

Δημόσια ιστορία, σχολείο και παγκόσμιος ιστός

Τζεδόπουλος Γιώργος¹, Λαμπαδά Δέσποινα², Φέρλα Κλεοπάτρα³

¹Δρ Νεότερης Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών
tzedoy@gmail.com

²ΜΑ Βυζαντινής Αρχαιολογίας, Πανεπιστήμιο Paris 1 (Panthéon-Sorbonne)
hespoina@yahoo.gr

³Δρ Αρχαίας Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Freiburg
cleopatra.ferla@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ιστορία, είτε ως αντίληψη για την εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών, είτε ως επιστημονικά δομημένος λόγος για την εκδίπλωση των ανθρώπινων κοινωνιών στον χρόνο, έχει κατ' εξοχήν δημόσιο χαρακτήρα, καθώς η αφετηρία της είναι πάντα μια συγκεκριμένη στιγμή στο παρόν. Ως εκ τούτου εκτίθεται μοιραία στην κοινωνική αντιπαράθεση.

Η διάσταση της ιστορίας ως κοινωνικού διακυβεύματος αναπροσαρμόζεται με πολλαπλούς και εν πολλοίς αντιφατικούς τρόπους στο περιβάλλον της μαζικής προσβασιμότητας και της οριζόντιας δικτύωσης που χαρακτηρίζει τον παγκόσμιο ιστό.

Στην παρουσίαση αυτή εκθέτουμε μια δέσμη προτάσεων για την εκπόνηση ιστορικών διαδικτυακών εργασιών στο πλαίσιο του σχολείου με βάση την εφαρμοσμένη και τη διδακτική εμπειρία μας. Οι κατευθυντήριοι άξονες της προσέγγισής μας είναι η συνεργασία, η βιωματικότητα και η δικτύωση. Σε ό,τι αφορά ειδικά την τελευταία, μας απασχολεί από τη μια η επαφή με τους φορείς του συλλογικού γνωσιακού και μνημονικού κεφαλαίου και από την άλλη η δημιουργική, ενεργητική και ταυτόχρονα κριτική αξιοποίηση των κοινωνικών ψηφιακών μέσων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ιστορία, διαδίκτυο, εκπαίδευση, κοινωνικά μέσα

Ο ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Από όλους τους επιστημονικά δομημένους κλάδους γνώσης, η ιστορία είναι εκείνη με τη μεγαλύτερη έκθεση στην κοινωνική αντιπαράθεση. Κάθε λόγος για το ιστορικό παρελθόν λαμβάνει χώρα στο παρόν και διαμορφώνεται από αυτό. Μιλώντας για την ιστορία μιλάμε για τους εαυτούς μας, για τα διλήμματα και τις συγκρούσεις που μας περιβάλλουν. Τούτο έχει ως αποτέλεσμα τους λεγόμενους «πολέμους της μνήμης», τις λιγότερο ή περισσότερο σφοδρές δημόσιες διαμάχες για όψεις της ιστορίας που στις συγκεκριμένες κάθε φορά συγκυρίες αποκτούν ιδιαίτερη πολιτική φόρτιση (Fleischer, 2008). Ένα πρόσφατο παράδειγμα είναι η διαμάχη για την Μικρασιατική Καταστροφή με αφορμή το βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού.

Βέβαια οι σχετικά πρόσφατες ιστορικές εξελίξεις αναδεικνύονται πολύ πιο εύκολα σε πεδία δημόσιας συζήτησης, καθώς από τη μια θεωρείται πως συνδέονται με τις σημερινή πραγματικότητα σε μια σχέση αιτίου – αποτελέσματος, και από την άλλη

είναι εγγεγραμμένες στις εμπειρίες και τα βιώματα των μεγαλύτερων γενεών. Όμως η επιθυμία καθυπόταξης του παρελθόντος με στόχο τη νοηματοδότηση του παρόντος δεν γνωρίζει τέτοιους περιορισμούς: οι ιστορικές γενεαλογίες ταξιδεύουν βαθιά πίσω στον χρόνο και στις διακλαδώσεις των διαδρομών τους είτε εγείρουν διιστάμενες αξιώσεις κυριότητας στην ιστορία –ήταν π.χ. σλαβικής ή σκανδιναβικής προέλευσης οι Ρως του μεσαιωνικού Κιέβου; (Magocsi, 2010: 55 κ.ε.)– είτε παράγουν πολεμικά φορτισμένες ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων –ήταν π.χ. ή όχι αποτέλεσμα σκοπιμότητας των Βρετανών οι αλλεπάλληλες επιδημίες ευλογιάς του ύστερου 18^{ου} αιώνα που προκάλεσαν εκατόμβες θυμάτων ανάμεσα στους ιθαγενείς της Αυστραλίας; (Butlin: 1983· Campbell, 2002)

Οι απαντήσεις, όπως προεξοφλούνται από τη διπολική μορφή των ερωτημάτων, αφορούν λιγότερο το παρελθόν, που άλλωστε έχει ήδη εκτυλιχθεί, και περισσότερο το παρόν, που για να νομιμοποιήσει τις επιδιώξεις του επανερμηνεύει συνεχώς το παρελθόν (Lowenthal, 1985: 26). Βέβαια, η διάκριση ανάμεσα στην ιστοριογραφία ως εγκιβωτισμένο πάντα στο παρόν, αλλά επιστημονικά τεκμηριωμένο λόγο για το παρελθόν, και στις κάθε λογής αυθαίρετες στρεβλώσεις και παραναγνώσεις στον βωμό ιδεολογικών εξυπηρετήσεων, είναι μεγάλης σημασίας. Όμως, σε τελευταία ανάλυση, κάθε λόγος για την ιστορία, επιστημονικός ή όχι, εδράζεται σε μια κοινή βάση: στην ανάγκη να δώσουμε νόημα στη ζωή μας. Αντιστρέφοντας τη ρήση ενός φιλοσόφου, θα λέγαμε πως η ζωή βιώνεται μεν προς τα μπροστά, αλλά κατανοείται προς τα πίσω (Kappelørn, 2002: 21).

ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΙΣΤΟ

Είδαμε πως η ιστορία είναι εκτεθειμένη στην κοινωνική αντιπαράθεση. Η συνάντησή της με το διαδίκτυο έχει καταστήσει αυτή της τη δυναμική ιδιαίτερα εκρηκτική. Δεν χρειάζεται πολύς κόπος για να το διαπιστώσουμε αυτό. Πόσες φορές έχουμε συναντήσει πλοηγούμενοι στον παγκόσμιο ιστό διαμάχες για το αν η γη είναι στρογγυλή, για το αν ισχύουν ή όχι οι νόμοι του Νεύτωνα και για το αν η θεωρία του *bing bang* επαρκεί για να εξηγήσει τη γένεση του κόσμου; Και πόσες φορές δεν έχει τύχει να πέσουμε πάνω σε οξύτατες συγκρούσεις που αφορούν το αν ο Μέγας Αλέξανδρος εκπολίτισε ή όχι την Ασία, το αν υπήρχε ομοφυλοφιλία στην αρχαία Ελλάδα, το αν ο ανώτερος κλήρος και οι προεστοί διάκεινταν ευνοϊκά προς τους Οθωμανούς, το αν η Επανάσταση του 1821 ήταν εθνική ή κοινωνική ή το ποιος φταίει για τη Μικρασιατική Καταστροφή και τον Εμφύλιο; Σίγουρα πολύ περισσότερες.

Τούτο δεν οφείλεται μόνο στη γενικευμένη προσβασιμότητα του διαδικτύου, αλλά κυρίως στην ιδιαίτερη φυσιογνωμία του. Ο παγκόσμιος ιστός στηρίχθηκε στην οργανωτική δομή του υπερκειμένου (*hypertext*), δηλαδή την ελεύθερη οριζόντια διασύνδεση μεταξύ των κάθε λογής ψηφιακών οπτικοακουστικών εφαρμογών (κειμένων, εικόνων, βίντεο, αρχείων ήχου κλπ.) που αναρτώνται στο διαδίκτυο (Landow, 2006: 3). Η δομή αυτή, που ανταποκρίνεται στη φιλοσοφική θεωρία των ριζωμάτων (Deleuze & Guattari, 1980: 9-37), διασπά οποιαδήποτε ιεραρχική οργάνωση ή σειριακότητα και ανοίγει ένα τεράστιο πλήθος από εναλλακτικά μονοπάτια πλοήγησης στη διάθεση του χρήστη (Nelson, 1987: 2). Επιπλέον, τα τελευταία δέκα χρόνια η διαδικτυακή επικοινωνία μεγιστοποιήθηκε με την εξάπλωση των κοινωνικών μέσων (*social media*), τα οποία οδήγησαν στην «ιδιωτικοποίηση» του παγκόσμιου ιστού μέσω της «δημοσιοποίησης» του ιδιωτικού χώρου των χρηστών-υποκειμένων και εν τέλει κάλυψαν ένα όλο και μεγαλύτερο μέρος της μετανεωτερικής

κοινωνικότητας, καθώς διαμέσου των εφαρμογών αυτών οι χρήστες όχι μόνο μοιράζονται εμπειρίες και απόψεις, αλλά και δημιουργούν κοινωνική ταυτότητα (Vadén & Suoranta, 2008).

Σ' αυτό το τοπίο η ιστορία είναι συνεχώς παρούσα και απύουσα. Από τη μια τρυπώνει με κάθε τρόπο στα λόγια και στις συμβολικές προβολές των ανθρώπων, στον τρόπο με τον οποίο συγκροτούν και υπερασπίζονται την ταυτότητά τους ως μέλη ενός έθνους, ενός τόπου, μιας ηλικιακής ομάδας, μιας ιδεολογικής παράταξης ή μιας κοινωνικής τάξης· από την άλλη αποδομείται στα εξ'ων συνετέθη, γίνεται ένα σύμφυρμα από κοινούς τόπους, μυθολογίες κι ατεκμηρίωτους ισχυρισμούς. Ο παγκόσμιος ιστός προωθεί τη δικτύωση, την ανταλλαγή, τη δημιουργικότητα και την συγκρότηση κοινοτήτων, αλλά την ίδια στιγμή διευκολύνει την υβριδική αναπαραγωγή των επιμέρους στοιχείων σε νέους συνδυασμούς και την απώλεια του πλαισίου αναφοράς τους. Από τη μία, λοιπόν, η διανοητική συνθήκη της ιστορίας, δηλαδή η λειτουργική συνέχεια του χρόνου και του χώρου ως του πεδίου, όπου εγγράφονται οι ανθρώπινες κοινωνίες, διαλύεται σε θρύψαλα πληροφορίας. Από την άλλη, η έκθεση του ατόμου στον παγκοσμιοποιημένο χώρο του διαδικτύου ενεργοποιεί μηχανισμούς δόμησης ταυτότητας, οι οποίοι αξιοποιούν τη νοηματοδοτική λειτουργία της ιστορίας. Θα λέγαμε πως, την ίδια στιγμή που η εσωτερική λογική της ιστορίας καταρρέει, το συμβολικό της βάρος αυξάνεται.

Αντίβαρο στη διαδικασία αυτή αποτελεί η όλο και μεγαλύτερη παρουσία των ιστορικών και των θεσμών της ερευνητικής ιστοριογραφίας στον παγκόσμιο ιστό. Πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα από όλον τον κόσμο, αλλά και οι ίδιοι οι ιστορικοί ως άτομα χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για να δημοσιοποιήσουν τη δουλειά τους και να παράσχουν τόσο στο εσωτερικό της ερευνητικής κοινότητας αλλά και στο ευρύτερο κοινό ένα πλήθος από πηγές και τεκμήρια, μελέτες, βάσεις δεδομένων και ολόκληρα ιστορικά προγράμματα. Στο ελληνικό τοπίο ξεχωρίζουν μεταξύ άλλων οι ψηφιακές βιβλιοθήκες *Ανέμη* του Πανεπιστημίου Κρήτης και *Ελληνομνήμων* του Πανεπιστημίου Αθηνών, η βάση δεδομένων του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών *Πανδέκτης* ή τα επιστημονικά περιοδικά με ψηφιοποιημένο περιεχόμενο, όπως ο *Μνήμων* και τα *Βυζαντινά Σύμμεικτα*. Επιπλέον, μια νέα αντίληψη για την ιστορία έχει κερδίσει έδαφος. Πρόκειται για τη λεγόμενη «δημόσια ιστορία» (public history), μια προσέγγιση που προωθεί την συνεργατική μελέτη της ιστορίας και, αξιοποιώντας τις δυνατότητες επικοινωνίας που προσφέρει το διαδίκτυο, επεκτείνει τις μεθόδους της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας, δίνει έμφαση σε μη παραδοσιακά τεκμήρια και μορφές παρουσίασης και καλεί τους ιστορικούς να διαμορφώσουν έτσι την έρευνά τους ώστε να έρθουν σε επαφή με κοινωνικές ομάδες εκτός της ακαδημαϊκής κοινότητας. (Evans, 2000). Ένα ελληνικό παράδειγμα είναι η *Πολιτιστική και Γενεαλογική Ψηφιακή Συλλογή της Κεντρικής Μακεδονίας* του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού.

ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Ξεκινώντας από τέτοιους προβληματισμούς ασχοληθήκαμε με θεωρητικές και εφαρμοσμένες προσεγγίσεις πάνω στη σχέση ιστορίας και διαδικτύου σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, όπου συνεργαστήκαμε επί χρόνια ως ιστορικοί και αρχαιολόγοι, οργανώσαμε το *Click... στην Ιστορία*, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ανάδειξη της τοπικής ιστορίας και ταυτότητας μέσα από την οπτική γωνία των μαθητών και μαθητριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, διδάξαμε στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα *Ιστορία, διδακτική και νέες*

τεχνολογίες του Τμήματος Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου και στο πρόγραμμα διά βίου μάθησης μέσω e-learning *Σπουδαστήριο Ιστορίας και Ιστοριογραφίας* του Πανεπιστημίου Αιγαίου· οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή τη στιγμή είμαστε συνεργάτες της Time Heritage, εταιρίας συμβούλων για την ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς, βρισκόμαστε στη διαδικασία συγκρότησης μιας κοινωνικής συνεταιριστικής επιχείρησης με στόχο μεταξύ άλλων την ανάπτυξη διαδικτυακών ιστορικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση, και συνεργαζόμαστε με μέλη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για την υλοποίηση της σχετικής ψηφιακής πλατφόρμας. Στο υπόλοιπο της ανακοίνωσης θα αναφερθούμε σε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη διαδικτυακών εκπαιδευτικών εργασιών, και θα σταθούμε ιδιαίτερα στο ζήτημα της δικτύωσης.

Κατ' αρχήν μια θεμελιώδης παρατήρηση: η συνάντηση της ιστορίας με τον παγκόσμιο ιστό είναι προβληματική, αλλά όχι μονοσήμαντη. Η υβριδική φυσιογνωμία του τελευταίου, σε συνδυασμό με την ιδιαίτερη κοινωνική δυναμική της πρώτης, προσφέρονται για την ανάπτυξη κριτικής στάσης με κύρια ζητούμενα την πλοήγηση και αναζήτηση υλικού στο αχανές πέλαγος της ηλεκτρονικής δικτύωσης και την εκμάθηση βασικών ερευνητικών αρχών, πέρα από τον αυτοματισμό του copy-paste που εγκλωβίζει τα νέα παιδιά στη θέση του παθητικού δέκτη.

Έτσι καταφεύγουμε και πάλι στα αξιώματα της ιστορικής μεθόδου, και κυρίως στη σαφή διατύπωση του ερωτήματος και στην τεκμηρίωση: με βάση ένα απλό και σαφές (ως εκ τούτου κατ' ανάγκη περιοριστικό) ερώτημα αναζητούμε αξιόπιστες πηγές γνώσης, δηλαδή ιστοσελίδες πανεπιστημίων, ερευνητικών κέντρων και άλλων φορέων με εκπαιδευτική και επιστημονική επάρκεια· συμβουλευόμαστε ενυπόγραφα κείμενα και λαμβάνουμε υπ' όψιν την ιδιότητα του συγγραφέα ή/και το αν και σε ποιο βαθμό αυτός τεκμηριώνει τους ισχυρισμούς του· συλλέγουμε διαφορετικές πηγές πληροφόρησης για το θέμα που αναζητούμε και τις συγκρίνουμε· δεν προσπερνάμε ό,τι δεν καταλαβαίνουμε, αλλά επιχειρούμε να λύσουμε τις απορίες μας· συζητάμε και ζητάμε βοήθεια. Εδώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαγράφεται σε όλη του τη βαρύτητα. Χωρίς αυτόν και χωρίς τη συνεχή του δέσμευση στον γνωσιακό στόχο κανένας από τους στόχους που περιγράψαμε δεν μπορεί να επιτευχθεί. Και αναγκαία προϋπόθεση για τα παραπάνω είναι να έχει προετοιμαστεί ο ίδιος κατάλληλα, να έχει ήδη χαρτογραφήσει τον χώρο, όπου θα κινηθούν τα παιδιά αναζητώντας υλικό, και να τους δείξει πώς τα επιμέρους μπορούν να συναρμοστούν σε ένα συνεκτικό όλον.

Θεωρούμε πως η επίτευξη αυτών των στόχων γίνεται πιο ομαλή αν αξιοποιήσουμε τον κοινωνικό χώρο, στον οποίο κινούνται τα παιδιά, τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και εκτός αυτού. Ο πρώτος άξονας είναι η ενδοσχολική συνεργασία, η εκπόνηση δηλαδή των εργασιών ανά ομάδες. Ο δεύτερος άξονας είναι η εγγύτητα της θεματολογίας· όσο πιο οικείο είναι το θεματικό πλαίσιο της εργασίας, όσο πιο κοντά βρίσκεται στις εμπειρίες και την καθημερινότητα των παιδιών, τόσο περισσότερο μπορεί να τα βοηθήσει να συλλάβουν σταδιακά την αφηρημένη έννοια του ιστορικού χρόνου και το πώς αυτός εκδηλώνεται στα βιώματα και τις μνήμες των ανθρώπων και των κοινωνιών (Papaγιάnnopoulos, 2004: 224-225). Ερχόμαστε λοιπόν στην περιοχή της τοπικής ιστορίας με όλη της την ποικιλομορφία: μνημεία, συλλογική μνήμη, κοινωνική κινητικότητα, λαϊκός πολιτισμός, περιβάλλον, θεσμοί, οικονομία κλπ.

Ο τρίτος άξονας αφορά τη δικτύωση. Από τη μια τα θέματα των εργασιών εκπονούνται μέσω της επικοινωνίας με τους φορείς γνώσης και βιωμένης εμπειρίας:

τα παιδιά αξιοποιούν το απόθεμα της συλλογικής μνήμης πραγματοποιώντας μικρές συνεντεύξεις με συγγενείς, οικογενειακούς φίλους και γείτονες, αλλά και το γνωσιακό κεφάλαιο των φορέων πολιτισμού (π.χ. το προσωπικό των δημόσιων βιβλιοθηκών, των τοπικών αρχείων και αρχαιολογικών υπηρεσιών, τα μέλη πολιτιστικών συλλόγων). Από την άλλη συγκροτούν ένα σύνολο από πολυμεσικές εφαρμογές που αποτελείται τόσο από τα ψηφιακά κείμενα που θα συντάξουν τα ίδια, όσο και από ψηφιακές εικόνες, βιντεοσκοπημένες συνεντεύξεις, ηχητικά τεκμήρια αφηγήσεων κλπ. που είτε προϋπάρχουν είτε δημιουργούνται επί τούτου. Τέλος, η παρουσίαση των εργασιών σε μια ενιαία διαδικτυακή πλατφόρμα γίνεται ένας τρόπος να μιλήσουν τα παιδιά για τον ίδιο τον εαυτό τους όπως διαπλάθεται σε αλληλεπίδραση με τον χώρο όπου ζουν και μεγαλώνουν.

Στο πλαίσιο του προγράμματος *Click... στην Ιστορία* είχαμε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε τη δυναμική και τα όρια αυτών των παραδοχών. Κατ' αρχήν, τα παιδιά στράφηκαν σε ευρύτερα αναγνωρίσιμους τόπους μνήμης (Nora, 1984-1992), στο βαθμό που αυτοί ήταν εύκαιροι. Στο Ναύπλιο ασχολήθηκαν με τα κάστρα της πόλης, στον Βροντάδο της Χίου με τη ναυτιλία, στη Δράμα με τη Δόξα Δράμας, στη Ρόδο με τη μεσαιωνική πόλη των Ιπποτών, στην Αίγινα με τον ναό της Αφαίας, στην Καστοριά με τον Μακεδονικό Αγώνα. Επιπλέον, απέφυγαν εκείνα τα θεματικά πεδία που έκριναν πως θα δίχαζαν την τοπική κοινωνία· όπως σημείωσε πολύ εύστοχα η εκπαιδευτικός από το γυμνάσιο της Αγιάς, στις εργασίες έλειψαν οι αναφορές στην Κατοχή και τον Εμφύλιο Πόλεμο, παρά το γεγονός ότι πολλά παιδιά κατάγονται «από οικογένειες με αντιστασιακή δράση και θύματα». Αντίθετα, τα παιδιά δεν δίστασαν να καταπιαστούν με ζητήματα που διασπούσαν την ομοιογένεια της τοπικότητας, στο μέτρο που θεώρησαν πως αυτά είχαν εγγραφεί στην επίσημη «εθνική ιστορία», με κύριο παράδειγμα την εγκατάσταση των προσφύγων από τη Μικρά Ασία (βλ. εργασίες των σχολείων της Θήβας, του Βόλου, του Ναυπλίου, των Μεγάρων και του Αιγίου).

Στην αναζήτηση του διακριτού στίγματος της τοπικότητας τα παιδιά στράφηκαν πολύ συχνά στον λαϊκό πολιτισμό (Πέπλος, Κρύα Βρύση, Θήβα, Μέγαρο, Ξάνθη), στην αρχιτεκτονική κληρονομιά του αστικού χώρου (Δράμα, Καστοριά, Ναύπλιο, Πάτρα, Χαλκίδα), στον αθλητισμό (Δράμα, Τρίκαλα, Μέγαρο, Ρόδος, Αυλώνας) και στο φυσικό περιβάλλον (Καστοριά, Μαρμάρι, Αγιά, Πέπλος). Σε μερικές περιπτώσεις, ασχολήθηκαν με τη διάδραση μεταξύ του κοινωνικο-οικονομικού και του φυσικού χώρου. Στο πλαίσιο μιας από αυτές τις τελευταίες εργασίες, και κατά τη συνέντευξη ενός κατοίκου χωριού κοντά στην Αγιά με θητεία στην τοπική αυτοδιοίκηση σε μια μαθήτρια αλβανικής καταγωγής γεννημένη στην Ελλάδα, η ιστορική δημογραφία του χωριού γεφυρώθηκε αβίαστα με το παρόν, όταν ο συνεντευξιζόμενος δήλωσε πως μετά την πληθυσμιακή αφαίμαξη των μετεμφυλιακών χρόνων το χωριό ανέλαβε πληθυσμιακά μόνο με την εγκατάσταση των μεταναστών από την Αλβανία. Έτσι, η διαπροσωπική επικοινωνία και η αξιοποίηση της εμπειρίας άνοιξαν τον δρόμο για την αποκατάσταση της λειτουργικής ενότητας του ιστορικού χωροχρόνου και για τη διεύρυνση της τοπικότητας και της ταυτότητας (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001: 30-33). Με παρόμοιο τρόπο μια μαθήτρια από τις Σάπες αποτύπωσε με εξαιρετική ενάργεια την έννοια της ιστορικής τομής σκιαγραφώντας τις αλλαγές των τελευταίων τριάντα χρόνων στην οικονομία και την κοινωνία της περιοχής, και ειδικά στο πλαίσιο της μουσουλμανικής κοινότητας, μέσω της αξιοποίησης των αφηγήσεων των μεγαλύτερων που έχουν εγγραφεί στο συλλογικό άυλο μνημονικό απόθεμα.

Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης το ότι, ειδικά κατά τον δεύτερο και τρίτο χρόνο διεξαγωγής του προγράμματος (2011/2012 και 2012/2013), η ιστορία και οι συλλογική μνήμη φορτίστηκαν στο περιβάλλον της γενικευμένης κρίσης. Στη Σάμο η ιστορία της αυτόνομης Ηγεμονίας του νησιού ήρθε να προβάλει την τοπικότητα ως αντίβαρο στα νοούμενα ως αδιέξοδα του εθνικού κράτους· παρόμοιας αφετηρίας ήταν η επιμονή των παιδιών στα Χανιά να ασχοληθούν με τις εμπειρίες των συνομηλίκων τους κατά την εποχή της Κατοχής· τέλος, με σκληρό μα ανάγλυφο τρόπο συμπλέκεται η κοινωνική εμπειρία της μετανάστευσης με τη βίωση της κρίσης στα λόγια ενός μαθητή από τον Άρατο: «Και πριν 2 εβδομάδες σκέφτηκα να την κάνω και από δω, να την κάνω από την ερημιά, απ' την ανεργία, την κρίση, το κουτσομπολιό. Και την κάνω. Αυτήν την ώρα που διαβάζετε αυτό το κείμενο πρέπει να 'μαι Γερμανία, πρέπει να αναζητάω εργασία».

Η αναφορά του μαθητή σε ένα αφηρημένο κοινό αναγνωστών («αυτήν την ώρα που διαβάζετε αυτό το κείμενο») δείχνει με σαφήνεια τις δυνατότητες του διαδικτύου. Συντάσσοντας τις εργασίες τους για τον παγκόσμιο ιστό στο πλαίσιο ενός προγράμματος με συγκεκριμένη στοχοθεσία, οι μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν διήνυσαν με μικρότερη ή μεγαλύτερη επιτυχία την πορεία από τη διαπροσωπική σχέση στις ψηφιακές τεχνολογίες της επικοινωνίας· ανέλαβαν τον ρόλο του «πρεσβευτή» της τοπικότητας και προσπάθησαν να την εντάξουν, άλλοτε ανταγωνιστικά κι άλλοτε συναισθητικά, στην ευρύτερη προοπτική. Βέβαια, δεν έλειψαν οι περιπτώσεις που τα παιδιά κατάφυγαν στην σιωπηρή αντιγραφή ολόκληρων κειμένων από το διαδίκτυο, ούτε η ναρκισσιστική, εμπορευματικής λογικής προβολή της τοπικότητας, ούτε η απλή απάθεια. Ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί, παρά τη δυσκολία των συγκυριών, στάθηκαν πλάι στα παιδιά, τα αποτελέσματα δικαίωσαν την προσπάθεια: άλλοτε τα παιδιά συγκρότησαν πραγματικούς τεκμηριωτικούς καταλόγους· άλλοτε εκπόνησαν πρωτότυπη έρευνα· άλλοτε εξέφρασαν τον αυθορμητισμό και τη χαρά της εξερεύνησης· μερικές φορές, μάλιστα, μπόρεσαν να επιστρέψουν στους γύρω τους αυτό που εκείνοι τους έδωσαν, δηλαδή την αντίληψη της ιστορίας ως ανθρώπινης δράσης σε όλη της την υλική και συνειδητή διάσταση. Σε μια εργασία παρατίθενται τα λόγια ενός εργάτη από την Αρίσβη: «Όλα ανθρώπινα χέρια είναι. Εγώ χωριό είμαι, χωριανός είμαι. Αλλά [...] έχω φτιάξει πολλά. Έχω παντού τα χέρια μου. Κι εγώ ιστορία είμαι... σκέτη ιστορία».

ΔΙΚΤΥΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση, θα περάσουμε στη διάσταση της ηλεκτρονικής δικτύωσης, μιας και το σχετικό αίτημα έχει αναδειχθεί σε κεντρικό σε κάθε προσπάθεια διερεύνησης των δυνατοτήτων που ανοίγονται με την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Η κοινή αντίληψη σχετικά με το ζήτημα είναι ότι η δικτύωση συνεπάγεται την διαδραστικότητα, και η διαδραστικότητα συνεπάγεται συνολικά πρακτικές που ενθαρρύνουν την ενεργητική μάθηση.

Κανείς βέβαια δεν αμφισβητεί την έκρηξη της διαδραστικότητας που πυροδοτήθηκε στο ανανεωμένο τοπίο του παγκόσμιου ιστού (Web 2.0), χάρη στις αλματώδεις εξελίξεις της τελευταίας κυρίως δεκαετίας. Σε συνδυασμό με την ελεύθερη πρόσβαση σε όλο και μεγαλύτερο όγκο πληροφορίας, χρήστες χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα πληροφορικής μπορούν πλέον να επεξεργαστούν και να ανατροφοδοτήσουν το περιεχόμενο των ίδιων των ιστοχώρων τους οποίους επισκέπτονται για ενημέρωση ή για ψυχαγωγία, καθώς και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με μεγάλη ευκολία. Πλέον

αναγνωρίσιμη και διαδεδομένη έκφανση αυτού του δυναμικού διαδικτυακού περιβάλλοντος αποτελούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, των οποίων η χρήση διαρκώς γενικεύεται και θεωρείται βέβαιο ότι δεν έχει καν προσεγγίσει τα όρια εξάντλησης της δυναμικής της (Wunsch-Vincent & Vickery, 2007· Kaplan & Haenleisch, 2010). Ιδίως στις νεότερες ηλικίες, η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αποτελεί σημαντική παράμετρο της διαδικασίας κοινωνικοποίησης, αλλά και της διερεύνησης ή και προβολής της δημιουργικότητας των χρηστών σε μια σειρά τομείς (μουσική, φωτογραφία, βίντεο/σκηνοθεσία, συγγραφή).

Η μεγάλη διάδοση και το ευρύτατο κοινό των μέσων αυτών, σε συνδυασμό με την όλο και διευρυνόμενη προσβασιμότητα στο διαδίκτυο, έχει χρωματίσει αναλόγως και την έννοια της δικτύωσης, η οποία δεν νοείται γενικώς και αορίστως ως δυνατότητα επικοινωνίας μέσω διαδικτύου αλλά ως συμμετοχή ακριβώς στα μέσα αυτά. Είναι π.χ. χαρακτηριστικές οι αλλαγές που η νοοτροπία αυτή επιφέρει ακόμα και σε «παραδοσιακότερους» τρόπους επικοινωνίας μέσω διαδικτύου: οι πάροχοι λογαριασμών ηλεκτρονικής αλληλογραφίας ανανεώνουν και εμπλουτίζουν διαρκώς τις υπηρεσίες τους προκειμένου οι χρήστες να μπορούν –ή να εξαναγκάζονται– να συνδέουν την ηλεκτρονική τους διεύθυνση και τις επαφές τους σε αυτήν με τα προφίλ τους στα διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οδηγώντας σε μια σταδιακή ταύτιση των δύο. Αντιστοίχως λοιπόν, όταν μιλάμε για δικτύωση και διαδραστικές πλατφόρμες σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, αυτό που τείνουμε να καταλαβαίνουμε είναι και πάλι το πρότυπο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Ωστόσο, ενώ αναγνωρίζεται γενικώς η ανάγκη για μια τέτοια αξιοποίηση, σπανιότερα διατυπώνεται ο προβληματισμός σχετικά με το κατά πόσον οι δυνατότητες που προβάλλουν από την καθημερινή και ευρύτατη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης προσφέρονται όντως για αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κι όταν μιλάμε εδώ για αξιοποίηση, εννοούμε τη δημιουργική τους χρήση προς την κατεύθυνση όντως της ενεργητικής μάθησης και διαχείρισης της πληροφορίας· χρήση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως τις θέτει και τις προσδιορίζει η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα, κι όχι οι (ενίοτε υπεραισιόδοξες) εξαγγελίες περί της γενναίας νέας κοινωνίας της δικτύωσης.

Όσον αφορά στους απλούς χρήστες, από την άλλη, η έκρηξη της διαδραστικότητας που επιτρέπει, αλλά και στην οποία βασίζεται, η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης φαίνεται να έχει οδηγήσει στην αντίληψη του διαδικτύου συνολικά ως μέσου που δεν επιτρέπει απλώς αλλά απαιτεί την πρωτοβουλία και τον ενεργό ρόλο στην παραγωγή και τη διάχυση της πληροφορίας. Σε αντίθεση δηλαδή με τον χρήστη παραδοσιακών μέσων μετάδοσης της πληροφορίας και της γνώσης, που βρίσκεται στη θέση του παθητικού δέκτη, ο χρήστης του διαδικτύου αντιλαμβάνεται τον εαυτό του εξίσου ως πομπό όσο και ως δέκτη· ως κάποιον που αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση του ίδιου του περιεχομένου της πληροφόρησης/ εκπαίδευσής του. Παρότι όμως τέτοιες παρατηρήσεις είναι μέχρις ενός σημείου ορθές, δεν πρέπει να λησμονείται ο αντίλογος σχετικά με τις κάπως ενθουσιώδεις αυτές παραδοχές. Στην πραγματικότητα δεν είναι δεδομένο ότι αλλαγές όπως αυτές που αναφέρονται παραπάνω έχουν ήδη συντελεστεί ευρέως, αμέσως-αμέσως επειδή η ίδια η πρόσβαση στο διαδίκτυο και η κοινωνική συνδεσιμότητα διευρύνονται μεν, αλλά πολύ απέχουν από το να είναι καθολικές. Είναι μάλλον ακριβέστερο να μιλάμε για τάσεις στο εσωτερικό των κοινοτήτων που συγκροτούν οι χρήστες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης· οι δε κοινότητες αυτές στην

πραγματικότητα διατηρούν και ενδεχομένως ενισχύουν χαρακτηριστικά και τάσεις που ήδη είχαν εκτός της διαδικτυακής τους παρουσίας και οργάνωσης. Όσον αφορά στην εκπαίδευση ειδικότερα, οι περιορισμοί αυτοί συνεπάγονται ότι η ευρεία δραστηριότητα στα διαθέσιμα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ενισχύει μάλλον, αντί να αίρει, κοινωνικές διαφορές και ανισότητες, που επηρεάζουν την δυνατότητα της πρόσβασης σε μια σειρά κοινωνικών αγαθών. (Selwyn, 2009b).

Επιπλέον, παρά τον ενθουσιασμό για την «διαδραστικότητα» των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και του διαδικτύου γενικώς, γεγονός παραμένει ότι ένας σημαντικός βαθμός παθητικότητας του χρήστη κάθε άλλο παρά αίρεται, καθώς η έμφαση δίνεται βασικά στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο (πλατφόρμα), στη διαμόρφωση του οποίου ο χρήστης δεν συμμετέχει· κι αυτό ισχύει ακόμα και στις περιπτώσεις των χρηστών εκείνων που είναι ενεργοί στην παραγωγή περιεχομένου, κι επομένως κατά τεκμήριο γνωρίζουν τουλάχιστον την χρήση κάποιων εργαλείων επεξεργασίας των ηλεκτρονικών αρχείων που μεταφορτώνουν στα προφίλ τους. Ακόμα και στις περιπτώσεις αυτές, η δραστηριότητα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης εμφανίζει μάλλον χαρακτηριστικά εργαλειοποίησης –ενίοτε και εμπορευματοποίησης– της κοινωνικότητας, κάτι που πολύ απέχει από την ενεργή εμπλοκή σε κάποια εκπαιδευτική διαδικασία και την εμπάθυση στη γνώση. Τούτο όμως είναι αλληλένδετο με την έλλειψη κάποιου μέσου κοινωνικής δικτύωσης που να έχει σχεδιαστεί ακριβώς για να καλύψει τους στόχους ενός εκπαιδευτικού ή πολιτιστικού φορέα, και να είναι επομένως σχεδιασμένο με βάση το αίτημα για ευρύτερη συμμετοχή στην διαχείριση και τη διάχυση του πολιτιστικού αγαθού και σε σχετικές με αυτό εκπαιδευτικές δράσεις (Selwyn, 2009a).

Προσπάθειες βέβαια προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν γίνει (Gouseti, 2011), και προς τούτο μπορούν να αξιοποιηθούν και τα ποικίλα και σημαντικά εργαλεία wiki που έχουν δημιουργηθεί και συνεχίζουν να δημιουργούνται. Πρόσφατα τα wikispaces, ένας από τους πιο γνωστούς αφετηριακούς ιστότοπους για την κατασκευή wikis, ανακοίνωσε την νέα του υπηρεσία wiki classroom, που προορίζεται για χρήση από την εκπαιδευτική κοινότητα και προσπαθεί να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα wiki προωθείται μέσα από σεμινάρια αλλά και ιστοσελίδες που παρέχουν πληροφορίες και οδηγίες για το στήσιμο και την οργάνωση ιστοσελίδων βασισμένων σε αυτήν τη λογική.

Στη λογική των wiki βλέπουμε να αναδεικνύονται ορισμένα χαρακτηριστικά της δικτυακής κοινωνικότητας που είναι χρήσιμο να αξιοποιήσει ένας εκπαιδευτικός στην οργάνωση μιας εργασίας για τους μαθητές του: Το πνεύμα συνεργασίας, η ισοτιμία της συνεισφοράς, η δυνατότητα ενός συντονισμού που δεν στερείται ευελιξίας, όλα αυτά είναι στοιχεία που όχι μόνο ενθαρρύνονται, αλλά καθιστούν ένα δικτυακό μέσο πιο λειτουργικό, και συνάμα υπηρετούν τους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης. Η ψηφιακή μορφή του υλικού που συλλέγεται ή/και συγγράφεται καθιστά επίσης ευκολότερη την επεξεργασία του, ενώ αφήνει περιθώρια και για την αξιοποίησή του στο πλαίσιο μιας πιο ευφάνταστης και δυναμικής δομής από την απλή παράθεση, π.χ. με υπερσυνδέσμους που αυξάνουν το βάθος των αναφορών.

Βασική όμως προϋπόθεση είναι να μπορούμε να αντιληφθούμε τα δικτυακά εργαλεία ακριβώς ως εργαλεία: προσφέρουν δυνατότητες, επιβάλλουν περιορισμούς και δεν παύουν να απαιτούν έλεγχο από μέρους μας. Μόνη η χρήση των εργαλείων αυτών δε θα καταστήσει τις ομάδες των μαθητών δημιουργικότερες: Αυτό είναι κάτι που είχαμε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε δουλεύοντας με ομάδες παιδιών σε σχολεία

σε όλη την Ελλάδα στο πλαίσιο του *Click... στην Ιστορία*. Ενίοτε, χωρίς την καθοδήγηση από τους καθηγητές τους, τα παιδιά δεν έπαιρναν πρωτοβουλία για κάτι παραπάνω από ένα κείμενο και μερικές φωτογραφίες. Η εξοικείωσή τους με τα νέα μέσα από μόνη της δεν τα είχε προετοιμάσει για κάτι τέτοιο, αντίθετα με ό,τι τείνουν συχνά να υποθέτουν όσοι ενθουσιάζονται με την προοπτική της ευρύτερης χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Οι πλέον γόνιμες συνεργασίες μας ήταν είτε με τα σχολεία στα οποία οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν ενεργητικό ρόλο στην καθοδήγηση των μαθητών τους σε όλες τις φάσεις της εργασίας, από την επιλογή του θέματος και την συλλογή του υλικού μέχρι την οργάνωση της παρουσίασης και την ανάρτησή της.

Όταν λοιπόν διαπιστώνουμε την ανάγκη αξιοποίησης, στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του μαθήματος της ιστορίας, των δυνατοτήτων που προσφέρει το διαδίκτυο και της λογικής που διέπει τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, δεν πρέπει να αρκούμαστε στην λογική της ανάρτησης πληροφοριών και φωτογραφιών από τις διάφορες εργασίες ή/και εκδηλώσεις σε μια ιστοσελίδα, ή στο Facebook· ούτε και χρειάζεται να φανταζόμαστε την κατασκευή ενός νέου προϊόντος, κάτι σαν εκπαιδευτικό killer app που θα καλύψει αίφνης όλες τις ανάγκες. Στο πλαίσιο του *Click... στην Ιστορία* δουλέψαμε με βάση μια πλατφόρμα δικτύωσης, η οποία διαμορφώθηκε για τις ανάγκες του προγράμματος με βάση το πρόγραμμα confluence και υπάρχοντα πρότυπα. Κατά την εκπόνηση του έργου διαπιστώσαμε ότι ορισμένα χαρακτηριστικά που αρχικά είχαμε θεωρήσει καλό να συμπεριλάβουμε, αποδεικνύονταν προβληματικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν οι λειτουργίες forum ανάμεσα στους χρήστες, τις οποίες χρειάστηκε να απενεργοποιήσουμε, καθώς τούτο αποπροσανατόλιζε τα παιδιά. Τις διατηρήσαμε, ωστόσο, για τους εκπαιδευτικούς, αν και η σχετική αξιοποίηση ήταν μηδαμινή. Επίσης καταργήσαμε τη δυνατότητα προβολής των προφίλ των χρηστών· από τη μια προσέκρουε σε εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ, που υποδεικνύουν την αποφυγή δημοσιοποίησης των προσωπικών στοιχείων των μαθητών και μαθητριών, κι από την άλλη οδηγούσε τα παιδιά στη λογική του Facebook, πράγμα που θέλαμε να αποφύγουμε. Προβλήματα και ανεπάρκειες υπήρχαν –ορισμένες ελπίζουμε να μπορέσουμε να τις αντιμετωπίσουμε στην πλατφόρμα που επιχειρούμε να αναπτύξουμε τώρα με τη συνεργασία μελών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου – ωστόσο η ταχύτητα εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την πλατφόρμα δεν επηρεάστηκε τόσο από τέτοια ζητήματα, όσο από την γενικότερη εξοικείωσή τους με κοινά προγράμματα (κυρίως τα εργαλεία του Office) και με το διαδίκτυο. Κάποιοι από τους καθηγητές με τους οποίους δουλέψαμε είχαν μια κάποια εμπειρία με ιστολόγια ή/και με wiki, και ήταν χαρακτηριστικές οι αντιδράσεις τους, στη διάρκεια της παρουσίασης της πλατφόρμας από μέρους μας: διαπίστωναν τις αναλογίες με τη βασική λογική που είχαν ήδη συναντήσει κι αντιμετώπιζαν την πλατφόρμα με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ακριβώς ως εργαλείο κι όχι ως αίγιγμα του οποίου η αποκρυπτογράφηση αναγόταν σε αυτοσκοπό.

Γι' αυτό επιμένουμε ότι στόχος μας πρέπει να είναι η όσο γίνεται περισσότερο σε βάθος εξοικείωση των εκπαιδευτικών όχι μόνο με τη χρήση, αλλά και με την λογική των νέων μέσων, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η δημιουργική εμπλοκή τους πλέον με αυτά. Μια τέτοια προσέγγιση θα οδηγούσε ιδανικά στην ανάπτυξη της δυνατότητας να διαμορφώνει η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα κάθε φορά το πλαίσιο που κρίνει ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες της. Αυτός θα ήταν και ο πλέον γόνιμος τρόπος οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο όχι να τραβήξουν το ενδιαφέρον των μαθητών

τους, ωσάν να επρόκειτο για κάποιο καταναλωτικό κοινό στο οποίο ψάχνουμε να βρούμε τρόπους διείσδυσης, αλλά κάτι πολύ ευρύτερο: να ενισχύσουν το ρόλο που έτσι κι αλλιώς τους έχει ανατεθεί στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών θεσμών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μιας ουσιαστικότερης και κριτικής σχέσης των μαθητών με το διαδικτυακό περιβάλλον τους· κάτι που η –δεδομένη εξάλλου– εξοικείωση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τις νέες τεχνολογίες δεν εξασφαλίζει από μόνη της.

Το αίτημα της διαμόρφωσης κριτικής και ενεργούς στάσης μας επαναφέρει στη δυναμική της ιστορίας. Αν η ζωή κατανοείται προς τα πίσω, βιώνεται αναπόφευκτα προς τα μπροστά. Τούτο ισχύει ιδιαίτερα για τα νέα παιδιά, για τα οποία ο κύκλος της κοινωνικοποίησης και της ωρίμανσης δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί. Η εκπόνηση διαδικτυακών ιστορικών εργασιών στο σχολείο με τη συνδυαστική χρήση της ιστορικής μεθόδου και τεκμηρίωσης από τη μια, και των νέων ψηφιακών και διαδικτυακών τεχνολογιών από την άλλη, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να συλλάβουν και να διεκδικήσουν την ιστορία ως λόγο για το παρελθόν και ως διακύβευμα του παρόντος. Επιπλέον, μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για την αξιοποίηση του παγκόσμιου ιστού πέρα από την αυτοαναφορικότητα των like και dislike και προς την κατεύθυνση του ελέγχου της μαζικής παραγωγής της πληροφορίας και της δημιουργικής χρήσης των ποικίλων διαδραστικών εφαρμογών. Τέλος, μπορεί να συμβάλει στην εμπέδωση μιας νέας διαδικτυακής ιστορικής κουλτούρας με έμφαση στην ανταλλαγή και τη σύγκριση των κάθε λογής αφηγήσεων και ιστοριών, και την επαφή ανάμεσα στο κοινωνικό σώμα, τους εργατές της γνώσης και τους φορείς της μνήμης.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βυζαντινά Σύμμεικτα. Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://www.byzsym.org/>.

Ιστορία, διδακτική και νέες τεχνολογίες. Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://history.ionio.gr/postgraduate/hdnt/>.

Λεοντσίνης, Γ. & Ρεπούση, Μ. (2001). *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μνήμων. Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://www.mnimon.gr/>.

Πολιτιστική και Γενεαλογική Ψηφιακή Συλλογή της Κεντρικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://www.genealogies.gr/makedonia>.

Σπουδαστήριο ιστορίας και ιστοριογραφίας. Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://e-epimorfosi.aegean.gr/history-program-home>.

Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Ελληνικών Φιλοσοφικών και Επιστημονικών έργων (1600-1821) «Ελληνομνήμων». Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://www.lib.uoa.gr/hellinomnimon/>.

Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Νεοελληνικών Σπουδών «Ανέμη». Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://anemi.lib.uoc.gr/>.

Ψηφιακός Θησαυρός Ελληνικής Ιστορίας και Πολιτισμού «Πανδέκτης». Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://pandektis.ekt.gr/>.

Butlin, N. (1983). *Our Original Aggression: Aboriginal Populations of Southeastern Australia, 1788-1850*, Sydney: George Allen and Unwin.

Campbell, J. (2002). *Invisible Invaders: Smallpox and Other Diseases in Aboriginal Australia 1780-1880*, Carlton: Melbourne University Press.

Click... στην Ιστορία. Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://local.e-history.gr/>.

Deleuze, G & Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux*, Paris: Les Éditions De Minuit.

Fleischer, H. (2008). *Οι πόλεμοι της μνήμης: Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος στη δημόσια ιστορία*, Αθήνα: Νεφέλη.

Evans, J. (2000). What is Public History?, *Public History Resource Center*. Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2014 από τη διεύθυνση http://www.publichistory.org/what_is/definition.html

Gouseti, A. (2011). Web 2.0 and Education: not just Another Case of Hype, Hope and Disappointment? *Learning, Media and Technology* 35.3, σσ. 351-356.

Kaplan, A. & Haenleisch, M. (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media, *Business Horizons* 53.1, σσ. 59-68.

Kappelørn, N. (2002). The Restrospective Understanding of Søren Kierkegaard's Total Production. Στο D. Conway (επιμ.), *Søren Kierkegaard: Critical Assessments of Leading Philosophers*, London: Routledge, σσ. 19-36.

Landow, G. (2006). *Hypertext 3.0. Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*, Baltimore: John Hopkins University Press.

Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*, Cambridge: Cambridge University Press.

Magocsi, P. (2010). *A History of Ukraine: The Land and Its Peoples*, Toronto: University of Toronto Press.

Nelson, T. (1987). *Literary Machines*, Swarthmore, PA.

Nora, P. (επιμ.).(1987-1994). *Les lieux de mémoire*, Paris: Gallimard.

Papagiannopoulos, K. (2004). Teaching Local History and Archaeology in Greek Schools. Στο P. Doukellis & L. Mendoni (επιμ.), *Perception and Evaluation of Cultural Landscapes [Μελετήματα 38]*, Αθήνα & Παρίσι: Κέντρο Ελληνικής και Ρωμαϊκής Αρχαιότητας / Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, σσ. 223-231.

Selwyn, N. (2009a). Challenging Educational Expectations of the Social Web: A Web 2.0 far?, *Nordic Journal of Digital Literacy* 2009:2, σσ. 72-82.

Selwyn, N. (2009b). The "New" Connectivities of Digital Education. Στο M. Apple, S. Ball, L. Gandin (επιμ.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, London: Routledge, σσ. 90-98.

Vadén, T. & Suoranta, J. (2008). Social Media and Levels of Freedom, *Re-Public: Re-Imagining Democracy*. Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2014 από τη διεύθυνση <http://www.re-public.gr/en/?p=290>.

Wunsch-Vincent, S. & Vickery, G. (2007). *Participative Web and User-Created Content: Web 2.0, Wikis and Social Networking*, Paris: OACD Publications.