

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διδακτορική διατριβή

Ευαγγελία Τσιαντούλη

*Διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού και παιδαγωγικού
υλικού παλαιού σχολείου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας:
Η περίπτωση των νηπιαγωγείων Γόννων και Μακρυχωρίου
Νομού Λάρισας.*

ΒΟΛΟΣ 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	σ.7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σ.8

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	σ.21
------------------------	------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΤΑ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΚΑΤΑΛΟΙΠΑ	σ.22
--------------------------------	------

1.Οι χρήσεις των εικόνων και του φωτογραφικού υλικού ως πολιτιστικών στοιχείων	σ.30
2.Διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων.....	σ.33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	σ.38
------------------------------	------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ.....	σ.48
-----------------------------	------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΙΣΤΟΡΗΣΗ.....	σ.52
-------------------------------	------

1.Η αφηγηματική εξιστόρηση ως τρόπος διδασκαλίας για τη διδακτική προσέγγιση των πολιτιστικών στοιχείων.....	σ.52
2.Η αισθητοποίηση της ιστορικής αφήγησης.....	σ.63

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΧΡΟΝΙΚΗΣ

ΑΚΟΛΟΥΘΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ.....	σ.64
-----------------------------	------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	σ.71
----------------------	------

1.Διδασκαλία και μάθηση.....	σ.71
2.Η νοητική ανάπτυξη σύμφωνα με την	

ατομοκεντρική θεωρία του Piaget.....	σ.77
3.Η ανακαλυπτική μάθηση σύμφωνα με την ατομοκεντρική και κοινωνιοκεντρική θεωρία του Bruner.....	σ.83
4.Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky.....	σ.87

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ- ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ- ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ	σ.93
--	------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ.....	σ.94
1.Προβληματισμοί και σκοπιμότητα της έρευνας Αναφορά σε συναφείς εργασίες.....	σ.94
2.Ερωτήματα.....	σ.99

Μεθοδολογία της έρευνας

1.Υποθέσεις.....	σ.100
2.Μεθοδολογία.....	σ.100

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	σ.106
1.Στόχοι του προγράμματος.....	σ.106
2.Επιλογή περιοχής. Κριτήρια για διδακτική αξιοποίηση.....	σ.108
3.Σχολεία που επιλέχθηκαν.....	σ.110
4.Τρόποι διασφάλισης της ανωνυμίας και της προστασίας των υποκειμένων.....	σ.110
5.Συνεργασία εκπαιδευτικών και ερευνήτριας.....	σ.110

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΠΕΡΙΟΧΗ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΝΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΑΚΡΥΧΩΡΙΟΥ.....	σ.113
--	-------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ.....	σ.123
1.Εννοιολογική προσέγγιση των πολιτιστικών στοιχείων.....	σ.123
2.Άλλες εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	σ.127
2.1.Οικονομική δραστηριότητα και πολιτιστική κινητικότητα: Μια αμφίδρομη σχέση.....	σ.127
2.2.Νοοτροπίες που υπαγορεύουν συμπεριφορές. Η φοίτηση των κοριτσιών στο σχολείο.....	σ.128
3.Πολιτιστικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Στοιχεία από την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική δραστηριότητα της περιοχής στο παρελθόν.....	σ.130
4.Αναλυτική παρουσίαση πολιτιστικών στοιχείων.....	σ.132
4.1.Διδακτική αξιοποίηση πολιτιστικών στοιχείων στο πλαίσιο της ερευνητικής μας πρότασης.....	σ.132
4.2.Αναλυτική παρουσίαση.....	σ.136

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....

Εισαγωγή.....	σ.145
Διαμόρφωση του χώρου. Οι γωνιές.....	σ.150

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ

ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ: ΚΤΙΣΜΑΤΑ ΚΑΙ

ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ.....

Πρώτη Ενότητα

Θέμα: Εντοπισμός της περιοχής με τη χρήση του χάρτη.

**Η πρώτη προσέγγιση των παιδιών με τα πολιτιστικά στοιχεία
της περιοχής τους. Ανάπτυξη δραστηριοτήτων-Παρατηρήσεις.....**

Δεύτερη Ενότητα

**Θέμα: Παλαιά και σύγχρονα σπίτια: Διαφορές στην κατασκευή,
την αρχιτεκτονική και τη δομή, που υποδηλώνουν και διαφορές
στον τρόπο διαβίωσης, το οικονομικό, κοινωνικό και**

πολιτιστικό επίπεδο, ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν	
Ανάπτυξη δραστηριοτήτων-Παρατηρήσεις.....	σ.162

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ

ΖΩΗΣ- ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΑΓΩΓΙΑΣ:

ΕΝΑ ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ.....	σ.172
---------------------------	-------

Πρώτη Ενότητα

Θέμα: Ασχολίες και τρόπος ζωής των κατοίκων της περιοχής στο παρελθόν. Ανάπτυξη δραστηριοτήτων-Παρατηρήσεις.....	σ.172
---	-------

Δεύτερη Ενότητα

Θέμα: Τα μεταφορικά μέσα στην περιοχή παλαιότερα: μια πρώτη προσέγγιση των νηπίων με αυτά Ανάπτυξη δραστηριοτήτων-Παρατηρήσεις.....	σ.179
---	-------

Τρίτη Ενότητα

Θέμα: Τρόποι ψυχαγωγίας στο παρελθόν Ανάπτυξη δραστηριοτήτων-Παρατηρήσεις.....	σ.190
---	-------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ

ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ ΤΟΥ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΟΣ:

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ, ΝΟΟΤΡΟΠΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ.....	σ.197
--	-------

Πρώτη Ενότητα

Θέμα: Σχολική ζωή και σχολική τάξη στο παρελθόν Ανάπτυξη δραστηριοτήτων-Παρατηρήσεις.....	σ.197
--	-------

Δεύτερη Ενότητα

Θέμα: Παιδαγωγικό υλικό του παλαιού σχολείου Ανάπτυξη δραστηριοτήτων-Παρατηρήσεις.....	σ.206
---	-------

Τρίτη Ενότητα

**Θέμα: Τα νήπια προετοιμάζονται για την επίσκεψη ενός
συνταξιούχου δασκάλου. Ανάπτυξη δραστηριοτήτων-Παρατηρήσεις.....σ.214**

Τέταρτη Ενότητα

**Θέμα: Η επίσκεψη του συνταξιούχου δασκάλου στην τάξη. Η συζήτηση
με τα νήπια. Ανάπτυξη δραστηριοτήτων-Παρατηρήσεις.....σ.218**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....σ.224

Στόχοι, μεθοδολογία, σχεδιασμός.....σ.224

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΕΥΡΗΜΑΤΑ.....σ.229

1. Πειραματικό Τμήμασ.229

2.Τμήμα Ελέγχου.....σ.232

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΕΥΡΗΜΑΤΑ: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ.....σ.235

**1.Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης
ως προς τον αριθμό επιτυχών ή ποσοστό (%) επιτυχών
απαντήσεων στις δοκιμασίες.....σ.235**

**2.Σύγκριση των ομάδων παρέμβασης ως προς τη συνολική
επιτυχία στις δοκιμασίες.....σ.238**

3.Συμπεράσματα από την αξιολόγηση.....σ.249

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....σ.253

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....σ.263

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σ.265

Ι.Ελληνόγλωσση.....σ.265

ΙΙ. Ξένη βιβλιογραφία μεταφρασμένη στα ελληνικά..... σ.276

ΙΙΙ.Ξενόγλωσση..... σ.282

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Φύλλο Παρατήρησης.....σ.286

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Ιστορικές φωτογραφίεςσ.290

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Ζωγραφιές των παιδιών.....σ.299

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Από την θέση αυτή, θα επιθυμούσα θερμά να ευχαριστήσω πρώτα τον Καθηγητή του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Δ. Α. Σακκή, επιβλέποντα της διδακτορικής μου διατριβής, για την επιστημονική του καθοδήγηση, τις χρήσιμες υποδείξεις του στη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου, την ηθική του συμπαράσταση και την γενικότερη βοήθειά του.

Ευχαριστίες θερμές οφείλω, στο δεύτερο μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, Ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλο, για τις χρήσιμες παρατηρήσεις, την ηθική του συμπαράσταση και την γενικότερη βοήθειά του, σε επιστημονικό επίπεδο.

Ευχαριστώ θερμά το τρίτο μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, την Επίκ. Καθηγήτρια κυρία Τασούλα Τσιλιμένη, για τις παρατηρήσεις και τις υποδείξεις που μου έκανε, στη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου, και για την γενικότερη ενθάρρυνσή της.

Επίσης, θερμά ευχαριστώ τον Καθηγητή του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Απόστολο Παπαϊωάννου, τον Ομότιμο Καθηγητή του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Ιωάννη Μαρμαρινό, τον Αν. Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Χαράλαμπο Μπαμπούνη και την Αν. Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κυρία Κατερίνα Μιχαλοπούλου. Τους αξιότιμους κ.κ. Καθηγητές θερμά ευχαριστώ, για τις υποχρεώσεις που ανέλαβαν, ως μέλη της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής.

Τον υπεύθυνο του Λαογραφικού Μουσείου Γόννων κ. Βασίλειο Καραβιδέ ευχαριστώ πολύ, γιατί δέχθηκε να μου παραχωρήσει για διδακτική αξιοποίηση υλικό του Μουσείου και μέρος του προσωπικού του αρχείου. Ακόμη, ευχαριστώ την νηπιαγωγό του Νηπιαγωγείου Γόννων κυρία Βασιλική Ζαφειρούλη και την νηπιαγωγό του Νηπιαγωγείου Μακρυχωρίου κυρία Μαρία Ντίνα, για το χρόνο που διέθεσαν και τη συμπαράστασή τους, στη διάρκεια της συνεργασίας μας, για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος, θερμά ευχαριστώ την οικογένειά μου, το σύζυγό μου Απόστολο Βαρδακάρη και τα παιδιά μου, Μαρία και Νικολέτα, που στάθηκαν πλάι μου στην προσπάθειά μου αυτή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα κατάλοιπα της πολιτισμικής μας κληρονομιάς¹ είναι πολιτιστικά αγαθά, τα οποία έχουν διαχρονική αξία, γιατί συνδέουν το παρελθόν με το παρόν και με τα οποία μπορούμε να έχουμε μια βιωματική σχέση, αφού μπορούμε να τα βλέπουμε, να τα εξετάζουμε, να τα μελετούμε.

Εξετάζοντας τον περιβάλλον που ζούμε καθημερινά θα παρατηρήσουμε ότι τα προϊόντα του πολιτισμού μας λειτουργούν αρμονικά μέσα στο χώρο και, στις περιπτώσεις μάλιστα που δεν είναι περιφραγμένοι αρχαιολογικοί χώροι, συνυπάρχουν με την καθημερινότητά μας και πολλές φορές παίζουν και κάποιο σημαντικό ρόλο σ' αυτή. Έτσι, μια εκκλησία βυζαντινού ρυθμού, ένα αρχαίο θέατρο σε μια πόλη ή σε ένα χωριό, ένα μεσαιωνικό κάστρο, ένα νερόμυλος, που χρησιμοποιούσε τη δύναμη του νερού για το άλεσμα των δημητριακών, ένα παλαιό σπίτι, από την εποχή της Τουρκοκρατίας, που μετατράπηκε σε μουσείο ή και κείται εγκαταλειμμένο, ένα πέτρινο τοξωτό γεφύρι και τόσα άλλα. Αλλά και ένας Οθωμανικός τεκές, όπως αυτός του Χασάν Μπαμπά, στον Πηνιό, πολύ κοντά στην περιοχή των Γόννων, ή ένα Βενετσιάνικο κάστρο και τόσα άλλα απομεινάρια και πολιτιστικά κατάλοιπα μιας πορείας ενός έθνους μέσα στο χρόνο, είναι στοιχεία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, όπως έγραψε ο ποιητής μας Κωστής Παλαμάς, στο ποίημά του «Ύμνος των αιώνων»²:

¹ Σύμφωνα με την Κατερίνα Δημητριάδου, υπάρχει σημασιολογική διάκριση ανάμεσα στους όρους 'πολιτισμική' και 'πολιτιστική' κληρονομιά. Στην πολιτισμική κληρονομιά, «το επίθετο μπορεί να θεωρηθεί ως δυναμικό χαρακτηριστικό του συναπτόμενου ουσιαστικού, το οποίο μεταβιβάζει μια 'ενέργεια προωθητική' του πολιτισμού». Στην πολιτιστική κληρονομιά, το επίθετο νοείται «ως υποκειμενική ιδιότητά του, δηλαδή κληρονομιά του πολιτισμού». Με βάση τα παραπάνω, «πολιτισμική κληρονομιά είναι αυτή που ενέχει τον πολιτισμό και αποτελεί φορέα του, ενώ πολιτιστική είναι η κληρονομιά που δημιουργεί, διοχετεύει, προάγει και αναπαράγει τον πολιτισμό και τα προϊόντα του». (Δημητριάδου Κ., *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2002, σ.29).

² Παλαμά Κωστή, συλλογή «Η Πολιτεία και η Μοναξιά», *Απαντα*, τόμ. Ε', εκδ. Μπίρης-Γκοβόσης, Αθήνα 1964, σ. 309:

1.Μητέρα μας πολύπαθη, ω αθάνατη,
δεν είναι μόνο σου στολίδι οι Παρθενώνες.
Του συντριμμού σου τα σπαθιά στα κάμανε
φυλαχτά και στεφάνια σου οι αιώνες.

2.Και οι πέτρες που τις έστησε στο χώμα σου
το νικηφόρου χέρι του Ρωμαίου,
κ' η σταυροθόλωτη εκκλησιά από το Βυζάντιο,
Στον τόπο του πολύστυλου ναού του αρχαίου,

Έτσι, πολλές φορές, τα πολιτιστικά κατάλοιπα, απλά συνυπάρχουν στο τόπο μας χωρίς να παίζουν κάποιο ρόλο στην καθημερινότητά μας, εγκαταλειμμένα και απροστάτευτα από τη φθορά του χρόνου, γιατί οι άνθρωποι ή δεν γνώριζαν την αξία τους, γιατί ίσως ποτέ δεν διδάχθηκαν κάτι σχετικά με αυτήν, ή γνώριζαν αλλά πίστεψαν, κατά τη γνώμη μου όχι ορθά, ότι υπήρχαν άλλες προτεραιότητες που θα έπρεπε να δοθούν στην τοπική κοινωνία τους.

Γι' αυτό, πιστεύουμε ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων θα αποτρέψει, σε μεγάλο βαθμό, μελλοντικά τις επόμενες γενιές, στην χειρότερη περίπτωση από την απαξίωσή τους, και μάλιστα σε μια χώρα που είναι πλούσια από πολιτιστική κληρονομιά. Ακόμη, θεωρούμε η παιδαγωγική αξιοποίησή τους ότι, στη συνέχεια, θα ευαισθητοποιήσει τους μικρούς μαθητές απέναντι σε ζητήματα πολιτισμού, μέσα από μια βιωματική σχέση με την πολιτιστική κληρονομιά.

Η βιωματική σχέση των μικρών παιδιών με την πολιτιστική τους κληρονομιά θα εξοικειώσει τα νήπια με τα πολιτιστικά στοιχεία, θα τα βοηθήσει να καταλάβουν τη βαθύτερη σημασία και αξία των καταλοίπων αυτών για τους παλαιότερους ανθρώπους της περιοχής τους, μέσα από τον τρόπο ζωής των ανθρώπων του παρελθόντος, την καθημερινότητά τους, τις νοοτροπίες και τις συμπεριφορές.

Πράγματι, η αφύπνιση του ενδιαφέροντος των παιδιών για ζητήματα που σχετίζονται με την πολιτισμική κληρονομιά, τη γνώση και την κατανόηση, ως ένα βαθμό, από μέρους τους, του τρόπου ζωής των προγόνων τους, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη ικανοτήτων σύγκρισης το παρόντος με το παρελθόν και διάκρισης αλλαγών που συνδέονται με γεγονότα, καθημερινές συνήθειες, έθιμα ή άλλα πολιτιστικά στοιχεία,

3.Κι αυτό το κάστρο που μουγκρίζει μέσα του
της Βενετιάς ακόμη το λιοντάρι,
κι ο μιναρές που στέκει, της ολόμαυρης
και της πικρότατης σκλαβιάς απομεινάρι,

5.Όλα ένα νύφης φόρεμα σου υφαίνουνε,
σου πρόποννε, ω βασίλισσα, σα στέμμα,
στην ομορφάδα σου ομορφιά απιθώσανε
κ' είναι σα σπλάχνα απ' το δικό σου αίμα.

4.Και του Σλάβου το διάβα αντιλαλούμενο
στ' όνομα που μας έρχεται στο στόμα
-με το γάλα της μάννας που βυζάζαμε-
σαν ξένη ανθοβολιά στο ντόπιο χώμα,

6.Ω τίμια φυλαχτά, στολίδια αταίριαστα,
ω διαβατάρικα, από σας πλάθεται' αιώνια,
κόσμος από παλιά κοσμοσυντρίμματα,
η νέα τρανή Πατρίδα η παναρμόνια!

είναι από τους κύριους στόχους του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*³. Δευτερευόντως, υπάρχουν και άλλοι μείζονος σημασίας στόχοι, συνδυαστικά με την επίτευξη του πρώτου στόχου, όπως η ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας των νηπίων, η κατανόηση από μέρους τους βασικών χρονικών εννοιών, ή και της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων μέσα από τη ροή του χρόνου, καθώς και η ικανότητα για παρατήρηση, διερεύνηση και περιγραφή, μέσα από την προσέγγιση διαφόρων μορφών ιστορικών πηγών⁴.

Παλαιότερα, διδάσκοντες και ερευνητές αμφέβαλλαν για την ικανότητα των μικρών μαθητών να κατανοήσουν ζητήματα που σχετίζονται με το πολιτιστικό παρελθόν και την ιστορική μάθηση και επεσήμαιναν, όπως θα εξετάσουμε στη συνέχεια, ότι η κατανόηση της χρονικής ακολουθίας, που είναι διαδικασία κλειδί για την κατανόηση του πολιτιστικού παρελθόντος, οφείλει να συμβαδίζει με τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού. Ωστόσο, στις μέρες μας, υπάρχουν μελέτες που αναδεικνύουν το ρόλο και άλλων παραγόντων, πέραν των γνωστικών, στην κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος, όπως ο χρόνος ενασχόλησης με το υλικό από μέρους των μαθητών, η ικανότητα του δασκάλου, η γνώση του αντικειμένου από μέρους του, το ύφος, ή και το πλαίσιο διδασκαλίας του⁵. Συνέπεια των παραπάνω, ήταν να καταρριφθεί η

³ Εξάλλου, αυτό προτάσσεται, σε μεγάλο βαθμό, πέραν των άλλων που θα αναφέρουμε στη συνέχεια, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο: «τα νήπια πρέπει να γνωρίσουν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων κατά το παρελθόν και να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πώς ο χρόνος επιφέρει αλλαγές στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, που συναρτώνται από γεγονότα, νοοτροπίες και πολιτιστικά στοιχεία» (ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τ. Α', Αθήνα 2002 σ.225).

⁴ ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*, Αθήνα 2002.

⁵ Ενδεικτικά, αναφέρουμε τα παρακάτω έργα, που εστιάζουν σε ζητήματα διδασκαλίας του αντικειμένου: Αβδελά Έ., *Ιστορία και σχολείο*, Νήσος, Αθήνα 1998- Carr H., *Τι είναι η Ιστορία*, Πλανήτης, Αθήνα 1974- Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, μτφρ. Έφη Κάννερ, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002- Ferro M., *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, μτφρ. Π. Μαρκέτου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001- Sebba J., *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο* μτφρ. Μ. Καβαλιέρου, Εισ. Θ. Φιλάρετος, Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000 - Βώρος Φ.Κ., *Τρόποι Σπουδής και Διδασκαλίας της Ιστορίας*, Παπαδήμας, Αθήνα 1989- Γουστέρης Σ., *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1998- Μπαμπούνης Χ., «Μεθοδολογία και Διδακτική της Ιστορίας και της Γεωγραφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *Πρακτικά Εκπαιδευτικής Ημερίδας Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας*, Αθήνα

παλαιότερη πεποίθηση για τη σχέση της κατανόησης του ιστορικού παρελθόντος με τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού, αφού δείχθηκε ότι μικροί και όχι τόσο ικανοί μαθητές ασχολήθηκαν με επιτυχία με την πολυπλοκότητα του παρελθόντος, ανέπτυξαν τέτοια αντιληπτικότητα και προσπάθησαν, μέσω των πολιτιστικών καταλοίπων, να συγκροτήσουν ιδέες και να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με το παρελθόν⁶.

Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η γνώση από μέρους των νηπίων στοιχείων πολιτισμικής κληρονομιάς, αλλά και στοιχείων της τοπικής τους ιστορίας θα τους δώσει τη δυνατότητα να κατανοήσουν και το παρόν, την τρέχουσα κατάσταση, σύμφωνα με τους O' Hara Lucy και Mark O' Hara και, συγχρόνως, θα μικρύνει τις δυνατότητες παρερμηνείας του παρελθόντος⁷. Ακόμη, μια τέτοια γνώση θα βοηθήσει τα μικρά παιδιά στην κοινωνικοποίησή τους, την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον⁸.

Έτσι, θεωρώντας σημαντική τη γνώση στοιχείων πολιτισμού και τοπικής ιστορίας, από μέρους των παιδιών, είναι απαραίτητο να προβάλλουμε έναν από τους κυριότερους σκοπούς της διδακτικής προσέγγισής τους που είναι ο γνωσιολογικός, ο οποίος και παρέχει στα μικρά παιδιά, σύμφωνα με τους Δημήτρη Α. Σακκή και Τασούλα Τσιλιμένη, «*τις απαραίτητες γνώσεις για την ιστορία των ανθρώπων, του ανθρώπινου γένους και συμβάλλει στην ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών τους, όπως της μνήμης, μέσω της συνεχούς άσκησης αυτής, και ιδιαίτερα της κριτικής*

2001, σσ. 71-89- Μπαμπούνης Χ., «Πηγές και σχολική έρευνα της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», Πειραματικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1999, σσ. 63-89- Καραγιαννόπουλου Ι., *Εισαγωγή στην επιστήμη της Ιστορίας*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1989- Κόκκινος Γ., *Από την Ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Β' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998- Μαρκιανός Σ.Σ., «Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας», *ΠΕΦ.*, τ.3, Αθήνα 1984, σσ. 13-23- Νικολόπουλος Ν., *Το μάθημα της ιστορίας. Γενική και Διδακτική προσέγγιση*, ΝΙΚΟΔΗΜΟΣ, Αθήνα 1993.

⁶ Husbards C., *Τί σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, μτφρ. Α. Λυκούργος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σσ.162, 163. Arthur James and Robert Phillips (Eds), *Issues in History Teaching*, Routledge/ Falmer, London and New York, 2000- Davies Ian, *Debates in History Teaching*, Routledge, Abingdon 2011.

⁷ O' Hara L. and O' Hara M., *Teaching History 3-11, The Essential Guide*, Continuum, London and New York, 2001, σσ. 10-12.

⁸ Cooper H., *History 3-11: A Guide for Teachers*, David Fulton Publishers, London 2007.

ικανότητας, εφόσον ο μαθητής απομνημονεύει, συγκρίνει και κρίνει καταστάσεις, συγκυρίες και γεγονότα του παρελθόντος»⁹.

Γενικότερα, η γνώση και κατανόηση της ανθρώπινης δράσης, της κοινωνίας και του περιβάλλοντος, ό, τι δηλαδή αποτελεί ανθρώπινη δημιουργία, υλική και πνευματική, ατομική και κοινωνική ή «μνήμη της ανθρωπότητας», που οδηγεί στην εξοικείωση με τα πολιτιστικά κατάλοιπα και την έρευνα σχετικά με αυτά, καθώς και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, οφείλει να είναι από τους κυριότερους σκοπούς κάθε προγράμματος που σχετίζεται με τη διδασκαλία της πολιτιστικής κληρονομιάς στην ιστορική της προοπτική. Οι στόχοι είναι, κυρίως, να προσεγγίσουν οι μαθητές έννοιες σχετικές με τα πολιτιστικά κατάλοιπα και το ιστορικό παρελθόν, στο πλαίσιο του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος που διαβιώνουν, μέσα από τη συλλογή, ταξινόμηση και έλεγχο των καταλοίπων, να ενδιαφερθούν για τις ειρηνικές δραστηριότητες, αλλά και για την πατρίδα τους, χωρίς εμπάθειες¹⁰. Επομένως, εξυπηρετούνται δύο σκοποί, γνωστικοί και διαμόρφωση στάσεων. Οι γνωστικοί στοχεύουν στη μετάδοση στοιχείων της πολιτιστικής κληρονομιάς και του ιστορικού παρελθόντος, για να ενταχθούν οι μαθητές ομαλά στην κοινωνία, ενώ οι δεύτεροι αποσκοπούν στην εξοικείωση των μαθητών με τις μεθόδους του αντικειμένου, την αποδοχή της ετερότητας και τη δημιουργία πολιτών με κριτική σκέψη¹¹.

⁹ Σακκής Δ. Α. - Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, Καστανιώτης, Αθήνα 2007, σσ. 22-23.

¹⁰ Mays P., *Teaching Children through the Environment*, Hodder and Stoughton Educational, London, 1985 - Αβδελά Έ., *Ιστορία και σχολείο*, ό.π., σσ. 26-27 και 134-135.

¹¹ Levstik L. and Barton K. C., *Doing History: Investigating with children in Elementary and Middle Schools*, Routledge, New York 2011: Το βιβλίο εξετάζει τις δυνατότητες της εκπαίδευσης να προετοιμάσει τους μαθητές, για την ενεργό ιδιότητα του πολίτη στο πλαίσιο του δημοκρατικού πολιτεύματος, αφού το να είσαι πολίτης μιας δημοκρατίας σημαίνει πολύ περισσότερα από αυτό. Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη απαιτεί οι μαθητές, σύμφωνα με τις θέσεις του, να μάθουν να παίρνουν μέρος σε μια ουσιαστική και παραγωγική συζήτηση με ανθρώπους από διαφορετικές θέσεις και να μη δέχονται παθητικά, χωρίς κριτική σκέψη ιστορικές ερμηνείες. Βλ. ακόμη, Davies Ian, *Debates in History Teaching*, Routledge, Abingdon 2011, για ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της διαφορετικότητας μέσα από την ιστορία στην τάξη, ή τη σχέση Υψηλότητας και ιστορίας. Στο βιβλίο αυτό μπαίνουν και άλλα ζητήματα σχετικά με την σπουδαιότητα, τον σκοπό του αντικειμένου. Πρβλ. και Αβδελά Έ., *Ιστορία και σχολείο*, ό.π., σσ. 74-80.

Επομένως, το ζητούμενο είναι κατά πόσο η διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, μπορεί να οδηγήσει τα μικρά παιδιά στην εξοικείωση με τα τεκμήρια του παρελθόντος και την πληρέστερη κατανόηση της πολιτιστικής τους κληρονομιάς, να τα βοηθήσει να προσεγγίσουν έννοιες σχετικές με την ιστορία της περιοχής τους και την πολιτιστική κινητικότητα της στο παρελθόν και να προσεγγίσουν, βιωματικά, έννοιες σχετικές με τις ασχολίες των κατοίκων της περιοχής κατά το παρελθόν και τον τρόπο ζωής τους; Ή ακόμη να βοηθήσει τα νήπια να κατανοήσουν αλλαγές που έφερε ο χρόνος στο ανθρωπογενές περιβάλλον, να αναπτύξουν ερευνητική δραστηριότητα, οικολογική συνείδηση και ενδιαφέρον για το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον, με το οποίο και συνυπάρχουν.

Με βάση τα παραπάνω, το ζητούμενο είναι κατά πόσο η διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, μπορεί να συμβάλει, γενικότερα, στην τροποποίηση και διεύρυνση της σχέσης που έχουν αναπτύξει τα μικρά παιδιά με τα στοιχεία πολιτισμού στο ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον τους.

Η εργασία δομείται σε τρία μέρη:

Στο Πρώτο Μέρος, το θεωρητικό, στο οποίο και αναπτύσσεται το θεωρητικό υπόβαθρο για τη διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στο Δεύτερο Μέρος, που επικεντρώνεται σε μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας, την οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης, τις εννοιολογικές προσεγγίσεις και την αναλυτική παρουσίαση των πολιτιστικών στοιχείων της έρευνας.

Στο Τρίτο Μέρος, που εστιάζει στον τρόπο, με τον οποίο μεθοδεύεται η διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού και παιδαγωγικού υλικού παλαιού σχολείου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το παραπάνω επιτεύχθηκε μέσα από την εφαρμογή και αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα του νηπιαγωγείου Γόννων και Μακρυχωρίου, την άνοιξη του 2011. Το πρόγραμμα θεωρούμε ότι αποτέλεσε πρόταση για διδακτική παρέμβαση στην προσχολική ηλικία και θα συμβάλει στην προώθηση της εκπαίδευσης και της επιστήμης, γενικότερα.

Ειδικότερα, Το Θεωρητικό Μέρος, με τίτλο «Θεωρητικό πλαίσιο», αποτελείται από έξι κεφάλαια.

Στο Πρώτο Κεφάλαιο με τίτλο «Τα πολιτιστικά κατάλοιπα», μιλάμε για τις πρωτογενείς μαρτυρίες, με τις οποίες μπορεί να έχει μια πρώτη επαφή, μια βιωματική

σχέση το μικρό παιδί, για να έλθει, για πρώτη φορά, σε επαφή με τα πολιτιστικά στοιχεία, τα στοιχεία της πολιτιστικής του κληρονομιάς και της τοπικής του ιστορίας, μέσω της νηπιαγωγού, είτε πρόκειται για ένα απλό μαθητολόγιο, που είναι γραμμένα ονόματα παλαιών μαθητών, που κάποιοι από αυτούς μπορεί να είναι συγγενείς του και υπήρξαν μαθητές στο παρελθόν, είτε ιστορικές φωτογραφίες, που περιλαμβάνουν κτήρια, σπίτια, παλαιά καταστήματα ή τόπους λατρείας, ή γεφύρια, μύλους και τόσα άλλα μνημεία, έργα περιόδου ειρήνης, που κατασκεύασαν οι άνθρωποι της περιοχής του, για να κατοικήσουν, ή για να εργαστούν και να επιβιώσουν. Τα μνημεία αυτά είναι αποδεικτικά στοιχεία για την τεκμηρίωση της πολιτιστικής κληρονομιάς και δείχνουν ότι πριν από τα νήπια υπήρχαν και άλλοι άνθρωποι στην περιοχή τους, κάποιοι και συγγενείς που έζησαν σ' αυτό τον τόπο, με συγκεκριμένο τρόπο ζωής, με άλλες ίσως απόψεις, αντιλήψεις και νοοτροπίες, που έχουν σχέση και με την οικονομική και επαγγελματική δραστηριότητα, και έτσι προσεγγίζουν τα νήπια την έννοια της συνέχειας στο χρόνο¹². Ο Eduard Gerhard είπε σχετικά «όποιος είδε ένα μνημείο, δεν είδε κανένα. Όποιος έχει δει χίλια, είδε ένα»¹³. Επομένως, γίνεται στο κεφάλαιο αυτό αναφορά στα πολιτιστικά κατάλοιπα με τη φιλοδοξία και να γίνουν ένα πρώτο ερέθισμα για διδακτική αξιοποίηση στα μικρά παιδιά από τις νηπιαγωγούς και τους νηπιαγωγούς και να έχουν με αυτόν τον τρόπο μια βιωματική σχέση με τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους.

Στο υποκεφ. με τίτλο «Οι χρήσεις των εικόνων και του φωτογραφικού υλικού ως πολιτιστικών στοιχείων» σημειώνεται η προσφορά των εικόνων στην ιστορία του υλικού πολιτισμού και το ότι μας αποκαλύπτουν μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς, όψεις της κοινωνικής ζωής, γιατί απεικονίζουν σκηνές της καθημερινότητας, όπως ενός περιπάτου στη φύση, μιας κοινωνικής εκδήλωσης, μιας οικονομικής δραστηριότητας, την αρχιτεκτονική ή τη διακόσμηση κτηρίων στο παρελθόν, τη μορφή των πόλεων, κ.λπ..

¹² Βλ. ενδεικτικά, Ρεπούση Μ., «Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, επιμ. Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, 81-99 - Λεοντσίνης Γ., *Διδακτική της Ιστορίας: γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα 1996, Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., Sebba J. *Ιστορία για όλους*, ό.π.

¹³ Robert L., «Πώς να χρησιμοποιούμε τις επιγραφές», *Ιστορία και μέθοδοί της. Μεθοδική αναζήτηση των μαρτυριών*, Τόμος Β', τεύχ. 2, μτφρ. Ε. Στεφανάκη, Encyclopedie de la pleiade, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 2003, σσ. 42-49.

Στο υποκεφ. με τίτλο «Διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων», σημειώνουμε κατ' αρχή ότι τα στοιχεία πολιτισμού- και μάλιστα σε μια χώρα σαν τη δικιά μας πλούσια σ' αυτά- μπορούν περισσότερο από «τα αφηρημένα διανοητικά παιχνίδια», σύμφωνα με τον Μονιότ, να γίνουν κατανοητά από τα παιδιά και μάλιστα από τα νήπια. Αυτό κατορθώνεται, σύμφωνα με τους Δημήτρη Σακκή και Τασούλα Τσιλιμένη με τη βοήθεια των αισθήσεων, που, μπορούν να υποκαταστήσουν τη σκέψη που στη νηπιακή ηλικία, όταν τα παιδιά βρίσκονται στο προχειρισμικό στάδιο, είναι όχι συγκροτημένη και ασταθή¹⁴. Έτσι, όπως δείχνει η Ειρήνη Νάκου η επαφή και η ερμηνεία υλικών καταλοίπων από τα παιδιά, θα δώσει δυνατότητες να προσεγγίσουν τις έννοιες της ιστορικής διάρκειας και αλλαγής¹⁵, ή σύμφωνα με την Μ. Ρεπούση, αποκτήσουν την ικανότητα του αυτοπροσδιορισμού μέσα από τη συσχέτιση του παρόντος με το παρελθόν¹⁶.

Στο Δεύτερο Κεφάλαιο με τίτλο «Περιβάλλον και πολιτιστική κληρονομιά. Διδακτικές προσεγγίσεις», αρχικά γίνεται αναφορά στις τρεις κύριες παραμέτρους του περιβάλλοντος, το φυσικό, το δομημένο περιβάλλον, που είναι προϊόν της προσπάθειας του ανθρώπου να δημιουργήσει πολιτισμό, και το κοινωνικό περιβάλλον, που σηματοδοτεί τους κοινωνικούς θεσμούς και τις κοινωνικές δομές και σημειώνεται τα πολιτιστικά στοιχεία είναι στοιχεία του πολιτισμικού περιβάλλοντος, στο οποίο ανήκει κάθε γνώση, νοοτροπία, αξία, κ.λπ., που έρχεται από το παρελθόν και έχει ιστορικό προσδιορισμό. Έτσι, η γνώση του τόπου, ως στοιχείου του περιβάλλοντος, βοηθάει να καταλάβουμε και να εξηγήσουμε την ανθρώπινη δράση στην ιστορική της προοπτική, αφού υπάρχει αιτιοκρατική σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και τον χώρο, που δημιουργεί πολιτισμικές αξίες και προκαλεί και ανάλογες συμπεριφορές στην κοινωνική του ζωή και οικονομική του δραστηριότητα. Τα πολιτιστικά στοιχεία, που μας οδηγούν στο παρελθόν, αποτυπώνονται στο

¹⁴ Σακκής Δ. Α.- Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π., σσ.25-26.

¹⁵ Νάκου Ε., «Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, επιμ. Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ.159-183 και ιδιαίτερα στη σ.170.

¹⁶ Ρεπούση Μ., «Ιστορικός Εγγραμματισμός: Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας», στο *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, επιμ. Η. Ματσαγγούρας, Γρηγόρης, Αθήνα 2007, σσ. 216-217- Ρεπούση Μ., «Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι», ό.π., σσ. 81-99 και ιδιαίτερα στη σ. 88.

περιβάλλον, είναι μέρος της καθημερινότητας των μικρών παιδιών, μπορούν να έχουν με αυτά βιωματική σχέση και προσφέρονται για παιδαγωγική αξιοποίηση¹⁷. Τα πολιτιστικά στοιχεία, που αποτελούν μέρος του πολιτισμικού περιβάλλοντος και συνυπάρχουν σ' αυτό, σχετίζονται με την τοπική ιστορία, που μπορεί να διευρύνει τις γνώσεις των μικρών παιδιών για τον κόσμο της καθημερινότητάς τους, μέσα από την *ολιστική διδακτική προσέγγιση*. Γίνεται αναφορά για τη σημασία της *τοπικής ιστορίας* στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο Τρίτο Κεφάλαιο με τίτλο «Η γλώσσα ως μέσο για την προσέγγιση πολιτιστικών στοιχείων», ορίζουμε τη γλώσσα και σημειώνουμε ότι αποτελεί τον σημαντικότερο τρόπο μετάδοσης της πληροφορίας και βασικό παράγοντα επικοινωνίας του μαθητή με το δάσκαλο, αλλά και πέρα από τον επικοινωνιακό ρόλο, η γλώσσα είναι και ισχυρό όργανο της αγωγής για την απόκτηση και δόμηση της γνώσης όλων των γνωστικών αντικειμένων και έτσι και εκείνου που αφορά το πολιτιστικό παρελθόν του ανθρώπου. Επομένως, με την άμεση επαφή των παιδιών με τα τεκμήρια του παρελθόντος αναπτύσσονται διάφορες γνωστικές ικανότητες, όπως είναι οι νοητικές αναπαραστάσεις, η φαντασία, η μνήμη, αλλά και η γλωσσική έκφραση των μικρών παιδιών. Η γλώσσα, εξάλλου, είναι το κοινωνικό οικοδόμημα, που μέσα από αυτή, εκφράζονται οι σκέψεις, ο πολιτισμός και η ιστορία του ανθρώπου. Η διδασκαλία στοιχείων πολιτισμού και τοπικής ιστορίας, επειδή πραγματεύεται θέματα που σχετίζονται με άλλους τόπους, χρόνους, συνθήκες ζωής και άλλες αξίες, απαιτεί προσεκτική επεξεργασία λέξεων και εννοιών από τον εκπαιδευτικό, για να καταλάβουν το μήνυμά τους οι μικροί μαθητές.

Στο Τέταρτο Κεφάλαιο με τίτλο «Η αφηγηματική εξιστόρηση ως τρόπος διδασκαλίας για τη διδακτική προσέγγιση των πολιτιστικών στοιχείων» σημειώνουμε στην αρχή ότι η θεματολογία στις αφηγήσεις επικεντρώνεται στην επιλογή του διδάσκοντα που οφείλει να αναφέρεται σε σημαντικά γεγονότα, παρέχοντας συνάμα τη δυνατότητα, στα παιδιά να θέτουν ερωτήματα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Εναπόκειται σε μας να κατασκευάσουμε την αφηγηματική εξιστόρηση, αναλαμβάνοντας εξολοκλήρου την ευθύνη, γιατί σύμφωνα με τον Η. Moniot, η

¹⁷ Mays P., *Teaching Children through the Environment*, ό.π. - Λεοντσίνης Γ., *Διδακτική της Ιστορίας: γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π.- Μπαμπούνης Χ. et al., «Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το σχολικό Βιβλίο 'Εμείς και ο Κόσμος- Μελέτη του Περιβάλλοντος'», *Θεωρητικά προβλήματα και διδακτική της ιστορίας*, ΠΕΦ, Γρηγόρης, Αθήνα 1999, σσ. 215-228.

αφήγηση είναι έργο επιλεκτικό και συνθετικό, «στήσιμο μιας πλοκής» που καθιστά μια ιστορία κατανοητή¹⁸. Παρόλο που αμφισβητήθηκε ως τρόπος ανάλυσης του παρελθόντος, γιατί, σύμφωνα με τον Husbands¹⁹, μπορεί να έχει και στοιχεία μυθοπλασίας, πρόσφατα, η αφήγηση επανέρχεται δυναμικά στις ΗΠΑ. Στο πλαίσιο της αφηγηματικής εξιστόρησης, τα παιδιά συνειδητοποιούν την πορεία του ανθρώπου στη ζωή και κατανοούν τη διαμορφωτική επίδραση του χρόνου μέσα στα πράγματα, προσεγγίζουν τις πράξεις των ανθρώπων του παρελθόντος, συνειδητοποιούν την έννοια της αιτιότητας και της συνέχειας στην προοπτική του χρόνου, η οποία είναι αποτέλεσμα της αλλαγής των ανθρώπων και των κοινωνιών, διευρύνοντας τις έννοιες και τις αντιλήψεις τους για το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον τους.

Ο δάσκαλος έτσι, ζωντανεύει το παρελθόν, υφαίνοντας μαζί ποικίλα κομμάτια πληροφοριών²⁰. Στα μικρά παιδιά χρησιμοποιείται, γιατί διευρύνει, ιδιαίτερα, μέσω της αισθητοποίησης (όπως σημειώνουμε στο υποκεφ. «Η αισθητοποίηση της ιστορικής αφήγησης») τις γνώσεις τους, στην περίπτωση που πρόκειται για πρωτόγνωρη ύλη, δίνοντας και τη δυνατότητα της αναδιήγησης.

Εκτός από την λεκτική επικοινωνία ωθήσαμε τα νήπια να προσεγγίσουν τα πολιτιστικά μνημεία της περιοχής τους μέσα από την οπτικοποίηση (visualization) του παρελθόντος, την «παράθεση οπτικών πηγών σε νοηματική ακολουθία», πετυχαίνεται μια άλλη αφήγηση, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, το «οπτικό αφήγημα»²¹.

¹⁸ Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σσ.115,121.

¹⁹ Husbands C., *Τί σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, ό.π., σσ. 69-70.

²⁰ The History Channel, *Helping Your Child, Learn History, with activities for children in preschool through grade 5*, U.S. Department of Education, Office of Intergovernmental and Interagency Affairs, with generous support from, June 2004.

²¹ Κουνέλη Ε., «Ιστορικές αφηγήσεις «χωρίς λόγια»: Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», στο (επιμ. Κοψιδά- Βρεττού Παρασκευή) *Σχολική έρευνα και διδακτική της Ιστορίας. Από το βίωμα στην ιστορική γνώση, Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*, Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Σφακιωτών Λευκάδας, Γρηγόρης, Αθήνα 2011, σσ. 207-213. Για την βοήθεια της τεχνολογίας στην προσέγγιση θεμάτων ιστορίας και πολιτισμού, με την ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού, βλ. Μπαμπούνης Χ., «Δημιουργική ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας: 'ανταπόκριση από τη Μικρασία'», *2nd International Conference on Institutional Evaluation Techniques in Education*, Samos 2006, σσ. 221-234.

Στο Πέμπτο Κεφάλαιο με τίτλο «Η κατανόηση της έννοιας της χρονικής ακολουθίας μέσα από τη διδασκαλία πολιτιστικών στοιχείων» σημειώνουμε, πέραν των άλλων θεμάτων, που σχετίζονται με ζητήματα κατανόησης της έννοιας του χρόνου από τα νήπια, ότι οι μικροί μαθητές, μέσα από την άμεση παρατήρηση των πολιτιστικών στοιχείων, πληροφορούνται για την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής, τη ζωή και δράση των ανθρώπων που έζησαν στο παρελθόν και προχωρούν σε συγκρίσεις και κρίσεις που μαρτυρούν την αλλαγή, τη διαφορά και την ιστορική συνέχεια. Οι συγκρίσεις ανάμεσα στο «τώρα» και στο «τότε» συντελούν, σε μεγάλο βαθμό, στην κατανόηση από μέρους των μικρών παιδιών της έννοιας της εξέλιξης στο χρόνο. Αντιλαμβάνονται τη διαχρονικότητα της ανθρώπινης παρουσίας, κατανοούν, σε μεγάλο βαθμό, τη διαφορά ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν, που μπορεί να αποδοθεί με λέξεις- κλειδιά, όπως «τώρα», «πριν», «τότε», «χθες», «σήμερα», «αύριο», «στα παλαιά χρόνια», κ.λπ., που εκφράζουν τη χρονική συνέχεια, που η κατανόησή της αποτελεί και έναν από τους κυριότερους στόχους που θέτει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Το Έκτο Κεφάλαιο με τίτλο «Θεωρίες μάθησης», διαιρείται σε τέσσερα υποκεφ. «Διδασκαλία και μάθηση», «Η νοητική ανάπτυξη σύμφωνα με την ατομοκεντρική θεωρία του Piaget», «Η ανακαλυπτική μάθηση σύμφωνα με την ατομοκεντρική και κοινωνιοκεντρική θεωρία του Bruner» και «Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky», στα οποία γίνεται η απαραίτητη θεωρητική θεμελίωση²².

Το Δεύτερο Μέρος, με τίτλο «Η έρευνα: Μεθοδολογικά ζητήματα- Οργάνωση διδακτικής παρέμβασης- Εννοιολογικές προσεγγίσεις και αναλυτική παρουσίαση πολιτιστικών στοιχείων, αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια.

Στο Πρώτο Κεφάλαιο, με τίτλο «Μεθοδολογικά ζητήματα», εξετάζονται οι προβληματισμοί και σκοπιμότητα της έρευνας, η αναφορά σε συναφείς έρευνες και τα ερευνητικά ερωτήματα, γίνεται αναφορά στις υποθέσεις και, στη συνέχεια, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, ζητήματα που αποτελούν και τίτλους ομώνυμων υποκεφαλαίων.

Στο Δεύτερο Κεφάλαιο, με τίτλο «Οργάνωση διδακτικής παρέμβασης», αναφερόμαστε στους στόχους του προγράμματος, την επιλογή της περιοχής για να υλοποιηθεί το πρόγραμμα, τα κριτήρια της διδακτικής αξιοποίησης, τα σχολεία που επιλέχτηκαν, στους τρόπους για την διασφάλιση της ανωνυμίας και της προστασίας

²² Στο Έκτο Κεφάλαιο με τίτλο «Θεωρίες μάθησης», παρατίθεται η σχετική βιβλιογραφία.

των υποκειμένων, και τη συνεργασία εκπαιδευτικών και ερευνήτριας, θέματα που αποτελούν και αυτά τίτλους των υποκεφαλαίων.

Στο Τρίτο Κεφάλαιο, με τίτλο «Η Περιοχή: Στοιχεία από την ιστορία των Γόννων και του Μακρυχωρίου», κρίθηκε απαραίτητο να εξεταστούν στοιχεία που σχετίζονται με την συγκεκριμένη περιοχή, που έγινε η διδακτική παρέμβαση, για να υπάρξει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον, από το οποίο προέκυψαν και αξιοποιήθηκαν διδακτικά στα νήπια τα πολιτιστικά στοιχεία.

Τέλος, στο Τέταρτο Κεφάλαιο, με τίτλο «Εννοιολογική προσέγγιση και αναλυτική παρουσίαση των πολιτιστικών στοιχείων» εξετάζονται θέματα, όπως η εννοιολογική προσέγγιση των πολιτιστικών στοιχείων. Άλλες εννοιολογικές προσεγγίσεις, οικονομική δραστηριότητα και πολιτιστική κινητικότητα: μια αμφίδρομη σχέση, νοοτροπίες που υπαγορεύουν συμπεριφορές, η φοίτηση των κοριτσιών στο σχολείο. Εξετάζονται επίσης, τα πολιτιστικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Στοιχεία από την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική δραστηριότητα της περιοχής στο παρελθόν. Διδακτική αξιοποίηση πολιτιστικών στοιχείων, στο πλαίσιο της ερευνητικής πρότασης και αναλυτική παρουσίαση πολιτιστικών στοιχείων, ζητήματα που αποτελούν και τίτλους ομώνυμων υποκεφαλαίων.

Στο Τρίτο Μέρος, με τίτλο «Εφαρμογή της Έρευνας», όπως είπαμε παραπάνω, παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο μεθοδεύεται η διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού και παιδαγωγικού υλικού παλαιού σχολείου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το παραπάνω επιτεύχθηκε μέσα από την εφαρμογή και αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα του νηπιαγωγείου Γόννων και Μακρυχωρίου, την άνοιξη του 2011, ύστερα από άδεια που πήραμε, για τον σκοπό αυτό, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το πρόγραμμα θεωρούμε ότι αποτέλεσε πρόταση για διδακτική παρέμβαση στην προσχολική ηλικία και θα συμβάλει στην προώθηση της εκπαίδευσης και της επιστήμης, γενικότερα.

Το Τρίτο Μέρος αποτελείται από την Εισαγωγή και πέντε κεφάλαια. Στα τρία πρώτα εφαρμόζεται η διδακτική παρέμβαση στα νήπια του νηπιαγωγείου Γόννων, στο τέταρτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην αξιολόγηση και τη μεθοδολογία της και στο πέμπτο στα ευρήματα.

Ειδικότερα, στο Πρώτο Κεφάλαιο, με τίτλο «Διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων της περιοχής: Κτίσματα και ιστορίες στην προοπτική του χρόνου», η διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων πετυχαίνεται, με κατάλληλες δραστηριότητες, σε δύο ενότητες. Στην πρώτη, με θέμα «Εντοπισμός της περιοχής με

τη χρήση του χάρτη. Η πρώτη προσέγγιση των παιδιών με τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους» και στη δεύτερη, με θέμα «Παλαιά και σύγχρονα σπίτια: Διαφορές στην κατασκευή, την αρχιτεκτονική και τη δομή, που υποδηλώνουν και διαφορές στον τρόπο διαβίωσης, το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο, ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν».

Στο Δεύτερο Κεφάλαιο, με τίτλο «Διδακτική αξιοποίηση στοιχείων οικονομικής ζωής- επικοινωνίας και ψυχαγωγίας: Ένα ταξίδι στο χρόνο», η διδακτική προσέγγιση ολοκληρώνεται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη, με θέμα «Ασχολίες και τρόπος ζωής των κατοίκων της περιοχής στο παρελθόν», στη δεύτερη, με θέμα «Τα μεταφορικά μέσα στην περιοχή παλαιότερα: μια πρώτη προσέγγιση των νηπίων με αυτά» και την τρίτη, με θέμα «Τρόποι ψυχαγωγίας στο παρελθόν».

Το Τρίτο Κεφάλαιο, με τίτλο, «Διδακτική αξιοποίηση στοιχείων της σχολικής ζωής του παρελθόντος: Σχολείο και μαθητές, νοοτροπίες και συμπεριφορές», αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Την πρώτη, με τίτλο «Σχολική ζωή και σχολική τάξη στο παρελθόν», την δεύτερη, με τίτλο «Παιδαγωγικό υλικό του παλαιού σχολείου», την τρίτη και την τέταρτη με τίτλους, «Τα νήπια προετοιμάζονται για την επίσκεψη ενός συνταξιούχου δασκάλου» και «Η επίσκεψη του συνταξιούχου δασκάλου στην τάξη. Η συζήτηση με τα νήπια», αντιστοίχως. Στις ενότητες αυτές, αξιοποιήθηκαν διδακτικά στοιχεία της σχολικής ζωής και του παιδαγωγικού υλικού του πρώτου δημοτικού σχολείου της περιοχής, μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλίας, και συζητήθηκαν νοοτροπίες και συμπεριφορές δασκάλων και μαθητών, κατά την επίσκεψη του συνταξιούχου δασκάλου στην τάξη.

Το Τέταρτο Κεφάλαιο, εστιάζει στην αξιολόγηση και τη μεθοδολογία της, το Πέμπτο στα ευρήματα της έρευνας στο Πειραματικό Τμήμα και το Τμήμα Ελέγχου, ενώ το Έκτο, στην στατιστική επεξεργασία των ευρημάτων και στα συμπεράσματα από αυτή.

Ακολουθούν τα Συμπεράσματα της έρευνας, η Βιβλιογραφία και τα Παραρτήματα, στα οποία παρατίθενται το φύλλο παρατήρησης, που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, οι ιστορικές φωτογραφίες και οι ζωγραφιές των νηπίων, που έγιναν στη διάρκεια του προγράμματος.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΤΑ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΚΑΤΑΛΟΙΠΑ

Ο άνθρωπος από την 5^η περίπου χιλιετηρίδα π. Χ., που ανέπτυξε τις πόλεις, για να περιφρουρήσει τα προϊόντα της γεωργικής καλλιέργειας, μετά την πρώτη τεχνολογική επανάσταση, στον τομέα της γεωργίας, όφειλε να προσαρμοστεί σε ένα διαφορετικό τρόπο ζωής, να συνυπάρξει με τους συνανθρώπους του, σε σχέση με τον τρόπο ζωής που είχε ως τροφосуλλέκτης. Επομένως, η ανάπτυξη του πολιτισμού, όλων δηλαδή των τεχνικών και πνευματικών επιτευγμάτων, όπως των τεχνών και των επιστημών, είναι αποτέλεσμα της αστικοποίησης του ανθρώπου, της οργάνωσης της κοινωνίας, των θεσμών και της παιδείας. Ο Καθηγητής Ι. Μαρκαντώνης²³ δείχνει ότι ο όρος *cultura*, στα λατινικά γεωργική καλλιέργεια, είναι αφετηρία του ανθρώπου για πολιτιστική αναβάθμιση, γιατί στους αγρούς, παράλληλα με την καλλιέργεια των προϊόντων, οι γονείς κάνουν τις πρώτες προσπάθειες για τη μόρφωση των παιδιών και μάλιστα με τη βοήθεια του παιχνιδιού, της παιδιάς, γι' αυτό, κατά τον συγγραφέα, υπάρχει και σχέση των όρων *παιδεία*, που σημαίνει ανατροφή παιδιού, μόρφωση, εκπαίδευση και *παιδιά*, που σημαίνει παιχνίδι παιδιών. Επομένως, η λέξη πολιτισμός και ετυμολογικά και ουσιαστικά έχει σχέση με την έννοια της πόλης και του πολίτη, δηλαδή με την αστικοποίηση, αφού μέσα από αυτή δημιουργούνται οι κανόνες αρμονικής συμβίωσης των ανθρώπων. Η ανάπτυξη του πολιτισμού, με τη σειρά της, είχε αποτέλεσμα τη δημιουργία έργων του, υλικών και πνευματικών, και της κουλτούρας, με την έννοια της παιδείας, της συμπεριφοράς, της πνευματικής καλλιέργειας. Ο πολιτισμός σχετίζεται με τοπικά χαρακτηριστικά που δημιουργούν την πολιτισμική ταυτότητα, με συγκεκριμένα πολιτιστικά στοιχεία, όπως αποτυπώνονται σε πολιτιστικές δραστηριότητες, που αποτελούν την πολιτιστική κληρονομιά κάθε περιοχής. Από την άλλη μεριά, εφόσον τα πολιτιστικά στοιχεία είναι στοιχεία του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος και προϊόν της

²³ Μαρκαντώνη Ι. Σ., *Παραδόσεις Ιστορίας της Παιδείας*, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1986- Αγραφιώτης Δ., *Πολιτιστικές Ασυνέχειες*, Ύψιλον, Αθήνα 1967- Γκιζέλης Γ., *Το Πολιτισμικό Σύστημα. Ο Σημειωτικός και Επικοινωνιακός Χαρακτήρας του*, Γρηγορόπουλος, Αθήνα 1980- Φίλιας Β., *Κοινωνιολογία του Πολιτισμού: Βασικές Οροθετήσεις και κατευθύνσεις*, τ. Α', Παπαζήσης, Αθήνα 2000.

προσπάθειας του ανθρώπου να δημιουργήσει πολιτισμό, στο οποίο ανήκει κάθε γνώση, νοοτροπία, αξία, που έρχεται από το παρελθόν και έχει ιστορικό προσδιορισμό, οφείλουμε αρχικά να ορίσουμε, με λίγα λόγια τον όρο *ιστορία* και στη συνέχεια να μιλήσουμε για τα *ιστορικά κατάλοιπα* και τη διδακτική τους αξία, τις πηγές. Κατά τη γνώμη μας, αυτό είναι απαραίτητο, γιατί ως διδάσκοντες οφείλουμε να γνωρίζουμε τους τρόπους και τα εργαλεία, με τους οποίους γίνεται δυνατή η διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς, αυτής που δημιουργεί, διοχετεύει, προάγει και αναπαράγει τον πολιτισμό και τα προϊόντα του. Είναι μια προσέγγιση που έχει ιστορικό προσδιορισμό, και ειδικότερα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας²⁴. Γενικότερα, ο όρος ιστορία μπορεί να αναφέρεται (α) στο σύνολο των γεγονότων που σχετίζονται με την εξελικτική πορεία της ανθρωπότητας γενικά ή και μικρότερων τμημάτων της—ενός λαού για παράδειγμα, ενός κράτους, μιας πόλης και να αναφέρεται στο αντικείμενο της απασχόλησης του ιστορικού (β) στη συστηματική έρευνα, γνώση και ερμηνεία των γεγονότων αυτών και δηλώνει την ερευνητική απασχόληση του ιστορικού και (γ) στην παρουσίαση των πορισμάτων της απασχόλησης αυτής σε συστηματική μορφή και αναφέρεται στο δημιούργημα των προσπαθειών του²⁵. Από τις αρχές του 20 αι. εμφανίζονται νέες τάσεις και προβληματισμοί στην επιστήμη της ιστορίας, οι οποίες εγκαινιάζονται με τη σχολή των Annales²⁶. Σημαντικό γνώρισμα της σχολής των Annales είναι η νέα οριοθέτηση και προσέγγιση των πηγών. Όσον αφορά την οριοθέτηση, πηγές θεωρούνται πλέον, όχι μόνον τα γραπτά μνημεία, αλλά οτιδήποτε δημιούργησε και άφησε πίσω του ο άνθρωπος. Όσον αφορά την προσέγγιση, ο ιστορικός οφείλει να αφήνει τις πηγές να μιλούν και να αποκαλύπτουν πληροφορίες και οπτικές που εμπεριέχουν, αλλά και να

²⁴ Ο' Hara L. and Ο' Hara M., *Teaching History 3-11, The Essential Guide* ό.π. - Cooper H., *History in the early years*, Routledge/ Falmer, London and New York, 2002- Cooper H., *History 3-11: A Guide for Teachers* ό.π.

²⁵ Καραγιαννόπουλου Ι., *Εισαγωγή στην επιστήμη της Ιστορίας*, ό.π..

²⁶ Η σχολή συγκροτείται με πεδίο αναφοράς το περιοδικό με τον τίτλο Annales d' histoire economique et sociale, που ιδρύθηκε στη Γαλλία το 1929 από τους Lucien Febvre και Marc Bloch. Προβάλλεται ότι τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του ιστορικού πρέπει να επικεντρώνονται στην εξέταση της οικονομίας, του πολιτισμού, της νοοτροπίας, της καθημερινότητας, των δημογραφικών αλλαγών, κ.λπ. (Τσίχλη – Αρώνη Κ., *Σχολές και μέθοδοι Ιστορίας και Ιστοριογραφίας*, Αναστασίου, Αθήνα 1986, σσ. 53,54- Σκουλάτος Β., «Το σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση», στο ΠΕΦ-ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 3, *Ιστορία*, σσ. 24-29).

συνδιαλέγεται μαζί τους και να τις υποβάλλει συγκεκριμένα ερωτήματα²⁷. Ο Lucien Febvre προχωρεί σε μια πιο καινοτόμο σκέψη για τα τεκμήρια του παρελθόντος: «Η ιστορία γίνεται βέβαια με γραπτά τεκμήρια. Όταν υπάρχουν. Μπορεί όμως να γίνει, και πρέπει να γίνεται, χωρίς γραπτά τεκμήρια, όταν αυτά δεν υπάρχουν. Με όλα όσα η ευρηματικότητα που διαθέτει ο ιστορικός μπορεί να του επιτρέψει να χρησιμοποιήσει για να φτιάξει το μέλι του, όταν λείπουν τα συνηθισμένα λουλούδια. Επομένως με λέξεις. Με σημεία. Με τοπία και πλίνθους. Με σχήματα αγρών και ζιζάνια. Με εκλείψεις σελήνης και υποσκευές. Με πραγματογνωμοσύνες πετρωμάτων από γεωλόγους και αναλύσεις μεταλλικών σπαθιών από χημικούς. Με μια λέξη, με όλα όσα ανήκουν στον άνθρωπο και εξυπηρετούν τον άνθρωπο, δηλώνουν την παρουσία, τη δραστηριότητα, τις προτιμήσεις και τους τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος υπάρχει»²⁸. Εφόσον το μέσο για τη διατήρηση της ιστορικής μνήμης και της πολιτιστικής κληρονομιάς είναι η επαφή και η βιωματική μας σχέση με τα ιστορικά μνημεία και τα πολιτιστικά κατάλοιπα, γιατί αυτά είναι στοιχεία ιστορικής τεκμηρίωσης, ας εξετάσουμε την έννοια και τη σημασία τους, αν και μια εξαντλητική προσπάθεια για την απαρίθμηση τους θα ήταν εγγχείρημα ατελέσφορο, μια και, όπως σημειώθηκε, «η έννοια της πηγής επεκτείνεται απεριόριστα, το μόνο όριό της είναι η σκέψη του ιστορικού»²⁹. Ως πηγή μπορεί να χαρακτηριστεί οτιδήποτε σχετίζεται με το παρελθόν κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας και μπορεί να μας δώσει στοιχεία της περασμένης αυτής εμπειρίας, που αποτελεί πολιτιστικό κατάλοιπο για την εποχή μας³⁰, μια και η ιστορική μελέτη επεκτείνεται από το παρελθόν στο παρόν και έτσι υπάρχει σύνδεση της ιστορίας, σύμφωνα με τον Carr, με τη μεταβίβαση της παράδοσης. Οι πηγές³¹ διακρίνονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Πρωτογενείς

²⁷ Κόκκινος Γ., *Από την Ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, ό.π., σ.235.

²⁸ Marroy H., «Πώς εννοούμε το επάγγελμα του ιστορικού», *Ιστορία και μέθοδοί της*, τ. Α', μτφρ. Ε. Στεφανάκη, Encyclopedie de la pleiade, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 2006, σ. 386.

²⁹ Marroy H., «Πώς εννοούμε το επάγγελμα του ιστορικού», *Ιστορία και μέθοδοί της*, ό.π., σ.384.

³⁰ Marroy H., «Πώς εννοούμε το επάγγελμα του ιστορικού», *Ιστορία και μέθοδοί της*, ό.π., σ. 384.

³¹ Σχετικά με τις πηγές βλ. κυρίως - Βερτσέτης Α. Β., *Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα 2003, Βώρος Φ.Κ., *Τρόποι Σπουδής και Διδασκαλίας της Ιστορίας*, ό.π., passim - Γιαννόπουλου Γ., Οικονομόπουλου Ξ., Κατσουλάκου Θ., *Εισαγωγή στις Ιστορικές Σπουδές*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1985- Dain Alphonse, Robert Louis, Bataille Andre et al. *Ιστορία και μέθοδοί της. Μεθοδική αναζήτηση των μαρτυριών*, ό.π., passim - Carr H., *Τι είναι η Ιστορία*, ό.π., passim - Husbands C., *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας: Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, ό.π., passim - Κόκκινος Γ., *Από την Ιστορία στις ιστορίες*, ό.π., passim - Λεοντσίνης

πηγές είναι: 1. Τα δημόσια και ιδιωτικά έγγραφα, (αλλά και οι συνθήκες, η νομοθεσία, τα πολιτικά φυλλάδια, οι πολιτικοί λόγοι). 2. Οι επιγραφές, (αλλά και οι επιστολές, τα νομίσματα, οι πάπυροι, οι σφραγίδες). 3. Τα μνημεία. 4. Το οπτικοακουστικό υλικό. 5. Χάρτες, πίνακες και γραφήματα. Δευτερογενείς είναι: 1. Τα λογοτεχνικά ιστορικά έργα. 2. Ο Τύπος. 3. Τα απομνημονεύματα 4. Τα ιστοριογραφικά και αγιογραφικά κείμενα. Οι πρωτογενείς πηγές μας παρέχουν πληροφορίες που είναι αυθεντικές. Ως αυτούσια κατάλοιπα του παρελθόντος, δεν λειτουργούν μόνο ως μέσα για την κατανόηση του παρελθόντος, αλλά και ως αποδεικτικά στοιχεία για την τεκμηρίωση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Το μειονέκτημά τους είναι ότι περιορίζονται στο μεμονωμένο και συγκεκριμένο θέμα και δεν παρέχουν καθολική θεώρηση των γεγονότων και της εποχής. Ας εξετάσουμε αδρομερώς τις σπουδαιότερες από αυτές: 1α. Τα έγγραφα. Αναφέρονται στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα και αποτελούν μία από τις βασικότερες πηγές της ιστορίας για την αμεσότητα της πληροφόρησης, τον πλούτο των ειδήσεων και την ποικιλία των θεμάτων. Έγγραφα έχουν όλες οι εποχές γραμμένα σε ποικίλα υλικά (πάπυρο, λίθο, χαρτί, περγαμηνή). Άμεση εικόνα της ελληνικής δημόσιας ζωής, μας προσφέρουν τα έγγραφα που έχουν σμιλευτεί πάνω σε λίθο (συνθήκες ειρήνης, ψηφίσματα της Βουλής, φορολογικοί κατάλογοι κ.ά.)³².

Γ., *Διδακτική της Ιστορίας: γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π., passim - Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., passim - Πελαγίδης Σ., *Πώς θα διδάξω την Ιστορία στο δημοτικό και στο Γυμνάσιο*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1999- Ρεπούση Μ., «Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, ό.π. - Sebba J., *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, ό.π., passim - Χριστοφιλοπούλου Α., *Εισαγωγή στις Ιστορικές Σπουδές*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1979.

³² Γιαννόπουλου Γ., Οικονομόπουλου Ξ., Κατσουλάκου Θ., *Εισαγωγή στις Ιστορικές Σπουδές*, ό.π., σσ. 92, 93, 94.

Στις πρωτογενείς πηγές ανήκουν και (β) οι συνθήκες. Πρόκειται για έγκυρη και αυθεντική πηγή που αφορά στη μελέτη των διακρατικών σχέσεων και φωτίζουν σπουδαίους τομείς της στρατιωτικής, οικονομικής και πολιτικής ιστορίας των λαών. Τα κείμενα των συνθηκών στην αρχαιότητα ήταν χαραγμένα σε χάλκινες πλάκες ή λίθο. (Γιαννόπουλου Γ., Οικονομόπουλου Ξ., Κατσουλάκου Θ., ό.π., σσ. 90, 91). Ακόμη, (γ) Η νομοθεσία. Είναι το σύνολο των γραπτών κανόνων που ρυθμίζουν τις σχέσεις των πολιτών μεταξύ τους και τις σχέσεις τους προς τους διαφόρους τομείς της εξουσίας. Τέτοια κείμενα μας προσφέρουν πολύτιμες γνώσεις για την κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της εποχής τους. (Χριστοφιλοπούλου Α., *Εισαγωγή στις Ιστορικές Σπουδές*, ό.π., σσ.

2) α Επιγραφές. Με το λήμμα επιγραφή εννοούμε κείμενα χαραγμένα, συνήθως, σε πέτρα και σπανιότερα σε άλλο σκληρό υλικό (χαλκό), προορισμένο να γίνει γνωστό στο κοινό. Τα κείμενα αυτά δεν είχαν τη λειτουργία των αρχείων. Μπορεί να είναι αντίγραφα αρχείων, άλλοτε ακριβή και άλλοτε λίγο πολύ ολόκληρα δοσμένα σε περίληψη³³. Αποτελούν γνήσια και αυθεντική πηγή και είναι σημαντική η συμβολή τους στην επιστήμη της ιστορίας, αλλά και στην κοινωνική ιστορία. Από διάφορες επιγραφές οι ιστορικοί μπορούν να πάρουν πληροφορίες για ζητήματα που αφορούν στην πολιτική, την οικονομία και τη θρησκευτική ζωή των λαών. Βέβαια, μια μεμονωμένη επιγραφή αποκαλύπτει ένα μόνο μέρος από το μήνυμά της. Το πραγματικό νόημά της το αποκτά μόνο μέσα στους κόλπους μιας ποικίλης και πλούσιας σειράς (corpus). Ο Eduard Gerhard διατύπωσε για όλα τα αρχαιολογικά μνημεία σχετικό χρυσό κανόνα: «όποιος είδε ένα μνημείο, δεν είδε κανένα. Όποιος έχει δει χίλια, είδε ένα»³⁴.

54, 55). Επίσης, (δ) Πολιτικά φυλλάδια- Λιβελογραφήματα. Είναι κείμενα που έχουν συνήθως πολιτικό περιεχόμενο και σπάνια θρησκευτικό. Σχετίζονται με την επικαιρότητα και άλλοτε αναφέρονται σε γενικότερο θέμα, άλλοτε, όμως, στρέφονται εναντίον συγκεκριμένου προσώπου. Σ' αυτήν την περίπτωση, μπορούν να χαρακτηριστούν ως κείμενα επιθετικά και εμπάθη, με σατιρική, πολλές φορές, διάθεση. Αλλά και (ε) οι πολιτικοί λόγοι. Είναι κείμενα πολιτικών που εξετάζουν πολιτικά ζητήματα και συγχρόνως, μας παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την λειτουργία των θεσμών, τις θέσεις και τις σχέσεις των πολιτικών κομμάτων, κ.λπ.. Παρουσιάζουν ξεχωριστό ενδιαφέρον για την αμεσότητα της πληροφόρησης, τη διακήρυξη αρχών και πολιτικών ιδεών του πολιτικού (Χριστοφιλοπούλου Α., *Εισαγωγή στις Ιστορικές Σπουδές*, ό.π., σσ. 86-88).

³³ Robert L., «Ο ρόλος των επιγραφών στην αρχαία ζωή», *Ιστορία και μέθοδοί της. Μεθοδική αναζήτηση των μαρτυριών*, ό.π., σσ. 19-26.

³⁴ Robert L., «Πώς να χρησιμοποιούμε τις επιγραφές», *Ιστορία και μέθοδοί της. Μεθοδική αναζήτηση των μαρτυριών*, ό.π., σσ. 42-49.

Ακόμη, (β) οι επιστολές είναι πρωτογενής πηγή, γιατί μας παρέχει πληροφορίες για την κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και ιδιαίτερα πολιτική κατάσταση σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν τα κείμενα των πολιτικών, καθώς και άλλων προσωπικοτήτων που παίζουν σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στην πολιτισμική και οικονομική ζωή. Αλλά και τα (γ) νομίσματα, είναι πρωτογενής πηγή, αφού η κοπή τους είναι δείκτης της επικρατούσας κοινωνικοοικονομικής, αλλά και πολιτικής κατάστασης σε ένα κράτος. Στα νομίσματα, συνήθως, απεικονίζονται αρχηγοί κρατών. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις στις απεικονίσεις να περιγράφονται θρησκευτικές δοξασίες, καλλιτεχνικές σκοπιμότητες, κ.λπ.. Επίσης, (δ) οι πάπυροι είναι έγγραφα, δημόσια και ιδιωτικά, μέσω των οποίων παρέχονται πληροφορίες για την οικονομική και πολιτική ζωή, καθώς και για την διοικητική οργάνωση μιας χώρας κατά τους ελληνιστικούς χρόνους (βλ. σχετικά την εργασία του Bataille Andre, «Παπυρολογία», *Ιστορία και μέθοδοί της. Μεθοδική αναζήτηση των μαρτυριών*, ό.π.,

3) Μνημεία. Με το λήμμα εννοούμε υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, που δεν αποτελούν μέρος της γραπτής παράδοσης. Η μελέτη των μνημείων από αισθητική άποψη αφορά τον ιστορικό της τέχνης, ενώ τον ιστορικό της γενικής ιστορίας τον ενδιαφέρει η χρήση τους, η αξία που έχουν ως ιστορικές πηγές³⁵. Αυτά ταξινομούνται με βάση την μορφή τους και τον προορισμό τους σε: α. Αντικείμενα τέχνης και καθημερινής ζωής, και β. Πηγές τοπίου, στις οποίες εντάσσεται το ίδιο το τοπίο (τοποθεσία, οδοποιία, καλλιέργειες, τοπωνύμια), τα κτίρια, τα μνημεία και τα μουσεία.

4) Το οπτικοακουστικό υλικό. Το υλικό αυτό περιλαμβάνει όλα τα οπτικά ντοκουμέντα, όπως φωτογραφίες, έργα τέχνης με τη μορφή της εικόνας, γελοιογραφίες, όλα τα ηχητικά ντοκουμέντα όπως τραγούδια, ραδιοφωνικές εκπομπές, καθώς και κινηματογραφικά και τηλεοπτικά ντοκουμέντα.

5) α. Χάρτες. Υπάρχουν πολλά είδη χαρτών, ανάλογα με τις ανάγκες, για τις οποίες σχεδιάστηκαν. Σε γενικές γραμμές διακρίνονται σε ιστορικούς, πολιτικούς, τοπογραφικούς, εμπορικούς, ναυτικούς, γεωφυσικούς, αγροτικούς.

β. Πίνακες και γραφήματα. Εδώ περιλαμβάνονται εκλογικοί κατάλογοι, απογραφές, σειρές εγγράφων με ποσοτικά στοιχεία³⁶.

Στις *δευτερογενείς πηγές* ανήκουν εκείνες οι ιστορικές πηγές που ανασυνθέτουν ένα ιστορικό φαινόμενο, ένα ιστορικό θέμα, στηριζόμενο στις πρωτογενείς πηγές. Οι δευτερογενείς πηγές μπορούν να περιλαμβάνουν κάποιες πρωτογενείς πηγές, όπως αποσπάσματα από μαρτυρίες ανθρώπων που έζησαν στην εποχή που περιγράφεται. Ας αναφέρουμε τις σπουδαιότερες από αυτές: 1) Λογοτεχνικά ιστορικά έργα. Τα Λογοτεχνικά έργα μας πληροφορούν για την καθημερινή ζωή, τις ιδέες, τις αντιλήψεις, τα ήθη, τις αξίες ενός λαού, καθώς και για τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες μιας κοινωνίας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να ερευνώνται με ακρίβεια και σχολαστικότητα, προκειμένου να εξαχθούν από αυτά συμπεράσματα ιστορικής αξίας. 2) Ο Τύπος. Η εφεύρεση της τυπογραφίας επέτρεψε τη ραγδαία

σσ. 67-102). Τέλος, οι (ε) οι σφραγίδες είναι επίσημα έγγραφα που χρησιμοποιούνταν πολύτιμο μέταλλο, γι' αυτό και οι ονομασίες αργυρόβουλα και χρυσόβουλα, και παρέχουν πληροφορίες για την πολιτική, οικονομική, θρησκευτική και πολιτιστική κίνηση ενός κράτους.

³⁵ Γιαννόπουλου Γ., Οικονομόπουλου Ξ., Κατσουνάκου Θ., ό.π., σσ. 95.

³⁶ Ρεπούση Μ., «Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, ό.π., σσ. 81-99 και ιδιαίτερα στη σ. 88.

εξέλιξη της εφημερίδας. Οι εφημερίδες αναπτύσσουν πέραν από τα πολιτικά θέματα, που είναι και ο κυριότερος θεματικός άξονας γύρω από τον οποίο κινούνται, και άλλα που καλύπτουν τους τομείς του πολιτισμού, της οικονομίας, του αθλητισμού, της τέχνης και της επιστήμης. Πάντως, για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως πηγές πρέπει να χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία και εγκυρότητα³⁷.

Στις πηγές οφείλουμε να συμπεριλάβουμε και τις προφορικές παραδόσεις των νεότερων χρόνων, μέσω των οποίων μεταφέρονται οι αποτιμήσεις της εποχής αυτής στις αφηγήσεις απλών ανθρώπων. Η προφορική παράδοση αποτελεί τη συλλογική μνήμη ενός λαού και οφείλουμε να την αξιοποιούμε κατάλληλα, αφού προηγουμένως έχουμε ελέγξει λογικά και ιστορικά την αξιοπιστία της³⁸.

Οι μαθητές με την ποιοτική προσέγγιση των πηγών, του ιστορικού υλικού, αναπτύσσουν ιστορική σκέψη που οδηγεί στην αυτοσυνειδησία, αυτογνωσία, ανθρωπογνωσία.

Δεν μπορούμε όμως να κατανοήσουμε τα κίνητρα της ανθρώπινης δράσης και ιστορικής εξέλιξης, χωρίς την εξέταση του ιστορικού γεγονότος. Με τον όρο ιστορικό γεγονός εννοούμε κάθε ανθρώπινη πράξη που επηρέασε τη ζωή πολλών ανθρώπων και είναι αποτελέσματα αιτιακών συναφειών, των οποίων, όπως προαναφέραμε, η διερεύνηση οδηγεί στην κατανόηση των κινήτρων της ανθρώπινης δράσης και ιστορικής εξέλιξης. Για να χαρακτηριστεί, όμως, μια πράξη ως τέτοια θα πρέπει να ανήκει στο παρελθόν, να είναι έργο ανεπανάληπτο, δηλαδή πράξη διαδοχής και όχι επανάληψης, να είναι αποτέλεσμα σημαντικής και συνειδητής ανθρώπινης δράσης και να χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της συλλογικότητας³⁹.

³⁷ Άλλες δευτερογενείς πηγές είναι τα (3) Απομνημονεύματα. Είναι αφηγήσεις πολιτικών και στρατιωτικών προσωπικοτήτων, στα οποία υπάρχει η υποκειμενική κρίση, αφού τα ιστορικά γεγονότα εξετάζονται από τη σκοπιά του συγγραφέα (Βερτσέτης Αθ., *Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σ.27). Γι' αυτό, αν και αποτελούν σημαντική πηγή, πρέπει να προσεγγίζονται με προσοχή, γιατί πολλές φορές μεγιστοποιείται ο ρόλος της προσωπικότητας που προβάλλεται και αποκρύπτονται σημαντικά γεγονότα, για να δικαιωθεί ο αφηγητής. Επίσης, (4) Τα ιστοριογραφικά κείμενα. Η ιστοριογραφία έχει σκοπό μέσω της εξιστόρησης των ιστορικών δρωμένων να αναπλάσει το παρελθόν σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Ο Ηρόδοτος θεωρείται ο πατέρας της ιστοριογραφίας. Έγραψε, αφηγηματική ιστοριογραφία.

³⁸ Βερτσέτης Αθ., *Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σσ. 29,30.

³⁹ Βερτσέτης Α. Β., *Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σσ. 15,25,26.

Η ιστορική θεματική, ως το τέλος του 18^{ου} αι., αφορούσε κυρίως σε πολεμικά γεγονότα. Από το 19^ο αι. διευρύνθηκε στην κοινωνική, οικονομική ζωή και στον πολιτισμό. Σύμφωνα, βέβαια, με τον Carr τα

Γενικότερα, αποτελεί καθήκον του διδάσκοντος να μυήσει τους μαθητές του στον έλεγχο της αξιοπιστίας των ιστορικών πηγών. Για το σκοπό αυτόν είναι αναγκαίο ο δάσκαλος, σε συνεργασία με τους μαθητές, να συγκρίνουν και να παραβάλλουν τη πηγή που εξετάζουν με άλλες συναφείς πηγές, οι οποίες εντάσσονται στην ίδια χρονική περίοδο, είτε αυτές ανήκουν στις πρωτογενείς, είτε στις δευτερογενείς πηγές. Επίσης, ο δάσκαλος οφείλει να επιλέγει εκείνες τις πηγές που είναι κατανοητές από τους μικρούς μαθητές και ενδιαφέρουσες, ώστε να προκαλέσουν τον προβληματισμό τους και να τους βοηθήσουν στην ανασύνθεση του ιστορικού γεγονότος.

γεγονότα δε μιλούν από μόνα τους: «Τα γεγονότα μιλούν μόνο όταν ο ιστορικός το απαιτεί: είναι αυτός που αποφασίζει σε ποια γεγονότα θα δώσει έδαφος, και σε ποια σειρά ή μέσα σε ποιο περιεχόμενο» (Carr E, *What is History?*, Penguin Books, London 1990, σ. 11).

1.Οι χρήσεις των εικόνων και του φωτογραφικού υλικού ως πολιτιστικών στοιχείων

Σε επίπεδο υλικού πολιτισμού, οι εικόνες αποτελούν σημαντικές μαρτυρίες του παρελθόντος αυτού, γιατί μας δίνουν τη δυνατότητα να αντλήσουμε πληροφορίες για την εξέλιξη της τεχνολογίας στους τομείς της γεωργίας, της ιστιοπλοΐας, της τυπογραφίας κ.λπ.. Μέσα από τις απεικονίσεις, μπορούμε να παρατηρήσουμε διάφορα αντικείμενα χρηστικής αξίας, όπως άροτρα, αργαλειοί, όπλα, τόξα, συγκοινωνιακά μέσα κάποιας περιόδου, όπως ιστιοφόρα με τον εξοπλισμό τους, ή και άλλα πολιτισμικά στοιχεία, όπως πιεστήρια για την εκτύπωση βιβλίων. Μπορούμε, επίσης, ως ένα σημείο, να γνωρίσουμε τον τρόπο χρήσης των αντικειμένων, καθώς και λεπτομερείς περιγραφές άλλων πολιτισμικών καταλοίπων που δεν αναφέρονται στα αρχεία, γιατί οι ιστορικοί της εποχής τις θεωρούσαν αυτονόητες. Ειδικότερα, στην περίπτωση των τοπίων μιας πολιτείας, της διακόσμησης και της αρχιτεκτονικής των εσωτερικών χώρων των κτισμάτων της, η χρήση των εικόνων αποτελεί σημαντικό αποδεικτικό στοιχείο για τη μορφή των πόλεων σε συγκεκριμένες εποχές, την αρχιτεκτονική των κτιρίων, αλλά και για τον εξοπλισμό σπιτιών, καφενείων, καταστημάτων, σχολικών τάξεων, εκκλησιών, βιβλιοθηκών, θεάτρων, καθώς και τον τρόπο οργάνωσης αυτών⁴⁰.

Εκτός, όμως, από την προσφορά τους στην ιστορία του υλικού πολιτισμού, οι εικόνες μας αποκαλύπτουν μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς, όψεις της κοινωνικής ζωής, καθώς απεικονίζουν σκηνές της καθημερινότητας, όπως αυτή του καθαρισμού σπιτιού ή ενός περιπάτου στη φύση ή, ακόμη, μιας κοινωνικής εκδήλωσης και δραστηριότητας⁴¹. Χάρης στη μελέτη των εικονογραφήσεων που αφορούν παιδιά, οι ιστορικοί της κοινωνικής ιστορίας αντλούν στοιχεία για τις διαφορετικές αντιλήψεις και το ενδιαφέρον των ενηλίκων για τα μικρά παιδιά μέσα στους αιώνες. Όπως αναφέρει ο Burke, ο Aries, ο οποίος υπήρξε πρωτοπόρος στην ιστορία της παιδικής ηλικίας, έδωσε το έναυσμα για ένα πλήθος ερευνών που αφορούν την παιδική ηλικία⁴². Εξίσου πολύτιμες για τους ιστορικούς της κοινωνικής ιστορίας, αποτελούν οι εικόνες που αναπαριστούν γυναίκες στην καθημερινή ζωή, μια και προσφέρουν

⁴⁰ Burke P., *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, μτφρ. Ανδρέας Π. Ανδρέου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, σσ.101-103, 106, 112-113, 122.

⁴¹ Burke P., *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, ό.π., σ. 129.

⁴² Burke P., *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, ό.π., σσ. 131,134.

πολύτιμα στοιχεία για τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία, για τη γυναικεία εργασία, καθώς και τη γυναικεία εγγραματοσύνη⁴³.

Ιδιαίτερα, πολύτιμη πηγή αποτελούν οι εικόνες και για την ιστορία των θρησκειών. Χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα κατήχησης και «προσηλυτισμού» από τα διάφορα θρησκευτικά δόγματα και ως αντικείμενα λατρείας, τα οποία ασπάζονταν οι πιστοί και ζητούσαν βοήθεια. Αποτέλεσαν, επίσης, κίνητρα για στοχασμό και διαλογισμό, καθώς, μέσω αυτών, παρακινούνταν οι πιστοί να δουν και να φανταστούν με τα μάτια του μυαλού τους, αλλά και όπλα για τις θρησκευτικές αντιπαραθέσεις που οδήγησαν σε κινήματα εικονομαχίας, όπως αυτό στο Βυζάντιο τον 8^ο αιώνα⁴⁴.

Αναμφισβήτητα, κάθε εικόνα, ανεξάρτητα από την κατηγορία που ανήκει και την αισθητική της ποιότητα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ιστορική πηγή για την ανασυγκρότηση της ιστορικής πραγματικότητας⁴⁵.

Όμως, σύμφωνα με τον Burke, δεν πρέπει να θεωρούμε τις απεικονίσεις ως μία πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας στον τομέα της τεχνολογίας, χωρίς να έχουμε προβεί σε λεπτομερή έλεγχο και διασταύρωση όλων των διαθέσιμων πηγών. Οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη τις επιθυμίες των ζωγράφων και των φωτογράφων να αναπαραστήσουν πιστά στα έργα τους τον πολιτισμό μιας ορισμένης εποχής ή να τον εξιδανικεύσουν. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι καλλιτέχνες 'καθάρισαν' τους δρόμους και τις πόλεις που αναπαριστούσαν στους πίνακές τους, ή, αντίθετα, παρουσίαζαν τα σπίτια ακατάστατα, θέλοντας να περάσουν τα δικά τους μηνύματα για τον κόσμο που ζούσαν⁴⁶.

Η ερμηνεία αυτών των μηνυμάτων, η οποία είναι γνωστή με τον όρο «εικονογραφία» ή «εικονολογία», περιλαμβάνει, σε γενικές γραμμές, τρεις φάσεις-επίπεδα νοηματικής προσέγγισης των εικονικών μαρτυριών. Τις φάσεις αυτές αναφέρει ο Peter Burke, παραπέμποντας σ' ένα δοκίμιο του Panofsky: 1. Την προεικονογραφική περιγραφή, η

⁴³ Burke P., *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, ό.π., σ. 139.

⁴⁴ Burke P., *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, ό.π., σσ. 60, 69.

⁴⁵ «Οι κυριότερες κατηγορίες εικόνων που συναντάμε στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας είναι οι ζωγραφικοί πίνακες, οι λαϊκές λιθογραφίες, οι γελοιογραφίες, οι φωτογραφίες και οι αφίσες (πολιτικές, διαφημιστικές)», (Αζέλης Α., «Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές για τη διδασκαλία και εξέταση του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, επιμ. Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ.149-157. Ιδιαίτερα βλ. και σ. 150).

⁴⁶ Burke P., *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, ό.π., σσ. 103, 119-120, 139.

οποία συνίσταται από τα αναγνωρίσιμα αντικείμενα, όπως κτίρια, ζώα κ.λπ. και από συμβάντα, όπως γεύματα, μάχες κ.λπ. και εμπεριέχει τη διατύπωση αρχικών, ερμηνευτικών υποθέσεων. 2. Την εικονογραφική ανάλυση, η οποία σχετίζεται με την επισημάνση του θέματος, τη συμβολική του σημασία, και τη συσχέτισή του με άλλες πηγές, καθώς και με τα συμφραζόμενα της εποχής. 3. Την εικολογική ερμηνεία, η οποία σχετίζεται με την κατανόηση και την ερμηνεία των γεγονότων, των ιδεολογιών, νοοτροπιών και αντιλήψεων μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, ενός έθνους, ή μιας κοινωνικής τάξης⁴⁷. Το νόημα, λοιπόν, των εικόνων εξαρτάται από το γενικό πολιτιστικό και πολιτικό τους πλαίσιο, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκαν και το φυσικό χώρο για τον οποίο προορίζονταν⁴⁸.

Γενικότερα, οι εικόνες αποτελούν σημαντική μορφή ιστορικής μαρτυρίας, όπως τα γραπτά κείμενα και οι προφορικές μαρτυρίες: «Προσφέρουν πρόσβαση σε πτυχές του παρελθόντος που άλλες πηγές δεν μπορούν να έχουν» επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Peter Burke⁴⁹. Επιπλέον, οι εικόνες ενεργοποιούν τις νοητικές λειτουργίες των παιδιών, καθώς παρέχουν ποικίλες πληροφορίες και ερεθίσματα και με τη χρήση τους «δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να αποσαφηνίσει έννοιες, να συμπληρώσει και να επεκτείνει τις εμπειρίες του, να κάνει μεταφορά της μάθησης και υπέρβαση της γνώσης σε τόπο και χρόνο»⁵⁰. Ωστόσο, οφείλουμε να τοποθετήσουμε την εικόνα στα συμφραζόμενά της⁵¹. Η εικόνα, αποκομμένη από το περιβάλλον της, μπορεί να μας οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα⁵².

⁴⁷ Burke P., *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, ό.π., σ. 47 .Βλ. και Panofsky E., *Studies in Iconology*, Νέα Υόρκη 1939, σσ.3-31. (Μελέτες εικονολογίας, μτφρ. Α. Παππάς, Νεφέλη, Αθήνα 1991). Πρβλ. Κόκκινος Γ., «Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, επιμ. Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ. 57-79 και ιδιαίτερα στη σ.72.

⁴⁸ Burke P., *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, ό.π., σ.227.

⁴⁹ Burke P., *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, ό.π., σ. 235.

⁵⁰ Χριστιάς Ι., *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, Γρηγόρης, Αθήνα 1992, σσ. 115-117.

⁵¹ Burke P., *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, ό.π., σ.146.

⁵² Αζέλης Α., «Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές για τη διδασκαλία και εξέταση του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, ό.π., σσ.149-157 και ιδιαίτερα στη σ. 150.

2.Διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων

Η χώρα μας έχει πλούσια πολιτιστική κληρονομιά και σε κάθε περιοχή της βρίσκουμε τεκμήρια που μαρτυρούν ότι η ιστορία είναι δίπλα μας, ένα οργανικό κομμάτι του χώρου της ζωής μας και όχι κάτι το ξένο και το απόμακρο. Μια βυζαντινή εκκλησία, ένα φρούριο, η πλατεία του χωριού με το άγαλμα ενός ποιητή ή ήρωα, ακόμη και ένα σχολείο που λειτουργεί πολλές δεκαετίες πριν, και άλλα πολλά συναποτελούν τα πολιτιστικά κατάλοιπα του παρελθόντος, των οποίων η εξέταση σε τοπικό επίπεδο θα οδηγήσει στην εξοικείωση των παιδιών με ποικίλα πολιτιστικά αγαθά του παρελθόντος. Οι μικροί μαθητές θα μπορέσουν να δουν αυτά με τα μάτια τους και να τα αγγίξουν με τα χέρια τους. Αποτελούν τα ορατά στοιχεία σύνδεσης του χθες με το σήμερα. Οφείλουμε δε να επισημάνουμε ότι τα μνημεία είναι φορείς πολιτισμικών επιδράσεων και πληροφοριών σχετικών με την οικονομία, την τέχνη και την τεχνική, τη θρησκεία, τις επιστήμες, την οικολογία, το κλίμα και τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες στο χώρο και στο χρόνο⁵³.

Τα πολιτιστικά κατάλοιπα του παρελθόντος, τα στοιχεία πολιτισμού, διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη διαβίωση, στην πορεία της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας και, καθώς διαχρονικά εξελίσσονται σε τελειότερες μορφές, τα προϊόντα αυτά, που είναι περισσότερο αποτέλεσμα της ανθρώπινης ανάγκης για επιβίωση και όχι απόρροια του τυχαίου, φαίνεται να παρουσιάζουν μια πολιτισμική μέθεξη, μια και είναι συνέπεια επικοινωνίας των πολιτισμών, σύμφωνα με τον Βώρο: *«Τα στοιχεία πολιτισμού άλλοτε εξυπηρέτησαν τη ζωή των ανθρώπων σε κάποια μόνο περίοδο και ξεπεράστηκαν από άλλα (π.χ. τα λίθινα εργαλεία που παραμερίστηκαν όταν οι άνθρωποι μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν άλλα (μεταλλικά). Άλλοτε φάνηκαν να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια (λόγου χάρη, η γραφή η αρίθμηση, ο τροχός, αφότου επινοήθηκαν πρώτη φορά παρέμειναν κτήμα της ανθρωπότητας). Το γνώρισμα όμως που χαρακτηρίζει όλα τα δημιουργήματα του πολιτισμού είναι η εξελισσιμότητα, η διαρκής μεταβολή, η μετάβαση σε μορφές τελειότερες. Εργαλεία, γραφή αρίθμηση, γλώσσα, τροχός ακολούθησαν την ίδια πορεία: από μια πρώτη, ατελή μορφή σε άλλες πιο εξυπηρετικές για τους ανθρώπους. Η διαρκής αντικατάσταση παλαιών μορφών από*

⁵³ Βλαχού Μ., «Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της Ιστορίας», στο *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, επιμ. Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ. 395- 447 και ιδιαίτερα στη σ. 429- Νάκου Ε., «Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, ό.π., σσ. 159-183 και ιδιαίτερα στη σ. 170.

νέες είναι γνώρισμα ζωτικότητας των πολιτισμών (...). Τα στοιχεία πολιτισμού δε μένουν μέσα στα όρια της κοινωνίας που πρώτη τα δημιούργησε. Ο πολιτισμός ταξιδεύει, οι πολιτισμοί επικοινωνούν. Οι λαοί δανείζουν και δανείζονται στοιχεία πολιτισμού (...). Τα στοιχεία πολιτισμού δεν είναι έργα τύχης, αλλά προϊόντα ανάγκης (με την ευρύτατη σημασία του όρου, από την ανάγκη επιβίωσης ως την ανάγκη ψυχαγωγίας, αισθητικής απόλαυσης). Όπως οι Φοίνικες για τις ανάγκες του εμπορίου επινόησαν τους αριθμούς έτσι και οι Αιγύπτιοι για τις ανάγκες της γεω-μέτρησης δημιούργησαν τη γεωμετρία»⁵⁴.

Η εξέταση του παρελθόντος μας οδηγεί σε κατάλοιπα, υπολείμματα, λείψανα, από το σημαντικό παρελθόν, που προσδίδουν στους μαθητές έλξη για το μάθημα της ιστορίας, τους κινητοποιούν και τους διευκολύνουν στην κατανόηση περισσότερο, σύμφωνα με τον Η. Moniot, από «τα αφηρημένα διανοητικά παιχνίδια»⁵⁵. Αυτό συμβαίνει γιατί το μνημείο αισθητοποιεί στα μάτια του μαθητή το παρελθόν και η προσέγγισή του γίνεται πιο εύκολη γι' αυτόν, λόγω της υλικής διάστασης όλων των ορατών τεκμηρίων. Κινητοποιείται, λοιπόν, η σκέψη του μαθητή και η ερευνητική του διάθεση, απαραίτητα στοιχεία που θα οδηγήσουν τον μαθητή στη γνώση και την κατανόηση του παρελθόντος. Συνδυαστικά με την παραπάνω σκέψη του Η. Moniot, προβάλλουμε και τη θέση των Δημήτρη Α. Σακκή και Τασούλα Τσιλιμένη, που αναφερόμενοι στη διδακτική αξία των πηγών, την εξάρουν, γιατί συνδέουν το παρελθόν με το παρόν, αλλά και γιατί βοηθούν τον μαθητή στην βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας, μέσω της εξέτασης στοιχείων του παρελθόντος. Επισημαίνουν δε, πόσο σημαντική είναι η επαφή με τις πηγές, τα ιστορικά αντικείμενα κατά την προσχολική ηλικία: «Η επαφή δηλαδή με τα ιστορικά αντικείμενα με τη βοήθεια των αισθήσεων, της όρασης και της αφής, μπορεί να υποκαταστήσει τη σκέψη που στη νηπιακή ηλικία και, συγκεκριμένα, όταν τα παιδιά βρίσκονται στο προχειριστικό στάδιο, με σκέψη μη συγκροτημένη και ασταθή. Η άμεση επαφή των παιδιών με τα τεκμήρια ιστορίας τους δίνει τη δυνατότητα να προχωρούν με τη φαντασία τους πέραν από την αφήγηση του νηπιαγωγού, να εκφράζονται και να σκέφτονται πιο ελεύθερα και πιο δημιουργικά»⁵⁶.

⁵⁴ Βώρου Φ. Κ., *Τρόποι σπουδής και διδασκαλίας της Ιστορίας*, ό.π., σ.320.

⁵⁵ Moniot Η., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σ.270.

⁵⁶ Σακκής Δ. Α. -Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π., σσ. 25-26.

Εξάλλου, η επαφή με το παρελθόν οδηγεί τους μικρούς μαθητές σε προβληματισμούς πάνω σε διάφορα ζητήματα του χθες, όπως η ευαισθητοποίησή τους απέναντι στα μνημεία, αρχεία και άλλες ιστορικές πηγές, που συμβάλλουν στην κατανόηση και ερμηνεία της πολιτιστικής κληρονομιάς, μια ευαισθητοποίηση που οδηγεί στο σεβασμό, στοιχείο που απουσιάζει στις ημέρες μας στη συμπεριφορά των μαθητών, των μνημείων και των άλλων ιστορικών καταλοίπων. Οι μαθητές αποκτούν μια υπεύθυνη στάση απέναντι στα ιστορικά κατάλοιπα και συνειδητοποιούν την υλική και πνευματική υπόσταση αυτού που υπάρχει στο μυαλό τους γενικά ως «πολιτιστική κληρονομιά». Αυτή η συνειδητοποίηση θα τους αναπτύξει το αίσθημα της προστασίας αυτής της κληρονομιάς από τη μικρή τους ακόμα ηλικία, αλλά και της ορθολογικής διαχείρισής της μελλοντικά. Παράλληλα, θα μπορέσουν να γνωρίσουν το πολιτισμικό «άλλο» και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, χωρίς βέβαια, όπως ήδη προαναφέρθηκε, εθνοκεντρισμό και μισαλλοδοξίες.

Η μελέτη της ιστορίας μέσω των πηγών συμβάλλει καθοριστικά στη διδασκαλία και, ως ένα βαθμό, στην αφομοίωση ιστορικών εννοιών πρώτου βαθμού, δηλαδή του τόπου, του χρόνου, της συνέχειας, της αλληλουχίας, της αλλαγής και της αιτιότητας. Στο σημείο αυτό η Ειρήνη Νάκου επισημαίνει ότι *«μέσα στο πλαίσιο εκπαιδευτικής έρευνας, η προσέγγιση και η ερμηνεία υλικών καταλοίπων από τα παιδιά, σε σχέση με καλά σχεδιασμένες ασκήσεις, μας παρέχει δυνατότητες να μελετήσουμε σε βάθος αντιλήψεις τους για την ιστορικότητα του παρελθόντος και τη σχέση του με το παρόν, για σημαντικές ιστορικές έννοιες, όπως αυτές της ιστορικής διάρκειας, αλλαγής αιτίας και να κατανοήσουμε καλύτερα τους τρόπους με τους οποίους δομούν ιστορική γνώση και σκέψη, τα ερωτήματα, τα ενδιαφέροντα, τις απορίες, τις γνώσεις, τις ιδέες, τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και γενικότερα τις διαδρομές του νου τους μέσα στον τόπο της Ιστορίας»⁵⁷.*

Έτσι, στο πλαίσιο της εξέτασης θεμάτων πολιτιστικής κληρονομιάς, αλλά και τοπικής ιστορίας, οι μικροί μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πηγές του τοπίου και να τις αξιοποιήσουν σε εργαλεία ιστορικής μάθησης, μέσω μιας διεργασίας που θα οδηγήσει στην «ανακάλυψη της ιστορικότητας του τόπου», και στην «ιστορική εγγραμματοσύνη» των μαθητών. Σύμφωνα με την Μ. Ρεπούση, ένας ιστορικά

⁵⁷ Νάκου Ε., «Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, ό.π., σσ. 159-183 και ιδιαίτερα στη σ. 170.

εγγράμματος πολίτης κατανοεί, σε μεγάλο βαθμό, τη δομή της ιστορίας και την ιστορική λογική, τη χρήση της ιστορικής γλώσσας και των ιστορικών εννοιών, αντιλαμβάνεται τη σημασία των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων, αναπτύσσει σημαντικές δεξιότητες, όπως η συγκέντρωση, η χρήση και η αξιολόγηση ιστορικών πηγών, αποκτά την ικανότητα της κρίσης, της αξιοποίησης της πληροφορίας και της επίλυσης προβλημάτων, κατανοεί την ποικιλία των ιστορικών αφηγήσεων και διερευνά την ερμηνευτική τους διάσταση και αποκτά την ικανότητα του αυτο-προσδιορισμού μέσα από τη συσχέτιση του παρόντος με το παρελθόν⁵⁸. Κατά την παραπάνω συγγραφέα, «η 'επισκεψιμότητα' των πηγών του τοπίου παραπέμπει, επίσης, σε διαφορετικούς συνδυασμούς νοητικών και συναισθηματικών λειτουργιών στην προοπτική της μάθησης, καθώς και σε διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Με την πρώτη παρατήρηση εννοείται η δυνατότητα του υποκειμένου της μάθησης να βρίσκεται με το νου και τις αισθήσεις του στο χώρο της πηγής και να παρατηρεί, να διαβάξει, να αγγίζει, να αισθάνεται, να στοχάζεται. Με τη δεύτερη παρατήρηση, τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών, εννοείται το σύνθετο παιδαγωγικό σχήμα που προετοιμάζει κατά την πρώτη φάση, που επισκέπτεται και ποιεί κατά τη δεύτερη και εμπεδώνει κατά την τρίτη, εναλλάσσοντας τη σχολική αίθουσα με το περιβάλλον του σχολείου»⁵⁹.

Πράγματι, τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, πέραν από το γεγονός ότι προσφέρουν αυθεντικότητα σε μια διδακτική προσέγγιση του αντικειμένου και καθιστούν, ως ένα βαθμό, τους μαθητές μικρούς ιστορικούς, συνεπικουρούν στην ανάπτυξη νοητικών δραστηριοτήτων. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στοχεύουν στην εκμετάλλευσή τους, εφόσον τα διάφορα τεκμήρια αποτελούν το θεμέλιο της ιστορίας που διασφαλίζει ένα «δίκτυο υλικών» κατάλληλων για την

⁵⁸ Ρεπούση Μ., «Ιστορικός Εγγραμματισμός: Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας», στο *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, ό.π., σσ. 216-217.

Ρεπούση Μ., «Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, ό.π., σσ. 81-99 και ιδιαίτερα στη σ. 88.

⁵⁹ Ρεπούση Μ., «Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, ό.π., σσ. 81-99 και ιδιαίτερα στη σ. 89.

κατανόηση του μαθήματος, αλλά και του παρελθόντος, γενικότερα⁶⁰. Συγκεφαλαιωτικά, επισημαίνουμε ότι ο ιστορικός χώρος με τα πολιτιστικά του αγαθά αποτελεί πηγή πληροφοριών σχετικά με τις δραστηριότητες που ανέπτυξαν οι άνθρωποι, τις συνήθειες, τους θεσμούς και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της εποχής που έζησαν.

Εξάλλου, η γνώση του παρελθόντος και της πολιτισμικής κληρονομιάς, «αναφέρεται σε ανθρώπους, πράξεις, καταστάσεις, κοινωνικές συνθήκες, θεσμούς, που έχουν εκλείψει ή έχουν ξεπεραστεί από νέες συνθήκες, εξελίξεις, μεταβολές. Η γνώση μας για όλα αυτά είναι έμμεση. Βασίζεται σε όσα ίχνη έχουν μείνει από το παρελθόν: κτίσματα, αφηγήσεις, καλλιτεχνήματα, γκρεμίσματα, απομνημονεύματα, νόμους», ενώ το αντικείμενο ως μέσο παιδείας και διδασκαλίας έχει την μοναδική ιδιαιτερότητα να εξετάζει συγκεκριμένες ανθρώπινες πράξεις, μέσα από τις οποίες είναι δυνατόν να ανιχνευθούν κίνητρα της δράσης, τρόπος σκέψης των ανθρώπων και ο τρόπος διαμόρφωσης της σκέψης και της δράσης τους και να εξελίσσεται σε ανθρωπογνωσία και κοινωνιολογία, σπουδή του συλλογικού ανθρώπου⁶¹.

⁶⁰ Husbands C., *Τί σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, ό.π., σ. 46.

⁶¹ Βώρου Φ. Κ., *Τρόποι σπουδής και διδασκαλίας της Ιστορίας*, ό.π., σσ. 15, 20, 22.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Η έννοια του περιβάλλοντος έχει τρεις κύριες παραμέτρους, το *φυσικό περιβάλλον*, το *δομημένο περιβάλλον*, που είναι προϊόν της προσπάθειας του ανθρώπου να δημιουργήσει πολιτισμό, και το *κοινωνικό περιβάλλον*, που σηματοδοτεί τους κοινωνικούς θεσμούς και τις κοινωνικές δομές.

Επομένως, ο πολιτισμός, τα πολιτιστικά στοιχεία, η πολιτιστική κληρονομιά, είναι στοιχεία του πολιτισμικού περιβάλλοντος. Στο πολιτισμικό περιβάλλον ανήκει κάθε γνώση, νοοτροπία, αξία, κ.λπ., που έρχεται από το παρελθόν και έχει ιστορικό προσδιορισμό.

Έτσι, η εξέταση των κοινωνικών και οικονομικών καταστάσεων και γενικότερα των θεσμών δεν είναι συνάρτηση μόνο του χρόνου⁶², αλλά και του τόπου ή χώρου, που οφείλουμε να προσδιορίσουμε, για να υπάρξει αφήγηση των ανθρώπινης δράσης. Ο τόπος, η γεωγραφική θέση, η μορφολογία εδάφους, το κλίμα, η σύσταση εδάφους, οι γειτονικοί λαοί, υπάρχει πριν από τον άνθρωπο και, με την εμφάνισή του, έπαιξε ρόλο στη ζωή του. Επομένως, η γνώση του τόπου, ως στοιχείου του περιβάλλοντος, βοηθάει να καταλάβουμε και να εξηγήσουμε την ανθρώπινη δράση στην ιστορική της προοπτική. Υπάρχει αιτιοκρατική σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και τον χώρο, που δημιουργεί πολιτισμικές αξίες, επιδρά στον ψυχισμό του ανθρώπου ή και προκαλεί και ανάλογες συμπεριφορές στην κοινωνική του ζωή και οικονομική του δραστηριότητα⁶³.

⁶² Ο χρόνος, από την άλλη πλευρά, είναι ανθρώπινο δημιούργημα και παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέταση του παρελθόντος, με την προοπτική του, βραχεία, μέση και μακρά (μακροϊστορία στη μικροϊστορία). Επιπλέον, οι συνθήκες μιας εποχής επηρεάζουν την ανθρώπινη σκέψη και οδηγούν τον άνθρωπο σε ανάλογες δράσεις ή άλλα δημιουργήματα. Η δράση του ανθρώπου έξω από τις συνθήκες της εποχής του είναι αδύνατο να γίνει κατανοητή στις πραγματικές της διαστάσεις, γιατί είναι αποπροσανατολιστική και ελάχιστα πειστική. Στους παράγοντες που οφείλουμε να αναζητήσουμε για να δούμε τις συνθήκες μιας εποχής είναι το φυσικό περιβάλλον, εθνική υπόσταση, οι θεσμοί, η κοινωνία, η οικονομία, η θρησκεία, κ.λπ.. (Βερτσέτης Αθ., *Διδακτική Ιστορίας*, ό.π.,-Καραγιαννόπουλου Ι., *Εισαγωγή στην επιστήμη της Ιστορίας*, ό.π.).

⁶³ Στην αρχαιότητα ο γεωγραφικός διαμελισμός του ελλαδικού χώρου υπήρξε βασικός λόγος της δημιουργίας της πόλης- κράτους και στα νεότερα χρόνια, η Μ. Βρετανία αναδείχτηκε κοσμοκράτειρα χάρη στη γεωγραφική της θέση και στους πλούσιους γαιάνθρακες του υπεδάφους της.

Επομένως, η δράση του ανθρώπου σχετίζεται, ως ένα σημείο, από το χώρο, τον τόπο που ζει. Ο χώρος, ακόμη, είναι φορτισμένος με συναισθήματα, μνήμες και ερεθίσματα πολιτισμικά, που έχουν σχέση με παλαιότερα χρόνια, την κοινωνία των προγόνων, την οργάνωσή της και γενικότερα με τα πολιτιστικά στοιχεία του παρελθόντος. Έχει, ακόμη, χαρακτηριστικό να προσδιορίζει τις λειτουργικές δομές μιας κοινωνίας που αντιστοιχούν σε αξίες και μοντέλα της κοινωνίας αυτής⁶⁴.

Στον τόπο, και ειδικότερα στον ιστορικό χώρο, αποτυπώνονται τα πολιτιστικά στοιχεία, η πολιτιστική κληρονομιά, που μας οδηγεί στο παρελθόν και την ιστορική του τεκμηρίωση. Ακόμη, δείχνει την ανθρώπινη παρουσία στον συγκεκριμένο χώρο, με τις ιδιαιτερότητές της, την καθημερινότητά της, το πολιτιστικό της επίπεδο, τη νοοτροπία της και άλλα πολιτιστικά κατάλοιπα που πλέον έσβησαν στο διάβα του χρόνου, έμειναν, ωστόσο, κάποια σημάδια μιας υπαρκτής κάποτε ζωής. Η Κ. Δημητριάδου, αναφερόμενη στον Braudel, γράφει πως όταν αποφασίσει ο ερευνητής να ανακατασκευάσει τον ιστορικό πίνακα του παρελθόντος, χτίζοντας υποθέσεις και ερμηνείες, μέσα από τη μελέτη αυτή θα βοηθηθεί στον αυτοπροσδιορισμό του «επάνω σε ένα μεταβαλλόμενο και συνεχές χωροχρόνου», αλλά και στην «αυτοαντίληψη και την τοποθέτησή (του) στο χώρο και το χρόνο»⁶⁵.

Έτσι, τα πολιτιστικά στοιχεία μας οδηγούν στο παρελθόν, σε μια ζωή που υπήρχε για ορισμένο χρόνο, οργανώθηκε με μια ορισμένη κοινωνική δομή, είχε συγκεκριμένη πολιτισμική και εκπαιδευτική κινητικότητα, νοοτροπίες και συμπεριφορές και στη συνέχεια έδωσε τη σκυτάλη σε άλλες νεότερες μορφές οργάνωσης, νεότερες δομές, νοοτροπίες και συμπεριφορές και στη συνέχεια σε άλλες μέχρι να φτάσουμε στις σύγχρονες δομές, στο σημερινό δομημένο περιβάλλον. Μόνο που το σημερινό περιβάλλον είναι αποτέλεσμα των παλαιότερων μορφών οργάνωσης, δομής, κοινωνικής και οικονομικής δραστηριότητας, γιατί ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν πάντα υπάρχει η σχέση αιτίας και αιτιατού, αιτίας και αποτελέσματος.

Όπως αναφέραμε, τα πολιτιστικά στοιχεία, η πολιτιστική κληρονομιά που μας οδηγεί στο παρελθόν μπορούν να αποτυπώνονται στο περιβάλλον. Αυτά είναι μέρος της καθημερινότητας των μικρών παιδιών, ερεθίσματα που βιώνουν μέσα από

⁶⁴ Γερμανός Δ., *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, Gutenberg, Αθήνα 1993.

⁶⁵ Δημητριάδου Κ., *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*, ό.π., σ. 41- Braudel F., *Μελέτες για την Ιστορία*, Σειρά: Θεωρία και Μελέτες Ιστορίας 7, 1987, Ε.Μ.Ν.Ε.- Μνήμων, Αθήνα.

αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό, από συζητήσεις ή γεγονότα. Είναι προϊόντα πολιτιστικά που μπορούν να δουν, ψηλαφίσουν, να έχουν μαζί τους μια βιωματική σχέση, να βοηθήσουν τα νήπια να δημιουργήσουν νοητικές αναπαραστάσεις και, έτσι, προσφέρονται για *παιδαγωγική αξιοποίηση*. Πρόκειται για μια παιδαγωγική αξιοποίηση που είναι αναγκαίο να γίνεται μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, στη διάρκεια των οποίων τα νήπια να ενεργοποιούνται, να παίρνουν πρωτοβουλίες, ώστε το μικρό παιδί, με τη ενεργητική συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία, να κατανοήσει τον κόσμο του παρελθόντος, αλλά και τον σύγχρονο⁶⁶.

Τα πολιτιστικά στοιχεία, που αποτελούν μέρος του πολιτισμικού περιβάλλοντος και συνυπάρχουν σ' αυτό, σχετίζονται με την *τοπική ιστορία*, που μπορεί να διευρύνει τις γνώσεις των μικρών παιδιών για τον κόσμο της καθημερινότητάς τους, μέσα από την *ολιστική διδακτική προσέγγιση*. Σ' αυτό το σημείο, θα μιλήσουμε για τη σημασία της *τοπικής ιστορίας* στη μαθησιακή διαδικασία.

Η εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στο Ελληνικό σχολείο έρχεται να δώσει μια πνοή εκσυγχρονισμού στη διδακτική του μαθήματος και να λειτουργήσει επικουρικά στη υλοποίηση των γενικότερων σκοπών αλλά και των ειδικότερων στόχων που τίθενται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γενικής ιστορίας. Η μελέτη της τοπικής ιστορίας αναπτύσσεται σε παγκόσμιο επίπεδο τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο μιας στροφής των επιστημόνων της ιστορίας από τη μακροϊστορία στη μικροϊστορία⁶⁷. Η τοπική ιστορία εξετάζει ιστορικά γεγονότα του τόπου, ιστορικά κτίσματα και αρχαιολογικούς χώρους, αλλά και θέματα κοινωνικής, οικονομικής, πνευματικής και θρησκευτικής ζωής του τόπου.

Σημείο αναφοράς και εκκίνησης για κάθε ιστορική διδακτική προσέγγιση στην προσχολική ηλικία αποτελεί το περιβάλλον του παιδιού. Ως περιβάλλον, σύμφωνα με άλλη προσέγγιση, νοείται ο φυσικός κόσμος μέσα στον οποίο ζει το παιδί και προσδιορίζεται από την πανίδα, τη χλωρίδα, τους βιότοπους και τα οικοσυστήματα,

⁶⁶ Bruner J., *The Process of Education*, Harvard University Press, U.S.A., 1994.

⁶⁷ Αυτό που ενδιαφέρει την μικροϊστορία «δεν είναι οι απρόσωπες μάζες, αλλά τα άτομα που μέσα από την περιπέτεια του βίου και της σκέψης τους λειτουργούν ως πρίσματα για την αναγωγή του ιδιαίτερου και ατομικού στο γενικό και συλλογικό (...). Πρόκειται για μια μορφή κοινωνικής ιστορίας 'από τα κάτω', που χρησιμοποιεί τεχνικές που προσιδιάζουν στην προσέγγιση της υψηλής κουλτούρας και της διανοητικής ιστορίας και όχι τις ποσοτικές τεχνικές της δημογραφίας και της κοινωνιολογίας...». (Κόκκινος Γ., *Από την Ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, ό.π., Αθήνα 1998, σ. 269).

καθώς και ο ανθρώπινος κόσμος, δηλαδή το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον και το υλικο-τεχνολογικό⁶⁸. Περιβάλλον και ιστορία συμπορεύονται διδακτικά.

Οι ερευνητικές εργασίες μαθητών, που αναφέρονται στο άμεσο περιβάλλον τους, θα εφοδιάσουν το παιδί με πλήθος ερεθίσματα και πληροφορίες και θα το βοηθήσουν να ανακαλύψει τον κόσμο, ξεκινώντας τις εξερευνήσεις του από το δικό του μικρόκοσμο.

Σύμφωνα, εξάλλου, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, η Μελέτη Περιβάλλοντος συνδέεται με τη διαδικασία της μάθησης, εφόσον αφορά την προσέγγιση θεμάτων που ενδιαφέρουν τα παιδιά. Τα μικρά παιδιά δείχνουν μεγάλη ευχαρίστηση και ιδιαίτερο ενδιαφέρον, να ασχοληθούν με τον τόπο στον οποίο ζουν και γνωρίζουν και γι' αυτό θα πρέπει να ενθαρρύνονται με ποικίλες δραστηριότητες να γνωρίσουν το άμεσο περιβάλλον⁶⁹: «...η καταλληλότερη σχολική Ιστορία, όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, είναι εκείνη που σχετίζεται άμεσα με τις εμπειρίες, το οικογενειακό περιβάλλον και τον τόπο στον οποίο ζουν οι μαθητές», υποστηρίζει η Judy Sebba⁷⁰.

Πράγματι, το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί τον πρώτο κόσμο του παιδιού, εντός του οποίου θα τεθούν τα θεμέλια για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, ενώ, παράλληλα, θα δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για ισχυρή παιδαγωγική και, ως ένα σημείο, μορφωτική επίδραση. Στο οικογενειακό περιβάλλον το παιδί παρατηρεί για πρώτη φορά τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω του, κάτι που αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση της εξέλιξης του χρόνου. Οι αφηγήσεις των μεγαλύτερων μελών μιας οικογένειας, που συνδέονται με προσωπικά τους βιώματα, ή με σημαντικά γεγονότα σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο, θα βοηθήσουν τα μικρά παιδιά να προσεγγίσουν όψεις του παρελθόντος. Επιπλέον, η ιστορία της οικογένειας του μικρού μαθητή μπορεί να αποτελέσει πεδίο ιστορικής έρευνας. Τα θέματα που μπορούν να ερευνηθούν είναι σχετικά με το γενεαλογικό δέντρο της, τις ασχολίες των μεγάλων, τη μετανάστευση, τον τρόπο ζωής, τη διατροφή, τη διασκέδαση, τις γιορτές, κ.λπ..

⁶⁸ Μιχαλοπούλου Κ.- Χιωτάκη Ε., *Δραστηριότητες για την ανακάλυψη και κατανόηση του περιβάλλοντος στην προσχολική ηλικία*, Καστανιώτης, Αθήνα 2000, σ. 19.

⁶⁹ ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*, ό.π.

⁷⁰ Sebba J., *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, ό.π., σ. 47.

Παράλληλα, και το τοπίο της ευρύτερης περιοχής που ζουν οι μικροί μαθητές μπορεί να προσφέρει πολλές επιλογές για ιστορικές προσεγγίσεις. Έτσι, ο διδάσκων οφείλει να εξοικειώνει τον μαθητή με στοιχεία πολιτιστικής κληρονομιάς ή τοπικής ιστορίας, η οποία μέσω της διδασκαλίας της συντελεί στη συνειδητοποίηση από μέρους των μικρών μαθητών του ρόλου του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του ιστορικού γίνεσθαι. Θα μπορούσαν να αποτελέσουν εργαλεία για την προσέγγιση του σύγχρονου τρόπου ζωής ή ερευνητικά ερωτήματα, τα επιτηδεύματα των κατοίκων, που συνάδουν με τις ιδιαιτερότητες της περιοχής που ζει ο μικρός μαθητής, η ονομασία του χωριού ή της κωμόπολης ή της πόλης του, η μελέτη των μέσων παραγωγής, η αλλαγή του τοπίου, η εξέλιξη της αρχιτεκτονικής και οικοδομικής των σπιτιών, η αστικοποίηση.

Επιπρόσθετα, οι έρευνες που επικεντρώνονται σε κοινωνικά θέματα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, μπορούν να δώσουν τους μαθητές τη δυνατότητα να ερευνήσουν ποικίλες πτυχές της λειτουργίας του κοινωνικού γίνεσθαι. Θα μπορούσαν να βοηθήσουν το μικρό παιδί να γνωρίσει τις δομές της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει, θέματα που αφορούν την οικονομική ζωή του τόπου του, τις κοινωνικές συνθήκες, τη χωροταξική κατανομή, την πορεία των εκπαιδευτικών πραγμάτων, κ.λπ.. Έτσι, κάθε ερευνητική εργασία που γίνεται σε τοπικό επίπεδο συνδέεται με τις εκάστοτε γενικότερες ιστορικές προσεγγίσεις, αφού η πορεία που ακολουθεί η τοπική ιστορία είναι παράλληλη με την πορεία της γενικής ιστορίας.

Εξάλλου, η προσέγγιση, που γίνεται με κριτικό και ερευνητικό τρόπο στα αισθητά αντικείμενα της τοπικής ιστορίας, *«προωθεί σημαντικά την ανακάλυψη, τη συλλογή, παρατήρηση, την ταξινόμηση των ιστορικών πηγών, καθώς και την εξαγωγή επιμέρους και γενικότερων ιστορικών συμπερασμάτων»*⁷¹. Οδηγούμαστε, έτσι, από την τοπική στη γενική και εθνική ιστορία, στην πληρέστερη κατανόησή της, με αποτέλεσμα την αποδοχή του μαθήματος της ιστορίας και την συνειδητοποίηση της αξίας της.

Η συνύπαρξη και η στενή σχέση μεταξύ της γενικής και της τοπικής ιστορίας έχουν επισημανθεί, εξάλλου, από τη στιγμή της γένεσης της ιστοριογραφίας στους νεότερους χρόνους. Οι μαθητές με τη μελέτη στοιχείων τοπικής ιστορίας έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν, να συγκρίνουν και να εξετάζουν με άμεσο τρόπο ιστορικά γεγονότα, πρόσωπα, δραστηριότητες των ανθρώπων του παρελθόντος, με

⁷¹ Λεοντσίνης Γ. Ν., *Διδακτική της Ιστορίας: γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 58-60.

συνέπεια να οδηγούνται σε πληρέστερη κατανόηση της πραγματικότητας του παρόντος μέσα από την πιο κοντινή γι' αυτούς πραγματικότητα του παρελθόντος. Ανακαλύπτουν και ερευνούν τις τοπικές ιστορικές πηγές-τεκμήρια και δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα της ιστορίας⁷².

Έτσι, επιτυγχάνεται η εξοικείωση των μαθητών με την ιστορική έρευνα. Ο μαθητής θα μπορούσε να εξελιχθεί σε ένα μικρό ερευνητή, που, με αφετηρία το φυσικό βιωματικό περιβάλλον του, θα κατορθώσει να δώσει απαντήσεις σχετικές με το ρόλο της γεωφυσικής διαμόρφωσης του τόπου στην ιστορική του πορεία, την προσωπογραφική διάσταση ιστορικών προσωπικοτήτων που ευεργέτησαν τον τόπο καταγωγής του, μέσα από τη μελέτη των πολιτισμικών στοιχείων και των μνημείων της περιοχής, κατά τη νεότερη περίοδο, μια και είναι γνωστό ότι το ιστορικό παρελθόν της Ελλάδας περιοδολογείται⁷³ σε τρεις μεγάλες ιστορικές περιόδους, την αρχαία ελληνική, τη βυζαντινή και τη νεότερη ιστορία⁷⁴. Είναι επόμενο η ιστορία της νεότερης περιόδου της χώρας μας να προξενεί το ενδιαφέρον του μικρού μαθητή, γιατί πολιτιστικά στοιχεία, επιτηδεύματα και δραστηριότητες κατοίκων σε σχέση με το γεωφυσικό περιβάλλον και, γενικότερα, η έρευνα πάνω στα ερωτήματα που ετέθησαν παραπάνω- και όχι μόνον- επικεντρώνεται στα χρονικά όρια μιας περιόδου που προσεγγίζει βιωματικά περισσότερο το μικρό παιδί μέσα και από γεγονότα που σχετίζονται με την καθημερινότητα του σύγχρονου Έλληνα. Επομένως, η επίσκεψη σε ιστορικούς χώρους, αλλά και η απλή επαφή με πολιτιστικά στοιχεία ή άλλο ιστορικό υλικό, θεωρούνται εποπτικές μέθοδοι που συνεπικουρούν στη μάθηση. Γενικότερα, ιστορικός τόπος δεν είναι μόνο αυτός που στο παρελθόν αποτέλεσε πεδίο μάχης, αλλά κι εκείνος στον οποίο αναπτύχθηκε ένας οικισμός, κάτω από ορισμένες

⁷² Λεοντσίνης Γ. Ν., *Διδακτική της Ιστορίας: γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 51-53.

⁷³ Σύμφωνα με τον Α. Σμυρναίο, «*Η περιοδολόγηση, η δημιουργία ίσων, μετρήσιμων ενοτήτων χρόνου, δηλ. η κατασκευή αξόνων για να ελεγχθεί το χάος του χρόνου, συνδέεται στενά, αν και όχι αποκλειστικά, με τη Χρονολόγηση (...) αποτελεί κι αυτή μια αυθαίρετη, καταχρηστική, υποκειμενική και τεχνητή διαδικασία, που έχει από πολλούς αμφισβητηθεί χωρίς όμως να έχει καταστεί δυνατόν να αντικατασταθεί από μια 'καλύτερη εναλλακτική μέθοδο κατάταξης γεγονότων στον ιστορικό χρόνο'*» (Σμυρναίος Α., *Η Διδακτική της Ιστορίας: Συνταγογραφίες διδασκισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*, Γρηγόρης, Αθήνα 2008, σσ. 110,111).

⁷⁴ Η περιοδολόγηση της νεότερης ιστορίας έχει αφετηρία την άλωση της Κωνσταντινούπολης, το 1453, που σηματοδότησε την έναρξη του νέου ελληνισμού και συνετέλεσε αποφασιστικά στη διαμόρφωση της νεοελληνικής εθνικής συνείδησης.

συνθήκες. Επίσης, ιστορικό κτίριο δε θεωρείται μόνο η κατοικία όπου διέμενε ένας σημαντικός ποιητής, αλλά κάθε κτίριο που μας προσφέρει σημαντικά στοιχεία για τον πολιτισμό μιας ορισμένης περιόδου. Ακόμη, ιστορική πόλη δεν είναι μόνο αυτή που συνδέεται στη συνείδησή μας μ' ένα κορυφαίο γεγονός, αλλά κάθε πόλη που στη δομή της ενσωματώνεται η ιστορία του ανθρώπου και του πολιτισμού του⁷⁵ και ως εργαλεία για την προσέγγιση του τρόπου ζωής της θα μπορούσαν να θεωρηθούν στοιχεία που σχετίζονται με το οικονομικό, κοινωνικό και το ευρύτερο πνευματικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Το περιβάλλον για το παιδί της προσχολικής ηλικίας αποτελεί πεδίο αγωγής, αφού μέσα σ' αυτό υλοποιούνται οι ποικίλες παιδαγωγικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων το παιδί κατανοεί την έννοια του πραγματικού, του χώρου, του χρόνου, τις έννοιες της ανάπτυξης, της μεταμόρφωσης και της εξέλιξης, καθώς και την οργάνωση λογικών σχέσεων⁷⁶. Αποτελεί όμως, και πηγή ερεθισμάτων και εμπειριών, καθώς οι μικροί μαθητές έρχονται σε επαφή με ποικίλες πηγές που προσελκύουν το ενδιαφέρον τους, γιατί σχετίζονται με πρόσωπα του άμεσου παρελθόντος και με γεγονότα που συνέβησαν στον οικείο χώρο. Ένα παλαιό κτίριο, ένα μνημείο, το όνομα της πόλης ή του χωριού τους, θα μπορούσαν να αποτελέσουν την αφορμή για παρατήρηση και να οδηγήσουν τα παιδιά σε προβληματισμούς και ερωτήματα⁷⁷. Εξάλλου, σύμφωνα με την άποψη της S.M. Pearce «η συναισθηματική μας σχέση προβολής και εσωτερίκευσης που έχουμε με τα αντικείμενα φαίνεται να ανήκει στις πρωταρχικές μας εμπειρίες και παραμένει (ίσως γι' αυτόν ακριβώς το λόγο) σημαντική για μας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας (...). Οι νηπιακές εμπειρίες ίσως να αποτελούν την αφετηρία της συναισθηματικής μας σχέσεις με τα αντικείμενα»⁷⁸.

Πράγματι, το συναίσθημα της οικειότητας το οποίο συνδέει το μαθητή με το ιστορικό υλικό του τόπου του, συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας ενσυναισθητικής σχέσης⁷⁹ του

⁷⁵ Ζήβας Δ., *Τα μνημεία και η πόλη*, Libro, Αθήνα 1997, σ. 44.

⁷⁶ Μιχαλοπούλου Κ.-Χιωτάκη Ε., *Δραστηριότητες για την ανακάλυψη και κατανόηση του περιβάλλοντος στην προσχολική ηλικία*, ό.π., σσ. 21,29.

⁷⁷ Σακκής Δ.Α.-Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, ό.π., σσ. 48-54 και 62-65.

⁷⁸ Pearce S. M., *Μουσεία, Αντικείμενα και Συλλογές: μια πολιτισμική μελέτη*, Επιμ. Λ. Γυιόκα, μτφρ. Λ. Γυιόκα- Α. Καζάζης- Π. Μπίκας, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2002, σ.75.

⁷⁹ Ο P. Lee επισημαίνει ότι «η κατανόηση πράξεων στην ιστορία προϋποθέτει την ενσυναίσθηση ως επίτευγμα, γιατί αφορά στο να δεις μια πράξη ως αρμόζουσα με τους στόχους και τις προθέσεις αυτού

μ' αυτό, με συνέπεια ο μαθητής να προσεγγίζει πτυχές του ιστορικού γίνεσθαι. Με την ενσυναισθητική προσέγγιση μπορεί ο μαθητής, ενεργοποιώντας τη φαντασία του, να διεισδύσει στο «εγώ» των ανθρώπων που έδρασαν στο παρελθόν, καθώς και να κατανοήσει και να ερμηνεύσει, ως ένα βαθμό, ιδέες και ενέργειες προσώπων και κοινωνικών ομάδων του παρελθόντος⁸⁰.

Η προσέγγιση αυτή, που γίνεται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση, θα οδηγήσει, σε μεγάλο βαθμό, τους μαθητές στην κατανόηση της εξέλιξης και της αλλαγής κάποιων χαρακτηριστικών και δραστηριοτήτων της τοπικής κοινωνίας μέσα στο χρόνο, καθώς και της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στις ανθρώπινες ενέργειες και το περιβάλλον· επιπλέον, θα συμβάλει στη γνωριμία και τη μελέτη της ανθρώπινης δράσης στο συγκεκριμένο τόπο, κατά το παρελθόν⁸¹. Ακόμη, μια τέτοια προσέγγιση βοηθάει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, μια και συντελείται μέσα από την προσπάθειά τους να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματα που προκύπτουν από την αναζήτηση και την έρευνα. Εξάλλου, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελεί μία από τις σημαντικότερες επιδιώξεις της διδασκαλίας, καθώς η αναπτυγμένη κριτική σκέψη δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναζητούν συμπληρωματικά στοιχεία, να εξετάζουν εναλλακτικές λύσεις και να προβαίνουν σε συνειδητές επιλογές, πράγμα που τα καθιστά ικανά να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της αυριανής κοινωνίας⁸².

Επιπρόσθετα, η επαφή των παιδιών με το ιστορικό τοπίο εξοικειώνει το παιδί με το περιβάλλον, με συνέπεια οι μαθητές να αντιλαμβάνονται, ως ένα σημείο, τη σημασία του γεωγραφικού παράγοντα στη δημιουργία και ανάπτυξη και εξέλιξη της

που έπραξε και με τη δική του αντιμετώπιση της κατάστασης» (Νάκου Ε., *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σ. 105).

⁸⁰ Λεοντσίνης Γ. Ν., *Διδακτική της Ιστορίας: γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π., σ.83.

⁸¹ Λεοντσίνης Γ. Ν., *Διδακτική της Ιστορίας: γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 58-60. Χριστιάς Ι., *Από την Πατριδογνωσία στη Μελέτη Περιβάλλοντος. Η Παιδαγωγική και τα προβλήματα του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα 1998, Τυπωθήτω, σσ. 163-164, όπου και σημειώνεται: «Αν η αντίληψη του χώρου και του χρόνου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση της πραγματικότητας, η έννοια της εξέλιξης είναι αναγκαία για να κατανοεί το άτομο τις μεταβολές και τον πλούτο των επιτευγμάτων του ανθρώπου και για να έχει εμπιστοσύνη και αισιοδοξία για το μέλλον», Χριστιάς Ι., *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, ό.π., σ. 164.

⁸² Ματσαγγούρας Η., *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, τ. Β', Gutenberg, Αθήνα 2000, σσ. 56-57.

ανθρώπινης κοινωνίας και συνάμα να συνειδητοποιούν τη μέγιστη σημασία του περιβάλλοντος στην ανθρώπινη ζωή και μέσα από την κατανόηση αυτή να εξελίσσονται σε άτομα με οικολογική συνείδηση. Έτσι, μέσα από την επίτευξη των στόχων της τοπικής ιστορίας, φτάνουμε στην προσέγγιση των στόχων της περιβαλλοντικής αγωγής.

Όπως ήδη σημειώσαμε, τα πολιτιστικά στοιχεία, που αποτελούν μέρος του πολιτισμικού περιβάλλοντος και συνυπάρχουν σ' αυτό, σχετίζονται με την τοπική ιστορία, που μπορεί να διευρύνει τις γνώσεις των μικρών παιδιών για τον κόσμο της καθημερινότητάς τους, μέσα από την *ολιστική διδακτική προσέγγιση*.

Σύμφωνα με την Κ. Δημητριάδου, «η ολιστική προσέγγιση λαμβάνει υπόψη όχι μόνον τις γνωστικές, αλλά και τις κοινωνικές, αισθητικές, ψυχολογικές και βιολογικές ανάγκες του παιδιού. Μέσα από τη διδακτική επεξεργασία συγκεκριμένων θεμάτων (*topics*), που περιλαμβάνουν πολυεπίπεδα ερεθίσματα και ποικίλες θεματικές περιοχές, βοηθά το παιδί να μάθει να συζητά τις σχέσεις που συνδέουν τον εαυτό του με τους άλλους και με τον κόσμο», με συνέπεια να μπορεί γνώσεις και δεξιότητες να μεταφέρει σε άλλους τομείς, να καλλιεργήσει την προσωπικότητά του, και στην περίπτωση που εξετάζουμε, να συνδεθεί με το κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι»⁸³. Εξάλλου, η ολιστική διδακτική προσέγγιση μπορεί να δημιουργήσει στα μικρά παιδιά *οικολογικές ευαισθησίες*, όπως ήδη σημειώσαμε, μέσα από τη σύνδεσή τους με το κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι και με προβληματισμούς για το πώς οι άνθρωποι σχετίστηκαν, με το πέρασμα του χρόνου, με το φυσικό κόσμο, θέση που επιβάλλει, κατά την άποψη του J. Donald Hughes, εφαρμογή οικολογικών αρχών⁸⁴. Η ίδια συγγραφέας προτείνει για την υλοποίηση της ολιστικής διδακτικής προσέγγισης ως χρήσιμες τις αρχές της *ανοιχτής διδασκαλίας* που είναι παιδοκεντρική, με ποικιλία τεχνικών, όπως διδασκαλία σε ομάδες μαθητών, εξατομικευμένη και «στοχεύει στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, μέσα από παιχνίδια προσομοίωσης και παιχνίδια ρόλων, ενώ παράλληλα επιδιώκει την ενασχόληση με ηθικές αξίες»⁸⁵. Επομένως, η ολιστική διδακτική προσέγγιση είναι περισσότερο κατάλληλη να εφαρμοστεί στη νηπιακή

⁸³ Δημητριάδου Κ., *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*, ό.π., σσ. 49-52, όπου και βιβλιογραφία.

⁸⁴ Hughes, J. D., "Ecology and Development as Narrative Themes of World History", *Environmental History Review*, 19, 1995, pp. 1-16.

⁸⁵ Δημητριάδου Κ., *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*, ό.π., σσ. 53,55, όπου και βιβλιογραφία.

ηλικία, γιατί καλλιεργεί πολύπλευρα την προσωπικότητά του, ευαισθητοποιεί σε οικολογικά ζητήματα το μικρό παιδί και συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

Με τη λέξη γλώσσα εννοούμε τον κώδικα σημείων ορισμένης μορφής, με τον οποίο επιτυγχάνουμε την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας⁸⁶. Γενικότερα, εννοούμε την ομιλία μέσω της οποίας επικοινωνούμε με τους άλλους, εκφράζουμε τις αντιλήψεις μας και τους προβληματισμούς μας, καθώς και ένα σύνολο συμβολικών σημείων που συνδέονται με ορισμένους κανόνες και έχουν συγκεκριμένη δομή, αλλά και μια πνευματική ικανότητα που συμβάλλει στην κατανόηση των εννοιών που εκφράζονται μέσα από τις λέξεις⁸⁷.

Εξάλλου, η λεκτική επικοινωνία αποτελεί σημαντικό εργαλείο του εκπαιδευτικού κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μέσω του προφορικού λόγου «πληροφορεί, καθοδηγεί, ελέγχει, αξιολογεί, προβληματίζει, περιγράφει, συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις, και γενικά διεξάγει τους περισσότερους από τους οργανωτικό-διδακτικούς του ρόλους», ενώ οι μαθητές μέσω αυτού συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία⁸⁸.

Κατά την περίοδο της νηπιακής ηλικίας, συντελούνται μεγάλες κατακτήσεις στον τομέα της γλώσσας. Σημαντική είναι η βελτίωση που διαφαίνεται στο λεξιλόγιο του παιδιού, σχετικά με το ποσό των λέξεων που χρησιμοποιεί⁸⁹, αλλά και σχετικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων. Παράλληλα, παρουσιάζεται και μια θεαματική πρόοδος στη γραμματική δομή, η οποία σχετίζεται με τη σύνταξη και τη μορφολογία⁹⁰.

Με την άμεση επαφή των παιδιών με τα τεκμήρια του παρελθόντος αναπτύσσονται, εκτός των άλλων, διάφορες γνωστικές ικανότητες, όπως είναι οι νοητικές

⁸⁶ Μπαμπινιώτης Γ., *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα 1980.

⁸⁷ Αναγνωστόπουλος Β. Δ., *Γλωσσικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο (από τη θεωρία στην πράξη)* Καστανιώτης, Αθήνα 2001, σσ. 69,70.

⁸⁸ Ματσαγγούρας Η., *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, ό.π., σ.229.

⁸⁹ Στο 6^ο έτος της ηλικίας το παιδί χρησιμοποιεί κατά μέσο όρο 2.500 λέξεις.

⁹⁰ Παρασκευόπουλος Ν. Ι., *Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος Β΄, προσχολική ηλικία*, αυτοεκδ., Αθήνα 1984, σσ. 79-81.

αναπαραστάσεις, η φαντασία, η μνήμη και, συγχρόνως, η αισθητική καλλιέργεια και η γλωσσική τους έκφραση⁹¹. Η γλωσσική καλλιέργεια συνδέεται με τις τέχνες, τα γράμματα και τις επιστήμες και, γενικότερα, συμβάλλει στην κατανόηση των πνευματικών και ηθικών κατακτήσεων της κοινωνίας και του έθνους που ανήκουμε, σύμφωνα με τη θέση του Β.Δ. Αναγνωστόπουλου: «...όσο περισσότερο είναι κάποιος καλλιεργημένος γλωσσικά, τόσο καλύτερα κατανοεί τις πνευματικές και ηθικές κατακτήσεις του ανθρώπου, της κοινωνίας και του έθνους στο οποίο ανήκει. Ολοκληρώνει το χαρακτήρα και την προσωπικότητά του και συμμετέχει στην πολιτιστική δημιουργία του τόπου του»⁹². Μέσα από τη γλώσσα, διαφαίνεται ολόκληρο το κοινωνικό οικοδόμημα του ανθρώπου, αφού η γλώσσα μέσα από τις λέξεις και την όλη οργάνωση και δομή της εκφράζει τις αντιλήψεις ενός λαού, την πολιτισμική και πολιτιστική ιστορία του⁹³.

Η γλώσσα, αποτελεί τον σημαντικότερο τρόπο μετάδοσης της πληροφορίας και βασικό παράγοντα επικοινωνίας του μαθητή με το δάσκαλο. Η «διαλογική εκπαίδευση», η εκπαίδευση δηλαδή που βασίζεται στο διάλογο θεωρείται ως η μόνη ικανή για τη γέννηση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης⁹⁴. Εκτός, όμως, από τον επικοινωνιακό ρόλο, η γλώσσα ασκεί και ρόλο επικουρικό που συντελεί στην οργάνωση των εμπειριών, τη λύση προβλημάτων και την καθοδήγηση των πράξεων του⁹⁵. Αποτελεί, το ισχυρό όργανο της αγωγής για την απόκτηση και δόμηση της γνώσης όλων των γνωστικών αντικειμένων και όχι μόνον εκείνου που αφορά το πολιτιστικό παρελθόν του ανθρώπου.

Τα μικρά παιδιά, βέβαια, κατέχουν τη γλώσσα σε επίπεδο που τους επιτρέπει να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους, όμως, ο βαθμός της συστηματικής κατοχής είναι ακόμη χαμηλός, αφού η κατοχή της γλώσσας είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, κυρίως, όμως της ηλικίας τους.

⁹¹ Δημητριάδου Κ., *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*, ό.π., σ. 62.

⁹² Αναγνωστόπουλος Β. Δ., *Γλωσσικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο (από τη θεωρία στην πράξη)*, ό.π., σ.26.

⁹³ Μπαμπινιώτης Γ., *Θεωρητική Γλωσσολογία*, ό.π..

⁹⁴ Σμυρναίος Α., *Η Διδακτική της Ιστορίας: Συνταγογραφίες διδασκισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*, ό.π., σσ. 163-168, όπου και βιβλιογραφία.

⁹⁵ Παρασκευόπουλος Ν. Ι., *Εξελικτική Ψυχολογία*, ό.π., σσ. 89-91.

Δείχθηκε ότι το παιδί στην ηλικία των πέντε περίπου ετών έχει κατακτήσει το βασικό λεξιλόγιο της μητρικής του γλώσσας. Έχει μάθει διάφορους γλωσσικούς κανόνες, και προσπαθεί να τους οργανώσει σ' ένα πιο συνεκτικό γλωσσικό σύστημα. Από τα πέντε μέχρι τα εννέα του χρόνια το παιδί αυξάνει τη γλωσσική του ικανότητα, κατανοεί τη γλώσσα σ' ένα πιο αφηρημένο επίπεδο και έχει επίγνωση της πολλαπλής λειτουργικότητας της γλώσσας⁹⁶.

Ο Γ. Κόκκινος, αναφερόμενος στη M. Donaldson, επισημαίνει ότι η προσέγγιση του παρελθόντος είναι δυνατή, μέσω των γλωσσικών μορφών και των λέξεων, με τις οποίες το περιγράφουμε, το αναλύουμε και το ερμηνεύουμε. Σύμφωνα δε με τα συμπεράσματα της ίδιας, «όσο πιο γρήγορα γίνεται η εξοικείωση των παιδιών με την ορθολογική σκέψη και τον αφηρημένο χαρακτήρα της γλώσσας, τόσο πιο εύκολα αρχίζουν και τα ίδια να γίνονται παραγωγοί ορθολογικών συλλογισμών»⁹⁷.

Η διδασκαλία στοιχείων πολιτισμού και τοπικής ιστορίας, επειδή πραγματεύεται θέματα που σχετίζονται με άλλους τόπους, χρόνους, συνθήκες ζωής και άλλες αξίες, χρησιμοποιεί όρους, όπως εξουσία, οικονομία, πολιτισμός, συνθήκες ζωής, ειρήνη, πόλεμος, ευημερία, δικαιοσύνη κ.ά., που μπορούν να χαρακτηριστούν γενικευτικοί και αφηρημένοι⁹⁸. Απαιτείται, λοιπόν, μια ιδιαίτερη και προσεκτική επεξεργασία των λέξεων και των εννοιών από τον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσουν οι μικροί μαθητές να οδηγηθούν, σε σημαντικό βαθμό, στην κατανόηση, δηλαδή στην πρόσληψη του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τους ιστορικούς όρους τόσο σε σημασιολογικό επίπεδο όσο και στη διαχρονία τους, με δεδομένη τη σημασιολογική μεταβολή τους στην εξελικτική τους πορεία. Πράγματι, εξετάζοντας διαχρονικά τη γλώσσα, μέσα από τη γνώση των σημασιολογικών εξελίξεων και διαφορών, ερχόμαστε σε αμεσότερη επαφή με το παρελθόν, με τους όρους και τα γενικότερα αντικείμενα του πολιτισμού και οδηγούμαστε στην πληρέστερη κατανόησή του. Μπορούμε να προσεγγίσουμε και να αποκωδικοποιήσουμε το ιστορικό γεγονός σε οποιοδήποτε χωροχρονικό πλαίσιο και συνθήκες ζωής⁹⁹.

⁹⁶ Βοσνιάδου Σ., *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, τομ. Α', Gutenberg, Αθήνα 1992, σ. 32.

⁹⁷ Κόκκινος Γ., *Από την Ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, ό.π., σ. 301. Βλ. και Donaldson M., *Ghildrens Minds*, Fontana, London 1978.

⁹⁸ Βώρου Φ. Κ., *Τρόποι σπουδής και διδασκαλίας της Ιστορίας*, ό.π., σ.22.

⁹⁹ Πρβλ. Husbands C., *Τί σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, ό.π., σ.61.

Έτσι, μέρος της ιστορίας των πολιτισμών θα μπορούσε να αποτελέσει σύνθεση, βασισμένη και στην επιστήμη της γλωσσολογίας και συγκεκριμένα εκείνης της γλωσσολογίας που βλέπει τη γλώσσα στην ιστορική της διάσταση, της ιστορικής γλωσσολογίας. Επομένως, ακόμη και αν εξέλιπαν τα άλλα πολιτιστικά κατάλοιπα, η εξέλιξη της γλώσσας θα μπορούσε να είναι σημαντικό στοιχείο για ένα ερευνητή, για να αποκωδικοποιήσει πολιτισμικά μηνύματα¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Γενικότερα, για τις μαρτυρίες, βλ. Dain Alphonse, Robert Louis, Bataille Andre et al. *Ιστορία και μέθοδοί της. Μεθοδική αναζήτηση των μαρτυριών*, τ. Β΄, τεύχ. 2, μτφρ. Ε. Στεφανάκη, Encyclopedie de la pleiade, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 2003, passim.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΕΞΙΣΤΟΡΗΣΗ

1. Η αφηγηματική εξιστόρηση ως τρόπος διδασκαλίας για τη διδακτική προσέγγιση των πολιτιστικών στοιχείων

Ένα μέσο, δια του οποίου γινόταν ανέκαθεν κατανοητό το παρελθόν, είναι οι αφηγήσεις¹⁰¹. Οι αφηγήσεις βοηθούν στη διαμόρφωση της εικόνας του παρελθόντος, εξάπτουν τη φαντασία και προκαλούν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών. Οι ερωτήσεις δημιουργούν ερεθίσματα και προβληματισμούς στους μαθητές να προχωρήσουν σε άλλες, επόμενες αφηγήσεις, με σκοπό τη συγκρότηση της ιστορικής κατανόησης¹⁰². Επιπλέον, με τις αφηγήσεις επιτυγχάνονται αρκετοί από τους στόχους της προσχολικής αγωγής: το παιδί αποκτά γνώσεις, αναπτύσσει τη γλωσσική του ικανότητα, τη δημιουργικότητα, και συνάμα καλλιεργεί διάφορες ανθρωπιστικές αξίες που συντελούν στην κοινωνικοποίηση του¹⁰³. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει και τη συμμετοχή του παιδιού και τη δυνατότητά του να αφηγείται την προσωπική του εμπειρία, τα συναισθήματά του και, έτσι, να μεταφέρει τον εαυτό του στα «παλαιά» χρόνια.

Η αφηγηματική εξιστόρηση είναι, όπως προείπαμε, ένα από τα διδακτικά μέσα που μπορούν να συμβάλλουν στην ιστορική μάθηση και ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης στους μαθητές από την μικρή τους ηλικία. Η ιστορική γνώση βρίσκεται παντού και αντλείται μέσα από την καθημερινή πραγματικότητα, από την παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος, από την παράδοση και την αφηγηματική εξιστόρηση, αλλά και από τις γραπτές ιστορικές πηγές. Η αφήγηση έχει τις ρίζες της στις παραδοσιακές κοινωνίες, στις οποίες κυριαρχούσε ο προφορικός λόγος. Με τις προφορικές ιστορίες οι άνθρωποι αποκτούσαν γνώσεις, που σχετίζονταν με την κοινωνία που ζούσαν, ερχόταν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, αλλά, κυρίως, ανακάλυπταν την ταυτότητά τους και αισθάνονταν μέλη μιας ομάδας που τους

¹⁰¹ Σύμφωνα με τον Moniot, «αφηγούμαι σημαίνει ξεχωρίζω κάποια συμβάντα ως αρκούντως εξαιρετικά, ώστε να αναχθούν σε γεγονότα, εντοπίζω τα δρώντα πρόσωπα, τις περιστάσεις, τα κίνητρα ή τα αποτελέσματα που πλαισιώνουν τα γεγονότα αυτά και τα συναρμολόγω με τρόπο συνεκτικό, με σεβασμό δηλαδή στη λογική αλληλουχία και στη χρονική τάξη» (Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σ.89).

¹⁰² Husbands C., *Τί σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, ό.π., σσ. 67, 73.

¹⁰³ Τσιλιμένη Τ., *Οι Μικρές Ιστορίες κατά την Εικοσαετία 1970-1990: Γραμματολογική, παιδαγωγική και γλωσσική εξέταση*, Καστανιώτης, Αθήνα 2003, σσ. 216, 217.

ένωναν στενοί δεσμοί. Πρόκειται για γνώσεις που εξυπηρετούσαν, στη διαχρονική παρουσία του ανθρώπου στη γη, βιολογικές ανάγκες, όπως τρόπους ικανοποίησης ενστίκτων και άλλων βιολογικών αναγκών, ελέγχου λειτουργιών του σώματος και υγιεινής αυτού, ατομικές-βιοτικές ανάγκες, όπως προστασία από τους κινδύνους του περιβάλλοντος, χρήση φωτιάς, κατασκευή εργαλείων και όπλων, τεχνική κυνηγιού, αλλά και κοινωνικές σχέσεις, όπως γένεση θεσμών και κανόνων ομαδικής ζωής για ρύθμιση διατομικών και διομαδικών σχέσεων¹⁰⁴, κ.λπ.. Επιπλέον, οι γνώσεις αυτές, συλλογικά δημιουργήματα, κομμάτια της παράδοσης τους, τα οποία, με την πάροδο των χρόνων, εμπλουτίζονταν και αναπτύσσονταν, αφού διατήρησαν, ωστόσο, σταθερά το θέμα, τα πρόσωπα, την πλοκή των γεγονότων, παρέχονταν μέσω της αφήγησης από μεγαλύτερα μέλη της οικογένειας στα μικρότερα και με αγωγικό στόχο.

Ακόμη και στις μέρες μας, ωστόσο, η αφηγηματική εξιστόρηση διαμορφώνεται με βάση τα χαρακτηριστικά που υπήρχαν στην παραδοσιακή κοινωνία, εμπλουτιζόμενη και με νέα στοιχεία. Η αφηγηματική εξιστόρηση είναι μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει την προφορική αφήγηση από τον εκπαιδευτικό, την ακρόαση της ιστορίας από τους μαθητές, καθώς και την ερμηνεία των νοημάτων και τη δημιουργία νέων ιστοριών από τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, υπάρχει μια έντονη επικοινωνία ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή που επιτυγχάνεται με τη συνεχή οπτική επαφή, τη γλώσσα του σώματος, τον τόνο και το ρυθμό της φωνής, που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι ή γενικότερα οι ιστορητές ως ηθοποιοί¹⁰⁵. Ο δάσκαλος που αφηγείται μεταδίδει τα συναισθήματα των ηρώων της ιστορίας με τη φωνή, το βλέμμα και την έκφραση και δηλώνει στους μαθητές ότι είναι εκεί, δίπλα τους αλλά είναι και αλλού, κοντά στους ήρωες¹⁰⁶. Μπορεί, ακόμη, να χρησιμοποιήσει τη δύναμη της σιωπής, η οποία μπορεί να υποδηλώσει πολλά πράγματα και να μεταδώσει διάφορα συναισθήματα.

¹⁰⁴ Μαρκαντώνη Ι.Σ., *Παραδόσεις Ιστορίας της Παιδείας*, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1986, σ. 3.

¹⁰⁵ Μερακλής Μ.Γ., «Η μία και η άλλη αφήγηση», στο *Η Τέχνη της Αφήγησης*, επιμ. Κ. Κουλουμπή-Παπαετροπούλου, Πατάκης, Αθήνα 1986, σ.25.

¹⁰⁶ Τσιλιμένη Τ., «Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης», στο *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*, επιμ. Τ. Τσιλιμένη, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 2007, σσ. 15-74 και ιδιαίτερα στη σ.51.

Στη σημερινή μεταμοντέρνα εποχή οι άνθρωποι διακατέχονται από μια σύγχυση και ανασφάλεια, αφού, μέσα στην πληθώρα αντικρουόμενων επιλογών, αδυνατούν να βρουν απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν τον εαυτό τους, τις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους και τη φύση γύρω τους. Νιώθουν αδυναμία να προσανατολιστούν μέσα στο χρόνο, να διαμορφώσουν την ταυτότητα τους και προβληματίζονται για το κατά πόσο έχει τη δυνατότητα η ιστορία να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματά τους. Στην προσπάθεια αυτή των ανθρώπων να προσεγγίσουν το παρελθόν υπάρχουν τοποθετήσεις για τη θέση και την προσφορά της ιστορίας στην κοινωνία¹⁰⁷. Καθεμιά απ' αυτές αντιστοιχεί σε μια διαφορετική αντίληψη για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Σύμφωνα με τη συντηρητική άποψη, στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος είναι ο φρονηματισμός των παιδιών, μέσα από την απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων του έθνους παρελθόντος. Πράγματι, στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος ο παιδαγωγός Ι. Π. Κοκκώνης πρότεινε, στο Εγχειρίδιο για τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία, τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας με τη μορφή διηγημάτων, τα οποία ήταν κατάλληλα και για αποστήθιση. Σ' αυτά προβάλλονταν σημαντικά γεγονότα και προσωπικότητες, μεγάλες πράξεις, αρετές και κακίες που στόχευαν στην ηθική και θρησκευτική εκπαίδευση των παιδιών¹⁰⁸.

Προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα, μετά την κατάργηση του οδηγού της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, η ιστορία, ως αυτόνομο πλέον μάθημα, αποσκοπεί στην καλλιέργεια του πατριωτισμού, την εθνική διαπαιδαγώγηση και την πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών, αφού πλέον εξετάζεται οτιδήποτε έχει σχέση με τη δράση του ανθρώπου¹⁰⁹.

Κύριο μέσο της παραδοσιακής διδασκαλίας αποτελεί η αφηγηματική εξιστόρηση. Ως προς το βαθμό αποτελεσματικότητας της αφηγηματικής εξιστόρησης, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα αποτελέσματα είναι περιορισμένα. Ακόμη, και οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, του Λυκείου, αντιλαμβάνονται, πολλές φορές, την ιστορία ως μια συλλογή γεγονότων με βάση τη χρονολογική σειρά, για τα οποία δεν υπάρχει

¹⁰⁷ Beverley Southgate, *What is history for?*, Routledge, London and New York 2005, σσ. 85-104.

¹⁰⁸ Σακκής Δ.-Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, ό.π., σ. 17.

¹⁰⁹ Σακκής Δ.-Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, ό.π., σσ. 18-20- Κόκκινος Γ., *Από την Ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, ό.π., σ. 313.

καμιά αμφισβήτηση. Έχουν τη δυνατότητα να συγκρατήσουν στη μνήμη τους γεγονότα που τους αφηγήθηκαν μόνο για μικρό χρονικό διάστημα και η κατανόηση αυτών είναι ισχνή. Έτσι, αν τους ζητηθεί να αναπαράγουν όσα άκουσαν στην προφορική αφήγηση, σπάνια θα μπορέσουν να τα καταφέρουν χωρίς δυσκολία¹¹⁰. Σύμφωνα με το Γ. Λεοντσίνη, βασική αιτία που οδηγεί στη μη κατανόηση του μαθήματος και την έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών είναι το γεγονός ότι οι δάσκαλοι πολλές φορές, ασύνειδα, ακολουθούν αυτήν την παραδοσιακή, εκπαιδευτική πρακτική, η οποία τους οδηγεί σε παραπλανητικές προκαταλήψεις και σε μια στενή αντίληψη ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων. Οι παραδοσιακές αξίες και θεσμοί αποτελούν, κατά την κρίση τους, κάτι το ιερό και απαραβίαστο και δεν επιδέχονται καμιά κριτική. Διαμορφώνεται, έτσι, ένα εθνικιστικό πνεύμα στη διδασκαλία του μαθήματος, συνέπεια του οποίου είναι η έλλειψη ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων και η απουσία επιστημονικής τεκμηρίωσης. Η διδακτική αυτή πρακτική εμποδίζει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της ιστορικής μάθησης¹¹¹.

Από την αντίθετη πλευρά, υπάρχει η άποψη της καθολικής απόρριψης της ιστορίας ως επιστήμη που περιγράφει με αντικειμενικότητα το παρελθόν. Οι ιστορικές αφηγήσεις δεν προσφέρουν τίποτα το αληθινό, εξυπηρετούν μόνο πολιτικές σκοπιμότητες. Η ιστορία γίνεται αντιληπτή ως αντι-ιστορία, δυνάμει να κλονίσει τις κανονιστικές δομές του παρόντος. Η κριτική νοηματόδοτηση αποδυναμώνει τις ιστορίες της κυριαρχίας. Διασπά τις κατηγοριακές δομές και αμφισβητεί τους προσφερόμενους όρους και τα σύμβολα¹¹². Εξάλλου, πολλές ομάδες προσπαθούν να αρνηθούν το παρελθόν που τους επιβάλλεται μέσω της επίσημης εθνικής ιστορίας και να προβάλλουν το αφήγημα που σχετίζεται με την ιστορία της ομάδας που ανήκουν. Οι μεταμοντέρνοι ιστορικοί δεν είναι δέσμιοι του παρελθόντος, ούτε απαξιώνουν την ιστορική μάθηση. Στοχεύουν στη διαμόρφωση του μέλλοντος και αποφεύγουν την

¹¹⁰ Grant G.S., It's just the facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understanding of history, *Theory and Research in Social Education*, Volume 29, Number 1, 2001. σσ. 65-108 και ιδιαίτερα στη σ. 83.

¹¹¹ Λεοντσίνης Γ. Ν., *Διδακτική της Ιστορίας: γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 206-207.

¹¹² Ηλιοπούλου Ι., «Η θεωρία του Jorn Rusen για την ιστορική συνείδηση», στο *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, επιμ. Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ. 73-103 και ιδιαίτερα στις σσ. 86-87.

πιστή αναπαράσταση του παρελθόντος, σύμφωνα με τις παρούσες ανάγκες. Οι ιστορικές αφηγήσεις δίνουν τώρα τη δυνατότητα στους ανθρώπους να δημιουργήσουν τη δική τους ταυτότητα και τους δικούς προσανατολισμούς. Μπορούν να προβληματιστούν πάνω σε αντιθετικές όψεις των γεγονότων και να αποδεχτούν το απρόβλεπτο και την ποικιλία αιτιών. Σύμφωνα με την μεταμοντέρνα ιστοριογραφία, κανείς δεν μπορεί να ξεφύγει από το παρελθόν, μπορεί όμως να επέμβει σ' αυτό με τέτοιο τρόπο που θα οδηγήσει τον ίδιο και τους άλλους σ' ένα καλύτερο μέλλον¹¹³.

Με βάση τα παραπάνω, τροποποιείται ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής συνείδησης. Έτσι, οι μαθητές που έχουν ανεπτυγμένη κριτική συνείδηση συνειδητοποιούν την έννοια της αλλαγής μέσα στο χρόνο και εστιάζουν περισσότερο στις διαφορές μεταξύ παρελθόντος και παρόντος παρά στις ομοιότητες. Αντιλαμβάνονται ότι οι αφηγήσεις αναφέρονται σε γεγονότα τα οποία επελέγησαν από τον διδάσκοντα ως σημαντικά, σύμφωνα με τις δικές του ερμηνείες. Ανακαλύπτουν ότι οι εικόνες που έχουμε για το παρελθόν μεταβάλλονται, αφού οι γνώσεις και οι ιδεολογίες μας μετασχηματίζονται, όπως και η λειτουργία της ιστορίας στην κοινωνία μας¹¹⁴. Οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίζουν ότι, κάποιες φορές, πρέπει να αφηγούμαστε ιστορίες που θα προτιμούσαμε να μην αποδεχτούμε. Είναι βασικό να μπορούμε να εγκαταλείψουμε τη μια και μοναδική επιστημονική εκδοχή του παρελθόντος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η ιστορία εγκαταλείπει την αξίωσή της, αφού κάθε εκδοχή πρέπει να βασίζεται σε ιστορικές πηγές. Προβληματίζουμε τους μαθητές να καταλάβουν ότι η ιστορική αφήγηση είναι ανοιχτή σε έλεγχο και τροποποίηση και ικανή να προσαρμόζεται στη νέα γνώση, αλλά και να αφομοιώνει νέα γνώση¹¹⁵. Έτσι, τους δίνουμε τη δυνατότητα να θέτουν ερωτήματα, να αναλύουν και να μην περιορίζονται στην απομνημόνευση ερμηνειών. Η ερευνητική αυτή διαδικασία, στην οποία και εμπλέκονται θα τους βοηθήσει να αντιληφθούν ότι με τη βοήθεια των ιστορικών πηγών θεμελιώνεται η γνώση. Με βάση τις ιστορικές πηγές, εδραιώνονται τα ιστορικά στοιχεία για το

¹¹³ Beverley Southgate, *What is history for?*, ό.π., σ. 131.

¹¹⁴ Ferro M., *Πως αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, ό.π., σ. 9.

¹¹⁵ Lee P., «Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας», στο *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, επιμ. Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σσ. 37-71 και ιδιαίτερα στις σσ. 63,64.

παρελθόν και με τη βοήθεια αυτών μπορούν να αξιολογούνται¹¹⁶. Σύμφωνα με τον Η. Μονιότ, η αφήγηση είναι ένα έργο επιλεκτικό και συνθετικό που καθιστά την ιστορία κατανοητή. Αποτελεί το «στήσιμο μιας πλοκής», μια «σύνθεση του ετερογενούς». Αυτό έχει αποτέλεσμα την πλοκή και τη ροή των γεγονότων του παρελθόντος να μην τη συναντούμε στις πηγές, οι οποίες μας προσφέρουν μόνο τα υλικά, με την βοήθεια των οποίων θα μπορέσουμε να τα φανταστούμε. Εναπόκειται, λοιπόν, σε μας να την κατασκευάσουμε, αναλαμβάνοντας εξολοκλήρου την ευθύνη της αφήγησης της ιστορίας¹¹⁷.

Πολλές φορές, βέβαια, είναι δυνατό να υπάρξουν και κάποια γεγονότα ή πρόσωπα στην αφηγηματική εξιστόρηση, τα οποία επινοήθηκαν για να συμπληρώσουν κάποια κενά που τυχόν δημιουργήθηκαν. Αυτά τα φανταστικά στοιχεία μπορούν ο δάσκαλος με τους μαθητές να τα ξεχωρίσουν και να εντοπίσουν τη σχέση που έχουν με τη συνολική εικόνα και τα συμφραζόμενα της εποχής που αφηγούμαστε. Μέσα από τη συζήτηση, θα μπορέσουν να διαχωρίσουν το αληθινό από το πλασματικό και, εντρυνώντας πάνω στις ιστορίες θα ξεκινήσουν να αναπτύσσουν την ιστορική κατανόηση. Όπως αναφέρει και ο Ricoeur στο βιβλίο του *Αφηγηματική λειτουργία*, στο επίπεδο της αναφοράς, η αφήγηση διαχωρίζεται σε δύο ριζικά διαφορετικούς τύπους: την «αληθινή» αφήγηση, δηλαδή την ιστορία, και την μυθοπλαστική αφήγηση. Μόνο, όμως, η ιστορία αναφέρεται σε γεγονότα που συνέβησαν πραγματικά και τεκμηριώνεται από πηγές, ενώ η μυθοπλαστική αφήγηση βασίζεται σε γεγονότα, χαρακτήρες και πλοκές φανταστικές. Ωστόσο, διευκρινίζει πως και το μυθοπλαστικό ιστορικό κείμενο αξιώνει να είναι αναπαράσταση της πραγματικότητας. Η ιστορία, λοιπόν, εκτός από αναπαράσταση της πραγματικότητας, είναι και λογοτεχνικό «τεχνούργημα», αφού δέχεται τους κανόνες και το συμβολικό σύστημα της λογοτεχνίας¹¹⁸.

Αποτελεί σημαντικό έργο η αποκάλυψη των μύθων που απλοποιούν ή διαστρέφουν το παρελθόν, αφού στα παιδιά αρχίζει από τη σχολική τους ηλικία, σταδιακά, να υποχωρεί η γοητεία και η πειστικότητα του μύθου και να ενισχύεται η

¹¹⁶ Ashby R., «Αντιμετωπίζοντας αντικρουόμενες πληροφορίες», στο *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, επιμ. Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ. 201-236 και ιδιαίτερα στη σ.203.

¹¹⁷ Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σσ. 115, 121.

¹¹⁸ Ricoeur P., *Η Αφηγηματική Λειτουργία*, μτφρ. Β. Αθανασόπουλος, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1990, σσ. 56-57, 65.

παρατηρητικότητα και η αναζήτηση αιτιακών σχέσεων των φαινομένων και γεγονότων¹¹⁹. Πράγματι, σύμφωνα με τον Husbands η αφηγηματική εξιστόρηση κινείται ανάμεσα στο ιστορικό γεγονός και τη μυθοπλασία, την αλήθεια και το ψέμμα. Ίσως να είναι και αυτός ο λόγος που η αφήγηση αμφισβητήθηκε ως τρόπος ανάλυσης του παρελθόντος. Θεωρήθηκε ανακριβής και μη επιστημονικός. Ωστόσο, πρόσφατα, η αφήγηση επανέρχεται δυναμικά στη διδασκαλία της ιστορίας. Η επανεμφάνιση αυτή στηρίζεται στην ανασυγκρότηση ενός παρελθόντος θεμελιωμένου στα βιώματα και στις παραστάσεις αυτών που το έχουν ζήσει¹²⁰. Κατά τη δεκαετία του 1970, παρατηρείται μια έντονη κίνηση για την αναβίωση της αφηγηματικής εξιστόρησης, η οποία παίρνει μεγάλες διαστάσεις στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και σε άλλες χώρες. Η κίνηση αυτή προοιωνίζει την αναγέννηση που βρίσκεται σε εξέλιξη στις μέρες μας¹²¹. Η αναβίωση αυτή της αφηγηματικής εξιστόρησης είναι στενά συνδεδεμένη με τις ανάλογες εξελίξεις στην προφορική λογοτεχνία, την ψυχολογία, την παιδαγωγική, τη διδακτική και την ιστοριογραφία.

Στο πλαίσιο της αφηγηματικής εξιστόρησης, τα παιδιά συνειδητοποιούν την πορεία του ανθρώπου μέσα στη ζωή και κατανοούν τη διαμορφωτική επίδραση του χρόνου μέσα στα πράγματα. Βλέπουν τις πράξεις των ανθρώπων του παρελθόντος να ξετυλίγονται μπροστά τους και αισθάνονται την κίνηση του χρόνου και την αλλαγή που είναι συνδεδεμένη με τη ζωή. Αντιλαμβάνονται, έτσι, ότι η δράση των ανθρώπων δεν είναι προδιαγεγραμμένη, αλλά απρόβλεπτη και ανοιχτή σε εναλλακτικές ιστορικές εξελίξεις. Συνειδητοποιούν την έννοια της ιστορικής αιτιότητας, καθώς προβληματίζονται για τους τρόπους ενέργειας του ανθρώπου και τα αποτελέσματα της δράσης τους. Ταυτόχρονα, συνειδητοποιούν και την έννοια της ιστορικής συνέχειας, η οποία είναι αποτέλεσμα της αλλαγής των ανθρώπων και των κοινωνιών. Έτσι, διευρύνουν τις έννοιες και τις αντιλήψεις τους που προέρχονται από το άμεσο

¹¹⁹ Βώρου Φ. Κ., *Τρόποι σπουδής και διδασκαλίας της Ιστορίας*, ό.π., σσ. 177, 178.

¹²⁰ Husbands C., *Τί σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, ό.π., σσ. 69-70.

¹²¹ Κουλουμπή- Παπαετροπούλου Κ., «Ο θεσμός της αφήγησης στις βιβλιοθήκες», στο *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*, επιμ. Τ. Τσιλιμένη, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 2007, σσ. 165-177 και ιδιαίτερα στη σ. 170- Βλαχού Μ., «Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της Ιστορίας», στο *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, ό.π., σσ. 395-447 και ιδιαίτερα στη σ. 429.

και κοντινό τους περιβάλλον και διαμορφώνουν το δικό τους τρόπο ιστορικής σκέψης και ερμηνείας¹²².

Με την αφηγηματική εξιστόρηση, επιτυγχάνεται η μετάδοση ιστορικών γνώσεων για τις κοινωνίες του παρελθόντος, η ανάπλαση, με τη βοήθεια της φαντασίας, της καθημερινής ζωής των ανθρώπων που έδρασαν τη συγκεκριμένη εποχή, αλλά και η ικανότητα παραγωγής λόγου μέσω της δραματοποίησης ή του θεατρικού παιχνιδιού, που μπορούμε να πραγματοποιήσουμε στο τέλος της ιστορίας μας.

Οι ιστορίες, όμως, όπως ήδη αναφέραμε, που επιλέγονται για τους μικρούς μαθητές είναι αναγκαίο να είναι ανάλογες με τις εμπειρίες και τις γνωστικές δυνατότητές τους, ώστε να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον τους και την ενεργή συμμετοχή τους. Κατά την εξιστόρηση, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει παραστατικές εικόνες του παρελθόντος στα παιδιά, να επιλέξει τη γλώσσα που θα χρησιμοποιήσει για να αφηγηθεί την ιστορία του, καθώς και τους χαρακτήρες που θα συμπεριλάβει και να τους δώσει «ζωή». Έτσι, ο δάσκαλος μπορεί να εγείρει ποικίλα συναισθήματα στα παιδιά, να διαμορφώνει ανάλογες αντιδράσεις και να αφυπνίζει την περιέργειά τους¹²³. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται την ιστορική αλήθεια και να αποφεύγει τόσο τη διατύπωση αυθαίρετων συμπερασμάτων, όσο και την πιθανή ωραιοποίηση των γεγονότων του παρελθόντος. Για να διατηρήσει την αξιοπιστία του ιστορικού διαλόγου έχει υποχρέωση να είναι ακριβής όσον αφορά τα στοιχεία που είναι κοινώς αποδεκτά και να τα χρησιμοποιήσει διατηρώντας την αυθεντικότητα των γεγονότων και χαρακτήρων. Οφείλει να παρακινεί τους μαθητές να βλέπουν την ιστορική αφήγηση με κριτική διάθεση, να αφήνει ανοιχτή την πιθανότητα να υπάρχουν κι άλλες εκδοχές της ιστορίας που αφηγείται και να προχωρούν μαζί με τα παιδιά στην διερεύνηση αυτών των εκδοχών¹²⁴. Ένας από τους σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας είναι η δημιουργία ενός δεσμού ανάμεσα στους μαθητές, αυριανούς ελεύθερους πολίτες, με το έθνος τους, αλλά και η συνειδητοποίηση από μέρους τους ότι είναι μέλη μιας κοινότητας που εκτείνεται μέσα στο χρόνο. Οφείλουμε, όμως, να αποφύγουμε το εθνικιστικό περιεχόμενο στις αφηγήσεις μας, γιατί αυτό μπορεί να οδηγήσει τους μικρούς μαθητές σε λανθασμένες αντιλήψεις και συμπεράσματα. Επισημαίνουμε ότι για το καλύτερο αποτέλεσμα μιας

¹²² Grant B., *Narrative Matters: Teaching and Learning History through Story*, Falmer Press, London 1999, σσ. 21-22.

¹²³ Husbands C., *Τί σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, ό.π., σσ. 72-73.

¹²⁴ Husbands C., *Τί σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, ό.π., σ. 74.

αφηγηματικής εξιστόρησης χρειάζεται να οργανώσουμε τη σχολική αίθουσα, ώστε να πετύχουμε άμεση επαφή του δασκάλου με τους μαθητές, απαραίτητο χώρο για δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι, καθώς και απαραίτητο εξοπλισμό για τη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Β. Δ. Αναγνωστόπουλο, το παιδί έρχεται σε επαφή με την αφήγηση, μέσω του παραμυθιού, αλλά και των ιστοριών, είτε ακούγοντας αφηγήσεις, είτε όταν αφηγείται το ίδιο. Όταν ακούει αφηγήσεις, «αφομοιώνει ακουστικά λεκτικά και γραμματικά γλωσσικά σχήματα», ενώ όταν αφηγείται το ίδιο, «εκμεταλλεύεται τις εκφραστικές δυνατότητες της συγκεκριμένης κειμενικής γλώσσας, αναπαράγει αλλά και επανοεί, συμπληρώνει και επεκτείνει, για να μπορέσει να μεταδώσει τα γεγονότα που έχει αντιληφθεί»¹²⁵.

Η Μαρία-Σμαράγδα Τσιαντζή σημειώνει ότι η αφήγηση είναι βοηθητική μέθοδος που χρησιμοποιείται για την καλύτερη διεξαγωγή της παρατήρησης της παιδαγωγού και να διευρύνει τις γνώσεις των νηπίων ηλικίας 5-6 ετών. Στην περίπτωση αυτή, εκτός από τη συζήτηση, η παιδαγωγός μπορεί να αφηγηθεί για το αντικείμενο ή φαινόμενο που παρατηρούν τα μικρά παιδιά και δεν μπορούν άμεσα να αντιληφθούν. Έτσι, δημιουργείται μεγαλύτερο ενδιαφέρον και συγχρόνως πιο γενικευμένη αντίληψη για το καινούργιο αντικείμενο¹²⁶.

Σύμφωνα με τους Δημήτρη Σακκή και Τασούλα Τσιλιμένη, η μορφή διδασκαλίας προσδιορίζει, σε μεγάλο βαθμό, το ρόλο του δασκάλου και του μαθητή σε σχέση με το αντικείμενο μάθησης και θεωρείται ότι στην προσχολική ηλικία εκείνη η μορφή που προσδίδει στο νηπιαγωγό τη δυνατότητα να διαμορφώνει τη διδασκαλία με κατάλληλο λεξιλόγιο και εκφραστικότητα είναι η *αφήγηση*, επειδή είναι αναγκαία για τη διδασκαλία ενός αντικειμένου με πρωτόγνωρη ύλη¹²⁷. Και, ειδικότερα, αναφερόμενοι σε διδακτικές προσεγγίσεις στο νηπιαγωγείο οι συγγραφείς,

¹²⁵ Αναγνωστόπουλος Β.Δ. (επιμ.), *Η γλώσσα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Προφορική Επικοινωνία, Ανάγνωση, Γραφή και Γραπτή Έκφραση*, 3^η Έκδοση, Καστανιώτης, Αθήνα 2001, σσ. 45-46. Πρβλ. και Μπαμπινιώτης Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα 1991, σ.58. Για τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς της αφήγησης βλ. Μιχαλοπούλου Κ., *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2009, σσ.77 κεξ.

¹²⁶ Τσιαντζή Μ.-Σ., *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα Παιδιά της Προσχολικής Ηλικίας*, Gutenberg, Αθήνα 2002, σσ. 129-130.

¹²⁷ Σακκής Δ.Α.-Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τύποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π., σσ. 29,30.

σημειώνουν ότι «η αφήγηση ως μονόλογος προκαλεί το ενδιαφέρον και εντυπωσιάζει τους μικρούς μαθητές, ιδιαίτερα, όταν παρέχει τη δυνατότητα της παρέμβασης και του κριτικού σχολιασμού· επαφίεται στην κρίση του νηπιαγωγού κατά την εξιστόρηση να επιλέξει την κατάλληλη γλώσσα, χαρακτήρες και καταστάσεις, ώστε το κείμενο να είναι κατανοητό και αντιδράσεις και συναισθήματα να διαμορφώνονται έτσι, που να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να παρεισφρέουν με κριτικό μάτι στην ερμηνεία της αφήγησης. Κοντολογίς, ο αφηγητής οφείλει να ‘ζωντανεύει’ τους χαρακτήρες, προκαλώντας το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν στη διαδικασία με ερωτήσεις, αποφεύγοντας ταυτόχρονα, όσο το δυνατό, την παθητικοποίηση των μαθητών και τη δασκαλοκεντρική οργάνωση του μαθήματος». Οι ίδιοι συγγραφείς προτείνουν η αφήγηση να γίνει με στατική παρουσίαση, χωρίς δηλαδή εκτεταμένους συσχετισμούς, με άλλα προηγούμενα ή μεταγενέστερα γεγονότα, για να βοηθηθούν τα νήπια στην ανάπτυξη της αντίληψης για το παρελθόν μέσα από «καλές» ιστορίες. Οι «καλές» ιστορίες, σύμφωνα με τους ανωτέρω, οφείλουν να έχουν ορισμένα γνωρίσματα, όπως απλή πλοκή, η ύπαρξη όχι πολλών κεντρικών χαρακτήρων, η καλή εξιστόρηση, που απαιτεί προετοιμασία, ο έλεγχος της τάξης και υψηλό επίπεδο παρουσίασης, ώστε να κρατήσει την προσοχή των παιδιών, εμπλέκοντάς τα στη δράση. Σημειώνουν ακόμη ότι οι αφηγήσεις έχουν μεγάλη διδακτική αξία, γιατί προκαλούν ερωτήματα και συζήτηση, που με «την αφηγηματική της δύναμη, προκαλεί την περιέργεια και εμπλουτίζει το συναισθηματικό κόσμο και τη φαντασία των παιδιών»¹²⁸.

Εξάλλου, η αφηγηματική εξιστόρηση συμβάλλει, γενικότερα, και στη διδασκαλία της γλώσσας, αφού μέσω αυτής οι μαθητές εμπλέκονται και στις τέσσερις μορφές γλωσσικής επικοινωνίας, δηλαδή την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή. Μέσα σ’ ένα σχολικό περιβάλλον όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται στον προφορικό λόγο, αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, την ικανότητα επικοινωνίας και την ικανότητα μνήμης. Έχουν τη δυνατότητα να αναδιηγηθούν τις ιστορίες που άκουσαν με το δικό τους τρόπο και να τις αναπλάσουν δημιουργικά. Έτσι,

¹²⁸ Σακκής Δ. Α. - Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π., σσ. 29-33.

αναπτύσσεται, επιπλέον, η γλωσσική τους ικανότητα, η φαντασία τους, καθώς και η ικανότητα να οργανώνουν τη σκέψη τους¹²⁹.

Όπως θα διαπιστώσουμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, η αφηγηματική εξιστόρηση μπορεί να περιλαμβάνει, σε μεγάλο βαθμό, μια ποικιλία δραστηριοτήτων μέσα σ' ένα πλαίσιο που διαμορφώνεται από το δάσκαλο. Οι δραστηριότητες έχουν, κυρίως, σκοπό τη μετάδοση γνώσεων πάνω σε θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς και ιστορικής μάθησης σε τοπικό επίπεδο, αξιών και παραδόσεων, την καθοδήγηση του δασκάλου, τόσο στην ερμηνεία όσο και στην κριτική αυτών των ιστοριών, από μέρους των παιδιών και, τέλος, την ενθάρρυνση των μαθητών να αναδιηγηθούν τις ιστορίες, αυτοσχεδιάζοντας και δημιουργώντας.

¹²⁹ Τσιλιμένη Τ.-Σταυρουλάκη Ε., «Αφήγηση Ιστοριών: Ο φυσικός τρόπος μέσα από τον οποίο μαθαίνουμε τον κόσμο μας», στο *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*, επιμ. Τ. Τσιλιμένη, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 2007, σσ. 77-88 και ιδιαίτερα στις σσ. 81, 83- Παπαρούση Μ., Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης» στο *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*, επιμ. Τ. Τσιλιμένη, ό.π..

2.Η αισθητοποίηση της ιστορικής αφήγησης

Για να κατανοήσουν τα παιδιά το αφηρημένο στοιχείο που υπάρχει στην ιστορική αφήγηση, πρέπει να παρουσιάσουμε το αντικείμενο της μελέτης μας με αισθητοποίηση, ώστε να δημιουργούνται στους μικρούς μαθητές παραστάσεις που θα μείνουν στη μνήμη τους. Αυτό θα γίνει χρησιμοποιώντας διάφορους χάρτες, πίνακες, φωτογραφίες, εικονογραφημένα έντυπα, κ.α., τα οποία αποτελούν τα εποπτικά μέσα που θα βοηθήσουν πολύ σημαντικά το έργο μας¹³⁰. Από έρευνες διαπιστώνουμε ότι με τη δύναμη της γεύσης μαθαίνουμε το ένα τοις εκατό μιας προσφερόμενης ύλης. Με την αφή το ενάμιση τοις εκατό. Με την όσφρηση το τρεισήμισι τοις εκατό, με την ακοή το έντεκα τοις εκατό και με την όραση το ογδόντα τρία τοις εκατό. Εξάλλου, το ποσοστό αφομοίωσης των πληροφοριών μετά από τρεις ημέρες είναι: 10% με μέθοδο διδασκαλίας μόνο την ομιλία, 20% με μέθοδο διδασκαλίας μόνο τις εικόνες και 65% με μέθοδο διδασκαλίας ομιλία και εικόνες. Με την εξέλιξη της τεχνολογίας στη σημερινή εποχή η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων, όπως το επισκόπιο, το διασκόπιο, τα σλάιτς, το βίντεο, η τηλεόραση, το κομπιούτερ, είναι πολύ σημαντική, ώστε να βιώσουν τα παιδιά το αντικείμενο και να το κατανοήσουν, καθώς έρχονται σε άμεση επαφή¹³¹.

Η επίδειξη ως μέθοδος διδασκαλίας είναι σημαντική για την προσχολική ηλικία, γιατί μέσω της εποπτείας φτάνουμε στην ανάλυση, σύνθεση και σύγκριση, αλλά και στην γνωριμία με τη ζωή και την εργασία των ανθρώπων σε διαφορετικές εποχές¹³².

Πράγματι, όταν τα πολιτιστικά στοιχεία παρουσιάζονται στους μικρούς μαθητές βιωματικά, πετυχαίνουμε, σε μεγάλο βαθμό, την αναβίωση της ιστορικής πραγματικότητας της εποχής, των νοοτροπιών και του πολιτιστικού επιπέδου των ανθρώπων που ζούσαν στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Εξάλλου, οι αξίες, τα αισθήματα, οι συγκινήσεις και οι τρόποι σκέψης των ανθρώπων έχουν την ιστορία τους και δεν μπορούμε να περιοριζόμαστε σε επιφανειακές κρίσεις.

¹³⁰ Βερτσέτης Α. Β., *Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σ. 58.

¹³¹ Πελαγίδης Σ., *Πώς θα διδάξω την Ιστορία στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1999, σσ. 57-59.

¹³² Τσιαντζή Μ.-Σ., *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα Παιδιά της Προσχολικής Ηλικίας*, ό.π., σ.153.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΧΡΟΝΙΚΗΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

Η ιστορική αφήγηση αναφέρεται σε γεγονότα ενταγμένα στο χρόνο. Ο χρόνος είναι μια έννοια αφηρημένη, νοητική σύλληψη που χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την οργάνωση και τη μελέτη του παρελθόντος. Το παρελθόν αποτελεί αντικείμενο μελέτης της στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς και τοπικής ιστορίας, με την έννοια της οργάνωσης και διευθέτησης των γεγονότων που έχουν βιωθεί από τους ανθρώπους και συγχρόνως της προσπάθειας ερμηνείας και ανασύνθεσης αυτών. Ο Ζακ Λε Γκοφ υποστηρίζει ότι ο «ιστορικός οφείλει να σέβεται το χρόνο, ο οποίος – κάτω από διάφορες μορφές - αποτελεί το υλικό της ιστορίας»¹³³. Η μέτρηση, λοιπόν, του χρόνου αποτελεί αναγκαιότητα στενά συνδεδεμένη με άλλες, η οποία δεν πρέπει, όμως, να μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ιστορία θεμελιώνεται πάνω στις ημερομηνίες και στη χρονολογία. Οι χρονικές εκτιμήσεις είναι σημαντικές και απαραίτητες, όταν είναι συνδεδεμένες με άλλες εκτιμήσεις και συμφραζόμενα, στο πλαίσιο των οποίων το γεγονός αποκτά νόημα και ενδιαφέρον¹³⁴. Ο ιστορικός χρόνος εκφράζεται μέσα από τις αλλαγές που προκαλεί η συνειδητή ανθρώπινη δράση, περιγράφει τις αλλαγές αυτές με τη διαδοχή των γεγονότων, στα οποία ανιχνεύονται τα αίτια ή οι συνθήκες που προετοίμασαν το γεγονός.

Με βάση τα παραπάνω, για να πετύχουμε την ανάγνωση της ιστορίας μέσα από τη μελέτη των καταλοίπων του παρελθόντος και των πολιτιστικών αγαθών, πρέπει να ασκήσουμε τις αισθήσεις μας, έτσι ώστε να προσλάβουμε τα μηνύματα που εκπέμπονται και σχετίζονται με πρόσωπα, πράγματα, αξίες και αντιλήψεις που επικρατούσαν. Τα παιδιά, έτσι, θα αποκτήσουν εκείνες τις ευαισθησίες, που θα τα οδηγήσουν σε μια γενικότερη κατανόηση της ανθρώπινης παρουσίας¹³⁵.

Έτσι, οι μικροί μαθητές μέσα από την άμεση παρατήρηση των ιστορικών πηγών, ενός κτηρίου, μιας κατοικίας, ενός εργοστασίου της περιοχής, ενός παλαιού σχολείου, ενός ανδριάντα ιστορικού προσώπου ή μιας πλατείας με ιστορική ονομασία, κ.λπ., όπως ήδη προαναφέραμε, πληροφορούνται για την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής,

¹³³ Λε Γκοφ Ζ., *Ιστορία και μνήμη*, μτφρ. Γ. Κουμπουρλής, Νεφέλη, Αθήνα 1998, σ. 179.

¹³⁴ Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σσ. 87,88.

¹³⁵ Δημητριάδου Κ., *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*, ό.π., σσ. 13-15.

αλλά και τη ζωή και δράση των ανθρώπων που έζησαν στο παρελθόν. Επιπλέον, μέσα από τη συζήτηση και το διάλογο προχωρούν σε συγκρίσεις και κρίσεις που μαρτυρούν την αλλαγή, τη διαφορά και την ιστορική συνέχεια. Οι συγκρίσεις και οι παραλληλισμοί ανάμεσα στο «τώρα» και στο «τότε» συντελούν, σε μεγάλο βαθμό, στην κατανόηση από μέρους των παιδιών της εξέλιξης στο χρόνο. Αντιλαμβάνονται τη διαχρονικότητα της ανθρώπινης παρουσίας, καθώς αποδεικνύεται ότι μερικοί άνθρωποι ζούσαν πριν από μας και άλλοι θα ζουν μετά από μας. Η συστηματική εξοικείωση των παιδιών στην κατανόηση της διαφοράς ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν παίζει πρωταρχικό ρόλο στην απόκτηση της συνείδησης του χρόνου. Η κατανόηση της χρονικής συνέχειας μπορεί να επιτευχθεί, με τη διατύπωση απλών λέξεων ή φράσεων, όπως «τώρα», «πριν», «τότε», «στα παλιά χρόνια», «χθες», «σήμερα», «αύριο», «το καλοκαίρι», «την άνοιξη» κ.λπ.¹³⁶. Ο στόχος, εξάλλου, αυτός είναι από τους κυριότερους που θέτει το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Πράγματι, μέσα από τις αλλαγές της συμπεριφοράς του ανθρώπου στην πορεία του στη ζωή, από τη γνώση των μεταβολών του και, γενικότερα, του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, το άτομο μπορεί να αντιληφθεί, σε μεγάλο βαθμό, την εξέλιξη στο χρόνο και να προχωρήσει μέσα από αυτή την κατανόηση στην απαραίτητη προσαρμογή του στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και, σε ένα βαθμό, στην ερμηνεία των προβλημάτων της ζωής. Η αλλαγή στο χρόνο φαίνεται από τα αποτελέσματα που υφίσταται ο άνθρωπος και το περιβάλλον του, στο πέρασμά του, αποτελέσματα που είναι εύκολα παρατηρήσιμα στο άμεσο ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον μας¹³⁷. Για να γίνει όμως αντιληπτή η αλλαγή είναι απαραίτητα και κάποια στοιχεία αμετάβλητα, τα οποία θα βοηθήσουν το παιδί να οργανώσει το ατομικό του παρελθόν. Αυτή, βέβαια, η αντίληψη της αίσθησης του χρόνου μέσα από τα γεγονότα της ζωής των ίδιων των παιδιών απέχει πολύ από την αντίληψη του ιστορικού χρόνου, για την οποία απαιτούνται ευρύτερες και συνθετότερες νοητικές διεργασίες. Επειδή όμως τα γεγονότα συμβαίνουν και εξελίσσονται μέσα στο χρόνο που αποτελεί μέρος της ζωής όλων, και όχι

¹³⁶ Σμυρναίος Α., *Η Διδακτική της Ιστορίας: Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*, ό.π., σσ. 113,114.

¹³⁷ Ξανθάκου Γ., Ναχόπουλος Ν., Κατσιγιάννη Α., «Η προσέγγιση της έννοιας του χρόνου μέσα από την τοπική ιστορία και την περιβαλλοντική εκπαίδευση», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ. 3, Φθινόπωρο 2004, σσ. 66-75.

αποκλειστικά των παιδιών, το παιδί θα πρέπει να προσεγγίζει το χρόνο ως μια χρονική αίσθηση που υφίσταται ανεξάρτητα απ' αυτό¹³⁸.

Ο χρόνος ως έννοια έχει απασχολήσει πριν από πολλούς αιώνες την ανθρώπινη σκέψη, καθώς παρατηρούνται μεγάλες διαφορές στον τρόπο που γίνεται αντιληπτός και κατανοητός από ανθρώπους διαφόρων ηλικιών¹³⁹. Σύμφωνα με τον Χρ. Φράγκο, το πρόβλημα του χρόνου προσπάθησαν να ερευνήσουν φιλόσοφοι, φυσικοί επιστήμονες, αλλά και ψυχολόγοι μέσα από την ψυχολογία του χρόνου. Στο πλαίσιο αυτό, εκδηλώθηκαν δύο τάσεις, που ανέπτυξαν διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους και έθεσαν διαφορετικούς σκοπούς για τη διερεύνηση του θέματος. Οι μελετητές που αντιπροσώπευαν την πρώτη τάση, με σημαντικότερο τον J. Piaget, προσπάθησαν να προσεγγίσουν τη διαμόρφωση της έννοιας γενετικά, με καθαρά ψυχολογική μεθοδολογία, ενώ αυτοί που αντιπροσώπευαν την άλλη τάση ερεύνησαν την έννοια του χρόνου στα παιδιά για παιδαγωγικούς σκοπούς. Ο Χρ. Φράγκος, αναφερόμενος στην έρευνα του Piaget, καταγράφει τα εξής συμπεράσματα¹⁴⁰: α) στο πρώτο στάδιο της ανάπτυξης των παιδιών, που φτάνει μέχρι την ηλικία των 1,5 χρόνων, τα παιδιά συγχέουν την έννοια του χρόνου και του χώρου: ο χρόνος εξαρτάται απόλυτα από το χώρο. β) Στο δεύτερο στάδιο της ανάπτυξης, που φτάνει μέχρι την ηλικία των 7 περίπου χρόνων, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση του χρόνου και του χώρου σε σχέση με την ταχύτητα, εξαιτίας, όμως, της εγωκεντρικότητας που χαρακτηρίζει τα παιδιά σ' αυτή τη χρονική περίοδο, δεν έχουν τη δυνατότητα να κάνουν πολυπλοκότερους συσχετισμούς για το χρόνο, ενώ γ) στην ηλικία 7-11 χρόνων το παιδί έχει τη δυνατότητα να κάνει χωροχρονικούς συνδυασμούς, γιατί γνωρίζει πλέον το μηχανισμό της σχέσης διαστήματος, χρόνου και ταχύτητας. Τέλος,

¹³⁸ Mays P., *Teaching Children through the Environment*, ό.π., σσ.115-117.

¹³⁹ Ξανθάκου Γ., Ναχόπουλος Ν., Κατσιγιάννη Α., «Η προσέγγιση της έννοιας του χρόνου μέσα από την τοπική ιστορία και την περιβαλλοντική εκπαίδευση», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, ό.π., σσ. 66-67.

¹⁴⁰ Φράγκου Χ.Π., *Η έννοια του χρόνου στα αγόρια των δώδεκα χρόνων*, δ.δ., Α.Π.Θ. 1961, Επιστ. Επετηρίς Φιλοσοφικής Σχολής, Παράρτ. Αρ. 6, σ. 5. Η μελέτη του Καθηγητή Χρ. Φράγκου είναι από τις πρώτες που γράφτηκαν πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Η διερεύνηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι μεγάλο μέρος των έργων παραπέμπονται και από σύγχρονους μελετητές.

δ) μετά την ηλικία των 11 το παιδί οδηγείται στη φάση της μαθηματικής σχέσης, στις τυπικές νοητικές σχέσεις του χρόνου¹⁴¹.

Πολύ αξιόλογη, όπως αναφέρει ο ίδιος, είναι και η έρευνα της L.Ames για την εξέλιξη της αίσθησης του χρόνου στα μικρά παιδιά. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, εκτός από λίγες εξαιρέσεις, τα παιδιά σε κάθε ηλικία αποκτούν ορισμένες έννοιες. Στην ηλικία των δύο χρονών έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν λέξεις που σχετίζονται με το παρόν, στην ηλικία των δυόμισι χρονών χρησιμοποιούν λέξεις που σχετίζονται με το μέλλον, ενώ λέξεις που αναφέρονται στο παρελθόν τις χρησιμοποιούν σε ηλικία τριών χρόνων. Ακόμη, στην ηλικία των τεσσάρων χρόνων τα παιδιά αντιλαμβάνονται αν είναι πρωί ή απόγευμα, στα πέντε τους χρόνια γνωρίζουν την ημέρα της εβδομάδας που βρίσκονται και στα επτά τους χρόνια διακρίνουν τις ώρες της ημέρας, καθώς και την εποχή. Τη γνώση της ολοκληρωμένης ημερομηνίας (ημέρα, μήνας, χρόνος) την αποκτούν αργότερα στα οκτώ τους χρόνια. Κατά τον Χρ. Φράγκο, πολύ σημαντικά και διεθνούς φήμης είναι, εκτός του J.Piaget, και τα συμπεράσματα των εργασιών του Arnold Gesell. Σύμφωνα μ' αυτά τα πορίσματα, το παιδί των τριών χρόνων καταλαβαίνει τη σημασία των λέξεων «γρήγορα», «πολύ γρήγορα», «περίμενε» και μπορεί να προγραμματίσει τις εργασίες της επόμενης ημέρας. Ακόμη, στα τέσσερά του χρόνια χρησιμοποιεί το ίδιο εύκολα το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, στα επτά του χρόνια γνωρίζει, όπως προειπώθηκε, την ώρα και στα δέκα του κατανοεί, ως ένα βαθμό, τον ιστορικό χρόνο¹⁴².

Επομένως, σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, η κατανόηση της έννοιας του χρόνου σχετίζεται άμεσα με την ηλικία των παιδιών. Η Κ. Δημητριάδου, αναφερόμενη σε μεταγενέστερες έρευνες¹⁴³, υποστηρίζει ότι τα μικρά παιδιά από την ηλικία των 3 περίπου ετών, αναπτύσσουν, μια βασική αίσθηση της διαφοράς ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον και καταφέρνουν να χρησιμοποιούν σωστά τους ρηματικούς τύπους που αντιστοιχούν σ' αυτές τις τρεις κατηγορίες του χρόνου. Επιπλέον, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν μεγάλη ικανότητα να περιγράψουν με ακρίβεια τη σειρά των γεγονότων που εξελίχθηκαν στο άμεσο οικογενειακό ή σχολικό τους περιβάλλον, αλλά και περιορισμένη ικανότητα δόμησης

¹⁴¹ Φράγκου Χ.Π., *Η έννοια του χρόνου στα αγόρια των δώδεκα χρόνων*, ό.π., σσ. 7-8.

¹⁴² Φράγκου Χ.Π., *Η έννοια του χρόνου στα αγόρια των δώδεκα χρόνων*, ό.π., σσ. 12,13.

¹⁴³ Low- Beer A. and Blyth J., *Teaching History to Younger Children*, Teaching of History Series, The Historical Association, Number 52, London 1986 σσ. 19-23.

ενός ενιαίου παρόντος και παρελθόντος, την οποία, βέβαια, θα αναπτύξουν σταδιακά, με το πέρασμα των χρόνων¹⁴⁴. Ακόμη, αναφερόμενη σε έρευνες¹⁴⁵, υποστηρίζει ότι τα παιδιά γύρω στα επτά τους χρόνια αντιλαμβάνονται τις εποχές και τους μήνες, καθώς και το διαχωρισμό σε παρελθόν, παρόν και μέλλον. Κοντολογίς, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αδυνατούν, σε μεγάλο βαθμό, να κατανοήσουν το ζήτημα της μέτρησης του χρόνου, που ορίζεται με βάση ένα συγκεκριμένο σύστημα χρονολόγησης. Η διάρκεια ενός ημερολογιακού χρόνου αποτελεί ένα τεράστιο μέγεθος για τους μικρούς μαθητές. Ο μικρός μαθητής μέχρι το 7^ο – 8^ο έτος δεν μπορεί να χρησιμοποιεί ημερολόγιο σταθερό και απόλυτο. Ο χρόνος έχει σχέση με τη δική του ύπαρξη και συνδέεται με προσωπικά γεγονότα. Ο χρονικός αυτός εγωκεντρισμός εκδηλώνεται στη δυσκολία του παιδιού να κατανοήσει ότι τα πράγματα υπήρχαν και πριν γεννηθεί, καθώς και στη δυσκολία να αναπαραστήσει χρονικά διαστήματα, που δεν έχουν σχέση με την εμπειρία του και να εντοπίσει ή απλά να κατανοήσει μια χρονολογία¹⁴⁶.

Η ανάγνωση ιστοριών από μεγαλύτερους και η αφήγηση προσωπικών εμπειριών και γεγονότων από τα ίδια τα παιδιά θεωρείται σημαντικό στοιχείο για την οργάνωση της έννοιας του χρόνου στη σκέψη των μικρών παιδιών. Πράγματι, μέσα από αυτή τη λειτουργία καταβάλλεται η προσπάθεια η αφήγηση των νηπίων να έχει λογική αλληλουχία, χρονική συνοχή των γεγονότων, προκειμένου η ιστορία τους να γίνει κατανοητή. Έτσι, η ανάμνηση σημαντικών γεγονότων που βίωσαν τα παιδιά, όπως ο ερχομός ενός νέου μέλους στην οικογένεια, διαφόρων δραστηριοτήτων, ή εκδρομών που τους εντυπωσίασαν μπορούν να αποτελέσουν σημεία αναφοράς για την οργάνωση του προσωπικού τους χρόνου, αλλά και για την εξοικείωσή τους με την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο. Ακόμη, μέσα από την αναζήτηση της ιστορίας της οικογένειας θα αντιληφθούν αλλαγές στη δομή της και στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση που έφερε το πέρασμα του χρόνου¹⁴⁷. Μπορούν, έτσι, να αντιλαμβάνονται

¹⁴⁴ Δημητριάδου Κ., *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*, ό.π., σσ.98-100.

¹⁴⁵ Friedman W. J., *About Time, Inventing the Fourth Dimension*, The M.I.T. Press, Massachusetts 1990, σσ. 85-96.

¹⁴⁶ Πολίτης Σ., *Ψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου*, έκδ. Γ, Αθήνα 1979, σσ. 244,195.

¹⁴⁷ Σακκής Δ.- Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, ό.π., σ.35.

ότι ο χρόνος είναι κάτι που μοιράζονται όλοι, αλλά ταυτόχρονα κάτι που βιώνει ο καθένας ξεχωριστά. Γενικότερα, για να διηγηθεί μια ιστορία ο μαθητής μπορεί να οργανώνει το υλικό του και να το παρουσιάζει με δύο τρόπους: α) να αφηγείται τα γεγονότα σε χρόνο αόριστο και να μεταφέρει τα λόγια των ηρώων του με πλάγιο λόγο και β) να παρουσιάζει τα γεγονότα σε χρόνο ενεστώτα, μεταφέροντας με ακρίβεια ένα διάλογο.

Στις διδακτικές μας πρακτικές μπορούμε να εισάγουμε στοιχεία και από άλλες δημιουργικές δραστηριότητες, όπως είναι το παιχνίδι, άλλοτε ως αντικείμενο και άλλοτε ως δρώμενο. Με τη βοήθεια ενός αντικειμένου τα μικρά παιδιά θα μπορέσουν να αισθητοποιήσουν χρονικές διάρκειες και να αντιληφθούν το χρόνο που απαιτείται για να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητά τους. Ακόμη, οι μικροί μαθητές μπορούν να ασκηθούν στη χρονική εξέλιξη μιας ιστορίας, αφού συνθέσουν και τοποθετήσουν στη σωστή θέση τα κομμάτια στα οποία είναι χωρισμένη η ιστορία τους, έτσι ώστε να αποτελέσει ένα κείμενο με οργανική σύνθεση¹⁴⁸. Το υλικό αυτό είναι δυνατό να μελετάται από τους μαθητές και κατά ζεύγη ή μικρές ομάδες, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα για διαφορετικές ερμηνείες πάνω στα ίδια γεγονότα. Επίσης, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, το οποίο κινητοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά των παιδιών, θα μπορέσουν να γνωρίσουν ανθρώπους που ζούσαν σε έναν άλλο χρόνο και να διαμορφώσουν προσωπική άποψη για τις συνθήκες ζωής, τις σκέψεις και τις απόψεις των ανθρώπων του συγκεκριμένου παρελθόντος. Να μεταφέρουν στο «σήμερα» τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι αυτοί και να προβληματιστούν για το αν αντιμετωπίζουν και τώρα παρόμοια προβλήματα¹⁴⁹.

Για την καλύτερη προσέγγιση της έννοιας του ιστορικού χρόνου μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις χρονολογικές γραμμές, που βοηθούν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται το χρόνο που πέρασε και, παράλληλα, να ταξινομούν χρονολογικά τα ιστορικά γεγονότα που σχετίζονται με τον τόπο τους. Οι χρονολογικές γραμμές μπορούν να κατασκευαστούν με πραγματικά αντικείμενα, να απεικονιστούν στον πίνακα, ή να σχηματιστούν πάνω σε τεντωμένο σκοινί¹⁵⁰. Ιδιαίτερα, για τους μικρούς

¹⁴⁸ Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σ. 295.

¹⁴⁹ Sebba J., *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, ό.π., σσ. 140-141.

¹⁵⁰ Οι χρονολογικές γραμμές με τη χρήση σκοινιών έχουν διευρυνθεί περισσότερο από την Collicot, η οποία προτείνει πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να συσχετίσουν κάποιο γεγονός με την αντίστοιχη ημερομηνία, απλώνοντας δύο σκοινιά παράλληλα.

μαθητές που δεν έχουν αναπτυγμένη την ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής μπορούν, ακόμη, οι χρονολογικές γραμμές να κατασκευαστούν με σύμβολα ή ζωγραφιές, πάνω στις οποίες οι μαθητές θα παραθέσουν στοιχεία της προσωπικής τους ζωής¹⁵¹.

Σημαντική άσκηση σχετική με τη χρήση των ιστορικών πηγών αποτελεί η ενασχόληση με τα κουτιά του χρόνου. Τα παιδιά παρατηρούν μια σειρά από αντικείμενα καθημερινής χρήσης, διερευνούν το υλικό τους και τα τοποθετούν μέσα σ' ένα κουτί, το οποίο θάβεται στο έδαφος για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Ύστερα καλούνται να προβλέψουν τις αλλαγές τις οποίες θα υποστούν τα κρυμμένα αντικείμενα. Όταν περάσει ο απαιτούμενος χρόνος, ανοίγουν το κουτί και παρατηρούν τις αλλαγές που συντελέστηκαν καθώς και ποιες προβλέψεις τους επαληθεύτηκαν. Είναι μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα που μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε υποθέσεις σχετικές με τη ζωή των ανθρώπων που χρησιμοποιούσαν τα παλαιά αντικείμενα τα οποία βρέθηκαν σε αρχαιολογικές ανασκαφές και επιπλέον να προβληματιστούν και να επιλέξουν αντικείμενα της δικής τους εποχής που θα μπορούσαν να δώσουν πληροφορίες στις μελλοντικές γενιές¹⁵².

Παρόμοια χρονογραμμή μπορεί να γίνει και με εικόνες προσώπων που σχετίζονται με την τοπική ιστορία (Sebba J., *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, ό.π., σσ. 92-93).

¹⁵¹ Ξανθάκου Γ., Ναχόπουλος Ν., Κατσιγιάννη Α., «Η προσέγγιση της έννοιας του χρόνου μέσα από την τοπική ιστορία και την περιβαλλοντική εκπαίδευση», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 71. Sebba J., *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, ό.π., σσ. 92-93.

¹⁵² Sebba J., *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, ό.π., σσ. 99-101.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

1. Διδασκαλία και μάθηση

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους του σύγχρονου σχολείου και του έργου του εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώσει κατάλληλα το μαθησιακό περιβάλλον, ώστε να προσφέρει στους μαθητές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, που θα οδηγήσουν το μαθητή στη μάθηση και την ανάπτυξη¹⁵³.

Η μάθηση, η οποία αποτελεί καθοριστικό γνώρισμα της ανθρώπινης ύπαρξης, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που έχει ενεργητικό χαρακτήρα, με αποτελέσματα που συμβάλλουν στη μεταβολή της συμπεριφοράς του ανθρώπου. Η διαδικασία της μάθησης είναι πιο αποτελεσματική, όταν στηρίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις του ατόμου και έχει άμεση σχέση με το ίδιο το άτομο που μαθαίνει. Η συσχέτιση, όμως, αυτή δε σημαίνει ότι η μάθηση συντελείται στο «κοινωνικό κενό», αλλά διαμορφώνεται μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, είναι δηλαδή κοινωνικά προσδιορισμένη¹⁵⁴.

Πράγματι, η σωστή επικοινωνία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη μιας διδακτικής ομάδας, σύμφωνα με την οποία όλα τα μέλη, εκπαιδευτικοί και μαθητές, ανταλλάσσουν πληροφορίες, επιχειρήματα, επιθυμίες, αλλά και συναισθήματα, αξίες, μπορεί να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην επίτευξη της μάθησης, καθώς και στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή¹⁵⁵. Ισχύει μάλιστα η αρχή ότι «όσο μικρότερα είναι τα παιδιά τόσο πιο πιθανό είναι ότι η αλληλεπίδραση διευκολύνει ένα ευρύ φάσμα μάθησης»¹⁵⁶. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολυάριθμων ερευνών, η συνεργατική προσέγγιση, διδασκαλία και μάθηση συντελεί στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, καθώς και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι μαθητές

¹⁵³ Μαρσαγγούρας Η. Γ., *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Β' έκδοση, Γρηγόρης, Αθήνα 2006, σ. 296.

¹⁵⁴ Μαρσαγγούρας Η., *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Θεωρία της Διδασκαλίας: η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*, τ. Α', Gutenberg, Αθήνα 2005, σ. 163-165.

¹⁵⁵ Χρυσοφίδης Κ., *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 2003, σσ. 32-33.

¹⁵⁶ Katz L.G. - Chard S.C., *Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*, επιμ. - εισαγωγή Μ. Κόνσολας, μτφρ. Ρ. Λαμπρέλη, Ατραπός, Αθήνα 2004, σσ. 105-106.

στη συνεργατική διαδικασία αναπτύσσουν περισσότερο το λεξιλόγιό τους, μαθαίνουν να επιχειρηματολογούν, κατανοούν καλύτερα την ύλη, μέσα από τις γλωσσικές ανταλλαγές, ασκούν την κριτική τους σκέψη και γενικά αποκτούν μια θετική συμπεριφορά απέναντι στη διδασκαλία, τη μάθηση, το διδακτικό αντικείμενο και το σχολείο. Παράλληλα, μέσα σ' ένα περιβάλλον μη ανταγωνιστικό βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, αναπτύσσεται η συνεργασία, ο σεβασμός, η αναγνώριση, η αποδοχή, η υπευθυνότητα και άλλες κοινωνικές δεξιότητες. Όλα αυτά συντελούν στη δημιουργία ενός καλού κλίματος στην τάξη, που συμβάλλει στην ακαδημαϊκή πρόοδο, και στην καλή ψυχική υγεία των μαθητών¹⁵⁷.

Σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας παίζει η επιτυχής σύνδεση παιχνιδιού και μάθησης. Το παιχνίδι θεωρείται σημαντικό διδακτικό μέσο και εμφανίζεται στις οργανωμένες γωνιές του νηπιαγωγείου, καθώς και στον υπαίθριο χώρο. Μπορεί να είναι μοναχικό, παράλληλο, ή ομαδικό. Το παιχνίδι με τα αντικείμενα και το εκπαιδευτικό υλικό βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν τις ιδιότητες των αντικειμένων, να πειραματιστούν μ' αυτά, να προσπαθήσουν να επιλύσουν προβλήματα, να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους. Με το δραματικό παιχνίδι τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους, μιμούνται τις πράξεις και τη γλώσσα των άλλων και κοινωνικοποιούνται. Με το συμβολικό παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα συγκρότησης νοητικών εικόνων, γεγονός που θα συμβάλει σημαντικά στην προσέγγιση σχολικών γνώσεων, όπως για παράδειγμα στην κατανόηση ιστορικών γεγονότων και εικόνων του παρελθόντος¹⁵⁸.

Για να συντελεστεί μάθηση στο χώρο του σχολείου απαιτείται η επενέργεια της διδασκαλίας, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι η διδασκαλία πάντα συνεπάγεται μάθηση, αλλά και ότι κάθε μορφή μάθησης είναι προϊόν διδασκαλίας, αφού σύμφωνα με τον Kilpatrick «δεν έχουμε διδάξει εφόσον ο μαθητής δεν έχει μάθει»¹⁵⁹.

¹⁵⁷ Κακανά Δ.- Μ., *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*, εκδ. Κυριακίδη, Αθήνα 2008, σσ. 46-51.

¹⁵⁸ ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σσ. 26-28 - Cuffaro H. K., «Η έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey και οι αφηγήσεις των παιδιών για τον κόσμο», στο *Θεωρία και Μεθοδολογία της Προσχολικής Εκπαίδευσης*, εισ. -επιμ. Ε. Κουτσοβάνου, Πατάκης, Αθήνα 2000, σσ. 13-31 και ιδιαίτερα στις σσ. 21-27.

¹⁵⁹ Kilpatrick W. H., *Foundations of method*, εκδ. Macmillan, N. York 1925, p. 268.

Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν βασικές διαδικασίες που συνυπάρχουν στο σχολείο και οι οποίες συνδέονται άμεσα μεταξύ τους.

Η διδασκαλία είναι οργανωμένη και σκόπιμη διαδικασία, η οποία οριοθετείται, σε μεγάλο βαθμό, από το αναλυτικό πρόγραμμα και αποβλέπει στη μάθηση και στην ανάπτυξη του μαθητή. Δεν αποτελεί απλή δραστηριότητα, αλλά είναι μαζί σκέψη και δράση του εκπαιδευτικού και του μαθητή, μεταξύ των οποίων αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις. Κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας είναι παρόντες ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής και το αντικείμενο της διδασκαλίας, σε σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης¹⁶⁰. Τα βασικά στοιχεία της διδασκαλίας αναφέρονται στο περιεχόμενο και στη μεθόδευσή της¹⁶¹.

Στο περιεχόμενο εντάσσονται οι στόχοι και τα αντικείμενα διδασκαλίας και μάθησης. Οι στόχοι μάθησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναφέρονται στην απόκτηση γνώσεων, όπως είναι οι πληροφορίες, οι ιδέες, οι έννοιες, την απόκτηση δεξιοτήτων σωματικών ή κοινωνικών, την ανάπτυξη επιθυμιών και τάσεων, καθώς και την ανάπτυξη συναισθημάτων, όπως είναι η αποδοχή, η εμπιστοσύνη, η αυτοεκτίμηση¹⁶². Το περιεχόμενο της διδασκαλίας παίρνει συγκεκριμένη μορφή στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου: *«Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση έχουν την τάση να διαμορφώνονται πάνω σε αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα που αντιστοιχούν σε κάθε επιμέρους γνωστικό πεδίο, τα οποία όμως υπερβαίνουν τα όρια των επιμέρους επιστημονικών κλάδων με προσεγγίσεις που προωθούν την ενοποίηση των διδακτικών αντικειμένων (...) τα γνωστικά αντικείμενα υπάρχουν μόνο ως πλαίσιο για να εξυπηρετούν τον παιδαγωγό στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και, βέβαια, δεν έχουν τη μορφή και τα αυστηρά διακριτά όρια που συναντάμε στην υποχρεωτική εκπαίδευση»*¹⁶³.

Η μεθόδευση της διδασκαλίας περιλαμβάνει το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή, και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός ή αρχιτεκτονική της διδασκαλίας αναφέρεται σε μακροεπίπεδο ή μικροεπίπεδο προγραμματισμό διδακτικής

¹⁶⁰ Ματσαγγούρας Η., *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης* ό.π., σσ. 157-160.

¹⁶¹ Ξωχέλλης Π. Δ., *Σχολική Παιδαγωγική*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2005, σ. 67.

¹⁶² Katz L.G.-Chard S.C., *Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*, ό.π., σ. 72.

¹⁶³ Ντολιοπούλου Ε.- Σουσλόγλου Κ., «Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο», στο *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, Ο. Μ. Ε. Ρ., 7, (2007), σσ. 123-149.

διαδικασίας και περιλαμβάνει τον καθορισμό των διδακτικών στόχων, τον προσδιορισμό του διδακτικού υλικού, τον τρόπο οργάνωσης, τα μέσα διδασκαλίας και την επιλογή τρόπων αξιολόγησης. Η διεξαγωγή της διδασκαλίας αναφέρεται στην πραγμάτωση των επιλογών που έγιναν στο στάδιο του σχεδιασμού και περιλαμβάνει την πορεία, τις μορφές και τα μέσα διδασκαλίας. Με την αξιολόγηση, τέλος, ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων, από τους μαθητές¹⁶⁴.

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ., η μάθηση και η διδασκαλία προσεγγίζονται με έναν ολιστικό τρόπο, χωρίς να γίνεται διάκριση των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Η γνώση προσφέρεται ενιαία στους μαθητές και συνδέεται άμεσα με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους. Στη διαδικασία της μάθησης οι μαθητές έχουν ενεργή συμμετοχή και ενθαρρύνονται στην κατάκτηση ποικίλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων¹⁶⁵.

Στην προσχολική εκπαίδευση το πρόγραμμα περιλαμβάνει έννοιες, πληροφορίες, ιστορίες, σχήματα από πολλές γνωστικές περιοχές και επικεντρώνει περισσότερο το ενδιαφέρον στο περιεχόμενο και στη διαδικασία της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και φροντίζει για την ομαλή συνύπαρξη όλων των μελών της τάξης μέσα σ' ένα κλίμα που διαπνέεται από σεβασμό, εμπιστοσύνη, ασφάλεια, δικαιοσύνη, αναγνώριση και αγάπη. Σχεδιάζει και οργανώνει το χώρο της σχολικής τάξης, καθώς και τις δραστηριότητες, στις οποίες θα εμπλακούν οι μικροί μαθητές, στο πλαίσιο, πάντα, των δυνατοτήτων τους και αφού ληφθούν υπόψη οι γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Παράλληλα, δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα και να συμβάλλουν στην τελική διαμόρφωση των δραστηριοτήτων¹⁶⁶.

Σημαντικό, επίσης, μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να εισαγάγει τους μικρούς μαθητές σε περιοχές μάθησης που μπορούν να αφυπνίσουν το ενδιαφέρον τους και να εξασφαλίσουν την ενεργητική συμμετοχή τους, μέσω της επιλογής του κατάλληλου

¹⁶⁴ Ξωχέλλης Π. Δ., *Σχολική Παιδαγωγική*, ό.π., σσ. 89-90.

¹⁶⁵ Μακρή-Μπότσαρη Ε., «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», στο *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ: Επιμορφωτικό υλικό Προσχολικής Αγωγής*, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2005, σσ. 8-13.

¹⁶⁶ Κιτσαράς Γ.Δ., *Προσχολική Παιδαγωγική, Β' έκδοση*, αυτοέκδ., Αθήνα 2001, σσ. 364-369–ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, ό.π., σσ. 32-33.

υλικού και μεθόδου. Ειδικότερα, για το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας και ιδιαίτερα για την διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων, τα μικρότερα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο για τις διαφορές και αλλαγές που επήλθαν με το πέρασμα του χρόνου, σε σχέση με τη δική τους ζωή, την αφήγηση δραματικών γεγονότων και, γενικά, εκείνων των γεγονότων που εμπεριέχουν δράση¹⁶⁷. Εκτός, όμως, από το περιεχόμενο του μαθήματος, αυτό που κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών για μάθηση και κατανόηση και, γενικότερα, για μια θετική αντιμετώπιση του αντικειμένου μας, είναι ο τρόπος που το προσεγγίζουμε, κατά πόσο δηλαδή αυτός είναι σαφής, προκλητικός και μπορεί να εγείρει τη φαντασία και το ενδιαφέρον τους, αφού συνδυαστεί με τις εμπειρίες, τις ιδέες και τις ικανότητες των παιδιών, αυξάνοντας τα επίπεδα πολυπλοκότητας και μιας πιο προχωρημένης κατανόησης¹⁶⁸. Κατά τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας και των στοιχείων πολιτισμού, κρίνεται σκόπιμο να γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά ότι οι γνώσεις μας βασίζονται σε μαρτυρίες του περιβάλλοντος που έρχονται από το παρελθόν, γιατί δεν μπορούμε να έχουμε άμεση εμπειρία του παρελθόντος. Βέβαια, η ερμηνεία των δραστηριοτήτων του παρελθόντος και η κατανόηση των εννοιών, που προκύπτουν μέσα από τη μελέτη των πολιτιστικών καταλοίπων, παρουσιάζει δυσκολίες, αφού απαιτεί υψηλό επίπεδο αφαίρεσης, το οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν στο στάδιο των *τυπικών ή αφηρημένων νοητικών λειτουργιών* (The stage of formal operations). Ένα είδος γενικού κανόνα, που μπορεί να φανεί χρήσιμος, είναι η επιλογή του σχετικού υλικού που έρχονται σε επαφή τα παιδιά και των εννοιών που επιδιώκουμε να κατανοήσουν, να είναι ανάλογη με το επίπεδο σκέψης που βρίσκονται τα παιδιά¹⁶⁹. Για τα μικρότερα παιδιά ιδιαίτερα κατάλληλες, ως ένα βαθμό, θεωρούνται οι αναφορές σε ζητήματα κοινωνικής ζωής, καθώς και η τοπική ιστορία, γιατί βρίσκονται στο *Προ-χειρισμικό στάδιο* (The preoperational stage) και πιο κοντά στο δεύτερο στάδιο, των *συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών* (The stage of concrete operations) σκέψη, σύμφωνα με την πιαζετιανή θεωρία. Πράγματι, τα θέματα της κοινωνικής ζωής, της καθημερινότητας, και άλλα τοπικής ιστορίας, στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια, είναι διαχειρίσιμα στο *Προ-χειρισμικό στάδιο* και

¹⁶⁷ Coltham B. J., *The Development of Thinking and the Learning of History*, Historical Association, London 1971, pp. 45-46.

¹⁶⁸ Thompson D. B., "Some Psychological Aspects of History Teaching", W. H. Burston, C. W. Green, (eds), in *Handbook for History Teachers*, Methuen Educational Ltd, London 1972.

¹⁶⁹ Coltham B. J., *The Development of Thinking and the Learning of History*, ό.π.

απολύτως διαχειρίσιμα στο στάδιο *συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών*, που βασίζεται στις αισθήσεις και στην παρατήρηση των απτών καταλοίπων του παρελθόντος. Ο Thompson, βασιζόμενος σε εργασία του¹⁷⁰, επισημαίνει ότι ο διαχωρισμός των γεγονότων σε παλαιότερα και σε νεότερα παγιώνεται στη σκέψη του παιδιού περίπου στην ηλικία των επτά ετών, ενώ οι βασικές χρονικές έννοιες, όπως τα έτη και οι εποχές, κατακτώνται στην ηλικία των οκτώ περίπου χρόνων, αν και το ζήτημα, κατά τη γνώμη μας, χρήζει περισσότερης διερεύνησης. Είναι βασικό, όμως, να τονίσουμε ότι, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, οφείλουμε να εστιάζουμε περισσότερο στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης, παρά στη συσσώρευση πληροφοριών¹⁷¹. Και, ως ένα σημείο, κριτήριο για την πρόοδο των μαθητών στο αντικείμενο της ιστορίας θα είναι η προοδευτική βελτίωση που επήλθε στην ιστορική τους σκέψη¹⁷².

Οι βασικές αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ., οι οποίες εκφράζουν τη φιλοσοφία των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, στηρίχθηκαν, σε μεγάλο βαθμό, στις θεωρίες των Piaget, Vygotsky, Bruner¹⁷³.

¹⁷⁰ Thompson Donald B, “Some Psychologies Aspects of History Teaching”, ό.π..

¹⁷¹ Ιστορική κατανόηση είναι μια ανακατασκευή που απαιτεί φαντασία και στηρίζεται στην ικανότητα κάποιου να μεταφέρεται σε παρελθούσες συνθήκες και να μπαίνει στη θέση των ανθρώπων του παρελθόντος (Thompson Donald B., “Some Psychologies Aspects of History Teaching”, ό.π.).

¹⁷² Thompson Donald B., “Some Psychologies Aspects of History Teaching”, ό.π..

¹⁷³ Χριστοδούλου-Γκλιάου Ν., «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο», στο *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ: Επιμορφωτικό υλικό Προσχολικής Αγωγής*, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2005, σσ.17-23 και ιδιαίτερα στη σ. 18.

2. Η νοητική ανάπτυξη σύμφωνα με την ατομοκεντρική θεωρία του Piaget

Ο Piaget υποστηρίζει τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, στις οποίες ο μαθητής θα μπορεί να ερευνά, να πειραματίζεται, να συζητά και να συνεργάζεται με το δάσκαλο και με τους συμμαθητές του, για να κατακτήσει την αλήθεια¹⁷⁴.

Ο Piaget, με τις ερευνητικές του εργασίες στο χώρο της εκπαιδευτικής πράξης, επισημαίνει τη στενή σύνδεση της διδασκαλίας με τη φύση της γνώσης. Βασική αρχή της θεωρίας του είναι πως η γνώση δε μεταβιβάζεται αλλά οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον¹⁷⁵. Η θεωρία αυτή άλλαξε δραστικά τις παραδοσιακές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούσαν ότι τα παιδιά μαθαίνουν με την εσωτερίκευση της γνώσης διαμέσου των αισθήσεων¹⁷⁶.

Κατά τον Piaget, οι διαδικασίες που συντελούν στην οικοδόμηση της γνώσης είναι η αφομοίωση και η εναρμόνιση. Κάθε ερέθισμα που προέρχεται από το περιβάλλον και αποτελεί νέα γνώση αναγνωρίζεται ή προσαρμόζεται από τις νοητικές δομές-σχήματα του παιδιού που έχει ήδη συγκροτήσει και αφομοιώνεται. Αν πάλι η νέα πληροφορία έχει μόνο λίγα κοινά στοιχεία με τις προϋπάρχουσες νοητικές δομές, οι νοητικές δομές-σχήματα αναπροσαρμόζονται και μετασχηματίζονται, έτσι ώστε να ενσωματώσουν τα νέα στοιχεία του περιβάλλοντος. Ως εξισορρόπηση της ισορροπίας που διαταράχθηκε με την είσοδο της νέας πληροφορίας, είτε κατά τη διαδικασία της αφομοίωσης, είτε κατά τη διαδικασία της εναρμόνισης, αναπτύσσεται από τον οργανισμό η λειτουργία της προσαρμογής, η οποία περιλαμβάνει τη νέα γνώση και συντελεί στην καλύτερη οργάνωση του γνωστικού υλικού και την δυνατότερη προσαρμογή¹⁷⁷. Οι διεργασίες αυτές αποτελούν την ουσία της ανάπτυξης των νοητικών δομών, της ανάπτυξης της γνωστικής ικανότητας: «το υποκείμενο αντιδρά

¹⁷⁴ Πιαζέ Ζ., *Το μέλλον της εκπαίδευσης*, μτφρ. Α. Κάντας, επιμ. Μ. Μητσού – Παππά, Υποδομή, Αθήνα 1979, σσ. 72-73. Βλ. κυρίως, Piaget J. - Inhelder B., *La Psychologie de l' enfant*, PUF, Paris, 1975- Piaget J. - Inhelder B., *The Child's Conception of Space*, Routledge, London, New York, 1997.

¹⁷⁵ Μαραγκουδάκης Γ. Π., *Οικοδόμηση της Γνώσεως και Διδασκαλία: Συμβολή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία της Γενικής Εκπαίδευσης*, Δίπτυχο, Αθήνα 1978, σσ. 9,13.

¹⁷⁶ Kamii C., «Η Προσχολική Εκπαίδευση σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget», στο *Θεωρία και μεθοδολογία της Προσχολικής Εκπαίδευσης*, εισ.- επιμ. Ε. Κουτσουνάκου, Πατάκης, Αθήνα 2000, σσ. 47- 84 και ιδιαίτερα στη σ. 49.

¹⁷⁷ Κολιάδης Ε., *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τόμος Γ' Γνωστικές θεωρίες, Αθήνα 1997, σσ. 113-115. Βαρνάβα- Σκούρα Τ., *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης και αξιολόγησης: Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ – Τζέρομ Μπρούνερ*, Παπαζήση, Αθήνα 1994, σσ. 17,18.

με ενεργά αντισταθμίσματα στα εξωτερικά ερεθίσματα, στις ανισορροπίες που του δημιουργούν τα διάφορα προβλήματα, οι συγκρούσεις και οι απώλειες, και η 'ισορρόπηση' αυτή αποτελεί αυτορρύθμιση σε μια κατεύθυνση ανάπτυξης»¹⁷⁸. Ο Piaget λοιπόν «κατέδειξε ότι τα παιδιά μαθαίνουν δομώντας τη γνώση εκ των έσω, σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον» και όχι με την εσωτερίκευση της γνώσης μέσω των αισθήσεων, κατευθείαν από το περιβάλλον¹⁷⁹.

Στον Οδηγό του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, παρατηρούμε ότι τίγεται ο ρόλος των νοητικών δομών: επισημαίνεται πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εντοπίσει τις νοητικές δομές των παιδιών της τάξης του και να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα που να ευνοεί την ανάπτυξή τους και ένα μαθησιακό περιβάλλον με τα απαραίτητα υλικά, τα οποία θα έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά να τα χρησιμοποιούν με ποικίλους τρόπους και να τα μεταμορφώνουν¹⁸⁰.

Η αναπτυξιακή διαδικασία, όπως διατείνεται ο Piaget, εξελίσσεται σε στάδια, τα οποία εμφανίζονται με σταθερή σειρά. Σε κάθε στάδιο δημιουργούνται συγκεκριμένα νοητικά όργανα, τα οποία έχουν τις ρίζες τους στο προηγούμενο στάδιο¹⁸¹.

Α. Αισθησιοκινητικό στάδιο.

Το στάδιο αυτό αφορά τη βρεφική ηλικία, από τη γέννηση του παιδιού ως το δεύτερο περίπου χρόνο της ζωής του. Χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία των πρώτων σχημάτων πράξης που συνδέονται με το χώρο και το χρόνο και τα αντικείμενα. Στο στάδιο αυτό τίθενται οι υποδομές γι αυτά που θα χρησιμοποιήσει αργότερα η σκέψη. Αρχικά, οι πράξεις του είναι αντανakλαστικές και μονόδρομες, μονοκατευθυντήριες. Ο πρώτος χώρος του παιδιού έχει ως επίκεντρο το σώμα του, όμως οι πράξεις που εκτελεί γύρω απ' αυτό είναι τελείως ασυντόνιστες. Όσο κι αν επεκταθούν τα αντανakλαστικά σχήματα, μετά από κάθε ενσωμάτωση του νέου στοιχείου στο προηγούμενο, παραμένουν χωρίς εσωτερική κινητικότητα και χωρίς συντονισμό. Μετά από λίγους μήνες γίνεται ο πρώτος συντονισμός των πράξεων του βρέφους και αφορά αντικείμενα που υπάρχουν στο άμεσα οπτικό του περιβάλλον, για τα οποία όμως δεν υπάρχει μονιμότητα, ούτε δυνατότητα εντοπισμού. Προοδευτικά το πεδίο δράσης του παιδιού διευρύνεται και οι ενέργειές του πάνω στα αντικείμενα

¹⁷⁸ Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σσ. 130,131.

¹⁷⁹ Kamii C., *Η Προσχολική εκπαίδευση σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget*, ό.π., σ. 49.

¹⁸⁰ Αλευριάδου Α., Βρυνιώτη Κ., Κυρίδης Α., Σιβροπούλου- Θεοδοσιάδου Ε., Χρυσafiίδης Κ. *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*, ΥΠΕΠΘ- ΕΥΕΠ ΚΠΣ, Πατάκης, Αθήνα, σ. 14.

¹⁸¹ Πιαζέ Ζ., *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*, μτφρ. Φ. Ψελλός, Υποδομή, Αθήνα 1979, σσ. 33-53.

συντονίζονται περισσότερο, ανακαλύπτει νέα μέσα με πειραματισμό, με συνέπεια να μπορεί να ξαναβρίσκει ένα κρυμμένο αντικείμενο, μετά από διάφορες μετατοπίσεις. Αποκτά πρακτική γνώση, καθώς λύνει τα προβλήματα που προκύπτουν με πρακτικό τρόπο. Στις συμπεριφορές του παιδιού ανακαλύπτουμε, πλέον, χαρακτηριστικά νοημοσύνης. Στην τελική φάση του αισθησιοκινητικού σταδίου το παιδί εφευρίσκει αυθόρμητα διάφορους μεθόδους, οι οποίοι στηρίζονται σε εσωτερικούς μηχανισμούς, συνεχίζει να ερευνά με εσωτερικές προσπάθειες, ή εσωτερικευμένες ενέργειες. Έτσι, στη προσπάθεια να ανοίξει ένα κουτί το παιδί αντιδρά με κινήσεις του στόματος, οι οποίες φανερώνουν την κινητική σκέψη του, για την επίτευξη του στόχου του. Επιπλέον, στη χρονική αυτή στιγμή εμφανίζεται η πλέον στοιχειώδη μορφή του συμβολικού παιχνιδιού¹⁸². Αυτός ο συντονισμός των πράξεων οφείλεται, κατά τον Piaget, στην ανάπτυξη της αντιστρεψιμότητας και συγκροτεί τη σκέψη και τη νοημοσύνη του παιδιού πριν από την εμφάνιση της ομιλίας¹⁸³.

B. Προ-εννοιολογικό στάδιο

Στο στάδιο αυτό, το οποίο ξεκινά από το δεύτερο περίπου έτος της ζωής και φτάνει ως το έβδομο, υπάρχει η συμβολική λειτουργία, η δυνατότητα δηλαδή αναπαράστασης με σύμβολα. Συμβολική λειτουργία αρχικά θεωρείται η γλώσσα, ως σύστημα σημείων. Το παιχνίδι της μίμησης, το οποίο ξεκινά από την αισθησιοκινητική περίοδο και το οποίο αποτελούσε την περίοδο εκείνη άσκηση κινητικότητας, σταδιακά εξελίσσεται σε συμβολικό παιχνίδι, καθώς διαφοροποιείται το σημαίνον από το σημαινόμενο. Τα σύμβολα, δηλαδή τα σημαίνοντα, που χρησιμοποιεί το παιδί, όπως είναι ένα άδειο κουτί, έχουν προσωπικό χαρακτήρα και για το λόγο αυτόν το άδειο κουτί θα ονομαστεί 'αυτοκίνητο', σύμφωνα με τη δική του επιθυμία¹⁸⁴. Άλλες συμβολικές λειτουργίες που εμφανίζονται στο στάδιο αυτό είναι το σχέδιο, οι νοητικές παραστάσεις, και η λεκτική περιγραφή γεγονότων, οι οποίες ενδυναμώνουν τη σκέψη, παρέχοντας δυνατότητες πολλών εφαρμογών¹⁸⁵.

¹⁸² Πιαζέ Ζ., *Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης*, μτφρ. Ε. Βέλτσου, Καστανιώτης, Αθήνα 1986, σσ. 117-125. Πιαζέ Ζ., *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*, ό.π., σσ. 35-39. Πρβλ. Βαρνάβα- Σκούρα Τ., *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης και αξιολόγησης: Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ – Τζέρομ Μπρόνερ*, ό.π., σσ. 21-23.

¹⁸³ Βαρνάβα- Σκούρα Τ., *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης και αξιολόγησης: Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ – Τζέρομ Μπρόνερ*, ό.π., σ. 21.

¹⁸⁴ Πιαζέ Ζ., *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*, ό.π., σσ. 39-40. Πρβλ. Βαρνάβα- Σκούρα Τ., *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης και αξιολόγησης: Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ – Τζέρομ Μπρόνερ*, ό.π., σσ. 23-24.

¹⁸⁵ Κανάλης Α. Γ., *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, γ' έκδοση, αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2002, σ. 214.

Βασικό χαρακτηριστικό του παιδιού της προσχολικής ηλικίας αποτελεί η εγωκεντρική σκέψη του, η οποία υπερισχύει από την κοινωνικοποιούμενη σκέψη. Μέχρι την ηλικία των επτά ετών, τα παιδιά δημιουργούν ομάδες, στις οποίες όμως δεν υπάρχει οργάνωση και συνεργασία ανάμεσα στα μέλη, γιατί η σκέψη τους δεν συναρτάται με την κοινή πραγματικότητα, αλλά με την προσωπική τους κατάσταση. Η κοινωνικοποίηση της σκέψης πραγματοποιείται σταδιακά, σε σχέση με την ανάπτυξη του συλλογισμού και της αντικειμενικότητας¹⁸⁶. Το παιδί, μέσα από την επικοινωνία με τους συνομηλίκους του και, γενικά, μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον αναπτύσσει τη λογική του, αφού η εγωκεντρική σκέψη του εξελίσσεται σε αντιστρέψιμη σκέψη, καθώς αντιλαμβάνεται την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων για κάθε θέμα¹⁸⁷.

Στην περίοδο αυτήν τα παιδιά δεν μπορούν να κάνουν διάκριση ανάμεσα στο όλο και στα μέρη του. Αδυνατούν να σκεφτούν ταυτόχρονα και να συγκρίνουν το όλο με ένα μέρος, γιατί δεν μπορούν να εκτελέσουν τις απαραίτητες νοητικές πράξεις, που θα τους οδηγήσουν στην ορθή απάντηση¹⁸⁸. Σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί δεν έχει ακόμα οικοδομήσει πραγματικές έννοιες, έτσι οι έννοιες που κατασκευάζει είναι προ-έννοιες, περιγραφικές έννοιες και όχι αφηρημένες. Οι προέννοιες, λοιπόν, είναι σχήματα που «παραμένουν στο μεταίχμιο, ανάμεσα στη γενικότητα της έννοιας και στην ατομικότητα των στοιχείων που τη συνθέτουν»¹⁸⁹.

Ένα παράδειγμα προεννοιολογικής σκέψης, που αναφέρει ο Piaget, είναι η «φαινομενική αιτιότητα», και αφορά τον τρόπο που το παιδί αντιλαμβάνεται τα φαινόμενα της φύσης και προσπαθεί να τα ερμηνεύσει. Τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να εξηγήσουν τι μπορεί να προκαλέσει κάτι και θεωρούν ως αιτία ενός φαινομένου το γεγονός που προηγήθηκε¹⁹⁰.

Γ. Στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων

¹⁸⁶ Piaget J., *Περί Παιδαγωγικής*, μτφρ. Μαρία Αβαριτσιώτη, επιμ. Σ. Σαμαρτζή, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 2000, σσ. 182-184.

¹⁸⁷ Βαρνάβα- Σκούρα Τ., *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης και αξιολόγησης: Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ – Τζέρομ Μπρούνερ*, ό.π., σ.34.

¹⁸⁸ Πιαζέ Ζ., *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*, ό.π., σ. 46. Πρβλ. Kamii C., «Η Προσχολική Εκπαίδευση σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget», στο *Θεωρία και μεθοδολογία της Προσχολικής Εκπαίδευσης*, ό.π., σσ. 47-84 και ιδιαίτερα στις σσ. 63-64.

¹⁸⁹ Πιαζέ Ζ., *Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης*, ό.π., σ.148.

¹⁹⁰ Βαρνάβα- Σκούρα Τ., *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης και αξιολόγησης: Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ – Τζέρομ Μπρούνερ*, ό.π., σ.25.

Στο στάδιο αυτό, που αφορά την ηλικία των οκτώ έως δώδεκα ετών, είναι σημαντικός ο ρόλος της αφαιρετικής διαδικασίας, κατά την οποία το παιδί μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον πραγματοποιεί αφαίρεση δεδομένων ή πληροφοριών από τα αντικείμενα και τις πράξεις, τα εσωτερικεύει με τη μορφή σκέψης, τα συντονίζει με ποικίλους τρόπους, με συνέπεια να επέλθει η ενσυνείδητη γνώση και η κατανόηση των εννοιών¹⁹¹.

Το παιδί αποκτά μια λογική ικανότητα, ιδιαίτερα σημαντική στην εξέλιξη της σκέψης, η οποία, ωστόσο, αναφέρεται στα ίδια τα αντικείμενα και σε συγκεκριμένες πράξεις που μπορούν να γίνουν. Τα παιδιά μπορούν με τη χρήση των αντικειμένων να σχηματίσουν σύνολα-ομάδες (λογική της ταξινόμησης), να κάνουν συνδυασμούς-συγκρίσεις, σύμφωνα με τις σχέσεις των αντικειμένων (λογική των σχέσεων) να απαριθμήσουν και να βάλουν σε διάταξη (λογική των αριθμών). Αδυνατούν, όμως, αυτό να το κατορθώσουν σε γλωσσικό επίπεδο¹⁹². Δεν έχουν τη δυνατότητα να συλλογιστούν προφορικά με απλές προτάσεις και να επιλύσουν ένα πρόβλημα, όταν δεν βρίσκονται σε επαφή με τα αντικείμενα¹⁹³. Σημαντικό, επίσης, επίτευγμα της παιδικής σκέψης στο στάδιο αυτό θεωρεί ο Piaget την κατάκτηση της αντιστρεψιμότητας, που σημαίνει ότι το παιδί αποκτά την ικανότητα να συγκρίνει και να μεταβάλλει από το όλο στα μέρη και αντίστροφα, καθώς και την κατανόηση της διατήρησης του βάρους, του όγκου των σωμάτων παρά τις διάφορες μεταβολές¹⁹⁴. Έτσι, «για κάθε συγκεκριμένο νοητικό ενέργημα υπάρχει το αντίθετό του, το οποίο και το ακυρώνει»¹⁹⁵. Γεγονός, πάντως, είναι πως η απόκτηση των εννοιών γίνεται διαδοχικά. Έτσι, τα παιδιά αποκτούν την έννοια της μεταβατικότητας στην ηλικία των επτά χρόνων και την έννοια της διατήρησης της ύλης στην ηλικία των οκτώ χρόνων. Για να οικοδομήσει, όμως την έννοια του βάρους, που είναι πιο πολύπλοκη, χρειάζεται περισσότερος χρόνος. Αυτό επιτυγχάνεται στην ηλικία των δέκα χρόνων.

¹⁹¹ Μαραγκουδάκης Γ. Π., *Οικοδόμηση της Γνώσεως και Διδασκαλία: Συμβολή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία της Γενικής Εκπαιδεύσεως*, ό.π., σ.54.

¹⁹² Πιαζέ Ζ., *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*, ό.π., σσ.43-46. Πρβλ Μαραγκουδάκης Γ. Π., *Οικοδόμηση της Γνώσεως και Διδασκαλία: Συμβολή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία της Γενικής Εκπαιδεύσεως*, ό.π., σσ. 59-61.

¹⁹³ Πιαζέ Ζ., *Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης*, ό.π., σ. 168.

¹⁹⁴ Καψάλης Α. Γ. , *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, ό.π., σσ. 215-216.

¹⁹⁵ Μαραγκουδάκης Γ. Π., *Οικοδόμηση της Γνώσεως και Διδασκαλία: Συμβολή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία της Γενικής Εκπαιδεύσεως*, ό.π., σ.61.

Η έννοια του όγκου αναπτύσσεται πολύ αργότερα στην ηλικία των έντεκα ή δώδεκα χρόνων. Όσον αφορά την έννοια του χρόνου, γύρω στα οκτώ ή εννέα χρόνια το παιδί κατακτά τις σχέσεις διαδοχής, του ταυτόχρονου και της χρονικής διάρκειας¹⁹⁶.

Δ. στάδιο τυπικών νοητικών ενεργημάτων

Πρόκειται για το τελευταίο στάδιο νοητικής ανάπτυξης που αφορά την εφηβική ηλικία. Στο στάδιο αυτό, η σκέψη του παιδιού εξελίσσεται από συγκεκριμένη σκέψη σε τυπική λογική σκέψη. Ο έφηβος υπερβαίνει την πραγματικότητα, σκέφτεται πέρα από το παρόν και δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για το παρελθόν. Είναι ικανός να κάνει συλλογισμούς με υποθετικο-απαγωγικό τρόπο, δηλαδή με βάση τις υποθέσεις¹⁹⁷. Η τυπική σκέψη βασίζεται στην ύπαρξη δύο νέων χαρακτηριστικών, της συνδυαστικής, με την οποία μπορεί να συνδέσει κάθε στοιχείο με οποιοδήποτε άλλο, καθώς και της οργάνωσης των ομαδοποιήσεων¹⁹⁸. Έχει τη δυνατότητα να διατυπώσει υποθέσεις, να σκεφθεί τις πιθανές λύσεις σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, και στη συνέχεια να εντοπίσει ποια από αυτές τις πιθανότητες ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Διατυπώνει προτάσεις, κάνει διαφορετικούς συνδυασμούς, καταλήγει σε συμπεράσματα και στη διατύπωση γενικών κανόνων¹⁹⁹. Με την τυπική λογική σκέψη μπορεί να κάνει συνδυασμούς εννοιών, που τις έχει κατακτήσει στο προηγούμενο στάδιο και να παράγει νέες ιδέες.

Οι δυνατότητες που χαρακτηρίζουν, όπως επισημαίνει ο Piaget, την τυπική λογική σκέψη αναπτύσσονται με τη βοήθεια της γλώσσας, αφού με τη γλωσσική χρήση ολοκληρώνονται οι προτασιακές διαδικασίες. Η συμβολή της, όμως, αυτή δε σημαίνει ότι η ίδια αποτελεί την αιτία του σχηματισμού της νόησης. Ο ρόλος της είναι βασικός, καθώς η γλώσσα αποτελεί έκφραση συμβολικής λειτουργίας, η οποία, με τη σειρά της, αναπτύσσεται μέσα από τη συνολική λειτουργία της νόησης²⁰⁰.

¹⁹⁶ Βαρνάβα- Σκούρα Τ., *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης και αξιολόγησης: Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ – Τζέρομ Μπρούνερ*, ό.π., σσ. 19-20. Πρβλ. Μαραγκουδάκης Γ. Π., *Οικοδόμηση της Γνώσεως και Διδασκαλία: Συμβολή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία της Γενικής Εκπαιδεύσεως*, ό.π., σσ. 66-67.

¹⁹⁷ Πιαζέ Ζ., *Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης*, ό.π., σ. 171.

¹⁹⁸ Πιαζέ Ζ., *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*, ό.π., σ. 47. Πρβλ. Μαραγκουδάκης Γ. Π., *Οικοδόμηση της Γνώσεως και Διδασκαλία: Συμβολή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία της Γενικής Εκπαιδεύσεως*, ό.π., σσ. 72-74.

¹⁹⁹ Παρασκευόπουλος Ι. Ν., *Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος Δ', εφηβική ηλικία*, αυτοεκδ., Αθήνα 1984, σσ. 134,136.

²⁰⁰ Πιαζέ Ζ., *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*, ό.π., σσ. 121-124.

3.Η ανακαλυπτική μάθηση, σύμφωνα με την ατομοκεντρική και κοινωνιοκεντρική θεωρία του Bruner

Ο J. Bruner στη δεκαετία του 1960 ανέπτυξε μια σειρά από απόψεις για τη μαθησιακή ανάπτυξη του παιδιού στα βιβλία του *The Process of Education* (Η διαδικασία της παιδείας) και *Toward a Theory of Instruction* (Σχεδιάγραμμα μιας θεωρίας της διδασκαλίας)²⁰¹.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bruner, η διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται στην κατανόηση της θεμελιώδους δομής ενός θέματος, των βασικών αρχών και εννοιών που αποτελούν τον κορμό ενός αντικειμένου διδασκαλίας. Με τη μέθοδο αυτή, όπως υποστηρίζει ο Bruner, το αντικείμενο διδασκαλίας αφομοιώνεται και κατανοείται πιο εύκολα από το μαθητή. Ακόμη, με τη διδασκαλία των βασικών αρχών, επιτυγχάνεται η συγκράτηση από τη μνήμη των λεπτομερειών ενός θέματος, όταν ενταχθούν σ' ένα οργανωμένο σύνολο και δοθούν με απλό τρόπο. Έτσι, ο μαθητής μπορεί να θυμηθεί ευκολότερα έναν μαθηματικό τύπο, «που θα του επιτρέψει να πετύχει την ανάπλαση των λεπτομερειών στις οποίες βασίζεται», ή μια εικόνα που εμπεριέχει κάποια βασικά στοιχεία. Επίσης, με την κατανόηση των θεμελιωδών αρχών είναι δυνατή η μεταφορά της μάθησης ενός συγκεκριμένου θέματος και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις, αφού ο μαθητής έχει πλέον κατανοήσει το γενικότερο κανόνα και μπορεί, έτσι, να δημιουργήσει διάφορους συσχετισμούς²⁰².

Ο Bruner υποστηρίζει ότι το παιδί από τους πρώτους μήνες της ζωής του, πριν ακόμη αρχίσει να ομιλεί, έχει εδραιώσει επικοινωνιακές λειτουργίες, όπως η συγκέντρωση της προσοχής και η εναλλαγή της σειράς, οι οποίες ενσωματώνονται αργότερα στην ομιλία.

Σύμφωνα με τον Bruner η κατανόηση από μέρους του παιδιού του επικοινωνιακού πλαισίου, και την περίπτωση αυτήν υπονοείται η συζήτηση ως περιεχόμενο ή ως πλαίσιο, οδηγεί, με γρηγορότερους ρυθμούς, στην κατάκτηση της γλώσσας, μέσω της κατανόησης του λεξιλογίου και της γραμματικής. Για να κατακτήσει το παιδί αρχικά τη μητρική γλώσσα δεν αρκεί η απλή έκθεσή του σ' ένα γλωσσικό περιβάλλον. Η

²⁰¹ Bruner J.S, *The Process of Education*, Harvard University Press, U.S.A. 1994.

²⁰² Bruner J.S, *Η Διαδικασία της παιδείας: Μια διεισδυτική έρευνα γύρω από τη σχολική έρευνα που ανοίγει νέους δρόμους στη Μάθηση και τη Διδασκαλία*, μτφρ. Χ. Κληρίδη, Καραβία, Αθήνα 1960, σσ.37-39.

γλώσσα διαμορφώνεται μέσα από τη χρήση. Μόνον, αφού την κατακτήσει, σε κάποιο βαθμό, μπορεί και 'ως θεατής' να αποκτήσει περισσότερη γλώσσα²⁰³.

Ένας τρόπος χρήσης της γλώσσας είναι η αφήγηση, αφού η «λογοτεχνικότητά» της αφήγησης συντελεί στην επιτυχία εξιστόρησης διαφόρων ιστοριών. Τα παιδιά κατανοούν και παράγουν ιστορίες, πριν αρχίσουν να διατυπώνουν σε γλωσσική μορφή, λογικές προτάσεις. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, τα παιδιά επικεντρώνουν την προσοχή τους στις ανθρώπινες πράξεις και στα αποτελέσματα αυτών. Δείχνουν δε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αντιδρούν στις ιστορίες εκείνες, στις οποίες παρουσιάζεται το ασυνήθιστο, σε σχέση με το δικό τους κόσμο. Οι ιστορίες μάλιστα, οι οποίες εμπεριέχουν στοιχεία που παραβιάζουν την κανονικότητα και είναι ανορθόδοξες, σύμφωνα με έρευνες σε παιδιά του νηπιαγωγείου, οδηγούν τα παιδιά σε μεγάλη αφηγηματική δραστηριότητα. Έτσι, τα μικρά παιδιά μπορούν να δώσουν ποικίλες εκδοχές σε ερωτήσεις κατανόησης και ερμηνείας της μη κανονικής ιστορίας που άκουσαν²⁰⁴.

Σχετικά με την ετοιμότητα του παιδιού για μάθηση, ο Bruner πρεσβεύει πως τα παιδιά σε μικρή ηλικία μπορούν να μάθουν σχεδόν οτιδήποτε, αρκεί να το διδαχθούν με μέθοδο και παιδαγωγικό υλικό που να είναι προσαρμοσμένα στις ικανότητές τους. Τα θέματα που θα παρουσιαστούν στα παιδιά οφείλουν να είναι προσαρμοσμένα στα στάδια της γνωστικής τους ανάπτυξης. Τα στάδια αυτά είναι τρία και αντιστοιχούν περίπου με τα στάδια εξέλιξης του Piaget. Στο πρώτο στάδιο, το προλειτουργικό, που χαρακτηρίζει την προσχολική ηλικία η αναπαράσταση των πραγμάτων γίνεται μέσω της δράσης του παιδιού και βασίζεται στην αρχή της δοκιμής και της πλάνης παρά στη σκέψη. Στο δεύτερο στάδιο, το λειτουργικό, η αναπαράσταση της πραγματικότητας γίνεται μέσω των εσωτερικών νοητικών εικόνων και ανεξάρτητα από τη δράση. Το παιδί όμως δεν έχει ακόμη την ικανότητα για συστηματική ανάκληση όλων των δυνατοτήτων της δομής των πραγμάτων, δηλαδή να συσχετίζει, να συνδυάζει τις εικόνες. Στο τελευταίο στάδιο, των τυπικών λειτουργιών, το παιδί αναπαριστά την πραγματικότητα με αφηρημένα σύμβολα και έχει τη δυνατότητα να κάνει διάφορους συσχετισμούς και να διατυπώνει θεωρίες²⁰⁵.

²⁰³ Bruner J., *Πράξεις Νοήματος, Σειρά: Ανθρώπινα συστήματα, δ' έκδοση*, μτφρ. Η, Ρόκου – Γ. Καλομοίρης, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1997, σσ. 115-118.

²⁰⁴ Bruner J., *Πράξεις Νοήματος, Σειρά: Ανθρώπινα συστήματα, ό.π.*, σσ. 104, 124-129.

²⁰⁵ Bruner J.S., *Η Διαδικασία της παιδείας: Μια διεισδυτική έρευνα γύρω από τη σχολική έρευνα που ανοίγει νέους δρόμους στη Μάθηση και τη Διδασκαλία, ό.π.*, σσ. 47-50.

Ο μαθητής πρέπει να έρχεται αντιμέτωπος με συγκεκριμένα γεγονότα και προβλήματα, να διατυπώνει υποθέσεις, να πειραματίζεται, να επινοεί μεθόδους και να ανακαλύπτει μόνος του αρχές με βάση τα ερεθίσματα που του δίνονται, να γίνεται δηλαδή παραγωγός και μετασχηματιστής πληροφοριών. Με την ανακαλυπτική μάθηση το μικρό παιδί προχωρά πέρα από τον αρχικό δικό του τρόπο σκέψης, διευρύνει τις γνώσεις του και αποκτά μια ευελιξία μυαλού που του δίνει τη δυνατότητα να εφαρμόζει υπολογισμούς σε έννοιες που δεν έχει ίσως κατανοήσει, όπως είναι οι έννοιες του βάρους, της ταχύτητας, του χρόνου. Με την εντατική άσκηση των παιδιών διεγείρεται το ενδιαφέρον τους από τη μικρή ηλικία και τίθενται τα θεμέλια για την κατανόηση των βασικών αρχών που θα του χρησιμεύσουν μελλοντικά. Είναι σημαντικό, όπως αναφέρει ο Bruner, να αφιερώνεται αρκετός χρόνος για να ασκηθούν οι μικροί μαθητές να χειρίζονται αντικείμενα, να τα ταξινομούν, να ομαδοποιούν, να προβαίνουν σε συγκρίσεις. Κατά αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα οδηγηθούν στην καλύτερη σταθερή αντίληψη εννοιών και στην ανάπτυξη των νοητικών του δυνατοτήτων²⁰⁶. Κατά τον Bruner, η ανακαλυπτική μάθηση περιλαμβάνει τρεις χαρακτηριστικές διαδικασίες που λειτουργούν ταυτόχρονα. Η πρώτη διαδικασία αφορά την απόκτηση νέων πληροφοριών οι οποίες διευρύνουν ή αντικαθιστούν τις προηγούμενες γνώσεις. Η δεύτερη αφορά τον μετασχηματισμό των πληροφοριών που έχουν αποκτηθεί σε γνώσεις, έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν σε νέες μελλοντικές καταστάσεις. Αφορά τους τρόπους με τους οποίους μεταχειριζόμαστε τις πληροφορίες. Η τρίτη διαδικασία περιλαμβάνει την εκτίμηση-έλεγχο των πληροφοριών, ως προς τον τρόπο που τις χειριστήκαμε, καθώς και την αξιολόγηση των νέων γνώσεων ως προς την καταλληλότητα και τη χρησιμότητά τους²⁰⁷.

Ο εκπαιδευτικός από την άλλη μεριά έχει το ρόλο του συντονιστή στη διαδικασία της μάθησης. Φροντίζει να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, που θα εφοδιάσει το μαθητή με τις μεγαλύτερες εμπειρίες γνώσεων. Επιλέγει τα υλικά, σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών του. Ενθαρρύνει τη συζήτηση και την

²⁰⁶ Bruner J.S, *Η Διαδικασία της παιδείας: Μια διεσδυτική έρευνα γύρω από τη σχολική έρευνα που ανοίγει νέους δρόμους στη Μάθηση και τη Διδασκαλία*, ό.π., σσ. 54-59. Κολιάδης Ε., *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, ό.π., σ. 156.

²⁰⁷ Bruner J.S, *Η Διαδικασία της παιδείας: Μια διεσδυτική έρευνα γύρω από τη σχολική έρευνα που ανοίγει νέους δρόμους στη Μάθηση και τη Διδασκαλία*, ό.π., σσ. 60-61. Κολιάδης Ε., *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, ό.π., σσ.153-155.

αυτενέργεια, στοιχεία που θα οδηγήσουν το παιδί στην ανακάλυψη και παραγωγή πληροφοριών. Τις πληροφορίες αυτές αργότερα ο μαθητής ελέγχει και μετασχηματίζει, επεκτείνοντας, έτσι, τις γνώσεις του²⁰⁸.

Αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα, ο Bruner εισηγείται την οργάνωσή τους σε *σπειροειδή* μορφή. Πρόκειται για μια συνεχώς διευρυνόμενη διαδικασία μάθησης, η οποία θα εισάγει το παιδί από την προσχολική ηλικία σε βασικές ιδέες και έννοιες, με «έντιμο» τρόπο, σύμφωνα δηλαδή με τον τρόπο που σκέφτεται και αντιλαμβάνεται. Κατά διαστήματα οι μαθητές θα πρέπει να επανέρχονται στα βασικά θέματα και σε μεγαλύτερη ηλικία να τα προσεγγίζουν με αναλυτικότερο τρόπο και να προχωρούν σε πιο περίπλοκες εκδοχές²⁰⁹.

Ο Bruner πίστευε ότι τα παιδιά ήταν ικανά για διανοητικές επιτυχίες σε πιο νεαρή ηλικία, από αυτή που ανέφερε ο Piaget, και αυτό ήταν αποτέλεσμα της σωστής καθοδήγησης και των προσεκτικά σχεδιασμένων περιβαλλόντων. Η αντίληψη αυτή προκαλείται από την ιδέα της ετοιμότητας. Για τον Bruner η παθητική αναμονή μέχρι τα παιδιά να είναι έτοιμα να μάθουν, ήταν πραγματικά πολύ μεγάλη. Έτσι, η αντίληψη της ετοιμότητας μπορούσε να οδηγήσει σε χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες όπως και χαμηλότερες φιλοδοξίες καθηγητών. Ενώ οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ευαίσθητοι στις ανάγκες ενός παιδιού, στις ικανότητες και στην ανάπτυξή του, άλλο τόσο πρέπει να είναι έτοιμοι να επέμβουν, μέσω εξέτασης, καθοδήγησης και συμβούλευσης σε μια προσπάθεια πρόκλησης της σκέψης. Στο μοντέλο του Bruner, η πρόοδος των μαθητών θα μπορούσε να διευκολυνθεί μέσα από την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη, η οποία θα έδινε στα παιδιά μια «σκαλωσιά» (στήριγμα) πάνω στην οποία θα μπορούσαν να στηρίξουν τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης και κατανόησης του κόσμου. Κατά την επεξεργασία των ιστορικών αντικειμένων, τα παιδιά μπορεί να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε ορισμένα χαρακτηριστικά. Μια ασπρόμαυρη φωτογραφία μπορεί να θεωρηθεί πιο παλιά σε σχέση με μία έγχρωμη, ανεξάρτητα από το θέμα της, μόνο και μόνο επειδή είναι ασπρόμαυρη. Κατά παρόμοιο τρόπο, τα παιδιά καταλαβαίνουν τη χρονολογία των ιστορικών αντικειμένων από τη φθορά τους. Οι δάσκαλοι βασισμένοι πάνω σε ένα

²⁰⁸ Bruner J.S., *Η Διαδικασία της παιδείας: Μια διεσδυτική έρευνα γύρω από τη σχολική έρευνα που ανοίγει νέους δρόμους στη Μάθησι και τη Διδασκαλία*, ό.π., σσ. 61-62.

²⁰⁹ Bruner J.S., *Η Διαδικασία της παιδείας: Μια διεσδυτική έρευνα γύρω από τη σχολική έρευνα που ανοίγει νέους δρόμους στη Μάθησι και τη Διδασκαλία*, ό.π., σσ. 64-65.

ερωτηματολόγιο μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εξετάσουν και να εξερευνήσουν καλύτερα ένα ιστορικό αντικείμενο.

4.Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky

Ο Vygotsky υποστηρίζει με τη θεωρία του ότι η ανάπτυξη της νόησης είναι διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του. Το παιδί στη διαδικασία αυτή έχει ενεργό ρόλο και προσπαθεί να ελέγξει το περιβάλλον του με τη βοήθεια του λόγου. Ο λόγος του παιδιού δεν περιορίζεται μόνο στην εξιστόρηση της πράξης του, αλλά συμβάλλει και στην επίλυση του υπάρχοντος προβλήματος. Έτσι, ο λόγος μπορεί αρχικά να εμφανίζεται παράλληλα με τις πράξεις του παιδιού και να αναφέρεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει αυτό στην επίλυση του προβλήματος, μπορεί, όμως, σ' ένα δεύτερο στάδιο, να προηγείται της πράξης και να καθοδηγεί και να οργανώνει ένα σχέδιο δράσης με τη βοήθεια της σκέψης. Τελικά, το παιδί με τη χρήση της γλώσσας και άλλων εργαλείων, όπως είναι η γραφή, το σχέδιο, διάφορα συστήματα μέτρησης, χάρτες κ.ο.κ., έχει τη δυνατότητα της επίτευξης του στόχου του²¹⁰. Ο Vygotsky, λοιπόν, εκφράζει μια διαφορετική άποψη από αυτή του Piaget, σύμφωνα με την οποία ο εγωκεντρικός λόγος είναι μια κατώτερη μορφή λόγου που, σταδιακά, υποχωρεί, καθώς το παιδί εξελίσσεται πνευματικά.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, πρωταρχικός ρόλος της γλώσσας είναι να συνδράμει στη συνεννόηση, την επικοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις και περιγράφει τρία στάδια ανάπτυξης της γλώσσας: το κοινωνικό στάδιο, το εγωκεντρικό και το στάδιο της εσωτερικής γλώσσας²¹¹. Ο εγωκεντρικός λόγος είναι ένας ενδιάμεσος σταθμός της γνωστικής ανάπτυξης, ο οποίος σταδιακά εσωτερικεύεται και καθοδηγεί 'βουβά' τη σκέψη. Έτσι, αν παρατηρήσουμε παιδιά που βρίσκονται αντιμέτωπα με διάφορα προβλήματα, θα παρατηρήσουμε: «στην αρχή ο εγωκεντρικός λόγος σημαδεύει χρονικά το τέλος της δραστηριότητας του παιδιού επί του έργου του, αργότερα, μετατίθεται προοδευτικά προς τη μέση αυτής της δραστηριότητας και μετά προς την αρχή: το παιδί σχολιάζει δηλαδή αρχικά τα αποτελέσματα και λίγο λίγο, φτάνει να διατυπώνει το πρόβλημα, να δίνει διαταγές στον εαυτό του για το τι θα κάνει, ή πώς θα το κάνει. Έτσι η συνείδηση τείνει από την εξάρτηση στη γνωστική αυτονομία»²¹².

²¹⁰ Vygotsky L.S., *Νους στην κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Gutenberg, Αθήνα 2000, σσ. 52-58.

²¹¹ Vygotsky L., *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφρ. Αντζελίνα Ρόδη, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1993, σσ. 58-59. Πρβλ. και Κανάλης Α. Γ., *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, ό.π., σσ. 198-199.

²¹² Παπαμιχαήλ Γ., *Μάθηση και Κοινωνία: Η Εκπαίδευση στις θεωρίες της Γνωστικής Ανάπτυξης*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1988, σσ. 147-148.

Ο Vygotsky, αναλύοντας τις θέσεις του Piaget, γράφει πως η εξέλιξη της γλώσσας και της σκέψης του παιδιού, σύμφωνα με τον τελευταίο, έχει την παρακάτω μορφή: εξωγλωσσική σκέψη, εγωκεντρική γλώσσα και σκέψη, κοινωνικοποιημένη γλώσσα και λογική σκέψη. Ακολουθεί δηλαδή την κατεύθυνση από το ατομικό στο κοινωνικοποιημένο. Κατά τον Vygotsky, όμως, η εξέλιξη της παιδικής σκέψης ακολουθεί την αντίθετη κατεύθυνση, από το κοινωνικό στο ατομικό²¹³.

Σύμφωνα με τον ίδιο, η εσωτερική γλώσσα είναι η γλώσσα του ομιλούντος, μια εσωτερική γλωσσική δραστηριότητα, που περιλαμβάνει όλες τις λειτουργίες που επιτελούνται μέχρι την στιγμή της ομιλίας. Αποτελεί την εξέλιξη της εγωκεντρικής γλώσσας, αφού αυτή δε σβήνει με την είσοδο του παιδιού στη σχολική ηλικία, αλλά μεταβάλλεται σε εσωτερική. Ερμηνεύοντας, όμως, τον Piaget, διατείνεται ότι ο τελευταίος πιστεύει πως η εγωκεντρική γλώσσα χάνεται με την πάροδο της ηλικίας, όπως εξαφανίζεται και ο εγωκεντρισμός στη σκέψη του παιδιού, πράγμα που κατά τον Vygotsky δεν συμβαίνει, γιατί τότε θα έπρεπε η γλώσσα να πλησιάζει την κοινωνικοποιημένη της μορφή και να γίνεται κατανοητή. Ο Vygotsky πιστεύει ότι η δομική και λειτουργική ιδιομορφία της εγωκεντρικής γλώσσας αναπτύσσεται προς τα πάνω, και στην ηλικία των επτά χρόνων φτάνει στο μέγιστο βαθμό. Αυτό που ελαττώνεται είναι «η φθογγική της επένδυση». Έτσι, στην ηλικία των τριών χρόνων δεν υπάρχει καμιά διαφορά ανάμεσα στην εγωκεντρική και στην επικοινωνιακή γλώσσα του παιδιού, ενώ στην ηλικία των επτά χρόνων υπάρχει πολύ μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις δομολειτουργικές ιδιαιτερότητες της γλώσσας του με την κοινωνική γλώσσα ενός παιδιού τριών ετών²¹⁴.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας, η οποία αναπτύσσεται μέσω της μετάβασης από τα σχέδια των αντικειμένων στο σχεδιασμό των λέξεων, ο Vygotsky εκφράζει την άποψη ότι αυτή θα έπρεπε να ξεκινά κατά την προσχολική ηλικία, τότε που αρχίζει και η συμβολική λειτουργία της γραφής. Η διδασκαλία, βέβαια, της γραφής, καθώς και της ανάγνωσης στα μικρότερα παιδιά, είναι αναγκαίο να γίνεται αβίαστα, με φυσικό τρόπο, και, συνήθως, μέσα από το παιχνίδι, που αποτελεί ευχάριστη δραστηριότητα των παιδιών. Είναι, επίσης, απαραίτητο η γραφή και η

²¹³ Βυγκότσκι Λ., *Σκέψη και Γλώσσα*, ό.π., σσ. 60-61.

²¹⁴ Βυγκότσκι Λ., *Σκέψη και Γλώσσα*, ό.π., σ. 388.

ανάγνωση να διδάσκεται ως μια σύνθετη πολιτισμική δραστηριότητα και να εκφράζουν τις ανάγκες του παιδιού²¹⁵.

Ο Vygotsky επισημαίνει πως η σκέψη του μικρού παιδιού είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη μνήμη του, που αποτελεί μια από τις πιο θεμελιακές ψυχολογικές λειτουργίες. Έτσι, η κατανόηση διαφόρων εννοιών σχετίζεται με τις αναμνήσεις που γεννά η συγκεκριμένη έννοια στο παιδί, αφού «για το μικρό παιδί, το να σκέφτεται σημαίνει να ανακαλεί»²¹⁶.

Το πιο κύριο σημείο στη θεωρία του Vygotsky είναι η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», η οποία αποτελεί καθοριστικό στοιχείο της διδασκαλίας. Υποστηρίζει την ύπαρξη ενός επιπέδου που το ονομάζει «πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο» και το οποίο αναφέρεται στη σημερινή πνευματική ωριμότητα του παιδιού, αυτό δηλαδή που μπορεί να πετύχει το παιδί μόνο του, χωρίς καμία βοήθεια. Ωστόσο, όταν το παιδί βρεθεί κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων, ή συνεργαστεί με τους πιο ικανούς συνομηλίκους του, μπορεί να φτάσει υψηλότερα, στο «επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης». Η απόσταση ανάμεσα στα δύο επίπεδα είναι η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development). Η ζώνη αυτή ορίζει τις λειτουργίες εκείνες που βρίσκονται στην πορεία ωρίμασης και, έτσι, μας επιτρέπει να προβλέψουμε την εξέλιξη του παιδιού στο άμεσο μέλλον. Αποτελεί γι αυτό ένα σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση της διδασκαλίας²¹⁷.

Αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για μια παραγωγική διδασκαλία να προσδιορίζεται, ταυτόχρονα, όχι μόνο το κατώτερο όριο διδασκαλίας, αλλά και το ανώτερο όριο με στόχο τη σωστή μάθηση, η οποία θα προετοιμάσει την εξέλιξη του παιδιού. Κατά τον

²¹⁵ Vygotsky L.S., *Νους στην κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, ό.π., σσ. 193-198. Όπως αναφέρει και ο Βάμβουκας, η κατάκτηση της γραφής ξεκινά με την αρχή της προσχολικής εκπαίδευσης. Πριν την είσοδό του στο σχολείο, «το παιδί δομεί προοδευτικά ένα σύνολο εννοιών σχετικά με τους κανόνες οργάνωσης του συστήματος. Αυτές οι εννοιοποιήσεις του με τη συνεχή και διαρκή αναδόμησή τους, υπό την επίδραση ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων, σηματοδοτούν μια βραδεία ψυχογένεση του συστήματος γραφής». Βασική λειτουργία της γραφής είναι η επικοινωνία και η ανταλλαγή νοημάτων, γι αυτό θα πρέπει να ικανοποιούν βασικές βιολογικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών (Βάμβουκας Μ., *Μάθηση και Παιδαγωγική της πρώτης γραφής λέξεων*, Γρηγόρης, Αθήνα 2009, σσ. 45-47).

²¹⁶ Vygotsky L.S., *Νους στην κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, ό.π., σσ. 92-93.

²¹⁷ Vygotsky L.S., *Νους στην κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, ό.π., σσ. 144-149.

Vygotsky, «η διδασκαλία δεν θα ήταν διόλου αναγκαία, αν χρησιμοποιούσε μόνο ό,τι έχει ωριμάσει μέσα στην εξέλιξη, αν δεν ήταν η ίδια πηγή της εξέλιξης και της δημιουργίας καινούργιων στοιχείων» και επισημαίνει ότι «η μάθηση δεν χρειάζεται να παρακολουθεί την εξέλιξη, δεν χρειάζεται να βαδίζει με το ίδιο βήμα, όπως αυτή, αλλά μπορεί να προηγείται της εξέλιξης, μ' αυτόν τον τρόπο να την ωθεί προς τα εμπρός και να προκαλεί καινούργια μορφώματα σ' αυτήν»²¹⁸.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει ένα περιβάλλον, στο οποίο και θα δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να παίρνουν μέρος σε ομαδικές δραστηριότητες και συζητήσεις, να εκφράζουν τη γνώμη τους, να επικοινωνούν. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις αναπτύσσεται η σκέψη τους, προάγεται η γνώση τους και επέρχεται καλύτερα η μάθηση.

Ο Vygotsky θεωρεί ότι το παιχνίδι παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, καθώς συντελεί στην καλλιέργεια της αφηρημένης σκέψης. Όταν το παιδί παίζει, δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση, στην οποία έχει τη δυνατότητα να δράσει ελεύθερα, να κάνει τις επιλογές του και να ασχοληθεί με δραστηριότητες διαφορετικές από τις καθημερινές και ελεγχόμενες από τους ενήλικους, πιθανόν και σε πιο δύσκολο επίπεδο. Δημιουργεί έτσι μια δική του ζώνη ανάπτυξης²¹⁹. Από την άλλη πλευρά, καθώς ακολουθεί τους κανόνες του παιχνιδιού, αβίαστα και με ευχαρίστηση, μπορεί να απαρνηθεί προσωπικές επιθυμίες, που είναι αντίθετες με αυτά που ορίζουν οι κανόνες, να μπορέσει να ελέγξει τις παρορμήσεις του και να αποκτήσει έναν εσωτερικό έλεγχο που θα σηματοδοτήσει τη συμπεριφορά του²²⁰.

Αυτό που συνδέει την ιστορία με τη μυθοπλαστική αφήγηση είναι το γεγονός ότι αληθινές ιστορίες που εξελίχθηκαν στο παρελθόν και οι οποίες παρουσιάζουν διαφορές στις αξίες, τους θεσμούς, τους αγώνες σε σχέση με τα σημερινά και τα οικεία δίνουν τη δυνατότητα για ένα άνοιγμα του πραγματικού προς το δυνατό. Αποκαλύπτουν τις κρυμμένες δυνατότητες του παρόντος. Έτσι η ιστορία εξερευνά

²¹⁸ Βυγκότσκι Λ., *Σκέψη και Γλώσσα*, ό.π., σσ. 296-298, 269.

²¹⁹ Vygotsky L.S., *Νους στην κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, ό.π., σσ. 172-174.

²²⁰ Vygotsky L.S., *Νους στην κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, ό.π., σσ. 167-168.

την περιοχή των φανταστικών παραλλαγών που περιβάλλουν το παρόν και το πραγματικό, που θεωρούμε ως δεδομένο.

Ο όρος «Ιστορία» αναφέρεται στα γεγονότα που έχουν συμβεί στο παρελθόν, αλλά συγχρόνως στην αφήγηση αυτών των γεγονότων. Κάποια αμοιβαιότητα ανάμεσα στην πράξη της αφήγησης(ή της συγγραφής) της ιστορίας και στο δεδομένο ότι υπάρχουμε μέσα στην ιστορία, ανάμεσα στο να κάνουμε ιστορία και στο να είμαστε ιστορία.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ- ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜ- ΒΑΣΗΣ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥ- ΣΙΑΣΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

1. Προβληματισμοί και σκοπιμότητα της έρευνας. Αναφορά σε συναφείς εργασίες

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, τα μικρά παιδιά πρέπει να προσεγγίζουν και να αποσαφηνίζουν βασικές χρονικές έννοιες, να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία των γεγονότων, ασκούμενα στην αντίληψη της ροής του χρόνου και στις έννοιες του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Ακόμη, πρέπει να αναγνωρίζουν την αρχή, τη μέση και το τέλος μιας ιστορίας που τους αφηγούνται και, καθώς αναδιηγούνται τα ακούσματά τους, να έχουν τη δυνατότητα να ακολουθούν τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων, θέτοντας σε χρονική σειρά, με κατάλληλες λέξεις και φράσεις, και τις δικές τους οικογενειακές, σχολικές και άλλες αφηγήσεις. Επιπλέον, τα νήπια πρέπει να γνωρίσουν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων κατά το παρελθόν και να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πώς ο χρόνος επιφέρει αλλαγές στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, που συναρτώνται από γεγονότα, νοοτροπίες και πολιτιστικά στοιχεία²²¹.

Με βάση τις παραπάνω τοποθετήσεις, θεωρήσαμε σκόπιμο να εξετάσουμε στην παρούσα εργασία τον τρόπο, με τον οποίο μπορούμε να μεθοδεύσουμε τη διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού και παιδαγωγικού υλικού παλαιού σχολείου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το παραπάνω επιτεύχθηκε μέσα από την εφαρμογή και αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα του νηπιαγωγείου Γόννων και Μακρυχωρίου, την άνοιξη του 2011. Το πρόγραμμα θεωρούμε ότι αποτέλεσε πρόταση για διδακτική παρέμβαση στην προσχολική ηλικία και θα συμβάλει στην προώθηση της εκπαίδευσης και της επιστήμης, γενικότερα.

²²¹ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων* ό.π.

Στο Γ' Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στο κεφ. *Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση* αναφέρεται σχετικά με την έννοια του χρόνου: «*Παρόλο που τα μικρά παιδιά δεν έχουν κατακτήσει απόλυτα την έννοια του χρόνου και της χρονικής ακολουθίας, καταλαβαίνουν απλές έννοιες του χρόνου όπως για παράδειγμα τώρα, πριν, τα πολύ παλιά χρόνια, μετά κλπ.*». Γ' Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 697-698.

Η έλλειψη ερευνών που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού, αλλά και τοπικής ιστορίας, στο πλαίσιο της μελέτης του περιβάλλοντος, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, υπαγόρευσε την ανάγκη της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας και αποτέλεσε το κίνητρο για το σχεδιασμό και την εφαρμογή αυτού του προγράμματος.

Αναφερόμενοι σε συναφείς με το υπό εξέταση αντικείμενο έρευνες, θα επικεντρωθούμε σε εργασίες που προσεγγίζουν το ζήτημα της διδασκαλίας, κυρίως, ιστορικών θεμάτων, στα οποία και περιλαμβάνονται και στοιχεία πολιτισμού, σε παιδιά, προσχολικής ηλικίας. Αλλά και σημαντικές εργασίες, που διασφαλίζουν την απαραίτητη θεωρητική υποδομή για τη στήριξη της μελέτης μας. Έτσι, μέρος αυτών των εργασιών, εστιάζουν την ανάπτυξη της θεματικής τους σε δραστηριότητες με τους παραπάνω προβληματισμούς, όπως οι εργασίες των Lucy O' Hara και Mark O' Hara, 2001 και J. James Zarrillo, 2000²²². Στην πρώτη, κυρίως, εξετάζονται ζητήματα που σχετίζονται με την διαθεματικότητα και το αναλυτικό πρόγραμμα, την προετοιμασία των δασκάλων για τη διδασκαλία του αντικειμένου, το ρόλο των ενθυμίων, των γραπτών μνημείων και της μυθιστορηματικής προσέγγισης των γεγονότων για τη μάθηση του παρελθόντος από τα μικρά παιδιά, αλλά και των νέων τεχνολογιών και του παιχνιδιού. Γίνεται ακόμη αναφορά στην αξιοποίηση του περιβάλλοντος μάθησης, στην διδακτική προσέγγιση στοιχείων πολιτισμού και ιστορίας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, στα αναλυτικά προγράμματα στη Μ. Βρετανία και στην αξιολόγησή τους.

Άλλες δημοσιεύσεις, που προσεγγίζουν, πέραν των δραστηριοτήτων, σημαντικά θεωρητικά ζητήματα, είναι αυτές των Hilary Cooper, 1999²²³, Hilary Cooper, 2002²²⁴, 2007- Pamela Mays, 1985- Alan Farmer και Anne Heeley, 2004- James Arthur και Phillips Robert, 2000²²⁵. Από το πλούσιο έργο της Hilary Cooper, εστιάζουμε στην

²²² O' Hara L. and O' Hara M., *Teaching History 3-11, The Essential Guide* ό.π. - Zarrillo J. James, *Teaching elementary social studies: principles and applications*, Merrill Publishing Company, Upper Saddle River NJ 2000.

²²³ Cooper H., *The Teaching of History in Primary Schools, Implementing the Revised National Curriculum*, David Fulton Publishers, London 1999

²²⁴ Cooper H., *History in the early years*, ό.π..

²²⁵ Arthur J. and Robert P. (Eds), *Issues in History Teaching*, Routledge/ Falmer, London and New York, 2000- Cooper Hilary, *History 3-11: A Guide for Teachers*, ό.π.

πρώτη και δεύτερη δημοσίευση. Στην πρώτη (Hilary Cooper, 1999), εξετάζονται ζητήματα σχέσης κατανόησης ιστορικών και πολιτιστικών θεμάτων με την γνωστική εξέλιξη των παιδιών, με αφετηρία την πιαζετιανή θεωρία, ενώ πλούσιες είναι οι δραστηριότητες που αναφέρονται στους μαθητές ή και εκείνες που διευκολύνουν το έργο του δασκάλου στη διδασκαλία του αντικειμένου και, παράλληλα, γίνεται, και εδώ, αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα της Μ. Βρετανίας. Η δεύτερη δημοσίευσή της (Hilary Cooper, 2002) επικεντρώνεται σε θέματα κατανόησης, από τα νήπια, αλλαγών μέσα από το χρόνο, με τη βοήθεια των παηγών, σε δραστηριότητες που αναφέρονται στο σύγχρονο και το παρελθόν, με προσφιλείς θεματικές τα κάστρα και τα μουσεία στην τάξη, σε ζητήματα εκπαίδευσης φοιτητών που θα γίνουν δάσκαλοι και θα προσεγγίζουν ιστορικά και πολιτιστικά θέματα, καθώς και σε γενικότερα θέματα αξιολόγησης και οργάνωσης της ύλης. Σημαντικό, όμως στη προσέγγιση θεωρητικών ζητημάτων είναι το έργο της Joan Blyth σημαντικής προσωπικότητας στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μέλος της Historical Association. Η Joan Blyth προσεγγίζει με επιτυχία το ζήτημα της διδασκαλίας ιστορικών θεμάτων και πολιτισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με την συγγραφέα τα νήπια, για να καταλάβουν το αντικείμενο είναι αναγκαίο η γνώση να στοχεύει στις έννοιες που προσεγγίζουν χαρακτηριστικά της ζωής του παρελθόντος, την αλλαγή και τη συνέχεια και τη σχέση αιτίας και αιτιατού²²⁶.

Σημαντικό είναι το έργο της Pamela Mays, στο οποίο και εξετάζονται ζητήματα που συνδέουν τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας με το περιβάλλον²²⁷, ενώ, παράλληλα, υπάρχουν και άρθρα, σε συλλογικούς τόμους, που εξετάζουν σημαντικά και προτότυπα ζητήματα διδακτικής του αντικειμένου: αναφερόμαστε, ιδιαίτερα, στη δημοσίευση των Alan Farmer και Anne Heeley, ως προς τον τρόπο που οφείλουν οι διδάσκοντες να προσεγγίζουν θέματα που σχετίζονται με το παρελθόν. Στο άρθρο

²²⁶ Blyth J., *History 5 to 11 Primary bookshelf*, Based on revised National Curriculum Orders, Hodder and Stoughton, Bath 1994.

²²⁷ Mays P., *Teaching Children through the Environment*, ό.π.. Spencer Ch., Blades M. - Morsley K., *The child in the physical environment: the development of spatial knowledge and cognition*, John Wiley and Sons, Chichester 1989, όπου και παρουσιάζεται η σχέση της ανάπτυξης στην παιδική ηλικία με την κατανόηση του χώρου, τις χωρικές σχέσεις και του περιβάλλοντος.

αυτό, προβάλλεται η θέση ότι η αντιθετική σχέση παρόντος-παρελθόντος βοηθάει στην κατανόηση της έννοιας της χρονικής ακολουθίας- και όχι μόνο²²⁸.

Άλλες εστιάζουν στις γνωστικές προϋποθέσεις για την εκμάθηση της ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, και, έχοντας αφετηρία το πιαζετιανό μοντέλο²²⁹, προχωρούν σε συζεύξεις και διεπιστημονικές προσεγγίσεις με ζητήματα διδακτικής του αντικειμένου, όπως οι εργασίες των Jeannette Coltham, 1971²³⁰ και Donald Thompson, 1972²³¹. Πρόκειται για εργασίες όχι πρόσφατες, αλλά σημαντικές, γιατί προβαίνουν σε καινοτόμες διεπιστημονικές προσεγγίσεις και θεωρητικές αναζητήσεις πάνω στο ζήτημα των γνωστικών προϋποθέσεων για τη διδακτική προσέγγιση του αντικειμένου- και όχι μόνο²³². Οι εργασίες αυτές είναι επηρεασμένες από την πιαζετιανή σκέψη που έδειξε ότι το παιδί αδυνατεί να συλλάβει έννοιες αλληλουχίας των γεγονότων, μέχρι την ηλικία των 11 χρόνων. Ωστόσο, ο Bruner έδειξε ότι η κοινωνική εμπειρία και η σωστή διδασκαλία μπορεί να φέρει διαφορετικά αποτελέσματα²³³, σε συνδυασμό μάλιστα και με τις κατάλληλες δραστηριότητες. Σε πρόσφατες όμως εργασίες, πολύ σημαντικό είναι το έργο του William Friedman, προς την κατεύθυνση αυτή, δηλ. σε θέματα σχετικά με τις έννοιες του χρόνου σε παιδιά. Ο William Friedman, με διδακτορικό στην αναπτυξιακή ψυχολογία, διδάσκει το αντικείμενο και το προσεγγίζει διεπιστημονικά μαθήματα. Από τα ενδιαφέροντά του Friedman είναι ψυχολογία του χρόνου, γι' αυτό και οι εργασίες του επικεντρώνονται σε θέματα σχετικά με την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για έννοιες του χρόνου, για

²²⁸ Farmer Alan and Heeley Anne, "Moving between fantasy and reality sustained, shared thinking about the past", in Cooper Hilary (ed.), *Exploring Time and Place Through Play, Foundation Stage-Key Stage One*, David Fulton Publishers, 2004, pp. 52-64.

²²⁹ Piaget and Inhelder, *The development of Time concepts in the child*, H. Itoch and J. Zubin (Eds) New York 1967.

²³⁰ Coltham B. J., *The Development of Thinking and the Learning of History*, ό.π..

²³¹ Thompson D. B., "Some Psychologics Aspects of History Teaching", ό.π.- Μπαμπούνης Χ., «Νοητικές-ψυχολογικές και άλλες προϋποθέσεις για την αφομοίωση της ιστορικής ύλης από τους μαθητές», *Το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, ΠΕΦ, Σεμ. 9, Αθήνα 1988, σσ. 65-79.

²³² Σημειώνουμε, επιπλέον και εργασίες που προσεγγίζουν θεωρητικά ζητήματα και ζητήματα διδακτικής, όπως των, Sebba J., *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο* ό.π.- Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., - Αβδελά Έ., *Ιστορία και σχολείο* ό.π..

²³³ Bruner J.S, *The Process of Education*, ό.π..

τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων, για τις διεργασίες που καθορίζουν τη μνήμη για τον χρόνο των γεγονότων του παρελθόντος, υποστηρίζοντας ότι τα μικρά παιδιά έχουν βάσεις για την απόκτηση χρονικών εννοιών, ενώ, παράλληλα, τέτοιες έρευνες κάνει, εκτός από σχολεία, και σε παιδικούς σταθμούς²³⁴.

Ειδικά, στο θέμα της συμβολής των επιλεγμένων δραστηριοτήτων στην κατανόηση της έννοιας της εξέλιξης στο χρόνο και γενικότερα θεμάτων τοπικής ιστορίας και πολιτιστικής κληρονομιάς σημαντικό είναι το έργο της Hilary Cooper, που σημειώσαμε παραπάνω, καθώς και των Lucy O' Hara και Mark O' Hara- και όχι μόνο- όπου και φαίνεται ότι η μάθηση τοπικής ιστορίας και στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς μπορεί να ξεκινήσει από τα νήπια.

Σ' αυτή την προοπτική, η εργασία των Δ. Σακκή και Τ. Τσιλιμένη 2007²³⁵ είναι σημαντική, γιατί προσεγγίζει τα παραπάνω θεωρητικά ζητήματα για τη διδακτική αξιοποίηση θεμάτων ιστορίας και πολιτισμού και, παράλληλα η αξιοποίηση αυτή συνδυάζεται και με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων με θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς, σε επίπεδο προσομοίωσης.

Σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής, εστιάζουμε στην εξαντλητική μελέτη της Κ. Δημητριάδου, 2002²³⁶ και σημειώνουμε ότι η εργασία αυτή αναφέρεται σε εκπαιδευτική παρέμβαση στον ιστορικό χώρο, και συγκεκριμένα, στην αρχαία αγορά Θεσσαλονίκης.

²³⁴ Από το πλούσιο συγγραφικό του έργο, εστιάζουμε στις δημοσιεύσεις: Friedman W. J., *About Time, Inventing the Fourth Dimension*, The M.I.T. Press, Massachusetts 1990- Friedman W. J., Comment on "Potential role for adult neurogenesis in the encoding of time in new memories", *Hippocampus*, 17, 2007, 503-504- Friedman W. J., The development of temporal metamemory. *Child Development*, 78, 2007, 1472-1491- Friedman W. J., - Lyon, T. D., The development of temporal-reconstructive abilities, *Child Development*, 2005, 76, 1202-1216- Friedman W. J., The development of children's understanding of the past and the future in R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, V. 31, 2003, San Diego: Academic Press, pp. 229-269- Friedman W. J., The development of children's knowledge of the times of future events, *Child Development*, 71, 2000, 913-932.

²³⁵ Σακκής Δ.Α. – Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον: Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*,ό.π..

²³⁶ Δημητριάδου Κ., *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο* ό.π..

2.Ερωτήματα

Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς, διαπιστώνουμε ότι η παρούσα εργασία έχει τη μικρή φιλοδοξία να συμβάλλει στην προώθηση της γνώσης πάνω στο υπό εξέταση θέμα, γι' αυτό και καταλήξαμε στη διαμόρφωση των ερωτημάτων της έρευνας που επικεντρώνονται στα εξής:

- α) Η διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού, τα οποία εμπεριέχουν και στοιχεία τοπικής ιστορίας, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, που σχετίζονται με την ανθρώπινη παρουσία και δραστηριότητα στη συγκεκριμένη περιοχή, είναι δυνατόν να συμβάλει στην τροποποίηση και διεύρυνση της σχέσης που έχουν αναπτύξει τα μικρά παιδιά με τα στοιχεία πολιτισμού στο ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον που γίνεται η έρευνα;
- β) Η διδακτική αξιοποίηση των στοιχείων πολιτισμού μπορεί να οδηγήσει τα μικρά παιδιά στην εξοικείωση με τα τεκμήρια του παρελθόντος και την πληρέστερη κατανόηση της πολιτιστικής τους κληρονομιάς;
- γ) Η διδακτική αξιοποίηση παιδαγωγικού υλικού του παλαιού σχολείου της περιοχής μπορεί να βοηθήσει τα νήπια να προσεγγίσουν έννοιες σχετικές με την ιστορία της περιοχής τους και την πολιτιστική-εκπαιδευτική κινητικότητα των ανθρώπων που έζησαν στο παρελθόν στο συγκεκριμένο ιστορικό περιβάλλον;
- δ) Η διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού, όπως παλαιών κτιρίων, μέσων μεταφοράς, σκευών διατροφής, γεωργικών εργαλείων- και όχι μόνο- της περιοχής μπορεί να βοηθήσει τα μικρά παιδιά να προσεγγίσουν, βιωματικά, έννοιες σχετικές με τις ασχολίες των κατοίκων της περιοχής κατά το παρελθόν, την επικοινωνία, την ψυχαγωγία και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων, στο παρελθόν;
- ε) Γενικότερα, η διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού μπορεί να βοηθήσει τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν αλλαγές που έφερε ο χρόνος στο ανθρωπογενές περιβάλλον, σε διάφορες εκφάνσεις του κοινωνικού βίου, τα επαγγέλματα τις νοοτροπίες- και όχι μόνο;
- στ) Μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση των παραπάνω στοιχείων, μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν ερευνητική δραστηριότητα, οικολογική συνείδηση και ενδιαφέρον για το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον, με το οποίο και συνυπάρχουν;

Μεθοδολογία της έρευνας

1.Υποθέσεις

1.Η πρώτη από τις βασικές υποθέσεις αυτής της έρευνας είναι ότι ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης, με παιδαγωγικό υλικό που περιλαμβάνει πολιτιστικά κατάλοιπα και είναι πλούσιο σε ερεθίσματα για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, θα δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης να προσεγγίσουν έννοιες σχετικές με την πολιτιστική-εκπαιδευτική και οικονομική κινητικότητα της περιοχής τους, στο παρελθόν, να εξοικειωθούν με τα τεκμήρια του παρελθόντος, να οδηγηθούν στην κατανόηση της έννοιας της χρονικής ακολουθίας, μέσα από την αντιθετική σχέση παρελθόντος- παρόντος, όπως αυτή εξετάζεται στα πολιτιστικά στοιχεία, την οικονομική δραστηριότητα και την εκπαιδευτική κατάσταση.

2.Η δεύτερη βασική- και γενικότερη- υπόθεση, που βασίζεται σε ποιοτικά στοιχεία από την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, είναι ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση πολιτιστικών στοιχείων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας θα δώσει τη δυνατότητα στα νήπια να αναπτύξουν κίνητρα για ερευνητική δραστηριότητα, ενδιαφέρον για την πολιτιστική τους κληρονομιά, αισθήματα ευαισθησίας και σεβασμού απέναντι στα πολιτιστικά επιτεύγματα της περιοχής τους και οικολογική συνείδηση, στοιχεία που συμβάλλουν, ως ένα βαθμό, και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδιού.

2.Μεθοδολογία

Στην έρευνά μας, χρησιμοποιήσαμε συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου, για να έχουμε πληρέστερο αποτέλεσμα και αναφερόμαστε, κυρίως, στην παρατήρηση και την *πειραματική* μέθοδο. Έτσι: 1.Ο σχεδιασμός της έρευνας επικεντρώνεται στα πολιτιστικά στοιχεία ενός συγκεκριμένου ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος, δηλαδή της περιοχής των Γόννων του Νομού Λάρισας, όπως αναφέρεται και στον τίτλο της εργασίας. Επομένως, ό, τι σχετίζεται με τα πολιτιστικά στοιχεία, πολιτιστική κληρονομιά- και όχι μόνο- αναφέρεται στο συγκεκριμένο περιβάλλον. 2.Η έρευνα υλοποιήθηκε στην αίθουσα του νηπιαγωγείου της συγκεκριμένης περιοχής. 3.Η έρευνα βασίστηκε στις ερμηνείες και αναφορές που κάνουν τα μικρά παιδιά, όταν προσεγγίζουν βιωματικά τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους ή απεικονίσεις τους σε ιστορικές φωτογραφίες- και όχι μόνο.

Η έρευνα για τη διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στο συγκεκριμένο περιβάλλον έγινε, όπως είπαμε, με συνδυασμό μεθόδου ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας και οργανώθηκε με βάση τις εξής παραμέτρους: 1.Η επιλογή της συγκεκριμένης ημιαστικής περιοχής να βασιστεί, κυρίως, στο ότι ξεφεύγει από τις όμοιες και 'επίπεδες' δομές της πόλης και τα πολιτιστικά της στοιχεία, είναι περισσότερο οικεία στα νήπια, καθημερινό βίωμά τους και δημιουργούν ερεθίσματα που αυξάνουν, κατά πολύ, το ενδιαφέρον τους. 2.Να επιλεγούν πολιτιστικά στοιχεία, που σχετίζονται με την πολιτιστική κληρονομιά του συγκεκριμένου ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος, με στόχο να αξιοποιηθούν διδακτικά σε μικρούς μαθητές, όπως αναφέρουμε και στον τίτλο της έρευνας. 3.Η διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων να βασιστεί στην γνώση και εμπειρία των μικρών παιδιών. 4.Η όλη προσπάθεια για την διδακτική αξιοποίηση να εμπλουτιστεί από τα απαραίτητα υλικά, που σχετίζονται με το συγκεκριμένο ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον, για τη βιωματική προσέγγιση των παιδιών. Απώτερος σκοπός της έρευνάς μας, βέβαια, είναι η εφαρμογή των πορισμάτων της στην πράξη και αυτό είναι βασικό για την προσφορά της στην εκπαίδευση και την επιστήμη, γενικότερα²³⁷.

Όπως προηγούμενα είπαμε, η έρευνα βασίστηκε στις ερμηνείες και αναφορές που κάνουν τα μικρά παιδιά, όταν προσεγγίζουν βιωματικά τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους ή απεικονίσεις τους σε ιστορικές φωτογραφίες- και όχι μόνο. Επομένως, υπάρχουν *περιορισμοί*, που οφείλονται, στις δυσκολίες των μικρών παιδιών σε λεκτικό επίπεδο. Οι δυσκολίες αυτές διαπιστώθηκαν, όταν εφαρμόστηκε η παρατήρηση και παρουσιάστηκαν μικρά *προβλήματα στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων*. Τέτοιες όμως δυσκολίες πάντα υπάρχουν σε έρευνες που βασίζονται σε ερμηνείες νηπίων και δίνουν τη δυνατότητα και για άλλες προσεγγίσεις, όπως γλωσσικές και όχι μόνον.

Προκειμένου να εξαχθεί το μέγεθος της διδακτικής αξιοποίησης των πολιτιστικών στοιχείων της συγκεκριμένης περιοχής, χρησιμοποιήσαμε, όπως είπαμε, την *πειραματική μέθοδο* και την παρατήρηση.

Η πειραματική μέθοδος ανήκει στα προκαθορισμένα σχέδια. Κατά συνέπεια, συνδέεται άμεσα με τη θεωρία, την οποία έχουμε αναπτύξει και καθοδηγείται από

²³⁷ Παρασκευόπουλος Ι.Ν., *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τ. 1,2, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1993.

αυτή. Γενικό χαρακτηριστικό όλων των προκαθορισμένων σχεδίων είναι να γνωρίζουμε εκ των προτέρων τί ακριβώς πρόκειται να κάνουμε, γι' αυτό απαιτείται προπαρασκευαστική εργασία πριν το στάδιο της συλλογής δεδομένων²³⁸. Μια πειραματική έρευνα «εμπεριέχει την αλλαγή στην τιμή μιας μεταβλητής η οποία καλείται ανεξάρτητη και την παρατήρηση της επίδρασης αυτής της αλλαγής πάνω σε μια άλλη μεταβλητή η οποία καλείται εξαρτημένη²³⁹.

Σύμφωνα με την υπόθεση εργασίας, το κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή. Η εξοικείωση με τα στοιχεία πολιτισμού, με έννοιες σχετικές με την πολιτιστική-εκπαιδευτική κινητικότητα της περιοχής τους, στο παρελθόν- μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση παιδαγωγικού υλικού του παλαιού σχολείου της περιοχής- η κατανόηση της έννοιας της χρονικής ακολουθίας μέσα από την αντιθετική σχέση παρελθόντος- παρόντος, όπως αυτή εξετάζεται στα πολιτιστικά στοιχεία, την οικονομική δραστηριότητα και την εκπαιδευτική κατάσταση είναι οι εξαρτημένες μεταβλητές.

Βασικό χαρακτηριστικό των πειραματικών σχεδίων είναι ο τυχαίος καταμερισμός των συμμετεχόντων στις ομάδες. Στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε μία πειραματική ομάδα που δέχεται τον πειραματικό «χειρισμό», και μία ομάδα ελέγχου που δε δέχεται κανένα «χειρισμό»²⁴⁰. Η πειραματική ομάδα, καθώς και η ομάδα ελέγχου, ανήκουν σε δύο γειτονικά κλασικά νηπιαγωγεία, ημιαστικής περιοχής της Λάρισας, με παρόμοια κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά και κοινά πολιτιστικά στοιχεία. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου, που έδειχνε και το μέγεθος των θετικών και αρνητικών επιδόσεων στο τεστ αξιολόγησης, στοιχειοθετεί και το αποτέλεσμα ανάμεσα και στις δύο

²³⁸ Robson C., *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Επιστ. επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου, μτφρ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, Gutenberg, Αθήνα 2007, σ. 131.

²³⁹ Cohen L.-Manion L., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου-Μ. Φίλοπούλου, Μεταίχμιο, Αθήνα 1994, σ. 229- Βάμβουκας Μ., *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα 1991.

²⁴⁰ Robson C., *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, ό.π., σσ. 148-149.

ομάδες. Το μέγεθος της επίδρασης του χειρισμού αξιολογείται συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δύο μεταελέγχων²⁴¹.

Συγκεφαλαιωτικά, για να σπονδυλωθεί η έρευνα, ακολουθήθηκαν οι παρακάτω φάσεις: στην αρχή έγινε η επιλογή του συγκεκριμένου ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος με τα πολιτιστικά του στοιχεία, που είναι διδακτικά αξιοποιήσιμα και στη συνέχεια στήθηκε ο διδακτικός χειρισμός, με στόχους, μεθοδολογία και αξιολόγηση.

Η πρόταση για την παιδαγωγική αξιοποίηση των στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, στη συγκεκριμένη περιοχή²⁴² βασίζεται στην παρατήρηση: Το κοινωνικό πλαίσιο, στο συγκεκριμένο ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον, με τα πολιτιστικά στοιχεία και τα στοιχεία πολιτιστικής κληρονομιάς, να λειτουργούν και να συνυπάρχουν στην περιοχή σε ένα οικείο περιβάλλον του νηπίου, με το οποίο είναι συναισθηματικά δεμένο, θα γίνει περισσότερο προσβάσιμο στην αντιληπτική δυνατότητα του νηπίου, γιατί, με την έρευνα, θα τύχει παιδαγωγικής αξιοποίησης. Θα προκληθεί, από μέρους των νηπίων δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων για την πολιτιστική και οικονομική κινητικότητα της περιοχής τους στο παρελθόν, όπως η καθημερινή ζωή των κατοίκων του παρελθόντος, η οικονομική τους δραστηριότητα και κινητικότητα μέσω των επαγγελμάτων τους, το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση, το επίπεδο ζωής τους και τόσα άλλα που εξετάζουμε και αποτελούν το κοινωνικό πλαίσιο στο συγκεκριμένο χώρο στο παρελθόν. Επειδή, όπως είπαμε, τα πολιτιστικά στοιχεία και τα στοιχεία πολιτιστικής κληρονομιάς του παρελθόντος, λειτουργούν και συνυπάρχουν στην περιοχή με το παρόν, τα νήπια θα κατανοήσουν τη σχέση αυτών με το περιβάλλον και μέσω της ανάπτυξης, ανάλογων συναισθημάτων που βοηθούν και την περιβαλλοντική γνώση,

²⁴¹ Robson C., *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, ό.π., σ. 148

²⁴² Η πρόταση για την παιδαγωγική αξιοποίηση των στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς στο συγκεκριμένο χώρο μπορεί να βασιστεί και στην εθνογραφική και φαινομενολογική ερμηνεία, αφού η παρατήρηση ανήκει στην εθνογραφική μέθοδο. Η εθνογραφική και φαινομενολογική ερμηνεία εστιάζει ότι οι άνθρωποι στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο, συμπεριφέρονται, ανάλογα με το προσωπικό νόημα που δίνουν στα πράγματα, σύμφωνα με την Π. Πηγάκη (Πηγάκη Π., *Εθνογραφία, Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*, Γρηγόρης, Αθήνα 1988, σ. 56).

μια και πρόκειται για οικείο περιβάλλον²⁴³. Επομένως, το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον προσφέρεται, μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση των στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς, να ζωντανέψει το ιστορικό παρελθόν της περιοχής, σε ένα πλαίσιο αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Έτσι, η παρατήρηση, θα γίνει κάτω από αυτές τις συνθήκες, και αυτό είναι ένα σημαντικό ποιοτικό στοιχείο που προσφέρει η μέθοδος, και στην έρευνά μας παίζει καθοριστικό ρόλο μαζί με την πειραματική μέθοδο. Ιδιαίτερα, η παρατήρηση εφαρμόστηκε στη διάρκεια της εφαρμογής και αξιολόγησης της έρευνας, μαζί με τη συμμετοχική παρατήρηση.

Η καταγραφή των δεδομένων έγινε με την παρατήρηση, που, όπως είπαμε, έδρασε παραπληρωματικά στην πειραματική μέθοδο στην συλλογή και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων²⁴⁴. Ο συμπληρωματικός ρόλος της παρατήρησης αφορά τόσο στο αρχικό στάδιο των προβληματισμών της έρευνας, όσο και στην εξέταση μεταβλητών, όπως η ανάπτυξη, μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση πολιτιστικών στοιχείων, της ερευνητικής δραστηριότητας και του ενδιαφέροντος, από μέρους των νηπίων για τα πολιτιστικά κατάλοιπα της περιοχής τους, που δεν μπορούσαν να μετρηθούν με την πειραματική μέθοδο.

Στο αρχικό στάδιο η ερευνήτρια είχε γενικότερους προβληματισμούς πάνω στο ζήτημα της διδασκαλίας των πολιτιστικών στοιχείων στα μικρά παιδιά. Παρατήρησε ότι ένα νήπιο, κατά τη διάρκεια ενός ημερήσιου περιπάτου προβληματίστηκε για τον ανδριάντα μιας πλατείας της πόλης της Λάρισας. Άλλη φορά άλλο νήπιο ρώτησε «γιατί οι δρόμοι ονομάζονται έτσι»²⁴⁵. Υπήρξαν ακόμη και άλλες αιτίες για παρόμοιους προβληματισμούς σε περιπάτους ή στη διάρκεια δραστηριοτήτων. Στη

²⁴³ Spencer C., Blades M. and Morsley K., *The Child in the Physical Environment, The development of spatial Knowledge and Cognition*, John Wiley & Sons, Chichester, 1989.

²⁴⁴ Βάμβουκας Μ., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα 1993.

Για την αξιοποίηση των στοιχείων της μεθόδου, εφαρμόστηκαν προϋποθέσεις, όπως η αποφυγή υπερβολικών, ακατάλληλων αξιολογικών κρίσεων από την ερευνήτρια κατά την παρατήρηση, η εγκυρότητα περιεχομένου και δομής των δεδομένων της έρευνας, που επιτυγχάνεται με τον ορισμό όρων-κλειδιά και τη μέτρησή τους από κάθε δείκτη, με τον έλεγχο της ακρίβειας στην περιγραφή των παρατηρήσεων και γεγονότων που περιγράφονται.

²⁴⁵ Ο προβληματισμός αυτός ήταν το έναυσμα για συγγραφή άρθρου μου (Βλ. σχετικά Τσιαντούλη Ε., «Δρόμοι και ιστορίες: μία πρόταση για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας», *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 4/2008, σσ. 137-144.

συνέχεια, επισκέφθηκε σχολεία της περιοχής. Ξεκίνησε από το νηπιαγωγείο στα Αμπελάκια και κατέληξε στα Νηπιαγωγεία Γόννων, Μακρυχωρίου, για τους λόγους που ήδη ειπώθηκαν. Υπήρξαν άτυπες διδακτικές παρεμβάσεις και ακολούθησαν συζητήσεις με τις νηπιαγωγούς, που βασίστηκαν στις *παρατηρήσεις* στη διάρκεια της παρέμβασης και ήταν η αφορμή για την ανάπτυξη προβληματισμών και των πρώτων ερωτημάτων πάνω στο θέμα.

Η παρατήρηση, όπως είπαμε, έπαιξε σημαντικό ρόλο και στην εξέταση μεταβλητών, όπως η ανάπτυξη, μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση πολιτιστικών στοιχείων, της ερευνητικής δραστηριότητας και του ενδιαφέροντος, από μέρους των νηπίων για τα πολιτιστικά κατάλοιπα της περιοχής τους, που δεν μπορούσαν να μετρηθούν με την πειραματική μέθοδο, ως *συμμετοχική παρατήρηση*. Η συμμετοχική παρατήρηση έγινε από την ερευνήτρια στην καταγραφή των δεδομένων και την αξιολόγησή τους, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στην πειραματική ομάδα, στο χώρο του νηπιαγωγείου, με ένα πιο ελεύθερο ερευνητικό σχέδιο, χωρίς μετρήσιμες μεταβλητές, που έχει παραπληρωματικό ρόλο, όπως είπαμε, στην πειραματική μέθοδο, που βασίζεται στο τεστ αξιολόγησης. Επομένως, τα ποιοτικά στοιχεία της *συμμετοχικής παρατήρησης*, που δεν μπορούσαν να αξιολογηθούν ποσοτικά, συμπληρώθηκαν με εκείνα της πειραματικής μεθόδου και έδωσαν πληρέστερο αποτέλεσμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1. Στόχοι του προγράμματος

Το ανθρωπογενές περιβάλλον της περιοχής που εξετάζουμε, στην ιστορική του προοπτική, με τα πολιτιστικά του στοιχεία, που αποτελούν και την πολιτιστική του κληρονομιά μπορεί να αποτελέσει αφορμή για παιδαγωγική αξιοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς θα συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του νηπίου, θα αναμορφώσει την προσωπικότητά του και θα συμβάλει στην ομαλή κοινωνικοποίησή του, καθώς θα συνδέσει τον εσωτερικό κόσμο του μικρού παιδιού, που διέπεται από εγωκεντρικές τάσεις, στο στάδιο εξέλιξης που βρίσκεται, με το ανθρωπογενές περιβάλλον της περιοχής του στην ιστορική του προοπτική. Πρόκειται για τον *διαμορφωτικό στόχο*²⁴⁶, που σχετίζεται με την διδακτική αξιοποίηση πολιτιστικών στοιχείων.

Επομένως, υπάρχει στόχευση από μέρους του προγράμματος να μπορέσουν οι μικροί μαθητές:

-να κατανοήσουν έννοιες σχετικές με την ιστορία του χωριού τους, τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους και την αναπαράστασή τους στο χάρτη

-να προσεγγίσουν, βιωματικά, τις ασχολίες των κατοίκων της περιοχής κατά το παρελθόν, τη σχολική ζωή κατά το παρελθόν και, γενικότερα, τον τρόπο ζωής των ανθρώπων του παρελθόντος, όπως αυτή συνυπάρχει και λειτουργεί, ως ένα βαθμό, μέσα από τα παλαιά μνημεία και κτίρια της περιοχής ή τα παλαιά σχολεία

-να κατανοήσουν τις αλλαγές που έφερε ο χρόνος στο ανθρωπογενές περιβάλλον, στην καθημερινότητα των ανθρώπων, την οικονομία, τις νοοτροπίες, τη σχολική ζωή, την αρχιτεκτονική των κτιρίων, την ψυχαγωγία, αλλά και στη γλώσσα, μέσα από

²⁴⁶ Εφαρμόστηκε η *διαμορφωτική αξιολόγηση*, για την εξέταση της επιτυχίας των μαθησιακών στόχων (Bloom B.S., Hastings J.T. and Madaus G.F., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw- Hill Book Company, New York, 1971).

επαγγελματικές δραστηριότητες που χάθηκαν, συμπεριφορές που άλλαξαν- και όχι μόνον.

- να αποκτήσουν οικολογική συνείδηση και ευαισθησία και σεβασμό στο φυσικό και δομημένο περιβάλλον, μέσα από το ενδιαφέρον τους για το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον, στο οποίο και συνυπάρχουν²⁴⁷.

²⁴⁷ Για επιμέρους στόχους, βλ. και δραστηριότητες.

2.Επιλογή περιοχής. Κριτήρια για διδακτική αξιοποίηση

Όπως ήδη σημειώσαμε, τα πολιτιστικά στοιχεία, η πολιτιστική κληρονομιά, μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά σε μικρούς μαθητές, στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής αγωγής του παιδιού, της μελέτης του περιβάλλοντος και αυτό αποτελεί σκοπό της εργασίας αυτής. Η επιλογή, εξάλλου, μιας ημιαστικής περιοχής βασίζεται, κυρίως, στο ότι ξεφεύγει από τις όμοιες και 'επίπεδες' δομές της πόλης και τα πολιτιστικά της στοιχεία, όπως και η πολιτιστική κληρονομιά είναι περισσότερο οικεία στα νήπια, είναι καθημερινό βίωμά τους και δημιουργούν ερεθίσματα που αυξάνουν, κατά πολύ, το ενδιαφέρον τους.

Ωστόσο, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη περιοχή, με το κριτήριο ότι τα πολιτιστικά της στοιχεία την τεκμηριώνουν ιστορικά και παίζουν καθοριστικό ρόλο, όπως θα δείξουμε στη συνέχεια, στην τοπική της ιστορία, καθώς και με το κριτήριο ότι τα πολιτιστικά της στοιχεία προσφέρονται για διδακτική αξιοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, γιατί είναι οικεία στα μικρά παιδιά και ως τέτοια προκαλούν το ενδιαφέρον τους- και όχι μόνο²⁴⁸. Επιπλέον, η λειτουργία στην περιοχή Λαογραφικού Μουσείου, έπαιξε ρόλο στην επιλογή, γιατί, πέραν των άλλων, μεγάλο μέρος των εκθεμάτων του αποτέλεσαν υλικό για παιδαγωγική αξιοποίηση. Επίσης, όπως θα πούμε διεξοδικά στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκαν, πέραν των εκθεμάτων, ως πηγές και ιστορικές φωτογραφίες, σχετικές με την ιστορία και τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής. Τέλος, η ύπαρξη στην περιοχή παλαιού σχολείου, με παιδαγωγικό υλικό να φυλάσσεται στο Λαογραφικό Μουσείο Γόννων, το οποίο και προσφέρθηκε για παιδαγωγική αξιοποίηση, στο πλαίσιο του προγράμματος, ήταν ένας επιπλέον σημαντικός λόγος για την επιλογή αυτή. Και αυτό, γιατί η ύπαρξη του παλαιού σχολείου σε συνδυασμό με την αυτοψία από μέρους των νηπίων του παιδαγωγικού υλικού θεωρήσαμε ότι είναι στοιχεία και αυτά πιο οικεία στο σχολικό περιβάλλον των μικρών μαθητών και ως τέτοια θα μπορούσαν να είναι ερέθισμα για μάθηση.

Το πρόγραμμα διαμορφώθηκε από τα παρακάτω κεφάλαια και θεματικές ενότητες:

Το Πρώτο Κεφάλαιο, με τίτλο «Διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων της περιοχής: Κτίσματα και ιστορίες στην προοπτική του χρόνου», που αποτελείται

²⁴⁸ Βλ. σχετικά, Τσιαντούλη Ε., «Η διδασκαλία της ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από την μελέτη των πολιτιστικών στοιχείων», *Διαδρομές*, τ. 83, Φθινόπωρο 2006, σσ. 8-14 και Τσιαντούλη Ε., «Η διδασκαλία πολιτιστικών στοιχείων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας», *Ανακοίνωση στο «2^ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα 2010, προς δημοσίευση.

από δύο ενότητες. Την πρώτη, με θέμα «Εντοπισμός της περιοχής με τη χρήση του χάρτη. Η πρώτη προσέγγιση των παιδιών με τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους» και την δεύτερη, με θέμα «Παλαιά και σύγχρονα σπίτια: Διαφορές στην κατασκευή, την αρχιτεκτονική και τη δομή, που υποδηλώνουν και διαφορές στον τρόπο διαβίωσης, το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο, ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν».

Το Δεύτερο Κεφάλαιο, με τίτλο «Διδακτική αξιοποίηση στοιχείων οικονομικής ζωής-επικοινωνίας και ψυχαγωγίας: Ένα ταξίδι στο χρόνο», που δομείται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη, με θέμα «Ασχολίες και τρόπος ζωής των κατοίκων της περιοχής στο παρελθόν», στη δεύτερη, με θέμα «Τα μεταφορικά μέσα στην περιοχή παλαιότερα: μια πρώτη προσέγγιση των νηπίων με αυτά» και την τρίτη, με θέμα «Τρόποι ψυχαγωγίας στο παρελθόν».

Το Τρίτο Κεφάλαιο, με τίτλο, «Διδακτική αξιοποίηση στοιχείων της σχολικής ζωής του παρελθόντος: Σχολείο και μαθητές, νοοτροπίες και συμπεριφορές», αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Την πρώτη, με τίτλο «Σχολική ζωή και σχολική τάξη στο παρελθόν», την δεύτερη, με τίτλο «Παιδαγωγικό υλικό του παλαιού σχολείου», την τρίτη και την τέταρτη με τίτλους, «Τα νήπια προετοιμάζονται για την επίσκεψη ενός συνταξιούχου δασκάλου» και «Η επίσκεψη του συνταξιούχου δάσκαλου στην τάξη. Η συζήτηση με τα νήπια», αντιστοίχως.

Τα παραπάνω πολιτιστικά στοιχεία που μας πηγαίνουν σε μια ζωή που κάποτε υπήρξε, με συγκεκριμένες κοινωνικές δομές και οικονομική δραστηριότητα, πρόσφερε στο χρόνο πολιτιστικά προϊόντα, που με την παιδαγωγική τους αξιοποίηση, θα ευαισθητοποιήσουν, όπως ειπώθηκε, το νήπιο απέναντι στο οικείο περιβάλλον του, θα προκαλέσουν τη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων και σύγκριση από μέρους των μικρών παιδιών ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, επειδή τα πολιτιστικά στοιχεία και, γενικότερα, στοιχεία πολιτιστικής κληρονομιάς, λειτουργούν συνυπάρχουν στην περιοχή.

Η πολιτιστική κληρονομιά προσφέρεται επιπλέον και για γλωσσική καλλιέργεια, γιατί πέραν από τη γενικότερη άσκηση, τα παιδιά θα μάθουν λέξεις άγνωστες σ' αυτά, που σχετίζονται με τον πολιτισμό, τις δραστηριότητες της περιοχής, τη συγκοινωνία, τα σκεύη διατροφής των προγόνων τους, τις νοοτροπίες, τη σχολική ζωή- και όχι μόνο.

3.Σχολεία που επιλέχθηκαν

Η πειραματική ομάδα, καθώς και η ομάδα ελέγχου, ανήκουν σε δύο γειτονικά κλασικά νηπιαγωγεία, ημιαστικής περιοχής της Λάρισας, με παρόμοια κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά και κοινά στοιχεία πολιτισμού. Ειδικότερα, τα κλασικά νηπιαγωγεία που επιλέχθηκαν απέχουν μόλις 4 (τέσσερα) χιλιόμετρα μεταξύ τους, έχουν κοινό διοικητικό κέντρο (Δημαρχείο), κοινό πολιτιστικό κέντρο, με σημείο αναφοράς το Λαογραφικό Μουσείο Γόννων, ευρύτερα γνωστό σε όλο τον Νομό Λάρισας, και κοινά κτίσματα, όπως λ.χ. τα από την εποχή της προσάρτησης της Θεσσαλίας φυλάκια, το νερόμυλο της περιοχής, το χαρακτηριστικό παλαιό γεφύρι, κ.λπ..

4.Τρόποι διασφάλισης της ανωνυμίας και της προστασίας των υποκειμένων

Στο πλαίσιο της δεοντολογικής διαδικασίας, διασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεση όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνα, μέσα από την ενημέρωση των γονιών για τη συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα, την ενημέρωση των νηπιαγωγών για το σχεδιασμό, τις μεθόδους, τις δραστηριότητες και το χρόνο διεξαγωγής τους, καθώς και τη συναίνεσή τους για το πρόγραμμα και, τέλος, τη συναίνεση των ίδιων των παιδιών. Όλα τα δεδομένα συλλέχθηκαν με γνώμονα τη διασφάλιση της ανωνυμίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών²⁴⁹.

5.Συνεργασία εκπαιδευτικών και ερευνήτριας

Κύρια επιδίωξη της ερευνητικής μας προσπάθειας ήταν να διερευνήσει την επίδραση ενός κατάλληλα διαμορφωμένου παιδαγωγικού προγράμματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, σύμφωνα με τη θεωρία που έχουμε αναπτύξει²⁵⁰. Σύμφωνα λοιπόν με το στόχο μας, το πρόγραμμα θα αναπτυσσόταν στην πειραματική ομάδα, ενώ στην ομάδα ελέγχου θα εφαρμοζόταν μόνο το φύλλο παρατήρησης.

Θεωρήσαμε σκόπιμο να γίνουν αρχικά κάποιες άτυπες συζητήσεις- συνεντεύξεις με τις δύο νηπιαγωγούς των ομάδων πειραματισμού και ελέγχου σχετικά με τη διδασκαλία στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς και τοπικής ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, στο συγκεκριμένο χώρο. Εξετάστηκαν θεωρητικά προβλήματα

²⁴⁹ Cohen L.-Manion L., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, ό.π..

²⁵⁰ Robson C., *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, ό.π., σ. 113.

και ζητήματα που αφορούσαν τις δραστηριότητες. Ειδικότερα, ύστερα από τους αρχικούς προβληματισμούς ερευνήτρια και νηπιαγωγός κατέληξαν ότι η συζήτηση με τα νήπια οφείλει να έχει αφηγηματικά στοιχεία, γιατί πρόκειται για ύλη πρωτόγνωρη και τα αφηγηματικά στοιχεία θα την κάνουν ιδιαίτερα αποτελεσματική²⁵¹. Οι συζητήσεις που αφορούσαν θεωρητικά ζητήματα, εστιάζονταν, κυρίως, σε θέματα διδακτικής προσέγγισης των πολιτιστικών στοιχείων, με βάση προβληματισμούς που βασίζονται στις θεωρίες μάθησης.

Στη συνέχεια, τέθηκε υπόψη τους το χρονοδιάγραμμα της έρευνας και ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για τους στόχους της έρευνας, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία. Η νηπιαγωγός της πειραματικής ομάδας ενημερώθηκε, επιπλέον, για τη συζήτηση που θα αναπτυσσόταν με τα μικρά παιδιά πάνω στο θέμα μας και τις δραστηριότητες του προγράμματος.

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα διήρκεσε συνολικά εννέα (9) εβδομάδες από 14 Μαρτίου έως 27 Μαΐου. Στο διάστημα αυτό, μεσολάβησαν οι διακοπές του Πάσχα. Το πρόγραμμα αναπτύχθηκε από τη νηπιαγωγό του τμήματος, σε συνεργασία με την ερευνήτρια, και διαμορφώθηκε σε τρία κεφάλαια, που περιελάμβαναν εννέα θεματικές ενότητες: Πρώτο κεφάλαιο: «Διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων της περιοχής: κτίσματα και ιστορίες στην προοπτική του χρόνου». Το κεφάλαιο αυτό είχε διάρκεια δύο (2) εβδομάδες. Δεύτερο κεφάλαιο: «Διδακτική αξιοποίηση στοιχείων οικονομικής ζωής- επικοινωνίας και ψυχαγωγίας: ένα ταξίδι στο χρόνο». Το κεφάλαιο αυτό είχε διάρκεια τρεις (3) εβδομάδες. Τρίτο κεφάλαιο: «Διδακτική αξιοποίηση στοιχείων της σχολικής ζωής του παρελθόντος: σχολείο και μαθητές, νοοτροπίες και συμπεριφορές». Το κεφάλαιο αυτό είχε διάρκεια τέσσερις (4) εβδομάδες και πραγματοποιήθηκε μετά τις διακοπές του Πάσχα. Κάθε

²⁵¹ Στο Τέταρτο Κεφάλαιο της εργασίας μας με τίτλο: *Η αφηγηματική εξιστόρηση ως τρόπος διδασκαλίας για τη διδακτική προσέγγιση των πολιτιστικών στοιχείων*, όπου και βιβλιογραφία, προσεγγίζεται το ζήτημα. Πρβλ.: Αβδελά Έ., *Ιστορία και Σχολείο*, ό.π., σ. 122- Σακκής Δ. και Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, ό.π., σσ. 29-33 - Τσιαντζή Μ.-Σ., *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα Παιδιά της Προσχολικής Ηλικίας*, ό.π., σσ.129-130- Αναγνωστόπουλος Β.Δ. (επιμ.), *Η γλώσσα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Προφορική Επικοινωνία, Ανάγνωση, Γραφή και Γραπτή Έκφραση*, ό.π., σσ. 45-46- Αναγνωστόπουλος Β.Δ., *Λαϊκή Παράδοση: Επιβίωση και Αναβίωση. Προβλήματα και Προβληματισμοί*, Καστανιώτης, 2005, σ. 56-57- The History Channel, *Helping Your Child, Learn History, with activities for children in preschool through grade 5*, U.S. Department of Education, Office of Intergovernmental and Interagency Affairs, with generous support from, June 2004.

ενότητα του κάθε κεφαλαίου περιελάμβανε συζήτηση με τα παιδιά για το θέμα μας και, στη συνέχεια, την ανάπτυξη δραστηριοτήτων. Μετά από κάθε κεφάλαιο, σε διαφορετικές μέρες, γινόταν η αξιολόγηση των νηπίων από την ερευνήτρια, με βάση το φύλλο παρατήρησης.

Στην ομάδα ελέγχου έγινε η αξιολόγηση από την ερευνήτρια, με βάση το φύλλο παρατήρησης, στο τέλος Μαΐου και αρχές Ιουνίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΠΕΡΙΟΧΗ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΝΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΑΚΡΥΧΩΡΙΟΥ

Το χωριό *Γόννοι* είναι χτισμένο στους πρόποδες του Ολύμπου, σε υψόμετρο 105 μ. και συνορεύει βόρεια με την περιοχή της Καλλιπεύκης, βορειοανατολικά με την Ραψάνη, ανατολικά και νοτιοανατολικά με τις περιοχές της Ιτιάς (Μπαλαμούτ), των Τεμπών (Μπαμπά) και του Ευαγγελισμού (Χατζιόμπασι), νότια με την περιοχή Μακρυχωρίου και Παραποτάμου (Μπαξιλάρ) και δυτικά με τον οικισμό της Εληάς. Οι Γόννοι ή Δερελί, όπως είναι γνωστό από την Τουρκοκρατία βρίσκεται σε εύφορη πεδιάδα που τη διασχίζει ο «αργυροδίνης» Πηνειός, όπως περιγράφεται από τον Όμηρο στην «Οδύσσεια», ενώ στα βόρεια σε πέντε περίπου χιλιόμετρα βρίσκεται η οροσειρά «Πέταλο», με υψ. 1235 μ., που καταλήγει ανατολικά στο Παλιόκαστρο, στα ερείπια της αρχαίας πόλης των Γόννων, με Ακρόπολη και Ναό της Αθηνάς, και δυτικά, κάτω από τον Ελληνικό σταθμό των ελληνοτουρκικών συνόρων, στο Παλιογέφυρο²⁵². Η περιοχή κατοικήθηκε στα μέσα της τρίτης χιλιετηρίδας π.Χ., όπως διαπιστώνεται από νεολιθικά ερείπια και τους αρχαιολογικούς χώρους του Μπεσίκ-Τεπέ με Λαξευτούς Τάφους, του Ναού της Αθηνάς, ερειπίων αρχαίων κάστρων στην Κεσμιλόπετρα και στο Γοννοκόνδυλο, κ.λπ., ενώ ανάμεσα στους πρώτους κατοίκους που κατοίκησαν στην περιοχή ήταν και οι Μυκηναίοι, που ήλθαν στην περιοχή από τα Τέμπη. Θεωρείται ότι το όνομα του χωριού προέρχεται από τον επώνυμο άρχοντα των Γόννων με το όνομα Γονεύς, κοντά στο 1300 π. Χ., ο οποίος οδήγησε Αινιάνες και Περραιβούς στην Τροία, χωρίς να καταφέρει να επιστρέψει, αφού το καράβι του χάθηκε, στις ακτές της Κυρηναϊκής, κοντά στην Κύπρο²⁵³.

Από το 352 έως το 197 π. Χ., οι Γόννοι βρίσκονται υπό την Μακεδονική κυριαρχία, με την προσάρτηση σ' αυτήν της Περραιβίας. Κατά την περίοδο αυτήν, οικοδομείται το τείχος, από μεγάλους ορθογώνιους λίθινους όγκους, το οποίο αποτέλεσε, εκτός από ασφαλές κέντρο κάθε εμπορικής δραστηριότητας, και καταφύγιο του Φιλίππου του Ε' από τις ρωμαϊκές λεγεώνες, μετά την ήττα του στις Κυνός Κεφαλές, το 197. Στα χρόνια της Ρωμαϊκής κυριαρχίας, οι Γόννοι είναι προπύργιο του Μακεδόνα βασιλιά Περσέα, γίνονται οχυρωματικά έργα και ο ύπατος Λικίνιος Κράσος

²⁵² Πανάρας Κ., *Οι Γόννοι χθες και σήμερα*, τ.Α', Γόννοι 1992, σ.7.

²⁵³ Πανάρας Κ., *Οι Γόννοι χθες και σήμερα*, τ.Α', ό.π., σσ. 27,29.

καταλαβαίνει ότι δύσκολα θα καταλάβει την περιοχή, γι' αυτό και υποχωρεί. Ωστόσο, το 169, θα περάσουν στους Ρωμαίους και θα αρχίσει μια περίοδος δύσκολη για τους κατοίκους. Στα Βυζαντινά χρόνια, παρατηρούμε ότι ο Χριστιανισμός διαδίδεται στη Θεσσαλία γρήγορα και αυτό το διαπιστώνουμε και από την ανέγερση εκκλησιών σε ερείπια ή θεμέλια ναών και ιδιαίτερα της Αθηνάς, ενώ το πολιτισμικό και εμπορικό κέντρο μετατοπίζεται στην περιοχή των Τεμπών, που ήταν και ο άξονας Μακεδονίας-Λάρισας και ένωνε την Θεσσαλία με την Μακεδονία. Κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας, έχουμε περισσότερες πληροφορίες για τους Γόννους, που οφείλονται σε περιγραφές ευρωπαίων περιηγητών, όπως των Γάλλων Πουκεβίλ και Εζέ. Σύμφωνα με το τελευταίο, το Δερελί (Γόννοι) στα μέσα του 19^{ου} αιώνα ήταν μια μεγάλη κωμόπολη, με καλλιεργημένη πεδιάδα, οργωμένα χωράφια, βαμβακοφυτείες, αμπέλια, ελαιώνες, που έδινε τον αέρα μιας γοητευτικής γονιμότητας. Το χωριό είχε πάνω από διακόσια σπίτια σε καλή κατάσταση, περιποιημένα, με κήπους περιφραγμένους και τζαμιά που σκιάζονται από πλατάνια, με τρεχούμενα νερά και δρομάκια που περιστοιχίζουν το χωριό²⁵⁴.

Επισημαίνουμε, όμως, ότι στα χρόνια της Τουρκοκρατίας μεγάλο μέρος των εντοπίων είχαν καταφύγει στα βουνά για να μπορέσουν να ζήσουν ελεύθερα, αψηφώντας τις κακουχίες που συνεπαγόταν από αυτή τους την επιλογή, ενώ όσοι παρέμειναν στις πεδιάδες θα έπρεπε να συμβιβαστούν για επιβιώσουν. Τα κτήματα ανήκαν στον Σουλτάνο και το φορολογικό καθεστώς ήταν βαρύ και άδικο για τους ραγιάδες χριστιανούς²⁵⁵.

Η ελεύθερη Ελλάδα, μετά τον απελευθερωτικό αγώνα του 1821, δεν περιλαμβάνει την Θεσσαλία. Τα σύνορα σταματούν στον Παγασητικό και φτάνουν μέχρι τον Αμβρακικό, δηλαδή η γραμμή από τον Βόλο μέχρι την Άρτα είναι τα βόρεια σύνορα του νεοσύστατου κράτους και αυτά περιλαμβάνουν την Πελοπόννησο, την Στερεά Ελλάδα (Ρούμελη), την Εύβοια, τις Κυκλάδες, τις Σπέτσες, την Ύδρα και τις Βόρειες Σποράδες²⁵⁶. Η Θεσσαλία συμμετείχε σε απελευθερωτικά κινήματα τόσο στο διάστημα του Κριμαϊκού πολέμου (1853-1856), που ξεκίνησε με τον ανταγωνισμό καθολικών και ορθοδόξων για την κατοχή ιερών στους Αγίους Τόπους, οπότε η Ρωσία κήρυξε τον πόλεμο εναντίον της Τουρκίας και να αναπτερώθηκαν οι ελπίδες

²⁵⁴ Πανάρας Κ., *Οι Γόννοι χθες και σήμερα*, τ.Β', Γόννοι 2000, σσ. 14-18.

²⁵⁵ Βακαλόπουλος Α. Ε., *Νέα Ελληνική Ιστορία 1204-1985*, ό.π., σσ. 42-44 και σσ. 55-59.

²⁵⁶ Σακκής, Δ. Α., *Νεοσύστατο ελληνικό κράτος (1833-1848): οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2001, σ. 17.

των Θεσσαλών, των κατοίκων της Ηπείρου και της Μακεδονίας, για ελευθερία. Τα κινήματα, όμως αυτά δεν είχαν βοήθεια από το Ελληνικό κράτος και γρήγορα εξουδετερώθηκαν από τους Τούρκους²⁵⁷. Ακόμη, στο διάστημα του Ρωσοτουρκικού πολέμου, 1877- 1878, στην περιοχή Ολύμπου- Πιερίων εκδηλώνεται κίνημα και επεκτείνεται στην Δυτική Μακεδονία, από το Μάρτιο μέχρι τον Νοέμβριο του 1878, το οποίο όμως δεν πέτυχε. Ωστόσο, τα πράγματα θα έρχονταν ευνοϊκά για την Θεσσαλία στο Συνέδριο του Βερολίνου τον Ιούνιο του 1878. Έτσι, σε μία από τις συνεδριάσεις του Συνεδρίου και στο διάστημα που επαναστατικά κινήματα βρίσκονταν σε εξέλιξη στην Θεσσαλία, Ήπειρο και Κρήτη, αποφασίζεται να παραχωρηθεί στην Ελλάδα η Θεσσαλία και μέρος της Ηπείρου, απόφαση που υλοποιείται τρία χρόνια αργότερα, το 1881, ύστερα από σκληρές διπλωματικές διαπραγματεύσεις²⁵⁸.

Σύμφωνα με τον Απ. Βακαλόπουλο, «η μετάθεση των συνόρων από την Όθρυ στον Όλυμπο αναζωογόνησε τις ελπίδες των Ελλήνων και τόνωσε την πίστη τους στο μέλλον του έθνους, γιατί τους έφερε κοντά στην Μακεδονία, την πατρίδα του Φιλίππου Β΄ και του Μεγ. Αλεξάνδρου». Με την προσάρτηση της Θεσσαλίας και της περιοχής της Άρτας ο πληθυσμός της χώρας που είναι 1.679.470, μεγαλώνει κατά 300.000 περίπου κατοίκους, το κράτος έχει στην κυριότητά του νέες πηγές πλούτου και υπάρχει αυξημένη οικονομική δραστηριότητα²⁵⁹.

Σύμφωνα με τους Σακκή Δ. και Αντωνίου Α., κατά την απελευθέρωση της Θεσσαλίας ο πληθυσμός ήταν διεσπαρμένος σε μικρότερες οικιστικές μονάδες, από ότι συνηθίζεται στην υπόλοιπη Ελλάδα, οι γυναίκες βρίσκονται αποκλεισμένες από

²⁵⁷ Στην πραγματικότητα, η Ρωσία ήθελε να κατέβει νοτιότερα, προς τα Βαλκάνια, γεγονός που έγινε αντιληπτό από την Γαλλία και την Αγγλία και ανάγκασαν τον Όθωνα σε ουδετερότητα, αφού κατέλαβαν με τα στρατεύματά τους τον Πειραιά (Βακαλόπουλος Α. Ε., *Νέα Ελληνική Ιστορία 1204-1985*, ό.π., σσ. 252-255).

²⁵⁸ Βακαλόπουλος Α. Ε., *Νέα Ελληνική Ιστορία 1204-1985*, ό.π., σσ. 271-282.

²⁵⁹ Βακαλόπουλος Α. Ε., *Νέα Ελληνική Ιστορία 1204-1985*, ό.π., σ. 305- Σβορώνος Ν.Γ., *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1985, σσ. 107-108. Βλ. επίσης, Νάκου Γ., *Το νομικό καθεστώς των τέως δημοσίων οθωμανικών γαιών 1821- 1912*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1984- Σφήκα- Θεοδοσίου Α., *Η προσάρτηση της Θεσσαλίας. Η πρώτη φάση στην ενσωμάτωση μιας ελληνικής επαρχίας στο ελληνικό κράτος (1881-1885)*, δ.δ., Θεσσαλονίκη 1989- Σφήκα- Θεοδοσίου Α., «Το νομικό καθεστώς Γαιοκτησίας», εφ. *Ελευθεροτυπία*, ένθετο *Ιστορικά* (1 Μαρτίου 2001), σσ. 6- 9- Ραδινού Γ.Κ., «Μελέτη περί του εν Θεσσαλία αγροτικού ζητήματος», εφ. *Η Θεσσαλία*, 13-17 Ιουλίου 1909.

τα επαγγέλματα και γενικά το μορφωτικό και το οικονομικό επίπεδο του λαού μειονεκτούσε σε σχέση με εκείνο του ελεύθερου κράτους. Οι άνδρες ζούσαν περισσότερο από όσο στην υπόλοιπη Ελλάδα και «οι πολιτισμικές προσλήψεις των Θεσσαλών από τον χώρο της μετανάστευσης είναι λιγότερες και πιο μονόπλευρες, σε σχέση με τους άλλους Έλληνες, αφού η μετανάστευσή τους είναι μικρότερη και προσανατολισμένη περισσότερο προς την Οθωμανική Αυτοκρατορία»²⁶⁰. Επομένως, ο Θεσσαλός, σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς, ζούσε περισσότερο, ήταν περισσότερο θρησκευόμενος και λιγότερο κοσμοπολίτης. Με την απελευθέρωση, οι τοπικές κοινωνίες «βρίσκονταν σε στάδιο επαναπροσδιορισμού του ρόλου τους, δεδομένου ότι οι κοινωνικές ομάδες αναγκάζονταν να ενταχθούν σε ένα διαφοροποιούμενο οικονομικό και, κυρίως, πολιτικοκοινωνικό περιβάλλον. Η ένταξη στο νεοελληνικό κράτος επέφερε σημαντικές ανακατατάξεις στον κοινωνικό ιστό. Οι κοινωνικοί ρόλοι διαφοροποιούνται, κοινωνικά στρώματα ανέρχονται ή κατέρχονται οικονομικά, αλλά και κοινωνικά, με αποτέλεσμα κοινωνικές ομάδες να μετακινούνται είτε προς αναπτυσσόμενα αστικά κέντρα είτε να απέρχονται, με αποδεχόμενα τον νέο κοινωνικό τους ρόλο»²⁶¹.

Ο ατυχής πόλεμος του 1897 έχει αφετηρία την περιοχή του Κάτω Ολύμπου, στην περιοχή δηλαδή του Δερελί (Γόννων). Στις σφοδρές μάχες που έγιναν στην περιοχή, παρ' όλη την αντίσταση των ευζώνων τα μέτωπα του Κάτω Ολύμπου αναγκάστηκαν να υποχωρήσουν, ύστερα από ενισχύσεις που έστειλαν οι Τούρκοι, μαζί με τον Αρχιστράτηγο, διάδοχο Κωνσταντίνο που πήγε στην Λάρισα. Έτσι, πέρασε η Μεραρχία του Χαμδή Πασά, που είχε έδρα την Λεπτοκαρυά, προς το νότο. Το Δερελί ορίστηκε ως χώρος σύμπτυξης των στρατευμάτων υποχώρησης. Το μέτωπο Κάτω Ολύμπου κατέρρευσε, παρ' όλο που η κυβέρνηση Δηλιγιάννη είχε, λίγες μέρες πριν

²⁶⁰ Σακκής, Δ.Α. - Αντωνίου, Α.Α., *Ώψεις Νεοελληνικής Ιστορίας (1833-1945): κοινωνία, οικονομία, εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 2008, σσ. 78-79. Γενικότερα, για το αγροτικό ζήτημα στην Ελλάδα και τη Θεσσαλία και την κοινωνική και οικονομική κατάσταση που επικρατούσε, από την πλούσια βιβλιογραφία, βλ. ενδεικτικά: Βεργόπουλος Κ., *Το αγροτικό ζήτημα στην Ελλάδα. Το πρόβλημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης της γεωργίας*, Εξάντας, Αθήνα 1975- Καρανικόλας Γ., *Κιλελέρ*, Θουκυδίδης, Δ' έκδ., Αθήνα 1983- Κορδάτος Γ., *Ιστορία του Αγροτικού κινήματος στην Ελλάδα*, Μπουκουμάνης, Αθήνα 1972- Κορδάτος Γ., *Η αγροτική εξέγερση του Κιλελέρ*, Αθήνα 1945- Μουγογιάννη Γ. *Πτυχές του αγροτικού ζητήματος στη Θεσσαλία*, ανάτ., Αρχείο Θεσσαλικών Μελετών, τ. Ζ', Βόλος 1985- Ψυχογιός Δ. Κ. *Το ζήτημα των εθνικών γαιών, Αγροτική Τράπεζα της Ελλάδος*, Αθήνα 1994.

²⁶¹ Σακκής, Δ.Α. - Αντωνίου, Α.Α., *Ώψεις Νεοελληνικής Ιστορίας (1833-1945): κοινωνία, οικονομία, εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 78-79.

την κατάρρευση, μοιράσει στο Δερελί όπλα για την άμυνα. Ο στρατός μαζί με τα γυναικόπαιδα σκορπίστηκαν στο Μακρυχώρι και από εκεί σε άλλα χωριά της Λάρισας. Η επιπολαιότητα της απόφασης για κήρυξη πολέμου πληρώθηκε με πολεμική αποζημίωση 4.000.000 εκ. Οθωμανικών λιρών, ύστερα από επέμβαση των Μεγάλων Δυνάμεων. Επίσης, χάθηκαν 350.000 στρέμματα και μεταφέρθηκαν στο Δυτικό μέρος των Γόννων, από το Μερκέζι, Δύο Δένδρα, Γκουνταμάνι που ήταν πριν. Στα πεδία των μαχών έπεσαν πολλοί στρατιώτες από την περιοχή²⁶².

Μετά την επιτυχία των Βαλκανικών πολέμων 1912- 1913 απελευθερώνεται και η περιοχή του Ολύμπου και ο Τουρκικός θύλακας που βρισκόταν στους Γόννους αποχώρησε. Έτσι, ελευθερώθηκε, με την μάχη της Πέτρας, όλη η περιοχή και στη συνέχεια η Μακεδονία²⁶³.

Οι Γόννοι, μετά την απελευθέρωση, το 1881, κατοικούνταν, σε μεγάλο βαθμό, από Έλληνες, οι οποίοι είχαν επιστρέψει από το Σούλι, τα Γιάννενα, τα Χάσια και την Σαμαρίνα. Οι πληθυσμιακές αυτές ομάδες είχαν εγκατασταθεί παλαιότερα στην περιοχή, πιεζόμενοι από τις διώξεις του Αλή-Πασά, στη συνέχεια, εξαιτίας των Τούρκων έφυγαν σε ορεινές περιοχές και επανήλθαν μετά την απελευθέρωση. Οι πρώτες αυτές οικογένειες αγόρασαν τις περιουσίες των Τούρκων, που στο μεταξύ εγκατέλειπαν τα Ελληνικά εδάφη και αποτέλεσαν τον πρώτο κοινωνικό ιστό. Οι Τούρκοι που απέμειναν ήταν, όπως υποθέτουμε συνεργάσιμοι, γιατί, όπως είπαμε, η κυβέρνηση Δηλιγιάννη τους έδωσε οπλισμό για να υπερασπίσουν τους Γόννους.

Ακόμη, κατά την ανταλλαγή των πληθυσμών, μετά την Μικρασιατική καταστροφή Έλληνες εγκαταστάθηκαν σε σπίτια λίγων Τούρκων, που είχαν διαμείνει μέχρι εκείνη την περίοδο²⁶⁴.

Το Δερελί (Γόννοι) μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλίας, το 1881, είναι ένας από τους Δήμους του Ελληνικού κράτους. Το 1912, καταργούνται οι Δήμοι με οικισμούς κάτω των 10.000 κατοίκων και με ΒΔ της 31/8/1912, που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ Α262/1912, το Δερελί (Γόννοι) γίνεται κοινότητα, που αποτελείται από την

²⁶² Πανάρας Κ., *Οι Γόννοι χθες και σήμερα*, τ.Β', ό.π., σσ. 20-25. Στις σσ. 24-25 τα ονόματα των αγωνιστών που έπεσαν στη μάχη.

²⁶³ Λεπτομέρειες για τους Βαλκανικούς πολέμους βλ. Σβορώνος Ν.Γ., *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, ό.π. - Βακαλόπουλος Α. Ε., *Νέα Ελληνική Ιστορία 1204-1985*, ό.π., σσ.346-351-

²⁶⁴ Πανάρας Κ., *Οι Γόννοι χθες και σήμερα*, τ.Β', ό.π., σ.103.

Κωμόπολη Δερελί και τον οικισμό Κιτσιλέρ. Το 1927, το Δερελί μετονομάζεται με Διάταγμα της Α306 /1927 σε Γόννους και Εληά²⁶⁵.

Στο χωριό υπήρχε πρόβλημα ύδρευσης και οι κάτοικοι έπιναν νερό από τα πηγάδια, με συνέπεια να είναι αυξημένη η παιδική θνησιμότητα. Το πρόβλημα λύθηκε με τη μεταφορά νερού από τον Ίσβορο. Κατασκευάστηκαν δεκαοχτώ βρύσες, πολλές από τις οποίες σώζονται μέχρι σήμερα. Το 1914, λύθηκε και το συγκοινωνιακό πρόβλημα των κατοίκων, με την ίδρυση της σιδηροδρομικής γραμμής Αθηνών-Λαρίσης. Έτσι, ενώ στο παρελθόν οι κάτοικοι πήγαιναν στην πρωτεύουσα του νομού, στη Λάρισα, με τα ζώα, με την ίδρυση της γραμμής κατέβαιναν στα Τέμπε και έπαιρναν το τρένο, με συνέπεια να διευκολυνθεί η ζωή τους. Ακόμη, μπορούσαν να πάρουν το λεωφορείο και στη συνέχεια να περάσουν τον Πηνειό άνθρωποι, εμπορεύματα και λεωφορείο, με το «καράβι», πράγμα αρκετά επικίνδυνο. Αργότερα, κατασκευάστηκε γέφυρα που ένωσε την περιοχή συγκοινωνιακά με τον υπόλοιπο κόσμο.

Από το 1928 μέχρι τις μέρες μας, ο πληθυσμός κυμαίνεται γύρω στις 2.500 κατοίκους, με μεγαλύτερη αύξηση το 1961, που ανεβαίνει στις 3.500 κατοίκους, ενώ οι ψηφοφόροι είναι σήμερα γύρω στις 3.000²⁶⁶.

Η καθημερινότητα τα παλαιά χρόνια στην περιοχή ήταν δύσκολη. Οι κάτοικοι ασχολούνταν με την γεωργία και την κτηνοτροφία. Καλλιεργούσαν, κυρίως, καπνό. Ο Αγροτικός Συνεταιρισμός που ιδρύθηκε το 1928 έχει πάρει χρυσό βραβείο καπνού. Ακόμη, καλλιεργούσαν σιτηρά, βαμβάκια, καλαμπόκια, αμπέλια κ. ά., ενώ από το 1952 καλλιεργούν και ελαιόδενδρα. Υπάρχουν ελαιοτριβεία στο χωριό, αλλά και παλαιοί μύλοι που άλεθαν τα δημητριακά. Η καλλιέργεια των χωραφιών γινόταν με το αλέτρι που το έσερναν βόδια ή άλογα και ο θερισμός με το λελέκι, το δρεπάνι των θεριστών, που το μεροκάματό τους ήταν πάντα σε είδος. Δύο άνδρες θερίζαν και ο μπαγλαρτζής έδενε, ενώ όταν κουράζονταν έκαναν τα χουτζούμια, τα διαλείμματα και το μεσημέρι έτρωγαν το ταλατόρι, κρύα σούπα από σκόρδο και ξύδι, κατάλληλο φαγητό για την περίπτωση. Ο καρπός δένονταν σε δεμάτια και μεταφερόταν στα αλώνια, όπου τα στίβαζαν σε θυμωνιές και τα αλώνιζαν με άλογα ή βόδια, για να τον μεταφέρουν και να τον αποθηκεύσουν, στο τέλος, στα αμπάρια των σπιτιών τους. Τα άχυρα τα έβαζαν στους αχυρώνες, για να τρέφονται τα ζώα των γεωργών στους χειμωνιάτικους μήνες, αφού χάρις σ' αυτά μπορούσαν να κάνουν τις δουλειές τους

²⁶⁵ Πανάρας Κ., *Οι Γόννοι χθες και σήμερα*, τ.Β', ό.π., σσ. 67-70.

²⁶⁶ Πανάρας Κ., *Οι Γόννοι χθες και σήμερα*, τ.Α', ό.π., σσ. 51-55.

και έτσι τα είχαν στο σπίτι τους. Εξίσου δύσκολη ήταν και η καθημερινή ζωή των κτηνοτρόφων, των γελαδάρηδων και των γιδάρηδων, που ξεχειμώνιαζαν στην ύπαιθρο κάτω από δύσκολες συνθήκες, με τις βαριές φορολογικές υποχρεώσεις τους στην κοινότητα ή την απώλεια των ζωντανών τους από την πείνα και το κρύο²⁶⁷. Η κτηνοτροφία βρισκόταν σε άνθιση μέχρι το 1940, υπήρχαν επαγγελματίες τσοπάνηδες, που προσλαμβάνονταν για ένα εξάμηνο ή για ένα χρόνο.

Υπήρχαν όμως και άλλες επαγγελματικές κατηγορίες, όπως οι μπακάληδες, από τα παλαιότερα επαγγέλματα του χωριού, ή άλλα όπως ο χασάπης, ο σαγματοποιός, ο μαραγκός, ο γανωτής, πεταλωτής, ο σιδηράς, ο αγωγιάτης, οι πλάνητες τεχνίτες, όπως οι πετράδες, και άλλοι. Κάποιοι από τους τελευταίους ήταν από την Δυτική Μακεδονία και διέμεναν μόνιμα στους Γόννους, οικοδομώντας με πέτρα και λάσπη και κάνοντας τα συνάζια και τα ανώφλια πάνω από τα παράθυρα με ξύλα. Πρόκειται για μια τεχνική, σχεδόν άγνωστη στις μέρες μας. Οι αγωγιάτες, κυρατζήδες, εξυπηρετούνταν για να ξεκουραστούν αυτοί και τα ζώα τους στα χάνια και ένα χάνι είχαν οι Γόννοι. Σιγά-σιγά όμως το επάγγελμα του κυρατζή χάθηκε με τον ερχομό των αυτοκινήτων. Το πρώτο αυτοκίνητο, ένα επιβατικό χωρητικότητας 7 ατόμων έφτασε στους Γόννους, το 1928. Έτσι, άλλαξε ο τρόπος μεταφοράς ανθρώπων και εμπορευμάτων στη Λάρισα, την πρωτεύουσα του νομού, στην οποία, συνήθως, σπούδαζαν οι νέοι του χωριού.

Το *Μακρυχώρι* ανήκει στο νομό Λάρισας. Βρίσκεται δεκαοκτώ χιλιόμετρα βόρεια της πρωτεύουσας του νομού και μόλις οκτώ χιλιόμετρα από τα στενά των Τεμπών. Απέναντι από το χωριό βρίσκεται ο Κίσσαβος. Όπως και οι Γόννοι, είχε κατά το παρελθόν, στρατηγική θέση. Βρισκόταν κοντά στα Ελληνοτουρκικά σύνορα, όπως αυτά είχαν οριστεί από την απελευθέρωση της Θεσσαλίας, το 1881, μέχρι και τους Βαλκανικούς πολέμους. Εξάλλου, μέχρι το 1912, ήταν από τα τελευταία χωριά, που βρίσκονταν κοντά στα σύνορα. Επειδή, όπως είπαμε, στην περιοχή υπήρχαν από το 1881 μέχρι το 1912 τα Ελληνοτουρκικά σύνορα, υπάρχουν και σώζονται μέχρι σήμερα φυλάκια, πολυβολεία και δρόμοι για να ανεβαίνουν τα άρματα. Στους Βαλκανικούς πολέμους του 1912, εξαιτίας της στρατηγικής θέσης του, το χωριό ήταν πέρασμα για ανεφοδιασμό του στρατού. Την στρατηγική θέση της περιοχής είχαν διακρίνει και οι αρχαίοι της Νεολιθικής εποχής, γι' αυτό και κοντά στο χωριό βρέθηκε μια διπλή, λαξευμένη αμυντική τάφος της νεολιθικής περιόδου.

²⁶⁷ Πανάρας Κ., *Οι Γόννοι χθες και σήμερα*, τ.Α', ό.π., σσ. 61-65.

Με την απελευθέρωση της Θεσσαλίας, το 1881, βλέπουμε το ενδιαφέρον των κατοίκων για την μόρφωση των παιδιών τους. Ο Δ.Α. Σακκής στην διδακτορική του διατριβή²⁶⁸, έχοντας ως κεντρικό θέμα την εκπαίδευση σε σχέση με την κοινωνία και την οικονομική κατάσταση της νησιώτικης περιοχής, εξέτασε την ίδρυση των σχολικών μονάδων, το διδακτικό τους προσωπικό, την οργάνωσή τους, τα προγράμματα και άλλες σταθερές του εκπαιδευτικού συστήματος και διαπίστωσε ότι η λειτουργία της εκπαίδευσης, αμέσως μετά την απελευθέρωση, οφειλόταν στις φιλότιμες προσπάθειες του λαού για μόρφωση των παιδιών του, το επίπεδο της παρεχόμενης μάθησης ήταν, σε πολλές περιπτώσεις, υψηλό και η συμμετοχή των κοριτσιών στην εκπαιδευτική διαδικασία σημαντική. Ακόμη, η συμμετοχή των μαθητών είναι ανεξάρτητη από κάθε κοινωνικοοικονομική στρωμάτωση και έτσι το σχολείο είναι, ως ένα σημείο, “αταξικό”, με την έννοια ότι συμμετέχουν σ’ αυτό όλα τα κοινωνικά στρώματα και τα παιδιά που οι πατέρες τους ασκούν οποιοδήποτε επάγγελμα. Ακόμη, έδειξε ότι στην φτώχη, μετά την απελευθέρωση Ελλάδα, τα μικρά παιδιά αναγκάζονταν να εργαστούν, για να βοηθήσουν την οικογένειά τους και έτσι έχουμε το παιδί μαστορόπουλο, το παιδί υπηρέτης, κ.λπ.²⁶⁹. Τα παραπάνω συμπεράσματα διαπιστώνεται ότι ισχύουν, σε μεγάλο βαθμό, σε πανελλαδικό επίπεδο, όπως έδειξε σε άλλη του μελέτη²⁷⁰. Ύστερα από τα παραπάνω που αναφέραμε, παρατηρούμε ότι και στην περίπτωση των Γόννων δεν έχουμε μεγάλες διαφορές με όσα συμβαίνουν σε πανελλαδικό επίπεδο, μετά την απελευθέρωση. Η μόνη διαφορά είναι χρονική, γιατί στην Ελλάδα όσα συμβαίνουν πραγματοποιούνται το 1833, με τον ερχομό του βασιλιά Όθωνα, ενώ στην Θεσσαλία, το 1881, αμέσως μετά την απελευθέρωσή της. Έτσι, το 1881, αρχίζει να λειτουργεί η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στους Γόννους σε παλαιό οίκημα του συγχωριανού τους Δημητρίου Αποστόλου, όπως συνέβαινε και σε άλλες περιοχές, γιατί η επιτακτική ανάγκη για τη μόρφωση των παιδιών δεν έδινε τον απαραίτητο χρόνο για το κτίσιμο σχολείων. Οι κάτοικοι της περιοχής, που ήλθαν, όπως είδαμε, από ορεινές και άλλες περιοχές μετά την απομάκρυνση των Τούρκων μπορεί να επιθυμούσαν την μόρφωση των παιδιών,

²⁶⁸ Σακκής, Δ.Α., *Η Εκπαίδευση στις Νοτιοδυτικές Κυκλάδες κατά την Α΄ Οθωνική περίοδο (1833-1843)*, Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, Αθήνα, 1997, *passim*.

²⁶⁹ Σακκής, Δ.Α., *Η Εκπαίδευση στις Νοτιοδυτικές Κυκλάδες κατά την Α΄ Οθωνική περίοδο (1833-1843)*, ό.π., σσ. 331-339.

²⁷⁰ Σακκής, Δ.Α., *Νεοσύστατο ελληνικό κράτος (1833-1848): οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, *passim*.

αλλά οι οικονομικές ανάγκες των γεωργών και των κτηνοτρόφων ήταν μεγάλες και επείγουσες και έτσι προτιμούσαν να τα κρατούν από μικρή ηλικία στις δουλειές τους. Τα κορίτσια στην αρχή δεν φοιτούσαν, προσαρμοσμένα στα αυστηρά ήθη της εποχής και στις ανάγκες του νοικοκυριού, όπως γράφει ο Κ. Πανάρας δεν έπρεπε να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν, «για να μην γράφουν γράμμα στα αγόρια και γίνουν έκφυλα»²⁷¹. Με την πάροδο του χρόνου, άρχισαν και τα κορίτσια να φοιτούν, όπως συνέβη και στην υπόλοιπη ηπειρωτική Ελλάδα.

Αλλά δεν έλειπαν και οι δωρητές των Γόννων και της περιοχής, που προσέφεραν ποσά για την πνευματική αναβάθμιση των παιδιών της περιοχής. Το 1885, οι Ιωάννης Ολύμπιος και Ελευθέριος Γεροβασίλης χρηματοδοτούσαν τους φτωχούς μαθητές ή τους αγόραζαν τετράδια και άλλη γραφική ύλη, για να μπορούν να φοιτούν στο σχολείο. Έτσι, αυξήθηκε και ο αριθμός των μαθητών και η διδασκαλία λόγω του μικρού χώρου γινόταν πρωί και απόγευμα, δηλαδή οι μισές τάξεις το πρωί και οι μισές το απόγευμα²⁷².

Το 1907, λειτούργησε, για πρώτη φορά, το σχολείο που βρίσκεται κοντά στο σχολικό συγκρότημα, το οποίο και κατασκευάστηκε με δωρεά του εθνικού ευεργέτη Ανδρέα Συγγρού.

Διαπιστώνεται όμως ότι στην περιοχή υπήρχαν και άλλες περιπτώσεις δωρητών, ανθρώπων που προσέφεραν αξιόλογα ποσά για τη μόρφωση της νεολαίας. Έτσι, στα Αμπελάκια ο Αδαμάντιος Μάνιαρης (1779-1871) άφησε διαθήκη 114 μετοχές της Εθνικής Τράπεζας και τις διέθεσε στην κοινότητα Αμπελακίων, για να ιδρύσει τρία σχολεία, Δημοτικό Θηλέων, Δημοτικό Αρρένων και Σχολαρχείο ή αλλιώς, όπως λεγόταν Ελληνικό Σχολείο, που αντίστοιχο στις μέρες μας είναι το τριτάξιο Γυμνάσιο. Στο Σχολαρχείο φοιτούσαν, εκτός από τα παιδιά των Αμπελακίων και εκείνα των κοντινών περιοχών, όπως και των Γόννων²⁷³.

Σύμφωνα με τον Δ. Σακκή, ο Ελληνικός ευεργετισμός στην εκπαιδευτική του διάσταση αποτελεί την ιδεολογική θεμελίωση της εκπαίδευσης, στις απαρχές της ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους και ανάγεται στην όψιμη περίοδο της Τουρκοκρατίας, τον ΙΗ΄ και τον ΙΘ΄ αιώνα. Ως προς την τυπολογία του φαινομένου ο ίδιος παρατηρεί «ότι ο ευεργετισμός στην εκπαιδευτική του διάσταση παρουσιάζεται,

²⁷¹ Πανάρας Κ., *Οι Γόννοι χθες και σήμερα*, τ.Β΄, ό.π., σσ. 137-141.

²⁷² Πανάρας Κ., *Οι Γόννοι χθες και σήμερα*, τ.Β΄, ό.π., σσ. 137-141.

²⁷³ Πανάρας Κ., *Οι Γόννοι χθες και σήμερα*, τ.Β΄, ό.π., σσ. 137-141.

είτε ως επώνυμος, οπότε και ευεργέτες μεγάλου κύρους του οικονομικά ισχυρού περιφερειακού ελληνισμού προσφέρουν μεγάλα χρηματικά ποσά για την ίδρυση και λειτουργία σχολικών μονάδων, είτε με θεσμικό ρόλο και περιεχόμενο, οπότε και τα όργανα είναι η Εκκλησία ή άλλοι θεσμικοί φορείς (μέλη τοπικής αυτοδιοίκησης, κ.λπ.), ή με τη μορφή ευκατάστατων δωρητών έκκεντρων περιοχών μεσαίας οικονομικής επιφάνειας, είτε με τη μορφή ανώνυμων δωρητών μικρής οικονομικής εμβέλειας, επίσης, έκκεντρων περιοχών. Τέλος, ως φαινόμενο διαχέεται και διαθλάται στα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και μετουσιώνεται σε πολιτιστικό πατριωτισμό»²⁷⁴.

Επομένως, σύμφωνα με την παραπάνω θέση, αν θέλουμε να εντάξουμε την τυπολογία του φαινομένου στην περιοχή που εξετάζουμε, θα πούμε ότι ευκατάστατοι δωρητές, της περιφέρειας, μεσαίας οικονομικής επιφάνειας, που μπορεί να έχουν και θεσμικό ρόλο, όπως στην προκειμένη περίπτωση, ως μέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης, προσφέρουν σημαντικά χρηματικά ποσά για τη λειτουργία σχολείων, σε μια φτωχή αγροτική μετά την απελευθέρωση Θεσσαλία. Τέτοιες προσφορές αιτιολογούνταν με τη φράση «διά την ψυχήν» των δωρητών, ο συγγραφέας όμως πιστεύει «ότι έχουν ως αφετηρία την τάση που λάνθανε στο συλλογικό ασυνείδητο του λαού για τη διαφύλαξη και αναπαραγωγή των εθνοπολιτισμικών αξιών, μέσω της παιδείας».

²⁷⁴ Σακκής Δ., «Αναζητώντας την ιδεολογική θεμελίωση της εκπαίδευσης στις απαρχές της ίδρυσης του ελληνικού κράτους: ελληνικός μεγαλοϊδεατισμός και ευεργετισμός στην πολιτιστική τους διάσταση», *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Όψεις και Απόψεις. Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*, τ. Β, επιμ. Σ. Μπουζάκης, Gutenberg, Αθήνα, 2011- Τσουκαλάς Κ., *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830- 1922)*, Αθήνα, Θεμέλιο 1987, 486-492. - D.A. Sakis, 'Cultural patriotism' in the Southern Balkans: The Case of Greece (1833-1848)', *Balkan Studies*, Vol. 41, No 1-2 (2003), pp. 43-81.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

1.Εννοιολογική προσέγγιση των πολιτιστικών στοιχείων

Όπως ήδη αναφέρθηκε, σκοπός της εργασίας είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων, της πολιτιστικής κληρονομιάς, στους μικρούς μαθητές, στο πλαίσιο της μελέτης του περιβάλλοντος. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ημιαστική περιοχή, επειδή ξεφεύγει από τις όμοιες και 'επίπεδες' δομές της πόλης και τα πολιτιστικά της στοιχεία είναι περισσότερο οικεία στα νήπια και καθημερινό βίωμά τους και δημιουργούν ερεθίσματα που αυξάνουν το ενδιαφέρον τους. Τα πολιτιστικά προϊόντα της περιοχής προσφέρονται, επιπλέον, για παιδαγωγική αξιοποίηση, επειδή συνυπάρχουν και λειτουργούν στην καθημερινότητα των μικρών παιδιών, είναι δυνατή από μέρους τους η ψηλάφισή τους, η ανάπτυξη μιας βιωματικής σχέσης, με συνέπεια τη δημιουργία, από μέρους των νηπίων, νοητικών αναπαραστάσεων²⁷⁵.

Έτσι, στη συνέχεια, αναγράφουμε έννοιες που αναφέρονται στα πολιτιστικά κατάλοιπα και τη σχέση τους με το ιστορικό ανθρωπογενές περιβάλλον, όπως η έννοια του μνημείου, που μπορεί να είναι τα Τούρκικα ή τα Ελληνικά φυλάκια, παλαιό γεφύρι, παλαιός νερόμυλος, τα παλαιά σχολεία, κ.λπ.. Ή έννοιες που σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική-εκπαιδευτική δραστηριότητα και κινητικότητα στο παρελθόν των κατοίκων της περιοχής που εξετάζουμε, όπως παραθέσαμε με λεπτομέρεια στο υποκεφ. «Αναλυτική παρουσίαση πολιτιστικών καταλοίπων». Επιπλέον, συμπληρωματικά στοιχεία για μια ολοκληρωμένη εικόνα υπάρχουν στο κεφ. «Η Περιοχή. Στοιχεία από την ιστορία των Γόννων».

Και στην πρώτη, αλλά και στην δεύτερη περίπτωση το μικρό παιδί θα καταλάβει ότι οι έννοιες που αντιπροσωπεύουν πράγματα και καταστάσεις υπόκεινται στην αλλαγή του χρόνου, με συνέπεια, αντικείμενα και δραστηριότητες να χάνονται, γιατί η χρήση

²⁷⁵ Σύμφωνα με τον Πανταζή, η παιδαγωγική εργασία με βάση βιωματικές καταστάσεις στοχεύει να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν ικανά να αντιπαρατίθενται σε πραγματικές καταστάσεις ζωής, ενισχύει την ανεξαρτητοποίηση και την ενεργοποίησή τους και τα οδηγεί και τα οδηγεί στην απόκτηση εμπειρίας και άλλων στοιχείων, όπως το θάρρος, ενδιαφέρον, περιέργεια, που το βοηθούν σε επιτυχή αντιπαράθεση με επίκαιρες βιωματικές καταστάσεις (Πανταζής Σ., *Η παιδαγωγική εργασία στο νηπιαγωγείο- Μια προσέγγιση μέσα από την πράξη*, Gutenberg, Αθήνα 2002).

τους είναι ξεπερασμένη ή και να μεταλλάσσονται, όταν το επιβάλλουν κοινωνικοί και ιδιαίτερα οικονομικοί λόγοι. Έτσι, τα νήπια θα δουν ότι στο πέρασμα του χρόνου επαγγέλματα χάθηκαν ή σε άλλα έγινε μεγάλη αλλαγή στην υποδομή και την οργάνωσή τους²⁷⁶.

Ανάμεσα στις έννοιες που αντιπροσωπεύουν πράγματα ή καταστάσεις και αλλάζουν στο πέρασμα του χρόνου είναι και οι νοοτροπίες²⁷⁷, ως ιδιαίτερος τρόπος σκέψης στον κάθε άνθρωπο, που υπαγορεύουν, όπως θα εξετάσουμε στη συνέχεια, ανθρώπινες ατομικές και κοινωνικές συμπεριφορές. Μία από αυτές ήταν και το θέμα της φοίτησης των κοριτσιών στο σχολείο. Η προσέγγιση της έννοιας, αλλά και όλων των εννοιών που σχετίζονται με τα πολιτιστικά στοιχεία, έγινε, αφού λάβαμε υπόψη την ηλικία, την προϋπάρχουσα δυνατή γνώση και τη σχέση παρελθόντος και παρόντος, που έδωσε τη δυνατότητα στα μικρά παιδιά να διακριθούν ομοιότητες και διαφορές, στο πέρασμα του χρόνου²⁷⁸.

Στις περιπτώσεις που τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με πολιτιστικά κατάλοιπα-αντικείμενα (όπως το παιδαγωγικό υλικό του παλαιού σχολείου και άλλα), που είχαν άμεση βιωματική σχέση με αυτά και αυτοψία, προσδοκούσαν και ικανοποιητική αντιληπτικότητα, από τα νήπια²⁷⁹.

²⁷⁶ Η Joan Blyth, πρεσβεύει, όπως σημειώσαμε, ότι τα νήπια για να καταλάβουν το αντικείμενο είναι αναγκαίο η γνώση να στοχεύει στις έννοιες που προσεγγίζουν χαρακτηριστικά της ζωής του παρελθόντος, την αλλαγή και τη συνέχεια και τη σχέση αιτίας και αιτιατού (Blyth J., *History 5 to 11 Primary bookshelf*, ό.π., σ. 15).

²⁷⁷ Βλ. και ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*.

²⁷⁸ Όπως ήδη ειπώθηκε, τα πολιτιστικά κατάλοιπα «μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για την ανάπτυξη της γνώσης», αφού «δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά, μέσω της άμεσης επαφής με αυτά, να αναπτύξουν το ενδιαφέρον τους, να ενισχύσουν τη γνωστική τους ανάπτυξη, κατανοώντας, ως ένα σημείο, τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν». (Σακκής Δ.Α. - Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π., σ. 25).

²⁷⁹ Ο ικανοποιητικός βαθμός αντιληπτικότητας, από τα νήπια, οφείλεται στο ότι η επαφή που γίνεται με τις αισθήσεις, την όραση και την αφή, «μπορεί να υποκαταστήσει τη σκέψη των παιδιών στη νηπιακή ηλικία και, συγκεκριμένα όταν τα παιδιά βρίσκονται στο προχειριστικό στάδιο και είναι μη συγκροτημένη και ασταθής». Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στα νήπια «να προχωρούν με τη φαντασία τους πέραν από την αφήγηση του νηπιαγωγού, να εκφράζονται και να σκέφτονται πιο ελεύθερα και πιο δημιουργικά» (Σακκής Δ. Α. - Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π., σ. 25).

Η εννοιολογική προσέγγιση των πολιτιστικών καταλοίπων έγινε και με στόχευση την κατανόηση της έννοιας της εξέλιξης του χρόνου, της χρονικής ακολουθίας, από μέρους των μικρών παιδιών. Στο ζήτημα αναφερόμαστε στο πέμπτο κεφ. «Η κατανόηση της έννοιας της χρονικής ακολουθίας μέσα από τη διδασκαλία πολιτιστικών στοιχείων».

Στο κεφ. αναφέραμε ότι οι μικροί μαθητές με την εξέταση των πολιτιστικών καταλοίπων, που μπορεί να είναι ιστορικές φωτογραφίες που απεικονίζουν μια κατοικία, ένα παλαιό σχολείο, ένα τοξωτό γεφύρι κ.λπ., πληροφορούνται για την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής και προχωρούν σε συγκρίσεις ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, που δείχνουν τη συνέχεια στο χρόνο. Πρόκειται για συγκρίσεις ανάμεσα στο «τώρα» και στο «τότε», που συμβάλλουν, σε μεγάλο βαθμό, στην κατανόηση της έννοιας της χρονικής ακολουθίας, με λέξεις κλειδιά, όπως «τώρα», «πριν», «τότε», «στα παλιά χρόνια», «χθες», «σήμερα», «αύριο», «το καλοκαίρι», «την άνοιξη» κ.λπ., που εκφράζουν, χρόνο και τη χρονική συνέχεια.

Για τους παραπάνω λόγους, σε γενικότερο επίπεδο, οι επί μέρους θεματικές των δραστηριοτήτων δομούνται με βάση την έννοια του χρόνου, το *τότε* και το *τώρα*, που σηματοδοτεί, αντιστοίχως, την *αντίθεση* ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, το παρελθόν και το παρόν²⁸⁰.

Τα πολιτιστικά στοιχεία του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, επίσης διαφοροποιούνται με βάση την έννοια του χρόνου, τις μεταβλητές του παρελθόντος και το παρόντος, δηλαδή με βάση τα *πολιτιστικά στοιχεία του ιστορικού ανθρωπογενούς περιβάλλοντος* και τα *πολιτιστικά στοιχεία του σύγχρονου ανθρωπογενούς περιβάλλοντος*, όπως: α.παλαιό γεφύρι- σύγχρονο β.παλαιό κτήριο- σύγχρονο γ.παλαιό σχολείο- σύγχρονο, κ.λπ.

²⁸⁰ Σημειώνεται ότι η αντίθεση είναι κλειδί για την κατανόηση: Οι Σακκής Δ.Α. - Τσιλιμένη Τ. αναφέρονται σε έρευνα που έγινε κατά τη διάρκεια του σχ. έτους 2002-2003 σε μαθητές ηλικίας 4-5 ετών, από την οποία προέκυψαν απαντήσεις των παιδιών, σε ερωτήσεις σχετικές με ιστορίες που άκουσαν. «Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά απόλαυσαν τις ποικίλες ιστορίες, οι ερωτήσεις της εκπαιδευτικού ενεργοποίησαν τη σκέψη τους, ωστόσο, προέκυψε ότι πολλά παιδιά χρειάζονται καθοδήγηση για να μπορέσουν να επεξεργαστούν θέσεις από μόνα τους» (...). Ακόμη, σημειώνεται ότι η *αντίθεση* είναι το κλειδί για την κατανόηση, γιατί τα παιδιά όλα τα διαιρούν σε αντίθετα και, όταν τα αντίθετα γίνουν κατανοητά, τα παιδιά μπορούν να τα χρησιμοποιούν ενδιάμεσους όρους για να αποδώσουν το νόημα. (Σακκής Δ. Α. - Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π., σσ. 31-32).

Οι έννοιες που σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική-εκπαιδευτική δραστηριότητα και κινητικότητα των κατοίκων της περιοχής που εξετάζουμε, επίσης διαφοροποιούνται με βάση την εξέλιξη στο χρόνο, τις μεταβλητές του παρελθόντος και το παρόντος, ως εξής: *Κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική-εκπαιδευτική δραστηριότητα και κινητικότητα των κατοίκων της περιοχής κατά το παρελθόν και κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική-εκπαιδευτική δραστηριότητα και κινητικότητα των κατοίκων της περιοχής στο παρόν*, όπως: «Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες που απεικονίζουν την ίδια επαγγελματική δραστηριότητα κατά το παρελθόν και σήμερα α. όργωμα β. θερισμός γ. συλλογή καπνού», σύμφωνα με το «φύλλο παρατήρησης». Η «Το παιδί μέσα από εικόνες εντοπίζει τις διαφορές στην εξέλιξη μίας σχολικής τάξης ως προς α.τον αριθμό μαθητών β.οργάνωση χώρου γ.ενδυμασία».

Στο κεφ. «Περιβάλλον και πολιτιστική κληρονομιά. Διδακτικές προσεγγίσεις» είδαμε ότι η ανακατασκευή του παρελθόντος, και γενικότερα, κατά τη γνώμη μας, η σύνδεση με το παρελθόν, βοηθά και στον αυτοπροσδιορισμό μας «επάνω σε ένα μεταβαλλόμενο και συνεχές χωροχρόνο», αλλά και στην «αυτοαντίληψη και την τοποθέτησή (μας) στο χώρο και το χρόνο». Έτσι, μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση των στοιχείων πολιτισμού αποκτούμε την ταυτότητα που μας συνδέει με τον τόπο μας, μια ταυτότητα που γεννά αισθήματα ασφάλειας, μέσα από αυτή τη γνώση.

2. Άλλες εννοιολογικές προσεγγίσεις

2.1. Οικονομική δραστηριότητα και πολιτιστική κινητικότητα: Μια αμφίδρομη σχέση

Ειπώθηκε παραπάνω ότι τα πολιτιστικά στοιχεία μας παραπέμπουν σε μια ζωή που κάποτε υπήρξε, με συγκεκριμένες κοινωνικές δομές και οικονομική δραστηριότητα και όπως φαίνεται από την παρουσίαση των ενοτήτων και υποενοτήτων προχωράμε στην παρουσίαση στοιχείων της οικονομικής κατάστασης της περιοχής.

Κατά τη γνώμη μας, η εξέταση, της επαγγελματικής και οικονομικοκοινωνικής δραστηριότητας είναι απαραίτητη, όταν εξετάζουμε πολιτιστικά στοιχεία, πολιτιστικές δραστηριότητες, σύμφωνα με το μαρξιστικό μοντέλο.

Σύμφωνα με τον Karl Marx (1818-1883), οι *πολιτιστικές δραστηριότητες* δεν είναι τίποτε άλλο από *διακλαδώσεις της οικονομικής ζωής*, αφού η ιστορία είναι μόνο οικονομική ιστορία. Ο Ι. Καραγιαννόπουλος αναλύοντας τη μαρξιστική ιδεολογία²⁸¹, γράφει ότι αυτή θεωρεί τις κοινωνίες συστήματα που για τη λειτουργία τους σημαντικό ρόλο παίζουν οι παραγωγικές σχέσεις, που είναι και η βάση του πολιτικού εποικοδομήματος των κοινωνικών σχηματισμών. Η εξέλιξη βασίζεται στις εσωτερικές αντιθέσεις, στην *πάλη των τάξεων*, δηλαδή στη σύγκρουση της ενεργητικής μορφής δυνάμεων παραγωγής με τις αδρανέστερες σχέσεις παραγωγής. Αυτή είναι κινητήρια δύναμη στην ιστορία που προκαλεί τους μετασχηματισμούς των ιστορικών φάσεων.

Αφού η κοινωνική του ύπαρξη του ανθρώπου καθορίζει τη συνείδησή του, επομένως, η ύπαρξη του ανθρώπου ως κοινωνικού όντος καθορίζεται από την οικονομική δομή της κοινωνίας, δηλαδή από τις συνθήκες παραγωγής και κατανομής του πλούτου σ' αυτήν, με συνέπεια η όλη ζωή να είναι στην ουσία της οικονομικής φύσης. Έτσι, το καθοριστικό στοιχείο σε όλες τις κοινωνικές καταστάσεις είναι οι οικονομικές σχέσεις που αποτελούν της τελική αιτία κάθε δραστηριότητας, για να καταλήξουμε σ' αυτό που είπαμε αρχικά ότι και οι πολιτιστικές δραστηριότητες δεν είναι τίποτε άλλο από διακλαδώσεις της οικονομικής ζωής²⁸².

²⁸¹ Καραγιαννόπουλου Ι., *Εισαγωγή στην επιστήμη της Ιστορίας*, ό. π., σσ. 23,24.

²⁸² Μεθοδολογικό εργαλείο της Μαρξιστικής θεωρίας είναι η διαλεκτική, *θέση-αντίθεση-σύνθεση*. Η Μαρξιστική θεωρία συνέβαλε στο να ληφθεί υπόψη ο οικονομικός παράγοντας στην ιστορία, που οδήγησε αργότερα στην *ολική ιστορία* που είναι σύνθεση πολιτικής, θεσμικής, οικονομικής, κοινωνικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής, δημογραφικής, κ.λπ. ιστορίας.

2.2.Νοοτροπίες που υπαγορεύουν συμπεριφορές. Η φοίτηση των κοριτσιών στο σχολείο

Ως προς την εξέταση των νοοτροπιών, που αποτελεί, όπως είδαμε, και στόχο του ΔΕΠΠΣ, πρώτος ο L. Febvre εισάγει στην ιστορική έρευνα την αναγνώριση ψυχολογικών κινήτρων και νοοτροπιών που υπαγορεύουν την ανθρώπινη ατομική και κοινωνική συμπεριφορά²⁸³. Έτσι, στο πλαίσιο της συζήτησης με τα μικρά παιδιά για τη σχολική ζωή στην περιοχή τους, συζητήθηκε η θέση των κατοίκων της περιοχής κατά το παρελθόν για την μόρφωση των κοριτσιών.

Το γεγονός ότι τα μικρά κορίτσια δεν φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο παρελθόν οφείλεται στα αυστηρά ήθη της εποχής και με τη σειρά τους αυτά, σύμφωνα με την μαρξιστική προσέγγιση, σε οικονομικούς λόγους, εφόσον χαλάρωση των ηθών και σχέσεις πριν το γάμο συνεπαγόταν και οικονομική επιβάρυνση από μέρους της οικογένειας της νέας. Σύμφωνα με τους Σακκή Δ. και Αντωνίου Α.Α., η Ελληνική κοινωνία κατέβαλε μεγάλες προσπάθειες να απεγκλωβιστεί από παραδοσιακά μοντέλα κοινωνικής ζωής και δράσης που είχαν αναπαραχθεί μέσα από τους μηχανισμούς της επιλεκτικής παράδοσης και είχαν δημιουργήσει διαχρονικά αγκυλώσεις που εμποδίζαν την εξέλιξή της²⁸⁴. Η ύπαρξη διαφορών στα φύλα, σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη, είναι κοινωνικοπολιτιστικό δημιούργημα που αναπαρήγαγε τη σχέση υποτέλειας του γυναικείου φύλου απέναντι στο ανδρικό και

²⁸³ Καραγιαννόπουλου Ι., *Εισαγωγή στην επιστήμη της Ιστορίας*, ό. π., σσ. 23,24.

²⁸⁴ Σακκής Δ.Α.- Αντωνίου Α.Α., *Όψεις Νεοελληνικής Ιστορίας (1833-1945): κοινωνία, οικονομία, εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 227-237: Η γυναίκα σε όποια κοινωνική τάξη και αν ανήκε βρισκόταν, κατά το παρελθόν, στο κοινωνικό περιθώριο, προσηλωμένη σε συμπεριφορές που ταιριάζουν, περισσότερο, σε μια παραδοσιακή κουλτούρα. Η κοινωνική και πολιτισμική αυτή πραγματικότητα δεν έρχεται σε αντίθεση με την κυρίαρχη ιδεολογία που εκφράζεται μέσω των εκσυγχρονιστικών τάσεων, γιατί τόσο η κυρίαρχη ιδεολογία όσο και η κυρίαρχη κουλτούρα νομιμοποιούνται, ενσωματώνοντας επιλεκτικά πολιτισμικά στοιχεία από το 'σημαντικό παρελθόν'. Αυτό ο Raymond Williams ονομάζει επιλεκτική παράδοση: «Οι σχέσεις των δύο φύλων νομιμοποιούνται να μείνουν ως έχουν και η επιλεκτική παράδοση ως σημαντική παραδοσιακή αξία θα λειτουργήσει σταθεροποιητικά και συναινετικά στο πλαίσιο της εξελισσόμενης και εκσυγχρονιζόμενης Ελληνικής κοινωνίας, με συνέπεια σπάνια και πάντως με αργούς ρυθμούς να πραγματώνονται αλλαγές στις συμπεριφορές ανάμεσα στα μέλη όλων των κοινωνικών τάξεων» (Σακκής Δ.Α.- Αντωνίου Α.Α., ό.π., σσ. 225-226. Πρβλ. και Βαρίκα Ε., *Η Εξέγερση των Κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*, Κατάρτι, Αθήνα 1996, σσ. 44-49- Αβδελά Έ.- Ψάρρα Α., (επιμ.) *Σιωπηρές Ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σσ. 44-51- Gould Davis Elisabeth, *Το πρώτο φύλο (The first sex)* Λιβάνης, Αθήνα 1982- Williams Raymond, *Problems in materialism and culture*, London 1980).

σε ανάλογα κοινωνικά στερεότυπα. Η διαιώνιση στερεοτύπων και κοινωνικοπολιτιστικών αντιλήψεων στους τομείς της κοινωνικής ζωής έχει καθοριστική συμβολή στη διαδικασία κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου²⁸⁵.

Το χαμηλό οικονομικό επίπεδο της ελληνικής οικογένειας εγκλώβισε το κορίτσι στους μηχανισμούς της οικογενειακής εκμετάλλευσης ή των αναγκών της οικογένειας, με τη συμμετοχή του στην οικοτεχνία, στη γεωργία ή στη ξένη δούλεψη. Η όλη διαδικασία της ως ένα βαθμό πολιτισμικής αναβάθμισης και χειραφέτησης της γυναίκας θα συντελεστεί, αφενός με τη συμμετοχή της στην παραγωγική διαδικασία που θα την ελευθερώσει, ως ένα σημείο, από τους μηχανισμούς της οικονομικής εκμετάλλευσης που λειτουργούσαν στο πλαίσιο της πατριαρχικά δομημένης ελληνικής οικογένειας του 19^{ου} αιώνα, και αφετέρου με την πρόσβασή της στη συγκροτημένη εκπαιδευτική πραγματικότητα του νεοσύστατου Ελληνικού κράτους, από το 1833 και ύστερα. Πρόκειται για την εξέλιξη μιας δυναμικής που εκτυλίσσεται ιδιαίτερα στο τέλος του ΙΘ' αιώνα μέσω πολιτιστικών οργάνων και εκπαιδευτικών μηχανισμών²⁸⁶.

Επομένως, η αλλαγή στη νοοτροπία συνεπαγόταν μόρφωση των κοριτσιών, αλλαγή στον τρόπο φοίτησης με κοινά σχολεία, συμμετοχή στο δημόσιο βίο, ελευθερία στον τρόπο ένδυσης και συμπεριφοράς.

Κλείνοντας, θεωρούμε σκόπιμο να επαναλάβουμε ότι η διδακτική αξιοποίηση όλων των εννοιών έγινε, αφού λάβαμε υπόψη την ηλικία, την προϋπάρχουσα δυνατή γνώση και τη σχέση παρελθόντος και παρόντος, που έδωσε τη δυνατότητα στα μικρά παιδιά να διακριθούν ομοιότητες και διαφορές, στο πέρασμα του χρόνου.

²⁸⁵ Μαραγκουδάκη Ε., *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων. Παιδαγωγικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1993, σσ. 51.

²⁸⁶ Σακκής Δ., «Η θέση της Ελληνίδας κατά τον ΙΘ' αιώνα: Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση», *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου 'Γυναίκα και Παράδοση'*, Καρδίτσα 2010, σσ. 37-54.

3.Πολιτιστικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Στοιχεία από την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική δραστηριότητα της περιοχής στο παρελθόν

Για την διεξαγωγή της έρευνας έγινε χρήση των παρακάτω πολιτιστικών καταλοίπων:

-Ιστορικό φωτογραφικό υλικό με σημαντικά μνημεία και κτίρια της περιοχής (1)²⁸⁷, όπως 1α) φυλάκια, 1β) παλαιό γεφύρι, 1γ) νερόμυλος, 1δ) παλαιές βρύσες, 1ε) λαογραφικό μουσείο, 1στ') κτίριο του Δημαρχείου, 1ζ) παλαιά σχολεία.

-παλαιά σπίτια, αλλά και καταστήματα (2), στα οποία φαίνονται τα υλικά από τα οποία κατασκευάστηκαν, όπως πέτρες, ξύλα, πλίνθους.

-πηγάδι για οικιακή χρήση (3).

-φούρνος (κτίσμα) (4).

-κτηνοτροφικές εργασίες στο παρελθόν (5).

-γεωργικές εργασίες κατά το παρελθόν και σήμερα (6), όπως 6α) όργωμα, 6β) θερισμός, 6γ) συλλογή καπνού.

-άλλες επαγγελματικές δραστηριότητες που ασκούνταν κατά το παρελθόν (7), όπως 7α) γανωτής, 7β) πεταλωτής, 7γ) σαμαράς, 7δ) πραματευτής, 7ε) αμαξάς, 7στ') καροτσέρης, 7ζ) μυλωνάς, 7η) υπαίθριος φωτογράφος, 7θ) κτίστης 7ι) υφάντρα.

-επαγγελματικές δραστηριότητες που συνεχίζουν να ασκούνται και σήμερα, όπως 7ια) τσαγκάρης, 7ιβ) μικροπωλητής, 7ιγ) μπακάλης, (αλλά και οργανοπαίχτης, κτηνοτρόφος, γεωργός- βλ. αρίθμηση σε προηγούμενη κατηγορία).

-Αντικείμενα, εκθέματα λαογραφικού μουσείου, που σχετίζονται με επαγγέλματα κατά το παρελθόν ή διάφορα είδη καθημερινής (ή και σχολικής) χρήσης (8), όπως 8α) ζυγαριές, 8β) γεωργικά εργαλεία, 8γ) πέταλα, 8δ) είδη μαγειρικής που χρησιμοποιούνταν παλαιά, 8ε) ανέμη, 8στ') πένα.

-Ιστορικές φωτογραφίες που δείχνουν μεταφορικά μέσα σε παλαιότερη μορφή, αλλά και στην εξέλιξή τους (9), όπως 9α) αυτοκίνητα, 9β) λεωφορεία, 9γ) τρένα, 9δ) Καράβι (Σχεδία μεταφοράς, γνωστή στην περιοχή ως καράβι).

-κοινωνικές εκδηλώσεις (10), όπως 10α) παραδοσιακό πανηγύρι, 10β) εμποροπανήγυρη, 10γ) εκδρομές στην εξοχή.

-παραδοσιακά όργανα (11), όπως 11α) κλαρίνο, 11β) φλογέρα, 11γ) ζουρνάς, 11δ) γκάιντα, 11ε) τσαμπούνα, 11στ') νταούλι, 11ζ) ντέφι, 11η) τουμπελέκι, 11θ) λύρα

²⁸⁷ Βλ. στη συνέχεια, στην *Αναλυτική παρουσίαση των πηγών*, τις υποδιαίρεσεις.

Κρητική, 11ι) λύρα Ποντιακή, 11ια) λαγούτο, 11ιβ) ταμπουράς, 11ιγ) ούτι, 11ιδ) σαντούρι, 11ιε) κανονάκι, 11ιστ') βιολί.

-Ακούσματα παραδοσιακών μουσικών οργάνων από cd (12).

- Παλαιά εφημερίδα της περιοχής (13)

- παλαιά σχολική τάξη (έτη 1903- 1940) (14).

-σχολικές εκδηλώσεις (15), όπως 15α) παρέλαση, 15β) γυμναστικές επιδείξεις.

-Παιδαγωγικό υλικό παλαιού σχολείου, εκθέματα Λαογραφικού μουσείου (16), όπως 16α) πλάκα γραφής, 16β) κονδυλοφόρο, 16γ) κασετίνα, 16δ) παλαιά βιβλία, 16ε) τρουβάς, 16στ') παλαιές σχολικές τσάντες, 16ζ) πολύγραφο, 16η) διάφορα χειροτεχνήματα (κέντημα, κατασκευές), 16θ) κουδούνι, 16ι) κύπελα.

Σύγχρονο Παιδαγωγικό υλικό

-χάρτης της Ελλάδας (17).

-Ασπρόμαυρο σχέδιο (χάρτης) της περιοχής των Γόννων διαστάσεων 0,70×1μ. (18).

-Φωτογραφίες που δείχνουν σύγχρονες κατασκευές της περιοχής, στις οποίες φαίνονται και τα υλικά κατασκευής τους, όπως τούβλα, τσιμέντο, σίδερα, αλουμίνια, λαξευμένες περίτεχνα πέτρες, κ.λπ. (19), και είναι (19α) σπίτια, ή άλλα σύγχρονα κτίσματα, όπως (19β) σχολεία, Δημαρχείο, γέφυρα, βρύση, κατάσταση.

-Υλικά κατασκευής σύγχρονων σπιτιών, όπως τούβλα, ξύλα, πέτρες, σίδερα (20).

-κατασκευαστικό υλικό (21).

- Φωτογραφία από σύγχρονη σχολική τάξη (22).

- Φωτογραφίες από στοιχεία υλικοτεχνικής υποδομής και παιδαγωγικού υλικού ενός σύγχρονου σχολείου (23), όπως 23α) θρανίο, 23β) σχολική τσάντα, 23γ) κασετίνα, 23δ) βιβλίο, 23 ε) ηλεκτρικό κουδούνι.

– χαρτόνια, λευκές κόλες, μαρκαδόρους

– προβολικό μηχάνημα

4.Αναλυτική παρουσίαση πολιτιστικών στοιχείων

4.1.Διδακτική αξιοποίηση πολιτιστικών στοιχείων στο πλαίσιο της ερευνητικής μας πρότασης

Αναπτύξαμε, ήδη σε σχετικό κεφάλαιο, ένα γενικό πλαίσιο για τις πηγές και τη διδακτική τους αξιοποίηση, το οποίο οφείλουμε να έχουμε υπόψη για τη διδακτική προσέγγιση στοιχείων πολιτισμικής κληρονομιάς και τοπικής ιστορίας και απαραίτητου, για να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε, ειδικότερα, σε μέρος της αναλυτικής τυπολογίας πηγών, βασισμένοι στην πρόταση της Μαρίας Ρεπούση²⁸⁸, την οποία και εφαρμόσαμε στην έρευνά μας.

Ως προς τις *αδημοσίευτες ή δημοσιευμένες* πηγές, χρησιμοποιήσαμε σχολικό αρχείο, τις *ηχητικές*, τραγούδια του τόπου, τις *ηλεκτρονικές*, πολυμέσα και ψηφιακούς δίσκους, τις *προφορικές μαρτυρίες*, τις πηγές τις σχετικές με το *τοπίο*. Ως προς τις *παραστατικές* πηγές, δηλ. τις *εικόνες* και τις *φωτογραφικές* πηγές, τις ιστορικές φωτογραφίες, αυτές απεικόνιζαν δημόσια κτίρια, ερείπια, τοποθεσίες, τοπωνύμια, αναμνηστικά μνημεία, μουσεία, επαγγελματικές δραστηριότητες και πολλά άλλα θέματα, που σχετίζονταν με τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής- και όχι μόνον, όπως θα παρατηρήσουμε στη συνέχεια στην *αναλυτική παρουσίαση των πηγών*, ως προς τα αντικείμενα *τέχνης* και *καθημερινής ζωής*, χρησιμοποιήσαμε πολλά, ως προς τις πηγές τις σχετικές με την *χαρτογράφηση* της περιοχής, χρησιμοποιήσαμε τοπικούς γεωφυσικούς και πολιτικούς χάρτες. Ειδικότερα, για τις εικόνες, έγινε αναφορά σε ιδιαίτερο υποκεφάλαιο, ενώ στην αναζήτηση του φωτογραφικού υλικού, των ιστορικών φωτογραφιών, λάβαμε υπόψη κριτήρια, όπως η σύνδεση και συσχέτισή τους με άλλο σχετικό φωτογραφικό υλικό, ή και με άλλες πηγές, όπου ήταν δυνατόν, για να μπορέσουν να συγκρίνουν τις διαφορές ή τις ομοιότητες γιατί, πολλές φορές, είναι απαραίτητη μια τέτοια παρουσίαση και μελέτη, για να δοθεί στους μικρούς μαθητές μια ολοκληρωμένη εικόνα και απάντηση σε ερωτήματα που θέτει το ιστορικό φωτογραφικό υλικό. Έτσι, προσπαθήσαμε λ.χ. να δείξουμε ποικιλία φωτογραφιών σπιτιών παλαιών, πριν από την απελευθέρωση της περιοχής, το 1881,

²⁸⁸ Ρεπούση Μ., «Διδακτικές προσεγγίσεις της Ιστορίας», *Φιλολόγος*, τεύχ. 102, Χειμώνας 2000.

Επίσης, βλ. Αβδελά Ε., *Ιστορία και σχολείο*, ό.π. - Μαυροσκούφης Δ. Κ., *Αναζητώντας το ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη 2005- Πρασά Α., «Η αξιοποίηση από τους μαθητές των ιστορικών πηγών μέσα από τη διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας», *ΠΕΦ*, τεύχ. 21 (1999) σσ. 34-42- Σακκά Β., «Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της Ιστορίας. Το πρόβλημα της αξιολόγησης», *Φιλολογική*, τεύχ. 82 (2003) σσ. 22-29.

για να παρατηρήσουν τα μικρά παιδιά, πέραν των άλλων, τις διαφορές, ή τις ομοιότητες, τα υλικά κατασκευής τους, κ.λπ.. Η σύνδεση αυτή ανάμεσα στις παραστατικές πηγές και η προβολή των διαφορών ή ομοιοτήτων, συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, αλλά στην κατανόηση ειδικότερων στοιχείων πολιτισμού της περιοχής.

Επιπλέον, προσπαθήσαμε, ως ένα σημείο, να εξηγήσουμε αν στο ιστορικό φωτογραφικό υλικό υπάρχουν και κάποιες άλλες σκέψεις ή ιδέες που πιθανόν θα ήθελε να προβάλλει ο φωτογράφος του παρελθόντος, με συναισθηματικό τρόπο. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, ιδιαίτερα όταν εξετάζονται ζητήματα τοπικής ιστορίας, γιατί διεισδύει ο συναισθηματικός παράγοντας, εξαιτίας της καταγωγής του φωτογράφου, ή άλλης μνήμης που μπορεί να οφείλεται σε θέματα εργασίας, επαγγελματικής δραστηριότητας, κοινωνικής ή πολιτιστικής δραστηριότητας, κ.λπ..

Ακόμη, κριτήριο στην αναζήτηση ήταν η, ως ένα βαθμό, δυνατότητα αμφισβήτησης, που θα μπορούσε να κατορθώσει η έρευνά μας, της από μέρους των μαθητών επικρατούσας κοινής αντίληψης ή γνώσης τους πάνω σε ένα θέμα, που, σε μεγάλο βαθμό, θα οφειλόταν στα ακούσματα του οικογενειακού περιβάλλοντος- και όχι μόνον. Ακόμη, η δυνατότητα προβολής πιθανών κενών ή αντιθέσεων με την επικρατούσα αντίληψη που θα έπρεπε να καλυφθούν ή να εξηγηθούν, αντιστοίχως. Υπό την έννοια αυτή, η ιστορική φωτογραφία θα μπορούσε να δώσει μια νέα διάσταση στην επικρατούσα αντίληψη, αναμορφώνοντας το γνωστικό υπόβαθρο των μικρών μαθητών. Έτσι, εκτός από το κριτικό πνεύμα, καλλιεργείται, ως ένα βαθμό, και η ιστορική σκέψη των μικρών μαθητών. Εξάλλου, το νέο και το διαφορετικό, ως γνωστό, είναι και το έναυσμα, η αφορμή για την διδακτική προσέγγιση του νέου. Επομένως, η αναζήτηση των ιστορικών φωτογραφιών, που αποτελεί και μία από τις σημαντικότερες πηγές της έρευνάς μας, έλαβε υπόψη τα παραπάνω κριτήρια.

Στην έρευνά μας, ύστερα από συζήτηση με τα νήπια, έγινε προσπάθεια κατ' αρχήν να περιγράψουν αυτά ανθρώπους και αντικείμενα της φωτογραφίας, όπως ακριβώς τα βλέπουν και, στη συνέχεια, να εξηγήσουν τι είναι αυτό που εικονίζεται και πότε έγινε. (Ποιά περίοδο, όπως 'στα χρόνια που ζούσε ο παππούς και ήταν νέος'. Ή 'στα χρόνια που ήταν ο πατέρας μαθητής'). Γίνεται προσπάθεια να καταλάβουν ποια εποχή είχε τραβηχτεί ή αν, πιθανόν, έχουν ακούσει κάποια ημερομηνία πάνω στο θέμα που απεικονίζει η φωτογραφία.

Έτσι, λ.χ. παρουσιάσαμε την εξέλιξη του σιδηροδρόμου στην περιοχή τους, σε φωτογραφικό υλικό, σε τρεις διαδοχικές φάσεις και ζητήσαμε από τα παιδιά να μας

δείξουν την αφετηρία, την μέση και το σύγχρονο. Ακόμη, στη συζήτηση υπήρξε ο προβληματισμός για το αν γνωρίζουν τα αντικείμενα που εικονίζονται, εφόσον σχετίζονται με την περιοχή τους, ή αν έχουν ακούσματα για τα γεγονότα που σχετίζονται με τη φωτογραφία.

Ακόμη, ρωτήσαμε τα νήπια αν έχουν δει παρόμοιες φωτογραφίες, με αυτές που εξετάζονται στο θέμα, στο σπίτι τους ή αλλού ή και τα αντικείμενα που εικονίζονται. Στην περίπτωση αυτή, αναφέρουμε, ενδεικτικά, ότι, στην διδακτική προσέγγιση παλαιών κτισμάτων της περιοχής τους, μέρος των νηπίων αναγνώρισε τις παλαιές βρύσες της περιοχής, το παλαιό κτήριο του μουσείου και κάποια περπάτησαν στο παλαιό γεφύρι και επίσης μέρος των νηπίων ανέφερε ότι κάποια από τα εικονιζόμενα κτίσματα υπάρχουν σε παλαιές φωτογραφίες που έχουν τραβήξει οι γονείς τους ή παλαιότερα μέλη της οικογένειάς τους. Έτσι, η σύγκριση αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος και συγχρόνως δίνει τη δυνατότητα στα νήπια να αυτενεργούν.

Τέλος, η φωτογραφία προκάλεσε ερωτήσεις από τις οποίες θα μπορούσαν να υπάρξουν σχετικές απαντήσεις. Είναι προφανές ότι αυτή η προσέγγιση έχει αφετηρία την περιγραφή, προχωρά στην εξήγηση ή και ερμηνεία και συνδέεται με προηγούμενη γνώση, με τον εντοπισμό, όσο είναι δυνατόν, κενών και επιπρόσθετων πηγών, για να επιτευχθεί μια συνολική εικόνα. Ωστόσο, μια τέτοια προσέγγιση είναι αδύνατο να πραγματοποιηθεί για όλες τις ιστορικές φωτογραφίες, μια και όλες δεν προσφέρονται για την επιτυχία αυτού του στόχου.

Γενικότερα, η διδακτική αξιοποίηση των παραπάνω πηγών, εκτός από το ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος στα μικρά παιδιά, αποτελεί συμβολή, μέσα από την αυτενέργειά τους, στην κατανόηση θεμάτων που σχετίζονται με τη πολιτιστική κληρονομιά και συμβολή στην καλλιέργεια της σκέψης τους πάνω σ' αυτά τα θέματα ή και, ως ένα σημείο, της ιστορικής σκέψης.

Η πηγή συνδέθηκε με τις *δραστηριότητες*, αλλά και με τη *συζήτηση* με τα νήπια, που είχε, σε μεγάλο βαθμό και αφηγηματικό χαρακτήρα, *παραγωγικά*, γιατί είχαμε αφετηρία την αφήγηση μας και καταλήγαμε στην πηγή με συγκεκριμένα ερωτήματα που αναφέρονταν στην περιγραφή ή την εξήγηση της πηγής. Στην συνέχεια, εντάσσαμε την πηγή στο κύριο μέρος της αφήγησης. Σε κάποιες περιπτώσεις, ιδιαίτερα στις δραστηριότητες, η πηγή συνδέθηκε *επαγωγικά*, γιατί είχαμε αφετηρία την περιγραφή και την εξήγηση της πηγής και καταλήγαμε στην ένταξή της στο κύριο μέρος της αφήγησης. Επομένως, οι πηγές αποτέλεσαν το έναυσμα ή τον

προβληματισμό, σε κάποιες περιπτώσεις, για να συγκεντρώσουν οι μικροί μαθητές πληροφορίες ή άλλο υλικό σχετικό με την πολιτιστική τους κληρονομιά και να φτάσουν σε συμπεράσματα. Στην περίπτωση αυτή, σε μια γενικότερη θεώρηση, αναφερόμαστε στο *διερευνητικό διδακτικό μοντέλο* και την *επαγωγική μέθοδο*. Ή παρατέθηκαν, ενδιάμεσα, στη συζήτησή μας με τα νήπια, για εμπέδωση της αφήγησης πάνω στα θέματα της ιστορικής κληρονομιάς της περιοχής, με βάση, όπως προαναφέρθηκε, την *παραγωγική μέθοδο*. Στις περιπτώσεις που ζητούσαμε από τους μικρούς μαθητές να αυτενεργήσουν, αναζητώντας πληροφορίες στο σπίτι, από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον- και όχι μόνον, αυτό συνέβαλε όχι μόνο στην εμπέδωση της διδασκαλίας, αλλά αποτελούσε και το πρώτο βήμα, για να προσεγγίσουν τα νήπια *ερευνητικά* θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς, αλλά και τοπικής ιστορίας.

4.2.Αναλυτική παρουσίαση

* Σημαντικά κτίσματα και κτίρια της περιοχής (1)

1α1. Ελληνικό φυλάκιο: Κτίσμα πέτρινο, σήμερα σε ερειπωμένη μορφή. Κτίστηκε, όταν τα σύνορα του Ελληνικού κράτους με την Οθωμανική Αυτοκρατορία μεταφέρθηκαν στο Δυτικό μέρος των Γόννων, από το Μερκέζι, Δύο Δένδρα, Γκουνταμάνι που ήταν πριν, μετά τον ατυχή πόλεμο του 1897. Χρησίμευε ως φυλάκιο για την προστασία του Ελληνικού εδάφους. Το κτίσμα μπορεί να θεωρηθεί χαρακτηριστικό για την εποχή του, γιατί εκφράζει μια σημαντική περίοδο της ιστορίας μας. Τα σύνορα άλλαξαν το 1912, όταν η Μακεδονία προστέθηκε στο Ελληνικό κράτος. Δυστυχώς, όμως, το κτίσμα είναι ερειπωμένο και εγκαταλειμμένο από την πολιτεία. Το κτίσμα δεν είναι προβεβλημένο και γνωστό και από την τοπική κοινωνία, αν και είναι σημαντική ιστορική πηγή.

1α2. Τούρκικο φυλάκιο: Κτίσμα πέτρινο, σε ερειπωμένη μορφή. Κτίστηκε, όταν τα σύνορα του Ελληνικού κράτους με την Οθωμανική Αυτοκρατορία ορίστηκαν στην περιοχή αυτή της Θεσσαλίας, μετά τον ατυχή πόλεμο του 1897. Πρόκειται για κτίσμα- πηγή σημαντική που χαρακτηρίζει την εποχή της, πλην εγκαταλειμμένο από την πολιτεία.

1β. Παλαιό γεφύρι, με την ονομασία 'Λαγού Καραντιμιρλέρ'. Κτίσμα πέτρινο της περιοχής, κατασκευασμένο με την τεχνοτροπία των παλαιών τοξοτών γεφυριών, διατηρημένο σε καλή κατάσταση. Χτίστηκε από παλαιούς τεχνίτες που ήξεραν να χτίζουν πέτρινα γεφύρια, στα χρόνια της Τουρκοκρατούμενης Θεσσαλίας, όπως φαίνεται και από την ονομασία του, και χρησίμευε για το πέρασμα ανθρώπων, ζώων και προϊόντων πάνω από το ποτάμι. Τα πέτρινα γεφύρια που σώζονται στη Θεσσαλία είναι λιγοστά και αποτελούν σημαντική πηγή για την τοπική ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά.

1γ. Νερόμυλος. Πέτρινο παλαιό κτίσμα, γνωστό ως μύλος Γκουντουβά, διατηρημένο σε καλή κατάσταση. Πήρε την ονομασία από τον δημιουργό και ιδιοκτήτη του μύλου. Ο μύλος, για να αλέθει το σιτάρι- και όχι μόνον- χρησιμοποιούσε το νερό ως κινητήριο δύναμη, για να γυρίζει τις μυλόπετρες και να πετυχαίνεται το αποτέλεσμα. Βλέπουμε ότι το νερό, από το κοντινό ποτάμι, έμπαινε ορμητικό στο μύλο μέσα σε δύο μεγάλες σωλήνες από τη στέγη του μύλου, για να κινήσει τις μυλόπετρες. Είναι μνημείο πολιτιστικής κληρονομιάς, σημαντικό, γιατί εκφράζει μια εποχή, πριν οι εργασίες του αλέσματος περάσουν στη βιομηχανία.

1δ1. Παλαιά βρύση. Παλαιό κτίσμα, όπως φαίνεται και από την ημερομηνία κατασκευής (1914), διατηρημένο σε καλή κατάσταση. Στην επιγραφή γράφεται το όνομα του δημιουργού της. Το στόμιο εκροής του νερού άλλαξε, για να μην είναι συνεχής η ροή και να γίνεται οικονομία. Αρχικά το στόμιο υποθέτουμε ήταν λαξευμένο πέτρινο με βαθούλωμα στο κέντρο. Η χρησιμότητά της ήταν μεγάλη, γιατί ως κοινόχρηστες όλες οι βρύσες των χωριών εξυπηρετούσαν τις ανάγκες των νοικοκυριών, των διψασμένων διαβατών, κ.λπ.. Το κτίσμα χαρακτηρίζει μια εποχή, κατά την οποία οι άνθρωποι υδρεύονταν και εξυπηρετούνταν από κοινές βρύσες, γιατί δεν είχε αναπτυχθεί το δίκτυο ύδρευσης που διευκόλυνε τη ζωή τους.

1δ2. Παλαιά βρύση. Παλαιό κτίσμα, υποθέτουμε ότι η ημερομηνία κατασκευής του είναι κοντινή με την προηγούμενη, διατηρημένο, επίσης, σε καλή κατάσταση. Δεν υπάρχει επιγραφή με το όνομα του δημιουργού της. Το στόμιο εκροής του νερού, επίσης, άλλαξε, για λόγους οικονομίας. Εκτός από την χρησιμότητα που αναφέρθηκε παραπάνω, η βρύση χρησίμευε και για να πίνουν και τα ζώα νερό, όπως φαίνεται από διπλανή λεκάνη από την κύρια, που έχει σχήμα παραλληλόγραμμο. Η χρησιμότητα αυτή, εκτός από το ότι χαρακτηρίζει την εποχή που κατασκευάστηκε, δείχνει και τη διαφορά από την προηγούμενη, που εξυπηρετούσε αποκλειστικά ανθρώπινες ανάγκες.

1ε. Παλαιό κτίσμα. Πέτρινη κατασκευή, με στέγη από κεραμίδια, επικαλυμμένη με σοβά, με συνέπεια να χάνει την παλαιά αισθητική του. Χρησιμεύει για τη στέγαση του Λαογραφικού Μουσείου Γόννων.

1στ. Κτίριο του Δημαρχείου. Κτίριο ημιπαραδοσιακό, στεγασμένο με κεραμίδια, όχι πρόσφατης αρχιτεκτονικής, επικαλυμμένο με πέτρες.

1ζα. Παλαιό σχολείο. Κατασκευάστηκε στις αρχές του 20ου αιώνα, με την αρχιτεκτονική που ίσχυε για την κατασκευή σχολικών μονάδων. Για το λόγο αυτό ως κτίσμα είναι χαρακτηριστικό για την εποχή του, γι' αυτό και διατηρείται από τον δήμο. Έπαψε να χρησιμοποιείται.

1ζβ. Παλαιό σχολείο

* Παλαιά οικήματα, στα οποία φαίνονται τα υλικά από τα οποία κατασκευάστηκαν, όπως πέτρες, ξύλα, πλίνθους.

2α. Παλαιό σπίτι: Κτίσμα πέτρινο, σε ερειπωμένη μορφή. Κτίστηκε, πριν την απελευθέρωση της Θεσσαλίας. Δέχθηκε παρεμβάσεις στους τοίχους, για να χρησιμοποιηθεί από τους ιδιοκτήτες ως αποθήκη ή στάβλος. Το ερειπωμένο σπίτι

χαρακτηρίζει με την αρχιτεκτονική του, τον τρόπο κατασκευής και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν την εποχή που κατασκευάστηκε.

2β. Παλαιό σπίτι: Κτίσμα πέτρινο, διώροφο. Κτίστηκε και αυτό, πριν την απελευθέρωση της Θεσσαλίας και διατηρείται σε καλύτερη κατάσταση από το προηγούμενο. Τα επάνω παράθυρα έχουν κτιστεί με τσιμεντολίθους, και δεν μπορεί να χρησιμοποιείται για διαμονή ανθρώπων, ενώ το κάτω μέρος του σπιτιού φαίνεται κατοικήσιμο.

2γ. Παλαιό σπίτι: Κτίσμα πέτρινο, διώροφο. Κτίστηκε και αυτό, πριν την απελευθέρωση της Θεσσαλίας και διατηρείται σε καλύτερη κατάσταση από το προηγούμενο, ενώ το πίσω μέρος του σπιτιού είναι ερειπωμένο. Μέρη των εξωτερικών τοίχων έχουν επισκευασθεί με άλλα υλικά, εκτός πέτρας και η αρχιτεκτονική του, όπως και τα υλικά κατασκευής, χαρακτηρίζει την εποχή που κατασκευάστηκε.

2δ. Παλαιό, διώροφο σπίτι, με αρχιτεκτονική, υλικά κατασκευής και χρόνο ίδιο με τα προηγούμενα οικήματα. Στο σπίτι έγιναν επισκευές στο μπροστινό μέρος με σύγχρονα υλικά, δηλαδή σοβά, για να είναι κατοικήσιμο. Το ισόγειο συνήθως χρησιμοποιείται για τη διαμονή των ζώων.

2ε. Παλαιό κατάστημα, Πρακτορείο λαχείων. Διακρίνεται για την διαφορετική αρχιτεκτονική στην πρόσοψη και τα παλαιά κουφώματα.

2στ. Παλαιό κατάστημα.

* Πηγάδι (3). Παλαιό κτίσμα. Κατασκευαζόταν για την κάλυψη των οικιακών αναγκών σε νερό (πλύσιμο, λάτρα σπιτιού, πότισμα λουλουδιών και ζώων, κ.λπ.), όταν δεν είχε ακόμη κατασκευαστεί το δίκτυο ύδρευσης, γι' αυτό και ήταν απαραίτητο. Για την κατασκευή του, απαιτούνταν ιδιαίτερη τεχνική και άνθρωποι με ιδιαίτερο χάρισμα, που καταλάβαιναν την ύπαρξη, ιδιαίτερα σε άνυδρο τόπο, νερού. Εξυπηρέτησε για αιώνες τις ανάγκες του ανθρώπου, γιατί το νερό είναι από τα απαραίτητα στοιχεία για τη ζωή και το πολιτιστικό επίπεδο. Είναι χαρακτηριστικό για την εποχή του, γιατί μας δείχνει ένα διαφορετικό τρόπο ζωής των προγόνων μας, περισσότερο κοπιαστικό, που έπαψε να υπάρχει στις μέρες μας.

* Φούρνος κτισμένος με πέτρες (4). Παλαιό κτίσμα, που κατασκευαζόταν για την κάλυψη των οικιακών αναγκών στη διατροφή, δηλαδή ψήσιμο φαγητών, ψωμιού, κ.λπ., γι' αυτό ήταν το πιο απαραίτητο κτίσμα για όλα τα νοικοκυριά. Η διαδικασία του ανάμματος του φούρνου και του ψησίματος των φαγητών ήταν πολύ κουραστική για την νοικοκυριά. Αντικαταστάθηκε από τους ηλεκτρικούς φούρνους, όταν το

ηλεκτρικό ρεύμα ήλθε σε όλα τα χωριά. Εξυπηρέτησε όμως για αιώνες τις ανθρώπινες ανάγκες, γι' αυτό και είναι πηγή πολύ σημαντική και χαρακτηριστική.

* Απεικόνιση κτηνοτροφικών εργασιών στο παρελθόν (5).

5α. Οικογένεια γιδοβοσκών. Ο νεαρός γιδοβοσκός φοράει παραδοσιακή κάπα και κρατά τη γκλίτσα του.

5β. Πρόχειρο κατάλυμα για το άρμεγμα. Διακρίνεται κρεμασμένη η κάπα του τσοπάνη.

* Γεωργικές εργασίες κατά το παρελθόν και σήμερα (6), όπως 6α) όργωμα, 6β) θερισμός, 6γ) συλλογή καπνού.

6α1. Παραδοσιακό όργωμα κατά το παρελθόν με τα βόδια και το άροτρο (αλέτρι).

6α2. Σύγχρονος τρόπος με τρακτέρ. Λιγότερο κοπιαστικός και περισσότερο αποδοτικός.

6β1. Παραδοσιακός θερισμός με δρεπάνι. Μια εργασία πολύ κουραστική κατά το θέρος.

6β2. Σύγχρονος τρόπος θερισμού με αλωνιστική μηχανή.

6γ1. Συλλογή καπνού με παραδοσιακό τρόπο.

6γ2. Σύγχρονος τρόπος συλλογής καπνού, λιγότερο κοπιαστικός και περισσότερο αποδοτικός.

* Απεικόνιση επαγγελματικών δραστηριοτήτων που ασκούσαν κατά το παρελθόν (7).

7α) Γανωτής. Ο γανωτής γανώνει τα οικιακά σκεύη μαγειρέματος στο εργαστήριό τους, για να είναι υγιεινό το φαγητό που μαγειρεύει σ' αυτά η νοικοκυρά. Στις μέρες μας, το επάγγελμα έχει καταργηθεί, εκτός από τις περιπτώσεις που τα μπακίρια χρησιμοποιούνται για διακόσμηση, γιατί τα υλικά κατασκευής είναι σύγχρονα και δεν χρειάζονται γάνωμα.

7β) Πεταλωτής. Οι πεταλωτές καλίδωναν τα άλογα και τα μουλάρια με σιδερένια πέταλα για να μην καταστρέφονται τα νύχια τους από το περπάτημα και το βάρος που έφερναν. Στις μέρες μας, η μεταφορά ανθρώπων και εμπορευμάτων γίνεται, πλέον, με τα αυτοκίνητα, με συνέπεια να μην χρειάζονται ζώα και το επάγγελμα να έχει χαθεί.

7γ) Σαμαράς ή σαγματοποιός. Τα σαμάρια έμπαιναν στη ράχη των αλόγων των μουλαριών και των γαϊδουριών και χρησιμοποιούνταν για το φόρτωμα εμπορευμάτων ή ανθρώπων και τη μεταφορά τους. Για το ίδιο λόγο που αναφέραμε στο επάγγελμα του πεταλωτή το επάγγελμα σχεδόν έχει χαθεί.

7δ) Πραματευτής. Ο Πραματευτής ή γυρολόγος είχε φορτωμένες στα γαϊδούρια του κάσες με διάφορα ψιλικά, υφάσματα, και άλλες ‘πραμάτειες’ που τις πωλούσε από χωριό σε χωριό. Στις μέρες μας υπάρχουν ακόμη πραματευτάδες που πωλούν προϊόντα σε μικρά φορτηγά, δεν έχουν όμως ούτε εκείνα τα προϊόντα που πωλούσαν στο παρελθόν, ούτε την ίδια ζήτηση.

7ε) Αμαξάς. Χρησιμοποιούνταν για τη μεταφορά, κυρίως, ανθρώπων, επάγγελμα που αντιστοιχεί με το σημερινό ταξί. Σήμερα, χρησιμοποιείται για τελετές γάμων- και όχι μόνο- γιατί παραπέμπει στο ρομαντικό παρελθόν. Σε κάποιες περιοχές, που δεν επιτρέπεται η κυκλοφορία αυτοκινήτων, χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα αποκλειστικά η άμαξα.

7στ') Καροτσέρης. Το κάρο, που το σέρνουν, συνήθως, άλογα χρησιμοποιούνταν για τη μεταφορά εμπορευμάτων. Στις μέρες μας, τη θέση του πήρε από το φορτηγό.

7ζ) Μυλωνάς. Οι μυλωνάδες άλεθαν σιτάρι και άλλα δημητριακά για να κάνουν τω ψωμί τους και άλλα παρασκευάσματα με δύναμη το νερό που κινούσε την μυλόπετρα. Γι' αυτό οι νερόμυλοι χτίζονταν, όπως είδαμε προηγουμένως, κοντά στα ποτάμια. Οι μυλωνάδες αμείβονταν με 10% του προϊόντος που άλεθαν το λεγόμενο ‘ξάι’.

7η) Υπαίθριος φωτογράφος. Η φωτογραφική μηχανή ήταν στημένη σε τρίποδα, για να είναι σταθερή και να απαθανατιστεί αυτός που φωτογραφούνται.

7θ1, 7θ2) Κτίστες. Ήταν, συνήθως, τεχνίτες πλάνητες, δηλαδή περιφέρονταν από τόπο σε τόπο, ιδιαίτερα, την άνοιξη και το καλοκαίρι για να κτίσουν. Κατάγονταν, τις περισσότερες φορές, από την Ήπειρο. Πριν προχωρήσουν στο κτίσιμο, έκοβαν ‘λάξευαν’ την πέτρα για να πάρει το κατάλληλο σχήμα. Χρησιμοποιούσαν για υλικό που συγκολλούσε τη λάσπη, γι' αυτό τους έλεγαν και ‘λασπάδες’. Ανάμεσα στις πέτρες έβαζαν ξύλα γερά από πλάτανο ή καστανιά, που λέγονταν παραστάδες, για να συγκρατούν τον τοίχο. Γι' αυτό, υπάρχουν πετρόκτιστα οικήματα, χωρίς σύγχρονα γερά υλικά, όπως σίδερο και τσιμέντο, που υπάρχουν μέχρι τις μέρες μας. Οι κτίστες σήμερα, εκτός από πέτρα, χρησιμοποιούν τούβλα ή και άλλα υλικά.

7ι) Υφάντρα. Ήταν γυναίκες που ύφαιναν με το αργαλειό τους. Αξιοποιώντας περισσεύματα ρούχων έκαναν τις κουρελούδες ή και άλλα υφαντά από μαλλί προβάτων για ένδυση.

Σημειώνουμε ότι κάποιες από τις επαγγελματικές δραστηριότητες που αναφέραμε συνεχίζουν να ασκούνται και σήμερα και συμπληρώνουμε μερικές, όπως των

7ια) τσαγκάρη, με παραδοσιακό τσαγκάρικο, που επιδιορθώνει παπούτσια, εδώ βλέπουμε πολλά τσαγκαράκια μαζί,

7ιβ) μικροπωλητής, που, συνήθως, πουλάει μπάλες ή μπαλόνια, για να παίζουν τα μικρά παιδιά,

7ιγ) μπακάλη, που σε διάφορες περιοχές, ιδιαίτερα σε μικρά χωριά έχει την παλαιά παραδοσιακή εμφάνιση,

αλλά και των οργανοπαίχτη, κτηνοτρόφου, γεωργού, κ.λπ., που παρουσιάζουν ως προς τα μέσα, και όχι μόνο, διαφορετική εικόνα, εξαιτίας της εξέλιξης.

Η κατηγορία αυτή μπαίνει χωριστά, γιατί αφορά αντικείμενα που έχουν σχέση με επαγγέλματα κατά το παρελθόν ή

* διάφορα είδη καθημερινής (ή και σχολικής) χρήσης, που εκτίθενται στο λαογραφικό μουσείο Γόννων (8), όπως

8α1) ζυγαριά που χρησιμοποιούσαν οι πλανόδιοι πωλητές,

8α2) ζυγαριά που χρησιμοποιούσαν οι καταστηματάρχες,

8β) γεωργικά εργαλεία,

8γ) πέταλα,

8δ) είδη μαγειρικής που χρησιμοποιούνταν παλαιά,

8ε) ανέμη, για το μάζεμα από τις νοικοκυρές της κλωστής,

8στ') πένα γραφής,

* Απεικόνιση μεταφορικών μέσων σε παλαιότερη μορφή, αλλά και στην εξέλιξή τους (9), όπως

9α1) αυτοκίνητα, με την μορφή που παρουσιάστηκαν για πρώτη φορά, όταν πρωτοεμφανίστηκαν,

9α2) αυτοκίνητα, με την μορφή που εξελίχθηκαν μετά από χρόνια,

9α3) αυτοκίνητα, με την σημερινή μορφή,

9β1) λεωφορεία, με την μορφή που παρουσιάστηκαν για πρώτη φορά, όταν πρωτοεμφανίστηκαν,

9β2) λεωφορεία με την μορφή που εξελίχθηκαν μετά από χρόνια,

9β3) λεωφορεία με την σημερινή μορφή,

9γ1) τρένα, με την μορφή που παρουσιάστηκαν για πρώτη φορά, όταν πρωτοεμφανίστηκαν,

9γ2) τρένα, με την μορφή που εξελίχθηκαν μετά από χρόνια,

9γ3) τρένα με την σημερινή μορφή,

9δ1) Καράβι (Σχεδία μεταφοράς, γνωστή στην περιοχή ως καράβι), σε παλαιότερη μορφή την εποχή που ήταν σε χρήση,

9δ2) Καράβι στη σημερινή του μορφή που δεν χρησιμοποιείται

* Διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις (10), όπως

10α1) παραδοσιακά πανηγύρια, γλέντι με ορχήστρα, το 1929, στο Δραγοβίτσι (Πολυθέα),

10α2) παραδοσιακό πανηγύρι, γλέντι με ορχήστρα, στην εξέλιξή του με μικρόφωνα και ενισχυτές ήχου,

10β1) εμποροπανήγυρη, πώληση σε πάγκους ειδών ένδυσης και καλλωπισμού,

10β2) εμποροπανήγυρη, πώληση σε πάγκο ειδών καθημερινής χρήσης που καλύπτουν τις ανάγκες της περιοχής. Διακρίνουμε κουδούνια για ζώα, χρήση μαγειρικής και άλλα,

10γ) εκδρομές στην εξοχή, συνήθως στη διάρκεια των πανηγυριών, με τους συγχωριανούς να στρώνουν γιορτινά τραπέζια στο χορτάρι και να γλεντούν. Στα σκεύη φαγητού διακρίνουμε τενεκεδένιες κανάτες και κύπελλα.

* Απεικόνιση παραδοσιακών οργάνων (11), όπως 11α) κλαρίνο, 11β) φλογέρα, 11γ) ζουρνάς, 11δ) γκάιντα, 11ε) τσαμπούνα, 11στ') νταούλι, 11ζ) ντέφι, 11η) τουμπελέκι, 11θ) λύρα Κρητική, 11ι) λύρα Ποντιακή, 11ια) λαγούτο, 11ιβ) ταμπουράς, 11ιγ) ούτι, 11ιδ) σαντούρι, 11ιε) κανονάκι, 11ιστ') βιολί (από τη Μωραΐτη).

* Ακούσματα παραδοσιακών μουσικών οργάνων από cd (12).

* Παλαιά εφημερίδα της περιοχής (13)

* Ιστορικές φωτογραφίες από παλαιά σχολική τάξη (έτη 1903 και 1940) (14).

Διακρίνουμε ανυπόδητους μαθητές, με τουρβάδες όπου έβαζαν τα τετράδια και τα βιβλία τους, το κούρεμα και την ενδυμασία της εποχής. Τα θρανία είναι παλαικά, το πάτωμα της σχολικής αίθουσας δεν έχει πλάκες, ενώ οι τοίχοι είναι χωρίς σοβάδες.

* Σχολικές εκδηλώσεις (15), όπως

15α) παρέλαση-χρονολογία. Από την ενδυμασία των μαθητών, το πηλήκιο και το περιβάλλον, η φωτογραφία μας πηγαίνει στα χρόνια μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο,

15β) γυμναστικές επιδείξεις χρονολογία. Για τους ίδιους λόγους, η φωτογραφία μας πηγαίνει στα χρόνια μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο.

* Παιδαγωγικό υλικό παλαιού σχολείου, εκθέματα λαογραφικού μουσείου (16), όπως 16α) πλάκα γραφής. Χρησιμοποιούνταν, εξαιτίας του χαμηλού κόστους γραφής, αφού δεν ξοδευόταν χαρτί και μελάνι,

16β) κονδυλοφόρο με μελανοδοχείο. Παλαιός τρόπος γραφής. Χρησιμοποιείται και σήμερα, σπάνια,

16γ) κασετίνα, όπου οι μαθητές έβαζαν τους κονδυλοφόρους, τις γόμες και τα μολύβια τους,

16δ) παλαιά βιβλία, όπως Αναγνωστικά του Δημοτικού,

16ε) τρουβάς, που χρησιμοποιούνταν, αντί της σχολικής τσάντας,

16στ') παλαιές σχολικές τσάντες,

16ζ) πολύγραφο,

16η) διάφορα χειροτεχνήματα (κέντημα, κατασκευές), στα οποία διακρίνουμε και αναφορές σε εθνικές επετείους.

16θ) κουδούνι, που χρησιμοποιούνταν για να σημάνει την έναρξη ή την λήξη των μαθημάτων, πριν τη θέση του πάρει το ηλεκτρικό κουδούνι.

16ι) κύπελα.

Κλείνοντας, αναφέρουμε απεικονίσεις που αναφέρονται στο σύγχρονο, όπως φωτογραφίες που δείχνουν σύγχρονες κατασκευές της περιοχής, στις οποίες φαίνονται και τα υλικά κατασκευής τους, όπως τούβλα, τσιμέντο, σίδερα, κ.λπ. (19), και είναι (19α) σπίτια, ή άλλα σύγχρονα κτίσματα, όπως (19β) σχολεία, Δημαρχείο, γέφυρες, βρύσες, καταστήματα, ή φωτογραφία από σύγχρονη σχολική τάξη (22) και φωτογραφίες παιδαγωγικού υλικού ενός σύγχρονου σχολείου (23), όπως 23α) θρανίο, 23β) σχολική τσάντα, 23γ) κασετίνα, 23δ) βιβλίο, κ.λπ., που χρησιμοποιήθηκαν για να βοηθήσουν τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν τις διαδοχικές αλλαγές στο περιβάλλον στο πέρασμα του χρόνου, οι οποίες αλλαγές παίζουν ρόλο να καταλάβουν τα μικρά παιδιά την έννοια της εξέλιξης στου χρόνου και τη χρονική ακολουθία των γεγονότων²⁸⁹.

²⁸⁹ Σακκής Δ. Α. - Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π., σσ. 25-28.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Το νήπιο βρίσκεται, όπως ήδη είπαμε παραπάνω, σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, είτε ενδοσχολικό, είτε οικογενειακό, είτε κοινωνικό ή φυσικό. Αυτή η αλληλεπίδραση θα βοηθήσει στην αυτονόμηση και αυτοεκδίπλωση της προσωπικότητας του παιδιού, προκειμένου όταν ενηλικιωθεί να ζήσει ως αυτόνομη προσωπικότητα μέσα στο περιβάλλον. Αυτή η αγωγική διαδικασία, της αυτοεκδίπλωσης της προσωπικότητας του παιδιού, αρχίζει να οικοδομείται από το νηπιαγωγείο. Το νήπιο παρατηρεί, διερευνά, ανακαλύπτει και εξηγεί στοιχεία του περιβάλλοντος, αφού βρίσκεται σε καθημερινή επαφή με αυτό, προσπαθώντας να κατανοήσει τον κόσμο που τον περιβάλλει και μέσα από αυτή την καθημερινή σχέση, την αλληλεπίδραση, ολοκληρώνεται ως προσωπικότητα. Σύμφωνα με τον Ι. Μαρκαντώνη, αυτός είναι και ο σκοπός της αγωγής, η αυτοεκδίπλωση της προσωπικότητας του ατόμου και όταν αυτός πετυχαίνεται, ολοκληρώνεται και ο σκοπός τόσο όλης της αγωγικής προσπάθειας όσο και του δασκάλου²⁹⁰. Στο νηπιαγωγείο, η παραπάνω αγωγική προσπάθεια πετυχαίνεται και με κατάλληλες δραστηριότητες, με τις οποίες τα μικρά παιδιά οικοδομούν τις γνώσεις τους για τον κόσμο που τους περιβάλλει, ενθαρρύνονται να τον διερευνήσουν και μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση και αυτόν τον πειραματισμό πετυχαίνονται οι μαθησιακοί στόχοι. Τα πολιτιστικά στοιχεία, που αποτελούν την πολιτιστική κληρονομιά ενός τόπου, υπάρχουν και έχουν και λειτουργικό ρόλο μέσα στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Το νήπιο, στις περισσότερες περιπτώσεις, έρχεται σε καθημερινή επαφή με αυτά, στη γενικότερη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και περιβάλλον. Γι' αυτό το λόγο, στο νηπιαγωγείο, η αγωγική προσπάθεια που είπαμε παραπάνω, πετυχαίνει, μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες, που διευρύνουν σε γνωστικό, συναισθηματικό και άλλο επίπεδο τη σχέση του νηπίου με τα πολιτιστικά στοιχεία, και συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή του, μέσα από την ανάπτυξη της προσωπικής, κοινωνικής, αλλά και πολιτιστικής ταυτότητας. Τα νήπια, με τη διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων, προσεγγίζουν, παρατηρούν και περιγράφουν σχετικές έννοιες και, μέσα από αυτή τη διαδικασία, βοηθούνται να αποκτήσουν συγκροτημένη σκέψη, γιατί στο στάδιο ανάπτυξης που βρίσκονται, όπως

²⁹⁰ Μαρκαντώνη Ι. Σ., *Παραδόσεις Ιστορίας της Παιδείας*, (Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών), Αθήνα 1986. Στον Ι. Μαρκαντώνη ανήκει και ο όρος 'αυτοεκδίπλωση της προσωπικότητας'.

είπαμε, η σκέψη τους είναι ασταθής και συγκεχυμένη²⁹¹. Οι απαντήσεις που δίνουν τα νήπια στα ερωτήματα που δημιουργούνται από την παρατήρηση των πολιτιστικών στοιχείων, ο έλεγχος και οι στρατηγικές μάθησης μέσα από τις δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο στη συνέχεια, οδηγούν τα νήπια στη *συγκροτημένη σκέψη και τον επιστημονικό γραμματισμό*²⁹², που βασίζεται στον επιστημονικό τρόπο σκέψης και τη μετατροπή των πληροφοριών που παίρνουμε, από τον κόσμο που μας περιβάλλει, σε γνώση²⁹³.

Η διδακτική πρόταση οργανώθηκε με την αντίληψη τα νήπια να έχουν ενεργό ρόλο στη μάθηση, αφού ληφθεί υπόψη η προϋπάρχουσα μαθησιακή και κοινωνική εμπειρία, καθώς και τα ενδιαφέροντα των μικρών παιδιών, πάνω στα πολιτιστικά κατάλοιπα της περιοχής τους, στοιχεία που μπορούμε να τα αξιοποιήσουμε διδακτικά, για να οικοδομήσουμε την γνώση τους στη συνέχεια. Επομένως, εργαζόμαστε, λαμβάνοντας υπόψη και τις κοινωνικές και ιδιαίτερα τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος του νηπίου. Προσπαθήσαμε, δηλαδή, με κατάλληλες ερωτήσεις, να ενθαρρύνουμε τα νήπια να πάρουν μέρος στη συζήτηση, και μέσα από την επίδειξη πηγών να δούμε την προϋπάρχουσα γνώση τους για τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους και να αξιοποιήσουμε τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει από το ενδοσχολικό, οικογενειακό και το ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον τους. Έτσι, εκτός των άλλων, θα μάθουν να παρατηρούν, να εξηγούν, να ερμηνεύουν και να περιγράφουν. Να ακούν και να κατανοούν μια αφήγηση. Να ενθαρρύνονται να διατυπώνουν ερωτήσεις. Να εξασκούνται στην περιγραφή και την ερμηνεία εικόνων. Οικοδομήσαμε, επομένως, πάνω στην γνώση που έχει ήδη αποκτηθεί από το κοινωνικό περιβάλλον, τη νέα γνώση, μέσα από δραστηριότητες για να πετύχουμε την γνωστική εξέλιξη του νηπίου²⁹⁴.

²⁹¹ Σακκής Δ.- Τσιλιμένη Τ. *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π., σσ. 39, 40, 41.

²⁹² Ραβάνης Κ., *Οι Φυσικές επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση: Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, 1999 και Ραβάνης Κ., *Δραστηριότητες για το νηπιαγωγείο από τον κόσμο της φυσικής*, Δίπτυχο, Αθήνα 2003.

²⁹³ Κωνσταντίνου Κ., Φερωνύμου Γ., Νικολάου Χ., Κυριακίδου Ε., *Οι φυσικές επιστήμες στο Νηπιαγωγείο*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2002.

²⁹⁴ Βαρνάβα- Σκούρα Τ., *Θέματα Γνωστικής Ανάπτυξης, Μάθησης και Αξιολόγησης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1991.

Και αυτό, γιατί θεωρούμε ότι τα νήπια έχουν αποκτήσει από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, πριν έλθουν στο νηπιαγωγείο, εμπειρίες για το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον. Τα μικρά παιδιά δεν είναι *tabula rasa*: έχουν παρατηρήσει τη διαφορετική εμφάνιση ενός παλαιού σπιτιού, το παλαιό πέτρινο γεφύρι, τις παλαιές βρύσες στις πλατείες, το παλαιό οικοδόμημα του σχολείου που τώρα δεν λειτουργεί και βρίσκεται στην ίδια αυλή με το σχολείο τους. Επομένως, οφείλουμε να οικοδομήσουμε πάνω στην προϋπάρχουσα γνώση την επιστημονική γνώση, σύμφωνα με τον οικοδομισμό²⁹⁵.

Σε συνδυασμό με τον παραπάνω συλλογισμό, σημειώνουμε ότι την συζήτηση πάνω στα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής την προκαλέσαμε, παραθέτοντας, όπως θα δούμε στη συνέχεια, και ιστορικές και άλλες φωτογραφίες στη γωνιά της συζήτησης και ρωτώντας τα μικρά παιδιά από ποια πηγή θα ήθελαν να ξεκινήσουν τη συζήτηση, δίνοντας σ' αυτά πρωτοβουλία. Γι' αυτό το λόγο, προσπαθήσαμε να πετύχουμε, σε μεγάλο βαθμό, μια κατάσταση λειτουργικής εμπειρίας, δείχνοντας τις πηγές στα νήπια, χωρίς να παρέμβουμε καθοριστικά στην επιλογή της πηγής, για το ξεκίνημα της συζήτησης, θεωρώντας ότι όταν τα νήπια βιώνουν λειτουργικές εμπειρίες η διδακτική αξιοποίηση έχει καλύτερο αποτέλεσμα²⁹⁶.

Επιδιώξαμε, αρχικά, μέσα από την λεκτική επικοινωνία και την επίδειξη, να κινητοποιήσουμε τα νήπια να προσεγγίσουν τα πολιτιστικά μνημεία της περιοχής τους. Σημειώνουμε ότι δώσαμε σημαντικό βάρος στην επίδειξη πολιτιστικών στοιχείων μέσα από την οπτικοποίηση (*visualization*) του παρελθόντος, που «έρχεται να προστεθεί στο οπλοστάσιο της ιστορικής αναπαράστασης και ερμηνείας και να τοποθετηθεί πλάι στις γραμμικού χαρακτήρα αφηγήσεις»²⁹⁷, που χρησιμοποιούνταν

²⁹⁵ Πιαζέ Ζ., *Το μέλλον της εκπαίδευσης*, ό.π., σσ.72-73- Μαραγκουδάκης Γ. Π., *Οικοδόμηση της Γνώσεως και Διδασκαλία: Συμβολή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία της Γενικής Εκπαιδεύσεως*, ό.π., σσ. 9,13- Κολιάδης Ε., *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, ό.π., σσ. 113-115- Βαρνάβα- Σκούρα Τ., *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης και αξιολόγησης: Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ – Τζέρομ Μπρούνερ*, ό.π., σσ. 17,18- Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σσ. 130,131.

²⁹⁶ Dodge D. and Colker L., *The creative Curriculum for early childhood*, Teaching Strategies Inc., Washington 1998.

²⁹⁷ Κουνέλη Ε., «Ιστορικές αφηγήσεις «χωρίς λόγια»: Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», ό.π., σσ.207-213. Για το ίδιο θέμα, ακόμη βλ. Ανδρέου Α., «Σχολική Ιστορία και Εικόνα. Οι πρόσφατες αναθεωρήσεις των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας και η εικονογράφηση τους», στο Γ.Δ. Καψάλης και Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*, Ιωάννινα:

μέχρι τώρα. Με την επίδειξη, την οπτικοποίηση του παρελθόντος, μέσα από την «παράθεση οπτικών πηγών σε νοηματική ακολουθία», πετυχαίνεται μια άλλη αφήγηση, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, το «οπτικό αφήγημα»²⁹⁸.

Οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν έδωσαν τη δυνατότητα στα νήπια, ειδικότερα, να προσεγγίσουν τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους και να ευαισθητοποιούν σε περιβαλλοντικά ζητήματα και τροποποιήσουν τις αντιλήψεις που είχαν γι' αυτά και γενικότερα, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, μέσα από ατομικές ή ομαδικές δράσεις, να ευαισθητοποιηθούν αισθητικά και συναισθηματικά, να προσεγγίσουν το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον και να συλλέξουν πληροφορίες, ύστερα από παρατήρηση, και μέσα από την παρατήρηση να αναπτύξουν το γλωσσικό τους αισθητήριο, όπως και να προχωρήσουν στην αναπαράσταση της γνώσης μέσα από τα εικαστικά²⁹⁹.

Στη συνέχεια, με βάση τους στόχους που είχαμε σχεδιάσει στην παρέμβασή μας, προχωρήσαμε στην καταγραφή των γνωστικών δυνατοτήτων των παιδιών. Η καταγραφή έγινε ξεχωριστά για κάθε νήπιο για να παρακολουθήσαμε τη γνωστική του επίδοση, την ατομική μαθησιακή εξέλιξή του και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του, ώστε να σχηματίσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για το επίπεδο της επιτυχίας του στο πρόγραμμα³⁰⁰.

Όπως ήδη είπαμε στο υποκεφάλαιο «Συνεργασία εκπαιδευτικών και ερευνήτριας», θα διασφαλιζόταν η κύρια επιδίωξη της ερευνητικής μας προσπάθειας που είναι, σε

Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Β', 2002, σσ. 302-310.

²⁹⁸ Κουνέλη Ε., «Ιστορικές αφηγήσεις «χωρίς λόγια»: Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», ό.π., σ.208.

²⁹⁹ Κουλούρη Π., «Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία: βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τεύχ. 6, (2002), σσ. 40-56- Τσελφές Β.- Μουστάκα Μ., «Σχετικά με τη φύση της διδασκόμενης επιστήμης στα παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας», *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, Έρευνα και Πράξη*, τεύχ. 7, Αφιέρωμα στο Νηπιαγωγείο, (2004), Ε.ΔΙ.Φ.Ε., Γρηγόρης, σσ.12-18- Helm J. - Katz L., (Επιμέλεια- Εισαγωγή Κ. Χρυσαφίδης - Ε. Κουτσοβάνου), *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση- Μικροί Ερευνητές*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

³⁰⁰ Γενικότερα, γι' αυτό το θέμα βλ. Altrichter H.- Posch P.- Somekh B., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, Μεταίχμιο 2001. Ειδικότερα, όμως, λεπτομέρειες για την καταγραφή των γνωστικών δυνατοτήτων των νηπίων στην έρευνά μας έχουμε αναφέρει στο σχετικό με τη μεθοδολογία υποκεφάλαιο.

γενικές γραμμές, να διερευνήσει την επίδραση ενός κατάλληλα διαμορφωμένου παιδαγωγικού προγράμματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το πρόγραμμα θα αναπτυσσόταν στην πειραματική ομάδα, ενώ στην ομάδα ελέγχου θα εφαρμοζόταν μόνο το φύλλο παρατήρησης.

Ειδικότερα, ύστερα από τους αρχικούς προβληματισμούς, ερευνήτρια και νηπιαγωγός κατέληξαν ότι η ανάπτυξη του θέματος από κάθε ενότητα θα ξεκινούσε από τη γωνιά της *συζήτησης* και θα είχε, με βάση όσα είπαμε προηγουμένως, και στοιχεία *αφηγηματικής εξιστόρησης*. Αυτή η προσέγγιση κρίθηκε απαραίτητη, γιατί πρόκειται, κυρίως, για ύλη πρωτόγνωρη και αυτός ο τρόπος διδακτικής αξιοποίησης προσφερόταν περισσότερο³⁰¹. Επομένως, χρησιμοποιήθηκε η αφηγηματική και διερευνητική μέθοδος.

Στο κεφάλαιο «Η αφηγηματική εξιστόρηση ως τρόπος διδασκαλίας για τη διδακτική προσέγγιση των πολιτιστικών στοιχείων», προσεγγίσαμε ζητήματα σχετικά με το θέμα και είδαμε ότι η αφηγηματική εξιστόρηση είναι μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει την προφορική αφήγηση από τον εκπαιδευτικό, την ακρόαση της ιστορίας από τα παιδιά, αλλά και την ερμηνεία των νοημάτων και τη δημιουργία νέων. Όπως εξάλλου δείχθηκε, με τις αφηγήσεις επιτυγχάνονται αρκετοί από τους στόχους της προσχολικής αγωγής, όπως η απόκτηση γνώσεων, από το παιδί, η ανάπτυξη της γλωσσικής του ικανότητας, η δημιουργικότητα, αλλά και η καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών που συντελούν στην κοινωνικοποίηση του³⁰². Ακόμη, σημειώνουμε ότι στη διάρκεια της αφήγησης, υπάρχει μια έντονη επικοινωνία ανάμεσα στη νηπιαγωγό και το παιδί που πετυχαίνεται με τη συνεχή οπτική επαφή, τη γλώσσα του σώματος, τον τόνο και το ρυθμό της φωνής της νηπιαγωγού. Εξάλλου στην αφήγηση, σύμφωνα με τον Moniot, οφείλουμε να ξεχωρίσουμε τα σημαντικά συμβάντα, ώστε να αναχθούν σε γεγονότα, να εντοπίσουμε περιστάσεις και δρώντα πρόσωπα, κίνητρα ή αποτελέσματα που πλαισιώνουν τα γεγονότα, τα οποία και τα

³⁰¹ Για το ζήτημα βλ., κυρίως: Αβδελά Έ., *Ιστορία και Σχολείο*, ό.π., σ. 122- Αναγνωστόπουλος Β.Δ. (επιμ.), *Η γλώσσα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Προφορική Επικοινωνία, Ανάγνωση, Γραφή και Γραπτή Έκφραση*, ό.π., σσ. 45-46 -Αναγνωστόπουλος Β.Δ., *Λαϊκή Παράδοση: Επιβίωση και Αναβίωση. Προβλήματα και Προβληματισμοί*, ό.π., σσ. 56-57- Σακκής Δ.- Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής ηλικίας*, ό.π., σσ. 29-33- Τσιαντζή Μ.-Σ., *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα Παιδιά της Προσχολικής Ηλικίας*, ό.π., σσ. 129-130.

³⁰² Τσιλιμένη Δ. Τ., *Οι Μικρές Ιστορίες κατά την Εικοσαετία 1970-1990: Γραμματολογική, παιδαγωγική και γλωσσική εξέταση*, ό.π., σσ. 216, 217.

συναρμόζουμε με τρόπο συνεκτικό, με σεβασμό στη λογική αλληλουχία και τη χρονική τάξη³⁰³.

Οι δραστηριότητες στη γωνιά της συζήτησης, εστιάζονταν, κυρίως, σε θέματα διδακτικής προσέγγισης των πολιτιστικών στοιχείων, με βάση προβληματισμούς που βασίζονται στις θεωρίες μάθησης. Ακολούθησε συνεργασία ερευνήτριας και νηπιαγωγού της πειραματικής ομάδας για τους στόχους, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της έρευνας και υπήρξαν ουσιαστικοί προβληματισμοί για τον τρόπο προσέγγισης της αφηγηματικής εξιστόρησης- και όχι μόνο, στη γωνιά της συζήτησης, καθώς και των υπόλοιπων δραστηριοτήτων του προγράμματος.

Έτσι, έγινε συζήτηση με την νηπιαγωγό για τον τρόπο που θα προσεγγίσουμε τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής, τη σχέση του συγκεκριμένου ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος με την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή, που όφειλε να εξεταστεί, ιδιαίτερα κατά την πρόσφατη περίοδο της ιστορίας της περιοχής, μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλίας, το 1881. Εξάλλου, το συγκεκριμένο ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον έχει σαν αφετηρία δημιουργίας του, κυρίως, μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλίας. Το περιβάλλον αυτό εμπεριέχει όλα τα πολιτιστικά στοιχεία που παραπέμπουν στην πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής και δίνει κάθε δυνατότητα στα μικρά παιδιά να προσεγγίσουν την πολιτιστική τους κληρονομιά και έννοιες σχετικές με αυτή, με βάση τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν. Επομένως, όπως είπαμε παραπάνω, το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον με τα στοιχεία του θα αξιοποιηθεί παιδαγωγικά, μέσω της διδακτικής παρέμβασης και θα δώσει τη δυνατότητα να υλοποιηθούν οι στόχοι του προγράμματος.

Διαμόρφωση του χώρου. Οι γωνιές

Για τη διεξαγωγή της έρευνας προσπαθήσαμε να διαμορφώσουμε ένα χώρο, στον οποίο τα νήπια θα αισθάνονταν περισσότερο οικεία με τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους. Γενικότερα, ο χώρος αυτός της σχολικής αίθουσας διαμορφώθηκε και υποστηρίχθηκε έτσι, ώστε να παραπέμπει συνειρμικά στο θέμα που εξετάζουμε, για να μπορέσει το νήπιο να ανακαλέσει παλαιότερα βιώματα, εμπειρίες και γνώσεις. Έτσι, στις δραστηριότητες θα υπήρχε αλληλεπίδραση ανάμεσα στο χώρο που διαμορφώθηκε και τα ερεθίσματα που προκαλούσε και τα βιώματα των νηπίων. Στον

³⁰³ Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σ. 89.

ίδιο χώρο, στη διάρκεια των δραστηριοτήτων θα αναρτιόνταν τα έργα των νηπίων και τα μικρά παιδιά θα μπορούσαν να ικανοποιηθούν εσωτερικά για την κατάκτησή τους αυτή. Επιπλέον, η διαμόρφωση του χώρου, σε επίπεδο χωροταξικής διάταξης, έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοεί την επικοινωνία ανάμεσα στην νηπιαγωγό και το νήπιο, να μην αισθάνεται το μικρό παιδί απομακρυσμένο από τη διδάσκουσα³⁰⁴, αλλά και γενικότερα, ώστε να είναι ευχάριστη στο νήπιο, για να παίζει θετικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία³⁰⁵.

Ειδικότερα, ο χώρος που θα εξελισσόταν το πρόγραμμα δομήθηκε σε γωνιές, που είχαν τη διάρκεια του προγράμματος. Κάθε μία είχε και τον ιδιαίτερο ρόλο για την επιτυχία των δραστηριοτήτων των νηπίων και ήταν εφοδιασμένη με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό³⁰⁶. Στις γωνιές το νήπιο θα είχε τη δυνατότητα να δουλέψει μόνο του ή και με τα άλλα νήπια, ομαδικά, να παίζει και γενικότερα να προβληματιστεί για το θέμα και να το προσεγγίσει με τη βοήθεια της νηπιαγωγού.

Ιδιαίτερα, η γωνιά της *συζήτησης* εμπλουτίστηκε με φωτογραφικό υλικό και άλλα πολιτιστικά στοιχεία, που σχετίζονταν με τη λειτουργία του παλαιού σχολείου της περιοχής. Τα πολιτιστικά αυτά στοιχεία, που αποτελούσαν σε μεγάλο μέρος την υλικοτεχνική υποδομή του παλαιού σχολείου, είχε την ευγενική καλοσύνη να μας παραχωρήσει για το πρόγραμμα ο υπεύθυνος του Λαογραφικού Μουσείου Γόννων. Η γωνιά αυτή κατείχε τον μεγαλύτερο χώρο, γιατί το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, το σχετικό με τα πολιτιστικά κατάλοιπα της περιοχής, ήταν πλούσιο, όπως φαίνεται από την παράθεσή του σε προηγούμενο κεφάλαιο και ήταν για μεγάλο χρονικό διάστημα στη διάθεση των νηπίων για αυτοψία. Ανάλογα, με το θέμα που πραγματευόμασταν, προσαρμόζαμε σε κάθε διδακτική ενότητα και το υλικό, έτσι ώστε να μην υπάρχουν οργανωτικά προβλήματα. Στη γωνιά της συζήτησης, τα νήπια θα είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν, να προβληματιστούν για το θέμα και να το προσεγγίσουν βιωματικά. Η γωνιά της συζήτησης, παρόλο που λειτουργούσε όλο το χρόνο ως τέτοια, για τις

³⁰⁴ Κοντάκος Α.- Πολεμικός Ν., *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

³⁰⁵ Candini L., «Χώροι εκπαίδευσης και φροντίδας», στο Edwards- Candini- Forman, επιμ. Ε. Κουτσουβάνου, Reggio Emilia: *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Πατάκης, Αθήνα 2000, σσ. 232-254.

³⁰⁶ Για τις γωνιές, βλ. Γερμανός Δ., *Οι τοίχοι της γνώσης- Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 2002- Σιβροπούλου Ρ., *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*, Πατάκης, Αθήνα 1997.

ανάγκες του προγράμματος, προσαρμόστηκε για τη διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων και εμπλουτίστηκε με περισσότερο εξοπλισμό σε τραπέζια, καρέκλες, κ.λπ..

Ακόμη, έγινε η γωνιά των *εικαστικών*, που έδωσε την δυνατότητα στα νήπια να σχεδιάσουν τα έργα τους. Η γωνιά αυτή είχε, εκτός από το βασικό της εξοπλισμό σε τραπέζια, καρέκλες, κ.λπ., μαρκαδόρους, πινέλα, χαρτιά για ζωγραφική, πηλό, διάφορες εικόνες, νερομπογιές, τέμπερες, κ. ά.

Διαμορφώθηκε ακόμη η γωνιά της *σύγχρονης τεχνολογίας* που εμπλουτίστηκε με τεχνολογικά μέσα, όπως υπολογιστής, μηχανήμα προβολής, διαφανοσκόπιο, κ.λπ., για την *επίδειξη*. Γενικότερα, για λόγους οικονομίας, χρησιμοποιήθηκε με τέτοιο τρόπο το παιδαγωγικό υλικό, ώστε εύκολα και χωρίς χάσιμο χρόνου να μετακινείται και να διαμορφώνονται οι γωνιές για παιδαγωγική χρήση και την επιτυχία των στόχων του προγράμματος³⁰⁷.

³⁰⁷ Πανταζής Σ., *Η παιδαγωγική εργασία στο νηπιαγωγείο- Μια προσέγγιση μέσα από την πράξη*, ό.π., σ. 125 κεξ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ
ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ: ΚΤΙΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ
ΧΡΟΝΟΥ

Πρώτη Ενότητα

Θέμα: Εντοπισμός της περιοχής με τη χρήση του χάρτη. Η πρώτη προσέγγιση των παιδιών με τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους

1^η εβδομάδα

Δραστηριότητες-Παρατηρήσεις

Χρόνος: 40 λεπτά την 1^η ημέρα, 60 λεπτά την 2^η ημέρα

Υλικά: Πολιτικός χάρτης της Ελλάδας, τοπικός χάρτης της περιοχής, ιστορικές φωτογραφίες σε μεγάλο μέγεθος, βιβλία σχετικά με την ιστορία των Γόννων, σλάιτς.

Χώρος: Η γωνιά της συζήτησης, όπου και ήταν τοποθετημένα τα υλικά, με τρόπο ώστε να τα προσέξουν τα παιδιά, η γωνιά της σύγχρονης τεχνολογίας που χρησιμοποιήθηκε για προβολή, όλη η τάξη.

Μέθοδος: Διερευνητική, αφηγηματική

Στόχοι: Να προσεγγίσουν τα νήπια έννοιες σχετικές με την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής τους να εξοικειωθούν με αυτές. Να κατανοήσουν, γενικότερα και ως ένα βαθμό, ότι ο πολιτισμός είναι αποτέλεσμα αγώνων και θυσιών των λαών. Να κατανοήσουν έννοιες σχετικές με την ιστορία και τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους και την αναπαράστασή τους στο χάρτη και να διευρύνουν βαθμιαία τη σχέση τους μ' αυτά.

Το έναυσμα: Ο πολιτικός χάρτης της Ελλάδας, ο τοπικός χάρτης της περιοχής, οι φωτογραφίες της περιοχής, σε μεγάλο μέγεθος, που παραπέμπουν σε κοινές εμπειρίες των παιδιών, αλλά και στην γνώση που προϋπάρχει, τα βιβλία τα σχετικά με την ιστορία των Γόννων, το γεγονός ότι κάποιο νήπιο μόλις είδε την φωτογραφία του

πέτρινου γεφυριού είπε πως πήγε εκεί περίπατο με τους γονείς του, αποτέλεσαν το έναυσμα.

Πορεία: Αρχικά, τοποθετήθηκαν στη γωνιά της συζήτησης ιστορικές φωτογραφίες σε μεγάλο μέγεθος που απεικόνιζαν στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς της περιοχής τους και τα νήπια παροτρύνθηκαν να επιλέξουν φωτογραφίες από μέρη ή κτήρια ή κτίσματα που γνώριζαν ή που τους έκαναν εντύπωση, για να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα μαθησιακή και κοινωνική εμπειρία, καθώς και τα ενδιαφέροντά τους, πάνω στα πολιτιστικά κατάλοιπα της ιδιαίτερης πατρίδας τους. Ακόμη, δείχνοντας τις πηγές στα νήπια, χωρίς να παρέμβουμε καθοριστικά στην επιλογή της πηγής από μέρους τους, για το ξεκίνημα της συζήτησης, προσπαθήσαμε να πετύχουμε, σε μεγάλο βαθμό, μια κατάσταση λειτουργικής εμπειρίας: η διδακτική αξιοποίηση έχει καλύτερο αποτέλεσμα, όταν τα νήπια βιώνουν λειτουργικές εμπειρίες. Συζητήσαμε τις εμπειρίες τους και τις γνώσεις τους σε όσα παρουσιάστηκαν, για να καταλάβουν τα νήπια ότι τα πολιτιστικά στοιχεία και τα μνημεία είναι η κληρονομιά μας από το παλαιότερο εποχή, κάποια είναι σημαντικά και τα επισκέπτονται οι άνθρωποι, για να δουν τον τρόπο ζωής, τον πολιτισμό, την οικονομική δραστηριότητα των ανθρώπων που έζησαν πριν από εμάς. Τα κτίσματα αυτά διαφέρουν από τα σημερινά, γιατί είναι φτιαγμένα με άλλα υλικά, κυρίως πέτρα και έχουν θαμπό χρώμα.

Σε δεύτερο επίπεδο, για να οικοδομήσουμε πάνω στην προϋπάρχουσα γνώση³⁰⁸, ακολουθήσαμε την παρακάτω πορεία: Στον αναρτημένο στην αίθουσα χάρτη της

³⁰⁸ Στο υποκεφάλαιο «Η νοητική ανάπτυξη σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget» είδαμε ότι ο Piaget υποστηρίζει τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας και επισημαίνει τη στενή σύνδεση της διδασκαλίας με τη φύση της γνώσης. Βασική αρχή της θεωρίας του, με την οποία και άλλαξε τις παραδοσιακές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, που θεωρούσαν ότι τα παιδιά μαθαίνουν με την εσωτερίκευση της γνώσης διαμέσου των αισθήσεων, είναι πως η γνώση δε μεταβιβάζεται αλλά οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Piaget, οι διαδικασίες που συντελούν στην οικοδόμηση της γνώσης είναι η αφομοίωση και η εναρμόνιση: κάθε ερέθισμα που προέρχεται από το περιβάλλον και αποτελεί νέα γνώση αναγνωρίζεται ή προσαρμόζεται από τις νοητικές δομές-σχήματα του παιδιού που έχει ήδη συγκροτήσει και αφομοιώνεται. Αν πάλι η νέα πληροφορία έχει μόνο λίγα κοινά στοιχεία με τις προϋπάρχουσες νοητικές δομές, οι νοητικές δομές-σχήματα αναπροσαρμόζονται και μετασχηματίζονται, έτσι ώστε να ενσωματώσουν τα νέα στοιχεία του περιβάλλοντος. Ως εξισορρόπηση της ισορροπίας που διαταράχθηκε με την είσοδο της νέας πληροφορίας, αναπτύσσεται από τον οργανισμό η λειτουργία της προσαρμογής, η οποία περιλαμβάνει τη νέα γνώση και συντελεί

Ελλάδας (Π. 17- βλ. σχετικό κεφ. στις πηγές)³⁰⁹ η νηπιαγωγός δείχνει στα μικρά παιδιά τα όρια του Ελληνικού κράτους και τα ρωτάει αν γνωρίζουν τι αναπαριστά ο χάρτης³¹⁰. Κατόπιν, δείχνει στους μικρούς μαθητές τα μικρότερα τμήματα του χάρτη με τα διαφορετικά χρώματα και ρωτάει αν γνωρίζουν κάτι γι' αυτά. Μετά τις απαντήσεις, εξηγεί ότι είναι ο χάρτης της Ελλάδας και τα μικρότερα τμήματα είναι οι νομοί της. Ακόμη, εξηγεί ότι οι Γόννοι, ανήκουν στον νομό Λάρισας. Τον νομό της Λάρισας τον διασχίζει ένα μεγάλο ποτάμι. Ρωτάει τα νήπια αν ξέρουν την ονομασία του ποταμού. Μετά τις απαντήσεις, επαναλαμβάνει την ονομασία του ποταμού (Πηνειός) και αναφέρει ότι οι Γόννοι βρίσκονται κοντά στο ποτάμι, σημειώνοντας με κύκλο την περιοχή του χωριού στον χάρτη με ένα μολύβι. Στη συνέχεια, προχωρεί στον εντοπισμό των γειτονικών χωριών, που συνορεύουν με τους Γόννους, όπως η Καλλιπεύκη, η Ραψάνη, η Ιτιά, τα Τέμπη, το Μακρυχώρι, ο Παραπόταμος και η Ελιά. Η συζήτηση της νηπιαγωγού με τα παιδιά συνεχίζεται με αναφορές σε στοιχεία της ιστορίας των Γόννων. Αναφέρει ότι το παλαιό όνομα του χωριού ήταν Ντερελί ή Δερελί και ήταν Τούρκικη ονομασία και σήμαινε 'πενήντα ρέματα'. Στο χωριό, εξιστορεί, τα παλαιά τα χρόνια, μέχρι το 1880, ζούσαν μόνο Τούρκοι. Το 1881³¹¹,

στην καλύτερη οργάνωση του γνωστικού υλικού και την δυνατότερη προσαρμογή. Οι διεργασίες αυτές αποτελούν την ουσία της ανάπτυξης των νοητικών δομών, της ανάπτυξης της γνωστικής ικανότητας. Έτσι, έδειξε ότι τα παιδιά μαθαίνουν δομώντας τη γνώση εκ των έσω, σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και όχι με την εσωτερίκευση της γνώσης μέσω των αισθήσεων, κατευθείαν από το περιβάλλον (Πιαζέ Ζ., *Το μέλλον της εκπαίδευσης*, ό.π., σσ. 72-73- Μαραγκουδάκης Γ. Π., *Οικοδόμηση της Γνώσεως και Διδασκαλία: Συμβολή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία της Γενικής Εκπαιδεύσεως*, ό.π., σσ. 9,13- Κολιάδης Ε., *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, ό.π., σσ. 113-115- Βαρνάβα-Σκούρα Τ., *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης και αξιολόγησης: Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ – Τζέρομ Μπρούνερ*, ό.π., σσ. 17,18- Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., σσ. 130,131).

³⁰⁹ Στο εξής, για λόγους οικονομίας θα αναφερόμαστε μόνον στην αρίθμηση των πηγών- ιστορικών φωτογραφιών, κ.λπ.. Είναι εύλογο ότι, συγχρόνως, παραπέμπουμε στα κεφάλαια τα σχετικά με τις πηγές και την αναλυτική τους παρουσίαση, με τα οποία και δίνεται μια πλήρη εικόνα. Η νηπιαγωγός προχώρησε στην παρουσίασή τους, με απλό τρόπο που άρμοζε στην ηλικία των παιδιών. Για την παρουσίαση των πηγών, χρησιμοποιήθηκαν προβολικό μηχάνημα και φωτογραφίες σε μεγάλο μέγεθος.

³¹⁰ Χρησιμοποιούνται εκφράσεις που ενθαρρύνουν τη λεκτική τους συμμετοχή, όπως «τι νομίζετε», «τι πιστεύετε», κ.λπ..

³¹¹ Σύμφωνα με την Τζέλα Βαρνάβα- Σκούρα, «ένα παιδί π.χ. πέντε χρόνων μπορεί να ξέρει κάποιες ιστορικές χρονολογίες, όπως πότε είπαμε το «ΟΧΙ» ή πόσα χρόνια ζήσαμε στη σκλαβιά, χωρίς να έχει εκείνη την αντίληψη του χρόνου ως άξονα με σταθερές μονάδες μέτρησης που προϋποθέτει η κατανόηση

όταν η Θεσσαλία έγινε Ελληνική, εγκαταστάθηκαν στους Γόννους οι πρώτες Ελληνικές οικογένειες. Οι Τούρκοι του χωριού αποτραβήχτηκαν πίσω από τα σύνορα, που ήταν πάνω στα φυλάκια. Από τα φυλάκια έφυγαν οριστικά το 1912 μετά την απελευθέρωση της Μακεδονίας. Δείχνει τις φωτογραφίες με το Τούρκικο και Ελληνικό φυλάκιο, (Π. 1α) που βρίσκονταν κοντά στο χωριό, και προτείνει στα παιδιά να τα επισκεφτούν με τους γονείς, γιατί είναι μνημεία της περιοχής. Προσδιορίζει χρονικά τις φωτογραφίες. Είπε, ακόμη ότι στους Γόννους υπάρχουν κι άλλα παλαιά κτίρια και σπίτια από την εποχή της Τουρκοκρατίας, στα οποία ο χρόνος έφερε αρκετές αλλαγές και φθορές, έδειξε στα παιδιά φωτογραφίες σπιτιών από την εποχή της Τουρκοκρατίας και άλλων κτισμάτων και τα ρώτησε αν τα γνωρίζουν. Κατόπιν, ανέφερε τα κτίσματα και μίλησε για το λειτουργικό ρόλο που παίζουν σήμερα ή έπαιζαν στο παρελθόν για τους Γόννους: το παλαιό σπίτι που στεγάζεται σήμερα το Λαογραφικό Μουσείο (Π. 1ε). Τον παλαιό νερόμυλο (Π. 1γ), κοντά στο ποτάμι, όπου άλεθαν παλαιότερα οι κάτοικοι της περιοχής σιτάρι, καλαμπόκι, κριθάρι. Το παλαιό πέτρινο μεγάλο σπίτι που σήμερα είναι Δημαρχείο (Π. 1στ). Τα δημοτικά σχολεία (Π. 1ζ), που κτίστηκαν αμέσως μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλίας, για να μορφωθούν τα Ελληνάκια. Το παλαιό γεφύρι (Π. 1β), κατασκευασμένο με λαξευμένες πέτρες, απαραίτητο για να περνάν οι άνθρωποι το ποτάμι. Οι παλαιές βρύσες (Π. 1δ), που, πριν δημιουργηθεί το δίκτυο ύδρευσης, ήταν, στις διάφορες γειτονιές, συνολικά δεκαοκτώ, για να εξυπηρετούνται παλαιά οι κάτοικοι. Η συζήτηση έκλεισε με την αναφορά στις πολλές πλατείες των Γόννων. Οι άνθρωποι συγκεντρώνονταν στη μεγαλύτερη που ονομαζόταν παζάρι. Μια απ' αυτές ονομαζόταν Τζαμί και πήρε την ονομασία από το τζαμί που υπήρχε στην πλατεία, που ήταν τόπος λατρείας για τους Τούρκους της περιοχής. Όλα αυτά εξήγησε είναι έργα ειρηνικά πολιτισμού που τα δημιουργήσαν οι παλαιότεροι για να επιβιώσουν, να εξυπηρετηθούν, ή για να μορφωθούν και χαρακτηρίζουν την εποχή τους. Κλείσαμε τη συζήτηση, με την παρατήρηση ότι πολλά από τα κτίσματα, πολιτιστικά στοιχεία, δεν είναι προσβάσιμα στον κόσμο, γιατί έχουν ερειπωθεί. Αυτό συνέβη, γιατί το κράτος δεν έδωσε χρήματα για τη συντήρησή τους, όπως για το Ελληνικό και Τούρκικο φυλάκιο, ή για το νερόμυλο, που είναι πολιτιστική κληρονομιά από το παρελθόν και

των χρονολογιών». (Βαρνάβα- Σκούρα Τ., «Σύμφωνα με την πιαζετιανή προσέγγιση η ιστορία μπορεί να διδάσκεται στις μικρές ηλικίες: η διατύπωση μιας προσωπικής άποψης» στο Αβδελά Έ., *Ιστορία και Σχολείο*, ό.π., σσ. 155-157). Το 1881, είναι μία σημαντική ημερομηνία για τη Θεσσαλία, γιατί τότε απελευθερώνεται από τους Τούρκους. Επομένως, μπορεί να την ξέρει το μικρό παιδί.

μέρος της ιστορίας της περιοχής. Πριν τελειώσει ο χρόνος, είπαμε στα νήπια να συζητήσουν με τους γονείς τους ή και άλλους συγγενείς για τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους και να αξιολογήσουμε τις πληροφορίες που θα πάρουν την επόμενη μέρα.

Σε *τρίτο επίπεδο*, μετά τη συζήτηση και την παρέλευση μιας μέρας, την δεύτερη δηλαδή ημέρα, σχεδιάστηκαν δύο δραστηριότητες, για πληρέστερη εμπέδωση πάνω στο θέμα:

Η πρώτη σχεδιάστηκε με κύριο στόχο τον σχηματισμό νοητικής αναπαράστασης της περιοχής, μέσω του χάρτη της περιοχής και χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον *υλικά*, όπως μαρκαδόροι και κόλλες Α4:

Η νηπιαγωγός ξετυλίγει ένα λεπτομερή χάρτη της περιοχής, διαστάσεων 0,70×1μ., (Π. 1). Ο χάρτης διευκολύνει τη δημιουργία νοητικής αναπαράστασης από τα παιδιά, σχετικά με την αποτύπωση της περιοχής τους. Τα νήπια καταλαβαίνουν το δομημένο περιβάλλον τους από ψηλά, αλλά και το φυσικό τους περιβάλλον. Τα παιδιά παρατηρούν την περιοχή τους στον χάρτη και προσδιορίζουν τις γειτονικές περιοχές, λέγοντας τα ονόματά τους. Εντοπίζουν τους κεντρικούς δρόμους, τις πλατείες, τα ρέματα, τον λόφο της περιοχής τους στο χάρτη και τα χρωματίζουν κατάλληλα, σύμφωνα με το υπόμνημα του χάρτη, το οποίο εξηγεί η νηπιαγωγός.

Η δεύτερη σχεδιάστηκε με δύο κύριους στόχους. Ο πρώτος ήταν ο σχηματισμός νοητικής αναπαράστασης του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος της περιοχής και ο δεύτερος με στόχο την πληρέστερη γνωριμία των μικρών παιδιών με τα παλαιά κτήρια και μνημεία της περιοχής. Συγχρόνως, υπήρχε και ο γενικότερος στόχος να εκφράσουν τα νήπια σκέψεις, απορίες και ιδέες στο πλαίσιο της δραστηριότητας αυτής. Στη δραστηριότητα, εξετάστηκε και η έννοια του μνημείου. Η νηπιαγωγός, αρχικά αναφέρθηκε στην έννοια του μνημείου, ως σπουδαίου πολιτιστικού αγαθού που ανήκει στην πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας³¹². Στη δραστηριότητα αυτή,

³¹² Σύμφωνα με τον Ελληνικό νόμο «για την προστασία των Αρχαιοτήτων και εν γένει της Πολιτιστικής κληρονομιάς», ως μνημεία, νοούνται «τα πολιτιστικά αγαθά που αποτελούν υλικές μαρτυρίες και ανήκουν στην πολιτιστική κληρονομιά της χώρας». Νεότερα μνημεία θεωρούνται τα πολιτιστικά αγαθά που είναι μεταγενέστερα του 1830. Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ως μνημεία, σε μία χαλαρή προσέγγιση, ορισμένα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής ως υλικές μαρτυρίες της πολιτιστικής κληρονομιάς της. Η Μ. Ρεπούση αναφέρει, επίσης, ότι, σύμφωνα με τον Δ. Ζήβα, «ιστορικός τόπος δεν είναι μόνο αυτός που χρησίμευε σαν πεδίο μάχης, αλλά και εκείνος στον οποίο αναπτύχθηκε ένας οικισμός (...). Ιστορικό δεν είναι μόνο το σπίτι όπου γεννήθηκε ένας σπουδαίος

τα μικρά παιδιά θα αποκτούσαν νοητικές αναπαραστάσεις, συνδυαστικά με το δομημένο περιβάλλον τους, γιατί θα υπήρχαν στον χάρτη τους δρόμοι, πλατείες κ.λπ., από το φυσικό τους περιβάλλον και το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον τους. Τα νήπια καλούνταν να τοποθετήσουν φωτογραφίες με σημαντικά κτήρια, κτίσματα και πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής, κομμένα στο περίγραμμά τους, όπως το παλαιό Δημαρχείο, το Λαογραφικό Μουσείο, κλπ.. Έτσι, τα παιδιά με τη δραστηριότητα αυτή θα αντιλαμβάνονταν τη σχέση που έχουν με το περιβάλλον που ανήκουν, φυσικό, δομημένο και ανθρωπογενές ιστορικό, που είναι και από τους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, και θα αποκτούσαν γνώση και περιβαλλοντικές εμπειρίες³¹³. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκαν ιστορικές φωτογραφίες σύγχρονων κτισμάτων, όπως σπίτια (Π. 19α), ή άλλα σύγχρονα κτίσματα, όπως (19β) σχολεία, Δημαρχείο, γέφυρα, βρύση, κατάσταση (Π. 19β). Τα νήπια σχημάτισαν χάρτη και τοποθέτησαν φωτογραφίες με σημαντικά κτήρια, κτίσματα και μνημεία της περιοχής, κομμένα στο περίγραμμά τους: το παλαιό Δημαρχείο (Π.1στ), το Λαογραφικό Μουσείο (Π.1ε), τα φυλάκια (Π.1α), τα παλαιά σχολεία (Π.1ζ), το παλαιό γεφύρι (Π.1β), τον νερόμυλο (Π.1γ), και τις παλαιές βρύσες (Π.1δ).

Γενικότερα, στη διάρκεια της ανάπτυξης της ενότητας, έγινε προσπάθεια τα μικρά παιδιά να μάθουν τις παρακάτω λέξεις και φράσεις σχετικές με την ενότητα:³¹⁴

Όλες οι πηγές, όπως φυλάκιο Ελληνικό ή Τουρκικό, πέτρινο κτίσμα, ερειπωμένο κτίσμα, παλαιό γεφύρι, νερόμυλος, μυλόπετρες, Λαογραφικό Μουσείο, Γόννοι ή Δερελί, παλαιό σχολείο, χάρτης της Ελλάδας.

Έννοιες, όπως: πολιτιστική κληρονομιά, απελευθέρωση Θεσσαλίας το 1881. Γεωγραφικοί όροι, όπως: νομοί της Ελλάδας, νομός Λάρισας, ποταμός Πηνειός.

ποιητής, αλλά και τα κτίρια – τα σπίτια- που μπορούν- συνολικά θεωρούμενα- να μας διδάξουν για κάποια συγκεκριμένη περίοδο της ιστορίας του πολιτισμού...» (Ρεπούση Μ., «Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, ό.π., σσ. 92- 95).

³¹³ Spencer C., Blades M. and Morsley K., *The Child in the Physical Environment, The development of spatial Knowledge and Cognition*, John Wiley and Sons, Chichester, 1989.

³¹⁴ Τα νήπια ήλθαν, σε μεγάλο βαθμό, για πρώτη φορά σε επαφή με την ονομασία των στοιχείων πολιτιστικής τους κληρονομιάς, τα οποία και κατονομάσαμε, με συνέπεια να γνωρίσουν ένα επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα. Εκφράσεις, όπως «πολιτιστική κληρονομιά», «πολιτιστικά στοιχεία», κ.λπ., παραπέμπουν σ' αυτό.

Γειτονικά χωριά, όπως Καλλιπεύκη, η Ραψάνη, η Ιτιά, τα Τέμπη, το Μακρυχώρι, ο Παραπόταμος και η Ελιά.

Παρατηρήσεις

Αρχικά, τα νήπια έδειξαν ενδιαφέρον, καθώς ήλθαν σε επαφή με τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους και προχώρησαν από μόνα τους στην επιλογή ορισμένων από αυτά, λέγοντας ότι τα έχουν δει στο δρόμο ή σε περίπατο με τους γονείς τους. Έτσι, ξεκίνησε η συζήτηση και αξιοποιήθηκε η προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία λειτουργικά.

Σε δεύτερο επίπεδο, στη διάρκεια της συζήτησης, τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για την παρουσίαση του χάρτη της Ελλάδας και ευχαριστήθηκαν, καθώς εντόπισαν την περιοχή τους στο χάρτη. Συμμετείχαν στην ονομασία των γειτονικών χωριών, γεγονός που υποδήλωνε ότι γνώριζαν την περιοχή. Σχολίασαν την απόσταση αυτών των χωριών από το δικό τους και μερικά νήπια ανέφεραν συγγενείς τους που διαμένουν σ' αυτά τα χωριά. Όταν παρουσιάστηκαν φωτογραφίες με παλαιά κτίσματα της περιοχής, όλα σχεδόν τα παιδιά θέλησαν να εκφράσουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους σχετικά με αυτά που εικονίζονταν. Ένα παιδί ανέφερε ότι στο παλαιό κτίσμα που στεγάζεται το Δημαρχείο εργάζεται η θεία του και ένα άλλο δήλωσε ότι επισκέπτεται συχνά το Μουσείο μαζί με τον μεγαλύτερο αδερφό του, που «βοηθάει εκεί»³¹⁵. Ένα παιδί δήλωσε ότι θα επισκεφτεί σύντομα το Λαογραφικό Μουσείο για να δει τα αντικείμενα που εκτίθενται. Ύστερα από λίγο, την επιθυμία να επισκεφθούν το Μουσείο, αλλά και τα άλλα κτίσματα της περιοχής εξέφρασαν και άλλα παιδιά.

Σε τρίτο επίπεδο, όταν ξετυλίχτηκε ο χάρτης, για να ξεκινήσουν οι δραστηριότητες, τα παιδιά ενθουσιάστηκαν. Συγκεντρώθηκαν με προθυμία γύρω-γύρω και προσπαθούσαν να κατανοήσουν τι απεικονίζει. Εξέφραζαν απορίες και απόψεις. Υπήρξε δυσκολία στον προσανατολισμό των γειτονικών περιοχών, αν και γνώριζαν τις ονομασίες τους. Σχεδόν, όλα τα παιδιά εύκολα εντόπισαν τον κεντρικό δρόμο που οδηγεί στην πλατεία, καθώς και το μεγάλο ρέμα με τη γέφυρα. Η γέφυρα οδηγεί στο Δημοτικό σχολείο. Τη διαδρομή την γνώριζαν τα παιδιά και ένα την υπέδειξε, λέγοντας ότι την γνωρίζει, γιατί στο Δημοτικό είναι μαθητής ο αδερφός του. Με την

³¹⁵ Όπως διαπίστωσα από επίσκεψή μου στο Μουσείο, υπάρχει μια ομάδα μαθητών του δημοτικού που στις ελεύθερες ώρες τους βοηθούν το έργο του υπεύθυνου.

παρατήρηση αυτή συμφώνησαν όλα τα νήπια. Με την υπόδειξη της νηπιαγωγού τα παιδιά παρατήρησαν τα χρώματα και τα σχήματα του υπομνήματος του χάρτη. Η νηπιαγωγός πρότεινε να επιλέξουν στη ζωγραφική τους, το αντίστοιχο χρώμα, σύμφωνα με το υπόμνημα. Συμφωνήσαμε με τα παιδιά να ζωγραφίσουν, κατά ομάδες, ποτάμια, δρόμους, πλατείες και ένα λόφο. Τα παιδιά ζωγράφισαν, χρησιμοποιώντας τα σωστά χρώματα. Στη δραστηριότητα συμμετείχαν όλοι οι μικροί μαθητές γηγενείς και αλλοδαποί.

Ο χάρτης διευκόλυνε τη δημιουργία νοητικής αναπαράστασης από τα παιδιά, σχετικά με την αποτύπωση της περιοχής τους. Τα νήπια κατανόησαν, σε μεγάλο βαθμό, το δομημένο και το φυσικό τους περιβάλλον. Στη δραστηριότητα τα νήπια διεύρυναν, σε μεγάλο βαθμό, τη σχέση τους με το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον τους: γνώρισαν τα παλαιά κτίρια και τα κτίσματα της περιοχής τους. Γνώρισαν, ακόμη, και την ύπαρξη σημαντικών κτισμάτων, όπως του Ελληνικού και του Τουρκικού φυλακίου, του νερόμυλου, του παλαιού γεφυριού και τη χρήση τους. Τα κτίσματα αυτά, όπως φάνηκε μέσα από τη διαδικασία των ερωτήσεων και απαντήσεων, αγνοούνταν από τα περισσότερα νήπια.

Επίσης, μερικά παιδιά, ενώ ήξεραν την ύπαρξη κάποιων κτηρίων, όπως του Δημαρχείου και του Λαογραφικού Μουσείου δεν ήξεραν ότι αυτά ήταν κτίσματα παλαιά, ούτε τη μεγάλη χρησιμότητά τους στη διοίκηση και τον πολιτισμό της περιοχής. Έτσι, ενώ μέρος των παλαιών κτηρίων και των άλλων κτισμάτων τοποθετήθηκε από τα νήπια στον χάρτη, όπως αντιστοιχεί χωροταξικά, η προσπάθεια αυτή δεν απέδωσε για το νερόμυλο, το γεφύρι και τα φυλάκια, γιατί δεν ήταν γνωστή η ακριβής τοποθεσία τους από μέρους τους, επειδή βρίσκονται έξω από τον οικισμό. Λίγα νήπια γνώριζαν για τα φυλάκια, γιατί ορισμένα τα επισκέφθηκαν την προηγούμενη ημέρα με τους γονείς τους και άλλα συζήτησαν με τους γονείς τους γι' αυτά. Ωστόσο, τα μικρά παιδιά κατάλαβαν το σημαντικό ρόλο που έπαιξαν αυτά τα πολιτιστικά στοιχεία στη ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν. Κλείνοντας, σημειώνουμε ότι στα νήπια έκανε εντύπωση το γεγονός ότι η πολιτεία δεν φροντίζει το παλαιό σχολείο περισσότερο και εγκατέλειψε τα φυλάκια και με συνέπεια να γίνουν ερείπια. Τα φυλάκια και η ιστορία τους έκανε εντύπωση στα μικρά παιδιά και λίγα πήγαν, την προηγούμενη ημέρα, με τους γονείς τους και τα επισκέφθηκαν. Με δυο λόγια, τα νήπια άρχισαν να αποκτούν τις πρώτες γνώσεις, σύμφωνα με τη θεωρία

του Bruner³¹⁶, πάνω στο θέμα³¹⁷: Με την κατανόηση των θεμελιωδών αρχών, επιπλέον είναι δυνατή η μεταφορά της μάθησης ενός συγκεκριμένου θέματος και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις, αφού το παιδί έχει πλέον κατανοήσει το γενικότερο κανόνα και μπορεί, έτσι, να δημιουργήσει διάφορους συσχετισμούς. Έτσι, πετυχαίνεται η κριτική ικανότητα και η ερευνητική διάθεση, στο ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον.

Δεύτερη Ενότητα

Θέμα: Παλαιά και σύγχρονα σπίτια: Διαφορές στην κατασκευή, την αρχιτεκτονική και τη δομή, που υποδηλώνουν και διαφορές στον τρόπο διαβίωσης, το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο, ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν

2^η εβδομάδα

Δραστηριότητες -Παρατηρήσεις

Χρόνος: 40 λεπτά την 1^η ημέρα, 60 λεπτά την 2^η ημέρα

Υλικά: Ιστορικές φωτογραφίες μεγάλου μεγέθους παλαιών και σύγχρονων σπιτιών, φωτογραφίες με υλικά κατασκευής παλαιών και σύγχρονων σπιτιών, φωτογραφίες με

³¹⁶ Bruner J., *The Process of Education*, ό.π.

³¹⁷ Όπως εξετάσαμε στο υποκεφάλαιο «Η ανακαλυπτική μάθηση του Bruner», η ανακαλυπτική μάθηση περιλαμβάνει τρεις χαρακτηριστικές διαδικασίες που λειτουργούν ταυτόχρονα: η πρώτη αφορά στην απόκτηση νέων πληροφοριών που διευρύνουν ή αντικαθιστούν τις προηγούμενες γνώσεις, η δεύτερη τον μετασχηματισμό των πληροφοριών που έχουν αποκτηθεί σε γνώσεις, έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν σε νέες μελλοντικές καταστάσεις, δηλ. τους τρόπους με τους οποίους μεταχειριζόμαστε τις πληροφορίες και η τρίτη περιλαμβάνει την εκτίμηση- έλεγχο των πληροφοριών, ως προς τον τρόπο που τις χειριστήκαμε, καθώς και την αξιολόγηση των νέων γνώσεων ως προς την καταλληλότητα και τη χρησιμότητά τους. Επομένως, η διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται στην κατανόηση της θεμελιώδους δομής ενός θέματος, των βασικών αρχών και εννοιών, που αποτελούν τον κορμό ενός αντικειμένου διδασκαλίας, για να αφομοιώνεται το αντικείμενο πιο εύκολα από το μαθητή. Με τη διδασκαλία των βασικών αρχών, πετυχαίνεται η συγκράτηση από τη μνήμη των λεπτομερειών ενός θέματος, όταν ενταχθούν σ' ένα οργανωμένο σύνολο και δοθούν με απλό τρόπο (Bruner J.S, *Η Διαδικασία της παιδείας: Μια διεισδυτική έρευνα γύρω από τη σχολική έρευνα που ανοίγει νέους δρόμους στη Μάθηση και τη Διδασκαλία*, ό.π., σσ. 60-61- Κολιάδης Ε. *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, ό.π., σσ. 153-155.

κτίσματα βοηθητικά παλαιών σπιτιών, όπως φούρνο, μέρος, πλυσταριό, στάβλο, πηγάδι, βιβλία σχετικά με την ιστορία των Γόννων και της περιοχής και των παλαιών σπιτιών του, σλάιτς, τούβλα και κεραμίδια που φέραμε για επίδειξη.

Χώρος: Η γωνιά της συζήτησης, όπου και ήταν τοποθετημένα τα υλικά, η γωνιά της σύγχρονης τεχνολογίας, που χρησιμοποιήθηκε για προβολή, όλη η τάξη.

Μέθοδος: Διερευνητική, αφηγηματική

Στόχοι: Να καταλάβουν τις αλλαγές που έφερε ο χρόνος στην οικοδόμηση των σπιτιών, όπως στην αρχιτεκτονική τους, στα υλικά οικοδόμησης, στην εσωτερική διαρρύθμιση των χώρων. Να καταλάβουν ότι οι αλλαγές στην οικοδόμηση οφείλονται στις ανάγκες, που στο πέρασμα του χρόνου, εξυπηρετεί κάθε φορά το σπίτι. Να καταλάβουν ότι με τη σειρά τους οι ανάγκες σχετίζονται με την οικονομική, κοινωνική κατάσταση της περιοχής που ζουν οι άνθρωποι, τα επαγγέλματα που ασκούν και γενικότερα το οικονομικό και πολιτιστικό τους επίπεδο. Να καταλάβουν, κατά συνέπεια, ότι το οικονομικό επίπεδο των ανθρώπων και οι ασχολίες τους σχετίζεται με την δομή της κατοικίας τους. Να καταλάβουν ότι η τεχνολογική εξέλιξη, μέσω του ηλεκτρισμού, την απόκτηση οικιακών συσκευών, μηχανημάτων καλλιέργειας αγρών- και όχι μόνο- έφερε αλλαγές στη δομή της κατοικίας. Να αναπαράγουν μια αφήγηση σε σωστή χρονική σειρά. Να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος. Τέλος, να καταλάβουν, μέσα από την προβαλλόμενη αντίθεση παρόντος- παρελθόντος και των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων τους, στην εξέταση της κατοικίας στο χρόνο, την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο.

Το έναυσμα: Μόλις τα νήπια ήλθαν σε επαφή με τις ιστορικές φωτογραφίες που απεικόνιζαν σπίτια της περιοχής παλαιά, χαρακτηριστικά, όπως πηγάδι και φούρνο στον αυλόγυρο και χωριστό κτίσμα για το στάβλισμα, έδειξαν ενδιαφέρον. Η νηπιαγωγός κάνει προσπάθεια και προσδιορίζει μαζί με τα νήπια τη χρονική περίοδο που απεικονίζονται πρόσωπα και πράγματα. Ορισμένα νήπια είπαν ότι είχαν επισκεφθεί τέτοια σπίτια συγγενών τους. Το γεγονός αυτό ήταν το έναυσμα.

Πορεία: Σε πρώτο επίπεδο, τοποθετήθηκαν στη γωνιά της συζήτησης ιστορικές φωτογραφίες μεγάλου μεγέθους που απεικόνιζαν παλαιά και σύγχρονα κτήρια. Τα νήπια προσέγγισαν τις φωτογραφίες, που απεικόνιζαν παλαιά και σύγχρονα σπίτια, εξωτερικά, αλλά και εσωτερικούς χώρους, και επέλεξαν φωτογραφίες σπιτιών, με βάση την εμπειρία που είχαν. Μερικά νήπια έδειξαν φωτογραφίες σπιτιών με πηγάδι στην αυλή, λέγοντας, όπως είπαμε σχετικά με το *έναυσμα*, ότι μοιάζουν με σπίτια συγγενών, ένα ανέφερε το σπίτι της γιαγιάς του, και άλλα δείχνοντας φωτογραφία σπιτιού με φούρνο στον αυλόγυρο, πάλι ανέφεραν σχετική εμπειρία, ένα ανέφερε ότι φούρνο ανάβει η θεία του. Έτσι, τα νήπια έκαναν από μόνα τους επιλογή και μπορέσαμε να ελέγξουμε τη γνώση και την εμπειρία πάνω στο θέμα. Στη συνέχεια, συζητήσαμε τις εμπειρίες τους και, καθώς όλα τα νήπια άρχισαν να προσεγγίζουν τις φωτογραφίες, υπενθυμίσαμε στα παιδιά ότι τα παλαιά κτίσματα και σπίτια διαφέρουν από τα σημερινά και από τα υλικά και από τον τρόπο κατασκευής. Ακόμη, υπενθυμίσαμε, με λίγα λόγια αρχικά, ότι τα παλαιά έχουν θαμπό χρώμα, είναι φτιαγμένα συνήθως από πέτρα και καλυμμένα με ασβέστη, ενώ τα σύγχρονα έχουν ζωνρά χρώματα και είναι φτιαγμένα από άλλα υλικά.

Σε δεύτερο επίπεδο, αφού διαπιστώσαμε την γνώση που είχαν τα νήπια πάνω στο θέμα, ακολουθήσαμε την παρακάτω πορεία για να προχωρήσουμε: Η νηπιαγωγός άρχισε να προβάλλει σλάιτς με παλαιά και σύγχρονα στη συνέχεια οικήματα, λέγοντας: *«Σήμερα θα δούμε σλάιτς, θα προβάλλουμε, παλαιά και σύγχρονα σπίτια, θα τα συγκρίνουμε και θα δούμε τις διαφορές τους. Αρχίζουμε την προβολή μας με παλαιά σπίτια και κτίσματα και, αφού δούμε κάποιες λεπτομέρειες, θα συνεχίσουμε με σύγχρονα. Κάποια από τα σπίτια είναι πολύ παλιά, κατασκευάστηκαν πριν ακόμη ελευθερωθεί η Θεσσαλία. Θα παρατηρήσουμε το σχήμα τους, δηλαδή την αρχιτεκτονική τους, τα υλικά κατασκευής, καθώς και τους χώρους των κτηρίων της παλιάς εποχής και των σύγχρονων»*.

Προβάλλονται εικόνες με παλαιά σπίτια και κτίσματα (Π. 2) και γίνεται αναφορά στα κύρια χαρακτηριστικά τους³¹⁸. Ρωτάει τα παιδιά τη γνώμη τους για το λόγο που κατασκεύαζαν οι άνθρωποι στο παρελθόν, τα πηγάδια, τους φούρνους, ή τους στάβλους στα σπίτια τους. Τις ανάγκες που εξυπηρετούσαν αυτά τα κτίσματα. Στη

³¹⁸ Η νηπιαγωγός, με απλά λόγια αναφέρει στα νήπια στοιχεία για τα σπίτια και κτίσματα, όπως γράφονται στις πηγές 2α, 2β, 2γ, 2δ, 2 ε και 2στ, στο υποκεφάλαιο «Αναλυτική παρουσίαση πολιτιστικών στοιχείων».

συνέχεια, συμπληρώνει τη γνώση τους, εξηγώντας ότι κάλυπταν βασικές ανάγκες στην διαβίωση του ανθρώπου και των ζωντανών, σε νερό, σε ψήσιμο φαγητών και σε στάβλισμα των ζώων, σε μια εποχή που δεν υπήρξε ηλεκτρισμός και οικιακά σκεύη, ούτε δίκτυο ύδρευσης στα χωριά, ούτε και τεχνολογική εξέλιξη για να χρησιμοποιούνται γεωργικά μηχανήματα. Έτσι, τα ζώα με το αλέτρι χρησίμευαν για τη γεωργία, τη μεταφορά αγαθών και άλλες καθημερινές εργασίες. Ακόμη, τα ζώα χρησίμευαν γιατί προσέφεραν γάλα, κρέας, μαλλί και άλλα αγαθά γι' αυτό και σταβλίζονταν στο σπίτι.

Αναφέρει τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή των σπιτιών: πέτρες, ή πλίνθοι, λάσπη, ασβέστης, ξύλα, πλάκες για την σκεπή. Ήταν χτισμένα με τον παλιό τρόπο κατασκευής, χωρίς τσιμέντο, με τις πέτρες να στηρίζονται σε ξύλα από καστανιά και πλάτανο. Ρωτάει τα παιδιά αν έχουν δει ένα παλιό σπίτι εξωτερικά και στο εσωτερικό του. Μετά τις απαντήσεις συμπληρώνει τη γνώση τους και αναφέρεται στην αρχιτεκτονική των παλαιών σπιτιών: *«Τα παλιά σπίτια χτίζονταν στη μέση του οικοπέδου και είχαν γύρω- γύρω, περιβάλλονταν, από ψηλές μάντρες, για να μη βλέπουν έξω οι γυναίκες. Τα σπίτια αυτά είχαν δωμάτιο για τους φιλοξενούμενους, που το έλεγαν μουςαφίρ-οντά. Είχαν ακόμη δύο ή τρία υπνοδωμάτια, ή αλλιώς κάμαρες, ανάλογα με τις ανάγκες της οικογένειας. Ακόμη είχαν τον σοφά, που ήταν ο χώρος για τις οικιακές εργασίες ή χώρος γραφείου για τα αρχοντικά σπίτια. Στο σπίτι υπήρχε, επιπλέον, η κουζίνα, ή αλλιώς μαγειρείο, το πλυσταριό και το νταμ, που χρησιμοποιούνταν σαν αποθήκη και πιο συχνά σαν στάβλος. Η στέγη ήταν φτιαγμένη από πλάκες³¹⁹. Στο σπίτι υπήρχε πηγάδι για νερό (Π. 3) και φούρνος για το ψήσιμο ψωμιού και φαγητών»³²⁰ (Π. 4).*

³¹⁹ Τσιαντούλη Ε., «Η κατοικία στη Θεσσαλία ως μοντέλο «κατανόησης» του τρόπου διαβίωσης και των συνηθειών ανθρώπων του παρελθόντος: Μια διδακτική προσέγγιση για παιδιά προσχολικής ηλικίας», *Τοπικός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου, επιμ. Δ. Ράπτης, Γ. Παπαβασιλείου, Τρίκαλα 2009, σσ. 289-295.

³²⁰ Είπαμε ότι η νηπιαγωγός, με απλά λόγια, μιλάει στα νήπια για τα σπίτια και κτίσματα που αναφέρονται στις πηγές. Για λόγους οικονομίας, δεν επαναλαμβάνουμε τις πληροφορίες που παραθέτει η νηπιαγωγός. Ως παράδειγμα, παραθέτουμε τα στοιχεία 'πηγάδι' και 'φούρνος κτίσμα', από το υποκεφάλαιο «Αναλυτική παρουσίαση πολιτιστικών στοιχείων», από τα οποία και αντλήθηκαν οι πληροφορίες από τη διδάσκουσα: «Πηγάδι: Παλιό κτίσμα. Κατασκευαζόταν για την κάλυψη των οικιακών αναγκών σε νερό (πλύσιμο, λάτρα σπιτιού, πότισμα λουλουδιών και ζώων, κ.λπ.), όταν δεν είχε ακόμη κατασκευαστεί το δίκτυο ύδρευσης, γι' αυτό και ήταν απαραίτητο. Για την κατασκευή του, απαιτούνταν ιδιαίτερη τεχνική και άνθρωποι με ιδιαίτερο χάρισμα, που καταλάβαιναν την ύπαρξη,

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός προβάλλει στα παιδιά σύγχρονα σπίτια και κτίρια (Π. 19), ρωτώντας τα εάν παρατηρούν διαφορές με τα προηγούμενα. Συμπληρώνει τις γνώσεις τους: *«Τα υλικά κατασκευής παρατηρούμε ότι είναι διαφορετικά από αυτά που χρησιμοποιούνταν στα παλιά χρόνια. Κτίζονται με τούβλα, τσιμέντο και σίδερα. Ακόμη, είναι σοβατισμένα και τα κουφώματα, δηλαδή οι πόρτες και τα παράθυρα, είναι πολύ διαφορετικά. Είναι βαμμένα με ωραία χρώματα και είναι φτιαγμένα, εκτός από ξύλο, και με άλλα σύγχρονα υλικά, που δεν υπήρχαν παλαιά, όπως αλουμίνιο. Ακόμη, υπάρχουν βεράντες με διάφορα σχήματα, γιατί οι άνθρωποι θέλουν περισσότερο να επικοινωνούν μεταξύ τους από όσο στο μακρινό παρελθόν. Υπάρχουν, όμως, και σπίτια, φτιαγμένα με παραδοσιακό τρόπο, πέτρινα. Αυτά έχουν τα ίδια υλικά με τα παλαιά σπίτια, δηλαδή πέτρα, πλάκα και ξύλο, φτιαγμένα όμως με σύγχρονο, περίτεχνο δηλαδή όμορφο τρόπο»*. Όταν τελειώνει ρωτάει τα παιδιά αν είδαν διαφορές ανάμεσα στα παλιά και σύγχρονα σπίτια. Τα παιδιά απαντούν ότι κάποια κτίσματα που υπήρχαν στα παλιά σπίτια, όπως στάβλοι, φούρνοι και πηγάδια, δεν υπάρχουν στα σύγχρονα. Η νηπιαγωγός εξηγεί το λόγο της αλλαγής: *«Όσο περνούσαν τα χρόνια, με την εξέλιξη και την καλή οικονομική κατάσταση οι άνθρωποι κατασκεύαζαν οικιακές συσκευές, όπως πλυντήρια και φούρνους. Έτσι, δεν υπάρχουν πια πλυσταριά και φούρνοι που να ανάβουν με κόπο και διευκολύνεται η νοικοκυρά³²¹. Η εξέλιξη, ακόμη, αντικατέστησε τους στάβλους με τα ζώα, με τα τρακτέρ, και τα πηγάδια δε*

ιδιαίτερα σε άνδρo τόπο, νερού. Εξυπηρέτησε για αιώνες τις ανάγκες του ανθρώπου, γιατί το νερό είναι από τα απαραίτητα στοιχεία για τη ζωή και το πολιτιστικό επίπεδο. Είναι χαρακτηριστικό για την εποχή του, γιατί μας δείχνει ένα διαφορετικό τρόπο ζωής των προγόνων μας, περισσότερο κοπιαστικό, που έπαψε να υπάρχει στις μέρες μας».

«Φούρνος κτισμένος με πέτρες: Παλαιό κτίσμα, που κατασκευαζόταν για την κάλυψη των οικιακών αναγκών στη διατροφή, δηλαδή ψήσιμο φαγητών, ψωμιού, κ.λπ., γι' αυτό ήταν το πιο απαραίτητο κτίσμα για όλα τα νοικοκυριά. Η διαδικασία του ανάμματος του φούρνου και του ψησίματος των φαγητών ήταν πολύ κουραστική για την νοικοκυρά. Αντικαταστάθηκε από τους ηλεκτρικούς φούρνους, όταν το ηλεκτρικό ρεύμα ήλθε σε όλα τα χωριά. Εξυπηρέτησε όμως για αιώνες τις ανθρώπινες ανάγκες, γι' αυτό και είναι πηγή πολύ σημαντική και χαρακτηριστική».

³²¹ Η εξέλιξη αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι η γυναίκα μπαίνει στην παραγωγή και προσφέρει οικονομικά στην οικογένεια, χωρίς, συγχρόνως, να έχει το χρόνο να ασχολείται αποκλειστικά με αυτήν (Βλ. κυρίως, Βαρίκα Ε. *Η Εξέγερση των Κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*, ό.π. - Αβδελά Έ. και Ψάρρα Α., (επιμ.) *Σιωπηρές Ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*, ό.π.- Elisabeth, Gould Davis. *Το πρώτο φύλο (The first sex)*, ό.π.).

χρησιμοποιούνταν, στέρεψαν, ύστερα από τη δημιουργία του δικτύου ύδρευσης με τις βρύσες»³²².

Στο τέλος της συζήτησης, απευθυνθήκαμε στα νήπια και τα προτρέψαμε να συζητήσουν με τους γονείς τους ή και άλλους συγγενείς για τα παλαιά σπίτια και τα άλλα κτίσματα που είχαν αυτά στο παρελθόν και το ρόλο που είχαν στη ζωή των κατοίκων και να αξιολογήσουμε τις πληροφορίες που θα πάρουν την επόμενη μέρα. Και πριν κλείσουμε καλέσαμε ορισμένα νήπια να αναπαράγουν ένα τμήμα της αφήγησης με σωστή χρονική σειρά, στην αλληλουχία των γεγονότων. Επιλέχθηκε, για το σκοπό αυτό, το τελευταίο μέρος της αφήγησης της νηπιαγωγού.

Σε *τρίτο επίπεδο*, μετά τη συζήτηση και την παρέλευση μιας μέρας, την δεύτερη δηλαδή ημέρα, σχεδιάστηκαν δύο δραστηριότητες, για πληρέστερη εμπέδωση πάνω στο θέμα:

Η πρώτη δραστηριότητα σχεδιάστηκε με τους εξής στόχους: Να αντιληφθούν τα νήπια τις αλλαγές στην οικοδόμηση της περιοχής τους στο παρελθόν και στο παρόν, και ιδιαίτερα στην αρχιτεκτονική τους, και ιδιαίτερα στους επιμέρους χώρους τους που εξυπηρετούσαν ανάγκες που σήμερα δεν υπάρχουν, όπως στάβλισμα ζώων στους στάβλους, φούρνισμα ψωμιού και φαγητών στους χτισμένους φούρνους, πλύσιμο ρούχων στο πλυσταριό, χρήση νερού για λάτρα σπιτιού από το πηγάδι. Να καταλάβουν ότι η αλλαγή της αρχιτεκτονικής υπαγορεύθηκε από την αλλαγή του τρόπου ζωής των ανθρώπων που έφερε η ανάπτυξη του τεχνικού πολιτισμού. Να καταλάβουν μέσα από αυτές τις αλλαγές στην αρχιτεκτονική, στον τρόπο ζωής και στο οικονομικό επίπεδο την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο³²³.

³²² Βλ. σχετικά πάνω σ' αυτό το θέμα, Τσιαντούλη Ε., «Η κατοικία στη Θεσσαλία ως μοντέλο 'κατανόησης' του τρόπου διαβίωσης και των συνηθειών ανθρώπων του παρελθόντος: Μια διδακτική προσέγγιση για παιδιά προσχολικής ηλικίας», ό.π., σσ. 289-295.

³²³ Η αρχιτεκτονική των σπιτιών, τα υλικά που χρησιμοποιούνταν για το κτίσιμο, ο τρόπος κατασκευής, των κτισμάτων, οι ανάγκες που εξυπηρετούσαν και όλα όσα έχουμε πει παραπάνω, είναι έννοιες μεθοδολογικά εργαλεία που θα βοηθήσουν τα μικρά παιδιά να προχωρήσουν στην ευρύτερη προσέγγιση και κατανόηση του θέματος, μέσα από τις έννοιες της συνέχειας στο χρόνο, όπως η παρουσία τους στο συγκεκριμένο ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον, οι αλλαγές που έχουν υποστεί στα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, ιδιαίτερα στο χρωματισμό, εξαιτίας του χρόνου. Έτσι θα προσεγγίσουν την έννοια της χρονικής ακολουθίας, που είναι, όπως είπαμε ζητούμενο στα ΔΕΠΠΣ, και θα μπορέσουν να αναπτύξουν μια σχέση ταυτότητας με το συγκεκριμένο ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον, που βασίζεται στο χρόνο.

Η νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά φωτογραφίες που απεικονίζουν κτίσματα και σπίτια. Τα κτίσματα και τα σπίτια ταξινομούνται σε παλαιά (Π.2, Π3, Π4), - προσπαθήσαμε μάλιστα να ανακαλύψουμε λίγα που υπάρχουν ακόμη από την εποχή που οι Τούρκοι ήταν ακόμη στο χωριό- και σε σύγχρονα, σημερινά (Π.19). Τα παιδιά καλούνται να κολλήσουν σε διαφορετικά χαρτόνια φωτογραφίες με παλαιά και σύγχρονα σπίτια και κτίρια, στα οποία είναι εμφανείς οι διαφορές ανάμεσά τους: Τα παλαιά έχουν αυλόγυρους με πηγάδια, κτισμένους φούρνους; στάβλους και πολλά στην αυλή το αποχωρητήριο ή αλλιώς μέρος. Οι χώροι αυτοί δεν υπάρχουν στα σύγχρονα σπίτια, που παρουσιάζονται σαν ένα ενιαίο οικοδόμημα, χωρίς τα κτίσματα που είπαμε πριν, γιατί οι σημερινές ανάγκες των ανθρώπων, ακόμη και των γεωργών του χωριού είναι διαφορετικές και δεν είναι απαραίτητα. Συγχρόνως, υπάρχουν και φανερές διαφορές στην αρχιτεκτονική τους, αλλά και στην όλη εμφάνισή τους, γιατί τα σύγχρονα έχουν έντονα χρώματα και όχι τα ξεθωριασμένα των παλαιών κτισμάτων.

Η δεύτερη δραστηριότητα σχεδιάστηκε με κύριο στόχο να γνωρίσουν τα νήπια τις διαφορές στα υλικά κατασκευής των σπιτιών στο παρελθόν και σήμερα και να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους: και να καταλάβουν ότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας έφερε διαφορετικά υλικά κατασκευής, σύγχρονα, ανθεκτικά με καλύτερη αισθητική, που παρέχουν ασφάλεια και περισσότερη άνεση στον άνθρωπο και μέσα από αυτή τη σύγκριση ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν να καταλάβουν την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο. Ακόμη, μέσα από τη γενικότερη πραγμάτευση του θέματος να εκφράσουν τα νήπια σκέψεις, απορίες και ιδέες, στο πλαίσιο της δραστηριότητας.

Δείχνουμε στα νήπια τα παλαιά υλικά (Π. 2), και τα σύγχρονα (Π. 19): Παρατηρούμε ότι παλαιότερα οι πρόγονοί μας κατασκεύαζαν τα σπίτια τους με άλλα υλικά και άλλη τεχνική. Χρησιμοποιούσαν την πέτρα που, όπως είδαμε σε σχετική φωτογραφία, οι τεχνίτες την λάξευαν για να πάρει ορθογώνιο σχήμα. Την πέτρα την έκτιζαν οι κτιστάδες, χρησιμοποιώντας λάσπη και ασβέστη και ξύλα καστανιάς ή πλάτανου για να αντέχει το κτίσμα, ενώ στη σκεπή έβαζαν πλάκες που μεταφέρονταν από το Πήλιο ή και άλλες περιοχές. Σε μερικά χωριά του κάμπου οι κολίγοι, έφτιαχναν τα σπίτια

τους με πλιθιά. Αυτά κατασκευάζονταν από διάφορα υλικά, που αποτελούνταν, κυρίως, από λάσπη, ακόμη και από βουνιές ζώων³²⁴, για να είναι μονωτικά.

Στη συνέχεια, είπαμε στα παιδιά να πάρουν φωτογραφίες που απεικονίζουν παλαιά υλικά, όπως πλάκες και πέτρες και να τις βάλουν εκεί που ταιριάζουν. Το ζητούμενο ήταν να τις βάλουν κοντά σε φωτογραφίες με παλαιά κτίσματα, γιατί αυτά τα υλικά χρησιμοποιούνται για την κατασκευή των παλαιών σπιτιών.

Κατόπιν, είπαμε ότι με την εξέλιξη των υλικών και της τεχνικής γενικότερα, τα σπίτια κατασκευάζονται από τσιμέντο και σίδερα, για να έχουν περισσότερη αντοχή, ενώ οι χώροι χωρίζονται με τούβλα- που έχουν αυτό το σχήμα που βλέπετε- (Π. 20) και είναι κατάλληλα για μόνωση και, έτσι, μας προστατεύουν το χειμώνα από τα κρύο και το καλοκαίρι από τη ζέστη. Άλλα υλικά σύγχρονα είναι το ξύλο, από το οποίο γίνονται, όπως και παλαιά, οι πόρτες και τα παράθυρα, ή και τα αλουμίνια.

Παροτρύναμε τα νήπια να πάρουν φωτογραφίες που απεικονίζουν σύγχρονα υλικά ή τα ίδια τα υλικά, όπως τσιμεντοκολόνες, αλουμίνια, κεραμίδια και τούβλα και να τα βάλουν εκεί που ταιριάζουν. Το ζητούμενο ήταν να τα βάλουν κοντά σε φωτογραφίες με νέα κτίσματα, γιατί αυτά τα υλικά χρησιμοποιούνται για την κατασκευή των νέων σπιτιών και άλλων κτισμάτων.

Ακόμη, έγινε προσπάθεια, στο πλαίσιο της ανάπτυξης της ενότητας, τα μικρά παιδιά να μάθουν λέξεις και φράσεις σχετικές με την ενότητα. Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν οι συγκρίσεις και οι παραλληλισμοί ανάμεσα στο «τώρα» και στο «τότε» να βοηθήσουν τα νήπια να καταλάβουν την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο. Όπως δείξαμε στο κεφάλαιο «Η κατανόηση της έννοιας της χρονικής ακολουθίας μέσα από τη διδασκαλία πολιτιστικών στοιχείων», αντιλαμβανόμαστε τη διαχρονικότητα της ανθρώπινης παρουσίας, όταν αποκτούμε την αντίληψη ότι μερικοί άνθρωποι ζούσαν πριν από μας και άλλοι θα ζουν μετά από μας. Γι' αυτό, η συστηματική εξοικείωση των παιδιών στην κατανόηση της διαφοράς ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν παίζει πρωταρχικό ρόλο στην απόκτηση της συνείδησης του χρόνου. Είπαμε ότι η κατανόηση της χρονικής συνέχειας μπορεί να επιτευχθεί, με τη διατύπωση απλών λέξεων ή φράσεων, όπως «τώρα», «πριν», «τότε», «στα παλιά χρόνια», «χθες», «σήμερα», «αύριο», «το καλοκαίρι», «την άνοιξη» κ.λπ.. Ιδιαίτερα,

³²⁴ Σακκής Δ.Α., "Η εξέγερση των Θεσσαλών αγροτών και ο τύπος του 1910", *Καρδιτσιώτικα Χρονικά*, τ. VI, Καρδίτσα 2003, σσ. 113-123. Πρβλ., του ιδίου, "Το θεσσαλικό ζήτημα στον τύπο του 1910", Εφημ. "Ελευθεροτυπία", 1-3-2001.

τα νήπια θα βοηθηθούν στο στάδιο της ανάπτυξης που βρίσκονται να καταλάβουν την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο, που δυσκολεύονται εξαιτίας της εγωκεντρικότητας που τα χαρακτηρίζει σ' αυτή τη χρονική περίοδο. Στη δραστηριότητα, προσπαθήσαμε να συνδυάσουμε την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο με τις πηγές. Έτσι, αρχικά έγινε επανάληψη όρων σχετικών με τις πηγές, όπως, αυλόγυρος, πηγάδι, πλίνθοι, μουσαφίρης, οντάς, μαγειρείο, πλυσταριό, μάντρα, ή εννοιών, όπως αρχιτεκτονική, οικοδόμηση, τεχνικός πολιτισμός ή τεχνολογική εξέλιξη, παράδοση, ή εννοιών που συσχετίζουν πηγές και χρόνο, όπως *παλαιό σπίτι*, *παραδοσιακό σπίτι*: στο παρελθόν, τότε, χθες, παλαιότερα, στα παλιά χρόνια, παραδοσιακή διαρρύθμιση χώρων, παλαιός τρόπος κατασκευής, παλαιά υλικά κατασκευής. *Σύγχρονο σπίτι*: στις μέρες μας, τώρα, σήμερα, σύγχρονες ανέσεις, σύγχρονα υλικά κατασκευής, δομικά υλικά, μοντέρνα διαρρύθμιση χώρων³²⁵.

Παρατηρήσεις

Αρχικά, τα νήπια έδειξαν ενδιαφέρον και προσέγγισαν φωτογραφίες, που απεικόνιζαν παλαιά και σύγχρονα σπίτια, εξωτερικά, αλλά και εσωτερικούς χώρους, και επέλεξαν φωτογραφίες σπιτιών και κτισμάτων, με βάση την εμπειρία που είχαν, όπως φωτογραφίες σπιτιών με πηγάδι στην αυλή, με φούρνο στον αυλόγυρο και ανέφεραν σχετική εμπειρία, με συνέπεια να ξεκινήσει η συζήτηση και να αξιοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία λειτουργικά.

Σε δεύτερο επίπεδο, στη διάρκεια της συζήτησης, τα παιδιά άκουγαν με μεγάλη προσοχή την νηπιαγωγό να περιγράφει τα υλικά κατασκευής των παλαιών σπιτιών και τους χώρους που περιείχαν τα παλαιά σπίτια. Κάποια παιδιά εξέφρασαν απορίες για τον τρόπο κατασκευής τους («γιατί τα έφτιαχναν με αυτά τα υλικά») και αναγκαστήκαμε να επανέλθουμε. Επίσης, διατύπωσαν ερωτήσεις, σχετικές με το χρόνο κατασκευής των παλαιών σπιτιών («πότε κατασκευάστηκαν») και εξηγήσαμε ξανά. Παρόλα αυτά τα νήπια κατάλαβαν την αντίθεση παλαιού καινούργιου, όπως αυτή φαίνεται στην κατοικία και τα κτίσματα που περιβάλλουν την παλαιά κατοικία. Σχεδόν όλα τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν, όταν άκουσαν τις ονομασίες των χώρων ενός παλαιού σπιτιού, με αποτέλεσμα να τις επαναλαμβάνουν αρκετές φορές.

³²⁵ Σμυρναίος Α., *Η Διδακτική της Ιστορίας: Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*, ό.π., σσ. 113,114 - Ξανθάκου Γ., Ναχόπουλος Ν., Κατσιγιάννη Α., «Η προσέγγιση της έννοιας του χρόνου μέσα από την τοπική ιστορία και την περιβαλλοντική εκπαίδευση», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, ό.π., σσ. 66-75.

Μερικές από τις ονομασίες των χώρων όπως το πλυσταριό, οι κάμαρες, ήταν γνώριμες σε κάποια παιδιά. Ένα παιδί, μάλιστα, γνώριζε και την ονομασία *μουσαφίρ* (φιλοξενούμενος). Δύο παιδιά ανέφεραν ότι η γιαγιά τους έχει παλαιό φούρνο για το ψήσιμο ψωμιού. Ακόμη, ύστερα από προσπάθεια οι αφηγήσεις των μικρών παιδιών είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Σημειώνουμε ότι μια ομάδα παιδιών, με δική τους πρωτοβουλία, ζωγράφισε ένα παλαιό σπίτι, το οποίο το περιέβαλε μια ψηλή αυλή, μέσα στην οποία υπήρχαν πηγάδι και φούρνος. Τα νήπια προσπάθησαν ακόμη, να σχεδιάσουν και να ονομάσουν τους εσωτερικούς χώρους των παλαιών σπιτιών.

Σε τρίτο επίπεδο, την επόμενη μέρα, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, τα παιδιά διαχώρισαν με επιτυχία τα παλαιά από τα σύγχρονα σπίτια και ορισμένα εξήγησαν το λόγο που τα κτίσματα που περιέβαλαν κάποτε τα παλαιά σπίτια, όπως πηγάδι, φούρνος, πλυσταριό, στάβλος, σήμερα δεν χρησιμοποιούνται. Πιστεύουμε ότι περισσότερα παιδιά κατάλαβαν ότι η αλλαγή οφειλόταν στην αλλαγή του τρόπου ζωής που εξηγήσαμε και ας μην το διατύπωσαν λεκτικά, γιατί σύμφωνα με τον Vygotsky, η απουσία χρήσης της γλώσσας για τον σχηματισμό μιας έννοιας δεν δείχνει, κατ' ανάγκη και ότι το παιδί δεν κατάλαβε την έννοια³²⁶. Σημειώνουμε ότι η πρώτη δραστηριότητα φάνηκε στα νήπια πολύ ενδιαφέρουσα. Τα παιδιά περιμένανε με ανυπομονησία τη σειρά τους να κολλήσουν στο αντίστοιχο χαρτόνι τη φωτογραφία που επιλεγόταν και συγχρόνως εξέφραζαν τις σκέψεις τους, τις απορίες τους, αλλά και τις ιδέες τους πάνω στο θέμα.

Τα παιδιά εξοικειώθηκαν με την έννοια του παλαιού και του σύγχρονου, καθώς και με την έννοια της διαφοράς, της συνέχειας μέσα στο χρόνο και της αλλαγής, δηλαδή προσέγγισαν τη διαφορά ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, η χρήση των διαφορετικών υλικών στα παλαιά και στα σύγχρονα σπίτια εμπεδώθηκε εύκολα. Έγινε σύγκριση του παλαιού με το καινούριο και τα νήπια γνώρισαν τις αλλαγές των υλικών στην οικοδόμηση, που οφείλονταν στην τεχνολογική εξέλιξη και την βελτίωση των κατασκευών, για να εξυπηρετηθούν καλύτερα οι ανάγκες των ανθρώπων.

Τα παιδιά, σε ικανοποιητικό βαθμό, κατάλαβαν και αφομοίωσαν πολλές λέξεις και έννοιες. Ορισμένες, όπως είπαν τις ήξεραν, πολλές όμως τους έκαναν εντύπωση, όπως αρχιτεκτονική, τεχνολογική εξέλιξη, παραδοσιακό σπίτι, παραδοσιακή

³²⁶ Vygotsky L., *Σκέψη και Γλώσσα*, ό.π..

διαρρύθμιση χώρων, σύγχρονες ανέσεις, δομικά υλικά, μοντέρνα διαρρύθμιση χώρων.

Γενικότερα, μέσα από τις αλλαγές των σπιτιών και των κτισμάτων στην αρχιτεκτονική και τα δομικά υλικά, τα νήπια κατάλαβαν, σε μεγάλο βαθμό, ότι οι παραπάνω αλλαγές οφείλονται στις ανάγκες, που στο πέρασμα του χρόνου, εξυπηρετεί κάθε φορά το σπίτι, οι οποίες και έχουν σχέση με τα επαγγέλματα των κατοίκων, καθώς και την τεχνολογία που βελτιώνει τα υλικά. Κατάλαβαν ότι ο τεχνικός πολιτισμός έφερε εξέλιξη στη χρήση μηχανών για υποστήριξη επαγγελμάτων, όπως του γεωργού που είναι αυξημένο στην περιοχή, και οι στάβλοι άρχισαν να φεύγουν από τις κατοικίες. Κατάλαβαν ότι ο ηλεκτρισμός έκανε πιο άνετη τη ζωή της νοικοκυράς και οι φούρνοι δεν ήταν ανάγκη πλέον να ανάψουν, με τον παραδοσιακό τρόπο που ταλαιπωρούσε ιδιαίτερα τις γυναίκες, με συνέπεια να αυξήσουν, ως ένα βαθμό, την κρίση τους.

Ακόμη, μέσα από την αντιθετική σχέση παρελθόντος και παρόντος, όπως αυτή παρουσιάστηκε στις πηγές και στις έννοιες που αναλύθηκαν, τα νήπια κατάλαβαν, σε μεγάλο βαθμό, την έννοια της χρονικής ακολουθίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ
**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΖΩΗΣ-
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΑΓΩΓΙΑΣ: ΕΝΑ ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ**

Πρώτη Ενότητα

Θέμα: Ασχολίες και τρόπος ζωής των κατοίκων της περιοχής στο παρελθόν

1^η εβδομάδα

Δραστηριότητες -Παρατηρήσεις

Χρόνος: 40 λεπτά την 1^η ημέρα, 60 λεπτά την 2η ημέρα

Υλικά: Ιστορικές φωτογραφίες μεγάλου μεγέθους που απεικονίζουν την επαγγελματική δραστηριότητα και τον τρόπο ζωής των κατοίκων στο παρελθόν, σλάιτς.

Χώρος: Η γωνιά της συζήτησης, η γωνιά της σύγχρονης τεχνολογίας, που χρησιμοποιήθηκε για προβολή, όλη η τάξη.

Μέθοδος: Διερευνητική, αφηγηματική

Στόχοι: Να γνωρίσουν τα παλαιότερα επαγγέλματα των κατοίκων της περιοχής τους και τον τρόπο ζωής τους. Να εκφράσουν σκέψεις και ιδέες πάνω στο θέμα. Να μάθουν σχετικές λέξεις και έννοιες. Να καταλάβουν τις αλλαγές που έφερε ο χρόνος στην επαγγελματική δραστηριότητα των κατοίκων της περιοχής, με συνέπεια πολλά επαγγέλματα να χαθούν στο πέρασμά του ή να αλλάξουν. Να καταλάβουν ότι οι αλλαγές στον τρόπο άσκησης των επαγγελμάτων οφείλονται στην ανάπτυξη της τεχνολογίας και του τεχνικού πολιτισμού. Να καταλάβουν ότι οι αλλαγές στον τρόπο άσκησης των επαγγελμάτων έφεραν αλλαγές και στον τρόπο ζωής. Να καταλάβουν μέσα από τις αλλαγές στην επαγγελματική δραστηριότητα και τον τρόπο ζωής σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο. Να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις του ανθρωπογενούς ιστορικού

περιβάλλοντος. Να αντιληφθούν ότι ο χρόνος επιφέρει αλλαγές στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον.

Το έναυσμα: Τα νήπια ήλθαν σε επαφή με τις ιστορικές φωτογραφίες που απεικόνιζαν την επαγγελματική δραστηριότητα των κατοίκων της περιοχής και τον τρόπο άσκησης της. Η νηπιαγωγός έκανε προσπάθεια να τις προσδιορίσει χρονικά. Επίσης, είδαν προβολή οπτικού υλικού με παρόμοιο θέμα και έδειξαν ενδιαφέρον. Μερικά νήπια είπαν ότι φωτογραφίες με συγγενείς τους να εργάζονται με αυτόν το δύσκολο τρόπο στους αγρούς έχουν στο σπίτι τους και αυτό αποτέλεσε μια καλή αφορμή.

Πορεία: Σε πρώτο επίπεδο, τοποθετήθηκαν, στη γωνιά της συζήτησης περισσότερες ιστορικές φωτογραφίες μεγάλου μεγέθους, που απεικόνιζαν τη σκληρή αγροτική, κτηνοτροφική και άλλη δραστηριότητα στο παρελθόν. Από το πλούσιο υλικό ιστορικών φωτογραφιών, τα νήπια παροτρύνθηκαν να επιλέξουν φωτογραφίες-απεικονίσεις δραστηριοτήτων που ήταν γνωστές, για να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα μαθησιακή και κοινωνική εμπειρία. Δείξαμε τις ιστορικές φωτογραφίες, χωρίς να παρέμβουμε, για να πετύχουμε την επιθυμητή κατάσταση λειτουργικής εμπειρίας, που η διδακτική της αξιοποίηση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα.

Σε δεύτερο επίπεδο, αφού είδαμε την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία, για να οικοδομήσουμε σ' αυτήν, ακολουθήσαμε την παρακάτω πορεία: Η νηπιαγωγός άρχισε να προβάλλει σλάιτς που απεικόνιζαν επαγγελματική δραστηριότητα των ανθρώπων της περιοχής στο παρελθόν στον κτηνοτροφικό και τον γεωργικό τομέα. Ρωτάει τα νήπια αν γνωρίζουν για επαγγέλματα που παρατηρούν και ύστερα από τις απαντήσεις τους συμπληρώνει τις γνώσεις τους, συνδυάζοντας τη λεκτική με την οπτική αφήγηση: «*Η σημερινή μας συζήτηση, παιδιά, είναι για τα επαγγέλματα των κατοίκων της περιοχής μας, τα παλαιότερα χρόνια*³²⁷. *Οι πρόγονοί μας ασχολούνταν, κυρίως, με τη γεωργία και τη κτηνοτροφία. Από τα ζώα έπαιρναν το κρέας και το γάλα*

³²⁷ Σύμφωνα με τον Β. Αναγνωστόπουλο, οι αγώνες της κάθε γενιάς, μέσα από την επαγγελματική της δραστηριότητα- και όχι μόνον, είναι απαραίτητο, μέσω της αφήγησης, να περνούν στην ιστορική μνήμη: «*Είναι εξαιρετικά σημαντικό όταν μεταφέρονται μέσω της αφήγησης οι περιπέτειες της περασμένης γενιάς και οι αγώνες για επιβίωση στους νεότερους. Μεταβιβάζεται έτσι η ιστορική μνήμη από γενιά σε γενιά και συντηρείται η εθνική μνήμη*» (Αναγνωστόπουλος Β.Δ., *Λαϊκή Παράδοση: Επιβίωση και Αναβίωση. Προβλήματα και Προβληματισμοί*, ό.π., σσ. 56-57).

για να τραφούν, καθώς και το μαλλί για να κάνουν υφάσματα με τον αργαλειό. Σ' αυτήν την παλαιά εικόνα βλέπουμε έναν τσοπάνη να βόσκει τα κατσίκια και τα πρόβατά του και στην επόμενη να τα αρμέγει (Π. 5). Παρατηρούμε ότι σ' αυτές τις εργασίες έπαιρνε μέρος όλη η οικογένεια, άνδρες, γυναίκες και παιδιά, για να βοηθήσουν. Οι εργασίες γίνονταν χειρωνακτικά, δηλαδή με τα χέρια., Η καλλιέργεια σιταριού ήταν από τις πρώτες ασχολίες των κατοίκων από την εποχή που ακόμη οι Τούρκοι κατοικούσαν στην περιοχή μας. (Π. 6). Αυτό το καταλαβαίνουμε και από τους νερόμυλους που υπήρχαν στο χωριό, και χρησίμευαν για να αλέθουν οι μυλωνάδες το σιτάρι, όπως βλέπουμε σ' αυτή την φωτογραφία (Π. 7ζ). Επίσης, καλλιεργούσαν και αμπέλια. Με τα σταφύλια που μάζευαν από τα αμπέλια, φτιάχνανε κρασί και τσίπουρο. Καλλιεργούσαν, ακόμη, καλαμπόκια, φασόλια και, αργότερα, ελαιόδεντρα, από τα οποία έπαιρναν τις ελιές και το λάδι».

Συνεχίζουμε με οπτικοποιημένη αφήγηση, εστιάζοντας περισσότερο στην εικόνα, διερευνώντας τις γνώσεις των παιδιών, πάνω στις απεικονίσεις των δραστηριοτήτων: οι πρώτες αναφέρονται στην καλλιέργεια και το θερισμό. Παρατηρούμε τα μέσα με τα οποία καλλιεργούσαν τη γη στα παλαιά χρόνια: τα μουλάρια, ή τα άλογα, ή τα βόδια, που έσερναν το αλέτρι για το όργωμα (Π. 6α) ή έσκαβαν τη γη με το σκαπέτι, δηλαδή την τσάπα. Συνεχίζουμε να διερευνούμε τις γνώσεις των παιδιών, δείχνοντας, απεικονίσεις που αναφέρονται σε γεωργικές εργασίες στο παρελθόν και στο παρόν, συμπληρώνοντας τη γνώση τους. Έτσι, δείχνουμε, φωτογραφίες που απεικονίζουν τον τρόπο που καλλιεργούν σήμερα οι αγρότες με τα τρακτέρ, με τον παλαιό τρόπο με το αλέτρι, τη σημερινή σπαρτική μηχανή με τον παλιό βολόσυρο, τη γνωστή στους γεωργούς σβάρνα. Βλέπουμε, ακόμη, πώς θέριζαν τα παλαιά χρόνια με τα δρεπάνια και χρησιμοποιούσαν τα θρυνάκια, δηλαδή τις τρίαίνες για το λίχνισμα των αχύρων, και πώς σήμερα με τις μηχανές (Π. 6β). Δείχνουμε, επιπλέον, απεικονίσεις που αναφέρονται στον τρόπο συλλογής καπνού, όπως γινόταν παλαιότερα με τα χέρια και όπως γίνεται σήμερα με τις μηχανές (Π. 6γ). Παρατηρούμε, όπως είπαμε, ότι και στις γεωργικές εργασίες, όπως και στις κτηνοτροφικές, βοηθούσε όλη η οικογένεια, γυναίκες, παιδιά, ακόμη και μεγάλα στην ηλικία μέλη της οικογένειας.

Στη συνέχεια, προχωρήσαμε σε επίδειξη δραστηριοτήτων του οίκου, με πρώτη την απεικόνιση γυναίκας που υφαίνει στον αργαλειό της (Π. 7ι). Ρωτήσαμε τα παιδιά αν γνωρίζουν γι' αυτή τη δραστηριότητα και αν παρατήρησαν τι υφαίνει. Ακόμη, ζητήσαμε από τα παιδιά να φανταστούν τα είδη ένδυσης- και όχι μόνο- που θα μπορούσαν τα ίδια να φτιάξουν στον αργαλειό, όπως ενδύματα, κουβέρτες,

βελόντζες, χαλιά, κεντήματα, κουρελούδες. Ή πώς από πού θα βρίσκαμε τις κλωστές, για να τα βοηθήσουμε να οδηγηθούν στην απάντηση ‘από μαλλί προβάτου’, δηλαδή τη δραστηριότητα της κτηνοτροφίας. Μετά από όλα αυτά, προέκυψαν τα ερωτήματα αν υπάρχουν σήμερα αργαλειοί και από πού αγοράζουμε τα ρούχα μας και άλλα είδη, όπως κουβέρτες, σιντόνια και άλλα.

Ακόμη, προχωρήσαμε στην επίδειξη δραστηριοτήτων και άλλων επαγγελμάτων, όπως του κτίστη (Π. 7θ) που χρησιμοποιούσε για το κτίσιμο των παλαιών σπιτιών, όπως είδαμε, πέτρα, λάσπη, ασβέστη και ξύλα. Ή του βαρελά, που χρησιμοποιούσε ξύλα και σιδερένια στεφάνια για τη δουλειά του. Αλλά και για άλλους τεχνίτες που κατασκεύαζαν φτσέλια, γκιούμια και τουλούμια, για τους γανωτήδες, που γάνωναν σκεύη, έβαζαν, δηλαδή, σ’ αυτά ένα υλικό, το κασσίτερο, το οποίο είχε φύγει, εξαιτίας της χρήσης του σκεύους για να είναι κατάλληλα για τη μαγειρική (Π. 7α), και τους πραματευτές που γύριζαν από τόπο σε τόπο και πουλούσαν την πραμάτεια τους (Π. 7δ). Για τον πεταλωτή, που βάζει πέταλα από σίδηρο στα πόδια των αλόγων και των μουλαριών, για να μπορεί να το ζώο να βαδίζει χωρίς να καταστρέφονται οι οπλές του. Η εργασία του πεταλωτή, το καλίγωμα, ήταν πολύ σημαντική, αφού όλες οι μετακινήσεις των ανθρώπων γινόταν με άλογα και μουλάρια. Το καλίγωμα, για να προστατεύει τα άλογα, γινόταν συχνά, κάθε 40 περίπου μέρες (Π. 7β). Για τον σαμαρά που κατασκεύαζε σαμάρια από ξύλινο σκελετό και τον γέμιζε με χόρτο, αφού το τύλιγε με χοντρό υφαντό και κατεργασμένο δέρμα ζώου (Π. 7γ). Ή και του αμαξιά, που με την άμαξά του μετέφερε ανθρώπους και εμπορεύματα (Π. 7ε)³²⁸.

Τελειώνοντας τη συζήτηση, είπαμε στα νήπια να συζητήσουν με μέλη της οικογένειά τους για τα επαγγέλματα και τις ασχολίες των κατοίκων της περιοχής, και ιδιαίτερα γι’ αυτά που τους έκαναν εντύπωση, να πάρουν πληροφορίες, να βρουν αντικείμενα ή φωτογραφίες που σχετίζονται με αυτά και το ρόλο τους στη ζωή των κατοίκων στο παρελθόν, για να συζητήσουμε την επόμενη μέρα.

Σε *τρίτο επίπεδο*, μετά την παρέλευση μιας μέρας, σχεδιάστηκαν δύο δραστηριότητες, για πληρέστερη εμπέδωση πάνω στο θέμα: Στην πρώτη, δείξαμε στα παιδιά παλαιές φωτογραφίες, που έφεραν τα ίδια από το σπίτι τους, στοιχείο που χρησιμοποιήθηκε και ως *ένανσμα* για τη δραστηριότητα. Στις φωτογραφίες απεικονίζονταν

³²⁸ Για τα παραδοσιακά επαγγέλματα, βλ. Σαρησάββας Β., *Παραδοσιακά Επαγγέλματα. Ταξίδι στο χθες*, Μαλλιάρης Παιδεία, Θεσσαλονίκη 2000- Κλιάφα Μ., *Άνθρωποι του μόχθου*, Θεσσαλία, Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.

επαγγέλματα και δραστηριότητες, όπως του πεταλωτή, της υφάντρας, του καροτσέρη και του γεωργού, που ασκούσαν πρόγονοι των παιδιών, παππούς και προπάππος.

Από τους κύριους στόχους της δραστηριότητα ήταν, να γνωρίσουν τα νήπια τα επαγγέλματα του παρελθόντος. Να προσδιορίσουν διαφορές στον τρόπο άσκησης στο παρελθόν και στο παρόν, σ' αυτά τα επαγγέλματα που συνεχίζουν να υπάρχουν από το παρελθόν. Να καταλάβουν ότι οι αλλαγές στον τρόπο άσκησης των επαγγελματιών οφείλονται στην ανάπτυξη της τεχνολογίας. Να καταλάβουν μέσα από τις αλλαγές στα επαγγέλματα την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο.

Η νηπιαγωγός δείχνει στα παιδιά τις φωτογραφίες που έφεραν και τις εμπλουτίζει με άλλες από το αρχείο της. Το ζητούμενο ήταν τα παιδιά, αφού τις παρατηρήσουν προσεκτικά, να τις σχολιάζουν και να τις κατατάζουν σε δύο κατηγορίες: α) σε εκείνη που δείχνουν επαγγέλματα που κατά το παρελθόν ήταν πολύ διαδεδομένα, όπως γανωτής (Π. 7α), πεταλωτής (Π. 7β), σαμαράς (Π.7γ), πραματευτής (Π. 7δ), αμαξάς (Π. 7ε), καροτσέρης (Π.7στ), μυλωνάς (Π. 7ζ), υπαίθριος φωτογράφος (Π. 7η), πετράς (Π. 7θ), υφάντρα (Π. 7ι), και β) σε εκείνη που δείχνουν επαγγέλματα που ήταν διαδεδομένα κατά το παρελθόν, αλλά συνεχίζουν να υπάρχουν και σήμερα, όπως τσαγκάρης (Π. 7ια), μικροπωλητής (Π.7ιβ), μπακάλης (Π. 7ιγ), οργανοπαίχτης, κτηνοτρόφος, γεωργός.

Η επόμενη δραστηριότητα εστιαζόταν σε εκθέματα του Λαογραφικού Μουσείου Γόννων, που όπως είπαμε είχε την ευγενική καλοσύνη να μας παράσχει ο υπεύθυνος. Στόχος της δραστηριότητας ήταν η σύνδεση των επαγγελματιών με χαρακτηριστικά αντικείμενά τους, και η αναφορά για τη χρήση του καθενός. Άλλος στόχος ήταν να κατανοήσουν τα μικρά παιδιά ότι όλα αυτά τα εκθέματα του Λαογραφικού Μουσείου της περιοχής τους είναι πολιτιστικά στοιχεία, με μεγάλη αξία, γιατί είναι πολιτιστική κληρονομιά και δείχνουν το πολιτιστικό παρελθόν, μέσα από μια βιωματική εμπειρία. Δείχνουμε αντικείμενα, εκθέματα του Λαογραφικού Μουσείου, που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα από επαγγελματίες: μια ζυγαριά (Π. 8α), γεωργικά εργαλεία (Π. 8β), πέταλα (Π. 8γ), πλακί (Π. 8δ), ανέμη (Π. 8ε), πένα (Π. 8στ'), και προσπαθούμε να κάνουμε αντιστοιχία με τα παρακάτω επαγγέλματα που το κάθε ένα αντιπροσωπεύει: παντοπώλης, γεωργός, πεταλωτής, γανωτής, υφάντρα, δάσκαλος.

Έγινε προσπάθεια τα μικρά παιδιά να μάθουν λέξεις και φράσεις σχετικές με την *ενότητα*, όπως επαγγέλματα που χάθηκαν στο χρόνο, στα οποία έκαναν και δραστηριότητες. Έννοιες, όπως: χειρωνακτικές εργασίες, οικιακές εργασίες, επαγγελματική δραστηριότητα, αλλά και άλλες έννοιες που επαναλάβαμε από

προηγούμενες δραστηριότητες και ταίριαζαν με το θέμα μας, όπως, τεχνολογία, τεχνολογική εξέλιξη, τεχνικός πολιτισμός, πολιτιστική κληρονομιά, πολιτιστικά στοιχεία.

Παρατηρήσεις

Αρχικά, τα νήπια έδειξαν ενδιαφέρον και προσέγγισαν φωτογραφίες, που απεικόνιζαν επαγγελματική δραστηριότητα στο παρελθόν και ενθουσιάστηκαν με την προβολή του πλούσιου υλικού πάνω στο θέμα. Ανέφεραν σχετικές εμπειρίες και έτσι ξεκίνησε η συζήτηση και αξιοποιήθηκε η προϋπάρχουσα εμπειρία λειτουργικά.

Σε δεύτερο επίπεδο, έγινε προσπάθεια τα νήπια να γνωρίζουν τα παλαιότερα επαγγέλματα των κατοίκων της περιοχής τους και τις αλλαγές που έφερε ο χρόνος στην επαγγελματική δραστηριότητα των κατοίκων της περιοχής, η οποία απέδωσε, όπως θα δούμε, στις δραστηριότητες που κάναμε σε τρίτο επίπεδο. Τα παιδιά ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερα από την οπτικοποιημένη συζήτηση. Η επίδειξη με προβολικό μηχάνημα ήταν καινούρια εμπειρία για τα παιδιά, γι' αυτό και επέδειξαν πρωτοφανή πειθαρχία και προσοχή. Άκουγαν τις αναφορές στα παραδοσιακά επαγγέλματα και κοίταγαν τις αντίστοιχες εικόνες με τεταμένη την προσοχή τους, ιδιαίτερα όταν γινόταν αναφορά σε επαγγέλματα που τα άκουγαν για πρώτη φορά, όπως το επάγγελμα του γανωτή, του πεταλωτή, του σαμαρά. Κάποια παιδιά, βέβαια, δήλωσαν αυτοψία σε αντικείμενα- προϊόντα επαγγελματικής δραστηριότητας στο παρελθόν, όπως σαμάρι, πέταλα αλόγων, χωρίς να γνωρίζουν, όπως είπαν, ότι υπήρχαν τα αντίστοιχα επαγγέλματα, του σαμαρά και του πεταλωτή. Μερικά επαγγέλματα, όπως του γεωργού, του κτίστη, μπακάλη, οργανοπαίχτη, αν και ήταν γνωστά στα παιδιά, προκάλεσαν το ενδιαφέρον τους όταν είδαν τις διαφορές στον τρόπο άσκησης των επαγγεμάτων στο παρελθόν και σήμερα. Μερικά σχόλια, που αφορούσαν, ιδιαίτερα το επάγγελμα του γεωργού, ήταν: «δεν κουράζονταν;» «δεν πονούσαν τα χέρια τους;», «πότε σταμάτησαν να χρησιμοποιούν τα ζώα στο χωράφι;», «πότε χρησιμοποίησαν μηχανές;», κ.λπ. Τα νήπια κατάλαβαν ότι η τεχνολογική εξέλιξη έδωσε την άνεση στο γεωργό «να μην κουράζεται» και «να μην πονούν τα χέρια του», σήμερα, όπως στο παρελθόν. Ότι στα χρόνια των παππούδων τους άρχισαν να χρησιμοποιούνται στον Θεσσαλικό κάμπο και στην περιοχή τους τα τρακτέρ, ενώ στα χρόνια των προπάπων τους πολλοί άνθρωποι όργωναν με το αλέτρι, θέριζαν με το δρεπάνι και μάζευαν τον καπνό στο λιοπύρι με τα χέρια, με συνέπεια να κουράζονται πολύ. Κατάλαβαν, επομένως, ότι οι αλλαγές στον τρόπο

άσκησης των επαγγελματιών οφείλονται στην ανάπτυξη της τεχνολογίας. Και ότι οι αλλαγές στον τρόπο άσκησης των επαγγελματιών έφεραν αλλαγές και στον τρόπο ζωής των ανθρώπων της περιοχής.

Σε τρίτο επίπεδο, με το ξεκίνημα των δραστηριοτήτων παρουσιάστηκε κάποια δυσκολία στο πρώτο σκέλος που αφορούσε επαγγέλματα πολύ διαδεδομένα κατά το παρελθόν: ορισμένα νήπια δεν θυμόνταν το όνομα και το αντικείμενο των επαγγελμάτων του γανωτή, πεταλωτή, σαμαρά, πραματευτή και μυλωνά, αν και τα παραπάνω είχαν αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Με τη επανάληψη που έγινε από τη νηπιαγωγό και τη συζήτηση που αναπτύχθηκε, εμπεδώθηκαν και κατατάχθηκαν από τα παιδιά στις σωστές κατηγορίες. Στη δραστηριότητα συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία όλα τα νήπια³²⁹.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, έγινε συζήτηση κατά την οποία τα παιδιά αναγνώριζαν αρχικά τα αντικείμενα των εικόνων και προσδιόριζαν τη χρήση του καθενός. Από τα αντικείμενα που απεικονίζονταν, δυσκολία υπήρχε στην αναγνώριση της ανέμης και των πετάλων των ζώων. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, ειπώθηκαν όλες οι ονομασίες των αντικειμένων. Αξίζει, εδώ, να αναφέρουμε την εύστοχη παρατήρηση ενός νηπίου, σχετικά με την αναφορά της ανέμης σε 'τραγουδάκι' που προηγείται της αφήγησης του παραμυθιού. Στο δεύτερο σκέλος της δραστηριότητας που αφορούσε τη σύνδεση των αντικειμένων, που απεικονίζονταν στις εικόνες, με τα αντίστοιχα επαγγέλματα, οι απαντήσεις των παιδιών ήταν, σε μεγάλο βαθμό, σωστές.

Γενικότερα, τα νήπια έκαναν μια πρώτη προσέγγιση με έννοιες που σχετίζονταν με την οικονομική και κοινωνική ζωή των ανθρώπων της περιοχής τους, στο παρελθόν,

³²⁹ Η δραστηριότητα εξελίχθηκε σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο μαθησιακό περιβάλλον, για να προσφέρει στα μικρά παιδιά γνώσεις και δεξιότητες, που θα τα οδηγήσουν στη μάθηση και την ανάπτυξη. Και, όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, στηριχθήκαμε στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρία των νηπίων, ώστε αυτή να διαμορφώνεται μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, να είναι δηλαδή κοινωνικά προσδιορισμένη. Στο πλαίσιο αυτό, υπήρξε επικοινωνία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας, οπότε νηπιαγωγός και μαθητές, ανταλλάξαμε πληροφορίες, επιχειρήματα, για να πετύχουμε μαθησιακά αποτελέσματα. Εξάλλου, όπως αναφέραμε στο σχετικό με τις θεωρίες μάθησης κεφάλαιο ισχύει η αρχή ότι «όσο μικρότερα είναι τα παιδιά τόσο πιο πιθανό είναι ότι η αλληλεπίδραση διευκολύνει ένα ευρύ φάσμα μάθησης». (Ματσαγγούρας Η., *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Θεωρία της Διδασκαλίας: η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*, ό.π., σσ. 163-165- Χρυσάφιδης Κ., *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 2003, σσ. 32-33).

δεδομένου ότι κάθε επαγγελματική δραστηριότητα είναι απόρροια του γεωφυσικού περιβάλλοντος. Επειδή, όπως είπαμε, υπάρχει αιτιακή σχέση ανάμεσα στην οικονομική δραστηριότητα και τον πολιτισμό αφού, οι όποιες πολιτιστικές δραστηριότητες μιας κοινωνίας δεν είναι παρά διακλαδώσεις της οικονομικής ζωής, θεωρούμε ότι δώσαμε μια πληρέστερη εικόνα της κατάστασης στην περιοχή αυτή³³⁰. Ακόμη, τα παιδιά κατάλαβαν μέσα από τις αλλαγές στην επαγγελματική δραστηριότητα παραδοσιακών επαγγελμάτων και τον τρόπο ζωής των κατοίκων της περιοχής, σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο. Έμαθαν ορισμένα βασικά πράγματα για τις διαφορές στις μεθόδους καλλιέργειας, ανάμεσα στο παρελθόν και σήμερα και πως αυτές οι διαφορές επιδρούν στην καθημερινή ζωή, σύμφωνα με την αντιληπτική τους ικανότητα. Συνέκριναν χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ζωής σε διαφορετικές εποχές και έκαναν υποθέσεις σχετικές με την ποιότητα της ζωής, κατά το παρελθόν και σήμερα. Κατάλαβαν, ακόμη, ότι με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την εφαρμογή της στις γεωργικές καλλιέργειες επιτεύχθηκε περισσότερη άνεση στη ζωή της οικογένειας, με συνέπεια η γυναίκα να μη συμμετέχει στη γεωργική παραγωγή, όπως στο παρελθόν και ως μητέρα να έχει περισσότερο στραμμένη την προσοχή της στην ανατροφή των παιδιών της.

³³⁰ Βλ. σχετικά στο υποκεφάλαιο «Άλλες εννοιολογικές προσεγγίσεις Οικονομική δραστηριότητα και πολιτιστική κινητικότητα: Μια αμφίδρομη σχέση» Πρβλ. Καραγιαννόπουλου Ι., ό. π., σσ. 23,24.

Δεύτερη Ενότητα

Θέμα: Τα μεταφορικά μέσα στην περιοχή παλαιότερα: μια πρώτη προσέγγιση των νηπίων με αυτά

2^η εβδομάδα

Δραστηριότητες-Παρατηρήσεις

Χρόνος: 40 λεπτά την 1^η ημέρα, 60 λεπτά την 2^η ημέρα

Υλικά: Πολιτικός χάρτης της Ελλάδας, τοπικός χάρτης της περιοχής, ιστορικές φωτογραφίες σε μεγάλο μέγεθος που απεικονίζουν μεταφορικά μέσα διαχρονικά, βιβλία σχετικά με την ιστορία της περιοχής, σλάιτς.

Χώρος: Η γωνιά της συζήτησης, όπου και ήταν τοποθετημένα τα υλικά, με τρόπο ώστε να τα προσέξουν τα παιδιά, η γωνιά της σύγχρονης τεχνολογίας που χρησιμοποιήθηκε για προβολή, όλη η τάξη.

Μέθοδος: Διερευνητική, αφηγηματική

Στόχοι: Να προσεγγίσουν τα νήπια έννοιες σχετικές με τα μεταφορικά μέσα της περιοχής τους στο παρελθόν και να εξοικειωθούν με αυτές. Να γνωρίζουν, μέσα από τον χάρτη της Ελλάδας και τον τοπικό χάρτη της περιοχής τους, τις περιοχές μετακίνησης των ανθρώπων παλαιότερα και σήμερα. Να κατανοήσουν, γενικότερα και ως ένα βαθμό, ότι η συγκοινωνία παίζει ρόλο στην ανάπτυξη της οικονομίας, αλλά και του πολιτισμού σ' ένα τόπο, γιατί μέσω αυτής μεταφέρονται από τόπο σε τόπο άνθρωποι, που είναι φορείς ιδεών. Να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος. Να εκφράσουν σκέψεις και ιδέες πάνω στο θέμα της συγκοινωνίας. Να μάθουν σχετικές λέξεις και έννοιες. Να καταλάβουν ότι τα μέσα μεταφοράς έχουν εξέλξει, στο διάβα του χρόνου, που οφείλεται, όπως και σε άλλες περιπτώσεις, στην ανάπτυξη της τεχνολογίας. Να καταλάβουν ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας, που έφερε με τη σειρά της την εξέλιξη των μέσων, βοήθησε να γίνει η ζωή των ανθρώπων περισσότερο άνετη και να γίνει συντομότερη η μεταφορά από τόπο σε τόπο. Μέσα από αυτή την εξέλιξη των μεταφορικών μέσων να καταλάβουν τα νήπια την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο.

Το έναυσμα: Παρουσιάστηκε σε σλάιτς η απεικόνιση του ποταμόπλοιου της περιοχής, όπως ήταν στο παρελθόν και όπως είναι σήμερα, σκελετωμένο. Το ποταμόπλοιο, που το ονόμαζαν οι κάτοικοι στο παρελθόν «το καράβι», το χρησιμοποιούσαν παλαιότερα, για τη μεταφορά ανθρώπων και εμπορευμάτων στον Πηνειό. Το σλάιτς προσδιορίστηκε χρονικά από την νηπιαγωγό. Κάποια από τα νήπια, μόλις είδαν «το καράβι», το αναγνώρισαν και το γεγονός αυτό αποτέλεσε το έναυσμα.

Πορεία: Αρχικά σε πρώτο επίπεδο, τοποθετήθηκαν στη γωνιά της συζήτησης ιστορικές φωτογραφίες σε μεγάλο μέγεθος που απεικόνιζαν μεταφορικά μέσα, που μέρος αυτών αποτελούν και στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς της περιοχής τους, όπως «το καράβι» και τα νήπια παροτρύνθηκαν να επιλέξουν φωτογραφίες σχετικά με αυτά, για να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα μαθησιακή και κοινωνική εμπειρία, σε λειτουργικό επίπεδο, προκειμένου η διδακτική αξιοποίηση να έχει καλύτερο αποτέλεσμα. Συζητήσαμε τις εμπειρίες τους και τις γνώσεις τους σε όσα μεταφορικά μέσα παρουσιάσαμε, για να καταλάβουν τα νήπια ότι κάποια από αυτά τα χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι στο παρελθόν και κάποια, που ‘δένονται’ ιδιαίτερα με την περιοχή, είναι πολιτιστικά της στοιχεία. Είπαμε, ακόμη, ότι τα μεταφορικά μέσα έχουν σχέση με την οικονομική δραστηριότητα των ανθρώπων της εποχής, γιατί με αυτά γίνονταν η μεταφορά των προϊόντων που έβγαζε η γη τους, αλλά και με τον τρόπο ζωής των ανθρώπων.

Σε δεύτερο επίπεδο, και αφού διαπιστώσαμε την προϋπάρχουσα εμπειρία των νηπίων, συνεχίσαμε με την προβολή σλάιτς, που απεικόνιζαν τα μεταφορικά μέσα των ανθρώπων της περιοχής στο παρελθόν, ρωτώντας τα νήπια αν γνωρίζουν ορισμένα από αυτά που βλέπουν και συμπληρώσαμε τις γνώσεις τους, συνδυάζοντας τη λεκτική με την οπτική αφήγηση, ύστερα από τις απαντήσεις που μας έδωσαν: «Οι άνθρωποι πάντα αισθάνονταν την ανάγκη να ταξιδεύσουν για να γνωρίσουν άλλους τόπους. Έτσι μπορούσαν να ψυχαγωγηθούν με τα ταξίδια τους και τις μετακινήσεις τους, να μεταφέρουν τα προϊόντα τους σε άλλο τόπο και να τα ανταλλάξουν με άλλα που δεν είχαν στο δικό τους τόπο. Αυτό, παιδιά, στα παλιότερα χρόνια, πριν ανακαλυφθούν οι μηχανές, γίνονταν με άμαξες που κινούνταν με τη δύναμη των αλόγων, όπως βλέπουμε σ’ αυτή την εικόνα (Π. 7ε). Παρατηρούμε ότι η άμαξα είναι ένα όχημα με ρόδες, που το έλκουν, δηλαδή το τραβάνε ένα ή περισσότερα ζώα.

Χρησίμευε, κυρίως στο παρελθόν, για τη μεταφορά ανθρώπων και άλλων πραγμάτων, τις περισσότερες φορές εμπορευμάτων. Βέβαια, όπως φαντάζεστε, χρειάζονταν πολύ χρόνο για να φτάσουν εκεί που ήθελαν, στον προορισμό τους και το ταξίδι τους δεν ήταν άνετο, όπως στις μέρες μας». Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός δείχνει στα νήπια σλάιτς με αυτοκίνητο, σιδηρόδρομο και λεωφορείο, σε παλαιότερη μορφή, και ρωτάει τα νήπια αν γνωρίζουν τι απεικονίζουν αυτές οι φωτογραφίες. Ύστερα από τις απαντήσεις των παιδιών, συμπληρώνει τις γνώσεις τους: «Επομένως, παιδιά, αργότερα, όταν εξελίχθηκε η τεχνολογία, τα πράγματα άλλαξαν: η άμαξα αντικαταστάθηκε από τον σιδηρόδρομο, τα τρένα, που διευκόλυναν περισσότερο τις μεταφορές σε μεγάλες αποστάσεις. Άλλο ένα μέσο που βοήθησε στη συγκοινωνία και έκανε γρήγορη την μετακίνηση των ανθρώπων και των εμπορευμάτων είναι το αυτοκίνητο. Το αυτοκίνητο μαζί με το σιδηρόδρομο, εκτόπισε, έδωσε τις άμαξες, και έτσι σήμερα χρησιμοποιούνται ελάχιστα. Τα ταξίδια, από τη στιγμή που εμφανίστηκε η τεχνολογία, γίνονταν, πλέον, με αυτοκίνητα, λεωφορεία, τρένα και καράβια, τα οποία, όμως είχαν διαφορετική μορφή από αυτή που γνωρίζουμε σήμερα. Στις εικόνες που βλέπετε, υπάρχει ένα παλαιό αυτοκίνητο (Π. 9α), ένα παλαιό τρένο (Π. 9β), και ένα λεωφορείο (Π. 9γ) με διαφορετική μορφή από τα σύγχρονα. Πρέπει να πούμε όμως παιδιά ότι η τεχνολογία μπορεί να έφερε όλες αυτές τις μεταβολές, αλλαγές, που έκαναν άνετη τη ζωή των ανθρώπων, αλλά έφερε και τη ρύπανση του περιβάλλοντος, για την οποία οφείλουν να φροντίσουν άνθρωποι και κυβερνήσεις. Συνεχίζουμε με τα αεροπλάνα που παλιότερα, πριν προχωρήσει περισσότερο η τεχνολογία, είχαν έλικες και για τα πλοία που είχαν διαφορετική εμφάνιση από τη σημερινή. Εκτός από τα πλοία που ταξίδευαν στην θάλασσα, υπήρχαν και άλλα που έπλεαν στις λίμνες και στα ποτάμια. Στον Πηνειό, το ποτάμι του τόπου μας, υπήρχε ένα πλοίο που βοηθούσε στη μεταφορά των ανθρώπων και των εμπορευμάτων, που το ονόμαζαν οι παλιότεροι «το καράβι», το οποίο ορισμένα παιδιά γνωρίζουν (Π. 9δ). Το «καράβι» πια δεν χρησιμοποιείται και υπάρχει σήμερα δίπλα στην καινούρια γέφυρα εγκαταλειμμένο». Ρωτήσαμε τα παιδιά αν ξέρουν στον πολιτικό χάρτη που βρίσκεται η πρωτεύουσα του νομού τους, η Λάρισα. Δείξαμε ξανά στο χάρτη την πρωτεύουσα το Νομού και στη συνέχεια την πρωτεύουσα του Ελληνικού κράτους, την Αθήνα, στην οποία οι αγρότες και οι άλλοι κάτοικοι της περιοχής έπρεπε να πηγαίνουν στο παρελθόν, για σημαντικές δουλειές. Δείξαμε όλο αυτόν το δρόμο στο χάρτη, που έκαναν οι πρόγονοι να ταξιδεύσουν. Ο δρόμος αυτός με την ανάπτυξη της τεχνολογίας που έφερε λεωφορεία, τρένα και άλλα αυτοκίνητα ήταν σύντομος και ευκολότερος.

Μετά τα πέρας της συζήτησης, είπαμε στα νήπια να συζητήσουν με μέλη της οικογένειά τους για τα μεταφορικά μέσα που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι της περιοχής στο παρελθόν, και ιδιαίτερα γι' αυτά που τους έκαναν εντύπωση, να πάρουν πληροφορίες, να βρουν αντικείμενα ή φωτογραφίες που σχετίζονται με αυτά και το ρόλο τους στη ζωή των κατοίκων στο παρελθόν, για να συζητήσουμε την επόμενη μέρα.

Σε *τρίτο επίπεδο*, μετά την παρέλευση μιας μέρας, σχεδιάστηκαν δύο δραστηριότητες, για πληρέστερη εμπέδωση πάνω στο θέμα: Στην πρώτη, δείξαμε στα παιδιά παλαιές φωτογραφίες, που έφεραν τα ίδια από το σπίτι τους, στοιχείο που χρησιμοποιήθηκε και ως *έναυσμα* για τη δραστηριότητα. Στις φωτογραφίες απεικονίζονταν οικογενειακές στιγμές με παλαιά αυτοκίνητα, δεδομένο ότι το αυτοκίνητο στο παρελθόν ήταν και μέσο κοινωνικής προβολής, μέλος της οικογένειας στο τρένο (η γιαγιά στο τρένο) ή άλλο μεγάλο σε ηλικία μέλος στο λεωφορείο.

Από τους κύριους *στόχους* της δραστηριότητας ήταν, να γνωρίσουν τα νήπια τα μέσα μεταφοράς που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι της περιοχής- και όχι μόνο- στο παρελθόν. Να προσδιορίσουν διαφορές που παρουσιάζουν στην εμφάνισή τους, κ.λπ., στο παρελθόν και στο παρόν. Να καταλάβουν ότι οι αλλαγές αυτές οφείλονται στην ανάπτυξη της τεχνολογίας. Να καταλάβουν μέσα από τις αλλαγές στα μέσα μεταφοράς την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο. Να παρακολουθήσουμε, γενικότερα, την εξέλιξη των μεταφορικών μέσων μέσα στο χρόνο. Να συνδέσουμε τη χρονική γραμμή με ένα συμβάν, για να καταλάβουν τα νήπια την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο. Να προχωρήσουμε, έτσι, πέρα από την χρονική αντίθεση ανάμεσα στο σύγχρονο και το παλαιό, στη σύγκριση ανάμεσα στο *σύγχρονο*, το *παλαιό* και το *παλαιότερο του παλαιού*, σε μια από τις αρχικές προσεγγίσεις του εγχειρήματος.

Επιλέξαμε ένα μεταφορικό μέσο και τοποθετήσαμε τις τρεις εικόνες που το απεικονίζουν την εξέλιξή του, σε χρονική σειρά: ποια μορφή είχε όταν κατασκευάστηκε, ποια αργότερα όταν εξελίχθηκε, περίπου μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, και ποια μορφή έχει στις μέρες μας. Τα μεταφορικά μέσα ήταν: αυτοκίνητα (Π. 9α) λεωφορεία (Π. 9β), τρένα (Π. 9γ).

Χρησιμοποιήσαμε, αρχικά, φωτογραφίες αυτοκινήτων (Π. 9α), όπως εξελίχθηκαν, σε χρονική σειρά, από τη στιγμή που δημιουργήθηκαν τα πρώτα αυτοκίνητα. Χρησιμοποιήσαμε τη χρονολογική γραμμή, παράλληλα με ένα 'συμβάν', που

σχετίζεται με το χρόνο χρήσης των οχημάτων³³¹. Έτσι, ξεκινήσαμε με την παράθεση φωτογραφιών αυτοκινήτων με τη σημερινή μορφή, που θα μπορούσε να τα οδηγεί ή και τα οδηγεί ο πατέρας ή μητέρα των μικρών παιδιών. Καθώς δείξαμε τις φωτογραφίες, είπαμε: «αυτά τα αυτοκίνητα, με αυτή τη μορφή είναι τα αυτοκίνητα που οδηγούν σήμερα οι άνθρωποι, αυτοκίνητα τελευταίας τεχνολογίας». Στη συνέχεια, επιλέξαμε αυτοκίνητα, παλαιότερης, μορφής, που κυκλοφορούσαν μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, τα δείξαμε στα νήπια, τα οποία και τα αναγνώρισαν, ύστερα από ερώτησή μας. Χρησιμοποιήσαμε και πάλι τη χρονολογική γραμμή: είπαμε στα νήπια ότι αυτά τα αυτοκίνητα κυκλοφορούσαν παλαιότερα, στα χρόνια που ήταν νέος ο παππούς τους. Μ' αυτόν τον τρόπο, τοποθετήσαμε στην εξέλιξη της χρονικής γραμμής, παράλληλα, το δεύτερο συμβάν. Στη συνέχεια, δείξαμε στα νήπια φωτογραφίες με αυτοκίνητα, με τη μορφή που είχαν στο ξεκίνημά τους, και αφού σε σχετική ερώτησή μας, πήραμε την απάντηση ότι πρόκειται για 'παλιά αυτοκίνητα', εξηγήσαμε στα μικρά παιδιά ότι αυτά τα αυτοκίνητα τα οδηγούσαν οι άνθρωποι 'πιο παλιά', από τα προηγούμενα, δηλαδή πιο παλιά και από τα χρόνια του παππού τους. Θα μπορούσε, έτσι, να τα οδηγήσει ο παππούς του παππού τους, ένα προπάππος, όταν ήταν νέος. Μ' αυτόν τον τρόπο, τοποθετήσαμε στην εξέλιξη της χρονικής γραμμής, παράλληλα, το τρίτο συμβάν. Κατόπιν, κάθε νήπιο άρχισε να επιλέγει το σύγχρονο

³³¹ Οι χρονολογικές γραμμές, όπως επισημάναμε στο Πέμπτο Κεφάλαιο «Η κατανόηση της έννοιας της χρονικής ακολουθίας μέσα από τη διδασκαλία πολιτιστικών στοιχείων» βοηθούν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται το χρόνο που πέρασε και, παράλληλα, να ταξινομούν χρονολογικά τα ιστορικά γεγονότα που σχετίζονται με τον τόπο τους. Τις κατασκευάσαμε με αυτοκίνητα στην εξέλιξή τους που απεικονίζονταν αναρτημένα πάνω σε τεντωμένο σκοινί. Σε άλλο παράλληλο σκοινί, σε κάθε αυτοκίνητο αντιστοιχούσε ο χρόνος που σχηματοποιούνταν με απεικόνιση ενός σύγχρονου ανθρώπου, που οδηγεί σύγχρονο αυτοκίνητο, και αυτό αντιστοιχεί στην έννοια του *σύγχρονου*. Στο επόμενο στάδιο του σχοινιού, στο παλαιό αυτοκίνητο αντιστοιχεί το επόμενο στάδιο του παράλληλου σχοινιού, που απεικονίζει ένα γερασμένο άνδρα, τον παππού, να οδηγεί ένα παλαιότερο στη μορφή αυτοκίνητο, και αυτό αντιστοιχεί, χρονικά, στην έννοια του *παλαιού*. Τέλος, στο τρίτο στάδιο του σχοινιού στο απεικονίσαμε αναρτημένο ένα αυτοκίνητο, με την μορφή που είχε αρχικά όταν πρωτοκατασκευάστηκε, και στο παράλληλο σχοινί, στο αντίστοιχο στάδιο, βάλαμε φωτογραφία ανθρώπων του παρελθόντος, με την ενδυμασία τους, που δεν υπάρχουν πια. Το στάδιο αυτό είναι το *παλαιότερο του παλαιού*. Τον ίδιο τρόπο χρησιμοποιήσαμε για τα τρένα και τα λεωφορεία (Ξανθάκου Γ., Ναχόπουλος Ν., Κατσιγιάννη Α., «Η προσέγγιση της έννοιας του χρόνου μέσα από την τοπική ιστορία και την περιβαλλοντική εκπαίδευση», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 71- Sebbia J., *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, ό.π., σσ. 92-93).

αυτοκίνητο, από φωτογραφίες που ήταν διάσπαρτες, στη συνέχεια το παλαιότερο και, τέλος, το παλαιότερο του παλαιού, το πιο παλιό αυτοκίνητο, εκείνο που είχε τη μορφή που πρωτοκατασκευάζονταν τα αυτοκίνητα. Η νηπιαγωγός βοηθούσε στην κάθε επιλογή, υπενθυμίζοντας το χρόνο- σταθμό που αντιπροσώπευε η κυκλοφορία του αυτοκινήτου: τωρινά, παλιά, πιο παλιά από τα παλιά, για να καταλάβουν τα νήπια την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο.

Με τον ίδιο τρόπο μιλήσαμε για τα λεωφορεία (Π. 9β) και τα τρένα (Π. 9γ). Χρησιμοποιήσαμε φωτογραφίες λεωφορείων (Π. 9β) και τρένων (Π. 9γ), όπως εξελίχθηκαν, σε χρονική σειρά, από τη στιγμή που δημιουργήθηκαν τα πρώτα λεωφορεία και τρένα. Χρησιμοποιήσαμε τη χρονική γραμμή, παράλληλα με σχετικά 'συμβάντα'. Ξεκινήσαμε με την παράθεση φωτογραφιών λεωφορείων και τρένων με τη σημερινή μορφή, συνδυάζοντας την λεκτική με την οπτική αφήγηση: «αυτά τα λεωφορεία και τρένα, με αυτή τη μορφή είναι τα οχήματα, με τα οποία ταξιδεύουν σήμερα οι άνθρωποι». Στη συνέχεια, επιλέξαμε λεωφορεία και τρένα παλαιότερης, μορφής, που κυκλοφορούσαν μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, τα δείξαμε στα νήπια, τα οποία και τα αναγνώρισαν, ύστερα από ερώτησή μας. Χρησιμοποιήσαμε και πάλι τη χρονική γραμμή: είπαμε στα νήπια ότι αυτά τα λεωφορεία και τρένα κυκλοφορούσαν παλαιότερα, στα χρόνια που ήταν νέος ο παππούς και η γιαγιά τους και ταξίδευαν μ' αυτά. Έτσι, τοποθετήσαμε στην εξέλιξη της χρονικής γραμμής, παράλληλα, το δεύτερο συμβάν. Στη συνέχεια, δείξαμε στα νήπια φωτογραφίες με λεωφορεία και τρένα, με τη μορφή που είχαν στο ξεκίνημά τους, και αφού σε σχετική ερώτησή μας, πήραμε την απάντηση ότι πρόκειται για 'παλιά λεωφορεία και τρένα', εξηγήσαμε στα μικρά παιδιά ότι αυτά τα λεωφορεία και τρένα τα χρησιμοποιούσαν για να ταξιδεύουν οι άνθρωποι 'πιο παλιά', από τα προηγούμενα, δηλαδή πιο παλιά και από τα χρόνια του παππού τους. Θα μπορούσε, έτσι, να ταξιδεύσει με αυτά ο παππούς του παππού τους, ένα προπάππος, όταν ήταν νέος. Μ' αυτόν τον τρόπο, τοποθετήσαμε στην εξέλιξη της χρονικής γραμμής, παράλληλα, το τρίτο συμβάν. Κατόπιν, κάθε νήπιο άρχισε να επιλέγει, αντίστοιχα το σύγχρονο λεωφορείο ή τρένο, στη συνέχεια το παλαιότερο και, τέλος, το πιο παλιό λεωφορείο ή τρένο, εκείνο που είχε τη μορφή που κατασκευάζονταν για πρώτη φορά τα λεωφορεία ή τρένα. Η νηπιαγωγός βοηθούσε στην κάθε επιλογή, υπενθυμίζοντας το χρόνο- σταθμό που αντιπροσώπευε η κυκλοφορία του λεωφορείου ή τρένου: τωρινά, παλιά, πιο παλιά από τα παλιά, για να κατανοήσουν τα μικρά παιδιά την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο. Ωστόσο, σημειώνουμε ότι ήταν μεγάλη η προσπάθεια της νηπιαγωγού για την

επιτυχία της δραστηριότητας, γιατί δυσκόλεψε, ως ένα σημείο τα παιδιά, παρόλο που την βρήκαν ευχάριστη.

Η επόμενη δραστηριότητα είχε σχέση με το ποταμόπλοιο της περιοχής, το γνωστό «καράβι», που χρησιμοποιούσαν οι παλαιότεροι για τη μεταφορά ανθρώπων, αλλά και εμπορευμάτων ή και προϊόντων που παρήγαγε η περιοχή. Το «καράβι» σώζεται σκελετωμένο στην περιοχή και καλέσαμε τα νήπια να ‘κατασκευάσουν’ μοντέλο του καραβιού και να ταξιδεύσουν μ’ αυτό παραποταμίως. *Έναυσμα* αποτέλεσε η φωτογραφία του καραβιού, αλλά και παλαιότερη ιστορική όταν το ποταμόπλοιο ήταν σε χρήση, γεμάτο εμπορεύματα και ανθρώπους (Π. 9δ), ενώ χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον *υλικά*, όπως μαρκαδόροι και κόλλες Α4. *Στόχοι* ήταν τα νήπια να καταλάβουν τη σημασία των πλοίων στη μεταφορά ανθρώπων και εμπορευμάτων και ιδιαίτερα των ποταμόπλοιων. Να γνωρίσουν τους γειτονικούς με την περιοχή τους χώρους και τη σημασία που έπαιζαν στο ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον της περιοχής τους και να εξοικειωθούν με αυτούς. Να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις από το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον, ταξιδεύοντας στον Πηνειό με «το καράβι». Μετά την κατασκευή του μοντέλου του καραβιού, αναπτύχθηκε συζήτηση, ως προς το που θα ταξιδεύσει το καράβι, ποιος θα είναι ο καπετάνιος, τι θα μεταφέρει.

Έγινε προσπάθεια τα μικρά παιδιά να μάθουν *λέξεις και φράσεις σχετικές με την ενότητα*, συγκοινωνία, οικονομική κατάσταση, μεταφορά προϊόντων, μεταφορικά μέσα, και όλες οι σχετικές πηγές, καθώς και έννοιες από προηγούμενες δραστηριότητες που ταίριαζαν με το θέμα μας, όπως, τεχνολογία, τεχνολογική εξέλιξη, ρύπανση του περιβάλλοντος, πολιτιστική κληρονομιά, πολιτιστικά στοιχεία.

Παρατηρήσεις

Αρχικά, τα νήπια έδειξαν ενδιαφέρον, όταν ήλθαν σε επαφή με πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους, που είχαν σχέση με τη μεταφορά, όπως «το καράβι» και ορισμένα το αναγνώρισαν, με συνέπεια να ξεκινήσει η συζήτηση και να αξιοποιηθεί λειτουργικά η προϋπάρχουσα εμπειρία.

Σε δεύτερο επίπεδο, η συζήτηση για τα μεταφορικά μέσα ήταν ευχάριστη για τα νήπια. Τα νήπια, και ιδιαίτερα τα αγόρια, έδειξαν ενθουσιασμό, καθώς παρατηρούσαν τα παλαιά μεταφορικά μέσα, τα οποία είχαν διαφορετική μορφή από εκείνη των σημερινών. Έτσι, σχολίασαν τη μορφή του κάθε μεταφορικού μέσου ξεχωριστά και εξέφρασαν επιθυμίες και προτιμήσεις. Σχεδόν, σε όλα τα παιδιά άρεσε

η άμαξα και μέσα από επιφωνήματα εξέφρασαν την επιθυμία να πάνε μια βόλτα. Ένα παιδί ανέφερε ότι το καλοκαίρι πήγε βόλτα με άμαξα. Όταν η νηπιαγωγός ανέφερε την ύπαρξη «του караβιού», που τώρα βρισκόταν ‘γέρικο’ κοντά στο χωριό, δίπλα στο ποτάμι που κάποτε ταξίδευε, αρκετά παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον και περιέργεια να το επισκεφτούν, αλλά και να πάρουν περισσότερες πληροφορίες από τους μεγαλύτερους. Έτσι τα νήπια προσέγγισαν έννοιες σχετικές με τα μεταφορικά μέσα της περιοχής τους και εξοικειώθηκαν με αυτές.

Ακόμη, κατάλαβαν ότι τα μεταφορικά μέσα παίζουν σημαντικό ρόλο στην ζωή των ανθρώπων, όχι μόνο της περιοχής τους, αλλά όλου του κόσμου, γιατί με αυτά μεταφέρονται άνθρωποι και προϊόντα και στην περίπτωση αυτή τα προϊόντα της δικής τους περιοχής. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται η οικονομία και ο πολιτισμός. Κατάλαβαν ακόμη ότι στο διάβα του χρόνου τα μεταφορικά μέσα εξελίχθηκαν, έγιναν ταχύτερα, ομορφότερα, ανετότερα, και αυτό οφείλεται στην ανάπτυξη της τεχνολογίας. Έτσι, ήλθαν πιο κοντά για μια ακόμη φορά με την έννοια της κατανόησης της εξέλιξης στο χρόνο. Ακόμη, τα νήπια γνώρισαν έννοιες σχετικές με την συγκοινωνία, όπως αυτή γινόταν στο παρελθόν, και την αναπαράστασή τους στο χάρτη. Τα παιδιά κατάλαβαν την αναγκαιότητα των ταξιδιών στο παρελθόν στην πρωτεύουσα του νομού και την πρωτεύουσα της χώρας και κατά πόσο η συγκοινωνία έγινε πιο ανθρώπινη, όπως είπαμε, με την ανάπτυξη της τεχνολογίας.

Στο τρίτο επίπεδο, στην ανάπτυξη της πρώτης δραστηριότητας, αναφέρουμε ότι αυτή ήταν ατομική. Αρχικά, η νηπιαγωγός ζητούσε από τα νήπια να ανακαλέσουν στη μνήμη τους το μεταφορικό μέσο που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι πριν ανακαλύψουν τις μηχανές, την άμαξα. Όλα τα παιδιά απάντησαν σωστά, μερικά, όμως, απάντησαν μετά την επίδειξη της εικόνας της άμαξας. Τα νήπια τοποθέτησαν, σε χρονική σειρά, τις εικόνες με τα μεταφορικά μέσα, ξεκινώντας από αριστερά και με αφετηρία την πιο παλαιά μορφή του μεταφορικού μέσου. Κατά την τοποθέτηση, αναπτύχθηκε συζήτηση με τα παιδιά, τα οποία, για να αιτιολογήσουν την επιλογή τους, έδωσαν βαρύτητα σε ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως το σχήμα, τα χρώματα, κ.λπ.. Μερικά παιδιά, βέβαια, δυσκολεύτηκαν να αιτιολογήσουν την επιλογή τους, ωστόσο, τοποθέτησαν σωστά τις εικόνες που απεικόνιζαν την εξέλιξη των μεταφορικών μέσων.

Γενικότερα, τα νήπια κατάλαβαν μέσα από τις αλλαγές στα μέσα μεταφοράς την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο, παρακολουθώντας την εξέλιξη των μεταφορικών μέσων μέσα στο χρόνο. Η σύνδεση της χρονικής γραμμής με ένα συμβάν, συνέβαλε η

κατανόηση αυτή να προχωρήσει, πέρα από την χρονική αντίθεση ανάμεσα στο σύγχρονο και το παλαιό, στη σύγκριση ανάμεσα στο *σύγχρονο*, το *παλαιό* και το *παλαιότερο του παλαιού*, σε μια από τις αρχικές προσεγγίσεις του εγχειρήματος.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, τα νήπια ενθουσιάστηκαν με το καινούριο υλικό που υπήρχε στο νηπιαγωγείο τους για την κατασκευή του ποταμόπλοιου, με συνέπεια να αρχίσουν αμέσως την κατασκευή του. Η συζήτηση για το ρόλο του ποταμόπλοιου στη μεταφορά εμπορευμάτων, κυρίως, της περιοχής, σε συνδυασμό με τη φωτογραφία που υπήρχε στην τάξη, προκάλεσε το ενδιαφέρον πολλών παιδιών να επισκεφθούν το ποταμόπλοιο. Τα νήπια, με ομαδική εργασία, και κάνοντας διάφορες δοκιμές προσπάθησαν να δώσουν το καλύτερο αποτέλεσμα στην κατασκευή. Υπήρχε σε ικανοποιητικό επίπεδο επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των νηπίων, γιατί οι κατασκευές είναι από τις αγαπημένες τους δραστηριότητες. Μέσω ερωτήσεων, όπως ‘ποιός θα είναι ο καραβοκύρης’, ‘ποιος θα κόβει τα εισιτήρια’, ‘τί θα μεταφέρουμε στην απέναντι όχθη’, η νηπιαγωγός στόχευε να προκαλέσει συζήτηση πάνω στο θέμα. Στη συνέχεια, όλα τα παιδιά με ευχαρίστηση αναλάμβαναν τους ρόλους τους, ιδιαίτερα όμως τα μεγάλα νήπια ανέλαβαν υπεύθυνους ρόλους, με συνέπεια η δραστηριότητα να εξελιχθεί σε συμβολικό παιχνίδι³³². Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να υποδυθούν διάφορους ρόλους μέσα από τη ζωή και να αντιληφθούν, έμμεσα, τη δυναμικότητα και το εύρος της ανθρώπινης ζωής, στο παρελθόν, στο πλαίσιο του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος³³³, ενώ παράλληλα συνέβαλε, μέσα από την αντίληψη που απέκτησαν της ανθρώπινης ζωής, στην προοπτική της οργάνωσης της

³³² Όπως αναφέραμε στο σχετικό με τις θεωρίες μάθησης κεφάλαιο, η επιτυχής σύνδεση παιχνιδιού και μάθησης παίζει σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, γιατί το παιχνίδι θεωρείται σημαντικό διδακτικό μέσο, όπως εμφανίζεται στις οργανωμένες γωνιές του νηπιαγωγείου, ή στον υπαίθριο χώρο και βοηθά τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους. Με το συμβολικό παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα συγκρότησης νοητικών εικόνων, γεγονός που θα συμβάλει σημαντικά στην προσέγγιση σχολικών γνώσεων, όπως για παράδειγμα στην κατανόηση ιστορικών γεγονότων και εικόνων του παρελθόντος (ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, ό.π., σσ. 26-28- Cuffaro H. K., «Η έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey και οι αφηγήσεις των παιδιών για τον κόσμο», στο *Θεωρία και Μεθοδολογία της Προσχολικής Εκπαίδευσης*, εισ.- επιμ. Ε. Κουτσοβάνου, Πατάκης, Αθήνα 2000, σσ. 13-31 και ιδιαίτερα στις σσ. 21-27).

³³³ Κοντογιάννη Α., *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 2000, σ. 46.

δικής τους ζωής, σύμφωνα με τους Piaget και Inhelder³³⁴. Το παιχνίδι συνέβαλε να καταλάβουν τα νήπια, βιωματικά, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντός τους με τη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων, γιατί ταξίδευαν παράλληλα με το παρόν, σε ένα άλλο κόσμο, τόσο κοντινό σ' αυτά, δίπλα τους στο ποτάμι, και τόσο απόμακρο χρονικά, όταν οι πρώτοι κάτοικοι Ελληνικοί πληθυσμοί άρχισαν να ζουν και να δουλεύουν στα χωράφια και αμπέλια της περιοχής και να μεταφέρουν αυτά τα προϊόντα, αργότερα, με το ποταμόπλοιο. Και αυτή η αντίθεση, όπως είπαμε και σε άλλες περιπτώσεις, ανάμεσα στο σύγχρονο κόσμο και τον παλαιό, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε κάθε περίπτωση, παίζει ρόλο στην ανάπτυξη στα νήπια της έννοιας της χρονικής ακολουθίας³³⁵.

Ειδικότερα, τα νήπια κατάλαβαν, ακόμη, τη σημασία των πλοίων στη μεταφορά ανθρώπων και εμπορευμάτων και ιδιαίτερα των ποταμόπλοιων. Προσέγγισαν γειτονικές με την περιοχή τους περιοχές και τη σημασία που έπαιζαν στο ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον τους. Ακόμη, σχημάτισαν νοητικές αναπαραστάσεις από το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον, ταξιδεύοντας στον Πηγειό με το καράβι, σε μια άλλη εποχή, με ανθρώπους και προϊόντα της περιοχής μιας άλλης εποχής.

³³⁴ Piaget J. and Inhelder B., *La Psychologie de l' enfant*, ό.π., σσ. 47 κεξ.

³³⁵ Στο στάδιο αυτό ανάπτυξης του παιδιού, βασικό χαρακτηριστικό του παιδιού της προσχολικής ηλικίας, όπως είπαμε στο κεφάλαιο «Η νοητική ανάπτυξη σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget (ατομοκεντρικός)» αποτελεί η εγωκεντρική σκέψη του, που υπερισχύει από την κοινωνικοποιούμενη σκέψη, γιατί η κοινωνικοποίηση της σκέψης πραγματοποιείται σταδιακά, σε σχέση με την ανάπτυξη του συλλογισμού και της αντικειμενικότητας. Υπάρχουν δυσκολίες, όπως να κάνουν διάκριση ανάμεσα στο όλο και στα μέρη του κ.λπ. Θεωρούμε ότι τέτοιες αντιθέσεις, με προοπτική το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον, η ανάπτυξη των δύο κόσμων, βιωματικά, του παρελθόντος και του παρόντος και η συμβολική προσέγγιση μέσω του παιχνιδιού, συμβάλλει στην μείωση του εγωκεντρισμού των παιδιών (Piaget J., *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σσ. 182-184- Πιαζέ Ζ., *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*, ό.π., σ.46- Βαρνάβα- Σκούρα Τ., *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης και αξιολόγησης: Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ – Τζέρομ Μπρόνερ*, ό.π.).

Τρίτη Ενότητα

Θέμα: Τρόποι ψυχαγωγίας στο παρελθόν

3^η εβδομάδα

Δραστηριότητες -Παρατηρήσεις

Χρόνος: 40 λεπτά την 1^η ημέρα, 60 λεπτά την 2η ημέρα

Υλικά: Ιστορικές φωτογραφίες μεγάλου μεγέθους που απεικονίζουν ψυχαγωγικές δραστηριότητες των ανθρώπων της περιοχής στο παρελθόν, τη συμμετοχή των ανθρώπων σ' αυτές, όπως πανηγύρια, εκδρομές στην εξοχή, γάμοι. Ιστορικές φωτογραφίες και σλάιτς που απεικονίζουν εμποροπανήγυρη, όπου υπήρχε συνδυασμός της αγοράς και πώλησης προϊόντων ή και της ανταλλαγής προϊόντων της περιοχής με την ψυχαγωγία. Απεικονίσεις μουσικών οργάνων που δεν χρησιμοποιούνται στις μέρες μας ή σπάνια χρησιμοποιούνται, όπως λαούτο, ζουρνάς, κ.λπ., βιβλία σχετικά με την ιστορία των Γόννων και της περιοχής.

Χώρος: Η γωνιά της συζήτησης, όπου και ήταν τοποθετημένες οι φωτογραφίες, η γωνιά της σύγχρονης τεχνολογίας, που χρησιμοποιήθηκε για προβολή, όλη η τάξη.

Μέθοδος: Διερευνητική, αφηγηματική

Στόχοι: Να προσεγγίσουν τον τρόπο ψυχαγωγίας των ανθρώπων της περιοχής στο παρελθόν, να καταλάβουν τις αλλαγές που έφερε ο χρόνος στην ψυχαγωγία των ανθρώπων, στα μέσα ψυχαγωγίας και στον τρόπο ψυχαγωγίας. Να καταλάβουν ότι και η ψυχαγωγία, όπως και κάθε άλλη πολιτιστική δραστηριότητα έχει σχέση με την οικονομική κατάσταση της περιοχής. Να καταλάβουν ότι η εμποροπανήγυρη αποτελούσε αφορμή για την ψυχαγωγία των κατοίκων, μετά την ανταλλαγή των προϊόντων τους. Να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος. Να καταλάβουν ότι η ψυχαγωγία είναι στοιχείο απαραίτητο στη ζωή των ανθρώπων. Να εκφράσουν σκέψεις και ιδέες πάνω στο θέμα της ψυχαγωγίας. Να μάθουν σχετικές λέξεις και έννοιες.

Το έναυσμα: Μόλις τα νήπια ήλθαν σε επαφή με τις ιστορικές φωτογραφίες που απεικόνιζαν παλαιά όργανα και οργανοπαίχτες να παίζουν σε πανηγύρια, έδειξαν ενδιαφέρον. Οι φωτογραφίες προσδιορίζονται χρονικά από την νηπιαγωγό. Ορισμένα νήπια είπαν ότι παρόμοιες φωτογραφίες έχουν δει και παρουσιάζουν τον παππού και τη γιαγιά τους, να χορεύουν και το γεγονός αυτό ήταν το έναυσμα.

Πορεία: Σε πρώτο επίπεδο, τοποθετήθηκαν στη γωνιά της συζήτησης ιστορικές φωτογραφίες μεγάλου μεγέθους που απεικόνιζαν πανηγύρια, χορούς, μουσικά όργανα που χρησιμοποιούνταν στο παρελθόν, κ.λπ.. Τα νήπια προσέγγισαν τις φωτογραφίες και επέλεξαν εκείνες που βασίζονταν στις εμπειρίες τους από την οικογένειά τους, ή από σπίτια συγγενών, όπου είχαν αυτοψία. Επέλεξαν φωτογραφίες από πανηγύρια και είπαν ότι τέτοιες έχουν δει στο σπίτι τους ή σε σπίτια φίλων με παππούδες να χορεύουν σε πανηγύρια ή και άλλους συγγενείς να πουλούν προϊόντα σε πανηγύρια, κάνοντας εμπόριο. Η επιλογή τους αυτή μας έδωσε τη δυνατότητα να ελέγξουμε την εμπειρία στο θέμα που θα αναπτύσσαμε. Κατόπιν είπαμε στα νήπια αν παρατηρούν διαφορές ανάμεσα στον τρόπο που ψυχαγωγούνται οι άνθρωποι της περιοχής σήμερα με τον τρόπο που ψυχαγωγούνταν στο παρελθόν, διαφορές που μπορούν να βασίζονται και στα όργανα που χρησιμοποιούν οι οργανοπαίχτες ή ό τι άλλο παρατηρούν.

Σε δεύτερο επίπεδο, αφού διαπιστώσαμε την γνώση που είχαν τα νήπια πάνω στο θέμα, ακολουθήσαμε την παρακάτω πορεία για να προχωρήσουμε: Η νηπιαγωγός άρχισε να προβάλλει σλάιτς, που απεικόνιζαν την ψυχαγωγία των ανθρώπων της περιοχής στο παρελθόν και αφού ρώτησε τα νήπια τι παρατηρούν, μετά τις απαντήσεις τους, είπε τα παρακάτω για να συμπληρώσει τη γνώση τους:

«Στους ανθρώπους, παιδιά, είναι αναγκαία η εργασία, γιατί τους προσφέρει τα απαραίτητα αγαθά για να ζήσουν, όπως τροφή, στέγη, ένδυση, δηλαδή ρούχα, υπόδηση, δηλαδή παπούτσια και χρήματα για διάφορες ανάγκες. Είναι, όμως αναγκαία και η ψυχαγωγία και η διασκέδαση, γιατί τους δίνει ένα ευχάριστο διάλειμμα από την καθημερινές δουλειές και τις στεναχώριες της ζωής. Έτσι, οι κάτοικοι της περιοχής μας, στα παλαιότερα χρόνια, ψυχαγωγούνταν ή απλά διασκεδάζαν, σε διάφορες εκδηλώσεις που γινόταν στο χωριό στις μεγάλες γιορτές. Στις μεγάλες θρησκευτικές γιορτές γινόταν πανηγύρι. Στο πανηγύρι οι κάτοικοι χόρευαν δημοτικούς χορούς και τραγουδούσαν δημοτικά τραγούδια με ορχήστρα από λαϊκούς οργανοπαίχτες. Στην εικόνα αυτή, βλέπουμε τα παραδοσιακά όργανα, όπως βιολιά, κλαρίνα, λαούτα και τους

λαϊκούς οργανοπαίχτες να παίζουν και να τραγουδούν (Π. 10α). Στις εκδηλώσεις αυτές, παιδιά, πολλές φορές, δινόταν ευκαιρία στους νέους να γνωριστούν, όπως το επέτρεπαν οι κανόνες και οι συμπεριφορές της εποχής, δηλαδή κάτω από την επίβλεψη και την προσοχή των γονέων τους. Η γνωριμία αυτή ορισμένες φορές οδηγούσε τους νέους σε γάμο. Όταν οι νέοι ταίριαζαν και παντρεύονταν, στους γάμους τους οι παλαιότεροι γλεντούσαν ολόκληρο το σαββατοκύριακο με ορχήστρα που έπαιζε δημοτικά τραγούδια, έτρωγαν τα φαγητά της οικοδέσποινας και έπιναν κρασί». Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός ρωτάει τα νήπια τι παρατηρούν στο επόμενο σλάιτς και μετά τις απαντήσεις τους, λέει τα παρακάτω για να συμπληρώσει την εμπειρία τους:

«Οι κάτοικοι έκαναν, ακόμη, μικρές εκδρομές στην εξοχή, όπως βλέπουμε σ' αυτήν την εικόνα (Π. 10γ), όταν γιόρταζε κάποιο μοναστήρι της περιοχής, και γινόταν πανηγύρι. Ξεκινούσαν οι άνθρωποι με τα ζώα τους, άλογα, γαϊδούρια και μουλάρια, φόρτωναν σ' αυτά κιλίμια, για να μη κάθονται στο χώμα, τα φαγητά τους, τα ρούχα τους και ό τι ήθελαν να προσφέρουν στον Άγιο που γιόρταζε. Όταν έφταναν παρακολουθούσαν τη θεία λειτουργία και, κατόπιν, άρχιζε το γλέντι με τους οργανοπαίχτες να παίζουν δημοτικά τραγούδια της περιοχής τους (Π. 10γ). Όταν τελειώνει το πανηγύρι, ευχαριστημένοι μάζευαν τα πράγματά τους και επέστρεφαν με τα ζώα τους στο χωριό τους».

«Στην εμποροπανήγυρη, που λεγόταν παζάρι, γινόταν η πώληση, η αγορά ή και ανταλλαγή προϊόντων της περιοχής³³⁶, με άλλα προϊόντα που έλειπαν από την περιοχή τους και τα είχαν ανάγκη. Τα προϊόντα αυτά ήταν για την ένδυσής τους, δηλαδή το ντύσιμό τους, ή ακόμη και τις ανάγκες των γυναικών. Ήταν όμως η εμποροπανήγυρη και τόπος συνάντησης και επικοινωνίας των ανθρώπων, όπως βλέπουμε από τα σλάιτς. Οι εικόνες αυτές παρουσιάζουν την ζωή των παλαιότερων ανθρώπων της περιοχής μας στις εμποροπανηγύρεις (Π. 10β)».

³³⁶ Μια γενικότερη εικόνα για την εμπορευματοποίηση της παραγωγής, ιδιαίτερα στην Θεσσαλία, μας δίνει ο Καθηγητής Βασίλης Κρεμμυδάς: Σύμφωνα μ' αυτήν, η εμπορευματοποίηση της παραγωγής, που γινόταν και στις μικρές αγορές, αναδιαμόρφωσε και την αγροτική παραγωγή, με συνέπεια η καλλιεργούμενη γη και η αγροτική παραγωγή να αυξηθούν. Το τσιφλίκι, ιδιαίτερα στη Θεσσαλία, ήταν σημαντική αγροτική μονάδα, ενταγμένη στην εμπορευματική παραγωγή. Το τσιφλίκι, όμως, δεν αποτέλεσε μοχλό για τη βελτίωση των καλλιεργητικών μεθόδων και οι γενικότερες συνθήκες διεξαγωγής του εμπορίου οδηγούσαν στο σχηματισμό μεγάλων αγροτικών εκμεταλλεύσεων, με συνέπεια οι μικροϊδιοκτήτες αγρότες να οδηγούνται στην εξαθλίωση (Κρεμμυδάς Β., "Το εμπόριο και η Ναυτιλία 1775- 1835", στο *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Οικονομική Ιστορία (18ος- 20ος αιώνες)*, τυπωθήτω, Αθήνα 1999, σσ. 13- 43).

Τελειώνοντας τη συζήτηση, είπαμε στα νήπια να συζητήσουν με μέλη της οικογένειά τους για τον τρόπο που ψυχαγωγούνταν οι κάτοικοι της περιοχής στο παρελθόν, και ιδιαίτερα για εκείνους τους τρόπους που τους έκαναν περισσότερη εντύπωση, να βρουν φωτογραφίες που έχουν σχέση με τον τρόπο ψυχαγωγίας στο παρελθόν. Ακόμη να βρουν, με τη βοήθεια των γονέων τους, στοιχεία για την καθημερινή ζωή των κατοίκων τα παλαιότερα χρόνια, μέσα από την κοινωνική- πολιτιστική- λαογραφική εφημερίδα του χωριού, που εκδίδεται μέχρι και σήμερα. Όλα αυτά τα πολιτιστικά στοιχεία θα τα συζητούσαμε την επόμενη μέρα. Επιπλέον, κλείνοντας καλέσαμε τα νήπια να αναπαράγουν ένα τμήμα της οπτικοποιημένης αφήγησης σε σωστή χρονική σειρά στην αλληλουχία των γεγονότων και, συγκεκριμένα, το τελευταίο τμήμα, κάνοντας, συγχρόνως, επίδειξη με σλάιτς.

Σε *τρίτο επίπεδο*, μετά την παρέλευση μιας μέρας, σχεδιάστηκαν δύο δραστηριότητες, για πληρέστερη εμπέδωση πάνω στο θέμα: Στην πρώτη, *στόχος* ήταν να γνωρίσουν τα μικρά παιδιά τα πιο σημαντικά παραδοσιακά όργανα, που αποτελούν μέρος της πολιτιστικής τους κληρονομιάς. Μία παλαιά φωτογραφία ορχήστρας πανηγυριού, που έφερε ένα νήπιο αποτέλεσε το *έναυσμα*.

Δείξαμε σε φωτογραφίες τα πιο σημαντικά παραδοσιακά όργανα και αναφέραμε τις ονομασίες τους (Π. 11), σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο μαθησιακό περιβάλλον³³⁷. Ζητήσαμε από τα παιδιά να τα κατατάξουν, ανάλογα με τον τρόπο που παράγουν ήχο, σε πνευστά, κρουστά, έγχορδα και, συγχρόνως, εξηγήσαμε το νόημα αυτών των λέξεων. Είπαμε στα νήπια ότι στην κατηγορία των πνευστών ανήκουν, το κλαρίνο, η φλογέρα, ο ζουρνάς, η γκάιντα και η τσαμπούνα. Στην κατηγορία των κρουστών, το νταούλι, το ντέφι, το τουμπελέκι. Στην κατηγορία των έγχορδων, η Κρητική λύρα, η

³³⁷ Όπως αναφέραμε στο σχετικό με τις θεωρίες μάθησης κεφάλαιο, στην προσχολική εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και φροντίζει για την ομαλή συνύπαρξη όλων των μελών της τάξης, σε ένα κλίμα που διαπνέεται από σεβασμό, εμπιστοσύνη, ασφάλεια, δικαιοσύνη, αναγνώριση και αγάπη. Σχεδιάζει και οργανώνει το χώρο της σχολικής τάξης, καθώς και τις δραστηριότητες, στις οποίες θα εμπλακούν οι μικροί μαθητές, στο πλαίσιο, πάντα, των δυνατοτήτων τους και αφού ληφθούν υπόψη οι γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές ανάγκες του κάθε παιδιού, παρέχοντας στα νήπια την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα και να συμβάλλουν στην τελική διαμόρφωση των δραστηριοτήτων (Κιτσαράς Γ.Δ., *Προσχολική Παιδαγωγική, Β' έκδοση*, ό.π., σσ. 364-369).

Ποντιακή λύρα, το λαγούτο, ο ταμπουράς, το ούτι, το σαντούρι, το κανονάκι, το βιολί³³⁸.

Η δεύτερη δραστηριότητα είχε στόχο να αναγνωρίζουν τα νήπια τους ήχους παραδοσιακών οργάνων και στο άκουσμά τους να τους δημιουργηθούν ευχάριστα συναισθήματα. Έναυσμα αποτέλεσε ένα άκουσμα παραδοσιακού τραγουδιού, οπότε και ρωτήσαμε τα νήπια αν το έχουν ακούσει στο σπίτι τους ή σε δημόσιο χώρο. Στη συνέχεια, ακούστηκαν από το cd δημοτικά τραγούδια με παραδοσιακά μουσικά όργανα, γνωστά στον θεσσαλικό κάμπο αλλά και ευρύτερα στον Ελληνικό χώρο, και τα νήπια προσπάθησαν να τα αναγνωρίσουν.

Έγινε προσπάθεια τα μικρά παιδιά να μάθουν *λέξεις και φράσεις σχετικές με την ενότητα*, όπως παραδοσιακά όργανα 1. Έγχορδα: Κρητική λύρα, Ποντιακή λύρα, λαγούτο, ταμπουράς, ούτι, σαντούρι, κανονάκι, βιολί 2. Πνευστά: πνευστά κλαρίνο, φλογέρα, ζουρνάς, γκάιντα, τσαμπούνα, φράσεις σχετικές, όπως λαϊκοί οργανοπαίχτες, δημοτικά τραγούδια, θρησκευτικό πανηγύρι. Τη λέξη ‘ψυχαγωγία’ που σημαίνει ποιοτική διασκέδαση (αγωγή ψυχής). Τη λέξη ‘διασκέδαση’ που σημαίνει απλή διασκέδαση (διασκεδάννυμι=διασκορπίζω (την στεναχώρια). Αλλά και λέξεις φράσεις που έχουν σχέση με τις εκδηλώσεις αυτές, όπως ανταλλαγή προϊόντων, εμποροπανήγυρη ή παζάρι, καθώς και έννοιες από προηγούμενες δραστηριότητες που ταίριαζαν με το θέμα μας, όπως πολιτιστική κληρονομιά και πολιτιστικά στοιχεία.

Παρατηρήσεις

Αρχικά, τα νήπια έδειξαν ενδιαφέρον, όταν γνώρισαν τις εκδηλώσεις ψυχαγωγίας των κατοίκων της περιοχής στα παλαιότερα χρόνια, κινητοποιήθηκαν, θυμήθηκαν ανάλογες εκδηλώσεις ή από φωτογραφίες της οικογένειάς τους ή επειδή συμμετείχαν σ’ αυτές, και έτσι ξεκίνησε η συζήτηση και αξιοποιήθηκε η προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία.

Σε δεύτερο επίπεδο, η συζήτηση για τα θέματα της ψυχαγωγίας των κατοίκων στο παρελθόν ήταν ευχάριστη για τα νήπια και έγινε σε πιο έντονο κλίμα, καθώς σχεδόν όλα τα παιδιά γνώριζαν τις εκδηλώσεις που απεικονίζονταν, αφού πραγματοποιούνται

³³⁸ Βλ. σχετικά, Μωραΐτη Τ.- Κουρκουρίκα Μ., *Το μουσικό γιασεμάκι, Διαθεματικές δραστηριότητες μουσικής για το Νηπιαγωγείο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006.

μέχρι και σήμερα και σηματοδοτούν τη ζωή του χωριού. Έτσι, βρήκαν την ευκαιρία να σχολιάσουν και να εκφράσουν δικές τους ευχάριστες εμπειρίες, αλλά και σκέψεις και ιδέες τους. Αλλά και η αναπαραγωγή της αφήγησής τους ήταν, σε ικανοποιητικό βαθμό, επιτυχής και ανάλογη ήταν και η εκμάθηση του λεξιλογίου από μέρους τους. Αναφέρθηκε από τα παιδιά ο τόπος και ο χρόνος που πραγματοποιείται το πανηγύρι στο χωριό και η μεγάλη συμμετοχή των κατοίκων του χωριού, καθώς και πολλών γειτονικών χωριών. Πολλά νήπια εξέφρασαν την προτίμησή τους να συμμετέχουν στο χορό που γινόταν κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης. Ο ενθουσιασμός των παιδιών μεγάλωσε όταν η συζήτηση συνεχίστηκε με την αναφορά στο παζάρι του χωριού. Όλα τα παιδιά ζητούσαν επίμονα από τη νηπιαγωγό την άδεια να μιλήσουν. Τα περισσότερα παιδιά μίλησαν για τα προϊόντα που έχουν αγοράσει τα ίδια ή τα αδερφάκια τους και αφορούσαν, σε γενικές γραμμές, ρούχα και παιχνίδια. Η συζήτηση θα συνεχίζονταν για πολλή ώρα, αν δεν επενέβαινε η νηπιαγωγός. Μέσα από αυτή τη συζήτηση τα παιδιά κατανόησαν ότι η ψυχαγωγία, η διασκέδαση και οι οικονομικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την ψυχαγωγία, όπως τα παζάρια, συνεχίζουν να υπάρχουν μέσα στο χρόνο, με κάποιες βέβαια διαφορές, και αποτελούν ως έννοιες πολιτιστικά στοιχεία κάθε περιοχής.

Στη συζήτηση αξιοποιήσαμε, όπως είπαμε και παλαιές φωτογραφίες, που συνέχισαν και σ' αυτό το θέμα να φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους με δική τους πρωτοβουλία.

Σε τρίτο επίπεδο, για την πραγματοποίηση της πρώτης δραστηριότητας η νηπιαγωγός έδειξε για ακόμη μια φορά στα παιδιά τις εικόνες που απεικόνιζαν τα παραδοσιακά όργανα και ζήτησε να προσπαθήσουν να θυμηθούν και να τα αναγνωρίσουν. Σ' αυτό, θα βοηθούσε και το γεγονός ότι ορισμένα νήπια έφεραν φωτογραφίες από την οικογένειά τους ή άλλους συγγενείς και συζήτησαν για το θέμα. Ωστόσο, στην ερώτηση της νηπιαγωγού ανταποκρίθηκαν λίγα νήπια και η νηπιαγωγός επανέλαβε το όνομα του κάθε οργάνου και έκανε μια σύντομη περιγραφή του, δείχνοντας την εικόνα. Στη συνέχεια, αναφέρθηκαν και ερμηνεύτηκαν οι τρεις κατηγορίες που όφειλαν να καταταγούν: πνευστά, έγχορδα, κρουστά. Τα παιδιά κατανόησαν το νόημα αυτών των λέξεων και συμμετείχαν με προθυμία στην κατάταξη των μουσικών οργάνων που απεικονίζονταν σε εικόνες ίδιες, αλλά μικρότερου μεγέθους με τις αρχικές. Έτσι, προσπαθήσαμε να πετύχουμε μια προσέγγιση στον λαϊκό πολιτισμό μέσα από τη μουσική.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά, με ιδιαίτερη ευχαρίστηση, άκουσαν από το cd τούς ήχους με τα παραδοσιακά όργανα, γι' αυτό και ζήτησαν, πολλές φορές, από τη νηπιαγωγό την επανάληψη της ακρόασης, κατά τη διάρκεια της οποίας έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προσοχή. Η ταυτοποίηση της μουσικής με το αντίστοιχο όργανο, έγινε αρχικά από τη νηπιαγωγό, αφού για τα περισσότερα παιδιά, δεν υπήρξε ποτέ εμπειρία τέτοιας αντιστοίχισης. Δύο παιδιά, αναγνώρισαν, με το πρώτο άκουσμα, τους ήχους του κλαρίνου και του ντεφιού και ένα άλλο παιδί τους ήχους της λύρας. Μετά από την επανάληψη, σχεδόν όλα τα παιδιά μπορούσαν να αντιληφθούν ποιό είναι το μουσικό όργανο που άκουγαν. Όλα τα παιδιά τελικά απόλαυσαν τα μουσικά ακούσματα, τα οποία επιδρούν σημαντικά στον εσωτερικό κόσμο των παιδιών και τα φέρνουν πιο κοντά στο Λαϊκό πολιτισμό και στην παράδοση.

Συγκεφαλαιώνοντας, σημειώνουμε ότι τα νήπια προσέγγισαν τον τρόπο ψυχαγωγίας των ανθρώπων της περιοχής στο παρελθόν και κατάλαβαν, σε μεγάλο βαθμό, ότι ο χρόνος έφερε αλλαγές στην ψυχαγωγία των ανθρώπων, στα μέσα ψυχαγωγίας και στον τρόπο ψυχαγωγίας. Ακόμη, κατάλαβαν, ως ένα βαθμό, ότι οι αλλαγές αυτές, όπως και οι όποιες αλλαγές στις πολιτιστικές δραστηριότητες, έχουν σχέση με την οικονομική κατάσταση της περιοχής. Κατάλαβαν ότι οι εμποροπανηγύρεις αποτελούσαν αφορμή και για ψυχαγωγία των κατοίκων, μετά την ανταλλαγή των προϊόντων τους. Και γενικότερα, κατάλαβαν ότι η ψυχαγωγία είναι στοιχείο απαραίτητο στη ζωή των ανθρώπων και, επιπλέον, προσέγγισαν όρους και έννοιες και εξέφρασαν σκέψεις και ιδέες πάνω στο θέμα της ψυχαγωγίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ ΤΟΥ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΟΣ: ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ, ΝΟΟΤΡΟΠΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ

Πρώτη Ενότητα

Θέμα: Σχολική ζωή και σχολική τάξη στο παρελθόν

1^η εβδομάδα

Δραστηριότητες-Παρατηρήσεις³³⁹

Χρόνος: 40 λεπτά την 1^η ημέρα, 60 λεπτά την 2η ημέρα

Υλικά: Ιστορικές φωτογραφίες σε μεγάλο μέγεθος που απεικονίζουν τη σχολική ζωή στο παρελθόν, ιστορικές φωτογραφίες σε μεγάλο μέγεθος που απεικονίζουν τάξεις, στη διάρκεια του μαθήματος, γυμναστικές επιδείξεις, κ.λπ., ιστορικές φωτογραφίες σε μεγάλο μέγεθος που απεικονίζουν το παλαιό κτήριο του δημοτικού σχολείου, βιβλία σχετικά με την ιστορία της εκπαίδευσης της περιοχής- και όχι μόνο, όπου και φαίνεται η ενδυμασία, η υπόδηση, ή το παιδαγωγικό υλικό που έφεραν μαζί τους οι μαθητές στο παρελθόν, όλα τα απαραίτητα υλικά για την τεχνική του κολλάζ, σλάιτς.

³³⁹ Η επιλογή των θεματικών αξόνων για την ανάπτυξη της ενότητας έγινε με κάποιες ‘σταθερές’, όπως ίδρυση σχολείου, κτήριο, παιδαγωγικό υλικό, καθημερινότητα μαθητών, φοίτηση κοριτσιών, νοοτροπίες, κ.λπ.. τέτοιες σταθερές αποτελούν το πλαίσιο για την εξέταση παρόμοιων θεμάτων στην ιστορική τους προοπτική, γενικότερα, όπως παρατηρούμε στο παρακάτω παράθεμα: «Μιλώντας στα παιδιά για τη σύγχρονη εκπαίδευση και την εκπαίδευση στις παλιές ημέρες, παραδείγματος χάριν τα γραφεία στις σειρές, το μελάνι και τα στυλό, τις πλάκες, τον άβακα, τα αγόρια και τα κορίτσια που χωρίζουν φτάνοντας στο σχολείο, τους κανόνες και την τιμωρία. Ακόμη, πότε άρχισε το σχολείο; Οι αλλαγές στην οικοδόμηση, τα έπιπλα, τον τρόπο που ήταν οργανωμένα τα παιδιά, τι φορούσαν, πως συμπεριφέρονταν, πως ένιωθαν. Μπορείς να εξηγήσεις τις αλλαγές;» (Ο’ Hara L. and Ο’ Hara M., *Teaching History 3-11, The Essential Guide*, ό.π., p. 43). Στη συγκεκριμένη περίπτωση εξετάζουμε τις παραπάνω σταθερές με βάση το πρώτο σχολείο που ιδρύθηκε στους Γόννους μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλίας το 1881. Η εξέταση αυτών βασίζεται στα στοιχεία που διασώθηκαν στο Λαογραφικό Μουσείο Γόννων γι αυτό καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικής ιστορίας, που καλύπτει το πρώτο μισό του 20ου αιώνα.

Χώρος: Η γωνιά της συζήτησης, όπου και ήταν τοποθετημένα τα υλικά, με τρόπο ώστε να τα προσέξουν τα παιδιά, η γωνιά της σύγχρονης τεχνολογίας που χρησιμοποιήθηκε για προβολή, όλη η τάξη.

Μέθοδος: Διερευνητική, αφηγηματική

Στόχοι: Να προσεγγίσουν τα νήπια έννοιες σχετικές με τη σχολική ζωή στο παρελθόν και να εξοικειωθούν με αυτές. Να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος. Να εκφράσουν σκέψεις και ιδέες πάνω στο θέμα της σχολικής ζωής στα παλαιότερα χρόνια. Να μάθουν σχετικές λέξεις και έννοιες. Να καταλάβουν ότι η σχολική ζωή παρουσιάζει εξέλιξη, στο διάβα του χρόνου, που οφείλεται στην ανάπτυξη της οικονομίας ενός τόπου, στην αλλαγή νοοτροπιών που επιτρέπει και τα κορίτσια να φοιτούν στο σχολείο. Να καταλάβουν ότι η σχολική ζωή, στο χρόνο βελτιώθηκε, μαζί με την οικονομία της περιοχής και της οικογένειας και επέτρεψε και τα κορίτσια να φοιτούν στο σχολείο, αλλά και τα αγόρια να φοιτούν τακτικά, χωρίς να είναι απασχολημένα με δουλειές της οικογένειάς τους. Να καταλάβουν ότι η σχολική ζωή, καθώς βελτιώθηκε, έγινε πιο ευχάριστη στους μαθητές, βελτιώθηκε το παιδαγωγικό υλικό και η δομή της σχολικής τάξης. Μέσα από αυτή την εξέλιξη να κατανοήσουν τα νήπια περισσότερο, πέραν των άλλων, την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο.

Το έναυσμα: Παρουσιάστηκε σε σλάιτς η απεικόνιση μιας παλαιάς τάξης με μαθητές της περιοχής, όπως ήταν στο παρελθόν. Η νηπιαγωγός, ύστερα από συζήτηση με τα νήπια προσπαθεί και προσδιορίζει τη χρονική περίοδο που απεικονίζονται πρόσωπα και πράγματα. Τα περισσότερα νήπια, μόλις είδαν τη σχολική αίθουσα, την αναγνώρισαν και το γεγονός αυτό αποτέλεσε το έναυσμα.

Πορεία: Αρχικά σε πρώτο επίπεδο, τοποθετήθηκαν στη γωνιά της συζήτησης ιστορικές φωτογραφίες σε μεγάλο μέγεθος που απεικόνιζαν τη σχολική ζωή στο παρελθόν και τα νήπια παροτρύνθηκαν να επιλέξουν φωτογραφίες σχετικά με αυτή, για να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα μαθησιακή εμπειρία. Συζητήσαμε τις εμπειρίες τους και τις γνώσεις τους στις φωτογραφίες που παρουσιάσαμε.

Σε δεύτερο επίπεδο, και αφού διαπιστώσαμε την προϋπάρχουσα εμπειρία των νηπίων, συνεχίσαμε με την προβολή σλάιτς, που απεικόνιζαν στοιχεία της σχολικής ζωής. Ύστερα από σχετικές με την επίδειξη ερωτήσεις που έκανε η νηπιαγωγός στα νήπια, συμπλήρωσε τη γνώση τους, λέγοντας τα εξής, αφού πρώτα έκανε μια μικρή εισαγωγή στο θέμα μας: «Πριν από τις διακοπές του Πάσχα μιλήσαμε για τον τόπο μας, για την περιοχή μας. Μιλήσαμε για τα παλαιά κτίσματα της περιοχής, τα επαγγέλματα των κατοίκων τα παλαιά χρόνια, τα μέσα συγκοινωνίας, καθώς και τις διάφορες γιορτές, εκδηλώσεις που γίνονταν και ήταν τρόπος διασκέδασης. Αφού λοιπόν γνωρίσαμε αρκετά για τη ζωή των μεγάλων, ας μιλήσουμε τώρα, και για τη ζωή των μικρών παιδιών και για την εκπαίδευσή τους στο σχολείο». Ρωτάει τα νήπια για τις κυριότερες ασχολίες των κατοίκων της περιοχής στο παρελθόν και αφού παίρνει την απάντηση ότι ήταν η γεωργία και η κτηνοτροφία, συνεχίζει: «Όπως είπαμε, οι κάτοικοι ασχολούνταν, κυρίως, με τη γεωργία και την κτηνοτροφία και, πολλές φορές, τα παιδιά βοηθούσαν τους γονείς τους στις ελαφριές δουλειές., Η φτώχεια ανάγκαζε τα μικρά παιδιά να εργάζονται βοηθώντας τους γονείς στις οικιακές εργασίες. Ακόμη εργάζονταν και αλλού, εκτός οικογένειας, και έτσι δε φοιτούσαν τακτικά στο σχολείο. Αλλά και σχολεία δεν υπήρχαν. Το Ελληνικό κράτος, όταν η Θεσσαλία απελευθερώθηκε και έγινε Ελληνική, ήταν και αυτό φτωχό και τα μαθήματα γίνονταν σε σπίτια. Το 1907, λειτούργησε το πρώτο δημοτικό σχολείο, το σημερινό μικρό κτίριο του δημοτικού, όπως βλέπουμε από τη φωτογραφία (Π. 1ζα). Έπειτα κτίστηκε το μεγάλο κτίριο του δημοτικού (Π. 1ζβ). Στο σχολείο αυτό φοιτούσαν, συνήθως αγόρια. Οι μαθήτρίες ήταν λίγες, γιατί οι γονείς των κοριτσιών πίστευαν εκείνη την εποχή στα χωριά ότι δεν είναι απαραίτητη η μόρφωση των κοριτσιών. Αντίθετα ,τα κορίτσια θα έπρεπε να βοηθούν τις μητέρες τους στο σπίτι, ή στο χωράφι, και να φυλάνε τα μικρότερα αδέρφια. Σε διάφορες εποχές, υπάρχουν και διαφορετικές απόψεις, σκέψεις στους ανθρώπους, δηλαδή νοοτροπίες. Οι νοοτροπίες αυτές πολλές φορές, παιδιά, κάνουν κακό στην ζωή και στην εξέλιξη των ανθρώπων, ιδιαίτερα όταν δεν τους επιτρέπουν να μορφωθούν»³⁴⁰. Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να περιγράψουν το

³⁴⁰ Το θέμα προσεγγίζεται στο υποκεφάλαιο «Νοοτροπίες που υπαγορεύουν συμπεριφορές. Η φοίτηση των κοριτσιών στο σχολείο». Ενδεικτικά, βλ. Βαρίκα Ε., *Η Εξέγερση των Κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*, ό.π., σσ. 44-49- Αβδελά Έ.- Ψάρρα Α., (επιμ.) *Σιωπηρές Ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*, ό.π., σσ. 44-51- Gould Davis Elisabeth, *Το πρώτο φύλο (The first sex)* ό.π., αλλά και Σακκής Δ., «Η θέση της Ελληνίδας κατά τον ΙΘ΄ αιώνα: Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση», ό.π., σσ. 37-54.

κτήριο του πρώτου σχολείου της περιοχής και συνεχίζει, συμπληρώνοντας τη γνώση τους: «Μετά από λίγα χρόνια, άρχισαν να φοιτούν περισσότερα παιδιά στο σχολείο και οι μαθήτριες έγιναν περισσότερες. Η οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας έφερε περισσότερα χρήματα και επέτρεψε στους γονείς να μορφώνουν τα παιδιά τους και να μην τα απασχολούν με άλλες εργασίες³⁴¹.

Το πρώτο σχολείο της περιοχής μας κτίστηκε μετά την απελευθέρωσή της (Π. 1ζα). Το δημοτικό ήταν εξοπλισμένο με το αναγκαίο υλικό για την οργάνωση και διδασκαλία των μαθημάτων. Αυτό το λέμε παιδαγωγικό υλικό. Αξίζει, λοιπόν, να παρατηρήσουμε το κτίριο και το παιδαγωγικό υλικό, με το οποίο έμαθαν τα πρώτα γράμματα οι μαθητές αυτοί παλαιότερα. Πρόκειται για ένα κτίριο ψηλό, με μεγάλα ορθογώνια παράθυρα, όπως βλέπετε από την φωτογραφία της εποχής». Η νηπιαγωγός ζητά από τα νήπια να περιγράψουν τη σχολική τάξη, μέσα από ιστορικές φωτογραφίες. Στη συνέχεια, συμπληρώνει τις γνώσεις τους: «Στο εσωτερικό του σχολείου, σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας, όπως βλέπετε από την επόμενη φωτογραφία (Π. 14), υπήρχε και η έδρα, που έμοιαζε με τραπέζι για να διδάσκει από εκεί ο δάσκαλος. Δίπλα του, πάνω στον τοίχο, ήταν ο μαυροπίνακας που χρησίμευε να γράφουν ο δάσκαλος και οι μαθητές. Υπήρχε, επίσης, μια σόμπα με ξύλα για να ζεσταίνεται ο χώρος τον χειμώνα. Καλοριφέρ στα παλαιά τα χρόνια δεν υπήρχε. Τα παιδιά κάθονταν σε παλαιά, ξύλινα θρανία, συνήθως πολλά μαζί. Στη φωτογραφία μας, κάθονται τέσσερα παιδιά στο ίδιο θρανίο. Έτσι, ο αριθμός των μικρών μαθητών σε κάθε τάξη ήταν πολύ μεγάλος»³⁴². Η

³⁴¹ Ο Δ. Σακκής έδειξε ότι στην φτώχη, μετά την απελευθέρωση Ελλάδα, τα μικρά παιδιά αναγκάζονταν να εργαστούν, για να βοηθήσουν την οικογένειά τους και, έτσι, το παιδί δουλεύει ως μαστορόπουλο, ως υπηρέτης, κ.λπ.. Το παιδί, επομένως, προσφέρει στην οικογένεια, είναι οικονομική μονάδα. Από τον εικοστό αιώνα, σύμφωνα με τον συγγραφέα, θα επέλθουν εκείνες οι δομολειτουργικές αλλαγές που θα μετατρέψουν το παιδί από οικονομική μονάδα σε οικονομική δαπάνη (Σακκής Δ.Α., *Η Εκπαίδευση στις Νοτιοδυτικές Κυκλάδες κατά την Α΄ Οθωνική περίοδο (1833-1843)*, ό.π., σσ. 331-339- Σακκής Δ.Α., *Νεοσύστατο ελληνικό κράτος (1833-1848): οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, passim).

³⁴² Το σχολείο βρισκόταν σε καλύτερη κατάσταση από άλλα της εποχής του τόσο στις επαρχίες όσο και στην πρωτεύουσα, για τα οποία έχουμε αναφορές από ιστορικό της εκπαίδευσης Αλέξη Δημαρά, είκοσι χρόνια αργότερα από την ίδρυση του σχολείου: «Ούτε για σταύλοι των αλόγων: Μόνο μέσα στα σχολεία της Αθήνας 3.000 παιδιά κάθονται χάμou σταυροπόδι απάνω στα σανίδια και [...] στις επαρχίες σχεδόν όλα τα παιδιά κάθονται χάμou στο χώμα ή απάνω σε πέτρες. [...] Σε πολλά σχολεία της επαρχίας οι δάσκαλοι διδάσκουν τα παιδιά με ανοιχτές ομπρέλες, γιατί λείπει η στέγη του σχολείου. [...] Σ' ένα χωριό ένα άλογο έδωσε μια κλωτσιά στο σχολείο και το γκρέμισε. [...] Και τα περισσότερα

νηπιαγωγός, δείχνοντας ιστορικές φωτογραφίες με την ενδυμασία των μαθητών της εποχής, ζητά από τα νήπια να περιγράψουν την ενδυμασία και την υπόδηση των παιδιών και συμπληρώνει ως εξής τις γνώσεις τους: «Οι μαθητές, ήταν φτωχικά ντυμένοι, γιατί οι γονείς τους ήταν φτωχοί. Τα ρούχα τα έραβαν οι μητέρες μόνες τους και έπλεκαν τις κάλτσες από μαλλί από πρόβατα. Ήταν ανυπόδητοι, δηλαδή δεν φορούσαν παπούτσια, όπως βλέπουμε σ' αυτή τη φωτογραφία (Π. 14). Πολλές φορές, φορούσαν πάνω από τα ρούχα τους την μπλε ποδιά (14α). Το φαγητό που έπαιρναν τα παιδιά στο σχολείο ήταν πολύ φτωχικό. Λίγο ψωμί, ελιές και τυρί³⁴³. Στο σχολείο οι μαθητές ασχολούνταν και με άλλες δραστηριότητες, όπως το φύτευμα δέντρων, κατασκευές και άλλες χειροτεχνίες. Αλλά και ο δάσκαλος, πολλές φορές, ήταν ακόμη και κουρέας. Συνήθως, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, διοργανώνονταν γυμναστικές επιδείξεις και αγώνες (Π. 15). Στους νικητές προσέφεραν κύπελλα, ως βραβεία για τη νίκη τους».

Τελειώνοντας τη συζήτηση, είπαμε στα νήπια να πάρουν πληροφορίες από μέλη της οικογένειά τους για τη σχολική ζωή των προγόνων τους στο παρελθόν, και να συζητήσουν μαζί τους τα στοιχεία της σχολικής ζωής που τους έκαναν περισσότερη εντύπωση, ή και να βρουν φωτογραφίες που έχουν σχέση με τη σχολική ζωή, συγγενικών προσώπων, παλαιότερα. Όλα αυτά που αφορούσαν τη σχολική ζωή θα τα συζητούσαμε την επόμενη μέρα. Επιπλέον, κλείνοντας καλέσαμε τα νήπια να αναπαράγουν τμήματα της αφήγησης σε σωστή χρονική σειρά στην αλληλουχία των γεγονότων και, συγκεκριμένα, τα δύο τελευταία τμήματα, που αφορούσαν την περιγραφή της σχολικής τάξης και της ένδυσης και δραστηριοτήτων των μαθητών, ενώ συγχρόνως προβάλλαμε σλάιτς.

από τα σχολεία δεν κάνουν, όχι για διδαχήρια, μα ούτε για σταύλοι των αλόγων» (Δημαράς Α.-Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., *Από το κοντύλι στον υπολογιστή 1830-2000. Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, Μεταίχμιο με τη συνεργασία του ΕΛΙΑ, Αθήνα 2008, σ. 110.

³⁴³ Ο Αλέξης Δημαράς σε παράθεμα μας δίνει την πληροφορία ότι το φαγητό ήταν, κυρίως μπαγιάτικη μομπούτα, σκληρή, που έδινε η μητέρα στα παιδιά της για να μην τρώνε πολύ. Ή ξυνοτύρι με λίγες ελιές, μέχρι οχτώ τον αριθμό. Ως προς τον ρουχισμό, ένας μαθητής λέει ότι στα εφτά του φορούσε χλαίνη στρατιωτική, κάλτσες από μαλλί προβατίνας, παντελόνι ραμμένο στο χέρι. Τσαρούχια από δέρμα αγελάδας φορούσαν μόνο το χειμώνα, ενώ όταν ο καιρός ήταν καλός πήγαιναν στο σχολείο ξυπόλυτοι. Αυτή ήταν η κατάσταση ορισμένων μαθητών πριν τον πόλεμο του 1940 (Δημαράς Α.-Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., *Από το κοντύλι στον υπολογιστή 1830-2000. Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, ό.π., σ. 127).

Σε *τρίτο επίπεδο*, μετά την παρέλευση μιας μέρας, σχεδιάστηκαν δύο δραστηριότητες, για πληρέστερη εμπέδωση πάνω στο θέμα: Στην πρώτη, *στόχος* ήταν τα νήπια να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις, με την τεχνική του κολλάζ, μιας παλαιάς σχολικής τάξης, γι' αυτό και χρησιμοποιήθηκαν τα σχετικά *υλικά*. Η δραστηριότητα θα συνέβαλε στην κατανόηση της οργάνωσης της σχολικής τάξης στο παρελθόν. Άλλοι στόχοι: Να συγκρίνουν τις διαφορές με μια σύγχρονη σχολική τάξη. Να κατανοήσουν τις αλλαγές που γίνονται με το διάβα του χρόνου, στην οικοδόμηση, στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, στον τρόπο οργάνωσης της τάξης, στην ένδυση των μαθητών, στη συμπεριφορά. Να ερμηνεύσουν τις αλλαγές. Πάνω σ' ένα μεγάλο χαρτόνι δημιουργούν μια παλαιά σχολική τάξη με την τεχνική του κολλάζ. Επιλέγουν και κόβουν, μέσα από ποικίλο φωτογραφικό υλικό, παλαιά θρανία, μαθητές ντυμένους με παλαιά ρούχα, ή με ποδιές, την έδρα του δασκάλου, τον δάσκαλο, την παλαιά ξύλινη σόμπα και εκπαιδευτικό υλικό, για να σχηματίσουν παλαιά σχολική τάξη. Καθώς τοποθετούν το φωτογραφικό υλικό με την τεχνική του κολλάζ εξηγούν το λόγο που το τοποθετούν στο συγκεκριμένο σημείο και σχολιάζουν την απεικόνιση, όπως τον τρόπο ένδυσης, τους ανυπόδητους μαθητές, το παλαιό κτήριο, τα ξύλινα παλαιά θρανία, τη ξύλινη σόμπα, αφού δεν υπήρχαν ακόμη τα καλοριφέρ.

Στη δεύτερη δραστηριότητα *στόχος* ήταν να αναπαραστήσουν τα νήπια σχολικές δραστηριότητες, παλαιότερης εποχής, με παντομίμα, όπως γυμναστικές ασκήσεις, αναπαράσταση φυτεύματος δέντρων, κατασκευή χειροτεχνιών, κούρεμα μαλλιών, παρέλαση. Οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούν να μαντέψουν ποια δραστηριότητα κρύβεται πίσω από τις μιμητικές κινήσεις. Στις δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες, που είχαν φέρει τα νήπια από το σπίτι τους, και απεικόνιζαν παλαιότερα μέλη της οικογένειάς τους να φοιτούν στο σχολείο της περιοχής.

Γενικότερα, στο πλαίσιο της ανάπτυξης της ενότητας, έγινε προσπάθεια τα μικρά παιδιά να μάθουν *λέξεις και φράσεις σχετικές με την ενότητα*, όπως παιδαγωγικό υλικό, εκπαίδευση, πολιτισμός, παιδεία, μόρφωση, οργάνωση και διδασκαλία των μαθημάτων, γυμναστικές επιδείξεις, νοοτροπίες, έδρα, μαυροπίνακας, κύπελλα, βραβεία ή και οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας, οικιακές εργασίες, καθημερινότητα, ένδυση, υπόδηση, ανυπόδητος μαθητής.

Παρατηρήσεις

Σε πρώτο επίπεδο, τα νήπια έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον στο ζήτημα της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών στο παρελθόν. Καθώς έβλεπαν τις ιστορικές φωτογραφίες, θυμήθηκαν συζητήσεις παλαιότερων μελών της οικογένειάς τους ή φωτογραφίες των μελών αυτών από την περίοδο που ήταν μαθητές, ακολούθησε συζήτηση ευχάριστη και να αξιοποιήθηκε η προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία.

Αλλά και σε δεύτερο επίπεδο, από την αρχή της συζήτησης και της επίδειξης φάνηκε ότι το θέμα ενδιέφερε πολύ τα νήπια. Άκουγαν με προσοχή τις πληροφορίες που έδινε η νηπιαγωγός και ορισμένα διατύπωναν ερωτήσεις. Οι πρώτες ερωτήσεις είχαν σχέση με τη φοίτηση των κοριτσιών στο σχολείο και μέσα απ' αυτές φάνηκε η δυσανεμία τους για την νοοτροπία των ανθρώπων του χωριού, παλαιότερα, αλλά και άλλων περιοχών, κυρίως ορεινών, όπως εξηγήσαμε, να μην θεωρούν απαραίτητη τη μόρφωση των κοριτσιών. Με αφορμή μια δήλωση ενός κοριτσιού, ότι η γιαγιά της δεν είχε φοιτήσει σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, αρκετά νήπια ανέφεραν πως θα ρωτήσουν και τη δική τους γιαγιά, για να πάρουν περισσότερες πληροφορίες πάνω στο θέμα. Ακόμη, στα νήπια έκανε εντύπωση το γεγονός ότι οι μικροί μαθητές αναγκάζονταν να εργαστούν και να μη φοιτούν τακτικά στο σχολείο. Το ότι ήταν ντυμένοι φτωχικά, με μπαλωμένα ρούχα και ήταν ανυπόδητοι. Το παλαιό κτίριο του σχολείου ήταν γνώριμο στα παιδιά, και μέσω των πληροφοριών που αποκόμιζαν, προσπάθησαν να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις για τη σχολική ζωή τα παλαιότερα χρόνια. Ένα παιδί πρότεινε να παρατηρήσουν στο διάλειμμα το κτήριο του παλαιού σχολείου, που βρίσκεται στην ίδια αυλή.

Τα παιδιά είχαν στη διάθεσή τους φωτογραφικό υλικό από παλαιά και σύγχρονη σχολική τάξη. Παρατηρούσαν με προσοχή όλα τα κομμάτια των φωτογραφιών και, στη συνέχεια, τα κολλούσαν σε λευκό χαρτόνι για να σχηματίσουν την παλαιά σχολική τάξη. Η δραστηριότητα είχε κάποια δυσκολία για μερικά παιδιά, καθώς έπρεπε να παρατηρήσουν λεπτομέρειες που αφορούσαν την οργάνωση της τάξης, την ενδυμασία των μαθητών και να τοποθετήσουν τα κομμάτια του κολλάζ στη σωστή θέση. Έτσι, όταν κάποια παιδιά έκαναν κάποια λάθη στην επιλογή των κομματιών του κολλάζ, τα υπόλοιπα παρατήρησαν τα λάθη και διαφώνησαν με τη λανθασμένη επιλογή και, τελικά, μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων, έγινε η σωστή επιλογή των κομματιών. Επιπλέον, τα παιδιά κατανόησαν, σε μεγάλο βαθμό, τα χαρακτηριστικά της παλαιάς τάξης και τις αλλαγές σε οργανωτικά στοιχεία, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη. Το αποτέλεσμα, από αισθητική άποψη ήταν

καλό, γι' αυτό και τα παιδιά επέλεξαν μια κεντρική θέση της αίθουσας για να αναρτήσουν το δημιούργημά τους.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, η νηπιαγωγός αφού συγκέντρωσε κατ' αρχήν όλα τα παιδιά, τα ρώτησε αν θα ήθελαν, με μιμητικές κινήσεις, να αναπαραστήσουν σχολικές δραστηριότητες μιας τάξης στο παρελθόν. Προθυμοποιήθηκε ένας μαθητής, ο οποίος και, με επιτυχημένες κινήσεις, αναπαρέστησε μία δραστηριότητα. Τα υπόλοιπα παιδιά- θεατές μάντεψαν σωστά, τι ακριβώς δηλαδή υποδηλώνει η παντομίμα. Κατά τον ίδιο τρόπο, συνεχίστηκε η δραστηριότητα με τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία έκαναν άλλες αναπαραστάσεις που είχαν αναφερθεί στη συζήτηση από την νηπιαγωγό. Όλα πραγματοποιήθηκαν με χαρά και ενθουσιασμό, κλίμα που προξενεί η παντομίμα. Μέσα από το παιχνίδι, φάνηκε η ευρηματικότητα των παιδιών και καλλιεργήθηκε η φαντασία τους. Συμμετείχαν δε όλα τα παιδιά. Ιδιαίτερα, αυτά που αντιμετώπιζαν πρόβλημα με τη γλώσσα, ένιωσαν ευχαρίστηση, αφού δεν χρειάζονταν να εκφραστούν με το λόγο, αλλά μόνο με την κίνηση.

Συνεπώς, τα νήπια προσέγγισαν έννοιες σχετικές με τη σχολική ζωή στο παρελθόν και εξοικειώθηκαν με αυτές. Εξέφρασαν σκέψεις και ιδέες πάνω στο θέμα της σχολικής ζωής, στα παλαιότερα χρόνια, με σχετικές λέξεις και έννοιες που έμαθαν. Κατανόησαν, σε μεγάλο βαθμό, ότι η σχολική ζωή διαχρονικά έχει εξέλξει, που οφείλεται, τόσο στην βελτίωση της οικονομίας της οικογένειας, αλλά και του τόπου, όσο και στην αλλαγή νοοτροπιών. Η αλλαγή των νοοτροπιών έκανε προσβάσιμη τη φοίτηση των κοριτσιών στο σχολείο. Ακόμη, κατάλαβαν, σε μεγάλο βαθμό, ότι η βελτίωση της οικονομίας στην οικογένεια απάλλαξε τους μαθητές από την απασχόληση σε οικιακές και άλλες εργασίες, με συνέπεια να αφοσιωθούν περισσότερο στη μάθηση. Στη συνέχεια, έγινε αντιληπτό ότι η σχολική ζωή, καθώς καλυτέρευσε, έγινε πιο ευχάριστη στους μαθητές, με τη βελτίωση του παιδαγωγικού υλικού και της δομής της σχολικής τάξης.

Η επαφή του μικρού παιδιού με το σχολικό χώρο, στην ιστορική του διάσταση, έδωσε στο νήπιο την γνώση και την εμπειρία να τη χρησιμοποιήσει, μέσω της ενσυναίσθησης, με άλλα σχολικά περιβάλλοντα στο συγχρονικό και το διαχρονικό επίπεδο. Επιπλέον, η παιδαγωγική αξιοποίηση του παιδαγωγικού υλικού και του τρόπου λειτουργίας του, στο ιστορικό παρελθόν στο σχολικό χώρο, συμβάλλει στην παραπάνω γνώση. Ο παιδαγωγικός χώρος, καθώς αποτελείται από το εκπαιδευτικό κατάστημα, το παιδαγωγικό του υλικό, σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα πολιτιστικά στοιχεία, στην ιστορική τους προοπτική, έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξουν τα

μικρά παιδιά την ικανότητα να αντιληφθούν τη διαφορά στο σύγχρονο και το ιστορικό παρελθόν και να αποκτήσουν, μέσα από αυτή την εξοικείωση, την ικανότητα να εξελιχθούν σε μικρούς ερευνητές των πολιτιστικών στοιχείων της περιοχής τους και, γενικότερα, της τοπικής ιστορίας³⁴⁴.

³⁴⁴ Λεοντσίνης Γ., *Διδακτική της Ιστορίας: γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π..

Δεύτερη Ενότητα

Θέμα: Παιδαγωγικό υλικό του παλαιού σχολείου

2^η εβδομάδα

Δραστηριότητες-Παρατηρήσεις

Χρόνος: 40 λεπτά την 1^η ημέρα, 60 λεπτά την 2η ημέρα

Υλικά: Ιστορικές φωτογραφίες σε μεγάλο μέγεθος που απεικονίζουν παιδαγωγικό υλικό στο παρελθόν, όπως πλάκες γραφής, κονδυλοφόρους, μελανοδοχεία, κασετίνες, παλαιά τετράδια και βιβλία, πολύγραφος, παλαιό κουδούνι, κ.λπ., βιβλία σχετικά με την ιστορία της εκπαίδευσης της περιοχής- και όχι μόνο, όπου και φαίνεται το παιδαγωγικό υλικό που έφερναν μαζί τους οι μαθητές στο παρελθόν, σλάιτς.

Χώρος: Η γωνιά της συζήτησης, όπου και ήταν τοποθετημένα τα υλικά, με τρόπο ώστε να τα προσέξουν τα παιδιά, η γωνιά της σύγχρονης τεχνολογίας που χρησιμοποιήθηκε για προβολή, όλη η τάξη.

Μέθοδος: Διερευνητική, αφηγηματική

Στόχοι: Να προσεγγίσουν τα νήπια έννοιες σχετικές με το παιδαγωγικό υλικό και τη χρήση του στο παρελθόν και να εξοικειωθούν με αυτές. Να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος. Να εκφράσουν σκέψεις και ιδέες πάνω στο θέμα αυτό στα παλαιότερα χρόνια. Να μάθουν σχετικές λέξεις και έννοιες. Να καταλάβουν ότι το παιδαγωγικό υλικό παρουσιάζει εξέλιξη, διαχρονικά. Να καταλάβουν ότι το παιδαγωγικό υλικό, καθώς βελτιώθηκε, έγινε πιο εύχρηστο στους μαθητές και διευκόλυνε τη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από αυτή την εξέλιξη να κατανοήσουν τα νήπια περισσότερο, πέραν των άλλων, την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο.

Το έναυσμα: Παρουσιάστηκε σε σλάιτς η απεικόνιση μιας πλάκας γραφής με μαθητές που έγραφαν με την κιμωλία, παλαιότερα. Το γεγονός αυτό, αφού προσδιορίστηκε χρονικά, ύστερα από συζήτηση ανάμεσα στα παιδιά και την

νηπιαγωγό, αποτέλεσε το έναυσμα για να προχωρήσει η διερεύνηση του παιδαγωγικού υλικού που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές στο παρελθόν.

Πορεία: Αρχικά σε πρώτο επίπεδο, τοποθετήθηκαν στη γωνιά της συζήτησης ιστορικές φωτογραφίες σε μεγάλο μέγεθος που απεικόνιζαν παιδαγωγικό υλικό και χρήση αυτού από μαθητές στο παρελθόν και τα νήπια παροτρύνθηκαν να επιλέξουν φωτογραφίες, για να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία. Συζητήσαμε τις εμπειρίες τους και τις γνώσεις τους.

Σε δεύτερο επίπεδο, και αφού διαπιστώσαμε την προϋπάρχουσα εμπειρία των νηπίων, συνεχίσαμε με την προβολή σλάιτς, που απεικόνιζαν παιδαγωγικό υλικό. Ύστερα από σχετικές με την επίδειξη ερωτήσεις που έκανε η νηπιαγωγός στα νήπια, συμπλήρωσε τη γνώση τους, λέγοντας τα εξής, αφού πρώτα έκανε μια μικρή εισαγωγή στο θέμα μας: *«Στην προηγούμενη συζήτησή μας, παιδιά, μιλήσαμε για τη σχολική ζωή τα παλαιότερα χρόνια και τις σχολικές δραστηριότητες. Σήμερα, θα γνωρίσουμε πώς έγραφαν οι μαθητές στο σχολείο, παλαιότερα».*

Συνεχίζοντας η νηπιαγωγός δείχνει στα νήπια μία πλάκα γραφής (Π. 16α) και τα ρωτάει αν γνωρίζουν το αντικείμενο. Μετά τις απαντήσεις τους, λέει τα παρακάτω για να συμπληρώσει την εμπειρία τους: *«Την πλάκα χρησιμοποιούσαν παλαιότερα οι μαθητές για να γράψουν».* Η νηπιαγωγός γράφει πάνω στην πλάκα, λέγοντας: *«Η πλάκα γραφής ήταν εύκολη στη χρήση της και δεν κόστιζε πολλά χρήματα. Όπως βλέπετε, γράφουμε πάνω στην πλάκα με την κιμωλία και σβήνουμε ό, τι γράψαμε με το σφουγγαράκι»³⁴⁵.* Έτσι, οι μαθητές δεν χρησιμοποιούσαν χαρτί που παλιότερα ήταν ακριβό»³⁴⁶. Στη συνέχεια, δείχνει στα νήπια ένα κονδυλοφόρο και ένα μελανοδοχείο

³⁴⁵ Ο Αλέξης Δημαράς σε παράθεμα δίνει την πληροφορία ότι τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού, το 1942, έγραφαν πάνω στην πλάκα με κοντύλι, *«όπως οι πατεράδες τους και οι παππούδες τους»*, ενώ από τη Β΄ Δημοτικού άρχισαν να γράφουν στο χαρτί με μολύβι (Δημαράς Α.- Βασιλού- Παπαγεωργίου Β., *Από το κοντύλι στον υπολογιστή 1830-2000. Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, ό.π., σ. 130).

³⁴⁶ Σε χαρτί έγραφαν σπανιότερα, για λόγους οικονομίας. Στα πρώτα σχολεία μετά την απελευθέρωση, οι μαθητές διδάσκονταν, με βάση την αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Τους μαθητές των πρώτων κλάσεων τους μάθαιναν οι πρωτόσχολοι να γράφουν σε 'διάμμια' με τον δείκτη του χεριού τους. Για την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, βλ. την εξαντλητική εργασία της Παπαδάκη Λυδίας, *Η Αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*, Δωδώνη, Αθήνα 1992. Ο παιδαγωγός Ι. Κοκκώνης την εισήγαγε στην Ελλάδα, μεταφράζοντας και διασκευάζοντας από το πρωτότυπο το έργο του Γάλλου

(Π. 16β) και ύστερα από τις ερωτήσεις που απηύθυνε στα νήπια είπε τα εξής: *«Αργότερα, οι μαθητές για να γράψουν χρησιμοποιούσαν τον κονδυλοφόρο με πένα, ο οποίος γέμιζε μελάνι από το μελανοδοχείο. Μελάνι έχουν και τα σημερινά στυλό».*

Κατά τον ίδιο τρόπο, έγινε επίδειξη στα νήπια κασετίνας (Π. 16γ), και σύγκρισή της με τις σημερινές κασετίνες. Νηπιαγωγός και παιδιά διευκρίνισαν ότι οι παλαιότερες κασετίνες ήταν φτιαγμένες από ξύλο, ενώ οι σημερινές είναι φτιαγμένες από ύφασμα ή νάιλον. Ακόμη, έγινε συζήτηση για τα χρώματα, τα σχέδια και τη χωρητικότητα των παλαιών και των σύγχρονων: οι σημερινές είναι ομορφότερες, γιατί είναι πολύχρωμες και χωρούν περισσότερα μολύβια και γομολάστιχες.

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός έδειξε στα νήπια παλαιά βιβλία (Π. 16δ) και τα συνέκρινε με τα σημερινά, ως προς το μέγεθος, την ποιότητα του χαρτιού, τα χρώματα, τις εικόνες, λέγοντας: *«Τα βιβλία, παλιότερα, οι μαθητές, επειδή δεν είχαν σχολικές τσάντες, τα τοποθετούσαν στους τρουβάδες (Π. 16ε). Αργότερα, σχεδόν όλα τα παιδιά απέκτησαν τσάντες, που είχαν αυτή τη μορφή (Π. 16στ). Αλλά βιβλία δεν μπορούσαν να έχουν στο παρελθόν όλοι οι μαθητές. Γι' αυτό ο δάσκαλος αναγκαζόταν να διαβάζει περισσότερες φορές ένα ποίημα, ένα παραμύθι ή ό, τι άλλο για να το μάθουν τα παιδιά».* Νηπιαγωγός και νήπια παρατηρούσαν το μέγεθος, τα χρώματα, τη χωρητικότητα από τις παλαιές τσάντες και τις συνέκριναν με τις δικές τους τσάντες, τις σημερινές. Σε μια γωνιά της τάξης, βρισκόταν και ένας παλαιός πολύγραφος, που είχαμε μεταφέρει, μαζί με το άλλο παιδαγωγικό υλικό από το Λαογραφικό Μουσείο

Ch. Sarazin (Σαραζίνου). Βλ. σχετικά, Κοκκώνη Ι.Π., *Εγχειρίδιον ή Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής, Νέος*, εν Αθήναις 1842.

Άλλος τρόπος γραφής ήταν η γραφή στα πινάκια, που εφαρμοζόταν στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο, δηλαδή για όλο τον ΙΘ' αιώνα Ο Αλέξης Δημαράς αναφέρει σχετικά: *«Είναι γνωστό το δημοτικό τραγούδι: «Από μικρός στα γράμματα, μικρός στα πινακίδια. Το παιδί στο πινακίδι άρχιζε πρώτη φορά να μαθαίνει ανάγνωση και γραφή. Χαρτί που να βρισκόταν, και βιβλίο μάλιστα για τα φτωχά χωριατόπουλα στα χρόνια της σκλαβιάς; Τι ήταν λοιπόν το πινακίδι; Ένα σανίδι από πυξάρι (τουρκ.τσιμισίρι) ή από άλλο σκληρό ξύλο με λαβή. Στο απάνου μέρος έγραφε ο δάσκαλος, ή ο πρωτόσχολος με κοντύλι από χοντρό φτερό από όρνιο και με μεγάλα γράμματα το μάθημα του παιδιού. Το παιδί ξεσήκωνε παρακάτω ό,τι έβλεπε, κι αφού τέλος κατάφερνε να το γράψει καλά, και να το ξεστηθίσει, έβγαινε με το μαχαίρι το σανίδι, κ' έσβυνε τα γράμματα. Τα πινακίδια ήταν πολύ οικονομικά για τα φτωχά παιδιά, και περνούσαν από μια γενιά σ' άλλη μέσ' στο σπίτι...»* (Δημαράς Α.- Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., *Από το κοντύλι στον υπολογιστή 1830-2000. Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, ό.π., σ. 8). Ωστόσο, σημειώνουμε ότι τα πινάκια ήταν παιδαγωγικό υλικό, όχι μόνο στα χρόνια της σκλαβιάς, αλλά για ολόκληρο το ΙΘ' αιώνα (Σακκής Δ. Α., *Η Εκπαίδευση στις Νοτιοδυτικές Κυκλάδες κατά την Α' Οθωνική περίοδο (1833-1843)*, ό.π.).

Γόννων, (Π. 16ζ), το οποίο η νηπιαγωγός έδειξε στα νήπια και μίλησε για τη χρησιμότητά του, σημειώνοντας ότι «στις μέρες μας την εργασία που έκανε ο πολύγραφος, στο παρελθόν την κάνει το φωτοτυπικό μηχάνημα». Η επίδειξη συνεχίστηκε με έργα μαθητών στο παρελθόν, στο μάθημα των εικαστικών. Δείχθηκαν διάφορα χειροτεχνήματα, επίσης προσφορά, όπως και όλου του παιδαγωγικού υλικού, του Λαογραφικού Μουσείου Γόννων, που δημιούργησαν οι μαθητές παλαιά (Π. 16η). Δείξαμε ακόμη στα παιδιά ένα παλαιό κουδούνι (Π. 16θ), κατασκευασμένο από σίδερο. Τα περισσότερα νήπια κατάλαβαν το αντικείμενο και συμπλήρωσε η νηπιαγωγός τις γνώσεις τους, λέγοντας ότι το κουδούνι το χρησιμοποιούσε ο δάσκαλος ή ο επιστάτης, κρατώντας το στο χέρι, για να σημάνει την έναρξη ή τη λήξη του μαθήματος, όπως δηλαδή γίνεται και σήμερα. Με τη διαφορά ότι το κουδούνι σήμερα είναι ηλεκτρικό. Σημειώσαμε ότι, πολλές φορές, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, διοργανώνονταν γυμναστικές επιδείξεις και αγώνες. Στους νικητές προσέφεραν κύπελα, ως βραβεία για τη νίκη τους. Η νηπιαγωγός έδειξε στα παιδιά ένα κύπελο, προσφορά επίσης του Μουσείου και έπαθλο νίκης από τη σχολική ζωή στο παρελθόν (Π. 16ι).

Στο τέλος της συζήτησης, είπαμε στα νήπια να πάρουν πληροφορίες από μεγάλης ηλικίας συγγενείς, για το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιούσαν αυτοί, όταν ήταν μαθητές και να συζητήσουν μαζί τους εκείνο από τα υλικά που τους έκαναν περισσότερη εντύπωση, ή και να βρουν φωτογραφίες που έχουν σχέση με το παιδαγωγικό υλικό, όπως τσάντες, κασετίνες, κ.λπ., συγγενικών προσώπων, στο παρελθόν, τα οποία και θα συζητούσαμε την επόμενη μέρα.

Σε *τρίτο επίπεδο*, μετά την παρέλευση μιας μέρας, σχεδιάστηκαν δύο δραστηριότητες, για πληρέστερη εμπέδωση πάνω στο θέμα: Στην πρώτη, *στόχος* ήταν τα νήπια να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις, σχετικές με το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές στο παρελθόν, να μάθουν την ορολογία του, να καταλάβουν την παλαιότητα του, με βάση τη φθορά τους από το χρόνο.

Κατά ομάδες, τα νήπια επέλεξαν ένα αντικείμενο. Ανέφεραν το όνομά του, συζήτησαν για τη χρησιμότητά του και για το χρόνο που χρησιμοποιήθηκε ως παιδαγωγικό υλικό. Επέλεξαν, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, την καρτέλα που ήταν γραμμένο το όνομα του παιδαγωγικού υλικού, και τοποθέτησαν την καρτέλα δίπλα στο αντικείμενο. Στη συνέχεια, παρατήρησαν με προσοχή το αντικείμενο, ως προς την κατασκευή του, το χρώμα του, το μέγεθός του, και το σχεδίασαν σε λευκό χαρτί.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, στόχος ήταν να κατανοήσουν τα νήπια τη χρήση του παιδαγωγικού υλικού, να καταλάβουν ότι το παιδαγωγικό υλικό, όπως και όλα γενικά τα πράγματα αλλάζουν μέσα στο χρόνο ως προς τον τρόπο κατασκευής του, την εμφάνισή του, τη χρήση του. Να προσπαθήσουν να βρουν ομοιότητες και διαφορές του παιδαγωγικού υλικού που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές στο παρελθόν με το σημερινό παιδαγωγικό υλικό. Γι' αυτό και χρησιμοποιήθηκαν τα ανάλογα υλικά, όπως παλαιά βιβλία για ανάγνωση, πλάκα γραφής, σφουγγαράκι, μαρκαδόροι και κόλες A4.

Τα νήπια χρησιμοποίησαν παιδαγωγικό υλικό γραφής, που χρησιμοποιούσαν οι παλαιοί μαθητές στο παρελθόν. Ακόμη, χρησιμοποίησαν παλαιά βιβλία για ανάγνωση. Τα μισά παιδιά πήραν την πλάκα γραφής (Π. 16α) και δοκίμασαν να γράψουν επάνω. Έσβησαν ό, τι έγραψαν χρησιμοποιώντας το σφουγγαράκι. Σχολίασαν τη δυσκολία και συνέκριναν τον παλαιό τρόπο γραφής με το σημερινό. Έγραψαν και αντέγραψαν λέξεις. Τα υπόλοιπα παιδιά χρησιμοποίησαν βιβλία (Π. 16δ). Παρατήρησαν τις εικόνες και έκαναν συγκρίσεις. Η νηπιαγωγός διάβασε ένα ποίημα και ένα νήπιο που υποδύθηκε το ρόλο του δασκάλου το επανέλαβε μέχρι να το μάθουν όλα τα παιδιά.

Γενικότερα, στο πλαίσιο της ανάπτυξης όλης της ενότητας, έγινε προσπάθεια τα μικρά παιδιά να μάθουν *λέξεις και φράσεις σχετικές με την ενότητα αυτή*, όπως παιδαγωγικό υλικό, καθώς και όλες τις λέξεις που το αποτελούσαν στο παρελθόν, αλλά και σήμερα, όπως πλάκα γραφής, κασετίνες, τσάντες, κονδυλοφόρος και μελανοδοχείο, χειροκίνητο κουδούνι και ηλεκτρικό κουδούνι, πολύγραφος και φωτοτυπικό μηχάνημα, κύπελο, έπαθλο αγωνίσματος.

Παρατηρήσεις

Σε πρώτο επίπεδο, τα νήπια έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές στο παρελθόν. Επέλεξαν φωτογραφίες, με βάση την εμπειρία τους, ακολούθησε συζήτηση και να αξιοποιήθηκε η προϋπάρχουσα γνώση.

Σε δεύτερο επίπεδο, από την αρχή της συζήτησης τα νήπια εξέφρασαν έντονα την επιθυμία τους να δουν από κοντά τα αντικείμενα και να τα αγγίζουν. Παρατήρησαν με προσοχή το παιδαγωγικό υλικό που ήταν τοποθετημένο στα τραπέζια. Όταν παρουσιάστηκε το υλικό γραφής, αρκετά παιδιά αναγνώρισαν τη χρήση της πλάκας γραφής και του κονδυλοφόρου, δεν μπόρεσαν, όμως, να αναγνωρίσουν τη χρήση της

κασετίνας και του πολύγραφου. Η νηπιαγωγός, όμως, με κατάλληλες ερωτήσεις, κατάφερε την επίτευξη των στόχων για κατάκτηση γνωστικών δεξιοτήτων και νοητικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος³⁴⁷. Τα παιδιά, στο σύνολό τους, απάντησαν σωστά στις ερωτήσεις παρατηρητικότητας της νηπιαγωγού, όπως ‘Τι χρώμα είναι’; ‘Τι αφή έχει’; ‘Από τι υλικά είναι φτιαγμένο’; ‘Είναι βαρύ ή ελαφρύ’; ‘Υπάρχει πάνω στο αντικείμενο κάποια διακόσμηση ή κάποιο σχέδιο’; Στις ερωτήσεις επεξήγησης απάντησαν, κυρίως, τα μεγάλα νήπια, αφού αυτές - όπως ‘Πού νομίζεις ότι το χρησιμοποιούσαν’; ‘Πόσο παλιό νομίζεις ότι είναι’; ‘Νομίζεις ότι είναι φτιαγμένο στο χέρι ή από κάποιο μηχανήμα’; ‘Γιατί χρησιμοποιήθηκαν τα συγκεκριμένα υλικά’; ‘Ποιος μπορεί να το χρησιμοποιούσε’; ‘Έχουμε σήμερα παρόμοια αντικείμενα’; ‘Σε τί διαφέρουν και σε τί μοιάζουν’;- είναι πιο δύσκολες για τα μικρά νήπια³⁴⁸.

Στην πρώτη δραστηριότητα σχημάτισαν ομάδες και με τη βοήθεια της νηπιαγωγού επέλεξαν την καρτέλα που είναι γραμμένο το όνομα του παιδαγωγικού υλικού και την τοποθέτησαν δίπλα στο υλικό, με επιτυχία. Στην τελευταία φάση της δραστηριότητας, με την δημιουργική παρατήρηση των αντικειμένων, που λειτούργησε μέσω της όρασης, της αφής και της ακοής, τα παιδιά διέκριναν τα βασικά χαρακτηριστικά, πήραν πληροφορίες και έτσι σχημάτισαν μια γενική παράσταση των αντικειμένων³⁴⁹. Στη συνέχεια τα παιδιά αποτύπωσαν στο χαρτί με πολλές λεπτομέρειες και επιτυχία τα αντικείμενα που παρατήρησαν. Έτσι, τα νήπια σχημάτισαν νοητικές αναπαραστάσεις, σχετικές με το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές στο παρελθόν και έμαθαν την ορολογία του.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, τα παιδιά πειραματίστηκαν με τα υλικά του παρελθόντος και ένιωσαν συναισθήματα, μέσα από διαδικασίες σκέψης που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της επαφής τους μ’ αυτά³⁵⁰. Εντυπωσιάστηκαν μ’ αυτό τον τρόπο γραφής, έκαναν συγκρίσεις με τον σημερινό και οδηγήθηκαν σε συμπεράσματα. Έτσι, τα νήπια κατανόησαν τη χρήση του παιδαγωγικού υλικού και

³⁴⁷ Husbands C., *Τί σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, μτφρ. Α. Λυκούργος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.

³⁴⁸ O’ Hara L. and O’ Hara M., *Teaching History 3-11, The Essential Guide*, ό.π., σ.73.

³⁴⁹ Μαγουλιώτης Α. Μ., *Εικαστικές Δημιουργίες I Μέσα από την Παρατήρηση, Ιδέες-Σκέψεις-Προτάσεις Δραστηριοτήτων*, Καστανιώτης, Αθήνα 2002, σσ.79-81.

³⁵⁰ Husbands C., *Τί σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, ό.π., Αθήνα, σσ. 45-46.

βοηθήθηκαν να αναπτύξουν μια αίσθηση της παλαιότητάς του, αλλαγής στο χρόνο, με το να συγκρίνουν και να συνδυάζουν το παλιό με το καινούριο³⁵¹. Η άλλη ομάδα παιδιών χρησιμοποίησε τα παλαιά βιβλία. Αναπτύχθηκε συζήτηση σχετικά με τις δυσκολίες που υπήρχαν στον τρόπο και τον τόπο αγορά τους, αλλά και την οικονομική ευχέρεια των οικογενειών για αγορά εκπαιδευτικού υλικού. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά κατανόησαν, σε σημαντικό βαθμό, τις γενικότερες οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν παλαιότερα στο σχολείο, αλλά και, ευρύτερα, στην οικογένεια και την κοινωνία.

Στην αναφορά της νηπιαγωγού ότι δεν είχαν όλα τα παιδιά βιβλία και αναγκάζονταν να μαθαίνουν τα μαθήματά τους, ύστερα από πολλές επαναλήψεις του δασκάλου, για να αναβιώσουν τα νήπια το κλίμα της σχολικής τάξης εκείνης της εποχής, ακολούθησε ένα παιχνίδι ρόλων: η νηπιαγωγός χρησιμοποίησε ένα παλαιό βιβλίο, διαβάζοντας από αυτό ένα μικρό ποίημα. Στη συνέχεια, τα νήπια, με προθυμία δέχτηκαν να υποδυθούν το ρόλο του δασκάλου, επαναλαμβάνοντας το ποίημα:

Άλφα βήτα γάμα δέλτα
όλα τα βιβλία φέρτα
και μολύβι και χαρτί
για να γράφω κάθε τι
για να γράφω γραμματάκια
του θεού ταπραγματάκια

Τα νήπια ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερα και έδειξαν ότι μέσα από το παιχνίδι ρόλων, τους οποίους γνωρίζουν, ευρύτερα, μέσα από το κοινωνικό περιβάλλον και τους έχουν κωδικοποιήσει, ικανοποιούσαν μια επιθυμία τους³⁵².

Γενικότερα, τα νήπια προσέγγισαν, βιωματικά, έννοιες σχετικές με το παιδαγωγικό υλικό και τη χρήση του στο παρελθόν, που αποτελούν πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους, και εξοικειώθηκαν με αυτές, αποκτώντας νοητικές αναπαραστάσεις, ενώ παράλληλα εξέφρασαν σκέψεις και ιδέες, σχετικές με το παιδαγωγικό υλικό στα παλαιότερα χρόνια, με λέξεις και όρους που έμαθαν. Κατάλαβαν, σε μεγάλο βαθμό, ότι το παιδαγωγικό υλικό παρουσιάζει εξέλιξη στο χρόνο, βελτιώνεται και γίνεται περισσότερο εύχρηστο στους μαθητές, διευκολύνοντας περισσότερο, στις μέρες μας,

³⁵¹ Ο' Hara L. and Ο' Hara M., *Teaching History 3-11, The Essential Guide*, ό.π., σ.72.

³⁵² Κοντογιάννη Α., *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, ό.π., σ. 56.

τη μαθησιακή διαδικασία και μέσα από την αντίθεση παρελθόντος και παρόντος κατανόησαν την έννοια της χρονικής ακολουθίας.

Τρίτη Ενότητα

Θέμα: Τα νήπια προετοιμάζονται για την επίσκεψη ενός συνταξιούχου δασκάλου

3^η εβδομάδα

Δραστηριότητες-Παρατηρήσεις

Χρόνος: 40 λεπτά την 1^η ημέρα, 60 λεπτά την 2^η ημέρα

Υλικά: Ιστορικές φωτογραφίες σε μεγάλο μέγεθος που απεικονίζουν δασκάλους να διδάσκουν, παλαιότερα, από την έδρα, μαθητές που ακούν τα μαθήματα και αντιγράφουν από το μαυροπίνακα, βιβλία σχετικά με την ιστορία της εκπαίδευσης της περιοχής, σλάιτς.

Χώρος: Η γωνιά της συζήτησης, όπου και ήταν τοποθετημένα τα υλικά, με τρόπο ώστε να τα προσέξουν τα παιδιά, η γωνιά της σύγχρονης τεχνολογίας που χρησιμοποιήθηκε για προβολή, όλη η τάξη.

Μέθοδος: Διερευνητική, αφηγηματική

Στόχοι: Να προσεγγίσουν τα νήπια έννοιες σχετικές με το θέμα και να εξοικειωθούν με αυτές. Να εκφράσουν σκέψεις και ιδέες, σχετικές με την προετοιμασία για να υποδεχθούν τον συνταξιούχο δάσκαλο. Να μάθουν σχετικές λέξεις και έννοιες.

Το έναυσμα: Η νηπιαγωγός δείχνει μία ιστορική φωτογραφία με ένα δάσκαλο να διδάσκει από την έδρα του στο παρελθόν και ρωτάει τα παιδιά αν θέλουν να επισκεφθεί ένας συνταξιούχος δάσκαλος την τάξη τους. Το γεγονός αυτό, αφού προσδιορίστηκε χρονικά (στα χρόνια που ήταν μαθητής ο πατέρας και μαθήτρια η μητέρα των παιδιών) αποτέλεσε το έναυσμα για την προετοιμασία των μικρών παιδιών στην επίσκεψη του δασκάλου στην τάξη.

Πορεία: Αρχικά σε πρώτο επίπεδο, τοποθετήθηκαν στη γωνιά της συζήτησης ιστορικές φωτογραφίες σε μεγάλο μέγεθος που απεικόνιζαν ένα δάσκαλο να διδάσκει στους μαθητές στο παρελθόν από την έδρα του. Τα νήπια παροτρύνθηκαν να πουν τη γνώμη τους πάνω στο θέμα που απεικόνιζε η ιστορική φωτογραφία, για να

διερευνηθεί η προϋπάρχουσα γνώση. Συζητήσαμε τις εμπειρίες τους και τις γνώσεις τους.

Σε *δεύτερο επίπεδο*, και αφού διαπιστώσαμε την προϋπάρχουσα εμπειρία των νηπίων, συνεχίσαμε με την προβολή σλάιτς, που απεικόνιζαν παρόμοια θέματα. Η νηπιαγωγός, αφού ρώτησε τα νήπια για τα θέματα που παρουσιάζονται στα σλάιτς, παράλληλα με την προβολή, συμπλήρωσε με αφήγηση τις γνώσεις των νηπίων: «Για να γνωρίσουμε καλύτερα, παιδιά, τη σχολική ζωή των προγόνων της περιοχής μας, των παππούδων και των προππάπων, θα μας επισκεφθεί, αύριο, στο νηπιαγωγείο ένας δάσκαλος μεγάλος σε ηλικία, που τώρα σταμάτησε να εργάζεται και είναι συνταξιούχος. Θα μας μεταφέρει μνήμες, θα θυμηθεί τη δική του ζωή στο σχολείο, όταν ήταν ο ίδιος μαθητής. Για να πάρουμε αυτές τις πληροφορίες που θέλουμε, για τη σχολική ζωή στο παρελθόν, θα ετοιμάσουμε τις ερωτήσεις που θα κάνουμε στο δάσκαλο και θα προσπαθήσουμε να τις γράψουμε. Για να τις θυμόμαστε, θα ζωγραφίσουμε εικόνες που έχουν σχέση με την ερώτηση που γράφεται». Η νηπιαγωγός, βλέποντας τα παιδιά να συμφωνούν και να είναι ευχαριστημένα από την πρότασή της για την επίσκεψη, συνέχισε: «Προτείνουμε να συνεργαστείτε δύο παιδιά μαζί για κάθε ερώτηση. Τα ερωτήματα για τα οποία θα προετοιμαστείτε να κάνετε θα αναφέρονται στις συνθήκες διδασκαλίας, πως δηλαδή γίνονταν το μάθημα, την συμπεριφορά του δασκάλου και των μαθητών, τις σχολικές δραστηριότητες, την ενδυμασία, δηλαδή τα ρούχα των μαθητών, το φαγητό τους και το παιδαγωγικό υλικό».

Τελειώνοντας τη συζήτηση, η νηπιαγωγός είπε στα νήπια να πάρουν πληροφορίες από μεγάλης ηλικίας συγγενείς, για τις συνθήκες διδασκαλίας, την συμπεριφορά δασκάλων και μαθητών, για τις σχολικές δραστηριότητες, την εμφάνιση των μαθητών και το φαγητό τους, από συγγενικά πρόσωπα, μεγάλης ηλικίας, για να προετοιμαστούν, την επόμενη μέρα, στην διατύπωση των ερωτήσεών τους προς το συνταξιούχο δάσκαλο.

Σε *τρίτο επίπεδο*, μετά την παρέλευση μιας μέρας, σχεδιάστηκε δραστηριότητα, για πληρέστερη εμπέδωση πάνω στο θέμα: Στόχος ήταν τα νήπια να προβληματιστούν, να εκφράσουν απορίες και να αποτυπώσουν την πρόταση στο χαρτί με ζωγραφική. Γι' αυτό και χρησιμοποιήθηκαν *υλικά*, όπως μαρκαδόροι και κόλλες A4.

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες δύο ατόμων και συνεργάστηκαν για να επιλέξουν μια ερώτηση από αυτές που ανέφερε η νηπιαγωγός³⁵³. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, γράφουν τις ερωτήσεις στο πάνω μέρος μιας λευκής κόλας. Στον υπόλοιπο χώρο, ζωγραφίζουν εικόνες που έχουν σχέση με την ερώτηση που επέλεξαν, με σκοπό να την επαναφέρουν εύκολα στη μνήμη τους, κατά την επίσκεψη του δασκάλου.

Γενικότερα, στο πλαίσιο της ανάπτυξης όλης της ενότητας, έγινε προσπάθεια τα μικρά παιδιά να μάθουν *λέξεις και φράσεις σχετικές με την ενότητα αυτή*, όπως σχολική ζωή των προγόνων, μνήμες από τη σχολική ζωή, συνθήκες διδασκαλίας, σχολικές δραστηριότητες, συμπεριφορά δασκάλων και παιδιών, ενδυμασία μαθητών, συνταξιούχος δάσκαλος.

Παρατηρήσεις

Σε πρώτο επίπεδο, τα νήπια έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον, βλέποντας από ιστορικές φωτογραφίες ένα δάσκαλο να διδάσκει από την έδρα του τους μαθητές παλαιότερης εποχής και η νηπιαγωγός κατανόησε το επίπεδο της προϋπάρχουσας γνώσης των νηπίων πάνω στο θέμα.

Σε δεύτερο επίπεδο, από την αρχή της συζήτησης, τα νήπια με επευφημίες και ζητωκραυγές έδειξαν το ενδιαφέρον και τη χαρά τους για την επίσκεψη του δασκάλου, γι' αυτό και ανταποκρίθηκαν άμεσα στην πρόταση της νηπιαγωγού να διατυπώσουν ερωτήσεις και να τις γράψουν στο χαρτί. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, οι ομάδες διατύπωσαν διαφορετικές ερωτήσεις, έτσι ώστε να αποφευχθεί η επανάληψή τους. Κι αυτό, γιατί σε συζητήσεις που έκαναν στο σπίτι, σχετικά με τη σχολική ζωή στο παρελθόν, παλαιότερα στην ηλικία μέλη της οικογένειας, είχαν δώσει στα νήπια πληροφορίες για την αυστηρότητα του δασκάλου και τις τιμωρίες που επέβαλε, για το γεγονός ότι δεν είχε η οικογένειά τους χρήματα για να ντυθούν και να σιτίζονται καλά, με συνέπεια ορισμένες ερωτήσεις να

³⁵³ Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, το παιδί με τη βοήθεια εξωτερικού παράγοντα, μπορεί να προχωρήσει σε επόμενο στάδιο μάθησης, από αυτό που θα βρισκόταν φυσιολογικά με την εξέλιξή του. Ανάμεσα στα δύο στάδια, βρίσκεται κατά τον Vygotsky, η *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης* (zone of proximal development). Ανάμεσα στους εξωτερικούς παράγοντες, είναι και οι συμμαθητές, που με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού μπορούν να αξιοποιηθούν, ώστε μέσα από μια διαδικασία αξιοποίησης της διδασκαλίας μέσω της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης, να πετύχουν οι διδακτικοί στόχοι που βάζει (Vygotsky L., *Σκέψη και Γλώσσα*, ό.π.).

επαναλαμβάνονται. Έτσι, οι ερωτήσεις που κατέληξαν νήπια και νηπιαγωγός να διατυπωθούν προς τον συνταξιούχο δάσκαλο ήταν οι παρακάτω: «πώς περνούσατε στο σχολείο;», «ήταν ωραία η τάξη σας;», «ήταν καλός ο δάσκαλος;», «ήταν αυστηρός», «είχατε βιβλία και τετράδια;», «τι άλλο μαθαίνατε στο σχολείο;», «τι παιχνίδια παίζατε;», «τι φορούσατε;», «τι τρώγατε;».

Τα παιδιά ζωγράφισαν εικόνες που απεικόνιζαν με επιτυχία την ερώτηση που είχαν επιλέξει και μας εξέπληξαν θετικά με την επινοητικότητά τους. Στο τέλος, όλα τα παιδιά «διάβαζαν» τις ερωτήσεις, παρατηρώντας τις ζωγραφιές τους και ένιωσαν μεγάλη ικανοποίηση.

Γενικότερα, τα νήπια προσέγγισαν έννοιες σχετικές με το θέμα και εξοικειώθηκαν με αυτές, ενώ, παράλληλα, εξέφρασαν σκέψεις και ιδέες, σχετικές με την σχολική ζωή στο παρελθόν και προετοιμάστηκαν για να υποδεχθούν τον συνταξιούχο δάσκαλο, με συγκεκριμένα ερωτήματα που διατύπωσαν τα οποία θα του υπέβαλαν την επόμενη μέρα.

Τέταρτη Ενότητα

Θέμα: Η επίσκεψη του συνταξιούχου δάσκαλου στην τάξη. Η συζήτηση με τα νήπια

4^η εβδομάδα

Δραστηριότητες-Παρατηρήσεις

Χρόνος: 40 λεπτά την 1^η ημέρα, 60 λεπτά την 2^η ημέρα

Υλικά: Μπλε ποδιά μαθήτριας με άσπρο γιακά, κορδέλα για τα μαλλιά των μαθητριών, κύπελο μαθητών για πρωινό ρόφημα, παλαιά βιβλία, παλαιά τετράδια, κονδυλοφόρος, μελανοδοχείο, χάρακας δασκάλου ως παιδαγωγικό υλικό, αλλά και για χρήση τιμωρίας, χειροποίητη υφαντή τσάντα (τρουβάς), δερμάτινη τσάντα με χερούλι, χειροτεχνίες μαθητών του πρώτου μετά την απελευθέρωση σχολείου, σλάιτς. Γενικότερα, έγινε προσπάθεια, από την νηπιαγωγό σε συνεργασία με τα παιδιά να προσδιοριστούν χρονικά τα υλικά.

Χώρος: Η γωνιά της συζήτησης, όπου και ήταν τοποθετημένα τα υλικά, με τρόπο ώστε να τα προσέξουν τα παιδιά, η γωνιά της σύγχρονης τεχνολογίας που χρησιμοποιήθηκε για προβολή, όλη η τάξη.

Μέθοδος: Διερευνητική, αφηγηματική

Στόχοι: Να προσεγγίσουν τα νήπια έννοιες σχετικές με το θέμα της διδασκαλίας και της γενικότερης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στο παρελθόν, και να εξοικειωθούν με αυτές. Να καταλάβουν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές την εποχή εκείνη στη σχολική ζωή, βιωματικά. Να εκφράσουν σκέψεις και ιδέες, σχετικές με τα θέματα αυτά. Να μάθουν σχετικές λέξεις και έννοιες.

Το έναυσμα: Η αναμονή για τη συζήτηση με τον δάσκαλο

Πορεία: Αρχικά σε πρώτο επίπεδο, πριν αρχίσει η συζήτηση με τον δάσκαλο, τοποθετήθηκαν στη γωνιά της συζήτησης μπλε ποδιά μαθήτριας με άσπρο γιακά, κορδέλα για τα μαλλιά των μαθητριών, κύπελο μαθητών για πρωινό ρόφημα, παλαιά

βιβλία, παλαιά τετράδια, κονδυλοφόρος, μελανοδοχείο, χάρακας δασκάλου ως παιδαγωγικό υλικό, αλλά και για χρήση τιμωρίας, χειροποίητη υφαντή τσάντα (τρουβάς), δερμάτινη τσάντα με χερούλι και χειροτεχνίες μαθητών, για να ελεγχθεί η προϋπάρχουσα εμπειρία των νηπίων και να θυμηθούν τα νήπια το παιδαγωγικό και άλλο υλικό για χρήση των παλαιότερων μαθητών της περιοχής. Έγινε σχετική συζήτηση ως προς τα εκθέματα και με το πέρας της συζήτησης ήλθε και ο δάσκαλος. Σε δεύτερο επίπεδο, ακολούθησε η συζήτηση με τον δάσκαλο. Ο δάσκαλος καταρχήν χαιρέτησε εγκάρδια τα νήπια και τα ρώτησε πώς αισθάνονται για την επίσκεψή του και, ύστερα από την ευχάριστη αυτή επικοινωνία, τα νήπια έθεσαν στο δάσκαλο τις ερωτήσεις που είχαν ετοιμάσει μαζί με την νηπιαγωγό. Και ο δάσκαλος απάντησε: *«Παιδιά, νιώθω ιδιαίτερη χαρά που είμαι μαζί σας. Άκουσα με προσοχή τα ερωτήματά σας και με ευχαρίστηση θα σας μιλήσω για τη σχολική ζωή, όταν ήμουν εγώ μαθητής, και θα προσπαθήσω να απαντήσω στις απορίες σας. Όταν, λοιπόν, πήγαινα εγώ σχολείο οι συνθήκες ήταν πολύ δύσκολες. Το κράτος ήταν φτωχό και δεν υπήρχαν σχολεία με ανέσεις και παιδαγωγικό υλικό όπως σήμερα³⁵⁴. Γι' αυτό και υπήρξαν ορισμένοι σπουδαίοι άνθρωποι, οι εθνικοί ευεργέτες, που προσέφεραν, έδωσαν χρήματα για να κτιστούν σχολεία. Με τα χρήματα που έδωσε ο Ανδρέας Συγγρός κατασκευάστηκε το πρώτο σχολείο στην περιοχή μας. Ακόμη, με χρήματα που πρόσφερε άλλος ευεργέτης, ο Αδαμάντιος Μάνιαρης, κατασκευάστηκε ένα άλλο σχολείο, το*

³⁵⁴ Ωστόσο, το σχολείο βρισκόταν σε καλύτερη κατάσταση με άλλα διδακτήρια της επαρχίας και της Αθήνας, όπως είπαμε στην πρώτη ενότητα και αυτό οφείλεται και στο γεγονός της δωρεάς του εθνικού ευεργέτη Ανδρέα Συγγρού. Η περίοδος, εξάλλου, της ίδρυσής του είναι σημαντική για τα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας. Είχε προηγηθεί ο νόμος ΒΤΜΘ' της κυβέρνησης Δηλιγιάννη «με τον οποίο θεσμοθετήθηκε νέα δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με γεωγραφικά οικονομικά κριτήρια και ρυθμίστηκαν βασικά ζητήματα της λειτουργίας των δημοτικών σχολείων». Το γλωσσικό ζήτημα είναι σε έξαρση με το κίνημα του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, που εκδηλώθηκε με τα επεισόδια, τα Ευαγγελικά (1901) και τα Ορεσטיακά (1903), δηλαδή μεταφράσεις των αντίστοιχων έργων στη δημοτική. Ακόμη, το 1908, ιδρύεται στο Βόλο το Ανώτερον Δημοτικόν Παρθεναγωγείον, με Διευθυντή τον Αλέξανδρο Δελμούζο, που προσπάθησε να εφαρμόσει τις ιδέες του παγκόσμιου κινήματος της «Νέας Αγωγής», στη δημοτική γλώσσα. Το γεγονός προκάλεσε αντιδράσεις από συντηρητικές ομάδες που οδήγησαν στη δίκη του Ναυπλίου (1914), ο Δελμούζος αθώωθηκε αλλά το σχολείο έκλεισε. Επιπλέον το 1910 ιδρύεται ο Εκπαιδευτικός Όμιλος που θα έπαιζε ρόλο στην γλωσσоекπαιδευτική μεταρρύθμιση, με τη συμβολή του Δημήτρη Γληνού και στόχο «την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης» (Δημαράς Α.-Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., *Από το κοντόλι στον υπολογιστή 1830-2000. Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, ό.π., σσ. 47-48).

Σχολαρχείο, όπου σπούδασαν πολλά παιδιά, παλαιότερα, στο γειτονικό μας χωριό, τα Αμπελάκια. Αυτούς τους ανθρώπους, που πρόσφεραν τόσα πολλά σε μια δύσκολη εποχή για την Ελλάδα, οφείλουμε να τους σεβόμαστε. Το μόνο δώρο που τους κάμαμε γι' αυτήν τους την προσφορά είναι ένας ανδριάντας, ένα άγαλμα που μας θυμίζει την προσφορά τους³⁵⁵. Το σχολείο, όπως είπαμε, δεν είχε πολλές ανέσεις. Θερμαινόταν το χειμώνα με ξυλόσομπες, γιατί, τότε δεν υπήρχαν καλοριφέρ. Τα ξύλα τα φέρναμε εμείς τα παιδιά από το σπίτι και πολλές φορές ανάβαμε και τη σόμπα. Ο φωτισμός γινόταν με λάμπες πετρελαίου και αυτό ήταν δύσκολο και κουραστικό. Και ο φωτισμός ήταν απαραίτητος, γιατί στα χρόνια μας πηγαίναμε και το απόγευμα στο σχολείο. Μέσα στην αίθουσα, ήμασταν πολλά παιδιά και καθόμασταν σε ξύλινα θρανία, που ήταν τοποθετημένα σε σειρές, τρία ή τέσσερα παιδιά μαζί. Επίσης, υπήρχε και ένα ξύλινο τραπέζι, η έδρα, για το δάσκαλο. Ο δάσκαλος, συνήθως, ήταν αυστηρός μαζί μας. Μας έβαζε τιμωρία, όταν δεν ξέραμε το μάθημα, ή όταν κάναμε αταξίες. Μας χτυπούσε στην παλάμη με μια βέργα, ή με τον χάρακα, ή μας έβαζε να σταθούμε με το ένα πόδι, κουτσό, στον τοίχο. Επίσης, μας έβαζε, ως τιμωρία, να γράφουμε πολλές φορές, την ίδια πρόταση στο τετράδιο³⁵⁶. Όλα τα παιδιά δεν είχαν βιβλία, γιατί ήταν ακριβά, και,

³⁵⁵ Στο Κεφάλαιο τρίτο με τίτλο «Η περιοχή: Στοιχεία από την ιστορία των Γόννων» αναφερθήκαμε στο φαινόμενο του ευεργετισμού που παρουσιάζεται, σύμφωνα με τον Δ. Σακκή, «είτε ως επώνυμος, οπότε και ευεργέτες μεγάλου κύρους του οικονομικά ισχυρού περιφερειακού ελληνισμού προσφέρουν μεγάλα χρηματικά ποσά για την ίδρυση και λειτουργία σχολικών μονάδων, είτε με θεσμικό ρόλο και περιεχόμενο, οπότε και τα όργανα είναι η Εκκλησία ή άλλοι θεσμικοί φορείς (μέλη τοπικής αυτοδιοίκησης, κ.λπ.), ή με τη μορφή ευκατάστατων δωρητών έκκεντρων περιοχών μεσαίας οικονομικής επιφάνειας, είτε με τη μορφή ανώνυμων δωρητών μικρής οικονομικής εμβέλειας, επίσης, έκκεντρων περιοχών» (Σακκής Δ., «Αναζητώντας την ιδεολογική θεμελίωση της εκπαίδευσης στις απαρχές της ίδρυσης του ελληνικού κράτους: ελληνικός μεγαλοϊδεατισμός και ευεργετισμός στην πολιτιστική τους διάσταση», Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Όψεις και Απόψεις. Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010, τ. Β', επιμ. Σ. Μπουζάκης, Gutenberg, Αθήνα, 2011, σσ. 99-115). Στην ειδική περίπτωση που εξετάζουμε ο ευεργετισμός παρουσιάζεται ως επώνυμος με έναν εθνικό ευεργέτη μεγάλου κύρους, τον Ανδρέα Συγγρό και με τη μορφή δωρητών εκτός κέντρου περιοχών, όπως τον δωρητή Αδαμάντιο Μάνιαρη.

³⁵⁶ Από τις διάφορες τιμωρίες δεν απαλλάσσονταν ούτε τα κορίτσια, με στόχο στο μέλλον οι σύζυγοι να είναι απαλλαγμένοι από τις ιδιοτροπίες των γυναικών τους: «Φρονούμεν ότι πρέπει να καταργηθή η απαγόρευσις των σωματικών ποινών και δια τα σχολεία των θηλέων. Διότι αν θέλουσιν οι μέλλοντες σύζυγοι να ώσιν απηλλαγμένοι των ιδιοτροπιών των συζύγων των, πρέπει να επικρατή και εις τα σχολεία των θηλέων η αναγκαία πειθαρχία και τάξις, όπερ επιτυγχάνεται εάν δεν δεσμεύονται αι χείρες των διδασκάλων». (Δημαράς Α.- Βασιλίου- Παπαγεωργίου Β., Από το κοντύλι στον υπολογιστή 1830-2000.

πολλές φορές, τα δανειζόμασταν από άλλους. Τα σχολικά είδη, τετράδια, μολύβια και άλλα, τα αγοράζαμε από το παντοπωλείο του χωριού και η πληρωμή γινόταν σε είδος. Έτσι, δίναμε αβγά και παίρναμε τετράδια. Τα τοποθετούσαμε σε υφαντές τσάντες, δηλαδή σε τρουβάδες, και, αργότερα, πήραμε δερμάτινες τσάντες με χερούλι. Για να γράψουμε, χρησιμοποιούσαμε πλάκα με κοντύλι, ή, αργότερα, κιμωλία. Σε μεγαλύτερες τάξεις, χρησιμοποιούσαμε πένες με μελάνι. Εκτός από γραφή και ανάγνωση, στο σχολείο κάναμε γυμναστική, διάφορα χειροτεχνήματα, κέντημα και οικοκυρικά. Στο διάλειμμα, παίζαμε κρυφτό, κνηνηγτό, κουτσό, μήλα. Τα ρούχα που φορούσαμε ήταν φτωχικά. Τα λίγα κορίτσια που φοιτούσαν³⁵⁷ φορούσαν μπλέ ποδιά με άσπρο γιακά και κορδέλα στα μαλλιά³⁵⁸. Επίσης, και τα μικρά αγόρια φορούσαν ποδιά. Το φαγητό μας ήταν κι αυτό φτωχικό. Εάν δεν ήμασταν τιμωρημένοι³⁵⁹, τρώγαμε στο σχολείο συσσίτιο

Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες, ό.π., σ. 51). Ο πιο σκληρός όμως τρόπος τιμωρίας, που περιγράφει ο Αλέξης Δημαράς, ήταν ο φέλεκας. Αυτόν «χρησιμοποιούσε ο δυνάστης του Ελληνισμού Τούρκος κι' ο δυνάστης της ελληνικής νεολαίας δάσκαλος». Έσφιγγε με σκοινί τα γυμνά πόδια του μαθητή ο δάσκαλος και με ραβδί ή βέργα χτυπούσε τις γυμνές πατούσες. (Δημαράς Α.- Βασιλού- Παπαγεωργίου Β., *Από το κοντύλι στον υπολογιστή 1830-2000. Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, ό.π., σ. 32).

³⁵⁷ Αναφέραμε ότι οι νοοτροπίες υπαγόρευαν συμπεριφορές που δεν επέτρεπαν τη φοίτηση των κοριτσιών, όπως εξηγήσαμε. Πάνω στο θέμα, αναφέρουμε σχετικό παράθεμα, στο οποίο προβάλλεται και ένα επιπλέον ζήτημα στη συμφοίτηση των δύο φύλων, 'η εκθήλυσιν των αρρένων και η εξαρρένωσις των θηλέων: «όσον αφορά εις την αναμενομένην εκ της συνεκπαιδεύσεως εκθήλυσιν των αρρένων και εξαρρένωσιν των θηλέων (ιδανικόν: αγοροκόριτσο!) είναι ελεύθερος ο βουλούμενος να τα θεωρή ως πολιτιστικήν πρόοδον [...]. Ημείς όμως ουδέν το πλεονεκτικόν και αξιούστατον διαβλέπομεν εις [...] τον ερμαφροditισμόν» (Δημαράς Α.- Βασιλού- Παπαγεωργίου Β., *Από το κοντύλι στον υπολογιστή 1830-2000. Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, ό.π., σ. 90).

³⁵⁸ Εκτός των κοριτσιών, οριζόταν και ο ιματισμός των αγοριών, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αποτελούνταν από ιμάτιον (πανωφόρι), περισκελίδα (πανταλόνιον) και πύλον (κασκέτον, καπέλο), με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου, το 1876 (Δημαράς Α.- Βασιλού- Παπαγεωργίου Β., *Από το κοντύλι στον υπολογιστή 1830-2000. Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, ό.π., σ. 34).

³⁵⁹ Η νηστεία ήταν ποινή, όπως παρατηρούμε από εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, το 1867: «Πληροφορούμεθα ότι τινες των διδασκάλων παρεισέγαγον και την νηστείαν ως ποινήν. Και ταύτην μεν, ως συντελούσαν όπως δήποτε προς σωφρονισμόν των παιδων, μένει εις τον διδάσκαλον να μεταχειρίζεται, οσάκις βλέπει ότι αι λοιπαί ποιναί δεν παράγουσι το σκοπούμενο αποτέλεσμα, να μεταχειρίζεται όμως μετά κρίσεως και σπανίως, και ουδέποτε υπέρ την μίαν ώραν, διότι πολλοί αφήνουνσιν απανθρώπως τα αθώα ταύτα πλάσματα χωρίς τροφής δι' όλης της ημέρας, εσθιοντες αυτοί

που είχε γάλα, τυρί, ή άλλο φαγητό. Έτσι, λοιπόν, περνούσαμε στο σχολείο τα παλαιότερα χρόνια».

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η νηπιαγωγός έλεγχε αν ετέθησαν όλες οι ερωτήσεις και αν ο δάσκαλος, έδωσε τις απαντήσεις, συγχρόνως βοηθούσε την όλη διαδικασία, δείχνοντας στα νήπια, με την εξέλιξη της συζήτησης παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές την εποχή εκείνη, όπως κονδυλοφόρο, μελανοδοχείο, πλάκα γραφής, κ.λπ., ή την ενδυμασία του ή και σκεύη διατροφής, όπως το κύπελλο για το πρωινό ρόφημα, τα οποία και είχε προσφέρει για τον παιδαγωγικό αυτό σκοπό το Λαογραφικό Μουσείο Γόννων.

Ακόμη, έγινε προσπάθεια τα μικρά παιδιά να μάθουν *λέξεις και φράσεις σχετικές με την ενότητα*, όπως εθνικοί ευεργέτες, δωρητές, ανδριάντας, προσφορά στην εκπαίδευση και να θυμηθούν λέξεις και φράσεις από την προηγούμενη ενότητα, όπως παιδαγωγικό υλικό, εκπαίδευση, πολιτισμός, παιδεία, μόρφωση, οργάνωση και διδασκαλία των μαθημάτων.

Παρατηρήσεις

Σε πρώτο επίπεδο, τα νήπια έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς θυμήθηκαν το παιδαγωγικό υλικό από προηγούμενες δραστηριότητες για χρήση των παλαιότερων μαθητών της περιοχής, το οποίο και βοήθησε την νηπιαγωγό να σχηματίσει εντύπωση για την μέχρι τώρα γνώση και εμπειρία των νηπίων.

Σε δεύτερο επίπεδο, από την αρχή της συζήτησης, φάνηκε ότι τα νήπια χάρηκαν πολύ με την επίσκεψη του δασκάλου. Ήταν μια ξεχωριστή νότα στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου. Με την είσοδό του στην αίθουσα, τα παιδιά χειροκρότησαν αυθόρμητα και σηκώθηκαν από τις θέσεις τους να τον υποδεχτούν. Άκουσαν με προσοχή τα λόγια του, χωρίς να τον διακόπτουν. Όταν άκουγαν κάποια στοιχεία, που ήδη αναφερθεί από την νηπιαγωγό σε συζητήσεις που προηγήθηκαν, με ικανοποίηση, έπαιρναν τον λόγο, θέλοντας να δείξουν τις γνώσεις τους. Στα νήπια, έκανε εντύπωση, όπως φάνηκε στις συζητήσεις με την νηπιαγωγό, οι τιμωρίες που υπέβαλλαν οι δάσκαλοι στα παιδιά παλαιότερα. Ακόμη, μεγαλύτερη εντύπωση έκανε στα νήπια το γεγονός ότι οι εθνικοί ευεργέτες προσέφεραν τις περιουσίες τους, για να

ενώπιον αυτών, χωρίς να συλλογίζονται ποίαν ολεθρίαν επιρροήν έχει επί της υγείας των παιδίων η τοιαύτη αστία». (Δημαράς Α.- Βασιλού- Παπαγεωργίου Β., *Από το κοντύλι στον υπολογιστή 1830-2000. Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, ό.π., σ. 29).

κτιστούν σχολεία να μορφωθούν οι νέοι, με μοναδικό δώρο ένα ανδριάντα. Γι' αυτό, είπαν ότι οφείλουν να σέβονται «αυτά τα αγάλματα», που θυμίζουν αυτή την ευεργεσία.

Μέσα από τις παρατηρήσεις τους, διαφάνηκε ότι προσπαθούσαν να συγκρίνουν τη σχολική ζωή του δασκάλου με τη δική τους. Γενικότερα, τα νήπια προσέγγισαν έννοιες σχετικές με το θέμα της διδασκαλίας και της γενικότερης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στο παρελθόν, και εξοικειώθηκαν, σε μεγάλο βαθμό, με αυτές. Δημιούργησαν νοητικές αναπαραστάσεις σχετικές με τη σχολική ζωή των μαθητών του παρελθόντος και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, ενώ, παράλληλα, εξέφρασαν σκέψεις και ιδέες, σχετικές με τα θέματα αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Στόχοι, μεθοδολογία, σχεδιασμός

Η αξιολόγηση³⁶⁰ βασίστηκε σε ένα δομημένο τεστ αξιολόγησης, το φύλλο παρατήρησης, που είχε στοιχεία παρατήρησης για την επίδοση των νηπίων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στα οποία έγινε στατιστική επεξεργασία. Με βάση τα παραπάνω, μετρήθηκε η επίδοση των νηπίων ως προς τις γνώσεις τους στα πολιτιστικά στοιχεία, σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας και τις υποθέσεις.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες βοήθησαν να αποκτήσουμε, μέσα από ποιοτική προσέγγιση, μια πιο πλήρη άποψη για το πόσο η διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων επηρέασε τα νήπια όχι μόνο γνωστικά, σύμφωνα με τους στόχους που θέσαμε. Αναφερόμαστε συγκεκριμένα, στην απόκτηση οικολογικής συνείδησης, ευαισθησίας και σεβασμού στο φυσικό και δομημένο περιβάλλον, μέσα από το ενδιαφέρον τους για το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον, στο οποίο και συνυπάρχουν. Μια τέτοια προσέγγιση έδωσε με τη σειρά της μια ευρύτερη μορφή στα μη μετρήσιμα ευρήματα.

Τα νήπια αξιολογήθηκαν χωριστά, ως προς τις γνωστικές επιδόσεις, με βάση το φύλλο παρατήρησης, που είχε το τεστ αξιολόγησης. Το φύλλο παρατήρησης ήταν το ίδιο στα νήπια της πειραματικής ομάδας και σε εκείνα της ομάδας ελέγχου. Ο συνδυασμός της αξιολόγησης με βάση τα μετρήσιμα στοιχεία και εκείνης με ποιοτική προσέγγιση έδωσε αξιοπιστία στην έρευνα.

Για να αξιολογηθεί η επίδοση των νηπίων ζητήθηκε να απαντήσουν, όπως είπαμε, σε έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν στη διάρκεια των δραστηριοτήτων με απλό τρόπο. Ωστόσο, η μεγάλη θεματολογία των δραστηριοτήτων ήταν δύσκολο να κωδικοποιηθεί σε ένα τεστ αξιολόγησης, επικεντρωθήκαμε όμως στα σπουδαιότερα σημεία που είναι:

³⁶⁰ Εφαρμόστηκε η *διαμορφωτική αξιολόγηση*, βάση της οποίας εξετάζεται κατά πόσο πέτυχαν οι μαθησιακοί στόχοι που τέθηκαν, προκειμένου, μέσω της ανατροφοδότησης να βελτιωθεί το πρόγραμμα και να τύχει και ευρύτερης μαθησιακής εφαρμογής (Bloom B.S., Hastings J.T. and Madaus G.F., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw- Hill Book Company, New York 1971).

1. Η αναγνώριση στο χάρτη της Ελλάδας και η περιοχή διαμονής του νηπίου.
 2. Η αναγνώριση πολιτιστικών μνημείων και παλαιών κτιρίων, όπως φυλάκιο, παλαιό σχολείο, παλαιό σπίτι.
 3. Η αντιστοίχιση εικόνων στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες, όπως παλαιό σχολείο-σύγχρονο, παλαιό κτήριο- σύγχρονο, παλαιό κατάστημα-σύγχρονο, παλαιά βρύση-σύγχρονη, παλαιό γεφύρι-σύγχρονο.
 4. Η αντιστοίχιση εικόνων επαγγελματικής δραστηριότητας στο παρελθόν και σήμερα, όπως όργωμα, θερισμός, συλλογή καπνού.
 5. Η αναγνώριση και περιγραφή μέσων μεταφοράς ανθρώπων και εμπορευμάτων στο παρελθόν, όπως άμαξα, τρένο, ποταμόπλοιο.
 6. Η παρατήρηση και περιγραφή τρόπου ζωής στο παρελθόν, όπως παραδοσιακό πανηγύρι, εκδρομή, εμποροπανήγυρη.
 7. Η παρατήρηση και περιγραφή χρήσης υλικού του παλαιού σχολείου, όπως πλάκας γραφής, κονδυλοφόρου, πολυγράφου, χειροτεχνημάτων.
 8. Το παιδί αντιστοιχίζει σωστά το παλαιό με το σύγχρονο, παλαιό θρανίο-σύγχρονο, παλαιές τσάντες-σύγχρονες, παλαιά κασετίνα-σύγχρονη, παλαιό βιβλίο-σύγχρονο, παλαιό κουδούνι- σύγχρονο ηλεκτρικό.
 9. Ο εντοπισμός των διαφορών στη σχολική τάξη στο παρελθόν και σήμερα ως προς τον αριθμό μαθητών, την οργάνωση χώρου και την ενδυμασία.
- Όπως φαίνεται από την παραπάνω παράθεση εννοιών που θα ελέγχονταν η επίδοση από τα νήπια, με βάση την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, η αξιολόγηση θα έδινε τη δυνατότητα να πετύχουν οι γνωστικοί στόχοι της έρευνας. Οι στόχοι εστίαζαν στην προσέγγιση εννοιών σχετικών με την πολιτιστική-εκπαιδευτική και οικονομική κινητικότητα της περιοχής τους, στο παρελθόν, στην εξοικείωση με τα τεκμήρια του παρελθόντος, στην κατανόηση της έννοιας της χρονικής ακολουθίας, μέσα από την αντιθετική σχέση παρελθόντος- παρόντος, όπως αυτή εξετάζεται στα πολιτιστικά στοιχεία, την οικονομική δραστηριότητα και την εκπαιδευτική κατάσταση. Συγκεφαλαιωτικά, τέθηκαν οι στόχοι τα νήπια να αξιολογηθούν, για την επίδοσή τους στα πολιτιστικά στοιχεία του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντός τους, στη σύγκρισή τους με εκείνα που συνυπάρχουν και λειτουργούν στην καθημερινότητά τους, στο κατά πόσο μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ιδιαίτερη γλώσσα και όρους που σχετίζονται με τα πολιτιστικά κατάλοιπα.
- Η αξιολόγηση, όπως είπαμε πιο πάνω βασίστηκε σε ένα δομημένο τεστ αξιολόγησης, το φύλλο παρατήρησης, που είχε στοιχεία παρατήρησης για την επίδοση των νηπίων

της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, με βάση των οποίων, μετρήθηκε η επίδοση των νηπίων ως προς τις γνώσεις τους στα πολιτιστικά στοιχεία. Έτσι, θα αξιολογούνταν η διδακτική παρέμβαση, σύμφωνα με τους στόχους και τις υποθέσεις της έρευνας και συγχρόνως και οι γνώσεις των παιδιών πάνω στα πολιτιστικά στοιχεία του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντός του. Η γνωστική αυτή ανάπτυξη του νηπίου στον τομέα της πολιτιστικής κληρονομιάς της περιοχής τους θα του έδινε την δυνατότητα να την αναπαράγει στο πλαίσιο των κοινωνικών επαφών του με το ενδοσχολικό, το κοινωνικό και το οικογενειακό περιβάλλον, στοιχεία της περιοχής τους και να αισθανθεί ικανοποίηση από αυτή τη γνώση.

Στη διαδικασία, επομένως, εφαρμόστηκαν από την ερευνήτρια, σε κάθε νήπιο, είτε με παιχνίδι, είτε με συνέντευξη, δραστηριότητες, που θα έδιναν την δυνατότητα στα νήπια να ανακαλέσουν στη μνήμη τους νοητικές αναπαραστάσεις που διδάχθηκαν.

Κάθε φορά που τέλειωνε μία διδακτική ενότητα το νήπιο αξιολογούνταν από την ερευνήτρια, σε ορισμένο χώρο, που δεν θα εμπόδιζε την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε για παιδαγωγικό υλικό ιστορικές φωτογραφίες, χάρτη, απεικονίσεις, και στη διαδικασία έκανε ερωτήσεις στο νήπιο, πάνω σε θέματα που αναφέραμε παραπάνω και τις απαντήσεις τις σημείωνε στο ατομικό φύλλο παρατήρησης.

Όπως φαίνεται από τα θέματα που αναπτύσσονται στο ατομικό φύλλο παρατήρησης, το νήπιο καλούνταν να αναγνωρίσει να περιγράψει και να προσεγγίσει ερμηνευτικά παιδαγωγικό υλικό σχετικό με ιστορικές φωτογραφίες, απεικονίσεις, χάρτη κ.λπ., για να ανακαλέσει, με λίγα λόγια, στη μνήμη του πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής του, μέσα μεταφοράς ανθρώπων και εμπορευμάτων στο παρελθόν, όπως άμαξα, τρένο, ποταμόπλοιο, τρόπο ζωής στο παρελθόν, όπως παραδοσιακό πανηγύρι, εκδρομή, εμποροπανήγυρη και να τοποθετήσει στο χάρτη πολιτιστικά στοιχεία της. Ή ακόμη, να παρατηρήσει και να περιγράψει- ερχόμενο για πρώτη φορά σε μια πρώτη προσέγγιση με τη μαθησιακή διαδικασία στο παρελθόν και το παιδαγωγικό υλικό του παλαιού σχολείου της περιοχής του- τη χρήση υλικού του παλαιού σχολείου, όπως πλάκας γραφής, κονδυλοφόρου, πολυγράφου, χειροτεχνημάτων.

Στην αντιστοίχιση ιστορικών φωτογραφιών, απεικονίσεων, κ.λπ. στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες, όπως παλιό σχολείο-σύγχρονο, παλιό κτήριο- σύγχρονο, παλιό κατάστημα- σύγχρονο, παλαιά βρύση-σύγχρονη, παλιό γεφύρι-σύγχρονο.

Η στην *αντιστοίχιση* εικόνων επαγγελματικής δραστηριότητας στο παρελθόν και σήμερα, όπως όργωμα, θερισμός, συλλογή καπνού.

Η στην *αντιστοίχιση* απεικονίσεων του παλαιού με το σύγχρονο, όπως παλαιό θρανίο-σύγχρονο, παλαιές τσάντες-σύγχρονες, παλαιά κασετίνα-σύγχρονη, παλαιό βιβλίο-σύγχρονο, παλαιό κουδούνι- σύγχρονο ηλεκτρικό.

Η στον *εντοπισμό των διαφορών* στη σχολική τάξη στο παρελθόν και σήμερα ως προς τον αριθμό μαθητών, την οργάνωση χώρου και την ενδυμασία.

Το παιδί, στις παραπάνω περιπτώσεις, αξιολογείται, όχι μόνο αν έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις σχετικά με το παρελθόν, *το τότε*, αλλά και αν μπορεί να τις αντιστοιχίζει με το σύγχρονο, *το τώρα*.

Τα *στάδια* είχαν ως εξής: 1. Αρχικά, η ερευνήτρια ζητούσε από το παιδί να αναγνωρίσει στο χάρτη της Ελλάδας την περιοχή του. 2. Στη συνέχεια, ζητούσε, μέσα από φωτογραφικό υλικό, να διακρίνει τα πολιτιστικά μνημεία- κτίσματα της περιοχής του και συγκεκριμένα: τα φυλάκια, Ελληνικό και Τούρκικο, το παλαιό σχολείο και το παλαιό σπίτι-Λαογραφικό Μουσείο. Επιπλέον, ζητούσε να ονομάσει το καθένα από αυτά. 3. Κατόπιν, η ερευνήτρια ζητούσε από το παιδί να αντιστοιχίσει εικόνες στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες, όπως: -παλαιό σχολείο με το σύγχρονο -παλαιό κτίριο (Δημαρχείο) με ένα σύγχρονο -παλαιό κατάστημα με ένα σύγχρονο- παλαιά βρύση με μια σύγχρονη - παλαιό γεφύρι με μια σύγχρονη γέφυρα 4. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ζητούσε από το παιδί να αντιστοιχίσει εικόνες που απεικονίζουν την ίδια επαγγελματική δραστηριότητα κατά το παρελθόν και σήμερα και, συγκεκριμένα, τις εξής επαγγελματικές δραστηριότητες: Όργωμα, Θερισμό και Συλλογή καπνού. Συγχρόνως, ζητούσε η ερευνήτρια από το νήπιο να ονομάσει τις δραστηριότητες και να τις περιγράψει, όπως αυτό μπορεί. 5. Ύστερα, η ερευνήτρια ζητούσε από το παιδί να αναγνωρίσει και να περιγράψει τα τρία μέσα μεταφοράς της περιοχής κατά το παρελθόν. Αυτά ήταν: άμαξα, τρένο ποταμόπλοιο. 6. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ζητούσε από το παιδί να παρατηρήσει και να περιγράψει τον τρόπο ζωής των ανθρώπων κατά το παρελθόν, μέσα από εικόνες που δείχνουν: παραδοσιακό πανηγύρι, εκδρομή και εμποροπανήγυρη. 7. Έπειτα, η ερευνήτρια ζητούσε από το παιδί να αναγνωρίσει και να περιγράψει τη χρήση παιδαγωγικού υλικού του παλαιού σχολείου της περιοχής και, συγκεκριμένα: την πλάκα γραφής, τον κονδυλοφόρο, τον πολύγραφο, τα χειροτεχνήματα. 8. Κατόπιν, η ερευνήτρια ζητούσε από το νήπιο να αντιστοιχίσει σωστά το παλαιό με το σύγχρονο παιδαγωγικό

υλικό και, συγκεκριμένα: ένα παλαιό θρανίο με ένα σύγχρονο, παλαιές τσάντες με σύγχρονες, μια παλαιά κασετίνα με σύγχρονη, ένα παλαιό βιβλίο με σύγχρονο και ένα παλαιό κουδούνι με ένα σύγχρονο ηλεκτρικό.

9. Στο τέλος, η ερευνήτρια ζητούσε από το παιδί να αναγνωρίσει στις ιστορικές φωτογραφίες και στις σύγχρονες την παλαιά σχολική τάξη και την σύγχρονη. Στη συνέχεια, να εντοπίσει τις διαφορές στην εξέλιξη μίας σχολικής τάξης ως προς: τον αριθμό των μαθητών, την οργάνωση του χώρου και την ενδυμασία των μαθητών.

Σημειώνουμε ότι στο διάστημα της διαδικασίας της αξιολόγησης καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια τα νήπια να αισθάνονται φιλικά με την ερευνήτρια, να μην έχουν το άγχος της εξέτασης, να ενθαρρύνονται, όταν δυσκολεύονταν να απαντήσουν, έτσι ώστε να αξιοποιηθεί κάθε δυνατότητα στη γνωστική τους επίδοση.

Έτσι, μέσα από τη διαμορφωτικό τεστ αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Bloom, διερευνήθηκε από τη μια μεριά αν πέτυχαν οι στόχοι του προγράμματος³⁶¹, αφού τα στάδια του φύλλου παρατήρησης με τις συγκεκριμένες ερωτήσεις ήταν πλήρως εναρμονισμένα με τα κεφάλαια των δραστηριοτήτων και τις επιμέρους θεματικές τους και μάλιστα σε μια διαχρονική προσέγγιση, ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν. Ακόμη, εκτός από την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, επιτεύχθηκε, σε μεγάλο βαθμό, και μετασχηματισμός των πληροφοριών που αποκτήθηκαν σε γνώσεις, που να μπορούν να εφαρμοστούν σε νέες μελλοντικές καταστάσεις, αυξάνοντας το ενδιαφέρον των παιδιών, σύμφωνα με τον Bruner³⁶².

³⁶¹ Bloom B.S., Hastings J.T. and Madaus G.F., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, ό.π..

³⁶² Bruner J., *The Process of Education*, ό.π..

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Όπως αναφέραμε, στην έρευνα πήραν μέρος το Πειραματικό Τμήμα, με 20 νήπια από τα 22 νήπια και το Τμήμα Ελέγχου, με 17 νήπια από τα 19 νήπια. Κατά την αξιολόγηση διαπιστώσαμε τα παρακάτω:

1. Πειραματικό Τμήμα

Κατά την αξιολόγηση, στην ερώτηση με αριθμό 1 (Το παιδί αναγνωρίζει στο χάρτη της Ελλάδας την περιοχή του- βλ. φύλλο παρατήρησης), το σύνολο των παιδιών, 20 νήπια, αναγνώρισε εύκολα στο χάρτη της Ελλάδας την περιοχή του, καθώς είχε επισημανθεί, προηγούμενα, από την νηπιαγωγό πως αυτή βρισκόταν στη μέση περίπου του χάρτη της Ελλάδας.

Μόνο 2 παιδιά προσδιόρισαν το σημείο του χάρτη που βρίσκεται η περιοχή τους, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, η οποία τους έκανε, επιπρόσθετα και την ερώτηση: «πού βρίσκεται το χωριό σας; στο πάνω μέρος του χάρτη, στη μέση, ή στο κάτω μέρος»; Στο θετικό αποτέλεσμα της 1^{ης} ερώτησης, συντέλεσε το γεγονός ότι ο χάρτης συνέχισε να είναι αναρτημένος στην αίθουσα της τάξης, από την πρώτη μέρα που ξεκίνησε το πρόγραμμα, με συνέπεια τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να τον παρατηρούν καθημερινά.

Στη 2^η ερώτηση, τα παιδιά καλούνταν να διακρίνουν μέσα από ποικίλα πολιτιστικά μνημεία- κτίσματα, τα πιο σημαντικά μνημεία της περιοχής τους. (Το παιδί μέσα από εικόνες διακρίνει τα πολιτιστικά μνημεία- κτίσματα, α. φυλάκιο, β. παλαιό σχολείο, γ. παλαιό σπίτι- Λαογραφικό Μουσείο- βλ. φύλλο παρατήρησης).

Τη φωτογραφία με τα φυλάκια, Ελληνικό και Τούρκικο, τη διέκριναν 17 παιδιά. Μόνο που, από τα 17, τα 4 νήπια ανέφεραν τα φυλάκια με το όνομα «κάστρο» και 2 με το όνομα «φρούριο». Θεωρούμε, όμως, ότι οι απαντήσεις των 6 παιδιών είναι, σε μεγάλο βαθμό, σωστές. Τα φυλάκια δεν αναγνώρισαν 3 παιδιά.

Με ευκολία αναγνώρισαν 19 παιδιά τα παλαιά σχολεία, τα οποία και βρίσκονται πολύ κοντά στο κτήριο του νηπιαγωγείου. Δύο παιδιά από αυτά, που είχαν κάποιες γλωσσικές δυσκολίες, έδειξαν στη νηπιαγωγό τη σωστή φωτογραφία. Ένα παιδί δεν απάντησε.

Η εικόνα με το παλαιό σπίτι-Λαογραφικό Μουσείο αναγνωρίστηκε από ένα μεγάλο αριθμό παιδιών (18 νήπια). Τρία από αυτά, όμως, ανέφεραν, ωστόσο, απλά, ότι ήταν

«ένα παλαιό σπίτι», οι απαντήσεις τους, όμως, θεωρούνται σωστές. Δύο παιδιά απάντησαν λάθος.

Στην 3^η ερώτηση (το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες, α. παλαιό σχολείο- σύγχρονο, β. παλαιό κτήριο (Δημαρχείο)- σύγχρονο, γ. παλαιό κατάστημα-σύγχρονο, δ. παλαιά βρύση-σύγχρονη, ε. παλαιά γέφυρα- σύγχρονη- βλ. φύλλο παρατήρησης), η αντιστοίχιση είχε την παρακάτω επιτυχία: Το παλαιό σχολείο με ένα σύγχρονο το αντιστοίχισαν σωστά όλα τα παιδιά. Το παλαιό κτήριο (Δημαρχείο) με ένα σύγχρονο το αντιστοίχισαν σωστά 18 παιδιά. Μερικά παιδιά, 5 από τα 18, αντιστοίχισαν σωστά το παλαιό κτήριο με το σύγχρονο, χωρίς να προσδιορίσουν ότι πρόκειται για το παλαιό και νέο Δημαρχείο. Επίσης, το παλαιό κατάστημα με ένα σύγχρονο το αντιστοίχισαν σωστά 15 παιδιά.

Την παλαιά βρύση με μια σύγχρονη την αντιστοίχισαν όλα τα παιδιά με επιτυχία. Τέλος, την αντιστοιχία του παλαιού γεφυριού με μια σύγχρονη γέφυρα την πραγματοποίησαν με επιτυχία 19 παιδιά.

Στην 4^η ερώτηση (Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες που απεικονίζουν την ίδια επαγγελματική δραστηριότητα κατά το παρελθόν και σήμερα, α. όργωμα, β. θερισμός, γ. συλλογή καπνού- βλ. φύλλο παρατήρησης), τα παιδιά αντιστοίχισαν την ίδια επαγγελματική δραστηριότητα στο παρελθόν και σήμερα ως εξής: Το όργωμα το αντιστοίχισαν σωστά 20 παιδιά, τον θερισμό το αντιστοίχισαν σωστά 16 παιδιά.

Αρκετά νήπια, από τα 16 τα 8, ονόμασαν τη δραστηριότητα «αλωνίζει». Την απάντηση την εκλάβαμε ως σωστή. Στη συλλογή καπνού, απάντησαν σωστά 15 παιδιά. Ωστόσο, 5 νήπια μπέρδεψαν τη δραστηριότητα του θερισμού με τη δραστηριότητα της συλλογής καπνού. Το γεγονός πιθανόν να οφείλεται στις ιστορικές φωτογραφίες, στις οποίες οι δύο δραστηριότητες δεν διαφοροποιούνταν αισθητά.

Στην ερώτηση με αριθμό 5 (Το παιδί αναγνωρίζει και περιγράφει τα μέσα μεταφοράς κατά το παρελθόν α. άμαξα, β. τρένο, γ. ποταμόπλοιο- βλ. φύλλο παρατήρησης), την άμαξα την αναγνώρισαν 18 νήπια. Τρία νήπια, ονομάτισαν την άμαξα «κάρο», κάτι που το θεωρήσαμε σωστό ως απάντηση. Δύο παιδιά δεν απάντησαν καθόλου. Τα νήπια που απάντησαν, έκαναν, συγχρόνως, με απλά λόγια, μια μικρή περιγραφή του μεταφορικού μέσου. Το παλαιό τρένο το αναγνώρισαν και το περιέγραψαν με ευκολία 19 παιδιά. Μόνο ένα παιδί απάντησε «λεωφορείο». Το ποταμόπλοιο το αναγνώρισαν 18 νήπια, εκτός από δύο. Από τα 18, μόνο τα μισά παιδιά το ονομάτισαν σωστά «ποταμόπλοιο», όπως δηλαδή το ανέφερε η νηπιαγωγός στη

συζήτηση. Τα υπόλοιπα το είπαν «βάρκα» και «καράβι», και το θεωρήσαμε σωστό. Εξάλλου στην περιοχή τους, όπως είδαμε, ονομάζεται «καράβι». Στην περιγραφή των μεταφορικών μέσων δυσκολεύτηκαν μόνο τα παιδιά που αντιμετώπιζαν το γλωσσικό πρόβλημα.

Στην ερώτηση 6 (Το παιδί παρατηρεί και περιγράφει τον τρόπο ζωής κατά το παρελθόν α. παραδοσιακό πανηγύρι, β. εκδρομή, γ. εμποροπανήγυρη- βλ. φύλλο παρατήρησης), κάθε παιδί προσπαθούσε να περιγράψει τρεις εικόνες. Η φωτογραφία που απεικόνιζε παραδοσιακό πανηγύρι περιγράφηκε σωστά από το σύνολο των παιδιών, γιατί το πανηγύρι το βιώνουν ακόμη και σήμερα τα νήπια. Η φωτογραφία που απεικόνιζε εκδρομή στην εξοχή περιγράφηκε με κάποια λάθη. Μερικά απάντησαν «τρώνε» ή «τρώνε στο σπίτι». Σωστά απάντησαν 16 παιδιά. Ένα νήπιο απάντησε «κάνουνε πικ-νικ». Οι φωτογραφίες που απεικόνιζαν εμποροπανήγυρη περιγράφηκαν σωστά από το σύνολο των παιδιών, 20 παιδιά. Μόνο που όλα το είπαν «παζάρι», όπως ονομάζεται στην περιοχή, και θεωρήθηκε σωστή απάντηση.

Στην 7^η ερώτηση (Το παιδί αναγνωρίζει και περιγράφει τη χρήση υλικού του παλαιού σχολείου α. πλάκα γραφής, β. κονδυλοφόρο, γ. πολύγραφο, δ. χειροτεχνήματα- βλ. φύλλο παρατήρησης), την πλάκα γραφής την αναγνώρισαν και την περιέγραψαν σωστά 18 παιδιά. Πολλά παιδιά, βέβαια, την είπαν «πίνακας» και «πινακάκι». Οι απαντήσεις αυτές θεωρήθηκαν σωστές. Τον κονδυλοφόρο, επίσης, τον περιέγραψαν σωστά 17 παιδιά. Δυσκολεύτηκαν, όμως, να θυμηθούν το όνομα 6 παιδιά, από τα 17, τα οποία τον είπαν «παλιό στυλό». Τον πολύγραφο τον αναγνώρισαν 11 νήπια, λέγοντας «αυτό που βγάζει φωτοτυπίες». Δύο παιδιά δεν απάντησαν καθόλου και μερικά το είπαν «βούρτσα». Τα χειροτεχνήματα τα αναγνώρισαν και τα περιέγραψαν, με επιτυχία, 18 παιδιά. Αρκετά, βέβαια, τα ανέφεραν ως «κατασκευές» και ως «παιχνίδια που έφτιαχναν παλιά» και θεωρήθηκαν σωστές απαντήσεις.

Στην ερώτηση με αριθμό 8 (Το παιδί αντιστοιχίζει σωστά το παλαιό με το σύγχρονο α. παλαιό θρανίο- σύγχρονο, β. παλαιές τσάντες - σύγχρονες, γ. παλαιά κασετίνα- σύγχρονη, δ. παλαιό βιβλίο- σύγχρονα, ε. παλαιό κουδούνι- σύγχρονο ηλεκτρικό - βλ. φύλλο παρατήρησης), τα παιδιά αντιστοίχισαν τις εικόνες που απεικόνιζαν παλαιά αντικείμενα με εικόνες αντίστοιχων σύγχρονων, χωρίς καμιά δυσκολία. Μια μικρή καθυστέρηση στην απάντηση από κάποια παιδιά υπήρχε μόνο στην αντιστοίχιση της εικόνας που απεικόνιζε ένα παλαιό βιβλίο με ένα σύγχρονο, καθώς και στην αναγνώριση του σύγχρονου ηλεκτρικού κουδουνιού. Τα παιδιά που απάντησαν σωστά είναι: α. παλαιό θρανίο με σύγχρονο 19 παιδιά, β. παλαιές τσάντες

με σύγχρονες, 20 παιδιά, γ. παλαιά κασετίνα με σύγχρονη, 18 παιδιά, δ. παλαιό βιβλία με σύγχρονα, 18 παιδιά, ε. παλαιό κουδούνι με σύγχρονο ηλεκτρικό, 19 παιδιά. Στην ερώτηση με αριθμό 9 (Το παιδί μέσα από εικόνες εντοπίζει τις διαφορές στην εξέλιξη μίας σχολικής τάξης ως προς, α. τον αριθμό των μαθητών, β. οργάνωση χώρου (έδρα, θρανίο, κ.λπ.), γ. ενδυμασία- βλ. φύλλο παρατήρησης), όλα τα παιδιά αναγνώρισαν την παλαιά σχολική τάξη, καθώς και την σύγχρονη σχολική τάξη. Τη διαφορά ανάμεσα στις δύο σχολικές τάξεις, όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών, την εντόπισαν με ευκολία 17 παιδιά. Σχετικά με την οργάνωση του χώρου, η ερευνήτρια για να διευκολύνει τα παιδιά επισήμαινε τα στοιχεία που ήθελε να παρατηρήσουν, όπως η έδρα και τα θρανία. Από όλα τα νήπια, τα 16 ανταποκρίθηκαν στη σχετική ερώτηση. Τέλος, σχετικά με την ενδυμασία των παιδιών, παλαιότερα και σύγχρονα, έγινε σωστή περιγραφή και εντοπίστηκαν οι διαφορές από 18 νήπια.

2.Τμήμα Ελέγχου

Στο Τμήμα Ελέγχου τα παιδιά ανταποκρίθηκαν από την πρώτη στιγμή, με μεγάλη ευχαρίστηση, στη διαδικασία αξιολόγησης, χωρίς ιδιαίτερη ενθάρρυνση από μέρους της νηπιαγωγού του τμήματος. Κι αυτό, γιατί δεν υπήρχε δυσκολία στην συμμετοχή κάποιου νηπίου στη διαδικασία. Μόνο ένα παιδί, από αλλοδαπή χώρα, αν και πλησίασε την ερευνήτρια, με στόχο να λάβει μέρος στη διαδικασία αξιολόγησης, τελικά δεν συμμετείχε σ' αυτήν, καθώς δε γνώριζε καθόλου την ελληνική γλώσσα.

Στην 1^η ερώτηση (Το παιδί αναγνωρίζει στο χάρτη της Ελλάδας την περιοχή του- βλ. φύλλο παρατήρησης), μόνο 2 παιδιά αναγνώρισαν στον χάρτη της Ελλάδας την περιοχή τους, το ένα από αυτά με τη βοήθεια της ερευνήτριας.

Στη 2^η ερώτηση (Το παιδί μέσα από εικόνες διακρίνει τα πολιτιστικά μνημειακτίσματα, α. φυλάκιο, β. παλαιό σχολείο, γ. παλαιό σπίτι- Λαογραφικό Μουσείο- βλ. φύλλο παρατήρησης), το φυλάκιο το αναγνώρισαν 3 παιδιά. Τα υπόλοιπα νήπια το αποκάλεσαν «παλιό σπίτι» ή «γκρεμισμένο σπίτι» ή «εκκλησία» ή «αποθήκη» ή δεν απάντησαν καθόλου. Το σχολείο το αναγνώρισαν 9 παιδιά. Τα άλλα νήπια είπαν πως βλέπουν «ένα σπίτι» άλλα «εργοστάσιο» και άλλα «αποθήκες». Το παλαιό σπίτι- Λαογραφικό Μουσείο το αναγνώρισαν 5 παιδιά ως παλαιό σπίτι. Κανένα από τα 5 παιδιά δεν το αναγνώρισε ως Λαογραφικό μουσείο.

Στην 3^η ερώτηση (το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες, α. παλαιό σχολείο- σύγχρονο, β. παλαιό κτήριο (Δημαρχείο)- σύγχρονο, γ. παλαιό κατάστημα-σύγχρονο, δ. παλαιά βρύση- σύγχρονη, ε. παλαιό

γεφύρι-σύγχρονη γέφυρα- βλ. φύλλο παρατήρησης), τα νήπια έδωσαν διαφοροποιημένες απαντήσεις:

Το παλαιό σχολείο με το σύγχρονο το αντιστοιχισαν σωστά 5 παιδιά.

Το παλαιό κτήριο (Δημαρχείο) με το σύγχρονο το αντιστοιχισαν σωστά 8 παιδιά.

Το παλαιό κατάστημα με το σύγχρονο το αντιστοιχισαν σωστά 3 παιδιά. Την παλαιά βρύση με τη σύγχρονη την αντιστοιχισαν σωστά 15 παιδιά, ένας μεγάλος αριθμός νηπίων. Και, τέλος, το παλαιό γεφύρι με τη σύγχρονη γέφυρα την αντιστοιχισαν σωστά 6 παιδιά.

Στην επόμενη ερώτηση, την 4η, (Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες που απεικονίζουν την ίδια επαγγελματική δραστηριότητα κατά το παρελθόν και σήμερα, α. όργωμα, β. θερισμός, γ. συλλογή καπνού- βλ. φύλλο παρατήρησης), τα ποσοστά επιτυχίας στις δύο πρώτες αντιστοιχίες, ήταν χαμηλά. Στην τρίτη αντιστοιχία, της συλλογής καπνού, κανένα παιδί δεν απάντησε σωστά. Συγκεκριμένα, 5 παιδιά αντιστοιχισαν σωστά την επαγγελματική δραστηριότητα του οργώματος στο παρελθόν και σήμερα και 2 παιδιά αντιστοιχισαν σωστά την επαγγελματική δραστηριότητα του θερισμού στο παρελθόν και σήμερα. Τα υπόλοιπα παιδιά δεν μπόρεσαν να αναγνωρίσουν τις γεωργικές εργασίες, ιδιαίτερα αυτές που αναφέρονταν στο παρελθόν.

Στην 5^η ερώτηση (Το παιδί αναγνωρίζει και περιγράφει τα μέσα μεταφοράς κατά το παρελθόν α. άμαξα, β. τρένο, γ. ποταμόπλοιο- βλ. φύλλο παρατήρησης), αναγνώρισαν και περιέγραψαν σωστά την άμαξα, 12 παιδιά. Ο ίδιος αριθμός παιδιών αναγνώρισε το παλαιό τρένο. Λίγα από αυτά που απάντησαν σωστά, τα βοήθησε η ερευνήτρια, επισημαίνοντας τις γραμμές, πάνω στις οποίες κινούνταν το τρένο ή τον καπνό που βγαίνει από την μηχανή. Το ποταμόπλοιο, το αναγνώρισαν 4 παιδιά, τα οποία το είπαν «καράβι» και ένα από αυτά «μεγάλη βάρκα» και θεωρήθηκαν, σε μεγάλο βαθμό, σωστές απαντήσεις.

Στην ερώτηση με αριθμό 6 (Το παιδί παρατηρεί και περιγράφει τον τρόπο ζωής κατά το παρελθόν α. παραδοσιακό πανηγύρι, β. εκδρομή, γ. εμποροπανήγυρη- βλ. φύλλο παρατήρησης), σχεδόν όλα τα παιδιά, 16 παιδιά, περιέγραψαν χωρίς δυσκολία τον τρόπο ζωής των ανθρώπων στο παρελθόν στην ιστορική φωτογραφία που δείχνει παραδοσιακό πανηγύρι. Αρκετά παιδιά, 15, περιέγραψαν σωστά την ιστορική φωτογραφία που δείχνει εκδρομή στην εξοχή. Αντίθετα, υπήρχε μεγάλη δυσκολία στην περιγραφή των ιστορικών φωτογραφιών που απεικόνιζαν εμποροπανήγυρη, με συνέπεια να την ερμηνεύσουν σωστά μόνο 2 παιδιά. Από τα υπόλοιπα παιδιά, κάποια εστίασαν την προσοχή τους σε μεμονωμένα αντικείμενα που διακρίνονταν στην

ιστορική φωτογραφία και τα ονομάτιζαν και κάποια ανέφεραν απλά ότι βλέπουν «ανθρώπους».

Στην ερώτηση με αριθμό 7 (Το παιδί αναγνωρίζει και περιγράφει τη χρήση υλικού του παλαιού σχολείου α. πλάκα γραφής, β. κονδυλοφόρο, γ. πολύγραφο, δ. χειροτεχνήματα- βλ. φύλλο παρατήρησης), την πλάκα γραφής την αναγνώρισαν και μίλησαν για τη χρήση της, 11 παιδιά. Τον κονδυλοφόρο τον αναγνώρισαν, ως «παλιό στυλό» 9 παιδιά, χωρίς, βέβαια, να τον περιγράψουν με ακρίβεια. Τις απαντήσεις τις εκλάβαμε, με την ευρύτετη έννοια, σωστές. Τον πολύγραφο δεν τον αναγνώρισε κανένα παιδί. Τα περισσότερα παιδιά τον ονόματιζαν «βούρτσα», ή «αυτό που βάφουνε», ή «μπογιά». Τα χειροτεχνήματα τα περιέγραψαν 4 νήπια, τα οποία είπαν ότι βλέπουν «παιχνίδια», «καλάθι», «ποδήλατα», «σημαίες», «σχέδια» και οι απαντήσεις θεωρήθηκαν, με την ευρύτερη έννοια, σωστές.

Στην 8^η ερώτηση (Το παιδί αντιστοιχίζει σωστά το παλαιό με το σύγχρονο α. παλαιό θρανίο – σύγχρονο, β. παλαιές τσάντες – σύγχρονες, γ. παλαιά κασετίνα- σύγχρονη, δ. παλαιό βιβλίο – σύγχρονα, ε. παλαιό κουδούνι- σύγχρονο ηλεκτρικό - βλ. φύλλο παρατήρησης), η αντιστοίχιση παλαιών αντικειμένων με σύγχρονα είχε την παρακάτω επιτυχία:

Παλαιό θρανίο με σύγχρονο θρανίο, το αντιστοίχισαν σωστά 3 παιδιά.

Παλαιές τσάντες με σύγχρονες, τις αντιστοίχισαν σωστά 10 παιδιά.

Παλαιά κασετίνα με σύγχρονη, την αντιστοίχισαν σωστά 2 παιδιά.

Παλαιό βιβλίο με σύγχρονο, το αντιστοίχισαν σωστά 4 παιδιά.

Παλαιό κουδούνι με σύγχρονο ηλεκτρικό, το αντιστοίχισαν με επιτυχία 10 παιδιά.

Στην τελευταία ερώτηση, την 9^η, (Το παιδί μέσα από εικόνες εντοπίζει τις διαφορές στην εξέλιξη μίας σχολικής τάξης, ως προς, α. τον αριθμό των μαθητών, β. οργάνωση χώρου (έδρα, θρανίο, κ.λπ.), γ. ενδυμασία- βλ. φύλλο παρατήρησης), την παλαιά, καθώς και την σύγχρονη σχολική τάξη, την εντόπισαν, με τη βοήθεια της ερευνήτριας, σε ικανοποιητικό βαθμό. Τις διαφορές στην εξέλιξη της σχολικής τάξης, ως προς τον αριθμό των μαθητών τις εντόπισαν 13 παιδιά. Σχετικά με την οργάνωση του χώρου, με τη βοήθεια της ερευνήτριας, η οποία επεσήμαινε τα στοιχεία που ήθελε να παρατηρήσουν, όπως η έδρα, τα θρανία, τα παιδιά που ανταποκρίθηκαν ήταν 12. Αντίθετα, τις διαφορές στην ενδυμασία τις εντόπισε ένα παιδί. Πολλά παιδιά προτίμησαν να μην απαντήσουν καθόλου στην ερώτηση αυτή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΕΥΡΗΜΑΤΑ: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

1. Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης ως προς τον αριθμό επιτυχών ή ποσοστό (%) επιτυχών απαντήσεων στις δοκιμασίες

Οι στατιστικές αναλύσεις και η διαχείριση των δεδομένων που παρουσιάζονται παρακάτω, εκτελέστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού λογισμικού SPSS 20 (IBM SPSS Statistics, 2011). Για την διερεύνηση των διαφορών ως προς τη συχνότητα ορθών απαντήσεων μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου, δημιουργήθηκαν πίνακες συνάφειας ίσοι σε αριθμό με τις ερωτήσεις –δοκιμασίες οι οποίες υποβλήθηκαν στους μαθητές. Επιπλέον, ελέγχθηκε η στατιστική σημαντικότητα της συνάφειας κάθε ερώτησης- δοκιμασίας με την ανεξάρτητη μεταβλητή «ομάδα παρέμβασης». Ο έλεγχος αυτός ισοδυναμεί με τον έλεγχο της προαναφερθείσας διαφοράς μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 ανεξαρτησίας κατάλληλος για την συνάφεια μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών (Ott & Longnecker, 2001) που εκτελέστηκε σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$.

Στον πίνακα 1, δίνονται τόσο οι κατανομές των απαντήσεων των μαθητών σε επιτυχείς και μη επιτυχείς απαντήσεις συγκριτικά για τις δύο ομάδες όσο και τα αποτελέσματα το ελέγχου με την χ^2 κατανομή. Επίσης, στα σύνθετα ραβδογράμματα ένα για κάθε ενότητα δοκιμασιών, τα οποία παρουσιάζονται πιο κάτω, απεικονίζονται συγκριτικά οι δύο ομάδες ως προς την συχνότητα επιτυχών απαντήσεων.

Από τα στοιχεία του πίνακα, προκύπτει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς την συχνότητα επιτυχών απαντήσεων μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης για τις 22 από τις 30 ερωτήσεις-δοκιμασίες. Και στις 22 ερωτήσεις, με σημαντική διαφορά η πειραματική ομάδα υπερέχει σε συχνότητα επιτυχών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου, με ποσοστιαίες διαφορές που κυμάνθηκαν από 32% για την δοκιμασία «*χρήση υλικού του παλαιού σχολείου: κονδυλοφόρος*», έως 88% για τις δοκιμασίες «*Το παιδί αναγνωρίζει στο χάρτη της Ελλάδας την περιοχή του*» και «*τον τρόπο ζωής κατά το παρελθόν: εμποροπανήγυρη*». Ωστόσο, και στις 7 από τις υπόλοιπες 8 δοκιμασίες μια μη σημαντική διαφορά, η παρατηρούμενη διαφορά, αποτυπώνει μεγαλύτερη συχνότητα επιτυχών απαντήσεων για την πειραματική ομάδα. Μόνο στη δοκιμασία αναφορικά με τον «*τρόπο ζωής κατά το παρελθόν: εκδρομή*» παρατηρείται ελαφρά μη σημαντική υπεροχή (8%) ως προς επιτυχείς απαντήσεις της ομάδας

ελέγχου απέναντι στην πειραματική ομάδα. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι σε κάθε ερώτηση η πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας απάντησε επιτυχώς οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η παρέμβαση είχε το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Πίνακας 1

Αριθμός μαθητών με επιτυχή και μη επιτυχή απάντηση στις ερωτήσεις κατά ομάδα παρέμβασης

	Ομάδα παρέμβασης				
	Πειραματική		ελέγχου		Διαφορά (Π-Ε)
	ναι	Όχι	Ναι	όχι	%
• Το παιδί αναγνωρίζει στο χάρτη της Ελλάδας την περιοχή του:	20.	0	2	15	88%
• Το παιδί μέσα από εικόνες διακρίνει τα πολιτιστικά μνημεία- κτήρια:					
φυλάκιο	17.	3	3	14	67%
παλαιό σχολείο	19.	1	9	8	42%
παλαιό σπίτι (Λαογραφικό Μουσείο)	18.	2	5	12	61%
• Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες:					
παλαιό σχολείο- σύγχρονο	20.	0	5	12	71%
παλαιό κτήριο (Δημαρχείο)- σύγχρονο	18.	2	8	9	43%
παλαιό κατάστημα - σύγχρονο	15.	5	3	14	57%
παλαιά βρύση- σύγχρονη	20	0	15	2	12%
παλαιό γεφύρι- σύγχρονη γέφυρα	19.	1	6	11	60%
• επαγγελματική δραστηριότητα κατά το παρελθόν και σήμερα:					
όργωμα	20.	0	5	12	71%
θερισμός	16.	4	2	15	68%
συλλογή καπνού	15.	5	0	17	75%
• μέσα μεταφοράς ανθρώπων και εμπορευμάτων κατά το παρελθόν:					
άμαξα	18	2	12	5	19%
τρένο	19	1	12	5	24%
ποταμόπλοιο	18.	2	4	13	66%
• τον τρόπο ζωής κατά το παρελθόν:					
παραδοσιακό πανηγύρι	20	0	16	1	6%
εκδρομή	16	4	15	2	-8%
εμποροπανήγυρη	20.	0	2	15	88%
• τη χρήση υλικού του παλαιού σχολείου:					
πλάκα γραφής	18	2	11	6	25%
κονδυλοφόρος	17.	3	9	8	32%
πολύγραφος	11.	9	0	17	55%
χειροτεχνήματα	18.	2	4	13	66%
• το παλαιό με το σύγχρονο:					
παλαιό θρανίο – σύγχρονο	19.	1	3	14	77%
παλαιές τσάντες – σύγχρονες	20.	0	10	7	41%
παλαιά κασετίνα – σύγχρονη	18.	2	2	15	78%
παλαιό βιβλίο – σύγχρονο	18.	2	4	13	66%
παλαιό κουδούνι- σύγχρονο ηλεκτρικό	19.	1	10	7	36%
• Το παιδί μέσα από εικόνες εντοπίζει τις διαφορές μιας σχολικής τάξης στο παρελθόν και σήμερα ως προς:					
αριθμό μαθητών	17	3	13	4	9%
οργάνωση χώρου (έδρα, θρανίο, κ.λπ.)	16	4	12	5	9%
ενδυμασία	18.	2	1	16	84%

Σημείωση : με έντονη γραφή σημειώνονται οι συχνότερες απάντησης για τις οποίες έχει βρεθεί στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου με τον έλεγχο χ^2 ανεξαρτησίας σε επίπεδο $\alpha=0,05$.

2. Σύγκριση των ομάδων παρέμβασης ως προς τη συνολική επιτυχία στις δοκιμασίες

Για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης στο σύνολο των απαντήσεων στις 30 δοκιμασίες δημιουργήσαμε τη μεταβλητή «συνολικός βαθμός». Στην μεταβλητή αυτή, η τιμή ενός μαθητή εκφράζει το συνολικό αριθμό επιτυχών απαντήσεων και παίρνει τιμές από 0 έως 30. Ο μαθητής χωρίς επιτυχή απάντηση έχει την μικρότερη επίδοση με τιμή 0 στην μεταβλητή «συνολικός βαθμός». Αντίθετα, ο μαθητής που απάντησε επιτυχώς και στις 30 δοκιμασίες έχει την υψηλότερη επίδοση και παίρνει την τιμή 30 στην εν λόγω μεταβλητή.

Πριν προχωρήσουμε στη σύγκριση των δύο ομάδων παρέμβασης, θεωρήσαμε λογικό να λάβουμε υπόψη μας την παράμετρο της εθνικότητας των μαθητών. Είναι πιθανόν οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης να αλλοιώνονται από το αριθμό των αλλοδαπών μαθητών σ' αυτές αφού μια προκαταρκτική ανάλυση των δεδομένων μας έδειξε ότι οι εν λόγω μαθητές να εμφανίζουν αισθητά χαμηλότερες επιδόσεις στις 30 δοκιμασίες από τους ελληνικής καταγωγής συμμαθητές τους. Δηλαδή είναι πιθανόν η χαμηλότερη επίδοση της ομάδας ελέγχου να οφείλεται την αυξημένη παρουσία αλλοδαπών μαθητών σ' αυτή συγκριτικά με την πειραματική ομάδα και όχι στην πραγματική επίδραση της παρέμβασης. Λόγω της παραπάνω παρατήρησης, αποφασίσαμε να ελέγξουμε τη διαφορά επίδοσης των ομάδων παρέμβασης ως προς τη μεταβλητή «εθνικότητα». Για το σκοπό αυτό, εκτελέστηκε ένας μη παραμετρικός έλεγχος (Mann-Whitney U test) προκειμένου, να ελεγχθεί κατά πόσο οι επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας υπερέχουν σημαντικά των επιδόσεων της ομάδας ελέγχου. Ο έλεγχος Mann-Whitney εκτελέστηκε μια φορά για τους «ελληνικής καταγωγής» μαθητές και μια φορά για του μαθητές «αλλοδαπής καταγωγής». Ο συγκριμένος έλεγχος επιλέχτηκε και προτιμήθηκε από τον έλεγχο t ανεξαρτήτων δειγμάτων, αφού οι κανονικότητα των κατανομών της μεταβλητής «συνολικός βαθμός» αμφισβητείται και παράλληλα παρατηρούνται 2 ακραίες τιμές (πολύ χαμηλές συγκριτικά με τις υπόλοιπες της ομάδας) στην πειραματική ομάδα (Γράφημα 1). Και στις δύο περιπτώσεις οι διαφορές αναδείχτηκαν στατιστικά σημαντικές:

- Για τους ελληνικής καταγωγής, οι 16 μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερους βαθμούς ($p < 0,001$) με διάμεσο 29

επιτυχείς απαντήσεις σε σχέση με τη διάμεσο 13, των 13 μαθητών της ομάδας ελέγχου.

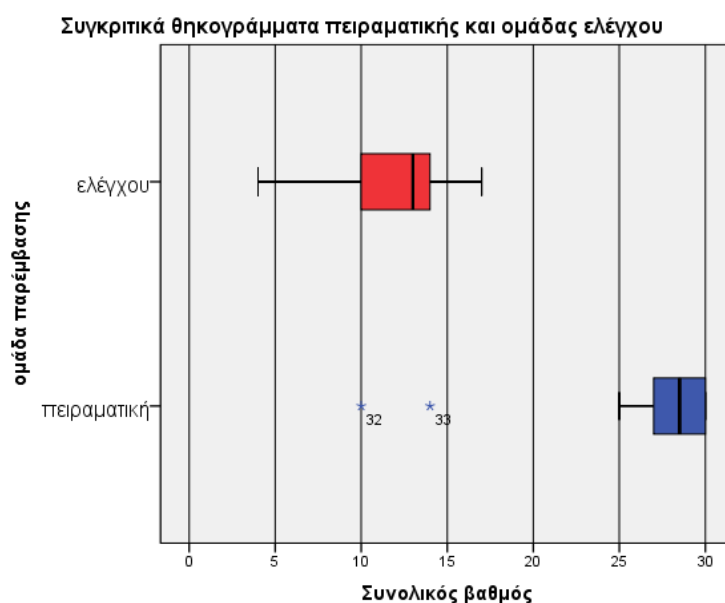
- Στους μαθητές αλλοδαπής καταγωγής, οι 4 μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν επίσης σημαντικά υψηλότερους βαθμούς ($p=0,029$) από τους 4 μαθητές της ομάδας ελέγχου με διάμεσες τιμές 19,5 και 8 επιτυχείς απαντήσεις, αντιστοίχως.

Συνεπώς, παρά την ελαφρώς αυξημένη παρουσία των «αλλοδαπής καταγωγής» μαθητών την ομάδα ελέγχου σε σχέση με την πειραματική ομάδα, οι διαφορές των δύο ομάδων παρέμβασης οφείλονται στην ίδια την παρέμβαση στο βαθμό που η επίδρασή της ήταν ανεξάρτητη από την ομάδα καταγωγής όπως είδαμε πιο πάνω. Στον παρακάτω πίνακα 2, δίνονται η μέση τιμή, η διάμεσος και τα 95%-διαστήματα εμπιστοσύνης τους κατά πειραματική ομάδα και ομάδα καταγωγής των μαθητών. Για την εκτίμηση των διαστημάτων εμπιστοσύνης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος bootstrap (Efron, 1982), η οποία δεν προϋποθέτει επίσης κανονικότητα των κατανομών της μεταβλητής «συνολικός βαθμός» σε κάθε ομάδα. Χρησιμοποιώντας για παράδειγμα τα διαστήματα εμπιστοσύνης για τη διάμεσο, μπορούμε να συμπεράνουμε σε ότι αφορά τους «ελληνικής καταγωγής» μαθητές, ότι ο μέσος μαθητής της πειραματικής ομάδας με βεβαιότητα 95% απαντά επιτυχώς σε 28 έως 30 δοκιμασίες σε αντίθεση με τον μέσο μαθητή της ομάδας ελέγχου που με βεβαιότητα επίσης 95% απαντά επιτυχώς σε 13 έως 14 δοκιμασίες. Η τελευταία διαπίστωση υποστηρίζει την ισχυρότατη επίδραση της παρέμβασης. Ομοίως, στους «αλλοδαπής καταγωγής» το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη διάμεσο αναδεικνύει την υπεροχή των μαθητών της πειραματικής ομάδας (10 έως 28) έναντι της ομάδας έλεγχου (4 έως 10) αναφορικά με τις επιτυχείς απαντήσεις.

Στο κατώτερο μέρος του πίνακα 2, συγκρίνονται οι δύο ομάδες παρέμβασης χωρίς τη διάκριση σε αλλοδαπής και ελληνικής καταγωγής μαθητές. Και στην περίπτωση αυτή, τόσο η διάμεσος όσο και η μέση τιμή των δειγμάτων υποστηρίζουν την ισχυρή υπεροχή της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου (μ. τιμή: 26,85 και 11,94 και διάμεσος: 28,5 και 13 αντίστοιχα) κατά 15 περίπου μονάδες. Η μη επικάλυψη των διαστημάτων εμπιστοσύνης, τόσο ως προς τη μέση τιμή (23, 64 έως 29) και (10,27 έως 13,53) αλλά και ως προς τη διάμεσο (27,5 έως 30) και (10,5 έως 13,67) για πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου αντίστοιχα, αναδεικνύει τη στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των δύο ομάδων, ως προς το μέσο αριθμό επιτυχών απαντήσεων. Πρέπει να σημειωθεί ότι για τις συγκρίσεις των δύο ομάδων

προτιμήθηκε η διάμεσος από τη μέση τιμή, επειδή η πρώτη είναι καταλληλότερο μέτρο κεντρικής θέσης σε περίπτωση μικρών δειγμάτων ή όταν παραβιάζεται η κανονικότητα των κατανομών, όπως στην περίπτωση μας. Στον πίνακα 2, για μεγαλύτερη πληρότητα στην περιγραφή των ομάδων δόθηκαν οι τιμές τόσο της διαμέσου όσο και της μέσης τιμής. Αν και παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα στην πειραματική ομάδα, για την οποία η μέση τιμή και διάμεσος είναι 26,85 και 28,5 αντίστοιχα, η χρησιμοποίησή τους στη σύγκριση των δύο ομάδων (πχ. με διαστήματα εμπιστοσύνης) οδηγεί στο ίδιο συμπέρασμα.

Στο θηκόγραμμα



Γράφημα 1.

Στο παραπάνω γράφημα συγκρίνονται οι δύο ομάδες παρέμβασης ως προς την κεντρική θέση (διάμεσος) που καθορίζεται από την κάθετο μαύρο ευθύγραμμο τμήμα στο εσωτερικό κάθε ορθογώνιου παραλληλογράμμου (μπλε και κόκκινο). Διαπιστώνεται (όπως και στον πίνακα 2), ότι η διάμεσος 28 της πειραματική ομάδας είναι διπλάσια της διαμέσου 13 που αντιστοιχεί στην ομάδα ελέγχου. Επίσης, η διακύμανση των τιμών σε κάθε ομάδα (ενδοτεταρτημοριακό εύρος) εκφράζεται από το μήκος κάθε κουτιού. Το ενδοτεταρτημοριακό εύρος της πειραματικής είναι περίπου 3 ενώ το αντίστοιχο της ομάδας ελέγχου περίπου 4.

Από τα γραφήματα, διαπιστώνεται ο βαθμός συμμετρίας των δύο κατανομών. Αν η γραμμή της διαμέσου είναι στο κέντρο του κουτιού και οι γραμμές που εκτείνονται δεξιά και αριστερά του κουτιού είναι περίπου ίσες διαπιστώνεται η ύπαρξη συμμετρίας ως προς το κέντρο της κατανομής. Επειδή η διάμεσος αποκλίνει ιδιαίτερα

από το κέντρο του κουτιού ενώ το ευθύγραμμο τμήμα προς τα δεξιά του κουτιού είναι πολύ μικρότερο από εκείνο που εκτείνεται αριστερά του, διαπιστώνεται η ασυμμετρία της κατανομής της ομάδας ελέγχου. Ανάλογες διαπιστώσεις γίνονται και στην κατανομή της πειραματικής ομάδας όπου παρατηρούνται δύο ακραίες τιμές δηλαδή τιμές που είναι πολύ μικρότερες από τις υπόλοιπες τιμές της ομάδας και σημειώνονται με τον αύξοντα αριθμό τους 32 και 33 μέσα στο αρχείο. Από το γράφημα, μπορούμε επίσης να δούμε ότι αυτές οι τιμές είναι η 10 και 14 αντίστοιχα και μετά από διερεύνηση στο αρχείο διαπιστώνεται ότι ανήκουν σε δύο μαθητές αλλοδαπής καταγωγής της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 2

Μέτρα κεντρικής θέσης της μεταβλητής «συνολικός βαθμός» για τις δύο ομάδες παρέμβασης κατά ομάδα καταγωγής

Εθνικότητα	Ομάδα		Στατιστικό μέτρο κεντρικής θέσης	Bootstrap ^a			
				Μεροληψία	Τυπικό σφάλμα	Διορθωμένο ως προς τη μεροληψία Bootstrap 95% Διάστημα εμπιστοσύνης	
						Κατώτερο	Ανώτερο
Έλληνες	Πειραματική (N=16)	Μέση τιμή	28,7500	,0061	,3698	28,0754	29,3905
		Διάμεσος	29,0000	,1320	,6596	28,0000	30,0000
	Ελέγχου (N=13)	Μέση τιμή	13,3077	-,0187	,5818	12,1667	14,3992
		Διάμεσος	13,0000	,3600	,6114	13,0000	14,0000
	Σύνολο	Μέση τιμή	21,8276	-,0821	1,4140	19,3879	24,3103
		Διάμεσος	27,0000	-3,3700	5,2664	17,0000	28,0000
Αλλοδαποί	Πειραματική (N=4)	Μέση τιμή	19,2500	,1741	4,1038	11,3333	27,0000
		Διάμεσος	19,5000	,1376	6,0043	10,0000	28,0000
	Ελέγχου (N=4)	Μέση τιμή	7,5000	-,0450	1,2458	5,0515	9,6667
		Διάμεσος	8,0000	-,3641	1,7067	4,0000	10,0000
	Σύνολο	Μέση τιμή	13,3750	-,0375	2,8773	8,4316	18,8750
		Διάμεσος	10,0000	1,2380	3,7237	8,5000	14,7614
Σύνολο	Πειραματική (N=20)	Μέση τιμή	26,8500	-,0285	1,2221	23,6433	29,0000
		Διάμεσος	28,5000	,0340	,6959	27,5000	30,0000
	Ελέγχου (N=17)	Μέση τιμή	11,9412	,0139	,8010	10,2667	13,5253
		Διάμεσος	13,0000	-,3945	1,0041	10,5000	13,6667

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Ποσοστά ορθών απαντήσεων (%) στις 30 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κατά ομάδα και βαθμό δυσκολίας

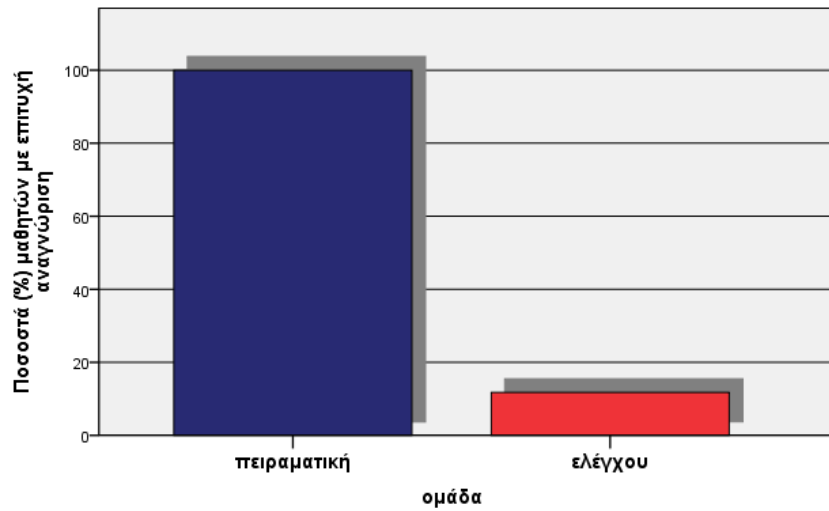
	Πειραματική N=20	Ελέγχου N=17	Total	Απόκλιση%
τον τρόπο ζωής κατά το παρελθόν-παραδοσιακό πανηγύρι	100%	94%	97%	6%
Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες- παλαιά βρύση- σύγχρονη	100%	88%	95%	12%
τον τρόπο ζωής κατά το παρελθόν-εκδρομή	80%	88%	84%	-8%
μέσα μεταφοράς ανθρώπων και εμπορευμάτων κατά το παρελθόν.-τρένο	95%	71%	84%	24%
Το παιδί μέσα από εικόνες εντοπίζει τις διαφορές μιας σχολικής τάξης στο παρελθόν και σήμερα ως προς: αριθμό μαθητών	85%	76%	81%	9%
μέσα μεταφοράς ανθρώπων και εμπορευμάτων κατά το παρελθόν-άμαξα	90%	71%	81%	19%
το παλαιό με το σύγχρονο-παλαιές τσάντες – σύγχρονες	100%	59%	81%	41%
τη χρήση υλικού του παλαιού σχολείου-πλάκα γραφής	90%	65%	78%	25%
το παλαιό με το σύγχρονο-παλαιό κουδούνι- σύγχρονο ηλεκτρικό	95%	59%	78%	36%
Το παιδί μέσα από εικόνες διακρίνει τα πολιτιστικά μνημεία- κτήρια- παλαιό σχολείο	95%	53%	76%	42%
Το παιδί μέσα από εικόνες εντοπίζει τις διαφορές μιας σχολικής τάξης στο παρελθόν και σήμερα ως προς: οργάνωση χώρου (έδρα, θρανίο, κ.λπ.)	80%	71%	76%	9%
Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες- παλαιό κτήριο (Δημαρχείο)- σύγχρονο	90%	47%	70%	43%
τη χρήση υλικού του παλαιού σχολείου-κονδυλοφόρος	85%	53%	70%	32%
Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες- παλαιό σχολείο- σύγχρονο	100%	29%	68%	71%
επαγγελματική δραστηριότητα κατά το παρελθόν και σήμερα- όργανο	100%	29%	68%	71%
Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες- παλαιό γεφύρι- σύγχρονη	95%	35%	68%	60%
γέφυρα				
Το παιδί μέσα από εικόνες διακρίνει τα πολιτιστικά μνημεία- κτήρια-παλαιό σπίτι (Λαογραφικό Μουσείο)	90%	29%	62%	61%
το παλαιό με το σύγχρονο-παλαιό θρανίο – σύγχρονο	95%	18%	59%	77%
τη χρήση υλικού του παλαιού σχολείου-χειροτεχνήματα	90%	24%	59%	66%
το παλαιό με το σύγχρονο-παλαιό βιβλίο – σύγχρονο	90%	24%	59%	66%
Το παιδί αναγνωρίζει στο χάρτη της Ελλάδας την περιοχή του	100%	12%	59%	88%
μέσα μεταφοράς ανθρώπων και εμπορευμάτων κατά το παρελθόν.-ποταμόπλοιο	90%	24%	59%	66%
τον τρόπο ζωής κατά το παρελθόν- εμποροπανήγυρη	100%	12%	59%	88%
το παλαιό με το σύγχρονο-παλαιά κασετίνα – σύγχρονη	90%	12%	54%	78%
Το παιδί μέσα από εικόνες διακρίνει τα πολιτιστικά μνημεία- κτήρια- φυλάκιο	85%	18%	54%	67%
Το παιδί μέσα από εικόνες εντοπίζει τις διαφορές μιας σχολικής τάξης στο παρελθόν και σήμερα ως προς: ενδυμασία	90%	6%	51%	84%
επαγγελματική δραστηριότητα κατά το παρελθόν και σήμερα- θερμασμός	80%	12%	49%	68%
Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες- παλαιό κατάστημα - σύγχρονο	75%	18%	49%	57%
επαγγελματική δραστηριότητα κατά το παρελθόν και σήμερα- συλλογή καπνού	75%	0%	41%	75%
τη χρήση υλικού του παλαιού σχολείου-πολύγραφος	55%	0%	30%	55%

Στον πίνακα 3, «Ποσοστά ορθών απαντήσεων (%) στις 30 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κατά ομάδα και βαθμό δυσκολίας», παρατηρούμε τις πολύ μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, προοδευτικά, κατά θεματική. Και στην περίπτωση αυτή, διαπιστώνουμε ότι οι απαντήσεις απαιτούσαν γνώση του θέματος, γι' αυτό και δικαιώνεται η παρέμβαση³⁶³.

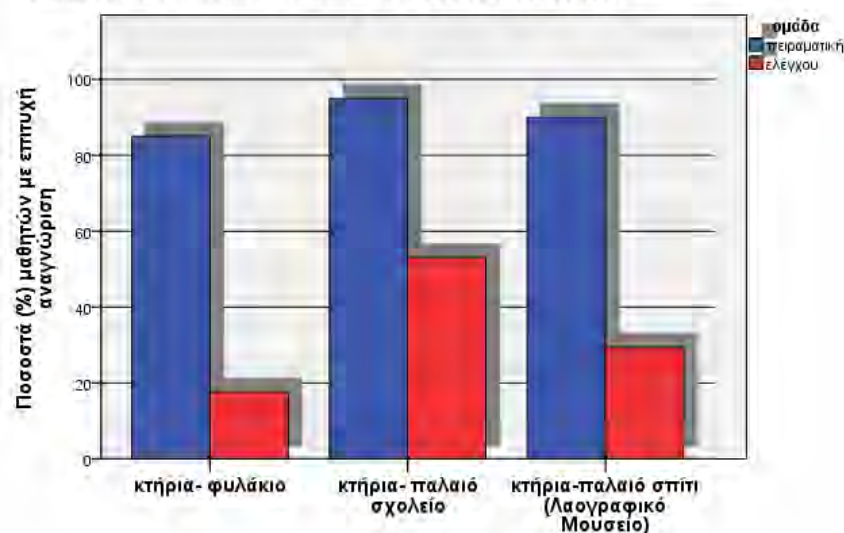
³⁶³ Παραθέτουμε, προοδευτικά τη φθίνουσα σειρά εκείνων των θεμάτων που παρουσιάζουν μέγιστη απόκλιση, από 88% έως 55%, ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, σύμφωνα με την κατάταξη του πίνακα 3: 'Το παιδί αναγνωρίζει στο χάρτη της Ελλάδας την περιοχή του', 'τρόπος ζωής κατά το παρελθόν- εμποροπανήγυρη', 'το παιδί μέσα από εικόνες εντοπίζει τις διαφορές μιας σχολικής τάξης στο παρελθόν και σήμερα ως προς την ενδυμασία', 'το παλαιό με το σύγχρονο- παλαιά κασετίνα- σύγχρονη' 'το παλαιό με το σύγχρονο-παλαιό θρανίο- σύγχρονο', 'επαγγελματική δραστηριότητα κατά το παρελθόν και σήμερα-συλλογή καπνού' 'επαγγελματική δραστηριότητα κατά το παρελθόν και σήμερα-όργωμα', 'το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες, στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς, με άλλες σύγχρονες- παλαιό σχολείο- σύγχρονο', 'το παιδί μέσα από εικόνες διακρίνει τα πολιτιστικά μνημεία- κτήρια- φυλάκιο', 'το παλαιό με το σύγχρονο-παλαιό βιβλίο – σύγχρονο', 'τη χρήση υλικού του παλαιού σχολείου-χειροτεχνήματα', 'το παιδί μέσα από εικόνες διακρίνει τα πολιτιστικά μνημεία- κτήρια-παλαιό σπίτι (Λαογραφικό Μουσείο)', 'το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες, στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς, με άλλες σύγχρονες- παλαιό γεφύρι- σύγχρονη γέφυρα', 'το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες-παλαιό κατάστημα- σύγχρονο', 'τη χρήση υλικού του παλαιού σχολείου-πολύγραφος'. Επομένως, τα στοιχεία του πίνακα 3, όπως παρουσιάζονται με τις μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες, δικαιώνουν την παρέμβαση.

Γραφήματα

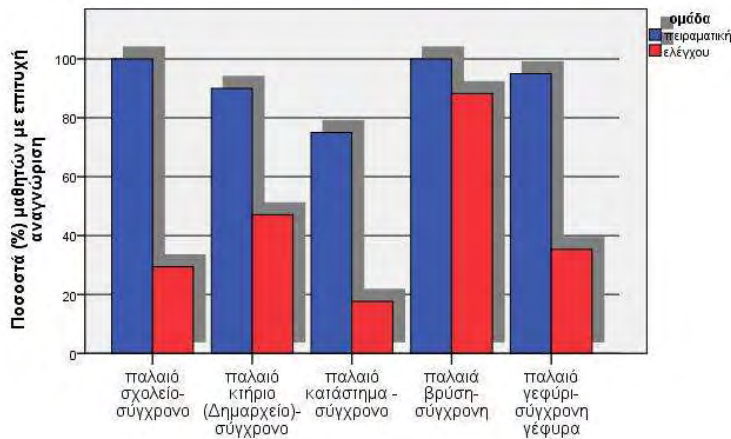
Επιτυχείς απαντήσεις στην ερώτηση "Το παιδί αναγνωρίζει στο χάρτη της Ελλάδας την περιοχή του" κατά ομάδα παρέμβασης



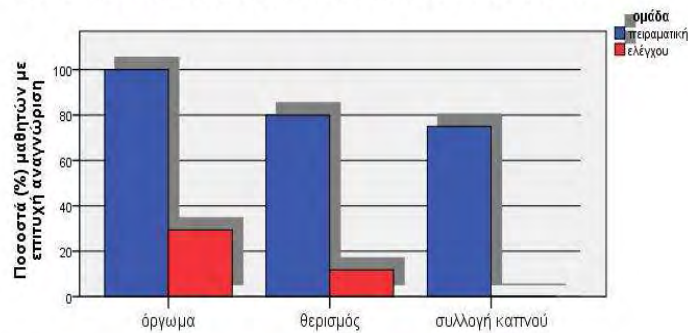
Επιτυχείς απαντήσεις στην ομάδα ερωτήσεων "Το παιδί μέσα από εικόνες διακρίνει τα πολιτιστικά μνημεία" κατά ομάδα παρέμβασης



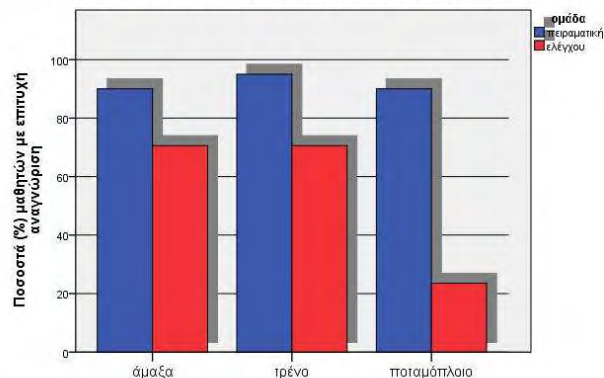
Επιτυχείς απαντήσεις στην ομάδα ερωτήσεων "Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες" κατά ομάδα παρέμβασης



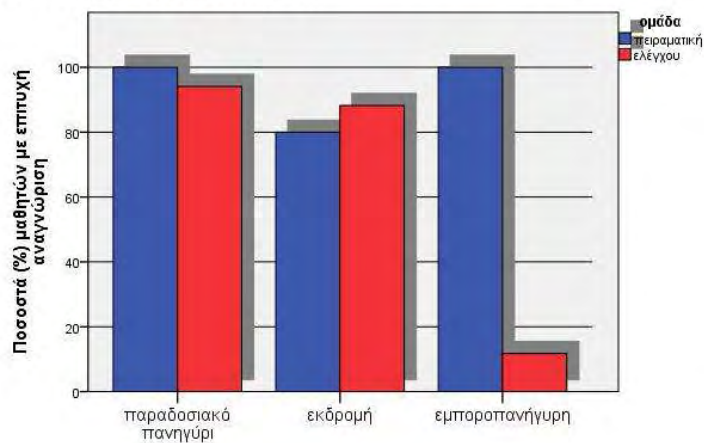
Επιτυχείς απαντήσεις στην ομάδα ερωτήσεων "Επαγγελματική δραστηριότητα κατά το παρελθόν και σήμερα" κατά ομάδα παρέμβασης



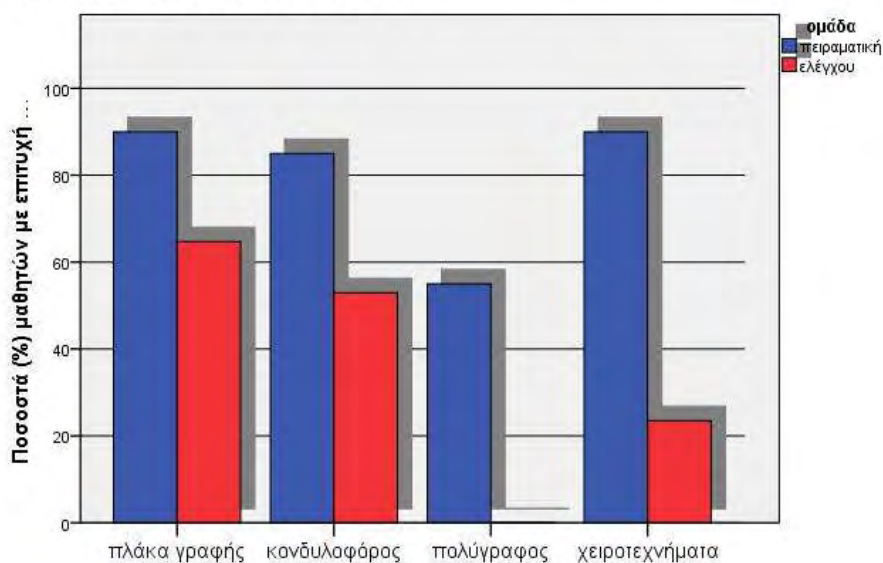
Επιτυχείς απαντήσεις στην ομάδα ερωτήσεων "Μέσα μεταφοράς ανθρώπων και εμπορευμάτων κατά το παρελθόν" κατά ομάδα παρέμβασης



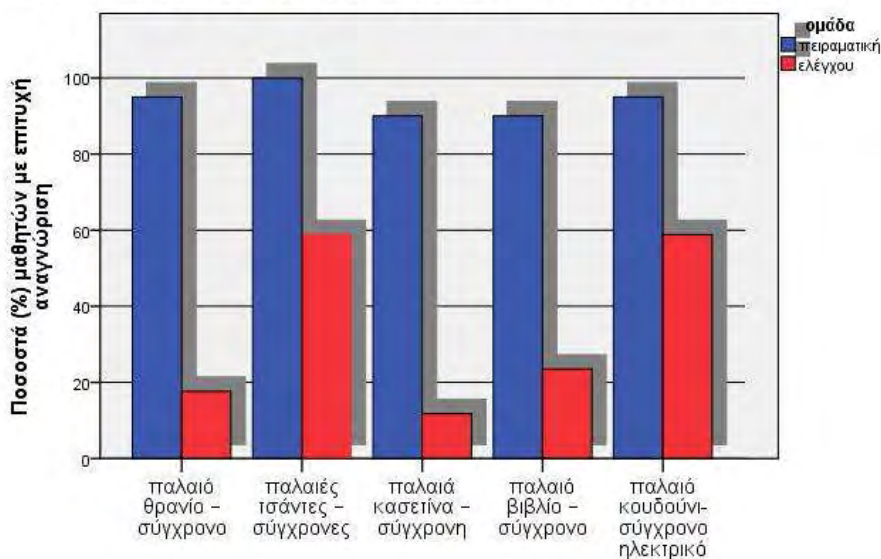
Επιτυχείς απαντήσεις στην ομάδα ερωτήσεων "Ο τρόπος ζωής κατά το παρελθόν" κατά ομάδα παρέμβασης



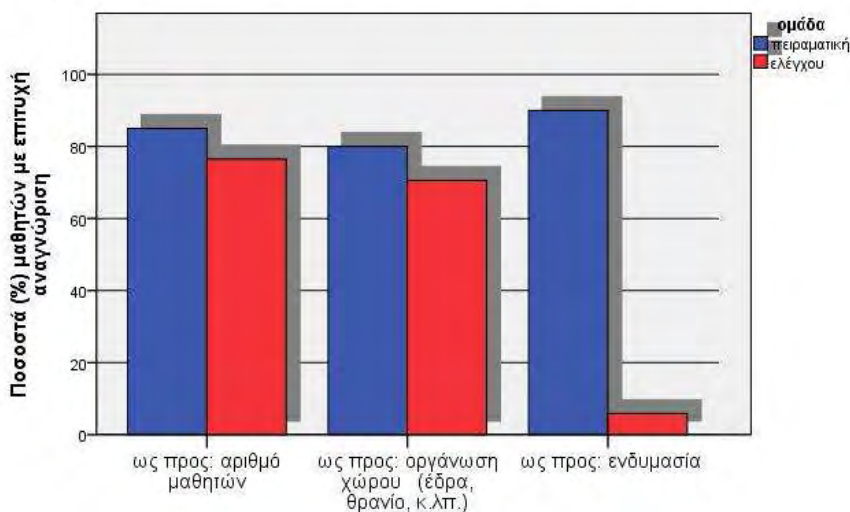
Επιτυχείς απαντήσεις στην ομάδα ερωτήσεων "χρήση υλικού του παλαιού σχολείου" κατά ομάδα παρέμβασης



Επιτυχείς απαντήσεις στην ομάδα ερωτήσεων "εικόνες στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες" κατά ομάδα παρέμβασης



Επιτυχείς απαντήσεις στην ερώτηση "Το παιδί μέσα από εικόνες εντοπίζει τις διαφορές μιας σχολικής τάξης στο παρελθόν και σήμερα" κατά ομάδα παρέμβασης



Αναφορές

IBM SPSS Statistics, Rel. 20.0.0. 2011. Chicago, IL.: SPSS Inc.

Efron, B. (1982). "The jackknife, the bootstrap, and other resampling plans". *Society of Industrial and Applied Mathematics CBMS-NSF Monographs*, 38.

Ott, L., Longnecker, M., & Ott, R. (2001). An introduction to statistical methods and data analysis (5th ed.). New York: Duxbury.

Efron B., [Tibshirani](#) R. (1994). *An Introduction to the Bootstrap*. Chapman & Hall/CRC. [ISBN 9780412042317](#)

3.Συμπεράσματα από την αξιολόγηση

Γενικά

Η στατιστική επεξεργασία των ευρημάτων έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς την συχνότητα επιτυχών απαντήσεων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, για τις 22 από τις 30 ερωτήσεις-δοκιμασίες.

Έτσι, και στις 22 ερωτήσεις, η πειραματική ομάδα υπερέχει, με σημαντική διαφορά, σε συχνότητα επιτυχών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου. Οι ποσοστιαίες διαφορές που υπερέχει η πειραματική ομάδα από την ομάδα ελέγχου κυμαίνονται από 32% για την δοκιμασία *«χρήση υλικού του παλαιού σχολείου: κονδυλοφόρος»*, έως 88% για τις δοκιμασίες *«Το παιδί αναγνωρίζει στο χάρτη της Ελλάδας την περιοχή του»* και *«τον τρόπο ζωής κατά το παρελθόν: εμποροπανήγυρη»*.

Ωστόσο, και στις 7 από τις υπόλοιπες 8 δοκιμασίες, η παρατηρούμενη διαφορά αποτυπώνει μεγαλύτερη συχνότητα επιτυχών απαντήσεων για την πειραματική ομάδα. Μόνο στη δοκιμασία αναφορικά με τον *«τρόπο ζωής κατά το παρελθόν: εκδρομή»* παρατηρείται ελαφρά μη σημαντική υπεροχή (8%), ως προς επιτυχείς απαντήσεις της ομάδας ελέγχου απέναντι στην πειραματική ομάδα. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι σε κάθε ερώτηση η πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας απάντησε με επιτυχία οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η παρέμβαση είχε το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Αναλυτικότερα:

1. Στη δοκιμασία, *«Το παιδί αναγνωρίζει στο χάρτη της Ελλάδας την περιοχή του»*, η διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου κυμάνθηκε στο 88%. Η πολύ μεγάλη αυτή διαφορά δείχνει ότι τα νήπια δεν έχουν τη γνώση και εμπειρία του χάρτη, ενώ με την αξιοποίηση της γνώσης αυτής τα αποτελέσματα είναι σημαντικά.

2. Στη δοκιμασία, *«Το παιδί μέσα από εικόνες διακρίνει τα πολιτιστικά μνημειοκτίσματα και εξοικειώνεται με αυτά»*, οι διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο ζητούμενο ήταν, ως προς το α. φυλάκιο 67%, ως προς το β. παλαιό σχολείο 42% και ως προς το γ. παλαιό σπίτι (Λαογραφικό Μουσείο) 61%. Οι διαφορές, όπως παρατηρούμε, για το φυλάκιο και το παλαιό σπίτι είναι σημαντικές σε σχέση με το σχολείο, για το οποίο τα νήπια έχουν την εμπειρία να το αναγνωρίσουν, με βάση τις νοητικές αναπαραστάσεις που έχουν για το σύγχρονο.

Ωστόσο, η διαφορά είναι πολύ μεγάλη για τα δύο άλλα σημαντικά πολιτιστικά στοιχεία, που σχετίζονται με την τοπική ιστορία- και την πολιτιστική ζωή, γεγονός που δικαιώνει την παρέμβαση.

3.Στη δοκιμασία, «Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες», οι διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο ζητούμενο ήταν, ως προς το: α. παλαιό σχολείο- σύγχρονο 71%, ως προς το β. παλαιό κτήριο (Δημαρχείο)- σύγχρονο 43%, ως προς το γ. παλαιό κατάστημα- σύγχρονο 57%, ως προς την δ. παλαιά βρύση- σύγχρονη 12% και ως προς το ε. παλαιό γεφύρι- σύγχρονο 60%. Όπως παρατηρούμε, τα νήπια, χωρίς την παρέμβαση, όταν εκλήθησαν να συγκρίνουν το παλαιό με το σύγχρονο σχολείο, δεν τα κατάφεραν, θεωρώντας το παλαιό σχολείο ως κτίσμα μη σχολικό. Κατά τον ίδιο τρόπο, δεν μπόρεσαν να διακρίνουν το παλαιό κατάστημα και το κτήριο, ενώ πολύ σημαντική είναι η απόκλιση, και προκαλεί εντύπωση, που υπήρξε, ανάμεσα στη σύγχρονη γέφυρα και το παλαιό πέτρινο γεφύρι: Τα νήπια της ομάδας ελέγχου σε μικρό ποσοστό κατάλαβαν το ρόλο του πέτρινου αυτού κτίσματος στο παρελθόν. Αντίθετα, οι παλαιές βρύσες ήταν στα νήπια της ομάδας ελέγχου πιο γνωστές και έτσι εξηγείται η μικρή διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες.

4.Στη δοκιμασία, «Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες που απεικονίζουν την ίδια επαγγελματική δραστηριότητα κατά το παρελθόν και σήμερα», οι διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο ζητούμενο ήταν, ως προς το, α. όργωμα 71%, ως προς τον β. θερισμό 68% και ως προς τη γ. συλλογή καπνού 75%. Οι διαφορές είναι σημαντικές και δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά, ακόμη και μιας αγροτικής περιοχής, δεν έχουν τη γνώση και την εμπειρία των γεωργικών μεθόδων παλαιότερων εποχών. Η τεχνολογική εξέλιξη, όπως είπαμε, έφερε αλλαγές στους τρόπους της αγροτικής καλλιέργειας, με συνέπεια οι νεότερες γενιές, σε μικρή ηλικία, να μην έχουν τη γνώση αυτή.

5.Στη δοκιμασία, «Το παιδί αναγνωρίζει και περιγράφει τα μέσα μεταφοράς, ανθρώπων και εμπορευμάτων κατά το παρελθόν», οι διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο ζητούμενο ήταν, ως προς την α. άμαξα 19%, ως προς το β. τρένο 24% και ως προς το γ. ποταμόπλοιο 66%. Οι διαφορές δείχνουν ότι τα νήπια έχουν τη γνώση των δύο πρώτων μεταφορικών μέσων, μέσα, κυρίως, από την τηλεόραση, όπως υποθέτουμε, για το πρώτο, ενώ έχουν άμεση αντίληψη για το δεύτερο, όμως για το τρίτο μέσο συγκοινωνίας μικραίνει το ποσοστό επιτυχίας.

6.Στη δοκιμασία, «Το παιδί παρατηρεί και περιγράφει τον τρόπο ζωής κατά το παρελθόν», οι διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο ζητούμενο ήταν, ως προς το α. παραδοσιακό πανηγύρι 6%, ως προς την β. εκδρομή -8% και ως προς την γ. εμποροπανήγυρη 88%. Η μικρή διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς το παραδοσιακό πανηγύρι είναι θεμιτή, γιατί τα νήπια έχουν την εμπειρία τους, αφού και σήμερα η ύπαιθρος συνεχίζει να διασκεδάζει, με αυτό τον παραδοσιακό τρόπο. Η ιδιαίτερη όμως εμπειρία και γνώση που απαιτούσε να έχει κανείς για την εμποροπανήγυρη, στην οποία και γινόταν ανταλλαγή προϊόντων, με συνέπεια να είναι σημαντικός μοχλός στην οικονομία μιας περιοχής, δικαιολογεί την πολύ μεγάλη απόκλιση στα ποσοστά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τέλος, εντύπωση προκαλεί η αποτυχία της πειραματικής ομάδας ως προς τη δοκιμασία «εκδρομή», που για μια πρώτη φορά την οδηγεί να υστερεί στο αποτέλεσμα, έναντι της ομάδας ελέγχου.

7.Στη δοκιμασία, «Το παιδί αναγνωρίζει και περιγράφει τη χρήση υλικού του παλαιού σχολείου», οι διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο ζητούμενο ήταν, ως προς την α. πλάκα γραφής 25%, ως προς τον β. κονδυλοφόρο 32%, ως προς τον γ. πολύγραφο 55% και ως προς τα δ. χειροτεχνήματα 66%. Η μεγάλη ποσοστιαία απόκλιση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, ιδιαίτερα στην τρίτη και τέταρτη περίπτωση δείχνει την επιτυχία στην διδακτική αξιοποίηση του παιδαγωγικού υλικού παλαιού σχολείου.

8.Στη δοκιμασία, «Το παιδί αντιστοιχίζει σωστά το παλαιό με το σύγχρονο», οι διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο ζητούμενο ήταν, ως προς το α. παλαιό θρανίο– σύγχρονο 77%, ως προς τις β. παλαιές τσάντες– σύγχρονες 41%, ως προς την γ. παλαιά κασετίνα– σύγχρονη 78%, ως προς το δ. παλαιό βιβλίο– σύγχρονο 66% και ως προς το ε. παλαιό κουδούνι- σύγχρονο ηλεκτρικό 36%. Και στην περίπτωση αυτή δείχνεται η επιτυχία της παρέμβασης. Φαίνεται καθαρά ότι τα μικρά παιδιά δεν έχουν γνώση και εμπειρία της σχολικής ζωής στο παρελθόν. Το μεγάλο ποσοστό με το οποίο αποκλίνουν ανάμεσα στις δύο ομάδες τα «θρανία» είναι εφικτό, γιατί στις ιστορικές φωτογραφίες φαίνεται η μεγάλη τους διαφορά, που οδήγησε τα νήπια της ομάδας ελέγχου να μη τα αναγνωρίσουν. Το ίδιο ισχυριζόμαστε για τις παλαιές ξύλινες κασετίνες, σε σχέση με τις σύγχρονες και για τα παλαιά βιβλία.

9.Στη δοκιμασία, «Το παιδί μέσα από εικόνες εντοπίζει τις διαφορές στην εξέλιξη μίας σχολικής τάξης, στο παρελθόν και σήμερα», οι διαφορές ανάμεσα στην

πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στο ζητούμενο ήταν, ως προς τον α. αριθμό μαθητών 9%, ως προς την β. οργάνωση χώρου (έδρα, θρανίο, κ.λπ.) 9% και ως προς την γ. ενδυμασία 84%. Και στην περίπτωση αυτή φαίνεται καθαρά ότι η απόκλιση ανάμεσα στις δύο ομάδες επικεντρώνεται στο θέμα της ενδυμασίας, που σχετίζεται με την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των μαθητών στο παρελθόν και δείχνει, παράλληλα, τις ιδιαιτερότητες και δυσκολίες της σχολικής ζωής στο παρελθόν, στοιχεία που απαιτούν γνώση και δικαιώνουν, σε μεγάλο βαθμό, την παρέμβαση.

Στα γραφήματα, φαίνεται παραστατικά η σημαντική διαφορά στις επιτυχείς απαντήσεις ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, σε συνδυασμό βέβαια με το γεγονός ότι η ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων, όπως αποδείχθηκε από την στατιστική επεξεργασία, δεν επηρέασε το αποτέλεσμα. Από τη διαφορά προκύπτει ότι η πειραματική ομάδα υπερτερεί, σε μεγάλο βαθμό, έναντι της ομάδας ελέγχου, στις επιτυχείς απαντήσεις στις δοκιμασίες και γι' αυτό το λόγο οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η παρέμβαση είχε το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη περιοχή, όπως ήδη ειπώθηκε, για την παιδαγωγική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων, επειδή ξεφεύγει από τις όμοιες και ‘επίπεδες’ δομές της πόλης, τα πολιτιστικά της στοιχεία είναι περισσότερο οικεία στα νήπια και, ως ένα σημείο, καθημερινό βίωμά τους και δημιουργούν ερεθίσματα που αυξάνουν το ενδιαφέρον τους. Τα πολιτιστικά προϊόντα της περιοχής προσφέρονται, επιπλέον, για παιδαγωγική αξιοποίηση, επειδή συνυπάρχουν και λειτουργούν στην καθημερινότητα των μικρών παιδιών, είναι δυνατή από μέρους τους η ψηλάφισή τους, η ανάπτυξη μιας βιωματικής σχέσης, με συνέπεια τη δημιουργία, από μέρους των νηπίων, νοητικών αναπαραστάσεων. Τέτοιες έννοιες σχετικές με πολιτιστικά κατάλοιπα, που λειτουργούν στο ιστορικό ανθρωπογενές περιβάλλον, μπορεί να είναι τα Τούρκικα ή τα Ελληνικά φυλάκια, το παλαιό γεφύρι, ο παλαιός νερόμυλος, τα παλαιά σχολεία, κ.λπ.. Η έννοιες που σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική-εκπαιδευτική δραστηριότητα και κινητικότητα στο παρελθόν των κατοίκων της περιοχής που εξετάζουμε, όπως παραθέσαμε με λεπτομέρεια στο υποκεφ. «Αναλυτική παρουσίαση πολιτιστικών καταλοίπων». Και στις δύο περιπτώσεις, το προσδοκώμενο ήταν το μικρό παιδί να καταλάβει ότι οι έννοιες που αντιπροσωπεύουν πράγματα και καταστάσεις υπόκεινται στην αλλαγή του χρόνου, με συνέπεια, αντικείμενα και δραστηριότητες να χάνονται, γιατί η χρήση τους είναι ξεπερασμένη ή και να μεταλλάσσονται, όταν το επιβάλλουν κοινωνικοί και ιδιαίτερα οικονομικοί λόγοι ή και αλλάζουν, όταν φεύγουν νοοτροπίες που υπαγορεύουν ανθρώπινες ατομικές και κοινωνικές συμπεριφορές. Στην προσέγγιση των εννοιών πήραμε υπόψη, όπως σημειώσαμε, εκτός από την ηλικία, την προϋπάρχουσα δυνατή γνώση, αλλά και τη σχέση παρελθόντος και παρόντος, που έδωσε τη δυνατότητα στα μικρά παιδιά να διακριθούν ομοιότητες και διαφορές, στο πέρασμα του χρόνου στο θέμα που εξετάζουμε. Αυτό είχε συνέπεια οι επί μέρους θεματικές των δραστηριοτήτων να δομούνται με βάση την έννοια του χρόνου, το *τότε* και το *τόρα*, που δείχνει, αντίστοιχα, την *αντίθεση* ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, το παρελθόν και το παρόν. Κι αυτό, γιατί η αντίθεση είναι το κλειδί για την κατανόηση της πραγματικότητας από μέρους των νηπίων³⁶⁴.

³⁶⁴ Σακκής Δ. Α. - Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π., σσ. 31-32.

Με βάση τα παραπάνω, η έρευνα κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

1.Το πρώτο συμπέρασμα της εργασίας μας έχει σχέση με την επαλήθευση της πρώτης υπόθεσης³⁶⁵. Πράγματι, όπως δείχθηκε και από τεστ αξιολόγησης, τα νήπια μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον προσχολικής εκπαίδευσης, με παιδαγωγικό υλικό που περιελάμβανε πολιτιστικά κατάλοιπα και πλούσιο σε ερεθίσματα για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, τους έδωσε τη δυνατότητα να προσεγγίσουν έννοιες σχετικές με την πολιτιστική-εκπαιδευτική και οικονομική κινητικότητα της περιοχής τους, στο παρελθόν, να εξοικειωθούν με τα τεκμήρια του παρελθόντος και να κατανοήσουν την έννοια της χρονικής ακολουθίας, σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση της έρευνάς μας. Στην κατανόηση της έννοιας αυτής έπαιξε ρόλο, σε μεγάλο βαθμό, και η εξέταση της αντιθετικής σχέσης παρελθόντος- παρόντος, όπως αυτή αξιοποιήθηκε διδακτικά, στα νήπια, σε όλες τις δραστηριότητες και σε θέματα σχετικά με τα πολιτιστικά στοιχεία, την οικονομική δραστηριότητα και τη σχολική ζωή, στο συγκεκριμένο ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον και προχώρησε την προϋπάρχουσα εμπειρία και γνώση τους.

2.Η έρευνα έδειξε ότι τα νήπια, σε μεγάλο βαθμό, κατάλαβαν έννοιες που σχετίζονταν με την αναπαράσταση της περιοχής τους στο χάρτη, τον εντοπισμό σ' αυτόν της περιοχής τους και της Ελλάδας. Έτσι, οι χάρτες διευκόλυναν τη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων στα παιδιά, σχετικά με την αποτύπωση της περιοχής τους, με συνέπεια τα νήπια να κατανοήσουν, σε μεγάλο βαθμό, το δομημένο και το φυσικό τους περιβάλλον, να διευρύνουν, σε μεγάλο βαθμό, τη σχέση τους με το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον τους και, έτσι, να αξιοποιηθούν και άλλοι παράγοντες, συναισθηματικοί και κοινωνικοί, που συνδέονται με προηγούμενη γνώση και εμπειρία των νηπίων³⁶⁶. Τα νήπια απέκτησαν γνωστική εμπειρία για τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους, κατανόησαν, σε μεγάλο βαθμό, το σημαντικό

³⁶⁵ Εκτός από το τεστ αξιολόγησης, τα συμπεράσματά μας βασίζονται, όπως είπαμε, στη συμμετοχική παρατήρηση των νηπίων στη διάρκεια των δραστηριοτήτων, με σημειώσεις που κράτησε η ερευνήτρια και υπάρχουν, ως γενικότερες παρατηρήσεις, στο τέλος κάθε δραστηριότητας. Έτσι, εκτός από τα ποσοτικά ευρήματα της πειραματικής μεθόδου, προχωρούμε και σε ποιοτικά, στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης, όπως είπαμε στο κεφάλαιο το σχετικό με τη μεθοδολογία, για να δώσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα της γνώσης και της εμπειρίας που απέκτησαν τα νήπια. Επομένως, στη συνέχεια, τα συμπεράσματά μας βασίζονται στον παραπάνω συνδυασμό των δύο μεθόδων.

³⁶⁶ Spencer Ch., Blades M. and Morsley K., *The child in the physical environment: the development of spatial knowledge and cognition*, ό.π..

ρόλο που έπαιζαν στην ζωή των ανθρώπων της περιοχής στο παρελθόν. Ακόμη, ευαισθητοποιήθηκαν στο ζήτημα της αδιαφορίας της πολιτείας, που οδηγεί τα πολιτιστικά κατάλοιπα στην ερήμωσή τους και ορισμένα νήπια επισκέφτηκαν μέρος των κτισμάτων άμεσα, δείχνοντας το ενδιαφέρον τους να έχουν αυτοψία. Η γνώση και εξοικείωση των νηπίων με τη χρήση του χάρτη και τα πολιτιστικά στοιχεία φαίνεται και από το τεστ αξιολόγησης, ενώ η ευαισθητοποίηση των νηπίων για την ερήμωση ιστορικών κτισμάτων και το ενδιαφέρον τους να τα επισκεφτούν, καταγράφηκε στις παρατηρήσεις. Έτσι, η γνωριμία των παιδιών με τα παλαιά κτίρια και τα κτίσματα της περιοχής τους συνέβαλε, σε μεγάλο βαθμό, στη διεύρυνση της σχέσης τους με το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον τους και μ' αυτόν τον τρόπο κατάλαβαν το σημαντικό ρόλο που έπαιζαν τα συγκεκριμένα πολιτιστικά στοιχεία στη ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν.

3.Η έρευνα σε πειραματικό επίπεδο, με το τεστ αξιολόγησης, έδειξε ότι τα μικρά παιδιά της πειραματικής ομάδας διέκριναν τη διαχρονική εξέλιξη των κτισμάτων, με αντιστοίχιση, όπως κτηρίων, καταστημάτων, σχολείου, αλλά και παλαιού γεφυριού με σύγχρονη γέφυρα, κ.λπ., με επιτυχία. Έτσι, οι διαφορές στην κατασκευή, αρχιτεκτονική, τα υλικά βασίζονται και σε μετρήσιμα στοιχεία. Σε επίπεδο παρατήρησης, δείξαμε ότι τα νήπια κατάλαβαν, σε μεγάλο βαθμό, ότι οι διαφορές στην κατασκευή και την αρχιτεκτονική ανάμεσα στα παλαιά και σύγχρονα σπίτια οφείλονται στις ανάγκες, που διαχρονικά, εξυπηρετεί η κατοικία. Οι ανάγκες αυτές έχουν σχέση με τα επαγγέλματα των κατοίκων, αλλά και με την τεχνολογία που βελτιώνει τα υλικά. Κατάλαβαν ότι η τεχνολογία έφερε την εξέλιξη στη χρήση μηχανών για υποστήριξη επαγγελμάτων, όπως του γεωργού, που πλεονεκτεί στην περιοχή, με συνέπεια οι στάβλοι με τα ζώα, που οδηγούσαν το αλέτρι, να μην υπάρχουν πλέον στις κατοικίες τους, όπως παλαιότερα. Κατάλαβαν, ακόμη, ότι ο ηλεκτρισμός έκανε πιο άνετη τη ζωή της νοικοκυράς και οι φούρνοι δεν ήταν ανάγκη πλέον να ανάψουν, με τον παραδοσιακό τρόπο που ταλαιπωρούσε ιδιαίτερα τις γυναίκες.

4.Τα νήπια σχημάτισαν νοητικές αναπαραστάσεις από το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον πάνω στα επαγγέλματα και τον τρόπο που τα ασκούσαν οι πρόγονοί τους στο παρελθόν, σε σχέση με τα ίδια επαγγέλματα που ασκούνται σήμερα από τους κατοίκους. Αυτό προκύπτει από την επιτυχία των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας στο τεστ αξιολόγησης πάνω στις γνώσεις που απέκτησαν, για γεωργικές μεθόδους καλλιέργειας και συλλογής προϊόντων στο παρελθόν, για τις οποίες τα

νήπια είχαν ελάχιστη ή μηδαμινή προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία. Πάνω στο θέμα αυτό, από την παρατήρηση προέκυψε ότι τα νήπια κατάλαβαν, σε μεγάλο βαθμό, ότι, και σ' αυτήν την περίπτωση, η ανάπτυξη της τεχνολογίας, στο πέρασμα του χρόνου, έφερε εξέλιξη στον τρόπο άσκησης των επαγγελμάτων, που ασκούσαν οι πρόγονοί τους παλαιότερα, όπως αυτό του γεωργού. Αυτό είχε συνέπεια να βελτιωθεί και ο τρόπος ζωής των καλλιεργητών, να σταματήσει η συμμετοχή των άλλων μελών της οικογένειάς τους στην παραγωγή, όπως των γυναικών και των μικρών παιδιών. Οι μητέρες, έχοντας απαλλαγή από τις αγροτικές εργασίες, μπορούσαν να μένουν περισσότερο στο σπίτι και να ασχολούνται, στις μέρες μας, με την ανατροφή των παιδιών τους. Ακόμη, τα νήπια προσέγγισαν, για πρώτη φορά, έννοιες που είχαν σχέση με επαγγέλματα και γενικότερα την οικονομική ζωή στο παρελθόν, και σε σχέση με το παρόν. Το γεγονός ότι η πλειονότητα των επαγγελματιών είναι γεωργοί τους έδωσε τη δυνατότητα να καταλάβουν ότι η επαγγελματική αυτή δραστηριότητα βασίζεται στην ιδιαιτερότητα του γεωφυσικού περιβάλλοντος της περιοχής τους, με συνέπεια να υπάρχει συνέχεια στο χρόνο στην οικονομική ζωή της περιοχής. Επιπλέον, η σύγκριση χαρακτηριστικών της ανθρώπινης ζωής, διαχρονικά, βοήθησε τα μικρά παιδιά να κάνουν υποθέσεις σχετικές με την ποιότητα της ζωής, ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν.

5.Ως προς την εξέταση του θέματος που σχετίζεται με τα μεταφορικά μέσα στη διαχρονία τους, όπως αναπτύχθηκαν στην περιοχή τους- και όχι μόνο, συμπεραίνουμε ότι τα νήπια απέκτησαν μια πρώτη προσέγγιση με αυτά και σχημάτισαν νοητικές αναπαραστάσεις τους, στο πλαίσιο ανάπτυξής τους στο ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον τους που εξελίχθηκαν. Το παραπάνω συμπεραίνουμε από τις επιτυχείς απαντήσεις της πειραματικής ομάδας στο τεστ αξιολόγησης για τις γνώσεις που απέκτησαν, στο θέμα της ύπαρξης συγκεκριμένων μεταφορικών μέσων της περιοχής τους, που έχουν σχέση και με την μορφολογία του εδάφους και τα άλλα χαρακτηριστικά της, όπως η ύπαρξη του ποταμόπλοιου. Πάνω στο θέμα αυτό, από την παρατήρηση προέκυψε ότι τα νήπια κατάλαβαν, σε μεγάλο βαθμό, τη μεγάλη αξία που είχαν τα μεταφορικά μέσα στη ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν, όχι μόνο της περιοχής τους, αλλά γενικότερα, αφού με αυτά μεταφέρονταν άνθρωποι και προϊόντα, με συνέπεια να εξυπηρετείται ο άνθρωπος στην καθημερινότητά του και να αναπτύσσεται η οικονομία και ο πολιτισμός. Ακόμη, έγινε αντιληπτό στα μικρά παιδιά ότι τα μεταφορικά μέσα εξελίχθηκαν, διαχρονικά, μέσα από την τεχνολογία, έγιναν ταχύτερα και ανετότερα. Μέσα, όμως, από τις αλλαγές που έγιναν στα μέσα

μεταφοράς και την εξέλιξή τους στο χρόνο, τα νήπια προσέγγισαν και την έννοια της χρονικής ακολουθίας.

6. Τα νήπια μέσα από το παιχνίδι, όπως παρατηρήσαμε στη διάρκεια των δραστηριοτήτων, υποδύθηκαν διάφορους ρόλους στη ζωή και κατάλαβαν έμμεσα τη δυναμικότητα και το εύρος της ανθρώπινης ζωής, στο παρελθόν. Το παιχνίδι βοήθησε να καταλάβουν τα νήπια, βιωματικά, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντός τους με τη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων, γιατί ταξίδευσαν παράλληλα με το παρόν, σε ένα άλλο κόσμο, που ήταν κοντινός σ' αυτά, αλλά και απόμακρος χρονικά. Και αυτή η αντίθεση, όπως είπαμε στο αρχικό μας συμπέρασμα, ανάμεσα στο σύγχρονο κόσμο και τον παλαιό, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σε κάθε περίπτωση, παίζει ρόλο στην ανάπτυξη στα νήπια της έννοιας της χρονικής ακολουθίας και στην κατανόηση του παρελθόντος.

7. Η εξέταση του θέματος του σχετικού με τον τρόπο ψυχαγωγίας στο παρελθόν έδωσε τη δυνατότητα στα νήπια να σχηματίσουν και σ' αυτή την περίπτωση, νοητικές αναπαραστάσεις του και να αποκτήσουν γνώση για τον τρόπο ψυχαγωγίας των ανθρώπων της περιοχής στο παρελθόν, όπως προκύπτει από το τεστ αξιολόγησης. Ιδιαίτερα, όπως προκύπτει από το τεστ, τα νήπια κατάλαβαν, σε μεγάλο βαθμό, τον ρόλο των εμποροπανηγύρεων στην οικονομική ζωή και την ψυχαγωγία των κατοίκων της περιοχής και ότι, στο παρελθόν, οικονομική δραστηριότητα και ψυχαγωγία συνδυάζονταν. Ακόμη, διαπιστώσαμε ότι, σε επίπεδο παρατήρησης, συμπληρώθηκε αυτή η γνώση: τα νήπια κατανόησαν ότι οι οικονομικές και πολιτιστικές αυτές εκδηλώσεις ήταν τρόπος ζωής στο παρελθόν, συναρτώνται με τα πολιτιστικά στοιχεία του τόπου και την πολιτιστική κληρονομιά, καθώς και ότι η ψυχαγωγία είναι, γενικότερα, απαραίτητο στοιχείο στη ζωή των ανθρώπων. Επιπλέον, πέτυχε, σε μεγάλο βαθμό, να προσεγγιστεί, από τα νήπια, μέσα από τα ακούσματα των δημοτικών τραγουδιών και τα παραδοσιακά όργανα, ο Λαϊκός πολιτισμός και η παράδοση.

8. Ως προς την εξέταση του θέματος της σχολικής ζωής στο παρελθόν και σήμερα, συμπεραίνουμε ότι τα νήπια προσέγγισαν έννοιες σχετικές με τη σχολική ζωή στο παρελθόν, εξοικειώθηκαν με αυτές, όπως είδαμε, σε πειραματικό επίπεδο, από το τεστ αξιολόγησης. Σε επίπεδο παρατήρησης, φαίνεται ότι τα μικρά παιδιά κατανόησαν, σε μεγάλο βαθμό, ότι η σχολική ζωή στην εξέλιξή της, έχει σχέση με την οικονομική κατάσταση της περιοχής ή και τις νοοτροπίες, η αλλαγή των οποίων

έκανε προσβάσιμη τη φοίτηση και των κοριτσιών στο σχολείο. Φάνηκε, ότι τα μικρά παιδιά κατάλαβαν, σε μεγάλο βαθμό ότι, όταν βελτιώθηκαν τα οικονομικά πράγματα του κράτους και των οικογενειών, οι μικροί μαθητές σταμάτησαν πλέον να εργάζονται και φοιτούσαν τακτικά στο σχολείο και ότι η σχολική ζωή, καθώς καλυπτόταν, έγινε πιο ευχάριστη στους μαθητές, με τη βελτίωση του παιδαγωγικού υλικού και της δομής της σχολικής τάξης. Η διδακτική αξιοποίηση του παιδαγωγικού υλικού και του τρόπου λειτουργίας του, στο ιστορικό παρελθόν στο σχολικό χώρο, βοήθησε στην παραπάνω γνώση. Έτσι, ο παιδαγωγικός χώρος, συναποτελούμενος από το εκπαιδευτικό κατάστημα, το παιδαγωγικό του υλικό, σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα πολιτιστικά στοιχεία, στην ιστορική τους προοπτική, έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξουν τα μικρά παιδιά την ικανότητα να αντιληφθούν τη διαφορά ανάμεσα στο σύγχρονο και το παρελθόν και να αποκτήσουν, μέσα από αυτή την εξοικείωση, την ικανότητα να εξελιχθούν σε μικρούς ερευνητές των πολιτιστικών στοιχείων της περιοχής τους, όπως προκύπτει και από το ενδιαφέρον τους να βρουν παλαιές φωτογραφίες συγγενών τους, που φοιτούσαν στο σχολείο της περιοχής τους, στο παρελθόν.

9.Ιδιαίτερα, ως προς την εξέταση του θέματος του παιδαγωγικού υλικού και τη χρήση του στο παρελθόν και σήμερα, συμπεραίνουμε, τόσο σε πειραματικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο παρατήρησης, ότι τα νήπια προσέγγισαν, βιωματικά, έννοιες σχετικές με αυτό και τη χρήση του στο παρελθόν, που αποτελούν πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής τους- και όχι μόνο- και εξοικειώθηκαν με αυτές. Το παιδαγωγικό υλικό του παλαιού σχολείου, που φυλάσσεται στο Λαογραφικό Μουσείο Γόννων, προκάλεσε με την έκθεσή του στα νήπια μεγάλο ενδιαφέρον, το οποίο και εκδηλώθηκε άμεσα στα μικρά παιδιά. Έτσι, θέλησαν να μάθουν περισσότερα για την μόρφωση των προγόνων τους στο παρελθόν, τα μέσα διδασκαλίας, τις σχέσεις μαθητών και δασκάλων, αλλά και για τον τρόπο ζωής τους, την έλλειψη ανέσεων στην κοινωνία του παρελθόντος και την φτώχεια των ανθρώπων της, που ανάγκαζε τα μικρά παιδιά να εργάζονται από πολύ μικρή ηλικία. Έτσι, απέκτησαν νοητικές αναπαραστάσεις για το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές στο παρελθόν και κατάλαβαν, σε μεγάλο βαθμό, ότι και αυτό παρουσιάζει εξέλιξη στο χρόνο, βελτιώνεται και γίνεται περισσότερο εύχρηστο στους μαθητές, διευκολύνοντας περισσότερο, στις μέρες μας, τη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, μέσα από την αντίθεση παρελθόντος και παρόντος κατανόησαν την έννοια της χρονικής ακολουθίας, όπως είπαμε και στο πρώτο γενικότερο συμπέρασμα.

10. Τα νήπια κατάλαβαν, σε μεγάλο βαθμό, ότι η σχολική ζωή παρουσίαζε μεγάλα προβλήματα, εξαιτίας οικονομικών δυσκολιών που αντιμετώπιζε η πτωχή, στο παρελθόν, Ελλάδα. Αυτό διαπιστώθηκε, πειραματικά, από την δοκιμασία της πειραματικής ομάδας των νηπίων στα θέματα της οργάνωσης της τάξης, της ενδυμασίας των μαθητών- και όχι μόνο. Σε επίπεδο παρατήρησης, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης του συνταξιούχου δάσκαλου στην τάξη, διαπιστώθηκε ότι τα νήπια προσέγγισαν και έννοιες σχετικές με τους εθνικούς ευεργέτες και τον ευεργετισμό. Κατάλαβαν, σε μεγάλο βαθμό, ότι τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα πρώτα σχολεία μετά την απελευθέρωση της περιοχής τους, το 1881, σε ένα μεγάλο βαθμό, τα έλυσαν οι ευεργέτες, όπως συνέβη και με την ίδρυση του δικού τους πρώτου σχολείου. Και μάλιστα έγινε αντιληπτό στα μικρά παιδιά ότι το μοναδικό δώρο αυτών των ανθρώπων, από μέρους της κοινότητάς τους, για την τόσο μεγάλη προσφορά τους στην εκπαίδευση, είναι ο ανδριάντας που υπάρχει σε κάποια πλατεία του χωριού. Πάνω σ' αυτό, τα νήπια είπαν ότι όλοι οι κάτοικοι, μικροί και μεγάλοι, οφείλουν σεβασμό στη μνήμη τους. Η διδακτική αξιοποίηση των παραπάνω βοήθησε στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής στάσης τους στο μέλλον, απέναντι στα πολιτιστικά μνημεία.

11. Τα νήπια, μέσα από το πρόγραμμα, επιπλέον, προσέγγισαν όρους και έννοιες και εξέφρασαν σκέψεις και ιδέες πάνω στα θέματα των πολιτιστικών στοιχείων της περιοχής τους- και όχι μόνο. Ακόμη, προσέγγισαν όρους και έννοιες και εξέφρασαν σκέψεις και ιδέες πάνω σε θέματα διαβίωσης, τρόπου ζωής, ασχολιών των ανθρώπων της περιοχής στο παρελθόν, αλλά και οικονομικής δραστηριότητας και ψυχαγωγίας τους, επικοινωνίας τους, ή και σε θέματα σχολικής ζωής των πρώτων μαθητών, μέσα από τη λειτουργία του πρώτου σχολείου, μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλίας, με λέξεις και όρους που έμαθαν, με συνέπεια αυτό να βοηθήσει στην κατάκτηση ενός ακόμη γνωστικού στόχου. Αυτό συμπεραίνουμε πειραματικά, όσο και σε επίπεδο παρατήρησης. Μπορούμε όμως να ισχυριστούμε ότι και εκείνα τα νήπια του πειραματικού τμήματος που δεν ανταποκρίθηκαν λεκτικά σε ορισμένες δοκιμασίες, δεν σημαίνει, σύμφωνα με τον Βυγκότσκι, ότι δεν κατάλαβαν έννοιες πάνω στα πολιτιστικά στοιχεία³⁶⁷.

³⁶⁷ Βυγκότσκι Λ., *Σκέψη και Γλώσσα*, ό.π..

12. Η προσέγγιση των νηπίων με τα πολιτιστικά στοιχεία του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντός τους, μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση των στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς, επιπλέον, βοήθησε στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας και στην καλλιέργεια της σκέψης τους πάνω σ' αυτά τα θέματα, ανέπτυξε την περιβαλλοντική τους ευαισθησία για τα στοιχεία πολιτισμού της περιοχής τους και τους έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξουν κίνητρα για ερευνητική δραστηριότητα και ενδιαφέρον για τον πολιτιστικά στοιχεία. Έτσι, τα νήπια, αυτενεργώντας, στην προσέγγιση θεμάτων πολιτισμού, αναζήτησαν πληροφορίες από το οικείο περιβάλλον και αυτό αποτέλεσε το πρώτο βήμα για να προσεγγίσουν το θέμα *ερευνητικά*, να δραστηριοποιηθούν και να εξελιχθούν, ως ένα σημείο, σε μικρούς ερευνητές, όπως είπαμε, να αποκτήσουν καλλιέργεια και ευαισθησία σε θέματα και ζητήματα πολιτιστικής κληρονομιάς. Όλα αυτά έπαιξαν ρόλο στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους και αναμόρφωσαν τη σχέση τους με το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον τους, σύμφωνα με την δεύτερη υπόθεση της έρευνάς μας.

13. Ακόμη, μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων, τα νήπια κατάλαβαν τη σημασία της οικειοποίησης στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς, ως ένα είδος αυτοπροσδιορισμού τους στο ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον τους, που έχει συνέχεια στο χώρο και στο χρόνο. Μια τέτοια γνώση, όταν υπάρχει στους ανθρώπους γεννά αισθήματα ασφάλειας³⁶⁸. Επιπλέον, η γνώση των στοιχείων του πολιτισμού τους, εκτός από το σεβασμό απέναντι στα πολιτιστικά στοιχεία και το περιβάλλον, φυσικό και δομημένο, θα αναπτύξει και στοιχεία οικολογικής συνείδησης, που απορρέουν από τη γνώση για τη λειτουργία των πολιτιστικών στοιχείων στο περιβάλλον τους, καθώς και σεβασμού στην ετερότητα.

14. Γενικότερα, συμπεραίνουμε ότι υλοποιήθηκαν οι στόχοι του προγράμματος: το ανθρωπογενές περιβάλλον της περιοχής, στην ιστορική του προοπτική, με τα πολιτιστικά του στοιχεία, αξιοποιήθηκε παιδαγωγικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αυτό είχε συνέπεια οι μικροί μαθητές να καταλάβουν έννοιες σχετικές με την πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής τους, τις ασχολίες των κατοίκων της περιοχής στο παρελθόν, τον τρόπο ζωής των ανθρώπων του παρελθόντος, τη σχολική ζωή. Ακόμη, να καταλάβουν τις αλλαγές που έφερε ο χρόνος στο ανθρωπογενές περιβάλλον, την καθημερινότητα των ανθρώπων, τις νοοτροπίες, τη σχολική ζωή, τις

³⁶⁸ Σακκής Δ.Α., *Νεοσάστατο Ελληνικό Κράτος. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, ό.π., σσ. 59-60.

επαγγελματικές δραστηριότητες που χάθηκαν, τις συμπεριφορές που άλλαξαν. Έτσι, με την διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων, των πηγών, δηλαδή των πολιτιστικών καταλοίπων, τα νήπια, με τη διαδικασία της σύγκρισης των καταλοίπων, ξέφυγαν από τις εγωκεντρικές τάσεις που χαρακτηρίζουν την ηλικία τους και ανέπτυξαν, μέσα από τη σύγκριση, την κριτική τους ικανότητα.

15. Η διδακτική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων του ανθρωπογενούς ιστορικού περιβάλλοντος της περιοχής τους βοήθησε τα νήπια να ξεφύγουν από τα στενά όρια της σχολικής τάξης, να προσεγγίσουν βιωματικά στοιχεία πολιτιστικής κληρονομιάς, με συνέπεια το σχολείο να ανοίξει στην κοινωνία και το περιβάλλον. Αυτή η προοπτική, που πέτυχε με τη διαδικασία μιας διδακτικής αξιοποίησης πολιτιστικών στοιχείων, προσαρμοσμένης κατάλληλα στην ηλικία των μικρών παιδιών³⁶⁹, βοήθησε στην ωρίμανση των νηπίων και την κοινωνικοποίησή τους. Ακόμη, βοήθησε να αποκτήσουν ισορροπημένες θέσεις και προβληματισμούς απέναντι στην κοινωνική πραγματικότητα, όπως σε ζητήματα ίσων ευκαιριών των δύο φύλων στην εκπαίδευση ή αδυναμίας φοίτησης, εξαιτίας οικονομικών προβλημάτων. Αυτό φάνηκε από την εξέταση του θέματος της σχολικής ζωής, όπου διαπιστώθηκε η μικρή ή μηδαμινή πρόσβαση των κοριτσιών στην εκπαίδευση στον παρελθόν, εξαιτίας των νοοτροπιών ή η δυσκολία πρόσβασης στη μαθησιακή διαδικασία, γενικότερα, των παιδιών εξαιτίας της φτώχειας. Πρόκειται για έννοιες που προσέγγισαν τα νήπια και τους έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση.

³⁶⁹ Bruner J.S, *Η Διαδικασία της παιδείας: Μια διεισδυτική έρευνα γύρω από τη σχολική έρευνα που ανοίγει νέους δρόμους στη Μάθηση και τη Διδασκαλία*, ό.π., σσ. 60-61.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με βάση τα πορίσματα της έρευνας προτείνουμε:

1. Τη δημιουργία στην τάξη *γωνιάς πολιτιστικών στοιχείων*.

Η δημιουργία στην τάξη *γωνιάς πολιτιστικών στοιχείων* θα βοηθήσει στην απόκτηση από τα νήπια γνώσης για το δομημένο και ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον θα τους δώσει τη δυνατότητα να αντιληφθούν τη σχέση τους με αυτό, θα την διευρύνει, θα επανεξετάσει τη συμπεριφορά τους με αυτό, με συνέπεια να αναπτύξουν από πολύ μικρή ηλικία συμπεριφορές, με προοπτική την απόκτηση ευαισθησίας και σεβασμού απέναντι στο δομημένο και ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον. Ακόμη, η γνώση και εμπειρία πάνω στα πολιτιστικά στοιχεία θα αναπτύξουν την κριτική ικανότητα και την ερευνητική διάθεση των νηπίων για το ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον, το δομημένο και ανθρωπογενές ιστορικό περιβάλλον, αφού, σύμφωνα με τον Bruner, μέσα από την κατανόηση των θεμελιωδών αρχών ενός θέματος, είναι δυνατή η μεταφορά της μάθησης ενός συγκεκριμένου θέματος και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις: το παιδί όταν έχει πλέον κατανοήσει το γενικότερο κανόνα, μπορεί να δημιουργήσει διάφορους συσχετισμούς. Ακόμη, η παιδαγωγική αξιοποίηση των στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς, μέσα από την *γωνιά πολιτιστικών στοιχείων*, θα βοηθήσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του νηπίου, θα αναμορφώσει την προσωπικότητά του και θα συμβάλει στην ομαλή κοινωνικοποίησή του, καθώς θα συνδέσει τον εσωτερικό κόσμο του μικρού παιδιού, που διέπεται από εγωκεντρικές τάσεις, στο στάδιο εξέλιξης που βρίσκεται, με το ανθρωπογενές περιβάλλον της περιοχής του, στην ιστορική του προοπτική. Η *γωνιά* μπορεί να περιλαμβάνει: ενθυμήματα³⁷⁰ γενικότερα, ή ενθυμήματα που έχουν σχέση με ευεργέτες της περιοχής, που θα ευαισθητοποιήσουν τους μικρούς μαθητές για την προσφορά τους στο κοινό καλό, όπως στην περίπτωση των σχολείων των Γόννων. Τα μικρά παιδιά θα καταλάβουν ότι το μοναδικό δώρο αυτών των ανθρώπων για την τόσο μεγάλη προσφορά τους στην εκπαίδευσή, από μέρους της κοινότητάς τους, είναι ο ανδριάντας που υπάρχει στην πλατεία του χωριού. Τα νήπια όμως είναι οι αυριανοί πολίτες της χώρας. Έτσι, θα προσεγγίζουν με ευαισθησία και σεβασμό τους ανδριάντες και θα σέβονται την μνήμη των ευεργετών. Πιστεύουμε ότι η διαμόρφωση τέτοιων αντιλήψεων από μέρους των νηπίων θα συμβάλει στην αλλαγή της

³⁷⁰ Ο' Hara Lucy and Ο' Hara Mark, *Teaching History 3-11, The Essential Guide*, όπ..

κατακριτέας στάσης που παρατηρείται τελευταία, απέναντι στα πολιτιστικά αυτά μνημεία, μιας τόσο σπουδαίας θύμησης. Μπορεί όμως να αξιοποιηθούν και τόσα άλλα πολιτιστικά στοιχεία από διάφορες περιοχές που ασκεί το λειτούργημά του η νηπιαγωγός και ο νηπιαγωγός. Η Ελλάδα είναι γεμάτη μνήμες. Φρούρια, κάστρα, φυλάκια που δείχνουν τον αγώνα της για την ύπαρξή της, αλλά και ανεμόμυλοι, νερόμυλοι, γεφύρια, πύργοι, υδραγωγεία και τόσα άλλα, που είναι έργα ειρήνης και πολιτισμού. Στην *γωνιά πολιτιστικών στοιχείων* μπορούν να υπάρξουν φωτογραφίες ή σλάιτς που θα βοηθήσουν τη γνώση και μάλιστα τα τελευταία μέσα από την οπτικοποιημένη (visualization) αφήγηση.

2. Την δημιουργία στην τάξη *γωνιάς στοιχείων σχολικής ζωής στο παρελθόν*.

Η δημιουργία στην τάξη *γωνιάς στοιχείων σχολικής ζωής στο παρελθόν* θα βοηθήσει στην απόκτηση από τα νήπια γνώσης και εμπειρίας για την *σχολική ζωή στο παρελθόν* και θα τους δώσει τη δυνατότητα να καταλάβουν πράγματα, καταστάσεις και βιώματα μαθητών περασμένων γενεών, με συνέπεια να διεκδικούν τη σκέψη τους, να αποκτήσουν κριτική ικανότητα, μέσα από τη γνώση και εμπειρία αυτή³⁷¹. Αυτό θα γίνει, γιατί οι γνώσεις αυτές από μέρους των νηπίων πάνω στο θέμα και θα κάνουν δυνατή την μεταφορά της μάθησης του συγκεκριμένου θέματος και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις: αφού το παιδί, όπως είπαμε, έχει πλέον κατανοήσει το γενικότερο κανόνα, μπορεί να δημιουργήσει διάφορους συσχετισμούς, μέσα από την κατανόηση των θεμελιωδών αρχών ενός θέματος, σύμφωνα με τον Bruner.

Η *γωνιά στοιχείων σχολικής ζωής στο παρελθόν* μπορεί να αποτελείται από μαθητολογία περασμένων ετών, που φανερώνουν τα επαγγέλματα των γονέων της περιοχής, και αυτό μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για συζήτηση στην τάξη για την περιοχή, τις δραστηριότητες των κατοίκων, με βάση τη γεωφυσική θέση της: στα παράλια μπορεί να παρατηρηθεί η ανάπτυξη του τουρισμού και της αλιείας, στον κάμπο η γεωργία, στις ορεινές περιοχές η κτηνοτροφία και όχι μόνο. Έτσι τα μικρά παιδιά θα καταλάβουν, όπως είπαμε, τη θέση τους στο περιβάλλον, δομημένο και στην προοπτική του χρόνου, με συνέπεια να ξεφύγουν, όπως είπαμε από τις εγωκεντρικές τάσεις τους, αφού θα παρατηρούν ότι δεν είναι το κέντρο του κόσμου, αλλά συνυπάρχουν στον κόσμο με άλλους ανθρώπους, σε μια χρονική συνέχεια. Εκτός από μαθητολογία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλα στοιχεία σχολικής

³⁷¹ Τσορώνη- Γεωργιάδη Γ. και Ευαγγέλου Α., *Το παλιό σχολείο*, Σαββάλας, Αθήνα 2011.

ζωής στο παρελθόν, όπως ένα εγκαταλειμμένο κουδούνι, παλαιά όργανα φυσικής- και όχι μόνο-ένα κύπελο πρωινού φαγητού και τόσα άλλα. Αυτά υπάρχουν στα σχολεία και προτείνουμε στις συναδέλφους νηπιαγωγούς και στους συναδέλφους νηπιαγωγούς να τα αξιοποιήσουν.

3.Την βοήθεια και άλλων φορέων για την υλοποίηση των προτάσεων: Η δημιουργία στην τάξη γωνιάς πολιτιστικών στοιχείων και γωνιάς στοιχείων σχολικής ζωής στο παρελθόν μπορεί να συντελεστεί, πέραν της προσωπικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών και της συνεργασίας μεταξύ τους, με την βοήθεια των γονέων και των πολιτιστικών συλλόγων, καθώς και της τοπικής αυτοδιοίκησης της εκάστοτε περιοχής. Οι γονείς μπορούν να συνεισφέρουν με την προσφορά οικογενειακών φωτογραφιών, οι πολιτιστικοί σύλλογοι με την δωρεά ενθυμημάτων, κειμηλίων, ή άλλων σκευών πολιτισμού, η τοπική αυτοδιοίκηση με το ενδιαφέρον της για τη στήριξη των παραπάνω προσπαθειών, ή ακόμη, το σημαντικότερο, με την συντήρηση κτισμάτων, με μεγάλη πολιτιστική αξία, τα οποία και προσφέρονται για διδακτική αξιοποίηση. Επομένως, προτείνουμε την συνεργασία όλων των παραπάνω φορέων, για το σκοπό αυτό. Μ' αυτό τον τρόπο, όλοι οι φορείς εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δείχνουν το ενδιαφέρον τους για την παιδαγωγική αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων της περιοχής τους, με συνέπεια η πολιτιστική κληρονομιά, μέσα από την διδακτική αξιοποίησή της να τύχει ενδιαφέροντος, σεβασμού και συνέχειας στο χρόνο. Έτσι, το σχολείο, μέσα από την αλληλεπίδραση δασκάλων, μαθητών και φορέων, παύει να είναι κλεισμένο στο χώρο της τάξης και ανοίγει στην κοινωνία, στην οποία και ανήκει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ι. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αβδελά Έ., *Ιστορία και σχολείο*, Νήσος, Αθήνα 1998.

Αγραφιώτης Δ., *Πολιτιστικές Ασυνέχειες*, Ύψιλον, Αθήνα 1967.

Αβδελά Έ. και Ψάρρα Α. (επιμ.), *Σιωπηρές Ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.

Αζέλης Α., «Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές για τη διδασκαλία και εξέταση του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, επιμ. Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ.149-157.

Αναγνωστόπουλος Β. Δ., *Γλωσσικό Υλικό για το Νηπιαγωγείο (από τη θεωρία στην πράξη)* Καστανιώτης, Αθήνα 2001.

Αναγνωστόπουλος Β.Δ. (επιμ.), *Η γλώσσα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Προφορική Επικοινωνία, Ανάγνωση, Γραφή και Γραπτή Έκφραση*, 3^η Έκδοση, Καστανιώτης, Αθήνα 2001.

Αναγνωστόπουλος Β.Δ., *Λαϊκή Παράδοση: Επιβίωση και Αναβίωση. Προβλήματα και Προβληματισμοί*, Καστανιώτης, Αθήνα 2005.

Αναγνωστόπουλος Β.Δ., «Μορφές και μέσα αφήγησης στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους», στο *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*, επιμ. Τ. Τσιλιμένη, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 2007, σσ.131-140.

Ανδρέου Α., «Σχολική Ιστορία και Εικόνα. Οι πρόσφατες αναθεωρήσεις των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας και η εικονογράφηση τους», στο Γ.Δ. Καψάλης και

Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*, Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Β΄, 2002, σσ. 302-310.

Βακαλόπουλος Α. Ε., *Νέα Ελληνική Ιστορία 1204-1985*, 10^η έκδ. ΒΑΝΙΑΣ, Θεσσαλονίκη 2001.

Βάμβουκας Μ., *Εισαγωγή στην Ψυχολογική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα 1993.

Βάμβουκας Μ., *Μάθηση και Παιδαγωγική της πρώτης γραφής λέξεων*, Γρηγόρης, Αθήνα 2009.

Βαρίκα Ε. *Η Εξέγερση των Κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*, Κατάρτι, Αθήνα 1996.

Βαρνάβα- Σκούρα Τ., *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης και αξιολόγησης: Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ – Τζέρομ Μπρόνερ*, Παπαζήσης, Αθήνα 1994.

Βαρνάβα- Σκούρα Τ., *Θέματα Γνωστικής Ανάπτυξης, Μάθησης και Αξιολόγησης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1991.

Βαρνάβα- Σκούρα Τ., «Σύμφωνα με την πιαζετιανή προσέγγιση η ιστορία μπορεί να διδάσκεται στις μικρές ηλικίες: η διατύπωση μιας προσωπικής άποψης» στο Αβδελά Έ., *Ιστορία και Σχολείο*, Νήσος, Αθήνα 1998, σσ.155-157.

Βεργόπουλος Κ., *Το αγροτικό ζήτημα στην Ελλάδα. Το πρόβλημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης της γεωργίας*, Εξάντας, Αθήνα 1975.

Βερτσέτης Α. Β., *Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα 2003.

Βλαχού Μ., «Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της Ιστορίας», στο *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, επιμ. Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ. 395- 447.

Βοσνιάδου Σ., *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, τομ. Α', Gutenberg, Αθήνα 1992.

Βώρος Φ.Κ., *Τρόποι Σπουδής και Διδασκαλίας της Ιστορίας*, Παπαδήμας, Αθήνα 1989.

Γερμανός Δ., *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, Gutenberg, Αθήνα 1993.

Γερμανός Δ., *Οι τοίχοι της γνώσης- Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 2002.

Γιαννόπουλου Γ., Οικονομόπουλου Ξ., Κατσουλάκου Θ., *Εισαγωγή στις Ιστορικές Σπουδές*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1985.

Γκιζέλης Γ., *Το Πολιτισμικό Σύστημα. Σημειωτικός και Επικοινωνιακός Χαρακτήρας του*, Γρηγορόπουλος, Αθήνα 1980.

Γουστέρης Σ., *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1998.

Δημαράς Α.- Βασιλού- Παπαγεωργίου Β., *Από το κοντόλι στον υπολογιστή 1830-2000. Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, Μεταίχμιο με τη συνεργασία του ΕΛΙΑ, Αθήνα 2008.

Δημητριάδου Κ., *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2002.

Ζήβας Δ., *Τα μνημεία και η πόλη*, Libro, Αθήνα 1997.

Ηλιοπούλου Ι., «Η θεωρία του Jorn Rusen για την ιστορική συνείδηση», στο *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, επιμ. Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ. 73-103.

Κακανά Δ.-Μ., *Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2008.

Καραγιαννόπουλου Ι., *Εισαγωγή στην επιστήμη της Ιστορίας*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1989.

Καρανικόλας Γ., *Κιλελέρ*, δ' έκδ., Θουκυδίδης, Αθήνα 1983.

Καψάλης Α. Γ., *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, γ' έκδ., Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2002.

Κιτσαράς Γ.Δ., *Προσχολική Παιδαγωγική*, β' έκδ., Αθήνα 2001.

Κλιάφα Μ., *Άνθρωποι του μόχθου, Θεσσαλία*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.

Κόκκινος Γ., *Από την Ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, β' έκδ., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

Κόκκινος Γ., «Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, επιμ. Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ. 57-79

Κολιάδης Ε., *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Γνωστικές θεωρίες*, τ. Γ', Αθήνα 1997.

Κοντάκος Α.- Πολεμικός Ν., *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

Κοντογιάννη Α., *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 2000.

Κορδάτος Γ., *Ιστορία του Αγροτικού κινήματος στην Ελλάδα*, Μπουκουμάνης, Αθήνα 1972.

Κορδάτος Γ., *Η αγροτική εξέγερση του Κιλελέρ*, Αθήνα 1945.

Κοκκώνη Ι.Π., *Εγχειρίδιον ή Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής. Νέος*, εν Αθήναις 1842.

Κουλουμπή- Παπαπετροπούλου Κ., «Ο θεσμός της αφήγησης στις βιβλιοθήκες», στο *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*, επιμ. Τ. Τσιλιμένη, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 2007, σσ. 165-177.

Κουλούρη Π., «Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία: βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τεύχ. 6, 2002, σσ.40-56.

Κουνέλη Ε., «Ιστορικές αφηγήσεις «χωρίς λόγια»: Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», στο *Σχολική έρευνα και διδακτική της Ιστορίας. Από το βίωμα στην ιστορική γνώση, Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*, επιμ. Κοψιδά- Βρεττού Παρασκευή, Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Σφακιωτών Λευκάδας, Γρηγόρης, Αθήνα 2011, σσ. 207-213.

Κρεμμυδάς Β., «Το εμπόριο και η Ναυτιλία 1775- 1835», στο *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Οικονομική Ιστορία (18ος- 20ος αιώνας)*, Τυπωθήτω, Αθήνα 1999, σσ.13-43.

Κωνσταντίνου Κ., Φερωνύμου Γ., Νικολάου Χ., Κυριακίδου Ε., *Οι φυσικές επιστήμες στο Νηπιαγωγείο*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2002.

Λεοντσίνης Γ., *Διδακτική της Ιστορίας: γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα 1996.

Μαγουλιώτης Α. Μ., *Εικαστικές Δημιουργίες Ι Μέσα από την Παρατήρηση, Ιδέες-Σκέψεις-Προτάσεις Δραστηριοτήτων*, Καστανιώτης, Αθήνα 2002.

Μαραγκουδάκης Γ. Π., *Οικοδόμηση της Γνώσεως και Διδασκαλία: Συμβολή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία της Γενικής Εκπαιδεύσεως*, Δίπτυχο, Αθήνα 1978.

Μαραγκουδάκη Ε., *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων. Παιδαγωγικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο*, Οδυσσέας, Αθήνα 1993.

Μαρκαντώνη Ι. Σ., *Παραδόσεις Ιστορίας της Παιδείας*, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1986.

Μαρκιανός Σ.Σ., «Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας», *ΠΕΦ.*, τ.3, Αθήνα 1984.

Ματσαγγούρας Η., *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Θεωρία της Διδασκαλίας: η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*, τ. Α', Gutenberg, Αθήνα 2005.

Ματσαγγούρας Η., *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, τ. Β', Gutenberg, Αθήνα 2000.

Ματσαγγούρας Η. Γ., *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, β' έκδ., Γρηγόρης, Αθήνα 2006.

Μαυροσκούφης Δ. Κ., *Αναζητώντας το ίχνος της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη 2005.

Μερακλής Μ.Γ., «Η μία και η άλλη αφήγηση», στο *Η Τέχνη της Αφήγησης*, επιμ. Κ. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, Πατάκης, Αθήνα 1986.

Μιχαλοπούλου Κ. - Χιωτάκη Ε., *Δραστηριότητες για την ανακάλυψη και κατανόηση του περιβάλλοντος στην προσχολική ηλικία*, Καστανιώτης, Αθήνα 2000.

Μιχαλοπούλου Κ., *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2009.

Μπαμπινιώτης Γ., *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα 1980.

Μπαμπινιώτης Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα 1991.

Μπαμπούνης Χ., «Δημιουργική ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας: ‘ανταπόκριση από τη Μικρασία’», *2nd International Conference on Institutional Evaluation Techniques in Education*, Samos 2006, σσ. 221-234.

Μπαμπούνης Χ., «Μεθοδολογία και Διδακτική της Ιστορίας και της Γεωγραφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *Πρακτικά Εκπαιδευτικής Ημερίδας Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας*, Αθήνα 2001, σσ. 71-89.

Μπαμπούνης Χ. et al., «Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το σχολικό Βιβλίο ‘Εμείς και ο Κόσμος- Μελέτη του Περιβάλλοντος’», *Θεωρητικά προβλήματα και διδακτική της ιστορίας, ΠΕΦ*, Γρηγόρης, Αθήνα 1999, σσ. 215-228.

Μπαμπούνης Χ., «Νοητικές-ψυχολογικές και άλλες προϋποθέσεις για την αφομοίωση της ιστορικής ύλης από τους μαθητές», *Το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ΠΕΦ*, Σεμ. 9, Αθήνα 1988, σσ. 65-79.

Μπαμπούνης Χ., «Πηγές και σχολική έρευνα της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», *Πειραματικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ΥΠΕΠΘ*, Αθήνα 1999, σσ. 63-89.

Μουγογιάννη Γ., *Πτυχές του αγροτικού ζητήματος στη Θεσσαλία*, ανάτ., Αρχείο Θεσσαλικών Μελετών, τ. Ζ΄, Βόλος 1985.

Μωραΐτη Τ.- Κουρκουρίκα Μ., *Το μουσικό γιασεμάκι, Διαθεματικές δραστηριότητες μουσικής για το Νηπιαγωγείο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006.

Νάκου Γ., *Το νομικό καθεστώς των τέως δημοσίων οθωμανικών γαιών 1821- 1912*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1984.

Νάκου Ε., *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.

Νάκου Ε., «Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, επιμ. Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ.159-183.

Νικολόπουλος Ν., *Το μάθημα της ιστορίας. Γενική και Διδακτική προσέγγιση*, ΝΙΚΟΔΗΜΟΣ, Αθήνα 1993.

Ντολιοπούλου Ε.- Σουσλόγλου Κ., «Απόψεις νηπιαγωγών για την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο», στο *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, Ο. Μ. Ε. Ρ., 7, 2007, σσ. 123-149.

Ξανθάκου Γ., Ναχόπουλος Ν., Κατσιγιάννη Α., «Η προσέγγιση της έννοιας του χρόνου μέσα από την τοπική ιστορία και την περιβαλλοντική εκπαίδευση», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τεύχ. 3, Φθινόπωρο 2004, σσ. 66-75.

Ξωχέλλης Π. Δ. *Σχολική Παιδαγωγική*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2005.

Παλαμά Κ., συλλογή «Η Πολιτεία και η Μοναξιά», *Άπαντα*, τ. Ε΄, εκδ. Μπίρης-Γκοβόσης, Αθήνα 1964.

Πανάρας Κ., *Οι Γόννοι χθες και σήμερα*, τ.Α΄, Γόννοι 1992.

Πανάρας Κ., *Οι Γόννοι χθες και σήμερα*, τ.Β΄, Γόννοι 2000

Πανταζής Σ., *Η παιδαγωγική εργασία στο νηπιαγωγείο- Μια προσέγγιση μέσα από την πράξη*, Gutenberg, Αθήνα 2002.

Παπαδάκη Λ., *Η Αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*, Δωδώνη, Αθήνα 1992.

Παπαμιχαήλ Γ., *Μάθηση και Κοινωνία: Η Εκπαίδευση στις θεωρίες της Γνωστικής Ανάπτυξης*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1988.

Παπαρούση Μ., «Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης» στο *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*, επιμ. Τ. Τσιλιμένη, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 2007, σσ.179-195.

Παρασκευόπουλος Ν. Ι., *Εξελικτική Ψυχολογία. Προσχολική ηλικία*, τ. Β΄, αυτοέκδ., Αθήνα 1984.

Παρασκευόπουλος Ι. Ν., *Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος Δ΄, εφηβική ηλικία*, αυτοεκδ., Αθήνα 1984.

Παρασκευόπουλος Ι.Ν., *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τ.1,2, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1993.

Πελαγίδης Σ., *Πώς θα διδάξω την Ιστορία στο δημοτικό και στο Γυμνάσιο*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1999.

Πηγιάκη Π., *Εθνογραφία, Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*, Γρηγόρης, Αθήνα 1988.

Πολίτης Σπ., *Ψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου*, έκδ. γ΄, Αθήνα 1979.

Πρασά Α., «Η αξιοποίηση από τους μαθητές των ιστορικών πηγών μέσα από τη διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας», *ΠΕΦ*, τεύχ. 21, 1999, σσ. 34-42.

Ραβάνης Κ., *Οι Φυσικές επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση: Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*, Τυπωθήτω, Αθήνα 1999.

Ραβάνης Κ., *Δραστηριότητες για το νηπιαγωγείο από τον κόσμο της φυσικής*, Δίπτυχο, Αθήνα 2003.

Ραδινού Γ.Κ., «Μελέτη περί του εν Θεσσαλία αγροτικού ζητήματος», εφημ. *Η Θεσσαλία*, 13-17 Ιουλίου 1909.

Ρεπούση Μ., «Διδακτικές προσεγγίσεις της Ιστορίας», *Φιλολόγος*, τεύχ. 102, Χειμώνας 2000.

Ρεπούση Μ., «Ιστορικός Εγγραμματισμός: Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας», στο *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, επιμ. Η. Ματσαγγούρας, Γρηγόρης, Αθήνα 2007, σσ. 216-217.

Ρεπούση Μ., «Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι», στο *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, επιμ. Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ. 81-99.

Σαρησάββας Β., *Παραδοσιακά Επαγγέλματα. Ταξίδι στο χθες*, Μαλλιάρης Παιδεία, Θεσσαλονίκη 2000.

Σακκά Β., «Η προσέγγιση των πηγών και η διδασκαλία της Ιστορίας. Το πρόβλημα της αξιολόγησης», *Φιλολογική*, τεύχ. 82, 2003.

Σακκής Δ.Α.-Αντωνίου, Α.Α., *Ώψεις Νεοελληνικής Ιστορίας (1833-1945): κοινωνία, οικονομία, εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 2008.

Σακκής Δ.Α., *Η Εκπαίδευση στις Νοτιοδυτικές Κυκλάδες κατά την Α΄ Οθωνική περίοδο (1833-1843)*, Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, Αθήνα 1997.

Σακκής Δ.Α., *Νεοσύστατο ελληνικό κράτος (1833-1848): οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2001.

Σακκής Δ.Α.-Τσιλιμένη Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, Καστανιώτης, Αθήνα 2007.

Σακκής Δ.Α., «Η εξέγερση των Θεσσαλών αγροτών και ο τύπος του 1910», *Καρδιτσιώτικα Χρονικά*, τ. VI, Καρδίτσα 2003, σσ. 113-123.

Σακκής Δ.Α., «Το θεσσαλικό ζήτημα στον τύπο του 1910», εφημ. *Ελευθεροτυπία*, 1 Μαρτ. 2001.

Σακκής Δ.Α., «Η θέση της Ελληνίδας κατά τον ΙΘ΄ αιώνα: Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση», *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου 'Γυναίκα και Παράδοση'*, Καρδίτσα 2010, σσ.37-54.

Σακκής Δ.Α., «Αναζητώντας την ιδεολογική θεμελίωση της εκπαίδευσης στις απαρχές της ίδρυσης του ελληνικού κράτους: ελληνικός μεγαλοϊδεατισμός και ευεργετισμός στην πολιτιστική τους διάσταση», *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Όψεις και Απόψεις. Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*, τ. Β΄, επιμ. Σ. Μπουζάκης, Gutenberg, Αθήνα 2011, σσ.99-115.

Σαρησάββας Β., *Παραδοσιακά Επαγγέλματα. Ταξίδι στο χθες*, Μαλλιάρης Παιδεία, Θεσσαλονίκη 2000.

Σβορώνος Ν.Γ., *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1985.

Σμυρναίος Α., *Η Διδακτική της Ιστορίας: Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*, Γρηγόρης, Αθήνα 2008.

Σιβροπούλου Ρ., *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*, Πατάκης, Αθήνα 1997.

Σκουλάτος Β., «Το σχολικό Εγχειρίδιο Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση», στο *ΠΕΦ-ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ 3, Ιστορία*. σσ. 24-29.

Σφήκα- Θεοδοσίου Α., *Η προσάρτηση της Θεσσαλίας. Η πρώτη φάση στην ενσωμάτωση μιας ελληνικής επαρχίας στο ελληνικό κράτος (1881-1885)*, δ.δ., Θεσσαλονίκη 1989.

Σφήκα- Θεοδοσίου Α., «Το νομικό καθεστώς Γαιοκτησίας», εφ. *Ελευθεροτυπία*, ένθετο *Ιστορικά*, 1 Μαρτίου 2001, σσ. 6- 9.

Τσελφές Β.- Μουστάκα Μ., «Σχετικά με τη φύση της διδασκόμενης επιστήμης στα παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας», *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, Έρευνα και Πράξη, Αφιέρωμα στο Νηπιαγωγείο*, τεύχ. 7, Ε.ΔΙ.Φ.Ε., Γρηγόρης, Αθήνα 2004, σσ.12-18.

Τσιαντζή Μ.Σ, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα Παιδιά της Προσχολικής Ηλικίας*, Gutenberg, Αθήνα 2002.

Τσιαντούλη Ε., «Δρόμοι και ιστορίες: μία πρόταση για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας», *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχ. 4, 2008, σσ. 137-144.

Τσιαντούλη Ε., «Η κατοικία στη Θεσσαλία ως μοντέλο ‘κατανόησης’ του τρόπου διαβίωσης και των συνηθειών ανθρώπων του παρελθόντος: Μια διδακτική προσέγγιση για παιδιά προσχολικής ηλικίας», *Τοπικός Πολοτισμός και Εκπαίδευση, Πρακτικά Συνεδρίου*, επιμ. Δ. Ράπτης, Γ. Παπαβασιλείου, Τρίκαλα 2009, σσ. 289-295.

Τσιαντούλη Ε., «Η διδασκαλία της ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από την μελέτη των πολιτιστικών στοιχείων», *Διαδρομές*, τεύχ. 83, Φθινόπωρο 2006, σσ. 8-14.

Τσιαντούλη Ε., «Η διδασκαλία πολιτιστικών στοιχείων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας», *Ανακοίνωση στο «2^ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης»*, Αθήνα 2010, σσ. 8 (για δημοσίευση).

Τσιλιμένη Τ., *Οι Μικρές Ιστορίες κατά την Εικοσαετία 1970-1990: Γραμματολογική, παιδαγωγική και γλωσσική εξέταση*, Καστανιώτης, Αθήνα 2003.

Τσιλιμένη Τ., «Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης», στο *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*, επιμ. Τ. Τσιλιμένη, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 2007, σσ. 15-74.

Τσιλιμένη Τ.-Σταυρουλάκη Ε., «Αφήγηση Ιστοριών: Ο φυσικός τρόπος μέσα από τον οποίο μαθαίνουμε τον κόσμο μας», στο *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*, επιμ. Τ. Τσιλιμένη, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος 2007, σσ. 77-88.

Τσίχλη – Αρώνη Κ., *Σχολές και μέθοδοι Ιστορίας και Ιστοριογραφίας*, Αναστασίου, Αθήνα 1986.

Τσορώνη-Γεωργιάδη Γ. και Ευαγγέλου Α., *Το παλιό σχολείο*, Σαββάλας, Αθήνα 2011.

Τσουκαλάς Κ., *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830- 1922)* Αθήνα, Θεμέλιο 1987.

ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*, Αθήνα 2002.

ΥΠΕΠΘ- ΕΥΕΠ ΚΠΣ, Αλευριάδου Α., Βруνιώτη Κ., Κυρίδης Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου Ε., Χρυσafίδης Κ. *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*, Πατάκης, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μακρή-Μπότσαρη Ε., «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», στο *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ: Επιμορφωτικό υλικό Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα 2005, σσ. 8-13.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Χριστοδούλου-Γκλιάου Ν., «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο», στο *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ: Επιμορφωτικό υλικό Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα 2005, σσ.17-23.

Φίλιας Β., *Κοινωνιολογία του Πολιτισμού: Βασικές Οροθετήσεις και κατευθύνσεις*, τ. Α΄, Παπαζήσης, Αθήνα 2000.

Φράγκου Χ.Π., *Η έννοια του χρόνου στα αγόρια των δώδεκα χρόνων*, δ.δ., Επιστ. Επετηρίς Φιλοσοφικής Σχολής, ΑΠΘ 1961.

Χρυσafίδης Κ., *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 2003.

Χριστοφιλοπούλου Α., *Εισαγωγή στις Ιστορικές Σπουδές*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1979.

Χριστιάς Ι., *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, Γρηγόρης, Αθήνα 1992.

Χριστιάς Ι., *Από την Πατριδογνωσία στη Μελέτη Περιβάλλοντος. Η Παιδαγωγική και τα προβλήματα του Δημοτικού Σχολείου*, Τυπωθήτω, Αθήνα 1998.

Χρυσafίδης Κ., *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 2003.

Ψυχογιός Δ. Κ. *Το ζήτημα των εθνικών γαιών, Αγροτική Τράπεζα της Ελλάδος*, Αθήνα 1994.

II. ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Altrichter H.- Posch P.- Somekh B., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.

Ashby R., «Αντιμετωπίζοντας αντικρουόμενες πληροφορίες», στο *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, επιμ. Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ. 201-236.

Bataille A., «Παπυρολογία», *Ιστορία και μέθοδοί της. Μεθοδική αναζήτηση των μαρτυριών*, τ. Β', τεύχ. 2, μτφρ. Ε. Στεφανάκη, Encyclopedie de la pleiade, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 2003, σσ. 67-102.

Braudel F., *Μελέτες για την Ιστορία*, Σειρά: Θεωρία και Μελέτες Ιστορίας 7, 1987, Ε.Μ.Ν.Ε.-Μνήμων, Αθήνα.

Bruner J.S., *Η Διαδικασία της παιδείας: Μια διεισδυτική έρευνα γύρω από τη σχολική έρευνα που ανοίγει νέους δρόμους στη Μάθηση και τη Διδασκαλία*, μτφρ. Χ. Κληρίδη, Καραβία, Αθήνα 1960.

Bruner J., *Πράξεις Νοήματος*, Σειρά: Ανθρώπινα συστήματα, δ' έκδ., μτφρ. Η. Ρόκου – Γ. Καλομοίρης, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1997.

Burke P., *Αυτοψία: Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, μτφρ. Α. Π. Ανδρέου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.

Βυγκότσκι Λ., *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφρ. Αντζελίνα Ρόδη, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1993.

Candini L., «Χώροι εκπαίδευσης και φροντίδας», στο Edwards- Candini- Forman, επιμ. Ε. Κουτσουβάνου, Reggio Emilia: *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Πατάκης, Αθήνα 2000, σσ.232-254.

Carr H., *Τι είναι η Ιστορία*, Πλανήτης, Αθήνα 1974.

Cohen L.-Manion L., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου-Μ. Φιλοπούλου, Μεταίχμιο, Αθήνα 1994.

Cuffaro H. K., «Η έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey και οι αφηγήσεις των παιδιών για τον κόσμο», στο *Θεωρία και Μεθοδολογία της Προσχολικής Εκπαίδευσης*, εισ.-επιμ. Ε. Κουτσουνάκου, Πατάκης, Αθήνα 2000, σσ. 13-31.

Dain A., Robert L., Bataille A. et al. *Ιστορία και μέθοδοί της. Μεθοδική αναζήτηση των μαρτυριών*, τ. Β', τεύχ. 2, μτφρ. Ε. Στεφανάκη, Encyclopedie de la pleiade, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 2003.

Ferro M., *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, μτφρ. Π. Μαρκέτου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.

Gould Davis Elisabeth, *Το πρώτο φύλο (The first sex)*, Λιβάνης, Αθήνα 1982

Helm J. - Katz L., (επιμ.- εισ. Κ. Χρυσανθίδης - Ε. Κουτσουνάκου), *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση- Μικροί Ερευνητές*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

Husbands C., *Τί σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, μτφρ. Α. Λυκούργος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.

Kamii C., «Η Προσχολική Εκπαίδευση σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget», στο *Θεωρία και μεθοδολογία της Προσχολικής Εκπαίδευσης*, εισ.-επιμ. Ε. Κουτσουνάκου, Πατάκης, Αθήνα 2000, σσ.47-84.

Katz L. G.,- Chard S. C., *Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*, επιμ.-εισ. Μ. Κόνσολας, μτφρ. Ρ. Λαμπρέλη, Ατραπός, Αθήνα 2004.

Λε Γκοφ Ζ., *Ιστορία και μνήμη*, μτφρ. Γ. Κουμπουρλής, Νεφέλη, Αθήνα 1998.

Lee P., «Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας», στο *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, επιμ. Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σσ. 37-71.

Marroy H., «Πώς εννοούμε το επάγγελμα του ιστορικού», *Ιστορία και μέθοδοί της*, τ. Α', μτφρ. Ε. Στεφανάκη, Encyclopedie de la pleiade, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 2006.

Moniot H., *Η Διδακτική της Ιστορίας*, μτφρ. Έφη Κάννερ, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

Panofsky E., *Μελέτες εικονολογίας*, μτφρ. Α. Παππάς, Νεφέλη, Αθήνα 1991.

Pearce S. M., *Μουσεία, Αντικείμενα και Συλλογές: μια πολιτισμική μελέτη*, επιμ. Λ. Γυιόκα, μτφρ. Λ. Γυιόκα- Α. Καζάκης- Π. Μπίκας, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2002.

Πιαζέ Ζ., *Το μέλλον της εκπαίδευσης*, μτφρ. Α. Κάντας, επιμ. Μ. Μητσού – Παππά, Υποδομή, Αθήνα 1979.

Πιαζέ Ζ., *Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης*, μτφρ. Ε. Βέλτσου, Καστανιώτης, Αθήνα 1986.

Πιαζέ Ζ., *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*, μτφρ. Φ. Ψελλός, Υποδομή, Αθήνα 1979.

Piaget J., *Περί Παιδαγωγικής*, μτφρ. Μαρία Αβαριτσιώτη, επιμ. Σ. Σαμαρτζή, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 2000.

Ricoeur P., *Η Αφηγηματική Λειτουργία*, μτφρ. Β. Αθανασόπουλος, εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα 1990.

Robert L., «Πώς να χρησιμοποιούμε τις επιγραφές», *Ιστορία και μέθοδοί της. Μεθοδική αναζήτηση των μαρτυριών*, τ. Β', τεύχ. 2, μτφρ. Ε. Στεφανάκη, Encyclopedie de la pleiade, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 2003, σσ. 42-49.

Robert L., «Ο ρόλος των επιγραφών στην αρχαία ζωή», *Ιστορία και μέθοδοί της. Μεθοδική αναζήτηση των μαρτυριών*, τ. Β', τεύχ. 2, μτφρ. Ε. Στεφανάκη, Encyclopedie de la pleiade, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 2003, σσ. 19-26.

Robson C., *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου, μτφρ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, Gutenberg, Αθήνα 2007.

Sebba J., *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, μτφρ. Μ. Καβαλιέρου, εισ. Θ. Φιλάρετος, Γ. Κόκκινος, Ε. Νάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.

Vygotsky L.S., *Νοус στην κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μτφρ. Α. Μπίμπου και Σ. Βοσνιάδου, Gutenberg, Αθήνα 2000.

Vygotsky L., *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφρ. Αντζελίνα Ρόδη, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1993.

III. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Arthur J. and Robert P. (Eds), *Issues in History Teaching*, Routledge/ Falmer, London and New York 2000.

Beverley Southgate, *What is history for?*, Routledge, London and New York 2005.

Bloom B.S., Hastings J.T. and Madaus G.F., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw- Hill Book Company, New York 1971.

Blyth J., *History 5 to 11 Primary bookshelf*, Based on revised National Curriculum Orders, Hodder & Stoughton, Bath 1994.

Bruner J., *The Process of Education*, Harvard University Press, U.S.A. 1994.

Carr E, *What is History?*, Penguin Books, London 1990.

Coltham B. J., *The Development of Thinking and the Learning of History*, Historical Association, London 1971.

Cooper H., *History 3-11: A Guide for Teachers*, David Fulton Publishers, London 2007.

Cooper H., *The Teaching of History in Primary Schools, Implementing the Revised National Curriculum*, David Fulton Publishers, London 1995.

Cooper H., *History in the early years*, Routledge/ Falmer, London and New York, 2002.

Davies I., *Debates in History Teaching*, Routledge, Abingdon 2011.

Donaldson M., *Ghildrens Minds*, Fontana, London 1978.

Dodge D. and Colker L., *The creative Curriculum for early childhood*, Teaching Strategies Inc., Washington 1998.

Farmer A. and Heeley A., "Moving between fantasy and reality sustained, shared thinking about the past", in Cooper Hilary (ed.), *Exploring Time and Place Through Play, Foundation Stage- Key Stage One*, David Fulton Publishers 2004, pp. 52-64.

Friedman W. J., *About Time, Inventing the Fourth Dimention*, The M.I.T. Press, Massachusetts 1990.

Friedman W. J., Comment on "Potential role for adult neurogenesis in the encoding of time in new memories", *Hippocampus*, 17, 2007, pp. 503-504.

Friedman W. J., "The development of temporal metamemory", *Child Development*, 78, 2007, pp. 1472-1491.

Friedman W. J., and Lyon, T. D., "The development of temporal-reconstructive abilities", *Child Development*, 2005, 76, pp. 1202-1216

Friedman W. J., “The development of children's understanding of the past and the future”, in R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, V. 31, 2003, San Diego: Academic Press, pp. 229-269.

Friedman W. J., “The development of children's knowledge of the times of future events”, *Child Development*, 71, 2000, pp. 913-932.

Grant B., *Narrative Matters: Teaching and Learning History through Story*, Falmer Press London 1999.

Grant G.S., It’s just the facts, or is it? The relationship between teachers’ practices and students’ understanding of history, *Theory and Research in Social Education*, Volume 29, Number 1, 2001. pp. 65-108.

The History Channel, *Helping Your Child, Learn History, with activities for children in preschool through grade 5*, U.S. Department of Education, Office of Intergovernmental and Interagency Affairs, with generous support from, June 2004.

Hughes, J. D., “Ecology and Development as Narrative Themes of World History”, *Environmental History Review*, 19, 1995, pp.1-16.

Kilpatrick W. H., *Foundations of method*, Macmillan, N. York 1925.

Levstik L. and Barton K.C., *Doing History: Investigating with children in Elementary and Middle Schools*, Routledge, New York 2011.

Low- Beer A. and Blyth J., *Teaching History to Younger Ghildren*, Teaching of History Series, The Historical Association, N. 52, London 1986.

Mays P., *Teaching Children through the Environment*, Hodder and Stoughton Educational, London 1985.

O’ Hara L. and O’ Hara M., *Teaching History 3-11, The Essential Guide*, Continuum, London and New York, 2001.

Piaget J. and Inhelder B, *The development of Time concepts in the child*, H. Itoch and J. Zubin (Eds) New York 1967.

Piaget J. and Inhelder B., *La Psychologie de l' enfant*, PUF, Paris, 1975.

Piaget J. and Inhelder B., *The Child's Conception of Space*, Routledge, London, New York, 1997.

Sakkis D.A., "Cultural patriotism' in the Southern Balkans: The Case of Greece (1833-1848)", *Balkan Studies*, Vol. 41, No 1-2, 2003, pp. 43-81.

Spencer C., Blades M. and Morsley K., *The Child in the Physical Environment, The development of spatial Knowledge and Cognition*, John Wiley and Sons, Chichester 1989.

Thompson D. B., "Some Psychologies Aspects of History Teaching", W. H. Burston, C. W. Green, (eds), in *Handbook for History Teachers*, Methuen Educational Ltd, London 1972.

Williams Raymond, *Problems in materialism and culture*, London 1980.

Zarrillo J. James, *Teaching elementary social studies: principles and applications*, Merrill Publishing Company, Upper Saddle River NJ 2000.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι
ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

1. Το παιδί αναγνωρίζει στο χάρτη της Ελλάδας την περιοχή του

NAI OXI

2. Το παιδί μέσα από εικόνες διακρίνει τα πολιτιστικά μνημεία- κτίσματα και εξοικειώνεται με αυτά

α. φυλάκιο

NAI OXI

β. παλαιό σχολείο

NAI OXI

γ. παλαιό σπίτι (Λαογραφικό Μουσείο)

NAI OXI

3. Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες στοιχείων πολιτιστικής κληρονομιάς με άλλες σύγχρονες:

α. παλαιό σχολείο- σύγχρονο

NAI OXI

β. παλαιό κτήριο (Δημαρχείο)- σύγχρονο

NAI OXI

γ. παλαιό κατάστημα - σύγχρονο

NAI OXI

δ. παλαιά βρύση- σύγχρονη

NAI OXI

ε. παλαιό γεφύρι- σύγχρονο

NAI OXI

4. Το παιδί αντιστοιχίζει εικόνες που απεικονίζουν την ίδια επαγγελματική δραστηριότητα κατά το παρελθόν και σήμερα.

α. όργωμα	NAI	OXI
β. θερισμός	NAI	OXI
γ. συλλογή καπνού	NAI	OXI

5. Το παιδί αναγνωρίζει και περιγράφει τα μέσα μεταφοράς, ανθρώπων και εμπορευμάτων κατά το παρελθόν (οικονομική δραστηριότητα και τρόπος ζωής)

α. άμαξα	NAI	OXI
β. τρένο	NAI	OXI
γ. ποταμόπλοιο	NAI	OXI

6. Το παιδί παρατηρεί και περιγράφει τον τρόπο ζωής κατά το παρελθόν.

α. παραδοσιακό πανηγύρι	NAI	OXI
β. εκδρομή	NAI	OXI
γ. εμποροπανήγυρη	NAI	OXI

7. Το παιδί αναγνωρίζει και περιγράφει τη χρήση υλικού του παλαιού σχολείου.

α. πλάκα γραφής	NAI	OXI
β. κονδυλοφόρος	NAI	OXI
γ. πολύγραφος	NAI	OXI
δ. χειροτεχνήματα	NAI	OXI

8. Το παιδί αντιστοιχίζει σωστά το παλαιό με το σύγχρονο:

α. παλαιό θρανίο – σύγχρονο	NAI	OXI
β. παλαιές τσάντες – σύγχρονες	NAI	OXI
γ. παλαιά κασετίνα – σύγχρονη	NAI	OXI
δ. παλαιό βιβλίο – σύγχρονο	NAI	OXI
ε. παλαιό κουδούνι- σύγχρονο ηλεκτρικό	NAI	OXI

9. Το παιδί μέσα από εικόνες εντοπίζει τις διαφορές στην εξέλιξη μίας σχολικής τάξης, στο παρελθόν και σήμερα, ως προς:

α. αριθμό μαθητών	NAI	OXI
β. οργάνωση χώρου (έδρα, θρανίο, κ.λπ.)	NAI	OXI
γ. ενδυμασία	NAI	OXI

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2
ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ



Ελληνικό φυλάκιο



Τούρκικο φυλάκιο



Λαογραφικό μουσείο Γόννων



Λαογραφικό μουσείο Γόννων



Νερόμυλος



Παλαιό γεφύρι



Παλαιά βρύση



Παλαιά βρύση



Καράβι (ποταμόπλοιο)



Καράβι (ποταμόπλοιο)



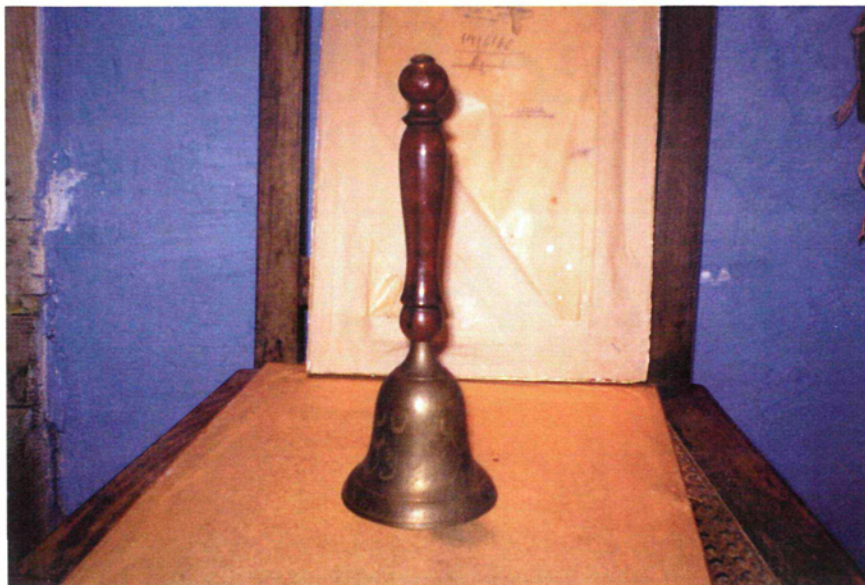
Το παλαιό σχολείο της περιοχής



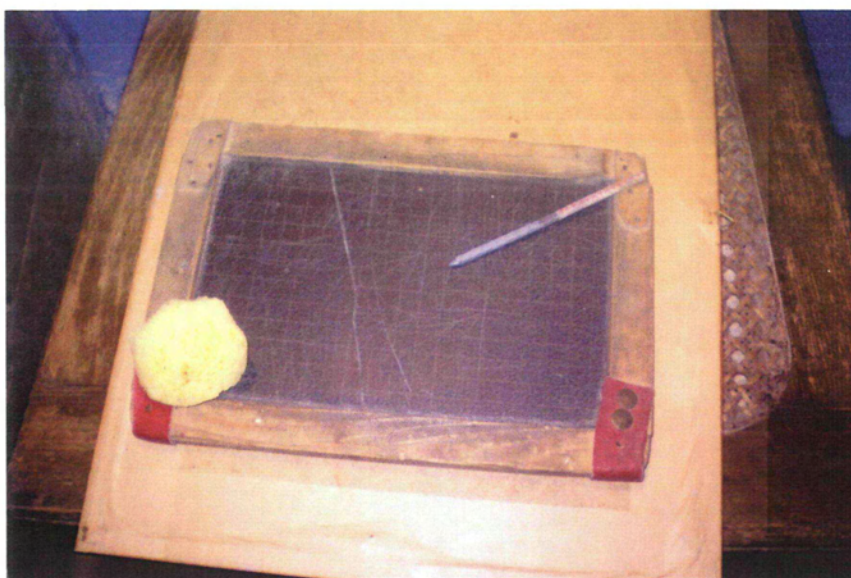
Παλαιό θρανίο του σχολείου



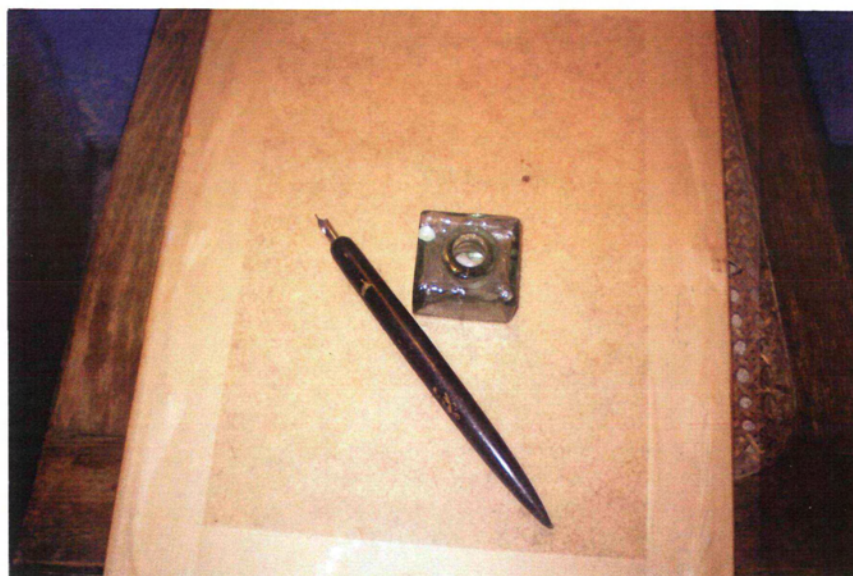
Πολύγραφος



Κουδούνι



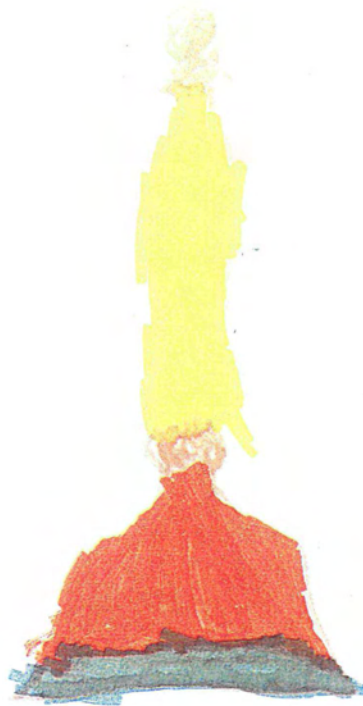
Πλάκα γραφής



Κονδυλοφόρος

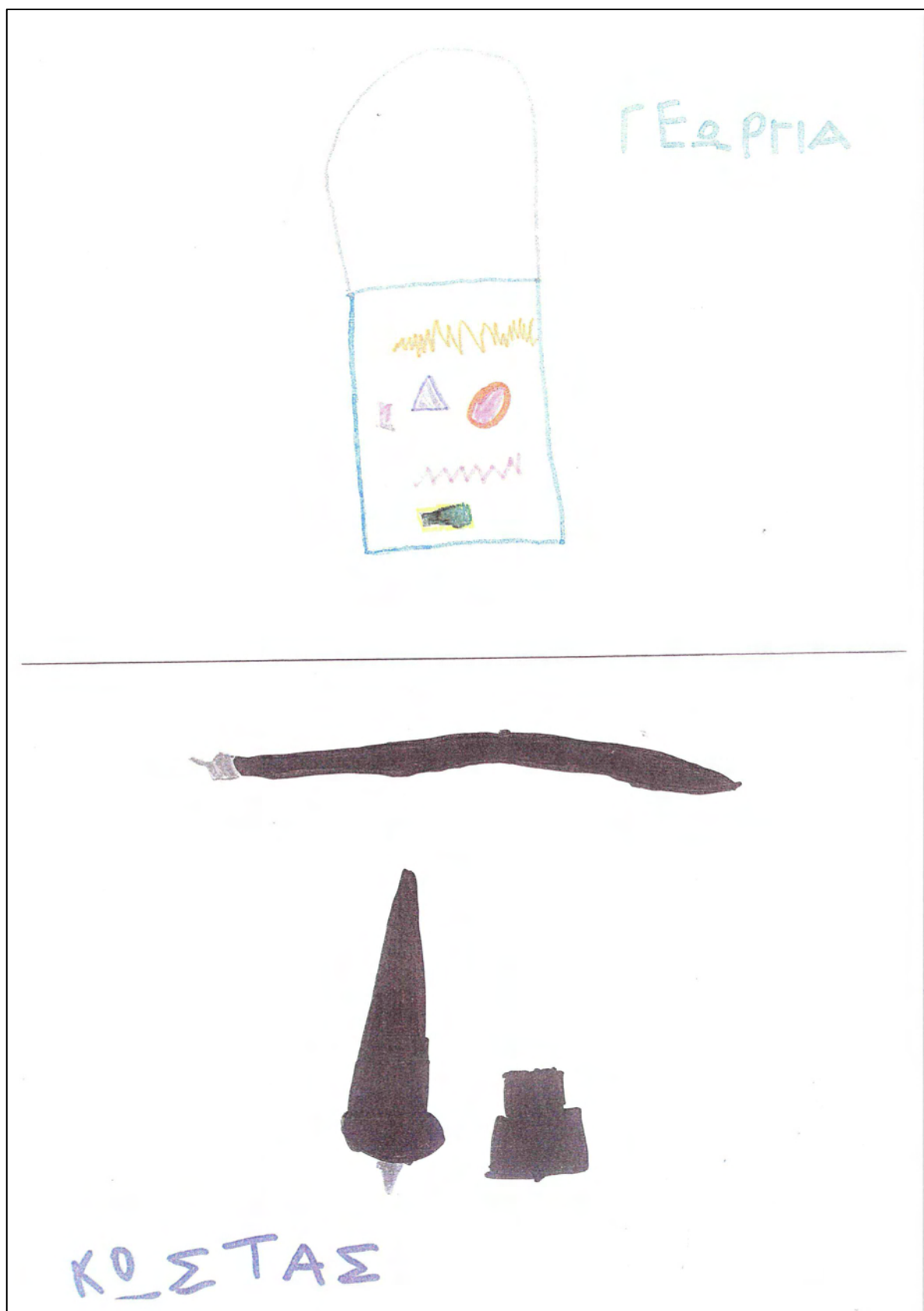
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3
ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Αἰὲς ζῆτω



ΑΣΤΕΡΙΟΣ







Ερώτηση: Ήταν καλός ο δάσκαλος;

ΚΟΣΤΑ

ΑΣΤΕΡΙΟΣ

Ερώτηση: Πως γράφανε;

