

## «Η Θεσσαλονίκη γνωρίζει μεγάλη ακμή». Μία διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου

Παρασκευή Γκόλια  
Δασκάλα, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, ΠΤΔΕ, ΠΑΜ

### 1. Εισαγωγικά

*Μια πόλη δεν είναι μονάχα αυτό που μας δείχνει. Είναι και όλα όσα κουβαλάει μαζί της στην πορεία της μέσα στο χρόνο. Χωρίς τη γνώση αυτού του πολύτιμου φορτίου στέκει απέναντί μας μετέωρη και αινιγματική, κρατώντας το αληθινό της πρόσωπο γι' αυτούς που ξέρουν να το αναζητήσουν (Μαρία Βαϊνά, 1997).*

Η ιστορία εδραιώνεται στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα των δυτικών χωρών κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα ακολουθώντας την ωρίμανση της εκπαίδευσης ανά διδακτικό αντικείμενο και την εδραίωση της πεποίθησης για κοινωνική πρόοδο μέσω της μάθησης. Η θέση της οφείλεται αναντίρροπα στη δυνατότητά της να δεξιωθεί το εθνικό μήνυμα και να διαχειριστεί το παρελθόν ως κατά βάση εθνικό. Οφείλεται, ωστόσο, ταυτόχρονα σε μια αλληλουχία συνθηκών που την καθιστούν ανάμεσα σε άλλα νοητικά αναγνωρίσιμη, κοινωνικά χρήσιμη και πολιτισμικά πρόσφορη, απαραίτητη αποσκευή του σύγχρονου δυτικού ανθρώπου, όψη του δυτικού αλφαριθμητισμού. Οι συνθήκες αυτές παραπέμπουν στο ολικό κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι και διαφοροποιούνται στο χρόνο και ανά χώρο αναφοράς. Η ίδια η διαχείριση του παρελθόντος ως εθνικού ενέχει, ούτως ή άλλως, σημαντικά διαφοροποιημένες αναγνώσεις. Βασική όψη της ανανέωσης της ιστορίας ως διδακτικού αντικειμένου τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα στη Δύση αποτελούν η μετάβαση από μια διαισθητικού χαρακτήρα και άποψης προσέγγιση των ζητημάτων της διδασκαλίας και της μάθησης σε ένα τεκμηριωμένο ερευνητικά λόγο δι-υποκειμενικά αποδεκτό και ελέγξιμο, η συγκρότηση της αντίστοιχης επιστημονικής κοινότητας, η δημιουργία ενός αυξανόμενου κορμού γνώσης, η συσσώρευση προσεγγίσεων που επιχειρούν επιστημολογικές τομές στο υπάρχον διδακτικό παράδειγμα.

Ο προσδιορισμός της σχέσης της διδακτικής της ιστορίας με τις ιστορικές σπουδές, της σχέσης ανάμεσα στην ιστορική γνώση της ιστορίας και στην ιστορική γνώση του σχολείου (Audigier, Crémieux and Tutiaux-Guillon, 1994), ε-

ντάσσεται στο πλαίσιο μιας θεωρητικής προσέγγισης της σχέσης των διδακτικών αντικειμένων με τα αντίστοιχα επιστημονικά τους πεδία και αξιοποιεί τα θεωρητικά σχήματα που επιχειρούν να ανατρέψουν την παραδοσιακή αντίληψη μιας άμεσης και υπάλληλης για τα διδακτικά αντικείμενα σχέσης προς τις επιστήμες αναφοράς τους και να υποστηρίξουν τη σχετική αυτονομισή τους. Ο σχετικός διάλογος ευδοκμεί μετά την εισαγωγή της έννοιας της *διδακτικής μετάθεσης* (Chevallard, 1985) και την αναγνώριση, στο πλαίσιο ρευμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, των διδακτικών αντικειμένων ως ημι-αυτόνομων πραγματικότητων κοινωνικά επιλεγμένων (Forquin, 1989), με ίδια οργάνωση, ιεραρχία και κριτήρια.<sup>1</sup> Για το λόγο αυτό αντλούμε όρους από τα μαθηματικά (*centre-acentre*) και τους αξιοποιούμε στις ιστορικές σπουδές με στόχο τη διασύνδεση των μαθημάτων: «κάθε γλωσσικό αντικείμενο έχει ιστορία και κάθε γνωστικό αντικείμενο έχει μια ιστορική διάσταση» (Postman, 1997).

Υιοθετούμε, επίσης, τις σύγχρονες εναλλακτικές προτάσεις για την ιστορική έρευνα και διδασκαλία, «τις διδακτικές μεθόδους που έχει στην ευχέρειά του ο δάσκαλος της ιστορίας και λειτουργούν κατά περίπτωση συμπληρωματικά ή και εναλλακτικά» (Κόκκινος, 1999). Για το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εκπαίδευση θεωρούμε αναγκαία τη συνάρτηση του παιδαγωγού με τον ιστορικό και τον ερευνητή. Για το λόγο αυτό απαιτείται θεωρητική κατάρτιση του εκπαιδευτικού-ιστορικού-παιδαγωγού, η επιμόρφωσή του σε θέματα φιλοσοφίας της ιστορίας, με στόχο την κατανόηση και την ορθότερη διδασκαλία της επιστήμης-ιστορίας. Σε κάθε μάθημα ιστορίας θεωρούμε αναγκαία την αναγωγή στην «ιστορία της ιστορίας», στο πρόβλημα της αιτιότητας, του χώρου και του χρόνου, στη διεπιστημονική προσέγγιση, στη συνεργασία με την οικονομική και κοινωνιολογική επιστήμη στο πλαίσιο της σύγχρονης έρευνας και του σχολικού μαθήματος. Στη διδακτική πράξη θεωρείται αναγκαία η συνοπτική παρουσίαση του σχολικού εγχειριδίου στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με έμφαση στην ανάγνωση των περιεχομένων, στις θεματικές ενότητες-υποενότητες, στο χρονολόγιο, στους χάρτες, στους πίνακες και στις εικόνες, στις μαρτυρίες, στις πηγές και στις ερωτήσεις-ασκήσεις. Η διδασκαλία του μαθήματος μέσα από τις πηγές αξιοποιεί το εποπτικό υλικό του σχολικού εγχειριδίου της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς επίσης και το υλικό της σχολικής βιβλιοθήκης, αλλά σε διαφορετικό βαθμό εμβάθυνσης όσον αφορά στις βαθμίδες αξιώσεων για τη στοχοθεσία του μαθήματος (Westphalen, 1982).

Για την αρχιτεκτονική της διδασκαλίας ακολουθούμε το ταξινομικό σχήμα του

1 Η δημιουργία της έννοιας ανήκει στον διδακτολόγο των μαθηματικών Yves Chevallard, εισάγεται το 1980 και υιοθετείται για να περιγράψει την εργασία η οποία συντελείται από τη μετάβαση ενός επιστημονικού αντικείμενου προς διδασκαλία σε αντικείμενο διδασκαλίας. Με αφετηρία τα μαθηματικά και τη διδασκαλία τους, ο Chevallard ορίζει την εκπαίδευση ως ένα σύστημα που εγγράφεται στο κοινωνικό περιβάλλον με τη διαμεσολάβηση της νοόσφαιρας. Η θεώρηση του Chevallard οδηγεί στην αναγνώριση ενός διακριτού για τα διδακτικά αντικείμενα επιστημολογικού καθεστώτος και αποκτά επιρροή καθώς προσφέρει τη βάση για τη θεμελίωση της επιστημονικότητας των διδακτικών αντικειμένων. Η έκδοση με τον ομώνυμο τίτλο είναι του 1985.

Gagne (Φλουρής, 1995) με στόχους τις «πληροφορίες, τις νοητικές δεξιότητες, τη γνωστική στρατηγική, τις στάσεις και τις κινητικές δεξιότητες». Ως διδακτικό μοντέλο για τη συγκεκριμένη ιστορική θεματική δεχόμαστε τη συνδυαστική χρήση του παραγωγικού μοντέλου, με βάση το οποίο «κατακτώνται αρχικά με εμπειρικό τρόπο οι ιστορικές έννοιες», με το κριτικό/αποδομητικό μοντέλο, γιατί με αυτό ελέγχονται το πληροφοριακό και ιδεολογικό φορτίο των ιστορικών πηγών και των ιστοριογραφικών κειμένων (Κόκκινος, 1999). Το αποδομητικό μοντέλο αντιστοιχεί στην κριτική παιδαγωγική κατεύθυνση (Ξωχέλλης, 1995) και εφαρμόζεται ως ερευνητική-διαλεκτική μέθοδος στη διδακτική πράξη (Πελαγίδης, 1999). Για την αφόρμηση σε κάθε μάθημα της Ιστορίας ένα απόσπασμα από το έργο του Descartes, «το να διατηρούμε επικοινωνία με τον κόσμο του παρελθόντος μοιάζει πολύ με το να ταξιδεύουμε στο εξωτερικό. Το ταξίδι μάς φέρνει σε άμεση γνωριμία με τα ήθη των άλλων εθνών και μας επιτρέπει να κρίνουμε δικαιότερα και τα δικά μας ήθη» (Walsh, 1985) και στη συνέχεια η άποψη του Φουκό, για την «ιστορία, η οποία δεν αφηγείται, αλλά καταδεικνύει την πρακτική που γεννά το ιστορικό αντικείμενο, τους μηχανισμούς παραγωγής του» (Τζιόβας, 1985) αποκαλύπτουν τη φιλοσοφική διάσταση της ιστοριογραφίας. Τα ερωτήματα που προκύπτουν κάθε φορά που συζητούμε για τη διδασκαλία της ιστορίας αναφέρονται στην ποικιλία και στην ετερότητα των ιστορικών, στις ποικίλες διδακτικές προτάσεις, στην ανάγκη ανανέωσης του μαθήματος, στην ευθύνη του ιστορικού-ερευνητή, του συγγραφέα και του διδάσκοντος. Η πρώτη απάντηση που δίνουμε στους μαθητές κάθε βαθμίδας είναι η διπλή σημασία του όρου *ιστορία*: *τα γεγονότα καθαυτά όπως διαδραματίστηκαν και η γνώση γι' αυτά μέσα από την καταγραφή τους στις πηγές: η επιστημονική ιστορική γνώση δεν ταυτίζεται ποτέ απολύτως μ' αυτά, γιατί παρεμβαίνει ο ιστορικός (επιλογή των πηγών, ερμηνεία) και στην εκπαίδευση ο διδάσκοντας και πριν από αυτόν το ΑΠ* (Μπαγιόνας, 1980).

## 2. Το υλικό

Η εποχή που παρουσιάζεται στην 32<sup>η</sup> ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου με τίτλο «Η Θεσσαλονίκη γνωρίζει μεγάλη ακμή» είναι πολυπρόσωπη με έντονες διαμάχες πολιτικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Σύμφωνα με το στόχο που καταγράφεται στο βιβλίο του δασκάλου, οι μαθητές καλούνται «να μάθουν την οικονομική, πνευματική και καλλιτεχνική ανάπτυξη της Θεσσαλονίκης στα βυζαντινά χρόνια». Επισημαίνουμε ότι τα λιγοστά στοιχεία που δίνονται στο κείμενο δεν βοηθούν στην επίτευξη του στόχου αυτού. Ταυτόχρονα, ζητείται από τους μαθητές να κρίνουν τις ιδέες του κινήματος των Ζηλωτών. Ίσως για τους συγγραφείς του εγχειριδίου είναι ικανοποιητική η αναπαραγωγή των δύο σειρών του κειμένου του βιβλίου που αναφέρονται στους Ζηλωτές. Το κείμενο, όμως, που αποτελεί τον κορμό ενός σχολικού εγχειριδίου και καταλαμβάνει συνήθως τη μεγαλύτερη έκταση πρέπει και να αποτελεί τη βάση σύμφωνα με την οποία θα διαρθρώνονται και

τα άλλα μέρη, ώστε να δίνεται η ύλη συνοπτικά, αλλά σε όλο της το πλάτος. Συνεχίζοντας την «περιήγηση» στην ενότητα ανακαλύπτουμε ότι, ενώ φαινομενικά αυτή αναφέρεται στην περίοδο ακμής της Θεσσαλονίκης, κατά τον 14<sup>ο</sup> αιώνα, στην πραγματικότητα το εποπτικό υλικό που συνοδεύει την ενότητα αναφέρεται σε ολόκληρη τη βυζαντινή περίοδο της Θεσσαλονίκης, ενώ η εικόνα θα έπρεπε να λειτουργεί ενισχυτικά στην παρουσίαση της ύλης αλλά με διαφορετικό τρόπο, πιο εποπτικό, ώστε να λειτουργεί συμπληρωματικά προς το κείμενο και να συμβάλλει στην κατανόησή του. Στο ίδιο πλαίσιο λειτουργούν επίσης οι πηγές, τα συνοδευτικά κείμενα στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας, τα οποία ακολουθούν το κυρίως κείμενο. Κατά την ένταξη των γραπτών ιστορικών πηγών στα σχολικά εγχειρίδια η σχέση της πηγής με το περιεχόμενο του κειμένου πρέπει να είναι προφανής και πρέπει συνήθως να συνοδεύονται από εργασίες και ερωτήσεις για τους μαθητές, ώστε να τους οδηγούν στην επεξεργασία και την κατανόηση του περιεχομένου τους. Ο στόχος αυτός πραγματώνεται με το πρώτο συνοδευτικό κείμενο της ενότητας, που έχει τον τίτλο «Τα βυζαντινά και σύγχρονα Δημήτρια». Η πηγή προέρχεται από την Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας του Α. Α. Vasiliev, η οποία συνδέεται τόσο με το κυρίως κείμενο όσο και με την εικόνα που τη συνοδεύει (Δ.Ε.Θ.), αλλά και με την άσκηση του τετραδίου εργασιών, που έχει σκοπό τη «μεταφορά» στο σήμερα και την αξιοποίηση των γνώσεων των μαθητών. Το δεύτερο συνοδευτικό κείμενο, «Το Άγιο Όρος: Η πολιτεία των μοναχών», καθώς και η τέταρτη άσκηση του τετραδίου εργασιών αποτελούν μια ανεξάρτητη υποενότητα μέσα στο μάθημα, η οποία θα μπορούσε είτε να αποτελέσει ένα εντελώς αυτόνομο διδακτικό κεφάλαιο ή να ενταχθεί σε πολλές άλλες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου.

### 3. Η διδακτική πρόταση

Η πληθώρα της ύλης που είναι συγκεντρωμένη στην ενότητα αυτή, εξαιτίας ίσως της προσπάθειας της συντακτικής ομάδας για απλούστευση του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου, έχει ως αποτέλεσμα την παράλειψη χρήσιμων ιστορικών πληροφοριών και την αναντιστοιχία του κυρίως κειμένου με τις εικόνες, τα συνοδευτικά κείμενα και τις εργασίες. Το γεγονός, επίσης, ότι η συγκεκριμένη ενότητα είναι η μοναδική μέσα στο εγχειρίδιο η οποία αναφέρεται αποκλειστικά στη Βόρεια Ελλάδα μάς δίνει ένα καλό «άλλοθι» ως δασκάλους να ξεφύγουμε για λίγο από τις «γραμμές», όπως αναφέρει και ο Βώρος (1989), δηλαδή από το πρόγραμμα, το βιβλίο, το ωράριο. Μπορούμε έτσι να διδάξουμε «Τοπική Ιστορία», με την έννοια, όμως, ότι ο όρος αυτός περιλαμβάνει ως υπάλληλες σημασίες την «Ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας», την «Ιστορία της περιοχής», την «Ιστορία της ευρύτερης περιφέρειας» και είναι δυνατόν να εκφραστεί και ως «πολεο-ιστορία».

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που πρέπει να επινοηθούν οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη ότι οι μαθητές δεν μπορούν να έχουν άμεση εμπειρία του παρελθόντος ούτε τη δυνατότητα κατανόησης εννοιών που συχνά είναι υψηλού επι-

πέδου αφαίρεσης. Οι έννοιες του χρόνου και της μεταβολής παρουσιάζουν δυσκολίες, επειδή είναι απαραίτητο να γίνουν κρίσεις, παραγωγικοί συλλογισμοί και να εξαχθούν συμπεράσματα, διαδικασίες, δηλαδή, που απαιτούν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και άλλων δεξιοτήτων σε αρκετά υψηλό βαθμό. Οι σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας, όπως αναφέρονται στο *αναλυτικό πρόγραμμα*, είναι να βοηθήσει τους μαθητές ώστε:

- να αναπτύξουν εποικοδομητική στάση απέναντι στην ιστορική μάθηση (περιέργεια και ενδιαφέρον, πνεύμα αντικειμενικότητας, επιθυμία για διερεύνηση των ιστορικών τους γνώσεων)·
- να ασκηθούν στον τρόπο εργασίας και στις τεχνικές που προσιδιάζουν στην ιστορική επιστήμη (συλλογή, ταξινόμηση και έλεγχος ιστορικού υλικού, μελέτη χαρτών και σχεδιαγραμμάτων, διατύπωση και επαλήθευση υποθέσεων, καταγραφή απόψεων κ.λπ.) (Ιστορία Ε' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου, 2000).

Βασική παράμετρος της διδακτικής της Ιστορίας είναι να εξασφαλίζεται στον μαθητή η δυνατότητα μετάβασης στο χώρο δράσης του ανθρώπου στο παρελθόν, σε ένα χώρο που, σε πολλές περιπτώσεις, έχει διατηρηθεί στη συνέχεια του χρόνου αλλά με αναμορφωμένες δομές. Πρόκειται για το χώρο δράσης του σημερινού ανθρώπου, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα στα πλαίσια μιας οργανωμένης εξωσχολικής δραστηριότητας. Κατά τον Bruner, κάθε γνωστικός κλάδος έχει μια ορισμένη «δομή» και μπορεί να αναλυθεί σε ορισμένες «κεντρικές έννοιες», «θεμελιώδεις ιδέες», τις οποίες τα παιδιά μπορούν από νωρίς να αντιληφθούν, εφόσον τους παρουσιάζονται με τον κατάλληλο τρόπο, και εκείνο που έχει σημασία είναι τα παιδιά να κατακτούν τις χαρακτηριστικές έννοιες, δεξιότητες και μεθόδους έρευνας κάθε γνωστικού αντικειμένου (Αβδελά, 1998). Με δεδομένο ότι η μάθηση που ξεκινά από τον μαθητή ουσιαστικά ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης και καθιστά ελκυστική τη σχολική γνώση περισσότερο από την κατευθυνόμενη διδασκαλία μέσα στην τάξη, προτείνουμε, για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, τη μέθοδο project. Κάθε διαφορετική παρέμβαση, επίσης, του εκπαιδευτικού θεωρείται αναγκαία, γιατί υιοθετούμε τη μάθηση της «γνωστικής στρατηγικής» (Φλουρής, 1995).

#### 4. Το ιστορικό project

Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους πραγματώνεται ένα project είναι: η ελευθερία των μελών της ομάδας να προτείνουν ένα θέμα, η διαμόρφωση της τελικής μορφής του θέματος με τη συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, και η διεξαγωγή του θέματος από εκπαιδευόμενους. Το βασικό ερώτημα που προκύπτει είναι εάν και κατά πόσο το υλικό που συλλέγεται από τις συζητήσεις αυτές αποτελεί έναυσμα για παραπέρα αναζητήσεις και δραστηριοποιήσεις, εάν, δηλαδή, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την όλη πορεία του μαθήματος, ώστε

διοχετεύοντάς το σε άλλα κανάλια διερεύνησης από αυτά που έχουν προγραμματιστεί να δίνονται στα περιεχόμενα εντελώς νέες διαστάσεις, όπως αυτές επιβάλλονται από την πορεία της αναζήτησης. Για να μπορέσει μια τέτοια διαδικασία να καρποφορήσει, χρειάζεται αναμφίβολα ειδική εξάσκηση της ομάδας, ώστε να είναι σε θέση να ανακοινώνει, να προτείνει, να αξιολογεί, να επιλέγει, και να έχει την απαιτούμενη διορατικότητα να διακρίνει αν και κατά πόσο το εξεταζόμενο αντικείμενο επιδέχεται παραπέρα ανάλυση ή είναι απροσπέλαστο ή ανάξιο λόγου (Χρυσυφίδης, 1998). Θεωρούμε ότι κάθε project είναι μοναδικό και κάθε ομάδα μαθητών προσεγγίζει το θέμα διαφορετικά από μια άλλη είτε λόγω των διαφορετικών βιωμάτων που μπορεί να έχουν οι μαθητές είτε λόγω του διαφορετικού υλικού που μπόρεσαν να συλλέξουν είτε λόγω της διαφορετικής κατεύθυνσης που έδωσε ο δάσκαλος. Επισημαίνεται ακόμα και η παρανόηση ότι η μέθοδος project δεν συνδέεται με τη σχολική τάξη, αλλά αποκλειστικά με εξωσχολικές δραστηριότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ένα μεγάλο μέρος από τις δραστηριότητες αυτές να μεταφέρεται «ως κατ' οίκον εργασία» στην οικογένεια (Χατζηδήμου, 1995). Ωστόσο, η αναβάθμιση της εκπαίδευσης πέραν υποχρεωτικά και μέσα από την αντιμετώπιση του προβλήματος της υπερφόρτωσης των μαθητών και των οικογενειών τους. Σε αυτή την περίπτωση εξανεμίζεται πρώτα απ' όλα κάθε μορφωτικό κέρδος και καταστρατηγείται η ίδια η ουσία της μεθόδου (Βαϊνά, 1997).

Ο στόχος της διεξαγωγής ενός ιστορικού project είναι η ενεργοποίηση κινήτρων για τους μαθητές και η απελευθέρωση από το πληκτικό και τυποποιημένο, σε μορφή και περιεχόμενο, μάθημα της Ιστορίας με σκοπό την παραγωγή πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού για ανάλυση και ιστορική κατανόηση. Το «υποθετικό» project, που προτείνεται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ενότητας, δεν μπορεί να οριοθετηθεί ακριβώς, γιατί κάθε project είναι διαφορετικό και εξαρτάται από πολλές παραμέτρους. Για το λόγο αυτό δίνονται κάποια εναλλακτικά πεδία δράσης σε ενδεικτικές θεματικές κατηγορίες με τις οποίες ίσως καταλήξουν να ασχοληθούν οι μαθητές με αφορμή τη συγκεκριμένη ενότητα. Ορισμένες από τις δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα στη σχολική αίθουσα, ενώ για άλλες χρειάζεται η πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής εκδρομής ή η βιβλιογραφική ενημέρωση των μαθητών. Το σίγουρο, πάντως, είναι ότι ο δάσκαλος ο οποίος θα αποφασίσει μαζί με την τάξη του να μπει στην «περιπέτεια» ενός project πρέπει να έχει σχεδιάσει πολύ καλά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μακροεπίπεδο και να εκμεταλλευτεί όλες τις δυνατότητες που του παρέχει το ωρολόγιο πρόγραμμα (σχολική ζωή – διασύνδεση της Ιστορίας με άλλα μαθήματα).

## **5. Ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων**

### ***A. Πραγματολογική επεξεργασία της ενότητας***

Μια από τις θεματικές κατηγορίες θα μπορούσε να αναφέρεται στην πραγματολογική επεξεργασία της ενότητας και οι μαθητές θα επιχειρήσουν μέσα α-

πό μια σειρά δραστηριοτήτων να κατανοήσουν το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της Θεσσαλονίκης του 14<sup>ου</sup> αιώνα.

- Η κατασκευή ενός χρονολογικού πίνακα και η τοποθέτηση των ημερομηνιών πάνω στην ιστορική γραμμή βοηθούν στην παραστατική σύλληψη του χρόνου από τους μαθητές.

Μια καλή δουλειά περιέχεται στο φυλλάδιο «Στα Βυζαντινά τείχη» και είναι η σπειροειδής παρουσίαση της ιστορίας της Θεσσαλονίκης μέσα από τα τείχη της πόλης.

Οι μαθητές μπορούν, λοιπόν, να κατασκευάσουν και αυτοί τη δική τους ιστορική γραμμή και να διασυνδέσουν το χρονολογικό πίνακα με μια εικαστική δραστηριότητα.

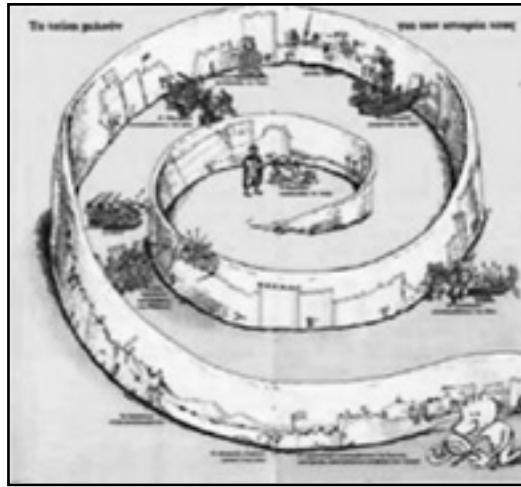
- Πολύ σημαντική για την κατανόηση της Ιστορίας είναι η ανάγνωση των ιστορικών χαρτών.

Μέσα στο ίδιο φυλλάδιο περιέχεται και ένα δισέλιδο που τιτλοφορείται «Θεσσαλονίκη μια Βυζαντινή πόλη» (Γεωργαντέλη, Νικονάνου και Σελέντη, 1997).

Με την προσεκτική ανάγνωση του χάρτη δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συνδέσουν την προνομιακή γεωγραφική θέση της Θεσσαλονίκης με την οικονομική και, κατά συνέπεια, με την πνευματική ανάπτυξή της.

- Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συγκεκριμένη εποχή είναι πολυπρόσωπη. Θα μπορούσαν οι μαθητές μέσα από τη βιβλιογραφία να παρουσιάσουν πρόσωπα της εποχής, όπως τον Ιωάννη Ε΄ τον Παλαιολόγο, τον Ιωάννη Στ΄ τον Καντακουζηνό, την Άννα Παλαιολογίνα, τον Γρηγόριο Παλαμά κ.λπ. Σε αυτό το σημείο ο δάσκαλος πρέπει να προσέξει πολύ· να προσπαθήσει να αποφύγει την «ιστορία των προσωποποιήσεων», και να επιμείνει να κατευθύνει περισσότερο τους μαθητές στην ιστορία των ομάδων.

- Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να συμβάλει μια παρόμοια βιβλιογραφική εργασία, που θα αναφέρεται στο κίνημα των Ζηλωτών ή των Ησυχαστών. Ωστόσο, παραμένει δύσκολη η κατανόηση της έννοιας του κινήματος των Ζηλωτών, της *Κομμούνας της Θεσσαλονίκης*, όπως την αναφέρει και ο Γιάννης Κορδάτος (1975), καθώς τα παιδιά ηλικίας 7-12 χρόνων βρίσκονται στο στάδιο που χαρακτηρίζεται από τη συγκεκριμένη λογική σκέψη. Η συζήτηση που θα ακολουθήσει μέσα στη σχολική αίθουσα και η σύνδεσή της με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, καθώς και η μεταφορά στο



σήμερα με τη χρήση του όρου «κίνημα» στη σημερινή πολιτική σκηνή, μπορούν να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

## **B. Τέχνη**

Η θεματική κατηγορία της «Τέχνης» μπορεί ή να περιοριστεί στη Θεσσαλονίκη του 14<sup>ου</sup> αιώνα ή να απλωθεί σε ολόκληρη τη βυζαντινή Θεσσαλονίκη.

Ο 14<sup>ος</sup> αιώνας θεωρείται η «χρυσή εποχή της Θεσσαλονίκης», η εποχή κατά την οποία τα στοιχεία του ανθρωπισμού και της κλασικής παιδείας μπήκαν έντονα στην τέχνη και προδιέγραφαν ένα λαμπρό μέλλον για αλλαγές όχι μόνο στις φόρμες αλλά και στη γενικότερη ιδεολογία της τέχνης. Μνημεία αντιπροσωπευτικά της εποχής είναι:

- ο ναός της Αγίας Αικατερίνης, ένας μικρός, κομψός ναός που βρίσκεται κοντά στα βορειοδυτικά τείχη, και
- ο ναός των Αγίων Αποστόλων, ένα από τα σπάνια κτίσματα της εποχής των Παλαιολόγων, που έχει διακοσμηθεί συγχρόνως με ψηφιδωτά και τοιχογραφίες.

Φυσικά, μπορούμε να διδάξουμε και πολεο-ιστορία περιοριζόμενοι στη βυζαντινή Θεσσαλονίκη. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να έχει πολλές εκφάνσεις και να συνδυαστεί με μια σχολική εκδρομή, με μια μορφωτική εκδρομή καλύτερα, μια αξιοπρόσεκτη μορφή παιδαγωγικής εργασίας. Ειδικότερα:

Για το οδοιπορικό στα βυζαντινά μνημεία της Θεσσαλονίκης η εκδρομή θα μπορούσε να ήταν ταυτόχρονα και παρουσίαση μέρους της εργασίας των μαθητών.

Ενδεικτικά, δύο βιβλία που θα μπορούσαν να βοηθήσουν είναι: α) της Γιολάντας Χατζή, *Θεσσαλονίκη. Οδηγός για παιδιά*, των εκδόσεων Κέδρος, μια περιήγηση στη Θεσσαλονίκη, στα μνημεία, στις συνοικίες και στα αξιοθέατα της πόλης, με οδηγό τον Αλέξανδρο, γέννημα και θρέμμα της Θεσσαλονίκης (1997), και β) του Απόστολου Παπαγιαννόπουλου, *Μνημεία της Θεσσαλονίκης*, των εκδόσεων Ρέκος.



Τα τείχη της πόλης μπορούν να αποτελέσουν μια ακόμη δραστηριότητα των μαθητών και το φυλλάδιο «Στα Βυζαντινά τείχη», στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί, βοηθά πολύ στην ενεργοποίηση των μαθητών, καθώς περιέχει και άλλες ενδιαφέρουσες ενότητες, όπως η αναζήτηση της βυζαντινής πόλης μέσα από τις γραπτές πηγές ή τα τείχη, η ασπίδα της πόλης ή τα τείχη από κοντά ή ακόμα και τα τείχη μέσα από εικόνες.

Στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού της Θεσσαλονίκης λειτουργεί



εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και των δύο πρώτων του Γυμνασίου με τίτλο «Η Θεσσαλονίκη στην Παλαιοχριστιανική εποχή» με επίκεντρο την παλαιοχριστιανική πόλη και κατοικία (Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη, Ναλπάντης και Φουρλίγκα, χ.χ.).

Στο φάκελο για τον εκπαιδευτικό που συνοδεύει το πρόγραμμα οι υπεύθυνοι σημειώνουν ότι το Μουσείο είναι πρόθυμο να βοηθήσει κάθε εκπαιδευτικό να δημιουργήσει και να υλοποιήσει το δικό του πρόγραμμα.

Οι εικαστικές εφαρμογές στο πλαίσιο του project μπορούν να έχουν πολλές μορφές, όπως η σπειροειδής χρονογραμμή, που έχει ήδη αναφερθεί, ή η κατασκευή πολιτισμικών χαρτών ή παζλ, που μαζί με πολλές άλλες δραστηριότητες προτείνει η Μαρίζα Ντεκάστρο (1990) στο βιβλίο της *Βυζαντινή Τέχνη - Οδηγός για παιδιά*, των εκδόσεων Κέδρος.

### **Γ. Εμποροπανήγυρη Αγίου Δημητρίου – Δημήτρια – Δ.Ε.Θ.**

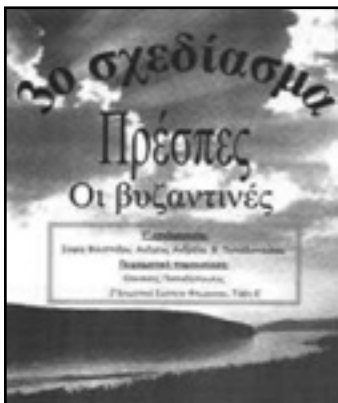
Ο θεσμός των σύγχρονων «Δημητρίων», που ο Δήμος Θεσσαλονίκης οργανώνει κάθε φθινόπωρο στη Θεσσαλονίκη, ενισχύει αναμφισβήτητα την πολιτιστική ζωή της Μακεδονίας. Τα «Δημήτρια» άρχισαν το 1966 με πρωτοβουλία του Ελληνικού Οργανισμού Τουρισμού (Ε.Ο.Τ.) και αποτελούν προσπάθεια αναβίωσης των βυζαντινών Δημητρίων, που γίνονταν στη Θεσσαλονίκη από τις 20 Οκτωβρίου μέχρι την πρώτη Δευτέρα μετά τη γιορτή του Αγίου Δημητρίου. Τα παλιά εκείνα «Δημήτρια» είχαν τη μορφή ενός λαϊκού πανηγυριού και αποτελούσαν την έκφραση του τελετουργικού και εμπορικού χαρακτήρα του Βυζαντίου. Ο Ε.Ο.Τ. φρόντισε να δώσει στα «Δημήτρια», στην πρώτη τους φάση, κάποιον βυζαντινό χαρακτήρα, ανεβάζοντας έργα (θεατρικά και μουσικά) εμπνευσμένα από τη βυζαντινή παράδοση. Συμπλήρωμα των «Δημητρίων» αποτελεί και ο θεσμός της «Διεθνούς Εκθέσεως Θεσσαλονίκης» (Καζαντζής, χ.χ.).

### **Δ. Άγιο Όρος**

Όπως ήδη έχει επισημανθεί, το Άγιο Όρος μπορεί να αποτελέσει μια εντελώς ανεξάρτητη ενότητα, από την οποία οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν πολλούς κύκλους δραστηριοτήτων, όπως, για παράδειγμα, την ιστορία, τη θρησκεία ή την τέχνη.

### **Ε. Αξιοποίηση λογοτεχνικού έργου**

Είναι ευνόητο ότι ένα σωστά επιλεγμένο ιστορικό λογοτέχνημα με θεματικό πυρήνα σχετικό με τη διδακτική ενότητα θα μπορούσε να διαμορφώσει το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα στην τάξη για την προσφορά, την αποδοχή και τη βίωση της προσφερόμενης ύλης, ιδιαίτερα αν οι μαθητές αποφασίσουν και να δραματοποιήσουν τα κείμενα αυτά. Ενδεικτικά και πάλι, προτείνονται: α) το απόσπασμα που αναφέρεται στην «Άννα Παλαιολογίνα» από το βιβλίο της Ρούλας Παπαδημητρίου (χ.χ.) *Θεσσαλονίκη, Φωτεινές Μνήμες*, των Αγροτικών Συνεταιριστικών Εκδόσεων Α.Ε., και β) το συλλογικό έργο *Η Θεσσαλονίκη των παλαιότερων Συγγραφέων – 13 Κείμενα για τη Θεσσαλονίκη*, των εκδόσεων Ιανός (1998).



### ΣΤ. Τοπική Ιστορία

Η λέξη «τόπος» έχει σημασιολογική ελαστικότητα, όπως αναφέρθηκε, και η τοπική ιστορία μπορεί να αναφέρεται και στην ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας μας. Έτσι, και η περιοχή των Πρεσπών κατά τη Βυζαντινή περίοδο μπορεί να αποτελέσει θεματική κατηγορία για τα σχολεία της περιοχής της Φλώρινας.

Στην Παιδαγωγική Σχολή της Φλώρινας, στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ, εκπονήθηκε αναλυτικό πρόγραμμα με τίτλο: «*Τοπική Ιστορία και Ιστορία Τοπίου στη Φλώρινα και την Ευρύτερη Περιοχή*» από ερευνητική ομάδα και υπό την επο-

πεία του Α. Ανδρέου.

Σε αυτό το πρόγραμμα περιέχεται η ενότητα «*Πρέσπες οι βυζαντινές*», που θα μπορούσε να φανεί πολύ χρήσιμη στους μαθητές οι οποίοι στο πλαίσιο του project θα επέλεγαν αυτό το πεδίο δραστηριοποίησης (Ανδρέου κ.ά., 1999).

### 6. Επιλογικές παρατηρήσεις

Το 1980 ο Norbert Seel έδειξε, με εμπειρική έρευνα σε μαθητές, ότι εναλλακτικές-βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας μπορούν να χρησιμεύσουν ως «θεραπευτικό μέσο» για την απέχθεια προς το σχολείο και το άγχος των εξετάσεων (Βαϊνά, 1997). Με τις προτάσεις αυτές η Ιστορία, πέρα από τη χρονολόγηση των γεγονότων και των πολέμων, και τη γενεαλογική-κληρονομική διάσταση της εξουσίας, μπορεί να παρουσιαστεί ως πορεία κοινωνικών ομάδων η οποία δεν είναι γραμμική και από την οποία διαφαίνεται ότι η ίδια η ιστορική πορεία δεν είναι πάντα πρόοδος για όλες τις κοινωνικές ομάδες ούτε μίμηση ενός σταθερού προτύπου, αλλά αντιφάσεις και ανάγκη συλλογικότητας. Οι ιστορικοί και οι δάσκαλοι της ιστορίας σε κάθε βαθμίδα χρειάζεται «να πάρουν την ανηφόρα, να δράσουν ενάντια στις ευκολίες του επαγγέλματος, να μη μελετούν μόνο την πρόοδο, την νικηφόρα κίνηση, αλλά και την αντίπαλή της, εκείνο το φούντωμα των αντίθετων εμπειριών που δεν αποκόπηκαν χωρίς δυσκολία...» (Braudel, 1986).

Από τους σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας δίνεται έμφαση στη διαμόρφωση «στάσης» για μια διεθνή συνεργασία και ειρήνη των λαών (Φράγκος, 1986) και στην απόκτηση της «ιστορικής εγγραμματοσύνης» (Πασχαλίδης, 2000). Η κοινωνική διάσταση στο μάθημα της ιστορίας μάς ενδιαφέρει, γιατί ενέχει την προβληματική για τις πράξεις του ανθρώπου σε συνάφεια ή σύγκρουση με τις πράξεις του συνανθρώπου. Για το λόγο αυτό η αναζήτηση της ιστορίας μπορεί να προσανατολιστεί προς την κοινωνική δράση, την πολιτική, τη θρησκεία, την τέχνη. Η ιστορία ως επιστήμη του χρόνου αποτελεί απαραίτητη συνιστώσα κάθε δραστηριότητας, αλλά προσηγμεί στον διδάσκοντα να μεταμορφώσει το μάθημα

από «άχθος», όπως έλεγε ο Hegel, σε «όργανο απελευθέρωσης». Ο Ιμπ Χάλντουϊν (1332-1406), φιλόσοφος της Ιστορίας από την Τύνιδα, την εποχή που μελετούμε προεικονίζοντας τις κατευθύνσεις της νεότερης ιστορικής επιστήμης έγραφε: «Η ιστορία είναι η καταγραφή των μνημείων της ανθρώπινης κοινωνίας ή του παγκόσμιου πολιτισμού, των αλλαγών που γίνονται στη φύση αυτής της κοινωνίας, των επαναστάσεων, των εξεγέρσεων μιας μερίδας ανθρώπων εναντίον μιας άλλης και γενικά όλων των μετασχηματισμών στους οποίους υπόκειται η κοινωνία εξαιτίας της ίδιας της φύσης» (Hobsbawm, 1998).

## Βιβλιογραφία

- Audigier, F. – Crémieux, C. – Tutiaux-Guillon, N. (1994), La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, σ. 11-23.
- Braudel, F. (1987<sup>2</sup>), *Μελέτες για την ιστορία* (μτφρ. Ο. Βαρών, Ρ. Σταμούλη). Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε. - Μνήμων.
- Chevallard, Y. (1985), *La Transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Forquin, G. (1989), *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Παρίσι.
- Hobsbawm, E. (1998), *Για την Ιστορία* (μτφρ. Μ. Ματάλας). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Postman, N. (1997), *Τεχνολόγιο. Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία* (μτφρ. Κ. Μεταξιά). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Walsh, W. (1985), *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της ιστορίας* (μτφρ. Φ. Βώρος). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Westphalen, K. (1982), *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων* (μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Αβδελά, Ε. (1998), *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Ανδρέου, Α. – Παπαδοπούλου, Β. – Κασίδου, Σ. (1999), *Αναλυτικό Πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας και Ιστορίας Τοπίου στη Φλώρινα και την Ευρύτερη Περιοχή*. ΕΠΕΑΕΚ: Προγράμματα Σπουδών Συγγράμματα.
- Βαϊνά, Μ. (1997), *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Βώρος, Φ. (1989), *Τρόποι Σπουδής και Διδασκαλίας της Ιστορίας*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Γεωργαντέλη, Ε. – Νικονάνου, Κλ. – Σελέντη, Ν. (1997), *Αρχαιολογικοί Περίπατοι στη Θεσσαλονίκη. Στα Βυζαντινά Τείχη*. Θεσσαλονίκη: Πολιτιστική Προτεύουσα Θεσσαλονίκης.
- Γλεντής, Σ. – Μαραγκοδάκης, Ε. – Νικολόπουλος, Ν. – Νικολοπούλου, Μ. (2006), *Ιστορία Ε' Δημοτικού. Στα Βυζαντινά χρόνια. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Καζαντζής, Τ. (χ.χ.), Η πνευματική και καλλιτεχνική ζωή στη Μακεδονία από το 1850 ως τις μέρες μας. Στο: Κολιόπουλος, Ι. & Χασιώτης, Ι. (επιμ.), *Μακεδονία*, τ. ΙΙ. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1980)<sup>2</sup>, *Η νέα Αγωγή*. τ. Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλία για Όλους.
- Κόκκινος, Γ. (1999), *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κορδάτος, Γ. (1975), *Η Κομμούνια της Θεσσαλονίκης (1342-1349)*. Αθήνα.
- Μπαγιόνας, Α. (1980), *Η θεωρία της ιστορίας από τον Θουκυδίδη στον Σαρτρ*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη, Έλ. – Ναλπάντης, Δ. – Φουρλίγκα, Ε. (χ.χ.), *Η Θεσσαλονίκη στην Παλαιοχριστιανική Εποχή*. Θεσσαλονίκη: Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού.
- Ντεκάστρο, Μ. (1990), *Βυζαντινή Τέχνη (Οδηγός για παιδιά)*. Αθήνα: Κέδρος.

- Ξωχέλλης, Π. (1995), *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παπαγιαννόπουλος, Α. (χ.χ.), *Μνημεία της Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Ρέκος.
- Παπαδημητρίου, Ρ. (χ.χ.), *Θεσσαλονίκη, Φωτεινές μνήμες*. Αγροτικές Συνεταιριστικές Εκδόσεις Α.Ε.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000), *Ιστορία και Ζωή. Φιλολογος*, 99, σ. 94-103.
- Πελαγίδης, Σ. (1999), *Πώς θα διδάξω την ιστορία στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Θεσσαλονίκη.
- Τζιόβας, Δ. (1985), Μ. Φουκό. Ο φιλόσοφος της εξουσίας. *Διαβάξω*, 125, σ. 12-15.
- Φλουρής, Γ. (1995), *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φράγκος, Χ. (1986), *Επίκαιρα θέματα Παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζή, Γ. (1997), *Θεσσαλονίκη. Οδηγός για παιδιά*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χατζηδήμου, Δ. (1995), *Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1998), *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.