

# Η διδασκαλία της προφορικής ιστορίας στο σχολείο

---

## Βασίλης Δαλκαβούκης

Αναπληρωτής καθηγητής, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας, ΔΠΘ

Για όσους από εμας χρησιμοποιούμε τον όρο προφορικές μαρτυρίες στις επιστημονικές μας προσεγγίσεις, το νόημα και το περιεχόμενό του αλλά και ο τρόπος της χρήσης του διαφέρει. Για τους ιστορικούς, π.χ., η προφορική μαρτυρία έχει, κατά κανόνα,<sup>1</sup> την αξία ενός τεκμηρίου, αμφισβητήσιμου στο πλαίσιο της θετικιστικής αντίληψης, ή πολύτιμου, όταν οι γραπτές πηγές απουσιάζουν· σε κάθε περίπτωση, πάντως, τίποτε περισσότερο από ένα τεκμήριο, αξιοποιήσιμο ή μη για την ανάπλαση του παρελθόντος. Για τους ανθρωπολόγους, όμως, και όσους θεραπεύουν την προφορική ιστορία, οι προφορικές μαρτυρίες δεν είναι απλώς ένα τεκμήριο ή μια τεχνική, αυτή της συνέντευξης· στην πραγματικότητα αναβαθμίζονται σε προφορική αφήγηση, και μέσω αυτής η προφορική ιστορία δημιουργεί τα δεδομένα της.<sup>2</sup> Το ενδιαφέρον, επομένως, μετατοπίζεται από την «αντικειμενική αλήθεια» (τόσο εξιδανικευμένη στο πλαίσιο του ιστορικισμού<sup>3</sup>) στο υποκειμενικό «βίωμα» του γεγονότος, μέσω του οποίου η γνώση μας για τα γεγονότα διευρύνεται, για να συμπεριλάβει, εκτός από τις επίσημες –καταγεγραμμένες– εκδοχές των αρχειακών πηγών κι εκείνες των «ασθενών φωνών», των υποκειμένων δηλαδή που αποκλείο-

---

1. Για τη μακροχρόνια παράδοση χρήσης προφορικών τεκμηρίων από τους ιστορικούς, σε αντίθεση με τις επιταγές του ιστορικισμού, βλ. την αναλυτική πραγμάτευση στο Paul Thompson, *Φωνές από το παρελθόν. Προφορική Ιστορία*, μτφρ. Ρ.Β. Μπούσχοτεν, Ν. Ποταμιάνος, επιμέλεια Κ. Μπάδα, Ρ.Β. Μπούσχοτεν, Πλέθρον, Αθήνα 2002, 55-115.

2. Βλ. σχετικά τις απόψεις της Άλκης Κυριακίδου-Νέστορος, *Λαογραφικά Μελετήματα II*, Πορεία, Αθήνα 1993, 259-261, όπου ανασκευάζονται και οι αντιρρήσεις των ιστορικών για τις αφηγήσεις της προφορικής ιστορίας.

3. Για τον ιστορικισμό ως όρο και ως περιεχόμενο, με την έννοια της θετικιστικής αντίληψης για την ιστορική έρευνα και την ιστοριογραφία, βλ. ενδεικτικά Γκέοργκ Ίγκερς, *Η ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα*, μτφρ. Παρασκευάς Ματαλάς, Νεφέλη, Αθήνα 1999, 39-55.

νται από την αρχαική καταγραφή ή συμμετέχουν σ' αυτήν ως αριθμοί, στο πλαίσιο, π.χ., μιας στατιστικής προσέγγισης. Έτσι, «ασθενείς φωνές» και «ασθενείς αφηγήσεις» διαμορφώνουν την προφορική ιστορία όχι μόνο ως ένα ιδιαίτερο επιστημονικό πεδίο, αλλά επιπλέον ως μια ιδιαίτερη οπτική για την ίδια την ιστορία.

Το ζήτημα περιπλέκεται ακόμη περισσότερο όταν οι προφορικές μαρτυρίες αφορούν γεγονότα μεγάλης εμβέλειας, τα οποία έχουν καταγραφεί στη νεοελληνική συνείδηση ως τομές σε πολλά επίπεδα. Μπορούν, π.χ., οι προφορικές μαρτυρίες για τον Εμφύλιο να μας προσφέρουν «γνώση» για την περίοδο; Ένας κλασικός ιστορικός θα προβληματιζόταν σοβαρά για την «αξιοπιστία» τους, τη στιγμή μάλιστα που οι συνεντεύξεις γίνονται στο παρόν και τα αρχεία για την περίοδο αφθονούν για έναν ανθρωπολόγο, ωστόσο, αυτή η σύζευξη παρελθόντος - παρόντος αποτελεί εξαιρετική περίπτωση για την ανάδειξη μιας σύνθετης αντίληψης: αναφέρομαι στη σύζευξη της κίνησης ή της αλλαγής, δανεισμένης από την ιστορία, και της στάσης ή της δομικής εξέτασης στο παρόν, στοιχείο της ανθρωπολογικής προσέγγισης.<sup>4</sup> Το πλαίσιο αυτό, βέβαια, προϋποθέτει την παραδοχή ότι οι αντιλήψεις μας για το παρελθόν συνιστούν κατασκευές τροφοδοτούμενες από τα αιτήματα ή τις αιτίσεις του παρόντος,<sup>5</sup> συνεπώς τα διαφορετικά υποκείμενα/κοινωνικές κατηγορίες ερμηνεύουν ένα ενιαίο φαινόμενο με ποικίλους τρόπους, αφού το παρελθόν κατασκευάζεται στα μέτρα του παρόντος. Για μια τέτοια ανθρωπολογική προσέγγιση γεγονότων μεγάλης εμβέλειας, όπως αυτό του Εμφυλίου, η προφορική μνήμη φαίνεται να αναδεικνύεται σ' ένα προνομιακό πεδίο.<sup>6</sup>

Το γενικό πλαίσιο επομένως ενός προβληματισμού για την προφορική μνήμη δεν μπορεί παρά να είναι εκείνο που καθορίζεται από τη σχέση ανάμεσα στην ιστορία, τη λαογραφία και την ανθρωπολογία. Η σχέση αυτή, εξαιρετικά πολυτάραχη και

4. Από εδώ προκύπτουν σύνθετα επιστημονικά πεδία, όπως η «ανθρωπολογική ιστορία της στάσης», η «ιστορική ανθρωπολογία της κίνησης» ή η «ανθρωπολογία της πρακτικής» (βλ. σχετικά Ευθύμιος Παπαταξιάρχης, «Το παρελθόν στο παρόν. Ανθρωπολογία, ιστορία και η μελέτη της νεοελληνικής κοινωνίας», στο Ε. Παπαταξιάρχης, Θ. Παραδέλλης (επιμ.), *Ανθρωπολογία και παρελθόν. Συμβολές στην κοινωνική ιστορία της νεότερης Ελλάδας*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1993, 26-27). Η πρόσληψη των ιστορικών γεγονότων από τα δρώντα υποκείμενα συνιστά αυτό που ο M. Sahlins (στο *Islands of History*, Chicago University Press, Σικάγο 1985) αποκάλεσε «δομημένη συγκυρία», συνδυάζοντας ακριβώς τις δεδομένες πολιτισμικές κατηγορίες με τις οποίες τα υποκείμενα οικειοποιούνται τον κόσμο (δομή) με το απρόβλεπτο συμβάν που τις αναδιατάσσει (συγκυρία).

5. Βλ. σχετικά Maurice Halbwachs, *On Collective Memory*, University of Chicago Press, Σικάγο 1992.

6. Ο Παπαταξιάρχης, *ό.π.*, σ. 33 διευρύνει την αξία τέτοιων πεδίων αναφέροντας ότι διαθέτουν το προνόμιο να μας επιτρέπουν να μελετούμε όχι μόνο το ζήτημα της πολιτισμικής κατασκευής της «ιστορίας», αλλά επιπλέον να διερευνούμε εμπειρικά το ζήτημα της ιστορικής αλήθειας από φιλοσοφική άποψη.

οπωσδήποτε με εκατέρωθεν ακραίους χαρακτηρισμούς,<sup>7</sup> δεν παύει ωστόσο, αν θεωρηθεί με την αναγκαία νηφαλιότητα, να συνιστά ένα γόνιμο πεδίο παραγωγής νέων επιστημονικών προσεγγίσεων, όπως η εθνογραφική ιστορία ή η εθνογραφία της κοινωνικής μνήμης.<sup>8</sup> Στην πρώτη περίπτωση, η εστίαση στο ιστορικό παρόν συντελείται είτε μέσω της μετατροπής κάθε εθνογραφικής απόπειρας σε αφηγήσιμο γεγονός, δηλαδή σε ιστορία («ιστορικοποίηση του εθνογραφικού παρόντος»), είτε μέσω της συνειδητοποίησης ότι κάθε εθνογραφικό αντικείμενο εμπεριέχει μια ιστορική διάσταση ανιχνεύσιμη στο παρόν, η οποία όμως, κατά κανόνα, διαφεύγει από τον ιστορικό που ασχολείται με το παρελθόν. Από την άλλη μεριά, η εθνογραφία της κοινωνικής μνήμης και των όρων παραγωγής της προφορικής πληροφορίας, καθώς αποκαθιστά ως μεθοδολογικό εργαλείο την προφορικότητα, μπορεί να προσφέρει το «αντίπαλο δέος» των γραπτών πηγών μέσα από τις «εθνογραφικά εδραιωμένες αναμνήσεις» για τη μελέτη του πρόσφατου παρελθόντος. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για την ίδια την ουσία της προφορικής ιστορίας, ένα διεπιστημονικό εργαλείο, την αξία του οποίου έχουμε κατ'επανάληψη επισημάνει.

Ο Μορίς Αλμπβάκς (Maurice Halbwachs), ήδη από τη δεκαετία του 1920, καθόρισε σε μεγάλο βαθμό τη θεωρητική συζήτηση που ακολούθησε, τονίζοντας ότι «τα άτομα είναι αυτά που θυμούνται, αλλά τα άτομα ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας»<sup>9</sup>. Έθεσε, με άλλα λόγια, σε συζήτηση τον διττό χαρακτήρα της μνήμης, τον ατομικό και τον συλλογικό. Παρά το γεγονός ότι η διχοτόμηση αυτή είναι γενικά αποδεκτή, η ορολογία που χρησιμοποιείται σήμερα για τη μνήμη διαφέρει, κυρίως ως προς τη νοηματοδότηση του κάθε όρου. Ο όρος «συλλογική μνήμη», για παράδειγμα, άλλοτε χρησιμοποιείται εναλλακτικά προς τον όρο «κοινωνική μνήμη» με την επισήμανση ότι στην ανθρωπολογία γενικά αποφεύγεται, γιατί παραπέμπει στη ντυρκεμική «συλλογική συνείδηση»,<sup>10</sup> ενώ άλλοτε αποκτά περιεχόμενο από το γεγονός ότι, ως μνήμη,

7. Για μερικούς από αυτούς βλ. Ευθύμιος Παπαταξιάρχης, «Το παρελθόν ενώνει όσο και χωρίζει. Η ανθρωπολογία ανάμεσα στην ιστορία και τη λαογραφία», στο *Το παρόν του παρελθόντος. Ιστορία, Λαογραφία, Κοινωνική Ανθρωπολογία, Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου (19-21 Απριλίου 2002)*, Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα 2002, 68-72.

8. Στο ίδιο, 73-74.

9. Maurice Halbwachs, *La mémoire collective*, PUF, Παρίσι 1950, 33. Βλ. και M. Halbwachs, *On Collective Memory*, ό.π.

10. Βλ. σχετικά Θεόδωρος Παραδέλλης, «Ανθρωπολογία της μνήμης», στο Ρ. Μπενβενίστε, Θ. Παραδέλλης (επιμ.), *Διαδρομές και τόποι της μνήμης. Ιστορικές και ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1999, 27, 48.

είναι κοινή σε μια ομάδα ανθρώπων που συναινούν για μια ιστορία<sup>11</sup> ή –με άλλη διατύπωση– αποτελούν μια «κοινότητα μνήμης», που προσλαμβάνει όμως και ενσωματώνει με ενεργητικό τρόπο τη «δημόσια ιστορία» της περιρρέουσας κοινωνίας.<sup>12</sup>

Από την άλλη μεριά, η πρόταξη του όρου «κοινωνική μνήμη» ως ακριβέστερου συνδέεται καταρχάς με τον εντοπισμό της μνήμης ως ιδιαίτερου είδους λόγου, κοινωνικά δηλαδή φορτισμένου από το γεγονός ότι παράγεται στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, που έχουν υποστεί τις συνέπειες του παρελθόντος/ιστορίας με συγκεκριμένο τρόπο.<sup>13</sup> Για τον λόγο αυτό πολύ συχνά χρησιμοποιείται εναλλακτικά και ο όρος «λαϊκή μνήμη», που παραπέμπει στο γεγονός ότι η μνήμη συνιστά ένα είδος πολιτικής πράξης αντίστασης απέναντι στις κυρίαρχες αναπαραστάσεις του δημόσιου λόγου.<sup>14</sup> Η αναλυτική αξία του όρου «κοινωνική μνήμη» με την παραπάνω έννοια ενισχύεται, νομίζω, και από την επισήμανση του Μ. Φουκώ ότι η μνήμη ενεργοποιείται συχνά ως αντίσταση σε μια επίσημη απαίτηση για λήθη, λειτουργεί δηλαδή ως «counter memory», για να τονίσει τις ασυνέχειες ανάμεσα στις ιστορικές εποχές (απέναντι στην κατασκευασμένη από την κυρίαρχη εκδοχή της «ιστορικής συνέχειας») ή τον ιδιαίτερο τρόπο πρόσληψης του παρελθόντος από διαφορετικές ομάδες που ζουν μαζί, όπως, π.χ., οι γυναίκες<sup>15</sup>. Στην ίδια κατεύθυνση, άλλωστε, λειτουργεί και ο εντοπισμός της λεγόμενης «κινησιακής μνήμης» από τον Ροζέ Μπαστίντ, ο οποίος, προκειμένου να εξηγήσει την επιβίωση των τελετουργικών κινήσεων των αφρικανικής καταγωγής πληθυσμών στην Κεντρική και Νότια Αμερική, εισηγείται ως φορέα αυτής της μνήμης την κοινωνική ομάδα ως «σύστημα αμοιβαίων σχέσεων ανάμεσα σε ατομικές μνήμες»<sup>16</sup>, απ' όπου και προκύπτει ο συλλογικός χαρακτήρας της μνήμης αυτής.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, το σημείο στο οποίο φαίνεται να συγκλίνουν όλες οι επιμέρους απόψεις είναι ο δυναμικός χαρακτήρας που παρουσιάζει η κοινωνι-

11. Βλ. σχετικά Anna Collard, «Διερευνώντας την “κοινωνική μνήμη” στον ελλαδικό χώρο», στο Ε. Παπαταξιάρχης, Θ. Παραδέλλης (επιμ.), *Ανθρωπολογία και παρελθόν*, ό.π., 360.

12. Ρίκη Βαν Μπούσχοτεν, *Ανάποδα χρόνια. Συλλογική μνήμη και ιστορία στο Ζιάκα Γρεβενών (1900-1950)*, Πλέθρον, Αθήνα 2003, 208-209.

13. A. Collard, «Διερευνώντας», ό.π., 360-361.

14. Βλ. Στο ίδιο, ό.π., 360· Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, *Ανάποδα χρόνια*, ό.π., 208· Popular Memory Group, «Popular Memory: Theory, Politics, Method», στο R. Johnson κ.ά. (επιμ.), *Making Histories. Studies in History-Writing and Politics*, Centre for Contemporary Cultural Studies, Μπίρμιγχαμ 1982, 211-215 (το ίδιο κείμενο δημοσιεύεται και στο R. Perks, A. Thomson (επιμ.), *The Oral History Reader*, Routledge, Λονδίνο 1998, πιο προσιτό στον σημερινό αναγνώστη).

15. Βλ. σχετικά την πραγμάτευση της Ρίικας Μπενβενίστε, «Μνήμη και ιστοριογραφία», στο Ρ. Μπενβενίστε, Θ. Παραδέλλης, *Διαδρομές και τόποι*, ό.π., 21-22.

16. Βλ. Θ. Παραδέλλης, «Ανθρωπολογία της μνήμης», ό.π., 31-33.

κή μνήμη: η ίδια η προσωπική αφήγηση ζωής, καθώς συνδυάζει την ατομική με τη συλλογική υποκειμενικότητα και ταυτόχρονα το πολιτισμικό υπόστρωμα, την «έξη» (*habitus*), που εισηγείται ο Π. Μπουρντιέ, με την «περιρρέουσα ιστορία» που διεισδύει στην ατομική μνήμη (αν και δεν προσλαμβάνεται ομοιόμορφα από όλα τα ατομικά υποκείμενα), είναι το κομβικό σημείο για να αντιληφθούμε καλύτερα την αλληλεπίδραση των παραγόντων αυτών στη δυναμική τους διάσταση ως «ατομική μνήμη»<sup>17</sup>.

Ο δυναμικός χαρακτήρας της κοινωνικής μνήμης επιβεβαιώνεται επίσης από την ανάκληση διαφορετικής τάξης εμπειριών από τα άτομα κατά την πράξη της αφήγησης: σύμφωνα με το σχήμα του Ε.-Π. Τόμσον<sup>18</sup> η εμπειρία διακρίνεται σε βιωμένη (εμπειρία I) και αντιληπτή (εμπειρία II). Για να μετασχηματιστεί μια βιωμένη εμπειρία σε αντιληπτή, απαιτείται να υπάρχει ένα νοητικό σχήμα, ώστε να ενταχθούν τα σκόρπια μηνύματα και στη συνέχεια να ερμηνευθούν. Οι δύο διαδικασίες δεν είναι πάντοτε ταυτόχρονες σε όλα τα ατομικά υποκείμενα. Η απόσταση όμως ανάμεσα στα δύο είδη εμπειρίας μπορεί να περιοριστεί με τον σταδιακό μετασχηματισμό των γνωστικών δομών του ατόμου, μια διαδικασία από τη φύση της δυναμική, που διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες. Τέλος, τον δυναμικό χαρακτήρα της κοινωνικής μνήμης επισημαίνει και ο Μπαστίντ, τονίζοντας ότι σε περιόδους κρίσης και αποδιοργάνωσης του κοινωνικού ιστού τα χάσματα της κοινωνικής μνήμης καλύπτονται με στοιχεία δανεισμένα από το ευρύτερο περιβάλλον, στο πλαίσιο μιας ιδιότυπης «μαστορικής» (*bricolage*, όρος που δανείζεται από τον Λεβί-Στρως)<sup>19</sup>.

Το ζήτημα της συγκρότησης της μνήμης, ειδικά ως «ατομικής μνήμης» τη στιγμή της προσωπικής συνέντευξης, λαμβάνει νομίζω άλλες διαστάσεις, εάν το δούμε υπό το πρίσμα της γενικότερης στροφής της ανθρωπολογίας προς το άτομο ως συνειδητό υποκείμενο. Η επικέντρωση στον «εαυτό», δηλαδή στην ατομική ταυτότητα, δεν αντιμετωπίστηκε ομοιόμορφα τις τελευταίες δεκαετίες: η σχεδόν απεριόριστη δυνατότητα αυτο-ορισμού που αναγνωρίζεται από τη μετανεωτερική ρητορική στα ατομικά υποκείμενα προκάλεσε, όπως ήταν φυσικό, ενθουσιασμό στους υποστηρικτές της ατομικής δράσης ως παραγωγού του κοινού καλού· οι θιασώτες όμως της κοινωνιοκεντρικής θεώρησης αυτού του «εαυτού» επισήμαναν ότι μια τέτοια παραχώρηση στο ατομικό υποκείμενο, καθώς το απελευθερώνει από ηθικές δε-

17. Βλ. σχετικά με το ζήτημα Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, *Ανάποδα χρόνια*, ό.π., 17-19, 208.

18. E.P. Thompson, «The Politics of Theory», στο R. Samuel (επιμ.), *People's History and Socialist Theory*, Routledge and Kegan – History Workshop Series, Λονδίνο 1981. Για μια κατατοπιστική συνοπτική προσέγγιση του σχήματος στα ελληνικά βλ. Α. Collard, «Διερευνώντας», ό.π., 361-363 και Βαν Μπούσχοτεν, *Ανάποδα χρόνια*, ό.π., 212-214.

19. Θ. Παραδέλλης, «Ανθρωπολογία της μνήμης», ό.π., 32.

σμεύσεις και υποχρεώσεις, το απομακρύνει ουσιαστικά από τη συλλογική ζωή.<sup>20</sup> Στην πραγματικότητα, βέβαια, το κρίσιμο μέγεθος δεν είναι η «ατομικότητα» ή η «συλλογική ζωή», αλλά η ίδια η δράση που θεμελιώνει τόσο το ένα όσο και το άλλο στοιχείο σε τελική ανάλυση, δηλαδή η διαπίστωση ότι ο «εαυτός» διαμορφώνεται δι-υποκειμενικά μέσα από τη σχέση του με τον «άλλο»<sup>21</sup>.

Η διαπίστωση ότι το άτομο ως συνειδητό υποκείμενο διαμορφώνεται δι-υποκειμενικά έφερε στο προσκήνιο την αναγκαιότητα της σύνδεσης ανθρωπολογίας και ψυχανάλυσης, αφού τα αναλυτικά εργαλεία της κλασικής ανθρωπολογίας δεν θεωρήθηκαν ικανά για την προσέγγιση των υποκειμενικών εμπειριών του ατόμου και του λεγόμενου «εσώτερου εαυτού»<sup>22</sup>. Σε ό,τι μας αφορά εδώ, δηλαδή στον προβληματισμό για τη συγκρότηση της μνήμης, η σύνδεση ανθρωπολογίας και ψυχανάλυσης ανανέωσε σημαντικά τον τρόπο και τις συνθήκες διεξαγωγής της ίδιας της συνέντευξης, με την παρέμβαση του Π. Τόμσον<sup>23</sup>. Σύμφωνα με τον Τόμσον, η χρήση της ψυχανάλυσης από την προφορική ιστορία μπορεί να αποδεσμεύσει τη μνήμη και να δώσει μια θεραπευτική διάσταση στη συνέντευξη, ειδικά με τα ηλικιωμένα εκείνα άτομα/πληροφορητές που αισθάνονται να βρίσκουν νέο σκοπό στην ύπαρξή τους ή να αντιμετωπίζουν μια ασθένεια κ.λπ. Από τεχνική άποψη, αυτό επιδιώχθηκε με την επανεκτίμηση της αναπόλησης και την εφαρμογή της στη διαδικασία της συνέντευξης είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε ομάδες συζήτησης, με αξιοθαύμαστα αποτελέσματα, τουλάχιστον κατά τον Τόμσον<sup>24</sup>.

Για τους εκπαιδευτικούς, βέβαια, αυτό που προέχει είναι η αξιοποίηση του πλαισίου που μόλις σκιαγραφήσαμε κατά τη διδακτική πράξη του μαθήματος της Ιστορίας. Στο πλαίσιο λοιπόν που ήδη αναλύσαμε, η διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί, κατά την άποψή μου, να συναντηθεί με την προφορική ιστορία σε τρία κυρίως επίπεδα: 1) τη σχέση του προσωπικού βιώματος με γεγονότα, θεσμούς, πρόσωπα κ.λπ. γνωστά από τη γενική Ιστορία, 2) τη μύηση στη διαδικασία παραγωγής της ιστορικής γνώσης

20. Βλ. σχετικά την πραγμάτευση της Δήμητρας Γκέφου-Μαδιανού, «Εννοιολογήσεις του εαυτού και του "Άλλου": ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία», στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.), *Εαυτός και «Άλλος». Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο*, Gutenberg, Αθήνα 2003, 21-26.

21. Στο ίδιο, 40.

22. Στο ίδιο, 54-59.

23. Βλ. σχετικά Thompson, «The Politics», *ό.π.*, 218-235.

24. Στο ίδιο, 232. Ιδιαίτερα στην Αγγλία. Ο Thompson όμως τονίζει επιπλέον τη χρησιμότητα της εφαρμογής ορισμένων ψυχαναλυτικών εννοιών και σε συλλογικά υποκείμενα ή συλλογικές εμπειρίες, όπως, π.χ., το θέμα της σιωπής κ.λπ. Βλ. και Λουΐζα Πασσερίνι, *Σπαράγματα του 20ού αιώνα*, μτφρ. Ο.Β. Βασάρ, Ι. Λαλιώτου, Ι. Πεντάζου, Νεφέλη, Αθήνα 1998.



και 3) την αισθητοποίηση της Ιστορίας ως πράξης που εγγράφεται σ' ένα οικείο/περιορισμένο πλαίσιο, «ανθρωποποιείται» με άλλα λόγια, αλλά και ταυτόχρονα το μεταμορφώνει εντάσσοντάς το σε ένα ευρύτερο συλλογικό. Ας προσπαθήσουμε να κάνουμε περισσότερο συγκεκριμένα τα ζητήματα αυτά.

Στο *πρώτο επίπεδο* είναι εμφανές ότι το βάρος δίνεται στο περιεχόμενο, την ιστορική γνώση δηλαδή ως πληροφορία. Στο πλαίσιο αυτό, η προφορική ιστορία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εμπεδώσουν με άμεσο και βιωματικό τρόπο ιστορικές πληροφορίες που, κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στη σχολική αίθουσα, φαίνονται ανιαρές και φορτικές. Αντίθετα, η ενεργοποίηση των μαθητών ως «παραγωγών» της ιστορικής γνώσης, η προσφυγή τους έξω από το στενό σχολικό πλαίσιο και η συνειδητοποίηση από μέρους τους ότι το περιβάλλον της τοπικής κοινωνίας εμπειριέχει και εγγράφει τη γνώση αυτή είναι παράγοντες που δεν λειτουργούν μόνο ως «πρωτότυπος» και «ευχάριστος» τρόπος διδασκαλίας· κυρίως συνιστούν αφενός ένα αποτελεσματικό μέσο έντασης της μνήμης (ασύγκριτα πιο αποτελεσματικό από την «παπαγαλία»), αφετέρου μια διαδικασία διαμόρφωσης ιστορικής συνείδησης.

Στο *δεύτερο επίπεδο*, η συζήτηση αφορά την αξιοποίηση της μεθοδολογίας έρευνας που μας παρέχει η προφορική ιστορία. Ωστόσο, το πρώτιστο δεν είναι η ίδια η μέθοδος και η υιοθέτησή της από τους μαθητές, αλλά η ανάπτυξη νοητικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων μέσω της μεθόδου. Ακόμη καλύτερα, θα λέγαμε ότι ο στόχος δεν είναι τόσο το αποτέλεσμα (η ιστορική γνώση και μάλιστα πρωτότυπη) όσο η διαδικασία για την επίτευξη του αποτελέσματος (η έρευνα και οι φάσεις που την αποτελούν –π.χ. η συγκρότηση ενός ερωτηματολογίου, η διάδραση την ώρα της συνέντευξης, η απομαγνητοφώνηση και τεκμηρίωση του ηχητικού ή οπτικού ντοκουμέντου, η εξοικείωση με τη βιβλιογραφία, η εκμάθηση της παραπομπής κ.λπ.– ως αυτοσκοπός).

Ωστόσο, εκτιμώ ότι η επαφή των μαθητών με την προφορική ιστορία μπορεί να επιφέρει πολύ πιο σύνθετα γνωστικά αποτελέσματα, τέτοια που να συνδέονται με την ίδια τη διαμόρφωση ιστορικής και πολιτικής συνείδησης, βασικού δηλαδή στόχου του μαθήματος της Ιστορίας. Και εξηγούμαι: η επαφή των μαθητών με τις δευτερογενείς και κυρίως με τις προφορικές πρωτογενείς πηγές της ιστορικής γνώσης (π.χ. αρχαιακό υλικό, φωτογραφίες εποχής, ιστορικοί χώροι, μουσεία αλλά κυρίως συνεντεύξεις με άτομα που βίωσαν συγκεκριμένα γεγονότα) θα επιτρέψει να εμπεδώσουν την εμπιστοσύνη τους απέναντι στην ιστορική γνώση, καθώς θα μνηθούν στον τρόπο παραγωγής της, θα κρίνουν και θα συγκρίνουν, θα προσθέσουν και –ενδεχομένως– θα αμφισβητήσουν ό,τι τους προτείνεται ως τρέχουσα ιστορική εκδοχή, ενώ επιπλέον θα τοποθετηθούν απέναντι στην ευθύνη της συγγραφής ενός ιστορικού κειμένου που θα διεκδικεί εγκυρότητα και αποδοχή. Θα

συνειδητοποιήσουν επομένως την αναγκαιότητα για ελευθερία στην έκφραση, αλλά και τους περιορισμούς που θέτει η επιστημονική εξακρίβωση και τεκμηρίωση των όσων δημοσιεύει και υποστηρίζει κανείς. Αλλά κάτι τέτοιο δεν είναι στ' αλήθεια το καλύτερο μάθημα πολιτικής αγωγής και δημοκρατικού ήθους;

Εκεί όμως που η προφορική ιστορία μπορεί να προσφέρει τα περισσότερα είναι, νομίζω, στο τρίτο επίπεδο, αυτό που αφορά την αισθητοποίηση της ιστορίας και την ανθρωποποίησή της. Η ιστορική δράση από μόνη της είναι τόσο πολυδιάστατη, ώστε γίνεται μη ανιχνεύσιμη στο επίπεδο της μονότονης επανάληψης που μας επιφυλάσσει η καθημερινότητα. Η έννοια της «ιστορικής αλλαγής», επομένως, καθίσταται επιτακτικό να μορφοποιείται –να ακινητοποιείται, θα 'λεγε κανείς– ώστε να μπορούν τόσο ο ιστορικός όσο και η κοινωνία στην οποία απευθύνεται να την αντιλαμβάνονται και να την οριοθετούν στον χρόνο. Για τον λόγο αυτό η ιστορία, η οποία έχει ως κατεξοχήν αντικείμενο μελέτης το χρόνο, ενδιαφέρεται εξίσου και για το υποκείμενο, αφού το εκλαμβάνει ως φορέα/παράγοντα του ιστορικού χρόνου. Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς ότι κάθε πρόσωπο που μας περιβάλλει, εγκιβωτώνοντας τον χρόνο στη βιωμένη εμπειρία, εγγράφει την ιστορία και μας προκαλεί να την αναπαραστήσουμε.

Νομίζω πως δεν χρειάζεται να εξειδικεύσω περισσότερο τους διδακτικούς στόχους που σχετίζονται με την υιοθέτηση της προφορικής ιστορίας ως διδακτικής πρακτικής στο σχολείο. Θα ήθελα περισσότερο να ασχοληθώ με τα πρακτικά προβλήματα της εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων, αφού εδώ βρίσκεται και η πραγματική τους αξία.

Καταρχάς, για λόγους μεθοδολογικούς, ας ομαδοποιήσουμε τα προβλήματα αυτά σε δύο κατηγορίες, τα γενικά και τα ειδικά. Στην πρώτη κατηγορία, ενώ τουλάχιστον, θα ενέτασσα όλες εκείνες τις δυσκολίες που θα μπορούσαν να παρουσιαστούν αναφορικά με τις προϋποθέσεις ενός τέτοιου προγράμματος. Η πρώτη από αυτές αφορά την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ιστορική έρευνα: η αξιοποίηση της προφορικής ιστορίας και ειδικά της μεθοδολογίας της στη διδακτική πράξη προϋποθέτει την εξοικείωση των υπεύθυνων καθηγητών του προγράμματος με τη θεωρία και τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας. Προϋποθέτει δηλαδή την επιστημονική τους κατάρτιση αναφορικά με τον εντοπισμό μιας προφορικής πηγής, την αποτελεσματική διαχείρισή της (π.χ., δυνατότητα συγκρότησης ερωτηματολογίου, βιβλιογραφική ενημέρωση, τήρηση της επιστημονικής δεοντολογίας κ.λπ.) και κυρίως την εξασφάλιση της επιστημονικότητας κατά την αξιοποίησή της για την εξαγωγή δόκιμων συμπερασμάτων. Προϋποθέτει, με άλλα λόγια, μια σχετικά επαρκή θητεία στην ιστορική έρευνα –έστω και έμμεσα– ώστε να διασφαλίζεται η αξιοπιστία του εγχειρήματος και η αποτελεσματική καθοδήγηση των μαθητών. Φοβούμαι όμως πως κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολο σήμερα ούτε στην πρωτοβάθμια



ούτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όχι μόνο γιατί πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι ιστορικοί, αλλά επιπλέον γιατί η παράλληλη εισαγωγή επιστημονικών προσεγγίσεων στα αντικείμενα του γυμνασίου και του λυκείου πολλαπλασιάζει το φόρτο της προετοιμασίας και τελικά αποθαρρύνει.

Μια δεύτερη δυσκολία γενικού χαρακτήρα έχει να κάνει με τους ίδιους τους στόχους του εγχειρήματος, αναφορικά δηλαδή με το εύρος των στόχων που θα έχει ένα πρόγραμμα προφορικής ιστορίας στο σχολείο: τόσο οι μαξιμαλιστικοί στόχοι (π.χ., μια εργασία σαν κι αυτές που προτείνονται ως υποδειγματικές σε συνέδρια προφορικής ιστορίας ή σε συναντήσεις εκπαιδευτικών που έχουν πραγματοποιήσει ανάλογα προγράμματα) όσο και οι μιναλιστικοί (π.χ., η ταύτιση του προγράμματος με ομιλίες πληροφορητών σε όλη την ομάδα εργασίας) δεν φέρουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, αλλά αντίθετα απογοητεύουν καθηγητές και μαθητές.

Δυσκολίες όμως μπορεί να προκύψουν και από τη στάση ή την αντίδραση της τοπικής κοινωνίας απέναντι σ' ένα πρόγραμμα προφορικής ιστορίας που εκπονείται από το σχολείο. Τοπικοί φορείς, πληροφορητές-κλειδιά ή γενικότερα συλλογικότητες με επιρροή στο τοπικό πλαίσιο μπορεί να μπλοκάρουν ένα πρόγραμμα προφορικής ιστορίας με εύλογες ή και παράλογες δικαιολογίες, ή ακόμη να επιχειρήσουν να προβάλουν πάνω στη μαθητική εργασία τη δική τους οπτική για το θέμα. Αυτός ο κίνδυνος γίνεται μεγαλύτερος όσο περισσότερο ένα πρόγραμμα προφορικής ιστορίας αγγίζει θέματα συμπεριφοράς, τοπικών ή εθνοτικών ταυτοτήτων, τοπικές έριδες κ.λπ., ή βρίσκεται στα χέρια ενός εκπαιδευτικού που δεν διαθέτει την απαιτούμενη εμπειρία ώστε να εξισορροπεί και να εξουδετερώνει παρόμοιες διαθέσεις. Σε τέτοιες περιπτώσεις, ο περιορισμός του θέματος είναι επιβεβλημένος και η νηφαλιότητα εκ μέρους των υπευθύνων του προγράμματος απολύτως απαραίτητη.

Τέλος, μια δυσκολία που μπορεί εξαρχής να περιορίσει ή και να ακυρώσει την ουσιαστική αξία ενός προγράμματος τοπικής ιστορίας είναι η *απροθυμία των μαθητών*. Παρά το γεγονός ότι τέτοια φαινόμενα συνδέονται περισσότερο με τον βαθμό επικοινωνίας των μαθητών με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό του προγράμματος και όχι με τις προθέσεις των μαθητών, δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει ότι δεν έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες δυνατότητες συμμετοχής. Έτσι, ένα πρόγραμμα προφορικής ιστορίας θα πρέπει να είναι ρεαλιστικά προσαρμοσμένο στο έμπυχο υλικό μιας τάξης, κάτι που ισχύει άλλωστε γενικότερα ως διδακτική αρχή: μπορούμε να διδάξουμε μόνο ό,τι είναι σε θέση να προσλάβει ο εκπαιδευόμενος. Σε ανάλογες περιπτώσεις, μια καλή αφετηρία θα ήταν ο συνυπολογισμός των μαθητικών αναγκών και δυνατοτήτων.

Πριν προχωρήσω στη δεύτερη κατηγορία προβλημάτων, αυτών δηλαδή που σχετίζονται με περισσότερο τεχνικά ζητήματα, θα ήθελα να κάνω ένα συνολικό σχόλιο για τις δυσκολίες που ως τώρα εξέθεσα. Ακόμη κι αν συμβεί να παρουσιάζονται

ταυτόχρονα όλα τα αρνητικά αυτά στοιχεία κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος προφορικής ιστορίας, η κατάσταση δεν θα πρέπει να μας οδηγήσει στη ματαιώσή του· αντίθετα, θα πρέπει να διαθέτουμε την ευελιξία να προσαρμόσουμε τα ζητούμενά μας στις πραγματικές συνθήκες που παρουσιάζονται, ώστε το πρόγραμμα να λειτουργήσει ως εκείνο το βαθμό που θα κριθεί εφικτός.

Στη δεύτερη κατηγορία προβλημάτων, λοιπόν, αυτό που δεσπόζει είναι ο *σχεδιασμός και η οργάνωση του προγράμματος*. Με δεδομένες τις προϋποθέσεις που σχολιάσαμε, κεντρική θέση κατέχει η εύστοχη επιλογή του θέματος και η οριοθέτηση εφικτών και ρεαλιστικών στόχων. Και για το θέμα αυτό αλλά και όσον αφορά τον προγραμματισμό και την κατανομή των εργασιών –ή ακόμη την αναζήτηση και τη χρήση πηγών και πληροφορητών– οι ιστοσελίδες της Ένωσης Προφορικής Ιστορίας και των Ομάδων Προφορικής Ιστορίας περιλαμβάνουν επαρκείς πληροφορίες<sup>25</sup>. Ωστόσο, εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι η θεωρητική πραγμάτευση ενός ζητήματος όπως η μεθοδολογία, όσο αναλυτική κι αν είναι, δεν μπορεί να υποκαταστήσει την άμεση εμπειρία που προκύπτει από την εφαρμογή της. Σε τελική ανάλυση, δηλαδή, ας αποδεχτούμε και στο σημείο αυτό την αριστοτελική αρχή ότι μαθαίνουμε να εφαρμόζουμε ένα πρόγραμμα προφορικής ιστορίας, μόνο αφού αρχίσουμε να το εφαρμόζουμε!

Μια δεύτερη ομάδα τεχνικών προβλημάτων είναι αυτά που σχετίζονται με τον *χρόνο εκπόνησης μιας εργασίας* στο πλαίσιο της προφορικής ιστορίας. Με βάση τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα, οι ώρες που διατίθενται από το μάθημα της Ιστορίας –είναι αυτονόητο νομίζω– δεν επαρκούν ούτε για μια στοιχειώδη επαφή με το αρχαικό, το βιβλιογραφικό και κυρίως το προφορικό υλικό. Παράλληλα, συρρικνώνουν ακόμη περισσότερο τον ήδη συρρικνωμένο χρόνο διδασκαλίας της Ιστορίας στην τάξη, προκαλώντας επιπλέον προβλήματα, αφού η ύλη, παρά τις περικοπές και τη συμπίεσή της, παραμένει μεγάλη. Τι θα πρέπει να επιλέξουμε; Μια περαιτέρω συρρίκνωση της ύλης για την απελευθέρωση χρόνου, ή μήπως την πρωτοβουλιακή διάθεση ορισμένου χρόνου στη διάρκεια της διδακτικής ώρας για την εκπόνηση της εργασίας στα διάφορα στάδιά της; Το πρώτο προϋποθέτει θεσμική κατοχύρωση, κάτι που προς το παρόν δεν υπάρχει· το δεύτερο είναι πιο ευέλικτο, αλλά με αμφίβολη αποτελεσματικότητα. Στην πραγματικότητα, η ολοκλήρωση ενός τέτοιου προγράμματος προϋποθέτει τη διάθεση εξωσχολικού χρόνου για να επιτευχθεί. Και κάτι τέτοιο, τελικά, δεν μπορεί να είναι δεσμευτικό ούτε για τους εκπαιδευτι-

---

25. Βλ. αντίστοιχα <https://epi.uth.gr/> (ημερομηνία τελευταίας επίσκεψης 24/11/2022) και <http://oralhistorygroups.gr/pos-douleuoun-oi-omades/docslideshows/> (ημερομηνία τελευταίας επίσκεψης 24/11/2022).

κούς ούτε για τους μαθητές. Παραμένει επομένως ως πρώτο ζητούμενο η εξεύρεση του απαιτούμενου χρόνου, κάτι που φαίνεται να «ξεχνούμε» σε μόνιμη βάση όσοι εισηγούμαστε ανάλογες δράσεις στο σχολείο. Αν όμως απαιτείται ρεαλισμός για τους άμεσους συντελεστές του προγράμματος (εκπαιδευτικούς – μαθητές), το ίδιο ισχύει –και σε μεγαλύτερο βαθμό– για τους υπεύθυνους του κεντρικού σχεδιασμού.

Τέλος, μια τρίτη ομάδα, πλέον, κατεξοχήν τεχνικών προβλημάτων αφορά μια σειρά από ειδικές διαδικασίες που ξεκινούν από τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων και σύγχρονης τεχνολογίας και καταλήγουν στην έκδοση του αποτελέσματος. Θα προσπαθήσω μόνο ακροθιγώς να τα σχολιάσω, γιατί μια εκτενέστερη αναφορά θα ήταν και κουραστική αλλά και έξω από το πλαίσιο αυτού του άρθρου. Η χρήση, π.χ., μαγνητοφώνου ή κάμερας για τη διενέργεια συνεντεύξεων προϋποθέτει μια σχετική εμπειρία από τους συντελεστές του προγράμματος, η απουσία της οποίας καθιστά ανέφικτη τη διεξαγωγή μιας εργασίας τέτοιου είδους, αν συνυπολογίσουμε και τις δυσκολίες που παρουσιάζει η απομαγνητοφώνηση ενός κειμένου<sup>26</sup>.

Σημαντικό όμως πρόβλημα από τεχνική<sup>27</sup> άποψη αποτελεί και η πιθανή διεπιστημονική προσέγγιση ενός θέματος. Αναφέρομαι στις εργασίες εκείνες που θα επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε τεχνολογικά θέματα όπως, π.χ., η εξέλιξη της τεχνολογίας στην επεξεργασία ενός τοπικού προϊόντος, όπου φυσικά απαιτείται η συνδρομή συναδέλφων από άλλες ειδικότητες στο πλαίσιο της ενδοσχολικής συνεργασίας. Υποθέτω όμως πως μια τέτοια εμπειρία είναι ήδη κατακτημένη ως έναν βαθμό μέσω των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα θετικό προηγούμενο.

26. Να θυμίσω εδώ ότι η απομαγνητοφώνηση κειμένου διδάσκεται θεωρητικά, αλλά αυτό γίνεται στην Α' Λυκείου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Έκφρασης - Έκθεσης. Ως ενδεικτική βιβλιογραφία, πάντως, για την έρευνα πεδίου (fieldwork) και ειδικά της μαγνητοφώνησης και απομαγνητοφώνησης θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν τα εξής εγχειρίδια: D.G. Jongmans, C.W. Gutkind, *Anthropologists in the field*, Van Gorcum & Comp. N.V., Άσεν 1967· Harry Walcott, *The Art of Fieldwork*, Altamira Press, Γουόλντα Κρικ 1995· R. Emerson, R. Fretz, L. Shaw, *Writing Ethnographic Fieldnotes*, The University of Chicago Press, Σικάγο & Λονδίνο 1995· Robert Georges, Michael Jones, *People Studying People. The Human Element in Fieldwork*, University of California Press, Λος Άντζελες 1980· Edward Ives, *The Tape – Recorded Interview*, The University of Tennessee Press, Νόξβιλ 1995· Glynis Breakwell, *Η συνέντευξη*, μτφρ. Αρ. Κάντας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995.

27. Ακόμη μια δυσκολία τεχνικής φύσεως αποτελεί και η εκμάθηση από τους μαθητές του τρόπου επιστημονικής παραπομπής στη βιβλιογραφία και τις πηγές. Από την προσωπική μου εμπειρία μπορώ να καταθέσω ότι κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα δύσκολο –όσο κι αν φαίνεται απλό– αφού οι μαθητές δεν κατανοούν πάντοτε τη σημασία της επιστημονικής παραπομπής. Η επιμονή των εκπαιδευτικών σ' αυτό θα πρέπει να είναι μεγάλη, αφού, αν το επιτύχουν, οι μαθητές τους θα έχουν κατακτήσει όχι μόνο μια τεχνική που θα τους φανεί χρήσιμη αργότερα, αλλά επιπλέον και ένα κριτήριο αξιολόγησης για το αξιόπιστο βιβλίο.

Τελευταίο κατά σειρά αλλά όχι κατ' αξιολόγηση άφησα το ζήτημα της δημοσιοποίησης του αποτελέσματος. Η δημοσιοποίηση μιας εργασίας στο πλαίσιο της προφορικής ιστορίας θα πρέπει να θεωρείται επιβεβλημένη. Αποτελεί την έμπρακτη αναγνώριση του μαθητικού μόχθου, την επιβεβαίωση των συμμετεχόντων και την καταξίωσή τους τόσο στον σχολικό χώρο όσο και ευρύτερα στην τοπική κοινωνία. Συντελεί έτσι στο να επιτευχθεί ένα θετικό προηγούμενο, η επανάληψη του οποίου μπορεί να δημιουργήσει «παράδοση» στο πλαίσιο μιας άτυπης άμιλλας μεταξύ των σχολείων. Ωστόσο, η δημοσιοποίηση μιας εργασίας δεν είναι αυτονόητη υπόθεση. Η επιμέλεια του τελικού κειμένου είναι κοπιαστική και χρονοβόρα διαδικασία, ενώ συχνά απαιτείται ένα σεβαστό χρηματικό ποσό είτε για το τυπογραφείο είτε για τη φωτοτύπηση και τη βιβλιοδεσία, αν και πλέον, στην ψηφιακή εποχή, τέτοια προβλήματα φαίνεται να είναι ξεπερασμένα. Σε προηγούμενη εμπειρία μου από τη Νάουσα αυτό επιτεύχθηκε με «αυτοχρηματοδότηση» από το μαθητικό ταμείο· κάτι τέτοιο όμως δεν μπορεί να αποτελεί πραγματική λύση με μόνιμα χαρακτηριστικά. Πάντως, πιστεύω ότι τέτοια ζητήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν είτε από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας είτε από τη Διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του κάθε νομού είτε –σε τελική ανάλυση– από χορηγούς που θα ενδιαφέρονται για το συγκεκριμένο θέμα (π.χ. ο δήμος ή η κοινότητα, ένας πολιτιστικός σύλλογος, μια επιχείρηση κ.λπ.).

Προσπάθησα να διεξέλθω όσο καλύτερα μπορούσα το πλαίσιο στο οποίο καλούμαστε να εφαρμόσουμε το πρόγραμμα προφορικής ιστορίας στο σχολείο, δίνοντας έμφαση στα πλεονεκτήματα αλλά και στα προβλήματα που το συνοδεύουν. Ελπίζω πως έθιξα ουσιαστικές πτυχές του ζητήματος, πως απάντησα στα περισσότερα από τα αφετηριακά ερωτήματα και ταυτόχρονα πως προκάλεσα άλλα τόσα που θα τροφοδοτήσουν από δω και πέρα τη συζήτηση. Αν πρέπει να κλείσω με ένα συμπέρασμα, θα έλεγα ότι είναι το εξής: δεν πρέπει να θεωρούμε εξ ορισμού δεδομένο ότι η ενασχόληση με την προφορική ιστορία έχει πάντοτε θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Για να συμβεί αυτό, απαιτείται προσεκτική οργάνωση (π.χ., εφικτοί στόχοι), θεωρητική κατάρτιση των υπεύθυνων εκπαιδευτικών και σχετική ερευνητική εμπειρία. Παράλληλα, ένα ευέλικτο και ρεαλιστικό πλαίσιο εφαρμογής με περισσότερη χρονική άνεση και τεχνική/διοικητική υποστήριξη. Πιο πολύ, όμως, χρειάζεται μεράκι και αγάπη για τον τόπο στον οποίο κινείται κανείς καθημερινά. Αν πληρούμε την τελευταία προϋπόθεση, οι άλλες, ως προβλήματα τεχνικής φύσης, μπορούν ως έναν βαθμό να αντιμετωπιστούν. Ωστόσο, μέχρι να κατακτηθεί αυτός ο βαθμός ωριμότητας και ετοιμότητας, *προτείνω να διατηρηθεί ο πρωτοβουλιακός χαρακτήρας της δραστηριότητας*, και η εκπόνηση ενός τέτοιου προγράμματος να αποφασίζεται στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων της κάθε σχολικής μονάδας, με συνεκτίμηση όλων των παραμέτρων.