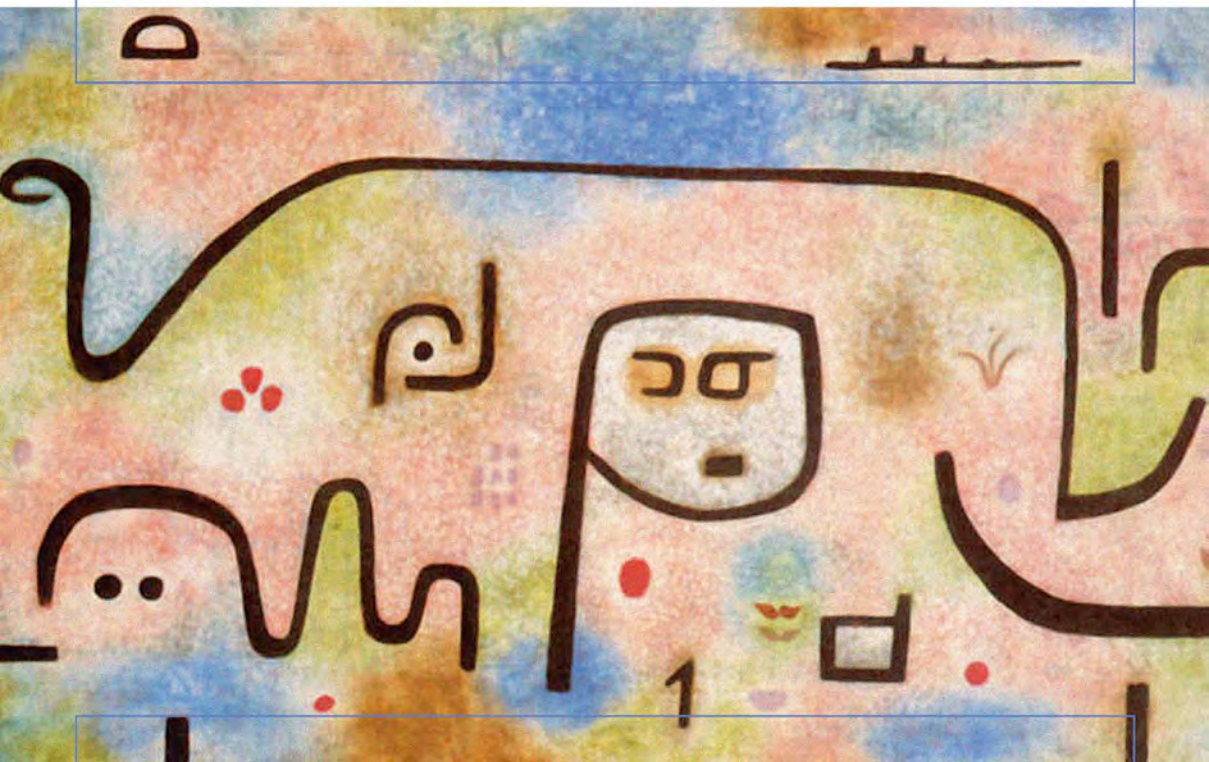


IVO MATTOZZI



**ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**

επιστημονική επιμέλεια - πρόλογος  
**ΘΕΟΔΩΡΑ ΚΑΒΒΟΥΡΑ**

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

## Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΠΡΟΛΟΓΟΣ της Θεοδώρας Κάββουρα . . . . .	9
1. Η αποστολή των δασκάλων: Να οδηγήσουν τα παιδιά στην ιστορία . . . . .	15
2. Οι κατηγορίες της ιστορικής γνώσης . . . . .	23
3. Πώς οικοδομείται η ιστορική γνώση . . . . .	29
4. Οι χρονικές κατηγορίες . . . . .	51
5. Γνωστικές κατηγορίες και ιστορικός λόγος . . . . .	73
6. Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ιστορία . . . . .	85
7. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις μαθητείες του χρόνου . . .	105
8. Ένας τρόπος να εκπαιδεύσουμε αναγνώστες ιστορίας . . . . .	129
9. Η εργαστηριακή διδακτική στις διαθεματικές ενότητες και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της ιστορίας . . . . .	153
ΠΡΩΤΕΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ . . . . .	169

## Η αποστολή των δασκάλων: Να οδηγήσουν τα παιδιά στην ιστορία

### **ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ:**

- Πώς μπορούμε να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με τις ιστορικές γνώσεις;
- Σε τι συνίσταται το Αναλυτικό Πρόγραμμα ιστορίας που πρέπει να σχεδιαστεί για το Δημοτικό σχολείο;
- Ποια είναι η αποστολή ενός διδάσκοντος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα ιστορίας;

Η ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να κατευθύνει τα παιδιά ώστε να έρθουν σε επαφή με τις ιστορικές γνώσεις· συνεπώς να τα εφοδιάσει ώστε να κατανοούν και να μαθαίνουν τα ιστορικά κείμενα. Οι διδάσκοντες πρέπει να γνωρίζουν καλά ότι δουλειά τους είναι να τα προετοιμάσουν για την πρώτη επαφή με το γνωστικό αντικείμενο και τις αντίστοιχες γνώσεις.

Επιβάλλεται λοιπόν να καταλάβουμε πώς μπορεί να επιλυθεί το πρόβλημα δημιουργίας μιας γέφυρας ανάμεσα στους μαθητές και στις ιστορικές γνώσεις.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή διατύπωση, η ερώτηση που συμπυκνώνει καλά το πρόβλημα είναι: «Πώς θα μάθουμε στα παιδιά τα περιεχόμενα της γενικής ιστορίας;». Αυτό επιλύεται προβαίνοντας σε απλοποιήσεις στο εγχειρίδιο ιστορίας (που καυχάται πως είναι ένα εργαλείο που προορίζεται ακριβώς για τους μαθητές), και με την προφορική «μετάφραση» των κειμένων του εγχειριδίου κατά την «εξήγηση-παράφραση» που γίνεται πριν δοθεί η μελέτη για το σπίτι. Οι πιο υποψιασμένοι διδάσκοντες αναρωτιούνται επίσης ποια θα μπορούσαν να είναι τα καταλληλότερα περιεχόμενα για την εκπαίδευση των μαθητών τους, αλλά αυτό το ερώτημα δεν τροποποιεί τους όρους του προβλήματος.

Εγώ αντίθετα πιστεύω ότι μπορούν να γίνουν βήματα μπροστά εάν αντιστρέψουμε το πρόβλημα και αναρωτηθούμε: «Πώς θα οδηγήσει κανείς τα παιδιά στη γενική ιστορία; Δηλαδή ποια είναι τα γνωστικά εργαλεία, οι δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά ώστε να καταλάβουν τα κίνητρα και την έννοια της μελέτης της γενικής ιστορίας, καθώς και τα ιστορικά κείμενα που την πραγματώνουν;».

Το ζήτημα, με δυο λόγια, είναι να επινοήσουμε καινούργιες αποστολές για τη διδακτική διαμεσολάβηση.<sup>1</sup>

Ανέκαθεν νομίζαμε ότι το πρόβλημα της διδασκαλίας στο Δημοτικό συνίστατο στο να φέρνουμε στα νοητικά μέτρα των παιδιών τη γενική σχολική ιστορία, μειώνοντας την ποσότητα των πληροφοριών και απλοποιώντας, υποτίθεται, τις έννοιες σε τέτοιο βαθμό, ώστε τελικά να την παραμορφώνουμε και να τη μετατρέπουμε σε ένα προϊόν που του αξίζει, νομίζω, το όνομα «ιστοριούλα». Ανάμεσα στη «μικρή ιστορία» και στα παιδιά παρεμβάλλεται στη συνέχεια η δραστηριότητα του διδάσκοντος, που με τη διαμεσολάβησή του θα έπρεπε να διευκολύνει την κατανόηση της «ιστοριούλας». Αυτή η διδακτική δραστηριότητα γενικώς στρέφεται στη γλωσσική κατανόηση του κειμένου, στο «σπάσιμο» περίπλοκων συνδέσεων και στον ορισμό δύσκολων εννοιών. Με την παράφραση-αποκατάσταση νομίζαμε ότι φέρναμε την ιστορία ακόμα πιο κοντά στο νοητικό επίπεδο των παιδιών:



Αυτό το σχήμα συλλογισμού προϋποθέτει ότι η επαφή με την «ιστοριούλα» καταφέρνει να εμψυχήσει στα παιδιά κίνητρα για τη μελέτη της ιστορίας και να προσφέρει δεξιότητες για την κατανόησή της. Πρόκειται για προϊόν της εικασίας ότι τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν την πρώτη τους εμπειρία ιστορικών εννοιών από την ιστορία για τον απλούστατο λόγο ότι έχουν μάθει ανάγνωση, και ότι ο ιστορικός λόγος δεν απαιτεί άλλη δεξιότητα πέρα από αυτήν της ανάγνωσης.

Αυτό έχει το μειονέκτημα ότι δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη δύο ζητήματα:

1. Η ιστοριογραφική γνώση, παρότι απλοποιημένη, συνεχίζει να είναι δομημένη με τρόπο που απαιτεί δεξιότητες κατανόησης που υπερβαίνουν την απλή λεξιλογική διευκρίνιση.
2. Η δομή της γενικής σχολικής ιστορίας δεν επιτρέπει καμία διαβάθμιση των δυσκολιών κατανόησης, οι οποίες παρουσιάζονται όλες μαζί ήδη από την αρχή, από τη στιγμή που μιλάμε για την προϊστορία ή την αρχαία ιστορία.

Στην πραγματικότητα το ιστοριογραφικό κείμενο δεν είναι ένα οποιοδήποτε γλωσσικό κείμενο. Δεν «αντιστέκεται» στην κατανόηση προβάλλοντας μονάχα δυσκολίες συντακτικής δομής και ασυνήθιστων για τα παιδιά όρων.<sup>2</sup> Υπάρχουν κι άλλες δυσκολίες, που πρέπει να εντοπιστούν σε επίπεδα βαθύτερα σε σχέση με τα αυστηρώς γλωσσικά.

Ας αναλύσουμε, για παράδειγμα, το ακόλουθο κείμενο που ανοίγει το μάθημα της ιστορίας ενός χειριδίου της Τετάρτης τάξης.<sup>3</sup>

### **Οι διωγμοί κατά των χριστιανών**

Για κάποια χρόνια οι χριστιανοί μπορούσαν να συναθροίζονται ανενόχλητοι. Μαρτυρώντας με τη ζωή τους το μέγεθος της πίστης τους, απλώθηκαν σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, αλλά ιδιαίτερα μεταξύ των φτωχότερων και των δούλων, ακριβώς επειδή η νέα πίστη κήρυσσε την ισότητα όλων των ανθρώπων ενώπιον του Θεού.

Εντούτοις, παρά τη φιλειρηνική συμπεριφορά τους, στα μέσα του 1ου αιώνα της χριστιανικής εποχής γνώρισαν τον πρώτο διωγμό στη Ρώμη, από τον αυτοκράτορα Νέρωνα.

Την αφορμή πρόσφερε μια μεγάλη πυρκαγιά που ερήμωσε μεγάλο μέρος της πόλης, ιδίως τις φτωχότερες συνοικίες, προκαλώντας μεγάλες καταστροφές και πόνο. Ο Νέρωνας, φοβούμενος την αντίδραση των πολιτών εφόσον πλανιούνταν φήμες ότι η πυρκαγιά είχε ανάψει κατά διαταγή του, βρήκε βολικό να ρίξει το φταίξιμο στους χριστιανούς, που ήταν εντελώς αθώοι. Πολλοί ήταν οι χριστιανοί που μαρτύρησαν κατά τον πρώτο αυτό διωγμό· μεταξύ τους οι απόστολοι Πέτρος και Παύλος.

Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια δύομισι περίπου αιώνων, οι χριστιανοί γνώρισαν ακόμα μεγαλύτερους διωγμούς. Είχαν αυξηθεί αριθμητικά και είχαν αποκτήσει καλή οργάνωση. Κατά συνέπεια εμφανίστηκαν ως κίνδυνος για την εσωτερική πειθαρχία της Αυτοκρατορίας, κυρίως επειδή τα δόγματά τους θεωρούνταν επαναστατικά: Ήταν επαναστατικό να κηρύσσει κανείς την ισότητα μεταξύ πλούσιων και φτωχών, μεταξύ δούλων και ελεύθερων ανθρώπων, μεταξύ πολιτών και ξένων.

Επαναστατική πράξη χαρακτηριζόταν και η άρνηση των χριστιανών να θεωρούν

θεικό το πρόσωπο του αυτοκράτορα. Έτσι, όποτε ένας χριστιανός συλλαμβανόταν, του επέβαλλαν να προσκυνήσει το άγαλμα του αυτοκράτορα· εάν αρνιόταν, τον σκότωναν ή τον καταδίκάζαν να πολεμήσει άοπλος ενάντια στα θηρία κατά τη διάρκεια θεαμάτων στις αρένες.

Στην πραγματικότητα λοιπόν οι χριστιανοί δεν διώχθηκαν επειδή πίστευαν σε μια θρησκεία διαφορετική από αυτήν που πρόσβευε η πλειονότητα των πολιτών, αλλά επειδή θεωρήθηκαν υπεύθυνοι για τη διαρκώς αυξανόμενη αδυναμία της Αυτοκρατορίας.

Βρισκόμαστε μπροστά σε έναν τυπικό τρόπο απλοποίησης μιας σύνθετης ιστορικής γνώσης και μετατροπής της σε «ιστοριούλα». Εδώ το θέμα αναπτύσσεται σε λίγες αράδες, από τις οποίες μπορούμε να εξαγάγουμε το πολύ καμιά εικοσαριά πληροφορίες. Αντίθετα, σε ένα ιστορικό έργο καλού επιπέδου η ανάπτυξη του θέματος απαιτεί δεκάδες ή εκατοντάδες σελίδες, με έναν τρομερά μεγαλύτερο αριθμό πληροφοριών για χρονολογίες, γεγονότα, πρόσωπα κτλ. Από τις τριάντα περίπου αράδες του εγχειριδίου, οι δέκα είναι αφιερωμένες στην αφήγηση του περιστατικού που αφορά τον Νέρωνα και την πυρπόληση της Ρώμης: Η ανεκδοτολογία φαίνεται στους συγγραφείς του εγχειριδίου ως η καταλληλότερη μορφή προσαρμογής του ιστορικού λόγου στο επίπεδο των παιδιών, είναι όμως επίσης μια ατυχής «προδοσία» του χαρακτήρα της γνώσης του παρελθόντος που αποκαλούμε ιστοριογραφία.

Δεν είναι η κατάλληλη στιγμή να μπορούμε στην ουσία του πόσο ιστοριογραφικώς ορθή είναι η απλοποίηση, εφόσον δεν είναι αυτό το ζήτημα.

Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η αναγνώριση των διάφορων επιπέδων δυσκολίας.

Πρώτο επίπεδο, το **γλωσσικό**: Οι αφηρημένες γλωσσικές έννοιες («μέγεθος της πίστης», «εσωτερική πειθαρχία», τα δόγματα που θεωρούνται επαναστατικά, η «διαρκώς αυξανόμενη αδυναμία») και οι χρονολογικοί όροι («μέσα του 1ου αιώνα της χριστιανικής εποχής») συνιστούν ήδη για τα παιδιά μεγάλα προσκόμματα στην κατανόηση. Σε αυτά προστίθεται η συντακτική δομή ορισμένων περιόδων που βρίθουν από δευτερεύουσες προτάσεις, οι οποίες καθιστούν προβληματική την αναγνωσιμότητα του κειμένου.

Δεύτερο επίπεδο, οι **ερμηνευτικές έννοιες**: Σε ένα δεύτερο επίπεδο υπάρχει το σύνολο των εννοιών που ανασύρονται από τις πηγές ή έπλασε η ιστοριογραφία, ή πάλι αποτελούν δάνεια από άλλες κοινωνικές επιστήμες (π.χ. «κοινωνικές τάξεις», «δούλοι», «Αυτοκρατορία», το πρόσωπο του αυτοκράτορα που θεωρείται θεικό). Αυτές έχουν αξιόλογη επίπτωση στην ιστοριογραφική γνώση, εφόσον περιέχουν ερμηνευτικά μοντέλα συγκεκριμένων πλευρών της πραγματικότητας που

η κατανόσή τους είναι μία από τις προϋποθέσεις για την κατανόηση της ιστορικής γνώσης. Για παράδειγμα, αν πούμε «κοινωνική τάξη» (δεν θα έπρεπε να χρησιμοποιείται ένας τέτοιος όρος για μίαν αρχαία κοινωνία, αλλά έστω), αυτό ισχυριζόμαστε με την αναφορά σε μια συγκεκριμένη κοινωνική δομή, και όχι με την απλή υποδιαίρεση του λαού σε ποικίλες ομάδες. Το απόσπασμα μπορεί να κατανοηθεί σε ένα επαρκές επίπεδο μόνον εάν γνωρίζει κανείς τον τύπο δομής της αυτοκρατορικής ρωμαϊκής κοινωνίας. Έτσι η λέξη «δούλος» δεν θα έπρεπε να συνδέεται –όπως συνήθως συμβαίνει στα παιδιά– απλώς με τη σκληρότητα της εργασίας, αλλά θα έπρεπε να ανακαλεί το θεσμό της δουλείας με τα ιδιόζοντα χαρακτηριστικά του. Αναλογικά, όταν αναφερόμαστε στην Αυτοκρατορία, θεωρούμε δεδομένο ότι είναι αρκετή η γνώση του όρου, αλλά αυτό που ο όρος ανακαλεί στους μαθητές μπορεί να είναι είτε ένα συνώνυμο του κράτους είτε ένα κράτος ιδιαίτερα μεγάλο. Και στη μια και στην άλλη περίπτωση η έννοια είναι ακατάλληλη να «πυροδοτήσει» την ακριβή κατανόηση της γνώσης που μεταφέρεται από ένα απόσπασμα σχετικό με τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία. Μόνον ένα καλό επίπεδο γνώσης των δομών της Αυτοκρατορίας μπορεί να επιτρέψει την πρόσβαση στην κατανόηση της τόσο αόριστης έννοιας «διαρκώς αυξανόμενη αδυναμία της Αυτοκρατορίας».

Σε ένα τρίτο επίπεδο, υποκείμενο στα δύο πρώτα, πρέπει να σκεφτούμε ένα είδος υποδομής που κατέστησε δυνατή τόσο τη γλωσσική οργάνωση (το πρώτο επίπεδο επιφάνειας), όσο και τη διαμόρφωση και την εφαρμογή του συνόλου των ερμηνευτικών εννοιών (το δεύτερο επίπεδο). Αυτή η υποδομή έχει διαμορφωθεί από τη σειρά των *γνωστικών εργαλείων, γνωστικών κατηγοριών* (οι έννοιες αυτές θα εξηγηθούν στο επόμενο κεφάλαιο) που κάνουν τις νοητικές διαδικασίες να προχωρήσουν με σκοπό τον εντοπισμό των πληροφοριών, την απόδοση σε αυτές μιας αξίας και τη διευθέτησή τους μέσα σε μια γνωσιακή δομή.

Τρίτο επίπεδο, οι **διαδικασίες οργάνωσης των πληροφοριών**. Στην πρώτη αυτή προσέγγιση ας περιοριστούμε στις διαδικασίες χρονικής οργάνωσης. Οι πληροφορίες του κειμένου μας είναι οργανωμένες κατά κύριο λόγο με βάση τη **διαδοχή** και τις **περιόδους**: «Για κάποια χρόνια οι χριστιανοί μπορούσαν να συναθροίζονται ανενόχλητοι», «στα μέσα του 1ου αιώνα της χριστιανικής εποχής», «στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια δυόμισι περίπου αιώνων».

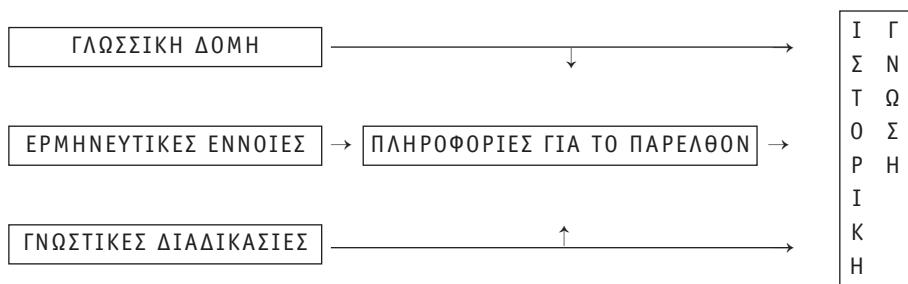
Όμως γνωστική σημασία έχει και η **διάρκεια**: «κατά τη διάρκεια δυόμισι περίπου αιώνων». Εάν ο αναγνώστης δεν δώσει βάρος σε αυτήν τη διαδικασία οργάνωσης των πληροφοριών, μπορεί να εννοήσει ότι οι άλλοι διωγμοί ακολούθησαν αμέσως μετά τον πρώτο.

Τέλος, είναι εξαιρετικά σημαντική η οργάνωση της **συγχρονίας**: Οι χριστιανοί «είχαν αυξηθεί αριθμητικά και είχαν αποκτήσει καλή οργάνωση», ενώ «η πλειο-



νότητα των πολιτών [!]» πρέσβευε μια θρησκεία της οποίας ουσιώδες συστατικό ήταν το να «θεωρείται θεϊκό το πρόσωπο του αυτοκράτορα».

Μπορούμε να συνοψίσουμε αυτόν το συλλογισμό με το ακόλουθο σχήμα:



Το σχήμα στόχο έχει να καταδείξει ότι, μόνον αφού οι πληροφορίες για το παρελθόν έχουν επενδυθεί με **κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες**, έχουν ανασυσταθεί σε **ερμηνευτικές έννοιες** και έχουν οργανωθεί σε μια **κατάλληλη γλωσσική δομή**, γεννιέται η ιστορική γνώση.

Η υποδομή των *γνωστικών κατηγοριών* είναι αδιόρατη, αλλά η συμβολή της είναι ουσιαστική τόσο τη στιγμή που οικοδομείται η ιστορική γνώση, όσο και τη στιγμή που γίνεται ιστοριογραφική γνώση οργανωμένη σε κείμενο. Η δεξιότητα να λειτουργεί κανείς με τις *γνωστικές κατηγορίες* είναι εξίσου ουσιαστική στην κατανόηση της μεταδιδόμενης ιστορικής γνώσης.

Αν θέλουμε αυτή η γνώση να γίνεται κατανοητή στην ιδιαιτερότητά της ως ιστορική γνώση, πρέπει να βοηθήσουμε τους μαθητές όχι απλώς να κατακτήσουν τη γλωσσική και συντακτική δομή του κειμένου. Εξίσου σημαντικό είναι να γίνουν κάτοχοι των ερμηνευτικών εννοιών, και ακόμα σημαντικότερο να αποκτήσουν τη δεξιότητα χρήσης των *γνωστικών κατηγοριών*. Η κατοχή του πλέγματος των γνωστικών εργαλείων ενισχύει την κατανόηση της γλωσσικής και εννοιολογικής δομής των ιστοριογραφικών κειμένων. Είναι ένα ζητούμενο ελλείψει του οποίου, κατά τη γνώμη μου, δεν μπορεί να υπάρξει κατανόηση ούτε των μεμονωμένων ιστοριογραφικών γνώσεων, ούτε του συστήματος γνώσεων που διαμορφώνει τη γενική σχολική ιστορία.

Αν το αποδεχτούμε αυτό, τότε συνεπάγεται η αναγκαιότητα να ικανοποιήσουμε αυτό το ζητούμενο προτού προτείνουμε στους μαθητές του υποχρεωτικού σχολείου δομημένες ιστορικές γνώσεις, που επίσης απαιτούν γλωσσικές και εννοιολογικές δεξιότητες. Χρειάζεται, κατά τη γνώμη μου, να οδηγήσουμε τα παιδιά στην ιστορία μέσα από μια διαδρομή διαμόρφωσης του πλέγματος των γνωστικών κατηγοριών, αφήνοντας κατά μέρος το περιεχόμενο του μαθήματος.



Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδρομής μπορούμε να επιτύχουμε άλλο ένα αποτέλεσμα – να κάνουμε τα παιδιά να αντιληφθούν τη σημαντικότητα της ιστορικής γνώσης και να φροντίσουμε ώστε να αναδυθούν ορισμένες τάσεις που δίνουν κίνητρο για τη μελέτη της. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από δραστηριότητες που γεννούν στα παιδιά τη συνείδηση της πραγματικότητας του παρελθόντος, της δυνατότητας του να γίνει γνωστό, του ενδιαφέροντός μας γι' αυτό. Η συνείδηση αυτή είναι με τη σειρά της ένα ζητούμενο ικανό να καταστήσει λιγότερο δύσκολη τη μελέτη της ιστορίας.

Το σχήμα που μπορεί να αναπαραστήσει αυτήν τη διδακτική στρατηγική είναι το ακόλουθο:



Οι μαθητές που παίρνουν απολυτήριο από το Δημοτικό πρέπει να αντιμετωπίσουν την κατανόηση ενός ιστορικού λόγου που, από τις πρώτες κίολας σελίδες του εγχειριδίου, έχει δομηθεί με τη χρήση μεγάλου αριθμού κατηγοριών.

Αυτό έχει σημαντικές συνέπειες στις διδακτικές στρατηγικές που πρέπει να καθορίσουμε. Συνεπάγεται κατά πρώτο λόγο ότι τα παιδιά δεν αρκεί να κατακτήσουν τη γλωσσική και εννοιακή δομή μιας γνώσης για να μπορέσουν να την κατανοήσουν στην ιδιαιτερότητά της ως γνώσης που έχει ιστοριογραφική σημασία. Αυτό το επίπεδο κατανόησης επιτυγχάνεται μόνον υπό την προϋπόθεση ότι κατέχουν και χρησιμοποιούν τις γνωστικές κατηγορίες. Εάν η δεξιότητα χρήσης των γνωστικών εργαλείων είναι ένα ζητούμενο ελλείψει του οποίου δεν μπορεί να υπάρξει κατανόηση ούτε των μεμονωμένων ιστοριογραφικών γνώσεων, ούτε του συστήματος γνώσεων που διαμορφώνει η γενική σχολική ιστορία, καθίσταται αναγκαίο να ικανοποιήσουμε αυτό το ζητούμενο *προτού* προτείνουμε στους μαθητές δομημένες ιστορικές γνώσεις που επίσης απαιτούν γλωσσικές και εννοιακές δεξιότητες.

Ως εκ τούτου αποστολή του Δημοτικού σχολείου είναι να επινοήσει μια διαδρομή διαμόρφωσης του πλέγματος των γνωστικών εργαλείων, *αφήνοντας κατά μέρος το περιεχόμενο του μαθήματος*. Οι δάσκαλοι πρέπει να αντιληφθούν ότι η διδασκαλία της ιστορίας δεν έχει πλέον στόχο την αναπαραγωγή πληροφοριών και

τη μεταφορά τους στη συνείδηση των μαθητών. Πρέπει να εξασκούν τα παιδιά να συνδυάζουν και να αναπτύσσουν τρόπους χρήσης των γνωστικών εργαλείων, έτσι ώστε να τα οδηγούν στην ιστορία με τον κατάλληλο νοητικό εξοπλισμό και την κατάλληλη συναισθηματική διάθεση.

Η διδακτική διαμεσολάβηση ανάμεσα στα παιδιά και στην ιστορία πρέπει να πραγματοποιηθεί έχοντας θέσει στον εαυτό μας το στόχο να αναπτύξουμε τα νοητικά εργαλεία των παιδιών με τέτοιο τρόπο ώστε να διαμορφωθούν τόσο τα κίνητρα για τη μελέτη της ιστορίας, όσο και οι δεξιότητες κατανόησης του ιστοριογραφικού λόγου.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Για τη διδακτική διαμεσολάβηση που είναι απαραίτητη προκειμένου να φέρουμε τα παιδιά σε επαφή με την ιστορία, βλ. I. Mattozzi, «I bambini, il tempo, la storia», στο *Spazio e tempo: Dimensioni del sapere*, επιμ. E. Mazzone, Milano: Mondadori, 1988, σσ. 65-81.
- 2 Για τις δυσκολίες της γλωσσικής αποκωδικοποίησης των ιστορικών κειμένων, βλ. R. Starc & M. L. Mammano, «I connettivi temporali “prima” e “dopo”. Uno studio sperimentale sulla comprensione di frasi I e II elementare», στο *Età Evolutiva* 31, 1988, σσ. 62-68.
- 3 G.G. Moroni (επιμ.), *Il sussidiario. Itinerari conoscitivi di base per la classe quarta*, Milano: CETEM, 1989, σσ. 5-6.

Πώς μπορούμε να οδηγήσουμε τα παιδιά στη μελέτη της ιστορίας; Ποια γνωστικά εργαλεία, ποιες δεξιότητες και ποια ενδιαφέροντα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές για να προσεγγίσουν την ιστορική γνώση; Θέτοντας αυτά τα ερωτήματα, ο Ivo Mattozzi αναζητά απαντήσεις στο επιστημολογικό πεδίο της ιστορίας, στο πεδίο των μηχανισμών πρόσληψης και στις πρακτικές διδασκαλίας που θα επηρεάσουν τις αντιλήψεις των μαθητών και θα τις ασκήσουν ώστε να γίνουν λειτουργικές για τη μελέτη της ιστορίας. Αντιστρέφει την απλοϊκή αντίληψη που υπαγορεύει να φέρουμε την ιστορία στα νοητικά μέτρα των παιδιών και προτείνει ως θεμελιώδη προϋπόθεση για την οικειοποίηση της ιστορικής γνώσης τη σταδιακή κατάκτηση των γνωστικών κατηγοριών (ευρετικών, δομικών, εννοιολογικών και ερμηνευτικών) που εμπλέκονται στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης.

Οι μελέτες του Ivo Mattozzi που περιλαμβάνονται στον παρόντα τόμο επιλέχθηκαν με σκοπό να προωθήσουν τη συζήτηση για τα ζητήματα που θέτει η ιστορική εκπαίδευση σήμερα και απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς, στους φοιτητές και σε όλους όσους ενδιαφέρονται για την ιστορία.

Ο **Ivo Mattozzi** είναι καθηγητής σύγχρονης ιστορίας και μεθοδολογίας και διδακτικής της ιστορίας στα Πανεπιστήμια της Bologna και του Bolzano. Είναι ιδρυτής της ένωσης καθηγητών και ερευνητών στη διδακτική της ιστορίας «Clio '92» και διευθυντής των περιοδικών *I Quaderni di Clio*, *La Vita Scolastica* και *Il Bollettino di Clio*. Ιδρυτικό μέλος των θεσμοθετημένων συναντήσεων των ειδικών στη διδακτική της ιστορίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Μεταξύ των πεδίων της ερευνητικής του δραστηριότητας περιλαμβάνονται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ιστορίας, η διδακτική των πολιτισμικών αγαθών, η σχολική ιστορία και η διδακτική της τοπικής ιστορίας.

ISBN 960-375-960-0



9 789603 759607

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΙΧΑΞΙΣ 3960