

The historical event

Vol 1, No 1 (2026)

The historical event

Το Γεγονός

περιοδικό ιστορικής έρευνας, διδακτικής της ιστορίας & ψηφιακής τεχνολογίας

The historical event

Τεύχος 1

Ιστορία

Διδακτική

Νέες
Τεχνολογίες

Η ΣΥΖΕΥΞΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Αναστάσιος Παπαβασιλείου

doi: [10.12681/geg.44841](https://doi.org/10.12681/geg.44841)

Η ΣΥΖΕΥΞΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Αναστάσιος Παπαβασιλείου

Φιλολόγος, MSc Διδακτική των Αρχείων & Ιστορική Έρευνα

ABSTRACT

This article examines the pedagogical possibilities of combining linguistic and historical literacy, through the use of archival research and new technologies. Focusing on linguistic analysis and historical interpretation, the role of the text (primary or secondary) as a means of promoting critical thinking and historical empathy is highlighted. Indicatively, a teaching scenario based on the minutes of school meetings of the 1950s-1960s is proposed, where the concept of punishment functions as an occasion for studying the archive, reflecting, connecting with the present and drawing conclusions regarding the institutional framework and values of the era. Finally, in parallel with linguistic analysis and historical investigation, the proposal utilizes multimodal activities and ICT, focusing on the cultivation of multiliteracies and the transformation of the student into an active researcher.

Λέξεις-κλειδιά: Γλωσσικός γραμματισμός, Ιστορικός γραμματισμός, Διδακτική της Ιστορίας, Αρχειακές πηγές, Παιδαγωγικός μετασχηματισμός.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καλείται να ανταποκριθεί σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, όπου η παγκοσμιοποίηση, οι τεχνολογικές εξελίξεις και η πληροφοριακή έκρηξη αναδιαμορφώνουν τις ανάγκες μάθησης και διδασκαλίας (Ge, 2012: 257-259). Στο πλαίσιο αυτό, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης καθίσταται αναγκαία, καθώς επιτρέπει τη σύνδεση διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, ενισχύοντας την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών και φαινομένων. Ο γλωσσικός και ιστορικός γραμματισμός αποτελούν δύο κεντρικούς άξονες αυτής της προσέγγισης, καθώς η γλώσσα λειτουργεί ως το κύριο μέσο διαμόρφωσης και πρόσληψης της ιστορικής πραγματικότητας, ενώ η ιστορική σκέψη ενισχύεται μέσα από την κριτική ανάλυση και ερμηνεία γραπτών και προφορικών πηγών (Seixas & Morton, 2013: 15).

Ο γλωσσικός γραμματισμός, πέρα από την απλή ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, συνιστά ένα δυναμικό σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπει την παραγωγή, κατανόηση και αξιολόγηση πληροφοριών στο σύγχρονο πολυτροπικό περιβάλλον (Kalantzis & Cope, 2012: 9-10). Αντίστοιχα, ο ιστορικός γραμματισμός αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να διαβάζει και να ερμηνεύει ιστορικά κείμενα και τεκμήρια, αναγνωρίζοντας τη σημασία των ιστορικών πηγών, της αιτιότητας και της συνέχειας στον χρόνο (Wineburg, 2001: 7-8). Η διαθεματική τους σύνδεση στη διδακτική πράξη μπορεί να ενισχύσει την κριτική σκέψη, την ιστορική ενσυναίσθηση και την ερευνητική μάθηση, διαμορφώνοντας ενεργούς, κριτικά εγγράμματους μαθητές και σκεπτόμενους πολίτες (Barton & Hamilton, 2000: 7-15; VanSledright, 2014: 30).

Σε αυτή την κατεύθυνση, το παρόν άρθρο διερευνά τη δυνατότητα παιδαγωγικής και διδακτικής σύνδεσης του γλωσσικού και ιστορικού γραμματισμού, με σημείο αφετηρίας την αξιοποίηση αρχαιακού υλικού – και συγκεκριμένα αυθεντικών εγγράφων σχολικών πρακτικών – ως αφορμή για διδακτική επεξεργασία του φαινομένου της ποινής στον 20ο αιώνα. Πώς μπορεί η διαθεματική προσέγγιση του γλωσσικού και ιστορικού γραμματισμού να ενισχύσει την κριτική ιστορική σκέψη; Με ποιους τρόπους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν πολυτροπικά κείμενα και ιστορικές πηγές για τη διεύρυνση της ιστορικής ενσυναίσθησης; Ποιος είναι ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στη σύνδεση γλωσσικής και ιστορικής μάθησης; Η μελέτη προτείνει ένα παράδειγμα εφαρμογής όπου η αρχαιακή πηγή λειτουργεί ταυτόχρονα ως φορέας ιστορικής εμπειρίας και ως κείμενο θεσμικού λόγου, ενεργοποιώντας τη σύνθετη πρόσληψη του παρελθόντος μέσα από τα εργαλεία του πολυγραμματισμού.

Θεωρίες Μάθησης

Η προσπάθεια κατανόησης του φαινομένου της μάθησης έχει οδηγήσει σε τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις: τον συμπεριφορισμό, τη θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών και τον εποικοδομισμό. Καθεμία προσφέρει διαφορετικό πρίσμα κατανόησης της μαθησιακής διαδικασίας ωστόσο, στην πράξη, ο δημιουργικός συνδυασμός τους κρίνεται συχνά ως η πλέον αποτελεσματική διδακτική επιλογή (Driscoll, 2005: 3-9).

Ο συμπεριφορισμός βασίζεται στο μοντέλο «ερέθισμα–αντίδραση», σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής λειτουργεί ως παθητικός δέκτης περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, ενώ ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται στη διαμόρφωση συνθηκών που θα προκαλέσουν την επιθυμητή συμπεριφορά (Skinner, 1938, όπως αναφέρεται στο Schunk, 2012: 75; Ormrod, 2016: 98). Αντίθετα, η θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως αποτέλεσμα συνεργασίας της βραχυπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης μνήμης, όπου οι εμπειρίες αποκτούν νόημα και εντάσσονται στο γνωστικό οικοδόμημα του μαθητή (Δρεμέτσικα, 2020: 230-232). Ο εκπαιδευτικός, εν προκειμένω, οφείλει να αξιοποιεί τη γνώση και τα βιώματα των μαθητών, οικοδομώντας νέες πληροφορίες βάσει αυτών (Ormrod, 2016: 145). Κεντρική θέση στη σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική καταλαμβάνει ο εποικοδομισμός, σύμφωνα με τον οποίο η γνώση δεν είναι απόλυτη και δεν μεταδίδεται απλώς, αλλά κατασκευάζεται ενεργητικά από τον μαθητή, μέσω εμπειριών και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Duffy & Cunningham, 1996: 185; Lorschbach & Tobin, 1997: 238-239; Matthews, 2002: 122). Ο εκπαιδευτικός εδώ λειτουργεί καθοδηγητικά, ενισχύοντας τη συνεργατική μάθηση και την αυτενέργεια των μαθητών.

Μάθηση, μεταβίβαση στο σχολικό περιβάλλον

Η μάθηση, όπως αναδείχθηκε από τις βασικές θεωρίες, θεμελιώνεται στην αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Η μεταβίβαση της γνώσης από παλαιότερες εμπειρίες σε νέες καταστάσεις αποτελεί βασικό μηχανισμό οικοδόμησής της (Perkins & Salomon, 1996: 422-423; Lobato, 2006: 436-438). Η διδακτική αξιοποίηση αυτής της αρχής ενισχύει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, καθώς ενεργοποιεί τα βιώματα και τα γνωστικά αποθέματα του μαθητή.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν προκλήσεις που απορρέουν από ατομικές διαφορές των μαθητών, όπως η αδυναμία ενεργοποίησης εμπειριών, η παρανόηση νέων πληροφοριών ή η σύγκρουση μεταξύ σχολικών πρακτικών με πολιτισμικές προσλαμβάνουσες (Lobato, 2006: 435-439). Η έμφαση στη μεταβίβαση και την ανάπτυξη της «προσαρμοστικής ειδημοσύνης», δηλαδή της ικανότητας αξιοποίησης και αναδιαμόρφωσης της γνώσης σε νέα περιβάλλοντα, αναδεικνύει το σχολείο ως κρίσιμο δίαυλο προετοιμασίας των μαθητών για την κοινωνική και επαγγελματική ζωή (Sternberg, 2019: 2-3).

Παράλληλα, η σχέση σχολείου και κοινωνίας αποκαλύπτει κρίσιμες εντάσεις. Αν και το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας, διαφοροποιείται ως προς τις απαιτούμενες δεξιότητες: το σχολείο εστιάζει στην πνευματική εργασία και στην ατομική επίδοση, σε αντίθεση με την πρακτική, συλλογική φύση πολλών κοινωνικών δραστηριοτήτων (Resnick, 1987: 13-14). Παρ' όλα αυτά, η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιδιώκει τη γεφύρωση θεωρίας και πράξης, εντάσσοντας τεχνολογικά και πρακτικά εργαλεία στη διδασκαλία και ενθαρρύνοντας τη λογική σκέψη μέσα σε αυθεντικά κοινωνικά συμφραζόμενα (Stahl, Koschmann, & Suthers, 2014: 480).

Η κατανόηση αυτών των δυναμικών είναι κρίσιμη για τη διαμόρφωση μίας διδακτικής προσέγγισης που θα αξιοποιεί τα εργαλεία του γλωσσικού και ιστορικού γραμματισμού προς όφελος της ουσιαστικής μάθησης και της κοινωνικής ενδυνάμωσης των μαθητών.

Γραμματισμός, κοινωνία, κοινωνία της πληροφορίας

Ο άνθρωπος, από την αρχή της ιστορικής του διαδρομής, ως φύσει «ζῷον πολιτικόν», ανέπτυξε οργανωμένες κοινωνίες και σταδιακά ένα γλωσσικό σύστημα, ώστε να εκφράζει τις εμπειρίες του και να συνδιαλέγεται. Άτομο και κοινωνία λειτουργούν ως αλληλεξαρτώμενο σύνολο, στο οποίο η παραγωγή νοήματος είναι αποτέλεσμα αμοιβαίας επίδρασης (Williams, 1976: 7-9).

Αυτό το σύνολο διαμορφώνει ένα σύστημα κανόνων που ορίζει τις επιθυμητές και τις αποκλίνουσες συμπεριφορές. Έτσι, η γνώση και η χρήση του λόγου εντός αυτών των κοινωνικών πλαισίων αποτελούν τον γραμματισμό. Η έννοια του γραμματισμού, επομένως, δεν περιορίζεται στη μηχανιστική γνώση ανάγνωσης και γραφής, αλλά εμπεριέχει τη δυνατότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας και να επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες σε συνάρτηση με τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, ιδεολογικές και τεχνολογικές μεταβολές. (Ong, 2005: 34; Kalantzis & Cope, 2012: 67). Σύμφωνα με τον Baynham (2002b: 21), εγγράμματο είναι το άτομο του οποίου οι γνώσεις και οι δεξιότητες το καθιστούν λειτουργικό και ικανό να συμβάλλει στην κοινωνική πρόοδο.

Η πορεία του γραμματισμού ακολούθησε την εξέλιξη των κοινωνικών αναγκών. Από την απλή αναγνώριση του γραπτού λόγου σε καθημερινές δραστηριότητες, προχώρησε σταδιακά σε μία βαθύτερη ικανότητα διαχείρισης, κριτικής προσέγγισης και ερμηνείας των μηνυμάτων (Τζάμος, 2014: 8). Ο γλωσσικός γραμματισμός, επομένως, παύει να είναι μόνο μέσο επικοινωνίας και αναδεικνύεται σε εργαλείο κοινωνικής συμμετοχής, ενσωμάτωσης και μέσο κριτικής ανάγνωσης της πραγματικότητας (Freire, όπως αναφέρεται στο Barton & Hamilton, 2000: 8-10). Αυτή η θεώρηση συνέβαλε στη διαμόρφωση της προσέγγισης των New Literacy Studies, που αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική, άμεσα συνδεδεμένη με τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες κάθε κοινότητας (Barton & Hamilton, 2000: 7-15). Ο γραμματισμός, συνεπώς, στη σύγχρονη θεωρία, αναδεικνύεται σε κρίσιμο πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο (Ρογδάκη, 2012: 83).

Μορφές γραμματισμού – Η εξέλιξη και η παιδαγωγική λειτουργία τους

Ο γραμματισμός, ως έννοια δυναμική και ιστορικά εξελισσόμενη, αποκτά νοηματικό βάθος μέσα από τις επιμέρους εκφάνσεις του. Πρώτη μορφή αποτελεί ο αναδυόμενος γραμματισμός, ο οποίος σχετίζεται με το περιβάλλον της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Clay, όπως αναφέρεται στο Ξεφτέρη, 2017: 13). Το παιδί, μέσα από την αλληλεπίδραση με το οικείο περιβάλλον, αρχίζει να αναγνωρίζει μοτίβα, νοήματα και μορφές γραφής, οικοδομώντας έναν αρχικό ορίζοντα γραμματισμού (Μανωλίτσης, 2016: 9-12). Ακολουθεί ο λειτουργικός γραμματισμός, που αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης του γραπτού λόγου για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων. Το σχολείο καλείται να καλλιεργήσει τέτοιες δεξιότητες στους μαθητές, ώστε να μπορούν να χειρίζονται ποικίλα κείμενα (Baynham, 2002a: 17-18).

Ωστόσο, η υπερεστίαση στη λειτουργικότητα ενέχει τον κίνδυνο μίας μηχανιστικής προσέγγισης της γλώσσας, αποδυναμώνοντας την κριτική κατανόηση και την ανάλυση των κοινωνικών συμφραζομένων. Ο κριτικός γραμματισμός προσφέρει μία εναλλακτική, αναγνωρίζοντας τη γλώσσα ως φορέα ιδεολογιών και κοινωνικών σχέσεων (Baynham,

2002a: 20-22; Gioti & Lebidaki, 2018: 10). Ο Ματσαγγούρας (2007a: 155-164) διακρίνει τον κριτικό γραμματισμό σε ατομοκεντρικό και συλλογικό: ο πρώτος αναπτύσσει την προσωπική κριτική ικανότητα, ενώ ο δεύτερος στοχεύει στη συγκρότηση κοινής πολιτισμικής ταυτότητας. Η διδακτική αξιοποίηση του κριτικού γραμματισμού μπορεί να ενδυναμώσει τον μαθητή ως ενεργό πολίτη, ικανό να διαβάσει τον κόσμο και να αμφισβητεί ό,τι του παρουσιάζεται ως δεδομένο (Τεντολούρης & Χατζήσαββίδης, 2014: 412).

Επομένως, η παιδαγωγική προσέγγιση και αξιοποίηση όλων των μορφών γραμματισμού προωθεί την πολύπλευρη κατανόηση και ενδυνάμωση της μάθησης, καθιστώντας τους μαθητές ικανούς να συμμετέχουν ενεργά στον διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και επικοινωνιακό βίο.

Πολυγραμματισμοί και Πολυτροπικότητα στην Εκπαίδευση

Η σύγχρονη κοινωνία επηρεάζεται βαθιά από την τεχνολογία, την παγκοσμιοποίηση και την πολιτισμική ποικιλομορφία. Ο γραμματισμός υπερβαίνει πια την ανάγνωση και τη γραφή, επεκτεινόμενος στην κατανόηση νοήματος μέσω ποικίλων σημειωτικών μέσων, θεμελιώνοντας την έννοια των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope & Στελλάκης & Αρβανίτη, 2019: 13-27). Στο πλαίσιο αυτό, η πολυτροπικότητα καθίσταται βασικό χαρακτηριστικό της νέας παιδαγωγικής. Οι μαθητές καλούνται να αντλούν νόημα από εικόνα, ήχο, κίνηση και γλώσσα, αντανακλώντας τη σύνθετη φύση της σύγχρονης ζωής και συμμετέχοντας ενεργά, κριτικά και με ευελιξία στην κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα (Χοντολίδου, 1999: 115-117; Kress, 2010: 28-29, 116-117). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός δρα ως εμπνευστής και σχεδιαστής πολυτροπικών περιβαλλόντων μάθησης με τη χρήση ΤΠΕ (Χατζήσαββίδης, 2007: 27-34; Kalantzis & Cope & Στελλάκης & Αρβανίτη, 2019: 274-278).

Συνεπώς, η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα οφείλει να αξιοποιήσει τη δυναμική των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας, να συνδέσει τη γλώσσα με το κοινωνικό και τεχνολογικό γίνεσθαι και να διαμορφώσει μαθητές ικανούς να πλοηγούνται και να δημιουργούν νόημα σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον (Kress, 2011: 219-221).

Κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδακτική πράξη

Στη σύγχρονη γλωσσοδιδασκτική, όπου ο γραμματισμός νοείται ως κοινωνική πρακτική, αναδεικνύεται η σημασία της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία του λόγου. Το κείμενο αντιμετωπίζεται ως δομημένη, λειτουργική και κοινωνικά ενταγμένη οντότητα: πρόκειται για μία μετάβαση από τις απομονωμένες γλωσσικές μονάδες (λέξη, πρόταση) στη λειτουργική ολότητα του κειμένου και την επικοινωνιακή του πρόθεση (Rose & Martin, 2012: 54-55). Η έννοια του κειμένου υπερβαίνει τη γραπτή γλώσσα και περιλαμβάνει πολυτροπικά σημειωτικά συστήματα, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας (Παπαχρήστου, 2022: 49-56).

Όπως επισημαίνει η Μητσικοπούλου (2006), η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να εστιάζει στη λειτουργικότητα και στη σημασιολογική συνοχή, αναδεικνύοντας σχέσεις ανάμεσα σε δομή, είδη λόγου και κοινωνικά συμφραζόμενα. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός καλείται να καλλιεργήσει στους μαθητές δεξιότητες παραγωγής και ερμηνείας διαφορετικών κειμενικών ειδών, ενισχύοντας την κατανόηση των κοινωνικών προεκτάσεων που αυτά φέρουν.

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την έννοια των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Core, 2001: 214-216), καθώς τα σχολικά κείμενα προέρχονται από ποικίλα μέσα, είδη και πολιτισμικές αναφορές. Οι μαθητές εκτίθενται σε πολλαπλές μορφές αναπαράστασης (λεκτικές, οπτικές, ηχητικές) και καλούνται να αναπτύξουν μία μεταγλώσσα για την ανάλυση και κριτική ερμηνεία των κοινωνικών και πολιτισμικών συμφραζομένων των κειμένων. Άλλωστε, η γλώσσα δεν εξαντλείται στη γλωσσική ορθότητα, αλλά κατασκευάζει κοινωνικές σχέσεις και τα κείμενα είναι οι θεσμοποιημένες μορφές της (Halliday, 2004: 32-35; Ιορδανίδου, 2006: 11-12).

Συνολικά, η κειμενοκεντρική προσέγγιση, σε συνέργεια με τις αρχές των πολυγραμματισμών, διευκολύνει τη μετάβαση από την παραδοσιακή, μορφοκεντρική διδασκαλία της γλώσσας σε μία κριτική, κοινωνικά προσανατολισμένη παιδαγωγική, όπου το κείμενο λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης, νοηματοδότησης και κοινωνικής δράσης.

Σχολικά κείμενα και διδασκαλία της Ιστορίας

Η διδακτική της Ιστορίας δεν αποτελεί απλώς πεδίο μετάδοσης έτοιμου αφηγήματος, αλλά χώρο νοηματοδότησης και ερμηνείας του παρελθόντος, σε άμεση συνάρτηση με τις κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές. Η Ιστορία κατασκευάζεται και αναπαρίσταται μέσα από σημειωτικά μέσα – γλωσσικά και πολυτροπικά – τα οποία λειτουργούν ως ερμηνευτικά εργαλεία και φορείς ιδεολογικών προσεγγίσεων. Όπως σημειώνει η Ρεπούση (2000: 193), δεν γίνεται κατανοητή αν δεν αποδομηθεί ως λόγος και ανασυγκροτηθεί ως πολυεπίπεδο σημασιολογικό σύστημα. Η ανάγκη, επομένως, για συστηματική επεξεργασία των σχολικών ιστορικών κειμένων καθίσταται παιδαγωγικά κρίσιμη.

Σε αυτό το πλαίσιο, η προσέγγιση των σχολικών ιστορικών εγχειριδίων μέσω της κειμενοκεντρικής θεώρησης και των γραμματισμών είναι καταλυτική. Οι μαθητές δεν καλούνται πλέον να αποστηθίσουν μία γραμμική ακολουθία γεγονότων, αλλά να ερμηνεύσουν ιστορικές πηγές και αφηγήσεις, να αναγνωρίσουν τα δομικά χαρακτηριστικά του ιστορικού λόγου, να ασκηθούν στη διακειμενικότητα και να συνδέσουν τη γλώσσα με τις κοινωνικές προθέσεις που αυτή εξυπηρετεί. Ο ιστορικός λόγος νοείται ως πολυτροπική κατασκευή, όπου γλώσσα, εικόνες, χάρτες και γραφήματα συμπράττουν στη δημιουργία νοήματος. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός καλείται να καθοδηγήσει τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από ερωτήσεις, συγκρίσεις, ανάλυση πηγών και αποδόμηση του εγχειριδίου ως φορέα κυρίαρχου λόγου. Όπως υπογραμμίζει η Ρεπούση (2007: 395-419), ο τρόπος προσέγγισης των ιστορικών τεκμηρίων και των κειμένων διαμορφώνει τη σχέση του μαθητή με την Ιστορία και, κατ' επέκταση, με το παρελθόν.

Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει τη σύνδεση γλωσσικού και ιστορικού γραμματισμού, καθώς ο πρώτος εξασφαλίζει την κατανόηση του λόγου και των γλωσσικών δομών, ενώ ο δεύτερος εισάγει τις έννοιες της ιστορικής σκέψης, της αιτιότητας, της χρονικής διαδοχής και της αποτίμησης. Η ουσιαστική κατανόηση των σχολικών ιστορικών κειμένων απαιτεί αναγνώριση της πολυπλοκότητάς τους ως λόγου υψηλής τυπικότητας, με ιδιαίτερη λεξικογραμματική πυκνότητα. Όπως σημειώνει ο Ματσαγγούρας (2007b: 234-238), το ιστορικό εγχειρίδιο περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους κειμένων –

αφήγησης, εξήγησης, αποτίμησης – καθέννας από τους οποίους διέπεται από ιδιαίτερες δομικές και γλωσσικές συμβάσεις που πρέπει να διδαχθούν ρητά.

Επιπλέον, οι λεξικογραμματικές επιλογές των ιστορικών και επιστημονικών κειμένων, όπως η παθητική σύνταξη, τα ονοματικά σύνολα και η ορολογία, αποτυπώνουν υψηλό βαθμό τυπικότητας και απαιτούν σταδιακή εξοικείωση του μαθητικού κοινού. Η εστίαση στη γλωσσική συνοχή και την τυπικότητα των ιστορικών κειμένων, τόσο ως αναγνωστικά όσο και ως παραγωγικά προϊόντα, οφείλει να αποτελεί βασικό στόχο της διδακτικής πράξης, ήδη από το Δημοτικό. Η ερμηνεία της Ιστορίας δεν μπορεί να είναι παραγωγική, αν δεν προηγηθεί αποκωδικοποίηση του ίδιου του κειμένου που τη «μεταφέρει» (Ματσαγγούρας, 2007b: 225-226).

Συνεπώς, η διδασκαλία της Ιστορίας συνδέεται άρρηκτα με την παιδαγωγική των γραμματισμών. Η πολυτροπική ανάγνωση πηγών, η κριτική θεώρηση του σχολικού εγχειριδίου και η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης προϋποθέτουν έναν εγγράμματο μαθητή, ικανό να ερμηνεύει, να αμφισβητεί και να (ανα)νοηματοδοτεί το παρελθόν. Η σύνδεση αυτή γλώσσας και Ιστορίας αναδεικνύει την εκπαίδευση όχι απλώς ως μηχανισμό μετάδοσης γνώσης, αλλά ως πεδίο ερμηνείας, κριτικής σκέψης και δημοκρατικής συγκρότησης.

Ιστορικός γραμματισμός: Η αξία καλλιέργειάς του

Όπως αναδείχθηκε στις προηγούμενες ενότητες, η γλώσσα και το κείμενο αποτελούν θεμελιώδη εργαλεία κοινωνικής συγκρότησης και πρόσληψης της πραγματικότητας. Στο πεδίο της ιστορικής γνώσης, ο γλωσσικός γραμματισμός διευρύνεται και μετουσιώνεται σε ιστορικό γραμματισμό, προσφέροντας στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνώσει, να ερμηνεύσει και να κριτικάρει το ιστορικό παρελθόν μέσα από τα ποικίλα τεκμήρια και τις αναπαραστάσεις του (Ρεπούση, 2007: 395-419).

Σε αυτή τη θεώρηση η Ιστορία δεν αντιμετωπίζεται ως στατική καταγραφή του παρελθόντος, αλλά ως δυναμική διαδικασία επαναδιαπραγμάτευσης της συλλογικής ταυτότητας. Όπως και η γλώσσα, νοείται ως κοινωνική πρακτική της οποίας οι ερμηνείες προσδιορίζονται από τα συμφραζόμενα και τις κοινωνικές ανάγκες κάθε εποχής (Φουντανόπουλος, 1995: 156; Barton & Levstik, 2008: 38-41). Η καλλιέργεια ιστορικού γραμματισμού ενθαρρύνει τους μαθητές να εμπλέκονται ενεργά με τις πηγές, να συγκρίνουν ερμηνείες, να διερευνούν αιτιακές σχέσεις, να οικοδομούν ερμηνευτικά σχήματα βάσει των κοινωνικών τους εμπειριών και να επικεντρώνονται στην ενσυναίσθηση των ιστορικών υποκειμένων (Ashby, 2004: 45-47; Rogers, 2011: 1-20; Seixas & Morton, 2013: 2-8).

Η διαθεματική προσέγγιση βρίσκει εδώ πρόσφορο έδαφος: η σύνδεση γλωσσικού και ιστορικού γραμματισμού επιτρέπει στους μαθητές να διαχειρίζονται την ιστορική αφήγηση όχι ως ουδέτερο, απογυμνωμένο λόγο, αλλά ως ιδεολογικά και πολιτισμικά φορτισμένο (Ματσαγγούρας, 2007b: 225-226). Η ανάλυση σχολικών εγχειριδίων και η εργασία με ιστορικά τεκμήρια – κείμενα, εικόνες, χάρτες, χρονογραμμές – σε πολυτροπικό πλαίσιο, αναδεικνύει την ιστορική γνώση ως κατασκευή (Downey & Long, 2016: 7-8).

Ιδιαίτερη σημασία έχει η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας να σκεφτόμαστε με όρους του παρελθόντος, κατανοώντας τις επιλογές των ιστορικών

υποκειμένων μέσα στο δικό τους κοινωνικό και αξιακό πλαίσιο. Η προσέγγιση αυτή απομακρύνει την ιστορική σκέψη από τη μονοδιάστατη εθνική αφήγηση, ενισχύοντας την πολυφωνία και τη διαπολιτισμική κατανόηση (Sebba, 2000: 57-58; Barton, 2001: 885-888; Αποστολίδου, 2019: 15-20). Μέσα από τη διερεύνηση, ο μαθητής αναπτύσσει δεξιότητες ερμηνείας και κριτικής σκέψης, αποκτώντας επίγνωση των σιωπών, των αποσιωπήσεων και των εκδοχών που συγκροτούν την Ιστορία.

Τέλος, η παιδαγωγική αξία του ιστορικού γραμματισμού εκτείνεται πέρα από το γνωστικό αντικείμενο, όπως και ο κριτικός γραμματισμός, συμβάλλει στη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη, ικανού να μετέχει ενεργά και υπεύθυνα στον δημόσιο βίο (Moniot, 2002: 94-95; Barton & Levstik, 2008: 89-98). Η Ιστορία καθίσταται έτσι πεδίο αυτογνωσίας και διαλόγου. Η σύνδεσή της με τη γλώσσα, τα πολυτροπικά μέσα και τις εμπειρίες των μαθητών οδηγεί σε μία ουσιαστική μορφή μάθησης, όπου λόγος και γεγονότα συντίθενται σε κοινό πεδίο κατανόησης, κριτικής και δράσης.

Δομικές έννοιες και ιστορική σκέψη στη διδακτική πράξη

Η ιστορική γνώση δεν προκύπτει ως αυτόνομη και αντικειμενική αλήθεια. Αντίθετα, αναδύεται μέσα από ερμηνευτικές διαδικασίες που διαμορφώνονται στο πλαίσιο συγκεκριμένων εννοιολογικών και γλωσσικών επιλογών. Η ιστορική σκέψη θεμελιώνεται πάνω σε έννοιες που δεν ονοματίζουν τα γεγονότα, αλλά τα νοηματοδοτούν και επηρεάζουν τον τρόπο πρόσληψής τους από τον ιστορικό, τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Κάββουρα, 2011: 124-129). Οι έννοιες αυτές οργανώνουν την ιστορική πραγματικότητα και καθιστούν δυνατή την ερμηνεία της.

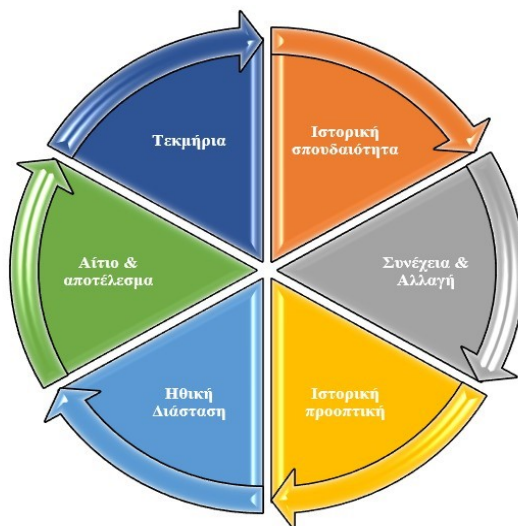
Στο επιστημονικό πεδίο της Ιστορίας, απαντάται ένα διττό εννοιολογικό πλαίσιο, αφενός έννοιες που περιγράφουν ιστορικές συνθήκες (πρωτοβάθμιες) και αφετέρου έννοιες που στηρίζουν τη δομή και τη μεθοδολογία της ιστορικής σκέψης (δευτεροβάθμιες ή δομικές): διαχωρισμός που έχει αξιοποιηθεί ευρέως στη διεθνή ιστοριοδιδασκτική (Κουργιαντάκης, 2004: 452-454). Οι δομικές έννοιες δεν είναι αφηρημένες, αλλά ιστορικά ενταγμένες, ερμηνεύονται στο εκάστοτε συμφραζόμενο και ανταποκρίνονται στις γνωστικές ανάγκες κάθε εποχής (Prost, όπως αναφέρεται στην Κάββουρα, 2011: 124-128). Όπως σημειώνει η Ρεπούση (2000: 193-204) αποτελούν «αναγκαία διδακτική κατάσταση», καθώς επιτρέπουν την ουσιαστική προσπέλαση του ιστορικού λόγου, όχι μέσω αποστήθισης, αλλά μέσω ερμηνευτικής επεξεργασίας.

Σε αυτή τη βάση, το καναδικό μοντέλο Benchmarks of Historical Thinking (Seixas & Morton, 2013: 12-13, 23) προσδιορίζει έξι κεντρικές έννοιες για την ιστορική σκέψη: ιστορικός χρόνος, αιτιότητα, αλλαγή, τεκμηρίωση, ενσυναίσθηση και ηθική διάσταση. Οι έννοιες αυτές λειτουργούν ως διανοητικά εργαλεία, που επιτρέπουν στους μαθητές να προσεγγίζουν το παρελθόν με τρόπο κριτικό και συστηματικό. Η ίδια αρχή διαπνέει και το σπειροειδές μοντέλο μάθησης του Bruner (Moniot, 2002: 171-174), το οποίο προτείνει την επιστροφή στις δομικές έννοιες σε διαφορετικά γνωστικά βάθη, ανάλογα με τη μαθησιακή ωριμότητα.

Οι μαθητές, σκέφτονται ιστορικά, δέχονται ερεθίσματα από το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό περιβάλλον όπου ζουν και απαντούν σε ερωτήματα που οι ίδιοι θέτουν, ερμηνεύοντας το παρελθόν μέσα από τη δυναμική σχέση του με το παρόν (Κουργιαντάκης, 2012: 83-87). Μέσα από την ενεργό συμμετοχή και τη χρήση κατάλληλων εργαλείων, όπως οι ιστορικές πηγές, ενεργοποιούν την κριτική επεξεργασία

του παρελθόντος (Μαυροσκούφης, 2016: 149-158, 177-181) και αναδεικνύουν τη διαχρονικότητα του ιστορικού χρόνου (Κόκκινος, 2020: 15).

Αναδεικνύεται, συνεπώς, η ανάγκη για παιδαγωγικές πρακτικές που υπερβαίνουν τη μετάδοση περιεχομένου και ενσωματώνουν τις δευτεροβάθμιες έννοιες. Μόνο έτσι ο μαθητής γίνεται κοινωνός της ιστορικής επιστήμης και όχι παθητικός αποδέκτης ενός προκαθορισμένου παρελθόντος. Η καλλιέργεια αυτών των εννοιών δεν είναι μόνο γνωστική απαίτηση, αλλά και πολιτική-ηθική στάση απέναντι στην ιστορική γνώση· η Ιστορία μετατρέπεται σε πεδίο διαλόγου και επαναδιαπραγμάτευσης του συλλογικού νοήματος.



Εικόνα 1: Οι έξι έννοιες της ιστορικής σκέψης - Βασικά γνωστικά εργαλεία ανάγνωσης του παρελθόντος.
Πηγή: Seixas & Morton, 2013: 4.

Ιστορικός γραμματισμός: Από την ερμηνεία στην πράξη

Η κατασκευή της ιστορικής γνώσης: Πηγές και τεκμήρια

Η καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού προϋποθέτει τη μετάβαση από την αποδοχή μίας γραμμικής ιστορικής αφήγησης στη συνειδητή κατασκευή της ιστορικής γνώσης μέσω πηγών και τεκμηρίων. Η ιστορική γνώση δεν υφίσταται ως προκατασκευασμένο περιεχόμενο, αλλά ως προϊόν ενεργητικής ερευνητικής διαδικασίας, στην οποία ο μαθητής εμπλέκεται, διατυπώνοντας ερωτήματα και αναζητώντας ερμηνείες. Οι ιστορικές πηγές αποτελούν τα κατάλοιπα του παρελθόντος και μετατρέπονται σε τεκμήρια όταν συσχετίζονται με τα ερωτήματα του ερευνητή. Η επιλογή, η αξιολόγηση και η ερμηνεία τους ενέχει υποκειμενικότητα και εξαρτάται από τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα του παρόντος (Moniot, 2002: 81-85; Husbands, 2004: 31-37).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, δεν είναι αναπαράσταση μίας αμετάβλητης αλήθειας, αλλά ερμηνευτική πρακτική, βασισμένη στη διασταύρωση πηγών, την τεκμηριωμένη κρίση και την πολλαπλότητα των αφηγήσεων (Seixas, 2012: 865). Οι μαθητές δεν «μαθαίνουν»

την ιστορία, αλλά τη «συγκροτούν», ενεργοποιώντας γνωστικές και ερμηνευτικές δεξιότητες.

Η διδακτική αξιοποίηση των πηγών

Η ενσωμάτωση πηγών στη διδασκαλία της ιστορίας δεν αποτελεί απλή τεχνική, αλλά βασικό πυλώνα της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης. Οι πηγές ενεργοποιούν τον διάλογο παρελθόντος-παρόντος και καλλιεργούν στους μαθητές τη συνείδηση του ιστορικού νοήματος (Καραμανώλη, 2019: 104-106).

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση ιστορικών πηγών απαιτεί μεθοδολογική καθοδήγηση: οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν το είδος, το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, τον συντάκτη και τις προθέσεις του δημιουργού (Κόκκινος, 2004: 57-62, 67-72), αναπτύσσοντας δεξιότητες ανάλυσης, ερμηνείας και τεκμηρίωσης, κρίσιμες για τη μάθηση και τη δημοκρατική συγκρότηση (Barton & Levstik, 2008: 255-256). Οι πηγές, επομένως, δεν λειτουργούν επικουρικά, αλλά αποτελούν το βασικό πεδίο μάθησης, επιτρέποντας στους μαθητές να ασκήσουν ιστορική ενσυναίσθηση, να συγκρίνουν οπτικές και να οικοδομήσουν επιχειρήματα βασισμένα σε τεκμήρια (Μαυροσκούφης, 2016: 177-188).

Δυσκολίες και προκλήσεις στην τάξη

Παρά τη σημασία τους, οι ιστορικές πηγές ενέχουν παιδαγωγικές προκλήσεις. Καταρχάς, η ίδια η φύση των πηγών – ιδεολογικά φορτισμένες, ελλιπείς ή εσκεμμένα επιλεκτικές – απαιτεί από τους μαθητές αναπτυγμένες δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης, κάτι που δεν είναι πάντοτε δεδομένο (Αποστολίδου, 2019: 59-62). Επιπλέον, η ποικιλία ή η σπανιότητα/έλλειψη πηγών για συγκεκριμένα ιστορικά φαινόμενα δυσχεραίνει τη διδασκαλία και απαιτεί στοχευμένες επιλογές από τον εκπαιδευτικό.

Καθοριστικό είναι το πλαίσιο ένταξης της πηγής: η σημασία της δεν είναι αυτονόητη, αλλά προσδίδεται μόνο σε συνάρτηση με ερμηνευτικά ερωτήματα. Χωρίς αυτή τη σύνδεση, τα κατάλοιπα του παρελθόντος μένουν βουβά ή παραπλανητικά. Η χρήση τους, συνεπώς, απαιτεί αναστοχαστική στάση και διαρκή εγρήγορση, ώστε να αποφεύγεται η αναπαραγωγή μονοδιάστατων αφηγήσεων ή η άκριτη υιοθέτηση σκοπιμοτήτων του δημιουργού (Σμυρναίος, 2008: 125-136). Ο εκπαιδευτικός, επομένως, δεν καλείται απλώς να «παρουσιάσει» πηγές, αλλά να δημιουργήσει τις συνθήκες για τη νοηματοδότησή τους μέσω της ιστορικής σκέψης. Για να κατανοηθεί ουσιαστικά το παρελθόν, απαιτείται η ενεργοποίηση εκείνων των διεργασιών που ενώνουν το ιστορικό γεγονός με τη βιωμένη εμπειρία: η συνείδηση, η μνήμη και η ενσυναίσθηση.

Ιστορική συνείδηση, μνήμη και ενσυναίσθηση: Μία μαθησιακή σύνθεση

Στο πεδίο της ιστορικής μάθησης, η ιστορική συνείδηση, η μνήμη και η ενσυναίσθηση συνιστούν ένα νοηματικά αλληλένδετο τρίπτυχο, μέσω του οποίου η Ιστορία παύει να αποτελεί απλή αλληλουχία γεγονότων και αναδεικνύεται σε πεδίο προσωπικού και συλλογικού αναστοχασμού. Μάλιστα, κατά τον Jörn Rüsen, η ιστορική μάθηση δεν περιορίζεται στην αποκόμιση πληροφοριών, αλλά ενεργοποιεί τις νοητικές και γνωστικές ικανότητες του ατόμου και διαμορφώνει την ιστορική του συνείδηση, μία ικανότητα που προσφέρει προσανατολισμό στον χρόνο και συμβάλλει στη συγκρότηση της ιστορικής ταυτότητας (Ηλιοπούλου, 2004: 73-80).

Στον πυρήνα της διαδικασίας αυτής βρίσκεται η αφήγηση: όχι ως επιλεκτική ή συναισθηματική ανάκληση, αλλά ως λογική ανασύνθεση εμπειριών, μνήμης και προσδοκιών. Η αφήγηση, ως μορφή επικοινωνιακής προσέγγισης και οργάνωσης του παρελθόντος, ενοποιεί παρελθόν, παρόν και μέλλον, παρέχοντας στο άτομο τη δυνατότητα να εντοπίσει και να εννοιολογήσει τον εαυτό του μέσα στον χρόνο, να κατανοήσει τη θέση του στο ιστορικό συνεχές και να αναπτύξει προοπτική δράσης· εκεί ακριβώς εντοπίζεται ο παιδαγωγικός της χαρακτήρας (Ηλιοπούλου, 2004: 79-80; Αποστολίδου, 2019: 45-46).

Η ιστορική συνείδηση, με αυτήν την έννοια, τροφοδοτείται από τη μνήμη και οδηγεί στη διαμόρφωση ταυτότητας. Η μνήμη, ατομική ή συλλογική, λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαράστασης και νοηματοδότησης, μέσω του οποίου τα άτομα επεξεργάζονται τα βιώματά τους και τα εντάσσουν σε ένα πλαίσιο συνέχειας. Κατά τον Bartlett (όπως αναφέρεται στην Αποστολίδου, 2019: 95-97), η μνήμη είναι επιλεκτική, διαμορφώνεται κοινωνικά και εμπλέκεται σε μηχανισμούς ταύτισης και ερμηνείας. Όταν δε η συλλογική μνήμη ενεργοποιείται θεσμικά – από το σχολείο ή τη δημόσια Ιστορία – μπορεί να ενισχύσει την ιστορική συνείδηση, ιδίως σε περιπτώσεις τραυματικών εμπειριών.

Επιπλέον, η ενσυναίσθηση συνδέει το ιστορικό παρελθόν με τη βιωματική πρόσληψη του μαθητή, όχι ως συναισθηματική ταύτιση ή ρομαντική εξιδανίκευση του Άλλου, αλλά ως ικανότητα νοητικής τοποθέτησης στο πλαίσιο της εποχής. Ο μαθητής καλείται να σκεφτεί με τους όρους του τότε, να αναγνωρίσει τις αξίες, τα κίνητρα και τις προθέσεις των ιστορικών υποκειμένων, αποφεύγοντας τις παροντικές προβολές (Σμυρναίος, 2008: 169-176). Όπως επισημαίνουν οι Barton & Levstik (2008: 275-280), μόνο όταν γίνει σεβαστή η ετερότητα, μπορεί να επιτευχθεί η κατανόηση του παρελθόντος. Η ενσυναίσθηση, επομένως, λειτουργεί ως εργαλείο κριτικής και όχι ως συναίσθημα· απαιτεί γνώση και λογική τοποθέτηση.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ιστορική ενσυναίσθηση ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, επιτρέποντας στους μαθητές να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο των ιστορικών υποκειμένων. Ο Collingwood (όπως αναφέρεται στο Κουργιαντάκη, 2004: 451) περιγράφει την ιστορική διερεύνηση ως αναπαράσταση των σκέψεων και των προθέσεων των δρώντων προσώπων μέσα από ένα υποθετικό νοητικό σενάριο που προϋποθέτει γνώση, κρίση και φαντασία.

Ωστόσο, η παιδαγωγική εφαρμογή ενσυναίσθησης δεν είναι αυτονόητη· οι μαθητές διανύουν εξελικτικά στάδια από στερεοτυπικές ή απλουστευτικές αντιλήψεις προς πιο σύνθετες, όταν συνειδητοποιούν ότι οι ιστορικές πράξεις εξαρτώνται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες κάθε εποχής. Η μετάβαση σε αυτό το υψηλό επίπεδο απαιτεί στοχευμένη διδακτική, υποστηρικτικό πλαίσιο και κατάλληλες στρατηγικές, όπως η αξιοποίηση πρωτογενών πηγών, το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση και κυρίως η συστηματική εξάσκηση του ιστορικού τρόπου σκέψης.

Το τρίπτυχο ιστορική συνείδηση – μνήμη – ενσυναίσθηση προσφέρει, τελικά, μία ολοκληρωμένη μαθησιακή σύνθεση. Ενισχύει την κατανόηση της Ιστορίας, όχι ως απομνημόνευση, αλλά ως ερμηνευτική διαδικασία, καλλιεργεί την προσωπική και συλλογική ταυτότητα, ενεργοποιεί την κριτική σκέψη και καθιστά τη σχολική ιστορική μάθηση πεδίο νοηματοδότησης, διαλόγου και δημοκρατικής συγκρότησης.

Διαθεματική προσέγγιση μέσω αρχαιακού υλικού: Η περίπτωση της ποινής στο σχολείο του 20ου αιώνα

Η διαθεματική προσέγγιση της ιστορικής και γλωσσικής μάθησης ενισχύεται ουσιαστικά από την αξιοποίηση αυθεντικών τεκμηρίων, τα οποία αποτυπώνουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρακτικές του παρελθόντος. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν αποσπάσματα από τα πρακτικά του Ιπποκρατείου Γυμνασίου Κω (1950–60), στα οποία καταγράφονται παραβάσεις μαθητών και οι αντίστοιχες ποινές, συχνά συνοδευόμενες από αιτιολογήσεις και σχόλια του διευθυντή. Τα έγγραφα αυτά, πέραν από την ιστορική τους αξία (ιστορικές πηγές), αποτελούν και γλωσσικά τεκμήρια του θεσμικού λόγου της εποχής, φέρουν την καθαρεύουσα, τυποποιημένο ύφος και σαφή ιδεολογική κατεύθυνση αναφορικά με τη συμμόρφωση, την τιμωρία και τη σχολική πειθαρχία.

Η διδακτική ένταξη τέτοιων πηγών στη σχολική τάξη μπορεί να συνδυάσει την καλλιέργεια ιστορικού γραμματισμού – μέσα από την κατανόηση των κοινωνικών νοημάτων της ποινής και της σχολικής εξουσίας στο πλαίσιο της μετεμφυλιακής Ελλάδας – με την ανάπτυξη γλωσσικού και κριτικού γραμματισμού, καθώς οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν το ύφος, το λεξιλόγιο και τις ρητορικές στρατηγικές των κειμένων. Παράλληλα, η ψηφιακή μεταπλαισίωση της εμπειρίας – μέσω ηχογραφημένων αφηγήσεων, σύγχρονων επιστολών ή οπτικοακουστικών παραγωγών – ενισχύει τις ψηφιακές δεξιότητες και συνδέει τη δραστηριότητα με τις αρχές του πολυγραμματισμού.

Μέσα από αυτή την προσέγγιση, η ιστορία του σχολείου αναδεικνύεται σε ερευνητικό πεδίο, η γλώσσα σε ιδεολογικό εργαλείο και οι νέες τεχνολογίες σε μέσα μετασχηματισμού της μάθησης. Οι μαθητές δεν είναι πλέον παθητικοί αποδέκτες μίας αφηγηματικής ιστορίας, αλλά μετατρέπονται σε ερευνητές και δημιουργούς νοήματος, ενεργοποιώντας ποικίλες πτυχές του γραμματισμού στο πλαίσιο μίας αυθεντικής μαθησιακής εμπειρίας.

Η ποινή, ως θεματικό πεδίο, λειτουργεί ενδεικτικά: προσφέρει γόνιμο έδαφος για ερμηνευτική και γλωσσική προσπέλαση, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν τη γλώσσα ως φορέα εξουσίας, να διερευνήσουν αξίες του παρελθόντος και να εμπλακούν δημιουργικά στη συγκρότηση της ιστορικής γνώσης. Τα πρακτικά, διατυπωμένα στην καθαρεύουσα και εμφορούμενα από τις αξίες και τις πειθαρχικές αρχές της εποχής, προσφέρονται για πολυεπίπεδη παιδαγωγική αξιοποίηση.

Πρακτικά για διδακτική αξιοποίηση

9 Δεκεμβρίου 1957

Πρῶξις 1η

[...]

Διαγωγή

Β) Ἐπί τοῦ θέματος τούτου ἡ συζήτησις ὑπῆρξε μακρά καί διεξοδική. Ἡρωτήθησαν ἐπί τοῦ σημείου τούτου οἱ νέοι καθηγηταί, ἀμφοτέροι οἱ καθηγηταί τῶν Μαθηματικῶν κ.κ. Κ.Ι. καί Σ.Σ., ἵνα εἴπωσιν τάς ἐντυπώσεις τῶν ἐπί τῆς διαγωγῆς τῶν μαθητῶν τοῦ Γυμνασίου τούτου, οἵτινες τόσον κατά τό παρελθόν, ἐξ αἰτίας τῆς διαλυτικῆς δράσεως ὠρισμένων δυστυχῶς καθηγητῶν τοῦ Γυμνασίου τούτου, ἐσυκοφαντήθησαν καί

έδυσφημήθησαν ως ανάγωγοι και κακοήθεις. Ἡ ἀνίερος αὐτὴ προσπάθεια κατέρρευσε ἤδη ὡς χάρτινος πύργος ἐκ τῶν πραγμάτων καὶ τῆς μέχρι τοῦδε συμπεριφοράς τοῦ πλείστου τῶν μαθητῶν, ἢ δε ὁμολογία τῶν νέων καθηγητῶν προστίθεται ὡς καταπέλτης κατὰ τῶν ἐπιχειρησάντων τὴν κατασυκοφάντησιν τῶν μαθητῶν τούτων. «Ἡ διαγωγή τῶν μαθητῶν τοῦ Γυμνασίου τούτου δὲν εἶναι κακὴ. Τὰ παραπτώματα τῶν εἶναι καθαρῶς μαθητικά, ὅπως καὶ τῶν ἄλλων Γυμνασίων τοῦ Κράτους. Δὲν ἀντίκρουσα εἰς ὅσας τάξεις διδάσκων μαθητὰς ἀναγώγους. Τὸ ἐλάττωμα νὰ ὁμιλοῦν ὅλα μαζί κατὰ τὴν ὥραν τῆς διδασκαλίας δὲν εἶναι δυνατόν νὰ θεωρηθῆ ὡς κακοήθεια. Ἀν ἐξαιρέση τις, ὁμολογεῖ ὁ ἕτερος τῶν νέων καθηγητῶν - τινὰς τῶν μαθητῶν τῆς τελευταίας τάξεως (ΣΤ), οἵτινες διακρίνονται διὰ τὴν θρασύτητα καὶ τὴν αὐθάδειαν τῶν, καὶ οἱ ὅποιοι ἀσκοῦν ἐπίδρασιν, κατὰ γενικὴν ὁμολογίαν, ἐπὶ τοῦ ἤθους τῶν λοιπῶν μαθητῶν καὶ εἰς τοὺς ὁποίους πρέπει νὰ γίνῃ σύστασις αὐστηροτάτη ἐκ μέρους τοῦ κ. Γυμνασιάρχου, ὅτι ἡ περίοδος τῶν συμβουλῶν καὶ τῆς ἀναμονῆς ἔληξεν ἀνεπιστρεπτί, καὶ ὅτι δὲν θα τοὺς ἐπιτραπῆ ἢ τοιαύτη ἀπρεπὴς συμπεριφορά πρὸς ἐκείνους οἵτινες μοχθοῦν διὰ τὴν διαπαιδαγώγησιν τῶν, πάντες οἱ ἄλλοι μαθηταὶ τοῦ Γυμνασίου τούτου ἀκολουθοῦν τὸν δρόμον τῆς εὐγενοῦς συμπεριφοράς, τοῦ σεβασμοῦ καὶ τῆς πειθαρχικότητος πρὸς τοὺς διδασκάλους τῶν». Συνεχισθείσης τῆς συζητήσεως ἐπὶ τοῦ θέματος τούτου καὶ κατὰ τὴν συνεδρίαν τῆς ἐπομένης ἡμέρας 10ης-12-1957 ὁ Σύλλογος ἀνέθεσεν εἰς τὸν κ. Γυμνασιάρχην νὰ προβῆ εἰς αὐστηράς συστάσεις πρὸς ὅλους τοὺς μαθητὰς καὶ δὴ πρὸς τοὺς μαθητὰς καὶ δὴ πρὸς τοὺς μαθητὰς τῆς Στ.' τάξεως, ὅτι εἰς τὸ ἐξῆς πᾶσα αὐθάδεια καὶ θρασύτης θα τιμωρεῖται διὰ τριήμερου ἀποβολῆς κατέληξεν εἰς τὴν κοινὴν ἀπόφασιν, ὅτι ἡ διαγωγή τῶν μαθητῶν μετὰ τὰ δραματικὰ γεγονότα τοῦ παρελθόντος σχολικοῦ ἔτους δέον νὰ χαρακτηρισθῆ ὡς ἐνθαρρυντικὴ.

27 Μαρτίου 1959

Πρῶξις 20η

Ἐν Κῶ καὶ ἐν τῷ Γραφείῳ τοῦ Γυμνασίου σήμερον τὴν 27ην Μαρτίου 1959 συνελθόν ὁ Σύλλογος τῶν καθηγητῶν κατόπιν τῆς ὁμαδικῆς ἀποχῆς τῶν μαθητῶν τῆς ΣΤ. ' τάξεως ἐκ τῶν μαθημάτων ταχθέντων ἀλληλεγγύων πρὸς τὸν ἀποβληθέντα συμμαθητὴν τῶν Σ.Εὐ..

Ἀποφαίνεται

Ἐπιβάλλει εἰς τοὺς μαθητὰς τῆς ΣΤ.' τάξεως παμψηφεὶ διὰ τὴν ὡς ἄνω συμπεριφορὰν τῶν τετραήμερον ἀποβολὴν ἐκ τῶν μαθημάτων, πλὴν τῆς μαθητρίας Κ.Μ., ἢ ὅποια προσῆλθεν.

Ἡ ἀποβολὴ θέλει ἐφαρμοσθῆ ἐκ περιτροπῆς κατ' ἀλφαβητικὴν σειρὰν ἀποβαλλομένων ἐκάστοτε τεσσάρων μαθητῶν. Ἡ δὲ διαγωγή εἰς κοσμίαν ἐπιφυλασσομένους τοῦ Συλλόγου νὰ ἀνακαλέσῃ τὴν μείωσιν ταύτην.

Μεθ' ὃ λύεται ἡ συνεδρία

Ὁ Γυμνασιάρχης

Οἱ Καθηγηταὶ

Σ.Σ.

28 Μαΐου 1964

Πρῶξις 31η

Ἐν Κῶ καί ἐν τῷ Γραφείῳ τοῦ Γυμνασίου σήμερον 28ην Μαΐου 1964, ἡμέραν Πέμπτην καί ὥραν 11.30' π.μ. συνελθόν ὁ Σύλλογος τῶν καθηγητῶν ὑπό τήν Προεδρίαν τοῦ Γυμνασιάρχου κ. Ἐ.Μ., καί παρόντων τῶν καθηγητῶν 1) Ζ.Α. 2) Σ.Εὐ. 3) Γ.Θ. 4) Μ.Ν. 5) Π.Ν. 6) Κ.Ἐ. 7) Δ.Κ. 8) Αὐ.Δ. 9) Γ.Γ. 10) Γ.Δ. 11) Τ.Σ. 12) Ὁ.Θ. 13) Κ.Α. 14) Χ.Οὐ. 15) Μ.Ν. 16) Ζ.Α. κ 17) Χ.Π., καί λαβόν ὑπ' ὄψιν τό γεγονός, ὅτι ἡ μαθήτρια τῆς Β' τάξεως Κ.Χ. μετέφερεν ἐντός τῆς αἰθούσης τῆς διδασκαλίας ἕνα γατάκι, καί οὕτω ἐγένετο πρόξενος διασαλεύσεως τῆς τάξεως,

ἀποφασίζει

Ἐπιβάλλει εἰς τήν μαθήτριαν Κ.Χ. τοῦ Ἰ. τήν ποινήν τῆς δημέρου ἀποβολῆς, μειωψηφούσης τῆς καθηγητρίας τῶν Μαθηματικῶν Α.Δ., ἥτις ἐζήτησε ποινήν ἀποβολῆς τεσσάρων ἡμερῶν.

Ἐφ' ᾧ ἐγένετο ἡ παροῦσα καί ὑπογράφεται ὡς ἔπεται:

Ὁ Γυμνασιάρχης

Οἱ Καθηγηταί

Ἐ.Μ.

Διδακτική αξιοποίηση – Σενάριο

Θέμα: Ἡ ποινή στο σχολεῖο: εργαλεῖο αγωγῆς ἢ μέσο συμμόρφωσης;

Εμπλεκόμενα μαθήματα: Ἱστορία, Γλῶσσα, Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή, Πληροφορική.

Διάρκεια: 3-4 διδακτικές ὥρες (μπορεῖ να επεκταθεῖ).

Τάξη: Γ' Γυμνασίου & Λύκειο (δυνατότητα προσαρμογῆς).

Σκοποί – Στόχοι

Οἱ μαθητές/μαθήτριες να:

- αναπτύξουν δεξιότητες ἱστορικοῦ καί γλωσσικοῦ γραμματισμοῦ (αρχεῖακή ἐρευνα, μεταγραφή χωρίων κ.ά.).
- συγκρίνουν τή σύγχρονη καί παλαιότερη θεώρηση τῆς «ποινῆς» στο σχολεῖο.
- αξιοποιήσουν ψηφιακά εργαλεῖα γιά τήν παραγωγή λόγου καί τήν παρουσίαση τῶν αποτελεσμάτων τῆς.

Δραστηριότητες

Οἱ μαθητές/μαθήτριες εργάζονται σε ομάδες.

Ἱστορικός γραμματισμός

- Ανάγνωση τῶν πρακτικῶν συνεδριάσεων τοῦ σχολεῖο (1957, 1959, 1964). **Λέξεις-κλειδιά:** Αρχεῖακή πηγή, Ἱστορικό κείμενο, Πρωτογενές τεκμήριο, Καθαρεύουσα, Θεσμικός λόγος, Αὐθεντικότητα, Σχολική πραγματικότητα.

- Εντοπισμός ποινών, αιτιολόγηση και σύγκριση. **Λέξεις-κλειδιά:** Μορφές τιμωρίας, Αποβολή, Αυθάδεια, Παραβατικότητα, Συλλογική αποχή.
- Συζήτηση για τις αξίες, τις αντιλήψεις και το ήθος της εποχής. **Λέξεις-κλειδιά:** Πειθαρχία, Συμμόρφωση, Σεβασμός, Αυθεντία, Καθήκον, Συλλογική ευθύνη, Τιμωρία ως παιδαγωγικό εργαλείο, Μεταπολεμικό ήθος, Θεσμικός λόγος, Αξιακό σύστημα σχολείου.

Γλωσσικός γραμματισμός & Ιστορική ενσυναίσθηση

- Ανάλυση γλώσσας: εντοπισμός καθαρεύουσας, αξιολογικών εκφράσεων, παθητικής σύνταξης. **Λέξεις-κλειδιά:** «Έπιβάλλει εις της μαθήτριαν...», «Θέλει εφαρμοσθῆ», «Ανάγωγου», «Θρασύτης», «Άπρεπής συμπεριφορά».
- Μεταγραφή αποσπασμάτων στη δημοτική.
- Δημιουργία «πρακτικού» για υποτιθέμενο συμβάν του σήμερα. **Λέξεις-κλειδιά:** Σχολική πειθαρχία τότε και τώρα, Διαχείριση παραπτώματος, Σύγχρονες εκπαιδευτικές αξίες, Γραφή με ρόλους (Διευθυντής, Σύλλογος Καθηγητών), Ενσυναίσθηση, Συνεργατικότητα.
- Δημιουργία ημερολογιακής καταγραφής/γράμματος από τη σκοπιά του μαθητή που έλαβε την ποινή. **Λέξεις-κλειδιά:** Βιωματική γραφή, Αφήγηση πρώτου προσώπου, Ενσυναίσθηση, Συναισθηματική έκφραση, Αντίδραση στην ποινή, Στοχασμός.
- Συζήτηση (debate) για τα δικαιώματα του μαθητή, τη δύναμη της εξουσίας στο σχολείο, το νόημα των ποινών σήμερα, τη δημοκρατική παιδεία. **Λέξεις-κλειδιά:** Πειθαρχία και Ελευθερία, Διάλογος, Παιδαγωγική ευαισθησία, Σύγχρονη εκπαίδευση.

Πολυτροπικότητα – ΤΠΕ

- Χρονογραμμή (timeline), Powerpoint (ppt.): παρουσίαση της εξέλιξης της σχολικής ποινής ανά δεκαετία.
- Βίντεο (μορφή Podcast): μαθητική ομάδα συζητά τα πρακτικά αναλαμβάνοντας τον ρόλο δημοσιογράφων.
- Συλλογή μαρτυριών (ηχογράφηση και απομαγνητοφώνηση) από παππούδες/γιαγιάδες για σύγκριση αντιλήψεων.
- Αντιγραφή πρακτικών σε ψηφιακή μορφή (χρήση ηλεκτρονικών μέσων) και διαμόρφωση ψηφιακού ιστορικού αρχείου της τάξης.

Αξιολόγηση

- Φύλλα εργασίας: περιλαμβάνουν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τον ρόλο και την παιδαγωγική διάσταση της ποινής, εντοπισμό στοιχείων (π.χ. μορφές λόγου, αξιολογικές εκφράσεις). Τα φύλλα εργασίας δίνονται κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάλυση των πρακτικών.
- Ομαδικό project: «Οι ποινές τότε και τώρα». **Λέξεις-κλειδιά:** Πλαίσιο εποχής, Σύστημα αξιών, Ανάλυση κειμένων, Δικαιώματα παιδιού, Ηθική διάσταση ποινής, Ψηφιακή παρουσίαση.

Το παραπάνω σενάριο αναδεικνύει τη δυναμική της διαθεματικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, συνδέοντας την ιστορική έρευνα με τη γλωσσική ανάλυση και την κριτική σκέψη. Μέσα από την αξιοποίηση αυθεντικών αρχειακών πηγών, οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν το παρελθόν, να αναστοχαστούν πάνω σε σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα και να συνδημιουργήσουν τη γνώση αξιοποιώντας πολυτροπικά μέσα και τεχνολογικά εργαλεία. Πρόκειται για μία μαθησιακή εμπειρία που ενισχύει τον ιστορικό και γλωσσικό γραμματισμό και διαμορφώνει ενεργούς, δημοκρατικούς πολίτες.

Συμπεράσματα

Η διαθεματική σύνδεση του γλωσσικού και ιστορικού γραμματισμού αποτελεί κρίσιμο παιδαγωγικό εργαλείο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη. Η αξιοποίηση αυθεντικού αρχειακού υλικού ενισχύει την ερευνητική προσέγγιση της γνώσης, ενεργοποιώντας δεξιότητες ενσυναίσθησης, ερμηνείας και κριτικής σκέψης. Η περίπτωση της σχολικής ποινής, ως θεσμικής πρακτικής του παρελθόντος αποκαλύπτει τη δύναμη της γλώσσας στη συγκρότηση της εξουσίας και παρέχει πεδίο για ιστορική ανάλυση και γλωσσική μεταγραφή. Μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και πολυτροπικές εφαρμογές, η τάξη μετατρέπεται σε πεδίο δημιουργικής μάθησης και αναστοχασμού. Το παράδειγμα που παρουσιάστηκε αποδεικνύει πώς η σύνθεση ιστορίας, γλώσσας και τεχνολογίας μπορεί να διαμορφώσει δημοκρατικούς και κριτικά εγγράμματους πολίτες.

Βιβλιογραφία

- Ashby, R. (2004), «Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims», *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 44–55.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000), «Literacy practices», in D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*, Routledge, 7-15.
- Barton, K. C. (2001), «A sociocultural perspective on children's understanding of historical change», *American Educational Research Journal*, 38(4), 881–913.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (μετ. Α. Θεοδωρακάκου) (2008), *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baynham, M. (2002a), «Literacies in a global economy: A situated perspective», *Journal of Language, Identity & Education*, 1(1), 15–27.
- Baynham, M. (2002b), «Literacy practices: Investigating literacy in social contexts», in M. Baynham (ed.), *Language, literacy and education*, Cassell, 21-34.
- Downey, M. T., & Long, K. A. (2016), *Teaching for historical literacy: Building knowledge in the history classroom*, New York: Routledge.
- Driscoll, M. P. (2005), *Psychology of learning for instruction*, Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall (3rd ed.).
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996), «Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction», in D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*, New York: Macmillan, 170-198.
- Gee, J. P. (2012), «What is literacy?», in *Language and linguistics in context: Readings and applications for teachers*, Taylor & Francis, 257-264. <https://doi.org/10.4324/9780203929124> (Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 25/02/2026).
- Gioti, L., & Lebidaki, M. (2018), «Language literacy and critical literacy in Greek Second Chance Schools», *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 25(3–4), 9–24. <https://doi.org/10.18848/2328-6318/CGP/v25i02/9-24> (Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 25/02/2026).
- Halliday, M. A. K. (2004), *The language of science*, London: Continuum.
- Husbands, C. (μετ. Α. Αποστόλης) (2004), *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (μετ. Ν. Γεωργίου) (2001), «Πολυγραμματισμοί», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 214-216.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012), *New Learning: Elements of a Science of Education*, Cambridge: Cambridge University Press (2nd ed.).

- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Ε. (μετ. Γ. Χριστίδης) (2019), *Γραμματισμοί: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*, Αθήνα: Κριτική.
- Kress, G. (2010), *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, London: Routledge.
- Kress, G. (2011), «Discourse analysis and education: A multimodal social semiotic approach», in R. Rogers (ed.) *An introduction to critical discourse analysis in education* Routledge, 205-227 (2nd ed.).
- Lobato, J. (2006), «Alternative perspectives on the transfer of learning: History, issues, and challenges for future research», *The Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 431–449. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1504_1 (Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 25/02/2026).
- Lorsbach, A., & Tobin, K. (1997), «Constructivism as a referent for teaching and learning», in K. Tobin (ed.), *The practice of constructivism in science education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 231-250.
- Matthews, M. R. (2002), «Constructivism and science education: A further appraisal», *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121–134. <https://doi.org/10.1023/A:1014661312550> (Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 25/02/2026).
- Moniot, H. (μετ. Έ. Κάννερ) (2002), *Η διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ong, W. J. (με. Κ. Χατζηκυριάκου) (2005), *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη: Η εκτεχνολόγηση του λόγου*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. (Πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1982).
- Ormrod, J. E. (2016), *Human learning*, Pearson (7th ed.).
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1996), «Learning transfer», in A. C. Tuijnman (ed.), *International encyclopedia of adult education and training*, Pergamon Press, 422-427 (2nd ed.).
- Resnick, L. B. (1987), «Learning in school and out», *Educational Researcher*, 16 (9), 13–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X016009013> (Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 25/02/2026).
- Rogers, R. (2011), «Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research», in R. Rogers (ed.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, New York: Routledge, 1-20 (2nd ed.).
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012), *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*, Sheffield: Equinox Publishing.
- Schunk, D. H. (2012), *Learning theories: An educational perspective*, Pearson (6th ed.).
- Sebba, J. (μετ. Μ. Καβαλιέρου) (2000), *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Seixas, P. (2012), «Progress, presence and historical consciousness: Confronting past, present and future in postmodern time», *Paedagogica Historica*, 48(6), 859–872.

Seixas, P., & Morton, T. (2013), *The big six: Historical thinking concepts*, Toronto: Nelson Education.

Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2014), «Computer-supported collaborative learning», in R. K. Sawyer (ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*, Cambridge University Press, 479-500 (2nd ed).

Sternberg, R. J. (2019), «A theory of adaptive intelligence and its relation to general intelligence», *Journal of Intelligence*, 7(4), 23.

VanSledright, B. A. (2014), *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*, New York: Routledge.

Williams, R. (1976), «Culture is ordinary», in *Resources of hope: Culture, democracy, socialism*, Verso, 3-18.

Wineburg, S. (2001), *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*, Philadelphia: Temple University Press.

Αποστολίδου, Ε. (2019), *Μαθήματα διδακτικής της Ιστορίας*, Αθήνα: Πεδίο.

Δρεμέτσικα, Β. (2020), «Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών», στο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 222–235.

<https://doi.org/10.12681/edusc.2670> (Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 25/02/2026).

Ηλιοπούλου, Μ. (2004), «Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση» στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 73-104.

Ιορδανίδου, Α. (2006), *Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: Κείμενο – συμφραζόμενα – γραμματική*. Αθήνα. <https://docplayer.gr/1576130-Keimenokentrikes-proseggiseis-toy-sholikoy-eggrammatismoy-keimeno-symfrazomena-1-grammatiki.html> (Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 25/02/2026).

Κάββουρα, Δ. (2011), *Διδακτική της ιστορίας: Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραμανώλη, Ε. (2019), *Ιστορικός γραμματισμός και σχολική ιστορία: Διδασκαλία με εστίαση στις δομικές ιστορικές έννοιες*, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Κόκκινος, Γ. (2004), «Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών» στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 57-80.

Κόκκινος, Γ. (2020), «Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: Θεωρία/επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας» στο Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση. Θεωρητικός σχεδιασμός, εννοιολογικός σπλισμός, περιβάλλοντα μάθησης, σχέδια εργασίας*, Αθήνα: Πεδίο, 9-87.

- Κουργιαντάκης, Χ. (2004), «Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση – λογική κατανόηση», στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 449-469.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2012), *Το παρόν και το μέλλον του παρελθόντος: Ζητήματα ιστορικού γραμματισμού στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Κέδρος.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016), «Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις», *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 3-34.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007a), «Κριτικός εγγραμματισμός στη λογοτεχνία: Πίσω από τις λέξεις πέρα από τις ιδέες», στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 155-192.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007b), «Ο σχολικός εγγραμματισμός στην επιστήμη: Γνωστική, κειμενογλωσσική και κριτική διάσταση», στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*, Αθήνα: Γρηγόρη, 193-271.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2016), *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία, ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Μητσκοπούλου, Β. (2006), «Κείμενο και κειμενικό είδος», στο *Λόγος και Κείμενο*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html
 (Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 25/02/2026).
- Ξεφτέρη, Ε. (2017), *Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικές αφηρητές και διδακτικές εφαρμογές*, Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαχρήστου, Χ. (2022), *Πολυτροπικά κείμενα σε σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας: Γλωσσολογική και διδακτική προσέγγιση*, Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών), Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Ρεπούση, Μ. (2000), «Οι έννοιες της ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση», *Μνήμων*, 22, 191–220. <https://doi.org/10.12681/mnimon.589> (Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 25/02/2026).
- Ρεπούση, Μ. (2007), «Ιστορικός εγγραμματισμός–Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας» στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, Αθήνα: Γρηγόρη, 395-419.
- Ρογδάκη, Α. (2012), *Κριτικός γλωσσικός γραμματισμός και διδασκαλία της γλώσσας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια μελέτη περίπτωσης*, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σμυρναίος, Α.Λ. (2008), *Η διδακτική της Ιστορίας: Συντομογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014), «Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η “τοποθέτησή” τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 34, 411–421.

Τζάμος, Α. (2014), *Γλωσσικός γραμματισμός και διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Φουντανόπουλος, Κ. (1995), «Η γλωσσολογική στροφή στην ιστορία: Ορισμένες επισημάνσεις», *Μνήμων*, 17, 147–161.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007), «Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη», στο Πρακτικά 6ου Συνεδρίου της Ελληνικής Επιτροπής της ΟΜΕΡ, *Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*, Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή της ΟΜΕΡ, 27-34.

Χοντολίδου, Ε. (1999), «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός Υπολογιστής: Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*, 1(1), 115–117.

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.htm>

(Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 25/02/2026).