

unicef 
for every child

Accelerated
Learning
Programme

ΙΣΤΟΡΙΑ

για το Γυμνάσιο

ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Μέρος Α΄: η θεωρητική πλευρά.....	9
01. Τα βασικά χαρακτηριστικά του διδακτικού υλικού:.....	9
02. Η δομή του υλικού:.....	10
03. Οι ιστορικές έννοιες και η διδακτική αξιοποίησή τους:	11
04. Το ερευνητικό ερώτημα:	15
05. Άλλοι τύποι ερωτήσεων-δραστηριοτήτων:.....	16
06. Το εργαστήρι της Ιστορίας:.....	29
07. Το CLIL (Content & Language Integrated Learning) / «Ενσωματωμένη Εκμάθηση Γλώσσας & (Γνωστικού) Περιεχομένου»	20
08. Γλωσσικές δραστηριότητες και γνωστικές διεργασίες στο μάθημα της Ιστορίας. Η προσέγγιση του ECML:	22
09. Ο λόγος (discourse) της ιστορικής εκπαίδευσης και το μάθημα της Ιστορίας ως κειμενικό είδος (genre):	25
10. Στήνοντας (γλωσσικές) «σκαλωσιές» (“scaffolding”) στο μάθημα της Ιστορίας:.....	29
11. Γνωστικές λειτουργίες κατά Dalton-Puffer (2013) και γλωσσική εκφορά τους στο μάθημα της Ιστορίας κατά Lorenzo (2017):.....	32
12. Βιβλιογραφικές αναφορές.....	35
Μέρος Β΄, εφαρμογές-παραδείγματα	37
Ενότητες 1η – 7η.....	37
Παράδειγμα 1.....	37
Παράδειγμα 2.....	40
Παράδειγμα 3.....	44
Παράδειγμα 4.....	46
Για τις Ενότητες 8-13.....	49

Παράδειγμα 5	50
Παράδειγμα 6	52
Παράδειγμα 7	54
Για τις Ενότητες 14-20	56
Παράδειγμα 8	56
Παράδειγμα 9	59
Παράδειγμα 10	63
Για τις Ενότητες 21-25	67
Παράδειγμα 11	67
Παράδειγμα 12	70
Παράδειγμα 13	72

Ο βασικός στόχος αυτού του εγχειριδίου για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας σε μεικτές τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να διασαφηνίσει τη δομή και το νόημα βασικών διδακτικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται στο προτεινόμενο διδακτικό υλικό (εγχειρίδιο μαθητών-τριών) και να διευκολύνει τη διαφοροποιημένη αξιοποίησή του τελευταίου προς όφελος της σχολικής κοινότητας.

Μέρος Α': η θεωρητική πλευρά

01. Τα βασικά χαρακτηριστικά του διδακτικού υλικού:

1. Το διδακτικό υλικό που έχετε στα χέρια σας έχει **δειγματικό** χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι εναπόκειται στην κρίση των εκπαιδευτικών-χρηστών του να το αναπροσαρμόσουν «στοχαστικά» και διαβαθμισμένα, ανάλογα με τις προτιμήσεις των ίδιων και, κυρίως, ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών και των μαθητριών τους. Δειγματικό χαρακτήρα έχουν, επίσης, τα προτεινόμενα τεστ, τα οποία ακολουθούν τον τύπο των προβλεπόμενων για την εξέταση του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο (Π.Δ. 319/2000 ΦΕΚ. 261 τ. Α', άρθρο 4).
2. Οι ενότητες, οι υποενότητες και οι διδακτικοί στόχοι ακολουθούν τα **ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών** του μαθήματος της Ιστορίας, που έχουν δημοσιευθεί στο ΦΕΚ 959/21-3-2019, τχ. Β' για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, και στο ΦΕΚ 2020/3-6-2019, τχ. Β' για την Α' Λυκείου και για το θεωρητικό-επιστημολογικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν το σχετικό υλικό, ιδιαίτερα την τελευταία στήλη των Π.Σ. («ενδεικτικές δραστηριότητες – προτάσεις αξιολόγησης»), για να αντλήσουν ιδέες ως προς τις δικές τους επιλογές.
3. Ωστόσο, το υλικό που δημιουργήσαμε δεν υλοποιεί κατά γράμμα τα παραπάνω, αλλά έγιναν **επιλογές**, επειδή, αφενός, αναπόφευκτα τέθηκε ένας

περιορισμός ως προς τον αριθμό των σελίδων, αφετέρου, σταθμίσαμε τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητικού κοινού.

4. Σε κάθε περίπτωση έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα **φιλικό** προς τα παιδιά διδακτικό υλικό. Για αυτό η ομάδα συγγραφής έλαβε υπόψη ότι απευθύνεται σε μαθητές & μαθήτριες που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και, πιθανώς, ζουν με την ιδιότητα του μετανάστη ή του πρόσφυγα στην Ελλάδα.

02. Η δομή του υλικού:

1. **Προοργανωτής:** εισάγει τους θεματικούς άξονες κάθε διδακτικής ενότητας.
2. Σύντομο **αφηγηματικό κείμενο:** δίνει, σε αδρές γραμμές – εποπτικά, τη «μεγάλη εικόνα» της διδακτικής ενότητας.
3. **Πηγές** πολυτροπικές: συνδέονται με τους «άξονες» του προοργανωτή και με βασικά σημεία του «αφηγηματικού κειμένου». Σε συνδυασμό με τις συνοδευτικές τους δραστηριότητες-ερωτήσεις εισάγουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στο «εργαστήρι της Ιστορίας», δηλαδή στη διαδικασία επεξεργασίας και παραγωγής της ιστορικής γνώσης. Επελέγησαν με κριτήρια το πόσο πρόσφορες είναι, από διδακτική άποψη, για το συγκεκριμένο ιστορικό θέμα στο οποίο αφορούν. Οι γραπτές πηγές συστηματικά απλουστεύθηκαν γλωσσικά, ενώ χρησιμοποιήθηκε πυκνά η εικόνα ως εργαλείο μάθησης.
4. **Δραστηριότητες-ερωτήσεις:** συνδέονται στενά με τις ιστορικές πηγές και επιχειρούν να εμπλέξουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μία διαδικασία συζήτησης, ερμηνείας, επεξεργασίας και οικοδόμησης νοημάτων.
5. **Γλωσσάρι:** επεξηγεί τις έννοιες-κλειδιά, που σημαίνονται με έντονη γραφή ή διαφορετικό χρώμα για να είναι πιο εμφανείς.
6. **Υποσημειώσεις:** δίνουν διευκρινίσεις σε συνάρτηση, κάθε φορά, με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο ή αναφέρονται στις πηγές των πληροφοριών. Σε μερικές περιπτώσεις οι υποσημειώσεις λειτουργούν ως συμπληρωματικό γλωσσάρι, για την επεξήγηση όρων.

03. Οι ιστορικές έννοιες και η διδακτική αξιοποίησή τους:

διάκριση εννοιών, διατύπωση ερωτήσεων και δόμηση προσδοκώμενων μαθητικών απαντήσεων:

1. **Πρωτογενείς ιστορικές έννοιες:** Πρόκειται για όσες αφορούν σε γνώσεις για το ιστορικό παρελθόν, π.χ., «αρχαιότητα», «Βυζάντιο», «Γαλλική Επανάσταση», «Β' Παγκόσμιος Πόλεμος» κ.ο.κ.
2. **Δευτερογενείς:** Σχετίζονται ειδικότερα με την επιστήμη της Ιστορίας και δομούν την ιστορική γνώση, διότι από αυτές προκύπτουν, με την κατάλληλη διατύπωση, οι ερωτήσεις που δίνουν το έναυσμα για την παραγωγή ιστορικού λόγου σε γραπτή, προφορική ή/και πολυμεσική-πολυτροπική μορφή. Οι Seixas & Morton (2012) διακρίνουν τις εξής έξι (6):
 - i. **Σημαντικότητα/σημασία** (“significance”): Η αναφορά σε ένα γεγονός ή πρόσωπο ή περίοδο του ιστορικού παρελθόντος αποκτά σημασία επειδή συνδέεται λογικά με κάποιο σημαντικό ζήτημα που μας απασχολεί σήμερα, π.χ., με το ζήτημα του πολέμου και της ειρήνης, της δημόσιας υγείας, των κοινωνικών ανισοτήτων, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, των θεομηνιών και ανθρωπιστικών καταστροφών, των συνεπειών που έχουν οι δραματικές αλλαγές στη ζωή των ανθρώπων κ.ο.κ. Η τυπολογία των ερωτήσεων που συνδέεται με τη διερεύνηση αυτής της παραμέτρου μπορεί να παίρνει τις εξής μορφές: «Γιατί εμείς σήμερα θεωρούμε σημαντική.. [π.χ., την Ελληνική Επανάσταση του '21;]». Ή: «Γιατί είναι σημαντικό για μας σήμερα να θυμόμαστε.. [π.χ., τη Γαλλική Επανάσταση ή το Ολοκαύτωμα ή την ρίψη της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα];» Ή «Τι νόημα έχει για μας σήμερα..» κ.ο.κ. Η τυπολογία των μαθητικών απαντήσεων που συνδέεται με τη διερεύνηση της ίδιας παραμέτρου μπορεί να παίρνει τις εξής μορφές: «Είναι σημαντικό να κάνουμε λόγο για.. [π.χ. τους προκολομβιανούς πολιτισμούς ή τη Βιομηχανική Επανάσταση], διότι..».
 - ii. **Πηγή/μαρτυρία** (“evidence”): Η ερμηνευτική επεξεργασία των ποικίλων ιστορικών πηγών –πρωτογενών και δευτερογενών, έμμεσων και άμεσων, γραπτών, εικονιστικών και πολυτροπικών– είναι ο μόνος τρόπος

οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης και, ταυτόχρονα, ο μόνος δρόμος της ιστορικής μάθησης. Με άλλα λόγια, οι μαθητές και οι μαθήτριες, με διάφορες παιδαγωγικές προτροπές, καλούνται να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν, να συσχετίσουν, να διασταυρώσουν, αλλά και να συνθέσουν τις πληροφορίες των ιστορικών πηγών, προκειμένου να παραγάγουν τον δικό τους ιστορικό λόγο. Αυτό σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει ως αποστολή να μάθει στους μαθητές και στις μαθήτριές του να τεκμηριώνουν τον ιστορικό λόγο τους, όσο απλοϊκός κι αν είναι αυτός, με αναφορές σε συγκεκριμένες πηγές, απαντώντας σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η σχετική φρασεολογία μπορεί να πάρει τις εξής μορφές: «Πώς ξέρεις ότι..;», «Πού στηρίζεις την άποψή σου ότι..», «Εξήγησε..», «Περίγραψε..», «Σύγκρινε..», «Τι συμπεραίνεις με βάση..», «Πώς καταλαβαίνεις..» κ.ο.κ. Οι μαθητικές απαντήσεις θα πρέπει να έχουν τη μορφή «Θεωρώ/υποθέτω/εκτιμώ ότι.., διότι στην τάδε πηγή/πηγές αναφέρεται ότι..».

- iii. Συνέχεια & αλλαγή** (“continuity & change”). Η διαλεκτική ανάμεσα στο τι αλλάζει και τι μένει το ίδιο στο πέρασμα του χρόνου αποτελεί θεμελιώδες συστατικό κάθε ιστορικής ερμηνείας. Η φρασεολογία των σχετικών ερωτήσεων προς τους μαθητές & τις μαθήτριες μπορεί να παίρνει μορφές όπως: «Σε ποιες περιόδους διακρίνουμε την .. [π.χ., Βυζαντινή] ιστορία;». «Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της περιόδου της.. [π.χ., Βιομηχανικής Επανάστασης];». «Τι άλλαξε στη ζωή των ανθρώπων κατά τη.. [π.χ., Νεολιθική περίοδο];» κ.ο.κ. Η προσδοκώμενη φρασεολογία των μαθητικών απαντήσεων μπορεί να παίρνει μορφές, όπως: «Τα χαρακτηριστικά της περιόδου.., ήταν τα εξής..», «Οι διαφορές ως προς τον τρόπο ζωής.., ήταν οι εξής..», «Παρά την οθωμανική κατάκτηση, η Κωνσταντινούπολη, ως “Ιστανμπούλ” πλέον, γρήγορα ξανάγινε η πρωτεύουσα μιας μεγάλης αυτοκρατορίας».
- iv. Αίτια & συνέπειες** (“cause & consequence”). Η ερμηνεία της σχέσης ανάμεσα στο αίτιο και στο αιτιατό αποτελεί επίσης μία θεμελιώδη συνιστώσα της ιστορικής σκέψης. Η σχετική τυπολογία των ερωτήσεων προς τους μαθητές & τις μαθήτριες μπορεί να λάβει μορφές, όπως: «Ποια

ήταν τα αίτια / οι συνέπειες..;», «Σε ποιους παράγοντες οφειλόταν..;», «Τι προέκυψε μετά..;», «Ποια ήταν τα σημαντικότερα αίτια.. [π.χ., του Α' Π.Π.], ποια τα λιγότερο σημαντικά; [ιεράρχηση αιτίων]» κ.ο.κ. Ανάλογες διατυπώσεις (σε αποφαντική, όμως, και όχι σε ερωτηματική μορφή) μπορούν να λάβουν και οι μαθητικές απαντήσεις.

- v. **Ιστορικές οπτικές** (“historical perspectives”).¹ Η –διαμέσου των πηγών πάντα– διερεύνηση και κατανόηση των οπτικών, των τρόπων με τους οποίους έβλεπαν τα πράγματα και έπρατταν οι άνθρωποι «άλλοτε», οι «Άλλοι» στον χρόνο, δεν διευρύνει μόνο τους ορίζοντες των εκπαιδευομένων, αλλά και συνδέεται οργανικά με την εκ μέρους τους κατανόηση των διαφορετικών απόψεων και οπτικών των «Άλλων» στο χώρο, στο ζωντανό παρόν τους. Η κατανόηση της διαφορετικής οπτικής συνδέεται με τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης (το αντίδοτο του «παροντισμού»²) και με διδακτικές πρακτικές, όπως την ανάληψη ρόλου, τη δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι και άλλα παρόμοια. Χαρακτηριστικές εκφορές ερωτήσεων-δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην ανάπτυξη αυτής της παραμέτρου μπορούν να είναι: «Αν ζούσατε.. [π.χ., στις αρχές του 15ου αιώνα στην Κωνσταντινούπολη, ποιους φόβους θα είχατε για το μέλλον της πολιτείας;]». Ή «Υποθέστε ότι είσατε στρατιώτης στον Β' Π.Π. και γράφετε ένα γράμμα στην οικογένειά σας. Τι θα τους γράφατε;». Ή «Πώς λάτρευαν οι άνθρωποι τους θεούς τους στην.. [π.χ. Αρχαία Ελλάδα];». Ή «Πώς έβλεπαν οι Ευρωπαίοι το δουλεμπόριο τον 17ο αιώνα;». «Τι θα σκεφτόσασταν / νιώθατε αν ζούσατε σε ένα ελληνικό νησί του ανατολικού Αιγαίου και βλέπατε να φθάνει στο λιμάνι ένα πλοίο

¹ Να σημειωθεί ότι χρησιμοποιείται πληθυντικός εδώ για να καταδειχθεί ότι υπάρχουν πάντα πολλές οπτικές και ποτέ μία, ενώ για τη μετάφραση του αγγλικού όρου “perspective” επιλέγεται ο ελληνικός όρος «οπτική» και όχι «προοπτική», επειδή ο πρώτος αποδίδει ακριβέστερα το σκοπούμενο σε σύγκριση με τον δεύτερο. Η μετάφραση «ιστορική προοπτική» μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην περίπτωση που εξετάζεται η εξέλιξη ενός ζητήματος, π.χ., των ελληνοτουρκικών σχέσεων, σε βάθος χρόνου, σε «ιστορική προοπτική».

² «Παροντισμός»: η τάση να βλέπει κανείς τα πράγματα μόνο από τη σκοπιά, τα μέτρα και τα σταθμά της εποχής του/της. Για τον «παροντισμό» βλ. Hartog, 2014.

με πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία το 1922;» κ.ο.κ. Αναφορικά με τις μαθητικές απαντήσεις να σημειωθεί ότι τυχόν αναχρονισμοί ή, γενικότερα, αδυναμία κατανόησης της οπτικής του Άλλου δίνουν την ευκαιρία για πολύ εποικοδομητικές συζητήσεις (διδασκτική αξιοποίηση του λάθους).

- vi. Η ηθική διάσταση** της Ιστορίας (“the ethical dimension”). Η κατανόηση και αποτίμηση των ανθρωπίνων με βάση τις αξίες του εξεταζόμενου ιστορικού πλαισίου, η σύγκριση με το παρόν μέσα από τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών, η διερεύνηση επίμαχων ζητημάτων και η τοποθέτηση σε σχέση με αυτά, συνιστούν εκπαιδευτικές διεργασίες που μπορούν, με τους κατάλληλους χειρισμούς, να συμβάλουν στην ηθική συγκρότηση των μαθητών & μαθητριών. Το μάθημα της Ιστορίας θα ήταν πολύ φτωχό χωρίς τέτοιου είδους εμπλοκές. Ενδεικτικές εκφορές λόγου αυτού του είδους των ερωτήσεων-δραστηριοτήτων μπορούν να είναι: «Ας συζητήσουμε για.. [π.χ., τη δουλεία στην Αρχαιότητα, τις Σταυροφορίες, την καταστροφή των προκολομβιανών πολιτισμών, το δουλεμπόριο του 17ου αιώνα, την παιδική εργασία στη Βιομηχανική Επανάσταση, το Ολοκαύτωμα στον Β΄ Π.Π., την ρίψη της ατομικής βόμβας το 1945]. Γιατί δεν πρέπει να ξανασυμβεί κάτι τέτοιο; Τι μπορούμε να κάνουμε για να μην ξανασυμβεί κάτι τέτοιο;» κ.ο.κ. Οι προσδοκώμενες μαθητικές απαντήσεις μπορούν να δομηθούν ως εξής: «Οι αντιλήψεις που οδήγησαν σε αυτή την καταστροφή / αδικία / κατάσταση, απαράδεκτη για μας σήμερα [διότι..], ήταν οι εξής: ..». Να σημειωθεί ότι δεν χρειάζονται επιπόλαια «διδασκτικά συμπεράσματα», αλλά μάλλον ένας προσδιορισμός και αποτίμηση των αιτίων μέσα από τις διεργασίες του μαθήματος της Ιστορίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι δευτερογενείς ιστορικές έννοιες χρησιμοποιούνται ως πλέγμα δόμησης της ιστορικής γνώσης και, κατ’ επέκταση, της ιστορικής μάθησης. Η διερεύνησή τους, ωστόσο, δεν γίνεται ανεξάρτητα, αλλά, προϋποθέτει τη **διατύπωση ιστορικών ερευνητικών ερωτημάτων** (δίνονται παραδείγματα) που καθοδηγούν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην προσέγγιση συγκεκριμένων γνωστικών περιεχομένων, μέσα από την επεξεργασία πολύμορφων ιστορικών πηγών και την ανάπτυξη

ποικίλων διδακτικών δραστηριοτήτων. Με τη σειρά τους, οι μαθητικές απαντήσεις δομούνται με συγκεκριμένους τρόπους και εκφέρονται με συγκεκριμένες φόρμες/νόρμες (δίνονται παραδείγματα), χωρίς να αποκλείονται εναλλακτικές πορείες. Από κει και πέρα εναπόκειται στις-στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν σενάρια στη διδακτική πράξη, επιλέγοντας ανάλογα με το θέμα, τις προτιμήσεις και, κυρίως, τις δυνατότητες των παιδιών.

04. Το ερευνητικό ερώτημα:

Ο όρος στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία είναι “enquiry/inquiry question”. Πρόκειται για ένα ανοικτού τύπου «ερευνητικό ερώτημα» που καθοδηγεί την ιστορική διερεύνηση, εδώ τη διαδικασία της ιστορικής μάθησης στο σχολείο. Τίθεται σε μορφή προβλήματος προς επίλυση, προσδιορισμένου ως προς το θέμα, τον χρόνο και τον χώρο αναφοράς του. Την αρχική διατύπωσή του ακολουθούν άλλες ακριβέστερες αναδιατυπώσεις του στη συνέχεια και κατά την εξέλιξη της διαδικασίας. Δεν χρειάζεται να φανταστούμε κάτι περίπλοκο, δύσκολο ή σχολαστικό, αλλά μόνο ένα σαφές πλαίσιο που δομεί τη μαθησιακή διαδικασία, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα ζητούμενα, ώστε να αποφευχθούν η αοριστία και ο αποπροσανατολισμός. Το ερευνητικό ερώτημα επιδέχεται αποκλίνουσες απαντήσεις (όχι μία και μοναδική), αλλά τεκμηριωμένες. Για αυτό και στρέφει τη διαδικασία στους ενδεδειγμένους τρόπους επεξεργασίας των ιστορικών πηγών. Συνολικά, το ιστορικό ερευνητικό ερώτημα και οι διαδικασίες που εγείρει προσομοιάζουν κατά βάση στη δουλειά του ιστορικού σε μια απλούστερη μεν, αλλά γνήσια, εκδοχή της στο σχολικό πλαίσιο.³

³ Ένας πολύ περιεκτικός οδηγός για το ερευνητικό ερώτημα στο: The Historical Association, *Teaching History* 178 (March 2020), 16-19 (<https://www.history.org.uk/publications/resource/9778/whats-the-wisdom-on-enquiry-questions>, πρόσβαση 12/4/2020).

05. Άλλοι τύποι ερωτήσεων-δραστηριοτήτων:

Πέρα από τις μάλλον ανοικτού τύπου ερωτήσεις-δραστηριότητες που μπορούν να στηριχθούν στην αξιοποίηση των παραπάνω δευτερογενών ιστορικών εννοιών, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επινοήσει και μία μεγάλη ποικιλία άλλων ασκήσεων, περισσότερο κλειστού τύπου, οι οποίες ανταποκρίνονται και στις προδιαγραφές των ερωτήσεων της λεγόμενης ομάδας Α', σύμφωνα με το Π.Δ. 319/2000 ΦΕΚ. 261 τ. Α', άρθρο 4. Τέτοιες ερωτήσεις μπορεί να είναι:

1. Συμπλήρωσης κενών: Υπάρχει συνήθως ένα κείμενο από το οποίο λείπουν ιστορικές έννοιες-κλειδιά που, ενδεχομένως, για τη διευκόλυνση των εκπαιδευομένων, δίνονται ανακατωμένες σε μία πλαϊνή στήλη και οι τελευταίοι καλούνται να τις επιλέξουν.
2. Σωστού-λάθους: Αποδοχή ή απόρριψη μιας πρότασης με κριτήριο την ιστορική αλήθεια. Καλό θα ήταν να έχει δοθεί ένα κείμενο, π.χ., μία γραπτή πηγή, στην οποία να βασίζεται η διατύπωση των προτάσεων.
3. Επιλογής ("multiple choice"): Επιλέγεται μία σωστή απάντηση-διατύπωση ανάμεσα σε τέσσερις, συνήθως, δυνατότητες. Καλό είναι να ζητείται και σύντομη αιτιολόγηση της επιλογής.
4. Αντιστοίχισης: Δίνονται συνήθως δύο στήλες. Στη μία, π.χ., ορισμένες πρωτογενείς ιστορικές έννοιες, στην άλλη η σημασία τους. Ή, στη μία κάποιες χρονολογίες, στην άλλη συμβάντα που τους αντιστοιχούν (πότε έγινε τι).
5. Ορισμοί πρωτογενών ιστορικών εννοιών: Διατύπωση του περιεχομένου ενός όρου με αναφορά στο ιστορικό πλαίσιο (δήλωση του χρόνου και του χώρου αναφοράς) ή/και σε επιμέρους χαρακτηριστικά του.

Εκτός από τις παραπάνω υπάρχουν και πολλές άλλες ευρηματικές ασκήσεις, που, όμως, ξεφεύγουν από τα στενά όρια του κλειστού τύπου και παρωθούν σε διερεύνηση, αιτιολόγηση και ερμηνεία, κινητοποιώντας έτσι, αποτελεσματικότερα, τη διαδικασία της ιστορικής μάθησης. Τέτοιες ασκήσεις-δραστηριότητες μπορεί να είναι:

1. Ταξινόμησης ή ιεράρχησης στοιχείων με βάση κάποιο κριτήριο που μπορεί να ποικίλει κατά περίπτωση. Μπορεί, δηλαδή, να χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο η

- χρονική διαδοχή (πριν και μετά, χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένη χρονολογία) ή η σημαντικότητα και να ζητηθεί σύντομη αιτιολόγησή της, ή η συνάφεια προς μία αναλυτική κατηγορία (π.χ., ποια από τα εξής.. συμβάντα ανήκουν στη σφαίρα των πολιτικών ή των οικονομικών ή άλλων εξελίξεων κ.ο.κ. Συνηθισμένο παράδειγμα ταξινόμησης στοιχείων αποτελεί η «κοινωνική πυραμίδα», στην οποία τα πιο ευάλωτα και πολυπληθή στρώματα απεικονίζονται συνήθως στη βάση, ενώ τα ισχυρότερα σε εξουσία και πλούτο στην κορυφή.
2. Σύντομης απάντησης: Ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται για την επίδειξη της, εκ μέρους των εκπαιδευομένων, κατανόησης ιστορικών δεδομένων και όχι, απλά, για την αναπαραγωγή τους.
 3. Άστρου: Εντοπισμός, σε ένα απόσπασμα λόγου, της κύριας έννοιας και των δευτερευουσών, και διαγραμματική αποτύπωσή τους σε μορφή άστρου. Το ποια ιστορική έννοια επιλέγεται ως κύρια εξαρτάται από το ερώτημα που έχει τεθεί, δηλαδή από την προσέγγιση του αναγνώστη.
 4. Ασκήσεις μετασχηματισμού των νοημάτων από τον ένα κώδικα στον άλλο. Π.χ., περιγραφές εικόνων (από το εικονιστικό στον προφορικό ή γραπτό), μετασχηματισμός των στοιχείων ενός πίνακα (π.χ. στατιστικών) σε συνεχές κείμενο. Τέτοιου είδους μεταγραφές συμβάλλουν πολύ στην κατανόηση, διερεύνηση και διασαφήνιση της ιστορικής γνώσης, καθώς απαιτούν την ερμηνευτική ανασυγκρότηση των νοημάτων.
 5. Ασκήσεις πύκνωσης ή ανάπτυξης του γραπτού ιστορικού λόγου. Πρόκειται για κατηγορία ασκήσεων που βασίζονται στην επεξεργασία κειμένων ιστορικού περιεχομένου, φέρνοντας έτσι τη Διδακτική της Ιστορίας κοντά στη Διδακτική της Γλώσσας. Η μεν πύκνωση προϋποθέτει συγκέντρωση στα πιο σημαντικά (που μπορεί να γίνει με τον εντοπισμό και την επισήμανσή τους, ξεκινώντας, ενδεχομένως, από την υπογράμμιση των λέξεων-κλειδιών ενός κειμένου), καθώς και διασαφήνιση του κριτηρίου επιλογής· η δε ανάπτυξη συνεπάγεται εμπλοκή σε διαδικασίες σχολιασμού, συσχέτισης ιστορικών δεδομένων, περιοδολόγησης, τεκμηρίωσης, επιχειρηματολογίας κ.ο.κ.

Άλλοι τύποι μαθησιακών δραστηριοτήτων, **εναλλακτικών** αυτή τη φορά, είναι:

1. οι δραματοποιήσεις, π.χ., μία «παγωμένη εικόνα», όπως η αναπαράσταση μιας σκηνής στο παλάτι του βυζαντινού αυτοκράτορα ή η αναπαράσταση μιας σκηνής αγροτικής εργασίας στη βυζαντινή ύπαιθρο κατά μίμηση σχετικών μικρογραφιών·
2. η ανάληψη ρόλου, π.χ., οι οδηγίες του επικεφαλής σε μία ομάδα κυνηγών κατά την παλαιολιθική περίοδο ή οι οδηγίες για την κατασκευή εργαλείων ή μιας καλύβας κατά τη νεολιθική περίοδο, η σύνταξη μιας επιστολής προς συγγενικό πρόσωπο από ένα στρατιώτη στο μέτωπο·
3. το θεατρικό παιχνίδι, π.χ., η υποθετική αναπαράσταση μιας συζήτησης στην αγορά της αρχαίας Αθήνας ή μιας άλλης στην Αθήνα της Κατοχής·
4. η ζωγραφική, το σχέδιο μιας φανταστικής απεικόνισης, που όμως πρέπει να αποδίδει με αναγνωρίσιμο τρόπο τα ιστορικά δεδομένα, π.χ., η απεικόνιση ορισμένων εργαλείων της νεολιθικής εποχής, μιας τριήρους, μιας όψης του Παρθενώνα ή της Αγίας Σοφίας, των χαρακωμάτων του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου κ.ο.κ. Τέτοιες απεικονίσεις –που, εξάλλου, συχνά βρίσκει κανείς σε βιβλία Ιστορίας, δημιουργημένες από ειδικούς μελετητές με καλλιτεχνική παιδεία– προκαλούν τη συζήτηση για την ιστορική ακρίβειά τους και αυτό είναι το μεγαλύτερο, δυναμικά, μαθησιακό όφελος.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι τα παραπάνω δεν συνιστούν ένα διεξοδικό κατάλογο, αλλά ενδεικτικούς τύπους δραστηριοτήτων ενεργητικής μάθησης. Πρέπει να υπογραμμιστεί, εξάλλου, ότι σε κάθε περίπτωση η επιλογή του τύπου των δραστηριοτήτων πρέπει να εντάσσεται σε ένα ολιστικό σχέδιο μάθησης, για τη διαμόρφωση του οποίου έχουν συνυπολογιστεί όλες οι παράμετροι (σκοποί και στόχοι, μέθοδοι και τεχνικές, μέσα και υλικά, εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί). Υπό αυτή την προϋπόθεση δραστηριότητες όπως οι παραπάνω δεν εμφανίζονται αποκομμένες ή κατακερματισμένες, σαν να επρόκειτο για κουίζ, αλλά συνδέονται οργανικά με διαδικασίες συγκρότησης νοημάτων στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης ενός, συγκεκριμένου κάθε φορά, συνεκτικού ερευνητικού-ιστορικού ερωτήματος.

Όσον αφορά, ειδικότερα, στις εναλλακτικές δραστηριότητες, αυτές έχουν το πλεονέκτημα ότι κινητοποιούν ταυτόχρονα γνωστικές, γλωσσικές, ψυχοκινητικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ενώ συνδέονται, κατεξοχήν, με την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης. Στο πλαίσιο αυτό, οι γλωσσικοί περιορισμοί που

αντιμετωπίζουν τα παιδιά που διδάσκονται το μάθημα της Ιστορίας σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους, αποτελούν μεν μέρος του προβλήματος, αλλά δεν το εξαντλούν. Με άλλα λόγια, υπάρχει η ελπίδα ότι οι εναλλακτικοί εκφραστικοί κώδικες θα επιτρέψουν στα παιδιά αυτά να βρουν έναν τρόπο για να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

06. Το εργαστήρι της Ιστορίας:

Σύμφωνα με το εισαγωγικό κείμενο στον ιστότοπο του Εργαστηρίου Ιστορίας του πανεπιστημίου του Maryland,⁴ πολλές έρευνες στο πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης έχουν δείξει ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εξαρτάται από το αν οι μαθητές και οι μαθήτριες θα εμπλακούν ενεργητικά στην ανάπτυξη των ποικίλων αναγνωστικών, συγγραφικών και αναλυτικών δεξιοτήτων που συνιστούν κρίσιμες όψεις της διαδικασίας της ιστορικής έρευνας. Με την ενεργητική εμπλοκή στη διερεύνηση του παρελθόντος, σε αντίθεση με την παθητική απομνημόνευση προκατασκευασμένων αναφορών στο ιστορικό παρελθόν, οι μαθητές-τριες αναπτύσσουν τις ικανότητές τους και μαθαίνουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις πληροφορίες. Αναπτύσσουν έτσι ένα αίσθημα ελέγχου και κατοχής της γνώσης που οι ίδιοι / οι ίδιες κατασκευάζουν και αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να προκληθεί το γνήσιο και σταθερό ενδιαφέρον τους για το μάθημα.

Τι είναι το εργαστήρι της Ιστορίας με λίγα λόγια; Μία σειρά από μαθησιακές εμπειρίες που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες πληροφορίες, πόρους και διαδικασίες, προκειμένου να διδάξουν στους μαθητές και τις μαθήτριές τους τις δεξιότητες εκείνες με τις οποίες συνυφαίνεται η ιστορική σκέψη. Με άλλα λόγια, ό,τι γίνεται στο εργαστήρι της Ιστορίας προσομοιάζει στις μεθόδους των ιστορικών. Εκεί οι μαθητές-τριες:

1. Επιχειρούν να απαντήσουν σε ένα ανοικτού τύπου ερευνητικό ερώτημα που επιδέχεται αποκλίνουσες απαντήσεις (ποτέ μία και μοναδική).

⁴ <https://www.umbc.edu/che/historylabs/index.php>, πρόσβαση 5/4/2020.

2. Επεξεργάζονται ιστορικές πηγές και αξιοποιούν τις πληροφορίες τους, προκειμένου να συντάξουν τεκμηριωμένες απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα.
3. Αναπτύσσουν δεξιότητες γραμματισμών που αφορούν κατά τις διαδικασίες ανάγνωσης-κατανόησης, αξιοποίησης και ανάλυσης των ποικίλων ιστορικών πηγών.
4. Εξετάζουν κριτικά τις διαθέσιμες πηγές ως προς την ταυτότητα δημιουργού, τη σκοπιμότητα, τη σημαντικότητα των πληροφοριών, το συγκείμενο και τα λανθάνοντα νοήματα, τις πολλαπλές ή/και αντιφατικές οπτικές που εμπεριέχουν.
5. Αναπτύσσουν, ανάλογα με την τάξη και το επίπεδο των ικανοτήτων τους, ερμηνευτικές δεξιότητες.
6. Τροποποιούν και αναπροσαρμόζουν τη διατύπωση του αρχικού ερευνητικού ερωτήματος εφόσον χρειάζεται. (Κατά κανόνα χρειάζεται αναδιατύπωση, γιατί κατά την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας οι αντιλήψεις των μαθητών-τριών μεταβάλλονται, σε εύρος και σε βάθος).
7. Σταδιακά αναπτύσσουν, εκλεπτύνουν, εμβαθύνουν και τελικά παρουσιάζουν και υποστηρίζουν τις τεκμηριωμένες στις πηγές απαντήσεις τους.

07. Το CLIL (Content & Language Integrated Learning) / «Ενσωματωμένη Εκμάθηση Γλώσσας & (Γνωστικού) Περιεχομένου»

Η παραδοσιακή εκπαίδευση θέλει τη γλώσσα σημαντική μόνο στα γλωσσικά μαθήματα. Σήμερα, ωστόσο, η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων θεωρείται, επιπλέον, και πολύτιμο εργαλείο, μέσα από το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες, αφενός, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αφετέρου, μαθαίνουν το περιεχόμενο μαθημάτων, όπως της γεωγραφίας, της ιστορίας, των μαθηματικών, της πολιτικής παιδείας κ.ά. Η προσέγγιση αυτή –στην οποία τέμνονται η ανάπτυξη γλωσσικών,

κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων– αποκτά μεγάλη σημασία για όσους και όσες εκπαιδεύονται σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους. Από αυτή την άποψη, το CLIL αποτελεί εργαλείο εκμάθησης τόσο της ξένης γλώσσας όσο και της δίγλωσσης ή πολύγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσουν τις γλωσσικές δεξιότητές τους, γίνονται ταυτόχρονα πιο ικανοί ως προς το να κατανοούν και να διαχειρίζονται σταδιακά όλο και πιο πολύπλοκα ζητήματα.

Ως πλεονεκτήματα αυτής της συνδυαστικής (ή «ολιστικής») προσέγγισης μπορούν να λογιστούν τα εξής:

1. Υπάρχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να εγερθεί το γνήσιο ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, και μάλιστα κατά προκλητικό τρόπο, εφόσον δημιουργηθεί το κατάλληλο διδακτικό υλικό.
2. Ο συνδυασμός εκμάθησης της γλώσσας και γνώσης του αντικειμένου εξοικονομεί χρόνο για όλες τις πλευρές, διότι δεν χρειάζεται να ακολουθηθεί μία αυστηρή – κατά στάδια διαδικασία, δηλαδή πρώτα η εξοικείωση με τη γλώσσα και μετά η ενασχόληση με τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά μπορούν να γίνουν ταυτόχρονα.
3. Επειδή κάθε γνωστικό αντικείμενο έχει τον δικό του «γραμματισμό», τη δική του γλώσσα και ορολογία, που δομούνται στη βάση συγκεκριμένων γλωσσικών και λογικών χαρακτηριστικών, η στοχευμένη γλωσσική διδασκαλία μπορεί και πρέπει να διευκολύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατακτήσουν τα χαρακτηριστικά αυτά.

Οι προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν το CLIL είναι:

1. πώς να βελτιώσουν, ταυτόχρονα, την εκμάθηση της γλώσσας και του περιεχομένου, χωρίς να υποβαθμίσουν καμία από τις δύο πλευρές·
2. πώς να αναπτύξουν μεθόδους και τεχνικές, όπως τη διατύπωση ερωτήσεων, την εκμείωση πληροφοριών, τη χρήση παραφράσεων και συνωνύμων, τη δόμηση εννοιών και άλλων, που συνολικά λειτουργούν ως «σκαλωσιές» (“scaffolding”), με στόχο τη διευκόλυνση της μάθησης και, κατ’ επέκταση, τη συγκρότηση των υποκειμένων.

Το [Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών \(ECML\)](#), που υπάγεται στο Συμβούλιο

της Ευρώπης, έχει θέσει την αξιοποίηση της μεθόδου CLIL στην πρώτη γραμμή των επιδιώξεών του, υποστηρίζοντας τη χρήση της με εκδόσεις και διαδικτυακούς τόπους, όπως (ενδεικτικά) οι παρακάτω:

1. <https://www.ecml.at/Thematicareas/ContentandLanguageIntegratedLearning/tabid/1625/language/en-GB/Default.aspx>
2. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/LanguageDescriptors/tabid/1800/Default.aspx>
3. https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/Descriptors-EN.pdf

08. Γλωσσικές δραστηριότητες και γνωστικές διεργασίες στο μάθημα της Ιστορίας. Η προσέγγιση του ECML:

Στον ιστότοπο του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών (ECML) και στο πλαίσιο του προγράμματος «Γλωσσικοί δείκτες 2012-2015» έχει αναρτηθεί ένας κατάλογος περιγραφικών όρων («περιγραφητών» / “descriptors”), με τους οποίους δηλώνονται γλωσσικές δραστηριότητες και γνωστικές διεργασίες, ταυτόχρονα, κατά τομείς (ακρόαση, ανάγνωση, ομιλία, γραφή) με διαβαθμισμένο τρόπο και σε διάφορα μαθήματα, ανάμεσα στα οποία και σε αυτό της Ιστορίας. Οι δείκτες συνδέονται, εξάλλου, με τα έξι επίπεδα (βασικών χρηστών: A1-A2, ανεξάρτητων: B1-B2, προχωρημένων: Γ1-Γ2) του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (Common European Framework of Reference for Languages / CEFR).⁵

⁵ Πηγές: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/LanguageDescriptors/tabid/1800/Default.aspx>,
https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/Descriptors-EN.pdf,
https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/language-descriptors-EN.pdf#page=63,
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors->

Αξίζει να δούμε αναλυτικότερα τον κατάλογο των γλωσσικών δραστηριοτήτων και γνωστικών διεργασιών, ταυτόχρονα, που δηλώνονται με τους παραπάνω γλωσσικούς δείκτες / «περιγραφητές»:

Ακρόαση	Ανάγνωση	Ομιλία	Γραφή
Κατανοεί πληροφορίες και εξηγήσεις.	Κατανοεί πληροφορίες και εξηγήσεις.	Περιγράφει	Περιγράφει
Κατανοεί οδηγίες και κατευθύνσεις.	Κατανοεί οδηγίες και κατευθύνσεις.	Εξηγεί	Εξηγεί
Κατανοεί γνώμες/απόψεις.	Κατανοεί γνώμες/απόψεις.	Δηλώνει γεγονότα, παρουσιάζει με διαγραμματικό τρόπο, αιτιολογεί.	Δηλώνει γεγονότα, παρουσιάζει με διαγραμματικό τρόπο, αιτιολογεί.
Κατανοεί επιχειρήματα και συλλογισμούς.	Κατανοεί επιχειρήματα και συλλογισμούς.	Εκφράζει γνώμες/απόψεις, συμμετέχει σε συζητήσεις.	Εκφράζει γνώμες/απόψεις, συμμετέχει σε συζητήσεις.
Παρακολουθεί διαλόγους και συζητήσεις σε συγκεκριμένες θεματικές.	Βρίσκει και εντοπίζει πληροφορίες.	Διατυπώνει επιχειρήματα, αποδεικνύει.	Διατυπώνει επιχειρήματα, αποδεικνύει.
Κατανοεί μαγνητοφωνημένο ή βιντεοσκοπημένο υλικό.	Διαβάζει και αναλύει γραφήματα, πίνακες, χάρτες, σύμβολα, φωτογραφίες, έργα ζωγραφικής, σχέδια.	Συνοψίζει	Συνοψίζει

[2018/1680787989](https://www.ecml.at/Aboutus/ECMLintheCouncilofEurope/tabid/121/language/en-GB/Default.aspx), πρόσβαση 11/4/2020. Το ECML ιδρύθηκε το 1994 από αντιπροσώπους οκτώ χωρών της Ε.Ε., ανάμεσα στις οποίες και η Ελλάδα, ως μία μορφή συμφωνημένης συνεργασίας ορισμένων μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης. Σήμερα τα συνεργαζόμενα μέλη έχουν αυξηθεί σε 32. Βλ. <https://www.ecml.at/Aboutus/ECMLintheCouncilofEurope/tabid/121/language/en-GB/Default.aspx>, πρόσβαση 15/4/2020. Σκοπός του, σε αδρές γραμμές, η προαγωγή της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης διά μέσου της γλωσσικής εκπαίδευσης.

		Παρουσιάζει ορισμούς.	Συντάσσει ορισμούς.
		Αξιολογεί, ερμηνεύει.	Αξιολογεί, ερμηνεύει.
		Συγκρίνει, αντιπαραβάλλει.	Συγκρίνει, αντιπαραβάλλει.
		Διευκρινίζει, διασαφηνίζει παρανοήσεις.	Επεξεργάζεται φόρμες, πίνακες, χάρτες, γραφήματα.
		Συζητεί με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές-τριες.	
		Ζητεί διευκρινίσεις όταν χρειάζεται.	
		Ανταποκρίνεται / απαντά στους ισχυρισμούς των άλλων.	
		Αλληλεπιδρά στις ομαδικές εργασίες.	
		Παρουσιάζει ή συζητεί για συγκεκριμένες θεματικές.	

Ο παραπάνω κατάλογος δίνει μία σχετικά ευκρινή εικόνα για το τι αναμένεται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να κάνουν στο μάθημα της Ιστορίας (και όχι μόνο) σε επίπεδο γλωσσικών δραστηριοτήτων και γνωστικών διεργασιών τουλάχιστον, αξιοποιώντας μάλιστα πολυτροπικό διδακτικό υλικό. Δεν καλύπτει κιναισθητικές δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας, όπως δραματοποιήσεις, θεατρικό παιχνίδι, κατασκευή τεχνουργημάτων (“artefacts”), ούτε παραπέμπει ρητά σε δεξιότητες, όπως η «ιστορική ενσυναίσθηση», η «πολυπρισματικότητα», η «επικαιροποίηση» κ.ο.κ. Μπορεί, όμως, υπό όρους, να μετατραπεί σε χρήσιμο εργαλείο για την/τον εκπαιδευτικό που διδάσκει το μάθημα της Ιστορίας σε τάξεις με πολύγλωσσο-μεικτό μαθητικό πληθυσμό, όπου αναμφίβολα απαιτείται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη γλωσσική συνιστώσα του μαθήματος, δηλαδή, στη

διασαφήνιση των όρων της γλωσσικής επικοινωνίας, καθώς και σε δραστηριότητες εξομάλυνσης και διευκόλυνσής της. Βασική προϋπόθεση είναι ο παραπάνω κατάλογος να συνδεθεί προγραμματικά με την προαγωγή του «ιστορικού γραμματισμού» και να εξειδικευθεί στις ιδιομορφίες του αντικειμένου με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται η συμβολή του [Beacco \(2015: 33-47\)](#) προσδιορίζοντας ως βασικές μερικές γνωστικές λειτουργίες-διαδικασίες που «κατά προτεραιότητα» εμπίπτουν στον ακαδημαϊκό λόγο (discourse) της Ιστορίας: την περιγραφή, την αφήγηση, την αναπαράσταση, την ερμηνεία, τη σύγκριση και την αντιπαραβολή, τη συναγωγή συμπερασμάτων, την αιτιολόγηση, την ταξινόμηση, τον προσδιορισμό-οριοθέτηση των νοημάτων (στο ίδιο: 44). Για κάθε μία από τις λειτουργίες αυτές, συμπεριλαμβανομένων των ποικίλων επιμέρους εκφάνσεων κάθε μίας, είναι δυνατό να προσδιοριστεί η γλωσσική εκφορά (“utterance”) που τους αντιστοιχεί, δηλαδή, οι ρηματικές εκείνες εκφράσεις και η σύνταξη που δηλώνουν την επιτέλεσή τους. Προφανώς, δε, οι εκφράσεις αυτές έχουν τα ισοδύναμά τους σε όλες τις γλώσσες και θα μπορούσε μάλιστα να επιχειρηθεί η συλλογή τους. Για παράδειγμα, ένας προσδιορισμός στο μάθημα της Ιστορίας μπορεί να βασιστεί στη χρήση παραδειγμάτων, σύγκρισης, αντιπαραβολής, παράφρασης, υπερώνυμων ή υπώνυμων (εννοιών γένους ή είδους), μετάφρασης, ετυμολογίας, μέσα από την απαρίθμηση χαρακτηριστικών, τη συσχέτιση ενός όρου με άλλες ιστορικές έννοιες κ.ο.κ.

09. Ο λόγος (discourse) της ιστορικής εκπαίδευσης και το μάθημα της Ιστορίας ως κειμενικό είδος (genre):

Αφετηρία μας αποτελεί η άποψη ότι ο ιστορικός γραμματισμός –δηλαδή η μύηση στις αξίες, τις μεθόδους και τα περιεχόμενα της ιστορικής παιδείας, όπως αυτή γίνεται σήμερα κατανοητή– μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην εκπαίδευση αυριανών υπεύθυνων πολιτών, προς όφελος «του συλλογικού αγαθού» (Barton & Levstik, 2007), μιας παγκόσμιας κοινότητας οργανωμένης στη βάση δημοκρατικών και ανθρωπιστικών αξιών. Η υλοποίηση της συμβολής αυτής προϋποθέτει, όμως, τη

στενή σύνδεση ανάμεσα στο λόγο (“discourse”) της ιστορικής επιστήμης και στο λόγο (“discourse”) της ιστορικής εκπαίδευσης, με τις κατάλληλες προσαρμογές πάντα, όσες επιβάλλονται από τα συγκεκριμένα, αλλά διαφορετικά κάθε φορά, εκπαιδευτικά πλαίσια αναφοράς («διδασκτική μετατόπιση»). Με τη σειρά της, η σύνδεση αυτή σημαίνει ότι η/ο εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα της Ιστορίας ζητεί από τους μαθητές και τις μαθήτριές του να κάνουν, στο βαθμό που ανταποκρίνεται στις δυνατότητές τους και στο μέτρο του εφικτού, ό,τι κάνει και ένας/μία ιστορικός. Δηλαδή, ζητεί να ερμηνεύσουν γραπτά ή προφορικά ή/και δραματοποιημένα, αλλά με πειθαρχημένο τρόπο και με αίτημα την αλήθεια, ένα ελάχιστο μέρος του παρελθόντος κάθε φορά, μέσα από την κατανόηση και επεξεργασία ποικιλόμορφων ιστορικών πηγών· άλλοτε στο πλαίσιο μιας ανάλυσης, εξηγώντας αίτια και συνέπειες, διακρίνοντας αλλαγές και συνέχειες, συζητώντας για την ηθική διάσταση των ανθρωπίνων πράξεων, για τις ατέρμονα διαφορετικές οπτικές, αξίες και πολιτισμούς του παρελθόντος· άλλοτε στο πλαίσιο μιας αφήγησης, συνθέτοντας αναφορές σε γεγονότα, πρόσωπα και φαινόμενα στο υφάδι μιας χρονικής και λογικής διαδοχής, μιας «πλοκής» λιγότερο ή περισσότερο σύντομης, αναγκαστικά. Επειδή η ιστορική ερμηνεία είναι μία ανοικτή ερμηνεία –που αναθεωρείται συνεχώς (αυτό σημαίνει «επιστήμη» άλλωστε), διορθώνεται και συμπληρώνεται, καθώς προσανατολίζεται μεν στην ιστορική αλήθεια, αλλά ποτέ δεν την αναπαριστά με πληρότητα– κάθε «λάθος», παρανόηση ή παρερμηνεία, δίνει έναυσμα για περαιτέρω εμβάθυνση και διεύρυνση της ερευνητικής διαδικασίας. Στην τελευταία, ο ρόλος των εκπαιδευτικών εστιάζει, αλλά δεν περιορίζεται, στη διατύπωση καθοδηγητικών ερωτημάτων, στην υποστήριξη και ανατροφοδότηση των μαθητών-τριών, στην παιδαγωγική αξιοποίηση του «λάθους».

Οι γνωστικές διεργασίες (πρβλ. «δεξιότητες») που επιτελούνται στο μάθημα της Ιστορίας και το αξιακό τους υπόβαθρο έχουν ήδη γίνει αντικείμενο διεξοδικής διαπραγμάτευσης στο πλαίσιο σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας ([Γατσωτής, 2020](#)). Εδώ θα εστιάσουμε περισσότερο στην πλευρά της γλωσσικής εκφοράς τους, σε μορφές διατυπώσεων, στο επίπεδο των γλωσσικών «πόρων» δηλαδή, τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν στη διδασκτική πράξη.

Τι κάνει αυτή τη γλωσσική εκφορά τόσο ιδιαίτερη; Εάν δεχθούμε ότι ο λόγος

(discourse) που αναπτύσσεται στο μάθημα της Ιστορίας σε μία σχολική τάξη εγγράφεται στην τομή των λόγων (discourses) της Ιστορίας, της Διδακτικής και της Παιδαγωγικής και άρα προσδιορίζεται από τις συμβάσεις τους, ενώ συγκροτείται με βάση τις έννοιες που χρησιμοποιούν και τα νοήματα που κατασκευάζουν οι συγκεκριμένοι κάθε φορά συμμετέχοντες και συμμετέχουσες (το κοινωνικό περιβάλλον που οριοθετεί την επικοινωνία), σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας και για συγκεκριμένους λόγους (στόχους-επιδιώξεις), τότε, μπορούμε να μιλήσουμε για το «κειμενικό είδος» ([Μητσικοπούλου, 2006](#)) που παράγεται κάτω από αυτές τις συνθήκες και συνδυάζει, κατά περίπτωση, στοιχεία περιγραφής, εξήγησης, επιχειρηματολογίας, αφήγησης, ακόμα και οδηγιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους [Beacco et al, 2016](#) (76), τα κειμενικά είδη (genres) που συνθέτουν τον λόγο (discourse) της Ιστορίας είναι η αναφορά, η αφήγηση, η εξήγηση, η έκθεση (υποστήριξη τεκμηριωμένων απόψεων, θέσεων), η ανασκευή (επιχειρημάτων των άλλων), η συζήτηση και η αξιολόγηση (ερμηνειών). Με αυτά τα κειμενικά είδη περιγράφονται, παρατίθενται, ορίζονται, ταξινομούνται, αναλύονται, συσχετίζονται, συγκρίνονται, ερμηνεύονται και αξιολογούνται δεδομένα.

Το βασικό επιχείρημα εδώ, το οποίο μας επαναφέρει στην προαναφερθείσα προσέγγιση του CLIL, είναι ότι η μάθηση ενός γνωστικού αντικείμενου (της Ιστορίας) προϋποθέτει τη συνειδητή μάθηση και της ειδικής γλώσσας που το συνοδεύει ([Morton, 2009](#)), τόσο σε επίπεδο ορολογίας όσο και τρόπων σύνταξης και εκφοράς των συλλογισμών-νοημάτων του. Ωστόσο, η διαφορά έγκειται στο ότι έμφαση δεν αποδίδεται στη μάθηση της γλώσσας διά μέσου των γνωστικών περιεχομένων, αλλά μάλλον το αντίστροφο, μέσα από την αξιοποίηση των μεθόδων και τεχνικών του CLIL ([Alasgarova, 2018](#)).

Προς την κατεύθυνση αυτή –και προς όφελος της εκπαίδευσης παιδιών που δεν διδάσκονται γνωστικά αντικείμενα στη μητρική γλώσσα τους– μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η εννοιολογική κατασκευή (“construct”) / μοντέλο της [Dalton-Puffer \(2013\)](#). Αν και δεν πρόκειται για εργαλείο που αφορά κατά αποκλειστικότητα στο μάθημα της Ιστορίας, ωστόσο, επιλεγμένα στοιχεία του, διαφορετικά κάθε φορά, μπορούν να αξιοποιηθούν και σε αυτό (πρβλ. [del Pozo, 2019](#)), εφόσον, όμως, πλαισιωθούν και προσαρμοστούν κατάλληλα, έτσι ώστε να αρμόζουν στο κειμενικό

είδος του λόγου που αρθρώνεται, ειδικότερα, στο πλαίσιο της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης. Με αυτή την προϋπόθεση το μοντέλο αξίζει να παρουσιαστεί εδώ, περισσότερο επειδή προσφέρει ένα λεξιλόγιο κατάλληλο για τη διατύπωση ερωτήσεων και τη δόμηση απαντήσεων στον ευρύ «κύκλο των εργασιών» που επιτελούνται στο μάθημα της Ιστορίας, παρά επειδή επιχειρεί να διακρίνει τη μαθησιακή διαδικασία με τη μέθοδο του CLIL, όταν αυτή εφαρμόζεται σε πολύγλωσσες-μεικτές τάξεις, σε επτά (7) βασικές γνωστικές λειτουργίες (“cognitive discourse functions”) και τα μέρη τους.

Το μοντέλο της [Dalton-Puffer \(2013\)](#)⁶:

<i>Μάθηση με τη μέθοδο CLIL σε μεικτές-πολυγλωσσικές σχολικές τάξεις</i>		
<i>Επικοινωνιακή πρόθεση</i>	<i>Γνωστική λειτουργία</i>	<i>Μέρη γνωστικής λειτουργίας σε ρηματική μορφή:</i>
Μιλώ για το πώς μπορεί να διαιρεθεί / διακριθεί ο κόσμος από τη σκοπιά ορισμένων αντιλήψεων.	1) Ταξινόμηση	Ταξινομώ, συγκρίνω, αντιπαραβάλλω, ταιριάζω, δομώ, κατηγοριοποιώ, υπάγω.
Μιλώ για τις προεκτάσεις ενός αντικειμένου εξειδικευμένης γνώσης.	2) Ορισμός	Ορίζω/προσδιορίζω, αναγνωρίζω, χαρακτηρίζω.
Μιλώ για τις λεπτομέρειες αυτού που μπορεί να γίνει αισθητό ή κατανοητό.	3) Περιγραφή	Περιγράφω, ονομάζω, αναγνωρίζω, εξειδικεύω.
Μιλώ για την τοποθέτησή μου απέναντι σε ορισμένα ζητήματα.	4) Αξιολόγηση	Αξιολογώ, κρίνω, υποστηρίζω [μία άποψη], δικαιολογώ, τοποθετούμαι, κρίνω, συστήνω, σχολιάζω, αναστοχάζομαι, εκτιμώ.
Δίνω εξηγήσεις, μιλώ για αιτίες.	5) Εξήγηση	Εξηγώ, επιχειρηματολογώ, εκφράζω αίτια-συνέπειες, συνάγω συμπεράσματα.
Μιλώ για κάτι που μπορεί να γίνει.	6) Διερεύνηση	Διερευνώ, υποθέτω, βολιδοσκοπώ, προβλέπω, εκτιμώ, προσομοιώνω, αλλάζω οπτική.
Ισχυρίζομαι ότι γνωρίζω για κάτι	7) Αναφορά	Αναφέρω, πληροφορώ, αφηγούμαι,

⁶ Μετάφραση από τα αγγλικά του συγγραφέα.

εξωτερικό προς την άμεση εμπειρία μου.		εξιστορώ, παρουσιάζω, συνοψίζω, συσχετίζω.
--	--	--

Ταξινομήσεις, περιγραφές, αξιολογήσεις, εξηγήσεις, διερευνήσεις, αναφορές, όπως παρουσιάζονται στο παραπάνω μοντέλο, αποτελούν σαφέστατα μέρος των εργασιών που επιτελούνται και στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας, χωρίς να εξαντλούν το σχετικό «ρεπερτόριο». Έτσι, για παράδειγμα, ερωτήσεις-προβληματισμοί που σχετίζονται με τη σημαντικότητα και τις ηθικές διαστάσεις γεγονότων του παρελθόντος μπορούν να αντλήσουν λεξιλόγιο από τη γνωστική λειτουργία «Αξιολόγηση» (βλ. παραπάνω), ερωτήσεις-προβληματισμοί που σχετίζονται με την επεξεργασία ιστορικών πηγών και με την παρουσίαση αιτίων-συνεπειών από την κατηγορία «Εξήγηση», ερωτήσεις-προβληματισμοί που σχετίζονται με τις οπτικές των ανθρώπων του παρελθόντος από την κατηγορία «Διερεύνηση», ερωτήσεις-προβληματισμοί που σχετίζονται με την αλλαγή και τη συνέχεια από την κατηγορία «Αναφορά».

10. Στήνοντας (γλωσσικές) «σκαλωσιές» (“scaffolding”) στο μάθημα της Ιστορίας:

Αν και ο Lev Vygotski (1896-1934) ποτέ δεν χρησιμοποίησε στα γραπτά του τον όρο αυτό, ωστόσο, η κοινωνικογνωστική θεωρία του για τη μάθηση, και ιδιαίτερα τα σχετικά με την Ζώνη Εγγύτερης/Επικείμενης Ανάπτυξης, μπορεί να θεωρηθούν ως βάση για το νόημα που η έννοια της «σκαλωσιάς» (“scaffold”)⁷ προσέλαβε αργότερα, όταν ο Jerome Bruner (1915-2016), αναφέρθηκε στη βοήθεια που προσφέρουν οι ενήλικες στο παιδί –μέσω του διαλόγου τους μαζί του– για να κατακτήσει τη γλώσσα (Bruner, 1978). Και οι δύο, Vygotski & Bruner, έδωσαν έμφαση στον ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος και, ειδικότερα, στην ενεργό συμβολή των ενηλίκων στη μάθηση του παιδιού.

⁷ Της «εκπαιδευτικής σκαλωσιάς» / “instructional scaffolding”.

Να σημειωθεί, εξάλλου, ότι σε κάθε περίπτωση ο χαρακτήρας της «σκαλωσιάς» δεν μπορεί παρά να είναι προσωρινός, εφόσον, σύμφωνα και με την παιδαγωγική αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, απώτερος σκοπός είναι η υποστήριξη της αυτόνομης μάθησης των εκπαιδευομένων.

Σύμφωνα με τους [Beacco et al \(2016: 77-78\)](#), οι τεχνικές της «σκαλωσιάς» που μπορεί να χρησιμοποιήσει μία/ένας εκπαιδευτικός, για να διδάξει γνωστικά περιεχόμενα με έμφαση στη γλωσσική διάσταση της διδασκαλίας, είναι (ενδεικτικά) οι εξής:

1. εξήγηση μιας έννοιας με τη χρήση ενός εννοιολογικού χάρτη·
2. συγκρίσεις με ομόλογα στοιχεία [μεταφράσεις, συνώνυμα] άλλης γλώσσας ή κουλτούρας·
3. εστίαση σε συγκεκριμένους όρους, ώστε να αναπτυχθεί μία μορφή «μεταγλώσσας»⁸·
4. παραδείγματα διατύπωσης ερωτήσεων και δόμησης (προσδοκώμενων) απαντήσεων·
5. προσδιορισμός τυπικών γλωσσικών εκφράσεων που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες και κειμενικά είδη, όπως αφήγηση, περιγραφή, εξήγηση, επιχειρηματολογία, ορισμό, αξιολόγηση·
6. εξάσκηση στα παραπάνω κειμενικά είδη στο πλαίσιο προφορικής ή γραπτής επικοινωνίας και με βάση συγκεκριμένα γνωστικά περιεχόμενα·
7. ερωτήσεις που διευρύνουν τις αντιλήψεις των μαθητών-τριών και τους/τις προκαλούν να περιγράψουν τις ερμηνείες τους και να αμφισβητήσουν τις απόψεις τους·
8. χρήση πολυτροπικών μέσων παρουσίασης ιδεών και εννοιών, π.χ., διαγραμμάτων, γραφημάτων, στατιστικών πινάκων, βίντεο κ.ο.κ·
9. ανατροφοδότηση (σε φιλικό-ενθαρρυντικό ύφος, ειλικρινής, συστηματική,

⁸ Ως «μεταγλώσσα» στο μάθημα της Ιστορίας μπορεί να χρησιμοποιηθούν οι δευτερογενείς ιστορικές έννοιες του μοντέλου των Seixas & Morton (2012) που παρουσιάστηκε στην αρχή, αυτούσιου ή συμπληρωμένου κατά την κρίση της/του εκπαιδευτικού.

την κατάλληλη χρονική στιγμή, με τις απαραίτητες διευκρινίσεις) που βελτιώνει τον γραμματισμό των μαθητών-τριών στο συγκεκριμένο μάθημα.

Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί μεθοδικά-διαδοχικά: (α) να επιλέξει διδακτικό υλικό και να εισαγάγει στην τάξη του δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης που εστιάζουν, όμως, σε κάποιο σημείο της γλωσσικής πλευράς του μαθήματος· στη συνέχεια (β) να αναδείξει «μοντέλα», δηλαδή πρότυπες εκφράσεις – ερωτήσεις και προσδοκώμενες απαντήσεις με παραδειγματική διατύπωση· ύστερα (γ) να ζητήσει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να συντάξουν, με την υποστήριξή του, αντίστοιχες εκφράσεις σε συνάρτηση με συγκεκριμένα γνωστικά περιεχόμενα· τέλος, (δ) να ζητήσει από τους μαθητές και τις μαθήτριές του να κάνουν το ίδιο σε συνάρτηση με διαφορετικά γνωστικά περιεχόμενα, αλλά αυτή τη φορά μόνοι-ες τους, χωρίς την υποστήριξή του. Από τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση της διαδικασίας αυτής στη διδακτική πράξη, εξάλλου, θα καθοριστεί κατά πόσο ο παραπάνω κύκλος θα ανατροφοδοτηθεί με επιμέρους διορθώσεις σε οποιοδήποτε από τα παραπάνω στάδια (α-β-γ-δ).

Στο πλαίσιο της παραπάνω ανατροφοδότησης (9) μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι παρακάτω «πίνακες αυτοαξιολόγησης» τους οποίους μπορούν οι μαθητές-τριες να συμπληρώσουν στο τέλος της διδακτικής ώρας:

Πίνακας αυτο-αξιολόγησης 1	Συμπληρώστε «ΝΑΙ» στο κουτάκι που σας εκφράζει περισσότερο.		
	Χρειάζομαι ακόμη βοήθεια για να τα καταφέρω.	Μπορώ μόνος-μόνη μου να τα καταφέρω καλά.	Μπορώ να βοηθήσω κι άλλους αν χρειαστεί.
Στην εργασία ..			
Στην εργασία ..			

Πίνακας αυτο-αξιολόγησης 2	Κατανόησα καλά τα εξής:	Χρειάζομαι βοήθεια για να κατανοήσω τα εξής:
Στην εργασία ..		
Στην εργασία ..		

11. Γνωστικές λειτουργίες κατά Dalton-Puffer (2013) και γλωσσική εκφορά τους στο μάθημα της Ιστορίας κατά Lorenzo (2017):

<i>Γνωστικές λειτουργίες κατά Dalton-Puffer (2013)</i>	<i>Η γλωσσική εκφορά τους στο μάθημα της Ιστορίας σύμφωνα με έρευνα του Francisco Lorenzo (2017)</i>
1) Ταξινόμηση	Χρησιμοποιήθηκαν παραθέσεις, παρενθετικές φράσεις, ονοματικές προτάσεις, αφηρημένα ουσιαστικά, προκειμένου να γίνει κατηγοριοποίηση, αντιστοίχιση, σύγκριση ή αντιδιαστολή διαφορετικών στοιχείων. (Από αυτήν ακριβώς τη διαφορετικότητα προκύπτουν οι δυσκολίες κάθε φορά).
2) Ορισμός	Έγινε συσχέτιση του οριστέου (μίας ιστορικής έννοιας, ενός ιστορικού φαινομένου κ.ο.κ.) και του ορίζοντος μέσω ενός συνδετικού ρήματος. Έμφαση δόθηκε άλλοτε στο ρόλο προσώπων άλλοτε διαδικασιών.
3) Περιγραφή	Παρουσιάστηκαν τα εξωτερικά ή τα εσωτερικά χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου. Χρησιμοποιήθηκαν γλωσσικές εκφράσεις –όπως «χαρακτηρίζουν», «αναπαριστούν» κ.ο.κ.– που πληροφορούσαν για κάτι το παρατηρήσιμο. Στην κατηγορία της περιγραφής υπολογίστηκαν και: 1) η επεξεργασία των ιστορικών πηγών και η ένταξή τους σε ιστορικό πλαίσιο, 2) η χρήση συνωνύμων για τη διασαφήνιση της ορολογίας.
4) Αξιολόγηση	Εκφράσεις δηλωτικές γνώμης-άποψης, κριτικής τοποθέτησης.

	<p>Πρόκειται για την πιο απαιτητική, γνωστικά και γλωσσικά, όψη του ιστορικού λόγου και συχνά δεν συνοδεύεται από τεκμηρίωση ούτε από ανάλυση του σκοπού και των συνεπειών της.</p> <p>Στην κατηγορία της αξιολόγησης υπολογίστηκαν: 1) ο έλεγχος απόψεων βάσει στοιχείων, 2) η διαμόρφωση προσωπικής γνώμης-άποψης χωρίς δυϊσμούς και προκαταλήψεις, 3) η συνεκτίμηση διαφορετικών πηγών.</p>
5) Εξήγηση	<p>Χρησιμοποιήθηκαν εκφράσεις που δήλωναν ακολουθίες αιτιακών σχέσεων (αιτίων & συνεπειών), άλλοτε μίας κατεύθυνσης (από το πριν στο μετά) άλλοτε με παλινδρομήσεις (μπρος και πίσω) στον άξονα του χρόνου, καθώς και εκφράσεις συναγωγής συμπερασμάτων.</p> <p>Η εξήγηση αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό του ιστορικού λόγου, καθώς συνδέεται προνομιακά με την έννοια της αιτιολόγησης. Ως πιο εκλεπτυσμένες εκδοχές της εξήγησης θεωρούνται οι πολυπαραγοντικές αιτιολογήσεις.</p>
6) Διερεύνηση	<p>Χρησιμοποιήθηκαν υποθέσεις, ελέγξιμες ως προς την επιβεβαίωσή τους, καθώς και αναφορές σε εναλλακτικά σενάρια για το πώς θα μπορούσαν να είχαν εξελιχθεί τα πράγματα, σε αντίθεση με το πώς εξελίχθηκαν στην πραγματικότητα («αντι-ιστορίες»).</p> <p>Πρόκειται για το πιο σπάνιο χαρακτηριστικό του ιστορικού λόγου σε σχολικό πλαίσιο, αν και συνηθισμένο σε ακαδημαϊκό επίπεδο.</p>
7) Αναφορά	<p>Χρησιμοποιήθηκαν αφηγήσεις με χρονικές εκφράσεις, όπως «πριν» και «μετά», που δήλωναν ακολουθίες και την αλλαγή μιας κατάστασης. Τέτοιους είδους αναφορές-αφηγήσεις αποτελούν το κατ'εξοχήν χαρακτηριστικό του ιστορικού λόγου, με το οποίο δίνεται απάντηση στο κλασικό ερώτημα τι γνωρίζουμε για το παρελθόν.</p> <p>Στην πιο απλή εκδοχή της, η αναφορά παίρνει τη μορφή χρονολογίου. Σε πιο εκλεπτυσμένη, για λόγους ερμηνευτικούς και συνεκτικότητας του κειμένου, η αναφορά παλινδρομεί μπρος και πίσω στον άξονα του χρόνου, ανάλογα με τις απαιτήσεις της πλοκής.</p>

Λίγα λόγια για τον παραπάνω πίνακα και την έρευνα στην οποία στηρίζονται τα στοιχεία του:

Τα στοιχεία της δεξιάς στήλης του παραπάνω πίνακα βασίζονται σε έρευνα του Francisco Lorenzo (2017), αναπληρωτή καθηγητή στο πανεπιστήμιο Pablo de Olavide της Σεβίλης στην Ισπανία. Η έρευνα διεξήχθη με δείγμα 21 μαθητών-τριών της τελευταίας τάξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ηλικίας 16 χρονών. Οι έφηβοι φοιτούσαν στο δίγλωσσο σχολείο μιας αστικής επαρχίας της Ισπανίας, ενώ το μάθημα της Ιστορίας ήταν ανάμεσα σε αυτά που διδάσκονταν στη δεύτερη γλώσσα (αγγλικά σε αυτή την περίπτωση). Από τους μαθητές και τις μαθήτριες ζητήθηκε να συντάξουν δύο αφηγήσεις (200-400 λέξεις κάθε μία), για να παρουσιάσουν σε αδρές γραμμές το τι συνέβη (αφήγηση), το γιατί (εξήγηση) και ποια ήταν η προσωπική τους άποψη (αξιολόγηση)⁹ σχετικά με δύο θέματα: 1) την καλλιτεχνική πρωτοπορία των αρχών του 20ού αιώνα (“Avant-Garde Art Movements”) και 2) τη Βιομηχανική Επανάσταση. Από την ανάλυση περιεχομένου αυτών των γραπτών προέκυψαν ευρήματα στα οποία στηρίχθηκε η σύνταξη του παραπάνω πίνακα. Είναι προφανές, εξάλλου, ότι ο διαχωρισμός των γνωστικών λειτουργιών δεν είναι πάντα ξεκάθαρος, αφού δεν μπορεί να υπάρξει αυστηρή οριοθέτησή τους κατά τη συμπλοκή νοημάτων στη ρύμη του λόγου. Το φαινόμενο αυτό ο ερευνητής (Lorenzo, 2017: 38) το αποκαλεί «λειτουργική πίεση» (“functional stress”). Για παράδειγμα, περιγραφές και αιτιολογήσεις μπορεί να χρησιμοποιούνται ως μέρη των εξηγήσεων, οι εξηγήσεις ως μέρη των αξιολογήσεων κ.ο.κ. Για αυτό, σε όλες τις περιπτώσεις της εν λόγω έρευνας, προκειμένου να μην προκύψουν διπλοεγγραφές, κάθε γλωσσική εκφορά καταγραφόταν εφόσον είχε προηγουμένως αποφασιστεί ποια γνωστική λειτουργία δήλωνε (μία μόνο από τις επτά), έστω κατά προτεραιότητα, και, ταυτόχρονα, ένα νόημα ιστορικού περιεχομένου.

⁹ Πρόκειται για τρεις όψεις του ιστορικού λόγου με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας.

12. Βιβλιογραφικές αναφορές:

- Γατσωτής, Π. (2020). *Δεξιότητες, προγράμματα σπουδών και εναλλακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση*. Ανάρτηση στο Academia, πρόσβαση 15/5/2020.
- Μητσικοπούλου, Βασιλική (2006). Κείμενο και κειμενικό είδος. Ανάρτηση στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html, πρόσβαση 15/5/2020.
- Alasgarova, Rena (2018). "Implementing CLIL techniques to History Classes: Action Research". Ανάρτηση στο researchgate.net, πρόσβαση 15/5/2020.
- Beacco, Jean-Claude et al (2015). *The place of the languages of schooling in the curricula. Council of Europe*, πρόσβαση 15/5/2020.
- Beacco, Jean-Claude et al (2016). *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*. Council of Europe, πρόσβαση 15/5/2020.
- Bruner, J. S. (1978). "The role of dialogue in language acquisition", in: A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J.M. Levelt (eds.). *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Dalton-Puffer, Christiane (2013). "A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education", in: *European Journal of Applied Linguistics* 1(2): 216-253.
- Hartog, François (2014). *Καθεστώς ιστορικότητας: Παροντισμός και εμπειρίες του χρόνου*, μτφ. Δ. Κουσουρή. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Lorenzo, Francisco (2017). "Historical literacy in bilingual settings: Cognitive academic language in CLIL history narratives", in: *Linguistics and Education*, Volume 37, February 2017, 32-41.
- Morton, Tom (2009). "Integrating language and content in secondary CLIL history: the potential of a genre-based approach", in: Carrio-Pastor et al (eds.). *Content and language integrated learning: cultural diversity*. Bern: Peter Lang, πρόσβαση 15/5/2020.

Pozo, Elena del (2019). "CLIL in Secondary Classrooms: History Contents on the Move", in: *Content and Language Integrated Learning in Spanish and Japanese Contexts, Policy, Practice and Pedagogy*, pp. 125-151.

Seixas, Peter & Morton, Tom (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson. Πρβλ. τον σχετικό ιστότοπο: <http://thenhier.ca/en/content/seixas-peter-and-tom-morton-big-six-historical-thinking-concepts-2012.html> (πρόσβαση 1/4/2020).

Μέρος Β', εφαρμογές-παραδείγματα

Ενότητες 1^η - 7^η (υποσημ. 10)

Παράδειγμα 1

Επεξεργασία εικονιστικής πηγής στη 2^η Ενότητα «Η εποχή του Χαλκού»



Στο πάνω μέρος της στήλης στα αριστερά ο βασιλιάς Χαμουραμί στέκεται μπροστά από τον Θεό του Ήλιου ο οποίος κάθεται

Γιατί μπήκε αυτή η εικόνα στο πάνω μέρος της στήλης που είναι γραμμένοι οι νόμοι;

Εικόνα: Η στήλη με τον κώδικα του Χαμουραμί. Σήμερα βρίσκεται στο Μουσείο του Λούβρου στο Παρίσι.

¹⁰ Αντιστοιχούν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Α' τάξης του Γυμνασίου.

Για τον εκπαιδευτικό

Ο στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την ιστορική πηγή, κάνοντας ταυτόχρονα συγκρίσεις και συσχετίσεις και παραγάγοντας δικό τους ιστορικό λόγο. Επιδιωκόμενο είναι λοιπόν οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν αφενός την πληροφορία που παρουσιάζεται και αφετέρου το γεγονός ότι η δομή και η διάταξή της, εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους, που έχουν να κάνουν με την προσπάθεια της πολιτικής ηγεσίας να νομιμοποιήσει τον νομικό κώδικα που εισάγει, μέσω της θεϊκής συγκατάθεσης.

Ενδεικτικά βήματα υποστήριξης (scaffolding) των μαθητών-τριών κατά τη διδακτική επεξεργασία της παραπάνω δραστηριότητας:

Με δεδομένο ότι η παραπάνω πηγή συνιστά ένα πολυτροπικό κείμενο του οποίου το νόημα για να προσεγγίσει ο αναγνώστης πρέπει να κατέχει την «γραμματική του οπτικού κειμένου» (Kress & Van Leeuwen, 2006)¹¹, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να εφοδιάσει τους/τις μαθητές/τριες με όλα τα απαραίτητα εργαλεία ώστε να αποκωδικοποιήσουν τις σχετικές πληροφορίες, λαμβάνοντας υπόψη και την πολιτισμική εμπειρία τους.

Κατά συνέπεια προτείνεται να καθοδηγήσει τα παιδιά σε ένα πρώτο στάδιο με μια σειρά ερωτήσεων με τις οποίες αυτά θα βοηθηθούν στο να προχωρήσουν στην κατανόηση του περιεχομένου της πηγής:

1. περιγράψτε με ακρίβεια αυτό που βλέπετε Τι υπάρχει στο κάτω μέρος της εικόνας και τι υπάρχει στο πάνω;

¹¹ Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2nd ed.). London: Routledge.

2. επικεντρώστε στο πάνω μέρος της εικόνας όπου βρίσκονται τα πρόσωπα. Περιγράψτε τη σκηνή π.χ. κοιτάζονται; ποιος από τους δύο κρατά σκήπτρο;¹² ποιος κάθεται; ποιος στέκεται;

Αφού κατακτηθεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο κατανόησης, στην συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός μπορεί με κατάλληλες ερωτήσεις υποστήριξης, να ζητήσει από τα παιδιά να ερμηνεύσουν την εικόνα.

Σύμφωνα με την παράδοση ο βασιλιάς Χαμουραμπί έφτιαξε τους νόμους, τους έγραψε σε μια πέτρινη στήλη και τους έδωσε στον λαό:

1. γιατί νομίζετε ότι στην εικόνα που μελετάμε, ο βασιλιάς πρόσθεσε και τον Θεό του Ήλιου;
2. Τι νομίζετε ότι σκέφτονται οι απλοί άνθρωποι της εποχής εκείνης όταν βλέπουν ότι ο βασιλιάς μαζί με τον Θεό δίνουν τους νόμους στους πολίτες;
3. Υπάρχουν άλλες θρησκείες στις οποίες ο Θεός δίνει τους νόμους σε κάποιον άνθρωπο να τις μεταφέρει στους πολίτες;

¹² Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί στο σημείο αυτό να παραπέμψει τους/τις μαθητές/τριες να ψάξουν σε κάποιο λεξικό τη σημασία του σκήπτρου και το συμβολικό του περιεχόμενο ως αντικειμένου εξουσίας.

Παράδειγμα 2

Δόμηση μαθητικής απάντησης στη 2η Ενότητα «Η εποχή του Χαλκού»

Δραστηριότητα



Εικόνα: Ειδώλιο. Βρίσκεται στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης



Εικόνα: Τοιχογραφία. Βρέθηκε σε κτήριο στη Σαντορίνη. Βρίσκεται στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (Αθήνα)



Εικόνα: Πήλινο αγγείο. Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (Αθήνα)

Παρατηρούμε τα τρία κυκλαδίτικα έργα τέχνης. Τι κάνουν αυτοί που εικονίζονται στα έργα αυτά; Διηγηθείτε ή γράψτε μια πολύ σύντομη ιστορία.

Για τον εκπαιδευτικό

Σε αυτή την δραστηριότητα ζητιέται από τους/τις μαθητές/τριες (α) να «διαβάσουν» εικόνες και (β) να επιστρατεύσουν τη δημιουργική τους φαντασία ώστε να παραγάγουν κείμενο (δημιουργικής γραφής), με αφορμή την «ανάγνωση» των εικόνων. Σημειώνουμε πως με την δραστηριότητα αυτή δεν επιδιώκεται ο/η μαθητής/τρια να δώσει «σωστή» απάντηση ή να γράψει μια ιστορία που να ανταποκρίνεται στην ιστορική ακρίβεια, αλλά:

- να καλλιεργήσει μία συνεχή, δημιουργική και εποικοδομητική σχέση με τις ιστορικές πηγές που να βασίζεται και στην πολιτισμική του / της εμπειρία
- να κατανοήσει την πηγή με ρευστό και δυναμικό τρόπο και όχι ως συσώρευση παγιωμένων και διαμορφωμένων απαντήσεων.
- να συν-κατασκευάσει την ερμηνεία της ιστορικής πηγής εφόσον θα έχει εμπλακεί προσωπικά / συναισθηματικά με το νόημά της

Ο/η εκπαιδευτικός λοιπόν θα μπορούσε να καθοδηγήσει τα παιδιά στην ανάγνωση των πηγών (scaffolding) κάνοντας τις παρακάτω ενδεικτικές ερωτήσεις:

Για την πρώτη εικόνα:

- τι κάνει το πρόσωπο της εικόνας; ετοιμάζεται να πει το ίδιο; προσφέρει ποτό σε άλλους; είναι μόνο του; είναι με συντροφιά αλλά τα υπόλοιπα πρόσωπα δεν απεικονίζονται; κλπ.

Για τη δεύτερη εικόνα:

- τι κάνουν τα πρόσωπα της εικόνας; είναι φίλοι που παίζουν; είναι αθλητές που προπονούνται; είναι εχθροί που παλεύουν; τι φοράνε στα χέρια τους; κλπ.

Για την τρίτη εικόνα:

- τι ζώο είναι αυτό που βλέπετε στην εικόνα; τι κρατάει στα «χέρια» του; μοιάζει με άνθρωπο; τι κάνει; κλπ.

Άλλες ερωτήσεις (και για τα τρία αντικείμενα)

- Πώς χρησιμοποιούσαν το αντικείμενο (το πήλινο αγγείο, την τοιχογραφία, το ειδώλιο) οι σύγχρονοί του;
- Πώς χρησιμοποιείται σήμερα;
- Τι χρειάζεται να ξέρετε για να απαντήσετε στις παραπάνω ερωτήσεις;

Αφού ολοκληρωθεί το στάδιο της παρατήρησης των εικόνων και της καταγραφής των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά ανταποκρίνονται στο περιεχόμενό τους, ο/η εκπαιδευτικός τους ζητά να επιλέξουν μία από αυτές και να γράψουν ένα σύντομο κείμενο δημιουργικής γραφής. Οι άξονες τους κειμένου μπορεί να σχετίζονται με:

- το/τα πρωταγωνιστικό/ά πρόσωπο/α της ιστορίας
- τις ενέργειές του/ τους
- άλλα πρόσωπα που συμμετέχουν στην ιστορία αλλά δεν απεικονίζονται
- κλπ.

Είναι δυνατό η ιστορία που θα γράψουν τα παιδιά να δημιουργηθεί όχι μόνο με επιλογή μίας από τις εικόνες αλλά με συνδυασμό δύο ή ακόμη και των τριών παραπάνω εικόνων.

Τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν τα γραπτά των μαθητών είναι (α) η αληθοφάνεια, (β) η πειστικότητα, (γ) ο σεβασμός των δεδομένων της εποχής (στο βαθμό που είναι γνωστά).

Παράδειγμα 3

Δόμηση μαθητικής απάντησης στη 2^η Ενότητα «Η εποχή του Χαλκού»

Δραστηριότητα

Πηγαίνουμε στην διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/9667>

Βλέπουμε τα σύμβολα του δίσκου της Φαιστου και γράφουμε τι συμβολίζουν κατά τη γνώμη μας.

Για τον/την εκπαιδευτικό

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα στοχεύει στο να εμπλέξει τους/τις μαθητές/τριες σε διαδικασίες διατύπωσης υποθέσεων για το τι συμβολίζουν τα ιδεογράμματα του συστήματος γραφής με το οποίο δημιουργήθηκε ο δίσκος της Φαιστου. Με άλλα λόγια καλούνται οι μαθητές να υιοθετήσουν τον ρόλο του «αρχαιολόγου» που προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει ένα σύστημα γραφής και βρίσκεται στη φάση των εικασιών για το περιεχόμενο των συμβόλων του.

Είναι σαφές ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν ζητάει από τους/τις μαθητές/τριες «σωστές» απαντήσεις, αλλά την ενεργό εμπλοκή του/της στην προσπάθεια αποκρυπτογράφησης. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά (μέσω μιας αν πολλούς παιγνιώδους διαδικασίας) θα γνωρίσουν τον δίσκο της Φαιστου όχι μέσα από αφήγηση ή επίδειξη εικόνων, αλλά μέσα από κατασκευή τεχνουργήματος (artifact) που εκκινεί από την ίδια την ιστορική πηγή. Παράλληλα θα αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση του τρόπου με τον οποίο εργάζονται οι αρχαιολόγοι (διατυπώνοντας εικασίες, προχωρώντας σε ερμηνείες κλπ.) για να δημιουργήσουν την ιστορική αφήγηση.

Ο/η εκπαιδευτικός αφού επισκεφθεί το προτεινόμενο μαθησιακό αντικείμενο του Φωτόδεντρου, μπορεί να υποδείξει στους/τις μαθητές/τριες να επιλέξουν ένα (ή και περισσότερα) από τα σύνολα των σημείων-συμβόλων που δίνονται και να το τοποθετήσουν στον κατάλληλο χώρο. Στη συνέχεια καθοδηγεί την δραστηριότητα (scaffolding) μέσω των παρακάτω ερωτήσεων / νύξεων:

1. παρατηρούμε με προσοχή τα σύμβολα που έχουμε τοποθετήσει στον κατάλληλο χώρο
2. κάνουμε υποθέσεις για το τι συμβολίζει το καθένα από αυτά. Για τις υποθέσεις μας βασιζόμαστε
 - στο σχήμα τους (με τι μοιάζει το κάθε σύμβολο)
 - αν πρόκειται για κάτι που είναι στατικό (δεν κινείται) ή για κάτι που έχει κίνηση
 - αν μου θυμίζει ένα αντικείμενο που χρησιμοποιούμε και σήμερα
 - Τι χρειάζεται να ξέρουμε για να εξηγήσουμε τα σύμβολα; Π.χ. τις απόψεις ειδικών αρχαιολόγων, το πώς χρησιμοποιούσαν τον δίσκο τότε..
 - Γιατί είναι σημαντικός για μας σήμερα ο δίσκος της Φαιστού;
3. Επέκταση: τα παιδιά (έχοντας σημειώσει τι συμβολίζει το κάθε σημείο κατά τη γνώμη τους) δημιουργούν ένα σύντομο κείμενο δημιουργικής γραφής, το οποίο υποτίθεται ότι αναφέρεται στο περιεχόμενο του τμήματος του δίσκου της Φαιστού με το οποίο έχουν δουλέψει. Π.χ.

Τοποθετώ εδώ τα σημεία-σύμβολα

Το πρώτο σύμβολο δείχνει ένα λουλούδι και το δεύτερο είναι ένας άνθρωπος που μάλλον το φροντίζει. Ίσως είναι ένας κηπουρός. Δίπλα του είναι το σκαλιστήρι το οποίο σκαλίζει το χώμα για τα δέντρα του (το τέταρτο σύμβολο).|

Παράδειγμα 4

Δόμηση μαθητικής απάντησης στην 5^η Ενότητα «Κλασική εποχή»

Δραστηριότητα

1. Διαβάζουμε τον παρακάτω πίνακα στον οποίο γίνεται σύγκριση της δημοκρατίας στην Αθήνα της εποχής του Περικλή και στη σημερινή Ελλάδα.

Χαρακτηριστικά του πολιτεύματος	Δημοκρατία στην Αθήνα της κλασικής εποχής	Δημοκρατία στην Ελλάδα της σημερινής εποχής
Δικαίωμα να ψηφίσουν έχουν	Ενήλικες άνδρες (18 χρόνων και πάνω), γεννημένοι από γονείς Αθηναίους.	Γεννημένοι από Έλληνες γονείς ή όσοι έχουν αποκτήσει ελληνική υπηκοότητα.
	Πληθυσμός της Αθήνας: 250.000 άνθρωποι Ενήλικοι άνδρες που μπορούν να ψηφίσουν: 43.000.	Πληθυσμός της Ελλάδας: 11.000.000 Πολίτες που μπορούν να ψηφίσουν: 9.900.000.
Νόμοι:	Τους προτείνει ένα συμβούλιο και τους ψηφίζουν όλοι οι πολίτες.	Τους προτείνουν οι βουλευτές και τους υπογράφει ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας.
Αρχηγός του κράτους	Τον εκλέγουν οι πολίτες.	Τον εκλέγουν οι βουλευτές.
Δικαστήρια	Απλοί πολίτες είναι δικαστές.	Οι δικαστές σπούδασαν νομικά για πολλά χρόνια.
	Δεν υπάρχουν δικηγόροι, οι δίκες διαρκούν το πολύ μία μέρα. Δεν υπάρχουν εφέσεις .	Υπάρχουν δικηγόροι. Οι εφέσεις κάνουν τις δίκες να διαρκούν πολύ.

Ποιο από τα δύο πολιτεύματα δίνει μεγαλύτερη δύναμη στους πολίτες και γιατί;

Για τον εκπαιδευτικό

Σε αυτή την δραστηριότητα ζητιέται από τους/τις μαθητές/τριες να μελετήσουν τον παραπάνω πίνακα, ο οποίος περιέχει τις διαφορές μεταξύ του αθηναϊκού πολιτεύματος της κλασικής εποχής και της σύγχρονης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας και στη συνέχεια να απαντήσουν στο ερώτημα σχετικά με το ποιο από τα δύο δίνει τη μεγαλύτερη δύναμη στους πολίτες και γιατί. Αυτό σημαίνει πως για να ανταποκριθούν οι μαθητές/τριες θα πρέπει να εμβαθύνουν στα χαρακτηριστικά των δύο μορφών πολιτεύματος, αλλά και να κατανοήσουν πως οι διαφορές που αποτυπώνονται, αντανακλούν δομικές κοινωνικές (και αντίστοιχες ιδεολογικές) διαφορές μεταξύ της αθηναϊκής κοινωνίας του 5^{ου} αιώνα και της σημερινής.

Για να μπορέσουν λοιπόν οι μαθητές/τριες να επιτύχουν τους στόχους της συγκεκριμένης δραστηριότητας πρέπει να υποστηριχθούν σε σημαντικό βαθμό από τον/την εκπαιδευτικό σε αρκετά σημεία κατά την πορεία της εργασίας τους. Η υποστήριξη αυτή είναι καλό να γίνει από τον/την εκπαιδευτικό με τη μορφή διαλογικής συζήτησης πάνω σε συγκεκριμένα σημεία. Είναι καλό να διαβαστεί ο πίνακας για μια πρώτη φορά και στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν και να συζητήσουν πάνω στα εξής:

- καλούμε τα παιδιά να εντοπίσουν τη διαφορά μεταξύ αμεσότητας / αντιπροσωπευτικότητας και κυρίως να αντιληφθούν ότι οι δύο αυτές έννοιες σχετίζονται με τον πληθυσμό αφενός της πόλης - κράτους και αφετέρου του εθνικού κράτους. Μπορούμε για παράδειγμα να ξεκινήσουμε ρωτώντας τα παιδιά «πόσο πληθυσμό είχε η Αθήνα τότε / πόσο πληθυσμό έχει η Ελλάδα σήμερα»; «είναι δυνατό να ψηφίζουν όλοι οι σημερινοί Έλληνες για κάθε ζήτημα που απασχολεί το σημερινό κράτος»;
- καλούμε τα παιδιά να κατανοήσουν ότι τα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίζει η δικαιοσύνη σήμερα είναι πολύ πιο σύνθετα σε σχέση με το παρελθόν και πως για αυτό τον λόγο σήμερα οι δικαστές διαθέτουν υψηλό επίπεδο σπουδών. Για παράδειγμα ρωτάμε τα παιδιά τα εξής: «κάθε πολίτης στην κλασική Αθήνα μπορούσε να είναι για ένα διάστημα δικαστής. Στη σημερινή Ελλάδα οι δικαστές είναι άνθρωποι που σπούδασαν για πολλά χρόνια για να γίνουν δικαστές. Γιατί άραγε συμβαίνει αυτό»;
- δίνουμε στα παιδιά πληροφορίες σχετικά με το τι είναι η έφεση στο

δικαστήριο

- καλούμε τους μαθητές / τριες να σκεφτούν πάνω στη σημασία της ύπαρξης ή μη δικηγόρων.

Στο βαθμό που στην τάξη υπάρχουν παιδιά με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει είτε μια πιο περιγραφική / επιφανειακή προσέγγιση του θέματος, είτε να προχωρήσει σε πιο ερμηνευτικές / κριτικές διαστάσεις.

Για τις Ενότητες 8-13 (υποσημ. 13)

Για τη δόμηση των δραστηριοτήτων επιλέχθηκαν διάφορες τεχνικές «σκαλωσιάς» έχοντας υπόψη ότι η ομάδα-στόχος είναι μαθητές/τριες με αρκετά περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Για το λόγο αυτό, το γλωσσικό επίπεδο των κειμένων και των συνοδευτικών δραστηριοτήτων είναι επιπέδου A2 σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες. Παράλληλα ακολουθείται η προσέγγιση της «Ενσωματωμένης Εκμάθησης Γλώσσας και Περιεχομένου» (CLIL) καθώς επιδιώκεται όχι μόνο η εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα αλλά και τη γλώσσα της ιστορίας. Τέλος, οι δραστηριότητες ακολουθούν την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης.

¹³ Αντιστοιχούν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Β΄ Γυμνασίου.

Παράδειγμα 5

από την 8^η Ενότητα «Υστερη Αρχαιότητα»

Δραστηριότητα

Οι Ρωμαίοι είχαν τους δικούς τους αριθμούς. Ας γράψουμε στην τελευταία στήλη τους αριθμούς στη δική μας γλώσσα:

Αραβικά ψηφία	Λατινικά σημεία	Πόσα;	Στη γλώσσα μου
1	i	Ένα	
2	ii	Δύο	
3	iii	Τρία	
4	iv	Τέσσερα	
5	v	Πέντε	
6	vi	Έξι	
7	vii	Εφτά	
8	viii	Οκτώ	
9	ix	Εννέα	
10	x	Δέκα	

Στόχος της δραστηριότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες μια διάσταση του ρωμαϊκού πολιτισμού, το σύστημα αρίθμησης, και στη συνέχεια να παρατηρήσουν πώς γράφονται οι αριθμοί με αραβικά ψηφία και ολογράφως στα ελληνικά. Ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα τους ζητείται να γράψουν τους αριθμούς και στη δική τους γλώσσα αφενός για να αρχίσουν να μαθαίνουν αρίθμηση στην ελληνική και αφετέρου για να καλλιεργηθεί η αποδοχή της διαφορετικότητας στο περιβάλλον της σχολικής τάξης με την προβολή γλωσσικών στοιχείων από τις διάφορες μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών.

Τεχνικές «σκαλωσιάς» που αξιοποιούνται εδώ είναι:

- Η επιλογή θέματος που σχετίζεται με την καθημερινή ζωή.
- Η αξιοποίηση των γνώσεων που ήδη κατέχουν οι μαθητές/τριες.
- Η αποτροπή της πιθανότητας αποτυχίας, εφόσον οι μαθητές/τριες καλούνται να συμπληρώσουν στην άσκηση κάτι που γνωρίζουν.

Ο/η εκπαιδευτικός θα μπορούσε στη συνέχεια να ζητήσει από τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν αριθμούς σε κείμενα άλλων μαθημάτων, στο κάτω μέρος της σελίδας των βιβλίων τους, στο σχολικό περιβάλλον κ.ά.

Παράδειγμα 6

από την 8^η Ενότητα «Υστερη Αρχαιότητα»

Τέχνη και αρχιτεκτονική¹⁴

Οι Ρωμαίοι έκαναν πολλά **σπουδαία έργα**:¹⁵ δρόμους, ναούς, λουτρά, αψίδες, **υδραγωγεία**,¹⁶ αγάλματα, μωσαϊκά.

Αυτή είναι μια φωτογραφία του ρωμαϊκού υδραγωγείου της Λέσβου.



Πηγή: <https://www.efales.gr/sight/romaiko-ydragogeio-mytilinis>

Κοιτάμε τη λέξη υδραγωγείο στο γλωσσάρι και συμπληρώνουμε τα κενά:

Το υδραγωγείο μας βοηθάει να φέρνουμε από κάποιο βουνό σε για να πίνουν οι άνθρωποι.

Από το Γλωσσάρι:

Υδραγωγείο (υδραγωγεία):

Είναι ένα μεγάλο έργο που γίνεται για να έρχεται πόσιμο νερό από ένα ψηλό σημείο, συνήθως βουνό, σε κάποια πόλη

¹⁴ Παραπομπή σε εικονική περιήγηση στην αρχαία Ρώμη: <http://www.openculture.com/2015/03/rome-reborn-take-a-virtual-tour-through-ancient-rome-320-c-e.html>

¹⁵ Παραπομπή σε εικονική περιήγηση σε έργα του Γαλέριου στη Θεσσαλονίκη: <https://www.youtube.com/watch?v=zQfgzExwC1Y>

¹⁶ Παραπομπή στο Γλωσσάρι

Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με τη ρωμαϊκή τέχνη και αρχιτεκτονική. Αναμένεται να κατανοήσουν ότι τα έργα των Ρωμαίων διακρίνονταν όχι μόνο για την καλαισθησία τους αλλά και για τη χρηστικότητά τους. Δίνεται πολυτροπικό κείμενο, το οποίο περιλαμβάνει λεξιλόγιο, εικόνα και βίντεο προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να αντιληφθούν πληρέστερα το ζητούμενο. Τόσο στο γλωσσάρι όσο και στο κείμενο ο λόγος είναι απλοποιημένος.

Με αφορμή το ρωμαϊκό υδραγωγείο της Μυτιλήνης δομείται η δραστηριότητα με «σκαλωσιά». Εστιάζουμε στη λειτουργία του συγκεκριμένου κτίσματος προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τον προαναφερόμενο στόχο. Ο/η εκπαιδευτικός παρέχει στους/στις μαθητές/τριες μια δομημένη δραστηριότητα με κενά προς συμπλήρωση.

Τεχνικές «σκαλωσιάς» που αξιοποιούνται εδώ είναι:

- Η γλωσσική απλοποίηση του κειμένου.
- Η πολυτροπικότητα.
- Η υποστήριξη των μαθητών στο να ολοκληρώσουν επιτυχώς τη δραστηριότητα παρέχοντάς του το απαιτούμενο λεξιλόγιο στο γλωσσάρι.

Ο/η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αναθέσει στους/τις μαθητές/τριες να αναζητήσουν ρωμαϊκά μνημεία που ενδεχομένως υπάρχουν στον τόπο κατοικίας τους ή στην πατρίδα που άφησαν πίσω και να κάνουν μια σύντομη περιγραφή.

Παράδειγμα 7

από τη 13^η Ενότητα «Υστεροβυζαντινή περίοδος»

Δραστηριότητα:

Ο παρακάτω πίνακας μας δείχνει μια σκηνή από την Άλωση.

Πώς μπορούμε να ξεχωρίσουμε ποιοι είναι οι Βυζαντινοί και ποιοι οι Οθωμανοί;

Ποιο πρόσωπο είναι ο Αυτοκράτορας;

Γιατί υπάρχουν κληρικοί; Πώς συνδέεται η εμφάνισή τους με αυτά που είπαμε στην 9^η Ενότητα για τον Χριστιανισμό ως επίσημη θρησκεία του Βυζαντίου;



Πηγή: <http://onenightatthemuseum.blogspot.com/2016/04/blog-post.html>

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ακολουθεί την ενότητα για την άλωση της Κωνσταντινούπολης και αξιοποιεί έναν πίνακα του Θεόφιλου. Αναμένεται από τους/τις μαθητές/τριες να «διαβάσουν» τον πίνακα προκειμένου να απαντήσουν

στις ερωτήσεις και να συμπληρώσουν όσα έμαθαν παραπάνω για την Άλωση. Με το τελευταίο ερώτημα επιχειρείται να ανακαλέσουν όσα είχαν διδαχθεί σε προηγούμενη ενότητα (*B.3 Ο Χριστιανισμός γίνεται επίσημη θρησκεία*), για να υποστηριχτούν στην ερμηνεία του πίνακα.

Ο/η εκπαιδευτικός θα αποφασίσει αν θα ζητήσει από τους/τις μαθητές/τριες να παραγάγουν γραπτό κείμενο ή προφορικό λόγο.

Τεχνικές «σκαλωσιάς» που αξιοποιούνται εδώ είναι:

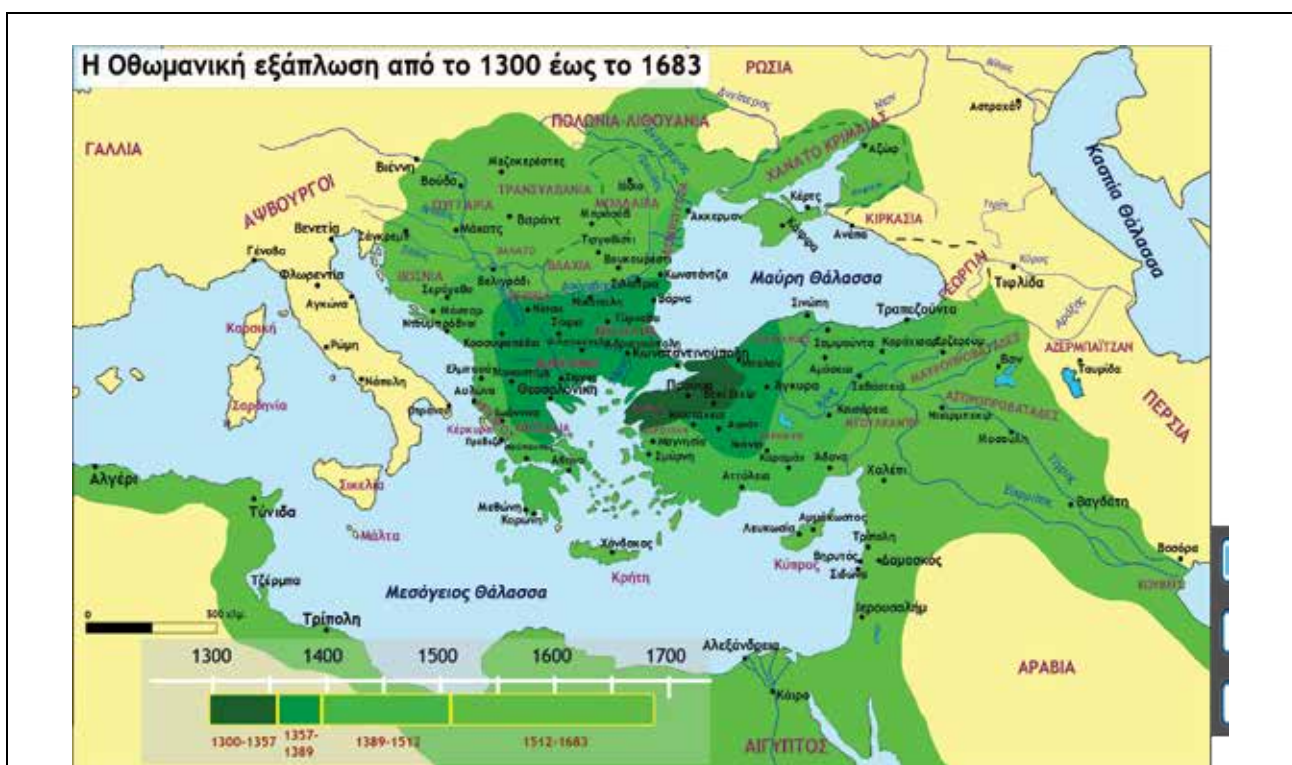
- Η ερμηνεία της λέξης «Άλωση» στο Γλωσσάρι.
- Η παραπομπή σε διδαχθείσα ενότητα ώστε να επαναλάβουν την κατακτηθείσα γνώση και να την εφαρμόσουν για να απαντήσουν στην ερώτηση.

Οι εκπαιδευτικοί, αφού αποτιμήσουν τις δυνατότητες των μαθητών/τριών τους, θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν και άλλες μορφές τέχνης προκειμένου να συζητήσουν το θέμα της Άλωσης ή να επιχειρήσουν να «διαβάσουν» τον πίνακα συνδυαστικά με τα προτεινόμενα δημοτικά τραγούδια.

Για τις Ενότητες 14-20 (υποσημ. 17)

Παράδειγμα 8

Εφαρμογή-παράδειγμα υποστηριζόμενης μαθησιακής δραστηριότητας στη 14^η Ενότητα «Η Οθωμανική Αυτοκρατορία, 14ος αι. - αρχές 19ου αι.»



Χάρτης από το Φωτόδεντρο: <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/9310>

Δραστηριότητα 3:

- Με βάση τον παραπάνω χάρτη αφηγούμαστε, σε μία μικρή παράγραφο (περίπου 4 προτάσεις), πώς αλλάζουν τα εδάφη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στο χρόνο.
- Η απάντηση μπορεί να ξεκινά έτσι: «Μεταξύ 1300-1337, η Οθωμανική Αυτοκρατορία

¹⁷ Αντιστοιχούν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γ΄ Γυμνασίου.

έχει εδάφη στη βορειοδυτική Μικρά Ασία και..»

Ενδεικτικά βήματα υποστήριξης των μαθητών-τριών κατά τη διδακτική επεξεργασία της παραπάνω δραστηριότητας:

α) Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει τη μετατροπή των πληροφοριών του υπό επεξεργασία χάρτη σε μορφή πίνακα. Π.χ.:

Πίνακας: η επέκταση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας 1300-1683	
Χρονολογία	Εδάφη
1300-1357	Εδάφη στη βορειοδυτική Μικρά Ασία.. ¹⁸
1357-1389	Επέκταση στα Βαλκάνια (περιοχές σημερινής Βουλγαρίας, Μακεδονίας και Σερβίας), επέκταση προς το κέντρο της Μικράς Ασίας.
1389-1512	Επέκταση σε ολόκληρη σχεδόν τη Μικρά Ασία, στα δυτικά Βαλκάνια (μέχρι τη σημερινή Βοσνία) και στα βορειοανατολικά Βαλκάνια στην περιοχή της «Δοβρουτσάς».
1512-1683	Επέκταση στην κεντρική Ευρώπη, μέχρι τη Βιέννη σχεδόν. Επέκταση στις περιοχές γύρω από τις βόρειες ακτές του Εύξεινου Πόντου. Επέκταση στη Μεσοποταμία. Επέκταση στα βόρεια παράλια της Αφρικής.

Ο παραπάνω πίνακας (εν μέρει ασυμπλήρωτος) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «σκαλωσιά» (“scaffolding”), για να διευκολύνει τα παιδιά να δομήσουν την απάντησή τους.

β) Στη συνέχεια, μπορεί να ζητηθεί η μετατροπή των στοιχείων του πίνακα σε αφήγηση, σε μορφή συνεχούς γραπτού κειμένου, ώστε να καταδειχθεί η δευτερογενής ιστορική έννοια της «αλλαγής». Παράδειγμα: «Την περίοδο 1300-1357

¹⁸ Τα αποσιωπητικά σημαίνουν εδώ ότι η αναφορά μπορεί να γίνει περισσότερο αναλυτική με τα ονόματα των περιοχών ή των πόλεων που περιέχονται στον αρχικό πυρήνα του οθωμανικού κράτους.

το οθωμανικό κράτος βρισκόταν σε περιοχές της βορειοδυτικής Μικράς Ασίας. Την περίοδο μέχρι το 1389 επεκτάθηκε σε περιοχές...».

γ) Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί, επίσης, να ζητήσει από τα παιδιά να κάνουν διακρίσεις ανάμεσα στις διαφορετικές φάσεις της επέκτασης. Σε ποια φάση έχουμε τη μεγαλύτερη επέκταση; Μπορεί, ακόμη, να προστεθεί μία ενδιάμεση στήλη, για να φανεί η διάρκεια (σε έτη) κάθε φάσης (57, 32, 123, 171).

δ) Η επόμενη εύλογη ερώτηση επεξεργασίας των στοιχείων του πίνακα της οθωμανικής επέκτασης είναι να ζητηθεί από τα παιδιά να υποθέσουν τα «αίτια»¹⁹ του φαινομένου. Η διατύπωση της ερώτησης προς τους μαθητές / τις μαθήτριες μπορεί να λάβει μορφές όπως: «Πού οφειλόταν / ποιοι παράγοντες διευκόλυναν / ποια ήταν τα αίτια της οθωμανικής επέκτασης; Τι νομίζετε;»

ε) Το επόμενο λογικό βήμα είναι να αναζητηθούν ιστορικές πηγές που να αναφέρονται στα αίτια της οθωμανικής επέκτασης. Το ισχύον σχολικό βιβλίο της Ιστορίας Β' ΓΕΛ, στην ενότητα «Οι Οθωμανοί και η ραγδαία προέλασή τους» (<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-B131/756/4973,22667/>) δίνει στοιχεία που μπορούν, μεταξύ άλλων, να αξιοποιηθούν στην τάξη.

¹⁹ Επιλέγεται σκόπιμα ο όρος αυτός, ώστε να γίνει χρήση μιας από τις βασικές δευτερογενείς ιστορικές έννοιες. Είναι μια μύηση στη «μεταγλώσσα» του μαθήματος της Ιστορίας.

Παράδειγμα 9

Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη 15^η Ενότητα

«Ανακαλύψεις και Αναγέννηση, 15ος-16ος αιώνας στη Δύση»

Η παρακάτω γραπτή πηγή περιέχεται στο διδακτικό σενάριο «Η Ευρώπη και ο 'Άλλος': Η έκπληξη των Ανακαλύψεων» του ιστότοπου «Αίσωπος», στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://aesop.iep.edu.gr/node/11106/2574>. Διαβάστε τη προσεκτικά και μετά απαντήστε στις ερωτήσεις-δραστηριότητες που ακολουθούν.

Ακολουθεί απόσπασμα από έκθεση προς το βασιλιά της Ισπανίας. Το κείμενο αναφέρεται στην εποχή των Ανακαλύψεων νέων χωρών και στη στάση των κατακτητών.

«Η Εξοχότητά του θα πρέπει να ξέρει ότι βρήκαμε τις χώρες αυτές σε μια κατάσταση, όπου δεν υπήρχαν κλέφτες, κακοί άνθρωποι ή αργόσχολοι. Εμείς μεταμορφώσαμε αυτούς τους ντόπιους που έχουν τόση σοφία και διαπράττουν τόσο λίγα εγκλήματα. Τότε δεν υπήρχε καθόλου κακό, αλλά τώρα δεν υπάρχει τίποτα καλό».

Μάντσιο Σιέρρα, κονκισταδόρ στην υπηρεσία του Πιθάρου, Έκθεση προς τον βασιλιά της Ισπανίας, 1589.

Ενδεικτικές ερωτήσεις-δραστηριότητες, διαφοροποιημένης δυσκολίας, για μαθητές-τριες με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ ή για διαφορετικές ομάδες μαθητών-τριών:

- Το παραπάνω κείμενο παρουσιάζει μια αντίθεση. Ποια είναι αυτή;
- Ο «κονκισταδόρ» που γράφει την έκθεση τι εικόνα δίνει για τη συμπεριφορά των κατακτητών;
- Πώς φαντάζεστε τη ζωή στις κατακτημένες χώρες πριν και μετά την άφιξη των κατακτητών; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- Φανταστείτε ότι είστε ένα παιδί που μεγαλώνει σε ένα ειρηνικό περιβάλλον

μέχρι που εμφανίζονται οι κατακτητές. Περιγράψτε τη συνέχεια.

- Στις εικόνες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι κατακτητές (Χριστόφορος Κολόμβος) και οι κατακτημένοι (Ινδιάνος). Τι διαφορές παρατηρείτε;



Πηγή: el.wikipedia.org



Πηγή: gr.pinterest.com

Προτεινόμενες πηγές άντλησης διδακτικού υλικού από το διαδίκτυο:

Οι παρακάτω ιστότοποι μπορούν να χρησιμεύσουν ως πηγές άντλησης έγκυρου διδακτικού υλικού το οποίο, όμως, σε κάθε περίπτωση χρειάζεται τη διαμεσολάβηση των ίδιων των εκπαιδευτικών, για να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθημάτων τους και στις δυνατότητες των μαθητών-τριών τους.

- <http://photodentro.edu.gr/aggregator/>: η αρχική ιστοσελίδα του Φωτόδεντρου ως αφετηρία για ειδικότερες αναζητήσεις στο μάθημα της Ιστορίας και όχι μόνο.
- <http://ebooks.edu.gr/new/allcourses.php>: η ιστοσελίδα των ψηφιοποιημένων σχολικών βιβλίων.
- http://www.kee.gr/html/themata_main.php: η αρχική ιστοσελίδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, όπου βρίσκονται και οι εκδόσεις για την αξιολόγηση των μαθητών-τριών. Από αυτές μπορεί να αντληθεί υλικό για το οποίο, όμως, απαιτούνται επιλογές και άλλες «στοχαστικές προσαρμογές», όπως γλωσσική εξομάλυνση όπου χρειάζεται, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί με επιτυχία στην τάξη.
- <http://aesop.iep.edu.gr/>: η αρχική ιστοσελίδα της πλατφόρμας «Αίσωπος», στην οποία μπορούν να αναζητηθούν διδακτικά σενάρια για το μάθημα της Ιστορίας. Από αυτά μπορεί να αντληθεί υλικό το οποίο, υπό προϋποθέσεις πάντα, μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία.
- http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html: η χρονογραμμή των «Ψηφίδων για την ελληνική γλώσσα» της «Πύλης για την ελληνική γλώσσα». Σε κάθε «σταθμό» της χρονογραμμής διατίθεται πλούσιο υλικό από έγκυρες, πρωτογενείς και δευτερογενείς, πολυτροπικές πηγές.
- <https://www.namuseum.gr/#>: η αρχική ιστοσελίδα του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου. Με περιήγηση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οδηγηθούν σε εικόνες και κείμενα υποστηρικτικά των διδακτικών επιλογών τους.

- <http://www.nhmuseum.gr/>: η αρχική ιστοσελίδα του Εθνικού Ιστορικού Μουσείου. Από τον σχετικό ιστότοπο μπορεί να αντληθεί υποστηρικτικό υλικό, ανάλογα με τις επιλογές των εκπαιδευτικών.
- <https://spartacus-educational.com/>: η αρχική ιστοσελίδα του αγγλόφωνου ιστότοπου “spartacus educational” με αξιόλογο υλικό, γραπτό και εικονιστικό, για τη Βιομηχανική Επανάσταση, τον Πρώτο και τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (μεταξύ άλλων).

Παράδειγμα 10

Παράδειγμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη 18^η Ενότητα

«Η Βιομηχανική Επανάσταση και η αστική τάξη, μέσα 18ου αιώνα - 1870»

Εισαγωγικό σημείωμα:

Η παρακάτω εικόνα περιέχεται στο διδακτικό σενάριο «Όψεις της Βιομηχανικής Επανάστασης» του ιστότοπου «Αίσωπος», στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://aesop.iep.edu.gr/node/17168>. Παρατηρήστε τη προσεκτικά και απαντήστε στις ερωτήσεις-δραστηριότητες που ακολουθούν.



Ενδεικτικές ερωτήσεις-δραστηριότητες, διαφοροποιημένης δυσκολίας, για μαθητές-τριες με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ ή για διαφορετικές ομάδες μαθητών-τριών:

1. Περιγράψτε τα αντικείμενα και τις μορφές της εικόνας. Τι καταλαβαίνετε ότι συμβαίνει;
2. Δώστε έναν τίτλο στην εικόνα. Γιατί τον επιλέξατε;
3. Πρόκειται για φωτογραφία ή για ζωγραφιά; Πώς το καταλαβαίνετε;
4. Μπορείτε να υποθέσετε σε ποια εποχή αναφέρεται η εικόνα; Πώς το καταλαβαίνετε;
5. Γράψτε ή αφηγηθείτε μια μικρή ιστορία που να περιλαμβάνει την παραπάνω εικόνα.

6. Σχεδιάστε-ζωγραφίστε το υπόλοιπο (αόρατο σε μας) μέρος του μεταφορικού μέσου που βλέπετε στην εικόνα και εξηγήστε στους συμμαθητές-συμμαθήτριές σας τι σχεδιάσατε-ζωγραφίσατε.
7. Μπορείτε να επεξεργαστείτε ψηφιακά την εικόνα, προσθέτοντας βελάκια και λέξεις, έτσι ώστε να διευκολύνετε κάποιον-α να καταλάβει τι βλέπει;
8. Γιατί ήταν σημαντικά, στην εποχή τους, τα μέσα μεταφοράς της εικόνας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
9. Χρησιμοποιούν σήμερα οι άνθρωποι τέτοια μέσα μεταφοράς; Γιατί;
10. Η εικόνα αναφέρεται σε μία ιστορική εξέλιξη. Ποια είναι αυτή; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
11. Αν ήσασταν ένας/μία ιστορικός γιατί θα θεωρούσατε σημαντική την παραπάνω εικόνα; Εξηγήστε.

Για τον/την εκπαιδευτικό:

- Οι παραπάνω ερωτήσεις-δραστηριότητες ποικίλλουν ως προς το κειμενικό είδος που ζητούν από τους μαθητές-τριες να παραγάγουν σε γραπτή, προφορική ή ηλεκτρονική μορφή: περιγραφή, εξήγηση, ερμηνεία, δημιουργική γραφή, σχέδιο-ζωγραφική, ψηφιακό εικονοκείμενο, ισχυρισμός, αιτιολόγηση.
- Με τους προτεινόμενους τρόπους η εικόνα μπορεί να αξιοποιηθεί ως αφετηρία για την παραγωγή ιστορικού λόγου και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών-τριών.
- Το ιστορικό περιβάλλον αναφοράς είναι η 1η Βιομηχανική Επανάσταση, όπως μαρτυρεί η εικόνα της ατμομηχανής.

Εισαγωγικό σημείωμα:

Η παρακάτω γραπτή πηγή περιέχεται στο διδακτικό σενάριο «Όψεις της Βιομηχανικής Επανάστασης» του ιστότοπου «Αίσωπος», στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://aesop.iep.edu.gr/node/17168> και προέρχεται από λογοτεχνικό έργο. Η ιστορία του διαδραματίζεται στην Αγγλία την εποχή της 1ης Βιομηχανικής

Επανάστασης.. Διαβάστε το απόσπασμα προσεκτικά και μετά απαντήστε στις ερωτήσεις-δραστηριότητες που ακολουθούν.

«Πιο βρωμερό και πιο άθλιο μέρος δεν είχε ξαναδεί. Ο δρόμος ήταν πολύ στενός κι όλο λάσπη κι ο αέρας γεμάτος βρωμερές αναθυμιάσεις. Υπήρχαν αρκετά μικρομάγαζα, μα το μόνο εμπόρευμα που πλεόναζε ήταν κοπάδια ολόκληρα από κουτσούβελα που ακόμα και την προχωρημένη αυτή ώρα μπαινόβγαιναν απ' τις πόρτες ή ξεφώνιζαν απ' το εσωτερικό των σπιτιών. Τα μοναδικά μέρη που φαίνονταν να ευημερούν ανάμεσα στο γενικό μαρασμό αυτού του τόπου ήταν τα καπηλειά».

Κ. Ντίκενς, *Όλιβερ Τουίστ*, μτφρ. Π. Αναγνωστόπουλου, εκδόσεις Γκοβόστη

Λεξιλόγιο:

- αναθυμιάσεις: δηλητηριώδη αέρια.
- κουτσούβελα: μικρά παιδιά.
- ευημερούν: είναι σε καλή οικονομική κατάσταση, κερδίζουν.
- μαρασμός: εξασθένιση.
- καπηλειά: ταβέρνες (της εποχής εκείνης).

Ενδεικτικές ερωτήσεις-δραστηριότητες, διαφοροποιημένης δυσκολίας, για μαθητές-τριες με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ ή για διαφορετικές ομάδες μαθητών-τριών:

1. Όπως σημειώνεται στο σύντομο εισαγωγικό σημείωμα, το απόσπασμα αναφέρεται στην Αγγλία της 1ης Βιομηχανικής Επανάστασης. Πρόκειται για πόλη ή για χωριό; Πώς το καταλαβαίνετε;
2. Ο συγγραφέας δίνει μια θετική ή μια αρνητική εικόνα αυτού που περιγράφει; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
3. Πώς νομίζετε ότι ένα παιδί στην ηλικία σας περνούσε τη μέρα του σε ένα τέτοιο μέρος;
4. Μπορείτε να σχεδιάσετε ή να ζωγραφίσετε κάτι από την εικόνα που

περιγράφει ο συγγραφέας; Στη συνέχεια εξηγήστε, στους συμμαθητές-συμμαθήτριάς σας, το σχέδιο / τη ζωγραφιά που δημιουργήσατε.

5. Μπορείτε να επινοήσετε (σκεφτείτε) μια μικρή ιστορία που να διαδραματίζεται στο περιβάλλον που περιγράφει ο συγγραφέας;
6. Στο διδακτικό υλικό που έχετε στο βιβλίο σας μπορείτε να βρείτε εικόνες σχετικές με το παραπάνω απόσπασμα; Αιτιολογήστε τις επιλογές σας.

Για τις Ενότητες 21-25 (υποσημ. 20)

Παράδειγμα 11

Υποστηριζόμενη μαθησιακή δραστηριότητα στην 21^η Ενότητα
«Ο καπιταλισμός ως παγκόσμιο σύστημα (1880-1914)»



Εικόνα ζωγραφικού πίνακα: Κ. Βολανάκης, *Τα εγκαίνια της διώρυγας της Κορίνθου, 25 Ιουλίου 1893*. Πηγή: Βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου (2020).

²⁰ Αντιστοιχούν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Α΄ Λυκείου.

Δραστηριότητα

- Μελετάμε την παραπάνω εικόνα και απαντάμε στο ερώτημα. Ποια νομίζετε ότι είναι η χρησιμότητα του έργου (της διώρυγας της Κορίνθου);

Για την/τον εκπαιδευτικό

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη χρησιμότητα του έργου (της διώρυγας) στην Ελλάδα και να το τοποθετήσουν στο ιστορικό του πλαίσιο με τις σημαντικές αλλαγές που λάμβαναν χώρα στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στην Ελλάδα και παγκοσμίως.

Ενδεικτικά βήματα υποστήριξης των μαθητών-τριών κατά τη διδακτική επεξεργασία της παραπάνω δραστηριότητας.

Αρχικά, χρήσιμο θα ήταν η/ο εκπαιδευτικός να καθοδηγήσει τους μαθητές-τριες στην κατανόηση του περιεχομένου της πηγής με μια σειρά ερωτήσεων, όπως:

1. Τι παρατηρείτε στην εικόνα;
2. Γνωρίζετε τι είναι η διώρυγα;
3. Ποιο δρομολόγιο νομίζετε ότι ακολουθούσαν τα καράβια πριν την κατασκευή της διώρυγας της Κορίνθου;

Στη συνέχεια η/ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμβαθύνει περαιτέρω με τις κατάλληλες ερωτήσεις υποστήριξης, όπως:

4. Τι γνωρίζετε για τα ατμόπλοια;
5. Πώς αλλάζουν οι μεταφορές με τη χρήση του ατμού;
6. Γνωρίζετε και άλλες αλλαγές στην παγκόσμια οικονομία την περίοδο εκείνη;
7. Θα λέγατε ότι η διώρυγα της Κορίνθου είναι ένα έργο εκσυγχρονισμού της Ελλάδας; Γιατί;

Μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας της δραστηριότητας μέσω ερωτήσεων η/ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να γράψουν ένα σύντομο κείμενο σχετικά

με τη σημασία για την Ελλάδα της διάνοιξης της διώρυγας της Κορίνθου.

Το κείμενο θα μπορούσε να ξεκινάει ως εξής: «Τον Ιούλιο του 1893 ένα σημαντικό έργο έγινε στην Ελλάδα, η διώρυγα της Κορίνθου ...»

Παράδειγμα 12

Υποστήριξη (scaffolding) μαθητικής απάντησης και σχεδιασμού του μαθήματος στην 22^η Ενότητα «Η κατάρρευση των αυτοκρατοριών και ο Μεσοπόλεμος»

Δραστηριότητα

Η ταινία που θα δείτε μιλάει για τη ζωή των στρατιωτών στα **χαρακώματα**. Περιγράψτε τα "χαρακώματα". Εξηγήστε πώς ζούσαν και πολεμούσαν σε αυτά. Εξηγήστε γιατί ήταν άθλια η ζωή στα **χαρακώματα**.

<https://safeyoutube.net/w/BojG>

Για τον εκπαιδευτικό

Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες θα παρακολουθήσουν ένα απόσπασμα από ντοκιμαντέρ ιστορικού περιεχομένου, το οποίο αποτελείται από συραμμένες αυθεντικές και δευτερογενείς σκηνές (δηλαδή από λήψεις στον τόπο των μαχών του Α' παγκοσμίου πολέμου, αλλά και μεταγενέστερες κινηματογραφικές παραγωγές). Στη συνέχεια πρέπει να αναλύσουν το φιλικό κείμενο και τέλος βασισμένοι/ες στην ανάλυσή τους πρέπει να δημιουργήσουν ένα σύντομο γραπτό δικό τους κείμενο το οποίο θα έχει ένα περιγραφικό και ένα ερμηνευτικό μέρος.

- Ο/η εκπαιδευτικός καλό είναι αρχικά να προιδεάσει τους μαθητές πως πρόκειται για φιλμ το οποίο αποτελείται και από σκηνές που γυρίστηκαν στο πεδίο της μάχης (πρωτογενείς) και από σκηνές που προέρχονται από μεταγενέστερες κινηματογραφικές παραγωγές
- Πρέπει επίσης να τους δώσει ορισμένες πληροφορίες για το πώς θα διακρίνουν τα δύο αυτά είδη σκηνών:²¹
 - ο οι αυθεντικές σκηνές είναι ασπρόμαυρες, με υποβαθμισμένη ευκρίνεια και με προβλήματα στην καταγραφή της κίνησης των προσώπων (συνήθως πιο γρήγορη σε σύγκριση με την πραγματική)

²¹ Η διάκριση μπορεί να ζητηθεί να γίνει και από τους μαθητές-τριες και να ζητηθεί η σχετική τεκμηρίωση.

- οι δευτερογενείς σκηνές είναι έγχρωμες, με καλή ευκρίνεια εικόνας και σωστή καταγραφή της κίνησης των προσώπων. Μπορούν επίσης να διαθέτουν κι εντυπωσιακά εφέ
- στη συνέχεια τους παρακινεί καθώς βλέπουν την ταινία να κρατούν σημειώσεις με βάση τα εξής:
 - γιατί χρειάζονταν τα χαρακώματα οι εμπόλεμοι;
 - πώς είναι φτιαγμένα τα χαρακώματα; από ποια υλικά;
 - τι ήταν εκείνο που έκανε τη ζωή στα χαρακώματα δύσκολη;
 - πώς αισθάνονταν οι στρατιώτες που ζούσαν σε αυτά;
- Αφού γίνει η παρακολούθηση της ταινίας από τους/τις μαθητές/τριες και η καταγραφή των σημειώσεών τους με βάση τα παραπάνω, ακολουθεί η δημιουργία του σύντομου κειμένου. Ο/η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά μία πρόταση με την οποία θα μπορούσαν να ξεκινήσουν το κείμενό τους:

Τα χαρακώματα ήταν σκαμμένα μέρη μέσα στα οποία κρύβονταν οι στρατιώτες στον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Εκεί μέσα ζούσαν για πολύ καιρό και

Παράδειγμα 13

Υποστηριζόμενη μαθησιακή δραστηριότητα

στην 25^η Ενότητα «Η κατάρρευση των αυτοκρατοριών και ο Μεσοπόλεμος»

Δραστηριότητα

Βλέπουμε το παρακάτω βίντεο που αναφέρεται στην πτώση του Τείχους του Βερολίνου:

<https://safeyoutube.net/w/ySdH>.

Για την/τον εκπαιδευτικό

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές μέσω του βίντεο το χρονικό της πτώσης του Τείχους του Βερολίνου. Το βίντεο αναφέρεται στα γεγονότα εκείνης της βραδιάς και στις αντιδράσεις των ανθρώπων στην Ανατολική και τη Δυτική Γερμανία.

Ενδεικτικά βήματα υποστήριξης των μαθητών-τριών κατά τη διδακτική επεξεργασία της παραπάνω δραστηριότητας:

Η/Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές-τριες να ξαναδούν το βίντεο και να ετοιμαστούν να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιο γεγονός οδήγησε τους Ανατολικογερμανούς στην απόφαση να περάσουν από την άλλη πλευρά;
- Τι φοβόντουσαν;
- Ποιες οι αντιδράσεις τους;

Στη συνέχεια η/ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμβαθύνει περαιτέρω με τις κατάλληλες ερωτήσεις υποστήριξης, όπως:

- Γιατί το 1989 υπήρξε μια σημαντική χρονιά για τα κομμουνιστικά καθεστώτα στην Ανατολική Ευρώπη;
- Μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα και άλλων χωρών της Ανατολικής Ευρώπης που γνώρισαν μεγάλες αλλαγές;

Μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας της δραστηριότητας μέσω ερωτήσεων η/ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να γράψουν ένα σύντομο κείμενο

δημιουργικής γραφής όπου θα φαντάζονταν ότι ζούσαν στο ανατολικό Βερολίνο τη βραδιά που έπεσε το Τείχος.

Το κείμενο θα μπορούσε να ξεκινάει ως εξής: «Βρισκόμουν στο σπίτι μου και έβλεπα τηλεόραση όταν ξαφνικά άκουσα φωνές χαράς από το δρόμο...»

