

Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology

Vol 15, No 1 (2019)



The teaching of Byzantine history through the picture

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΘΩΔΗΣ

doi: [10.12681/jode.18128](https://doi.org/10.12681/jode.18128)

To cite this article:

ΘΩΔΗΣ Γ. Β. (2019). The teaching of Byzantine history through the picture. *Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(1), 212–225. <https://doi.org/10.12681/jode.18128>

Η διδασκαλία της βυζαντινής ιστορίας μέσω της εικόνας

The teaching of Byzantine history through the picture

Γεώργιος Β. Θώδης

Φιλολόγος

ΜΑ στη Διδακτική της Ιστορίας

giorgos_thodis@yahoo.gr

Summary

The pedagogical value of pictures during the teaching of History at school is acceptable by everyone as far as it concerns mostly the development of empathy and the approach of multiplicity.

Of course, while using the pictures there are a few problems emerging in the school classroom. At first, these problems concern the investigation of their degree of objectivity, their decoding or their footage. Then, these problems are also intensified by some other difficulties such as the diversity of visual materials, the structural and aesthetic characteristics of artistic creations which are transformed as time passes by, and finally the absence of a structured teaching methodology when analyzing pictures. The teachers have specific questions about the use of pictures in teaching; more specifically, the pictures as works of art or the diagrams, the sketches etc. which are quoted in the school History books condense most of the advantages and disadvantages of working with sources in the classroom. At first, the width of the questions that can be posed is limited by the fact that the pictures are dealt with, most of the times, a) either as a supplement of the text thus confirming what has already been mentioned in it and they specify its content, or b) as a decorative element which is sometimes of dubious aesthetics because of bad printing quality, even if they are included in specific chapters of civilization or History of Art.

Moreover, the accompanying texts, the captions, rarely infiltrate the spirit of the creator and his era, that is to say the climate of the researches and the conditions that led to the production of the specific work which is quoted. This absence is particularly obvious in the presentation of the works of art. In some other cases, we have an unchanged and stable catalogue of pictures which are repeated in several handbooks and in different grades of education.

Consequently, the pictures in History books are not dealt with, most of the times, as stimuli for dialogue and reflection or as a means of attracting interest and activating motives of learning and interpreting certain points or senses in a text. They do not make the students process them creatively with their thought, in order to infiltrate aestheticism, social arrangements, ways of consideration and thought, assumptions and contexts of another era.

For all these reasons, their choice, beyond the necessary understanding that there are no uninitiated visual representations of reality, must follow a systematic procedure of approaching them, not only when selecting the material but also when wording the questions about them. In addition, their understanding and interpretation presuppose a holistic approach of the historical environment which is studied and an interdisciplinary examination of visual sources.

Generally, the methodology of approaching visual materials demands the recognition of the context of the picture, the decoding of hidden messages (behind the picture), the recognition and identification of gaps and the feasibility of their production.

It is worth mentioning that the latest teaching handbooks of History in all the grades of education, more and more, put emphasis on the exploitation of pictures. Numerous pictures are used and their footage is, in most cases, analytical and it functions in a descriptive way.

Certainly we should take into consideration that the experiential-empirical horizon of young people, of our students, is composed with reference axis the contemporary visual culture and the use of new technologies. Therefore, it is necessary that the teaching interventions in historical education should take into consideration the importance of technological and visual literacy. They should consider this literacy as a basic element of school curricula while trying to develop critical and reflective historical skills.

In the present article, the above mentioned problems are investigated, as they appear during the exploitation of pictures. Furthermore, we present the theories of approaching them and we mention, as teaching proposals, indicative teaching examples of Byzantine History through the pictures that exist in the school History handbooks of the three educational grades (Primary School-Junior High school-Senior High school). Their existence proves that the information, the factual elements, can exist and can be potentially available for the investigator. However, being mute, without the questions posed by the historian, we need to include them in the historical source and in combination with their integration in a specific interpretative frame. We also need to integrate them to a different historiographical approach, to a new evaluative and ideological signaling in order to function as primary historical material which allows the student and the teacher to articulate a new cognitive sensitivity and to enlighten invisible views of the past.

Keywords

Byzantine History, pictures, school handbooks.

Περίληψη

Η παιδαγωγική αξία των εικόνων κατά τη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας είναι αποδεκτή από όλους, παρά τα πολλά προβλήματα που δημιουργούνται κατά τη χρήση τους στη σχολική τάξη. Η επιλογή αυτών, πέρα από την απαραίτητη κατανόηση ότι δεν υπάρχουν αδιαμεσολάβητες εικονικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, οφείλει να ακολουθεί και μια συστηματική διαδικασία προσέγγισής τους. Στο παρόν άρθρο, διερευνώνται τα προβλήματα κατά την αξιοποίηση των εικόνων, οι θεωρίες προσέγγισής τους και αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα διδασκαλίας της βυζαντινής Ιστορίας μέσα από εικόνες που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια.

Λέξεις/έννοιες-κλειδιά

Βυζαντινή Ιστορία, εικόνες, σχολικά εγχειρίδια.

Εισαγωγή

Εδώ και αρκετές δεκαετίες έχει αναπτυχθεί ένας διάλογος, σχετικά με την αλλαγή των μεθοδολογικών κατευθύνσεων των ιστορικών σπουδών, γεγονός που είχε αντίκτυπο και στη διατύπωση νέων αντιλήψεων για τη διδακτική της Ιστορίας. Αντιλήψεις οι οποίες τονίζουν τη διερευνητική επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων

και την απόκτηση των ιστορικών δεξιοτήτων και μέσω της διδακτικής χρήσης των πηγών (Le Goff & Nora, 1981). Στη νέα αυτή αντίληψη, ως ιστορικές πηγές μπορούν να θεωρηθούν όλα τα αποτελέσματα της ανθρώπινης δραστηριότητας, δηλαδή απομεινάρια του υλικού πολιτισμού, ίχνη στο χώρο, η προφορική παράδοση, οι μυθιστορίες, οι προφορικές μνήμες αλλά και η εικονογραφία (Υγκερς, 2006).

Βέβαια, από την ίδια την ακαδημαϊκή της θεσμοποίηση η ιστορική επιστήμη απέδωσε στα οπτικά κατάλοιπα του παρελθόντος το καθεστώς της ιστορικής πηγής (Μονιότ 2002). Ωστόσο μόνο στο πλαίσιο της ολικής Ιστορίας του 20ου αιώνα αναβαθμίστηκε η πραγματολογική σημασία τους (Jordanova, 2006· Kress et al., 1996) δεδομένου ότι αντιμετωπιζόταν πλέον και ως εκφράσεις του υλικού πολιτισμού αλλά και ως αποτυπώματα τόσο των νοοτροπιών όσο και των διάφορων υποσυστημάτων της κουλτούρας (υψηλή κουλτούρα-λαϊκή κουλτούρα κλπ). (Dickinson, Gard & Lee, 1978)

Το αποτέλεσμα είναι η ιστορική έρευνα πλέον να στηρίζεται στην επιλογή των κατάλληλων οπτικών πηγών, οι οποίες εντάσσονται σε μια λογική και συστηματική διαδικασία: διατύπωση ερωτήματος και υπόθεσης εργασίας, επιλογή πηγών και έλεγχος, σύνθεση των στοιχείων της απάντησης στο αρχικό ερώτημα, επιβεβαίωση ή επαναδιατύπωση των αρχικών υποθέσεων (Μαυροσκούφης 2005· Μπενέκου, 2000).

Η χρήση της εικόνας στο μάθημα της Ιστορίας

Φτάνοντας στο παρόν, όλοι αποδέχονται την ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία των εικόνων, κυρίως στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αλλά και στην προσέγγιση της πολυπρισματικότητας (Σακκά, 2001). Βέβαια κατά τη χρήση τους δεν λείπουν και τα προβλήματα τα οποία αναδύονται τακτικά μέσα στη σχολική τάξη.

Κάνοντας μια σύγκριση αφενός των εικονικών-παραστατικών-οπτικών πηγών και αφετέρου των γραπτών, κάποιοι μελετητές θεωρούν τις πρώτες πιο αντικειμενικές, διότι παρουσιάζουν άμεσα την πραγματικότητα, ενώ οι δεύτερες έμμεσα, δηλαδή μέσα από τον υποκειμενισμό του συγγραφέα. Βέβαια κάτι τέτοιο ίσως δεν ευσταθεί γιατί και στην εικόνα υπάρχουν οι υποκειμενικές θεωρήσεις του καλλιτέχνη, οι οποίες μάλιστα όχι λίγες φορές αναγνωρίζονται και αποκωδικοποιούνται δυσκολότερα από τα γραπτά κείμενα. Άλλωστε η ίδια η εικόνα είναι κατά κάποιο τρόπο ένα οπτικό κείμενο, ένας άλλος τρόπος έκφρασης ή αφήγησης και γι' αυτό απαιτεί τη γνώση, τόσο συνειδητή όσο και ασυνειδητή, ή τουλάχιστον την εξοικείωση με τους δικούς της ιδιαίτερους κώδικες και συμβολισμούς (Πλειός, 2001). Για αυτό το λόγο η κατανόηση και η ερμηνεία τους προϋποθέτει μια ολιστική προσέγγιση του υπό μελέτη ιστορικού περιβάλλοντος και μια διεπιστημονική εξέταση των οπτικών καταλοίπων –στοιχεία όχι πάντα συμβατά με την επιστημολογική αντίληψη που επικρατεί (Husbands, 1996)

Επιπλέον οι εικόνες ενώ γίνονται κυρίως αντικείμενο νοηματικής ανάγνωσης πρέπει ίσως να γίνονται και αντικείμενο αισθητικής αξιολόγησης. Και αυτό γιατί και η καλλιτεχνική έκφραση αποτελεί μια ιστορική δραστηριότητα του ανθρώπου, δεν είναι άσχετη με το γενικό κλίμα της εποχής, το οποίο άλλωστε είναι και το ζητούμενο σε κάθε ιστορική περίοδο. (Βέβαια εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι δεν γίνεται λόγος για μια εκτεταμένη αισθητική ανάλυση των παραστατικών πηγών, αλλά κάποια σύντομη αισθητική αξιολόγηση μέσα στη συνολική εξέταση της εποχής και ένταξή τους στην ιστορική δραστηριότητα του ανθρώπου στη συγκεκριμένη εποχή).

Επίσης, ένα άλλο ζήτημα που παρουσιάζεται είναι ότι οι ενώ οι γραπτές πηγές από μόνες τους αποτελούν ένα γλωσσικό κώδικα μετάδοσης ιστορικών πληροφοριών, οι εικόνες πρέπει να αποκωδικοποιηθούν, να σχολιαστούν και να αναλυθούν, για να γίνει κατανοητό το περιεχόμενό τους. Ποιος θα κάνει αυτόν το σχολιασμό; Από τη

μια υπάρχει ο συγγραφέας του σχολικού βιβλίου που με τον κατάλληλο υπομνηματισμό θα αναφέρει τόσο τις βασικές πληροφορίες αλλά και τα ανάλογα σχόλια και από την άλλη ο εκπαιδευτικός (Smith, 2001).

Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τις εικόνες, εν γένει, τις εικόνες των έργων τέχνης, ειδικότερα ή τα διαγράμματα, τα σκίτσα κλπ που παρατίθενται στα σχολικά βιβλία της ιστορίας συμπυκνώνουν, χαρακτηριστικά, πολλά από τα πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα, της εργασίας με τις πηγές στην τάξη (Αζέλης, 2004). Αρχικά, το εύρος των ερωτήσεων που μπορούν να τεθούν περιορίζεται από το γεγονός ότι οι εικόνες αντιμετωπίζονται, τις περισσότερες φορές α) είτε ως συμπλήρωμα του κειμένου που επιβεβαιώνει όσα ήδη έχουν αναφερθεί σε αυτό και στην καλύτερη περίπτωση συγκεκριμενοποιεί το περιεχόμενό του (Ασδραχάς, 1995), β) είτε ως διακοσμητικό στοιχείο, μερικές φορές δε, αμφιβόλου αισθητικής λόγω της κακής ποιότητας στην εκτύπωση, ακόμα κι όταν περιλαμβάνονται στα ειδικά κεφάλαια του πολιτισμού ή της Ιστορίας της Τέχνης.

Επιπλέον τα συνοδευτικά κείμενα, οι λεζάντες σπάνια διεισδύουν στο πνεύμα του δημιουργού και της εποχής του, δηλαδή στο κλίμα των αναζητήσεων και των συνθηκών που οδήγησαν στην παραγωγή του συγκεκριμένου έργου το οποίο παρατίθεται (Αντωνιάδης, 1995). Η απουσία αυτή βαρύνει ιδιαίτερα στην παρουσίαση των έργων τέχνης. Κάποιες άλλες φορές δε, έχουμε σχεδόν ένα αμετάβλητο και σταθερό κατάλογο εικόνων που επαναλαμβάνονται από εγχειρίδιο σε εγχειρίδιο και από βαθμίδα σε βαθμίδα.

Αποτελέσματα όλων αυτών είναι ότι οι εικόνες στα σχολικά βιβλία της Ιστορίας να μην αντιμετωπίζονται τις περισσότερες φορές, ως "προ-οργανωτές μάθησης" (Ματσαγγούρας, 2000) ή "προκαταβολικοί οργανωτές" (Κολιάδης, 1997), δηλαδή ως ερεθίσματα για διάλογο και προβληματισμό, ως μέσα για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος, για τη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης και την ερμηνεία σημείων ή εννοιών του κειμένου. Δεν αναγκάζουν και δεν προκαλούν τους μαθητές να τις επεξεργαστούν δημιουργικά με τη σκέψη τους, ώστε να διεισδύσουν στις αισθητικές συμβάσεις, στις κοινωνικές διευθετήσεις, στους τρόπους θεώρησης και σκέψης, στις παραδοχές και στα συμφραζόμενα μιας άλλης εποχής.

Όλα τα παραπάνω επιτείνονται και από άλλες δυσκολίες, όπως η πολυμορφία του οπτικού υλικού, τα μεταβαλλόμενα με την πάροδο του χρόνου δομικά και αισθητικά χαρακτηριστικά των καλλιτεχνικών έργων αλλά και η απουσία μιας συγκροτημένης διδακτικής μεθοδολογίας για την ανάλυση των εικόνων (Mc Alevay, 2000).

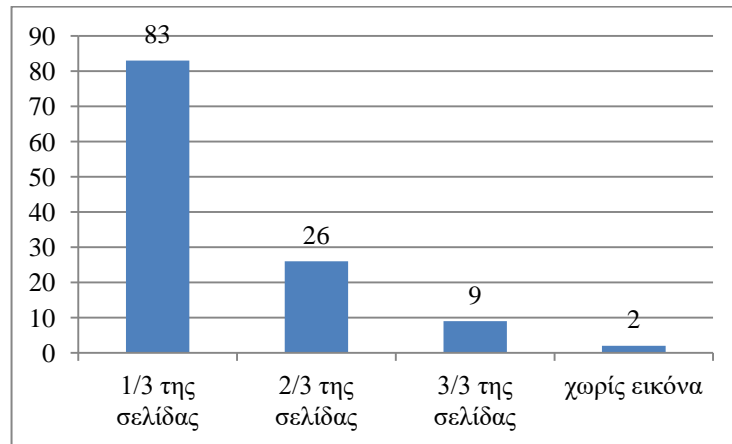
Πάντως τα μηνύματα από τον ερευνητικό τομέα δείχνουν ενθαρρυντικά, αφού και τα νεώτερα εγχειρίδια δίνουν περισσότερη έμφαση στην αξιοποίηση των εικόνων, αρκεί να έχει προηγηθεί η κατάλληλη προετοιμασία τόσο σε επίπεδο επιλογής υλικού, όσο και σε επίπεδο διατύπωσης ερωτημάτων.

Οι εικόνες στα σχολικά βιβλία της Ιστορίας

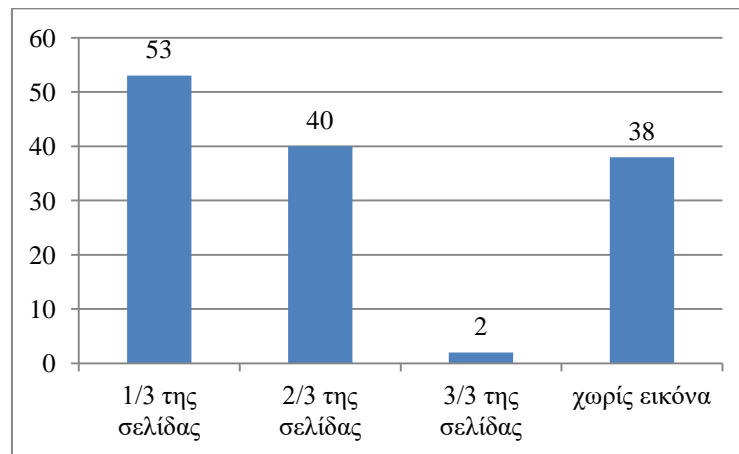
Στην εικονογράφηση, έχουμε χρήση πολυάριθμων εικόνων (κάθε είδους). Ο υπομνηματισμός είναι κατά κανόνα αναλυτικός και λειτουργεί κυρίως περιγραφικά.

Η μέτρηση στηρίζεται σε ανάλογη έρευνα του Μπονίδη (2004), όπου ως 1/3 της σελίδας θεωρείται όταν ένα εικαστικό στοιχείο καταλαμβάνει χώρο μικρότερο του μισού της σελίδας και 2/3 της σελίδας όταν ξεπερνά το μισό της σελίδας.

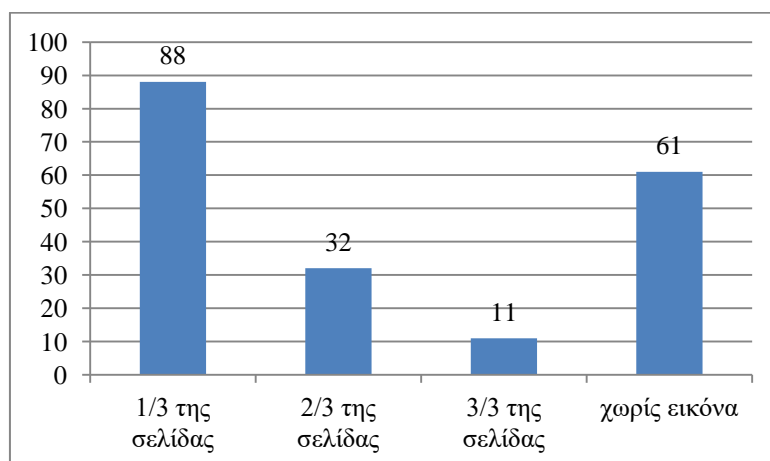
Λόγω των διαφοροποιήσεων που παρουσιάζουν τα τρία σχολικά βιβλία ως προς την αρχή και των τέλος των ιστορούμενων γεγονότων που περιλαμβάνεται στην 'υλη τους, υπολογίστηκε σε όλα η χρονική περίοδος που αντιστοιχεί με την περίοδο της βυζαντινής αυτοκρατορίας (330-1453).



Γράφημα 1: Έκταση της εικονογράφησης του βιβλίου Ιστορίας της Ε' Δημοτικού (σελ. 120) αναφορικά με τον αριθμό σελίδων που καλύπτει.

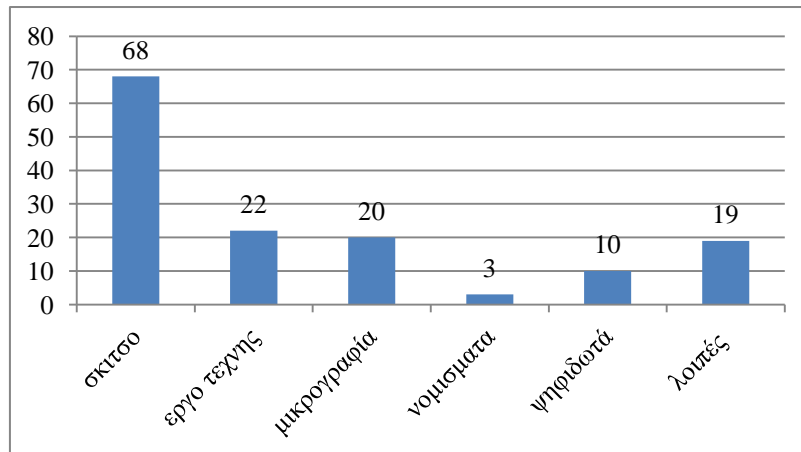


Γράφημα 2: Έκταση της εικονογράφησης του βιβλίου Ιστορίας της Β' Γυμνασίου (σελ. 133) αναφορικά με τον αριθμό σελίδων που καλύπτει.

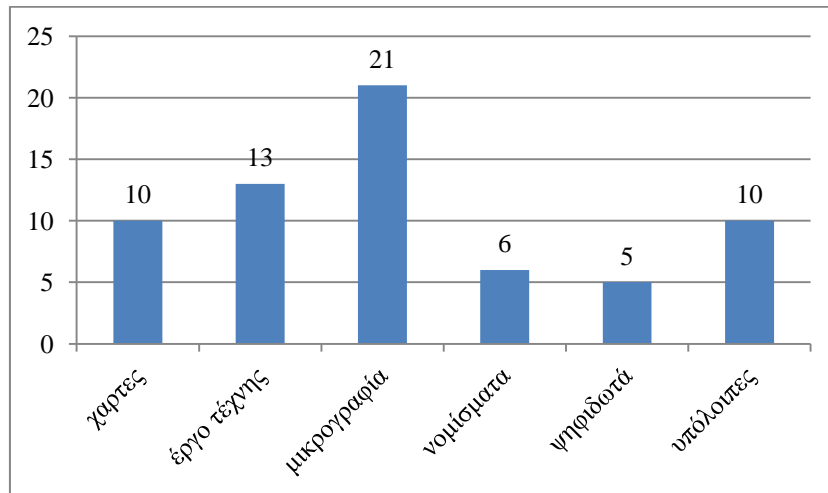


Γράφημα 3: Έκταση της εικονογράφησης του βιβλίου Ιστορίας της Β' Λυκείου (σελ. 192) αναφορικά με τον αριθμό σελίδων που καλύπτει.

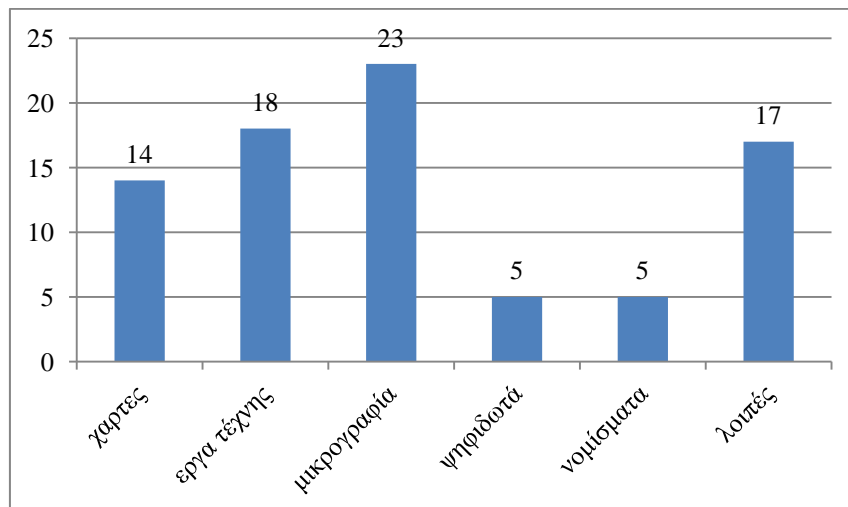
Υπάρχει επίσης πολυμορφία του οπτικού υλικού και στα τρία βιβλία (φωτογραφίες νομισμάτων, ψηφιδωτών, έργων τέχνης, χάρτες, μικρογραφίες κ.λ.π.)



Γράφημα 4: Οπτικό υλικό στο βιβλίο Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού



Γράφημα 5: Οπτικό υλικό στο βιβλίο Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου



Γράφημα 6: Οπτικό υλικό στο βιβλίο Ιστορίας της Β΄ Λυκείου

Μέθοδοι ανάγνωσης και ερμηνείας των εικόνων

Σύμφωνα με τη Suzanne Popp (2010), για την αποκωδικοποίηση και τη συνολική κατανόηση των οπτικών ιστορικών πηγών αρχικά απαιτούνται:

- α. στοιχειώδης γνώση της θεωρίας της εικονικής πρόσληψης-αντίληψης κατά τη διαδικασία της ιστορικής μάθησης
- β. γνώση των βασικών μεθοδολογικών τεχνικών προσέγγισης των οπτικών ιστορικών πηγών
- γ. μελέτη της πολιτισμικής σημασίας των οπτικών ιστορικών πηγών.

Ο Ivan Gaskell (1991) προσεγγίζει κάθε μορφή οπτικού υλικού, που είτε εμπεριέχει είτε όχι αισθητικές αξίες, ως αυτοδύναμη και πολλαπλά διαμεσολαβημένη ιστορική μαρτυρία. Οι οπτικές μαρτυρίες ως κατεξοχήν υλικές και εμπράγματα επιτελούν, κατά τη γνώμη του (Κόκκινος, 2004), μια συναισθηματικού χαρακτήρα συνεκδοχική λειτουργία, καθώς ανακαλούν στη μνήμη του θεατή ή του κατόχου τους γεγονότα, βιώματα και καταστάσεις του παρελθόντος. Η πρόσβαση στην οπτική μαρτυρία προσδιορίζεται σύμφωνα με τον ίδιο, από τρία στάδια διαδοχικής επεξεργασίας που εντείνουν στην ιστορική κατανόηση: α) την αναγωγή στο δημιουργό, β) την κοινωνική λειτουργία του έργου (π.χ. αντιπροσωπευτικός χαρακτήρας, ανταπόκριση στα καλαισθητικά κριτήρια της εποχής, ένταξη στον εικαστικό κανόνα κλπ) και γ) την ερμηνεία, με την έννοια της ανοιχτής διαδικασίας διαλόγου παρόντος και παρελθόντος για την ταυτόχρονη αναγωγή της οπτικής μαρτυρίας στα ιστορικά της συμφραζόμενα αλλά και στα προληπτικά σχήματα του παρατηρητή με σκοπό την αποκωδικοποίηση των συμβολικών και ιδεολογικών στοιχείων που οργανώνουν την εικαστική αναπαράσταση.

Ο Peter Burke (2003) αντίθετα, μιλώντας κυρίως για τις εικαστικές πηγές, δεν είναι δυνατή η πλήρης αντιστοιχία μεταξύ του οπτικού έργου και του πνεύματος ή της κοσμοαντίληψης μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, διότι καμιά ιστορική περίοδος δεν είναι μονοσήμαντη, στεγανή και απόλυτα ομοιογενής, αλλά και κανένα εικαστικό δημιούργημα δεν είναι αποκλειστικά και μόνο το αποτέλεσμα της μετάφρασης ενός ιστορικού βιώματος στον συμβολικό κώδικα της τέχνης. Για τον ίδιο βέβαια οι εικόνες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την ανακατασκευή του πολιτισμού της καθημερινότητας, της ζωής των απλών ανθρώπων.

Στην περίπτωση των οπτικών πηγών η μεθοδολογία που ακολουθείται προβλέπει σε γενικές γραμμές τις παρακάτω φάσεις νοηματικής προσέγγισης και ιστορικής αποκωδικοποίησης:

A. Περιγραφή της εικόνας: (ταυτότητα της πηγής, δημιουργός, πρόσωπα, πράγματα, τοποθέτηση στο χώρο και στο χρόνο, μορφές, γραμμές, χρώμα, κινήσεις, οπτική γωνία θέασης κλπ)

B. Ερμηνεία της εικόνας: (αποκρυπτογράφηση των μηνυμάτων της: σημεία και σύμβολα, εξαρτήσεις και προθέσεις του καλλιτέχνη, διαχρονικές ή συγχρονικές αναγωγές σε άλλους επικοινωνιακούς ή εκφραστικούς κώδικες, σχέση μυθοπλασίας-καλλιτεχνικής διαμεσολάβησης και ιστορικής μαρτυρίας, αξιολογική φόρτιση κλπ.)

Με άλλα λόγια δηλαδή, αναγνώριση των συμφραζομένων της εικόνας (περικείμενο-context), αποκωδικοποίηση των λανθανόντων μηνυμάτων της εικόνας (πίσω από την εικόνα), αναγνώριση-προσδιορισμός κενών, σκοπιμότητα παραγωγής.

Όλα τα παραπάνω θα συνδυάζονται με τη βοήθεια και της φαντασίας των μαθητών και με μια συνολική ερμηνεία στο πλαίσιο της ύλης του μαθήματος)

Αυτή η διμερής προσέγγιση των οπτικών μαρτυριών συμβαδίζει και με την τριμερή προσέγγιση του Erwin Panofsky (1995). Κατά τη γνώμη του, κάθε εικονικό σημειωτικό σύστημα, ως συστατικό στοιχείο της ιδιαίτερης κουλτούρας κάθε εποχής,

δεν μπορεί να αποτελεί αντικείμενο ερμηνείας παρά σε αναφορά με τους σύμφυτους με αυτήν πολιτισμικούς κώδικες (Burke, 2003) (για παράδειγμα, η ιστορική ανάγνωση και κατανόηση ενός εικονικού-εικαστικού έργου, που παραπέμπει σε κάποιο μύθο ή σε κάποια παράδοση, προϋποθέτει όχι μόνο την επαρκή γνώση αυτών που αναπαριστούν ή αναπλάθουν, αλλά και του σημασιολογικού πλούτου και των ιδιαίτερων συμφραζομένων, που εντάσσονται τα έργα).

Το τριμερές μεθοδολογικό σχήμα του (Πανόφσκι, 1991) περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα: α. την προεικονογραφική περιγραφή, (πρωτοβάθμιο ή φυσικό θέμα) δηλαδή την αναγνώριση καλλιτεχνικών μοτίβων, υφολογικών ιδιαιτεροτήτων και εκφραστικών ιδιοτήτων, όπως και η διατύπωση των αρχικών ασαφών ερμηνευτικών υποθέσεων, β την εικονογραφική ανάλυση, (δευτεροβάθμιο ή συμβατικό θέμα) δηλαδή την επισήμανση του θέματος, τη χαρτογράφηση του συμβολικού ή αλληγορικού εκφραστικού κώδικα, τη συσχέτιση του θέματος και της εικαστικής απόδοσής του με άλλες πηγές της ιστορικοφιλολογικής παράδοσης και τα ιστορικά και υφολογικά συμφραζόμενα της εποχής και γ. την εικονολογική ερμηνεία (εγγενής σημασία-περιεχόμενο-συμβολικές αξίες), δηλαδή τη θεώρηση της εικαστικής δημιουργίας ή μαρτυρίας ως φαντασιακής αποτύπωσης μιας ιστορικής ολότητας, ως ένδειξης μιας κατάστασης, τελικά την αναγωγή της σε ιστορική πηγή πρόσφορη για την κατανόηση και ερμηνεία των γεγονότων, της κοινωνικο-πολιτικής δυναμικής, των ιδεολογιών, των νοοτροπιών, των στάσεων και των κοσμοαντιλήψεων μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, χωρίς βέβαια αν παραγνωρίζεται ο εγγενώς διαμεσολαβημένος χαρακτήρας της. Επεκτείνοντας αυτή την ερμηνευτική εμβέλεια της μεθόδου του Panofsky, η σύγχρονη εικονολογία εμπλέκει στην ερμηνευτική διαδικασία τη ψυχανάλυση, το δομισμό και τη θεωρία της πρόσληψης, για να αναδείξει όλο το φάσμα των δεσμών που συνέχουν το οπτικό έργο με την εποχή του και τους πραγματικούς ή δυνητικούς αποδέκτες του (Κόκκινος, 2004).

Προσέγγιση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας

Στη συνέχεια παρατίθενται ως διδακτική πρόταση, κάποιες χαρακτηριστικές οπτικές ιστορικές πηγές από σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και των τριών εκπαιδευτικών βαθμίδων (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο), η ύπαρξη των οποίων αποδεικνύει ότι οι πληροφορίες, τα πραγματολογικά στοιχεία, μπορεί να υπάρχουν και δυνητικά να είναι στη διάθεση του ερευνητή, αλλά όντας βουβές χωρίς τα ερωτήματα του ιστορικού, χρειάζεται η αναγωγή τους στο καθεστώς της ιστορικής πηγής σε συνδυασμό με την ένταξή τους σε ένα συγκεκριμένο ερμηνευτικό πλαίσιο, σε μια διαφορετική ιστοριογραφική προσέγγιση, σε μια νέα αξιολογική και ιδεολογική σηματοδότηση, για να λειτουργήσουν ως πρωτογενές ιστορικό υλικό επιτρέποντας στον ιστορικό να αρθρώσει νέες γνωστικές ευαισθησίες και αν φωτίσει αθέατες όψεις του παρελθόντος.

Ως γενικότερους στόχους των παραδειγμάτων θα μπορούσαμε να θέσουμε:

Να κατανοηθεί η ανοιχτή και δυναμική έννοια της ιστορικής οπτικής πηγής, όπως προσδιορίζεται από τον διάλογο παρόντος-παρελθόντος, δηλαδή τις διαθεσιμότητες των διάσπαρτων ιστορικών πληροφοριών σε αναφορά με τις εκάστοτε νέες γνωστικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές ευαισθησίες, τάσεις, συρμούς και παραδείγματα, καθώς και τις νέες κοινωνικές ζητήσεις και πολιτισμικές πρακτικές.

Να κατανοηθεί η σημασία του εσωτερικού και εξωτερικού τους ελέγχου (γνησιότητα-αυθεντικότητα, αξιοπιστία)

Να κατανοηθεί η αναγκαιότητα της πολυπρισματικής πρόσβασης στο παρελθόν και της διεπιστημονικής προσέγγισής του, με σκοπό τη συνολική εποπτεία, την πληρότητα της ιστορικής απεικόνισης και τη σφαιρική ερμηνεία.

Να κατανοηθεί η σημασία των αντικρουόμενων πηγών, ώστε να αποκλειστεί το ενδεχόμενο της επιλεκτικής, αποσπασματικής και ιδεολογικά διάβροχης ανασυγκρότησης όψεων του παρελθόντος.

α. Ψηφιδωτό

Ένα πρώτο παράδειγμα είναι η επεξεργασία της εικόνας που βρίσκεται στη σελίδα 20 του βιβλίου της Ε΄ δημοτικού.



Ο Μ. Κωνσταντίνος προσφέρει στην Παναγία την οχυρωμένη Κωνσταντινούπολη και ο Ιουστιανός την Αγία Σοφία.
(ψηφιδωτό από το ναό)

Εικόνα 1: Ένθρονος Θεοτόκος (βιβλίο Ε΄ δημοτικού, σ.20)

Το υπόμνημα δίνει σαφείς πληροφορίες για τα εικονιζόμενα πρόσωπα (ποια είναι), για το υλικό κατασκευής (ψηφιδωτό) και για τον τόπο διατήρησης (Αγία Σοφία).

Αρχικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει κάποιες πληροφορίες για τα ψηφιδωτά:

Είναι η τέχνη της δημιουργίας εικόνων μέσα από τη συναρμολόγηση μικρών κομματιών χρωματιστού γυαλιού ή πέτρας. Η τέχνη του ψηφιδωτού κατά τα βυζαντινά χρόνια έφτασε στη μέγιστη ακμή της με τα εντοιχισμένα και θολωτά ψηφιδωτά και ο χαρακτήρας των σχεδίων ήταν άλλοτε αφηρημένος και άλλοτε εικονογραφημένος.

Ειδικότερα, τα ψηφιδωτά και οι τοιχογραφίες της Αγίας Σοφίας είχαν καλυφτεί με σοβά την περίοδο άλωσης της Κωνσταντινούπολης, γεγονός που ευνόησε την καλύτερη συντήρησή τους και παρέμειναν ακάλυπτα μέχρι το 1847, όπως γίνεται φανερό από μαρτυρίες περιηγητών. Το Αμερικάνικο Βυζαντινό Ινστιτούτο το 1930 ανέλαβε την εργασία για την αποκάλυψη των ψηφιδωτών.

Ακολουθεί από τους μαθητές η περιγραφή του εικονιζόμενου θέματος.

Κατόπιν μπορεί να δώσει ένα φύλλο εργασίας στους μαθητές που θα περιλάμβανε ερωτήσεις όπως:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Ενθρονος Θεοτόκος»:

Είναι ψηφιδωτό του 10ου αιώνα και βρίσκεται στο τύμπανο του τόξου της Νότιας Πύλης του νάρθηκα της Αγίας Σοφίας, το οποίο ξεσκεπάστηκε και καθαρίστηκε το 1933.

Η τέχνη του ψηφιδωτού κατά τα βυζαντινά χρόνια έφτασε στη μέγιστη ακμή της με τα εντοιχισμένα και θολωτά ψηφιδωτά, που περιελάμβαναν ασιατικές τεχνοτροπικές και ειδολογικές επιδράσεις καθώς και τη χρήση ειδικών υάλινων ψηφίδων (σμάλτα). Ο χαρακτήρας των σχεδίων ήταν άλλοτε αφηρημένος και άλλοτε εικονογραφημένος.

1. Διακρίνετε το γραπτό κείμενο πάνω στο ψηφιδωτό. Πώς το σχολιάζετε;

2. Οι βυζαντινοί ναοί είναι διακοσμημένοι με εικόνες θρησκευτικού περιεχομένου. Ποια πιστεύετε ότι είναι η αξία και η σημασία αυτής της εικόνας. Λειτουργεί ως διακοσμητικό στοιχείο, ως βοήθημα για την προσευχή ή ως αντικείμενο λατρείας; .

3. Θεωρείτε επιτυχημένη τη σύνδεση και την ισορροπία του έργου;

4. Το συγκεκριμένο ψηφιδωτό έχει στην οπίσθια όψη ψηφίδες χρυσού χρώματος. Γιατί γίνεται αυτή η επιλογή;

Ενίοτε στην οπίσθια όψη τους τα ψηφιδωτά ήταν καλυμμένα με αργυρά ή χρυσά λεπτά φύλλα, προκειμένου να παράγουν το ανάλογο αισθητικό αποτέλεσμα της υποφώσκουσας φωτεινότητας, μιας αφαιρετικής διάστασης της ιερότητας, που δεν απαντάται σε καμία άλλη περίοδο της τέχνης του ψηφιδωτού.

Η διδακτική αξιοποίησή της εικόνας μπορεί να γίνει συνδυαστικά και με άλλες διδακτικές και μαθησιακές ενέργειες με την "ανάγνωση" των επιμέρους στοιχείων της απεικόνισης, που αφορούν στην ανάδειξη και κατανόηση των λατρευτικών συνθηγιών, στη συσχέτιση θρησκευτικής και κοσμικής εξουσίας κατά τη βυζαντινή περίοδο, και στην αναγνώριση μορφών της τέχνης ως πολύτιμων πηγών διάσωσης του ιστορικού παρελθόντος.

Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα:

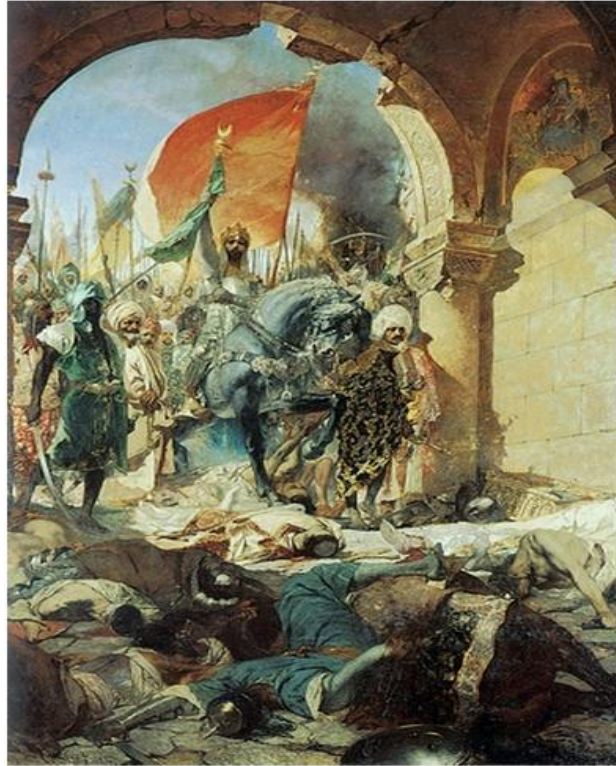
να αξιοποιήσει ιστορικό υλικό για επιμέρους απεικονιστικά στοιχεία του ψηφιδωτού, να διακρίνει τα χαρακτηριστικά της λατρευτικής τελετουργίας,

να κατανοήσει τις θρησκευτικές και πολιτικές αντιλήψεις και συνήθειες στο ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο της εποχής.

Επίσης, σε συνοδευτική δραστηριότητα εμπέδωσης, μπορεί να αναγνωρίσει και να διακρίνει τα επιμέρους στοιχεία του ψηφιδωτού.

β. Πίνακας ζωγραφικής

Ένα δεύτερο παράδειγμα είναι η προσέγγιση της εικόνας που βρίσκεται στη σελίδα 68 του βιβλίου της Β΄ Γυμνασίου.



Είσοδος των Τούρκων στην Κωνσταντινούπολη. Πίνακας του Μπ. Κόνσταντ, Μουσείο των Αυγουστίνων, Τουλούζη

Εικόνα 2: Η είσοδος των Τούρκων στην Πόλη (βιβλίο Β΄ Γυμνασίου, σ. 68)

Το υπόμνημα και εδώ δίνει πληροφορίες για το εικονιζόμενο, το είδος της πηγής, τον καλλιτέχνη και τον τόπο διατήρησής του.

Ακολουθεί από τους μαθητές η περιγραφή του εικονιζόμενου θέματος.

Κατόπιν ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει ένα φύλλο εργασίας στους μαθητές που θα περιλάμβανε ερωτήσεις όπως:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Να καταγράψετε τα πρόσωπα ή τα αντικείμενα του πίνακα και να περιγράψετε τη δράση που παρατηρείτε.
2. Να σχολιάσετε τις δύο οριζόντιες ζώνες που χωρίζουν νοητά τον πίνακα.
3. Να εντοπίσετε την αίσθηση του βάθους στον πίνακα. Πώς δημιουργείται αυτή η αίσθηση;
4. Υπάρχει συμβολισμός στον πίνακα;
5. Αναζητήστε και άλλες εικόνες με το ίδιο θέμα και συγκροτήστε μια συλλογή

γ. Μικρογραφία

Ένα τρίτο παράδειγμα είναι η προσέγγιση της εικόνας που βρίσκεται στη σελίδα 22 του βιβλίου της Β΄ λυκείου (βρίσκεται αντίστοιχα και στη σελίδα 35 του βιβλίου της Β΄ γυμνασίου).



Εικόνα 3: Εικονομαχία- ψαλτήρι του Χλουντόφ (βιβλίο Β΄ λυκείου, σ. 22)

Το υπόμνημα και εδώ δίνει πληροφορίες για το εικονιζόμενο μόνο στο κάτω μέρος της, το είδος της πηγής και τον τόπο διατήρησής του.

Εδώ ο εκπαιδευτικός δίνει κάποιες πληροφορίες για το τι είναι η μικρογραφία:

Μικρογραφία (μνιαιτούρα): Ζωγραφική μικρών διαστάσεων πάνω σε βιβλίο με σκοπό να τα καταστήσει και οπτικά εύληπτα

Στο Βυζάντιο η τέχνη της μικρογραφίας ακολούθησε βασικά την εξέλιξη της βυζαντινής ζωγραφικής, είχε όμως μια σχετική αυτοτέλεια στο ύφος και έναν κύκλο θεμάτων πολύ ευρύτερο από εκείνον της ζωγραφικής των εικόνων και των τοιχογραφιών. Η ελευθερία αυτή στο ύφος και στην επιλογή των θεμάτων συναντάται ιδίως στις μικρογραφίες, που κοσμούν κώδικες με κοσμικό περιεχόμενο ή πάντως όχι άμεσα λειτουργικό. Πιο συντηρητικό χαρακτήρα έχουν οι μικρογραφίες των λειτουργικών βιβλίων: Μηναίων, Ψαλτηριών, Ευαγγελίων.

Επίσης γίνεται αναφορά και για τα ψαλτήρια, ειδικότερα για το ψαλτήρι του Χλουντόφ.

Ακολουθεί από τους μαθητές η περιγραφή του εικονιζόμενου θέματος.

Κατόπιν μπορεί να δώσει ένα φύλλο εργασίας στους μαθητές που θα περιλάμβανε ερωτήσεις όπως:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Σε ποιο ιστορικό γεγονός αναφέρεται η εικόνα;
2. Υπάρχουν γνώριμα πρόσωπα στην εικόνα;
3. Η εικόνα απαρτίζεται από τρία μέρη. Μπορείτε να τα διακρίνετε;
4. Διακρίνετε αναλογίες ανάμεσα στα μέρη;
5. Ποια είναι η οπτική του καλλιτέχνη; Ποιο σκοπό πιστεύετε ότι υπηρετεί;

Η διδακτική αξιοποίησή της εικόνας μπορεί να γίνει συνδυαστικά και με άλλες διδακτικές και μαθησιακές ενέργειες που αφορούν στην ανάδειξη και κατανόηση του ιστορικού θέματος, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της σχολικής τάξης. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να μελετήσει στοιχεία χαρακτηριστικών ενεργειών των "εικονομάχων", να διακρίνει τα επιμέρους στοιχεία του χειρογράφου και να κατανοήσει το φαινόμενο της Εικονομαχίας στο ευρύτερο πλαίσιο της ιστορικής περιόδου.

Επίλογος

Κλείνοντας και με δεδομένο ότι ο βιωματικός-εμπειρικός ορίζοντας της νεολαίας, των μαθητών μας, συγκροτείται με άξονα αναφοράς την σύγχρονη εικονιστική κουλτούρα και τη χρήση των νέων τεχνολογιών, είναι ανάγκη ίσως και οι διδακτικές παρεμβάσεις στην ιστορική εκπαίδευση να λάβουν υπόψη τους τη σημασία του τεχνολογικού και οπτικού εγγραμματισμού, θεωρώντας τον ως οργανικό στοιχείο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στην προσπάθεια δημιουργίας κριτικών και αναστοχαστικών ιστορικών δεξιοτήτων (Μπουντουρίδης, 1999). Δεξιοτήτων που θα καλλιεργηθούν και θα αναπτυχθούν πάνω στο πρόσφορο έδαφος κατανόησης ότι δεν υπάρχουν αδιαμεσολάβητες εικονικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας ούτε δυνατότητα φωτογραφικής αποτύπωσής τους.

Άλλωστε, η Ιστορία είναι επιστήμη όχι γιατί προβάλλει την αλήθεια του παρελθόντος, αλλά επειδή χρησιμοποιεί επιστημονικές μεθόδους που τις επιτρέπουν την ανακατασκευή του παρελθόντος με αμεροληψία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αζέλης Αγαθοκλής (2004), «Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές για τη διδασκαλία και εξέταση του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας», Στο Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών, Αγγελάκος Κώστας, Κόκκινος Γιώργος (επιμ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αντωνιάδης, Λέανδρος (1995), *Η διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: Πατάκης.
- Ασδραχάς, Σπύρος, (1995), *Ιστορικά απεικασματα*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Burke Peter, (2003), *Αυτοψία. Οι Χρήσεις των Εικόνων ως Ιστορικών Μαρτυριών*, μτφρ. Αντρέας Ανδρέου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dickinson, A., Gard, A. & Lee, P. (1978), «Evidence in history and the classroom», Στο Dickinson, A., Gard, A. & Lee, P. (eds.), *History Teaching and Historical Understanding*, London: Heinemann Educational Books.
- Gaskell Ivan, (1991), «History of Images», *New Perspectives on Historical Writing*, Peter Burke, Oxford: Polity Press, 168-192.
- Husbands, Chris, (1996), *What is History Teaching?*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia.
- Υγκερς Γκέοργκ, (2006), *Η ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα*, μτφρ. Παρασκευάς Ματάλας, Αθήνα: Νεφέλη.
- Jordanova, Ludmilla, (2006), *History in Practice*, London: Hodder Arnold.
- Κόκκινος, Γιώργος (2004), «Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών», Στο Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών, Αγγελάκος Κώστας, Κόκκινος Γιώργος (επιμ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολιάδης, Εμμανουήλ (1997), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τομ. Γ', Γνωστικές Θεωρίες, Αθήνα.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen, (1996), *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London: Routledge.
- Le Goff, J. & Nora P, (1981), *Το έργο της Ιστορίας*, μτφρ. Κλαίρη Μιτσοτάκη.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2000), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τομ. Β', Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg
- Μαυροσκούφης Δημήτριος, (2005), *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

- Mc Aleavy, Tony (2000), Teaching about Interpretations, James Arthur and Robert Philips (eds), *Issues in History Teaching*, London, New York: Routledge.
- Moniot Henry, (2002), *Η διδακτική της Ιστορίας*, μτφρ. Έφη Κάννερ, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπενέκου Ελένη, (2000), «Η «ανάγνωση» της φωτογραφικής εικόνας ως ιστορικής πηγής και η διδακτική της αξιοποίηση», *Φιλολογική*, 71, 67-70.
- Μπονίδης, Κυριάκος, (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπουντουρίδης, Μ.Α. (1999), «Κοστρουκτιβισμός και εκπαίδευση μέσω υπολογιστών και από απόσταση», Στο Νέες παράμετροι στην Εκπαίδευση: Εκπαίδευση από απόσταση και δια βίου Εκπαίδευση, Πρακτικά Συνεδρίου, επιμ. Κ. Τσολακίδης, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Panofsky Erwin, (1995), *Meaning in the Visual Arts*, University of Chicago Press.
- Πανόφσκι, Έρβιν (1991), *Μελέτες εικονολογίας. Ουμανιστικά θέματα στην τέχνη της Αναγέννησης*, μτφρ. Ανδρέας Παππάς, Αθήνα: Νεφέλη.
- Πλειός, Γ. (2001), *Ο λόγος της εικόνας. Ιδεολογία και πολιτική*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Popp, Susanne, (2010), «Trans-European convergences in national textbooks for history education? An approach to the comparison of image sources in schoolbooks» *Yesterday and Today*, n.5, 127-140.
- Σακκά Βασιλική, (2001), «Η αξιοποίηση της φωτογραφίας στη διδασκαλία της Ιστορίας», *Τα Εκπαιδευτικά*, 59-60, 51-59.
- Smith, Phil, (2001), Why Gerry new likes evidential work, *Teaching History*, 102, 9-12.