



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

*Κυνηγώντας θησαυρούς... αναζητώντας τεκμήρια: μια
βιοματική μαθησιακή προσέγγιση της Τοπικής
Ιστορίας στην Προσχολική ηλικία.*

Γιαννάκου Βασιλική

Ρέθυμνο

Σεπτέμβριος 2016

Στη μητέρα μου, Βαΐτσα.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	5
Εισαγωγή	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	8
Τοπική Ιστορία και εκπαίδευση.....	8
1.1 Οριοθέτηση και διευκρίνιση σχετικών όρων.....	8
1.2 Η θεματολογία της τοπικής ιστορίας.....	11
1.3 Πηγές της τοπικής ιστορίας.....	13
1.4 Μακροϊστορία - Μικροϊστορία - Νέα Ιστορία	18
1.5 Σχέση Γενικής Ιστορίας με την Τοπική.....	20
1.6 Η θέση της τοπικής ιστορίας στα σχολεία άλλων χωρών	22
1.7 Το βρετανικό αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορία στην πρώτη σχολική ηλικία	25
1.8 Η πορεία της τοπικής ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση	26
1.9 Η τοπική ιστορία στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα	31
1.10 Σκοπός της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας.....	33
1.11 Μέθοδος εργασίας και διδακτικοί στόχοι.....	34
1.12 Η παρουσίαση και αξιολόγηση ενός προγράμματος τοπικής ιστορίας.....	38
1.13 Οφέλη από την εκπόνηση προγραμμάτων τοπικής ιστορίας στην προσχολική ηλικία	40
1.14 Ο ρόλος του δασκάλου	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	43
Μεθοδολογικά ζητήματα	43
2.1 Η επιστημολογική βάση της έρευνάς μας	43
2.2 Η μέθοδος έρευνας	43
2.3 Προβληματισμοί και σκοπιμότητα της έρευνας.....	46
2.3.1 Γιατί κυνήγι θησαυρού;.....	46
2.3.2 Γιατί τοπική ιστορία;	47
2.4 Το Κυνήγι Θησαυρού μέσα από τη ματιά του Vygotsky.....	48
2.5 Πώς παίζεται το κυνήγι του θησαυρού.....	49
2.6 Πού- ποιοι- πότε;	50
2.7 Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος	51
2.8 Οι στόχοι μας.....	52
2.9 Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων	53
2.10 Η ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης από τα μικρά παιδιά	55
2.11 Προετοιμάζοντας τα παιδιά να μάθουν Ιστορία.....	57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	61
Το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα	61
3.1 Κυνηγώντας θησαυρούς... αναζητώντας τεκμήρια: η διδακτική παρέμβαση	61
Σαν παραμύθι	63
Ψάχνοντας στο λεξικό	65
Εμπύχωση κούκλας	67
Η πρώτη μας εξόρμηση: βόλτα στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου	69
Οι υποθέσεις των παιδιών	70
Μπροστά στην επιγραφή	72
Οργανώνοντας τη δική μας γωνιά τοπικής ιστορίας	74
Οι προτάσεις των παιδιών για την οργάνωση της γωνιάς	74
Αναζητώντας τεκμήρια	75
Η δεύτερη εξόρμηση	76
Η έννοια της αλλαγής και της συνέχειας	77
Ερευνώντας στα «βιβλία των μεγάλων»	80
Απόπειρες ιστορικής ερμηνείας για τη Μεγάλη Πόρτα	83
Προβληματισμός και αναστοχασμός	84
Αγαπημένες ιστοριογραμμές	84
Σκέψεις και ιδέες των παιδιών μπροστά στα ντουλάπια του χρόνου	85
Εμείς την έρευνά μας, τραγούδι θα την κάνουμε... ..	88
Μουσική, χορός και δραματική τέχνη	90
Μια παράσταση με μαύρο θέατρο	90
Δημιουργώντας το δικό μας βιβλίο για την ιστορία της παλιάς πόλης του Ρεθύμνου	93
Animation	94
Το παιχνίδι με γρίφους μέσα από τη ματιά του Vygotsky	95
«Το άνοιγμα της πόρτας και η κλεφτή ματιά!»	96
3.2 Συνοψίζοντας... Διαπιστώσεις... ..	98
3.3 Περιορισμοί της έρευνας	101
ΑΝΑΦΟΡΕΣ	103
Στην ελληνική γλώσσα	103
Μετάφραση στην ελληνική γλώσσα	108
Στην αγγλική γλώσσα	109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	114
Τα λόγια από την παράσταση «μαύρου θεάτρου»	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	117
Οι γρίφοι από το τελικό «παιδικό κυνήγι θησαυρού»	117

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε σημαντικούς ανθρώπους, που βρέθηκαν δίπλα μας είτε συνειδητά, είτε χωρίς να το καταλάβουν και μας έδωσαν δύναμη κι έμπνευση μαζί. Θα ήθελα να εκφράσω ιδιαίτερες ευχαριστίες στην επόπτρια καθηγήτρια μου Μαρία Αμπαρτζάκη, για την πολύτιμη βοήθειά της καθώς και για την αμέριστη ηθική συμπαράστασή της. Επίσης, ευχαριστώ την καθηγήτριά μου κ. Άννα Στραταριδάκη-Κυλάφη, που υπήρξε οδηγός στα πρώτα μου βήματα για «μαθήματα ιστορίας» με μικρά παιδιά. Δεν θα μπορούσα να παραλείψω την καθηγήτρια Μαρία Κρέζα, για το χρόνο που αφιέρωσε να μελετήσει την παρούσα εργασία.

Οφείλω ευχαριστίες στη συνάδελφό μου Κατερίνα Παπαστεργίου, καθώς η εξαιρετική συνεργασία και υποστήριξη που προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, οδήγησε στην επιτυχή ευόδωση του προγράμματος. Φυσικά, δεν θα μπορούσα να παραλείψω από τις ευχαριστίες τα παιδιά, την πηγή της έμπνευσής μου, για το υπέροχο ταξίδι που κάναμε μαζί, ανακαλύπτοντας τελικά το θησαυρό της καρδιάς μας.

Εισαγωγή

Το αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της τοπικής ιστορίας, και η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η τοπική ιστορία είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, προσφέροντας ευκαιρίες μελέτης μέσα από μνημεία και άλλα απτά τεκμήρια καθώς τα «πράγματα που μπορούμε να δούμε και να αγγίξουμε, είναι αυτά που αφυπνίζουν τη φαντασία μας» (Mumford, 1996, p. 88). Επιδιώκουμε λοιπόν να αναδείξουμε και την αναγκαιότητά της, αφού μέσα από προγράμματα τοπικής ιστορίας τα παιδιά μετέχουν σε δημιουργικές διαδικασίες, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύονται και προωθούνται στοιχεία του πολιτισμού.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας εξετάζονται βασικά ζητήματα που αφορούν την τοπική ιστορία ως επιστημονικό πεδίο και ως σχολικό μάθημα. Συγκεκριμένα, γίνεται οριοθέτηση της έννοιας της τοπικής ιστορίας, παρουσιάζεται η θεματολογία, οι ιστορικές πηγές, καθώς και οι όροι *Μικροϊστορία*, *Μακροϊστορία*, *Νέα Ιστορία*. Στη συνέχεια, συζητείται η σχέση της τοπικής ιστορίας με τη γενική και γίνεται μια εκτενής περιγραφή της ιστορικής της διαδρομής μέσα στην ελληνική εκπαίδευση, από το 18^ο αιώνα μέχρι και σήμερα, διαδρομή που καταδεικνύει ότι το ενδιαφέρον προς την τοπική ιστορία δεν είναι πρόσφατο. Έπεται η παρουσίαση των μεθόδων και των στόχων της διδασκαλίας πλέον της τοπικής ιστορίας και εξετάζεται η θέση της στα σχολεία άλλων χωρών και ιδιαίτερα της Βρετανίας, καθώς είναι η μόνη χώρα που περιλαμβάνει την τοπική ιστορία ως διακριτό μάθημα. Τέλος, γίνεται αναφορά στα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από την εκπόνηση προγραμμάτων τοπικής ιστορίας στο σχολείο. Η τοπική ιστορία μας δίνει πάμπολλες δυνατότητες για ανάπτυξη δραστηριοτήτων ευέλικτων και πολυμορφικών, πρακτικών και διαλεκτικών, καθώς τα παιδιά μέσα από αυτή τη διδακτική διαδικασία έρχονται σε επαφή με απτά και ορατά αντικείμενα μελέτης και έρευνας. Άλλωστε σύμφωνα με το Λεοντσίνη (1996, σ. 58), η «φύση και το περιεχόμενο της τοπικής ιστορίας είναι τέτοια, ώστε μπορούν να κατανοηθούν από μαθητές διαφόρων ηλικιών και ικανοτήτων, επειδή δίνουν ευκαιρίες για πολυφωνικές προσεγγίσεις και πολλαπλές δραστηριότητες».

Στο δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφονται μεθοδολογικά ζητήματα, που αφορούν στο σχεδιασμό της προσωπικής μας έρευνας. Πρόκειται για μία έρευνα δράσης, με σκοπό την ανάπτυξη μιας βιωματικής προσέγγισης της τοπικής ιστορίας από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Εξετάζονται οι προβληματισμοί και η σκοπιμότητα της έρευνας καθώς επιχειρείται να αναδειχθεί η σημαντικότητά της.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, περιγράφεται αναλυτικά το πώς οργανώθηκε η διδακτική μας παρέμβαση, τοποθετώντας στο κέντρο τα παιδιά που «κυνηγούν θησαυρούς... αναζητώντας τεκμήρια». Τέλος, παρουσιάζονται οι διαπιστώσεις και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Η εργασία συνοδεύεται και από οπτικό δίσκο που περιλαμβάνει μέσα από φωτογραφικό υλικό, μια επιλογή με δράσεις των παιδιών, ένα animation δικής τους παραγωγής και μια βιντεοσκοπημένη ταινία της παράστασης (μαύρου θεάτρου) η οποία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε για τις ανάγκες του προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Τοπική Ιστορία και εκπαίδευση¹

1.1 Οριοθέτηση και διευκρίνιση σχετικών όρων

Στο πεδίο της τοπικής ιστορίας παρουσιάζονται ζητήματα που χρήζουν διευκρινίσεων ως προς την εννοιολογική της προσέγγιση κι επιπλέον καθιστούν ασαφή τον ορισμό της. Σε μια προσπάθεια να ρίξουμε περισσότερο φως παραθέτουμε σχετικούς ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για το θέμα.

Ο Χαρίλαος Ντούλας, δίνοντας βαρύτητα στην έννοια του τόπου, γράφει το 1988 (σ. 89): «Τοπική ιστορία είναι το ιστορικό εκείνο υλικό που βρίσκεται στη γειτονική περιοχή και είναι ήδη γνωστό, οικείο στα παιδιά ή μπορεί να γνωσθεί κυρίως ως αποτέλεσμα εργασιών και επιτόπιας έρευνας». Φαινομενικά ο όρος «Τοπική Ιστορία» ως «η ιστορία ενός τόπου» είναι απλός, στην προσπάθεια όμως να προσδιορίσουμε με σαφήνεια τα όρια του «τόπου» υπάρχει προβληματισμός, που εστιάζεται στην ίδια την έννοια του τόπου. Πρόκειται για την ιδιαίτερη πατρίδα του καθενός, για μια ευρύτερη περιοχή ή για κάποιο γεωγραφικό διαμέρισμα (Βαϊνά, 1997). Οι Παπαγιανόπουλος, Σιμώνη και Φραγκούλης (1999, σ. 11) υποστηρίζουν ότι η λέξη «τόπος» έχει μια ασαφή γεωπολιτική σημασία που μπορεί να σημαίνει: έκταση γης, χώρος, θέση, μέρος, διοικητική περιφέρεια, νομός, επαρχία, δήμος, κοινότητα ή γεωγραφική ενότητα. Επίσης και η Βαϊνά (1997, σ. 39) τονίζει τη «νοηματική ελαστικότητα της νεοελληνικής λέξης «τόπος» (= έκταση γης, τοποθεσία, μέρος, ορισμένη περιοχή, χώρα, πόλη, πατρίδα)». Στο πλαίσιο αυτής της ελαστικότητας ο «τόπος» προσδιορίζεται από τις κοινωνικές δραστηριότητες των ανθρώπων. Άλλωστε, οι ειδικοί μελετητές της ιστορίας του τοπίου (Landscape History) περιλαμβάνουν στην έρευνά τους τις αποτυπώσεις των επεμβάσεων του ανθρώπου, στο φυσικό περιβάλλον (Λεοντσίνης, 1996, σ. 24). Η Ρεπούση (2003-4) ορίζει ως τόπο της τοπικής ιστορίας τον τόπο επιλογής του υποκειμένου της έρευνας που ταυτίζεται συχνά, αλλά όχι πάντα, με τον τόπο καταγωγής, γέννησης ή και διαμονής. Οι περισσότερες εργασίες που προέκυψαν στο παρελθόν οφείλονται σε μη

¹ Στο παρόν κεφάλαιο αντλήθηκαν στοιχεία από την αδημοσίευτη εργασία «Η αναγκαιότητα της τοπικής ιστορίας στην προσχολική ηλικία» που εκπονήθηκε υπό την εποπτεία του μέλους ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Στραταριδάκη-Κυλάφη Άνας στο πλαίσιο μεταπτυχιακού μαθήματος.

επαγγελματίες ιστορικούς, των οποίων η συλλογική μνήμη εμπεριέχει επιλεκτικά τον τόπο και τις αναμνήσεις γι' αυτόν. Το μέγεθος του τόπου -συνοικισμός, χωριό, κωμόπολη, πόλη, επαρχία - επαφίεται στην υποκειμενική κρίση του ερευνητή. Κάθε τόπος, λοιπόν.

Στην Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό (1990) δεν υπάρχει ιδιαίτερο λήμμα για την τοπική ιστορία. Κάποιες αναφορές γίνονται στο λήμμα «Ιστορία, διδασκαλία του μαθήματος» χωρίς όμως να υπάρχει ορισμός της τοπικής ιστορίας. Αντίθετα, προτείνεται η ενασχόληση με την τοπική ιστορία ως προπαιδεία της εθνικής και της παγκόσμιας ιστορίας μέσα στο πλαίσιο μιας «Διδακτικής των ιστορικών μνημείων» (Βαϊνά, 1997, σ. 37).

Ο Beeck από τη μεριά του θεωρεί ότι ο ρόλος της τοπικής ιστορίας στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας έχει παρεξηγηθεί. Στον αντίποδα των αναλυτικών προγραμμάτων που θεωρούν την τοπική ιστορία ως μια γνωστική περιοχή που στέκεται πλάι στη γενική, ισχυρίζεται ότι: «Μάθημα Ιστορίας χωρίς τοπική θεώρηση, χωρίς τοπική αναφορά, δεν υπάρχει και δεν είναι δυνατόν να νοηθεί». Συγκεκριμένα, εντοπίζει τρεις σοβαρές παρανοήσεις. Η πρώτη παρανόηση αφορά την εξιδανίκευση του παρελθόντος, με ό,τι αυτό εμπεριέχει, που μπορεί να δράσει αρνητικά στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης. Αν λοιπόν υπερτονιστούν τα θετικά του παρελθόντος ενός τόπου και αποσιωπηθούν όλα εκείνα που καταστρέφουν την ωραία εικόνα του, τότε το άμεσο δέσιμο με τον τόπο και η συναισθηματική φόρτιση κυριαρχεί στον τρόπο που βλέπουμε τα πράγματα και μπορεί να οδηγήσει σε αυθόρμητη απολυτοποίηση της ιστορίας. Η δεύτερη παρανόηση αφορά την άποψη ότι η τοπική ιστορία αποτελεί μια βατή εισαγωγή στην ευρύτερη γενική ιστορία, βασιζόμενη στην παιδαγωγική αρχή «από τα κοντινά στα μακρινά» αλλά και στη δυνατότητα της άμεσης εποπτείας των ιστορικών μνημείων. Ο Beeck θέλοντας να δώσει τη δική του κριτική ισχυρίζεται ότι όλα αυτά τα μνημεία που εμείς θεωρούμε μαρτυρίες αποκλειστικά τοπικής ιστορίας, τις περισσότερες φορές υπάγονται σε ένα πιο ευρύ ιστορικό πλαίσιο που ξεπερνά τα όρια του «τοπικού». Επιπροσθέτως τονίζει πως η απλή θέαση των ιστορικών μνημείων, ακόμη κι αν αυτά βρίσκονται δίπλα μας, δεν συντελεί από μόνη της στην κατανόηση της ιστορίας. Ό,τι είναι κοντινό μας δε σημαίνει απαραίτητα ότι είναι και γνωστό μας. Η τρίτη παρανόηση αναφέρεται στο μύθο του «μικρού, άσημου ανθρώπου» που στρέφει τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην αναγκαιότητα για κοινωνική και πολιτισμική προσέγγιση, που φέρνουν στην επιφάνεια τη ζωή του άσημου ανθρώπου.

Ο Beeck αποδέχεται αυτή την αναγκαιότητα απορρίπτοντας όμως την υπερβολή (Beeck, 1973, στο Βαϊνά, 1997, σσ. 59- 71).

Επίσης, η Ρεπούση (2003-4, σ. 103) επισφραγίζοντας τις απόψεις του, τονίζει την επικινδυνότητα μιας εσφαλμένης ιστορικής κρίσης, από τη στιγμή που το υποκείμενο της έρευνας ταυτίζεται συναισθηματικά με τον τόπο και εξιδανικεύσει το ιστορικό του παρελθόν.

Ο Leuilliot, στην προσπάθειά του να υπερασπιστεί την τοπική ιστορία την οριοθετεί ως:

- Μία ιστορία που ανάγεται από το παρόν στο παρελθόν.
- Μια ιστορία ποιοτική και όχι ποσοτική.
- Μια ιστορία ελαστική στη διάρκεια και στη μέθοδο.
- Μια ιστορία του ατομικού και όχι του γενικού.
- Μια ιστορία «κλαδική» των δομών αλλά ανά τομέα. Μελετώντας δηλαδή, κάθε φορά έναν τομέα σε βάθος μπορεί να οδηγηθεί στη σύνθεση.
- Μια ιστορία συγκεκριμένη που μελετά την καθημερινότητα.
- Μια ιστορία «συγκριτική» που μελετά τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιείται ο ρυθμός εξέλιξης ανάμεσα στο γενικό και το τοπικό.
- Μια ιστορία εμπειρική και πειραματική και αρνητικά τοποθετημένη απέναντι σε γενικεύσεις.

Πρόκειται για ένα πεδίο που διαπερνά τις θεματικές περιοχές της γενικής ιστορίας, φέροντας έντονα το στοιχείο του τόπου από τη γειτονιά ως την περιφέρεια (Leuilliot, 1996· Ρεπούση, 2003-4).

Από άποψη περιεχομένου δύο είναι οι βασικοί τρόποι μελέτης και καταγραφής της τοπικής ιστορίας: α) η θεματικά ολόπλευρη μελέτη της ιστορίας ενός τόπου που θα μπορούσε να ονομαστεί και «γενική τοπική ιστορία» και β) «η σε βάθος ανάλυση ενός συγκεκριμένου θέματος από την ιστορία του τόπου» (Βαϊνά, 1997, σ. 107). Συνεπώς η τοπική ιστορία μπορεί να αφορά την ιστορία ενός τόπου μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, αλλά και την ιστορία ενός προσώπου, μιας ομάδας, μιας οικογένειας καθώς και την ιστορία των ανθρώπων ενός τόπου, των συνηθειών, των αντιλήψεων, των συμπεριφορών τους κ.ά. Στην ίδια θεματική περιοχή με την τοπική ιστορία χρησιμοποιούνται και οι όροι «τοπικές ιστορικές σπουδές», «ιστορία του τόπου», «περιβαλλοντική ιστορία», «ιστορία του περιβάλλοντος χώρου», «ιστορία του χώρου ζωής», «ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας», «ιστορία της πόλης», «πολεο-ιστορία», «ιστορία της περιφέρειας» και «ιστορία της επαρχίας» (Λεοντσίνης

& Ρεπούση, 2002, σσ. 18,13). Από τη στιγμή που μιλάμε για διδασκαλία της τοπικής ιστορίας, είναι χρήσιμο να διασαφηνιστεί τι εμπίπτει στην «ύλη» και τι δεν εμπίπτει σε αυτή. Το αντικείμενο της τοπικής ιστορίας είναι ένα αντικείμενο, ο ορισμός του οποίου ανάγεται επιστημολογικά και μεθοδολογικά στον ορισμό του τόπου, στον προσδιορισμό των θεματικών πεδίων και στην ανάδειξη της σχετικής προσέγγισης (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2002, σ. 14).

1.2 Η θεματολογία της τοπικής ιστορίας

Από την στιγμή που το ενδιαφέρον εστιάζεται στους ανθρώπους, στο χώρο και το χρόνο, δεν υπάρχουν περιορισμοί στα θεματικά πεδία. Κατά καιρούς έχουν προταθεί πολλές τυπολογίες σχετικά με την θεματική περιοχή που προσφέρεται για την τοπική ιστορία. Ενδεικτικές είναι οι τυπολογίες θεμάτων τοπικής ιστορίας που προτείνουν οι Λεοντσίνης και Ρεπούση (2002, σσ. 42-63), δίνοντας:

α) *Έμφαση στην ιστορία του τοπίου*. Αντικείμενο της ιστορίας του τοπίου είναι το σύνολο των μεταβολών που συνέβησαν μέσα στο χρόνο και οι ανθρώπινες παρεμβάσεις σ' αυτό. Άρα υπάρχει συγγένεια ανάμεσα στην ιστορία και την γεωγραφία και επομένως δεν υπάρχουν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις φυσικές και κοινωνικές επιστήμες. Άλλωστε στα σχολεία σχεδιάζονται προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και διαθεματικές προσεγγίσεις με στόχο την ολιστική αντιμετώπιση του περιβάλλοντος. Μιλώντας για το ορατό ιστορικό τοπίο αναφερόμαστε στους αρχαιολογικούς χώρους, τα μνημεία και τα μουσεία.

Πιο συγκεκριμένα αναφερόμαστε σε:

- Μεταβολές των υδάτων, πηγών, λιμνών, ποταμών.
- Ονομασία της τοπικής ή της ευρύτερης περιοχής.
- Παραδοσιακούς οικισμούς.
- Κτίρια (δημόσια ή ιδιωτικά, βιομηχανικές και βιοτεχνικές μονάδες, οικήματα ποικίλων χρήσεων, διαμονής και εργασίας).
- Σιδηροδρομικούς σταθμούς και άλλα συγκοινωνιακά κέντρα.
- Στο λιμάνι και το ρόλο του στη ζωή του τόπου.
- Την ιστορία των γεφυριών της περιοχής.
- Στα σπήλαια ενός τόπου.

β) *Έμφαση στις καθημερινές ανθρώπινες δραστηριότητες.* Σ' αυτό τον τομέα περιλαμβάνονται οι φροντίδες της καθημερινής ζωής, οι προσωπικές επιθυμίες, οι αλλαγές στην τεχνολογία, τα επαγγέλματα, το σχολείο, η κατοικία, η θρησκεία κ.ά. Η ιστορία του σχολείου αποτελεί κατάλληλο θέμα για την τοπική ιστορία, γιατί σχεδόν κάθε τόπος έχει το σχολείο του και αποτελεί έναυσμα για τη μελέτη της ιστορίας της πόλης. Επιπλέον αποτελεί το πιο άμεσο και προσβάσιμο περιβάλλον της σχολικής τάξης, συντελώντας στη διαμόρφωση μιας πιο υπεύθυνης σχέσης των παιδιών μ' αυτό.

Αναλυτικότερα οι καθημερινές ανθρώπινες δραστηριότητες αναφέρονται σε:

- Γιορτές (θρησκευτικές και εθνικές), σχολικές διακοπές και διακοπές από την εργασία.
- Παιχνίδια.
- Μόδα.
- Σχολείο, στρατόπεδο, νοσοκομείο.
- Ναούς και μοναστήρια της περιοχής.
- Τοπικά επαγγέλματα, παραδοσιακά και σύγχρονα.
- Τοπικά αρχεία και στον τοπικό τύπο.
- Τοπικό άγιο ή αγία, σε τόπο λατρείας.
- Οργάνωση της ενορίας(το φιλανθρωπικό και ανθρωπιστικό της έργο).
- Εξέλιξη της κατοικίας μιας περιοχής.

γ) *Έμφαση στην ιστορία της οικογένειας.* Αποτελεί ένα πολύ ενδιαφέροντα χώρο της τοπικής ιστορίας και ταυτόχρονα τον πιο κοινό, καθώς κάθε παιδί έχει τη δική του οικογένεια και κάθε οικογένεια έχει τη δική της ιστορία. Η αξία της μελέτης της ιστορίας μιας οικογένειας είναι ότι το παρελθόν παρουσιάζεται σαν πραγματικό, γιατί οι συγκεκριμένοι άνθρωποι γεννήθηκαν, έζησαν, παντρεύτηκαν, εργάστηκαν, μετακινήθηκαν, ανταποκρίθηκαν στις συνθήκες της εποχής, απεβίωσαν, όπως και οι άνθρωποι σήμερα. Όσον αφορά στην προσχολική ηλικία, η διδακτική προσέγγιση της ιστορίας μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα μέσω της μελέτης της οικογενειακής ιστορίας.

Ιδιαίτερα μπορεί να εστιάσει στη μελέτη:

- Της ιστορίας και προσωπογραφικής προσέγγισης μελών της οικογένειας.
- Της νοοτροπίας της οικογένειας.
- Των γονεϊκών σχέσεων και πώς αυτές αλλάζουν με το πέρασμα των χρόνων.

- Των εθίμων της οικογένειας.
- Του τόπου διαμονής, τις εσωτερικές μετακινήσεις, τις μνήμες από τον τόπο καταγωγής.
- Του τρόπου διαβίωσης, των επαγγελματιών των μελών της οικογένειας.

δ) *Έμφαση στην τοπική κοινωνία.* Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας κοινωνίας.

Για παράδειγμα:

- Τα τοπωνύμια, τα ονόματα οδών.
- Η μετανάστευση (εσωτερική, εξωτερική και εποχική).
- Η ιστορία της τοπικής επιχείρησης, που μελετά τις συνθήκες και το περιβάλλον εργασίας, τον τομέα της υγείας, τις τοπικές αρχές κ.ά.

1.3 Πηγές της τοπικής ιστορίας

Η προσπάθεια να κατανοήσουμε το παρελθόν είναι μία περιπέτεια. Στην πορεία συναντούμε δυσκολίες που τις περισσότερες φορές αφορούν τα τεκμήρια, τις αποδείξεις, τα ίχνη, τα κατάλοιπα. Κι αυτό γιατί κάθε εποχή αφήνει τα δικά της σημάδια και διαμορφώνει μια δική της άποψη αναφορικά με τις ιστορικές πηγές. Το ενδιαφέρον μας για το παρελθόν ξεκινά από τη διαρκή αναζήτηση για τις ρίζες μας, για τον τρόπο που έζησαν άλλοι άνθρωποι πριν από μας και διαμόρφωσαν σε διαφορετικές εποχές διαφορετικούς πολιτισμούς. Οι σκέψεις μας όμως για το παρελθόν επηρεάζονται από τις ατομικές μας παραδοχές και στάσεις, θέτοντας τα δικά μας ερωτήματα, που είναι διαφορετικά από των ανθρώπων που έζησαν στο παρελθόν (Husbands, 2004).

Για να ανακαλύψουμε το νόημα στην ιστορία πρέπει να ψάξουμε για συνδέσεις ανάμεσα σε ανθρώπους και τόπους, σε αιτίες και αποτελέσματα, ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Καθώς αντιλαμβανόμαστε αυτές τις συνδέσεις γινόμαστε πιο ευέλικτοι, διακρίνουμε πρότυπα, τάσεις, ακόμα και κινήσεις. Όταν γίνουμε κάτοχοι αυτής της διαίσθησης της «συνεκτικότητας» των πραγμάτων και των καταστάσεων, τότε μπορούμε να πούμε ότι κατανοούμε την ιστορία (Kyvig & Marty, 1996, p. 101).

Η ιστορία έχει μια «μοίρα ζωτικής σημασίας», επειδή οι ιστορίες που μπορεί να ειπωθούν για το παρελθόν είναι πολλές κι επειδή αυτές οι ιστορίες επηρεάζουν ισχυρά την κατανόησή μας για το ποιοι είμαστε και από πού προερχόμαστε.

Τοποθετείται λοιπόν η ιστορία ανάμεσα στα πιο αμφισβητήσιμα πεδία της ανθρώπινης γνώσης (Levstik & Barton, 2005, p. 8). Στο ίδιο πλαίσιο σκέψης κινείται και η Ρεπούση, η οποία θεωρεί ότι «το παρόν ανακατανέμει το παρελθόν του και βάζει τη σφραγίδα του και στο είδος των τεκμηρίων που αξιολογεί ως σημαντικά και έγκυρα για την ιστορική του ανάπλαση» (Ρεπούση, 2003-4, σ. 121).

Η αρχική σημασία του όρου *ιστορία*, «ως γνώση που βγαίνει μέσα από την αναζήτηση της πληροφορίας και της έρευνας», δηλώνει την ταύτιση της ιστορίας με τις πηγές, οι οποίες φανερώνουν τα ίχνη που άφησαν οι άνθρωποι στο παρελθόν (Μπαμπινιώτης, 2005, σ. 795).

Τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση, γίνεται μια προσπάθεια να δοθεί στις πηγές ένας πιο ενεργός και ζωτικός ρόλος, από απλά χρωματιστά πλαίσια μέσα στα σχολικά εγχειρίδια. Ιδιαίτερα, όπου εκπονούνται προγράμματα τοπικής ιστορίας όλες αυτές οι μαρτυρίες του παρελθόντος αποτελούν το σκελετό για να μπορέσει να δομηθεί ένα τέτοιο σχέδιο εργασίας.

Μάλιστα, μπορεί να αποτελέσει και το πρώτο σχέδιο εργασίας που θα αναλάβει μια σχολική τάξη. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές θα πρέπει α) να μάθουν να αναζητούν πηγές, β) να διαβάζουν τις πηγές και να τις επεξεργάζονται και γ) να διατυπώνουν συμπεράσματα. Φυσικά, εμπεριέχονται και επιμέρους στάδια όπως η τοποθέτηση της πηγής στο ιστορικό της πλαίσιο, η ταξινόμηση και κατανόηση της πηγής και η αξιολόγησή της ως ιστορική μαρτυρία. Πολύ σημαντική στιγμή αποτελεί και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αυτού του πονήματος και μπορεί να έχει τη μορφή μιας έκθεσης ευρημάτων, ενός φυλλαδίου, μιας ιστοσελίδας για την ιστορία του τόπου ή ακόμα και να αποτελεί ένα σημαντικό αρχείο στο οποίο θα μπορούν να ανατρέχουν για μελλοντικές εργασίες (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2002).

Στο σημείο αυτό και για να τονίσουμε τη σημαντικότητα της προαναφερθείσας διαδικασίας, αξίζει να αναφερθεί η τοποθέτηση του Γατσωτή σχετικά με τη διαχείριση των πηγών. Αναφερόμενος στις πηγές των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας, ο Γατσωτής θεωρεί ότι δεν λειτουργούν ως κίνητρα εξερεύνησης ή ως ερεθίσματα παρατήρησης, διαλόγου και προβληματισμού. Αντίθετα, είναι «ήδη κατασκευασμένες και επιλεγμένες, για να αποτελέσουν τα μέρη ενός ερμηνεύσιμου αρχείου, μαρτυρώντας λιγότερα για το ζήτημα στο οποίο αναφέρονται και περισσότερα για τις παιδαγωγικές και ιστοριογραφικές γνώσεις και προτιμήσεις εκείνων που τις επέλεξαν» (Γατσωτής, 2004, σ. 135).

Οι πηγές πρέπει να ασκούν γοητεία στους μαθητές, πόλο έλξης για την κινητοποίησή τους στο μάθημα της ιστορίας. Ο στόχος τους δεν είναι να «προμηθεύουν» πληροφορίες αλλά να λειτουργούν ως αφορμή για περαιτέρω έρευνα, για σύνδεση ανάμεσα στο σήμερα και στο χθες, καθώς αποτελούν τον «εκπρόσωπο» του παρελθόντος. Μέσα σε ένα εργαστήριο ιστορίας, το κάθε ιστορικό τεκμήριο είναι από στοιχείο, πολύ πιο κατάλληλο από κουραστικές αφηγήσεις γεγονότων με αποδέκτες παθητικούς μαθητές (Μονιότ, 2002). Η Νάκου ενισχύοντας την άποψη αυτή τονίζει ότι τα παιδιά καθώς επεξεργάζονται τα γραπτά και υλικά κατάλοιπα, ασκούνται στην προσέγγιση και ερμηνεία των πηγών και μπορούν να δομήσουν ιστορική γνώση. Επιπλέον, τα παιδιά στην προσπάθειά τους να λειτουργήσουν ως μικροί ιστορικοί, έρχονται σε επαφή με ζητήματα όπως η ιστορική αβεβαιότητα και σχετικότητα, η αξιοπιστία των πηγών και τα όριά τους. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι ανακαλούν προηγούμενες γνώσεις για να συνθέσουν και να αναλύσουν τα νέα δεδομένα και να δομήσουν έτσι ουσιαστική ιστορική γνώση (Νάκου, 2004).

Ιδιαίτερα για την τοπική ιστορία έχουν προταθεί διάφορες τυπολογίες σχετικά με τις ιστορικές πηγές και το ιστορικό περιβάλλον. Ο Μονιότ (2002) διακρίνει τις ιστορικές πηγές σε: «ομιλούσες», «βουβές», «σειραϊκές» και «προφορικές». Οι «ομιλούσες» αποτελούν τεκμήρια του χθες στο σήμερα, στο βαθμό που μπορούμε να διακρίνουμε τη σημασία που είχαν χθες, τη διαφορετική από αυτή που τους αποδίδουμε σήμερα. Συστάθηκαν στην εποχή τους ως φορείς έκφρασης και παρέμειναν προσβάσιμες σε μας, σε καλή ή κακή κατάσταση: γραπτά κείμενα, σε μια συγκεκριμένη γλώσσα και πάνω σε συγκεκριμένο υλικό, εικαστικές πηγές, προφορικές μαρτυρίες κ.α. Οι «βουβές» πηγές είναι φορείς συμβολισμών, αποτυπωμάτων του παρελθόντος ή αποδείξεων. Πρόκειται για αντικείμενα, λεπτομέρειες, συμπεριφορές, διευθετήσεις καθώς επίσης και για υλικά ίχνη που αποτελούν αντικείμενο μελέτης της αρχαιολογίας (αρχαιολογικά ευρήματα). Οι «σειραϊκές» επιδέχονται ποσοτικοποίηση και στατιστική επεξεργασία (για παράδειγμα, οι τιμοκατάλογοι των εμπορευμάτων διαφόρων προϊόντων σε διάφορες αγορές μιας χώρας κατά τη διάρκεια κάποιου αιώνα). Οι «προφορικές» πηγές μας αποκαλύπτουν ένα είδος νέων αρχείων που είναι πιο ζωντανό και διδακτικό, μια επιτόπια έρευνα πεδίου (Μονιότ, 2002, σσ. 81-83).

Οι Λεοντσίνης & Ρεπούση (2002) προβαίνουν σε μια αναλυτική τυπολογία πηγών που προσφέρονται για την εκπόνηση προγραμμάτων τοπικής ιστορίας. Έτσι οι

πηγές διακρίνονται σε γραπτές και αρχαιολογικά ευρήματα, σε πρωτογενείς και δευτερογενείς, σε δημοσιευμένες και αδημοσίευτες. *Δημοσιευμένες* πηγές είναι τα ακαδημαϊκά επιστημονικά βιβλία, οι διδακτορικές διατριβές, τα απομνημονεύματα, οι γενεαλογίες, οι ταξιδιωτικές εντυπώσεις, οι τουριστικοί οδηγοί, τα αφιερώματα, οι βιογραφίες, η αλληλογραφία, οι δημόσιες γραπτές παρεμβάσεις, τα δημόσια έγγραφα, οι αφηγήσεις κ.α. Συχνά οι δημοσιευμένες πηγές υπάρχουν στην δημοτική βιβλιοθήκη και αποτελούν την πρώτη ύλη για προγράμματα δραστηριοτήτων τοπικής ιστορίας. Πολύ σημαντική δημοσιευμένη πηγή αποτελεί ο τοπικός τύπος, παρέχοντας πληροφορίες για την ιστορία μιας περιοχής. Ο τοπικός τύπος *μπορεί να φωτίσει την ιστορία του τόπου της έκδοσής του* φέροντας βέβαια, όπως όλες οι ιστορικές πηγές, το στίγμα της εποχής και των δημιουργών της. Εκθέτοντας απλές, καθημερινές καταστάσεις και προβλήματα της τοπικής κοινωνίας, ανακαλύπτεται η νοοτροπία ανά εποχή ενός τόπου, που μπορεί να μελετηθεί σε αντιπαραβολή με τη ζωή ενός άλλου τόπου ή της χώρας γενικότερα. Απαιτεί βέβαια την κριτική ματιά των παιδιών η οποία δεν πρέπει να θεωρείται αυτονόητη, καθώς ο τύπος είναι πάντα ελκυστικός και οι πληροφορίες συνήθως είναι σχεδιασμένες να πείθουν το ευρύ κοινό.

Επιπλέον, τα ιστορικά μυθιστορήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά σε δράσεις της τοπικής ιστορίας μιας περιοχής. Η διδακτική προσέγγιση του μυθιστορήματος ή ακόμα και μιας προφορικής ιστορίας μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση της ιστορίας, αφού τα παιδιά επισκεπτόμενα ιστορικούς χώρους και μουσεία της περιοχής τους, μπορούν να επιβεβαιώσουν βασικές ιστορικές πληροφορίες αλλά και να βιώσουν καταπληκτικές εμπειρίες προσπαθώντας να συνταιριάξουν πτυχές της ανθρώπινης δράσης, που συνάντησαν μέσα στο μυθιστόρημα (Λεοντσίνης, 2003, σ. 223). Στις *αδημοσίευτες γραπτές πηγές* περιλαμβάνονται αρχεία και κατάστιχα που φυλάσσονται σε ειδικές συλλογές, ιδιωτικές ή δημόσιες, όπως βιβλιοθήκες, επιχειρήσεις, σχολεία, τοπικοί οργανισμοί, κληρονόμοι που διαθέτουν συλλογές αρχείων. Βέβαια, η εύρεση και η αξιοποίηση των αρχείων δεν είναι αυτονόητη υπόθεση για τους μαθητές, γι' αυτό αν και υπάρχει πληθώρα υλικού δεν είναι όλο προσβάσιμο. Συνήθως απαιτείται μετακίνηση των μαθητών, γεγονός που δυσχεραίνει την έρευνα.

Σημαντικές πηγές επίσης είναι:

α) *Οι ηχητικές*. Πρόκειται για ηχογραφημένες μαρτυρίες του παρελθόντος όπως: παλιά τραγούδια, μαγνητοφωνήσεις παλιών εκπομπών του δημοτικού τοπικού

ραδιοφωνικού σταθμού, δημόσιους λόγους που εκφωνήθηκαν για σημαντικές αθλητικές, θρησκευτικές ή άλλες πολιτισμικές εκδηλώσεις, κ.ά.

β) *Οι κινηματογραφικές και τηλεοπτικές πηγές.* Τα *Επίκαιρα* αποτελούν πρωτογενείς πηγές που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών. Μπορεί να αναζητηθεί υλικό από τα αρχεία των τοπικών καναλιών, όπου υπάρχουν, και να αξιοποιηθούν ακόμα και ως έναρξη προγράμματος τοπικής ιστορίας. Η κινούμενη εικόνα αποτελεί πόλο έλξης για τα παιδιά διεγείροντας τη φαντασία τους και κινητοποιώντας την περιέργειά τους.

γ) *Οι ηλεκτρονικές πηγές,* είναι αυτές που συναντώνται στο περιβάλλον του υπολογιστή. Ορίζεται έτσι, σύμφωνα με τη Ρεπούση (2003-4, σ. 159) ένα νέο *ηλεκτρονικό περιβάλλον εργασίας,* όπου πολλές από τις πηγές περνούν από την έντυπη μορφή στην ηλεκτρονική, οδηγώντας σε νέους τρόπους αποθήκευσης και εκμετάλλευσης του υλικού. Αναφέρεται σε δύο τεχνολογικές εφαρμογές του υπολογιστή, τις βάσεις δεδομένων και τα πολυμέσα θεωρώντας τις ως προνομιακές στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας. Σημαντική και πολύ αγαπητή θέση κατέχει τα τελευταία χρόνια στο μάθημα της ιστορίας, το περιβάλλον προσομοίωσης της ιστορικής πραγματικότητας. Παρά τις διαφορετικές απόψεις για την παιδαγωγική τους αξία, τα παιδιά μεταφέρονται σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, απαλλαγμένα από τις παραμέτρους εκείνες που οδηγούν την ιστορία σε γενικεύσεις, ή εμπλεκόμενα με αυτές προσπαθώντας να ανακατασκευάσουν το συγκεκριμένο κάθε φορά ιστορικό περιβάλλον.

δ) *Οι στατιστικοί πίνακες και τα γραφήματα* που αξιοποιούνται κυρίως σε θέματα δημογραφικού, οικονομικού και πολιτικού ενδιαφέροντος και τους οποίους διεύρυνε η χρήση του υπολογιστή.

ε) *Οι χάρτες* και ιδιαίτερα οι τοπογραφικοί, εμπορικοί, ναυτικοί, γεωφυσικοί, πολιτικοί και αγροτικοί, μπορούν να αξιοποιηθούν στη μελέτη της τοπικής ιστορίας στο σχολείο.

στ) *Οι φωτογραφικές πηγές,* που μας πληροφορούν για τις αλλαγές του ιστορικού τοπίου και των ανθρώπινων κοινωνιών μέσα στο χρόνο. Αποτελεί ένα από τα πιο δυνατά μέσα της σύγχρονης εποχής, καθώς ο θεατής αντικρίζοντας τη φωτογραφία, αν μη τι άλλο, διαπιστώνει πως αυτό που βλέπει έχει υπάρξει (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2002). Βέβαια, η ανάλυση και η εγκυρότητά της ως πηγή, υπόκειται πάντα σε μια σειρά ερωτημάτων που αφορούν τη δημιουργία της, τα

τεχνικά χαρακτηριστικά και τις συνθήκες φωτογράφισης, το περιεχόμενο και την ερμηνεία της (Μαυροσκούφης, 2012).

ζ) Το *τοπίο*, που δεν εννοείται μόνο ως φυσικό αλλά και ως αστικό. Από τη στιγμή που σχετίζεται με τις ανθρώπινες δραστηριότητες, αγροτικό ή αστικό, το τοπίο θεωρείται ιστορικό. Κάθε τοπίο που υπόκειται σε ανθρώπινη παρέμβαση γίνεται *ιστορικό αντικείμενο* που εμπεριέχει όλες εκείνες τις καταγεγραμμένες πάνω του πληροφορίες που διασώζουν τη μνήμη του. Είναι μαρτυρίες που φανερώνουν τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές κι πολιτισμικές αλλαγές που ήρθαν και παρήλθαν, συσχετίζοντας όλες τις πλευρές της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, σπουδαίων και μη. Στις πηγές του τοπίου εντάσσονται τέσσερις μεγάλες υποκατηγορίες. i) Πρόκειται για το ίδιο το τοπίο, την τοποθεσία του, τη χρήση της γης, την οδοποιία του, τις καλλιέργειες, τα τοπωνύμια και οδωνύμιά του. ii) Τα δημόσια κτίρια, τα κτίσματα και τα ερείπιά τους. iii) Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι. iv) Τα μουσεία. Παρά τη σημαντικότητά τους αξιοποιούνται και προσεγγίζονται διαφορετικά, ανάλογα με τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που κάθε φορά ακολουθούμε (Ρεπούση, 2004).

η) Τα *αντικείμενα τέχνης και καθημερινής ζωής*. Συνήθως βρίσκονται σε μουσεία και ιδιωτικές συλλογές, καθώς και στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Τοποθετούνται στο ιστορικό τους πλαίσιο και ταξινομούνται με βάση το είδος, τα υλικά κατασκευής, την τεχνική, τα χρώματα και το σχήμα (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2002, σ. 69). Η ιδιαιτερότητά τους έγκειται στο ότι μπορεί να είναι επισκέψιμα, απτά και τρισδιάστατα, γεγονός που τα καθιστά αυτόματα, ελκυστικά στα μάτια αλλά και στα χέρια των μικρών παιδιών.

1.4 Μακροϊστορία - Μικροϊστορία - Νέα Ιστορία

Κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, οι ιστορικοί στη Δύση αλλά και σε κάποιες χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, άρχισαν να θέτουν τους προβληματισμούς τους και κυρίως τις αμφιβολίες τους αναφορικά με τις παραδοχές της κοινωνικο-επιστημονικής ιστορίας. Δύο από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της μικροϊστορίας στην Ιταλία, ο Κάρλο Γκίνσμπουργκ και Κάρλο Πόνι, θεωρούν ότι ο βασικός λόγος για την αμφισβήτηση και την παρακμή των μακροϊστορικών αντιλήψεων, είναι η μη παραδοχή πλέον της αισιόδοξης άποψης για τα ευεργετικά οφέλη της τεχνολογικής προόδου. Επιχειρούν να στρέψουν την ιστορία στις εμπειρίες της ζωής των καθημερινών ανθρώπων. Θέτουν τον προβληματισμό για διείσδυση στη

γνώση του παρελθόντος μέσα από *ίχνη, σημεία και συμπτώματα*. Βασικός σκοπός της μικροϊστορίας, σύμφωνα με τους υπέρμαχούς της είναι «να ανοίξει την ιστορία σ' εκείνους τους ανθρώπους που με τις άλλες μεθόδους θα έμεναν απέξω» και «να φωτίσει την ιστορική αιτιότητα στο επίπεδο των μικρών ομάδων, όπου λαμβάνει χώρα και το μεγαλύτερο κομμάτι της ζωής» (Iggers, 1999, σσ. 144-145). Ο όρος μικροϊστορία – *microstoria* – επινοήθηκε, για να «σηματοδοτήσει τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τις μάζες και τις κοινωνικές τάξεις στα άτομα» (Ρεπούση, 2000α, σ. 100), όπως προέκυψε από τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην ιστορική επιστήμη και την ιστορική ανθρωπολογία (Βαϊνά, 1997, σ. 73).

Ο Schulze στον ορισμό του θέτει την μικρο-ιστορία «ως λεπτομερειακή και ευρεία ανάλυση ενός επιμέρους ιστορικού θέματος, που σχετίζεται με κάποιο σημαντικό γεγονός ή με κάποια ιδιαίτερη περίοδο μιας ιστορικής κοινωνίας», εστιάζοντας το ενδιαφέρον της σε περιορισμένο γεωγραφικό χώρο όπως για παράδειγμα ενός χωριού, μιας πόλης ή ενός εργοστασίου (Schulze, 1985, στο Βαϊνά, 1997, σσ. 73-74). Η μικρο-ιστορία ελπίζει ότι, εισερχόμενη στο βάθος όλων αυτών των καταστάσεων, θα φέρει στο φως τον κρυμμένο κόσμο «άσημων» ανθρώπων και ομάδων, που η εμπλοκή τους στην Ιστορία θα βοηθήσει στην ερμηνεία ευρύτερων στάσεων και ρευμάτων. Βέβαια, η σωστή αξιοποίηση του περιεχομένου της ισοδυναμεί με την ένταξή του στην μακρο-ιστορία, αλλιώς αποτελεί απλή συλλογή και καταγραφή γεγονότων (Βαϊνά, 1997). Από τη στιγμή που έρχεται σε ρήξη με την παραδοσιακή μορφή λόγου, την κατηγορηματικότητα και το ύφος της αυθεντίας, είναι εύλογο να έχει ασκηθεί κριτική, η οποία εστιάζεται στην αποσυσχέτιση της μικρο-ιστορίας από το ευρύ πλαίσιο αναφοράς του ιστορικού ενδιαφέροντος, καθώς επικεντρώνεται στις «μικρές» όψεις της ιστορίας. Μετατρέπει έτσι την ιστορία της καθημερινής ζωής σε μια σειρά από στιγμιότυπα χωρίς αναφορά προς τη μακροδομή κάνοντας αδύνατη την ιστορική γνώση (Κόκκινος, 1998, σ. 273· Iggers, 1999, σ. 139).

Στον αντίποδα αυτών, ο Mumford (1996, p. 85) επιμένει ότι «είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να γίνει αληθινή και σημαντική η διδασκαλία της γενικής ιστορίας στους μαθητές καθώς τα γεγονότα της τοπικής ιστορίας είναι κομμάτια της ζωής ενός ανθρώπου και η τοπική ιστορία είναι παντού». Η Ρεπούση (2000α, σ. 97) ενισχύοντας αυτή την άποψη, θεωρεί την τοπική ιστορία ως μια σύγχρονη πρόταση για το πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο σχολείο, καθώς επιχειρεί να στραφεί στο ιστορικό υλικό που βρίσκεται στην γειτονική περιοχή και είναι ήδη οικείο στα παιδιά.

Επιπλέον, επιδιώκει μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας τοπικής ιστορίας, να συνδέσει το σχολείο με τις διαδικασίες της ιστορικής έρευνας.

Σαν αποτέλεσμα όλων των παραπάνω τάσεων, κατά το τελευταίο τέταρτο του 20ού αιώνα, επηρεάζεται σοβαρά και η διδασκαλία της ιστορίας, βρίσκοντας γόνιμο έδαφος για να αναπτυχθεί η *νέα ιστορία ή συνολική*. *Συνολική* ονομάζεται η ιστορία που μελετά όλες τις όψεις μιας κοινωνίας σε ορισμένο τόπο και χρόνο. Οφείλει την δημιουργία της κυρίως στην ανάπτυξη των κοινωνικών επιστημών κατά το 19^ο αιώνα και πιο συγκεκριμένα σε θεωρητικούς όπως ο Karl Marx, ο Emile Durkheim και ο Max Weber. Η *νέα ιστορία* αναπτύχθηκε στο περιβάλλον του επιστημονικού περιοδικού *Annales* που ίδρυσαν οι Lucien Febre και Marc Bloch το 1929 και συνέχισαν ο Fernand Braudel, ο Jacques Le Goff και πολλοί άλλοι. Βασικός άξονας της «σχολής» είναι η εξέταση φαινομένων μακράς διάρκειας, αυτών δηλαδή που παρουσιάζουν αντοχή μέσα στο χρόνο και που επηρεάζουν σημαντικά την εξέλιξη της ιστορίας (Ασωνίτης & Παππάς, 2006, σ. 12). Η «Νέα Ιστορία» στρέφεται στη μελέτη της κουλτούρας, και στην καθημερινή ζωή, αποκλεισμένων ως τότε τμημάτων του πληθυσμού. Μεταφέρεται από την ελίτ, σε ανθρώπους που για πολύ καιρό είχαν αγνοηθεί, προσφέροντας μια ιστορία “from below” (ιστορία από τα κάτω), όπως ονομάστηκε, περιλαμβάνοντας τις γυναίκες και τις εθνοτικές μειονότητες, εισάγοντας μάλιστα και μια φεμινιστική άποψη (Iggers, 1999, σ. 21). Μεταθέτοντας λοιπόν, το κέντρο βάρους από το άτομο στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της διαμόρφωσής του, δίνει την ώθηση για μια νέα ιστορία στα σχολεία. Μιας ιστορίας που αρχίζει να αμφισβητεί την έντονη προσκόλληση στα γεγονότα, προσπαθώντας να ερμηνεύσει αλλά και να αναθεωρήσει, αν χρειαστεί το χαρακτήρα τους (Αβδελά, 1998, σ. 93).

1.5 Σχέση Γενικής Ιστορίας με την Τοπική

Τα τελευταία χρόνια κυριαρχούν σε μεγάλη έκταση οι συζητήσεις για τις σχέσεις της Τοπικής ιστορίας τόσο με τη Γενική όσο και με τις άλλες Ιστορίες. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της Νέας Ιστορίας που προαναφέραμε, έχει αναπτυχτεί έντονος επιστημολογικός διάλογος σχετικά με τη σχέση της τοπικής και της γενικής ιστορίας. Θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η συνύπαρξη της γενικής και της τοπικής ιστορίας έχει εντοπιστεί από τη γένεση κιόλας της ιστοριογραφίας στα νεότερα χρόνια (16^{ος} αι.), σε αντίθεση με την εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στην εκπαίδευση που

προσδιορίζεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Λεοντσίνης, 1996, σ. 50). Άλλωστε, «η τοπική ιστορία συνεπάγεται την ιστορία των μεγαλύτερων κοινοτήτων σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η εθνική ιστορία συνεπάγεται την τοπική κοινότητα» (Mumford, 1996, p. 87).

Σύμφωνα με τους Λεοντσίνη και Ρεπούση, προτείνεται η μεθοδολογική ένταξη της τοπικής ιστορίας στο πρόγραμμα σπουδών της γενικής, καθώς αποτελεί ενιαίο τμήμα του και όχι υπάλληλο. Όπου έχει εφαρμοστεί αυτή η συνύπαρξη αξιολογήθηκε θετικά, με βασική όμως προϋπόθεση την επικοινωνία και την αμοιβαία δράση τους. Επιπλέον, η διδακτική συμβατότητα των δύο ιστορικών αντικειμένων αποτελεί τη βάση για αυτή την σύζευξη, καθώς δεν μπορεί το ένα αντικείμενο να αναιρεί το άλλο. Απαραίτητο λοιπόν κρίνεται να προσδιορίζονται τα στοιχεία εκείνα που τη διακρίνουν, διδακτικά και ερευνητικά, από τη γενική ιστορία και συγκεκριμένα, οι ειδικοί στόχοι, η σύνδεση των πηγών με τη θεματολογία, η διδακτική ερευνητική μεθοδολογία και η αξιολόγηση του εκάστοτε προγράμματος σπουδών. Όταν η *ιστορία του τόπου* οδηγεί σε διδακτικές κι ερευνητικές δραστηριότητες που είναι ανεξάρτητες με το παράλληλο πρόγραμμα της γενικής ιστορίας είναι γόνιμο να υλοποιούνται και να μην παραγκωνίζονται, καθώς πολλές φορές η ιστορία του τόπου δεν μπορεί να περιοδολογηθεί σύμφωνα με τη σχολική γενική ιστορία. Έτσι, η διάκριση της τοπικής ιστορίας από τη γενική αφορά σήμερα τον εκπαιδευτικό χώρο με σκοπό την ανάπτυξη μεταξύ τους μιας ειδικής διαλεκτικής σχέσης. Αυτές οι δύο μορφές της ίδιας επιστήμης αλληλοσυμπληρώνονται καθώς η γενική ιστορία τροφοδοτεί την αναζήτηση των τοπικών θεμάτων και η τοπική ιστορία ρίχνει φως στις αθέατες, μικρές αλλά πολύ σημαντικές στιγμές της ιστορίας των ανθρώπων του παρελθόντος (Λεοντσίνης 1996· Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2002, 28-29· Ρεπούση, 2003-4).

Η τοπική ιστορία με τις μεθόδους και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί αποτελεί δέλεαρ για τους μαθητές, που η αφηγηματική εξιστόρηση γεγονότων και η πληθώρα των χρονολογιών τους οδηγεί στην ανία και την αδιαφορία τελικά για το μάθημα. Σύμφωνα άλλωστε και με το Douch, τα μαθήματα ιστορίας θα έπρεπε να είναι ενδιαφέροντα, αλλά συνήθως είναι πολύ βαρετά. Συχνά ένας από τους λόγους είναι ότι το περιεχόμενο των μαθημάτων δε συνδέεται υλικά ή συναισθηματικά με τη ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών (Douch, 1967, pp. 8-9). Βασική διαφορά ανάμεσα στην τοπική και γενική ιστορία είναι ότι η πρώτη απλώνεται έξω από τα στενά όρια της τάξης συμβάλλοντας έτσι, μεταξύ άλλων και στη διεύρυνση των συνόρων μεταξύ

σχολείου και κοινωνίας (Λεοντσίνης 1996, σ. 56) σε αντίθεση με τη δεύτερη που διδάσκεται από καθέδρα (Ρεπούση, 2004, σ. 88).

Το σημαντικό είναι, μέσα από τη συνύπαρξη γενικής και τοπικής ιστορίας, να οδηγήσουμε τους μαθητές μας σε ουσιαστικές εμπειρίες και σκέψεις για τις δράσεις των ανθρώπων του παρελθόντος και όχι σε επιφανειακή και άκριτη γνώση της ιστορίας.

1.6 Η θέση της τοπικής ιστορίας στα σχολεία άλλων χωρών

Η τοπική ιστορία στο δυτικό σχολείο αναπτύσσεται περισσότερο σε επίπεδο πρωτοβουλίας καθώς προτείνεται στα αναλυτικά προγράμματα αποσπασματικά και συμπληρωματικά για την ενίσχυση της γενικής-εθνικής ιστορίας. Στη Γαλλία για παράδειγμα, η σύσταση για την τοπική ιστορία στην εκπαίδευση υπάρχει στις επίσημες οδηγίες και στα αναλυτικά προγράμματα από τις αρχές του αιώνα, για να ενισχύσει τη γενική ιστορία. Στις Η.Π.Α. από τα τέλη του περασμένου αιώνα χρονολογείται το ενδιαφέρον για την τοπική ιστορία στο σχολείο, συνδέοντας την αναγκαιότητά της με την αμφισβήτηση του εγχειριδίου στο μάθημα της ιστορίας δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στην ιστορική μέθοδο και στις ιστορικές πηγές. Η τοπική κοινωνία θεωρείται ιδανική δίοδος για την κατανόηση της Αμερικάνικης κουλτούρας, δημιουργώντας το πλαίσιο για την επίσημη ένταξη της τοπικής ιστορίας στην αμερικάνικη εκπαίδευση. Σε επίσημες οδηγίες του 1939, προτείνεται η αξιοποίηση της κοινότητας ως ιστορικής πηγής και μετά το τέλος του πολέμου δημιουργείται η Αμερικάνικη Ένωση για την Γενική και Τοπική Ιστορία και από το 1947 εκδίδουν το περιοδικό *American Heritage* με σκοπό να στηρίζουν την τοπική ιστορία στα σχολεία και στην τοπική κοινωνία (Ρεπούση, 2003-2004).

Αναμενόμενη λοιπόν ήταν και η έμφαση στις κοινωνικές σπουδές, ιδιαίτερα μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Κοινωνικές Σπουδές του 2012 (National Council for the Social Studies, 2012). Συγκεκριμένα, ορίζει ως κοινωνικές σπουδές «τη συστηματική μελέτη βασιζόμενη σε κλάδους όπως είναι η ανθρωπολογία, η αρχαιολογία, τα οικονομικά, η γεωγραφία, η ιστορία, το δίκαιο, η φιλοσοφία, οι πολιτικές επιστήμες, η ψυχολογία, η θρησκεία και η κοινωνιολογία, καθώς και το κατάλληλο περιεχόμενο από τις ανθρωπιστικές επιστήμες, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες» (p. 3). Πρόκειται για ένα Πρόγραμμα που εστιάζει σε δέκα «θέματα-έννοιες» με πρωταρχικό σκοπό να βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να

εμπλακούν στις ιδέες και αξίες της δημοκρατίας, να γίνουν ικανοί να παίρνουν δικαιολογημένες αποφάσεις για το κοινό καλό, να γίνουν δηλαδή ενεργοί πολίτες. Περιλαμβάνει κατευθυντήριες γραμμές, οδηγίες, στόχους, ερωτήσεις διερεύνησης και παραδείγματα για κάθε βαθμίδα, από τις μικρές τάξεις (νηπιαγωγείο) μέχρι το Γυμνάσιο και το Λύκειο, όπως ενδείκνυται για το κάθε επίπεδο. Από τα δέκα «θέματα-έννοιες» ξεχωρίζουμε ιδιαίτερα κάποια, τα οποία εμπλέκουν τους μαθητές μέσα από διάφορες διαδικασίες μάθησης, σε θέματα Τοπικής Ιστορίας. Συγκεκριμένα μέσα από τα «θέματα»: 1) Πολιτισμός, 2) Χρόνος – Συνέχεια – Αλλαγή 3) Άνθρωποι – Τόποι και Περιβάλλοντα, συγκεκριμενοποιούνται οι στόχοι και συνάδουν εμφανώς με τους στόχους της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας. Οι μαθητές προετοιμάζονται για να κατανοήσουν πώς οι άνθρωποι, μέσα στο πέρασμα του χρόνου, δημιουργούν, μαθαίνουν και υιοθετούν έναν πολιτισμό. Μελετώντας ομοιότητες, διαφορές, συμπεριφορές και αξίες, κατανοούν τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ιδιαίτερα μέσα από τη μελέτη του παρελθόντος και της κληρονομιάς του, ξεκινούν να αποκτούν δεξιότητες στην ιστορική έρευνα, μελετώντας πρώτα το σχολείο τους και τη γειτονιά τους και μετά την ευρύτερη κοινότητα. Χρησιμοποιούν πηγές του τόπου τους για να μάθουν για το παρελθόν, προκειμένου να κατανοήσουν τη σημερινή πραγματικότητα. Επιπλέον, γίνονται ικανοί να χειρίζονται εργαλεία όπως χάρτες, σφαίρες (σχήματα) και διάφορα γεωγραφικά εργαλεία, για να διερευνούν τις σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους, τους τόπους και τα περιβάλλοντα μέσα από τις αλλαγές στο πέρασμα του χρόνου.

Αξιοσημείωτο είναι και το Πρόγραμμα Σπουδών της Ιρλανδίας για την Προσχολική Αγωγή (National Council for Curriculum and Assessment (στο εξής NCCA), 1999) στο οποίο κατέχει σημαντική θέση, ανάμεσα στους άλλους πέντε τομείς σπουδών, η κοινωνική περιβαλλοντική και επιστημονική εκπαίδευση (Social Environmental and Scientific Education, [SESE]). Στα πλαίσια αυτού του τομέα γίνεται σαφής αναφορά για τη διδασκαλία τοπικής ιστορίας και δίνονται κατευθυντήριες γραμμές συνδέοντας το σχολείο με την τοπική κοινωνία. «Η δημιουργία στενών δεσμών μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινότητας μπορεί να προσφέρουν αμοιβαία οφέλη. Είναι μια γενική προσδοκία, το σχολείο να θεωρείται ως ένας βασικός πόρος για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής στην κοινότητα και με τη σειρά του το σχολείο να αντιμετωπίζει την κοινότητα ως πλούσια πηγή από την οποία θα αντλήσουν εκπαιδευτική βοήθεια. Είναι πολύ σημαντικό, κατά το σχεδιασμό των σχολικών δραστηριοτήτων, να γνωρίζουν τι μπορεί να

προσφέρει η κοινότητα, ώστε να δημιουργήσει σχετικές και αποτελεσματικές εμπειρίες μάθησης στα παιδιά της καθώς και στην αναγνώριση της συνεισφοράς των παιδιών προς την κοινότητα» (NCCA, 1999, p. 23). «Οι κοινωνικές, περιβαλλοντικές και επιστημονικές σπουδές συνδέονται και παρουσιάζονται κάτω από τρεις θεματικές επικεφαλίδες: ιστορία, γεωγραφία και επιστήμη. Το αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας αντικατοπτρίζει τη φύση της ίδιας της ιστορίας. Ασχολείται με τη γνώση της ζωής των ανθρώπων στο παρελθόν και πώς αυτή ερμηνεύεται, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να βιώσουν κάτι από τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι ιστορικοί. Κεντρικά στοιχεία αυτής της εμπλοκής του παιδιού με την Ιστορία, από τα πρώτα κιόλας χρόνια, είναι η ανάπτυξη των ιστορικών δεξιοτήτων, οι αρχές της έννοιας της χρονολόγησης, η συνειδητοποίηση της σχέσης αιτίας αποτελέσματος και μια εκτίμηση της αλλαγής και της συνέχειας. Η εξερεύνηση της τοπικής ιστορίας παραμένει κεντρικό στοιχείο του Προγράμματος Σπουδών σε όλα τα επίπεδα, αλλά καθώς τα παιδιά ωριμάζουν μπορούν να αντιμετωπίσουν ένα ευρύτερο φάσμα λαών, γεγονότων και περιόδων» (NCCA, 1999, pp. 49-50).

Στη Βρετανία, η τοπική ιστορία αποτελούσε από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μια ουσιαστική πλευρά του μαθήματος της Ιστορίας, η οποία διατηρήθηκε και στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1997. Αρχικά είχε πολιτικό χαρακτήρα και χρησιμοποιούνταν για να συμπληρώσει την εθνική ιστορία. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1920 υποστηρίχθηκε ότι έπρεπε να μελετάται μόνη της και να είναι η αρχή για πιο γενικές αναζητήσεις. Μετά το 1945 όμως, δόθηκε έμφαση στο κοινωνικό και οικονομικό περιεχόμενο του μαθήματος τοπικής ιστορίας. Έτσι κινητοποιήθηκαν πολλοί άνθρωποι της κοινότητας και όχι μόνο το σχολείο με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν τοπικοί σύλλογοι. Το 1965 ένα μέρος της τοπικής ιστορίας μπήκε στις εξετάσεις για την απόκτηση απολυτηρίου γυμνασίου. Στα σχολεία της Αγγλίας η τοπική ιστορία διδάσκεται σύμφωνα με οδηγίες κι έτσι οι μαθητές αναλαμβάνουν εργασίες γενικών θεμάτων, τις οποίες μπορεί να τις διαπραγματευτεί το κάθε παιδί με όποιον τρόπο θέλει. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν στα γραφεία των δήμων και των κοινοτήτων ταξινομημένα αρχεία ιστορίας, να συγκεντρωθούν εικόνες, φωτογραφίες και άλλα κειμήλια (Ντούλας, 1988). Στο Βρετανικό αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται η συγκρότηση ταυτότητας και η διαμόρφωση συλλογικής ιστορικής μνήμης, σαν ένας από τους σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας. Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες θεματικές ενότητες: οικογένεια, τόπος καταγωγής, τόπος διαμονής, γεωγραφική περιοχή, κοινωνική τάξη,

έθνος, κυρίαρχοι θεσμοί και αξίες. Στο ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, στον τομέα του γνωστικού περιεχομένου, τονίζεται ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στις αλληλεπιδράσεις γεωγραφικού, οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού πεδίου για να υπάρχει ισορροπία μεταξύ τοπικής, εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας (Σάκκας, 2000).

1.7 Το βρετανικό αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορία στην πρώτη σχολική ηλικία

Κρίνεται αναγκαίο να γίνει ειδική αναφορά στο βρετανικό αναλυτικό πρόγραμμα, εξαιτίας της παράδοσης που έχει στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στο σχολείο. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η συστηματική διδασκαλία της ιστορίας αρχίζει όταν τα παιδιά συμπληρώσουν το 8^ο έτος της ηλικίας τους. Στην Αγγλία όμως το μάθημα της ιστορίας κατέχει σημαντική θέση στις μικρές ηλικίες. Οι στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες: α) προσωπικοί και κοινωνικοί στόχοι, σχετικά με την ταυτότητα και κληρονομιά των μαθητών και κατανόηση άλλων πολιτισμών και β) ουσιαστικοί στόχοι του μαθήματος, όπως δημιουργία ενδιαφέροντος για το παρελθόν, έρευνα και γνωριμία με τη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται από τους ιστορικούς. Η φιλοσοφία του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών (National Curriculum, [NC]) είναι ότι πρέπει να επιτευχθεί η αντίληψη και κατανόηση του παιδιού και να αναπτυχθούν οι δεξιότητές του στο να εκτελεί εργασίες στην ιστορία. Η φοίτηση στο Βρετανικό σχολείο ξεκινάει στην ηλικία των 5 χρόνων και μέχρι την ηλικία των 7 διδάσκονται γραφή, ανάγνωση και ιστορία ως αυτοτελή μαθήματα. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να αποκτήσουν κάποιες γνώσεις για το παρελθόν, για το πώς διαφέρει από το παρόν και για τις ιστορικές πηγές. Σε αυτές εμπεριέχονται εικόνες και φωτογραφίες, μουσική, γραπτές πηγές, κτίρια, χώροι, υλικό από ηλεκτρονικούς υπολογιστές, προφορικές μαρτυρίες ενηλίκων και ανθρώπινα τεχνουργήματα.

Πολύ μεγάλη σημασία δίνεται στην εργασία πεδίου μέσα σε ιστορικούς χώρους. Οι μαθητές μαθαίνουν για την καθημερινή ζωή, την εργασία, τον ελεύθερο χρόνο και τις συνήθειες των ανθρώπων κατά το παρελθόν, ερευνούν τις αλλαγές που έχουν συμβεί και εντοπίζουν τις διαφορές που υπάρχουν σε σχέση με το παρόν. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν απλές λέξεις που σχετίζονται με χρονικές έννοιες, να ψάχνουν τις αιτίες των γεγονότων και να ξεχωρίζουν τις διαφορετικές εκδοχές ενός

γεγονότος. Ενθαρρύνονται να κάνουν ερωτήσεις για το παρελθόν και να συνδυάζουν την ιστορική γνώση με άλλα μαθήματα. Η αξιολόγηση του μαθήματος μέχρι τα 7 τους χρόνια γίνεται άτυπα μέσα από συζήτηση, ζωγραφική, παρατήρηση, ενώ η τυπική αξιολόγηση του μαθήματος αρχίζει στην ηλικία των επτά χρόνων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην τοπική ιστορία. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δικά τους προγράμματα τοπικής ιστορίας με βάση τις προσωπικές τους επαγγελματικές δεξιότητες και γνώσεις, λαμβάνοντας υπόψη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού της τάξης. Τονίζεται η αναγκαιότητα επισκέψεων στα μουσεία, τα ιστορικά κτίρια και τους ιστορικούς χώρους, έτσι ώστε να συνδέσουν την ιστορία με τη ζωή προσφέροντας ουσιαστικές εμπειρίες στα παιδιά. Σχεδιάζοντας δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας το παιδί έρχεται σε επαφή με αυθεντικά αντικείμενα από την ιστορία.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ιστορία είναι συνδεδεμένη με το μάθημα της γεωγραφίας. Ειδικά για την πρώτη σχολική ηλικία, επισημαίνεται ότι τα παιδιά, μέσα από την γεωγραφία, μαθαίνουν για τη σημασία του τόπου σε σχέση με τις ανθρώπινες δραστηριότητες και για τη σχέση ανάμεσα στους ανθρώπους και το περιβάλλον. Τα μαθήματα που σχετίζονται με την τοπική ιστορία, αφορούν από την πλευρά των παιδιών, την ερευνητική εργασία και την εργασία πεδίου που εκτείνεται στο χώρο του σχολείου και την τοπική περιοχή. Βασικός στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η κατανόηση του χώρου σε τοπικό ή ευρύτερο επίπεδο (ονομασία του τόπου, αναγνώριση χαρτών της περιοχής, συζήτηση για τις ασχολίες των κατοίκων, έρευνα για τη χρήση της γης και των κτιρίων κ.α). Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην τάξη, αυτών των δράσεων προτείνεται η αφήγηση ή η δημιουργία μιας ιστορίας του τύπου «Μια μέρα από τη ζωή του.....» όπου παρουσιάζεται η ζωή κάποιου ανθρώπου της περιοχής. Με παρόμοιο τρόπο διδάσκονται θέματα όπως: «εγώ και η οικογένειά μου», «το σπίτι μου», «η πόλη μου» κλπ (Δημητριάδου, 2002, σ. 85).

1.8 Η πορεία της τοπικής ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση

Το ενδιαφέρον για την τοπική ιστορία δεν είναι πρόσφατο. Στο πέραςμα του 18^{ου} προς το 19^ο αιώνα, πριν ακόμα και από τον Αγώνα, έκανε την εμφάνισή του στον ελληνικό χώρο, το φαινόμενο της τοπικής ιστοριογραφίας. Πρόκειται για το πιο

πρώιμο και πλήρες δείγμα τοπικής ιστορίας με σημαντική συνεισφορά στην εθνική αφύπνιση. Ο Κ. Θ. Δημαράς το σημειώνει ως ένα ιδιαίτερο τύπο λογιосύνης που εμφανίζεται «σ' όλη την έκταση του Ελληνισμού, από την ενδοχώρα της Μικράς Ασίας ως τα Επτάνησα, από τις ελληνικές αποικίες του Βορρά ως τις μεσογειακές παρυφές της Αφρικής» προσδίδοντάς του ξεκάθαρο τοπικιστικό πνεύμα, εξαιτίας του Αγώνα κι όλων των τοπικών αντιπαλοτήτων που επικρατούσαν τότε (Δημαράς, 1986, σ. 57). Άλλωστε, ο τοπικισμός κυριαρχεί έντονα στην ελληνική τοπική ιστοριογραφία κι αυτό φαίνεται κι από τις επικρίσεις κατά του Κωνσταντίνου Παπαρρηγόπουλου όταν εξέδωσε την Ιστορία του Ελληνικού Έθνους (Δημαράς, 1986, σσ. 321-322). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να παραγκωνιστεί η τοπική ιστορία.

Πρώτος μεγάλος σταθμός στην ελληνική διδακτική της Ιστορίας αποτέλεσε κατά το έτος 1825, το περίφημο Διάταγμα του Υπουργού Εσωτερικών Γρηγορίου Δικαίου (Παπαφλέσσα), σχετικά με τις αρμοδιότητες του Εφόρου Παιδείας. Το παραθέτουμε αυτούσιο καθώς αποτελεί το εφαλτήριο για την εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας και μάλιστα μέσα σε ένα «ερευνητικό» πλαίσιο. «Να δώση παραγγελίαν εις τους κατά τόπους επάρχους και δημογέροντας και επιτρόπους και διδασκάλους των σχολείων, δια να συνάξουν τας αρχαιότητας, όπου κατά καιρούς ευρίσκονται εις κάθε τόπον: Νομίσματα δηλαδή, αγάλματα, επιγραφάς και ό,τι άλλο λείψανον αρχαιότητας, δια να τα αποταμιεύσουν εις τα σχολεία, δια ν' αποκτήσει, με τον καιρόν, παν σχολείον το Μουσείον του: πράγμα αναγκαιότατον διά την ιστορίαν, διά την ανακάλυψιν των αρχαίων ονομασιών των πόλεων και τόπων, διά την γνώρισιν της δεξιότητος των προγόνων μας. Και διά την υπόληψιν την οποία δικαίως έχουσιν εις τα τοιαύτα τα σοφά της Ευρώπης έθνη, οι οποίοι μας μέμφονται, διότι τα χαρίζομεν ή τα πωλούμεν αντί μικρού τμήματος εις τους θαμίζοντας εις την Ελλάδα περιηγητάς των» (Δημαράς, 1987, σ. 13).

Καθώς το έθνος προσπαθούσε να αναγεννηθεί καταβαλλόταν μεγάλη προσπάθεια έστω και για μια στοιχειώδη μόρφωση του λαού. Στόχος δεν ήταν η απλή διάσωση των τεκμηρίων του παρελθόντος αλλά και η σύσταση μουσείου μέσα στα αλληλοδιδασκτικά τότε σχολεία. Ενός μουσείου τοπικής ιστορίας που είχε αξιοσημείωτη παιδαγωγική αξία για τους μαθητές, καθώς δημιουργήθηκε ένας δεσμός ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα και στα υλικά λείψανα του παρελθόντος. Όταν αργότερα εξασφαλίστηκαν χώροι για την τοποθέτηση αυτού του υλικού, ο δεσμός αυτός κόπηκε και μεταμορφώθηκε από οικεία αντικείμενα καθημερινής σχολικής

ζωής, σε «άψυχα» αντικείμενα στολισμένα σε προθήκες (Βαϊνά, 1997, σσ. 54-57). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε την αναγκαιότητα της σύνδεσης των μουσείων με τη σχολική πραγματικότητα. Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα σ αυτή τη διασύνδεση καθώς υλοποιούνται ολοένα και περισσότερα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα. Έτσι από τον 20ό αιώνα, τα μουσεία αρχίζουν να λειτουργούν ως κοινωνικός-εθνικός θεσμός παρέχοντας δυνατότητες «εκπαίδευσης και αγωγής του κοινού», με ιδιαίτερο προσανατολισμό στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά και νέους (Δάλκος, 2000, σ. 11). Σήμερα με τον όρο «μουσείο», δεν περιοριζόμαστε αυστηρά στη συλλογή και έκθεση αρχαιολογικών ή άλλων ευρημάτων σε ένα συγκεκριμένο κλειστό χώρο. Το περιεχόμενο της έννοιας έχει διευρυνθεί, ώστε να περιλαμβάνει κάθε χώρο που μπορεί να φιλοξενεί πλευρές της παλαιότερης και σύγχρονης πολιτιστικής και τεχνολογικής κληρονομιάς ενός τόπου (Λεοντσίνης, 2003, σ. 223). Αναφορικά με το Διάταγμα του Παπαφλέσσα, είναι άξιο παρατήρησης και ο ενεργητικός ρόλος του δασκάλου στην συλλογή και διαίωνιση της εθνικής κληρονομιάς (Βαϊνά, 1997, σ. 57). Πρόκειται για ρόλο προπομπό, που ξεχάστηκε για χρόνια, και «ανακαλύφθηκε» από σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους (δάσκαλος – ερευνητής), για να φέρει νέα γνώση στο επίπεδο της εκπαίδευσης.

Δέκα χρόνια μετά το Διάταγμα περί ίδρυσης μουσείων στα σχολεία, το Διάταγμα του 1834 προβλέπει στο πρώτο άρθρο του: «ει δυνατόν, και στοιχεία της Γεωγραφίας, της Ελληνικής Ιστορίας και εκ των φυσικών επιστημών τα αναγκαιότερα». Αναφέρεται στην οργάνωση των Δημοτικών σχολείων σχετικά με τα διδασκόμενα μαθήματα (Δημαράς, 1987, σ. 45). Μετά την επανάσταση και καθώς πολλές ελληνόφωνες περιοχές βρίσκονται ακόμα εκτός συνόρων, η τοπική ιστοριογραφία αποτελεί την σφραγίδα για την τεκμηρίωση της ελληνικότητάς τους. Για να μπορέσουν να ενταχθούν στο ελληνικό κράτος αυτές οι περιοχές έπρεπε να αποδείξουν ότι διαθέτουν υλικά τεκμήρια και μαρτυρίες που δηλώνουν την σχέση τους με την ελληνική αρχαιότητα. Έτσι ο τοπικισμός της τοπικής ιστοριογραφίας διαφαίνεται αναγκαίος με ρόλο ενισχυτικό, στη δεδομένη χρονική στιγμή, για το ελληνικό έθνος (Ρεπούση, 2003-4, σ. 105). Βέβαια, σύμφωνα με το Χαρίτο (2009) η περιβόητη έκφραση «επιστροφή στις ρίζες» των εκπροσώπων του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού κινδύνεψε να παρεξηγηθεί ως προγονοπληξία και σοβινισμός, ενώ στην πραγματικότητα το αίτημά τους αφορούσε την «άμεση και έμπρακτη μετάδοση

γνώσεων που σχετίζονται με τα χειροπιαστά ενδιαφέροντα του παιδιού» (Χαρίτος, 2009, σ. 16).

Ίσως τώρα περισσότερο από ποτέ αυτό το αίτημα κρίνεται πιο επιτακτικό καθώς έχουμε χαθεί μέσα στις δυσκολίες της καθημερινότητας και τη δίνη της παγκοσμιοποίησης. Εκπαιδεύοντας τα παιδιά και «μυώνοντας» τα από τη μικρή κιόλας ηλικία, στις διαδικασίες έρευνας και ανακάλυψης του παρελθόντος του τόπου τους ίσως οδηγηθούν με πιο σταθερά βήματα στην πορεία τους προς το μέλλον. Άλλωστε όπως είπε ο Orwell (1984, σ. 245) «αυτός που ελέγχει το παρελθόν, ελέγχει το μέλλον· αυτός που ελέγχει το παρόν, ελέγχει το παρελθόν».

Αν και η εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στα αναλυτικά προγράμματα άλλων χωρών έχει να παρουσιάσει μια μακρά ιστορία, στην Ελλάδα εμφανίζεται ως διακριτό μάθημα κατά την τελευταία δεκαετία. Βέβαια, γίνονται κάποιες αναφορές, τις οποίες και θεωρούμε σκόπιμο να τις αναφέρουμε, στα αναλυτικά προγράμματα από το 1894 έως και το 1982. Πρόκειται για ίχνη τα οποία συνδέουν την Ιστορία με τη Γεωγραφία και το χρόνο με τον τόπο μέσα σε μια «εθνοπολιτιστική διάσταση». Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1913 (Β.Δ. 174Α/10.9.1913) εισάγεται ως επίσημο μάθημα ο όρος «πατριδογνωσία». Ξεκινώντας από την Α΄ Τάξη του Δημοτικού σχολείου κι έχοντας ως πρώτο σταθμό μελέτης την υπάρχουσα αίθουσα, απλωνόταν στον περιβάλλοντα χώρο, τη γειτονιά, το χωριό, την πόλη, το νομό κι επεκτεινόταν στην επικράτεια. Βασικός στόχος ήταν να αναπτυχθεί στη συνείδηση των μικρών παιδιών η έννοια της πατρίδας και να καλλιεργηθεί η εθνική ενότητα. Η Κουλούρη (1988) ωστόσο συναντά τον όρο «πατριδογραφία» μετά το 1885 σαν χαρακτηρισμό της πρώτης γεωγραφικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο κι αναφέρεται στη γνώση της πατρίδας. Θεωρεί ότι ξεκινάει μια προσπάθεια καταπολέμησης του τοπικιστικού πνεύματος έτσι ώστε να νιώσει το μικρό παιδί το εύρος του έθνους στο οποίο ανήκει.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1957 περιλαμβάνονται «η Πατριδογνωσία, η Ιστορία, η Αγωγή του Πολίτη και η Γεωγραφία μετά στοιχείων Τουρισμού». Ο συντάκτης του προγράμματος θέτει σαφώς το σκοπό αυτών των μαθημάτων: «Ουσιώδες καθήκον του σχολείου είναι να σχηματίσουν οι μαθηταί δι' αυτενεργού παρατηρήσεως σαφή εικόνα της περιοχής εις ην διαβιούν κατά τα πρώτα έτη της ηλικίας των, να εκτιμήσουν και να αγαπήσουν αυτήν και κατ' επέκτασιν και την Ελληνικήν Πατρίδα». Βέβαια, οι αναφορές στην τοπική ιστορία δε γίνονται μέσα από το μάθημα της Ιστορίας, αλλά μέσα από τη Γεωγραφία της Γ΄ και Δ΄ Τάξης όπου

προτείνεται η διδασκαλία του χωριού, της πόλης, της περιοχής, καθώς και των μνημείων και των ιστορικών τόπων. Επιπλέον, μέσα από την Αγωγή του Πολίτη της Ε΄ Τάξης στους σχολικούς εορτασμούς περιλαμβάνονται και οι «τοπικά εθνικά εορταί» (Β.Δ. 14Α/6.1.1957).

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1969 η Πατριδογνωσία μετονομάζεται σε «Σπουδή του Περιβάλλοντος». Σκοπός του μαθήματος: «η γνώσιν δια βίωσης και ενεργού συμμετοχής όλων των μορφωτικών αγαθών τα οποία ευρίσκονται εις την πλουσίαν συνθετικότητα της ζωής της γενετείρας (ιστορικών, λαογνωστικών, γεωγραφικών, φυσιγνωστικών, πολιτισμωγνωστικών, θρησκευτικών, μουσικών, κτλ) και την απόκτησιν βιωμάτων τα οποία διήκουν δι'όλου του βίου και διατηρούν βαθείαν την αγάπην και την νοσταλγίαν προς τη γενέθλιον γη και τη γενικωτέραν πατρίδα» (Β.Δ. 218Α/31.10.1969). Οι αλλαγές που παρατηρούνται είναι ελάχιστες και οι στοχοθεσία σχεδόν ίδια. Όμως ο Παληκίδης (2010) εντοπίζει ένα νέο στοιχείο να διαφαίνεται στο πρόγραμμα, μια τάση εξιδανίκευσης του παρελθόντος κι επίκλησης της νοσταλγίας. Πρόκειται για ένα στοιχείο που πρώτη φορά «κατονομάζεται ρητά σε επίσημο κείμενο ως συναισθηματικός στόχος της εκπαίδευσης», με πιθανή ερμηνεία την διαφύλαξη της εθνικής συνείδησης και των κοινωνικών αξιών (σ.16).

Στο Αναλυτικό πρόγραμμα του 1982 το μάθημα μετονομάζεται σε «Μελέτη Περιβάλλοντος» χωρίς ουσιαστικές αλλαγές από τα προϋπάρχοντα. Όμως, στην ενότητα με τίτλο «Ο άνθρωπος, ο χρόνος και η εξέλιξη» υπάρχουν στοιχεία που εμπίπτουν στην ύλη της τοπικής ιστορίας, όπως: «Εισαγωγή στην έννοια των πολιτισμικών αλλαγών με βάση μαρτυρίες που προσφέρει η περιοχή της κοινότητας (ιστορικά κατάλοιπα, ενδυμασίες, κατοικίες, τεχνικά έργα κτλ). Ιστορικά και άλλα σπουδαία πρόσωπα της εποχής (άγιοι, ήρωες, ευεργέτες κτλ.). Η Ελληνική σημαία και το ηρώο της κοινότητας. Εισαγωγικό ιστορικό της κοινότητας: πώς άλλαξε η κοινότητα, σχετικές παραδόσεις και θρύλοι. Στα πολύ παλιά χρόνια: μύθοι κι κατορθώματα των προγόνων μας: τοπικοί μύθοι, ο μύθος του Ηρακλή» (Π.Δ. 583/1982, ΦΕΚ107/τ.Α΄/31-8-1982). Στο σημείο αυτό κρίνουμε απαραίτητο να υπενθυμίσουμε ότι όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία αποτελούν ψήγματα που συνδέονται με την τοπική ιστορία, χωρίς όμως να τα συγχέουμε με το μάθημα τοπικής Ιστορίας στη σημερινή του μορφή.

1.9 Η τοπική ιστορία στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Από το σχολικό έτος 2001-2002 η τοπική ιστορία εντάσσεται ως μάθημα στην υποχρεωτική εκπαίδευση και το 2003 συμπεριλαμβάνεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ). Χορηγείται επιστημονικό βοήθημα για τον εκπαιδευτικό της Γ΄ Γυμνασίου με τίτλο «Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας» των Λεοντσίνη και Ρεπούση (2002). Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο περιλαμβάνει θεωρητικό μέρος καθώς και θεματικούς άξονες με μεθοδολογία σχεδιασμού και εκπόνησης προγραμμάτων Τοπικής Ιστορίας. Δυστυχώς, είναι συνηθισμένο φαινόμενο στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα να εισάγεται ένα καινούργιο γνωστικό αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών, χωρίς να έχει προηγηθεί ανάλογη επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Κουνέλη, 2002).

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό, καθώς διαφοροποιείται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της δεκαετίας του '80 στη διάρθρωσή του, στην οργάνωση των περιεχομένων και τις μεθοδολογικές υποδείξεις, δίνει έμφαση και στην τοπική ιστορία. Βέβαια, ως «γενικός σκοπός τίθεται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης». Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον. Με τη διδασκαλία της ιστορίας, ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος. Έτσι, οι σκοποί του μαθήματος της ιστορίας συνάδουν με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, που αναφέρεται στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, οι στόχοι του μαθήματος της ιστορίας και της γεωγραφίας επιδιώκονται μέσα από το μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος». Στους άξονες γνωστικού περιεχομένου προτείνονται ενότητες όπως «ο άνθρωπος και ο χρόνος», με γενικούς στόχους: α) να κατανοήσουν την έννοια του χώρου, του χρόνου και της αλλαγής, β) να αναπτύξουν ενδιαφέρον για το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και γ) να εκτιμούν και να σέβονται τους αγώνες και την

ανθρώπινη δημιουργία του παρελθόντος» (Υπ. Απ. Γ2/21072α, ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003, σ. 3915).

Συγκεκριμένα, θεσμοθετείται η τοπική ιστορία με τη διάθεση διδακτικού χρόνου (5 ώρες) γι' αυτήν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διατύπωση στόχων και μεθοδολογικών υποδείξεων. Επιπλέον, τονίζεται όχι μόνο η ανάγκη αξιοποίησης των ιστορικών πηγών, αλλά δίνονται και οδηγίες για την αξιοποίηση του διαδικτύου, την κατανομή του διδακτικού χρόνου, τη σύνταξη σχεδίων εργασίας, τη χρήση μουσειοσκευών κ.ά. Ένα από τα καινοτόμα στοιχεία του νέου διδακτικού πακέτου Ιστορίας Γ' Δημοτικού είναι το εγχείρημα διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης με συνδέσεις και προεκτάσεις σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα: γεωγραφία, λογοτεχνία, γλωσσικό μάθημα, εικαστικά, θέατρο, λαϊκή παράδοση, τοπική ιστορία, οικονομία, αγωγή υγείας, φυσική αγωγή κ.ά. Στους βασικούς στόχους τίθενται: α) «να αξιοποιούν διάφορες ευκαιρίες για την ενασχόλησή τους με την ιστορία της περιοχής τους και την ένταξή της στον ευρύτερο εθνικό ιστορικό χώρο», β) να ασκηθούν και να εξοικειωθούν με τις μεθόδους και τις τεχνικές της ιστορικής έρευνας (Υπ. Απ. Γ2/21072α, ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003, σ. 3919).

Βέβαια, για τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σχεδιάζει και συγκεκριμενοποιεί το πλαίσιο διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας αφιερώνοντας πέντε διδακτικές ώρες. Στους στόχους προσθέτει την ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών στα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας και στην προσπάθεια «να εθιστούν στην παρατήρηση και στην έρευνα συγκεκριμένων ιστορικών χώρων» (σσ. 3928, 3933, 3940). Κι ενώ υπάρχουν στοιχεία και οδηγίες στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την πραγματοποίηση προγραμμάτων τοπικής ιστορίας, στο Ελληνικό δημοτικό σχολείο, οι απόπειρες έχουν προαιρετικό χαρακτήρα και είτε είναι αυτόνομα είτε γίνονται στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης.

Στα πλαίσια λοιπόν αυτής της πρωτοβουλίας, έχουν υλοποιηθεί πολλά προγράμματα τοπικής ιστορίας σε διάφορα σχολεία της χώρας, με εκπληκτικά αποτελέσματα, στηριζόμενα στις φιλότιμες προσπάθειες ευσυνείδητων εκπαιδευτικών. Τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο δημοτικό έχουν σχεδιαστεί διδακτικά σενάρια διερεύνησης της τοπικής ιστορίας αξιοποιώντας και τις νέες τεχνολογίες. Επίσης, αξιόλογη είναι και η συγγραφή βιβλίων τοπικής ιστορίας καθώς και η εκπόνηση σχετικών προγραμμάτων, κυρίως από μεμονωμένες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών με διάθεση και όραμα. Συγκεκριμένα, έχουν σχεδιαστεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, λογισμικά αναφορικά με το μάθημα Τοπικής Ιστορίας της

Γ' Γυμνασίου. Ο μαθητής μέσω του λογισμικού διευρύνει τις πνευματικές του ικανότητες, οικοδομεί τη γνώση με τη βοήθεια ευέλικτων δραστηριοτήτων και μαθαίνει ν' ανακαλύπτει την ίδια τη διαδικασία της μάθησης (Λεοντσίνης, 2009). Με αυτό τον τρόπο παύει να είναι παθητικός ακροατής, αναλαμβάνει ενεργό δράση παρεμβαίνοντας στην εκπαιδευτική πρακτική και μετασχηματίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία (Κόκκινος, 2003).

Αναφορικά με το νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα μικρά παιδιά πρέπει «να προσεγγίζουν και να αποσαφηνίζουν βασικές χρονικές έννοιες, να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία των γεγονότων, καθώς ασκούνται στην αντίληψη της ροής του χρόνου και στις έννοιες του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Επιπλέον, πρέπει να μπορούν: α) να αναγνωρίζουν την αρχή, τη μέση και το τέλος μιας ιστορίας που τους αφηγούνται, β) να μπορούν να ακολουθήσουν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων, καθώς αναδιηγούνται μια ιστορία, βάζοντας σε χρονική σειρά, με κατάλληλες φράσεις και λέξεις και τις δικές τους αφηγήσεις, γ) να ασκούνται στο να παρατηρούν και να αναγνωρίζουν συνεχείς αλλαγές στη ζωή τους, στην ιστορία του σχολείου και της κοινότητάς τους, δ) να γνωρίσουν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων κατά το παρελθόν και να είναι σε θέση να συγκρίνουν το παρόν με το παρελθόν και να διακρίνουν αλλαγές που συνδέονται με γεγονότα, καθημερινές συνήθειες, έθιμα, νοοτροπίες και πολιτιστικά στοιχεία» (Υπ. Απ. Γ2 /21072β, ΦΕΚ 304/τ.Β'/13-3-2003, σ. 4322). Σχετικά με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, υπάρχει σημείωμα για την πιλοτική εφαρμογή στο οποίο αναφέρεται ότι δεν έχει ακόμα ενσωματωθεί η μαθησιακή περιοχή των Κοινωνικών Επιστημών, στις οποίες ανήκει και η Ιστορία, καθώς η τελική οργάνωση θα γίνει μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής του (Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011, σ. 65).

Μπορεί να μην υπάρχει σχετική μνεία για διδασκαλία τοπικής ιστορίας, όμως το ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με τους στόχους που θέτει, μας παρωθεί και ταυτόχρονα μας προκαλεί να τολμήσουμε την εκπόνηση σχεδίων εργασίας που να αφορούν την τοπική ιστορία.

1.10 Σκοπός της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας

Ως γενικός σκοπός της τοπικής ιστορίας αναγνωρίζεται ο ίδιος ο σκοπός ενασχόλησης της ιστορίας στο σύνολό της, ο οποίος «δεν στοχεύει στην τόνωση της

εθνικής συνείδησης, αλλά στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης» (Βαϊνά, 1997, σ. 164). Έτσι μπορεί να συμπληρωθεί μαζί με τον σκοπό και η ανάγκη για προσέγγιση της τοπικής ιστορίας, ως ουσιαστικής ανάγκης μπροστά στον κίνδυνο της πολιτισμικής αλλοτρίωσης που ελλοχεύει στον αιώνα που διανύουμε.

Σύμφωνα με τον Παππά κι αναφορικά με το σχολικό επίπεδο, η σπουδή του τοπικού παρελθόντος έχει σκοπό:

- Να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές ώστε μέσα από αυτή να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο στον οποίο ζουν.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του γεωγραφικού χώρου στη διαμόρφωση της ιστορικής εξέλιξης ενός τόπου.
- Να συνειδητοποιήσουν επίσης, ότι η κατανόηση της τοπικής κοινωνίας προϋποθέτει τη σπουδή πολλών πτυχών της (πολιτικής, πολιτιστικής, οικονομικής, θρησκευτικής).
- Να κατανοήσει καλύτερα ο μαθητής τη γενική ιστορία, αξιοποιώντας την τοπική.
- Να συμβάλει στην εξοικείωση των παιδιών με πιο σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, με την ενεργητική συμμετοχή τους στην ιστορική έρευνα. (Παππάς, 2000, σσ. 25-29)

1.11 Μέθοδος εργασίας και διδακτικοί στόχοι

Οι μέθοδοι της τοπικής ιστορίας εξελίσσονται καθώς ακολουθούν την πρόοδο στη θεματολογία της. Μετατοπίζονται και αυτές από την αρχαιακή έρευνα και την καταγραφή σειρών εγγράφων, στις μικρο-ιστορικές αναλύσεις που βασίζονται και αξιοποιούν ένα σύνολο μαρτυριών, κάνοντας την προφορική ιστορία να κερδίζει έδαφος. Καθώς αντικείμενο της τοπικής ιστορίας είναι ο άνθρωπος και η καθημερινότητά του στο χώρο και στο χρόνο, η προφορική ιστορία αξιοποιεί την ανάγκη των ανθρώπων να καταθέσουν τα βιώματά τους διατηρώντας έτσι ζωντανό το παρελθόν. Έτσι τα άτομα ανασυγκροτώντας το παρελθόν τους ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, αποτυπώνουν στην αφήγησή τους τη δική τους ερμηνεία και το προσωπικό τους ύφος. Κρίνεται απαραίτητη, λοιπόν, αυτή η αναζήτηση και διάσωση προφορικών μαρτυριών (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2002).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δείξει τη μεγαλύτερη δυνατή ευελιξία και να σχεδιάσει ένα ευρύ πεδίο δραστηριοτήτων, κάνοντας μια ισορροπημένη χρήση των μεθόδων, χωρίς να μένει προσκολλημένος κάπου. Στο χώρο της προσχολικής αγωγής, ενδείκνυται η βιοματική μέθοδος ή μέθοδος Project, αφού μέσα από αυτή την προσέγγιση, τα παιδιά ενθαρρύνονται να κατανοήσουν καλύτερα γεγονότα και

φαινόμενα του περιβάλλοντος της καθημερινής ζωής. Η μέθοδος Project είναι μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που ξεκινά από προβληματισμούς και ερωτήματα των παιδιών σχετικά με διάφορα θέματα που τα απασχολούν. Στοχεύει στην καλλιέργεια και απόκτηση από τα παιδιά δεξιοτήτων, γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών, καθώς και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας του παιδιού (Ντολιοπούλου, 2006).

Μέσα από τις δραστηριότητες ενός σχεδίου εργασίας τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή την παρατήρηση, τη συλλογή δεδομένων, την αξιολόγηση και την παρουσίαση αποτελεσμάτων. Τοποθετώντας λοιπόν δράσεις τοπικής ιστορίας μέσα σε ένα σχέδιο εργασίας μπορούμε να βοηθήσουμε τα μικρά παιδιά να εξοικειωθούν με : α) την ιστορική έρευνα, β) τις μαρτυρίες και τα τεκμήρια του παρελθόντος γ) την έννοια της ενσυναίσθησης δ) τις χρονικές έννοιες. Η μέθοδος Project ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό, την υλοποίηση, την παρουσίαση και την αξιολόγηση των δικών τους έργων, καθώς και βασιζόμενη στη συνεργατική μάθηση, υιοθετείται σε πολλά προγράμματα τοπικής ιστορίας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Συνήθως ξεκινά, ερευνώντας το οικείο περιβάλλον του παιδιού, όπως για παράδειγμα την αυλή του σχολείου, το διπλανό πάρκο, τη γειτονιά κ.ά. Αυτά τα περιβάλλοντα εμπίπτουν στη θεματολογία της τοπικής ιστορίας, είναι προσβάσιμα και εξερευνησιμα από τα παιδιά και αποτελούν μια καλή αρχή για τις πρώτες εξορμήσεις τους. Αν αξιοποιηθούν από τους νηπιαγωγούς, μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με αντικείμενα του παρελθόντος (από το πιο κοντινό έως το πιο μακρινό) να τα μελετούν, να παρατηρούν προσεκτικά το περιβάλλον και να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους.

Οι Λεοντσίνης και Ρεπούση θεωρούν ότι οι βασικοί στόχοι μελέτης της τοπικής ιστορίας για τα παιδιά είναι οι εξής:

- Απόκτηση γνώσεων για την ιστορία του τόπου τους.
- Σύνδεση της ιστορίας του τόπου τους με την ιστορία άλλων τόπων.
- Κατανόηση του παρελθόντος του τόπου τους.
- Καλλιέργεια της ιστορικής τους σκέψης.
- Εκτίμηση της ιστορίας του τόπου τους.
- Εξοικείωση με την ιστορική έρευνα.
- Ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος. (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2002, σ. 33)

Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας αποσκοπεί στο να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με την μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, δηλαδή την παρατήρηση, την ανακάλυψη, τη

συλλογή δεδομένων, την αξιολόγηση, την ταξινόμηση των ιστορικών πηγών και την διατύπωση συμπερασμάτων. Στην μελέτη της τοπικής ιστορίας είναι έντονο το βιωματικό στοιχείο. Τα παιδιά μαθαίνουν να επιλέγουν από ένα ευρύ φάσμα ιστορικών πηγών. Διαμορφώνουν άποψη για το παρόν μελετώντας την ιστορική εξέλιξη που έχει συμβεί (Λεοντσίνης, 2003, σ. 30).

Οι στόχοι που ακολουθούν διατυπώνονται για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στο δημοτικό και στο γυμνάσιο αλλά, κατά τη γνώμη μας, αρκετοί μπορούν να τροποποιηθούν ώστε να γίνουν κατάλληλοι και για παιδιά μικρότερης ηλικίας. Σημαντικός στόχος της μελέτης της τοπικής ιστορίας είναι να εμπεδώσουν βιωματικά οι μαθητές, την έννοια του ιστορικού χρόνου και του χώρου σε τοπικό επίπεδο. Αυτό συνεπάγεται τον προσδιορισμό και την κατανόηση των συνεχειών και των ασυνεχειών στη διαδρομή του ιστορικού χρόνου, καθώς και των αλλαγών μέσα από τη ζωή των ίδιων, των οικογενειών τους αλλά και του τοπικού κοινωνικού περιβάλλοντος (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2002, σ. 31).

Για να είναι επιτυχημένη η διδασκαλία της Ιστορίας, σύμφωνα με τον Πελαγίδη, πρέπει οι μαθητές όταν ερευνούν τα αίτια των γεγονότων, να μαθαίνουν να δουλεύουν πάνω στο τρίπτυχο: «ιστορική γνώση, ιστορική σκέψη, ιστορική διερεύνηση», τα οποία σε καμία περίπτωση δε λειτουργούν ανεξάρτητα. Με την *ιστορική γνώση* εξετάζουμε το ιστορικό γεγονός στην τοπική και χρονική του διάσταση, καθώς και τους παράγοντες (πρόσωπα, θεσμοί) που συνέβαλαν σ' αυτό. Με την *ιστορική σκέψη*, αναζητούμε τα βαθύτερα αίτια αυτού του γεγονότος, κρίνουμε και συγκρίνουμε, ενώ με την *ιστορική διερεύνηση* τεκμηριώνουμε, με ιστορικά στοιχεία, την ερμηνεία που δίνουμε στο γεγονός. Επιπλέον ο μαθητής μπορεί να οδηγηθεί στην «παραγωγή και ανακάλυψη» νέων στοιχείων κυρίως μέσα από τη μελέτη των πηγών. Επιπλέον, ένας από τους πολύ σημαντικούς στόχους της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας είναι να συμβάλει στη δημιουργική και ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων και αλλόθρησκων μαθητών, που για διάφορους λόγους ζουν στη χώρα μας, διαμορφώνοντας έτσι ένα νέο πολίτη, άξιο να συνυπάρξει και να συνεργαστεί ειρηνικά και δημιουργικά με ανθρώπους από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Έτσι οι κάτοικοι ενός τόπου διαμορφώνουν μια «κοινή ετερότητα και μια κοινή ιστορική πορεία μέσα στο χώρο και το χρόνο, ενώ ταυτόχρονα αφήνουν τα σημάδια τους στο ιστορικό γίγνεσθαι του τόπου» (Πελαγίδης, 1999, σσ. 8-9). Άλλωστε ένας από τους σημαντικούς στόχους της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας είναι να συμβάλει στη δημιουργική και όχι παθητική ένταξη των «άλλων» μαθητών,

μέσα από τη γνώση της ιστορίας της νέας πατρίδας (Βαϊνά, 1997). Συγκεκριμένα, μέσα στις ερευνητικές ομάδες, τα παιδιά δρουν ανάλογα με τις δυνατότητες και την ιδιοσυγκρασία τους αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Από τη στιγμή που υπάρχουν μαθητές καταγόμενοι από άλλες περιοχές, είναι φυσικό να ωφελούνται με αυτό τον τρόπο στην ένταξή τους στην τοπική κοινότητα, ρίχνοντας ταυτόχρονα το δικό τους φως καθώς μεταφέρουν εμπειρίες και απόψεις από τον τόπο προέλευσής τους, προβαίνοντας έτσι σε συγκρίσεις και επαναπροσδιορισμούς.

Στους στόχους της μελέτης της τοπικής ιστορίας περιλαμβάνεται και η ανάπτυξη στους μαθητές περιβαλλοντικής συνείδησης και σταδιακής διαμόρφωσης θετικής και υπεύθυνης στάσης απέναντι στο τοπικό περιβάλλον. Επιδιώκεται έτσι μακροπρόθεσμα, η ανάπτυξη μιας υπεύθυνης στάσης του ανθρώπου απέναντι σε ό,τι τον περιβάλλει και μια πιο ορθολογική ματιά και σκέψη στη διαχείριση του περιβάλλοντος ιστορικού χώρου (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2002).

Οι Χατζηγιάννη κ.ά. (1995, σ.17) γράφουν πως «η τοπική ιστορία μπορεί να αποτελέσει μια γέφυρα ανάμεσα στη σχολική ιστορία και τη συλλογική μνήμη». Από τη στιγμή που τα παιδιά γίνονται ενεργοί μελετητές του παρελθόντος, κοινωνικοποιούνται και οδηγούνται στην ουσιαστική κατανόηση των χαρακτηριστικών της τοπικής κοινωνίας συνειδητοποιώντας έτσι την κοινή ιστορική μνήμη.

Σύμφωνα με τους Ασωνίτη και Παππά, συγγραφείς του εγχειριδίου Τοπικής Ιστορίας για την Γ΄ τάξη του Γυμνασίου, πολλοί και σπουδαίοι είναι οι στόχοι που επιτυγχάνονται μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε ανάλογα προγράμματα. Θεωρώντας ως δεδομένο την εργασία τους σε ομάδες, όπως προαναφέραμε άλλωστε, οι μαθητές *αναπτύσσουν υψηλής ποιότητας διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους*, καθώς επεξεργάζονται ένα θέμα από κοινού. Έτσι μέσα από μια σειρά ενεργειών, δημιουργικών καταστάσεων προβληματισμού τα παιδιά συμφωνούν, διαφωνούν, επιχειρηματολογούν, αποδέχονται ή απορρίπτουν. Το πιο βασικό όμως είναι, ότι καταλήγοντας σε ένα συνολικό προϊόν το οποίο και παρουσιάζουν γίνονται μέτοχοι αυτής της συλλογικής προσπάθειας. Όλη αυτή η προσπάθεια συντελεί στην *ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης αλλά και αποδοχής κι εκτίμησης του άλλου*. Επιπλέον, η συνεργασία όλων των ομάδων μεταξύ τους αλλά και με το διδάσκοντα τροποποιεί το κλίμα της τάξης, καθώς τα παιδιά αποδέχονται πιο ευχάριστα το νέο αυτό ρόλο του δασκάλου. Έτσι ο δάσκαλος ως συνερευνητής, σύμβουλος κι εμπνευστής αποκτά αβίαστα τη θέση του δίπλα στα παιδιά, οδηγώντας τα ακόμη και στη *συνειδητοποίηση της*

επιστημονικής εντιμότητας. Τη συνειδητοποίηση δηλαδή ότι δεν καταλήγουμε σε αυθαίρετα συμπεράσματα για να γεμίσουμε τα γνωστικά κενά, αλλά προβαίνουμε σε τεκμηριωμένες απαντήσεις. Μέσα από το υλικό των πηγών η έρευνα ανατροφοδοτείται, τα ερωτήματα επαναπροσδιορίζονται για να οδηγήσουν σε *δοκιμές και προσπάθειες για ανεύρεση της εκάστοτε βέλτιστης λύσης.* Βέβαια όσο εξελίσσεται η έρευνα αναπτύσσονται και οι δεξιότητες των παιδιών με τελικό στόχο να μπορούν να προβαίνουν σε *επαγωγικές σκέψεις* και συμπεράσματα με γενικό κύρος. Για παράδειγμα κατά τη διάρκεια της μελέτης μιας γέφυρας που υπάρχει στην εξεταζόμενη περιοχή, η έρευνα μπορεί να στραφεί στον τρόπο συγκοινωνίας της συγκεκριμένης εποχής και να οδηγηθεί, μαζί με άλλα δεδομένα, στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των ανθρώπων αυτής της χρονικής περιόδου. Τέλος, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων οδηγεί τους μαθητές να *λειτουργήσουν συνθετικά*, προκειμένου να δώσουν στο τελικό προϊόν της δουλειάς τους την αξία που του αναλογεί. Σε αυτό το σημείο έρχεται η ανταμοιβή, η επιβράβευση αλλά και η αναγνώριση από τους άλλους (σχολείο, οικογένεια, τοπική κοινωνία) και συμβάλλει όχι μόνο στην αυτοπεποίθηση του μαθητή, αλλά και στην ικανοποίηση ότι συμβάλλει ενεργά στην αυτογνωσία της κοινωνίας στην οποία ανήκουν (Ασωνίτης & Παππάς, 2006).

1.12 Η παρουσίαση και αξιολόγηση ενός προγράμματος τοπικής ιστορίας

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων που προκύπτουν από την ολοκλήρωση ενός προγράμματος τοπικής ιστορίας, μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους και να έχει πολλές μορφές. Αναφορικά με τα μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να είναι: γραπτό κείμενο με απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν τεθεί, τοπογραφικός, ιστορικός ή βιβλιογραφικός οδηγός, λεύκωμα, έκθεση φωτογραφιών της σχολικής μονάδας, χάρτης, φυλλάδιο, βίντεο, ιστοσελίδα για την ιστορία του τόπου (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2002).

Η Βαϊνά επισημαίνει ότι καμιά δραστηριότητα τοπικής ιστορίας δεν ολοκληρώνεται, αν δεν καταλήξει στη δημιουργία ενός «πακέτου τοπικής ιστορίας» (σ.29) όσο μικρό κι αν είναι αυτό, προτείνοντας για επιπλέον αξιοποίησή του, να γίνει ανταλλαγή με πακέτα που δημιουργήθηκαν από άλλες σχολικές μονάδες. Επίσης μπορεί να δημοσιευθούν επιλεγμένα μέρη της εργασίας στο περιοδικό ή στην εφημερίδα του σχολείου, ή ακόμα και στον τοπικό τύπο. Προτείνει, επίσης να

υπάρχει στο σχολείο ή στην τάξη «Γωνιά Τοπικής Ιστορίας» (σ.38), στην οποία να εκτίθεται το συνολικό υλικό παρουσίασης ή μέρος αυτού, για μεγάλο χρονικό διάστημα ώστε μα μπορούν να το δουν όλοι οι μαθητές του σχολείου (Βαϊνά, 2002).

Με βάση την παραπάνω προτροπή, θα μπορούσαμε να προτείνουμε μερικές ιδέες όπως: Η παρουσίαση ενός προγράμματος τοπικής ιστορίας στην προσχολική ηλικία, να έχει τη μορφή ενός πολυτροπικού κειμένου (Marsh, 2006) ενισχυμένο με εικόνες, φωτογραφίες, σκίτσα και ζωγραφιές των παιδιών. Μπορεί ακόμα να είναι: τρισδιάστατος χάρτης, μακέτα, φυλλάδιο, αφίσα, εικονογραφημένο βιβλίο, ηλεκτρονικό βιβλίο, βιντεοσκοπημένο φιλμάκι κ.ά. Το σημαντικό είναι να ενθαρρύνουμε τα παιδιά, έτσι ώστε να οδηγηθούν σε δικές τους αποφάσεις ως προς τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων των εργασιών τους.

Η παρουσίαση μπορεί να γίνει σε συνεργασία με την Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου και να συμβάλλει, έτσι στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Για παράδειγμα, μια ομάδα παιδιών του Νηπιαγωγείου εργάζεται κάνοντας έρευνα, μέσα στα πλαίσια ενός σχεδίου εργασίας σχετικά με την ιστορία ενός κοντινού Δημοτικού σχολείου. Είναι γόνιμο και αποτελεσματικό να επισκεφτεί την Α΄ τάξη, μετά από συνεννόηση και συνεργασία των εκπαιδευτικών, και να παρουσιάσει τα αποτελέσματα των εργασιών της. Τα μικρά παιδιά επισκέπτονται το Δημοτικό και παρουσιάζουν τις δράσεις τους σύμφωνα με τις ομάδες που εργάστηκαν. Η παρουσίαση μπορεί να περιλαμβάνει ιστογράμματα με απεικονιστικό υλικό, κολλάζ, παρουσίαση με χρήση προβολέα, καθώς και μια τρισδιάστατη γραμμή του χρόνου. Η γραμμή αυτή μπορεί να αναφέρεται στα γεγονότα της τρέχουσας σχολικής χρονιάς, ξεκινώντας από το μήνα Σεπτέμβριο και συνεχίζοντας με όσους σταθμούς θεωρούν τα παιδιά ως σημαντικούς. Μπορούν να τη χαρίσουν στα παιδιά της Α΄ τάξης, παρακινώντας τα να τη συμπληρώσουν με σημαντικές στιγμές της δικής τους σχολικής δράσης (μια εκδρομή που πήγαν, μια γιορτή, ένα διαγωνισμό που συμμετείχαν, κ.ά.) στον ανάλογο χρονικό σταθμό. Συμμετέχοντας τα παιδιά σε αυτές τις δραστηριότητες, εξοικειώνονται με την έννοια της χρονικής ακολουθίας καθώς, παρουσιάζοντας τη γραμμή του χρόνου, χρησιμοποιούν λεξιλόγιο και φράσεις σχετικές με το πέρασμα του χρόνου (στη συγκεκριμένη δράση, της τρέχουσας χρονιάς). Επίσης, η γραμμή του χρόνου μπορεί να κατέβει από τον τοίχο και να γίνει επιδαπέδιο παιχνίδι, με πόνια τα ίδια τα παιδιά τα οποία θα έχουν κατασκευάσει τους σταθμούς της ιστορίας ανάλογα με την υπόθεση που διαπραγματεύονται. Το παιχνίδι

αυτό μπορεί να αποτελέσει ενωτικό κρίκο ανάμεσα σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και να διευκολύνει τη μεταξύ τους συνεργασία.

1.13 Οφέλη από την εκπόνηση προγραμμάτων τοπικής ιστορίας στην προσχολική ηλικία

Η φυσική περιέργεια των μικρών παιδιών για το παρελθόν συμβάλλει στο να αναπτύξουν μια αίσθηση της δικής τους ταυτότητας, τόσο σε σχέση με τους άλλους όσο και σε σχέση με το χρόνο (Δημητριάδου, 2002, σ. 124). Όλα αυτά μπορούν να τοποθετηθούν μέσα σε καλά σχεδιασμένες εξωσχολικές δράσεις των μικρών παιδιών. Τα παιδιά εξερευνώντας το τοπικό περιβάλλον της περιοχής τους, μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά για:

- να αντιληφθούν τους τρόπους με τους οποίους τα μέλη μιας κοινότητας αλληλοεξαρτώνται και να μάθουν να δίνουν αξία στη διαφορετικότητα, προσεγγίζοντας την ως στοιχείο εμπλουτισμού της κοινωνίας (Helm & Katz, 2002),
- να καλλιεργούν τη συναισθηματική και την αισθητική τους ευαισθησία,
- να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση (Νάκου, 2004),
- να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες διαμέσου της πραγματοποίησης ατομικών, ομαδικών και συλλογικών δράσεων,
- να αποκτήσουν γνώσεις και να συλλέξουν πληροφορίες, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των επισκέψεων σε ανάλογους χώρους (όπως για παράδειγμα, επίσκεψη στο λαογραφικό μουσείο της περιοχής) (Δημητριάδου, 2002).

Η εξερεύνηση του τοπικού περιβάλλοντος περιλαμβάνει μια ποικιλία εξωσχολικών δράσεων, από τον απλό περίπατο, ως τις επισκέψεις σε ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία, πινακοθήκες, βιβλιοθήκη και ό,τι άλλο εμπεριέχεται στη θεματολογία της τοπικής ιστορίας. Συμπερασματικά, αναφέρουμε μερικά από τα οφέλη, που κυμαίνονται όμως σε πολλαπλά επίπεδα καθώς:

- Οικοδομούν νέες γνώσεις και αναπτύσσουν κριτική σκέψη μέσα από συνεργατική και βιωματική δράση.
- Κατανοούν τη σχέση/αλληλεπίδραση του ιστορικού παρελθόντος με το παρόν και συσχετίζουν αρχές και έννοιες της πολιτιστικής παράδοσης και

κληρονομιάς του τόπου τους με την καθημερινή πραγματικότητα, επισημαίνοντας τη διαφορετικότητα και συνειδητοποιούν σταδιακά την ανάγκη διαφύλαξης και αξιοποίησής της.

- Εξοικειώνονται με τη χρήση αλλά και με τη δημιουργία των χαρτών.
- Αναπτύσσουν ερευνητική διάθεση, κριτική και δημιουργική σκέψη και εξοικειώνονται με διαδικασίες και κριτήρια επιστημονικής μεθοδολογίας.
- Καλλιεργούν την εκφραστική τους ικανότητα, εμπλουτίζουν το γραπτό και προφορικό τους λόγο και επικοινωνούν μεταξύ τους.
- Ασκούνται στην ομαδική εργασία, αναπτύσσουν αρμονικές σχέσεις συνεργασίας, σέβονται τις διαφορετικές απόψεις, καλλιεργούν την ικανότητα λήψης αποφάσεων, να ενθαρρύνονται να βοηθούν ο ένας τον άλλο.
- Αναπτύσσουν περιβαλλοντική ευαισθησία.

Τέλος, το μυστήριο, η αναζήτηση του άγνωστου και η προοπτική της ανακάλυψης, ενεργοποιούν τη φαντασία και κινητοποιούν όλες τις αισθήσεις του παιδιού. Καθώς ελίσσεται κι εξερευνά ανάμεσα σε ανθρώπους κι αντικείμενα, το παιδί αναπτύσσει τις σωματικές κινήσεις του, αφού το σώμα μακριά από τα στενά όρια της σχολικής τάξης είναι πιο ελεύθερο να εκφραστεί.

1.14 Ο ρόλος του δασκάλου

Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να εκπονήσουν προγράμματα τοπικής ιστορίας, ιδιαίτερα σε παιδιά πρώτης ηλικίας, θα πρέπει να πάρουν αυτό το ρόλο πολύ σοβαρά και υπεύθυνα. Οφείλουν να κατευθύνουν την έμφυτη περιέργειά τους σε δρόμους δημιουργικούς, έχοντας ως βάση να μάθουν τα παιδιά να απολαμβάνουν την ιστορία. Να σχεδιάζουν πρωτότυπα προγράμματα ακολουθώντας στρατηγικές που διεγείρουν τη φαντασία τους, χτίζοντας βήμα-βήμα τις δεξιότητές τους, ακολουθώντας τη γνωστική τους εξέλιξη. Σε έρευνα που έγινε από τους Groot-Reuvekamp, et al. (2014) σχετικά με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας, στην Αγγλία και την Ολλανδία, επισημάνθηκε αυτός ο ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, τονίστηκε η αναγκαιότητα καλά εκπαιδευμένων δασκάλων, με ξεκάθαρη γνώση σχετικά με την ανάπτυξη των ιστορικών εννοιών στα μικρά παιδιά. Έγινε επίσης φανερό, ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενθουσιασμένοι με τη διδασκαλία της ιστορίας,

μέσα από ποικίλους τρόπους και τεχνικές, ώστε να μπορέσουν να μεταδώσουν αυτόν τον ενθουσιασμό για να μετατρέψουν την μονοτονία της στείρας αφήγησης σε δημιουργική ανακάλυψη της ιστορίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Μεθοδολογικά ζητήματα

2.1 Η επιστημολογική βάση της έρευνάς μας

Από τη σκοπιά της επιστημολογίας, δεχόμαστε την άποψη που αμφισβητεί το «μονοσήμαντο της επιστημονικής γνώσης» (Κόκκοτας, 2002, σ. 32) και δεχόμαστε τη θέση του κοινωνικού εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία το κάθε άτομο «κατασκευάζει τη δική του προσωπική γνώση, ερμηνεύοντας την πραγματικότητα με ένα δικό του τρόπο, που εξαρτάται από τις ιδέες του και τις νοητικές του δομές» (Κόκκοτας, 2002, σσ. 30-31). Βασική και αναγκαία συνθήκη θεωρείται η ενεργητική και συνεργατική συμμετοχή των ατόμων (ενηλίκων και παιδιών), που οργανώνουν δράσεις, αυτενεργούν, αναστοχάζονται, δημιουργούν, παράγουν έργο. Στηρίζεται στο συνεχή διάλογο και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων αυτών που βρίσκονται σε διαρκή αναζήτηση και διαπραγμάτευση των εννοιών και των νοημάτων που προκύπτουν (Crotty, 1998· Χρυσοφίδης, 2008).

Στη βάση αυτή, σχεδιάσαμε τόσο τη μεθοδολογία της έρευνάς μας, όσο και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εκπονήσαμε. Όπως παρουσιάζεται παρακάτω, η μεθοδολογία της έρευνάς μας στηρίζεται στις παραδοχές δράσης, συμμετοχικότητας, συνεργασίας, καθώς και στην προσωπική κατασκευή της γνώσης και ερμηνεία της πραγματικότητας. Η ίδια επιστημολογική προσέγγιση διέπει και τις μαθησιακές διαδικασίες που προωθούνται από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάσαμε. Ενθαρρύνουμε δηλαδή τα παιδιά, να επιλέξουν στοιχεία που έχουν νόημα για τα ίδια, να συμμετάσχουν ενεργά στις δράσεις, να συνεργαστούν και να οικοδομήσουν τις δικές τους ερμηνείες για το παρελθόν.

2.2 Η μέθοδος έρευνας

Η έρευνά μας εντάσσεται στον ευρύτερο χώρο του educational design research (έρευνα εκπαιδευτικού σχεδιασμού) που αφορά την έρευνα πάνω στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, αναφέρεται σε «μια σειρά από προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν πρόθεση να παράγουν νέες θεωρίες και πρακτικές που μπορούν ενδεχομένως να επηρεάσουν τη μάθηση και τη διδασκαλία σε πραγματικές συνθήκες» (Van Den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006, p. 5).

Παρουσιάζουμε μερικά από τα χαρακτηριστικά του ερευνητικού αυτού χώρου, που θεωρούμε ότι αποτελούν χαρακτηριστικά και της δικής μας έρευνας. Η έρευνα εκπαιδευτικού σχεδιασμού (educational design research), μπορεί να είναι: α) παρεμβατική, καθώς στοχεύει στο σχεδιασμό μιας παρέμβασης στον πραγματικό κόσμο της τάξης β) επαναληπτική, γιατί ακολουθεί μια κυκλική προσέγγιση σχεδιασμού-αξιολόγησης-αναθεώρησης, γ) προσανατολισμένη κι εστιασμένη στην κατανόηση και βελτίωση των παρεμβάσεων, δ) προσανατολισμένη στη χρησιμότητα, αφού η αξία ενός σχεδίου μετριέται, εν μέρει, από το πόσο εύκολα μπορεί να υλοποιηθεί σε πραγματικές συνθήκες και ε) προσανατολισμένη στις θεωρίες, από τη στιγμή που βασίζεται σε θεωρητικές προτάσεις (τουλάχιστον εν μέρει). Επιπλέον, αυτού του είδους η έρευνα, δεν εστιάζει σε μεμονωμένες μεταβλητές, καθώς λαμβάνει χώρα σε πραγματικές συνθήκες τάξης (naturalistic settings) και δεν στοχεύει σε γενικεύσεις (Van Den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006, p. 5).

Η έρευνα δράσης είναι συμβατή και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μεθοδολογία της έρευνας εκπαιδευτικού σχεδιασμού, καθώς υιοθετεί την ίδια λογική της κυκλικής διαδικασίας, σχεδιασμού – αξιολόγησης - αναθεώρησης, για τη βελτίωση της επαγγελματικής δράσης. Η έρευνα δράσης είναι μια ερευνητική διαδικασία ή αλλιώς μια μορφή έρευνας την οποία διενεργούν οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης θέτοντας στόχους όπως: α) βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής, β) διάγνωση προβλημάτων, γ) κατανόηση και ερμηνεία μιας πιθανής δυσλειτουργικής πραγματικότητας κ.ά. Καθώς ο όρος *έρευνα δράσης* χρησιμοποιείται από ένα ευρύ φάσμα επαγγελματιών, υπάρχουν πολλοί ορισμοί οι οποίοι οφείλονται κυρίως στις διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες των ερευνητών και των συνεργατών τους (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Οι McNiff και Whitehead υποστηρίζουν ότι από τη στιγμή που «η έρευνα δράσης περικλείει την μάθηση διαμέσου της δράσης και της αντανάκλασης, διεξάγεται σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως οι κοινωνικές επιστήμες, η εκπαίδευση, οι τομείς που ασχολούνται με την οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση. Κι επειδή η έρευνα δράσης έχει να κάνει με τη μάθηση και η μάθηση έχει να κάνει με την εκπαίδευση και την ανάπτυξη, πολλοί άνθρωποι τη θεωρούν ως μια μορφή εκπαιδευτικής έρευνας» (McNiff & Whitehead, 2007, p.15). Βέβαια, η ουσία της έρευνας δράσης είναι στον τρόπο που οι άνθρωποι ζουν μαζί, αλληλεπιδρούν, αναστοχάζονται και συνεργάζονται με άλλα άτομα που ενεργούν ως συμμετέχοντες στην έρευνα.

Η δική μας έρευνα, είναι μια έρευνα δράσης για την ανάπτυξη μιας βιωματικής μαθησιακής προσέγγισης της τοπικής ιστορίας από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Βασικά χαρακτηριστικά της είναι: α) Ο «*συμμετοχικός της χαρακτήρας*» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 17), καθώς ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα και ερευνητής: Αυτός ο διττός ρόλος, μας δίνει την ευκαιρία αλλά και τη δυνατότητα να διερευνήσουμε, ταυτόχρονα με τους άλλους στόχους που θέτουμε, τον τρόπο με τον οποίο η προσωπική μας θεωρία μπορεί να καθορίσει και να βελτιώσει την πρακτική μας. Σκοπεύουμε να ερευνήσουμε σε ποιο βαθμό και μέχρι ποιο σημείο, τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν στόχους που συνδέονται με την τοπική ιστορία, καθώς εμπλέκονται σε καταστάσεις και διαδικασίες έντονου βιωματικού χαρακτήρα και όχι απλής παράθεσης και εξιστόρησης ιστορικών γεγονότων. β) Η «*διαπλοκή θεωρίας και πράξης, έρευνας και δράσης*» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 18): Από τη στιγμή που λειτουργούμε ως εκπαιδευτικοί ερευνητές, δρούμε εφαρμόζοντας τις στρατηγικές μας στην εκπαιδευτική διαδικασία, διερευνούμε την καθημερινή πράξη, αξιοποιούμε τα αποτελέσματα, βελτιώνουμε τις πρακτικές μας και στην ουσία προβαίνουμε «στη δοκιμή των ιδεών στην πράξη ως μέσο βελτίωσης και ταυτόχρονα εμπλουτισμού της γνώσης» (McNiff, Lomax & Whitehead, 1996, p. 9). γ) Η «*σπειροειδής της διάσταση*» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 20): Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης στο ξεκίνημά της, ακολούθησε τα στάδια που οι Carr και Kemmis (1986) υποδεικνύουν (σχεδιάζω - δρω - παρατηρώ - αναστοχάζομαι) παίρνοντας ένα σχήμα που εξελίσσεται σπειροειδώς.

Κι ενώ ξεκινήσαμε επικεντρωμένοι στη διαδικασία και στα εκπληκτικά οφέλη της συμμετοχής των παιδιών σε αυτήν, στην πορεία της η έρευνα πήρε τη μορφή που προτείνουν οι McNiff και Whitehead (2010, p. 41), κατά την εξέλιξη της οποίας, ο ερευνητής ανοίγει επιμέρους θέματα και οδηγείται σε περισσότερα από ένα προβλήματα, ερωτήματα και θέματα. Πρόκειται για ένα κεντρικό σχήμα που αφορά το βασικό μας ερώτημα και μια σειρά από «υπάλληλους κύκλους» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 58) που διερευνούν άλλα δευτερεύοντα ζητήματα, τα οποία όμως, είτε συμπληρώνουν το βασικό είτε το πάνε ένα βήμα παραπέρα. Έτσι, παραμείναμε ανοιχτοί στις προκλήσεις, μη ξέροντας που θα μας οδηγήσει αυτή η νέα παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης (βλ. Σχήμα 1).

Σχήμα 1: Απεικόνιση μιας σπειροειδούς πορείας έρευνας δράσης που οδηγεί σε νέες κατευθύνσεις κι επιμέρους διαστάσεις (McNiff & Whitehead, 2010, p. 41).



2.3 Προβληματισμοί και σκοπιμότητα της έρευνας

2.3.1 Γιατί κυνήγι θησαυρού;

Στην πόλη του Ρεθύμνου, τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια και υπό την αιγίδα της τοπικής κοινότητας, διοργανώνεται ένα «κυνήγι θησαυρού» στο οποίο συμμετέχουν μεγάλοι αλλά και μικροί. Αποτελεί σημαντικό σταθμό στα πολιτιστικά δρώμενα της πόλης καθώς εμπλέκει και κινητοποιεί όλη σχεδόν την κοινότητα. Κι ενώ το τελικό γεγονός λαμβάνει χώρα ένα τριήμερο μέσα στις Απόκριες, η προετοιμασία και οι κοινωνικές-πολιτιστικές του δράσεις διαρκούν τουλάχιστον τρεις μήνες. Μέσα σ' αυτό το διάστημα, εκτός από τους μεγάλους προετοιμάζονται και οι μικροί «κυνηγοί» ηλικίας 10 – 12 χρονών. Η προετοιμασία γίνεται τόσο στα πλαίσια του σχολείου, κυρίως από ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς στο κομμάτι της διδασκαλίας τοπικής ιστορίας, όσο και από γονείς που αναλαμβάνουν αυτόν το ρόλο. Να οδηγήσουν δηλαδή, τα παιδιά σε ένα ταξίδι γνωριμίας με την παλιά πόλη του Ρεθύμνου, που είναι άλλωστε και η μεγάλη πρωταγωνίστρια όλων των μέχρι τώρα κυνηγιών. Μέσα σε όλο αυτό το διάστημα αρχίζει να αναπτύσσεται και συνεχίζεται μέχρι σήμερα, μια εκπληκτική δραστηριότητα στο επίπεδο των εκδόσεων βιβλίων τοπικής ιστορίας για την πόλη του Ρεθύμνου.

Ζώντας, συμμετέχοντας και οργανώνοντας το «κυνήγι» για παιδιά ηλικίας 10-12 χρονών, αναρωτηθήκαμε αν αυτό θα ήταν μία κατάλληλη προσέγγιση για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η πρόκληση γενναία και το αποτέλεσμα συγκλονιστικό. Για την μικρή αυτή ηλικία των παιδιών, ένας από τους στόχους που θέσαμε, αναφορικά με τη διδασκαλία της ιστορίας, ήταν η καλλιέργεια δεξιοτήτων και όχι η συσσώρευση γνώσεων. Έτσι, δημιουργήσαμε τις προϋποθέσεις ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για μια σειρά από *μαθήματα ιστορίας*, διεγείροντας τη φαντασία τους, βασιζόμενοι στην έμφυτη περιέργειά τους να ψάχνουν το «γιατί» και το «πώς». Αντί λοιπόν να βάλουμε τα «μαθήματα» αυτά σε συνήθεις δασκαλοκεντρικές αφηγήσεις

πλαισιωμένες από κάποιο έντυπο υλικό, ακολουθήσαμε τις θεωρίες και τις μεθόδους που προτείνει η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας, προσθέτοντας όμως τη δική μας μαθησιακή προσέγγιση. Εμπλέκοντας τα παιδιά στη διαδικασία να *κυνηγούν θησαυρούς* προσφέραμε στα παιδιά έναν εναλλακτικό τρόπο εξερεύνησης του ιστορικού παρελθόντος, που να μην υπονομεύει την κριτική τους σκέψη, αλλά αντίθετα να την προκαλεί και να την καλλιεργεί.

2.3.2 Γιατί τοπική ιστορία;

Η φύση και το περιεχόμενο της τοπικής ιστορίας μπορεί να κατανοηθεί από μαθητές διαφόρων ηλικιών και ικανοτήτων, προσφέροντας πολλές ευκαιρίες για ποικίλες προσεγγίσεις του ιστορικού γίνεσθαι. Καθώς όμως οι συναφείς έννοιες με την ιστορία είναι δύσκολο να προσεγγιστούν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι δραστηριότητες τοπικής ιστορίας αποτελούν πρόκληση και κινούν το ενδιαφέρον. Δίνουν την αίσθηση της περιπέτειας και την ευκαιρία για επιτυχή αποτελέσματα σ' ένα μεγάλο εύρος ατομικών δεξιοτήτων (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2002). Τα παιδιά μαθαίνουν να βλέπουν, αλλά και να δίνουν νόημα σ' αυτό που βλέπουν καθημερινά, να μην το προσπερνούν ως δεδομένο και αυτονόητο (Χατζηγιάννη, Μελάς, & Μπελεγράτης, 1995, σ. 20).

Θεωρείται απαραίτητο να γίνει αναφορά στα οφέλη που προκύπτουν από την παιδαγωγική προσέγγιση ενός τόπου, η οποία πραγματοποιείται κατά την εκπόνηση ενός προγράμματος. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν μόνα τους τα πράγματα, να αγγίξουν, να πειραματιστούν, να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα, να επηρεαστούν από το φυσικό περιβάλλον και ταυτόχρονα να επιδράσουν σ' αυτό. «Το γεγονός ότι μπορούν να έρθουν σε επαφή με τα ίδια αντικείμενα που άνθρωποι του παρελθόντος είχαν επινοήσει, κατασκευάσει, χρησιμοποιήσει και αγγίξει, οδηγεί στη βιωματική και ενσυναισθητική προσέγγιση των κοινωνιών του παρελθόντος, σημαντικό στοιχείο που βοηθά στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και γνώσης» (Νάκου, 2004, σ. 168). Από τη στιγμή που παίρνει παιγνιώδη μορφή, ο ιστορικός χώρος παύει να είναι απρόσιτος και αδιάφορος. Ιδιαίτερα, αποτελεί το μέσο για την εμπέδωση ιστορικών πληροφοριών καθώς και για την ανάπτυξη έρευνας πεδίου, αφού τα μικρά παιδιά γίνονται εξερευνητές του περιβάλλοντος και όχι παθητικοί, αμέτοχοι περαστικοί. Σταδιακά λοιπόν, καταλήγουν

να αντιλαμβάνονται τα νοήματα που κρύβονται πίσω από τα κατάλοιπα του παρελθόντος.

2.4 Το Κυνήγι Θησαυρού μέσα από τη ματιά του Vygotsky

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky βρίσκει εφαρμογή στην ίδια τη διαδικασία του παιχνιδιού/κυνηγιού. Τα παιδιά μπορούν να φτάσουν σε ανώτερο νοητικό επίπεδο κάθε φορά που αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας, ιδιαίτερα μετά την επίλυση του γρίφου ή την εκτέλεση της αποστολής τους, καθώς διεγείρεται η σκέψη τους. Θεωρούμε λοιπόν, πολύ σημαντικό να περιγράψουμε τον τρόπο με τον οποίο παίζεται το συγκεκριμένο «κυνήγι θησαυρού».

Όλη η διαδικασία στηρίζεται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που τοποθετεί το παιδί στο κέντρο, θέτει τον εκπαιδευτικό σε ρόλο διευκολυντή-καθοδηγητή, δίνοντας ευκαιρίες και δικαιώματα στα παιδιά για συμμετοχή σε ομαδικές δράσεις και συζητήσεις, ανάπτυξη προσωπικής γνώμης και επιχειρηματολογίας. Βασιζόμαστε στο πιο κύριο σημείο της θεωρίας του Vygotsky, τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development), το οποίο κι εκλαμβάνουμε ως ένα σπουδαίο εργαλείο για την οργάνωση της μαθησιακής μας προσέγγισης. «Η ζώνη αυτή αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 1997, σ. 147). Πρόκειται για την ύπαρξη ενός επιπέδου που το ονομάζει «πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο» (σ. 145) κι αναφέρεται σ' αυτό που το παιδί μπορεί να καταφέρει μόνο του χωρίς καμία βοήθεια, δηλαδή στην παρούσα πνευματική ωριμότητα του παιδιού. Βέβαια, κι εδώ είναι το κλειδί της επιτυχίας, καθώς το παιδί συνεργάζεται με πιο ικανούς συνομηλίκους ή βρίσκεται κάτω από την καθοδήγηση ενηλίκων, μπορεί να φτάσει σε ανώτερο επίπεδο και συγκεκριμένα στο επίπεδο της δυναμικής ανάπτυξης του.

Κατά συνέπεια, τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τις έννοιες που βρίσκονται στη δική τους ζώνη επικείμενης ανάπτυξης μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Κι επειδή «η ανάπτυξη των παιδιών δεν ακολουθεί ποτέ τη σχολική μάθηση με τον τρόπο που μια σκιά ακολουθεί το αντικείμενο που τη δημιουργεί» (Vygotsky, 1997, σσ. 154-155), ο δικός μας στόχος είναι να δημιουργήσουμε τα κατάλληλα πλαίσια

ομαδοσυνεργατικής μάθησης με παιδιά διαφορετικού επιπέδου ικανοτήτων και συνθήκες τέτοιες, ώστε να καταφέρουμε να αποσύρουμε σταδιακά τη «σκαλωσιά» που υποστηρίζει τη διερεύνησή τους.

2.5 Πώς παίζεται το κυνήγι του θησαυρού

Έτσι λοιπόν, από την αρχή του παιχνιδιού, οργανώσαμε τα παιδιά σε ανάλογες ομάδες που αποφάσισαν μόνες ποια θα είναι τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα. Έδωσαν δηλαδή όνομα, έφτιαξαν το λάβαρό τους και επέλεξαν κάθε φορά τον τρόπο που θα εργαστούν για να βρουν λύση στον εκάστοτε γρίφο ή αποστολή που ανέλαβαν. Οι αποστολές- γρίφοι δίνονταν από τον εκπαιδευτικό στην ολομέλεια με διάφορους και πρωτότυπους κάθε φορά τρόπους, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, ώστε να διεγείρεται η φαντασία τους και να μένει αμείωτο το ενδιαφέρον. Οι διαδικασίες εύρεσης των πιθανών λύσεων και η διερεύνηση των ανάλογων κάθε φορά στοιχείων, μπορούσε να ήταν σύντομες ή μπορούσε να διαρκέσουν αρκετές ημέρες και να καταλάβουν σχεδόν ολόκληρο το ημερήσιο πρόγραμμα.

Τα παιδιά εργάζονταν ως ιστορικοί, χρησιμοποιώντας τα ορατά και μη τεκμήρια που ανακαλύπτουν, προκειμένου να αποδείξουν τη λύση του γρίφου και να οδηγηθούν ακόμα πιο κοντά στην επίτευξη του τελικού τους στόχου: να βρουν το θησαυρό. Κάθε φορά λοιπόν, που η αποστολή τους ολοκληρωνόταν, η κάθε ομάδα παρουσίαζε τα ευρήματά της στην ολομέλεια όπου αξιολογούνταν η αξιοπιστία τους και κρίνονταν ικανοί να πάρουν τον επόμενο γρίφο- αποστολή-δοκιμασία. Πρόκειται για μια από τις πιο σημαντικές στιγμές του προγράμματος, καθώς τα παιδιά ασκούνταν στο να ακούν το ένα το άλλο, να μοιράζονται τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις κι εμπειρίες τους, να αναθεωρούν και τελικά να οδηγούνται στο επόμενο στάδιο.

Όλα τα ευρήματα και οι καταγραφές των ομάδων τοποθετούνταν σε μέρος της αίθουσας που είχε επιλεγεί από τις ομάδες και με τη βοήθεια τη δικιά μας μεταμορφώθηκε σε γωνιά τοπικής ιστορίας (Βαϊνά, 2002) φτιάχνοντας έτσι ένα αρκετά πλούσιο αρχείο, με το οποίο τα παιδιά ασχολούνταν τελικά τις περισσότερες ώρες της ημέρας, εκτοξεύοντας το project σε επεκτάσεις ανέλπιστες. Συνήθως, η διερεύνηση και επίλυση του εκάστοτε γρίφου-προβλήματος συνοδευόταν με έξοδο και περιήγηση στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου, καθώς δε νοείται διδασκαλία τοπικής ιστορίας χωρίς επιτόπια μελέτη στο ανάλογο περιβάλλον. Επιπλέον, ο βαθμός

δυσκολίας των γρίφων που τα παιδιά έπρεπε να λύσουν αυξανόταν, καθώς αναπτύσσονταν οι ικανότητες και δεξιότητες τους να βρίσκουν λύσεις με βάση τα ίχνη της ιστορίας.

Όλη η διαδικασία του παιχνιδιού αναπτυσσόταν γύρω από την τεχνική του «παρατεταμένου από κοινού συλλογισμού» (sustained shared thinking), που εστιάζει στις αλληλεπιδράσεις και τις παρεμβάσεις που συμβαίνουν μεταξύ ενηλίκων και παιδιών και ορίζεται ως «ένα επεισόδιο στο οποίο δύο ή περισσότερα άτομα εργάζονται μαζί σε νοητικό επίπεδο, για να λύσουν ένα πρόβλημα, να διευκρινίσουν μια έννοια, να αξιολογήσουν δραστηριότητες, να επεκτείνουν μια αφήγηση, κ.λπ. Και τα δύο μέρη πρέπει να συμβάλουν στο συλλογισμό που θα πρέπει να αναπτύξουν και να επεκτείνουν» (Siraj-Blatchford et al., 2002, p. 8). Σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά, μέσα στις ομάδες τους εμπλέκονταν διαρκώς σε τέτοιου είδους συνθήκες, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν την ποιότητα των συλλογισμών τους και ό,τι συνεπάγεται με αυτό.

2.6 Πού- ποιοι- πότε;

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης έλαβε χώρα στο 7^ο Νηπιαγωγείο Ρεθύμνου, στο οποίο εργαζόμαστε ως νηπιαγωγοί. Η ομάδα των παιδιών αποτελούνταν από είκοσι παιδιά (αγόρια και κορίτσια) ηλικίας 5-6 χρονών. Η χρονική περίοδος του βασικού προγράμματος ήταν από τον Απρίλιο έως και τη λήξη της σχολικής χρονιάς, τον Ιούνιο του 2014. Στο πλαίσιο της δεοντολογικής διαδικασίας εξασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Οι γονείς ενημερώθηκαν για το σκοπό και τις διαδικασίες της έρευνας, δόθηκε γραπτή έγκριση ώστε να μπορούν τα παιδιά και να φωτογραφίζονται αλλά και να κάνουν εξορμήσεις (με τα πόδια) στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου. Όλα τα δεδομένα συλλέχτηκαν με κριτήριο τη διασφάλιση της ανωνυμίας των παιδιών (Coen & Manion, 1994). Συνηθίζεται στην έρευνα δράσης να συμμετέχει κάποιος ως «κριτικός φίλος» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 66), ο οποίος έχει βοηθητικό ρόλο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου ανέλαβαν αυτό το ρόλο με σκοπό να βοηθήσουν, όχι μόνο στη συλλογή δεδομένων, αλλά κυρίως στη φάση του κριτικού στοχασμού, ή ακόμη και να εκφράσουν διαφορετικές απόψεις και διαφορετικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν. Η συνεργασία με τις νηπιαγωγούς της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι και στην οποία διεξήγαγα

την παρούσα έρευνα, κρίθηκε απαραίτητη και για έναν ακόμα λόγο: Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε τάξη ολοήμερου νηπιαγωγείου, οπότε οι δραστηριότητες συνεχίζονταν από τις εκπαιδευτικούς του απογευματινού ωραρίου. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί της τάξης (εγώ και η συνάδελφός μου) έπρεπε να μοιραστούν τη θεωρητική γνώση και να ενστερνιστούν τις ίδιες μεθοδολογικές αρχές.

Στην εργασία αυτή λοιπόν, επέλεξα να χρησιμοποιήσω το Α' Πληθυντικό πρόσωπο για να υποδηλώσει τις νηπιαγωγούς που συνεργάστηκαν για να υλοποιηθεί το παρόν πρόγραμμα και το Α' Ενικό πρόσωπο για να δηλώσει τη γράφουσα, ως τη νηπιαγωγό η οποία ήταν η σχεδιάστρια και ερευνήτρια του προγράμματος και της παρούσας έρευνας.

2.7 Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων έχουν προταθεί μια σειρά από στρατηγικές για να συνταιριάζουν ό,τι γνωρίζουμε για την ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων των παιδιών με διαφορετικά στυλ μάθησης (Hoodless, 2008). Εμείς σχεδιάσαμε μια βιωματική μαθησιακή προσέγγιση, εφαρμόζοντας *αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές* (Cople & Bredekamp, 2011) βασιζόμενοι και σε παράγοντες όπως:

- Το ιστορικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει η πόλη μας και την εύκολη και άμεση επισκεψιμότητά της από τα παιδιά.
- Τις διάφορες θεωρίες μάθησης (όπως θα επεξηγήσουμε παρακάτω), έτσι ώστε να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες ανάλογα με το ηλικιακό και αναπτυξιακό στάδιο του κάθε παιδιού, σεβόμενοι τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξης.
- Την προετοιμασία των παιδιών να αφεθούν σε μαθήματα ιστορίας (εξασφαλίζοντας προϋπάρχουσες γνώσεις) χτίζοντας βάσεις για να οικοδομηθούν οι νέες πληροφορίες και να γίνουν νέες γνώσεις (Ματσαγγούρας, 2002).
- Το δικαίωμα του παιδιού στην οργάνωση δραστηριοτήτων (Alderson, 2008).
- Την ανάπτυξη ενός επικοινωνιακού και αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος, όπου τα μέλη της ομάδας, συμπεριλαμβανόμενου και του εκπαιδευτικού μπορούν να καταθέτουν ιδέες, να διαφωνούν, να επιχειρηματολογούν, να παρουσιάζουν αποτελέσματα και τελικά να συνδιαλέγονται (Χρυσοφίδης, 2003).

- Τη χρήση πηγών και τεκμηρίων για να ωθήσουμε τα παιδιά να εργαστούν και να δράσουν σαν ιστορικοί (Cooper, 2000, 2007a).
- Την τεχνική της αφήγησης, επηρεασμένοι από το Bage (1999) που βλέπει την ιστορία (history) ως μια αφήγηση που είναι καλύτερα να μαθαίνεται μέσα από ιστορίες (stories).
- Την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

2.8 Οι στόχοι μας

Στην προσπάθειά μας να αξιολογήσουμε πώς τα παιδιά καταφέρνουν να προσεγγίσουν την τοπική ιστορία, θέτουμε κάποιους βασικούς στόχους, ώστε να μπορέσουμε να συλλέξουμε και τα ανάλογα στοιχεία. Βέβαια, οι παρακάτω στόχοι εκλαμβάνονται και ως αρχικοί, καθώς η πορεία της έρευνας (όπως αναλύεται και στη συνέχεια) μας οδήγησε σε κατάκτηση στόχων και δεξιοτήτων ακόμα πιο ουσιαστικών. Μερικοί λοιπόν από τους στόχους μας είναι:

- Να αναπτύξουν λεξιλόγιο σχετικό με το χρόνο και τις περιόδους (στη συγκεκριμένη παρέμβαση για τη Βενετοκρατία και την Τουρκοκρατία).
- Να μπορούν να βάλουν αυτές τις περιόδους σε χρονολογική σειρά.
- Να μπορούν να τοποθετούν στη γραμμή του χρόνου γεγονότα και χαρακτηριστικά στοιχεία της κάθε περιόδου.
- Να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν υλικά τεκμήρια των περιόδων μέσα σε βιβλία και κείμενα (έντυπο υλικό).
- Να συγκρίνουν αυτές τις δύο περιόδους μεταξύ τους και με το σήμερα και να καταλήγουν σε συμπεράσματα σχετικά με τη συνέχεια ανάμεσα στις περιόδους.
- Να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, (να μπορούν να φανταστούν και να συζητήσουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων σε ιστορίες από το παρελθόν).
- Να εξετάζουν τη σχέση αιτίας κι αποτελέσματος.
- Να μάθουν να χρησιμοποιούν τα τεκμήρια, (εξετάζοντας μια ποικιλία από απλές ιστορικές αποδείξεις όπως: οι φωτογραφίες, τα αντικείμενα, οι αναμνήσεις των μεγαλύτερων σε ηλικία ανθρώπων, τα κτίρια, οι ιστορίες και τα τραγούδια).

- Να αποκτήσουν μία «αίσθηση της ιστορίας», για να μπορέσουν να αναπτύξουν, αργότερα, μια κριτική και υπεύθυνη στάση απέναντι στην κοινωνία, ως ενήλικα μέλη της.
- Να εμπλακούν στη διαδικασία να εργάζονται σαν «ιστορικοί», πραγματοποιώντας έρευνα κι ακολουθώντας τη μεθοδολογία της. Να επιλέγουν, δηλαδή, το κατάλληλο υλικό που θα τους βοηθήσει να συλλέξουν δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια, αφού τα ταξινομήσουν, να τα παρουσιάσουν με ποικίλους τρόπους, στην ομάδα των συνομηλίκων, στους γονείς καθώς και στην ευρύτερη κοινωνία.
- Να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους.

2.9 Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με διάφορους τρόπους, καθώς η ποικιλία τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για τη συλλογή δεδομένων είναι ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία της έρευνας δράσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 62). Έτσι, τα δεδομένα συλλέχτηκαν:

- α) Μέσα από την παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια των εργασιών τους, είτε σε ομάδες, είτε ατομικά.
- β) Μέσα από συζήτηση, χρησιμοποιώντας ερωτήσεις διαφόρων ειδών και επιπέδων.
- γ) Μέσα από καταγραφές (διαφόρων μορφών) των παιδιών.
- δ) Μέσα από την παραγωγή του τελικού προϊόντος: Δημιουργία βιβλίων, ιστοριογραμμών, τραγουδιού, ταινίας (animation), συμμετοχή σε παράσταση μαύρου θεάτρου, οργάνωση τελικής γιορτής-παρουσίασης του προγράμματος.
- ε) Μέσα από αναφορές και σημειώσεις της εκπαιδευτικού στο προσωπικό της ημερολόγιο.

Οι παρατηρήσεις και οι συζητήσεις καταγράφηκαν σε μαγνητοφωνάκια και πολλές από τις δράσεις των παιδιών βιντεοσκοπήθηκαν. Επιπλέον, η χρήση της φωτογραφικής μηχανής ήταν ένα από τα ισχυρά μέσα, που μπορεί όμως να επιβεβαιώσει κάποιες «στιγμές» από όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Στις παραπάνω ομάδες δεδομένων εντάσσεται και μία ιδιαίτερη κατηγορία, αυτή των πολυτροπικών κειμένων: ένα φιλμ τύπου animation που δημιούργησαν τα παιδιά καθώς και ένα θεατρικό έργο που πήρε τη μορφή «μαύρου θεάτρου» (βλ. Παράρτημα 1). Σύμφωνα άλλωστε και με τους McNiff & Whithead (2010, p. 45), η

πολυτροπικότητα που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, όπως το βίντεο και τα cd ήχου, αποτελούν σημαντικά μέσα για τη συλλογή δεδομένων. Οι εξελίξεις στις νέες τεχνολογίες και τα πολυμέσα φέρνουν νέα δεδομένα, καθώς η οπτική αφήγηση μπορεί να περιγράψει με πιο γλαφυρό τρόπο απ ό,τι οι λέξεις πάνω στο χαρτί. Συχνά, είναι σχεδόν αδύνατο να συλλάβουμε την πλήρη σημασία των δράσεων μέσα από αποκλειστικά λεκτικούς τρόπους. Από όλο το εύρος λοιπόν, των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν (το πρόγραμμα διήρκεσε τρεις μήνες), επιλέχθηκαν και οργανώθηκαν σε ενιαία σύνολα (τα οποία παρουσιάζονται σε αφηγηματικό ύφος (narrative) παρακάτω) τα πειστήρια (evidence) που μας οδηγούν στη διαπίστωση της επίτευξης των αρχικών μας στόχων. Στην πρώτη φάση χρησιμοποιήθηκε μία πληθώρα ενδείξεων, οι οποίες συνδυαστικά και συμπληρωματικά η μία με την άλλη, συνθέτουν τα πειστήρια που χρειαζόμασταν για να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας. Η επιλογή των ενδείξεων έγινε μέσα από μια διαδικασία ερμηνευτικής ανάλυσης, και η συγκρότηση των πειστηρίων μέσα από διαδικασία συσχετισμού και σύνδεσης των ποικίλων δεδομένων που είχαμε συλλέξει (Moustakas, 1994). Στη δεύτερη φάση τα κριτήρια επιλογής των συγκροτημένων πλέον πειστηρίων ήταν α) η λεπτομέρεια με την οποία παρουσίαζαν τις δράσεις και β) τα γεγονότα και ο τρόπος με τον οποίο ενίσχυαν την αξιοπιστία των επιχειρημάτων μας (ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο στήριζαν τα επιχειρήματά μας για την επιτυχία ή μη του προγράμματος τοπικής ιστορίας που εφαρμόσαμε) (McNiff & Whitehead, 2009).

Ας δώσουμε ένα παράδειγμα:

Μετά από μία εξόρμηση στην πόλη του Ρεθύμνου, τα παιδιά ενεπλάκησαν σε τρισδιάστατες κατασκευές και αναπαραστάσεις των μνημείων που εντόπισαν. Το πειστήριο που συγκροτήθηκε περιγράφει τη δραστηριότητα όπως εξελίχθηκε:

Παιδί 1: Να κάνουμε την καμάρα που είναι σαν τόξο. Τοξωτή, να έτσι, (παίρνει ένα κομμάτι χαρτόκουτας και το λυγίζει δίνοντας το σχήμα που προανέφερε).

Παιδί 2: Να φτιάξουμε τα δελφίνια, ψηφιδωτό, όπως είχαμε κάνει με την τέχνη (είναι συγκινητικό να βλέπεις τα παιδιά να ανακαλούν προηγούμενες γνώσεις κι εμπειρίες για να παράγουν νέο έργο).

Παιδί 3: Να τα βάλουμε μέσα στα κουτιά της ιστορίας.

Παιδί 4: Όχι, να τα κολλήσουμε απέξω.

Παιδί 5: Να τα κρεμάσουμε στην ιστοριογραμμή.

Το παραπάνω πειστήριο (evidence) καταδεικνύει ότι τα παιδιά θυμούνται τις περιοχές που επισκέφθηκαν, τα τεκμήρια που εντόπισαν και την ορολογία που αντιστοιχεί σε καθένα από αυτά. Επίσης, δείχνουν να κατανοούν τη λειτουργία συμβάσεων όπως η ιστοριογραμμή, ή τα «κουτιά της ιστορίας» και αισθάνονται ικανά να κατηγοριοποιήσουν τα τεκμήρια που εντόπισαν, σύμφωνα με τη χρονολογία τους. Το πειστήριο συγκροτήθηκε από τις ενδείξεις που εντοπίστηκαν α) στην απομαγνητοφώνηση των λεκτικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών και β) τις συμπληρωματικές πληροφορίες που περιείχε το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού: το παιδί «παίρνει ένα κομμάτι χαρτόκουτας και το λυγίζει δίνοντας το σχήμα που προανέφερε», «είναι συγκινητικό να βλέπεις τα παιδιά να ανακαλούν προηγούμενες γνώσεις κι εμπειρίες για να παράγουν νέο έργο».

2.10 Η ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης από τα μικρά παιδιά

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980 πολλοί ερευνητές τόσο στην Αγγλία όσο και τις Ηνωμένες Πολιτείες, διερεύνησαν την ικανότητα των παιδιών να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο, σε μια τάση να απομακρυνθούν από την ιδέα των μοντέλων που συνέδεαν την ανάπτυξη του ιστορικού χρόνου με τη γνώση του ρολογιού και του ημερολογίου (De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Ros & Harnett, 2014).

Εμπειρικές μελέτες στην Αγγλία έδειξαν ότι έννοιες συναφείς με τον ιστορικό χρόνο μπορούν να προσληφθούν από παιδιά ηλικίας επτά χρόνων (Blyth 1978·Harnett 1993·Hoodless 2002·Wood & Holden 1997). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι Levstik και Pappas (1987) και Brophy et al. (1993) βρήκαν παρόμοια αποτελέσματα. Όμως, τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες που διεξήχθησαν γύρω από το θέμα της διδασκαλίας της ιστορίας στα παιδιά, οδήγησαν τους ερευνητές σε διαπιστώσεις ότι τα παιδιά είναι σε θέση να αρχίσουν να αποκτούν κάποια αίσθηση του παρελθόντος, καθώς και εξοικείωσής τους με τον ιστορικό χρόνο από πιο μικρή ηλικία (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006, σ. 52). Συγκεκριμένα, έρευνες της τελευταίας εικοσαετίας έχουν δείξει ότι η ανάπτυξη της κατανόησης του ιστορικού χρόνου είναι περισσότερο μια διαδικασία μάθησης, παρά μια αναπτυξιακή διαδικασία εξαρτώμενη από την ηλικία και την ωριμότητα των μαθητών (Barton & Levstik, 1996· Hoodless, 2002).

Στηριζόμενοι σε προηγούμενες μελέτες οι Barton και Levstik (1996) ανέφεραν ότι οι μαθητές ηλικίας 5-12, μπορούσαν να τοποθετήσουν με χρονολογική σειρά, σωστά τις εικόνες από την καθημερινή ζωή στις Ηνωμένες Πολιτείες. Επιπλέον, μπορούσαν να διακρίνουν τις αλλαγές που συντελούνταν μέσα στην πάροδο του χρόνου, στηριζόμενοι σε ορατούς φυσικούς παράγοντες όπως οι μεταφορές, τα είδη ένδυσης και η αρχιτεκτονική. Σημαντική επισήμανση ήταν ότι μαθητές όλων των ηλικιών είχαν τη δυνατότητα να ομαδοποιήσουν τις φωτογραφίες σε ευρύτερες κατηγορίες, χρησιμοποιώντας τα ονόματα των ιστορικών περιόδων (Barton & Levstik, 1996).

Η Hoodless (2002) σε έρευνά της για το πώς αντιλαμβάνονται παιδιά ηλικίας 3-9 χρονών το χρόνο και τη χρονολογία μέσα από παραμύθια, έδειξε ότι τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιούν χρονικούς όρους και να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία ή την έλλειψή της. Τόνισε μάλιστα πως η έκθεση των παιδιών σε ένα ουσιαστικό πλαίσιο με χρονικές έννοιες, μπορεί να τα οδηγήσει σε εκπληκτικές ιδέες. Οι συνδέσεις και οι σχέσεις ανάμεσα σε γεγονότα μπορούν μερικές φορές, να διευκρινιστούν πιο εύκολα μέσα από τις ιστορίες και οι απαντήσεις των παιδιών σχετικά με αυτές μπορεί να βελτιώσουν την ποιότητα και την πολυπλοκότητα της σκέψης τους.

Σε έρευνά τους οι M.J De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Ros και Harnett το 2014, για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα ιστορίας στην Αγγλία και την Ολλανδία, έδωσαν έμφαση στην έκθεση των παιδιών σε «διάφορες διαδικασίες μάθησης» (different learning processes) (p. 487), θεωρώντας λογικό να αρχίζει αυτή η διαδικασία νωρίς, ξεκινώντας από τα πρώτα χρόνια της σχολικής αγωγής για να μπορέσουν τα παιδιά, σε βάθος χρόνου, να κατανοήσουν πλήρως τον ιστορικό χρόνο (p. 509). Αναφερόμαστε συχνά σε έρευνες που έγιναν στη Μεγάλη Βρετανία, καθώς είναι από τις χώρες που έχουν συμπεριλάβει στο Αναλυτικό τους Πρόγραμμα την Ιστορία ως διακριτό μάθημα από την προσχολική κιόλας ηλικία, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει και εξακολουθούν μέχρι και σήμερα να ερευνούν για να ανακαλύψουν μεθόδους και προσεγγίσεις, που θα βοηθήσουν περισσότερο την ανάπτυξη των ιστορικών εννοιών στα μικρά παιδιά.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να οδηγηθούν στην κατάκτηση του ιστορικού χρόνου, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο μετράται ο ιστορικός χρόνος, δηλαδή την κατανόηση συναφών εννοιών όπως, η χρονολόγηση, η χρονική ακολουθία ή διαδοχή, η αλλαγή και η συνέχεια, το αίτιο και

το αποτέλεσμα, η ικανότητα αξιολόγησης των τεκμηρίων και η ενσυναίσθηση για ανθρώπους άλλων εποχών (Hoodless, 1996·Ο' Hara & Ο' Hara, 2001·Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006).

Σημαντική ώθηση προς αυτή την κατεύθυνση έδωσε ο Bruner, μέσα από το σπειροειδές πρόγραμμα (spiral curriculum) που προτείνει, θεωρώντας ότι μια επαφή των παιδιών με τα στοιχεία της ιστορικής σκέψης θα οικοδομείται πάνω σε βασικές γνώσεις που απέκτησαν στο Νηπιαγωγείο, καθώς τα παιδιά θα επανέρχονται στα ίδια στοιχεία στις επόμενες τάξεις, με αυξανόμενες απαιτήσεις. Το σπειροειδές πρόγραμμα αναφέρεται σε μια συνεχώς διευρυνόμενη διαδικασία μάθησης που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μεταφερθούν από ένα επίπεδο κατανόησης που έχουν φτάσει, σε μια συνθετότερη διαδοχή αναπαραστάσεων.

Βασικό σημείο της θεωρίας του αποτελεί ο σεβασμός στον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται το παιδί, ο «έντιμος» τρόπος όπως τον ορίζει, ο οποίος θα βοηθήσει το δάσκαλο να προκαλέσει την ανάπτυξη του μυαλού του μικρού παιδιού εισάγοντας το σε βασικές ιδέες και έννοιες. Ξεκινώντας από τα οικεία και κοντινά, από τα απλά και συγκεκριμένα, τα παιδιά μπορούν να οδηγηθούν σε έννοιες πιο σύνθετες και αφηρημένες, αν η συμμετοχή τους σε διδασκαλίες θεμάτων ιστορίας αρχίσει όσο το δυνατόν νωρίτερα (Bruner, 1960· Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006).

Επηρεασμένοι από τη θεωρία του Bruner και ιδιαίτερα από την πεποίθησή του ότι τα παιδιά από την μικρή κιόλας ηλικία, μπορούν να μάθουν σχεδόν οτιδήποτε, αρκεί να το διδαχτούν με τρόπο και μέθοδο κατάλληλα προσαρμοσμένο στις ικανότητές τους (Bruner, 1960), μπορούμε να κατανοήσουμε ότι ο προσεκτικός σχεδιασμός δραστηριοτήτων τοπικής ιστορίας μπορεί να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά στην εισαγωγή των μικρών παιδιών στις προαναφερθείσες έννοιες. Καθώς αυτές οι δραστηριότητες συνδέονται άμεσα με αντικείμενα, με οπτικές και απτές πηγές και με διαδικασίες ιστορικής έρευνας που οδηγούν τα παιδιά να εργάζονται ως μικροί «ιστορικοί».

2.11 Προετοιμάζοντας τα παιδιά να μάθουν Ιστορία

Για να προετοιμάσουμε τα παιδιά να «μελετήσουν» ιστορία, χρειάζεται πρώτα να καλλιεργήσουμε βασικές γνώσεις σχετικά με το χρόνο, τον τόπο, την κοινότητα και άλλες έννοιες που προαναφέραμε. Από την αρχή λοιπόν της σχολικής χρονιάς και σε όλη τη διάρκειά της, αφηγηθήκαμε στα παιδιά ιστορίες. Σαν αφετηρία

χρησιμοποιήσαμε γνωστά κι αγαπημένα παραμύθια ώστε να αρχίσουν σιγά-σιγά να αποκτούν ιδέες για το χρόνο και τον τόπο. Άλλωστε για να θυμηθούμε και τα λόγια του Kieran Egan, «το περιεχόμενο από τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών είναι αυτό, που αποφέρει τις πιο βασικές έννοιες που χρησιμοποιούμε για να έχει νόημα ο κόσμος» (Egan, 1982, p. 439).

Αυτό είναι κάτι που γίνεται ούτως ή άλλως μέσα στα πλαίσια του προγράμματος στο νηπιαγωγείο, απλά εμείς επικεντρωθήκαμε σε συγκεκριμένους στόχους, όπως να κατανοήσουν τη χρονική αλληλουχία και να αναπτύξουν σχετικό λεξιλόγιο, να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα γεγονότα μέσα στην ιστορία, να αναπτύξουν δεξιότητες ιστορικής ερμηνείας. Καθώς υπάρχει πολύ στενή σχέση ανάμεσα στην ιστορία και τη διδασκαλία της γλώσσας και δεν μπορούμε να τη διαχωρίσουμε, η σχέση αυτή είναι αναπόφευκτη. Οποιαδήποτε προσέγγιση κι αν ακολουθεί κανείς, τονίζει η Hoodless (2008, 2002), θα ήταν πραγματικά δύσκολο για τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες ιστορικής κατανόησης χωρίς εκτεταμένη χρήση των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε όχι μόνο τη σπουδαιότητα των ερωτήσεων αλλά και τη δύναμή τους. Από την αρχή ως το τέλος της χρονιάς οι ερωτήσεις διαμορφώνονταν και τροποποιούνταν ανάλογα με τις ανάγκες που προέκυπταν, αυξάνοντας σταδιακά το επίπεδο δυσκολίας και κατανόησης. Έγινε αγαπημένο παιχνίδι των παιδιών, καθώς μετά από κάθε τι που ερχόταν στην τάξη είτε από τα παιδιά είτε από εμάς, τα παιδιά εμπλέκονταν σε ανοιχτές διαδικασίες μάθησης. Ήταν προετοιμασμένα τόσο για να θέτουν ερωτήσεις όσο και να δέχονται. Βέβαια μέχρι να φτάσει η τάξη μας να γίνει «διαλογική» (Μπιρμπίλη, 2015, σ. 35) υπήρξαν πολλές δυσκολίες από τη μεριά κυρίως των παιδιών, καθώς, ενώ είναι στη φύση τους να είναι περίεργα και να ρωτούν συνεχώς, δεν μπορούν εύκολα να εμπλακούν στη διαδικασία του διαλόγου. Το να «μάθουν να ακούνε» τους συμμαθητές τους και να μοιράζονται μαζί τους τις σκέψεις, τις ιδέες και τις απορίες τους, οργανώθηκε από την αρχή κιόλας της χρονιάς. Σε αυτό βοήθησαν πάρα πολύ, τα παιχνίδια συνεργασίας, η εργασία σε ομάδες, το θεατρικό παιχνίδι και τα παιχνίδια ρόλων, που εμπλέκονταν σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Ιδιαίτερα ωφέλιμη φάνηκε η αναδιήγηση μικρών ιστοριών από τα ίδια τα παιδιά. Πρόκειται για μια τεχνική που ενθουσιάζει, καθώς πρέπει να ξαναπούν την ιστορία στο ζευγάρι τους στην αρχή κι αργότερα στην ομάδα συζήτησης. Έτσι, στην ολομέλεια γίνεται η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας και σταδιακά αναπτύσσεται ο διάλογος.

Ο επόμενός μας στόχος ήταν να οδηγήσουμε τα παιδιά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής ερμηνείας. Σε έρευνά τους οι Paul Lunn & Alison Bishop, σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας σε μικρά παιδιά (3-7 χρονών) μέσω ιστοριών, υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία μπορεί να είναι επιτυχής όταν επικεντρώνεται στην ερμηνεία και στην έρευνα. Συγκεκριμένα, μέσα από τη χρήση ιστοριών, τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρατηρούν, να αμφισβητούν και να ερμηνεύουν τις συμπεριφορές και τις στάσεις των δρώντων χαρακτήρων. Άλλωστε, σύμφωνα με την άποψη των παραπάνω ερευνητών για την κατανόηση της διάστασης του χρόνου, «τα μικρά παιδιά έχουν μια υποκειμενική αντίληψη του χρόνου κι αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη μιας αυξανόμενης συνειδητοποίησης της χρονολόγησης» (Lunn & Bishop, 2005, p. 55).

Έτσι, μέσα από ιστορίες τα παιδιά κλήθηκαν να ερμηνεύσουν αυτό που πιστεύουν ότι συμβαίνει μέσα σε ένα πλαίσιο οικείο γι' αυτά. Μέσα από μια λίστα παραμυθιών για καλούς και κακούς λύκους, για αθώα και «ύπουλα» γουρουνάκια προσπαθήσαμε να δείξουμε στα παιδιά ότι μπορεί να υπάρχουν περισσότερες από μία ερμηνείες καθώς τους δίνουμε πρόσβαση και σε άλλες πηγές πληροφόρησης. Το ζητούμενο δεν ήταν να φτάσουμε στο ποια είναι η αλήθεια ανάμεσα στις εκδοχές των παραμυθιών, αλλά να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να προβαίνουν σε εκτιμήσεις των στοιχείων που τους προσφέρονται, να κάνουν τις δικές τους ερμηνείες και να καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα.

Για να εισάγουμε τα παιδιά στην αίσθηση του χρόνου, και πώς το πέρασμά του επιφέρει αλλαγές στη ζωή μας, επεξεργαστήκαμε θεματικές όπως: «εμείς οι ίδιοι» και η «ιστορία της οικογένειάς μου». Αγαπημένο και προσφιλέθ θέμα που προσφέρει μια ποικιλία δραστηριοτήτων για επεξεργασία χρονικών εννοιών, αλλαγών, συγκρίσεων ομοιοτήτων και διαφορών στις ζωές των παιδιών και των οικογενειών τους. Έτσι, οικογενειακά δέντρα και άλμπουμ άρχισαν να οργανώνονται μαζί με τις πρώτες ατομικές ιστοριογραμμές που στη συνέχεια του προγράμματος πήραν τη θέση τους μέσα στον ιστορικό χρόνο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά τοποθέτησαν σε σωστή χρονική σειρά, ατομικές φωτογραφίες τους που απεικονίζουν τρία στάδια από τη ζωή τους (όταν ήταν νεογέννητα, όταν ήταν περίπου τριών χρονών και μια πρόσφατη). Οι προσωπικές τους ιστοριογραμμές τοποθετήθηκαν σε εμφανή μέρη ώστε τα παιδιά να μπορούν να παρατηρούν τις αλλαγές που είχαν συμβεί μέχρι εκείνη τη στιγμή και να προσθέσουν στο τέλος της χρονιάς την ανάλογη φωτογραφία.

Η συνέντευξη από την επίσκεψη ενός παππού στο σχολείο μας, έφερε ζωντανές μνήμες μέσα από τις προφορικές ιστορίες που μας αφηγήθηκε και βοήθησε τα παιδιά να κάνουν τις πρώτες τους συνδέσεις με το παρελθόν. Άρχισε έτσι η πρώτη επαφή με τις περιόδους της ιστορίας, καθώς το *παλιό* και το *νέο* ήταν μπροστά τους. Ήταν σε θέση να αρχίσουν τις συγκρίσεις ανάμεσα στη δική τους ζωή και στη ζωή ενός παιδιού από τα παλιά χρόνια, όταν δηλαδή ο παππούς ήταν παιδί. Καθώς αναπτύσσονταν και ωριμάζαν μπορούσαν να κάνουν συγκρίσεις των ανθρώπων που ζούσαν στο παρελθόν με τις δικές τους ζωές ακόμα και να μπουν στη θέση τους. Τα συμπεράσματά τους μπορεί να ήταν περιορισμένα, τους δώσαμε όμως τα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες ώστε να μπορέσουν να τα επεκτείνουν και να τα αναπτύξουν (O' Hara & O' Hara, 2001, p. 25). Η επίσκεψη ενός «ειδικού» από το λαογραφικό μουσείο της πόλης μας, αποτέλεσε μια εξίσου συναρπαστική και αξέχαστη εμπειρία μάθησης. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στο να μάθουν τα παιδιά ότι κάποιες πληροφορίες για το παρελθόν μπορούν να αντληθούν από τα μουσεία και τους ανθρώπους που εργάζονται σε αυτά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το λαογραφικό μουσείο, μέσω του εκπροσώπου του, αποτέλεσε πηγή πληροφοριών για τις καθημερινές ασχολίες των ανθρώπων της πόλης μας κατά το παρελθόν. Άλλωστε, το να μάθουν τα παιδιά να ακούνε προσεκτικά, είναι μια ικανότητα που πρέπει να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους (Hoodless, 2008).

Κατά την περίοδο της Αποκριάς και λίγο πριν το Πάσχα τα παιδιά συμμετείχαν στο «κυνήγι του θησαυρού» για να μάθουν τη διαδικασία και τους κανόνες. Το περιεχόμενο των γρίφων αφορούσε τις θεματικές που δουλεύαμε κατά καιρούς στην τάξη, με βασικό στόχο να αρχίσουν τα παιδιά να επεξεργάζονται πληροφορίες και στοιχεία και να αναπτύξουν καλές σχέσεις συνεργασίας. Η μία ομάδα δυσκολεύτηκε από την αρχή στο επίπεδο της συνεργασίας και όχι στη γνωστική διάσταση του κυνηγιού, γεγονός όμως που τους εμπόδισε να φτάσουν αισίως στο τέλος του παιχνιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα

3.1 Κυνηγώντας θησαυρούς... αναζητώντας τεκμήρια: η διδακτική παρέμβαση

Στην παρούσα εργασία υιοθετώ την αφήγηση (narrative) για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Γιατί επέλεξα αυτόν τον τρόπο; Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το αφηγηματικό κείμενο αποτελεί ένα μοναδικό εργαλείο για τη μελέτη των ανθρώπων γιατί μπορεί να αποκαλύψει εμπειρίες και αντιλήψεις που άλλα μεθοδολογικά εργαλεία αδυνατούν να αποκαλύψουν (Clough, 2002· Freeman, 1997). Αφού η εκπαιδευτικός που εκπόνησε την παρούσα εργασία ερευνά η ίδια τον εαυτό της έχει αυτόματα διττό ρόλο: αυτόν του ερευνητή και του ερευνώμενου – ο εαυτός είναι η πηγή του μεγαλύτερου μέρους των δεδομένων. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κάνει μία διαρκή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος για να προβεί στο επόμενο βήμα. Το αφηγηματικό κείμενο ανταποκρίνεται σε αυτήν την πρόκληση κι επιτρέπει να καταργηθεί η νοητή γραμμή που διαχωρίζει τους δύο ρόλους (Clough, 2002 και για τη συζήτηση σχετικά με το διαχωρισμό μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενου και τη λεγόμενη «κρίση της αντιπροσώπευσης» βλέπε Denzin, 1997). Αναζητούμε εξάλλου νέους τρόπους παρουσίασης της έρευνας που να επιτρέπουν, μεταξύ άλλων, να ακουστεί η φωνή της εκπαιδευτικού και των παιδιών με έναν πιο δίκαιο τρόπο (Meier & Henderson, 2007· Griffiths, 1998).

Επίσης το αφήγημα που παρουσιάζεται στις επόμενες σελίδες βασίζεται σε διάφορες μορφές δεδομένων που δεν κατέστη δυνατόν να καταγραφούν όλες: Π.χ. βασίζεται τόσο στις εργασίες των παιδιών, όσο και στις λεκτικές τους αλληλεπιδράσεις. Τόσο στα συναισθήματα που εξέφρασαν με τη φωνή, όσο και στα συναισθήματα που εξέφρασαν με τις κινήσεις του προσώπου και του σώματος. Τόσο στα αποτελέσματα των σχεδίων προγράμματος, όσο και στα οράματα της εκπαιδευτικού που τα σχεδίασε. Τόσο στα συναισθήματα που ένιωσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, όσο και στα συναισθήματα που εξέφρασαν οι γονείς των παιδιών, οι οποίοι είχαν επίσης μαγευτεί με τις αντιδράσεις των παιδιών τους, ή ακόμα, στα συναισθήματα των ανθρώπων που βοήθησαν ώστε να υλοποιηθούν οι δράσεις (φοιτητές, επαγγελματίες της πόλης, άνθρωποι της γειτονιάς που άνοιγαν τα

σπίτια τους για να τα επισκεφτούν τα παιδιά και άνθρωποι που απλώς διευκόλυναν τη διέλευση των παιδιών από τα διάφορα σημεία από τα οποία πέρασαν). Υπάρχει μία πληθώρα στοιχείων, τα οποία, αν και δεν καταγράφηκαν από τα επίσημα εργαλεία καταγραφών, αν και δε μπορούν να αναλυθούν με βάση τη λογική, συντέλεσαν καταλυτικά στη διαμόρφωση των δράσεων και στην επιτυχή έκβασή τους, πόσο μάλλον στη βίωση συναισθημάτων που έκαναν την εμπειρία των παιδιών μοναδική και επηρέασαν τις αποφάσεις που πήραν εκπαιδευτικός και παιδιά για την εξέλιξη των δράσεων.

Η αφήγηση που ακολουθεί επιχειρεί να αποτυπώσει συνδυαστικά τις διαπιστώσεις στις οποίες καταλήγω συνυπολογίζοντας όλες αυτές τις διαφορετικές κατηγορίες δεδομένων. Το αφήγημα αυτό είναι ένα κείμενο που βασίζεται και περιγράφει την εμπειρία και «δίνει έμφαση στο όραμα και τη διορατικότητα» και «στον κρίσιμο ρόλο της ζωντανής εμπειρίας» (Clough, 2002, p. 14).

Παρόλο τον αφηγηματικό χαρακτήρα όμως, το κείμενο που ακολουθεί δεν παραλείπει την επιχειρηματολογία, γι' αυτό και η περιγραφή των γεγονότων υποστηρίζεται από αναφορές σε ερευνητικές και θεωρητικές τοποθετήσεις σχετικά με το κάθε επιμέρους θέμα. Η επιχειρηματολογία αυτή ισχυροποιεί την αφήγηση που σύμφωνα με τον Bruner (1994, p. 43) είναι περισσότερο μία διαδικασία «σκέψης» παρά μία διαδικασία «μνήμης».

Καθώς η παλιά πόλη του Ρεθύμνου είναι ένα ανοιχτό μουσείο στα μάτια εκείνων που θέλουν να δουν, στα χέρια εκείνων που θέλουν ν' αγγίξουν και στη φαντασία των παιδιών που περιμένει να ενεργοποιηθεί, με ωθεί στην επιλογή δύο σημαντικών ιστορικών περιόδων: της Βενετοκρατίας και της Τουρκοκρατίας, ως πεδίο μελέτης και έρευνας. Άλλωστε η χρήση του ιστορικού περιβάλλοντος με ό,τι αυτό εμπεριέχει (κτίρια, δομικά υλικά, σχήματα, τύποι παραθύρων και θυρών) αποτελεί βασική πτυχή ώστε να διευρυνθεί η έννοια της περιόδου στα παιδιά (Andretti, 1993).

Έτσι, φτιάχνω μια ιστορία για να ξεκινήσουμε το παιχνίδι, μεταμορφώνοντας τα παιδιά σε πρωταγωνιστές της δικής τους ιστορίας. Με την αγωνία να καθρεφτίζεται στα μάτια τους, και το «γιατί» κρεμασμένο στις άκρες των χειλιών τους, τα μικρά παιδιά επιζητούν τις ιστορίες στην καθημερινή ζωή της σχολικής τάξης, προτρέποντας τον εκπαιδευτικό να ξεκινήσει ένα υπέροχο ταξίδι μαζί τους. Στηριζόμενο σε μαρτυρίες και τεκμήρια, οδηγούμενο από φαντασία και πρωτοτυπία, το ταξίδι αυτό μπορεί να εκπλήξει μικρούς και μεγάλους...

Σαν παραμύθι...

Εκεί ψηλά, πάνω από το απέραντο γαλάζιο, τα σπίτια με τις παλιές πόρτες και τις παράξενες επιγραφές, τις σκεπές με τα κεραμίδια και τις καταπράσινες αυλές, κρυμμένες πίσω από τοίχους, εκεί που τα παιδιά έπαιζαν ανέμελα, μια σκιά που παραμόνευε χρόνια, άρχισε να απλώνει τη σκόνη της παντού. Μια σκόνη αόρατη, αλλά πολύ ισχυρή. Δυο μάτια που γυάλιζαν στο σκοτάδι κι ένα παράξενο γέλιο...η μάγισσα Λήθη έκανε την εμφάνισή της εκεί που οι άνθρωποι πηγαινοέρχονταν βιαστικά στις δουλειές τους, μη δίνοντας σημασία στα σημάδια. Σ' αυτή την υπέροχη πολιτεία, που οι θεοί αγάπησαν και σκόρπισαν απλόχερα ήλιο και θάλασσα. Εκεί, όπου χιλιάδες χρόνια πριν, άνθρωποι από άλλες πολιτείες κι άλλες συνήθειες, πέρασαν, έζησαν κι άφησαν τα σημάδια τους. Εκκλησιές, τζαμιά, κρήνες και πηγάδια. Επιγραφές με παράξενα γράμματα και σύμβολα και οικόσημα.

Σημάδια παντού, που φτιάζαν την ιστορία αυτής της πόλης. Σημάδια που σιγά-σιγά σκεπάζονταν με την σκόνη της λησμονιάς. Γιατί, αυτό το μαγικό φίλτρο διάλεξε η μάγισσα Λήθη, αυτό ελευθέρωσε από το μπουκαλάκι της κι άπλωσε παντού στην πολιτεία.

Τα παιδιά περπατούσαν και παίζανε δίπλα σε όλα αυτά χωρίς να τα γνωρίζουν. Κανείς δεν τους μιλούσε για την ιστορία τους κι έτσι έσβηναν σιγά-σιγά από το μυαλό τους. Φαίνεται πως η μάγισσα Λήθη τα είχε καταφέρει...

Όμως, αφοσιωμένη όπως ήταν στο κακό σχέδιό της, δεν πρόσεξε, δε μύρισε κι ευτυχώς δεν είδε, κάτι που λαμπύριζε εδώ κι εκεί. Ήταν το ραβδάκι της νεράιδας Μνήμης. Λάτρευε αυτήν την πολιτεία και δεν ήθελε με τίποτε να χαθεί η ιστορία της. Δεν μπορούσε όμως να τα καταφέρει μόνη της. Κάθε πρωί έκανε τις βόλτες της πάνω-κάτω στην πόλη κι έσπαγε το κεφάλι της να βρει μια λύση. Και ο καιρός περνούσε...Κι η αόρατη σκόνη της λησμονιάς σκέπαζε όλο και περισσότερο τα σημάδια...

Μια μέρα όμως, συνέβη κάτι αναπάντεχο. Το δυνατό αεράκι την έσπρωξε στην αυλή ενός σχολείου για μικρά παιδιά. Κι εκεί από το παράθυρο, ένιωσε... μύρισε και άκουσε! Τι δύναμη που είχαν οι φωνές τους και πόσο υπέροχες ήταν οι ιδέες τους!

-Λες; Σκέφτηκε.

-Μπα! Τόσο μικρά παιδιά, αποκλείεται να τα καταφέρουν. Ετοιμάστηκε να φύγει, όταν μια φωνούλα τη σταμάτησε.

-Στάσου, μη φεύγεις! Ήταν η Σούλα, η αγαπημένη μάγισσα των παιδιών.

-Σούλα; Γούρλωσε τα μάτια, η νεράιδα Μνήμη. Πώς είναι δυνατόν, τι κάνεις εσύ εδώ;

-Μα είμαι η αγαπημένη των παιδιών! Τα αγαπώ και με αγαπάνε. Είμαι εδώ για να τα βοηθάω.

Η Μνήμη την κοιτούσε και ταυτόχρονα ένα σχέδιο άρχισε να καταστρώνεται στο μυαλό της.

-Σούλα, πρέπει να με βοηθήσεις να σώσω την ιστορία αυτής της πολιτείας. Ίσως εσύ κι αυτά τα παιδιά να μπορείτε, είπε κι έσκυψε στο αυτί της για να της ψιθυρίσει το μυστικό σχέδιο...

Η φανταστική ιστορία μου σχεδιάστηκε με βάση την αντίθεση, που είναι και το κλειδί για να καταλαβαίνεις τους μύθους και τα παραμύθια, καθώς τα παιδιά διαιρούν τα πάντα σε αντίθετα. Σύμφωνα με τον Egan (1983) αυτή η αγάπη των παιδιών για παραμύθια με έντονα συναισθήματα αγάπης-μίσους, χαράς-φόβου, καλού-κακού, θα πρέπει να καλλιεργηθεί, όχι μόνο γιατί κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, αλλά γιατί τα ωθεί να φτιάξουν κόσμους παράλληλους με τον πραγματικό, όπου η μαγεία, από τη στιγμή που βοηθά στην εξέλιξη της ιστορίας, είναι καθόλα αποδεκτή. Στηριζόμενοι στη θεωρία του Egan, οι Alan Farmer και Anne Heeley (2004), επισημαίνουν ότι είναι σημαντικό να βοηθήσουμε τα παιδιά να κατανοήσουν και να διαχωρίσουν τα όρια ανάμεσα στις «πραγματικές» και «επινοημένες» ιστορίες, ενθαρρύνοντας τα να απαντούν επιχειρηματολογώντας, για το αν οι ιστορίες που ακούν είναι αληθινές ή όχι. Διαχωρίζοντας το αληθινό από το φανταστικό θα καταλήξουν στη θέση ότι η ιστορία στηρίζεται σε πηγές που έχουν διασωθεί από το παρελθόν, αναπτύσσοντας με τον καιρό ιστορική κατανόηση.

Η έναρξη αποτελεί κορυφαία στιγμή του παιχνιδιού καθώς πρέπει να τραβήξει το ενδιαφέρον όλων των παιδιών, να κεντρίσει τη φαντασία τους και να ενεργοποιήσει όλες τους τις αισθήσεις, για να τα εισαγάγει στη βιωματική κατάσταση

που θα ακολουθήσει. Η αφήγησή μου, λοιπόν είναι ένα ισχυρό εργαλείο, καθώς αποτελεί άμεσο τρόπο επικοινωνίας με τα παιδιά. Οι χαρακτήρες ζωντανεύουν, καθώς ολόκληρο το σώμα συμμετέχει με παραστατικότητα, χρησιμοποιώντας τη βλεμματική επαφή ποτισμένη με συναίσθημα. Τα στοιχεία εμφανίζονται με αφαιρετικό τρόπο μέσα από το αγαπημένο τους κουτί που περιέχει: ένα ραβδί για τη νεράιδα Μνήμη, ένα καπέλο για τη μάγισσα Λήθη κι ένα μπουκαλάκι με τη σκόνη της λησμονιάς. Κάπως έτσι ξεκινά ένα ταξίδι πίσω στο χρόνο και μέσα στο σήμερα. Τα παιδιά αρχίζουν να ψάχνουν τα σημάδια, να λύνουν τους γρίφους, να ξεπερνούν τα εμπόδια. Ένα ταξίδι που μας οδήγησε όχι μόνο στα μονοπάτια της γνώσης, αλλά στην ανακάλυψη της ομορφιάς της ζωής, της συνεργασίας και της εκπληκτικής συνέχειας. Γιατί αυτά τα παιδιά είναι η συνέχειά μας....

Πριν προλάβω καλά-καλά να ολοκληρώσω την ιστορία μου τα παιδιά θέλουν να αναλάβουν δράση, να σώσουν την ιστορία αυτής της πόλης! Αρχίζει ένα αγωνιώδες παιχνίδι ερωτήσεων κι ένας καταιγισμός αποριών και ιδεών που με δυσκολία καταφέρνω να το συντονίσω. Είναι τόσο μεγάλος ο ενθουσιασμός τους που μόνο η παρέμβαση της αγαπημένης τους κούκλας τα καταφέρνει, λυτρωτικά, θα έλεγα. Έτσι, ψάχνουν στο εικονογραφημένο λεξικό για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Ευθυμίου, Δήμος, Μητσιάκη, & Αντύπα, χ. χ.), τις καινούριες λέξεις πιστεύοντας πως θα βρουν εκεί κάποια λύση. Είναι ακόμα νωρίς και δεν έχουν αντιληφθεί τη διαδικασία, στην οποία θα εισαχθούν αβίαστα, εν ευθέτω χρόνο. Εντοπίζουν τις λέξεις «μνήμη» και «λήθη», διαβάζουν (όσοι μπορούν) και κάνουν συνδέσεις για την έννοια της «μνήμης» από προηγούμενες γνώσεις τους.

Ψάχνοντας στο λεξικό

Παιδί 1: Εγώ τη βρήκα πρώτος (καθώς είναι πρώιμος αναγνώστης, διαβάζει την ερμηνεία). «Μνήμη είναι η ικανότητα που έχει κάποιος να θυμάται».

Παιδί 2: Αυτό που έχουμε στο μυαλό, να μη ξεχνάμε.

Παιδί 3: Όχι στο μυαλό, στον εγκέφαλο για να σκεφτόμαστε, το κάναμε στο σώμα.

Εκπ/κός: Να έρθει ο εκπρόσωπος από την άλλη ομάδα να φέρει τη λύση. Τι είχατε να ψάξετε εσείς και πού;

Παιδί 4: Τη λέξη «λήθη». Τη βρήκαμε. Ό,τι δε θυμόμαστε και ξεχνάμε. Στο λεξικό του δημοτικού, το έχει και ο αδερφός μου!

Εκπ/κός: Άρα, παιδιά η μάγισσα Λήθη που πέταξε τη σκόνη της λησμονιάς τι ήθελε να κάνει με αυτό;

Παιδιά μαζί: Ήτανε σκόνη της λήθης, να μη θυμόμαστε τη μνήμη μας, να ξεχνάμε. Να σκεπάσει την παλιά πόλη, να μην τη βρούμε.

Εκπ/κός: Η νεράιδα Μνήμη, λοιπόν παιδιά, γι αυτό είχε αυτό το όνομα.

Παιδί 5: Για να μας βοηθήσει να θυμόμαστε.

Παιδί 6: Ενώ η κακιά μάγισσα Λήθη, να μας κάνει να ξεχνάμε τα παλιά πράγματα, την πόλη μας.

Εκπ/κός: Ποια είναι η πόλη μας;

Παιδιά: Το Ρέθυμνο!

Παιδί 7: Δηλαδή, κυρία, η πολιτεία είναι το Ρέθυμνο το παλιό...

Εκπ/κός:(συνοψίζοντας) «Νομίζω πως την πρώτη δοκιμασία την καταφέραμε, αν και είχαμε μικρά προβλήματα συνεργασίας, τα οποία πρέπει να τα ρυθμίσει η ομάδα που τα αντιμετώπισε, γιατί αλλιώς δεν θα καταφέρουμε να ελευθερώσουμε τη νεράιδα Μνήμη, γιατί ξέχασα να σας πω παιδιά, τη συνέχεια». Παρεμβαίνει ένα παιδί για να δώσει τη συνέχεια.

Παιδί 8: «Α, είπα κι εγώ τόσο εύκολο ήταν! Την έκλεισε στη φυλακή του κάστρου η μάγισσα Λήθη».

Μετά από την πρώτη μικρή, αλλά πολύ ουσιαστική έρευνά μας στο λεξικό, αφηγούμαι τη συνέχεια της φανταστικής ιστορίας.

Μόλις έφυγε η νεράιδα Μνήμη από το σχολείο μας κι αποχαιρέτησε τη Σούλα, ξέρετε τι έπαθε; Έχασε το ραβδάκι της. (Παρεμβαίνουν σχόλια παιδιών όπως: γι' αυτό έχει η κυρία μόνο το ραβδάκι). Ήταν τόσο χαρούμενη που θα έπαιρνε βοήθεια από τα παιδιά (παιδιά: από μας, εμάς εννοεί) που δεν πρόσεξε και σίγουρα δεν άκουσε το θόρυβο της σκούπας (παιδί: η μάγισσα Λήθη την ακολουθεί). Έτσι πριν καλά-καλά να καταλάβει

τι της συμβαίνει, βρέθηκε να στροβιλίζεται στον αέρα. Η μάγισσα Λήθη την είχε αρπάξει από τη φούστα, με αποτέλεσμα να της πέσει το ραβδάκι της. Χωρίς να δώσει ούτε μία εξήγηση, χωρίς να πει ούτε μία λέξη, την άρπαξε και τη φυλάκισε κάπου...»

Τα παιδιά που έχουν μπει κιόλας στην ιστορία, προλαβαίνουν τη συνέχεια και δίνουν τη δική τους λύση.

Παιδί 1: Να τη σώσουμε, εμείς! (κορίτσι)

Παιδί 2: Να βρούμε τη φυλακή, να πάρουμε τη νεράιδα και να φυλακίσουμε τη Λήθη (αγόρι).

Παιδί Πόλυ: Να βρούμε όλα αυτά που είχε σκεπάσει.

Παιδί 3: Πρέπει να βρούμε πρώτα τα σημάδια, στα μνημεία που σκέπασε η σκόνη και μετά να ελευθερώσουμε τη νεράιδα μας

Εκπ/κός: Κι όταν την ελευθερώσουμε τι θα γίνει;

Παιδί 4: Θα βρούμε το θησαυρό!

Εκπ/κός: Και ποιος είναι ο θησαυρός μας;

Παιδιά: Η νεράιδα Μνήμη. Το κέρασμα. Η ελευθερία της.

Εκπ/κός: Δηλαδή παιδιά;

Παιδί 5: Να βρούμε τη μνήμη μας, να θυμόμαστε την παλιά πόλη.

Εμφύχωση κούκλας

Η κούκλα μασκότ έχει εδραιώσει τη θέση της στην καρδιά των παιδιών και παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλες τις δράσεις και τις αποφάσεις τους. Η εμφύχωση της κούκλας έχει ξεκινήσει από τις πρώτες κιόλας σχολικές μέρες, με αποτέλεσμα να τη φιλοξενούν στα σπίτια τους το σαββατοκύριακο, να μοιράζονται μαζί της μυστικά και σκέψεις. Αποτελεί σπουδαίο εργαλείο για εμάς, καθώς λειτουργεί ως ρυθμιστής, μεσολαβητής και κυρίως, ισχυρό κίνητρο για τα παιδιά. Πρόκειται για μια

χειροποίητη κούκλα φτιαγμένη με την τεχνική του παπιέ μασιέ, με αντισυμβατική μορφοειδία, που όμως τα παιδιά δεν την αλλάζουν με καμιά κούκλα του εμπορίου. Άλλωστε, σύμφωνα με την Παρούση (2012, σ. 31) «κάθε αντικείμενο που παίρνει από το χειριστή του τα χαρακτηριστικά της ζωής, την κίνηση και την ομιλία, μπορεί να οριστεί ως θεατρική κούκλα». Η συγκεκριμένη κούκλα δεν χρειάζεται μια θεατρική σκηνή για να εκφραστεί, καθώς αποτελεί μέλος της παρέας των παιδιών. Από τη στιγμή που της δίνουν ζωή και την ζωντανεύουν, παύει να είναι μια κούκλα ψεύτικη, μεταμορφώνεται σε φίλη και βοηθός τους. Έχει έρθει στην τάξη φέρνοντας τη δική της προσωπικότητα, αλλά και τη γοητεία της φανταστικής, σχεδόν μαγικής κίνησης που μπορεί να πραγματοποιεί. Κάθε φορά φέρνει μαζί της ιδέες και βιβλία που έχει κρυμμένα στη ντουλάπα που ζει. Κι όταν λείπει για μέρες, ψάχνοντας θησαυρούς στα ταξίδια που κάνει, ανταλλάσσει μηνύματα με τα παιδιά μέσα από το κουτί της επικοινωνίας. Όταν λοιπόν έρχεται η ιστορία μας στην τάξη, οι ήρωες παίρνουν διάφορες μορφές στη σκέψη και τη φαντασία των παιδιών. Κι ενώ η «Λήθη» υπάρχει και απεικονίζεται μόνο στις ζωγραφιές τους, οι απαντήσεις που έχουμε για τη νεράιδα «Μνήμη» ποικίλλουν.

Παιδί 1: Είναι κούκλα, σαν τη Σούλα.

Παιδί 2: Είναι ψεύτικη αλλά εμείς την κάνουμε αληθινή μέσα στην ιστορία μας.

Παιδί 3: Εμείς ζούμε μέσα σε αυτή την ιστορία.

Παιδί 4: Η νεράιδα είναι ψεύτικη, αλλά η μνήμη είναι αληθινή.

Εκπ/κός: Τι εννοείς μ' αυτό;

Παιδί: Το μυαλό.

Εκπ/κός: Δηλαδή, για θυμήσου και το λεζικό! Εσύ το είχες βρει.

Παιδί 4: Μας βοηθάει να θυμόμαστε. Η μνήμη είναι ζωντανή αφού την έχουμε μέσα εδώ (δείχνει το κεφάλι).

Παιδί 5: Εγώ νομίζω πως στο τέλος είσαι εσύ, κυρία!

Παιδί 6: Ζει μέσα στην καρδιά μας.

Εκπ/κός : Άμα ξεχάσουμε αυτά που έκαναν οι προηγούμενοι μπορούμε να συνεχίσουμε;

Παιδί 7: Αφού εμείς θα την ελευθερώσουμε τη Μνήμη κι έτσι θα μπορούμε!

Η Σούλα λοιπόν, φέρνει μέσα σε μια σχολική σάκα τους γρίφους και τα εργαλεία των παιδιών για να αρχίσουν το ψάξιμο. Μέσα από αυτή τη σάκα εμφανίζονται, κατά τη διάρκεια του προγράμματος, όλα τα στοιχεία που χρειάζονται για την εξέλιξη του παιχνιδιού. Μεγεθυντικοί φακοί, έγχρωμοι χάρτες της παλιάς πόλης, βιβλία, φωτογραφίες, καθώς και όλο το έντυπο υλικό που προμηθευτήκαμε από το γραφείο τουριστικής προβολής της πόλης μας. Εμπλουτίζεται συνεχώς το υλικό μας και συμπληρώνεται με τα βιβλία που δανειστήκαμε από τη δημοτική βιβλιοθήκη. Βιβλία με καράβια, ενδυμασίες και ποικίλα πληροφοριακά στοιχεία της Ενετικής εποχής. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει πληθώρα υλικού ώστε να μπορούν όλα τα παιδιά να το επεξεργαστούν και να το διαχειριστούν αναλόγως. Από τη στιγμή που μέσα σε αυτό πρέπει να εντοπίσουν τις πηγές για να οδηγηθούν στην εύρεση και τον εντοπισμό των τεκμηρίων, οφείλουμε να έχουμε επιμεληθεί με προσοχή αυτό το υλικό. Τα πρώτα στοιχεία δίνονται από εμένα, σε μορφή γρίφων που εμφανίζονται γραμμένοι πάνω σε χαρτάκια και «βγαίνουν» μέσα από ένα κουτί (το κουτί της επικοινωνίας που προαναφέραμε). Έτσι τα παιδιά ετοιμάζονται για την πρώτη τους αποστολή. Να βγουν στην πόλη και να ψάξουν για τα σημάδια: τη Μεγάλη Πόρτα, την κρήνη μέσα στο βιβλιοπωλείο και μια επιγραφή με παράξενη γραφή που βρίσκεται κάπου μέσα στη δημοτική δανειστική βιβλιοθήκη.

Η πρώτη μας εξόρμηση: βόλτα στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου

Η αφθονία των υλικών καταλοίπων από τους Βενετούς και τους Οθωμανούς στην πόλη μας, προκαλούν «αποδράσεις» από τα στενά όρια της τάξης, προϋποθέτουν όμως και κάποιους όρους. Απαιτείται, από την πλευρά του εκπαιδευτικού που οργανώνει προγράμματα τοπικής ιστορίας, προσωπική έρευνα και επιτόπια μελέτη του ιστορικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα δράσουν τα παιδιά και σίγουρα άριστη γνώση των ιστορικών στοιχείων των πηγών και τεκμηρίων που περιλαμβάνονται σε αυτό (Δημητριάδου, 2002).

Τα μικρά παιδιά συμμετέχοντας σε δραστηριότητες τοπικής ιστορίας έχουν τη δυνατότητα να ερευνούν και να εξετάζουν, να μελετούν και να χρησιμοποιούν τα τεκμήρια ή τις μαρτυρίες του παρελθόντος, μέσα σ' ένα δημιουργικό πλαίσιο με βιωματικό τρόπο. Σχεδιάζουμε και οργανώνουμε την πρώτη μας βόλτα, έτσι ώστε να τα βοηθήσουμε να ανακαλύψουν τον τόπο τους κι ακόμη να εμπλακούν σχεδόν φυσικά κι αβίαστα σε ποικίλες διαδικασίες.

Η ενεργητική προετοιμασία των παιδιών πριν την πρώτη βόλτα αποτελεί την πρώτη φάση της εξόδου, η οποία είναι πολύ σημαντική, αφού τα παιδιά διατυπώνουν υποθέσεις, μεταφέρουν και μοιράζονται ιδέες και γνώσεις από προηγούμενες εμπειρίες τους, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και καθήκοντα.

Οι υποθέσεις των παιδιών

Εκπ/κός: Από πού θα ξεκινήσουμε και πού θα πάμε;

Παιδί 1: Από το σχολείο θα φύγουμε, θα κατέβουμε την κατηφόρα, θα περάσουμε μπροστά από τον κήπο.

Παιδί 2: Πρώτα θα βρούμε το χάρτη που είναι μέσα στο τζαμί.

Παιδί 3: Αναρωτιέμαι αν θα είναι μπροστά μας η Μεγάλη Πόρτα.

Εκπ/κός: Αυτό που λες είναι υπόθεση ή βεβαιότητα;

Παιδί 3: Υπόθεση, να το γράψεις εκεί κυρία, στις υποθέσεις.

Παιδί 4: Την λένε μεγάλη πόρτα γιατί είναι τεράστια.

Παιδί 2: Δεν έχει χερούλι, μόνο το γύρω-γύρω (δείχνει το πλαίσιο της πόρτας της αίθουσας).

Εκπ/κός: Ποιο άλλο σημάδι ψάχνουμε;

Παιδί 5: Τις βρύσες, όχι αλλιώς, τις κρήνες.

Παιδί 3: Υπόθεση, κυρία, οι κρήνες δεν θα έχουν νερό γιατί είναι παλιές.

Παιδί 6: Πώς θα τις βρούμε αφού είναι μέσα στο βιβλιοπωλείο;

Όση ώρα τα παιδιά λένε τι ψάχνουν να βρουν, εγώ καταγράφω τις απαντήσεις τους και τις υποθέσεις τους, ώστε να μπορέσουμε μαζί με τα παιδιά να κάνουμε, μετά την εξόρμηση, μία πρώτη αξιολόγηση και πιθανή επαλήθευση των ευρημάτων μας.

Κατά τη δεύτερη φάση της εξόδου, όπου η συμμετοχή των παιδιών σε πραγματικές πλέον καταστάσεις έρχεται να συμβάλει στη βιωματική μάθηση, απαιτείται πολύ καλή οργάνωση και σχεδιασμός από την πλευρά μου, προς αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων και λήψη όλων των απαραίτητων μέτρων για την επιτυχή ευόδωση της εξόδου. Απαιτείται συνεργασία με άλλους φορείς και ενημέρωση για το σκοπό της επίσκεψης, με στόχο να εμπλακεί η τοπική κοινωνία κάνοντας προσβάσιμους τους χώρους αυτούς και διευκολύνοντας την παιδευτική διαδικασία.

Συγκεκριμένα, η συνεργασία αυτή αφορά τον ιδιοκτήτη του βιβλιοπωλείου μέσα στο οποίο βρίσκεται η πρώτη κρήνη που ψάχνουμε, καθώς και τους υπεύθυνους της δημοτικής βιβλιοθήκης που θα επισκεφτούμε. Από τη στιγμή που τα παιδιά βγαίνουν από το χώρο του σχολείου τα πάντα αποτελούν ευκαιρίες για διερεύνηση, καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας διαθέτουν έμφυτη περιέργεια και θέλουν να ερευνούν «πώς» και «γιατί» λειτουργούν τα πράγματα και ο κόσμος γύρω τους. Κι επειδή η περιέργεια δεν οδηγεί αυτόματα στη μάθηση, κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση μου στη διαμόρφωση ανάλογων μαθησιακών εμπειριών.

Κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στον επιλεγμένο τόπο, τα μικρά παιδιά έρχονται σε άμεση επαφή με όλα αυτά τα στοιχεία (πραγματικά αντικείμενα, τεκμήρια, πηγές και μαρτυρίες) που οδηγούν σταδιακά στην κατανόηση της ιστορίας. Έτσι παρωθούνται από εμένα να παρατηρήσουν, να εντοπίσουν, να συλλέξουν και να καταγράψουν δεδομένα, να βρουν και να προτείνουν κι άλλους τρόπους διερεύνησης του χώρου, να συζητήσουν, να ακούσουν ιστορίες και το σπουδαιότερο όλων να αλληλεπιδράσουν με τον τόπο αυτό, να «πάρουν» και να «δώσουν». Να αφήσουν τα δικά τους ίχνη, ακόμη και να παρέμβουν δηλώνοντας την παρουσία τους εκεί. Μέσα από εικαστικές, αλλά και δραστηριότητες δραματικής τέχνης αποτυπώνουν τις σκέψεις, τις ιδέες, τα συναισθήματά τους, καθώς και τις προτάσεις τους για να αποτελέσουν έτσι ουσιαστικό κομμάτι της ιστορίας που εξελίσσεται. Συγκεκριμένα, έξω από τον περίβολο της Δημοτικής Βιβλιοθήκης καταγράφουν με ζωγραφική τα σημάδια που έχουν εντοπίσει μέχρι στιγμής. Μπροστά στην κρήνη Ριμόντι, παίζουν «νεροκουβαλήματα» για να αναπαραστήσουν τη δυσκολία της μεταφοράς του νερού. Μέσα στο «μακρύ στενό» (δρόμος της παλιάς πόλης) χορεύουν σε ζευγάρια παίρνοντας πόζες, μιμούμενοι κινήσεις από τους χορούς της Αναγέννησης.

Από το ξεκίνημα κιάλας της βόλτας εντοπίζουν τα σημάδια με ενθουσιασμό: πρώτα το χάρτη, για τον οποίο δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, μετά σχολιάζουν την Μεγάλη Πόρτα (κυκλική), για να βρεθούν να ψάχνουν την κρήνη μέσα στο βιβλιοπωλείο. Αυτό το σημείο εντυπωσίασε τα παιδιά καθώς δεν μπορούσαν να φανταστούν «πώς» και «γιατί» βρίσκεται εκεί μέσα.

Παιδί 1: Αφού θα έπρεπε (η κρήνη) να είναι στο δρόμο για να ξεδιψούν οι περαστικοί. Γιατί τα παλιά τα χρόνια δεν είχαν νερό στα σπίτια τους αλλά το κουβαλούσαν από τις βρύσες του δρόμου.

Έτσι τα παιδιά ζητούν πληροφορίες από τον ιδιοκτήτη του βιβλιοπωλείου ο οποίος ενημερώνει τα παιδιά ότι «η κρήνη είναι ίδια όπως παλιά, σε αυτή την ίδια θέση, απλά δεν υπήρχε το βιβλιοπωλείο. Μάλιστα εδώ, όλος αυτός ο χώρος (δείχνει) ήταν η αυλή γύρω από το Τζαμί της Μεγάλης Πόρτας. Το Τζαμί ήταν αφιερωμένο στη Βαλιδέ Σουλτάνα, και οι προσκυνητές του ξεδιψούσαν, πράγματι, πίνοντας το νερό αυτό».

Παιδί 2: Το είδαμε το τζαμί από μακριά.

Παιδί 3: Και τα ζώα τους έπιναν νερό γιατί δίπλα έχει αυτό (δείχνει τον κρικό που πράγματι χρησίμευε για αυτό το λόγο).

Αφού συγκεντρώσαμε πληθώρα υλικού, καθώς και πολλές απορίες προς διερεύνηση, συνεχίζουμε την εξερεύνηση στη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη, όπου εντοπίζουμε την επιγραφή. Τα παιδιά φωτογραφίζουν, κάνουν υποθέσεις, διατυπώνουν ιδέες, μελετούν το υλικό, το χρώμα και όχι μόνο.

Μπροστά στην επιγραφή

Παιδί 1: Αυτά κυρία είναι τα παλιά γράμματα; Μπορούμε να ακουμπήσουμε;

Παιδί 2: Τα έχω δει! Γράμματα των τυφλών. Γράμματα των τυφλών στα παλιά τα χρόνια.

Εκπ/κός: Αλήθεια; Τι εννοείς, θέλεις να μας εξηγήσεις;

Παιδί 2: Ναι, επειδή δεν βλέπουν, τα ακουμπάνε με τα χέρια και διαβάζουν.

Εκπ/κός : Η γραφή είναι σε ανάγλυφη μορφή ή λεία; Ακουμπήστε.

Παιδιά: Ανάγλυφη.

Παιδί 3: Όμως δεν ξέρω κανένα γράμμα, δεν μοιάζουν με τα δικά μας. Είναι κι αυτά παλιά.

Παιδί 4: Παράξενα γράμματα. Πόσο παλιά κυρία, όπως η κρήνη;

Εκπ/κός: Θα δούμε, θα το ερευνήσουμε, φωτογραφίστε τη για να τη μελετήσουμε στο σχολείο, εδώ γράφει τη χρονολογία/ημερομηνία, το 1067.

Παιδί: Αμάν!

Εκπ/κός: Υπάρχει κάποιος τρόπος να τη «μεταφέρουμε» στο σχολείο, χωρίς να την κουνήσουμε; Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτό το χαρτί και τις κηρομπογιές.

Παιδί: Ξέρω, όπως κάναμε στα δέντρα.

Τα παιδιά εννοούν την τεχνική του «φροτάζ» με την οποία αποτυπώνουν την ανάγλυφη επιγραφή, επιδεικνύοντας σοβαρότητα και επιμέλεια σε αυτό που κάνουν. Θέλουν οπωσδήποτε να συλλέξουν και αυτό το στοιχείο για να δουν πώς θα το μελετήσουν. Η σημασία των ορατών τεκμηρίων του παρελθόντος βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν μια στοιχειώδη έννοια της αυθεντικότητας (Gelman & Frazier, 2012), καθώς αυτή η επιγραφή, ανθεκτική στο πέρασμα των χρόνων, βρίσκεται τώρα εδώ, στο σήμερα, για να μπορούν να την αγγίξουν και με τη «μαγεία» της τεχνικής του φροτάζ να τη «μεταφέρουν» ακόμη και στο σχολείο τους. Κάπου εδώ τελειώνει η πρώτη μας βόλτα.

Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την τρίτη φάση της εξόρμησης, που πραγματοποιείται στο σχολείο μετά την επιστροφή. Αποτελεί εξίσου σημαντικό μέρος, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, ωφελούνται από τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση. Τι συμβαίνει λοιπόν μετά την επιστροφή; Έρχονται στην τάξη όλα όσα συγκεντρώθηκαν και δεν είναι και λίγα: ατομικές καταγραφές των παιδιών, φωτογραφίες, έντυπο υλικό (φυλλάδια, βιβλία, κάρτες) και ηχογραφημένες συνεντεύξεις. Στη συνέχεια τα παιδιά επιλέγουν, αξιολογούν, απορρίπτουν, συλλέγουν και ταξινομούν τα στοιχεία που συγκέντρωσαν, με σκοπό να τα αξιοποιήσουν αναδιοργανώνοντας το χώρο της τάξης έτσι ώστε να λειτουργήσει

ως υλικό πεδίο αγωγής. Αυτό σημαίνει ότι ο χώρος προσφέρει στα άτομα που τον βιώνουν ποικίλα ερεθίσματα και δυνατότητες ευέλικτης και δημιουργικής χρησιμοποίησής του. Η οργάνωση του χώρου υποστηρίζει και εξελίσσει τις δραστηριότητες, στις οποίες παίρνει μέρος το παιδί, καθώς τα ερεθίσματα που του προσφέρει αποτελούν από μόνα τους πηγή γνώσεων (Γερμανός, 2002).

Οργανώνοντας τη δική μας γωνιά τοπικής ιστορίας

Τα παιδιά αρχίζουν να οργανώνουν μια γωνιά τοπικής ιστορίας, μεταφέροντας με το δικό του τρόπο, το κάθε παιδί ξεχωριστά, τις αναμνήσεις του από την πρώτη εξόρμησή μας. Όταν επιστρέψαμε στην τάξη, δεν μπορούσαν να συγκρατήσουν τον ενθουσιασμό τους για όσα ανακάλυψαν. Έτσι ανοίγουν τα σακίδια τους κι αρχίζουν να βγάζουν τα δεδομένα τους. Καταγραφές διαφόρων μορφών, που απεικονίζουν τα στοιχεία που βρήκαν: τη Μεγάλη Πόρτα, την κρήνη μέσα στο βιβλιοπωλείο, αλλά και σχέδια χαρτών τόσο της διαδρομής που ακολουθήθηκε, όσο και δικούς τους αυτοσχέδιους. Οι φωτογραφίες φορτώνονται στον υπολογιστή και ξεκινάει μια «γενναία» θα λέγαμε συζήτηση σχετικά με τις πρόσφατες αναμνήσεις τους από την εξόρμηση. Καθοριστικός είναι σε αυτό το σημείο ο ρόλος μου ως ρυθμιστής της συζήτησης, καθώς ο ενθουσιασμός των παιδιών εμποδίζει μια εποικοδομητική συζήτηση. Έτσι ανατίθενται οι ανάλογοι ρόλοι στα παιδιά, κι αφού συγκεντρώθηκαν στις ομάδες τους, επιστρέφουν με προτάσεις.

Οι προτάσεις των παιδιών για την οργάνωση της γωνιάς

Απόσπασμα από την πρώτη μας εξόρμηση

Παιδί 1: Να παρουσιάσουμε αυτά που βρήκαμε.

Παιδί 2: Να δούμε αν είναι τα σωστά από το βιβλίο των μεγάλων.

Παιδί 3: Η Σούλα να πει ποια ομάδα κέρδισε.

Παιδί 4: Να φτιάξουμε τη μεγάλη πόρτα.

Παιδί 5: Όχι, να φτιάξουμε το μεγάλο χάρτη.

Παιδί 6: Να τα κρεμάσουμε στον τοίχο.

Απόσπασμα μετά τη δεύτερη και την τρίτη εξόρμησή μας

Παιδί 7: Να κάνουμε την καμάρα που είναι σαν τόξο. Τοξωτή, να έτσι, (παίρνει ένα κομμάτι χαρτόκουτας και το λυγίζει δίνοντας το σχήμα που προανέφερε).

Παιδί 8: Να φτιάξουμε τα δελφίνια, ψηφιδωτό, όπως είχαμε κάνει με την τέχνη (είναι συγκινητικό να βλέπεις τα παιδιά να ανακαλούν προηγούμενες γνώσεις κι εμπειρίες για να παράγουν νέο έργο).

Παιδί 9: Να τα βάλουμε μέσα στα κουτιά της ιστορίας.

Παιδί 10: Όχι, να τα κολλήσουμε απέξω.

Παιδί 11: Να τα κρεμάσουμε στην ιστοριογραμμή.

Ιδιαίτερα εντυπωσιακό είναι το ενδιαφέρον των παιδιών να «μελετούν», να ξεφυλλίζουν και να ψάχνουν στοιχεία στα βιβλία των ενηλίκων, τα «βιβλία των μεγάλων», όπως τα ονομάζουν. Ίσως γιατί εκεί βρίσκουν τις αρχικές πηγές, κι όχι τις απλουστευμένες εικόνες των πηγών.

Αναζητώντας τεκμήρια...

Είναι πολύ σημαντικό να εμπλακούν τα παιδιά, μέσω των πηγών, στα γεγονότα της ιστορίας μ' έναν τρόπο δημιουργικό, χρησιμοποιώντας τη σκέψη, τη φαντασία, τη συγκίνηση, τον προφορικό και γραπτό λόγο, την ενεργό συμμετοχή τους. Κάποιες πηγές μπορεί να μην είναι αξιοποιήσιμες από τα μικρά παιδιά, όπως για παράδειγμα, στις γραπτές πηγές, μπορεί να υπάρχουν δυσκολίες λόγω της γλώσσας που χρησιμοποιείται ή του γραφικού χαρακτήρα. Επιπλέον, μέρος των πηγών μπορεί να μην είναι προσβάσιμο στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Κρίνεται λοιπόν, απαραίτητος ένα συνδυασμός οπτικών, ηχητικών και γραπτών πηγών, καθώς και η αξιοποίησή τους μέσα σ' ένα ιστορικό χώρο. Από τη στιγμή που τα παιδιά γίνονται οι ήρωες της δικής τους ιστορίας μετέχουν σε μια εμπειρία καθόλα αυθεντική. Έρχονται σε επαφή με τα κατάλοιπα του παρελθόντος τα οποία είναι «ταυτόχρονα πολύ δικά τους, γιατί ανήκουν στη γεωγραφική περιοχή στην οποία εκείνα ζούνε, και σαφώς μη δικά τους, γιατί έχουν γίνει μάρτυρες τρόπων ζωής και σκέψης που τους είναι εντελώς ξένοι (Dommasnes & Γαλανίδου, 2012, σ. 36). Βγάζοντας τα παιδιά έξω από την τάξη, μας δίνεται η δυνατότητα να τα παρατηρήσουμε. Τα παιδιά φαίνονται σαν να είναι συνέχεια σε κίνηση. Ανακαλύπτουν τρόπους να σκέφτονται, να αισθάνονται, να

πράττουν, να βλέπουν, να εκφράζονται, να καταλαβαίνουν, να ανακαλύπτουν, να αναθεωρούν, να μοιράζονται τις εμπειρίες τους, να παίζουν.

Η δεύτερη εξόρμηση

Η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της ιστορικής έρευνας αποτελεί από τους κύριους στόχους προγραμμάτων τοπικής ιστορίας, καθώς και της παρούσης έρευνας. Έτσι τα παιδιά αφού μελέτησαν αρκετές πηγές μέσα από βιβλία, φωτογραφίες και λευκώματα προσπαθώντας να βρουν ένα στοιχείο που θα βοηθήσει στην επίλυση των καινούριων γρίφων, πρότειναν να ξαναπάνε βόλτα στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου. Αυτή τη φορά πιο οργανωμένα και μάλιστα με δική τους πρωτοβουλία. Εξοπλίστηκαν με βιντεοκάμερα, φωτογραφικές μηχανές, τάμπλετ, κασσετοφωνάκια, χαρτιά, μολύβια, πολλή ερευνητική διάθεση και ξεκίνησαν την περιήγησή τους. Η διαδρομή δεν είναι τυχαία, έχει επιλεγεί από εμένα κι έχουν παρθεί τα απαραίτητα μέτρα για ασφαλή πρόσβαση των παιδιών. Οι ρόλοι επιλέγονται από τα παιδιά και ανατίθενται αναλόγως, χωρίς συγκρούσεις, αφού όλοι πρέπει να αναλάβουν δράση. Το πρώτο παιδί της κάθε ομάδας χρίζεται «οδηγός» καθώς αναλαμβάνει να διαβάζει το χάρτη πάνω στον οποίο είναι προσημειωμένη, με κόκκινο χρώμα, η διαδρομή που πρέπει να ακολουθήσουμε, για να βρούμε τα *σημάδια*.

Εργάζονται ως υπεύθυνοι «ιστορικοί», συλλέγοντας τα ευρήματά τους, σημειώνοντας με προσοχή πάνω στους χάρτες, δουλεύοντας απερίσπαστοι. Είναι συγκλονιστικό! Όλες τους οι αισθήσεις λειτουργούν προς μία κατεύθυνση: να βρουν τα σημάδια. Από την πρώτη στιγμή που αφήνουν τους τοίχους της τάξης εστιάζουν μόνο στα τεκμήρια του παρελθόντος. Σ' αυτήν την εξόρμηση τα παιδιά, αναθέτουν σ' εμένα το ρόλο του παρατηρητή. Είναι μια συγκλονιστική εμπειρία καθώς βλέπω πόσο αυτόνομα, υπεύθυνα κι οργανωμένα λειτουργούν τα παιδιά. Βρίσκουν τα σύμβολα, τις καμάρες, τα κιόσκια, κι εκδηλώνουν ενδιαφέρον να μελετήσουν τις πόρτες. Τις φωτογραφίζουν συνέχεια διακρίνοντας τις παλιές από τις καινούριες, εστιάζοντας στα σύμβολα. Ακολουθούν όλη την προσχεδιασμένη στο χάρτη διαδρομή με επιτυχία, σταματώντας κάθε φορά που πρέπει να στρίψουν κάπου για να επιβεβαιωθούν για την ορθότητα της επιλογής τους.

Η έννοια της αλλαγής και της συνέχειας

Στα αποσπάσματα που ακολουθούν ενθαρρύνω τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στα περασμένα και στα πεπραγμένα, με το σήμερα. Έτσι ανακαλύπτουν ότι κάποια αντικείμενα όπως είναι οι «πόρτες», τα «κιάσκια» και η κρήνη Rimondi, συνεχίζουν να έχουν τον ίδιο χρηστικό ρόλο. Άλλα πάλι, κυρίως κτίρια, διατηρούν την ύπαρξή τους μέσα στο χρόνο έχοντας πλέον άλλη λειτουργικότητα.

Μπροστά από το σπίτι των δελφινιών

Παιδί 1: Έχει δελφινάκια στο χερούλι της πόρτας.

Παιδί 2: Μάλλον εδώ είναι το σπίτι των δελφινιών.

Παιδί 3: Εδώ γράφει casa delfini, είναι ιταλικά, casa σημαίνει σπίτι. (Η Μελίνα είναι ιταλικής καταγωγής κι εντελώς αυθόρμητα διαβάζει).

Εκπ/κός: Πώς λειτουργεί τώρα αυτό το σπίτι; Ποιοι νομίζετε ότι μένουν τώρα; Τι άλλαξε;

Παιδιά: Οι τουρίστες, είναι ξενοδοχείο. Έχουν έρθει από μακριά για να δουν την παλιά πόλη.

Μπροστά από το θύρωμα επί της οδού Μ. Βερνάρδου αριθμός 30

«Η αρχιτεκτονική του μορφή δεν συνηθίζεται στις κατοικίες τόσο, όσο στις εκκλησίες και στα μοναστήρια. Στο υπέρθυρο υπάρχει επιγραφή στα λατινικά: Virtute fulcida domus. MDCIX. kal. Iunii, (με την αρετή αστράφτει το σπίτι -1609-καλένδες του Ιουνίου). Η χρονολογία φανερώνει το έτος της πρώτης κατασκευής του. Στο κέντρο του τυμπάνου υπάρχει το οικόσημο της οικογένειας Clodius» (Τρούλης, 2011, σσ. 80-81). Τα παιδιά εντοπίζουν εύκολα το σπίτι με το οικόσημο, καθώς το έχουν μελετήσει διεξοδικά στο σχολείο τις προηγούμενες μέρες (κυρίως μέσα από βιβλία). Άλλωστε, τα οικόσημα και τα σύμβολα μονοπώλησαν το ενδιαφέρον τους για αρκετές μέρες και σε όλη τη διάρκεια της εξόρμησης τα βρίσκουν με πολλή ευκολία. Μπροστά σ' αυτό το κτίριο, μας περιμένουν οι σημερινοί του ιδιοκτήτες για να μας μιλήσουν και να μας φιλοξενήσουν. Εξηγούν στα παιδιά ότι τώρα χρησιμοποιείται μόνο ένα τμήμα του βενετσιάνικου κτιρίου και με τελείως διαφορετικό ρόλο. Πρόκειται για ένα εργαστήριο παρασκευής παραδοσιακού φύλλου

κρούστας και κανταΐφιού. Είναι μάλιστα ένα από τα ελάχιστα παραδοσιακά εργαστήρια που επιβιώνουν στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου. Η σημερινή χρήση του σπιτιού δημιουργεί ανάμεικτα συναισθήματα στα παιδιά, καθώς δεν ήξεραν τι θα βρουν εκεί και είχαν διάφορες προσδοκίες.

Παιδί 1: Αυτό το έχουμε ξαναδεί, στο βιβλίο!

Παιδί 2: Οι Βενετοί τα έγραψαν, να το οικόσημο.

Παιδί 3: Ήταν πάρα πολύ πλούσιοι. Μπορεί να έχουν αφήσει τα παιχνίδια τους!

Παιδί 4: Όχι, θα έχουν χαλάσει.

Εκπ/κός: Τι γράμματα είναι αυτά;

Παιδί 3: Ιταλικά, παλιά Ιταλικά.

Ένα παιδί (αλβανικής καταγωγής) διαβάζει: virtute. Τα παιδιά γνωρίζουν ήδη ότι εκεί έμενε μια από τις πολύ πλούσιες οικογένειες των Βενετών. Καθώς διαβάζω την επιγραφή ένα παιδί (ιταλικής καταγωγής) διευκρινίζει: «Στα ιταλικά το σπίτι είναι casa, όχι domus, μάλλον είναι παλιά ιταλικά». Αναλαμβάνει να το ψάξει στο σπίτι και να μας φέρει πληροφορίες. Στη συνέχεια δίνω την ερμηνεία της πρότασης: «Με την αρετή αστράφτει το σπίτι». Τα παιδιά δεν ικανοποιούνται από την ερμηνεία γιατί δεν καταλαβαίνουν το νόημα της. Ρωτάνε συνεχώς για την «αρετή», αλλά επειδή ήδη μας περιμένουν οι ιδιοκτήτες, για να φτιάξουν για μας, αυτό το ιδιαίτερο φύλλο κρούστας, βγάζουμε φωτογραφίες για να πάρουμε μαζί το προς μελέτη θέμα.

Οι δύο κρήνες: ομοιότητες διαφορές

Τα παιδιά δείχνουν ευελιξία κι ευαισθησία στον τρόπο χρήσης και λειτουργίας των αντικειμένων (Gelman & Frazier, 2012) και είναι ικανά να κατανοήσουν, ότι σε ένα άλλο ιστορικό πλαίσιο λειτουργούσαν με διαφορετικό τρόπο. Στην προκειμένη περίπτωση της μελέτης της τοπικής ιστορίας, η αυθεντικότητα είναι πολύ ισχυρή, γιατί τα τεκμήρια του παρελθόντος είναι όχι μόνο απτά κι ορατά, αλλά και στο ίδιο περιβάλλον. Όμως, για να εστιάσω το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα βοηθήσω να προβούν σε συμπεράσματα για να αρχίσουν να κατανοούν αυτές τις συνδέσεις, θέτω μια σειρά ερωτήσεων, τόσο παρατήρησης όσο και ερμηνείας. Μελετώντας λοιπόν,

την ιστορική διαδρομή της κρήνης Ριμόντι (Rimondi) καταλήγουν σε συμπεράσματα όπως: «Την έφτιαξαν οι Βενετοί για να δίνουν νερό στην πόλη και οι Τούρκοι την σκέπασαν με μια σκεπή. Εκπ/κός: Και σήμερα; - Ε σήμερα παίζουμε εμείς εδώ, με το νερό!».

Έτσι τα παιδιά συγκρίνουν τις δύο κρήνες, εντοπίζοντας την εποχή στην οποία ανήκει η καθεμία, από τα σύμβολα κυρίως. Έχουν εθιστεί σε αυτή τη διαδικασία και την απολαμβάνουν. Έχει γίνει ένα παιχνίδι γι' αυτά, καθώς προσπαθούν να εντοπίσουν τα σημεία εκείνα που κάνουν τις δύο κρήνες να διαφέρουν. Βρίσκονται μπροστά στην κρήνη Rimondi, και πρέπει να ανακαλέσουν από μνήμης ό,τι ξέρουν για την πρώτη που βρήκαν στο βιβλιοπωλείο. Την «κρήνη του τζαμιού» όπως την έχουν ονομάσει.

Παιδί 1: Να το δικέφαλο πουλί, ο δικέφαλος αετός.

Παιδί 2: Είναι η πιο όμορφη.

Εκπ/κός: Γιατί νομίζεις ότι είναι η πιο όμορφη, τι διαφορετικό έχει;

Παιδί 3: Γιατί τρέχει-τρέχει το νερό! Γιατί έχει πολλά στολίδια.

Παιδί 4: Κοιτάζτε παιδιά το νερό τρέχει από κεφάλια λιονταριών.

Εκπ/κός: Από τι υλικό είναι φτιαγμένη;

Παιδί 5: Ε, κυρία αυτό το ξέρουμε όλοι, από πέτρα, από το χωριό με το Άλφα!

Εκπ/κός: Τι σχήμα έχει η καμάρα;

Παιδί 6: Τοζωτό.

Εκπ/κός: Νομίζω πως δε θα ρωτήσω για τα γράμματα.

Παιδιά: Παλιά ιταλικά!! Είναι ίδια με το σπίτι με το οικόσημο (έχουν επιλέξει να τα ονομάζουν έτσι και ζητούν από τη Μελίνα και τον Άνγκελο να τα διαβάσουν).

Εκπ/κός: Ποιοι νομίζετε πως την έχτισαν;

Παιδί 7: Οι Ενετοί, αφού τα βρήκαμε όλα (εννοεί τα σημεία που αποδεικνύουν την βενετσιάνικη προέλευσή της).

Είναι μια ζεστή μέρα του Μαΐου και τα παιδιά βρίσκουν δελεαστική την ιδέα να παίζουν με το νερό. Έχουμε φέρει μαζί μας ένα μόνο σταμνί κι ένα κουβαδάκι κι αναρωτιόμαστε πώς μπορεί να μεταφερθεί το νερό από τη βρύση και μέχρι κάποια απόσταση. *Νεροκουβαλήματα, των παιδιών καμώματα.* Έτσι ονομάζουμε τελικά αυτό τον αγώνα μεταφοράς του νερού. Τα παιδιά παίζουν, αυτοσχεδιάζουν, αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, γειμίζουν τα σταμνιά τους με νερό και οργανώνουν παιχνίδι. Μπαίνουν στη σειρά προσπαθώντας να μεταφέρουν το νερό από τον πρώτο στο τελευταίο. Μένουμε στην άκρη θεατές αυτής της δημιουργικής παρέας, επικροτώντας ταυτόχρονα την πρωτοβουλία για τη συγκεκριμένη δράση.

Ερευνώντας στα «βιβλία των μεγάλων»

Η γλώσσα θεωρείται πλέον το βασικό κλειδί στη διαδικασία μάθησης της ιστορίας, καθώς τα παιδιά μέσα από τη συζήτηση και την αλληλεπίδρασή τους σε ομάδες συζητήσεων, μπορούν να αναπτύξουν ταυτόχρονα και τις γλωσσικές τους ικανότητες και να αποκτήσουν ιστορική εμπειρία (Cooper, 1995). Καθώς τα παιδιά ψάχνουν στα βιβλία, για να βρουν τα ίχνη που σκεπάστηκαν από την σκόνη της λησμονιάς, είμαι σε θέση να ακούω τη γλώσσα που χρησιμοποιούν και να παρατηρώ πώς, αλλά και σε ποιο βαθμό αυτό το συγκεκριμένο πρόγραμμα τοπικής ιστορίας αναπτύσσει τη γλωσσική τους ικανότητα, ενώ την ίδια στιγμή ενθαρρύνει το ενδιαφέρον τους για το παρελθόν.

Παιδί 1: Αυτή είναι η βρύση που ψάχνουμε!

Παιδί 2: Όχι βρύση, κρήνη. Δεν είναι αυτή που τρέχει το νερό, την έχω δει.

Παιδί 3: Πρέπει να είναι μέσα στο βιβλιοπωλείο.

Παιδί 4: Να ψάξουμε καλά να βρούμε εμείς πρώτοι τη λύση του γρίφου.

Παιδί 5: Αφού όλοι τα βρήκαμε στην εκδρομή!

Παιδί 6: Μα είπε η κυρία να τα βρούμε και στα βιβλία! Δώσε το φακό και σε μένα.

Παιδί 7: Να, αυτή είναι, είμαι σίγουρος, έχει και τα σύμβολα!

Παιδί 8: Ναι, ναι, να το μισοφέγγαρο των Τούρκων.

Παιδί 9: Και το αστέρι με τις έξι ακτίνες.

Παιδί 10: Εξάκτινο, σύνθετη λέξη. Ε-ζά-κτι-νο, τέσσερις συλλαβές!

Παιδί 8: Κυρία, η Π. τα ξέρει όλα... (κάποια διαμαρτύρεται, αλλά οι υπόλοιποι συνεχίζουν μη δίνοντας σημασία).

Παιδί 9: Φέρε το χαρτάκι, κόλλησέ το στην άκρη της σελίδας, να φαίνεται.

Παιδί 8: Να γράψω εγώ το όνομα;

Αυτό είναι ένα μικρό πρώτο απόσπασμα από μια ομάδα παιδιών που τα μέλη της ψάχνουν, σκέφτονται και κυρίως συζητούν μεταξύ τους αναπτύσσοντας μια πρώτη επιχειρηματολογία που σύντομα θα εξελιχθεί. Τα παιδιά αγαπούν τα βιβλία των μεγάλων, όπως τα λένε. Ίσως γιατί εκεί βρίσκουν τις αυθεντικές εκδοχές των πηγών και όχι τις απλουστευτικές μορφές τους. Θέλουν να τα ξεφυλλίζουν συνέχεια, να τοποθετούν αυτοκόλλητα χαρτάκια-σελιδοδείκτες (τύπου post it) όχι μόνο για να θυμούνται τις σελίδες, αλλά γιατί εκεί πάνω γράφουν με το δικό τους τρόπο τα ευρήματά τους. Στην ουσία κάνουν ένα είδος αρχειοθέτησης. Το δεύτερο απόσπασμα που ακολουθεί, έλαβε χώρα μετά τη δεύτερη εξόρμηση των παιδιών στην παλιά πόλη κι είναι εμφανής η εξέλιξη τους, τόσο στην προφορική επικοινωνία όσο και στην ικανότητά τους να υποθέτουν την αιτία για το αποτέλεσμα, να περιγράφουν με λεπτομέρεια το παρελθόν και να βγάζουν συμπεράσματα γι' αυτό.

Παιδί 1: Πρώτα βρήκαμε την κρήνη στο βιβλιοπωλείο, βάλε 1.

Παιδί 2: Όχι, πρώτα το μεγάλο χάρτη.

Παιδί 3: Ναι, αλλά το χάρτη τον έχουμε πάντα για να βρίσκουμε τα σημάδια.

Παιδί 4: Καλά. Τι χρώμα χαρτάκι θα βάλουμε; Της Ενετοκρατίας ή της Τουρκοκρατίας;

Παιδί 5: Να γράψουμε «Ε» για την ενετοκρατία και «Τ» για την τουρκοκρατία.

Παιδί 4: Ναι καλά, κι αυτό που έχει και τα δύο;

Παιδί 5: Να ρωτήσουμε την κυρία!

Στο σημείο αυτό, όπως και σε ανάλογες στιγμές δυσκολιών των παιδιών, τα ενθαρρύνω να σκεφτούν δικούς τους τρόπους για να οδηγηθούν στη λύση του προβλήματος. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα παιδιά αναφέρονται «στο μεγαλοπρεπές βενετσιάνικο εξωτερικό θύρωμα που βρίσκεται στην είσοδο της μεγάλης πλατείας (πλατεία Μικρασιατών), όπου οι Τούρκοι πρόσθεσαν εσωτερικό θύρωμα, μικρότερο. Ανάμεσα σε δυο τόξα απεικόνισαν μια κληματαριά, ενώ δεξιά κι αριστερά, οι παραστάσεις εικονίζουν, ανά δύο, στις βάσεις λιοντάρια και στο ύψος των επικράνων το τουρκικό σύμβολο *αλέμ*». Αλέμ ονομάζεται το μεταλλικό αντικείμενο, συχνά ημισέληνος, με άστρο, που βρίσκεται στην κορυφή τρούλου ή μιναρέ. Έχει θρησκευτικό κι αποτρεπτικό χαρακτήρα» (Τρούλης, 2011, σ. 69). Μπροστά σ' αυτό το θύρωμα τα παιδιά αφιέρωσαν αρκετή ώρα κατά τη διάρκεια της δεύτερης εξόρμησής μας, εντοπίζοντας με ενθουσιασμό τα στοιχεία και των δύο περιόδων. Φυσικά, εγώ πρόσθεσα τις ιστορικές λεπτομέρειες που αγνοούσαν τα παιδιά, αντλώντας πληροφορίες από το βιβλίο του Τρούλη, που το έχουμε στο σακίδιό μας μαζί με άλλες έντυπες πηγές. Εκείνα, άρχισαν να κάνουν μια σειρά από υποθέσεις για το γεγονός ότι «*οι Τούρκοι δεν κατέστρεψαν το θύρωμα, αλλά έβαλαν τα δικά τους σύμβολα*». Μερικές από τις ερμηνείες που δόθηκαν όσο ήμασταν μπροστά στο θύρωμα ήταν:

Παιδί 1: Ήταν πολύ όμορφο για να το χαλάσουν.

Παιδί 2: Το χρειάζονταν για οχυρό γιατί ήταν πολύ μεγάλο.

Παιδί 3: Ζήλεψαν τα λιοντάρια κι έβαλαν κι αυτοί τα δικά τους (σύμβολα εννοεί).

Παιδί 4: Δεν τους άφησε ο αρχηγός τους.

Παιδί 5: Δεν τα χαλάσανε όλα γιατί αλλιώς πώς τα βλέπουμε; (προβληματισμός στην ομάδα).

Προτείνουμε να το φωτογραφίσουν και να κάνουν τις απαραίτητες καταγραφές ώστε να το μελετήσουμε στο σχολείο. Εκεί, ανοίγει ένας νέος κύκλος συζητήσεων και ερευνών σε πηγές, έντυπες κυρίως, μέχρι να καταλήξουν τα παιδιά σε διαπιστώσεις ότι κάποια στοιχεία των εποχών (περιόδων), έμειναν αναλλοίωτα στο πέρασμα του χρόνου και κάποια άλλα μεταβλήθηκαν κι ότι αυτό το θύρωμα είναι από τα λίγα κατάλοιπα του παρελθόντος όπου υπάρχει σύνθεση των δύο περιόδων, όπου οι δύο

εποχές συναντήθηκαν. Άλλωστε ένας από τους στόχους του προγράμματος ήταν να αντιληφθούν τα παιδιά ότι διαφορετικές εποχές στην πορεία του χρόνου αφήνουν τα δικά τους σημάδια.

Απόπειρες ιστορικής ερμηνείας για τη Μεγάλη Πόρτα

Από τη στιγμή που τα παιδιά ενθαρρύνονται να ακούν το ένα το άλλο, συνειδητοποιούν ότι δεν έχουν τις ίδιες θύμησες σχετικά με αυτά που είδαν και παρατήρησαν στην πρόσφατη κοινή εξόρμηση. Αυτή η συνειδητοποίηση όμως, είναι ήδη γνωστή στα παιδιά από ανάλογες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Τα δύο αποσπάσματα δείχνουν, ότι τα παιδιά είναι σε θέση πλέον να χρησιμοποιούν προτάσεις και όρους που αγγίζουν τον ορισμό της ιστορικής ερμηνείας, δηλαδή, «την ικανότητα να εντοπίζουν διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους εκπροσωπείται το παρελθόν» (Qualifications and Curriculum Authority, 1999, p. 104).

Παιδί 1: Εγώ νομίζω ότι η μεγάλη πόρτα ήταν εκεί για να εμποδίζει τους κακούς να μπουν.

Παιδί 2: Εμένα μου το είπε ο μπαμπάς μου ότι είναι εκεί για να μπαίνεις στην παλιά πόλη.

Παιδί 3: Ναι αλλά και η δική μου ιδέα είναι σωστή... είναι εκεί από πολύ παλιά.

Εκπ/κός: Πόσο παλιά νομίζεις;

Παιδί 3: Τόσο παλιά που δεν χωράει στη γραμμή μας!

Παιδιά : χωράει, θα βάλουμε κι άλλο χαρτί

Εκπ/κός : Σε ποιο σημείο θα προσθέσουμε το χαρτί;

Παιδί 4: Στην αρχή (δείχνει προς τα αριστερά της ιστοριογραμμής).

Παιδί 5: Στην Ενετοκρατία. Αφού είχε το λιοντάρι από πάνω.

Παιδί 6: Μοιάζει με την πύλη του κάστρου, μόνο που είναι πιο μικρή.

Παιδί 7: Όχι, ήτανε μεγάλη, είχε και από πάνω σαν το τρίγωνο.

Παιδί 7: (Φέρνοντας το βιβλίο). Να κοίτα, είχε και κολώνες δίπλα για να στηρίζεται.

Παιδί 8: Το κατέστρεψαν μετά οι Τούρκοι που ήρθαν, σίγουρα.

Εκπ/κός: Πώς είσαι τόσο σίγουρη; Δεν μπορεί να υπάρχει άλλη εξήγηση; Σε τι χρησίμευε η Μεγάλη Πόρτα;

Παιδί 9: Α! Το βρήκα, μπορεί να χάλασε και από κάποιο σεισμό...

Παιδί 7: Όχι, θα το έλεγε το βιβλίο.

Παιδί 10: Την πόρτα την ήθελαν για να προστατεύει τους ανθρώπους που έμεναν μέσα.

Εκπ/κός: Αφού σας ενδιαφέρει τόσο πολύ, ας μάθουμε περισσότερα γι αυτό. Αύριο λοιπόν αναλαμβάνουμε να βρούμε πληροφορίες για την Πύλη Guora.

Προβληματισμός και αναστοχασμός

Κι ενώ, οι έννοιες της αλλαγής, της συνέχειας και της ακολουθίας ήταν παντού, σε όλες μας τις ενέργειες και σε όλες μας τις σκέψεις, κάποια παιδιά προβληματίστηκαν, ίσως γιατί είχαν σχηματίσει την ιδέα ότι η κάθε περίοδος που ερχόταν, φέρνοντας κάτι άλλο, κατέστρεφε το προηγούμενο. Προβληματισμός κι αναστοχασμός λοιπόν κι από την πλευρά μου, για να σχεδιάσω τον τρόπο που θα οδηγήσω τα παιδιά στη νέα γνώση. Πρόκειται για κομβικό σημείο της έρευνας, καθώς απαιτεί από εμένα «υψηλού βαθμού ερωτήσεις» (McNiff & Whitehead, 2010, p. 22) όχι μόνο για να τα βοηθήσω να βγουν από τη σύγχυση και να ξεμπερδευτούν, αλλά και να τα ωθήσω προς ένα δημιουργικό συλλογισμό (Cooper, 2013). Οι ερωτήσεις παίρνουν πολλές μορφές: κλειστές ερωτήσεις, που απαιτούν μια απάντηση· ανοιχτές ερωτήσεις, όπου μια σειρά από απαντήσεις μπορεί να είναι αποδεκτές· ερωτήσεις-κλειδιά, που οδηγούν τα παιδιά στην ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση (Μπιρμπίλη, 2015). Το ζητούμενο είναι να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά, ότι υπάρχουν εναλλακτικές απαντήσεις κι ότι αυτές οι απαντήσεις οφείλουν να είναι αιτιολογημένες (Hoodless, 2008).

Αγαπημένες ιστοριογραμμές

Φτιάχνοντας και χρησιμοποιώντας «ιστοριογραμμές» ή, αλλιώς, γραμμές του χρόνου, μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετική κι αποτελεσματική δραστηριότητα μάθησης.

Πρόκειται για μια «γραφική ενίσχυση που βοηθά τους μαθητές να μελετήσουν το πέρασμα του χρόνου με ένα πιο συγκεκριμένο και δομημένο τρόπο» (Alleman & Brothy, 2003, p. 108). Τα παιδιά έχουν ασκηθεί από την αρχή της χρονιάς σε γραμμές του χρόνου ποικίλων μορφών (O' Hara & O' Hara, 2001· Sebba, 2000):

- Απλές γραμμές με έννοιες όπως «πριν», «τόρα» και «μετά».
- Προσωπικές και οικογενειακές γραμμές που βασίζονται στην έννοια της χρονικής ακολουθίας.
- Θεματικές γραμμές που στηρίζονται στην εξέλιξη κάποιου θέματος στο πέρασμα του χρόνου (ανάπτυξη φυτών, παιχνίδια).

Οι χρονογραμμές γίνονται αγαπημένο «εργαλείο» στα χέρια των παιδιών καθώς τις κατασκευάζουν μόνοι τους δίνοντας διάφορες μορφές (κάθετες, οριζόντιες, τρισδιάστατες). Η μεγάλη όμως ιστοριογραμμή που έχει τοποθετηθεί (αρχικά στον τοίχο, στο ύψος των παιδιών και όχι ψηλά) λειτουργεί ως διαδραστικός πίνακας στον οποίο το παιδί δρα, επανέρχεται, προσθέτει, τροποποιεί το εποπτικό του υλικό. Συγκεντρώνει εκεί ό,τι αποδεικτικό βρίσκει, προκειμένου να ενισχύσει τα στοιχεία που περιβάλλουν την εποχή που μελετά. Αποτελεί για μένα ένα εργαλείο και μέσο αξιολόγησης για να ελέγγω την πρόοδο των παιδιών, τις απορίες τους, τα ερωτήματά τους, τις πιθανές παρανοήσεις και την εξέλιξή τους σχετικά με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Ενισχυτικά κι εντελώς διαδραστικά λειτουργούν και τα ντουλάπια του χρόνου που έχουμε κατασκευάσει, προκειμένου να δώσουμε μια τρισδιάστατη όψη στη χρονική ακολουθία των περιόδων που μελετάμε (Βενετοκρατία, Τουρκοκρατία, Σήμερα). Στη συνέχεια, τα παιδιά ταξινομούν όλα τους τα ευρήματα μέσα κι έξω από τα ανάλογα ντουλάπια.

Σκέψεις και ιδέες των παιδιών μπροστά στα ντουλάπια του χρόνου

Εκπ/κός: Τι νομίζετε πως είναι αυτά;

Παιδί 1: Οι φρουροί της χαμένης πόλης.

Παιδιά: Κουτιά, ντουλάπες μικρές.

Εκπ/κός: Γιατί νομίζετε πως τα έχω φέρει;

Παιδί 2: Θα μας ταξιδέψουν σε μια άλλη εποχή, σε άλλα χρόνια παλιά.

Παιδί 3: Είναι τα ντουλάπια του χρόνου.

Εκπ/κός: Πόσα είναι τα ντουλάπια;

Παιδί 4: Δύο, α κατάλαβα! Οι δύο εποχές που μελετάμε.

Παιδί 5: Κι αυτή η εποχή είναι εμείς! (δείχνει τη σάκα).

Εκπ/κός: Δηλαδή, πότε είναι το εμείς; Παιδί 5: Τώρα.

Εκπ/κός: Πότε είναι το τώρα;

Παιδί 5: το 2014.

Ερώτηση 1: Ποιοι ζούσαν στην Κρήτη πριν από εμάς;

Παιδιά: Οι Βενετσιάνοι, οι Βενετοί, οι Τούρκοι, οι θεοί.

Εκπ/κός: Γιατί νομίζετε πως τα έχω βάλει σε αυτή τη σειρά;

Παιδί 6: Γιατί το τεράστιο κουτί είναι από τα πάρα πολύ παλιά χρόνια, το μεσαίο είναι από τα λίγο πιο μετά κι αυτό είναι τώρα.

Παιδί 7: (Εννοεί ότι αυτό το κουτί είναι) για τους Βενετσιάνους, τους Τούρκους και τους Έλληνες (ονομάζει τα κουτιά δείχνοντας τη σειρά τους).

Εκπ/κός: Δηλαδή, τι νομίζετε; Όταν ήταν αυτοί οι λαοί εδώ, δεν ζούσαν και Έλληνες μαζί;

Παιδί 7: Ζούσαν, οι κρητικοί.

Παιδί 8: Όταν ήταν οι Βενετσιάνοι εδώ έφτιαζαν την παλιά πόλη κι όταν ήρθαν οι Τούρκοι τη χαλάσανε και γι αυτό είναι τώρα έτσι.

Παιδί 9: Δεν την καταστρέψανε και όλη. Μείνανε όμως τόσα.

Εκπ/κός: Ποια μείνανε; Τι εννοείς;

Παιδί 9: Τα τζαμιά, ο μιναρές, τα έχουμε όμως ακόμα.

Εκπ/κός: Τώρα πώς λειτουργεί ο μιναρές;

Παιδί 7: Είναι ωδείο, πηγαίνει η αδερφή μου.

Παιδί: Το τούρκικο σχολείο το λένε έτσι; (εννοεί γι αυτό, επειδή έγινε στην περίοδο της τουρκοκρατίας)

Παιδί : Όταν ήρθαν οι Βενετοί φέρανε όλα αυτά... τα γράμματα, τη μουσική, τα ρούχα, τα καράβια με τα πανιά.

Παιδί : Οι Βενετοί ήτανε φίλοι μας.

Παιδιά: Οι Τούρκοι όμως μας σκλάβωσαν τετρακόσια χρόνια. Φέρανε το σκοτάδι (τα παιδιά ανακαλούν προηγούμενες γνώσεις). Μετά όμως γίνανε φίλοι μας. Έφυγε το φως και ήρθε το σκοτάδι.

Εκπ/κός: Πώς το σκέφτηκες αυτό;

Παιδί 4: Επειδή εσύ είπες την πρώτη μέρα ήλιος και την άλλη βράδυ...

Παιδί 7: Το ένα ντουλάπι το έχεις βάψει καφέ, επειδή είναι το βράδυ και το άλλο γαλάζιο γιατί είναι το πρωί. Φως-σκοτάδι.

Παιδί : Οι Βενετοί φέρανε το φως!

Παιδιά : Οικόσημα, ψηφιδωτά, κρήνες, κιόσκια, πέτρινα λιοντάρια, καμάρες, τη φορτέτσα (το φρούριο), το δικέφαλο αετό, το λάβαρο.

Παιδί: Όχι κιόσκια, αυτά θα τα βάλουμε στο καφέ κουτί.

Παιδί: Ναι τη φορτέτσα, εκεί που πάμε και βλέπουμε παραστάσεις!

Εκπ/κός: Γίνεται ένα φεστιβάλ εκεί, αυτό που είδαμε στο βίντεο, το θυμάται κάποιος;

Παιδιά: Ναι το ενετικό. (Τα παιδιά δεν θυμούνται τη λέξη και δίνουμε εμείς την απάντηση: Αναγεννησιακό).

Παιδί: Ενετικό είναι το λιμάνι, εκεί που είναι το πειρατικό (εννοεί το καράβι που βρίσκεται εκεί).

Παιδί: Εκεί δουλεύει η μαμά μου, έχω ανεβεί.

Παιδί: (παρατηρώντας τα στοιχεία). Τότε που τα έφτιαζαν όλα αυτά ήταν καινούρια. Ναι, φαίνονται καθαρές οι πέτρες γιατί τις έχουνε βάψει και τις έχουνε καθαρίσει.

Εκπ/κός: Δεν τις έχουνε βάψει, τις φέρανε τότε από ένα χωριό, ποιος το θυμάται; Μοιάζει το όνομά του με... το πρώτο γράμμα...

Παιδιά: Μην το πεις κυρία... Άλφα (μερικά παιδιά μαζί). Όχι, Αλφά!!

Κι ενώ εγώ προτείνω να τοποθετήσουμε τα ντουλάπια κάτω από την ιστοριογραμμή, τα παιδιά αντιπροτείνουν: «να τη στερεώσουμε πάνω στα κουτιά». Εκπληκτική στιγμή αξιολόγησης όσων έχων κατακτήσει μέχρι τώρα. Τα παιδιά έχουν συνηθίσει να φτιάχνουν μικρές ρίμες και να παίζουν μ' αυτές: «η ιστοριογραμμή ξεκινάει από πολύ παλιά και φτάνει μέχρι το σήμερα και είναι όλα ήμερα».

Εμείς την έρευνά μας, τραγούδι θα την κάνουμε...

Τα παιδιά έχουν φωνή κι αρθρώνουν λόγο μέσα από απλά στιχάκια που σκαρφίζονται. Μέσα σε αυτές τις λέξεις που κλείνουν ό,τι μάζεψαν από το κυνήγι τους, που τις κάνουν τραγούδι για να μην ξεχάσουν, που ξαναγυρνούν σε αυτό για να προσθέσουν τα καινούρια στοιχεία. Τα παιδιά αρέσκονται στα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, ειδικά όταν πρόκειται για αυτοσχέδια τραγούδια. Κάθε φορά που επιστρέφουμε από τις εξορμήσεις, για να ξεχνάμε την κούραση και την ανηφόρα που έχουμε μπροστά μας, τραγουδάμε. Όχι ένα τυχαίο τραγούδι αλλά το δικό μας δημιούργημα, το μοναδικό. Δίνω την αρχή, χρησιμοποιώντας ένα ήδη γνωστό ρυθμό, για να το συμπληρώνουν τα παιδιά, προσθέτοντας κάθε φορά καινούριους στίχους και κάνοντας ομοιοκαταληξίες. Το επαναλαμβάνουν συνέχεια, το εξελίσσουν, του προσθέτουν μέχρι και αστείους στίχους. Άλλωστε όπως ισχυρίζεται ο Fisher (2005) τα παιδιά μέσα από το χιούμορ, όχι μόνο εκφράζονται αλλά οδηγούνται και στη δημιουργική σκέψη (creative thinking). Γίνεται ο ύμνος τους. Είναι φανερό πως εκφράζονται μέσα από αυτό, γίνεται ένα όχημα που τα βοηθάει να επεκτείνουν την φαντασία τους και ταυτόχρονα ισχυροποιούν τη μνήμη τους. Απ' όλα τα στιχάκια που σκαρφίστηκαν, επιλέγουν το παρακάτω απόσπασμα να τραγουδήσουν στην τελική γιορτή-παρουσίαση της δουλειάς τους.

Πάμε για κυνήγι!

Πάμε για κυνήγι, πάμε για κυνήγι!

Εγώ δε φοβάμαι, έχω τα όπλα στην τσέπη.

Βγάζω ένα χάρτη, παίρνω ένα φακό.

Ψάχνω τα σημάδια, στην πόλη για να βρω.

Βλέπω μια πόρτα να τη τόση δα,

περνάω από μέσα στην πόλη την παλιά.

Βλέπω μία κρήνη, δεν μπορώ να πιώ νερό.

Γιατί; Γιατί είναι παλιά.

Βλέπω τη βιβλιοθήκη, μπαίνω μέσα σιγά-σιγά.

Παίρνω ένα βιβλίο, να το δανειστώ,

όλο να το διαβάσω τα σημάδια για να βρω.

Βλέπω ένα κιόσκι, το χτίσανε παλιά,

το χτίσανε οι Τούρκοι που ζούσανε παλιά.

Βρήκαμε την κρήνη, την κρήνη τη Ριμόντι,

πήραμε νερό, το φέραμε γεμάτο,

επιτέλους ως εδώ, επιτέλους ως εδώ!

Σώσαμε τη «Μνήμη», ακούστε το κι εσείς: Μνήμη βγες έλα και δεξ είμαστε εμείς οι νικητές!

Βλέπω τον κυρ Γιώργη να φτιάχνει ένα φύλλο.

Φύλλο κανταΐφι; Φύλλο μπακλαβά;

Ας το δοκιμάσω στο σχολείο μου ζανά!

Βλέπω μία κρήνη, που έχει νερό,

τη λένε Ριμόντι, την ψάχνω καιρό!

Τη λήθη για να διώξω, τη μνήμη μου να βρω

και τη γλυκιά νεράιδα να σώσω στο λεπτό!

Βλέπω το σχολείο, ήσυχα θα μπω,

μία- μία ομάδα, την τάξη μου να βρω!

*Περάσαμε ωραία, η πιο τρελή παρέα,
σε όλους θα το πούμε, «Μνήμη» σ' αγαπούμε!*

Μουσική, χορός και δραματική τέχνη

Η μουσική και ο χορός είναι από τα πιο διακριτικά γνωρίσματα μέσα στο πέρασμα των αιώνων κι επιπλέον, μπορεί να συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με το πολιτισμικό πλαίσιο εκείνης της εποχής (Hoodless, 2008). Τα παιδιά ακούν καθημερινά μουσικά κομμάτια, κυρίως μέσα από cd αλλά και από το ίντερνετ, χαρακτηριστικά των περιόδων που μελετάμε. Εντοπίζουν τα μουσικά όργανα που ξεχωρίζουν μέσα σε αυτά και προβαίνουν σε συγκρίσεις με την κρητική μουσική. Τα παιδιά λατρεύουν αυτή τη μουσική, καθώς είναι οικείο άκουσμα στην καθημερινότητά τους κι ένας δημιουργικός τρόπος για να γνωρίσουμε τα πολιτισμικά στοιχεία αυτών των εποχών. Βλέπουμε χορούς όλων των περιόδων μέσα από βιντεάκια αλλά και βιβλία μελετώντας τα βήματα και παρατηρώντας τα ρούχα τους. Τα παιδιά λατρεύουν τη μουσική της Αναγέννησης, θαυμάζουν τα κουστούμια τους και πολύ συχνά χορεύουν, μιμούμενοι τις φιγούρες τους. Είναι πολύ σημαντικό να εντοπίζουν τα παιδιά τις διαφορές και τις ομοιότητες στα πολιτισμικά στοιχεία των προηγούμενων περιόδων. Ιδιαίτερα τα στοιχεία που αφομοιώθηκαν, εξελίχθηκαν και διαρκούν μέχρι σήμερα.

Αυτό που τα παιδιά απολαμβάνουν περισσότερο είναι τα δικά τους έργα, τις δικές τους δραματικές σκηνές. Τα παιδιά υποδύονται ρόλους φανταστικούς επηρεασμένα κυρίως από την εποχή της Ενετοκρατίας. Παίζουν σκηνές, κυρίως καθημερινής ζωής που εκτυλίσσονται στα βενετσιάνικα κτίρια που μελετούν. Η αντοχή τους στο πέρασμα των χρόνων, είναι κάτι που εντυπωσιάζει τα παιδιά και κάνει τη φαντασία τους να καλπάζει.

Μια παράσταση με μαύρο θέατρο

Καθώς βρισκόμαστε προς το τέλος του προγράμματος θέλω να προσφέρω στα παιδιά μια εμπειρία μοναδική. Κινούνται ήδη με ευκολία, ανάμεσα στη φανταστική πλοκή της ιστορίας και στην πραγματική αναζήτηση των τεκμηρίων. Μια παράσταση

μαύρου θεάτρου θα τα βοηθήσει να κάνουν τις συνδέσεις ανάμεσα στις εποχές που μελετάμε με τρόπο αφαιρετικό και ταυτόχρονα εντυπωσιακό.

Το μαύρο θέατρο ως τεχνική γοητεύει τα παιδιά καθώς εισάγει το μαγικό στοιχείο και τους δίνει πολλές δυνατότητες να εκφραστούν. «Είναι μια θεατρική τεχνική η οποία δημιουργεί την ψευδαίσθηση στα μάτια των θεατών, ότι τα αντικείμενα κινούνται μόνα τους στη σκηνή αγηφώντας τη βαρύτητα» (Παρούση, 2012). Οποιοδήποτε αντικείμενο μπορεί να πάρει μέρος στην παράσταση και να μεταμορφωθεί με απλό τρόπο. Αυτό διευκολύνει τα παιδιά καθώς τους δίνει πολλές δυνατότητες να πάρουν πρωτοβουλίες, να αυτοσχεδιάσουν και να τολμήσουν να υλοποιήσουν τις ιδέες τους.

Η παράσταση σχεδιάστηκε από εμένα και η αρχική ιδέα ήταν να παίξουμε με τις έννοιες (φως, σκοτάδι) που προανέφεραν τα παιδιά, θέλοντας να χαρακτηρίσουν τις ιστορικές περιόδους που μελετάμε. Έτσι διαμορφώνεται ένα κείμενο, ηχογραφείται μαζί με την κατάλληλη μουσική και το ταξίδι ξεκινάει. Για τις ανάγκες της παράστασης μεταμορφώνεται ολόκληρη η τάξη, καθώς πρέπει να καλυφθεί με μαύρα πανιά, έτσι ώστε να μην υπάρχει καθόλου φως. Η μοναδική πηγή φωτός προέρχεται από μια ειδική λάμπα φωτισμού (υπεριώδη UV) γνωστή ως black light. Όλα τα αντικείμενα και σκηνικά που χρησιμοποιούμε είναι βαμμένα με μαύρο χρώμα από τη μία τους πλευρά και λευκό ή χρώμα που φωσφορίζει από την άλλη. Οτιδήποτε μαύρο γίνεται «αόρατο». Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια ψευδαίσθηση, καθώς ο θεατής δεν βλέπει ό,τι είναι μαύρο, αλλά μόνο τα φθορίζοντα χρώματα. Όταν τα παιδιά αντικρίζουν την τάξη νομίζουν πως έχουν μεταφερθεί στο κάστρο της «Λήθης» και πως τους περιμένουν καινούριοι γρίφοι ή δοκιμασίες. Καθώς δεν έχει κανείς τους εμπειρία από τέτοιου είδους παραστάσεις δεν ξέρουν τι να περιμένουν. Έτσι δίνονται οι οδηγίες και οι επεξηγήσεις από εμένα και τα παιδιά αφήνονται στη μαγεία της παράστασης.

Για δύο ολόκληρες μέρες τα παιδιά σχεδιάζουν δράσεις, φτιάχνουν κατασκευές, αντικείμενα, κούκλες και ό,τι άλλο περνά από τη φαντασία τους, χρησιμοποιώντας τα φωσφορίζοντα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους. Φέρνουν από το σπίτι οτιδήποτε μπορεί να γίνει σκηνικό στο θέατρό τους, καθώς ολόκληρη η τάξη έχει μεταμορφωθεί σε θεατρική σκηνή. Πειραματισμοί και δοκιμές για να επιλέξουν ποια υλικά φωσφορίζουν και ποια όχι, επιλογή σκηνών που θα παίξουν, διανομή ρόλων, σκηνοθετικές οδηγίες, σχεδιαγράμματα του χώρου· είναι μερικές από τις δραστηριότητες που επιλέγουν τα ίδια τα παιδιά και μάλιστα χωρίς καμία παρέμβαση

από εμένα ασκώντας στο έπακρο το δικαίωμά τους στην οργάνωση, υλοποίηση και συμμετοχή στις δραστηριότητες (Alderson, 2008).

Στην Κρήτη του παλιού καιρού, οι άνθρωποι ζούσαν χαρούμενοι κι ευτυχισμένοι. Μια μέρα όμως καράβια φάνηκαν πολλά, μ' άλλους ανθρώπους, στρατιώτες, κι άλλες σημαίες, που είχαν πάνω τους λιοντάρια. Έβαλαν τη σημαία τους στην κορφή του λόφου, κι έφεραν στην πόλη άλλες συνήθειες, μουσικές, ρούχα. Έφτιαζαν σπίτια, εκκλησιές, το κάστρο και κρήνες για να πίνουνε νερό. Κι έζησαν εκεί, για πολλά-πολλά χρόνια. Ζούσαν μαζί με τους ανθρώπους της πολιτείας, άλλοτε καλά κι άλλοτε κακά κι έμαθε ο ένας απ' τον άλλον. Ώσπου μια μέρα, έπρεπε κι αυτοί να φύγουν, κατέβασαν τη σημαία τους, μπήκαν στα καράβια και φύγανε. Μια μέρα άλλα καράβια φάνηκαν, μ' άλλους ανθρώπους, στρατιώτες, κι άλλες σημαίες, που είχαν πάνω τους ένα φεγγάρι κι ένα αστέρι. Έβαλαν τη σημαία τους στην κορφή του κάστρου, κι έφεραν στην πόλη άλλες συνήθειες, μουσικές, ρούχα. Έφτιαζαν τα δικά τους σπίτια, τις δικές τους εκκλησιές, που τις είπαν τζαμιά. Διόρθωσαν το κάστρο κι έμειναν εδώ για πολλά-πολλά χρόνια. Ζούσαν μαζί με τους ανθρώπους της πολιτείας, άλλοτε καλά κι άλλοτε κακά κι έμαθε ο ένας απ' τον άλλον. Ώσπου μια μέρα έπρεπε κι αυτοί να φύγουν, κατέβασαν τη σημαία τους, μπήκαν στα καράβια τους και φύγανε. Κείνη τη μέρα οι άνθρωποι της πόλης έβαλαν επιτέλους τη δική τους σημαία πάνω στο κάστρο. Διόρθωσαν τις εκκλησιές τους, τα σπίτια τους. Κι από τότε ζούνε ήσυχοι σ' αυτή την πολιτεία. Μ' αυτά που φτιάζαν αυτοί, αλλά και μ' αυτά που αφήσαν οι άλλοι, σημάδια, πολλά να μας θυμίζουν την ιστορία της. Άλλα σημάδια φαίνονται και στολίζουν την πόλη, άλλα όμως βρίσκονται μέσα στην καρδιά μας και ταξιδεύουν στο χρόνο, από το στόμα της γιαγιάς και του παππού, στ' αυτιά των παιδιών, όπως αυτό το ποίημα που έφτιαξε ο ξακουστός ποιητής: Βιτσέντζος ήταν στ' όνομα και στη γενιά Κορνάρος. Ρωτόκριτο το λέγανε, ποίημα γνωστό στην Κρήτη, μιλούσε για αγάπη δύσκολη, δεν χάθηκε στη λήθη. Οι άνθρωποι το λέγανε συνέχεια στις παρέες. Ακούστε το κι εσείς παιδιά...

Δημιουργώντας το δικό μας βιβλίο για την ιστορία της παλιάς πόλης του Ρεθύμνου

Η ιδέα της δημιουργίας βιβλίου ως τελικού προϊόντος παρουσίασης είναι των παιδιών και μάλιστα αναμενόμενη, καθώς έχουν ήδη συνηθίσει να φτιάχνουν βιβλία για διάφορες θεματικές που επεξεργαζόμαστε. Τελικά, αποφασίζουν να φτιάξουν ο καθένας το δικό του και επιμένουν να δώσουν διαφορετικούς τίτλους ο καθένας. Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο αξιολόγησης και μάλιστα ατομικής (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Το βιβλίο συμπληρώνεται κάθε φορά που ανακαλύπτουμε και εντοπίζουμε πηγές και τεκμήρια προκειμένου να οδηγηθούμε στην επίλυση των γρίφων. Έχουν πρόσβαση σε αυτό καθώς είναι το δικό τους δημιούργημα.

Τα παιδιά προτείνουν τίτλους

Παιδί 1: Από το σήμερα στο πίσω (δείχνει στην ιστοριογραμμή την «αρχή» και το «τέλος»).

Παιδί 2: Κυρία, να γράψουμε το «πριν» εκεί στην αρχή της γραμμής!

Παιδί 1: Από το σήμερα στο πριν.

Παιδί 3: Ψάχνοντας τα σημάδια.

Παιδί 4: Εξερευνώντας την πόλη μας.

Παιδί 5: Μάγισσα Λήθη εναντίον νεράιδας και παιδιά που ψάχνουν τα σημάδια.

Παιδί 6: Να μοιάζουν με τα βιβλία των μεγάλων.

Παιδί 7: Να βάλουμε μέσα τις φωτογραφίες που βγάλαμε.

Εκπ/κός: Μα έχουμε τραβήξει πάρα πολλές φωτογραφίες. Ποιες θα βάλουμε;

Παιδί 7: Ε κυρία, αυτές που λύναμε τους γρίφους.

Παιδί 8: Με τη σειρά! Μπροστά να βάλουμε την ιστορία της Λήθης και της νεράιδας.

Παιδί 9: Και τις ζωγραφίες μας.

Παιδί 10: Να βάλουμε και το τραγούδι.

Animation

Τα παιδιά είναι ήδη εξοικειωμένα με τις νέες τεχνολογίες, καθώς σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς χρησιμοποιούν όλα τα μέσα που διαθέτει το σχολείο, όπως: ηλεκτρονικό υπολογιστή, εκτυπωτή, πλαστικοποιητή, σκάνερ, φωτογραφική μηχανή, τάμπλετ, χειριστήρια wii, κ.ά. Για τη δημιουργία της δικής τους κινούμενης ταινίας (animation), πρέπει πρώτα να ανιχνεύσω τις γνώσεις τους και τις ιδέες τους σχετικά με αυτό. Αρχικά, παρουσιάζω στα παιδιά ένα animation που είχε δημιουργηθεί από άλλους και στη συνέχεια ακούω τις προτάσεις τους.

Εκπ/κός: Σας θυμίζει κάτι αυτό που παρακολουθείτε;

Παιδί 1: Θέατρο.

Παιδί 2: Σινεμά, σκηνικό.

Παιδί 3: Μοιάζει με τον καραγκιόζη.

Παιδί 4: Κάποιοι το φτιάζανε και το βάλανε μέσα.

Παιδί 5: Είναι σαν τα παιδικά που βλέπουμε στην τηλεόραση.

Εκπ/κός: Και πώς τα λένε αυτά τα παιδικά αλλιώς;

Παιδί 6: Κινούμενα σχέδια!

Εκπ/κός: Τι σημαίνει κινούμενα σχέδια;

Παιδί 7: Ότι κινούνται και σχέδια, ότι τα έχουνε σχεδιάσει στον υπολογιστή και με κάποιο τρόπο κινούνται.

Εκπ/κός: Τι χρειάζομαστε λοιπόν;

Παιδιά: Σκηνικό, σχέδια και μουσική.

Παιδιά: Να βάλουμε τις εκδρομές, να βάλουμε τους εαυτούς μας, (που σχεδιάσαμε το πρωί) να κάνουμε μια μεγάλη πόρτα και να κάνουμε πως μπαίνουμε στην παλιά πόλη. Να μπαίνουμε σε ζενγάρια.

Εκπ/κός: Εκτός από τη μεγάλη πόρτα τι άλλο θα βάλουμε;

Παιδιά: Τα στοιχεία (τα παιδιά επαναλαμβάνουν όλα τα στοιχεία που έχουν βρει).

Έτσι τα παιδιά, καθώς μετατρέπονται σε ψηφιακά δρώντα υποκείμενα, ζωντανεύουν τους εαυτούς τους, ξαναζούν τα μονοπάτια τους και τους προορισμούς τους.

Το παιχνίδι με γρίφους μέσα από τη ματιά του Vygotsky

Όλη η συμπεριφορά των παιδιών, κατά τη διάρκεια του τελικού παιχνιδιού είναι άξια παρατήρησης. Όπως προείπα οι ομάδες ήταν μεικτές, όχι μόνο ηλικιακά αλλά και δυνατοτήτων. Θα μπορούσα με ασφάλεια να πω ότι αυτοί που δυσκολεύτηκαν περισσότερο ήταν οι δυναμικοί χαρακτήρες των ομάδων. Βέβαια οι δυσκολίες σχεδόν εξαφανίστηκαν όταν συνειδητοποίησαν ότι έπρεπε όχι μόνο να συνεργαστούν και να λειτουργήσουν ως ομάδα με μοιρασμένες αρμοδιότητες, αλλά και να συμμορφωθούν στους κανόνες του παιχνιδιού. Είναι πια γνωστή κι αποδεκτή η επίδραση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού και ιδιαίτερα στην καλλιέργεια της αφηρημένης σκέψης. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι όλα γίνονται αβίαστα και ακοπίαστα, τόσο από την πλευρά των παιδιών όσο κι από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το Vygotsky, όταν το παιδί παίζει, αρχίζει με μια φανταστική κατάσταση που μάλλον είναι περισσότερο ανάμνηση από κάτι που έχει συμβεί στην πραγματικότητα, παρά μια γνήσια κατάσταση της φαντασίας. Όμως όσο το παιχνίδι αναπτύσσεται, «ο σκοπός καθορίζει το παιχνίδι και δικαιώνει τη δραστηριότητα». Κι ενώ τα παιδιά, καθ' όλη τη διάρκεια του project, έχουν απορροφηθεί από τις διαδικασίες (εξερεύνηση-συλλογή ιστορικών τεκμηρίων για να λύσουν τους γρίφους) που περιέγραψα, όταν πλησίασαν στο τέλος «ο σκοπός, που ως ύστατος στόχος, καθορίζει τη συγκινησιακή στάση του παιδιού στο παιχνίδι» (Vygotsky, 1997, σ. 173) δίνει μια άλλη διάσταση και άλλη εξέλιξη από αυτή που είχα στην αρχή. Άλλο ένα στοιχείο που ισχυροποιεί την δική μου έρευνα δράσης, είναι ο ευέλικτος γενικός

σχεδιασμός μου που επιτρέπει τις αλλαγές ύστερα από παρατήρηση και αναστοχασμό (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Αλλαγή λοιπόν στην προσχεδιασμένη δράση, καθώς τα παιδιά έχουν καταφέρει να πάνε πέρα από την καθημερινή τους συμπεριφορά, υπακούοντας σε κανόνες πιο απαιτητικούς, ωθώντας μάλιστα κάποια (συγκεκριμένα 8 παιδιά) στην «αυτορρύθμιση, σημαντική ικανότητα σκέψης και επίλυσης προβλημάτων χωρίς τη βοήθεια άλλων» (Slavin, 2007, σ. 315). Επιπλέον, αρχίζουν να απαρνούνται τις προσωπικές τους επιθυμίες, που ενδεχομένως είναι αντίθετες με τους κανόνες του παιχνιδιού, αρχίζουν να απομακρύνονται από το «εγώ» τους, ώστε να μπορέσουν να ελέγξουν τις παρορμήσεις του και να φτάσουν στο μέγιστο αυτοέλεγχο (Vygotsky, 1997).

Τι σημαίνει αυτό στη δεδομένη έρευνα; Έχουμε στήσει το τελικό παιχνίδι κυνηγιού στην αυλή του σχολείου (βλ. τους γρίφους του παιχνιδιού στο Παράρτημα 2), οι ομάδες έχουν ετοιμάσει τα αρχηγεία τους με τον απαραίτητο εξοπλισμό, έχοντας μάλιστα ως βοηθό έναν ενήλικα σε κάθε ομάδα, πιο πολύ για να συντονίζει τις κινήσεις τους και να εποπτεύει τη σωματική τους ασφάλεια, καθώς οι ομάδες είχαν αποφασίσει να «παίξουν» αυτόνομα και σε χωριστή αίθουσα η κάθε μία. Όταν έγινε αποδεκτή αυτή τους η πρόταση μαζί με τους κανόνες που την ακολουθούν, τα παιδιά άρχισαν να δείχνουν μια ακόμα πιο ώριμη και υπεύθυνη στάση, γεγονός που με οδήγησε να τροποποιήσω τους γρίφους, αυξάνοντας το βαθμό δυσκολίας. Επιπλέον, αναθεώρησα το ρόλο των βοηθών και πρότεινα την απλή εποπτεία για να δω πού τελικά θα οδηγούσε αυτή η εξέλιξη. Θα κατάφερναν τα παιδιά να οδηγηθούν στη λύση; Θα κατάφερναν τελικά να ελευθερώσουν τη «Μνήμη»; Φυσικά, το παιχνίδι στήθηκε έτσι, ώστε μόνο αν έφταναν όλοι μαζί στον τελικό γρίφο θα μπορούσε να λυρωθεί η «Μνήμη».

«Το άνοιγμα της πόρτας και η κλεφτή ματιά»!

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις διαδικασίες, από τον προγραμματισμό μέχρι και το δικαίωμα να συναποφασίζουν τις δραστηριότητες που θα υλοποιήσουν. Μέσα σε αυτό το κλίμα της ισοτιμίας και της ελευθερίας τα παιδιά αναπτύσσουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους, φανερώνοντας έτσι τη δυναμική και του ατόμου και της ομάδας (Alderson, 2008).

Παίρνουν συνεχώς, πρωτοβουλίες και μας εκπλήσσουν με τις επεκτάσεις που δίνουν στις δραστηριότητες. Προτείνουν μικρά ανοίγματα της πόρτας, ώστε οι γονείς να ρίχνουν κλεφτές ματιές στον τρόπο που δουλεύουν. Έτσι, μια ομάδα παιδιών παρουσιάζει στους γονείς την πρόταση «Με την αρετή αστράφτει το σπίτι». Η συγκεκριμένη ομάδα έχει συγκροτηθεί με βάση το κοινό ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε τη δεδομένη στιγμή. Αυτό συνήθως συμβαίνει, όταν τα παιδιά γίνονται αποδεκτά από την ομάδα και η συνεργασία επιτρέπει (στην ομάδα) να αναλαμβάνει ρόλους, να ελίσσεται, ακόμη και να επιλέγει τη συνέχεια της δραστηριότητας (Strozzi, 2002). Τα συγκεκριμένα παιδιά, περίμεναν τους γονείς έξω από την πόρτα της τάξης, λίγο πριν λήξει το πρόγραμμα της ημέρας και (κρατώντας στα χέρια τα ανάλογα πειστήρια) παρουσίασαν:

Παιδί 1: Ό,τι είναι κακό δεν είναι αρετή, κι ό,τι καλό έχουμε μέσα μας, είναι αρετή. Αυτή την πρόταση την είδαμε στα λατινικά πάνω στο θύρωμα του σπιτιού.

Παιδί 2: Τώρα λειτουργεί ως εργαστήριο παραγωγής φύλλου και κανταΐφιου.

Παιδί 3: Αύριο θα έρθετε λίγο νωρίτερα για να σας κεράσουμε το γλυκό που θα φτιάξουμε με αυτά τα υλικά.

Στη συνέχεια, ανοίγοντας την πόρτα της τάξης, προέτρεψαν τους γονείς να ρίξουν μια κλεφτή ματιά την ώρα που τα υπόλοιπα παιδιά εργάζονταν στις γωνιές τους. Κάποια παιδιά συμπλήρωναν το βιβλίο τους με τα τελευταία στοιχεία, άλλα ξεφύλλιζαν βιβλία, καθήμενα στο πάτωμα τυλιγμένα με τα πανιά της ευτυχίας, όπως τα έχουν ονομάσει· περίπου έξι παιδιά είχαν κλείσει τις κουρτίνες στη γωνιά τοπικής ιστορίας, αφοσιωμένα στο κουτί της επικοινωνίας μέσα από το οποίο είχαν έρθει κι άλλα βιβλία, με ενδυμασίες και καράβια. Μέσα από αυτές τις γωνιές οι γονείς παραλάμβαναν τα παιδιά, κι όχι από την ολομέλεια, καθώς ήταν στην επιθυμία των παιδιών να συμβεί αυτό. Ήταν άλλο ένα παιχνίδι τους, που ονομάστηκε: «το άνοιγμα της πόρτας και η κλεφτή ματιά», όπου οι γονείς ενεπλάκησαν στην παιδαγωγική διαδικασία.

Φτάνοντας στο τέλος του προγράμματος, τα παιδιά καλούνται να συζητήσουν και να αποφασίσουν με ποιο τρόπο θα το παρουσιάσουν, σχεδιάζοντας και

καταγράφοντας τις ιδέες τους σε χαρτιά. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχει επιχειρηματολογία και τεκμηρίωση των αποφάσεων τους. Αποφασίζουν λοιπόν, να πραγματοποιήσουν την τελική γιορτή μόνοι τους και να προβούν σε ηχογραφήσεις ως διαφορετικό τρόπο καταγραφής. Όχι μόνο να ζωγραφίσουν, να κολλήσουν και να συνθέσουν, αλλά να πουν τις ιδέες τους στα μαγνητοφωνάκια και να τις παρουσιάσουν με αυτό τον τρόπο. Έτσι αναλαμβάνουν ρόλους τους οποίους πρέπει να φέρουν εις πέρας, διεκδικώντας ταυτόχρονα το δικαίωμά τους να ακουστούν και να αντιμετωπιστούν ως ισότιμα μέλη της ευρύτερης ομάδας του νηπιαγωγείου.

3.2 Συνοψίζοντας... Διαπιστώσεις...

Στην παρούσα ερευνητική εργασία παρουσίασα ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που δημιούργησα με σκοπό να οδηγήσω τα παιδιά στην προσέγγιση της τοπικής ιστορίας, δηλαδή την ανακάλυψη της ιστορίας του τόπου τους, μέσα από μία βιωματική εμπειρία μάθησης και κάτω από το πρίσμα των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών. Υιοθέτησα την έρευνα δράσης, καθώς η μεθοδολογία της στηρίζεται στις αρχές της συμμετοχικότητας και της συνεργασίας, όπως επίσης και στην προσωπική κατασκευή της γνώσης κι ερμηνείας της πραγματικότητας. Μέσα από μια κυκλική διαδικασία δράσης-παρατήρησης-αναστοχασμού, χρησιμοποίησα μια ποικιλία τεχνικών (παρατήρηση, συζήτηση, καταγραφές, μαγνητοφωνήσεις, προσωπικό ημερολόγιο) προκειμένου να συγκεντρώσω τα δεδομένα, που συνέδεσα για να συγκροτήσω τα πειστήρια, που με οδήγησαν σε διαπιστώσεις σχετικά με την επίτευξη των αρχικών μου στόχων. Από την πορεία κι εξέλιξη του εκπαιδευτικού προγράμματος και μέσα από τις ποικίλες βιωματικές καταστάσεις στις οποίες ενεπλάκησαν τα παιδιά, δημιούργησαν το δικό τους «ιστορικό αρχείο» για την πόλη τους, την πόλη του Ρεθύμνου δίνοντας τις δικές τους ερμηνείες, καταλήγοντας σε μια «πρώιμη» αντίληψη των νοημάτων που κρύβονται στα κατάλοιπα του παρελθόντος.

Μέσα από την παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνεται η προσωπική μου πεποίθηση αλλά και η πίστη (McNiff & Whitehead, 2010) ότι αν δημιουργηθεί το κατάλληλο βιωματικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο το παιδί εμπλέκεται σε καταστάσεις που κινητοποιούν την έμφυτη περιέργειά του, όταν του δίνεται χρόνος και χώρος για να ξεδιπλώσει τα ταλέντα του, αυτονομία και δικαίωμα συμμετοχής στο σχεδιασμό της δραστηριότητας, εκείνο μπορεί να κατακτήσει όχι μόνο τους βασικούς στόχους διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας, αλλά και να υιοθετήσει μια διαφορετική στάση

ζωής απέναντι στον κόσμο που το περιβάλλει. Επιπλέον, έγινε φανερό η αξία της ίδιας της διαδικασίας: το «κυνήγι» εμπειριών αυτό καθαυτό και η συναισθηματική εμπλοκή του ίδιου του παιδιού ως μονάδα αλλά και ως συλλογική σκέψη, να το ωθούν στην επίγνωση του εαυτού του και στη θέση που κατέχει στον κόσμο που το περιβάλλει.

Μέσα από τα επιτεύγματα των παιδιών, έγινε φανερό πως είχαν κατακτήσει τους γνωστικούς στόχους που τέθηκαν στην αρχή του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα: α) ανέπτυξαν πλούσιο λεξιλόγιο σχετικό με τις δύο περιόδους που μελετήσαμε (Βενετοκρατία, Τουρκοκρατία), β) κατόρθωσαν να τοποθετούν στη γραμμή του χρόνου ποικίλα στοιχεία της κάθε εποχής, αναγνωρίζοντας και ονομάζοντας τα υλικά τεκμήρια που της αναλογούν, γ) προέβησαν σε συγκρίσεις και συμπεράσματα σχετικά με τις έννοιες της αλλαγής και της συνέχειας ανάμεσα στις δύο ιστορικές περιόδους και το σήμερα, δ) ανέπτυξαν ιστορική ενσυναίσθηση, ε) προέβησαν σε απόπειρες ιστορικής ερμηνείας, εξετάζοντας τη σχέση αιτίας κι αποτελέσματος, και στ) έμαθαν να αναζητούν τεκμήρια, εξετάζοντας μια ποικιλία ιστορικών αποδείξεων (φωτογραφίες, αντικείμενα, κτίρια, επιγραφές, προσωπικές ιστορίες, κ.ά.).

Άλλωστε, για να χρησιμοποιήσω και τα λόγια του Matozzi (2006) οφείλουμε στα παιδιά μας μια «χρονική εκπαίδευση, καθώς είναι αδύνατο να συλλάβουμε μια ιστορική εκπαίδευση που να μην είναι χρονική εκπαίδευση» (σ. 70). Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τα παιδιά άρχισαν να κατακτούν σταδιακά μια γνώση για τη μέτρηση του χρόνου και να τη χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν τα φυσικά φαινόμενα της αλλαγής και της φθοράς, τις χρονικές κατηγορίες της ιστορίας, ή για να ερμηνεύσουν τις διαφορές μεταξύ των χρονικών κατηγοριών και να επεξεργάζονται στοιχεία ανθρωπολογικού και κοινωνιολογικού χαρακτήρα.

Κατέκτησαν όμως κι άλλους στόχους, πιο ουσιαστικούς. Κατάφεραν να αποκτήσουν μία «αίσθηση της ιστορίας», για να μπορέσουν να αναπτύξουν, αργότερα, μια κριτική και υπεύθυνη στάση απέναντι στην κοινωνία, ως ενήλικα μέλη της. Κατάφεραν να εργαστούν ως «ιστορικοί», πραγματοποιώντας έρευνα κι εφαρμόζοντας τη μεθοδολογία της. Να επιλέγουν, με άλλα λόγια, το κατάλληλο υλικό που θα τους βοηθήσει να συλλέξουν δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια, αφού τα ταξινομήσουν, να τα παρουσιάσουν με ποικίλους τρόπους, στην ομάδα των συνομηλίκων, στους γονείς καθώς και στην ευρύτερη κοινωνία. Τέλος, κατάφεραν να αναπτύξουν στο έπακρον τη δημιουργικότητά τους.

Στο σημείο αυτό, οφείλω να τονίσω τους όρους και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται προκειμένου να έχουμε μια αποτελεσματική διδασκαλία των εννοιών, συναφών με την ιστορία (όπως προανέφερα), αλλά και της αξιοποίησης του ιστορικού χώρου. Θα τις συνοψίσω στο τρίπτυχο: παιδιά, ιστορικός χώρος και εκπαιδευτικός.

- ✓ Η καταλληλότητα της χρονικής στιγμής για έναρξη ανάλογων σχεδίων, εξαρτάται από την προϋπάρχουσα προετοιμασία των παιδιών, λαμβάνοντας πάντα υπόψη και τη γνωστική τους ανάπτυξη. Συνήθως, επιλέγουμε το τελευταίο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς, ώστε να έχουμε προλάβει να εκπαιδύσουμε τα παιδιά μας. Αυτό δεν είναι απόλυτο, καθώς μπορούμε να τολμήσουμε και μικρά σχέδια δράσης σε πιο κοντινό εξωσχολικό πλαίσιο, όπως την ιστορία του ίδιου του σχολείου ή της γειτονιάς.
- ✓ Σίγουρα, δεν μπορούμε να μιλάμε για σχέδια δράσης τοπικής ιστορίας χωρίς να βγάλουμε τα παιδιά έξω από τις τάξεις. Η εικονική πραγματικότητα είναι αρεστή και εκμεταλλεύσιμη μόνο στις περιπτώσεις που δεν μπορούμε να έχουμε την απτή. Για να είναι όμως αποτελεσματικές αυτές οι εξορμήσεις, απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις: α) προετοιμασία στην τάξη πριν από την εξόρμηση, β) καλά οργανωμένος σχεδιασμός και πρόβλεψη από τον εκπαιδευτικό και γ) ανάλυση, ταξινόμηση, παρουσίαση των ευρημάτων καθώς και πιθανή σύνδεση με άλλα γνωστικά πεδία, μετά την έξοδο. Άλλωστε όπως χαρακτηριστικά δηλώνουν οι Ο' Hara & Ο' Hara «μια καλά οργανωμένη κι εκτελεσμένη επίσκεψη μπορεί να εμπνεύσει και να ενθουσιάσει τα παιδιά για το παρελθόν και η ορμή να κρατήσει για πολύ καιρό» (p. 113).
- ✓ Χρειάζεται κατάλληλη προετοιμασία και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, τόσο ως προς το γνωστικό κομμάτι, όσο και ως προς τη στρατηγική και τη μεθοδολογία που θα εφαρμόσει, προκειμένου να κινητοποιήσει και να εμπλέξει τους μαθητές του σε δημιουργικά προγράμματα διδασκαλίας τοπικής ιστορίας.

Βέβαια, το ζητούμενό μας είναι τα συνολικά οφέλη από την εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία του να «κυνηγούν θησαυρούς... αναζητώντας τεκμήρια».

Η ιστορία είναι παντού, χρειάζεται μόνο ευαισθητοποιημένους και καλά ενημερωμένους δασκάλους για να τη ζωντανέψουν μέσα στις σχολικές τάξεις. Μέσα από ονόματα, γεγονότα, ημερομηνίες που κρέμονται σε ιστοριογραμμές διαφόρων μορφών, η ιστορία γεμίζει όχι μόνο τους τοίχους των σχολείων, αλλά και τα «κενά»

που υπάρχουν στο «πριν από εμάς». Από όλα όσα περιέγραψα σε αυτή την εργασία, ίσως ο πιο σημαντικός λόγος για να «διδάξουμε» ιστορία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι το γεγονός ότι κινητοποιεί και εξάπτει τη φαντασία τους, παρασύροντας συχνά και τους δασκάλους τους σ' αυτό. Σίγουρα, η ζωή στο παρελθόν μοιάζει να είναι διαφορετική, ίσως και παράξενη, όμως είναι αληθινή, υπήρξε και υπάρχει μέσα από τα σημάδια, τα ίχνη και τις αποδείξεις που άφησε· κι αυτό κάνει το ταξίδι να φαίνεται ακόμα πιο προκλητικό και γοητευτικό. Κι ενώ προσπαθούμε να συγκεντρώσουμε όλα αυτά τα στοιχεία που χρειαζόμαστε για να χτίσουμε μια καλύτερη εικόνα για τη ζωή στο παρελθόν, έχουμε μόνο τη φαντασία μας και την ενσυναίσθησή μας, για να δώσουμε τη δική μας ερμηνεία γι' αυτό.

3.3 Περιορισμοί της έρευνας

Θα πρέπει να παραδεχτώ ότι το περιεχόμενο της αφήγησης των αποτελεσμάτων έχει αναδειχθεί μέσα από μία διαδικασία επιλογής των συμβάντων που έχουν «προσωπική σημασία» για εμένα, την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια (Barclay, 1994, p. 56). Ο περιορισμός όμως αυτός δεν αναιρεί την αξία του αφηγηματικού κειμένου, μια που τα κριτήρια με βάση τα οποία επελέγησαν τα συμβάντα με «προσωπική σημασία» ήταν οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος. Με άλλα λόγια, έδωσα ιδιαίτερη σημασία στα συμβάντα που αποτελούσαν ενδείξεις, για την πραγματοποίηση ή μη των μαθησιακών στόχων του προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση, ο στόχος μίας μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να είναι η αξιολόγηση του παρόντος προγράμματος με τη χρήση διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων, και η τριγωνοποίηση των δεδομένων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Patton, 1999), ώστε να πάρουμε μία πιο πλήρη εικόνα των αποτελεσμάτων του. Η έρευνα δράσης, εξ ορισμού, δεν αποσκοπεί σε γενικεύσεις. Η παρούσα έρευνα δράσης όπως και η κάθε έρευνα δράσης παράγει τοπική γνώση, δηλαδή γνώση που αφορά σε συγκεκριμένες καταστάσεις, σε συγκεκριμένες συνθήκες, σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτισμικά, οικονομικά και υλικά περιβάλλοντα. Βέβαια, αυτό μας δίνει πολύτιμη επαγγελματική γνώση που αφορά στο τι λειτουργεί και πού, ή τι δε λειτουργεί και γιατί. «Με αυτή την έννοια, η γνώση που παράγεται από την έρευνα-δράση, αν και τοπική, μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει προοπτικές αφαίρεσης και γενίκευσης» (Κατσαρού, 2016, σ. 160). Αυτό σημαίνει ότι οι διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας μπορούν να μετασχηματιστούν σε ερευνητικές υποθέσεις και να αναπτυχθούν σε ευρύτερες

ποσοτικές διερευνήσεις. Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να επιβεβαιώσουμε κάποιες διαπιστώσεις της ίδιας έρευνας δράσης, σε διαφορετικά νηπιαγωγεία και σε διαφορετικές σχολικές χρονιές, μέσα από την υλοποίησή της σε ευρύτερο πληθυσμό.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Στην ελληνική γλώσσα

- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αγγελάκος, Κ., & Κόκκινος, Γ. (2004) (επιμ.). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ασωνίτης, Σ., & Παππάς, Θ. (2006). *Τοπική ιστορία, Γ Γυμνασίου, βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Βαϊνά, Μ. (2002). *Δραστηριότητες τοπικής ιστορίας: ένα εργαλείο εφαρμογής της μεθόδου project στα σχολεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βασιλικό Διάταγμα 10-9-1913 (ΦΕΚ 174/τ.Α'/10-9-1913). «Περί ορισμού των μαθημάτων, του δι'έκαστον τούτων προς διδασκαλίαν αναγκαίου χρόνου. Και περί τις κατά τάξεις κατανομής της διδακτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων».
- Βασιλικό Διάταγμα 6-1-1957 (ΦΕΚ 14/τ. Α'/6-1-1957). «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων».
- Βασιλικό Διάταγμα 31-10-1969 (ΦΕΚ 218/τ.Α'/31-10-1969). «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου».
- Γατσωτής, Π. (2004). Η διδακτική προσέγγιση της «Νέας Ιστορίας» με τη χρήση ιστοριογραφικών έργων. Στο Κ. Αγγελάκου & Γ. Κόκκινου (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ.133-148). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δάλκος, Γ. (2000). *Μουσείο και Σχολείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δημαράς, Α. (Επιμ.). (1987). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τόμος Α' 1821-1894*. Αθήνα: Ερμής
- Δημαράς, Κ. Θ. (1986). *Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος: η εποχή του, η ζωή του, το έργο του*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης (ΜΙΕΤ).
- Δημητριάδου, Κ. (2002). *Ιστορία και γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ευθυμίου, Α., Δήμος, Η., Μητσιάκη, Μ., & Αντύπα, Ι. (χ. χ.). *Εικονογραφημένο Λεξικό Α, Β, Γ Δημοτικού: Το Πρώτο μου Λεξικό*. ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος Β.,(2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κρητική.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας: επεξεργασμένες διδακτικές ενότητες και τρόποι ενεργοποίησης του γνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκοτας, Π. Β. (2002). Πρόλογος του επιμελητή. Στο C. Sutton (Π. Β. Κόκκοτας, Επιμ., Μ. Ν. Κασούτας, Δ. Π. Λαθούρης, Μτφρ.), *Οι Λέξεις, οι Φυσικές Επιστήμες και η Μάθηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

- Κουνέλη, Ε. (2002). Η Τοπική Ιστορία στο πρόγραμμα σπουδών του γυμνασίου. *Φιλολογική*, 81, 17-19.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2009). *Σχολική Ιστορία και Περιβάλλον*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2003). *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν., & Ρεπούση, Μ. (2002). *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (1996). *Διδακτική της ιστορίας, γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η. Γ. (2002α). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2012). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτικές, μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. (2^η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Προς μία παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Νάκου, Ε. (2004). Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκου & Γ. Κόκκινου (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ.159-183). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - Σχολείο 21^{ου} αιώνα - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Ντολιοπούλου, Ε., Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ντολιοπούλου, Ε. (2006). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος
- Ντούλας, Χ. (1988). Σχολικά βιβλία ιστορίας και τοπική ιστορία: Η περίπτωση της Θεσσαλίας. Στο ΠΕΦ (Επιμ.), *Σεμινάριο 9: το μάθημα της Ιστορίας στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προβλήματα μεθοδολογίας και διδακτικής* (σσ. 88-107). Αθήνα.
- Παληκίδης, Α. (2010). Διδακτική της Τοπικής Ιστορίας. Στο Ν. Ρουδομέτωφ (Επιμ.), *Στοιχεία Ιστορίας του Νομού Καβάλας. Πρακτικά Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας Δήμου Καβάλας* (σσ. 13-52). Καβάλα: Δήμος Καβάλας.
- Παπαγιαννόπουλος, Κ., Σιμώνη, Ε., & Φραγκούλης, Ι. (1999). *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β
- Παππάς, Θ. (Επιμ.). (2000). *Κέρκυρα Εγχειρίδιο Τοπικής Ιστορίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση-εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Συλλογικό έργο, (1990). *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πελαγίδης, Σ. (1999). *Πώς θα διδάξω την ιστορία στο δημοτικό και στο γυμνάσιο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Προεδρικό Διάταγμα 583/1982 (ΦΕΚ 107/τ.Α'/31-8-1982). *Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*.
- Ρεπούση, Μ. (2004). Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι. Στο Κ. Αγγελάκου & Γ. Κόκκινου (Επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (σσ.81-99). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρεπούση, Μ. (2003-2004). *Ιστορία & διδακτική της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση της συγγραφέα.

- Ρεπούση, Μ. (2000α). Τοπικές ιστορίες στο σχολείο: από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 110, 97-108.
- Σάκκας, Ι. (2000). Διδασκαλία, προγράμματα και μορφές πρόσληψης της ιστορίας. *Τα εκπαιδευτικά*, 57-58, 77-88.
- Στραταριδάκη-Κυλάφη, Α. (2006). *Η Ιστορία στην προσχολική αγωγή: Θεωρητικές θέσεις και ενδεικτικές εφαρμογές*. Ρέθυμνο: Έκδοση της συγγραφέα.
- Τρούλης, Μ. (2011). *Ταξιδεύοντας στο Ρέθυμνο*. Ρέθυμνο: Καλαϊτζάκης.
- Υπουργική Απόφαση Γ2/21072α (ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου*.
- Υπουργική Απόφαση Γ2/21072β (ΦΕΚ 304/τ.Β'/13-3-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής*.
- Φραγκούλης, Ι., & Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Γιάννης Πικραμένος.
- Χαρίτος, Χ. Γ. (2009). *Όψεις τοπικής ιστορίας*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Χατζηγιάννη, Κ., Μελάς, Θ., & Μπελεγράτης, Σ. (Επιμ.) (1995). *Η τοπική ιστορία στο σχολείο. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Γενικά αρχεία του κράτους. Αρχεία νομού Εύβοιας, Χαλκίδα, Ανάκτηση Ιούλιος 14, 2016 από http://www.gak.eyv.sch.gr/Ekd/loc_hist.pdf
- Χρυσafίδης, Κ. (2008). Διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα, ευέλικτη ζώνη: Μια προσπάθεια αναμόρφωσης της ζωής του ελληνικού σχολείου. Στο Δ. Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η Προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σσ. 95-104). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χρυσ αφίδης, Κ. (2003). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Μετάφραση στην ελληνική γλώσσα

Bruner, J. (1960). *Η Διαδικασία της παιδείας*. (Χ. Κληρίδη Μτφρ.). Αθήνα: Καραβίας.

Coen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Copple, C., & Bredekamp, S. (2011). *Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. (Ε. Ντολιοπούλου, Επιμ., Μ. Μαλαθράκη, Μτφρ.). Αθήνα: Πεδίο.

Dommasnes, L.V., & Γαλανίδου, Ν. (2012). Τα παιδιά και οι αφηγήσεις για το παρελθόν. Στο Ν. Γαλανίδου & L.V. Dommasnes (Επιμ.), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν: Μια διεπιστημονική προσέγγιση* (σσ. 21-37). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Gelman, S., & Frazier, B.N. (2012). Η κατανόηση της έννοιας της αυθεντικότητας από τα παιδιά. Στο Ν. Γαλανίδου & L.V. Dommasnes (Επιμ.), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν: Μια διεπιστημονική προσέγγιση* (σσ. 81-101). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Helm, J. H., & Katz, L.G.(2002). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές*. (Κ. Χρυσ αφίδης & Ε. Κουτσοβάνου, Επιμ., Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. (Α. Λυκούργος, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Iggers, G. (1999). *Η ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα: από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*. (Π. Ματάλας, Μτφρ.) Αθήνα: Νεφέλη.

Mattozzi, I. (2006). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας*. (Θ. Κάββουρα, Επιμ., Π. Σκόνδρας, Μτφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Moniot, H. (2002). *Η διδακτική της ιστορίας*. (Ε. Κάννερ, Μτφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Orwell, G. (1978). *1984*. (Ν. Μπάρτη, Μτφρ.) Αθήνα: Κάκτος.
- Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους: Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της ιστορία στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. (Θ. Φιλαρέτος, Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου, Επιμ., Μ. Καβαλιέρου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Slavin, R. E. (2006). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Θεωρία και πράξη*. (Κ. Μ. Κόκκινος, Επιμ., Ε. Εκκεκάκη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Vygotsky L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., Α. Μπίμπου και Σ. Βοσνιάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Στην αγγλική γλώσσα

- Alderson, P. (2008). *Young Children's Rights: Exploring beliefs, principles and practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Alleman, J., & Brothy, J. (2003). History is alive: Teaching young children about changes over time. *The Social Studies*, 94(3), 107-110.
- Andretti, K. (1993). *Teaching History through Primary Evidence*. London: David Fulton.
- Bage, G. (1999). *Narrative matters: teaching and learning history through story*. London: Falmer.
- Barclay, C. R. (1994). Composing protoselves through improvisation. In U. Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative* (pp. 55-77). NY: Cambridge University Press.
- Barton, K. C., and Levstik, L. S. (1996). "Back when god was around and everything": elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33, 419-454.
- Blyth, J. E. (1978). Young children and their past. *Teaching History*, 21, 15-19.

- Brophy, J., VanSledright, B., & Bredin, N. (1993). What do entering fifth graders know about U. S. history? *Journal of Social Studies Research, 16*(17), 2–19.
- Bruner, J. (1994). The “remembered” self. In U. Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative* (pp. 41-54). NY: Cambridge University Press.
- Carr, W., & Kemmis, St. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Routledge Falmer.
- Cooper, H. (2013). *Teaching History Creatively. Learning to teach in the primary school series*. London: Routledge
- Cooper, H. (2007a). *History 3–11: a guide for teachers*. London: Fulton.
- Cooper, H. (2000). *The teaching of history in primary schools. Implementing the revised National Curriculum (3rd eds.)*. London: Fulton.
- Cooper, H. (1995). *History in the early years*. London: Routledge
- Cough, P. (2002). *Narratives and fictions in educational research*. Maidenhead: Open University Press.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies, 46*(4), 487-514.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. London: Sage.
- Dough, R. (1967). *Local history and the teacher*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Egan, K. (1983). Children's Path to Reality from Fantasy: Contrary thoughts about Curriculum Foundations. *Journal of Curriculum Studies, 15*(4), 357-371.

- Egan, K. (1982). Teaching History to young children. *The Phi Delta Kappan*, 63(7), 439-441.
- Farmer, A., & Heeley A. (2004). Moving between fantasy and reality sustained, shared thinking about the past. In H. Cooper (Eds.), *Exploring Time and Place Through Play, Foundation Stage-Key Stage One* (pp. 52-64). Great Britain: David Fulton Publishers.
- Fisher, R. (2005). *Teaching Children to think* (2nd ed.). United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.
- Freeman, M. (1997). Why narrative? Hermeneutics, historical understanding and the significance of stories. *Journal of narrative and life history*, 7(1-4), 169-176.
- Griffiths, M. (1998). *Educational research for social justice*. Maidenhead: Open University Press.
- Harnett, P. (1993). Identifying progression in children's understanding: the use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 137-154.
- Hoodless, P. (2008). *Teaching History in Primary Schools*. Learning Matters.
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34 (2), 173-200.
- Hoodless, P. (1996). *Time and Timelines in the Primary School*. London: Historical Association.
- Kyvig, D. E., & Marty, M. A. (1996). Nearby history: connecting particulars and universals, In C. Kammen (Eds), *The pursuit of local history. Readings on theory and practice* (pp. 100-109). Walnut Creek, California: Altamira Press.
- Levstik, L., & Barton, K.C. (2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (3rd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Levstik, L. S., & Pappas, C. C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 1–15.
- Leuilliot, P. (1996). A manifesto: the defense and illustration of local history, In C. Kammen (Eds.), *The pursuit of local history. Readings on theory and practice* (pp. 164-180). Walnut Creek, California: Altamira Press.
- Lunn, P., & Bishop, A. (2005). Teaching history through the use of story: working with early years practitioners who do not have qualified teacher status, in settings other than schools. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(1), 55-65.
- Marsh, J. (2006). Emergent Media Literacy: Digital Animation in Early Childhood. *Language and Education*, 20(6), 493-506.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project* (3rd ed.). London: Routledge Falmer.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2007). *Action Research: Principles and Practice*. London, New York: Routledge Falmer.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge Falmer.
- Meier, D. R., & Henderson, B. (2007). *Learning from young children in the classroom: The art and science of teacher research*. New York, NY: Teachers College Press.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mumford, L. (1996). The value of local history. In C. Kammen (Eds.), *The pursuit of local history. Readings on theory and practice*. Walnut Creek, California: Altamira Press. 85-89.

- National Council for the Social Studies (NCSS) (2012). *National Curriculum Standards for Social Studies. A framework for teaching, learning and assessment*. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA), (1999). *Primary School Curriculum Introduction*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- O' Hara, L., & O' Hara, M. (2001). *Teaching History 3-11*. London & New York: Continuum.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *HSR: Health Services Research*, 34(5), 1189-1208.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Year, (REPEY Project)*. London: Institute of Education, University of London.
- Strozzi, P. (2002). Daily life at school: Seeing the Extraordinary in the Ordinary, In C. Ciudici, C. Rinaldi & M. Krechevsky (Eds), *Making learning visible: children as individual and group learners* (pp.58-77). Reggio Emilia. Italy: Project Zero and Reggio Children.
- Wood, E., & Holden, C. (1997). I can't remember doing Romans: the development of children's understanding in history. *Teaching History*, 89, 9-12.
- Qualifications and Curriculum Authority (1999). *The National Curriculum Handbook*. London: Department for Education and Employment.
- Van Den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research*. London & New York: Routledge.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Τα λόγια από την παράσταση «μαύρου θεάτρου»

«Μια φορά κι έναν καιρό, σε μια μακρινή χώρα, ζούσανε ένας βασιλιάς και μια βασίλισσα, πολύ αγαπημένοι.

*Ευτυχισμένοι ζούσανε
οι δυο τους μες τα πλούτη,
ένα μόνο τους έλειπε μες τη ζωή ετούτη.*

Θέλανε ένα παιδάκι, αλλά δεν μπορούσαν να κάνουνε, παρακαλούσαν το Θεό μέρα, νύχτα. Ώσπου μια μέρα η βασίλισσα έφερε στον κόσμο ένα υπέροχο μωρό, ένα κορίτσι, που την ονομάσανε Αρετούσα.

*Η Αρετούσα μεγάλωνε σα δροσερό κλωνάρι
και πλήθιαινε στην ομορφιά,
στη γνώση και στη χάρη.*

Ο σύμβουλος του βασιλιά, ο Πεζόστρατος, είχε κι αυτός ένα γιο το Ρωτόκριτο, που είχε ανδρεία και δύναμη και φρόνηση άλλη τόση. Μια μέρα τα δυο παιδιά συναντήθηκαν, κι από τότε η αγάπη ρίζωσε στην καρδιά τους. Κάθε βράδυ, ο Ερωτόκριτος πήγαινε κάτω από το παράθυρό της και της τραγουδούσε, κι εκείνη αχ εκείνη, έμενε να σκέφτεται τα όμορφα τραγούδια που της έλεγε.

*Η όρεξή της κόπηκε, δεν ήθελε να φάει.
Μα όπως όλοι ξέρουμε δίχως φαί,
η ομορφιά μαραίνεται, τελειώνει.*

Ο βασιλιάς έβλεπε την κόρη του να λιώνει και δεν ήξερε πια τι να κάνει. Αποφάσισε να καλέσει όλα τα παλληκάρια του βασιλείου να κάνουν αγώνες με κοντάρια. Κι όποιος νικήσει, να πάρει απότα χέρια της Αρετής ένα χρυσό στεφάνι. Και να, έφτασε η ώρα των αγώνων.

*Ρηγόπουλα, Αφεντόπουλα,
τρανοί καβαλαρέοι, αρματωμένοι φτάνουνε
στης Αρετής τα μέρη.*

Τα παλληκάρια αγωνίζονταν καλά, ώσπου να βγει ο νικητής, ο τελικός του αγώνα, το όνομά του αθάνατο να μείνει στον αιώνα. Απ' όλους τους πιο δυνατούς, εκείνη την

ημέρα φάνηκε ο Ερωτόκριτος, γονάτισε μπροστά στα πόδια της Αρετούσας, κι εκείνη του έβαλε στο κεφάλι, το χρυσό στεφάνι.

*Κι ο κόσμος όλος χαίρουνταν για τ' άξιο παλληκάρι,
που 'χε περίσσεια αντρειά και φρόνηση και χάρη.*

Μια μέρα ο Ερωτόκριτος λέει στον πατέρα του:

-Πατέρα μου, αγαπώ του βασιλιά τη θυγατέρα, και σε παρακαλώ να πας να τη ζητήσεις από τον πατέρα της γιατί θέλω να την παντρευτώ.

-Μα παιδί μου, του είπε ο πατέρας, αυτή είναι βασιλοπούλα, δεν γίνονται τέτοια πράγματα.

- Εγώ την αγαπώ και θέλω να την παντρευτώ!

Τι να κάνει ο Πεζόστρατος, μια και δυο, πάει στο βασιλιά.

-Το και το, βασιλιά μου, του λέει.

-Τρελάθηκες γέροντα, φώναξε θυμωμένα ο βασιλιάς. Χάσου από τα μάτια μου. Η κόρη μου είναι βασιλοπούλα και βασιλιά μόνο θα πάρει. Όσο για το Ερωτόκριτο και την αποκοτιά του, στην εξορία να διωχθεί, θέλω η αφεντιά του.

Σαν τ' άκουσε ο Ερωτόκριτος, να πέσει να πεθάνει, τρέχει στην Αρετούσα του, της λέει τα μαντάτα.

*Τ' άκουσες Αρετούσα μου, τα θλιβερά μαντάτα;
Ο κύρης σου με εξόρισε στις ξενιτειάς τη στράτα.
Τέσσερις μέρες μοναχά, μου 'δωκε να ανειμένω,
ύστερα να ξενιτευτώ πολύ μακριά να πηγαίνω.*

*Και πώς να σ' αποχωριστώ
και πώς να σου μακρύνω*

και πως να ζήσω δίχως σου το χωρισμό εκείνο;

Βγάζει λοιπόν η Αρετούσα ένα δαχτυλίδι, που είχε κρυμμένο στην τσέπη του φουστανιού της. Αυτό το δαχτυλίδι να το φοράς πάντα και να ξέρεις πως όσο ζω, θα είμαι δικό σου ταίρι.

Και σαν να μην έφταναν όλα αυτά, προξενητάδες ήρθανε από πολύ μακριά, να πάρουνε την Αρετή γυναίκα, στο δικό τους βασίλειο. Ο βασιλιάς κάλεσε την Αρετούσα και της είπε:

-Κόρη μου ετοιμάσου για το γάμο.

-Εγώ το ναι δεν θα το πω, κάλλιο να ξεψυχήσω, παρά τους δυο γονέους μου μόνους εδώ ν' αφήσω.

*Ο βασιλιάς που τα' άκουσε
πολύ του κακοφάνει,
την Αρετούσα στη στιγμή
στα σίδερα τη βάνει.*

Κι έτσι με την Αρετή στη φυλακή και τον Ερωτόκριτο πολύ μακριά, στα ξένα, πέρασαν τρία χρόνια. Ώσπου μια μέρα, ο βασιλιάς του διπλανού βασιλείου κήρυξε τον πόλεμο στο βασίλειο της Αρετούσας. Μάχες πολλές γινήκανε, και οι σκοτωμοί περίσσιοι, ο βασιλιάς δεν μπόραγε τους άλλους να νικήσει. Μόλις ο Ερωτόκριτος έμαθε τα μαντάτα, ζώστηκε τ' άρματά του και τρέχει να πολεμήσει για την πατρίδα του. Φτάνει κοντά και τι να ιδεί; Στη μάχη, μες τη μέση, το βασιλιά σε κίνδυνο μεγάλο να' χει πέσει. Όρμησε τότε κείνος μπρος και πολεμώντας με όλη του τη δύναμη καταφέρνει να σώσει το βασιλιά. Τότε ο βασιλιάς γύρισε τον κοίταξε και του είπε:

*Αποθαμένος ήμouνα, και συ μου την εχάρισες
σήμερα τη ζωή μου,
μαζί μου μείνε το λοιπόν και μόλις ξεψυχήσω
τέκνο και κληρονόμο μου, σε όλα θα σ' αφήσω.*

Πήγαν λοιπόν, όλοι μαζί στο παλάτι. Είπε στους φύλακες να βγάλουν την Αρετούσα από τη φυλακή.

*Δίχως να χάσουνε καιρό,
τους άρχοντες μαζώνουν,
του γάμου κάνουν τη γιορτή
γλεντούν και ξεφαντώνουν.*

*Αγαπημένο ανδρόγυνο γινήκανε οι δυο τους,
μ' ανθούς όλοι τους έραναν κι ευχές για το καλό τους».*

Το ποίημα του Ερωτόκριτου δεν χάθηκε στη λήθη, στις μέρες μας εδώ έφτασε, ταξίδεψε στο χρόνο, στόμα με στόμα, μιλιά με μιλιά, τραγούδι με τραγούδι κι έφτασε εδώ ακούστε το παιδιά, (ακούγεται το τραγούδι με τη φωνή του Ν. Ξυλούρη).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Οι γρίφοι από το τελικό «παιδικό κυνήγι θησαυρού»

Στην αυλή του σχολείου έχω τοποθετήσει ένα πολύ μεγάλο κομμάτι διάφανου μουσαμά πάνω στο οποίο έχω σχεδιάσει κάποιους δρόμους κι έχω αναπαραστήσει (με κούτες, πανιά, τουβλάκια και άλλα υλικά) το πρώτο από τα σημάδια της παλιάς πόλης που βρήκαμε: τη μεγάλη πόρτα. Από τα δέντρα κρέμονται τρία μπαλόνια, και σε κάποιο σημείο μέσα στα φύλλα είναι κάτι που «μοιάζει με τσουβάλι», όπως λένε τα παιδιά.

Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε τρεις ομάδες και είναι αρχικά συγκεντρωμένα όλα μαζί, ώστε να παραλάβουν τα κουτιά που περιέχουν τα υλικά που θα χρειαστούν και τους γρίφους. Ο πρώτος γρίφος δίνεται από εμένα προφορικά και η κάθε ομάδα συγκεντρώνεται στο αρχηγείο της για να βρει τη λύση. Στο κάθε αρχηγείο υπάρχει το λάβαρο της ανάλογης ομάδας, που το έχουν φτιάξει τις προηγούμενες μέρες, καθώς και ένα κουτί που περιέχει όλα αυτά που θα χρειαστούν για να λύσουν τους γρίφους: μαρκαδόρους, πινέλα, χαρτοταινία, μια φωτογραφική μηχανή, φακέλους που περιέχουν τους γρίφους και εικόνες/φωτογραφίες από τα σημάδια που είχαμε ανακαλύψει στις εξορμήσεις. Οι ενδιάμεσοι γρίφοι είναι διαφορετικοί για κάθε ομάδα, όμως όλοι περιέχουν κι ένα κομμάτι κλειδιού, που στο τέλος πρέπει να το ενώσουν για να οδηγηθούν κοντά στη λύση.

***1ος γρίφος:** Σαν ποίημα ακούγεται, ίσως και σαν τραγούδι, μιλούσε για αγάπη δύσκολη, για πόλεμο για έχθρα. Μεσ τον καιρό ταξίδεψε στις μνήμες των ανθρώπων. Ποιος ζακουστός το έγραψε και ποιος το τραγουδάει;*

Τα παιδιά το συζητούν και μετά ανακοινώνουν τη λύση όλοι μαζί με μια φωνή: *Ο Βιτσέντζος Κορνάρος το έγραψε και το τραγουδάει ο Ξυλούρης.* Στη συνέχεια τα παιδιά το χορεύουν και το τραγουδούν όλα μαζί. Αυτή είναι η έναρξη του παιχνιδιού.

Α΄ ΟΜΑΔΑ

***2ος γρίφος:** Οι Βενετοί τη φτιάξανε, liontάρια τη στολίζουν δροσιά φέρνει σε όποιον βρεθεί εκεί να φωτογραφηθεί.*

Λύση: Η κρήνη Ριμόντι. Τα παιδιά φτιάχνουν μια τρισδιάστατη κατασκευή χρησιμοποιώντας τα κομμάτια της χαρτόκουτας που τα ενώνουν με τη χαρτοταινία

και κολλούν επάνω τις ζωγραφιές (δικές τους για την κρήνη Ριμόντι) που περιέχει το κουτί. Προσθέτουν κι άλλες που τις ζωγραφίζουν εκείνη η στιγμή. Μόλις τελειώσουν πηγαίνουν την κατασκευή τους στην αυλή όπου είναι στημένο το μεγάλο επιδαπέδιο παιχνίδι, και τοποθετούν την κρήνη τους, όπου αναλογεί.

3ος γρίφος: *Πόζα διαλέξτε στην κρήνη αυτή, Ριμόντι φωνάζτε όλοι μαζί!*

Τα παιδιά φωτογραφίζονται μπροστά στην κατασκευή τους φωνάζοντας όλοι μαζί «Ριμόντι».

4ος γρίφος: *Τα μάτια σηκώστε, κοιτάζτε ψηλά, μπαλόνια να πιάσετε με μια αγκαλιά. Τον τρόπο βρείτε το γρίφο να δείτε!*

Στα δέντρα της αυλής είναι κρεμασμένα τρία μπαλόνια, ένα για κάθε ομάδα. Αφού βρουν τρόπο για να το κατεβάσουν προσπαθούν να το σπάσουν για να πάρουν το γρίφο που έχει μέσα.

5ος γρίφος: *Τα κομμάτια ενώστε, τη λύση να δώσετε, η Μνήμη να βγει να ελευθερωθεί!*

Μέσα στο μπαλόνι υπάρχει ένα χαρτάκι που έχει ένα εικονόλεξο διαφορετικό για κάθε ομάδα. Η συγκεκριμένη έχει το εικονόλεξο το οποίο όταν λυθεί εμφανίζεται η φράση: «Μνήμη βγες».

Β΄ ΟΜΑΔΑ

2ος γρίφος: *Αν τον ενώσεις σημάδι θα γίνει, το δρόμο θα δείξει κι ίσως βρεθείς στο μέρος εκείνο που επιθυμείς!*

Τα παιδιά προσπαθούν να ενώσουν τα κομμάτια από το μεγάλο χάρτη της παλιάς πόλης (παζλ), να τα κολλήσουν και να πάνε κάπου, όπου επιθυμούν (όπως λέει ο γρίφος). Η λύση είναι στην αυλή του σχολείου, καθώς τα παιδιά έχουν δει το παιχνίδι που είναι στημένο εκεί. Μπαίνουν λοιπόν από τη «μεγάλη πόρτα» και αποφασίζουν σε ποιο σημείο θα τοποθετήσουν το χάρτη τους, ανακαλώντας αναμνήσεις από τις εξορμήσεις τους.

3ος γρίφος: *Πάρε τα χρώματα και τα πινέλα, το δρόμο φτιάξε, στο χάρτη φτάσε, πήγαινε κι έλα!*

Τα παιδιά αποφασίζουν να βάψουν τις παλάμες τους με χρώματα και να αφήσουν τα αποτυπώματά τους πάνω στο διάφανο μουσαμά, σχεδιάζοντας έτσι το δρόμο. Μόλις ολοκληρώσουν τη δοκιμασία παίρνουν άλλον ένα γρίφο και πηγαίνουν στο αρχηγείο τους για να τον μελετήσουν. Εκεί βρίσκουν, μέσα στο φάκελο, άλλο ένα κομμάτι του κλειδιού που πρέπει να συμπληρώσουν και τον επόμενο γρίφο που είναι κοινός σε

όλες τις ομάδες. Πρόκειται για το γρίφο με τα μπαλόνια, που περιέχει ένα εικονόλεξο, το οποίο οδηγεί στη φράση: «Έλα και δες».

Γ΄ ΟΜΑΔΑ

2ος γρίφος: *Σύμβολο είναι αυτά τα δυο, της πόλης του Ρεθύμνου, σε σπίτι μέσα κατοικούν αν και στη θάλασσα μόνο ζουν!*

Μέσα στο κουτί τους βρίσκονται τα κομμάτια από το ψηφιδωτό με τα δελφίνια, το οποίο είχαν κατασκευάσει σε προηγούμενη δράση τους, όταν ανακάλυψαν το «σπίτι των δελφινιών» στην παλιά πόλη. Έτσι, οδηγούνται στη λύση και συνθέτουν τα κομμάτια του ψηφιδωτού (τα οποία έχουμε κόψει σε μορφή παζλ) και τα τοποθετούν κι αυτά πάνω στο επιδαπέδιο της αυλής.

3ος γρίφος: *Δελφίνοι γίνε και στάσου εκεί σύμβολο είσαι στην πόλη αυτή!*

Σε αυτό το σημείο τα παιδιά πρέπει να αναπαραστήσουν με το σώμα τους τα δελφίνια. Επιπλέον έχουν κι ένα μεγάλο κομμάτι ύφασμα, χρώματος μπλε, που μπορούν να το χρησιμοποιήσουν όπως θέλουν. Τελικά, το κάνουν θάλασσα και γίνονται δελφίνια που είναι και το σύμβολο της πόλης του Ρεθύμνου. Μετά την επιτυχία του μικρού δρώμενου παίρνουν τον κοινό γρίφο με το εικονόλεξο να οδηγεί στη φράση: «Είμαστε εμείς».

Αφού λύσουν όλες οι ομάδες το γρίφο με το εικονόλεξο, έρχονται στην αυλή κάτω από τα δέντρα και περιμένουν ν' ακούσουν τον τελικό γρίφο, ο οποίος είναι ηχογραφημένος κι ακούγεται από το σημείο που είναι κάτι που «μοιάζει με τσουβάλι». Εκεί τυλιγμένη σε πολλά πανιά (καφέ και μωβ γάζες) είναι η νεράιδα Μνήμη μέσα σε μια φυλακή (μεταλλικό κλουβί), που αιωρείται μέσα στις φυλλωσιές του δέντρου.

Τελικός γρίφος: *Έφτασε η ώρα να με ελευθερώσετε, τα κλειδιά βάλτε και όλοι μαζί δυνατά φωνάζτε, τη Λήθη τρομάζτε!*

Τα παιδιά όλα μαζί φωνάζουν δυνατά τις φράσεις από τα εικονόλεξά τους: *Μνήμη βγες έλα και δες είμαστε εμείς οι νικητές!!!*