

Η εικόνα ως μέσο διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθητή: το παράδειγμα του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού

Ιωάννης Ε. Βρεττός & Ελισάβετ Δ. Λαζαράκου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ευφορία, η οποία επικρατεί σε ερευνητικό επίπεδο σχετικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της εικόνας κατά τη διδασκαλία, δεν συνοδεύει την εκπαιδευτική πράξη. Η εμμονή των σχολικών εγχειριδίων στη χρήση εικόνων, οι οποίες έχουν με το χρόνο ενταχθεί σε μια 'τράπεζα', τα εμποδίζει να επιλέξουν εικόνες με συγκεκριμένα κριτήρια οι οποίες θα προωθούν τον προβληματισμό και το διάλογο, την ενσυναισθητική προσέγγιση και την επίτευξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης και γενικότερα των σκοπών του μαθήματος. Με άλλα λόγια έχει αποκρυσταλλωθεί και έχει υιοθετηθεί μια συγκεκριμένη λογική για την επιλογή των εικόνων, η οποία αποκλείει εικόνες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανεξάρτητα ή πέραν αυτής της λογικής.

Η παρούσα εργασία προσπαθεί με 'γνώμονα' το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού να εντοπίσει τις αδυναμίες αλλά και να αναδείξει τις δυνατότητες της εικονογράφησης και να προσφέρει παραδείγματα για την αξιοποίηση της εικόνας κατά το σχεδιασμό και την εκτέλεση της διδασκαλίας αλλά και κατά τη φάση της αξιολόγησης του μαθητή. Η προβολή των αδυναμιών αυτών δεν έχει ως σκοπό της την αμφισβήτηση της λειτουργικότητας της εικόνας αλλά την προβολή του πολλαπλού ρόλου τον οποίο μπορεί αυτή να αναλάβει στο πλαίσιο του μαθήματος. Τόσο το σχολικό εγχειρίδιο όσο και το Βιβλίο του δασκάλου καθώς και το Τετράδιο εργασιών δεν αντιμετωπίζουν την εικόνα, παρά μόνον, στις περισσότερες τουλάχιστον περιπτώσεις, ως εποπτικό υλικό, στο οποίο ανατίθεται η εποπτική παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων που εκτίθενται στο κείμενο. Μια τέτοια αντιμετώπιση υποβαθμίζει τις λοιπές λειτουργίες της με την ανάδειξη αποκλειστικά και μόνον του εποπτικού της ρόλου.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχουν συνειδητοποιηθεί η αποτελεσματικότητα της εικόνας κατά τη διδασκαλία και η μεγάλη εμβέλεια επίδρασής της στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφοράς του μαθητή. Αποτέλεσμα αυτής της συνειδητοποίησης είναι και η πραγματοποίηση μεγάλου εύρους ερευνών με θέμα τα κριτήρια επιλογής και τις προϋποθέσεις εφαρμογής της εικόνας κατά τη διδασκαλία. Αν και δεν λείπουν οι έρευνες αλλά ούτε και ένα επαρκώς διαμορφωμένο θεωρητικό πλαίσιο, η εικόνα των σχολικών εγχειριδίων αλλά και η διδακτική πράξη δεν συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα των ερευνών και δεν λαμβάνουν υπόψη τους τη «Θεωρία και Διδακτική της Εικόνας» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 259). Αποτέλεσμα αυτών των παραλείψεων δεν είναι τόσο πλέον η κακή εικονογράφηση, η οποία σημειωτέον ήταν έκδηλη και οφθαλμοφανής σε προηγούμενες γενιές σχολικών εγχειριδίων, και όχι μόνο στην χώρα μας, αλλά η αδυναμία διδακτικής στήριξης του μαθήματος μέσω της εικόνας. Μάλιστα μέχρι τη δεκαετία του '70 η εικόνα εθεωρείτο διεθνώς ως κατ' εξοχήν εποπτικό υλικό και αναλάμβανε την εποπτική παρουσίαση των γεγονότων, περιοριζόμενη σχεδόν αποκλειστικά σε αυτήν. Σε αυτήν τη λογική χρήσης της θα πρέπει να αποδοθεί, παράλληλα με την αποστολή της παιγνιώδους προσέγγισης ενός θέματος, και η αξιοποίηση σκίτσων και ιχνογραφημάτων, τα οποία συναντιόνταν συχνά, ιδιαίτερα στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας των μικρότερων τάξεων στη χώρα μας. Αυτό σημαίνει ότι με την προβολή της εποπτικής λειτουργίας της εικόνας υποβαθμιζόταν η αξία της ως πηγής και αγνοούνταν οι δυνατότητες συμβολής της στη διερευνητική και επιστημονική προσέγγιση ενός θέματος. Με άλλα λόγια αν αποκλείονταν ή δεν συνειδητοποιούνταν οι πολλαπλές λειτουργίες τις οποίες επιτελεί η εικόνα και τους ποικίλους ρόλους τους οποίους μπορεί να αναλάβει κατά τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος, ήταν βέβαιο ότι δεν θα εφαρμοζόταν παρά μόνο, και μάλιστα στην καλύτερη περίπτωση, για την αξιολόγηση της μνημοτεχνικής δεινότητας του μαθητή. Πράγματι η αξιολόγηση γενικότερα αγνοείται ή δεν αξιοποιείται συνειδητά ως παιδαγωγική διαδικασία,

καθώς ταυτίζεται με τον έλεγχο των γνωστικών επιδόσεων και του βαθμού επίτευξης γνωστικών στόχων. Και όμως ο εκπαιδευτικός αξιολογεί συνεχώς καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, και πέραν αυτής, χωρίς συνήθως οργάνωση και συγκεκριμένο στόχο. Από αυτήν τη δυσάρεστη πραγματικότητα πλήττεται διπλά η εικόνα, γιατί όχι μόνο δεν εντάσσεται στη λογική της ανατροφοδότησης με την προοπτική της επίτευξης των γνωστικών στόχων, αλλά πολύ περισσότερο εξοβελίζεται από τη διαδικασία ελέγχου των σκοπών του μαθήματος. Αν όμως δεν συνειδητοποιηθούν οι λειτουργίες και η λειτουργικότητα της εικόνας, επόμενο είναι αυτή να παραμένει παροπλισμένη και αναξιοποίητη και είναι λογικό να μην επιλέγεται εκείνη η οποία θα μπορούσε να λειτουργήσει σε ένα άλλο πλαίσιο και μιαν άλλη προοπτική. Αν 'αξιολόγηση', και δη διαμορφωτική, σημαίνει την ανατροφοδοτική διαδικασία η οποία καλύπτει όλο το εύρος του μαθήματος, και μάλιστα ακολουθεί και πέραν αυτού, τότε η επιλογή των εικόνων τόσο από τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων όσο και από τον εκπαιδευτικό κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του δεν θα πρέπει να κατευθύνεται αποκλειστικά από τις δυνατότητες που αυτές προσφέρουν για εποπτική στήριξη του κειμένου.

Αν εμπιστεύεται κανείς στην εικόνα την εποπτική παρουσίαση του κειμένου, πράγμα που αποδεικνύεται από την τρέχουσα πρακτική, τότε η διαδικασία επιλογής προφανώς δεν είναι δύσκολη. Συνήθως η επιλογή και άντληση επιχειρείται από μια «τράπεζα εικόνων», η οποία έχει διαμορφωθεί και με τον καιρό παγιωθεί. Αυτό σημαίνει ότι, καθώς κυλούν τα χρόνια και γράφεται η ιστορία, διαμορφώνεται μια αντίληψη για πρόσωπα και πράγματα, η οποία διαβάζεται στις εικόνες. Επανεμφανίζονται εικόνες, οι οποίες είναι γνωστές και οικείες, σαν να ισχύει μια παράδοση για τις εικόνες οι οποίες πρέπει να περιληφθούν στα σχολικά εγχειρίδια. Δεν ερωτάται αν διατίθενται εικόνες οι οποίες θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν τις υπάρχουσες και χρησιμοποιούμενες ή αν μπορούν να τις στηρίξουν και αντιπαρατιθέμενες προς αυτές να επιβεβαιώσουν το περιεχόμενό τους, καθώς θα προσφέρουν τη δυνατότητα για κριτικό έλεγχό τους. Δεν ερωτάται διόλου αν μια εικόνα πρέπει να επιλεγεί με συγκεκριμένα κριτήρια,

ώστε να αναλάβει συγκεκριμένο έργο και ρόλο. Αν λοιπόν η επιλογή δεν πρέπει να επιχειρείται με βάση μόνο την εποπτικότητα της εικόνας ή την αντοχή της στον χρόνο και τη θέση της στην «επετηρίδα της εικονιστικής παράδοσης», τότε θα πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένα κριτήρια και να μπορεί να αναλάβει συγκεκριμένες λειτουργίες.

2. Αδυναμίες και δυνατότητες της εικονογράφησης

Ασφαλώς δεν μπορεί κανείς να διαχωρίσει την αξιολόγηση του μαθητή από αυτήν των εικόνων, αν μάλιστα προτίθεται να τις αξιοποιήσει για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος και να τους αναθέσει ανατροφοδοτική αποστολή. Μια περιδιάβαση στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας πείθει ότι οι εικόνες είναι αναβαθμισμένες αισθητικά και ότι καταβάλλεται προσπάθεια να τους ανατεθεί λειτουργικός ρόλος στο μάθημα, όπως αυτό εξάλλου προβάλλεται στα Βιβλία Δασκάλου. Θα προσπαθήσουμε, λαμβάνοντας ως δείγμα και παράδειγμα το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού και ακολουθώντας αρκετές φορές αντίστροφη πορεία, να αναδείξουμε μέσα από τις ασάφειες και τις αδυναμίες ορισμένων εικόνων τις δυνατότητές τους και να μετρήσουμε τις δυνάμεις τους.

Προκαταβολικά διαπιστώνουμε ότι στο 'Βιβλίο δασκάλου' της Δ΄ Δημοτικού, σε αντίθεση με αυτό της Γ΄ αλλά και της Ε΄ Δημοτικού, δεν προσφέρονται στο εισαγωγικό κεφάλαιο ιδιαίτερες πληροφορίες για την εικόνα, συγκαταλέγονται ωστόσο στις «Πηγές της Ιστορίας»: «Τα μνημεία (κτίσματα, αντικείμενα καθημερινής χρήσης, έργα τέχνης) και για τις τελευταίες δεκαετίες το οπτικό και ακουστικό υλικό της εποχής μας (φωτογραφία, κινηματογράφος)». Δίνεται η εντύπωση ότι οι συγγραφείς λέγοντας 'ιστορικές πηγές' εννοούν κατά κανόνα τις γραπτές πηγές. Και οι εικόνες μπορούν να λειτουργήσουν ως 'προοργανωτές', ρόλος ο οποίος ανατίθεται κατά κανόνα στις γραπτές πηγές. Οι εικόνες σχεδόν πάντοτε συνδέονται με παραθέματα, ωσάν να μην τους εμπιστεύεται κανείς έναν αυθύπαρκτο ρόλο κατά τη διδασκαλία. Βέβαια στις «Γενικές οδηγίες για την εκπόνηση

σχεδίων εργασίας» αναφέρεται: «οι μαθητές συγκεντρώνουν φωτογραφικό υλικό από αγγεία διάφορων εποχών... ζωγραφίζουν διάφορα αγγεία, παρατηρούν αγγεία..., φωτογραφίζουν αγγεία και στην συνέχεια μέσα από τις παραστάσεις τους καταγράφουν συνήθειες και ιδεολογικά στοιχεία της εποχής. ...». Στο Βιβλίο δεν προσφέρονται ωστόσο συγκεκριμένες υποδείξεις για την εφαρμογή αυτών των οδηγιών. Αξιόλογα είναι τα «Προτεινόμενα εποπτικά μέσα» και σημαντικές οι οδηγίες τόσο για την «Εμπλοκή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία» όσο και για την «Αξιοποίηση των εκπαιδευτικών επισκέψεων μέσω της υλοποίησης προγραμμάτων». Οι οδηγίες αυτές παραμένουν ωστόσο σε ένα επίπεδο γενικότερων υποδείξεων και δεν προσφέρουν συγκεκριμένη βοήθεια στον εκπαιδευτικό. Ενδεικτικό είναι ότι οι οδηγίες προσφέρονται με δυνητική διατύπωση: «... οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν αυτή την διαφορά και να την σχολιάσουν» (σελ. 30), «οι μαθητές καταλήγουν σε συμπεράσματα» (σελ. 30), «με την υποβολή των κατάλληλων ερωτήσεων...», «οι εικόνες τους βοηθούν να συνειδητοποιήσουν...» (σελ. 77). Στις 'εναλλακτικές προσεγγίσεις' οι εικόνες αναλαμβάνουν και εδώ σχεδόν πάντοτε δευτερεύοντα ρόλο: «χρησιμοποιούν τα παραθέματα και τις εικόνες ...». Τα ρήματα τα οποία συνοδεύουν την ενασχόληση με την εικόνα είναι: (οι μαθητές) παρατηρούν, συζητούν, περιγράφουν, εντοπίζουν. Με άλλα λόγια η επεξεργασία της εικόνας περιορίζεται κατά κανόνα στο πρώτο στάδιο προσέγγισής της, στην παρατήρηση και στην απλή περιγραφή. Ασφαλώς υπάρχουν και εξαιρέσεις: «ζητά να παρατηρήσουν τις εικόνες στο βιβλίο τους με τους ναούς και να τους περιγράψουν εστιάζοντας την προσοχή τους στους κίονες... Οι μαθητές παρατηρούν, συγκρίνουν και διαπιστώνουν πως ο ιωνικού ρυθμού είναι ο πιο στολισμένος ναός...». Δεν αναφέρεται ωστόσο αν η επιλογή του ρυθμού σχετίζεται με την παράδοση, την οικονομική κατάσταση, την στάση απέναντι στην ζωή, τον ανταγωνισμό μεταξύ των πόλεων.

Κατά τη γνώμη μας θα έπρεπε αντί της έναρξης του εγχειριδίου με την 'Κάθοδο των Δωριέων' να προηγηθεί μια σύντομη αναδρομή μέσω εικόνων στην εποχή του λίθου και του χαλκού. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα

είχαν την δυνατότητα να συνδέσουν αυτά τα οποία έμαθαν στην Γ' Δημοτικού με τα νέα περιεχόμενα διδασκαλίας. Στην 1η ενότητα και στο 1ο κεφάλαιο ανήκει η εικόνα «Η κοιλάδα του Ευρώτα», η οποία δεν είναι καθαρή και ευκρινής. Θα βοηθούσε αν στον παρακείμενο χάρτη περιέχονταν ο ισθμός της Κορίνθου και η κοιλάδα του Ευρώτα, για τα οποία γίνεται λόγος στο κείμενο. Στο 3ο κεφάλαιο περιέχεται η εικόνα: «ο θεός Απόλλωνας κρατώντας στο αριστερό του χέρι την λύρα», χωρίς να αναφέρεται αν κάνει σπονδή. Η ίδια εικόνα περιέχεται και στο βιβλίο της Γ' Δημοτικού: «Ο Απόλλωνας παίζει την κιθάρα του» (σελ. 12). Σε αυτό το σημείο θα έπρεπε να γίνει λόγος για την λύρα, εφόσον δεν πρόκειται για κιθάρα. Η Αθηνά προβάλλεται ως θεά της σοφίας και της εργασίας, αλλά στο παρακείμενο χάλκινο άγαλμα δεν φιλοσοφεί ούτε εργάζεται, αλλά μάχεται. Στο παράθεμα 1 «Τα φοινικικά γράμματα» του επόμενου κεφαλαίου περιέχεται η εικόνα του αγγείου με την αρχαιότερη ελληνική επιγραφή. Η φωτογραφία του αγγείου δεν είναι ευκρινής και δεν προσφέρεται για προσπάθεια προς ανάγνωσή της από τους μαθητές. Εξάλλου θα έπρεπε να προσφερθεί ολόκληρο το αγγείο, μια και αποτελεί σημαντικό εύρημα και σταθμό σχετικά με την εξέλιξη της ελληνικής γραφής. Το παράθεμα δεν αναφέρει το 'δοκεί μοι' του Ηροδότου, ώστε να διαφανεί ότι και ο ίδιος ο Ηρόδοτος δεν ήταν βέβαιος για την αξιοπιστία της πληροφορίας. Στο 7ο κεφάλαιο η εικόνα, η οποία συνοδεύει το παράθεμα 3 «Η ασάφεια των χρησμών», δεν προσφέρεται για παρατήρηση του αρχαιολογικού χώρου των Δελφών. Κατά την γνώμη μας θα έπρεπε να περιληφθούν περισσότερες εικόνες του μαντείου των Δελφών και της Δωδώνης καθώς και εκτενέστερες αναφορές στα αρχαιολογικά κτίσματα και ευρήματα. Στο παράθεμα 2 «Τα παιδιά σε αθηναϊκά ερυθρόμορφα αγγεία» του όγδοου κεφαλαίου οι παραστάσεις στους δύο αμφορείς δεν είναι ευδιάκριτες, παρά το διατιθέμενο χώρο, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην μπορούν να διακρίνουν πρόσωπα και πράγματα. Εξάλλου ο δεύτερος είναι μελανόμορφος με άλλη θεματική, με αποτέλεσμα να είναι πιθανή η δημιουργία σύγχυσης στους μαθητές. Στο παράθεμα 2 «Οι δρακόντειοι νόμοι» του 12ου κεφαλαίου εμφανίζεται ένα αποσπασματικό κείμενο, στο οποίο περιέχονται απλώς γράμματα χωρίς

νόημα. Θα περίμενε κανείς να υπάρχει μια εικόνα της αρχαίας αγοράς. Στο 14ο κεφάλαιο και στο παράθεμα 2 περιέχεται μια αναπαράσταση των αγαλμάτων των ηρώων τα οποία ‘βρίσκονταν’ στην Αγορά, ενώ δεν προσφέρεται μια εικόνα της Αγοράς με τα σωζόμενα αγάλματα. Στο επόμενο κεφάλαιο δεν αναγράφονται στο χάρτη οι Σάρδεις, η Μίλητος, η Ερέτρια, το νησάκι Λάδη, πόλεις και τόποι που αναφέρονται στο κείμενο, με αποτέλεσμα να μην μπορούν οι μαθητές να έχουν μια καλή εικόνα του χώρου. Οι πόλεις εμφανίζονται στο χάρτη του 16ου κεφαλαίου, στον οποίο μάλιστα η ‘Πλάταια’ τοποθετείται πολύ χαμηλά, ενώ τα πολλά βέλη προκαλούν σύγχυση. Εξάλλου από το περιεχόμενο του συγκεκριμένου κεφαλαίου απουσιάζει μια κάτοψη του χώρου του Μαραθώνα αλλά και οποιαδήποτε αναφορά για το κωπηλατοδρόμιο. Δεν γίνεται καμιά αναφορά στον τύμβο, ο οποίος προσφέρεται στο παράθεμα 3 με κείμενο σχετικό με την καθυστέρηση των Σπαρτιατών, ούτε αναφέρεται το όνομα του Μαραθωνοδρόμου. Το ίδιο ασαφές είναι και ο χάρτης, ο οποίος περιέχεται στο κεφάλαιο «Η μάχη των Θερμοπυλών», καθώς δεν είναι εύκολο να εντοπίσουν οι μαθητές το Αρτεμίσιο, τη Σαλαμίνα και τις Θερμοπύλες. Κατά τη γνώμη μας θα ήταν χρήσιμο ένα σχεδιάγραμμα τόσο για το πεδίο της μάχης του Μαραθώνα και των Θερμοπυλών όσο και για τη ναυμαχία της Σαλαμίνας. Σε ό, τι αφορά στις Θερμοπύλες, η φωτογραφία τόσο της περιοχής όσο και του αγάλματος δεν ικανοποιεί, ενώ δεν γίνεται λόγος για το Καλλίδρομον όρος. Επιμένουμε στη σχεδίαση καλών χαρτών και στον εντοπισμό των περιοχών στις οποίες έγιναν οι μάχες, καθώς οι μαθητές δείχνουν να αγνοούν τους χώρους στους οποίους αυτές πραγματοποιήθηκαν, ακόμα και αν βρίσκονται σε αυτούς. Ζουν κοντά σε αυτούς τους χώρους ή τους επισκέπτονται χωρίς να τους συνδέουν πολλές φορές με τα ιστορικά γεγονότα, τα οποία διαδραματίστηκαν σε αυτούς. Η άγνοια αυτή, η οποία αποδεικνύεται από τις δημοσκοπήσεις και την καθημερινή πραγματικότητα, είναι δικαιολογημένη, εφόσον το σχολείο δεν καταφέρνει, ώστε οι μαθητές να ‘βιώσουν’ τα γεγονότα. Στο κεφάλαιο «Η ναυμαχία της Σαλαμίνας» προσφέρεται μια ‘Αθηναϊκή τριήρης σε αναπαράσταση’, η οποία επανέρχεται και στο 25ο κεφάλαιο, αλλά απουσιάζει η ‘Ολυμπιάς’, ενώ η τριήρης στο

50δραχμο δεν είναι ευκρινής. Το ίδιο ισχύει και για τη «Σκηνή από τον ναό της Αθηνάς Νίκης» του 19ου κεφαλαίου. Σημειωτέον ότι για τους Έλληνες δεν ήταν σημαντική τόσο η νίκη όσο ο αγώνας και η προσπάθεια, πράγμα που εξάλλου αποδεικνύει όλος ο διάκοσμος του Παρθενώνα. Τόσο η πεδιάδα των Πλαταιών όσο και ο αρχαιολογικός χώρος της Δήλου δεν είναι ευκρινείς. Σε ό, τι αφορά στη ζωφόρο του Παρθενώνα στο 23ο κεφάλαιο, δεν προσφέρεται καμιά σχετική πληροφορία ούτε για την πομπή των Παναθηναίων ούτε για τις παραστάσεις ούτε για το σημείο του ναού στο οποίο βρίσκονταν και ούτε αν σώζονται άλλα τμήματα της ζωφόρου. Στο ίδιο κεφάλαιο απεικονίζεται μόνον τμήμα του Ερεχθείου και των Καρυάτιδων.

Ένα πολύ αξιόλογο εύρημα απεικονίζεται στο 26ο κεφάλαιο: 'Χάλκινη ασπίδα, λάφυρο των Αθηναίων από τους Σπαρτιάτες κατά τον Πελοποννησιακό πόλεμο', χωρίς όμως οποιαδήποτε αναφορά στην αφιέρωσή της στη θεά Αθηνά από τους Αθηναίους ούτε στην επιγραφή της 'ΑΘΗΝΑΙΟΙ ΑΠΟ ΛΑΚΕΔΑΙΜΟΝΙΩΝ ΕΚ ΠΥΛΟ'. Στο 28ο κεφάλαιο και στο παράθεμα 2 'Ένας έξυπνος Θηβαίος' παρατίθεται αναπαράσταση από αγγείο 'Χορευτές και μουσικός με αυλό', η οποία δεν έχει σχέση με το περιεχόμενο του παραθέματος. Η παράσταση του Βοιωτού πολεμιστή στην επιτύμβια στήλη, η οποία περιέχεται στο 29ο κεφάλαιο, είναι λίαν ασαφής και δυσδιάκριτη. Στο επόμενο κεφάλαιο περιέχονται η εικόνα της 'Χρυσής λάρνακας με το έμβλημα των Μακεδόνων βασιλιάδων' και η φωτογραφία των 'Βασιλικών τάφων που ανακαλύφθηκαν στην Βεργίνα', δεν παρατίθενται ωστόσο τα λοιπά ευρήματα: η σαρκοφάγος, το χρυσό στεφάνι, ο θώρακας και τα οστά. Η απεικόνιση των βασιλικών τάφων δεν είναι σαφής, καθώς η φωτογραφία δεν επιτρέπει να διακρίνει κανείς παρά μόνον το εμπρόσθιο τμήμα της εισόδου. Ο χάρτης του 31ου κεφαλαίου δεν προσφέρει την δυνατότητα για την απόκτηση μιας σαφούς εικόνας της «Εκστρατείας του Αλεξάνδρου ως την Αίγυπτο», καθώς δεν σημειώνονται σε αυτόν τα αναφερόμενα στο κείμενο: Ελλάδα, Τροία, Φοινίκη και Νείλος. Στον επόμενο χάρτη 'Η ολοκλήρωση και το τέλος της εκστρατείας' απουσιάζει ο Ελλήσποντος, ενώ δεν αναγράφονται η Κασπία Θάλασσα, οι Περσίδες Πύλες και οι πόλεις τις οποίες ίδρυσε ο Αλέξανδρος. Κατά την γνώμη μας θα μπορούσε να

προσφερθεί χάρτης με τα σύνορα των κρατών Ιράκ, Ιράν, Πακιστάν και Αφγανιστάν, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να εκτιμήσουν τις μεγάλες αποστάσεις τις οποίες διέτρεξε ο Αλέξανδρος με το στρατό του. Στο 33ο κεφάλαιο περιέχεται «Τμήμα από σαρκοφάγο του Μ. Αλεξάνδρου (Μουσείο Κωνσταντινούπολης)», χωρίς να προσφέρεται όλη η εικόνα της σαρκοφάγου ούτε να διευκρινίζεται αν ευρέθη ο τάφος του Μ. Αλεξάνδρου ούτε αν υπάρχουν άλλες σαρκοφάγοι. Στο 41ο κεφάλαιο επανέρχεται «Το Θέατρο του Διονύσου στην Αθήνα», το οποίο είχε ήδη περιληφθεί στο 24ο κεφάλαιο με το αόριστο συνοδευτικό κείμενο «Θέατρο της αρχαίας Αθήνας, όπως σώζεται σήμερα», ενώ απουσιάζει το Ηρώδειο. Στο 42ο κεφάλαιο θα ήταν προτιμότερη μια ευρύτερη κάτοψη του αρχαιολογικού χώρου της Αρχαίας Ολυμπίας, η σημείωση της ταυτότητας του κάθε μνημείου, καθώς και πληροφορίες για τους σκοπούς τους οποίους εξυπηρετούσαν τα μνημεία ή για τους λόγους ανέγερσής τους. Η 'Κενταυρομαχία' δεν προσφέρεται με την καλύτερη δυνατή εικόνα. Κατά την γνώμη μας θα βοηθούσε τους μαθητές να διαμορφώσουν μια καλή εικόνα της μετάβασης από την αρχαϊκή (κούρος, κόρη), στην κλασική (Φειδίας: Διάκοσμος Παρθενώνα, Μύρων: Δισκοβόλος, Πολύκλειτος: Δορυφόρος, Πραξιτέλης: Ερμής) και στην ελληνιστική γλυπτική (Αφροδίτη της Μήλου, η Νίκη της Σαμοθράκης), αν προσφέρονταν παράλληλα με τα γλυπτά και σχετικές πληροφορίες.

3. Λειτουργίες και λειτουργικότητα των εικόνων

Το σχολικό εγχειρίδιο περιλαμβάνει σημαντικές εικόνες, οι οποίες δεν αξιοποιούνται ωστόσο ως ιστορικές πηγές, όπως διαπιστώνει κανείς και από το 'Βιβλίο δασκάλου', αλλά παραμένουν ως εποπτικό υλικό, το οποίο μάλιστα αρκετές φορές δεν δένει με το κείμενο ή και είναι άσχετο προς αυτό. Ως παράδειγμα θα μπορούσε να αναφερθεί η εικόνα 4 του 31ου κεφαλαίου, η οποία αποτελεί λεπτομέρεια από το ψηφιδωτό της Πομπηίας και εικονίζει τον Μ. Αλέξανδρο στη μάχη της Ισσού. Για το σχολικό εγχειρίδιο επιλέγεται μικρό μόνο τμήμα του ψηφιδωτού, εκείνο που απεικονίζει τον Αλέξαν-

δρο, χωρίς κανένα άλλο σχόλιο. Με τον τρόπο αυτό ένα μεγάλης ιστορικής και καλλιτεχνικής σημασίας έργο εισάγεται αποσπασματικά στο σχολικό εγχειρίδιο ως διακοσμητικό στοιχείο. Το ψηφιδωτό ωστόσο στο σύνολό του θα μπορούσε να αξιοποιηθεί διδακτικά για την άντληση πληθώρας πληροφοριών και συναγωγή συμπερασμάτων, τα οποία αφορούν τα πρόσωπα, τη μάχη και ακόμα την τεχνοτροπία της κατασκευής ψηφιδωτών. Μέσω του ψηφιδωτού θα μπορούσε να πιστοποιηθεί το γεγονός ότι ο Αλέξανδρος πολεμούσε πάντοτε στην πρώτη γραμμή χωρίς να υπολογίζει τον κίνδυνο, ο τρόπος με τον οποίο διεξαγόταν η μάχη, η δριμύτητα της συμπλοκής και ακόμα η έκφραση της έκπληξης και του τρόμου στο πρόσωπο του Δαρείου λίγο πριν την άτακτη φυγή του. Έχει σημασία ακόμα να σχολιαστεί η συγκεκριμένη χρονική στιγμή κατά την εξέλιξη της μάχης την οποία ο καλλιτέχνης επιλέγει να απαθανάτισει. Το σχολικό εγχειρίδιο παραθέτοντας μια μικρή λεπτομέρεια της εικόνας αποκλείει οποιαδήποτε αξιοποίησή της για την άντληση ιστορικού νοήματος.

Μια εικόνα μπορεί να στηρίζει το κείμενο, αλλά να ταυτίζεται με αυτό και να λειτουργεί ως *‘αποδεικτικό υλικό’*, να πιστοποιεί και επιβεβαιώνει αυτό το οποίο αναφέρεται στο περιεχόμενο. Δεν προσφέρει τίποτε το ουσιαστικό στο περιεχόμενο, αποτελώντας ουσιαστικά οπτική επανάληψή του. Αν μάλιστα πρόθεση του καλλιτέχνη είναι η απόδοση της πραγματικότητας, όπως αυτή καταγράφεται από μαρτυρίες ή αποτελεί και την επίσημη εκδοχή της επιστήμης της Ιστορίας, τότε η εικόνα ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με το περιεχόμενο. Για παράδειγμα, αν διδάσκεται η ενότητα «Ο Καποδίστριας στην Ελλάδα» και η δολοφονία του, τότε η επίδειξη του πίνακα «Η δολοφονία του Καποδίστρια» άγνωστου λαϊκού ζωγράφου μπορεί, παράλληλα με άλλες εικόνες και γραπτές πηγές, να λειτουργήσει ως διδακτικό και αποδεικτικό υλικό. Βέβαια δεν αποκλείει η αποδεικτική λειτουργία της εικόνας την προσπάθεια για περαιτέρω διερεύνηση και αξιοποίησή της κατά την διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της κριτικής τόσο του έργου όσο και της προσωπικότητας του Καποδίστρια θα πρέπει να αναφερθεί στην στάση του πλήθους απέναντι στην σκηνή της δολοφονίας. Αυτό σημαίνει ότι μια εικόνα δεν πρέπει να καθλώνεται σε ρόλο πα-

ροχής πληροφοριών, ιδιαίτερα μάλιστα όταν προσφέρεται για περαιτέρω προβληματισμό και διάλογο. Διαφορετικά δεν έχει λόγο ύπαρξης και δεν προσφέρεται για την επίτευξη σημαντικών σκοπών του μαθήματος.

Ένα παράδειγμα απλής παράθεσης εικόνων χωρίς κατά τη γνώμη μας ουσιαστική αποστολή αποτελούν οι εικόνες 2 του 10ου και 5ου κεφαλαίου. Σε ό,τι αφορά στην πρώτη, πρόκειται για μια έγχρωμη φωτογραφία της πόλης της Σπάρτης απλωμένης στις παρυφές του χιονισμένου Ταΰγετου. Το συνοδευτικό κείμενο ενημερώνει ότι πρόκειται για «Άποψη της σύγχρονης Σπάρτης με τον Ταΰγετο». Η εικόνα παρατίθεται στο κεφάλαιο το οποίο αναφέρεται στην κοινωνία και στο πολίτευμα της Σπάρτης χωρίς να παραπέμπει σε οποιαδήποτε δραστηριότητα. Δεν διαφαίνεται επίσης διάθεση αξιοποίησης της εικόνας με σκοπό τη σύνδεση του ιστορικού παρελθόντος με το παρόν της πόλης. Στο Βιβλίο δασκάλου προτείνεται απλώς η χρησιμοποίηση της συγκεκριμένης εικόνας για αφόρμηση σε συνδυασμό με παρακείμενο χάρτη ο οποίος απεικονίζει την επέκταση της πόλης. Μια προσέγγιση η οποία θα αξιοποιούσε τη συγκεκριμένη εικόνα ως ιστορική πηγή θα κατηύθυνε τους μαθητές στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα γεωφυσικά χαρακτηριστικά της πόλης και στην ιστορική της πορεία από την ίδρυσή της και κατόπιν. Θα αναδείκνυε δηλαδή πώς ο Ταΰγετος ως φυσικό οχυρό σε συνδυασμό με τη σχετική απόσταση της πόλης από τη θάλασσα μπορεί να συνέβαλαν στην απομόνωσή της από εχθρούς και συμμάχους και παράλληλα πώς η εύφορη κοιλάδα του Ευρώτα προσήλκυσε τους Δωριείς προς εγκατάσταση στην περιοχή. Θα συνεξέταζε επίσης την επίδραση που άσκησαν οι παραπάνω παράγοντες στην ανάπτυξη του εμπορίου και των συναλλαγών της πόλης (Λαζαράκου, 2004: 175).

Η δεύτερη εικόνα, η οποία προαναφέρθηκε, απεικονίζει ένα «Ελληνικό εμπορικό καράβι ανοιχτής θάλασσας». Η εικόνα του εμπορικού πλοίου έχει ενταχθεί στο κεφάλαιο του Β' αποικισμού για να δηλώσει τη σημασία του πλοίου ως σχεδόν αποκλειστικού μέσου για τη μετακίνηση των ανθρώπων και τη διεξαγωγή του ανταλλακτικού εμπορίου της εποχής. Το Βιβλίο δασκάλου προτρέπει τον εκπαιδευτικό να ζητήσει από τους μαθητές «να παρατηρήσουν στο βιβλίο τους την εικόνα 2 και να υποθέσουν γιατί

χρησιμοποιούσαν οι Έλληνες το πλοίο. Αναμένεται ότι οι μαθητές θα δώσουν διάφορες απαντήσεις με κυρίαρχη εκείνη του εμπορίου και της διακίνησης προϊόντων». Η εικόνα ωστόσο μένει ουσιαστικά αναξιοποίητη και δείχνει να τοποθετήθηκε στη θέση αυτή απλώς και μόνο για να δηλώσει την προτίμηση των Ελλήνων στις θαλάσσιες μετακινήσεις. Η εικόνα του πλοίου σε συνδυασμό με το γεωφυσικό χάρτη της Ελλάδας θα μπορούσε να κατευθύνει τους μαθητές στις πρώτες διαπιστώσεις σχετικά με το ανάμαλο του ελληνικού εδάφους, τη δυσκολία των ταξιδιών από ξηράς και συνεπώς την προτίμηση των θαλάσσιων δρόμων. Τέτοιου είδους διερευνητικές δραστηριότητες δεν προωθούν αιτιοκρατικές αντιλήψεις για την ιστορική εξέλιξη. Επιδιώκουν να εξοικειώσουν τους μαθητές με την κριτική συνεκτίμηση των επιμέρους παραγόντων που επηρέασαν την ιστορική εξέλιξη, ένας από τους οποίους είναι και ο γεωγραφικός παράγοντας. Η σημαντικότερη ωστόσο συμβολή της εικόνας στην ιστορική διερεύνηση μέσα στην τάξη θα μπορούσε να βασιστεί στα χαρακτηριστικά κατασκευής του ιστιοφόρου εμπορικού σκάφους μέσω των οποίων θα ήταν δυνατόν να παραχθεί γνώση σχετικά με τη χρήση του, το χαρακτήρα της ναυσιπλοΐας και τις δυσκολίες και τους κινδύνους των θαλάσσιων ταξιδιών την εποχή του Β' αποικισμού. Ποια στοιχεία του πλοίου μαρτυρούν ότι προορίζεται για εμπορικούς σκοπούς; Ποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του το έκαναν αξιόπλοο σε μακρινά ταξίδια; Πώς ταξίδευαν με ένα τέτοιο πλοίο όταν επικρατούσε άπνοια ή συννεφιά; Ποιοι κίνδυνοι απειλούσαν να εκτρέψουν τους ταξιδιώτες από το δρόμο τους; Πώς οι συνθήκες πλεύσης της αρχαιότητας διαφοροποιούνται από τις σημερινές; Η διερεύνηση θα μπορούσε να εμπλουτιστεί περαιτέρω με τη σύγκριση του εμπορικού караβιού με μια τριήρη. Μέσα από τη σύγκριση αυτή οι μαθητές θα ήταν σε θέση να διαπιστώσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε σκάφους ανάλογα με την αποστολή του. Εικόνες αθηναϊκής τριήρους βρίσκονται σε δυο επόμενα κεφάλαια — στο 18ο και στο 25ο — χωρίς όμως κι εκεί να προτείνεται συγκεκριμένη επεξεργασία.

Κατά το σχεδιασμό της μεθοδολογικής προσέγγισης μιας εικόνας θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του μα-

θητή. Αυτό σημαίνει ότι η εικόνα μπορεί να αποτελέσει την γέφυρα, η οποία θα συνδέσει τα δεδομένα του μαθητή με τα νέα δεδομένα του περιεχομένου. Ο μαθητής πρέπει να διαπιστώσει και να διακρίνει ότι κατέχει συγκεκριμένες γνώσεις, τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσει για την κατανόηση του περιεχομένου της εικόνας. Για αυτόν τον λόγο ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατευθύνει την προσοχή του μαθητή προς γνώσεις και έννοιες τις οποίες κατέχουν ήδη οι μαθητές. Η εικόνα λοιπόν μπορεί να λειτουργήσει ως *advance organizer*, κατευθύνοντας τον μαθητή μέσα από δικές του γνώσεις στην αποκάλυψη του μηνύματος της εικόνας. Στον πίνακα «Ο Όρκος των Φιλικών» του Δ. Τσόκου ο μαθητής εύκολα θα αναγνωρίσει τον ιερέα και τον γονυπετή αγωνιστή, διαδικασία και πρόσωπα, τα οποία πείθουν ότι πρόκειται για Ορκωμοσία, ώστε να προχωρήσει στον σχολιασμό του δωματίου, της περιβολής των μορφών, στα αντικείμενα και στην φλόγα του κεριού. Στο 4ο κεφάλαιο περιέχεται η εικόνα 5: «Αμφορέας των γεωμετρικών χρόνων» ενώ στο τετράδιο εργασιών η εικόνα σκύφου της πρωτογεωμετρικής περιόδου (1100-900 π.Χ.). Στο Βιβλίο δασκάλου οι μαθητές παραπέμπονται στην «εικονογράφηση της ενότητας για να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά της τέχνης της γεωμετρικής εποχής στην αρχιτεκτονική, τη γλυπτική και την κεραμική. Μέσα από ανοιχτό διάλογο εξάγονται συμπεράσματα που αναδεικνύουν τα υλικά, το αισθητικό αποτέλεσμα και την αξία των συγκεκριμένων έργων τέχνης καθώς και την αιτία που η τέχνη της εποχής ονομάστηκε γεωμετρική». Μολονότι το σχολικό εγχειρίδιο δεν δίνει οδηγίες για τη μεθοδολογική διαχείριση του θέματος στην τάξη ούτε πρόσθετο πραγματολογικό υλικό σχετικά με την τεχνοτροπία της γεωμετρικής εποχής είναι σημαντικό ότι προτρέπει εκπαιδευτικούς και μαθητές να συναγάγουν συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά της γεωμετρικής τέχνης μέσα από τα ίδια τα δημιουργήματά της. Τα έργα τέχνης παίρνουν με τον τρόπο αυτό τη θέση τους ως ιστορικές πηγές και οι μαθητές ασκούνται στην ιστορική μέθοδο. Το Βιβλίο δασκάλου μάλιστα ζητά λίγο παρακάτω από τους μαθητές «να καταγράψουν με λίγα λόγια τα στοιχεία που γνώρισαν για την κάθε μορφή τέχνης» ή εναλλακτικά να εισαγάγουν τα στοιχεία αυτά σε σχηματική παράσταση. Δεν γίνεται ο παραμικρός λόγος για την

σκηνή του αναθηματικού αγγείου (πρόθεση νεκρού), ενώ δεν περιέχεται ο σκύφος στα αναφερόμενα αγγεία αλλά ούτε και δίνονται εικόνες τους. Οι μαθητές θα μπορούσαν να ανιχνεύσουν τόσο στον σκύφο της πρωτογεωμετρικής περιόδου όσο και στον Αμφορέα του ζωγράφου του Διπύλου όσο και στον αττικό Κρατήρα του ζωγράφου του Hirschfeld, ο οποίος παραλείπεται, την εξέλιξη των σχημάτων και γενικότερα του συγκεκριμένου ρυθμού από τα πρωτογεωμετρικά στα γεωμετρικά χρόνια (1100-900 π.Χ. 900-700 π.Χ.). Εξάλλου τόσο η σκηνή της πρόθεσης στον Αμφορέα όσο και αυτή της εκφοράς του νεκρού στον κρατήρα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως προοργανωτές για την προσέγγιση της διαδικασίας ταφής των νεκρών, την οποία ακολουθούσαν οι Αρχαίοι Έλληνες και να συνδέσουν τη συγκεκριμένη διαδικασία με σημερινά σχετικά έθιμα.

Μια εικόνα μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο, στο οποίο 'διαβάζει' ο μαθητής την δομή του κειμένου, τα βήματα τα οποία ακολουθούν ο συγγραφέας και το κείμενο εκθέτοντας το γεγονός στο οποίο αναφέρονται. Η εικόνα *οργανώνει* το κείμενο, βοηθώντας τον μαθητή να κατανοήσει την πορεία έκθεσης των γεγονότων. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής διαμορφώνει μιαν 'εικόνα' του τρόπου με τον οποίο θα εκτεθούν τα απεικονιζόμενα πρόσωπα και πράγματα στο κείμενο. Το σκοπό της οργάνωσης και συγκράτησης πληροφοριών υπηρετούν οι σχηματικές παραστάσεις, τα διαγράμματα καθώς και οι εννοιολογικοί και οι ιστορικοί χάρτες που παρατίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο. Η αξία τους έγκειται στο γεγονός ότι οργανώνουν και κωδικοποιούν πληροφορίες, με τρόπο ώστε να διευκολύνουν τη συγκράτηση και την ανάκλησή τους καθώς επίσης αναδεικνύουν ή υπαινίσσονται σχέσεις και συσχετίσεις μεταξύ ιστορικών προσώπων και καταστάσεων. Ως παραδείγματα ιστορικών χαρτών μπορούν να αναφερθούν η εικόνα 3, στην οποία απεικονίζεται χάρτης των πόλεων που αποτελούσαν την Αθηναϊκή και την Πελοποννησιακή συμμαχία. Ακολουθεί το σχεδιάγραμμα των τειχών της αρχαίας Αθήνας και η εικόνα 1 του 31ου κεφαλαίου, στην οποία απεικονίζεται χάρτης της πορείας του Αλεξάνδρου ως την Αίγυπτο. Εξαιρετικά διδακτικά εργαλεία για την οργάνωση, τη συγκράτηση και την ανάκληση ιστορικών πληροφοριών καθώς και για την κατανόηση πολύπλοκων

ιστορικών φαινομένων αποτελούν οι σχηματικές παραστάσεις και οι εννοιολογικοί χάρτες, οι οποίοι προτείνονται ως εναλλακτικές προσεγγίσεις στο Βιβλίο δασκάλου. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εννοιολογικοί χάρτες του 2ου κεφαλαίου σχετικά με το ιστορικό φαινόμενο του Α΄ αποικισμού, του 10ου κεφαλαίου σχετικά με την κοινωνία και το πολίτευμα της αρχαίας Σπάρτης, του 14ου κεφαλαίου σχετικά με δομή του Αθηναϊκού κράτους μετά τη μεταρρύθμιση του Κλεισθένη και του 25ου κεφαλαίου σχετικά με τα χαρακτηριστικά της Αθήνας και της Σπάρτης τα οποία οδήγησαν στην έκρηξη του Πελοποννησιακού πολέμου. Εκπαιδευτικοί και μαθητές προτρέπονται μάλιστα να συντάσσουν δικούς τους εννοιολογικούς χάρτες κατά την επεξεργασία του μαθήματος στην τάξη σύμφωνα με τα υποδείγματα που δίνονται στο Βιβλίο δασκάλου. Λείπουν ωστόσο οι απαραίτητες μεθοδολογικές οδηγίες για τη σύνταξη ενός τέτοιου πλεονεκτικού διδακτικού εργαλείου και τη διδακτική αξιοποίησή του κατά τη διδακτική πράξη. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι η ένταξη των εννοιολογικών χαρτών και σχηματικών παραστάσεων στο Βιβλίο δασκάλου ως εναλλακτικών προσεγγίσεων αφήνει την απόφαση για την εφαρμογή τους στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού.

Μια γενικότερη λειτουργία της εικόνας είναι η αξιοποίησή της ως πηγής, από την οποία προκύπτουν και αντλούνται γνώσεις σχετικές τόσο με το περιεχόμενο της εικόνας, τις πολιτικές, κοινωνικές, ιδεολογικές, και πολιτισμικές καθώς και τις στρατιωτικές και οικονομικές διαστάσεις της αλλά και με την κοσμοθεωρία και φιλοσοφία καθώς και την τεχνοτροπία του δημιουργού της (Burke, 2003: 15· Agasse 2002: 78). Το πρόβλημα της αβεβαιότητας της ιστορικής γνώσης και κατ' επέκταση της αξιοπιστίας των ιστορικών πηγών δεν τίθεται καθόλου από το σχολικό εγχειρίδιο. Οι εικόνες εκλαμβάνονται ως αληθείς και πιστές απεικονίσεις της ιστορικής πραγματικότητας αφού σε κανένα σημείο του σχολικού εγχειριδίου δεν αμφισβητείται η εγκυρότητα του περιεχομένου τους. Παράλληλα δεν συναντώνται στο σχολικό εγχειρίδιο εικόνες των οποίων το περιεχόμενο αντανακλά αποκλίνουσες ή αντιφατικές όψεις της ίδιας ιστορικής κατάστασης, οι οποίες θα κέντριζαν τον προβληματισμό και την ερευνητική διάθεση των

μαθητών. Πουθενά επίσης στο σχολικό εγχειρίδιο δεν προτείνεται αντιπαροβολή εικονιστικών πηγών με γραπτές πηγές για την αναζήτηση συγκλίσεων και αποκλίσεων και την άσκηση των μαθητών στην ιστορική μέθοδο. Μολονότι οι μαθητές στους οποίους απευθύνεται το σχολικό εγχειρίδιο δε συνειδητοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό την πολυπλοκότητα και αβεβαιότητα της ιστορικής γνώσης είναι απαραίτητο να ασκούνται στον κριτικό έλεγχο των πηγών με τις οποίες εργάζονται. Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η ιστορική σκέψη και η ικανότητα σύνθεσης ανώτερων νοητικών συλλογισμών δεν εξαρτώνται απόλυτα από την ηλικία των παιδιών όσο από το είδος των ερεθισμάτων που παρέχει σε αυτά το κοινωνικό, το πολιτισμικό και κυρίως το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Νάκου, 2000· Lee, 1998· Smith, 1986). Στα δύο κεφάλαια που αναφέρονται στην πολιτική και κοινωνική ζωή της αρχαίας Σπάρτης παρατίθενται οι εικόνες δυο χάλκινων αγαλμάτων. Το πρώτο αναπαριστά Σπαρτιάτη πολεμιστή με ξίφος (εικόνα 4 του 10ου κεφαλαίου) και το δεύτερο Σπαρτιάτισσα αθλήτρια σε αγώνα δρόμου ταχύτητας (εικόνα 4 του 11ου κεφαλαίου). Το Βιβλίο δασκάλου, όσον αφορά το άγαλμα του Σπαρτιάτη πολεμιστή, καλεί τους μαθητές «αφού παρατηρήσουν την εικόνα να περιγράψουν τους Σπαρτιάτες και να αναφέρουν τις ασχολίες τους». Όσον αφορά το άγαλμα της Σπαρτιάτισσας παραπέμπει απλώς τους μαθητές στην εικόνα της Σπαρτιάτισσας όταν αναφέρεται «στην αγωγή που είχαν τα κορίτσια». Το βιβλίο του μαθητή αξιοποιεί διδακτικά τα δυο αγάλματα ως πηγές άντλησης ιστορικών πληροφοριών, οι οποίες άλλωστε υπάρχουν και στα εισαγωγικά κείμενα των δυο κεφαλαίων. Αφήνει ωστόσο ασχολίαστο το ιδιαίτερο καλλιτεχνικό ύφος των λακωνικών αγαλμάτων και τη διερεύνηση της σχέσης του με τα σπαρτιατικά ιδεώδη. Πέρα λοιπόν από το πραγματολογικό υλικό το οποίο προσφέρουν τα δυο αυτά αγάλματα στη διδασκαλία της ενότητας θα μπορούσαν επιπλέον να μελετηθούν και ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της λακωνικής τέχνης, της οποίας αμφότερα αποτελούν αντιπροσωπευτικά δείγματα. Οι λεπτές και ευθυτενείς μορφές, τα δυνατά και γωνιώδη σώματα, η θεληματική και ζωνρή έκφραση των προσώπων, το προτεταμένο βλέμμα, η λιτή και απέριτη περιβολή αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία

απολύτως συμβατά με την κοσμοαντίληψη και τον τρόπο ζωής των σπαρτιατών δημιουργών τους. Παρόμοιο παράδειγμα αντλείται από το 23ο κεφάλαιο, στο οποίο αναπτύσσεται «Ο χρυσός αιώνας της τέχνης». Η εικόνα 4 απεικονίζει τμήμα της παρέλασης των ιππέων από το ανάγλυφο της δυτικής ζωφόρου του Παρθενώνα. Στο σχολικό εγχειρίδιο εντάσσεται το τμήμα του ανάγλυφου δίπλα σε μια υποθετική έγχρωμη εκδοχή του με σκοπό να δώσει στους μαθητές την πληροφορία ότι τα γλυπτά και τα ανάγλυφα του Παρθενώνα ήταν επιχρωματισμένα. Το βιβλίο του μαθητή αφήνει αναξιοποίητη μια εξαιρετική ευκαιρία συνεξέτασης του καλλιτεχνικού ύφους της κλασικής τέχνης με το πνεύμα και την κοσμοαντίληψη της εποχής και της πόλης που την δημιούργησε. Το εικονογραφικό πρόγραμμα του Παρθενώνα και τα ίδια τα γλυπτά και τα ανάγλυφα του ναού ως καλλιτεχνικά δημιουργήματα εμπεριέχουν ιδέες, αξίες και νοήματα, τα οποία αντανακλούν το επίπεδο πολιτισμού και την κοσμοαντίληψη των δημιουργών της κλασικής Αθήνας. Μια σειρά χαρακτηριστικών στοιχείων του ανάγλυφου της ζωφόρου, όπως τα γυμνασμένα σώματα, η ελευθερία της κίνησης, η πειθαρχημένη φυσικότητα, η λεπτομερής απόδοση των μορφών, η πρωτοτυπία της έκφρασης μαρτυρούν την εγκράτεια, τον αυτοέλεγχο, την προσήλωση στο στόχο, την υπερηφάνεια και την έννοια του διαρκούς αγωνιστικού πνεύματος της κλασικής Αθήνας (Λαζαράκου, 2004: 265). Το Βιβλίο δασκάλου ανάμεσα στις προτάσεις του για διαθεματικές προσεγγίσεις συμπεριλαμβάνει και την πρόταση για «συσχέτιση της οικονομικής ευμάρειας με την καλλιτεχνική δημιουργία και την πολιτισμική άνθηση γενικότερα». Η πρόταση αυτή είναι ωστόσο ασαφής, γενικόλογη και αδύναμη να κατευθύνει εκπαιδευτικούς και μαθητές σε κριτική συνδιαρεύνηση τρόπων ζωής και καλλιτεχνικών ρευμάτων. Περαιτέρω αξιοποίηση της εικόνας της ζωφόρου που εντάσσεται στο σχολικό εγχειρίδιο θα μπορούσε να γίνει με την αντιπαραβολή της με τμήμα της ανάγλυφης ζωφόρου της αίθουσας Απάδανα του ανακτόρου της Περσέπολης. Η σύγκριση των δυο αυτών ιστορικά σύγχρονων καλλιτεχνικών έργων θα αναδείκνυε πολύ χαρακτηριστικά το πνεύμα ελευθερίας και συναντίληψης των Αθηναίων πολιτών που εκφράζεται στη ζωφόρο του Παρθενώνα σε αντιπαράθεση με τη στα-

τικότητα και την υποτέλεια των υπηκόων της περσικής αυτοκρατορίας η οποία απεικονίζεται στο ανάκτορο της Περσέπολης (Σπάιβν, 1999: 237).

Η 'ενσυναίσθηση', η οποία υποδεικνύεται ήδη στο Βιβλίο δασκάλου της Γ' Δημοτικού, επανέρχεται αλλά περίπου με το ίδιο περιεχόμενο και σε περιορισμένο βαθμό: «οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν την δεξιότητα της ενσυναίσθησης για να κατανοήσουν τις συνθήκες και τον τρόπο με τον οποίο έγινε ο Α' αποικισμός». Οι μαθητές δεν εγκλιματίζονται ωστόσο, δεν οδηγούνται στη συνειδητοποίηση των επικρατουσών συνθηκών, δεν αποτελούν τμήμα του προβλήματος και επομένως δεν είναι δυνατόν να μετακινηθούν ουσιαστικά στη θέση του άλλου. Μια εικόνα που προτείνεται στο σχολικό εγχειρίδιο για *ενσυναισθητική επεξεργασία* πρέπει να «καλεί» το μαθητή να εισέλθει στην εικονιζόμενη κατάσταση, ώστε να ανακαλέσει προσωπικές εμπειρίες μέσω της ταύτισης με τα εικονιζόμενα πρόσωπα. Η σύνδεση του εικονιζόμενου περιεχομένου με προσωπικά βιώματα και καταστάσεις βοηθάει το μαθητή να στοχάζεται και να κατανοεί το περιεχόμενο αυτό από πρώτο χέρι. Ως εκ τούτου οι εικόνες οι οποίες προορίζονται για ενσυναισθητική επεξεργασία πρέπει να εγείρουν ζητήματα των οποίων ο μαθητής έχει άμεση εμπειρία και μέσω του προβληματισμού που προκαλούν να παρωθούν σε έρευνα. Οι εικόνες του σχολικού εγχειριδίου στο σύνολό τους δεν φαίνεται να επιλέγονται για να υπηρετήσουν αυτό το σκοπό. Άλλωστε ελάχιστες φορές το σχολικό εγχειρίδιο κάνει λόγο για ενσυναισθητική επεξεργασία. Επιπλέον ακόμα και στην περίπτωση εικόνων πρόσφορων για την ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης το σχολικό εγχειρίδιο δεν προτρέπει σε αυτήν.

Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί η εικόνα 1 του 25ου κεφαλαίου, η οποία απεικονίζει σκηνή από λευκή λήκυθο που αναπαριστά Αθηναίο πολεμιστή καθώς αποχαιρετά τη γυναίκα του πριν πάει στον πόλεμο. Η εικόνα δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να προσεγγίσουν ενσυναισθητικά την τρυφερότητα και την αγάπη που ενυπάρχει στις καθημερινές σχέσεις, και μάλιστα στις συζυγικές σχέσεις, αντιπαραβάλλοντάς την με την αγριότητα και τον όλεθρο του πολέμου. Μολονότι η εικόνα προσφέρεται για ενσυναισθητική επεξεργασία καθώς ενεργοποιεί οικεία και προσφιλή βιώματα

των μαθητών από την οικογενειακή ζωή το σχολικό εγχειρίδιο αρκείται να την παραθέσει απλώς χωρίς να την αξιοποιεί προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ανάλογο παράδειγμα αποτελεί η εικόνα 2 του 2ου κεφαλαίου. Πρόκειται για αναπαράσταση μελανόμορφου αγγείου στην οποία απεικονίζεται σκηνή προσορμίσεως ελληνικού πλοίου σε ξένο έδαφος και πιθανή ένοπλη συμπλοκή ανάμεσα σε αποίκους και γηγενείς. Σκοπός του εγχειριδίου είναι να αναδείξει ότι «η εγκατάσταση των αποίκων στους ξένους τόπους δεν ήταν πάντα ειρηνική» και συνεπώς το Βιβλίο δασκάλου δε ζητά από τους μαθητές παρά να εντοπίσουν την πληροφορία που δίνει η εικόνα. Η αναπαράσταση αυτή ωστόσο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για ενσυναισθητική επεξεργασία αν θεωρούσαμε την εικονιζόμενη ιστορική κατάσταση από την οπτική γωνία των δυο μερών, των Ελλήνων που αναζητούν τόπο εγκατάστασης και των γηγενών που υποδέχονται τους ξένους. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές θα κατέληγαν σε διαπιστώσεις και συμπεράσματα τα οποία θα υπερέβαιναν ίσως την ιστορική συγκυρία του Η' αιώνα π.Χ. και θα αποκτούσαν διαχρονικές διαστάσεις. Η δραστηριότητα διαθεματικού τύπου που προτείνεται κατόπιν στο Βιβλίο δασκάλου παραπέμπει τους μαθητές σε παιχνίδι ρόλων, σύμφωνα με το οποίο κάποιοι μαθητές υποδύονται τους αποίκους και κάποιοι άλλοι τους κατοίκους της περιοχής. Η δραστηριότητα προτείνεται να διεξαχθεί στην τάξη με τη μορφή της «συνέντευξης – διαλόγου» ανάμεσα σε αποίκους και ντόπιους κατοίκους με αμοιβαίες ερωτήσεις σχετικά με τους λόγους που οδήγησαν στη μετανάστευση, τα προβλήματα κατά την εγκατάσταση καθώς και ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τα ήθη, τα έθιμα, τις συνήθειες και τις λατρευτικές εκδηλώσεις κάθε πλευράς. Κι ενώ η θέαση της ιστορικής κατάστασης από πολλαπλές οπτικές γωνίες συμβάλλει πάντοτε στην ενσυναισθητική ανάλυση η προτεινόμενη δραστηριότητα του σχολικού εγχειριδίου είναι άστοχη και ιστορικά ανακριβής δεδομένου ότι το φαινόμενο του αποικισμού το οποίο επιχειρεί να αναβιώσει δεν διεξήχθη με συνομιλία και διάλογο. Είναι επιπλέον αναντίστοιχη με την εικόνα 2 η οποία παρουσιάζει τη μη ειρηνική πλευρά της εγκατάστασης (Lazarakou, 2009).

Οι χάρτες κατά κανόνα προσφέρονται για εντοπισμό πόλεων και περιοχών. Όπου γίνεται προσπάθεια για εμπλοκή του χάρτη στην πρόκληση προβληματισμού, αυτή περιορίζεται στην περιγραφή και στην εκτίμηση μιας κατάστασης και σε δυνητικές διατυπώσεις: «οι μαθητές παρατηρούν το χάρτη 3 από το βιβλίο τους και ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να φανταστούν, να εκτιμήσουν και να περιγράψουν τις σχέσεις των δύο πόλεων. Μέσα από διαλογική συζήτηση αναμένεται να διατυπωθούν απόψεις οι οποίες συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι δύο πόλεις ήταν ανταγωνιστικές μεταξύ τους». Ο χάρτης «Οι κυριότερες συγκρούσεις του πολέμου» δεν προσφέρεται από μόνος του για την επίτευξη του σκοπού «παρατηρώντας το χάρτη στο βιβλίο τους έχουν την δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα την εκστρατεία των Αθηναίων στις Συρακούσες».

Το «Τετράδιο Εργασιών» κινείται στο ίδιο μήκος κύματος με το σχολικό εγχειρίδιο. Οι εικόνες, από τις οποίες οι περισσότερες δεν αποτελούν αυθεντικές απεικονίσεις, παραμένουν σχεδόν στο σύνολό τους σε επίπεδο περιγραφής, εμμένουν στην συμπλήρωση του κειμένου και δεν αντιμετωπίζονται ως πηγές.

4. Συμπεράσματα

Η επιλογή και χρήση της εικόνας θα εξαρτηθεί από την λειτουργία, την οποία αναλαμβάνει και από τον ρόλο, ο οποίος της ανατίθεται. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφασίσει για την συγκεκριμένη περίπτωση της διδασκαλίας του ποια εικόνα προσφέρεται για την επίτευξη των σκοπών και στόχων του μαθήματος. Ασφαλώς μια εικόνα μπορεί να αναλάβει συγχρόνως μian ή περισσότερες λειτουργίες και να αξιοποιηθεί για την επίτευξη ποικίλων στόχων και σκοπών.

Γενικότερα οι εικόνες του σχολικού εγχειριδίου δεν σχολιάζονται καθαυτές, δεν αντιμετωπίζονται ως πηγές για την πρόκληση προβληματισμού και διαλόγου, δεν ερμηνεύονται και δεν αξιοποιούνται κατά την προσέγγιση και επεξεργασία γεγονότων και καταστάσεων. Χρησιμοποιούνται συ-

νήθως ως περιγραφικό, εποπτικό και βοηθητικό υλικό, το οποίο στηρίζει το κείμενο, ενώ σχεδόν ποτέ δεν συμβαίνει το αντίθετο.

Για να μπορέσει η εικόνα να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και να συμβάλει στην επίτευξη των σκοπών του μαθήματος, θα πρέπει να υπακούει πέρα από τα κριτήρια επιλογής και προσέγγισής τους και σε συγκεκριμένες αρχές οι οποίες αφορούν την προσφορά και την ένταξή τους στη διδακτική διαδικασία. Τόσο το σχολικό εγχειρίδιο και το 'Τετράδιο Εργασιών' όσο και το 'Βιβλίο δασκάλου' πρέπει να υπακούουν στην κοινή αρχή: πρόκληση της προσοχής και του ενδιαφέροντος του μαθητή μέσω ερωτημάτων, προσφορά ερεθισμάτων για προβληματισμό και διάλογο. Τα 'Βιβλία Δασκάλου' δεν ξεφεύγουν ωστόσο από τον πειρασμό να αναλάβουν κυρίως την προσφορά πρόσθετων πληροφοριών και όχι συγκεκριμένες υποδείξεις για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Έχει συνειδητοποιηθεί και στη χώρα μας η ανάγκη, πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο, να εργάζεται ο μαθητής και με το 'Τετράδιο Εργασιών', δηλαδή με ένα Τετράδιο το οποίο θα περιέχει ερωτήματα και θέματα και θα προσφέρει πρόσθετες πληροφορίες και κυρίως γραπτές πηγές και εικόνες στο μαθητή. Ένα τέτοιο Τετράδιο δεν θα πρέπει ωστόσο να αποτελεί απλώς προέκταση και συμπλήρωμα του σχολικού εγχειριδίου, αλλά να προσφέρει ερεθίσματα για δραστηριοποίηση της σκέψης, να προωθεί την κριτική και δημιουργική ικανότητα των μαθητών και να συμβάλλει στην επίτευξη του μακροπρόθεσμου και μεγαλεπήβολου σκοπού: καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Αλλά και το σχολικό εγχειρίδιο δεν πρέπει να αποτελεί απλώς μια συγκέντρωση κειμένων, παραθεμάτων και εικόνων, αλλά να λειτουργεί και αυτό με γνώμονα την αναφερθείσα προηγουμένως κοινή αρχή. Με άλλα λόγια θα πρέπει και αυτό να αντιμετωπίζεται, σε μεγάλο τουλάχιστον βαθμό, ως εργαλείο για την ανακάλυψη της γνώσης.

Τα τελευταία χρόνια συζητήθηκε ευρέως η εισαγωγή και καθιέρωση στο σχολείο του 'πολλαπλού εγχειριδίου'. Ένα τέτοιο εγχειρίδιο δεν έχει ωστόσο μέχρι σήμερα ευρεία ερευνητική κάλυψη και όπου χρησιμοποιείται δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και στις αρχές ενός 'γνή-

σιου' πολλαπλού εγχειριδίου, δηλαδή ενός εγχειριδίου, το οποίο βοηθάει τον μαθητή να σχηματίσει μιαν όσο το δυνατόν αντικειμενική εικόνα των γεγονότων μέσα από τη δική του εμπλοκή στην επεξεργασία τόσο γραπτών πηγών όσο και εικόνων.

Βιβλιογραφία

- Arasse, D. (2002). *Guck doch mal hin!: was es in Bildern zu entdecken gibt*. Köln, DuMont.
- Burke, P. (2003). *Αυτοψία. Η χρήση των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. Μτφρ. Ανδρέας Π. Ανδρέου. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Βρεττός, Ι. (2009). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικό Εγχειρίδιο*. Τόμ. Β': Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο. Αθήνα.
- Καψάλης, Αχ. & Χαραλάμπους, Δημ. (2007). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Lazarakou, E. (2009). Empathy as a Tool for Historical Understanding: An Evaluative Approach of the Ancient Greek Primary History Curriculum. In *International Journal of Social Education*, 23 (1) (in press).
- Λαζαράκου, Ελισ. (2004). *Το πρόβλημα της επιλογής περιεχομένων διδασκαλίας του Αναλυτικού Προγράμματος. Παράδειγμα: η Αρχαία Ελλάδα στο Αναλυτικό πρόγραμμα και το Σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου*. Διδ. διατριβή. Αθήνα.
- Lee, P. (1998). A Lot of Guess Work Goes on Children's Understanding of Historical Accounts. In *Teaching History*, 92, 29-36.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Π.Ι. (Συγγραφική ομάδα) (2006). Βιβλίο δασκάλου Δ' Δημοτικού. *Στα Αρχαία Χρόνια*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Π.Ι. (Συγγραφική ομάδα) (2006). Ιστορία Δ' Δημοτικού. *Στα Αρχαία Χρόνια*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Smith, L. (1986). General Transferable Ability: An Interpretation of Formal Operational Thinking. In *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 377-387.
- Σπάβιου, Ν. (1999). *Αρχαιοελληνική τέχνη*. Μτφρ. Γ. Τζήμας. Αθήνα, Καστανιώτης.

ABSTRACT

Visual texts as a means of teaching and evaluating the student: the case of the Fourth Grade History textbook

The intense concern for the efficient application of illustrations in teaching which is dominant at the research level is not equally present in Greek educational practice. History textbooks traditionally utilize a stable set of images which is fixed in time. As a consequence, the chosen illustrations fail to meet the criteria which render the teaching process fruitful for the achievement of the two main aims of the history lesson, namely the development of historical thinking and consciousness. In other words, a specific mode for choosing illustrations has been adopted, one that excludes an alternative choice of illustrations which could function independently or beyond this practice.

The present study investigates the possible contribution of illustrations towards the achievement of the main purposes of historical education. Specifically, the study intends to pinpoint the shortcomings as well as to reveal the potentials of illustrations appearing in history textbooks. In addition, it offers paradigms of successful exploitation of images in lesson planning, teaching and student assessment. There is an emphasis on the particular principles which must be met so that the selection and utilization of images could serve the aims of stimulating student interest and speculation. This results in student formulating questions and producing answers concerning crucial issues of historical study. Towards this end, the fourth grade history textbook is examined as a case study. The potentials and shortcomings of the illustrations appearing in this textbook presented. The presentation of these weaknesses aims to project the multiple roles that images could take on within the context of the history lesson. The chosen illustrations are examined as far as their consistency to the functions they are called upon to carry out. Reference is made regarding the extent to which the chosen illustrations a) function as historical sources, b) are exploited by students as bridges that connect their pre-existing knowledge and experiences with the new historical content, c) aid students in organizing, retaining and recalling the sequence of historical events, d) guide the students to identify the philosophy, the ideology and the manners of the era and its creators. Finally, it is examined whether and to what extent the illustrations encourage and involve the students in empathetic investigative procedures.

The study as a whole ascertains that the illustrations of the textbook are not chosen nor are they dealt with as historical sources to the desired degree. As a result, students are restrained from searching, constructing and retaining historical knowledge. Instead, illustrations are mainly used as descriptive visual aids which support the content of the historical narratives. The insufficient exploitation of images in the historical textbook in question degrades the multiple functions which they could accomplish so that they could become efficacious teaching tools.