

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 4 (2000)



Διαδικασίες πρόσληψης και διδακτικές προσεγγίσεις της ιστορίας στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

Δέσποινα Καρακατσάνη (Despoina Karakatsani)

doi: [10.12681/icw.18144](https://doi.org/10.12681/icw.18144)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καρακατσάνη (Despoina Karakatsani) Δ. (2000). Διαδικασίες πρόσληψης και διδακτικές προσεγγίσεις της ιστορίας στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 100–111.
<https://doi.org/10.12681/icw.18144>

Διαδικασίες πρόσληψης και διδακτικές προσεγγίσεις της ιστορίας στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

Εισαγωγή

Aναπτύσσεται από πολλούς ο προβληματισμός ότι η ανακάλυψη του παρελθόντος, υπό τη διάσταση του ιστορικού του περιεχομένου, είναι αδύνατο να γίνεται από τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (4 έως 7 ετών) ακριβώς επειδή αντιλαμβάνονται την ύπαρξή τους σε εξαιρετικά περιορισμένο χρονικό ορίζοντα και πάντα με άξονα το παρόν – επομένως, τους είναι αδύνατο να συλλάβουν στοιχειωδώς τη διάσταση του «ιστορικού χρόνου». Τίθενται, κατά συνέπεια, ερωτήματα σχετικά με:

- την σκοπιμότητα καθαυτή της προσέγγισης της ιστορίας στην αγωγή των παιδιών αυτής της ηλικίας ή
- τις δόκιμες μεθόδους προσέγγισης του «νεκρού και απόμακρου παρελθόντος» ως προς τις ικανότητες πρόσληψής του από τα παιδιά και ως προς τις ανάγκες μιας παραγωγικής ένταξής του στο πλαίσιο της αγωγής τους.

Αρκετοί, ωστόσο, προτίμησαν την παρακαμπτήριο των συναφών διερευ-

νήσεων, προτείνοντας την εξής απόλυτη θέση: η ιστορία ως ακολουθία γεγονότων και χρονολογιών επιβάλλει την απομνημόνευση, οπότε μπορούν να την προσεγγίσουν μόνο τα παιδιά που είναι σε θέση να διαβάζουν. Αλλά η σύγχρονη παιδαγωγική δεν επιδέχεται λύσεις εν είδει γόρδιου δεσμού.

Πορεία κατάκτησης της ιστορίας

Για μεγάλο διάστημα η οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος της Ιστορίας προσδιοριζόταν με βάση τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τη θεωρία του Jean Piaget¹. Μάλιστα σε σχετική έρευνα κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1960 επισημάνθηκε, ότι η κατανόηση της ιστορίας είναι περισσότερο βραδεία από ό,τι άλλων γνωστικών αντικειμένων κι ότι μόνο μετά τα 16 χρόνια –ή τα 18, σύμφωνα με άλλες θεωρίες– αναπτύσσεται η τυπική σκέψη, οπότε τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται αφηρημένες έννοιες. Προτεινόταν, λοιπόν, το αντικείμενο της ιστορίας μέχρι

εκείνη την ηλικία να μην έχει αφηρημένη μορφή ούτε να επεκτείνεται σε πολλά πεδία². Η αντίληψη αυτή καθόριζε και εξακολουθεί, σε μεγάλο βαθμό ακόμη, να καθορίζει τόσο τους στόχους όσο και το περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας, θεωρώντας ότι ο σκελετός της ιστορικής σκέψης δεν μπορεί παρά να είναι προϊόν της εισαγωγής στην αφηρημένη σκέψη –και της κατάκτησης των «αναγκαίων νοητικών χειρισμών»– ως απόρροια της ωρίμανσης των βιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων³.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και τα μέσα της δεκαετίας του 1980 ασκήθηκε και στη διδασκαλία της ιστορίας η επίδραση της θεωρίας του Jerome Bruner, η οποία αναφέρεται στην ενεργητική δόμηση της γνώσης και στο ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διδακτική διαδικασία⁴. Ο Bruner είχε διατυπώσει την άποψη ότι «οτιδήποτε μπορεί να διδάσκεται σε οποιονδήποτε και σε κάθε ηλικία και στάδιο της διανοητικής του ανάπτυξης» υπό την προϋπόθεση ότι το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας δεν θα βρίσκεται στην κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου, αλλά στη διερεύνηση του τρόπου πρόσληψής του, σε συνάρτηση με τις «δομικές» ιδιαιτερότητές του. Θεωρούσε ότι η διαδικασία κατάκτησης των «θεμελιωδών ιδεών», οι οποίες συνθέτουν τη «δομή» του κάθε γνωστικού αντικειμένου, είναι μια εξελικτική πορεία που αναπτύσσεται σε σπειροειδή μορφή. Υπογράμμισε, επίσης, τη σημασία της «διαισθητικής αντίληψης» των παιδιών και την αξία της ανακάλυψης της γνώσης από το ίδιο το παιδί⁵.

Κάτω από τις επιδράσεις αυτές προτάθηκε η αυτονόμηση της διδακτικής της ιστορίας από τα δεσμευτικά πλαίσια των σταδίων, σύμφωνα με το πιαζετιανό σχήμα, και δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην ανάλυση των ιδιαιτεροτήτων του γνωστικού κλάδου της ιστορίας και των διαδικασιών πρόσληψης της ιστορικής γνώσης. Θεωρήθηκε σημαντικό να γίνονται αντικείμενο ειδικής επεξεργασίας, στο πρώτο κιόλας στάδιο της διδασκαλίας, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις (representations) και αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών σχετικά με την ιστορία⁶. Υποστηρίχθηκε ότι το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί μέσα από διάφορες διδακτικές στρατηγικές, που έχουν στόχο την παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων και την επεξεργασία των βιωμάτων των ίδιων των παιδιών, να συμβάλλει στην καλλιέργεια της «ιστορικής φαντασίας», η οποία προτάχθηκε ως το βασικότερο εργαλείο κατάκτησης του παρελθόντος μέσω της βιοματικής αφομοίωσής του και της δημιουργικής συσχέτισής του με το παρόν⁷.

Οι έννοιες του Χώρου και του Χρόνου και η σχέση τους με την ιστορία

Ο Χρόνος και ο Χώρος είναι σημαντικές παράμετροι της ιστορίας και η αφομοίωση των εννοιών αυτών είναι θεμελιώδους σημασίας για την κατάκτηση του ιστορικού παρελθόντος.

Ως Χρόνος ορίζεται η έννοια που εκφράζει τη διαδοχή και τη διάρκεια των γεγονότων και των καταστάσεων σε συνάρτηση με τις αλλαγές που συντελούνται⁸. Επομένως, η δόμηση της έννοιας του χρόνου προϋποθέτει την οικείωση

της διαδοχής των γεγονότων (τώρα, πριν, μετά, συγχρόνως), της διάρκειάς τους και της περιοδικότητας (ημέρες, μήνες, εποχές κ.ο.κ.). Θεμελιώδη σημασία στη σταδιακή δόμηση του χρόνου έχει, επίσης, η οικειώση του τριπτύχου «παρελθόν -παρόν -μέλλον», καθώς αυτή προϋποθέτει, κατά τον Piaget, την ανάπτυξη της μνήμης, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της έννοιας του παρελθόντος και στη σταδιακή κατάκτηση της έννοιας του μέλλοντος⁹.

Καθοριστικός θεωρείται ο ρόλος της αγωγής στη διαδικασία της απόκτησης της αντίληψης του φυσικού χρόνου –ειδικά στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία– και του βιολογικού χρόνου (ηλικία προσώπων, ζώων, φυτών) ως προσπάθειας οργάνωσης των αναμνήσεων, πάνω στις οποίες στηρίζεται το παρελθόν και προετοιμάζεται το μέλλον, αλλά και της πορείας συνειδητοποίησης του ψυχολογικού χρόνου –του χρόνου, δηλαδή, όπως βιώνεται εσωτερικά (χρόνος ατομικής πράξης, εσωτερική διάρκεια, αναμονή)¹⁰.

Η κατάκτηση, όμως, της έννοιας του Ιστορικού Χρόνου και η συνειδητοποίηση της ανάλυσής του σε σύντομο, μέσο και μακρό χρόνο –προαπαιτούμενη της κατανόησης της ιστορικής πορείας ως χρονικής αλληλουχίας γεγονότων και αιτιώδους σύνδεσης των καταστάσεων– δεν επιτυγχάνεται σε αυτή την ηλικία (4-7 ετών)¹¹. Είναι δυνατόν, όμως, ήδη σε αυτή την ηλικία, να τεθούν οι βάσεις για τη δόμηση του ιστορικού χρόνου μέσω της ανάπτυξης των απαραίτητων δεξιοτήτων, προκειμένου να προσεγγίζονται οι δύο συντεταγμένες του: ο χρόνος (υπό τις διαστάσεις που αναπτύξα-

με) και ο χώρος (προσανατολισμός, διαστάσεις κοκ μέχρι την πρόσληψη του γεωγραφικού χώρου) .

Η ιστορία, άμεσα συσχετισμένη με τη μελέτη του περιβάλλοντος, συμβάλλει στην ανακάλυψη της σχέσης μεταξύ σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, στην παρακολούθηση της αλλαγής του τρόπου της ζωής των ανθρώπων μέσα στο χρόνο και της εξέλιξης των δραστηριοτήτων τους¹². Η διαδικασία αυτή, η οποία οφείλει να συνοδεύεται από την καταγραφή των συμπερασμάτων και την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων (η οποία μπορεί να παίρνει τη μορφή σχεδίων εργασίας τύπου «Project») βοηθά τα παιδιά στην μύησή τους στην έρευνα και στη συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης χώρου και χρόνου. Τα παιδιά κατανοούν σιγά-σιγά, ότι ακόμα και αν δεν έχουν την ίδια γλώσσα και θρησκεία, μπορούν να μοιράζονται το πώς η κοινωνία μέσα στην οποία ζουν διαμορφώθηκε, εξελίχθηκε και αναπτύχθηκε υπό την επίδραση μάλιστα της ανθρώπινης δράσης¹³. Αυτή η διαδικασία συμβάλλει στο ξεπέραςμα του εγωκεντρισμού, στην καλλιέργεια του σεβασμού, της ανοχής και αποδοχής του άλλου με αποτέλεσμα την ομαλότερη ένταξη στην ομάδα.

Η διδακτική επαφή με την ιστορία θα πρέπει να καθορίζεται από τον ακόλουθο άξονα: από την ιστορία μου (από πού κατάγομαι, ποια είναι η ταυτότητά μου, ποια είναι η θέση μου στην οικογένεια) και την ιστορία της οικογένειάς μου (μέλη, ηλικίες, σχέσεις), στην ιστορία μας –στην κοινή ιστορία των παιδιών μιας τάξης, μιας ομάδας, η οποία πρέπει να συνδέεται με την ιστορία του σχολείου, της κοινότητας, της γειτο-

νιάς, της πόλης- στις ιστορίες: τις διηγήσεις, τους μύθους και τη διάκρισή τους από τα πραγματικά γεγονότα. Η διδασκαλία της ιστορίας μπορεί με αυτόν τον τρόπο, σεβόμενη τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες κάθε ηλικίας και τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, να έχει συμπληρωματικό και ενισχυτικό ρόλο στη σταδιακή πορεία κατάκτησης του χώρου και του χρόνου που αποτελεί βάση για την πρόσληψη του παρελθόντος στην ιστορική του πορεία, διεκδικώντας μια αξιολογη θέση στο πρόγραμμα της προσχολικής και πρώτης σχολικής αγωγής.

Διδακτικές προτάσεις για τη μελέτη της ιστορίας

Σύμφωνα με μια κατάταξη της πορείας προς την ιστορική συνείδηση μέσα από την απόκτηση δεξιοτήτων, εννοιών και γνώσεων¹⁴, κατά το πρώτο από τα τέσσερα «παραδείγματα» που διακρίνονται –το λεγόμενο μυθικό– που έχει διάρκεια μέχρι την ηλικία των 7 ετών, τίθενται τα θεμέλια της ιστορικής κατανόησης μέσα από την ανάπτυξη της συνειδητοποίησης του ίδιου του παιδιού. Σημαντικό σε αυτήν την περίοδο είναι να μπορέσουν τα παιδιά να καταλάβουν το παρόν στα συμφραζόμενα του παρελθόντος, να επωφεληθούν δηλαδή από το ενδιαφέρον για «ό,τι υπήρξε» προς την κατεύθυνση της αυτοσυνείδησης και της οικοδόμησης της προσωπικής ταυτότητας.

Το παρελθόν μπορεί να γίνει ιδιαίτερα κατανοητό αν τους παρουσιαστεί σαν διαδοχικά γεγονότα συνδεδεμένα με τη δική τους προσωπική ιστορία. Το εν-

διαφέρον για το προσωπικό παρελθόν ξεκινά περίπου στην ηλικία των 4 ετών και από αυτή την περίοδο μπορεί η ανακάλυψη της «ιστορικής εξέλιξης του κάθε παιδιού» να αποτελέσει τον κύριο άξονα μιας σειράς δραστηριοτήτων με σκοπό την αναβίωση και οργάνωση των προσωπικών αναμνήσεων¹⁵. Η ιστορία θα πρέπει, κατά συνέπεια, να παίρνει τη μορφή ενός συνόλου δραστηριοτήτων με σκοπό την αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα όπως «πώς ήταν τα πράγματα πριν υπάρξω εγώ;», «τι υπήρχε πριν από μένα;», «ποια είναι η προσωπική μου ιστορία;»¹⁶.

Η προσωπική, όμως, ιστορία συνδέεται και τροφοδοτείται από την παράλληλη και κοινή ιστορία των συνομηλίκων, από την ιστορία της τάξης μου. Σε αυτό μπορούν να συμβάλλουν λευκώματα με φωτογραφίες της τάξης, όπου απαθανατίζονται σκηνές από την καθημερινή ζωή, οι οποίες προσφέρονται για διαπιστώσεις-συγκρίσεις-παραλληλισμούς.

Η κατάκτηση της έννοιας του προσωπικού παρελθόντος διευκολύνεται και από τη σταδιακή εξοικείωση με την οικογενειακή ιστορία μέσω χρονοδιαγραμμάτων και οικογενειακών δέντρων με βάση τις χρονολογίες γέννησης γονιών, αδελφών, παππούδων¹⁷. Η ανασύσταση της οικογενειακής ιστορίας από τις μαρτυρίες των ίδιων των μελών της μπορεί να αποτελέσει επίσης μια σημαντική βάση για την εξοικείωση με την προφορική ιστορία που είναι ιδιαίτερα σημαντική στην προσχολική ηλικία, καθώς δημιουργεί μια άμεση, προσωπική και ζωντανή σχέση με το παρελθόν.

Ενδιαφέρον στοιχείο στην προσπάθεια ανασύστασης του παρελθόντος και στην προσέγγιση της καθημερινής ζω-

ής και του πολιτισμού του αποτελεί και ο σχολιασμός ιστορικών πηγών όπως φωτογραφίες, εικόνες από κτίρια και αντικείμενα σε διάφορες εποχές. Τα παιδιά μπορούν μέσα από αυτή τη διαδικασία να οδηγηθούν στην ταξινόμηση, κατάταξη, κατηγοριοποίηση των τεκμηρίων αυτών και να κατανοήσουν καλύτερα τη σχέση ανάμεσα στο «τώρα και στο τότε».

Κατά συνέπεια, την περίοδο αυτή δε έχει σημασία να δίνεται έμφαση στην ιστορική αφήγηση με βάση τη χρονολογική σειρά, τη λογική αλληλουχία και ανακάλυψη αιτιωδών σχέσεων. Στόχος είναι να γίνουν τα παιδιά ικανά να μνηθούν στοιχειωδώς στη μεθοδολογία ανακάλυψης της ιστορίας, να εξοικειωθούν με τα τεκμήρια του παρελθόντος (προφορικές μαρτυρίες, αντικείμενα) και την έννοια της ιστορικής εξέλιξης μέσα από παραδείγματα που άπτονται των δικών τους ενδιαφερόντων. Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει σε πρώτο επίπεδο να γίνουν δραστηριότητες με μια προϊούσα διαβάθμιση της δυσκολίας τους, που να συνδέονται με την έννοια του συμβατικού χρόνου και της αντικειμενικής μέτρησης αυτού¹⁸ (πίνακας στο τέλος της εργασίας). Επίσης δύο πολύ βασικά στοιχεία της παιδικής σκέψης στο πλαίσιο του «μυθικού παραδείγματος» είναι η αντίληψη των πραγμάτων μέσα από αντιθετικά ζεύγη (καλό/κακό, αγάπη/ μίσος, φόβος/ασφάλεια, μεγάλο/μικρό), τα οποία νοηματοδοτούνται ιδιαίτερα συναισθηματικά από τα ίδια τα παιδιά. Το σχήμα αυτό των αντιθετικών ζευγών πάνω στο οποίο εδράζονται και οι μύθοι και τα παραμύθια μπορεί να αποτελέσει σημαντικό σχήμα επεξεργασίας και της ιστορίας¹⁹.

Η σχέση της ιστορίας με την εθνική και κοινωνική αγωγή

Στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής και πρώτης σχολικής αγωγής υπογραμμίζεται ο ρόλος του εορτασμού των εθνικών και θρησκευτικών εορτών και της αναβίωσης λαϊκών-παραδοσιακών εκδηλώσεων και εθίμων στην οικοδόμηση αξιών της κοινωνικής ζωής και στην καλλιέργεια της αγάπης προς την πατρίδα.

Η διαδικασία αυτή του εορτασμού επ' ευκαιρία κάποιων γεγονότων της εθνικής ιστορίας ανεξάρτητα από τις συμβολικές της προεκτάσεις, πρωτίστως επενεργεί στην πορεία κατάκτησης της έννοιας του χρόνου. Οι εορτές και οι εκδηλώσεις, οι οποίες επαναλαμβάνονται σε τακτά διαστήματα είναι χρονικά σημεία αναφοράς που συμβάλλουν στη δόμηση του προσωπικού χρόνου και στη συνειδητοποίηση της κυκλικότητας του έτους. Θα μπορούσαμε, όμως, να υποστηρίξουμε, ότι η τέλεση εθνικών εορτών και επετείων στο πλαίσιο του σχολείου σε αυτές τις ηλικίες συμβάλλει στην προσέγγιση της τοπικής και εθνικής ιστορίας και βάζει τα θεμέλια για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνειδησης; Στις εκδηλώσεις αυτές, μη έχοντας τη δυνατότητα σε αυτή την ηλικία να προσεγγίσουμε έννοιες όπως αυτή της Πατρίδας, του Έθνους, του Κράτους στην ιστορική τους διάσταση και να υπεισέλθουμε στο βάθος των γεγονότων, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός εορταστικού κλίματος μέσα από τη χρήση διαφόρων συμβολισμών (σημαίες, εικόνες, αποφθέγματα), στοιχείο το οποίο συνήθως οδηγεί στην αναπαραγωγή στερεοτύπων και μανιχαϊ-

κών σχημάτων προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος (ο καλός Έλληνας/ο κακός Τούρκος).

Μια βιωματική προσέγγιση της Ιστορίας.

Πολύ σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της έννοιας του χρόνου και στην καλλιέργεια μιας βιωματικής σχέσης με το παρελθόν αποτελεί και η ενσυναισθητική προσέγγιση της ιστορίας. Ο όρος «ενσυναίσθηση» (empathy) στη διδακτική της ιστορίας παραπέμπει σε δεξιότητες που αποκτά ο μαθητής, ώστε να μπορεί με εργαλεία το συναίσθημα και τη φαντασία του να μπαίνει στο βάθος του ιστορικού υλικού που κάθε φορά μελετά²⁰. Η ενθάρρυνση των παιδιών στην ανάπλαση και αναβίωση παλιότερων εποχών, αλλά και η επίσκεψη στο μουσείο και οι ευκαιρίες για προφορική ιστορία και επαφή με την τοπική ιστορία μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά σε «ενσυναισθητική προβολή και ερμηνεία της ιστορικής διάστασης των θεμάτων που διδάσκονται»²¹. Η δραματοποίηση αποτελεί επίσης σημαντικό κομμάτι της ενσυναισθητικής επαφής με την ιστορία, καθώς φέρνει στο «τώρα» στοιχεία, καταστάσεις, προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι στο παρελθόν και οδηγεί στον προβληματισμό για την ιστορική εξέλιξη και τη σχέση με το παρόν.

Η συμβολή της Ιστορίας στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας.

Η επικοινωνία, η συζήτηση, ο διάλογος κατέχουν κεντρική θέση στη διαδι-

κασία προσέγγισης του παρελθόντος. Η γλωσσική επάρκεια θεωρείται αναγκαίος όρος για την ιστορική κατανόηση²², αλλά και αυτή καθαυτή η καλλιέργεια της ιστορική σκέψης συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας. Ο διδάσκων είναι αυτός που θα επισημάνει τι είναι ενδιαφέρον να συζητηθεί, και πρέπει να φροντίζει για την ποιότητα της γλώσσας που χρησιμοποιείται, καθώς και να οδηγεί τη συζήτηση από την απλή περιγραφή και παρατήρηση, στην έρευνα και την υπόθεση. Θα πρέπει τα παιδιά να ενθαρρύνονται στη σταδιακή κατανόηση λέξεων που σχετίζονται με το χρόνο όπως: χτες, σήμερα, αύριο, πριν κάποια χρόνια, μετά, εδώ και πολύ καιρό, κατά την περιγραφή, την αφήγηση, την εξήγηση, την επιχειρηματολογία, καθώς και στη σωστή χρήση ρημάτων σε παρελθόντα χρόνο. Κατανοώντας τι είναι πραγματικά ιστορία και συνειδητοποιώντας την αβεβαιότητα που υπάρχει σχετικά με τα συμπεράσματα που μπορεί να βγάλει ο καθηνας, θα πρέπει ο διδάσκων να ενθαρρύνει τη διατύπωση ερωτήσεων και προβληματισμών από τα παιδιά, ακόμα και αυτών για τις οποίες δεν υπάρχει σαφής και άμεση απάντηση.

Ο σχολιασμός προσωπικών, οικογενειακών ή άλλων φωτογραφιών και αντικειμένων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην εξοικείωσή τους με την έννοια της ιστορικότητας και να συμβάλει στη συνειδητοποίηση των αντιθετικών σχημάτων: αλλαγή-συνέχεια, ομοιότητα-διαφορά, αιτία-συνέπεια.

Η προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή μπορεί να θέσει τις βάσεις για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών, αλλά και την οργανική

ένταξή τους στο παρόν μέσα από τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης, της πορείας και εξέλιξής τους μέσα στο χρόνο. Με αυτόν τον τρόπο η ιστορία δεν γίνεται αντιληπτή υπό την στενή έννοια του γνωστικού αντικειμένου, αλλά μετατρέπεται σε εργαλείο ευρύτερης διδακτικής εκμετάλλευσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τη συνειδητοποίηση του «άλλου, άλλοτε και αλλού» μέσα από προσωπική εμπειρία και πειραματισμό, γιατί η ουσιαστική μάθηση επιτυγχάνεται μόνο όταν η γνώση γίνει κτήμα μας, όταν δηλαδή αποκτήσουμε μια ενεργητική σχέση με αυτή. Με αυτή την έννοια, η διδακτική προσέγγιση της ιστορίας δεν αποσκοπεί στη μετάδοση γνώσεων, αλλά μέσα από την πρακτική κυρίως μάθηση σε αυτή την ηλικία²³ στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η συνδυαστική ικανότητα, η φαντασία, η ικανότητα διεξαγωγής έρευνας γύρω από το παρελθόν μέσα από τη διατύπωση κατάλληλων ερωτημάτων, στοιχεία που συμπυκνώνονται σε αυτό που ονομάζουμε «μαθαίνω πώς να μαθαίνω»²⁴. Η έννοια, όμως, της ιστορικότητας θα πρέπει να διαχέεται από το σύνολο των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου και στις οποίες το παιδί αναγνωρίζει την ύπαρξή του και μπορεί να τοποθετηθεί σε σχέση με αυτές χρονικά.

Υποσημειώσεις

1. Για την επίδραση των σταδίων του Piaget στη διδασκαλία της Ιστορίας βλ. Moniot Henri, *Didactique de l'Histoire*, Collection «Perspectives didactiques»,

Nathan Pédagogie, σσ.105-107.

2. Hallam R.N., «Piaget and Thinking in History», στο Martin Ballard (επιμ.), *New movements in the Study of Teaching of History*, Temple Smith, Λονδίνο 1970, σσ.162-177. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση ο Hallam πρότεινε μέχρι αυτή την ηλικία τη διδασκαλία μιας παραδοσιακής, φρονηματιστικού τύπου ιστορίας, που απαλείφει τις συγκρούσεις και τις αντιθέσεις και δεν εγείρει κριτική σκέψη. Ο Stokes είχε υποστηρίξει ότι η τυπική-αφηρημένη σκέψη αναπτύσσεται στα 18 χρόνια, τοποθετώντας το πέρασμα στο στάδιο των εμπράγματων χειρισμών στα 11-12 χρόνια. Για υπόλοιπες έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο βλ. Κόκκινος Γιώργος, *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1998, σσ. 299-300.

3. Κόκκινος Γ., *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*, ό.π., σ.298.

4. Bruner J., *The process of education*, Harvard U.P., Cambridge Mass. 1960. Για το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών βλ. επίσης Λεοντσίνη Γ., *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους*, Αθήνα 1999, σ. 149.

5. Lee P.J., «History Teaching and Philosophy of History», *History and Theory*, Beiheft 22, 1983.

6. Πρόκειται για ένα σύμπλεγμα αξιών και προκαταλήψεων απέναντι σε άλλους ανθρώπους και σε καταστάσεις. Βλ. σχετικά Moniot Henri, *Didactique de l'Histoire*, ό.π., σσ.98-101 και 109-112.

7. Κόκκινος Γ., *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*, ό.π., σ. 308.

8. Ζακοπούλου Αγνή, *Παιχνίδια με το χρόνο για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά. Η ψυχοπαιδαγωγική της έννοιας του*

χρόνου, εκδόσεις Εκκρεμές, 1995, 15-16.

9. Έχει υπογραμμιστεί ότι οι μνήμες των πολύ μικρών παιδιών αποτελούν ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος για παραπληροφόρηση. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μνήμες τους είναι ανοργάνωτες και αποσπασματικές, καθώς υπάρχει δυσκολία δόμησης και οργάνωσης των δεδομένων. Επίσης τα παιδιά αυτής της ηλικίας συχνά δεν μπορούν να διακρίνουν αν ξέρουν κάτι επειδή το έζησαν ή επειδή τους το μετέφεραν κάποιои, ενώ συγχέουν τη φαντασία με την πραγματικότητα. Κάποιες έρευνες απέδειξαν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν πολύ εύκολα να ανασύρουν στη μνήμη τους εμπειρίες του παρελθόντος (μέχρι 2 χρόνια πίσω για τα παιδιά 4 ετών) – γεγονός το οποίο μπορεί όμως να ερμηνευτεί από το ότι ανακαλούν στοιχεία που τους έχουν πει άλλοι (η μητέρα κατά κύριο λόγο). Το δεδομένο αυτό έρχεται σε αντίθεση με απόψεις που επικαλούνται την infantile amnesia («the remarkable amnesia of childhood» κατά τον Φρόιντ), σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά μπορούν να ανασύρουν πολύ λίγες αναμνήσεις πριν από την ηλικία των 5-6 χρόνων και καθόλου από την ηλικία των 2-3 ετών. Έχει διαπιστωθεί ότι η ανάσυρση αναμνήσεων κατά την προσχολική ηλικία διευκολύνεται από τη συζήτηση με τους ενήλικες, καθώς αυτοί, μέσα από επιλεγμένες ερωτήσεις διευκολύνουν την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να μιλούν για το παρελθόν. Αυτή η άποψη στηρίζεται στη θεωρία της ανάπτυξης του Vygotsky (1978), σύμφωνα με την οποία αυτή πραγματοποιείται μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικών διαντιδράσεων. Κατά συνέπεια, η συμμετοχή σε συζη-

τήσεις γύρω από το παρελθόν παρέχει το κοινωνικό εκείνο πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν την κοινωνική σημασία του να μοιράζεται κανείς αναμνήσεις και αποκτούν τις λεκτικές δεξιότητες αφήγησης αυτών. Fivush Robyn, «Young children's event recall: are memories constructed through discourse?», *Consciousness and Cognition*, 3, 1994, 356-373. Bauer P.J., «What do Infants recall of their lives? Memory for specific events by one-to-two-years-olds», *American Psychologist*, January 1996, 29-41. Pierce J.W., «The more they ask, the more they remember: variables related to preschooler's memory for answers to their own questions», *Child Study Journal*, volume 20, n. 4/1990, 279-286. Reese E., Haden C.A., Fivush R., «Mother-Child Conversations about the Past: relationships of style and memory over time», *Cognitive Developments* 8, 1993, p. 403-430.

10. Χριστιάς Ι., *Από την πατριδογνωσία στη Μελέτη του Περιβάλλοντος*, εκδ. Τυπωθήτω, 1998, σσ. 159-165.

10. Χριστιάς Ι., *Από την πατριδογνωσία στη Μελέτη του Περιβάλλοντος*, εκδ. Τυπωθήτω, 1998, σσ. 159-165.

11. Έχει διαπιστωθεί ότι η ηλικία-σταθμός στην αντίληψη του ιστορικού χρόνου είναι αυτή των 11 ετών. Βλέπε σχετικά Μπαμπούνης Χάρης, «Νοητικές, ψυχολογικές και άλλες προϋποθέσεις για την αφομοίωση της ιστορικής ύλης από τους μαθητές», *Σεμινάριο 9. Το μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Π.Ε.Φ, Αθήνα Μάρτης 1988, σ.76.

12 Σχετικά με το ρόλο της τοπικής ιστορίας στη διδασκαλία βλ. Γιαννόπου-

λος Γιάννης, «Η τοπική ιστορία», στο *Δοκίμια θεωρίας και διδακτικής της ιστορίας*, Βιβλιωγνία, Αθήνα 1997, σσ.143-174, Λεοντοίνης Γιώργος, *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π..

13. Pluckrose Henry, *Children Learning History*, Simon & Schuster Education, 1993, σσ.6-7.

14. Εισηγητής αυτού του μοντέλου είναι ο Kieran Egan. Σύμφωνα με το δεύτερο παράδειγμα που διακρίνει –το ρομαντικό– το οποίο έχει διάρκεια από την ηλικία των 7 ετών μέχρι την ηλικία των 14 ετών περίπου, το παιδί συνειδητοποιεί ότι ο πραγματικός κόσμος δεν είναι κάτι που μπορούμε να ξεπεράσουμε χρησιμοποιώντας τη φαντασία μας, αλλά μας καθορίζει ανεξάρτητα από τις επιθυμίες μας. Κατά τη διάρκεια του φιλοσοφικού παραδείγματος (14-20 χρ.), το παιδί μπορεί να αναζητά την αιτιώδη σύνδεση των γεγονότων, να προβαίνει σε γενικεύσεις σχετικά με τη φύση της ιστορικής διαδικασίας και με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιεί σταδιακά το ρόλο του ως συνδημιουργός της κοινωνικής και ιστορικής διαδικασίας. Τέλος το πέρας στο 4ο παράδειγμα, το ειρωνικό, επιτυγχάνεται μέσα από τη συνειδητοποίηση, ότι τα γενικά σχήματα δεν μπορούν να έχουν γενική και απόλυτη ισχύ και δεν μπορούν να καλύψουν τον σύνθετο χαρακτήρα της πραγματικότητας: «Accumulating History», *History and Theory*, Beiheft 22, 1983, σσ.70-80.

15. Dutilleul M.B., Gilabert H., Saussois du N., «L'enfant peut apprendre quelques concepts historiques. Comment?», στο *Les enfants de 4 à 6 ans à l'école maternelle*, ed. A.Colin, 1988, σσ. 50-54.

16 Επίσης Ζακοπούλου Α., «Η διδασκαλία της Ιστορίας», στο *Παιχνίδια με το χρόνο...*, ό.π., σσ. 155-162.

17. Για τη συμβολή της οικογενειακής ιστορίας στο ιστορικό μάθημα, τις οικογενειακές μελέτες και εργασίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (κυρίως κατασκευή οικογενειακών δέντρων) βλέπε στο βιβλίο του Λεοντοίνης Γ., *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους*, ό.π., σσ. 100-115.

18. Ζακοπούλου Αγνή, *Παιχνίδια με το χρόνο για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά*, ό.π., και Saussois du N., *Le temps qu'il fait, le temps qui passe. Activités pour les ateliers à l'école maternelle*, ed. A.Colin, 1983.

19. Kieran Egan, «Accumulating History», ό.π., σσ.73-75.

20. «[...] Ενσυναίσθηση είναι να φτάνεις στο σημείο να σύρεις τρυφερά προς το μέρος σου το συναίσθημα, τη θέση και την ψυχική κατάσταση, την εντύπωση ή τον οίκτο κάποιου ανθρώπου. Να γίνεσαι το ίδιο το δρων πρόσωπο, που βρίσκεται τώρα (συγχρονική ενσυναίσθηση) ή έχει βρεθεί στο παρελθόν (ιστορική ενσυναίσθηση) σε μια ορισμένη ψυχολογική ή διανοητική κατάσταση"» Λεπτομερής αναφορά στη σχέση ενσυναίσθησης και διδασκαλίας της ιστορίας και σε διάφορες διδακτικές πρακτικές και δραστηριότητες στο πλαίσιο αυτής, βλ. Λεοντοίνης Γ., *Ιστορία - περιβάλλον κι η διδακτική τους*, ό.π., σσ. 131-160. Για πολλούς, όμως, ο όρος ενσυναίσθηση είναι ιδιαίτερα ασαφής και αντί αυτού προτείνεται «η ανασυγκρότηση των πρακτικών συνεπαγωγών των ανθρώπων παλιότερων εποχών», βλ. Αβδελά Έφη, *Ιστορία και Σχο-*

λείο, εκδ. Νήσος, 1998, σ.115.

21. Στο ίδιο, σ. 151.

22. Σύμφωνα με την Donaldson M. (*Children Minds*, Fontana, Λονδίνο, 1978) η εξασφάλιση του κατάλληλου γλωσσικού οπλοστασίου είναι η αναγκαία και ικανή συνθήκη για τη μελέτη και την κατανόηση του παρελθόντος, στοιχείο το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία του Piaget για τη σύνδεση της γλωσσικής ικανότητας με τη νόηση. Βλ. σχετικά Κόκκινος Γ., ό.π., σσ.301-302.

23. Η πρακτική μάθηση βοηθά μέσα από την επαφή με τα ίδια τα πράγματα και τα υπαρκτά δεδομένα στην απόκτηση εμπειριών και πρακτικών ικανοτήτων που συνδέονται με την καθημερινή ζωή. Χριστιάς Ι., ό.π., σ.166.

24. Αβδελά Ε., *Ιστορία και σχολείο*, ό.π., σ.120.

Βιβλιογραφία

α. Ελληνική ή σε μετάφραση

Αναλυτικό και Ημερήσιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, Π. Δ. 4 8 6 / 1 9 8 9 , Φ.Ε.Κ.208 Α.

Βαρνάβα-Σκούρα Τζ. (1994): *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης. Με κείμενα των Ζαν Πιαζέ, Τζέρομ Μπρούνερ*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση. *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*, ΟΕΔΒ, ΥΠΕΠΘ, 1994.

Ζακοπούλου Α. (1995): *Παιχνίδια με το χρόνο για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά, Η ψυχοπαιδαγωγική της έννοιας του χρόνου*, Αθήνα: εκδόσεις Εκκρεμές.

Κόκκινου Γ. (1998): *Από την ιστορία στις ιστορίες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπούνης, (1988): «Νοητικές, ψυχολογικές και άλλες προϋποθέσεις για την αφομοίωση της ιστορικής ύλης από τους μαθητές», *Σεμινάριο 9. Το μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Π.Ε.Φ, Αθήνα (Μάρτης).

Παλαιολόγου Ι. Φρουζάκη Ν. (1995): *Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να μάθουν ιστορία, αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία*, ΤΕΙ Αθήνας, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας.

Πάντου Μ. Σπυράτου Τ. (1993): *Εγώ αύριο πήγα...και μετά... Η αγωγή της έννοιας του χρόνου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*, αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία, ΤΕΙ Αθήνας, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, Αθήνα .

Χριστιά Ι. (1998): *Από την Πατριδογνωσία στη Μελέτη του Περιβάλλοντος*, εκδ.Τυπωθήτω.

Β. Ξενογλωσση

Atkinson R.F. (1978): *Knowledge and Explanation in History*, Λονδίνο: Macmillan.

Bauer P.J. (1996): «What do Infants recall of their lives?». *Memory for specific events by one-to two-years-olds*. *American Psychologist*, January σσ.29-41.

Booth M. (1987): «Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching» .Στο Christopher Portal (επιμ.), *The History Curriculum for Teachers*, Λονδίνο: The Falmer Press σσ.22-38.

Booth M. (1983): «Skills, concepts, and attitudes: the development of adolescent children's historical thinking», *History and Theory*, Beiheft 22,

- σσ.101-117.
- Cooper H., (1995): *History in the early years*, London:Routledge.
- Dutilleul M. Gilabert H., 1988: Saussois (du) N., *Les enfants de 4 á 6 ans á l'école maternelle*, A.Colin.
- Egan, «Accumulating History», *History and Theory*, Beiheft 22, 1983, σσ.66-80.
- Fivush, (1994): «Young children's event recall: are memories constructed through discourse?», *Consciousness and Cognition*, 3, 356-373.
- Fraisse P., (1967): *Psychologie du temps*, Paris: PUF.
- Hallam R. (1970): «Piaget and Thinking in History». Στο Ballard Martin (ed.), *New Movements in the Study of Teaching of History*, Λονδίνο: Temple Smith.
- Hazareesingh S., Kenway P., Simms K. (1994): *Speaking about the Past: A Resource for Teachers*, London: Trentham Books.
- Knights P. (1989): «A Study of Children's Understanding of People in the Past», *Educational Review*, 41/3 σσ.207-219.
- Lee P. (1984): *History Teaching and Historical Understanding*, Heinemann Λονδίνο: Educational Books.
- Lee P. «History teaching and philosophy of history», *History and Theory*, Beiheft 11, σσ.19-49.
- Moniot H. (1993): *Didactique de l'histo-*

| Πίνακας: Η ανάπτυξη της αίσθησης του χρόνου και της χρονολογίας | | | | | |
|---|-----------------|--------------------|-----------------|----------------|-------|
| <i>μη γραπτός λόγος- φωτογραφίες ανθρώπων σε διαφορετικές ηλικίες, εικόνες</i> | | | | | |
| * μπορούν να τοποθετηθούν σε χρονολογική σειρά | | | | | |
| <i>Καθημερινό χρονοδιάγραμμα</i> | Εύπνημα/ | Ξεκίνημα σχολείου/ | Παιχνίδι/Γεύμα/ | Τέλος σχολείου | |
| | 08:00 | 09:00 | 10:30 | 12.00 | 16.00 |
| <i>Ετήσιο χρονοδιάγραμμα</i> | | | | | |
| Ιανουάρ./Φεβρ./Μάρτ./Απρίλ./Μάιος/Ιουν./Ιουλ./Αυγ./Σεπτέμβ./Οκτώβ./Νοέμβρ./Δεκέμβρ. | | | | | |
| Χειμώνας/Άνοιξη/Καλοκαίρι/Φθινόπωρο | | | | | |
| <i>Χρονοδιάγραμμα της ζωής του παιδιού</i> | | | | | |
| Φέτος/ Πέρυσι/ Πριν δύο χρόνια / πριν τρία χρόνια/ πριν τέσσερα χρόνια/ πριν πέντε χρόνια | | | | | |
| Ξεκίνημα σχολείου | γέννηση αδελφού | πρώτα βήματα | γέννηση | | |
| <i>Χρονοδιάγραμμα αιώνα</i> | | | | | |
| 1900-----1950-----1999 | | | | | |

From *History in the National Curriculum: Non Statutory Guidance for Teachers*, Curriculum Council for Wales, 1991, p.41. edited in Judy Sebba, *History for all*, David Fulton Publishers, London 1994, p.27.

- ire, Παρίσι: Nathan.
- Pierce J. «The more they ask, the more they remember: variables related to preschooler's memory for answers to their own questions», *Child Study Journal*, volume 20, n 4/1990, σσ.279-286.
- Piaget J. (1937): *La construction du reel chez l'enfant*, Neuchatel, Paris: Delachaux et Niestle.
- Piaget J. (1946): *Le développement de la notion du temps chez l'enfant*, Paris: PUF, 1946.
- Pluckrose J. 1991: *Children learning history*, Simonn & Schuster Education, Blackwel.
- Purkis S. (1991): *A sense of History: Key Stage One Teacher's Book*, Harlow: Longmans.
- Reese E., Haden C.A., Fivush R., (1993): «Mother-Child Conservations about the Past: relationships of style and memory over time», *Cognitive Development*, 8, 1993, σσ. 403-430.
- Saussois N. du (1985): *Le temps qu'il fait, le temps qu'il passe. Activités pour ateliers? l'école maternelle*, Paris: Armand Colin-Bourrelier.
- Sebba J. (1994): *History for All*, London: David Fulton Publishers.
- Stockley D. «Empathetic Reconstruction in History and History Teaching», *History and Theory*, Beiheft 22, 1983.
- Winther M., (1987): *Explorer le temps et l'espace*, Paris: Nathan.
- Wright M., (1992): *The Really Practical Guide to Primary History*, Cheltenham: Stanley Thornes .

Summary

The analysis of the role of history in the pre-school and the first school years is the subject of this article. The different theories theories in cognitive psychology about the acquisition of history at different ages and their effect on the teaching of history are also studied. Time is also considered as a basic concept in this procedure and its construction must be taken very seriously. Different activities for teaching history at this school level are proposed.

Λέξεις Κλειδιά: Χρόνος, Διδακτικές προσεγγίσεις της Ιστορίας, παιδιά προσχολικής και πρώτης ηλικίας.