

ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΣΤΙΣ Α΄, Β΄ ΚΑΙ Γ΄ ΤΑΞΕΙΣ ΛΥΚΕΙΟΥ**

ΠΡΩΤΗ ΕΚΔΟΣΗ, ΑΘΗΝΑ 2021

Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542

Γνωστικό Πεδίο: Κοινωνικές Επιστήμες

Γνωστικό Αντικείμενο/επίπεδο εκπαίδευσης: Ιστορία (Λύκειο)

Ο Οδηγός Εκπαιδευτικού εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) Νέο πρόγραμμα σπουδών» - ΕΣΠΑ 2007-2013 και επικαιροποιήθηκε σύμφωνα με την Πράξη 10/25-02-2021/25-2-21 του ΙΕΠ από τους ακόλουθους εμπειρογνώμονες:

Μιχαηλίδης Ιάκωβος, Χατζηαναστασίου Τάσος, Θώδης Γεώργιος, Μηνάογλου Χαράλαμπος, Μαστραπός Αντώνιος

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	1
ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ	3
Εισαγωγή.....	3
Το μάθημα της Ιστορίας - Γενική Σκοποθεσία.....	4
Γενικές Αρχές των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας.....	5
Ειδικές Αρχές του Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας Α΄ Λυκείου	9
Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης	11
Αξιολόγηση	14
Ενδεικτική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	16
Σενάρια Διδασκαλίας.....	18
1ο Σενάριο Διδασκαλίας.....	19
Φύλλα εργασίας.....	26
Αξιολόγηση	29
Υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό.....	30
2ο Σενάριο Διδασκαλίας.....	32
Φύλλα εργασίας.....	37
Αξιολόγηση	39
Υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό.....	40
3ο Σενάριο Διδασκαλίας.....	41
Φύλλα Εργασίας	49
Αξιολόγηση	53
Υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό.....	55
ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ	56
Εισαγωγή.....	56
Το μάθημα της ιστορίας – Γενική στοχοθεσία	57
Σύγχρονες τάσεις – Μέθοδοι στη διδακτική της ιστορίας	61
Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης	63
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	78
Σενάρια Διδασκαλίας.....	81
1ο Διδακτικό Παράδειγμα	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	84
2ο Διδακτικό Παράδειγμα	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	103
3ο Διδακτικό Παράδειγμα	114
Δ. Αξιολόγηση	116

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	117
4ο Διδακτικό Παράδειγμα	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	125
ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ	132
Γενικοί σκοποί του μαθήματος	132
Γενικοί στόχοι μαθήματος	132
Ειδικοί στόχοι	133
Διδακτικοί στόχοι σε Σενάρια-Σχέδια Εργασίας (Project) Ιστορίας:.....	134
Διδακτικές μέθοδοι	134
Περιεχόμενο – Θεματικά πεδία	138
ΠΟΛΕΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΡΗΝΗ	138
ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ.....	139
Πανελλήνια Συνέδρια και Συμμαχίες.....	140
Από την Πελοποννησιακή Συμμαχία στην Α' Αθηναϊκή ή Δηλιακή Συμμαχία και στη Β' Αθηναϊκή Συμμαχία (1 διδακτική ώρα)	141
Πολιτικές ενώσεις: Κοινά και Συμπολιτείες (1 διδακτική ώρα).....	142
Β' Παγκόσμιος Πόλεμος (1 διδακτική ώρα)	142
Η ίδρυση του ΟΗΕ (1 διδακτική ώρα)	142
ΔΙΕΘΝΗ ΖΗΤΗΜΑΤΑ	142
ΤΟ ΑΝΑΤΟΛΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ	142
Το Κρητικό Ζήτημα (1 διδακτική ώρα)	143
Το Μακεδονικό Ζήτημα (2 διδακτικές ώρες)	145
Γενοκτονίες-Διωγμοί-Εθνοκαθάρσεις (1 διδακτική ώρα).....	146
Το Ολοκαύτωμα (2 διδακτικές ώρες).....	148
Το Κυπριακό (2 διδακτικές ώρες)	149
Σχέδιο δειγματικής διδασκαλίας	150
Το Μεσανατολικό Ζήτημα (2 διδακτικές ώρες)	156
Αποικιοκρατία και αποαποικιοποίηση (2 διδακτικές ώρες).....	157
Ο Σύγχρονος Κόσμος: Ευκαιρίες και προκλήσεις (3 διδακτικές ώρες).....	159
ΙΣΤΟΡΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ.....	161
Γενικοί στόχοι	162
Γενικοί στόχοι του πρώτου μέρους του ΑΠΣ είναι οι μαθητές.....	163
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	165
1ο ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ.....	165
2ο ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ.....	170
3ο ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ.....	174

ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

Εισαγωγή

Ο Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό του μαθήματος της Ιστορίας της Α΄ Λυκείου αναθεωρήθηκε αμέσως μετά την επικαιροποίηση των νέων αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και πριν από τη συγγραφή των νέων διδακτικών εγχειριδίων Ιστορίας. Οι συντάκτες του ακολούθησαν τη φιλοσοφία του νέου ΠΣ και βασίστηκαν στο περιεχόμενό του, με σκοπό να συμβάλουν, κατά το δυνατόν, στον μετασχηματισμό του θεωρητικού-δεοντολογικού στοιχείου σε πραγματικό-ρεαλιστικό, στην πραγμάτωση των θεωρητικών στόχων μέσω της επιτυχούς εφαρμογής τους στην διδακτική πράξη. Υπό το πρίσμα αυτό, σκοπός τους δεν ήταν να ορίσουν για τους διδάσκοντες του μαθήματος σταθερούς και απαρέγκλιτους κανόνες διδακτικής μεθοδολογίας, υποβάλλοντας αυτούς σε άκαμπτες πρακτικές διδασκαλίας ή προσφέροντάς τους έτοιμες λύσεις, ικανές να εφαρμοστούν αυτούσιες σε όλα τα μαθησιακά περιβάλλοντα. Αντιθέτως, ο Οδηγός του Εκπαιδευτικού φιλοδοξεί να διαδραματίσει ρόλο υποβοηθητικό και ενισχυτικό κατά την ερμηνεία των ΠΣ, ακόμη περισσότερο κατά τον μετασχηματισμό της θεωρητικής προσέγγισης σε μαθησιακό αποτέλεσμα από τον εκπαιδευτικό.

Υπό το πρίσμα αυτό, ο Οδηγός του Εκπαιδευτικού συνιστά μια πρώτη απόπειρα εμβάθυνσης στο περιεχόμενο των νέων ΠΣ. Στο πλαίσιο αυτού επιδιώκεται μεν αρχικά, σε θεωρητικό επίπεδο, η ερμηνεία των γενικών αρχών τους, στη συνέχεια δε επιχειρείται η εφαρμογή της προτεινόμενης μεθοδολογίας μέσω του σχεδιασμού διδακτικών παραδειγμάτων, που αποσκοπούν στην υλοποίηση των διδακτικών στόχων και την επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτών των Σεναρίων Διδασκαλίας, διαρκές ζητούμενο παραμένει η καλλιέργεια κριτικής σκέψης σε συνδυασμό με τον περιορισμό της αποστήθισης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στόχοι που υπηρετούνται από την εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου και των βασικών αρχών της βιωματικής μάθησης στην διδακτική πράξη.

Στον Οδηγό προτάσσεται η γενική σκοποθεσία του μαθήματος, προκειμένου αυτό να συνδεθεί με τις βασικές αρχές των ΠΣ και να υλοποιηθεί με την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Η ανάλυση που επιχειρείται βασίζεται στα πορίσματα της έρευνας των Παιδαγωγικών και Διδακτικών Επιστημών, ιδιαιτέρως της Διδακτικής της Ιστορίας, και τεκμαίρεται μέσω της σχετικής σύγχρονης βιβλιογραφίας. Για την πληρέστερη κατανόηση των βασικών σημείων της προσέγγισης αυτής επιστρατεύονται ενδεικτικά παραδείγματα από το νέο ΠΣ.

Στη συνέχεια παρατίθενται τρία διδακτικά σενάρια και δίδεται στον διδάσκοντα όλο το απαραίτητο υλικό για την υλοποίησή τους στην τάξη του. Σύμφωνα με τα σενάρια αυτά, η διαδικασία της μάθησης λαμβάνει για τους μαθητές τη μορφή μιας «αποστολής», η οποία ανατίθεται στην τάξη, συντονίζεται από τον διδάσκοντα και περιέχει συγκεκριμένες δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές, η πραγματοποίηση των οποίων αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή ολοκλήρωσή της. Τα σενάρια αυτά, ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν προτείνονται προς ακριβή εφαρμογή, σε καμία περίπτωση δε δεν φιλοδοξούν να λειτουργήσουν ως κάποιου είδους «διδακτικός κανόνας» για τον εκπαιδευτικό. Αντιθέτως, συνιστούν μόνον ενδεικτικές προτάσεις, οι οποίες δύνανται να υιοθετηθούν αυτούσιες, να αναμορφωθούν, να τροποποιηθούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ή να εγκαταλειφθούν πλήρως

προς χάριν καταλληλότερων, σύμφωνα πάντοτε προς τις ανάγκες και τις δυνατότητες του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού, όπως αυτές εκτιμώνται και αξιολογούνται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Αποτελεί παραδοχή, δηλούμενη σε περισσότερα σημεία των ΠΣ και των Οδηγών Εκπαιδευτικού, ότι όσον αφορά τόσο στις μεθοδολογικές αρχές διδακτικής-παιδαγωγικής, όσο και στα μέσα οικοδόμησης της γνώσης, ο εκπαιδευτικός είναι πάντοτε εκείνος που μπορεί να εκτιμήσει με ακρίβεια τα δεδομένα της τάξης του, να αναπροσαρμόσει την διδακτική πρακτική που προτείνεται και να διαμορφώσει τη δική του διδακτική στρατηγική.

Με τον Οδηγό για τον εκπαιδευτικό της Ιστορίας της Α' Λυκείου ευελπιστούμε να προσφέρουμε στον διδάσκοντα ένα πρώτο χρήσιμο εργαλείο για την προσωπική του εμβάθυνση στο εκπαιδευτικό υλικό που θα προκύψει από το νέο ΠΣ, προκειμένου να καταστεί αυτός «οδηγός» και ταυτοχρόνως «συνοδοιπόρος» των μαθητών του στην συναρπαστική διαδρομή προς την ιστορική γνώση.

Το μάθημα της Ιστορίας - Γενική Σκοποθεσία

Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης συνοψίζεται στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Πρόκειται για σκοπό που συνδέεται άμεσα με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, ο οποίος επικεντρώνεται στην προετοιμασία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών.

Η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης αποτελεί προϋπόθεση της κριτικής σκέψης, πραγματώνεται δε με την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων μέσω της ανάδειξης αφενός των αιτιών και των παραγόντων που συνέβαλαν στην εμφάνισή τους, αφετέρου των συνεπειών τους για την ροή της ιστορίας. Η ιστορική σκέψη δεν είναι ταυτόσημη με τη συσσώρευση ή αναπαραγωγή της ιστορικής πληροφορίας. Η πρόσκτηση γνώσης συνιστά αναγκαία, αλλά όχι και επαρκή, προϋπόθεση για την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης. Αυτή επιτυγχάνεται με τη μελέτη και κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων· ακριβέστερα, πραγματώνεται μέσω της ανάδειξης των αιτιωδών σχέσεων που συνδέουν τα γεγονότα, μέσω της εμβάθυνσης στους παράγοντες που συνέβαλαν στην εμφάνιση των φαινομένων, αλλά και μέσω της πρόσληψης και κατανόησης της εθνικής ιστορίας σε συνεξέταση με την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια.

Η Ιστορία, όμως, δεν περιορίζεται απλά στη μελέτη-εξερεύνηση του παρελθόντος, αλλά αποσκοπεί και στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης, όπως αυτή προκύπτει από την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Διαμορφώνει, δηλαδή, αξίες και στάσεις που αποσκοπούν στη διαμόρφωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος και να συνειδητοποιήσει ότι η εξέλιξη του συνδέεται με το παρελθόν και επηρεάζει άμεσα τη ζωή του στο παρόν και στο μέλλον. Συνειδητοποιεί με αυτόν τον τρόπο και την προσωπική του ευθύνη για την εξέλιξη της κοινωνίας στην οποία ζει. Υπό το πρίσμα αυτό, γίνεται ικανός να κατανοήσει και να εκτιμήσει ορθά το παρόν και να προγραμματίσει το μέλλον.

Η ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης, σε συνδυασμό με την ουσιαστική και χρήσιμη για το παρόν και το μέλλον ιστορική γνώση, αποσκοπεί στη διαμόρφωση κριτικών αναγνωστών των ιστορικών κειμένων και των πολύπλευρων ιστορικών πληροφοριών που διακινούνται στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας της

πληροφορίας. Αποσκοπεί τελικά στη διαμόρφωση Ελλήνων με κριτική ατομική και συλλογική συνείδηση που θα συμμετέχουν γόνιμα και δημιουργικά στο σύγχρονο γίνεσθαι και θα δύνανται να προσλάβουν την ιστορία και τον πολιτισμό των άλλων λαών, προάγοντας ταυτόχρονα το δικό τους. Από την άποψη αυτή, ο ανωτέρω στόχος δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο με την κριτική και δημιουργική μελέτη της Ιστορίας. Έτσι, μέσα από τη μελέτη του δικού του πολιτισμού, ο μαθητής θα διαμορφώσει μια υγιή εθνική ταυτότητα, ενώ, μέσα από τη γνωριμία με τη συνεισφορά των επιμέρους πολιτισμών στον παγκόσμιο πολιτισμό, θα αποκτήσει πνεύμα μετριοπάθειας.

Γενικές Αρχές των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας

Ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας προτάσσεται σε όλα τα αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και αποτελεί προϋπόθεση για τη διατύπωση των επιμέρους διδακτικών στόχων, όπως αυτοί προκύπτουν ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ηλικία των μαθητών, το εγχειρίδιο διδασκαλίας και το περιεχόμενό του. Βέβαια, η τελική τους προσαρμογή ανήκει στον διδάσκοντα, ο οποίος μεσολαβεί για τη μετάδοση της ιστορικής γνώσης στην τάξη του, έχει την εποπτεία της και γνωρίζει καλύτερα τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του.

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας έχουν τον ίδιο βασικό σκοπό με τα προηγούμενα, αλλά καλούνται να υπηρετήσουν μια εντελώς διαφορετική κατανομή της διδακτέας ύλης. Φιλοδοξούν να ανανεώσουν τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, όχι μόνον αλλάζοντας το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, αλλά και επιχειρώντας να εμπλουτίσουν τη φιλοσοφία της μαθησιακής διαδικασίας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, μάλιστα, η διδασκαλία της ιστορίας συνοδεύεται και υποστηρίζεται από δραστηριότητες, οι οποίες δεν στοχεύουν σε απλή μετάδοση της γνώσης του ιστορικού αντικειμένου, αλλά σε καλλιέργεια μίας νοητικής στάσης που θα επιτρέπει την κατανόηση των ιστορικών συσχετισμών, συνεπώς και την απόκτηση των ιδιαίτερων δεξιοτήτων κριτικής πρόσληψης της πραγματικότητας και, περαιτέρω, τη διαμόρφωση μίας ενσυνείδητης στάσης ζωής¹. Σε διαφορετική περίπτωση η ιστορική γνώση μπορεί να παραμείνει στείρα πληροφορία ή να εκπέσει σε μία αλλοιωμένη και εκλαϊκευμένη αντανάκλαση της πραγματικότητας που αποσκοπεί κατά περίπτωση στην ενημέρωση, τη διασκέδαση, την κατανάλωση ή την αμφισβήτηση². Σε κάθε περίπτωση βέβαια, το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας δεν μπορεί να ταυτίζεται με το σύνολο της αποθησαυρισμένης επιστημονικής γνώσης, αλλά περιλαμβάνει επιλεκτικά τμήματα της τελευταίας, μετασχηματισμένα με γνώμονα την επιστημονική τους αξιοπιστία, την παιδευτική τους αξία και τη συμβατότητά τους με το επίπεδο πνευματικής ανάπτυξης και ωριμότητας των μαθητών.

Με αυτή τη λογική τα νέα Προγράμματα Σπουδών ως προς τη δομή τους παύουν να έχουν τη μορφή καταλόγου περιεχομένων, δομημένων με χρονολογική σειρά κατά περιόδους και γεγονότα. Σκοπός είναι να αποφευχθεί η πρόταξη ενός «υλικού σκοπού της διδασκαλίας» και ο υπερτονισμός της «αυθύπαρκτης αξίας των

¹ Barton, K.C. & Levstik, L.S. (2008). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 10 κ.εξ.

² Κάβουρα, Δ. (2011), *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 18.

γνώσεων», σύμφωνα με την οποία ο μαθητής νοείται ως «αποθήκη συσσώρευσης υλικών»³. Γι' αυτό δεν εστιάζουν στη μεταβίβαση μιας «έτοιμης» ιστορικής γνώσης, αλλά στην καλλιέργεια ιδιαίτερων διανοητικών δεξιοτήτων, οι οποίες αναπτύσσουν την ιστορική σκέψη, όπως η διερεύνηση και αναζήτηση ιστορικού υλικού, η αξιολόγηση της ιστορικής πληροφορίας με βάση τα κριτήρια διαμόρφωσής της, η ανάδειξη ιστορικών ερωτημάτων για ζητήματα στα οποία απαντούν πολλές διαφορετικές ιστορικές αφηγήσεις, η συγκρότηση συλλογισμών και τεκμηριωμένης αφηγηματικής ιστορικής σύνθεσης κ.ά.⁴

Κατά συνέπεια, ο στόχος είναι διπλός: περιορισμός της αποστήθισης και καλλιέργεια κριτικού πνεύματος. Έτσι, η διατύπωση των διδακτικών στόχων δεν περιορίζεται στην γνώση και την κατανόηση ιστορικών γεγονότων, αλλά προχωρά στην ανάλυση και σύνθεση της ιστορικής αφήγησης. Η υλοποίησή τους προτείνεται με την εφαρμογή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που εστιάζουν στις βασικές αρχές της δημιουργικής μάθησης, καθώς προϋποθέτουν ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, ερμηνεία πρωτογενών πηγών, συγκριτική μελέτη ιστορικών πηγών, έρευνα αρχειακού υλικού, εξαγωγή ιστορικών συμπερασμάτων, προγραμματισμό εκπαιδευτικών επισκέψεων σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία. Επίσης, στο πρόγραμμα σπουδών προτείνεται, ανά θεματική ενότητα και ώρα διδασκαλίας, εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο μπορεί να αποτελέσει μια πρώτη αφετηρία για την προσέγγιση της διδακτικής ενότητας από τον διδάσκοντα. Καθώς, μάλιστα, οι δραστηριότητες δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν στο σύνολό τους, είναι σαφές ότι αυτές συνιστούν μόνον προτάσεις, τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει είτε επιλέγοντας και αναπτύσσοντας κάποιες αυτούσιες, είτε τροποποιώντας, αναμορφώνοντας και προσαρμόζοντας αυτές στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και στις δυνατότητες πρόσληψης των μαθητών του. Είναι αυτονόητο, βέβαια, ότι η χρήση του συγκεκριμένου υλικού δεν είναι κατά οιονδήποτε τρόπο δεσμευτική για τον εκπαιδευτικό· αντιθέτως μάλιστα, η ύπαρξη των δραστηριοτήτων φιλοδοξεί να λειτουργήσει ως μία ευρύτερη μεθοδολογική αρχή και να αποτελέσει ερέθισμα, για να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός δικές του δραστηριότητες.

Ως προς τη διάρθρωση του περιεχομένου, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας για το Λύκειο είναι δομημένο με βάση ένα συνδυασμό θεματικής Ιστορίας και σπειροειδούς διάταξης της ύλης. Η διάταξη της ύλης για την Α' τάξη του Λυκείου, υπό τον γενικό τίτλο: *Κράτη, Θεσμοί και Διοίκηση, Ιδεολογικά Ρεύματα*, συναρθρώνεται στις εξής διδακτικές ενότητες: 1. Η πόλη κράτος, βασιλεία και πολυεθνικές αυτοκρατορίες, εθνικά κράτη, 2. Αρχαία Δημοκρατία, Βυζαντινό Πολίτευμα, Μοναρχία, σύγχρονες Δημοκρατίες, 3. Ιδεολογικά ρεύματα (συντηρητισμός, φιλελευθερισμός, σοσιαλισμός).

Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαφορετική διάταξη της ύλης που δεν αποσκοπεί να εστιάσει στην παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης μόνο των θεσμών, των πολιτευμάτων και των ιστορικών ρευμάτων, αλλά κατεξοχήν να εμβαθύνει σε επιλεγμένα θέματα, αντιπροσωπευτικά της κάθε ιστορικής περιόδου, των οποίων η πραγμάτευση έχει διαχρονική αξία και σημασία. Επομένως, οι μαθητές θα γνωρίσουν την πολιτική και πολιτειακή ιστορία, εξετάζοντάς την εξελικτικά από την αρχαιότητα

³ Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής Γ. (2006), *Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Μ. Κασσωτάκης (αυτοέκδοση), σ. 76-79.

⁴ Κάββουρα, ό.π., σ. 152-153.

έως τους νεότερους χρόνους, στον ελλαδικό, ευρύτερο μεσογειακό και τον ευρωπαϊκό χώρο, αλλά και μέσω των επιδράσεων της στην παγκόσμια κοινότητα. Έτσι, θα αντιληφθούν ταυτόχρονα την οικουμενική προσφορά του ελληνικού πολιτισμού, αλλά και τη συνεισφορά άλλων λαών και πολιτισμών στην παγκόσμια κοινότητα, αποφεύγοντας την προσκόλληση σε στερεότυπα σχήματα πολιτισμικής ανωτερότητας-κατωτερότητας. Άλλωστε, η γνώση της ιστορίας, στο πλαίσιο της σημερινής παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, είναι αναγκαία, προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν και να προσδιορίσουν τη θέση τους στο σύγχρονο κόσμο, σε σύνδεση και με το ιστορικό παρελθόν, αλλά και να προσεγγίσουν τον κόσμο αυτόν χωρίς φοβικά σύνδρομα.

Ειδικότερα, επιχειρείται εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης σε σχέση με τα ισχύοντα σήμερα, καθώς έχει αποδειχτεί στην πράξη η δυσκολία των διδασκόντων να την ολοκληρώσουν και των μαθητών να την αφομοιώσουν. Στη σύνταξη των Προγραμμάτων Σπουδών έχουν ληφθεί υπόψη οι περιορισμοί που τίθενται από τον «σχολικό χρόνο», γι' αυτό η διδακτέα ύλη, που προτείνεται, περιορίζεται αρκετά ετησίως στο πλαίσιο του δώρου μαθήματος της ιστορίας, λαμβάνοντας υπόψη και τις ανάγκες της τάξης για επανάληψη, διαγωνίσματα κ.λ.π. Ωστόσο, η μείωση της ύλης δεν αφορά μόνο στον περιορισμό των διδακτικών ωρών που απαιτούνται για την ολοκλήρωσή της, αλλά και στον τρόπο παρουσίασης και διδασκαλίας αυτών των ενοτήτων. Έτσι, περιορίζεται η παράθεση πληθώρας ιστορικών δεδομένων (γεγονότων, χρονολογιών, ονομάτων και δίνεται έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ιστορικού πλαισίου, εντός του οποίου αυτά έλαβαν χώρα. Για παράδειγμα, για να αποκτήσει ο μαθητής σαφή αντίληψη της σημασίας της πόλης-κράτους ως πολιτικού και πολιτειακού μορφώματος δεν απαιτείται η απομνημόνευση όλων των ιστορικών γεγονότων που σηματοδότησαν τη γέννηση, τη διαμόρφωση και την εξέλιξή της, αλλά η κριτική προσέγγιση των σημαντικών εξελίξεων, οι οποίες έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της αρχαϊκής περιόδου και οδήγησαν στην εμφάνισή της.

Βέβαια, η απόκτηση της ιστορικής γνώσης και η συνειδητοποίηση του ιστορικού πλαισίου συνιστούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατανόηση και την κριτική προσέγγιση του ιστορικού περιεχομένου. Άλλωστε, η χρονική διαδοχή αποτελεί το κριτήριο για την κατανόηση της όποιας θεματικής προσέγγισης. Τα μελετώμενα φαινόμενα έχουν εξελιχθεί μέσα στο χρόνο και χαρακτηρίζονται και από τις χρονικές τους ιδιότητες. Η οποιαδήποτε πληροφορία για το παρελθόν, για να αποκτήσει σημασία, αξία, οργάνωση, χρειάζεται να χρονολογηθεί. Ο χρόνος είναι απαραίτητος για την παραγωγή της ιστορικής γνώσης και διαφοροποιεί την επιστήμη της ιστορίας από τις κοινωνικές επιστήμες⁵. Για παράδειγμα, είναι αδιανόητο να επιχειρήσει κανείς να παρουσιάσει το θεσμό της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, χωρίς να αναφερθεί στη *res publica romana* και να αναλύσει τους παράγοντες και τους συσχετισμούς που καθόρισαν τη μετάβαση από τη δημοκρατική στην αυτοκρατορική εποχή, ειδικότερα τις κοινωνικοπολιτικές αντιθέσεις που οδήγησαν στους εμφύλιους πολέμους, επίσης, τις νέες ισορροπίες που εγκαθίδρυσε και τις πολιτειακές αλλαγές που εισήγαγε ο Αύγουστος.

Η θεματική οργάνωση της ύλης, σε συνδυασμό με τη σπειροειδή της διάταξη, προϋποθέτουν την κατανόηση από τους μαθητές των βασικών ιστορικών εννοιών, όπως εμφανίζονται κατά τη μελέτη των ιστορικών ενοτήτων. Η εννοιολογική

⁵ Mattozzi, I. (2005), *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 51-53.

αποσαφήνιση είναι απαραίτητο εργαλείο για την αποκωδικοποίηση της ιστορικής γνώσης και επιτυγχάνεται με την επιλογή από κάθε ενότητα των βασικών εννοιών που θα συμβάλουν στην προαγωγή της ιστορικής κατανόησης, αλλά και με την ανάδειξη των βαθύτερων σχέσεων μεταξύ των εννοιών, προκειμένου να διακρίνεται η σημασία ιστορικών όρων από τους αντίστοιχους σύγχρονους και να συνάγονται χρήσιμες ιστορικές γενικεύσεις, στο βαθμό που αυτές είναι δυνατόν να υπάρξουν.

Για παράδειγμα, για να αποκτήσουν οι μαθητές σαφή αντίληψη της διαφοράς μεταξύ της αρχαίας πόλεως, ως ανεξάρτητης κρατικής οντότητας με ιδιαίτερη πολιτική, κοινωνική, οικονομική, στρατιωτική οργάνωση και θρησκευτικό βίο, από την ομώνυμη σύγχρονη οικιστική μονάδα αστικού τύπου, επιβάλλεται να επιχειρήσουν να προσδιορίσουν εννοιολογικά τον όρο «πόλις» στην αρχαία ελληνική, αλλά και να αντιπαραβάλουν το περιεχόμενο του όρου με εκείνο της νέας ελληνικής λέξης «πόλη», συνεξετάζοντας και αναζητώντας τις βαθύτερες σχέσεις ανάμεσα στα ζεύγη των εννοιών: πόλις και ἄστυ, πόλις και δῆμος, πόλις και κοινότης. Επίσης, για να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια του «κράτους» στην Ευρώπη κατά τους νεώτερους χρόνους, είναι αναγκαίο να μπορούν να διακρίνουν επιμέρους πτυχές της κρατικής οργάνωσης, να ορίζουν, δηλαδή, με σαφήνεια σημαντικές για το θέμα ιστορικές έννοιες, όπως στρατός, διοίκηση, φορολογικό σύστημα, εκπαίδευση, εκκλησία.

Μπορεί, λοιπόν η Ιστορία να χρησιμοποιεί έννοιες από τον χώρο των κοινωνικών ή πολιτικών επιστημών, η χρήση τους, ωστόσο, δεν συνεπάγεται την υποβάθμιση του ιστορικού περιεχομένου τους ή, ακόμη περισσότερο, την πλήρη απομάκρυνσή τους από αυτό. Γιατί, καθώς αυτές εντάσσονται σε ένα χωρο-χρονικό πλαίσιο, αποκτούν ιστορικότητα, αποκτούν, δηλαδή, την ιδιαίτερη υπόσταση που ορίζει για αυτές το ίδιο το ιστορικό πλαίσιο. Οι έννοιες στην ιστορία, χάρη στην οργανωτική τους δύναμη, επιτρέπουν την προσέγγιση του παρελθόντος και την ανάδειξη των πτυχών του ανθρώπινου βίου και των νοημάτων του⁶. Επομένως, αποτελούν τα «όπλα», με τα οποία οι ιστορικοί επιχειρούν να θέσουν σε τάξη την «πραγματικότητα», ώστε να είναι δυνατή η ανάδειξη της ιδιαιτερότητάς της και των σημασιών της⁷.

Κατά συνέπεια, τα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας πρέπει να υπηρετούν τον ιστορικό γραμματισμό των μαθητών, να καλλιεργούν τις ερευνητικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, διαμορφώνοντας αξίες και στάσεις που θα αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, αλλά και να συμβάλλουν, σε κάποιο βαθμό, στην εξοικείωση τους με τη μεθοδολογία της επιστήμης της Ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό θα γίνει συνείδηση στους μαθητές ότι η Ιστορία είναι επιστήμη με τους δικούς της νόμους, τις δικές της μεθόδους και τα δικά της εργαλεία, ώστε να τους προκαλείται το ενδιαφέρον να ασκούνται σε δεξιότητες αναζήτησης και χρήσης της ιστορικής γνώσης, να επιχειρούν, δηλαδή, να προσεγγίσουν κριτικά τις πηγές, προκειμένου να κατανοήσουν τον πολύπλοκο χαρακτήρα των ιστορικών φαινομένων και να αντιληφθούν τις πολλαπλές ερμηνευτικές τους αναγνώσεις.

⁶ Κάββουρα, ό.π., σ. 135-136.

⁷ Στο ίδιο, σ. 124.

Ειδικές Αρχές του Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας Α' Λυκείου

- Σε πλαίσιο θεματικής ιστορίας, να γνωρίσουν οι μαθητές/-τριες την πολιτική και πολιτειακή ιστορία, την οποία έχουν διδαχθεί έως την Α' Λυκείου μόνο συνοπτικά, εξετάζοντας αυτή εξελικτικά από την Αρχαιότητα έως τη Σύγχρονη Εποχή, στον ελλαδικό, τον ευρύτερο μεσογειακό και τον ευρωπαϊκό χώρο, αλλά και μέσω των επιδράσεων της στην παγκόσμια κοινότητα.
- Στο πλαίσιο αυτό, να κατανοήσουν την οικουμενική προσφορά του ελληνικού πολιτισμού, η οποία συνίσταται στην ανάπτυξη πρώιμων μορφών συμμετοχικής διοίκησης, την καλλιέργεια πολιτικής διάνοιας, πολιτικής φιλοσοφίας-ρητορικής και στη γέννηση του δημοκρατικού πολιτεύματος.
- Παράλληλα να αναγνωρίζουν τη συνεισφορά των διαφορετικών λαών και πολιτισμών στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια κοινότητα, αποφεύγοντας έτσι την προσκόλληση σε στερεότυπα σχήματα ανωτερότητας-κατωτερότητας, υπεροχής-υποβάθμισης.
- Να γνωρίζουν και να κατανοούν την πολιτική και πολιτειακή ιστορία στην εξέλιξή της, από τις πρώιμες μορφές άτυπης συμμετοχής των μελών μιας κοινωνίας, σε συλλογικές μορφές διοίκησης έως τα σύγχρονα κρατικά και υπερκρατικά μορφώματα.
- Να γνωρίζουν τα πολιτεύματα, όπως διαμορφώθηκαν και εξελίχθηκαν, κατά τη διάρκεια της ιστορικής τους πορείας, στην πλέον ολοκληρωμένη τους μορφή, αλλά και στις ποικίλες εκφάνσεις τους.
- Σε συνάφεια με τη μορφή του πολιτεύματος, να αναγνωρίσουν την κρατική ιδεολογία και τα μέσα προβολής και επιβολής της (τελετουργία, τιτλοδοσία πολιτειακών λειτουργιών, σύμβολα, εξουσιαστικούς θεσμούς, εκτελεστικά και κατασταλτικά μέσα κ.ο.κ.).
- Να αναγνωρίσουν τη γενικότερη τάση ιστορικής εξέλιξης από προσωποπαγείς συγκεντρωτικές μορφές εξουσίας στη συμμετοχή ευρύτερων στρωμάτων πληθυσμού στην άσκηση της εξουσίας.
- Σε συνάφεια με τον προηγούμενο στόχο, να αναγνωρίσουν την αυξανόμενη σημασία των λαϊκών στρωμάτων στη διαμόρφωση της ιστορίας, μέσω της ανάπτυξης των αντιπροσωπευτικών και συμμετοχικών πολιτειακών-πολιτικών οργάνων.
- Να μελετήσουν σε βάθος τον χαρακτήρα, την υπόσταση και τη λειτουργία των πολιτειακών οργάνων στις επιμέρους κοινωνίες, τις ιστορικές συνθήκες διαμόρφωσής τους, τις μεταξύ τους σχέσεις και τους ανταγωνισμούς τους για την κατανομή των αρμοδιοτήτων/εξουσιών.
- Να κατανοήσουν την κρατούσα ύπαρξη πολιτικής-πολιτειακής πολυμορφίας σε όλες τις περιόδους της ιστορίας (με την έννοια της παρουσίας διαφορετικών πολιτευμάτων σε συγχρονικό επίπεδο) και να αντιληφθούν την ποικιλομορφία της παγκόσμιας κοινότητας ως έκφανση της ποικιλότητας των πολιτισμών και των διαφορετικών αναγκών των κοινωνιών.
- Να είναι σε θέση να υπεισέρχονται σε συγκρίσεις, τόσο μεταξύ των πολιτευμάτων όσο και μεταξύ των επιμέρους πολιτικών οργάνων των διαφόρων κοινωνιών, στο πλαίσιο της ιστορικής περιόδου που εξετάζουν, εντοπίζοντας αναλογίες, ομοιότητες και διαφορές.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της δημοκρατίας ως βασικού συστατικού μιας κοινωνίας δικαίου και ανθρωπισμού και να ενστερνιστούν την ευθύνη του ατόμου για την προάσπιση και διαφύλαξή της.

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση της κατάλληλης ιστορικής ορολογίας, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η οροθέτηση των ιστορικών εννοιών και, κατ' επέκταση, διασφαλίζεται η ορθή πρόσληψη της υπό εξέταση περιόδου πέρα από αναχρονισμούς, χρονικούς προβολισμούς και αυθαίρετους συσχετισμούς.
- Να αναγνωρίζουν τη σχέση της πολιτειακής ιστορίας με την ευρύτερη πολιτική, στρατιωτική, κοινωνική, οικονομική ιστορία και την ιστορία του πολιτισμού και του καθημερινού βίου, κατανοώντας τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.
- Να αντιλαμβάνονται τις εξελίξεις σε επίπεδο περιορισμένου κοινωνικοπολιτικού πολιτισμικού ιστορικού πλαισίου (μικροϊστορία) και ευρύτερων συσχετισμών σε επίπεδο δομών (μακροϊστορία).
- Να είναι σε θέση να επεξεργάζονται τα ιστορικά δεδομένα, αφενός εμβαθύνοντας σε λεπτομερείς συγκρίσεις, διαφοροποιήσεις, συσχετισμούς, αφετέρου γενικεύοντας και καταλήγοντας σε συμπεράσματα.
- Να συνειδητοποιήσουν την πολυπλοκότητα των γεγονότων, να διερευνούν και να αναδεικνύουν τις περίπλοκες αιτιώδεις σχέσεις που τα συνδέουν.
- Να αναγνωρίζουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της ιστορικής αλήθειας, χωρίς να καταλήγουν στον σχετικισμό και την ιδεολογικοποίηση της ιστορίας.
- Να κατανοούν, να εκτιμούν και να σέβονται τη διαφορετικότητα ως διακριτό γνώρισμα και βασική αρχή στην προσέγγιση και ερμηνεία της ιστορίας για κάθε εποχή και κοινωνία.
- Να κατανοούν την αξία των πηγών για τη μελέτη της ιστορικής περιόδου και για την ανίχνευση της ιστορικής αλήθειας και να τις προσεγγίζουν κριτικά και συγκριτικά, συνεκτιμώντας πάντοτε το είδος τους, τον δημιουργό τους και την εποχή στην οποία αναφέρονται.
- Να αναγνωρίζουν την προσφορά των συγγενών και των βοηθητικών επιστημών στην ανάπτυξη της ιστορίας.
- Να μελετούν την εποχή σε συνάφεια με τον υλικό πολιτισμό της, μνημεία τέχνης και λοιπά υλικά κατάλοιπα αυτής (αρχιτεκτονική, γλυπτική, ζωγραφική, νόμισμα, θέατρο, φωτογραφία κ.ο.κ.), αποκτώντας έτσι, παράλληλα προς την ιστορική παιδεία, αισθητική παιδεία και αγωγή.
- Να αναπτύξουν πρόσθετες βοηθητικές δεξιότητες, όπως ψηφιακό γραμματισμό κατά την επεξεργασία και την παρουσίαση των δεδομένων.
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες αναγωγής των επιμέρους γνώσεων σε ευρύτερες γνωστικές κατηγορίες και έννοιες, μεταβίβασης της γνώσης σε νέα περιβάλλοντα, μεταγνωστικές δεξιότητες.
- Να προσεγγίσουν βιωματικά την ιστορική γνώση αξιοποιώντας χώρους εκπαίδευσης εκτός σχολικού περιβάλλοντος, μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, βιβλιοθήκες, πινακοθήκες κ.ο.κ.
- Οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:
- Να συλλέγουν τα ιστορικά δεδομένα μέσα από τις πρωτογενείς πηγές και τη δευτερεύουσα βιβλιογραφία.
- Να ανασυνθέτουν το παρελθόν.
- Να συγκρίνουν και να αντιπαραθέτουν διαφορετικές ιδέες, αξίες και θεσμούς διαφορετικών εποχών και πολιτισμών.
- Να αναγνωρίζουν την επίδραση του παρελθόντος στο παρόν.
- Να σχηματίζουν ιστορικά ερωτήματα.

- Να αξιολογούν διαφορετικές απόψεις και ερμηνείες του παρελθόντος.
- Να διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις.
- Να έρθουν σε επαφή με τα εργαλεία της ιστορικής έρευνας και μεθοδολογίας.

Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ενίσχυση της έρευνας στον τομέα, τόσο της παιδαγωγικής θεωρίας όσο και της γνωστικής ψυχολογίας, οδήγησαν σε αμφισβήτηση των κατεστημένων εκπαιδευτικών μοντέλων που έδιναν έμφαση στην αυτούσια μεταφορά γνώσης από μια μοναδική πηγή, το σχολικό βιβλίο, και στην αυθεντία του διδάσκοντα. Τα νέα μοντέλα μάθησης δίνουν έμφαση στις διαδικασίες και τα στάδια, μέσω των οποίων οι πληροφορίες μετασχηματίζονται σε γνώση και αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο του μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης. Πρόκειται για τη θεωρία μάθησης του «κονστрукτιβισμού», που έχει αποδοθεί στην ελληνική βιβλιογραφία ως «δομισμός», «δομητισμός» ή «εποικοδομητισμός»⁸. Βασική παραδοχή του κονστрукτιβισμού είναι ότι ο μαθητής οικοδομεί τη γνώση και δεν την προσλαμβάνει παθητικά. Επομένως, η συμβολή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μαθησιακή διαδικασία, ο ρόλος των προηγούμενων γνώσεων και των διαμορφωμένων αντιλήψεων των μαθητών, η εφαρμογή της γνώσης σε πραγματικές συνθήκες ζωής, το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση, η αξιοποίηση του λάθους, οι εναλλακτικές απόψεις των μαθητών αποτελούν βασικές αρχές της θεωρίας⁹.

Σε αυτό το πλαίσιο, η φιλοσοφία και οι γενικές αρχές των νέων Προγραμμάτων Σπουδών προσδιορίζουν τον κατεξοχήν μαθητοκεντρικό προσανατολισμό των μεθόδων, που θα χρησιμοποιήσει ο διδάσκων για την παρουσίαση της ιστορικής ύλης, με σκοπό την πραγμάτωση του βασικού στόχου του μαθήματος της Ιστορίας, την καλλιέργεια, δηλαδή, ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Η διάταξη της ύλης στα νέα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο διαρθρώνεται με τη μορφή ανοιχτών θεμάτων-προβλημάτων, τα οποία εγείρουν αντιθέσεις ή άπτονται επίμαχων ζητημάτων της σύγχρονης ζωής. Επιχειρεί, δηλαδή, να προάγει μια ενεργητική διαδικασία καλλιέργειας της γνώσης, που βασίζεται στην ανακαλυπτική/διερευνητική μάθηση. Αξιοποιώντας την αφήγηση, τον διάλογο και την έρευνα, έχει ως αφετηρία την αποτίμηση της υπάρχουσας γνώσης, την ανίχνευση των γνωστικών δυσκολιών της νέας γνώσης και βασίζεται στην πολυεπίπεδη παρουσίαση και επεξεργασία της, όχι μόνο από τον διδάσκοντα, αλλά και από τους μαθητές, με τη συνδρομή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Ολοκληρώνεται με την ανάδειξη της σύνδεσής της με τα επόμενα και τη μεταβίβαση της μάθησης σε καταστάσεις της σύγχρονης ζωής. Επομένως, αναπτύσσονται ποικίλες διαδικασίες διάδρασης και συνέργειας που επιτρέπουν την εμπέδωση της ιστορικής γνώσης και την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, που προάγουν και την καλλιέργεια κοινωνικών αρετών και πολιτικής συνείδησης.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικές ανάγκες επιβάλλουν τεμαχισμό σε ενότητες, σχεδιασμό δραστηριοτήτων εξάσκησης για τους μαθητές και σχηματοποίηση της αξιολόγησης. Η αναπλαισίωση της γνώσης κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας,

⁸ Κουνέλη, Ε. (2008), *www.ιστορία για τη γενιά του internet.edu*, Αθήνα: Ταξιδευτής, σ. 114.

⁹ Στο ίδιο, σ.16.

οι πρακτικές διδασκαλίας, ο σχεδιασμός των εργασιών για τους μαθητές, αποτελούν κορυφαίες διαδικασίες διδακτικής διαμεσολάβησης. Πρόκειται για μετασχηματισμούς που επιφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όταν «μεταφράζουν» το Πρόγραμμα Σπουδών, το προσαρμόζουν στην τάξη τους και επιχειρούν να υλοποιήσουν τις επιταγές του¹⁰. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, αξιοποιεί και εφαρμόζει «εναλλακτικές αναπαραστάσεις» του ιστορικού περιεχομένου στην προσπάθειά του να οργανώσει καλύτερα την παρουσίαση της ιστορικής ύλης και να επιτύχει τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Πρόκειται για μεθόδους και τεχνικές που ενσωματώνουν τα νέα εκπαιδευτικά μοντέλα της διερευνητικής μάθησης, στην υλοποίηση της οποίας συμβάλλουν:

1. **Η χρήση των πηγών ως βασικού ιστορικού εργαλείου**¹¹ συμπληρώνει την ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, ενισχύει την ιστορική αλήθεια ή αναδεικνύει τα τρωτά της σημεία. Πάντως, η αξιοποίησή τους από τον μαθητή είναι απαραίτητη για τη σύνθεση της δικής του ιστορικής αφήγησης. Η έρευνα των πηγών προσφέρεται, ανάλογα με το είδος τους, για τη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών ζητημάτων και της πολυπλοκότητάς τους, την υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι σε πρόσωπα και πράγματα, την πιο ζωντανή προσέγγιση μιας ιστορικής εποχής. Επιβάλλεται, λοιπόν, η μύησή του μαθητή στον έλεγχο της αξιοπιστίας των πηγών, στη διάκριση των δευτερογενών από τις πρωτογενείς, αλλά και στην αναγνώριση των υποκειμενικών στοιχείων που συνέβαλαν στη δημιουργία τους¹². Γι' αυτό, η επιλογή των πηγών από τον διδάσκοντα θα πρέπει να κινητοποιεί το ενδιαφέρον του μαθητή, ώστε να αναζητήσει πρόσθετο βιβλιογραφικό υλικό για την πληρέστερη κατανόησή τους, να συνεξετάσει γεγονότα, αλλά και να μελετήσει τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές που τα διαμορφώνουν ή συμβάλλουν στην εκδήλωσή τους. Η δημιουργική επαφή του με πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές (παράθεματα από νεώτερους ιστορικούς) τον εισάγει στην ιστορική έρευνα και συνεισφέρει τόσο στη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών ζητημάτων όσο και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

2. **Η χρήση διδακτικών τεχνικών βιωματικής μάθησης** αποσκοπεί στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης μέσα από τη διατύπωση κατάλληλων ιστορικών ερωτημάτων, την παραγωγή ιστορικών αφηγήσεων και τη δραματοποίηση ιστορικών περιστάσεων. Η βιωματική προσέγγιση αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών, καλλιεργεί τη κριτική σκέψη και τη δημιουργική έκφραση και κινητοποιώντας τη φαντασία, την αυτενέργεια, την ενσυναίσθηση, τη διερευνητικότητα, καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο αποτελεσματική¹³.

3. **Οι διδακτικές/μαθησιακές δραστηριότητες** είναι ατομικές ή ομαδικές και εντάσσονται στην υπόλοιπη διδακτική διαδικασία. Ενισχύουν τη διερευνητική

¹⁰ Κάββουρα, ό.π., σ. 28-29.

¹¹ Σακκά, Β. (2003), «Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της ιστορίας: Το πρόβλημα της αξιολόγησης», *Φιλολογική*, τ. 83, 22-29.

¹² Κόκκινος, Γ. (1990). «Νεοτερικότητα ή Πραγματικότητα; Ολότητα ή Αποσπασματικότητα; Κριτική στάση ή Ιδεολογική φόρτιση; Προς μια ανίχνευση των διδακτικών σκοπών του μαθήματος της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», *Φιλολογική*, τ. 31-32, 26-29.

¹³ Δεδούλη, Μ., «Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης» στο users.sch.gr/grigorise/experencing.pdf, τελευταία προσπέλαση 27/12/14.

διαδικασία της μάθησης και προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση, συνδέοντας την ιστορία με ζητήματα που πραγματεύονται άλλες επιστήμες ή με γεγονότα και καταστάσεις της σύγχρονης καθημερινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και οι ερευνητικές εργασίες (project), οι οποίες επιτρέπουν την πολυπρισματική προσέγγιση ενός ιστορικού ζητήματος. Πρόκειται για σχέδια δράσης για την υλοποίηση των οποίων επιστρατεύονται εναλλακτικοί τρόποι μελέτης των ιστορικών γεγονότων, όπως οι προσχεδιασμένες επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, αίθουσες τέχνης καθώς και η συνδρομή της τεχνολογίας και της βιβλιογραφίας. Σκοπός είναι η διατύπωση ιστορικού λόγου, αλλά και η ανάπτυξη σχετικού διαλόγου, όπως προκύπτει από την παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια της τάξης ή ακόμη και στα άλλα τμήματα της ίδια τάξης.

4. **Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού:** Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, αναζητούν ιστορικές πηγές και βιβλιογραφική τεκμηρίωση, αναλύουν, ερμηνεύουν, αξιολογούν το υλικό και αναπτύσσουν ομαδικό συνεργατικό πνεύμα. Επιχειρούν, δηλαδή, να χρησιμοποιήσουν εργαλεία της ιστορικής επιστήμης, προκειμένου να ανακαλύψουν την ιστορική αλήθεια. Σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους αναπτύσσουν μεταξύ τους διάλογο, συμφωνούν ή διαφωνούν, «λογοδοτούν» στην ολομέλεια, επιχειρώντας όμως πάντοτε να ολοκληρώσουν την «αποστολή» τους, για να συμβάλουν στην υλοποίηση του κοινού τους στόχου. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το δύσκολο ρόλο του συντονισμού των ομάδων, αλλά και της υποστήριξής τους. Οφείλει να καλλιεργήσει πνεύμα συνεργασίας, να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών του με την «αποστολή» που θα τους αναθέσει, αλλά και να οργανώσει την πορεία της δράσης τους, θέτοντας ρεαλιστικούς εξ αρχής στόχους που μπορούν να πραγματοποιηθούν στην τάξη του.

5. **Διδακτικά μέσα και χρήση των ΤΠΕ:** Το σχολικό εγχειρίδιο, ο πίνακας, οι ιστορικοί χάρτες που διαθέτει το σχολείο αποτελούν πρωταρχικό υλικό για τη διδασκαλία οποιασδήποτε ενότητας. Το νέο σχολικό βιβλίο ιστορίας για την Α' τάξη του Λυκείου θα πρέπει να αποτελεί βιβλίο αναφοράς, όχι μόνο για την παροχή της ιστορικής γνώσης, αλλά και για την καλλιέργεια της διερευνητικής μάθησης, τόσο μέσα από τις γραπτές ή και εικονικές πηγές, όσο και από τις δραστηριότητες για την επεξεργασία του ιστορικού υλικού που θα προτείνει. Βέβαια, σήμερα τα μέσα διδασκαλίας ενισχύονται με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, με τις σύγχρονες εφαρμογές πολλαπλών μέσων ή μορφών πληροφορίας (multimedia) δημιουργούν ένα καινούριο ανοιχτό περιβάλλον δημιουργικής μάθησης¹⁴. Η ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία και μάθηση της Ιστορίας αποσκοπεί να αποτελέσει δίαυλο επικοινωνίας των μαθητών με την ιστορική γνώση, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχής τους και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη καινούριων σύνθετων ιστορικών δεξιοτήτων¹⁵. Εξάλλου, η αξιοποίηση του διαδικτύου ως διδακτικού εργαλείου στο μάθημα της Ιστορίας προσφέρει σε δάσκαλο και μαθητή τη δυνατότητα ανάκτησης ενός μεγάλου φάσματος πηγών, που θα ήταν δύσκολα προσβάσιμες με φυσικό τρόπο. Επιπλέον, ενισχύει ερευνητικές/ανακαλυπτικές μορφές μάθησης, συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων υπερβαίνοντας τα όρια της τάξης και δημιουργεί κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για την ενίσχυση της διδασκαλίας με

¹⁴ Κουνέλη, ό.π., σ. 35-36.

¹⁵ Στο ίδιο, σ. 72.

βιωματικές μορφές διδασκαλίας, όπως η εικονική επίσκεψη σε χώρους ιστορικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος¹⁶. Μέσω του διαδικτύου και με την καθοδήγηση του δασκάλου του ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να μελετήσει δείγματα όλων των πολιτισμικών εκφάνσεων μιας εποχής και να συλλέξει κάθε μορφής πληροφορίες (κείμενα, εικόνες, ήχους και βίντεο) που θα τον βοηθήσουν στην πληρέστερη κατανόησή της¹⁷. Βέβαια, η χρήση των νέων τεχνολογιών δεν θα πρέπει απλά να περιορίζεται στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας ή στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά στην προώθηση της ιστορικής μάθησης, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και την επίτευξη βαθύτερης ιστορικής κατανόησης.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί «τεχνητή διαδικασία» ποσοτικής μέτρησης της αποκτημένης γνώσης του μαθητή, αλλά σχετίζεται, ή επιβάλλεται να σχετίζεται, κατεξοχήν με τη μαθησιακή διαδικασία. Αποτελεί, άλλωστε, κατά ένα τρόπο, διαδικασία μάθησης, καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια εμπλοκής του μαθητή στη διδασκαλία, κινητοποίησης της αυτενέργειας, πρόκλησης ενδιαφέροντος, ανάκλησης της προηγούμενης κεκτημένης γνώσης, εφαρμογής της νέας γνώσης και ανάπτυξης της συνθετικής και αφαιρετικής του ικανότητας.

Τον στόχο αυτό σαφώς υπηρετούν και οι διδακτικές δραστηριότητες που προτείνονται στο νέο ΠΣ της Ιστορίας, οι οποίες συνδέονται βέβαια με την προσέγγιση της κάθε διδακτικής ενότητας και στοχεύουν στην υλοποίηση των διδακτικών στόχων αυτής, αλλά ολοκληρώνονται με την αξιολόγηση τόσο του μαθητή, όσο και -και μάλιστα κατεξοχήν- της διδασκαλίας. Γι' αυτό, στα διδακτικά σενάρια που περιλαμβάνονται, κρίθηκε σκόπιμο, μετά τη διδακτική επεξεργασία της ενότητας, να ακολουθεί ένα πρώτο σκεπτικό για την αξιολόγησή της. Άλλωστε, η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέρος κάθε σχεδίου διδασκαλίας.

Οπωσδήποτε, ο διδάσκων θα πρέπει να επινοεί τρόπους ή να εφαρμόζει προτεινόμενες στρατηγικές για την αξιολόγηση των μαθητών του. Η διαδικασία, όμως, αυτή δεν είναι αποκομμένη από τη συνολική διαδικασία του μαθήματος. Σημασία, λοιπόν, δεν έχει μόνο το «πώς» θα αξιολογήσει τους μαθητές του, αλλά και το «τι» θα αξιολογήσει σε σχέση με τη διδακτική επεξεργασία του μαθήματος, το «πότε» θα αξιολογήσει και, βέβαια, το «γιατί» θα επιλέξει να αξιολογήσει «τότε» αυτό το «ζητούμενο» και με το συγκεκριμένο «τρόπο». Συνεπώς, δε μπορούμε να μιλάμε για νέα φιλοσοφία των ΠΣ και για αναζήτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και παράλληλα να διατηρούμε τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης. Πολύ ευχάριστα ακούγονται όλα αυτά! Τι γίνεται, όμως, όταν έρχεται η στιγμή του διαγωνίσματος ή των τελικών εξετάσεων; Δε μπορούμε να θεωρούμε απαραίτητη την καλλιέργεια ιστορικής κριτικής σκέψης, όπως αυτή πραγματώνεται μέσα από τη βιωματική μάθηση, την ενσυναίσθηση, τη διαθεματικότητα, την κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών, την αυτενέργεια και την ομαδικότητα και τελικά, όταν εξετάζουμε, να ζητάμε μόνο την ιστορική πληροφορία και μάλιστα αποκομμένη από το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο.

Θεωρείται σκόπιμο, λοιπόν, να αντιληφθούμε ότι η αξιολόγηση επιτελεί σημαντική παιδαγωγική λειτουργία, αφού παρέχει πληροφορίες τόσο στον

¹⁶ Στο ίδιο, σ. 97.

¹⁷ Στο ίδιο, σ. 99.

εκπαιδευτικό σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων στρατηγικών μάθησης όσο και στον μαθητή, τον οποίο ενημερώνει για την πρόδοό του, του δημιουργεί κίνητρα για μάθηση και αναπτύσσει την αυτογνωσία του. Με αυτή τη λογική, αποτελεί βασικό στοιχείο της διδακτικής πράξης και κύριο μέσο συνεχούς ανατροφοδότησής της με στόχο την ποιοτική της βελτίωση. Είναι, δηλαδή, ένας διαρκής αναστοχασμός στις μεθόδους, τις πρακτικές και τις τεχνικές με τις οποίες προσεγγίζεται, μεταδίδεται το διδακτικό αγαθό και ευοδώνονται οι διδακτικοί στόχοι¹⁸. Γι' αυτό, επιβάλλεται να είναι διαρκής και διαμορφωτική διαδικασία, η οποία μπορεί να επιτυγχάνεται ατομικά ή και ομαδικά.

Με αυτό το πνεύμα στα διδακτικά σενάρια που ακολουθούν προτείνονται Φύλλα Εργασίας, ατομικά ή ομαδικά, τα οποία συνδέονται άμεσα με τη διδακτική επεξεργασία της ενότητας, είναι σύμφωνα με τα στάδια διδασκαλίας και παρέχουν οδηγίες στους μαθητές, προκειμένου αυτοί να εμπλακούν δημιουργικά στο μάθημα. Πρόκειται για την «αποστολή» της τάξης που εισηγείται ο διδάσκων, στην υλοποίηση της οποίας καλείται να συμμετάσχει ο μαθητής. Τα Φύλλα Εργασίας δεν περιέχουν μόνο ερωτήσεις προς απάντηση, αλλά και οδηγίες προς τον μαθητή, προκειμένου να ενταχθεί δημιουργικά στη λογική του μαθήματος, να μπορεί να παρακολουθήσει την εξέλιξή του και να ενθαρρυνθεί με τη συμμετοχή του σε αυτή στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε αυτά αναπτύσσουν το γόνιμο προβληματισμό και την κριτική του σκέψη. Λαμβάνουν μεν ως αφόρμηση προηγούμενες γνώσεις, ιστορικές πηγές (πρωτογενείς ή δευτερογενείς), χάρτες ή υλικό από το διαδίκτυο, συχνά δε προϋποθέτουν και εφαρμογή της νέας γνώσης. Η απάντησή τους δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να προσεγγίσει σταδιακά την ιστορική γνώση και να αντιληφθεί ότι αυτή δεν περιορίζεται αυστηρά στο σχολικό βιβλίο και δεν είναι δυνατόν να είναι εξολοκλήρου «κτήμα» του καθηγητή του. Με τον τρόπο αυτό, ασκείται να ακούει προσεκτικά την άποψη του άλλου, συμμαθητή ή καθηγητή του, αλλά και να ελέγχει, φιλτράροντας κριτικά την πληροφορία. Γι' αυτό, σε όλες σχεδόν τις ατομικές δραστηριότητες δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσει την απάντησή του με στοιχεία που θεωρεί απαραίτητα από τις απαντήσεις των συμμαθητών του. Πρόκειται για ουσιαστική διαδικασία αξιολόγησης της απάντησης του άλλου, αλλά και αυτοαξιολόγησης των ελλείψεων της δικής του απάντησης, ως εκ τούτου για διαδικασία που έχει μεγάλη σημασία.

Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν τόσο στα ατομικά όσο και στα ομαδικά Φύλλα Εργασίας αποσκοπούν να δημιουργήσουν και να ενισχύσουν δεξιότητες διερεύνησης ή συνδιερεύνησης, που είναι απαραίτητες και σύμφωνες με τη μεθοδολογία της επιστήμης της Ιστορίας. Αποσκοπούν να καλλιεργήσουν την ερευνητική προδιάθεση, που είναι πρωταρχική για την αναζήτηση, επεξεργασία και αξιολόγηση των ιστορικών πηγών. Θα πρέπει, λοιπόν, να αποφεύγονται, ερωτήσεις που ελέγχουν απλά τη γνώση και να περιορίζονται όσες αποσκοπούν αποκλειστικά στην κατανόηση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου.

Στα Ομαδικά Φύλλα Εργασίας επιβάλλεται να διασφαλίζεται η εποπτεία της δράσης όλων των ομάδων και να μη λειτουργεί αποκομμένα η κάθε ομάδα από τις υπόλοιπες. Γι' αυτό, προτείνεται είτε να δίνεται το ίδιο υλικό και οι ομάδες να καλούνται να το επεξεργαστούν έχοντας διαφορετικό ρόλο¹⁹, είτε, αν δοθεί

¹⁸ Οδηγός Επιμορφωτή, Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2011-12 του Ο.ΕΠ.ΕΚ., σ. 29 στον ιστότοπο: http://www.oepek.gr/pdfs/Odhgos_Epimorfoti_Eisag_2011_2012.pdf

¹⁹ Ενδεικτικά, βλ. το Ομαδικό Φύλλο δράσης του 1^{ου} Διδακτικού Παραδείγματος.

διαφορετικό υλικό, τα συμπεράσματα όλων των ομάδων να συνοψιστούν, ώστε όχι μόνο απλά να παρουσιαστούν στην ολομέλεια, αλλά και να προκύψει ένα συλλογικό προϊόν, απόρροια της συλλογικής δράσης όλων των ομάδων²⁰. Τέτοιες δραστηριότητες αναπτύσσουν την ικανότητα συνεργασίας και συνεισφοράς στην παραγωγή έργου της ομάδας της τάξης, καλλιεργώντας συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Άλλωστε, η ανάληψη ευθύνης, η κοινωνική αλληλεγγύη, η ευθύνη απέναντι στο κοινωνικό σύνολο, ο εθελοντισμός είναι αρετές που απορρέουν από την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, η οποία αποτελεί πρωταρχικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Εάν, λοιπόν, οι ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας, εξυπηρετούν την υλοποίηση των διδακτικών στόχων, που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη το ΠΣ αλλά και τις δυνατότητές της τάξης του, αποφεύγουν τις μηχανιστικές απαντήσεις, αξιολογούν δεξιότητες και αποσυνδέουν την αξιολόγηση από τη βαθμολόγηση²¹, τότε και μόνο τότε αποσκοπούν στην ισόρροπη απόκτηση ιστορικών γνώσεων και στην κριτική αξιοποίησή τους, μέσω της καλλιέργειας κριτικού πνεύματος.

Ενδεικτική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος
- Αγγελάκος, Κ. & Κόκκινος, Γ. (επιμ.) (2004). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Η διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: Πατάκης
- Barton, K.C. & Levstik L.S. (2008). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg
- Βώρος, Φ. Κ. (1993). *Η διδασκαλία της ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*, Αθήνα: Παπαδήμας
- Δεδούλη, Μ., «Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης» στο: users.sch.gr/grigorise/experencing.pdf, τελευταία προσπέλαση 27/12/14.
- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ. (2007). *Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Ιωάννου, Θ. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία: Από τις θεωρίες της μάθησης στη στοχοθετική στρατηγική*, Αθήνα: Ατραπός
- Κάβουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας, Επιστήμη, Διδασκαλία Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κασσωτάκης Μ. & Φλουρή, Γ. (2006). *Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Μ. Κασσωτάκης (αυτοέκδοση)
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας. Επεξεργασμένες διδακτικές ενότητες και τρόποι ενεργοποίησης του γνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (1990). «Νεοτερικότητα ή Πραγματικότητα; Ολότητα ή Αποσπασματικότητα; Κριτική στάση ή Ιδεολογική φόρτιση; Προς μια ανίχνευση των διδακτικών σκοπών του μαθήματος της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», *Φιλολογική*, τ. 31-32, 26-29
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουνέλη, Ε. (2008). *www.ιστορία για τη γενιά του internet.edu*, Αθήνα: Ταξιδευτής
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*, Αθήνα: Πόλις

²⁰ Ενδεικτικά, βλ. την ομαδική δραστηριότητα που ανατίθεται στις ομάδες στη διδακτική επεξεργασία του 3^{ου} Διδακτικού Παραδείγματος.

²¹ Οδηγός Επιμορφωτή, ό.π., σ. 30.

- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Mattozzi, I. (2005). *Εκπαιδεύοντας αναγνώστες ιστορίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Moniot, H. (2011). *Η διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Νάκου, Ε. (2006). «Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία», στο: Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 279-311
- Ξωχέλης, Π. (1987). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο γυμνάσιο και το λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Οδηγός Επιμορφωτή, Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2011-12 του Ο.Ε.Π.ΕΚ., σ. 29, στον ιστότοπο: http://www.oepek.gr/pdfs/Odhgos_Epimorfoti_Eisag_2011_2012.pdf
- Σακκά, Β. (2003). «Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της ιστορίας: Το πρόβλημα της αξιολόγησης», *Φιλολογική*, τ. 82 (2003) 22-29
- Σκουλάτος, Β. (1991). «Ιστορική μνήμη και Εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία*, τ. 57, 158-169.

Σενάρια Διδασκαλίας

Θεωρήθηκε σκόπιμο για την κατανόηση των γενικών αρχών των Προγραμμάτων Σπουδών, αλλά και για τις δυνατότητες εφαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης που προτείνονται να συνταχθούν τρία ενδεικτικά σενάρια διδασκαλίας. Πρόκειται για στρατηγικές διδασκαλίες που προέκυψαν από τους διδακτικούς στόχους και τις δραστηριότητες που προτείνονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Οπωσδήποτε, δεν ακολουθούν επακριβώς, ούτε εξαντλούν τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Άλλωστε, δεν ήταν αυτός ο σκοπός των συντακτών των Προγραμμάτων Σπουδών. Οι διδακτικές δραστηριότητες που παρατίθενται σε κάθε διδακτική ενότητα του ΠΣ αποτελούν εναλλακτικές προτάσεις για την εμπέδωση των διδακτικών στόχων. Επαφίεται στην κρίση του κάθε διδάσκοντος ξεχωριστά ο τρόπος, που θα τις διαχειριστεί και θα εντάξει πιθανόν κάποιες, ή θα αποτελέσουν έναυσμα κάποιες από αυτές, για να αναζητήσει άλλες δικές του για τον σχεδιασμό της διδακτικής του στρατηγικής.

Κάθε σενάριο διδασκαλίας αποτελεί μια συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, η οποία σχεδιάζεται από έναν εκπαιδευτικό, για να εφαρμοστεί στην τάξη του. Γι' αυτό, λαμβάνονται πάντοτε υπόψη η υφή του γνωστικού αντικειμένου, οι υποδομές που έχει στη διάθεσή του, η διδακτική του εμπειρία, αλλά κυρίως το μαθητικό δυναμικό, στο οποίο απευθύνεται. Άλλωστε, αυτό που μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό για ένα τμήμα, σε ένα άλλο τμήμα μπορεί να μην έχει τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα.

Γι' αυτό, το σενάριο διδασκαλίας πρέπει να διέπεται από ευελιξία και ο διδάσκων να είναι σε θέση να το προσαρμόζει ακόμη και κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Άλλωστε, είναι πρωταρχικά σχέδιο μαθησιακής διαδικασίας. Με αυτό το πνεύμα σχεδιάστηκαν και τα ακόλουθα διδακτικά παραδείγματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορούν ή πρέπει να εφαρμοστούν από όλους και σε όλα τα τμήματα. Εξάλλου, είναι γραμμένα με βάση μόνο το Πρόγραμμα Σπουδών και όχι το σχολικό βιβλίο το οποίο αναμένουμε με μεγάλο ενδιαφέρον όλοι. Με την έκδοσή του θα πρέπει να αναπροσαρμοστούν, προκειμένου να υπηρετήσουν τη δική του λογική και να συμφωνούν απόλυτα με το περιεχόμενό του.

1ο Σενάριο Διδασκαλίας

α) Θέμα: *Η Αθηναϊκή Δημοκρατία των κλασικών χρόνων. Η εγκαθίδρυση και η εξέλιξη της δημοκρατίας: οι μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη και οι περαιτέρω δημοκρατικές ρυθμίσεις από το 487 έως το 452 π.Χ.*

β) Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Για την ανάπτυξη του σεναρίου ασφαλώς θα λάβουμε υπόψη μας τον χρόνο που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα· η διαχείρισή του, ωστόσο, εξαρτάται τόσο από το υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε, όσο και από τις μεθόδους που θα ακολουθήσουμε για την επεξεργασία της ενότητας, επίσης από το επίπεδο της τάξης, στην οποία θα το εφαρμόσουμε. Κάτι τέτοιο, όμως, θα αποφασιστεί από τον διδάσκοντα τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Ως προέκταση του παρόντος σεναρίου, με στόχο τον αναστοχασμό, την βιωματική πρόσληψη και την εμπέδωση του διδακτικού αντικείμενου, προτείνεται μια επιπλέον δράση διάρκειας μίας διδακτικής ώρας, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί στο πλαίσιο σχετικού Πολιτιστικού Προγράμματος ή να λάβει χώρα κατά τη διάρκεια εξωδιδακτικής δράσης (ανάπτυξη μιμικού δρωμένου σε ενδοσχολική εκδήλωση, εκπαιδευτική επίσκεψη κ.ο.κ.). Επίσης, ο διδάσκων θα μπορούσε να αξιοποιήσει διδακτικά αυτήν ως αφόρμηση για τη διδασκαλία της επόμενης διδακτικής ενότητας που αφορά στη λειτουργία των δημοκρατικών θεσμών: της Εκκλησίας του Δήμου, της Βουλής των 500 και της Ηλιαίας.

γ) Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι, όπως προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, είναι οι ακόλουθοι:

Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση:

- Να τοποθετούν και να αναλύουν το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα του Κλεισθένη σε πλαίσιο μακροϊστορίας (μακρά διαδικασία διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολιτεύματος) και μικροϊστορίας (κοινωνικοπολιτικές συγκρούσεις του τέλους του 6^{ου} αι. π.Χ.).
- Να αναγνωρίζουν την σημασία της μεταρρύθμισης του Κλεισθένη για την ανατροπή των δομών της αριστοκρατικής πόλης και την εγκαθίδρυση καθεστώτος πολιτικής ισότητας (*ισονομία*).
- Να αναγνωρίζουν την σημασία της ίδρυσης νέων πολιτικών οργάνων ευρείας συμμετοχής των πολιτών: της *Βουλής των Πεντακοσίων* και της *Ηλιαίας*.
- Να αντιλαμβάνονται την έννοια της *αρχαίας ελληνικής δημοκρατίας*, ως άσκησης άμεσης εξουσίας-κυριαρχίας από τον *δήμο*, το σύνολο των ενήλικων ανδρών που κατάγονταν από την πόλη, ανεξαρτήτως εισοδηματικών και ιδιοκτησιακών κριτηρίων.
- Να κατανοούν και να αναλύουν τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές συνθήκες, οι οποίες, κατά τον 5^ο αι. π.Χ., επιτάχυναν τους ρυθμούς εκδημοκρατισμού του πολιτεύματος, με έμφαση:
 - στη συμβολή των *θητών*, ως *ερετών*, κατά τη διάρκεια των Περσικών Πολέμων και της Αθηναϊκής Συμμαχίας-Ηγεμονίας,
 - στη σημασία του ναυτικού προγράμματος του Θεμιστοκλή (483-479 π.Χ.) για την προαγωγή δημοκρατικών λειτουργιών και την διαμόρφωση δημοκρατικών αντιλήψεων.
- Να αντιλαμβάνονται και να αναλύουν τις συνιστώσες της περαιτέρω διαδικασίας εκδημοκρατισμού του πολιτεύματος κατά την διάρκεια της περιόδου 462-452 π.Χ. και, ειδικότερα, τα αίτια της αποκορύφωσής της, όπως αυτή πραγματοποιήθηκε με τον Εφιάλτη και κατά τους χρόνους που δεσπόζει ο Περικλής στην αθηναϊκή πολιτική σκηνή.

Επισήμανση: Οι διδακτικοί στόχοι που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες, α) γνωστικούς και β) αξιολογικούς, και να συνοψιστούν ως εξής:

- Οι μαθητές να κατανοούν και να αναλύουν:
 - το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα του Κλεισθένη,
 - τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές συνθήκες, οι οποίες, κατά τον 5^ο αι. π.Χ., επιτάχυναν τους ρυθμούς εκδημοκρατισμού του πολιτεύματος,
 - τις συνιστώσες της περαιτέρω διαδικασίας εκδημοκρατισμού του πολιτεύματος κατά τη διάρκεια της περιόδου 462-452 π.Χ.
- Να αναγνωρίζουν τη σημασία:
 - των μεταρρυθμίσεων/πολιτικών αλλαγών και της ίδρυσης νέων πολιτικών οργάνων ευρείας συμμετοχής των πολιτών (της *Βουλής των Πεντακοσίων* και της *Ηλιαίας*), καθώς και

- της άσκησης άμεσης εξουσίας για τον εκδημοκρατισμό του πολιτεύματος.
- Επίσης, θα μπορούσαν να προστεθούν και άλλοι στόχοι, που σχετίζονται περισσότερο με τον συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα:
- Η συμμετοχή και ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος σε επίπεδο ομάδας, αλλά και σε επίπεδο σχολικής τάξης.
 - Η ενθάρρυνση της ανακαλυπτικής-διερευνητικής μάθησης.
 - Η κινητοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

δ) Οργάνωση τάξης

Η τάξη αρχικά λειτουργεί μετωπικά και στη συνέχεια ομαδοσυνεργατικά χωρισμένη σε ομάδες των 3-4 ατόμων. Με τη μηχανή του χρόνου, την οποία οδηγεί ο διδάσκων, οι μαθητές ταξιδεύουν στο παρελθόν και καλούνται να υλοποιήσουν συγκεκριμένες αποστολές εξερεύνησης της ζωής των ανθρώπων. Υπάρχει κοινό φύλλο εργασίας, όπου καταγράφεται η σκοπός της κοινής αποστολής, αλλά και φύλλο εργασίας της κάθε ομάδας, όπου περιγράφεται η ειδική αποστολή της και υποδεικνύονται τα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει για την ολοκλήρωσή της.

ε) Οργάνωση διδασκαλίας

Η οργάνωση του μαθήματος στηρίζεται σε σύνθεση περισσότερων διδακτικών μεθόδων. Συγκεκριμένα, κατά την έναρξη της πρώτης διδακτικής ώρας (φάση αφόρμησης) εφαρμόζεται κατ'εναλλαγή μετωπική διδασκαλία και σύντομος διάλογος φθίνουσας καθοδήγησης με στόχο την ανάσυρση προϋπάρχουσας γνώσης εκ μέρους των μαθητών. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ψηφιακό υλικό (video) σύντομης διάρκειας, κατά τη διάρκεια του οποίου συμπληρώνονται από τους μαθητές προσχεδιασμένα από τον εκπαιδευτικό φύλλα εργασίας. Βάσει της αποκτημένης γνώσης, αναπτύσσεται διάλογος εμπέδωσης-αναστοχασμού.

Η δεύτερη διδακτική ώρα πραγματοποιείται πλήρως μέσω αρχών ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτής επιδιώκεται η πολυεπίπεδη διάδραση και συνέργεια μεταξύ: α) των μαθητών εντός των ομάδων, β) των ομάδων μεταξύ τους, γ) των ομάδων/μαθητών και του διδάσκοντα. Η ανάπτυξη του αντικειμένου γίνεται μέσω συνδυαστικής αξιοποίησης του σχολικού εγχειριδίου και πολλαπλών πρωτογενών πηγών. Ως στοιχείο βιωματικής πρόσληψης και εμπέδωσης της νέας γνώσης, αλλά και αναστοχαστικής διαδικασίας, αναπτύσσεται, στο τέλος του μαθήματος, παιχνίδι ρόλων.

Μέσω των ανωτέρω δραστηριοτήτων δημιουργείται το υπόβαθρο για την περαιτέρω αξιοποίηση του υλικού σε πολιτιστικές δράσεις ή για μεταφορά της μαθησιακής διαδικασίας σε περιβάλλοντα εκτός της σχολικής τάξης (π.χ. επίσκεψη στον χώρο της Αρχαίας Αγοράς).

Μέθοδος: ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διερευνητική μάθηση, αξιοποίηση σχολικού εγχειριδίου και πολλαπλών πρωτογενών πηγών, διεξαγωγή διαλόγου με την μέθοδο της φθίνουσας καθοδήγησης, χρήση Τεχνολογίας Πληροφορικής Επικοινωνιών (ΤΠΕ), παιχνίδι ρόλων.

Διδακτικά – Εποπτικά μέσα: Πίνακας, φύλλα εργασίας, Η/Υ, βιντεοπροβολέας.

Πορεία Διδασκαλίας - Φάσεις

1η διδακτική ώρα

Επιμέρους στόχοι

Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα μάς δίνει την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε τον σταδιακό εκδημοκρατισμό της πόλης-κράτους της Αθήνας από την εμφάνιση των πρώτων δημοκρατικών θεσμών έως την ολοκλήρωση της αθηναϊκής δημοκρατίας, αλλά και να αντιληφθούμε τη σημασία της συμμετοχής των πολιτών στα όργανα άσκησης της εξουσίας, τον βαθμό αντιπροσώπευσής τους, δηλαδή, στη διαχείριση της εξουσίας και στη λήψη των αποφάσεων.

Αφόρμηση/Σύνδεση

- Ο εκπαιδευτικός, αρχικά, επιδιώκει να εγείρει την υπάρχουσα γνώση των μαθητών από τις προηγούμενες θεματικές ενότητες μέσω συνδυασμού στρατηγικών: αρχικά, μέσω της σύντομης εισαγωγής, την οποία επιχειρεί ο εκπαιδευτικός σε μετωπική διδασκαλία, γύρω από το αντικείμενο

και τους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος, στην συνέχεια μέσω της υποβολής σύντομων ερωτήσεων αναστοχασμού και, συνακόλουθα, της ανάπτυξης διαλόγου μεταξύ των μαθητών.

- Μέσω στρατηγικών καθοδηγούμενης αυτενέργειας, οι μαθητές επιχειρούν σύντομη επισκόπηση των πολιτικών-πολιτειακών εξελίξεων στην Αθήνα μεταξύ του 7^{ου}-5^{ου} αι. π.Χ., βάσει των οποίων πραγματώνεται η σταδιακή εξέλιξη του πολιτεύματος από τα στάδια της *αριστοκρατίας*, *ολιγαρχίας*, *τιμοκρατίας*, *τυραννίδας*, *ισονομίας*.
- Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί πίνακα εργασίας με τίτλο «*Η πορεία προς την δημοκρατία*», είτε χωρίζοντας τον πίνακα σε 5 στήλες, είτε δημιουργώντας ψηφιακό αρχείο κειμένου 5 στηλών στο υπολογιστή με αντίστοιχους τίτλους στηλών: *αριστοκρατία*, *ολιγαρχία*, *τιμοκρατία*, *τυραννίδα*, *ισονομία*.
- Οι μαθητές, με καταιγισμό ιδεών, αναζητούν, βάσει των γνώσεών τους από την προηγούμενη ενότητα, και κατονομάζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων πολιτευμάτων. Ιδιαίτερως επισημαίνουν τις αδυναμίες τους, οι οποίες οδήγησαν στην σταδιακή εγκατάλειψή τους και στην μετάβαση προς νέο πολιτειακό καθεστώς. Έτσι, σταδιακά αναπτύσσεται διάλογος σχετικά με το επόμενο πολίτευμα, τη *δημοκρατία*.

Διδακτική Επεξεργασία

1. Παρουσίαση και περιγραφή της κοινής αποστολής των μαθητών:

Ο διδάσκων θέτει το βασικό ερώτημα που θα απασχολήσει το σύνολο των μαθητών και των ομάδων εργασίας ως ακολούθως:

Πώς αναπτύχθηκε η Αθηναϊκή Δημοκρατία των κλασικών χρόνων και ποια η σημασία της για την εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού;

2. **Φύλλο εργασίας:** Στη συνέχεια μοιράζεται σε όλους τους μαθητές κοινό φύλλο εργασίας. Μέσω του κοινού φύλλου εργασίας οι μαθητές μπορούν, σε αυτήν την φάση, να έχουν τη συνολική εποπτεία της δράσης και είναι σε θέση να παρακολουθήσουν ή να καταγράψουν, επίσης, τα πορίσματα των λοιπών ομάδων.

Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνει τη διαδικασία ολόκληρης της «αποστολής» της τάξης, η οποία θα διαρκέσει ένα διδακτικό δίωρο. Οι μαθητές το συμπληρώνουν τμηματικά σε όλες τις επιμέρους φάσεις της δραστηριότητας.

3. Καθορισμός χωροχρονικού πλαισίου:

Αρχαία Αθήνα-Κλασική Εποχή: Από το 508/7 – 451 π.Χ.

Πραγματοποιείται από τον διδάσκοντα σύντομη απαρίθμηση των βασικών σταθμών στην εξέλιξη του αθηναϊκού πολιτεύματος κατά τη διάρκεια της κλασικής αρχαιότητας:

Μεταρρυθμίσεις Κλεισθένη (508/7 π.Χ.)

Περσικοί Πόλεμοι (490-479 π.Χ.)

Ίδρυση της δηλιακής-αθηναϊκής ναυτικής συμμαχίας (478/7 π.Χ.)

Μεταρρυθμίσεις Εφιάλτη (462 π.Χ.)

Νόμος του Περικλή (451 π.Χ.)

4. **Οι μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη:** Ο διδάσκων παρουσιάζει συνοπτικά τα βασικά σημεία των μεταρρυθμίσεων και επισημαίνει την σημασία τους ως μέσων περιορισμού της σημασίας που είχαν για τον πολιτικό βίο οι οικογενειακοί δεσμοί και περιορισμού της επιρροής που ασκούσαν τα κατά τόπους αριστοκρατικά γένη.

5. **Παρακολούθηση video:** Στη συνέχεια, οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο μικρής διάρκειας (3,18 λεπτών) με τίτλο «*Φυλές της Αθήνας - Αθηναϊκή Δημοκρατία*» από την ηλεκτρονική διεύθυνση www.youtube.com/watch?v=34MIOHrRa5M. Κατά τη διάρκεια της προβολής απαντούν τις ανάλογες ερωτήσεις του φύλλου εργασίας.

6. **Παρουσίαση δεδομένων – Ανάπτυξη διαλόγου:** Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και συσκέπτονται διασταυρώνοντας τις απαντήσεις που έδωσαν στα ερωτήματα του φύλλου εργασίας. Στη συνέχεια αναπτύσσουν διάλογο σχετικά με το «τεχνητό φυλετικό σύστημα» του Κλεισθένη. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τον διάλογο των μαθητών και έμμεσα παρέχει κατευθύνσεις, ώστε σταδιακά αυτοί να μεταβούν από την κατατετημημένη γνώση σε ολική-σφαιρική αντίληψη των γεγονότων.

ιδιαιτέρως, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν την σημασία που είχε η διεύρυνση της συμμετοχής των πολιτών στα πολιτικά όργανα: *Εκκλησία του Δήμου, 50 Πρυτάνεις, Βουλή των 500, Ηλιαία.*

7. Αναστοχασμός: Η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με σύντομη (επιγραμματική) επανάληψη των στόχων, των πεπραγμένων και των αποτελεσμάτων του μαθήματος από τον διδάσκοντα. Ως προετοιμασία για την επόμενη διδακτική ώρα, ανατίθεται στους μαθητές η μελέτη του αντίστοιχου κεφαλαίου από το σχολικό βιβλίο με την βοήθεια του πίνακα εργασίας «*Η πορεία προς την δημοκρατία*» και του συμπληρωμένου 1^{ου} φύλλου εργασίας.

2η διδακτική ώρα

Πορεία Διδασκαλίας – Φάσεις

Αφόρμηση/Σύνδεση

Σύντομη συζήτηση για τη σημασία των μεταρρυθμίσεων του Κλεισθένη ως προϋπόθεσης για την περαιτέρω ανάπτυξη της αθηναϊκής δημοκρατίας έως και την πλέον ολοκληρωμένη της μορφή κατά τους περίκλειους χρόνους.

Διδακτική Επεξεργασία

1. Άσκηση προσομοίωσης - ρόλων: Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Η κάθε ομάδα υιοθετεί τον ρόλο μίας κοινωνικής τάξης της κλεισθένιας Αθήνας και αναλαμβάνει να παρουσιάσει τις συνέπειες των μεταρρυθμίσεων στη δική της ζωή. Οι μαθητές επιλέγουν τον ρόλο που θα αναλάβουν τυχαία. Ο καθηγητής έχει 6 φακέλους (όσες και οι ομάδες) με αντίστοιχα φύλλα εργασίας. Οι φάκελοι αντιστοιχούν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες της αρχαίας Αθήνας και τα φύλλα εργασίας που εμπεριέχουν περιλαμβάνουν τρία ερωτήματα, τα οποία απευθύνονται κατά περίπτωση σε κάθε μία εκ των ομάδων. Το 1^ο και 2^ο ερώτημα προβλέπεται να απαντηθούν κατά την τρέχουσα ώρα διδασκαλίας. Το 3^ο ερώτημα είναι προαιρετικό και η επεξεργασία του εξαρτάται από τον προγραμματισμό εκ μέρους του διδάσκοντα. Τα ερωτήματα είναι κοινά και για τις έξι ακόλουθες κοινωνικές ομάδες:

6. Ομάδα 1: Πεντακοσιομέδιμνοι
7. Ομάδα 2: Τριακοσιομέδιμνοι
8. Ομάδα 3: Διακοσιομέδιμνοι - Ζευγίτες
9. Ομάδα 4: Θήτες

2. Ανάπτυξη διαλόγου: Οι μαθητές, βάσει του ρόλου που τους έχει ανατεθεί, καλούνται να απαντήσουν στο 1^ο ερώτημα της αποστολής που ανατέθηκε στην ομάδα τους. Το ερώτημα είναι διατυπωμένο ως εξής: «*Ζείτε στην Αρχαία Αθήνα και ανήκετε στην κοινωνική τάξη που δηλώνεται στην αρχή της σελίδας. Τι αλλαγές φέρνουν στη ζωή σας οι μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη;*»

Οι ομάδες αναπτύσσουν διάλογο σχετικά με την μετασχηματιστική δύναμη των μεταρρυθμίσεων του Κλεισθένη στον πολιτικό βίο και στον δικό τους καθημερινό βίο. Καταβάλουν προσπάθεια, ώστε οι απόψεις τους να είναι αντιπροσωπευτικές της κοινωνικής τάξης, την οποία εκπροσωπούν.

3. Συγκριτική μελέτη - Επεξεργασία πρωτογενών πηγών: Βάσει των έως τώρα γνώσεων που έχουν αποκομίσει οι μαθητές από το σχολικό βιβλίο και το ψηφιακό υλικό, αναλαμβάνουν να εμβυθύνουν στο θέμα της εξέλιξης του αθηναϊκού πολιτεύματος κατά το α' ήμισυ του 5^{ου} αι. π.Χ., εκπονώντας άσκηση ερμηνείας πρωτογενών πηγών. Ο διδάσκων, σε πλαίσιο εξατομικευμένης διδασκαλίας, αναθέτει στον μαθητή κάθε ομάδας την επεξεργασία μίας έως και τριών πηγών σε διαβαθμισμένη κλίμακα δυσκολίας. Αρχικά στο πλαίσιο των ομάδων, οι μαθητές συζητούν τα συμπεράσματά τους σχετικά με τα στάδια εκδημοκρατισμού του πολιτεύματος και, στη συνέχεια, τα εκθέτουν συλλογικά (ανά ομάδα) στην τάξη. Για την εκπόνηση της άσκησης δίδονται στους μαθητές οι εξής πηγές:

Πηγή 1

«Κατόπιν των μεταβολών αυτών (εννοεί τις μεταρρυθμίσεις Κλεισθένη) το πολίτευμα έγινε περισσότερο δημοκρατικό απ' ότι ήταν στην εποχή του Σόλωνα. Γιατί η τυραννία (των Πεισιστρατιδών)

που προηγήθηκε είχε θέσει σε αχρηστία τους νόμους του Σόλωνα και ο Κλεισθένης θέλοντας να κατακτήσει το πλήθος θέσπισε νέους, μεταξύ των οποίων και ο νόμος του οστρακισμού. Έπειτα εξέλεξαν τους στρατηγούς κατά φυλές, έναν από κάθε φυλή, ενώ αρχηγός όλου του στρατεύματος ήταν ο πολέμαρχος. Έντεκα χρόνια αργότερα, όταν οι Αθηναίοι κέρδισαν τη μάχη του Μαραθώνα, επί άρχοντος Φαινίππου, αφού πέρασαν δύο χρόνια από τη νίκη, τότε για πρώτη φορά έθεσαν σε εφαρμογή το νόμο περί οστρακισμού, τον οποίον είχαν θεσπίσει από δυσπιστία προς τους ισχυρούς. Ο πρώτος που τιμωρήθηκε από τους συγγενείς του με οστρακισμό ήταν ο Ίππαρχος, ο γιος του Χάρμου, από το δήμο Κολλυτό. Γι' αυτόν, εξάλλου, θέσπισε κυρίως τον νόμο ο Κλεισθένης, επειδή ήθελε να τον διώξει από την Αθήνα. Γιατί οι Αθηναίοι εφαρμόζοντας τη συνηθισμένη επιείκεια της δημοκρατίας, επέτρεπαν να διαμένουν στην πόλη οι φίλοι των τυράννων, εάν δεν αναμειγνύονταν σε πολιτικές ταραχές.»

Αριστοτέλης, Αθηναίων Πολιτεία, 22,1-4

Πηγή 2

«Σιγά, σιγά (ο Θεμιστοκλής) κατέβασε την πόλη (ενν. την Αθήνα) προς τη θάλασσα, επειδή με το πεζικό της ούτε εναντίον των γειτόνων της δεν ήταν ικανό να πολεμήσει, ενώ με τη ναυτική της δύναμη και τους βαρβάρους θα μπορούσε να πολεμήσει και την ηγεμονία της Ελλάδος να αναλάβει. Αντί μονίμων, λοιπόν, οπλιτών τους έκαμε (τους Αθηναίους) ναύτες και θαλασσινούς, όπως λέει ο Πλάτωνας, και έδωσε αφορμή να τον διαβάλλουν, κατηγορώντας τον ότι ο Θεμιστοκλής αφήρεσε το δόρυ και την ασπίδα από τους πολίτες και κατάντησε τον λαό να ασκεί αποκλειστικά ναυτικά καθήκοντα. Και εάν, επειδή έκανε αυτά, έβλαψε ή όχι την ακρίβεια και την καθαρότητα του αττικού πολιτεύματος, τούτο ας μείνει ανοιχτό ζήτημα για περαιτέρω φιλοσοφική εξέταση. Ότι όμως τότε η σωτηρία της Ελλάδος υπήρξε η θάλασσα και ότι οι τριήρεις εκείνες ανέστησαν την πόλη των Αθηναίων και ο ίδιος ο Ξέρξης το επιβεβαίωσε, καθώς, παρόλο που το πεζικό του έμεινε ανέπαφο, μετά την ήττα των πλοίων του εγκατέλειψε την Ελλάδα, επειδή δεν ήταν πλέον σε κατάσταση να πολεμήσει.»

Πλούταρχος, Θεμιστοκλής 4

Πηγή 3

«Στην Αθήνα θεωρείται δίκαιο οι φτωχοί και ο λαός να έχουν περισσότερη εξουσία από τους ευπατρίδες και τους πλουσίους, και τούτο επειδή ο λαός είναι εκείνος που επανδρώνει τον στόλο και εξασφαλίζει στην πολιτεία τη δύναμή της. Οι κυβερνήτες, οι κελευστές, οι πεντηκόνταρχοι, οι αξιωματικοί της πλώρης καθώς και οι ναυπηγοί είναι εκείνοι που δίνουν στην πολιτεία την δύναμή της πολύ περισσότερο από τους οπλίτες, τους ευπατρίδες και τους αξιόλογους πολίτες. Αφού, λοιπόν, έτσι έχουν τα πράγματα, δίκαιο είναι να μπορούν, όλοι, να παίρνουν ένα λειτούργημα είτε με κλήρο είτε με εκλογή, και να μπορεί, όποιος από τους πολίτες θέλει, να πάρει τον λόγο στην εκκλησία του δήμου. Έπειτα υπάρχουν λειτουργήματα που εξασφαλίζουν τη σωτηρία όλου του λαού, αν τα κατέχουν άξια πρόσωπα. Στα λειτουργήματα αυτά δεν ζητεί συμμετοχή ο λαός ούτε νομίζουν ότι πρέπει να μεταχειρίζονται τον κλήρο για το λειτούργημα των στρατηγών ή των αρχηγών του ιππικού. Γι' αυτό ο λαός ξέρει ότι θα ωφεληθεί περισσότερο αν δεν κατέχει αυτός τα αξιώματα αυτά αλλά τα κατέχουν οι αξιότεροι. Όσα λειτουργήματα, όμως, έχουν μισθό ή σημαίνουν κάποια ιδιωτική ωφέλεια, αυτά ο λαός επιδιώκει να τα έχει. Εκείνο με το οποίο απορούν μερικοί, ότι παντού πια προτιμούν να εμπιστεύονται την εξουσία στους κατωτέρους, τους φτωχούς και τους ανθρώπους λαϊκής προελεύσεως παρά στους ευυπόληπτους, με αυτό ακριβώς είναι φανερό ότι προφυλάσσουν την δημοκρατία. Γιατί όσο οι φτωχοί, οι λαϊκής προελεύσεως και οι κατώτεροι προκόβουν και πληθαίνουν, τόσο στηρίζουν την δημοκρατία. Αν όμως προκόβουν οι πλούσιοι και οι ευυπόληπτοι, τότε οι δημοκρατικοί ενισχύουν τους αντιπάλους τους.»

(Ψευδο)Ξενοφών, Αθηναίων Πολιτεία, 1, 2-4

Πηγή 4

«Για δεκαεπτά ολόκληρα χρόνια, μετά τους Περσικούς πολέμους, η πολιτεία παρέμενε υπό τη διοίκηση των Αρεοπαγιτών, η οποία ωστόσο άρχισε διαρκώς να φθίνει. Καθώς αυξανόταν, λοιπόν, η ισχύς του πλήθους, έγινε αρχηγός της δημοκρατικής παράταξης, ο Εφιάλτης, ο γιος του Σοφωνίδη, ο οποίος και αδιάφθορος θεωρούνταν και φιλόπατρης, και τα έβαλε με τη Βουλή του Αρείου Πάγου. Αρχικά, απομάκρυνε αρκετούς από τους Αρεοπαγίτες, κινώντας εναντίον τους δίκες σχετικές με τον τρόπο

διοίκησης που ασκούσαν. Κατόπιν, επί άρχοντος Κόνωνος, αφαίρεσε από τη Βουλή (του Αρείου Πάγου) όλες τις πρόσθετες εξουσίες, μέσω των οποίων εφρουρείτο το πολίτευμα, και απένειμε άλλες στη Βουλή των Πεντακοσίων, άλλες στο λαό και άλλες στα δικαστήρια.»

Αριστοτέλης, Αθηναίων Πολιτεία, 25, 1-2

Πηγή 5

«Οι Αθηναίοι ασκούσαν την εξουσία χωρίς να δίνουν στους νόμους τόση σημασία, όση έδιναν πρωτύτερα, και δεν τροποποίησαν τον τρόπο εκλογής των αρχόντων. Στο μεταξύ πέντε χρόνια ύστερα από τον θάνατο του Εφιάλτη αποφάσισαν να προέρχονται και από τους ζευγίτες οι υποψήφιοι που επρόκειτο να κληρωθούν στο αξίωμα των εννέα αρχόντων. Πρώτος άρχοντας από την τάξη των ζευγιτών ήταν ο Μνησιθείδης. Οι προγενέστεροί του άρχοντες προέρχονταν όλοι από την τάξη των υπέων και των πεντακοσιομεδίων· οι ζευγίτες καταλάμβαναν μέτρια αξιώματα, εφόσον τουλάχιστον δεν παραβλέπονταν οι διατάξεις των νόμων. Τέσσερα χρόνια αργότερα, επί άρχοντος Λυσικράτους, επανασυστήθηκε το σώμα των τριάντα δικαστών που ορίζονταν κατά δήμους. Και το τρίτο έτος έπειτα από αυτό, επί άρχοντος Αντιδότου, λόγω της αυξήσεως του αριθμού των πολιτών, μετά από πρόταση του Περικλή, αποφάσισαν να μην παραχωρούνται πολιτικά δικαιώματα, παρά μόνο σε όποιον είχε και τους δυο γονείς του αστούς.»

Αριστοτέλης, Αθηναίων Πολιτεία, 26, 2-4

Πηγή 6

«Έχουμε δηλαδή πολίτευμα, το οποίο δεν αντιγράφει τους νόμους άλλων, μάλλον δε εμείς οι ίδιοι είμαστε υπόδειγμα σε μερικούς παρά μιμούμαστε άλλους. Και ονομάζεται μεν δημοκρατία, γιατί η διοίκηση είναι στα χέρια των πολλών και όχι των ολίγων. Όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα έναντι δε των νόμων στις ιδιωτικές τους διαφορές, ενώ ως προς την θέση τους στον δημόσιο βίο κάθε ένας, ανάλογα με την επίδοση σε κάποιο τομέα, προτιμάται για ένα από τα δημόσια αξιώματα, και όχι από την πολιτική του παράταξη όσο από την αρετή του, ούτε εξαιτίας της φτώχειας, ενώ έχει την ικανότητα να παράσχει κάποια υπηρεσία στην πατρίδα του, εμποδίζεται από το γεγονός ότι είναι άγνωστος.»

Θουκυδίδης, Ιστορία, 2, 37.1

Πηγή 7

«Για την πόλη δεν υπάρχει τίποτε απεχθέστερο από τον δυνάστη·
το πρώτιστο: εκεί οι νόμοι δεν ισχύουν για όλους·
την εξουσία την ασκεί μονάχα ένας
και αυτός κρατάει στα χέρια του τον νόμο·
αυτό και μόνο αναιρεί την ισότητα.
Όταν όμως υπάρχουν νόμοι γραπτοί,
το δίκαιο ισχύει εξίσου και για τον ταπεινό και για τον πλούσιο
και μπορεί ο ανίσχυρος, όταν δέχεται επιθέσεις,
να απαντά στον ισχυρό στον ίδιο τόνο,
και φτάνει να νικά ο μικρός τον ισχυρό, αν έχει δίκιο.
Και η πεμπτουσία της ελευθερίας,
εκείνο το «ποιος έχει να προτείνει κάτι καλό για την πόλη;
να έρθει να το καταθέσει εδώ, ενώπιον όλων.
Όποιος προσφέρεται δοξάζεται, όποιος δεν θέλει σιωπά.
Για την πόλη νοείται ισότητα ανώτερη απ' αυτή;»

Ευριπίδης, Ικέτιδες, στ. 431-441

Πηγή 8

«Θα μπορούσε κανείς να πει ότι θα έπρεπε να μην αφήνουν τους πάντες να μιλούν στην Εκκλησία του δήμου ή να είναι μέλη της βουλής αλλά μόνο τους ικανότερους και τους αξιότερους. Αλλά και σ' αυτό ενεργούν άριστα αφήνοντας και τους ανάξιους να αγορεύουν, γιατί αν μόνο οι έντιμοι πολίτες μιλούσαν και έπαιρναν αποφάσεις, τούτο θα ήταν ευνοϊκό για τους ανθρώπους της δικής τους τάξης αλλά ασύμφορο για τον λαό. Ενώ όπως έχουν τώρα τα πράγματα, όποιος θέλει σηκώνεται και μιλάει

και, άνθρωπος του λαού, βρίσκει τι είναι συμφέρον για τον εαυτό του και τους ομοίους του. Αλλά θα πει κανείς: πώς ένας τέτοιος άνθρωπος θα μπορούσε να ξέρει τι είναι συμφέρον για τον εαυτό του και για τον λαό; Ξέρουν όμως οι Αθηναίοι ότι η αμάθειά του και η χαμηλή του καταγωγή αλλά και η καλή του πρόθεση είναι επωφελέστερη από την αρετή, την γνώση αλλά και την κακή πρόθεση του χρηστού πολίτη.»

(Ψευδο)Ξενοφών, Αθηναίων Πολιτεία, 1, 6-7

Πηγή 9

«Στην Αθήνα η κακοτροπία των δούλων και των μετοίκων είναι μεγάλη και δεν επιτρέπεται ούτε να δείρεις τον δούλο ούτε αυτός παραμερίζει για να περάσεις. Θα σου πω για ποιον λόγο υπάρχει, εκεί, αυτή η κατάσταση. Αν ο νόμος επέτρεπε στον ελεύθερο να δείρει τον δούλο ή τον μέτοικο ή τον απελεύθερο, συχνά θα έδερναν έναν Αθηναίο πολίτη νομίζοντας πως είναι δούλος, γιατί το ντύσιμο των ανθρώπων του λαού δεν είναι σε τίποτε καλύτερο από το ντύσιμο των δούλων και των μετοίκων, ούτε το παρουσιαστικό τους. Και αν κανείς απορήσει γι' αυτό, ότι αφήνουν εκεί τους δούλους να ζουν πλούσια και μερικούς μάλιστα πολυτελέστατα, και σ' αυτό θα βρει ότι οι Αθηναίοι ενεργούν με γνώση. Γιατί όπου υπάρχει ναυτική δύναμη, πρέπει οι δούλοι να δουλεύουν για μισθό, ώστε να έχει ο ιδιοκτήτης τους κέρδος από τα όσα παίρνουν. Γι' αυτό και πρέπει κανείς να τους αφήνει περιθώρια ελευθερίας. Όπου, λοιπόν, υπάρχουν πλούσιοι δούλοι, ο δούλος μου δεν έχει ανάγκη να σε φοβάται. Στην Λακεδαίμονα ο δούλος μου σε φοβάται, ενώ αν ο δικός σου δούλος με φοβάται (στην Αθήνα), θα δαπανήσει και τα χρήματά του, για να σώσει τον εαυτό του. Γι' αυτό, λοιπόν, δώσαμε την ελευθερία του λόγου στους δούλους όπως και στους ελευθέρους καθώς και στους μετοίκους όπως και στους πολίτες, επειδή η πολιτεία χρειάζεται μετοίκους για τα πολλά επαγγέλματα και για το ναυτικό. Γι' αυτό λοιπόν ήταν φυσικό να δώσουμε και στους μετοίκους την ελευθερία του λόγου.»

(Ψευδο)Ξενοφών, Αθηναίων Πολιτεία, 1, 10-12

4. Δρώμενο προσομοίωσης-μιμικής: Οι ομάδες, διατηρώντας τους ρόλους που τους έχουν ανατεθεί στο πλαίσιο της προηγούμενης δράσης, αναλαμβάνουν να συμμετάσχουν σε μια συζήτηση που διεξάγεται το 451 π.Χ. στην Εκκλησία του Δήμου, με θέμα: «Απολογισμός της λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος στην Αθήνα από τις μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη έως σήμερα». Οι μαθητές αξιοποιούν τα δεδομένα των πηγών, προκειμένου να αποδώσουν μία ρεαλιστική εικόνα της στάσης των κοινωνικών τάξεων των μέσων του 5^{ου} αι. π.Χ. έναντι του δημοκρατικού πολιτεύματος, αποδίδοντας τα «πιστεύω» τους σχετικά με τις θετικές πτυχές και τις αδυναμίες του. Βέβαια, επιβάλλεται να αναφερθούν και στην σημασία που είχε ο σταδιακός εκδημοκρατισμός του πολιτεύματος στον δικό τους δημόσιο και ιδιωτικό βίο.

5. Έρευνα υλικού - Σύνθεση εργασίας: Εάν υπάρχει δυνατότητα πραγματοποίησης του μαθήματος στο εργαστήριο πληροφορικής ή εάν η κάθε ομάδα μπορέσει να έχει έναν φορητό υπολογιστή, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν πρόσθετο υλικό στο διαδίκτυο, προκειμένου να τεκμηριώσουν τη θέση τους. Ενδεικτικά, μπορούν να αντλήσουν υλικό από τις εξής διευθύνσεις:

- Ινστιτούτο Μείζονος Ελληνισμού (ΙΜΕ): «Κλεισθένης»: http://www.ime.gr/chronos/04/gr/politics/413poli_clis.html
- Ινστιτούτο Μείζονος Ελληνισμού (ΙΜΕ): «Αθηναϊκό πολίτευμα»: <http://www.ime.gr/chronos/05/gr/politics/index.html>
- Πύλη για την Ελληνική γλώσσα: «Τα πολιτεύματα»: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/content.html?t=3,1768
- Πύλη για την Ελληνική γλώσσα: «Η εποχή του Περικλή»: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/content.html?t=3,1773
- PBS Programm (National Center for History in School - University of California-L. A.): «The Greeks. Crucible of Civilisation»: <http://www.pbs.org/empires/thegreeks/htmlver/>

3η Διδακτική ώρα (προαιρετική)

Στη διάρκεια αυτής της διδακτικής ώρας θα επιχειρηθεί η δραματοποίηση της συνεδρίασης της Εκκλησίας του Δήμου, που διεξάγεται το 451 π.Χ., με θέμα: «Απολογισμός της λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος στην Αθήνα από τις μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη έως τις μέρες μας». Θα συμμετάσχουν όλες οι ομάδες με την κοινωνική ιδιότητα που απέκτησαν στη διάρκεια της αποστολής και θα χρησιμοποιήσουν το υλικό που συνέθεσαν απαντώντας στα ερωτήματα του ομαδικού φύλλου εργασίας.

Από τις ομάδες που έχουν πάνω από τέσσερις μαθητές, θα κληρωθούν δύο μαθητές, οι οποίοι θα αναλάβουν τον συντονισμό της συνεδρίασης ως πρυτάνεις, συνεπικουρώντας το έργο του επιστάτη των πρυτάνεων, που θα είναι ο διδάσκων. Αυτή η νέα ομάδα των τριών ατόμων θα επωμιστεί στην ουσία το έργο της σκηνοθεσίας. Μπορούν να αξιοποιήσει θεατρικές τεχνικές, όπως:

- **Αυτοσχεδιασμός:** Η ομάδα των πρυτάνεων παρουσιάζει ως βασικό θέμα της συνεδρίασης τον απολογισμό της λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος και οφείλει να καλέσει στο βήμα πολίτες από κάθε κοινωνική τάξη που θέλουν να αναπτύξουν τις απόψεις τους για τη σημασία των μεταρρυθμίσεων, τις θετικές και αρνητικές τους πτυχές. Εναλλακτικά, ορίζεται με κλήρωση ένα άτομο από κάθε ομάδα να συμμετάσχει σε μια συγκεκριμένη σκηνή της συνεδρίασης, π.χ. σε σκηνή με θέμα την έντονη διαφωνία για την εισήγηση του Περικλή να περιοριστεί ο αριθμός των Αθηναίων πολιτών μόνο σε αυτούς που έχουν αθηναϊκή καταγωγή και από τους δύο γονείς τους. Ο καθένας θα συμμετάσχει στη συζήτηση, εκπροσωπώντας την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει και προσπαθώντας να εκφράσει, όσο αυτό είναι εφικτό, τις απόψεις της.

- **Δυναμική ή παγωμένη εικόνα:** Είναι μια καλή τεχνική, προκειμένου να πλησιάσουν οι μαθητές στην ουσία ενός θέματος, μιας σημαντικής στιγμής, μιας διάθεσης, ενός συμβολισμού. Η δράση είναι «παγωμένη», γεγονός που βοηθά στην αποτύπωση μιας σημαντικής σκηνής από τη συνεδρίαση. Οι ομάδες παρουσιάζουν με τα σώματά τους μια σκηνή, μια έννοια, μια σχέση, ένα γεγονός, ένα συναίσθημα, ένα συμβολισμό, όπως προέκυψε από τις συνέπειες των μεταρρυθμίσεων στη δική τους κοινωνική κατηγορία. Κάθε ομάδα προσπαθεί να μαντέψει τι έχει παραστήσει η άλλη. Εναλλακτικά, μπορεί ο διδάσκων ή κάποιος από τους βοηθούς τους να αναφέρει μια μεταρρύθμιση ή ένα ιστορικό γεγονός, για παράδειγμα Άρειος Πάγος-Εφιάλτης, ναυτικό πρόγραμμα-Θεμιστοκλής, να χτυπά παλαμάκια και οι ομάδες να δημιουργούν μια «παγωμένη εικόνα», εκφράζοντας συναισθήματα που νιώθουν για τις συνέπειες των εξελίξεων αυτών στη δική τους ζωή.

- **Ανίχνευση της σκέψης:** Οι μαθητές των υπολοίπων ομάδων έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν την «Παγωμένη εικόνα», που παρουσιάζει μια ομάδα, καθώς μπορούν να ζητήσουν από ένα πρόσωπο της να «ξεπαγώσει» και να μιλήσει, χωρίς να βγει από το ρόλο του.

- **Θέατρο της Εκκλησίας:** Μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε σκηνή δραματοποίησης. Κάποιοι μαθητές αυτοσχεδιάζουν και οι άλλοι μπορούν να διακόψουν, για να παρέμβουν και να αλλάξουν τη ροή ή τα επιχειρήματα. Λένε «στοπ», σταματούν τη δράση και αλλάζουν τη ροή (είτε προτείνοντας σε όσους παίζουν, είτε παίζοντας οι ίδιοι). Στόχοι: Διερεύνηση όλων των πτυχών, των αιτιών και των πιθανών λύσεων ενός προβλήματος. Για παράδειγμα ένας ευγενής από την τάξη των πεντακοσιομεδίωνων, κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης, συμπεριφέρεται υποτιμητικά σε ένα μέλος της τάξης των θητών. Επεμβαίνουν άνθρωποι από τις υπόλοιπες κοινωνικές τάξεις και του ασκούν κριτική, υποστηρίζοντας την σημασία της επίδειξης σεβασμού έναντι των βασικών αρχών της δημοκρατίας.

Η δραματοποίηση μιας συνεδρίασης της Εκκλησίας του Δήμου ή της Βουλής των 500 ή μιας δίκης στο δικαστήριο της Ηλιαίας, όπως αυτή που εκτέθηκε παραπάνω, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί διδακτικά στο πλαίσιο ενός Πολιτιστικού Προγράμματος, ενός δρωμένου που μπορεί να παρουσιαστεί σε ενδοσχολική εκδήλωση ή ακόμη και σε μία εκπαιδευτική εκδρομή. Επίσης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί, μετά την ολοκλήρωση της θεματικής ενότητας της πόλης-κράτους, με στόχο την επανάληψη και βιωματική εμπέδωση του αντικειμένου.

Φύλλα εργασίας

Το 1^ο φύλλο εργασίας συμπληρώνεται ατομικά από τους μαθητές. Το 2^ο φύλλο εργασίας συμπληρώνεται κατά ομάδες. Στην αρχή του 2^{ου} φύλλου εργασίας, σε θέση τίτλου, αναγράφεται ο ρόλος (κοινωνική τάξη) που ανατίθεται στη συγκεκριμένη ομάδα. Σε αυτό περιλαμβάνονται τρία ερωτήματα, κοινά για όλες τις ομάδες. Το τελευταίο είναι προαιρετικό.

A. ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**Αποστολή της τάξης**

Με τη μηχανή του χρόνου μεταφερόμαστε στην αρχαία Αθήνα στα τέλη του 6ου αιώνα π.Χ., στην εποχή του Κλεισθένη, για να παρακολουθήσουμε τον σταδιακό εκδημοκρατισμό του πολιτεύματος ως τα μέσα του 5ου αιώνα π.Χ. Σκοπός μας είναι να παρακολουθήσουμε τις πολιτειακές μεταρρυθμίσεις και να αντιληφθούμε τη σημασία της συμμετοχής των πολιτών στα όργανα άσκησης της εξουσίας και στη λήψη των αποφάσεων.

Για την επιτυχία της αποστολής μας θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα στοιχεία που περιέχονται στην ανάλογη ενότητα του σχολικού μας βιβλίου και να ακολουθήσουμε προσεκτικά τις οδηγίες που περιέχονται στο παρόν φύλλο εργασίας, προσπαθώντας να συμμετάσχουμε στις δραστηριότητες, ενισχύοντας την απόδοση της ομάδας μας και προσφέρουμε με τις δυνάμεις του ο καθένας μας στην επιτυχή υλοποίηση αυτής της συλλογικής αποστολής που αναλαμβάνει η τάξη μας.

Βασικό ερώτημα της έρευνας

Πώς αναπτύχθηκε η Αθηναϊκή Δημοκρατία των κλασικών χρόνων και ποια η σημασία της για την εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού;

[Το ερώτημα θα μας απασχολήσει και στις δύο επόμενες ενότητες]

Ατομικές Δραστηριότητες

1. Ποιοι ήταν οι βασικοί σταθμοί στην εξέλιξη του αθηναϊκού πολιτεύματος κατά τη διάρκεια της κλασικής αρχαιότητας;

[Κρατώ σύντομες σημειώσεις από την αναφορά του διδάσκοντα στο θέμα. Καταγράφω τους σταθμούς δίδοντας προσοχή στη χρονολογική σειρά]

.....

.....

.....

2. Κατά τη διάρκεια της προβολής video με τίτλο «Φυλές της Αθήνας - Αθηναϊκή Δημοκρατία», κρατώ προσεκτικά σημειώσεις και απαντώ στις ακόλουθες ερωτήσεις:

α) Γιατί το σύστημα που προέκυψε από τις μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη ονομάζεται «τεχνητό φυλετικό σύστημα»;

.....

.....

.....

β) Γιατί οι μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη θεωρείται ότι προήγαγαν το δημοκρατικό πολίτευμα στην Αθήνα;

.....

.....

.....

γ) Σημειώνω κάτι από τις απαντήσεις των συμμαθητών μου που θεωρώ ότι είναι σημαντικό και δεν το έλαβα υπόψη μου.

.....

.....

.....

3. Τις γνώσεις που αποκόμισα από την ως τώρα συμμετοχή μου στην αποστολή θα τις αξιοποιήσω στη συνεργασία μου με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μου. Η ομάδα μου καλείται να ολοκληρώσει την αποστολή που τις ανατίθεται, επιλέγοντας έναν από τους ακόλουθους έξι φακέλους και υιοθετώντας τον αντίστοιχο ρόλο.

Β. ΟΜΑΔΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΟΜΑΔΑΣ** Πεντακοσιομέδιμνοι²²

Ο φάκελος που επιλέξατε σας εντάσσει σε μία από τις ακόλουθες κοινωνικές τάξεις Αθηναίων πολιτών (Πεντακοσιομέδιμνοι, Τριακοσιομέδιμνοι, Διακοσιομέδιμνοι-Ζευγίτες, Θήτες) και σας αναθέτει ομαδικές πλέον δραστηριότητες, κοινές για όλες τις ομάδες. Οφείλετε να συνεισφέρετε στη συμπλήρωση του ομαδικού φύλλου εργασίας, που περιλαμβάνεται στο φάκελο της ομάδας σας.

10.

11. 1. Είστε Αθηναίος πολίτης, ζείτε στην Αρχαία Αθήνα και ανήκετε στην κοινωνική τάξη που δηλώνεται στην αρχή της σελίδας. Τι αλλαγές φέρνουν στη ζωή σας οι μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη;

12.

2. Αφού μελετήσετε τα ιστορικά κείμενα που σας δίνονται²³, να εκθέσετε τα γεγονότα, που συντέλεσαν στον σταδιακό εκδημοκρατισμό του αθηναϊκού πολιτεύματος κατά το α' ήμισυ του 5^{ου} αι. π.Χ.

3. (Ερώτημα προαιρετικό) Συμμετέχετε σε μια συζήτηση που διεξάγεται στην αθηναϊκή Εκκλησία του Δήμου κατά το έτος 451 π.Χ., με θέμα: «Απολογισμός της λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος στην Αθήνα από τις μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη ως την εποχή σας». Να παρουσιάσετε τις συνέπειες που έχει ο σταδιακός εκδημοκρατισμός του πολιτεύματος όσον αφορά στην συμμετοχή σας στα πολιτικά πράγματα και, γενικότερα, στον καθημερινό βίο σας.

Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση της συγκεκριμένης, αλλά και κάθε διδακτικής ενότητας, λαμβάνεται υπόψη η υλοποίηση των διδακτικών στόχων, που τέθηκαν από τον διδάσκοντα, κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος. Βέβαια, η αξιολόγηση δεν προκύπτει, μόνο από τις γνώσεις που προέκυψαν μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, αλλά λαμβάνει υπόψη τη συμμετοχή του μαθητή σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, την υλοποίηση των δραστηριοτήτων που του ανατέθηκαν και την παραγωγή ιστορικού λόγου, προφορικού και γραπτού. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντική είναι η θετική του διάθεση στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, το ενδιαφέρον που ανέπτυξε τόσο στις ατομικές όσο και στις ομαδικές δραστηριότητες και η συμμετοχή του σε ολόκληρη τη διαδικασία.

Σημαντικά τεκμήρια για τη διαδικασία της αξιολόγησης, σύμφωνα με τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, αποτελούν τα δύο φύλλα εργασίας, ένα ατομικό και ένα ομαδικό, στις δραστηριότητες των οποίων κλήθηκε να συμμετάσχει, προκειμένου να πραγματοποιηθεί με επιτυχία η «αποστολή» της τάξης του. Ο μαθητής κινητοποιείται ακόμη περισσότερο, όταν αισθάνεται ότι συμμετέχει σε ένα έργο, που έχουν αναλάβει όλοι από κοινού.

Το πρώτο φύλλο εργασίας του παρείχε τη δυνατότητα να εργαστεί μόνος του, αλλά και να αξιολογήσει τις απαντήσεις του συγκρίνοντας αυτές προς τις απαντήσεις που έδιδαν, στο ανάλογο κάθε φορά ερώτημα, οι συμμαθητές του. Βάσει της διασταύρωσης των απαντήσεων κάθε ερωτήματος είχε την ευχέρεια διόρθωσης ή συμπλήρωσης της απάντησής του. Με αυτό τον τρόπο η εργασία του δεν τελείωνε με την απάντηση στα ερωτήματα, αλλά συνεχιζόταν, καθώς οι απαντήσεις άλλων συμμαθητών του ή τα σχόλια του καθηγητή του του παρείχαν πρόσθετο υλικό για την ολοκλήρωσή της.

Το δεύτερο φύλλο εργασίας του ανέθετε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο και τον καλούσε να αναπτύξει ομαδική δραστηριότητα, προκειμένου να συνειδητοποιήσει τη σημασία εκδημοκρατισμού του πολιτεύματος για την κοινωνική κατηγορία, στην οποία ανήκε. Αναπτύσσοντας πνεύμα ενσυναίσθησης, ήταν σε θέση να προσεγγίσει και να αντιληφθεί τις αλλαγές που κυοφορούσαν οι μεταρρυθμίσεις για την καθημερινότητα του πολίτη, αναλόγως προς την κοινωνική κατηγορία, στην

²² Ο κάθε φάκελος έχει την ονομασία μίας ομάδας μαθητών - κοινωνικής κατηγορίας κατοίκων της αρχαίας Αθήνας. Τα ερωτήματα είναι κοινά.

²³ Πρόκειται για τις εννέα πηγές που παρατίθενται ανωτέρω. Ο διδάσκων αναθέτει την επεξεργασία των πηγών επιλεκτικά κατόπιν εκτίμησης των δυνατοτήτων κάθε μαθητή σε πλαίσιο εξατομικευμένης διδασκαλίας.

οποία αυτός ανήκε. Επιπλέον, αντιλαμβανόταν ότι οι ίδιες αλλαγές μπορούσαν να επιδράσουν εντελώς διαφορετικά, θετικά ή αρνητικά, στη ζωή των πολιτών των υπολοίπων κοινωνικών διαβαθμίσεων.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, λοιπόν, ο μαθητής είχε την ευκαιρία να αξιολογεί και να αυτοαξιολογεί, αλλά και να αξιολογείται από τον διδάσκοντα. Μέσα από τις δραστηριότητες τού δόθηκε η ευκαιρία να κατανοήσει, να ανακαλύψει, να συνθέσει και να συμμετάσχει στην αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Βασικός στόχος του συγκεκριμένου διδακτικού παραδείγματος ήταν να μην εγκλωβιστεί σε γενικεύσεις για το μεγαλείο της αρχαίας ελληνικής δημοκρατίας και για την άψογη λειτουργία της, αλλά να διερευνήσει κριτικά την ιστορική γνώση/πληροφορία που είχε στη διάθεσή του, αποσκοπώντας στη δημιουργική της επεξεργασία και ανασύνθεση. Ακόμη περισσότερο, από την κατανόηση και εμπέδωση της νέας γνώσης, επιδιώχθηκε η καλλιέργεια ικανοτήτων μεταβίβασης γνώσεως σε νέα «ιστορικά συμφραζόμενα» και η ανάπτυξη μεταγνωστικής δεξιότητας.

Μέσω των φύλλων εργασίας κατέστη δυνατή η διαμορφωτική αξιολόγηση. Ο διδάσκων, ήδη μετά την ολοκλήρωση της πρώτης διδακτικής ώρας, είχε τη δυνατότητα να αξιολογήσει τα ατομικά φύλλα εργασίας, εκτιμώντας τον βαθμό πρόσληψης της γνώσης και κατανόησης του αντικειμένου από τους μαθητές αλλά, κυρίως, την δική του διδακτική πρακτική, τις μεθόδους και στρατηγικές που ακολούθησε, ως εκ τούτου δύναται να προβεί σε βελτιώσεις του σχεδιασμού της διδασκαλίας του για τη δεύτερη διδακτική ώρα. Είναι στην ευχέρεια του διδάσκοντος να αποφασίσει, εάν θα ακολουθήσει όλα τα στάδια της διδασκαλίας που προτείνονται στο συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος, καθώς και να κάνει τροποποιήσεις στο υλικό που θα μοιράσει για επεξεργασία σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Επίσης, ο ίδιος θα επιλέξει, όπως ήδη επισημάνθηκε κατά την ανάπτυξη του σχεδίου μαθήματος, εάν θα αναπτύξει το καταληκτικό θεατρικό δρώμενο (σε πλαίσιο επανάληψης-εμπέδωσης της ενότητας, σε πλαίσιο εξωδιδακτικού δρωμένου κ.ο.κ.) ή εάν θα το παραλείψει.

Επομένως, η αξιολόγηση δεν έχει ως σημείο αναφοράς αποκλειστικά ή κυρίως τον μαθητή, αλλά αφορά σε ολόκληρη τη διαδικασία της μάθησης που συντελείται κατά τον συγκεκριμένο διδακτικό χρόνο, με αφορμή τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Από την άποψη αυτή, η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιδιώκει να παράσχει ευκαιρίες για κινητοποίηση και βελτίωση, όχι μόνο στους μαθητές, αλλά και στον διδάσκοντα, όχι μόνο κατά τη λήξη, αλλά και κατά την έναρξη, και κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της. Γι' αυτό προτείνεται τόσο ο μαθητής όσο και ο διδάσκων να διατηρούν ατομικό φάκελο εργασίας (portfolio) στον οποίο να συγκεντρώνουν όλο το υλικό της μεταξύ τους επικοινωνίας. Έτσι διασφαλίζεται ο συνδυασμός του γνωστικού και μεταγνωστικού στόχου, η παράλληλη ανάπτυξη ιστορικής γνώσης και ιστορικής συνείδησης, αμφότερα αναγκαία συστατικά της καλλιέργειας ουσιαστικής ιστορικής παιδείας.

Υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό

i) Βιβλιογραφία

- Baslez, M.Fr. (2013), *Πολιτική Ιστορία του Αρχαίου Ελληνικού Κόσμου*, μτφρ. Μ. Στεφάνου, Αθήνα: Πατάκης [Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου].
- Cartledge, P. (2011). *Η αρχαία ελληνική πολιτική σκέψη στην πράξη*, μτφρ. Ευ. Κεφαλλονίτης, Αθήνα: Α.Α. Λιβάνης
- Davies, J.K. (2014). *Η δημοκρατία και η κλασική Ελλάδα*, μτφρ. Γ. Τσολάκης, επιμ. Ι.Κ. Ξυδόπουλος, Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Finley, M. (1996). *Η πολιτική στον αρχαίο κόσμο*, μτφρ. Σ. Βουτσάκη, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Meier, Chr. (2007). *Η ελληνική καταγωγή της πολιτικής*, μτφρ. Ν. Στεφάνου, Αθήνα: Χιωτέλλης
- Μπιργάλιας, Ν. (2008), *Από την κοινωνική στην πολιτική πλειονοψηφία: τα στάδια της ισονομίας: πολιτειακές μεταβολές στον αρχαίο ελληνικό κόσμο (550-479 π.Χ.)*, Αθήνα: Πατάκης [Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου]

ii) Δικτυοσελίδες

Ινστιτούτο Μείζονος Ελληνισμού (IME): «Κλεισθένης»:

http://www.ime.gr/chronos/04/gr/politics/413poli_clis.html

Ινστιτούτο Μείζονος Ελληνισμού (IME): «Αθηναϊκό πολίτευμα»:

<http://www.ime.gr/chronos/05/gr/politics/index.html>

Πύλη για την Ελληνική γλώσσα: «Τα πολιτεύματα»: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/content.html?t=3,1768

Πύλη για την Ελληνική γλώσσα: «Η εποχή του Περικλή»: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/content.html?t=3,1773

PBS Programm (National Center for History in School - University of California-L. A.): «The Greeks. Crucible of Civilisation»: <http://www.pbs.org/empires/thegreeks/htmlver/>

2ο Σενάριο Διδασκαλίας

α) Θέμα: Η αυτοκρατορία του Μεγάλου Αλεξάνδρου: σύντομη παρουσίαση της εκστρατείας, μέθοδοι διοικητικής οργάνωσης- αξιοποίηση μερίδας της περσικής άρχουσας τάξης

β) Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα. [Θα λάβουμε υπόψη μας το χρόνο που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά η διαχείρισή του εξαρτάται τόσο από το υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε όσο και από τις μεθόδους που θα ακολουθήσουμε για την επεξεργασία της ενότητας, αλλά και από την τάξη, στην οποία θα το εφαρμόσουμε].

γ) Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι, όπως προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, είναι:

- Οι μαθητές να είναι σε θέση να περιγράψουν τα κίνητρα και τους στόχους της εκστρατείας στην Ασία, όπως αυτά διαμορφώθηκαν υπό την επίδραση της ελληνικής παιδείας -της μακεδονικής ηγεμονικής αγωγής του Αλέξανδρου και της θέσης του ως εκπροσώπου του Κορινθιακού Συνεδρίου και της Πανελλήνιας Ιδέας.
- Να αναλύουν την τριαδική δομή ηγεσίας του Αλέξανδρου: *μακεδονική βασιλεία, ασιατική μοναρχία, πανελλήνια συμμαχία*.
- Να αναγνωρίζουν την σημασία που είχε η πολιτική συγκερασμού ασιατικών και ελληνικών στοιχείων, την οποία ακολούθησε ο Αλέξανδρος κατά την διοικητική αναδιοργάνωση της Ασίας, για τη διατήρηση της ηγεσίας του επί της αχανούς αυτοκρατορίας.
- Να κατανοήσουν την κοσμοϊστορική σημασία του πολυεθνικού κράτους του Αλεξάνδρου για την έξοδο από τα μικρές κλίμακας κράτη στην ιστορία του ελληνορωμαϊκού κόσμου κατά τους επόμενους αιώνες.

Επισήμανση: Οι διδακτικοί στόχοι που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: α) γνωστικοί και β) αξιολογικοί. Αποσκοπούν στην κατανόηση και αιτιολόγηση δημιουργίας της αυτοκρατορίας του Αλεξάνδρου, στην εξήγηση των επιλογών διοίκησής της, αλλά και στην αναζήτηση της κοσμοϊστορικής της αξίας για τις μετέπειτα ιστορικές πολιτικές και πολιτειακές εξελίξεις.

δ) Οργάνωση τάξης

Επειδή ο χρόνος διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας περιορίζεται σε μία διδακτική ώρα, η οργάνωση της τάξης είναι τυπική και ο διδάσκων θα περιοριστεί στις τεχνικές της αφήγησης και του κατευθυνόμενου διαλόγου. Αν υπάρχει δυνατότητα χρήσης βιντεοπροβολέα, δίνεται η δομή και η οργάνωση της ενότητας με πρόγραμμα παρουσίας (powerpoint), αλλιώς χρησιμοποιείται ο πίνακας και η κιμωλία. Μοιράζεται στους μαθητές ατομικό φύλλο εργασίας, που περιλαμβάνει ολόκληρη την «αποστολή» της τάξης για την διερεύνηση της δημιουργίας της Αυτοκρατορίας του Αλεξάνδρου και του τρόπου διοίκησής της. Ιδανική συνθήκη θα αποτελούσε η πραγματοποίηση του μαθήματος στη βιβλιοθήκη του σχολείου, αν είναι εφικτό κάτι τέτοιο, προκειμένου να υπάρχει καλύτερη δυνατότητα πρόσβασης σε χάρτες και σχετική βιβλιογραφία.

ε) Οργάνωση διδασκαλίας

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα μάς δίνει την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε τη γένεση της πρώτης αυτοκρατορίας, που αφετηρία της αποτέλεσε ελληνικό έδαφος. Πρόκειται για μια πολυεθνική αυτοκρατορία και αξίζει να επισημάνουμε την κοσμοϊστορική της αξία. Μια αυτοκρατορία, της οποίας η σύσταση αποτέλεσε μεν το έργο μιας μεγάλης ηγετικής φυσιογνωμίας, η πολιτειακή οργάνωση και η πολιτική της ύπαρξη όμως δεν θα πρέπει να εκλαμβάνονται -αποκλειστικά ή κυρίως- ως αποτέλεσμα της στρατιωτικής επιβολής που ακολούθησε τους νικηφόρους πολέμους του Αλεξάνδρου, αλλά ως αποτέλεσμα μιας πολιτικής συγκερασμού ασιατικών και ελληνικών στοιχείων, την οποία υιοθέτησε ο Αλέξανδρος σε επίπεδο διοίκησης των κατακτημένων λαών και περιοχών. Καλούμαστε, κυρίως, να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα:

α) Πώς προέκυψε η πολυεθνική αυτοκρατορία του Αλεξάνδρου;

β) Ποια στρατηγική ακολούθησε ο Αλέξανδρος στη διοίκησή της και γιατί;

Μέθοδος: Διερευνητική μάθηση, κατευθυνόμενος διάλογος με ερωταποκρίσεις (που μπορεί να εξελιχθεί και σε συζήτηση).

Διδακτικά – Εποπτικά μέσα: Πίνακας, Χάρτης με την πορεία της εκστρατείας του Αλεξάνδρου, Η/Υ, βιντεοπροβολέας.

Πορεία της διδασκαλίας – Φάσεις

Αφόρμηση/Σύνδεση

Ο διδάσκων παρουσιάζει, χρησιμοποιώντας τον πίνακα ή λογισμικό παρουσίασης (powerpoint) μέσω βιντεοπροβολέα, τη σημερινή «αποστολή» της τάξης και καλεί τους μαθητές να συμμετάσχουν στην υλοποίησή της, αντλώντας γνώσεις από το υλικό που θα τους δοθεί, προκειμένου να συμπληρώσουν το ατομικό φύλλο εργασίας. Επιπλέον, τους ενημερώνει για τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, που θα απασχολήσουν την τάξη. Η πρώτη δραστηριότητα με την οποία θα ασχοληθούν έχει σχέση με τον χάρτη της Μακεδονίας του 336 π.Χ. Καλούνται να επαληθεύσουν στον χάρτη την ανάπτυξη του κράτους της Μακεδονίας ως το 336 π.Χ. [Ο χάρτης που θα χρησιμοποιηθεί μπορεί να προέρχεται από τη συλλογή του σχολείου ή ο διδάσκων με τη βοήθεια του διαδικτύου να αναζητήσει τον αντίστοιχο χάρτη στον ιστότοπο: <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/xartes/xartes.htm> και μέσω του βιντεοπροβολέα να τον παρουσιάσει στην τάξη]. Οι μαθητές, με συγκεκριμένες ερωτήσεις που θα υποβληθούν, ανακαλούν χρήσιμες γνώσεις από την προηγούμενη ενότητα για το βασίλειο της Μακεδονίας.

Διδακτική Επεξεργασία

1. Προτείνεται να δοθεί ένα απόσπασμα από ιστορικό του εικοστού αιώνα ως δευτερογενής ιστορική πηγή, για να κατανοήσουν οι μαθητές την ανάληψη της ηγεμονίας της Ελλάδας από τον Αλέξανδρο, μετά τη δολοφονία του Φιλίππου, αλλά κυρίως για να αντιληφθούν τον πολιτειακό του ρόλο στην ελληνική επικράτεια:

Πηγή

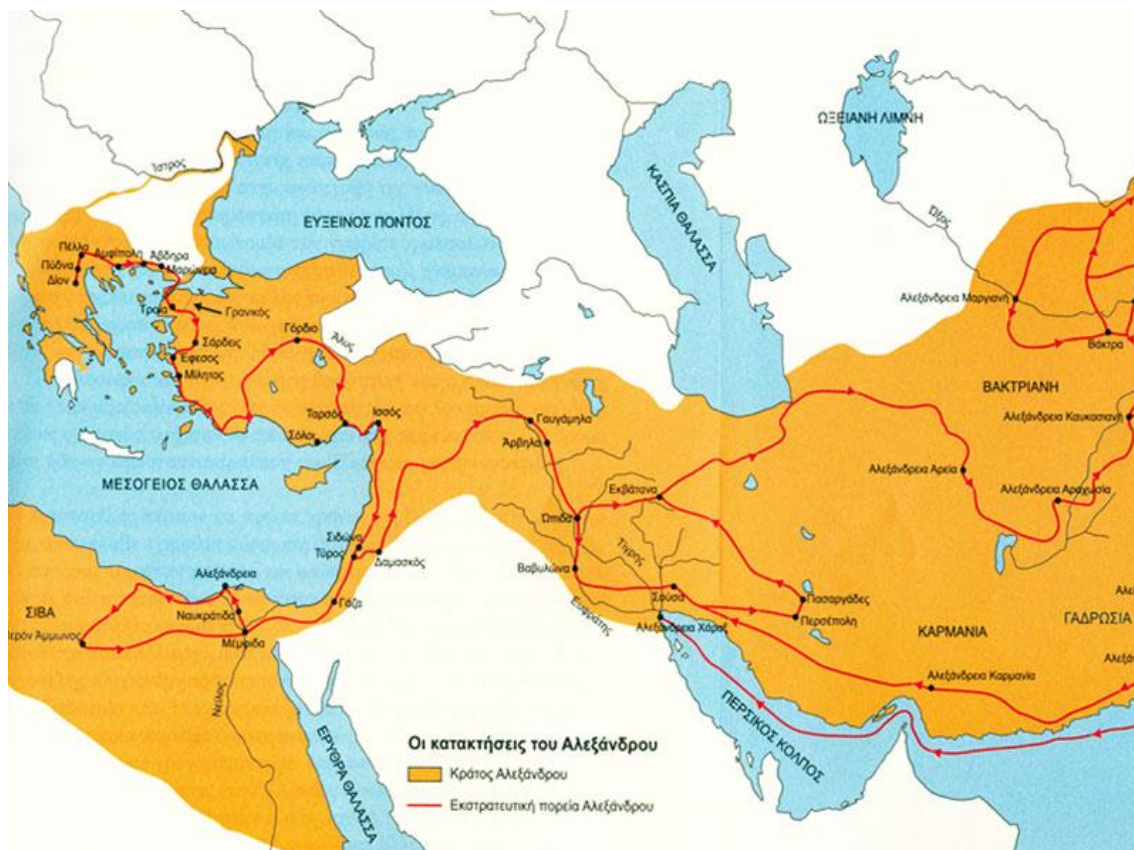
«Μετά την άνοδο του Αλεξάνδρου στο θρόνο –τούτη ήταν έργο των στρατηγών του Φιλίππου και προπάντων του Αντιπάτρου – ακολούθησε λουτρό αίματος με το οποίο εξουδετερώθηκαν οι εχθροί του βασιλέως και όλα τα μέλη της βασιλικής οικογένειας, τα οποία θα μπορούσαν να είναι επικίνδυνα για τον Αλέξανδρο σαν ανταπαιτητές του στέμματος. [...] Στο μεταξύ ο Αλέξανδρος εξασφάλισε τον έλεγχο των νευραλγικών θέσεων μέσα στον ελληνικό χώρο: Στη Θεσσαλία τού δόθηκε το αξίωμα του ομοσπονδιακού αρχιστρατήγου («άρχων»), η Δελφική αμφικτιονία τον αναγνώρισε ως ηγεμόνα της Ελλάδος. Επίσημη ανανέωση της Κορινθιακής ομοσπονδίας δεν χρειαζόταν σύμφωνα με τους όρους της αμυντικής και επιθετικής συμμαχίας που είχε συναφθεί ανάμεσα στον Φίλιππο και στους Έλληνες. Έτσι στο συνέδριο της Κορίνθου (336 π.Χ) παραχωρήθηκε στον Αλέξανδρο η ειδική εντολή μόνο για την αρχηγία του σχεδιαζόμενου κατά των Περσών πολέμου»

Bengtson, H. (1991). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*, Αθήνα: Μέλισσα, σ. 302

2. Ορίζεται το **χωροχρονικό πλαίσιο** της εκστρατείας του Αλεξάνδρου που είχε ως συνέπεια τη δημιουργία οικουμενικού ελληνικού πολιτισμού: Από το 334-323 π.Χ. Γίνεται μια γρήγορη απαρίθμηση των βασικών ιστορικών γεγονότων:

- Μάχη στον Γρανικό ποταμό (334 π.Χ.) και στην Ισσό της Κιλικίας (333 π.Χ.)
- Κατάκτηση της Φοινίκης και της Παλαιστίνης (333-332 π.Χ.)
- Ίδρυση της Αλεξάνδρειας στην Αίγυπτο (331 π.Χ.)
- Μάχη στα Γαυγάμηλα (331 π.Χ) και κατάλυση της αυτοκρατορίας των Αχαιμενιδών
- Εκστρατεία στην ινδική χερσόνησο (327-325 π.Χ.)
- Θάνατος του Αλεξάνδρου (323 π.Χ.)

3. Για να διευκολυνθούν οι μαθητές να παρακολουθήσουν την πορεία που ακολούθησε ο Αλέξανδρος, φτάνοντας περίπου στα όρια του τότε γνωστού κόσμου στην Ανατολή, δίνεται ο εξής χάρτης:



Πηγή: ebooks.edu.gr

4. Εναλλακτικά θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ο **διαδραστικός χάρτης** από τον ιστότοπο:

http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/xartes/diadrastikos_alexandros.htm

Ο συγκεκριμένος χάρτης παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθήσουν την πορεία της εκστρατείας σε συνδυασμό με την ίδρυση των Αλεξανδρειών και τη χρονολόγηση των σημαντικότερων σημείων-σταθμών της εκστρατείας.

5. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται το μέγεθος της αχανούς αυτοκρατορίας, την απόσταση από τον ελλαδικό χώρο, αλλά και τα προβλήματα που θα προέκυπταν στην προσπάθεια κρατικής και διοικητικής της οργάνωσης, εξαιτίας και του ανομοιογενούς πολιτισμικά πληθυσμού. Καλούνται, λοιπόν, να ερευνήσουν τη στρατηγική με την οποία ο ίδιος ο δημιουργός της πολυεθνικής αυτής αυτοκρατορίας προσπάθησε να την οργανώσει σε κράτος.

6. Για την πραγματοποίηση της έρευνας, εκτός από το υλικό που παρατίθεται στο σχολικό βιβλίο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αντλήσουν σημαντικές ιστορικές πληροφορίες ή να επαληθεύσουν τις ήδη υπάρχουσες με βάση το συμπληρωματικό υλικό πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, που τους παραχωρεί ο διδάσκων. Θα μπορούσε, βέβαια, να ανατεθεί, όχι μόνο η επεξεργασία, αλλά και η αναζήτηση ιστορικού υλικού με την καθοδήγηση του διδάσκοντος σε συγκεκριμένες διευθύνσεις στο διαδίκτυο²⁴.

13.

7. Η επεξεργασία των πηγών μπορεί να ανατεθεί στις ομάδες της τάξης. Στην περίπτωση αυτή απαιτείται άλλη μία διδακτική ώρα για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας της κάθε ομάδας και για αντιπαράθεση απόψεων. Εναλλακτικά, για εξοικονόμηση χρόνου θα μπορούσε να παρουσιαστεί συνοπτικά το περιεχόμενο των πηγών από τον διδάσκοντα και να επιχειρήσουν οι

²⁴ Βλ. Υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό στο τέλος του σεναρίου.

μαθητές να δώσουν ένα τίτλο σε καθεμιά από αυτές. Οι πηγές που προτείνεται να δοθούν²⁵ στους μαθητές είναι οι εξής:

Πηγή 1

«Η αυτοκρατορία του Αλεξάνδρου – τα εδάφη και η οργάνωσή της – βρισκόταν υπό συνεχή αλλαγή, όσο καιρό ζούσε ο ιδρυτής της. Την ιδιότυπη τριαδική δομή του όφειλε το κράτος στην παράθεση τριών, βασικά διαφορετικών, συνθετικών στοιχείων. Αυτά ήταν η μακεδονική βασιλεία, η ασιατική μοναρχία και η πανελλήνια συμμαχία. Ο Αλέξανδρος, συγκεκριμένα, ήταν στη Μακεδονία κάτοχος της πατριαρχικής, στρατιωτικής βασιλείας, ως διάδοχος του βασιλέως Φιλίππου, και σε σχέση με τους εταίρους θα μπορούσε να θεωρηθεί ουσιαστικά ότι στεκόταν λίγο παραπάνω από έναν άρχοντα «πρώτον μεταξύ ίσων». Στην Ασία, ως κληρονόμος των Αχαιμενιδών, ήταν απόλυτος μονάρχης. Για τους Έλληνες της κυρίως Ελλάδος ήταν ο ηγεμών και «στρατηγός αυτοκράτωρ» του εκδικητικού πολέμου που είχε κηρυχθεί στην Κόρινθο. Ο Αλέξανδρος δεν προσπάθησε ποτέ να συγχωνεύσει μεταξύ τους τα τρία αυτά συνθετικά στοιχεία της εξουσίας του. Η προσωπικότητά του ήταν εκείνη που εξασφάλιζε τη συνοχή της «αυτοκρατορίας» και ο μακεδονικός στρατός ήταν η δύναμη που είχε κατακτήσει την Ασία και κρατούσε σε υποταγή τους Έλληνες. Με την εθνολογική σύνθεση και οργάνωση που είχε ο στρατός αυτός ήταν το πιο αξιόπιστο κάτοπτρο της πολιτικής του Αλεξάνδρου.[...]Μετά το 330 π.Χ. οι τάξεις των πεζεταίρων συμπληρώθηκαν με μισθοφόρους και Ασιάτες, ενώ το ιππικό των εταίρων άρχισε από το 329 π.Χ. να υφίσταται βαθειά αλλαγή.»

Bengtson, H. (1991). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*, Αθήνα: Μέλισσα, σ. 316.

Πηγή 2

«Μετά τη μάχη στην Ισσό ο Αλέξανδρος έστειλε στη Δαμασκό και πήρε τα χρήματα, τις οικοσκευές, τα παιδιά και τις γυναίκες των Περσών. Και πολύ ωφελήθηκαν οι Θεσσαλοί υπεείς, διότι αυτούς έστειλε επίτηδες, θέλοντας να τους ανταμείψει, επειδή ήταν άνδρες γενναίοι και διακρίθηκαν στη μάχη. Πλούτισαν και οι υπόλοιποι στρατιώτες και, αφού για πρώτη φορά γεύτηκαν οι Μακεδόνες το χρυσάφι, το ασήμι, τις γυναίκες και το βαρβαρικό τρόπο ζωής ... έτρεχαν να ψάχνουν και να αρπάζουν τον περσικό πλούτο.»

Πλουτάρχου Αλέξανδρος, 24

Πηγή 3

«Τριάντα χιλιάδες παιδιά (Περσών), αφού επέλεξε, έδωσε εντολή να μάθουν ελληνικά και να ασκηθούν στα μακεδονικά όπλα. Για το σκοπό αυτό διόρισε πολλούς εκπαιδευτές.»

Πλουτάρχου Αλέξανδρος, 47, 6

Πηγή 4

«Όμως ο Αλέξανδρος πίστευε ότι είχε σταλεί από τον θεό κοινός ρυθμιστής και διαιτητής όλων των εθνών, και γι' αυτό, όσους δεν έπειθε με τα λόγια, τους ανάγκαζε με τα όπλα να προσέλθουν στην ένωση. Όλα από παντού τα έθνη τα συνένωσε σ' ένα σώμα, αφού ανάμειξε σαν σε κρατήρα φιλίας, τα ήθη και τα έθιμά τους, τους γάμους και τον τρόπο δίαιτάς τους και πρόσταξε όλους να θεωρούν την οικουμένη πατρίδα και ακρόπολη και φρούριο και στρατόπεδο και πρόσταξε συγγενείς να θεωρούν τους καλούς και εχθρούς τους πονηρούς.»

Πλουτάρχου *Περί της Αλεξάνδρου Τύχης ή Αρετής*, 329 C, Βιβλιοθήκη των Ελλήνων 102, μτφρ. Π. Στάθη, Ελληνικός Εκδοτικός Οργανισμός

Πηγή 5

«Από το 326 π.Χ. εκπαιδεύθηκαν 30.000 Ιράνιοι στη μακεδονική τακτική· από αυτούς σχημάτισε (ο Αλέξανδρος) ένα «αντίταγμα» υπό την επωνυμία «Επίγονοι», το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως αντίρροπο της μακεδονικής φάλαγγας. Στην Όπη μάλιστα ο βασιλεύς απένειμε στους «Επιγόνους», το 324 π.Χ.,

²⁵ Ο διδάσκων θα επιλέξει ποια από τα συγκεκριμένα παραθέματα θα χρησιμοποιήσει, κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του.

τον τιμητικό τίτλο των «πεζεταίρων», πράγμα που ήταν συντριπτικό πλήγμα για τους Μακεδόνες, που περιφρονούσαν τους Ασιάτες και θεωρούσαν τους εαυτούς τους κυρίαρχους του κόσμου.»

Bengtson, H. (1991). Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος, Αθήνα: Μέλισσα, σ.316

Πηγή 6

«Οι πόλεις του (οι Αλεξάνδρειες) είναι η εξωτερική ένδειξη για την έναρξη της τρίτης φάσης του ελληνικού αποικισμού. Έστω και αν δεχθούμε ότι πρωταρχικός παράγοντας για την οικοδόμηση κάθε πολιτείας του Αλεξάνδρου – αναφέρονται περισσότερες από εβδομήντα – ήταν οι στρατιωτικοί λόγοι (ειρήνευση της βαρβαρικής χώρας, εξασφάλιση των αρτηριών επιστροφής), η σημασία του αποικισμού είναι πιο πλατειά από τον στρατιωτικό τομέα. Από την πρώτη στιγμή το ελληνικό στοιχείο, όχι το μακεδονικό, ήταν εκείνο που έδωσε στις Αλεξάνδρειες το κυρίαρχο χρώμα. Τα ελληνικά έθιμα, η ελληνική παιδεία και η ελληνική θρησκευτική πίστη εύρισκαν σ' αυτές τις πολιτείες καινούρια πατρίδα. [...] Μ' ετον εξελληνισμό της Ανατολής η ελληνική γλώσσα (υπό τη μορφή της Κοινής) έγινε όργανο παγκόσμιας συνεννόησης, αντικαθιστώντας την αραμαϊκή, που ήταν η γλώσσα επικοινωνίας στην περσική αυτοκρατορία»

Bengtson, H. (1991). Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος, Αθήνα: Μέλισσα, σ.317-318

Πηγή 7

«Στην αρχή της σταδιοδρομίας του ως βασιλιάς της Μακεδονίας ο Αλέξανδρος εκλέχτηκε από τους ελεύθερους ένοπλους πολίτες του βασιλείου, οι οποίοι μπορούσαν και να τον καθαίρουν.[...] Όταν ο Αλέξανδρος κατέκτησε την περσική αυτοκρατορία, άλλαξε αναπόφευκτα η τάξη των πραγμάτων. Ήταν αδιανόητο, σε επίπεδο αρχών τουλάχιστον, ότι μπορούσε ο Μέγας Βασιλεύς να καθαίρεται με την ψήφο των Μακεδόνων γαιοκτημόνων. Για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της νέας διοίκησης, ο Αλέξανδρος προσπάθησε με αποφασιστικότητα να διαμορφώσει μια νέα αριστοκρατία, στην οποία θα έπαιζαν ρόλο οι πρόσφατα κατακτημένοι ανατολικοί υπήκοοί του. Όπως παρατήρησε ο ιστορικός William Scott Ferguson: «Η ελληνιστική βασιλεία είχε έντονο κοσμοπολίτικο χαρακτήρα, επειδή στηριζόταν σε μια αριστοκρατία κατασκευασμένη από τον βασιλιά. Ήταν ένας τύπος μοναρχίας, που θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε αυτοκρατορία». Τι όμως, εκτός από την καθαρή ισχύ και την τύχη, έδωσε στον βασιλιά το δικαίωμα να κυβερνά; Η απάντηση, που κατασκεύασαν ο Αλέξανδρος και οι σύμβουλοί του, ήταν ότι η δύναμή του ήταν συνέπεια της θεϊκής καταγωγής του και του γεγονότος ότι ήταν και ο ίδιος, κατά μία έννοια, θεός.»

Politt, J. (1994), Η τέχνη στην ελληνιστική εποχή, Αθήνα: Παπαδήμας, σ. 334-335

8. Οι μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις πηγές και το περιεχόμενο του σχολικού τους βιβλίου, αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν εργασία στο σπίτι, απαντώντας σε όποιο από τα δύο ακόλουθα ερωτήματα επιθυμούν:

α) Με ποιους τρόπους προσπάθησε να οργανώσει διοικητικά την αυτοκρατορία του ο Αλέξανδρος;
β) Είσαι Μακεδόνας αξιωματούχος στο στρατό του Αλεξάνδρου και έχεις την τύχη να είσαι μαζί του σε όλη τη διάρκεια της εκστρατείας. Τι ελπίζεις να αλλάξει στη ζωή σου, μετά τη λήξη της; Πώς αντιδράς στις μεταρρυθμίσεις που επιχειρεί στο στράτευμα;

9. [Η χρήση των ΤΠΕ, μέσα από εικονικά περιβάλλοντα επικοινωνίας (wiki, edmondo κ.ά.) παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν διαδικτυακά, να ανταλλάξουν πληροφορίες μεταξύ τους, αλλά και με τον διδάσκοντα, τόσο για την επεξεργασία του υλικού, όσο και για τη συγγραφή της εργασίας τους. Πρόκειται, βέβαια, για πρόταση προαιρετικής αξιοποίησης των δυνατοτήτων των ΤΠΕ, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τις παραμέτρους που επισημάνθηκαν στην ενότητα: Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης].

Φύλλα εργασίας

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αποστολή της τάξης

Με τη μηχανή του χρόνου μεταφερόμαστε στη Μακεδονία του 336 π.Χ., έτος κατά το οποίο ο Αλέξανδρος Γ΄ διαδέχεται τον Φίλιππο Β΄ στο βασίλειο της Μακεδονίας και στην ηγεμονία των Ελλήνων. Σκοπός μας είναι να παρακολουθήσουμε την εκστρατεία του (334-325 π.Χ.), προκειμένου να συνειδητοποιήσουμε την έκταση της τεράστιας αυτοκρατορίας που δημιούργησε και να ερευνήσουμε την τακτική που ακολούθησε στη διοίκηση και οργάνωση αυτού του νέου πολυεθνικού κράτους.

Για την επιτυχία της αποστολής μας θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα στοιχεία που περιέχονται στην ανάλογη ενότητα του σχολικού μας βιβλίου και να ακολουθήσουμε προσεκτικά τις οδηγίες που περιέχονται στο παρόν φύλλο εργασίας, προσπαθώντας να συμμετάσχουμε στις δραστηριότητες και να προσφέρουμε με τις δυνάμεις του ο καθένας μας στην επιτυχή υλοποίηση αυτής της συλλογικής αποστολής που αναλαμβάνει η τάξη μας.

Βασικά ερωτήματα της έρευνας

- α) Πώς προέκυψε η πολυεθνική αυτοκρατορία του Αλεξάνδρου;
- β) Ποια στρατηγική ακολούθησε ο Αλέξανδρος στη διοίκησή της και γιατί;

Ατομικές Δραστηριότητες

1. Αφού παρατηρήσω προσεκτικά το χάρτη της Ελλάδας του 336 π.Χ., σημειώνω ποιες περιοχές δεν ανήκουν στο Βασίλειο της Μακεδονίας

.....

.....

.....

.....

.....

2. Αφού διαβάσω προσεκτικά το παράθεμα, προσπαθώ να προσδιορίσω πώς ο Αλέξανδρος άρχισε να οργανώνει το κράτος της Μακεδονίας, όταν ανέλαβε το θρόνο.

.....

.....

.....

.....

.....

Συμπληρώνω, αν θεωρώ κάτι απαραίτητο απ' αυτά που ανέφεραν οι συμμαθητές μου ή ο καθηγητής μου:

.....

.....

.....

.....

.....

3. Για να μπορέσεις να παρακολουθήσεις την πορεία της εκστρατείας του Αλεξάνδρου στην Ανατολή σου δίνεται η χρονολόγηση των βασικών ιστορικών γεγονότων – σημαντικών σταθμών της.

- Μάχη στον Γρανικό ποταμό (334 π.Χ.) και στην Ισσό της Κιλικίας (333 π.Χ.)
- Κατάκτηση της Φοινίκης και της Παλαιστίνης (333-332 π.Χ.)
- Ίδρυση της Αλεξάνδρειας στην Αίγυπτο (331 π.Χ.)
- Μάχη στα Γαυγάμηλα (331 π.Χ.) και κατάλυση της αυτοκρατορίας των Αχαιμενιδών
- Εκστρατεία στην ινδική χερσόνησο (327-325 π.Χ.)

- Θάνατος του Αλεξάνδρου (323 π.Χ.)

α) Παρακολούθησε προσεκτικά την πορεία της εκστρατείας στο διαδραστικό χάρτη και σημείωσε τις περιοχές τού τότε γνωστού κόσμου που κατέκτησε ο Αλέξανδρος στην Ανατολή.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

β) Σε ποια βασίλεια/αυτοκρατορίες ανήκαν οι περιοχές αυτές;

.....

.....

.....

.....

.....

Συμπληρώνω, αν θεωρώ κάτι απαραίτητο απ' αυτά που ανέφεραν οι συμμαθητές μου ή ο καθηγητής μου:

.....

.....

.....

.....

.....

4. Ποια προβλήματα, κατά τη γνώμη σου, αντιμετώπισε ο Αλέξανδρος στην προσπάθειά του να διοικήσει την αυτοκρατορία του, ενώ συνέχιζε ακόμη την εκστρατεία;

.....

.....

.....

.....

Συμπληρώνω, αν θεωρώ κάτι απαραίτητο απ' αυτά που ανέφεραν οι συμμαθητές μου ή ο καθηγητής μου:

.....

.....

.....

.....

5. Παρακολούθησε τη σύντομη παρουσίαση που έκανε ο καθηγητής σου για κάθε πηγή και προσπάθησε να δώσεις ένα σύντομο τίτλο σε καθεμιά από αυτές

.....

.....

.....

.....

6. Με τη βοήθεια του σχολικού σου βιβλίου και σε συνδυασμό με το συνοδευτικό υλικό που σου δόθηκε, καλείσαι να συμβάλλεις στην έρευνα της τάξης σου για τις μεθόδους που ακολούθησε ο Αλέξανδρος, προκειμένου να διοικήσει την αυτοκρατορία του. Αφού μελετήσεις, λοιπόν, όλο το υλικό στο σπίτι, προσπάθησε να απαντήσεις σε ένα από τα δύο ερωτήματα που ακολουθούν:

α) Με ποιους τρόπους προσπάθησε να οργανώσει διοικητικά την αυτοκρατορία του ο Αλέξανδρος;

β) Είσαι Μακεδόνας αξιωματικός στο στρατό του Αλεξάνδρου και έχεις την τύχη να είσαι μαζί του σε όλη τη διάρκεια της εκστρατείας; Τι ελπίζεις να αλλάξει στη ζωή σου, μετά τη λήξη της; Πώς αντιδράς στις μεταρρυθμίσεις που επιχειρεί στο στράτευμα;

Αξιολόγηση

Η πρόταση των συντακτών του Προγράμματος Σπουδών είναι να αφιερωθεί μία διδακτική ώρα στην παρουσίαση της συγκεκριμένης ενότητας. Γι' αυτό, ακριβώς, το σενάριο, που προτάθηκε, περιλαμβάνει δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν με καλή κατανομή του χρόνου σε μια διδακτική ώρα. Οπωσδήποτε, ο διδάσκων δε θα έχει τη δυνατότητα σε κάθε μάθημα να πετυχαίνει και να υλοποιεί καινοτόμες διδακτικές μεθόδους. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι και σε μία ώρα δεν πρέπει να φροντίσει να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να επιλέξει εκείνα τα στοιχεία της ενότητας που θεωρεί απαραίτητα για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων. Η «επιτυχία» του μαθήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το μαθησιακό κλίμα που έχει διαμορφώσει στην τάξη. Άλλωστε, το ίδιο μάθημα, με την ίδια ακριβώς τεχνική και το ίδιο υλικό, μπορεί να διδάξει και σε άλλο τμήμα της ίδιας τάξης με «αποτελέσματα» καλύτερα ή χειρότερα.

Στη διδασκαλία της Ιστορίας της Α' Λυκείου, με τις νέες θεματικές ενότητες σημαντικό ρόλο θα παίξει η κατανόηση της ορολογίας και η δυνατότητα προσπέλασης των φαινομένων στο χωροχρονικό πλαίσιο δημιουργίας ή εξέλιξής τους. Η αφόρμηση για τη μελέτη του δεύτερου κεφαλαίου, που περιλαμβάνει: την αυτοκρατορία των Αχαιμενιδών, τα βασίλεια της Ελλάδας, την αυτοκρατορία του Αλεξάνδρου και τα ελληνιστικά κράτη, βρίσκεται ήδη στον τίτλο του: «Πολυεθνικά κράτη των κλασικών και ελληνιστικών χρόνων». Από την εισαγωγή στο κεφάλαιο αυτό, αλλά και σε κάθε κεφάλαιο πρέπει να μας απασχολήσει ο όρος πολυεθνικός και η σημασία του, καθώς και η αντιδιαστολή του με τον όρο πολυπολιτισμικός σε αντιστοιχία, βέβαια, με τις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες τις παγκοσμιοποίησης. Όπως, και δεν πρέπει να περάσει απαρατήρητος ο ιστορικός προσδιορισμός: «των κλασικών και ελληνιστικών χρόνων» σε αντιδιαστολή με αυτόν του προηγούμενου κεφαλαίου: «των αρχαϊκών και κλασικών χρόνων», αλλά και η λέξη «κράτη» έναντι της λέξης «πόλεις» της προηγούμενης ενότητας. Αν οι μαθητές έχουν ασκηθεί να παρατηρούν τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις, τότε μπορεί σε μια διδακτική ώρα να διδαχθεί με επιτυχία η οργάνωση της αυτοκρατορίας του Αλεξάνδρου.

Και σε αυτό το σενάριο, όπως και στο προηγούμενο, κρίθηκε σκόπιμο να δοθεί στους μαθητές Ατομικό Φύλλο Εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει και αφηγείται, όπως η ιστορία, την αποστολή που θα αναλάβει η τάξη του, μέλος της οποίας είναι ο ίδιος ο μαθητής, αλλά και ο δάσκαλός του. Το Φύλλο Εργασίας, που δίνεται από την αρχή της διδακτικής ώρας, παρέχει τη δυνατότητα στον μαθητή να παρακολουθήσει την εξέλιξη του μαθήματος. Γραμμένο σε απλή γλώσσα τού αναθέτει ρόλους και τον εμπλέκει στη μαθησιακή διαδικασία, καλώντας τον να υλοποιήσει δράσεις. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση.

Ο χάρτης και η πηγή που δόθηκαν για αφόρμηση συνοδεύονταν από μικρής έκτασης ερωτήματα που ανακαλούσαν την προηγούμενη γνώση, ενώ ο διαδραστικός χάρτης που χρησιμοποιήθηκε διευκόλυνε τη μάθηση μέσω της παρατήρησης, εμπλουτισμένης βέβαια από την αφήγηση του διδάσκοντος. Με τη χρήση του πίνακα ή λογισμικού παρουσίασης ο διδάσκων θα μπορούσε να παραθέσει τους βασικούς άξονες διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας, αλλά και ο μαθητής να παρακολουθεί την εξέλιξή της. Οι κατευθυνόμενες ερωτήσεις, που θα υποβάλλει στους μαθητές, θα προκαλέσουν την περιέργεια και θα διεγείρουν τη φαντασία τους για τις δυσκολίες διοίκησης της αχανούς αυτοκρατορίας. Θα προκληθεί, λοιπόν, ενδιαφέρον για αναζήτηση και επεξεργασία ιστορικού υλικού, προκειμένου να γίνει αντιληπτή η στρατηγική, που εφαρμόστηκε από τον ιδρυτή της, για την οργάνωση του διοικητικού της μηχανισμού.

Μεγάλη σημασία έχει η παρουσίαση της θεματικής των πηγών από τον διδάσκοντα στην τάξη, προκειμένου να αντιληφθεί ο μαθητής τη σημασία του ιστορικού υλικού, που έχει στη διάθεσή του. Πρόκειται για πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές με τις οποίες θα προσπαθήσουμε να διαφωτίσουμε την κρατική οργάνωση της πολυεθνικής αυτοκρατορίας, που προέκυψε από την εκστρατεία του Αλεξάνδρου. Παρατίθενται με συγκεκριμένη σειρά, η οποία σχετίζεται με το περιεχόμενό τους και παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές ευκολότερης προσπέλασής τους. Από την άλλη μεριά, το περιεχόμενό τους συνδέεται άμεσα με την υλοποίηση των διδακτικών στόχων της συγκεκριμένης ενότητας. Το ιστορικό υλικό που μπορεί να αντλήσει ο μαθητής από τις πηγές του δίνει

τη δυνατότητα να αντιληφθεί την τριαδική δομή ηγεσίας (μακεδονική βασιλεία, ασιατική μοναρχία, πανελλήνια συμμαχία) που συμπυκνώνεται στο πρόσωπο του Μ. Αλεξάνδρου (πηγή 1), να συνειδητοποιήσει τη σημασία της πολιτικής συγκερασμού ασιατικών και ελληνικών στοιχείων (πηγές 2-5), αλλά και να κατανοήσει την κοσμοϊστορική σημασία της Αυτοκρατορίας (πηγές 6 & 7).

Με την εργασία που ανατέθηκε να πραγματοποιήσει ο μαθητής εκτός της σχολικής τάξης για την ολοκλήρωση του μαθήματος επιτυγχάνεται και η αθροιστική (τελική) αξιολόγηση. Σκόπιμα αφήνεται σ' αυτόν να επιλέξει σε ποιο από τα δύο ερωτήματα θα απαντήσει. Όποιο, όμως, και να επιχειρήσει να απαντήσει επιβάλλεται να αξιοποιήσει το υλικό των ιστορικών πηγών (πρωτογενών και δευτερογενών) που παρατίθενται. Θεωρείται αυτονόητο ότι θα έχει προηγηθεί εισαγωγικό μάθημα για την αξιοποίηση των ιστορικών πληροφοριών που παραθέτουν οι πηγές και πώς ο συνδυασμός των ιστορικών δεδομένων διαφόρων ιστορικών παραθεμάτων και της σύγχρονης βιβλιογραφίας μπορεί να οδηγήσει στη σύνθεση μιας νέας δικής του αφήγησης, η οποία, όμως, θα πρέπει να διαθέτει κατεξοχήν «ιστορικά χαρακτηριστικά».

Υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό

i) Βιβλιογραφία

- Bengtson, H. (1991), *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*, Αθήνα: Μέλισσα
- Botsford, G.W. & Robinson C.A. (2008). *Αρχαία Ελληνική Ιστορία*, μτφρ. Σ. Τσιτσώνης. Αθήνα: MIET (5η εκδ.).
- Mossé, Cl. & Schnapp-Gourbeillon, A. (2002). *Επίτομη Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας (2000 - 31 π.Χ.)*, Αθήνα: Παπαδήμα.
- Gehrke, H.-J (2003)., *Ιστορία του Ελληνιστικού Κόσμου*, μτφρ. Χανιώτη, Αγγ., Αθήνα: MIET, Αθήνα
- Jasper, Gr. – Murray, Os. – Boardman, J. (1996) (Επιμ.). *Η Ελλάδα και ο ελληνιστικός κόσμος*, μτφρ. Αλ. Τσοτσόρου-Μυστάκα, Αθήνα: Νεφέλη
- Politt, J. (1994), *Η τέχνη στην ελληνιστική εποχή*, Αθήνα: Παπαδήμα
- Walbank, W. (1999), *Ο Ελληνιστικός Κόσμος*, μτφρ. Τ. Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη: Βάνιας,
- Ιστορία Ελληνικού Έθνους* (1977), Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τ. Δ' (συλλογικό έργο).

ii) Δικτυοσελίδες

Βικιπαίδεια, η ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια
<http://el.wikipedia.org/>
Βικιθήκη
<http://el.wikisource.org/wiki>
Δικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη του Υ.ΠΑΙ.Θ.
http://www.e-yliko.gr/_layouts/itn/search.aspx?Type=1
Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού: «Αλέξανδρος»
<http://www.ime.gr/chronos/06/gr/politics/index101.html>
Μικρός Απόπλους
http://www.mikrosapoplous.gr/anc_texts/texts_plut.html
Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Περσέας
<http://www.perseus.tufts.edu>

3ο Σενάριο Διδασκαλίας

α) Θέμα: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία

β) Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες. [Θα λάβουμε υπόψη μας το χρόνο που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά η διαχείρισή του εξαρτάται τόσο από το υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε όσο και από τις μεθόδους που θα ακολουθήσουμε για την επεξεργασία της ενότητας, αλλά και από την τάξη, στην οποία θα το εφαρμόσουμε].

γ) Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι, όπως προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι:

- Οι μαθητές να είναι σε θέση να εντάξουν την οθωμανική αυτοκρατορία στον χώρο και τον χρόνο.
- Να κατανοούν τις πολιτισμικές της καταβολές και τον πολυεθνικό της χαρακτήρα, τα θεμελιώδη δημογραφικά, εθνολογικά και θρησκευτικά δεδομένα, με έμφαση στον ρόλο των Ελληνορθόδοξων κατοίκων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.
- Να κατανοούν τις συνέπειες της οθωμανικής κατάκτησης επί των κατακτημένων πληθυσμών και τις σχέσεις κυρίαρχων Οθωμανών-μουσουλμάνων και *ραγιαδών*. Ειδική αναφορά:
 - στον θεσμό του *παιδομαζώματος* για τη στελέχωση του στρατού και της διοίκησης
 - και στους θεσμούς με τους οποίους επιδιώχθηκε να καλυφθεί το έλλειμμα των Οθωμανών σε παράδοση κρατικής οργάνωσης και οικονομικής διαχείρισης.
- Να διαχωρίζουν τις περιόδους της Οθωμανικής Ιστορίας στο πλαίσιο των εξελίξεων του *Ανατολικού Ζητήματος*:
 - φάση επέκτασης και ανόδου
 - απαρχές παρακμής
 - παρακμή και πτώση
- Να περιγράφουν τον χαρακτήρα της Αυτοκρατορίας σε σχέση με τα ευρωπαϊκά κράτη της εποχής

Επισήμανση: Οι διδακτικοί στόχοι που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα είναι κυρίως γνωστικοί, καθώς αποσκοπούν στην κατανόηση της δομής/λειτουργίας της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, αλλά και στην εξήγηση των επιλογών της κρατικής της οργάνωσης. Οι δραστηριότητες που θα αναθέσουμε στους μαθητές σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο θα συμβάλλουν στην ενθάρρυνση της αυτενέργειας και της δημιουργικότητάς τους, αποσκοπώντας στην καλλιέργεια ιστορικής κρίσης.

δ) Οργάνωση τάξης

Επειδή ο χρόνος διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας είναι δύο διδακτικές ώρες, ο διδάσκων έχει την ευχέρεια να επιλέξει διαφορετικό τρόπο οργάνωσης της τάξης, ιδιαίτερα κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, η οποία θα αξιοποιηθεί για τη μελέτη ιστορικών πηγών. Έτσι, την πρώτη διδακτική ώρα, στην οποία θα τεθούν οι βασικοί άξονες της διδασκαλίας, προτείνεται η τυπική οργάνωση της τάξης και η χρήση του πίνακα. Επιπλέον, μοιράζεται στους μαθητές ατομικό φύλλο εργασίας, που περιλαμβάνει ολόκληρη την «αποστολή» της τάξης για τη διερεύνηση της δημιουργίας της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, του τρόπου διοίκησής της και της διεθνούς της ισχύος στον ευρύτερο συσχετισμό δυνάμεων στη Μεσόγειο.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, η ομάδα της τάξης θα εστιάσει στη μελέτη «*Καθημερινών ιστοριών Οθωμανών υπηκόων*», προκειμένου να αντιληφθεί σε μεγαλύτερο βαθμό τη λειτουργία των θεσμών, μελετώντας παραδείγματα των σχέσεων των πολιτών με το κράτος. Για την υλοποίηση της διαδικασίας στον καλύτερο δυνατό χρόνο προτείνεται ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες (3-4 ατόμων), οι οποίες θα αναλάβουν τυχαία να επεξεργαστούν μια ιστορία και να παρουσιάσουν τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια, προκειμένου να συμβάλουν στην ολοκλήρωση της εικόνας για το διοικητικό μηχανισμό της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.

ε) Οργάνωση διδασκαλίας

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα μάς δίνει την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε έναν οργανισμό στην εξέλιξή του, ο οποίος συνιστά τη μετάβαση από τα πολυεθνικά κράτη της Αρχαιότητας και των Μέσων Χρόνων στα εθνικά Κράτη των Νεότερων χρόνων. Η Οθωμανική Αυτοκρατορία αποτέλεσε το

μεγαλύτερο πολιτικό οργανισμό στην περιοχή της Νοτιοανατολικής Ευρώπης και της Μέσης Ανατολής επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό την ιστορική της πορεία σε όλη τη διάρκεια του «βίου» της (από τον 14ο αιώνα έως τις αρχές του 20ου αιώνα).

Οπωσδήποτε, θα λάβουμε υπόψη μας ότι προηγείται εισαγωγικό κεφάλαιο για τις μορφές κρατικής οργάνωσης στους Νεότερους Χρόνους, στο οποίο θα πρέπει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στις μεγάλες πολυεθνικές αυτοκρατορίες της εποχής (Αψβουργική, Οθωμανική, Τσαρική). Οι ανταγωνισμοί και οι συγκρούσεις των εθνοτήτων σε αυτές, καθώς και η προϊούσα παρακμή τους αποτέλεσαν βασικά αίτια της δημιουργίας των εθνικών κρατών, το 19ο αιώνα. Με βάση, λοιπόν, και τους διδακτικούς στόχους της ενότητας, καλούμαστε να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα:

α) Πώς προέκυψε η μεγάλη πολυεθνική αυτοκρατορία των Οθωμανών;

β) Ποιες μέθοδοι ακολουθήθηκαν στον τρόπο διοίκησής της;

γ) Πώς οι πολιτισμικές της καταβολές και τα ιδιαίτερα δημογραφικά, εθνολογικά και θρησκευτικά της δεδομένα επηρέασαν την κρατική της οργάνωση;

δ) Ποια η θέση της αυτοκρατορίας στον ευρωπαϊκό συσχετισμό δυνάμεων;

Μέθοδος: Διερευνητική μάθηση, διάλογος, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Διδακτικά – Εποπτικά μέσα: Πίνακας, Χάρτες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, Η/Υ, βιντεοπροβολέας.

1η διδακτική ώρα

Πορεία της διδασκαλίας – Φάσεις

Αφόρμηση/Σύνδεση

Με βάση την ενότητα, που προηγήθηκε, με θέμα «οι μορφές κρατικής οργάνωσης στην Ευρώπη κατά τους Νεότερους Χρόνους» ο διδάσκων προκαλεί συζήτηση για τις πολυεθνικές αυτοκρατορίες της Ευρώπης (Οθωμανική, Αψβουργική, Τσαρική) και πώς από αυτές προέκυψαν σταδιακά τα εθνικά κράτη του 19ου αι. Επικεντρώνεται στη σημασία της μελέτης της Οθωμανικής αυτοκρατορίας και μπορεί να δώσει για επεξεργασία στους μαθητές του το παρακάτω παράθεμα:

Πηγή

«Ένας πολύ πιο θετικός λόγος να μελετούμε την Οθωμανική Αυτοκρατορία και να της αποδίδουμε μια σημαντική θέση στην παγκόσμια ιστορία αφορά το ανεκτικό μοντέλο διοίκησης, το οποίο και ακολούθησε κατά το μεγαλύτερο μέρος της ύπαρξής της. Για τον σύγχρονο κόσμο, στον οποίο οι τεχνολογίες των μεταφορών και επικοινωνιών και οι μεταναστεύσεις των λαών έθεσαν για πρώτη φορά τόσο έντονα ενώπιον του το ζήτημα της διαφορετικότητας, η οθωμανική περίπτωση αξίζει προσεκτικότερη μελέτη. Επί αιώνες το οθωμανικό χέρι δεν ήταν βαρύ για τους υποτελείς λαούς του. Το οθωμανικό πολιτικό σύστημα απαιτούσε από τους διαχειριστές του και τους στρατιωτικούς του αξιωματούχους να προστατεύουν τους υπηκόους στην άσκηση της θρησκείας τους, είτε επρόκειτο για το σουννιτικό ή το σιιτικό ισλαμισμό, την ελληνική, αρμένικη ή συριακή ορθοδοξία ή τον καθολικισμό. Η απαίτηση αυτή βασιζόταν στην ισλαμική αρχή της ανεκτικότητας για τους «λαούς της Βίβλου», δηλαδή για τους εβραίους και τους χριστιανούς. Οι «λαοί» αυτοί είχαν δεχθεί από τον Θεό την αποκάλυψη, έστω και σε ατελή ή ημιτελή μορφή. Επομένως, το οθωμανικό ισλαμικό κράτος είχε την ευθύνη να τους προστατεύει στην άσκηση της θρησκείας τους. Χωρίς αμφιβολία, χριστιανοί και εβραίοι υπήκοοι διώκονταν ή εκτελούνταν κάποιες φορές για την πίστη τους. Επρόκειτο όμως για παραβιάσεις της βασικής αρχής της ανεκτικότητας – αρχή στην οποία το κράτος αξίωνε και απαιτούσε υποταγή. Παρόμοιες αρχές καθόριζαν τις διακοινοτικές σχέσεις στην Οθωμανική Αυτοκρατορία για αιώνες, αν και στα τελευταία χρόνια υπήρξε αυξανόμενη δυσαρμονία. Κατά το μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας της, ωστόσο, η Οθωμανική Αυτοκρατορία προσέφερε στον υπόλοιπο κόσμο ένα αποτελεσματικό μοντέλο πολυθρησκευτικού πολιτικού συστήματος.»

Quataert, D. (2006), *Η Οθωμανική Αυτοκρατορία – Οι τελευταίοι αιώνες 1700-1922*, Αθήνα: εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σ. 10-11.

Διδακτική Επεξεργασία

1. Ο διδάσκων παρουσιάζει, χρησιμοποιώντας τον πίνακα ή λογισμικό παρουσίασης (powerpoint) μέσω του βιντεοπροβολέα, τη σημερινή «αποστολή» της τάξης και καλεί τους μαθητές να συμμετάσχουν στην υλοποίησή της, αντλώντας γνώσεις από το υλικό που θα τους δοθεί, προκειμένου να συμπληρώσουν το ατομικό φύλλο εργασίας. Επιπλέον, τους ενημερώνει για τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, που θα απασχολήσουν την τάξη.
2. Για την ένταξη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στο χώρο και στο χρόνο προτείνεται να δοθεί στους μαθητές χάρτης, στον οποίο να είναι διακριτές οι μεταβολές στα εδάφη της, από τον 15ο έως τον 17ο αι. Οι μαθητές καλούνται να επαληθεύσουν στον χάρτη τη σταδιακή επέκταση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, τους αιώνες της ακμής της.

14.



<http://el.wikipedia.org>

3. Με βάση τον χάρτη, οι μαθητές στο φύλλο εργασίας καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν την έκταση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, τη σταδιακή της επέκταση, τη γεωπολιτική της θέση και τα εδάφη που περιελάμβανε. [Ο χάρτης που θα χρησιμοποιηθεί μπορεί να προέρχεται από τη συλλογή του σχολείου ή ο διδάσκων μπορεί να αναζητήσει στο διαδίκτυο χάρτη (ή και χάρτες) της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και να τον παρουσιάσει στην τάξη. Για να διευκολυνθούν οι μαθητές να παρακολουθήσουν την επέκταση της Αυτοκρατορίας και να ανατρέχουν σε αυτόν, όποτε χρειαστεί, θα μπορούσε να τους δοθεί σε φωτοτυπία μαζί με το υπόλοιπο συνοδευτικό υλικό, εκτός εάν υπάρχει κάποιος αντίστοιχος στο σχολικό τους βιβλίο].

Πηγή

Οι τίτλοι που χρησιμοποιούσε ο Σουλεϊμάν στην αλληλογραφία του με τον Φερδινάνδο Α' (1562)

«Ο Παντισάχ και Σουλτάνος της Λευκής Θάλασσας [Μεσόγειος] και της Μαύρης Θάλασσας, της Σεβαστής Κάαμπα και της Φωτισμένης Μεδίνας, της Ιερής Ιερουσαλήμ, του πλέον πολύτιμου της εποχής μας Θρόνου της Αιγύπτου, των επαρχιών Υεμένης και Άντεν και Σανά, του Τόπου της Ειρήνης της Βαγδάτης, και της Μπάσρα (Βασόρα) και της Λάχσα, των πόλεων του Ανουσιρβάν, της γης της

Αλγερίας και του Αζερμπαϊτζάν, της γης της Χρυσής Ορδής και της γης των Ταρτάρων, του Ντιαρμπεκίρ του Κουρδιστάν και του Λουριστάν και όλης της Ρούμελης και Ανατολίας και Καραμανίας και Βλαχίας και Μολδαβίας και Ουγγαρίας και εκτός από όλες αυτές, πολλών άλλων σπουδαίων χωρών και εδαφών...»

Bayerle, σ. 46-47

«Βιβλίο Εργασίας 1: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία» (2005), Θεσσαλονίκη.

Οι μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τους την πηγή και τον χάρτη, καλούνται να απαντήσουν στο εξής ερώτημα: Να εντοπίσετε στο χάρτη τις περιοχές που καταγράφει ο Σουλεϊμάν στον τίτλο του. Ποιο είναι το μήνυμα που στέλνει ένας ηγέτης χρησιμοποιώντας ένα τέτοιο τίτλο;

4. Στη συνέχεια ορίζεται το **χρονικό πλαίσιο** με τα βασικότερα γεγονότα της Οθωμανικής Ιστορίας, προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τη μακραίωνη εξέλιξή της, και να συνδέσουν την περίοδο ακμής της με τις στρατιωτικές της επιτυχίες, ενώ την παρακμή της με τον τερματισμό των στρατιωτικών επιτυχιών και τη στασιμότητά της. Δίνεται στους μαθητές χρονολογικός πίνακας με τα σημαντικότερα στρατιωτικά γεγονότα και τις εδαφικές μεταβολές του κράτους. Στο χρονολόγιο²⁶ που θα δοθεί υποδεικνύεται στους μαθητές **το έτος 1683** ως κομβικό σημείο της οθωμανικής κυριαρχίας και τους ζητείται να σχολιάσουν τη σημασία της εκστρατείας των Οθωμανών εναντίον της Αψβουργικής αυτοκρατορίας, αλλά και της ήττας τους στη δεύτερη πολιορκία της Βιέννης, παρακολουθώντας και τις εδαφικές απώλειες αμέσως μετά. Σκοπός είναι να αντιληφθούν τη σημασία του στρατού στους επεκτατικούς αυτούς πολέμους, αλλά και να συνδέσουν την ήττα του με τη σταδιακή παρακμή της αυτοκρατορίας. Επομένως, ο στρατός αποτελεί σημαντικό μοχλό της κρατικής οργάνωσης αυτής της τεράστιας αυτοκρατορίας, που ελέγχει περίπου τα δύο τρίτα της Μεσογείου, χωρίς να διαθέτει αξιόλογο δικό της στόλο. Συνοδευτικά μπορεί να δοθεί και το ακόλουθο παράθεμα:

Πηγή:

«Η γεωπολιτική θέση του οθωμανικού κράτους στο σταυροδρόμι της ασιατικής, της ευρωπαϊκής και της αφρικανικής ηπείρου, τού προσέδωσε ένα σημαντικό ρόλο στην παγκόσμια ιστορία. Η σημασία αυτή δεν εκμηδενίστηκε μετά τη στρατιωτική καταστροφή του 1683 και τη μείωση της ικανότητας των Οθωμανών να υπερασπίζονται την εδαφική τους ακεραιότητα. Πράγματι, η οθωμανική αδυναμία προκάλεσε διεθνή αστάθεια ανάμεσα στους επεκτεινόμενους γείτονες, οι οποίοι ήθελαν να αρπάξουν τα οθωμανικά εδάφη ή τουλάχιστον να εμποδίσουν την αρπαγή τους από τους αντιπάλους τους. Αυτό το «Ανατολικό Ζήτημα» - ποιος θα κληρονομούσε, ποιες περιοχές, ύστερα από τη διάλυση του οθωμανικού κράτους – προκάλεσε διαμάχες μεταξύ των Μεγάλων Δυνάμεων της εποχής και έγινε ένα από τα πρωτεύοντα προβλήματα της διεθνούς διπλωματίας κατά το 19ο αιώνα. Το 1914, η αποτυχία επίλυσης του Ανατολικού Ζητήματος συντέλεσε στην έλευση της πρώτης μεγάλης καταστροφής της σύγχρονης εποχής, του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου.»

Quataert D. (2006), *Η Οθωμανική Αυτοκρατορία – Οι τελευταίοι αιώνες 1700-1922*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ.10-11.

Με βάση την πηγή πρέπει να προβληματιστούν οι μαθητές για την επίδραση της διεθνούς κατάστασης στην κρατική οργάνωση αυτού του δαιδαλώδους κρατικού οργανισμού. Σε σύγκριση με αυτοκρατορίες του παρελθόντος, η Οθωμανική Αυτοκρατορία περνώντας από τους Μέσους στους Νεότερους Χρόνους εξελίσσεται διοικητικά σε μια Ευρώπη ισχυρών κρατών, γεγονός που σηματοδοτεί και τις όποιες αλλαγές στην εσωτερική της διοίκηση.

5. Για να συνειδητοποιήσουμε, λοιπόν, τη διοικητική οργάνωση της πολυεθνικής Αυτοκρατορίας, η οποία προέκυψε από τουρκομανικές ομάδες νομάδων, απαιτείται η μελέτη των θεσμών του οθωμανικού κράτους. Πρέπει να τονιστεί στους μαθητές ότι υπήρχε έλλειμμα στην παράδοση θεσμών κρατικής οργάνωσης και οικονομικής διαχείρισης και έχει μεγάλο ενδιαφέρον να ερευνηθούν πώς καλύφθηκε και ποιος ήταν ο ρόλος των Ελληνορθόδοξων κατοίκων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.

²⁶ Αναλυτικό Χρονολόγιο και Κατάλογος των Σουλτάνων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας υπάρχει και στη Βικιπαίδεια: <http://el.wikipedia.org>

6. Ο διδάσκων θέτει το βασικό προβληματισμό για τη λειτουργία των θεσμών της οθωμανικής διοίκησης και επιχειρεί με αφήγηση να διευκρινίσει τις έννοιες: *ιερός νόμος, τιμαριωτικό σύστημα, παιδομάζωμα, γενίτσαροι, χαράτσι, μιλλέτ, τζιμμήδες, καδής*.

7. Για την περαιτέρω μελέτη των εννοιών αυτών θα μπορούσαν να ανατεθούν εργασίες στο σπίτι. Οι μαθητές θα μπορούσαν να επιλέξουν δύο όρους και να συγκεντρώσουν πληροφοριακό, ακόμη και εικονογραφικό, υλικό από το διαδίκτυο για την πληρέστερη ερμηνεία τους. Επιπλέον, θα μπορούσαν, αν αυτό ήταν εφικτό να δανειστούν τον αντίστοιχο τόμο της Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους της Εκδοτικής Αθηνών από τη βιβλιοθήκη του σχολείου τους και να φωτοτυπήσουν τις αντίστοιχες σελίδες.

2η Διδακτική ώρα

Πορεία Διδασκαλίας – Φάσεις

Αφόρμηση/Σύνδεση

Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, συζητούν για τους βασικούς θεσμούς της κρατικής διοίκησης στην Οθωμανική Αυτοκρατορία και παραθέτουν στοιχεία από τις εργασίες που προετοίμασαν στο σπίτι, με βάση το υλικό που συγκέντρωσαν από το διαδίκτυο.

Διδακτική Επεξεργασία

1. Στις ομάδες ανατίθεται κοινή συλλογική δραστηριότητα, στην οποία δίνεται ο τίτλος: **«Ιστορίες υπηκόων του οθωμανικού κράτους»**: Σε κάθε ομάδα δίνεται μία ιστορία ενός Οθωμανού υπηκόου. Η επιλογή είναι τυχαία. [Οι ιστορίες μπορεί να είναι αριθμημένες, από το ένα έως το έξι και ένας μαθητής από κάθε ομάδα να επιλέξει ένα αριθμό]. Οι ιστορίες είναι οι εξής:

ΠΡΩΤΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Φιρμάνι του Μουράτ Α' που επικυρώνει το δικαίωμα του Εβρενός Μπέη να διοικεί την επικράτεια της Μακεδονίας (1386)

«Η Ύψιστη Αυτοκρατορική αρχή διατάσσει τα ακόλουθα:

Στην αξιότητά Του, στο καταφύγιο της επικράτειας, τον ιδρυτή της επαρχίας, το καύχημα των ιερών κατακτητών, τον αρχηγό των πολεμιστών της πίστης και τον εξολοθρευτή των απίστων και των ειδωλολατρών, τον Γαζή Χατζή Εβρενός Μπέη – είδε η ευτυχία του να κρατήσει για πάντα – που πέρασε από την επαρχία της Ρούμελης μαζί με τον αδελφό μου και αφέντη του, Γαζή Σουλεϊμάν, και κατάκτησε τα εδάφη της. Για τις υπηρεσίες του, του αποδίδω: την πόλη της Γκιουμουρτζίνας, έπειτα την πόλη των Σερρών μέχρι τη Βίτολα (Μοναστήρι) και τη Βίγλιστα και τη Χρούπιστα οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ένα σαντζάκι (με πρόσοδο δέκα φορές εκατό χιλιάδες ακτσέδες¹¹), όλα αυτά τα κέρδισε με το ξίφος του. Επίσης, σε χρήζω γενικό διοικητή σε όλα αυτά τα εδάφη και στους μαχητές της πίστης και στους στρατιώτες και σε διατάσσω: να είσαι αληθινός αφέντης. Πρόσεχε όμως, να μην σε πιάσει η ματαιοδοξία και πεις: «Ξεκίνησα και κατάκτησα αυτά τα μέρη της Ρούμελης», αλλά θα ήταν καλύτερα να γνωρίζεις ότι η γη ανήκει πρώτα στο Θεό και έπειτα στον Προφήτη του. Και μετά από διαταγή του ύψιστου Θεού και του Προφήτη και του αποδέκτη του δόθηκε σ' εσένα.»

Odbrani, I, σ. 187-189

«Βιβλίο Εργασίας 1: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία» (2005), Θεσσαλονίκη.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Ο Λουτφή πασάς αναπολεί τη σταδιοδρομία του από την εποχή που στρατολογήθηκε μέσω του συστήματος του ντεβσιρμέ

«Ο συγγραφέας αυτής της πραγματείας είναι ο ταπεινότερος δούλος του Θεού, ο Λουτφή πασάς, γιος του Αμπντούλμουίν. Χάρη στη γενναιοδωρία των σουλτάνων, εγώ, ο ταπεινός, ανατράφηκα στο εσωτερικό Σαράι τον καιρό του μακαρίτη Σουλτάνου Βαγιαζήτ (που βρίσκεται σήμερα στον Παράδεισο). Στη διάρκεια αυτής της οθωμανικής δυναστείας, επιδείκνυα άριστη συμπεριφορά απέναντι στους σουλτάνους από αγάπη στο Θεό και όσο βρίσκουν στο εσωτερικό Σαράι, μελέτησα πολλά είδη επιστημών. Κατά την ενθρόνιση του [...] Σουλτάνου Σελίμ, άφησα τη θέση του τσοχαντάρη [cuhađar: υπεύθυνος για τις στολές του Σουλτάνου] και μπήκα στην εξωτερική υπηρεσία ως μουτεφερρικά [muteferrika: αυλικός] με 50 ακτσέδες την ημέρα. Μετά υπηρέτησα ως καπουτζήμπασης [karıci: επικεφαλής των ανθρώπων που φύλαγαν τις εισόδους των ανακτόρων], μιν-αλέμ [mın alem: φύλακας των συμβόλων], σαντζάκμπεης [sancakbeyi: διοικητής σαντζακίου] της Κασταμονής, μπεηλέρμπεης [beylerbeyi: γενικός διοικητής] του Καραμάν και της Άγκυρας και τέλος, την εποχή του σουλτάνου μας Σουλεϊμάν, μου εμπιστεύτηκαν τις θέσεις του βεζίρη και του μεγάλου βεζίρη. Όταν εγώ, το ταπεινό και ασήμαντο υποκείμενο, άφησα το Σαράι, συνεργάστηκα με πολλούς ουλεμάδες (νομοδιδάσκαλοι, θεολόγοι και ερμηνευτές του μουσουλμανικού δικαίου), ποιητές και ανθρώπους του πολιτισμού και επιδίωξα να βελτιώσω το χαρακτήρα μου θέτοντας όλες μου τις ικανότητες στην υπηρεσία των επιστημών.»

Inalcik 1973, σ. 84

«Βιβλίο Εργασίας 1: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία» (2005), Θεσσαλονίκη.

ΤΡΙΤΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Νέα ανάθεση τιμαρίου μεσαίας-προς μεγάλης κλίμακας

«[Για τον] Μουσταφά μπιν Αχμέτ τσαούσης [canus, «τσαβούς»]: αρχικά ταχυδρομικός υπάλληλος· από το 18ο αι. αξιωματούχος που είχε αναλάβει την εκτέλεση διαταγών ή ποινών], που του αφαιρέθηκε ένα τιμάρι στο Καϊσερί αξίας 15.100 ακτσέδων: Τώρα του δίνονται τα ακόλουθα: ένα τιμάρι αξίας 1.600 ακτσέδων στο Εντιρλίκ και άλλα χωριά στο ναχιγιέ [nahiye: υποδιαίρεση του καζά] του Τσεμπέλ Ερτσίζ, ένα τιμάρι αξίας 2.000 ακτσέδων στον μεζρά [mezra'a: «χωραφότοπος», ακαλλιέργητη γη] Γκαζιλέρ και άλλες περιοχές στην περιφέρεια του Κοραμάζ που προηγουμένως είχε ο μακαρίτης Αμπντούλ-Κερίμ· ένα τιμάρι αξίας 2.000 ακτσέδων από έσοδα [mahsul, «μαχσούλ»] των νοικοκυριών μπόζα [boza hane] στην πόλη του Καϊσερί, το οποίο ανήκε στον Αμπντούλ-Κερίμ, ένα τιμάρι αξίας 800 ακτσέδων σε ένα χωριό της περιφέρειας Κεναρί Ιρμάκ, ένα τιμάρι αξίας 3.000 ακτσέδων στο Ιστεφάνα και άλλα χωριά στον Τσεμπέλ Ερτσίζ και άλλες μικρές εκτάσεις κτλ.: συνολικό ποσό 15.100 ακτσέδες.»

Jennings 1972, σ. 212

«Βιβλίο Εργασίας 1: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία» (2005), Θεσσαλονίκη.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Συστάσεις του Μουράτ Α' όταν διορίζει διοικητή τον Εβρενός Μπέη (1386)

«Δέξου και θυμήσου αυτή τη συμβουλή:

Πρέπει να γνωρίζεις ότι οι τόποι της επαρχίας της Ρούμελης⁴⁴ απέχουν πολύ μεταξύ τους. Για τη διακυβέρνησή τους και την ικανοποίηση των αναγκών τους και τη διατήρηση της τάξης θα χρειαστείς σίγουρα πολλούς ανθρώπους του ξίφους και της πέννας. Να είσαι προσεκτικός να μην απλώσεις το χέρι σου στην περιουσία του λαού σου. [...] Όποιος ξεχνάει την πίστη του σε αυτό τον κόσμο, ξεχνά το φόβο του Θεού. Μην ανακατεύεσαι με αυτά τα ζητήματα. Μην εμπιστεύεσαι κανένα και μην ανοίγεσαι μπροστά σε κανένα.. Εάν οι βοηθοί που διόρισες στο εσωτερικό της χώρας είναι εργατικοί, η κατάσταση των ραγιάδων [rega: υπήκοοι] θα είναι καλή [...] Και να διατάξεις τον κάθε [βοηθό] να θεωρεί τους μουσουλμάνους που ζουν στα μέρη του σαν αδέρφια του. Και να ελέγχουν τους ραγιάδες διακριτικά. Να μην κάνουν κακό και να μην ενοχλούν. Ειδικά να σέβεσαι, όσον αφορά τους διάσημους, από τους μορφωμένους τον Ελθανά Φεκιχά – ας αυξάνεται η γνώση του! – που τοποθετήθηκε σείχουλισλάμης (επικεφαλής της πίστης) όλης της Ρούμελης. Και να φροντίζεις τους πνευματικούς σου που είναι κληρονόμοι των απογόνων του Προφήτη. Να τους αγκαλιάζεις με αγάπη και έλεος, να τους σέβεσαι και να τους προστατεύεις. Να προσφέρεις δώρα και να ανταμείβεις τους σπαχήδες. Και να προσέχεις να μην τους έχεις ούτε πολύ χαλαρούς ούτε και πολύ περιορισμένους. Να μην ανακατεύεσαι με τα πράγματα των σπαχήδων, να μην τους πάρεις το παραμικρό ως αντάλλαγμα για τη θέση τους. Να μην καυχίεσαι για την ανδρεία και το κουράγιο σου, κράτα όμως το ξίφος σου αιχμηρό. Να ταΐζεις το άλογό σου. Να μην σταματάς να δείχνεις τον πλούτο σου και να μοιράζεις δώρα. Επίσης, να μην αναστατώνεσαι, εάν τα εισοδήματα από τα εδάφη που κατάκτησες με το σπαθί σου σε κάνουν να λες: «Δεν είναι αρκετά για τα έξοδά μου!». Σε περίπτωση που έχεις ανάγκη, γράψε σε μας εδώ. Δεν θα αρνηθούμε να σου δώσουμε ό,τι έχουμε εδώ. Όσα περισσότερα μπορούμε, θα σου στείλουμε. [...] Γραμμένο τον ευλογημένο μήνα του Σεβάλ, το έτος 788 [1386].»

Odbrani, I, σ. 187-189

«Βιβλίο Εργασίας 1: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία» (2005), Θεσσαλονίκη.

ΠΕΜΠΤΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Η απόφαση του καδή σε μια διαμάχη μεταξύ ενός Μουσουλμάνου κι ενός Χριστιανού (Βιδίνι, 1700)

«Ο Ιβάν, γιος του Νικόλα από την πόλη Βιδίνι και τη γειτονιά Καραμάν εμφανίστηκε ενώπιον του ιερού δικαστηρίου, παρουσία του κουρέα Ουστά Γιουμέρ, γιου του Αλί. Κατέθεσε αγωγή εναντίον του για τον ακόλουθο λόγο:

Ο Ιβάν είχε κληρονομήσει έναν αμπελώνα έκτασης τριών τετάρτων του εκταρίου στην περιοχή Κόζλοβετς που συνόρευε με τους αμπελώνες των ακόλουθων ανθρώπων: του Μανούς, του αρτοποιού Γιובάν, του Νικόλα και με τον δημόσιο δρόμο. Ο προαναφερθείς Γιουμέρ σφετερίστηκε το κτήμα. Στη διάρκεια της ανάκρισης, ο Γιουμέρ δήλωσε ότι πριν από κάποιο διάστημα αγόρασε το εν λόγω αμπελώνα, που συνόρευε με τους αμπελώνες των ιδίων ανθρώπων, για 15 γρόσια από τον κρατικό υπάλληλο ως κρατική περιουσία καθώς δεν είχε ιδιοκτήτη. Μετά το θάνατο του πρώην ιδιοκτήτη Ιβάν Σιμιτσιάτα, που πέθανε χωρίς να αφήσει κληρονόμους, ο αμπελώνας είχε περάσει στην κρατική περιουσία. Ο Νικόλα αντείπε ότι αυτά που δήλωσε ο Γιουμέρ δεν ήταν αλήθεια και κάλεσε δύο μάρτυρες, που επιβεβαίωσαν ότι ο αμπελώνας ανήκε πράγματι σε αυτόν. Μετά από αυτά, το δικαστήριο ζήτησε από τον εναγόμενο να καλέσει μάρτυρες που θα επιβεβαίωναν την κατάθεσή του και του όρισε μια τελική ημερομηνία. Καθώς ο Γιουμέρ δεν μπόρεσε να βρει τέτοιους μάρτυρες μέσα στον καθορισμένο χρόνο, το δικαστήριο του πρότεινε να καταθέσει δίνοντας όρκο ότι είχε στα αλήθεια αγοράσει τον αμπελώνα, επειδή δεν υπήρχε ιδιοκτήτης. Ο Γιουμέρ συμφώνησε και πήρε όρκο στο όνομα του Θεού. Με βάση τον όρκο, το δικαστήριο αποφάσισε να απαγορεύσει στον Ιβάν να συνεχίσει κάθε νομική διαδικασία για τον αμπελώνα.»

Georgieva, Tzanev, σ. 293

«Βιβλίο Εργασίας 1: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία» (2005), Θεσσαλονίκη.

ΕΚΤΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Ο Εβλιά Τσελεμπί, ένας οθωμανός περιηγητής, παρουσιάζει τη συνύπαρξη των διάφορων θρησκευτικών κοινοτήτων στις οθωμανικές πόλεις των Βαλκανίων (περ. 1660)

[Βελιγράδι]

«Στις όχθες του ποταμού Σάβου υπάρχουν τρεις μαχαλάδες [mahalle: γειτονιές] τσιγγάνων [Kibti, «κίμπτι»] και στις όχθες του ποταμού Δούναβη υπάρχουν τρεις γειτονιές Ελλήνων [Rum, «ρουμ»] απίστων, όπως και Σέρβων και Βουλγάρων που επίσης ζουν σε τρεις γειτονιές. Ακριβώς δίπλα στο κάστρο είναι η γειτονιά των Εβραίων, αυτών που ανήκουν στις εφτά κοινότητες και είναι γνωστοί ως Καραϊμ Εβραίοι. Υπάρχει επίσης μια γειτονιά Αρμενίων απίστων, δεν υπάρχουν ωστόσο φραγκικές ή ουγγρικές γειτονιές, ούτε έχουν αυτοί προξένους δικούς τους. Όλες οι άλλες γειτονιές είναι μουσουλμανικές, ώστε οι οικογένειες των πιστών του Μωάμεθ κατέχουν τις καλύτερες, τις πιο ευρύχωρες και τις πιο ευάερες περιοχές, στα ψηλά και στα μεσαία τμήματα της πόλης.[...] Υπάρχουν συνολικά διακόσια δέκα εφτά τζαμιά [mihrab, «μιχράμπ»], ωστόσο θα περιγραφούν [παρακάτω] [μόνο] τα σουλτανικά τζαμιά, από τα οποία γίνεται το ιδιαίτερο κάλεσμα των πιστών για την προσευχή της Παρασκευής, καθώς και τα τζαμιά του βεζίρη και των τοπικών ευγενών και σημειόντων προσώπων.[...] Υπάρχουν εννέα εκκλησίες ή μοναστήρια, όπως μου είπαν, όπου [οι Χριστιανοί] πραγματοποιούν τις διαβολικές τελετές τους. Υπάρχουν ναοί των Ελλήνων, των Αρμενίων, των Σέρβων, των Βουλγάρων και των Εβραίων, δεν υπάρχουν ωστόσο ειδωλολατρικοί οίκοι για τους Φράγκους ή τους Ούγγρους.»

[Σεράγεβο]

Εκκλησίες – Κάθε εκκλησία είναι μικρή, δεν υπάρχει εκκλησία με καμπάνα. Οι εκκλησίες των Σέρβων και των Λατίνων είναι σε καλή κατάσταση. Οι Φράγκοι και οι Έλληνες πραγματοποιούν επίσης τις θρησκευτικές τους τελετές σε αυτές τις εκκλησίες. Υπάρχει επίσης μία εβραϊκή συναγωγή.

Enliya Celebi, σ. 195-198

«Βιβλίο Εργασίας 1: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία» (2005), Θεσσαλονίκη.

2. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει: α) Να συγκεντρώσει από την ιστορία που της δόθηκε προς επεξεργασία τους όρους που σχετίζονται με την οθωμανική διοίκηση και β) Να αντλήσει συμπεράσματα για την πολιτική που ακολουθούσε το οθωμανικό κράτος απέναντι στους υπηκόους του, μουσουλμάνους και μη.
3. Θα ακολουθήσει παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας κάθε ομάδας στην ολομέλεια της τάξης και θα συνταχθεί πίνακας με: α) τα όργανα της οθωμανικής διοίκησης, β) τους βασικούς θεσμούς, γ) την ονομασία των αξιωμάτων και δ) τις βασικές αρχές διοίκησης.

Φύλλα Εργασίας

Για την πρώτη διδακτική ώρα δίνεται το παρακάτω Φύλλο Εργασίας:

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αποστολή της τάξης

Με τη μηχανή του χρόνου μεταφερόμαστε στην Κωνσταντινούπολη, την πρωτεύουσα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Σκοπός μας είναι να παρακολουθήσουμε έναν κρατικό μηχανισμό στην εξέλιξή του, ο οποίος συνιστά τη μετάβαση από τα πολυεθνικά κράτη της Αρχαιότητας και των Μέσων Χρόνων στα εθνικά Κράτη των Νεότερων χρόνων. Άλλωστε, η Οθωμανική Αυτοκρατορία αποτέλεσε το μεγαλύτερο πολιτικό οργανισμό στην περιοχή της Νοτιοανατολικής Ευρώπης διαμορφώνοντας την ιστορία της από τον 14ο αιώνα έως τις αρχές του 20ου αιώνα.

Για την επιτυχία της αποστολής μας θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στην ανάλογη ενότητα του σχολικού μας βιβλίου και να ακολουθήσουμε προσεχτικά τις οδηγίες που περιέχονται στο παρόν φύλλο εργασίας, προσπαθώντας να συμμετάσχουμε στις δραστηριότητες και να προσφέρουμε με τις δυνατότητές του ο καθένας μας στην επιτυχή υλοποίηση αυτής της συλλογικής αποστολής που αναλαμβάνει η τάξη μας.

Βασικά ερωτήματα της έρευνας

- α) Πώς προέκυψε η μεγάλη πολυεθνική αυτοκρατορία των Οθωμανών;
- β) Ποιες μέθοδοι ακολουθήθηκαν στον τρόπο διοίκησής της;
- γ) Πώς οι πολιτισμικές της καταβολές και τα ιδιαίτερα δημογραφικά, εθνολογικά και θρησκευτικά της δεδομένα επηρέασαν την κρατική της οργάνωση;
- δ) Ποια η θέση της αυτοκρατορίας στον ευρωπαϊκό συσχετισμό δυνάμεων;

Ατομικές Δραστηριότητες

1. Σας δίνεται το παρακάτω παράθεμα:

Πηγή

«Ένας πολύ πιο θετικός λόγος να μελετούμε την Οθωμανική Αυτοκρατορία και να της αποδίδουμε μια σημαντική θέση στην παγκόσμια ιστορία αφορά το ανεκτικό μοντέλο διοίκησης, το οποίο και ακολούθησε κατά το μεγαλύτερο μέρος της ύπαρξής της. Για τον σύγχρονο κόσμο, στον οποίο οι τεχνολογίες των μεταφορών και επικοινωνιών και οι μεταναστεύσεις των λαών έθεσαν για πρώτη φορά τόσο έντονα ενώπιον του το ζήτημα της διαφορετικότητας, η οθωμανική περίπτωση αξίζει προσεκτικότερη μελέτη. Επί αιώνες το οθωμανικό χέρι δεν ήταν βαρύ για τους υποτελείς λαούς του. Το οθωμανικό πολιτικό σύστημα απαιτούσε από τους διαχειριστές του και τους στρατιωτικούς του αξιωματούχους να προστατεύουν τους υπηκόους στην άσκηση της θρησκείας τους, είτε επρόκειτο για το σουννιτικό ή το σιιτικό ισλαμισμό, την ελληνική, αρμένικη ή συριακή ορθοδοξία ή τον καθολικισμό. Η απαίτηση αυτή βασιζόταν στην ισλαμική αρχή της ανεκτικότητας για τους «λαούς της Βίβλου», δηλαδή για τους εβραίους και τους χριστιανούς. Οι «λαοί» αυτοί είχαν δεχθεί από τον Θεό την αποκάλυψη, έστω και σε ατελή ή ημιτελή μορφή. Επομένως, το οθωμανικό ισλαμικό κράτος είχε την ευθύνη να τους προστατεύει στην άσκηση της θρησκείας τους. Χωρίς αμφιβολία, χριστιανοί και εβραίοι υπήκοοι διώκονταν ή εκτελούνταν κάποιες φορές για την πίστη τους. Επρόκειτο όμως για παραβιάσεις της βασικής αρχής της ανεκτικότητας – αρχή στην οποία το κράτος αξίωνε και απαιτούσε υποταγή. Παρόμοιες αρχές καθόριζαν τις διακοινοτικές σχέσεις στην Οθωμανική Αυτοκρατορία για αιώνες, αν και στα τελευταία χρόνια υπήρξε αυξανόμενη δυσαρμονία. Κατά το μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας της, ωστόσο, η Οθωμανική Αυτοκρατορία προσέφερε στον υπόλοιπο κόσμο ένα αποτελεσματικό μοντέλο πολυθρησκευτικού πολιτικού συστήματος.»

Quataert D. (2006), *Η Οθωμανική Αυτοκρατορία – Οι τελευταίοι αιώνες 1700-1922*, Αθήνα: εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σ.10-11.

Ερώτηση

Γιατί η μελέτη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας είναι απαραίτητη για την κατανόηση των μορφών κρατικής οργάνωσης κατά τους νεότερους χρόνους;

.....

.....

.....

.....

.....

Συμπληρώνω, αν θεωρώ κάτι απαραίτητο απ' αυτά που ανέφεραν οι συμμαθητές μου ή ο καθηγητής μου:

.....

.....

.....

.....

.....

1. Με βάση το χάρτη που σας δόθηκε μαζί με το φύλλο εργασίας, να απαντήσετε στα ερωτήματα:

α) Σε ποιες περιοχές επεκτείνεται σταδιακά η Οθωμανική Αυτοκρατορία από τον 15ο ως τον 17ο αι.;

.....

.....

.....

.....

.....

β) Σε σχέση με τα εδάφη που περιελάμβανε ποια ήταν η σημασία της γεωπολιτικής της θέσης στην Ευρώπη και την Ασία;

.....

.....

.....

.....

Συμπληρώνω, αν θεωρώ κάτι απαραίτητο απ' αυτά που ανέφεραν οι συμμαθητές μου ή ο καθηγητής μου:

.....

.....

.....

.....

2. Πηγή: Οι τίτλοι που χρησιμοποιούσε ο Σουλεϊμάν στην αλληλογραφία του με τον Φερδινάνδο Α' (1562)

«Ο Παντισάχ και Σουλτάνος της Λευκής Θάλασσας [Μεσόγειος] και της Μαύρης Θάλασσας, της Σεβαστής Κάαμπα και της Φωτισμένης Μεδίνας, της Ιερής Ιερουσαλήμ, του πλέον πολύτιμου της εποχής μας Θρόνου της Αιγύπτου, των επαρχιών Υεμένης και Άντεν και Σανά, του Τόπου της Ειρήνης της Βαγδάτης, και της Μπάσρα (Βασόρα) και της Λάχσα, των πόλεων του Ανουσιρβάν, 29 της γης της Αλγερίας και του Αζερμπαϊτζάν, της γης της Χρυσής Ορδής και της γης των Ταρτάρων, του Ντιαρμπεκίρ του Κουρδιστάν και του Λουριστάν και όλης της Ρούμελης και Ανατολίας και Καραμανίας και Βλαχίας και Μολδαβίας και Ουγγαρίας και εκτός από όλες αυτές, πολλών άλλων σπουδαίων χωρών και εδαφών...»

Bayerle, σ. 46-47

«Βιβλίο Εργασίας 1: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία» (2005), Θεσσαλονίκη.

Αφού λάβετε υπόψη τους την πηγή σε συνδυασμό με το χάρτη που προηγήθηκε να εντοπίσετε τις περιοχές που καταγράφει ο Σουλεϊμάν στον τίτλο του. Ποιο είναι το μήνυμα που στέλνει ένας ηγέτης χρησιμοποιώντας ένα τέτοιο τίτλο;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Συμπληρώνω, αν θεωρώ κάτι απαραίτητο απ' αυτά που ανέφεραν οι συμμαθητές μου ή ο καθηγητής μου:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Παρατηρείστε το χρονολόγιο που σας δόθηκε ως συνοδευτικό υλικό του μαθήματος. Τι συμπεράσματα μπορείτε να αντλήσετε για την επεκτατική πολιτική της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας πριν και μετά το έτος 1683;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Συμπληρώνω, αν θεωρώ κάτι απαραίτητο απ' αυτά που ανέφεραν οι συμμαθητές μου ή ο καθηγητής μου:

.....

.....

.....

2. Εργασία για το σπίτι

Στο σημερινό μάθημα μελετήσαμε τους θεσμούς της οθωμανικής διοίκησης και χρησιμοποιήσαμε τις έννοιες: *ιερός νόμος, τιμαριωτικό σύστημα, παιδομάζωμα, γενίτσαροι, χαράτσι, μιλλέτ, τζιμμήδες, καδής*.

Να επιλέξετε δύο από τις προηγούμενες έννοιες και να τις αναπτύξετε με βάση υλικό που θα αντλήσετε από την ιστοσελίδα Βικιπαίδεια στο <http://el.wikipedia.org>. Αν υπάρχει δυνατότητα μπορείτε να αντλήσετε σημαντικές πληροφορίες από τον τόμο Ι' της Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους της Εκδοτικής Αθηνών, την οποία μπορείτε να δανειστείτε από τη βιβλιοθήκη του σχολείου και να φωτοτυπήσετε τις σελίδες που σας ενδιαφέρουν.

Πρώτος Όρος

.....

.....

.....

Δεύτερος Όρος

Να καταγράψετε τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήσατε.

Για τη δεύτερη διδακτική ώρα δίνεται το παρακάτω Φύλλο Εργασίας:

ΟΜΑΔΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**Αποστολή της τάξης**

Η σημερινή μας αποστολή έχει τον τίτλο: «**Ιστορίες υπηκόων του οθωμανικού κράτους**». Θα αναλάβουμε να διεξάγουμε ιστορική έρευνα για τους θεσμούς της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Για την επίτευξή της είναι απαραίτητο να συνεργαστούμε με τα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκουμε. Η κάθε ομάδα θα αναλάβει να μελετήσει την ιστορία του Οθωμανού υπηκόου, που επέλεξε, και θα προσπαθήσει, αξιοποιώντας και το υλικό, που θα κρίνει απαραίτητο από το σχολικό βιβλίο, να διαφωτίσει πτυχές της λειτουργίας του οθωμανικού κράτους. Τα συμπεράσματά σας θα παρουσιαστούν στην ολομέλεια της τάξης.

Συλλογικές Δραστηριότητες

1. Συζητούμε με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μας για τους βασικούς θεσμούς της κρατικής διοίκησης στην Οθωμανική Αυτοκρατορία και παραθέτουμε στοιχεία από τις εργασίες που προετοιμάσαμε στο σπίτι, με βάση το υλικό που συγκεντρώσαμε από το διαδίκτυο.
2. Ανοίγουμε το φάκελο με την ιστορία, που επιλέξαμε και κάποιος από εμάς αναλαμβάνει να τη διαβάσει στους άλλους
3. Από την ιστορία που μας δόθηκε προς επεξεργασία απομονώνουμε τους όρους που σχετίζονται με την οθωμανική διοίκηση:

.....

.....

.....

.....

4. Μετά από συζήτηση για τη συγκεκριμένη υπόθεση που επεξεργαζόμαστε, καταγράφουμε τα συμπεράσματά μας, όπως προκύπτουν από τη συγκεκριμένη περίπτωση, για την πολιτική που ακολουθούσε το οθωμανικό κράτος απέναντι στους υπηκόους του, μουσουλμάνους και μη.

.....

.....

.....

.....

.....

5. Με όσες πληροφορίες έχουν προκύψει από την ιστορία του Οθωμανού υπηκόου, την οποία επεξεργαστήκαμε προσπαθούμε να συμπληρώσουμε τον εξής πίνακα:

ΟΘΩΜΑΝΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ			
ΟΡΓΑΝΑ	ΘΕΣΜΟΙ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΑΞΙΩΜΑΤΩΝ	ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

6. Παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας στην ολομέλεια της τάξης και συμμετέχουμε στη συζήτηση που ακολουθεί.

7. Ένα μέλος από την κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συμπληρώσει τα στοιχεία που συγκέντρωσε η ομάδα του, σε ένα πίνακα που έφτιαξε ο διδάσκων στον Η/Υ, χρησιμοποιώντας «Λογισμικό υπολογιστικών φύλλων» (*Excel*). Ο πίνακας θα αποτελέσει υλικό μελέτης, θα φωτοτυπηθεί και θα μοιραστεί σε όλους τους μαθητές της τάξης.

Αξιολόγηση

Για το τα τρίτο διδακτικό σενάριο επιλέχθηκε μια ενότητα από τις μορφές κρατικής οργάνωσης των νεότερων χρόνων: η Οθωμανική Αυτοκρατορία. Μια αυτοκρατορία που γεννιέται στη μετάβαση από τον Μεσαίωνα στους Νεότερους Χρόνους, με εδάφη στις τρεις ηπείρους (Ευρώπη, Ασία, Αφρική). Μια αυτοκρατορία που ενσωματώνει ή προσπαθεί να ενσωματώσει λαούς από διαφορετικά έθνη και θρησκείες και συμπυκνώνει στην οργάνωσή της ολόκληρη σχεδόν την αραβική και βυζαντινή παράδοση. Η ένταξη της Οθωμανικής αυτοκρατορίας στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα είναι απαραίτητη, για να αιτιολογηθεί η ανάπτυξη του εθνικισμού στα Βαλκάνια στα τέλη του 19^{ου} αι. Αποτελεί, βέβαια και αφετηρία για τη μελέτη των άλλων μεγάλων εθνικών κρατών της Ευρώπης (Μ. Βρετανία, Γαλλία, Γερμανία), τα οποία προέκυψαν από αυτοκρατορίες. Άλλωστε, από την Οθωμανική Αυτοκρατορία προέκυψε και το εθνικό κράτος της Τουρκίας, τον 20ό αι. Με αυτό το σκεπτικό η διδασκαλία της οποιασδήποτε υποενότητας της Ιστορίας, πρέπει να αξιοποιεί όλα τα «νήματα» με τις προηγούμενες, αλλά και τις μετέπειτα εξελίξεις.

Με αυτό το πνεύμα είναι εύκολο να επιτευχθεί και να αξιολογηθεί η ανάκληση της προηγούμενης γνώσης, με βάση την οποία θα γονιμοποιηθεί και η νέα γνώση. Ο σκοπός δεν είναι μόνο η αρχική αξιολόγηση της γνώσης του μαθητή, αλλά η δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα οικοδομηθεί η νέα γνώση. Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αξιοποιήθηκαν οι γνώσεις από την εισαγωγή στην ενότητα, αλλά και αποτέλεσαν τη βάση για περαιτέρω προβληματισμό με αφορμή την πηγή που δόθηκε από τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Όσο και αν ξεφεύγει από τα ιστοριογραφικά στερεότυπα η άποψη που διατύπωσε αρκετά πρόσφατα ο Quataert, δεν πρέπει να αποφεύγουμε να την παρουσιάζουμε στην τάξη με το σκεπτικό ότι οι μαθητές δεν είναι αρκετά ώριμοι και συνειδητοποιημένοι, ώστε να τη χειριστούν και να τη σχολιάσουν εποικοδομητικά. Το ίδιο συμβαίνει και με τις πηγές. Στους μαθητές, λοιπόν, η διδασκαλία της ιστορίας επιδιώκει να καταστήσει σαφές ότι οι πηγές ακόμη και οι πρωτογενείς, πολύ περισσότερο τα παραθέματα νεώτερων ιστορικών δεν αποτελούν «κειμήλια» αποτύπωσης ή εξήγησης του παρελθόντος, τα οποία πρέπει να αποδέχονται ευλαβικά. Η συγκεκριμένη, όπως και κάθε πηγή, είχε σκοπό να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον, να προβληματίσει, αλλά και να εξαλείψει κάθε άκριτη αποδοχή της μιας μοναδικής και απόλυτης αλήθειας.

Δε μπορώ να διδάξω την Οθωμανική Αυτοκρατορία, ακόμη και αν οι διδακτικοί μου στόχοι επικεντρώνουν στην πολιτειακή της οργάνωση, όπως και δεν θα μπορούσα να διδάξω την Αυτοκρατορία του Αλεξάνδρου, χωρίς τη χρήση ιστορικού χάρτη. Οι χάρτες αποτελούν απαραίτητο διδακτικό εποπτικό υλικό ακόμη και για το νέο ΠΣ της Α' Λυκείου που δίνει έμφαση στη θεματική

εξέταση των θεσμών και της διοίκησης. Η παρατήρηση του χάρτη και η εξαγωγή συμπερασμάτων αποτελεί σημαντική δεξιότητα στην οποία πρέπει να εξασκείται ο μαθητής. Γι' αυτό, ο χάρτης και στο συγκεκριμένο διδακτικό παράδειγμα και στο προηγούμενο αποτέλεσε απαραίτητη «σκευή» για τη διδακτική επεξεργασία της ενότητας.

Όταν αφιερώνονται για μία διδακτική ενότητα δύο ή τρεις διδακτικές ώρες είναι απαραίτητο να υπάρχει εμπλουτισμός της διδασκαλίας με περισσότερες από μία διδακτικές μεθόδους και να κινητοποιείται ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον του μαθητή. Για το σχεδιασμό της συγκεκριμένης ενότητας σημαντική ήταν η συμβολή του εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού που προτείνεται για τη διδασκαλία της Νεότερης Ιστορίας από το *Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη*. Ειδικότερα επισημαίνεται από τους πρωτεργάτες αυτού του συλλογικού εγχειρήματος: «Η δημιουργία εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ιστορίας στη Νοτιοανατολική Ευρώπη αποτελεί ένα φιλόδοξο και προκλητικό εγχείρημα, δεδομένου ότι η ερμηνεία του συλλογικού παρελθόντος και το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας έχουν προκαλέσει οξείες αντιπαράθεσεις, όχι μόνο μεταξύ γειτονικών χωρών, αλλά και στο εσωτερικό της ίδιας χώρας. Γι' αυτό, προτιμήσαμε να συντάξουμε θεματικά εγχειρίδια (Βιβλία Εργασίας) που περιέχουν τεκμήρια - κείμενα και εικόνες - και τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά προς τα υπάρχοντα εγχειρίδια. Συνεπώς, αυτά τα Βιβλία Εργασίας δε φιλοδοξούν να αντικαταστήσουν τα εγχειρίδια ιστορίας, τα οποία χρησιμοποιούνται τώρα στο σχολείο, ούτε να προτείνουν μια συνεκτική αφήγηση της ιστορίας της ΝΑ Ευρώπης από τον 14ο αιώνα μέχρι σήμερα. Έχουν ωστόσο γνωστικούς και ηθικούς στόχους και προτείνουν μεθόδους και εργαλεία για τη διδασκαλία της ιστορίας. Η ιστορία επιχειρείται να ξαναγραφτεί μέσα από ένα μάθημα μεθόδου μάλλον παρά περιεχομένου». Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν από το συγκεκριμένο βιβλίο αισθητοποίησαν την ιστορική αφήγηση και δόθηκαν στους μαθητές ως μικρές ιστορίες ανθρώπων της εποχής που με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο παίρνουν μέρος ή έρχονται σε επαφή με τους θεσμούς της οθωμανικής διοίκησης.

Τη δεύτερη διδακτική ώρα, λοιπόν, οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, επιχειρώντας μέσα από τις μικρές προσωπικές ιστορίες Οθωμανών υπηκόων να κατανοήσουν καλύτερα τη λειτουργία της οθωμανικής διοίκησης και να αποκωδικοποιήσουν την ορολογία της, αλλά και τις βασικές της αρχές. Έχει σημασία ότι με την ομαδική εργασία μπόρεσαν να ασχοληθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα με περισσότερα κείμενα, αλλά απόκτησαν και γνώση, την οποία δεν παρουσίασαν απλά στην ολομέλεια, αλλά συνέβαλαν όλοι από κοινού στη διαμόρφωση ενός συλλογικού προϊόντος: ενός πίνακα με τα όργανα, τους θεσμούς, την ονομασία των αξιωμάτων και τις βασικές αρχές διοίκησης του οθωμανικού κράτους. Παρήγαγαν, λοιπόν, ομαδικά ως τάξη ιστορικό υλικό, αποκτώντας έτσι οφέλη από τη συνολική δράση όλων των ομάδων και όχι μόνο της δικής τους.

Η αξιολόγηση των μαθητών, κατά τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, ξεκίνησε από την αφόρμηση της πρώτης διδακτικής ώρας και ολοκληρώθηκε με το ιστορικό υλικό που παρήγαγαν με την ολοκλήρωση της δεύτερης διδακτικής ώρας. Η εμπλοκή τους στη διδασκαλία και τις δύο διδακτικές ώρες, με βάση τις δράσεις που τους ανατέθηκαν σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο έκανε εφικτή τη διαμορφωτική/ενδιάμεση αξιολόγηση, η οποία συνδέθηκε εξολοκλήρου με την εξέλιξη της διδασκαλίας και με την ανατροφοδότηση του περιεχομένου και των μεθόδων της, συμβάλλοντας πρωτίστως στην ανάδειξή της σε μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη και η εργασία που ανατέθηκε για το σπίτι, μετά τη λήξη της πρώτης διδακτικής ώρας, αξιοποιήθηκε, όχι μόνο στην αφόρμηση, αλλά και ως προϋπόθεση για την υλοποίηση ομαδικής δραστηριότητας, στη διάρκεια της δεύτερης διδακτικής ώρας.

Υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό**i) Βιβλιογραφία**

Ινάλτσικ, Χ. (1995), *Η Οθωμανική αυτοκρατορία. Η κλασική εποχή, 1300-1600*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
Πεσμαζόγλου, Σ. (1993), *Ευρώπη-Τουρκία. Αντανακλάσεις και Διαθλάσεις*, Αθήνα: Θεμέλιο
Deringil, S. (2003), *Η καλά προστατευόμενη επικράτεια: Ιδεολογία και νομιμοποίηση εξουσίας στην Οθωμανική Αυτοκρατορία (1876-1909)*, Αθήνα: Παπαζήση.
Finkel, C. (2005), *Οθωμανική Αυτοκρατορία (1300-1923)*, Αθήνα: Διόπτρα.
Quataert, D. (2006), *Η Οθωμανική Αυτοκρατορία – Οι τελευταίοι αιώνες 1700-1922*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

ii) Συλλογικές εκδόσεις

Ιστορία Ελληνικού Έθνους (1977), Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τ. Ι΄.
«Βιβλίο Εργασίας 1: Η Οθωμανική Αυτοκρατορία» (2005), Θεσ/νίκη: Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη.

iii) Δικτυοσελίδες

Βικιπαίδεια, η ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια
<http://el.wikipedia.org/>
Δικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη του Υ.ΠΑΙ.Θ.
http://www.e-yliko.gr/_layouts/itn/search.aspx?Type=1
Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού: «Οθωμανική περίοδος»
<http://www.ime.gr/chronos/11/gr/index.html>

ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη της ακαδημαϊκής ιστορικής έρευνας και επιστήμης που σημειώθηκε κατά τον 20^ο αιώνα, ιδιαίτερα μετά την επανάσταση που έφερε στις ιστορικές σπουδές η σχολή των Annales²⁷ και στη διδακτική της Ιστορίας η «Νέα Ιστορία», δημιούργησε μεγάλες προσδοκίες και ήγειρε ανάλογες απαιτήσεις, οι οποίες κατέληξαν σε ριζική ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας.

Συγκεκριμένα, η αμφισβήτηση αφενός από την επιστημολογική ιστοριογραφία της παραδοχής ότι υπάρχει μια Ιστορία με συνέχεια και κατεύθυνση και γραμμική αντίληψη του χρόνου και αφετέρου η κριτική στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, έφεραν έναν καινούριο άνεμο στη διδασκαλία της Ιστορίας. Έτσι έχουμε ένα μετασχηματισμό της αφηγηματικής και γεγονοτολογικής Ιστορίας σε μια Ιστορία με προσανατολισμούς κοινωνικούς-επιστημονικούς²⁸.

Κατ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές δεν αποδέχονται παθητικά μια γνώση που τους προσφέρεται έτοιμη, αλλά μέσα από την ενθάρρυνση εξασκούνται στη συγκράτησή της. Έτσι εξελίσσονται σε ενεργά υποκείμενα που συμμετέχουν συνειδητά στην παραγωγή ιστορικής γνώσης. Βέβαια, για να γίνει αυτό, είναι σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να μάθουν να σκέφτονται ιστορικά. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να κάνουν διάκριση παρελθόντος-παρόντος²⁹, να δείχνουν ενσυναίσθηση³⁰ (empathy-einfühlung), να αντιλαμβάνονται ότι οι συγγραφείς των ιστορικών κειμένων όχι μόνο παραθέτουν ιστορικές πηγές αλλά και ερμηνεύουν και να καταλαβαίνουν ότι η Ιστορία δεν είναι κάτι το στατικό, αλλά μια δυναμική διαδικασία συνεχούς αποκάλυψης του παρελθόντος³¹.

²⁷ Κατά πολλούς θεωρείται κίνηση ιστορικών και όχι σχολή, λόγω των πολλών και διαφορετικών κατευθύνσεων που τη χαρακτηρίζει.

²⁸ Iggers, G. (1999). *Η ιστοριογραφία στον 20^ο αιώνα*, Μετάφραση: Παρασκευάς Ματάλας. Αθήνα: Νεφέλη, σ. 15.

²⁹ Λε Γκοφ, Ζ.(1998). *Ιστορία και μνήμη*. Αθήνα: Νεφέλη, σ. 25.

³⁰ Ο όρος (αλλιώς εμπίωση, εναίσθηση), εισηγητής του οποίου στο πεδίο της διδακτικής της Ιστορίας είναι ο Dennis Shemilt, παραπέμπει σε δεξιότητες, με τις οποίες ο μαθητής αποκτά τη δυνατότητα να προσεγγίζει με το συναίσθημα και τη φαντασία του τα εσωτερικά στοιχεία του ιστορικού υλικού (βλ. Λεοντσίνης, Γ.(1999). Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας. *Σεμινάριο, ΠΕΦ 21*, 123-124), το οποίο έτσι επανασηματίζεται και οδηγεί στην κατανόησή του (βλ. Πηγιάκη, Π. (2002). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική μεθοδολογία*. (3^η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 147,155). Κάποιοι όμως πιστεύουν ότι δεν μπορεί ο μαθητής να εφαρμόσει την ιστορική ενσυναίσθηση, επειδή βρίσκεται στη διαδικασία ανάπτυξης της δικής του ηθικής και έτσι δε μπορεί να εκτελέσει γνωστικές λειτουργίες, που θα τον απομακρύνει από τη δική του ηθική (βλ. Körber, Andr. (1998). Can our pupils fit into the shoes of someone else? In Joke van der Leeuw-Roord, *The state of History Education in Europe*, Hamburg, Körber- Stiftung, pp. 123-138)

³¹ Jason, E. & Bruckman, A.(2002). Encouraging attitudinal change through online oral history, *Proceedings of ICLS*, Seattle, WA.

Το μάθημα της ιστορίας – Γενική στοχοθεσία

Η γενική φιλοσοφία που διατρέχει τη δομή των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας είναι η ανάπτυξη και η βαθμιαία εξέλιξη μιας πολύπλευρης ιστορικής κατανόησης, η κατάκτηση δεξιοτήτων ιστορικής έρευνας και ερμηνείας, παράλληλα με την ανάπτυξη ουσιαστικής ιστορικής γνώσης. Αποβλέπει, επίσης, στην ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης και στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης. Μέσα από την πολυεπίπεδη γνώση του παρελθόντος οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αποκτήσουν σταδιακά τη σύνθετη εκείνη διανοητική δεξιότητα, που θα τους επιτρέπει, όχι μόνο να ερμηνεύουν γεγονότα και ιστορικά φαινόμενα περασμένων εποχών, αλλά και να κατανοούν τους ποικίλους παράγοντες (ιστορικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς, πολιτικούς κ.λ.π.) που επηρεάζουν σύγχρονες καταστάσεις, ιδιαίτερα στο δικό τους ευρύ κοινωνικό και εθνικό περιβάλλον.

Με την ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης οι μαθητές/τριες θα πρέπει να προσεγγίζουν χωρίς προκαταλήψεις την ιστορική πορεία –την απώτερη, αλλά και τη χρονικά εγγύτερη, τοπική και γενική– του ευρύτερου ελληνικού κόσμου, των κοινωνικών, θρησκευτικών, εθνοτικών και εθνικών ομάδων της χώρας, αλλά και των λαών της ευρωπαϊκής οικογένειας και άλλων περιοχών του κόσμου. Θα πρέπει να μάθουν να εκτιμούν ανάλογα και να σέβονται τις θρησκευτικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες και νοοτροπίες διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών, απαλλαγμένοι από στερεότυπα και γενικά από εξωτερικούς παράγοντες ιδεολογικής χειραγώγησης. Σίγουρα το μεγάλο στοίχημα στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι να γνωρίσει ο μαθητής μέσα από ποια ιστορική διαδρομή διαμορφώθηκαν και σε ποιες ιστορικές συνθήκες οφείλονται οι ομοιότητες και οι διαφορές που έχει η δική του ταυτότητα με των άλλων ανθρώπων, ώστε να καταστεί ικανός να συμβιώσει αρμονικά μαζί τους.

Τέλος, εφόσον διαθέτουν ένα στέρεο πνευματικό υπόβαθρο ιστορικής, πολιτιστικής και εθνικής ταυτότητας, θα μπορούν πλέον να λειτουργούν ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες, ως συνειδητοποιημένα μέλη της κοινωνίας μας.

Η επίτευξη των στόχων αυτών προϋποθέτει ότι οι μαθητές/τριες, ως την αποφοίτησή τους, θα έχουν αποκτήσει επαρκή γνώση των κυριότερων φάσεων της Ιστορίας του ελληνικού κόσμου, από τα αρχαία χρόνια ως τις μέρες μας, για να μπορούν, στηριζόμενοι σε αδιαμφισβήτητα ιστορικά δεδομένα, να εκτιμήσουν συνειδητά τη συμβολή του Ελληνισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό. Με τον τρόπο αυτό, δηλαδή, αντιλαμβανόμενοι τις ιστορικές εξελίξεις σε τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο του ιστορικού παρελθόντος των διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών, μπορούν να επιδεικνύουν απόλυτο σεβασμό και κατανόηση στην ιδιαιτερότητά τους. Η μελέτη δηλαδή της Ιστορίας μπορεί να συντελέσει στην ανοχή, τη συμφιλίωση και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των ανθρώπινων κοινωνιών σε παγκόσμια κλίμακα.

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας Γενικής Παιδείας στο Λύκειο, η ύλη και η διδασκαλία επικεντρώνονται στη θεματική και επιστημολογική ανάλυση, στη διαχρονικότητα, τη διεπιστημονικότητα και στην ανάλυση των πηγών. Για να έχει αποτέλεσμα η θεματική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας –εκτός των άλλων– χρειάζεται αρχικά επιλογή εύστοχων θεμάτων και στη συνέχεια οργάνωση του Προγράμματος Σπουδών γύρω από αυτά. Τα κριτήρια της επιλογής αυτής θα πρέπει να είναι συγκεκριμένα και σαφή με κεντρικό προσδιοριστικό παράγοντα την προβληματική του παρόντος και τη συσχέτιση των θεμάτων με τις προσδοκίες των μαθητών.

Σε κάθε θέμα –ιστορικό φαινόμενο- που έχει επιλεγεί θεωρείται απαραίτητη η χωροχρονική τοποθέτηση των επιλεγμένων ιστορικών γεγονότων για την επεξεργασία του³². Υπάρχει η άποψη ότι η θεματική προσέγγιση διαταράσσει την ιστορική χρονική αλυσίδα και προσφέρει τα γεγονότα μεμονωμένα και αποσπασματικά. Οι έρευνες έχουν αποδείξει, ότι οι μαθητές, με τον τρόπο αυτό, μπορούν να δουν με ολιστικό τρόπο την ιστορική αφήγηση και να διακρίνουν μέσα στη ροή της ιστορικής ακολουθίας παραδείγματα χρήσιμα για τη ζωή τους. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών αποτελεί το κέντρο βάρους της διδακτικής προσέγγισης, δηλαδή οι μαθητές/τριες εξετάζουν το πάσης φύσεως υλικό υπό το πρίσμα της κριτικής εξέτασης. Στις Λυκειακές τάξεις θεωρείται σκόπιμο να αποφεύγεται η παροχή οριστικών ιστορικών γνώσεων και να διαρθρώνεται η θεματική Ιστορία με τη μορφή ανοικτών θεμάτων – προβλημάτων, τα οποία άπτονται επίμαχων ζητημάτων της παλιότερης ή και της σύγχρονης ζωής. Με αυτόν τον τρόπο δεν περιορίζεται ο χρονικός ορίζοντας και δημιουργείται η αίσθηση της ολότητας³³.

Για τη διδασκαλία της θεματικής Ιστορίας αξιοποιείται κάθε μορφή της – αφήγηση, διάλογος, έρευνα-, αρκεί να είναι συμβατή με τη διδακτική ενότητα και να ανταποκρίνεται στους διδακτικούς στόχους της. Μέσης ή ευρείας διάρκειας ερευνητικά σχέδια εργασίας (project) κατέχουν ιδιαίτερη θέση στη διδακτική διαδικασία και στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές/τριες προσπαθούν να επιλύσουν τα επιλεγμένα θέματα – προβλήματα σε συμμετοχική βάση.

Για τη σωστή οργάνωση των θεματικών, θεωρείται περισσότερο αποτελεσματική η επιλογή θεμάτων σε κατηγορίες, διαφορετικές ανά τάξη, όπου εξετάζονται κομβικά ιστορικά φαινόμενα με σφαιρικό τρόπο (π.χ. Διαφωτισμός) ή διαχρονικά (π.χ. η Ιστορία των μεταναστεύσεων από την αρχαιότητα έως σήμερα). Έμφαση δίνεται κυρίως στη νεότερη και σύγχρονη εποχή, αλλά αντιπροσωπεύονται θεματικά στο Πρόγραμμα Σπουδών και οι προηγούμενες χρονικές περίοδοι. Επιπλέον, η διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο πρέπει να περιέχει επιστημολογικά στοιχεία –Θεωρίας και Μεθοδολογίας της Ιστορίας- με εφαρμογή στα διδασκόμενα ιστορικά παραδείγματα, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιούν ότι η Ιστορία είναι Επιστήμη, με τους δικούς της κανόνες λειτουργίας³⁴.

Και για την υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά και για το Λύκειο, ισχύουν ορισμένες κοινές προδιαγραφές, που αποσκοπούν να εξασφαλίσουν πρόσβαση για όλους στη μάθηση, στην καλλιέργεια της γλώσσας, στην άρθρωση ιστορικού λόγου, γραπτού και προφορικού και στη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, όπου αυτό είναι δυνατόν. Επισημαίνεται ότι είναι απαραίτητη η απρόσκοπτη συμμετοχή σε όλα τα στοιχεία του μαθήματος (επικοινωνία, γραπτές και προφορικές εργασίες, δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο) για όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα για εκείνους με αδυναμίες στην όραση την ακοή, την ομιλία και την κίνηση³⁵.

³² Mattozzi I. (2005), *Εκπαιδύοντας αναγνώστες Ιστορίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 51-53.

³³ Θώδης Γ. (2016), «Η διδακτική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού της Ιστορίας και οι σχολικές εξετάσεις» στο *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12, σσ.120-126.

³⁴ Κάββουρα Δ. (2011), *Διδακτική της Ιστορίας, Επιστήμη, Διδασκαλία Μάθησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 18.

³⁵ Η γενική φιλοσοφία της δομής του βρετανικού Προγράμματος Σπουδών για την Ιστορία στο Department of Education and Science (July 1990), *History for Ages 5-16. Proposals of the Secretary of State Education and Science*, London, HMSO και Department of Education and Science (1995). *The National Curriculum*, London: HMSO.

Η διδασκαλία της Ιστορίας κατέχει κυρίαρχη θέση ανάμεσα στα μαθήματα γενικής παιδείας και των τριών τάξεων του Λυκείου. Οι μαθητές, μέσω αυτής, έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν σε επιλεγμένα, βάσει συγκεκριμένου σχεδιασμού, θέματα ιστορικού ενδιαφέροντος που επηρεάζουν με ποικίλους τρόπους τη σύγχρονη ζωή, να καλλιεργήσουν την κρίση τους και να αποκτήσουν κριτική ιστορική συνείδηση, όπως διαχρονικά ορίζεται στη γενική σκοποθεσία του μαθήματος.

Ως προς τη διαμόρφωση του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας Γενικής Παιδείας στο Λύκειο, η ύλη και η διδασκαλία επικεντρώνονται στη θεματική και την επιστημολογική ανάλυση, στη διαχρονικότητα, τη διεπιστημονικότητα καθώς και την ανάλυση πηγών. Εφόσον η Ιστορία μπορεί να οριστεί ως «*η μελέτη του παρελθόντος... για την καλύτερη κατανόηση του παρόντος*», μέσω αυτής διαμορφώνονται αξίες και στάσεις που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και συνείδηση και την καλλιέργεια ερευνητικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές.

Ειδικότερα στόχος είναι να καλλιεργήσουν οι μαθητές δεξιότητες ιστορικής ερμηνείας, να κατανοήσουν πώς διαμορφώνονται οι ιστορικές ερμηνείες και πώς γίνεται η διάκριση μεταξύ ιστορικών και μη ιστορικών αφηγήσεων, πολύπλευρων πληροφοριών που παρέχονται από οπτικοακουστικά και ηλεκτρονικά μέσα πληροφόρησης και επικοινωνίας, να προσεγγίζουν το παρελθόν με ιστορικούς όρους, να μελετούν κριτικά και να ερμηνεύουν τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Φυσικά οι ιστορικές δεξιότητες δεν είναι δυνατόν να διδαχτούν αποκομμένες από το ιστορικό περιεχόμενο³⁶.

Από τα πιο πάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι κεντρικό σκοπό της ιστορικής εκπαίδευσης αποτελεί η διαμόρφωση ενεργών, δημοκρατικών πολιτών με ιστορική, κριτική σκέψη και συνείδηση. Επιδιώκεται δηλαδή, να δημιουργηθεί ένα συγκροτημένο πλαίσιο ιστορικής γνώσης, όπου η εθνική Ιστορία καθώς και η τοπική Ιστορία να συνδέονται άμεσα με την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια Ιστορία, ώστε οι μαθητές παράλληλα να αποκτούν τη δυνατότητα κατανόησης των βασικών εννοιών του ιστορικού χώρου, του ιστορικού χρόνου και της αιτιότητας. Η διαμόρφωση αυτή είναι αναγκαίο να ξεκινά από την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η συγκρότηση επιχειρημάτων, η τεκμηρίωση, η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η διακρίβωση της αιτιότητας, η ενσυναίσθηση, η αποκάλυψη των κινήτρων, η κατανόηση της ιστορικότητας και να εγκολπώνει αξίες όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η ισότητα, η υπευθυνότητα, η ελευθερία και η αναίρεση στερεοτύπων αντιλήψεων.

Ειδικότεροι στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας για το Λύκειο είναι να μπορούν οι μαθητές:

- Να συλλέγουν, να ελέγχουν, να αξιολογούν και να ερμηνεύουν ιστορικά δεδομένα για να διαμορφώσουν ιστορικά επιχειρήματα.
- Να αναλύουν πολλαπλές αιτιότητες, διατυπώνοντας αξιολογικές κρίσεις.
- Να κατανοούν τις έννοιες της ιστορικής αβεβαιότητας και σχετικότητας και την πιθανότητα συνύπαρξης εναλλακτικών ιστορικών ερμηνειών.
- Να προσδιορίζουν και να ανασυνθέτουν δομές ιστορικής συνέχειας και ασυνέχειας με την πάροδο του χρόνου, όπως και τομές και αλλαγές.
- Να συγκρίνουν και να αντιπαραθέτουν διαφορετικές ιδέες, αξίες και θεσμούς.
- Να κάνουν υποθέσεις για την επίδραση του παρελθόντος στο παρόν.

³⁶ Κάββουρα Δ. (2011), *Διδακτική της Ιστορίας, Επιστήμη, Διδασκαλία Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 152-153.

- Να συλλέγουν πηγές -συμπεριλαμβανομένων και των οπτικών- και να τις ερμηνεύουν ως μαρτυρίες μέσα σε ένα ιστορικό πλαίσιο.
- Να προσεγγίζουν την πολυπρισματικότητα και να αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση.
- Να σχηματίζουν ιστορικά ερωτήματα και ιστορική οπτική, δηλαδή, να κατανοούν το παρελθόν σε σχέση με τα διαφορετικά κοινωνικά, νοητικά ή και συναισθηματικά πλαίσια που επηρέασαν τις ζωές και τις πράξεις των ανθρώπων.
- Να αξιολογούν ιστορικές απόψεις και διαφορετικές ερμηνείες για το παρελθόν.
- Να υποβάλλουν τις κατάλληλες ερωτήσεις στις πηγές, ώστε να ασκηθούν στην κριτική ανάγνωσή τους, δηλαδή ανίχνευση του λάθους, της ευνοϊκής ή δυσμενούς παραποίησης, την εκούσια ή ακούσια αποσιώπηση και την προθετικότητα του δημιουργού της πηγής, καθώς και τη σημασία σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς.
- Να εξετάζουν αντικρουόμενες ιστορικές πηγές και ερμηνείες, πολλαπλές οπτικές και αναπαραστάσεις των εννοιών και των περιεχομένων.
- Να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν την ιστορική γλώσσα και τις ιστορικές έννοιες.

Για την εκπλήρωση των πιο πάνω στόχων ο σχεδιασμός των προτεινόμενων Προγραμμάτων Σπουδών έλαβε υπόψη, κυρίως, τα ακόλουθα:

- ❖ Τις σύγχρονες προσεγγίσεις της Διδακτικής της Ιστορίας, που αναφέρονται στην υποχρέωση όλοι οι μαθητές να χτίζουν σταδιακά με αυτενέργεια, με ομαδικές - ατομικές εργασίες, ιστορική γνώση άρρηκτα συνδεδεμένη με κριτική ιστορική σκέψη και δεξιότητες ιστορικής ερμηνείας, σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους συγχρόνων προσεγγίσεων της σχολικής Ιστορίας.
- ❖ Τις σύγχρονες τάσεις που θεωρούν την εκπαίδευση δυναμική διαδικασία με διαντιδραστική ανάπτυξη και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση:
 - σε μια διαδικασία μάθησης που αναγνωρίζει τις ατομικές και ομαδικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών, καθώς και τις κοινωνικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες,
 - στην ανάλογη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη διαφοροποίηση του ρόλου τους και την αναπροσαρμογή της σχέσης εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου,
 - στη χρήση σύγχρονων διδακτικών μέσων, εργαλείων και πολυεπίπεδου εκπαιδευτικού υλικού και
 - στην ανάλογη αναπροσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος.
- ❖ Τη σύγχρονη πολυεθνική και πολυπολιτισμική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα της χώρας μας, όπως και την ευρωπαϊκή ή παγκόσμια πραγματικότητα και την ανάγκη εκτόνωσης φαινομένων ρατσισμού και
- ❖ Τη συνεχώς ανανεωόμενη τεχνολογία πληροφόρησης και επικοινωνίας, δηλαδή το σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον και την ανάγκη ενσωμάτωσής της στη σχολική πραγματικότητα.

Οι τροποποιήσεις του περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας (μεγαλύτερη ποικιλία, ευρύτερο φάσμα πηγών) και η παροχή βοήθειας στους μαθητές ώστε να καλλιεργήσουν την ιστορική τους σκέψη, καθιστούν τη διδασκαλία

της Ιστορίας πολυπρισματική³⁷, πλουραλιστική και καθολική και λιγότερο μονοφωνική, επιλεκτική, εθνοκρατική και μονοπολιτισμική³⁸.

Υπό αυτούς τους όρους στους στόχους της διδασκαλίας της Ιστορίας πρέπει να συμπεριληφθεί η μύηση στον πλουραλισμό των απόψεων, στην Ιστορία-πρόβλημα, στην ορολογία της σύγχρονης ιστοριογραφίας, στην απαγκίστρωση από την Ιστορία-μάχη, στην αποδέσμευση της από τη φυσιογνωμία του ηγέτη-δημιουργού της Ιστορίας και στην κατανόηση της συνολικότητας του ιστορικού γίνεσθαι και της διαντίδρασης.

Σύγχρονες τάσεις – Μέθοδοι στη διδακτική της ιστορίας

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης αποσκοπούν –όπως προαναφέρθηκε- να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να δομήσουν κριτική ιστορική σκέψη, γνώση και δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες στο παρόν και το μέλλον. Μπορεί, ως εκ τούτου, να χρησιμοποιηθεί, εκτός του εγχειριδίου, ένα πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό: διάφορα και διαφορετικά μεταξύ τους ιστορικά βιβλία και έγγραφα, διαφορετικές γραπτές και υλικές μαρτυρίες, φιλμ, προφορικές μαρτυρίες, στοιχεία από το περιβάλλον των μαθητών.

Μια σειρά από έννοιες, όπως παρελθόν, παρόν και μέλλον, ιστορική συνέχεια, ασυνέχεια, αλλαγή, αντικειμενικότητα (επιστημονική ή μη), βεβαιότητα, αβεβαιότητα και σχετικότητα, αλήθεια και πραγματικότητα, γνώση και ιστορική έρευνα έχουν υποστεί, τις τελευταίες δεκαετίες, ευρύτατη θεωρητική επεξεργασία τόσο στο πλαίσιο της Ιστορίας όσο και της επιστημολογίας³⁹. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες⁴⁰ θεωρείται ότι το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να καταξιωθεί στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, αν η ιστορική γνώση του παρελθόντος προσφέρει στην καλύτερη κατανόηση του παρόντος. Η χρήση και ερμηνεία γραπτών και υλικών μαρτυριών, η διερεύνηση του άμεσου ιστορικού περιβάλλοντος και της οικογενειακής ιστορίας, η μελέτη της τοπικής, εθνικής και ευρωπαϊκής Ιστορίας σε παράλληλη μελέτη με την παγκόσμια Ιστορία και την κατανόηση άλλων πολιτισμών, η κατανόηση της χρονολόγησης και η διάκριση της Ιστορίας από τη μυθολογία στοιχείο και τις ιδεολογικές κατασκευές, θεωρούνται βασικά στοιχεία μιας σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης⁴¹.

³⁷ Ο όρος αναφέρεται στη διεργασία της θεώρησης των ιστορικών γεγονότων από διάφορες οπτικές γωνίες (βλ. Low-Beer, Ann (1994). The reform of history teaching in schools in European countries in democratic transition. *Recommendation in seminars of the Council of Europe*. Graz, Austria. pp. 54-55.

³⁸ Stradling, R. (2001). Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers. *Recommendation in seminars of the Council of Europe*. Available from <http://www.coe.int/cultural/education/> [Accessed 13/7/2006]

³⁹ Κάββουρα Δ., ό.π., σσ. 135-136.

⁴⁰ Η γενική φιλοσοφία της δομής του βρετανικού Προγράμματος Σπουδών για την Ιστορία στο Department of Education and Science (July 1990), *History for Ages 5-16. Proposals of the Secretary of State Education and Science*, London, HMSO.

⁴¹ Κουλούρη, Χρ. – Λ. Βεντούρα, Λ. (1994) «Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και προτάσεις», στο Π.Ε.Φ., *Σεμινάριο 17, Εθνική Συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Αθήνα, σσ. 128-139.

Για να λειτουργήσει με τον τρόπο αυτό το μάθημα της Ιστορίας, απαιτείται ευελιξία στην εκπαιδευτική νοοτροπία, αποδοχή των αρχών της σύγχρονης επιστήμης της Ιστορίας και επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην προώθηση του δικαιώματος όλων για ουσιαστική μάθηση.

Η διδακτική της Ιστορίας, επομένως, έχει σαν στόχο:

- Α) να μελετήσει την εμπειρία μέσα από την ανασύνθεση της συνολικής δράσης των ανθρώπων,
- Β) να αποκαλύψει δομές, δυνάμεις ή παράγοντες που καθορίζουν την ιστορική διαδικασία,
- Γ) να δημιουργήσει διασυνδέσεις μεταξύ των γεγονότων και να δομήσει νοήματα του παρελθόντος,
- Δ) να αποδώσει πολλαπλές διαστάσεις και οπτικές στα γεγονότα και τις δράσεις και
- Ε) να οδηγήσει σε έναν ερευνητικά τεκμηριωμένο και ελέγξιμο λόγο.

Η γνωριμία με τη **μεθοδολογία της σύγχρονης ιστορικής έρευνας** θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη των πιο πάνω στόχων. Ειδικότερα μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι μέθοδοι:

- Α) επεξεργασίας και ερμηνείας του ιστορικού υλικού,
- Β) διασύνδεσης και ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων μέσα από αιτιακή σχέση,
- Γ) παραγωγής ιστορικής γνώσης μέσα από τη χρήση της γλώσσας και
- Δ) άσκησης της σκέψης με κριτικό τρόπο, χρήσης της πληροφορίας διερευνητικά και διεπιστημονικής προσέγγισης των θεμάτων.

Υπάρχει μια **πληθώρα στοιχείων** που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επιτευχθούν οι στόχοι που προαναφέρθηκαν, όπως:

- Α) πρωτογενές ιστορικό υλικό (ευρήματα αρχαιολογικά, νομίσματα, επιγραφές, φωτογραφίες, επιστολές, κρατικά ή ιδιωτικά αρχεία, απομνημονεύματα, ημερολόγια),
- Β) δευτερογενές ιστορικό υλικό, διδακτικό υλικό (δηλαδή ιστορικό υλικό που έχει μεταποιηθεί ώστε να είναι σύμφωνο με τις ανάγκες του εκάστοτε διδακτικού περιβάλλοντος: π.χ. χρονολόγια, εννοιολογικοί χάρτες, μεταφράσεις, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικά λογισμικά κ.ά.) και
- Γ) νέα εργαλεία ιστορικής έρευνας (π.χ. προφορικές συνεντεύξεις, βιντεοσκοπήσεις, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδίκτυο).

Μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας οι μαθητές, εκτός από τον καθαυτό ιστορικό γνωσιολογικό πλούτο που θα αποκτήσουν, θα πρέπει σταδιακά να αναπτύξουν και τις εξής δεξιότητες:

- Να αναζητούν, να χρησιμοποιούν, να σέβονται τις ποικίλες ιστορικές πηγές (άμεσες, πρωτογενείς και έμμεσες, δευτερογενείς, γραπτές και προφορικές, παραστατικές, μνημεία κάθε εποχής) και να είναι σε θέση να τις αξιολογούν, να τις σχολιάζουν και ανάλογα να αποδέχονται ενδεχόμενες ερμηνείες του ιστορικού γεγονότος ή φαινομένου, στο οποίο αυτές αναφέρονται⁴².
- Να αξιοποιούν και, όταν είναι εφικτό, να κατασκευάζουν ιστορικούς χάρτες, πίνακες και διαγράμματα είτε με συμβατικές μεθόδους είτε και με τη βοήθεια και τις δυνατότητες της σύγχρονης (π.χ. ηλεκτρονικής) τεχνολογίας.
- Να λαμβάνουν υπόψη τους, παράλληλα με τα δεδομένα της καθαυτού ιστοριογραφίας, και τα πορίσματα διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (της

⁴² Σακκά Β., (2003), «Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της Ιστορίας: Το πρόβλημα της αξιολόγησης» στο *Φιλολογική*, 83, σσ. 22-29.

γεωγραφίας, της φιλολογίας, της κοινωνιολογίας, της Ιστορίας της τέχνης, του δικαίου και των πολιτικών θεσμών κ.λπ.), εφόσον αυτά αναφέρονται στα ιστορικά ζητήματα που τους απασχολούν.

- Να επιδιώκουν την κατανόηση των παραγόντων της ιστορικής εξέλιξης, με αναφορές σε όσο το δυνατόν περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (πολιτικό και ιδεολογικό, οικονομικό και κοινωνικό, πολιτιστικό και θρησκευτικό, περιβαλλοντολογικό και οικολογικό).
- Να καλλιεργήσουν τον σαφή και όσο είναι δυνατό γλαφυρό ιστορικό λόγο, τόσο με την προφορική αφήγηση όσο και με τη γραπτή έκθεση (συμβατική και ηλεκτρονική), χρησιμοποιώντας το ειδικό λεξιλόγιο και την καθιερωμένη ορολογία της ιστορικής επιστήμης.
- Να είναι σε θέση να αξιοποιούν και να αξιολογούν κριτικά τις πολλαπλές ευκαιρίες της μη συμβατικής ιστορικής εκπαίδευσης, που προσφέρουν τα σύγχρονα μουσεία, τα ποικίλα ΜΜΕ και οι εκλαϊκευτικές εκδόσεις, χωρίς να υιοθετούν άκριτα ενδεχόμενα λάθη και ανιστόρητες ή ατεκμηρίωτες ερμηνείες.

Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης αποσκοπούν –όπως προαναφέρθηκε– να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να δομήσουν κριτική ιστορική σκέψη, γνώση και δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες στο παρόν και το μέλλον. Μπορεί, ως εκ τούτου, να χρησιμοποιηθεί, εκτός του εγχειριδίου, ένα πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό: διάφορα και διαφορετικά μεταξύ τους ιστορικά βιβλία και έγγραφα, διαφορετικές γραπτές και υλικές μαρτυρίες, φιλμ, προφορικές μαρτυρίες, στοιχεία από το περιβάλλον των μαθητών.

Μια σειρά από έννοιες, όπως παρελθόν, παρόν και μέλλον, ιστορική συνέχεια, ασυνέχεια, αλλαγή, αντικειμενικότητα (επιστημονική ή μη), βεβαιότητα, αβεβαιότητα και σχετικότητα, αλήθεια και πραγματικότητα, γνώση και ιστορική έρευνα έχουν υποστεί, τις τελευταίες δεκαετίες, ευρύτατη θεωρητική επεξεργασία τόσο στο πλαίσιο της Ιστορίας όσο και της επιστημολογίας. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες⁴³ θεωρείται ότι το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να καταξιωθεί στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, αν η ιστορική γνώση του παρελθόντος προσφέρει στην καλύτερη κατανόηση του παρόντος. Η χρήση και ερμηνεία γραπτών και υλικών μαρτυριών, η διερεύνηση του άμεσου ιστορικού περιβάλλοντος και της οικογενειακής ιστορίας, η μελέτη της τοπικής, εθνικής και ευρωπαϊκής Ιστορίας σε παράλληλη μελέτη με την παγκόσμια Ιστορία και την κατανόηση άλλων πολιτισμών, η κατανόηση της χρονολόγησης και η διάκριση της Ιστορίας από τη μυθολογία στοιχείο και τις ιδεολογικές κατασκευές, θεωρούνται βασικά στοιχεία μιας σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης.

Για να λειτουργήσει με τον τρόπο αυτό το μάθημα της Ιστορίας, απαιτείται ευελιξία στην εκπαιδευτική νοοτροπία, αποδοχή των αρχών της σύγχρονης επιστήμης της

⁴³ Η γενική φιλοσοφία της δομής του βρετανικού Προγράμματος Σπουδών για την Ιστορία στο Department of Education and Science (July 1990), *History for Ages 5-16. Proposals of the Secretary of State Education and Science*, London, HMSO. Επίσης, Κουλούρη Χρ. – Βεντούρα, Λ. «Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και προτάσεις», στο Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 17, *Εθνική Συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Αθήνα 1994, σσ. 128-139.

Ιστορίας και επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην προάσπιση του δικαιώματος όλων για ουσιαστική μάθηση.

Η διδακτική της Ιστορίας, επομένως, έχει σαν στόχο:

- A) να μελετήσει την ανθρώπινη εμπειρία μέσα από την ανασύνθεση της συνολικής δράσης των ανθρώπων,
- B) να αποκαλύψει δομές, δυνάμεις ή παράγοντες που καθορίζουν την ιστορική διαδικασία,
- Γ) να δημιουργήσει διασυνδέσεις μεταξύ των γεγονότων και να δομήσει νοήματα του παρελθόντος,
- Δ) να αποδώσει πολλαπλές διαστάσεις και οπτικές στα γεγονότα και τις δράσεις και
- E) να οδηγήσει σε έναν ερευνητικά τεκμηριωμένο και ελέγξιμο λόγο.

Η γνωριμία με τη μεθοδολογία της σύγχρονης ιστορικής έρευνας θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη των πιο πάνω στόχων.

Ειδικότερα μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι μέθοδοι:

- A) επεξεργασίας και ερμηνείας του ιστορικού υλικού,
- B) διασύνδεσης και ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων μέσα από αιτιακή σχέση,
- Γ) παραγωγής ιστορικής γνώσης μέσα από τη χρήση της γλώσσας και
- Δ) άσκησης της σκέψης με κριτικό τρόπο, χρήσης της πληροφορίας διερευνητικά και διεπιστημονικής προσέγγισης των θεμάτων.

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης έχουν επεξεργαστεί διδακτικές μεθόδους που δίνουν τη δυνατότητα ουσιαστικής μελέτης και επεξεργασίας της ύλης σε κάθε τάξη, αφού προτείνουν την εναλλακτική χρήση ή και τον συνδυασμό πολλών διδακτικών διαδικασιών. Για παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί η αφήγηση των εκπαιδευτικών, η ανάγνωση και η μελέτη βιβλίων, η συλλογή και επεξεργασία ιστορικών πληροφοριών από διαφορετικές πηγές – γραπτές, υλικές, εικονικές, οπτικοακουστικές-, η επεξεργασία επιλεγμένων υποενοτήτων με βιωματικές δραστηριότητες (π.χ. ανάληψη ρόλων) και οι ομαδικές εργασίες.

Συγκεκριμένα υπάρχει μια πληθώρα στοιχείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επιτευχθούν οι στόχοι που προαναφέρθηκαν, όπως:

A. Η χρήση α) πρωτογενούς ιστορικού υλικού (ευρήματα αρχαιολογικά, νομίσματα, επιγραφές, φωτογραφίες, επιστολές, κρατικά ή ιδιωτικά αρχεία, απομνημονεύματα, ημερολόγια) και **β) δευτερογενούς ιστορικού υλικού** (δηλαδή ιστορικό υλικό που έχει μεταποιηθεί ώστε να είναι σύμφωνο με τις ανάγκες του εκάστοτε διδακτικού περιβάλλοντος: π.χ. χρονολόγια, εννοιολογικοί χάρτες, μεταφράσεις, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικά λογισμικά κ.ά.) ως βασικού ιστορικού εργαλείου⁴⁴ που συμπληρώνει την ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου, ενισχύει την ιστορική αλήθεια ή αναδεικνύει τα τρωτά της σημεία. Οι μαθητές θα πρέπει σταδιακά να μάθουν να αναζητούν, να χρησιμοποιούν, να σέβονται τις ποικίλες ιστορικές πηγές (άμεσες, πρωτογενείς και έμμεσες, δευτερογενείς, γραπτές και προφορικές, παραστατικές, μνημεία κάθε εποχής) και να είναι σε θέση να τις αξιολογούν, να τις σχολιάζουν και ανάλογα να αποδέχονται ενδεχόμενες ερμηνείες του ιστορικού γεγονότος ή φαινομένου, στο οποίο αυτές

⁴⁴ Σακκά Β., ό.π., σσ. 22-29.

αναφέρονται⁴⁵. Η δημιουργική επαφή των μαθητών με πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές εισάγει στην ιστορική έρευνα και συνεισφέρει τόσο στη βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών ζητημάτων όσο και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Β. Η χρήση διδακτικών τεχνικών βιωματικής μάθησης αποσκοπεί στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης μέσα από τη διατύπωση κατάλληλων ιστορικών ερωτημάτων, την παραγωγή ιστορικών αφηγήσεων και τη δραματοποίηση ιστορικών περιστάσεων. Η βιωματική προσέγγιση αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών, καλλιεργεί τη κριτική σκέψη και τη δημιουργική έκφραση και κινητοποιώντας τη φαντασία, την αυτενέργεια, την ενσυναίσθηση, τη διερευνητικότητα, καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο αποτελεσματική⁴⁶. Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρονται αρκετές υποενότητες για μελέτη και επεξεργασία από τους μαθητές/τριες με ομαδικές βιωματικές δραστηριότητες και ομαδικές εργασίες, οι οποίες μπορούν να προσαρμοστούν στο ιστορικό περιεχόμενο της ύλης που έχει κατανεμηθεί σε κάθε τάξη, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του τοπικού περιβάλλοντος κάθε σχολείου, αλλά συγχρόνως σε σχέση με την ηλικία, την προέλευση, τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, αλλά και τα ενδιαφέροντά τους. Η επεξεργασία των υποενότητων είναι απαραίτητο να στηρίζεται στην εισαγωγή που θα πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και θα σκιαγραφεί το ιστορικό πλαίσιο της εξεταζόμενης περιόδου, δηλαδή, τα καθοριστικά γεγονότα, τα χρονικά και χωρικά όρια, τις αντιλήψεις για τον κόσμο τη συγκεκριμένη περίοδο, τις αλληλεπιδράσεις, τις πιθανές συγκρούσεις με άλλους πολιτισμούς ή κρατικούς σχηματισμούς.

Κάποιες προτεινόμενες υποενότητες για επεξεργασία με βιωματικές δραστηριότητες και εργασίες είναι για παράδειγμα οι πιο κάτω:

- Ιστορική εξέλιξη του τραπεζικού συστήματος από την αρχαιότητα, στο μεσαίωνα και τους νεώτερους χρόνους.
- Καταναγκαστική εργασία στην αρχαιότητα. Εξελικτική πορεία της δουλείας στον ευρωπαϊκό χώρο.
- Διαθεματική εργασία: «Το λάδι στην αρχαιότητα: παραστάσεις, μύθοι, αποθηκευτικά σκεύη, σκεύη μεταφοράς και χρήσης, αποσπάσματα κειμένων, ταφικά ευρήματα, ολυμπιακά βραβεία».
- Ερευνητική εργασία: «Το κρασί: παραγωγή και κατανάλωση κρασιού στη διαχρονία».
- Ερευνητική εργασία: «Διατροφικές συνήθειες και τοπικά προϊόντα στους Έλληνες και τους Ρωμαίους/ ή τους Βυζαντινούς».
- Ερευνητική εργασία: «Η συμβολή της τεχνολογίας στην Εμπορική Επανάσταση».

Γ. Οι διδακτικές/μαθησιακές δραστηριότητες είναι ατομικές ή ομαδικές και εντάσσονται στην υπόλοιπη διδακτική διαδικασία. Μέσα από τη διδασκαλία της

⁴⁵ Κόκκινος, Γ.,(1990), «Νεότερικότητα ή Πραγματικότητα; Ολότητα ή Αποσπασματικότητα; Κριτική στάση ή Ιδεολογική φόρτιση; Προς μια ανίχνευση των διδακτικών σκοπών του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», στο *Φιλολογική*, 31-32, σσ. 26-29.

⁴⁶ Δεδούλη Μ., «Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης» στο users.sch.gr/grigorise/experencing.pdf, προσπέλαση 27/12/14.

Ιστορίας οι μαθητές, εκτός από τον καθαυτό ιστορικό γνωσιολογικό πλούτο που θα αποκτήσουν, θα πρέπει σταδιακά να αναπτύξουν και τις εξής δεξιότητες:

- Να αξιοποιούν και, όταν είναι εφικτό, να κατασκευάζουν ιστορικούς χάρτες, πίνακες και διαγράμματα είτε με συμβατικές μεθόδους είτε και με τη βοήθεια και τις δυνατότητες της σύγχρονης (π.χ. ηλεκτρονικής) τεχνολογίας.
- Να λαμβάνουν υπόψη τους, παράλληλα με τα δεδομένα της καθαυτής ιστοριογραφίας, και τα πορίσματα διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (της γεωγραφίας, της φιλολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιστορίας της τέχνης, του δικαίου και των πολιτικών θεσμών κ.λπ.), εφόσον αυτά αναφέρονται στα ιστορικά ζητήματα που τους απασχολούν.
- Να επιδιώκουν την κατανόηση των παραγόντων της ιστορικής εξέλιξης, με αναφορές σε όσο το δυνατόν περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (πολιτικό και ιδεολογικό, οικονομικό και κοινωνικό, πολιτιστικό και θρησκευτικό, περιβαλλοντολογικό και οικολογικό).
- Να καλλιεργήσουν τον σαφή και όσο είναι δυνατό γλαφυρό ιστορικό λόγο, τόσο με την προφορική αφήγηση όσο και με τη γραπτή έκθεση (συμβατική και ηλεκτρονική), χρησιμοποιώντας το ειδικό λεξιλόγιο και την καθιερωμένη ορολογία της ιστορικής επιστήμης.
- Να είναι σε θέση να αξιοποιούν και να αξιολογούν κριτικά τις πολλαπλές ευκαιρίες της μη συμβατικής ιστορικής εκπαίδευσης, που προσφέρουν τα σύγχρονα μουσεία, τα ποικίλα Μ.Μ.Ε. και οι εκλαϊκευτικές εκδόσεις, χωρίς να υιοθετούν άκριτα ενδεχόμενα λάθη και ανιστόρητες ή ατεκμηρίωτες ερμηνείες.

Δ. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, αναζητούν ιστορικές πηγές και βιβλιογραφική τεκμηρίωση, αναλύουν, ερμηνεύουν, αξιολογούν το υλικό και αναπτύσσουν ομαδικό συνεργατικό πνεύμα. Επιχειρούν, δηλαδή, να χρησιμοποιήσουν εργαλεία της ιστορικής επιστήμης, προκειμένου να ανακαλύψουν την ιστορική αλήθεια. Σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους αναπτύσσουν μεταξύ τους διάλογο, συμφωνούν ή διαφωνούν, «λογοδοτούν» στην ολομέλεια, επιχειρώντας όμως πάντοτε να ολοκληρώσουν την «αποστολή» τους, για να συμβάλουν στην υλοποίηση του κοινού τους στόχου.

Αυτές οι δεξιότητες δε μπορούν να καλλιεργηθούν με διδακτικές μεθόδους που βασίζονται μόνον στην αναπαραγωγή μιας στεγανά διατυπωμένης κλειστής ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι φυσικό, προκειμένου να ανταποκρίνονται επιτυχώς στο νέο ρόλο τους και να έχουν εμπλοκή στον σχεδιασμό του μαθήματος, θα πρέπει να είναι ανοικτοί στην αυτοαξιολόγηση, στην ατομική ή ομαδική έρευνα, στην επικοινωνία μεταξύ τους και σε σχετική πρακτική άσκηση. Είναι δηλαδή απαραίτητη η εφαρμογή ανανεωμένων προγραμμάτων κατάρτισης και ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Ε. Η χρήση των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορίας: Η είσοδος των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία της ιστορίας αποτέλεσε μεγάλη πρόκληση, καθώς ανάγκασε και τους ιστορικούς και τους δασκάλους της ιστορίας να αναθεωρήσουν τον τρόπο προσέγγισης του παρελθόντος. Το ψηφιακό περιβάλλον και οι αυτοματοποιημένες αναπαραστάσεις που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, οδηγούν σε ριζικές αλλαγές στους τρόπους που διαχέεται η ιστορία. Βασικό εργαλείο για τη διάχυση της ιστορίας στην εκπ-ση υπήρξε το κειμενικό

αφήγημα. Το κείμενο, όμως, έχει περιορισμούς, όπως τη χρήση των λέξεων, τις έννοιες και τις συνδέσεις μεταξύ τους, τη γραμμική οργάνωση και προσδιορίζει έναν επίπεδο τρόπο επικοινωνίας. Το ψηφιακό περιβάλλον και η εικονική πραγματικότητα προσθέτουν μια άλλη διάσταση στην επικοινωνία και δημιουργούν μια νέα οπτική γλώσσα.

Ο ιστορικός David Staley υποστηρίζει ότι η «οπτικοποίηση» (visualization) του παρελθόντος ήλθε για να προστεθεί στο οπλοστάσιο της ιστορικής αναπαράστασης και ερμηνείας και να τοποθετηθεί πλάι στις γραμμικού χαρακτήρα αφηγήσεις, που χρησιμοποιούσαν μέχρι τώρα οι ιστορικοί (Staley, 2002). Για να δημιουργηθεί μια ιστορία, υποστηρίζει ο Staley, ο ιστορικός χρειάζεται να «σχεδιάσει» πάνω στις πηγές. Οι ιστορικοί ακολουθούν περίπου τις ίδιες μεθοδολογικές αρχές: κάνουν υποθέσεις εργασίας (ερωτήματα στο παρελθόν διαμέσου των πηγών), αναζητούν τις σχετικές μαρτυρίες (πηγές), εκτιμούν την αξία και την αυθεντικότητά τους, διακρίνουν τα αναγκαία στοιχεία και τα τακτοποιούν σε ένα αφήγημα. Η συγκρότηση οπτικών ιστορικών αφηγήσεων στηρίζεται σε ανάλογες μεθοδολογικές αρχές. Αρχικά εντοπίζονται και επιλέγονται οι οπτικές πηγές, τακτοποιούνται σε μια λογική σειρά – μια σκόπιμη διαδοχή των οπτικών δεδομένων- που χρησιμεύει ως ιστορικό αφήγημα. Το κέντρο βάρους μετατοπίζεται πλέον από το κείμενο σε γραφιστικά πρότυπα –χάρτες, διαγράμματα ροής, τρισδιάστατες χωρικές αποτυπώσεις και περιηγήσεις, ταινίες-, ενώ τη θέση των λέξεων παίρνουν τα είδωλα, που δημιουργούν πληροφορίες, έννοιες, ιδέες με ρεαλιστικό τρόπο.

Θεωρείται, επομένως, αυτονόητο ότι το Πρόγραμμα Σπουδών για την Ιστορία θα πρέπει να αξιοποιεί τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών και να υποστηρίζει την ουσιαστική τους χρήση. Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών δεν επιδιώκεται η υποβοήθηση και ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας της Ιστορίας ή η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών ή ακόμα η διδακτική αξιοποίηση συναφών εκπαιδευτικών λογισμικών. Η εισαγωγή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στο μάθημα της Ιστορίας δικαιολογείται όταν προκύπτει προστιθέμενη αξία στη βελτίωση της ιστορικής κατανόησης. Δηλαδή, θα πρέπει να προωθούνται δεξιότητες συνδιερεύνησης, να παράγεται σύνθετος και συνεκτικός λόγος, να βελτιώνεται η ποιότητα της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στην τάξη, να καλλιεργούνται δεξιότητες ερμηνείας και αξιολόγησης των πηγών, να επιτυγχάνεται εποικοδομητική οργάνωση και επεξεργασία του ιστορικού υλικού σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί.

- Η διδακτική αξιοποίηση των υπερμέσων (hypermedia) –πληροφορίες με μορφή κειμένου, ήχου, κινούμενης εικόνας- δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή/τρια πρόσληψης των πληροφοριών από διαφορετικά σημεία πρόσβασης, με ποικιλία διαδρομών, ελευθερία επιλογών, προσωπικό ρυθμό και έλεγχο. Με αυτό τον τρόπο προσέγγισης των δεδομένων, ο μαθητής μπορεί να εναλλάσσει τα θέματα, να διασταυρώνει στοιχεία και να δημιουργεί νέα κείμενα με ανασυγκρότηση τμημάτων της επιλεγμένης θεματικής που επιτρέπουν την αποβολή δεδομένων και ενθαρρύνουν την αφθονία των ιδεών για εννοιολογική επεξεργασία.
- Παράλληλα, το διαδίκτυο ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της ιστορίας α) ενισχύει ερευνητικές/ανακαλυπτικές μορφές μάθησης, αφού ο μαθητής/τρια μπορεί να αναζητήσει πληροφορίες με τον προσωπικό του τρόπο σκέψης, β) συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων ακόμα και με άτομα απομακρυσμένων περιοχών, γ) δημιουργεί κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για

την ενίσχυση της διδασκαλίας με «αυθεντικές» εκπ-κές εμπειρίες (π.χ. δραστηριοποίηση κινήτρων ή οι βιωματικές μορφές διδασκαλίας).

Επιπλέον, μέσω του διαδικτύου ο μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων αξιολόγησης της ιστορικής πληροφορίας. Ο μαθητής υπό την καθοδήγηση του εκπ-κού μπορεί να επεξεργαστεί μεγάλο όγκο ιστορικού υλικού, μέσα σε ελάχιστο χρόνο, να ταξινομήσει, να συσχετίσει, να συγκρίνει καλλιεργώντας αναλυτικές και συνθετικές δεξιότητες σκέψης.

Ο τρόπος ερμηνείας και αξιοποίησης της ιστορικής πληροφορίας από το μαθητή/τρια είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το μοντέλο διδασκαλίας που ο εκπαιδευτικός επιλέγει να εφαρμόσει⁴⁷. Το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας δεν περιορίζεται πλέον σε μια απλή παράθεση πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων. Η αναπροσαρμογή του γενικού σκοπού και των επιμέρους στόχων του μαθήματος της Ιστορίας είχε σαν αποτέλεσμα και την αναθεώρηση στον τρόπο προσέγγισης των περιεχομένων του μαθήματος που μπορούν να πλέον να συγκροτούνται σε πολιτισμικούς κύκλους που περιλαμβάνουν την πολιτική, την οικονομία, την κοινωνική ζωή, την τέχνη, τη λαϊκή παράδοση τη λαϊκή ή λόγια κουλτούρα.

Απώτερος σκοπός της χρήσης και της σύγχρονης τεχνολογίας είναι η προώθηση της ιστορικής μάθησης, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και η επίτευξη ιστορικής κατανόησης.

Καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικής ερμηνείας

Τα δεδομένα των γνωστικών θεωριών μάθησης μάς υποχρεώνουν να επιλέξουμε νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης που ελάχιστα σχετίζονται με τα παραδοσιακά μοντέλα της διδασκαλίας και της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των ατόμων. Είναι, πλέον, απαραίτητο τα νέα Προγράμματα Σπουδών να αναγνωρίζουν τις ατομικές διαφορές, τη δυναμική των κοινωνικών ομάδων, τη δημιουργικότητα κάθε παιδιού, την προσπάθεια ανάληψης πρωτοβουλιών, τη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στην επιστήμη, τη δημιουργία κινήτρων και κυρίως τις ανάγκες της καθημερινής ζωής. Δε μπορεί ένα Π. Σ., σήμερα, να περιορίζεται μόνον στην καταγραφή των περιεχομένων και να μην επεκτείνεται στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που θα συμπεριλαμβάνουν όλα τα προηγούμενα. Αυτό πιθανά θα οδηγούσε σε αποτυχία τους μαθητές ή θα τους πρόσφερε ένα σώμα γνώσεων και πρακτικών χωρίς εφαρμογή και χωρίς καμία πρόκληση.

Επομένως, ένα ΠΣ χρειάζεται να περιλαμβάνει ενδεικτικές δραστηριότητες και οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς με στόχο τον εμπλουτισμό των περιεχομένων με καινοτόμες ιδέες και καλές πρακτικές. Απαραίτητη θεωρείται και η αλλαγή στη

⁴⁷ Έρευνα που διεξήχθη στις διδακτικές προτάσεις της Εκπαιδευτικής Πύλης του Υπουργείου Παιδείας (URL: <http://www.e-yliko.gr/>) για το μάθημα της Ιστορίας κατέδειξε ότι ένα υψηλό ποσοστό (60%) των προτάσεων αυτών στηρίζονται σε απλή συλλογή και καταγραφή της ιστορικής πληροφορίας, ένα μικρό ποσοστό (27%) θέτει ως στόχο την ερμηνεία των πληροφοριών και την εξαγωγή συμπερασμάτων και ένα ακόμη μικρότερο (9%) παροτρύνει τους μαθητές να προχωρήσουν σε δημιουργικές δραστηριότητες που προϋποθέτουν εμβάθυνση σε ιστορικά θέματα [Χ. Χαϊδεμένη – Α. Βαβουράκη, «Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στις προτάσεις διδασκαλίας της Ιστορίας στην εκπαιδευτική πύλη του Υπουργείου Παιδείας», στο Ψύλλος, Δ. – Δαγδιλέλης, Β. (επιμ.), *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη 2006, σσ. 350-357].

θεώρηση του γνωστικού αντικείμενου, αλλά και στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Χρειάζεται να διερευνηθεί ο χώρος της τάξης σχετικά με τις νέες οπτικές που μας προσφέρουν οι ραγδαίες εξελίξεις στο πεδίο της διδακτικής των γνωστικών αντικείμενων. Το μήνυμα που τα νέα Π. Σ. επιχειρούν να στείλουν είναι ότι οι καιροί που ζούμε δεν απαιτούν εκπαιδευτικούς που απλά εφαρμόζουν (όσο καλά κι αν γίνεται αυτό), αλλά εκπαιδευτικούς που μπορούν να σχεδιάζουν και να πειραματίζονται. Αν σε αυτό προστεθούν και οι πραγματικά απρόβλεπτες εξελίξεις της τεχνολογίας, το σκηνικό γίνεται ακόμα πιο σύνθετο. Η κοινωνία μας, έτσι όπως διαμορφώνεται, απαιτεί νέου τύπου ικανότητες και δεξιότητες. Η σύνδεση επιστήμης και τεχνολογίας, η παντοδυναμία του διαδικτύου, οι εναλλακτικοί τρόποι δικτύωσης, ο καταγισμός πληροφοριών μπορούν να αποτελέσουν μεγάλο ευεργέτημα αλλά και κίνδυνο.

Για το λόγο αυτό, τα νέα ΠΣ οφείλουν να προωθήσουν την επικοινωνία, την κρίση και τον αναστοχασμό. Το διαδίκτυο παρέχει πληροφορία. Η πληροφορία, όμως, δεν είναι γνώση. Γνώση είναι η κριτική αντιμετώπιση της πληροφορίας.

Κοινός στόχος των Προγραμμάτων Σπουδών δεν είναι η συσσώρευση αποσπασματικών γνώσεων και πληροφοριών, αλλά η εμβάθυνση σε επιλεγμένα θέματα. Η αλλαγή στα νέα Προγράμματα Σπουδών, επομένως, θα αναζητηθεί αφενός στο περιεχόμενο, αφετέρου στις διδακτικές πρακτικές και στη διασύνδεσή τους με τις νέες τεχνολογίες.

Η γνώση του περιεχομένου θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για να εμβαθύνει ο μαθητής και να τοποθετηθεί κριτικά απέναντι σε γεγονότα, πρόσωπα, ορισμούς, κανόνες και διαδικασίες. Ποιο περιεχόμενο, όμως, σε ποιο ποσοστό και σε ποια χρονικά περιθώρια; Για να υπάρξει «σοφή» διαχείριση του χρόνου, θα πρέπει να επιλεγούν εκείνα τα στοιχεία από το περιεχόμενο που χρήζουν ιδιαίτερης έμφασης και αυτό θα πρέπει να είναι μέλημα ενός εκπαιδευτικού που διαθέτει άρτια παιδαγωγική κατάρτιση. Ένας καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει έμφαση όχι τόσο στα ιστορικά γεγονότα -τα οποία δεν προσφέρουν στην κριτική προσέγγιση- όσο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ιστορικού πλαισίου εντός του οποίου έλαβαν χώρα. Αυτή η προσέγγιση προσφέρει στην καλλιέργεια της ερμηνευτικής ικανότητας.

Θεωρείται αναγκαίο να κατανοήσουν οι μαθητές, μέσω της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης, τι είναι η Ιστορία, πώς διαμορφώνονται οι ιστορικές ερμηνείες και πώς μπορούν να ξεχωρίσουν τις ιστορικές αφηγήσεις από άλλες μη ιστορικές. Να κατανοήσουν δηλαδή:

- Τη σχέση μεταξύ παρόντος–παρελθόντος (επίδραση των πράξεων του παρελθόντος στη ζωή στο παρόν–αναλογίες ενεργειών).
- Την απόσταση και τη διαφορά μεταξύ παρελθόντος–παρόντος (κατανόηση των ποικίλων μορφών της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της κοινωνικής οργάνωσης και αμφισβήτηση των συμβατικών τύπων γνώσης και προκαταλήψεων του παρόντος).
- Τη σημασία της διαμόρφωσης ιστορικών ερωτημάτων για την προσέγγιση του παρελθόντος με ιστορικούς όρους.
- Τη χρήση -με κριτικό τρόπο- πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, ως ιστορικών μαρτυριών και την ερμηνεία τους, γιατί πάνω στην ερμηνεία αυτή δομείται η γνώση για το παρελθόν.

- Τη φύση της ιστορικής ερμηνείας. Το παρελθόν έχει χωροχρονικά απομακρυνθεί και όλες οι ιστορικές αφηγήσεις δεν είναι τίποτε άλλο παρά ερμηνείες συνδεδεμένες με συγκεκριμένο ερώτημα – οπτική, τεκμήρια, αξιολογήσεις, επιλογές και κυρίως παραλείψεις. Οι μαθητές χρειάζεται να μπορούν να κάνουν κριτική ανάγνωση και αξιολόγηση και να κατανοούν κατά το δυνατόν τι κάνει μια αφήγηση ιστορική.

- Τον ενεργό ρόλο των ανθρώπων στη διαμόρφωση αλλαγών.

- Τη χρήση της Ιστορίας για πολιτικούς και ιδεολογικούς σκοπούς.

Η ανάπτυξη ιστορικών επιστημονικών δεξιοτήτων και πρακτικών μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με κριτική σκέψη μέσα στις πολυπολιτισμικές δημοκρατικές κοινωνίες της σύγχρονης εποχής.

Συμπέρασμα: Βασικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας δεν είναι απλά η κάλυψη τη ύλης, αλλά:

α) η κατάκτηση ενός θεματικού πλαισίου ιστορικής αναφοράς,

β) η χωροχρονική τοποθέτηση των ιστορικών γεγονότων στο πλαίσιο κάθε επιλεγμένου θέματος και γ) η κατάκτηση εργαλείων ερμηνείας ιστορικών πληροφοριών και η ικανότητα ένταξής τους στο αντίστοιχο ιστορικό, χρονικό και χωρικό πλαίσιο.

Η διδακτική μεθοδολογία

Η κατανομή της ύλης που προτείνεται για κάθε τάξη, παρά τις προσπάθειες μείωσης, εξακολουθεί να είναι εκτεταμένη και με τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους ίσως είναι ανέφικτη και εκπαιδευτικά μη αποτελεσματική.

Προτεινόμενη βασική μεθοδολογική στρατηγική είναι η διερευνητική προσέγγιση του ιστορικού περιεχομένου κατά διδακτικές ενότητες. Μια διδακτική ενότητα ταυτιζόμενη ή μη με μια ιστορική περίοδο ή ένα ιστορικό θέμα μπορεί να απασχολεί την τάξη για ένα προσδιορισμένο χρονικό διάστημα και ακολουθεί την πιο κάτω πορεία:

- **Ανασκόπηση των προηγούμενων.**
- **Αποτίμηση της υπάρχουσας γνώσης.**
- **Ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών.**
- **Εισαγωγή στο ιστορικό περιεχόμενο του μαθήματος.**
- **Πολυεπίπεδη παρουσίαση και επεξεργασία της νέας διδακτικής ενότητας από τον εκπαιδευτικό.**
- **Ενεργός συμμετοχή των μαθητών (χωρικές και χρονικές διαστάσεις της προς μελέτη περιόδου).**

Για την εισαγωγή υπάρχει α) η δυνατότητα χρήσης ποικίλων τεχνικών, όπως η προφορική αφήγηση ή και ανάγνωση σχετικών μικρών κειμένων, υλικά και άυλα κατάλοιπα, προβολή σχετικών βίντεο ή άλλου οπτικοακουστικού υλικού, η χρήση χάρτη, οι αναφορές σε σχετικούς χώρους και μουσεία του άμεσου τοπικού περιβάλλοντος, η παρουσίαση του διαθέσιμου σχετικού εκπαιδευτικού υλικού, βιβλίων, πηγών, β) ο χωρισμός των παιδιών σε ομάδες για την επεξεργασία επιλεγμένων επιμέρους ενοτήτων και γ) η χρήση ενεργητικών διδακτικών τεχνικών και βιωματικών δράσεων, όπως δραματική αναπαράσταση ιστορικών σκηνών, παραγωγή αφηγήσεων, επιτόπια έρευνα, σύνδεση της Ιστορίας με την τέχνη.

- **Ολοκλήρωση της διαδικασίας**

- **Ανάδειξη και σύνδεση της διδακτικής ενότητας με τα επόμενα.**
- **Μεταβίβαση της μάθησης σε καταστάσεις σύγχρονης ζωής.**

Στο στάδιο αυτό περιλαμβάνονται ομαδικές εργασίες μελέτης επιλεγμένων υποενοτήτων της ύλης με βάση την επεξεργασία επιμέρους θεμάτων από αντίστοιχες ομάδες μαθητών. Θεωρείται αυτονόητο ότι το στάδιο αυτό έχει ιδιαίτερη εκπαιδευτική σημασία, αποτελεί κορμό του μαθήματος και για το λόγο αυτό θα πρέπει να έχει μεγάλη χρονική διάρκεια, ώστε να επιτρέπει στους μαθητές να μελετήσουν τις επιλεγμένες υποενότητες της ιστορικής περιόδου με βάση: α) τη διερεύνηση αντίστοιχων χώρων ιστορικής και πολιτισμικής αναφοράς (αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους, οικισμούς, μουσεία, μνημεία, αρχεία, βιβλιοθήκες κλπ) στο τοπικό περιβάλλον για βιωματική επεξεργασία και συλλογή πληροφοριών, β) τη χρήση βιβλίων, ιστορικών πηγών και λοιπού εκπ-κού υλικού διαθέσιμου στο σχολείο για τη συλλογή πληροφοριών από διαφορετικές πηγές και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών και γ) τη συγγραφή των αντίστοιχων εργασιών.

Οι επισκέψεις που προαναφέρθηκαν αποτελούν εναλλακτικούς τρόπους μελέτης των ιστορικών γεγονότων και επιβάλλεται να χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο εφαρμογής των ενεργητικών μεθόδων προσέγγισης της ιστορικής γνώσης. Οι μαθητές, σε αυτό το διδακτικό πλαίσιο, διερευνούν ιστορικά δεδομένα και εικονικές ή/και γραπτές πηγές με σκοπό να συνάγουν πληροφορίες ιστορικού ενδιαφέροντος και να επιχειρήσουν κριτική ανάλυση και ερμηνεία των τεκμηρίων του παρελθόντος, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις ιδεολογικές διαφορές.

- **Παρουσίαση όλων των ομαδικών εργασιών στην ολομέλεια της τάξης.**
- **Ανάπτυξη σχετικών συζητήσεων με βάση τις ερωτήσεις και τις παρατηρήσεις των μαθητών.**
- **Σχετικές παρεμβάσεις εκπαιδευτικών.**

Σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της ιστορικής εκπαίδευσης και την εξοικείωση των μαθητών/τριών με την προβληματική και τη μεθοδολογία της Ιστορίας διαδραματίζει η υιοθέτηση της ερευνητικής εργασίας (project). Σαν ανάγκη για ουσιαστική, πολυπρισματική προσέγγιση προκύπτουν διάφορα σχέδια εργασίας, τα οποία οι μαθητές/τριες εκπονούν εργαζόμενοι στην τάξη ομαδικά, με τη συνδρομή της τεχνολογίας, της βιβλιοθήκης, προσχεδιασμένων επισκέψεων σε μουσεία κλπ.). Με τη διαδικασία τη συνδιερεύνησης οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να υπερβούν την αποστήθιση και τη στείρα αναπαραγωγή του κειμένου των σχολικών εγχειριδίων. Στο πλαίσιο αυτό οι ομάδες αναζητούν υλικό, το διερευνούν, το ερμηνεύουν και παράλληλα αυτοαξιολογούνται και ετεροαξιολογούν για να δημιουργήσουν τη δική τους σύνθεση, αποκτώντας γνώση της ιστορικής περιόδου που μελετούν, αντιμετωπίζοντας την Ιστορία ως αφήγηση, ως έρευνα, ως μέσον καλλιέργειας κρίσης και απόκτησης ιστορικής συνείδησης.

Σημαντικό βήμα θεωρείται και η παρουσίαση της ερευνητικής εργασίας από τις ομάδες των μαθητών στην ολομέλεια της τάξης και η δημιουργία σχετικού διαλόγου, γιατί αυτό επιτρέπει στους μαθητές να ασκούνται στην τεκμηριωμένη ιστορική αφήγηση και στον έλεγχο των πηγών.

- **Γενική ανασκόπηση της ιστορικής περιόδου.**
- **Θέματα που επεξεργάστηκαν οι μαθητές.**

- **Σύνδεση με τις προηγούμενες ιστορικές περιόδους.**
- **Διαμόρφωση ερωτημάτων που τυχόν προκύπτουν ως προς τις εξελίξεις.**
- **Σύνθεση των επί μέρους εργασιών /Δημιουργία βιβλίου Ιστορίας της τάξης.**

Η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού ως βασικός προσανατολισμός

Η όποια επιτυχία της καινοτομίας του νέου ΠΣ απαιτεί επάρκεια, ενημέρωση και αυτενέργεια από τον εκπαιδευτικό. Στην αρχή του σχολικού έτους ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας, για τα θέματα που θα δουλέψουν κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Ο σχεδιασμός του κάθε μαθήματος Ιστορίας πρέπει να έχει ως αφετηρία τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους, αλλά και τους ευρύτερους σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος στην εκπαίδευση. Οι στόχοι αυτοί διατυπώνονται στα Προγράμματα Σπουδών και ειδικότερα στους βασικούς άξονες που προτάσσονται σε κάθε μια από τις δυο βαθμίδες (Α/θμια-Β/θμια Εκπαίδευση).

Όπως για όλα τα μαθήματα, έτσι και στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι απαραίτητη η «εμπλοκή» των διδασκομένων στην προβληματική της ύλης της κάθε ενότητας, με βάση ιδιαίτερα τις παρεχόμενες από το Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας ενδεικτικές δραστηριότητες των μαθητών/τριών, σε συνδυασμό με το πρόσθετο υλικό που θα επιλέγουν κατά μάθημα οι διδάσκοντες/ουσες. Στη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο έχει η εξοικείωση στη χρήση πηγών και ποικίλων τεκμηρίων του ιστορικού παρελθόντος, αλλά και η παρουσίαση του ιστορικού προϊόντος μέσω μιας ορθολογικά δομημένης ιστορικής αφήγησης. Οι μέθοδοι της διδακτικής προσέγγισης καθώς και τα διδακτικά μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της Ιστορίας ποικίλλουν. Γι' αυτό ακριβώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν κάθε φορά τις προσεγγίσεις/στρατηγικές και τα μέσα εκείνα που αντιστοιχούν στις ανάγκες της συγκεκριμένης διδακτέας ενότητας και στις δυνατότητες των μαθητών/τριών τους (κοινωνικές, γνωστικές κ.ά.).

Κάθε εκπαιδευτικός που θα ασχοληθεί με το μάθημα της Ιστορίας χρειάζεται να είναι εξοικειωμένος α) με το επιστημονικό πεδίο της Ιστορικής Επιστήμης –ως προς την Έρευνα και την Παρουσίαση-, β) της Διδακτικής της Ιστορίας –ως προς τη Μεθοδολογία της Διδασκαλίας και Μάθησης- και τέλος γ) των Επιστημών της Εκπαίδευσης –ως προς τα Παιδαγωγικά- και όλα αυτά σε δύο επίπεδα: της Θεωρίας και της Πρακτικής.

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση απαιτεί από το/τη διδάσκοντα/ουσα έναν σχετικά περιορισμένο αφηγηματικό ρόλο στην παρουσίαση μιας ιστορικής ενότητας. Η αφήγηση θα πρέπει να εστιάζεται στα ουσιώδη και όχι σε αναφορές σε χρονολογίες, προσωπογραφικές λεπτομέρειες και πληθωρική γεγονοτολογία. Αλλά όλα αυτά θα πρέπει να γίνονται χωρίς να υπονομευτεί μια βασική αρχή της ιστορικής ανέλιξης γεγονότων, καταστάσεων και φαινομένων: ότι, παρά τις μεγάλες αλλαγές και ανατροπές, υπάρχει κατά κανόνα αλληλουχία ή και αλληλεπίδραση αιτίων και αποτελεσμάτων. Συνεπώς, η προβολή της σημασίας ενός γεγονότος ή φαινομένου δε θα πρέπει να γίνεται αποκομμένη από τα ιστορικά τους συμφραζόμενα. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει σφαιρική και εξαιρετικά συντομευμένη παρουσίαση της κάθε διδακτικής ενότητας, ενώ έτσι θα περιοριστεί το πρόβλημα της «κάλυψης» της διδακτέας ύλης.

Η συνοπτική έκθεση μιας διδακτέας ιστορικής περιόδου/ενότητας προϋποθέτει πολύ καλή προετοιμασία του/της διδάσκοντα/ουσας, ώστε αυτός/ή να

είναι σε θέση και να παρουσιάζει συνοπτικά το γενικό ιστορικό πλαίσιο και να εκτιμά τη σημασία των αναγκών για το μάθημα ιστορικών πληροφοριών, αλλά και να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, εξάπτοντας τη φαντασία τους και ενδεχομένως και τον προβληματισμό τους για διάφορα ιστορικά ζητήματα. Το ίδιο οργανωμένος, δομημένος, συγκροτημένος και στοχευμένος θα πρέπει να είναι και ο διάλογος που μπορεί να αναπτυχτεί μέσα στην τάξη είτε μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, είτε μεταξύ μαθητών/τριών σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η Ιστορία χαρακτηρίζεται από α) **πολυφωνικότητα**: πηγές από διαφορετικές, αντικρουόμενες απόψεις, σύγχρονες αντιλήψεις, υποθέσεις, τη γνώμη του άλλου, του αντίπαλου, β) **αντιφατικότητα** ερμηνειών: αντιτιθέμενες σύγχρονες και παραδοσιακές αφηγηματικές συνθέσεις από διαφορετικές επιστημονικές και λαϊκές απόψεις και γ) **πολλαπλότητα** κατευθύνσεων: η δομή των εφαρμογών της Ιστορίας στο παρόν και στο μέλλον. Οι μαθητές με τη βοήθεια των εκπ-κών καλούνται να ανακαλύψουν τα διάφορα μηνύματα, να τα εξετάσουν και να τα αποδεχτούν ή να τα απορρίψουν.

Την πρόσληψη της ιστορικής γνώσης διευκολύνει και η αξιοποίηση εποπτικών μέσων, όπως οι διαδραστικοί πίνακες, οι εφαρμογές της πληροφορικής, η χρήση του Η/Υ και του Διαδικτύου. Ιδιαίτερη ασφαλώς σημασία αποκτούν για το μάθημα της Ιστορίας οι επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους, αρκεί αυτές να είναι καλά προετοιμασμένες από πλευράς διδακτικού υλικού (π.χ. φύλλα εργασίας), ξενάγησης, καθορισμού ρόλων, εμπλοκής των μαθητών.

Το αντικείμενο της Ιστορίας, όπως έχει πιο πάνω καταδειχθεί, είναι απαιτητικό και προϋποθέτει θεωρητική κατάρτιση. Αν ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τις αδυναμίες του και φροντίζει να τις αντιμετωπίσει, η αυτενέργεια και η αυτονομία μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά.

Τέλος, η διδασκαλία του μαθήματος εντός των ειδικών αιθουσών Ιστορίας (εργαστηρίων) συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων του μαθήματος. Οι κατάλληλα εξοπλισμένες ειδικές αίθουσες Ιστορίας π.χ. με ανακλαστικά διασκόπια, διαδραστικούς πίνακες, προβολείς video, Η/Υ, μικρές βιβλιοθήκες κ.λ.π. προσφέρουν στους/στις διδάσκοντες/ουσες πολλαπλές επιλογές και σχετική ευελιξία ως προς την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας του μαθήματος, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθησιακού/παιδαγωγικού κλίματος.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Ο μαθητικός πληθυσμός δεν είναι ούτε ομοιόμορφος ούτε ομοιογενής. Υπάρχει το στοιχείο της πολυπολιτισμικής προέλευσης των μαθητών στα μεγάλα αστικά κέντρα, αλλά και ειδικές πληθυσμιακές ομάδες με ποικίλα χαρακτηριστικά: με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, Α.Μ.Ε.Α., άτομα που νοσούν από σοβαρές ασθένειες, μαθητές από δύσκολο και προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον. Οι μαθητές αυτοί συνήθως δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τα μαθήματα που βασίζονται στην παθητική ακρόαση.

Η μελέτη της Ιστορίας προϋποθέτει κατανόηση εννοιών, διάλογο, γραπτή επικοινωνία και ικανότητα αναζήτησης πληροφοριών σε γραπτές πηγές. Πολλές από τις έννοιες όμως είναι αρκετά αφηρημένες και δυσνόητες και τις ομάδες που προαναφέρθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές που έχουν μαθησιακά προβλήματα είναι αναγκασμένοι να εφευρίσκουν δημιουργικούς

τρόπους, για να μπορούν να ζωντανέψουν αυτές τις έννοιες. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να καθορίσουν στόχους με διαβαθμισμένη δυσκολία για τους μαθητές αυτούς, οι οποίοι καλούνται να ενταχθούν, κατά το δυνατόν, οργανικά στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Η χρήση της δραματοποίησης και η προφορική άσκηση βοηθούν στο να ξεπεραστούν εν μέρει οι δυσκολίες αυτές. Η έμφαση που δίνεται στη χρήση πολλών διαφορετικών πηγών είναι μία πρόκληση. Η επέκταση σε πηγές πέρα από τις γραπτές είναι, βέβαια, ένα κέρδος.

Είδη και μορφές αξιολόγησης

Από τις βασικές αρχές του Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας στο μέρος που αφορά την αξιολόγηση είναι ο περιορισμός της αποστήθισης και της αναπαραγωγής ιστορικών γνώσεων. Η αξιολόγηση (προφορική, γραπτή, διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική), που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί (και επιβάλλεται να αξιοποιούν), συνιστά συνεχή και ανοικτή διαδικασία, η οποία εξάλλου αποτελεί οργανικό τμήμα της διδακτικής μεθοδολογίας. Μέσα ακριβώς από τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν το βαθμό αποτελεσματικότητας των μεθόδων και των στρατηγικών που εφάρμοσαν, αλλά και των μέσων που χρησιμοποίησαν στη διδακτική πράξη. Οδηγεί στην προοδευτική βελτίωση του μαθητή και στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας.

Όπως και σε άλλα μαθήματα, έτσι και στο μάθημα της Ιστορίας επιβάλλεται η διαγνωστική αξιολόγηση να πραγματοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ώστε να διαγνωστούν οι ελλείψεις και οι αδυναμίες των μαθητών σε σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών θα πρέπει να γίνεται μέσα από πολλαπλές και εναλλασσόμενες μορφές, όπως η προφορική και γραπτή εξέταση (όπου έμφαση δίνεται κυρίως στην καλλιέργεια της αφηγηματικής ικανότητας), οι μικρές ή μεγαλύτερες διαθεματικές - διεπιστημονικές συνθετικές εργασίες ή άλλες δραστηριότητες, όπως π.χ. η οργάνωση εκθέσεων με ιστορικά θέματα, η κατασκευή χαρτών, μακετών, ειδωλίων, η σύνταξη φανταστικών ιστορικών εγγράφων, εφημερίδων.

Η αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να δομείται σε τρεις άξονες: α) τον γνωστικό τομέα (απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη κριτικού συλλογισμού, διατύπωση ιστορικού λόγου, β) το επίπεδο ανάπτυξης δεξιοτήτων ιστορικής διερεύνησης και γ) το επίπεδο ανάπτυξης συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (ικανότητα συνεργασίας, συνεισφορά στην παραγωγή έργου στο πλαίσιο ομάδων).

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλά μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά είναι και συνεκτικός ιστός των μερών της, διότι παρεμβαίνει ως ενέργεια στην αρχή με τον καθορισμό των στόχων του μαθήματος, συνεχίζεται με την παρακολούθηση της πορείας κατάκτησής τους από τον ίδιο το μαθητή και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων.

Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να αποδίδεται στο είδος των ερωτήσεων που τίθενται προφορικά ή στα διάφορα εξεταστικά δοκίμια (π.χ. ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου), καθώς και στην «τεχνική» της διατύπωσης αυτών των ερωτήσεων. Εφόσον ένας από τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος είναι η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και σταδιακά και ιστορικής συνείδησης, οι προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις θα πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο στον έλεγχο των γνώσεων, αλλά και στην

κινητοποίηση της κρίσης, της φαντασίας και της επινοητικότητας των μαθητών/τριών και όχι στην αποστήθιση λεπτομερειών και γενικά στην άσκοπη και παραθετική γεγονотоλογία.

Εκτός όμως από αυτήν την παραδοσιακή ταξινόμηση της αξιολόγησης υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι :

- *Ολιστική (holistic)*: να συσχετίζεται με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και να δίνει πλήρεις και σφαιρικές πληροφορίες για την ποιότητά τους.
- *Εναλλακτική (alternative)*: να ξεπερνάει τη λογική των παραδοσιακών μεθόδων και να υιοθετεί άλλες εναλλακτικές μεθόδους για την αξιολόγηση στάσεων και δραστηριοτήτων, όπως είναι το portfolio και η αυτοαξιολόγηση.
- *Αυθεντική (authentic)*: να αποβλέπει στην αποτίμηση τόσο των γνώσεων όσο και των ικανοτήτων του μαθητή και να αξιοποιεί την παρεχόμενη γνώση σε όσο το δυνατόν αυθεντικές συνθήκες. Βασική προϋπόθεση της αυθεντικής αξιολογικής διαδικασίας είναι η αυθεντική διδασκαλία και η αυθεντική μάθηση, η οποία αφορά καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής.

Όλες οι μορφές της αξιολόγησης αποβλέπουν στη διαμόρφωση αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευτικών, αφενός μεν για την προσωπική τους ενημέρωση, αφετέρου για την ενημέρωση των μαθητών. Οι αξιολογικές κρίσεις έχουν ως αφετηρία τους την εργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές μέσα στην τάξη και, επομένως, προκύπτουν από τον συνδυασμό της παρατήρησης μέσα στην τάξη και της βαθμολόγησης σχετικά με το τι επιτυγχάνουν οι μαθητές και πώς εργάζονται μέσα στην τάξη. Επομένως, η ανάθεση εργασιών, ατομικών ή ομαδικών, η συμπλήρωση φύλλων αξιολόγησης, οι ασκήσεις ανάπτυξης προφορικού και γραπτού λόγου οι οποίες πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη και η κάθε μορφής γραπτή δραστηριότητα αποτελούν τεχνικές αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και εξαρτώνται από τους στόχους του μαθήματος και της θεματικής ενότητας. Οι τεχνικές αξιολόγησης, όπως και οι δραστηριότητες πρέπει να οργανώνονται με γνώμονα την καλλιέργεια και την προαγωγή της κριτικής σκέψης, η οποία αποτελεί βασικό σκοπό του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας. Τα περιεχόμενα της αξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας με τη χρήση πηγών μπορεί να είναι:

- ο η διάκριση του σημαντικού από το λιγότερο σημαντικό
- ο η κριτική προσέγγιση και ανάλυση πηγών
- ο η διάκριση ιστορικής σκέψης και ιστορικής αιτιολόγησης
- ο η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων
- ο η υποβολή ερωτημάτων στο ιστορικό υλικό και διατύπωση υποθέσεων
- ο οι προτάσεις για επίλυση ιστορικών προβλημάτων
- ο η αναγνώριση και εξήγηση διαφορετικών ερμηνειών
- ο η άντληση στοιχείων από πηγές για τη συγκρότηση επιχειρημάτων
- ο η διαμόρφωση λογικών και τεκμηριωμένων συμπερασμάτων
- ο η σύνθεση απόψεων με βάση την ανάλυση πηγών
- ο η οργάνωση, ερμηνεία και έκφραση σκέψεων
- ο η καλά οργανωμένη παρουσίαση (παραδείγματα, αξιοποίηση τεκμηρίων, επιχειρήματα για την υποστήριξη των βασικών θέσεων)

Η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας και αποτελεί το κύριο μέσο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας, όσον αφορά την επιτυχία της διδακτικής μεθοδολογίας και της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας. Με την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί η επίτευξη των

ειδικών στόχων του μαθήματος της Ιστορίας. Ωστόσο, οι τεχνικές αξιολόγησης αποτελούν ενισχυτικά στοιχεία της διδασκαλίας και δεν στοχεύουν στην υποκατάστασή της. Η αξιολόγηση δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποτελεί αυτοσκοπό.

Με αυτό το πνεύμα στο διδακτικό παράδειγμα που ακολουθεί προτείνονται Φύλλα Εργασίας, ατομικά ή ομαδικά, τα οποία συνδέονται άμεσα με τη διδακτική επεξεργασία της ενότητας, είναι σύμφωνα με τα στάδια διδασκαλίας και παρέχουν οδηγίες στους μαθητές, προκειμένου να εμπλακούν δημιουργικά στο μάθημα. Τα Φύλλα Εργασίας δεν περιέχουν μόνο ερωτήσεις προς απάντηση, αλλά οδηγίες προς τον μαθητή, προκειμένου να ενταχθεί δημιουργικά στη λογική του μαθήματος, να μπορεί να παρακολουθήσει την εξέλιξή του και να ενθαρρυνθεί με τη συμμετοχή του σε αυτή και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε αυτά αναπτύσσουν το γόνιμο προβληματισμό και την κριτική του σκέψη. Έχουν ως αφορμή προηγούμενες γνώσεις, ιστορικές πηγές (πρωτογενείς ή δευτερογενείς), χάρτες ή υλικό από το διαδίκτυο, αλλά και μπορεί να προϋποθέτουν και εφαρμογή της νέας γνώσης. Η απάντησή τους τού δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσει σταδιακά την ιστορική γνώση και να αντιληφθεί ότι δεν περιορίζεται αυστηρά στο σχολικό βιβλίο.

Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν τόσο στο ατομικό όσο και στο ομαδικό Φύλλο Εργασίας ή στις Ομαδικές Δραστηριότητες αποσκοπούν να δημιουργήσουν και να ενισχύσουν δεξιότητες διερεύνησης ή συνδιερεύνησης, που είναι απαραίτητες και σύμφωνες με τη μεθοδολογία της επιστήμης της Ιστορίας. Αποσκοπούν να δημιουργήσουν την ερευνητική προδιάθεση, που είναι πρωταρχική για την αναζήτηση, επεξεργασία και αξιολόγηση των ιστορικών πηγών.

Στο ομαδικό Φύλλο Εργασίας επιβάλλεται να διασφαλίζεται η εποπτεία της δράσης όλων των ομάδων και να μη λειτουργεί αποκομμένα η κάθε ομάδα από τις υπόλοιπες. Γι' αυτό, προτείνεται είτε να δίνεται το ίδιο υλικό και οι ομάδες να καλούνται να το διαπραγματευτούν έχοντας διαφορετικό ρόλο⁴⁸ είτε, αν δοθεί διαφορετικό υλικό, τα συμπεράσματα όλων των ομάδων να συνοψιστούν, ώστε όχι μόνο απλά να παρουσιαστούν στην ολομέλεια, αλλά και να προκύψει ένα συλλογικό προϊόν, απόρροια της συλλογικής δράσης όλων των ομάδων.

Επίλογος

Η διαδικασία της μάθησης, μέσα από ένα παραδοσιακό, ανταγωνιστικού τύπου σχολείο, η οποία στηρίζεται μάλλον στην απομνημόνευση μεγάλου όγκου ιστορικών πληροφοριών παρά στη διαδικασία ανακάλυψης της ιστορικής γνώσης, καταλήγει να μην είναι δημιουργική, φορτίζει αρνητικά το συναισθηματικό κλίμα της τάξης, περιορίζει τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών δίνοντας επιπλέον εργασία, επιβάλλει στους γονείς τη μεταμόρφωσή τους σε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, χωρίς οι ίδιοι να είναι ειδικευμένοι στην αποτελεσματική παιδαγωγική πρακτική ή στα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία υποχρεώνονται να «διδάσκουν» στα παιδιά τους.

Σήμερα, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μοιάζουν εγκλωβισμένοι ανάμεσα σε ένα δίλημμα: το να συνεχίσουν να διδάσκουν το μάθημα, στηριζόμενοι στην

⁴⁸ Οδηγός Επιμορφωτή, Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2011-12 του Ο.Ε.Π.Ε.Κ., στον ιστότοπο: http://www.oepek.gr/pdfs/Odhgos_Epimorfoti_Eisag_2011_2012.pdf.

αφήγηση και αποβλέποντας στην απομνημόνευση ή, αμφισβητώντας τα παραπάνω, να αναπροσδιορίσουν τους σκοπούς, τους στόχους, τις μεθόδους και τα εργαλεία της σχολικής Ιστορίας;

Οι εξελίξεις δείχνουν ότι οι δυο φαινομενικά αντίθετες κατευθύνσεις μπορούν να συναντηθούν. Η αφήγηση αφενός και μια σειρά ενεργητικών μεθόδων μάθησης και δραστηριοτήτων αφετέρου, μπορούν να οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος, που επικεντρώνονται στην ένταξη της ιστορικής γνώσης στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και όχι στη λειτουργία της ως αυτοσκοπός. Η ισόρροπη εξοικείωση των μαθητών με ένα σώμα γνώσεων αλλά και η μύησή τους στη μεθοδολογία της σύγχρονης ιστορικής σκέψης, όπως και η αντίληψη του αξιακού-ιδεολογικού υπόβαθρου του μαθήματος της Ιστορίας, αντιστοιχούν στους βασικούς σκοπούς του μαθήματος.

Επομένως, η επιστημονική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών και η ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου, μπορούν να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες ώστε το μάθημα της Ιστορίας να καταφέρει να διαπλάσει τους σημερινούς μαθητές σε συγκροτημένους και δημοκρατικά υπεύθυνους μελλοντικούς πολίτες της χώρας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρέου, Α. (επ.), (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαρνάβα – Σκούρα, Τ., (1994). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης. Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ, Τζέρομ Μπρούνερ*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βρετός, Γ. – Καψάλης, Α., (1994). *Αναλυτικά προγράμματα. Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*, Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Barton, K. & Levstik, L., (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Braudel, F., (2003). *Γραμματική των Πολιτισμών*, μτφσ. Α. Αλεξάκης, Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Burke, P., (2003). *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, μτφρ. Α. Ανδρέου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Chartier, R., (1996). «Διανοητική Ιστορία ή κοινωνικοπολιτισμική Ιστορία: Η γαλλική συζήτηση», στο *Διανοητική Ιστορία. Όψεις μιας σύγχρονης συζήτησης. Κείμενα των Roger Chartier, Dominique La Capra, Hayden White*, μτφρ. Ε. Γαζή, Αθήνα: Μνήμων.
- Γατσωτής, Π., (2006). «Ο λόγος των μαθητών», στο Γ. Κόκκινος – Ε. Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννόπουλος, Γ., (1997). *Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Grundy, S., (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας
- Δεδούλη, Μ., «Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης» στο users.sch.gr/grigorise/experencing.pdf.
- Department of Education and Science (July 1990), *History for Ages 5-16. Proposals of the Secretary of State Education and Science*, London, HMSO.
- Θεριανός, Κ., (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Θώδης, Γ., (2016). «Η διδακτική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού της Ιστορίας και οι σχολικές εξετάσεις». στο *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12, σσ.120-126.
- Husbands, C., (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας*, μτφρ. Α. Λυκούργος, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hobsbaum, E., (1998). *Για την Ιστορία*, μτφρ. Π. Ματάλας, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κάββουρα, Θ., (2002). «Τα νέα Π. Σ. υπηρετούν τη μάθηση; Τα παράδειγμα Ιστορίας», στο Σ. Μπουζάκης (επ.), *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Καβαλιέρου, Μ., (2006). «Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας», στο Γ. Κόκκινος – Ε. Νάκου (επ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Δ., (2011). *Διδακτική της Ιστορίας, Επιστήμη, Διδασκαλία Μάθησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., (1990). «Νεοτερικότητα ή Πραγματικότητα; Ολότητα ή Αποσπασματικότητα; Κριτική στάση ή Ιδεολογική φόρτιση; Προς μια ανίχνευση των διδακτικών σκοπών του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», στη *Φιλολογική*, τ. 31-32.
- Κόκκινος, Γ., (1994). *Η αντίληψη για το έθνος και την εθνική συνείδηση στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σεμινάριο, 17, Π.Ε.Φ.*, Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ., (2002). «Η Ιστορία στο Σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης», *Τα Ιστορικά*, τ. 36.
- Κόκκινος, Γ., (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: Το Μάθημα της Ιστορίας στον Αστερισμό της Υπερεθνικότητας και της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκινος, Γ. – Νάκου, Ε. (επιμ.) (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. – Μαυροσκούφης, Δ.- Γατσωτής, Π.- Λεμονίδου, Ε., (2010). *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα: Ναόγραμμα.
- Κουλούρη, Χρ.- Βεντούρα, Λ., (1994). «Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και προτάσεις», στο Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 17, *Εθνική Συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Αθήνα.
- Κουνέλη, Ε., (2006). «Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία ή αλλιώς το ψηφιακό μέλλον της Ιστορίας», στο Κόκκινος, Γ. – Νάκου, Ε. (επιμ.) (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουνέλη, Ε., (2008). *www.ιστορία για τη γενιά του internet.edu/H σύγχρονη τεχνολογία στην ιστορική έρευνα και εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Κυρκίνη – Κούτουλα, Α., (2007). «Η επεξεργασία των ιστορικών πηγών ως μέσο για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στο Ε. Μακρή - Μπότση (επ.) *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Π. Ι.
- Λε Γκοφ, Ζ., (1998). *Ιστορία και Μνήμη*, μτφρ. Γ. Κουμπουρλής, Αθήνα: Νεφέλη.
- Λιάκος, Α., (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται Ιστορία*, Αθήνα: Πόλις.
- Mattozzi I., (2006). *Εκπαιδεύοντας αναγνώστες Ιστορίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1996). «Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρογράμματα» στο Θ. Γκότοβος- Γ. Μαυρογιώργος – Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ., (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, Διδακτική της Ιστορίας και Ιστορικές Πηγές*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ., (1999). *Εμπειρίες και σκέψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπάνου, Α. – Κωνσταντοπούλου, Δ., (2008). «Η αξιοποίηση των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας (Α' Λυκείου), στο πλαίσιο της έρευνας «Τα λάθη των μαθητών» του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας», στη *Νέα Παιδεία*, τ. 127.
- Μπρεντάνου, Κ., (2009). «Ο Δάσκαλος – Σκηνοθέτης σε ένα ασυνείδητο παιχνίδι ρόλων», στο *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης* (28-31 Μαΐου 2009).
- Μονιότ, Η., (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας*, μτφρ. Έφη Κάννερ, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε., (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε., (2004). «Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας», στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.) *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση των Πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Π. Ι. (2009). *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών – Διδακτική Μεθοδολογία – Αξιολόγηση του μαθήματος – Επιμόρφωση* (πανελλαδική έρευνα), στο *www.pi-schools.gr/research*
- Ρεπούση, Μ., (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την Ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακκά, Β., Αργυρού, Ε. (2004). «Ο Φιλόλογος και η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» στο Β. Τσάφος (επιμ.) *Ο Φιλόλογος στη Σύγχρονη Κοινωνία – Σπουδές, Δυνατότητες, Προοπτικές*. Σεμινάριο 32 της Π.Ε.Φ.
- Σακκά Β., (2003). «Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της Ιστορίας: Το πρόβλημα της αξιολόγησης» στη *Φιλολογική*, τ. 83.
- Σακκά, Β. (2006). «Η αρχική εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: η ελληνική πραγματικότητα, οι κατευθύνσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης

- και κάποια ερωτήματα», στο *Εκπαιδευτικά Ρεύματα*, Ρόδος: Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αιγαίου, τ. 2.
- Σμπιλίρης, Γ. (2003). «Η αξιολόγηση στο Μάθημα της Ιστορίας» στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.) *Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση των Πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χαϊδεμένη, Χ. – Βαβουράκη, Α., (2006). «Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στις προτάσεις διδασκαλίας της Ιστορίας στην εκπαιδευτική πύλη του Υπουργείου Παιδείας», στο Δ. Ψύλλος – Β. Δαγδιλέλης (επιμ.), *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη*.

ΥΛΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΟ ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**Σενάρια Διδασκαλίας**

Για την κατανόηση των γενικών αρχών των Προγραμμάτων Σπουδών αλλά και για τις δυνατότητες εφαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης που προτείνονται, θεωρήθηκε σκόπιμο να συνταχθούν τέσσερα ενδεικτικά σενάρια διδασκαλίας. Πρόκειται για στρατηγικές διδασκαλίες που προέκυψαν από τους διδακτικούς στόχους και τις δραστηριότητες που προτείνονται στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Οπωσδήποτε, δεν ακολουθούν επακριβώς, ούτε εξαντλούν τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Άλλωστε, δεν ήταν αυτός ο σκοπός των συντακτών των Προγραμμάτων Σπουδών. Οι διδακτικές δραστηριότητες που παρατίθενται σε κάθε διδακτική ενότητα των ΠΣ αποτελούν εναλλακτικές προτάσεις για την εμπέδωση των διδακτικών στόχων. Επαφίεται στην κρίση του κάθε διδάσκοντος ξεχωριστά ο τρόπος, που θα τις διαχειριστεί και θα εντάξει πιθανόν κάποιες, ή θα αποτελέσουν έναυσμα κάποιες από αυτές, για να αναζητήσει άλλες δικές του για τον σχεδιασμό της διδακτικής του στρατηγικής.

Κάθε σενάριο διδασκαλίας αποτελεί μια συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, η οποία σχεδιάζεται από τον εκπαιδευτικό, για να εφαρμοστεί στην τάξη του. Γι' αυτό, λαμβάνονται πάντοτε υπόψη η υφή του γνωστικού αντικειμένου, οι υποδομές που έχει στη διάθεσή του, η διδακτική του εμπειρία, αλλά κυρίως το μαθητικό δυναμικό, στο οποίο απευθύνεται. Άλλωστε, αυτό που μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό για ένα τμήμα, σε ένα άλλο τμήμα μπορεί να μην έχει τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα.

Γι' αυτό, το σενάριο διδασκαλίας πρέπει να διέπεται από ευελιξία και ο διδάσκων να είναι σε θέση να το προσαρμόζει ακόμη και κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Άλλωστε, είναι πρωταρχικά σχέδιο μαθησιακής διαδικασίας. Με αυτό το πνεύμα σχεδιάστηκαν και τα ακόλουθα διδακτικά παραδείγματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορούν ή πρέπει να εφαρμοστούν από όλους και σε όλα τα τμήματα. Εξάλλου, είναι γραμμένα με βάση μόνο το αναλυτικό πρόγραμμα και όχι το σχολικό βιβλίο, το οποίο αναμένουμε με μεγάλο ενδιαφέρον όλοι. Με την έκδοσή του θα πρέπει να αναπροσαρμοστούν, προκειμένου να υπηρετήσουν τη δική του λογική και να συμφωνούν απόλυτα με το περιεχόμενό του.

1ο Διδακτικό Παράδειγμα

Οι κοινωνικές τάξεις και ομάδες στο Βυζάντιο-Μέσους Χρόνους

Διδακτική ενότητα: Άρχουσα τάξη-δυνατοί, μέσοι, πένητες, πάροικοι και δούλοι

A. Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι, όπως προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, είναι:

Οι μαθητές να είναι σε θέση:

α. Να διακρίνουν τη διάρθρωση της βυζαντινής κοινωνίας, να περιγράφουν τις κοινωνικές ομάδες που τη συνθέτουν και να αναλύουν τα κριτήρια που προσδιόρισαν την κοινωνική διαστρωμάτωση στο Βυζάντιο.

β. Να συσχετίζουν τις κοινωνικές μεταβολές με τα πολιτικά γεγονότα, μέσα από την μελέτη της πολιτικής που εφάρμοσαν οι Μακεδόνες αυτοκράτορες έναντι των «δυνατών» και να επισημάνουν τις συνέπειές της.

γ. Να αποτιμούν τους παράγοντες που διευκόλυναν την κοινωνική κινητικότητα στο Βυζάντιο, γνωρίζοντας χαρακτηριστικές περιπτώσεις ατόμων χαμηλής ή ταπεινής καταγωγής, οι οποίοι ανήλθαν στον αυτοκρατορικό θρόνο, όπως ο Βασίλειος Α', αλλά και γυναικών, όπως η Θεοδώρα.

Παράλληλα, η διδασκαλία μπορεί να υπηρετήσει τους γενικότερους στόχους που υπηρετεί το μάθημα της Ιστορίας στη Β Λυκείου και αναγράφονται στο πρώτο κεφάλαιο οδηγό σπουδών.

B. Οργάνωση διδασκαλίας

Περιεχόμενο διδακτικής ενότητας

Η συγκεκριμένη ενότητα έχει ως αντικείμενό της την εξέταση της διάρθρωσης της βυζαντινής κοινωνίας, τη μελέτη της κοινωνικής διαστρωμάτωσης αλλά και της κάθε κοινωνικής τάξης ξεχωριστά, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Παρουσιάζονται οι σχέσεις (οικονομικές και άλλες) μεταξύ των τάξεων, η κοινωνική κινητικότητα και τα σημαντικότερα κοινωνικά προβλήματα, όπως το ζήτημα της μεγάλης ιδιοκτησίας γης, αλλά και οι τρόποι αντιμετώπισής τους από την κεντρική εξουσία (νομοθεσία, καταστολή των «επαναστάσεων»/ κινημάτων).

Προετοιμασία

Ο διδάσκων θα πρέπει να έχει προεπιλέξει τις μεθόδους διδασκαλίας που θα αξιοποιήσει κατά την παρουσίαση της ενότητας και κυρίως να έχει κάνει μια προεργασία πάνω στα αποσπάσματα από τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές που θα χρησιμοποιήσει. Επίσης, θα πρέπει να έχει επιλέξει και το εικονογραφικό υλικό που θα χρειαστεί υποστηρικτικά κατά τη διδασκαλία.

Μέθοδοι επεξεργασίας της διδακτικής ενότητας

(α) Χρήση γραπτών πηγών και εικονογραφικού υλικού – προφορικές ερωτήσεις και απαντήσεις.

(β) Ερμηνευτική προσέγγιση του περιεχομένου με αφήγηση, κατευθυνόμενο διάλογο και διερευνητική διαδικασία μέσω της αξιοποίησης παραθεμάτων από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και εικονογραφία, με στόχο τον εντοπισμό, την ανάλυση και την κατανόηση ιστορικών εννοιών-κλειδιών και φαινομένων.

(γ) Γραπτές απαντήσεις σε ερωτήσεις, πάνω σε μία ή λίγες πηγές που περιέχονται σε φύλλο εργασίας – ενθάρρυνση των μαθητών να διατυπώνουν και δικές τους.

(δ) Δομημένη ερευνητική εργασία (πηγές και ερωτηματολόγιο) για όλη την τάξη, σε ομάδες ή ατομικά στην τάξη ή στο σπίτι ή μη δομημένη (project) ερευνητική – ανακαλυπτική εργασία.

(ε) Χρήση γραπτών πηγών με στόχο την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Τεχνικές επεξεργασίας της ενότητας

Αναφορά στο σχολικό εγχειρίδιο και προσφυγή σε αυτό.

Καταγραφές στον πίνακα, όταν και όπου χρειάζεται.

Αξιολόγηση μέσω ασκήσεων στην τάξη και στο σπίτι και ανάθεση διερευνητικών και συνθετικών εργασιών.

Διδακτικά – Εποπτικά μέσα: Πίνακας, Η/Υ, διαδίκτυο και σχολικό εγχειρίδιο, φυλλάδια.

Χρονική διάρκεια

2 διδακτικές ώρες.

Γ. Πορεία Διδασκαλίας - Φάσεις

1η διδακτική ώρα

Αφόρμηση

Ο διδάσκων μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να ανακαλέσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με την κοινωνική διαστρωμάτωση στην Αρχαία Ελλάδα, αντικείμενο που διδάχθηκαν πριν από μία διδακτική ώρα. Η εικόνα που έχουν σχηματίσει για την κοινωνία της συγκεκριμένης εποχής θα αποτελέσει ένα γνωστικό «μονοπάτι», στο οποίο μπορούν να βαδίσουν, κάνοντας συγκρίσεις, αντιπαραβολές και παραλληλισμούς.

Παρουσίαση των βασικών σημείων του περιεχομένου της ενότητας

Με τη βοήθεια του σχολικού εγχειριδίου ο διδάσκων παρουσιάζει αδρά την εικόνα της διάρθρωσης της βυζαντινής κοινωνίας και στη συνέχεια καλεί τους μαθητές να μελετήσουν τα παραθέματα που τους έχει δώσει και το εικονογραφικό υλικό, με στόχο να κατανοήσουν καλύτερα τη φύση της βυζαντινής κοινωνίας. Αξίζει να σημειωθεί πως είναι καλό ο εκπαιδευτικός να έχει θέσει τα ερωτήματα στους μαθητές πριν από τη μελέτη των κειμένων. Μπορεί επίσης να αναθέσει σε ομάδες μαθητών να απαντήσουν σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα-ξεχωριστό για κάθε ομάδα- και να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους στην τάξη.

Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να διερευνηθούν και να αναπτυχθεί διάλογος είναι:

1. Ποιες είναι οι κυρίαρχες τάξεις στο Βυζάντιο και από πού αντλούν τη δύναμή τους/το κύρος τους;
2. Εντοπίστε στα κείμενα σχέσεις εκμετάλλευσης μεταξύ των κοινωνικών τάξεων και, αν ναι, περιγράψτε τις.
3. Ποιες είναι οι κύριες ασχολίες και ο τρόπος ζωής της κάθε τάξης;

Ενδεικτικά, μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποσπάσματα και εικονογραφικό υλικό που παρατίθενται στο φύλλο εργασίας που ακολουθεί.

2η διδακτική ώρα

Αφόρμηση

Ως αφόρμηση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί μια επισκόπηση από τους μαθητές των συνθηκών στις οποίες ζούσαν τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και ιδιαίτερα οι μικρογεωργοί και οι πάροικοι, κάτι που θα μπορούσε παράλληλα να αποτελέσει και μια μορφή αξιολόγησης των μαθητών, ώστε να διαπιστώσει ο διδάσκων αν εμπέδωσαν το περιεχόμενο του προηγούμενου μαθήματος.

Παρουσίαση των βασικών σημείων του περιεχομένου της ενότητας

Η δεύτερη διδακτική ώρα μπορεί να αφιερωθεί στη διερεύνηση της σχέσης δυνατών και Κράτους, του ρόλου τους στην ανάπτυξη κινημάτων και στάσεων αλλά και στην μελέτη του μεγάλου κοινωνικού προβλήματος της συγκέντρωσης των καλλιεργήσιμων εκτάσεων σε χέρια λίγων και της εκμετάλλευσης των φτωχών μικρογεωργών από τους δυνατούς και τις διαστάσεις του. Βασικό σημείο ανάλυσης επιπλέον αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο το βυζαντινό κράτος προσπάθησε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα (νομοθεσία κ.α.) και την αποτελεσματικότητά του.

Μετά από μια συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου από τον εκπαιδευτικό, καλούνται οι μαθητές να μελετήσουν σχετικά αποσπάσματα και να εξαγάγουν σχετικά συμπεράσματα. Ενδεικτικά, μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποσπάσματα και εικονογραφικό υλικό που παρατίθενται στο φύλλο εργασίας που ακολουθεί.

Ενδεικτικά θέματα που μπορεί να συζητηθούν είναι:

1. Ποιο είναι το περιεχόμενο των νομοθετικών ρυθμίσεων υπέρ των μικρών γεωργών; Εκτιμήστε την αποτελεσματικότητά τους στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο.
2. Ποιοι ήταν οι λόγοι που το βυζαντινό κράτος θέλησε να περιορίσει τη δύναμη των δυνατών;
3. Ποια ήταν η σχέση των δυνατών με την κεντρική εξουσία και ποιος ο ρόλος τους στο ξέσπασμα επαναστάσεων / κινημάτων;
4. Παρουσιάστε τις βασικές πτυχές και διαστάσεις του κοινωνικού προβλήματος της

υπερσυγκέντρωσης γης στα χέρια λίγων κατά τους βυζαντινούς χρόνους.

Προς το τέλος της διδακτικής ώρας μπορεί λίγα λεπτά να αφιερωθούν σε μια γενική επανάληψη του περιεχομένου των δύο μαθημάτων και στην απόδοση εργασιών στους μαθητές.

Δ. Αξιολόγηση

Η τελική/αθροιστική αξιολόγηση σε μεγάλο βαθμό πρέπει να αντικατασταθεί από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς η εξέταση τις τελευταίες δεκαετίες εντάσσεται ολοένα και περισσότερο στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Η ανάκληση πληροφοριών δεν θα πρέπει να αποτελεί το βασικό κριτήριο εκτίμησης της επίδοσης αλλά οι ικανότητες και οι δεξιότητες του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα. Η ερευνητική εργασία, το ανοιχτό εγχειρίδιο, η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τη μελέτη ιστορικών δεδομένων πρέπει να αποτελούν βασικές πτυχές του προσδιορισμού της επίδοσης, όπως και η συμμετοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή.

Η αξιολόγηση των μαθητών εξάλλου, θα πρέπει πρωταρχικά να έχει ως στόχο τη διάγνωση των αδυναμιών, των γνωστικών κενών και των δυσκολιών κατανόησης που μπορεί να έχουν δημιουργηθεί κατά την πορεία της διδασκαλίας, ώστε να αντιμετωπιστούν άμεσα και να βρει ο διδάσκων τους τρόπους εκείνους με τους οποίους θα βοηθήσει την τάξη του. Επομένως, η διαγνωστική αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα και κομμάτι της διδασκαλίας. Ήδη από τη φάση της αφόρμησης ο διδάσκων με τις ερωτήσεις που θέτει μπορεί να διαγνώσει τις δυσχέρειες και να τις αντιμετωπίσει. Αλλά και κατά τη διάρκεια της παρουσίας των ενότητων τόσο μέσω του διαλόγου όσο και με τη μέθοδο των ερωταπαντήσεων ο μαθητής ουσιαστικά αξιολογείται.

Η τελική/αθροιστική αξιολόγηση καλό θα είναι να εξοικειώνει τους μαθητές με τον τρόπο εξέτασης κατά τις τελικές εξετάσεις του Ιουνίου αλλά και να είναι σύμφωνη με τις προδιαγραφές αξιολόγησης για το μάθημα της Ιστορίας Β' Λυκείου, που έχει θέσει το Υπουργείο Παιδείας. Έτσι ακολουθούν φύλλα εργασίας για την κάθε ενότητα ξεχωριστά αλλά και αθροιστικά και για τις δύο ενότητες. Τα φύλλα αφορούν σε ομαδική και ατομική εργασία κάθε τύπου (επεξεργασία πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και εικονογραφικού υλικού, ερευνητικές, ασκήσεις ενσυναίσθησης, εμπέδωσης κ.α.)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1ης ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΩΡΑΣ

1. Με βάση το ακόλουθο κείμενο μεγαλογαιοκτημόνων του Βυζαντίου περιγράψτε τις συνθήκες διαβίωσης των.

Ο Φιλάρετος ο Ελεήμων έζησε κατά τα τέλη του 8^{ου} αιώνα και είχε το αρχοντικό του μέσα σ' ένα χωριό της Παφλαγονίας. Η εγγονή του παντρεύτηκε τον αυτοκράτορα Κωνσταντίνο τον 6^ο. Δεν υπάρχουν ακριβείς περιγραφές της μεγαλόπρεπης αυτής έπαυλης, όπως την χαρακτήριζαν, αλλά οι ανώτατοι αξιωματούχοι που περιόδευαν στην περιοχή, την προτιμούσαν, σίγουροι για μια εξαιρετική φιλοξενία. Ξέρουμε, πάντως ότι διέθετε γυναικωνίτη και μια μεγάλη σάλα όπου δέσποζε ένα τραπέζι, διακοσμημένο με ελεφαντόδοντο και πολύτιμες πέτρες, που χωρούσε άνετα 36 καλεσμένους.
Karlan Michel, (1994), *Βυζάντιο και Ελλάδα*, μετ. Βερέττας Μ., Αθήνα: Δελθιανόησης, σσ. 89-90.

2. Ποια είναι η θέση και η νομική υπόσταση των δούλων στη βυζαντινή κοινωνία αλλά και οικονομία με βάση το παρακάτω κείμενο;

Οι αρχές της ελευθερίας και της ισότητας των ανθρώπων που διακηρύσσονται από το νομοθετικό έργο του Ιουστινιανού, δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη με απόλυτη συνέπεια. Βέβαια στις υψηλές αυτές αρχές καθώς και στα χριστιανικά ιδεώδη οφείλεται η βελτίωση της θέσης των δούλων στο Ιουστινιανέιο δίκαιο, που διευκολύνει και μάλιστα συνιστά τη χειραφέτησή τους. Ακόμα πιο σημαντικό είναι ότι στην οικονομία γενικά και ιδιαίτερα στην αγροτική του έκτου αιώνα οι δούλοι διαδραμάτιζαν πια δευτερεύοντα ρόλο. Στον τομέα αυτό βασικοί φορείς της παραγωγής ήταν ήδη από καιρό οι δουλοπάροικοι (coloni) και για τη θέση τους το Ιουστινιανέιο δίκαιο δεν προβλέπει καμιά βελτίωση. Αντίθετα ενίσχυσε την αναγκαστική προσκόλλησή τους στη γη κι έτσι έδωσε ισχυρότερη νομική κάλυψη στην υποτέλεια της μεγάλης πλειονότητας του αγροτικού πληθυσμού.

Ostrogorsky, G. (2012), *Ιστορία του βυζαντινού κράτους*, μετ. Παναγόπουλος Ι., Αθήνα: Πατάκης,

τομ.Α', σ.142.

3.Αφού μελετήσετε το παρακάτω κείμενο, να απαντήσετε στο εξής ερώτημα; Με ποιες μεθόδους αυξάνεται η περιουσία των δυνατών στο Βυζάντιο;

Όσους η φορά των καιρών βοήθησε να γίνουν μεγαλογαιοκτήμονες, δεν ικανοποιούνταν από την εύνοια αυτή της τύχης, μα επεδίωκαν να αυξήσουν ακόμη περισσότερο τις γαίες τους χωρίς να κάνουν διάκριση σε τρόπους και μέσα. Το κακό τούτο εκδηλωνόταν στην τότε κοινωνική ζωή σαν προσπάθεια των μεγαλογεούχων να αυξήσουν τις γαίες τους σε βάρος των μικροκαλλιεργητών είτε πιέζοντάς τους ωμά και απροκάλυπτα είτε εκμεταλλευόμενοι οποιαδήποτε οικονομική τους δυσπραγία. Κάτω από τις συνθήκες αυτές η μικρή ιδιοκτησία κινδύνευε να απορροφηθεί τελείως από τη μεγάλη και το μέγιστο μέρος των ελεύθερων μικρογεούχων να μεταβληθεί σε ακτήμονες και εξαρτημένους εργάτες. Μερικές φορές στην κακή αυτή εξέλιξη συνέβαλαν και διεφθαρμένοι υπάλληλοι είτε επιδιώκοντας δικά τους προσωπικά ωφελήματα είτε συντείνοντας με τη σκληρή συμπεριφορά τους στην εξαθλίωση των μικροκαλλιεργητών. Πραγματικά, πολλές φορές, ελεύθεροι μικροκαλλιεργητές προσπαθώντας να αποφύγουν τη σκληρή κρατική ταμειευτική πολιτική και τις πιέσεις και την ωμότητα των υπαλλήλων προσέφευγαν για να προστατευθούν σε ισχυρούς μεγαλογαιοκτήμονες που δείχνονταν πρόθυμοι να τους προστατέψουν. Έτσι αναπτύχθηκε ο θεσμός της προστασίας (*patrocinium*). Εννοείται ότι οι μεγαλογαιοκτήμονες σ' αντάλλαγμα της προστασίας έπαιρναν τις γαίες των αδυνάτων που κατέφευγαν σ' αυτούς, και που στο εξής εργάζονταν σαν μισθωτοί στα κτήματα που άλλοτε ήταν δικά τους.

Καραγιαννόπουλος, Ι. (1996), *Το Βυζαντινό Κράτος*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 447-448.

4. Μετά από προσεκτική εξέταση των παρακάτω εικόνων να περιγράψετε τις συνθήκες της καθημερινής ζωής των διαφόρων κοινωνικών τάξεων κατά τους βυζαντινούς χρόνους (εργασία, ενδυμασία, ασχολίες κ.τ.λ.).



1^η. Μικρογραφία που εικονίζει δυνατό να κάθεται σε θρόνο στην είσοδο του σπιτιού του (11ος αιώνας). Βατικανό, Αποστολική Βιβλιοθήκη του Βατικανού.



2^η. Σκηνή εργοταξίου στο Βυζάντιο

<http://www.culture.gr/culture/mystras-edu/craft/01.html>



^η. Πλανόδιος έμπορος από χειρόγραφο με τις Ομιλίες του Ιωάννη Δαμασκηνού, 11ος αι., Παρίσι, *Bibliothèque Nationale*



4^η.Είσπραξη φόρων 1136-1155, Σινά, μονή Αγίας Αικατερίνης Madrid, Biblioteca Nacional, fol. ν. 42.

2. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2ης ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΩΡΑΣ

1. Αφού μελετήσετε τα παρακάτω κείμενα, να αναφέρετε διεξοδικά τι ορίζουν οι συγκεκριμένες *Νεαρές*. Νομίζετε πως τελικά βοήθησαν τους μικρογεωργούς και ήταν αποτελεσματικοί ή όχι και γιατί;

Νεαρά Ρωμανού Α' (922) υπέρ των μικρών καλλιεργητών

[...] είναι άδικο ένας πένητας, που επιθυμεί να πουλήσει το κτήμα του, να πρέπει να εμποδιστεί από την τακτική καθυστέρησης των άσχημα διατεθειμένων απέναντί του γειτόνων. Αυτός μπορεί να το πουλήσει σε όποιον επιθυμεί, ενώ οι γείτονες έχουν το δικαίωμα μέσα στους έξι πρώτους μήνες να διαμαρτυρηθούν γι' αυτό και αποζημιώνοντας τον αγοραστή, να γίνουν κύριοι του κτήματος.

Jus Graecoromanum, I., Π. Ζέποι, (1931), *Νεαρά και Χρυσόβουλλα των μετά τον Ιουστινιανόν Βυζαντινών αυτοκρατόρων*, τ. 1, Αθήναι.

<http://www.ime.gr/chronos/09/gr/sources/main/pneumatikos.html>

Νεαρά Λέοντα Στ' (886-912) που περιορίζει το δικαίωμα της προτίμησης

[...] απαγορεύουμε στους δυνατούς να αποκτήσουν οτιδήποτε ανήκει στους ευτελέστερους, είτε με υιοθεσία ή απλή δωρεά, είτε λόγω θανάτου ή με διαθήκη, ή διά μέσου χρησικτησίας ή προστασίας, ή φιλικής παραχώρησης, εκτός αν πρόκειται για συγγενείς... Αν κάποιος δυνατός επιχειρήσει να πραγματοποιήσει (μια παράνομη συναλλαγή) θα δημευθεί η περιουσία του και θα δώσει στο δημόσιο ταμείο το ποσό της τιμής.

Jus Graecoromanum, I., Π. Ζέποι, (1931), *Νεαρά και Χρυσόβουλλα των μετά τον Ιουστινιανόν Βυζαντινών αυτοκρατόρων*, τ. 1, Αθήναι.

<http://www.ime.gr/chronos/09/gr/sources/main/pneumatikos.html>

Ο Ρωμανός Α' Λεκαπηνός (920-944) εξέδωσε *Νεαρά* δια των οποίων ... απηγόρευσε την είσοδον Δυνατών εις τας γαίας κωμών (JGR I. 201-204) (...) Δια της περί δυνατών διατάξεως της ανωτέρω *Νεαράς* απηγόρευτο η δια παντός τρόπου (λόγω υιοθεσίας, δωρεάς, διαθήκης, χρησικτησίας ή λόγω προστασίας και συνδρομής) εκ μέρους δυνατών απόληψις γαιών, ειμή μόνο εκ συγγενών των. (...) Δια της *Νεαράς* το λοιπόν εκδοθείσης μεταξύ των ετών 928 και 935 ηκύρωσε κάθε μεταβίβασις γης εις δυνατούς γενομένην υπό μορφήν δωρεάς, κληροδοσίας ή πωλήσεως, απαγόρευσε δε και εις το μέλλον την καθ' οιονδήποτε τρόπον μεταβίβασις γης ταπεινών εις δυνατούς. Όσα κτήματα είχαν αγορασθή υπό ισχυρών εις τιμήν πολύ κατωτέραν της αξίας των επεστρέφοντο "αναργύρως". Τα κανονικώς αγορασθέντα επεστρέφοντο και αυτά επί αντικαταβολή του τιμήματός των εντός τριετίας».

Καραγιαννόπουλος, Ι., (1993), *Ιστορία του Βυζαντινού Κράτους*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, τ. Β, σσ. 372-374.

2. Αφού μελετήσετε καλά τα παρακάτω κείμενα, να απαντήσετε στα εξής ερωτήματα.

- α. Γιατί το βυζαντινό κράτος έπρεπε να στηρίξει και να προστατέψει τη μικρή γεωργική ιδιοκτησία;
- β. Ποια ήταν η κοινωνική κατάσταση στη βυζαντινή ύπαιθρο κατά τα τέλη του 10ου αιώνα;

Η εξουσία τέτοιων ισχυρών προσώπων αύξησε υπερβολικά τη μεγάλη ταλαιπωρία των φτωχών, διότι [οι δυνατοί] με το πλήθος των οικόσιτων υπηρετών τους, των μίσθαρνων οργάνων τους και των άλλων παρατρεχάμενων και ακολουθών τους προκάλεσαν βίαιες επιθέσεις διώξεις, αγγαρείες (υποχρεωτική προσφορά υπηρεσιών), άλλες θλίψεις και στενοχώριες (στους φτωχούς) και προξένησαν μεγάλη καταστροφή στο κοινό συμφέρον [...]. Αλλά η ύπαρξη πολλών μικροϊδιοκτητών προσφέρει μεγάλα οφέλη στο κράτος καθώς αυτοί πληρώνουν φόρους και παρέχουν στρατιωτικές υπηρεσίες στο κράτος. Τα οφέλη αυτά θα εκλείψουν, αν μειωθεί ο αριθμός των μικροκτηματιών. Όσοι λοιπόν είναι επιφορτισμένοι με τη δημόσια ασφάλεια πρέπει να απαλλαγούν από τους ταραξίες, να απομακρύνουν τα ενοχλητικά στοιχεία και να διασφαλίσουν τη δημόσια σωτηρία.

Svoronos, N., (1994), *Les nouvelles des empereurs Macedoniens, Concernant la terre et les stratiotes*, Αθήνα: ΜΙΕΤ, σ. 85.

[...] Η πίεση που ασκούσαν οι φοροεισπράκτορες στους στρατιώτες έκανε αυτούς καθώς και τους μικρούς και μεσαίους ελεύθερους ιδιοκτήτες έρμαια των αδηφάγων δυνατών, δηλαδή των οικονομικά και γενικότερα κοινωνικά ισχυρών, οι οποίοι εκμεταλλευόμενοι την ισχύ τους επεδίωκαν να απορροφήσουν την περιουσία των αδυνάτων, που συχνά γειτόνευαν μαζί τους. Μετά από μια κακή

σοδειά ή μια επιδημία στα ζώα, η οποία οδηγούσε ορισμένους αγρότες στην πτώχευση και την απελπισία, καιροφυλακτούσαν οι ισχυροί γείτονές τους για να αγοράσουν σε εξευτελιστική τιμή τη γη τους. Ο κίνδυνος να εκλείψει η κατηγορία των μικρών και μεσαίων ιδιοκτητών γης από τον πληθυσμό της υπαίθρου, η κατηγορία που εξασφάλιζε μια κοινωνική και δημογραφική ισορροπία, κυρίως όμως εξασφάλιζε στο στρατό δωρεάν έμψυχο υλικό, οδήγησε τη βυζαντινή κυβέρνηση να λάβει μέτρα προστασίας των μικρών κλήρων και των στρατιωτικών κτημάτων ειδικότερα....

Κόλλιας,Τάξ. (1994) *Η θέση του στρατιωτικού στη Βυζαντινή κοινωνία*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σσ. 24-25,27.

3.Αφού διαβάσετε το παρακάτω κείμενο και με βάση και τις γνώσεις σας να αναφέρετε τους λόγους για τους οποίους ξεσπούσαν επαναστάσεις στη μέση βυζαντινή περίοδο και στη συνέχεια να τους συσχετίσετε με την αντιαριστοκρατική πολιτική της μακεδονικής δυναστείας.

[...]Τον Οκτώβριο του 989 ο Σκληρός παραδόθηκε....Οι εμφύλιοι πόλεμοι είχαν τελειώσει και ο Βασίλειος Β ήταν πια ελεύθερος να επιδοθεί στον πόλεμο εναντίον των Βουλγάρων. Είχε όμως αποκομίσει ορισμένα διδάγματα από τη δοκιμασία των επαναστάσεων. Ήξερε ότι η κεντρική εξουσία μπορούσε να διατρέξει σοβαρό κίνδυνο από τους μεγάλους αριστοκράτες της γης. Άλλωστε, σύμφωνα με τη μαρτυρία του Μιχαήλ Ψελλού, όταν το 989 ο αυτοκράτωρ ρώτησε τον ηττημένο Βάρδα Σκληρό τι πρέπει να κάνει για να σταματήσουν για πάντα οι επαναστάσεις, έλαβε την απάντηση ότι για να επιτύχει αυτό πρέπει να μη δίνει σε κανένα μεγάλη εξουσία, να μην επιτρέπει να πλουτίζουν οι στρατιωτικοί και να τους καταπιέζει με επιβολές «αδίκων» φόρων, έτσι που να αναγκάζονται να ασχολούνται με τα σπίτια τους και να παραιτηθούν από τα άλλα. Ο Βασίλειος Β ακολούθησε αυστηρή, συνεπή αλλά και σώφρονα πολιτική στον τομέα αυτό. Καταρχήν πήρε μέτρα που έπλητταν ορισμένα άτομα, χωρίς να θίγουν το σύνολο των μεγαλοκτηματιών... Το 996 άρχισε να εφαρμόζει τη βίαιη αντιαριστοκρατική πολιτική του με σειρά νομοθετικών μέτρων εναντίον των μεγάλων ιδιοκτητών γης.....

Ιστορία Ελληνικού Έθνους, (1979), Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τ. Η, σ.108.

Ε. ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Να χαρακτηρίσετε ως Σωστές ή Λάθος τις παρακάτω διατυπώσεις με βάση την ιστορική τους ακρίβεια.

- α. Η επανάσταση του Βάρδα Σκληρού οφείλονταν στην εξαθλίωση των κατωτέρων κοινωνικών στρωμάτων.
- β. Στο βυζαντινό κράτος υπήρχε σημαντική κοινωνική κινητικότητα.
- γ. Ο θεσμός της δουλείας απαντάται κατά τους βυζαντινούς χρόνους.
- δ. Ο Ρωμανός Λεκαπηνός είναι ο πρώτος χρονικά αυτοκράτορας που νομοθέτησε υπέρ των μικρογεωργών.
- ε. Η βυζαντινή αριστοκρατία αντλούσε το κύρος της μόνο από την ευγενή της καταγωγή.

2. Να ορίσετε (σύντομα) τους παρακάτω όρους: *Πένητες, Αλληλέγγυον*

3. Ποια ήταν η κοινωνική δομή της βυζαντινής κοινωνίας; Αποδώστε την σχηματικά ως πυραμίδα και αναφέρετε ονομαστικά όλες τις κοινωνικές τάξεις

4. Ποια σημασία είχαν για το βυζαντινό κράτος η διατήρηση και η προστασία της τάξης των ελεύθερων αγροτών αλλά και της μικρής γεωργικής ιδιοκτησίας;

5. Με βάση το παρακάτω απόσπασμα και τις ιστορικές σας γνώσεις να απαντήσετε στο εξής ερώτημα: Ποιες κοινωνικές ομάδες αποτελούν την «αστική τάξη» του Βυζαντίου και ποιοι είναι οι λόγοι που οδήγησαν στην ανάπτυξή της;

Η συνεχής ανάπτυξη της αστικής οικονομίας κυρίως τον 10ο αιώνα συντελεί στην ανάπτυξη μιας ομάδας σχετικά πλουσίων βιοτεχνών και εμπόρων. Μαζί με τις παλαιές ομάδες των ελεύθερων επαγγελματιών και τις πάντα προνομιούχες ομάδες του αστικού πληθυσμού που αποτελούσαν οι ειδικευμένοι τεχνίτες, οι τραπεζίτες και οι ναύκληροι, η νέα αυτή ομάδα διαφοροποιείται από τον υπόλοιπο λαό των πόλεων και σχηματίζει μια μέση κοινωνική τάξη, ένα είδος ακαθόριστης ακόμη «αστικής τάξεως», η οποία σιγά-σιγά συνειδητοποιεί την αυτονομία και τα συμφέροντά της.

Ιστορία Ελληνικού Έθνους, (1979), Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τ. Η, σ.108.

6. Με βάση το παρακάτω απόσπασμα και τις ιστορικές σας γνώσεις να απαντήσετε στο εξής ερώτημα: Τι ορίζει η Νεαρά σχετικά με την απόδοση των κτημάτων στους μικρούς ιδιοκτήτες;

Νεαρά του Βασιλείου Β' (996)

Οι πρόσθετες περιουσίες που απέκτησαν οι δυνατοί στις κοινότητες των χωρίων μέχρι την έκδοση της πρώτης Νεαρής του προπάππου μας και αυτοκράτορα Ρωμανού του Πρεσβυτέρου και πιστοποιούνται με έγγραφα δικαιώματα και αξιόπιστες μαρτυρίες, να διατηρηθούν και να παραμείνουν στην κατοχή τους, σύμφωνα και με τους παλαιούς νόμους [...]

Από τότε που εκδόθηκε αυτός ο νόμος του Ρωμανού του Πρεσβυτέρου (922) ως σήμερα, 1η Ιανουαρίου της 9ης Ινδικτιώνος του έτους 6704 (996), αλλά και στο εξής, διακηρύσσουμε ότι η τεσσαρακονταετία δεν επιτρέπεται καθόλου να ενεργοποιηθεί κατά των φτωχών, στις περιπτώσεις που έχουν δοσοληψίες με τους δυνατούς, αλλά οι περιουσίες πρέπει να αποδίδονται στους φτωχούς και οι δυνατοί να μη δικαιούνται να πάρουν πίσω το αντίτιμο της αγοράς αυτών των τόπων και τα έξοδα των βελτιώσεων [που έκαναν], γιατί και την ανωτέρω νομοθεσία αποδεδειγμένα έχουν παραβιάσει και γι' αυτό αξίζουν περισσότερο την τιμωρία [...].

Και δεν θεσπίζουμε τα μέτρα αυτά μόνο για το μέλλον, αλλά τους προσδίδουμε και αναδρομική ισχύ. Επομένως ισχύουν για το παρελθόν ως το έτος που μνημονεύουμε πιο πάνω (922) [...].

ΟΜΑΔΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Α. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Οι εργασίες αυτές μπορεί να είναι ερευνητικές αλλά και συνθετικές. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει σε ομάδες μαθητών με βάση τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους εργασίες που απαιτούν

συνεργασία, έρευνα αλλά και λενα ελυγγο χρονικό διάστημα προετοιμασίας. Στη συνέχεια οι μαθητές τις παρουσιάζουν με τη βοήθεια οπτικού υλικού και εποπτικών μέσων στην τάξη.

Ενδεικτικά προτείνονται οι παρακάτω δραστηριότητες/ διερευνητικές εργασίες:

- 1.Αναζητήστε πληροφορίες σχετικά με τον Βασίλειο Α και τον τρόπο αναρρίχησης του στον βυζαντινό θρόνο. Ποια συμπεράσματα βγάξετε σχετικά με την κοινωνική κινητικότητα στο Βυζάντιο και τον τρόπο ανάδειξης αυτοκρατόρων;
- 2.Οι επιγαμίες μελών της αριστοκρατίας με μέλη των οικογενειών των δυνατών ήταν συνήθεις στο Βυζάντιο. Ποιο σκοπό πιστεύετε πως εξυπηρετούσαν και πώς συνέβαλαν στην κοινωνική κινητικότητα; Αναφέρετε χαρακτηριστικές περιπτώσεις.
- 3.Αναζητήστε στο διαδίκτυο επίθετα που προέρχονται από οικογένειες δυνατών του Βυζαντίου και καταγράψτε τα. Ποια είναι η προέλευσή τους. Ποια η ετυμολογία τους και ποια από αυτά απαντώνται και σήμερα στην Ελλάδα ;
- 4.Το Βυζαντινό κράτος αντιμετώπισε μια σειρά από κοινωνικά κινήματα. Παρουσιάστε στην τάξη το κίνημα των Ζηλωτών της Θεσσαλονίκης.

Β. ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

1. Φτιάξτε την κοινωνική πυραμίδα του Βυζαντίου, αναφέροντας τα ονόματα των πιο σημαντικών κοινωνικών στρωμάτων.
2. Σε έναν υποθετικό διάλογο ένας δυνατός εκθέτει τα παράπονά του σχετικά με τη φορολογική πολιτική των Μακεδόνων, ενώ ο αυτοκρατορικός φοροεισπράκτορας υπερασπίζεται την ισχύουσα φορολογική νομοθεσία. Εκθέστε τα επιχειρήματά τους.
3. Γράψτε το ημερολόγιο ενός φτωχού μικρογεωργού και της συζύγου του. Ποια είναι η καθημερινότητα και τα προβλήματα που καθημερινά αντιμετώπιζαν; Λάβετε υπόψη σας τις γνώσεις σας αλλά και τη διαφορά κοινωνικών και οικονομικών ρόλων των δύο φύλων κατά τη βυζαντινή εποχή.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Ζέπος, Ι.& Ζέπος, Π. (1931). *Jus Graecoromanum*. Αθήνα.

Καραγιαννόπουλος, Ι. (1996). *Το βυζαντινό κράτος*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Mango, C. (2010). *Η αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Ostrogorsky, G. (1979). *Ιστορία του Βυζαντινού Κράτους*. Αθήνα: Ιστορικές εκδόσεις Στ. Βασιλόπουλος

Σκυλίτση, Ι. (1973). Σύνοψις Ιστοριών. Στο *Corpus Fontium Historiae Byzantinae*, τ. 5, Βερολίνο: Thurn, H. (εκδ.)

Χριστοφιλοπούλου, Α. (2004). *Το πολίτευμα και οι θεσμοί της Βυζαντινής αυτοκρατορίας, κράτος-διοίκηση-οικονομία-κοινωνία*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

2ο Διδακτικό Παράδειγμα

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Η κοινωνική διαστρωμάτωση στην Αγγλία.

Βαθμίδα - Τάξη

Β' ΛΥΚΕΙΟΥ

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με ΠΣ:

Γνωστικό αντικείμενο - Θεματικό πεδίο - Θεματική ενότητα

Κοινωνία, οικονομία, δημογραφία

Κοινωνικές τάξεις και ομάδες.

Οι κοινωνικές τάξεις και ομάδες κατά τους Νεότερους Χρόνους.

Μορφές κοινωνικής οργάνωσης στην Ευρώπη κατά τους Νεότερους Χρόνους.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αναφέρονται στο ΠΣ

- Να περιγράφουν σχηματικά τις κοινωνικές τάξεις του παλαιού καθεστώτος (βασιλιάς, αριστοκρατία, ευγενείς, ανώτερος κλήρος, λαός), να αναπτύσσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και να αναλύουν τις μεταξύ τους διαφορές
- Να κατανοούν τον ρόλο των συντεχνιών κατά την πρώιμη νεότερη εποχή
- Να περιγράφουν τις συνθήκες ανόδου της αστικής τάξης, μέσα από τη μελέτη χαρακτηριστικών παραδειγμάτων: (Αγγλία: ο ρόλος της Εμπορικής Επανάστασης και του Διαφωτισμού στη διαμόρφωση της αστικής τάξης, η πορεία προς τον κοινοβουλευτισμό (Τόρηδες και Ουίγοι, Φιλελεύθεροι (Γλάδστων) και Συντηρητικοί (Ντισραέλι)
- Να αναλύουν τη σταδιακή διαμόρφωση, συγκρότηση και άνοδο της εργατικής τάξης στη διάρκεια του 19ου αιώνα και τη σύνδεσή της με την Βιομηχανική Επανάσταση
- Να εξηγούν τους πολιτικούς προσανατολισμούς των διαφόρων τάξεων
- Να κατανοούν την έννοια του όρου «κίνημα» και να περιγράφουν ορισμένα είδη του, όπως το εθνικό, απεργιακό, το σοσιαλιστικό, το φεμινιστικό, κ.ά

Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικείμενου ή/και άλλα γνωστικά αντικείμενα

Το γνωστικό αντικείμενο μπορεί να συσχετιστεί με τις μορφές κοινωνικής οργάνωσης στη Γαλλία και στη Ρωσία κατά τους Νεότερους Χρόνους.

Επίσης μπορεί να συσχετιστεί με το κεφάλαιο για τις μορφές κρατικής οργάνωσης και τα ιδεολογικά ρεύματα κατά τους νεότερους χρόνους (εγχειρίδιο Α' Λυκείου.)

Χρονική διάρκεια

1 διδακτική ώρα.

ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

(και πιθανές αντιλήψεις μαθητών/τριών για το προς μελέτη θέμα) – ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ/
ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Η συγκεκριμένη ενότητα έχει ως περιεχόμενό της τη διερεύνηση των μορφών κοινωνικής οργάνωσης στην Αγγλία κατά τους Νεότερους Χρόνους, οι οποίες θα εξεταστούν με αναφορές σε συγκεκριμένα γεγονότα.

Οι στόχοι της διδακτικής πρακτικής εναρμονίζονται απόλυτα με το ισχύον ΠΣ της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στηρίζουν το γενικό σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος, αναφορικά με την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Θα χρησιμοποιηθούν κατάλληλες και εγκεκριμένες ιστοσελίδες για την προσέγγιση της ενότητας, γραπτές πηγές, λογοτεχνικά βιβλία και κινηματογραφικές ταινίες. Η αναγνώριση από τους μαθητές των μηνυμάτων από διαφορετικούς κώδικες και η παρουσίασή τους με ηλεκτρονικά μέσα είναι συμβατή με το ΠΣ της Ιστορίας.

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει προεπιλέξει τις μεθόδους διδασκαλίας που θα αξιοποιήσει κατά την παρουσίαση της ενότητας και κυρίως θα πρέπει να έχει κάνει προεργασία πάνω στις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές που θα επιλέξει. Επίσης πρέπει να γίνει και προσεκτική επιλογή των εικόνων που θα υποστηρίξουν τη διδασκαλία του.

Το διδακτικό σενάριο δεν απαιτεί ιδιαίτερες προϋποθέσεις και συνθήκες για την ανάπτυξή της. Ωστόσο, ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την καλύτερη ανάπτυξη της θεωρούνται:

Γνώση του ιστορικού πλαισίου της εποχής.

Γεωγραφικός προσδιορισμός: Επίσκεψη στην ιστοσελίδα του Φωτόδεντρου <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3194?locale=el> στο μαθησιακό αντικείμενο *Οι βιομηχανικές περιοχές της Ευρώπης* και εντοπισμός στον χάρτη της περιοχής του Ηνωμένου Βασιλείου.



Προηγούμενη εμπειρία –έστω και ελάχιστη- των μαθητών στην αναζήτηση στο Διαδίκτυο.

Γνώση του λογισμικού παρουσίασης.

Εξοικείωση των μαθητών με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας.

Ο ίδιος εκπαιδευτικός πρέπει να διασφαλίσει την ασφαλή περιήγηση στο διαδίκτυο και να επαληθεύσει τη διαθεσιμότητα των δικτυακών τόπων, προτού αναθέσει τη σχετική εργασία στους μαθητές.

Τα απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία είναι ο εκτυπωτής και τα Φύλλα εργασίας (θα δοθούν σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή).

ΣΚΟΠΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ - ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

(σκοπός σεναρίου και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις, με βάση τη φυσιογνωμία του κάθε γνωστικού αντικείμενου)

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αφορά στο μάθημα της Ιστορίας της Β' Λυκείου και συγκεκριμένα την ενότητα «Η κοινωνική διαστρωμάτωση στην Αγγλία». Οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες με τη χρήση υπολογιστών και του διαδικτύου και μέσω ψηφιακού και έντυπου υλικού πληροφορούνται για την κοινωνική οργάνωση στην Αγγλία κατά τους νεότερους χρόνους.

Στόχοι σχετικοί με το γνωστικό αντικείμενο:

Οι μαθητές επιδιώκεται:

Να εξηγούν την εμφάνιση πρώιμων θεσμών αντιπροσώπευσης στην Αγγλία πριν τον 19^ο αιώνα.
Να συσχετίζουν την ανάπτυξη της Βρετανικής αυτοκρατορίας και της Βιομηχανικής Επανάστασης με τις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις στη Βρετανία του 19^{ου} αιώνα.
Να κατανοούν το βρετανικό κοινοβουλευτικό σύστημα.
Να προσδιορίζουν την κοινωνική και πολιτική ταυτότητα των βρετανικών πολιτικών κομμάτων του 19^{ου} αιώνα.
Να κατανοούν την πρώιμη εξέλιξη των πολιτικών ελευθεριών και δικαιωμάτων (Magna Carta, Ένδοξη Επανάσταση, κοινοβουλευτισμός).

Στόχοι σχετικοί με δεξιότητες που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο:

Οι μαθητές επιδιώκεται:

Να ακολουθήσουν διαδικασίες αιτιολόγησης και απόδειξης της ιστορικής πληροφορίας, προκειμένου να συντάξουν πολυτροπικό κείμενο.
Να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης και επιλογής του ιστορικού υλικού για τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας τους.

Στόχοι σχετικοί με τη χρήση της τεχνολογίας:

Οι μαθητές επιδιώκεται:

Να εξοικειωθούν και να αξιοποιήσουν τη χρήση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία (διαδίκτυο, επεξεργαστής κειμένου, λογισμικό παρουσιάσεων, λογιστικό φύλλο).
Να συνειδητοποιήσουν την αξία των ΤΠΕ, ως μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς επιλύουν προβλήματα πρόσβασης σε ευρύ πεδίο πληροφοριών.

Στόχοι σχετικοί με τις κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. διαπραγμάτευση, συνεργασία, διάλογος, ενσυναίσθηση, συμμετοχή σε ομάδα, ανάληψη ρόλων, κ.λπ.):

Οι μαθητές επιδιώκεται:

Να αναπτύξουν συνεργατική συμπεριφορά μέσα από την ομαδική διερεύνηση, την αλληλεξάρτηση και συνυπευθυνότητα κατά την επίτευξη των δραστηριοτήτων τους.
Να αντιληφθούν τη σημασία της ισότιμης αντιμετώπισης των διαφορετικών απόψεων, καθώς η εργασία απαιτεί την ανταλλαγή απόψεων στην τελική διατύπωση του κειμένου που θα συντάξουν.
Να εκτιμούν την αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους και να αποτιμούν την ανατροφοδότηση που θα δεχθούν.
Να μάθουν να παρουσιάζουν το υλικό τους με σαφήνεια και πληρότητα, να το οργανώνουν κατά νοηματικές ενότητες.
Να λειτουργήσουν με ενσυναίσθηση στην προσέγγιση των εσωτερικών στοιχείων του ιστορικού υλικού.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

(ενδεικτικά: οργάνωση της τάξης, εκπαιδευτικό υλικό, αξιοποίηση εποπτικών μέσων, λογισμικών και υπηρεσιών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, ...)

Η διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιηθεί στο χώρο του εργαστηρίου Ιστορίας, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας Α' Λυκείου.

Οι μαθητές του τμήματος χωρίστηκαν από την προηγούμενη διδακτική ώρα σε πέντε (05) ομάδες των πέντε (05) ατόμων η κάθε μία (δυναμικό τάξης 25 μαθητές). Οι ομάδες είναι ανομοιογενείς, ώστε να συμμετέχουν και οι αδύναμοι μαθητές. Λαμβάνονται υπόψη και οι προτιμήσεις των μαθητών και το κοινωνιόγραμμα της τάξης. Οι ρόλοι των μαθητών είναι διαφορετικοί και εναλλασσόμενοι: μελετούν το υλικό που τους δόθηκε και προχωρούν στην εκπόνηση των εργασιών τους ώστε να τις παρουσιάσουν στη συνέχεια στη σχολική τάξη.

Εκπαιδευτικό υλικό: Σχολικό εγχειρίδιο, ιστορικός χάρτης, πίνακας, φωτοτυπίες με πηγές, παρουσίαση με διαφάνειες (power point), φύλλο εργασίας, διάγραμμα περιεχομένου, πίνακας με όρους, ΤΠΕ.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

(περιγραφή διδακτικής μεθοδολογίας π.χ. διερευνητική, ομαδοσυνεργατική, βιωματική, κ.λπ. προσέγγιση, διδακτικές τεχνικές και διδακτικά εργαλεία, πλαίσιο και τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών)

Μέθοδος: διερευνητική, εστιασμένη στην ενεργητική συμμετοχή και στη βιωματική προσέγγιση του υλικού για την οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης, ομαδοσυνεργατική.

Μορφή διδασκαλίας: συνδυασμός σύντομης αφήγησης, διαλόγου, διερεύνησης.

Η αξιολόγηση από όλους τους μαθητές αλλά και από τον εκπαιδευτικό, αφορά συνολικά την κάθε ομάδα και βασίζεται στα παρακάτω κριτήρια: α) για το περιεχόμενο: αν έχουν εντοπιστεί στο λογισμικό και στις ιστοσελίδες τα σχετικά με το θέμα που εξετάζεται στοιχεία και αν τεκμηριώνονται οι απόψεις. β) για την οργάνωση και δομή των κειμένων: αν υπάρχει λογική αλληλουχία και συνοχή. γ) για την ομαδική εργασία: αν οι εργασίες είναι αποτέλεσμα αμοιβαίας συνεισφοράς και ανταλλαγής απόψεων και αν έχουν αξιοποιηθεί οι δεξιότητες όλων των μαθητών (σε αυτό θα βοηθήσει, επιπλέον, και το σχέδιο δράσης-καθηκόντων που δίνεται στον εκπαιδευτικό) και δ) για τη χρήση των ΤΠΕ: αν έχουν αξιοποιηθεί όλες οι δυνατότητες την ΤΠΕ για την εκπόνηση των εργασιών.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

(ενδεικτικά: περιγραφή δραστηριοτήτων, σταδίων/φάσεων, ενεργειών εκπαιδευτικού και μαθητών)

1. Ολιγόλεπτη συζήτηση αναφερόμενη στην προηγούμενη ενότητα.
2. Αφόρμηση: Στην ιστοσελίδα του βρετανικού Κοινοβουλίου περιγράφεται η τελετή ανοίγματός του (State opening).

Η τελετή ανοίγματος του Κοινοβουλίου γίνεται με μια βασιλική τελετή που έχει μεγάλη παράδοση και δηλώνει την έναρξη της κοινοβουλευτικής χρονιάς. Είναι έθιμο ο μονάρχης να είναι παρών κατά την τελετή και αυτό είναι μια συμβολική υπενθύμιση της ενότητας ανάμεσα στα τρία τμήματα του Κοινοβουλίου: του Μονάρχη, της Βουλής των Λόρδων και της Βουλής των Αντιπροσώπων.

Η τελετή έχει παραμείνει απαράλλακτη εδώ και αιώνες: μια παρέλαση του μονάρχη προς το Westminster, η συνάθροιση των μελών και των δύο σωμάτων της Βουλής και η ανάγνωση της ομιλίας που καθορίζει την ατζέντα της κυβέρνησης και τα νομοθετικά σχέδια.

Η τελετή του ανοίγματος του Κοινοβουλίου γίνεται την πρώτη ημέρα της καινούργιας κοινοβουλευτικής περιόδου ή αμέσως μετά τις εκλογές. Πολυάριθμο πλήθος την παρακολουθεί και υπάρχει τηλεοπτική κάλυψη. Ξεκινά με την πομπή της βασίλισσας από το παλάτι του Buckingham προς το Westminster, η οποία συνοδεύεται από το ιππικό.

Η βασίλισσα φτάνει στην είσοδο του Μονάρχη, φορώντας το αυτοκρατορικό στέμμα και περνά μέσα από το Royal Gallery, που είναι γεμάτο με 600 επισκέπτες, προς τη Βουλή των Λόρδων. Από εκεί στέλνεται ο Black Rod, ο οποίος είναι ο γηραιότερος αξιωματούχος, προς την Βουλή των Αντιπροσώπων για να προσκαλέσει τα μέλη της να παραβρεθούν στην ομιλία της Βασίλισσας. Σύμφωνα με την παράδοση, του κλείνουν την πόρτα στο πρόσωπο, για να δηλώσουν την ανεξαρτησία τους. Αυτός χτυπά την πόρτα τρεις φορές. Έπειτα η πόρτα ανοίγει και τα μέλη της Βουλής των Αντιπροσώπων τον ακολουθούν. Η παρούσα τελετή χρονολογείται από το άνοιγμα του ξαναχτισμένου παλατιού του Westminster το 1852, μετά τη πυρκαγιά του 1834.

Πηγή: <https://www.parliament.uk/about/how/occasions/stateopening/>, προσπελάστηκε στις 8 Δεκεμβρίου 2020, (απόδοση στη νεοελληνική: Γιώργος Θώδης)



<https://www.bbc.com/news/uk-politics>

3. Παρουσίαση της νέας διδακτικής ενότητας (Επιλεκτική χρήση από τον διδάσκοντα των γραπτών ή οπτικών πηγών που ακολουθούν):

α) Ερμηνευτική προσέγγιση με αφήγηση και κατευθυνόμενο διάλογο.

Ανασκόπηση των πρώιμων θεσμών αντιπροσώπευσης στην Αγγλία πριν τον 19^ο αιώνα

1. Η Magna Carta Libertatum (Μεγάλος Χάρτης των Ελευθεριών) ήταν η πρώτη εμβρυακή μορφή διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Παραχωρήθηκε από τον βασιλιά Ιωάννη τον Ακτήμονα στις 15/6/1215 στους άγγλους υπηκόους του. Απόρροια αυτών των εξελίξεων στάθηκε η ίδρυση του Αγγλικού Κοινοβουλίου με τη συμμετοχή ευγενών και αστών, από το οποίο προέκυψαν η Βουλή των Αντιπροσώπων και η Βουλή των Λόρδων.

Η Αγγλική Εκκλησία παραμένει ελεύθερη, τα δικαιώματα και οι ελευθερίες της απαραβίαστες. Δεν επιτρέπεται να επιβληθούν φόροι στο Βασίλειο μας, χωρίς την έγκριση του Κοινοβουλίου. Η πόλη του Λονδίνου πρέπει να διατηρήσει όλα τα αρχαία προνόμια της και τις ελεύθερες συνήθειές της. Εκτός αυτού επιβεβαιώνουμε ότι όλες οι άλλες πόλεις, οι κώμες, τα χωριά και τα λιμάνια διατηρούν τα αρχαία προνόμιά τους. Κανείς ελεύθερος άνθρωπος δεν επιτρέπεται να συλληφθεί ή να φυλακισθεί ή να χάσει την περιουσία του ή να εξορισθεί ή να θιγεί με οποιοδήποτε τρόπο, εκτός αν υπάρχει σχετική νόμιμη απόφαση ανθρώπου της τάξης του ή αν αυτό προβλέπεται από τους νόμους της χώρας.

Busley H. (1981), *Geschichtliche Weltkunde, Ausgabe fur Gymnasien in Bayern*, τομ.2, Φραγκφούρτη, 99-700.

Τι είδους δικαιώματα προστάτουμε ο Μεγάλος Χάρτης των Ελευθεριών και ποια σημασία είχε για το αγγλικό πολιτικό σύστημα;

2. Ο Ιάκωβος Α΄ της Αγγλίας ή Ιάκωβος ΣΤ΄ της Σκωτίας (19 Ιουνίου 1566 – 6 Απριλίου 1625) ήταν βασιλιάς της Σκωτίας (1567-1625) και της Αγγλίας και Ιρλανδίας (1603-1625) μετά το θάνατο της άτεκνης βασίλισσας Ελισάβετ Α΄. Στα πρώτα χρόνια της βασιλείας του (1605) οργανώθηκε κίνημα, γνωστό ως Συνωμοσία της Πυριτίδας, από μια ομάδα Καθολικών, με σκοπό τη δολοφονία του. Από πολλούς ιστορικούς θεωρείται, λόγω του απολυταρχισμού του, ως μια αιτία του Αγγλικού Εμφυλίου Πολέμου. Αντίθετα, άλλοι ιστορικοί τον θεωρούν συνετό.

Οι πολιτικές ιδέες του Ιακώβου Α΄, βασιλιά της Αγγλίας

«Ο Θεός έχει την εξουσία να δημιουργεί και να καταστρέφει, να πράττει ή να μην πράττει σύμφωνα με την επιθυμία του, να δίνει ζωή ή θάνατο, να κρίνει όλο τον κόσμο χωρίς να δίνει λογαριασμό σε κανένα. Οι βασιλείς κατέχουν παρόμοια εξουσία [...] Μπορούν να ανεβάζουν ή να κατεβάζουν, να

προσφέρουν κατά βούληση τη ζωή ή το θάνατο, να κρίνουν όλους τους υπηκόους τους χωρίς να είναι υποχρεωμένοι να δώσουν λογαριασμό σε κανένα παρά μόνο στο Θεό.»

Απόσπασμα από τον Εναρκτήριο λόγο του βασιλιά της Αγγλίας στο Κοινοβούλιο, 1609, στο: EuroDocs Weaver: Richard Hacken, European Studies Bibliographer, Harold B. Lee Library, Brigham Young University, Provo, Utah, USA.

Αφού διαβάσετε την πηγή, συζητείστε τα χαρακτηριστικά της απολυταρχίας καθώς και την επιχειρηματολογία των μοναρχών.

3. Εκκλήση για Δικαίωμα (1628)

Το 1628 το Αγγλικό Κοινοβούλιο απέστειλε αυτή τη δήλωση των πολιτικών ελευθεριών στον βασιλιά Κάρολο τον Α΄.

«Το επόμενο καταγεγραμμένο ορόσημο στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ήταν η Έκκληση για Δικαίωμα, που δημιουργήθηκε το 1628 από το Αγγλικό Κοινοβούλιο και στάλθηκε στον Κάρολο τον Α΄ ως δήλωση πολιτικών ελευθεριών. Η άρνηση του Κοινοβουλίου να χρηματοδοτήσει την αντιδημοτική εξωτερική πολιτική του βασιλιά ήταν η αιτία που οδήγησε την κυβέρνησή του να αποσπάσει εξαναγκαστικά δάνεια και να στρατωνίσει τα στρατεύματα στα σπίτια των υπηκόων ως μέτρα οικονομίας. Οι αυθαίρετες συλλήψεις και οι φυλακίσεις όσων αντετίθεντο σε αυτές τις πολιτικές είχαν προκαλέσει στο Κοινοβούλιο μια βίαιη εχθρότητα προς τον Κάρολο και προς τον Τζορτζ Βίλιερς, τον Δούκα του Μπάκινγχαμ. Η Έκκληση για Δικαίωμα δημιουργήθηκε από τον Σερ Έντουαρντ Κόουκ, στηριζόταν σε προηγούμενα θεσπίσματα και καταστατικούς χάρτες και αποτελείται από τέσσερις αρχές: (1) Δεν πρέπει να επιβάλλονται φόροι χωρίς τη συναίνεση του Κοινοβουλίου, (2) Κανένας υπήκοος δεν μπορεί να φυλακίζεται χωρίς αποδείξεις (επαναβεβαίωση της αρχής του habeas corpus), (3) Κανένας στρατιώτης δεν μπορεί να στρατωνίζεται από πολίτη και (4) Ο Στρατιωτικός Νόμος δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί εν καιρώ ειρήνης.»

<http://gr.humanrights.com/what-are-human-rights/brief-history/magna-carta.html>

Αξιολογήστε τη σημασία της Έκκλησης για Δικαίωμα του 1628 για την εδραίωση του κοινοβουλευτισμού.

4. Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων (Bill of Rights), 1689 και η αντίστοιχη Αξίωση Δικαιωμάτων της Σκωτίας κατέστησαν παράνομες μια σειρά από καταπιεστικές κυβερνητικές ενέργειες και ενίσχυσαν τις εγγυήσεις του ατόμου απέναντι στην κρατική εξουσία.

Οι πνευματικοί και οι κοσμικοί άρχοντες καθώς και οι Κοινότητες που αποτελούν την πλήρη και ελεύθερη έκφραση του έθνους [...] διακηρύττουν [...] με σκοπό να δικαιώσουν και να ενισχύσουν τα παλιά δικαιώματα και ελευθερίες τους, ότι:

1. Το βασιλικό δικαίωμα να αναστέλλονται και να ακυρώνονται οι νόμοι χωρίς τη συγκατάθεση του κοινοβουλίου, είναι παράνομο.
2. Το βασιλικό δικαίωμα να εκδίδονται και να εκτελούνται νόμοι, χωρίς τη συγκατάθεση του Κοινοβουλίου, είναι παράνομο[...].
4. Κάθε χρηματική δαπάνη για λογαριασμό του στέμματος, με το πρόσχημα βασιλικού προνομίου, χωρίς τη συγκατάθεση του Κοινοβουλίου, είναι παράνομη[...].
8. Οι εκλογές των αντιπροσώπων του Κοινοβουλίου πρέπει να είναι ελεύθερες.
9. Οι απόψεις των αντιπροσώπων και οι συζητήσεις που γίνονται στο κοινοβούλιο δεν υπόκεινται σε καμία δίωξη.

From The Statutes: Revised Edition (London: Eyre and Spottiswoode, 1871), Vol. 2, pp. 10-12. (απόδοση στη νεοελληνική: Γιώργος Θώδης)

<https://sourcebooks.fordham.edu/mod/1689billofrights.asp>

Συζητήστε τα άρθρα της Διακήρυξης Δικαιωμάτων που σχετίζονται με τη θεμελίωση του πολιτεύματος της κοινοβουλευτικής μοναρχίας.

β) Διαγραμματική παρουσίαση περιεχομένου παράλληλα με την ερμηνευτική προσέγγιση

Τα πολιτικά κόμματα: Η περίπτωση των Ουίγκς (Whigs) και των Τόρις (Tories).

Η Βρετανία έχει το παλαιότερο κοινοβούλιο στον κόσμο αφού η συγκρότηση της πρώτης Βρετανικής Βουλής έγινε στο παλάτι του Ουεστμίνστερ το 1265, σχεδόν 750 χρόνια πριν από σήμερα.

Βέβαια τα πρώτα πολιτικά κόμματα όπως τα ξέρουμε σήμερα, δημιουργήθηκαν στην Βρετανία τον 17ο αιώνα. Μέχρι τότε η Βουλή απαρτιζόταν από αριστοκράτες, πλούσιους γαιοκτήμονες και αξιωματούχους. Ήταν μεταξύ των ετών 1678 και 1681 που τα πρώτα δύο κόμματα αυτά των Γουίγκς και των Τόρις εμφανίστηκαν και τα οποία κυβερνούσαν μέχρι τις αρχές του περασμένου αιώνα είτε μόνα τους είτε με συνεργασίες. Απόγονοι των κομμάτων αυτών είναι τα δύο τωρινά κόμματα των Συντηρητικών (από τους Τόρις) και των Φιλελεύθερων Δημοκρατών (από τους Γουίγκς).

Αρχικά οι Γουίγκς ήταν το κόμμα της φιλελεύθερης και φιλομεταρρυθμιστικής αριστοκρατίας. Το 1832 η κυβέρνηση των Γουίγκς πέρασε τον Μεταρρυθμιστικό Νόμο (Reform Act) που άλλαξε τον συσχετισμό των εδρών και έδωσε δικαίωμα ψήφου στην μεσαία τάξη. Το 1850 οι Γουίγκς ενώθηκαν με τους Ριζοσπάστες και δημιούργησαν το Φιλελεύθερο Κόμμα (Liberal Party). Αυτό το κεντρώο κόμμα έζησε μέχρι πρόσφατα το 1988 οπότε συγχωνεύτηκε με το μικρότερο Σοσιαλδημοκρατικό Κόμμα και δημιούργησαν τους σημερινούς Φιλελεύθερους Δημοκράτες. Αντίθετα οι Τόρις ήταν το κόμμα των συντηρητικών, των παραδοσιακών και των μοναρχικών.

Όμως κατά την διάρκεια του 18ου αιώνα οι προοδευτικοί Γουίγκς μονοπώλησαν τα πολιτικά πράγματα της Βρετανίας και οι Τόρις μέχρι το 1770 έπαιξαν μικρό ρόλο στα πολιτικά τεκταινόμενα. Αυτό όμως άλλαξε προς το τέλος του αιώνα μια εποχή που ταυτίστηκε με τις μεγάλες κοινωνικές μεταρρυθμίσεις που οδήγησαν στην Γαλλική Επανάσταση.

Η Βρετανική ελίτ για να αποφύγει τις κοινωνικές αυτές εξελίξεις και να διατηρηθεί το στάτους κβό στη χώρα, στράφηκε προς τους Τόρις οι οποίοι και κυβέρνησαν μετά το 1770. Οι Τόρις κατόρθωσαν και να διατηρήσουν τις βρετανικές παραδόσεις και να στηρίξουν και να κάνουν κτήμα τους όλες τις αλλαγές και ευκαιρίες που δημιούργησε η βιομηχανική επανάσταση και η παγκόσμια εμπορική εξάπλωση.

Το 1834 το κόμμα των Τόρις μετατρέπεται στο σημερινό Συντηρητικό Κόμμα και στους κόλπους του μεγαλουργούν μεγάλες πολιτικές προσωπικότητες όπως ο Βενιαμίν Ντισραέλι, πρωθυπουργός από το 1874 έως το 1880, ένας από τους μεγαλύτερους μεταρρυθμιστές του 19^{ου} αιώνα.

Πηγή: <http://www.ert.gr/eidiseis/uk-elections/afieroma-uk-elections/exelixi-ton-politikon-kommaton-stin-vretania/>

Δημιουργήστε μια ιστορική χρονογραμμή με τις εξελίξεις που αφορούν στη δημιουργία των δύο πιο σημαντικών πολιτικών κομμάτων στη Βρετανία, από τον 17^ο έως τον 19^ο αιώνα.

γ) Διερευνητική διαδικασία με την αξιοποίηση παραθεμάτων, εικόνων, πινάκων και χαρτών (πηγών άντλησης πληροφοριών)

Η γέννηση ενός προτύπου ήπιας μοναρχίας στην Αγγλία (1689-1815)

Ο γάλλος ιστορικός Pierre Milza (1932-2018), ήταν καθηγητής της σύγχρονης Ιστορίας στο Ινστιτούτο Πολιτικών Μελετών του Παρισιού και είχε διατελέσει διευθυντής του Κέντρου Ιστορίας της Ευρώπης του Εικοστού Αιώνα (CHEVS/FNSP). Αφιέρωσε το ουσιαστικό μέρος των εργασιών του στον φασισμό και τον ναζισμό. Ο Serge Bernstein διδάσκει στο Ινστιτούτο Πολιτικών Σπουδών του Παρισιού (IEP) όπου είναι ομότιμος καθηγητής. Το θέμα της διατριβής του είναι σχετικά με την Ιστορία του Ριζοσπαστικού Κόμματος από το 1919 έως το 1939. Οι δύο συγγραφείς στο τρίτομο αυτό έργο παρουσιάζουν την Ιστορία της Ευρώπης από την εποχή της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας έως την εποχή της Ευρώπης των εθνών.

Ενώ στη Γαλλία αναπτύσσεται η απόλυτη μοναρχία, στην Αγγλία εγκαθιδρύεται μια άλλη μορφή πολιτικού καθεστώτος. Θεωρητικά επεξεργασμένη από τους Χομπς και Λοκ κατά τον 17^ο αιώνα, θεμελιώνεται στην ιδέα ότι υπάρχουν φυσικά δικαιώματα του ατόμου και ότι η κοινωνική οργάνωση είναι αποτέλεσμα ενός σιωπηρού συμβολαίου ανάμεσα στον ηγεμόνα και το άτομο. Στην πραγματικότητα αυτές οι θεωρίες δεν είναι παρά η εννοιολόγηση μιας πρακτικής που ανατρέχει στον 13^ο αιώνα και κατά την οποία η εξουσία του ηγεμόνα περιορίζεται από μια σειρά κειμένων που εγγυώνται τις ελευθερίες των βρετανών πολιτών, προσδιορίζουν τα όρια της βασιλικής εξουσίας και εδραιώνουν τον προτεσταντικό χαρακτήρα του κράτους.

Πράγματι, από την επανάσταση του 1688, οι κατ' αρχήν σημαντικές εξουσίες του ηγεμόνα αρχίζουν να περιορίζονται περισσότερο από την πρακτική παρά από τα κείμενα. Κατά τον 18^ο αιώνα, οι ηγεμόνες της δυναστείας του Ανόβερου, που ενδιαφέρονται ελάχιστα για την Αγγλία, έχουν αφήσει τη διακυβέρνηση σ' ένα υπουργικό συμβούλιο στηριζόμενο στην πλειοψηφία του κοινοβουλίου, το οποίο στελεχώνεται από την αριστοκρατία και ελέγχεται από τις μεγάλες οικογένειες των Ουίγκων (whigs) που δεσπόζουν στην κοινωνία και την κυβέρνηση.

Bernstein S. & Milza P., (1987), *Ιστορία της Ευρώπης, από τη ρωμαϊκή αυτοκρατορία στα ευρωπαϊκά κράτη*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 426.

Ποιοι λόγοι επηρέασαν κατά τους συγγραφείς τη μορφή της πολιτικής διακυβέρνησης στην Αγγλία;

Το Αγγλικό Κοινοβούλιο συνεδριάζει (1641). Πίνακας του Τζον Σίγκλεντον Κόπλεϊ

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B107/371/2486,9535/>

Στον πίνακα παρουσιάζονται ο απόλυτος μονάρχης και οι κοινοβουλευτικοί θεσμοί. Παρατηρήστε και περιγράψτε τις μορφές όπως εικονίζονται.

Η επίδραση της Βιομηχανικής Επανάστασης στην κοινωνική και πολιτική οργάνωση της Βρετανίας (ανάπτυξη της αστικής τάξης, αστικοποίηση)

Κορυφαίος ιστορικός της εποχής μας ο βρετανός ιστορικός, διανοούμενος και συγγραφέας Eric Hobsbawm (1917-2002) έχει αφιερώσει μεγάλο μέρος του έργου του στη μελέτη της ιδέας και της πρακτικής των επαναστάσεων ως μέσο για κοινωνικές αλλαγές. Το βιβλίο Η εποχή των επαναστάσεων (1789-1848) αναλύει και ερμηνεύει τις αλλαγές που προκάλεσαν η πολιτική Γαλλική Επανάσταση και η αγγλική Βιομηχανική Επανάσταση.

«Στον αγώνα δρόμου για την πρωτοπορία της Βιομηχανικής Επανάστασης στον 18ο αιώνα, μόνο ένας από τους δρομείς ξεκίνησε πράγματι. Φαίνεται όμως καθαρά ότι, ακόμη και πριν από την επανάσταση, η Βρετανία προπορευόταν σημαντικά της κατεχοχίν ανταγωνίστριας της Γαλλίας στην κατά κεφαλήν παραγωγή και στο εμπόριο, παρόλο που ακόμη μπορούσε να παραβληθεί με αυτήν ως προς το σύνολο της παραγωγής και των εμπορικών συναλλαγών.»

Hobsbawm, E. J. (1992), Η εποχή των επαναστάσεων (1789-1848), Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα, σ. 49.

Αφού μελετήσετε την παραπάνω πηγή να συζητήσετε γιατί η Αγγλία υπήρξε η κοιτίδα της βιομηχανικής επανάστασης. Να κρατήσετε πρακτικά που θα οδηγήσουν στη σύνθεση ενός κειμένου

Η γυναίκα την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης.

Η σοβαρότητα των επιδιώξεων της αστικής τάξης, φαινόταν στην αφοσίωσή της στο ιδανικό της οικογένειας και του σπιτιού. [...] Η σύζυγος (του αστού) ήταν «η σύντροφος της ζωής του» αλλά αναμφίβολα και η υπηρέτρια του. Ο ρόλος της ήταν να διατηρεί το νοικοκυριό σε ομαλή και αρμονική λειτουργία. Κρατούσε τους λογαριασμούς και διηύθυνε τις δραστηριότητες του υπηρετικού προσωπικού που συνήθως αποτελούνταν από δύο-τρεις γυναίκες.

Burns, E. M. (1988), Εισαγωγή στην Ιστορία και τον πολιτισμό της νεότερης Ευρώπης, τ. Β', Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 52.

Η ζωή των συζύγων και των μητέρων των εργατών ήταν σκληρή. Η έλλειψη αντισυλληπτικών μεθόδων σε συνδυασμό με την πεποίθηση ότι αυτά τα πράγματα ήταν ανήθικα συντελούσαν σε μια συνεχή σχεδόν εγκυμοσύνη των γυναικών, από την εφηβεία μέχρι την εμμηνόπαυση, βάζοντας έτσι σε κίνδυνο την υγεία της και αυξάνοντας τα βάρη και το μόχθο της.

Burns, E. M. (1988), Εισαγωγή στην Ιστορία και τον πολιτισμό της νεότερης Ευρώπης, τ. Β', Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 51-52.

Ποια η θέση της γυναίκας την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης, σύμφωνα με τις παραπάνω πηγές.

Η φιλελευθεροποίηση των πολιτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών κρατών (1791-1848)

Χώρα	Συντάγματα	Καθολική ψηφοφορία ανδρών	Καθολική ψηφοφορία γυναικών
Αγγλία	-	1884	1928
Ελλάδα	1844/1864	1864	1952
Γαλλία	1791/1852 1830/1875 1848/1946	1848 1852 1870	1944
Γερμανία	1871	1871	1919

Πηγή: Norman Davies, (1997), *Europe A History*, London: Pimlico (διασκευή)

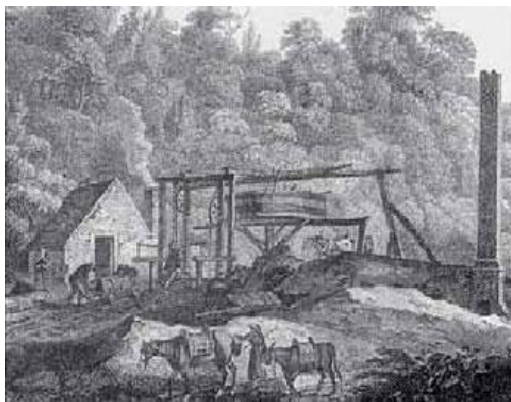
Μελετήστε τον παραπάνω πίνακα και συζητήστε τις διαφορές στην ψήφιση καθολικής ψηφοφορίας για τα δύο φύλα σε κάθε χώρα.

Παιδική εργασία σε ανθρακωρυχείο την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης.



Παιδική εργασία σε ανθρακωρυχείο την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης.

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C105/65/518,1896/>



<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C105/65/518,1895/>

Δείτε τις φωτογραφίες και δημιουργήστε δύο ημερολόγια, ενός εργοστασιάρχη και ενός μικρού παιδιού, στα οποία θα καταγράφονται οι ασχολίες σας, οι σκέψεις σας στο διάστημα μιας ημέρας του 19^{ου} αιώνα στην Αγγλία.

δ) Πίνακας με ιστορικούς όρους

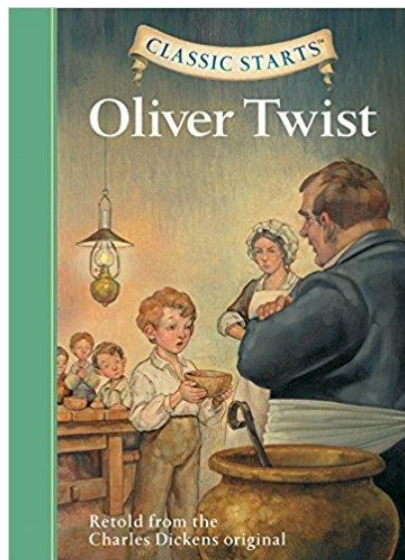
Ανάκτορα του Ουεστμίνστερ	Το Βρετανικό Κοινοβούλιο. Ο χώρος συνεδρίασης των δύο σωμάτων του Κοινοβουλίου του Ηνωμένου Βασιλείου (Βουλή των Λόρδων, Βουλή των Κοινοτήτων).
Βιομηχανική Επανάσταση	Ριζικός οικονομικός μετασχηματισμός, ο οποίος εμφανίστηκε στην Αγγλία κατά το δεύτερο μισό του 18ου αιώνα και επεκτάθηκε κατά το 19ο αιώνα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Έλαβε χώρα κυρίως στη βιοτεχνία, η οποία με τη χρήση νέων πηγών ενέργειας (γαιάνθρακας και ατμός) και μηχανών μετεξελίχθηκε σε βιομηχανία, αλλά επεκτάθηκε και στις μεταφορές, με τη χρήση του σιδηροδρόμου και του ατμόπλοιου.

Βουλή των Κοινοτήτων (Κάτω Βουλή)	Ένα από τα δύο Σώματα του Κοινοβουλίου του Ηνωμένου Βασιλείου (με τη Βουλή των Λόρδων) με αιρετά μέλη. Είναι ένα δημοκρατικά εκλεγμένο σώμα, αποτελούμενο από 650 μέλη που ονομάζονται Βουλευτές.
Βουλή των Λόρδων (Ανω Βουλή)	Ένα από τα δύο Σώματα του Κοινοβουλίου του Ηνωμένου Βασιλείου (με τη Βουλή των Κοινοτήτων) με μη αιρετά μέλη. Αποτελείται από 26 ανώτερους κληρικούς της Αγγλικανικής Εκκλησίας (Lords Spiritual) και υπεράριθμους (αυτή τη στιγμή 786) λόρδους (Lords Temporal) που υπηρετούν ισόβια.
Γουίγκς	Το κόμμα των Φιλελεύθερων Δημοκρατών της Βρετανίας.
Διακήρυξη Δικαιωμάτων	Υπογράφηκε στις 16 Φεβρουαρίου 1689 και ουσιαστικά κατοχύρωσε το Κοινοβούλιο από τις υπερβάσεις και αυθαιρεσίες του βασιλιά και οδήγησε την Αγγλία στην εποχή της συνταγματικής βασιλείας που ισχύει μέχρι και σήμερα
Ένδοξη Επανάσταση (1688)	Επανάσταση των άγγλων ευγενών και των άγγλων αστών, η οποία έφερε στο προσκήνιο την αγγλική αστική τάξη, επιβάλλοντας τη συνταγματική μοναρχία και τον κοινοβουλευτισμό. Αποτελεί απόδειξη της βαθιάς κρίσης στην οποία περιήλθαν οι εθνικές μοναρχίες της Ευρώπης στα μέσα του 17ου αιώνα.
Magna Carta Libertatum (Μεγάλος Χάρτης των Ελευθεριών)	Η πρώτη μορφή διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Παραχωρήθηκε από τον βασιλιά Ιωάννη τον Ακτήμονα στις 15/6/1215 στους άγγλους υπηκόους του
Τόρις	Το Συντηρητικό κόμμα της Βρετανίας.

ΠΙΘΑΝΕΣ ΕΠΕΚΤΑΣΕΙΣ - ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ (π.χ. στην περίπτωση συνθηκών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης)

Διεπιστημονική προσέγγιση με την άντληση γνώσεων από άλλα γνωστικά αντικείμενα

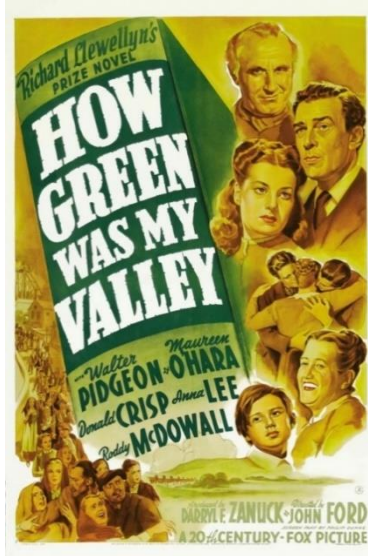
- Διαβάστε το βιβλίο του Καρόλου Ντίκενς Όλιβερ Τουίστ (1837-1839). Ο συγγραφέας σκιαγραφεί τη δύσκολη ζωή των παιδιών της εργατικής τάξης στη βικτοριανή Αγγλία.



Πώς σκιαγραφείται η ζωή των παιδιών-εργατών κατά την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης στο παραπάνω κείμενο;

- Διαβάστε το άρθρο της Εύας Σκαρλατίδου και του Κώστα Δικαίου «Κοινωνικά προβλήματα, κοινωνική πολιτική και λογοτεχνία (Ντίκενς) στην Βρετανία κατά τον 19ο αιώνα» στην ιστοσελίδα <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/eeekp/article/viewFile/15984/14357> στο οποίο γίνεται συσχέτιση της λογοτεχνίας (μέσα από το παράδειγμα του Ντίκενς) με τα κοινωνικά προβλήματα και την κοινωνική πολιτική στην Βρετανία κατά τον 19ο αιώνα.

- Δείτε την ταινία *Η Κοιλάδα της Κατάρρας* (*Η Πράσινη Κοιλάδα*) (*How Green Was My Valley*) του 1941, σε σκηνοθεσία Τζον Φόρντ. Η ταινία βασίζεται στο ομώνυμο μυθιστόρημα του Ρίτσαρντ Λιουέλιν και αναφέρεται σε μία οικογένεια Ουαλών ανθρακωρύχων των τελών του 19ου αιώνα που μοχθεί για καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, ενώ έρχεται αντιμέτωπη με την εξέλιξη και της αλλαγές που φέρνει η βιομηχανική επανάσταση στη χώρα. Η ταινία πήρε 5 Όσκαρ. Παίζουν: Γουόλτερ Πίτζερν, Μορίν Ο'Χάρα, Ντόναλντ Κρίστι, Σάρα Όλγκουντ.



Η αφίσα της ταινίας

Να γράψετε την κριτική της ταινίας για να δημοσιευτεί στη σχολική σας εφημερίδα.

Ιστοσελίδες για αξιοποίηση

Βρείτε περισσότερες πληροφορίες για τη λειτουργία της Βουλής των Λόρδων και της Βουλής των Κοινοτήτων στις ιστοσελίδες:

<https://www.parliament.uk/business/lords/> (Επίσημη ιστοσελίδα της Βουλής των Λόρδων)

<https://www.parliament.uk/business/commons/> (Επίσημη ιστοσελίδα της Βουλής των Κοινοτήτων)

<http://www.ert.gr/eidiseis/uk-elections/afieroma-uk-elections/istoriki-diadromi-tou-politikou-systimatos-tis-vretanias-vouli-ton-kinotiton-ke-vouli-ton-london/>

και δημιουργήστε μια ιστορική χρονογραμμή για την εξέλιξη λειτουργίας τους με τις σημαντικότερες χρονολογίες και μια πολυμεσική-ψηφιακή παρουσίαση με οπτικό υλικό σχετικό με τα δύο σώματα του Κοινοβουλίου του Ηνωμένου Βασιλείου.

Επισκεφτείτε τη σελίδα του Ελληνικού Κοινοβουλίου

<http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf>

και αναζητείστε ανάλογες διατάξεις για τη λειτουργία του κοινοβουλευτικού θεσμού στη χώρα μας (προσέξτε κυρίως τα άρθρα 51, 61 και 72)

Πληροφορίες για τη θέση του Ηνωμένου Βασιλείου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, από την επίσημη ιστοσελίδα της Ε.Ε.

https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/unitedkingdom_el#%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%83%CF%8D%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1

<https://www.parliament.uk/education/teaching-resources-lesson-plans?cat=history>

Δείτε το βίντεο του Βρετανικού κοινοβουλίου για την μεγάλη πυρκαγιά του 1834.

<https://www.parliament.uk/education/teaching-resources-lesson-plans/fire-of-1834/>

Δείτε το σχετικό βίντεο του βρετανικού Κοινοβουλίου.

<https://www.parliament.uk/education/teaching-resources-lesson-plans/stories-from-parliament---magna-carta/> και συζητείστε την συνεργασία που επιτεύχθηκε στην Αγγλία μεταξύ των φεουδαρχών, του κλήρου και των αστών για να περιορίσουν την βασιλική εξουσία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernstein S. & Milza P., (1987), *Ιστορία της Ευρώπης, από τη ρωμαϊκή αυτοκρατορία στα ευρωπαϊκά κράτη*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Burns, E. M. (1988), *Εισαγωγή στην Ιστορία και τον πολιτισμό της νεότερης Ευρώπης*, τ. Β', Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Busley H. (1981), *Geschichtliche Weltkunde, Ausgabe fur Gymnasien in Bayern*, τ.2, Φραγκφούρτη
- Hobsbawm, E. J. (1992), *Η εποχή των επαναστάσεων (1789-1848)*, Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Παπαγρηγορίου, Βλ. (2006), *Λαϊκή κυριαρχία και κοινοβουλευτισμός στην Αγγλία*, Αθήνα: Σάκκουλα.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- <https://www.parliament.uk/about/how/occasions/stateopening/>
- <http://qr.humanrights.com/what-are-human-rights/brief-history/magna-carta.html>
- <http://www.ert.gr/eidiseis/uk-elections/afieroma-uk-elections/exelixa-ton-politikon-kommaton-stin-vretania/>
- <https://www.parliament.uk/education/teaching-resources-lesson-plans?cat=history>
- <https://www.parliament.uk/education/teaching-resources-lesson-plans/fire-of-1834/>
- <https://www.parliament.uk/education/teaching-resources-lesson-plans/stories-from-parliament---magna-carta/>
- <https://www.parliament.uk/business/lords/> (Επίσημη ιστοσελίδα της Βουλής των Λόρδων)
- <https://www.parliament.uk/business/commons/> (Επίσημη ιστοσελίδα της Βουλής των Κοινοτήτων)
- <http://www.ert.gr/eidiseis/uk-elections/afieroma-uk-elections/istoriki-diadromi-tou-politikou-systimatos-tis-vretanias-vouli-ton-kinotiton-ke-vouli-ton-london/>
- <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλα εργασίας

(που θα δοθούν σε μαθητές και μαθήτριες)

Ι. Φύλλο εργασίας

1. Να αντιστοιχίσετε τα στοιχεία της α' στήλης με τα δεδομένα της στήλης Β.

A	B
Γουίγκς	Ισόβια μέλη
Βουλή των Κοινοτήτων	Φιλελεύθεροι
Τόρις	Αιρετά μέλη
Βουλή των Λόρδων	Συντηρητικοί

2. Μελετήστε τον παραπάνω πίνακα και συντάξτε ένα κείμενο για την επίδραση της Βιομηχανικής Επανάστασης στην αστικοποίηση της Αγγλίας.

χρονολογία	αριθμός πόλεων	πληθυσμός
1800	2	1.120.000
1250	12	5.250.000
1913	50	16.000.000

Πόλεις στην Αγγλία με πληθυσμό πάνω από 100.000 κατοίκους (1800-1913).

Προέλευση: Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου κόσμου, Κόκκινος, Γ. κ.ά. [διασκευή]

3. Διαβάστε για τις τρεις επαναστάσεις (Ενδοξη, Γαλλική, Αμερικάνικη) στο <http://photodentro.edu.gr/ugc/retrieve/1211/greatrevolutions.pdf> και δημιουργήστε έναν εννοιολογικό χάρτη με τους σκοπούς και τις κατακτήσεις της καθεμιάς.

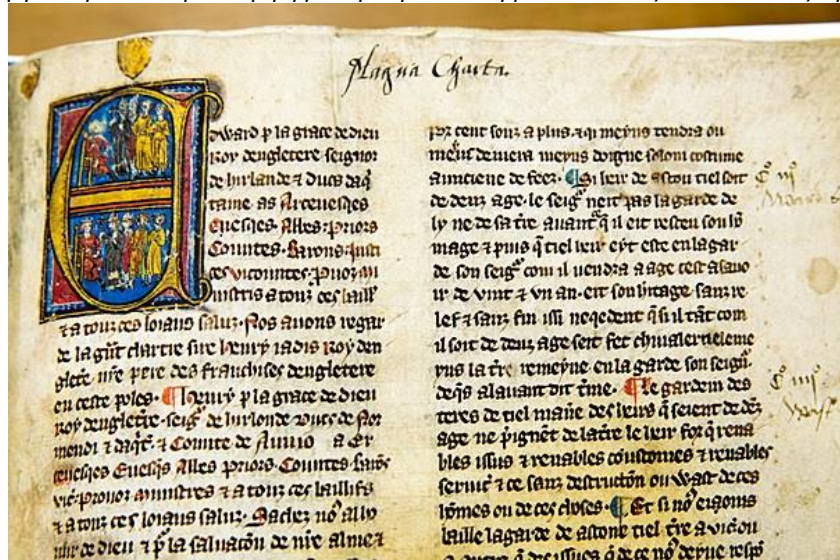
4. Να βάλετε σε χρονολογική σειρά τα παρακάτω γεγονότα:

Ένδοξη επανάσταση
Εκκλήση για Δικαίωμα
Magna Carta
Διακήρυξη των Δικαιωμάτων
Συνωμοσία της Πυριτίδας

II. Δραστηριότητα

Βρείτε περισσότερες πληροφορίες για τη Magna Carta στις ιστοσελίδες: http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/british_history/magna_carta/ <https://www.parliament.uk/education/teaching-resources-lesson-plans/magna-carta-assembly-plan/> <https://www.parliament.uk/education/teaching-resources-lesson-plans/journey-to-democracy/> <https://www.parliament.uk/education/teaching-resources-lesson-plans/magna-carta-and-the-emergence-of-parliament/>

και δημιουργήστε μια πολυμεσική-ψηφιακή παρουσίαση με εικαστικές αποτυπώσεις της.



Πηγή: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2015/06/magna-carta-overrated/>

Επαναληπτική επισήμανση κύριων σημείων της ενότητας

Άσκηση ανάπτυξης - εμβάθυνσης:

1. Διαβάστε την πηγή και συζητήστε μέσα στην τάξη που έγκειται η ιδιαιτερότητα της λειτουργίας του βρετανικού πολιτικού συστήματος.

Συσχετίστε τη λειτουργία αυτή με το μεταρρυθμιστικό κίνημα των προηγούμενων αιώνων.

Λαϊκή κυριαρχία και Κοινοβουλευτισμός στην Αγγλία.

Η Αγγλία, που είναι δημιουργός στην αρχή της Μεγάλης Βρετανίας, ύστερα του Ηνωμένου Βασιλείου και εν τέλει της Βρετανικής Αυτοκρατορίας, προσδιόρισε όσο ουδέν άλλο έθνος την εξέλιξη – θετικά ή αρνητικά – της ανθρωπότητας τα τελευταία 500 χρόνια. Είναι η μητέρα του κοινοβουλευτισμού – η mater parlamentorum. Είναι η κοιτίδα των πολιτικών κομμάτων. Από τη μακρά κοινοβουλευτική και κομματική ιστορία της αντλούμε διδάγματα για την εφαρμογή του κοινοβουλευτικού συστήματος και την κατανόηση του πολιτικού κόμματος. Σ' αυτή γεννήθηκαν θεμελιώδεις συνταγματικοί θεσμοί και ρυθμίσεις παγκόσμιας εφαρμογής, όπως είναι: η πρώτη έννοια Συντάγματος (Lex Terrae), το οποίο, ως εθνικό «Law of the Land», αναβλύζει αμέσως από την κοινωνία και δεν παραχωρείται «άνωθεν», τα πρώτα δείγματα γραπτής συνταγματικής κατοχυρώσεως δικαιωμάτων του ανθρώπου, το

αντιπροσωπευτικό σύστημα, το σύστημα των δύο νομοθετικών σωμάτων, ο θεσμός της κυβερνήσεως και του υπουργικού συμβουλίου ως συλλογικών οργάνων και κυρίων οργάνων της εκτελεστικής εξουσίας και η σχέση τους με τα νομοθετικά σώματα και τον ανώτατο άρχοντα, ο θεσμός του πρωθυπουργού, ο θεσμός της αντιπολιτεύσεως και της σκιώδους «κυβερνήσεως», η ποινική ευθύνη των υπουργών, κ.ά.

Παρά ταύτα, η ίδια η Αγγλία αποτελεί σήμερα στην ευρωπαϊκή ήπειρο την μεγαλύτερη εθνική (nation) και χωρική (land) οντότητα, που δεν απολαμβάνει καθεστώτος αυτονομίας, έστω περιορισμένης.

Ούτε η Αγγλία, ούτε η Μεγάλη Βρετανία, ούτε το Ηνωμένο Βασίλειο γνώρισαν ποτέ αυτό που στις άλλες χώρες μπορεί να θεωρηθεί «ιδρυτική στιγμή», επ' ευκαιρία της οποίας καταρτίζεται και αρχίζει να εφαρμόζεται συνταγματικός σχεδιασμός. Ουδείς μεγάλος συνταγματικός θεσμός τους αποτελεί καρπό σχεδιασμού. Όλοι όμως έχουν ιστορικό βάθος και γεννήθηκαν ύστερα από συμφωνία. Ιδρύθηκαν πρακτικά – για να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένη ανάγκη ή κρίση, για να αποφευχθούν οι ρήξεις. Ρίζωσαν κι εξελίχθηκαν στην πορεία.

Στην Αγγλία δεν ευδοκίμησε η αρχή του ενός και η απόλυτη εξουσία, που κυριάρχησαν επί μακρό στην ηπειρωτική Ευρώπη. Παράλληλα με το Στέμμα, ανέκαθεν λειτουργεί ένα συλλογικό όργανο αποτελούμενο από πολιτικούς, που απαρτίζουν «μηχανισμό», ο οποίος προτείνει, καταρτίζει και εφαρμόζει πολιτική. Η λειτουργία του συλλογικού οργάνου προσδίδει μετριοπάθεια στο σύστημα εξουσίας. Μέσα στο συλλογικό όργανο δραστηριοποιείται μια ομάδα πολιτικών, που αποτελεί την αντιπολίτευση και επιδιώκει όχι την κατάρριξη του μηχανισμού, αλλά τον έλεγχο του. Ο αδιάκοπος αγώνας των δύο ομάδων για τον έλεγχο του μηχανισμού αποτελεί την κινητήρια δύναμη της συνταγματικής εξελίξεως.

Η συνέχεια (continuity) χαρακτηρίζει τη συνταγματική εξέλιξή της. Η βρετανική κοινωνία αποφεύγει ανέκαθεν τις βαθιές ιδεολογικές οξύτητες και διχασμούς της ηπειρωτικής Ευρώπης. Ιδεολογικά ρεύματα, με ευρύτατη διάδοση στη νεώτερη εποχή, όπως ο μαρξισμός και, πριν από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, ο φασισμός, δεν γνωρίζουν στην Αγγλία μεγάλη διάδοση. Τα κύρια πολιτικά κόμματα, που δραστηριοποιούνται σε εθνική κλίμακα, είναι κόμματα προγραμμάτων μάλλον παρά ιδεολογικά. Κατά βάθος, στα μεγάλα θέματα η πολιτική τους μάλλον συμπίπτει. Όταν αναλαμβάνουν τη διακυβέρνηση, κατά κανόνα εφαρμόζουν πολιτική που προσεγγίζει μ' εκείνη που προτείνουν τα κόμματα της αντιπολιτεύσεως. Λ.χ. το Συντηρητικό Κόμμα, όταν κυβερνά από το 1951 έως το 1955, κινείται στο πλαίσιο των εθνικοποιήσεων που από το 1946 είχε εφαρμόσει το Εργατικό Κόμμα. Το τελευταίο, όταν επανέρχεται το 1964 στην εξουσία, ελάχιστα διαφοροποιείται από την πολιτική του Συντηρητικού της περιόδου 1959 έως 1964 κ.ο.κ.

Παπαγρηγορίου, Βλ. (2006) *Λαϊκή κυριαρχία και κοινοβουλευτισμός στην Αγγλία*, Αθήνα: Σάκκουλα.

Πηγή:

http://www.sakkoulas.gr/index.php?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&product_id=1076&category_id=224&option=com_virtuemart&Itemid=118

Σύνθεση πολυμεσικής-ψηφιακής παρουσίασης:

1. Να δημιουργήσετε μια πολυμεσική-ψηφιακή παρουσίαση με οπτικό υλικό σχετικό με τους σταθμούς στην Ιστορία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.

Σταθμοί στην Ιστορία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.

Η Magna Charta ή «Μείζων Χάρτης» (1215) ήταν σημαντική πρώιμη επιρροή στην ευρεία ιστορική διαδικασία που οδήγησε στον κανόνα του συνταγματικού δικαίου στον σημερινό αγγλόφωνο κόσμο. Θεωρείται από τα πλέον σημαντικά νομικά έγγραφα στην εξέλιξη της σύγχρονης δημοκρατίας και αποτέλεσε ένα σημείο καμπής στην μάχη για την θεμελίωση της ελευθερίας.

Το επόμενο καταγεγραμμένο ορόσημο στην επέκταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ήταν η Αναφορά Δικαίου (Petition of Right, 1628), που δημιουργήθηκε από το Αγγλικό Κοινοβούλιο.

Λίγα χρόνια αργότερα ο βασιλιάς Γουλιέλμος Γ' ψήφισε στις 16 Φεβρουαρίου 1689 το Bill of Rights (Διακήρυξη Δικαιωμάτων) που ουσιαστικά κατοχύρωσε το Κοινοβούλιο από τις υπερβάσεις και αυθαιρεσίες του βασιλιά και οδήγησε την Αγγλία στην εποχή της συνταγματικής βασιλείας που ισχύει μέχρι και σήμερα

Δικαιώματα του Ανθρώπου Εθνικό Σχέδιο Δράσης, Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, Μάρτιος 2014, σ.19

Πηγή: http://www.ministryofjustice.gr/site/Portals/0/uploaded_files/uploads_04/ETHNIKO_SXEDI_O_MARCH%202014.pdf

Ασκήσεις για το σπίτι

1. Καταγράψτε με βάση τις γραπτές πηγές τα πιθανά προβλήματα που προέκυψαν από την αστικοποίηση της βρετανικής κοινωνίας.

Η κοινωνία της Αγγλίας την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης.

Με πόλεις τόσο πυκνοκατοικημένες η μόνη απειλή της υγείας των κατοίκων τους ήταν αναπόφευκτη. Η αστική τάξη μετακινήθηκε όσο μπορούσε μακρύτερα από αρρώστιες και την καπνιά των εργοστασίων, αφήνοντας τα φτωχότερα μέλη της κοινωνίας αβοήθητη λεία στις αρρώστιες που θέριζαν τις εργατικές συνοικίες: η χολέρα, ο τύφος, η φυματίωση, συνιστούσαν φυσικές μαστίγες σε συνοικίες χωρίς επαρκή αποχέτευση και τρεχούμενο νερό, πάνω από τις οποίες ο καπνός των εργοστασίων αιωρούνταν μόνιμα.

Burns, E. M. (1988), Εισαγωγή στην Ιστορία και τον πολιτισμό της νεότερης Ευρώπης, τ. Β', Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 45.

Ένα από τα καταθλιπτικότερα χαρακτηριστικά της ζωής της εργατικής τάξης εκείνα τα χρόνια, ήταν η αστάθειά της. Οι οικονομικές κρίσεις ήταν συχνές: όποτε συνέβαιναν, οι εργάτες έχαναν τη δουλειά τους για εβδομάδες συνέχεια, χωρίς κανένα σύστημα ασφάλισης κατά της ανεργίας. Ο μισός εργατικός πληθυσμός των βιομηχανικών πόλεων της Αγγλίας ήταν άνεργος στις αρχές της δεκαετίας του 1840.

Burns, E. M. (1988), Εισαγωγή στην Ιστορία και τον πολιτισμό της νεότερης Ευρώπης, τ. Β', Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 47-48.

Αν το πέρασμα από την εργατική στην αστική τάξη ήταν σπάνιο, εξίσου σπάνιο ήταν και το δύσκολο κοινωνικό ταξίδι από την αστική τάξη στον χώρο της έγγειας αριστοκρατίας. [...] Στην Βρετανία, η τέτοιου είδους κινητικότητα ήταν συχνότερη: παιδιά της εύπορης μεγαλοαστικής τάξης γινόταν δεκτά περιστασιακά σε αριστοκρατικά σχολεία και πανεπιστήμια και αν αποφάσιζαν να εγκαταλείψουν τον εμποροβιομηχανικό κόσμο για μια πολιτική σταδιοδρομία, μπορούσαν συχνά να πραγματοποιήσουν αυτή τη μετάβαση.

Burns, E. M. (1988), Εισαγωγή στην Ιστορία και τον πολιτισμό της νεότερης Ευρώπης, τ. Β', Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 50.

2. Πώς η βιομηχανική επανάσταση άλλαξε τη ζωή των παιδιών και καθόρισε την παιδική εργασία; Καταγράψτε τα μέτρα κατά της παιδικής εργασίας. Πόσο νομίζετε ότι περιόρισαν το φαινόμενο;

Η παιδική εργασία

Στη μεσαιωνική Ευρώπη, η εργασία των παιδιών μέχρι τον 18ο αιώνα, τη βιομηχανική εποχή, αποτελούσε στοιχείο αναπόσπαστο της αγροτικής κοινωνίας. Ήταν βαθιά ριζωμένη ως αντίληψη η συμμετοχή όλων των μελών στην αντιμετώπιση των οικονομικών προβλημάτων. Από τη στιγμή που τα παιδιά άρχιζαν να περπατούν, συμμετείχαν στις δουλειές της οικογένειας, π.χ., στην επεξεργασία του βαμβακιού, στον αργαλειό, σε δουλειές στο σπίτι και στο χωράφι, στα ζώα, στις δουλειές του νοικοκυριού. Αν και η εργασία ήταν κουραστική, δεν ήταν μονότονη, τα παιδιά ένιωθαν ασφάλεια κάτω από τη φροντίδα των γονιών τους. Η μητέρα, ο πατέρας και τα αδέρφια μοιράζονταν μέρος της εργασίας. Ήταν με τέτοιο τρόπο δομημένη η οικογένεια, ώστε ανέθετε εργασίες, λαμβάνοντας υπόψη της τις ικανότητες και την ηλικία των μελών της. Υπήρχε εναλλαγή δραστηριοτήτων και εργασιών. Η ανάπτυξη της βιομηχανίας αρχικά στην Αγγλία, πρώτη φάση της βιομηχανικής επανάστασης, άλλαξε τη ζωή των παιδιών των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων. Η ανάγκη για εργατικό δυναμικό στα εργοστάσια, στα ορυχεία, στην υφαντουργία οδήγησε σε μια ραγδαία εντατικοποίηση της εκμετάλλευσης της παιδικής εργασίας μεταξύ των ετών 1780 με 1840. Σύμφωνα με τα δεδομένα της εποχής, η παιδική εργασία μεταφέρθηκε από το σπίτι και την οικογενειακή οικονομία της αγροτικής κοινωνίας στο εργοστάσιο. Στρατιές παιδιών από οικογένειες αγροτών, τεχνιτών και μικρεμπόρων συνέρρεαν από τις αγροτικές περιοχές, στις οποίες κυριαρχούσε μέχρι τότε η οικονομία της αυτοκατανάλωσης, μαζί με τις οικογένειές τους ή μόνα τους, στις βιομηχανικές πόλεις, οι οποίες μετατράπηκαν σε κοιτίδες παραγωγής προϊόντων, σε πολύβουους τόπους, αφού ο θόρυβος των μηχανών των εργοστασίων δεν σταματούσε ποτέ, π.χ. Μάντσεστερ, Μπέρμιγχαμ. Για τη στέγαση των εργατών νοικιάζονταν παλιά σπίτια με το δωμάτιο: σ' ένα δωμάτιο ζούσε ολόκληρη οικογένεια. Στις πόλεις, όπου λειτουργούσαν εργοστάσια, χτίζονταν σειρές πανομοιότυπων κατοικιών, στοιβαγμένες η μία κολλητά στην άλλη, χωρίς πόρτα και παράθυρα αλλά μόνο με πόρτα εισόδου. Οι δρόμοι δεν

είχαν οδόστρωμα, δεν υπήρχαν υπόνομοι, οι ακαθαρσίες βρίσκονταν παντού. Σ' αυτές τις νέες πόλεις μόνο δύο τάξεις υπήρχαν: οι εργοστασιάρχες και οι εργάτες. Οι εργάτες δεν είχαν τίποτα άλλο για να ζήσουν παρά μόνο την εργασία τους

Πηγή:http://foundation.parliament.gr/VoulhFoundation/VoulhFoundationPortal/images/site_content/voulhFoundation/file/Ekpaideytika%20New/child_labour/0_3child_labour.pdf

Παρ' όλες, ωστόσο, τις αντιδράσεις των ευρωπαϊών βιομηχάνων, σταδιακά όλες οι βιομηχανικές χώρες τον 19ο αιώνα (Γερμανία, Αυστρία, Γαλλία) υποχρεώθηκαν να πάρουν μέτρα για την παιδική εργασία. Οι πρώτοι νόμοι περί εργοστασίων (Factory Acts), που ψηφίστηκαν το 1802 από το Βρετανικό Κοινοβούλιο, αναφέρονται σε μέτρα για τις συνθήκες υγιεινής και ηθικής των εργαζομένων. Αποφασίστηκε οι ώρες εργασίας να μην υπερβαίνουν τις δώδεκα, από τις έξι το πρωί μέχρι τις εννέα το βράδυ. Επίσης, έπρεπε οι μαθητευόμενοι να μαθαίνουν ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Τα αγόρια και τα κορίτσια έπρεπε να κοιμούνται χώρια. Οι επόμενοι νόμοι περί εργοστασίων (1833) ήταν περισσότερο αυστηροί ως προς τις ώρες και τις συνθήκες εργασίας των παιδιών. Περιορίζαν τις ώρες εργασίας στην κλωστοϋφαντουργία και αργότερα σε όλες τις βιομηχανίες σε δέκα ώρες την ημέρα. Σταδιακά, πάρθηκαν μέτρα που απαγόρευαν την εργασία στα παιδιά κάτω των δέκα χρόνων, τη νυχτερινή εργασία, την εργασία το Σαββατοκύριακο, και ορίστηκε υποχρεωτικός χρόνος για εκπαίδευση.

Πηγή:http://foundation.parliament.gr/VoulhFoundation/VoulhFoundationPortal/images/site_content/voulhFoundation/file/Ekpaideytika%20New/child_labour/0_3child_labour.pdf

3. Με βάση την παραπάνω φράση του Λοκ από το βιβλίο του Δεύτερη Πραγματεία περί Κυβερνήσεως, συζητείστε τη συμβολή του στην ανάπτυξη των κοινοβουλευτικών θεσμών στην Αγγλία.

Δεύτερη Πραγματεία περί Κυβερνήσεως.

Το έργο του Τζων Λοκ Δεύτερη Πραγματεία περί Κυβερνήσεως αποτελεί όχι μόνο τη βασική έκθεση της πολιτικής θεωρίας του Άγγλου φιλοσόφου, αλλά και ένα από τα κλασικά κείμενα της ευρωπαϊκής πολιτικής παράδοσης. Εδώ θεμελιώνεται η πολιτική ιδεολογία που έγινε γνωστή με το όνομα φιλελευθερισμός και η οποία εδώ και αιώνες επιδρά αποφασιστικά στη διαμόρφωση των δυτικών κοινωνιών. Ο Λοκ παρουσιάζει την πολιτική του θεωρία με τη μορφή μιας ανάλυσης της γένεσης της κοινωνίας, της υφής των πολιτευμάτων και της σχέσης των εξουσιών μεταξύ τους· η ανάλυση αυτή εντάσσεται, με τη σειρά της, στο ευρύτερο πλαίσιο μιας θεωρίας για το φυσικό δίκαιο και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Πληροφοριακό υλικό: Ο John Locke γεννήθηκε το 1632 στο Wrington του Somerset και πέθανε το 1704 στο Oates του Essex. Ασχολήθηκε με την φιλοσοφία, την θεολογία, την χημεία και την ιατρική. Το 1684 κατέφυγε ως πολιτικός εξόριστος στην Ολλανδία, απ' όπου επέστρεψε μετά την Ένδοξη Επανάσταση του 1688 και ανέλαβε διάφορα δημόσια αξιώματα, από τα οποία παραιτήθηκε οριστικά για λόγους υγείας το 1700.

«Όσοι υποτάχθηκαν με βία στον ζυγό μιας κυβερνήσεως καταναγκασμού έχουν πάντα το δικαίωμα να αποτινάξουν τον ζυγό.»

Μπουρδουκούτας, Β.(2010), «Ύμνος στη συμβολαιακή προέλευση της πολιτικής», Διαθέσιμο στο: <http://www.kathimerini.gr/412323/article/politismos/arxeio-politismoy/ymnos-sth-symvolaiakh-proeleysh-ths-politikhs> [Πρόσβαση 25 Νοεμβρίου 2020]

Επιπλέον υλικό

- **Απόψεις για την Magna Carta**

Αν και η διάρκειά του ήταν μικρή - λίγο αργότερα ακυρώθηκε από τον πάπα- τα ιδανικά της ελευθερίας που συνδέονται με αυτόν το χάρτη που τυπώθηκε για πρώτη φορά το 1508, ήταν τόσο σημαντικά που διαδόθηκαν αργότερα σε ολόκληρο τον αγγλόφωνο κόσμο. Θεωρείται παγκόσμια κληρονομιά και ένα σημείο καμπής στην μάχη για τη θεμελίωση της ελευθερίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που ενέπνευσε πολλούς ανθρώπους, από τους ιδρυτές των Ηνωμένων Πολιτειών και τον ηγέτη της ινδικής

ανεξαρτησίας Μαχάτμα Γκάντι, μέχρι τον Νέλσον Μαντέλα στη Νότια Αφρική και αποτέλεσε τη βάση για τη σύνταξη της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα των Ηνωμένων Εθνών του 1948. Μέχρι και σήμερα, 3 από τα 63 άρθρα της παραμένουν σε ισχύ στο Βρετανικό δίκαιο (το πρώτο άρθρο για την ελευθερία της Εκκλησίας, το άρθρο για τις ελευθερίες της πόλεως του Λονδίνου και το άρθρο για την τήρηση των κανόνων του Δικαίου στη μεταχείριση των υποδίκων) και συνεχίζει να αποτελεί τον θεμέλιο λίθο των ελεύθερων κοινωνιών και ορόσημο στις συνεχείς προσπάθειες της περαιτέρω κατοχύρωσης και θεμελίωσης δικαιωμάτων και ελευθεριών.

Ωστόσο, η μελέτη και ανάλυση του Χάρτη των Ελευθεριών έχει απασχολήσει και ερευνητές που υιοθετούν μια πιο σκεπτικιστική προσέγγιση σχετικά με το ρόλο και το νόημα του αρχικού κειμένου. Η δημιουργία του αποσκοπούσε στην γρήγορη επίλυση κάποιων δυσεπίλυτων προβλημάτων της εποχής. Ο βασιλιάς ήταν σε απόγνωση και μέσα σε έξι μήνες έπεισε τον πάπα να την ακυρώσει, υποστηρίζει ο Dr George Garnett, λέκτορας Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης ο οποίος θεωρεί πως υπάρχει μια υπερεκτίμηση του ρόλου του εγγράφου την εποχή που δημιουργήθηκε. Το αντιμετωπίζει περισσότερο ως μια γρήγορη και αναγκαία ειρηνευτική συμφωνία προκειμένου να δοθεί τέλος στις αναταραχές. Ήταν ο πρώτος θάνατος του Βασιλιά Ιωάννη και η ανάληψη εξουσίας από ένα συμβούλιο βαρόνων που τροποποίησε και επανέφερε τη Magna Carta σε ισχύ.

Ο συγγραφέας Mark Juddery υπογραμμίζει πως η σημασία που δόθηκε αργότερα στο κείμενο δεν αντικατόπτριζε την τότε πραγματικότητα μιας και η πλειοψηφία των άρθρων αφορούσε κυρίως τους ευγενείς, γαιοκτήμονες και βαρόνους παραχωρώντας μόνο σε αυτούς δικαιώματα και ελευθερίες. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Dr Claire Breay ειδικό στην ανάλυση Μεσαιωνικών χειρόγραφων, σε ένα από τα πιο διάσημα άρθρα που χαρακτηρίζεται ως απαρχή της θεμελίωσης της ελευθερίας: «κανένας ελεύθερος άνθρωπος δεν θα συλληφθεί ή θα φυλακιστεί, δεν θα του αφαιρεθούν τα δικαιώματα ή η περιουσία του, ούτε θα τεθεί εκτός νόμου, θα εξοριστεί ή θα στερηθεί με οποιοδήποτε τρόπο τη θέση του, ούτε θα ενεργήσουμε βιαιώς εναντίον του, ούτε θα στείλουμε άλλους να το κάνουν, παρά μόνο με βάση τη νόμιμη κρίση των ισοτίμων του ή με βάση το νόμο της χώρας» η χρήση του όρου 'ελεύθερος άνθρωπος' είναι ενδιαφέρουσα μιας και εξ ορισμού αποκλείει ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, τους χωρικούς, η ελευθερία των οποίων δεν ήταν δεδομένη.

Σύμφωνα με τον Dr George Garnett, «είναι η ερμηνεία που δόθηκε στον Χάρτη με το πέρασμα των αιώνων που αποτελεί φάρο για τη δημοκρατία και το δίκαιο και όχι ο αρχικός του ρόλος. Αποτέλεσε σίγουρα ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τον έλεγχο και τον περιορισμό του βασιλιά την περίοδο που γράφτηκε, αλλά είναι το πώς έχει χρησιμοποιηθεί και ερμηνευτεί στη συνέχεια που καθιστά το έγγραφο αυτό τόσο σημαντικό στην ιστορία της ελεύθερης κοινωνίας και την εξέλιξη του κράτους δικαίου». Ο ιστορικός Simon Schama γράφει πως «η Magna Carta δεν αποτελεί το πιστοποιητικό γέννησης της ελευθερίας, αλλά το πιστοποιητικό θανάτου του δεσποτισμού», υπογραμμίζοντας, πως για την εποχή του, η προσπάθεια ελέγχου της εξουσίας ήταν σημαντική και μάλλον πρωτόγνωρη.

Αξίζει όμως να σημειωθεί, πως ακόμα και αν ο αρχικός της ρόλος δεν ήταν αυτός που σήμερα της αποδίδεται, η Magna Carta δεν τελείωσε το 1215. Αντίθετα, αποτέλεσε έναυσμα για τον περαιτέρω εκδημοκρατισμό της κοινωνίας που με το πέρασμα των αιώνων απέκτησε την απαραίτητη ωριμότητα που απαιτείται για την καθιέρωση δικαιωμάτων και ελευθεριών.

Αναστασιάδου, Ε., (2015), «Magna Carta: Τι πραγματικά άλλαξε στον κόσμο ο πρώτος Χάρτης Ελευθεριών», Διαθέσιμο στο: <http://tvxs.gr/news/taksidia-sto-xrono/magna-carta-ti-pragmatika-allakse-ston-kosmo-o-protos-xartis-eleytherion> [Πρόσβαση 19 Νοεμβρίου 2020]

Να καταγράψετε τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί για τη σημασία της Magna Carta, όπως παραδίδονται στην πηγή.

• **Ροβινσών Κρούσος**

Το αγγλικό έθνος, κατά κανένα τρόπο δεν φοβόταν την επιχειρηματική δραστηριότητα. Εκτιμούσε τους λογικούς, τους πρακτικούς και τους επιτυχημένους οικονομικά. Ο Ροβινσών Κρούσος, εκείνος ο μοναχικός επιχειρηματίας ενός έρημου νησιού, ήταν ένα από τα πρότυπά τους. Στο ομώνυμο μυθιστόρημα (1719) του Δανιήλ Ντεφόου (Daniel Defoe), ο ήρωας χρησιμοποιεί το μυαλό του για να υποτάξει τη φύση και να γίνει κύριος μιας ευημερούσας οικονομίας. Ο θρίαμβος του δεν είχε επισκιαστεί από το γεγονός ότι ήταν ένας επίγειος θρίαμβος: μάλλον το αντίθετο.

Burns, E. M. (1988), *Εισαγωγή στην Ιστορία και τον πολιτισμό της νεότερης Ευρώπης*, τ. Β', Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 14.

Πώς ερμηνεύει ο συγγραφέας την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στην Αγγλία; Βρείτε περισσότερες πληροφορίες για το λογοτεχνικό παράδειγμα που αναφέρει.

• **Αγγλία, περίοδος βιομηχανικής επανάστασης – Νόμος για τους φτωχούς.**

Με το Νόμο για τους φτωχούς του 1834 που τον εμπνεύστηκε ο Edwin Chadwick, πρώην γραμματέας του Jeremy Bentham, ιδρυτή του Ωφελισμού, ένας άπορος δεν μπορούσε να ζήσει αν δεν έμπαινε σε φτωχοκομείο. Για να αποθαρρύνουν τους ηθικά αδύναμους, να υποκύψουν στον πειρασμό της εύκολης ζωής, ο Chadwick και η παρέα του, επεξεργάστηκαν «μια πειθαρχία τόσο αυστηρή και αποκρουστική ώστε να γίνει ο τρόμος των φτωχών».

Για παράδειγμα: την ώρα του φαγητού δεν επιτρέπεται να μιλάνε, κατάσχονται όλα τα προσωπικά αντικείμενα, χωρίζονται οι γυναίκες από τους άντρες και οι σύζυγοι από τις γυναίκες τους... Ο Νόμος για τους φτωχούς, κατά τους σύγχρονους, «έγινε περισσότερο για να πικράνει τον εργαζόμενο πληθυσμό, παρά για να τον ανακουφίσει»...

Στο σχολείο του Μάντσεστερ, όπου φοιτούσαν τα παιδιά των φτωχών και όπου διδάσκονταν το σύστημα Λάνκαστερ (Σημ. D.C.: Ο Joseph Lancaster έλεγε ότι εφεύρε το νέο μηχανικό εκπαιδευτικό σύστημα με τη βοήθεια της Θείας Πρόνοιας) χίλια παιδιά ήταν στοιβαγμένα σε μια μεγάλη σχολική αίθουσα και ελέγχονταν από ένα είδος στρατιωτικής διοίκησης. Η πειθαρχία επιβλήθηκε και στο σχολείο και στο εργοστάσιο με την ίδια ωμή μέθοδο. Μια από τις χειρότερες πλευρές, στα πρώτα εργοστάσια, ήταν οι ώρες και οι συνθήκες δουλειάς για τα μικρά παιδιά. Αποδείχτηκε ότι μερικές από τις συγγένες τιμωρίες που προστέθηκαν στους φριχτούς όρους της δουλειάς, τις αντέγραψαν από τον Λάνκαστερ: Ο Λάνκαστερ επεξεργάστηκε έναν τέλειο κώδικα σχετικά με τις αμοιβές και τις τιμωρίες. Ανάμεσα στις τιμωρίες ήταν και «το κούτσουρο», ένα κομμάτι ξύλο 4-5 κιλά βάρος, που εφαρμόζονταν στο λαιμό του ή της ενόχου. Με την παραμικρή κίνηση του λαιμού, το ξύλο λειτουργούσε σαν μέγγενη. Ο Needham, ένας ιδιοκτήτης υφαντουργείου στο Derbyshire, αντέγραψε αυτή την προοδευτική ιδέα. Τα πιο σοβαρά παραπτώματα τα τιμωρούσαν με τις μεθόδους του Λάνκαστερ. Μια άλλη τιμωρία ήταν «το κλουβί», ένας σάκκος ή ένα καλάθι όπου τοποθετούσαν τον φταίχτη και τον κρεμούσαν από την οροφή. Κι αυτή την ιδέα την δανείστηκε ο Needham, αν και τα παιδιά που εργάζονταν στη δική του φάμπρικα, τα κρεμούσαν από τις μασχάλες, πάνω από τα μηχανήματα. Αυτό δεν θα ξαφνιάσει κανένα γνώστη του συστήματος που επικρατούσε στα εργοστάσια εκείνης της εποχής.

Λίγοι ωστόσο θα γνωρίζουν ότι τα ίδια απάνθρωπα συστήματα εφαρμόζονταν και στα σχολεία. Η τιμωρία με «το κούτσουρο» είχε τη θέση της και στα σχολεία. «Αυτό που έκανε εντύπωση στους κυβερνώντες ήταν η τάξη που επικρατούσε»...

Αποσπάσματα από τον Επίλογο του David Craig στο βιβλίο του Καρόλου Ντίκενς, Τα δύσκολα χρόνια, (1987) Αθήνα: Σ.Ι. Ζαχαρόπουλος & Σια Ο.Ε.

Πώς σκιαγραφείται η ζωή των παιδιών-εργατών κατά την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης στα παραπάνω κείμενα;

Η επίδραση της Βιομηχανικής Επανάστασης στην κοινωνική και πολιτική οργάνωση της Βρετανίας (ανάπτυξη της αστικής τάξης, αστικοποίηση)

Κείμενα για τη Βιομηχανική Επανάσταση

Η κοινωνική και πολιτική οργάνωση της Βρετανίας κατά το 19^ο αιώνα.

Ο Ρόμπερτ Όουεν (1771-1858), ήταν βρετανός κοινωνικός μεταρρυθμιστής και ουτοπικός ρεαλιστής (1771-1858). Στο πιο σημαντικό βιβλίο του με τίτλο «Μια νέα θεώρηση της κοινωνίας», υποστηρίζεται ότι ο χαρακτήρας των ανθρώπων διαπλάθεται από τις κοινωνικές συνθήκες και ότι έπρεπε να δημιουργηθούν, μέσω της εκπαίδευσης και της υπέρβασης όλων των προκαταλήψεων, εκείνες οι συνθήκες που στηρίζουν τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των πολιτών. Το 1815, δίνοντας ένα στίγμα για τις πρωτόγνωρες αλλαγές της εποχής του, γράφει:

«Στο δικό μου εργοστάσιο, που βρίσκεται στο Νιου Λάναρκ, η μηχανική ενέργεια και οι εργασίες που εποπτεύονται από σχεδόν 2000 νέους και ενήλικους [...] τώρα εκτελούν έργο που πριν εξήντα χρόνια περίπου θα απαιτούσε όλο το δυναμικό της Σκωτσέζων εργατών»

Hartwell, R.M. (1965), «Economic Change in England and Europe 1780-1830», In Cambridge New Modern History, Cambridge: Cambridge University Press, IX, p. 42, απόδοση στη νεοελληνική: Γιώργος Θώδης.

Πώς περιγράφει την εποχή του ο Όουεν; Με ποιον όρο χαρακτηρίζεται αυτός ο μετασχηματισμός και οι αλλαγές της εποχής του;

- **Εφευρέσεις**

«Η Βιομηχανική Επανάσταση ξεκίνησε γύρω στα 1760 και διήρκησε περί τα εκατό χρόνια [...] Κατά τα χρόνια αυτά η οικονομία σταματά να είναι αγροτική και γίνεται βιομηχανική, με σημαντικές εφευρέσεις όπως η «Κλώστρια Τζέννη» (Spinning Jenny) και το 1779 το «Κλωστικό Μουλάρι» (Spinning Mule) που έδωσαν ώθηση στην εκβιομηχανισμένη παραγωγή και κατόρθωσαν να πολλαπλασιάσουν την παραγωγή και να βοηθήσουν την βαμβακοβιομηχανία να αναπτυχθεί. Λίγο αργότερα σημαντικότατο ρόλο έπαιξε και η τιθάσευση και βιομηχανική χρήση του ατμού για κίνηση εργοστασίων, σιδηροδρόμων και πλοίων. Το σιδηροδρομικό δίκτυο, αν και δε φημιζόταν για την ταχύτητά του κάλυπτε μεγάλο μέρος στην ξηρά και αποτελούσε το συμπλήρωμα της διεθνούς ναυτιλίας. Ο σιδηρόδρομος ήταν το μέσο μεταφοράς των εξαγόμενων αγαθών μέχρι να φορτωθούν στα πλοία και να φτάσουν στον προορισμό τους.»

Σκαρλατίδου, Ε. & Δικαίος, Κ. (2018), *Κοινωνικά προβλήματα, κοινωνική πολιτική και λογοτεχνία (Ντίκενς) στην Βρετανία κατά τον 19ο αιώνα*, Κοινωνική Πολιτική, τευχ. 9, σσ. 25-35.

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/eeekp/article/viewFile/15984/14357>

Βρείτε πληροφορίες για τις αναφερόμενες στην πηγή εφευρέσεις και δημιουργήστε μερικές διαφάνειες που εξηγούν τη χρήση τους.

- **Επισκεφτείτε τις παρακάτω ιστοσελίδες**

[http://www.noesis.edu.gr/επιστήμη-και-](http://www.noesis.edu.gr/επιστήμη-και-τεχνολογία/κλωστοϋφαντουργία/κλωστική/βιομηχανική-επανάσταση/)

[τεχνολογία/κλωστοϋφαντουργία/κλωστική/βιομηχανική-επανάσταση/](https://edu.glogster.com/glog/the-industrial-revolution/1lr0p2neb53)

<https://edu.glogster.com/glog/the-industrial-revolution/1lr0p2neb53>

και δημιουργήστε διαφάνειες με οπτικό υλικό (πίνακες, χάρτες, γκραβούρες και φωτογραφίες) σχετικών με τη βιομηχανική επανάσταση.

- **Η τεχνική πρόοδος στις θαλάσσιες μεταφορές (1819-1860)**

Χρονολογία	Ταξίδι	Χρόνος	Τρόπος κίνησης
1819	Λονδίνο- Νέα Υόρκη	30 ημέρες	Πανιά-ατμός
1838	Λονδίνο- Νέα Υόρκη	17 ημέρες	Ατμός
1840	Λονδίνο- Νέα Υόρκη	14 ημέρες	Έλικες
1860	Λονδίνο- Νέα Υόρκη	9 ημέρες	Σιδερένιο σκάφος

Πηγή: Ελληνικός Και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός, Α' Λυκείου, Υπουργείο Παιδείας- ΙΤΥΕ Διόφαντος, σ. 131.

Πηγή: [http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSGL-](http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSGL-A118/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Μαθητή/22-0101-01_Ellinikos-k-Europaikos-Politismos_A-Lyk-E_BM.pdf)

[A118/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Μαθητή/22-0101-01_Ellinikos-k-Europaikos-Politismos_A-Lyk-E_BM.pdf](http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSGL-A118/Διδακτικό%20Πακέτο/Βιβλίο%20Μαθητή/22-0101-01_Ellinikos-k-Europaikos-Politismos_A-Lyk-E_BM.pdf)

Μελετήστε τον παραπάνω πίνακα και εκτιμήστε το ποσοστό μείωσης του ταξιδιωτικού χρόνου λόγω της τεχνικής εξέλιξης. Συγκρίνετε τα στοιχεία με σημερινά δεδομένα. Πώς συνέβαλε η Βιομηχανική Επανάσταση στην ενοποίηση των ανθρώπων;

- **Βιομηχανική Επανάσταση**

«Στην Αγγλία η διαδικασία συγχώνευσης των αριστοκρατών με τους μεγαλοαστούς, ως αποτέλεσμα της πρώιμης αποφευδοποίησης της γης και της εμπορευματοποίησης της αγροτικής οικονομίας, διαμόρφωσε μια πανίσχυρη και συμπαγή πλουτοκρατική élite. Η αγγλική αριστοκρατία ήδη από τις αρχές του 17ου αιώνα ασχολείται με την παραγωγή μαλλιού, με περιφράξεις και εγγειοβελτιώσεις, καθώς και με υπερπόντιες επιχειρήσεις, ενώ το 18ο αιώνα διακεκριμένοι ευγενείς θα εξελιχθούν σε επιτυχημένους επιχειρηματίες. Τους άγγλους αστούς, επομένως, τουλάχιστον από τις αρχές του 19ου αιώνα, δεν τους απασχολούσε πλέον η κατάργηση των προκαπιταλιστικών δομών, ούτε η δημιουργία εθνικού κράτους και ενός φιλελεύθερου οικονομικού συστήματος της αγοράς. Εξάλλου, το σύστημα της πρωτοτοκίας —σύμφωνα με το οποίο μόνο οι πρωτότοκοι γιοι κληρονομούσαν τον τίτλο ευγένειας— και το γεγονός ότι η χαμηλή ευγένεια (knights) δεν κληροδοτούνταν, συνέβαλαν ακόμη περισσότερο στην προοδευτική συγχώνευση αστών και γόνων των ευγενών (μέσω και των γάμων) σε μια τάξη γαιοκτημόνων χωρίς τίτλους ευγένειας και με πολλαπλές επιχειρηματικές δραστηριότητες, το λεγόμενο gentry.»

Hobsbaum E.(1992), *Η εποχή των επαναστάσεων 1789-1848*, Αθήνα: ΜΙΕΤ, σ. 52.

Ο Κ. Ράπτης είναι επίκουρος καθηγητής νεώτερης ευρωπαϊκής Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. «Οι επαναστάσεις του 17ου αιώνα δημιούργησαν στην Αγγλία ένα εθνικό κράτος με κυρίαρχο το ρόλο του κοινοβουλίου. Η αυτονομία, η αυτοδιοίκηση και η αποκέντρωση συμβάδισαν με την οργανωτική πολυμορφία της θρησκευτικής ζωής, ενώ οι κεντρικές κοινωνικοοικονομικές διαδικασίες στην πορεία προς τον εκσυγχρονισμό (πληθυσμιακή έκρηξη, αγροτική και βιομηχανική επανάσταση και αστυφιλία) εμφανίστηκαν πολύ νωρίτερα στην Αγγλία από αλλού.»

Ράπτης Κ., «Αστικές τάξεις και αστικότητα στην Ευρώπη, 1789-1914: Προσανατολισμοί της σύγχρονης ιστοριογραφίας», ΜΝΗΜΩΝ, 20 (1998), σσ. 211-243
<file:///C:/Users/GV/Downloads/8369-15362-1-SM.pdf>

Ο Fernand Braudel, (1902-1985) θεωρείται ο σπουδαιότερος γάλλος ιστορικός της μεταπολεμικής περιόδου και εξέχουσα μορφή της σχολής των Annales.

«Όταν οι Άγγλοι αγρότες απελευθερώνονται από τα δεσμά του φεουδαρχισμού, αν και σε αντίθεση με την Γαλλία δεν κατόρθωσαν ποτέ να αποσπάσουν από την αγγλική αριστοκρατία τίτλους ιδιοκτησίας της γης που καλλιεργούσαν, αρχίζουν να λειτουργούν σαν ένα ανεξάρτητο εργατικό δυναμικό, που εμπορεύεται, κατ' ουσία, την προσωπική του εργασία. έχουμε δηλαδή την απαρχή της γαιοκτητικού καπιταλισμού: «Ο ιδιοκτήτης παραχωρεί τη γη του έναντι μισθώματος. Ο καλλιεργητής κάνει τον επιχειρηματία και στο τελευταίο σκαλί είναι ο μισθωτός εργάτης». Αυτή, ακριβώς, η αγροτική επανάσταση του 16ου και 17ου αιώνα, είναι εκείνη που θα οδηγήσει με τη σειρά της στην πρωτοβιομηχανική περίοδο κι επακολούθως στην βιομηχανική επανάσταση του 19ου αιώνα. Το τεράστιο αγροτικό προλεταριάτο που δημιουργείται, κυρίως και πρωτίστως στην Αγγλία, ανάμεσα στον 17^ο και 18^ο αιώνα θα αποτελέσει και την βάση της εργατικής δύναμης των βιοτεχνιών και των βιομηχανιών κατά την μεταστροφή της οικονομίας στην καπιταλιστική βάση και βιομηχανική δομή. Έτσι, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, η αγγλική γεωργία ήταν σε θέση να επιτελέσει μερικές από τις βασικές λειτουργίες της γεωργίας σε μια εποχή εκβιομηχάνισης: αυξημένη παραγωγή, ώστε να εξασφαλίζεται η ασφαλής συντήρηση των μη αγροτικών πληθυσμών. δημιουργία ενός μεγάλου εργατικού δυναμικού, το οποίο θα μπορούσε ανά πάσα στιγμή να χρησιμοποιηθεί στις βιοτεχνικές και βιομηχανικές μονάδες. δημιουργία ενός συστήματος συσσώρευσης καπιταλιστικού κεφαλαίου. Σε αντίθεση, όμως, με τις απέραντες γεωργικές εκτάσεις της κεντρικής κι ανατολικής Ευρώπης, οι καλλιεργήσιμες εκτάσεις στην Αγγλία, αλλά και οι διαθέσιμοι φυσικοί πόροι, ήσαν περιορισμένες. Σε συνδυασμό με τα πρωτόγονα μέσα και τρόπους καλλιέργειας της εποχής που καθιστούσαν περιορισμένο το ύψος της παραγωγής, όπως εκείνο της αγρανάπαυσης, είναι, κυρίως, οι Άγγλοι αγροτοεργάτες, αλλά και καλλιεργητές, εκείνοι που στράφηκαν στην αναζήτηση καινοτομιών και νέων τεχνολογιών, οι οποίες θα αύξαναν την παραγωγή και συνεπώς το κέρδος τους.»

Braudel F.,(1988), Υλικός Πολιτισμός, Οικονομία και Καπιταλισμός (15ος – 18ος αιώνες), μτφ. Φ. Δρακονταειδής, επιμ. Κ. Τσιταράκης, Αθήνα: Αγροτική Τράπεζα της Ελλάδος.

Η ιστορικός Ελένη Γλύκατζη-Αρβελέρ ήταν η πρώτη γυναίκα πρόεδρος του Τμήματος Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης το 1967 και η πρώτη γυναίκα πρύτανης του Πανεπιστημίου της Σορβόνης το 1976.

«Ειδικά στην Αγγλία, όπου ήδη από την εποχή της Μάγκνα Κάρτα το 1215 έχει δρομολογηθεί μια πολιτική κουλτούρα που προβάλλει τον περιορισμό των αυθαιρεσιών που παρεμποδίζουν, μεταξύ άλλων, τις αστικές κι εμπορικές ελευθερίες και δραστηριότητες, ο Άγγλος αστός – έμπορος, μέσα σ' ένα αναγεννησιακό πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον, είναι εκείνος που φαίνεται να προσιδιάζει περισσότερο από άλλους στο πρότυπο του κεφαλαιοκράτη: ορθολογικός τρόπος σκέψης, υπολογισμός, επενδύσεις για την μεγιστοποίηση του κέρδους

Έτσι, η εμπορική συντεχνία, κυρίως στην Αγγλία, αποδίδεται σ' έναν συνεχή αγώνα για να καθυποτάξει τις, μάλλον αντιδραστικές, συντεχνίες των τεχνιτών. Απευθύνεται στο σύστημα της οικιακής βιοτεχνίας, που, όπως είπαμε, ανθούσε κυρίως στην ύπαιθρο και αποσκοπούσε στην παραγωγή διάφορων αγαθών (σεντόνια, πουκάμισα, έπιπλα, χάμουρα, καλάθια κλπ) για ίδια χρήση, αναθέτοντας στους μικροπαραγωγούς αυτούς εργασία με το κομμάτι και λειτουργώντας ως μεταπράτης της οικιακής αυτής παραγωγής της υπαίθρου στον αστικό πληθυσμό. Σταδιακά, αποσυνδέεται, έτσι, η παραγωγή της αγροτικής βιοτεχνίας από την ωφελιμιστική πρακτική της και την άμεση σχέση της με τις ανάγκες της οικογένειας και του χωριού και κατευθύνεται προς τον εμπορικό τομέα και τις αστικές αγορές. Κατά τον Hobsbawm, «και μόνο η ανάπτυξη ενός τέτοιου εμπορίου δημιουργούσε αναπόφευκτα υποτυπώδεις συνθήκες για έναν πρώιμο βιομηχανικό καπιταλισμό». Έτσι, σταδιακά, περνάμε από την φάση των αναρίθμητων, διάσπαρτων οικογενειακών εργαστηρίων,

σ' εκείνη των εργαστηρίων - βιοτεχνιών που, αν και παραμένουν διάσπαρτα στην ύπαιθρο, συνδέονται μεταξύ τους από την δραστηριότητα των αστών εμπόρων, οι οποίοι αρχίζουν, επιπροσθέτως, να προμηθεύουν σ' αυτά τόσο τα απαραίτητα, αλλά κι εξελιγμένα, εργαλεία, όσο και τις πρώτες ύλες, έτσι που να μεγιστοποιείται η παραγωγή τους και, ως εκ τούτου, το προσδοκώμενο κέρδος. Από κει και πέρα, ο δρόμος προς την συγκεντρωμένη βιομηχανία και τα εξαπλωμένα μηχανικά εργοστάσια της βιομηχανικής εποχής είναι ορθάνοιχτος. Αλλά γιατί η διαδικασία αυτή, της πρώιμης εκβιομηχάνισης, υπήρξε τόσο αποτελεσματική στην Αγγλία, που, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, δεν ήταν κατά την εποχή ένα ιδιαίτερα ανεπτυγμένο κράτος, κι όχι σε άλλες, πιο προηγμένες χώρες, όπως η Γαλλία, ή η Ισπανία;»

Muller G. M., (2000), «Κράτος και πολίτες», στο: Αρβελέρ Ε., Maurice A. (επιμ), Οι Ευρωπαίοι, μτφ. Π. Μπουρλάκης, Σπ. Κακουργιώτης, Κ. Γεωργοπούλου, Αθήνα: Σαββάλας.

Στα επτακόσια χρόνια που προηγήθηκαν της Βιομηχανικής Επανάστασης δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για τη μεταμόρφωση της Ευρώπης από μία καθυστερημένη αγροτική κοινωνία σε μία ισχυρή και βιομηχανική κοινωνία. Ο Carlo Cipolla, οικονομικός ιστορικός διεθνούς κύρους, διερευνά τις διαδικασίες που οδήγησαν στη μεταμόρφωση αυτή, και κατ' αυτό τον τρόπο διαφωτίζει τον πολύπλοκο χαρακτήρα των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών της παραγόντων. Γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ της σύγχρονης οικονομικής θεωρίας και της οικονομικής Ιστορίας, ο συγγραφέας διαπραγματεύεται τα επίμονα ερωτήματα της οικονομικής Ιστορίας της προβιομηχανικής Ευρώπης μέσα από ένα συνεκτικό αναλυτικό πλαίσιο.

«Αλλά εκεί που η Μεγάλη Βρετανία φαίνεται να κάνει την μεγάλη διαφορά, σε σχέση με τι υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, είναι ο κατ' εξοχήν βιομηχανικός τομέας, εκείνος, δηλαδή, της μεταλλουργίας. Αν και η μεταλλουργία ήταν ένας κλάδος ευρέως διαδεδομένος σε ολόκληρη σχεδόν την ευρωπαϊκή ήπειρο, η Αγγλία είναι ο τόπος εκείνος όπου θα παρατηρηθεί μια παραγωγική πρωτοπορία, τόσο στο θέμα των καινοτομιών και της τεχνολογίας, όσο και στον τρόπο παραγωγής. Ελλείψει φυσικών πόρων, μια που η μεταλλουργία απαιτούσε τεράστια αποθέματα καυσόξυλου τα οποία η Μεγάλη Βρετανία δεν διέθετε, οι Βρετανοί στράφηκαν από πολύ νωρίς, τόσο στον τομέα της τεχνολογικής προόδου για τον εξευγενισμό των μετάλλων, όσο και στην χρήση ενός φυσικού πόρου που διέθεταν σε αφθονία: του γαιάνθρακα. Έτσι, για πρώτη φορά στην Αγγλία το 1709, θα επιτευχθεί η χρήση του γαιάνθρακα στις υψικαμίνους και στην Αγγλία, επίσης, θα εφευρεθεί ο αντανakλαστικός κλίβανος, το 1780, που θα λύσει το πρόβλημα του εξευγενισμού του σιδήρου. Στην ίδια αυτή χώρα, στα μέσα του επόμενου αιώνα, θα αναπτυχθεί η μέθοδος της παραγωγής του χάλυβα. Η αγγλική αυτή εφευρετικότητα είναι χαρακτηριστική της δυναμικής του αγγλικού λαού και της ακλόνητης επιθυμίας του να βρίσκει συνεχώς νέους τρόπους για να αυξάνει την αποτελεσματικότητα της βιομηχανικής του παραγωγής και, συνακολούθως, τα εμπορικά του κέρδη. Πέρα από τις καινοτομίες που εφηύραν στον τομέα της μεταλλουργίας, οι Άγγλοι είχαν ήδη επινοήσει επαναστατικές τεχνικές και τεχνολογικές καινοτομίες στον τομέα της παραγωγής βαμβακερών και λινών υφασμάτων, αλλά και αργότερα, όταν η βιομηχανία θα στραφεί προς την ενέργεια του ατμού, και πάλι θα πρωτοπορήσουν με την ατμομηχανή του Βατ (1770) που θα έχει σημαντικές επιπτώσεις, όχι μόνον στον τομέα της βιομηχανίας, αλλά και σ' εκείνους των σιδηροδρόμων και της ναυσιπλοΐας.»

Cipolla C. M. (1988), Η Ευρώπη πριν από τη Βιομηχανική Επανάσταση, Κοινωνία και οικονομία 1000 – 1700 μ.Χ., μτφ. Π. Σταμούλης, επιμ. Β. Παναγιωτόπουλος, Αθήνα: Θεμέλιο.

«Οι περιφράξεις στην Αγγλία»

Η ανάγκη διατροφής ενός αυξανόμενου πληθυσμού επιβάλλει την αύξηση της παραγωγής. [...] Το βρετανικό προβάδισμα συνδέεται αναμφίβολα με την έγκαιρη εκδήλωση της κίνησης των περιφράξεων (enclosures). [...] Τούτη καταλήγει στην καταστροφή του κοινοτικού πλαισίου αξιοποίησης των αγροτικών γαιών (διανομή των κοινοτικών δασών και λιβαδιών) και το τέλος της από κοινού εκμετάλλευσης των καλλιεργούμενων εκτάσεων. Η περίφραξη των αγροτεμαχίων, που καθορίζει σαφώς τα όρια της ιδιοκτησίας, ενθαρρύνει τους ιδιοκτήτες να βελτιώνουν τις γαίες τους με τον εμπλουτισμό του εδάφους, τις αποστραγγίσεις, τον πειραματισμό με νέες καλλιέργειες και τη χρησιμοποίηση νεότερων τεχνικών.

Bernstein S. & Milza P., (1987), Ιστορία της Ευρώπης, από τη ρωμαϊκή αυτοκρατορία στα ευρωπαϊκά κράτη, 5ος - 18ος αι., Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. 439-440.

Να μελετήσετε τις παραπάνω πηγές και να διαμορφώσετε έναν εννοιολογικό χάρτη που θα καταγράφονται οι πολιτικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί και τεχνολογικοί παράγοντες που συνέδραμαν στη βιομηχανική επανάσταση.

- **Κορυφαίος ιστορικός της εποχής μας ο βρετανός ιστορικός, διανοούμενος και συγγραφέας Eric Hobsbawm (1917-2002) έχει αφιερώσει μεγάλο μέρος του έργου του στη μελέτη της ιδέας και της πρακτικής των επαναστάσεων ως μέσο για κοινωνικές αλλαγές. Το βιβλίο Η εποχή των επαναστάσεων (1789-1848) αναλύει και ερμηνεύει τις αλλαγές που προκάλεσαν η πολιτική Γαλλική Επανάσταση και η αγγλική Βιομηχανική Επανάσταση: τα "παλαιά καθεστώτα" καταρρέουν μπροστά στη δύναμη των νέων καπιταλιστικών χωρών.**

«Στον αγώνα δρόμου για την πρωτοπορία της Βιομηχανικής Επανάστασης στον 18ο αιώνα, όνο ένας από τους δρομείς ξεκίνησε πράγματι. Φαίνεται όμως καθαρά ότι, ακόμη και πριν από την επανάσταση, η Βρετανία προπορευόταν σημαντικά της κατεξοχήν ανταγωνίστριάς της Γαλλίας στην κατά κεφαλήν παραγωγή και στο εμπόριο, παρόλο που ακόμη μπορούσε να παραβληθεί ε αυτήν ως προς το σύνολο της παραγωγής και των εμπορικών συναλλαγών.»

Hobsbawm, E. J. (1992), Η εποχή των επαναστάσεων (1789-1848), Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα, σ. 49.

«Αλλά οι κατάλληλες συνθήκες υπήρχαν εμφανώς στη Βρετανία, όπου είχε περάσει περισσότερο από ένας αιώνας από τότε που για πρώτη φορά ένας βασιλιάς είχε επίσημα δικαστεί και εκτελεστεί από το λαό του, και από τότε που το ιδιωτικό κέρδος και η οικονομική ανάπτυξη είχαν θεωρηθεί ως ύψιστοι στόχοι της κυβερνητικής πολιτικής. Στην ουσία είχε ήδη εξευρεθεί η απaráμιλλη επαναστατική βρετανική λύση στο αγροτικό πρόβλημα. Ήδη μια φούχτα γαιοκτήμονες, προσανατολισμένοι προς το εμπόριο, μονοπωλούσαν σχεδόν τη γη την οποία καλλιεργούσαν ενοικιαστές κτηματίες, προσλαμβάνοντας για το σκοπό αυτό ακτήμονες ή μικροκληρούχους. Υπήρχαν ακόμα αρκετά απομεινάρια της παλιάς συλλογικής οικονομίας του χωριού, τα οποία εξάλειψαν τελικά οι νόμοι περί περιφράξεων (Enclosure Acts) στα 1760-1830, καθώς και οι ιδιωτικές συναλλαγές· ωστόσο, δε μπορούμε πια να μιλάμε για βρετανική "αγροτιά" με τον τρόπο που μιλάει για γαλλική, γερμανική ή ρωσική. Η καλλιέργεια της γης γινόταν ήδη κατά κύριο λόγο για την αγορά· η βιομηχανία είχε από καιρό εξαπλωθεί σε μια ύπαιθρο που δεν ήταν πια φεουδαλική. Η γεωργία ήταν ήδη έτοιμη να επιτελέσει τις τρεις λειτουργίες που ήταν βασικές σε εποχή εκβιομηχάνισης: να αυξήσει την παραγωγή και την παραγωγικότητα ώστε να εξασφαλιστεί η συντήρηση του η γεωργικού πληθυσμού, που αυξανόταν ταχύτατα, να εξασφαλίσει ένα μεγάλο και αυξανόμενο πλήθος ατόμων που θα μπορούσαν να επανδρώσουν τις πόλεις και τις βιομηχανίες και να προσφέρει ένα μηχανισμό συσώρευσης κεφαλαίου που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στους πιο σύγχρονους τομείς της οικονομίας.»

Hobsbawm, E. J. (1992), Η εποχή των επαναστάσεων (1789-1848), Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα, σσ. 51-52.

«Η Βρετανία δεν είχε τέτοια πλεονεκτήματα. Διέθετε όμως μια οικονομία αρκετά ισχυρή και μια πολιτεία αρκετά επιθετική ώστε να μπορεί να κατακτά τις αγορές των ανταγωνιστών της. Πράγματι, οι πόλεμοι των ετών 1793-1815, η τελευταία και αποφασιστική φάση της αγγλογαλλικής μοναρχίας ενός αιώνα, στην ουσία εξάλειψαν όλους τους ανταγωνιστές από τον η ευρωπαϊκό κόσμο, εκτός ίσως από τις νεαρές ΗΠΑ. Η Βρετανία άλλωστε διέθετε μια βιομηχανία που προσφερόταν θαυμάσια για πρωτοπόρο βιομηχανική επανάσταση με καπιταλιστικούς όρους, καθώς και μια ευνοϊκή γι' αυτό οικονομική συγκυρία: τη βαμβακοβιομηχανία και την αποικιοκρατική εξάπλωση.»

Hobsbawm, E. J. (1992), Η εποχή των επαναστάσεων (1789-1848), Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα, σ. 55.

Αφού μελετήσετε τις παραπάνω πηγές να συζητήσετε γιατί η Αγγλία υπήρξε η κοιτίδα της βιομηχανικής επανάστασης. Να κρατήσετε πρακτικά που θα οδηγήσουν στη σύνθεση ενός κειμένου.

3ο Διδακτικό Παράδειγμα

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Διδακτική ενότητα: Η γεωργική επανάσταση στις περιοχές της Εύφορης Μεσοποταμίας.

A. Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι, όπως προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι:

- α. Να έχουν αντιληφθεί (οι μαθητές), μέσω της σύγκρισης, τις διαφορές και τις ομοιότητες στις γεωγραφικές συνθήκες των πολιτισμών που αναπτύχθηκαν στην περιοχή της Εύφορης Ημισελήνου,
- β. να μπορούν να αιτιολογήσουν την εμφάνιση των μεγάλων πολιτισμών στις περιοχές αυτές,
- γ. να εντοπίζουν τις αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης της γεωργίας ώστε αυτές να μπορούν να θεωρούνται «επανάσταση»,
- δ. να αναγνωρίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη των πολιτισμών.

B. Οργάνωση διδασκαλίας

Περιεχόμενο διδακτικής ενότητας

Η συγκεκριμένη ενότητα έχει ως αντικείμενό της την εξέταση των διαδικασιών και των ιστορικών συνθηκών της μετάβασης από το τροφосуλλεκτικό στο τροφοπαραγωγικό στάδιο της οικονομίας στην περιοχή της Εύφορης Ημισελήνου». Επιπλέον η ενότητα ασχολείται με τη μελέτη των εκτεταμένων και μεγάλων συνεπειών που είχε η υιοθέτηση της γεωργίας και της κτηνοτροφίας σε όλους τους τομείς (κοινωνική οργάνωση, πολιτική οργάνωση, οργάνωση και χρήση του χώρου, πολιτισμός, τέχνη, τεχνολογία, ιδεολογία). Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο ζήτημα της υιοθέτησης του όρου «Επανάσταση», προκειμένου να ορισθεί το συγκεκριμένο ιστορικό φαινόμενο, μιας και οι μαθητές θα συναντήσουν τον όρο αυτό και σε επόμενες διδακτικές ενότητες.

Προετοιμασία

Ο διδάσκων θα πρέπει να έχει προεπιλέξει τις μεθόδους διδασκαλίας που θα αξιοποιήσει κατά την παρουσίαση της ενότητας και κυρίως να έχει κάνει μια προεργασία πάνω στα αποσπάσματα από τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές που θα χρησιμοποιήσει. Επίσης, θα πρέπει να έχει επιλέξει και το εικονογραφικό υλικό που θα χρειαστεί υποστηρικτικά κατά τη διδασκαλία. Απαραίτητη είναι επίσης μια προεργασία σχετικά με την ευρύτητα του φαινομένου σε παγκόσμιο επίπεδο (αρχή του παραγωγικού σταδίου σε διαφορετικές γεωγραφικές ζώνες του πλανήτη- συσχετισμός με το κατά τόπους κλίμα και φυσικό περιβάλλον- παρουσία μεγάλων ποταμών – διερεύνηση των συνθηκών που οδήγησαν στην παραμονή στην τροφосуλλογή σε άλλες γεωγραφικές περιοχές), ώστε να είναι σε θέση ο διδάσκων να δώσει μια συνολική εικόνα του ζητήματος διαχρονικά για ολόκληρο τον πλανήτη. Οι αναφορές στην γεωπολιτική κατάσταση της σύγχρονης Μέσης Ανατολής, η οποία σχετίζεται άμεσα με τις γεωγραφικές και γενικότερα περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν εκεί είναι απαραίτητη, για αυτό και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σχετικά ενημερωμένος.

Μέθοδοι επεξεργασίας της διδακτικής ενότητας

- (α) Χρήση γραπτών πηγών και εικονογραφικού υλικού – προφορικές ερωτήσεις και απαντήσεις.
- (β) Ερμηνευτική προσέγγιση του περιεχομένου με αφήγηση, κατευθυνόμενο διάλογο και διερευνητική διαδικασία μέσω της αξιοποίησης παραθεμάτων από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και εικονογραφία, με στόχο τον εντοπισμό, την ανάλυση και την κατανόηση ιστορικών εννοιών-κλειδιών και φαινομένων.
- (γ) Γραπτές απαντήσεις σε ερωτήσεις, πάνω σε μία ή λίγες πηγές που περιέχονται σε φύλλο εργασίας – ενθάρρυνση των μαθητών να διατυπώνουν και δικές τους.
- (δ) Δομημένη ερευνητική εργασία (πηγές και ερωτηματολόγιο) για όλη την τάξη, σε ομάδες ή ατομικά στην τάξη ή στο σπίτι ή μη δομημένη (project) ερευνητική – ανακαλυπτική εργασία.
- (ε) Χρήση γραπτών πηγών με στόχο την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Χρονική διάρκεια

2 διδακτικές ώρες.

Τεχνικές επεξεργασίας της ενότητας

Αναφορά στο σχολικό εγχειρίδιο και προσφυγή σε αυτό.

Καταγραφές στον πίνακα, όταν και όπου χρειάζεται.

Αξιολόγηση μέσω ασκήσεων στην τάξη και στο σπίτι και ανάθεση διερευνητικών και συνθετικών εργασιών.

Παροχή βοηθητικού καθοδηγητικού υλικού στους μαθητές.

Γ. Πορεία Διδασκαλίας - Φάσεις

Αφόρμηση

Ένας δόκιμος τρόπος εισαγωγής στην ενότητα θα ήταν μια σύντομη επισκόπηση/αναφορά στον τρόπο χρονολογικής διαίρεσης της Προϊστορίας (Παλαιολιθική/Μεσολιθική/Νεολιθική εποχή) παράλληλα με μια μικρή παρουσίαση του τρόπου ζωής του παλαιολιθικού ανθρώπου, ώστε να καταδειχθεί στη συνέχεια εναργέστερα η διαφοροποίηση που επέρχεται με τη μετάβαση στην τροφοπαγωγή.

Παρουσίαση των βασικών σημείων του περιεχομένου της ενότητας

1. Αρχικά ο διδάσκων μπορεί με τη βοήθεια του σχολικού βιβλίου να παρουσιάσει τις ιδιαίτερες κλιματολογικές, περιβαλλοντικές και γενικά γεωγραφικές συνθήκες που ίσχυαν στην περιοχή της Μεσοποταμίας πριν από την «Νεολιθική Επανάσταση» και που ουσιαστικά οδήγησαν σε αυτήν.

Ενδεικτικά, μπορούν να αξιοποιηθούν υποστηρικτικά οι παρακάτω πίνακες :

Πίνακας 1.

Μεσολιθική εποχή (10.000-8000 π.Χ.)	Νεολιθική εποχή (8000-3000 π.Χ.)
<ul style="list-style-type: none"> • Εντατικοποίηση της παλαιολιθικής οικονομίας (αλιεία, συλλογή άγριων καρπών κ.α.) • Παρακολούθηση και υιοθέτηση τεχνικών φύλαξης ζώων • Ημιμόνιμη εγκατάσταση • Ανάπτυξη πρώιμων μορφών τεχνολογίας 	<ul style="list-style-type: none"> • Οργάνωση οικισμών μόνιμου χαρακτήρα • Ανάπτυξη της γεωργίας, κτηνοτροφίας· ανταλλαγές πρώτων υλών και προϊόντων· παραγωγή κεραμικής • Ανάπτυξη πολλών μορφών τέχνης.

Πίνακας 2.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΗΣΑΝ ΣΤΗ ΣΤΑΔΙΑΚΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΚΥΝΗΓΙ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΡΟΦΟΣΥΛΛΟΓΗ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΡΟΦΗΣ ΣΤΗ ΜΕΣΟΠΟΤΑΜΙΑ
1. Μείωση διαθεσιμότητας άγριων τροφών 2. Αυξανόμενη διαθεσιμότητα άγριων φυτών πρόσφορων για εξημέρωση 3. Συσσωρευτική ανάπτυξη τεχνολογιών παραγωγή τροφής, επεξεργασίας και αποθήκευσης άγριων τροφών. 4. Αύξηση ανθρώπινου πληθυσμού . 5. Μεσογειακό κλίμα με μεγάλη κλιματική διακύμανση από εποχή σε εποχή, ευνοϊκή για την εξέλιξη υψηλού ποσοστού ετήσιων φυτών. 6. Μεγάλη ποικιλότητα πανίδας και χλωρίδας 7. Παρουσία μεγάλων θηλαστικών, κατάλληλων για εξημέρωση

8. Μικρός ανταγωνισμός από ομάδες κυνηγών

2. Στη συνέχεια μπορεί να δοθεί το παρακάτω απόσπασμα στους μαθητές και να τους ζητηθεί να ανιχνεύσουν ποια ήταν η συμβολή των κλιματικών συνθηκών στη μετάβαση στο τροφοπαραγωγικό στάδιο. Κατόπιν μπορεί να γίνει διάλογος σχετικά με τη θέση του συγγραφέα ότι δεν αρκούν οι γεωγραφικές συνθήκες, για να ερμηνεύουν την αλλαγή και να παροτρυνθούν οι μαθητές να εντοπίσουν και τις υπόλοιπες αιτίες.

Έτσι, οι άνθρωποι της Εγγύς Ανατολής ξεκινώντας, πριν από 12.000 χρόνια, την πορεία τους προς τον νεολιθικό τρόπο ζωής, γνώριζαν ήδη πολλές χιλιετίες εξαιρετικά ήπιων φυσικών συνθηκών. Είχαν προφυλαχθεί από τις υπερβολικά βίαιες αυξομειώσεις της θερμοκρασίας, καθώς και από τις καταστροφικές προελάσεις της θάλασσας που συνόδευσαν, αλλού, την ανύψωση της στάθμης της, αφού η ορεινή ακτογραμμή της Συροπαλαιστίνης προστάτευσε την ενδοχώρα από αυτές. Είχαν επίσης προφυλαχθεί από την επίμονη ξηρασία της Μέσης Ανατολής. Η συγκεκριμένη ευμένεια του περιβάλλοντος, όμως, δεν ερμηνεύει καθόλου τη θεμελιώδη μεταβολή που θα περιγράψουμε στη συνέχεια. Θα μπορούσε να έχει εξίσου ευνοήσει μια παρατεταμένη θηροτροφosuλλεκτική οικονομία, χωρίς να οδηγήσει απαραίτητα στις στρατηγικές παραγωγής που ακολούθησαν. Η ιστορία του κλίματος, όπως και ο κατάλογος των εξημερώσιμων ειδών, ερμηνεύουν περισσότερο ορισμένες διαδικασίες της νεολιθικοποίησης στο μέρος αυτό του κόσμου, αλλά όχι την απαρχή της...

Cauvin, J. (2011). *Η Επανάσταση των Συμβόλων στη Νεολιθική Εποχή*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 6

3. Παρουσιάζονται με τη βοήθεια του σχολικού εγχειριδίου οι αλλαγές, οι οποίες προήλθαν σταδιακά ως συνέπειες των μεγάλων αλλαγών στην οικονομία: Μόνιμη εγκατοίκηση, δημιουργία των πρώτων πόλεων και χωριών, ανάπτυξη τεχνολογίας (τροχός άμαξας, μέθοδοι συντήρησης τροφίμων, νέα αγροτικά εργαλεία, κεραμικός τροχός κ.α.) επιινόηση της γραφής, φορολογία/ νομοθεσία./ σύνθετη διοικητική και πολιτική οργάνωση, δημιουργία των πρώτων «σχολείων», δημιουργία θεοκρατικών καθεστώτων, ανάπτυξη της λογοτεχνίας, των μαθηματικών, της γεωμετρίας, της αστρονομίας, της ιατρικής και των τεχνών κ.ο.κ.

4. Αφού έχουν παρουσιασθεί οι μεγάλες αλλαγές και ανακατατάξεις σχετικά με το αν μπορεί να χαρακτηριστεί ως «Επανάσταση» το συγκεκριμένο ιστορικό φαινόμενο, επικουρικά, μπορεί να δοθεί το παρακάτω κείμενο:

[...]Οι δύο όροι (Νεολιθική Επανάσταση/Αστική Επανάσταση) απαντώνται για πρώτη φορά στον G. Childe και χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα. Ωστόσο, ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός επιστημόνων διατυπώνουν σοβαρές αντιρρήσεις σχετικά με την χρήση του όρου «επανάσταση», καθώς είναι αμφίσημος και μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση.... Ο όρος υποδηλώνει μια απότομη και σημαντική αλλαγή και, μολονότι στην εποχή του Childe υπήρχε η αντίληψη πως η μετάβαση στο τροφοπαραγωγικό στάδιο ήταν γρήγορη και ξαφνική, σήμερα θεωρείται πως η μετάβαση ήταν το αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας εξελικτικής διαδικασίας, που διήρκεσε πολλούς αιώνες.... Από την άλλη, οι προϊστορολόγοι συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τον όρο, θέλοντας να επισημαίνουν και να δώσουν έμφαση στο χαρακτηριστικό της εκεταμένης και ολικής μεταμόρφωσης που διέκρινε τη μετάβαση στην τροφοπαραγωγή. Θεωρούν επίσης πως η χρήση του όρου δικαιολογείται πλήρως ακόμα και στις μέρες μας και λόγω των συνεπειών του φαινομένου, τόσο της υιοθέτησης της γεωργίας και τη δημιουργία πλεονάσματος, όσο και της γέννησης των πρώτων οργανωμένων πόλεων...

History of Humanity: Prehistory and the beginnings of Civilization, (1994), (ed.) S.J. De Laet, London: Routledge, p. 366.

Δ. Αξιολόγηση

Η τελική/ αθροιστική αξιολόγηση σε μεγάλο βαθμό πρέπει να αντικατασταθεί από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς η εξέταση τις τελευταίες δεκαετίες εντάσσεται ολοένα και περισσότερο στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Η ανάκληση πληροφοριών δεν θα πρέπει να αποτελεί το βασικό κριτήριο εκτίμησης της επίδοσης αλλά οι ικανότητες και οι δεξιότητες του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα. Η ερευνητική εργασία, το ανοιχτό εγχειρίδιο, η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τη μελέτη ιστορικών δεδομένων πρέπει να αποτελούν βασικές πτυχές του προσδιορισμού της επίδοσης, όπως και η συμμετοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή.

Η αξιολόγηση των μαθητών εξάλλου, θα πρέπει πρωταρχικά να έχει ως στόχο τη διάγνωση των

αδυναμιών, των γνωστικών κενών και των δυσκολιών κατανόησης που μπορεί να έχουν δημιουργηθεί κατά την πορεία της διδασκαλίας, ώστε να αντιμετωπιστούν άμεσα και να βρει ο διδάσκων τους τρόπους εκείνους με τους οποίους θα βοηθήσει την τάξη του. Επομένως, η διαγνωστική αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα και κομμάτι της διδασκαλίας. Ήδη από τη φάση της αφόρμησης ο διδάσκων με τις ερωτήσεις που θέτει μπορεί να διαγνώσει τις δυσχέρειες και να τις αντιμετωπίσει. Αλλά και κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των εννοιών τόσο μέσω του διαλόγου όσο και με τη μέθοδο των ερωταπαντήσεων ο μαθητής ουσιαστικά αξιολογείται.

Η τελική/ αθροιστική αξιολόγηση καλό θα είναι να εξοικειώνει τους μαθητές με τον τρόπο εξέτασης κατά τις τελικές εξετάσεις του Ιουνίου αλλά και να είναι σύμφωνη με τις προδιαγραφές αξιολόγησης για το μάθημα της Ιστορίας Β' Λυκείου, που έχει θέσει το Υπουργείο Παιδείας. Τα φύλλα αφορούν σε ομαδική και ατομική εργασία κάθε τύπου (επεξεργασία πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και εικονογραφικού υλικού, ερευνητικές, ασκήσεις εμπέδωσης κ.α.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Να χαρακτηρίσετε ως Σωστές ή Λάθος τις παρακάτω διατυπώσεις με βάση την ιστορική τους ακρίβεια.

- α. Η αρχή του παραγωγικού σταδίου στη Μεσοποταμία υπολογίζεται στις αρχές της 11ης χιλιετίας π.Χ.
- β. Τα πρώτα είδη πανίδας που εξημερώθηκαν στην Εύφορη Ημισέληνο ήταν η αγελάδα και ο χοίρος.
- γ. Η γραφή στους Σουμερίους εξυπηρέτησε αρχικά ανάγκες της διοίκησης.
- δ. Ο έλεγχος των νερών του Τίγρη και του Ευφράτη αποτέλεσε πρωταρχικό μέλημα των πρώτων αγροτικών κοινωνιών της περιοχής.
- ε. Στη Μεσοποταμία, κατά την αρχαιότητα, το κύριο μοντέλο πολιτικής οργάνωσης ήταν αυτό του φυλετικού κράτους.

2. Να ορίσετε (σύντομα) τους παρακάτω όρους: *αρχή του παραγωγικού σταδίου, Νεολιθική Επανάσταση, πλεόνασμα.*

3. Αναφέρετε δύο μεγάλους πολιτισμούς που αναπτύχθηκαν κατά την αρχαιότητα στη Μεσοποταμία καθώς και την περίοδο ακμής τους.

4. Ποιες ήταν οι κυριότερες επιπτώσεις της υιοθέτησης της γεωργίας και της κτηνοτροφίας στην πολιτική οργάνωση των κοινοτήτων της νεολιθικής Μεσοποταμίας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

5. Με βάση το παρακάτω απόσπασμα και τις ιστορικές σας γνώσεις να απαντήσετε στο εξής ερώτημα: Πώς «προετοιμάζει» η Νατούφια περίοδος τη «γεωργική επανάσταση»;

Τα πρώτα προ-αγροτικά χωριά: η Νατούφια περίοδος

Ο Νατούφιος πολιτισμός επεκτάθηκε σε ολόκληρη σχεδόν τη Συροπαλαιστίνη, από τον Ευφράτη ως το Σινά, μεταξύ του 12500 και 10000 π.Χ. Η Νατούφια περίοδος έχει θεωρηθεί από παλιά ως η μεταβατική εκείνη εποχή κατά την οποία προετοιμάστηκε η νεολιθικοποίηση: η διαδικασία, δηλαδή, που είναι παραδοσιακά κατανοητή ως το πέρασμα των ανθρώπινων κοινοτήτων από τη θηροτροφουλογογία στην παραγωγή των μέσων επιβίωσης... Η ανασκαφή στη Μάλλαχα –ένα χωριό της άνω κοιλάδας του Ιορδάνη–, που άρχισε το 1955, έδειξε ότι οι άνθρωποι εξακολουθούσαν να είναι κυνηγοί-τροφοσυλλέκτες. Συγχρόνως, όμως, εισήγαγε την καινούργια ιδέα μιας προ-αγροτικής μόνιμης εγκατάστασης στην Εγγύς Ανατολή. Σύντομα, νέες ανακαλύψεις, στη νότια Συροπαλαιστίνη και στον Ευφράτη, θα επιβεβαίωναν την υπόθεση αυτή. Η προφανής συγκέντρωση των Νατουφίων στην ημι-άγρονη ζώνη με τα άγρια δημητριακά αντιστάθμιζε την απουσία, μέχρι πολύ πρόσφατα, αρχαιοβοτανικών δεδομένων για τις διατροφικές τους συνήθειες. Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό με την παρουσία αποθηκευτικών χώρων στη Μάλλαχα, οδήγησε στο να χαρακτηριστούν οι κάτοικοι της ως οι πρώτοι μόνιμα εγκατεστημένοι χωρικοί της Συροπαλαιστίνης και επιπλέον ως «συλλογείς δημητριακών», πραγματικοί δηλαδή «ειδικοί», οι οποίοι κατέστησαν τα συγκεκριμένα φυτά βασικό τους διατροφικό πόρο, προετοιμάζοντας έτσι την επερχόμενη καλλιέργειά τους.

Cauvin, J. (2011). Η Επανάσταση των Συμβόλων στη Νεολιθική Εποχή, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 9.

6. Με βάση το παρακάτω απόσπασμα και τις ιστορικές σας γνώσεις να εκθέσετε τους τρόπους με τους οποίους οι καινοτομίες της νεολιθικής επανάστασης διαδόθηκαν στον ευρύτερο μεσογειακό χώρο. Μία από τις κυριότερες συνέπειες της νέας οικονομίας, με την οποία για πρώτη φορά εξασφαλίστηκε τόσο άφθονη τροφή, ήταν, όπως υποθέτουν, η ραγδαία αύξηση του πληθυσμού. Χωρίς αμφιβολία η αύξηση ήταν μεγάλη. Αλλά αντίστοιχα οι δυνατότητες για απορρόφησή του ήταν στον ίδιο χώρο απέραντες. Πρέπει να υποθέσουμε ότι η διάδοση του νέου τρόπου ζωής έγινε ύστερα από την πλήρη εγκαθίδρυσή του σε χώρους, όπου υπήρχαν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, δηλαδή όμοιο περίπου φυσικό και οικολογικό περιβάλλον. Η πρώτη αυτή Ζώνη της διαδόσεως είναι λογικά η ευρύτερα περιοχή της Εγγύς Ανατολής, που περικλείεται από τη ΝΑ. Μεσόγειο, το Αιγαίο και τον Εύξεινο, την Κασπία, τον Περσικό κόλπο και την Ερυθρά Θάλασσα. Η διάδοση μπορεί να έγινε και με μικρές πληθυσμιακές μετακινήσεις ή «αποικισμούς» αλλά και ανεξάρτητα, με την φυσική επικοινωνία και την ανταλλαγή, την μετάδοση των ιδεών και τεχνικών εμπνεύσεων, γιατί η νέα οικονομία αποτελούσε προπάντων πρόοδο και η πρόοδος είναι μεταδοτική. ... Ιστορία Ελληνικού Έθνους, (1979), Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τ. Α, σ.51.

2. ΟΜΑΔΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

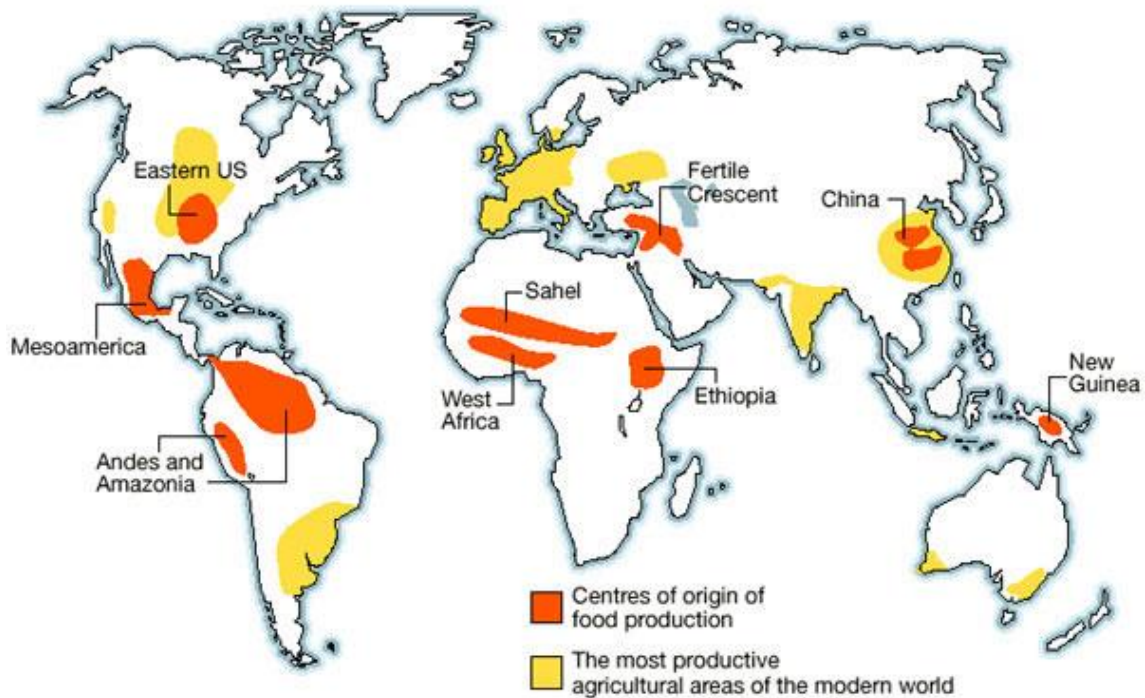
1. Ενδεικτικές συνθετικές/ διερευνητικές εργασίες

1. Ανατίθεται σε ομάδες μαθητών η μελέτη του τρόπου με τον οποίο επηρέασε η ύπαρξη ενός μεγάλου ποταμού την πορεία των πολιτισμών μιας περιοχής του πλανήτη σε όλα τα επίπεδα (οικονομία, πολιτική και κοινωνική οργάνωση, θρησκεία, πολιτισμός). Ο Κίτρινος ποταμός, ο Μισισιππής, ο Ινδός, ο Δούναβης και ο Αμαζόνιος θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενα εξέτασης.
2. Οι μαθητές μελετούν και παρουσιάζουν στην τάξη την αρχή του παραγωγικού σταδίου στην Ελλάδα. Τομείς έρευνας θα μπορούσαν να είναι οι εξής:
 - α. Η παλαιολιθική Ελλάδα (σημαντικές θέσεις, ευρήματα, τα πρώτα τεχνουργήματα κ.α.)
 - β. Η μεσολιθική περίοδος στην Ελλάδα (αλλαγές στην οικονομία, τρόπο εγκατοίκησης, τεχνολογία, πανίδα και χλωρίδα, ανασκαφικές θέσεις κ.α.)
 - γ. Η νεολιθική Ελλάδα – Διμήνι, Σέσκλο και άλλοι σημαντικοί νεολιθικοί οικισμοί. Νεολιθική τέχνη (κεραμική, ειδώλια κ.α.), μοντέλα οργάνωσης και χρήσης του χώρου, ταφές, τεχνολογία, πλεόνασμα και δίκτυα εμπορίου/ ανταλλαγών, ιδεολογία κα...).
 - δ. Ένα άλλο μοντέλο επιβίωσης και οικονομικής οργάνωσης: Η περίπτωση του λιμναίου οικισμού του Δισπηλιού στην Καστοριά.

2. Ενδεικτικές εργασίες στην τάξη

1. Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν τον παρακάτω χάρτη και στη συνέχεια να συζητήσουν σχετικά με τα συμπεράσματα που έβγαλαν και τις σκέψεις που τους γεννήθηκαν γύρω από το ζήτημα της σχέσης φυσικού περιβάλλοντος και αρχής του παραγωγικού σταδίου αλλά και σχετικά με την ιστορική διαδικασία εξάπλωσης της γεωργίας και της κτηνοτροφίας και τη σημερινή πραγματικότητα. Κατά πόσο ο άνθρωπος υπερέβη τους περιορισμούς που θέτει το φυσικό περιβάλλον αποτελεί ένα ακόμη βασικό σημείο διερεύνησης.

Χάρτης που εικονίζει τα βασικά κέντρα αρχής του τροφοπαραγωγικού σταδίου σε όλη την υφήλιο (πορτοκαλί χρώμα) και τις πιο σημαντικές σύγχρονες τροφοπαραγωγικές ζώνες του πλανήτη (κίτρινο χρώμα).



<https://historyrepeatingdotorg.files.wordpress.com/2014/10/food-prod-map.jpg>

2. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν σε χάρτη τα κράτη που βρίσκονται σήμερα στην περιοχή της Μεσοποταμίας και να αναζητήσουν στοιχεία για την οικονομία των χωρών αυτών σήμερα αλλά και την πολιτική κατάσταση που επικρατεί στην περιοχή σε σχέση πάντα με το ζήτημα της κατοχής και διανομής των φυσικών πόρων (νερό, πετρέλαιο ,κ.α.).



<http://wanderingsintheancientworld.weebly.com/middle-east-and-ancient-mesopotamia.html>

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Cauvin, J. (2004). *Γέννηση των θεοτήτων. Γέννηση της γεωργίας: η επανάσταση των συμβόλων στη Νεολιθική Εποχή*, μτφρ. Σ. Πρέβε. επιστ. επιμ. Κ. Κόπακα – Ν. Λιανέρης, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Θεοχάρης, Δ. (1973).*Νεολιθική Ελλάς*, Αθήνα: Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος.

Θεοχάρης, Δ.(1981).*Νεολιθικός Πολιτισμός*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης

Χουρμουζιάδης, Γ. (1993) *Το νεολιθικό Διμήνι*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

4ο Διδακτικό Παράδειγμα

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Μετακινήσεις πληθυσμών, μεταναστευτικά ρεύματα

Διδακτική ενότητα: Οι ανταλλαγές των πληθυσμών

A. Η συνθήκη του Νεϊγύ

B. Η συνθήκη της Λωζάνης

Διατιθέμενος Χρόνος: 1 διδακτική ώρα

Ο χρόνος που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα είναι μία ώρα, αλλά η διαχείρισή του εξαρτάται τόσο από το υλικό που θα χρησιμοποιήσει ο διδάσκων όσο και από τις μεθόδους που θα ακολουθήσει για την επεξεργασία της ενότητας αλλά και το επίπεδο της τάξης στην οποία θα εφαρμοστεί. Προαιρετικά μπορεί να διατεθεί και άλλη μία διδακτική ώρα ή/και δύο διδακτικές ώρες, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διαθεματική προσέγγιση λογοτεχνικών έργων που αναφέρονται στη συγκεκριμένη θεματική.

A. Διδακτικοί στόχοι

Οι στόχοι όπως προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι:

- Να αντιλαμβάνονται την νομοκοινοτική σημασία της έννοιας της ανταλλαγής των πληθυσμών μέσα από τη μελέτη των συνθηκών του Νεϊγύ (1919) και της Λωζάνης (1923).
- Να αναγνωρίζουν τη σημασία της εγκατάστασης των προσφύγων και της συμβολής τους στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Ελλάδας.
- Να αξιολογούν τις διαδικασίες αποκατάστασης και ένταξης των προσφύγων στην Ελλάδα.
- Να αποτιμούν την εθνολογική σύσταση των Βαλκανίων μετά τις ανταλλαγές των πληθυσμών.

Επισημάνση: Εκτός από τους διδακτικούς στόχους που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα να μπορούσαν να προστεθούν και άλλοι πιο ειδικοί, όπως:

- Να κατανοήσουν το πλήθος και το μέγεθος των προβλημάτων που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η ελληνική κοινωνία μετά την άφιξη των προσφύγων στην Ελλάδα.
- Να μάθουν για τις προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας να διευκολύνει την εγκατάσταση και την αφομοίωση των προσφύγων στη χώρα.
- Να γνωρίσουν τα στοιχεία της διάστασης μεταξύ γηγενών και προσφύγων.

Θα μπορούσαν να τεθούν και πιο ευρύτεροι διδακτικοί στόχοι, όπως:

- Να κατανοήσουν την έννοια του πρόσφυγα και να μπορούν να την αντιδιαστείλουν από αυτή του «μετανάστη».
- Να συνειδητοποιήσουν ότι οι πληθυσμοί εξαναγκάζονται να ζητούν καταφύγιο σε άλλο τόπο εξαιτίας της παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Να κατανοήσουν από τη ζωή των προσφύγων σε μια περιοχή, π. χ. στη συνοικία «Προσφυγικά» της Πάτρας, την ιστορική εξέλιξη και την αλλαγή που συντελέστηκε στο γεωγραφικό χώρο και στο χρόνο.
- Να οδηγηθούν σε ιστορική έρευνα –στο πλαίσιο της σχολικής Ιστορίας- σχετική με προσφυγικούς πληθυσμούς της περιοχής τους (βιωματική προσέγγιση της γνώσης) με σκοπό να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές των προσφύγων π.χ. των «Προσφυγικών» στην Πάτρα και των «Προσφυγικών» του Ρίου.
- Να κατανοήσουν με επαγωγικό τρόπο την παγκόσμια διάσταση του προσφυγικού προβλήματος.

Θα μπορούσαν, επίσης, να προστεθούν και άλλοι στόχοι, που σχετίζονται περισσότερο με τον συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα:

- Να αναπτύξουν πνευματικές δεξιότητες ενσυναισθητικής προσέγγισης του προσφυγικού προβλήματος. Να ευαισθητοποιηθούν και να συμβάλλουν, ως αυριανοί ενεργοί πολίτες, με τη στάση

τους, αλλά και την ατομική και κοινωνική δράση στην αντιμετώπιση του ηθικού αυτού προβλήματος, το οποίο εκθέτει τον πολιτισμό του ανθρώπου.

- Να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν ιστορικά τις προκαταλήψεις, τα ιδεολογήματα και τα στερεότυπα, ως προϊόντα συλλογικών αναπαραστάσεων και να αναπτύξουν στάσεις απόρριψής τους.
- Να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για την άμβλυνση των διακρίσεων.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας του άλλου, να συνειδητοποιήσουν την αξία της ανεκτικότητας στην πολιτισμική διαφορά καθώς και την αξία της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης για την οικοδόμηση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

B. Οργάνωση διδασκαλίας

Η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να παρακολουθήσουν σταδιακά τη νομοκοινοτική σημασία της έννοιας της ανταλλαγής των πληθυσμών μέσα από τις δύο συνθήκες, τη σημασία της εγκατάστασης των προσφύγων και τη συμβολή τους στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Ελλάδας των αρχών του 20^{ου} αιώνα.

Μέθοδος:

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των 3-4 ατόμων και με τη βοήθεια του διδάσκοντος οι μαθητές ταξιδεύουν στο παρελθόν ξεκινώντας από το παρόν. Οι μαθητές σε ομάδες αναλαμβάνουν να συγκεντρώσουν στοιχεία, να τα επεξεργαστούν, να τα κατηγοριοποιήσουν και να τα παρουσιάσουν στην τάξη.

Διερευνητική μάθηση: Ερμηνευτική προσέγγιση του περιεχομένου με αφήγηση, κατευθυνόμενο διάλογο και διερευνητική – αποκαλυπτική διαδικασία μέσω της αξιοποίησης παραθεμάτων από πηγές και εικονογραφία, με στόχο τον εντοπισμό, την ανάλυση και την κατανόηση ιστορικών εννοιών – κλειδιών και φαινομένων.

Παιχνίδι ρόλων: Βιωματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων μέσω κατάλληλων ερωτήσεων, δραματοποιημένων διαλόγων.

Διάλογος: Ερωτηματική μέθοδος διδασκαλίας.

Οι μέθοδοι διεξαγωγής της διδασκαλίας που μπορεί να εφαρμόσει ο διδάσκων είναι μεν ποικίλες, αλλά θα πρέπει στο επίκεντρό τους να βρίσκονται οι μαθητές. Οι **μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας** ανταποκρίνονται στο βασικό σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, καθώς επιτρέπουν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στις διδακτικές διαδικασίες. Ιδιαίτερη σημασία έχει η εναλλαγή των μεθόδων καθώς και η ευελιξία του διδάσκοντος, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν (π.χ. δυσκολία κατανόησης, ερωτήσεις, προβληματισμός, βιωματική προσέγγιση).

Διδακτικά – Εποπτικά μέσα:

- ✓ Ιστορικός χάρτης, οπτικές πηγές
- ✓ Καταγραφές στον πίνακα, όταν χρειάζεται.
- ✓ Η/Υ,
- ✓ Βιντεοπροβολέας
- ✓ Κειμενικές πηγές
- ✓ Σχετικά λογισμικά
- ✓ Διαδίκτυο
- ✓ Κατάλληλη διάταξη των θέσεων στην αίθουσα διδασκαλίας
- ✓ Αναφορά στο σχολικό εγχειρίδιο και προσφυγή σε αυτό.
- ✓ Κείμενα και εικόνες.
- ✓ Αξιολόγηση μέσω ασκήσεων στην τάξη και στο σπίτι και ανάθεση διερευνητικών και συνθετικών εργασιών.

Ο διδάσκων, στην περίπτωση των εικόνων, δεν θα πρέπει να περιορίζεται στους υπότιτλους, αλλά να παρακινεί τους μαθητές σε μια πολύπλευρη αξιοποίηση του εκάστοτε μέσου (αναφορά στην προέλευση, στα πρότυπα, στη χρονική και τοπική απόσταση από το θέμα που απεικονίζει, στην ιδεολογία που ενδεχομένως εκφράζει κ.λ.π.).

Γ. Πορεία Διδασκαλίας – Φάσεις

1^η διδακτική ώρα

Αφόρμηση/Σύνδεση

- Ξεκίνημα από την καθημερινή επικαιρότητα – Ανάγνωση άρθρου εφημερίδας με στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες. Με ιδεοθύελλα ο ορισμός του πρόσφυγα.
- Μέσα από ερωτήματα η παρουσίαση του ιστορικού πλαισίου:
Συνθήκη Νεϊγύ (1919)- Ανταλλαγή πληθυσμών: σημασία. Πολιτικές εξελίξεις στην Ελλάδα (κίνημα 1922, Εκδίωξη Κωνσταντίνου - Γεώργιος Β΄ βασιλιάς της Ελλάδας, Ανακωχή Μουδανιών, η «δίκη των έξι», εκλογές 1923: Βενιζέλος- Παπαναστασίου, αποχή φιλοβασιλικών κομμάτων, αναχώρηση Γεωργίου- αντιβασιλεία). Κεμαλικές μεταρρυθμίσεις στην Τουρκία.

Διδακτική Επεξεργασία

1. **Τίθεται το βασικό ερώτημα** που θα απασχολήσει όλες τις ομάδες και είναι:
Τι σήμαινε για την Ελλάδα η υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών, ο βίαιος εκπατρισμός, με τις Συνθήκες Νεϊγύ και Λωζάνης;
2. **Φύλλο εργασίας.** Μοιράζεται σε όλους τους μαθητές κοινό φύλλο εργασίας (για να υπάρχει συνολική εποπτεία της δράσης). Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνει τη διαδικασία που οι μαθητές θα ακολουθήσουν.
3. **Καθορισμός χωροχρονικού πλαισίου: Ανταλλαγές πληθυσμών (αρχές 20^{ου} αιώνα)**
Ο διδάσκων παρουσιάζει σε συντομία το ιστορικό πλαίσιο με τη **μορφή διαγράμματος** –το οποίο ακολουθεί- στον πίνακα που συμπληρώνεται με ερωτήματα και απαντήσεις. Μπορεί, επίσης, να παρουσιάσει στους μαθητές το **αρχείο ppt, Α2. ΑΛΛΑ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ**, από το www.elia.org

Κύρια σημεία

Παραχώρηση Δ. Θράκης από τη Βουλγαρία στην Ελλάδα.
50.000 Βούλγαροι αναχώρησαν από την Ελλάδα και 30.000 Έλληνες από τη Βουλγαρία.
(20.000 είχαν μεταναστεύσει πριν από την υπογραφή της Συνθήκης).
1919-1921: Έλληνες της Ρωσίας, Αρμένιοι και Ρώσοι καταφεύγουν στα λιμάνια της Μαύρης θάλασσας και από κει στη Ελλάδα.

ΑΙΤΙΑ α)Ρωσική επανάσταση.

β)Κατάληψη ρωσικών επαρχιών από Τούρκους.

Φτάνουν στην Ελλάδα πρόσφυγες από:

- Βόρειο Ήπειρο: 1914.
- Ρουμανία: 1919 (από περιοχές που αποτέλεσαν πεδίο συγκρούσεων).
- ΝΔ Μ. Ασία: 1919 (υπό ιταλική κατοχή).
- Αϊδίνιο και εσωτερικό της Μ. Ασίας: 1919.
- Δωδεκάνησα (ιταλοκρατούμενα) από το 1912 και εξής.

Συνολικά μέχρι και το 1920 φτάνουν στην Ελλάδα 800.000 πρόσφυγες.

Τρόπος μετακίνησης

Μόνοι τους Με τη φροντίδα του κράτους: ζώα, οχήματα, αμαξοστοιχίες, πλοία.

Τόποι συγκέντρωσης προσφύγων

Μεγάλος αριθμός προσφύγων

Μικρότερος αριθμός προσφύγων



Αθήνα
Πειραιάς
Θεσσαλονίκη-Μακεδονία
Νησιά Ανατολικού Αιγαίου



Κρήτη (Ηράκλειο, Χανιά)
Βόλος
Πάτρα
Καλαμάτα

(Λέσβος, Χίος Σάμος)

Νησιά Αργοσαρωνικού

4. Συνθήκη Νεϊγύ (Νοέμβριος 1919): Ο διδάσκων μετά την αφόρμηση παρουσιάζει συνοπτικά τα βασικά σημεία για τις μετακινήσεις πληθυσμών στα Βαλκάνια στις αρχές του 20^{ου} αιώνα χρησιμοποιώντας το σχετικό ηλεκτρονικό χάρτη ή τον συμβατικό



αλλά και ένα φωτογραφικό αρχείο pdf του κ. Σπύρου Λαζαρίδη, με τίτλο «Δί' εγκαταστάσεως 1914» (http://www.tsalimi.gr/files/Di_egk_1914.pdf).

Στη συνέχεια οι μαθητές μελετούν το φύλλο εργασίας και απαντούν στις ανάλογες ερωτήσεις προσπαθώντας να κατανοήσουν τις επιπτώσεις από τις μετακινήσεις των πληθυσμών.

Στο τέλος σχηματίζονται ομάδες -με τυχαίο τρόπο- και συγκεκριμένο ρόλο.

2η Διδακτική ώρα (προαιρετική)

Πορεία Διδασκαλίας – Φάσεις

Αφόρμηση/Σύνδεση

Σύντομη συζήτηση- ανακεφαλαίωση για τις μετακινήσεις των πληθυσμών. Στη συνέχεια οι μαθητές παρακολουθούν ένα απόσπασμα βίντεο από την έκδοση του National Geographic με τίτλο «1922, Ο Μεγάλος Ξεριζωμός», σχετικά με την καταστροφή της Σμύρνης (διάρκειας τεσσάρων (4) περίπου λεπτών). Κύριος στόχος η ενσυναίσθηματική προσέγγιση και η ψυχική φόρτιση των μαθητών μέσα από την εικόνα. Στη συνέχεια, με διάλογο κατατίθενται τα αίτια της ήττας των Ελλήνων στη Μικρά Ασία και οι συνέπειες της ήττας αυτής στην πολιτική ζωή της Ελλάδας.

Οι μαθητές θα δουλέψουν στη συνέχεια σε ομάδες, όπως έχουν σχηματιστεί.

Διδακτική επεξεργασία

Εργασία σε ομάδες: Κάθε μία ομάδα που έχει σχηματιστεί, θα υποστηρίξει και ένα ρόλο. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει ένα συγκεκριμένο θέμα από την σκοπιά του συγκεκριμένου ρόλου. Τα ερωτήματα, σχετικά με τις ανταλλαγές πληθυσμών, έχουν σαν στόχο να οδηγήσουν τους μαθητές σε κάποιες μορφές ενσυναίσθησης. Οι μαθητές, μαζί με τα φύλλα εργασίας, παραλαμβάνουν και μια σειρά από ιστορικά κείμενα για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους.

Ομάδα 1: (πρόσφυγας) Ποια η συμβολή της εγκατάστασης των προσφύγων στην κοινωνική ανάπτυξη της Ελλάδας;

Ομάδα 2: (πρόσφυγας) Ποια η συμβολή της εγκατάστασης των προσφύγων στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας;

Ομάδα 3: (έλληνας πολίτης) Για ποιους λόγους η στάση των γηγενών Ελλήνων απέναντι στους πρόσφυγες υπήρξε συχνά αρνητική;

Ομάδα 4: (ελληνικό κράτος) Τι σήμαινε για το Ελληνικό κράτος η ανταλλαγή των πληθυσμών και η εγκατάσταση των προσφύγων επί ελληνικού εδάφους;

Ομάδα 5: (έλληνας πολίτης) Ποια η συμβολή των προσφύγων στην πολιτισμική ανάπτυξη;
Η παρουσίαση των εργασιών των μαθητών και η στήριξη του ρόλου που κάθε ομάδα έχει αναλάβει, θα πραγματοποιηθεί την 3^η διδακτική ώρα.

3η Διδακτική ώρα (προαιρετική)

Στη διάρκεια αυτής της διδακτικής ώρας θα επιχειρηθεί η δραματοποίηση ενός debate, που θα διεξαχθεί ανάμεσα στους εκπροσώπους των διαφόρων ρόλων. Θα συμμετάσχουν όλες οι ομάδες με την κοινωνική ιδιότητα που τους δόθηκε και χρησιμοποιώντας το υλικό που συνέθεσαν απαντώντας στα ερωτήματα του ομαδικού φύλλου εργασίας.

Από τις ομάδες μπορεί να ορισθεί ένας μαθητής, ο οποίος θα μιλήσει εκ μέρους της ομάδας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες τεχνικές θεατρικού λόγου, προκειμένου να αποδείξει με τεκμήρια την άποψή του.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΑΝΟΙΧΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

- Σύνδεση με την Τοπική Ιστορία μέσα από κάποια συνθετική εργασία.
- Οργάνωση σχεδίου εργασίας (project) με θέμα τους πρόσφυγες:
Γυναικεία εργασία,
Εργατικές διεκδικήσεις,
Πολιτισμός – λογοτεχνία – μουσική,
Ρεμπέτικο τραγούδι.
- Οι πρόσφυγες σήμερα, οι πρόσφυγες πάντοτε (συνθετική εργασία)
- Διαφορές μεταξύ πρόσφυγα και οικονομικού μετανάστη. (συνθετική εργασία)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μετακινήσεις πληθυσμών, μεταναστευτικά ρεύματα

Διδακτική ενότητα: Οι ανταλλαγές των πληθυσμών

A. Η συνθήκη του Νεϊγύ

B. Η συνθήκη της Λωζάνης

Μέσα από τις εικόνες μεταφερόμαστε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, για να παρακολουθήσουμε σταδιακά τις μεταβολές που συντελούνται στην περιοχή των Βαλκανίων με την ανταλλαγή των πληθυσμών. Σκοπός είναι να αντιληφθούμε τη σημασία των μεταβολών αυτών, τα κέντρα άσκησης της εξουσίας από όπου εκπορεύονταν όλες οι αποφάσεις μέσω των συνθηκών.

Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα στοιχεία που περιέχονται στην ανάλογη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου και να ακολουθήσουμε προσεκτικά τις οδηγίες που περιέχονται στο παρόν φύλλο εργασίας, προσπαθώντας να κατανοήσουμε όλα όσα ζητούνται.

Βασικό ερώτημα

Τι σήμαινε για την Ελλάδα η υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών, ο βίαιος εκπατρισμός, με τις Συνθήκες Νεϊγύ και Λωζάνης;

[Το ερώτημα θα μας απασχολήσει και στις δύο επόμενες ενότητες]

Ατομικές Δραστηριότητες

1. Ποια σημαντικά ιστορικά γεγονότα συνέβησαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (1900-1920), στην Ευρώπη, στην περιοχή των Βαλκανίων και στην Ελλάδα;

Καταγράψω σύντομα όσα θυμάμαι

.....

.....

Συμπληρώνω όσα ανέφεραν οι συμμαθητές μου

.....

.....

2. Να συνθέσετε τις πληροφορίες που αντλείτε από το ιστορικό παράθεμα με τις αντίστοιχες του χάρτη που επίσης παρατίθεται και να παρουσιάσετε τη Συνθήκη του Νεϊγύ καθώς και τις αλλαγές που πυροδότησε στο χώρο της Μακεδονίας.

«Παρόλο που η Συνθήκη του Νεϊγύ για την αμοιβαία, εθελοντική μετανάστευση των μειονοτήτων της Ελλάδος και της Βουλγαρίας υπογράφηκε τον Νοέμβριο του 1919, η ουσιαστική εφαρμογή της άρχισε τρία χρόνια αργότερα, μόλις στα τέλη του 1922. Το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε, αναλώθηκε στις διαδικασίες για τη συγκρότηση της μικτής Επιτροπής και των τοπικών Υποεπιτροπών καθώς και στη διεκπεραίωση διαδικαστικών θεμάτων.

Η διαδικασία συλλογής αιτήσεων μεταναστεύσεως ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 1922. Όμως η απήχηση της στους κόλπους των Σλαβοφώνων κατοίκων της Μακεδονίας ήταν αρχικά μικρή. Έτσι, από τον Νοέμβριο του 1922 έως την 1η Ιουλίου 1923, υποβλήθηκαν συνολικά μόνον 166 αιτήσεις μεταναστεύσεως. Συνολικά, περίπου 34.000 Σλαβόφωνοι νέοι μετανάστες αποχώρησαν από τη Μακεδονία μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Νεϊγύ. Εκτός όμως από εκείνους που μετακινήθηκαν μετά τη Συνθήκη του Νεϊγύ, δηλώσεις μεταναστεύσεως, όπως ήδη αναφέρθηκε, μπορούσαν να υποβάλλουν και όσοι είχαν αναχωρήσει μετά την 18η Δεκεμβρίου 1900. Η μικτή Επιτροπή στην τελική έκθεσή της, η οποία δημοσιεύθηκε το 1932, ανέφερε ότι συνολικά 66.260 άτομα -νέοι και παλαιοί μετανάστες από την Μακεδονία- είχαν καταθέσει σχετικές αιτήσεις

Όμως η απομάκρυνση από την Ελλάδα όσων θεωρούσαν εαυτούς Βουλγάρους, υπήρξε η μία μόνο όψη της Συνθήκης του Νεϊγύ. Ταυτόχρονα το ίδιο δικαίωμα διατηρούσαν και όσοι Έλληνες κατοικούσαν σε

βουλγαρικές περιοχές. Η πλειοψηφία των Ελλήνων διαβιούσε στην Ανατολική Ρωμυλία. Σύμφωνα με τις επίσημες βουλγαρικές στατιστικές, οι οποίες είχαν κάθε λόγο να περιορίζουν τον αριθμό των Ελλήνων μειονοτικών, ο αριθμός των Ελλήνων έφτανε τις 70.887, ποσοστό 1,89% επί του συνολικού πληθυσμού το 1900, ενώ είκοσι χρόνια αργότερα, το 1920, είχαν περιορισθεί σε 48.507 άτομα. Από την πλευρά τους, οι ελληνικές στατιστικές αυξάνουν τον μειονοτικό πληθυσμό. Σύμφωνα με τον Έλληνα Πρόξενο στη Φιλιππούπολη Ν. Φουντούλη, οι Έλληνες κάτοικοι της Βουλγαρίας ανέρχονταν το 1903 σε 81.923 άτομα. Σύμφωνα επίσης με τα στατιστικά στοιχεία της Κ.τ.Ε., συνολικά 33.977 Έλληνες της Βουλγαρίας έφυγαν για την Ελλάδα τη δεκαετία του 1920, ενώ ο συνολικός αριθμός των μεταναστών και προσφύγων από τις αρχές του αιώνα ανήλθε σε 62.109 άτομα. Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί πως η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων μετανάστευσε έως το 1926, σε αντίθεση με τους Σλαβοφώνους της Ελλάδος, δείγμα ασφαλώς της επιθυμίας τους για κάθοδο στην Ελλάδα αλλά και των αφόρητων πιέσεων που ασκούσαν σε βάρος τους βουλγαρικοί κρατικοί και παρακρατικοί μηχανισμοί».

«Ιστορία της Μακεδονίας», Ίδρυμα Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα

3. Αφού μελετήσατε τα δύο επόμενα κείμενα και κάνετε συνδυασμό με τον πίνακα κατανομής των προσφύγων κατά γεωγραφικό διαμέρισμα (1928) καταγράψετε τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν με την ανταλλαγή των πληθυσμών και πώς αυτά αντιμετωπίστηκαν.

α. Η Ελληνοτουρκική σύμβαση υποχρεωτικής ανταλλαγής των πληθυσμών

«Τραγική [...] για τους άνω του ενός εκατομμυρίου Έλληνες πρόσφυγες και τις περιουσίες τους, αλλά και πλέον συμφέρουσα λύση, εν όψει της κατηγορηματικής αρνήσεως της τουρκικής πλευράς να δεχθεί την επιστροφή τους, ήταν η Συμφωνία της υποχρεωτικής ανταλλαγής πληθυσμών που υπογράφηκε στη Λοζάννη στις 30 Ιανουαρίου 1923. Το υποχρεωτικό της μετακινήσεως σήμαινε ότι πολλοί από αυτούς θα μπορούσαν να εγκατασταθούν στα οικήματα και τις γεωργικές εκτάσεις των 400.000 περίπου μουσουλμάνων, Ελλήνων πολιτών, που βάσει της Συμφωνίας έπρεπε να ταξιδέψουν προς την αντίθετη κατεύθυνση. Εξίσου τραγικά θύματα και αυτοί-που κανείς σχεδόν στην Ελλάδα δε φαίνεται να τους θυμάται- ενός πολέμου για τον οποίο δεν έφεραν καμία ευθύνη και στο οποίο τη διεξαγωγή δεν είχαν κανενός είδους συμμετοχή».

Γιαννουλόπουλος, Γ. (2003) «Η ευγενής μας τύφλωση...», εξωτερική πολιτική και «εθνικά θέματα», από την ήττα του 1897 έως τη Μικρασιατική Καταστροφή, Αθήνα: Βιβλιόραμα, σ.308.

β. Η επαναστατική κυβέρνηση προχωρά στη διανομή γαιών

«Μετά την υπογραφή στη Λοζάννη της Σύμβασης για την υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας (30 Ιανουαρίου 1923) και μπροστά στο πελώριο πρόβλημα της προσφυγικής αποκατάστασης, παραμερίστηκε στις 14 Φεβρουαρίου το τελευταίο εμπόδιο που απέμενε για την αναγκαστική απαλλοτρίωση των τσιφλικιών: η συνταγματική απαίτηση να προηγηθεί «πλήρης» αποζημίωση των γαιοκτημόνων. Μετά την αναστολή της σχετικής διάταξης, όχι μόνο επιτρεπόταν η κατάληψη των ιδιοκτησιών και πριν από την καταβολή αποζημιώσεων αλλά και η ίδια η αποζημίωση έγινε σε κρατικές ομολογίες 30ετούς διάρκειας (που γρήγορα απαξιώθηκαν). Άρχισε έτσι η άμεση απαλλοτρίωση και διανομή γαιών είτε σε πρόσφυγες είτε σε γηγενείς ακτήμονες, που επρόκειτο να ολοκληρωθεί κατά το μεγαλύτερο μέρος της σε τρία μόλις χρόνια».

Μαυρογορδάτος, Γ. (2003) «Μεταξύ δύο πολέμων. Πολιτική Ιστορία 1922-1940», Ιστορία του νέου ελληνισμού, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7, σ. 10.

γ. Κατανομή των προσφύγων κατά γεωγραφικό διαμέρισμα (1928)

ΔΙΑΜΕΡΙΣΜΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Μακεδονία	638 253	52,2%
Στερεά Ελλάδα	306 193	25,1%
Δυτική Θράκη	107 607	8,8%
Νησιά Αν. Αιγαίου	56 613	4,6%
Θεσσαλία	34 659	2,8%
Κρήτη	33 900	2,8%
Πελοπόννησος	28 362	2,3%
Ήπειρος	8 179	0,7%
Κυκλάδες	4 782	0,4%
Ιόνια Νησιά	3 301	0,3%

Σύνολο	1 221 849	100%
--------	-----------	------

4. Αφού μελετήσετε το κείμενο που ακολουθεί να κατατάξετε σε αύξουσα αξιολογική σειρά τις διαδικασίες αποκατάστασης και ένταξης των προσφύγων στην Ελλάδα:

Το σχέδιο και οι ενέργειες της Επιτροπής Αποκατάστασης Προσφύγων

Η Επιτροπή προσπάθησε στις αποφάσεις της για την εγκατάσταση προσφύγων σε διάφορες περιοχές να λάβει υπόψη της κάποιες παραμέτρους, όπως: α. Την ασχολία τους στον τόπο καταγωγής τους (αγρότες ή αστοί). Ο στόχος της επιτροπής, όχι πάντα επιτεύξιμος, ήταν να αποκαταστήσει τους γεωργούς πρόσφυγες σε περιοχές όπου θα μπορούσαν να συνεχίσουν την παραγωγή τους με καλλιέργειες στις οποίες καταγίνονταν προηγουμένως, π.χ. οι καλλιεργητές δημητριακών εγκαταστάθηκαν κυρίως στη Μακεδονία και τη Θράκη, το ίδιο και οι καπνοκαλλιεργητές, ενώ οι αμπελουργοί στην Κρήτη κ.λ.π. β. Τον τόπο καταγωγής τους. Η Επιτροπή επιδίωξε να αποκαταστήσει τους πρόσφυγες που προέρχονταν από μια συγκεκριμένη περιοχή στον ίδιο χώρο. Γι αυτό και εμφανίστηκαν πολλά τοπωνύμια με το επίθετο Νέος ή Νέα μπροστά (Νέα Κίος, Νέα Μουδανιά κλπ) και γ. Τις συνθήκες που επικρατούσαν στην Ελλάδα τότε, ιδιαίτερα τις πολιτικές και οικονομικές. Η Ελλάδα ήταν μια χώρα κυρίως αγροτική, υπήρχαν άφθονα «ελεύθερα» κτήματα τα οποία είχαν εγκαταλείψει οι μουσουλμάνοι και οι Βούλγαροι και η εγκατάσταση σε αγροτική περιοχή ήταν φθηνή και αμέσως παραγωγική. Τέλος το ελληνικό κράτος μπορούσε μέσω της εγκατάστασης προσφύγων σε περιοχές όπως η Μακεδονία και η Θράκη να ενισχύσει το ελληνικό στοιχείο.

Μαυρογορδάτος, Γ. (2003) «Μεταξύ δύο πολέμων. Πολιτική Ιστορία 1922-1940», Ιστορία του νέου ελληνισμού, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7ος, σ. 10.

5. Τις γνώσεις που αποκομίσατε μέχρι στιγμής, θα τις αξιοποιήσετε στη συνεργασία σας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που θα σχηματιστεί.

ΟΜΑΔΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Εργασία σε ομάδες: Κάθε μία ομάδα που έχει σχηματιστεί, θα υποστηρίξει και ένα ρόλο. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει ένα συγκεκριμένο θέμα από την σκοπιά του συγκεκριμένου ρόλου. Τα ερωτήματα, σχετικά με τις ανταλλαγές πληθυσμών, έχουν σαν στόχο να οδηγήσουν τους μαθητές σε κάποιες μορφές ενσυναίσθησης. Οι μαθητές, μαζί με τα φύλλα εργασίας, παραλαμβάνουν και μια σειρά από ιστορικά κείμενα για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους.

Ομάδα 1: (πρόσφυγας) Ποια η συμβολή της εγκατάστασης των προσφύγων στην κοινωνική ανάπτυξη της Ελλάδας;

Ομάδα 2: (πρόσφυγας) Ποια η συμβολή στους εγκατάστασης των προσφύγων στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας;

Ομάδα 3: (έλληνας πολίτης) Για ποιους λόγους η στάση των γηγενών Ελλήνων απέναντι στους πρόσφυγες υπήρξε συχνά αρνητική;

Ομάδα 4: (ελληνικό κράτος) Τι σήμαινε για το Ελληνικό κράτος η ανταλλαγή των πληθυσμών και η εγκατάσταση των προσφύγων επί ελληνικού εδάφους;

Ομάδα 5: (έλληνας πολίτης) Ποια η συμβολή των προσφύγων στην πολιτισμική ανάπτυξη;

Πηγή 1

Ο αγώνας των προσφύγων να ριζώσουν στην Ελλάδα

«Όλη αυτή η περιοχή λέγεται ανέκαθεν Ανάβυσσος [...] Το τι τραβούσαμε δε λέγεται. Ούτε ο Χριστός δεν υπόφερε έτσι [...] Νερό δεν είχαμε. Ψωμί αγοράζαμε από το Λαύριο. Έπρεπε να το παραγγείλουμε και να το πληρώσουμε μια μέρα πιο μπροστά. Την άλλη μέρα μας το έφερναν με τα γαϊδούρια, μπαγιάτικο και κομματιασμένο. Οι ντόπιοι αλθανόφωνοι Καλυβιώτες που είχαν κτήματα στην Ανάβυσσο μας έθριζαν Τούρκους. Θέλαμε ένα τσαμπί σταφύλι να δροσιστούμε και δε μας έδιναν [...] από το 1926 ως το 1927 ζευγαρίζαμε στους ελαιώνες του Μελισσουργού. Το 1928 ο τσιφλικούχος αυτός μας απαγόρευσε την καλλιέργεια. Διαμαρτυρηθήκαμε όλοι με τα γυναικόπαιδα μαζί. Ο τσιφλικούχος έφερε χωροφύλακες από το Λαύριο και το Κορωπί και μας χτύπησαν. Μ' έβαλαν κι εμένα φυλακή».

Αρχείο Προφορικής Παράδοσης Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών, φάκελος 230.

<http://www.kms.org.gr>

Πηγή 2

Πρόσφυγες και εργατικοί αγώνες κατά το Μεσοπόλεμο

Περιγράφοντας την επίδραση των προσφύγων στους εργατικούς αγώνες, ο Δημήτρης Στρατής, ένας από τους γνωστότερους συνδικαλιστές ηγέτες του μεσοπολέμου, έγραφε στο διευθυντή του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας: «Ακόμη περισσότερο η συρροή των προσφύγων και η οικονομική κρίση που λυμαίνεται τη χώρα χειροτερεύουν την κατάσταση αυτή. Η εργατική τάξη είναι αδύνατο να επιβληθεί στους εργοδότες οι οποίοι σε κάθε εργατική διεκδίκηση απαντούν με μαζικές απολύσεις, αντικαθιστώντας τους συνδικαλισμένους εργάτες με ασυνδικαλιστούς από τους πρόσφυγες. Κάτω από τις συνθήκες αυτές οι συγκρούσεις γηγενών και προσφύγων εργατών ήταν αναπόφευκτες. «Η κάθοδος των προσφύγων» έγραφε ο Αβραάμ Μπεναρόγια, «εδημιούργησεν εις την εργατικήν τάξιν δυσχερή θέσιν. Η απότομος αύξησις προσφοράς εργατικών χειρών και η αλλοίωσις της συνθέσεως της εργατικής τάξεως δεν ηδύνατο ή να προκαλέσει την επίθεσιν του κεφαλαίου επί των κεκτημένων δικαιωμάτων των εργατών. Νέα και γενική σύγκρουσις των δυο τάξεων ανεφάνετο και πάλιν αναπόφευτος».

Λιάκος, Α. (2016) Εργασία και πολιτική στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου, Αθήνα: Νεφέλη, σσ.48-49.

Πηγή 3

Η κοινωνική διαστρωμάτωση των προσφύγων

«Στο εμπόριο και τον τριτογενή τομέα φαίνεται καλύτερα ότι οι πρόσφυγες δεν ήταν μια ομοιογενής άπορη και εξαθλιωμένη μάζα, αλλά ένα κοινωνικό σώμα με εσωτερικές διαφοροποιήσεις που απέρρεαν από το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο, την κοινωνική θέση και την επιρροή τους, παράγοντες που προσδιόρισαν τις επιλογές τους και την τελική αποκατάστασή τους στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Ο Μποδοσάκης Αθανασιάδης, ο Ζαρίφης, ο Ευγενίδης ήταν τυπικά το ίδιο πρόσφυγες

όσο και οι άστεγοι μικρέμποροι που έστηναν τους αυτοσχέδιους πάγκους τους μπροστά στα καταστήματα των κεντρικών εμπορικών δρόμων της Αθήνας».

Χατζηιωσήφ, Χρ. (2002), Το Προσφυγικό σοκ, οι σταθερές και οι μεταβολές της ελληνικής οικονομίας' στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αι., 1922-1940, ο Μεσοπόλεμος*, τ. Β, μ.Α, σσ. 20-21.

Πηγή 4

Η αντίθεση γηγενών – προσφύγων

«Η εντονότατη αντίθεση γηγενών και προσφύγων διαχέεται σ' όλον τον ελλαδικό χώρο [...] Οι άνθρωποι που μόλις διασώθηκαν από την τουρκική σφαγή αποκαλούνται «τουρκόσποροι» και «γιαουρτοβαφτισμένοι» [επειδή συνήθιζαν να τρώνε γιαούρτι]. Η λέξη «Σμυρνιά» από προσδιοριστική της γυναικείας μικρασιατικής καταγωγής, γίνεται στο νεοελληνικό λεξιλόγιο συνώνυμη της πόρνης. [...] Η λέξη «πρόσφυγας» διαχέεται στον κοινωνικό ιστό με τον πιο υποτιμητικό τρόπο [...]. Το «ρατσισμό» αυτό προσπαθούν να εκμεταλλευτούν οι φασιστοειδείς κινήσεις που [...] απαιτούν [...] να επιβληθεί στους πρόσφυγες να φορέσουν [...] κίτρινα περιβραχιόνια για να τους διακρίνουν και να τους αποφεύγουν οι [...] Έλληνες».

Ρήγος, Α. (1999), *Η Β' Ελληνική Δημοκρατία, 1924-1935*, Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 223-228.

Πηγή 5

Οι πρόσφυγες στην Πάνω Πόλη δεν εγκαταστάθηκαν μόνο στα κενά σπίτια των Τούρκων, που καθώς ήταν μεγάλα πυκνοκατοικήθηκαν. Εγκαταστάθηκαν επίσης στις αυλές των σπιτιών αυτών, σε κενά οικόπεδα ή και σε κενούς χώρους που κατόπιν οικοπεδοποιήθηκαν. Η ελληνική κυβέρνηση με την Επιτροπή Αποκατάστασης Προσφύγων (Ε.Α.Π.), που ανέλαβε τη στέγαση των προσφύγων, έκαναν μια στοιχειώδη τοπογράφηση της περιοχής και διένειμαν τα οικόπεδα αυτά. Δεν είναι γνωστός ο ακριβής αριθμός των νέων κατασκευών που χτίστηκαν στην Πάνω Πόλη απ' την Ε.Α.Π., και τους ίδιους τους πρόσφυγες ούτε και ο αριθμός των τούρκικων σπιτιών όπου εγκαταστάθηκαν πρόσφυγες. Από πολεοδομική διερεύνηση όμως της περιοχής, που έγινε το 1977 τα «χτίρια συνοδείας» (σπίτια γ' μορφολογικής κατηγορίας) που στην ουσία είναι όλες οι προσφυγικές κατοικίες, ανέρχονται σε 2523 και τα περισσότερα απ' αυτά χτίστηκαν μετά το 1922. Τα σπίτια αυτά στέγασαν 8.000-9.000 περίπου πρόσφυγες.

Σύμφωνα με τη συνθήκη της Λωζάνης, οι πρόσφυγες είχαν δικαίωμα αποκατάστασης. Το Κράτος όμως όρισε ως ποσό που έπρεπε να καταβάλει η οικογένεια στην οποία παραχωρούνταν η κατοικία, το 70% της αξίας του οικοπέδου και του κόστους κατασκευής της. Το ποσό αυτό έπρεπε να πληρωθεί τοκοχρεωλυτικά, ανάλογα με το μέγεθός του, σε 5-25 χρόνια, συνήθως σε 15. Στην αρχή δινόταν στους δικαιούχους ένα προσωρινό παραχωρητήριο με την καταβολή του 10% του χρέους. Το οριστικό παραχωρητήριο θα δινόταν με την οριστική εξόφληση του χρέους. Δημιουργήθηκε όμως ένας δαίδαλος γραφειοκρατικών διαδικασιών που και σήμερα ακόμη για ορισμένους υπάρχουν εκκρεμότητες στη χορήγηση οριστικών παραχωρητηρίων.

Αναστασιάδης, Α., Σταθακόπουλος, Π. (1986), *Η Θεσσαλονίκη μετά το 1912*, στο πρακτικά συμποσίου 1-3 Νοεμβρίου 1985, Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης, Δήμος Θεσ/νίκης, σ. 527.

Πήγη 6

Η εφημερίδα Μακεδονία για τις αποζημιώσεις των προσφύγων.

Αι αποζημιώσεις των προσφύγων και αι υποχρεώσεις της Κυβερνήσεως. Ποιαι αποζημιώσεις θα δοθούν.

«Ευρισκόμεθα προ μεγάλου θορύβου της δημαγωγίας και της σκοπίμου αντιδραστικής εκστρατείας επιμενούσης, ότι θα παύση η καταβαλλόμενη εις τους πρόσφυγας αποζημίωσις. Είμεθα εν τούτοις εις θέσιν, να γνωρίζωμεν, ότι η Κυβέρνησις ευλαβείται απολύτως και τηρεί ακεραίας και ανεπάφους τας παρ' αυτής ανειλημμένας υποχρεώσεις, ήτοι την πληρωμήν του Μητρώου των αγροτικών αποζημιώσεων, την πληρωμήν των διακαιούχων του καταρτιζομένου Β' Φύλλου του Συμπληρωματικού Μητρώου, την καταβολήν αποζημιώσεων εις τους εκπροσθέσμους δικαιούχους και την επιστροφήν των 25% άτινα κατακρατεί η Τράπεζα.

Αι πληροφορίες μας αύται είνε έγκυροι και αυθεντικάί. Συναφώς πληροφορούμεθα, ότι εάν ερωτηθεί εν τη Βουλή η Κυβέρνησις δεν θ' αρνηθή ποσώς να δηλώση επισήμως, ότι αι ανειλημμένα υποχρεώσεις έναντι του προσφυγικού κόσμου παραμένουν σεβαστεί».

Δημοσίευμα στην εφημερίδα Μακεδονία, 20/6/1923

Πηγή 7**Συνέπειες στην εθνολογική και πληθυσμιακή σύσταση της Μακεδονίας**

«Στο τέλος του 1924, όλοι σχεδόν οι κάτοικοι της Πάνω Πόλης, ήταν πρόσφυγες, είτε της περιόδου πριν από το 1922, είτε της τριετίας 1922-1924. Στη δεκαετία 1924-1934 παρατηρούνται μετακινήσεις προσφυγικού πληθυσμού μέχρις ότου αυτός εγκατασταθεί οριστικά σε τόπους που τον εξυπηρετούν περισσότερο, ή κοντά σε συγγενείς. Χαρακτηριστικό εδώ είναι ότι στην Πάνω Πόλη το μεγαλύτερο μέρος των προσφύγων ήρθε κατευθείαν στην περιοχή και εγκαταστάθηκε μόνιμα εκεί. Σύμφωνα με τη δειγματοληψία του 1977, η σύνθεση των νοικοκυριών της Πάνω Πόλης το 1930 θα ήταν περίπου η εξής: πρόσφυγες 89%, ντόπιοι (από Θεσσαλονίκη) 11 % και κανένας εσωτερικός μετανάστης. Αντίστοιχα, το 1950 η σύνθεση θα 'ταν περίπου η εξής: πρόσφυγες 83%, ντόπιοι 13% και εσωτερικοί μετανάστες 4%. Τέλος το 1977 η σύνθεση διαμορφώνεται έτσι: πρόσφυγες 49%, ντόπιοι 25%, εσωτερικοί μετανάστες 26%. Χαρακτηριστικό είναι ότι το 31 % των «ντόπιων» είναι προσφυγικής καταγωγής. Επίσης, χαρακτηριστικό είναι ότι στις νέες κατοικίες που χτίστηκαν την πενταετία 1978-1984, με τους νέους όρους δόμησης, το 31 % των νοικοκυριών είναι πρόσφυγες. Από αυτό όμως μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι, παρόλο που η Πάνω Πόλη διατηρεί τον προσφυγικό της χαρακτήρα, αυτός έχει αλλοιωθεί σημαντικά».

Αναστασιάδης, Α., Σταθακόπουλος, Π. (1986), *Η Θεσσαλονίκη μετά το 1912*, στο πρακτικά συμποσίου 1-3 Νοεμβρίου 1985, Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης, Δήμος Θεσ/νίκης, σσ. 523-5277.

Πηγή 8**Η αγροτική αποκατάσταση**

«Στις βόρειες επαρχίες πρώτα εποίκιστηκαν οι καπνοπαραγωγικές και οι εύφορες ή αραιοκατοικημένες περιοχές. Στη Μακεδονία, οι περισσότεροι πρόσφυγες εγκαταστάθηκαν στην Ανατολική και την Κεντρική Μακεδονία. Εκεί αναπλήρωσαν τα δημογραφικά κενά, τα οποία είχαν δημιουργήσει οι απώλειες των πολέμων στους ενήλικες άνδρες – το πιο σημαντικό τμήμα του ενεργού πληθυσμού – και στη συνέχεια, η αναχώρηση των μουσουλμάνων καλλιεργητών».

Κοντογιώργη, Έ. (2003) «Η αποκατάσταση, 1922-1930». στο *Ιστορία νέου ελληνισμού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 7, σ. 107.

Πηγή 9**Ορισμός Πρόσφυγα. Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για το καθεστώς των προσφύγων, 1951**

- Ο Ο.Η.Ε. ορίζει τον πρόσφυγα ως ένα άτομο που βρίσκεται έξω από τη χώρα του και δεν μπορεί να επιστρέψει λόγω του δικαιολογημένου φόβου δίωξης του, επειδή ανήκει σε συγκεκριμένη φυλή, θρησκεία, εθνικότητα, κοινωνική ομάδα ή εξαιτίας των πολιτικών του πεποιθήσεων.
- Με νεότερες συμβάσεις η έννοια του πρόσφυγα διευρύνθηκε και συμπεριέλαβε κάθε άτομο που εξαιτίας εξωτερικής επίθεσης, κατοχής, ξένης κυριαρχίας ή γεγονότων που διαταράσσουν σοβαρά τη δημόσια τάξη, υποχρεώνεται να εγκαταλείψει το σπίτι του και να αναζητήσει καταφύγιο έξω από τον τόπο καταγωγής του ακόμα και αν παραμένει στην ίδια του τη χώρα (π.χ. οι εκτοπισμένοι πρόσφυγες της Κύπρου εξαιτίας της τουρκικής εισβολής του 1974).

<https://www.unhcr.org/gr>

Εάν υπάρχει δυνατότητα πραγματοποίησης του μαθήματος στο εργαστήριο πληροφορικής ή εάν η κάθε ομάδα μπορεί να έχει έναν φορητό υπολογιστή, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν πρόσθετο υλικό στο διαδίκτυο.

Δ. Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση της συγκεκριμένης, αλλά και κάθε διδακτικής ενότητας, λαμβάνεται υπόψη η υλοποίηση των διδακτικών στόχων, που τέθηκαν από τον διδάσκοντα, κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος. Βέβαια, η αξιολόγηση δεν προκύπτει, μόνο από τις γνώσεις που προέκυψαν, μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, αλλά λαμβάνει υπόψη τη συμμετοχή των μαθητών σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, την υλοποίηση των δραστηριοτήτων που τους ανατέθηκαν και την παραγωγή ιστορικού λόγου, προφορικού και γραπτού. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντική είναι η θετική τους διάθεση στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, το ενδιαφέρον που ανέπτυξαν τόσο στις ατομικές όσο και στις ομαδικές δραστηριότητες και η συμμετοχή τους σε ολόκληρη τη διαδικασία.

Σημαντικά τεκμήρια για τη διαδικασία της αξιολόγησης σύμφωνα με τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας αποτελούν τα δύο φύλλα εργασίας, ένα ατομικό και ένα ομαδικό, στις δραστηριότητες των οποίων θα κληθούν να συμμετάσχουν. Οι μαθητές κινητοποιούνται ακόμη περισσότερο, όταν αισθάνονται ότι συμμετέχουν σε ένα έργο, που έχουν αναλάβει όλοι από κοινού.

Το πρώτο φύλλο εργασίας δίνει τη δυνατότητα να εργαστεί κάθε μαθητής μόνος του, αλλά και να αξιολογεί τις απαντήσεις που δίνει με βάση τις απαντήσεις που μπορεί να δώσουν σε ανάλογο ερώτημα οι συμμαθητές του. Σε κάθε ερώτημα υπάρχει η ευχέρεια διόρθωσης ή συμπλήρωσης της απάντησης. Με αυτό τον τρόπο η εργασία κάθε μαθητή δεν τελειώνει με την απάντηση στα ερωτήματα, αλλά συνεχίζεται, καθώς οι απαντήσεις άλλων συμμαθητών ή τα σχόλια του καθηγητή παρέχουν πρόσθετο υλικό για την ολοκλήρωσή της.

Το δεύτερο φύλλο εργασίας αναθέτει ένα συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο και καλεί τους μαθητές να αναπτύξουν ομαδική δραστηριότητα. Οι μαθητές με τη διαδικασία της ενσυναίσθησης θα προσπαθήσουν να υπερασπιστούν ο καθένας το ρόλο που του έχει ανατεθεί όχι ως άτομο αλλά ως ομάδα.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, λοιπόν, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αξιολογούν και να αυτοαξιολογούν, αλλά και να αξιολογούνται από τον διδάσκοντα. Μέσα από τις δραστηριότητες τους δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσουν, να ανακαλύψουν, να συνθέσουν και να συμμετέχουν στην αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Βασικός στόχος του συγκεκριμένου διδακτικού παραδείγματος είναι να μην εγκλωβιστούν οι μαθητές σε στείρους συναισθηματισμούς, αλλά να διερευνήσουν κριτικά τις ιστορικές γνώσεις/πληροφορίες που έχουν στη διάθεσή τους, αποσκοπώντας σε δημιουργική επεξεργασία και ανασύνθεση.

Συνεπώς, είναι εφικτή η διαμορφωτική αξιολόγηση τόσο με το ατομικό όσο και με το ομαδικό φύλλο εργασίας. Ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα, μετά την ολοκλήρωση της πρώτης διδακτικής ώρας να αξιολογήσει τα ατομικά φύλλα εργασίας. Έχει, δηλαδή, την ευκαιρία να αξιολογήσει τη στρατηγική που ακολουθήθηκε και να κάνει βελτιώσεις στο σχεδιασμό της διδασκαλίας του για τη δεύτερη διδακτική ώρα. Είναι στην ευχέρεια του διδάσκοντος να αποφασίσει, αν θα ακολουθήσει όλα τα στάδια της διδασκαλίας που προτείνονται, καθώς και να κάνει τροποποιήσεις στο υλικό που θα μοιράσει για επεξεργασία σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Επίσης, ο ίδιος θα επιλέξει, όπως ήδη επισημάνθηκε από την εξέλιξη του μαθήματος, αν θα αφιερώσει μία ακόμη διδακτική ώρα για την 3η δραστηριότητα του ομαδικού φύλλου εργασίας.

ΧΡΗΣΙΜΟΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

<http://www.proforiki-istoria.net/>

<http://www.e-yliko.sch.gr>

http://www.tsalimi.gr/files/Di_egk_1914.pdf

www.elia.org

<http://users.ach.sch.gr/pchaloul>

www.istorikathemata.com

www.kathimerini.gr/.../istories-prosfygwn-kai-h-istoria-san-prosfygas

www.dimosneasmirnis.gr/Formes/NeaSmyrni_Mouseio_PartA.pdf

www.kms.org.gr/

www.estia-ns.gr/page.asp?pid=5

ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ

Γενικοί σκοποί του μαθήματος

Γενικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι να προσφέρει στους/στις μαθητές/-τριες τη δυνατότητα να γνωρίσουν το παρελθόν και να αποκτήσουν ιστορική σκέψη και συνείδηση. Επίσης, η διαμόρφωση πολιτών που θα είναι σε θέση να κατανοούν και να ερμηνεύουν τη σύγχρονη ελληνική και διεθνή επικαιρότητα μέσα από τη γνώση και ερμηνεία του παρελθόντος. Η ιστορική σκέψη αναπτύσσεται με την κατανόηση και ερμηνεία του ιστορικού γίνεσθαι. Ειδικότερα, η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και βασικών εννοιών του χώρου και του χρόνου μέσω της καλλιέργειας ερευνητικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, τη σύνδεση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις και την εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την εκδήλωση υπεύθυνης ατομικής και συλλογικής συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Επομένως, με τη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί ο/η μαθητής/-τρια να αντιλαμβάνεται ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και να έχει την επίγνωση ότι ο ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη δική του/της κοινωνία και τη ζωή του/της. Συμπερασματικά, ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και συνείδησης συνδέεται με τον γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, που αναφέρεται στην προετοιμασία συνειδητών δημοκρατικών πολιτών, ώστε, ελεύθερα και κριτικά, με γνώση και σύνεση να αποφασίζουν για το μέλλον τους.

Στους γενικότερους σκοπούς του μαθήματος περιλαμβάνεται επίσης η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης, απαλλαγμένης από συμπλέγματα και μισαλλόδοξες αντιλήψεις, όπως και η συνείδηση της συμμετοχής σε έναν ευρύτερο γεωπολιτικό χώρο (παγκόσμιο, ευρωπαϊκό, μεσογειακό, βαλκανικό), ο οποίος ανέκαθεν βρισκόταν στο επίκεντρο συγκρούσεων, αναταράξεων, μετακινήσεων πληθυσμών, αλλά και γόνιμων οικονομικών και πολιτισμικών ανταλλαγών, μέσω της διαρκούς επαφής διαφορετικών εθνών, θρησκειών και πολιτισμών. Με άλλα λόγια, θα λέγαμε πως σκοπός του μαθήματος είναι η παροχή εκείνων των γνώσεων και τεκμηρίων που θα επιτρέπει την ουσιαστική κατανόηση του αποσπάσματος από γνωστή ομιλία του Σεφέρη: «Βρισκόμαστε σ' ένα σταυροδρόμι· δεν ήμασταν ποτέ απομονωμένοι· μείναμε πάντα ανοιχτοί σ' όλα τα ρεύματα Ανατολή και Δύση· και τ' αφομοιώνουμε θαυμάσια τις ώρες που λειτουργούσαμε σαν εύρωστος οργανισμός».

Γενικοί στόχοι μαθήματος

Οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται:

- Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της διερεύνησης και αξιολόγησης πολύμορφων ιστορικών πληροφοριών.
- Να κατανοούν βασικές ιστορικές έννοιες και τη λειτουργία του ιστορικού συνεχούς, ανά θεματική ενότητα, και να αναδεικνύουν τις βαθύτερες σχέσεις μεταξύ των εννοιών με τη συσχέτιση ιστορικών όρων με αντίστοιχους σύγχρονους, συνάγοντας χρήσιμες γενικεύσεις στον βαθμό που επιτρέπεται χωρίς αναχρονισμούς.

- Να εξοικειωθούν με την παρατήρηση της εικόνας ως πηγής πληροφοριών.
- Να προσεγγίζουν πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και να αντλούν από αυτές πληροφορίες για να ερμηνεύσουν ιστορικά γεγονότα.
- Να καλλιεργούν δεξιότητες, όπως η συγκρότηση επιχειρημάτων, η τεκμηρίωση, η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η ενσυναίσθηση, η αποκάλυψη κινήτρων, η διακρίβωση της αιτιότητας και η κατανόησή της.
- Να κατανοούν έννοιες που αποδίδουν την ιστορική πραγματικότητα και εξέλιξη.
- Να αντιλαμβάνονται τις αιτίες που προκαλούν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα και τις συγκρούσεις μεταξύ ομάδων ανθρώπων, αλλά και συμβάλλουν στη διευθέτηση των προβλημάτων και στην αποφυγή των συγκρούσεων.
- Να κατανοούν τον ρόλο των δρώντων υποκειμένων-προσώπων στη διαμόρφωση των ιστορικών γεγονότων και της ιστορίας, δηλαδή τον ρόλο τόσο της κυρίαρχης εξουσίας και των ηγετών όσο και των απλών ανθρώπων.

Ειδικοί στόχοι

Οι μαθητές/-τριες επιδιώκεται:

- Να κατανοούν ότι η δράση προσώπων εξαρτήθηκε από συγκεκριμένους παράγοντες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο έζησαν.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της, όπως της πολιτικής, οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής-θρησκευτικής εξέλιξης και προσανατολισμού τους.
- Να κάνουν υποθέσεις με βάση πρωτογενείς πηγές και να εξαγάγουν συμπεράσματα.
- Να κατανοούν τα ιστορικά ζητήματα και την πολυπλοκότητά τους για να διαμορφώσουν συνείδηση της ιστορικής και εθνικής τους ταυτότητας.
- Να εκτιμούν και να σέβονται τις θρησκευτικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών.
- Να συγκρίνουν ιστορικά γεγονότα ή φαινόμενα και να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές, με σεβασμό στις ειδικές συνθήκες κάθε εποχής.
- Να προσεγγίζουν κριτικά διάφορα είδη ιστορικών πηγών ανάλογα με το είδος τους και την εποχή στην οποία αναφέρονται.
- Να εισάγονται στη διαδικασία κατανόησης, ανάλυσης, ερμηνείας και αξιολόγησης των διαφορετικών οπτικών, με τις οποίες προσεγγίζονται και ερμηνεύονται τα ιστορικά γεγονότα και φαινόμενα από τους ιστορικούς.
- Να κατανοούν ότι η ιστορική αφήγηση θεμελιώνεται στην ορθή αξιοποίηση των ιστορικών πηγών.
- Να συνδέουν την τοπική ιστορία με την εθνική, την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία μέσω της αναζήτησης σχέσεων και αλληλεπιδράσεων.
- Να κατανοούν ότι η ιστοριογραφία αποτελεί «ανακατασκευή» του παρελθόντος, που στηρίζεται σε επιλεκτική διαδικασία διερεύνησης των ιστορικών πηγών με κοινά αποδεκτή επιστημονική μεθοδολογία.
- Να κατανοούν την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου με τη συστηματική μελέτη σύνθετων διεθνών ζητημάτων, που επηρεάζουν τη ζωή τους.
- Να επισημαίνουν τη σημασία της ιστορικής εξέλιξης στη διαμόρφωση του σύγχρονου ανθρώπινου πολιτισμού.

- Να συνειδητοποιούν την ατομική και συλλογική ευθύνη του ανθρώπου για τη δημοκρατική λειτουργία της ανθρώπινης κοινωνίας και την πρόοδο του πολιτισμού. Αναλυτικά, στους γενικούς στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στην Γ' Λυκείου περιλαμβάνονται:
- η κατανόηση και τεκμηριωμένη ερμηνεία των διεθνών σχέσεων
- η μελέτη των σημαντικότερων συγκρούσεων που έλαβαν χώρα τόσο στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο όσο και διεθνώς από την αρχαιότητα ως τη σύγχρονη εποχή
- η διερεύνηση και κατανόηση των αιτίων και των παραγόντων που οδήγησαν σε αυτές
- η επισήμανση των συνεπειών αυτών των συγκρούσεων
- η μελέτη των προσπαθειών για ειρηνική διευθέτηση των διακρατικών και εθνικών διαφορών
- η συστηματικότερη ενασχόληση με την ιστορία της διπλωματίας
- η εξοικείωση με την έννοια του συστήματος ασφαλείας
- η κατανόηση των συνθηκών που υπαγορεύουν τους όρους μιας συνθήκης ειρήνης
- η διερεύνηση και κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων των προσπαθειών για ειρηνική διευθέτηση των συγκρούσεων, των διεθνών οργανισμών (ΚτΕ, ΟΗΕ), καθώς και των συνθηκών ειρήνης
- ο γόνιμος προβληματισμός πάνω στην αναγκαιότητα ή το αναπόφευκτο του πολέμου
- η προσήλωση στην αξία της δικαιοσύνης στις διακρατικές και διεθνείς σχέσεις ως προϋπόθεση της ειρήνης
- η ανάδειξη της ειρήνης ως πανανθρώπινου αγαθού
- η επιστημονικά τεκμηριωμένη υπεράσπιση των εθνικών δικαιωμάτων και παράλληλα η επισήμανση και η κριτική αξιολόγηση των επιχειρημάτων της άλλης πλευράς

Διδακτικοί στόχοι σε Σενάρια-Σχέδια Εργασίας (Project) Ιστορίας:

Με τη αξιοποίηση νέων τεχνολογιών ΤΠΕ:

- Να διατυπώνουν ερωτήματα, θέτοντας αποτελεσματικές παραμέτρους
- Να διασταυρώνουν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές
- Να επιλέγουν τις απαραίτητες πληροφορίες για την τεκμηρίωση και ερμηνεία ιστορικών γεγονότων και φαινομένων

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- Να καλλιεργούν αναλυτική και συνθετική ικανότητα
- Να εκτιμούν, μέσα από τη δραστηριοποίησή τους σε ομάδες, την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης για την εμπέδωση της διδακτέας ύλης, όπου με τη δραματοποίηση ως τεχνική βιωματικής μάθησης, με τη μορφή ανάληψης ρόλων ιστορικών προσώπων καλλιεργούν την ιστορική ενσυναίσθηση.

Διδακτικές μέθοδοι

Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Γ' Λυκείου συστήνεται να εφαρμόζεται ποικιλία διδακτικών μεθόδων, προκειμένου να «αιφνιδιάζεται ευχάριστα» ο/η μαθητής/-τρια. Περιττό να επισημάνουμε ότι δίνεται περισσότερο

βάρος στη μέθοδο που α) κατέχει επαρκέστερα ο/η διδάσκων/-ουσα, β) ανταποκρίνεται περισσότερο στις δυνατότητες πρόσληψης των μαθητών/-τριών, γ) επιτρέπουν οι συνθήκες (η υλικοτεχνική υποδομή, οι διαθέσιμες ώρες, η ύπαρξη χώρων ιστορικού ενδιαφέροντος, μουσείων, αρχαιολογικών χώρων, μνημείων κοντά στο σχολείο κτλ.). Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι δομημένο με τέτοιον τρόπο, έτσι ώστε η ύλη να καλύπτεται σε λιγότερες ώρες από όσες έχει στη διάθεσή του ο/η διδάσκων/-ουσα. Αυτό σημαίνει πως έχει στη διάθεσή του/της επιπλέον ώρες για επαναλήψεις, καλύτερη εμπέδωση και πολλές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου, όπως: προβολές ταινιών, συζητήσεις, επισκέψεις σε χώρους ιστορικού ενδιαφέροντος κτλ. Κάθε διδάσκων/-ουσα καλύπτει την ύλη προγραμματίζοντας με βάση τις ανάγκες των μαθητών/-τριών, τις δικές του/της ευαισθησίες, τις δεδομένες συνθήκες και την πορεία του μαθήματος, το οποίο αποτελεί πολλές φορές μια διαδικασία με τον δικό της χρόνο και ρυθμό.

Ο/Η διδάσκων/-ουσα οδηγείται στην υιοθέτηση μιας διδακτικής μεθοδολογίας που στηρίζεται:

- στον εποικοδομητισμό (αξιοποίηση της προγενέστερης γνώσης)
- στον αναστοχασμό και τη διαμορφωτική αξιολόγηση τόσο στη διδακτική διαδικασία όσο και στην αξιολόγηση
- στην ανακαλυπτική-ερευνητική μάθηση
- στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος
- στην προώθηση του «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»
- στη σύντομη και συνοπτική αφήγηση που συνδυάζεται με διάλογο
- στον διάλογο με ερωτήσεις, όπου επιδιώκεται η συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριών με την αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών τους.
- στην έρευνα ιστορικών πηγών, όπου καλλιεργείται η κριτική σκέψη και αξιολογούνται οι πηγές από άποψη εγκυρότητας και αντικειμενικότητας.
- στη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών, κυρίως για ανακεφαλαίωση του μαθήματος
- στις επισκέψεις σε μουσεία, ιστορικούς τόπους και αρχαιολογικούς χώρους, που βοηθούν στην εμπέδωση των γνώσεων και συμπληρώνουν τη διδασκαλία στην τάξη. Οι επισκέψεις πρέπει να είναι προετοιμασμένες κατάλληλα, με προκαθορισμένους στόχους και δραστηριότητες, που θα διεξάγονται με τη συμπλήρωση φύλλων εργασίας
- στη βιωματική προσέγγιση με δραματοποιημένους διαλόγους, όπως είναι η έκφραση επιχειρημάτων από διαφορετικές οπτικές, συνεντεύξεις από επιζώντες ή αυτόπτες μάρτυρες των γεγονότων
- στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ)
- στην υιοθέτηση της ερευνητικής εργασίας, ώστε να κατορθωθεί η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με την προβληματική και τη μεθοδολογία της Ιστορίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης επιτυγχάνεται με τα σχέδια εργασίας, που επεξεργάζονται οι μαθητές/-τριες στην τάξη ομαδοσυνεργατικά, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, της βιβλιοθήκης των προσχεδιασμένων επισκέψεων σε μουσεία, ιστορικούς τόπους και αρχαιολογικούς χώρους, ενώ στην ολομέλεια, με το δημιουργικό διάλογο, οι μαθητές/-τριες ασκούνται στην τεκμηριωμένη ιστορική αφήγηση και τον έλεγχο των ιστορικών πηγών.

Παρακάτω περιγράφονται, πιο αναλυτικά, οι κυριότερες μέθοδοι, που στην ιδανική περίπτωση συνδυάζονται κατά την παρουσίαση της διδακτικής ενότητας:

— Το εκπαιδευτικό σενάριο: Είναι η δημιουργία σεναρίων εκπαιδευτικών λογισμικών για διδασκαλία με ΤΠΕ, που στηρίζονται στη διδασκόμενη ύλη του βιβλίου του/της μαθητή/-τριας και αποτελούν σχέδια μαθημάτων, που αφορούν τις πληροφορίες του περιβάλλοντος του λογισμικού. Ωστόσο, για να υλοποιηθούν αποτελεσματικά τα σενάρια εκπαιδευτικού λογισμικού στην τάξη, πρέπει να στηρίζονται σε προϋποθέσεις, όπως είναι ο ακριβής χρονοπρογραμματισμός και οι σαφείς οδηγίες για την ολοκλήρωσή του από τους μαθητές, καθώς και ερωτήσεις αξιολόγησης.

— Αφήγηση με χρήση εποπτικών μέσων: Στην ιδανική περίπτωση, το μάθημα διεξάγεται σε αίθουσα που διαθέτει εξοπλισμό (διαδραστικό πίνακα ή υπολογιστή, προτζέκτορα και οθόνη με σύνδεση στο διαδίκτυο), προκειμένου να παρουσιάζεται το μάθημα με τον πλέον ελκυστικό τρόπο. Η ετοιμασία διαφανειών για κάθε διδακτική ενότητα στο πρόγραμμα Παρουσίαση (power point) είναι, επίσης, επιθυμητή, γιατί επιτρέπει την καλύτερη παρακολούθηση της παράδοσης από τους/τις μαθητές/-τριες. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή, μπορεί ο/η διδάσκων/-ουσα να αναγράφει (ιδανικά από το διάλειμμα) το διάγραμμα του μαθήματος στον πίνακα. Η διανομή του διαγράμματος σε φωτοτυπία είναι, επίσης, μία καλή πρακτική. Οι σημειώσεις με οποιαδήποτε από την παραπάνω μορφή παρουσίας βοηθούν τον/τη διδάσκοντα/-ουσα να καθιστά την αφήγηση της νέας ενότητας ευκολότερη, περισσότερο εύληπτη και χρονικά καλύτερα ελέγξιμη. Με παιδαγωγικούς όρους, μιλάμε για την *εμπλουτισμένη διδασκαλία*. Εμπλουτισμένη διδασκαλία θεωρείται κάθε διδασκαλία με πρόσθετο υλικό, όπως είναι το οπτικοακουστικό ή πρωτογενές υλικό και η εφαρμογή διδακτικών τεχνικών, όπως η ιστορική ανάλυση φωτογραφιών. Το πρόσθετο υλικό εντάσσεται στο πλαίσιο της προκαθορισμένης διδακτικής ενότητας, ενώ προϋποθέτει την αυτενέργεια του/της εκπαιδευτικού και στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών. Επομένως, το πρόσθετο υλικό είναι μαθησιακό περιβάλλον της επιλογής του/της εκπαιδευτικού, με εστιασμένο γνωστικό αντικείμενο και σαφείς μαθησιακούς στόχους.

— Διερευνητική μέθοδος/Επίλυση προβλήματος: Η αφήγηση, ωστόσο, δεν μπορεί να αποτελεί τη μοναδική διδακτική μέθοδο, με όποιον τρόπο ή μέσο και αν διανθίζεται. Εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας είναι η διερευνητική μέθοδος με τη μορφή της μεθόδου επίλυσης προβλήματος. Ο/Η διδάσκων/-ουσα θέτει ένα ή περισσότερα προβλήματα τα οποία οι μαθητές/-τριες καλούνται να επιλύσουν, αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους. Αυτό σημαίνει πως παρέχεται στους/στις μαθητές/-τριες το κατάλληλο υλικό είτε σε φωτοτυπία είτε στην οθόνη (με τη χρήση των κατάλληλων λογισμικών ή του διαδικτύου) είτε, στην έσχατη περίπτωση, στον πίνακα. Ουσιαστικά εδώ ακολουθείται η μέθοδος του κατευθυνόμενου διαλόγου και της μαιευτικής, αφού τα συμπεράσματα δεν μπορεί να είναι αυθαίρετα, αλλά αυτά που τεκμηριώνονται από τα ιστορικά δεδομένα. Επομένως, ο/η διδάσκων/-ουσα παρεμβαίνει στον διάλογο, οδηγώντας τη συζήτηση προς την κατεύθυνση που είναι επιστημονικά αποδεκτή και αυτό μπορεί να περιλαμβάνει και διαφορετικές, αλλά πάντοτε τεκμηριωμένες ερμηνείες.

— Ελεύθερος διάλογος: Εκτός από τον κατευθυνόμενο διάλογο, στο πλαίσιο της διερευνητικής μεθόδου, μπορεί να διατίθεται χρόνος και για ελεύθερη συζήτηση στο

πλαίσιο, για παράδειγμα, της αποτίμησης της αποτελεσματικότητας ενός διεθνούς οργανισμού. Εδώ, ο διάλογος είναι πραγματικά ελεύθερος, εφόσον δεν υπάρχει τεκμηριωμένη επιστημονικά απάντηση –παρά μόνο λογικές θέσεις και επιχειρήματα– για τα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα της παρέμβασης ενός οργανισμού σε μία διεθνή διένεξη. Έτσι, οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζουν πραγματικά διλήμματα και γίνονται συγκροτημένα άτομα με άποψη πάνω σε συγκεκριμένα προβλήματα. Μαθαίνουν, δηλαδή, πως οι επιλογές των ανθρώπων στην ιστορία, το πώς απαντούν σε συγκεκριμένα προβλήματα και προκλήσεις, δεν κρίνονται με βάση την επιστημονική ορθότητα, αλλά προκύπτουν από την ελεύθερη βούληση των ανθρώπων και κρίνονται κυρίως, με βάση ηθικές αξίες, όπως είναι η συμβολή τους στην ελευθερία, τη δικαιοσύνη, την ειρήνη. Αυτό δεν σημαίνει πως καλλιεργούμε τον σχετικισμό στην ερμηνεία των γεγονότων: πως τάχα όλοι έχουν δίκιο, αφού κινούνται με βάση τα ατομικά τους συμφέροντα. Κάθε άλλο. Το Ολοκαύτωμα, για παράδειγμα, αποτελεί ένα αντικειμενικό γεγονός, ένα έγκλημα του ναζισμού κατά της ανθρωπότητας και δεν αμφισβητείται. Δεν είναι ζήτημα οπτικής γωνίας! Αυτό που μπορεί να συζητηθεί είναι το πώς ο άνθρωπος γίνεται, κάτω από ορισμένες συνθήκες, ικανός για τα πιο αποκρουστικά εγκλήματα. Η παρουσία του ΟΗΕ στην Κύπρο από το 1964 μέχρι σήμερα, αποτελεί, επίσης, ένα ιστορικό γεγονός. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασής του, όμως, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης.

— Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Ο χωρισμός των μαθητών/-τριών της τάξης σε ομάδες μπορεί, επίσης, να εφαρμόζεται σε ορισμένες περιπτώσεις, χωρίς να αποτελεί «φετίχ» ή αυτοσκοπό. Στην περίπτωση της διερεύνησης προβλήματος, μπορούμε να αναθέσουμε σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων μαθητών/-τριών να συζητήσουν μεταξύ τους και να ανακοινώσουν, στη συνέχεια, στην τάξη τα πορίσματα της «έρευνάς τους». Το ίδιο μπορεί να γίνει και στην περίπτωση του ελεύθερου διαλόγου: να διατυπώνουν επιχειρήματα και να καταθέτουν την άποψή τους πάνω σε συγκεκριμένα ιστορικά διλήμματα. Επίσης, μπορούν να ανατεθούν ομαδικές εργασίες, που μπορούν να εκπονηθούν εντός ή εκτός σχολείου.

— Μάθημα εκτός σχολικής αίθουσας: Ο σχεδιασμός του παρόντος Προγράμματος Σπουδών επιτρέπει να συμπεριλάβουμε μια σειρά από δραστηριότητες με πολλαπλές ωφέλειες για τους/τις μαθητές/-τριες. Οι προβολές ταινιών, ντοκιμαντέρ ή επικαιρών, οι επισκέψεις σε χώρους ιστορικού ενδιαφέροντος, οι διαλέξεις από ειδικούς επιστήμονες, οι συνεντεύξεις από πρόσωπα που πήραν μέρος σε ιστορικά γεγονότα της σύγχρονης ιστορίας, η φωτογράφιση μνημείων, ηρώων κτλ αποτελούν δραστηριότητες, που συμβάλλουν πολύπλευρα στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και καθιστούν το μάθημα πιο ευχάριστο και ελκυστικό.

Σκιαγραφώντας την πορεία διδασκαλίας, ως ιδανική επιλογή, προτείνεται η παρακάτω:

Η διδασκαλία κάθε διδακτικής ενότητας αρχίζει με την ανασκόπηση των προηγούμενων, την αποτίμηση της υπάρχουσας γνώσης και την ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών. Στη δεύτερη φάση, ακολουθούν η πολυεπίπεδη παρουσίαση και επεξεργασία της νέας διδακτικής ενότητας από τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/-τριες με τη συνδρομή επαρκούς και πολύμορφου διδακτικού υλικού. Στην τρίτη φάση, επιχειρούνται η κριτική ανάλυση και ερμηνεία των τεκμηρίων του παρελθόντος, ώστε να κατανοήσουν την ιδεολογική

τους διάσταση. Η διερεύνηση μπορεί να καταλήξει στη διατύπωση ιστορικού λόγου, με την ανάπλαση του ιστορικού περιεχομένου ή την εξαρχής σύνθεση ιστορικής αφήγησης με τη βοήθεια των τεχνικών της δημιουργικής γραφής. Η διδακτική διαδικασία ολοκληρώνεται με την ανάδειξη της σύνδεσής της με τα επόμενα και τη συσχέτιση της μάθησης με καταστάσεις της σύγχρονης ζωής. Απαραίτητο εργαλείο στην επεξεργασία κάθε διδακτικής ενότητας είναι η δημιουργία ενός σχεδίου μαθήματος από τον/την εκπαιδευτικό, που θα χαράζει έναν προσανατολισμό στη διδασκαλία με αρχή, μέση και τέλος.

Σκόπιμη κρίνεται η ύπαρξη άσκησης ερμηνείας πρωτογενών ή δευτερογενών πηγών (αποσπάσματος κειμένου, μνημείου αρχιτεκτονικής, γλυπτικής, νομίσματος κ.ο.κ.), ο βαθμός δυσκολίας της οποίας καθορίζεται επίσης από το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, όπως αυτό έχει εκτιμηθεί από τον/την εκπαιδευτικό κατά την αρχική/διαγνωστική και, κυρίως, στα περισσότερα επιμέρους στάδια της ενδιάμεσης/διαμορφωτικής αξιολόγησης

Περιεχόμενο – Θεματικά πεδία

Το περιεχόμενο του ΠΣ της Ιστορίας στο Λύκειο καλύπτει θεματικά όψεις της Ελληνικής, Ευρωπαϊκής και Παγκόσμιας Ιστορίας, από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας. Περιλαμβάνει, επίσης, βασικές γνώσεις για την επιστήμη της Ιστορίας.

Στην Γ' Λυκείου οι μαθητές/μαθήτριες αποκτούν γνώσεις για την συγκρότηση και τη λειτουργία διαφόρων συστημάτων ασφαλείας καθώς και την εξέλιξη διεθνών ζητημάτων από την αρχαία εποχή έως τη σύγχρονη εποχή.

Στο πλαίσιο αυτό, το ΠΣ της Γ' Λυκείου επικεντρώνεται στα ακόλουθα θεματικά πεδία:

- Ο χώρος, ο χρόνος και οι ιστορικές έννοιες
- Συστήματα Ασφαλείας
- Διεθνή Ζητήματα

ΠΟΛΕΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΡΗΝΗ

Εισαγωγή: ο χώρος, ο χρόνος και οι έννοιες (1 διδακτική ώρα)

Σε όλες τις τάξεις του Γενικού Λυκείου αφιερώνεται η πρώτη διδακτική ώρα στην κατανόηση της σημασίας του χώρου και του χρόνου στην Ιστορία. Στην Γ' τάξη τα παιδιά έχουν ήδη εξοικειωθεί με τις έννοιες αυτές οπότε είναι σκόπιμο να χρησιμοποιήσουμε ασκήσεις εμπέδωσης με τη χρήση χάρτη περιοχών όπου σημειώνονται γεγονότα σε διαφορετικές χρονολογίες και εποχές και φυσικά υλικό από το διαδίκτυο. Οι ρωμαϊκές κατακτήσεις, η βυζαντινή αυτοκρατορία, οι Ανακαλύψεις, η οθωμανική εξάπλωση, οι γερμανικές επιθέσεις και η κατάκτηση χωρών της Ευρώπης κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, αποτελούν ορισμένα παραδείγματα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν. Ζητάμε επίσης, να μας αναφέρουν παραδείγματα της επίδρασης της γεωγραφίας και του κλίματος στη διαμόρφωση και την εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών αλλά και στην έκβαση συγκεκριμένων γεγονότων και τα σχολιάζουμε. Χαρακτηριστικά παραδείγματα, οικεία από προηγούμενες τάξεις, είναι ο Νείλος στην Αίγυπτο, το γεωγραφικό ανάγλυφο και η θάλασσα για την Ελλάδα, η επίδραση του χώρου στη μάχη του Μαραθώνα, των Δερβενακίων κ.ά.

Ειδικότερα για την Ελλάδα, τη γεωγραφική ποικιλομορφία της χώρας και την επίδραση του κλίματος, βλ. Θεοχάρης Δημήτριος, «Η Ελλάς στον μεσογειακό χώρο και στην Εγγύς Ανατολή», Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. Α', Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1970, σ. 19-26.

Στην ίδια ενότητα εισάγουμε τα παιδιά στις έννοιες των θεματικών εννοιών που θα εξεταστούν στην Γ' τάξη, και θα πρέπει να γνωρίζουν, όπως το τι χαρακτηρίζουμε «διεθνές

ζήτημα», «σύστημα ασφαλείας» κ. ά. Στο πλαίσιο αυτό, ζητάμε επίσης να αναφέρουν τα παιδιά παραδείγματα διεθνών ζητημάτων, σύγχρονων ή παλαιότερων, και να σχολιάσουμε κατά πόσον ανταποκρίνονται στα κριτήρια αναγνώρισης ενός ζητήματος ως διεθνούς. Χαρακτηριστικά παραδείγματα: το ελληνικό ζήτημα τη δεκαετία του 1820, το Ανατολικό, το Μακεδονικό, το Μεσανατολικό, το Κυπριακό κ.ά. Τέλος, αναφερόμαστε εισαγωγικά στην έννοια του «διεθνούς συστήματος ασφαλείας» δίνοντας ένα γενικό περίγραμμα με σύγχρονα παραδείγματα όπως είναι η Κοινωνία των Εθνών και ο ΟΗΕ και θέτουμε τον προβληματισμό για την ύπαρξη και στο παρελθόν ανάλογων συστημάτων. Η πλήρης αποσαφήνιση και εμπέδωση των εννοιών αυτών θα γίνει όσο προχωράμε στην ύλη του μαθήματος.

Βιβλιογραφία

Encyclopédie de la Pléiade, Ιστορία και μέθοδοί της, τ. Α', μτφρ. Στεφανάκη Ελένη, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, β' έκδοση, Αθήνα 1985
 Heywood Andrew, Διεθνείς σχέσεις και πολιτική στην παγκόσμια εποχή, μτφρ. Φραγκονικολόπουλος Χρήστος, Προέδρου Φίλιππος, Κριτική, Αθήνα 2013
 Πλατιάς Αθανάσιος Γ., Διεθνείς Σχέσεις και Στρατηγική στον Θουκυδίδη, Εστία, Αθήνα 1999
 Ήφαιστος Παναγιώτης, Οι Διεθνείς Σχέσεις ως Αντικείμενο Επιστημονικής Μελέτης στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό, Εκδόσεις Ποιότητα, Αθήνα 2003
 Bul Hedley, Η Άναρχη Κοινωνία: Μελέτη της τάξης στην παγκόσμια πολιτική, Εκδόσεις Ποιότητα, μτφρ. Στροϊκού Ηρακλεία, Αθήνα 2001
 Κουσκουβέλης Ηλίας, Εισαγωγή στις Διεθνείς Σχέσεις, Εκδόσεις Ποιότητα, Αθήνα 2004
 Κώνστας Δημήτρης & Αρβανιτόπουλος Κωνσταντίνος, Διεθνείς Σχέσεις: Συνέχεια και Μεταβολή, Εκδόσεις Ι. Σιδέρης, Αθήνα 1997
 Waltz Kenneth N., Θεωρία Διεθνούς Πολιτικής, μτφρ. Κολιόπολος Κωνσταντίνος, Εκδόσεις Ποιότητα, Αθήνα 2011

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ

Αμφικτιονίες (1 διδακτική ώρα)

Μπένγκτσον Χέρμαν, Ιστορία της αρχαίας Ελλάδος, μτφρ. Αντρέας Γαβρίλης, Μέλισσα, Αθήνα 1979, σ. 90. [Έχει γίνει προσαρμογή στη σύγχρονη ορθογραφία]

«Πυρήνας της δελφικής αμφικτιονίας ήταν η ομοσπονδία των γύρω πολιτειών, που είχε σχηματισθεί με επίκεντρο το πανάρχαιο ιερό της Δήμητρας παρά την Ανθήλη, κοντά στις Θερμοπύλες. Όταν η ομοσπονδία τούτη διαλύθηκε, η δελφική αμφικτιονία απέκτησε μεγαλύτερη σπουδαιότητα (κατά τον 7^ο αι. περίπου). Αλλά καιτοι αυτή περί το 600 π.Χ. περιλάμβανε ήδη όλα τα κράτη της κεντρικής Ελλάδας, η επιρροή της στα πολιτικά πράγματα του Ελληνισμού ήταν ασήμαντη, πράγμα που μπορεί να ερμηνευτεί εύκολα, αν λάβουμε υπόψη το ότι όλα τα κράτη-μέλη, άσχετα με την έκταση και τη δύναμή τους, είχαν σ' αυτήν ίσο δικαίωμα ψήφου, έτσι ώστε μερικές φορές η μεγάλη Θεσσαλία ήταν υποχρεωμένη να υπακούει την ελάχιστη Λοκρίδα ή τη Φωκίδα. Πέρα όμως από την αδυναμία συνεργασίας στον πολιτικό τομέα, οι Αμφικτιόνες οργάνωσαν τη διοίκηση του ιερού και διευθέτησαν τα ζητήματα της λατρείας και του ιερού δικαίου. Η δελφική αμφικτιονία επέβαλε στα μέλη της πρώτη τον σεβασμό ορισμένων διατάξεων διεθνούς δικαίου κατά τη διεξαγωγή των πολέμων: ήταν ιεροσυλία να αποκόψει κανείς στον αντίπαλό του την ύδρευση ή να καταστρέψει πόλη που ανήκε στη συμμαχία. Οι αρχές αυτές, έστω και αν δεν τηρούνταν πάντοτε στην πράξη, είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικές για την ποιότητα του αγωνιστικού πνεύματος της εποχής».

Με την πηγή ως αφόρμηση, μπορούν να τεθούν ερωτήματα που αφορούν τον χαρακτήρα μιας αμφικτιονίας και αφορούν τον θρησκευτικό και πολιτικό της χαρακτήρα. Μπορεί επίσης να συζητηθούν οι αδυναμίες της και τα όρια επιβολής των κανόνων που τη διέπουν.

Θέμα συζήτησης: Μετά τους Περσικούς Πολέμους, η Σπάρτη έθεσε το ζήτημα της αποπομπής των πόλεων που δεν είχαν πάρει μέρος στον αγώνα κατά των Περσών, αλλά η Αθήνα αντέδρασε και η πρόταση δεν εφαρμόστηκε.

Σημαντικός επίσης ο ρόλος της διαμάχης που ξέσπασε για τον έλεγχο των Δελφών τον 4^ο αι. π.Χ. που αποτέλεσε την αφορμή της επέμβασης του Φιλίππου Β' στα πολιτικά πράγματα της νότιας Ελλάδας. Δραστηριότητα που μπορεί να τεθεί ως εργασία για το σπίτι είναι η δημιουργία χάρτη των σημαντικότερων αμφικτιονιών.

Κείμενα αναφοράς/πηγές

Botsford και Robinson, αναθεωρημένο από τον Kagan Donald, Αρχαία Ελληνική Ιστορία, μτφρ. Τσιτσώνης Σωτήριος Ε., Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1985, σ. 63

«Η ένωση γειτονικών πόλεων για καθαρά θρησκευτικούς λόγους, η οποία όμως μερικές φορές εξυπηρετούσε περισσότερους σκοπούς, ονομαζόταν αμφικτιονία. Η αμφικτιονία της Δήλου με κέντρο το τέμενος του Απόλλωνα, έφτασε στο αποκορύφωμα της δόξας της, στις αρχές ίσως του 7^{ου} αιώνα. Ο ομηρικός Ύμνος στον Δήλιο Απόλλωνα, που στην πραγματικότητα τον συνέθεσε λίγο αργότερα κάποιος ποιητής από τη Χίο, ιστορεί τιμητικά τη σύναξη των Ιώνων με τις γυναίκες τους και τα παιδιά τους για να λατρέψουν το θεό, με μουσική, χορούς και γυμναστικούς αγώνες αλλά και για να πουλήσουν τα εμπορεύματά τους. Από μία ένωση γειτονικών νησιών που ήταν, αρχικά, η αμφικτιονία της Δήλου έφτασε να περιλάβει όλους τους Ίωνες. [...] Μία άλλη αμφικτιονία περιλάμβανε δώδεκα πόλεις-κράτη που βρίσκονταν κοντά στις Θερμοπύλες.»

Χρήσιμος σύνδεσμος: <http://odysseus.culture.gr/a/5/ga50.jsp?fletter=1>

Βιβλιογραφία

Bengtson Hermann, Ιστορία της αρχαίας Ελλάδος, μτφρ. Αντρέα Γαβρίλη, Μέλισσα, Αθήνα 1979

Botsford και Robinson, αναθεωρημένο από τον Kagan Donald, Αρχαία Ελληνική Ιστορία, μτφρ. Τσιτσώνης Σωτήριος Ε., Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1985

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Αρχαϊκός Ελληνισμός, τ. Β', Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1971

Lefevre Francois, Ιστορία του αρχαίου ελληνικού κόσμου, μτφρ. Κεφαλά Αναστασία, Καρδαμίτσα Μίνα, Εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα 2016

Lewis D. M., Boardman J., Davies J.K., Ostwald M. (επιμ.), Ιστορία της αρχαίας Ελλάδας, μτφρ. Χεκίμογλου Ευάγγ, Ρούπα Ευφ., Παπανικολάου Αικ., Παπαντώνη Χρ., Ευαγγελάκη Σ., Ντόγα Στ., Χαβενετίδου Στ., Cambridge, Τα Νέα-Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2005

Pomeroy Sarah, Burnstein Stanley, Donlan Walter, Roberts Jennifer, Συνοπτική ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας, μτφρ. Φαράκλας Χρίστος, Εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα 2011

Scmitt C, Pantel Paulin, Αρχαία ελληνική ιστορία, μτφρ. Αμαλία Σταθάκη, Gutenberg, Αθήνα 2018

Πανελλήνια Συνέδρια και Συμμαχίες

Κόρινθος 481 π.Χ. (1 διδακτική ώρα)

Η προσέγγιση αυτής της ενότητας μπορεί να γίνει με την ανάκληση των γνώσεων των παιδιών από προηγούμενες τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Η έμφαση όμως δίνεται στο γεγονός και τη σημασία του συνεδρίου προκειμένου να αντιληφθούν τις συνθήκες που οδήγησαν σ' αυτό, τη σημασία του και τον ρόλο του «αντιπάλου δέους» ως ενοποιητικού παράγοντα.

«Τὸ δὲ ἀντίπαλον δέος μόνον πιστὸν ἐς ξυμμαχίαν» γράφει ο Θουκυδίδης (3.11).

Κείμενα αναφοράς/πηγές

Lewis D. M., Boardman J., Davies J.K., Ostwald M. (επιμ.), Ιστορία της αρχαίας Ελλάδας, μτφρ. Χεκίμογλου Ευάγγ., Ρούπα Ευφ., Παπανικολάου Αικ., Παπαντώνη Χρ., Ευαγγελάκη Σ., Ντόγα Στ., Χαβενετίδου Στ., Cambridge, Τα Νέα-Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2005, τ. 2, σ. 267.

«Ο σχηματισμός της ελληνικής Συμμαχίας απέτρεψε την υποταγή των ελληνικών πόλεων, της μίας μετά την άλλη, ή τη μεμονωμένη αντίστασή τους, που θα οδηγούσε αναπόφευκτα στην ήττα τους. Ανέτρεψε επίσης την ισχύουσα κατάσταση στον ελλαδικό χώρο και οδήγησε σε δίλημμα τους ιερείς του Μαντείου [των Δελφών], οι οποίοι έπαψαν να υποστηρίζουν ότι οι Έλληνες δεν έπρεπε να αντισταθούν, με εξαίρεση την έμμεση προτροπή προς την Κρήτη.»

Ηροδότου, 7.175.1-2 (μετάφραση: Ηλίας Σπυρόπουλος. Από την Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας (Ψηφίδες) του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=30&page=185

«[7.175.1] Οι Έλληνες τώρα, αφού έφτασαν στον Ισθμό, συσκέπτονταν ύστερ' απ' όσα τους παρήγγειλε ο Αλέξανδρος [βασιλιάς της Μακεδονίας] για το πώς και πού θα πολεμούσαν. Κι η γνώμη που επικράτησε ήταν να φρουρήσουν το πέρασμα των Θερμοπυλών, γιατί φαινόταν πως ήταν πιο στενό απ' το πέρασμα της Θεσσαλίας και μοναδικό και πιο κοντά στη χώρα τους. [7.175.2] Όσο για το μονοπάτι, που εξαιτίας του χάθηκαν όσοι Έλληνες χάθηκαν στις Θερμοπύλες, ούτε την ύπαρξή του ήξεραν πρωτύτερα' όταν έφτασαν στις Θερμοπύλες, τότε μόνο το έμαθαν από τους Τραχινίους. Αποφάσισαν λοιπόν, φρουρώντας αυτό το πέρασμα, να φράξουν το δρόμο των βαρβάρων προς την Ελλάδα, και το ναυτικό να πιάσει το Αρτεμίσιο, στην περιοχή της Ιστιαίας. Γιατί αυτοί οι τόποι βρίσκονται ο ένας κοντά στον άλλο, κι έτσι τα στρατόπεδά τους θα μάθαιναν το καθένα τι συμβαίνει στο άλλο.»

Από την Πελοποννησιακή Συμμαχία στην Α' Αθηναϊκή ή Δηλιακή Συμμαχία και στη Β' Αθηναϊκή Συμμαχία (1 διδακτική ώρα)

Το περιεχόμενο της ενότητας αυτής προσφέρεται για την ανάκληση προηγούμενων γνώσεων που αφορούν σημαντικό τμήμα της Ιστορίας της Κλασικής Ελλάδας και κυρίως της Αθήνας από το τέλος των Μηδικών ως την επικράτηση της Μακεδονίας με έμφαση στην Α' και Β' Αθηναϊκή Συμμαχία.

Θέμα συζήτησης και προβληματισμού η μετατροπή της Α' Αθηναϊκής Συμμαχίας σε ηγεμονία. Προτείνεται η χρήση αρχαίων ελληνικών πηγών.

Ενδεικτικά

Θουκυδίδου, 1.99, μτφρ. Άγγελος Βλάχος

[https://www.greek-](https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=73&page=30)

[language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=73&page=30](https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=73&page=30)

«[1.99.1] Οι λόγοι που προκαλούσαν τις αποστάσεις των συμμάχων ήσαν διάφοροι, αλλά κυρίως ήταν η καθυστέρηση στην πληρωμή του φόρου ή στην παράδοση καραβιών και καμιά φορά η λιποταξία, γιατί οι Αθηναίοι εφάρμοζαν αυστηρά τις συμφωνίες και γίνονταν φορτικοί, ασκώντας πίεση σε πολίτες που δεν ήσαν συνηθισμένες ούτε πρόθυμες να υποστούν θυσίες. [1.99.2] Γενικά οι σύμμαχοι δεν δέχονταν πια με ευχαρίστηση την αρχηγία των Αθηναίων, οι οποίοι στις εκστρατείες δεν συμπεριφέρονταν πια σαν ίσοι προς ίσους με τους συμμάχους τους και μπορούσαν εύκολα να υποτάξουν τους αποστάτες. [1.99.3] Υπεύθυνοι για την εξέλιξη αυτή ήσαν οι ίδιοι οι σύμμαχοι, οι οποίοι ήσαν απρόθυμοι να εκστρατεύσουν και, για να μην φεύγουν από τον τόπο τους, προτιμούσαν οι περισσότεροι, αντί να προμηθεύουν πολεμικά, να πληρώνουν σε χρήμα τις αντίστοιχες δαπάνες. Έτσι ο αθηναϊκός στόλος γινόταν ισχυρότερος με τα χρήματα που πλήρωναν οι σύμμαχοι, ενώ οι ίδιοι, όταν επαναστατούσαν, άρχιζαν τον αγώνα απροετοίμαστοι και χωρίς καμιά πολεμική πείρα.»

Ψήφισμα για την ίδρυση της Β' Αθηναϊκής Συμμαχίας:

https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/epigr_2.pdf

Πολιτικές ενώσεις: Κοινά και Συμπολιτείες (1 διδακτική ώρα)

Στόχος της διδακτικής ενότητας είναι η εξοικείωση των παιδιών με τους όρους «Κοινόν» και «Συμπολιτεία». Ως αφόρμηση μπορεί να δοθεί μία εικόνα από το νόμισμα με την επιγραφή: «Κοινόν Κυπρίων» της ένωσης των Κυπρίων που ιδρύθηκε στο τέλος της περιόδου των Πτολεμαίων και διαλύθηκε στις αρχές του 3^{ου} μ.Χ. Μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί διδακτικά το ποίημα του Καβάφη: «Υπέρ της Αχαϊκής Συμπολιτείας πολεμήσαντες»

Griffin Roger, *Modernism and Fascism, The Sense of a Beginning under Mussolini and Hitler*, Palgrave Macmillan 2007

Morgan Philip, *Fascism in Europe, 1919-1945*, Routledge 2003

Πέιν Στάνλεϊ, *Μια ιστορία του φασισμού, 1914-1945*, μτφρ. Γεώργιος Κωνσταντίνος, Φιλίστωρ, Αθήνα 2000

Φιλίππης Δημήτρης, *Προφασισμός, εκφασισμός, ψευδοφασισμός, Ελλάδα, Ιταλία και Ισπανία στον Μεσοπόλεμο*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη 2010

Β' Παγκόσμιος Πόλεμος (1 διδακτική ώρα)

Στην ενότητα αυτή, γνωστή και από προηγούμενη τάξεις, δίνεται έμφαση στις διπλωματικές εξελίξεις οπότε είναι σκόπιμο να γίνει καταγραφή των εμπλεκόμενων δυνάμεων, των επιδιώξεων και της συμβολής τους στον Πόλεμο, καθώς και το ποια ήταν η τύχη τους μετά το τέλος του Πολέμου. Η χρήση χάρτη είναι απολύτως απαραίτητη, όπως και η αναφορά στα συνέδρια που συγκλήθηκαν στη διάρκεια του Πολέμου.

Η ίδρυση του ΟΗΕ (1 διδακτική ώρα)

Για την καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας του Οργανισμού, κρίνεται σκόπιμη η επίσκεψη και περιήγηση στην ιστοσελίδα του. Η διεύθυνση <https://unric.org/el/> αποτελεί το Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ και είναι στα ελληνικά. Πέρα όμως από την, σε κάθε περίπτωση απαραίτητη, απλή πληροφόρηση, συστήνεται επίσης η συζήτηση που αφορά την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και την κριτική αξιολόγηση των παρεμβάσεών του.

ΔΙΕΘΝΗ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

ΤΟ ΑΝΑΤΟΛΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ

Ορισμός και χρονική οριοθέτηση/αίτια και αποτελέσματα (2 διδακτικές ώρες)

Σε προηγούμενη ενότητα είχε γίνει αναφορά στο Συνέδριο της Βιέννης και στις επιδιώξεις των Μεγάλων Δυνάμεων στην Ευρώπη το πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα σε ό,τι αφορά την τύχη της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και των υπόδουλων σ' αυτήν λαών. Έτσι, τα παιδιά διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να κατανοήσουν το περιεχόμενο το Ανατολικού Ζητήματος, να εντοπίσουν τα αίτια γέννησής του και να μελετήσουν τα αποτελέσματά του. Κομβικό σημείο η διαχείριση της κληρονομιάς της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας που βρισκόταν σε τροχιά αποσύνθεσης και ο αγώνας δρόμου για την κάλυψη του κενού που άφηνε η αποχώρησή της, ιδιαίτερα από τις ευρωπαϊκές της κτήσεις. Γενικότερα, παρέχονται όλα εκείνα τα στοιχεία που επιτρέπουν την κριτική αποτίμηση του Ανατολικού Ζητήματος, την απελευθερωτική προσπάθεια του ελληνισμού, τις Μεταρρυθμίσεις της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Τανζιμάτ), της δημιουργίας των βαλκανικών κρατών, του αποικιακού ελέγχου της Μέσης Ανατολής από τη Βρετανία και τη Γαλλία με τη μορφή των «Εντολών» μετά το τέλος του Α' Παγκοσμίου Πολέμου που σήμανε και την οριστική διάλυση της

Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Απαραίτητη θεωρείται η δημιουργία χρονολογικού πίνακα με τις σημαντικότερες εξελίξεις.

Κείμενα αναφοράς/πηγές

Κολιόπουλος Ιωάννης, Σβολόπουλος Κωνσταντίνος, Χατζηβασιλείου Ευάνθης, Νημάς Θεόδωρος, Σχολινάκη-Χελιώτη Χάρις, Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (1^πό το 1815 έως σήμερα), Γ' τάξη Γενικού Λυκείου και Δ' Τάξη Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας, βιβλίο μαθητή, Διόφαντος, Αθήνα 2013, σ.

«Το «Ανατολικό Ζήτημα» ως ιστορικός όρος. Ανατολικό Ζήτημα ονομάζεται το διεθνές ζήτημα που προκλήθηκε από τη βαθμιαία υποχώρηση της ισχύος της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και την πλήρωση του κενού που προέκυψε από αυτή την υποχώρηση στην Εγγύς Ανατολή και ιδίως στη Χερσόνησο του Αίμου. Η παρακμή της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας χρονολογείται από τον 17ο αιώνα, όταν τερματίστηκαν οι οθωμανικές κατακτήσεις και εκδηλώθηκαν προβλήματα στην οικονομία και στη διοίκηση της αχανούς αυτοκρατορίας. Η κατάκτηση της Κρήτης (1669) από τους Οθωμανούς Τούρκους ήταν η τελευταία μεγάλη επιτυχία τους, ενώ η αποτυχία της δεύτερης -και τελευταίας- πολιορκίας της Βιέννης (1683) σήμανε το τέρμα των επιτυχιών τους σε βάρος των Ευρωπαίων. Την ίδια εποχή στους Αψβούργους προστέθηκε νέος μεγάλος αντίπαλος των Οθωμανών Τούρκων, οι Ρώσοι.»

Κείμενα αναφοράς/πηγές

Από την ηλεκτρονική έκδοση της εγκυκλοπαίδειας «Μπριτάνικα», <https://www.britannica.com/event/Eastern-Question>. [μτφ Χατζηαναστασίου Τάσος]

«Ανατολικό Ζήτημα: διπλωματικό πρόβλημα του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αι που προκλήθηκε από την αποσύνθεση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και τους ανταγωνισμούς για τον έλεγχο των πρώην οθωμανικών εδαφών. Κάθε εσωτερική αλλαγή στις τουρκικές κτήσεις προκαλούσε εντάσεις μεταξύ των ευρωπαϊκών δυνάμεων, καθεμία από τις οποίες φοβόταν ότι κάποια άλλη μπορεί να εκμεταλλευτεί την πολιτική για να αυξήσει τη δική της επιρροή. Το ζήτημα εκδηλώθηκε σε διάφορες περιόδους κατά τον 19^ο αι, -π.χ. στη διάρκεια της Ελληνικής Επανάστασης τη δεκαετία του 1820, στον Κριμαϊκό Πόλεμο (1853-1856), τη βαλκανική κρίση του 1875-1878, την κρίση στη Βοσνία το 1908 και τους Βαλκανικούς Πολέμους του '12-'13. Η τελική διευθέτηση των οθωμανικών εδαφών ήταν η εξής: οι βαλκανικές επαρχίες εξελίχθηκαν στη διάρκεια ενός αιώνα σε ανεξάρτητα κράτη, συχνά κάτω από την επιρροή της Ρωσίας ή κάποιας άλλης Μεγάλης Δύναμης, η Βρετανία κατέλαβε την Κύπρο το 1878 και την Αίγυπτο το 1882 και ανέλαβε την Εντολή της διοίκησης της Παλαιστίνης και του Ιράκ μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο ενώ η Γαλλία κατέλαβε τη Συρία και τον Λίβανο το 1920. Η Τουρκία, ο πυρήνας του οθωμανικού κράτους, αναγνωρίστηκε ως ανεξάρτητη δημοκρατία το 1923.»

Βιβλιογραφία

Anderson M.S., The Eastern Question, 1774-1923, Λονδίνο 1956

Driault T. Edouard, Το Ανατολικό Ζήτημα, τ. 2, Κάτοπτρο, μτφρ. Σταματιάδη Λίνα, Αθήνα 1999

Λάσκαρις Μιχαήλ, Το Ανατολικό Ζήτημα, 1800-1923, Θεσσαλονίκη 1978

Σμπιλίρης, Λ. Γ., Ανατολικό Ζήτημα και Ελληνικός Αλυτρωτισμός (1839-1841), Αθήνα 1997

Το Κρητικό Ζήτημα (1 διδακτική ώρα)

Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών, τα παιδιά καλούνται «να εντοπίζουν την εμφάνιση του Κρητικού Ζητήματος ως μέρος του Ανατολικού ζητήματος στη διάρκεια του δεύτερου Τουρκο-αιγυπτιακού πολέμου (1839-1841). Επίσης, να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τα αίτια και τις επιδιώξεις των κρητικών επαναστάσεων του 1866-1869, του 1878, του 1889, του 1896- 1897, του 1905 (του Θερίσου) και να εκτιμούν τα αποτελέσματά τους: «Οργανικός Νόμος» του 1868, «Σύμβαση της Χαλέπας» του 1878, «Κρητική Πολιτεία» και τελικά ένωση με την Ελλάδα την περίοδο των Βαλκανικών Πολέμων». Τέλος, είναι σκόπιμο να σχολιαστούν οι παράγοντες που οδήγησαν στην ευτυχή οριστική επίλυση του Κρητικού Ζητήματος.

Κείμενα αναφοράς/πηγές

Καζαντζάκης Νίκος, Ο Καπετάν Μιχάλης, Εκδόσεις Ελ. Καζαντζάκη, Αθήνα 1974, σ. 440=441

«Μπήκαν πάλι στο δρόμο· ο Κωσταντής τραβούσε μπροστά με το βοσκοράβδι περαστό πάλι στους ώμους και το 'χει ρίξει στο τραγούδι. Ο Κοσμάς, αμίλητος, κοίταζε γύρα του, ορθώνουνταν πάλι

μπροστά του η πατρίδα, μα πρώτη φορά ένιωθε τώρα το βαρύ, κρυφό της νόημα. Ζόρικη, αβόλευτη, απροσκύνητη είναι η γης ετούτη· δε σου αφήνει μια στιγμή να βολευτείς, να γλυκαθείς, να πεις και συ: “Ν’ αναπαυτώ μια στάλα!” Έχει η Κρήτη κάτι το απάνθρωπο· δεν μπορείς να καταλάβεις αν αγαπάει ή αν οχτρεύεται τα παιδιά της· ένα μονάχα ξέρεις καλά: τα μαστιγώνει ως το αίμα.

Στράφηκε πίσω του, κοίταξε το χωριό, τους σωρούς τις πέτρες, ξεχώρισε ανάμεσα στις πέτρες γυναίκες και παιδιά, άκουσε φωνές και γέλια. “Τι δύναμη είναι ετούτη, συλλογίστηκε, τι ψυχές! Χιλιάδες τώρα χρόνια παλεύουν στα κρητικά κατσάβραχα την πείνα, τη δίψα, τη διχόνοια, το θάνατο. Και δεν προσκυνούν. Μήτε παραπονιούνται· στην άκρα απελπισιά βρίσκει ο Κρητικός τη λύτρωση.”»

Καραμπελιάς Γιώργος, 1821-2021, Ρέκβιεμ ή Αναγέννηση, Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα 2021, σ. 159
«Το πρώτο επαναστατικό κίνημα μετά το 1821-1830 θα εκδηλωθεί εξαιρετικά σύντομα, το 1841, ενόσω η Κρήτη παρέμενε υπό αιγυπτιακή διοίκηση: όταν οι στρατιωτικές δυνάμεις της Αιγύπτου υπό τον Ιμπραήμ, τον Ιούνιο του 1839, κατανίκησαν τις οθωμανικές δυνάμεις στο Νεζίτ του τουρκικού Κουρδιστάν και η προέλασή τους προς την Κωνσταντινούπολη αποσοβήθηκε από την παρέμβαση των Μεγάλων Δυνάμεων, το ελληνικό κράτος επιχείρησε να εκμεταλλευτεί τη συγκυρία και να επιτύχει την απελευθέρωση της Κρήτης με διπλωματικά μέσα. Συνάντησε όμως τον τοίχο της άρνησης της Αγγλίας και των λοιπών δυνάμεων που απείλησαν μάλιστα να οδηγήσουν την Ελλάδα σε πολεμική περιπέτεια. Και αυτό παρότι το 1838, η Επιτροπή των εξορίστων Κρητικών είχε προτείνει στην Αγγλία να συστήσει προσωρινά αγγλικό προτεκτοράτο στο νησί.»

Σκοπετέα Έλλη, Πρότυπο βασίλειο και Μεγάλη Ιδέα. Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα, 1830-1880, σ. 301

«Για όλο το διάστημα της κρίσης η Ελλάδα ήταν μία κύρια πηγή πληροφοριών σχετικά με τα διπλωματικά παρασκήνια, τις διαθέσεις των Δυνάμεων, των έξω Ελλήνων ή των υπόλοιπων ανατολικών λαών, και η σταθερή ελλαδική αισιοδοξία είχε ασφαλώς το αποτέλεσμα της. Πάντως δεν λείπουν και οι υποψίες για τη σκόπιμη παραπλάνηση του κρητικού λαού από τους Ελλαδίτες συμβούλους του, και σ’ αυτό το πλαίσιο πρέπει να θεωρηθεί η αποστολή εκπροσώπων της Συνέλευσης των Κρητών στην Αθήνα, τον Αύγουστο του 1867, με σκοπό να διερευνηθεί από πρώτο χέρι η διπλωματική θέση του κρητικού ζητήματος»

Βυζάντιος Αναστάσιος, Έργα, Τεργέστη 1893, δημοσιεύεται στο Σκοπετέα Έλλη, Πρότυπο βασίλειο και Μεγάλη Ιδέα. Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα, 1830-1880, σ. 30 [αναφέρεται στις πρόωρες εκλογές του 1868 στην Ελλάδα]

«Όταν αναγιγνώσκη τις τι υποφέρουσι και τι πράττουσιν οι ήρωες της Κρήτης, φρίττει βλέπων ότι η μεγαλομάρτυς εκείνη νήσος μόλις παροδικήν θέσιν κατέχει εις τας σκέψεις και τας ενεργείας των μεγάλων πολιτικών της Ελλάδος».

Σβορώνος Νίκος Γ., Ανάλεκτα Νεοελληνικής Ιστορίας και ιστοριογραφίας, Θεμέλιοι, σ. 293

«Για παράδειγμα παίρνουμε την κρητική επανάσταση ενάντια στο Σουλτάνο, στα 1886. Η ελληνική κυβέρνηση τότε ανέπτυξε μια σωστή πολιτική για να φτάσει σε συνεννόηση με τους άλλους βαλκανικούς λαούς, έξω από κάθε ανάμειξη ξένων. Η επέμβαση του βασιλιά διέκοψε την προσπάθεια αυτή. Η ελληνική κυβέρνηση, που είχε υπογράψει τη συνθήκη του Μπρεσλάου (1867) [με την αυτόνομη τότε Σερβία], αναγκάστηκε να παραιτηθεί και αντικαταστάθηκε από ένα υπουργικό συμβούλιο που είχε σα σκοπό την εφαρμογή της βασιλικής πολιτικής, και που, έτσι, ανέθεσε τη διευθέτηση του κρητικού ζητήματος στις ξένες δυνάμεις».

Πικρός Ιωάννης, «Οι εξελίξεις στην Κρήτη από τη σύμβαση της Χαλέπας (1878) ως τις αρχές του 1897», Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. ΙΔ΄, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1977, σ. 101-102

«Στην τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα η Ελλάδα βρέθηκε αντιμέτωπη όσο ποτέ άλλοτε από την εποχή του Κριμαϊκού Πολέμου με τα διεθνή συμφέροντα και τον ανταγωνισμό των Μεγάλων Δυνάμεων, όπως αυτός επιχωρίαζε στην περιοχή με τον χαρακτηρισμό «Ανατολικό Ζήτημα». Επίκεντρο αυτής της διαπλοκής έγινε το Κρητικό ζήτημα, που έτσι αποτέλεσε μία φάση του γενικότερου προβλήματος της περιοχής με μία αυξημένη τότε διεθνή σημασία. Η Κρήτη ήταν κι αυτή μια παρυφή του «δρόμου για τις Ινδίες». Η παρουσία της Αγγλίας στην Κύπρο και οι βρετανικές μετοχές στο Σουέζ, καθώς και η ιδιότυπη «κατοχή» στην Αίγυπτο, το τόνιζαν αυτό περισσότερο.

[...] Μιλώντας [«ο νεαρός ακόμα πολιτευόμενος» Βενιζέλος] για την έξαψη των πολιτικών παθών που προκλήθηκε τότε [1889], αναφέρει ότι: “εις την κατάστασιν αυτήν συνεβάλλετο το τώως (δηλαδή τότε) ισχύον ελαττωματικώτατον εκλογικόν σύστημα, καθ’ ο το ήμισυ των βουλευτών ανενεούτο κατ’ έτος,

εκλεγόμενον υπό εκλεκτόρων, Δημογερόντων καλουμένων, εκλεγόμενων και τούτων δι' ελαττωματικωτάτου και ανομοιομόρφου συστήματος όπερ έδιδε χώραν εις πλείστα εκλογικά όργια, εξ ου η εκάστοτε βουλή δεν εξεπροσώπει ούτε την γνώσιν ούτε την ταυτόχρονον εκδήλωσιν της βουλήσεως της χώρας”».

Δετοράκης Θεοχάρης, «Το Κρητικό ζήτημα από διπλωματική άποψη κατά το 19^ο και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα», στο Μαργαρίτης Γεώργιος, Αζέλης Αγαθοκλής, Ανδριώτης Νικόλαος, Δετοράκης Θεοχάρης, Φωτιάδης Κωνσταντίνος, Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας, Γ΄ Λυκείου (Θεωρητική κατεύθυνση), έκδοση Η΄, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006, σ. 217

Ψήφισμα της 24^{ης} Σεπτεμβρίου 1908 σε λαϊκή συγκέντρωση στα Χανιά

«Η κυβέρνηση της Κρήτης διερμηνεύουσα το αναλλοίωτον φρόνημα του Κρητικού λαού, κηρύσσει την ανεξαρτησίαν της Κρήτης και την ένωσιν αυτής μετά της Ελλάδος, όπως μετ' αυτής αποτελέση αδιαίρετον και αδιάσπαστον Συνταγματικόν Βασίλειον. Παρακαλεί την Α.Μ. τον Βασιλέα να αναλάβη την διακυβέρνησιν της νήσου. Δηλοί ότι μέχρι τούτου θέλει συνεχίσει να κυβερνά την νήσον εν ονόματι της Α.Μ. του Βασιλέως των Ελλήνων, κατά τους νόμους του Ελληνικού Βασιλείου. Εντέλλεται εις τας Αρχάς της νήσου όπως, συμφώνως τω Ψηφίσματι τούτω, εξακολουθήσωσι ν' ασκώσι τα καθήκοντα της υπηρεσίας των».

Το Μακεδονικό Ζήτημα (2 διδακτικές ώρες)

Στην ενότητα αυτή εξετάζονται τα αίτια και οι ιστορικές εξελίξεις διαμόρφωσης του Μακεδονικού Ζητήματος από την ίδρυση της βουλγαρικής Εξαρχίας το 1870 ως τη συνθήκη του Βουκουρεστίου το 1913. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στον Μακεδονικό Αγώνα προκειμένου να γίνει κατανοητή η ιδιαιτερότητα και η σκληρότητα του αγώνα μεταξύ Ελλήνων Μακεδονομάχων και Βουλγάρων κομιτατζήδων στην τουρκοκρατούμενη Μακεδονία. Προτείνεται η χρήση χάρτη και η δημιουργία σχεδιαγράμματος με τις σημαντικότερες συγκρούσεις. Εξυπακούεται ότι μπορούν να γίνουν προεκτάσεις της επεξεργασίας του ζητήματος στις επόμενες δεκαετίες ως τις μέρες μας. Βασική επιδίωξη να γίνουν κατανοητές οι διεκδικήσεις των βαλκανικών κρατών στον μακεδονικό χώρο, η εμπλοκή ξένων δυνάμεων και οι συγκρούσεις στις οποίες οδήγησαν. Συστήνεται η δημιουργία χρονολογίου με τα γεγονότα-σταθμούς του Μακεδονικού Ζητήματος. Πλούσιο υλικό για την ιστορία της Μακεδονίας από την αρχαιότητα ως τη νεότερη και σύγχρονη Ελλάδα διατίθεται σε CD του Ιδρύματος Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα (<https://imma.edu.gr/>), με κείμενα που υπογράφονται από τους σημαντικότερους σύγχρονους μελετητές της Μακεδονίας.

Κείμενα αναφοράς/πηγές

Για τη σύνδεση του Μακεδονικού με το Κρητικό Ζήτημα

Σβορώνος Νίκος Γ. Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας, βιβλιογραφικός οδηγός Ασδραχά Σπύρου Ι., μετφρ. Ασδραχά Αικατερίνη, Θεμέλιο, γ΄ έκδοση, Αθήνα 1994, σ. 109

«Στο μακεδονικό ζήτημα ουσιαστικό σημείο για τα Βαλκάνια προστίθεται το σημαντικό για την Ανατολική Μεσόγειο Κρητικό Ζήτημα. Νέες ταραχές σημειώνονται το 1896 και εντείνονται το 1897. Η ελληνική κοινή γνώμη, εξωθημένη από τις πατριωτικές «μυστικές εταιρείες» ξεσηκώνεται πάλι, μα η Ελλάδα είναι καταστραμμένη οικονομικά κι απροετοίμαστη στρατιωτικά. Ωστόσο, η κυβέρνηση Δεληγιάννη στέλνει στρατεύματα στο νησί κι εξεγείρει ταυτόχρονα την Ήπειρο και τη Μακεδονία».

Βλασίδης Βλάσης, «Η αυτονόμηση της Μακεδονίας, από τη θεωρία στην πράξη» στο Γούναρης Βασίλης Κ., Μιχαηλίδης Ιάκωβος Δ., Αγγελόπουλος Γιώργος Β. (επιμ.), Ταυτότητες στη Μακεδονία, Παπαζήσης, Αθήνα 1997, σ. 66-67.

«Ο στόχος της αυτονόμησης της Μακεδονίας επιβεβαιώθηκε στο πρώτο συνέδριο της Ε.Μ.Ε.Ο. που συγκλήθηκε το καλοκαίρι του 1896 στη Θεσσαλονίκη και στο οποίο έλαβαν μέρος 16 αντιπρόσωποι από περιοχές της Μακεδονίας και της Θράκης. Οι αποφάσεις του συνεδρίου καταγράφηκαν από τον Γκόρτσε Πετρώφ σε ένα κείμενο, που έμεινε γνωστό ως «Καταστατικό και οργανισμός των Βουλγαρικών Επαναστατικών Κομιτάτων της Μακεδονίας και της Αδριανούπολης [Θράκης]. Αποτελούνταν από 14 άρθρα, τα οποία καθόριζαν τους στόχους, την οργάνωση και τον τρόπο λειτουργίας της Ε.Μ.Ε.Ο. Σύμφωνα με το κείμενο αυτό, στόχος της Οργάνωσης ήταν η “πλήρης πολιτική αυτονομία” της Μακεδονίας αλλά και της περιοχής του βιλαετίου της Αδριανούπολης. Ο βουλγαρικός χαρακτήρας της Οργάνωσης καθοριζόταν με σαφήνεια, αφού μέλος της Οργάνωσης

μπορούσε να γίνει κάθε Βούλγαρος που μπορούσε να αγωνιστεί για την απελευθέρωση των Βουλγάρων στη Μακεδονία και τη Θράκη.»

Γούναρης Βασίλης Κ., Το Μακεδονικό Ζήτημα από τον 19^ο ως τον 20^ο αιώνα. Ιστοριογραφικές προσεγγίσεις, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2010, σ. 42-43

«Ειδικά μετά τη βουλγαρομακεδονική εξέγερση του Ίλιντεν [1903] και την εξαιρετικά βίαιη καταστολή της από τον οθωμανικό στρατό, οι Ευρωπαίοι δεν δίσταζαν να επικρίνουν αφενός την τουρκική πολιτική, για να δικαιολογήσουν τη δική τους διπλωματική παρέμβαση, αφετέρου την ελληνική ένοπλη ανάμειξη, για να δικαιολογήσουν τη διαφαινόμενη αποτυχία της παρέμβασής τους».

Σφέτας Σπυρίδων, Ελληνοβουλγαρικές αναταράξεις, 1880-1908, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2008, σ. 217-218

«Αξιολογώντας τις δηλώσεις της βουλγαρικής πολιτικής ηγεσίας [το 1896, μετά τη δολοφονία του πρωθυπουργού Σταμπουλώφ] διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για ανακύκλωση παλιών απόψεων. Η αυτονομία της Μακεδονίας παρέμενε ακρογωνιαίος λίθος της βουλγαρικής πολιτικής και προβλήθηκε ως δήθεν προϋπόθεση για μια ενδεχόμενη κατανομή των σφαιρών επιρροής ώστε να γνωρίζει κάθε κράτος τα όρια της εθνικότητάς του, αφού αυτή πρώτα διαμορφωνόταν στο πλαίσιο ενός αυτόνομου καθεστώτος. Με άλλα λόγια, οι Βούλγαροι πολιτικοί άνδρες που, σε άλλες περιπτώσεις, υπερτονίζουν το βουλγαρικό χαρακτήρα της Μακεδονίας, παραδέχονταν τώρα ότι δήθεν δεν γνώριζαν τα όρια του βουλγαρισμού στη Μακεδονία. Δεν αποδέχονταν την ελληνική θέση, δηλαδή, μια γενική προκαταβολική συμφωνία για τα όρια του Ελληνισμού και σλαβισμού με κριτήρια όχι απόλυτα εθνολογικά, εφόσον η επιρροή του ελληνισμού δεν στηριζόταν αποκλειστικά σε εθνολογική ελληνική βάση. Μία σαφής κατανομή του χώρου με απόλυτα εθνολογικά κριτήρια ήταν δίχως άλλο επισφαλής. Ενθαρρυνόμενη από την προώθηση του εκκλησιαστικού έργου της Εξαρχίας, η βουλγαρική πλευρά εκτιμούσε ότι σε μια αυτόνομη Μακεδονία θα αναδεικνυόταν η “συντριπτική βουλγαρική πλειοψηφία”, η οποία θα απορροφούσε τις άλλες εθνότητες και έτσι θα μπορούσε να επαναληφθεί το πείραμα της Ανατολικής Ρωμυλίας».

Velkova Sania, «Πρόσφυγες και προσφυγικές μνήμες στη βουλγαρική εθνική ιδεολογία και λογοτεχνία (1878-1944)», στο Γούναρης Βασίλης Κ, Μιχαηλίδης Ιάκωβος Δ., Πρόσφυγες στα Βαλκάνια, μνήμη και ενσωμάτωση, Πατάκης, Αθήνα 2004, σ. 333.

[Έκθεση του Κωνσταντίν Στοιλωφ, που κατήρτισε το πρώτο εθνικό πρόγραμμα της Βουλγαρίας το 1882] «Σήμερα η αχίλλειος πτέρνα του βουλγαρικού λαού, μα και ολόκληρου του Ανατολικού Ζητήματος βρίσκεται στη Μακεδονία [...] Για τη Μακεδονία και στη Μακεδονία θα ξετυλιχθεί η τελευταία πράξη του ανατολικού δράματος και, λόγω του ότι το ζήτημα θα λυθεί με τη δύναμη των όπλων, τα πάντα εξαρτώνται από το ποιος θα βρεθεί γρηγορότερα επιτόπου και με τίνος πλευρά θα είναι ο πληθυσμός»

Μαζαράκης Ιωάννης, «Ο Παύλος Μελάς στη Μακεδονία», Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. ΙΔ', Αθήνα 1977, σ. 239-240

«Ξεκινώντας για τη Μακεδονία έγραφε στη γυναίκα του Ναταλία στις 21 Αυγ./3 Σεπτ.: “Αναλαμβάνω αυτόν τον αγώνα με όλη μου την ψυχή και με την ιδέα ότι είμαι υποχρεωμένος να τον αναλάβω. Είχα και έχω την ακράδαντον πεποίθησιν ότι δυνάμεθα να εργασθώμεν εν Μακεδονία και να σώσωμεν πολλά πράγματα. Έχων δε την πεποίθησιν ταύτην, έχω και υπέρτατον καθήκον να θυσιάσω το παν πείσω και κυβέρνησιν και κοινήν γνώμην περί τούτου”».

Γενοκτονίες-Διωγμοί-Εθνοκαθάρσεις (1 διδακτική ώρα)

Στην ενότητα αυτή γίνεται αποσαφήνιση των τριών όρων με βάση το διεθνές δίκαιο και την τρέχουσα πολιτική και ιστορική ορολογία. Συζητούνται, επίσης, τα αίτια και οι συνθήκες στις οποίες εφαρμόζονται αυτές οι μορφές ακραίες συλλογικής βίας σε βάρος εθνικών και θρησκευτικών ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται αναφορά τόσο στις αναγνωρισμένες περιπτώσεις γενοκτονίας όσο και στην άρνηση και αμφισβήτησή τους από συγκεκριμένα κράτη.

Κείμενα αναφοράς/πηγές

Το κείμενο του ορισμού της 19^{ης} Μαΐου ως μέρας μνήμης της γενοκτονίας των Ελλήνων του Πόντου (https://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law_id=7cddf4a9-aa83-4615-8941-6ce27e1ac418)

ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

Πρωτ. _____

Αριθ. _____

Διεκπ. _____

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ

Από τα επίσημα Πρακτικά της ΞΘ'. 24 Φεβρουαρίου 1994, Συνεδρίασης της Ολομελείας της Βουλής, στην οποία ψηφίστηκε η παρακάτω πρόταση νόμου:

Η 19η Μαΐου καθιερώνεται ως ημέρα μνήμης της γενοκτονίας των ελλήνων του Πόντου

Άρθρο 1

Ορίζεται η 19η Μαΐου ως ημέρα μνήμης της γενοκτονίας των Ελλήνων του Πόντου.

Άρθρο 2

Ο χαρακτήρας, το περιεχόμενο, ο φορέας και ο τρόπος οργάνωσης των εκδηλώσεων μνήμης καθορίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εσωτερικών, ύστερα από γνώμη των πλέον αναγνωρισμένων Ποντιακών σωματείων.

Άρθρο 3

Η ισχύς του παρόντος νόμου αρχίζει από τη δημοσίευση του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα,

1994

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΧΡ. ΚΑΚΛΑΜΑΝΗΣ

Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

ΑΝΤΩΝΙΟΣ Γ. ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ

ΧΡΗΣΤΟΣ Α. ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗΣ

Ίδρυμα Μουσείου-Ινστιτούτου Αρμενικής Γενοκτονίας

(http://www.genocide-museum.am/eng/armenian_genocide.php) [μτφρ. από τα αγγλικά, Χατζηαναστασίου Τάσος]

«Τι είναι η Αρμενική Γενοκτονία;

Η εξόντωση των Αρμενίων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και των γειτονικών της περιοχών την περίοδο 1915-1923 ονομάζεται Αρμενική Γενοκτονία.

Αυτές οι σφαγές σχεδιάστηκαν και εκτελέστηκαν από την κυβέρνηση των Νεοτούρκων και ολοκληρώθηκαν αργότερα από την κεμαλική κυβέρνηση. Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος έδωσε στους Νεότουρκους την ευκαιρία να διευθετήσουν τους λογαριασμούς τους με τους Αρμένιους που ζούσαν στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, εφαρμόζοντας, δηλαδή, την απόφαση της μυστικής συνάντησης του 1911 στη Θεσσαλονίκη. Το σχέδιο ήταν να εκτουρκιστούν οι μουσουλμάνοι και να εξοντωθούν οι Αρμένιοι. Ο Ταλαάτ Πασάς (Υπουργός Εσωτερικών), ο Ενβέρ Πασάς (Υπουργός Στρατιωτικών), ο Τζεμάλ Πασάς (διοικητής του μετώπου της Παλαιστίνης), ο Μπεχαιεντίν Σακίρ Μπέης (μέλος της Κεντρικής Επιτροπής των Νεοτούρκων) και άλλοι είναι οι ενορχηστρωτές του σχεδίου. Εξαφανίζοντας τους Αρμένιους θα έλυναν το Αρμενικό Ζήτημα. Η Αρμενία και οι Αρμένιοι αποτελούσαν εμπόδιο στις επιδιώξεις των Νεοτούρκων. Το Παντουρανικό τους όραμα περιλάμβανε την εξάπλωσή τους από τον Βόσπορο στο Αλτάι. Κατά τη διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, οι Νεότουρκοι προκάλεσαν σφαγές σε βάρος των Ασσυρίων, των Ελλήνων και των Αράβων που ζούσαν στην Οθωμανική Αυτοκρατορία.

Στις 15 Φεβρουαρίου 1915, ο Υπουργός Στρατιωτικών Ενβέρ Πασάς διέταξε την εξόντωση των Αρμενίων στρατιωτών που υπηρετούσαν τη θητεία τους. Στις 24 Απριλίου και τις επόμενες μέρες 800 Αρμένιοι συνελήφθησαν στην Κωνσταντινούπολη και εξορίστηκαν στα βάθη της Ανατολίας. Ανάμεσά τους Αρμένιοι συγγραφείς, δημοσιογράφοι, γιατροί, επιστήμονες, ιερείς, διανοούμενοι, καθώς και Αρμένιοι μέλη του κοινοβουλίου. Ένας μέρος από αυτούς πέθανε στον δρόμο προς την εξορία, ενώ άλλοι πέθαναν όταν έφτασαν εκεί. Η πρώτη διεθνής αντίδραση στη βία κατέληξε σε μία κοινή δήλωση της Γαλλίας, της Ρωσίας και της Μεγάλης Βρετανίας τον Μάιο του 1915, στην οποία οι τουρκικές αγριότητες σε βάρος των Αρμενίων χαρακτηρίστηκαν ως «έγκλημα κατά της ανθρωπότητας και του πολιτισμού». Σύμφωνα με τις δυνάμεις αυτές, η τουρκική κυβέρνηση ήταν υπεύθυνη για τη διάπραξη του εγκλήματος.»

Παπούλια Βασιλική Δ., Από την Αυτοκρατορία στο εθνικό κράτος. Ιδεολογικές και κοινωνικές προϋποθέσεις της πολιτικής οργάνωσης των χωρών της Χερσονήσου του Αίμου, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2003, σ. 313

«Η Τουρκία όμως, αμέσως μετά τη Συνθήκη του Βουκουρεστίου, είχε αρχίσει διωγμούς εναντίον Ελλήνων κατοίκων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, προτείνοντας συγχρόνως την ανταλλαγή των αγροτικών πληθυσμών της Θράκης και της Σμύρνης με Μουσουλμάνους της Μακεδονίας και της Ηπείρου. Παρά τη συμφωνία και την υπογραφή Πρωτοκόλλου την 1^η Απριλίου 1914, η τουρκική κυβέρνηση συνέχισε του διωγμούς, και έως την έκρηξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου 130.000 Έλληνες είχαν εγκαταλείψει την Τουρκία και είχαν εγκατασταθεί στη Μακεδονία, 70.000 ή περισσότεροι στα νησιά και 30.000 στη νότιο Ελλάδα.»

Κωστόπουλος Τάσος, Πόλεμος και εθνοκάθαρση. Η ξεχασμένη εμπειρία μιας δεκαετούς εθνικής εξόρμησης, 1912-1922, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2007, σ. 73

«Στην κατεχόμενη από το βουλγαρικό στρατό ελληνική Ανατολική Μακεδονία που αναγορεύεται θεσμικά σε «Περιφέρεια Στρατιωτικής Εποπτείας της Δράμας», η έκθεση της Διασυμμαχικής Ερευνητικής Επιτροπής Ελέγχου καταγράφει το 1919 κάπου 30.000 νεκρούς από πείνα και μερικές εκατοντάδες εκτελεσμένους ή δολοφονημένους· επιπλέον, 30.000, 40.000 κάτοικοι – ως επί το πλείστον Έλληνες – εκτοπίστηκαν για «λόγους ασφαλείας» τον Ιούλιο 1917 στη Βουλγαρία (ή την κατεχόμενη σερβική Μακεδονία), απ' όπου οι 12.000 δεν επέστρεψαν.»

Στο ίδιο, σ. 82 δημοσιεύεται έγγραφο του διοικητή Κορυτσάς 1913-1914, Αλέξανδρου Κοντούλη προς το ελληνικό Υπουργείο Εξωτερικών

«Πολλά χωριά της περιφέρειας Αργυροκάστρου και Κορυτσάς αποτεφρώθηκαν και μέγα μέρος του μουσουλμανικού πληθυσμού εσφάγη δια του τραγικότερου τρόπου, αι δε πόλεις Τεπελένι και Λεσκοβίκι κατεστράφησαν εκ θεμελίων. Αι σφαγαί, ιδία του Παναρίτη, παρά την Κορυτσάν, ένθα περί τους 280 φιλήσυχους χωρικοί εύρον μαρτυρικών θάνατον και του Χορμόβου και Κόδρας, παρά το Τεπελένι, όπου επίσης εσφάγησαν άλλοι, πλέον των 200, αθώοι μουσουλμάνοι, υπήρξαν αυτόχρημα θηριώδεις, στιγματισθείσαι υφ' όλου του πεπολιτισμένου κόσμου.»

Χατζηβασιλείου Ευάνθης, Βιώματα του Μακεδονικού Ζητήματος, Δοξάτο Δράμας 1912-1946, σ. 127

«Η καταστροφή της 30^{ης} Ιουνίου 1913 ανέδειξε το Δοξάτο, ήδη τότε, ως τη χειρότερη περίπτωση βουλγαρικής βιαιοπραγίας κατά τους Βαλκανικούς Πολέμους. Τόσο σε ανθρώπινα θύματα (και ως απόλυτους αριθμούς, αλλά και σε αναλογία με τον πληθυσμό του τόπου), όσο και σε υλικά αγαθά, επρόκειτο σαφώς για τη μεγαλύτερης έκτασης καταστροφή που σημειώθηκε στον Β΄ Βαλκανικό Πόλεμο. Ακόμη και εάν λάβουμε υπ' όψιν τον μικρότερο αριθμό θυμάτων – 400 – η αναλογία των απωλειών εξακολουθεί να είναι η υψηλότερη.»

BBC News <https://www.bbc.com/news/world-africa-26875506> [περιέχει σκληρό φωτογραφικό περιεχόμενο, μτφ Χατζηαναστασίου Τάσος]

“Γενοκτονία στη Ρουάντα: 100 μέρες σφαγών

Σε διάστημα μόλις 100 ημερών το 1994, περίπου 800.000 άνθρωποι σφαγιάστηκαν στη Ρουάντα από εξτρεμιστές της κοινότητας των Χούτου. Στοχοποίησαν μέλη της μειονότητας των Τούτσι, καθώς και πολιτικούς τους αντιπάλους, ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή».

Sherman Arnold, Κακοπιστία στα Βαλκάνια. Ο βιασμός της Γιουγκοσλαβίας, μτφρ. Ρίζου-Σέρμαν Νικολέττα, Κοντολέων Κώστια, Ψυχογιός, Αθήνα 1993, σ. 258

«Ρώτησα τον δόκτορα Κάρατζιτς [πρόεδρο της Σερβικής Δημοκρατίας της Βοσνίας κατά τον εμφύλιο πόλεμο στην πρώην Γιουγκοσλαβία, 1992-1993], αν οι πληγές του πολέμου θα γιατρεύονταν ποτέ. Κούνησε το κεφάλι του θλιμμένα. «Σέρβοι και μουσουλμάνοι δεν μπορούν να ζήσουν μαζί στο απώτερο μέλλον. Έχει μεσολαβήσει μεγάλη αιματοχυσία, πολύ μεγάλος ξεριζωμός, πολύ μεγάλη προδοσία.»

Το Ολοκαύτωμα (2 διδακτικές ώρες)

Το μεγαλύτερο συλλογικό έγκλημα στην Ιστορία της ανθρωπότητας μπορεί να προσεγγιστεί διδακτικά με την παρουσίαση της ιστορίας των Εβραίων και της διασποράς τους στην Ευρώπη και τον κόσμο γενικότερα, των διωγμών που υπέστησαν κατά καιρούς (στην Ισπανία του 15^{ου} αιώνα), της δημιουργίας των γκέτο και της γέννησης του αντισημιτισμού ως κεντρικού στοιχείου της ναζιστικής ιδεολογίας. Ιδιαίτερη αναφορά οφείλει να γίνεται στην περίπτωση των Ελλήνων Εβραίων και της σχεδόν ολοκληρωτικής εξόντωσής τους στα ναζιστικά στρατόπεδα συγκέντρωσης. Η παρουσίαση της ενότητας μπορεί να «ζωντανέψει» με την προβολή κάποιας σχετικής ταινίας, όπως η «Λίστα του Σίντλερ», το «Ουζερί Τσιτσάνης», «Η ζωή είναι ωραία» κ.ά., αλλά και ντοκιμαντέρ. Υλικό μπορεί να αντληθεί επίσης από το Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος (<https://www.jewishmuseum.gr/i-evrei-tis-elladas/>).

Επιλογή βιβλιογραφίας

1. Μελέτες

Αμπατζοπούλου Φραγκίσκη, Το Ολοκαύτωμα στις Μαρτυρίες των Ελλήνων Εβραίων, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1993

Αντωνίου Γιώργος, Δορδανός Ευστράτιος, Μαραντζίδης Νίκος (επιμ.), Το Ολοκαύτωμα στα Βαλκάνια και την Ελλάδα, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2011

Β' Παγκόσμιος Πόλεμος. Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων (1941-1944), εγχειρίδιο μελέτης, έκδοση Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδος, Αθήνα 2005

Γεωργιάδου Βασιλική και Ρήγος Άλκης (επιμ.), Άουσβιτς. Το γεγονός και η μνήμη του. Ιστορικές, κοινωνικές, ψυχαναλυτικές και πολιτικές όψεις της Γενοκτονίας, Καστανιώτης, Αθήνα 2007

Γκρίνμπεργκ Νατάν, Ντοκουμέντα, εισαγωγή, επιστημονική επιμέλεια Βασίλης Ριτζαλέος, Παρατηρητής της Θράκης, Κομοτηνή 2013

Ενεπεκίδης Πολυχρόνης, Το Ολοκαύτωμα των Εβραίων της Ελλάδας 1941- 1945, Εστία 1996

Καβάλα Μαρία, Η καταστροφή των Εβραίων της Ελλάδας (1941-1944), [ηλεκτρ. βιβλ.] Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα 2015

Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4437>

Κόκκινος Γιώργος, Το Ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης-θύτες και θύματα, Gutenberg, Αθήνα 2015

Μόλχο Ρένα, Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων. Μελέτες μνήμης και ιστορίας, Πατάκης 2015

Μπενβενίστε Ρίκα, Αυτοί που επέζησαν. Αντίσταση, εκτόπιση, επιστροφή. Θεσσαλονικείς Εβραίοι στη δεκαετία του 1940, Πόλις, Αθήνα 2014

Rees Lawrence, Άουσβιτς. Οι Ναζί και η «Τελική Λύση», μτφρ. Κρίσης Κωνσταντίνος, Πατάκης, Αθήνα 2006

Rees Lawrence, Το Ολοκαύτωμα, μτφρ. Αστερίου Γεώργιος-Μενέλαος, Πατάκης, Αθήνα 2021

Friedländer Saul, Η Ναζιστική Γερμανία και οι Εβραίοι μτφρ. Πόλις, Αθήνα 2013

Μαρτυρίες/λογοτεχνία

Βιζέλ Ελί, Η νύχτα, Μεταίχμιο, μτφρ. Ξενάριος Γιώργος, Αθήνα 2016

Καμπανέλλης Ιάκωβος, Μαουτχάουζεν, Κέδρος, Αθήνα 2009

Λέβι Πρίμο, Εάν αυτό είναι ο άνθρωπος, μτφρ. Σαρλικιώτη Χαρά, Άγρα, Αθήνα 2009

Μέγιερ Άλβιν, Μην ξεχάσεις το όνομά σου. Τα παιδιά του Άουσβιτς, μτφρ. Λάμψα Καρίνα, Δηράνη Παυλίνα, Καπόν, Αθήνα 2019

Νέοι στη Δίνη της Κατοχικής Ελλάδας. Ο Διωγμός και το Ολοκαύτωμα των Εβραίων 1943-1944, Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο - Γ.Γ. Νέας Γενιάς, Αθήνα 2008

Styron William, Η επιλογή της Σόφι, μτφρ. Ισχυρίδου Παυλίνα, Ποταμός, Αθήνα 2005

Fallada Hans, Μόνος στο Βερολίνο, μτφρ. Σαλταμπάση Άντζη, Πόλις, Αθήνα 2012

Φρανκ Άννα, Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, μτφρ. Χατχούτ Ρένα, Πατάκης, Αθήνα 2000.

Το Κυπριακό (2 διδακτικές ώρες)

Το Κυπριακό Ζήτημα αποτελεί εδώ και δεκαετίες το κρισιμότερο σύγχρονο εθνικό ζήτημα της Ελλάδας και παράλληλα ένα ανοιχτό διεθνές ζήτημα παραβίασης κυριαρχικών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αρχικά, κληρονομιά του Ανατολικού Ζητήματος, στη συνέχεια, ζήτημα που αφορά την αποικιοκρατία και τα αντιαποικιακά κινήματα και στη σημερινή του φάση ζήτημα εισβολής και κατοχής ξένου εδάφους ενός κράτους μέλους του ΟΗΕ και της ΕΕ από την Τουρκία.

Σχέδιο δειγματικής διδασκαλίας

1. ΣΤΟΧΟΙ-ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

(όπως αναφέρονται στο ΠΣ)

-Να γνωρίζουν ότι το Κυπριακό πρόβλημα υπήρξε πτυχή του Ανατολικού Ζητήματος, κατανοώντας το Κυπριακό ως ένα ζήτημα πρώτον αποαποικιοποίησης και δεύτερον εισβολής-κατοχής κράτους μέλους του ΟΗΕ. -Να κατανοούν και να εκτιμούν τον αγώνα των Κυπρίων για Ένωση με την Ελλάδα με έμφαση στον Αγώνα της ΕΟΚΑ (1955- 1959). -Να αναδεικνύουν κριτικά την ελληνική, βρετανική και τουρκική πολιτική στο Κυπριακό και να αξιολογούν τα αποτελέσματά τους, ύστερα από την ανεξαρτητοποίηση της Κύπρου, τον Αύγουστο του 1960, ως πρόβλεψη των τριμερών Συμφωνιών Ζυρίχης και Λονδίνου τον Φεβρουάριο του 1959. -Να αναδεικνύουν την εμπλοκή των Ηνωμένων Εθνών. -Να προσδιορίζουν τα αδύνατα σημεία του Συντάγματος της Κυπριακής Δημοκρατίας μέσα από την πρόταση αναθέωσης που υποβλήθηκε στις 30/11/1963 από τον Πρόεδρο Μακάριο. -Να κατανοούν τους παράγοντες που οδήγησαν στο πραξικόπημα και την τουρκική εισβολή τον Ιούλιο του 1974 και να διερευνούν τις συνέπειές τους. -Να γνωρίζουν και να διερευνούν κριτικά τις προσπάθειες επίλυσης του Κυπριακού και τον αγώνα των Κυπρίων για απελευθέρωση από το 1974 έως τις μέρες μας

- Σχέση με άλλες θεματικές ενότητες ή/και θεματικά πεδία του γνωστικού αντικείμενου ή/και με άλλα γνωστικά αντικείμενα

Η υποενότητα σχετίζεται με τις εξής υποενότητες: «Γενοκτονία-Διωγμοί-Εθνοκαθάρσεις», «Αποικιοποίηση και αποικιοποίηση» καθώς και με «Το Μακεδονικό Ζήτημα» και το «Κρητικό Ζήτημα». Γενικότερα σχετίζεται με το Ανατολικό Ζήτημα, τους αγώνες των λαών κατά της αποικιοκρατίας καθώς και τους αγώνες για εθνική ολοκλήρωση-ένωση με την Ελλάδα.

Διασύνδεση με τα γνωστικά αντικείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και της Πολιτικής Παιδείας.

Χρονική διάρκεια: 2 ώρες

2. ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟΥ– ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ/ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Το Κυπριακό αποτελεί ένα κρίσιμο ζήτημα που απασχολεί την τρέχουσα επικαιρότητα. Έχει επομένως, μέγιστη σημασία η γνώση και κατανόηση των ιστορικών εξελίξεων και των σταθμών στην πορεία του Κυπριακού Ζητήματος. Από ένα ζήτημα του ευρύτερου Ανατολικού Ζητήματος στο πλαίσιο της αποχώρησης των Οθωμανών από εδάφη της Ευρώπης και της Ανατολικής Μεσογείου, μετατρέπεται σε ζήτημα αποαποικιοποίησης και στη συνέχεια με την τουρκική εμπλοκή σε σύγχρονο εθνικό και διεθνές ζήτημα εισβολής – κατοχής. Στο πλαίσιο του τρίωρου μαθήματος, επιδιώκεται η παρουσίαση των γεγονότων, των φαινομένων και των βασικών εννοιών που αφορούν το Κυπριακό Ζήτημα ως ενός ιστορικού και ταυτόχρονα κρίσιμου σύγχρονου προβλήματος. Παράλληλα γίνεται προσπάθεια να εξασκηθούν οι μαθητές στην επεξεργασία πηγών.

3. ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

- Το Ανατολικό Ζήτημα
- Οι εθνικοαπελευθερωτικοί αγώνες του νεότερου ελληνισμού (Επανάσταση του 1821, Κρητικό και Μακεδονικό Ζήτημα)
- Αρχή των εθνοτήτων – Το δικαίωμα στην Αυτοδιάθεση των λαών
- Σχέσεις Ελλάδας και Βρετανίας κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο
- Κατανόηση και αξιοποίηση πηγής

4. ΣΚΟΠΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Η κατανόηση του Κυπριακού Ζητήματος συμβάλλει στη συγκρότηση του αυριανού πολίτη και προσφέρεται για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Η γνωριμία με την Κύπρο, τον λαό και τους αγώνες

του αποτελεί επίσης ένα ουσιαστικό μάθημα εθνικής αυτογνωσίας.

5 ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, προτζέκτορα και οθόνης, χάρτης της Κύπρου και της Ανατολικής Μεσογείου, χρονολόγιο κυριότερων σταθμών της κυπριακής Ιστορίας, φωτογραφίες, βίντεο.

6. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Συνδυαστική διδακτική μεθοδολογία (ελεύθερος και κατευθυνόμενος διάλογος, διερευνητική μέθοδος, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ερευνητική εργασία, ιστορικό σενάριο, εννοιολογικός χάρτης)

7. ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

Κατανομή ύλης στις τρεις διδακτικές ώρες

- 1. Η Κύπρος υπό βρετανική κυριαρχία (1878-1955)
- 2. Εθνικοαπελευθερωτικός αγώνας 1955-1959 και Ανεξαρτησία (1960-1974)
- 3. Το Πραξικόπημα και η τουρκική εισβολή - το Κυπριακό έως την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση (1974- 2004)

1^η Ώρα: Η Κύπρος υπό βρετανική κυριαρχία (1878-1955)

Αφόρμηση (15 λεπτά)

- Χρήση χάρτη της βρετανικής αποικιακής αυτοκρατορίας
- Χρήση Χάρτη με τη θέση της Κύπρου στην Ανατολική Μεσόγειο:

Τι σκέψεις γεννιούνται για τη γεωπολιτική σημασία της Κύπρου;

Πηγή: «Η προσδοκία [της παραχώρησης της Κύπρου από τους Βρετανούς στην Ελλάδα] δεν ήταν τελείως ανυπόστατη· βασιζόταν σε μία πίστη προς τις αγαθοεργές εκδηλώσεις του φιλελεύθερου βρετανικού πολιτισμού, ο οποίος τις δεκαετίες του 1820 και 1830 είχε παράσχει χείρα βοηθείας στη δημιουργία του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους και το 1864 οδήγησε την κυβέρνηση των Φιλελευθέρων του Γλάδστωνος να συναινέσει στην ένωση του προτεκτοράτου των Ιονίων με το ελληνικό κράτος.»

Ρόμπερτ Χόλλαντ, Η Βρετανία και ο κυπριακός αγώνας, Αθήνα 2001

2. Παρουσίαση νέας ενότητας (25 λεπτά)

Άξονες: (στον πίνακα ή σε παρουσίαση στην οθόνη (power point)

- Η Κύπρος στο πλαίσιο του Ανατολικού Ζητήματος
- 1878 η Οθωμανική Αυτοκρατορία ενοικιάζει την Κύπρο στη Βρετανία
- 1914: Η Βρετανία προσαρτά την Κύπρο
- 1925: Η Κύπρος βρετανική αποικία
- 1931: Εξέγερση κατά της αποικιοκρατίας με σύνθημα την Ένωση,

«Παλμεροκρατία»

- Κύπρος και Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος
- 1950: Ενωτικό δημοψήφισμα

Με ποια διεθνή γεγονότα σχετίζεται η διαχείριση της Κύπρου από τη Βρετανία το 1878, το 1914 και το 1925;

Γίνεται αναφορά:

- στο Ανατολικό Ζήτημα και στο συνέδριο του Βερολίνου (1878)
- Στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και το ζήτημα της βρετανικής προσφοράς της Κύπρου στην Ελλάδα (1915)
- Στη Μικρασιατική Καταστροφή (1922) και στη Συνθήκη της Λωζάνης (1923)

Χωρισμός σε ομάδες για τη μελέτη και διερεύνηση των επιμέρους ζητημάτων στο σπίτι:

1. Για την εξέγερση του 1931 και την «Παλμεροκρατία»

Ασκήσεις διερεύνησης προβλήματος:

- Να αναζητήσουν πληροφορίες για την εξέγερση.
- Να αναζητήσουν και να καταγράψουν τα καταπιεστικά μέτρα της περιόδου μετά την καταστολή της εξέγερσης.

Πηγές

- Το σύνθημα «Ένωσις» ξεχωρίζει μέσα από το γενικό σαματά και βραχνές αγριεμένες φωνές απαιτούσαν να εμφανιστεί ο κυβερνήτης αμέσως μπροστά στο πλήθος. (Ρόμπερτ Χόλλαντ, Η Βρετανία και ο κυπριακός αγώνας, Αθήνα 2001, σ. 16)

- Την εξέγερση ακολούθησε η περίοδος της Παλμεροκρατίας και οι καταπιεστικοί νόμοι του κυβερνήτη Χέρμπερτ Ρίτςμοντ Πάλμερ. Για να αποφευχθούν οι εθνικιστικές ταραχές και εκδηλώσεις εξορίστηκαν οι υπεύθυνοι, ενώ λιτανείες, κωδωνοκρουσίες, συγκεντρώσεις και ανάρτηση σημαιών επιτράπηκαν μόνο με την άδεια του κυβερνήτη, επιβλήθηκε λογοκρισία και περιοριστικά μέτρα στην παιδεία. Η κατάργηση του νομοθετικού συμβουλίου παρέλυσε καθώς και των πολιτικών κομμάτων και των δημοτικών εκλογών παρέλυσε την πολιτική ζωή του τόπου. Το μεγαλύτερο όμως πλήγμα δόθηκε στην Εκκλησία. (Αργυρίου Σοφία, Το εθνικό κίνημα των Ελληνοκυπρίων κατά την τελευταία περίοδο της Αγγλοκρατίας, 1950-1960, Αθήνα 2017, σ. 47)

2. Κύπρος και Β' Παγκόσμιος Πόλεμος

Θέματα για συζήτηση

- Η στράτευση Κυπρίων στον βρετανικό στρατό
- Οι προσδοκίες που γέννησαν η νίκη των Συμμάχων και οι θυσίες της Ελλάδας
- Η απογοήτευση των Ελλήνων από τη μεταπολεμική στάση της Βρετανίας

«Για ένα πουκάμισο αδειανό, για μια Ελένη» (Γιώργος Σεφέρης, Ελένη)

3. Το Κυπριακό Ζήτημα στον ΟΗΕ (Διεθνοποίηση του Κυπριακού)

«Η πολιτική του Μακαρίου βασιζόταν στην αντίληψη ότι η διεθνοποίηση, με την προσφυγή στον ΟΗΕ (τον οποίον πολλοί στην ελληνική πλευρά έβλεπαν ως ένα «παγκόσμιο δικαστήριο της διεθνούς κοινής γνώμης») θα συνιστούσε σοβαρότατη ηθική και πολιτική πίεση προς τη Βρετανία, ώστε να διαπραγματευθεί με τους Κυπρίους τη μελλοντική έστω Ένωση της νήσου με την Ελλάδα».

(Ευάνθης Χατζηβασιλείου, Στρατηγικές του Κυπριακού. Η δεκαετία του 1950, Αθήνα 2005)

Ασκήσεις

Με βάση την παραπάνω πηγή και τις ιστορικές σας γνώσεις να παρουσιάσετε σ' ένα κείμενο 400-500 λέξεων το ζήτημα της προσφυγής της Ελλάδας στον ΟΗΕ για το Κυπριακό.

Να μελετήσετε τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της προσφυγής της Κύπρου στον ΟΗΕ και να οργανώσετε συζήτηση στην τάξη χωρισμένοι σε ομάδες υπέρ και κατά της προσφυγής

2^η ώρα: Εθνικοαπελευθερωτικός αγώνας 1955-1959 και Ανεξαρτησία (1960-1974)

Αφόρμηση (15 λεπτά):

Εναλλακτικά:

Ποίηση

Κώστας Μόντης

Εγγλέζικα κρατητήρια

Τι όμορφο που είσαι φεγγάρι μου

Έξω από τα συρματοπλέγματα

Χωρίς φρουρούς, δεξιά κι αριστερά

Ευαγόρας Παλληκαρίδης, 19 ετών

Θα πάρω μια ανηφοριάν

Θα πάρω μιαν ανηφοριά, θα πάρω μονοπάτια,

να βρω τα σκαλοπάτια που παν στη Λευτεριά

Θ' αφήσω αδέλφια συγγενείς τη μάνα τον πατέρα

εσ τα λαγκάδια πέρα και στις βουνοπλαγιές

Ψάχνοντας για τη Λευτεριά θ' αχω παρέα μόνη

κατάλευκο το χιόνι, βουνά και ρεματιές

Τώρα κι' αν είναι χειμωνιά θ' αρθεί το καλοκαίρι

τη λευτερια να φέρει σε πόλεις και χωριά

Θα πάρω μιαν ανηφοριά, θα πάρω μονοπάτια,

να βρω τα σκαλοπάτια που παν στη Λευτεριά

Τα σκαλοπάτια θ' ανεβώ θα μπω σ' εάν παλάτι,
το ξέρω θ' αν απάτη, δεν θ' αν αληθινό
Μεσ το παλάτι θα γυρνώ ώσπου να βρω το θρόνο
Βασίλισσα μια μόνο να κάθεται σ' αυτόν
Κόρη πανώρια θα της πω άνοιξε τα φτερά σου
και πάρε με κοντα σου, μονάχ' αυτό ζητώ

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποια συναισθήματα γεννά η ανάγνωση του ποιήματος;
- Ποιες πεποιθήσεις του ποιητή εκφράζονται στο ποίημα;
- Ποια θα ήταν η εντύπωση των συμμαθητών του όταν το διάβασαν;
- Προσπαθήστε να συνθέσετε την προσωπικότητα του Παλληκαρίδη και των νέων που στρατεύτηκαν στον αγώνα της ΕΟΚΑ.

Πηγές

- «Ο κυπριακός αγώνας δεν ήταν μια συνεχής ένοπλη σύγκρουση μεταξύ ανταρτών και του βρετανικού στρατού αλλά μια μείξη διαφόρων μορφών ένοπλης δράσης (και μάλιστα με κυμαινόμενη ένταση) και λαϊκής εξέγερσης»
 - «Οι Βρετανοί θεωρούσαν τη διατήρηση πλήρους κυριαρχίας στην Κύπρο απτή ένδειξη της αποφασιστικότητάς τους να παραμείνουν παρά τις όποιες δυσκολίες κυρίαρχη δύναμη στη Μέση Ανατολή.»
- (Ευάνθης Χατζηβασιλείου, Στρατηγικές του Κυπριακού. Η δεκαετία του 1950, Αθήνα 2005)

Γράμματα μελλοθανάτων αγωνιστών της ΕΟΚΑ από τις φυλακές

- Χαρίλαος Μιχαήλ, 20 ετών
«Αγαπητοί μου γονείς,
Όταν θα διαβάζετε το γράμμα μου αυτό, εγώ θα έχω σβύσει για πάντα από τη ζωή. Μη νομίζετε όμως ότι αυτό με λυπεί. Απεναντίας, επειδή γνωρίζω για ποιο σκοπό θα εκτελεσθώ αισθάνομαι τον εαυτόν μου ισχυρόν και γαλήνιον και είμαι έτοιμος να τα αντιμετωπίσω όλα με αφάνταστη ψυχραιμία».
(εκτελέστηκε στις 7 Αυγούστου 1956 με απαγχονισμό)

- Μιχάλης Κουτσόφτας, 22 ετών
«Σεβαστή μου μητέρα, αγαπητά μου αδέλφια,
Χαίρετε
Από το κελλί του θανάτου σας στέλλω τον τελευταίο μου ασπασμό. [...] Είναι θέλημα Θεού να χωριστούμε και πρέπει να σεβαστούμε το Άγιο θέλημά Του. Θα ελυπόμουν εάν πέθαινα σαν κοινός εγκληματίας. Θα ελυπόμουν εάν πέθαινα σαν κλέπτης. Δεν υπάρχει όμως λόγος να λυπηθώ τώρα που πεθαίνω για χάρη ενός υψηλού ιδανικού. Δεν λυπούμαι γιατί θα εκτελεσθώ εν ονόματι της ελευθερίας.»

(εκτελέστηκε στις 21 Σεπτεμβρίου 1956 με απαγχονισμό)

Τραγούδια

Μπάμπης Μπακάλης/Κώστας Βίρβος, Η Κύπρος είναι ελληνική
<https://www.youtube.com/watch?v=Gh5LIDWugbQ>

Μίκης Θεοδωράκης/Λεωνίδα Μαλένης, Χρυσοπράσινο φύλλο

Παρουσίαση της νέας ενότητας με ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο πλαίσιο της διερευνητικής μεθόδου (25 λεπτά)

Ερωτήματα για διερεύνηση σε ομάδες

1. Ποιες επιλογές είχαν η ελληνική και ελληνοκυπριακή πλευρά τη δεκαετία του 1950;
2. Γιατί ήταν τόσο ισχυρός ο ρόλος της Εκκλησίας στην Κύπρο;
3. Γιατί οι Βρετανοί αρνούσανται πεισματικά κάθε συζήτηση για παραχώρηση της Κύπρου στην Ελλάδα;
4. Ποιος ήταν ο χαρακτήρας του αγώνα 1955-1959;
5. Ποια ήταν η θέση της Τουρκίας και των Τουρκοκυπρίων από το 1955;

6. Πώς φτάσαμε στη λύση της Ανεξαρτησίας;
7. Ποια ήταν τα θετικά και ποια τα αρνητικά των Συμφωνιών της Ζυρίχης και του Λονδίνου του 1959;
8. Ποια ήταν τα 13 σημεία του συντάγματος για τα οποία ο Μακάριος ζήτησε αλλαγές;

Εναλλακτικά: ιστορικό σενάριο

Είστε νεαρός μαθητής στην Κύπρο το 1955-59

Αφού συλλέξετε σχετικές πληροφορίες και μαρτυρίες, να γράψετε ένα σύντομο κείμενο για το πώς βιώνετε τα μαθητικά σας χρόνια.

Πηγή: «Οι μαθητικές απεργίες, οι διαδηλώσεις και οι προκλήσεις ταραχών είχαν πρωταγωνιστές παιδιά μόλις 12-15 χρονών αλλά και γενικά τη νεολαία, από την οποία έπρεπε, σύμφωνα με τις διαταγές του Γρίβα, να δημιουργηθεί «οχλοκρατία και έκρυθμος κατάστασις». Πεντακόσιοι ή χίλιοι μαθητές βρίσκονταν πολλές φορές στους δρόμους άοπλοι ή κρατώντας πέτρες αντιμέτωποι με ισχυρές στρατιωτικές δυνάμεις, που τους χτυπούσαν με κλομπ ή τους έριχναν δακρυγόνες βόμβες. Μόνο μέχρι το τέλος του 1955 καταγράφηκαν 68 σχολικές απεργίες, 53 από τις οποίες κατέληξαν σε διαδηλώσεις, ενώ 500 νέοι καταδικάστηκαν με διάφορες ποινές.»

(Σοφία Αργυρίου, Το εθνικό κίνημα των Ελληνοκυπρίων κατά την τελευταία περίοδο της Αγγλοκρατίας, Αθήνα 2017)

- Να συντάξετε έναν εννοιολογικό χάρτη με τις εμπλεκόμενες δυνάμεις και τις επιδιώξεις τους στο Κυπριακό από την Ανεξαρτησία έως το πραξικόπημα και την εισβολή του 1974 λαμβάνοντας υπόψη σας και τις αλλαγές στην εξουσία των διαφόρων δυνάμεων και ειδικά στην Ελλάδα από το 1967 που στην εξουσία βρίσκεται η Χούντα των συνταγματαρχών.

Ποιες δυνάμεις πέτυχαν τους στόχους τους;

3^η ώρα: Το Πραξικόπημα και η τουρκική εισβολή - το Κυπριακό έως την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση (1974- 2004)

Αφόρμηση (15 λεπτά)

Εναλλακτικά:

Απόσπασμα από ταινία:

Ατίλλας 1974 του Μιχάλη Κακογιάννη,

παραγωγής 1975 https://www.youtube.com/watch?v=xxQSHofz_bk

Ένα εικαστικό:

Το προσφυγάκι,

Χαρακτικό του Τάσσου

Τραγούδια:

Διονύσης Σαββόπουλος, Για την Κύπρο

Μάριος Τόκας/Κώστας Μόντης, Πενταδάκτυλέ μου

<https://www.youtube.com/watch?v=0fnbpDdV5qs>

Δημήτρης Λάγιος/Δημήτρης Λυιέρτης,

Καρτερούμεν μέραν νύχταν

<https://www.youtube.com/watch?v=Trp1Yy2EISQ>

Ποίηση

Κώστας Μόντης, Παντελής Μηχανικός, Μιχάλης Πασιαρδής, Γιάννης Ρίτσος κ. ά

«Είναι δύσκολο να πιστέψω πως μας τους έφερε η θάλασσα της Κερύνειας

Είναι δύσκολο να πιστέψω πως μας τους έφερε η αγαπημένη θάλασσα της Κερύνειας»

(Κώστας Μόντης, «Στιγμές της εισβολής»)

Παρουσίαση νέας ενότητας (25 λεπτά)

Χάρτης της Κύπρου με τις επιχειρήσεις της εισβολής και τη χάραξη της γραμμής κατάπαυσης του πυρός

Αφήγηση των γεγονότων του πραξικοπήματος και της τουρκικής εισβολής, της διπλωματίας του Κυπριακού (διακοινοτικές συνομιλίες και διεθνείς πρωτοβουλίες) και των αγώνων των Κυπρίων για ελευθερία και δικαιοσύνη στην Κύπρο (20 λεπτά)

Δραστηριότητες σε ομάδες

1. Επεξεργασία πηγών

- Κυκλοφόρησε πριν από μερικές βδομάδες (Νοέμβριος 2020) από τις εκδόσεις Καστανιώτης, στην Αθήνα, το μυθιστόρημα του Σταύρου Χριστοδούλου “Τρεις σκάλες Ιστορία”. Πρόκειται για το τρίτο μυθιστόρημα του γνωστού Κύπριου δημοσιογράφου (γενν. 1963). Αυτή τη φορά ο Χριστοδούλου επιλέγει καθαρά “κυπριακό” θέμα, μάλιστα για μια από τις πιο λεπτές και συγκλονιστικές πτυχές του δράματος και των πληγών που άφησε πίσω της η τουρκική εισβολή του 1974: το κεφάλαιο των βιασμών ανυπεράσπιστων κοριτσιών και γυναικών από τον τουρκικό στρατό.

(Πέτρος Παπαπολυβίου, Τρεις σκάλες Ιστορία”, ένα μυθιστόρημα για τον πόνο και τις σιωπές της κυπριακής τραγωδίας του 1974, Περί Ιστορίας. 8.12.20 <https://papapolyviou.com/2020/12/08/tris-skales-istoria-ena-mithistorima-gia-ton-pono-kai-tis-siopes-tis-kipriakis-tragodias-tou-1974/>)

- Ξενοδοχείο Dome (Κερύνεια), 20.7.1974

Η ζέστη ήταν αφόρητη. Είχαμε διαρκώς ανοιχτό το ραδιόφωνο. Το Β.Β.Σ. Εξακολουθούσε να μεταδίδει πως η Κερύνια είχε καταληφθεί από τους Τούρκους, ενώ ο δικός μας ραδιοσταθμός ανάμεσα στα εμβλήματα ανακοίνωνε νίκες. Ήμουν σίγουρη πως και οι δύο μετέδιδαν ψέματα και με μπούκωνε ο θυμός. Σκέφτηκα πως ο ιστορικός που θα καθόταν αύριο να γράψει την Ιστορία, 99% θα γελιόταν αν βασιζόταν στα επίσημα αυτά ανακοινωθέντα.

(Γυναίκα της Κερύνιας [άνωνυμου], πρόσφυγας στον τόπο μου)

- Στα ψηφίσματα και τις αποφάσεις αυτές (του ΟΗΕ) γινόταν καθαρή διάκριση των δύο πτυχών του κυπριακού ζητήματος. Πρώτα της διεθνούς πτυχής που αφορά το πρόβλημα της προστασίας, της ανεξαρτησίας και της εδαφικής κυριαρχίας της Κύπρου και δεύτερο της εσωτερικής πτυχής, δηλαδή του προσδιορισμού του συνταγματικού καθεστωτικού χάρτη του κράτους. [...]

Θεωρητικά τουλάχιστον η επίλυση της διεθνούς πτυχής του προβλήματος θα έπρεπε να προταχθεί της συζήτησης οποιουδήποτε άλλου θέματος. Διότι πώς είναι δυνατόν να διεξαχθούν συνομιλίες πάνω στο συνταγματικό πρόβλημα όταν δεν έχουν αποχωρήσει τα ξένα στρατεύματα και δεν έχει αποκατασταθεί η εδαφική κυριαρχία της Κύπρου.

Γιάννος Κρανιδιώτης, Οι διαπραγματεύσεις για την επίλυση του Κυπριακού, οι διακοινοτικές συνομιλίες 1974-1981, στο Τενεκίδης-Κρανιδιώτης (επιμ.), Κύπρος, Ιστορίας, προβλήματα και αγώνες του λαού της, Αθήνα 1981, σσ. 588-589

2. Ελεύθερη συζήτηση και σχολιασμός φωτογραφιών από την εισβολή (και τουρκικές αφίσες και τραγούδια της εισβολής, της προσφυγιάς, των αντικατοχικών κινητοποιήσεων από τις γυναίκες ως τις πορείες των μοτοσικλετιστών)

Ελεύθερη συζήτηση εν είδει debate με όλη την τάξη:

Αρχικά παραθέτουμε τις επίσημες θέσεις της ελληνικής και κυπριακής κυβέρνησης

Πιθανά ερωτήματα:

- Ποια θα ήταν μία «δίκαιη και βιώσιμη» λύση του Κυπριακού κατά τη γνώμη σας;
- Γιατί δεν επιλύεται ως τώρα το Κυπριακό Ζήτημα; Ποιος ευθύνεται περισσότερο;
- Τι είναι το Κυπριακό; Διεθνές ή Εθνικό πρόβλημα

8. ΠΙΘΑΝΕΣ ΕΠΕΚΤΑΣΕΙΣ - ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το υλικό αναρτάται στην ηλεκτρονική τάξη (e-class) και οι εργασίες των μαθητών γίνονται διαδικτυακά

9 . ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αργυρίου Σοφία, Το εθνικό κίνημα των Ελληνοκυπρίων κατά την τελευταία περίοδο της Αγγλοκρατίας (1950-1960), Αθήνα 2017
- Κρανιδιώτης Γιάννος, Τενεκίδης Γιώργος (επιμ.), Κύπρος, Ιστορία, προβλήματα και αγώνες του λαού της, Αθήνα 1981
- Τζεργιάς Παύλος, Ιστορία της Κυπριακής Δημοκρατίας, 2 τόμοι, Αθήνα 2001
- Χατζηαναστασίου Τάσος, Το σύμπλεγμα της ήττας, Κύπρος και Μεταπολίτευση, Αθήνα 2004
- Χατζηβασιλείου Ευάνθης, Στρατηγικές του Κυπριακού τη δεκαετία του 1950, Αθήνα 2005
- Χατζηδημητρίου Κάτια, Ιστορία της Κύπρου, Λευκωσία [χ.χ.]
- Χόλλαντ Ρόμπερτ, Η Βρετανία και ο κυπριακός αγώνας, 1954-1959, μτφρ. Φωτοπούλου Β., Αθήνα 2001
- Χριστοδουλίδης Νίκος, Τα σχέδια λύσης του Κυπριακού (1948-1978), Αθήνα 2009

Διαδικτυογραφία

Πέτρος Παπαπολυβίου, Περί Ιστορίας <https://papapolyniou.com>

Τάσου Χατζηαναστασίου, Το πραξικόπημα της 15^{ης} Ιουλίου 1974

https://www.academia.edu/37619730/%CE%A4%CE%BF_%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%80%CE%B7%CE%BC%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_15_%CE%B7%CF%82_%CE%99%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%AF%CE%BF%CF%85_1974

Ανακεφαλαίωση/Εμπέδωση/Ανάθεση εργασιών και επεξήγηση ασκήσεων για το σπίτι (10 λεπτά)

Ενδεικτικές Δραστηριότητες:

Δημιουργία χρονολογίου κυριότερων γεγονότων του Κυπριακού Ζητήματος

Κριτική αποτίμηση των προσπαθειών επίλυσης του Κυπριακού

Δημιουργία διαδικτυακού προφίλ των ηρώων του κυπριακού αγώνα

Δημιουργία εννοιολογικού χάρτη του Κυπριακού Ζητήματος

Συνεντεύξεις με πρόσωπα που πήραν μέρος στα γεγονότα της Κύπρου (στρατιώτες της ελληνικής Μεραρχίας (1965-1967), πολεμιστές της ΕΛΔΥΚ του 1974, Κύπριοι που έζησαν τα γεγονότα και ζουν στην Ελλάδα, κ.ά.)

Φωτογράφιση και σχολιασμός μνημείων και οδωνυμίων της περιοχής των μαθητών από την κυπριακή Ιστορία)

Το Μεσανατολικό Ζήτημα (2 διδακτικές ώρες)

Η προσέγγιση ενός από τα κρισιμότερα σύγχρονα προβλήματα, που επίσης προέκυψαν από τον διαμελισμό της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας προϋποθέτει καταρχάς τον προσδιορισμό του γεωπολιτικού όρου «Μέση Ανατολή» και μία ιστορική αναδρομή με σημείο αναφοράς τον έλεγχο των πρώην οθωμανικών εδαφών της Μέσης Ανατολής από τη Γαλλία και την Αγγλία στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και αργότερα με την ανάληψη «Εντολής» που ήταν η σύγχρονη εκδοχή της ήδη απαξιωμένης ηθικά και πολιτικά αποικιοκρατίας. Η χρήση χάρτη είναι απολύτως απαραίτητη καθώς και η επισήμανση ότι η διαμόρφωση των συνόρων στην περιοχή αποτελεί μία σε μεγάλο βαθμό τεχνητή ρύθμιση των δύο αποικιοκρατικών δυνάμεων. Απαραίτητη επίσης η αναφορά στη διακήρυξη «Μπάλφουρ» το 1917 από πλευράς Βρετανίας για τη δημιουργία «εθνικής εστίας» για τους Εβραίους στην Παλαιστίνη, που όμως κατοικούνταν πλέον από Άραβες. Από το 1920 ξεκινά ο εποικισμός της περιοχής από Εβραίους που υλοποιούσαν το σιωνιστικό πρόγραμμα «επιστροφής στη Γη του Ισραήλ». Η παρουσίαση του ζητήματος περιλαμβάνει τις εξελίξεις μετά την ίδρυση του κράτους του Ισραήλ το 1948, αναφέρεται στην κρίση του Σουέζ, στην ανάδυση του αραβικού εθνικισμού, στους αραβοϊσραηλινούς πολέμους και τον πόλεμο στο Ιράκ και φτάνει ως τις μέρες μας. Η κριτική προσέγγιση του σύγχρονου μεσανατολικού ζητήματος με έμφαση στο παλαιστινιακό προϋποθέτει την παροχή εκείνων των γνώσεων, στοιχείων και πληροφοριών που θα επιτρέψουν να γίνει ένας ελεύθερος διάλογος με ανταλλαγή απόψεων και παρουσίαση των επιχειρημάτων όλων των εμπλεκόμενων πλευρών.

Κείμενα αναφοράς/πηγές

Χατζηβασιλείου Ευάνθης, Εισαγωγή στην Ιστορία του μεταπολεμικού κόσμου, Πατάκης, Αθήνα 2001, σ. 166

«Από το 1945, με την τραγική εμπειρία του Ολοκαυτώματος, μεγάλοι αριθμοί Εβραίων κατευθύνθηκαν στην Παλαιστίνη (ακόμη υπό βρετανική «εντολή») ώστε να αποκτήσουν εκεί την «εθνική εστία» τους.

Σύντομα, οι ταραχές με τους Άραβες κατοίκους γενικεύτηκαν και οι Εβραίοι οργανωμένοι στρατιωτικά, μέσω ένοπλων οργανώσεων, όπως η «Ιργκούν», στράφηκαν κατά της βρετανικής εξουσίας: η τελευταία δυτική «εντολή» στη Μέση Ανατολή κατέρρευσε υπό την πίεση αυτή, καθώς οι Βρετανοί δεν ήταν διατεθειμένοι να εμπλακούν σε μία τέτοια διαμάχη».

Χρυσάνθου Χρύσανθος, Λοΐζος Δημητρίου, το οδοιπορικό μιας ζωής, αρμίδα, Λευκωσία 2013, σσ. 132-133

«Πώς βρέθηκαν οι Εβραίοι στην Κύπρο; Με τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου δεκάδες χιλιάδες Εβραίοι που αφέθηκαν ελεύθεροι από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης των ναζί, αφού επέζησαν του ολοκαυτώματος, αποφάσισαν να αναζητήσουν νέα πατρίδα, στη γη των παλαιότερων προγόνων τους, την Παλαιστίνη. Σιωνιστικές οργανώσεις βρέθηκαν στο πλευρό τους και άρχισαν να οργανώνουν συστηματικά τη μυστική τους μετάβαση, εφόσον ίσχυε το βρετανικό απαγορευτικό διάταγμα. Η Βρετανία, που είχε υπό τον έλεγχό της την Παλαιστίνη, είχε εκδώσει από το 1939 διάταγμα, με βάση το οποίο επέτρεπε την εγκατάσταση μόνο 1500 Εβραίων στην Παλαιστίνη κάθε μήνα. Όλοι οι υπόλοιποι, που επεδίωκαν να φτάσουν στην Παλαιστίνη, θεωρούνταν από τους Βρετανούς ως παράνομοι μετανάστες».

Balencie Jean Marc, De la Grange Arnaud (επιμ.), Εξεγερμένοι κόσμοι, Αμερική, Εγγύς και Μέση Ανατολή, Χώρες του Μαγκρέμπ: αντάρτικα, μιλιταρισ, τρομοκρατικές ομάδες, εγκυκλοπαίδεια των πρωταγωνιστών, των συγκρούσεων και της πολιτικής βίας, μτφρ. Μαλαφέκα Μαρίκα, Τυπωθήτω – Δάρδανος, Αθήνα 2003, σ. 336

«Ο ΟΗΕ προτείνει τον Νοέμβριο 1947 ένα σχέδιο κατάτμησης της Παλαιστίνης σε δύο κράτη, εβραϊκό και αραβικό. Η βρετανική κηδεμονία τερματίζεται τον Μάιο 1948 και ο Μπεν Γκουριόν σπεύδει να ανακηρύξει το Κράτος του Ισραήλ. Στο παλαιστινιακό στρατόπεδο, που δεν ήταν οργανωμένο, οι τρόποι αντίδρασης – πολιτικός και στρατιωτικός – σ’ αυτή την «επίσπευση της Ιστορίας» αφήνονται στα χέρια των γειτονικών αραβικών χωρών. Έπειτα από την απόρριψη από τους Άραβες του σχεδίου κατάτμησης που πρότεινε ο ΟΗΕ, οι τακτικοί στρατοί των αραβικών χωρών εισβάλλουν στην Παλαιστίνη τον Μάιο 1948. Όμως η σύντομη νίκη που αναμενόταν δεν επετεύχθη. Αντίθετα, οι εχθροπραξίες καταλήγουν στη διάλυση του αραβικού στρατοπέδου. Η ιστορική Παλαιστίνη χάνει την ενότητά της: ένα τμήμα της βρίσκεται υπό τον έλεγχο των Ισραηλινών (Κράτος του Ισραήλ), ένα άλλο υπό τον έλεγχο της Ιορδανίας (Υπεριορδανία) και ένα πολύ μικρό τμήμα κάτω από αιγυπτιακή διοίκηση (Λωρίδα της Γάζας).»

Γιαννουλόπουλος Γιάννης Ν., Ο μεταπολεμικός κόσμος. Ελληνική και ευρωπαϊκή ιστορία (1946-1963), Παπαζήσης, Αθήνα 1992, σ. 170-171

«Το άκρως απόρρητο σχέδιο που κατέστρωσαν – αιφνιδιαστική επίθεση του Ισραήλ εναντίον της Αιγύπτου και αγγλογαλλική στρατιωτική επέμβαση, μετά από τηλεσίγραφο προς «τις δύο αντιμαχόμενες πλευρές», προκειμένου να «προστατευτεί η διώρυγα του Σουέζ» - απέτυχε πλήρως. Ο αιγυπτιακός στρατός δεν «κατέρρευσε», η Σοβιετική Ένωση απείλησε, μετά χαράς, την Αγγλία κυρίως, αλλά και τη Γαλλία, με εκφοβιστικά αόριστα αντίποινα, η παγκόσμια κατακραυγή η οποία δημιούργησε συμπαγές «αντιδυτικό» κλίμα, εξαιρετικής εντάσεως, στον ΟΗΕ, υποχρέωσε τις Ηνωμένες Πολιτείες να καταδικάσουν την επίθεση, και οι δύο συνεργαζόμενες με το Ισραήλ ευρωπαϊκές δυνάμεις αναγκάστηκαν να δεχθούν την ανακωχή και εν συνεχεία να αποσύρουν τα στρατεύματά τους από το αιγυπτιακό έδαφος (Νοέμβριος/Δεκέμβριος 1956)».

Αποικιοκρατία και αποαποικιοποίηση (2 διδακτικές ώρες)

Με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται:

- Να προσδιορίζουν κριτικά τη σημασία του όρου «Αποικιοκρατία» σε διαχρονική βάση και να επισημαίνουν τα αίτια της Αποικιοκρατίας στα τέλη του 19ου αιώνα.
- Να γνωρίζουν τις αποικιοκρατικές δυνάμεις και τις σφαίρες επιρροής τους και να επισημαίνουν τις διαφορές τους.
- Να εξηγούν τη σημασία της ευρωπαϊκής εξάπλωσης και κυριαρχίας στον πλανήτη στις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα.
- Να κατανοούν τις συνέπειες της Αποικιοκρατίας και τη σημασία των αποικιακών ανταγωνισμών στην πορεία προς τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο.

-Να γνωρίζουν ότι από το 1945 έως το 1960 περίπου 40 χώρες με πληθυσμό 800 εκατομμύρια κατοίκους εξεγέρθηκαν κατά της Αποικιοκρατίας και απέκτησαν την πολιτική τους ανεξαρτησία και αυτοδιάθεση.

-Να διερευνούν κριτικά τη συγκρότηση της ομάδας κρατών ως «Τρίτος Κόσμος» στο Συνέδριο της Μπαντούνγκ (Bandung), (18-24 Απριλίου 1955) στην Ινδονησία υπό τον πρόεδρο Σουκάρνο με σκοπό την ένωση των αναπτυσσόμενων χωρών της Ασίας και της Αφρικής κατά της Αποικιοκρατίας.

-Να προσδιορίζουν την ίδρυση του Κινήματος των Αδεσμεύτων από χώρες του Τρίτου Κόσμου στη Διάσκεψη Βελιγραδίου (1961), τους στόχους και τα αίτιά του.

Αξιοποιούνται οι προηγούμενες γνώσεις από την ενότητα που αφορά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο καθώς η σημαντικότερη αιτία του ήταν οι ανταγωνισμοί των αποικιακών δυνάμεων. Η χρήση χαρτών είναι απολύτως απαραίτητη για την κατανόηση του φαινομένου της αποικιοκρατίας. Ένας χάρτης που να δείχνει τις αποικιακές αυτοκρατορίες και άλλος τα κράτη που προέκυψαν από τη διαδικασία της αποαποικιοποίησης, προκειμένου να γίνουν οι σχετικές επισημάνσεις και συζητήσεις.

Young Robert, Μεταποικιακή θεωρία. Μια ιστορική εισαγωγή, μτφρ. Δεμερτζίδης Γιώργος, Αθήνα 2007, σ. 51

«Μέσα στο συνολικό πλέγμα της κυριαρχίας, η αποικιοκρατία μπορεί να αναλυθεί..... σε δύο κύριες μορφές, σ' αυτήν του αποικισμού και σ' εκείνη της κυριαρχίας, που κίνητρο τους ήταν αντίστοιχα η απόκτηση εδαφών για εγκατάσταση ή η εξαγωγή πλούτου.»

Hobsbawm Eric J, Η εποχή των Αυτοκρατοριών 1875-1914, μτφρ. Καπετανγιάννης Βασίλης, Αθήνα 2007, σ. 111

«Το στρατηγικό κίνητρο για αποικισμό ήταν εμφανώς ισχυρότερο στη Βρετανία, η οποία είχε παράδοση αποικιών σε στρατηγικά σημεία, για τον έλεγχο της πρόσβασης σε διάφορες ηπειρωτικές και θαλάσσιες ζώνες που θεωρούνταν ζωτικής σημασίας για τα εμπορικά ή θαλάσσια συμφέροντά της σε όλο τον κόσμο.»

Στο ίδιο, σ. 88

«Το πελώριο βάρος των ξένων επενδύσεων της Βρετανίας και του εμπορικού της ναυτικού ενίσχυε ακόμη περισσότερο την κυρίαρχη θέση της χώρας σε μια παγκόσμια οικονομία που περιστρεφόταν γύρω από το Λονδίνο και στηριζόταν στη στερλίνα. Στη διεθνή κεφαλαιαγορά η Βρετανία κατείχε ακόμη τη συντριπτική πρωτοκαθεδρία. Το 1914 η Γαλλία, η Γερμανία, οι ΗΠΑ, το Βέλγιο, η Ολλανδία, η Ελβετία και άλλες χώρες είχαν όλες μαζί το 56% των υπερπόντιων επενδύσεων του κόσμου. Η Βρετανία μόνη της είχε το 44%. Το 1914 ο βρετανικός ατμοπλοϊκός στόλος μόνος του ήταν κατά 12% μεγαλύτερος από το άθροισμα όλων μαζί των εμπορικών στόλων όλων των άλλων ευρωπαϊκών χωρών.»

Στο ίδιο, σσ. 490-491

«Υπό τις συνθήκες αυτές και με δεδομένο τον οικονομικό ανταγωνισμό ανάμεσα στις βιομηχανίες των δύο χωρών, δεν ήταν περίεργο που η Μεγάλη Βρετανία βρέθηκε να θεωρεί τη Γερμανία τον πιθανότερο και πιο επικίνδυνο από όλους τους πιθανούς εχθρούς της. Ήταν λογικό να προσεγγίσει τη Γαλλία και, άπαξ και ο ρωσικός κίνδυνος είχε ελαχιστοποιηθεί από την Ιαπωνία, τη Ρωσία. [...] Η νέα κατάσταση ανέδειξε τη Γερμανία- με μεγάλη διαφορά-σε κυρίαρχη στρατιωτική δύναμη στην Ευρώπη, όπως ήδη ήταν-και πάλι με μεγάλη διαφορά –η ισχυρότερη βιομηχανική δύναμη. Αυτό ήταν το παρασκήνιο των εξελίξεων που οδήγησαν στην απροσδόκητη αγγλογαλλορωσική Τριπλή Συνεννόηση ή Αντάντ.»

Cain P. J. and Hopkins A. G., British Imperialism: Innovation and expansion 1688-1914, [μτφ Αργυρίου Σοφία], Λονδίνο, 1993, σσ. 409-410

«Με την ενθάρρυνση του Ναυτικού και λαμβάνοντας υπόψη τους οργανισμούς πετρελαίου τους οποίους υποστήριζε η Deutsche Bank, η (βρετανική) κυβέρνηση υποστήριξε τη δημιουργία της Αγγλοπερσικής Εταιρείας το 1909 [...] η οποία το 1912 χρηματοδότησε την Τουρκική Πετρελαϊκή Εταιρεία που ένωσε τα βρετανικά και τα γερμανικά συμφέροντα στην περιοχή, αλλά φρόντισε να εξασφαλίσει ότι η Deutsche Bank θα είχε ένα μικρό μερίδιο.»

«Το κύριο ζήτημα που προβλημάτιζε τη Βρετανία ήταν το σχέδιο της Βρετανίας μεταξύ του 1899 και του 1903 να κατασκευάσει σιδηροδρομική γραμμή Βερολίνου- Βαγδάτης. Αυτό το φιλόδοξο σχέδιο θορύβησε το Λονδίνο και το Δελχί γιατί απειλούσε να εισχωρήσει στην άμυνα της Ινδίας και σύντομα

κατέστη παγκόσμιο σύμβολο, το οποίο αντιπροσώπευε ο γερμανικός επεκτατισμός. [...] Ένα άλλο σχέδιο ήταν να εξουδετερώσουν τη γερμανική προέλαση και να ενώσουν δυνάμεις με τη Γαλλία [...] Ωστόσο το 1906, η Βρετανία κατάφερε να πείσει την Κωνσταντινούπολη να της αναγνωρίσει αποκλειστικά δικαιώματα να κατασκευάσει σιδηροδρομικές γραμμές σε περιοχές της Ανατολίας.»

Melvin A. M., Page E., Penny M. Sonnenburg (επιμ.), *Colonialism. An international Social, Cultural, and Political Encyclopedia*, τ. 1, [μτφρ. Αργυρίου Σοφία], Καλιφόρνια, 2003, σ. 346

«Συγγραφείς όπως ο Ράντχαρντ Κίπλινγκ [...] συνειδητά προώθησαν την ιδέα της αυτοκρατορίας. Καυχιόνταν για τις αυτοκρατορικές αξίες του καθήκοντος και της θυσίας στην πορεία για τον εκπολιτισμό και τον εκχριστιανισμό. Αυτές οι αξίες ήταν ακριβώς αντίθετες με τον πρωτογονισμό, την τεμπελιά και την ανηθικότητα των ιθαγενών- των άλλων.»

Hobsbawm Eric J, *Η εποχή των Αυτοκρατοριών 1875-1914*, μτφρ. Καπετανγιάννης Βασίλης, Αθήνα 2007, σ. 117

«Η αίσθηση ανωτερότητας που ένωνε τους δυτικούς λευκούς-πλούσιους, μεσοαστούς και φτωχούς- δεν οφειλόταν μόνο στο γεγονός ότι όλοι απολάμβαναν τα προνόμια του κυρίαρχου, ιδιαίτερα όταν βρίσκονταν στις ίδιες αποικίες. Στο Ντακάρ, ή στη Μομπάσα, ακόμη και ο τελευταίος κλητήρας ήταν αφέντης και θεωρείτο τζέντλεμαν από ανθρώπους που ούτε καν θα πρόσεχαν την ύπαρξή του στο Παρίσι ή στο Λονδίνο. Ο λευκός εργάτης είχε υπό τις διαταγές του μαύρους.»

Young Robert J., *Μεταποικιακή θεωρία. Μια ιστορική εισαγωγή*, μτφρ. Δεμερτζίδης Γιώργος, Αθήνα, 2007, σσ. 68-70

«Η Γαλλία και η Βρετανία εφάρμοσαν αντιθετικά αποικιακά καθεστώτα που πρόσφεραν τα κυριότερα εναλλακτικά μοντέλα των αποικιοκρατικών συστημάτων και της αυτοκρατορικής διακυβέρνησης μέχρι και τον 20^ο αιώνα: το γαλλικό σύστημα της αφομοίωσης, το οποίο ακολούθησαν επίσης και οι Αμερικανοί (ως αποικιοκράτες), οι Ιταλοί, οι Πορτογάλοι και οι Ρώσοι, και το βρετανικό σύστημα της σύνδεσης, που το ακολούθησαν οι Ολλανδοί, οι Γερμανοί και οι Αμερικανοί (ως ιμπεριαλιστές).»

«Όλοι οι ιθαγενείς λαοί μπορούσαν αμέσως να ωφεληθούν από την ομοιόμορφη επιβολή του γαλλικού πολιτισμού στην πιο προωθημένη σύγχρονη εκδήλωσή του. Από την άλλη όμως, η ίδια αυτή υπόθεση σήμαινε ότι το γαλλικό μοντέλο έδειχνε ελάχιστο σεβασμό και κατανόηση προς τον πολιτισμό, τη γλώσσα και τους θεσμούς των λαών των αποικιών....

Το βρετανικό σύστημα της σχετικής μη- παρέμβασης στους τοπικούς πολιτισμούς, το οποίο σήμερα φαντάζει πιο φιλελεύθερου πνεύματος, στην πραγματικότητα βασιζόταν στη ρατσιστική αντίληψη ότι ο ιθαγενής ήταν ανίκανος να εκπαιδευτεί και να φτάσει μέχρι το επίπεδο του Ευρωπαίου- κι έτσι κατά συνέπεια χρειαζόταν αποικιακή διακυβέρνηση.»

Χατζηβασιλείου Ευάνθης, *Εισαγωγή στην ιστορία του μεταπολεμικού κόσμου*, Πατάκης, Αθήνα 2001, σ. 337

«Οι ευρωπαϊκές δυνάμεις απέκτησαν αποικιακές αυτοκρατορίες όχι βέβαια γιατί κόπτονταν για τον «εκπολιτισμό» των «αγρίων», αλλά για να προωθήσουν την ισχύ τους· και στο επίπεδο αυτό, η ισχύς δεν νοείται μόνον με όρους στρατιωτικούς ή οικονομικούς, αλλά και ψυχολογικούς: εθνικό κύρος, επεκτατικό φρόνημα κτλ.»

Ο Σύγχρονος Κόσμος: Ευκαιρίες και προκλήσεις (3 διδακτικές ώρες)

Στην τελευταία ενότητα του μαθήματος δίνεται η ευκαιρία να αναπτυχθεί ένας γόνιμος προβληματισμός πάνω στα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου. Σκοπός της ενότητας είναι η κατανόηση του σύγχρονου κόσμου, των δυνάμεων και των ισορροπιών αλλά και της αστάθειας που χαρακτηρίζει πολλές περιοχές του κόσμου αλλά και τον πλανήτη συνολικά. Ως αφόρμηση μπορεί να είναι ένα οποιοδήποτε επίκαιρο ζήτημα σε εθνικό ή διεθνές. Συστήνεται να σκεφτούν και να προτείνουν τα ίδια τα παιδιά τα διεθνή, εθνικά και κοινωνικά, ζητήματα που θεωρούν κρισιμότερα και με αφορμή τις απαντήσεις τους, που καταγράφονται στον πίνακα, να γίνει ένας γόνιμος διάλογος. Εννοείται ότι κι ο διδάσκων/η διδάσκουσα επισημαίνει την κρισιμότητα προβλημάτων που κατά γενική ομολογία θεωρούνται σημαντικότερα όπως η περιβαλλοντική κρίση και η κλιματική αλλαγή, οι στρατιωτικές επεμβάσεις και η κατοχή ξένων εδαφών, οι πανδημίες, τα προσφυγικά και μεταναστατευτικά ρεύματα και η αντιμετώπισή τους, η άνοδος του νεοναζισμού, η τρομοκρατία, ο

θρησκευτικός φονταμενταλισμός, οι κοινωνικές ανισότητες, όσα δηλαδή ζητήματα αναδεικνύει το Πρόγραμμα Σπουδών, χωρίς να τα εξαντλεί, καθώς σε κάθε περίοδο κάποια εμφανίζονται ως περισσότερο κρίσιμα και επίκαιρα και άλλα απασχολούν λιγότερο χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχουν επιλυθεί..

ΙΣΤΟΡΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

Τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) της Ιστορίας είναι μείζονος σημασίας για την εκπαίδευση καθώς αποτελούν την πυξίδα με την οποία χαράσσονται δρόμοι και ανοίγονται ορίζοντες στην εκπαιδευτική κοινότητα. Για αυτό είναι ανάγκη να συμπλέουν με τις αλλαγές που συμβαίνουν σε μια κοινωνία μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και να αποτυπώνονται σε αυτά οι νέες αντιλήψεις, αξίες και προτεραιότητες. Οι σημερινές αλλαγές στην κοινωνία και στα επιστημονικά πεδία και κατ' επέκταση στη φυσιογνωμία της μαθητικής κοινότητας και στα γνωστικά αντικείμενα είναι τόσο ραγδαίες που απαιτούν συνεχή αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών δεδομένων και προσεγγίσεων.

Το μάθημα της Ιστορίας κατέχει κεντρική θέση στο Πρόγραμμα Σπουδών του Γενικού Ενιαίου Λυκείου, καθώς μέσω της διδασκαλίας του δημιουργούνται στους μαθητές οι απαραίτητες προϋποθέσεις και το κατάλληλο υπόβαθρο για να προσεγγίζουν και να εμβαθύνουν σε ιστορικά φαινόμενα, που επηρεάζουν το σύγχρονο κόσμο. Παράλληλα, με τη διδασκαλία της Ιστορίας καλλιεργείται η κρίση των μαθητών, διαμορφώνονται και ενισχύονται η ιστορική σκέψη και η ιστορική συνείδησή τους. Πέρα από τα παραπάνω, επιδιώκεται οι μαθητές να κατακτήσουν ένα πλαίσιο ιστορικών γνώσεων στο οποίο η εθνική και η τοπική ιστορία συνδέονται άμεσα και γόνιμα με την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία, να αναπτύξουν την ικανότητα κατανόησης των βασικών εννοιών του ιστορικού χρόνου, χώρου και της αιτιότητας, να κατανοήσουν την πολυμορφία και τη διαπλοκή ποικίλων παραγόντων που καθορίζουν τη φυσιογνωμία και τους προσανατολισμούς του σύγχρονου κόσμου, να συνδέσουν και να συσχετίσουν με τεκμηριωμένο τρόπο γεγονότα, νοοτροπίες και ιδεολογίες διαφόρων εποχών και τόπων. Η διατύπωση επιχειρημάτων, η τεκμηρίωση, η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η διακρίβωση της αιτιότητας και η αποκάλυψη των κινήτρων είναι κάποια από τα εφόδια με τα οποία μπορεί το μάθημα της ιστορίας να προικίσει τους μαθητές και ταυτόχρονα να συμβάλει καθοριστικά στην προβολή και εμπέδωση ανθρωπιστικών αξιών, όπως η ελευθερία και η δημοκρατία, η αλληλεγγύη και η ισότητα. Ο απώτερος σκοπός δεν είναι άλλος από το να αποκτήσουν οι μαθητές εκείνες τις δεξιότητες και τα εφόδια ώστε να είναι σε θέση να προσεγγίζουν κριτικά το παρελθόν, αντικρίζοντας ψύχραιμα το παρόν και το μέλλον.

Κατά το σχεδιασμό και την επικαιροποίηση του ΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας Προσανατολισμού στη Γ΄ Λυκείου οι αρμόδιες επιτροπές εμπειρογνομόνων έθεσαν ως κύρια προτεραιότητα των στόχων του συγκεκριμένου μαθήματος να γίνει ο μαθητής ένας «μικρός ερευνητής», με άλλα λόγια να αποκτήσει τις δεξιότητες και τα εργαλεία που θα τον οδηγήσουν με τη διακριτική καθοδήγηση του διδάσκοντα να ερευνήσει και να προσεγγίσει ιστορικά γεγονότα και φαινόμενα που διαμορφώνουν το σύγχρονο κόσμο. Η διδασκαλία του μαθήματος δεν στοχεύει στην απλή παροχή πληροφοριών από το σχολικό εγχειρίδιο και τον διδάσκοντα εμμένοντας στη διαδικασία «αφήγηση - απομνημόνευση- αξιολόγηση» αλλά πρώτιστος στόχος είναι οι μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση αναλαμβάνοντας κεντρικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και να προσεγγίσουν το αντικείμενο με αυτενέργεια έχοντας δίπλα τους τον εκπαιδευτικό.

Για όλους τους παραπάνω λόγους το ΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας Προσανατολισμού δεν περιορίστηκε μόνο στην καταγραφή του περιεχομένου κάθε

ενότητας αλλά επεκτάθηκε στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων και στην παράθεση πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού που έχουν ως στόχο τον εμπλουτισμό του διδακτικού περιεχομένου με καινοτόμες ιδέες και καλές, ρεαλιστικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες και το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό, δίνεται η δυνατότητα: α) στον εκπαιδευτικό όχι απλά να εφαρμόζει το ΠΣ αλλά να σχεδιάζει και να πειραματίζεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και β) στους μαθητές να αυτενεργήσουν επιλέγοντας οι ίδιοι δραστηριότητες και εκπαιδευτικό υλικό που θεωρούν ότι καλύπτει καλύτερα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Τα κύρια εκπαιδευτικά εργαλεία που προωθούνται μέσα από το συγκεκριμένο ΠΣ, πέρα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, είναι η ευρεία χρήση ιστορικών πηγών κάθε είδους, οι βιωματικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης και η δημιουργική ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (στο εξής ΤΠΕ) στη διδακτική πράξη. Παράλληλα, η αφήγηση, ο διάλογος, η ατομική και ομαδική έρευνα, η παρακολούθηση ή/και ακρόαση οπτικού και ηχητικού υλικού προσαρμοσμένα κάθε φορά από τον εκπαιδευτικό στους στόχους του μαθήματος και του μαθητικού δυναμικού είναι βασικά εργαλεία στη διδακτική διαδικασία. Μέσα σε αυτό πλαίσιο, επιδιώκεται η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος να μην προσφέρει οριστική ιστορική γνώση και έτοιμες απαντήσεις αλλά να δημιουργεί ερωτήματα, να προκαλεί το διάλογο, να ευνοεί τη διατύπωση αποριών και θεμάτων για διερεύνηση.

Το περιεχόμενο του μαθήματος χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο με τον τίτλο «*Η επιστήμη της Ιστορίας- θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*» εστιάζει στην επιστημολογία της Ιστορίας, στη θεωρία και στις μεθοδολογικές αρχές της, ενώ στο δεύτερο παρουσιάζονται δύο ιστορικά ζητήματα, τα οποία διερευνώνται με βάση τα μεθοδολογικά εργαλεία της ιστορικής επιστήμης. Με αυτή τη διάταξη και το περιεχόμενο επιδιώκεται να γίνει συνείδηση στους μαθητές ότι η Ιστορία είναι μια από τις ανθρωπιστικές επιστήμες, έχει τις δικές της αρχές και τους δικούς της νόμους, διαθέτει συγκεκριμένο οπλοστάσιο θεωρητικών και μεθοδολογικών εργαλείων και βρίσκεται σε γόνιμο και συνεχή διάλογο με άλλες συγγενείς επιστήμες, όπως η αρχαιολογία, η κοινωνική ανθρωπολογία, η ιστορία της τέχνης, η κοινωνιολογία, η γεωγραφία, η φιλολογία κ.λπ..

Γενικοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται

- να εμπεδώσουν την έννοια του ιστορικού χώρου και χρόνου.
- να συλλαμβάνουν το ιστορικό παρελθόν μέσα στον χώρο και στον χρόνο ως ολότητα και ως συνισταμένη των ποικίλων πεδίων της ανθρώπινης δραστηριότητας και των αλληλεπιδράσεών τους.
- να γνωρίσουν έννοιες (γενικές, δομικές, οργανωτικές, ιστορικές) που είναι αναγκαίες για την κατανόηση του ιστορικού λόγου, κατακτώντας όρους που αποτελούν το υπόβαθρο της ιστορίας της επιστήμης: τεκμήρια, αιτιότητα, μεταβολή, αλλαγή, επανάσταση, διάρκεια, ιδεολογικά ρεύματα, πολυπλοκότητα των γεγονότων, εξελικτική διαδικασία.
- να τοποθετούν σωστά στον χώρο και στον χρόνο γεγονότα, πρόσωπα, φαινόμενα, ιδεολογίες.

- να αντιληφθούν τους μετασχηματισμούς που έχει υποστεί ο κόσμος από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.
- να διακρίνουν τις πηγές ιστορικής πληροφόρησης και να εκτιμούν τη σημασία τους.
- να προσεγγίζουν κριτικά διάφορα είδη ιστορικών πηγών ανάλογα με το είδος τους, τον συντάκτη και τον σκοπό για τον οποίο συντάχτηκαν.
- να εισαχθούν στη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας (διατύπωση υποθέσεων εργασίας, ικανότητα τεκμηρίωσης με τη χρήση πηγών, παραγωγή ιστορικού λόγου προφορικού ή γραπτού).
- να καλλιεργήσουν δεξιότητες όπως την ακριβή προσέγγιση των ιστορικών τεκμηρίων, την αναγνώριση, την κατανόηση, την ερμηνεία, τη διασκευή, την ανάλυση, τη σύνθεση, την εντιμότητα, τη διάκριση των μαρτυριών, των γεγονότων και των απόψεων.
- να κατανοήσουν τις διασυνδέσεις των ιστορικών πληροφοριών και την αιτιώδη συνάφειά τους.
- να αναπτύξουν δεξιότητες αναλυτικής, συνθετικής και κριτικής συγκρότησης και σκέψης με την επεξεργασία γραπτών ή εικονιστικών πηγών και τεκμηρίων.
- να κατανοήσουν ότι οι αλήθειες είναι πολλές αλλά όχι εξίσου έγκυρες και ότι η ιστορική αλήθεια προκύπτει από την αυξανόμενη νέα γνώση και από τη διατύπωση νέων ερωτημάτων.
- να χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες επικοινωνίας ως μέσο για την ανεύρεση πηγών.
- να δημιουργηθούν ευκαιρίες και δυνατότητες που θα τους επιτρέψουν να παράγουν ιστορία.
- να γνωρίσουν την ελληνική και ευρωπαϊκή ιστορία, χρησιμοποιώντας καινοτόμα μεθοδολογικά εργαλεία της ιστορικής επιστήμης (πηγές, χάρτες, λογισμικά).
- να κατανοήσουν τη σύνδεση της ιστορικής πορείας του ελληνισμού με τις εξελίξεις στο ευρωπαϊκό επίπεδο.

Γενικοί στόχοι του πρώτου μέρους του ΑΠΣ είναι οι μαθητές

- να γνωρίσουν τις μεθοδολογικές αρχές και τα εργαλεία της ιστορικής έρευνας, όπως είναι η διατύπωση υποθέσεων εργασίας, η διαδικασία τεκμηρίωσης της αξιοπιστίας των πηγών και η επεξεργασία τους για την παραγωγή ιστορικού λόγου
- να καλλιεργήσουν δεξιότητες, όπως η επιστημονική προσέγγιση των πηγών, η κατανόηση, ερμηνεία και η αξιοποίησή τους
- να γνωρίσουν τα είδη και την ποικιλία των ιστορικών πηγών
- να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το έργο του ιστορικού και το ρόλο του στη διαμόρφωση του ιστορικού λόγου
- να γνωρίσουν τα ιστοριογραφικά κινήματα από τον 19^ο αι. μέχρι σήμερα
- να κατανοήσουν τις παραμέτρους που διαμορφώνουν ένα ιστορικό γεγονός
- να προσεγγίσουν τις πτυχές της αντικειμενικότητας και υποκειμενικότητας στην Ιστορία
- να μπορούν να διακρίνουν τη σημασία και την αξία του χώρου και του χρόνου στη διαμόρφωση της Ιστορίας
- να γνωρίσουν τις συγγενείς επιστήμες της Ιστορίας

και εντέλει να κατανοήσουν ότι η Ιστορία γράφεται από τους ιστορικούς που προσπαθούν να αποκαλύψουν, να ανασυνθέσουν και να αναπαραστήσουν όψεις του παρελθόντος με βάση τις πηγές, το θεωρητικό και μεθοδολογικό οπλοστάσιό τους.

Στο δεύτερο μέρος του ΑΠΣ παρουσιάζονται δύο ιστορικά ζητήματα τα οποία διερευνώνται με βάση τα μεθοδολογικά εργαλεία της ιστορικής επιστήμης. Πρόκειται για το Ελληνικό Ζήτημα και τη συγκρότηση του ελληνικού εθνικού κράτους από τις απαρχές του ως την ένταξη και συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και το θέμα της Ευρώπης ως ιστορικής ενότητας από την αρχαιότητα έως σήμερα.

Μέσα από την προσέγγιση των δύο αυτών θεμάτων επιδιώκεται οι μαθητές

- να προσεγγίσουν πολύπλευρα τον Ελληνισμό από την εποχή της Τουρκοκρατίας ως τις μέρες μας ενταγμένο στη βαλκανική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια κάθε φορά πραγματικότητα και
 - να διακρίνουν τις διαφορετικές και ποικίλες πτυχές του Ελληνικού Ζητήματος
 - να γνωρίσουν την Ευρώπη ως πολιτισμική ενότητα από την αρχαιότητα ως σήμερα μέσα από τη μακρόχρονη διαδικασία διαμόρφωσής της που ξεκινά από τους αρχαιοελληνικούς μύθους και φτάνει ως την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης
 - να γνωρίσουν πλευρές της ελληνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας αξιοποιώντας καινοτόμες μεθόδους και εργαλεία
 - να συλλάβουν την πολυπλοκότητα των ιστορικών φαινομένων μέσα από τη μελέτη των δύο συγκεκριμένων ζητημάτων
 - να κατανοήσουν ότι η ιστορική πορεία του Ελληνισμού είναι στενά συνυφασμένη με τις εξελίξεις στο βαλκανικό και ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο
- τελικά να διαμορφώσουν την ιστορική συνείδησή τους αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές στάσεις, συμπεριφορές και αντιλήψεις των ανθρώπων στη διάρκεια του ιστορικού χρόνου και να καλλιεργηθεί πνεύμα αλληλεγγύης, συνεργασίας, κατανόησης και αποδοχής του 'άλλου'.

Επιπλέον, μέσα από τη μελέτη της ελληνικής ιστορίας διαμορφώνεται η εθνική ταυτότητα, η οποία εντάσσεται στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο γίνεσθαι, προετοιμάζοντας με αυτό τον τρόπο την ένταξη των μαθητών στη σύγχρονη ελληνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια κοινότητα. Η διδασκαλία της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας συμβάλλει στο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι οι εξελίξεις στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο επηρέασαν και επηρεάζουν καταλυτικά την πορεία του ελληνισμού, να προσεγγίσουν το παρελθόν ενταγμένο στα συμφραζόμενα του χώρου και του χρόνου (contextualization) ως όλον και ως συνισταμένη ποικίλων πεδίων της ατομικής και συλλογικής δραστηριότητας και των αλληλεπιδράσεών τους. Τελικός στόχος είναι να κατανοήσουν τους μετασχηματισμούς, τις συνέχειες και τις ρήξεις που έχει υποστεί ο κόσμος από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.

Απότοκα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προτείνεται μέσα από το ΠΣ της Ιστορίας Γ' Λυκείου είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συνεργασίας, η κριτική στάση απέναντι στην παρεχόμενη πληροφορία, ο θετικός προσανατολισμός απέναντι στη γνώση και εντέλει η δημιουργία ενεργών, δημοκρατικών πολιτών.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Για την καλύτερη προσέγγιση και κατανόηση του σκοπού και των στόχων του ΠΣ του συγκεκριμένου μαθήματος και για την πρακτική εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης που προτείνονται στο ΠΣ κρίθηκε αναγκαίο να συνταχθούν τρία ενδεικτικά σενάρια διδασκαλίας, τα οποία διαμορφώθηκαν με βάση τους διδακτικούς στόχους που προτείνονται στο ΠΣ. Σκοπός μας δεν είναι να παρουσιάσουμε ιδεατά σενάρια διδασκαλίας, με άλλα λόγια σχέδια μαθήματος που είναι μεν έξυπνα σχεδιασμένα αλλά εφαρμόζονται δύσκολα για διάφορους, πρακτικούς και άλλους, λόγους στην τάξη. Αντίθετα, στόχος είναι η παρουσίαση ρεαλιστικών σεναρίων, που μπορούν να εφαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό στο σημερινό σχολείο. Τα σενάρια που παρατίθενται εδώ καλό είναι να αποτελέσουν έναυσμα για μια δημιουργική αξιοποίησή του ΠΣ από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ανάλογα με τις δεδομένα που έχει κάθε φορά θα αναζητήσει και θα διαμορφώσει τις δικές του διδακτικές στρατηγικές και τα δικά του πρωτότυπα σενάρια. Στη σύνταξη και διαμόρφωση κάθε σεναρίου διδασκαλίας τα δεδομένα που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι οι υποδομές που έχει στη διάθεσή του, η διδακτική του εμπειρία και το μαθητικό δυναμικό. Η προσαρμογή της διδακτικής πράξης στα δεδομένα που κάθε φορά έχει στη διάθεσή του είναι η καλύτερη λύση. Γι' αυτό το λόγο κάθε σενάριο διδασκαλίας ή με άλλα λόγια κάθε σχέδιο μαθήματος πρέπει να διέπεται από ευελιξία και ο εκπαιδευτικός να έχει να είναι σε θέση να το προσαρμόζει ακόμη και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

1ο ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

(διάρκεια 1 διδακτική ώρα)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:

Ο ρόλος των ηγετών και των κοινωνικών ομάδων στην ιστορία.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ :

α. Ηγετική προσωπικότητα: διασάφηση και διαστάσεις του όρου 'ηγέτης'.

Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη.

β. Η σχέση ηγέτη και λαού/κοινωνίας.

γ. Η προσέγγιση του ρόλου του ηγέτη στη διαμόρφωση του ιστορικού γίνεσθαι μέσα από τα ιστοριογραφικά ρεύματα του 19ου-20ου αι.

δ. Κοινωνική ομάδα : διασάφηση και διαστάσεις του όρου.

ε. Ο ρόλος των κοινωνικών ομάδων στη διαμόρφωση των πολιτικών, οικονομικών και ιδεολογικών εξελίξεων μιας κοινωνίας.

Α. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι μαθητές

-να αναγνωρίσουν το ρόλο του ηγέτη στη διαμόρφωση της ιστορικής εξέλιξης.

-να περιγράψουν τη σχέση των ηγετών με τους λαούς τους.

- να αναγνωρίζουν τον ρόλο των κοινωνικών ομάδων στη διαμόρφωση της ιστορικής εξέλιξης.

2. ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

- Ομαδοσυνεργατική μέθοδος για την προσέγγιση του περιεχομένου της ενότητας.
- Διερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος με αξιοποίηση παραθεμάτων και εικόνων.

3. ΕΡΓΑΛΕΙΑ

- Εγχειρίδιο μαθητή
- Φύλλο εργασίας ομάδας
- Προβολέας, Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο και πίνακας ή διαδραστικός πίνακας για προβολή και αναζήτηση πληροφοριών.

4. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

- Εξοικείωση διδάσκοντα και μαθητών με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Πριν από την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου μαθήματος, οι μαθητές είναι ήδη χωρισμένοι σε ομάδες 4-5 ατόμων με διακριτούς ρόλους (γραμματέας ομάδας, εισηγητής-εκπρόσωπος ομάδας στην ολομέλεια, επόπτης/ελέγχει-οργανώνει τη ροή της δράσης, υπεύθυνος χρήσης Η/Υ κ.λπ.).
- Κατάλληλη διαμόρφωση αίθουσας.
- Ο διδάσκων πρέπει να έχει σχεδιάσει εκ των προτέρων αναλυτικά την πορεία της διδασκαλίας έτσι ώστε ο διδακτικός χρόνος να είναι αρκετός για να καλύψει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Β. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1. Αφόρμηση: σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα (*Αξιολόγηση της φυσιογνωμίας και της σημασίας των ιστορικών φαινομένων-γεγονότων*) π.χ. αναφορά σε συγκεκριμένο ευρέως γνωστό ιστορικό γεγονός, το οποίο οι μαθητές έχουν γνωρίσει σε προηγούμενη τάξη, και στην προσωπικότητα που έχει συνδεθεί με αυτό (π.χ. Μ. Κωνσταντίνος και διάταγμα Μεδιολάνων/ίδρυση Κωνσταντινούπολης, Περικλής και Αθήνα 5^{ου} αι. π.Χ., Αλκιβιάδης και Σικελική εκστρατεία/κοπή Ερμών, Ναπολέων και Βατερλό) ή προβολή πορτρέτου ενός ηγέτη (π.χ. προτομή Περικλή βλ. πιο κάτω πορτρέτο Ναπολέοντα, κολοσσιαία προτομή Μ. Κωνσταντίνου, προσωπογραφία Θ. Κολοκοτρώνη ή Ελ. Βενιζέλου) ή αναφορά σε σύγχρονες ηγετικές προσωπικότητες.

2. Προσέγγιση του περιεχομένου της ενότητας: Κάθε ομάδα μαθητών θα προσεγγίσει μέρος του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, συμπληρώνοντας φύλλο εργασίας. Επειδή κάθε ομάδα έχει διαφορετικό φύλλο εργασίας, το περιεχόμενο της ενότητας χωρίζεται σε τόσα μέρη όσες οι ομάδες (εδώ η ενότητα διαμορφώθηκε ενδεικτικά σε πέντε υποενότητες– εναλλακτικά μπορεί ο διδάσκων να δώσει το ίδιο φύλλο εργασίας σε δύο ή τρεις ομάδες). Οι απαντήσεις σε κάθε ομάδα διαμορφώνονται ομαδικά, αλλά το φύλλο συμπληρώνεται από τον γραμματέα και παρουσιάζεται από τον εισηγητή.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ : ο διδάσκων φροντίζει να είναι διατυπωμένο λιτά και εύστοχα ώστε οι μαθητές να δίνουν σαφείς απαντήσεις. Επειδή ο διδακτικός χρόνος είναι περιορισμένος, οι ερωτήσεις δεν χρειάζεται να ξεπερνούν τις 3-4 συμπεριλαμβανομένης της πηγής.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ 1

1. Τι σημαίνει ο όρος ηγετική προσωπικότητα ;
2. Σημείωσε ονόματα ηγετών (χρόνος και τόπος).
3. Ποια σχέση αναπτύσσεται ανάμεσα σε έναν ηγέτη και σε μια κοινωνία/σε ένα λαό; Στο φύλλο εργασίας κάθε ομάδας εντάσσεται η προσέγγιση ιστορικής πηγής (παραθέμα, εικόνα κ.λπ.) και η αξιοποίησή της (το υλικό αυτό αντλείται από το σχολικό εγχειρίδιο ή δίνεται επιπλέον από τον διδάσκοντα στο φύλλο εργασίας βλ. αμέσως πιο κάτω).

4. (...) Όμως η οργή που είχαν όλοι (ενν. οι Αθηναίοι) εναντίον του Περικλή δεν έπαψε παρά μονάχα όταν τον καταδίκασαν σε πρόστιμο. Ωστόσο, λίγο αργότερα, πράγμα που συνηθίζει να κάνει το πλήθος, τον εξέλεξαν πάλι στρατηγό και του εμπιστεύτηκαν τη διοίκηση της πόλης, γιατί (...) πίστευαν πως αυτός είναι ο πιο ικανός. Και πραγματικά, όσο καιρό ο Περικλής κυβέρνησε την πόλη στην εποχή της ειρήνης, την κυβέρνησε με σύνεση και τη προφύλαξε και στις μέρες του έγινε ισχυρότερη από ποτέ άλλοτε, κι όταν ξέσπασε ο πόλεμος, αυτός πάλι αποδείχθηκε και σε αυτή την περίπτωση ότι είχε προβλέψει και εκτιμήσει σωστά τη δύναμη της πόλης. Δυο χρόνια και έξι μήνες έζησε από τότε που ξεκίνησε ο πόλεμος, και όταν πέθανε, φάνηκε ακόμη πιο πολύ η προνοητικότητα του (...). Αιτία γι' αυτό ήταν ότι εκείνος με το κύρος του, την εκτίμηση που του είχαν και με τις πνευματικές του ικανότητες - είχε αποδειχτεί αναμφισβήτητα ανώτερος χρημάτων-, χαλιναγωγούσε το λαό χωρίς να περιορίζει την ελευθερία του, και πιο πολύ κατηύθυνε το πλήθος παρά παρασυρόταν από αυτό. Δεν προσπαθούσε να αποκτήσει δύναμη ανάρμοστα μέσα ούτε μιλούσε για να ευχαριστήσει, αλλά μπορούσε, επειδή είχε κύρος να εναντιωθεί σε κάτι και να προκαλέσει ακόμη και την οργή των Αθηναίων. Όταν λοιπόν καταλάβαινε ότι οι συμπολίτες του, άκαира, από υπεροψία, έφταναν να είναι υπερβολικά τολμηροί, τους τρόμαζε με τα λόγια του, ώστε να φοβούνται, κι όταν πάλι τους ένωθε φοβισμένους χωρίς λόγο, τους ξανάδινε θάρρος. Έτσι το πολίτευμα της Αθήνας λεγόταν, κατ' όνομα, δημοκρατία, στην πραγματικότητα όμως, σιγά-σιγά, γινόταν εξουσία που την ασκούσε ο πρώτος πολίτης. Θουκυδίδης, Ιστοριών Β', 65 (απόδοση Ν.Μ.).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ (επιλογή):

1. Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις και όσα αναφέρονται στο παράθεμα, ποια ηγετικά χαρακτηριστικά διέθετε ο Περικλής;
2. Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις και τα δεδομένα του παραθέματος, πώς κρίνετε την τελευταία διαπίστωση του Θουκυδίδα («Έτσι το πολίτευμα πολίτης»);

ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΠΗΓΩΝ 1 :

ΠΑΡΑΘΕΜΑ Α.

1. (...) Και πραγματικά, όσο καιρό ο Περικλής κυβέρνησε την πόλη στην εποχή της ειρήνης, την κυβέρνησε με σύνεση (...) Και όταν ξέσπασε ο πόλεμος, αυτός πάλι αποδείχθηκε και σε αυτή την περίπτωση ότι είχε προβλέψει και εκτιμήσει σωστά τη δύναμη της πόλης. Δυο χρόνια και έξι μήνες έζησε από τότε που ξεκίνησε ο πόλεμος, και όταν πέθανε, φάνηκε ακόμη πιο πολύ η προνοητικότητα του (...). Αιτία γι' αυτό ήταν ότι εκείνος με το κύρος του, την εκτίμηση που του είχαν και με τις πνευματικές του ικανότητες - είχε αποδειχτεί αναμφισβήτητα ανώτερος χρημάτων-, χαλιναγωγούσε το λαό χωρίς να περιορίζει την ελευθερία του, και πιο πολύ κατηύθυνε το πλήθος παρά παρασυρόταν από αυτό. Δεν προσπαθούσε να αποκτήσει δύναμη ανάρμοστα μέσα ούτε μιλούσε για να ευχαριστήσει, αλλά μπορούσε, επειδή είχε κύρος να εναντιωθεί σε κάτι και να προκαλέσει ακόμη και την οργή των Αθηναίων. Όταν λοιπόν καταλάβαινε ότι οι συμπολίτες του, άκαира, από υπεροψία, έφταναν να είναι υπερβολικά τολμηροί, τους τρόμαζε με τα λόγια του, ώστε να φοβούνται, κι όταν πάλι τους ένωθε φοβισμένους χωρίς λόγο, τους ξανάδινε θάρρος. Έτσι το πολίτευμα της Αθήνας λεγόταν, κατ' όνομα, δημοκρατία, στην πραγματικότητα όμως, σιγά-σιγά, γινόταν εξουσία που την ασκούσε ο πρώτος πολίτης. Θουκυδίδης, Ιστοριών Β', 65 (απόδοση Ν.Μ.).

ΠΑΡΑΘΕΜΑ Β

«Ο ποιητής Ίων⁴⁹ λέει ότι ο τρόπος συμπεριφοράς του Περικλή ήταν αλαζονικός και επηρμένος και ο κομπασμός του συνδυαζόταν με υπεροψία και περιφρόνηση προς τους άλλους»

Πλούταρχου, *Βίοι Παράλληλοι, Περικλής*, 5.3 (απόδοση Ν.Μ.).

α. Αφού αντιπαραβάλλετε τις δύο πηγές, να καταγράψετε όσα διατυπώνονται σε αυτές σχετικά με το χαρακτήρα του Περικλή.

β. Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις και λαμβάνοντας υπόψη τα δύο παραπάνω αποσπάσματα, ποια είναι το φάσμα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε έναν ηγέτη και σε σύγχρονους του πολιτικούς ή/και διανοητές;

ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΠΗΓΩΝ 2 :

Παρόμοιες ερωτήσεις μπορούν να διατυπωθούν με βάση τα πιο κάτω παραθέματα σχετικά με την προσωπικότητα του Ελ. Βενιζέλου.

«Δεν θέλουν να εννοήσουν ότι πρόκειται περί εντελώς εξαιρετικής προσωπικότητας, ήτις φέρει από φύσεως την σφραγίδα της υπεροχής και της διαφοράς από τον κοινόν ανθρώπινον τύπον. Επιμένουν να αγνοούν ότι έχουν ενώπιον των εν αληθές ηθικόν όρος, άβατον εις τα ηθικά των μέσα;» (εφ. Πατρίς, 27-3-1915)

«Η προσωποποίησης της δυνάμεως του λαού. Η εκδήλωση της αιωνίας ευρωστίας της ελληνικής φυλής. Ο δυνατός, όστις εξήρθη υπεράνω προσώπων. Η θέλησις του λαού, ήτις απέβλεπεν εις το κοινόν, το γενικόν, το ολοκληρωτικόν συμφέρον. Ο πέλεκυς της βουλήσεως του Έθνους, όστις κατέρριψε τα είδωλα και εστερέωσε νέους θεούς, την Ισότητα, την Αξίαν, την Εργασίαν, την Ηθικήν, το Σθένος. Ο ανήρ, όστις εκεί ένθα οι άλλοι δεν έβλεπαν ειμή ερείπια μόνον και τέφραν, αυτός ανεύρε γρανιτώδη και ασάλευτα θεμέλια, ίνα στερεώση την νέαν Ελλάδα» (εφ. Εστία, 14-4-1915)

«Ο επαναστάτης του Θερίσου, ο ηθικός δολοφόνος του πρίγκηπος Γεωργίου, ο υπονομευτής της Δυναστείας του, ο ασεβής αναρχικός και στασιαστής κατά του βασιλέως Κωνσταντίνου, ο απεμπολητής των εθνικών συμφερόντων και απαρνήτης των εθνικών δικαιωμάτων, κείται πολιτικός νεκρός υπό τας αράς ολοκλήρου του Έθνους» (εφ. Σκριπ, 24-9-1915)

«...Ενεδρεύων ως όφεις από της πρώτης ημέρας της πτώσεως του, εξήλθε χθες από τους τελματώδεις φράκτας του ο Μέγας Αναρχικός, ολόσωμος, στυγνός, συρίζων απαισίως, χύνων τους αφρούς της λύσεως του δεξιά και αριστερά και διασκορπίζων το δηλητήριό του προς πάσαν διεύθυνσιν» (εφ. Σκριπ, 23-10-1915)

Δ. Παπαδημητρίου, Ο Τύπος και ο Διχασμός, 1914-1915, στο Θ. Βερέμης & Γ. Γουλιμή, *Ελευθέριος Βενιζέλος. Κοινωνία-Οικονομία-Πολιτική στην εποχή του*, Αθήνα 1989, 419-421.

3. Ολομέλεια : κάθε ομάδα παρουσιάζει τις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας της. Κάθε φύλλο εργασίας προβάλλεται στον πίνακα.

4. Επανάληψη-εμπέδωση: Επισήμανση των κεντρικών σημείων της ενότητας (διαφάνεια) και σχολιασμός (οι όροι σημειώνονται στον πίνακα) των εννοιών-κλειδιών από τον διδάσκοντα.

4. Δραστηριότητα: Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου ή να σχολιάσουν μια εικόνα:

-Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ιδεαλιστική απόδοση ηγετικών προσωπικοτήτων είναι συνήθης πρακτική ανά τους αιώνες, να παραβάλετε τον ανδριάντα του Περικλή με την προσωπικότητά του Αθηναίου ηγέτη, όπως σκιαγραφείται από τον Θουκυδίδη (παράθεμα 1) .

⁴⁹ Ο Ίων ο Χίος ήταν τραγικός και διθυραμβικός ποιητής της κλασικής περιόδου εφάμιλλος των τριών μεγάλων τραγικών ποιητών. Υπήρξε δριμύς κατήγορος του Περικλή.



«Προτομή του Περικλή, ερμαϊκή στήλη, από ανδριάντα του Κρησίλα, π. 425 π.Χ. (ρωμαϊκό αντίγραφο, μάρμαρο, πρωτότυπο χάλκινο, ύψ. 0,48 μ., Λονδίνο, Βρετανικό Μουσείο 549).

«Από τον ανδριάντα του Περικλή που είχε ιδρυθεί στην Ακρόπολη αμέσως μετά τον θάνατό του... Ο Περικλής εικονίζεται ως στρατηγός με κορινθιακό κράνος το οποίο συνήθιζε να φοράει, κατά τις αρχαίες μαρτυρίες, για να αποκρύπτει κάποια δυσμορφία του κρανίου του. Ο μεγάλος αυτός πολιτικός ... ήταν φυσικό να παρασταθεί ιδεαλιστικά. Στο μειλίχιο πρόσωπό του πλανάται μια έκφραση στοχασμού και συγκρατημένης μελαγχολίας. Η εικόνα αυτή του ηγέτη, που δημιούργησε ο Κρησίλας, ανταποκρίνεται στις αρχαίες μαρτυρίες για την ολύμπια αταραξία και σωφροσύνη που δεν το εγκατέλειπαν ακόμη και στις πιο δραματικές αντιπαραθέσεις του στην Εκκλησία του Δήμου»

Ν. Γιαλούρης, *Αρχαία Γλυπτά*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1994, 127, αρ. 104, 248.

Βιβλιογραφία :

Γενικά για το ρόλο των ηγετών βλ. R. I. Rotberg, *Charisma, Leadership, and Historiography*, *The Journal of Interdisciplinary History* 42/3, 2012, 419-428.

Για βιογραφίες του Περικλή βλ. ενδεικτικά

D. Kagan, *Περικλής ο Αθηναίος και η γέννηση της δημοκρατίας*, μετάφραση Ό. Παπακώστα, Αθήνα 2005.

C. Mossé, *Ο εφευρέτης της δημοκρατίας*, μετάφραση Σ. Βλοντάκης, Αθήνα 2006.

Για τον Βενιζέλο βλ. ενδεικτικά

Θ. Βερέμης, Η. Νικολακόπουλος, Β. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ελευθέριος Βενιζέλος, Α': Από την τουρκοκρατούμενη Κρήτη στον Εθνικό Διχασμό*, Αθήνα 2011.

Θ. Βερέμης, Η. Νικολακόπουλος, Β. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ελευθέριος Βενιζέλος, Β': Από το όραμα της Μεγάλης Ελλάδας εξόριστος στο Παρίσι*, Αθήνα 2011.

2ο ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ**(διάρκεια 1 διδακτική ώρα)****ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3α:****Τα είδη-κατηγορίες των ιστορικών πηγών. Άμεσες και έμμεσες πηγές.****ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ :**

- α. Τα είδη-κατηγορίες των ιστορικών πηγών: γραπτές, προφορικές, παραστατικές: μνημεία, έργα τέχνης, αρχαιολογικά ευρήματα κ.λπ.
- β. Άμεσες και έμμεσες πηγές (πρωτογενείς και δευτερογενείς).
- γ. Αρχείο : ορισμός έννοιας και η σημασία των αρχείων για την ιστορική γνώση.

A. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ**1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ**

Οι μαθητές

- να διακρίνουν τα είδη των πηγών.
- να κατατάσσουν τις πηγές σε άμεσες και έμμεσες.
- να ορίζουν την έννοια αρχείο και να αναγνωρίζουν τη σημασία των αρχείων για την ιστορική γνώση.

2. ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

- Προσέγγιση του περιεχομένου της ενότητας με αφήγηση και προσχεδιασμένο διάλογο.
- Διερευνητική-ανακαλυπτική προσέγγιση μέσω παραθεμάτων και εικόνων.

3. ΕΡΓΑΛΕΙΑ

- Εγχειρίδιο μαθητή
- Φύλλο εργασίας μαθητή
- Προβολέας, Η/Υ και πίνακας ή διαδραστικός πίνακας για τη διαγραμματική καταγραφή και προβολή του περιεχομένου της ενότητας και των παραθεμάτων-εικόνων.

B. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**1. Αφόρμηση**

- Προβολή φωτογραφίας από την είσοδο των Γερμανών στην Αθήνα (27 Απριλίου 1941).
- Απόσπασμα από ταινία τεκμηρίωσης σχετικά με αυτό το γεγονός (βλ. ενδεικτικά ντοκιμαντέρ του τηλεοπτικού σταθμού ΣΚΑΪ 'Εμείς οι Έλληνες' επεισόδιο 8 (www.youtube.com/watch?v=lx67O9MJ9eA, 24.55'-25.26').

Αρχικά οι μαθητές με βάση τη φωτογραφία και τη βοήθεια του καθηγητή τους θα αναγνωρίσουν το ιστορικό γεγονός και στη συνέχεια θα συγκρίνουν τις δύο πηγές με βάση τη χρονική απόσταση από το γεγονός.

2. Παρουσίαση διδακτικής ενότητας

- α. Προσέγγιση του περιεχομένου με αφήγηση και προσχεδιασμένο από τον διδάσκοντα διάλογο με ερωταποκρίσεις :

Διαδικασία υλοποίησης :

Ο διδάσκων αφηγείται και διατυπώνει ερωτήσεις τις οποίες οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν μελετώντας το εγχειρίδιό τους. Παράλληλα, επιτυγχάνεται και η γλωσσική εξομάλυνση του περιεχομένου της ενότητας.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Ποια είναι τα κριτήρια ταξινόμησης των πηγών;

Τι σημαίνει ο όρος άμεση πηγή;

Τι δηλώνεται με τον όρο έμμεση πηγή ;

Ποια είναι τα βασικά είδη πηγών και οι επιμέρους κατηγορίες;

Τι σημαίνει ο όρος αρχείο ;

Τι είδη αρχείων υπάρχουν ;

Ποια είναι η σημασία των αρχείων για την απόκτηση της ιστορικής γνώσης ;

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ του περιεχομένου της ενότητας (διάγραμμα) στον πίνακα ή σταδιακή προβολή διαφανειών.

ΕΝΝΟΙΕΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ (καταγράφονται σε τμήμα του πίνακα ή προβάλλονται σε ξεχωριστή διαφάνεια): άμεσες-έμμεσες πηγές, πρωτογενής και δευτερογενής πηγή, γραπτές και παραστατικές πηγές, ιστορικό αρχείο κ.λπ.

β. Διερευνητική-ανακαλυπτική προσέγγιση με αξιοποίηση παραθεμάτων και οπτικού-ηχητικού ή άλλου υλικού, το οποίο θα προβάλει ο διδάσκων ή θα δώσει στους μαθητές σε αντίγραφο. Η προσέγγιση πηγών γίνεται παράλληλα με την αφήγηση-διάλογο σε κατάλληλα σημεία της διδακτικής διαδικασίας.

Θέμα-αφορμή διερεύνησης⁵⁰:

i. Τι είδους πηγές έχουν στη διάθεσή τους οι ιστορικοί σήμερα για να μελετήσουν το ιστορικό γεγονός της εισόδου των Γερμανών στην Αθήνα (Κυριακή 27 Απριλίου 1941) και τις πολιτικές εξελίξεις που δρομολογήθηκαν μετά από αυτό;

- Γραπτές πηγές:
- Κρατικά έγγραφα στη Γερμανία και στην Ελλάδα,
- Τύπος της εποχής (π.χ. πρωτοσέλιδα εφημερίδων),
- Απομνημονεύματα-ημερολόγια (π.χ. Γιώργου Θεοτοκά, *Τετράδια ημερολογίου, 1939-1953*, Αθήνα 2005) ή του Γιώργου Σεφέρη (*Μέρες Δ΄. 1 Γενάρη 1941 – 31 Δεκέμβρη 1944*, Αθήνα ³1993, 52),
- Αφίσες της εποχής σε ιστορικά αρχεία
- Ιστοριογραφικές μελέτες
- Ηχητικές, παραστατικές, ηλεκτρονικές πηγές:

Ραδιόφωνο-τελευταία ραδιοφωνική εκπομπή Ε.Ι.Ρ.

(www.youtube.com/watch?v=PAY7wRN0uLU), Φωτογραφικό υλικό σε ιστορικά αρχεία, βιβλιοθήκες και διάσπαρτο στο διαδίκτυο, ταινίες τεκμηρίωσης (www.youtube.com/watch?v=8uxheulDdtg), αφίσες και γελοιογραφίες σε ιστορικά αρχεία και διάσπαρτες στο διαδίκτυο.

Ο διδάσκων προβάλλει ή δίνει σε φωτοαντίγραφο ενδεικτικά παραδείγματα πηγών, τα οποία ζητά από τους μαθητές να τα ταξινομήσουν (άμεσες-έμμεσες, πρωτογενείς-δευτερογενείς πηγές) και να τα διακρίνουν σε επιμέρους είδη (γραπτές πηγές, παραστατικές κ.λπ.) ή

ii. Θέμα-αφορμή διερεύνησης : Τι είδους πηγές έχουμε στη διάθεσή μας για να μελετήσουμε την ιστορία του σχολείου: βασικά το αρχείο του, δηλαδή το μητρώο μαθητών, τα πρακτικά συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων, το ποινολόγιο, τα βιβλία υλικού και οικονομικών, τα επίσημα ημερολόγια των διευθυντών κ.λπ. Εναλλακτικά, για τα αρχεία ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβάλει ή να παραπέμψει τους μαθητές στο δικτυακό τόπο των Γενικών Αρχείων του Κράτους :

<http://www.gak.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=1>

3. Επανάληψη-εμπέδωση: Επισήμανση και σχολιασμός των εννοιών-κλειδιών.

⁵⁰ Ενδεικτικό υλικό παρατίθεται στο τέλος του σχεδίου μαθήματος.

4. Αξιολόγηση⁵¹: οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου (π.χ. σύγκριση διαφορετικών ειδών ιστορικών πηγών και αναγνώρισή τους).

5. Δραστηριότητες: Να καταγράψουν είδη και κατηγορίες πηγών για τη μελέτη του οικογενειακού τους δέντρου.

Βιβλιογραφία (πηγές στην Ιστορία):

- *Encyclopédie de la Pléiade. Ιστορία και μέθοδοί της. Τόμος Α' Γενικά προβλήματα* (μετάφραση Ε. Στεφανάκη), Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1979, 267-307.
- *Encyclopédie de la Pléiade. Ιστορία και μέθοδοί της. Τόμος Β/1 Παραδοσιακές βοηθητικές επιστήμες, Εικονιστικές μαρτυρίες* (μετάφραση Α. Καραστάθη), ΜΙΕΤ, Αθήνα 2007.
- *Encyclopédie de la Pléiade. Ιστορία και μέθοδοί της. Τόμος Β/2 Παραδοσιακές βοηθητικές επιστήμες, Γραπτές μαρτυρίες* (μετάφραση Ε. Στεφανάκη), ΜΙΕΤ, Αθήνα 2003.
- *Encyclopédie de la Pléiade. Ιστορία και μέθοδοί της. Τόμος Β/3 Πρόσφατα μέσα μαζικής επικοινωνίας, Καταγραμμένες μαρτυρίες, Νέοι προσανατολισμοί* (μετάφραση Ε. Στεφανάκη), Αθήνα 1988.

⁵¹ Η διαδικασία αξιολόγησης δεν είναι υποχρεωτικό για λόγους καθαρά πρακτικούς (έλλειψη χρόνου) να γίνεται κάθε φορά. Μπορεί να επιχειρείται ανά 5-6 μαθήματα ή ανά ενότητα-κεφάλαιο.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

27 Απριλίου 1941 (ύψωση της σημαίας του Γ' Ράιχ στην Ακρόπολη)
(πηγή : διαδίκτυο)



Πρωτοσέλιδο εφημερίδας ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ (Δευτέρα 28 Απριλίου 1941)
(Πηγή : διαδίκτυο)



Πρωτοσέλιδο της εφημερίδας «Λαϊκός Παρατηρητής» (επίσημο όργανο Γ' Ράιχ, 28/4/1941).

3ο ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ**(διάρκεια 1 διδακτική ώρα)⁵²**

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ : Η εδαφική επέκταση του νεοελληνικού κράτους (διαμόρφωση συνόρων, εθνική ολοκλήρωση).

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ :

Η διαμόρφωση συνόρων του νεοελληνικού κράτους από το 1864 ως το 1948.

1. Ένωση της Επτανήσου με την Ελλάδα (1864)
2. Προσάρτηση Θεσσαλίας- Άρτας (1881).
3. Απελευθέρωση Νήσων Αιγαίου, Ηπείρου, Μακεδονίας και Κρήτης (Βαλκανικοί Πόλεμοι 1912-1913).
4. Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος: Απελευθέρωση Θράκης.
5. Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος: Ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου στην Ελλάδα (1948).

Α. ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ**1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ**

Οι μαθητές

-να γνωρίσουν την πορεία διαμόρφωσης των συνόρων του νεοελληνικού κράτους από την ένωση των Επτανήσων το 1864 ως την ενσωμάτωση των Δωδεκανήσων το 1948.

- να εντάξουν τους αγώνες για την απελευθέρωση των υπόδουλων Ελλήνων κατά το 19ο και 20ό αιώνα στον χωροχρόνο και να τους ερμηνεύουν σε συνάρτηση με την πορεία του Ανατολικού Ζητήματος.

Στο πλαίσιο του μαθήματος οι μαθητές θα δημιουργήσουν ένα συγκεντρωτικό πίνακα στον οποίο θα έχουν καταγραφεί αναλυτικά οι συνοριακές μεταβολές και η συνακόλουθη εδαφική επέκταση του νεοελληνικού κράτους, οι συνθήκες, τα ιστορικά γεγονότα και τα εμπλεκόμενα πρόσωπα.

2. ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

- Ομαδοσυνεργατική.
- Ανακαλυπτική με χρήση ΤΠΕ.

3. ΕΡΓΑΛΕΙΑ

- Εγχειρίδιο μαθητή
- Προβολέας συνδεδεμένος με τον υπολογιστή του εκπαιδευτικού ή διαδραστικός πίνακας.
- Εκπαιδευτικό λογισμικό:
 - (α) προτεινόμενο εργαλείο ο ιστορικός άτλαντας CENTENNIA: ο χρήστης του συγκεκριμένου, ιδιαίτερα εύχρηστου λογισμικού έχει τη δυνατότητα να μελετήσει τη συνοριακή αλλαγή σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή τόσο σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο όσο και διαχρονικά. Παράλληλα στο συγκεκριμένο λογισμικό σκιαγραφείται το πλαίσιο για κάθε ιστορικό γεγονός ή εναλλακτικά (β) φυλλομετρητής για την περιήγηση σε ιστοσελίδες, κυρίως του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού (<http://www.hellenichistory.gr/>) και(γ) κειμενογράφος για τη σύνταξη του πίνακα.

⁵² Η ενότητα ολοκληρώνεται στη διάρκεια τριών διδακτικών ωρών. Το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος, που βασίζεται στη χρήση ΤΠΕ, προγραμματίζεται να διεξαχθεί την τελευταία ώρα (3^η ώρα) ως επαναληπτικό.

- Φύλλο εργασίας - πίνακας και οδηγίες- εγκατεστημένο στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ.

4. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

i. Εξοικείωση διδάσκοντα και μαθητών με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη χρήση ΤΠΕ. Πριν από τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου μαθήματος, οι μαθητές είναι ήδη χωρισμένοι σε ομάδες των 2-3 ατόμων και ο εκπαιδευτικός έχει εγκαταστήσει το λογισμικό, το αρχείο οδηγιών και τον πίνακα τον οποίο θα συμπληρώσουν οι μαθητές στην επιφάνεια εργασίας του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

ii. Αίθουσα-εργαστήριο υπολογιστών.

iii. Ο διδάσκων πρέπει να έχει σχεδιάσει εκ των προτέρων αναλυτικά την πορεία της διδασκαλίας έτσι ώστε ο διδακτικός χρόνος να είναι αρκετός για να καλύψει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Β. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Α' φάση: Αφόρμηση

Προβολή χάρτη με τα σύνορα του ελληνικού κράτους το 1832 (Πελοπόννησος, Στερεά Ελλάδα, Εύβοια, Κυκλάδες, Βόρειες Σποράδες) και χάρτη με τα σημερινά σύνορα (εικ. 1-2): σύγκριση- σύντομος σχολιασμός.



Εικ. 1. Τα σύνορα του ελληνικού κράτους το 1832



Εικ. 2. Τα σύνορα του ελληνικού κράτους σήμερα.

Β' φάση: Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των 2-3 και ακολουθώντας τις οδηγίες-ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, αξιοποιούν το λογισμικό CENTENNIA μελετώντας τους χάρτες και τις ιστορικές πληροφορίες που δίνονται εκεί και στο εγχειρίδιό τους. Παράλληλα

συμπληρώνουν τον πίνακα, που βρίσκεται υπό τη μορφή αρχείου .doc στην επιφάνεια του υπολογιστή. Εναλλακτικά, αν δεν υπάρχει το λογισμικό CENTENNIA οι πληροφορίες μπορεί να αντληθούν από το δικτυακό τόπο του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού

<http://www.ime.gr/chronos/13/gr/general/maps/index1.html>.

Γ' φάση: Κάθε ομάδα ανακοινώνει μέρος των αποτελεσμάτων της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα ο διδάσκων προβάλλει σταδιακά τον πίνακα με τις εδαφικές μεταβολές του νεοελληνικού κράτους.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ Β' ΦΑΣΗΣ

Ερωτήσεις για την περίοδο 1864-1913 (εικ. 3):

1. 1864: Πώς διαμορφώνονται τα σύνορα της Ελλάδας ;
Ποιο γεγονός και ποια πρόσωπα συνδέονται με αυτή τη μεταβολή; (άντληση πληροφοριών από το σχολικό εγχειρίδιο, το λογισμικό ή /και δικτυακούς τόπους που υποδεικνύει ο διδάσκων π.χ. <http://www.ime.gr/chronos/>
Ενέργειες : συμπλήρωση αντίστοιχων κελιών πίνακα.



Εικ. 3. Τα σύνορα του ελληνικού κράτους το 1864.

2. 1878-1881: Στο συνέδριο του Βερολίνου (1878) ποιες περιοχές αιτήθηκε να προσαρτήσει η Ελλάδα;
Ποια περιοχή τελικά της δόθηκε και πότε;
Πώς κρίνετε το γεγονός ότι στις διαπραγματεύσεις της Κωνσταντινούπολης, που άρχισαν στις 20 Φεβρουαρίου του 1881, η Ελλάδα δεν συμμετείχε αλλά τις ελληνικές θέσεις διαπραγματεύονταν οι πρέσβεις των Μεγάλων Δυνάμεων βλ. και http://www.ime.gr/chronos/12/gr/1833_1897/foreign_policy/facts/06.html



Εικ. 4. Τα σύνορα του ελληνικού κράτους το 1881.

3. Πότε η Κρήτη ανακηρύσσεται αυτόνομη και ποιος αναλαμβάνει ως ύπατος αρμοστής; βλ. εναλλακτικά

http://www.ime.gr/chronos/13/gr/foreign_policy/institutions/index.html και

<http://www.ime.gr/chronos/13/gr/general/maps/index1.html>

4. Συνδιάσκεψη και συνθήκη Βουκουρεστίου (1913): Ποιες περιοχές παραχωρήθηκαν στην Ελλάδα ; (εικ. 5)

http://www.ime.gr/chronos/13/gr/foreign_policy/institutions/03.html

<http://www.ime.gr/chronos/13/gr/general/maps/index1.html>

ή βλ. χάρτες για Α΄ και Β΄ Βαλκανικό Πόλεμο

<http://www.ime.gr/chronos/13/gr/general/maps/index2.html>

<http://www.ime.gr/chronos/13/gr/general/maps/index2.html>



Εικ. 5. Τα σύνορα του ελληνικού κράτους το στο τέλος των Βαλκανικών Πολέμων (1913).

Επανάληψη-εμπέδωση: Επισήμανση κύριων σημείων και σχολιασμός.

Δραστηριότητα:

ΠΑΡΑΘΕΜΑ

« Άρθρον 5ο

Τα μεταξύ του Βασιλείου της Ελλάδος και του Βασιλείου της Βουλγαρίας σύνορα ακολουθούσι το εξής διάγραμμα, συμφώνως τω καταρτισθέντι υπό των οικείων στρατιωτικών αντιπροσώπων πρακτικώ τω παρηρητημένω εις το υπ. αριθμ. 9 πρωτόκολλον της 25 Ιουλίου (7 Αυγούστου) 1913 της εν Βουκουρεστίω Συνδιασκέψεως.

Η οροθετική γραμμή αναχωρεί από των νέων βουλγαροσερβικών συνόρων επί της κορυφογραμμής του όρους Μπέλες, καταλήγουσα εις τας εις το Αιγαίον Πέλαγος εκβολάς του ποταμού Νέστου.

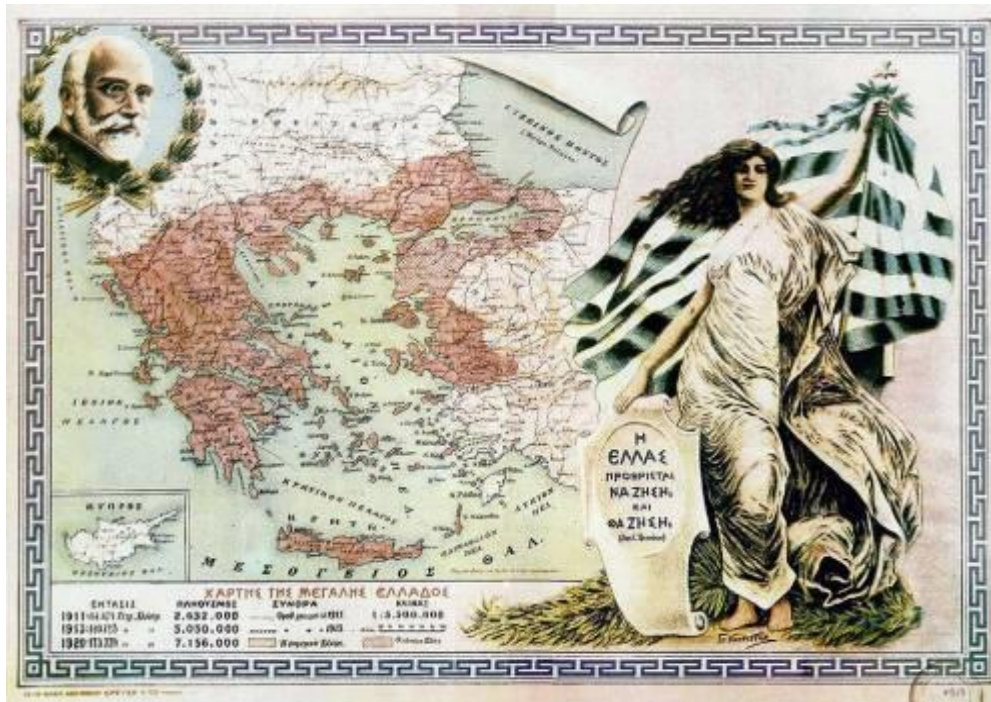
Μεταξύ των δύο τούτων άκρων σημείων η οροθετική γραμμή ακολουθεί το ενδεικνυόμενον διάγραμμα επί του συνημμένου χάρτου 1/200.000 του Αυστριακού Επιτελείου, συμφώνως τη περιγραφή τη επίσης παρηρητημένη τω παρόντι άρθρω.

Μικτή Επιτροπή, συγκειμένη εξ ισαρίθμων εκατέρου των συμβαλλομένων Υψηλών Μερών αντιπροσώπων, επιφορτισθήσεται δέκα πέντε ημέρας μετά την υπογραφήν της παρούσης Συνθήκης να χαράξη επί του εδάφους την νέαν μεθόριον γραμμήν, συμφώνως τοις πρόσθεν συντεθειμένοις.

Η επιτροπή αύτη θέλει διενεργήσει την διανομήν των ακινήτων κτημάτων και κεφαλαίων άτινα ανήκον μέχρι τούδε από κοινού εις επαρχίας, δήμους, κοινότητα κατοίκων, χωριζομένους διά των νέων συνόρων. Εν περιπτώσει διαφωνίας επί της διαχαράξεως ή των εκτελεστέων μέτρων, τα Υψηλά Συμβαλλόμενα Μέρη υποχρεούνται να αποταθώσιν εις κυβέρνησιν τρίτου φίλου κράτους, παρακαλούντα αυτήν να ορίση διαιτητήν, ούτινος η απόφασις επί των υπό αμφισβήτησιν σημείων θεωρηθήσεται ως οριστική.

Συνομολογείται ρητώς ότι η Βουλγαρία παραιτείται πάσης επί της νήσου Κρήτης αξιώσεως.

Απόσπασμα από τη συνθήκη του Βουκουρεστίου από : Λ. Διβάνη, *Η εδαφική ολοκλήρωση της Ελλάδας (1830-1947)*, Αθήνα 2000, 341-343) (βλ. εικ. 5).



Εικ. 6. Χάρτης της Ελλάδας σύμφωνα με τη συνθήκη των Σεβρών (1920)



Εικ. 7. Τα σύνορα του ελληνικού κράτους το 1923.

-Με βάση τις πληροφορίες του παραθέματος, των εικόνων 6 και 7 και τις ιστορικές σας γνώσεις να παρουσιάσετε και να σχολιάσετε τη διαμόρφωση των συνόρων του ελληνικού κράτους κατά τη δεκαετία 1913-1923.

ΠΙΝΑΚΑΣ

Χρονική φάση	Συνθήκη	Διαμόρφωση συνόρων	Γεγονότα	Πρωταγωνιστές
1830-1832	Πρωτόκολλο του Λονδίνου (1830) και Συνθήκη της Κωνσταντινουπόλεως (1832)	Πελοπόννησος, Στερεά Ελλάδα, Εύβοια, Κυκλάδες, Βόρειες Σποράδες	Η Ελλάδα κυρίαρχο και ανεξάρτητο κράτος (μοναρχία)	Ι. Καποδίστριας
1864	Συνθήκη Μάρτιος 1864	+Επτάνησα	Ανάρρηση στο θρόνο της Ελλάδας του δανού πρίγκιπα Γεωργίου Α' (1863)	Γεώργιος Α'
1878-1881	Συνέδριο Βερολίνου (1878)	+ Θεσσαλία, τμήμα Άρτας	επανάσταση στη Θεσσαλία, Μακεδονία, Ήπειρο, Κρήτη	Οικουμενική Κυβέρνηση με πρωθυπουργό τον Κ. Κανάρη
1897-1898	Πόλεμος 1897, συνθήκη ειρήνης (Κωνσταντινούπολη 1897)	Εκχώρηση 400 τ. χλμ. στην Τουρκία.	Η Κρήτη ανακηρύσσεται αυτόνομη	πρωθυπουργός: Θ. Δηλιγιάννης, ύπατος αρμοστής Κρήτης: πρίγκιπας Γεώργιος
1912-1913	Συνθήκη ειρήνης Βουκουρεστίου (1913), πρωτόκολλο Φλωρεντίας 4-12-1913) παραχώρηση της βόρειας Ηπείρου	+ Ανατολική Μακεδονία (περιοχή Καβάλας, Σερρών, Δράμας), Κεντρική και Δυτική Μακεδονία μέχρι την περιοχή Φλώρινας- Πρεσπών και το μεγαλύτερο	Α' Βαλκανικός Β' Βαλκανικός	Ελ. Βενιζέλος, διάδοχος Κων/νος, Π. Κουντουριώτης

	στο Αλβανικό κράτος.	τμήμα της Ηπείρου, νησιά (Χίος, Λέσβος, Σάμος, Λήμνος). Εκτός η βόρεια Ήπειρος, η Θράκη, η Ίμβρος, η Τένεδος και τα Δωδεκάνησα		
1915-1920	Συνθήκη Σεβρών (1920)	+ Δυτική Θράκη, Ίμβρος, Τένεδος, Ανατολική Θράκη ως Αδριανούπολη, περιοχή Σμύρνης.	Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, απόβαση συμμάχων στη Θεσσαλονίκη, Βούλγαροι και Γερμανοί εισβάλλουν στην Ανατολική Μακεδονία, χωρισμός σε δυο κράτη.	Ελ. Βενιζέλος, Κωνσταντίνος, Αλέξανδρος
1920-1923	Ανακωχή Μουδανιών (1922), Συνθήκη Λωζάννης (1923)	Συνοριακή γραμμή ως τον ποταμό Έβρο, εκτός Ίμβρος και Τένεδος, αποχώρηση από Μικρά Ασία.	Μικρασιατικός πόλεμος, Μικρασιατική Καταστροφή	Ελ. Βενιζέλος, Κωνσταντίνος, Π. Πρωτοπαπαδάκης, Γεώργιος Β΄, Κεμάλ Ατατούρκ
1940-1948	7 Μαρτίου 1948	Ενσωμάτωση Δωδεκανήσων	Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Ελληνοϊταλικός Πόλεμος, Ελληνογερμανικός Πόλεμος, κατοχή, Αντίσταση, Απελευθέρωση	Ι. Μεταξάς, Μ. Μουσολίνι, Α. Κορυζής, Α. Χίτλερ, Γεώργιος Β΄, Γ. Παπανδρέου, Ν. Πλαστήρας.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**Η εδαφική επέκταση του νεοελληνικού κράτους
(διαμόρφωση συνόρων, εθνική ολοκλήρωση)****ΟΔΗΓΙΕΣ**

Ακολουθώντας τις ερωτήσεις και χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Centennia που είναι ήδη εγκατεστημένο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σας, να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα. Για κάθε αλλαγή στη συνοριακή γραμμή με βάση τη χρονολογία, θα αντλείτε πληροφορίες από το λογισμικό και το εγχειρίδιό σας τις οποίες θα συμπληρώνετε στον πίνακα που βρίσκεται σε αρχείο word.doc εγκατεστημένο στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ σας.

Μερικά δεδομένα έχουν ήδη συμπληρωθεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ

Χρονική φάση	Συνθήκη	Διαμόρφωση συνόρων	Γεγονότα	Πρωταγωνιστές
1830	Πρωτόκολλο του Λονδίνου (1830)	Πελοπόννησος, Στερεά Ελλάδα, Εύβοια, Κυκλάδες, Β. Σποράδες	Η Ελλάδα κυρίαρχο και ανεξάρτητο κράτος (μοναρχία)	Ι. Καποδίστριας
1864				
	Συνέδριο Βερολίνου (1878)			
	Πόλεμος 1897,		Η Κρήτη ανακηρύσσεται αυτόνομη	
1912-				
				Ελ. Βενιζέλος, Κωνσταντίνος, Αλέξανδρος
			Μικρασιατικός πόλεμος, Μικρασιατική Καταστροφή	
		Ενσωμάτωση Δωδεκανήσων		

Ενδεικτική βιβλιογραφία:

Για τη χρήση ΤΠΕ βλ.

Σ. Βοσνιάδου, *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις Σύγχρονες Τεχνολογίες*, Αθήνα 2006.

Γ. Κόκκινος, *Η εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα της Ιστορίας, στο Επιστήμη Ιδεολογία και Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα 2003, 351-361.

D. Reynolds & H. Trip, *ICT the hopes and the reality*, *British Journal of Education Policy* 34/2,

2003, 151-167.

A. Sloane, Learning with the Web: Experience of Using the World Wide Web in a Learning Environment. *Computers Education* 28 /4, 1997, 207-212.

A. Τζιμογιάννης, Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας προς ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 122, 2002, 55-65.

Για την εδαφική επέκταση του νεοελληνικού κράτους βλ.

Λ. Διβάνη, *Η εδαφική ολοκλήρωση της Ελλάδας (1830-1947)*, Αθήνα 2000.

Ακόμα τα γενικά έργα :

Ι. Κολιόπουλος, *Ιστορία της Ελλάδος από το 1800 : Το έθνος, η πολιτεία και η κοινωνία των Ελλήνων*, Θεσσαλονίκη 2000.

Θ. Βερέμης & Ι. Κολιόπουλος, *Νεότερη Ελλάδα : Μια ιστορία από το 1821*, μετάφραση Διονύσης Χουρχούλης, Αθήνα 2013.

Θ. Βερέμης & Ι. Κολιόπουλος, *Ελλάς, η σύγχρονη συνέχεια : Από το 1821 μέχρι σήμερα*, Αθήνα 2006.

Κ. Κωστής, *Τα κακομαθημένα παιδιά της ιστορίας, Η διαμόρφωση του νεοελληνικού κράτους 18ος-21ος αιώνας*, Αθήνα 2013.

Χ. Χατζηιωσήφ, *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, Αθήνα 1999-2009 (συλλογικό έργο σε έξι τόμους).