

## **Η συμβολή της έρευνας δράσης στην εισαγωγή της ιστορικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο**

**Κυριακή Φαρδή**, PhD ΠΤΔΕ-ΑΠΘ (Ιστορία, Διδακτική της Ιστορίας) &  
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ60, Νηπιαγωγός).

## **The contribution of action research in the introduction of historical education in kindergarten**

**Kyriaki Fardi**, PhD, Department of Primary Education of Aristotle University  
of Thessaloniki & Teacher in kindergarten

### **Abstract**

This article refers to «action research» as a scientific methodology and educational practice and an important factor through which the relationship of historical education with the contemporary pre-school is realized. "Action research" offers important tools for the observation and evaluation of educational programs of historical orientation, the enrichment and refreshing of content and the educational standards and methods whereby educators approach the historical past in pre-school education. This article raises questions about the identity of historical education as part of the pedagogical process in kindergarten. It focuses certain features of «action research» (such as its collaborative and participative character as well as its formative and reflexive functions and on specific examples of which link research to educational practice. It concludes that the «action research» contributes, in many ways, to the integration of history as a social science with the educational process in the kindergarten and enables educators to explore further methods and ideas into their work.

**Key Words:** Pre-School Education, Historical Education, Action Research, Social Sciences, Educational Practice, Educational Patterns.

### **Περίληψη**

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στη σχέση της ιστορικής εκπαίδευσης με το σύγχρονο νηπιαγωγείο, στα δεδομένα και τα ζητούμενα αυτής της σχέσης και στην «έρευνα δράσης»

ως επιστημονική μεθοδολογία και εκπαιδευτική πρακτική. Η «έρευνα δράσης» διαθέτει σημαντικά εργαλεία για την παρατήρηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εφαρμογών με ιστορικό προσανατολισμό, τον εμπλουτισμό και την ανανέωση του περιεχομένου, των εκπαιδευτικών προτύπων και των μεθόδων προσέγγισης του παρελθόντος στο νηπιαγωγείο. Το άρθρο θέτει ερωτήματα σχετικά με την ταυτότητα της ιστορικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Εστιάζει σε χαρακτηριστικά στοιχεία της «έρευνας δράσης» (όπως ο συνεργατικός, συμμετοχικός της χαρακτήρας και οι διαμορφωτικές, αναστοχαστικές της λειτουργίες) και σε συγκεκριμένα παραδείγματα που συνδέουν την έρευνα με τις εκπαιδευτικές εφαρμογές. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η «έρευνα δράσης» συμβάλλει με πολλούς τρόπους στην ένταξη της ιστορίας ως κοινωνικής επιστήμης στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο και διευκολύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν και να εμπλουτίσουν το έργο τους.

**Λέξεις Κλειδιά:** Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, Ιστορική Εκπαίδευση, Έρευνα Δράσης, Κοινωνικές Επιστήμες, Εκπαιδευτικές Εφαρμογές, Εκπαιδευτικά Πρότυπα.

## 1. Σχολική Ιστορία και Ιστορική Εκπαίδευση.

Η σχολική ιστορία διέπεται στη χώρα μας από κανόνες και ρυθμίσεις σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο κάθε εποχής, με τις θέσεις των φορέων της εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παλαιότερα, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής σήμερα κ.ά.), με τα αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, με τα κοινωνικά ζητούμενα κάθε εποχής. Η σχολική ιστορία επηρεάζεται, επίσης, από τις ωσμώσεις της ακαδημαϊκής και δημόσιας ιστορίας (Αθανασιάδης, 2015, σ. 34), καθώς η πρώτη εκδοχή προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος περιέχει τις βασικές επιστημολογικές αρχές και θέσεις της ιστορίας ως κοινωνικής επιστήμης και υποστηρίζει έναν τρόπο σκέψης σχετικά με το ιστορικό παρελθόν σύμφωνα με τις αρχές αυτές<sup>1</sup>, ενώ η δεύτερη εκδοχή αναφέρεται στην ανάμειξη ενός διευρυμένου κοινού με την ιστορία και τη συστηματική μελέτη του τρόπου έκφρασής της στο δημόσιο χώρο (public history) (Sayer, 2015, σ. 7).

---

<sup>1</sup> Στο σημείο αυτό καλό θα είναι να αναφέρουμε και μία κάπως πιο απαισιόδοξη άποψη για τη σχέση της σχολικής ιστορίας με την ακαδημαϊκή, σύμφωνα με την οποία η σχολική ιστορία ακολουθεί μία πορεία εσωστρεφή αποκομμένη από τις διεθνείς εξελίξεις που συμβαίνουν στην ιστορική επιστήμη (βλ. συνέντευξη της ιστορικού Χριστίνας Κουλούρη στην εφημερίδα το Βήμα, 5/3/2017, ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2017 από: <http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=865455>).

Στην ιστορία της εκπαίδευσης της χώρας μας θα βρούμε πολλά παραδείγματα κατά τα οποία η σχολική ιστορία ταυτίζεται με τη χρήση ενός και μοναδικού εγχειριδίου. Μάλιστα, το ενδιαφέρον του διευρυμένου κοινού (πολιτικών, δημοσιογράφων, εκπροσώπων πολιτιστικών φορέων, εκπροσώπων εκκλησίας, πολιτών) για κάποια σχολικά βιβλία ιστορίας είναι τόσο έντονο, ώστε κατά καιρούς ξεσπούν «διαμάχες» στον δημόσιο χώρο με αποτέλεσμα την «απόσυρση» των βιβλίων<sup>2</sup>. Ωστόσο, τόσο τα σχολικά εγχειρίδια όσο και οι εκπαιδευτικές προτάσεις για τη διδασκαλία της ιστορίας διαμορφώνονται από ιστορικούς ή από εκπαιδευτικούς με ειδίκευση στην ιστορία. Έτσι, στο βαθμό που τα σχολικά εγχειρίδια και η σχολική ιστορία επηρεάζονται από την ακαδημαϊκή οι βασικές αρχές της ιστοριογραφίας εκφράζονται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στη διδακτική της ιστορίας στο δημόσιο σχολείο.

Ο όρος «ιστορική εκπαίδευση» βάζει στο «κιάδρω» του επιστημονικού και δημόσιου διαλόγου για την ιστορία μία κάπως πιο διευρυμένη προσέγγιση της ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η σημασία του διαμορφώνεται από τις επιστημονικές έρευνες για την ιστορία και την ιστοριογραφία, από τις τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης και μπορεί να αλλάζει ανάλογα με τα δεδομένα και τα ζητούμενα κάθε εποχής. Για το λόγο αυτό είναι δύσκολο να βρούμε στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία έναν ξεκάθαρο ορισμό για το τι «ακριβώς» σημαίνει η ιστορική εκπαίδευση. Η προσεκτική χρήση του όρου από τους ειδικούς επιστήμονες αιτιολογείται σε σχέση με την επίγνωσή τους ότι αφορά πολύ περισσότερο την ανάπτυξη των «διευρυμένων οριζόντων» στην εκπαίδευση, όπως έχουν εκφραστεί στη διεθνή βιβλιογραφία από τον Bruner (2003, σσ. 52, 53) και λιγότερο μία απόλυτη ή «ερή» έκφραση του ιστορικού αφηγήματος η οποία σε αρκετές περιπτώσεις αποτελεί ζητούμενο της σχολικής ιστορίας (Beitrag, 2013, σσ. 4-6· Broeders, 2008, σ. 61· Κόκκινος, 2003, σ. 119).

Στο άρθρο αυτό, όταν θα αναφερόμαστε στον όρο «ιστορική εκπαίδευση», θα εννοούμε τις τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης με ιστορικό προσανατολισμό τις οποίες μπορούμε να εντοπίσουμε στο σύγχρονο σχολείο. Έτσι, μορφές εκπαίδευσης υπάρχουν στα αναλυτικά προγράμματα, στα σχολικά εγχειρίδια, σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (περιβαλλοντικά, πολιτιστικά κ.ά.), σε επισκέψεις σχολείων σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους κ.ά., στην παρακολούθηση και συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις, κινηματογραφικές ταινίες, εορταστικές εκδηλώσεις που συμβαίνουν εντός ή

---

<sup>2</sup> Αποσυρθέντα βιβλία ιστορίας είναι: «Ρωμαϊκή και βυζαντινή ιστορία» (Καλοκαιρινού Κ., 1965-1966), «Ιστορία του ανθρώπινου γένους» (Σταυριανού, Λ., 1985), «Νεότερη Ιστορία» (Γ' Γυμνασίου), (Κρεμμυδά, Β, μέσα δεκαετίας 1980), «Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου» (Γ' Λυκείου), (Κόκκινος Γ., 2001), «Ιστορία Στ' Δημοτικού. Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια» (Ρεπούση, 2006-2007) (Αθανασιάδης, 20015, σ. 45· Σωτηρακοπούλου, 2011, σ. 62-63).

εκτός του σχολικού χώρου και συνδέονται με τη σχολική ζωή. Η ιστορική εκπαίδευση υπάρχει, λοιπόν, και έξω από τον κόσμο του σχολικού εγχειριδίου και άλλοτε συνδέεται μ' αυτόν, ενώ άλλοτε επιτελείται παράλληλα με τη διδακτική χρήση του εγχειριδίου, ανάλογα με τις επιλογές των εκπαιδευτικών, τα ενδιαφέροντα των μαθητών και το ωρολόγιο πρόγραμμα.

Η ιστορική εκπαίδευση ξεκινά από την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο, στις γιορτές και ειδηλώσεις που διοργανώνονται με αφορμή τις εθνικές επετείους, στη σχέση του νηπιαγωγείου με το περιβάλλον και την κοινωνία του. Μερικά θέματα σχετικά με τους τρόπους έκφρασης και εφαρμογής της ιστορικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο θα αναφέρουμε στην επόμενη ενότητα, ώστε να μπορέσουμε στη συνέχεια να τα συνδέσουμε με τη σημασία και το ρόλο της «έρευνας δράσης» στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ιστορικό προσανατολισμό στο νηπιαγωγείο.

## **2. Δεδομένα και ζητούμενα της Ιστορικής Εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο.**

Η ιστορία αναφέρεται στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο (Φ.Ε.Κ. 304/τ. Β/13-03-2003, σσ. 4322-4323) στην ενότητα «παιδί και περιβάλλον» σε σχέση με την έννοια του χρόνου (διάσταση χρόνος). Συνδέεται με την καλλιέργεια της αντίληψης χρονικών εννοιών όπως είναι η ροή του χρόνου, η διάκριση ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, σχετικό με το χρόνο λεξιλόγιο («τα παλιά χρόνια», «πριν», «όστερα», κ.ά.), με άλλες έννοιες, όπως η αλληλουχία των γεγονότων, η αλλαγή στον χρόνο, η αφήγηση και τα βασικά χαρακτηριστικά της (αρχή, μέση, τέλος μιας ιστορίας, αναδιήγηση μιας ιστορίας από τα παιδιά, τοποθέτηση των γεγονότων σε σειρά κ.ά.). Επίσης, το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο προτείνει την ανάπτυξη δραστηριοτήτων σχετικών με την οικογενειακή και τοπική ιστορία, την ιστορία του σχολείου των παιδιών, την ιστορία της καθημερινής ζωής, τη γνωριμία των παιδιών με το παρελθόν με τη βοήθεια της λαογραφίας (ήθη και έθιμα κ.ά.) και των επισκέψεων σε μουσεία. Οι αναφορές του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος στην προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος, η συσχέτιση της προσέγγισης αυτής με το περιβάλλον και η σύνδεση με τους μουσειακούς χώρους και τη λαογραφία υπονοούν τη διασύνδεση της σχολικής ιστορίας με δημόσιες χρήσεις της ιστορίας. Στο αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο που δημοσιεύτηκε από το ΙΕΠ το 2014 η ιστορία αναφέρεται στην ενότητα των Κοινωνικών Επιστημών. Αναγνωρίζεται, δηλαδή, η αυτονομία του

γνωστικού αντικειμένου (της ιστορίας ως επιστήμης αναφοράς) και θεωρείται ως πεδίο στο οποίο μπορούν να εισαχθούν τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία. Αφιερώνεται μία ενότητα υπό τον τίτλο «Ιστορία & Πολιτισμός» με μαθησιακούς στόχους, ιδέες για δραστηριότητες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την γνωριμία των παιδιών νηπιαγωγείου με το ιστορικό παρελθόν (ΙΕΠ, 2014, σ. 271-278).

Από τις αναφορές αυτές, λοιπόν, προκύπτει ότι ήδη από το 2003 (χρονιά έκδοσης του ΦΕΚ για το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο) υπάρχει η αναγνώριση της σχέσης της ιστορίας με την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Μια σχέση που βρίσκουμε και παλαιότερα στο ελληνικό νηπιαγωγείο μέσα από μορφές εκπαίδευσης, όπως η διοργάνωση εκδηλώσεων (εθνικές γιορτές κ.ά.) ή οι επισκέψεις σε μουσεία. Επίσης, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των οικογενειών τους για διάφορα θέματα που συσχετίζονται με το ιστορικό παρελθόν έχει δώσει την αφορμή να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα με ιστορικό προσανατολισμό, τα περισσότερα από τα οποία είναι αδημοσίευτα, ενώ κάποια από αυτά θα τα βρούμε δημοσιευμένα στην ελληνική βιβλιογραφία αλλά και ως ανακοινώσεις σε συνέδρια, ημερίδες ή επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς (ενδεικτικά: Αντωνιάδου, 2003, σ. 178· Μακρή, 2003, σ. 175· Σακικής & Τσιλιμένη, 2007, σσ. 23-25).

Το ενδιαφέρον για την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ιστορικό προσανατολισμό στο νηπιαγωγείο εντάσσεται στο πλαίσιο των «καλών πρακτικών» οι οποίες συνδέονται με ποικίλα πεδία σύμφωνα με την αρχή της διαθεματικότητας (Φ.Ε.Κ. 304/τ. Β/13-03-2003, σ. 4307) (όπως το περιβάλλον, η δημιουργία και η έκφραση, η γλώσσα). Αυτές οι «πρακτικές» δημιουργούν εκπαιδευτικά πρότυπα σχετικά με την προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος<sup>3</sup> αφήνοντας ανοιχτή τη σχέση του νηπιαγωγείου και των διδακτικών εφαρμογών του με την επιστήμη αναφοράς, δηλαδή την ιστορία. Όπως επισημάνθηκε από την αρχή αυτού του άρθρου, η σχολική ιστορία βρίσκεται μεταξύ της ακαδημαϊκής και της δημόσιας ιστορίας στην περίπτωση ύπαρξης σχολικού εγχειριδίου, δηλαδή στο δημοτικό σχολείο. Στην περίπτωση του νηπιαγωγείου δεν υπάρχει σχολικό εγχειρίδιο, δεδομένο που

---

<sup>3</sup>Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ως παράδειγμα ένα «εκπαιδευτικό πρότυπο» σε τίτλο: «Γνωριμία με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν μέσα από τη λαογραφία. Επίσκεψη σε λαογραφικό μουσείο». Αυτό το «εκπαιδευτικό πρότυπο» συσχετίζεται με τις δημόσιες χρήσεις της ιστορίας και τη συλλογική μνήμη, διαμορφώνεται από συγκεκριμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως είναι η συζήτηση (ερωτήσεις-απαντήσεις), η μελέτη εποπτικού υλικού (φωτογραφίες), η παρατήρηση μουσειακών αντικειμένων κ.ά. Επίσης, το ίδιο το «πρότυπο» διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στα παιδιά (π.χ. θετική στάση για την παράδοση, σύνδεση του ιστορικού παρελθόντος με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τις ανθρώπινες δραστηριότητες στο παρελθόν κ.ά.). Στο θέμα των εκπαιδευτικών προτύπων και της σύνδεσής τους με την ιστορική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο θα αναφερθούμε σε διακριτή ενότητα στη συνέχεια αυτού του άρθρου.

δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε η προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος να συνδέεται πολύ περισσότερο με τη δημόσια ιστορία και πολύ λιγότερο με την ακαδημαϊκή.

Αυτή η διαπίστωση δεν υπονοεί σε καμία περίπτωση ότι υποτιμάται η αξία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ιστορικό προσανατολισμό στο νηπιαγωγείο έτσι όπως σχεδιάζονται, εφαρμόζονται και δημοσιεύονται από τις νηπιαγωγούς. Και αυτό γιατί η δημόσια ιστορία έχει, στις μέρες μας, τη δική της αξία στη διεθνή επιστημονική έρευνα και βιβλιογραφία (Αθανασιάδης, 2015, σσ. 15-27). Ωστόσο, από τη σύνδεση της ιστορίας με τις δημόσιες χρήσεις της στο ελληνικό νηπιαγωγείο προκύπτει ένας προβληματισμός σχετικά με τον ρόλο της ιστορίας ως επιστήμης και της διδακτική της ιστορίας στη σύνδεση αυτή. Με αφορμή αυτό τον προβληματισμό μπορούν να διατυπωθούν τα εξής ερωτήματα: α) Ποια είναι η ταυτότητα της διδασκαλίας της ιστορίας στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο; β) Μπορούν να ενταχθούν στοιχεία της επιστήμης αναφοράς (της ιστορίας) και της διδακτικής της ιστορίας στο νηπιαγωγείο; και γ) Υπάρχουν λόγοι για τους οποίους αξίζει η εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα να ασχοληθεί με το ζητούμενο της αναζήτησης των συνδετικών στοιχείων της ιστορίας ως κοινωνικής επιστήμης με την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση;

Εάν καταφέρουμε να αποφύγουμε την αμηχανία που δημιουργεί η ιδέα ότι είναι πρώιμη η ένταξη της ιστορίας στο νηπιαγωγείο, αμηχανία που προέρχεται από τα εκπαιδευτικά πρότυπα στα οποία έχουμε συνηθίσει, θα ανακαλύψουμε στοιχεία στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία που συνηγορούν υπέρ της ικανότητας των παιδιών να αντιληφθούν πολλά περισσότερα από όσα νομίζουμε σε σχέση με την ιστορία και τον ιστορικό χρόνο (Βαρνάβα-Σκούρα, 1998, σ. 155-157· Thornton, 1988, σ. 79). Επίσης, θα ανακαλύψουμε ότι πολλά από όσα κάνουν οι νηπιαγωγοί στην εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πράξη και έχουν σχέση με το ιστορικό παρελθόν συνδέονται με την επιστήμη αναφοράς. Η συστηματική έρευνα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ωστόσο, θα δείξει το βαθμό με τον οποίο συσχετίζονται με μία διαισθητική γνώση της ιστορίας, με τη συλλογική μνήμη ή με την επιστημονική έρευνα και σκέψη των ιστορικών. Υπάρχει, λοιπόν, γόνιμο έδαφος τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς της πράξης, όσο και για την επιστημονική έρευνα να απαντήσουν στο μέλλον στα προηγούμενα ερωτήματα και να ξεκαθαρίσουν τη σχέση του νηπιαγωγείου με την ιστορία. Στο σημείο, αυτό, ας συμφωνήσουμε στο δεδομένο ότι με τον έναν ή τον άλλο τρόπο κάνουμε ιστορία στο νηπιαγωγείο και ότι, στις μέρες μας, έχουμε τις μεθόδους και τις γνώσεις για να παράγουμε εξαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα προς την κατεύθυνση αυτή. Ας παραδεχτούμε, επίσης, ότι δεν μπορούμε να κάνουμε ιστορία στο νηπιαγωγείο και οπουδήποτε αλλού ερήμην της επιστήμης αναφοράς,

δηλαδή της ίδιας της ιστορίας. Σε έναν οργανωμένο θεσμικά χώρο, όπως είναι το σύγχρονο δημόσιο σχολείο, αξίζει να δώσουμε κάτι παρά πάνω από τη διαισθητική μας σιέψη στη δημιουργία και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Από την άλλη πλευρά οι διεργασίες και οι αλλαγές που έχουν συμβεί από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα και μετά στην ιστοριογραφία έχουν επηρεάσει τη συγγραφή και έρευνα για την ιστορία και έχουν συμβάλει θετικά στη συγκρότηση της διδακτικής της ιστορίας ως διακριτού επιστημονικού πεδίου<sup>4</sup>. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 μία σειρά ερευνών και προγραμμάτων που αναπτύσσεται στις ΗΠΑ προτείνουν τη ριζική αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας της ιστορίας με κεντρική ιδέα την υιοθέτηση της δομής, της μεθοδολογίας και των εννοιών της επιστήμης αναφοράς στη διδακτική πράξη (Ρεπούση, 2004, σ. 248-251). Είναι η εποχή που η ιστορία εντάσσεται σε μία ευρύτερη ομάδα σπουδών, τις κοινωνικές σπουδές, γεγονός που επιδοκιμάζεται από το μεγαλύτερο μέρος της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας (Carreto & Voss, 1994, σ. 140· Dosse, 1994, σ. 221· LeGoff, 1998, σσ. 269-274· Lee, 2002, σσ. 12, 13, 16, 27, 39· Limon, 2002, σ. 266). Την ίδια περίπου εποχή αναπτύσσεται στη διεθνή κοινότητα μία τάση αναζήτησης ενός δημοκρατικού ήθους και ύφους στην ιστοριογραφία κατά το οποίο δεν υπάρχει κάποιο θέμα, κάποιο αντικείμενο μελέτης, κάποια ερώτηση ή κάποια πηγή που να μην έχει ίση αξία με κάποιο άλλο θέμα ή κάποια άλλη ερώτηση ή πηγή, τάση που έχει γίνει γνωστή με την έκφραση «Νέα Ιστορία» (Himmelfard, 1989, σ. 6). Η «Νέα Ιστορία» εκφράστηκε με διαφορετικό τρόπο σε κάθε χώρα και είναι δύσκολο να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός γι' αυτήν. Ωστόσο, υπάρχει ένα κοινό σημείο σύγκλισης των αλλαγών που προτείνονται από τους επιστήμονες: η διαφοροποίηση της ιστοριογραφίας και της διδασκαλίας της ιστορίας από το παραδοσιακό μοντέλο. Έτσι, μετατοπίζεται το κέντρο βάρους, η εστίαση του προσανατολισμού της ιστορικής γνώσης και έρευνας, της ιστοριογραφίας και της διδασκαλίας της ιστορίας από κάποια ζητήματα που ήταν κυρίαρχα εκείνη την εποχή (και σε πολλές περιπτώσεις είναι κυρίαρχα ακόμη και στις μέρες μας) σε άλλα. Μπορούμε να αναφέρουμε με συνοπτικό τρόπο μερικά τέτοια ζητήματα (Burke, 2004, σσ.3-6), επειδή θα φανούν χρήσιμα στη συνέχεια: 1) μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την πολιτική, εθνική, στρατιωτική ιστορία σε αντικείμενα όπως η ιστορία της καθημερινής ζωής, η ιστορία των γυναικών, της οικονομίας, της κοινωνίας, του πολιτισμού, του περιβάλλοντος, της παιδικής ηλικίας, ενός τόπου (τοπική ιστορία) κ.ά., 2) μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη ζωή των ηρώων, των «μεγάλων αντρών» στη ζωή των καθημερινών ανθρώπων, 3) αναζήτηση πηγών

---

<sup>4</sup>Ο όρος «διδακτική της ιστορίας» είναι σχετικά πρόσφατος. Εμφανίζεται από τη δεκαετία του 1980 και μετά (Ρεπούση, 2004, σ. 279).

διαφόρων ειδών και όχι μόνο γραπτών κειμένων που προέρχονται από αρχεία, υπηρεσιακά έγγραφα, επίσημες κρατικές πηγές (όπως οι οπτικές, οι προφορικές) κ.ά., 4) συνεργασία της ιστορίας με άλλα πεδία, επιστημονικά και καλλιτεχνικά, όπως η κοινωνική ανθρωπολογία, η οικονομία, η λογοτεχνία, η εικαστική τέχνη, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία κ.ά. και αξιοποίηση της «διεπιστημονικότητας» των αντικειμένων.

Εκτός από αυτά τα σημεία αλλαγής και εστίασης στον τρόπο με τον οποίο συγγράφονται τα ιστορικά αφηγήματα και διεξάγεται η ιστορική έρευνα ή η έρευνα για την ιστορία υπάρχουν και άλλα τα οποία δε θα αναφέρουμε στο παρόν κείμενο για να παραμείνουμε επικεντρωμένοι/ες στο θέμα μας που αφορά την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Τα τρία αυτά σημεία διαμορφώνουν δεδομένα σχετικά με την προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος που είναι αξιοποιήσιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο. Στο πρώτο σημείο η αλλαγή της εστίασης από την πολιτική και στρατιωτική ιστορία στην ιστορία της καθημερινής ζωής και στην ανθρώπινη δραστηριότητα στο παρόν φέρνει στο προσκήνιο της ιστοριογραφίας και της διδακτικής της ιστορίας πεδία όπως η τοπική και οικογενειακή ιστορία, η ιστορία της παιδικής ηλικίας, του σχολείου κ.ά. πολλά από τα οποία προτείνονται, ήδη, από το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο (όπως επισημάναμε στην αρχή αυτής της ενότητας). Στο δεύτερο σημείο η εστίαση στη ζωή των καθημερινών ανθρώπων ενισχύει το ενδιαφέρον για την αναζήτηση λεπτομερειών από τη ζωή τους, όπως για παράδειγμα οι κατοικίες τους, τα οικιακά τους σκεύη, οι συνήθειές τους κ.ά. Στο τρίτο σημείο το ενδιαφέρον για είδη πηγών διαφορετικών από τις γραπτές, όπως για παράδειγμα οι οπτικές πηγές, οι οπτικοακουστικές πηγές (κ.ά.), ενισχύει τη χρήση φωτογραφιών ή βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα που διευκολύνουν τη μάθηση στο νηπιαγωγείο και εμπλουτίζουν τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών αυτής της ηλικίας επειδή δεν έχουν μάθει, ακόμη, να αποκωδικοποιούν το γραπτό κώδικα (ανάγνωση και γραφή). Τέλος, στο τέταρτο σημείο η σχέση της ιστορίας με άλλες επιστήμες και με την τέχνη ενισχύει τη διεπιστημονική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εμπλουτίζει με νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (όπως είναι η διδασκαλία μέσω της τέχνης).

Η ιδέα της συστηματικής αξιοποίησης στοιχείων της ιστορίας ως κοινωνικής επιστήμης στο νηπιαγωγείο συνάδει με τις σύγχρονες τάσεις της ιστοριογραφίας, της ιστορικής έρευνας και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του νηπιαγωγείου. Στην εποχή μας μιλάμε, ήδη, για τον «επιστημονικό γραμματισμό» («science-literacy», Hanauer, 2006, σ. 16· Yore & Treagust, 2006, σ. 293) ως μία διαδικασία εισαγωγής των παιδιών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στη δομή των επιστημονικών αντικειμένων, στις έννοιες και στο σύστημα των βασικών αρχών τους. Έτσι, μπορούμε να μιλήσουμε για την εισαγωγή των παιδιών στην

ιστορική εκπαίδευση από το νηπιαγωγείο, για τον «ιστορικό γραμματισμό» στο νηπιαγωγείο και, μάλιστα, να αρχίσουμε να μελετάμε την προοπτική της σύνδεσης της έννοιας της ιστορικής κατανόησης με την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού από το νηπιαγωγείο.

### **3. Η συμβολή της «έρευνας δράσης».**

Στη συνάντηση της ιστορικής εκπαίδευσης με την προσχολική αγωγή η «έρευνα δράσης» («action research») μπορεί να προσθέσει νέα δεδομένα και να απαντήσει στα ζητούμενα και τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης. Διακρίνουμε τρία βασικά χαρακτηριστικά της<sup>5</sup> ως εργαλεία ανατροφοδότησης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης της εκπαιδευτικής έρευνας με την πράξη στο νηπιαγωγείο: α) τον συνεργατικό και συμμετοχικό της χαρακτήρα, β) τις διαμορφωτικές και αναστοχαστικές της διαδικασίες και γ) την προοπτική σύνδεσης της έρευνας με την πράξη στο επίπεδο του σχολείου και του νηπιαγωγείου (ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως ερευνητής και να δοκιμάσει μεθόδους διδασκαλίας, στρατηγικές μάθησης, αξιολογικές διαδικασίες, στάσεις και αξίες) (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 297). Η «έρευνα δράσης» ως μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας αλλά και ως εκπαιδευτική στρατηγική προσφέρει τα εργαλεία ώστε ο/η εκπαιδευτικός να μπορεί να σχεδιάσει ένα δικό του/της εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να το εφαρμόσει στην πράξη, να συνεργαστεί με άλλους εκπαιδευτικούς για να εμπλουτίσει τις μεθοδολογικές του/της προσεγγίσεις, το περιεχόμενο της διδασκαλίας του/της και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η «έρευνα δράσης» δημιουργεί το πεδίο συνομιλίας των εκπαιδευτικών για το έργο τους και εκτίμησης των αποτελεσμάτων του, πεδίο που επιτελείται διαμέσου της αλληλεπίδρασης των δεδομένων της έρευνας με στοιχεία από την εξέλιξή της. Ο κεντρικός στόχος, οι σκοποί, οι επιδιώξεις και η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να αλλάξουν εάν αυτό προκύψει ως πιθανότητα κατά την πορεία της (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 299). Η αλληλεπίδραση των δεδομένων και η διαμορφωτική λειτουργία της «έρευνας δράσης» δημιουργούν ένα βασικό μηχανισμό αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης, τη «σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 57). Ο αναστοχασμός είναι μία διαλεκτική διαδικασία χειραφέτησης της εκπαιδευτικής και ερευνητικής αναζήτησης και επιδιώκει τον έλεγχο και την αξιολόγηση της πράξης μέσα από

---

<sup>5</sup> Η έρευνα δράσης ως μέθοδος εκπαιδευτικής έρευνας αλλά και ως εκπαιδευτική πρακτική έχει πολλά να προσφέρει στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση σε όλους τους τομείς ανάπτυξης όπως αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο και στη σχέση του νηπιαγωγείου με την ιστορική εκπαίδευση. Στο παρόν άρθρο επιλέγονται αυτά τα τρία χαρακτηριστικά της ως παραδείγματα με σκοπό να αναδείξουν μία διαλεκτική σχέση της ιστορικής εκπαίδευσης με το νηπιαγωγείο και της προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος σ' αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

μία προσπάθεια απελευθέρωσης από δογματικές αντιλήψεις (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2011, σ. 5). Ο αναστοχασμός, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής «έρευνας δράσης», έχει κυκλική πορεία (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 299) από τη δράση στον αναστοχασμό, από τον αναστοχασμό στη δημιουργία νέας δράσης, επιδιώκοντας την κατανόηση και την αλλαγή καταστάσεων και δεδομένων από την έρευνα. Η «έρευνα δράσης» ως μεθοδολογικό εργαλείο αντλεί το θεωρητικό της υπόβαθρο από την κριτική θεωρία και η σχέση της με την κριτική παιδαγωγική δημιουργεί ένα πεδίο διαρκούς (ανα) νοηματοδότησης (Τσάφος, 2016, σ. 107) ενός χειραφετικού προτάγματος για το σύγχρονο σχολείο.

Η «έρευνα δράσης» διαθέτει ένα πλαίσιο αρχών και διαδικασιών μέσα στο οποίο μπορεί να αναζητηθεί η σχέση του νηπιαγωγείου με την ιστορική εκπαίδευση, να αξιολογηθεί και να χειραφετηθεί. Νέα εκπαιδευτικά πρότυπα μπορούν να εμπλουτίσουν ή να αλλάξουν τα παλαιότερα και η σχέση της προσχολικής εκπαίδευσης με την ιστορία να (ανα) νοηματοδοτείται διαρκώς με τη συμβολή της «έρευνας δράσης», ανάλογα με τα ζητούμενα, τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εφαρμόζεται (ενός ορισμένου τόπου και χρόνου). Αυτές οι διερευνητικές διεργασίες μπορούν να αντλήσουν το αντικείμενό τους, τους στόχους και τις επιδιώξεις τους από ένα διευρυμένο φάσμα θεμάτων που αφορούν το ιστορικό παρελθόν ή την ιστορικότητα προσώπων και καταστάσεων στο παρόν. Ωστόσο, θα παραμείνουμε εστιασμένοι για τις ανάγκες αυτού του άρθρου σε τρεις μόνο παράγοντες που είναι σημαντικοί για τη διαμόρφωση της σχέσης του σύγχρονου νηπιαγωγείου με την ιστορική εκπαίδευση: α) στη «δομή», στον «επιστημολογικό» πυρήνα της ιστορίας και της διδακτικής της ιστορίας, β) στα εκπαιδευτικά πρότυπα («patterns») και γ) στην αναστοχαστική διαδικασία.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε δύο παραδείγματα εκπαιδευτικής εφαρμογής της «έρευνας δράσης» στο νηπιαγωγείο με σκοπό να επικεντρώσουμε τις αναφορές μας στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να βοηθήσει (η «έρευνα δράσης») τη σύζευξη της προσχολικής αγωγής με την ιστορική εκπαίδευση. Τα παραδείγματά μας θα παρουσιαστούν ως υποθετικές «μελέτες περίπτωσης» («case studies») μεθοδολογία που μπορούμε να αντλήσουμε για τις ανάγκες της συζήτησής μας από τις εκπαιδευτικές έρευνες και εφαρμογές (Cohen, Manion & Morrison 2007, σσ. 253-263). Επειδή, χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων της «μελέτης περίπτωσης» και της «έρευνας δράσης» καλό είναι να αναφέρουμε σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα αυτής της επιλογής ότι και στις δύο περιπτώσεις ξεχωριστά, αλλά και στην περίπτωση που αυτές συνδυάζονται, ο σκοπός δεν είναι η γενίκευση. Πρόκειται για ερευνητικές μεθοδολογίες και εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορεί να εφαρμοστούν σε ένα νηπιαγωγείο ή σε μια ομάδα

παιδιών νηπιαγωγείου (ένα τμήμα) με σκοπό να δοκιμαστούν συγκεκριμένες στρατηγικές και μαθησιακές διαδικασίες, να γίνουν ορισμένες παρατηρήσεις, να αξιολογηθεί κάποιος συγκεκριμένος εκπαιδευτικός πρόγραμμα κ.ά. όπως θα τοποθετούσαμε έναν μικροοργανισμό σε ένα μικροσκόπιο για να τον παρατηρήσουμε. Έτσι, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στις συγκεκριμένες παρατηρήσεις που γίνονται κάτω από ορισμένες συνθήκες (ένα «μικροκοινωνικό πλαίσιο», Κουτσελίνη & Ιωαννίδου, 2011, σ. 5) με σκοπό να αναδειχτούν και να φωτιστούν πλευρές ενός ευρύτερου ζητήματος και να προταθούν θέματα για περαιτέρω έρευνα. Στο παρόν άρθρο, η εστίαση σε δύο συγκεκριμένα παραδείγματα ως «μελέτες περίπτωσης» έχει ως σκοπό τη συσχέτιση της θεωρίας με την πράξη και την ανάδειξη συγκεκριμένων παραμέτρων της ιστορικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Στα συμπεράσματα θα αναφερθούμε στην αναστοχαστική διαδικασία, στη σημασία και τον ρόλο της τόσο στην εκπαιδευτική πράξη όσο και στην ανανέωση του περιεχομένου της σχέσης της ιστορικής εκπαίδευσης με το νηπιαγωγείο. Επίσης, θα αναφερθούμε, συνοπτικά, στο ρόλο της «έρευνας δράσης» στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης ταυτότητας για την ιστορική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο.

### *3.1. Α' μελέτη περίπτωσης: «Η Δομή»*

Στην προηγούμενη ενότητα (2) με θέμα τη σχέση της ιστορικής εκπαίδευσης με το νηπιαγωγείο αναφερθήκαμε στη σημασία της ένταξης της επιστημολογίας της ιστορίας και της διδακτικής της ιστορίας στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στον επιστημονικό γραμματισμό («science-literacy»). Βασικό στοιχείο επιστημονικού γραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο σεβασμός στη δομή και τις αρχές κάθε επιστήμης.

Ο επιστημολογικός πυρήνας της διδακτικής της ιστορίας και της ίδιας της ιστορίας ως επιστήμης αναφοράς συγκροτείται από τρεις συνιστώσες, κάθε μία από τις οποίες αναφέρεται σε ένα σύστημα προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος, αποτυπώνεται με ποικίλους τρόπους στην ιστορική αφήγηση και συσχετίζεται με τις άλλες: α) τη γνώση περιεχομένου ή δηλωτική γνώση, το «know what», β) τη μεθοδολογική γνώση, το «know how» και γ) την εννοιολόγηση («conceptualization»), δηλαδή όλες τις έννοιες ή το σύστημα εννοιών με το οποίο ο ιστορικός επικοινωνεί τις ιδέες και τις αντιλήψεις του για το παρελθόν (Σκούρος, 1991, σ. 20· Ρεπούση, 2004, σ. 291). Στη σχέση, λοιπόν, της ιστορίας με την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση αυτή η δομή με κάποιο τρόπο πρέπει να εκφράζεται ή να γίνεται σεβαστή για να μπορέσουμε να μιλήσουμε για την εισαγωγή των παιδιών

νηπιαγωγείου στην ιστορική εκπαίδευση και την καλλιέργεια επιστημονικού γραμματισμού για την ιστορία στο νηπιαγωγείο (ιστορικός γραμματισμός).

Ας υποθέσουμε, λοιπόν, ότι σε ένα νηπιαγωγείο αποφασίζεται να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί ένα θέμα ή ένα σχέδιο εργασίας για την «οικογένεια» και να συνεργαστούν τα τμήματα του νηπιαγωγείου στην εφαρμογή του. Η «έρευνα δράσης» είναι μία κατεξοχήν συνεργατική συμμετοχική και ανατροφοδοτική διαδικασία. Προσφέρει ένα ασφαλές ερευνητικό περιβάλλον, ώστε να ενδυναμώσουν οι εκπαιδευτικοί τον τρόπο σκέψης τους, να εμπλουτίσουν τις μεθόδους εργασίας τους με νέα και ευέλικτα σχήματα και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για να αξιολογήσουν οι ίδιοι/ιες το έργο τους.

Ας συμπληρώσουμε, στο σημείο αυτό, τις υποθέσεις μας αξιοποιώντας τα βασικά στοιχεία της «έρευνας δράσης» στην πράξη. Ο/Η νηπιαγωγός μπορεί να παρατηρεί τις δραστηριότητές του/της και την εκπαιδευτική διαδικασία, να ορίζει συναντήσεις με τους/τις συναδέλφους/ισσες του/της, σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα (για παράδειγμα στο τέλος της εβδομάδας), με σκοπό τη συζήτηση και τον αναστοχασμό σχετικά με τις δράσεις και τις δραστηριότητες που συμβαίνουν σε κάθε τμήμα για το συγκεκριμένο θέμα.

Το προηγούμενο πλαίσιο υποθέσεων δημιουργεί ένα κατάλληλο ερευνητικό περιβάλλον, ώστε να έχουν τη δυνατότητα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να διερευνήσουν και να αξιολογήσουν το έργο τους σε σχέση με την ιστορική εκπαίδευση. Στο σημείο, αυτό, θα εστιάσουμε σε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα: σε μία από αυτές τις συναντήσεις και σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των νηπιαγωγών προκύπτει ότι υπάρχει ενδιαφέρον από τα παιδιά για τον τρόπο που ζούσαν τα οικεία τους πρόσωπα (π.χ. οι παππούδες και οι γιαγιάδες τους) όταν ήταν μικρά παιδιά. Αυτή η παρατήρηση μπορεί να δώσει την αφορμή για την προσθήκη της ιστορικής διάστασης στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας. Έτσι, το σχήμα με το οποίο λειτουργεί η σπειροειδής αναστοχαστική διαδικασία της «έρευνας δράσης», δηλαδή «δράση» → «αναστοχασμός» → «σχεδιασμός νέας δράσης», στη συγκεκριμένη «μελέτη περίπτωσης» μπορεί να μετατραπεί συνοπτικά ως εξής «σχέδιο εργασίας για την οικογένεια» → «αναστοχασμός» → «ιστορική διάσταση» → «ιστορία οικογένειας».

Για να συσχετιστεί αυτή η διάσταση του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας με την ιστορική εκπαίδευση, αποφασίζουν οι νηπιαγωγοί να εξετάσουν εάν εκφράζεται η δομή της ιστορίας στις δραστηριότητες που θα σχεδιάσουν και θα εφαρμόσουν στο νηπιαγωγείο. Έτσι, δημιουργούν μία «κωδικοποίηση» (Altrichter, Posch & Somkh, 2001, σ. 183) με βάση τους άξονες του επιστημολογικού πυρήνα της διδακτικής της ιστορίας, δηλαδή ένα σύστημα παρατήρησης των δραστηριοτήτων τους με βασικά στοιχεία το περιεχόμενο, τη μεθοδολογική γνώση και την εννοιολόγηση. Δημιουργούνται κατηγορίες παρατήρησης κάθε

μία από τις οποίες αντιστοιχεί σε έναν άξονα της δομής της διδακτικής της ιστορίας (τρεις κατηγορίες: «περιεχόμενο», «μεθοδολογική γνώση», «ενοιολόγηση»). Στη συνέχεια, οι νηπιαγωγοί παρατηρούν ποια στοιχεία από τις δραστηριότητες που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν εντάσσονται σε κάθε μία από τις προηγούμενες κατηγορίες και έτσι έχουν μία εικόνα για το πώς αποτυπώνεται η δομή του επιστημολογικού πυρήνα της ιστορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας.

Ας συνεχίσουμε τις υποθέσεις μας για να φωτίσουμε ακόμη περισσότερο αυτή τη μελέτη περίπτωσης ως προς την εμβάθυνση στη δομή της ιστορίας με τη βοήθεια της «έρευνας δράσης» ως εξής: οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια της αναστοχαστικής διαδικασίας σε μία από τις συναντήσεις τους αποφασίζουν να καλέσουν ένα οικείο στα παιδιά πρόσωπο (για παράδειγμα κάποιον παππού) για να τους μιλήσει για την παιδική του ηλικία και να αντλήσουν από την αφήγησή του στοιχεία, ώστε να δοθεί η ιστορική διάσταση στο σχέδιο εργασίας για την οικογένεια. Μετά το τέλος των σχετικών δραστηριοτήτων και σύμφωνα με την προηγούμενη κατηγοριοποίηση από την παρατήρηση και την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων προκύπτει το εξής σχήμα: «Περιεχόμενο: Η παιδική ηλικία στα χρόνια του παππού», «Μεθοδολογική γνώση: Συνέντευξη-Προσωπική Μαρτυρία», «Ενοιολογική γνώση: Χρονικές έννοιες (όπως τα παλιά χρόνια, τα χρόνια του παππού και της γιαγιάς), οι έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής στο χρόνο, της ομοιότητας και της διαφοράς». Το τρίπτυχο αυτό εκφράζει τη δομή του επιστημολογικού πυρήνα της ιστορίας στις δραστηριότητες των νηπιαγωγών και έχει σχέση με την ιστορική εκπαίδευση, καθώς η «παιδική ηλικία του παππού» συνδέεται με μία συγκεκριμένη περίοδο του πεδίου «ιστορία παιδικής ηλικίας» (Ariès, 1990, σ. 204). Η «προσωπική μαρτυρία» (συνέντευξη οικείου προσώπου) αποτελεί είδος ιστορικής πηγής και ανήκει σε ένα πεδίο της σύγχρονης έρευνας για την ιστορία που ονομάζεται «προφορική ιστορία» («oral history»)(Ρεπούση, 2004, σ. 324) οπότε κατατάσσεται στην κατηγορία της προσέγγισης της μεθοδολογικής γνώσης. Επίσης, οι έννοιες που αναφέρονται στη χρήση σχετικού με το χρόνο λεξιλογίου όπως «τα παλιά χρόνια», «τα χρόνια του παππού και της γιαγιάς» κ.ά. ανήκουν στην ενοιολόγηση του ιστορικού παρελθόντος, συνδέονται με τις προσεγγίσεις του ιστορικού χρόνου για παιδιά μικρών ηλικιών και αποδίδουν περιεχόμενο στην προσέγγιση της τρίτης κατηγορίας της δομής της ιστορίας στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, δηλαδή στην ενοιολογική γνώση. Κατά τη διάρκεια της αναστοχαστικής διαδικασίας οι νηπιαγωγοί στις συναντήσεις τους μπορούν να αναζητήσουν, εάν το θελήσουν, τρόπους εμπλουτισμού της δομής αυτής, προεκτάσεις του εκπαιδευτικού τους προγράμματος σε άλλα θέματα ή να ολοκληρώσουν

την προσέγγιση της ιστορικής διάστασης και να συνεχίσουν με άλλο τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία.

### 3.2. Β' μελέτη περίπτωσης: «Τα εκπαιδευτικά πρότυπα (patterns)»

Τα εκπαιδευτικά «πρότυπα» ή «μοτίβα» (patterns) είναι κανονικότητες οι οποίες μπορούν να εντοπιστούν στη δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στις παγιωμένες, ριζωμένες συμπεριφορές της νηπιαγωγού και των παιδιών που αλληλεπιδρούν με την εκπαιδευτική πράξη και τη διαμορφώνουν (Altrichter, Posch, Somekh, 2001, σ. 203). Η εκπαιδευτική «έρευνα δράσης» με τη βοήθεια της «μελέτης περίπτωσης», της παρατήρησης και της αναστοχαστικής διαδικασίας βοηθάει τον/την εκπαιδευτικό να εντοπίζει τα πρότυπα που δημιουργούνται (μερικές φορές ασυνείδητα), να τα αξιολογεί και να τα αλλάζει εάν αυτό χρειαστεί.

Θα χρησιμοποιήσουμε το παράδειγμα της πρώτης μελέτης περίπτωσης (που αναφέρεται στην ενότητα 3.1. αυτού του άρθρου) για να κατανοήσουμε (με σύντομο τρόπο) πώς μπορούν να εντοπιστούν εκπαιδευτικά πρότυπα, να αξιολογηθούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ποια η σχέση αυτών των προτύπων με την ιστορική εκπαίδευση. Η κανονικότητα στην εκπαιδευτική πράξη που δημιουργείται από το εκπαιδευτικό παράδειγμα της πρώτης «μελέτης περίπτωσης» (3.1.) έχει ως κεντρικό σημείο της τη συνέντευξη με οικεία στα παιδιά πρόσωπα τρίτης προηγούμενης γενιάς (γιαγιάδες ή παππούδες). Εάν σκεφτούμε ότι θα χρειαστούν κάποια/ες δραστηριότητα/ες προετοιμασίας της συνέντευξης και κάποια/ες επεξεργασίας των δεδομένων από τη συνέντευξη, τα εκπαιδευτικά πρότυπα μπορεί να διαμορφωθούν ως εξής:

1). Δραστηριότητες ερωτήσεων-απαντήσεων στην ολομέλεια του τμήματος με κύριο σκοπό τη δημιουργία λίστας ερωτήσεων για τη συνέντευξη → Καταγραφή των ερωτήσεων των παιδιών με σκοπό τη δημιουργία «λίστας» (ως κειμενικό είδος με το οποίο θα έρθουν σε επαφή τα παιδιά) με τη νηπιαγωγό στο ρόλο του «γραφέα» → Οδηγίες της νηπιαγωγού για τον τρόπο λήψης της συνέντευξης.

2). Δραστηριότητα λήψης της συνέντευξης με την μέθοδο των ερωτήσεων-απαντήσεων με αντεστραμμένους ρόλους: τα παιδιά κάνουν τις ερωτήσεις και ο ενήλικας (παππούς ή γιαγιά) δίνει τις απαντήσεις → Καταγραφή των απαντήσεων (με μαγνητοφώνηση ή βιντεοσκόπηση και την άδεια του προσώπου από το οποίο παίρνουμε τη συνέντευξη) → Συζήτηση με το οικείο στα παιδιά πρόσωπο (παππούς ή γιαγιά) από το οποίο τα παιδιά παίρνουν τη συνέντευξη.

3). Δραστηριότητα επεξεργασίας της συνέντευξης με τη μέθοδο της συζήτησης και τη βοήθεια του γραπτού λόγου. (Ο/η νηπιαγωγός έχει κωδικοποιήσει τις απαντήσεις του οικείου στα παιδιά προσώπου και έχει εμπλουτίσει την αρχική λίστα των ερωτήσεων των παιδιών με τις απαντήσεις του. Αναγράφεται το κείμενο σε εμφανές σημείο του νηπιαγωγείου και υπενθυμίζει στα παιδιά με σύντομο και κωδικοποιημένο τρόπο τη σχέση ερωτήσεων-απαντήσεων, «αντιστοιχία μίας ερώτησης με μία απάντηση») → Συζήτηση με θέμα τον σχολιασμό των απαντήσεων και σκοπό τη σύγκριση της παιδικής ηλικίας του παππού και της γιαγιάς με αυτή των παιδιών, εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών, της συνέχειας και της αλλαγής στο χρόνο.

Κατά τη διάρκεια της αναστοχαστικής διαδικασίας οι νηπιαγωγοί σε συνάντησή τους παρατηρούν το προηγούμενο σχήμα-δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συζητούν την προστιθέμενη αξία του στην εκπαιδευτική πράξη. Ανάλογα με τις λεπτομέρειες εφαρμογής του προηγούμενου σχήματος μπορεί να προκύψουν συγκεκριμένα συμπεράσματα όπως:

1) Αύξηση της βιωματικής εκπαίδευσης και της αυτενεργούς μάθησης (επειδή οι ερωτήσεις της συνέντευξης, η μέθοδος λήψης των απαντήσεων και η επεξεργασία τους (συν) δημιουργούνται από τη νηπιαγωγό και τα παιδιά).

2) Γνωριμία των παιδιών με το παρελθόν και την έννοια του ιστορικού χρόνου με βιωματικό τρόπο, επειδή ένας τρόπος προσέγγισης στη διδακτική πράξη της επαφής με τον ιστορικό χρόνο είναι η αίσθηση του χρόνου διαμέσου της διαδοχής των γενεών (Wilschut, 2010, σσ. 9, 10).

3) Καλλιέργεια των γραμματισμών στο νηπιαγωγείο και συγκεκριμένα ανάπτυξη:

α: γλωσσικού γραμματισμού και επαφή των παιδιών με ένα συγκεκριμένο κειμενικό είδος-λίστα, καλλιέργεια προφορικού λόγου με τη διαδικασία της συνέντευξης από τα ίδια τα παιδιά.

β: επιστημονικού γραμματισμού με την επαφή των παιδιών με μία κατεύθυνση της ιστορίας που συγκροτείται από τη συστηματική μελέτη των προφορικών μαρτυριών (oral history).

γ: ιστορικού γραμματισμού με την επαφή των παιδιών με μία συγκεκριμένη έννοια δομής και εξαιρετικά σημαντική για την ιστορία, καθώς διαμέσου αυτής συγκροτείται το ιστορικό παρελθόν, τον ιστορικό χρόνο.

Με τη βοήθεια αυτής της διαδικασίας οι νηπιαγωγοί μπορούν να αξιολογήσουν ένα εκπαιδευτικό πρότυπο (το οποίο δημιουργήθηκε από τους/τις ίδιους/ιες) και τα παιδιά ως προς την αποτελεσματικότητά του. Να αποφασίσουν εάν θα εξακολουθήσουν να το

αξιοποιούν στην εκπαιδευτική πράξη και στο μέλλον, να εντοπίσουν τα «αδύναμα» σημεία του, να επιδιώξουν τη βελτίωσή του. Η δική τους σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται πιο συνειδητή, αποκτούν αυτοπεποίθηση, αυξάνεται η δημιουργική τους ικανότητα μέσα στην τάξη και αποφεύγουν τη χειραγώγηση από έτοιμα εκπαιδευτικά μοντέλα με εμπορευματικό χαρακτήρα και (συχνά) ακατάλληλα για την ανάπτυξη και την ηλικία των παιδιών.

#### **4. Συμπεράσματα-Αναστοχασμός.**

Τα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, αν και υποθετικά, μας βοηθούν να κατανοήσουμε ότι η ιστορία ως κοινωνική επιστήμη μπορεί να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο και ότι η «έρευνα δράσης» μπορεί να συμβάλει θετικά στη συνάντηση της ιστορίας και της διδακτικής της ιστορίας με την προσχολική εκπαίδευση. Η αναστοχαστική διαδικασία ως συστατικό στοιχείο της «έρευνας δράσης», προσφέρει ένα σημαντικό εργαλείο για την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στις/ους εκπαιδευτικούς, την παρατήρηση, τη μελέτη και την αξιολόγηση του έργου τους.

Στην πρώτη «μελέτη περίπτωσης» (3.1.) οι εκπαιδευτικοί μελετούν την αποτύπωση του επιστημονικού πυρήνα της ιστορίας και της διδακτικής της ιστορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, παίρνουν αποφάσεις για τον τρόπο παρατήρησης του έργου τους (π.χ. δημιουργία «κατηγοριών» και «αωδικοποίησης»), επιλέγουν τα μεθοδολογικά τους εργαλεία (π.χ. «συνέντευξη οικείου προσώπου», «καταγραφή ερωτήσεων-απαντήσεων συνέντευξης κ.ά.). Συνεργάζονται, διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, την αξιολογούν και εισάγουν νέους τρόπους προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος για παιδιά μικρών ηλικιών.

Στη δεύτερη «μελέτη περίπτωσης» (3.2.) συζητούν και συνεργάζονται με κεντρικό θέμα τα εκπαιδευτικά πρότυπα που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα παρατηρούν, τα μελετούν, τα εμπλουτίζουν και τα ανανεώνουν. Έχουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα να εισάγουν εκπαιδευτικά πρότυπα που ενεργοποιούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών, την αυτενέργεια και την αυτονομία τους. Εμπλουτίζουν το περιεχόμενο της ιστορικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, αυξάνουν τον επιστημονικό και ιστορικό γραμματισμό, αναπτύσσουν μία συναισθηματική σχέση των παιδιών με το ιστορικό παρελθόν, βοηθούν τα παιδιά να αγαπήσουν την ιστορία, όχι απλά ως διδακτικό αντικείμενο αλλά και ως στοιχείο του πολιτισμού.

Σε ένα κάπως πιο διευρυμένο πεδίο θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι η συνεργατική και αναστοχαστική διαδικασία της «έρευνας δράσης» ενδυναμώνει την ανανέωση του περιεχομένου της ιστορικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τις

ανάγκες της εποχής, οι οποίες αλλάζουν συνεχώς και με ταχύτατους ρυθμούς. Έτσι, ενισχύουν και ενδυναμώνουν τον/ην εκπαιδευτικό προς μία «μη-χειραγωγική» λειτουργία, τόσο για τον/ην ίδιο/α όσο και για τους μαθητές του/ης. Εμπλουτίζουν το εκπαιδευτικό πρότυπο ταύτισης της ιστορίας στο νηπιαγωγείο με τις εθνικές γιορτές με άλλα νέα εκπαιδευτικά πρότυπα που αντλούν τους κύριους άξονές τους από την ίδια την επιστήμη αναφοράς (όπως η προφορική ιστορία, η προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος με τη βοήθεια των πηγών, οι θεματικές προσεγγίσεις της ιστορίας κ.ά.). Διευρύνουν τους συμβολισμούς, τις έννοιες και τα νοήματα της προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος.

Έτσι, στα αρχικά ερωτήματα που θέσαμε στη δεύτερη ενότητα (2) αυτού του άρθρου σχετικά με την ταυτότητα της διδασκαλίας της ιστορίας στο σύγχρονο νηπιαγωγείο μπορούμε να απαντήσουμε ότι η «έρευνα δράσης» συμβάλλει στην ένταξη της ιστορίας ως κοινωνικής επιστήμης στην εκπαιδευτική διαδικασία στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Επιπλέον, η αναστοχαστική διαδικασία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ερευνήσουν το έργο τους και να ανανεώσουν το περιεχόμενο και τα εκπαιδευτικά πρότυπα των δραστηριοτήτων με ιστορικό προσανατολισμό.

Σε ένα σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον όπου οι λαοί συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο και χρόνο, όπου το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα μας ωθεί να κατανοήσουμε εκτός από τη δική μας και την ιστορία του άλλου, η εισαγωγή της ιστορικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, η ανανέωση του περιεχομένου και των μεθόδων προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος από την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση είναι περισσότερο επίκαιρα θέματα προς διερεύνηση από ποτέ. Η «έρευνα δράσης» συμβάλλει θετικά στην κατεύθυνση αυτή με τον συνεργατικό, αναστοχαστικό της χαρακτήρα και τη «χειραφετητική» (emancipatory) της λειτουργία (Περπερίδης, 2008, σ. 222), σημεία συνάντησής της με την κριτική παιδαγωγική. Αυτά τα χαρακτηριστικά στοιχεία της «έρευνας δράσης» τροφοδοτούν την ιστορική εκπαίδευση με ανανεωμένα και συγχρονισμένα με την εποχή νοήματα στο νηπιαγωγείο, ειδικά όταν η αλληλεπίδραση της κοινωνίας με το σύγχρονο σχολείο απαιτεί (ανά)νοηματοδότηση των αντιλήψεων για το ιστορικό παρελθόν.

### **Βιβλιογραφία**

- Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσπασμένα βιβλία. Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Μπφ. Δεληγιάννη, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Αντωνιάδου, Δ. (2003). Η Ιστορία της Ελλάδας μέσα από την Τέχνη. Στο Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. (Επιμ.), *Νηπιαγωγείο Γλώσσα Σχέδια Εργασίας* (σ. 178-181). Γιαννιτσά: Ζωγράφου.
- Ariès, P. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Μτφ: Αναστοπούλου, Γ. Αθήνα: Γλάρος.
- Βαρονάβα-Σκούρα, Τ. (1998). Παράρτημα Πέμπτο. Ζητήματα Διδασκαλίας. Κείμενο 13. Στο Αβδελά, Ε. (Επιμ.), *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Beirtage, E. (2013). *Recent Debates on Greek History Textbooks: The Case of the Contemporary History Textbook for 6th Grades by Maria Repousi*. Ανάκτηση 30/04/2017 από <http://repository.gci.de/handle/11428/103>
- Broeders, J. (2008). "The Greeks fought heroically". *A history of Greek history textbooks*. Radboud University Nijmegen: Master's thesis in the field of Political History.
- Bruner, J. (2003). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burke, P. (2004). Overture: the New History, its Past and its Future. *Colophon, New Perspectives on Historical Writing*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Carreto, M. & Voss, F.J. (1994). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Science*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, INC., Publishers.
- Cohen, L., & Manion, L., & Morrison, K. C. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Dosse, F. (1994). *New History in France: The Triumph of Annales*. Illinois: Board of Trustees of the University of Illinois.
- Hanauer, D. (2006). *Scientific discourse. Multiliteracy in the classroom*. London, New York: Continuum.
- Himmerlfarb, G. (1989). Some Reflections on the New History. *The American Historical Review*, Vol. 94, no 3, pp. 661-670.
- ΙΕΠ (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αθήνα: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450. Αναθεωρημένη Έκδοση.
- Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, (2011). Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. *Action Researcher in Education*, Τεύχος 1, σ. 4-9. Ανάκτηση 30 Απριλίου 2017:  
[http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol1/Issue01\\_02\\_p04-09.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf)
- LeGoff, J. (1998). *Ιστορία και Μνήμη*. Μτφ. Κουμπουρλής Γ. Αθήνα: Νεφέλη.
- Lee, P. (2002). *Walking backwards into tomorrow. Historical consciousness and understanding history*. New Orleans: Paper given at Annual Meeting of American Educational Research Association.
- Limon, M. (2002). Conceptual Change in History. Στο Limon, M. & Mason, L. (Επιμ.). *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Μακρή, Ο. (2003). «Τα ψηφιδωτά της Αρχαίας Πέλλας». Στο Ζωγράφου-Τσαντάκη (Επιμ.), *Νηπιαγωγείο Γλώσσα Σχέδια Εργασίας* (σ. 175-177). Γιαννιτσά: Ζωγράφου.
- Περεπερίδης, Π. (2008). *Το επικοινωνιακό μοντέλο του J. Habermas και η συμβολή του στην κριτική παιδαγωγική θεωρία*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Φιλοσοφίας ΑΠΘ.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακκής, Δ. & Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον. Διδακτικές Προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Sayer, F. (2015). *Public History: A Practical Guide*. London & New York: Bloomsbury Academic.
- Σκούρος, Τ. (1991). *Η νέα ιστορία. Η σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών*. Λεμεσός: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σωτηρακοπούλου, Ε. (2011). *Η εικόνα του εθνικού «εαυτού» και του εθνικού «άλλου» στα σχολικά βιβλία Ιστορίας της Στ' Λυκείου στα 1965, 1970, 1985 και 2007*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα.
- Thornton, S. (1988). Effects of Children's Understanding of Time Concepts on Historical Understanding. *Theory and Research in Social Education*, Vol. XVI, no. 1, pp 69-82.
- Τσάφος, Β. (2016). Κριτική παιδαγωγική και έρευνα δράσης: ανιχνεύοντας τη χειραφετική προοπτική στο μετανεωτερικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. *Action Researcher in Education*,

τχ. 7, σσ. 99-108. Ανακτήθηκε 22/04/2017 από

[http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol7/i7p5.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol7/i7p5.pdf)

- Wilschut, A. (2010). *A forgotten key Concept? Time in Teaching and Learning History*. Amsterdam: Paper presented at the 21st International Congress of Historical Science.
- Yore, L. & Treagust, D. (2006). Current realities and future possibilities: Language and science literacy-empowering research and informing instruction». *International Journal of Science Education*, 28 (2-3), 291-314.