετά την ταινία (αποτελεί μεμονωμένη απάντηση που μπορεί να έχει να κάνει με την επιθυμία του παιδιού να εμμείνει στην αρχική του από 16% σε 5%) και εμφανίζεται η απάντηση «Βαβυλώνα» (16%). Η εμφάνιση της απάντησης αυτής, πιστεύω ότι οφείλεται στο γεγονός ότι η ταινία δείχνει τον Αλέξανδρο στο παλάτι του μέσα στη Βαβυλώνα, η πόλη αυτή προβάλλεται πολύ μέσα από την ταινία και φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία και αξία.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Τι σπουδαίο έκανε;» οι απαντήσεις ήταν:



Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:

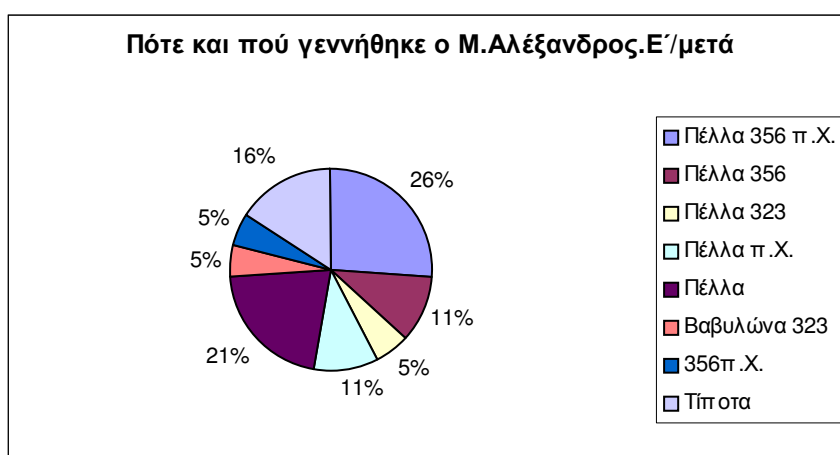


Πριν την προβολή της ταινίας κυριαρχούν οι απαντήσεις που σχετίζονται με τις κατακτήσεις και τους πολέμους που διεξήγαγε ο Αλέξανδρος («Κατέκτησε την Περσία», «Έφτασε στην Ινδία-βάθη Ασίας», «Ίδρυσε μια μεγάλη αυτοκρατορία») σε ποσοστό 74%. Επίσης, σημαντικό είναι το ποσοστό των παιδιών που δεν έδωσε καμία απάντηση (21%). Ένα 5% εμφανίζεται να έχει απαντήσει «Αλεξάνδρεια», μια σημαντική και γνωστή πόλη για πάρα πολλά χρόνια. Η απάντηση αυτή, κρίνεται σχετικά «εύκολη» καθώς από το όνομα του Αλέξανδρου. Μετά την προβολή εμφανίζεται μια νέα απάντηση (52%) που δείχνει στην ουσία το όραμα του Μέγα Αλέξανδρου, έτσι όπως παρουσιάζεται μέσα από την ταινία (μια πιο «ανθρωπιστική» απάντηση σε σχέση με τις απαντήσεις της προηγούμενης ημέρας). Παρολαυτά, το ποσοστό που παρουσιάζει τις κατακτήσεις του Αλέξανδρου μειώνεται, αν και είναι αρκετά σημαντικό (37%). Η απάντηση «Εξημέρωσε τον Βουκεφάλα» (11%) πιστεύω ότι έχει να κάνει με ένα «επικό» γεγονός όπως παρουσιάστηκε μέσα από την ταινία που ως αποτέλεσμα είχε να κινήσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Πότε και πού γεννήθηκε ο Μέγας Αλέξανδρος;» οι απαντήσεις ήταν:

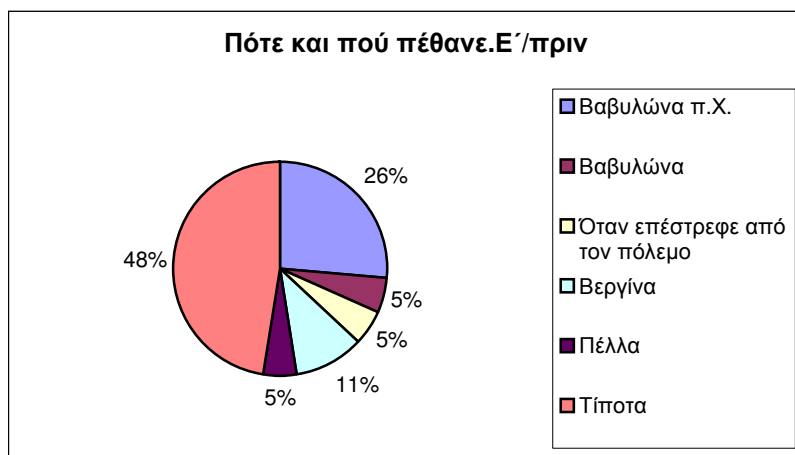


Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:

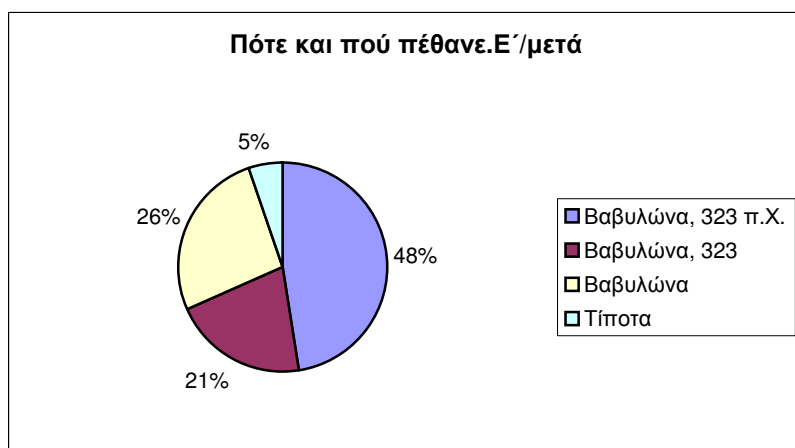


Πριν την προβολή της ταινίας προκύπτει ότι τα περισσότερα παιδιά αγνοούν το που και πότε γεννήθηκε ο Μέγας Αλέξανδρος (57% το ποσοστό των κενών απαντήσεων). Ορισμένα παιδιά σε ποσοστό 27% γνωρίζουν την πόλη όπου γεννήθηκε και ένα ποσοστό 5% γνωρίζει την περιοχή. Μετά την προβολή της ταινίας οι κενές απαντήσεις περιορίζονται σημαντικά (16%). Τη θέση τους παίρνουν συγκεκριμένες απαντήσεις που αναφέρουν τη γενέτειρα πόλη του Αλέξανδρου (ποσοστό 74%). Οι ημερομηνίες εμφανίζονται σχεδόν στις μισές απαντήσεις (42%) να είναι ορθές ή σχεδόν ορθές (π.χ. «Πέλλα 356»). Η μεμονωμένη απάντηση «Βαβυλώνα 323» και «Πέλλα 323» (ποσοστό 5% και για τις δύο) υποθέτω πως έχει να κάνει με την ημερομηνία που έμεινε στο παιδί όταν τελείωσε η ταινία (ημερομηνία που πέθανε ο Αλέξανδρος και εμφανίστηκε στο τέλος της ταινίας).

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Πότε και πού πέθανε;» οι απαντήσεις ήταν:

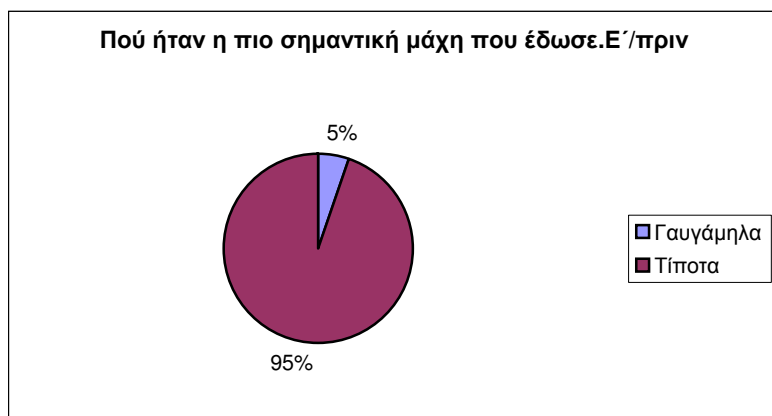


Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:

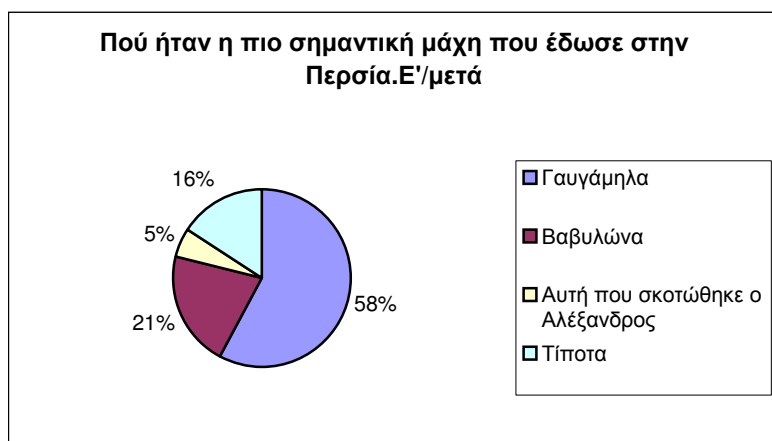


Πριν την προβολή της ταινίας οι κενές απαντήσεις αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό (48%) και σ' αυτή την περίπτωση. Το ποσοστό των σωστών απαντήσεων που έχουν να κάνουν με την πόλη όπου πέθανε ο Αλέξανδρος (η ημερομηνία απουσιάζει, εμφανίζεται μόνο το π.Χ.) φτάνει το 31%. Οι υπόλοιπες απαντήσεις είναι εσφαλμένες (21%). Η εμφάνιση της απάντησης «Βεργίνα» θεωρώ πως σχετίζεται με τους βασιλικούς τάφους που βρέθηκαν εκεί. Μετά την προβολή οι κενές απαντήσεις περιορίζονται αισθητά. Το 95% των παιδιών απαντά σωστά ως προς το μέρος όπου πέθανε ο Αλέξανδρος και σε ποσοστό 69% απαντάνε σωστά ή σχεδόν σωστά σχετικά με την ημερομηνία.

Πριν την προβολή στην ερώτηση «Πού ήταν η πιο σημαντική μάχη που έδωσε στην Περσία;» οι απαντήσεις ήταν:

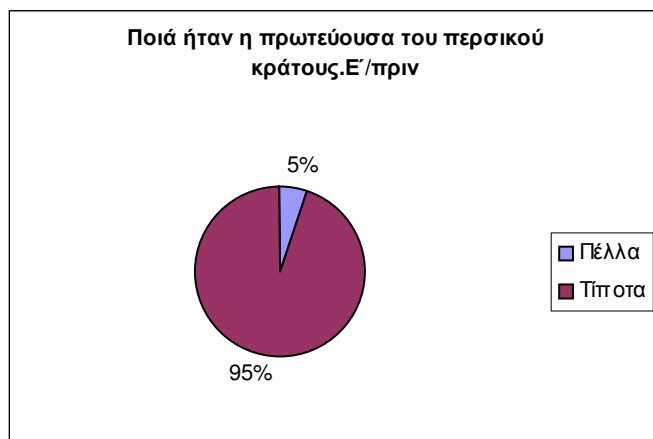


Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:

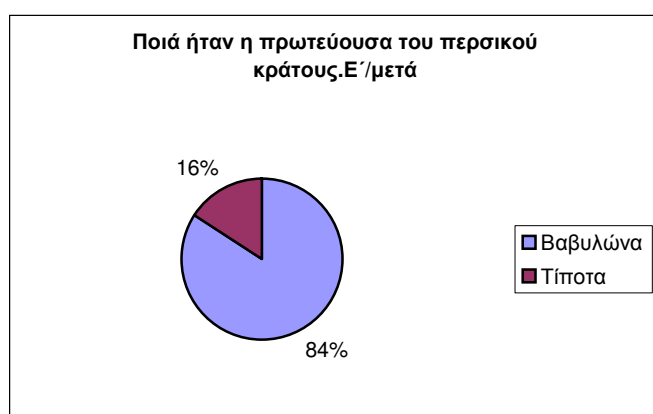


Στην ερώτηση αυτή πριν την προβολή της ταινίας η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών δίνει κενές απαντήσεις (95%) ενώ μόλις ένα 5% γνωρίζει τη μάχη στα Γαυγάμηλα. Το σκηνικό ανατρέπεται μετά την προβολή της ταινίας. Οι κενές απαντήσεις για άλλη μία φορά περιορίζονται σημαντικά (16%). Η απάντηση «Γαυγάμηλα» (58%) αποτελεί την επικρατέστερη (η μάχη αυτή προβάλλεται πολύ μέσα από την ταινία). Η απάντηση «Βαβυλώνα» που συγκεντρώνει ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό (21%) πιστεύω ότι εμφανίζεται καθώς μέσα στην ταινία αναφέρεται ότι μετά την μάχη (κοντά στη Βαβυλώνα) ο Αλέξανδρος μπαίνει στη Βαβυλώνα, την οποία η ταινία προβάλλει ως πολύ σημαντική.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Ποια ήταν η πρωτεύουσα του περσικού κράτους;» οι απαντήσεις ήταν:

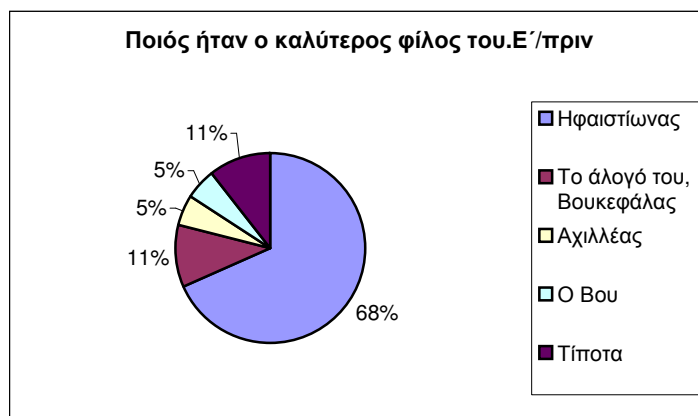


Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:

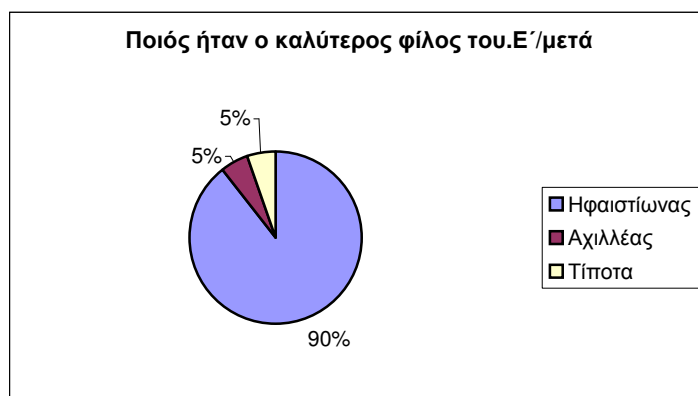


Πριν την προβολή της ταινίας δεν δόθηκε καμία σωστή απάντηση. Δόθηκαν κενές απαντήσεις (95%) και μεμονωμένα εμφανίστηκε η απάντηση «Πέλλα» (5%), που είναι λάθος. Μετά την προβολή, οι κενές απαντήσεις περιορίζονται για ακόμα μία φορά, αισθητά (16%). Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών απαντά «Βαβυλώνα» (84%). Θεωρώ ότι τα παιδιά είναι επηρεασμένα από την ταινία που προβάλλει σε μεγάλο βαθμό την πόλη αυτή και δεν αναφέρει πουθενά την πόλη Σούσα.

Πριν την προβολή στην ερώτηση «Ποιος ήταν ο καλύτερος φίλος του;» οι απαντήσεις ήταν:

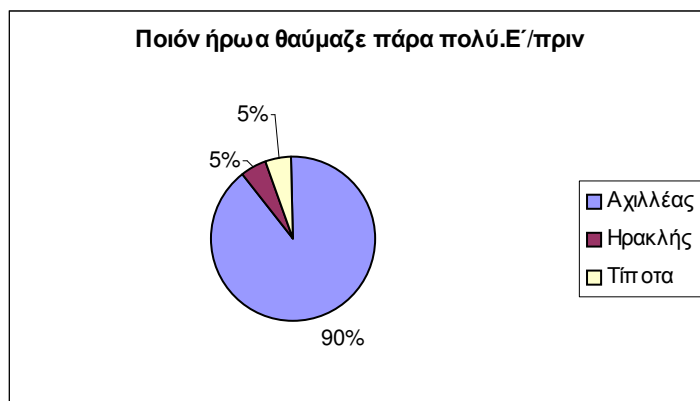


Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:



Η απάντηση Ηφαιστίωνας κυριαρχεί και πριν (68%) και μετά (90%) την προβολή της ταινίας. Το ποσοστό της απάντησης «Αχιλλέας» παραμένει το ίδιο (5%). Πιστεύω πως το ίδιο παιδί έδωσε την απάντηση αυτή και δεν ήθελε να την αλλάξει.

Πριν την προβολή στην ερώτηση «Ποιόν ήρωα θαύμαζε πάρα πολύ.Ε΄/πριν πολύ;» οι απαντήσεις ήταν:



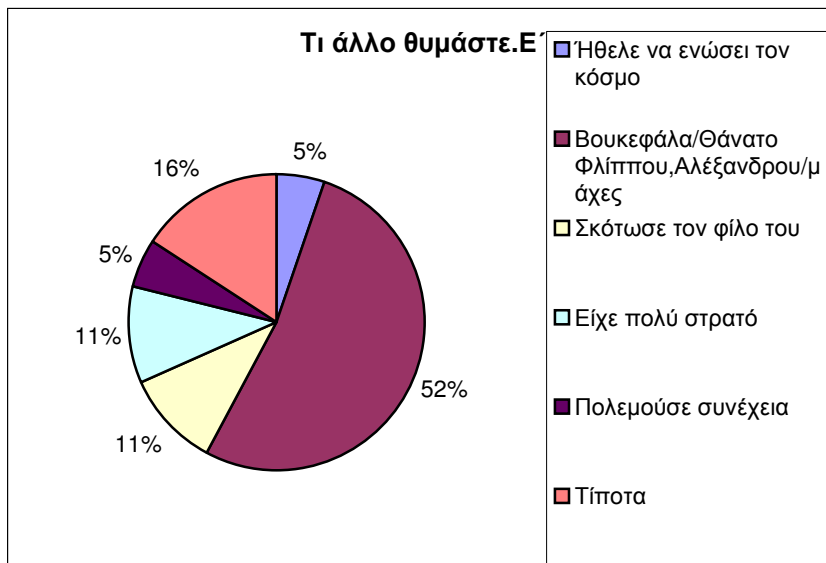
Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:



Τα ποσοστά πριν και μετά την προβολή της ταινίας είναι ακριβώς τα ίδια. Η απάντηση «Αχιλλέας» εμφανίζει τη μεγαλύτερη συχνότητα (90%). Η απάντηση «Ηρακλής» «5%» (που δεν κρίνεται απόλυτα λάθος) ίσως να οφείλεται στην εντύπωση που έχει το παιδί ή απλά να θέλει να διατηρήσει την αρχική του άποψη (οι υποθέσεις αυτές μπορούν να ισχύουν εφόσον πρόκειται για απάντηση που έδωσε το ίδιο παιδί).

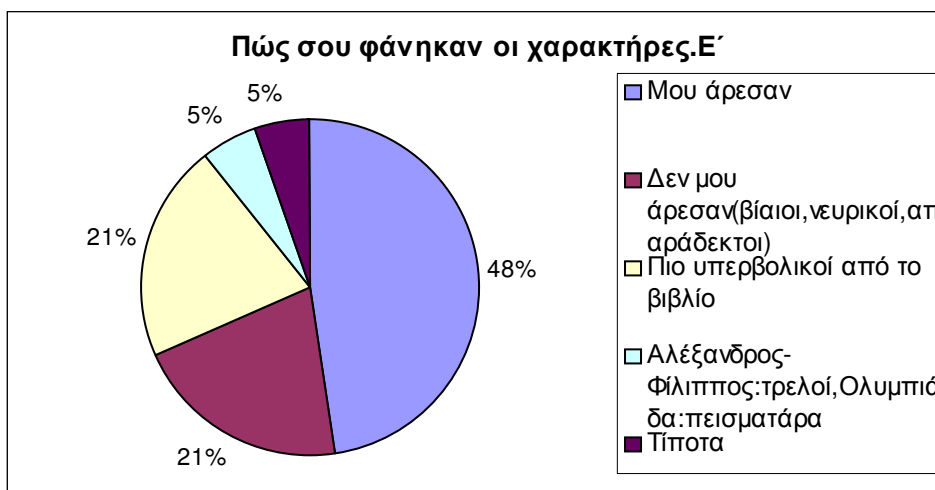
Ερωτήσεις που υπήρχαν μόνο στα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν μετά την προβολή:

«Τι άλλο θυμάστε;»



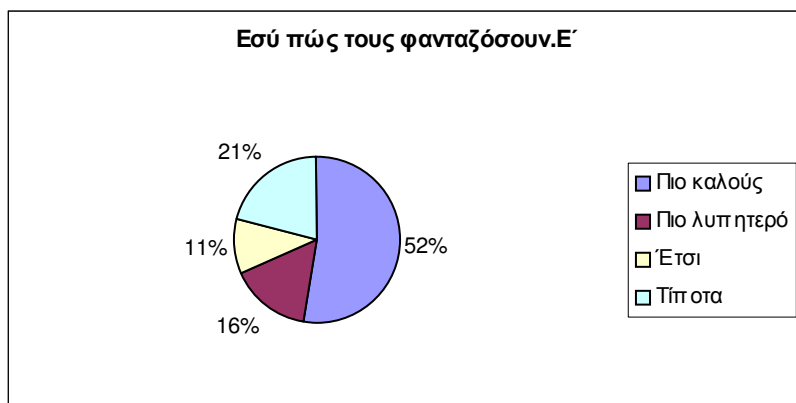
Η πλειοψηφία των παιδιών φαίνεται να θυμάται χαρακτηριστικά που σχετίζονται κυρίως με την ταινία. Δηλαδή με την προβολή και τις αντιδράσεις των χαρακτήρων «79%» (Βουκεφάλα, Θανάτους, μάχες, στρατό). Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ιστορία και την βαθύτερη κατανόησή της, εμφανίζονται περιορισμένα «5%» (π.χ. «Ήθελε να ενώσει τον κόσμο»).

«Πώς σου φάνηκαν οι χαρακτήρες;»



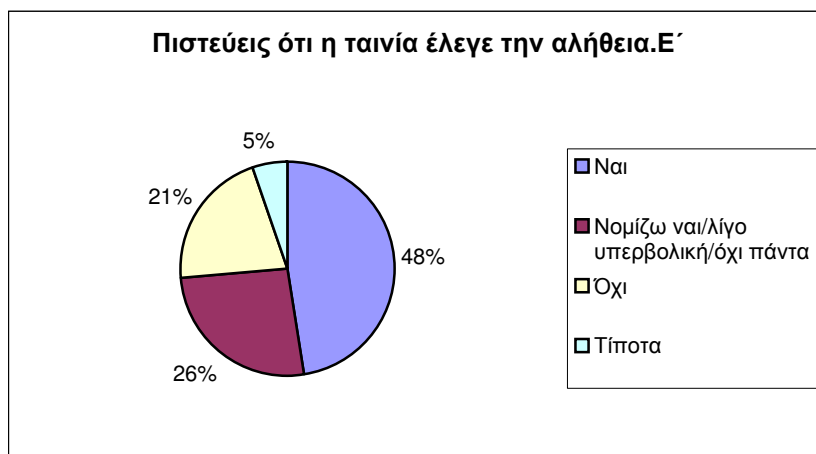
Τα παιδιά φαίνονται μοιρασμένα για το αν τους άρεσαν ή όχι οι χαρακτήρες όπως προβλήθηκαν μέσα από την ταινία (θετικές γνώμες 48%, αρνητικές 47%). Αυτό θεωρώ ότι σχετίζεται με τις εικόνες που τα παιδιά είχαν για τα πρόσωπα-πρωταγωνιστές και αν αυτές συμφωνούν ή όχι με την άποψη του δημιουργού της ταινίας.

«Εσύ πώς τους φανταζόσουν;»



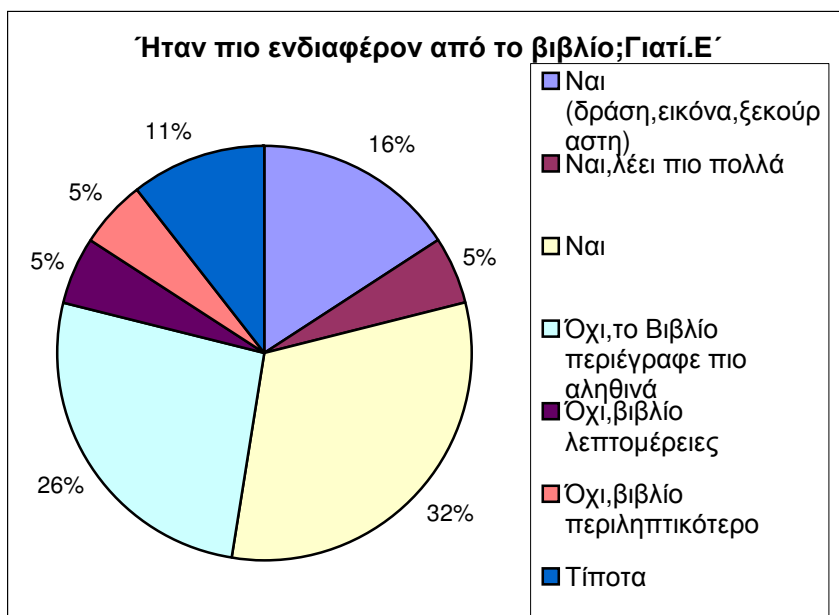
Στην ερώτηση αυτή, μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 11% φαίνεται να συμφωνεί με τον τρόπο της παρουσίασης των χαρακτήρων. Η πλειοψηφία φαίνεται να μην είναι πολύ ικανοποιημένη από την όλη παρουσίαση τους (68%).

«Πιστεύεις ότι η ταινία έλεγε την αλήθεια;»



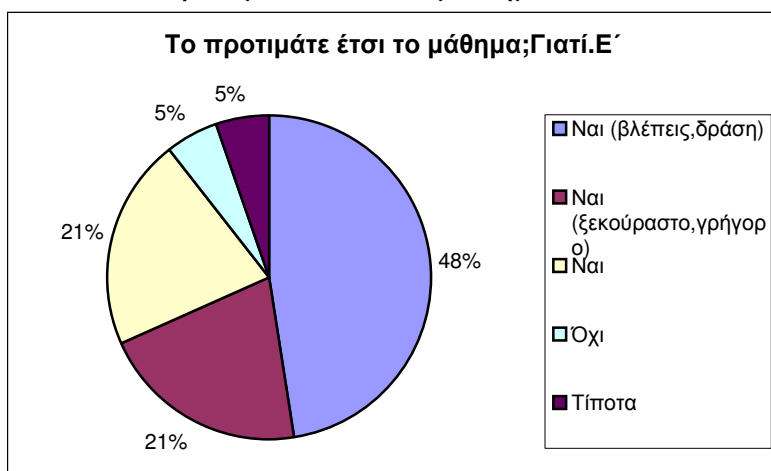
Παρά το γεγονός ότι δεν φαίνεται να άρεσε ο τρόπος παρουσίασης των χαρακτήρων στα περισσότερα παιδιά, η πλειοψηφία φαίνεται να θεωρεί ότι η ταινία έλεγε την αλήθεια (48%) ή σχεδόν πάντα την αλήθεια με συνολικό ποσοστό 74%. Αυτό μπορεί να έχει να κάνει με τον τρόπο που παρουσιάστηκαν τα ιστορικά γεγονότα και να μην συσχετίζεται με την αξιολόγηση των χαρακτήρων.

«Ήταν πιο ενδιαφέρον από το βιβλίο; Γιατί;»



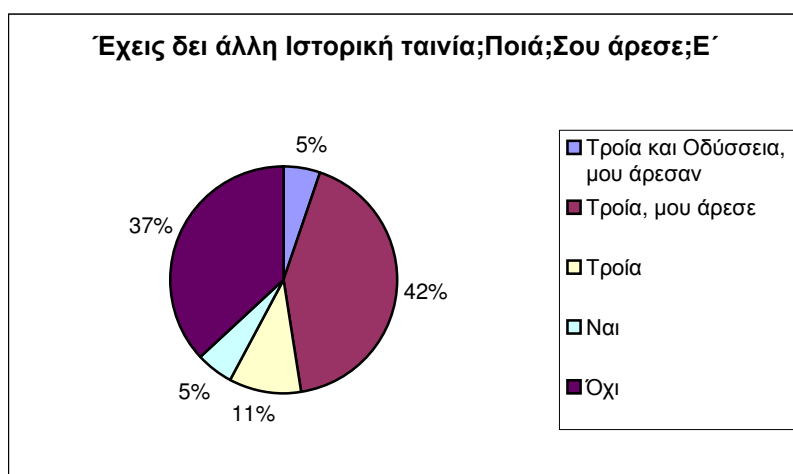
Οι θετικές απαντήσεις (53%) στην ερώτηση αυτή, προηγούνται σε σχέση με τις αρνητικές (36%). Αυτό πιστεύω έχει να κάνει με το κατά πόσο άρεσε ή όχι η ταινία στα παιδιά. Βέβαια δεν πρέπει να παραβλέπεται και το γεγονός ότι τα παιδιά που θεωρούν την ταινία πιο ενδιαφέρουσα από το βιβλίο, δικαιολογούν την απάντησή τους λέγοντας ότι η ταινία έχει εικόνα, δράση και είναι πιο ξεκούραστη σε σύγκριση με το βιβλίο (16%). Τα παιδιά που πιστεύουν ότι το βιβλίο είναι πιο ενδιαφέρον από την ταινία δικαιολογούν την απάντησή τους λέγοντας ότι το βιβλίο έχει μεγαλύτερη αληθοφάνεια «26%» (στην ταινία παρακολουθούμε την άποψη του δημιουργού ενώ μέσα από το βιβλίο φανταζόμαστε εμείς το όλο θέμα), έχει περισσότερες λεπτομέρειες και είναι πιο περιληπτικό (10%).

«Το προτιμάτε έτσι το μάθημα; Γιατί;»



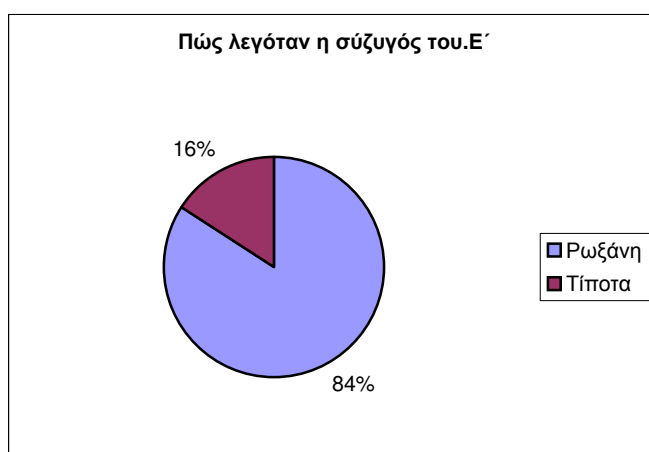
Η πλειοψηφία των παιδιών φαίνεται να προτιμά να γίνεται το μάθημα μέσω της προβολής ταινιών «90%» για λόγους που έχουν να κάνουν με την εικόνα και τη δράση (48%) και γιατί το θεωρούν πιο ξεκούραστο (21%) (βλ. παραπάνω, αντίστοιχη ερώτηση Δ΄ τάξης). Το 5% που συγκεντρώνει η απάντηση «Όχι» πιστεύω ότι σχετίζεται με το κατά πόσο άρεσε η ταινία και με το κατά πόσο θεωρείται ότι λέει την αλήθεια.

«Έχεις δει άλλη ιστορική ταινία ή σειρά ή εκπομπή; Ποια; Σου άρεσε;»



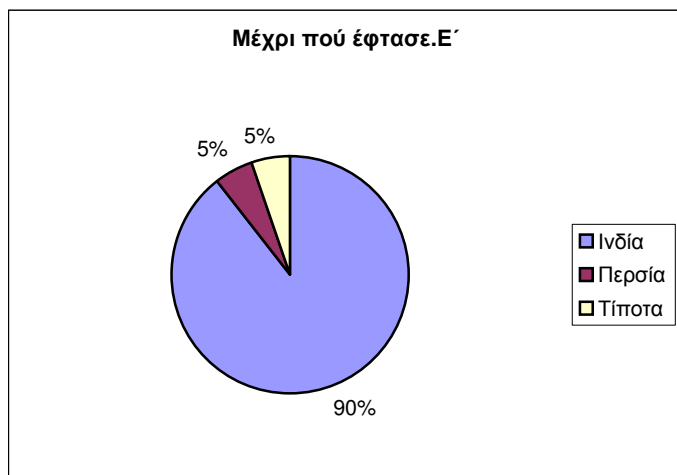
Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό παιδιών δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει άλλη ιστορική ταινία (37%). Η ιστορική ταινία που εμφανίζεται να έχουν παρακολουθήσει τα περισσότερα παιδιά είναι η «Τροία» (58%) και σε πολύ μικρότερο ποσοστό (5%) η «Οδύσσεια». Και οι δύο αποτελούν μεγάλες αμερικάνικες παραγωγές που έχουν διαφημιστεί πολύ.

«Πώς λεγόταν η σύζυγός του;»



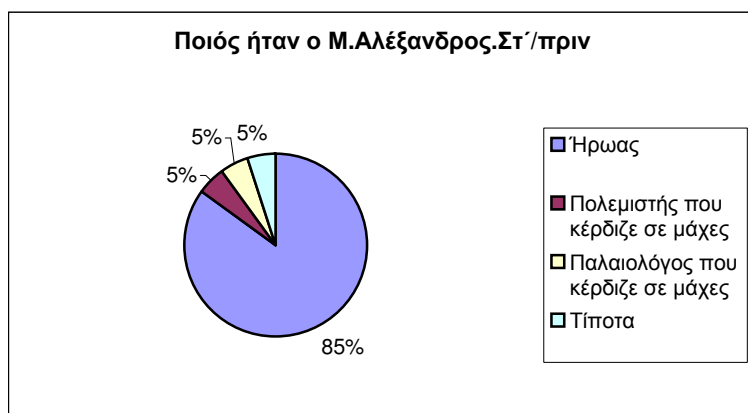
Τα περισσότερα παιδιά φαίνεται να θυμούνται το όνομα της γυναίκας του Μέγα Αλέξανδρου (84%). Θεωρώ ότι αυτό συμβαίνει καθώς αφορά την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα σε πρόσωπα. Πράγμα που πιστεύω ότι κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών.

«Μέχρι πού έφτασε;»

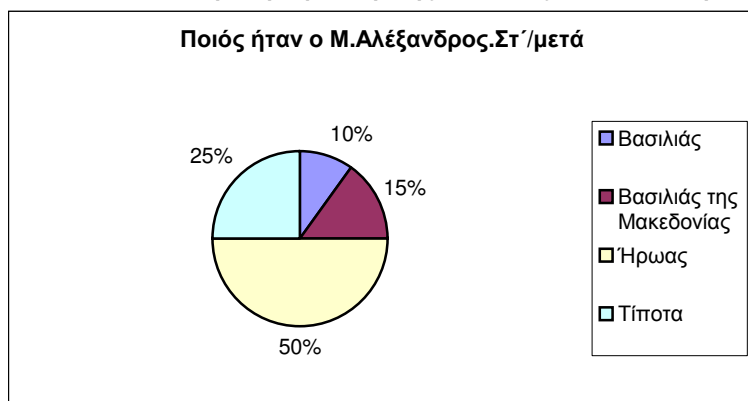


Τα παιδιά δίνουν σωστές απαντήσεις στη πλειοψηφία τους (ποσοστό 90%). Το ότι δόθηκε η απάντηση Περσία (5%) θεωρώ πως έχει να κάνει με την ουσία της ταινίας όπως την εξέλαβε το παιδί (δηλαδή την κατάκτηση της Περσίας). Η κενή απάντηση ίσως να σχετίζεται με το γεγονός ότι το παιδί «κουράστηκε» με το ερωτηματολόγιο (πρόκειται για την τελευταία ερώτηση) ή και δεν κατάλαβε μέχρι πού ακριβώς έφτασε ο Μέγας Αλέξανδρος.

Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια της έκτης (Στ΄) τάξης. Στην ερώτηση «Ποιος ήταν ο Μέγας Αλέξανδρος;» πριν την προβολή της ταινίας οι απαντήσεις ήταν:

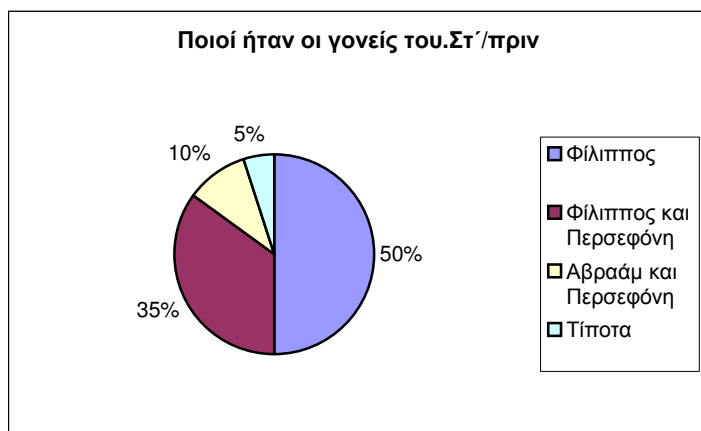


Μετά την προβολή της ταινίας οι απαντήσεις ήταν:

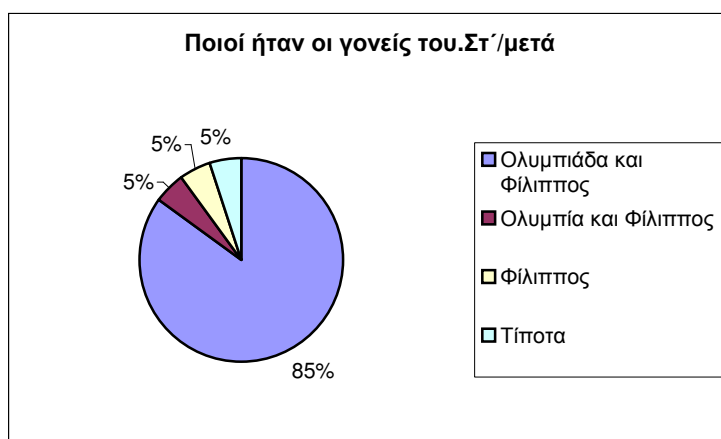


Οι απαντήσεις των παιδιών στην πλειοψηφία τους (85%) πριν από την προβολή της ταινίας δηλώνουν μια γενικότητα ως προς την άποψη που έχουν τα παιδιά για τον Μέγα Αλέξανδρο. Θεωρούν ότι είναι ένας «Ήρωας». Σε ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό (10%) αναγνωρίζουν στον Αλέξανδρο πολεμικά χαρακτηριστικά. Ότι δηλαδή είναι ένας πολεμιστής που νικούσε στις μάχες. Μετά την προβολή, το 50% των απαντήσεων συνεχίζει να υποστηρίζει ότι ο Μέγας Αλέξανδρος ήταν ένας ήρωας. Θεωρώ ότι αυτό συμβαίνει καθώς τα παιδιά αναγνωρίζουν την «ηρωική» φύση του Αλέξανδρου (και η ταινία την πρόβαλλε σε μεγάλο βαθμό) αλλά και δεν θέλουν απαραίτητα να αλλάξουν την προηγούμενή τους άποψη. Οι κενές απαντήσεις δείχνουν αυξημένες σε σχέση με πριν (από 5% σε 25%). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι θεώρησαν τα παιδιά πως η ερώτηση αυτή δεν είχε νόημα (συγκριτικά με την ίδια ερώτηση την προηγούμενη ημέρα). Το ένα τέταρτο (1/4) των παιδιών αλλάζει την προηγούμενή του άποψη και φαίνεται να θεωρεί τον Αλέξανδρο «Βασιλιά».

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Ποιοι ήταν οι γονείς του;» οι απαντήσεις ήταν:

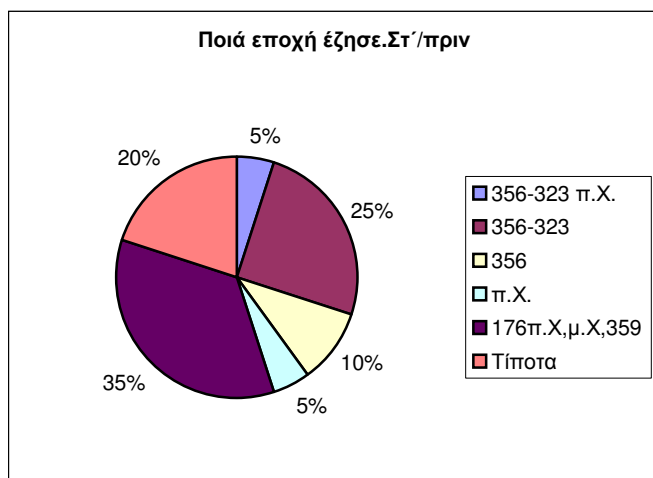


Μετά την προβολή της ταινίας οι απαντήσεις ήταν:

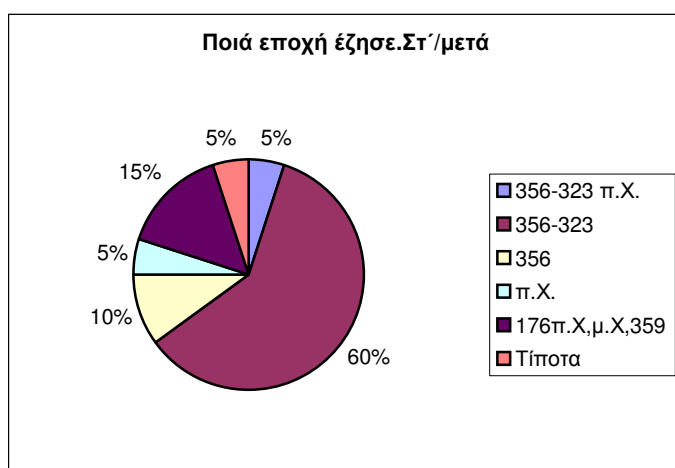


Το 85% των παιδιών φαίνεται να γνωρίζει το όνομα του πατέρα του Αλέξανδρου πριν την προβολή της ταινίας. Ωστόσο, δεν φαίνεται κανένα παιδί να γνωρίζει το όνομα της μητέρας του, ούτε κατά προσέγγιση. Η απάντηση «Περσεφόνη» με ποσοστό 45% θεωρώ ότι έχει να κάνει με ένα αρχαίο και μυθικό όνομα που ήρθε στο μυαλό των παιδιών (ο μύθος της Περσεφόνης είναι αρκετά διαδεδομένος και τα παιδιά μπορεί να μπερδεύτηκαν). Μετά την προβολή της ταινίας το 85% των παιδιών απαντάει σωστά στην ερώτηση και ένα 5% ονομάζει τη μητέρα του Ολυμπία. Μπορεί να είναι παρανόηση μέσα από την ταινία ή να θεωρείται ότι σημαίνει το ίδιο (Ολυμπιάδα). Το 90% φαίνεται να γνωρίζει το όνομα του πατέρα, ενώ το ποσοστό των κενών απαντήσεων παραμένει το ίδιο.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Ποια εποχή έζησε;» οι απαντήσεις ήταν:

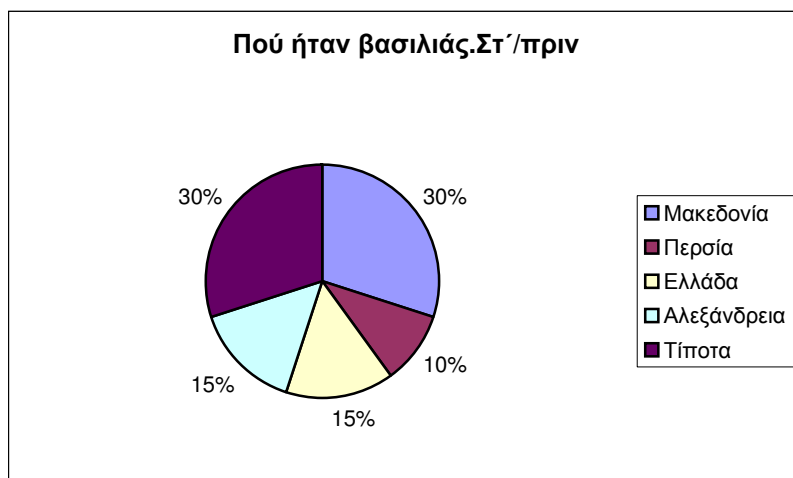


Μετά την προβολή της ταινίας οι απαντήσεις ήταν:

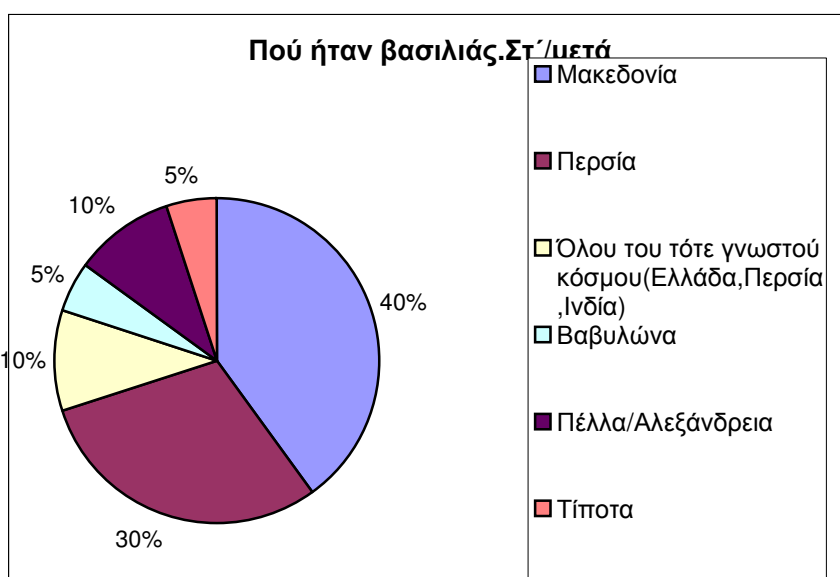


Στην ερώτηση αυτή πριν την προβολή της ταινίας ένα ποσοστό της τάξης του 40% (356-323, 356-323π.Χ., 356) γνωρίζει την ημερομηνία που έζησε και γεννήθηκε ο Αλέξανδρος. Την ημερομηνία αυτή δεν την μετατρέπουν σε κάποια εποχή (π.χ. Κλασσικά χρόνια). Οι πιο γενικές απαντήσεις (π.Χ.), οι λανθασμένες και οι κενές συγκεντρώνουν το υπόλοιπο 60%. Το σκηνικό ανατρέπεται ουσιαστικά μετά την προβολή, καθώς οι σωστές απαντήσεις που δίνονται (356-323, 356-323π.Χ., 356) είναι της τάξης του 75%. Οι απαντήσεις «π.Χ.» και «356» φαίνεται να διατηρούν το ίδιο ποσοστό (ίσως να προέρχονται από τα ίδια άτομα και να θεώρησαν ότι δεν χρειάζεται να αλλάξουν τις αρχικές τους απαντήσεις). Τέλος, οι λανθασμένες και οι κενές απαντήσεις συγκεντρώνουν το υπόλοιπο 25%.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Πού ήταν βασιλιάς;» οι απαντήσεις ήταν:

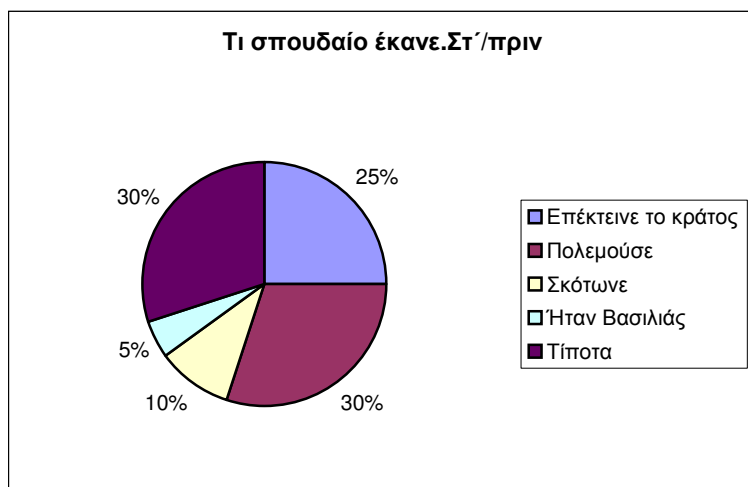


Μετά την προβολή της ταινίας οι απαντήσεις ήταν:

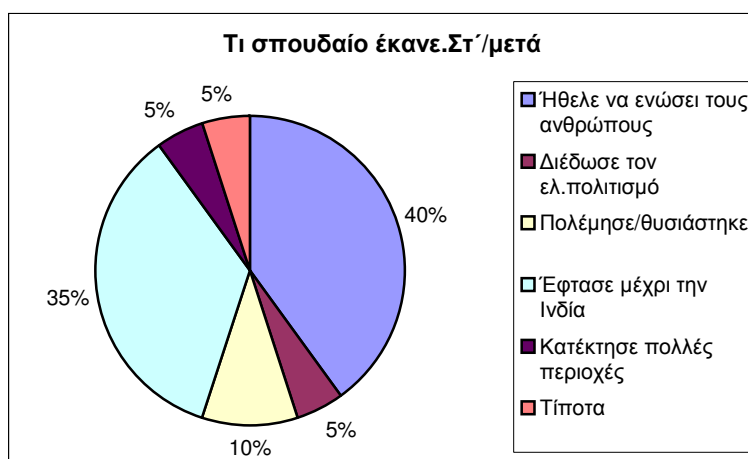


Πριν την προβολή της ταινίας οι απαντήσεις «Μακεδονία» και «Περσία» (αν και δεν κρίνεται ως απόλυτα ορθή) συγκεντρώνουν μαζί ένα ποσοστό της τάξης του 40%. Οι εσφαλμένες και κενές απαντήσεις, το υπόλοιπο 60%. Μετά την προβολή οι απαντήσεις «Μακεδονία» και «Περσία», εμφανίζονται αυξημένες και συγκεντρώνουν μαζί ένα ποσοστό της τάξης του 70%, σ' αυτό το ποσοστό θα μπορούσε να ενταχθεί και το ποσοστό 5% της απάντησης «Βαβυλώνα» (αν και ούτε η απάντηση αυτή κρίνεται ως απόλυτα ορθή). Οι εσφαλμένες και οι κενές απαντήσεις συγκεντρώνουν το 25%.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Τι σπουδαίο έκανε;» οι απαντήσεις ήταν:

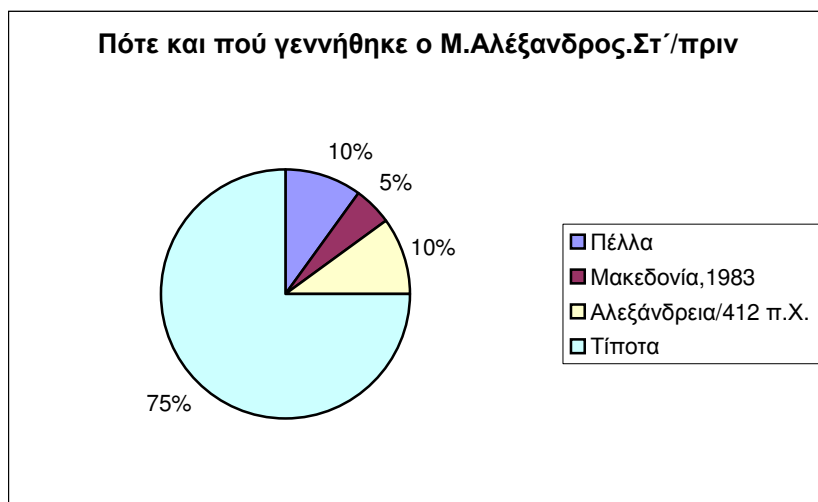


Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:

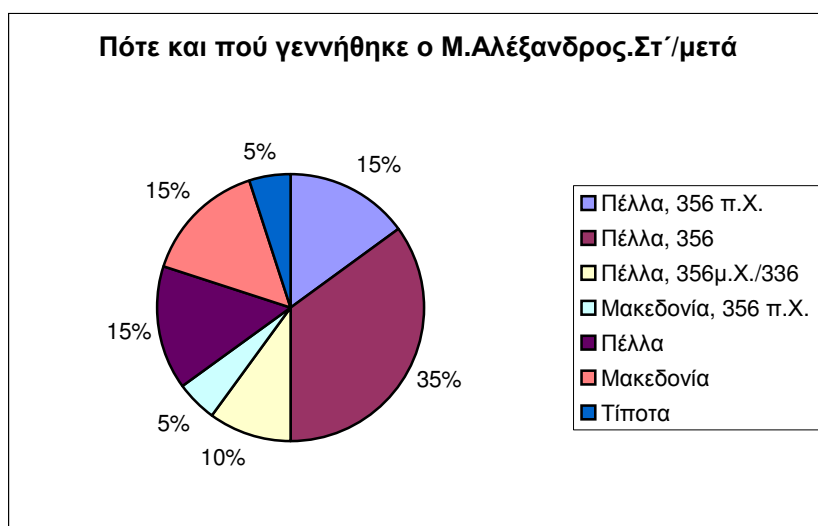


Πριν την προβολή της ταινίας οι απαντήσεις δεν συμπεριλάμβαναν τα βαθύτερα αίτια λόγω των οποίων ο Αλέξανδρος ονομάστηκε Μέγας. Το 25% θεωρεί ότι ο Αλέξανδρος ήταν σπουδαίος γιατί επέκτεινε το κράτος. Ενώ, ένα ποσοστό της τάξης του 40% θεωρεί ότι ο Αλέξανδρος ήταν σπουδαίος γιατί πολεμούσε και σκότωνε. Μετά την προβολή τα παιδιά δίνουν απαντήσεις με θετική χροιά σε ποσοστό 55%. Από αυτό το ποσοστό το 40% θεωρεί ότι ήθελε να ενώσει τους ανθρώπους, το 10% πολέμησε και θυσιάστηκε και το 5% ότι διέδωσε τον ελληνικό πολιτισμό. Ένα 35% δίνει μια σχετικά ουδέτερη απάντηση ότι δηλαδή ο Αλέξανδρος έφτασε μέχρι την Ινδία. Το σημαντικό είναι ότι μετά την ταινία τα παιδιά φαίνεται να εμβαθύνουν στους λόγους για τους οποίους ο Αλέξανδρος θεωρείται σπουδαίος. Αξίζει να αναφερθεί ότι το ποσοστό των κενών απαντήσεων μειώθηκε από 30% σε 5%.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Πότε και πού γεννήθηκε ο Μέγας Αλέξανδρος;» οι απαντήσεις ήταν:

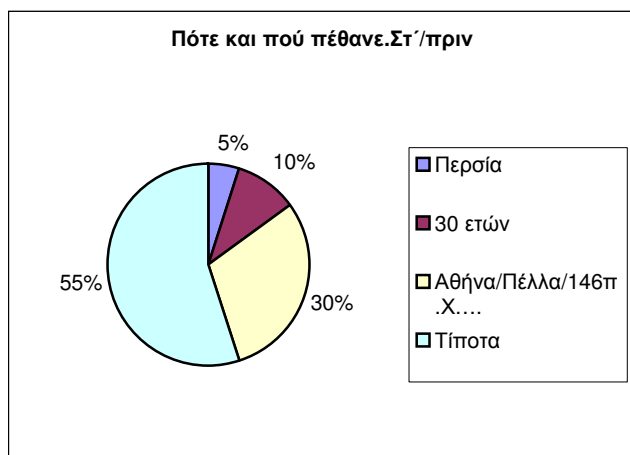


Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:

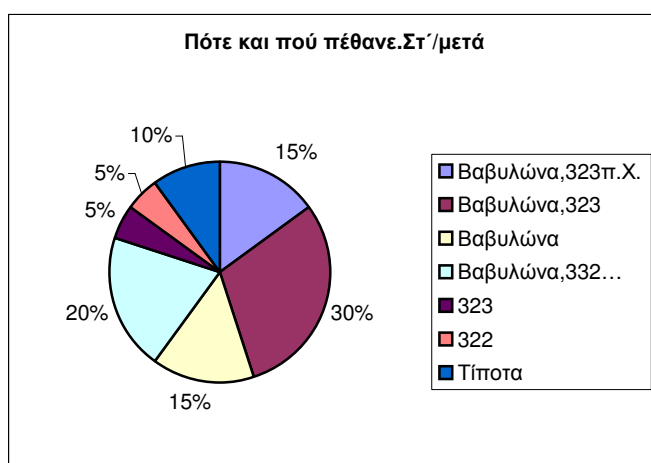


Πριν την προβολή της ταινίας η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών δίνει εσφαλμένες και κενές απαντήσεις (90%) μόνο ένα 10% γνωρίζει την πόλη όπου γεννήθηκε ο Αλέξανδρος. Μετά την προβολή, την πόλη την γνωρίζει το 75% και την περιοχή (Μακεδονία) το 20%. Την ακριβή ημερομηνία την γνωρίζει το 20% και την ημερομηνία, χωρίς το π.Χ. που μπορεί να θεώρησαν ότι δεν χρειάζεται να γραφεί, 35%. Το σημαντικότερο και σ' αυτήν την περίπτωση θεωρώ ότι είναι η μείωση του ποσοστού των κενών απαντήσεων (5%).

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Πότε και πού πέθανε;» οι απαντήσεις ήταν:

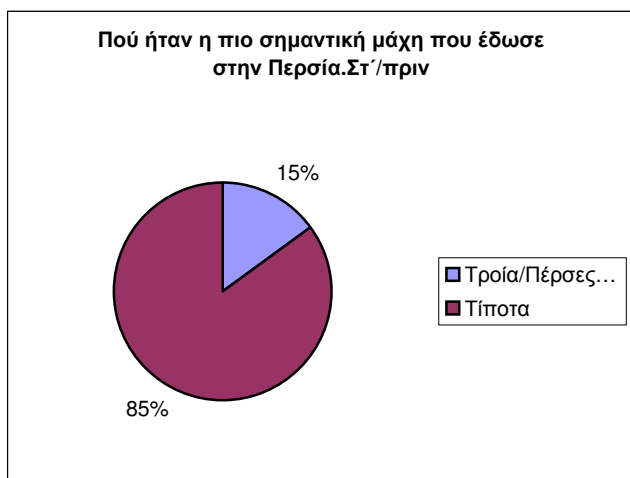


Μετά την προβολή της ταινίας οι απαντήσεις ήταν:

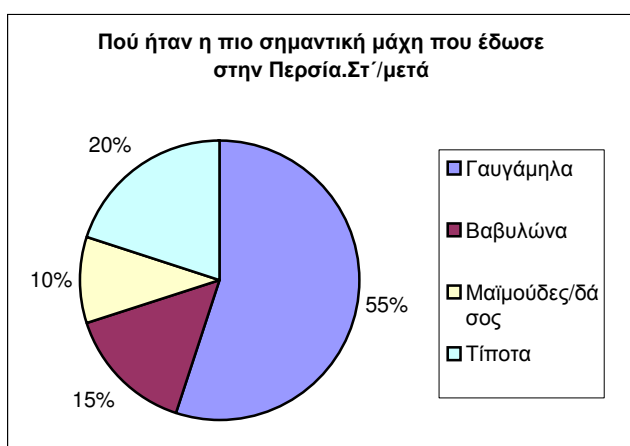


Στην ερώτηση αυτή πριν την προβολή της ταινίας, το 95% απάντησε λάθος ή έδωσε κενή απάντηση (55%). Μόνο το 5% σημείωσε (γενικά) ότι ο Αλέξανδρος πέθανε στην Περσία. Μετά την προβολή της ταινίας την πόλη όπου πέθανε ο Αλέξανδρος φαίνεται να την γνωρίζει το 80% των παιδιών και τη σωστή ημερομηνία να την γνωρίζει το 15% και αν στις σωστές απαντήσεις συμπεριλάβουμε και τις απαντήσεις όπου απουσιάζει η ένδειξη π.Χ., τότε το ποσοστό ανεβαίνει 50%. Οι κενές απαντήσεις μειώθηκαν στο 10%.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Πού ήταν η πιο σημαντική μάχη που έδωσε στην Περσία;» οι απαντήσεις ήταν:

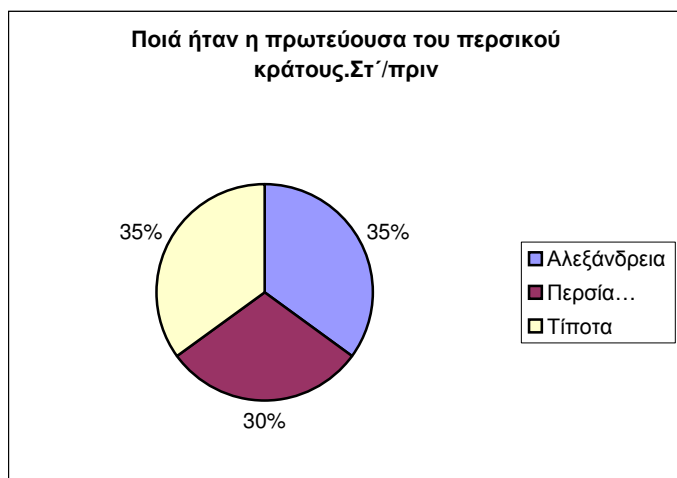


Μετά την προβολή της ταινίας οι απαντήσεις ήταν:

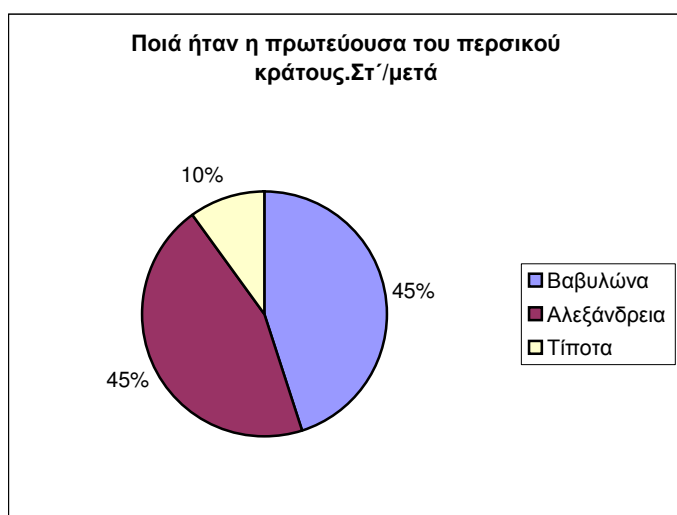


Πριν την προβολή της ταινίας δεν δόθηκε καμία σωστή απάντηση. Μετά την προβολή, τα περισσότερα παιδιά απάντησαν «Γαυγάμηλα» (55%). Στο ποσοστό αυτό αν συμπεριληφθεί και η απάντηση «Βαβυλώνα» (στην ταινία αναφέρεται ότι τα Γαυγάμηλα βρίσκονται κοντά στη Βαβυλώνα) τότε το ποσοστό ανεβαίνει στο 70%. Αξίζει να αναφερθεί ότι ένα 10% απάντησε ότι η πιο σημαντική μάχη ήταν με τις μαϊμούδες στο δάσος. Θεωρώ ότι πρόκειται για παρανόηση που οφείλεται στο γεγονός ότι το όλο θέμα όπως παρουσιάστηκε στην ταινία κέντρισε το ενδιαφέρον. Οι κενές απαντήσεις από 85% μειώθηκαν σε 20%.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Ποια ήταν η πρωτεύουσα του περσικού κράτους;» οι απαντήσεις ήταν:

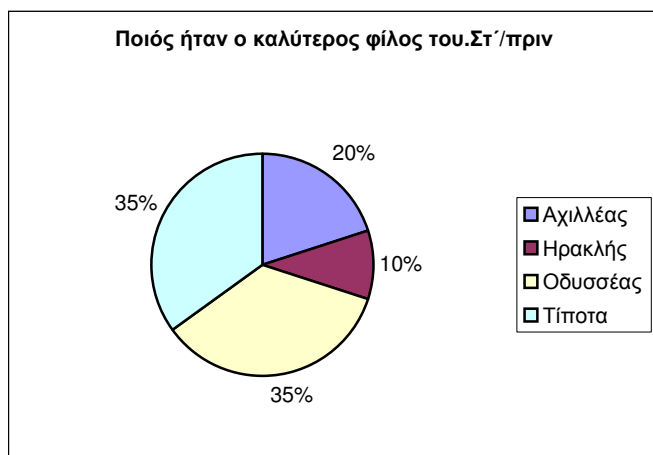


Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:

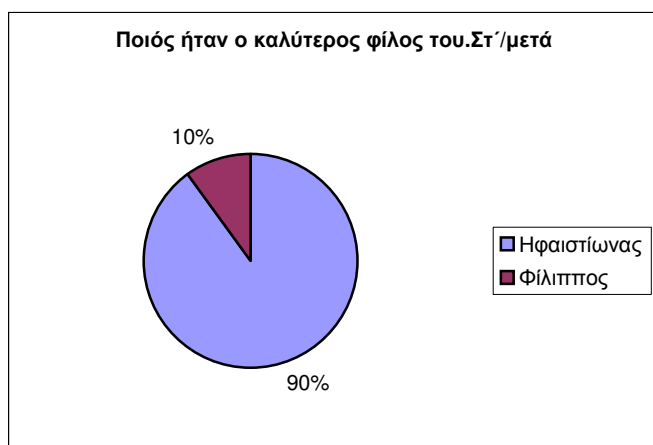


Πριν την προβολή της ταινίας οι απαντήσεις είναι λανθασμένες ή κενές (35%). Μετά την προβολή η απάντηση «Βαβυλώνα» συγκεντρώνει 45% των συνολικών απαντήσεων (θεωρώ λόγω της προβολής της πόλης από την ταινία). Αξίζει να αναφερθεί ότι η απάντηση «Αλεξάνδρεια» παρουσιάζει αύξηση από 35% σε 45%. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι η Αλεξάνδρεια αναφέρθηκε μέσα στην ταινία (ήταν η πόλη του αφηγητή-Πτολεμαίου). Ακόμη, ίσως τα παιδιά να μην ήθελαν να αλλάξουν την απάντηση τους ή και να είναι «σίγουρα» ότι αυτή είναι η σωστή απάντηση (λόγω του ονόματος). Οι κενές απαντήσεις μειώθηκαν.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Ποιος ήταν ο καλύτερος φίλος του;» οι απαντήσεις ήταν:

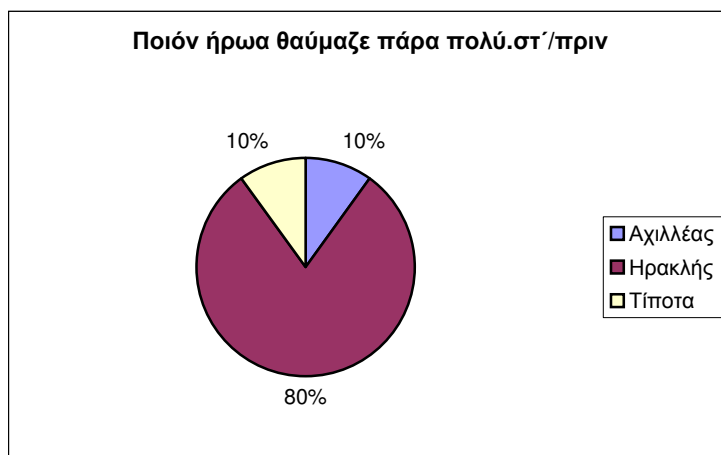


Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:

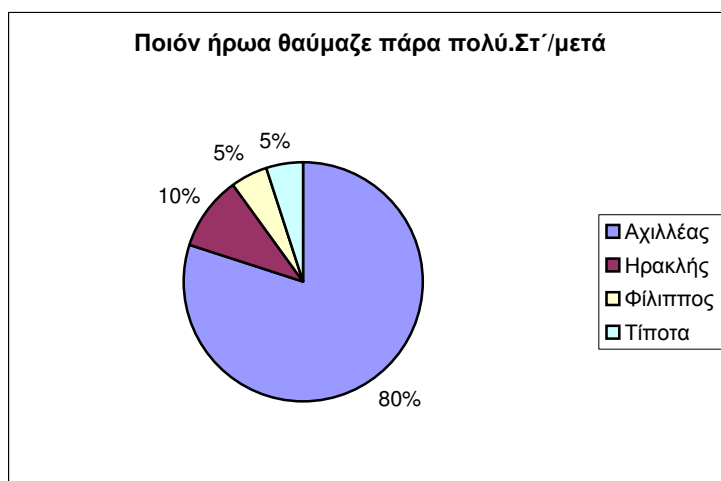


Πριν την προβολή της ταινίας δεν δίνεται καμία σωστή απάντηση. Μετά την προβολή το 90% των παιδιών απαντάει «Ηφαιστίωνας» (είναι ο φίλος του Αλέξανδρου που προβάλλεται μέσα στην ταινία) και ένα 10% απαντάει «Φίλιππος», ίσως να μην θυμόντουσαν κάποιο άλλο όνομα εκτός του Φιλίππου.

Πριν την προβολή της ταινίας στην ερώτηση «Ποιόν ήρωα θαύμαζε πάρα πολύ;» οι απαντήσεις ήταν:



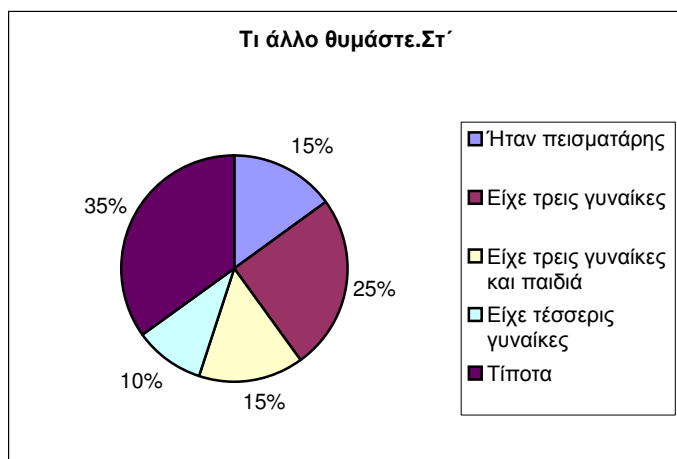
Μετά την προβολή οι απαντήσεις ήταν:



Πριν την προβολή της ταινίας μόνο το 10% απαντάει «Αχιλλέας» και το 80% «Ηρακλής», ενώ ένα 10% δεν απαντάει τίποτα. Μετά την προβολή, το 80% απαντάει «Αχιλλέας» και μόνο το 10% απαντάει «Ηρακλής», πιθανόν εμμένει στην αρχική του απάντηση. Η απάντηση Φίλιππος ίσως έχει να κάνει με το γεγονός ότι το παιδί δεν θυμάται κάποιο άλλο όνομα. Οι κενές απαντήσεις μειώθηκαν σε 5%.

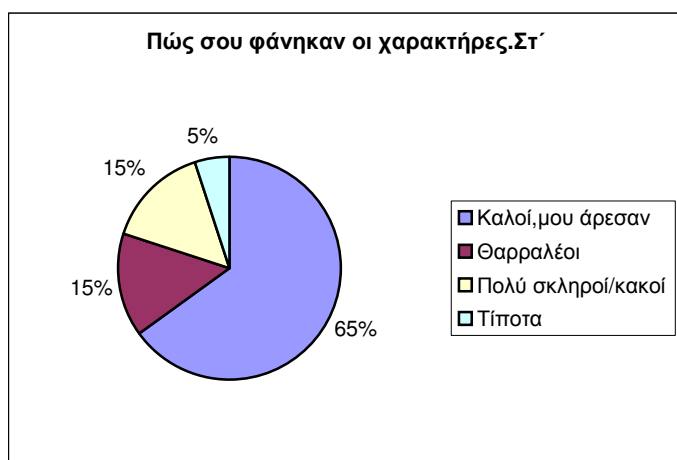
Ερωτήσεις που υπήρχαν μόνο στα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν μετά την προβολή:

«Τι άλλο θυμάστε;»



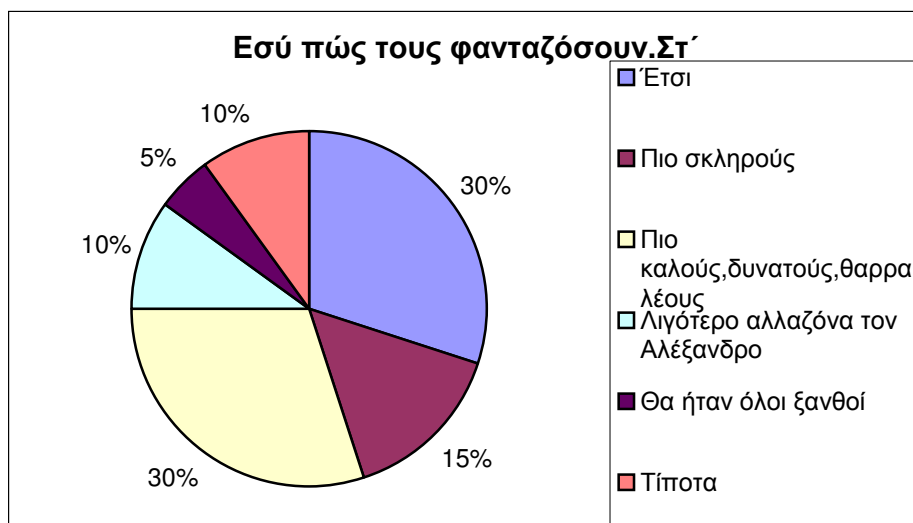
Αυτό που φαίνεται να θυμούνται τα παιδιά μετά την προβολή είναι χαρακτηριστικά της ταινίας. Δηλαδή, στοιχεία του χαρακτήρα του Αλέξανδρου και πράγματα που τα παραξένευαν και κέντριζαν το ενδιαφέρον τους, όπως η προσωπική ζωή του Αλέξανδρου.

«Πώς σου φάνηκαν οι χαρακτήρες;»



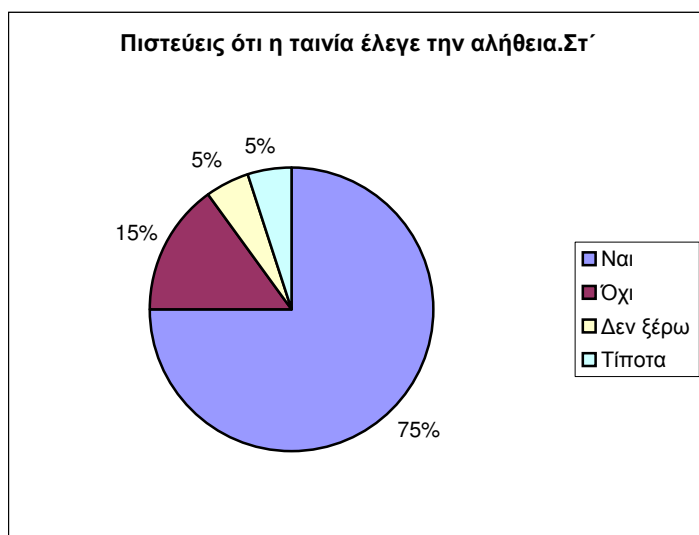
Οι θετικές κρίσεις για τους χαρακτήρες της ταινίας, φτάνουν το 80% στο σύνολο των απαντήσεων. Οι αρνητικές, το 15%.

«Εσύ πώς τους φανταζόσουν;»



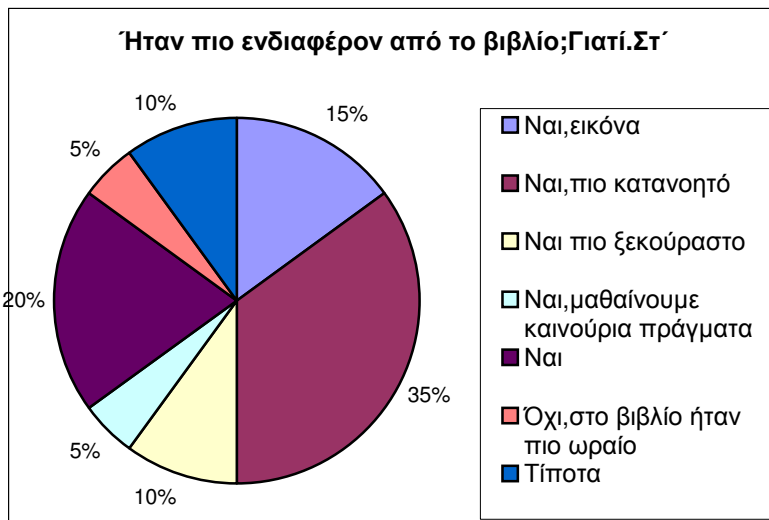
Στην ερώτηση αυτή το 30% των παιδιών, θεωρεί ότι οι χαρακτήρες στην ταινία ήταν όπως τους φανταζόταν. Το 15% περίμενε οι χαρακτήρες να ήταν πιο σκληροί, ενώ το 40% περίμενε ότι οι χαρακτήρες θα ήταν πιο «καλοί». Το 5% θεωρεί ότι οι χαρακτήρες θα έπρεπε να ήταν όλοι ξανθοί. Αυτό ίσως σχετίζεται με την άποψη ότι οι Μακεδόνες ήταν ξανθοί, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους Έλληνες.

«Πιστεύεις ότι η ταινία έλεγε την αλήθεια;»



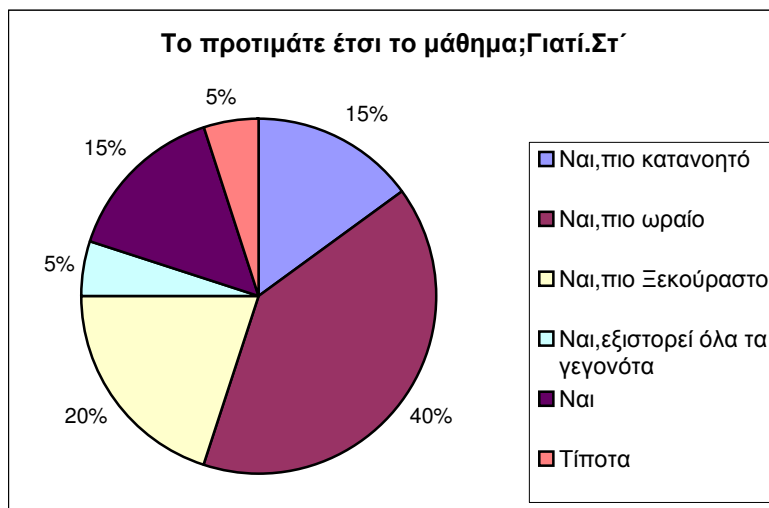
Το 75% των παιδιών θεωρεί ότι η ταινία έλεγε την αλήθεια, σε αντίθεση με το 15% που θεωρεί ότι η ταινία έλεγε ψέματα. Το 5% δηλώνει ουδέτερο. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με την τελική αίσθηση που άφησε η ταινία στα παιδιά.

«Ήταν πιο ενδιαφέρον από το βιβλίο; Γιατί;»



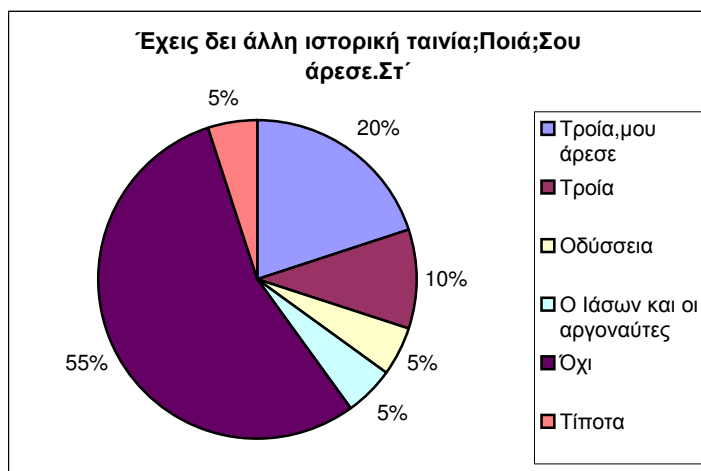
Το 85% θεωρεί ότι η ταινία είναι πιο ενδιαφέρουσα από το βιβλίο. Τα περισσότερα παιδιά δικαιολογούν την απάντησή τους καθώς θεωρούν ότι η ταινία είναι πιο κατανοητή από το βιβλίο (35%) και θεωρούν θετικότερο το γεγονός ότι υπάρχει εικόνα (15%), επίσης ένα 10% απαντά ότι η ταινία είναι πιο ξεκούραστη από το βιβλίο.

«Το προτιμάτε έτσι το μάθημα; Γιατί;»



Το 95% των παιδιών προτιμά το μάθημα να γίνεται μέσω της προβολής ταινιών. Οι λόγοι έχουν να κάνουν με το ότι το 15% θεωρεί ότι είναι πιο κατανοητό, το 20% πιο ξεκούραστο και το 40% πιο ωραίο. (βλ. παραπάνω, αντίστοιχη ερώτηση Δ' τάξης).

«Έχεις δει άλλη ιστορική ταινία ή σειρά ή εκπομπή; Ποια; Σου άρεσε;»



Το 60% των παιδιών δεν έχει δει άλλη ιστορική ταινία. Από το υπόλοιπο 40%, το 30% έχει δει την «Τροία», το 5% την «Οδύσσεια» και το 5% το «Ο Ιάσων και οι αργοναύτες». Όλες οι ταινίες αποτελούν μεγάλες, αμερικάνικες και πολυδιαφημισμένες παραγωγές.

«Πώς λεγόταν η σύζυγός του;»



Το 90% δίνει την ορθή απάντηση «Ρωξάνη». Είναι μια πληροφορία που σχετίζεται με την προσωπική ζωή του Αλέξανδρου και αποτελεί πληροφορία που δίνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των χαρακτήρων (χαρακτηριστικό ταινίας).

«Μέχρι πού έφτασε;»



Τα παιδιά δίνουν σωστές απαντήσεις στη πλειοψηφία τους (ποσοστό 90%). Το ότι δόθηκε η απάντηση Περσία θεωρώ πως έχει να κάνει με την ουσία της ταινίας όπως την εξέλαβε το παιδί (δηλαδή την κατάκτηση της Περσίας). Η κενή απάντηση ίσως να σχετίζεται με το γεγονός ότι το παιδί «κουράστηκε» με το ερωτηματολόγιο (πρόκειται για την τελευταία ερώτηση) ή και δεν κατάλαβε μέχρι πού ακριβώς έφτασε ο Μέγας Αλέξανδρος.

Συγκριτικά συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την παρουσίαση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, σε ερωτήσεις «καθαρά ιστορικών γνώσεων», δηλαδή:

- Ποιοι ήταν οι γονείς του Μέγα Αλέξανδρου;
- Ποια εποχή έζησε;
- Πού ήταν βασιλιάς;
- Πότε και πού γεννήθηκε;
- Πότε και πού πέθανε;
- Ποια ήταν η πρωτεύουσα του περσικού κράτους;
- Ποιος ήταν ο καλύτερος φίλος του;
- Ποιόν ήρωα θαύμαζε πάρα πολύ;
- Πώς λεγόταν η σύζυγός του;
- Μέχρι πού έφτασε;

Έχω να παρατηρήσω ότι από τις τρεις τάξεις (Δ', Ε', Στ') τα παιδιά της Δ' τάξης απαντούσαν στη πλειοψηφία τους σωστά και πριν την προβολή της ταινίας σε αντίθεση με τα παιδιά των άλλων τάξεων. Θεωρώ ότι αυτό συμβαίνει καθώς η ιστορία του Μέγα Αλέξανδρου διδάσκεται σ' αυτή την τάξη και έτσι τα παιδιά την έχουν πιο πρόσφατη.

Εξάιρεση αποτελούν οι ερωτήσεις «Ποιοι ήταν οι γονείς του Μέγα Αλέξανδρου;» και «Ποιος ήταν ο καλύτερος φίλος του;». Στις ερωτήσεις αυτές, τα παιδιά της Ε' τάξης απαντάνε σωστότερα από τα παιδιά της Δ'. Πιστεύω πως αυτό συμβαίνει επειδή έχουν σχετικά πρόσφατη την ιστορία του Μέγα Αλέξανδρου (σε σύγκριση με την Στ' τάξη) και αυτό που τους έχει μείνει, αφορά πιο πολύ την προσωπική ζωή του Αλέξανδρου, παρά την «καθαρά ιστορική». Η «καθαρά ιστορική» είναι η σκοπιά μέσα από την οποία αντιμετωπίζει κυρίως το μάθημα της ιστορίας, το σχολικό εγχειρίδιο, δηλαδή κυρίως «γεγονοτολογική». Θεωρώ ότι τα παιδιά της Δ' τάξης δεν δίνουν τις σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές, καθώς είναι επιφορτισμένα μέσα από την όλη σχολική διαδικασία να μάθουν την «σοβαρή» και «ουσιαστική» ιστορία και όχι τις «παράπλευρες πληροφορίες» που παρέχονται μέσα από το βιβλίο και δεν αξιολογούνται ως ιδιαίτερα σημαντικές.

Θα ήθελα να παρατηρήσω ότι μετά την προβολή της ταινίας τα περισσότερα παιδιά από όλες τις τάξεις δίνουν τις σωστές απαντήσεις. Αυτό πιστεύω ότι συμβαίνει καθώς ξανά φρεσκάρουν τις γνώσεις τους παρακολουθώντας την ταινία και έχουν πρόσφατες τις πληροφορίες οι οποίες όπως φαίνεται προσλαμβάνονται σχετικά εύκολα (κι αν πρόκειται για πολλές πληροφορίες και σχετικά μεγάλη ταινία).

Εξαίρεση αποτελεί η ερώτηση «Ποια ήταν η πρωτεύουσα του περσικού κράτους;» που μόνο τα παιδιά της Δ΄ τάξης απαντάνε σωστά πριν την προβολή και παραμένουν στην αρχική τους άποψη και μετά την προβολή, παρά το γεγονός ότι μέσα στην ταινία δεν αναφέρεται πουθενά. Τα παιδιά της Ε΄ και Στ΄ τάξης όπως φαίνεται στις απαντήσεις τους πριν την ταινία δεν είναι καθόλου σίγουρα για το ποια είναι η σωστή απάντηση [η πλειοψηφία δίνει κενές απαντήσεις (το 95% της Ε΄ τάξης και το 35% της Στ΄ τάξης) ή λανθασμένες]. Μετά την προβολή αλλάζουν την απάντηση τους τα περισσότερα παιδιά (το 84% της Ε΄ τάξης και το 45% της Στ΄ τάξης) και απαντάνε «Βαβυλώνα». Η απάντηση αυτή είναι εσφαλμένη, όμως θεωρώ ότι προέκυψε καθώς η ταινία προβάλλει την πόλη αυτή πάρα πολύ και υπογραμμίζει τη σπουδαιότητά της.

Μέσα στα ερωτηματολόγια υπάρχουν και ερωτήσεις που είναι ιστορικές ωστόσο, η απάντηση τους δεν είναι σαφώς προσδιορισμένη (προϋποθέτουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης από μέρους των παιδιών). Οι ερωτήσεις αυτές είναι:

- Ποιος ήταν ο Μέγας Αλέξανδρος;
- Τι σπουδαίο έκανε;
- Πού ήταν η πιο σημαντική μάχη που έδωσε στην Περσία;

Όπως γίνεται φανερό, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές εναπόκεινται στην κρίση του καθενός. Έτσι, στην ερώτηση «Ποιος ήταν ο Μέγας Αλέξανδρος;» τα παιδιά της Δ΄ και Ε΄ τάξης απάντησαν στη πλειοψηφία τους πριν την προβολή της ταινίας ότι ο Μέγας Αλέξανδρος ήταν βασιλιάς (Δ΄:84% ότι ήταν βασιλιάς και στρατηγός, Ε΄: 85% ότι ήταν βασιλιάς). Η πλειοψηφία της Στ΄ τάξης θεωρώ ότι απάντησε «ήρωας» πριν την προβολή της ταινίας, γιατί ενώ γνώριζε τον Μέγα Αλέξανδρο, δεν θυμόταν τι ακριβώς είχε κάνει και έτσι απάντησε «Ηρωας» (90%) μια απάντηση που χωρά πολλές αναγνώσεις. Μετά την προβολή η εικόνα του Αλέξανδρου ως βασιλιά θεωρώ ότι είναι η κυρίαρχη. Έτσι, η Δ΄ τάξη απαντά «βασιλιάς» σε ποσοστό 79% και η Ε΄ 79% ενώ η Στ΄ 25%. Στη Στ΄ τάξη η απάντηση «Ηρωας» παραμένει κυρίαρχη αλλά με μικρότερο ποσοστό (50%), θεωρώ ότι αυτό συμβαίνει καθώς τα περισσότερα παιδιά θέλουν να εμμείνουν στην αρχική τους απάντηση που μετά την προβολή δεν κρίνεται ως λαθεμένη.

Στην ερώτηση «Τι σπουδαίο έκανε;», πριν την προβολή της ταινίας τα παιδιά αποδίδουν στον Αλέξανδρο κυρίως επιθετικά χαρακτηριστικά. Δηλαδή, η Στ΄ τάξη θεωρεί ότι το σπουδαίο ήταν ότι «Επέκτεινε το κράτος (25%)», «Πολεμούσε (30%)» και «Σκότωνε (10%)». Σύνολο 65%. Η Ε΄ τάξη απαντάει ότι «Κατέκτησε την Περσία (53%)», «Έφτασε στην Ινδία (16%)» και «Ίδρυσε μια μεγάλη αυτοκρατορία (5%)». Σύνολο 74%. Η Δ΄ τάξη θεωρεί ότι ήταν σπουδαίος γιατί «Μεγάλωσε το κράτος

(42%)». Παρολαυτά εμφανίζεται και η πιο «πολιτιστική» απάντηση «Διέδωσε τον ελληνικό πολιτισμό (37%)».

Μετά την προβολή της ταινίας, τα παιδιά αναγνωρίζουν και άλλα χαρακτηριστικά για τα οποία ο Αλέξανδρος ονομάστηκε Μέγας. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποδίδουν στον Αλέξανδρο έναν «πολιτιστικό» και «ανθρωπιστικό» ρόλο. Αυτά λοιπόν, είναι: Η Στ' απαντάει «Να ενώσει τους ανθρώπους (40%)», «Διέδωσε τον ελληνικό πολιτισμό (5%)», σύνολο 45%. Οι απαντήσεις που ήταν στο κλίμα των προηγούμενων είναι «Έφτασε μέχρι την Ινδία (35%)» και «Κατέκτησε (5%)», σύνολο 40%. Αισθητά μειωμένο σε σύγκριση με το ποσοστό που εμφανίστηκε πριν την προβολή της ταινίας. Η Ε' τάξη απαντά ότι «Ήθελε να ενώσει τον κόσμο (52%)», «Έφτασε μέχρι την Ινδία (5%) και «Κατέκτησε την Περσία (32%)». Το ποσοστό είναι επίσης αισθητά μειωμένο από το προηγούμενο. Η Δ' τάξη απαντάει «Διέδωσε τον ελληνικό πολιτισμό (46%)» και «Προσπάθησε να ενώσει τον κόσμο (32%)», ενώ η απάντηση «Επέκτεινε το κράτος» συγκεντρώνει ποσοστό 11%. Το οποίο είναι επίσης αισθητά μειωμένο.

Πιστεύω ότι η Δ' τάξη αναγνωρίζει περισσότερο τον «ανθρωπιστικό» και «πολιτιστικό» ρόλο του Αλέξανδρου, καθώς έχουν διδαχθεί πιο πρόσφατα την ιστορία του Αλέξανδρου. Από την άλλη μεριά, η Ε' και η Στ' πριν την ταινία φαίνεται μόνο να θυμούνται ως βασικό χαρακτηριστικό του Αλέξανδρου τις μάχες και τον πόλεμο (χαρακτηριστικά που τονίζονται από το σχολικό εγχειρίδιο και σημεία στα οποία δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα-«γεγονοτολογική ιστορία»). Μετά την προβολή της ταινίας, η οποία δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στον άνθρωπο Αλέξανδρο και στις αιτίες και τους λόγους που οδήγησαν στη διαμόρφωση των διαφόρων ιστορικών γεγονότων, τα παιδιά αναγνωρίζουν κάποια βαθύτερα αίτια σχετικά με τις ενέργειες του Αλέξανδρου (Διέδωσε τον ελληνικό πολιτισμό, ήθελε να ενώσει τους ανθρώπου).

Στην ερώτηση «Πού ήταν η πιο σημαντική μάχη που έδωσε στην Περσία;» οι κενές απαντήσεις αποτελούν την αδιαμφισβήτητη πλειοψηφία που έδωσαν τα παιδιά της Ε' και Στ' τάξης πριν την προβολή της ταινίας (Ε': 95%, Στ': 85%). Οι απαντήσεις των παιδιών της Δ' τάξης περιλάμβαναν «Γαυγάμηλα (32%)», «Ισσό (11%)» και «Σούσα (36%)». Όπως εξήγησα και παραπάνω (βλ. αντίστοιχη ερώτηση Δ' τάξης) ίσως με την απάντηση «Σούσα» να εννοούσαν την κατάκτηση της πρωτεύουσας της περσικής αυτοκρατορίας. Η άλωση της πρωτεύουσας, συνεπάγεται τις περισσότερες φορές την νικητήρια έκβαση του πολέμου.

Μετά την προβολή οι απαντήσεις «Γαυγάμηλα» αποτελούν την πλειοψηφία (Στ': 55%, Ε': 58%, Δ': 69%). Όσον αφορά τις απαντήσεις «Ισσό» και «Σούσα» που δόθηκαν από τα παιδιά της Δ' τάξης, μειώνουν τα ποσοστά τους σε 5%. Πιστεύω πως αυτό συμβαίνει επειδή η μάχη στα

Γαυγάμηλα προβάλλεται πάρα πολύ μέσα από την ταινία και τονίζεται ιδιαίτερα ως προς το πόσο σημαντική ήταν η σημασία της.

Οι ερωτήσεις που αφορούσαν την αίσθηση που άφησε η ταινία στα παιδιά και τη σχέση που έχουν τα παιδιά με τις ιστορικές ταινίες μυθοπλασίας (και όχι μόνο) ήταν:

- Τι άλλο θυμάστε;
- Πώς σου φάνηκαν οι χαρακτήρες;
- Εσύ πώς τους φανταζόσουν;
- Έχεις δει άλλη ιστορική ταινία ή σειρά ή εκπομπή; Ποια; Σου άρεσε;

Στις ερωτήσεις αυτές οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετίζονταν με τα διάφορα σημεία της ταινίας και πως αυτά επέδρασαν πάνω στα παιδιά (βλ. παραπάνω, αντίστοιχες ερωτήσεις στην κάθε τάξη). Όσον αφορά την τελευταία ερώτηση, περίμενα να δοθούν απαντήσεις που να δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν παρακολουθήσει και άλλες ιστορικές ταινίες ή σειρές ή εκπομπές πέρα από την «Τροία» (Δ': 58%, Ε': 58%, Στ': 30%), την «Οδύσσεια» (Δ': 17%, Ε': 5%, Στ': 5%) την «Ωραία Ελένη της Τροίας» (Δ': 10%) ή και την «Ο Ιάσων και οι αργοναύτες» (Στ': 5%). Ίσως τα παιδιά να νόμισαν ότι έπρεπε να γράψουν μόνο μία ταινία που τους άρεσε ή και να μην ήθελαν να γράψουν περισσότερες. Ίσως πάλι και να μην κατάλαβαν καλά την ερώτηση. Όμως το ποσοστό των κενών απαντήσεων θεωρώ ότι είναι αρκετά μεγάλο (Δ': 21%, Ε': 37%, Στ': 60%).

Οι ερωτήσεις που σχετίζονται με το κατά πόσο τα παιδιά προτιμάνε να γίνετε το μάθημα με αυτόν τον τρόπο είναι:

- Πιστεύεις ότι η ταινία έλεγε την αλήθεια;
- Ήταν πιο ενδιαφέρον από το βιβλίο; Γιατί;
- Το προτιμάτε έτσι το μάθημα; Γιατί;

Τα παιδιά που πιστεύουν ότι η ταινία έλεγε την αλήθεια είναι: της Στ' τάξης σε ποσοστό 75%, της Ε' τάξης σε ποσοστό 48% και με τις απαντήσεις «μάλλον ναι» το ποσοστό γίνεται 74% και της Δ' τάξης σε ποσοστό 42% και αν συμπεριληφθούν και οι απαντήσεις «μάλλον ναι» το ποσοστό γίνεται 53%. Τα ποσοστά των παιδιών που θεωρούν ότι η ταινία δεν έλεγε την αλήθεια είναι: Στ': 15%, Ε': 21%, Δ': 42% (και αν συμπεριληφθούν και οι απαντήσεις «μάλλον όχι» το ποσοστό γίνεται 47%)

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πλειοψηφία των παιδιών θεωρεί ότι η ταινία έλεγε την αλήθεια. Η Δ' τάξη εμφανίζεται πιο διστακτική ως προς το κατά πόσο η ταινία έλεγε την αλήθεια ή όχι. Αυτό νομίζω ότι

οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά της Δ΄ έχουν διδαχτεί πιο πρόσφατα σε σχέση με τα υπόλοιπα την ιστορία του Μέγα Αλέξανδρου και έτσι, έχουν δημιουργήσει πιο έντονες αναπαραστάσεις του κόσμου αυτού από τα υπόλοιπα. Αυτή η υπόθεση νομίζω ότι στηρίζεται και από το γεγονός ότι τα παιδιά της Ε΄ τάξης εμφανίζονται περισσότερο διστακτικά σε σχέση με τα παιδιά της Στ΄ τάξης.

Τα παιδιά που θεωρούν ότι η ταινία είχε πιο ενδιαφέρον από το βιβλίο είναι το 74% των παιδιών της Δ΄ τάξης, το 53% της Ε΄ τάξης και το 85% της Στ΄ τάξης. Οι λόγοι που προτιμούν τα παιδιά προτιμούν την ταινία από το βιβλίο είναι κυρίως λόγοι που σχετίζονται με την εικόνα, τη δράση αλλά και το γεγονός ότι θεωρούν την παρακολούθηση της ταινίας πιο ξεκούραστη από το να διαβάσουν το βιβλίο (Δ΄: 31%, Ε΄: 16%, Στ΄: 25%).

Οι λόγοι που τα παιδιά θεωρούν ότι το βιβλίο είναι πιο ενδιαφέρον από την ταινία, πιστεύω πως σχετίζονται κυρίως με το γεγονός ότι το βιβλίο μπορούν να το διαβάσουν και να το προσαρμόσουν στους δικούς τους ρυθμούς (ενώ, με την ταινία ο θεατής πρέπει να προσαρμοστεί στους ρυθμούς της). Επίσης, μέσω της ταινίας ο θεατής παρακολουθεί την άποψη του/ της δημιουργού της. Άποψη με την οποία μπορεί να διαφωνεί. Μέσα από την ανάγνωση του βιβλίου, ο/ η αναγνώστης/ τρια μπορεί να «πλάσει» μέσα στο μυαλό του τον κόσμο για τον οποίο διαβάζει.

Όσον αφορά την ερώτηση «Το προτιμάτε έτσι το μάθημα; Γιατί;» η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών φαίνεται να προτιμά το μάθημα να γίνεται μέσα από την προβολή ταινιών (Δ΄: 74%, Ε΄: 90%, Στ΄: 95%). Οι λόγοι που σχετίζονται με την προτίμηση αυτή όπως δηλώνουν τα παιδιά έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι υπάρχει εικόνα, δράση (Δ΄: 32%, Ε΄: 48%, Στ΄: 40%). Άλλοι λόγοι σχετίζονται με το γεγονός ότι θεωρούν πως το μάθημα με αυτόν τον τρόπο είναι πιο ξεκούραστο (Ε΄: 21%, Στ΄: 20%) και γιατί γίνεται πιο κατανοητό (Στ΄: 15%).

Οι αρνητικές απαντήσεις πιστεύω ότι συσχετίζονται κυρίως με το γεγονός αν άρεσε ή όχι η ταινία στα παιδιά. Βέβαια, μπορεί να προτιμούν το μάθημα να γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο.

Παρολαυτά, εκτός του ότι κάτι τέτοιο (να γίνεται το μάθημα μόνο μέσα από την προβολή ταινιών) θεωρώ πως είναι ανέφικτο, πιστεύω επίσης ότι το μάθημα θα κατανοούσε κουραστικό και μονότονο. Ακόμη, θα χάνονταν πολλά οφέλη (ανάπτυξη κοινωνικότητας, κριτικής σκέψης, αξιών κτλ, στα παιδιά) που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων του/ της δασκάλου/ ας με τους/ τις μαθητές/ τριες. Πιστεύω πως η χρήση της ταινίας είναι ένα πολύ χρήσιμο μέσο διδασκαλίας, που πρέπει όμως να χρησιμοποιηθεί με σύνεση από τον/ την εκπαιδευτικό, ώστε να μην επιφέρει τον κορεσμό στα παιδιά.

Z) Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία:

-Αγγελάκος Κώστας και Κόκκινος Γιώργος (επιμ), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο, Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.

-Αθανασίου Κυριάκος, *Αγωγή Υγείας*, Θεσσαλονίκη, 1999. (β' έκδοση)

-Ανδρέου Αποστόλης (επιμ.), Νίκος Λαμπρινός, Μαρία Ρεπούση, Καίτη Γιαννακοπούλου, Τζέην Βλαχοπούλου, *Διήμερο σεμινάριο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. και του Σ.Ι.Ε.Λ., Η διδασκαλία της Ιστορίας και της Γεωγραφίας στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, 1995.

-Banks Olive, Σπύρος Ράσης (επιμ), μτφρ. Τάσος Δαρβέρης, *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, χ.χ.

-Blackledge David & Hunt Barry, Νώντας Παπαγεωργίου (επιμ.), μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.

-Bloom S. B.& Krathwolh R. D., μτφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, *Ταξινομία διδαχτικών στόχων, Τόμος Α' - Γνωστικός Τομέας*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη, 1988.

-Burke Peter, *Αυτοψία, Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, μτφρ. Αντρέας Π. Ανδρέου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.

-Γκουτζαμάνης Α. Βασίλης, *Κοινωνικός Αποκλεισμός & Διαφορετικότητα*, Έδεσσα, 2000.

-Γουστέρης Κ. Σάββας, *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο. Μια εμπειρική προσέγγιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες 20. Αδελφοί Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη, 1998.

-Γρόλλιος Δ. Γιώργος, *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 1999.

-Ζήγος Σταύρος, *Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα και Ενιαίο Σχολείο*, Αθήνα, 1990.

-Ζωγράφου-Τσαντάκη Μαρία, *Μουσειακή Εκπαίδευση, Τα παιδιά γνωρίζουν την πολιτιστική τους κληρονομιά, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στο Ιστορικό-Λαογραφικό Μουσείο Γιαννιτσών*, Υδρόγειος, Γιαννιτσά, 2000.

-Houssaye Jean (επιμ.), μτφρ. Δέσποινα Καρακατσάνη, *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.

-Κουτσός Θ. Μιχάλης, *Διδακτική της Ιστορίας, Θεωρητική Προσέγγιση, Διδακτικά Μοντέλα*, Ζήτη, Θεσσαλονίκη, 2000.

-Κωνσταντίνου Ι. Χαράλαμπος, *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Gutenberg, Αθήνα, 2004.

-Λαμπρινός Φώτος, *Ισχύς μου η αγάπη του φακού, Τα κινηματογραφικά επίκαιρα ως τεκμήρια της Ιστορίας (1895-1940)*, Καστανιώτη, Αθήνα, 2005.

-Μπαγάκης Γιώργος (επιμ.) *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.

-Μπαγάκης Γιώργος (επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001. (α')

-Μπαγάκης Γιώργος (επιμ.), *Εμπειρίες και Σκέψεις Εκπαιδευτικών για τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα: Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001. (β')

-Μπουζάκης Σήφης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, Gutenberg, Αθήνα, 2002. (τέταρτη έκδοση συμπληρωμένη)

-Παρασκευόπουλος Στέφανος και Κορφιάτης Κωνσταντίνος, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Θεωρίες και μέθοδοι*, Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη, 2003.

-Παταργιάς Αλ. Παναγιώτης, Πουλούδης Αλέξανδρος, Δανιήλ Μαρία, Αντωνοπούλου Ζέττα, «Οι ιστορικές διαδρομές της Αθήνας. Η συμβολή τους στο περιβάλλον και τη φυσιογνωμία της πόλης», *Τέχνες Αρχαιολογία* 87, (Ιούνιος 2003).

-Ράπτης Α. - Ράπτη Α. *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Παιδαγωγικές δραστηριότητες, Τόμος Α΄*, Αριστοτέλης Ράπτης, Αθήνα, 2003.

-Ράπτης Α. - Ράπτη Α. *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Παιδαγωγικές δραστηριότητες, Τόμος Β΄*, Αριστοτέλης Ράπτης, Αθήνα, 2004.

-Ρεπούση Μαρία, *Ιστορία & Διδακτική της ιστορίας, Σημειώσεις μαθήματος και κείμενα*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν. Έτος: 2002-2003.

-Ρεπούση Μαρία, *μαθήματα ιστορίας, από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*, Καστανιώτη, Αθήνα, 2004.

-Τομαή- Κωνσταντοπούλου Φωτεινή (επιμ.), *Η μαρτυρία της κινηματογραφικής εικόνας: Πηγή και σχολιασμός της ιστορίας από το κινηματογραφικό έργο του Λάκη Παπαστάθη*, Πρακτικά ημερίδας 6 Απριλίου 2001, Αμφιθέατρο «Γιάννος Κρανιδιώτης», Αιγόκερως, Αθήνα, 2001.

-Τσιάκαλος Γιώργος, *Οδηγός Αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.

-Φερρό Μαρκ, μτφρ. Πελαγία Μαρκέτου, πρόλογος: Σώτη Τριανταφύλλου, *Κινηματογράφος και Ιστορία*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.

-Φλουρής Σ. Γιώργος, *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*, Γρηγόρη, Ηράκλειο, 1986.

Ξένη Βιβλιογραφία:

-Brophy Jere and VanSledright Bruce, *Teaching and Learning History in Elementary Schools*, Teachers College Press, New York, 1997.

-Chatman Seymour, *Coming to Terms, The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*, Cornell University Press, Ithaca and London, first published 1990, second printing 1993.

-Collins Cathy and John N. Mangieri (επιμ.), «Teaching thinking: An Agenda for the Twenty-First Century», Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey (U.S.A.) 1992.

- Hein E. George, *Learning in the Museum*, Routledge, New York, 1998
- Marsickand J. Victoria and Watkins E. Karen, *Informal and incidental learning in the workplace*, Routledge, London and New York, First Published 1990.
- Nichol Jon with Dean Jacqui, *History 7-11, Developing primary teaching skills*, Routledge, London and New York, 1997.
- Pluckrose Henry, *Children Learning History*, Basil Blackwell Ltd, England, 1991.
- Rosenstone A. Robert, *Visions of the past: the challenge of film to our idea of history*, Harvard College, first published 1995, Fourth printing 2001, U.S.A.

Οπτικοακουστική Βιβλιογραφία:

- BBC Worldwide LTD, *Ο αιώνας των λαών (1900-1999)*, Κινηματογράφος: *Η νέα επανάσταση*, Ελευθεροτυπία, Alpha Media A.E. χ.χ.
- Γιαννάτου Σαβίνα, (επιμ.) Κώστας Βόμβολος, *άνοιξη στη Σαλονίκη*, Εταιρεία Γενικών Εκδόσεων Α.Ε. (με τη συμβολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης), 1995.
- Oliver Stone, *Alexander*, Warner Bros. Pictures, 2004.

Διαδικτυακή Βιβλιογραφία:

- www.alexanderthemovie.com και πιο συγκεκριμένα στον τόπο: <http://alexanderthemovie...warnerbros.com/flash/index.html>
- www.Hellenic-history.gr