

# Παίζουμε Ιστορία; Η Ιστορία αλλιώς

**Κατερίνα Κωστή**

Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, ΠΑ.ΠΕΛ.  
*a.kosti@uop.gr, kkosti221@gmail.com*

## ➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Όλες οι υπάρχουσες δομές γνώσης είναι, κατά γενική ομολογία, προϊόντα της εξέλιξης στον χρόνο και γι' αυτό πρέπει να εξετάζονται μέσα στο ιστορικό συγκείμενο που τις δημιούργησε και, φυσικά, μέσα στην ιστορική τους εξέλιξη. Έτσι, η σχολική ιστορία αποκτά έναν εξέχοντα γενικό στρατηγικό ρόλο στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, να καταστήσει δηλαδή τον μαθητή «ιστορικά εγγράμματο», με απώτερο σκοπό την προσωπική, κοινωνική και πολιτική ενδυνάμωσή του. Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η αναθεώρηση της προσέγγισης του μαθήματος ως του κατεχοχόν κατάλληλου για αποστήθιση. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται σε εκπαιδευτικούς, παιδαγωγούς και ιστορικούς μια τάση ανάδειξης νέων μεθόδων διδασκαλίας και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού, με έμφαση στην επιλογή του περιεχομένου, στις διεπιστημονικές προσεγγίσεις και στις ενεργητικές μορφές διδασκαλίας. Οι αλλαγές που συνήθως προτείνονται στο μάθημα της ιστορίας τουλάχιστον σε διεθνές επίπεδο έχουν μαθητοκεντρικό προσανατολισμό· στόχος είναι ένα μοντέλο άμεσης πρωτογενούς ιστορικής εμπειρίας, με την έννοια ότι οι μαθητές μπορούν να καταστούν ικανοί να γράψουν, έστω και περιορισμένα, τη δική τους ιστορία, αντί να αναπαράγουν μια απρόσωπη δευτερογενή αφήγηση. Ιδιαίτερης σημασίας είναι από αυτήν την άποψη ο δημιουργικός μετασχηματισμός της ιστορικής αφήγησης σε πιο ελεύθερες μορφές έκφρασης, όπως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Κι αυτό γιατί η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας πολυαισθητηριακών εμπειριών, ενεργοποιώντας συναισθήματα σε ολοκληρωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα κι εμπλέκοντας τους μαθητές σε συναρπαστικές, ανοιχτές καταστάσεις που ενσωματώνουν δίκτυα σχέσεων, ερωτήματα, προβλήματα, πιθανές λύσεις και αποφάσεις μέσα σε ένα παιγνιώδες περιβάλλον. Πρόκειται για πρακτική που είναι δυνατό να εφαρμοστεί σε όλες τις μαθητικές ομάδες, δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου. Η παρούσα εισήγηση προτείνει σχετικές εφαρμογές και αναδεικνύει αποτελέσματα ως προς την κριτική ιστορική σκέψη των παιδιών.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ιστορία, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Παιγνιώδες Περιβάλλον, Κριτική Ιστορική Σκέψη.

## ➤ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ήδη από τη δεκαετία του 1960 είχε διαφανεί στον αγγλοσαξονικό χώρο ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για νέες εκπαιδευτικές αναζητήσεις, οι οποίες αφορούσαν και στον τομέα της Ιστορίας: ιδιαίτερα, μάλιστα, μετά το 1970 στις χώρες αυτές νέες παιδαγωγικές έννοιες, όπως «δεξιότητες», «ενσυναίσθηση» κι «ενεργητική μάθηση», συνδέθηκαν με το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί αναζήτησαν εναλλακτικές προσεγγίσεις (Fines, 1994; Λεοντσίνης, 1996; Sebba, 2000; Cooper, 2013), με στόχο την εφαρμογή πρωτότυπων διδακτικών μεθόδων στην πράξη (Levstik & Barton, 2011). Οι επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, η συλλογή προφορικών μαρτυριών, οι προσομοιώσεις, η παραγωγή παιχνιδιών, οι κατασκευές, η εκπαιδευτική τηλεόραση, οι νέες τεχνολογίες και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση παρουσιάζονται συχνά ως τρόποι ενεργητικής διερεύνησης για τους μαθητές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Κωστή, 2014; Kostı & Papanıoannου, 2020).

Ειδικότερα, η συμμετοχή σε δραστηριότητες δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση<sup>1</sup> έχει προταθεί ως ένα εξαιρετικό διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο, με το οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν ιστορικό ενδιαφέρον για τα ιστορικά δρώμενα υποκειμένα με σκοπό να τα κατανοήσουν πλήρως, να ερμηνεύσουν τη δράση τους και να κρίνουν τις πράξεις τους μέσα από την οπτική γωνία της αντίστοιχης εποχής (Pillay & Wassermann, 2006), ανοίγοντας τον δρόμο για την κατανόηση και του παρόντος και την ανάπτυξη μιας ταυτότητας του πολίτη στη σύγχρονη κοινωνία (Vass, 2008).

## ➤ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΩΝ ΡΟΛΩΝ ΣΤΗ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το ιδιαίτερο στοιχείο του δράματος μέσω του οποίου γίνεται σαφής ο παιδαγωγικός του χαρακτήρας είναι το παιχνίδι ρόλων. Μέσω του ρόλου ο μαθητής γνωρίζει τον εαυτό του και ανοίγεται προς τον κόσμο, εντοπίζοντας κοινά σημεία και διαφορές προς αυτόν. Ο διαπροσωπικός και ενδοπροσωπικός χαρακτήρας του παιχνιδιού ρόλων, μάλιστα, βρίσκει ανταπόκριση στην άποψη του Collingwood (1994/1999) ότι η αξία της μελέτης της ιστορίας είναι η ίδια η γνώση του εαυτού μας και ότι η ανάλυση της διαδικασίας της ανάληψης ρόλων αποκαλύπτει μια σειρά από δεξιότητες αλληλεπίδρασης που παρέχουν μια καίρια μεθοδολογία για την αναπαράσταση των σκέψεων του παρελθόντος (Newman, 1988). Ως πιο φυσική, εξάλλου, δραστηριότητα στο μάθημα της ιστορίας προβάλλεται συνήθως αυτή που καλεί τους μαθητές να φανταστούν τον εαυτό τους να αντιμετωπίζει παρόμοια προβλήματα ή αποφάσεις, όπως οι άνθρωποι στο παρελθόν, υιοθετώντας τη θέση, την οπτική, τις αξίες και τα κίνητρα της ιστορικής περιόδου, με βάση ιστορικές πηγές που σκοπό έχουν να οριοθετήσουν

1. Στην παρούσα εισήγηση οι όροι «δραματική τέχνη στην εκπαίδευση», «δραματοποίηση» και «δράμα» χρησιμοποιούνται με την ίδια έννοια. Για τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά της βλ. Κωστή, 2016.

το ανοιχτό πεδίο της αχαλίνωτης φαντασίας (Barker, 1978).

Ήδη το 1911 η Harriet Finlay-Johnson χρησιμοποίησε το παιχνίδι ρόλων στην ιστορία, τη γεωγραφία και την αριθμητική (Holmes, 1911). Βασική της αρχή ήταν ότι τα παιδιά πρέπει μάλλον να μαθαίνουν αυτενεργώντας, παρά να έρχονται σε επαφή με τη «φιλτραρισμένη» γνώση των βιβλίων και των σχολικών εγχειριδίων. Έτσι, χρησιμοποιούσε αποσπάσματα από ιστορικά μυθιστορήματα, προτρέποντας τους μαθητές να αναλάβουν ρόλους και να αναπαραστήσουν σκηνές από αυτά, καταλήγοντας σε συζητήσεις για το ιστορικό πλαίσιο της εποχής. Οι μαθητές μελετούσαν ιστορικά βιβλία, βιογραφίες και γεγονότα της πρόσφατης αγγλικής ιστορίας κι ετοίμαζαν σκηνές με επιλεγμένους προσεκτικά χαρακτήρες, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν χωρίς τυπικά να διδάσκονται μέσω των προσωπικών κι ομαδικών τους έργων (Finlay-Johnson, 1911).

Αντίστοιχα, ο Frederick Crossfield Happold το 1928 επιδίωξε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μια «φαντασική θεώρηση της Ιστορίας», με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές του ότι η ιστορία είναι κάτι δυναμικό· έτσι, τους ενθάρρυνε να γράφουν στίχους και τραγούδια, ημερολόγια, γράμματα και διαλόγους μέσα από τον ρόλο του αυτόπτη μάρτυρα (Happold, 1928: 38).

Πρώιμα δείγματα διδασκαλίας της ιστορίας μέσω του δράματος έχουμε και στις Η.Π.Α., όπου ο Horace G. Brown (1913) χρησιμοποίησε τη δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων στη διδασκαλία του μαθήματος, ενώ η Eleanore Hubbard (1931) εφάρμοσε ένα πρόγραμμα για την Ιστορία στο Γυμνάσιο, με σκοπό να ενισχύσει μέσω του ρόλου το ενδιαφέρον των μαθητών της για τα κοινά.

Στη δεκαετία του 1970 εισηγήτρια της χρήσης του δράματος στην ιστορία υπήρξε η Dorothy Heathcote, η οποία χρησιμοποίησε τεχνικές, όπως τα «φαντάσματα», τα «κόκκαλα που κλαίνε», τον «μανδύα του ειδικού». Οι διαδικασίες που εφάρμοσε κάλυπταν πολλές διδακτικές ώρες και είχαν στόχο να κάνουν τους μαθητές «συμμετόχους» στην ιστορία (Heathcote, 2008: 6). Ακολούθως και ο στενός συνεργάτης της, Gavin Bolton προσέγγισε μέσω του δράματος συχνά «δύσκολα» ιστορικά θέματα, προκαλώντας με την εναλλαγή οπτικών μέσω των ρόλων την εξέταση θεμελιωδών ηθικών ανθρωπίνων διλημάτων (Jardine, 1995).

Ιδιαίτερου ενδιαφέροντος κι επίδρασης, ωστόσο, στάθηκε το βιβλίο των Fines και Verrier (1974), *The Drama of History*, στο οποίο παρουσίασαν την εφαρμογή του δράματος στην ιστορία σε ένα ευρύ ηλικιακό πεδίο μαθητών, τονίζοντας ότι δεν είναι ο στόχος το δράμα, αλλά η ιστορική κατανόηση, καθώς το παιχνίδι ρόλων πηγάζει από και οδηγεί στην επεξεργασία των τεκμηρίων και την έρευνα για περαιτέρω πηγές και γνώση. Στόχοι τους ήταν να μεταφέρουν στα παιδιά τη βαθιά επιθυμία για ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία δόμησης της γνώσης, να αξιοποιήσουν περισσότερο τις δεξιότητες των μαθητών, να τους εμπλέξουν όλους στη διαδικασία, ανεξάρτητα από τις γνώσεις ή το υποκριτικό ταλέντο, και να τους ωθήσουν να σκεφτούν την ανθρωπινή διάσταση της ιστορίας, μετουσιώνοντας τη γνώση που κατακτούν σε βίωμα (Fines & Verrier, 1974: 11-13).

Η μελέτη των Fines και Verrier άσκησε ιδιαίτερη επίδραση ως προς τη σημασία του παιχνιδιού ρόλων και του δράματος στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων (Moore 1976). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των Paul Goalen και Lesley Hendy

(Goalen & Hendy, 1992; Goalen & Hendy, 1993; Goalen, 1995α; Goalen, 1995β), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η δραματική τέχνη στην ιστορία καλεί τους μαθητές σε ενεργητική αντιμετώπιση του μαθήματος, επειδή τους ενώνει μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, προσαρμόζεται εύκολα στις ανάγκες κάθε μαθητή και είναι απελευθερωτική και προοδευτική (Goalen & Hendy, 1992). Οι ίδιοι θεωρούν ότι η σημαντική συμβολή του δράματος σχετίζεται με την παροχή ίσων ευκαιριών στο μάθημα για όλους τους μαθητές μέσα σε ένα ασφαλές και παιγνιώδες περιβάλλον (Goalen, 1995α: 73-74).

## ➤ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ

Οι αλλαγές που συνήθως προτείνονται στο μάθημα της ιστορίας έχουν μαθητοκεντρικό προσανατολισμό (Κάββουρα, 2002) και βασίζονται στην παιδαγωγική που σχετίζεται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Levstik & Barton, 2011): γι' αυτό οι μελλοντικές στρατηγικές πρέπει να εστιάζουν σε μεθόδους ενίσχυσης και ανάλυσης των προσπαθειών των δασκάλων να αναδιαμορφώσουν τις δραστηριότητες στην τάξη (Goodson, 1978), ώστε να αξιοποιούν το πολιτισμικό υπόβαθρο, τη γλώσσα και την εμπειρία, αλλά και τον φανταστικό ορίζοντα των μαθητών (Κάββουρα, 2002).

Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της ενσωμάτωσης του δράματος στη διδασκαλία της ιστορίας είναι ένα μοντέλο άμεσης πρωτογενούς ιστορικής εμπειρίας, με την έννοια ότι οι μαθητές μπορούν να καταστούν ικανοί να γράψουν, έστω και περιορισμένα, τη δική τους ιστορία, αντί να αναπαράγουν μια απρόσωπη δευτερογενή αφήγηση (Μονιότ, 2002): αναγκαία προϋπόθεση της ιστορικής μάθησης κατ' αυτό τον τρόπο είναι η θεμελίωση της ιστορικής αφήγησης σε πηγές και η έμφαση στα δρώντα ιστορικά υποκείμενα και τις συλλογικές έννοιες, μέσα από το πρίσμα του χρόνου και της περιοδολόγησης (Κάββουρα, 2002): είναι σαφές ότι κάθε συζήτηση για τη διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να συνδέει αυτήν με μιας μορφής ιστορική δραστηριότητα, που υπακούει στα κοινώς παραδεδωμένα σχήματα της ιστορικής έρευνας: διαφορετικά κινδυνεύει να μείνει κενή και άστοχη (Dickinson et al., 1978).

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός επιλέγει έναν επαρκή, αλλά όχι υπερβολικό, αριθμό ιστορικών πηγών, αξιοποιεί τον χώρο της τάξης, δίνει σαφείς οδηγίες στους μαθητές, καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης και δεν φοβάται να εντάξει στο μάθημά του τη δύναμη της κίνησης και της μουσικής. Επίσης, κατά την έναρξη του δράματος, φροντίζει ώστε όλοι οι μαθητές να μοιράζονται το έργο που πρέπει να γίνει και να μην περιορίζονται μερικοί από αυτούς στην παθητική θέση του κοινού (Fines & Verrier, 1974). Οι υποθέσεις που προτιμούν οι μαθητές χαρακτηρίζονται από μυστήριο ή από διλήμματα, τα οποία θα πρέπει να διερευνήσουν και να αναπτύξουν. Τα μαθησιακά αποτελέσματα αξιολογούνται από το περιεχόμενο των δράσεων που αναπτύσσουν κι όχι από την υποκριτική τους τέχνη, καθώς ο ρόλος χρησιμοποιείται ως εργαλείο διερεύνησης ιδεών και καταστάσεων με σκοπό τη μάθηση. Αυτό που ζητείται από τους μαθητές είναι να σχηματίσουν μια αντίληψη σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα, για να καταλάβουν τι συνέβη και πώς (Fines & Verrier, 1974). Ο Verrier (2008), μάλιστα,

θεωρεί κατάλληλες τις τεχνικές του δράματος «δάσκαλος σε ρόλο», «παγωμένη εικόνα», «δυναμική εικόνα», «θέατρο της αγοράς», «φωνές στο κεφάλι» και «συσκέψεις».

Σύμφωνα με τους Booth, Cuplin και Macintosh (SREB, 1986: 41-46), μια διδακτική παρέμβαση στο μάθημα της ιστορίας σύμφωνα με τις αρχές του δράματος ξεκινά με τους μαθητές να συγκεντρώνουν υλικό για τον ρόλο τους, ώστε να διακρίνουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για το παρελθόν και να οριοθετούν τη φαντασία τους με βάση τα ιστορικά δεδομένα. Καλό είναι, μάλιστα, να μην αναλαμβάνουν ρόλους μεγάλων προσωπικοτήτων του παρελθόντος, καθώς ελάσσονες ή πλαστοί χαρακτήρες είναι καταλληλότεροι, ώστε να μην προκύπτουν δυσκολίες στην προσπάθεια για ρεαλιστική απόδοση. Το παιχνίδι ρόλων πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένο και κατανοητό σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, αντίστοιχες προς τους στόχους που έχουν τεθεί.

## ➤ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Ως αποδοτικότερες δραστηριότητες κρίνονται συνήθως αυτές που προϋποθέτουν την αυθεντική εμπλοκή των μαθητών, ώστε να διαμορφώνουν οι ίδιοι την ιστορική αφήγηση, αντί να την αναπαράγουν (Hicks et al., 2004). Ιδιαίτερης σημασίας είναι από αυτήν την άποψη ο δημιουργικός μετασχηματισμός της ιστορικής αφήγησης σε πιο ελεύθερες μορφές έκφρασης, όπως η μουσική, η λογοτεχνία και ιδιαίτερα η δραματική έκφραση, με τις ποικίλες δραστηριότητες που την απαρτίζουν<sup>2</sup> οι προσεγγίσεις αυτές έχουν τη δυνατότητα να εμπνεύσουν στους μαθητές εντονότερο ενδιαφέρον για το μάθημα, δίνοντάς τους μια αίσθηση της ανθρώπινης διάστασης της ιστορίας (Levstik & Barton, 2011) και των ποικίλων εναλλακτικών οπτικών που συνθέτουν την ιστορική αφήγηση (Jensen, 2008). Παρακάτω προτείνονται μια σειρά από παρεμβάσεις βασισμένες στις αρχές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με στόχευση κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

### Από τον Πεισίστρατο στον Κλεισθένη

Η παρέμβαση απευθύνεται σε τμήμα μαθητών Α΄ Γυμνασίου και είναι δομημένη για να διαρκέσει μία διδακτική ώρα. Θέμα της είναι η μετάβαση από την τυραννία του Πεισιστράτου στις δημοκρατικές μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη<sup>2</sup>.

2. Για τη δομή των παρεμβάσεων βλ. Κωστή, 2016 και Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007.

## Σχέδιο Δράματος

### A. Εισαγωγή στο δράμα

- *Δημιουργία σκηνικού-Κινητική δραστηριότητα:* Ακούγεται μουσική... Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο αποδίδοντας με κατευθυνόμενο αυτοσχεδιασμό όσα τους αφηγείται ο δάσκαλος. Σιγά-σιγά, χωρίς να μιλούν, κοιτάζονται στα μάτια και παίρνουν θέση στην ομάδα όπου αισθάνονται περισσότερο οικεία, σχηματίζοντας τέσσερις ομάδες. Σχετικές εικόνες προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα. Στον χώρο είναι έτοιμα τέσσερα τραπέζια εργασίας, όπου οι μαθητές θα εργαστούν σε ομάδες. Οι κουρτίνες είναι κλειστές και σε κάθε τραπέζι είναι τοποθετημένο ένα κερί, που θα εντείνει την ατμόσφαιρα συνωμοσίας, και η γραπτή πηγή που θα χρησιμοποιηθεί για επεξεργασία.

- *Καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός για τη δημιουργία σκηνικού:* Είστε Αθηναίοι του 520 π.Χ. Ο Πεισίστρατος έχει χρόνια καταλάβει την εξουσία, ασκώντας την τυραννία. Σε μια μυστική συνάντηση, συζητάτε για το τι πρέπει να γίνει. Άλλοι από εσάς ανήκουν στους πιο προοδευτικούς Αθηναίους, που δεν θαμπώνονται από τα έργα και τη μετριοπαθή πολιτική, κι άλλοι θεωρούν πως ο λαός ωφελήθηκε από την πολιτική του Πεισιστράτου και θα πρέπει γι' αυτό να φανείτε επιεικείς μαζί του. Όλοι, πάντως, είστε πολέμιοι της τυραννίας, γι' αυτό και βρίσκεστε εδώ. Πριν αποφασίσετε οριστικά για το τι πρέπει να κάνετε, συζητάτε ξανά τα χαρακτηριστικά της πολιτικής του Πεισιστράτου. Ποια είναι τα θετικά και ποια τα αρνητικά της διακυβέρνησής του;

### B. Ανάπτυξη δράματος

- *Σύσκεψη/ Ο κύκλος της συνωμοσίας:* Αφού διαβάσετε τα πρακτικά που είχε κρατήσει ο γραμματέας της συνωμοτικής σας ομάδας κατά την προηγούμενη συνάντησή σας, σκεφτείτε τα θετικά και τα αρνητικά της διακυβέρνησης του Πεισιστράτου και παρουσιάστε τα στην ολομέλεια κατά το πρότυπο του αγώνα λόγων, παρουσιάζοντας και την απόφασή σας για την οργάνωση ή όχι μιας επιχείρησης αποτίναξης του καθεστώτος του Πεισιστράτου.

### Πίνακας 1. Πρακτικά

#### ΠΡΑΚΤΙΚΑ

Η μεταρρύθμιση του Σόλωνα δεν πέτυχε να επιλύσει τις διαφορές και να συμβιβάσει τα συμφέροντα των κοινωνικών ομάδων της πόλης μας. Λίγο μετά το Σόλωνα, τα αθηναϊκά γένη χωρίζονταν σε τρεις πολιτικές παρατάξεις ανάλογα με τον τόπο καταγωγής τους: τους Πεδιαίους, τους Παραλίους και τους Διακρίους με επικεφαλής τους αντίστοιχα τον Ετεοβουτάδη Λυκούργο, τον Αλκμαιωνίδα Μεγακλή και τον Πεισίστρατο. Ο τελευταίος ως πολέμαρχος ηγήθηκε του πολέμου κατά των Μεγαρέων. Κατηγρώντας όμως τους πολιτικούς αντιπάλους του για επίθεση, κατάφερε να πάρει την άδεια να συγκροτήσει ένα σώμα τριακοσίων ροπαλοφόρων, με τους οποίους κατέλαβε την Ακρόπο-

λη. Η πρώτη περίοδος της τυραννίδας του διήρκεσε έξι χρόνια. Ανακατέλαβε, ωστόσο, την εξουσία έντεκα χρόνια αργότερα με την υποστήριξη των Αλκμαιωνιδών. Αφού κυβέρνησε για αρκετά χρόνια, εξορίστηκε για δεύτερη φορά, επειδή ήρθε σε σύγκρουση με τους Αλκμαιωνίδες. Τελικά, αφού συγκρότησε ένα σώμα ξένων μισθοφόρων, αποβιβάστηκε στο Μαραθώνα το 546 περίπου π.Χ. και νίκησε τους Αθηναίους αντιπάλους του στη μάχη της Παλλήνης.

Εξόρισε προσωρινά τους πολιτικούς του αντιπάλους, μεταξύ των οποίων και τους Αλκμαιωνίδες, που τον είχαν βοηθήσει, αλλά δεν κατέσχεσε τα κτήματά τους. Προχώρησε και στον αναδασμό της γης και χορήγησε άτοκα δάνεια στους μικρούς καλλιεργητές. Επιπλέον, συγκρότησε τα δικαστήρια των δήμων, για να διευκολύνει τους κατοίκους της υπαίθρου και να περιορίσει την δύναμη των ευπατριδών ή γιατί η συγκέντρωση των πολιτών στην Αθήνα θα μπορούσε να αποτελέσει απειλή για την εξουσία του.

Έκοψε τα πρώτα αθηναϊκά νομίσματα και υποστήριξε την ανάπτυξη του εμπορίου και της βιοτεχνίας. Οι διπλωματικές ικανότητές του διαφάνηκαν στην επιτυχία του να αποκτήσει τον έλεγχο της Χερσονήσου στον Ελλήσποντο, η οποία έλεγχε την οδό προς τις -ζωτικής σημασίας για την πόλη μας- σιτοπαραγωγούς περιοχές της Σκυθίας. Συγχρόνως στο συμβολικό επίπεδο, με την εισαγωγή της λατρείας του Διονύσου, την ανοικοδόμηση του Παρθενώνα και τη λαμπρότητα του εορτασμού των Μεγάλων Παναθηναίων, συνέβαλε στη ταύτιση των κατοίκων της υπαίθρου με την αθηναϊκή πολιτεία και τη μείωση της σημασίας των τοπικών λατρειών, οι οποίες ήταν υπό την εποπτεία των αριστοκρατικών γενών.

[Πηγή: [http://www.ime.gr/chronos/04/gr/politics/412poli\\_pis.html](http://www.ime.gr/chronos/04/gr/politics/412poli_pis.html)]

- *Παρουσίαση σκηνών σύσκεψης:* Οι μαθητές παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της σύσκεψής τους, αναπτύσσοντας τα επιχειρήματά τους.
- *Αφήγηση:* Οι Αθηναίοι δεν αντέδρασαν αν και τους πονούσε το αυθαίρετο καθεστώς που είχε επιβάλει ο Πεισίστρατος... Μόνο όταν πέθανε και τον διαδέχθηκαν οι δύο γιοι του, ο Ιππίας και ο Ίππαρχος, οι Αθηναίοι αντέδρασαν δολοφονώντας τον Ίππαρχο. Αλλά η δολοφονία αυτή, της οποίας τα κίνητρα παραμένουν αμφιλεγόμενα, δεν είχε ως αποτέλεσμα την άμεση πτώση της τυραννίδας, η οποία τελικά επιτεύχθηκε με την παρέμβαση της Σπάρτης, όταν ο βασιλιάς της Σπάρτης Κλεομένης επιτέθηκε στην Αθήνα, μετά από προτροπή των Αλκμαιωνιδών, στο γένος των οποίων ανήκε και ο Κλεισθένης. Α... ναι ο Κλεισθένης... ήταν αυτός που...
- *Μαθητής σε ρόλο κήρυκα* διαβάζει από ένα πάπυρο που στη συνέχεια αναρτάται στον πίνακα:

Αθηναίοι, Αθηναίοι, Αθηναίοι

Κλεισθένης ο Αθηναίος την πολιτεία στο λαό παραδίδει. Ήτοι:

ΔΙΑΙΡΕΙ ΤΟΥΣ ΠΟΛΙΤΕΣ ΑΔΙΑΚΡΙΤΩΣ ΣΕ ΔΕΚΑ ΦΥΛΕΣ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ

ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΑΥΞΑΝΕΙ ΤΗ ΒΟΥΛΗ ΚΑΤΑ ΕΚΑΤΟ ΜΕΛΗ

**ΟΡΙΖΕΙ ΔΕΚΑ ΣΤΡΑΤΗΓΟΥΣ ΑΝΤΙ ΕΝΟΣ  
ΔΥΝΑΜΗ ΔΙΝΕΙ ΣΤΗΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ & ΙΣΗΓΟΡΙΑ ΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΜΠΟ-  
ΡΟΥΝ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΟΛΑ ΤΑ ΑΞΙΩΜΑΤΑ**

- *Καρέκλα των αποκαλύψεων:* Ο Δάσκαλος σε ρόλο γραμματέα του Κλεισθένη λέει στους μαθητές: «Άνδρες Αθηναίοι, είμαι ο γραμματεύς του Κλεισθένης, γιου της Μεγακλέους και της Αγαρίστης, που άλλαξε τους νόμους μας κι έδωσε την εξουσία στο λαό, αν και κρατάει κι αυτός από τυράννους. Είμαι εδώ σταλμένος από αυτόν, για να σας εξηγήσω ό,τι θέλετε. Ακούω τις ερωτήσεις σας».

**Γ. Κλείσιμο**

- *Γραφή σε ρόλο:* Ως Αθηναίος της εποχής του Κλεισθένη, ζεις τις αλλαγές που φέρνουν οι μεταρρυθμίσεις του κι αποφασίζεις να του γράψεις μια επιστολή, για να του εκφράσεις τις θετικές σου εντυπώσεις ή τα αρνητικά σου σχόλια για τις μεταρρυθμίσεις του. Αφού κάνεις μια αναφορά στα στοιχεία της καταγωγής του Κλεισθένη, μπορείς να αναφερθείς στις καινοτομίες που φέρνουν τα μέτρα του. Μπορούν αυτά να θεραπεύσουν τις πληγές του πολιτεύματος και την αδικία; Αφορούν αυτές οι μεταρρυθμίσεις το λαό; Πιστεύεις ότι οι εξελίξεις αυτές θα επηρεάσουν το μέλλον;

## **Η Μεγάλη Ιδέα**

Η παρέμβαση απευθύνεται σε τμήμα μαθητών Γ΄ Γυμνασίου και η διάρκειά της είναι δύο διδακτικές ώρες. Θέμα της είναι η αποδοχή της Μεγάλης Ιδέας ως κυρίαρχης ιδεολογίας στο δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα και μέχρι τη Μικρασιατική Καταστροφή.

### **ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΜΑΤΟΣ**

**A. Εισαγωγή στο δράμα**

- *Μουσική...*
- *Αφήγηση:* Η Μεγάλη Ιδέα πρωτοεμφανίστηκε ως όρος στις 14 Ιανουαρίου 1844, με την ομιλία του Ιωάννη Κωλέττη κατά τη διαμάχη αυτοχθόνων-ετεροχθόνων. Κύριο θέμα της Μεγάλης Ιδέας ήταν η διεύρυνση των ελληνικών συνόρων για να περιλάβουν περιοχές με ελληνικούς πληθυσμούς που βρίσκονταν υπό ξένη κυριαρχία. Επί της ουσίας πρόκειται για αλυτρωτικό Ελληνικό οραματισμό, που διακατέχει την ελληνική κοινωνία ολόκληρο το 19<sup>ο</sup> αιώνα και δε συμβαδίζει με της περιορισμένες οικονομικές και στρατιωτικές δυνατότητες του κράτους ούτε με την ασφυκτική παρέμβαση των Μεγάλων Δυνάμεων. Τα λεγόμενα Ηπειροθεσσαλικά της απαρχής του Κριμαϊκού (1854) ήταν η πρώτη από μια σειρά αποτυχημένων προσπαθειών υλοποίησης της αλυτρωτικής πολιτικής τον αιώνα αυτό. Αυτό ωστόσο δε στάθηκε ικανό να προκαλέσει τριγμούς στα θεμέλια της Μεγάλης Ιδέας.

- Αντίθετα, συνέχισε να λειτουργεί ως ο κατεξοχήν ομογενοποιητικός παράγοντας στο ελληνικό βασίλειο, ανατροφοδοτούμενος και από τη σταδιακή εμφάνιση



των ανταγωνιστικών εθνικισμών των άλλων βαλκανικών λαών στο δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα [Πηγή πληροφοριών: ΙΜΕ-Χρόνος].

#### Β. Ανάπτυξη Δράματος

- *Ας παίξουμε ένα παιχνίδι...* Δύο μαθητές σε ρόλο πολιτικών (Κωλέττη και Φιλάρτου) επεξεργάζονται τις αντίστοιχες πηγές του σχολικού εγχειριδίου, συντάσσοντας ένα κείμενο ο καθένας, που να αποδίδει με απλά λόγια το νόημα κάθε κειμένου. Τα τοποθετούν στον πίνακα...

- Όλοι οι μαθητές σε ρόλο πολιτών της εποχής, αναπτύξτε ανά ζεύγη με βάση τα ιστορικά παραθέματα που τους δίνονται, επιχειρήματα υπέρ και κατά της Μεγάλης Ιδέας υποδυόμενοι σε κάθε ζεύγος κι ένα διαφορετικό ρόλο...

Το 1<sup>ο</sup> θρανίο ενός πρεσβευτή ξένης δύναμης στην Αθήνα υπέρ κι ενός κατά της Μ. Ιδέας.

Το 2<sup>ο</sup> θρανίο μιας ελληνίδας γυναίκας του 19<sup>ου</sup> αι. υπέρ και μιας κατά της Μ. Ιδέας.

Το 3<sup>ο</sup> θρανίο ενός ετερόχθονος υπέρ κι ενός κατά της Μ. Ιδέας.

Το 4<sup>ο</sup> θρανίο ενός Έλληνα λόγιου που έχει ασπαστεί τις ιδέες του Διαφωτισμού και της Γαλλικής επανάστασης υπέρ κι ενός κατά της Μ. Ιδέας.

Το 5<sup>ο</sup> θρανίο ενός ιστορικού της εποχής υπέρ κι ενός κατά της Μ. Ιδέας.

Το 6<sup>ο</sup> θρανίο ενός ιερέα της εποχής υπέρ κι ενός κατά της Μ. Ιδέας.

Το 7<sup>ο</sup> θρανίο ενός Έλληνα πολιτικού υπέρ κι ενός κατά της Μ. Ιδέας.

Το 8<sup>ο</sup> θρανίο ενός Έλληνα στρατιωτικού υπέρ κι ενός κατά της Μ. Ιδέας.

Το 9<sup>ο</sup> θρανίο ενός Έλληνα πλούσιου αστού υπέρ κι ενός κατά της Μ. Ιδέας.

Το 10<sup>ο</sup> θρανίο ενός Έλληνα φτωχού αναλφάβητου ακτήμονα υπέρ κι ενός κατά της Μ. Ιδέας.

- *Ας ακουστούν τα επιχειρήματα...* καθένας ας προχωρά όταν έρχεται η σειρά του κι ας μπαίνει σε μια νοητή γραμμή, τη γραμμή της άποψής του...

- *Φάσμα της διαφοράς...* Μπείτε σε δυο γραμμές που η καθεμιά αγγίζει τις δύο αρχικές απόψεις: όσοι συμφωνούν απόλυτα με τη μία ή την άλλη πλησιάζουν κοντά της, όσοι έχουν ακόμη αμφιβολίες ας απομακρυνθούν. Πρόβαλλε το επιχειρήμα σου κι έλα...

- *Διάδρομος της συνειδησης...* Αφού ακούστηκαν τα επιχειρήματα και μπήκαν σε μια σειρά, ας τα ακούσει κι ο αμέριμνος πολίτης... η κοινή γνώμη... κι ας σχηματίσει κι αυτός τη δική του άποψη... Μία μαθήτρια σε ρόλο Κοινής Γνώμης περνά ανάμεσα από τις δύο γραμμές, ακούει τον ένα ψίθυρο, ακούει τον άλλο και... ανακοινώνει τη δική της άποψη... την άποψη της κοινής γνώμης...

#### Γ. Κλείσιμο

- *Γραφή σε ρόλο:* Σήμερα τάχθηκες σε μία πλευρά – έγινες οπαδός μιας άποψης. Ποια ήταν αυτή; Με ποια επιχειρήματα θα την υποστήριζες απέναντι σε έναν εχθρό της; Ποιο όραμα για τον κόσμο προκύπτει πως έχεις μέσα από την άποψή σου αυτή; Γράψε τις σκέψεις σου σε μια σελίδα ημερολογίου...

## Οι πρώτες εκλογές του ελληνικού κράτους

Η παρέμβαση απευθύνεται σε τμήμα μαθητών Γ΄ Λυκείου και η διάρκειά της είναι μία διδακτική ώρα. Θέμα της είναι οι πρώτες εκλογές του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους (1844).

### Σχέδιο Δράματος

#### A. Εισαγωγή στο δράμα

- *Δημιουργία σκηνικού- Κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός:* Ακούγεται μουσική (Θούριος, Ο Ήλιος εβασίλεψε, Μπάρμπα Γιάννη Μακρυγιάννη). Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο αποδίδοντας όσο μπορούν όσα τους διαβάζει ο δάσκαλος. Στο τέλος της σύντομης εισαγωγικής αφήγησης πρέπει να έχουν καθίσει σε κάποια «παρέα» συνδαιτυμόνων του καφενείου.
- *Αφήγηση:* Βρισκόμαστε στην Αθήνα του 1844, στο «Καφενείον της Αγοράς», κοντά στη Βιβλιοθήκη του Αδριανού, έναν χώρο που συγκεντρώνει ανθρώπους της μεσαίας και χαμηλής κοινωνικής τάξης οι οποίοι έρχονται στην αγορά για να αναζητήσουν εργασία, να εργαστούν, να πωλήσουν, ακόμη και να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους.

[Πηγή πληροφοριών: Σκουμπουρδή, Α. 1998, Ιστορικά καφενεία του 19<sup>ου</sup> αι.. *Επτά ΗμέρεςΚαθημερινή*]

Ένας οπαδός του κόμματος του Μαυροκορδάτου φτάνει στο καφενείο αλαφιασμένος και λέει φωνάζοντας σε όλο τον κόσμο που είναι συγκεντρωμένος...

#### B. Ανάπτυξη δράματος

- *Δάσκαλος σε ρόλο μαυροκορδατικού:* Ακούστε τι έμαθα και φρίξτε. Συνάντησα χτες το γνωστό δημοσιογράφο Νικόλαο Δραγούμη. Όλοι τον ξέρετε. Ήταν γραμματέας του Καποδίστρια, που τόσο μισούσαν οι Γάλλοι, γι' αυτό και τα λέει έξω απ' τα δόντια για δαύτους και τον Κωλέττη τους. Μου 'πε πώς γίνεται η καταμέτρηση των ψήφων στις εκλογές και σάστισα. Οι κάλπες φτάνουν στον τόπο της καταμέτρησης με σπασμένα σανίδια ή λιμαρισμένες τις σφραγίδες, ενώ, σε πολλές περιπτώσεις, οι ψήφοι μεταφέρονται σε «σαπουνοσακούλες». Στη Βουλή, όταν ο «εκλεγμένος» με ψηφοδέλτια που προέρχεται από τέτοιες κάλπες είναι κωλεπτικός, σηκώνεται κάποιος και εξηγεί ότι το σπάσιμο των σανιδιών οφείλεται στο νόμο της συστολής των στερεών σωμάτων, η λιμαρισμένη σφραγίδα είναι απλώς τυχαία σπασμένη κατά τη μεταφορά, η «σαπουνοσακούλα» είναι κάλπη και ο κακοποιός που κάνει την καταμέτρηση έχει το σεβασμό και την εκτίμηση των κατοίκων της περιοχής του. Στις περιπτώσεις των μαυροκορδατικών, όμως, αρκεί μια γρατσουνιά στην κάλπη για να ξεσπάσει θύελλα καταγγελιών ότι έχουν να κάνουν με ξεκάθαρη περίπτωση νοθείας! Έτσι, ο Μαυροκορδάτος, από τους πενήντα δύο που εξέλεξε στην αρχή, έμεινε με δώδεκα βουλευτές, ενώ η δική του εκλογή ακυρώθηκε έξι φορές, ώσπου να επικυρωθεί μια έβδομη!

[Πηγές πληροφοριών: 1844: Κάθε αρχή και δύσκολη [<http://www.ethnos.gr>].

*Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, ΙΓ, 116-117; Νικόλαος Δραγούμης, Ιστορικοί Αναμνήσεις, Αθήνα 1879, τ.2.]*

- *Δραματοποίηση:* Οι πληροφορίες προβληματίζουν εσάς και τους συνδαιτυμόνες σας... Γιατί η πολιτική ζωή στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος είναι τόσο φαύλη; Πριν ένα χρόνο σχεδόν, στις 3 του Σεπτεμβρίου του 1843, είχατε κατέβει στα ανάκτορα με τον Καλλέργη και το Μακρυγιάννη απαιτώντας Σύνταγμα. Γιατί τώρα τόση φαγωμάρα;
- Συνθέστε μια σκηνή συζήτησης, στην οποία να προσπαθείτε, απλοί άνθρωποι και μεροκαματιάρηδες της εποχής εσείς, να εξηγήσετε τη λυπηρή αυτή κατάσταση.
- *Παρουσίαση σκηνών*
- *Συζήτηση ολομέλειας:* Τι φταίει λοιπόν;
- *Δάσκαλος σε ρόλο μαυροκορδατικού:* Αυτό φταίει, λοιπόν, φίλοι μου, κι ας μη θέλουμε να το παραδεχτούμε... (συγκεφαλαιώνει τη συζήτηση).

Γ. Κλείσιμο

- *Γραφή σε ρόλο:* Αργότερα, στο σπίτι σου, σκέφτεσαι. Γιατί συμβαίνουν όλα αυτά; Θα μπορέσει άραγε τούτη η χώρα να ευημερήσει ποτέ πολιτικά; Γράφεις τις σκέψεις σου σε μια ανοιχτή επιστολή που θα στείλεις στην εφημερίδα «Ο Φίλος του λαού»...

## ➤ Η ΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η εφαρμογή δραστηριοτήτων όπως οι ανωτέρω δείχνουν ότι αν το δράμα δεν μιμείται απλώς ένα φανταστικό παρελθόν, ανοιχτό σε αναχρονισμούς και αστοχίες, φέρει μια δυναμική, που μπορεί ωθήσει τους μαθητές σε κριτική σκέψη και ανάλυση της ιστορίας. Χαρακτηριστικές είναι οι καταγραφές τεκμηρίων μαθητών που προέρχονται από τις εφαρμογές των παραπάνω παρεμβάσεων:

*«Ο Σόλωνας στη σημερινή εποχή θεωρείται ένας από τους πολύ σημαντικούς νομοθέτες για την Αθήνα, γιατί θέσπισε δίκαιους νόμους κατά τη γνώμη μας. Ενώ στην τότε εποχή (sic) έκαναν παράπονα οι πλούσιοι, αλλά και οι φτωχοί. Οι πλούσιοι γιατί με το νόμο της σεισάχθειας δεν έπαιρναν πίσω τα δάνεια που έδιναν στους φτωχούς και οι φτωχοί παραπονιούνταν, γιατί δεν γινόταν αναδασμός γης».*

Μαθήτρια Α΄ Γυμνασίου για την κατάσταση στην Αθήνα πριν τον Πεισίστρατο

*«Παρά τα οικονομικά προβλήματα της χώρας την εποχή εκείνη, η Μεγάλη Ιδέα έγινε η επίσημη κρατική ιδεολογία της Ελλάδας. Αυτό συνέβη, διότι οι πολιτικοί και οι Μεγάλες δυνάμεις προέβλεπαν τα υπέρ της Μεγάλης Ιδέας έτσι, ώστε να απασχολούν το λαό με αυτό και να έχουν το περιθώριο να πάρουν άλλες αποφάσεις που θα έχουν δυσάρεστες επιπτώσεις στο λαό. Από την άλλη, η Εκκλησία είναι θετική στην πραγματοποίηση της Μεγάλης Ιδέας, επειδή ήθελε να ενωθεί η Ελλάδα και με άλλους ομόδοξους αλύτρωτους Έλληνες. Ακόμα, οι ιστορικοί, όπως ο Κωνσταντίνος Παπαρ-*

ρηγόπουλος, καλύπτουν το κενό που υπάρχει από το Βυζάντιο μέχρι το 1821. Τέλος, ο φτωχός λαός σκέπτεται την επέκταση και την ανάπτυξη της Ελλάδας, ενώ ο πλούσιος σκέπτεται την επένδυση σε νέες περιοχές. Για όλους τους παραπάνω λόγους, η Μεγάλη Ιδέα έγινε η επίσημη επιδίωξη της τότε ελληνικής κοινωνίας».

Μαθητής Γ΄ Γυμνασίου για τη Μεγάλη Ιδέα

*«Μελετώντας πηγές, μπήκα στο ρόλο ενός πολίτη του 1844 και κατάλαβα πόσο περίπλοκες ήταν οι καταστάσεις που επηρέασαν τις εκλογές».*

Μαθήτρια Γ΄ Λυκείου για την παρέμβαση με θέμα τις πρώτες εκλογές του νεοελληνικού κράτους

Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, ότι οι μαθητές εκδηλώνουν την ικανοποίησή τους από το πλαίσιο της προσέγγισης του μαθήματος της ιστορίας, τονίζοντας τον συνεργατικό και παιγνιώδη χαρακτήρα του δράματος:

*«Με αυτό το ταξίδι μας στο χρόνο μάθαμε πολλά πράγματα. Το μάθημά μας έγινε πολύ διαφορετικό και έτσι όλοι οι μαθητές έγιναν μια ομάδα».*

Μαθήτρια Γ΄ Γυμνασίου

*«Μέσα σε αυτούς τους μήνες το μάθημα ήταν διαφορετικό, διότι συνεργαζόμασταν μεταξύ μας, για να μάθουμε τι συνέβη, αντί να παπαγαλίζουμε το μάθημα. Πιστεύω πως κατανόησα καλύτερα το μάθημα της Ιστορίας απ' ό,τι πριν».*

Μαθήτρια Γ΄ Λυκείου

*«Το διαφορετικό που συνέβη και δεν περίμενα απ' την αρχή της χρονιάς... Περίμενα ένα μάθημα τελείως ψυχρό... Αλλά τελικά το είδα πάρα πολύ ωραίο. Κάναμε δραστηριότητες, παίζαμε, αλλά και κάναμε μάθημα».*

Μαθήτρια Α΄ Γυμνασίου

## ➤ ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το παραδοσιακό σχολείο βρίσκεται κατά γενική ομολογία σε κρίση. Κριτική σκέψη, ενεργοποίηση, συλλογικότητα, χειραφέτηση, ευαισθησία, δημιουργικότητα, υπευθυνότητα είναι τα νέα ζητούμενα της αγωγής και της μόρφωσης, τα οποία εν πολλοίς μπορούν να καλλιεργηθούν στο μάθημα της ιστορίας. Η θεσμοθέτηση της εισαγωγής της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στη σχολική Ιστορία είναι δυνατή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι μια απλή διαδικασία, καθώς απαιτεί αναθεώρηση του συνόλου του εκπαιδευτικού μας συστήματος, επαναπροσδιορισμό των στόχων της μάθησης και της μεθόδου αξιολόγησης των μαθητών και ένα νέο πλαίσιο κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η αληθινή γνώση, η υπευθυνότητα, η ενεργοποίηση δεν κατακτώνται απλώς με την παθητική ανάγνωση ιστορικών βιβλίων· πρόκειται για πολύτιμες αρετές που τις προσεγγίζει κανείς με το πνεύμα, τη φαντασία και την κρίση, αλλά πάνω από όλα με τη δράση. Το σχολείο είναι ο χώρος, όπου οι αρετές αυτές

μπορούν να καλλιεργηθούν και θα εδραιωθούν η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση φαίνεται να μπορεί να συμβάλει θετικά σε αυτή τη διαδικασία.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barker, B. (1978). Understanding in the Classroom. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann. 121-132.
- Brown, H. (1913). Dramatization in History Teaching. *Elementary School Teacher*, 13(9), 425-433.
- Collingwood, R. (1994). *The Idea of History* (Ed. W. Van der Dussen). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collingwood, R. (1999). *The Principles of History And Other Writings in Philosophy of History* (Eds. W. Dray & W. van der Dussen). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, H. (2013). Why must Teaching and Learning in History be Creative? In H. Cooper (Ed.), *Teaching History Creatively*. Abingdon Oxon: Taylor & Francis. 3-18.
- Dickinson, A., Gard, A. & Lee, P. (1978). Evidence in History and the Classroom. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann, 1-20.
- Fines, J. (1994). Evidence: the Basis of the Discipline. In H. Bouldillon (Ed.), *Teaching History*. London: Routledge. 122-125.
- Fines, J., & Verrier, R. (1974). *The Drama of History. An Experiment in Co-operative Teaching*. London: New University Education.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The Dramatic Method of Teaching*. London: James Nisbet & Co Ltd.
- Goalen, P. & Hendy, L. (1993). "It's not Just Fun, It Works!" Developing Children's Historical Thinking Through Drama. *Curriculum Journal*, 4(3), 363-384.
- Goalen, P. (1995a). Twenty Years of History Through Drama. *Curriculum Journal*, 6(1), 63-77.
- Goalen, P. (1995b). Report on Research into Teaching History through Drama Conducted at Homerton College Cambridge, England. *International Society for History Didactics*, 16(2), 132-140. Retrieved from [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/868/Goalen\\_Drama.pdf](https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/868/Goalen_Drama.pdf)
- Goalen, P., & Hendy, L. (1992). The Challenge of Drama: An Historical Investigation of Sati. *Teaching History*, 69, 26-33.
- Goodson, J. (1978). New Views of History: From Innovation to Implementation. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann. 39-53.
- Happold, F. (1928). *The Approach to History*. London: Christophers.
- Heathcote, D. (2008). Means and Ends: History, Drama and Education for Life. *Primary History*, 48, 6-7.
- Hicks, D., Carroll, J., Doolittle, P., Lee, J., & Brian Oliver (2004). Teaching the Mystery of History. *Social Studies and the Young Learner*, 16(3), 14-16.
- Holmes, E. (1911). *What is and What Might Be*. London: Constable and Co Ltd.
- Hubbard, E. (1931). Dramatics in the Classroom History Teaching. *Education*, 52(3), 165-168.
- Jardine, L. (1995). *Reading Gavin Bolton: A Biography for Education* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of British, Columbia.
- Jensen, J. (2008). Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study. *Social Studies Research and Practice*, 3 (1), 55-67.
- Kosti, K., & Papaioannou, Th. (2020). Drama-in-education for critical historical thinkers: A

- case study in the Greek context. *Scenario*, 14(2), 26-41.
- Levstik, L., & Barton, K. (2011). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Θ. (2002). Εισαγωγή για την Ελληνική Έκδοση. Στο Η. Μονιού (Επιμ.), *Η Διαδικασία της Ιστορίας* (Μτφ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωστή, Κ. (2014). Μουσείο και Παρελθόν: Προτάσεις για εφαρμογές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο *Αρχαιολογία & Τέχνες, Αφιέρωμα: Τα Μουσεία και η Μουσειολογία στη Σύγχρονη Κοινωνία. Νέες Προκλήσεις, Νέες Σχέσεις. Μέρος ΙΕ'*. Ανακτήθηκε από <http://www.archaiologia.gr/blog/2015/02/16/%CF%84%CE%B1>
- Κωστή, Κ. (2008). Μια φορά κι έναν καιρό γεννήθηκε μια πόλη... Πρόταση για την προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας με ΤΠΕ. Στο *ΤΠΕ & Εκπαίδευση, Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ*. Πειραιας. 363-376.
- Κωστή, Κ. (2009). Μια πρόταση προετοιμασίας επίσκεψης στο μουσείο με ΤΠΕ. Στο ΕΤΠΕ (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ένταξη και Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. 634-640.
- Κωστή, Κ. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Λεονταίνης, Γ. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.