

ΓΙΑΝΝΗΣ Ε. ΒΡΕΤΤΟΣ

ΤΟ ΕΡΓΟ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΩΣ ΠΗΓΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Η εργασία αυτή περιλαμβάνει τις αφηγηριακές σκένψεις και ένα μέρος των αποτελεσμάτων μιας ευρύτερης προσπάθειας που ανέλαβα στα πλαίσια του μαθήματος «Σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος στο μάθημα της Ιστορίας: τέχνη και ιστορικό γεγονός» στο μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών του Τομέα Παιδαγωγικής Α.Π.Θ. κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1986/87 και 1987/88. Στόχος της προσπάθειάς μου είναι η πρόταση για ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα νέου τύπου (Curriculum), στο οποίο συνδυάζεται η εξέταση έργων τέχνης και ιστορικών γεγονότων τόσο του 20ου αι. (Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος) όσο και του 19ου αι. (Επανάσταση του '21). Στην εξέταση αυτή συμπεριλήφθηκαν ποικίλες μορφές τέχνης -ζωγραφική, γλυπτική, αρχιτεκτονική, λογοτεχνία, θέατρο, κινηματογράφος, μουσική- και έγινε προσπάθεια ώστε τα έργα να συνδεθούν άμεσα και να συσχετισθούν με τα ιστορικά γεγονότα στα οποία αναφέρονται. Το Curriculum διδάχθηκε σε πέντε τάξεις της Γ΄ Γυμνασίου διάφορων σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά τα έτη 1987 και 1988¹. Η εργασία ωστόσο που ακολουθεί περιορίζεται αποκλειστικά στην αξιοποίηση του έργου ζωγραφικής ως πηγής στο μάθημα της Ιστορίας, χωρίς όμως να απομακρύνεται από την αρχική της αφετηρία, τις δυνατότητες δηλ. που προσφέρει ένα έργο τέχνης για την κατανόηση ενός ιστορικού γεγονότος, και το αντίστροφο.

1. Εκφράζω τις ευχαριστίες μου στον κ. Άλκη Χαραλαμπίδη, αναπληρωτή καθηγητή της Ιστορίας της Τέχνης στη Φιλοσοφική Σχολή του Α.Π.Θ., τόσο για την ανάγνωση του χειρογράφου μου όσο και για τις γόνιμες υποδείξεις του.

Ευχαριστώ ειλικρινά τους εκπαιδευτικούς κ. Αντωνίου, Χρ., κ. Ισμυρλιάδου, Αδ., κ. Καγκαλίδου, Ζ., κ. Ρεβυθιάδου, Ε. και κ. Χατζησαββίδη, Σωφρ., οι οποίοι δίδαξαν με βάση το Curriculum καθώς και τους μαθητές, οι οποίοι βοήθησαν στην εφαρμογή του στη σχολική αίθουσα.

1. Η Τέχνη ανάμεσα στα Καλλιτεχνικά και την Ιστορία

Η ελληνική και η διεθνής βιβλιογραφία μαρτυρούν ότι Τέχνη -επεξεργασία δηλ. της μορφής και του περιεχομένου ενός έργου με βάση συγκεκριμένες μεθόδους για την πληρέστερη κατανόησή του- και ιστορικό γεγονός διδάσκονται κατά κανόνα ανεξάρτητα μεταξύ τους. Τα εγχειρίδια Διδακτικής της Τέχνης ασχολούνται σχεδόν αποκλειστικά με τη μορφή των έργων και τις μεθόδους επεξεργασίας και ανάλυσής τους χωρίς άμεση αναφορά στο απεικονιζόμενο ιστορικό γεγονός², ενώ τα εγχειρίδια Διδακτικής της Ιστορίας αναφέρονται, αν δεν αποσιωπούν εντελώς, μόνον ευκαιριακά και περιθωριακά στο θέμα της σύνδεσης του έργου τέχνης με το ιστορικό γεγονός³. Η προσπάθεια για μια τέτοια σύνδεση απουσιάζει και από τα διδακτικά εγχειρίδια της Ιστορίας⁴, στα οποία μάλιστα, όταν γίνεται λόγος για την Τέχνη,

2. Βλ. Rindfleisch, Fr., *Kompndium Didaktik, Bildende Kunst*, München 1978· περιλαμβάνονται παραδείγματα διδασκαλίας (A. Böcklin, *Der Abenteurer*, 1882, κ.ά.), που όμως δεν είναι, κατά τη γνώμη μου, κατάλληλα για το συνδυασμό έργου τέχνης και ιστορικού γεγονότος. Η πρόθεση βέβαια του βιβλίου δεν είναι αυτή αλλά ο σχολιασμός της μορφής των έργων (σ. 117 κ.ε., 125 κ.ε.). Το ίδιο ισχύει και για τη Διδακτική του Kowalski, Kl., *Grundriss einer Didaktik des Unterrichtsfaches Kunst und Kommunikation*, Stuttgart 1978 (παραδείγματα: σ. 188 κ.ε.). Στο βιβλίο ωστόσο του ίδιου, *Methoden der Bildanalyse*, Stuttgart 1984² -παρ' όλο που δεν προδίδεται από τον τίτλο- επιχειρείται ο συνδυασμός έργου τέχνης και ιστορικού γεγονότος, δίνεται όμως οπωσδήποτε βαρύτητα στην ανάλυση της μορφής. Η ίδια παρατήρηση σχετικά με τον, σχεδόν αποκλειστικό, σχολιασμό της μορφής των έργων, ισχύει και για τα: Romiszowski, A.J., *Designing Instructional Systems*, London 1981, Chapman, L., *Approaches to Art in Education*, New York 1978, Read, H., *Education through Art*, London 1970⁵ και Μουζάκη, Τ., *Ειδική Διδακτική Ζωγραφικής*, Αθήνα 1987.

3. Βλ. Bergmann, Kl. κ.ά. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Düsseldorf 1985, σ. 187 κ.ε. και Fina, K., *Geschichtsmethodik. Die Praxis des Lehrens und Lernens*, München 1973 (χρησιμα τα παραδείγματα και η πορεία διδασκαλίας για την επεξεργασία εικόνων, σ. 199 κ.ε.). Ένας μεγάλος αριθμός παραδειγμάτων περιλαμβάνεται στο: τ. ίδιου, *Das Gespräch im historisch-politischen Unterricht*, München 1978, με τη μορφή πορείας διδασκαλίας (πρωτοκόλλου). Στα παραδείγματα όμως του συγγραφέα δεν ακολουθείται μια συγκεκριμένη μέθοδος για την ανάλυση των εικόνων. Όπου μάλιστα ανακοινώνεται η μέθοδος, πρόκειται ουσιαστικά για στόχο διδασκαλίας (σ. 129 κ.ε.). Βλ. και Bursdon, W.H. et al. (Ed.), *Handbook for History Teachers*, London 1972², σ. 187 κ.ε. (ολιγοσέλιδες και πολύ γενικόλογες υποδείξεις). Βλ. τέλος και Hug, W., *Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I*, Frankf. a.M. 1980³, σ. 144 κ.ε. (πολύ σύντομες αλλά χρήσιμες οδηγίες).

4. Βλ. Hug, W. (Hrsg.), *Geschichtliche Weltkunde*, 3 Bde, Frankf. a.M. 1977², Schmid, H.-D. (Hrsg.), *Fragen an die Geschichte*, 4 Bde, Frankf. a.M. 1981, Ebeling, H., Birkenfeld, W., (Hrsg.), *Die Reise in die Vergangenheit*, 3 Bde, Braunschweig 1984 κ.ά. Βλ. και Schools Council, *History 13-16 Project: What is History?* Edinburgh 1976. Βλ. τέλος Τσακτσίρα, Α.-Τιβέριου, Μ., *Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων ως το 30 π.Χ.*, έκδ. Γ', Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1985, Τσακτσίρα Α., κ.ά., *Ιστορία Ρωμαϊκή και Βυζαντινή*, έκδ. Ζ', Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1987 και Κρεμμυδά, Β., *Ιστορία Νεότερη -Σύγχρονη Ελληνική - Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια*, έκδ. Β', Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1985.

ουσιαστικά πρόκειται για σύντομη Ιστορία της Τέχνης, δηλ. απαρίθμηση ρευμάτων και των κυριότερων εκπροσώπων τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι στα ελληνικά εγχειρίδια τα κεφάλαια της Τέχνης εντάσσονται στο τέλος της ευρύτερης κάθε φορά χρονικής περιόδου της οποίας τα ιστορικά γεγονότα -στα οποία αναφέρονται τα έργα τέχνης- έχουν ήδη εξετασθεί σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις στα κεφάλαια αυτά περιλαμβάνονται έργα, τα οποία αναφέρονται και εντάσσονται σε μεταγενέστερες περιόδους⁵. Και στην περίπτωση όμως που ένα έργο τέχνης συνδέεται με ένα ιστορικό γεγονός, η σύνδεση δεν είναι ουσιαστική και δεν γίνεται καμιά προσπάθεια συνδυασμού και συσχετισμού του με αυτό. Η ίδια κατάσταση επικρατεί και στο μάθημα των Καλλιτεχνικών το οποίο οι ίδιοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν από το μάθημα Ιστορίας της Τέχνης⁶. Ενώ όμως επιζητούν την ένταξη του τελευταίου μαθήματος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν φαίνεται να θεωρούν ως περιεχόμενο του μαθήματος τόσο το συνδυασμό έργων τέχνης και ιστορικών γεγονότων⁷ όσο τη «νοερή περιήγηση» σε μουσεία τέχνης και την απαρίθμηση δημιουργών και έργων. Είναι ασφαλώς αδιανόητο να εξετάζεται στο μάθημα των Καλλιτεχνικών ένα έργο Τέχνης, το οποίο να αποδίδει -ή να σχετίζεται με- ένα ιστορικό γεγονός χωρίς αναφορά στο ίδιο το ιστορικό γεγονός και δεν είναι δυνατόν να εξετάζεται στο μάθημα της Ιστορίας ένα έργο τέχνης χωρίς αναφορά στις προθέσεις του καλλιτέχνη, στη σχέση του με το περιεχόμενο του έργου καθώς και στα μορφολογικά χαρακτηριστικά του έργου.

Συμπέρασμα λοιπόν από τα παραπάνω και αφετηρία των σκέψεων που ακολουθούν, είναι ότι η Τέχνη -στην προκείμενη περίπτωση εννοείται, όπως προαναφέρθηκε, η εκμάθηση από τον θεατή/μαθητή συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς που πρέπει να εκδηλωθούν κατά την προσέγγιση ενός έργου τέχνης, ώστε αυτό να γίνει κατανοητό και να αξιοποιηθεί ως «πηγή» στο μάθημα της Ιστορίας- παραπαίει ανάμεσα στα Καλλιτεχνικά και την Ιστορία: δεν διδάσκεται ούτε στα Καλλιτεχνικά ούτε στην Ιστορία. Είναι ευνόητο ότι για την επίτευξη του στόχου που διατυπώθηκε -κάτω μάλιστα από τις ισχύουσες συνθήκες που περιγράφηκαν- επιβάλλεται η συνεργασία εκπαιδευτικών των Καλλιτεχνικών και της Ιστορίας. Προϋπόθεση ασφαλώς και όρος για την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας αυτής είναι η διδασκαλία

5. Βλ. επόμενο κεφάλαιο.

6. Βλ. τα εισαγωγικά στο άρθρο του Καλαφάτη, Ν., Αναλύοντας την «Γκουέρνικα» στο σχολείο, στο: «Εικαστική Παιδεία», 1987 (4), σ. 48-52.

7. Ό.π. Ωστόσο δεν πρόκειται για πορεία διδασκαλίας, όπως αφήνει να εννοηθεί ο τίτλος. Πρβλ. την ανάλυση του ίδιου έργου στο: Kowalski, KJ., Methoden der Bildanalyse, Stuttgart 1984², σ. 84 κ.ε.: πρβλ. και το κεφ. 5 αυτής της εργασίας.

έργων τέχνης τα οποία προσφέρονται για εξέταση στο μάθημα της Ιστορίας, έργα δηλ. τα οποία συνδέονται άμεσα με συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα. Αντίθετα τα έργα τέχνης, στα οποία δεν αντανακλώνται και δεν απεικονίζονται με σαφήνεια τα ιστορικά γεγονότα, πρέπει, κατά τη γνώμη μου, να αναλύονται αποκλειστικά στο μάθημα των Καλλιτεχνικών. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει -και στην περίπτωση ακόμα αυτή- ότι ένα έργο τέχνης αρκεί *μόνον* να προκαλέσει τη συγκίνηση του μαθητή· επιβάλλεται ταυτόχρονα όχι μόνον να γίνει κατανοητό, αλλά και να προσφέρει ερεθίσματα για προβληματισμό και διάλογο⁸.

2. Η Τέχνη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και το διδακτικό εγχειρίδιο

Σε επίπεδο Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) ο μεγαλεπήβολος, και κατά τη γνώμη μου «άτεχνα» διατυπωμένος⁹, σκοπός του μαθήματος των Καλλιτεχνικών «να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, υπεύθυνα, συνεργάσιμα, δημιουργικά, με γνώση στην *έντεχνη* και λαϊκή *πολιτιστική κληρονομιά*, ελληνική και παγκόσμια και *ικανά να διατηρήσουν την εθνική μας πολιτιστική ταυτότητα στη σύγχρονη εποχή*»¹⁰ είναι όχι μόνον δυσκολοεπίτευκτος αλλά και δυσανάλογος με τις *ώρες που προβλέπονται* για τη διδασκαλία του μαθήματος (μια ώρα εβδομαδιαίας διδασκαλίας για κάθε τάξη). Εξάλλου τόσο ο σκοπός αυτός όσο και εκείνος που περιέχεται στο ν. 1566/85 και αναφέρεται στην τέχνη («να γνωρίζουν τις διάφορες μορφές της τέχνης και να διαμορφώνουν αισθητικό κριτήριο, χρήσιμο για τη δική τους καλλιτεχνική έκφραση»)¹¹ βρίσκονται σε *αναντιστοιχία* με τη διδασκτέα ύλη και το θεματολόγιο που προτείνονται για την επίτευξή τους. Στη «διδασκτέα ύλη» για την Α' τάξη¹² του Γυμνασίου δεν γίνεται σαφής αναφορά στην επεξεργασία της μορφής και του περιεχομένου των έργων τέχνης και

8. Είναι χαρακτηριστικό ότι κυκλοφόρησαν αρίστες και προγράμματα των βενεζελικών μουσείων με το σλόγκαν «Die Kunst öffnet die Augen» («Η Τέχνη ανοίγει τα μάτια»). Το περιεχόμενο του μηνύματος είναι ότι ένα έργο τέχνης προβληματίζει, προσφέρει ερεθίσματα για κριτική απόψεων και στάσεων, διδάσκει. Βλ. και Petric, Hugh, Do you see what I see? The Epistemology of interdisciplinary Inquiry, στο: «The Journal of Aesthetic Education», 1976 (10), σ. 29-43.

9. Στο Π.Δ. 438/1985 («Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα Γυμνασίων»).

10. Τι να σημαίνει «έντεχνη πολιτιστική κληρονομιά» και τι «ικανά να διατηρήσουν την εθνική μας πολιτιστική ταυτότητα (!) στη σύγχρονη εποχή»; Οι υπογραμμίσεις δικές μας.

11. Ν. 1566/85, άρθρ. 5, παρ. 1, εδάφ. ε.

12. Ουσιαστικά αφορά και τις δύο τάξεις (βλ. στο ίδιο Π.Δ. 438/85 τη διδασκτέα ύλη για τις τάξεις Β' και Γ').

μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι πρόκειται για πιστή, κατά το δυνατόν, απόδοση/αντιγραφή από τους μαθητές έργων που προτείνονται από τον εκπαιδευτικό και αναρτώνται στον πίνακα της τάξης ή για ελεύθερη σύνθεση «από μνήμης» έργων ή τέλος για απλές κατασκευές. Αυτό αποδεικνύεται σε μεγάλο βαθμό και από το θεματολόγιο που ακολουθεί και με το οποίο κλείνει το πρόγραμμα των Καλλιτεχνικών. Στο θεματολόγιο δίνεται μεγαλύτερο βάρος στη «σύνθεση από μνήμης» διάφορων θεμάτων από την ιστορία και το περιβάλλον και μόλις στο τέλος γίνεται λόγος για «σύντομη ιστορία της τέχνης με συγκρίσεις έργων τέχνης από διάφορες εποχές και πολιτισμούς»¹³. Και ενώ θα περίμενε κανείς ότι θα προσφέρονταν στα προγράμματα των Καλλιτεχνικών για τις επόμενες τάξεις του Γυμνασίου μεγαλύτερες δυνατότητες για την επίτευξη των σκοπών –με τον εμπλουτισμό και με σχετική τροποποίηση και διαφοροποίηση της διδακτέας ύλης και του θεματολογίου– στην πραγματικότητα γίνονται προσθήκες σε περιορισμένη έκταση, οι οποίες όμως δεν αναφέρονται στη διδασκαλία της Τέχνης, με το περιεχόμενο που προσδιορίστηκε παραπάνω¹⁴, ή τέλος πάντων της «σύντομης ιστορίας της τέχνης».

Σύμφωνα λοιπόν με τις διαπιστώσεις αυτές είναι αναμφίβολο ότι «η τέχνη απουσιάζει κατά κανόνα από την ελληνική εκπαίδευση»¹⁵, γεγονός που πρέπει κατά κύριο λόγο να αποδοθεί από το ένα μέρος στην ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και από το άλλο στις προτεραιότητες που καθορίζει το σχολείο –και αυτό όχι μόνον στη χώρα μας– σχετικά με τα διάφορα μαθήματα: στην αναγνώριση δηλ. ορισμένων ως «κύριων» και σημαντικών για την επιτυχία στη ζωή και άλλων ως «δευτερευόντων» και αμελητέων¹⁶.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας, το οποίο περιέχεται στο ίδιο Π.Δ. που προαναφέρθηκε, γίνεται μια μόνον φορά λόγος και μάλιστα όχι με απόλυτη σαφήνεια, για τη διδασκαλία της τέχνης στα πλαίσια του μαθήματος: «*οι διάφορες εκφάνσεις του πολιτισμού κάθε κοινωνίας και εποχής απεικονίζουν και διάφορους τρόπους εκφράσεως της βιοθεωρίας των ανθρώπων της ίδιας κοινωνίας και εποχής*»¹⁷. Στη διδακτέα ύλη που ακολου-

13. Π.Δ. 438/85, εδ. 6.

14. Βλ. κεφ. I.

15. Βλ. Τερζή, Ν., Το Γυμνάσιο ως βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: κριτική απογραφή και συγκριτική έρευνα, Θεσσαλονίκη 1988, σ. 34, σημ. 14.

16. Βλ. σχετικά Καψάλη, Αχ., Απόψεις για την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων του Δημοτικού Σχολείου, στην «Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.», Θεσσαλονίκη 1984 (τόμ. ΚΒ'), σ. 193-209 (206).

17. Π.Δ. 438/85, εδ. ε. Τόσο ο σκοπός αυτός όσο και οι προηγούμενοι αφορούν όχι μόνον την Α' τάξη αλλά και τις επόμενες Β' και Γ'. Οι υπογραμμίσεις δικές μας.

θεί αμέσως μετά τους σκοπούς περιλαμβάνονται αυτόνομα κεφάλαια τα οποία αναφέρονται στην τέχνη, τον πολιτισμό και τα γράμματα της κάθε ιστορικής περιόδου, η οποία κατά κανόνα έχει προηγηθεί με τους «διάφορους τρόπους εκφράσεώς της», δηλ. τα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα.

Σε επίπεδο διδακτικού εγχειριδίου διαπιστώνεται ότι τα «κεφάλαια της τέχνης» αντιμετωπίζονται κατά τρόπο αντίστοιχο του Αναλυτικού Προγράμματος. Όχι μόνον δεν προβάλλονται τα έργα τέχνης ως «πηγές» για τη διδασκαλία ιστορικών γεγονότων, αλλά τις περισσότερες φορές προσφέρονται ανεξάρτητα από τα ιστορικά γεγονότα στα οποία αναφέρονται. Σε πολλές μάλιστα περιπτώσεις προσφέρεται ένα κεφάλαιο τέχνης ανεξάρτητα από την ιστορική περίοδο που προηγήθηκε· το κεφάλαιο μάλιστα αυτό δεν καλύπτει χρονικά όλη την ιστορική περίοδο. Ενώ π.χ. εκτίθεται μια μεγάλη ιστορική περίοδος -ο εικοστός αιώνας- στο διδακτικό εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου¹⁸, στην οποία περιλαμβάνονται ο Α΄ και ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, τα γεγονότα του Μεσοπολέμου, η Κατοχή και ο Εμφύλιος, προσφέρεται ένα συνοπτικότερο κεφάλαιο για την τέχνη, το οποίο φθάνει ουσιαστικά μέχρι τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, χωρίς μάλιστα την παραμικρή αναφορά σε Έλληνες δημιουργούς¹⁹. Το κεφάλαιο αυτό είναι δυνατόν να διδασχθεί μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ή μετά τον Β΄ ή ακόμα και στο τέλος του κεφαλαίου²⁰. Ενώ έχουν προηγηθεί δύο σημαντικά γεγονότα, οι Παγκόσμιοι Πόλεμοι, δεν γίνεται παρά πολύ περιορισμένη προσπάθεια να συνδυασθούν τα έργα της τέχνης με αυτά. Σε ό,τι αφορά τη ζωγραφική, επιλέγονται έργα τα οποία προηγούνται χρονικά(!) των αντίστοιχων ιστορικών γεγονότων και στα οποία δύσκολα αναγνωρίζονται οι συνθήκες και ο προβληματισμός της εποχής σχετικά με τα γεγονότα που θα ακολουθήσουν: «Οι δεσποινίδες της Αβινιόν» (1907) του Πικάσο, «Ο Κιθαριστής» (1903) του Ματίς, «Ηλιοβασί-

18. Κρεμυδά, Β., *Ιστορία Νεότερη - Σύγχρονη Ελληνική - Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια*, Β΄ έκδ., Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1985.

19. Το γεγονός ότι γίνεται αναφορά στην ελληνική πραγματικότητα σε προηγούμενο κεφάλαιο (σ. 259: «ο χώρος της παιδείας, του πνεύματος και της τέχνης») -αν και μέσα σε δύο σελίδες από τις οποίες η μια ουσιαστικά καλύπτεται από εικόνες δύο νεοκλασικών σπιτιών- δεν αμβλύνει το μειονέκτημα αυτό.

20. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι η διδασκαλία του κεφαλαίου αυτού δεν μας δημιουργήσει «καταρχήν» ιδιαίτερα προβλήματα σχετικά με τον καθορισμό του χρόνου διδασκαλίας του στο Γυμνάσιο. Θεωρείται δηλ. και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τόσο ανεξάρτητο και ξεκομμένο από τα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα, ώστε η διδασκαλία του «μπορεί να αναβληθεί» και να καλύψει οποιαδήποτε, χρονικά μεταγενέστερη, διδακτική ώρα· θεωρείται ως κεφάλαιο ένθετο, παρεϊσάκιο και πολλές φορές ανιαρό και κουραστικό για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

λεμα στο Λονδίνο» (1905) του Ντερέν, «Ο κλασικός χορός» (1878-79) του Ντεγκά, «Ο ακροβάτης και το παιδί» (1905) του Πικάσο και τέλος ένας πίνακας (1917) του Ντε Κίρικο, ο μόνος ίσως που μπορεί να συνδυασθεί άμεσα με τα γεγονότα²².

Αυτά που προεκτέθηκαν σχετικά με τα αυτοτελή κεφάλαια της τέχνης ισχύουν και για τα μεμονωμένα έργα τέχνης, τα οποία πλαισιώνουν τα διάφορα κεφάλαια που αναφέρονται σε καθαρά ιστορικά γεγονότα. Ο ρόλος των έργων αυτών είναι στις περισσότερες περιπτώσεις διακοσμητικός, αφού δεν εξασφαλίζονται οι απαιτούμενες προϋποθέσεις, ώστε να αξιοποιηθούν ως «πηγές». Απουσιάζει, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, και ο στοιχειωδέστερος σχολιασμός των μορφολογικών χαρακτηριστικών και του περιεχομένου τους²³. Το συνοδευτικό κείμενο προσφέρει στην καλύτερη περίπτωση πολύ περιορισμένες πληροφορίες και στη χειρότερη μόνον τον τίτλο του έργου²⁴.

3. Η Τέχνη στις «Οδηγίες» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Παρ' όλο που στις «Οδηγίες» απουσιάζουν συγκεκριμένες υποδείξεις για τη διδασκαλία της τέχνης, αρκεί μια μοναδική εξαίρεση («Ένα κεφάλαιο περί τέχνης... μπορεί να διδαχτεί με διαρκή προβολή εικόνων και παράλληλη αφήγηση-ανάλυση από τον καθηγητή»)²⁵, ώστε να αντιληφθεί κανείς πώς αντιμετωπίζεται η διδασκαλία της Τέχνης από τους συντάκτες τους. Στην περίπτωση αυτή προβάλλεται καθαρά ο σκοπός -που και στην πράξη επιδιώκεται, χωρίς βέβαια να τηρείται κατά κανόνα αυτή η μεθοδολογική υπόδειξη-

21. Χωρίς τίτλο στο διδακτικό εγχειρίδιο: πρόκειται για τις «Ανησυχητικές Μούσες». Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος μεταμορφώνει τις Μούσες -θεότητες της τέχνης και της ποίησης- σε φορείς ανησυχίας και άγχους.

22. Βλ. διδακτικό εγχειρίδιο Κρεμμυδά, Β., Ιστορία Νεότερη - Σύγχρονη Ελληνική - Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια (Γ΄ Γυμνασίου), Β΄ έκδ., Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β. 1985, σ. 302-304.

23. Για παράδειγμα, η μοναδική πληροφορία που δίνεται σχετικά με το έργο «Η Σχολή της Αθήνας» του Ραφαήλ, το οποίο περιέχεται στο βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου (Β. Κρεμμυδά, ό.π., σ. 28), είναι ότι «η εικόνα καλύπτεται σχεδόν εξολοκλήρου από τις δύο κεντρικές μορφές, τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη». Σύγκρινε τα ερωτήματα που διατυπώνονται σχετικά με τον ίδιο πίνακα στο: Hug, W., *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I*, Frankf. a.M., 1980², σ. 151.

24. Πρβλ. στο ίδιο εγχειρίδιο την εικόνα «Η δολοφονία του Καποδίστρια», σ. 210. Βλ. και Βρεττού, Γ., Σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας, Θεσσαλονίκη 1987, σ. 115 και 118.

25. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οδηγίες για τη διδασκεία ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, τεύχ. Α΄, Αθήνα 1986, σ. 28.

της διδασκαλίας της Τέχνης, όπως τον αντιλαμβάνονται οι συντάκτες των «Οδηγιών»: απλή και σύντομη αναφορά σε δημιουργούς και έργα τους. Η διδασκαλία της Τέχνης ταυτίζεται απόλυτα με τη διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης, *ιστορίας όμως αποκομμένης από τα ιστορικά γεγονότα στα οποία αναφέρεται*. Ο μαθητής απουσιάζει από τη διαδικασία της διδασκαλίας και, αν κρίνει κανείς από τη διατύπωση της παραπάνω υπόδειξης, αντιμετωπίζεται περισσότερο ως σπουδαστής της Ιστορίας της Τέχνης. Πρέπει εξάλλου να θεωρήσουμε ως βέβαιο ότι αυτή η μεθοδολογική υπόδειξη όχι μόνον δεν θα συμβάλει στη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, αλλά θα καταλήξει μάλλον σε αντικίνητρο. Ανεξάρτητα μάλιστα από το γεγονός ότι προϋποθέτει τεχνικές δυνατότητες και το απαραίτητο εποπτικό υλικό -που συνήθως δεν προσφέρεται στα σχολεία-, απαιτεί γνώσεις από τον εκπαιδευτικό, οι οποίες δεν εξασφαλίζονται από την εκπαίδευσή του²⁶.

Οι «Οδηγίες», όπως επισημάνθηκε, δεν αναφέρονται άμεσα στη διδασκαλία της Τέχνης, αφιερώνουν όμως ειδικό κεφάλαιο για την «αξιοποίηση των πηγών και της εικονογράφησης»²⁷. Αλλά ενώ και πάλι θα περίμενε κανείς να προσφέρουν συγκεκριμένες υποδείξεις για την αξιοποίηση των πηγών, ουσιαστικά υποβαθμίζουν έμμεσα το ρόλο τους και ιδιαίτερα των εικόνων²⁸. Για το βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου²⁹ αναφέρεται: «εικόνες... κείμενα-πηγές αποτελούν βοηθητικά στοιχεία για την κατανόηση της ιστορικής αφήγησης, αλλά δεν προσθέτονται ως διδακτικός φόρτος στους μαθητές με οποιοδήποτε τρόπο»³⁰, και αμέσως πιο κάτω προστίθεται ότι «αυτό το υλικό φροντίζει ο καθηγητής... να το αξιοποιεί κατά τη διδασκαλία του». Αξιοποίηση των πηγών σημαίνει, τουλάχιστον στην περίπτωση αυτή, υποστήριξη της αφήγησης, αφού μάλιστα τονίζεται ότι «ενδεχόμενα και ευκαιριακά μπορεί να γίνει λόγος για... την ανάγκη διασταύρωσης και επιβεβαίωσης των πηγών» και «περισσότερη διερεύνηση του προβλήματος της αξιοπιστίας και ερμηνείας των πηγών μπορεί να αναβληθεί για αργότερα στην γ΄ τάξη γυ-

26. Είναι αξιοσημείωτο ότι η ίδια υπόδειξη, η οποία περιλαμβάνεται στις «Οδηγίες» του 1980 (ΚΕΜΕ), διατηρείται και στις σημερινές «Οδηγίες» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

27. Οδηγίες, ό.π., σ. 29.

28. Οδηγίες, ό.π., σ. 30: «Η εικονογράφηση δεν είναι μόνο η δεν είναι κυρίως στοιχείο διακόσμησης του σχολικού βιβλίου, αλλά και μέσο αποκάλυψης όλων των πτυχών της ανθρώπινης δραστηριότητας (οικονομικής, κοινωνικής... καλλιτεχνικής)».

29. Τσακτσίρα, Α./Τιβέριου, Μ., Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων ως το 30 π.Χ., Γ΄ έκδ., Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1985.

30. Οδηγίες, ό.π., σ. 26.

μνασίου και στο λύκειο»³¹. Για το εγχειρίδιο της Β' Γυμνασίου³² υπογραμμίζεται ότι «χάρτες και εικονογραφικό υλικό σπουδάζονται στην αίθουσα...» και ότι «το ίδιο γίνεται για τα κείμενα-πηγές (όσο είναι δυνατόν)», ενώ σχετικά με την Τέχνη αναφέρεται: «τα κεφάλαια για τέχνες και γράμματα είναι μάλλον αφετηρία για σπουδή του πολιτισμού παρά το φόρτωμα της μνήμης με σειρά ονομάτων ή ονομασιών και τίτλων»³³. Τέλος για το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου³⁴: «παρακαλούνται οι διδάσκοντες να κάνουν όσο μπορούν καλύτερη αξιοποίηση των «πηγών» («μαρτυριών») και του εποπτικού υλικού, που περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο»³⁵. «όσο μπορούν» χωρίς να ερωτάται αν μπορούν -«αξιοποίηση των πηγών» χωρίς να ερωτάται αν προσφέρεται για το σκοπό αυτό το εποπτικό υλικό- «παρακαλούνται» σαν να είναι θέμα παράκλησης η αξιοποίηση των πηγών και όχι αυτονόητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Παράλληλα οι «Οδηγίες» αποκλείουν συστηματικά τον μαθητή από την «αξιοποίηση των πηγών». Ενώ προβάλλεται ο ρόλος του ιστορικού σχετικά με τη συγκέντρωση, διασταύρωση και επιλογή πληροφοριών, προστίθεται ότι ο εκπαιδευτικός «μπορεί δειγματοληπτικά να επιχειρήσει με κάποιες ενδεικτικές πηγές αυτή τη δημιουργική αξιοποίηση των πηγών»³⁶. Και ενώ υπογραμμίζεται ο ρόλος των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας, αναφέρεται ότι «ούτε οι πηγές που περιέχει το βιβλίο επαρκούν για την παραπάνω διαδικασία, ούτε ο σχολικός χρόνος την επιτρέπει, ούτε ο καθηγητής -με τόσο πολλές και ποικίλες υποχρεώσεις φορτωμένος- μπορεί να κάνει κάθε φορά την απαραίτητη για όλα αυτά προετοιμασία»³⁷, πράγμα που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Και αμέσως παρακάτω: «Όμως, αν θελήσει και μπορέσει μερικά μόνο μαθήματά του έτσι να τα οργανώσει θα έχει προσφέρει σημαντική υπηρεσία προς μια σπουδαία διδακτική κατεύθυνση: καλλιέργεια επιστημονικής συνείδησης και ιστορικής κρίσης»³⁸. Στο

31. Οι «Οδηγίες» επιμένουν επανειλημμένα ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαμορφώνει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών του (σ. 12, 27, 43), χωρίς όμως να επισημαίνουν την ανάγκη της διεύρυνσης των δυνατοτήτων αυτών.

32. Τσακτσίρα, Α. κ.ά., Ιστορία Ρωμαϊκή και Βυζαντινή, έκδ. Ζ', Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1987.

33. Οδηγίες, ό.π., σ. 27. Στις γενικότερες όμως υποδείξεις που ακολουθούν, όπως προεκτέθηκε, αναφέρεται το αντίθετο.

34. Κρεμμυδά, Β., Ιστορία Νεότερη - Σύγχρονη, Ελληνική - Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια, έκδ. Β', Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1985.

35. Οδηγίες, ό.π., σ. 27.

36. Οδηγίες, ό.π., σ. 29.

37. Οδηγίες, ό.π., σ. 30.

38. Παρ' όλα αυτά οι «Οδηγίες» δεν φαίνεται να θεωρούν σημαντική και επιβεβλημένη

αποτέλεσμα όμως αυτό -που είναι και ο βασικότερος σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας- με τις παραπάνω διατυπώσεις που περιέχονται στις «Οδηγίες» είναι βέβαιο σχεδόν ότι δεν θα φθάσει ποτέ ο μαθητής, ο οποίος εμμοανίζεται μόλις προς το τέλος των μεθοδολογικών υποδείξεων. Και εδώ όμως δεν φαίνεται να συμμετέχει στην «αξιοποίηση των πηγών»: «αυτός (ο εκπαιδευτικός) είναι παιδαγωγός και επιστήμονας και κατά συνέπεια έχει ευθύνη και υποχρέωση να παρουσιάσει ευκαιριακά ή να συζητήσει με τους μαθητές του σε περίπτωση που αυτοί διατυπώσουν σχετική ερώτηση και μια άλλη επιστημονική άποψη, όταν και εφόσον έχει στη διάθεσή του επαρκή επιστημονικά κριτήρια»³⁹.

Υπογραμμίστηκαν κυρίως τα εξής σημεία των «Οδηγιών»:

α) ο εκπαιδευτικός καλείται να τονίσει γενικότερα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο ιστορικός σχετικά με την αξιοποίηση των πηγών.

β) «ενδεχόμενα και ευκαιριακά» θα επιχειρήσει ο εκπαιδευτικός διασταύρωση των πηγών και έλεγχο της αξιοπιστίας τους.

γ) «αν θελήσει και μπορέσει» ο εκπαιδευτικός θα προετοιμάσει την πηγή.

δ) «μια άλλη επιστημονική άποψη» θα προβληθεί ευκαιριακά ή σε περίπτωση που οι μαθητές διατυπώσουν σχετική ερώτηση.

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι υπάρχει τέτοια σύγχυση στις «Οδηγίες» σχετικά με τον ιστορικό (α), τον εκπαιδευτικό (β, γ), τον μαθητή (δ) και γενικότερα τις πηγές, ώστε είναι δυνατόν να αναρωτηθεί κανείς αν οι «Οδηγίες» βοηθούν πράγματι στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ή μήπως πετοχαίνουν ακριβώς το αντίθετο.

4. Το έργο τέχνης ως «πηγή» στο μάθημα της Ιστορίας

Ένα έργο τέχνης -πέρα από την αισθητική απόλαυση και συγκίνηση που προκαλεί- πρέπει να αξιοποιείται ως «πηγή» στο μάθημα της Ιστορίας. Από την αξιοποίηση της πηγής θα εξαρτηθεί ως ένα μεγάλο βαθμό τόσο η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας βραχυπρόθεσμα όσο και η επίτευξη των

κάθε φορά τη σύνδεση παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος, αν κρίνουμε από αυτά που αναφέρονται σχετικά με το εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου (σ. 27): «επειδή τα τελευταία κεφάλαια του βιβλίου αυτού αναφέρονται στην πρόσφατη ιστορία του κόσμου και της χώρας μας, παρακαλούνται οι διδάσκοντες να επιδείξουν ιδιαίτερη προσοχή προκειμένου να αποφεύγονται καταστάσεις παιδαγωγικά ανεπιθύμητες». Θα μπορούσε λοιπόν να υποθέσει κανείς ότι αναφορά τουλάχιστον στο παρόν πρέπει να γίνεται μόνον όταν το ίδιο το αντικείμενο διδασκαλίας αναγκαστικά την επιβάλλει. Βλ. και επόμ. κεφ. Οι υπογραμμίσεις δικές μας.

39. Οδηγίες, ό.π., σ. 31.

μακροπρόθεσμων σκοπών του μαθήματος. Σε ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, αναγνωρίζεται ο σχετικός ρόλος της πηγής σήμερα⁴⁰. Η Ψυχολογία της μάθησης έχει πλήξει την πάγια θέση της παλιάς Εξελικτικής ψυχολογίας ότι η επεξεργασία των πηγών προϋποθέτει και την κατάλληλη βιολογική ωριμότητα⁴¹. Εξάλλου, σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα, η χρήση των πηγών μπορεί να δραστηριοποιήσει κίνητρα μάθησης για το μάθημα⁴². Για την επίτευξη των μακροπρόθεσμων σκοπών του μαθήματος «ανάπτυξη ιστορικής σκέψης» και «καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης», όπως αυτοί συνήθως διατυπώνονται σε Διδακτικές και εγχειρίδια Ιστορίας καθώς και σε Αναλυτικά Προγράμματα⁴³, επιβάλλεται η επεξεργασία πηγών. Ο πρώτος σκοπός αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, τη σύνδεση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ ο δεύτερος σημαίνει την κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις και την εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Αυτοί οι δύο σκοποί, οι οποίοι ουσιαστικά καλύπτουν όλο το φάσμα των σκοπών του επίσημου ΑΠ για το μάθημα της Ιστορίας, μπορούν να επιτευχθούν μόνον μέσω του προβληματισμού του μαθητή τόσο για το παρελθόν όσο και για το παρόν και το μέλλον. Ο προβληματισμός του μαθητή και η πρόκληση ερεθισμάτων για διάλογο επιτυγχάνεται με την επεξεργασία του περιεχομένου της πηγής και την εξέταση του ρόλου που αυτό μπορεί να παίζει για την αντικειμενική, κατά το δυνατόν, απόδοση ή ερμηνεία ενός ιστορικού γεγονότος. Επιδίωξη βέβαια του μαθήματος δεν είναι η αντιμετώπιση του μαθητή ως ιστορικού επιστήμονα και ερευνητή αλλά η από μέρους του συνειδητοποίηση των προβλημάτων που σχετίζονται με τη συγγραφή της «αντικειμενικής ιστορίας». Για την επίτευξη του σκοπού αυτού επιβάλλεται μεταβολή των κριτηρίων με βάση τα οποία επιλέγονται οι πηγές. Η κύρια αποστολή της πηγής δεν είναι η παρουσίαση-έκθεση ενός ιστορικού γεγονότος. Σίγουρα είναι ανάγκη να χρησιμοποιούνται και πηγές που υποβοηθούν, υποστηρίζουν και εμπλουτίζουν την αφήγηση. Κατά την επιλογή όμως των πηγών είναι απαραίτητο να δοθεί βαρύτητα σε εκείνες που προσφέ-

40. Βλ. σχετικά Glöckel, H., *Geschichtsunterricht*, Bad Heilbrunn/Obb. 1979, σ. 202 κ.ε.

41. Βλ. σχετικά Döhn, H., *Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen*, Hannover 1975², σ. 136.

42. Βλ. Marienfeld, W., *Geschichtliches Interesse bei Kindern und Jugendlichen*, στο: Filser, K. (Hrsg.), *Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bad Heilbrunn 1974, σ. 126-151.

43. Βλ. σχετικά Ξωχέλλη, Π., *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*, Θεσσαλονίκη 1987, σ. 19-20 και Βρετιού, Ι., *Σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη 1987, σ. 19-20.

ρονται για *άντληση* πληροφοριών σχετικά με ένα ιστορικό γεγονός. Θα πρέπει μάλιστα να μη χρησιμοποιείται μια αλλά περισσότερες πηγές οι οποίες να παρουσιάζουν ένα ιστορικό γεγονός όχι μόνον από διάφορες αλλά και από διαφορετικές ή ακόμα και αντίθετες μεταξύ τους οπτικές γωνίες. Συνήθως επιλέγονται για τα διδακτικά εγχειρίδια πηγές που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, -οι οποίες δηλ. περιγράφουν το ιστορικό γεγονός-, ενώ σπάνια προσφέρονται «πηγές» και σχεδόν καθόλου πηγές που προβάλλουν αντικρουόμενες απόψεις. Εξάλλου, σύμφωνα με τα πορίσματα πρόσφατης έρευνας οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σπάνια επιλέγουν και χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ενώ δεν επιδιώκουν παρά σε μικρό σχετικά ποσοστό να πετύχουν το στόχο «να χρησιμοποιούν οι μαθητές τις πληροφορίες από ιστορικές πηγές»⁴⁴.

Ο παλαιός βέβαια τύπος των διδακτικών εγχειριδίων, στα οποία οι πηγές κατέχουν δυσανάλογα μικρή έκταση σε σύγκριση με το περιεχόμενο, τείνει να εξαλειφθεί. Δύο μορφές διδακτικών εγχειριδίων τείνουν να επιβληθούν: ο τύπος που περιέχει βασικές γνώσεις-πληροφορίες και ένα μεγάλο αριθμό πηγών και ο τύπος που περιέχει αποκλειστικά πηγές⁴⁵. Και οι δύο όμως τύποι διδακτικών εγχειριδίων δεν λύνουν προβλήματα που σχετίζονται με την απόκτηση από μέρους του μαθητή μιας σαφούς και ολοκληρωμένης εικόνας ενός ιστορικού γεγονότος⁴⁶.

Σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση ενός έργου τέχνης ως πηγής στο μάθημα της Ιστορίας, η διδασκαλία δεν πρέπει να περιορίζεται στην επεξεργασία του περιεχομένου του έργου, αλλά να περιλαμβάνει και την εξέταση των μορφολογικών του χαρακτηριστικών, δεδομένου ότι δεν είναι μόνον ιστορική «πηγή» αλλά και καλλιτεχνικό δημιούργημα. Εξάλλου περιεχόμενο και μορφή ενός έργου τέχνης είναι τόσο αλληλένδετα, ώστε όχι μόνον δεν μπορούν να εξετασθούν ανεξάρτητα μεταξύ τους, αλλά και η παράλληλη διδασκαλία τους

44. Βλ. Ξοχέλλη, Π., ό.π., σ. 86, 154 και 161. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας έρευνας στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας (W. Hug, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I*, Frankf. a.M. 1980³, σ. 143) μόνον το 33% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί εικόνες, ενώ το ποσοστό για το Γυμνάσιο μόλις φτάνει το 13%.

45. Ο δεύτερος τύπος των διδακτικών εγχειριδίων απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες και γνώσεις από τον μαθητή και συνήθως προτείνεται για μεγαλύτερες τάξεις.

46. Οι επιφυλάξεις που εκφράζονται απορρέουν κυρίως από δύο αναμφισβήτητα μειονεκτήματα των δύο αυτών τύπων εγχειριδίων: ο πρώτος περιορίζει δραστικά το περιεχόμενο, με αποτέλεσμα να είναι αυτό πολλές φορές ασαφές, ενώ τόσο ο πρώτος όσο και ο δεύτερος τύπος δεν μπορούν να βοηθήσουν με πηγές-αποσπάσματα ουσιαστικά τον μαθητή να αποκτήσει μια σφαιρική εικόνα ενός γεγονότος· βλ. σχετ. Schmid, H.D., *Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*, στο: Süssmuth, H. (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Positionen*, Paderborn 1980, σ. 283-314.

θα συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση του έργου και των προθέσεων και της κοσμοθεωρίας του δημιουργού του⁴⁷. Αυτό σημαίνει ότι τουλάχιστον τα κεφάλαια τέχνης πρέπει να διδάσκονται αποκλειστικά στο μουσείο⁴⁸, στις άλλες περιπτώσεις, η εικόνα του διδακτικού εγχειριδίου παραμένει μια αναγκαστική λύση. Έτσι το μουσείο θα αποδείξει ότι είναι χώρος μάθησης και όχι «ναός των μουσών»⁴⁹.

Όπως προαναφέρθηκε, η εργασία αυτή δεν ασχολείται με όλες τις μορφές τέχνης, αλλά περιορίζεται στον πίνακα ζωγραφικής και εξετάζει τις δυνατότητες που προσφέρει για την πληρέστερη κατανόηση ενός ιστορικού γεγονότος καθώς και στους κινδύνους που κρύβει για την αλλοίωση της πραγματικότητας. Ασφαλώς οι επιφυλάξεις ορισμένων συγγραφέων απέναντι στη χρησιμοποίηση έργων ζωγραφικής ως μέσων διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας είναι ως ένα βαθμό δικαιολογημένες, αφού τα έργα ζωγραφικής δεν αποτελούν πιστές απεικονίσεις της πραγματικότητας, αλλά θεώρηση ενός γεγονότος από «συγκεκριμένη» οπτική γωνία⁵⁰. Σε σύγκριση μάλιστα με το φιλμ και τη φωτογραφία, το έργο ζωγραφικής είναι δυνατόν να αλλοιώσει ευκολότερα την ιστορική πραγματικότητα. Βέβαια και στην περίπτωση του φιλμ και της φωτογραφίας ελλοχεύει ο ίδιος κίνδυνος, αφού επιλέγονται τμήματα που «ενδιαφέρουν» ή η συσκευή οδηγείται στην απαθανάτιση «συγκεκριμένων σκηνών» ενός γεγονότος. Αν ο καλλιτέχνης αποδίδει ένα γεγονός -ή μια προσωπικότητα- του παρελθόντος, υπάρχει ο κίνδυνος να επηρεασθεί από μεταγενέστερα ή και σύγχρονά του στοιχεία. Και στην περίπτωση όμως της απεικόνισης ενός σύγχρονου γεγονότος -ή μιας προσωπικότητας- ο κίνδυνος αλλοίωσης της πραγματικότητας δεν είναι μικρός. Πέρα από τους κινδύνους αυτούς υπάρχει και το ενδεχόμενο να παρεξηγηθεί ή να μην ερμηνευθεί σωστά το περιεχόμενο του πίνακα ζωγραφικής. Για την εξουδετέρωση των παραπάνω κινδύνων επιβάλλεται η χρήση, κατά τη διδασκαλία, έργων ζωγραφικής που παρουσιάζουν διαφορετικές και αντικρουόμενες απόψεις ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης και η υποστήριξή τους με σχετικές γρα-

47. Τα διδακτικά εγχειρίδια δεν φαίνεται να υιοθετούν την άποψη αυτή: σημαντικά έργα δίνουν την εντύπωση «μαυρόασπρης» φωτογραφίας. Βλ. Κρεμμυδά, Β., ό.π., σ. 37 (Π Δημιουργία του Μιχαήλ Αγγέλου).

48. Σε άλλες χώρες διοργανώνονται εκθέσεις έργων τέχνης στο σχολείο: βλ. Γεωργιάδου-Κούντουρα, Ευθ., ό.π., σ. 42-43.

49. Βλ. Spiekernagel, F./Walbe, Br. (Hrsg.), *Das Museum. Lernort contra Musentempel*, Giessen 1976².

50. Βλ. Bergman, Kl./Schneider, G., *Das Bild*, στο: Pandel H.J./Schneider, G. (Hrsg.) *Medien im Geschichtsunterricht*, Düsseldorf 1985, σ. 416.

πτές πηγές. Η επεξεργασία θα αφορά την εξέταση της μορφής και την προσέγγιση του περιεχομένου τους με βάση συγκεκριμένες μεθόδους, ενώ οι γραπτές πηγές θα προσφέρουν πληροφορίες για το απεικονιζόμενο γεγονός και τον καλλιτέχνη. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει ο μαθητής να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα του έργου ζωγραφικής και να ελέγξει την αξιοπιστία του.

5. Μέθοδοι προσέγγισης του περιεχομένου και της μορφής ενός έργου ζωγραφικής -Παραδείγματα

Στη συνέχεια εκτίθεται με δύο παραδείγματα η εφαρμογή ισάριθμων μεθόδων οι οποίες εξασφαλίζουν ως ένα μεγάλο βαθμό την αξιοποίηση του πίνακα με ιστορικό θέμα ως «πηγής» στο μάθημα της Ιστορίας. Στην περίπτωση μας ασφαλώς η ανάλυση και επεξεργασία του έργου ζωγραφικής εντάσσεται στο μάθημα της Ιστορίας και όχι των Καλλιτεχνικών, πράγμα που σημαίνει ότι η επιλογή τόσο των έργων όσο και της μεθόδου προσέγγισής τους ανταποκρίνεται στο κριτήριο αυτό. Τα έργα λοιπόν που επιλέχθηκαν συνδέονται άμεσα -το πρώτο- ή απεικονίζουν -το δεύτερο- συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα, ενώ οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν προσπαθούν να αξιοποιήσουν την εμπειρία του παρελθόντος -το περιεχόμενο των έργων- στο παρόν και το μέλλον.

Πρόθεσή μας βέβαια δεν είναι η μύηση των μαθητών στις συγκεκριμένες επιστημονικές μεθόδους και η αναφορά στα προβλήματα που σχετίζονται με αυτές αλλά η ενημέρωσή τους σχετικά με τα προβλήματα ανάλυσης και ερμηνείας ενός έργου ζωγραφικής καθώς και με τις δυνατότητες και τα όρια συγκεκριμένων μεθόδων. Τα βασικότερα ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν σχετικά είναι: πώς θα μπορέσει ο μαθητής να αντλήσει -κατά το δυνατόν αντικειμενικές- γνώσεις σχετικά με το απεικονιζόμενο ιστορικό γεγονός και πώς οι γνώσεις αυτές θα διαμορφώσουν τη συμπεριφορά του στο παρόν και το μέλλον.

Για να απαντήσουμε στα ερωτήματα αυτά, θα εφαρμόσουμε αντίστοιχα δύο μεθόδους: την ερμηνευτική και την κριτική-διαλεκτική⁵¹. Ο περιορισμός σ' αυτές και η απουσία της φαινομενολογικής και της ιστορικής μεθόδου δικαιολογείται από το γεγονός ότι η πρώτη είναι πιο εύχρηστη και εφαρμόσιμη στο μάθημα των Καλλιτεχνικών, επειδή έχει ως αφετηρία της την άμεση θέαση του έργου και ως σκοπό την κατά το δυνατόν εξουδετέρωση του

51. Βλ. σχετικά Danner, H., Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, Münchener. 1979. σ. 29 κ.ε. και 156 κ.ε

υποκειμενικού παράγοντα, ενώ η δεύτερη παραμένει εγκλωβισμένη στο παρελθόν και δεν δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αξιοποίηση της ιστορικής γνώσης στο παρόν. Τόσο όμως η ερμηνευτική όσο και η κριτική μέθοδος περιλαμβάνουν στοιχεία της φαινομενολογικής και ιστορικής μεθόδου, αφού διατυπώνουν ερωτήματα που αφορούν τόσο την άντληση πληροφοριών από τον ίδιο τον πίνακα με τον κατά το δυνατόν παραμερισμό του υποκειμενικού παράγοντα όσο και την κατανόηση των συνθηκών του παρελθόντος, οι οποίες πρόσφεραν ερεθίσματα για τη δημιουργία του έργου. Πολλές φορές μάλιστα είναι δύσκολο να διαχωρίσει κανείς τις μεθόδους μεταξύ τους, επειδή ουσιαστικά απαρτίζουν ένα ενιαίο σύνολο, αλληλοσυμπληρώνονται και η μια αίρει ως ένα βαθμό τα μειονεκτήματα της άλλης. Το κοινό όμως μειονέκτημα όλων των μεθόδων είναι η αδυναμία τους να προσεγγίσουν «αντικειμενικά» το παρελθόν. Εξάλλου τόσο η επιλογή ενός συγκεκριμένου έργου ζωγραφικής όσο και η εφαρμογή μιας συγκεκριμένης μεθόδου είναι δυνατόν να αλλοιώσουν επικίνδυνα το απεικονιζόμενο ιστορικό γεγονός.

5.1. Η «Αποθέωση του Αθανασίου Διάκου» του Κων. Παρθένη: ερμηνευτική μέθοδος

Η ερμηνεία ενός έργου ζωγραφικής με ιστορικό θέμα είναι ασφαλώς δύσκολη, γιατί το γεγονός που απεικονίζεται σ' αυτό ανήκει στο παρελθόν, ενώ ο θεατής επιχειρεί την ερμηνεία του στο παρόν. Οι εμπειρίες, οι στάσεις και η κοσμοθεωρία του θεατή εμποδίζουν την «αντικειμενική» ερμηνεία του έργου, αφού τον αναγκάζουν να προσεγγίσει το έργο από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και με συγκεκριμένα ερωτήματα. Τη ρήξη αυτή μεταξύ παρελθόντος και παρόντος προσπαθεί να άρει ως ένα βαθμό η ερμηνευτική μέθοδος, εξουδετερώνοντας κατά το δυνατόν τις υποκειμενικές εμπειρίες και προκαταλήψεις. Στόχος της είναι να μεταφέρει το μήνυμα από έναν άλλο κόσμο και μια άλλη εποχή στο παρόν, προσαρμόζοντάς το στις δυνατότητες κατανόησης του σήμερα. Πέρα όμως από τη μεταφορά και κατανόηση του μηνύματος ενδιαφέρεται και να διαπιστώσει αν αυτό ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, προφυλάσσοντας έτσι τον θεατή από τον κίνδυνο να καταλήξει σε αβάσιμα συμπεράσματα σχετικά με το απεικονιζόμενο γεγονός. Επιδιώκει λοιπόν η μέθοδος αυτή την κατανόηση σήμερα παρελθόντων γεγονότων, έχοντας ως αφετηρία της διαμορφωμένες ήδη στάσεις και απόψεις, και προτείνει λύσεις και ερμηνείες που παραμένουν εξαρτημένες από αυτές, χωρίς όμως κατά το δυνατόν να τραυματίζουν ούτε να αλλοιώνουν τα ιστορικά γεγονότα.

Η ερμηνευτική μέθοδος -σε αντίθεση με τη φαινομενολογική η οποία

απαιτεί την «εξαφάνιση» του θεατή-στηρίζεται στις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις του θεατή, οι οποίες αποτελούν την αοιτηρία για τη διατύπωση υποθέσεων σχετικά με το απεικονιζόμενο γεγονός. Ασφαλώς είναι αδύνατο να εξασφαλισθούν οι ίδιες συνθήκες κάτω από τις οποίες συνέβη το ιστορικό γεγονός. Ο θεατής όμως είναι δυνατόν να αναπλάσει τις συνθήκες αυτές επικουρούμενος από συγκεκριμένες πηγές και γνώσεις. Με την αναδρομή στις πηγές ελέγχονται οι υποθέσεις ως προς την αξιοπιστία τους και ανατροφοδοτείται η προηγούμενη γνώση. Η νέα γνώση συνδέεται με τις εμπειρίες του θεατή και διαμορφώνεται μια διαφοροποιημένη γνώση σχετικά με το απεικονιζόμενο γεγονός (ερμηνευτικός κύκλος). Η ερμηνεία λοιπόν και η κατανόηση του έργου είναι μια συνεχής διαδικασία σύνδεσης του παρελθόντος με το παρόν, και το αντίστροφο.

Στα πλαίσια της προσπάθειας που εκτέθηκε στην εισαγωγή εφαρμόστηκε η ερμηνευτική μέθοδος για την ανάλυση του έργου «Αποθέωση του Αθανασίου Διάκου» (Συλλογή Σπ. Λοβέρδου) του Κων. Παρθένη. Η ανάλυση αυτή εντάσσεται στη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας, η οποία αναφέρεται στη μάχη της Αλαμάνας.

Στόχοι (επιλογή με βάση τη συγκεκριμένη μέθοδο):

— να κατανοήσει (ο μαθητής) ότι η εκτίμηση και αποτίμηση του παρελθόντος επηρεάζεται άμεσα από το παρόν, το οποίο καθορίζει μια συγκεκριμένη οπτική γωνία θεώρησης του παρελθόντος.

— να διακρίνει τις ατέλειες της ιστορικής μεθόδου για την προσέγγιση και ερμηνεία ενός έργου ζωγραφικής.

— να αξιολογήσει την ερμηνευτική μέθοδο με κριτήριο τις δυνατότητες που προσφέρει για την κατά το δυνατόν αντικειμενική ερμηνεία και κατανόηση ενός έργου ζωγραφικής καθώς και τις αδυναμίες της σχετικά με την ως ένα βαθμό εξάρτησή της από υποκειμενικές απόψεις και κρίσεις.

Πορεία διδασκαλίας:

Επίδειξη του πίνακα ζωγραφικής του Κων. Παρθένη. Διατύπωση αυθόρμητων παρατηρήσεων από τους μαθητές.

α) *Ανάγνωση πηγών* σχετικά με τη μάχη στην Αλαμάνα και το θάνατο του Αθ. Διάκου (Κόκκινου Δ., *Η Ελληνική Επανάσταση*, Αθήνα 1956, τόμ. Ι, σ. 468 κ.ε.: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τόμ. ΙΒ', σ. 107-109), β) παρουσίαση σχετικής εργασίας μαθητών, γ) *Σύντομη αφήγηση* από τον εκπαιδευτικό.

Διατύπωση ερωτήσεων σχετικά με τη μορφή και το περιεχόμενο του έργου. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της τεχνολογίας του καλλιτέχνη; Ποια συγκεκριμένα συμπεράσματα εξάγονται από το ίδιο το έργο σχετικά με την προσωπικότητα και την κοσμοθεωρία του δημιουργού του; Διαπιστώνεται συναισθηματική φόρτιση του καλλιτέχνη κατά την απόδοση του ιστορικού

γεγονότος; Ποιες μορφές απεικονίζονται και ποια σχέση έχουν μεταξύ τους και με το ιστορικό γεγονός; (Ομαδική εργασία).

Διατύπωση υποθέσεων σχετικά με το περιεχόμενο του έργου (Θέμα: Ο Αθ. Διάκος συνδέει το παρελθόν με το παρόν της Ελλάδος): Απεικονίζονται τρεις μορφές που καταλαμβάνουν τα δύο άκρα και το κέντρο του πίνακα. Στο ένα άκρο αναγνωρίζεται εύκολα ο Αθ. Διάκος· ο ήρωας, ντυμένος με ράσα, ανεβαίνει στον ουρανό (αποθέωση). Στο άλλο άκρο παριστάνεται ένας άγγελος με αρχαία ελληνική περικεφαλαία. Διατύπωση υπόθεσης: πρόκειται για αρχαίο ήρωα (πιθανότατα τον Αχιλλέα) που υποδέχεται τον Διάκο στον ουρανό. Στη μέση απεικονίζεται μια γυναικεία μορφή. Διατύπωση υπόθεσης: πρόκειται για τη θρησκεία, γιατί η παρουσία της είναι απαραίτητη στην «αποθέωση» ενός πιστού της. Οι τρεις κύριες μορφές περιβάλλονται από τη φύση η οποία αποδίδεται με «ποικίλους» χρωματικούς τόνους. Διατύπωση υπόθεσης: η φύση από το ένα μέρος χαίρεται για την αποθέωση του ήρωα και από το άλλο πενθεί για το θάνατό του.

Πληροφορίες σχετικά με τον καλλιτέχνη, την τεχντροπία του και τις προϋποθέσεις δημιουργίας του έργου. Επεξεργασία πηγών (Ξύδη, Αλ., Παρθένης και Ιμπρεσιονισμός, στο: Οι Έλληνες Ζωγράφοι, 20ος αι., εκδ. Μελίσσα, Αθήνα 1975· Χρήστου, Χρ., Αφιετήριες και χαρακτηριστικά της ζωγραφικής του Παρθένη, στο: Βαφοπούλειο Πνευματικό Κέντρο/Δήμος Θεσσαλονίκης, Κωνσταντίνος Παρθένης (1878-1967), Θεσσαλονίκη 1984) από μαθητές. — Σύντομη αφήγηση του εκπαιδευτικού: Με το έργο αυτό -το οποίο πρέπει να τοποθετηθεί γύρω στα 1930- εκφράζει ο Παρθένης τη λύπη του για την εθνική συρρίκνωση του 1922 και μια μυστικοπάθεια που εξωτερικεύεται με τη «μεγαλόστομη θεματολογία» του (βλ. σχετικά Στεφανίδη, Μ., Ο Κων. Παρθένης ιδεολογικός άξονας της γενιάς του '30, στο: Βαφοπούλειο... ό.π., σ. 45 κ.ε.). Εκφράζει όμως συγχρόνως και την ανάταση του ελληνισμού μετά τους βαλκανικούς πολέμους και τα μεγάλα οράματα της εποχής που επενδύονται στη μορφή του Ελ. Βενιζέλου (ό.π., σ. 47). Σε ό,τι αφορά την τεχντροπία του, ο Παρθένης επιχειρεί τη συγχώνευση στοιχείων της αρχαίας, βυζαντινής και σύγχρονης τέχνης (ο Διάκος μεταφέρει χαρακτηριστικά της βυζαντινής, η κόρη της αρχαίας και ο αρχαίος ήρωας της σύγχρονης τέχνης). Προσπαθεί να πετύχει διαχρονικές συνδέσεις (Διάκος - αρχαίος ήρωας), προσδίδοντας στις μορφές του αλληγορικό-συμβολικό περιεχόμενο. Η φύση δεν αποδίδεται «ανατουραλιστικά», αλλά συνδέεται άμεσα με τα εικονιζόμενα πρόσωπα. Τα χρώματά του εναλλάσσονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργείται μια αντίθεση ανάμεσα στις φωτεινές μορφές και το σχετικά σκοτεινό περιβάλλον· μεταξύ όμως των δύο αυτών χρωματικών πόλων παρεμβάλλεται μια αλυσίδα χρωμάτων που σταδιακά τονίζονται ή σβήνουν (ό.π., σ. 51· βλ. και Χρήστου, Χρ., ό.π., σ. 24).

Έλεγχος υποθέσεων/συμπεράσματα: Ανάγνωση πηγών σχετικά με το αλληγορικό περιεχόμενο των μορφών και το συμβολισμό της φύσης (Βλ. Ξύδη, Αλ., ό.π., σ. 26).

Η άποψη ότι η μορφή με την περικεφαλαία παριστάνει τον Λεωνίδα δικαιολογείται από την κοινή άρνηση των δύο ηρώων να εγκαταλείψουν το πεδίο της μάχης (Ηροδότου, Η, 220-224: «είπε (ο Λεωνίδας) ότι δεν είναι σωστό να φύγει· και μένοντας εκεί απέκτησε μεγάλη δόξα και το όνομα της Σπάρτης δεν έσβησε ποτέ... και σ' αυτήν τη μάχη έπεσε ο Λεωνίδας πολεμώντας γενναία» (η μετάφραση δική μου)· Κόκκινου, Δ., Η Ελληνική Επανάσταση, Αθήναι 1956, τόμ. Ι, σ. 468 κ.ε.: «Ο Διάκος όμως δεν εννοούσε να φύγει. Ματαιώς τον επαρακαλούσε με τα δάκρυα εις τα μάτια και αυτός ο παλαιός του φίλος και συμπολεμιστής... Τότε ο Διάκος εφώναζε 'ο Διάκος δεν φεύγει, ούτε εγκαταλείπει τους συντρόφους του'...»)⁵². Εξάλλου η αυταπάρνηση του οπλορχηγού («ούτε σε δουλεύω, πασά, ούτε σ' ωφελώ κι αν σε δουλέψω») συνδέεται άμεσα με την υπερήφανη στάση του Σπαρτιάτη («μολών λαβέ»). Απορρίπτεται λοιπόν η αρχική υπόθεση σχετικά με την ταυτότητα του ήρωα. Υπέρ της άποψης που προεκτέθηκε συνηγορούν τόσο τα γειτονικά χώματα Αλαμάνας και Θερμοπυλών όσο και η απελπισμένη προσπάθεια των δύο ηρώων προστά στην υπεροπλία του εχθρού (ερμηνευτικός κύκλος).

Η μορφή στο κέντρο του πίνακα, η οποία θρηνεί τον ήρωα, παριστάνει την Ελλάδα, όπως προδίδει ο αρχαίος χιτώνας της, ο οποίος περισσότερο αποκαλύπτει παρά σκεπάζει τη γύμνια της. Εξάλλου η αρχική υπόθεση απορρίπτεται και με το επιχείρημα ότι η συμπλήρωση του πίνακα απαιτεί μια μορφή, η οποία να αποτελεί κοινό στοιχείο και συνδυετικό κρίκο μεταξύ των δύο ηρώων (ερμηνευτικός κύκλος).

Σε ό,τι αφορά τη φύση, αυτή παριστάνει την αντίθεση ανάμεσα στη ζωή και το θάνατο. Ο Διάκος φεύγει τη στιγμή που η φύση είναι φορτωμένη βλάστηση («τώρα π' ανθίζουν τα κλαριά και βγάζ' η γης χορτάρι»)· παραλληλισμός με τους «Ελευθερούς Πολιορκημένους» («'Εστησ' ο έρωτας χορό...») του Διον. Σολωμού

Εργασία: Δίνεται ο πίνακας ζωγραφικής του von Hess (Αντίγραφο Μουσείου Μπενάκη), στον οποίο παριστάνεται ο Αθ. Διάκος να συγκεντρώνει πολεμιστές για τον Αγώνα.

52. Βλ. και Μακρυγιάννη, Ι. Απομνημονεύματα (επιμ. Γ. Βλαχογιάννη): «Ξαγόρασεν όλοι αυτείνου οι γενναίοι άνδρες το αίμα του συναγωνιστού τους περίφημου Διάκου... Πατρίς, να μακαρίζης γενικάς όλους τους Έλληνες, ότι θυσιάστηκαν δια σένα... Όμως να θυμάσαι και να λαμπρύνης εκείνους οσού πρωτοθυσιάστηκαν εις την Αλαμάναν...»).

Ερώτηση: Προσπαθήστε να αναλύσετε το περιεχόμενο του πίνακα με βάση τις μέχρι τώρα γνώσεις σας. Σχολιάστε τις κινήσεις και τη συμπεριφορά των προσώπων.

5.2. «Η δολοφονία του Ι. Καποδίστρια» άγνωστου λαϊκού ζωγράφου: κριτική μέθοδος

Σε αντίθεση με την ερμηνευτική μέθοδο, η οποία εξασφαλίζει στον υποκειμενικό παράγοντα μεγάλα περιθώρια ελευθερίας και προσωπικής ερμηνείας, η κριτική μέθοδος προσπαθεί να καταλήξει σε γενικότερα αποδεκτά συμπεράσματα, εξουδετερώνοντας κατά το δυνατόν τις προσωπικές εκτιμήσεις. Στόχος βέβαια και της ερμηνευτικής μεθόδου είναι η προσέγγιση της «αντικειμενικής αλήθειας» μέσω της αξιοποίησης των γνώσεων και των δυνατοτήτων κατανόησης του υποκειμένου. Επειδή όμως η μετάθεση του υποκειμένου στο παρελθόν είναι από τα πράγματα αδύνατη, η κατανόηση του παρελθόντος «εξαρτάται» από την ήδη διαμορφωμένη στάση του υποκειμένου απέναντι σε συγκεκριμένα γεγονότα και από το «αντικειμενικό κλίμα» της εποχής του, με αποτέλεσμα να προβάλλει έντονος ο κίνδυνος της αλλοίωσης των γεγονότων αυτών από την επέμβαση του υποκειμενικού παράγοντα. Στην εξουδετέρωση του κινδύνου αυτού, στην προφύλαξη δηλ. του υποκειμένου από τη διατύπωση πρόχειρων και ανεξέλεγκτων συμπερασμάτων και στην απελευθέρωσή του από προκαταλήψεις, αποβλέπει η κριτική μέθοδος με την αξιοποίηση «αντίθετων» επιχειρημάτων που αντλεί από αντικρουόμενες μεταξύ τους πηγές. Αυτό σημαίνει ότι δεν ενδιαφέρεται μόνον για την κατανόηση και αντικειμενική, κατά το δυνατόν, εκτίμηση του παρελθόντος αλλά και για τη διαμόρφωση τρόπων συμπεριφοράς για το παρόν και το μέλλον. Η αρχική άποψη που απηχεί υποκειμενικές εμπειρίες και στάσεις («θέση») -αφετηρία που σχετίζεται με την ερμηνευτική μέθοδο- διαφοροποιείται, τροποποιείται ή απορρίπτεται («αντίθεση») και καταλήγει σε μια γενικότερα αποδεκτή άποψη («σύνθεση»), η οποία είναι δυνατόν να αποτελέσει την αφετηρία παραπέρα έρευνας (νέα θέση κ.ο.κ.). Η επίδραση ωστόσο του υποκειμενικού παράγοντα είναι, ως ένα μεγάλο βαθμό, αναπόφευκτη, αφού η επιλογή των πηγών βασίζεται σε προσωπικά κριτήρια και η επεξεργασία τους κατευθύνεται προς την εξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων.

Σε ό,τι αφορά την προσέγγιση του περιεχομένου ενός πίνακα ζωγραφικής, θεωρείται ότι η κριτική μέθοδος αδυνατεί να καταλήξει σε γενικά αποδεκτά συμπεράσματα⁵³. Η σύνθεση επαφίεται στον θεατή/ερευνητή είτε η

53. Βλ. Kowalski, Kl., Grundriss einer Didaktik des Unterrichtsfaches Kunst und Kommunikation, Stuttgart 1978, σ. 216 κ.ε.

θέση και η αντίθεση απεικονίζονται αντίστοιχα σε δύο διασορευτικούς πίνακες είτε στον ίδιο πίνακα. Αυτό που μπορεί να διαπιστωθεί μέσω της παρατήρησης και επεξεργασίας του πίνακα είναι τα αλληλοσυγκρουόμενα στοιχεία, που όμως δεν καταλήγουν αναγκαστικά σε μια σύνθεση. Στην άποψη αυτή θα μπορούσε να αντιτάξει κανείς το επιχείρημα ότι οι γραπτές πηγές μπορούν να διευκολύνουν την προσέγγιση των αντικρουόμενων μεταξύ τους στοιχείων, παρ' όλο που ο ίδιος ο πίνακας δεν καταλήγει με σαφήνεια σε μια συγκεκριμένη σύνθεση.

Στα πλαίσια της ίδιας προσπάθειας που περιγράφηκε στην εισαγωγή εφαρμόστηκε η κριτική μέθοδος για την προσέγγιση του έργου «Η δολοφονία του Ι. Καποδίστρια» (Μουσείο Μπενάκη) άγνωστου λαϊκού ζωγράφου. Και η προσέγγιση αυτή εντάσσεται στη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας της σχετικής με την αντίδραση εναντίον του Καποδίστρια και τη δολοφονία του.

Στόχοι (επιλογή με βάση τη συγκεκριμένη μέθοδο):

- να κατανοήσει (ο μαθητής) ότι υποκειμενικές εμπειρίες και στάσεις είναι δυνατόν να αλλοιώσουν το περιεχόμενο ενός πίνακα ζωγραφικής και κατά συνέπεια το ιστορικό γεγονός
- να διακρίνει τα μειονεκτήματα της ερμηνευτικής μεθόδου κατά την προσέγγιση ενός έργου ζωγραφικής, τα οποία σχετίζονται με την εξάρτησή της από τον υποκειμενικό παράγοντα
- να αξιολογήσει την κριτική μέθοδο με κριτήριο τις δυνατότητες που προσφέρει για την εξουδετέρωση αβάσιμων απόψεων και προκαταλήψεων και για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης.

Πορεία διδασκαλίας:

Επίδειξη του πίνακα ζωγραφικής του λαϊκού ζωγράφου. Άμεση παρατήρηση του έργου και διατύπωση απόψεων από τους μαθητές.

α) *Ανάγνωση πηγών* που περιγράφουν τη δολοφονία του Καποδίστρια (Κασομούλη, Ν., Ενθυμήματα στρατιωτικά της Επανάστασης των Ελλήνων 1821-1833, τόμ. Α-Γ, Αθήνα 1939-1942 (έκδ. Γ. Βλαχογιάννη), σ. 437· Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμ. ΙΒ', σ. 561 κ.ε.), β) Παρουσίαση του περιεχομένου των πηγών από ομάδα μαθητών που ανέλαβαν σχετική εργασία, γ) Σύνοψη αφήγηση από τον εκπαιδευτικό.

Διατύπωση ερωτήσεων σχετικά με τη μορφή και το περιεχόμενο του έργου. Ποια είναι η πρόθεση του καλλιτέχνη; Πώς ερμηνεύεται η συμπεριφορά καθώς και η παρουσία συγκεκριμένων προσώπων (ιερέα, γυναίκα με το παιδί) στον πίνακα; Ποιες μορφές απεικονίζονται, με ποιο τρόπο και ποια η σχέση τους με το ιστορικό γεγονός; Προδίδει ο πίνακας στοιχεία που βοη-

θούν να κατανοήσουμε το χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία του δημιουργού; Ένας λαϊκός ζωγράφος μπορεί να αποδώσει πιστά ή αλλοιώνει ένα ιστορικό γεγονός; Επίδειξη του πίνακα ζωγραφικής «Δολοφονία του Ιωάν. Καποδιστρίου» (1850/Συλλογή Ελληνικής Κοινότητας Τεργέστης) του Διον. Τσόκου καθώς και ενός πρώτου σχεδίου του για την απόδοση του θέματος (Μουσείο Μπενάκη). Προδίδει ο πίνακας του Τσόκου ιδεαλιστική διάθεση ή προσπάθεια για την κατά το δυνατόν πιστή απόδοση του γεγονότος⁵⁴; Ποιες διαφορές παρατηρούνται μεταξύ του πίνακα και του πρώτου σχεδίου⁵⁵;

Διατύπωση απόψεων σχετικά με το περιεχόμενο του έργου (Θέμα του έργου: Η στάση του πλήθους απέναντι στη σκηνή της δολοφονίας):

Δύο σκηνές καλύπτουν σχεδόν όλο το έργο: ο τραυματισμένος θανάσιμα κυβερνήτης, ο οποίος υποβασιμάζεται από δύο άτομα με έντονη την έκφραση της ανησυχίας στα πρόσωπά τους, και η επί τόπου εκτέλεση του ενός δολοφόνου από το σωματοφύλακα του Καποδιστρία· στο βάθος καταδιώκεται ο δεύτερος δολοφόνος από τέσσερα άτομα. Οι δύο αυτές σκηνές πλαισιώνονται από το πλήθος. Στο αριστερό άκρο του πίνακα ένα άτομο συμπάσχει, όπως διαπιστώνεται από την κίνηση του αριστερού χεριού του. Πίσω από τον Καποδιστρία απεικονίζονται δύο μορφές· ένας στρατιωτικός με έντονη την ανησυχία και την έκπληξη στο πρόσωπό του και ένας ιερέας, του οποίου το πρόσωπο και η στάση προδίδουν λύπη και συντριβή⁵⁶. Η συμπάθεια του πλήθους είναι έκδηλη και στον πίνακα του Τσόκου, ενώ η παρουσία του ιερέα είναι και σ' αυτόν χαρακτηριστική.

Σε συνδυασμό με αυτά που έχουν προηγηθεί σχετικά με την προσφορά του Καποδιστρία στον Αγώνα οι μαθητές θα διατυπώσουν ενδεχομένως την άποψη ότι ο λαός στο σύνολό του θρηνεί για τη δολοφονία του κυβερνήτη (θέση). Αυτό εξάλλου διαπιστώνεται και από την ανάγνωση σχετικών πηγών:

«Γενική Εφημερίς» (30 Σεπτ. 1831): «Τρομερόν και φρικτόν άκουσμα! Μέγα και ανήκουστον δυστύχημα κατέλαβε την Ελλάδα! Άνδρες αιμάτων κατέβαψαν τας ανοσίους χείρας των εις το αίμα του Πατρός της Πατρίδος... Ο λαός ιδών έμπροσθέν του πραχθείσαν την μεγίστην ανοσιουργίαν, εκινήθη

54. Ο κυβερνήτης που ξεψυχάει και η ομάδα που τον συνοδεύει είναι θέμα παλιό και έχει τις ρίζες του στη θρησκευτική ζωγραφική. Σ' αυτήν παριστάνεται η σταύρωση του Χριστού (ως ουράνιου βασιλιά), ενώ στη ζωγραφική του '21 η δολοφονία του Καποδιστρία (ως επίγειου ηγεμόνα)· βλ. σχετικά Μυκονιάτη, Η.Γ., Το Εικοσιένα στη Ζωγραφική. Συμβολή στη μελέτη της εικονογραφίας του Αγώνα, (ιδι. διατρ.), Θεσσαλονίκη 1979, σ. 84 κ.ε.).

55. Βλ. Μυκονιάτη, Η.Γ., ό.π., σ. 83 κ.ε.

56. Η παρουσία του ιερέα δεν είναι τυχαία, αλλά πρέπει να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι ο Καποδιστριάς ήταν θρησκευόμενος· ως νέος διέτριβε στη μονή Πλατυτέρας στην Κέρκυρα. Βλ. σχετικά Δαφνή, Κ., Αρχαίοι Ιωάννου Καποδιστρία, Α', Κέρκυρα 1976, σ. κε'.

εις τοςαύτην αγανάκτησιν... Η πικρά αυτή είδησις διεδόθη εν ακαρεί εις όλην την πόλιν δια των κοινών γόων και ανασταναγμών».

Η ίδια εφημερίδα σε φύλλο της 21 Οκτωβρ. 1831 δημοσιεύει περιγραφή της κηδείας: ... «Μόλις εκίνησεν η επικήδειος πομπή... ήρχισαν να ακούονται κλαυθμοί και κόπετοί. Δεν είναι κανείς, του οποίου η καρδιά, όσον άτεγκτος και αν είναι, δεν ήθελε συντριβεί από το οικτρότατον τούτο θέαμα...» (Βουρνά, Τ., Τα φοβερά ντοκουμέντα. Η δολοφονία του Καποδίστρια. Το τίμημα της Ανεξαρτησίας, Αθήνα 1976, σ. 26 κ.ε.).

Δ. Κόκκινου, *Η Ελληνική Επανάσταση*, τόμ. 12, Αθήνα 1960, σ. 523: «Το στυγερόν έγκλημα... Πλήθη έτρεχαν έξαλλα εις τους δρόμους. Πολλοί αντελήφθησαν την καταδίδωξιν και εστράφησαν προς την κατεύθυνσιν, που είχε πάρει ο Κοζώνης...».

Στον πίνακα ωστόσο απεικονίζονται ορισμένα άτομα τα οποία είτε απομακρύνονται από τον τόπο της δολοφονίας -στο βάθος δεξιά του ιερέα και του εκτελούμενου δολοφόνου- είτε τηρούν επιφυλακτική στάση- στο βάθος δεξιά του καταδιωκόμενου δολοφόνου και μπροστά αριστερά της περιλυπτης μορφής που περιγράψαμε- είτε παρατηρούν με περιέργεια τη σκηνή -στο βάθος δεξιά στο κατώφλι καθώς και αριστερά πίσω από τον ιερέα. Οι διαφορετικές αυτές στάσεις του πλήθους δεν είναι τόσο ευδιάκριτες στον πίνακα του Τσόκου και στον πίνακα -σε δύο παραλλαγές- του Χαρ. Παχή. Πάντως ένα κοινό θέμα που προβάλλεται έντονα σε όλους τους πίνακες είναι η απομάκρυνση της γυναίκας με το παιδί⁵⁷. Είναι αξιοσημείωτο ότι σε κανένα πίνακα δεν διακρίνονται ίχνη αγωνίας στο πρόσωπό τους. Τα στοιχεία αυτά καθώς και η εσπευσμένη απομάκρυνσή τους προδίδουν ότι πρόκειται για ιστορικά πρόσωπα άγνωστης ταυτότητας⁵⁸.

Σε συνδυασμό με την εξέγερση κατά του Καποδίστρια οι μαθητές θα διαπιστώσουν ότι μια μερίδα του λαού εναντιωνόταν στην πολιτική του Καποδίστρια (βλ. σχετικά Λούκου, Χρ., *Η αντιπολίτευση κατά του Κυβερνήτη Ιωάν. Καποδίστρια (1828-1831)*, Αθήνα 1988)· συνέπεια της δυσaráσκειας είναι η επιφυλακτική στάση απέναντι στη σκηνή της δολοφονίας (αντίθεση).

Ανάγνωση σχετικών πηγών:

Ποίημα του Αλ. Σούτσου που δημοσιεύθηκε στο φύλλο της 30 Σεπτ. 1831 της εφημερίδας της 'Υδρας «Απόλλων» (βλ. Βουρνά, Τ., ό.π., σ. 125 κ.ε.) και

57. Το θέμα αυτό σχετίζεται με την Περκαγιά του Borgo, έργο του Ραφαήλ, καθώς και με τον *Ταγματάρχη Pierson* του Corpley· βλ. σχετικά Μυκονιάτη, Η.Γ., ό.π., σ. 84.

58. Αιγότερο πιθανή φαίνεται η άποψη ότι οι δύο μορφές μεταφέρουν μήνυμα ελπίδας στη νέα γενιά (βλ. Μυκονιάτη, Η.Γ., ό.π.).

στο οποίο παρομοιάζονται οι δολοφόνοι με τον Αρμόδιο και τον Αριστογείτονα («...Μιμητής του Αρμοδίου/ και Αριστογείτων νέος,/ σκέπασε, Μαυρομιχάλη/ το σπαθί σου με μυρσίνη,/ τον προδότην της Πατρίδος/ κτύπα, κτύπα, και γενναίως/ πέθανε καθώς εκείνοι! »).

Στο φύλλο αρ. 31 της εφημερίδας «Απόλλων» δημοσιεύτηκε μια αναφορά των Ψαριανών προς τον Κυβερνήτη (βλ. Κόκκινου, Δ., Η Ελληνική Επανάστασις, ό.π., τόμ. 12, σ. 427 κ.ε.), στην οποία διατυπώνονται τα παράπονα των πολιτών για τις αυθαιρεσίες του («...Με πόσην φρίκην δεν επαπατήρησαν προϊόντος του χρόνου οι φίλοι της ευνομίας πολίται την αφαιρέσιν της προσωπικής ελευθερίας...»).

Μακρυγιάννη, Ι., Απομνημονεύματα, ό.π., σ. 271 «...κ' εσέναν σε φέραν όχι δια τζελάτη και τύραγγον, σε φέραν να κυβερνήσης ανθρώπους οπού αφανίστηκαν δια την πατρίδα και να τους αποκαταστήσης έθνος μ' αρετή».

Στον πίνακα ζωγραφικής που εξετάζουμε ο καλλιτέχνης προσπάθησε να αποδώσει τα ανάμικτα συναισθήματα του πλήθους («θέση»-«αντίθεση») και την απήχηση που είχε η δολοφονία του Καποδίστρια. Η «σύνθεση» ωστόσο δεν είναι δυνατόν να διαμορφωθεί μέσα από τον πίνακα, αφού και οι ίδιες οι πηγές είναι αντιφατικές, με αποτέλεσμα να είναι παρακινδυνευμένη η διατύπωση αναμφισβήτητων συμπερασμάτων. (Βέβαιο είναι πάντως ότι η λαϊκή μάζα δυσανεσείται από τη μη διανομή της γης, οι ουσιαστικοί όμως εχθροί του συγκαταλέγονται μεταξύ των φεουδαρχών· ανάγνωση σχετικής πηγής: Dakin, D., Ο αγώνας των Ελλήνων για την ανεξαρτησία, 1821-1833, Αθήνα 1983 (μετάφρ. Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου), σ. 365 κ.ε.).

Εργασία: Ζωγραφίστε ένα πίνακα στον οποίο να αποδίδεται κατά το δυνατόν πιστά το περιεχόμενο των πηγών: Κασομούλη, Ν., Ενθυμήματα στρατιωτικά της Επανάστασεως των Ελλήνων 1821-1833, τόμ. Γ', σ. 428 κ.ε., Dakin, D., ό.π., σ. 374 και Ενεπεκίδη, Π., Ρήγας-Υψηλάντης-Καποδίστριας, Αθήνα 1965, σ. 6 κ.ε., σ. 213 κ.ε.

6. Συμπεράσματα

Από την καθημερινή πράξη διαπιστώνεται ότι ένα έργο τέχνης το οποίο απεικονίζει ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός δεν αξιοποιείται ούτε στο μάθημα της Ιστορίας ούτε στο μάθημα των Καλλιτεχνικών. Το πρώτο χρησιμοποιεί το έργο τέχνης σχεδόν αποκλειστικά για την υποστήριξη της αφήγησης-έκθεσης ενός γεγονότος, ενώ το δεύτερο δεν περιλαμβάνει ουσιαστικά την ανάλυση ενός έργου τέχνης ούτε στα περιεχόμενα διδασκαλίας, αφού περιορίζεται σε «συνθέσεις από μνήμης» και σε κατασκευές. Η κατάσταση δεν θα μπορούσε να είναι διαφορετική, αφού ούτε η εκπαίδευση και επιμόρ-

φωση των εκπαιδευτικών ούτε οι «Οδηγίες» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις για ανάλογη αξιοποίηση ενός έργου τέχνης. Σε ό,τι αφορά το μάθημα της Ιστορίας, ένα έργο τέχνης -είτε αυτό επιστρατεύεται ως πηγή ενός συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος είτε περιλαμβάνεται σε ανεξάρτητο κεφάλαιο τέχνης- παραμένει ξένο και αναφομοίωτο σώμα στο διδακτικό εγχειρίδιο. Στην πρώτη περίπτωση το έργο τέχνης δεν αξιοποιείται ως «πηγή» από την οποία θα αντληθούν πληροφορίες για την κατά το δυνατόν αντικειμενική έκθεση και την πληρέστερη κατανόηση του ιστορικού γεγονότος το οποίο απεικονίζει, ενώ στη δεύτερη δεν καταβάλλεται σχεδόν καμιά προσπάθεια να συνδυασθούν τα έργα τέχνης με τα ιστορικά γεγονότα στα οποία αναφέρονται. Εξάλλου και στις δύο περιπτώσεις η επιλογή των έργων δεν επιχειρείται με συγκεκριμένα κριτήρια και καθορισμένο σκοπό αλλά τυχαία. Το αποτέλεσμα δεν θα μπορούσε να είναι διαφορετικό: τα έργα τέχνης, όπως επιλέγονται και διδάσκονται, δεν συμβάλλουν στην επίτευξη των σκοπών του μαθήματος.

Ένα έργο τέχνης συνδέεται αναπόσπαστα με το ιστορικό γεγονός που απεικονίζει και αποτελεί -πέρα από την αισθητική προσφορά του- σημαντικό «μέσο» για την προσέγγιση και κατανόηση αυτού του γεγονότος. Η σύνδεση ωστόσο αυτή και η σχέση έργου τέχνης και ιστορικού γεγονότος είναι αμφίδρομη, δηλ. οι γραπτές πηγές που αναφέρονται στο ιστορικό γεγονός, στο έργο τέχνης και το δημιουργό του -καθώς και άλλα έργα τέχνης που αποδίδουν το ίδιο γεγονός- είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην πληρέστερη κατανόηση του έργου τέχνης. Η προσέγγιση ασφαλώς ενός έργου τέχνης απαιτεί την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων, ώστε οι πληροφορίες που θα αντληθούν να ανταποκρίνονται κατά το δυνατόν στην πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι η εφαρμογή τους θα βοηθήσει, ώστε όχι μόνον να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο του έργου, αλλά και να αντιμετωπισθεί ως ένα βαθμό ο κίνδυνος της ερμηνείας του με βάση υποκειμενικά κριτήρια και προσωπικές εκτιμήσεις. Για την ελαχιστοποίηση μάλιστα του κινδύνου αυτού επιβάλλεται -παράλληλα με την εφαρμογή των μεθόδων- να επιστρατεύονται και έργα τέχνης καθώς και γραπτές πηγές που να αντιμετωπίζουν το ιστορικό γεγονός από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Στο συνδυασμό έργου τέχνης και ιστορικού γεγονότος αποβλέπει η πρόταση για ένα ευρύτερο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόστηκε σε πέντε τάξεις (Γ' Γυμνασίου) διάφορων σχολείων της Θεσσαλονίκης. Η εργασία ωστόσο αυτή περιορίζεται στην ανάλυση δύο έργων ζωγραφικής - «Αποθέωση του Αθ. Διάκου» του Κ. Παρθένη και «Η δολοφονία του Ι. Καποδίστρια» άγνωστου λαϊκού ζωγράφου- με την εφαρμογή ισάριθμων μεθόδων -ερμηνευτικής και κριτικής- οι οποίες εξασφαλίζουν ως ένα μεγάλο βαθμό την κατανόηση των έργων σήμερα και τον περιορισμό των κινδύνων που

σχετίζονται με την αλλοίωση του μηνύματός τους από προκαταλήψεις και στάσεις των υποκειμένων. Η ανάλυση μάλιστα αυτή δεν αφορά αποκλειστικά το περιεχόμενο των έργων αλλά και τη μορφή τους, αφού περιεχόμενο και μορφή είναι τόσο αλληλένδετα μεταξύ τους, ώστε η δεύτερη μπορεί να οδηγήσει στην πληρέστερη κατανόηση του πρώτου.

Με βάση τα αποτελέσματα του τεστ που συντάχθηκε στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος, τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν τη διδασκαλία, τις δηλώσεις των μαθητών και τις δικές μου παρατηρήσεις ο συνδυασμός ζωγραφικού πίνακα και ιστορικού γεγονότος σημείωσε θετικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά τόσο την αξιοποίηση του έργου ως «πηγής» για την κατανόηση του ιστορικού γεγονότος όσο και τον προβληματισμό των μαθητών και τη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης. Τα θετικά αυτά αποτελέσματα οφείλονται κατά ένα μέρος και στη συμμετοχή σχεδόν όλων των εκπαιδευτικών στη σύνταξη του Αναλυτικού Προγράμματος με βάση το οποίο δίδαξαν καθώς και στη συμπαράσταση ειδικών του κλάδου της Τέχνης κατά τη διαδικασία σχεδιασμού του. Το γεγονός μάλιστα ότι τα αποτελέσματα της διδασκαλίας ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικά στην περίπτωση εκπαιδευτικών με σπουδές στην Ιστορία της τέχνης έπεισε ότι επιβάλλεται -τουλάχιστον κάτω από τις σημερινές συνθήκες- κατά τη διδασκαλία τουλάχιστον των κεφαλαίων της τέχνης η συνεργασία εκπαιδευτικών της Ιστορίας και των Καλλιτεχνικών.

7. Πρόταση

Με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών που προαναφέρθηκε, είναι -κατά τη γνώμη μου- δυνατή η διδασκαλία συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων σχεδόν αποκλειστικά μέσα από έργα ζωγραφικής. Για παράδειγμα θα μπορούσε να διδαχθεί «παραδειγματικά» η Επανάσταση του '21 μέσα από πίνακες ζωγραφικής, τους οποίους παραθέτω με τη σειρά που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα:

Δ. Τσόκου, Όρκος Φιλικών (Εθν. Ιστορ. Μουσείο).

P. v. Hess, Ο Υψηλάντης αναδέχεται την αρχιστρατηγία του υπέρ ελευθερίας αγώνος, (Εθν. Ιστορ. Μουσείο).

Θ. Βρυζάκη, Ο όρκος των αγωνιστών και η ευλογία της σημαίας από τον Παλαιών Πατρών Γερμανό (Εθν. Πινακοθήκη).

P. v. Hess, Ο Μητροπολίτης Γερμανός ευλογεί τη σημαία της ελευθερίας (Εθν. Ιστορ. Μουσείο).

P. v. Hess, 400 Ιερολοχίται, πρόδρομοι του ιερού αγώνος πέπτουσι περί το Δραγασάνιον (Εθν. Ιστορ. Μουσείο).

- V. Gazassi, Επεισόδιο από τη μάχη στον Προύθο (Μιλάνο, συλλογή A. Bertarelli).
- V. Gazassi, Ο απαγχονισμός Γρηγορίου Ε' (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη).
- Δ. Ζωγράφου, Μάχη των Μύλων της Ναυπλίας (Λονδίνο, Πύργος Windsor).
- N. Valerj, Η μάχη της Αλαμάνας (Εθν. Ιστορ. Μουσείο).
- Κ. Παρθένη, Η αποθέωση του Αθανασίου Διάκου (Συλλογή Σπ. Λοβέρδου).
- Δ. Ζωγράφου, Ο πόλεμος του Διάκου (Λονδίνο, Πύργος Windsor).
- E. Delacroix, Οι σφαγές της Χίου (Παρίσι, Λούβρο).
- A. Scheffer, Σουλιάτισσες (Παρίσι, Λούβρο).
- Χ. Παχή, Χορός του Ζαλόγγου (καταστράφηκε).
- N. Ξυδιά, Κούγκι του Σουλίου (Συλλογή Ε. Κουτλίδη).
- N. Αύτρα, Η πυρπόληση της τουρκικής ναυαρχίδας από τον Κανάρη (Συλλογή Ι. Σερπιέρη).
- Κ. Βολανάκη, Η πυρπόληση της τουρκικής φρεγάτας από τον Παπανικολή (Ναυτ. Μουσείο της Ελλάδος).
- A. Προσαλέντη, Η πυρπόληση της τουρκικής αρμάδας στην Ερεσσό (Ιδιωτ. συλλογή).
- Θεόφιλου, Ο Μ. Μπότσαρης στη μάχη του Καρπενησιού (Ιδιωτ. συλλογή).
- A. Ιατρίδη, Η ηρωϊκή πράξη του Μ. Μπότσαρη στο Καρπενήσι (Εθν. Ιστορ. Μουσείο).
- A. Ιατρίδη, Θάνατος του Μάρκου Μπότσαρη (Εθν. Ιστορ. Μουσείο).
- N. Γύζη, Μετά την καταστροφή των Ψαρών (Εθν. Πινακοθήκη).
- Γ. Μιχαήλ, Εμπρησμός της Οθωμανικής φρεγάτας εις Γέροντα κατά τω 1823 Αυγούστου 29 (Εθν. Ιστορ. Μουσείο).
- Θ. Βρυζάκη, Η υποδοχή του Α. Βύρωνα στο Μεσολόγγι (Εθν. Πινακοθήκη).
- Θ. Βρυζάκη, Η έξοδος του Μεσολογγίου (Πινακοθήκη Δήμου Μεσολογγίου).
- Σ. Βούλγαρη, Η έξοδος του Μεσολογγίου (Ιδιωτική συλλογή).
- E. Delacroix, Η Ελλάς εις το Μεσολόγγι (Εθν. Ιστορ. Μουσείο).
- Π. Χέλμη, Ο Παπαφλέσσας στο Μανιάκι (Εθν. Ιστορ. Μουσείο).
- Ι. Δούκα, Η παράδοση της Ακρόπολης από τους Τούρκους (Συλλογή Ε. Κουτλίδη).
- Θ. Βρυζάκη, Το στρατόπεδο του Καραϊσκάκη στην Καστέλλα (Εθνική Πινακοθήκη).
- A. Ησαΐα, Ο θάνατος του Καραϊσκάκη (Εθν. Ιστορ. Μουσείο).
- L. Garneray, Η ναυμαχία του Ναυαρίνου (Μουσείο Ιστορικής και Εθνολογικής Εταιρείας).
- P. v. Hess, Μάχη της Πέτρας (καταστράφηκε).
- Άγνωστου λαϊκού ζωγράφου, Η δολοφονία του Ι. Καποδίστρια (Μουσείο Μπενάκη).

Θ. Βρυζάκη, Η Ελλάς ευγνομονούσα (Εθνική Πινακοθήκη).

Ο κίνδυνος ασφαλώς που συνοδεύει την πρόταση αυτή είναι η αποσπασματική έκθεση των γεγονότων. Για την αποφυγή του κινδύνου αυτού αλλά και για την κατά το δυνατόν αντικειμενική έκθεση των γεγονότων επιβάλλεται η χρησιμοποίηση γραπτών πηγών, οι οποίες θα αποτελούν όχι μόνον γέφυρα για τη σύνδεση των απεικονιζόμενων γεγονότων αλλά και θα προσφέρουν ερεθίσματα για προβληματισμό και διάλογο -όπου είναι δυνατόν- σχετικά με την αντικειμενικότητα της απεικόνισης.



Κον. Παρθένη: «Αποθέωση του Αθανασίου Λιάκου». (Συλλογή Σπύρου Λοβέρδου).



Άγνωστον λαϊκόν ζευγάριον: «Ἡ δολοφονία τοῦ Γ. Καπαδοδότηρος». (Μουσείο Μπενάκη).

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Möglichkeiten, die ein Kunst- bzw. Bildwerk zur Einsicht historischer Gegebenheiten beim Geschichtsunterricht anbietet. Anhand der hermeneutischen und der kritischen Methode werden zwei Bildwerke interpretiert. Beim hermeneutischen Verfahren wird es versucht, dass die vergangenen Tatbestände heute ohne Verletzung der historischen Situation verstanden werden; die kritische Methode bedient sich der Emanzipation des Schülers und seines zukünftigen Handelns.

Zum Schluss wird es vorgeschlagen, dass eine bestimmte historische Periode «paradigmatisch» durch eine Reihe von Bildwerken unterrichtet wird.