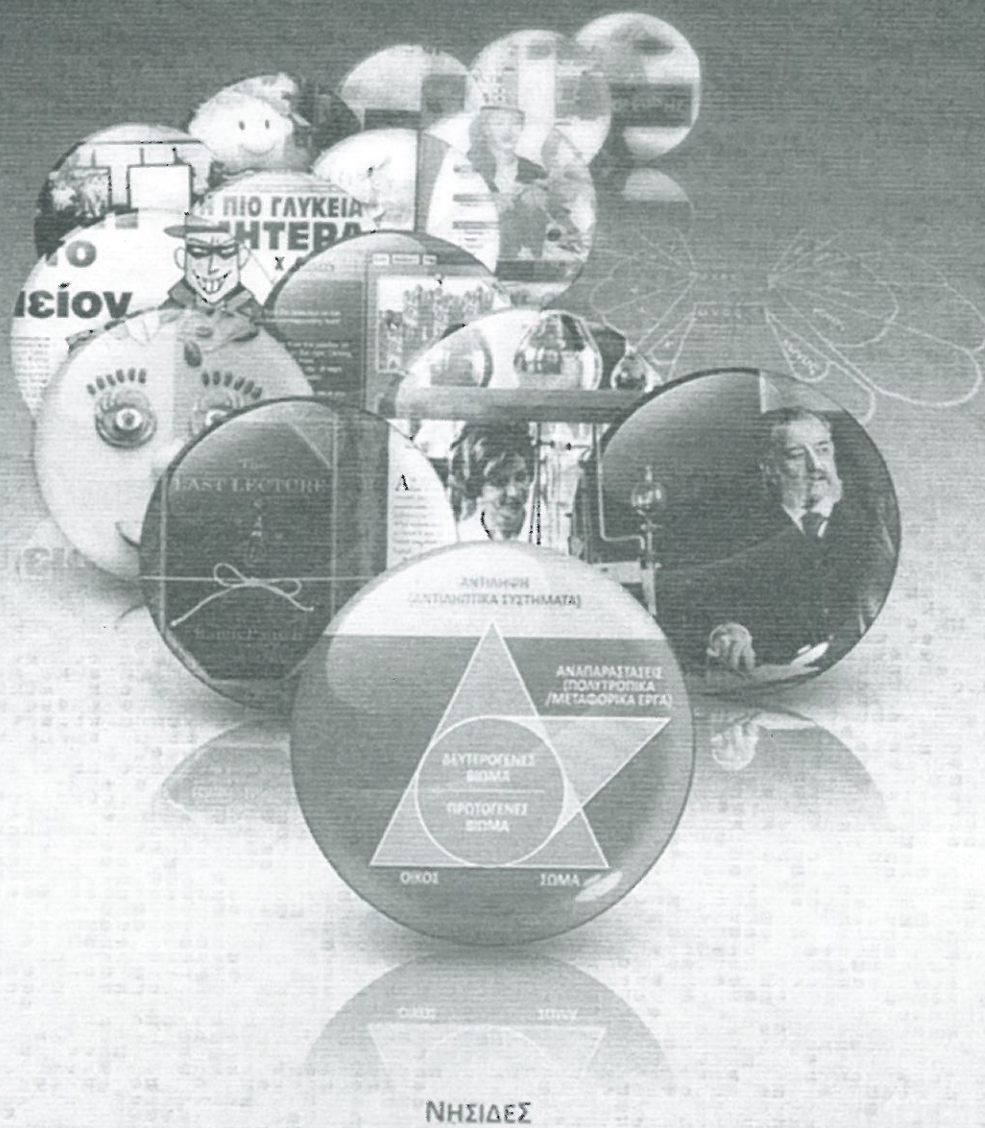


Γ 11

# ΒΙΩΜΑ, ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ:

## ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΓΝΩΣΗ

Εισαγωγή - επιμέλεια: Μάριος Α. Πουρκός και Ελένη Κατσαρού



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

#### ΜΕΡΟΣ Ι

ΒΙΩΜΑ, ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

1. ΒΙΩΜΑ, ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ: ΜΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ *(Μάριος Α. Πουρκός)*

2. Η ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΩΣ ΠΡΟΪΟΝ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΒΙΩΜΑΤΟΣ: ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΝΕΑ ΜΟΡΦΗ ΛΟΓΟΥ *(Σωφρόνης Χατζησαββίδης)*

3. ΔΥΝΗΤΙΚΑ ΒΙΩΜΑΤΑ ΣΤΙΣ ΔΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ: ΒΙΩΜΑΤΑ ΣΤΟ FACEBOOK vs. ΒΙΩΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΦΥΣΙΚΟ ΚΟΣΜΟ *(Αλέξης Μπράιλας)*

#### ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΒΙΩΜΑ, ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ ΣΤΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ, ΕΥΡΕΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ *(Μάριος Α. Πουρκός)*

5. ΟΠΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΡΩΤΑΡΧΙΚΩΝ ΜΗ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΕΤΑΦΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ *(Δέσποινα Σταματοπούλου)*

6. ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΟΡΙΩΝ *(Βασίλης Αλεξίου & Παναγιώτα Καραγιάννη)*

7. ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ: ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ *(Μανόλης Δαφέρμος)*

8. METAPHOR AND ITS CONNECTIONS IN THE NARRATIVE RECONSTRUCTION OF BODY-SELVES FOLLOWING DISRUPTIVE LIFE-CHANGING EVENTS *(Andrew C. Sparkes & Brett Smith)*

#### ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

ΒΙΩΜΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

9. Η ΟΝΟΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΓΡΑΠΤΑ: ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ *(Λίζα Παϊζή & Μαριάννα Κονδύλη)*

10. GRAMMATICAL COMPETENCE OF NON-NATIVE SPEAKERS IN EMPLOYMENT INTERVIEWS *(Kazuyuki Takata)*

<b>ΜΕΡΟΣ ΙV</b>	233
<b>ΒΙΩΜΑ, ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ</b>	
11. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΠΟΙΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΗΣΗΣ (Κ. ΔΗΜΟΥΛΑ, «ΜΟΝΤΑΖ») ( <i>Μαρίτα Παπαρούση, Τασούλα Τσιλιμένη &amp; Σπύρος Κιοσσίδης</i> )	233
12. ΤΟ ΒΙΩΜΑ ΤΗΣ ΤΡΕΛΑΣ ΣΤΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ ΤΗΣ ΙΩΑΝΝΑΣ ΚΑΡΥΣΤΙΑΝΗ «Ο ΑΓΙΟΣ ΤΗΣ ΜΟΝΑΞΙΑΣ»: ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ( <i>Παρασκευή Δεληκάρη</i> )	252
13. ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΔΡΟΜΟΥ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΒΙΩΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ (Σπύρος Πετρίτης)	268
14. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΛΑΪΚΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ: ΜΙΑ ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΛΑΪΚΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΑΦΗΓΗΤΗ-ΠΑΡΑΜΥΘΑ (Δημήτρης Προύσαλης)	279
15. ΘΡΑΥΣΜΑΤΑ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΒΙΩΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ, ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΛΑΙΣΙΩΣΗ - ΣΚΕΨΕΙΣ ΕΠΑΝΩ ΣΕ ΕΝΑ ΜΟΥΣΙΚΟ-ΟΠΤΙΚΟ ΔΡΩΜΕΝΟ ( <i>Παναγιώτης Α. Κανελλόπουλος &amp; Γιώργος Παπακωνσταντίνου</i> )	286
<b>ΜΕΡΟΣ V</b>	305
<b>ΤΟ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ (ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ, ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑ) ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ</b>	
16. ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΣΤΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ ( <i>Μαρία Τρούλλον &amp; Δημήτριος Μπέσσας</i> )	305
17. «ΖΩΓΡΑΦΙΣΕ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ»: ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΙΧΝΟΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ( <i>Αναστασία Γ. Στάμον, Αναστασία Αλευριάδου &amp; Πιπίνη Ελευθερίου</i> )	323
18. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΜΕΛΛΟΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - ΟΠΩΣ ΑΝΑΔΥΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ (ΠΡΟΒΟΛΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟ) (Μαρίνα Δεδούλη & Ιωάννης Μαρμαρινός)	337
<b>ΜΕΡΟΣ VI</b>	349
<b>ΒΙΩΜΑ, ΜΕΤΑΦΟΡΑ, ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΕΝΑ ΕΝΤΥΠΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ</b>	
19. ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΑΛΙΜΨΗΣΤΑ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΗΨΗΣ ΛΟΓΟΥ (Βασιλική Κουτσοσσίμου-Τσίνογλου & Μαρία Παπαδοπούλου)	349
20. ΤΙΤΛΟΙ ΕΦΗΜΕΡΙΔΩΝ: ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΥΠΟΝΟΗΜΑΤΑ (Μαρία Γιαννουδάκη)	365
21. Η ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟΥΣ ΤΙΤΛΟΥΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΦΗΜΕΡΙΔΩΝ ( <i>Λίνα Π. Βαλσαμίδου, Αργύρης Κυρίδης &amp; Ιφιγένεια Βαμβακίδου</i> )	381
<b>ΜΕΡΟΣ VII</b>	403
<b>ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ</b>	
22. ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ: ΔΥΟ ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΝΟΗΜΑΤΟΣ. ΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΤΑΒΟΛΕΣ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΕΠΙΛΟΓΕΣ	403

ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (Ελένη Κατσαρού)

23. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Νικόλαος Γραίκος)
24. ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΤΩΝ (Σοφία Γκόρια & Μαρία Παπαδοπούλου)
25. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΟΠΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ (Κατερίνα Δημητριάδου & Αθηνά Γελαδάρη)
26. «ΑΝΑΓΝΩΣΕΙΣ» ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ - ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓΩΝ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ (Αικατερίνη Μιχαλοπούλου)
27. ΜΙΑ ΜΟΥΣΕΙΟΣΚΕΥΗ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΟΛΙΘΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ: ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ) (Ευανθία Σαμσαρέλου & Βασιλική Βέμη)
28. Ο ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΣ ΚΟΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΠΡΑΓΜΑΤΩΝ ΚΑΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΕΠΟΧΗΣ (Κοσμάς Τουλούμης)
29. ΠΤΥΧΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ, ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΝΟΣ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΒΙΝΤΕΟ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Ηλίας Καρασαββίδης & Μαρία Θεοδωρακάκου)
- ΜΕΡΟΣ VIII**  
Η ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ
30. ΛΟΓΟΙ, ΜΑΚΡΟΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ (Δημήτρης Κουτσογιάννης)
31. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΣΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (Λευτέρης Βεκρής)
32. Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ (Άννα Παρασκευαΐδη)
33. ΤΑ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ Η ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (Άννα Φτερνιάτη)
34. ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (Θεοδώρα Κάββουρα-Σισσούρα)
35. ΤΑ Μ.Μ.Ε. ΩΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ Α΄ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ (Μαρία Κεραμυδά & Αργύρης Κυρίδης)

## 34. ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

### Θεοδώρα Κάββουρα-Σισσούρα

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ** Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται ν' αναδειχθούν πτυχές της σχέσης της σχολικής ιστορίας με την πολυτροπικότητα. Στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης διαπιστώνεται ακόμη και σήμερα η κυριαρχία της μονοτροπικής ιστορικής «αφήγησης» στα σχολικά εγχειρίδια με προορισμό την απομνημόνευση αδιαμφισβήτητης και έτοιμης δηλωτικής γνώσης. Ο διακοσμητικός ρόλος και η περιβαραιοποίηση, εκτός κάποιων εξαιρέσεων, των άλλων σημειωτικών πόρων για την αναπαράσταση της γνώσης στερούν από τη μαθησιακή διαδικασία ευκαιρίες ιστορικού εγγραμματισμού και πολυγραμματισμού και δυνατούς διαμόρφωσης συγκροτημένων νοητικών σχημάτων και ιστορικής σκέψης εναρμονισμένης με την επιστήμη της ιστορίας. Εξετάζεται η μετάβαση από τον ιστορικό εγγραμματισμό στον ιστορικό πολυγραμματισμό και την πολυτροπικότητα. Στην εργασία φωτίζεται, επίσης, η σημασία της μη γραμμικής αναπαράστασης της ιστορικής πληροφορίας σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής ευελιξίας. Παρουσιάζονται δύο παραδείγματα πολυτροπικών μαθησιακών περιβαλλόντων, ενός σχολικού εγχειριδίου και ενός εκπαιδευτικού λογισμικού ιστορίας. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, δεδομένα ποσοτικής έρευνας φωτίζουν τις αντιλήψεις είκοσι φοιτητών ιστορίας-αρχαιολογίας για τη χρήση της πολυτροπικής αναπαράστασης της γνώσης κατά τη διδασκαλία της ιστορίας. Αναδεικνύονται η αμηχανία για τη χρήση της, καθώς και οι επιρροές της σχολικής ιστορικής εμπειρίας των φοιτητών στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων.

*Λέξεις-κλειδιά:* Ιστορική εκπαίδευση, Ιστορική σκέψη, Πολυγραμματισμοί, Πολυτροπικά κείμενα, Πολυτροπικότητα.

#### 1. Από τον ιστορικό εγγραμματισμό στους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπικότητα

##### 1.1. Ιστορικός εγγραμματισμός

Ο όρος ιστορικός εγγραμματισμός (History Literacy και Historical Literacy) εμφανίζεται για πρώτη φορά στο πλαίσιο μιας κρίσης, κατά τη δεκαετία του '80, με διακύβευμα τη σχολική ιστορία στις Η.Π.Α. Η αμφισβήτηση της χρησιμότητας και της αποτελεσματικότητας της απέναντι στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες οδήγησαν επιστημονικές και επαγγελματικές ενώσεις<sup>1</sup> να δημοσιεύσουν ένα μανιφέστο υπεράσπισης της σχολικής ιστορίας με τη μορφή ενός νέου Αναλυτικού Προγράμματος με τίτλο *Ιστορικός εγγραμματισμός* (Gagnon & Brandley Commission on History in Schools, 1989). Αντίστοιχη χρήση του όρου συναντάται στα Αναλυτικά Προγράμματα διαφόρων πολιτειών των Η.Π.Α. και του Καναδά (History Standards, 1996 και 2000). Στην Αυστραλία, σε δημόσιες συζητήσεις για τη σχολική ιστορία με κεντρικό ερώτημα σε τι συνίσταται η μάθηση και η διδασκαλία της ιστορίας, ο ιστο-

<sup>1</sup> Ένωση Καθηγητών ιστορίας, Αμερικανική Ιστορική Ένωση και Ένωση Αμερικανών Ιστορικών (Ρεπούσι, 2007).

ρικός εγγραμματισμός ορίζεται ως μια συστηματική διαδικασία που συμπεκνώνει ιδιαίτερες δεξιότητες και στάσεις, οι οποίες αναπτύσσουν την ιστορική συνείδηση (National Centre for History Education).

Ο όρος εγγραμματισμός, ως γενική κατηγορία, σημασιοδοτεί τη χρήση γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων με ευελιξία και δημιουργικότητα σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας για τη διεκπεραίωση εκπαιδευτικών, επαγγελματικών και κοινωνικών αναγκών. Παραπέμπει σε ενδοκειμενικές, διακειμενικές και περικειμενικές διαστάσεις των κειμένων, στην κριτική σκέψη για την κατανόηση του επιχειρούμενου εγχειρήματος, και σε υψηλού επιπέδου κοινωνική νοημοσύνη για την κατανόηση των κοινωνικών καταστάσεων που εκφράζουν και υπηρετούν τα κείμενα (Ματσαγγούρας, 2007). Η χρήση του όρου, στο πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης, ενσωματώνει την κοινωνική της χρησιμότητα. Ο ιστορικός εγγραμματισμός επεκτείνεται, έτσι, στην ανάπτυξη στάσεων, στον αυτο-προσδιορισμό του υποκειμένου μάθησης, στη συγκρότηση της ταυτότητάς του και στην απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι θεμελιώδεις άξονες του ιστορικού εγγραμματισμού επικεντρώνουν στη διάκριση και κατανόηση της αφηγηματικής φύσης και της ερμηνευτικής πολλαπλότητας της ιστορικής γνώσης, στην αναγνώριση και κατανόηση της σημασίας των ιστορικών γεγονότων και την ένταξή τους στο ιστορικό τους πλαίσιο, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αναζήτησης, επιλογής, αξιολόγησης, συσχέτισης της πληροφορίας, δεξιοτήτων συμπερασμού, σύνθεσης και έκφρασης κειμένου και επιχειρηματικού λόγου, στην εννοιολόγηση και οικειοποίηση των ιστορικών εννοιών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, στη διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων, στην αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας για την αναζήτηση ιστορικού υλικού, στην αξιολόγησή του και στην έκφραση και επικοινωνία σύνθεσης (Cavoura, Grigoriadou & Tsaganou, 2002· Husbands, 1996· Κάββουρα κ.ά., 2000· Levstik & Barton, 2001· Ρεπούση, 2007). Η αξιολόγηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων επικυρώνει και τον έλεγχο του ιστορικού εγγραμματισμού.

### *1.2. Πολυγγραμματισμοί*

Επέκταση του εγγραμματισμού αποτελούν οι πολυγγραμματισμοί (multiliteracies). Ο όρος διατυπώνεται το 1994 από ομάδα δέκα επιστημόνων από όλο τον κόσμο, οι οποίοι συναντήθηκαν στο Νέο Λονδίνο της Αυστραλίας για να συζητήσουν το μέλλον του εγγραμματισμού. Η ομάδα ονομάστηκε «New London Group 1996» και αποτύπωσε το ιδεολογικό της στίγμα σ' ένα σύνολο αρχών που σημασιοδοτούν τη λεγόμενη παιδαγωγική των πολυγγραμματισμών: (α) η εκπαίδευση νοείται ως ευκαιρία ανοδικής κινητικότητας και αποτελεί πεδίο υλοποίησης των αρχών της ισότητας, (β) η διδασκαλία οικοδομεί πάνω στους πολιτισμικούς πόρους που φέρουν οι μαθητές στην τάξη, διαθέτει τα χαρακτηριστικά μιας πολιτισμικής δράσης, διαμορφώνει πρακτικές διδασκαλίας κατάλληλες για την κατασκευή ταυτοτήτων και κοινωνικών σχέσεων, αξιοποιεί όλα τα μέσα και όλους τους τρόπους για την κατασκευή νοήματος (Kalantzis & Cope, 2001). Με τους πολυγγραμματισμούς συναρτώνται δύο παραδοχές που σχετίζονται με την πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα: η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα. Το κίνημα των πολυγγραμματισμών προτείνει ότι, στο πολύμορφο γλωσσικά και πολιτισμικά κοινωνικό τοπίο του σύγχρονου κόσμου, η εκπαίδευση οφεί-

λεις να επικεντρωθεί στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, ν' αξιοποιήσει τις Νέες Τεχνολογίες και τα πολυμέσα. Με την είσοδο των Νέων Τεχνολογιών οι τρόποι νοήματος μέσω της γλώσσας διαπλέκονται με άλλους σημειωτικούς πόρους, οπτικούς, ηχητικούς, χρώρου. Κατ' αυτή την έννοια, ο δεσμός νοήματος με τη γραμματική του λόγου γραπτού ή προφορικού αποδυναμώνεται (Kalantzis, 1999· Kress & van Leeuwen, 2001).

### 1.3. Πολυτροπικότητα και ιστορία

Στην προσέγγιση των πολυγραμματισμών κυριαρχεί η έμφαση στις πολυτροπικές μεθόδους, η επικοινωνία και η αναπαράσταση των μηνυμάτων με ποικίλους σημειωτικούς πόρους και μέσα. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί η πολιτική διάσταση που ενυπάρχει στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, καθώς εμπλέκει σχέσεις εξουσίας και γνώσης και θέτει το ζήτημα της πολιτισμικής ιδιομορφίας του ακροατηρίου αλλά και της μορφής με την οποία προσφέρεται η γνώση. Η πολυτροπικότητα ισοπεδώνει την ιεραρχία του γλωσσικού σημειωτικού τρόπου σε αντίθεση με τη μονοτροπικότητα η οποία αντανάκλα τις πολιτισμικές μορφές ως ιδιοκτησία της κυρίαρχης ή και ευνοημένης πολιτισμικά ομάδας, καθώς ο πολιτισμός και οι πρακτικές των «άλλων» ορίζονται ως παράνομες ή και εχθρικές (Cummins, 2005).

Την *επιστημολογική αξία* της πολυτροπικότητας στο πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης προσδιορίζει η ίδια η επιστήμη της ιστορίας και η ιστοριογραφική πρακτική. Οι Lucien Febvre, Marc Bloch και Fernand Braudel, θεμελιωτές της σχολής των Annales, της Κοπερνίκειας επανάστασης στον χώρο των κοινωνικών επιστημών, επεξεργάζονται την έννοια της πηγής σε κάθε ίχνος της ανθρώπινης δραστηριότητας, σκέψης και εμπειρίας στον χρόνο. Πολύμορφα υλικά: κείμενα, εικόνες, τοπωνύμια, επιγραφές, έργα τέχνης, εργαλεία, ταφικά μνημεία, ίχνη του φαντασιακού και του μη συνειδητού αποτελούν την πρώτη ύλη της ιστοριογραφίας, προσδίδοντας έτσι την ιδιότητα της πηγής σε κάθε είδους κατάλοιπο, σημείο της πολύτροπης ζωής των κοινωνιών.

Σε *γνωστικό επίπεδο*, η χρήση της πολυτροπικότητας προωθεί την αξιοποίηση όλων των διανοητικών δυνατοτήτων πρόσληψης του ανθρώπινου νου και θέτει σε λειτουργία όλες τις αισθήσεις (Kress & van Leeuwen, 2001). Η πιο κοινή επιχειρηματολογία για τη χρήση περισσότερων μορφών αναπαράστασης είναι ότι αιχμαλωτίζει το ενδιαφέρον και εξ αυτού παίζει σημαντικό ρόλο στην κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων και την προώθηση συνθηκών κατάλληλων για αποτελεσματική μάθηση. Ωστόσο, πολλές έρευνες σχετικές με την αποτελεσματική χρήση των εικονιστικών και κειμενικών αναπαραστάσεων στην κατασκευή νοητικών μοντέλων έδειξαν ότι: οι πολυτροπικές αυτές αναπαραστάσεις επιτρέπουν να επικεντρώνεται το ενδιαφέρον σε διαφορετικές όψεις του θέματος, να συσχετίζονται θέματα και οπτικές, να μεταφράζονται οι εικονιστικές πληροφορίες σε κειμενικές και το αντίθετο, και στη συνέχεια να συσχετίζονται και να επιτυγχάνεται, έτσι, βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση (Ainsworth, 1999). Καλύτερα αποτελέσματα προκύπτουν όταν πρόκειται για σύνθετα και δύσκολα θέματα (Bodemer, Ploetzner, Bruchmüller & Häcker, 2005). Σημαντικές έρευνες για τη μάθηση με πολυτροπικές αναπαραστάσεις έχουν βασισθεί στη *Θεωρία της Διττής Κωδικοποίησης* (Dual Coding Theory) (Paivio, 1991), τη *Γνωστική Θεωρία της Πολυμεσικής Μάθησης* (Cognitive Theory of Multimedia Learning) (Mayer, 2001) επισημαίνοντας, ωστόσο, ότι παραμένουν ελλείψεις οι εφαρμογές σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και σε συ-

γκεκριμένες δρ

Μια σημαν-  
λυμεισικών ανο  
Theory). Περιγ  
σύνθετη διάστ  
και η «πολλαπ  
Wittgenstein. Σ  
της, επισημαίν  
την υπεραπλού  
κά αντικείμενα  
τεχνία, ιατρική  
ληλης να επιχε  
Jehng, 1990· S  
υποστηρίζει τη  
διαφορετική αν  
πει την ταυτόχρ  
κτηση ευέλικτε  
συνδυαστικής  
θεωρείται ιδαν  
βάλλοντα που :

Συμπερασμ  
γνωστικής ευελ  
μενικής κ.ά.) σ  
οργάνωση ή σ  
αδικασία μετα  
πτώση πολυτρι  
γραφείς σχολικ  
δασκαλίας οφε  
ωτικού πόρου  
χρησιμοποιούν  
αποτελούν: η κ  
ενυρχήστρωση  
παραμένει, επί  
τήριο παρέχεται  
Όσον αφορά τ  
χο της διδασκα  
κής εκπαίδευσ  
αυτοσκοπό και  
νείς και δευτερ  
συνδυασμό με  
γλώσσα» (Ρεπ  
κό περιβάλλον  
ρικής γνώσης.

γκεκριμένες δραστηριότητες από την πλευρά των υποκειμένων.

Μια σημαντική θεωρία, η οποία υποστηρίζει τη μάθηση με χρήση πολυτροπικών και πολυμεσικών αναπαραστάσεων, είναι η *Θεωρία Γνωστικής Ευελιξίας* (Cognitive Flexibility Theory). Περιγράφεται ως μια κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης, η οποία εστιάζει στη σύνθετη διάσταση της γνώσης και του πραγματικού κόσμου. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η «πολλαπλή και διασταυρούμενη διάσχιση του πεδίου», μεταφορά δανεισμένη από τον Wittgenstein. Ο Spiro (Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988), από τους θεμελιωτές της, επισημαίνει ως αίτιο αποτυχίας στη μαθησιακή διαδικασία τη γραμμική οργάνωση και την υπεραπλούστευση της γνώσης που εφαρμόζουν οι παραδοσιακές μέθοδοι για τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία χαρακτηρίζονται από χαλαρή δομή (ill structure) –ιστορία, λογοτεχνία, ιατρική– με συνέπειες την απόκτηση αποσπασματικής δηλωτικής γνώσης, ακατάλληλης να επιχειρηθεί μεταφορά της (transfer) σε άλλες μαθησιακές καταστάσεις (Spiro & Jehng, 1990· Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991). Η θεωρία γνωστικής ευελιξίας υποστηρίζει τη διάσχιση πολυτροπικής πληροφορίας και τη συγκρότηση νοήματος μέσα από διαφορετική ανάγνωση ρηματικού κειμένου, εικόνας, πίνακα, σχεδιαγράμματος κ.ά. Επιτρέπει την ταυτόχρονη εξέταση των δομικών στοιχείων του γνωστικού πεδίου, οδηγεί στην απόκτηση ευέλικτων δεξιοτήτων επεξεργασίας στοιχείων διαφορετικής φύσεως και δεξιοτήτων συνδυαστικής λογικής, θεμελιώδη χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης. Ο υπολογιστής θεωρείται ιδανικό μέσον για την αξιοποίηση της γνωστικής ευελιξίας σε πολυτροπικά περιβάλλοντα που υποστηρίζονται με υπερμέσα και υπερσυνδέσμους.

Συμπερασματικά, αξίζει να σημειωθούν δύο βασικές παράμετροι που θέτει η θεωρία γνωστικής ευελιξίας: η *οργάνωση* (design) και η *ένταξη* της πληροφορίας (εικονιστικής, κειμενικής κ.ά.) σε *συνεκτικό νοητικό σχήμα*. Σε πολυτροπικές αναπαραστάσεις της γνώσης η οργάνωση ή σχεδίαση (design) αποτελεί θεμελιώδη όρο και σημασιοδοτεί τη δυναμική διαδικασία μετασχηματισμού των σημειωτικών πόρων σε επικοινωνιακό γεγονός. Στην περίπτωση πολυτροπικών κειμένων, το κέντρο βάρους τοποθετείται στον σχεδιασμό. Οι συγγραφείς σχολικών εγχειριδίων, οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν και σχεδιάζουν το υλικό διδασκαλίας οφείλουν να θέτουν ως προτεραιότητα τις *δυνατότητες* και τα *όρια* κάθε σημειωτικού πόρου ως πηγής νοήματος, καθώς και τους μετασχηματισμούς που υφίστανται όταν χρησιμοποιούνται μαζί με άλλους. Κατά τη διαδικασία σχεδιασμού θεμελιώδεις διαδικασίες αποτελούν: η κατανομή του μηνύματος σε επιλεγμένους σημειωτικούς πόρους, η δομή και η εννοχρήστρωση των πόρων και η αισθητικο-λειτουργική αξιοποίησή τους. Κυρίαρχο ζήτημα παραμένει, επίσης, η προσαρμογή στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον: σε ποιο ακροατήριο παρέχεται η γνώση, με ποια μορφή και για ποιο σκοπό (Kress & van Leeuwen, 2001). Όσον αφορά την οικοδόμηση *συνεκτικού νοητικού σχήματος*, αυτή αποτελεί κυρίαρχο στόχο της διδασκαλίας και της μάθησης κάθε γνωστικού αντικείμενου. Στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης η επεξεργασία των πηγών, σημείων ιστορικών φαινομένων, δεν αποτελεί αυτοσκοπό και αυτόνομο αντικείμενο μελέτης. Οι ποικιλόμορφες ιστορικές πηγές, πρωτογενείς και δευτερογενείς, ως «αυθεντικά κείμενα» που διαμεσολαβούν την πραγματικότητα σε συνδυασμό με άλλο διδακτικό υλικό μεταποιημένα και οργανωμένα σε μια «ιστορική μεταγλώσσα» (Ρεπούση, 2007) για διδακτικούς σκοπούς, συνιστούν ένα πολυτροπικό μαθησιακό περιβάλλον για τη διαμόρφωση αναπαραστάσεων και δεξιοτήτων κατανόησης της ιστορικής γνώσης.



## 2. Αποκλεισμοί, ενσωματώσεις και αντιλήψεις για την πολυτροπική αναπαράσταση της ιστορικής γνώσης

### 2.1. Αποκλεισμοί της πολυτροπικότητας

Λεπτομερείς γραμμικές κειμενικές και κατά χρονολογική σειρά συναρθρώσεις ιστορικών πληροφοριών, μιμούμενες τις ιστορικές αφηγήσεις, αποτελούν τα κείμενα της σχολικής ιστορίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ιστορική αφήγηση (*récit*) ορίζεται ως λογική και όχι ως χρονολογική οργάνωση ετερογενών στοιχείων. Δρώντα υποκείμενα, πράξεις, στόχοι, μέσα, συνθήκες και απρόβλεπτα συμβάντα μεταμορφώνονται σ' ένα *συνταγματικά οργανωμένο όλον*, σε πλοκή, σε ιστορία (Ricoeur, 1983). Η ιστορική πλοκή, αφήγηση, σηματοδοτεί την ιστορική ερμηνεία και την ιστορική θέση, θεμελιώδεις αρχές οι οποίες κατά κανόνα απουσιάζουν από τις «αφηγήσεις» της σχολικής ιστορίας.

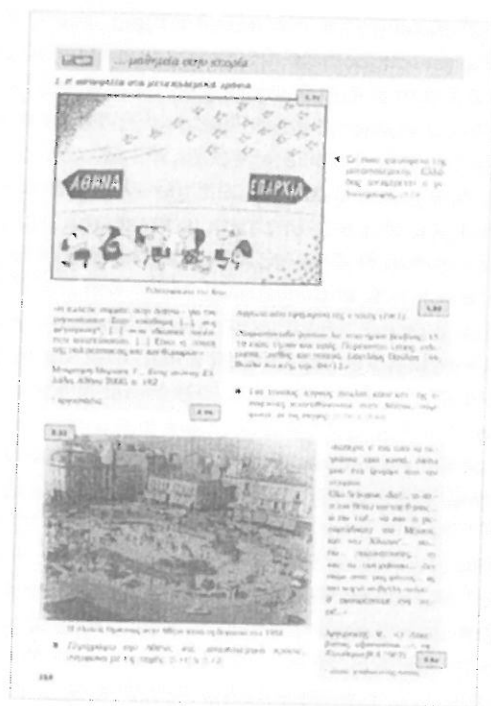
Η αναπαράσταση της ιστορικής γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια με μονοτροπικά ή ψευδοπολυτροπικά κείμενα προτείνεται ως μια έτοιμη και δογματική δηλωτική γνώση για παθητική απομνημόνευση από τους μαθητές. Οι πηγές, κυρίως κειμενικές, προσφέρονται για ενίσχυση πτυχών της «αφήγησης» ή και για την επιβεβαίωσή της. Οι οπτικοί πόροι, σε περιπτώσεις που παρατίθενται, λειτουργούν ως εικονογραφικά εξαρτήματα των «αφηγήσεων» (Κόκκινος & Γατσωτής, 2007· Ρεπούση, 2007).

Ανάλογο αποκλεισμό των οπτικών πηγών παρατηρούμε και στα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Χαρτογραφώντας τα θέματα ιστορίας που δόθηκαν κατά την περίοδο 1999-2008 διαπιστώνουμε παντελή απουσία οπτικών πόρων: κανενός είδους εικονιστικό υλικό δεν προτάθηκε στους υποψηφίους για την αξιολόγηση της ιστορικής τους σκέψης, προδίδοντας ίσως και την έλλειψη οπτικού γραμματισμού κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

### 2.2. Ενσωματώσεις

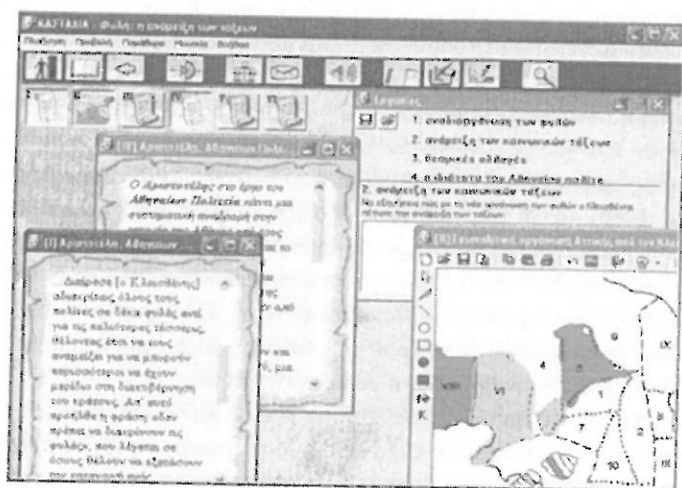
Στον αντίποδα του μονοτροπικού κανόνα ανήκει το βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού «Στα Νεότερα και Σύγχρονα Χρόνια» (Ρεπούση, Ανδρεάδου, Πουταχίδη & Τσιβά, 2006), το οποίο πρόσφατα αποσύρθηκε. Διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά ενός πολυτροπικού εγχειριδίου ιστορίας και στηρίζεται στην εποικοδομιστική προσέγγιση της μάθησης. Μια μεγάλη ποικιλία ιστορικού και άλλου διδακτικού υλικού (κείμενα, χάρτες, πίνακες, σχεδιαγράμματα, έργα τέχνης, φωτογραφικό υλικό) ενσωματώνεται οργανικά στο μαθησιακό περιβάλλον. Ακολουθώντας τις αρχές της πολυτροπικότητας (Bezemer & Kress, 2008), οι πολύμορφοι αυτοί σημειωτικοί πόροι εννορηστώνονται γύρω από έναν οργανωτικό άξονα, το *ερώτημα*. Συνοδευτικά ερωτήματα, εργασίες και οδηγίες συμπληρώνουν το πολυτροπικό αυτό περιβάλλον μάθησης και προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων και τη συγκρότηση ιστορικής σκέψης (Εικ. 1).

Ένα δεύτερο αποτελεί το εκλεκτού τύπου, για 1 της Αρχαϊκής Κ



Εικόνα 1. Πολυτροπικό μαθησιακό περιβάλλον.

Ένα δεύτερο παράδειγμα πολυτροπικού και, παράλληλα, υπερθεματικού περιβάλλοντος αποτελεί το εκπαιδευτικό λογισμικό *Κασταλία*. Πρόκειται για ένα λογισμικό εποικοδομιστικού τύπου, για τη διδασκαλία και μάθηση με τη χρήση πηγών δύο αρχαϊκών πόλεων-κρατών: της Αρχαϊκής Κορίνθου και της Αρχαϊκής Αθήνας (Εικ. 2).



Εικόνα 2. Μαθησιακό περιβάλλον του λογισμικού *Κασταλία*.

Το *Κασταλία* έχει σχεδιαστεί με βάση θέματα, σενάρια, υποσενάρια με δραστηριότητες. Τα δομικά αυτά μέρη του εκπαιδευτικού λογισμικού αρθρώνονται γύρω από μια υπόθεση/ερώτημα που συνιστά και τον οργανωτικό άξονα κάθε θέματος και βασική σχεδιαστική αρχή του πολυτροπικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Το λογισμικό διαθέτει, επίσης, εικονικό μουσείο, εικονική βιβλιοθήκη καθώς και βάση πηγών, που υπερβαίνουν τις ανάγκες του δομημένου προγράμματος, καθώς και υποδομή για ενσωμάτωση άλλου ιστορικού υλικού. Στον χώρο εργασίας εμφανίζεται το ψηφιοποιημένο πολυτροπικό ιστορικό υλικό – κειμενικές πηγές με ποικίλους υπερσυνδέσμους, έργα τέχνης, νομίσματα, επιγραφές, χάρτες, σχεδιαγράμματα με επεξηγηματικές υποσημειώσεις (λεζάντες) και συνοδευτικές οδηγίες για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Εκτός των οπτικών πόρων –εικονιστικών και κειμενικών πηγών– αξιοποιούνται και άλλοι σημειωτικοί πόροι: ήχος και κίνηση με το ενσωματωμένο video, και χρώμα για τις σχεδιαστικές δραστηριότητες που προτείνονται στους μαθητές. Από την αξιολόγηση του λογισμικού προέκυψαν σημαντικά ευρήματα για το μαθησιακό αποτέλεσμα όσον αφορά την οικειοποίηση ιστορικών εννοιών, την ανάπτυξη συλλογισμών και αιτιακών συσχετίσεων, την ένταξη των φαινομένων στο ιστορικό τους πλαίσιο κ.ά. (Κάββουρα, 2005).

Η θεωρία της γνωστικής ευελιξίας αποτέλεσε, επίσης, τη θεωρητική αφετηρία για τη νέα οργάνωση του ιστορικού υλικού του *Κασταλία*, με βάση τη σχεδιαστική αρχή της διάσχισης του υλικού και τη μελέτη περιπτώσεων (cases) (Cavoura, Grigoriadou & Tsaganou, 2002).

### 2.3. Αντιλήψεις για τη χρήση πολυτροπικού υλικού στην Ιστορία

Στο πλαίσιο εργαστηριακής άσκησης, ενταγμένης στο μάθημα της Διδακτικής της ιστορίας, ζητήθηκε από φοιτητές Ιστορίας-Αρχαιολογίας να προσκομίσουν ιστορικές πηγές σε μια προσπάθεια να χαρτογραφηθεί η αξιοποίησή τους κατά τη διδασκαλία. Σε σύνολο είκοσι φοιτητών προσκόμισαν εικονιστικές πηγές μόνον τρεις (3). Με αφετηρία τον περιορισμένο αριθμό των εικονιστικών πηγών που προσκόμισαν, ζητήθηκε, σε μια μεταγενέστερη φάση και εκκινώντας από ένα ανοιχτό ερώτημα, να παρουσιάσουν τις απόψεις τους αιτιολογώντας αυτό το εύρημα. Συγκεντρώθηκαν απαντήσεις από δεκαεννέα συνολικά φοιτητές, που αποτέλεσαν την πρώτη ύλη για ν' αναζητηθούν και να χαρτογραφηθούν οι αντιλήψεις τους αναφορικά με τη χρήση των εικονιστικών πηγών στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης.

Διατυπώθηκαν και χαρτογραφήθηκαν δύο διαφορετικά επιχειρήματα, υποστηρικτικά των απόψεών τους, τα οποία αρθρώνονται γύρω από διακριτά αντικείμενα λόγου – objets de discours (Grize, 1984): (α) οι πρακτικές και οι «εμπειρίες από τη σχολική γεγονοτολογική ιστορία» και (β) η «ευκολία κατανόησης» και αξιοποίησης των κειμενικών πηγών. Αξίζει ν' αναφερθεί ότι η επικέντρωση στη σχολική ιστορία, την οποία επικαλούνται δώδεκα από τους δεκαεννέα φοιτητές, αιτιολογείται ως «εθισμός από τα σχολικά χρόνια» ή και ως «προσκόλληση στις σχολικές εμπειρίες». Ενδιαφέρον έχει, επίσης, και το επιχείρημα ότι ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί λειτουργούν «σύμφωνα με τα πρότυπα των δικών τους δασκάλων και βιβλίων»!!! Οι αρχικές αυτές εμπειρίες μοιάζουν να διαμορφώνουν νοητικές δομές (σχήματα) και οι «περιορισμένες πανεπιστημιακές εμπειρίες» όσον αφορά τη χρήση των πηγών –όπως οι ίδιοι αναφέρουν– φαίνεται ότι δεν επαρκούν να τις αποδομήσουν ή να τις τροποποιήσουν.

δεκ  
δια  
δικ  
«έλι  
δυσ  
της  
ιστο  
,  
απο  
λογ  
ντικ  
ς  
εξυπ  
σλαμ  
ενδια  
κατα  
κότη  
απισ  
ουγκ  
τος, π  
στην  
του π  
προβλ  
Εί  
των π  
ση των  
μιουρη  
κινητο  
τές ανι  
κός και  
στερογ  
μηναία  
κούς κ  
Η πρόσ  
ξη του  
έπλη, α  
μα» –ρι  
μεία, τε  
φραζόμ

Δεν λείπουν, ωστόσο, και οι επιστημολογικές απόψεις που διατύπωσαν επτά από τους δεκαεννέα φοιτητές για τη φύση και τον «πλούτο των κειμενικών πηγών» οι οποίες, σε αντιδιαστολή με τις εικονιστικές, «δίνουν συγκεκριμένες πληροφορίες, δεν χρειάζονται αποκωδικοποίηση» και «κατανοούνται ευκολότερα», σηματοδοτώντας, έτσι, μια αμηχανία και μια «έλλειψη εξοικείωσης» με τη χρήση οπτικού ιστορικού υλικού. Είναι γνωστή, εξ άλλου, η δυσκολία των ιστορικών να δεχθούν εικόνες ως πηγές. Η στροφή γίνεται εμφανής στο τέλος της δεκαετίας του 1980, με την εισαγωγή της έννοιας της αναπαράστασης στο λεξιλόγιο των ιστορικών και την αναγνώριση της ευρετικής της αξίας (Chartier, 1986).

Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόμοιες αντιλήψεις, με όσες προηγουμένως αναφέρθηκαν, αποτελούν εμπόδιο στην εναρμόνιση της ιστορικής εκπαίδευσης με τα σύγχρονα επιστημολογικά δεδομένα. Η Διδακτική της ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης φοιτητών, μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών ιστορίας, μπορεί να προσφέρει σ' αυτό το πεδίο.

Ωστόσο, επειδή οι εικόνες και οι άλλοι οπτικοί πόροι όταν χρησιμοποιούνται στην τάξη εξυπηρετούν μαθησιακούς στόχους, είναι αναγκαίο να διερευνάται, παράλληλα, πώς προσλαμβάνονται από τους μαθητές, και τι είδους νοητικές αναπαραστάσεις σχηματίζουν. Το ενδιαφέρον σ' αυτή την περίπτωση μετακινείται προς την πλευρά του «αναγνώστη». Όπως καταγράφει η έρευνα, η ψευδαισθήση της αμεσότητας, της διαφάνειας και της αντικειμενικότητας των εικόνων τροφοδοτούν μια σειρά από απλοϊκές αντιλήψεις: οι μαθητές δεν διαπιστώνουν την αναπαράσταση πίσω από την εικόνα, αντιλαμβάνονται τη σχέση του δημιουργού της εικόνας με τον αναγνώστη ως μια μορφή γραμμικής επικοινωνίας του μηνύματος, παρακάμπτοντας, έτσι, την πολυσημία της εικόνας. Παραμένουν, συχνά, εγκλωβισμένοι στην εντύπωση, δεν συνδέουν τα ορατά σημεία εντός του πλαισίου με τα αθέατα και εκτός του πλαισίου, αδυνατούν να διατυπώσουν μια υπόθεση και να εντάξουν τις εικόνες σε μια προβληματική (Vautier-Vezier, 2007).

Είναι προφανές ότι η ανάγνωση της εικόνας δεν αποτελεί μια διαδικασία αποκάλυψης των προθέσεων του δημιουργού της. Ο J. C. Passeron (1991) αναφέρεται στην «πενιχρή χρήση των εικόνων», για να δηλώσει την απόσταση των ερμηνειών από τις προθέσεις του δημιουργού τους. Η ανάγνωση, αντίθετα, οδηγεί σε μια ερμηνευτική διαδικασία με στόχο την κατανόηση του μηνύματος (Joly, 2006). Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αυτή η διαδικασία κινητοποιεί και διαμορφώνει μια «ερμηνευτική κοινότητα», κατάσταση στην οποία οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι διασταυρώνονται πολλαπλές και διαφορετικές ερμηνείες και οπτικές και είναι σε θέση να μοιραστούν τις ενδείξεις (Olson, 1998). Με τα λόγια του Kress, η ετερογένεια στην πρόσληψη εισάγει στο διδακτικό περιβάλλον την αμφιβολία, ευκαιρίες ερμηνείας και εξήγησης, ώστε να διαχειριστούν οι μαθητές το χάσμα ανάμεσα στους στατικούς κανόνες των κωδίκων και στη δυναμική της πλαισίωσης (Kress & van Leeuwen, 1998). Η πρόσληψη και η έκφραση της «ερμηνευτικής κοινότητας» επιτρέπει, επίσης, την ανάδειξη του «δυνατού», ως πορεία προς την ερμηνεία και την εξήγηση στην ιστορία και, παράλληλα, ως ευκαιρία να επιτελεσθεί αυτό που ονομάζει ο Ginzburg το «ενδεικτικό παράδειγμα» –paradigme indiciaire– η διαδικασία, δηλαδή, κατά την οποία εκκινώντας από τα σημεία, τα οπτικά συμβάντα, μεταφερόμαστε και αναπαριστούμε τα αόρατα κοινωνικά συμφοραζόμενα των σημείων.

### 3. Συμπεράσματα-προτάσεις

Οι αποκλεισμοί και περιορισμοί διαφορετικών σημειωτικών πόρων για την αναπαράσταση της ιστορικής γνώσης, που συνιστούν, εκτός κάποιων εξαιρέσεων, τον κανόνα των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας, διευρύνουν την απόσταση της σχολικής ιστορίας από τα σύγχρονα δεδομένα της επιστημολογίας και της Διδακτικής της ιστορίας. Παράλληλα, η μονοτροπικότητα στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών που διαπιστώθηκαν, προωθούν την απομνημόνευση μονομερών ερμηνειών και, συχνά, στερεοτυπικών «αφηγήσεων», και στερούν από τους εκπαιδευόμενους δυνατότητες παραγωγής νόηματος με την αξιοποίηση του πολύμορφου ιστορικού και άλλου διδακτικού υλικού. Αξίζει, επίσης, να ερευνηθεί η διασύνδεση μεταξύ της γλωσσικής και εικονιστικής αναπαράστασης της ιστορικής γνώσης και η αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος που θα προκύψει.

### Βιβλιογραφία

- Ainsworth, Sh. (1999). The Functions of Multiple Representations. *Computers & Education*, 33, 131-152.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25 (2), 166-195. Online version <http://wxc.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/2/166>
- Bodemer, D., Ploetzner, R., Bruchmüller, K. & Häcker, S. (2005). Supporting Learning with Interactive Multimedia through Active Integration of Representations. *Instructional Science*, 33, 73-95.
- Cavoura, Th., Grigoriadou, M. & Tsaganou, G. (2002). Design Principles of a Hypermedia Environment for Case-Based History Instruction. *Proceedings of the 3rd Panellenic Conference with International Participation: Information and Communication Technologies in Education (ETPE 2002)* (pp. 345-352). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Chartier, R. (1986). *Images. Dictionnaire des Sciences Historiques*. Paris: PUF.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση* (μτφρ. Σ. Αργύρη, Εισαγωγή-Επιμέλεια Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg.
- Gagnon, P. (Ed.) (1989). *Bradley Commission on History in Schools. Historical Literacy. The Case for History in American Education*. NY: Macmillan Publishing Company.
- Grize, J. B. (1984). *Sémiologie du Raisonnement*. Berne, NY: Peter Lang.
- History Standards. Στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση: <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/order.html>.
- Husbands, Ch. (1996). *What is History Teaching?* Buckingham: Open University Press.
- Joly, M. (2006). *Introduction à l'Analyse de l'Image*. Paris: Armand Colin.
- Κάββουρα, Θ. (2005). Σχεδιάζοντας ένα Εκπαιδευτικό Λογισμικό Ιστορίας. Στο Ε. Σταυρίδου, Β. Βέμη & Θ. Κάββουρα (Επιμ.), *Βιβλία, Υλικά, Λογισμικά για την Εκπαίδευση: από τη Σχεδίαση στη Διδακτική Πράξη* (σσ. 83-95). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Κάββουρα, Θ., Σολωμονίδου, Χ., Γρηγοριάδου, Μ., Σαμαράκου, Μ., Τσαγκάνου, Γ., (2000). «ΚΑΣΤΑΛΙΑ» Μαθησιακό Περιβάλλον Διαλογικών Πολυμέσων για τη Διερευνητική Μελέτη της Ιστορίας και της Τέχνης με τη Χρήση των Ιστορικών Πηγών: C.D-ROM για τους μαθητές της Α' και Β' Λυκείου. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kalantzis, M. (1999). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χρηστίδης (Επιμ.), *Ισχυρές και Ασθενείς Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού* (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies*. Australia: Common Ground.
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής Π. (2007). Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και Εκπαιδευτική Έρευνα. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας* (σσ. 389-444). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1998). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London, NY: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.
- Levstik, L. & Barton, K. (2001). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). Σχολικός Εγγραμματισμός. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός*

- Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός (σσ. 17-67). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- National Centre for History Education. Στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση: <http://www.hyperhistory.org>.
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Future. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Olson, D. R. (1998). *L'Univers de l'Écrit. Comment la Culture Écrite Donne Forme à La Pensée*. Paris: Retz.
- Paivio, A. (1991). *Images in Mind: The Evolution of a Theory*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Passeron, J. C. (1991). *Le Raisonnement Sociologique. L'Espace non-Propérial du Raisonnement Naturel*. Paris: Nathan.
- Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός Εγγραμματοσιμός. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματοσιμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός* (σσ. 393-419). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α. & Τσιβάς, Α. (2006). *Στα Νεότερα και Σύγχρονα Χρόνια*. Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et Récit*. T.I. Paris: Seuil.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J. & Anderson, D. K. (1988). Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In *the Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375-383). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1991). Knowledge Representation, Content Specification, and the Development of Skill in Situation-Specific Knowledge Assembly: Some Constructivist Issues as they Relate to Cognitive Flexibility Theory and Hypertext. *Educational Technology*, 31(9), 22-25.
- Spiro, R. J. & Jehng, J. C. (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds), *Cognition, Education, and Multimedia: Exploration in High Technology* (pp. 163-205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vautier-Vezier, A. (2007). Images et Interprétation à l'École Primaire. In *Théories et Expériences dans les Didactiques de la Géographie et de l'Histoire: La Question des Références pour la Recherche et pour la Formation*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://ceehg.inrp.fr/ECEHG/formations/journees-d-etude-didactique-2007>.

### Multimodality and historical thinking

#### Theodora Cavoura-Sissoura

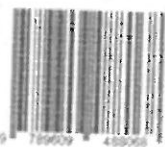
**ABSTRACT** The present study attempts to show some aspects of the relationship between school history and multimodality. It is asserted that historical education is still dominated by the monomodality of historical narration in school textbook with the scope of memorizing a large amount of unquestioned knowledge, presented primarily in declarative forms. Other semiotic resources play a decorative and marginal role, thus depriving the learning process from opportunities of historical literacy and multiliteracy as well as from the possibility of structuring mental schemes and historical thought that adheres to the principles of historical knowledge. This paper examines the transition from historical literacy to multiliteracy and multimodality. Another aim of this paper is to illustrate the importance of non-linear representation of historical information by using multimodal texts within the learning environment. I suggest that cognitive flexibility theory can support multimodal environments for the appropriation of historical knowledge. Two cases of multimodal learning environments are presented, one of a school textbook and the other of an educational software. On a second level, data from a qualitative study illustrate the conceptions of twenty (20) undergraduate history and archeology students, regarding the uses of multimodal representations in teaching history. The analysis of these data shows the ambiguous stance of the students' towards the use multimodal representations of historical knowledge in teaching history and reveal the impact of their school experiences in the formation of their views towards the issue at hand.

*Key words:* Historical education, Historical thinking, Multiliteracy, Multimodal texts, Multimodality.

Τα 35 κεφάλαια του συλλογικού βιβλίου αποτελούν μια εισαγωγή στη σύγχρονη θεωρία και έρευνα σχετικά με τα ζητήματα του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας (η μίξη ή η οργανική σύνθεση πολλών τρόπων, όπως των λέξεων με τον ήχο και τη μουσική, με την ακίνητη και την κινούμενη εικόνα κ.ά.). Ταυτόχρονα, γίνεται μια προσπάθεια πλαισιοθέτησης αυτών των εννοιών στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στη σύγχρονη κοινωνία. Συζητώντας κριτικά τους περιορισμούς των παραδοσιακών πλέον μονοτροπικών κειμένων (που βασίζονται αποκλειστικά στον γραπτό λόγο), το βιβλίο αποσκοπεί ν' αναπτύξει ένα βασικό πλαίσιο προβληματισμού και διαλόγου σχετικά με τις δυνατότητες, τα όρια, τις προσεγγίσεις και τις εφαρμογές του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας στις διαδικασίες επικοινωνίας, εκπαίδευσης, μάθησης και γνώσης. Το βιβλίο ενημερώνει τον αναγνώστη και σχετικά με το εύρος της έρευνας που γίνεται σήμερα για τους «νέους γραμματισμούς» ή «πολυγραμματισμούς» και για τη νέα στροφή ή παράδειγμα που αναπτύσσεται σ' αυτό το πεδίο. Ευαισθητοποιεί, επίσης, τον αναγνώστη απέναντι στις εφαρμογές και τη σημασία ή σπουδαιότητα που έχουν οι έννοιες του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας στις επιστήμες της αγωγής, την Ψυχολογία, την επιστημολογία, την μεθοδολογία, την τέχνη (λογοτεχνία, ζωγραφική, μουσική, θέατρο, κινηματογράφο, αρχιτεκτονική κ.ά.), τη διαφήμιση, τις εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στα Μ.Μ.Ε. και στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας. Το βιβλίο μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές και νέους ερευνητές.

Συγγραφείς του τόμου:

Βασίλης Αλεξίου - Αναστασία Αλευριάδου - Λίνα Β. Βαλαμιδίου - Ιφιγένεια Βαμβακίδου - Ελευθέριος Βεκρής - Βασιλική Βέμη - Αθηνά Γελαδάρη - Μαρία Γιαννουδάκη - Σοφία Γκόρια - Νικόλαος Γραίκος - Μανόλης Δαφέρμος - Μαρίνα Δεδούλη - Παρασκευή Δεληκάρη - Κατερίνα Δημητριάδου - Πιτίνη Ελευθερίου - Μαρία Θεοδωρακάκου - Θεοδώρα Κάββουρα-Σισσούρα - Παναγιώτης Α. Κανελλόπουλος - Παναγιώτα Καραγιάννη - Ηλίας Καρασαββίδης - Ελένη Κατσαρού - Μαρία Κεραμιδά - Σπύρος Κιοσσές - Μαριάννα Κονδύλη - Δημήτρης Κουτσογιάννης - Βασιλική Κουτσοσιμου-Τσίνογλου - Αργύρης Κυρίδης - Ιωάννης Μαρμαρινός - Αικατερίνη Μιχαλοπούλου - Δημήτριος Μπέσσας - Αλέξης Μπράλας - Λίζα Παϊζη - Μαρία Παπαδοπούλου - Γιώργος Παπακωνσταντίνου - Μαρίτα Παπαρούση - Άννα Παρασκευαΐδη - Σπύρος Πετρίτης - Δημήτρης Προύσαλης - Μάριος Α. Πουρκός - Εύη Σαμοαρέλου - Brett M. Smith - Andrew C. Sparkes - Δέσποινα Σταματοπούλου - Αναστασία Γ. Στάμου - Kazuyuki Takata - Κοσμάς Τουλούμης - Μαρία Τρούλλου - Τασούλα Τσιλιμένη - Άννα Φτεριιάτη - Σωφρόνης Χατζησαββίδης.



I.S.B.N.: 978-960-9488-06-8.