

ΓΙΑΝΝΗΣ Ε. ΒΡΕΤΤΟΣ

Η ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ 1821

1. Η εικόνα ως ιστορική πηγή και ως μέσο διδασκαλίας

Συνήθως αναφέρεται ότι η εικόνα είναι το ορφανό παιδί του ιστορικού αλλά και το αγαπημένο παιδί του παιδαγωγού (1). Σχετικά με τη συμβολή της στην επιστήμη της Ιστορίας διατυπώνεται το ερώτημα αν, και σε ποιο βαθμό, μπορεί η εικόνα να θεωρηθεί ως ιστορική πηγή. Αν η Ιστορία σημαίνει την αφήγηση ιστορικών γεγονότων ως διαδικασιών, η εικόνα καθεαυτή, σε αντίθεση προς τη γραπτή πηγή, δεν αφηγείται, αλλά απλώς αποτυπώνει μια συγκεκριμένη πραγματικότητα μιας και μοναδικής στιγμής αυτών των διαδικασιών. Ως ιστορική πηγή δεν μπορεί να μεταφέρει παρά μια συγκεκριμένη περιγραφή και απόδοση αυτής της πραγματικότητας αλλά όχι την προϊστορία και το παρελθόν της ή τη μελλοντική της εξέλιξη. Εξάιρεση ίσως αποτελούν οι σειρές εικόνων που αποδίδουν διάφορες φάσεις ενός ιστορικού γεγονότος ή μεμονωμένες εικόνες που απεικονίζουν διάφορες απόψεις και φάσεις του ίδιου ιστορικού γεγονότος (2). Και στις περιπτώσεις όμως αυτές οι απεικονιζόμενες φάσεις του ιστορικού γεγονότος μπορεί να συνθέτουν μια ιστορία με αρχή και τέλος, αλλά οι εικόνες καθεαυτές αποδίδουν όχι τη διάρκεια αλλά τις διάφορες μεμονωμένες στιγμές του ίδιου ιστορικού γεγονότος. Επομένως οι εικόνες δεν αποτελούν αφήγηση του ιστορικού γεγονότος και δεν συνθέτουν Ιστορία. Για τη σύνθεση και διαμόρφωση της Ιστορίας απαιτείται η παρέμβαση του ιστορικού και η επεξεργασία των εικόνων από αυτόν. Τόσο από τη διάταξη και την ιεραρχική διάρθρωση των εικόνων όσο και από την ταυτότητα του περιεχομένου τους εξαρτάται ο σκοπός και το νόημα της Ιστορίας. Αυτό σημαίνει ότι είναι δυνατόν να προκύψουν διάφορες και διαφορετικές ιστορίες και να μην καταλήξει σε μια και μοναδική-στην "ορθή"-ιστορία η επεξεργασία των εικόνων. Αυτό θα εξαρτηθεί ασφαλώς σε μεγάλο βαθμό και από το άλλο σχετικό "ιστορικό υλικό", το οποίο ενδεχομένως θα στηρίζει τη μια ή την άλλη ιστορική εκδοχή.

Σε ό,τι αφορά το μάθημα της Ιστορίας, η σημασία της εικόνας δεν έγκειται τόσο στην αποδεικτική της αξία όσο στη συμβολή της στη διδακτική διαδικασία. Σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα η εικόνα δραστηριοποιεί κίνητρα μάθησης και παραμένει περισσότερο χρόνο στη μνήμη του μαθητή από ό,τι τα γραπτά κείμενα

(3). Επίσης κείμενα με εικόνες που έχουν άμεση σχέση με το περιεχόμενο συγκρατούνται περισσότερο χρόνο στη μνήμη από ό,τι κείμενα χωρίς εικόνες (4). Πέρα όμως από τα δεδομένα αυτά η καθημερινή πραγματικότητα αποδεικνύει ότι οι μαθητές, και ιδιαίτερα του Δημοτικού Σχολείου, αντιμετωπίζουν θετικότερα τις εικόνες από την μη εποπτική προσφορά, ενώ συλλαμβάνουν ταχύτερα και διατηρούν ζωηρότερα στη μνήμη τις εποπτικές παραστάσεις. Η κατάσταση αυτή συμφωνεί με τα ευρήματα της Ψυχολογίας της μάθησης, σύμφωνα με τα οποία η μνήμη αντιδρά θετικότερα στα οπτικά από ό,τι στα ακουστικά και λεκτικά ερεθίσματα κατά την παιδική ηλικία, με αποτέλεσμα οι επιδόσεις της μνήμης να είναι υψηλότερες (5). Σύμφωνα με σχετικά εμπειρικά δεδομένα η κατανόηση εξασφαλίζεται ωστόσο σε μεγάλο βαθμό από το συνδυασμό και την αλληλουχιοστήριξη κειμένου και εικόνας (6).

Μέσω του συνδυασμού αυτού επιτυγχάνεται μάλιστα όχι μόνον η εντύπωση αφηρημένων εννοιών αλλά και η αποτελεσματικότερη επεξεργασία των γνωστικών δεδομένων.

Παρά τη σημαντική συμβολή της εικόνας στη διαδικασία της μάθησης έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι οι εκπαιδευτικοί δεν την χρησιμοποιούν παρά σε περιορισμένο βαθμό κατά τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα για το μάθημα της Ιστορίας σύμφωνα με τα πορίσματα έρευνας στη χώρα μας ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών - πάνω από 70% - δεν χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα διδασκαλίας (7), ενώ σύμφωνα με ανάλογα εμπειρικά δεδομένα στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας μόνον το 33% των εκπαιδευτικών - και μάλιστα το 13% των εκπαιδευτικών του γερμανικού γυμνασίου - χρησιμοποιεί εικόνες στο μάθημα της Ιστορίας (8). Η κατάσταση αυτή πρέπει να οφείλεται από το ένα μέρος στη μη τήρηση συγκεκριμένων κριτηρίων κατά την επιλογή των εικόνων και στην απουσία των ερεθισμάτων για την αξιοποίησή τους και από το άλλο στην ελλιπή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

2. Οι πέντε εντολές για την αξιοποίηση της εικόνας στο μάθημα της Ιστορίας

Όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με τη σημασία της εποπτικότητας δεν θα πρέπει να δημιουργήσουν την εντύπωση ότι η εικόνα αποτελεί πανάκεια. Η αναγνώριση πάντως της σημασίας της εικόνας για τη διδασκαλία και τη μάθηση είχε ως αποτέλεσμα τα σχολικά εγχειρίδια τόσο της χώρας μας όσο και άλλων χωρών να πλαισιωθούν με σημαντικό αριθμό εικόνων. Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως η τυχαία επιλογή των εικόνων δεν δημιούργησε θετικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Δεν είναι σπάνιες οι περι-

πτώσεις εξάλλου κατά τις οποίες οι εικόνες δεν συνοδεύονται από τα στοιχεία του καλλιτέχνη ή του συγγραφέα και του συγκεκριμένου έργου, στο οποίο αυτές περιέχονται, ενώ συνήθως δεν αναφέρονται ούτε ο χρόνος δημιουργίας τους, ούτε η συλλογή στην οποία ανήκουν ή το μουσείο στο οποίο εκτίθενται. Ορισμένες φορές επίσης περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο μόνο αποσπάσματα ενός έργου. Αυτή βέβαια η αφαίρεση τμημάτων επιτρέπεται, όπως εξάλλου και στην περίπτωση της γραπτής πηγής, και μάλιστα επιβάλλεται, όταν πρόθεση είναι να υπογραμμισθούν συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, χαρακτηριστικά προσώπων ή λεπτομέρειες αντικειμένων. Η "μεγέθυνση" τμήματος της εικόνας από την άλλη χωρίς ιδιαίτερο λόγο εμποδίζει τη σφαιρική σύλληψη και κατανόηση του περιεχομένου της, καθώς μάλιστα αποκλείονται ορισμένες φορές εκείνα τα τμήματα τα οποία όχι μόνον αποτελούν τον πυρήνα του θέματος αλλά και είναι καθοριστικά για την αποκρυπτογράφηση του. Επίσης η σμίκρυνση της εικόνας δεν ενδείκνυται πάντοτε και πρέπει να αποφεύγεται, ιδιαίτερα όταν δράση και πρόσωπα, που απεικονίζονται στο τρίτο ή και στο δεύτερο επίπεδο, ατονούν και δεν είναι ευδιάκριτα, ενώ κρίνονται σημαντικά για την επεξεργασία και κατανόηση του περιεχομένου της εικόνας.

Από το ένα μέρος λοιπόν η πληθώρα των εικόνων και από το άλλο η τυχαία επιλογή τους λόγω έλλειψης κριτηρίων δίνει την εντύπωση ότι αυτές αντιμετωπίζονται ως διακοσμητικό στοιχείο και όχι ως ιστορικό υλικό. Η χρησιμοποίηση της εικόνας στην αρχή της διαδικασίας μάθησης μπορεί ωστόσο να οδηγήσει στην άντληση πληροφοριών και στη διατύπωση κρίσεων μέσω ερωτημάτων και προβληματισμού που η ίδια θα προκαλέσει. Αντίθετα ως αποδεικτικό υλικό μπορεί να εφαρμοσθεί στο τέλος της διαδικασίας μάθησης, δικαιώνοντας και επαληθεύοντας ή απορρίπτοντας συγκεκριμένες γνώσεις και απόψεις (9).

Η "επίκληση" της εικόνας ως ιστορικής πηγής προβάλλει ή και τονίζει πολλές φορές την αυθεντικότητα του περιεχομένου της, πράγμα που είναι δυνατόν να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα οι μαθητές, ιδιαίτερα των μικρότερων τάξεων, "πιστεύουν" περισσότερο στην εικόνα παρά στη γραπτή πηγή (10). Η τελευταία αποτελεί ωστόσο την ασφαλέστερη οδό για την κατανόηση ενός ιστορικού γεγονότος και μιας εποχής. Αν συνεκτιμηθεί ότι οι εικόνες έλκουν περισσότερο τους μαθητές από ό,τι οι γραπτές πηγές, τότε η αποκάλυψη της ιστορικής πραγματικότητας δεν πρέπει να ελαφιάται αποκλειστικά και μόνο στην εικόνα ή σε μια εικόνα.

Οι εικόνες, καθώς και οι γραπτές πηγές, δεν αποτελούν πιστές απεικονίσεις της πραγματικότητας, σε αντίθεση, τουλάχιστον τις περισσότερες φορές, με τα ιστορικά μνημεία και αντικείμενα, γιατί είναι πάντοτε μεροληπτικές, γεγονός που τις απομακρύνει άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο από την "ιστορική

αλήθεια"(11). Αυτό δεν σημαίνει ότι ο δημιουργός της πηγής έχει οπωσδήποτε την πρόθεση να αποκρύψει αυτή την αλήθεια, αλλά την αποδίδει από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία, η οποία εξαρτάται από τις στάσεις, τα ενδιαφέροντα και τη γενικότερη κοσμοθεωρία του. Παράλληλα με τον κίνδυνο αυτό η εικόνα δεν μπορεί να αποδώσει "όλη" την πραγματικότητα, δεδομένου ότι συλλαμβάνει ένα μέρος της από μια συγκεκριμένη αφετηρία, που διαφέρει από άλλες προσεγγίσεις, έστω και αν αυτές δεν παραδίδονται από την επιστήμη της Ιστορίας. Οι εικόνες αποτελούν δηλαδή "απ-όψεις" της πραγματικότητας, οι οποίες από το ένα μέρος υπαγορεύονται από υποκειμενικά κριτήρια και από το άλλο αποδίδουν ένα μέρος του ιστορικού γεγονότος από μια επιμέρους και συγκεκριμένη οπτική γωνία, με αποτέλεσμα να αλλοιώνουν εκούσια ή ακούσια το ίδιο το ιστορικό γεγονός ως όλο (12).

Αν ένας από τους σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας είναι η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης, τότε θα πρέπει οι μαθητές να έχουν την δυνατότητα αξιολογικής και κριτικής τοποθέτησης απέναντι τόσο στις πηγές και στις εικόνες όσο και στον εκπαιδευτικό, να μπορούν δηλαδή να ασκούν έλεγχο και να ασκούνται όσο το δυνατόν νωρίς στη σχετική ικανότητα (13). Θα πρέπει δηλαδή να μάθουν να διακρίνουν τις ιδιαίτερες αιτίες και τους λόγους που οδήγησαν τον δημιουργό της πηγής να αποδώσει με το συγκεκριμένο τρόπο το ιστορικό γεγονός και να εντοπίσουν την προέλευση των προκαταλήψεων και στάσεών του. Ο εντοπισμός αυτός θα επιτευχθεί μέσω ερωτημάτων που θα σχετίζονται από το ένα μέρος με το χρόνο και τον τόπο στον οποίο αναφέρεται ή ανήκει η εικόνα και από το άλλο με την προσωπικότητα και τις προθέσεις του δημιουργού της.

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα θα πρέπει να εξετασθεί αν, και σε ποιο βαθμό, ο καλλιτέχνης ήταν σε θέση να έχει άμεση αντίληψη του ιστορικού γεγονότος. Στην περίπτωση των προσωπογραφιών αλλά και των εικόνων που προβάλλουν συγκεκριμένα ιστορικά πρόσωπα ο κίνδυνος αλλοίωσης της πραγματικότητας είναι μεγάλος, δεδομένου ότι ο καλλιτέχνης καταφεύγει σε μια ιδεατή ή ωραιοποιημένη απόδοση των χαρακτηριστικών και της δράσης τους (14). Από το ένα μέρος η τοπική και χρονική απόσταση της εικόνας από το απεικονιζόμενο γεγονός ή πρόσωπο επηρεάζει το περιεχόμενο και τη μορφή της, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται ο τρόπος θεώρησης του ιστορικού γεγονότος και της εικαστικής του απεικόνισης από στοιχεία που προέρχονται από την εποχή του καλλιτέχνη και είναι ξένα προς το θέμα καθεαυτό. Από το άλλο οι εικόνες που απεικονίζουν σύγχρονα γεγονότα ή πρόσωπα διακρίνονται βέβαια από αυξημένη αυθεντικότητα σε σύγκριση με εκείνες που αποδίδουν γεγονότα ή πρόσωπα του παρελθόντος. Η απουσία χρονικής απόστασης από γεγονότα και πρόσωπα όμως μπορεί

να οδηγήσει στην εξάρτηση του καλλιτέχνη από συγκεκριμένα πρόσωπα, η οποία είναι δυνατόν να έχει ως αποτέλεσμα την αλλοίωση των ιστορικών δεδομένων. Ο κίνδυνος αυτός αφορά και τις "αυθεντικές" φωτογραφίες, δεδομένου ότι και στην περίπτωση αυτή συλλαμβάνονται από το φακό "από-ψεις" του ιστορικού γεγονότος, στις οποίες απεικονίζεται όχι μόνον το ιστορικό γεγονός αλλά και οι απόψεις και οι στάσεις αυτού που τον χειρίζεται (15).

Στα πλαίσια του δεύτερου ερωτήματος θα πρέπει να ερευνηθεί αν, και ποιο συγκεκριμένο πρόσωπο ή σκοπό, εξυπηρετεί η "άποψη" της εικόνας, και αν περιέχονται σε αυτήν αντιφάσεις ή ασυμφωνίες με άλλες εικόνες και γραπτές πηγές, που μπορούν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι η εικόνα είναι αναξιόπιστη τουλάχιστον σε συγκεκριμένα σημεία. Η άποψη και η πρόθεση του καλλιτέχνη προδίδονται όχι μόνον από τη στάση και τις κινήσεις των προσώπων και το επίπεδο απόδοσης προσώπων και αντικειμένων αλλά και από την εικαστική απόδοση και το γενικότερο κλίμα που κυριαρχεί στην εικόνα (16).

Η αλλοίωση βέβαια της ιστορικής πραγματικότητας δεν προκύπτει μόνον ως αποτέλεσμα της προσωπικής παρέμβασης του καλλιτέχνη, αλλά οφείλεται πολλές φορές και στην "παραπλανητική" επιλογή και χρησιμοποίησή της από τους συντάκτες ενός Αναλυτικού Προγράμματος και τους συγγραφείς ενός σχολικού εγχειριδίου ή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ενώ ο σκοπός του καλλιτέχνη μπορεί δηλαδή να είναι η κατά το δυνατόν πιστή απόδοση μιας συγκεκριμένης ιστορικής πραγματικότητας, η ακούσια πολλές φορές παρέμβαση των ειδικών μπορεί να οδηγήσει στην αλλοίωση μιας συγκεκριμένης πραγματικότητας μέσω της "άλλης" πραγματικότητας την οποία αποδίδει η εικόνα. Στην περίπτωση αυτή δεν παραπλανά ή δεν εξαπατά ο δημιουργός της εικόνας αλλά ο χρήστης της. Η αυθεντικότητα του περιεχομένου της εικόνας δεν μπορεί εύκολα να προκύψει από αυτό το ίδιο το περιεχόμενο αλλά από τα στοιχεία της εικόνας και από σχετικές πηγές. Ο κίνδυνος αλλοίωσης ενός ιστορικού γεγονότος είναι ιδιαίτερα μεγάλος στην περίπτωση της φωτογραφίας από την οποία απουσιάζει τις περισσότερες φορές οποιοδήποτε "διαφωτιστικό" στοιχείο. Το συνοδευτικό κείμενο μπορεί να προφυλάξει ασφαλώς από τον κίνδυνο της καταρχήν εσφαλμένης σύλληψης του περιεχομένου της εικόνας, αν και το ίδιο μπορεί να ολοκληρώσει το έργο της παραπλάνησης.

Χωρίς την υποστήριξη του συνοδευτικού κειμένου και γενικότερα του περιεχομένου διδασκαλίας είναι δύσκολο να αποδοθεί ένα συγκεκριμένο θέμα αποκλειστικά και μόνο μέσω της εικόνας. Έτσι λοιπόν από το ένα μέρος η εικόνα συμβάλλει στην εναργέστερη και πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου διδασκαλίας και από το άλλο το περιεχόμενο διδασκαλίας προσφέρει τις κατευθυντήριες γραμμές για την ανάγνωση του περιεχομένου της εικόνας. Το περιεχό-

μενο αυτό άλλοτε αναγνωρίζεται ως όλο και άλλοτε αποκρυπτογραφείται μέσα από επιμέρους "σήματα": την αμφίεση και τη συμπεριφορά ενός προσώπου ή μιας ομάδας και την εικαστική απόδοση ενός αντικειμένου. Η σταδιακή αναγνώριση των σημάτων αυτών μπορεί να οδηγήσει στη σύλληψη του περιεχομένου της εικόνας. Είναι ωστόσο δυνατόν τα σήματα να οδηγήσουν σε εσφαλμένες κατευθύνσεις και ερμηνείες και μόνον το συνοδευτικό κείμενο και το περιεχόμενο διδασκαλίας — κα. ενδεχομένως άλλες εικόνες και γραπτές πηγές — μπορούν να επαναφέρουν στην ορθή προσέγγιση του περιεχομένου της εικόνας. Η εικόνα μπορεί ασφαλώς να προχωρήσει πέρα από τη γλώσσα και να περιγράφει ένα ιστορικό γεγονός με τέτοιο τρόπο που να ξεπερνάει τις δυνατότητες της λεκτικής του περιγραφής.

Στην πρόθεση της εικόνας κρύβεται ωστόσο μια αντίφαση. Από το ένα μέρος η εικόνα αποβλέπει στην όσο το δυνατόν ακριβέστερη και εναργέστερη απόδοση ενός ιστορικού θέματος και από το άλλο προσπαθεί να αποδώσει το νόημα του θέματος. Η συγκεκριμενοποίηση του θέματος και η απόδοση του νοήματός του δεν μπορούν εύκολα να συμβαδίσουν, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη απόδοση ενός θέματος μπορεί να ενταχθεί σε διαφορετικά θέματα και να πάρει πολλά νοήματα.

3. Το σχολικό εγχειρίδιο, το "βιβλίο για το δάσκαλο" και οι "Οδηγίες" του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: οι παραβάτες

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει κριτική τοποθέτηση απέναντι σε συγκεκριμένες εικόνες, που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Στ' Δημοτικού (17) και της Γ' Γυμνασίου - το παλαιό (του Β. Κρεμμυδά) και το νέο (του Β. Σφυρόερα) (18) - και αναφέρονται στην Επανάσταση του 1821, από τη σκοπιά των προϋποθέσεων αξιοποίησής τους, χωρίς οποιαδήποτε προσπάθεια μεθοδολογικής τους προσέγγισης. Παράλληλα με την εξέταση αυτή, η οποία θα περιορισθεί στους πίνακες ζωγραφικής και τις λιθογραφίες, δεν θα συμπεριλάβει δηλαδή τις προσωπογραφίες και τα διάφορα τυπώματα και σκίτσα, θα αναλυθούν συγκεκριμένοι πίνακες με σκοπό τη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης.

Η συνήθης πρακτική των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας είναι να προηγείται η έκθεση των στρατιωτικοπολιτικών γεγονότων και να ακολουθεί η πνευματική και καλλιτεχνική δημιουργία της συγκεκριμένης περιόδου (19). Υπακούοντας στην πρακτική αυτή τα σχολικά εγχειρίδια της Στ' Δημοτικού και της Γ' Γυμνασίου, παλαιό και νέο, αφιερώνουν ιδιαίτερο κεφάλαιο στην πνευματική και καλλιτεχνική δημιουργία του 19ου αιώνα. Το σχολικό εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού αναφέρεται γενικά στην "Πνευματική άνθηση μετά την Επανάσταση: "Στη

λογοτεχνία, τη ζωγραφική, τη μουσική, στις επιστήμες και σ' άλλους τομείς του πολιτισμού, τα έργα που δημιουργήθηκαν ήταν σημαντικά" και περιέχει μόνο τον πίνακα "Τα κάλαντα" του Ν. Λύτρα καθώς και το γλυπτό "Η κοιμωμένη" του Γιαννούλη Χαλεπά (20). Με τις προϋποθέσεις αυτές είναι αδύνατη η εφαρμογή της υπόδειξης του "Βιβλίου για το δάσκαλο": "Στο μάθημα γίνεται προσπάθεια να γνωρίσουν τα παιδιά την πνευματική άνθηση της μετεπαναστατικής Ελλάδας μέσ' από τα ίδια τα επιτεύγματα των δημιουργών. Γι' αυτό το λόγο δίνονται χαρακτηριστικά δείγματα από... τη ζωγραφική και την αρχιτεκτονική". Απουσιάζουν ωστόσο όχι μόνον οποιεσδήποτε σχετικές υποδείξεις αλλά και αυτά τα χαρακτηριστικά δείγματα της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Η μοναδική συγκεκριμένη αναφορά στη ζωγραφική: ("Ο σημαντικότερος από τους ζωγράφους μας, ο Νικόλαος Γύζης, έδωσε έργο ελληνικό, όμως ο αισθητικός του προσανατολισμός είχε την αφετηρία του στη λεγόμενη "σχολή του Μονάχου", όπου κυριαρχούσε το ρομαντικό πνεύμα μιας ιδεαλιστικής θεώρησης του κόσμου") παραμένει μέσα στα πλαίσια της γενικόλογης ενημερωτικής προσφοράς του "βιβλίου για το δάσκαλο" (21). Ορισμένες φορές και αυτή η ενημερωτική προσφορά δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα ή δεν καλύπτει την έλλειψη σημαντικών πληροφοριών, η οποία διακρίνει το σχολικό εγχειρίδιο: στο τέλος του κεφαλαίου 22 του "βιβλίου για το δάσκαλο" αναφέρεται "Η εικόνα στο τέλος του μαθήματος είναι σύνθεση του Von Hess και παριστάνει Ιερολοχίτες που μάχονται στο Δραγατσάνι" (22). Ο πίνακας όμως αυτός απουσιάζει από το εγχειρίδιο και αντί για αυτόν στην αρχή του μαθήματος περιέχεται ο πίνακας του καλλιτέχνη "Ο Υψηλάντης αναδέχεται την αρχιστρατηγία του υπέρ ελευθερίας αγώνος" (23).

Στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου του Β. Κρεμμυδά επιχειρείται προσεκτικότερος προσδιορισμός της καλλιτεχνικής δημιουργίας κατά τον 19ο αιώνα: "Στο χώρο της τέχνης σημαντική παρουσία από την αρχή του ελεύθερου βίου είχαν μόνον η αρχιτεκτονική και η πολεοδομία... Προς το τέλος επίσης του 19ου αι. εμφανίστηκαν οι πρώτες σημαντικές επιδόσεις στη ζωγραφική, με κυριότερους εκπροσώπους το Νικηφόρο Λύτρα, το Νικόλαιο Γύζη και τον Κωνσταντίνο Βολανάκη" (24). Απουσιάζει ωστόσο οποιαδήποτε αναφορά στην ευρωπαϊκή τέχνη, ενώ δεν περιέχεται κανένας πίνακας παρά μόνο "δύο νεοκλασικά σπίτια". Το νέο εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου του Β. Σφυρόερα περιορίζεται αντίθετα στην καλλιτεχνική δημιουργία αποκλειστικά ξένων καλλιτεχνών και περιέχει πίνακες, που όμως δεν είναι οι αντιπροσωπευτικότεροι της περιόδου (25).

Οι "Οδηγίες" του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ξεπερνούν το "βιβλίο για το δάσκαλο" στις μεγαλεπήβολες διατυπώσεις: "...η εικονογράφηση δεν είναι μόνο ή δεν είναι κυρίως στοιχείο διακόσμησης του σχολικού βιβλίου, αλλά και μέσο

αποκάλυψης όλων των πτυχών της ανθρώπινης δραστηριότητας (οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής, θρησκευτικής, καλλιτεχνικής). Και με το πνεύμα αυτό επιχειρούμε τη διδακτική αξιοποίηση της εικονογράφησης -έτσι ευκαιριακά- με βάση τις πληροφορίες που περιέχονται στο βιβλίο και ενδεχόμενα με τη γενικότερη ενημέρωση που έχουμε. Ξεκίνημα είναι η συνειδητοποίηση αυτής της σκοπιμότητας και η προσεκτική <ανάγνωση> των εικόνων (26). Οι πληροφορίες αυτές, τις οποίες επικαλούνται οι "Οδηγίες", είναι όμως ελλιπείς και δεν προσφέρουν σχεδόν καμιά βοήθεια για την αξιοποίηση των εικόνων, η οποία έτσι επαφίεται στην υπαρκτή ή ανύπαρκτη ενημέρωση του εκπαιδευτικού.

Στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού περιέχονται συνολικά δεκαέξι πίνακες και είκοσι μια προσωπογραφίες με θέματα από την Επανάσταση του 1821. Οι πίνακες αυτοί ακολουθούν κατά ένα μεγάλο μέρος τους τη διάταξη και τη σειρά με την οποία παρουσιάζονται στην "Ιστορία του Ελληνικού Έθνους". Το σχολικό εγχειρίδιο του Β. Κρεμμυδά περιέχει πέντε πίνακες και δεκαοχτώ προσωπογραφίες, ενώ το εγχειρίδιο του Β. Σφυρόερα περιέχει δεκατρείς πίνακες και τριάντα δύο προσωπογραφίες.

Όπως προαναφέρθηκε, η εξέταση θα περιορισθεί στις προϋποθέσεις και τα ερεθίσματα που προσφέρουν τα τρία σχολικά εγχειρίδια για την αξιοποίηση των εικόνων. Στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού και στο νέο εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου του Β. Σφυρόερα περιέχεται ο πίνακας "Ο Όρκος των Φιλικών" του Α. Τσόκου, ενώ δεν περιλαμβάνεται στο παλαιό εγχειρίδιο του Β. Κρεμμυδά. Στο πρώτο εγχειρίδιο απουσιάζει οποιοδήποτε συνοδευτικό κείμενο, ο πίνακας συνοδεύεται ωστόσο από την υπόδειξη και την ερώτηση: "Παρατηρώ την εικόνα και την περιγράψω. Ποια εντύπωση μας δημιουργεί αυτός ο πίνακας;" (27) Στο "βιβλίο για το δάσκαλο" σημειώνεται: "Η εικόνα του Α. Τσόκου είναι εμπνευσμένη από το τελετουργικό της μήσης στη Φιλική εταιρεία...(28). Τόσο το σχολικό εγχειρίδιο όσο και το "βιβλίο για το δάσκαλο" επιμένουν ότι πρόκειται για πίνακα του Α. Τσόκου, ενώ το όνομα του καλλιτέχνη είναι Διονύσιος. Στο δεύτερο εγχειρίδιο ο πίνακας συνοδεύεται από το σύντομο κείμενο: "Ο Όρκος των μελών της Φιλικής Εταιρείας αποτελούσε την κορυφαία στιγμή της μήσης. Πίνακας του Διονυσίου Τσόκου (1849), που σώζεται στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο" (29). Το έργο αναφέρεται στη διαδικασία της ορκωμοσίας υποψήφιων μελών της Φιλικής Εταιρείας. Το ερώτημα είναι αν, και σε ποιο βαθμό, μπορούσε ο Α. Τσόκος (1820-1862) να διαθέτει πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία της ορκωμοσίας. Αν πάρει κανείς υπόψη του την επιμέλεια με την οποία ο Α. Τσόκος συγγέντρωνε πληροφορίες για τα ιστορικά γεγονότα που ζωγράφιζε, τότε δεν μπορεί παρά να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τηρεί την ίδια στάση και στην περίπτωση του "Όρκου". Ένα δεύτερο ερώτημα αφορά τις προθέσεις του καλλιτέχνη, ο οποίος

καταπλάνεται (1849) με το συγκεκριμένο θέμα σε μια εποχή κατά την οποία τα Επτάνησα αντιδρούν κατά της αγγλικής κατοχής: ο "Όρκος των Φιλικών" συνδέεται με τον Αγώνα των Ιονίων νησιών για ανεξαρτησία.

Στον πίνακα απεικονίζονται τρεις μορφές: ο ιερέας, ο οποίος με το χέρι στηρίζει την άγια εικόνα επάνω στο τραπέζι και με το άλλο καλεί τον μουύμενο να βάλει το χέρι του σε αυτήν, τονίζοντας έτσι ότι ο όρκος παίρνεται παρ'ουσία του Θεού. Δίπλα του εικονίζεται ο μουύμενος, γονατιστός με το αριστερό χέρι στην καρδιά και με το δεξί απλωμένο προς την εικόνα. Η παραδοσιακή αμφίεσή του υποδηλώνει ότι πρόκειται για υποψήφιο αγωνιστή. Η τρίτη μορφή με την "εξελεγμένη" αμφίεση πρέπει να αναγνωρισθεί ως ο κατηχητής—ιερέας στο βαθμό— με αποστολή τη μίσηση νέων μελών. Η μυστικότητα της συνάντησης υποδηλώνεται με το αναμμένο κερί που συμβολίζει το φως της ελευθερίας. Το κίτρινο χρώμα που κυριαρχεί επάνω στο καφέ σε όλη την παράσταση συμβολίζει το φούντωμα της μικρής φλόγας του κεριού, την επιτυχία της Επανάστασης (30).

Σχετικά με το χώρο πρέπει να πρόκειται για κρύπτη ή μυστικό δωμάτιο, όπως αποδεικνύεται τόσο από το φεγγίτη αριστερά και το μανδαλωμένο παράθυρο, το οποίο αποδίδεται σε αρκετό ύψος, όσο και από τον αμυδρό φωτισμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού απουσιάζει το παράθυρο και ο φεγγίτης, ενώ στο εγχειρίδιο του Β. Σφυρόερα έχουν αποκοπεί τα εικονίσματα αριστερά και μέρος του σώματος του μουυμένου καθώς και όλο το δεξιό τμήμα του πίνακα. Στο πρώτο εγχειρίδιο περιέχεται δηλαδή ο πίνακας σε πλάτος, ενώ στο δεύτερο σε ύψος. Στο εγχειρίδιο του Δημοτικού το μόνο συνοδευτικό κείμενο είναι απλώς ο τίτλος του έργου. Η ερώτηση, που το συνοδεύει, είναι γενικόλογη και οδηγεί αναπόφευκτα σε μια περιγραφική απάντηση με συναισθηματικό χρωματισμό. Η προσφορά του "βιβλίου για το δάσκαλο" εξαντλείται σε μια επιφανειακή πληροφόρηση.

Με αυτές τις προϋποθέσεις τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και τα βοηθήματα του εκπαιδευτικού δεν προσφέρουν παρά περιορισμένες δυνατότητες για την αξιοποίηση του πίνακα (31).

Μια ολόκληρη σελίδα [128] του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Στ' Δημοτικού καλύπτεται από τον πίνακα του P.V. Hess: "Ο Αθανάσιος Διάκος ξεκινά για την Αλαμάνα". Πρόκειται για τον πίνακα του καλλιτέχνη, "Ο Αθανάσιος Διάκος συγκεντρώνει άνδρες για τον Αγώνα" (Αθήνα, Αντίγραφο Μουσείου Μπενάκη). Η "μεγέθυνση" του πίνακα έχει αρνητικές επιπτώσεις στην παρουσίαση των περιφερειακών μορφών, οι οποίες ωστόσο σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο και το μήνυμα του πίνακα. Αν εξαιρέσει κανείς τον σύντομο προσδιορισμό του περιεχομένου, απουσιάζει οποιαδήποτε πληροφορία σχετική με τον πίνακα και τον δημιουργό του. Το "βιβλίο για το δάσκαλο" δεν αναφέρει α-

πολύτως τίποτε. Στο εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου του Β. Κρεμμυδά περιέχεται ο πίνακας σε ομίχρυνση με συνοδευτικό κείμενο που δεν έχει άμεση σχέση με το περιεχόμενο: "Αθανάσιος Διάκος: πολέμησε ηρωικά στη μάχη της Αλαμάνας, όπου συνελήφθη από τους Τούρκους που τον θανάτωσαν σουβλίζοντάς τον" (32). Αναγνωρίζεται εύκολα στη μέση ο Αθανάσιος Διάκος από το καλυμμαύχι και το σταυρό, ενώ πίσω αριστερά ένας αγωνιστής αποχαιρετά τη γυναίκα και το παιδί του. Αίγιο πιο αριστερά μια γυναικεία μορφή με το παιδί δείχνει να κοιτάζει προς την πλευρά ενός άνδρα δεξιά, που ήδη απομακρύνεται. Ο Αθανάσιος Διάκος από το ένα μέρος ανυπομονεί να μεταβεί στο πεδίο της μάχης, όπως αποδεικνύεται από το γυμνωμένο σπαθί και την κίνηση του χεριού του, και από το άλλο παρακολουθεί με συγκίνηση τον "αποχαιρετισμό". Η ανυπομονησία και η συναισθηματικότητα αποδίδονται με τη μετέωρη στάση του ήρωα, ο οποίος δείχνει προς τα εμπρός, αλλά κοιτάζει συνεπαρμένος προς τα πίσω. Η ανδρική μορφή δεξιά δείχνει να κοντοστέκεται, γυρίζοντας το κεφάλι προς τα πίσω με θλιμμένο βλέμμα, σε αντίθεση με την κινητικότητα και το ήρεμο βλέμμα του Διάκου. Αν και την προσοχή του θεατή προκαλεί η υπερλόσση μορφή του ήρωα, τα πρόσωπα του πίνακα είναι όλα στραμμένα στη σκηνή του αποχαιρετισμού: η αντιστοιχία με το ιλιάδικό επεισόδιο στο οποίο ο Έκτορας αποχαιρετά την Ανδρομάχη και τον Αστυάνακτα είναι προφανής. Στο σοβαρό και αποφασιστικό πρόσωπο της γυναίκας δεν διαφαίνεται οπτόσο κανένα ίχνος του συναισθηματικού ξεσπάσματος της Ανδρομάχης:

"Από την ορμή της ίδια σου, άμοιρε, θα βρεις το θάνατό σου και το μικρό σου δε σπλαχνίξεσαι και ουδέ τη μαύρη εμένα...

Αχ έλα τώρα πια, σπλαχνίσου μας και μείνε εδώ στον πύργο..."(33).

Η στάση των ηρώων μας φέρνει στο νου την απέλπιδα προσπάθεια του Έκτορα:

"Άμοιρη εσύ, μη μου πικραίνεσαι μες στην καρδιά σου τόσο, κανείς αν δεν το στρέγει η μοίρα μου, στον Άδη δε με στέλνει" (34). Όλη τη σκηνή σκεπάζει ένας θεόρατος πλάτανος, που με τον γυρμένο κορμό και τα απλωμένα κλαδιά του θυμίζει το θάνατο που προσιδιάζεται η Ανδρομάχη, καθώς ο Έκτορας περνάει από τις Σκαίες πύλες στην πεδιάδα και τον Άδη.

Τη σημασία του συνοδευτικού κειμένου και του περιεχομένου διδασκαλίας για την αποκρυπτογράφηση επιμέρους "σημάτων" και την ανάγνωση ενός έργου μπορεί να διαπιστώσει κανείς στην περίπτωση του πίνακα "Η Ελλάδα ξεψυχάει στα ερείπια του Μεσολογγίου" του Ευγένιου Ντελακρουά. Ο πίνακας, με τον ελλιπή τίτλο "Η Ελλάδα στα ερείπια του Μεσολογγίου", καλύπτει ολόκληρη σελίδα [156] στο εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού. Ενώ όμως τα σχετικά με την πολιορκία και την έξοδο του Μεσολογγίου περιέχονται στο "Δεύτερο μέρος", ο

πίνακας περιλαμβάνεται στο "Πρώτο μέρος" εντελώς αποκομμένος από το περιεχόμενο στο οποίο αναφέρεται. Στον πίνακα αποδίδεται μια γυναικεία μορφή, η οποία αναγνωρίζεται εύκολα από το λευκό ένδυμα και το βαθυγάλανο πανωφόρι (35). Προήκειται για την Ελλάδα, η οποία στέκει όρθια πάνω σε ματωμένα ερείπια. Το λευκό χρώμα των ερειπίων στο πρώτο επίπεδο συνδέεται και δένει με το λευκό ένδυμα της Ελλάδος, χαρίζοντας σε αυτά μνημειακή μεγαλοπρέπεια. Η μορφή της Ελλάδος, στα λευκά ντυμένη, έρχεται σε αντίθεση με το σταχτόμαυρο περιβάλλον και το μουντό ουρανό.

Την εικόνα του θανάτου συμπληρώνει το χέρι ενός σκοτασμένου, που προβάλλει στο κάτω δεξιά μέρος της εικόνας, ενώ στο βάθος απεικονίζεται ένας Τουρκοαιγύπτιος με το ύφος του νικητή. Το χρώμα του αίματος διαγράφει έναν κύκλο, από το ένδυμα του εχθρού στον κεφαλόδεσμο και στο εσωτερικό του πανωφοριού της Ελλάδος και το υπόδημα μέχρι την αιματοβαμμένη πέτρα και την κόκκινη λωρίδα που καλύπτει ενμέρει τον βραχίονα του νεκρού. Πάνω στα ερείπια και τον θάνατο η Ελλάδα, δείχνοντας τις παλάμες, εκδηλώνει την απόγνωση της. Δείχνει ωστόσο, με ανοιχτά τα χέρια, σαν να είναι έτοιμη να πετάξει. Η σύλληψη του καλλιτέχνη βασίζεται στην Ανάσταση του Χριστού, όπως διαπιστώνεται από τα ερείπια που θυμίζουν τον τάφο του: στην πραγματικότητα η Ελλάδα δεν ξειφυγεί, αλλά ανασταίνεται.

4. Αδικαιολόγητες απουσίες και παραλείψεις

Πέρα από τα συγκεκριμένα μειονεκτήματα που αφορούν τις προϋποθέσεις αξιοποίησης της εικόνας δεν δικαιολογείται η απουσία έργων τέχνης από τα σχολικά εγχειρίδια, και μάλιστα με βάση τα κριτήρια επιλογής που αυτά δείχνουν να εφαρμόζουν (36). Ιδιαίτερα εμφανής είναι η απουσία δύο έργων του Θ. Βρυζάκη: "Ο Όρκος των αγωνιστών και η ευλογία της σημαίας από τον Παλαιών Πατρών Γερμανό" και "Η υποδοχή του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι". Η απουσία του Κ. Βολανάκη δεν θα πρέπει να ξενίζει ιδιαίτερα, αν ληφθεί υπόψη ότι ο καλλιτέχνης δεν ενδιαφέρεται τόσο για την απεικόνιση ενός ιστορικού γεγονότος όσο για την απόδοση θεαματικών θαλασσογραφιών και την εναλλαγή χρωματικών τόνων. Θα συνέβαλε ωστόσο στον προβληματισμό των μαθητών η αντιπαράθεση πινάκων του Κ. Βολανάκη με έργα του Ν. Λύτρα, ο οποίος προσπάθει να ανταποκριθεί στα ιστορικά δεδομένα.

Με την ίδια συγκριτική διάθεση αλλά όχι οπωσδήποτε με την προσδοκία αποκάλυψης ή προσέγγισης της ιστορικής πραγματικότητας μπορούν να αντιπαρατεθούν τα έργα - μεταγραφές του Θεόφιλου (1878-1934) "Ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης συναθροίζει εις την λίμνην Λέρνην τους νικητάς του Δράμαλη" (τοιχο-

γραφία στο σπίτι Γ. Κοντού, Ανακασιά Βόλου, 1912) και "Ο Στρατηγός της Πελοποννήσου Θεόδωρος Κολοκοτρώνης εις τον κάμπον της Λέρνης λίμνης συναθροίζει τους νικητάς του Δράμαλη" (Μουσείο Θεόφιλου, 1933) με το έργο-πρότυπο του P.v.Hess "Ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης παρακολουθεί διασκέδασιν των πολεμιστών του" (Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, 1839). Το έργο του P.v. Hess απαρτίζεται από δύο τρίγωνα. Στο αριστερό και σε πρώτο επίπεδο απεικονίζεται ο Κολοκοτρώνης να αναπαύεται καθισμένος σε ένα βράχο με την περικεφαλαία δίπλα του, απλώνοντας το δεξί του πόδι προς τα εμπρός. Πίσω του διακρίνεται ένας αγωνιστής με επίδεσμο στο μάτι. Στο δεξιό τρίγωνο δεξιά και σε δεύτερο επίπεδο χορεύουν δύο παλικάρια με τη συνοδεία οργάνων. Αριστερά ένα παλικάρι παρακολουθεί τη χύτρα που βράζει πάνω στη φωτιά, ενώ ο καπνός καλύπτει σχεδόν όλο του το σώμα. Στο βάθος απεικονίζεται ένα κανόνι και πιο πίσω αχνό το βουνό. Στην τοιχογραφία διατηρεί ο Θεόφιλος την τριγωνική διάταξη του P.v.Hess. Τα "μειονεκτήματα" είναι εμφανή: ο υπασπιστής του Κολοκοτρώνη και το κανόνι δεν αποδίδονται με την ορθή προοπτική, ενώ οι βράχοι στο πόδι του ήρωα θυμίζουν ρυάκι και το βουνό στο βάθος μοιάζει με κακότεχνο όγκο. Ευδιάκριτες είναι ωστόσο και οι θετικές διαφορές: οι μορφές και οι κινήσεις είναι περισσότερο αληθινές, τα χαρακτηριστικά των προσώπων καθαρότερα και το γενικότερο σύνολο παρουσιάζεται αρμονικά δεμένο και όχι χαλαρό, όπως στον πίνακα του P.v.Hess. Ενώ στο πρώτο έργο είναι εμφανής η προσπάθεια υποταγής στο πρότυπο, στο δεύτερο έργο, το οποίο απέχει περίπου είκοσι χρόνια από το πρώτο, έχει υποχωρήσει αισθητά η επίδραση του προτύπου: οι μορφές αποδίδονται παρατακτικά και δεν εντάσσονται σε τρίγωνα, η στάση του Κολοκοτρώνη και του υπασπιστή του είναι διαφορετική, ενώ αρκετές λεπτομέρειες απομακρύνουν αυτό το δεύτερο έργο τόσο από τον πίνακα του P.v. Hess όσο και από την τοιχογραφία. Ο Θεόφιλος κατορθώνει τώρα να αποδώσει με ορθότερη προοπτική τον υπασπιστή και το κανόνι, ενώ αποδίδει τους βράχους και τα βουνά στο βάθος. Η απόκλιση από το πρότυπο αποδεικνύει ότι το θέμα παραμένει μόνο ως αρχική σύλληψη, ενώ επάνω στο πανί μεταμορφώνεται, παίρνοντας τα χαρακτηριστικά της τεχνοτροπίας και της έμπνευσης του Έλληνα ζωγράφου.

Παρόμοιες αντιπαραθέσεις είναι δυνατόν να ελεκταθούν τόσο σε μεγαλύτερο αριθμό έργων όσο και σε περισσότερους καλλιτέχνες. Ο απαγχονισμός του Πατριάρχη Γρηγορίου Ε' αποτελεί μια θεματική έννοτητα που καλύπτεται κυρίως από τέσσερις πίνακες: Το χαρακτηριστικό "Ο απαγχονισμός του Γρηγορίου Ε'" (Γεννάδειος Βιβλιοθήκη) του Ιταλού Gajassi αποδίδει τη σκηνή της εκτέλεσης μπροστά στη μεσαία εξώθυρα του Πατριαρχείου (Κυριακή του Πάσχα, 10 Απριλίου 1821): δύο Τούρκοι έχουν περάσει τη θηλιά στο λαιμό του Πατριάρχη, ενώ άλλοι δύο τραβούν το σχονί. Τριγύρω ο όχλος εκδηλώνει τη μανία του, δείχνοντας

απειλητικά προς το μέρος της σκηνής. Ο Gajassi προσπαθεί να αποδώσει την ανίερη πράξη στις πραγματικές της διαστάσεις χωρίς οποιαδήποτε πρόθεση ωραιοποίησής της. Με το ίδιο θέμα σώζεται ένα προχωρημένο σχεδιάσμα (Εθνική Πινακοθήκη) του χαμένου πίνακα του Ν. Λύτρα (37). Ένας μαινόμενος Τούρκος έχει περάσει τη θηλιά στο λαιμό του Πατριάρχη, ο οποίος προσεύχεται, και τον οδηγεί προς τον δήμο, έναν ημίγυμνο μαύρο, και την αγχόνη δεξιά. Η παράσταση διακρίνεται για την απέρριπτη απόδοση του θέματος και τον εύστοχο συνδυασμό των χρωμάτων που υπογραμμίζουν τη δραματικότητα της σκηνής.

Ο Έλληνας καλλιτέχνης πρέπει να είχε υπόψη του τη λιθογραφία του Ρ.ν. Hess "Ο Γρηγόριος Ε΄ αποκρεμάται" από τη σειρά "Απελευθέρωσης της Ελλάδος" (1839, Εθνικό Ιστορικό Μουσείο), όπως μπορεί να κρίνει κανείς από την αγχόνη και τον ημίγυμνο μαύρο. Ο τελευταίος με τη βοήθεια δύο αγρωπών μορφών σύρει το πτώμα του Πατριάρχη στη θάλασσα. Σε αντίθεση με τα έργα των Gajassi και Ν. Λύτρα η παράσταση του Ρ.ν. Hess εμμένει στην ιδεαλιστική απεικόνιση του γεγονότος και στη λεπτομερειακή απόδοση της αμφίσεως. Αρκετά γρήγορα το θέμα της θυσίας του Εθνομάρτυρα απασχόλησε έναν άλλο Έλληνα καλλιτέχνη, τον Γ. Ροϊλό (1867-1928). Στον πίνακά του "Έλληνες ναυτικοί περισυλλέγουν το σώμα του Πατριάρχη Γρηγορίου Ε΄ στο Βόσπορο" (Εθνική Πινακοθήκη, γύρω στα 1915) απεικονίζονται δύο ανδρικές μορφές που ανασύρουν από τον Κεράτιο το σκήνωμα του Πατριάρχη, ενώ μια τρίτη μορφή κρατάει με το ένα χέρι το κουπί και με το άλλο το κεφάλι με ζωγραφισμένη τη απέλπισια στο πρόσωπο. Το σώμα του Πατριάρχη είναι καλυμμένο, ενώ η μορφή του έχει τα χαρακτηριστικά αγίου. Το έργο, που παρέμενε αζήτητο για πολλά χρόνια, προκάλεσε το ενδιαφέρον λίγο πριν τη μικρασιατική εκστρατεία, επειδή ο αγώνας και η θυσία του Πατριάρχη συνδέθηκαν με τη Μεγάλη Ιδέα. Ο πίνακας διακρίνεται από το ένα μέρος για τον ακαδημαϊκό του ρεαλισμό, γεγονός που τον συνδέει με τον πίνακα του Ρ.ν. Hess, αλλά από το άλλο για την προσπάθεια απόδοσης της πραγματικότητας, στοιχείο που χαρακτηρίζει τα έργα των Gajassi και Ν. Λύτρα.

Η θεματική ενότητα της καταστροφής των Ψαρών εκπροσωπείται στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ΄ Δημοτικού με τον πίνακα του Ν. Γύζη "Η Δόξα των Ψαρών", ενώ απουσιάζει από όλα τα σχολικά εγχειρίδια ο πίνακας "Μετά την καταστροφή των Ψαρών" (Εθνική Πινακοθήκη, ελαιογραφία, 1878), ο σημαντικότερος ίσως από τους πίνακες του καλλιτέχνη με θέματα από την Επανάσταση. Ο πίνακας παριστάνει μια ομάδα Ψαριανών προσφύγων μέσα σε μια βάρκα που, έχοντας ξεφύγει από τη σφαγή των Τούρκων, παλεύει με τα κύματα. Στο κάτω άκρο του πίνακα δεξιά μια δεύτερη ομάδα ναυαγών προσπαθεί να πιαστεί από τη βάρκα και από τα χέρια που απλώνονται σε βοήθεια. Μέσα στη βάρκα διακρίνεται μια

ανδρική μορφή, όρθια, με περιβολή νησιώτη, που με δυναμισμό και τόλμη προσπαθεί να την κατευθύνει, ενώ τριγύρω αποδίδονται εξουθενωμένοι ναυαγοί. Δίπλα, και σε πρώτο επίπεδο, απεικονίζεται ένας ιερέας με την άγια εικόνα, ενώ στην πρόμνη κυματίζει η γαλανόλευκη. Οι ναυαγοί δεν πήραν τίποτα μαζί τους παρά τα μοναδικά τους κειμήλια: εικόνα και σημαία. Ο θάνατος, που παραμονεύει, αποδίδεται με τα σκούρα χρώματα της φουρτουνιασμένης θάλασσας και του σταχτόμαυρου ουρανού. Ο βρακοφόρος νησιώτης, όρθιος, είναι ο μόνος που αγωνίζεται απεγνωσμένα και επωμίζεται το βαρύ καθήκον να σώσει εικόνα και σημαία: θρησκεία και πατρίδα. Ο Τήνιος καλλιτέχνης, έχοντας συνείδηση της ναυτικής του καταγωγής, νιώθει υπερηφάνεια για το παρελθόν και χρέος προς τα στους προγόνους. Η εικόνα και η σημαία συμβολίζουν τις αξίες για τις οποίες ξεκίνησε και συνεχίζεται ο Αγώνας.

5. Συγκρίσεις και συμπεράσματα

Επιχειρώντας μια αποτίμηση της εικονογράφησης των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας και μια σύγκριση μεταξύ τους, θα μπορούσε να καταλήξει κανείς στα παρακάτω συμπεράσματα:

Τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας αντιμετωπίζουν τους πίνακες ως διακοσμητικές φωτογραφίες, οι οποίες προσφέρουν πολύ περιορισμένη βοήθεια ακόμα και ως πληροφοριακή περιγραφή ενός συγκεκριμένου θέματος. Στις περισσότερες περιπτώσεις είναι μάλιστα τόσο ασύνδετες με το περιεχόμενο διδασκαλίας ώστε ακόμη και η μεθοδευμένη προσέγγισή τους είναι δύσκολο να καταλήξει σε οποιαδήποτε θετικά αποτελέσματα. Με τις προϋποθέσεις αυτές οι εικόνες όχι μόνο δεν είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν ως "ιστορικές πηγές", προσφέροντας ερεθίσματα για προβληματισμό και διάλογο, όχι μόνο δεν ενδείκνυνται ως αποδεικτικό υλικό, αλλά και ως περιγραφικό υλικό δημιουργούν προβλήματα κατανόησης, δεδομένου ότι δεν συνδέονται με το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός, το οποίο εκτίθεται στο σχολικό εγχειρίδιο ή δεν αποδίδουν θέματα που σχετίζονται με αυτό.

Η εικόνα, καταδικασμένη στο περιθώριο του περιεχομένου διδασκαλίας και του μαθήματος, δεν αντιμετωπίζεται παρά ως διακοσμητικό υλικό. Και ως τέτοιο δεν ανταποκρίνεται όμως στις απαιτήσεις της διακόσμησης: η άκομψη έως απαράδεκτη πολλές φορές εμφάνιση των πινάκων δεν επιτρέπει να μιλάει κανείς για καλαισθησία, έτσι ώστε η αισθητική απόλαυση παραμένει ένας δύσκολα προσπελάσιμος σκοπός.

Τα συνοδευτικά κείμενα των εικόνων συμπληρώνουν την αρνητική εικόνα της εικονογράφησης. Χωρίς συγκεκριμένες αναφορές στο περιεχόμενο του πί-

νακα, με λάθη, και με βασικές ελλείψεις και παραλείψεις που φθάνουν μέχρι και την απουσία του ονόματος του καλλιτέχνη ή του τίτλου του έργου, δεν προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια και τις περισσότερες φορές είναι σώμα ξένο προς την εικόνα και το θέμα της. Πολλές φορές η θέση του συνοδευτικού κειμένου είναι μέσα στο περιεχόμενο διδασκαλίας, δεδομένου ότι αποτελεί πρόσθετο πληροφοριακό υλικό, το οποίο συνδέεται πολύ χαλαρά με το περιεχόμενο του πίνακα. Σε ορισμένες περιπτώσεις το κείμενο αυτό αποτελεί επανάληψη του περιεχομένου διδασκαλίας, με αποτέλεσμα η παρουσία του να είναι άσκοπη και ανώφελη. Το ίδιο ισχύει και για τη "συμβολή" του "βιβλίου για το δάσκαλο", η οποία περιορίζεται στην αναφορά πρόσθετων γνώσεων, που θα μπορούσαν — και σε ορισμένες περιπτώσεις θα έπρεπε — να ανήκουν στο περιεχόμενο διδασκαλίας ή και να απουσιάζουν, καθώς είναι περιττές.

Αυτά που προαναφέρθηκαν σχετικά με την πλημμελή εμφάνιση των πινάκων, τα λάθη και τις παραλείψεις, αφορούν κυρίως το σχολικό εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού. Παρόλο που το εγχειρίδιο αυτό αφιερώνει πολύ περισσότερο χώρο στην εικόνα, παραχωρώντας μάλιστα και ολόκληρες σελίδες σε αυτήν, δεν τον αξιοποιεί σχεδόν καθόλου. Από το ένα μέρος περιλαμβάνονται πίνακες που καλύπτουν ακόμη και δύο σελίδες και από το άλλο απουσιάζουν τμήματα πινάκων που κρίνονται σημαντικά για την ανάγνωσή τους, ενώ ορισμένοι πίνακες, ιδιαίτερα προσωπογραφίες, θυμίζουν "μαυρόασπρη φωτογραφία". Το συνοδευτικό κείμενο δεν περιέχει ούτε τις στοιχειώδεις πληροφορίες, ενώ οι ερωτήσεις που μερικές φορές συνοδεύουν τους πίνακες είναι άλλοτε γνωστικές και άλλοτε αφορούν αποκλειστικά την έκφραση συναισθημάτων. Η επιλογή των εικόνων δεν ακολουθεί συγκεκριμένα κριτήρια, αλλά γίνεται τυχαία. Το μοναδικό κριτήριο που δείχνει κυρίως να εφαρμόζει το σχολικό εγχειρίδιο είναι η απόδοση στρατιωτικών γεγονότων και πολεμικών συγκρούσεων.

Το "βιβλίο για το δάσκαλο", πέρα από τη θετική συμβολή του στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, δεν καλύπτει ικανοποιητικά τα κενά και τις ελλείψεις που παρουσιάζει το σχολικό εγχειρίδιο σχετικά με την εικόνα. Οι πληροφορίες που περιέχει όχι μόνο δεν προσφέρονται για την επεξεργασία των εικόνων, αλλά είναι τόσο περιορισμένες, ώστε δείχνουν να προέρχονται από μια περιληπτική-συνοπτική ιστορία της τέχνης.

Σε σύγκριση με το σχολικό εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού το εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου του Β. Κρεμμυδά δίνει μεγαλύτερη προσοχή στην αισθητική εμφάνιση των πινάκων και στο συνοδευτικό κείμενο. Ο αριθμός των πινάκων είναι όμως πολύ περιορισμένος — μόνον πέντε για ολόκληρο το κεφάλαιο — και αυτοί δεν θεωρούνται και οι αντιπροσωπευτικότεροι της περιόδου, ενώ το συνοδευτικό κείμενο είναι στις περισσότερες περιπτώσεις εκτενές αλλά γενικόλογό και δεν

αναφέρεται πάντοτε στο περιεχόμενο του πίνακα. Αντίθετα οι δεκαοχτώ προσωπογραφίες, αριθμός ιδιαίτερα μεγάλος σε σύγκριση με τον αριθμό των πινάκων που απεικονίζουν ιστορικά γεγονότα, συνοδεύονται από σημαντικές πληροφορίες. Από το εγχειρίδιο αυτό απουσιάζουν σημαντικοί πίνακες, οι οποίοι απεικονίζουν πολεμικές συγκρούσεις, γεγονός που πρέπει να αποδοθεί στη γενικότερη φιλοσοφία του βιβλίου. Εξάιρεση ίσως αποτελούν οι πίνακες "Πολιορκία των Αθηνών" των Δ. Ζωγράφου - Ι. Μακρυγιάννη και "Η ναυμαχία του Γέροντα" του Γ.Κ. Μιχαήλ, αν και ο πρώτος ακολουθεί τους κανόνες της λαϊκής ζωγραφικής και ο δεύτερος έχει έντονα τα χαρακτηριστικά του σκίτσου.

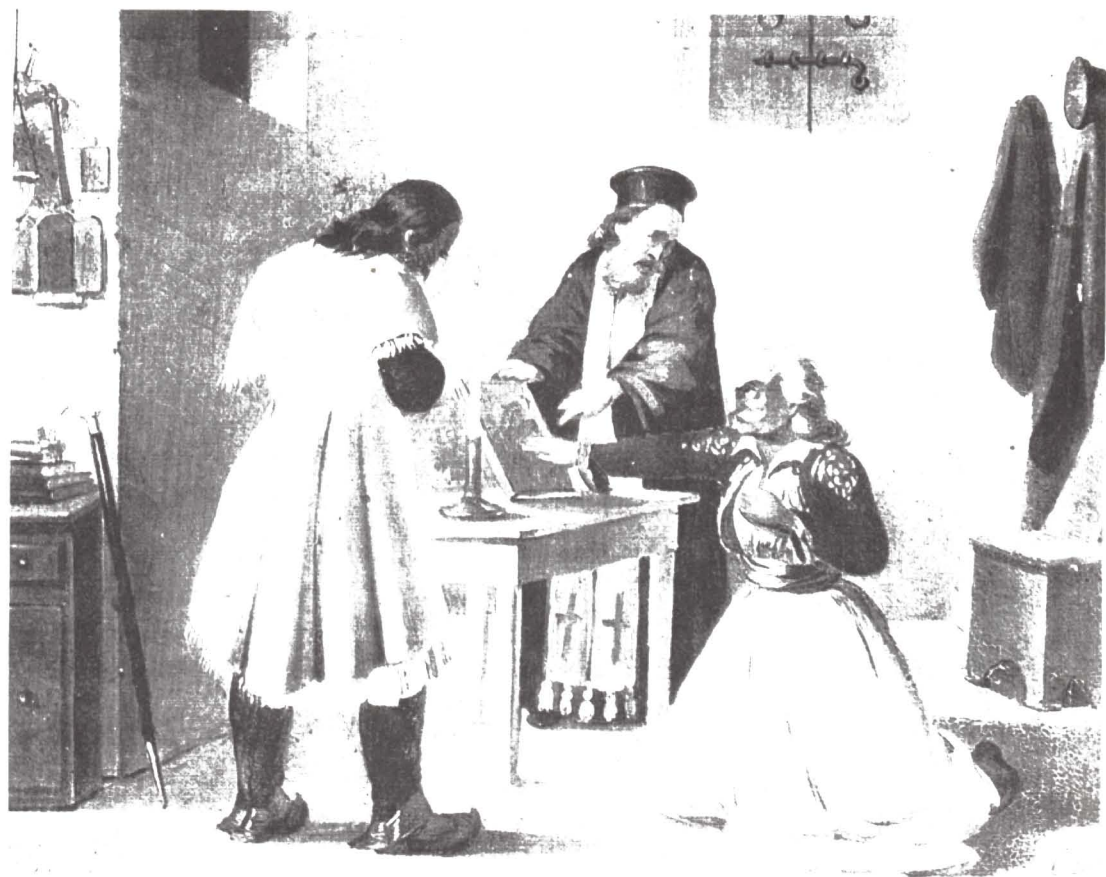
Στο νέο σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου του Β. Σφυρόερα περιέχονται πίνακες που είναι περισσότερο προσεγμένοι: ως προς τη χρωματική απόδοση και τη γενικότερη εμφάνιση, αλλά παρουσιάζουν το ίδιο μειονέκτημα της σμίκρυνσης και της αποκοπής τμημάτων τους. Το συνοδευτικό κείμενο προσφέρει τις βασικές πληροφορίες και επιγραμματική αναφορά στο περιεχόμενο του πίνακα. Η παρατήρηση αυτή ισχύει σε περιορισμένο βαθμό για το συνοδευτικό κείμενο των προσωπογραφιών, από το οποίο απουσιάζει κατά κανόνα το όνομα του καλλιτέχνη. Είναι αξιοπαρατήρητο ότι από το ένα μέρος ο αριθμός των προσωπογραφιών -τριάντα δύο- είναι μεγάλος σε σύγκριση με τους δεκατρείς πίνακες που απεικονίζουν ιστορικά γεγονότα, και από το άλλο η απουσία σημαντικών πινάκων της περιόδου είναι ιδιαίτερα αισθητή. Αντί της προσωπογραφίας του Θ. Κολοκοτρώνη από τη γνωστή σειρά του Κ. Κρατσάιζεν προτιμήθηκε ο πίνακας του Ν. Βαββέρη "Ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης οδηγεί τους άνδρες του εναντίον του Δράμαλη". Αν κρίνει κανείς από τον μεγάλο αριθμό των προσωπογραφιών, δεν θα πρέπει οπωσδήποτε να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι προτιμήθηκαν πίνακες που απεικονίζουν συγκεκριμένα πρόσωπα "εν δράσει" από τις προσωπογραφίες τους. Είναι πράγματι η μοναδική περίπτωση στην οποία διαπιστώνεται η προτίμηση αυτή. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο, προσπαθώντας να συνδυάσει τη φιλοσοφία και τα κριτήρια επιλογής των δύο άλλων εγχειριδίων, περιλαμβάνει πίνακες που αναφέρονται τόσο σε πολεμικές συγκρούσεις όσο και στην καθημερινή ζωή καθώς και σε μνημεία — κτίσματα.

Οι "Οδηγίες" του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δεν βοηθούν ιδιαίτερα, εφόσον θεωρούν ως προϋπόθεση την ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τη "δidaκτική αξιοποίηση της εικονογράφησης" και όχι ως σκοπό τον οποίο πρέπει και οι ίδιες να επιδιώξουν να πετύχουν.

Η απουσία σημαντικών έργων από τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας είναι ίσως δικαιολογήσιμη από το γεγονός ότι το περιεχόμενο των έργων αυτών δεν σχετίζεται άμεσα ούτε με τα ιστορικά γεγονότα ούτε με την καθημερινή ζωή, όπως αυτή περιγράφεται στο περιεχόμενο διδασκαλίας. Την αιτία που προκα-

λεί ωστόσο η απουσία έργων που έχουν άμεση σχέση με τα ιστορικά γεγονότα επιτείνει η έλλειψη αναφοράς και αυτών των ονομάτων συγκεκριμένων καλλιτεχνών και των έργων τους στα κεφάλαια της Τέχνης, τα οποία υποτίθεται ότι καλύπτουν την καλλιτεχνική δημιουργία μιας συγκεκριμένης περιόδου. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί ο Κωνσταντίνος Παρθένης (1878-1967), ο οποίος απουσιάζει εντελώς από τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας. Το "βιβλίο για το δάσκαλο" της Στ' Δημοτικού συμπεριέχει σε δύο αράδες τα ονόματα ορισμένων από τους αξιολογότερους Έλληνες ζωγράφους: "Στον τομέα της ζωγραφικής μπορούμε να αναφέρουμε τον Κωνσταντίνο Παρθένη, το Γιάννη Τσαρούχη, το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα, το Γιώργο Μπουζιάνη, κ.ά."

Αν συνεκτιμήσει κανείς τις προϋποθέσεις που προσφέρουν τα σχολικά εγχειρίδια και τα βοηθήματα του εκπαιδευτικού για την αξιοποίηση της εικόνας, και τις εμφανείς παραλείψεις τους, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτά όχι μόνο δεν βοηθούν, αλλά και ζημιώνουν το μάθημα της Ιστορίας. Τη χαριστική βολή δίνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, μη έχοντας ούτε τα μέσα ούτε τις δυνατότητες, αναγκάζεται να περιορίζεται σε επιφανειακή επεξεργασία των εικόνων. Η επιστράτευση της "καλής θέλησης", όπως θέλουν οι "Οδηγίες", δεν είναι λύση αλλά πρόσθετη προϋπόθεση. Όχι μόνο "δεν μπορεί" στις περισσότερες περιπτώσεις να αξιοποιήσει την εικόνα, αλλά και αν "ενδεχόμενα" διαθέτει τη "γενικότερη ενημέρωση", είναι δύσκολο να δραστηριοποιήσει τους μαθητές του, γιατί εξαιτίας της απουσίας οποιωνδήποτε ερεθισμάτων για διάλογο είναι αναγκασμένος να καταφεύγει πολλές φορές σε έτοιμες λύσεις και απαντήσεις. Ο εκπαιδευτικός αφήνεται αβοήθητος και αφήνει αναξιοποίητη την εικόνα, που όμως με τη δεδομένη εμφάνιση και μορφή δεν είναι καν αξιοποιήσιμη.



*“Ο ὄρκος τῶν Φιλικῶν”. Ὑπό Θεοφίλου Δ. Τσόκα (1849).
Ἐθνικόν Ἱστορικόν Μουσεῖον.*



*Ὁ Ἀθανάσιος Διάκος συναθροίζει τοὺς ἀγωνιστὰς
διὰ νὰ τοὺς ὀδηγήσῃ εἰς τὸν ἀγῶνα. Ὑπὸ P. von Hess.*



Ἡ Ἑλλάς εἰς τό Μεσολόγγι. Ὑπό E. Delacroix. Αντίγραφο
εἰς τό Ἐθνικόν Ἱστορικόν Μουσεῖον.



Μετά την καταστροφήν τῶν Ψαρρῶν. Ὑπὸ Νικολάου Γούζη.
Ἐθνικὴ Πανακοθήκη.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Βλ. H.-J. Pandel, Visuelles Erzählen, στο: H.-J. Pandel / G. Schneider (Hrsg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Duesseldorf 1985 (Schwann), σ. 389-408 (389).
2. Πολλοί από τους πίνακες των Π. Ζωγράφου / Ι. Μακρυγιάννη απεικονίζουν διάφορες φάσεις του ίδιου ιστορικού γεγονότος ή διαφορετικά ιστορικά γεγονότα: για παράδειγμα οι πίνακες "Ο πόλεμος του Διάκου" και "Πόλεμος της Τριπολιτζάς και των πέριξ αυτής χωριών" αντίστοιχα. Οι τέσσερις μελανογραφίες του Αθ. Ιατρίδη ακολουθούν τη χρονική σειρά των γεγονότων: ο Μ. Μπότσαρης σκοτώνει τον Τούρκο πασά — Ο ήρωας τραυματίζεται και μεταφέρεται μακριά από το πεδίο της μάχης — πεθαίνει στην αγκαλιά των συντρόφων του και — κηδεύεται στο Μεσολόγγι. Βλ. σχετικά Η. Μυκονιάτη, Το Εικοσενά στη Ζωγραφική. Συμβολή στη μελέτη της εικογραφίας του Αγώνα, Θεσσαλονίκη 1979 (ιδι. διατρ.), σ. 47 κ.ε.
3. Βλ. σχετικά M. Bock, Zur Repräsentation bildlicher und sprachlicher Informationen im Langzeitgedächtnis - Strukturen und Prozesse, στο: L. Issing / J. Hannemann (Hrsg.), Lernen mit Bildern, Gruenwald 1983 (FWU), σ. 61-94.
4. Βλ. J. Peeck, Retention of pictorial and verbal content of a text with illustrations, στο: Journal of Educational Psychology, 1974 (66), σ. 880 - 886 και Αχ. Καψάλη, Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη 1992 (Κυριακίδης), σ. 340 κ.ε.
5. Βλ. H. Dueker / R. Tausch, Ueber die Wirkung der Veranschaulichung von Unterrichtsstoffen auf das Behalten, στο: K. Doering (Hrsg.), Lehr- und Lernmittelforschung, Weinheim 1971, σ. 117-132 και M.L. Fleming, The picture in your mind, στο: AV-Communication Review, 1977 (25), σ. 43-63.
6. Βλ. σχετικά Αχ. Καψάλη / Δημ. Χαράλάμπους, Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική, Θεσσαλονίκη 1993, σ. 111 κ.ε. Βλ. επίσης D. Davies, The telling image: the changing balance between pictures and words in a technological age, Oxford 1990 (Clarendon Pr.), σ. 19 κ.ε. και W. Radigk, Lernerfolg und Lernmotivation beim Einsatz verschiedener Medienverbundsysteme, Hannover 1973 (Diss.), σ. 210 κ.ε.
7. Βλ. σχετικά Παν. Ξωχέλλη, Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, Θεσσαλονίκη 1987 (Κυριακίδης), σ. 86 κ.ε. και Παν. Ξωχέλλη κ.α., Μεθόδευση της διδασκαλίας και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Πορίσματα εμπειρικής έρευνας στην Ελλάδα, στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1986 (26), σ. 85-103 (91).

8. Βλ. W. Hug, *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I*, Frankfurt a. Main 1980 (2) (Diestelweg), σ. 143 κ.ε.
9. Βλ. σχετικά Γ. Δάλλου, *Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας*, στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, 1990 (18/19), σ. 93-104.
10. Βλ. H. Doehn, *Das Bild im Geschichtsunterricht*, στο : H. Bertlein (Hrsg.), *Das Bild als Unterrichtsmittel*, Muenchen 1977, σ. 77-90.
11. Για το πρόβλημα της αντικειμενικότητας στο μάθημα της Ιστορίας βλ. B.v.Borries *Geschichtsbewusstsein empirisch*, Pfaffenweiler 1991 (Centaurus V), σ. 15 κ.ε., J. Rohlfes, *Objektivitaet und Parteilichkeit im Geschichtsunterricht*, στο : H. Suessmuth (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Positionen*, Paderborn 1980 (Schoeningh), σ. 315-381 (366) και Th. Nipperdey, *Kann Geschichte objektiv sein?*, στο: *GMU*, 1979 (30), σ. 388-352, Βλ. επίσης Φ.Κ. Βώρου "Η ανάγνωση" της εικόνας στη διαδικασία της διδασκαλίας της Ιστορίας, στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, 1990 (18/19), σ.105-111.
12. Βλ. K. Lampe, *Das Bild im Geschichtsunterricht*, στο: H. Suessmuth (Hrsg.) *Historisch - politischer Unterricht*, Stuttgart 1973, σ. 185-209.
13. Βλ. B.v. Borries, *Zur Praxis <gelungenen> historisch - politischen Unterrichts*, στο: *Geschichtsdidaktik*, 1984 (9), σ. 317-335.
14. Βλ. H.Tienken, *Die Persoenlichkeit im Geschichtsbuch*, στο: H. Suessmuth, *Geschichtsdidaktik*, Goettingen 1980 (Vandenhoeck u. Ruprecht) σ. 177-187.
15. Βλ. G. Neumann, *Aus eins mach drei. Manipulationen mit einem historischen Foto*, στο: *Journal f. Geschichte*, 1982 (1), σ. 36-38.
16. Βλ. M. Roskill, *Truth and falschood in visual images*, Massachusetts 1983 (Mass. Pr.) σ. 24 κ.ε.
17. Συντακτική ομάδα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), *Στα Νεότερα Χρόνια. Ιστορία Στ' Δημοτικού (Πρώτο και Δεύτερο Μέρος)*, Αθήνα 1991 (Γ' εκδ.) (ΟΕΔΒ).
18. Το σχολικό εγχειρίδιο για την Γ' Γυμνασίον του Β. Κρεμμινδά, *Ιστορία Νεότερη-Σύγχρονη Ελληνική — Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια*, Αθήνα 1985 (Β' εκδ.) (ΟΕΔΒ) αντικαταστάθηκε τον Σεπτέμβριο 1992 από το σχολικό εγχειρίδιο του Β. Σφυρόερα, *Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη*, Αθήνα 1992 (ΟΕΔΒ).
19. Βλ. Ελ. Γιωτοπούλου - Σιτσιλιάνου, *Τα κεφάλαια πολιτισμού στα εγχειρίδια της Ιστορίας*, στο: *Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση*, ΕΜΝΕ, Αθήνα 1988 (Γρηγόρη), σ. 152-157.
20. Βλ. Π.Ι., *Στα Νεότερα Χρόνια ... (Δεύτερο Μέρος)*, ό.π. σ.79-84.

21. Βλ. Π.Ι., Στα Νεότερα Χρόνια. Ιστορία Στ' Δημοτικού, Βιβλίο για το δάσκαλο, Αθήνα 1991 (ΟΕΔΒ), σ. 163 κ.ε.
22. ό.π., σ. 95.
23. Βλ. σχολικό εγχειρίδιο Στ' Δημοτικού, ό.π. (Πρώτο Μέρος), σ. 116.
24. Βλ. σχολικό εγχειρίδιο Β. Κρεμμυδά, ό.π., σ. 259 κ.ε.
25. Βλ. σχολικό εγχειρίδιο Β. Σφυρόερα, ό.π., σ. 237 κ.ε.
26. Π.Ι., Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, Τεύχος Α', Φιλολογικά μαθήματα, Αθήνα 1990 (ΟΕΔΒ) σ. 93.
27. Βλ. σχολικό εγχειρίδιο Στ' Δημοτικού, ό.π. (Πρώτο Μέρος), σ.112.
28. Βλ. βιβλίο για το δάσκαλο. Στ' Δημοτικού, σ. 90.
29. Βλ. σχολικό εγχειρίδιο Β. Σφυρόερα, ό.π., σ. 154.
30. Το περιεχόμενο του πίνακα ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στη διαδικασία μύησης, όπως αυτή περιγράφεται στο: Ι. Φιλήμονος, Δοκίμιον ιστορικών περί της Φιλικής Εταιρείας, Ναύπλιο 1834, σ. 152, Βλ. και Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Αθήνα 1975, τ. 11, σ. 424 κ.ε. Σύμφωνα με το τελετουργικό και τις Οδηγίες της Φιλικής Εταιρείας, που περιέχονται στο εγχειρίδιό της "Διδασκαλία": "...πρώτον βάσεις επάνω εις μίαν τράπεζαν μίαν εικόνα, επάνω της οποίας αφήνει ο καθηγούμενος το κεράκι του. Αυτό το κεράκι σημαίνει την θυσίαν της εκατόμβης... Μετά ταύτα γονατίζει με το δεξί μόνον γόνυ... ασπάζεται με κατάνυξιν την εικόνα και βάνοντας το δεξί του χέρι επάνω εις αυτήν ανοικτόν, ανάπτει το κεράκι του, σβήνων κάθε άλλο φως..." Για τη οργάνωση της Φιλικής Εταιρείας και τη διαδικασία μύησης σε αυτήν βλ. Α. Βακαλόπουλου, Συμβολή στην ιστορία και οργάνωση της Φιλικής Εταιρείας, στο: "Ελληνικά", 1951 (12), σ. 65-78 και G.D. Frangos, The Philike Etaireia: A Premature National Coalition, The struggle for Greek Independence, London 1973 (Clogg).
31. Βλ. Γ. Δάλκου, Οι ενότητες τέχνης των βιβλίων Ιστορίας Γυμνασίου-Λυκείου. Μια χρήσιμη ανάλυση, στο: Νέα Παιδεία, 1992 (62), σ. 87-100.
32. Βλ. σχολικό εγχειρίδιο Β. Κρεμμυδά, ό.π., σ. 188.
33. Ομήρου Ιλιάδα, Ζ 405 κ.ε. [μετάφρ. Ν. Καζαντζάκη / Ι. Κακριδή, Αθήνα 1985 (Εστία)].
34. ό.π., Ζ 486 κ.ε.
35. Για τον συγκεκριμένο πίνακα και γενικότερα για την Ελληνική Επανάσταση ως πηγή καλλιτεχνικής έμπνευσης βλ. Π. Καραβία, Η Ελληνική Επανάσταση εμπνεύστρια δύναμη στις τέχνες, στο: Νέα Εστία 1970 (88), 1043, σ. 119-126, Μ. Παπαϊωάννου, Η εικονογραφία του Εικοσιένα, στο : Ελεύθερα Γράμματα, 1948

- (9), σ. 265 κ.ε. και Μ. Χατζηδάκη, Η τέχνη στο 21, στο: Γνώσεις, 1958 (3), σ. 107-109.
36. Απουσιάζουν γενικότερα πίνακες που αποδίδουν σκηνές της καθημερινής ζωής: Θ. Βρυζάκη "Ανάπηρος του Αγώνα" (Εθνική Πινακοθήκη), "Ο αποχαιρετισμός" (Συλλογή Λεβέντη) — Δ. Τσόκου "Γέρος αγωνιστής που κάθεται σταυροπόδι και παίζει λύρα" (Συλλογή Κουτλίδη) — Ν. Λύτρα "Το ψαριανό μοιρολόι" (Εθνική Πινακοθήκη).
37. Κοντά στα έργα των Gajassi και Ν. Λύτρα από την άποψη απόδοσης του θέματος βρίσκεται το έργο του Θεόφιλου "Ο Πατριάρχης Γρηγόριος ο Ε΄. "Προσφέρω την ζωή μου δια τον Βωμόν της Πατρίδος. Ο Πατριάρχης Γρ. κρεμάται το 1821" (1928). Το έργο του ίδιου καλλιτέχνη "Το σώμα του Πατριάρχου σύρεται και υβρίζεται υπό των Εβραίων και Τούρκων..." συνδέεται αμυδρά με τον πίνακα του Hess.

Zusammenfassung

Ausgangspunkt der vorliegenden Studie ist die Feststellung, daß der Geschichtsunterricht bis heute, trotz der empirischen Befunde, die für die positive Auswirkung der Bildverwendung im Unterricht sprechen, nur in geringem Ausmaß die Bilder als historische Quellen ausnützen konnte. Dieser Sachverhalt ist sowohl auf Fehlverhalten bei der Bildinterpretation als auch auf die irreführenden Kriterien, die die Schulgeschichtsbücher bei der Bildauswahl verwenden, zurückzuführen. Das Bild wird als illustratives oder schmückendes Beiwerk und als "Quellenbasis" zum Erreichen eines einseitig gesetzten Erkenntnisziels betrachtet und nicht als genuine Geschichtsquelle anerkannt, die einem bestimmten Problemzusammenhang gehört.

Im Rahmen der Vorschläge zur Bewältigung der beschriebenen Situation werden anhand von Bildbeispielen aus der Griechischen Revolution von 1821 bestimmte Kriterien zur Bildauswahl empfohlen und die Voraussetzungen genannt, die die quellenkritische Interpretation der Bilder sichern und die Motivationsdefizite bewältigen könnten.