

«Εξερευνητές αναμνήσεων: ένα μικρό εγχείρημα στο πλαίσιο της προφορικής Ιστορίας με τη Γ' Τάξη Γυμνασίου»

Ζαζάνη Ειρήνη

Φιλολόγος, 2^ο Γυμνάσιο Νάξου
izazani@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι κοινό μυστικό ότι το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο αποτελεί για πολλά παιδιά μία βαρετή διαδικασία, καθώς, εκ των πραγμάτων, αφορά παρελθοντικά γεγονότα και βασίζεται στην πληροφορία. Θα ήταν, επομένως, πολύ ενδιαφέρον οι ίδιοι οι μαθητές να βιώσουν την Ιστορία ως κάτι ζωντανό κι απόλυτα αναγκαίο για την ίδια τους την ταυτότητα.

Σε αυτήν την εργασία παρουσιάζεται πώς αυτό έγινε πραγματικότητα, μέσα από την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών της Γ' Τάξης Γυμνασίου στην αλίευση κι αποθήκευση προφορικών ιστοριών, στο πλαίσιο του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας τη σχολική χρονιά 2014-2015. Μέσω της συνέντευξης άνθρωποι από το οικείο περιβάλλον των παιδιών κατέθεσαν τις αναμνήσεις και τις προσωπικές αφηγήσεις της ζωής τους δηλώνοντας, έτσι, και την ανάγκη τους να κληροδοτήσουν στις επόμενες γενιές τα προσωπικά τους βιώματα. Στη συνέχεια, οι μαθητές ανάρτησαν το οπτικοακουστικό υλικό στην πλατφόρμα Memo-ro-Τράπεζα Αναμνήσεων (www.memoro.org/gr-gr/), ακολουθώντας συγκεκριμένες προδιαγραφές, όπως αυτές αναγράφονται στους όρους χρήσης του memoro.

Αξιολογώντας τη συγκεκριμένη βιωματική προσέγγιση προφορικών ιστοριών, σημαντικό όφελος αποδείχτηκε η συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών της στενής σχέσης της ιστορίας με την καθημερινότητα και, εν τέλει, με την ίδια τους τη ζωή.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Προφορική Ιστορία, Γ' Τάξη Γυμνασίου, Memo-ro

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προφορική ιστορία συνιστά αυθεντική ιστορική πηγή που βασίζεται στον προφορικό λόγο (Σακκά, 2008). Αυτοβιογραφικές αφηγήσεις, αναμνήσεις, εξιστορήσεις, εμπλουτίζουν τα γραπτά ιστορικά τεκμήρια και, σε αρκετές περιπτώσεις, καλύπτουν κενά τα οποία η γραπτή ιστορική παράδοση είτε αποσιώπησε είτε τα αξιολόγησε ως λιγότερο σημαντικά (Γκίκα & Μπελογιάννη, 2012: 118). Μέσω του προφορικού λόγου επιχειρείται, αφενός μεν, η καταγραφή του γεγονότος από την οπτική γωνία του αφηγητή, αφετέρου δε, η ανασύσταση του βιώματος που συνοδεύει το γεγονός (Γκίκα & Μπελογιάννη, 2012: 118).

Σύμφωνα με τον Thompson (2008: 53), η προφορική ιστορία «δομείται γύρω από τους ανθρώπους, ζωντανεύει την ίδια την ιστορία και διευρύνει τον ορίζοντά της, φέρνει την ιστορία μέσα στην κοινότητα και τη βγάζει έξω από αυτήν, προσφέρει μια αμφισβήτηση των κοινών τόπων της ιστορίας και είναι ένα μέσο ριζικής μεταμόρφωσης της κοινωνικής σημασίας της ιστορίας». Σε αυτό το πλαίσιο, η προφορική ιστορία βγάζει από την αφάνεια ανθρώπους

απλούς, που ήταν στο περιθώριο, και τους τοποθετεί στο κέντρο των γεγονότων ως δρώντα υποκείμενα με συγκεκριμένα κίνητρα, συμπεριφορά και δράση, στοιχεία που επηρέασαν κάποια δεδομένη χρονική περίοδο το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι, αναδεικνύεται η πολλαπλότητα των φωνών και των ερμηνειών ενός συμβάντος. Η προφορική ιστορία επιτρέπει, με άλλα λόγια, μια δικαιότερη εκτίμηση του παρελθόντος, καθώς μπορούν να επιστρατεύονται και μάρτυρες από τις κατώτερες τάξεις, τους μη προνομιούχους και τους ηττημένους, κάτι που επιτρέπει μια πιο ρεαλιστική και δίκαιη ανασύνθεση του παρελθόντος, μια αμφισβήτηση της επίσημης εκδοχής (Thompson, 2008: 35). Η ιστορία γίνεται έτσι πιο δημοκρατική (ό. π.: 37).

Σύμφωνα με τους Sitton et al (1983: 15: στην Αυγέρη, 2013: 354) η προφορική ιστορία έδωσε τη δυνατότητα διαφυγής από τον εγκλεισμό στο ένα και μοναδικό εγχειρίδιο και βοήθησε τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει συνθήκες ενεργητικής διερευνητικής μάθησης και να ενσωματώσει την ανθρώπινη εμπειρία στη διδασκαλία μαθημάτων, καθώς ενεργοποιεί τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία πρόσληψης της γνώσης και την υιοθέτηση από τους ίδιους τους μαθητές του ρόλου του ιστορικού. Από την άλλη, μέσω των προφορικών αφηγήσεων η μνήμη μεταβιβάζεται στις επόμενες γενιές, ιδιαίτερα, τα στοιχεία εκείνα παλιότερων μορφών κοινωνικής ζωής που κινδυνεύουν να εξαλειφθούν, ενώ σφυρηλατούνται πιο στέρεοι κι ανθρώπινοι δεσμοί.

Ο προφορικός λόγος καταγράφεται είτε μέσω καταγεγραμμένων συνεντεύξεων από πρόσωπα τα οποία διαθέτουν στοιχεία και πληροφορίες που αξίζει να διασωθούν είτε μέσω της καταγραφής προφορικών αφηγήσεων, που αποτελούν προφορικές μαρτυρίες (Γκίκα & Μπελογιάννη, 2012: 118). Η συγκέντρωση και καταγραφή των προφορικών μαρτυριών καταλήγει στη δημιουργία αρχείων, τα οποία συνιστούν ένα πρωτογενές υλικό (Γκίκα & Μπελογιάννη, 2012: 118-9). Κάποιες προσπάθειες δημιουργίας αρχείων προφορικών μαρτυριών είναι τα *Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας* (<http://askiweb.eu/index.php/el/>), το *Αρχειο Προφορικής Παράδοσης-Κέντρο Μικρασιατικών σπουδών* (<http://www.kms.org.gr>), *Γενεαλογία και προφορική ιστορία* από το *Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού* (<http://www.ime.gr/fhw/index.php?lg=1&state=pages&id=88>), το *Μουσείο σχολικής ζωής Νομού Χανίων* (<http://www.chania.gr/city/mouseia-msz>), με τη δημιουργία κέντρου προφορικής ιστορίας, του οποίου στόχος είναι να δώσει φωνή στους απλούς και ιστορικά ανώνυμους ανθρώπους της Κρήτης που έζησαν, ένοιωσαν, απέκτησαν εμπειρίες και τις αφηγήθηκαν (Λάζου, 2012), η ομάδα προφορικής Ιστορίας Κυψέλης (<https://sites.google.com/site/opikdomain/kathimerini-zoi>), που ξεκίνησε σε εθελοντική βάση το 2011 και πρόκειται για μια προσπάθεια να γράψει η ίδια η κοινότητα την ιστορία της, ενώ σημαντική είναι και η ίδρυση της *Ένωσης Προφορικής Ιστορίας (ΕΠΙ)* το 2013 με έδρα τον Βόλο (<http://www.epi.uth.gr/index.php?page=home>), αλλά και το *Οπτικοακουστικό αρχείο για το Ολοκαύτωμα στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών* (<http://gjst.ha.uth.gr/el/conference-programme.php>), κ.ά.

Η προφορική ιστορία κινείται στο πλαίσιο της θεωρίας του οικοδομισμού, της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας και της εμπλαισιωμένης μάθησης, καθώς τα παιδιά κατακτούν τη γνώση με ενεργητικό τρόπο ερευνώντας κάτι που τα ενδιαφέρει κι αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον τους. Παράλληλα, οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν και να αναλύσουν γραπτές ή εικονιστικές πηγές

και τεκμήρια, κάτι που προάγει την ανακαλυπτική, ευρετική μάθηση και τη συνεργατική διδασκαλία. Κυρίως, όμως, η προφορική ιστορία δίνει τη δυνατότητα και την ευκαιρία στα παιδιά και τους νέους να παράγουν ιστορία (Γκίκα & Μπελογιάννη, 2012: 122).

Η ΤΡΑΠΕΖΑ ΑΝΑΜΝΗΣΕΩΝ-MEMORO

Η ελληνική «Τράπεζα Αναμνήσεων» είναι εταίρος του διεθνούς μη κερδοσκοπικού προγράμματος “ Memoro – The Bank of Memories”. Η πρώτη τράπεζα δημιουργήθηκε το 2007 στην Ιταλία, ενώ «Τράπεζες Αναμνήσεων» έχουν ιδρυθεί και στη Γαλλία, Γερμανία, Ισπανία, Αργεντινή, Βενεζουέλα, Ιαπωνία, Πουέρτο Ρίκο και Καμερούν. Σήμερα περιλαμβάνει περισσότερες από 16 χώρες. Στην Ελλάδα έκανε την εμφάνισή της στις αρχές του 2012, χάρις στην πρωτοβουλία της κυρίας Μαρίνας Σαρλή (Γεωργαντά, 2012). Πρόκειται για μία τράπεζα καταγραφής κι αποθήκευσης ζωντανών μαρτυριών ανθρώπων, που, κατά κύριο λόγο, γεννήθηκαν πριν από το 1950. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για βίντεο που αφορούν ανθρώπους να αφηγούνται προσωπικά βιώματα από σημαντικές ιστορικές περιόδους, όπως την Κατοχή, αλλά και την καθημερινή ζωή, τα ήθη κι έθιμα, την εκπαίδευση, τη μετανάστευση, κτλ. Στην Τράπεζα εργάζονται εθελοντές, ενώ μπορεί να συμμετέχει όποιος επιθυμεί να καταγράψει αναμνήσεις. «Σκοπός είναι η διαφύλαξη και προώθηση της Ιστορίας και του Πολιτισμού, μέσω της προβολής της ατομικής και συλλογικής μνήμης, την ευαισθητοποίηση κι εκπαίδευση των νέων γενεών, για τη σπουδαιότητα της διατήρησης της συλλογικής μνήμης και τη γεφύρωση του χάσματος των γενεών, μέσω της αναγνώρισης του σημαντικού ρόλου της Τρίτης Ηλικίας στην εξέλιξη της κοινωνίας και του πολιτισμού», όπως αναγράφεται στην πλατφόρμα. Τον Νοέμβριο του 2011, η Ελληνική Τράπεζα Αναμνήσεων έλαβε τιμητική διάκριση από το TEDx Athens Competition στον τομέα της καινοτομίας στην εκπαίδευση, ενώ την άνοιξη του 2012 το πρόγραμμα Memoro βραβεύτηκε στην Επιτροπή των Περιφερειών στις Βρυξέλλες, ως καλή πρακτική για τη γεφύρωση του χάσματος των γενεών, στο πλαίσιο του «2012 Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργού Γήρανσης και Αλληλεγγύης μεταξύ των Γενεών».

Η ΙΔΕΑ ΓΙΑ ΤΟ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ

Η ιδέα για το συγκεκριμένο εγχείρημα δόθηκε με αφορμή βίντεο-ντοκουμέντα που παρακολούθησαν οι μαθητές για τη μικρασιατική καταστροφή, στο πλαίσιο της ενότητας 38 του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Γ' Τάξης Γυμνασίου. Οι ζωντανές μαρτυρίες προσφύγων από τη Μικρασία που έζησαν ως παιδιά τα γεγονότα, πέρα από τη συναισθηματική φόρτιση και το βίωμα των γεγονότων, ενεργοποίησαν προβληματισμό κι ερωτήματα για την ιστορική αξία και σημασία των αναμνήσεων και των παρελθοντικών προφορικών διηγήσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, με μια μικρή έρευνα στο Διαδίκτυο, ανακαλύψαμε μία διαφορετική τράπεζα από αυτές που έχουμε συνηθίσει, καθώς οι διαδικτυακές καταθέσεις της αφορούν αναμνήσεις και προφορικές ιστορίες, το memoro, που περιγράφηκε παραπάνω. Αποφασίσαμε, λοιπόν, να επιχειρήσουμε τη συλλογή βίντεοσκοπημένων προφορικών ιστοριών από τους οικείους των μαθητών. Το εγχείρημα πραγματοποιήθηκε εν είδει μικρής ερευνητικής εργασίας (project) εκτός σχολικού ωραρίου.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η εκπαιδευτικός περιηγήθηκε μαζί με τους μαθητές στην πλατφόρμα του *memoro* και παρακολούθησαν παραδείγματα βίντεο με συνεντεύξεις. Επιπλέον, περιηγήθήκαμε στην ιστοσελίδα της Ένωσης Προφορικής Ιστορίας (<http://www.epi.uth.gr/index.php?page=practice1>), όπου οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον σχεδιασμό και τη διαδικασία της ίδιας της συνέντευξης. Έτσι, από πριν είχαν δοθεί συγκεκριμένες οδηγίες στα παιδιά για τη δημιουργία του απαραίτητου επικοινωνιακού κλίματος για τη συνέντευξη και τη διατύπωση των κατάλληλων ερευνητικών ερωτημάτων, βάσει των οποίων θα διενεργούνταν η κατάθεση προφορικών μαρτυριών. Οι μαθητές, μάλιστα, είχαν παρακολουθήσει στο youtube τον σωστό τρόπο διεξαγωγής μίας συνέντευξης αλλά και τι να αποφεύγουν (<https://www.youtube.com/watch?v=jTCzWt1RQk>). Επιπλέον, ήταν σημαντικό που οι μαθητές, τουλάχιστον στην πλειοψηφία τους, δίδεταν ικανότητες χειρισμού των Νέων Τεχνολογιών, ιδιαίτερα αυτών που άπτονται της επεξεργασίας κι ανάρτησης βίντεο. Από την άλλη, έπρεπε να εξασφαλίστούν στο ωρολόγιο πρόγραμμα δύο συνεχόμενες ώρες στο εργαστήρι Πληροφορικής για το κάθε τμήμα (συνολικά: δύο τμήματα των είκοσι μαθητών περίπου), ώστε οι μαθητές να επεξεργαστούν το οπτικοακουστικό τους υλικό και να το αναρτήσουν κατόπιν στην ιστοσελίδα της Τράπεζας Αναμνήσεων.

Τέλος, οι μαθητές είχαν καταλήξει, έπειτα από συζήτηση με την εκπαιδευτικό, ποιος θα ήταν ο πληροφορητής τους καθώς και το θέμα γύρω από το οποίο θα κινούνταν η συνέντευξη. Οι μαθητές που ήταν αδύνατο να βρουν καταθέτες μαρτυριών μπήκαν σε ομάδες με άλλα παιδιά, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους ως προς τη θεματική των συνεντεύξεων.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι γενικοί κι ειδικοί σκοποί συνάδουν με αυτούς που διατυπώνονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Ιστορίας για το Γυμνάσιο που είναι η διαμόρφωση ενεργών, δημοκρατικών πολιτών με κριτική ιστορική σκέψη και ιστορική συνείδηση. Αναλυτικότερα, οι στόχοι για τους μαθητές είναι:

Γνώσεις για τον κόσμο

✓ Να κατανοήσουν τη σημασία των εκφρασμένων αφηγήσεων για την ίδια τους την ταυτότητα, αναπτύσσοντας, έτσι, θετική στάση απέναντι στη σπουδή του παρελθόντος,

✓ Να εκτιμήσουν τη σημασία του να δώσουν την ευκαιρία σε ανθρώπους να πουν την ιστορία τους, ιδιαίτερα σε ηλικιωμένους που, κατά κύριο λόγο, βιώθουν παραγκωνισμένοι,

Γνώσεις για τη Ιστορία

✓ Να συλλέξουν οι ίδιοι πληροφορίες από πρωτογενείς πηγές, ήτοι ανθρώπους που βίωσαν συγκεκριμένα γεγονότα,

✓ Να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και κοινωνική τους ευαισθησία γύρω από ιστορίες των αφηγητών,

✓ Να κατανοήσουν τη σύνδεση τοπικής κι εθνικής ιστορίας,

✓ Να συνειδητοποιήσουν τον σημαντικό ρόλο των αφηγητών ως υποκειμένων στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας, επιδεικνύοντας σεβασμό στην προσωπικότητά τους,

✓ Να εκτιμήσουν την εκπαιδευτική αξία της προφορικής μαρτυρίας.

Γραμματισμοί

✓ Να εξοικειωθούν με τη λειτουργική χρήση Web 2.0 ψηφιακών εργαλείων,

✓ Να καλλιεργήσουν δεξιότητες επιλογής κι αξιολόγησης πληροφοριών,

✓ Να ασκηθούν στη συγγραφή περίληψης των συλλεχθεισών μαρτυριών.

ΤΟ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ: ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ-ΜΕΘΟΔΟΣ -ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Οι μαθητές, είτε ατομικά ή σε ομάδες, εκτός σχολικού ωραρίου και στον χώρο των συνεντευξιαζόμενων, βιντεοσκόπησαν το οπτικοακουστικό τους υλικό με τη χρήση βιντεοκάμερας ή κινητού τηλεφώνου. Η βιντεοσκόπηση προτιμήθηκε από τη μαγνητοφώνηση κι επειδή οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό αλλά, κυρίως, γιατί η εικόνα αποδίδει με πιο εναργή τρόπο τη βιωματικότητα από την πλευρά του πληροφορητή, καθώς αποτυπώνονται στην κάμερα οι εκφράσεις του προσώπου και η γλώσσα του σώματος (εξωκειμενικά στοιχεία). Ενδιαφέρει δηλαδή όχι μόνο τι λέγεται αλλά και πώς λέγεται και πώς το ερμηνεύουν οι πληροφορητές.

Οι μαθητές συνέλεξαν αναμνήσεις που αφορούν τις θεματικές ενότητες της εκπαίδευσης, της Κατοχής, της Μικράς Ασίας, της διατροφής, της ψυχαγωγίας, της παράδοσης, της Ναζιακής συμύριδας, κτλ. Οι πληροφορητές ήταν συγγενείς ή οικείοι των μαθητών προκειμένου να υπάρχει από την αρχή κλίμα εμπιστοσύνης. Τις συνεντεύξεις, όμως, πήραν, κατά κύριο λόγο, από τη γιαγιά ή τον παππού τους, έχοντας, έτσι, την ευκαιρία να έρθουν σε μια πιο ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους.

Οι μαθητές, σε ρόλο συνεντευκτή, εφάρμοσαν την ημι-δομημένη συνέντευξη, με την έννοια ότι υπήρχε έλεγχος από μέρους τους ως προς τα θέματα, αλλά άφηναν, σε ένα ισότιμο επικοινωνιακό πλαίσιο, τον πληροφορητή να εκφραστεί πιο ελεύθερα μέσα από ανοιχτές και σαφώς διατυπωμένες ερωτήσεις. Προκειμένου να ενεργοποιήσουν τη μνήμη των πληροφορητών τους, χρησιμοποίησαν φωτογραφίες και εικόνες από το σχολικό εγχειρίδιο, αποσπάσματα από οπτικοακουστικό υλικό που είχε παρουσιαστεί στην τάξη ή άφηναν τους ανθρώπους να αφηγηθούν ελεύθερα γεγονότα της ζωής τους που οι ίδιοι θεωρούσαν σημαντικά. Πριν τεθούν τα ερωτήματα της θεματικής της συνέντευξης οι μαθητές ρωτούσαν βιογραφικά στοιχεία τον πληροφορητή (π.χ. ονοματεπώνυμο, ημερομηνία γέννησης, τόπο καταγωγής, κτλ.) που ήταν απαραίτητα για την ταυτότητα της πηγής αλλά και για να ξεκινήσει η συνέντευξη κάπως εύκολα. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων οι μαθητές, όπου κρινόταν απαραίτητο, προχωρούσαν και σε διευκρινιστικές ερωτήσεις προκειμένου να εμβαθύνουν και να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες από την πηγή. Ο χώρος που επιλέχθηκε ήταν του αφηγητή προκειμένου να εξασφαλιστεί η οικειότητα κι ένα άνετο επικοινωνιακό κλίμα. Μετά το πέρας της συνέντευξης οι μαθητές έπρεπε να ευχαριστήσουν τον αφηγητή τους, δείχνοντας έτσι ευγνωμοσύνη για όσα μοιράστηκε μαζί τους.

Αφού οι μαθητές συνέλεξαν το υλικό τους, το επεξεργάστηκαν στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου και το ανάρτησαν, στη συνέχεια, στην πλατφόρμα του memoro (www.memoro.org/gr-gr/luoghi.php), δουλεύοντας επί δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες. Κατά τη διαδικασία ανάρτησης των βίντεο στην Τράπεζα Αναμνήσεων οι μαθητές έπρεπε να ταξινομήσουν τις συνεντεύξεις τους σε συγκεκριμένες θεματικές ανάλογα με το περιεχόμενο, να προσθέσουν λέξεις-κλειδιά (tags), αλλά και να κάνουν και μία περίληψη του θέματος της ιστορίας τους, κάτι που τους έδωσε την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο αναζήτησης δικτυακού υλικού συγκεκριμένης θεματικής.

Ο δικός μου ρόλος, καθ' όλη τη διάρκεια του εγχειρήματος, ήταν περισσότερο συντονιστικός κι ενθαρρυντικός στο να οργανώνω τα βήματα

της γνωστικής σκαλωσιάς (όρος του Bruner), πάνω στην οποία οι μαθητές θα οικοδομούσαν τη γνώση (Κουτσογιάννης, κ.ά., 2014).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Σύμφωνα με τον Thompson (2008: 34), η ιστορία αποκτά μια νέα διάσταση από τη στιγμή που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πρωτογενής πηγή τα βιώματα κάθε λογής ανθρώπων. Οι μαθητές, έτσι, ήρθαν σε επαφή με τη ζωντανή ιστορία του τόπου ή της οικογένειά τους μέσα από τις προφορικές αφηγήσεις, ενώ μέσα από κάποιες συνεντεύξεις με συγκεκριμένη θεματική όπως την Κατοχή και τα γεγονότα της Μικρασιατικής καταστροφής, επιτεύχθηκε η σύνδεσή τους με τη γενική Ιστορία στο σχολείο. Όχι μόνο διέσωσαν σημαντικό μέρος της ανθρώπινης μνήμης αλλά έμαθαν να παίρνουν συνεντεύξεις, θέτοντας κατάλληλα ερωτήματα και δημιουργώντας ένα φιλικό κι ασφαλές για τον πληροφορητή κλίμα, να κατατάσσουν το υλικό τους σε συγκεκριμένη θεματική, να το συνδέουν με τη γενικότερη ιστορία, να επεξεργάζονται και να αναρτούν τα βίντεο στην ιστοσελίδα της Τράπεζας Αναμνήσεων ακολουθώντας συγκεκριμένες προδιαγραφές.

Σε κάποιες συνεντεύξεις και στην επεξεργασία των βίντεο οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, συνειδητοποιώντας έτσι και την αξία της συνεργατικότητας. Από την άλλη, επειδή οι περισσότεροι πληροφορητές ήταν άνθρωποι του οικείου τους περιβάλλοντος, οι μαθητές σφυρηλάτησαν δεσμούς εμπιστοσύνης μαζί τους, ενώ οι πιο ηλικιωμένοι αισθάνθηκαν, κατά γενική ομολογία των μαθητών, να τους έχουν ανάγκη και να βγαίνουν από την αφάνεια, καθώς βρέθηκαν να είναι οι πρωταγωνιστές των ιστοριών που τα εγγόνια τους ήθελαν τόσο να ακούσουν και να καταγράψουν. Οι μαθητές, έτσι, ήρθαν σε ουσιαστική επαφή κι επικοινωνία με τα αγαπημένα τους πρόσωπα, ιδιαίτερα τον παππού και τη γιαγιά, καθώς άκουσαν από αυτούς ιστορίες που αγνοούσαν κι εκτίμησαν την αξία της προφορικής διήγησης ιστοριών από τους ίδιους τους ανθρώπους που τα έζησαν.

Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά κατανόησαν την αξία της προσωπικής ιστορίας των ανθρώπων, ερμήνευσαν τη συμπεριφορά των δικών τους και συνέδεσαν το παρελθόν με το παρόν της οικογένειά τους, εντάσσοντας, όσο αυτό ήταν δυνατό, τη μικροϊστορία στη σχολική μακροϊστορία. Η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην ίδια τους τη μάθηση είχε ως αποτέλεσμα να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη για την οικοδόμηση της γνώσης στο πλαίσιο του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομητισμού (Κουτσογιάννης, κ.ά., 2014), καλλιεργώντας, παράλληλα, τον ιστορικό και ψηφιακό γραμματισμό τους. Επιπλέον, μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε και η θεώρηση της εκπαίδευσης ως αμφίδρομης και δυναμικής διαδικασίας ενώ η έμφαση δόθηκε στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία κι όχι τη συσσώρευση γνώσεων, καθώς οι μαθητές οικοδόμησαν τη γνώση αλληλεπιδρώντας με το ευρύτερο περιβάλλον όπου ζουν κι αναπτύσσονται κι όχι μόνο το σχολικό (Νάκου, 2013). Έτσι, το σχολείο ανοίχτηκε στην τοπική κοινωνία, αποδεικνύοντας ότι μπορεί να συνδεθεί με την εξωσχολική πραγματικότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Οι μαθητές, ως ιστορικοί, συνέλεξαν τεκμήρια σε μορφή βιντεοσκοπημένων αφηγήσεων, κάτι που τους έκανε να αντιληφθούν ότι η ιστορία είναι κάτι χειροπιαστό που έχει άμεση σχέση με τη δική τους ταυτότητα κι εξέλιξη. Κατανόησαν πώς δομείται η αφήγηση της Ιστορίας μέσα από την επιλογή πηγών και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών, καθώς και τις δυσκολίες και τους περιορισμούς ως προς τη διασταύρωση των

συλλεχθέντων, την ένταξή τους σε κάποιο ιστορικό πλαίσιο και την αποφυγή γενικεύσεων κι αναγωγών. Καθώς, μάλιστα, οι εργασίες-βίντεο παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια και των δύο τμημάτων της Γ' Τάξης, όλοι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να κερδίσουν γνώση από τις αφηγήσεις. Κάποιες διηγήσεις, μάλιστα, που αφορούσαν ιστορικά γεγονότα, όπως την πείνα την περίοδο της Κατοχής ή τον εκπατρισμό από τη Μικρασία, ενσωματώθηκαν στις ανάλογες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας. Μετά την παρακολούθηση των βίντεο ακολούθησε συζήτηση μεταξύ των μαθητών σε μια προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων, ώστε το προσωπικό βίωμα να μετατραπεί σε συλλογικό, ενώ συζήτησαν και το στοιχείο της υποκειμενικότητας στον κάθε πληροφορητή. Πολλοί μαθητές υποστήριξαν ότι ένιωσαν να ξεδιπλώνεται μπροστά τους ένα ζωντανό κομμάτι ιστορίας, είτε εθνικής είτε τοπικής, ενώ πολλές αφηγήσεις αποτέλεσαν και πραγματικά μαθήματα ζωής. Εδώ οι ομάδες ανέφεραν, εκτός από το τι έμαθαν, και τον τρόπο που δούλεψαν και συνεργάστηκαν με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους, τους οποίους για πρώτη φορά αντιμετώπισαν ως υποκείμενα δράσης και ιστορίας. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συνειδητοποίησαν και τη δική τους ευθύνη στην κοινωνία και την ιστορία, κάτι που ενδυνάμωσε ακόμη περισσότερο τις ταυτότητές τους. Επιπλέον, υπήρξε ανατροφοδότηση, καθώς διατυπώθηκαν από το σύνολο της τάξης βελτιωτικές αλλαγές για κάποιες συνεντεύξεις και λήψεις.

Όφελος αποτελεί και το ότι οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τη σύμβαση της συνέντευξης, κατανόησαν πώς έπρεπε να θέτουν τα ερωτήματα ώστε να δημιουργούν μία ατμόσφαιρα φιλική και χαλαρή για τον συνεντευξιαζόμενο, ενώ, ταυτόχρονα έπρεπε να διατυπώσουν με ακρίβεια τα ερωτήματά τους, αλλά και με ευγενικό τρόπο να επαναφέρουν τον συνεντευξιαζόμενο στο θέμα, όταν ο τελευταίος αναφερόταν σε επουσιώδεις λεπτομέρειες. Έμαθαν, ως ερευνητές κι αλιείς πληροφοριών, να ξεκινούν τις συνεντεύξεις τους με την ταυτότητα της πηγής, δηλαδή ονοματεπώνυμο, χρονολογία γέννησης και τόπο καταγωγής και διαμονής μάρτυρα, να αναφέρουν τη σχέση τους μαζί του, τον τόπο και τη χρονολογία αναφοράς των γεγονότων, να διερευνούν τον ρόλο του μάρτυρα στην ιστορία, ώστε να διερευνηθεί η οπτική γωνία παρουσίας κι ερμηνείας των λεγομένων, κτλ. Πολλοί μαθητές ενεργοποιήθηκαν και συναισθηματικά, καθώς έβλεπαν τη γιαγιά ή τον παππού τους να ξαναζεί, εν τη ρύμη του λόγου τους, τα γεγονότα και να φορτίζονται συναισθηματικά, κάτι που έφερε τα παιδιά σε αμηχανία, αλλά το χειρίστηκαν επιδέξια δίνοντας χρόνο στον πληροφορητή να εκφραστεί και δείχνοντας ενδιαφέρον και συμπαράσταση.

Επιβάλλεται να αναφερθεί και η ικανοποίηση και η χαρά που ένιωσε η τρίτη ηλικία, κατά κύριο λόγο, καθώς ο παππούς, η γιαγιά, ο θείος βρέθηκαν στο επίκεντρο ως κύριοι αφηγητές σε ιστορίες που έζησαν οι ίδιοι ως πρωταγωνιστές κι είχαν σημασία για τα εγγόνια και τα ανίψια τους. Τα παιδιά προσέγγισαν τους δικούς τους και με σοβαρότητα κι ευαισθησία τους απέσπασαν πολύτιμες εμπειρίες κι αναμνήσεις, σημαντική παρακαταθήκη για τις επόμενες γενιές. Κατά κάποιο τρόπο, όπως αναφέρει και η ίδια η ιστοσελίδα του *memoro*, οι μαθητές έγιναν εξερευνητές αναμνήσεων, από τη μια, και, από την άλλη, κατάφεραν να προσεγγίσουν σημαντικές πτυχές της ευρύτερης και τοπικής ιστορίας περισσότερο βιωματικά.

Στο τελικό στάδιο της εργασίας τους τα παιδιά επεξεργάστηκαν τα βίντεο και τα ανάρτησαν στο προφίλ της τάξης στην ιστοσελίδα της Ελληνικής Τράπεζας Αναμνήσεων μαζί με μία μικρή περιγραφή και λέξεις κλειδιά,

καλλιερμώντας έτσι και τον ψηφιακό τους γραμματισμό. Εδώ έπρεπε να λειτουργήσουν αφαιρετικά και σύμφωνα με τις οδηγίες βιντεοσκόπησης της ιστοσελίδας της Τράπεζας των Αναμνήσεων, γι' αυτό το κάθε βίντεο δεν ξεπερνάει τα 5 -6 λεπτά. Έτσι, οι μαθητές για τα πιο εκτενή βίντεο μπήκαν στη διαδικασία να τα χωρίσουν σε μέρη-επεισόδια, κάνοντας χρήση των εργαλείων του youtube ή του Moviemaker, καλλιερμώντας, με αυτόν τον τρόπο την κριτική τους ικανότητα (π.χ. σε ποιο σημείο έπρεπε πρέπει να χωριστεί το βίντεο και γιατί, τι να μοντάρουν, κτλ.), αλλά και τον ψηφιακό τους γραμματισμό (Κουτσογιάννης, κ.ά., 2014) μέσα από τη λειτουργική χρήση Web 0.2. εργαλείων, με συγκεκριμένο πλαίσιο και στόχους. Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι αναπτύχθηκε η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, καθώς εκείνοι με γνώσεις επεξεργασίας βίντεο πρόσφεραν τη βοήθειά τους σε όσους είχαν κάποια δυσκολία ως προς αυτό.

Οι μαθητές εξέφρασαν τη χαρά και ικανοποίησή τους από την ενασχόλησή τους με ένα τέτοιο εγχείρημα, γιατί οι ίδιοι συμμετείχαν ενεργά στη δόμηση της γνώσης, θέτοντας ερωτήματα και δημιουργώντας ψηφιακά προϊόντα σε ένα πλαίσιο που είχε νόημα γι' αυτούς. Με άλλα λόγια, κατέκτησαν τη μεταγνώση, κάνοντας πράξη το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Βακαλούδη, 2014), ενώ σφυρηλάτησαν πιο στενούς δεσμούς με ανθρώπους από το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον. Αναλαμβάνοντας δράση έξω από το σχολείο, ανέδειξαν νέες πτυχές της Ιστορίας, διαφορετικές από τη συλλογική Ιστορία των σχολικών εγχειριδίων, όπως αυτήν της καθημερινής ζωής, των μαθητικών χρόνων, της παιδικής ηλικίας, προσωπικών/οικογενειακών ιστοριών μέσα στο πλαίσιο σημαντικών χρονικών περιόδων, όπως της Κατοχής, κτλ. Καλλιέργησαν, επίσης, τις επικοινωνιακές και κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς αβίαστα άντλησαν πληροφορίες από ανθρώπους διαφορετικής ηλικίας του εξωσχολικού τους περιβάλλοντος, προσέχοντας τη διατύπωση των ερωτήσεων, παρατηρώντας τις εκφράσεις και την αυξομείωση της φωνής του πληροφορητή κι ακούγοντας προσεκτικά τις αφηγήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, πολλά παιδιά ομολόγησαν ότι έκαναν πολλές λήψεις στις συνεντεύξεις τους επειδή, ιδιαίτερα οι πιο ηλικιωμένοι άνθρωποι, ξέφευγαν αρκετά συχνά από το θέμα, ενθουμούμενοι στο ενδιάμεσο της συνέντευξης κι άλλα πράγματα ή σχολιάζοντας εκτενώς τις ίδιες τις αφηγήσεις τους. Έτσι, τα παιδιά έπρεπε να τους επαναφέρουν στο αρχικό θέμα, επιστρατεύοντας την ευγένεια, την υπομονή και την προσήνιά τους. Επιπλέον, έπρεπε να δίνουν τον απαραίτητο χρόνο στον άνθρωπο να σκεφτεί και να απαντήσει, χωρίς να δείχνουν ανυπομονησία ή επικριτική διάθεση. Γι' αυτό κι έπρεπε να ακούνε προσεκτικά τον πληροφορητή τους, σε περίπτωση που είτε ανέφερε κάτι που δεν είχαν σκεφτεί προηγουμένως είτε χρειαζόταν να διευκρινίσουν περισσότερο κάτι με νέα ερώτηση, ενθαρρύνοντας, παράλληλα, τον αφηγητή να μιλήσει γι' αυτό, ενώ έδειχναν κι ενδιαφέρον για αυτά που έλεγε. Σε κάποιες περιπτώσεις, λοιπόν, οι μαθητές άφησαν τους πληροφορητές να αφηγηθούν οι ίδιοι ελεύθερα διάφορα γεγονότα από τη ζωή τους. Τέλος, σε κάποιες συνεντεύξεις δεν λείπουν οι ηθικές παραινέσεις και συμβουλές από την πλευρά των πληροφορητών, καθώς φαίνεται να τους επηρέασε το γεγονός ότι τις συνεντεύξεις τις έπαιρναν παιδιά κι όχι ενήλικες, απέναντι στα οποία ένιωσαν την ανάγκη αν μιλήσουν και με ένα διδακτικό ύφος.

Μέσα από αυτό το εγχείρημα το σχολείο ανοίχτηκε στην τοπική κοινωνία και οι μαθητές σφυρηλάτησαν δεσμούς με τους ανθρώπους από τους οποίους πήραν συνέντευξη, ενώ διέσωσαν την ιστορική μνήμη τους, αναρτώντας τις μαρτυρίες τους στο memo. Οι μαθητές παραδέχτηκαν ότι

πολλά πράγματα, ακόμη και για την οικογένειά τους, δεν τα γνώριζαν πριν τη συνέντευξη. Επιπλέον, αυτό που έκανε εντύπωση στα παιδιά ήταν ότι σε όλες τις προφορικές μαρτυρίες-συνεντεύξεις οι άνθρωποι διαπιστώθηκε ότι είχαν μεγάλη διάθεση –και πολλές φορές κι ανάγκη- να μιλήσουν για αυτά που είχαν ερωτηθεί σαν να ήθελαν, όπως χαρακτηριστικά είπαν τα παιδιά, να διατηρήσουν και να κληροδοτήσουν ζωντανή μία προσωπική τους ιστορία, καταθέτοντάς την πραγματικά σε μία «Τράπεζα» ως επένδυση για το μέλλον. Δεν υπήρξε, μάλιστα, κανένα κενό ή σιωπή ή αποσιώπηση ως απάντηση στα ερωτήματα των μαθητών.

Συμπερασματικά, στα θετικά του εγχειρήματος είναι ότι οι μαθητές ανέπτυξαν την ενσυναίσθησή τους, καθώς μπήκαν στη διαδικασία να κατανοήσουν τις επιλογές, δράσεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων από τους οποίους πήραν συνέντευξη. Με αυτόν τον τρόπο κατάφεραν να συνδέσουν το παρελθόν με το παρόν των οικογενειών τους, συνειδητοποιώντας τις χρονικές σχέσεις και τις σχέσεις αιτίου – αιτιατού. Επιπλέον, οι ίδιοι παρήγαγαν τη γνώση, καθώς ήταν αυτοί που δόμησαν τα ερευνητικά ερωτήματα και τη θεματική της συνέντευξης βάσει των ενδιαφερόντων τους, κάτι που αποδεικνύει και την κριτική τους ικανότητα (Καβαλιέρου, 2012: 87-8).

Αυτό που δεν πραγματοποιήθηκε ήταν η εκδήλωση που θέλαμε να κάνουμε στο τέλος του σχολικού έτους προς τιμή των ανθρώπων-καταθετών αναμνήσεων, ώστε και δημόσια να τους ευχαριστήσουμε. Με τα παιδιά, μάλιστα, είχαμε φτιάξει κι ένα κοτσάκι, δηλαδή ένα αυτοσχέδιο παραδοσιακό τραγούδι, που έλκει την καταγωγή του από το χωριό Απείρανθος της Νάξου: *όλοι συγκινηθήκαμε με κάθε ιστορία που τη διηγηθήκατε με τόση προθυμία- Όλα αυτά που ακούσαμε στη μνήμη μας θα μείνουν γιατί πολλά νοήματα σε όλους μας αφήνουν-Για όλα που ακούσαμε λόγια χαράς θα πούμε, γιαγιάδες και παππούδες μας, και σας ευχαριστούμε.* Επιπλέον, μία δυσκολία σε κάποιες συνεντεύξεις φάνηκε να είναι η αδυναμία ένταξής τους σε ένα ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, για τον λόγο ότι ο καταθέτων τη μαρτυρία μιλούσε αποκλειστικά σε προσωπικό/οικογενειακό επίπεδο, αδυνατώντας και ο ίδιος να εντάξει την αφήγησή του σε κάποιο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον, εάν υπήρχε χρόνος, οι μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες κι από άλλους ανθρώπους, όχι μόνο οικείους τους, ώστε να μπουν ακόμη περισσότερο στη διαδικασία της έρευνας και συλλογής υλικού και να καλλιεργήσουν ακόμη περισσότερο τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές θα μπορούσαν, χωρισμένοι σε ομάδες, να συλλέξουν μαρτυρίες με την ίδια θεματική, ώστε στο τέλος να πραγματοποιηθεί κριτική προσέγγιση των πηγών και να διαπιστωθεί η πολυπρισματικότητα στις ερμηνείες των πρωταγωνιστών/αφηγητών. Μαθητές μεγαλύτερων τάξεων θα μπορούσαν να απομαγνητοφωνήσουν τις συνεντεύξεις, ώστε να μνηθούν, έτσι, και στη διαδικασία καταγραφής των μαρτυριών με συγκεκριμένο τρόπο.

Θα ήταν ακόμη ενδιαφέρον οι προφορικές μαρτυρίες να κινούνται στο ίδιο μήκος κύματος με τη θεματική του εκάστοτε σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας, ώστε να ενταχθούν αβίαστα και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Αυγέρη, 2013). Με αυτόν τον τρόπο συνδυάζονται προφορικές μαρτυρίες με γραπτές πηγές, καθώς και πρωτογενές με δευτερογενές ιστορικό υλικό. Ίσως οι μαθητές θα μπορούσαν, βάσει των μαρτυριών με κοινή θεματική, να συγγράψουν οι ίδιοι

το κείμενο της αφήγησης της ιστορίας ή ακόμη και να δημιουργήσουν ένα ντοκιμαντέρ ιστορικού περιεχομένου. Με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιούν ακόμη περισσότερο τον τρόπο αξιοποίησης της προφορικής μνήμης στη δόμηση του γραπτού και κινηματογραφικού ιστορικού λόγου. Παράλληλα, θα μπορούσαν κοντά στις συνεντεύξεις να συλλέξουν κι άλλο υλικό, περισσότερο χειροπιαστό θα λέγαμε, όπως φωτογραφίες, αντικείμενα της εποχής, κτλ, και στο τέλος θα μπορούσαν να φτιάξουν ένα δικό τους μουσείο με εκθέματα-τεκμήρια (προερχόμενα από τους πληροφορητές τους), των οποίων η αναφορά θα πηγάζει από συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και θεματική και θα ξεναγούν σε αυτά τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Τέλος, οι μαθητές θα μπορούσαν, βάσει των οικογενειακών ιστοριών που συνέλεξαν, να κατασκευάσουν τα γενεαλογικά τους δέντρα και να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Εδώ η προφορική ιστορία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τη συμμετοχή μαθητών μεταναστών με τις δικές τους αφηγήσεις. Με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζονται και ζητήματα που αφορούν την περιθωριοποίηση εθνοτικών ομάδων και μειονοτήτων.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η προφορική ιστορία τονίζει τον κοινωνικό παράγοντα και κάνει κέντρο της τον άνθρωπο (Λάζου, 2012). Οι μαθητές μέσα από τη συλλογή και καταγραφή προφορικών αφηγήσεων δεν «καταναλώνουν» απλώς το περιεχόμενο της Ιστορίας, αλλά έχουν τη δυνατότητα να το προσλάβουν πολλαπλά και να γίνουν, έτσι, οι ίδιοι κατασκευαστές νοήματος, συγγραφείς δικών τους κειμένων, αλλά και επιστήμονες (Willinsky, 2001), ζητούμενο στη σύγχρονη εκπαίδευση και μάθηση. Η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία έρευνας, επεξεργασίας, και ερμηνείας των προφορικών μαρτυριών θα τους κάνει να αποκομίσουν πολλαπλά οφέλη, συνειδητοποιώντας κυρίως ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους, καθώς, επίσης, και ότι φέρουν προσωπική ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν (Σακκά, 2008). Με αυτόν τον τρόπο κατανοούν ότι η πρόσφατη ιστορία δεν είναι κάτι ξένο και μακρινό, αλλά τους αφορά άμεσα, ενώ συμμετέχουν και οι ίδιοι στη δημιουργία αυτής της ιστορίας με την ενεργητική εμπλοκή τους στις διαδικασίες καταγραφής της (Σακκά, ό.π.).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αυγέρη, Σ. (2013). Από την «εκμάθηση» στη «δημιουργία» Ιστορίας. Ένα πρόγραμμα προφορικής Ιστορίας για τη βουλγαρική κατοχή με μαθητές Λυκείου. Στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Κ. Μπάδα, Ε. Νάκου Π. Πανταζής & Π. Χαντζαρούλα (Επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21^ο αιώνα. Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες*. Βόλος: Ένωση Προφορικής Ιστορίας, 353-360. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2015 από τη διεύθυνση http://epi.uth.gr/uploads/2013_proceedings.pdf.

Βακαλούδη, Α. (2014). Διδακτική και Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Μ. Ακριτίδου, Σ. Αντωνοπούλου, Α. Βακαλούδη, Τ. Γιάννου, Ε. Γκίκα, κ.ά. (Επιμ.) *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση εκπ/κών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02, γ' έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥΕ, 164-9.

Γεωργαντά, Μ.Ν. (3/3/2012). «Τράπεζα Αναμνήσεων» για να μαθαίνουν οι νέοι. Ελεύθερος Τύπος. Στήλη Ελλάδα, σελ. 16. Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση http://www.memoro.org/gr-gr/rassegna_stampa.php.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου 2015 από τη διεύθυνση <http://bit.ly/1AclR2>.

Καβαλιέρου, Μ. (2012). Από την προσέγγιση της «Μεγάλης Αφήγησης» στη διαδικασία της ιστορικής ερμηνείας. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης και η συμβολή τους στην ιστορική έρευνα. Νέα Παιδεία, τχ. 142, Απρίλιος-Μάιος-Ιούνιος 2012, 83-98. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Κουτσογιάννης, Δ., Ακριτίδου, Μ., Αντωνοπούλου, Στ., Βακαλούδη, Α., Γιάννου, Τρ., Γκίκα, Ε., κ.ά. (2014). Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση εκπ/κών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02, γ' έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥΕ.

Λάζου, Β. (20/2/2012). Η προφορική ιστορία στην Ελλάδα: Ελπιδοφόρα μηνύματα. Ανακτήθηκε στις 7 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://bit.ly/1UqCIm>.

Νάκου, Ε. (2013). Η προφορική ιστορία στην εκπαίδευση ως ριζοσπαστική μαθησιακή διαδικασία. Στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Κ. Μπάδα, Ε. Νάκου Π. Πανταζής & Π. Χαντζαρούλα (Επιμ.) Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21^ο αιώνα. Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες. Βόλος: Ένωση Προφορικής Ιστορίας, 339- 351. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου από τη διεύθυνση http://epi.uth.gr/uploads/2013_proceedings.pdf.

Σακκά, Β. (2008). Προφορική Ιστορία και Σχολείο: Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία και η διδακτική της αξιοποίηση Προφορική Ιστορία, κοινωνία και μνήμη. Ανακοίνωση στο συνέδριο ΣΕΦΚ-ΠΕΦ. Λεμεσός. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση <http://bit.ly/1ORF8Hy>.

Thompson, P. (2008). Φωνές από το παρελθόν, Προφορική Ιστορία. Αθήνα: Εκδόσεις Πλέθρον.

Willinsky, J. (2001). Εισαγωγή στον Νέο Γραμματισμό. Στο Β. Stierer & J. Maybin (Επιμ.), Γλώσσα, γραμματισμός και μάθηση στην εκπαιδευτική πρακτική, Τόμος Δ. Πάτρα: Ε.Α.Π., 23-38.