



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ  
ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΩΝ  
ΒΥΖΑΝΤΙΝΩΝ ΝΟΜΙΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΚΡΗΤΗΣ»**

**ΠΑΝΔΩΡΑ ΔΟΡΟΥΚΑ**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΝΔΩΡΑ ΔΟΡΟΥΚΑ

Α.Μ: 126

«Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ  
ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΩΝ  
ΒΥΖΑΝΤΙΝΩΝ ΝΟΜΙΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΚΡΗΤΗΣ»

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: Α. ΣΤΡΑΤΑΡΙΔΑΚΗ-ΚΥΛΑΦΗ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Μ. ΚΡΕΖΑ

Ε. ΣΥΝΩΔΗ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2017

*Στους γονείς  
μου και τον  
αδερφό μου.*

*Ου γαρ το ειπείν καλώς καλόν, αλλά τω ειπόντι δράσας τα ειρημένα.*

Ζήνων ο Κιτιεύς, 334-262 π.Χ.

## Περιεχόμενα

Πρόλογος .....	8
Εισαγωγή .....	11
Μέρος Πρώτο.....	20
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	20
Κεφάλαιο Πρώτο .....	21
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	21
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Ιστορία».....	21
1.2. Η αξία της μελέτης της Ιστορίας .....	23
1.3. Η σημασία της Ιστορίας στην εκπαιδευτική πράξη.....	33
Κεφάλαιο Δεύτερο .....	37
ΟΙ ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ.....	37
2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του χρόνου .....	37
2.2. Ο χρόνος ως προϋπόθεση της ιστορικής κατανόησης με βάση τις έρευνες.....	43
2.3. Η σύνδεση των μικρών παιδιών με τον χρόνο.....	45
2.4. Έννοιες θεμελιώδεις για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου .....	52
2.4.1. Χρονολόγηση.....	52
2.4.2. Αλλαγή.....	55
2.4.3. Διαδοχή / Ακολουθία.....	57
2.4.4. Αίτιο-αποτέλεσμα .....	58
2.5. Η Γλώσσα ως προϋπόθεση κατανόησης του ιστορικού χρόνου.....	60
2.6. Η ενσυναίσθηση και η συμβολή της στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου .....	62
Κεφάλαιο Τρίτο .....	65
Η ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΟΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ .....	65
3.1. Εννοιολογικές διευκρινίσεις σχετικά με τον όρο «τοπική Ιστορία».....	65
3.2. Τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	68
3.3. Συνύπαρξη και σχέσεις Τοπικής και Γενικής Ιστορίας στη μαθησιακή διαδικασία.....	70
3.4. Η συμβολή της Τοπικής Ιστορίας στην εξοικείωση των μικρών παιδιών με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας .....	73
3.5. Η αξιοποίηση της τοπικής Ιστορίας στην εκπαιδευτική πράξη.....	76
Κεφάλαιο Τέταρτο .....	80
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	80

4.1. Προσδιορίζοντας τη μέθοδο Project .....	80
4.1.1. Ο προσδιορισμός της μεθόδου “Project” .....	80
4.1.2. Λόγοι εφαρμογής της μεθόδου Project στο σχολείο .....	84
4.1.3. Δομή του σχεδίου εργασίας .....	86
4.1.4. Έκταση και χρονική διάρκεια του Project .....	91
4.1.5. Πηγές, μέσα και υλικά που χρησιμοποιούνται στην εκπόνηση σχεδίων εργασίας .....	93
4.1.6. Αξιολόγηση σχεδίων εργασίας .....	94
4.2. Η δραματοποίηση ως μέσο προσέγγισης της Ιστορίας.....	96
4.2.1. Ο προσδιορισμός της έννοιας «δραματοποίηση» .....	96
4.2.2. Η δραματοποίηση και η σχέση της με τη διδασκαλία της Ιστορίας .....	98
4.2.3. Στάδια επεξεργασίας κειμένου για δραματοποίηση .....	104
4.2.4. Δημιουργικά μέσα δραματοποίησης .....	109
Κεφάλαιο Πέμπτο .....	111
Η ΚΡΗΤΗ ΣΤΟ ΒΥΖΑΝΤΙΟ .....	111
5.1. Επιλογή θέματος ενός σχεδίου εργασίας στο πλαίσιο της κρητικής Ιστορίας .....	111
5.2. Η Ιστορία της Κρήτης σε τρεις χρονικές περιόδους.....	112
5.2.1. Η Α' βυζαντινή περίοδος της Κρήτης .....	112
5.2.2. Η Αραβοκρατία στην Κρήτη.....	119
5.2.3. Η Β' βυζαντινή περίοδος της Κρήτης .....	127
5.3. Τα νομίσματα στο Βυζάντιο.....	131
5.3.1. Τα βυζαντινά νομίσματα της κρητικής Ιστορίας.....	133
5.4. Τα νομισματοκοπεία στο Βυζάντιο .....	142
5.4.1. Η κατανομή των νομισματοκοπειών της βυζαντινής αυτοκρατορίας.....	142
5.4.2. Η οργάνωση και η λειτουργία των βυζαντινών νομισματοκοπειών .....	146
Μέρος Δεύτερο .....	150
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	150
Κεφάλαιο Πρώτο .....	151
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	151
1.1. Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας .....	151
1.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα .....	155
1.3. Το δείγμα της έρευνας.....	155
1.4. Συλλογή δεδομένων .....	157
1.5. Ανάλυση Δεδομένων .....	160
1.6. Τρόπος Παρουσίασης και αναφοράς των ευρημάτων .....	161

1.7. Οι αρχές που αξιοποιήθηκαν στον ερευνητικό σχεδιασμό .....	162
1.8. Ο σκοπός και οι στόχοι του Project .....	164
1.9. Η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης.....	168
1.9.1. Έναρξη Project – Α' φάση.....	179
1.9.2. Συνέχεια Project - Β' Φάση.....	193
1.9.3. Ολοκλήρωση Project – Γ' φάση.....	254
1.10. Γενικός σχολιασμός του Project .....	257
1.11. Οι υλοποιηθέντες στόχοι κατά τις τρεις φάσεις του Project.....	268
Κεφάλαιο Δεύτερο .....	271
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	271
2.1. Αποτελέσματα.....	271
2.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων .....	277
2.3. Περιορισμοί και επέκταση της έρευνας.....	282
Βιβλιογραφία .....	289
Παράρτημα.....	301

## Πρόλογος

Το ενδιαφέρον μου για το μάθημα της Ιστορίας πηγάζει από τον ανθρωπογνωστικό του χαρακτήρα σε συνδυασμό με τη δυνατότητα που προσφέρει στους μαθητές να προσεγγίσουν το παρελθόν και να διαμορφώσουν ως πολίτες μια συνειδητή στάση προς το παρόν και το μέλλον.

Η μελέτη αυτή είναι προσανατολισμένη στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας μπορούν να εισαχθούν αποτελεσματικά στην κατανόηση χρονικών και ιστορικών εννοιών. Η βασική επιδίωξη της μελέτης ήταν η εύρεση μιας αποτελεσματικής μεθόδευσης της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας με σκοπό την εφαρμογή της εκεί που συστηματικά πλέον οικοδομούνται τα θεμέλιά της σε εκπαιδευτικό επίπεδο, δηλαδή στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Η εν λόγω αναζήτηση αποτέλεσε το έναυσμα για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης με τίτλο *«Θεωρία και Πράξη στην Προσχολική Εκπαίδευση»*.

Γενικός σκοπός της εργασίας είναι, αναδεικνύοντας τον καίριο ρόλο της διδασκαλίας της Ιστορίας στην πρωτοσχολική εκπαίδευση, να συμβάλλει στην αποτελεσματική εισαγωγή του μαθήματος αυτού στην πρώτη σχολική ηλικία μέσω μιας πρωτότυπης διδακτικής παρέμβασης που έχει ως σημείο αναφοράς το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα. Εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και ενδιαφέρεται για την καλλιέργεια των γνωστικών, των ψυχικών και των συναισθηματικών τους ικανοτήτων.

Ειδικότερα, η εκπόνηση της εργασίας αυτής στηρίχθηκε σε μια καινοτόμα πρόταση παιδαγωγικής παρέμβασης, η οποία αφορούσε στην παιδαγωγική αξιοποίηση των βυζαντινών νομισμάτων της Κρήτης για την διδασκαλία του ιστορικού χρόνου στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας. Το σχέδιο εργασίας υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα της Α΄ τάξης ενός κεντρικού σχολείου της πόλης του Ηρακλείου.

Με την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής επιθυμώ να εκφράσω τις από καρδιάς ευχαριστίες μου στην κ. Άννα Στραταριδάκη-Κυλάφη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, δίνοντάς μου τη



δυνατότητα να πραγματοποιήσω το παρόν ερευνητικό εγχείρημα. Την ευχαριστώ βαθύτατα για την αμέριστη στήριξή της, τη διαρκή συμβουλευτική της καθοδήγηση και τη συνεχή ενθάρρυνσή της να προχωρώ τη μελέτη μου. Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στην κ. Μαρία Κρέζα, Λέκτορα Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και στην κ. Ευανθία Συνώδη, Επίκουρη Καθηγήτρια Προσχολικής Συγκριτικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, αφενός, για τα πολύ εποικοδομητικά τους σχόλια στην εργασία μου, αφετέρου, για την ανυπέβλητη σημασία συμβολή τους στη διαμόρφωση της συμβουλευτικής επιτροπής.

Είλικρινείς ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να απευθύνω στον Διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου της πόλης του Ηρακλείου, και στην Δασκάλα του εν λόγω Σχολείου, που μου έδωσαν την ευκαιρία να κάνω πράξη τον ερευνητικό σχεδιασμό της εργασίας μου και να υλοποιήσω μια τρίμηνη διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης σε ένα τμήμα της Α' τάξης. Ευχαριστώ ολόψυχα, ένα προς ένα, τα παιδιά της Α' τάξης τα οποία πραγματοποίησαν με τις λαμπρές τους ιδέες το σχέδιο εργασίας για τα βυζαντινά νομίσματα, διότι χωρίς τη συμμετοχή τους, τον ενθουσιασμό τους, τη ζωντάνια τους, την ευαισθησία τους και την ενεργό τους δράση δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί το εγχείρημα αυτό. Και στους γονείς των παιδιών οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ που καθένας συνεισέφερε με το δικό του τρόπο στην επιτυχή ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα ακόμα να απευθύνω στον κ. Κλεάνθη Σιδηρόπουλο, Νομισματολόγο, και στον κ. Αγησίλαο Καλουτσάκη, Επιμελητή Ιστορικών Συλλογών του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης, για τις συμβουλές τους κατά τον σχεδιασμό του σχεδίου εργασίας, αλλά και για την συνεισφορά τους, με τον δικό του τρόπο ο καθένας, κατά την υλοποίησή του. Επιπλέον, ευχαριστώ την κ. Φανή Καμπάνη, Υπεύθυνη του Τμήματος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης που προσαρμόσε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μουσείου στις ανάγκες των παιδιών της Α' τάξης.

Ευχαριστώ τις αδελφικές μου φίλες και συναδέλφισσες Τερζάκη Μαρία και Μανταδάκη Ευαγγελία για το αμέριστο ενδιαφέρον τους αναφορικά με την εξέλιξη της

εργασίας και τις δημιουργικές τους ιδέες κατά τον σχεδιασμό του Project, αλλά και κατά την υλοποίησή του.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στα «νέα μέλη» της οικογένειάς μου, με τα οποία «δέθηκα» στο πλαίσιο της παραμονής μου στην Κρήτη και τα οποία κατέστησαν εφικτή την ολοκλήρωση αυτού του εγχειρήματος μέσα από τα πανίσχυρα μηνύματα συμπαράστασης που μου έστελναν σε κάθε ευκαιρία.

Ευγνωμοσύνη οφείλω στον αδελφό μου που με στήριξε με την απύθμενη ενθάρρυνσή και πίστη του σε μένα μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας. Μεγάλη είναι η ευγνωμοσύνη που οφείλω και στους γονείς μου για τη δύναμη ψυχής που μου έδιναν κάθε φορά που τη χρειαζόμουν για να συνεχίσω τον δικό μου αγώνα.

## Εισαγωγή

Στις απαρχές μεγάλων πολιτισμών του παρελθόντος ανάγεται η ανθρώπινη δραστηριότητα του «ιστορείν» και του «ιστορείσθαι».<sup>1</sup> Πρόκειται για μια κατ' εξοχήν πολιτισμική πράξη που σκοπό έχει να ανατάξει την ανθρώπινη εμπειρία σε μια συγκεκριμένη δομή, έτσι ώστε να γίνει εφικτή, αρχικά, η συνειδητοποίησή της και έπειτα, η μεταβίβασή της στους απογόνους.

Ευρέως αποδεκτή είναι στη σύγχρονη εποχή η αντίληψη ότι «όλοι οι άνθρωποι έχουν συνείδηση του παρελθόντος» και μάλιστα «το να είναι κανείς μέλος μιας οποιασδήποτε κοινότητας» σημαίνει να τοποθετείται σε σχέση με το παρελθόν του, έστω και για να το αρνηθεί.<sup>2</sup> Μια σταθερή λοιπόν διάσταση της συνείδησης του ανθρώπου αποτελεί το παρελθόν ή με άλλα λόγια, ένα αναπόφευκτο συστατικό θεσμών, αξιών και άλλων στοιχείων της ανθρώπινης κοινωνίας.

Σε κάθε εποχή, είτε οι άνθρωποι το συνειδητοποιούσαν είτε όχι, τα πάντα παίζονταν και επιδικάζονταν γύρω από τον άξονα του «νοήματος». Η Ιστορία επιβεβαιώνει ότι οι άνθρωποι αναπόφευκτα προσέδιδαν νόημα στις εμπειρίες τους, επειδή στηρίζονταν σε μαρτυρίες και όχι σε μύθους.<sup>3</sup> Κατά συνέπεια, το να έχει η Ιστορία νόημα είναι απαίτηση της εκάστοτε κοινωνίας και αναμφισβήτητα σε κάθε περίπτωση το νόημα περνάει μέσα από τη σκέψη για το παρελθόν.<sup>4</sup>

Η γέννηση της Ιστορίας ως επιστημονικός και κοινωνικός θεσμός, καθώς και ως επάγγελμα, τοποθετείται στο 19<sup>ο</sup> αιώνα, ο οποίος δικαιολογημένα φέρει την ονομασία «αιώνας της Ιστορίας».<sup>5</sup> Χαρακτηριστικά στοιχεία του λαμπρού αυτού αιώνα είναι η δημιουργία καινούργιων πανεπιστημιακών εδρών, σεμιναρίων, εργαστηρίων, ινστιτούτων, η σύνθεση διατριβών, η έκδοση περιοδικών και η κατάρτιση και ενίσχυση βιβλιοθηκών και αρχείων.<sup>6</sup> Προς το τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα και συγκεκριμένα τη δεκαετία

---

1Α. Λ. Σμυρναίος, *Η διδακτική της ιστορίας. Συνταγογραφίες διδασκισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση* (Αθήνα: Γρηγόρης, 2008), 8.

2Ε. Hobsbawm, *Για την Ιστορία*, μετ. Π. Ματάλας (Αθήνα: εκδόσεις Θεμέλιο, 1998), 25.

3Α. Στραταριδάκη-Κυλάφη, *Η Ιστορία στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικές θέσεις και ενδεικτικές εφαρμογές* (Ρέθυμνο: Αυτοέκδοση, 2006), 24.

4Ζ. Α. Γκοφ, *Ιστορία και μνήμη*, μετ. Γ. Κουμπουρλής (Αθήνα: εκδόσεις Νεφέλη, 1998), 47.

5Σμυρναίος (2008), ό. π., σελ. 32

6Σμυρναίος (2008), ό. π., σελ. 33.

του 1980,<sup>7</sup> συγκροτείται ο κλάδος της επιστήμης της Ιστορίας που αφορά στην εκπαίδευση και φέρει το όνομα «Διδακτική της Ιστορίας».

Η Ιστορία ως επιστημονικός κλάδος είναι η γνώση του παρελθόντος. Η γνώση αυτή είναι αποτέλεσμα της έρευνας του ιστορικού ο οποίος στηρίζεται στα κατάλοιπα του παρελθόντος για να το αναδομήσει και να το ανασυνθέσει.<sup>8</sup> Βασισμένη σε αυτή τη γνώση, η διδασκαλία της Ιστορίας έχει να προσφέρει πολλά στα παιδιά. Δεν έχει πλέον στόχο την αναπαραγωγή πληροφοριών και τη μεταφορά τους στη συνείδηση των παιδιών.<sup>9</sup> Ασκήν την κριτική σκέψη, εξάπτει τη φαντασία, ευαισθητοποιεί τα παιδιά απέναντι στην ανθρώπινη δραστηριότητα κατά το παρελθόν, καθιστώντας τα ικανά να αναγνωρίσουν αξίες που ανεξάρτητα από χρονικές περιόδους οδηγούν σε έργα του πολιτισμού.<sup>10</sup> Μια μορφή λοιπόν αγωγής του πολίτη αποτελεί για τα παιδιά η μελέτη της Ιστορίας, αν αναλογιστούμε ότι η γνώση για τις ανθρώπινες κοινωνίες του παρελθόντος συντείνει στην κατανόηση της σημερινής κοινωνίας.<sup>11</sup>

Ένας θεμελιώδης τρόπος να προσεγγίσουν τα παιδιά την Ιστορία είναι μέσω της αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον. Η εν λόγω αλληλεπίδραση μπορεί να αποβαίνει εφευρετική, ατελείωτη και γεμάτη αλλαγές. Αναφέρεται σε διδακτικές πρακτικές που συμβάλλουν στην ιστορική κατανόηση. Αναπτύσσει την αντίληψη και καλλιεργεί τον εσωτερικό πυρήνα της προσωπικότητάς τους. Προσφέρει το δρόμο, μειώνοντας αρκετά τον εγωκεντρισμό, για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης τους. Δηλαδή, η ερμηνεία και η ανάλυση των ιστορικών καταστάσεων πραγματοποιείται πληρέστερα, εάν και εφόσον παρέχεται στα παιδιά η δυνατότητα επικοινωνίας και με το ορατό μέρος της Ιστορίας.<sup>12</sup>

Η λεπτομερέστερη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία της Ιστορίας στην εκπαίδευση, δεν θα μπορούσε να μην έχει αφετηρία την πρώτη σχολική ηλικία, με δεδομένο ότι από εκεί ξεκινά πιο

---

7Σμυρνάιος (2008), ό. π., σελ. 63.

8Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 165.

9I. Mattozzi, *Εκπαιδύοντας αναγνώστες Ιστορίας*, επιμ. Θ. Καββουρά. (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000), 21.

10Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 165.

11Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 165.

12Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 73.

συστηματικά η επαφή των παιδιών με το παρελθόν.<sup>13</sup> Πώς όμως μπορεί να δημιουργηθεί μια ουσιώδης σχέση ανάμεσα στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον που να μπορεί να γίνει κατανοητή από τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας και παράλληλα να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους; Με άλλα λόγια, πώς μπορούν να προσεγγίσουν τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας το παρελθόν; Πώς μπορούν να γνωρίσουν την έννοια της συνέχειας, την αλλαγή, της εξέλιξης, του αιτίου και του αποτελέσματος;

Αναγνωρίζοντας την παιδευτική αξία της τοπικής Ιστορίας για τους μαθητές, επιχειρήθηκε να αποδειχθεί μέσω του εν λόγω εγχειρήματος ότι και τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας μπορούν να ωφεληθούν από αυτήν. Όπως και για κάθε κλάδο, σε θεμελιώδεις για την Ιστορία έννοιες μπορούν να εισαχθούν και τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας<sup>14</sup>. Για την πρώτη σχολική ηλικία η διδασκαλία της Ιστορίας προβλέπεται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό να γίνεται στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων. Οι στόχοι που επιδιώκονται στη βάση του εν λόγω διδακτικού αντικειμένου αφορούν κατά κύριο λόγο στην κατανόηση χρονικών εννοιών, όπως αλλαγή, εξέλιξη, συνέχεια κλπ. και στην προσέγγιση από μέρος των παιδιών διαστάσεων του πολιτισμού με βιωματικό τρόπο.<sup>15</sup>

---

13 Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που βρίσκονται στην πρώτη σχολική ηλικία έχουν αρχίσει και κατανοούν το χρόνο, διακρίνοντας το παρόν τους από το παρελθόν τους. Με βάση αυτές τις έρευνες ζητήσαμε από τα παιδιά πριν την έναρξη της παρέμβασής μας να αποτυπώσουν τον εαυτό τους στο παρόν και τον εαυτό τους στο παρελθόν. Όπως θα αναλυθεί και παρακάτω, οι απαντήσεις των παιδιών έδειξαν ότι έχουν αρχίσει και προσεγγίζουν χρονικές έννοιες.

14 Αυτή η διαπίστωση βασίζεται στη θέση του Bruner (J. Bruner, *The process of Education*, USA: Harvard University Press, 1994), καθώς και του Vygotsky (L. Vygotsky, *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση, 1988), οι οποίοι υποστήριξαν ότι στην ανάπτυξη της σκέψης και στη μάθηση των παιδιών, σημαντικό ρόλο παίζουν οι ενήλικες, η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Vygotsky, η κατάκτηση εννοιών σχετικών με την Ιστορία από τα παιδιά συνδέεται και μπορεί να ερμηνευτεί με τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Η προσέγγιση της μάθησης, σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, δεν συμπίπτει με το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών αλλά προωθείται μέχρι το εν δυνάμει επίπεδο ανάπτυξης με την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με τους πιο ικανούς συνομήλικους. Ο Bruner επίσης υποστήριξε ότι κάθε γνωστικό αντικείμενο μπορεί να διδαχθεί σε κάθε παιδί σε οποιαδήποτε ηλικία αρκεί να παρουσιαστεί σ' αυτό με μια μορφή κατάλληλη και αποτελεσματική. Απόρροια της θέσης του Bruner, αποτελεί η εμφάνιση του σπειροειδούς προγράμματος σπουδών στην εκπαίδευση, σύμφωνα με το οποίο οι διδασκόμενες έννοιες εισάγονται από νωρίς προσαρμοσμένες στο νοητικό επίπεδο των μαθητών και επαναλαμβάνονται στις μεγαλύτερες τάξεις σε ανώτερο επίπεδο περισσότερο εμπλουτισμένες ποιοτικά και ποσοτικά με επιπλέον καινούργια στοιχεία.

15 *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας* (Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003), σελ. 184, 188.

Για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των προβλεπόμενων στόχων και την επιτυχή προσέγγιση του παρελθόντος από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται η διαθεματική και βιωματική προσέγγιση (μέθοδος Project). Αναμφισβήτητα, ο προσφορότερος τρόπος για την απόκτηση γνώσεων στην πρώτη σχολική ηλικία είναι οι άμεσες εμπειρίες των παιδιών, καθώς τα ίδια αναζητούν και επιθυμούν να εμπλέκονται σε διαδικασίες μάθησης που βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή και δράση.<sup>16</sup>

Έχει αποδειχθεί ότι η γνώση και η κατανόηση του περάσματος του χρόνου, της συνέχειας και της αλλαγής των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών μιας εποχής, επιτυγχάνεται κατά κύριο λόγο με τη βοήθεια των άμεσων εμπειριών των παιδιών που αποκτώνται με τη μελέτη του τοπικού και οικείου περιβάλλοντος.<sup>17</sup> Τα παιδιά μούνται στις ιστορικές μεθόδους, ιδιαίτερα κατά την ενασχόλησή τους με την τοπική Ιστορία, καθώς τοπικές ιστορικές σπουδές θέτουν προβληματισμούς στους οποίους τα ίδια καλούνται να απαντήσουν με έρευνα και αναζήτηση σε ερωτήματα. Ανακαλύπτουν με αυτόν τον τρόπο και ερευνούν τις τοπικές ιστορικές πηγές-τεκμήρια και δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα της Ιστορίας. Συνειδητοποιούν και κατανοούν πληρέστερα ότι ο βαθύτερος σκοπός της Ιστορίας είναι όχι απλώς να πληροφορήσει, αλλά και να μας προβληματίσει η εξέλιξή της.<sup>18</sup> Με δεδομένη λοιπόν τη συμβολή της μελέτης του άμεσου περιβάλλοντος των παιδιών στην κατανόηση χρονικών και ιστορικών εννοιών, φαίνεται ότι το καταλληλότερο μέσο προσέγγισης του παρελθόντος για τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας είναι η τοπική Ιστορία.

Τα ερωτήματα που απορρέουν από την παραδοχή της σημασίας της τοπικής Ιστορίας στην κατανόηση του παρελθόντος είναι τα εξής: Μπορεί η «από πρώτο χέρι» διερεύνηση του περιεχομένου του υλικού περιβάλλοντος του ιστορικού χώρου να προσελκύσει τα παιδιά και να τα οδηγήσει στην προσωπική έρευνα και αναζήτηση στοιχείων, που η μέχρι τότε αισθητηριακή τους αντίληψη δεν είχε συλλάβει; Ποιο είναι το ορατό μέρος της τοπικής Ιστορίας που μπορεί να βοηθήσει τα μικρά παιδιά να αρχίσουν να αναπτύσσουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται περίπλοκες και

---

16 Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 166.

17 Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 67-68.

18 Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 52-53.

αφηρημένες έννοιες, όπως για παράδειγμα οικονομία, εμπόριο, ταξικές διαφορές και πολιτική;

Για να δοθεί η απάντηση στα προαναφερθέντα ερωτήματα απαραίτητη θεωρήθηκε η πραγματική εμπλοκή μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας σε μια διαδικασία διερεύνησης των λειψάνων του παρελθόντος του τόπου τους, τα οποία όμως βρίσκονται στο ίδιο το παρόν τους.

Πριν την έναρξη της διερεύνησης του παρελθόντος από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, κρίθηκε αναγκαίο να δοθεί απάντηση στο εξής ερώτημα: Ποιο είναι το είδος του καταλοίπου που μαρτυρά στοιχεία από τις διάφορες περιόδους της τοπικής Ιστορίας για τους μικρούς μαθητές της Κρήτης; Με άλλα λόγια, ποια είναι εκείνη η μαρτυρία της τοπικής Ιστορίας που μπορεί να ζωντανέψει το παρελθόν μπροστά στα μάτια των μικρών παιδιών και να τους αποκαλύψει πώς η ίδια εξελίχθηκε, άλλαξε, συνεχίστηκε με το πέρασμα των χρόνων, στον ίδιο χώρο; Μπορεί αυτή η μαρτυρία να μελετηθεί και να διερευνηθεί από τα ίδια τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας;

Μετά από ένα πλήθος επισκέψεων σε ιστορικούς χώρους της Κρήτης και σε συνδυασμό με μια σειρά από παράλληλες διεξοδικές συζητήσεις με τους ειδικούς επιστήμονες και τους αρμόδιους επιμελητές των συλλογών των εν λόγω χώρων, αναφορικά με τα διασωθέντα και ανακαλυφθέντα λείψανα του παρελθόντος, τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα προσδιορίστηκαν περαιτέρω. Το είδος καταλοίπου στο οποίο είναι ανεξίτηλα χαραγμένη η ανθρώπινη μορφή και δράση και μέσω του οποίου αποτυπώνεται η έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας, του αιτίου και του αποτελέσματος ανά τους αιώνες είναι, μεταξύ άλλων, αυτό που μέχρι σήμερα ονομάζουμε «νόμισμα». Στο μικροσκοπικό του δίσκο κάθε νόμισμα περικλείει ένα ολόκληρο σύμπαν<sup>19</sup> και αυτό εξαιτίας των μορφολογικών του στοιχείων, των εικονικών του αναπαραστάσεων και των επιγραφών των όψεών του.

Παρότι το νόμισμα δεν αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος των παιδιών, αποτελεί αναμφισβήτητο μέρος της καθημερινής εμπειρίας ακόμα και των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας. Σε θεωρητικό δηλαδή επίπεδο φαίνεται ότι προσφέρεται η

---

19Μ. Πουρνάρα, «Ελληνικό κάλλος εν σμικρώ στη Μόσχα», *Η καθημερινή*, (20 Νοεμβρίου 2016).

δυνατότητα αξιοποίησης του νομίσματος και της σημασίας του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μια νομισματική συλλογή, καθρέφτης της κρητικής Ιστορίας, παρουσιάζεται μέσα από το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης. Χωρισμένες οι νομισματικές του εκδόσεις στις χρονικές ιστορικές περιόδους, εικονογραφούν πρώτα από όλα την οικονομική ζωή του νησιού. Ιδέες, θρησκείες, πολιτικά μορφώματα, πολιτισμοί που εκφράστηκαν στην Κρήτη μέσω των νομισμάτων, είτε γιατί αυτά κόπηκαν στο νησί, είτε γιατί κυκλοφόρησαν μέσω του εμπορίου στο έδαφός του, βρίσκονται στο νομισματικό χώρο του μουσείου και αποτυπώνουν εικονικά την καθημερινότητα πολλών ετών.<sup>20</sup>

Σε οκτώ ενότητες<sup>21</sup> που αντιστοιχούν σε ισάριθμες ιστορικές περιόδους, από τους τελευταίους προχριστιανικούς αιώνες ως την εποχή του Ευρώ, παρουσιάζεται η νομισματική έκθεση.<sup>22</sup> Ποια είναι όμως η περίοδος, τα χαρακτηριστικά στοιχεία των νομισμάτων της οποίας μπορούν να προσεγγιστούν σε ένα εναρκτήριο επίπεδο από τα μικρά με λιγότερες δυσκολίες και χωρίς τα παιδιά να διαθέτουν κανένα γνωστικό υπόβαθρο αναφορικά με κάποια χρονική περίοδο;

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο η διαπίστωση των Stow και Haydn<sup>23</sup> και της Στραταριδάκη-Κυλάφη,<sup>24</sup> ότι είναι πιο αποτελεσματική για τα παιδιά η προσέγγιση θεμάτων Ιστορίας που βρίσκονται χρονικά πιο μακριά από την εποχή των παιδιών, παρά από κοντινότερες σε αυτά περιόδους. Η εισαγωγή, με άλλα λόγια, των παιδιών σε ιστορικά θέματα που αφορούν στο πολύ μακρινό παρελθόν, διευκολύνει τα παιδιά να

---

20 *Οδηγός του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης*, επιμ. Α. Καλοκαιρινός, Κ. Μιτσοτάκη, Λ. Τζεδάκη-Αποστολάκη, (Ηράκλειο: Τυποκρέτα Α.Ε., 2013), 41.

21 Στην πρώτη ενότητα, παρουσιάζεται συνοπτικά όλο το παρελθόν του νησιού από την εισαγωγή της χρήσης του νομίσματος (5<sup>ος</sup> αιώνας π.Χ.) έως και τον 5<sup>ο</sup> μ.Χ. Στην δεύτερη, τρίτη και τέταρτη ενότητα εκτίθεται το νομισματικό σύστημα κατά την Α' βυζαντινή περίοδο (6<sup>ος</sup> – 7<sup>ος</sup> αιώνας), την Αραβοκρατία με την Β' βυζαντινή περίοδο, και τη βυζαντινή ανακατάληψη έως την κατάληψη από τους Βενετούς (961 - 1204/11 μ.Χ.), αντίστοιχα. Στην πέμπτη ενότητα προβάλλονται τα νομίσματα της Βενετοκρατίας (1204/11 - 1669 μ.Χ.), στην έκτη διακρίνεται ο νομισματικός κοσμοπολιτισμός της οθωμανικής κατοχής (1669 - 1898 μ.Χ.), και στην έβδομη παρουσιάζεται η Αυτόνομη Κρήτη (1898 - 1913 μ.Χ.). Στην τελευταία ενότητα εκτίθενται οι νομισματικές εξελίξεις μετά την Ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα (1913 μ.Χ.) ως την κατάργηση της δραχμής και την επικράτηση του ευρωπαϊκού νομίσματος.

22 *Οδηγός του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης* (2013), ό. π., σελ. 41-45.

23 W. Stow & T. Haydn, "Issues in the teaching of chronology", στο J. Arthur & R. Phillips, *Issues in history Teaching*, (London & New York: RoutledgeFarmer, 2000), σελ. 83-97, 92.

24 Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 33, 64.



διακρίνουν καλύτερα πόσο «μακριά» ήταν η εποχή εκείνη από κάποια άλλη μεταγενέστερη ή από τη δική τους.<sup>25</sup>

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τα προαναφερθέντα στοιχεία, καταλληλότερα για την έναρξη της ανακάλυψης των νομισμάτων από τα μικρά παιδιά θεωρούνται τα πιο παλιά, δηλαδή αυτά των πρώτων ενοτήτων της συλλογής του εν λόγω μουσείου. Με μια πιο λεπτομερή όμως μελέτη του θέματος αυτού, καθίσταται εμφανές ότι η πρώτη ενότητα αποτελείται από νομίσματα συνδεδεμένα με περισσότερες άγνωστες για τα παιδιά πληροφορίες, συγκριτικά με τις αμέσως επόμενες ενότητες των βυζαντινών χρόνων. Το βασικό θρησκευτικό στοιχείο επίσης που αποτυπώνεται μέσα από τις όψεις των νομισμάτων των ενοτήτων που ακολουθούν και αφορούν τα βυζαντινά χρόνια είναι ο σταυρός του Χριστού. Δεν θα μπορούσε λοιπόν να μην ληφθεί σοβαρά υπόψη, για τον καθορισμό του καταλληλότερου νομίσματος για την αρχική διερεύνηση από τα μικρά παιδιά, η ταύτιση της θρησκείας που είναι επίσημα αναγνωρισμένη κατά τη βυζαντινή, αλλά και κατά την σημερινή εποχή.

Ως τα πιο κατάλληλα για την έναρξη της ανακάλυψης του παρελθόντος από τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, επιλέχθηκαν τα βυζαντινά νομίσματα, καθώς τα θρησκευτικά σύμβολα του χριστιανισμού που στο σύνολό τους απεικονίζουν τα βυζαντινά νομίσματα, υποθέτουμε ότι μπορούν εύκολα να αναγνωριστούν και να ερμηνευτούν από τα παιδιά, μιας και τα τελευταία γνωρίζουν εμπειρικά ότι ο σταυρός παραπέμπει στο χριστιανισμό, δηλαδή στη «δική τους», κατά γενική ομολογία, θρησκεία. Επίσης, μολονότι ανιχνεύονται διαφορές ανάμεσα στα νομίσματα κατά την εξέλιξη της βυζαντινής αυτοκρατορίας, στην πλειονότητά τους διατηρούνται σταθερά στις όψεις τους, αφενός, απεικονίσεις από το πρόσωπο του αυτοκράτορα, αφετέρου, ο σταυρός ή ο Χριστός. Στα νομίσματα της Κλασικής και Ελληνιστικής περιόδου, από την άλλη, απεικονίζεται μια πληθώρα στοιχείων που αφορούν θεούς, δαίμονες, ήρωες και έμβια όντα της φύσης, σύμβολα θεών και ανθρώπινων δραστηριοτήτων<sup>26</sup>. Επιπρόσθετα, τα βυζαντινά νομίσματα αποκαλύπτουν ιστορικά γεγονότα που εκτυλίσσονται σε χρονική διάρκεια μεγαλύτερη των εκατό χρόνων. Παρά τη σταθερότητα των βασικών

---

25Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 33.

26Κ. Σιδηρόπουλος, *Στου κύκλου τα γυρίσματα. Τα νομίσματα καθρέφτης της κρητικής ιστορίας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης*, επιμ. Κ. Σιδηρόπουλος (Ηράκλειο: Τυποκρέτα Α.Ε., 2002), 5.

απεικονίσεων των νομισμάτων καθ' όλη τη διάρκεια της εν λόγω εποχής, η εξέλιξη, η αλλαγή, η συνέχεια και η αιτιότητα αποτυπώνεται στα νομίσματα αυτά (αλλαγές στο υλικό κλπ.), προχωρώντας από τα πρώτα βυζαντινά χρόνια προς τα τελευταία. Με άλλα λόγια, προσφέρεται η ευκαιρία στα παιδιά να γνωρίσουν χρονικές και ιστορικές έννοιες, όχι μόνο συγκρίνοντας τα βυζαντινά νομίσματα με τα σημερινά, αλλά και συγκρίνοντας τα βυζαντινά νομίσματα μεταξύ τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί αν μπορούν τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας να προσεγγίσουν το παρελθόν μέσω καταλοίπων της τοπικής Ιστορίας και συγκεκριμένα, μέσω των βυζαντινών νομισμάτων της Κρήτης. Επίσης, επιδιώκεται να εξεταστεί εάν μέσω της διερεύνησης των εν λόγω καταλοίπων της τοπικής Ιστορίας από τα παιδιά, μπορούν τα ίδια να αρχίσουν να κατανοούν χρονικές και ιστορικές έννοιες. Δηλαδή, τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση είναι τα εξής: Είναι τα βυζαντινά νομίσματα η μαρτυρία της Ιστορίας της Κρήτης που μπορεί να προσελκύσει τα παιδιά, να μελετηθεί και να διερευνηθεί από τα ίδια τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας; Μπορεί, με άλλα λόγια, η «από πρώτο χέρι» διερεύνηση των βυζαντινών νομισμάτων της Κρήτης να προκαλέσει ενδιαφέρον σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας και να τα οδηγήσει στην προσωπική έρευνα και αναζήτηση στοιχείων, που η μέχρι τότε αισθητηριακή τους αντίληψη δεν είχε συλλάβει; Πώς μπορούν παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας να προσεγγίσουν το παρελθόν μέσω των βυζαντινών νομισμάτων της Κρήτης; Δηλαδή, πώς μπορούν να δουν τη συνέχεια, την αλλαγή, την εξέλιξη, το αίτιο και το αποτέλεσμα μέσα από όσα αντανακλώνται στα βυζαντινά νομίσματα; Μπορούν τα βυζαντινά νομίσματα να δώσουν στα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας μια εικόνα της θρησκείας, της πολιτικής και της οικονομίας της βυζαντινής Κρήτης; Πώς μπορούν να σχηματίσουν τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας μια εικόνα για την θρησκεία, την πολιτική και την οικονομία της βυζαντινής εποχής μέσα από όσα αποτυπώνουν τα κρητικά βυζαντινά νομίσματα;

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη: το πρώτο αποτελεί μια θεωρητική προσέγγιση, στην οποία στοιχειοθετείται από βιβλιογραφική άποψη η θεωρητική βάση για την διδασκαλία του ιστορικού χρόνου σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας υπό το πρίσμα των βυζαντινών νομισμάτων της Κρήτης και οριοθετούνται οι έννοιες που

συναρτώνται με το θέμα. Το δεύτερο συνιστά μια πρόταση εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία υλοποιήθηκε σε παιδιά της Α' Δημοτικού στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης.

Ειδικότερα, τα κεφάλαια του πρώτου μέρους έχουν ως εξής: Στο πρώτο κεφάλαιο μελετάται η φύση της Ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου και ως αντικειμένου για διδασκαλία, ενώ παράλληλα εξετάζεται η θέση της και η σημασία της στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται, αφενός, τις χρονικές έννοιες, η κατανόηση των οποίων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη μελέτη της Ιστορίας και αφετέρου, τρόπους με τους οποίους τα μικρά παιδιά μπορούν να τις προσλάβουν. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η τοπική Ιστορία ως μέσο προσέγγισης του παρελθόντος από τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται διδακτικές αρχές για την προσέγγιση της τοπικής Ιστορίας από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά στην προσέγγιση της Ιστορίας της Βυζαντινής Κρήτης υπό το πρίσμα των νομισμάτων της.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται λεπτομερώς στοιχεία που αφορούν στη διδακτική παρέμβαση που επιχειρήθηκε. Στο πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους προβάλλεται η μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Δηλαδή, αναλύεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, διευκρινίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, επισημαίνονται πληροφορίες για το δείγμα, για τη μέθοδο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και για τις αρχές που αξιοποιήθηκαν κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό. Επίσης, αποτυπώνεται με λεπτομέρεια το Project για τα βυζαντινά νομίσματα της Κρήτης που υλοποιήθηκε από είκοσι παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας στο πλαίσιο του μαθήματος «Ευέλικτη Ζώνη», στη διάρκεια τριών μηνών. Στο δεύτερο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους σημειώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναλυτική καταγραφή των αποτελεσμάτων, της συζήτησης των αποτελεσμάτων και των περιορισμών της έρευνας που υλοποιήθηκε.

*Μέρος Πρώτο*

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## Κεφάλαιο Πρώτο

# Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Ιστορία»

Σύμφωνα με τον Ηρόδοτο, Ιστορία είναι «*η γνώσις ή μάθησις δι' ερωτήσεων ή ερεύνης προσγιγνωμένη*» (Ηρόδ. 2, 18). Η λέξη ετυμολογικά προέρχεται από το ρήμα «ιστορέω-ώ» και το ρήμα αυτό από το «οίδα» που σημαίνει «γνωρίζω καλά και μάλιστα γνωρίζω πάντοτε ερευνώντας». Κατ' αυτόν τον τρόπο ο *ιστωρ* ήταν ο γνώστης με την έννοια του ερευνητή, δηλαδή του ειδήμονος. Και την ινδοευρωπαϊκή ρίζα “wid – weid” (νοιῖ, βλέπω), βρίσκουμε στην καταγωγή της λέξης «Ιστορία», η οποία σήμαινε «είμαι αυτόπτης μάρτυρας ενός γεγονότος», «βεβαιώνω». Συνεπώς, από τα πρώτα της κιόλας βήματα, η Ιστορία συνδέθηκε στενά με την μαρτυρία και την έρευνα.<sup>27</sup>

Κατά την Στραταριδάκη-Κυλάφη<sup>28</sup> η Ιστορία είναι όλο το σώμα της γνώσης που υπάρχει για το παρελθόν, δηλαδή όλες οι διαθέσιμες μαρτυρίες του παρελθόντος. Για να μπορούν οι ιστορικοί να ερμηνεύσουν τις πηγές του παρελθόντος, οφείλουν να προσπαθούν να κατανοήσουν το συγκεκριμένο (context) μέσα στο οποίο η κάθε μαρτυρία δημιουργήθηκε.<sup>29</sup> Είναι όμως αναμφισβήτητο ότι οι ιστορικοί βρίσκονται στο κέντρο ενός πλήθους ψυχολογικών, κοινωνικών, πολιτικών, θρησκευτικών, πολιτιστικών, οικονομικών και άλλων επιρροών, κάτω από τις οποίες ζουν και εργάζονται.<sup>30</sup> Το γεγονός επίσης ότι η έρευνα που πραγματοποιούν οδηγεί σε πιθανές ερμηνείες του παρελθόντος, απαιτεί από τους ερευνητές να διατηρούν ένα βαθμό ευελιξίας για το πώς, γιατί και πότε συνέβη κάτι. Και αυτό, γιατί πιθανόν οι πηγές στις οποίες στηρίζονται οι

---

27Σμυρναίος (2008), ό. π., σελ. 19.

28Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 15.

29Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 17.

30Σμυρναίος (2008), ό. π., σελ. 21.

ιστορικοί να επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες.<sup>31</sup> Η αποσπασματικότητα δηλαδή των πηγών σε συνδυασμό με τις ερμηνείες των ιστορικών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η γνώση για το παρελθόν πρέπει να θεωρείται προσωρινή, αφού οι ιστορικοί διαρκώς προσπαθούν να την βελτιώνουν.

Σύμφωνα με το Σμυρναίο,<sup>32</sup> άρρηκτα συνδεδεμένος με τη λέξη «Ιστορία» είναι και ο χρόνος και με τις τρεις διαστάσεις του, δηλαδή το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον. Ο χρόνος αποτελεί πρωταρχικό υλικό της Ιστορίας, λαμβάνοντας υπόψη ότι η ύπαρξη της Ιστορίας κατέστη δυνατή στο πλαίσιο της ύπαρξης της σύμβασης του χρόνου σε συνδυασμό με τη συνειδητοποίηση της χρονικότητας. Η διάσταση του χρόνου που διαχειρίζεται η Ιστορία, είναι αυτή του παρελθόντος. Θα μπορούσε υπό αυτούς τους όρους να χαρακτηριστεί η Ιστορία ως η επιστήμη του παρελθόντος ή ως η επιστήμη των ανθρώπων μέσα στο χρόνο.

Όπως τονίζουν οι Λεοντσίνης και Ρεπούση,<sup>33</sup> η Ιστορία ως μελέτη των ανθρώπων μέσα στο χρόνο και των κοινωνιών που αυτοί δημιούργησαν, καθίσταται ενδιαφέρουσα, απαραίτητη και χρήσιμη για τους ανθρώπους της σύγχρονης κοινωνίας. Ενδιαφέρουσα, γιατί το αντικείμενό της είναι οι άνθρωποι, απαραίτητη, γιατί μελετώντας τους ανθρώπους, καθώς και τις συνθήκες μέσα στις οποίες εκείνοι λειτούργησαν, διαμορφώνεται η ταυτότητα των σύγχρονων ανθρώπων σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο και παράλληλα, αναπτύσσεται η ικανότητά τους να κατανοούν το σύγχρονο κόσμο. Χρήσιμη, γιατί η εν λόγω μελέτη ευνοεί την ανάπτυξη μιας διερευνητικής, κριτικής και ανήσυχης για τα πράγματα σκέψης.

Σύμφωνα με τον Beeck, η Ιστορία δεν είναι μια ευθύγραμμη εξελισσόμενη πορεία που κινείται εντελεχειακά, αλλά μια πολύπλευρη και πολύπλοκη εμφάνιση του εκάστοτε νέου μέσα από αυτό που προηγήθηκε.<sup>34</sup> Είναι μια διαρκής επίδραση από αλληλοδιαδοχικούς και αλληλοεπιδρώντες παράγοντες, η οποία προσλαμβάνει τελικά το

---

31 Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 17.

32 Σμυρναίος (2008), ό. π., σελ. 19.

33 Γ. Ν. Λεοντσίνης & Μ. Ρεπούση, *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας* (Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002), 5.

34 Μ. Βαϊνά, *Θεωρητικό Πλαίσιο Διδακτικής της Ιστορίας για τον Εικοστό Πρώτο Αιώνα* (Αθήνα: Gutenberg, 1997) σελ. 35.

νόμά της μέσα από το εκάστοτε παρόν.<sup>35</sup> Δηλαδή, ακόμα και όταν μιλάμε για περασμένα γεγονότα, η αξία τους έγκειται στη σύγκρισή τους με το σήμερα και τη γνώση που έχουμε για τις δεδομένες συνθήκες στις οποίες ζούμε.<sup>36</sup>

## 1.2. Η αξία της μελέτης της Ιστορίας

Στο πλαίσιο ενασχόλησης με ζητήματα Ιστορίας, εύλογα εγείρεται το ερώτημα αν μπορεί να υπάρξει κάποια ωφέλεια από τη μάθηση της Ιστορίας. Για ποιον δηλαδή λόγο να καταπιάνεται κανείς με ζητήματα του παρελθόντος όταν προγραμματίζει το μέλλον του; Σε τι χρειάζεται άραγε η γνώση του παρελθόντος σε έναν κόσμο ιλιγγιωδών ταχυτήτων και ασύλληπτα ραγδαίων αλλαγών;

Ένα τέτοιο ερώτημα που μοιάζει να θέτει υπό αμφισβήτηση τα θεμέλια μιας καθιερωμένης επιστήμης τίθεται, γιατί θέλει να δικαιολογήσει ακόμα περισσότερο την παρουσία της στον κόσμο και να υπερασπιστεί το χώρο της σε αυτόν και να νομιμοποιηθεί και πάλι σε μια κοινωνία, στην οποία η αξία της έχει τουλάχιστον καταστεί αμφίλογη. Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η Ιστορία διέρχεται μια κρίση νομιμοποίησης και κυρίως μετά το τέλος του 20<sup>ου</sup> έχει να κάνει με θεωρίες περί ολοκλήρωσής της και μετάβασης σε μια μετα-ιστορική πραγματικότητα, όπου η εξέλιξή της θα είναι μονοσήμαντη και προοδευτική, απολαμβάνοντας την μοναδική αλήθεια ενός μετα-καπιταλιστικού τρόπου ύπαρξης των κοινωνιών.<sup>37</sup> Σε έναν κόσμο πλήρους εμπορευματικής ανταγωνιστικότητας και αποδοτικότητας, η Ιστορία φαίνεται να αποτελεί μια άχρηστη ενασχόληση διότι δεν διδάσκει κάτι χρήσιμο, αλλά θυμίζει στους λαούς το παρελθόν τους και αναμοχλεύει τα πάθη τους, δυνατότητες άκρως αποδομητικές για την δημιουργία ενός «ειρηνικού» κόσμου.<sup>38</sup>

---

35Βαϊνά (1997), ό. π., σελ. 35.

36Κ. Παπαγιαννόπουλος, Ε. Σιμώνη & Ι. Φραγκούλης, *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας* (Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 1999), 16.

37Α. Λ. Σμυρναίος, *Ιστορίας Μάθησης: Ζητήματα Φιλοσοφίας και Διδακτικής της Ιστορίας* (Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη: 2013), σελ. 89-90.

38Σμυρναίος (2013), ό. π., σελ. 89-90.

Ωστόσο, μέχρι και τον 18<sup>ο</sup> αιώνα η Ιστορία κατείχε περίοπτη θέση ως «Δασκάλα της ζωής», “*historia magistra vitae est*”, όπως την είχε προσαγορεύσει ο Κικέρων.<sup>39</sup> Η θέση αυτή στηριζόταν στην άποψη πως, όταν οι άνθρωποι μελετούν την εμπειρία των άλλων, διαβάζοντας Ιστορία, έχουν άφθονα παραδείγματα για να γίνουν μέσω αυτών συνετοί, εφόσον η ανθρώπινη φύση αποτελεί μια σταθερή οντότητα. Ο Ηρόδοτος παρέδωσε την Ιστορία του στις επόμενες γενιές, για να μη λησμονηθούν τα θαυμαστά κατορθώματα των ανθρώπων της εποχής των Περσικών πολέμων,<sup>40</sup> ενώ ο Θουκυδίδης προόριζε το δικό του ιστορικό έργο να γίνει «κτῆμα ες αεί»<sup>41</sup> των μεταγενεστέρων. Αυτή η αντίληψη υπήρχε και στο Μεσαίωνα, όπου οι άνθρωποι θεωρούσαν τους εαυτούς τους «νάνους ανεβασμένους στους ώμους των γιγάντων» του παρελθόντος, και επομένως ανέμεναν να διδαχθούν από αυτούς τον τρόπο του «σκέπτεσθαι» και «ζειν».<sup>42</sup> Στη συνέχεια, ωστόσο, με την Αναγέννηση, την Προτεσταντική Μεταρρύθμιση, την Επιστημονική Επανάσταση και το Διαφωτισμό, άρχισε ολοένα να υποχωρεί η εξουσία της αυθεντίας του παρελθόντος.<sup>43</sup> Η Ιστορία, από την περίοπτη θέση της, έφτασε να θεωρείται από τους ανθρώπους ένα άχρηστο εργαλείο, στην αναζήτησή τους για έναν οδηγό στη ζωή τους. Τον επόμενο αιώνα, οι παγκόσμιοι πόλεμοι που εξολόθρευαν εκατομμύρια ανθρώπων, έκαναν τον συγγραφέα James Joyce<sup>44</sup> να πει ότι η «Ιστορία είναι ένας εφιάλτης, από τον οποίο προσπαθώ να ξυπνήσω». Διήρκεσε περίπου δύο αιώνες η περίοδος στην οποία, η Ιστορία, από «δασκάλα της ζωής» θεωρήθηκε «εφιάλτης της ζωής». Σύγχρονοι ιστορικοί και στοχαστές, ωστόσο, προβάλλουν ενστάσεις προσπαθώντας να επαναφέρουν, κατά κάποιο τρόπο, τις αρχαίες αντιλήψεις του Κικέρωνα για την Ιστορία.<sup>45</sup> Σε αυτό το πλαίσιο προβάλλουν μια σειρά από επιχειρήματα, ορισμένα από τα οποία είναι τα ακόλουθα:

### **α) Η Ιστορία ως κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου**

---

39M. T. Cicero, E. W. Sutton & H. Rackham, *Cicero. De oratore* (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1942), 226.

40J. Freely, *Ταξιδεύοντας στη Μεσόγειο με τον Όμηρο*. μτφ. Τ. Σπερελάκη, (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2017), 112.

41B. Μπετσάκος, «Κτῆμα ες αεί: Ένα δείγμα λόγου καθολικής εμβέλειας από τον Θουκυδίδη (Ιστοριῶν Ζ', 49. 1.4)», 1.

42Σμυρναίος (2013), ό. π., σελ. 91.

43Σμυρναίος (2013), ό. π., σελ. 91.

44T. Τζόυς, *Οδυσσέας*. Μτφ. Σ. Καψαλάκης (Αθήνα: Κέδρος, 2012).

45Σμυρναίος (2013), ό. π., σελ. 91.



Η Ιστορία μάς βοηθά να κατανοήσουμε πώς συμπεριφέρονται οι άνθρωποι και οι κοινωνίες. Διότι, για παράδειγμα, πώς είναι δυνατόν να γίνει κατανοητός ο πόλεμος, όταν ο άνθρωπος ζει σε μια απρόσκοπτη ειρήνη; Πώς θα αξιολογηθεί η τεχνολογία, η οικογενειακή ζωή, οι σύγχρονες ελευθερίες, το φυσικό περιβάλλον, χωρίς ιστορικά τεκμήρια; Πώς είναι δυνατό να γίνει κατανοητή η σημερινή οικονομική κρίση χωρίς τη γνώση, για παράδειγμα, της κρίσης του 1929;<sup>46</sup>

Σε επίπεδο εκπαίδευσης, μέσα από την Ιστορία, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να δομούν τον κόσμο τους μέσα από τις εμπειρίες τρίτων. Με άλλα λόγια, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να ερμηνεύουν τους λόγους για τους οποίους έδρασαν με συγκεκριμένους τρόπους διάφορα άτομα ή ομάδες, μέσα από διάφορες πηγές, μαθαίνουν αναπόφευκτα να διερευνούν τα κίνητρα των ανθρώπων του παρελθόντος. Επομένως, ενθαρρύνονται να βλέπουν τον κόσμο μέσα από τις εμπειρίες των ανθρώπων που έζησαν σε μια διαφορετική εποχή.<sup>47</sup>

## **β) Η Ιστορία ως κατανόηση του παρόντος**

Ένας άλλος σημαντικός λόγος για τη μελέτη της Ιστορίας είναι η κατανόηση του παρόντος. Οι σημερινοί θεσμοί, οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές καταστάσεις, τα πολιτισμικά πρότυπα μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο από τη σκοπιά της ιστορικής τους εξέλιξης. Για παράδειγμα, αν επιθυμούμε να εξετάσουμε τους σημερινούς ρόλους των φύλων, δεν αρκεί να γνωρίζουμε τα γυναικεία και τα ανδρικά πρότυπα του σήμερα. Πρέπει να γνωρίζουμε επίσης τη θέση της γυναίκας στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, τα φεμινιστικά κινήματα που ακολούθησαν, και άλλα ιστορικά θέματα.<sup>48</sup>

Η Ιστορία μας βοηθά να κατανοήσουμε την αλλαγή και την εξέλιξη, δίνοντας μια εμπειρία αξιολόγησης των παραδειγμάτων αλλαγής του παρελθόντος: μας δίνει την ευκαιρία να εξετάσουμε από ποιους, πότε, γιατί, και με ποια αποτελέσματα συνέβη κάθε αλλαγή στο παρελθόν. Για παράδειγμα, πώς θα κατανοήσουμε την ανεργία, τον

---

46Σμυρναίος (2013), ό. π., σελ. 95.

47Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 24.

48K.C. Barton, & L.S. Levstik, *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2008), 106.

αλκοολισμό, το δικαίωμα ψήφου, τους πολέμους κλπ., δίχως τα ιστορικά ντοκουμέντα που υποδεικνύουν τις αιτίες για αυτές τις εξελίξεις;<sup>49</sup>

Ως συνέπεια της κατανόησης της εξέλιξης, είναι το διαχρονικό βάθος που προσφέρει η Ιστορία στα γεγονότα του παρόντος, και μια στέρεη βάση για την προσδοκία της οικοδόμησης του μέλλοντος, καθώς προσδίδει στο μελετητή μια ευρύτερη και βαθύτερη αντίληψη των πραγμάτων. Αν η Ιστορία δεν υπήρχε, θα ζούσαμε μονίμως στην επιφάνεια των πραγμάτων, ανίκανοι να κατανοήσουμε πώς έφτασε ως εδώ ο κόσμος, ή να προβλέψουμε την κατεύθυνση προς την οποία κινείται. Αυτή η αντίληψη μας βοηθά να ασκήσουμε έλεγχο στο παρόν, με την εξέταση των σφαλμάτων και των αποτυχιών του παρελθόντος.<sup>50</sup>

Πέρα από την ιστορική εξέλιξη που μας οδήγησε ως το παρόν, η Ιστορία μας βοηθά να κατανοήσουμε τους ηθικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, αισθητικούς και πολιτισμικούς κώδικες που χρησιμοποιούμε σήμερα, σε σύγκριση με αυτούς του παρελθόντος, αποτρέποντάς μας από αντιλήψεις παροντισμού, που καταγγέλλουν πάντοτε το παρελθόν και επιβραβεύουν το μέλλον.<sup>51</sup>

Όσον αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μικρά παιδιά, μέσα από τις ευκαιρίες που τους δίνονται να αναπτύξουν βασικές γνωστικές δεξιότητες, τα βοηθά να αποκτήσουν εφόδια που θα τους είναι απαραίτητα στην ενήλικη ζωή τους, για την κατανόηση της κοινωνίας που τα περιβάλλει, αλλά και επίσης, και για την εμπέδωση άλλων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος. Η Ιστορία μπορεί να είναι πολύτιμο εργαλείο για να προσεγγιστούν άλλοι κλάδοι του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως η Γεωγραφία ή η Τέχνη, και επιπλέον, είναι ένας κλάδος μέσα από τον οποίο μπορούν να καλλιεργηθούν με ενδιαφέροντα τρόπο η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμηση. Επίσης, η ανάπτυξη ιστορικών γνώσεων συνδέεται με την ανάπτυξη της χωρικής γνώσης, που είναι συναφής με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, δηλαδή με τη γνώση του παιδιού για τον κόσμο της άμεσης εμπειρίας, στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Μπροστά σε

---

49Σμυρναίος (2013), ό. π., σελ. 95.

50Σμυρναίος (2013), ό. π., σελ. 96.

51Σμυρναίος (2013), ό. π., σελ. 95.

έναν κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο και αβέβαιο, το παιδί μέσω της Ιστορίας καλλιεργεί την κριτική του σκέψη, καθώς και δεξιότητες λογικών συλλογισμών.<sup>52</sup>

### γ) Η Ιστορία ως ταυτότητα

Η Ιστορία παρέχει «ταυτότητα» σε μια ομάδα ανθρώπων ή σε ένα έθνος, του δίνει εκείνα τα διακριτικά χαρακτηριστικά που του χρησιμεύουν στο αίσθημα της ενότητας ή του «ανήκειν», το οποίο οι άνθρωποι επιζητούν. Ενισχύει, έτσι, τη μέριμνα για την πατρίδα και τον τόπο τους, γι' αυτό άλλωστε και η Ιστορία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαζικής εκπαίδευσης ήδη από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Από την άλλη, η Ιστορία παρέχει τη δυνατότητα να διερευνηθούν, αλλά και να μεταβληθούν οι αγκυλώσεις, οι οποίες συνδέονται με συντηρητικές αντιλήψεις.<sup>53</sup> Μας δίνει μια αίσθηση προοπτικής στη ζωή μας, ενθαρρύνοντάς μας να ξεπεράσουμε το περιορισμένο φάσμα της καθημερινότητας, καθώς ταυτιζόμαστε με προηγούμενες γενιές, και ρυθμίζουμε τις δικές μας πράξεις, σε σχέση με τις επόμενες γενιές.<sup>54</sup>

Ωστόσο, η συγκρότηση της ταυτότητας είναι από τα πιο στηλιτευμένα ιστορικά ενεργήματα, καθώς μπορεί να περιλαμβάνουν φαινόμενα ρατσισμού, εθνικισμού και μισαλλοδοξίας. Γι' αυτό, η συγκρότηση ταυτότητας οφείλει να αποτελεί ζήτημα υπεράνω πολιτικών ή κοινωνικών επιρροών, διαφορετικά η Ιστορία γίνεται απαρχαιωμένη και αντιπαραγωγική, γιατί εμποδίζει τις ορθές προσπάθειες για την κατανόηση του εαυτού. Η ταύτιση ελλοχεύει κινδύνους, γιατί, όταν συνδεόμαστε με μια κοινότητα, αποκοβόμαστε από τις άλλες, κάποιες φορές με ολέθρια αποτελέσματα. Σε όλο τον κόσμο, οι ιστορικές ταυτίσεις έχουν χρησιμοποιηθεί ως βάση για την καταπίεση και τη βία: άδικες κοινωνικές καταστάσεις εξηγούνται από μακρινές παραδόσεις, μακρόχρονες συγκρούσεις εξηγούν τη διαιώνιση της εχθρότητας, παλιές ήττες και δεινά του παρελθόντος δικαιολογούν την τρομοκρατία, η εξιδανίκευση της εθνικής Ιστορίας οδηγεί σε επιθετικούς πολέμους.<sup>55</sup>

---

52Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 21.

53Σμυρνάιος (2013), ό. π., σελ. 96.

54Barton & Levstik (2008), ό. π., σελ. 75.

55Barton & Levstik (2008), ό. π., σελ. 75.

Κατά κάποιο τρόπο, η συγκρότηση ταυτότητας συνιστά μια υπέρβαση: απαιτεί από τους μαθητές να διαπιστώσουν ότι οι ζωές τους στο παρόν καθρεφτίζουν στοιχεία του παρελθόντος, τουλάχιστον από κάποιες σημαντικές απόψεις. Αυτό το ενέργημα είναι κοινό, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και σε ολόκληρη την κοινωνία, και υπηρετεί πολλαπλούς στόχους. Για παράδειγμα, η οικογενειακή Ιστορία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναπτυχθούν αισθήματα προσωπικής συνέχειας με το παρελθόν. Οι οικογενειακές αναμνήσεις του παρελθόντος εμφυσούν ένα αίσθημα συνέχειας και σταθερότητας. Όταν ακούμε ότι η Ιστορία μας «λέει ποιοι είμαστε», καταλαβαίνουμε ότι πρόκειται για κάποια εκδοχή συγκρότησης της ταυτότητας.<sup>56</sup>

#### **δ) Η Ιστορία ως οδηγός για το μέλλον**

Η Ιστορία μπορεί να προσφέρει ένα μέσο με το οποίο σχηματίζουμε μια εικόνα για τη σύγχρονη εποχή, βλέποντας πώς το παρελθόν έχει επιδράσει στο παρόν. Μέσα από την Ιστορία παίρνουμε μαθήματα για το μέλλον. Η Ιστορία δεν μπορεί να υπαγορεύσει τι να κάνει κανείς στο μέλλον, μπορεί όμως να διαφωτίσει τον άνθρωπο να σχηματίσει μια πιο σφαιρική εικόνα για τη σύγχρονη πραγματικότητα, φωτίζοντας ορισμένες συνδέσεις με το παρελθόν, ή κάποιες συνέχειες ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν. Με άλλα λόγια, βοηθά αυτόν που ανατρέχει σε αυτή να παίρνει αποφάσεις για διάφορα ζητήματα.<sup>57</sup>

Η Ιστορία είναι δυνατόν να διαφωτίσει το μελετητή της για την πιθανή έκβαση του μέλλοντος. Η συνείδηση για την προσωρινότητα της ζωής μπορεί να είναι χρήσιμη για τη δημιουργία επαρκών προοπτικών στο μέλλον. Τα ιστορικά γεγονότα δεν είναι ούτε προκαθορισμένα ούτε αναπόφευκτα, αλλά ούτε ισχύει ότι τα πάντα στο παρελθόν συνέβησαν τυχαία και άνευ λόγου. Ομοίως, αν και τα γεγονότα στο μέλλον δεν είναι προκαθορισμένα, δεν είναι εξίσου πιθανά όλα τα δυνατά σενάρια. Η Ιστορία ρίχνει φως στην πιθανότητα διαφορετικών μελλοντικών σεναρίων.<sup>58</sup>

---

<sup>56</sup>Barton & Levstik (2008), ό. π., σελ. 50.

<sup>57</sup>Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 20.

<sup>58</sup>E. Sandweiss, "Condemned to repeat ourselves? Historians and the perils of deflection". *Rethinking History, The Journal of Theory and Practice*, 113 (2014), 88.

### ε) Η Ιστορία ως αγωγή του πολίτη

Η Ιστορία μπορεί να έχει μια κοινωνική επίδραση. Εξηγεί την καταγωγή και την ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού στην πορεία χιλιάδων ετών. Η ιστοριογραφία αναπαράγει αυτό τον «πολιτισμό» που περνά με αυτό τον τρόπο από γενιά σε γενιά. Οι μαθητές μαθαίνουν από πού προέρχονται οι παραδόσεις και για ποιο λόγο αξίζει να διατηρούνται, αντί να εξορίζονται.<sup>59</sup>

Η Ιστορία συνεισφέρει ενεργά στο να γίνονται οι μαθητές πολίτες της κοινωνίας. Η έννοια του πολίτη έχει πολλές διαστάσεις, και η Ιστορία μπορεί να ενισχύσει πολλές από αυτές, κυρίως τις πολιτικές και κοινωνικές όψεις της. Μέσα από τη μεταβίβαση γνώσεων και τρόπων σκέψης προωθεί τον πολιτικό εγγραμματισμό και τη δημοκρατική προδιάθεση, παρέχοντας νόημα στους κοινωνικούς θεσμούς, τις παραδόσεις, τις αξίες και τις νόρμες. Επιπλέον, οι διηγήσεις της Ιστορίας περιλαμβάνουν έννοιες όπως η δύναμη, η κυβέρνηση και η πολιτική, χωρίς τις οποίες δεν είναι δυνατό να γίνει πλήρως κατανοητό το παρελθόν, ώστε να κατορθώσουν οι μαθητές να ενισχύσουν τη γλώσσα τους ως πολίτες. Η κριτική επεξεργασία των πληροφοριών είναι μια δεξιότητα απαραίτητη στο σύγχρονο πολίτη, την οποία καλλιεργεί η ιστορική έρευνα. Λαμβάνοντας υπόψη τη συνέχεια της ιστορικής ανάπτυξης και το ρόλο της τύχης, οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν να αντιμετωπίζουν με κριτική ματιά τα προκαθορισμένα οράματα του μέλλοντος.<sup>60</sup>

Επιπλέον, η Ιστορία μπορεί να συνδράμει στο να αποκτήσουν τα παιδιά με τον καιρό διορατικότητα, απαραίτητη ώστε να αντιμετωπίσουν τις εξελίξεις της εποχής τους.<sup>61</sup> Η Ιστορία αυτό το κατορθώνει κατά πρώτον, μέσα από τη μεταφορά της πολιτιστικής κληρονομιάς από γενιά σε γενιά, συμβάλλοντας έτσι στην αγωγή του πολίτη. Δηλαδή η Ιστορία είναι φορέας του κοινού παρελθόντος ενός έθνους. Κατά δεύτερον, αναπτύσσει την κριτική σκέψη των παιδιών, η οποία είναι κεντρικής σημασίας για την μετέπειτα συμμετοχή των παιδιών σε ένα δημοκρατικό καθεστώς. Η κριτική σκέψη επιτυγχάνεται μέσα από τον κριτικό έλεγχο των διαθέσιμων μαρτυριών ή

---

59D.V. Straaten, A.Wilshut, & R. Oostdam, "Making History Relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research". *Journal of Curriculum Studies*, 48 (2016), 487.

60Straaten, Wilshut & Oostdam (2016), ό. π., σελ. 487

61Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 24.

τεκμηρίων της Ιστορίας. Όταν οι διαθέσιμες ιστορικές μαρτυρίες παρουσιάζονται με επιφυλακτικότητα, και όχι προπαγανδιστικά, η μελέτη τους και η πιθανή αποδοχή ή απόρριψή τους βασίζεται στην κριτική τους ανάλυση από τον μελετητή.

### **στ) Η Ιστορία ως πηγή ευχαρίστησης**

Πολλοί άνθρωποι επιδίδονται στη μελέτη της Ιστορίας, επειδή αντλούν από αυτήν προσωπική ικανοποίηση.<sup>62</sup> Η Ιστορία μάς εξάπτει το ενδιαφέρον και την περιέργεια, η συγγραφή και η μελέτη της έχει ομορφιά, κινεί μέσα μας συναισθήματα συμπάθειας ή αντιπάθειας για πρόσωπα ή καταστάσεις του παρελθόντος, και έτσι νιώθουμε πλουσιότεροι γνωστικά και συναισθηματικά από την επαφή μας μαζί της. Μπορεί επιπλέον, να αποτελέσει ανακουφιστική διαφυγή από το πιεστικό παρόν, και ίσως από ένα ακόμη ζοφερότερο μέλλον. Οι ιστορικές αφηγήσεις απομακρύνουν το νου των ανθρώπων από τα καθημερινά προβλήματα, σαν η Ιστορία να έχει μια θεραπευτική δύναμη, και έχουν καταγραφεί κατά το παρελθόν περιπτώσεις ανθρώπων που επιχείρησαν να θεραπεύσουν τις ασθένειές τους ακούγοντας ιστορικές αφηγήσεις.<sup>63</sup> Χρησιμεύει λοιπόν ως αντίδοτο στη δυσφορία της σύγχρονης ζωής, ασκεί μια ψυχοθεραπευτική λειτουργία στους ανθρώπους, επιτρέποντάς τους να στοχάζονται συστηματικά πάνω στην πορεία εξέλιξής τους, εναρμονίζοντας τα ενδιαφέροντα του παρόντος και τα σχέδια του μέλλοντος, με την ψυχολογική κληρονομιά του παρελθόντος.<sup>64</sup>

Για τα μικρά παιδιά επίσης, η Ιστορία εξάπτει το ενδιαφέρον τους και προκαλεί την περιέργειά τους, καθώς είναι ένα ενδιαφέρον γνωστικό αντικείμενο. Τα παιδιά με ενδιαφέροντα τρόπο καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και τη μνήμη, μέσα από μαρτυρίες, πηγές που καλούνται να εξετάσουν και με λογικούς συλλογισμούς, προκειμένου να εξαγάγουν τεκμηριωμένα συμπεράσματα, ακόμη και στην ηλικιακή βαθμίδα του Νηπιαγωγείου.<sup>65</sup>

---

62Barton & Levstik (2008), ό. π., σελ. 157.

63B.C. Southgate, *History: What and why? Ancient, modern, and postmodern perspectives* (London: New York, 1997), 28-29.

64Σμυρναίος (2013), ό. π., σελ. 96.

65Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 22.

## ζ) Η Ιστορία ως ηθική διδασχή

Στο πλαίσιο μελέτης της Ιστορίας, άλλες όψεις του παρελθόντος τις αντικρίζουμε με θαυμασμό, άλλες επικριτικά και άλλες απλώς τις θυμόμαστε: ο Martin Luther King ήταν αξιοθαύμαστος, ο Hitler αξιόμιμπος, η 11<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου τραγική. Αυτές οι ηθικές αποκρίσεις έχουν ως αποτέλεσμα να κατασκευάζουμε μνημεία και να καθιερώνουμε επετείους. Η ηθική απόκριση είναι πάντα συστατικό της τέχνης των καλλιτεχνών όταν ασχολούνται με ιστορικά θέματα. Αν και στο σχολείο δεν γίνονται συνήθως συζητήσεις με όρους ηθικής, οι μαθητές σχηματίζουν ηθικές κρίσεις, θαυμάζοντας τα καλά πράγματα της Ιστορίας, και αποδοκιμάζοντας τα κακά. Οι ηθικές κρίσεις περιστρέφονται γύρω από τις έννοιες του δίκαιου και του άδικου, δηλαδή τι θα πρέπει να συμβεί και τι όχι.<sup>66</sup>

Η Ιστορία μπορεί να μας διδάξει, όχι μόνο τι ήταν, αλλά και τι «πρέπει» να γίνει ο άνθρωπος. Με άλλα λόγια, η Ιστορία μπορεί να χρησιμεύσει ως εργαλείο όχι μόνο για τη γνώση, αλλά και για την εξέλιξη του εαυτού μας. Μάλιστα, μέσα στη διαδικασία αυτή εντάσσεται και η φιλοδοξία των ιστορικών να «αλλάξουν» κατά κάποιο τρόπο τον κόσμο, όπως επισημαίνει ο Σμυρναίος<sup>67</sup> αναφερόμενος στα λόγια του Greg Dening, «διασαλεύοντας τον ηθικό λήθαργο των ζώντων να αλλάξουν στο παρόν τους τις συνέπειες του παρελθόντος τους».

Σε επίπεδο εκπαίδευσης, η Ιστορία συνεισφέρει σημαντικά στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς διερευνούν και υιοθετούν τις στάσεις, τις αξίες και τις ενέργειες των ανθρώπων του παρελθόντος. Μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένες δραστηριότητες, η Ιστορία συμβάλλει στη διαμόρφωση της κριτικής σκέψης των παιδιών, ώστε να κατανοήσουν τις αξίες και τις στάσεις συμπεριφοράς, όπως αντανακλώνται μέσα από ιστορικά γεγονότα και καταστάσεις. Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να απορρίπτουν ή να υιοθετούν ανάλογες συμπεριφορές για τη δική τους ζωή ως μέλη μιας ανθρώπινης κοινωνίας, να ενστερνίζονται αξίες και αρχές που σχετίζονται με το αίσθημα της

---

<sup>66</sup>Barton & Levstik (2008), ό. π., σελ. 131.

<sup>67</sup>Σμυρναίος (2013), ό. π., σελ. 96.

δικαιοσύνης και της εντιμότητας στη νοητική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξή τους.<sup>68</sup>

## η) Ιστορικά ηρωικά πρότυπα

Ένας από τους τομείς που η Ιστορία καλλιεργεί, μέσω της ενασχόλησης με αυτή, είναι η προβολή ηρώων. Η Ιστορία μας διδάσκει με το παράδειγμα, είτε θετικό, είτε αρνητικό, κάποιων διάσημων ή και αφανών προγόνων μας, μαθήματα θάρρους, ακεραιότητας, σοφίας, υπομονής, ελπίδας, διαμαρτυρίας, εξέγερσης.<sup>69</sup>

Οι ήρωες συχνά προτείνονται ως κεντρικό θέμα της ιστορικής διδασκαλίας, ειδικά στις πρώτες τάξεις. Η διδασκαλία για τους ήρωες δεν περιλαμβάνει απλά τη μάθηση σχετικά με αυτές τις ιστορικές προσωπικότητες, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολλούς σκοπούς. Οι ήρωες, δεν είναι άνθρωποι για τους οποίους περιμένουμε να μάθουν οι μαθητές, αλλά άνθρωποι τους οποίους περιμένουμε να θαυμάσουν οι μαθητές.<sup>70</sup>

Αναμένεται ότι οι μαθητές όχι μόνο θα αναγνωρίσουν τις αρετές των ηρώων, αλλά και θα ζήσουν σύμφωνα με το πρότυπό τους. Οι προτάσεις για τη συμπερίληψη ηρωικών προσωπικοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας πολλές φορές υποστηρίζουν ρητά τον εξής σκοπό: Οι ήρωες αποτελούν πηγή διάπλασης του χαρακτήρα. Επιλέγουμε ιστορικές προσωπικότητες με θετικά χαρακτηριστικά, τις παρουσιάζουμε ως αντικείμενα θαυμασμού, και ο καρπός του κόπου μας είναι να υιοθετήσουν οι μαθητές τις αρετές τους. Μέσα από τις ηρωικές προσωπικότητες, οι μαθητές ενθαρρύνονται να καλλιεργήσουν τη δικαιοσύνη, το θάρρος, την αυτοθυσία, την υπηρεσία, την αφοσίωση σε ιδανικά. Οι ήρωες και οι ηρωίδες διεγείρουν τη φαντασία των παιδιών, συγκινούν την καρδιά και το μυαλό τους και τους δίνουν πολλά μαθήματα ζωής.<sup>71</sup>

---

68Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 22.

69Σμυρναίος (2013), ό. π., σελ. 95.

70Barton & Levstik (2008), ό. π., σελ. 145.

71Barton & Levstik (2008), ό. π., σελ. 148.



### 1.3. Η σημασία της Ιστορίας στην εκπαιδευτική πράξη

Η Ιστορία αφορά στις αιτίες και τα αποτελέσματα των αλλαγών που συμβαίνουν με το πέρασμα του χρόνου. Αφορά επίσης στους τρόπους και τους λόγους για τους οποίους οι κοινωνίες στο παρελθόν ήταν διαφορετικές από τις σημερινές και τα στοιχεία που προκάλεσαν αυτές τις αλλαγές. Οι ιστορικοί, όπως προαναφέρθηκε, διερευνούν το παρελθόν ερμηνεύοντας τα ίχνη του παρελθόντος, δηλαδή τα τεκμήρια. Όμως επειδή τα τεκμήρια είναι συνήθως ατελή, οι ερμηνείες τους πολλές φορές ποικίλλουν, καθώς ενέχουν επιχειρηματολογία που επηρεάζεται από υποκειμενικές καταστάσεις.<sup>72</sup> Κατά συνέπεια είναι αδύνατο να μάθει κανείς Ιστορία, χωρίς να μάθει τη διαδικασία που ακολουθούν οι ιστορικοί στο πλαίσιο ανακάλυψης του παρελθόντος.<sup>73</sup>

Όπως υπογράμμισε η Cooper,<sup>74</sup> η Ιστορία είναι κάτι το δυναμικό. Και αυτό γιατί καθώς τα παιδιά μαθαίνουν για το παρελθόν μέσα από δευτερογενείς πηγές θα ανακαλύψουν ότι οι ερμηνείες του παρελθόντος συχνά διαφέρουν. Τα ίδια ρωτώντας για τις πρωτογενείς πηγές θα αρχίσουν να ανακαλύπτουν τους λόγους, για τους οποίους συμβαίνει κάτι τέτοιο. Για αυτόν τον λόγο, μείζονος σημασίας για τη διανοητική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών είναι όχι μόνο η καλλιέργεια της ιστορικής κατανόησης, αλλά και η συνειδητοποίηση ότι τα επιχειρήματα πρέπει να υποστηρίζονται και ότι συχνά δεν υπάρχει μόνο μια σωστή απάντηση.

Πριν γίνει η Ιστορία αναγκαίο μέρος του επίσημου αναλυτικού προγράμματος σπουδών, τα βιβλία Ιστορίας για παιδιά δεν λάμβαναν υπόψη τους ότι τα παιδιά ακόμα και από πολύ μικρή ηλικία είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με έναν πολύ απλό τρόπο ζητήματα Ιστορίας και ότι κάτι τέτοιο είναι σημαντικό να γίνεται με σταδιακά αυξανόμενης δυσκολίας τρόπο.<sup>75</sup> Σύνηθες είναι το φαινόμενο τα παιδικά ιστορικά βιβλία να μην προβάλλουν κάποιο δείγμα των πηγών, στις οποίες βασίζονται, ή να μην αναφέρονται καθόλου στην αβεβαιότητα που υπάρχει στην ερμηνεία των πηγών, η οποία επηρεάζει κάθε περιγραφή και ερμηνεία του παρελθόντος. Κατά κανόνα δηλαδή στα

---

72H. Cooper, *The teaching of History in Primary Schools: Implementing the Revised National Curriculum* (London: David Fulton Publishers, 2000), 2-3.

73Cooper (2000), ό. π., σελ. 6.

74Cooper (2000), ό. π., σελ. 7.

75Cooper (2000), ό. π., σελ. 1

παιδιά δίδεται μια μόνο προοπτική του παρελθόντος και δεν εντοπίζεται καμία προσπάθεια εξήγησης των λόγων για τους οποίους διαφορετικοί άνθρωποι σε διαφορετικές εποχές δημιουργούν διαφορετικές ερμηνείες που είναι λιγότερο ή περισσότερο έγκυρες. Κατά συνέπεια, η έννοια του χρόνου και της αλλαγής, της αιτίας και του αποτελέσματος, της διαδοχής και της συνέχειας, της ομοιότητας και της διαφοράς σπάνια αναπτύσσονται.<sup>76</sup>

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην Ελλάδα έχουν θεσμοθετήσει το 2011 το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό, το οποίο δίνει έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση.<sup>77</sup> Έτσι, η Ιστορία, παρότι δεν υπάρχει σαν αυτοτελές μάθημα στις πρώτες δύο τάξεις, είναι ενταγμένη στο διεπιστημονικό διδακτικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος.<sup>78</sup> Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γνωρίζουν ποια είναι η αξία της Ιστορίας για τα μικρά παιδιά. Έχοντας κατ' αυτόν τον τρόπο ευαισθητοποιηθεί μπροστά στην Ιστορία ως επιστημονικό κλάδο και όντας εξοικειωμένοι σε κάποιο βαθμό με την ιστορική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί κρίνεται αναγκαίο να διαθέτουν τις βασικές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τη νέα πρόκληση που θέτει μπροστά τους το Δ.Ε.Π.Π.Σ.<sup>79</sup> Η θέση της Ιστορίας στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. θεωρείται σημαντική, καθώς επιδιώκεται μέσω αυτού του γνωστικού αντικείμενου τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια του χώρου, του χρόνου και της εξέλιξης, να αναπτύξουν ενδιαφέρον για το περιβάλλον, να εκτιμούν και να σέβονται τη θέση τους στην κοινωνία, τους αγώνες και την ανθρώπινη δημιουργία του παρελθόντος, αλλά και να αποκτήσουν ενδιαφέρον για τα ιστορικά ζητήματα.<sup>80</sup> Στην κοινωνική, πολιτισμική και διανοητική ανάπτυξη<sup>81</sup> των παιδιών συμβάλλει κατ' αυτόν τον τρόπο η Ιστορία.

---

76Cooper (2000), ό. π., σελ. 1.

77Πρόγραμμα Σπουδών Μελέτης του Περιβάλλοντος για το «Νέο Σχολείο», «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα)- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών,Οριζόντια Πράξη» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2011), 70.

78Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας (Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003), σελ. 184, 188.

79Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 20.

80Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας (Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003), σελ. 184, 188.

81Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 20.

Όπως υπογραμμίζουν στη μελέτη τους οι Straaten κ.α.,<sup>82</sup> έρευνες που πραγματοποίησαν οι Avgik και Von Borries στην Γερμανία, την Δανία και την Ολλανδία, δείχνουν ότι η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί ότι η Ιστορία είναι άχρηστη για την καθημερινή ζωή, και όσοι τη θεωρούν σημαντική δυσκολεύονται να προσδιορίσουν το γιατί. Συγκεκριμένα, έρευνα του 1994 έδειξε ότι δεκατετράχρονοι μαθητές από την Ολλανδία, τη Γερμανία και τη Δανία, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους συνομηλίκους τους ότι η Ιστορία είναι νεκρή και δεν έχει καμία σύνδεση με το παρόν. Στην ίδια έρευνα, μόλις το 3% των μαθητών συνέδεσαν τη χρησιμότητα της Ιστορίας με την ερμηνεία του παρόντος. Προφανώς, υπάρχει διάσταση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στόχους και τις αντιλήψεις των μαθητών για τη χρησιμότητα της Ιστορίας. Από την άλλη, στα σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί έδιναν προσοχή στο σκοπό της Ιστορίας, οι μαθητές ήταν πιο ικανοί να εντοπίσουν τη σχέση της Ιστορίας με το παρόν. Αυτό αφήνει ερωτηματικά για το κατά πόσο η εκπαίδευση τονίζει την αξία της Ιστορίας.

Η Cooper,<sup>83</sup> σε πρόσφατη μελέτη που πραγματοποίησε, τόνισε ότι είναι ευρέως διαδεδομένο το φαινόμενο περιθωριοποίησης του μαθήματος της Ιστορίας στην πρώτη σχολική ηλικία, καθώς το επίκεντρο στρέφεται κατά κύριο λόγο στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η ερευνήτρια υπογράμμισε ότι η καταλληλότερη μέθοδος προσέγγισης της Ιστορίας για τα μικρά παιδιά είναι η κonstrουκτιβιστική<sup>84</sup>, διότι μέσω αυτής διασφαλίζεται η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της ιστορικής έρευνας από την αρχή. Καθώς τα ίδια δουλεύουν στο πλαίσιο του «γνωστού» και προγραμματισμένου, είναι σημαντικό να συμμετέχουν στη διαδικασία έρευνας, ακόμη και αν τα συμπεράσματά τους δεν είναι πάντα σωστά λόγω της περιορισμένης βάσης των γνώσεών τους. Εάν δηλαδή τα παιδιά εμπλακούν από την αρχή στη διαδικασία διερεύνησης, μπορούν να δουν τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας σε σχέση με το παρελθόν, ανεξάρτητα από τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

---

82Straaten, Wilschut & Oostdam (2016), ό. π., σελ. 480.

83H. Cooper, "History in primary schools", *History in British Education*, Lancaster Institute of Historical Research (11 July 2012).

84Ο κonstrουκτιβισμός είναι μια διδακτική τεχνική που αναφέρεται στην κατανόηση του κόσμου των παιδιών από τα ίδια τα παιδιά. Πρόκειται δηλαδή για έναν τρόπο σκέψης και απόκτησης της γνώσης, αλλά και αξιολόγησης αυτής της γνώσης (S. Elliot κ.ά., *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, επιμ. Α. Λεονταρή & Έ. Συγκολίτου, μτφ. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα (Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 2008), 46-47.).

Η Cooper<sup>85</sup> επίσης υπογράμμισε τον πρωταρχικό ρόλο του διαλόγου κατά την ερμηνεία των ιστορικών πηγών από τα παιδιά. Ενώ τα παιδιά ανταλλάσσουν σχετικές απόψεις, καλλιεργούν την ιστορική τους σκέψη και αναπτύσσονται τόσο κοινωνικά όσο και συναισθηματικά. Ήδη από την ηλικία των τριών ετών τα παιδιά είναι, κατά την ερευνήτρια, εφικτό να αρχίσουν να προσπαθούν να υπερασπίζονται και να εξηγούν τις απόψεις τους και, ακούγοντας και τις απόψεις των άλλων, να αρχίσουν να αποδέχονται ότι οι διαφορετικές απόψεις είναι δυνατόν να είναι εξίσου έγκυρες.

---

85Cooper (2012), ό. π.

## Κεφάλαιο Δεύτερο

# ΟΙ ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

### 2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του χρόνου

Ο χρόνος είναι ένας χώρος συνάντησης πολλών διεπιστημονικών ερωτημάτων και προβληματισμών.<sup>86</sup>

Σύμφωνα με τον Άγιο Αυγουστίνο,<sup>87</sup> η λέξη «χρόνος» δεν λέει ουσιαστικά τίποτα για το πράγμα που υποτίθεται ότι σημαίνει. Όπως ο ίδιος επισημαίνει στις «Εξομολογήσεις» του, «*Αν δεν με ρωτήσουν, νομίζω πως ξέρω τι είναι ο χρόνος, αν όμως με ρωτήσουν, τότε δεν ξέρω πια.*» Ισχυρίστηκε ότι ο χρόνος στο παρελθόν δεν είναι πραγματικός, καθώς δεν υπάρχει πια, ο χρόνος στο μέλλον δεν υπάρχει επειδή δεν έχει συμβεί ακόμα, γι' αυτό μένουμε μόνο με το χρόνο στο «τώρα» που συμβαίνει την παρούσα στιγμή. Ωστόσο, η κατανόηση του «τώρα» περιπλέκεται περαιτέρω από το γεγονός ότι περνάει μόλις ολοκληρωθεί η στιγμή του παρόντος. Αναρωτιόταν πώς μπορεί πραγματικά να υπάρχει ο χρόνος, εκτός από αυτή τη στιγμή και κατά συνέπεια, αν μπορούμε πραγματικά να κοιτάξουμε τον παρελθοντικό και το μελλοντικό χρόνο ως κάτι το πραγματικό. Ενώ προσπάθησε να απαντήσει στην προφανή αντίφαση ισχυριζόμενος ότι ο χρόνος του παρελθόντος μπορεί να θεωρηθεί ως παρελθόν μόνο αν τον σκεφτεί κανείς στο παρόν, αναγνώρισε τρεις χρόνους: το παρελθόν των πραγμάτων του παρόντος, το παρόν των πραγμάτων του παρόντος και το μέλλον των πραγμάτων του παρόντος. Το παρελθόν των πραγμάτων του παρόντος είναι μνήμη, το παρόν των πραγμάτων του παρόντος είναι θέαμα και το μέλλον των πραγμάτων του παρόντος είναι προσδοκία.<sup>88</sup> Ο Άγιος Αυγουστίνος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επέκταση του χρόνου από το παρόν στο παρελθόν και στο μέλλον είναι μια διάσταση του νου (*distentio*

---

86Α. Πλακίτση, «Οι αντιλήψεις των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την έννοια του χρόνου και οι επιπτώσεις τους στην κατανόηση εννοιών των φυσικών επιστημών: μια πρόταση για διαθεματική διδακτική διαμεσολάβηση», Διδ. Διατριβή (ΕΚΠΑ Παν/μίου Αθηνών, 2001), 6.

87St. Augustine, *The Confessions* (Harmondsworth - Middlesex: Penguin Classics, 1961), 398.

88Augustine (1961), ό.π., σελ. 288.

animi), που σημαίνει ότι ο χρόνος υπάρχει σε μορφή μνήμης του παρελθόντος, προσδοκιών του μέλλοντος και εικόνων του παρόντος. Θεώρησε αυτή την κατανόηση ως βασισμένη στον υποκειμενικό τρόπο σκέψης των ανθρώπινων όντων, όμως δεν ήταν απόλυτα ευχαριστημένος με αυτή τη θεωρία και προσευχήθηκε για μια πληρέστερη κατανόηση: «*Η ψυχή μου θέλει να μάθει αυτό το πιο εμπαιγμένο αίνιγμα. Ομολογώ σε Σένα, Κύριε, ότι είμαι ακόμα αδαής για το τι είναι ο χρόνος.*»<sup>89</sup>

Η ανάπτυξη του συστήματος μέτρησης χρόνου στη βάση του οποίου η ημέρα έχει εικοσιτέσσερις ώρες, η ώρα έχει εξήντα λεπτά και το λεπτό έχει εξήντα δευτερόλεπτα ανάγεται στην εποχή των Βαβυλωνίων, γύρω στο 600 π.Χ.<sup>90</sup> Το εν λόγω σύστημα μέτρησης, το οποίο δεσπόζει μέχρι και σήμερα ανά τον κόσμο, έχει ως κυρίαρχη τη θεώρηση ότι ο χρόνος περνά ομοιόμορφα και εξελίσσεται σταθερά, ανεξάρτητα από το εάν και πώς βιώνεται προσωπικά από τον κάθε άνθρωπο.

Σύμφωνα με τον Newton,<sup>91</sup> ο χρόνος έχει μια σταθερά εξελισσόμενη φύση και γι' αυτό λέγεται «απόλυτος χρόνος». Δεν σχετίζεται με κάποια κίνηση ή αλλαγή και κατά τον ίδιο αποτελεί θεϊκό δημιούργημα. Αυτή η θεώρηση χρόνου έχει μετονομαστεί σε «Νευτώνειο χρόνο» και έχει χαρακτηριστεί ως γραμμικός χρόνος, κινούμενος σε μια «αδιατάρακτη γραμμή προς τα εμπρός».

Ο Kant<sup>92</sup> υποστήριξε ότι ο χρόνος είναι μέρος μιας θεμελιώδους διανοητικής δομής, μαζί με το χώρο και τον αριθμό, μέσα στο οποίο οι άνθρωποι ακολουθούν και συγκρίνουν τα γεγονότα. Σε αυτό το πλαίσιο, κατά τον ίδιο, ο χρόνος δεν είναι ούτε γεγονός ούτε τίποτα, και επομένως δεν είναι, από μόνος του μετρήσιμος, ούτε μπορεί να ταξιιδέψει. Διαθέτει τόσο «εμπειρική πραγματικότητα» όσο και «υπερβατική ιδεαλικότητα» και δεν είναι «τίποτα άλλο παρά μια άμεση κατάσταση εσωτερικής διαίσθησης και μεσολάβηση των εξωτερικών εμφανίσεων.

---

89Augustine (1961), ό.π., σελ. 230.

90F. Rochberg-Halton, "Babylonian Seasonal Hours", *Centaurus*, 32 (2) (1989), 103 146-147, 151.

91R. Rynasiewicz, *Stanford Encyclopedia of Philosophy: Newton's Views on Space, Time, and Motion*, (Stanford, Stanford University, 2004) 1.

92D. M. Hsieh, "Kant on Time", *Philosophy in Action*, (September 2004), 1., S. Gardner, *Routledge Philosophy Guidebook to Kant and the Critique of Pure Reason* (USA & Canada: Routledge, 1999), 84, 88, 93, 102, 107.

Ο Einstein<sup>93</sup> αμφισβήτησε την απόλυτη φύση του χρόνου και απέδειξε ότι ο χρόνος είναι σχετικός. Υποστήριξε ότι με την κατάλληλη τεχνολογία, όπως για παράδειγμα με ένα πολύ γρήγορο διαστημόπλοιο, ένα άτομο μπορεί να βιώσει πολύ μικρό χρονικό διάστημα, σε σχέση με ένα άλλο άτομο που δεν βρίσκεται στο ίδιο διαστημόπλοιο, πριν συναντηθούν ξανά. Το άτομο στο διαστημόπλοιο χρειάζεται μόνο να ταξιδέψει κοντά στην ταχύτητα του φωτός. Όσο πιο γρήγορα ταξιδεύει, τόσο πιο αργά θα περάσει ο χρόνος του, σε σχέση με κάποιον που κινείται σταθερά στη Γη. Έτσι, σύμφωνα με τον Αϊνστάιν, ο χρόνος εξαρτάται από την ταχύτητα της κίνησης.

Πρόσφατη σχετικά έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Sinha κ.ά.,<sup>94</sup> μια ομάδα επιστημόνων από το Πανεπιστήμιο του Πόρτσμουθ, θέτει υπό αμφισβήτηση την άποψη ότι ο «χρόνος» είναι μια βαθιά εδραιωμένη ανθρώπινη καθολική έννοια. Η έρευνα διεξάχθηκε στην Βραζιλία και το δείγμα της αποτέλεσε μια ομάδα ανθρώπων από μια μειονοτική ομάδα του Αμαζονίου που ονομάζεται «ο λαός της Αμοντάβα». Η βασική επιδίωξη της έρευνας ήταν ο τρόπος με τον οποίο ο χρόνος χρησιμοποιείται στην καθημερινή συζήτηση μέσα στην κοινότητα. Ανάμεσα στα βασικά συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι ο χρόνος δεν υπάρχει με τον ίδιο τρόπο για αυτήν την κοινότητα, όπως συμβαίνει στη δυτική κοινωνία. Οι ερευνητές μετά τα ευρήματα της μελέτης τους υπογράμμισαν το εξής: «Μπορούμε τώρα να δηλώσουμε χωρίς αμφιβολία ότι υπάρχει τουλάχιστον μία γλώσσα και ένας πολιτισμός που δεν έχει ιδέα για το χρόνο ως κάτι που μπορεί να μετρηθεί, να υπολογιστεί ή να εκφραστεί εν συντομία.»<sup>95</sup>

Ειδικότερα, κατά τον ίδιο, ο χρόνος «...μερικές φορές φαίνεται να πετάει, μερικές φορές φαίνεται σαν να παραμένει ακίνητος, σαν να μην υπάρχει ποτέ, να είναι ένα τέλος σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα.»<sup>96</sup> Υποστηρίζει ότι το γραμμικό μοντέλο διαχείρισης χρόνου είναι λανθασμένο, δεδομένου ότι τα γεγονότα στη σύγχρονη καθημερινότητά μας δεν παρουσιάζονται πάντα με ομαλότητα και κατά έναν σταθερό τρόπο. Παραθέτει παραδείγματα από τη φύση που αναδεικνύουν μια τέτοια αστάθεια, για παράδειγμα ότι η

---

93B. Luokkala, What Is the Nature of Space and Time? (The Physics of Space Travel and Time Travel) στο: *Exploring Science Through Science Fiction* (Springer-Verlag New York, 2014), 21.

94C. Sinha, V. Silva Sinha, W. Sampaio & J. Zinken. “When Time is not Space: The social and linguistic construction of time intervals and temporal event relations in an Amazonian culture”. *Language and Cognition* 3 (1) (2011), 137-169.

95Sinha κ.ά. (2011), ό.π., σελ. 138.

96Wilschut (2010), ό.π., σελ. 5.

ανατολή και η δύση του ηλίου συμβαίνουν σε διαφορετικές ώρες της ημέρας και της νύχτας, σε διαφορετικές περιόδους του έτους. Ωστόσο, η χρήση μιας τυποποιημένης μέτρησης ενός ρολογιού είκοσι τεσσάρων ωρών καθορίζει ότι διατηρούμε αυτό το εργαλείο καθημερινής μέτρησης χρόνου, παρά την αδυναμία του να αντικατοπτρίζει τη μεταβαλλόμενη φύση της εμφάνισης τέτοιων γεγονότων.

Σύμφωνα με τον Friedman,<sup>97</sup> μια κυκλική αντίληψη του χρόνου «φιλοξενείται» και κατανοείται από τους ανθρώπους. Ο ίδιος παραθέτει παραδείγματα από τη φύση, τα οποία αποτελούν παραδείγματα τέτοιων επαναλαμβανόμενων προτύπων και αφορούν τις καθημερινές ρουτίνες με τις οποίες είμαστε εξοικειωμένοι, τις ημέρες της εβδομάδας, που έχουν ένα σταθερό και παρόμοιο πρότυπο. Υποστηρίζει ότι τέτοιου είδους σχέδια είναι σημαντικά και χρήσιμα στην διαμόρφωση των ρουτινών μας. Αντιθέτως, θεωρεί ότι οι πληροφορίες από μια γραμμική εικόνα του χρόνου σπάνια έχουν πρακτική χρήση. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ανθρώπινη μνήμη δεν είναι διατεθειμένη να θυμηθεί τα μοναδικά γεγονότα από μια γραμμική αναπαράσταση του χρόνου, αλλά είναι πολύ ικανή να θυμάται πληροφορίες από ένα κυκλικό πρότυπο. Με την παραπάνω θέση είναι σύμφωνος ο Wilschut,<sup>98</sup> καθώς ο ίδιος υπογραμμίζει ότι *«Η καταμέτρηση των ετών και η τοποθέτησή τους σε μια ατέρμονη γραμμή δεν είναι συνέπεια της φύσης. Ο αντικειμενικός χρόνος του ρολογιού και ο γραμμικός ημερολογιακός χρόνος είναι τεχνητές δημιουργίες που πρέπει να επιβληθούν στο μυαλό μας ... επειδή τα μυαλά μας δεν είναι καλά εξοπλισμένα γι' αυτούς. Αλλά έχουμε πειθαρχήσει τον εαυτό μας. Έχουμε προσαρμοστεί σε ένα λογικό, αλλά αφύσικο σύστημα. Αυτός είναι ο λόγος που το χειμώνα σηκωνόμαστε όταν είναι ακόμη νύχτα, ενώ το καλοκαίρι μένουμε στο κρεβάτι για ώρες, όταν η μέρα έχει ήδη ξεκινήσει.»*

Από την άλλη, ο Ahonen<sup>99</sup> επισημαίνει ότι ο χρόνος δεν αποτελεί μόνο ένα τεχνικό μέτρο, αλλά την ουσία γεμάτη από καθορισμένα από τον άνθρωπο νοήματα και ηθικά ζητήματα. Ο προσανατολισμός στο χρόνο, κατά τον ίδιο, δεν είναι άλλο παρά αυτό που ονομάζουμε ιστορική συνείδηση. Ο εν λόγω προσανατολισμός βασίζεται στην ικανότητα του ανθρώπου να σκέφτεται πριν και μετά από το τώρα. Καθώς δηλαδή ο

---

97W. J. Friedman, "Memory for the Time of Past Events", *Psychological Bulletin* 113 (1) (1993), 60.

98Wilschut (2010), ό.π., σελ. 6.

99S. Ahonen "Historical consciousness: a viable paradigm for history education?", *Curriculum Studies*, 37 (6) (2005), 699.



άνθρωπος βρίσκεται στο παρόν του, έχει αίσθηση του παρελθόντος και με βάση αυτήν είναι σε θέση να δημιουργεί προσδοκίες για το μέλλον.

Ο Friedman<sup>100</sup> τονίζει ότι οι άνθρωποι σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποιούν μαθηματική χρονολόγηση στην «αυτοβιογραφική» τους μνήμη και ενώ θυμούνται ορισμένα πλαίσια, αναπαραστάσεις και εικόνες, δεν θυμούνται συγκεκριμένες ημερομηνίες ή αριθμημένα χρόνια. Κατά τον ίδιο, υπάρχουν στη μνήμη μας ως επιλεκτικές, μεμονωμένα σημαντικές εικόνες, οι οποίες δεν ταιριάζουν απαραίτητα σε ένα συνεκτικό, χρονολογικό σύστημα. Υποστηρίζει ότι αυτού του είδους οι πληροφορίες δεν αποθηκεύτηκαν με σκοπό να θυμόμαστε το χρόνο, αλλά με σκοπό να θυμόμαστε ένα ουσιαστικό πλαίσιο και συνήθως χρειαζόμαστε τη βοήθεια ημερολογίου ή προσωπικών σημειώσεων, για να είμαστε σε θέση να τις επαναφέρουμε με ακρίβεια. Ισχυρίζεται ότι οι μνήμες μας δεν είναι εξοπλισμένες για τέτοιες πληροφορίες, αλλά για πληροφορίες πιο πρακτικές και «κυκλικής μορφής» που χρειαζόμαστε σε περιοδική βάση.

Σύμφωνα με τη Στραταριδάκη-Κυλάφη,<sup>101</sup> ο χρόνος δεν μπορεί να περιγραφεί σαν μία έννοια, καθώς πρόκειται για μια ιδέα με πολλές όψεις. Η ίδια επισημαίνει ότι όταν κάποιος αναφέρεται στο χρόνο μπορεί να κάνει λόγο για τον ωρολογιακό χρόνο, τον εποχιακό, τον προσωπικό, τον ιστορικό καθώς και τον φανταστικό.

Κατά τους Groot – Reuvekamp κ.ά.,<sup>102</sup> ο χρόνος έχει διττή φύση. Εκτός δηλαδή από τον αντικειμενικά μετρήσιμο χρόνο, που λέγεται αλλιώς και μαθηματικός χρόνος, υπάρχει και ο υποκειμενικός χρόνος που παραπέμπει στην εμπειρία της χρονικότητας, της διάρκειας και της έντασης. Ο αντικειμενικά μετρήσιμος χρόνος όπως οι ίδιοι συμπληρώνουν ονομάζεται και «χρονολόγηση» και είναι αναγκαίος για τη χρονολόγηση γεγονότων, για τον προσδιορισμό μιας αρχής και ενός τέλους στο χρόνο και για την απεικόνιση της πορείας του χρόνου. Η έννοια της «χρονολόγησης» ή της «χρονολογικής κατανόησης» διευρύνεται συχνά στην ιστορική κατανόηση που περιλαμβάνει τη γνώση και την κατανόηση των γεγονότων, των ανθρώπων και των αλλαγών στο παρελθόν, αλλά και την κατανόηση των εννοιών όπως οι αιτίες και τα αποτελέσματα αλλαγών, οι

---

100Friedman (1993), ό.π., σελ. 46.

101Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 47.

102M. D. Groot – Reuvekamp κ.ά., “The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands”, *Journal of Curriculum Studies*, 46 (2014), 288.

ομοιότητες και οι διαφορές εντός και μεταξύ περιόδων, τα βασικά γεγονότα και το ήθος αυτών των περιόδων και τις ταυτόχρονες αλλαγές στις διάφορες κοινωνίες.

Σύμφωνα με τον O'Sullivan,<sup>103</sup> δεν υπάρχει μια καθολικά αποδεκτή ιδέα και σημασία του όρου «χρόνος», παρά την επικράτηση των σχετικών συμβάσεων στην καθημερινότητά μας, που φαίνεται να οδηγούν στην αποδοχή ενός τέτοιου όρου ως κανόνα. Οι ζωές των παιδιών βυθίζονται σε τέτοιες συμβάσεις χρόνου επίσης, στο πλαίσιο πρακτικών της οικογενειακής και της σχολικής τους ζωής. Πρόκειται λοιπόν για κοινωνικά κατασκευάσματα που αναπόφευκτα αφομοιώνονται από τα παιδιά στο πλαίσιο των καθημερινών τους εμπειριών, παρά το γεγονός ότι αντιπροσωπεύουν ένα λογικό, αλλά όχι καθορισμένο από τη φύση σύστημα.

Παρότι λοιπόν οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί ως προς την έννοια «χρόνος» ανά τους αιώνες παρουσιάζουν εμφανώς μια ποικιλομορφία, δεν μπορεί κανείς να διατυπώσει αμφιβολίες για την επίδραση που αυτό το στοιχείο ασκεί στην σύγχρονη ανθρώπινη καθημερινότητα. Εφόσον δηλαδή ο χρόνος αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής, όχι μόνο των ενηλίκων αλλά και των μικρών παιδιών, κρίνεται αναγκαία η ενασχόληση με αυτόν και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Γιατί, λαμβάνοντας υπόψη τη διαπίστωση του Friedman,<sup>104</sup> σύμφωνα με την οποία «*Η αίσθηση του χρόνου συχνά είναι φτωχή στους ενηλίκους και κατά συνέπεια αναμφισβήτητα ασαφής και συγκεχυμένη στα παιδιά*», μεγάλη είναι η σημασία που οφείλουν να προσδώσουν οι εκπαιδευτικοί στην καλλιέργεια χρονικών εννοιών για τους μαθητές τους, μιας και η αποστολή τους είναι να οδηγήσουν τα παιδιά στην ανακάλυψη κάθε εγκόσμιου στοιχείου.

---

103E. O'Sullivan, *Learning to 'Understand Backwards' in Time: Children's Temporal Cognition and the Primary History Curriculum*, PhD Thesis, (University College Cork, 2014), 28.

104K. C. Friedman, "Time concepts of elementary-school children", *The Elementary School Journal*, 44 (6) (1944), 337.

## 2.2. Ο χρόνος ως προϋπόθεση της ιστορικής κατανόησης με βάση τις έρευνες

Ο σύνδεσμος μεταξύ του χρόνου και της Ιστορίας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αναμφισβήτητος, λαμβάνοντας υπόψη ότι η ουσία της Ιστορίας είναι ο χρόνος, ή με άλλα λόγια, ότι ο χρόνος είναι το μέσο που δίνει υπόσταση στην Ιστορία.<sup>105</sup> Γι' αυτό, κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί τη σημασία του χρόνου στη διδασκαλία της Ιστορίας, μολοντί αποτελεί το στοιχείο που έχει προκαλέσει περισσότερες «διαμάχες» από κάθε άλλο.

Στη βιβλιογραφία που γίνεται λόγος για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου χρησιμοποιούνται διαφορετικές ορολογίες όπως «χρόνος», «ιστορικός χρόνος», «ιστορική συνείδηση», «ιστορική κατανόηση», «χρονολογία» και «χρονολογική κατανόηση».

Οι Thornton και Vukelich<sup>106</sup> εξηγούν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της μάθησης του χρόνου και της μάθησης της ιστορίας, δηλώνοντας ότι η ιστορική συλλογιστική απαιτεί ένα χρονικό πλαίσιο. Οι συγγραφείς εξετάζουν ένα εύρος σχετικής βιβλιογραφίας και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «υπάρχει αλληλεπίδραση και συνεχής ανάπτυξη στα παιδιά αναφορικά με την κατανόηση του χρόνου και την ιστορία».<sup>107</sup>

Κατά τους Stow και Haydn,<sup>108</sup> ως αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο της ιστορικής κατανόησης, ο χρόνος έχει σύνθετο χαρακτήρα γιατί σχετίζεται με διάφορους τομείς κατανόησης όπως για παράδειγμα τη μαθηματική, τη γλωσσολογική και τη λογική κατανόηση. Οι ενήλικες επαναπροσδιορίζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το χρόνο και τη χρονολόγηση συνεχώς. Ειδικότερα, καθώς γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, η αίσθηση αναφορικά με τον προσωπικό χρόνο αλλάζει. Επιπλέον, όσο περισσότερα μαθαίνουν για το παρελθόν η αίσθηση αναφορικά με την ιστορική διάρκεια διαφοροποιείται. Καθώς επίσης ανακαλύπτουν το εύρος της κατανόησης του παρελθόντος, η ικανότητά τους να κάνουν συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών χρονολογιών

---

105 J. Fines, *Teaching Time. Primary History* 59, (London: The Historical Association, 2011) 7., K. C. Barton, ““Oh, that’s a tricky piece!”: children, mediated action, and the tools of historical time”, *The Elementary School Journal*, 103 (2002), 161.

106S. J. Thornton & R. Vukelich, Effects of children’s understanding of time concepts on historical understanding, *Theory & Research in Social Education*, 16, (1988): 69.

107Thornton & Vukelich (1988), ό.π., σελ. 78.

108Stow & Haydn (2000), ό.π., σελ. 83-97.

ενισχύεται. Κατ' αυτόν τον τρόπο, πρόκληση αποτελεί η απόκτηση ιστορικής κατανόησης και από τα παιδιά.<sup>109</sup>

Ο Rüsen<sup>110</sup> υπογραμμίζει ότι η ιστορική κατανόηση, ή αλλιώς η κατανόηση του ιστορικού χρόνου, βοηθά τα παιδιά να προσανατολιστούν χρονικά και να αναπτύξουν ιστορική συνείδηση. Η ιστορική συνείδηση δεν ισοδυναμεί με την απλή γνώση του παρελθόντος. Δίνει δομή στην ιστορική γνώση ως μέσο για την κατανόηση του παρόντος και για την πρόβλεψη του μέλλοντος.<sup>111</sup> Ανάλογη είναι και η θέση του Seixas,<sup>112</sup> ο οποίος παρέχει μια εις βάθος διερεύνηση της έννοιας της «ιστορικής συνείδησης» και την εξηγεί ως έναν γνωστικό προσανατολισμό, βασισμένο στην ανθρώπινη ικανότητα να σκέφτεται προς τα πίσω και προς τα εμπρός στο χρόνο από το παρόν.

Ο Barton<sup>113</sup> τονίζει ότι η Ιστορία είναι το ίδιο το παρελθόν και συχνά εστιάζει σε ακολουθίες γεγονότων και σε μακρόχρονες τάσεις. Συνεχίζει λέγοντας ότι προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν «αίσθηση του ιστορικού πλαισίου» και να το τοποθετήσουν σε σχέση με το παρόν, κρίνεται αναγκαία η κατανόηση του χρόνου από τα ίδια.

Οι Groot-Reuvekamp κ.ά.,<sup>114</sup> υποστηρίζοντας ότι η κατανόηση του ιστορικού χρόνου αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την εκμάθηση της Ιστορίας, προσδιορίζουν τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου ως βασική πτυχή της μάθησης της Ιστορίας. Επισημαίνουν ότι διευκολύνει τα παιδιά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, διότι τους επιτρέπει να τοποθετήσουν τέτοιου είδους γεγονότα στο χρόνο και καθιστά ευκολότερη την κατανόηση του χρονικού πλαισίου στο οποίο έγιναν συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα.

Η Cooper<sup>115</sup> επισημαίνει ότι μέσω της κατανόησης του ιστορικού χρόνου τα παιδιά αναπτύσσουν την αίσθηση του «ανήκειν» σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Επίσης μέσω της εν λόγω κατανόησης, τα παιδιά αρχίζουν τα ίδια να αντιλαμβάνονται

---

109Stow & Haydn (2000), ό.π., σελ. 86.

110J. Rüsen, "The Didactics of History in West Germany: Towards a New Self-Awareness of Historical Studies", *History and Theory*, 26 (3) (1987), 284.

111Rüsen (2017), ό.π., σελ. 227.

112Seixas, P., *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto: University of Toronto Press, 2004), 67.

113Barton (2002), ό.π., σελ. 161.

114Groot – Reuvekamp κ.ά. (2014), ό.π., σελ. 488.

115Cooper (2010), ό.π., σελ. 222.

ότι «δεν υπάρχει ενιαία, αμετάβλητη εικόνα του παρελθόντος»,<sup>116</sup> καθώς και τους λόγους για τους οποίους κάτι τέτοιο συμβαίνει.

Χρόνος λοιπόν και Ιστορία δεν είναι τίποτα άλλο παρά δύο έννοιες αλληλένδετες, αλληλοσυμπληρούμενες και αλληλεξαρτώμενες. Αναπόσπαστο όμως στοιχείο με την Ιστορία αποτελεί και η έννοια «χώρος». Καθώς δηλαδή τα παιδιά εξοικειώνονται με έννοιες σχετικές με την Ιστορία αναπτύσσουν και τη χωρική τους γνώση.<sup>117</sup> Και αυτό συμβαίνει, γιατί τα ίδια γνωρίζουν το παρελθόν μέσα από τις άμεσες εμπειρίες τους που αφορούν στο περιβάλλον, τόσο το φυσικό, όσο και το ανθρωπογενές.

### 2.3. Η σύνδεση των μικρών παιδιών με τον χρόνο

Πληθώρα μελετών έχει διεξαχθεί στο πλαίσιο διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά συνδέονται με το χρόνο. Ένα θεμελιώδες ζήτημα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές που εκπροσωπούν τον εκπαιδευτικό κλάδο αφορά στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η κατανόηση του ιστορικού χρόνου στα παιδιά και στην αναζήτηση του βαθμού που η εν λόγω ανάπτυξη συνδέεται με την ωρίμανση ή με την διδασκαλία.

Για πολλά χρόνια μια σειρά από εμπειρικές μελέτες<sup>118</sup> βασίζονταν στην υπόθεση ότι οι βασικές προϋποθέσεις για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου είναι η κατανόηση του ωρολογιακού και του ημερολογιακού χρόνου<sup>119</sup>. Υπογράμμιζαν ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο πριν συμπληρώσουν το ενδέκατο έτος της ηλικίας τους.

Για παράδειγμα, στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Oakden & Sturt,<sup>120</sup> διαπιστώθηκε ότι η ανάπτυξη των γνώσεων των παιδιών για το συμβατικό χρόνο είναι ουσιαστικά μια αργή διαδικασία, η οποία αρχίζει ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών

---

116H. Cooper, “International perspectives on history education. Education 3-13”, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38 (3) (2010), 219.

117Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 21-22.

118Oakden, E. C. & Sturt, M. “The development of the knowledge of time in children”, *British Journal of Psychology*, 12 (4) (1922), 309–355., Friedman (1944), ό.π., Bradley, “The growth of knowledge of time in young children of school-age”, *British Journal of Psychology*, 38 (1947), 67–78., Jahoda, G. “Children’s concepts of time and history”, *Educational Review*, 15 (2) (1963), 87–104.

119Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 49-50.

120Oakden, & Sturt (1922), ό.π., σελ. 334.

και φτάνει σχεδόν έως τα δεκατρία ή δεκατέσσερα χρόνια. Η σημαντικότερη περίοδος στην ανάπτυξη της φαίνεται να είναι περίπου η ηλικία των έντεκα ετών, καθώς τότε φαίνεται να υπάρχει ταχεία βελτίωση σε όλους τους τύπους γνώσεων του χρόνου. Τα παιδιά φαίνεται να μαθαίνουν πρώτα την σημασία των χρονικών λέξεων που χρησιμοποιούνται συχνότερα.

Σύμφωνα με τον Friedman,<sup>121</sup> η σκέψη των μικρών παιδιών αναφορικά με το παρελθόν είναι πιο λογική από ότι η σκέψη τους σχετικά με το μέλλον. Το παιδί ζει στο παρόν και οι εμπειρίες του έχουν συμβεί στο παρελθόν. Η οικοδόμηση μιας προοπτικής για το μέλλον απαιτεί περισσότερη ανάπτυξη. Η ιδέα του «αύριο» φαίνεται να είναι λιγότερο σαφής από ό, τι η έννοια του «χθες». Στην έρευνά του Friedman χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι από ένα μεγάλο αριθμό παιδιών το «αύριο» τοποθετήθηκε πολύ καιρό μπροστά από ότι ήταν «τα επόμενα Χριστούγεννα».<sup>122</sup> Επισημαίνει επίσης ότι σε μεγάλο βαθμό η ανάπτυξη χρονικών εννοιών στα παιδιά γίνεται ανεξάρτητα από ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον, όπως είναι το σχολείο.<sup>123</sup> Τονίζει ότι όταν ένα παιδί ξεκινά την φοίτησή του στο σχολείο κατέχει πολλές ιδέες, οι οποίες αναπτύσσονται σταθερά και με την ωριμότητα που αποκτά καθώς μεγαλώνει. Παρόλα αυτά, η αίσθηση του χρόνου σε διάφορα επίπεδα ηλικίας παραμένει ασθενής.

Οι έρευνες που βασίστηκαν στην υπόθεση ότι η εν λόγω ανάπτυξη είναι ζήτημα ωρίμανσης επηρεάστηκαν από την θεωρία του Piaget, η οποία κυριάρχησε για πολλά χρόνια στον εκπαιδευτικό χώρο. Το 1946 ο Piaget εξήγαγε το συμπέρασμα ότι η αντίληψη του χρόνου αναπτύσσεται στα παιδιά στα πλαίσια μιας σειράς από στάδια.<sup>124</sup> Μολονότι, η έρευνά του δεν περιελάμβανε την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, με τη θεωρία που διατύπωσε επηρέασε θεμελιωδώς τους ερευνητές που μελέτησαν τις ικανότητες των παιδιών αναφορικά με την ιστορική κατανόηση.

Σύμφωνα με τον Bradley,<sup>125</sup> μετά την ηλικία των πέντε ετών η κατανόηση του ιστορικού χρόνου αναπτύσσεται διαδοχικά στα παιδιά στη βάση μιας σειράς από στάδια.

---

121Friedman (1944) , ό.π., σελ. 340.

122Friedman (1944) , ό.π., σελ. 340.

123Friedman (1944) , ό.π., σελ. 337.

124J. Piaget, *The Child's Conception of Time* (London, 1967).

125Bradley (1947), ό.π., σελ. 77.

Ήδη τα παιδιά σε αυτή την ηλικία εντοπίζουν διαφορές μεταξύ του παρόντος, ενός αδιαφοροποιήτου παρελθόντος και του μέλλοντος. Οι πρώτες χρονικές έννοιες που χρησιμοποιούνται αφορούν φυσικά φαινόμενα και προσωπικές δραστηριότητες ή σχέσεις.

Κατά την Jahoda,<sup>126</sup> πριν από την ηλικία των πέντε ετών, ο χρόνος και ο χώρος είναι συγκεχυμένοι μέσα στο μυαλό του παιδιού. Η ίδια επισημαίνει ότι: «Ο χρόνος δεν είναι καθορισμένου σχήματος και ομογενούς ροής αλλά εξαρτημένος από συγκεκριμένα αντικείμενα, τοποθεσίες ή γεγονότα».<sup>127</sup> Αν και τα μικρά παιδιά έχουν μια βασική αντίληψη για το «πριν» και το «μετά», καθώς και μια στοιχειώδη αίσθηση της «διάρκειας», δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα ο κατάλληλος συντονισμός, ώστε να γίνουν πλήρως αντιληπτά από τα παιδιά. Κάτι τέτοιο γίνεται σε επόμενο στάδιο ανάπτυξης, δηλαδή όταν τα παιδιά θα βρίσκονται σε άλλο επίπεδο ωρίμανσης.

Και οι Thornton & Vukelich<sup>128</sup> υπογράμμισαν ότι η κατανόηση του χρόνου από τους νέους αναπτύσσεται σταδιακά. Η κατανόηση μιας χρονικής έννοιας μπορεί να είναι ποιοτικά διαφορετική από μια ηλικιακή ομάδα παιδιών σε μια άλλη. Η χρονική ανάπτυξη δηλαδή γίνεται διαδοχικά, παρόλο που είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορές ως προς το επίπεδο ανάπτυξης σε παιδιά ίδιας ηλικίας. Συνεπώς, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και ωριμάζουν, προχωρούν σε πιο συστηματικές διακρίσεις του χρόνου.

Πιο πρόσφατες έρευνες<sup>129</sup> που μελέτησαν τη σχέση των παιδιών με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου απομακρύνθηκαν από την προαναφερθείσα πιαζετιανή αντίληψη και τα σχετικά με την ηλικία μοντέλα που βασίστηκαν στη διασύνδεση της κατανόησης του ιστορικού χρόνου με τον ωρολογιακό και ημερολογιακό χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Αγγλία και τις Η.Π.Α., προς το τέλος της δεκαετίας του 1970, αλλά και κατά τη δεκαετία του 1980 και του 1990, «αποστασιοποιήθηκαν» από τις μέχρι τότε μελέτες γύρω από την κατανόηση του

---

126Jahoda (1963), ό.π., σελ. 90.

127Jahoda (1963), ό.π., σελ. 90.

128Thornton & Vukelich (1988), ό.π., σελ. 75.

129J. E. Blyth, "Young children and their past", *Teaching History*, 21, (1978): 15–19., L. S. Levstik & C. C. Pappas, "Exploring the development of historical understanding", *Journal of Research and Development in Education*, 21 (1), (1987): 1–15., P. A. Hoodless, An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story, *Journal of Curriculum Studies*, 34 (2), (2002): 173–200., A. J. Hodgkinson, "The social context of learning and the assimilation of historical time concepts I: An indicator of academic performance or an unreliable metric?", *Research in Education*, 71, (2004): 50-66.

ιστορικού χρόνου από τα παιδιά και έθεσαν τις δικές τους βάσεις για τη διατύπωση νέων θεωρημάτων. Ένα από τα βασικά ευρήματα των σχετικών ερευνών ήταν ότι τα παιδιά ήδη από την ηλικία των επτά ετών είναι σε θέση να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο.

Έρευνες<sup>130</sup> έδειξαν επίσης ότι η κατανόηση του ιστορικού χρόνου είναι αποτέλεσμα γνωστικών δεξιοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τη διδασκαλία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ακόμα και παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητά τους για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου μέσα από τις κατάλληλες μαθησιακές διαδικασίες.

Συγκεκριμένα, η Blyth,<sup>131</sup> μετά την έρευνα που πραγματοποίησε σε μια ομάδα εξάχρονων παιδιών, διαπίστωσε ότι σε αυτή την ηλικία τα παιδιά είναι σε θέση να αρχίζουν να κατανοούν μια σειρά από θεμελιώδεις έννοιες και να αρχίσουν να αναπτύσσουν ορισμένες βασικές ικανότητες που αφορούν στην κατανόηση του παρελθόντος. Όμως η ερευνήτρια τόνισε ότι κάτι τέτοιο μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο στο πλαίσιο των κατάλληλων διδακτικών τεχνικών και με τη βοήθεια του απαιτούμενου εξοπλισμού.

Η Harnett,<sup>132</sup> μετά από μελέτη που διεξήγαγε σε παιδιά ηλικίας πέντε, επτά, εννέα και έντεκα ετών οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά είναι σε θέση να μάθουν στοιχεία της Ιστορίας τους, που εκτείνονται σε διάφορες χρονικές περιόδους. Ο ρόλος όμως, κατά την ίδια, του δασκάλου είναι μεγίστης σημασίας, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην υποβοήθηση της εν λόγω μάθησης των παιδιών. Ειδικότερα, επισημαίνει ότι χωρίς την παρέμβαση των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να υπάρχει πρόοδος στην ιστορική κατανόηση των παιδιών πέρα από τα αρχικά επίπεδα γνώσης. Αυτή η αρωγή θα μπορούσε να περιλαμβάνει μια προτροπή προς τα παιδιά να εργαστούν ως ιστορικοί, παράλληλα με την παροχή πηγών που θα τα επιτρέψουν να αντλήσουν πληροφορίες και να αποκτήσουν περισσότερες ιστορικές γνώσεις.

---

130Blyth (1978), ό.π., M. B. Booth, "Studies in historical thinking in the National Curriculum in England", *Theory and Research in Education*, 21 (1) (1993), 1-22., Harnett, P. "Identifying Progression in Children's Understanding: The Use of Visual Materials to Assess Primary School Children's Learning in History." *Cambridge Journal of Education*, 23 (2) (1993), 137-154., K.C. Barton, & L.S. Levstik, "Back When God Was Around and Everything": Elementary Children's Understanding of Historical Time, *American Educational Research Journal*, 33 (2) (1996), 419-454., Hoodless (2002), ό.π., Groot-Reuvekamp κ.ά. (2017), ό.π., σελ. 227-242.

131Blyth (1978), ό.π., σελ. 19.

132Harnett (1993), ό.π., σελ. 147.



Οι Barton και Levstik,<sup>133</sup> διατύπωσαν ότι δεν υπάρχει καμία εμπειρική έρευνα που να αποδεικνύει ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της εκμάθησης του ωρολογίου και της ημερολογιακής ώρας και της ικανότητας να μάθει την Ιστορία. Στο πλαίσιο της έρευνας που διεξήγαγαν σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας στις Η.Π.Α. χρησιμοποιώντας μια σειρά από ιστορικές εικόνες και συγκεκριμένα εικόνες από την καθημερινή ζωή στις Ηνωμένες Πολιτείες για να εξετάσουν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του κοινωνικού περιβάλλοντος και της ιστορικής κατανόησης των παιδιών, παρατήρησαν ότι ακόμα και τα πιο μικρά παιδιά κάνουν κάποιες βασικές διακρίσεις αναφορικά με τον ιστορικό χρόνο, οι οποίες ολοένα και ενισχύονται με το πέρασμα του χρόνου. Δηλαδή τα μικρά παιδιά ξεκινούν στη νηπιακή ηλικία διαφοροποιώντας τον ιστορικό χρόνο σε «τώρα» και «παλιά» και στην πρωτοσχολική ηλικία προσθέτουν σε αυτές τις δύο κατηγορίες το «στη μέση». Επεσήμαναν ότι η διάκριση ανάμεσα στις πληροφορίες που πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τη μορφή του περιεχομένου που τους παρουσιάζεται και το πλαίσιο το οποίο παρέχει μια πιο «λεπτή» προσέγγιση στη σκέψη για την ιστορική μάθηση προσφέρει πληροφορίες για το παρελθόν, από τις οποίες το νόημα μπορεί να κατασκευαστεί και να διαμορφωθεί με τον κατάλληλο τρόπο.<sup>134</sup> Αυτή την διαδικασία την ονομάζουν «συσχετιστική σύνδεση» και περιλαμβάνει συνδέσεις μεταξύ εικόνων, λέξεων και γεγονότων με τον πιο οικείο για τα παιδιά τρόπο.<sup>135</sup>

Ο Wineburg<sup>136</sup> υποστήριξε ότι «η ιστορική σκέψη», στις βαθύτερες μορφές της, δεν είναι ούτε μια φυσική διαδικασία ούτε κάτι που πηγάζει αυτόματα από την ψυχολογική ανάπτυξη. Μια μελέτη περίπτωσης που πραγματοποίησε, τον οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι πληροφορίες για το παρελθόν δεν μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα πλαίσιο σαν να αποτελούν κομμάτια ενός πάζλ.

Ο Barton<sup>137</sup> τόνισε ότι ο ρόλος της ιστορικής κατανόησης μπορεί να ποικίλλει σε διαφορετικά περιβάλλοντα και ότι αυτές οι διαφοροποιήσεις είναι συνδεδεμένες με μια σειρά πολιτισμικών, πολιτικών και κοινωνικών στοιχείων. Επισημαίνει ότι το σχολείο, η

---

133Barton & Levstik (1996), ό.π., σελ. 420.

134Barton & Levstik (1996), ό.π., σελ. 533

135Barton & Levstik (1996), ό.π., σελ. 537

136S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001), 491.

137K. C. Barton, "You'd Be Wanting to Know about the Past!: Social Contexts of Children's Historical Understanding in Northern Ireland and the USA", *Comparative Education*, 37 (1) (2001), 90-91.

οικογένεια, καθώς και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης έχουν θεμελιώδη ρόλο αναφορικά με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τα παιδιά. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται την αναγκαιότητα από μέρους του εκπαιδευτικού να γνωρίζει το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο του καθενός από τους μαθητές του, ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζει τις εμπειρίες τους και να λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα για τη διευκόλυνση της μάθησης της Ιστορίας.<sup>138</sup>

Η Hoodless,<sup>139</sup> μετά από έρευνα που πραγματοποίησε σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία αναφορικά με τον τρόπο που τα ίδια αντιλαμβάνονται το χρόνο, διαπίστωσε ότι ήδη από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιούν και να αντιλαμβάνονται χρονικές έννοιες όπως η διαδοχή, η συνέχεια και η ασυνέχεια. Ειδικότερα, χρησιμοποιώντας βιβλία με ιστορίες και παρακινώντας τα παιδιά να εμπλακούν σε σχετικές με αυτά συζητήσεις μέσω ανοιχτών ερωτημάτων, παρατήρησε ότι ακόμα και τα τρίχρονα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν και σε «εξεζητημένες ιδέες» εάν τους δοθεί ένα νοηματοδοτημένο για την ηλικία τους πλαίσιο και εμπλέκονται σε αυτό ιδέες που αφορούν στο χρόνο.

Σύμφωνα με τον Shaffer,<sup>140</sup> η προσωπική ιστορία του κάθε παιδιού δίνει σημασία στο χρόνο, δεδομένου ότι επιτρέπει στο παιδί να αντιλαμβάνεται τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που συμβαίνει στο παρόν και σε κάτι που έχει ήδη συμβεί στο παρελθόν. Προσωπικά γεγονότα, όπως για παράδειγμα γιορτές και γενέθλια δημιουργούν λόγους αναφοράς που έχουν νόημα για τα παιδιά. Τα παιδιά συλλέγουν προσωπικές εμπειρίες που κάποια μέρα θα αποτελούν προηγούμενη γνώση. Είναι αυτή η γνώση που είναι οργανωμένη σε ειδικές κατηγορίες και που βοηθά τα παιδιά να σχηματίσουν τις πρώτες σκέψεις της Ιστορίας. Η αίσθηση του χρόνου εξελίσσεται και οι έννοιες που αναδύονται ως ιδέες συνδέονται με τις εμπειρίες. Επίσης, κατά τον Shaffer, τα παιδιά αναπτύσσουν την αίσθηση του χρόνου μέσα από συζητήσεις και αναζητήσεις, καθώς και οικογενειακές παραδόσεις που πραγματοποιούνται στον οικογενειακό και το σχολικό χώρο. Για

---

138Barton (2001), ό.π., σελ. 101-102.

139Hoodless (2002), ό.π., σελ. 173.

140S. Shaffer, *Never too young to connect to History: Cognitive Development and Learning, Valuing Kids, Connecting Kids to History with Museum Exhibitions* (Routledge: D Lynn McRainey & John Russick, 2010).

παράδειγμα εξετάζοντας μια συλλογή από παλιά νομίσματα της οικογένειας επιτυγχάνεται η σύνδεση της κληρονομιάς του παρελθόντος με το παρόν από τα παιδιά.

Ανάλογη είναι και η θέση του O'Sullivan,<sup>141</sup> σύμφωνα με τον οποίο τα μικρά παιδιά έχουν πολύ περιορισμένες εμπειρίες αναφορικά με το παρελθόν, οπότε η σύνδεσή τους με αυτό κατά τρόπο ουσιαστικό δεν θα μπορούσε παρά να περιοριστεί σε αυτά με τα οποία είναι εξοικειωμένα μετά από προσωπικά βιώματα ή έχοντας συναντήσει τα ίδια πληροφορίες από κάποια πηγή. Οι προϋπάρχουσες εμπειρίες του παιδιού σε κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο καθορίζουν σημαντικά τη φύση και την έκταση των συνδέσεων που πρέπει να γίνουν. Αν και η φυσική τάση του παιδιού να ζει στο «εδώ-και τώρα» είναι σε αντίθεση με την προϋπόθεση να συνδέεται με κάτι στο παρελθόν, η ατομική σύνδεση κάθε παιδιού με το παρελθόν είναι δυνατόν να διευκολυνθεί σε επίπεδο σχολικής μάθησης.

Οι Groot-Reuvekamp κ.ά.<sup>142</sup> μετά από σχετική έρευνα που πραγματοποίησαν σε Ολλανδούς μαθητές όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου ηλικίας από 6 έως 12 ετών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση του ιστορικού χρόνου ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία. Δηλαδή, ακόμα και τα παιδιά των μικρότερων τάξεων είναι σε θέση να κατανοούν τα βασικά στοιχεία του ιστορικού χρόνου. Ειδικότερα, οι ίδιοι επισημαίνουν ότι οι πρώτες δεξιότητες αναφορικά με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου που αποκτά ένα παιδί αφορούν στις χρονικές έννοιες «διαδοχή», «ταξινόμηση», «ακολουθία», «αλλαγή». Επιπλέον, συμπληρώνουν ότι στις εν λόγω δεξιότητες εντάσσεται και η αναγνώριση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στοιχείων, σε αντίθεση με την αναγνώριση των πιο αφηρημένων στοιχείων, η ανάπτυξη της οποίας έρχεται σε ύστερο χρόνο.

Ιδιαίτερη ήταν η έμφαση που δόθηκε από τους τελευταίους ερευνητές στη δυνατότητα βελτίωσης της υπό μελέτη κατανόησης στα παιδιά όλων των τάξεων και ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις στις οποίες τα παιδιά συνδέονταν με ελάχιστα μόνο στοιχεία διδασκαλίας του ιστορικού χρόνου<sup>143</sup>. Με άλλα λόγια, το επίκεντρο δεν αποτέλεσε εάν η κατανόηση του ιστορικού χρόνου είναι θέμα ωρίμανσης ή γνωστικών

---

141 O'Sullivan (2014), ό.π., σελ. 60.

142 Groot-Reuvekamp κ.ά. (2017), ό.π., σελ. 239-240.

143 Groot-Reuvekamp κ.ά. (2017), ό.π., σελ. 240.

διαδικασιών, αλλά η επίδραση που μπορεί να ασκήσει η εκπαίδευση στο εν λόγω θέμα. Μια τέτοια προσέγγιση θυμίζει τη θέση του Barton στο πλαίσιο της έρευνας που διεξήγαγε σε 117 μαθητές όλων των τάξεων ενός Δημοτικού σχολείου της Βόρειας Ιρλανδίας. Θεμελιώδες ήταν το συμπέρασμα που διατύπωσε ο ίδιος επισημαίνοντας ότι η κατανόηση του ιστορικού χρόνου δεν είναι κάτι που αποκλειστικά συνδέεται με μια διαδικασία γνωστικής ανάπτυξης, αλλά ούτε αποτελεί μια «αναπτυξιακή ιδιοκτησία του νου».<sup>144</sup>

#### **2.4. Έννοιες θεμελιώδεις για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου**

Ο χρόνος, ως ουσιώδες στοιχείο της Ιστορίας συνδέεται με μια σειρά από έννοιες όπως η χρονολόγηση, η αλλαγή και η συνέχεια, το αίτιο και το αποτέλεσμα, η διαδοχή και η ακολουθία.<sup>145</sup> Ο O'Sullivan,<sup>146</sup> ο οποίος κάνει λόγο για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, χρησιμοποιώντας τον όρο «χρονολογική σκέψη», επισημαίνει ότι ο όρος αυτός περιλαμβάνει κάτι παραπάνω από την χρονολόγηση, δηλαδή την αλληλουχία γεγονότων σε συνάρτηση με το χρόνο, για να οδηγήσει σε μια κατανόηση των σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος, συνέχειας και αλλαγής σε σχέση με το χρόνο. Η χρονολογική σκέψη δηλαδή περιλαμβάνει την κατανόηση των αιτιών αυτών των αλλαγών, την κατανόηση των αιτιών της συνέχειας, καθώς και την κατανόηση των συνεπειών της συνέχειας ή της αλλαγής σε αυτό που μπορεί σαφώς να αναγνωριστεί ως μια νέα περίοδος στην ιστορία, ως αποτέλεσμα της χρονολογικής σκέψης.

##### **2.4.1. Χρονολόγηση**

Σύμφωνα με την Cooper,<sup>147</sup> η χρονολόγηση είναι μια πολύπλοκη έννοια. Αφορά στη μελέτη του χρόνου. Δεν πρόκειται όμως μόνο για την ικανότητα που έχει κάποιος να απαριθμεί ημερομηνίες ή να τις βάζει στη σωστή χρονολογική σειρά. Περιλαμβάνει επίσης την κατανόηση των αιτιών και των αποτελεσμάτων των αλλαγών, τη διάρκεια

---

144Barton (2002), ό.π., σελ. 174

145O'Sullivan (2014), ό.π., σελ. 60.

146O'Sullivan (2014), ό.π., σελ. 40-41.

147Cooper (2010), ό.π., σελ. 13.

των αλλαγών, τις ομοιότητες και διαφορές εντός και μεταξύ των χρονικών περιόδων, τα θεμελιώδη σημασία γεγονότα και το χαρακτήρα των περιόδων, τις ταυτόχρονες αλλαγές σε διαφορετικές κοινωνίες ή σε διαφορετικούς τομείς μιας κοινωνίας.

Κατά τους Groot – Reuvekamp κ.α.,<sup>148</sup> χρονολόγηση είναι ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζουμε τις εικόνες του παρελθόντος σε ένα γραμμικό χρονοδιάγραμμα και τις διαφοροποιούμε ανάλογα με τα χαρακτηριστικά διαφόρων τμημάτων του χρόνου.

Οι Barton και Levstik,<sup>149</sup> υπογράμμισαν ότι οι ημερομηνίες αποτελούν ένα πολύ μικρό μέρος στις αντιλήψεις των παιδιών αναφορικά με τον ιστορικό χρόνο που γενικά είναι συγκεχυμένο. Τα παιδιά που πηγαίνουν σε μικρότερη της τρίτης τάξης συνήθως δεν κατανοούν την αριθμητική σημασία των ημερομηνιών, παρόλο που πολλοί εσωτερικεύουν τις σχετικές συμβάσεις που χρησιμοποιούνται στον προφορικό λόγο. Επίσης, ακόμη και τα παιδιά της τρίτης και της τετάρτης τάξης που κατανοούν καλύτερα την σημασία των αριθμών, συνήθως δεν συσχετίζουν τις ημερομηνίες με την ιστορική τους σημασία, όπως τη βλέπουν μέσα από εικόνες. Τα παιδιά μέχρι να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις ημερομηνίες με ακρίβεια, αξιοποιούν το «ποιοτικό λεξιλόγιο του χρόνου», δηλαδή τα συμβατικά ονόματα των χρονικών περιόδων. Με άλλα λόγια, οι συμβατικές κατηγορίες χρόνου κυριαρχούν, μέχρι τα παιδιά να προχωρήσουν στην κατανόηση των ημερομηνιών που αποτυπώνουν μια σειρά από ιστορικά γεγονότα.<sup>150</sup>

Κάτι τέτοιο αποδείχτηκε και μέσα από την έρευνα της Harnett, στην οποία καθώς τα παιδιά προσπαθούσαν να αξιολογήσουν τη χρονολόγηση του περιεχομένου μιας σειράς από εικόνες, οι γνώσεις που διέθεταν για τους αριθμούς, περιόριζαν τις εικασίες που τα ίδια μπορούσαν να κάνουν. Έτσι, τα παιδιά ηλικίας πέντε και επτά ετών σπάνια πρότειναν αριθμούς άνω των 100 ετών, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά αναφέρθηκαν σε εκατοντάδες και σε εκατομμύρια χρόνια. Η αναγνώριση διαφόρων εποχών και περιόδων ήταν επίσης εμφανής από την ηλικία των έντεκα ετών. Κατά συνέπεια, η συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν τις ιδέες τους σχετικά με το χρόνο και τις σχετικές παρερμηνείες που μπορεί να έχουν, παρέχει ένα σημαντικό

---

148Groot – Reuvekamp κ.α. (2014), ό.π., σελ. 490

149Barton & Levstik (1996), ό.π., σελ. 443-444.

150Barton & Levstik (1996), ό.π., σελ. 444.

υπόβαθρο για τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό των κατάλληλων δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης της ιστορίας.<sup>151</sup>

Ο Wilschut<sup>152</sup> ισχυρίστηκε ότι «η μαθηματική χρονολόγηση είναι ουσιαστικά ξένη στη φυσική μας εμπειρία για το χρόνο». Συμπλήρωσε λέγοντας πως κάτι τέτοιο εξηγεί την αδυναμία των παιδιών να θυμούνται και να χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό τις ημερομηνίες. Κατά τον ίδιο μια χρονολογική μελέτη ενός θέματος, αν και συχνά θεωρείται ότι ενισχύει την ιστορική συνείδηση του ατόμου, μπορεί να συνεπιφέρει αντίθετα αποτελέσματα. Τέτοιου είδους αντιλήψεις ο ίδιος τόνισε ότι βασίζονται σε μια «χρονολογική ψευδαίσθηση»<sup>153</sup>. Πρότεινε την κατασκευή πλαισίων μέσα από εικόνες, ιστορίες και την σταδιακή διερεύνηση και επεξεργασία αυτών έως ότου διαμορφωθεί ένα ενιαίο ολοκληρωμένο χρονολογικό πλαίσιο. Υπογράμμισε ότι η εν λόγω ιδέα περί δημιουργίας πλαισίων με στόχο την σύνδεση τους, προέρχεται από την θεωρία του Friedman,<sup>154</sup> ο οποίος έκανε λόγο για «τα νησιά του χρόνου». Σύμφωνα με τον τελευταίο, «τα νησιά του χρόνου» υπάρχουν στη μνήμη μας ως εικόνες, που δεν ταιριάζουν απαραίτητα σε ένα συνεκτικό χρονικό σύστημα. Οι πληροφορίες δεν είναι αποθηκευμένες με σκοπό να θυμόμαστε το χρόνο, αλλά με σκοπό να θυμόμαστε ένα πλαίσιο. Τα νησιά του χρόνου μπορούν κατά τον ίδιο να συντονιστούν σε ένα λογικό σύστημα χρόνου, εάν ένα τέτοιο σύστημα επιβληθεί στις σκέψεις μας, αλλά συνήθως χρειαζόμαστε πολλά βοηθήματα, όπως ατζέντες, ημερολόγια, έγγραφα κ.λπ., για να μπορέσουμε να κάνουμε μια σωστή «ανακατασκευή».

Κατά τους Stow και Haydn,<sup>155</sup> από μικρή ηλικία τα παιδιά έχουν μια ξεχωριστή συνείδηση για το παρελθόν, αλλά συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον τρόπο που μπορούν να διατυπώσουν τις ιδέες και να τις τοποθετήσουν σε μια σειρά που μπορεί εύκολα να γίνει κατανοητή. Η χρονολόγηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης από τα παιδιά. Έννοιες, όπως η αιτία και το αποτέλεσμα, η αλλαγή και η συνέχεια όλα απαιτούν μια συνειδητοποίηση της

---

151Harnett (1993), ό.π., σελ. 145.

152Wilschut, (2010), ό.π., σελ. 22

153Από τους πρώτους μελετητές που έκαναν λόγο για «χρονολογική ψευδαίσθηση» ήταν ο Friedman (1993). Ο ίδιος επεσήμανε πως η ιδέα ότι υπάρχει αντίληψη γραμμικού χρόνου μακράς διάρκειας από τη φύση στα ανθρώπινα όντα, είναι μια «χρονολογική ψευδαίσθηση».

154Friedman (1993), ό.π., σελ. 46.

155Stow & Haydn (2000), ό.π., σελ. 90.

χρονολόγησης και της σωστής σειράς γεγονότων. Μεγάλη είναι, κατά τους ερευνητές αυτούς, η σημασία που πρέπει να δοθεί στην παρότρυνση των παιδιών να δημιουργήσουν τα δικά τους χρονολογικά πλαίσια που θα περιλαμβάνουν τις διαφορετικές ιστορικές τους εμπειρίες και μια σειρά ιστορικών πληροφοριών.<sup>156</sup> Πρακτικές δραστηριότητες όπως η χρήση γραμμών χρόνου και ακολουθιών γεγονότων, ιστοριών, εικόνων κ.λπ., μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τα παιδιά να αποτυπώσουν τον προσωπικό τους χρόνο ή το δικό τους χρονολογικό πλαίσιο. Παρέχουν επίσης ευκαιρίες στα παιδιά να μιλήσουν μέσω των ιδεών τους για το παρελθόν και να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο λεξιλόγιο για να καταγράψουν το πέρασμα του χρόνου.

Σε συμφωνία με την προαναφερθείσα άποψη βρίσκεται και η θέση του Friedman, σύμφωνα με τον οποίο οι γραμμές του χρόνου αποτελούν ένα εργαλείο που μπορεί να έχει πολύ βοηθητική συμβολή στην κατανόηση του χρόνου εάν κατασκευαστούν συνεργατικά από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό.<sup>157</sup> Στόχος είναι να ενταθεί στα παιδιά η αντίληψη της σχέσης του χώρου με το χρόνο.<sup>158</sup>

#### 2.4.2. Αλλαγή

Η Ιστορία μελετά τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στη ζωή του ανθρώπου με το πέρασμα του χρόνου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κατανόηση του ιστορικού χρόνου προϋποθέτει την κατανόηση της έννοιας της αλλαγής και της συνέχειας.<sup>159</sup>

Σύμφωνα με τον Friedman,<sup>160</sup> ο οποίος διεξήγαγε μια έρευνα για να ελέγξει κατά πόσο τα μικρά παιδιά κατανοούν την έννοια της αλλαγής και της συνέχειας, διαπίστωσε ότι ακόμα και παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών έχουν κάποια αίσθηση από γεγονότα που έχουν συμβεί σε διαφορετικό χρόνο στο παρελθόν. Στο πλαίσιο σύγκρισης δύο παρελθοντικών γεγονότων που η χρονική απόσταση του πλησιέστερου σε σχέση με το παρόν είναι μικρότερη από το παρόν σε σχέση με την απόστασή του από το πιο μακρινό γεγονός (για παράδειγμα, το πρώτο συνέβη ένα μήνα πριν από το παρόν, ενώ το δεύτερο

---

156Stow & Haydn (2000), ό.π., σελ. 91.

157Friedman (1944), ό.π., σελ. 342.

158Friedman (1944), ό.π., σελ. 341.

159Thornton & Vukelich (1988), ό.π., σελ. 69.

160W. J. Friedman, The Development of Children's Memory for the Time of Past Events, *Child Development*, 62 (1) (1991), 139.

εννέα μήνες πριν το παρόν), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποδίδουν ακριβέστερα. Όταν όμως η απόσταση και των δύο παρελθοντικών γεγονότων είναι μεγάλη από το παρόν (για παράδειγμα, το πρώτο συνέβη οκτώ μήνες πριν από το παρόν, ενώ το δεύτερο εννέα μήνες πριν το παρόν), η απόδοση των παιδιών πέφτει και η απάντησή τους βασίζεται στην τύχη.

Ο Friedman,<sup>161</sup> επίσης, σε παλαιότερη μελέτη του σημειώνει ότι τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται ιδέες που είναι πιο κοντά τους σε χρόνο και σε τόπο νωρίτερα από ό, τι αντιλαμβάνονται αυτές που είναι πιο απομακρυσμένες. Κατά τον ίδιο, συνεπώς προτείνεται με ασφάλεια η αξιοποίηση της πρώτης κατηγορίας ιδεών.

Όπως υπογραμμίζει η Στραταριδάκη-Κυλάφη, επειδή η έννοια της αλλαγής στο χρόνο είναι αόριστη για τους ενήλικες και προσωπική για τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εισαγάγει την εν λόγω έννοια αναφερόμενος σε οικείες για τα παιδιά έννοιες. Για παράδειγμα, εξαιρετικά βοηθητικός θα μπορούσε να είναι ο διάλογος μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών για τις αλλαγές που συμβαίνουν μέσα στο ίδιο το σχολείο. Επιπροσθέτως, ένα εξίσου αποδοτικό μέσο για την κατανόηση της έννοιας της αλλαγής μέσα στο χρόνο είναι αναμφίβολα και οι φωτογραφίες. Ένα φωτογραφικό άλμπουμ του παιδιού με φωτογραφίες του από διάφορα στάδια της ζωής του, όπως όταν ήταν νεογέννητο βρέφος, ενός έτους κλπ. ή φωτογραφίες από τα γενέθλιά του τα προηγούμενα χρόνια μπορεί να βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει πώς το πέρασμα του χρόνου επέφερε αλλαγές στο παιδί. Παρόμοια δείγματα αλλαγής προσφέρονται από φωτογραφίες γονέων, παππούδων κλπ.<sup>162</sup> Τα παιδιά επίσης μπορούν να κάνουν παραλληλισμούς μεταξύ σκευών της εποχής τους και των παλαιών, συγκρίνοντάς τα και με αυτόν τον τρόπο αρχίζουν να αποκτούν την αίσθηση του παρελθόντος και ειδικότερα της αλλαγής.<sup>163</sup>

---

161Friedman (1944), ό.π., σελ. 339.

162Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 76-77.

163Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 78.



### 2.4.3. Διαδοχή / Ακολουθία

Σύμφωνα με τη Στραταριδάκη-Κυλάφη,<sup>164</sup> η έννοια της διαδοχής είναι μία από τις δυσκολότερες αναφορικά με την κατανόησή της από τα μικρά παιδιά. Και αυτό διότι για να αρχίσουν τα παιδιά να κατανοούν τη χρονική ακολουθία θα πρέπει από μικρά να μάθουν να θέτουν αντικείμενα και γεγονότα σε χρονολογική σειρά και παράλληλα να χρησιμοποιούν κοινό λεξιλόγιο όρων ή φράσεων που σχετίζονται με το πέρασμα του χρόνου. Εάν, σύμφωνα με τη Στραταριδάκη-Κυλάφη, τέτοιου είδους δραστηριότητες επαναλαμβάνονται σε μια συχνή βάση, τότε είναι δυνατόν να εξοικειωθούν τα μικρά παιδιά με χρονικές έννοιες.

Οι καθημερινές συζητήσεις και εμπειρίες βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν την σημασία και τη σπουδαιότητα της διαδοχής. Μια απλή δραστηριότητα, λόγου χάρη το ψήσιμο ενός κέικ γενεθλίων, ενισχύει την σημασία της διαδοχής και δίνει χρονικό πλαίσιο στην εν λόγω εμπειρία. Η δραστηριότητα αυτή είναι σαφής για τα μικρά παιδιά και εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους. Οι νέες πληροφορίες σταχυολογούνται, καθώς τα παιδιά παρατηρούν προσεκτικά και καταγράφουν με ακρίβεια τα βήματα τα οποία ακολουθούνται σε μια δεδομένη σειρά. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν γρήγορα την διαδοχή του κάθε βήματος και αναγνωρίζουν την σημασία της διαδοχής των γεγονότων.<sup>165</sup> Η γραμμή του χρόνου είναι ένας άλλος τρόπος για να κατανοήσουν τα μικρά παιδιά τη χρονική ακολουθία και κατ' επέκταση την Ιστορία. Η γραμμή του χρόνου μπορεί να χρησιμοποιείται για να δείχνει τη μακρά συνέχεια της Ιστορίας, καθώς και τις μικρότερες αλλαγές που συμβαίνουν σε μικρότερες χρονικές περιόδους.<sup>166</sup>

Σύμφωνα με τον Barton,<sup>167</sup> για να είναι τα παιδιά σε θέση να βάλουν τα γεγονότα στη σειρά ως προς το χρόνο που πραγματοποιήθηκαν, χρειάζεται να γνωρίζουν περισσότερα αναφορικά με όσα συνέβησαν τις συγκεκριμένες χρονικές στιγμές. Χρειάζεται λόγου χάρη να ξέρουν πού έλαβαν χώρα κάποια γεγονότα σε σχέση με κάποια άλλα. Επιπλέον, όπως ο ίδιος επισημαίνει, τα παιδιά προχωρούν σε κατηγοριοποιήσεις γεγονότων με βάση χρονολογίες και ημερομηνίες μόνο όταν έχουν

---

164Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 65.

165Shaffer (2010), ό.π.

166Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 66.

167Barton (2002), ό.π., σελ. 177.

μάθει πολλά στοιχεία για τις ιστορικές περιόδους και έχουν κατανοήσει τη σύνδεση των ημερομηνιών με αυτές. Κατά συνέπεια, οι ημερομηνίες δεν αποτελούν το μοναδικό μέσο για την τοποθέτηση των γεγονότων σε σειρά.<sup>168</sup>

Μετά την έρευνα που πραγματοποίησε ο Friedman<sup>169</sup> αναφορικά με τη χρονική γνώση των παιδιών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά ήδη από τα τέσσερά τους έτη είναι σε θέση να κρίνουν τη σχετική σειρά με την οποία συνέβησαν στο παρελθόν τα σημαντικά γεγονότα, όπως για παράδειγμα τα γενέθλιά τους και τα Χριστούγεννα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρόλος της διαδοχής γίνεται σημαντικός στην κατανόηση των σχέσεων και στις συγκρίσεις αιτιών και αποτελεσμάτων, ικανότητες που συνήθως χρησιμοποιούνται στην κριτική εξέταση ιστορικών γεγονότων.<sup>170</sup>

#### **2.4.4. Αίτιο-αποτέλεσμα**

Σύμφωνα με τον O'Sullivan,<sup>171</sup> κάθε ιστορικό γεγονός έχει μια ή περισσότερες υποκειμενικές αιτίες και κάτι τέτοιο συνεπιφέρει μία ή περισσότερες συνέπειες. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η έρευνα στην Ιστορία είναι απαραίτητη προκειμένου τα παιδιά να νοηματοδοτήσουν το παρελθόν. Θεμελιώδη στοιχεία στην εν λόγω διαδικασία είναι τα εξής: 1) Η κατανόηση των διαφορετικών αιτιών που μπορεί να επηρεάσουν τις συνέπειες και να προκαλέσουν αλλαγές. 2) Η κατανόηση των διαφορετικών επιπέδων επιρροής των διαφορετικών αιτιών, στοιχείο που ουσιαστικά αφορά στη δυνατότητα των παιδιών να μπορούν να διακρίνουν μεταξύ αιτιών που ήταν περισσότερο και λιγότερο σημαντικές αναφορικά με την επίτευξη ενός αποτελέσματος. 3) Η κατανόηση της επίδρασης των πολιτιστικών, κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών της εποχής, στις ενέργειες των «πρωταγωνιστών» της Ιστορίας. 4) Η αναγνώριση του ενδεχομένου να υπάρχουν αποτελέσματα που δεν είχαν προβλεφθεί από τους «πρωταγωνιστές» της Ιστορίας και κάτι τέτοιο ίσως να οδήγησε και σε άλλες αλλαγές.

---

168Shaffer (2010), ό.π.

169W. J. Friedman, "The development of a differentiated sense of the past and future", *Advances in Child Development and Behavior*, 31 (2003) 229–269.

170Shaffer (2010), ό.π.

171O'Sullivan (2014), ό.π., σελ. 65.

Οι Povinelli κ.ά.,<sup>172</sup> μετά από σχετική μελέτη που πραγματοποίησαν, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών μπορούν να αντιληφθούν την ιδέα ότι τα γεγονότα προέρχονται το ένα από το άλλο ως μέρος μιας αιτιώδους ροής γεγονότων που οδηγούν και καθορίζουν το παρόν. Το δείγμα στην έρευνά τους αποτέλεσε μια ομάδα παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως πέντε ετών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μόλις τα παιδιά είχαν βιώσει προσωπικά δύο γεγονότα, μπορούσαν να κατανοήσουν τη χρονική διαφορά μεταξύ τους. Μπορούν επίσης να καταλάβουν ότι άλλα παιδιά μπορούν να βιώσουν το ίδιο γεγονός σε κάποια άλλη χρονική στιγμή.

Οι McCormack & Hoerl<sup>173</sup> επίσης εξέτασαν την ικανότητα των μικρών παιδιών να κατανοούν χρονικά γεγονότα και αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ αυτών. Στην έρευνά τους έκαναν λόγο για τη «χρονική αιτιώδη αιτιολόγηση» την οποία ερμήνευσαν ως τη σχέση που τα παιδιά αντιλαμβάνονται μεταξύ των γεγονότων και της επίδρασής τους στα επόμενα γεγονότα. Οι ερευνητές για να εξετάσουν αν αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά (ηλικίας τριών έως πέντε ετών) δυσκολία με αυτό που ονόμασαν «χρονική αιτιώδη αιτιολόγηση», υλοποίησαν τέσσερα πειράματα. Χρησιμοποιώντας κούκλες, εικόνες και σπίτια για κούκλες, ζήτησαν από τα παιδιά να εντοπίσουν αντικείμενα στο σπίτι της κούκλας, ακολουθώντας λεκτικές πληροφορίες σχετικά με το πού είχαν τοποθετηθεί. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη χρήση πληροφοριών σχετικά με τη σειρά με την οποία είχαν συμβεί δύο γεγονότα και στην κατανόηση της αιτίας που το γεγονός είναι τώρα όπως είναι.<sup>174</sup>

Αξίζει να σημειωθεί και ένα στοιχείο το οποίο επισήμανε η Harnett<sup>175</sup> μετά την έρευνα που πραγματοποίησε αναφορικά με την κατανόηση των αιτιωδών σχέσεων από τα παιδιά. Ο τύπος της πηγής που προσφέρεται στα παιδιά ώστε να την αξιοποιήσουν μαθησιακά επηρεάζει σημαντικά τις αποφάσεις των παιδιών. Αναφορικά με την εικόνα του δεινοσαύρου για παράδειγμα που δόθηκε στα παιδιά, τα ίδια οδηγήθηκαν σε μια σειρά από αποφάσεις για το περιεχόμενο της εν λόγω φωτογραφίας. Ειδικότερα, η Λίζα,

---

172D. J. Povinelli, K. R. Landau & H. K. Perillou, "Self-recognition in young children using delayed versus live feedback: evidence for a developmental asynchrony", *Child Development*, 67 (1996), 1551.

173T. McCormack & C. Hoerl, "Young children's reasoning about the order of past events", *Journal of Experimental Child Psychology*, 98 (2007), 168–183.

174McCormack & Hoerl (2007), ό.π., σελ. 178.

175Harnett (1992), ό.π., σελ. 145-146.

ένα εντεκάχρονο παιδί υποστήριξε ότι αυτή η εικόνα ήταν μάλλον αρκετά νέα, «επειδή οι άνθρωποι πολύ καιρό δεν θα είχαν σκεφτεί ότι υπήρχαν δεινόσαυροι». Η Annabel, από την άλλη, ένα επτάχρονο κορίτσι, είχε παρόμοιο προβληματισμό. Ήξερε ότι οι άνθρωποι λένε ότι οι δεινόσαυροι είναι πολύ παλιοί, αλλά η εικόνα δεν έμοιαζε παλιά. Στην πραγματικότητα ήταν σαν κάποιος να την χρωμάτισε ακριβώς όπως ήταν παλιά οι δεινόσαυροι. Κατά συνέπεια, η Annabel την τοποθέτησε σε σημείο της γραμμής του χρόνου που αποτύπωνε τα γεγονότα που συνέβησαν πρόσφατα.

Η ερευνήτρια<sup>176</sup> σημείωσε ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά, και ιδιαίτερα τα μικρότερα σε ηλικία, να επικεντρωθούν σε διαφορετικά τμήματα των εικόνων, λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλά από τα παιδιά ηλικίας πέντε ετών δυσκολεύονταν στην περιγραφή των φωτογραφιών με ακρίβεια ή δεν είχαν πολλά να πουν. Οι εκπαιδευτικοί ακόμα, κατά την ίδια ερευνήτρια, μπορούν να βοηθήσουν τα μεγαλύτερα παιδιά να αντιληφθούν τα μεγάλα ποσά των ιστορικών πληροφοριών που μπορεί κανείς να αντλήσει από φωτογραφίες και να τα ενθαρρύνουν να προχωρήσουν σε κάποιες γενικεύσεις από τις πληροφορίες που συλλέγουν.

## **2.5. Η Γλώσσα ως προϋπόθεση κατανόησης του ιστορικού χρόνου**

Ο ιστορικός χρόνος «απαιτεί» κάποιος να αποτυπώνει ένα πρόσωπο, έναν τόπο, ή ένα γεγονός του παρελθόντος χρησιμοποιώντας κάποιας μορφής «χρονική» γλώσσα.<sup>177</sup> Μια σημαντική πηγή πληροφοριών αναφορικά με τον τρόπο που διαφοροποιούν τα παιδιά το παρελθόν από το παρόν και το μέλλον προέρχεται από τη «χρονική» γλώσσα που τα ίδια χρησιμοποιούν.<sup>178</sup>

Κατά τον Friedman,<sup>179</sup> το λεξιλόγιο που σχετίζεται με το χρόνο είναι πολύ περιορισμένο στα μικρά παιδιά, αλλά χρησιμοποιείται συνεχώς. Ο ίδιος θεωρεί ότι ο εμπλουτισμός των εν λόγω ιδεών είναι θέμα που συνάδει με το επίπεδο ωρίμανσης των

---

176Harnett (1992), ό.π., σελ. 147.

177Thornton & Vukelich (1988), ό.π., σελ. 70.

178Friedman (1944), ό.π., σελ. 232.

179Friedman (1944), ό.π., σελ. 341.

παιδιών.<sup>180</sup> Όσο δηλαδή αυξάνεται η ωριμότητα των παιδιών, αυξάνονται και οι χρονικές έννοιες που αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν.

Επιπλέον, οι Barton και Levstik<sup>181</sup> τονίζουν ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην περιγραφή ιστορικών περιόδων με ακρίβεια. Στο πλαίσιο της έρευνάς τους, παρατήρησαν ότι από το νηπιαγωγείο μέχρι τη δευτέρα τάξη, οι ποιοτικές περιγραφές των χρονικών περιόδων από τα παιδιά είναι πολύ γενικές. Ειδικότερα, οι πιο συνηθισμένες εκφράσεις για τις περιόδους του παρελθόντος είναι «τις παλιές μέρες», «πολύ καιρό πριν» και «τότε». Όταν τα παιδιά προσπαθούν να διαφοροποιήσουν περαιτέρω αυτές τις κατηγορίες, δημιουργούν αυτοτελείς διακρίσεις όπως «πολύ παλιά» και «παλιά», «παλιά, αλλά όχι πραγματικά» ή «πολύ καιρό πριν», «πολύ πολύ καιρό πριν» και «πολύ πολύ πολύ καιρό πριν».<sup>182</sup>

Η κατανόηση των ημερομηνιών από τα παιδιά φαίνεται να βελτιώνεται σημαντικά από το νηπιαγωγείο μέχρι την έκτη δημοτικού. Όπως έδειξαν οι Barton και Levstik, από το νηπιαγωγείο μέχρι τη δευτέρα τάξη, τα παιδιά σπάνια δείχνουν κάποια γνώση που τους επιτρέπει να αναθέσουν χρονολογίες στις εικόνες, ενώ πολλά παιδιά μπερδεύονται με την αριθμητική έννοια των ημερομηνιών. Κατά τους ερευνητές, αυτή η αριθμητική σύγχυση εξαφανίζεται από την τρίτη τάξη, αλλά τα περισσότερα παιδιά εξακολουθούν να μην μπορούν να αντλήσουν γνώσεις για να αποτυπώνουν ημερομηνίες - αν και αρκετοί αναγνώρισαν ότι ορισμένες εικόνες χωρίστηκαν από ένα μεγαλύτερο αριθμητικό διάστημα από άλλες. Προχώρησαν στο συμπέρασμα, ότι η ιστορική κατανόηση μπορεί να αναπτυχθεί ανεξάρτητα από την κατάκτηση του συμβατικού λεξιλογίου που αφορά χρονολογικές έννοιες (ημερομηνίες κλπ.) και χρησιμοποιείται από τους ενήλικες. Η «πρωτοκαθεδρία» των ημερομηνιών και των χρονολογιών στη διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να παραχωρήσει τη θέση της στο περιεχόμενο και τη συλλογιστική, στοιχεία που στοχεύουν περισσότερο στο να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τον πλούτο και την ποικιλία των εμπειριών που έχουν ζήσει οι άνθρωποι σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και τόπους.<sup>183</sup> Αυτό, κατά τον ίδιο, δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να δίνεται προσοχή στις ημερομηνίες ή στις συμβατικές ονομασίες των

---

180Friedman (1944), ό.π., σελ. 341.

181Barton & Levstik (1996), ό.π., σελ. 434.

182Barton & Levstik (1996), ό.π., σελ. 437

183Barton & Levstik (1996), ό.π., σελ. 444.

χρονολογικών περιόδων. Όμως λαμβάνοντας υπόψη ότι η διδασκαλία που βασίζεται σε αυτά τα στοιχεία είναι απίθανο να ενεργοποιήσει τη χρονική κατανόηση των παιδιών, δεν αποτελεί ένα καλό σημείο εκκίνησης. Κατά συνέπεια, εκτός από τις ημερομηνίες που σχετίζονται με το πρόσφατο παρελθόν, δεν υπάρχει λόγος να αναμένει κανείς ότι η χρήση μιας χρονολογίας θα προκαλέσει την ιστορική κατανόηση για τα μικρά παιδιά.<sup>184</sup>

Σύμφωνα με τον Shaffer,<sup>185</sup> το λεξιλόγιο που σχετίζεται με χρονικές έννοιες όπως «τώρα», «πριν», «μετά», «αύριο», «μια φορά και έναν καιρό» ξεκινά να εμφανίζεται ήδη από τις πρώτες προφορικές εκφράσεις πολλών παιδιών. Σε επίπεδο συζήτησης, η αίσθηση του χρόνου συχνά οδηγεί στην νοηματοδότηση των συμφραζομένων. Καθώς δηλαδή τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη σημασία των νέων λέξεων, δεν μαθαίνουν μόνο να ονοματίζουν αντικείμενα και ενέργειες, αλλά αποκτούν περισσότερες πληροφορίες μέσω λέξεων που περιγράφουν ή προσφέρουν γνώση στα συμφραζόμενα. Η σημασία των εν λόγω πρώιμων εμπειριών αναφορικά με την επικοινωνία δεν πρέπει να υποτιμάται. Μεγάλη σημασία κρίνεται σκόπιμο να δίδεται σε αυτές, καθώς η συγκέντρωση πλούσιου λεξιλογίου σχετικού με το χρόνο αποτελεί το στοιχείο στο οποίο δομείται η κατανόηση της Ιστορίας και το οποίο συνεισφέρει στην ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τη διαφορά του «τώρα» και του «τότε».<sup>186</sup>

## 2.6. Η ενσυναίσθηση και η συμβολή της στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου

Θεμελιώδες στοιχείο για την κατανόηση της Ιστορίας είναι η ενσυναίσθηση.<sup>187</sup> Σύμφωνα με την επιστήμη της ψυχολογίας, ως ενσυναίσθηση ορίζεται η συναισθηματική ανταπόκριση που πηγάζει από την συναισθηματική κατανόηση του άλλου, δηλαδή η εμπειρία μιας «ξένης» συνείδησης, η εσωτερική μίμηση, η ικανότητα να συλλαμβάνει κανείς και να κατανοεί την υποκειμενική εμπειρία ενός άλλου ανθρώπου, να «βυθίζεται» μέσα στον άλλο, να ερμηνεύει το «εγώ» του σύμφωνα με το εγώ του άλλου, να «ζει» τις κινήσεις, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του άλλου, δημιουργώντας ένα δυναμικό

---

184Barton & Levstik (1996), ό.π., σελ. 444.

185Shaffer (2010), ό.π.

186Shaffer (2010), ό.π.

187O'Sullivan (2014), ό.π., σελ. 66.

συναισθηματικό δεσμό με αυτόν. Με λίγα λόγια, είναι η ικανότητα να βλέπει κανείς τον κόσμο με τα μάτια του άλλου.<sup>188</sup>

Η ενσυναίσθηση (empathy) διαφέρει από τη συμπάθεια (sympathy).<sup>189</sup> Ως συμπάθεια ορίζεται το υψηλό ενδιαφέρον για τον άλλο, και ειδικότερα για τη θλίψη του άλλου, σε συνδυασμό με την επιθυμία να θεραπευτεί η εν λόγω θλίψη. Κατά συνέπεια, ενώ στην πρώτη περίπτωση κάποιος «δανείζεται» με ουδέτερο τρόπο τα συναισθήματα και τις σκέψεις του άλλου για να τα παρατηρήσει και να τα κατανοήσει, χωρίς όμως ούτε να τα φορτωθεί ούτε να τα τροποποιήσει, στη δεύτερη τα μοιράζεται, «υποφέρει» ενδεχομένως και ο ίδιος με αυτά και παρακινείται να τα αναλάβει, έτσι ώστε να ανακουφίσει τον άλλο.<sup>190</sup> Η ενσυναίσθηση λοιπόν στοχεύει στην κατανόηση του άλλου και όχι στη σύναψη συναισθηματικών δεσμών. Από την άλλη, η συμπάθεια υποκινείται από αλτρουιστικούς σκοπούς και προϋποθέτει συμμετοχή και μοίρασμα της συναισθηματικής εμπειρίας του άλλου.<sup>191</sup>

Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα ο Collingwood, Άγγλος ιστορικός, καθιέρωσε την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης» ή «συμπαθητικής κατανόησης». Σύμφωνα λοιπόν με τον Collingwood<sup>192</sup> το παρελθόν αποτελείται περισσότερο από πράξεις παρά από συμβάντα. Αυτές οι πράξεις έχουν μια «εξωτερική», αλλά και μια «εσωτερική» πλευρά, και στη δεύτερη περιλαμβάνονται οι σκέψεις που έκανε το ιστορικό πρόσωπο την εποχή της δράσης του και ειδικότερα πριν από τη δράση του. Ο ιστορικός συνδέοντας άρρηκτα πράξη και σκέψη, εκμεταλλεύεται αυτή τη σχέση και φροντίζει «να εξαγάγει τη σκέψη από τη δράση και να ερμηνεύσει τη δράση μέσω της σκέψης». Έτσι, θα αποφανθεί ο Collingwood, και η ενσυναίσθηση βοηθά τον ιστορικό στην επανενεργοποίηση της εμπειρίας του παρελθόντος, προσπαθώντας να ξανασυλλάβει τις σκέψεις των ιστορικών προσώπων και συνεπώς να ξαναζήσει εκείνη την εποχή, θεωρώντας ότι με τον τρόπο αυτό θα την κατανοήσει καλύτερα. Έτσι, ο ιστορικός, μέσα από τις υπάρχουσες

---

188Α. Σμυρναίος, *Ιστορίας Μάθησης: Ζητήματα Φιλοσοφίας και Διδακτικής της Ιστορίας* (Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 2013), 225.

189Βλ. και κεφ. 4.2.2.1.

190Σμυρναίος (2013), ό.π., σελ. 225.

191Σ. Αυγέρη, «Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17 (2010), 133.

192Ο. L. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster, *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 2001), 60.

μαρτυρίες, προσπαθεί να μαντέψει τα προβλήματα της εποχής. Κατά αυτόν τον τρόπο, το ιστορικό έργο παρουσιάζεται ως ένας έξοχος και δυναμικός συνδυασμός γνώσης και φαντασίας.<sup>193</sup> Με αφορμή το έργο του Collingwood, η έννοια της ενσυναίσθησης έχει σήμερα ενσωματωθεί πλήρως στο λεξιλόγιο της ιστορικής εκπαίδευσης.

Η Νάκου<sup>194</sup> θεωρεί ότι η ιστορική ενσυναίσθηση αποτελεί επίτευγμα και διαδικασία συναισθηματικού και γνωστικού τύπου. Η ενεργοποίησή της πραγματοποιείται μέσω βιωματικών διαδικασιών και κωλύεται από την πιστή αναπαραγωγή ιστορικών διηγήσεων. Η Ρεπούση<sup>195</sup> ορίζει την ιστορική ενσυναίσθηση ως την διερεύνηση της σημασίας των πράξεων του εκάστοτε ιστορικού υποκειμένου, ώστε να αναδειχθεί η αιτιότητα και να προαχθεί κατ' επέκταση η ιστορική κατανόηση. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής, ο ερευνητής, ο εκπαιδευτικός προβάλλει τον εαυτό του στην κατάσταση του ιστορικά δρώντος υποκειμένου και ενδεχομένως, ταυτίζεται μαζί του κατανοώντας τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις ιδέες και τις αξίες του.

Η ιστορική ενσυναίσθηση μπορεί να συμπληρώσει τη διδακτική της Ιστορίας, καθώς προτάσσει την ιστορική μάθηση μέσα από διαδικασίες κατανόησης.<sup>196</sup> Η γνώση και η κατανόηση του περάσματος του χρόνου, της συνέχειας, της αλλαγής, της εξέλιξης, του αιτίου και του αποτελέσματος των συνθηκών μιας εποχής, αν και ενισχύεται μέσω μιας σειράς ενσυναισθητικών δραστηριοτήτων, επιτυγχάνεται κατά κύριο λόγο με τη βοήθεια των άμεσων εμπειριών των παιδιών που αποκτώνται με τη μελέτη του τοπικού και οικείου περιβάλλοντος.<sup>197</sup> Ανυπέρβλητης σημασίας είναι γι' αυτό τον λόγο η μελέτη του άμεσου περιβάλλοντος των παιδιών, καθώς τα ίδια εθίζονται στην εξωτερική και την ενδότερη παρατήρηση και την ανίχνευση του περιεχομένου του περιβάλλοντος με τη δική τους όραση, ακοή και όσφρηση.

---

193Σμυρναιός (2013), ό.π., σελ. 227.

194Ε. Νάκου, *Τα παιδιά και η ιστορία :ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία* (Αθήνα : Μεταίχμιο, 2000), 105, 140.

195Μ. Ρεπούση, *Μαθήματα Ιστορίας : από την Ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση* (Αθήνα: Καστανιώτης, 2004), 342-343.

196Ρεπούση, (2004), ό. π., σελ. 344.

197Γ. Ν. Λεοντσίνης, *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική-τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (Αθήνα: Αυτοέκδοση, 1996), 67-68., Βλ. και κεφ. 4.2.2.1.



## Κεφάλαιο Τρίτο

# Η ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΟΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

### 3.1. Εννοιολογικές διευκρινίσεις σχετικά με τον όρο «τοπική Ιστορία»

Παρόλο που ο όρος «τοπική Ιστορία» ως «η Ιστορία του τόπου μας» φαίνεται απλοϊκός και κατανοητός, όταν ζητηθεί να προσδιοριστούν τα όρια του «τόπου μας», εμφανίζεται ένας σχετικός προβληματισμός. Πρόκειται για την ιδιαίτερη πατρίδα του καθενός, για το συγκεκριμένο χώρο ζωής, για μια ευρύτερη περιοχή ή για ένα γεωγραφικό διαμέρισμα; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό έχει καθοριστική σημασία κυρίως για την εκάστοτε θεματική επιλογή. Χρειάζεται δηλαδή να διασαφηνιστεί τι εμπίπτει στην ύλη της τοπικής Ιστορίας και τι δεν εμπίπτει.

Πριν προχωρήσουμε στον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας «τοπική Ιστορία», όπως παρουσιάζεται από διάφορους ερευνητές, αξίζει να σημειωθεί η θέση της Βαϊνά,<sup>198</sup> η οποία σημειώνει τι δεν είναι η τοπική Ιστορία, ή με άλλα λόγια ποιες είναι οι πιο συνήθεις παρανοήσεις της σημασίας της τοπικής Ιστορίας που κατά βάση συναντώνται στην εκπαιδευτική πράξη.

Πρώτον, η εξιδανίκευση του παρελθόντος μπορεί να δράσει αρνητικά για την διδασκαλία της Ιστορίας σε επίπεδο διαμόρφωσης της ιστορικής συνείδησης. Όταν η Ιστορία μεταβάλλεται σε μια νοσταλγική αφήγηση, αυτομάτως λειτουργεί μια επιλογή του ιστορικού υλικού, όχι μόνο με το κριτήριο της τοπικότητας, αλλά με το κριτήριο αν και κατά πόσο αυτό δημιουργεί ορισμένα συναισθήματα τα οποία περιστρέφονται νοσταλγικά γύρω από την Ιστορία του παρελθόντος. Το άμεσο δέσιμο με τον τόπο και η συναισθηματική φόρτιση η οποία σφραγίζει τον τρόπο που βλέπουμε τα πράγματα είναι αυτά που ευθύνονται για την απολυτοποίηση της Ιστορίας, στην οποία οδηγούμαστε αυθόρμητα. Καταλήγουμε στο να λαμβάνουμε υπόψη τα ιστορικά στοιχεία που θέλουμε να προβάλλονται, αποσιωπώντας άλλα που αν έβγαιναν στο προσκήνιο θα μπορούσαν να

---

198M. Βαϊνά, *Θεωρητικό Πλαίσιο Διδακτικής της Ιστορίας για τον Εικοστό Πρώτο Αιώνα* (Αθήνα: Gutenberg, 1997), 61-64.

καταστρέψουν την ωραία εικόνα του παρελθόντος. Πρόκειται δηλαδή για «Ιστορία νοσταλγικών ψευδαισθήσεων» που συνεπάγεται άρνηση της ίδιας της Ιστορίας.<sup>199</sup>

Δεύτερον, η απόδοση πρωτεύουσας σημασίας σε διδακτικό επίπεδο μόνο σε ιστορικά στοιχεία που αφορούν σε διαμάχες δυναστειών, εμφυλίους πολέμους, και συγκρούσεις για σύνορα χρειάζεται να τροποποιηθεί. Πολλές δηλαδή αξίες οφείλουν να αναθεωρηθούν και πράγματα που από πριν θεωρούνταν ουσιώδη θα πρέπει να τεθούν σε δεύτερη μοίρα, καθώς η προτεραιότητα σε μαθησιακό επίπεδο ανήκει σε όλα αυτά τα οποία συμβάλλουν στην προαγωγή της ανθρώπινης ύπαρξης, όπως είναι η πίστη, η αγάπη, η εμπιστοσύνη, η αυτοθυσία, η φιλοπονία και η αφοσίωση στην εργασία. Η Ιστορία τότε θα αλλάξει νόημα και θα συνίσταται σε μια «πραγματικά αξιολογική συνολική θεώρηση» του ανθρώπου από την εποχή των προϊστορικών επινοήσεων μέχρι τη σύγχρονη εποχή της σύγχρονης τεχνολογίας.<sup>200</sup>

Τρίτον, η θεώρηση ότι μέσω της ενασχόλησης με την τοπική Ιστορία επιτυγχάνεται μια απλουστευμένη εισαγωγή στην ευρύτερη Ιστορία, κάθε άλλο παρά αποδίδει την πραγματική σημασία του υπό εξέταση όρου. Ευρέως διαδεδομένη είναι η άποψη ότι η τοπική Ιστορία μπορεί να λειτουργήσει με επιτυχία ως απλουστευμένη εισαγωγή στην ευρύτερη, την γενική Ιστορία, με βάση την παιδαγωγική αρχή «από τα κοντινά στα μακρινά» και κατά κύριο λόγο εξαιτίας της άμεσης εποπτείας των ιστορικών μνημείων του περιβάλλοντος. Η προσέγγιση της ευρύτερης Ιστορίας όμως δεν έχει να κάνει με εποπτικότητα, αλλά αντιθέτως μια τέτοια δραστηριότητα κινείται στο χώρο της λογικής αφαίρεσης και της αφηρημένης σκέψης. Είναι αναμφίβολο ότι *«κάθε Ιστορία είναι ταυτόχρονα ορατό φαινόμενο και νοητική δομή»*.<sup>201</sup> Τα μνημεία που θεωρούμε ότι είναι αποκλειστικά μαρτυρίες τοπικής Ιστορίας, συχνά υπάγονται σε ένα ευρύτερο πλέγμα συναρτήσεων που ούτως ή άλλως ξεπερνούν τα όρια του «τοπικού». Δεν είναι δυνατόν επομένως να τεθεί μια διαχωριστική γραμμή που να ξεχωρίζει με ακρίβεια και σαφήνεια το τοπικό από το μη τοπικό. Αντιθέτως τα όρια αυτά είναι τόσο ασαφή που η ίδια απόπειρα προσδιορισμού τους συχνά δεν έχει νόημα.<sup>202</sup>

---

199Βαϊνά (1997), ό.π., σελ. 61.

200Βαϊνά (1997), ό.π., σελ. 68.

201Βαϊνά (1997), ό.π., σελ. 64.

202Βαϊνά (1997), ό.π., σελ. 64.

Κατά τους Λεοντσίνη και Ρεπούση,<sup>203</sup> κάθε τόπος, είτε αστικός είτε αγροτικός, εγγράφεται στο χρόνο και περικλείει Ιστορία. Η Ιστορία αυτή έχει αφήσει τα ίχνη της στο χώρο, τα αρχεία του τόπου, στη συλλογική μνήμη των ανθρώπων, στο ίδιο το τοπίο, στα κτήρια και στα κτίσματα, στους δρόμους και στα χωράφια, στα ποτάμια και στα λιμάνια, στο σύνολο των όψεων του τόπου και της κοινωνίας του. Τα πάντα μπορούν, αν ερωτηθούν κατάλληλα, να απαντήσουν για το παρελθόν του τόπου, το κοντινό ή το μακρινό. Αυτό το περιβάλλον, τον τόπο των παιδιών και του σχολείου τους, σύμφωνα με τους προαναφερθέντες μελετητές, επιθυμεί να αξιοποιήσει η τοπική Ιστορία.

Σύμφωνα με τον Ντούλα,<sup>204</sup> «τοπική Ιστορία» είναι το ιστορικό εκείνο υλικό που βρίσκεται στη γειτονική περιοχή και είναι ήδη γνωστό, οικείο στα παιδιά ή μπορεί να γνωσθεί ως αποτέλεσμα εργασιών και επιτόπιας έρευνας.

Σύμφωνα με τον Munchenbach,<sup>205</sup> με τον όρο «Ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας» γίνεται αναφορά στην Ιστορία ενός πολύ περιορισμένου γεωγραφικού χώρου, προς τον οποίο ο καθένας αναπτύσσει μια άμεση και προσωπική σχέση. Αυτό δηλαδή που χαρακτηρίζει την ιδιαίτερη πατρίδα είναι το πυκνό δίκτυο των κοινωνικών δεσμών. Σε αυτήν υπάγεται ο τόπος κατοικίας, ο τόπος που βρίσκεται το σχολείο κτλ.

Σύμφωνα με τη Βαϊνά,<sup>206</sup> με τον όρο «τοπική Ιστορία» ή «Ιστορία της περιοχής» γίνεται αναφορά στην Ιστορία ενός ευρύτερου χώρου στον οποίο υπεισέρχονται κοινοί, ιστορικά καθοριστικοί και στενά αλληλοεξαρτώμενοι παράγοντες, όπως για παράδειγμα η κοινή διοίκηση, η κοινή πολιτική και η κοινωνική δομή. Η ίδια ερευνήτρια υπογραμμίζει επίσης ότι εξαιτίας της αυξημένης κινητικότητας πληθυσμών στην σύγχρονη εποχή, ο όρος «Ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας» θα μπορούσε να αντικατασταθεί από τον αντίστοιχο «Ιστορία του άμεσου περιβάλλοντος», ή «Ιστορία του χώρου ζωής». Η εν λόγω θεώρηση βασίζεται στο γεγονός ότι οι ομάδες ανθρώπων που έχει επιλέξει ή αναγκαστεί να μεταναστεύσει έχουν, αφενός, το δικαίωμα, αφετέρου,

---

203Γ. Ν. Λεοντσίνης & Μ. Ρεπούση, *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας* (Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002), 74.

204Χ. Ντούλας, *Σχολικά βιβλία ιστορίας και τοπική ιστορία: η περίπτωση της Θεσσαλίας*, Σεμινάριο, 9: Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προβλήματα μεθοδολογίας και διδακτικής (Αθήνα: 1988), 89.

205S. Münchenbach, *Heimatnaher Geschichtsunterricht. Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I* (München: Manz V., 1986), 6.

206Βαϊνά (1997), ό.π., σελ. 37.

την υποχρέωση να γνωρίζουν τους βασικούς σταθμούς από την Ιστορία του χώρου που ζουν για μια δημιουργική και κάθε άλλο παρά παθητική ένταξη σε αυτόν.<sup>207</sup>

Κατά συνέπεια, ο τόπος δεν προσδιορίζεται μονοδιάστατα – γεωγραφικά. Αντιθέτως, είναι δεμένος με ολόκληρο το φάσμα της ανθρώπινης κοινωνικής ζωής. Ως νεοελληνική λέξη ο «τόπος» διακρίνεται για τη νοηματική της ελαστικότητα. Μπορεί δηλαδή να σημαίνει έκταση γης, τοποθεσία, μέρος αλλά και ορισμένη περιοχή, πόλη, χώρα, πατρίδα.<sup>208</sup> Αντίστοιχα, η έννοια «τοπική Ιστορία» περιλαμβάνει ως υπάλληλες μια πληθώρα εννοιών όπως «Ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας», «Ιστορία της ευρύτερης περιοχής». Εξαιτίας της σημασιολογικής ελαστικότητας της λέξης «τόπος», λέγοντας «τοπική Ιστορία» μπορούμε να εννοούμε καθεμιά από αυτές τις εννοιολογικές δυνατότητες, ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση.

### **3.2. Τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Άρρηκτα συνδεδεμένη είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση με το μάθημα της Ιστορίας.<sup>209</sup> Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο το περιεχόμενο του πρώτου διδακτικού αντικειμένου είναι προσαρτημένο σε αυτό του δεύτερου. Τα μικρά παιδιά είναι δυνατόν να κατανοήσουν πολλά μέσα από τη μελέτη του περιβάλλοντός τους, καθώς το τοπικό περιβάλλον μπορεί να εξασφαλίσει τις απαραίτητες πηγές-μαρτυρίες για τη σπουδή της Ιστορίας, καθώς και τη δυνατότητα σύγκρισης του ιστορικού παρελθόντος με το παρόν.

Όπως υπογραμμίζει ο Λεοντσίνης,<sup>210</sup> τρεις είναι οι βασικοί τομείς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: το φυσικό περιβάλλον (πανίδα, χλωρίδα, βιότοποι, οικοσυστήματα), το τεχνητό περιβάλλον (αρχιτεκτονική χώρων, οικισμοί, τεχνικά έργα, στρατιωτικές εγκαταστάσεις, κ.ά.) και το ανθρώπινο περιβάλλον (κοινωνικοπολιτιστικό). Και οι τρεις αυτές παράμετροι του περιβάλλοντος συνιστούν αντικείμενα ενιαίας μελέτης και έρευνας της σχολικής γενικής και τοπικής Ιστορίας.

---

207Βαϊνά (1997), ό.π., σελ. 38.

208Βαϊνά (1997), ό.π., σελ. 38.

209Κ. Δημητριάδου, *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο* (Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2002), 33., Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 63.

210Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 63.

Μέσα από τη διδακτική εκμετάλλευση των βασικών συστατικών του περιβάλλοντος με τις διαδικασίες μεθόδων που είναι παρεμφερείς με τις μεθόδους του ιστορικού (παρατήρηση, περιγραφή, ταξινόμηση, σύγκριση και αξιολόγηση), καθώς και με τους ειδικότερους τρόπους διδακτικής της Ιστορίας (δραματοποίηση, ενσυναισθητική προσέγγιση της Ιστορίας, κλπ.), ακόμα και τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται σε αρκετά προχωρημένο στάδιο περίπλοκες και αφηρημένες έννοιες, όπως οικονομία, εμπόριο, ταξικές διαφορές κλπ.<sup>211</sup> Αυτή η από πρώτο χέρι διερεύνηση του περιεχομένου του υλικού περιβάλλοντος του ιστορικού χώρου γοητεύει τα παιδιά προσελκύντάς τα στην προσωπική έρευνα και αναζήτηση στοιχείων, που η μέχρι τότε αισθητηριακή τους αντίληψή δεν είχε συλλάβει.

Καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, ενισχύεται η αντιληπτική τους ικανότητα και καλλιεργείται ο εσωτερικός πυρήνας της προσωπικότητάς τους. Οι κινητικές τους δεξιότητες ενδυναμώνονται, ο εγωκεντρισμός τους μειώνεται και η κριτική τους σκέψη αναπτύσσεται. Τα ίδια τα παιδιά επικοινωνούν με το περιβάλλον, δηλαδή το ορατό μέρος της Ιστορίας, και κατ' αυτόν τον τρόπο η ερμηνεία και η ανάλυση των ιστορικών καταστάσεων πραγματοποιείται πληρέστερα.<sup>212</sup>

Σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά ανάγονται με μεγαλύτερη ασφάλεια από την τοπική Ιστορία στην εθνική και από την εθνική στην παγκόσμια.<sup>213</sup> Λαμβάνοντας υπόψη την δυναμική του περιβάλλοντος, ως πανίσχυρο κίνητρο μάθησης, οι άνθρωποι προσαρμόζουν τη σκέψη τους στις καταστάσεις στις οποίες βρίσκονται, βιώνουν και, σε μεγάλο βαθμό, γνωρίζουν.<sup>214</sup> Δεν μπορεί να τεθεί υπό αμφισβήτηση, άλλωστε, η σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της διδακτικής εκμετάλλευσης του περιβάλλοντος χώρου και μιας ασφαλούς πορείας της ιστορικής παιδείας. Η εν λόγω σύνδεση συμβάλλει στην καλλιέργεια της κοινωνικο – πολιτικής συνείδησης των παιδιών<sup>215</sup> και κάτω από αυτές τις

---

211 Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 68-69.

212 Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 73.

213 Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 73 – 74., Ε. Αγγελομάτη-Τζουγκαράκη κ.α., *Κέρκυρα - Εγχειρίδιο Τοπικής Ιστορίας*, επιμ. Θ. Γ. Παπάς (Αθήνα: Δήμος Κερκυραίων – Υπουργείο Παιδείας – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000), 22.

214 L. Bischof, "The Lens of the Local: Teaching an Appreciation of the Past through the Exploration of Local Sites, Landmarks, and Hidden Histories", *The History Teacher* Volume, 48 (3) (May 2015), 551.

215 Αγγελομάτη-Τζουγκαράκη κ.α. (2000), ό.π., σελ. 23.

συνθήκες τα ίδια είναι σε θέσει να αντιλαμβάνονται αυτό που ο ένας τόπος έχει, και που ίσως παρατηρείται και σε άλλους.

### **3.3. Συνύπαρξη και σχέσεις Τοπικής και Γενικής Ιστορίας στη μαθησιακή διαδικασία**

Η μελέτη και η διδασκαλία της τοπικής Ιστορίας συνδέεται με τη διδακτική εκμετάλλευση της από «πρώτο χέρι» εμπειρίας και των αντιληπτών και παρατηρήσιμων από τα παιδιά στοιχείων του περιβάλλοντος. Το γεγονός αυτό δημιουργεί, όπως επισημάνθηκε στην προηγούμενη ενότητα, το σύνδεσμο μεταξύ της σχολικής ιστορικής εργασίας και των περιβαλλοντικών προσεγγίσεων. Μεγάλη σημασία έχει όμως ο προσδιορισμός του τι μπορεί να θεωρηθεί τοπικό για τα παιδιά διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και κοινωνικών καταστάσεων. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο χρήζει διευκρίνισης ο σαφής προσδιορισμός και η ευκρινής διάρθρωση στο σχολικό πρόγραμμα της διδασκαλίας των θεματικών ενοτήτων τόσο της τοπικής, όσο και της γενικής Ιστορίας.<sup>216</sup>

Κατά την Βαϊνά,<sup>217</sup> πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν ότι η τοπική Ιστορία είναι μια γνωστική περιοχή η οποία τοποθετείται πλάι στη γενική Ιστορία για να τη διευρύνει, ως μη απόλυτα απαραίτητη. Αυτό που ισχύει όμως στην πραγματικότητα, κατά την Βαϊνά, είναι ότι μάθημα Ιστορίας χωρίς τοπική θεώρηση, χωρίς τοπική αναφορά δεν υπάρχει και δεν είναι δυνατόν να νοηθεί.

Στη διδακτική πράξη οι διαφορές μεταξύ της τοπικής και της γενικής Ιστορίας βρίσκονται στο γεγονός ότι με την πρώτη επιχειρείται με αμεσότερους τρόπους η σχολική ιστορική έρευνα, ενώ, με τη γενική Ιστορία, η σχετική έρευνα περιορίζεται στη σχολική αίθουσα και κατά συνέπεια η Ιστορία ανήκει στα γνωστικά αντικείμενα που «δεν μεταφέρονται» στην τάξη.<sup>218</sup> Η ανία η οποία συχνά δημιουργείται από την έλλειψη αμεσότητας του αντικειμένου, καθώς και οι πολλαπλές γενικεύσεις της γενικής Ιστορίας που επίσης πραγματοποιούνται στο εν λόγω πλαίσιο, «καταπολεμώνται» με την τοπική

---

216 Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 54.

217 Βαϊνά (1997), ό.π., σελ. 59-60.

218 Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 54.

Ιστορία.<sup>219</sup> Εάν δηλαδή στη διδακτική πρακτική της γενικής Ιστορίας παρεισφρέει και η μεθοδολογία της τοπικής Ιστορίας, η ιστορική κατανόηση επιτυγχάνεται με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο.<sup>220</sup> Έτσι, προσφέρονται ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης μέσα από την πραγματικότητα και τη διδακτική εκμετάλλευση του τοπικού ιστορικού περιβάλλοντος. Εξοικειώνονται με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά με την παρατήρηση και «εθίζονται» στην αναζήτηση και στην έρευνα.

Κατά τον Λεοντσίνη,<sup>221</sup> η συνέπεια της διδακτικής διασύνδεσης της τοπικής και γενικής Ιστορίας είναι η τοπική Ιστορία να δίνει έμφαση στο τι είναι κοινό για τη χώρα ως σύνολο. Ό, τι ανακαλύπτεται στην τοπική Ιστορία μπορεί να αντιπαραβάλλεται με αυτά που γίνονται γνωστά από τη γενική Ιστορία. Οι δύο κλάδοι της ίδιας επιστήμης, αλληλοσυμπληρώνονται και η μια προσφέρει στην άλλη ανοιχτό πεδίο για περισσότερη ιστορική κατανόηση. Η γενική Ιστορία με άλλα λόγια φωτίζει συνεχώς τις αναζητήσεις της τοπικής και εμπλουτίζει την θεματική της. Με τον ίδιο τρόπο, η διδασκαλία της τοπικής Ιστορίας ενισχύει και τροφοδοτεί τη διδασκαλία της γενικής και αντιστρόφως.<sup>222</sup>

Πολύ κοντά στην προαναφερθείσα θέση είναι και η διαπίστωση της Στραταριδάκη-Κυλάφη, σύμφωνα με την οποία στόχος της τοπικής ιστορικής έρευνας των παιδιών κρίνεται σκόπιμο να είναι η ένταξη των τοπικών ευρημάτων σε ένα ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο εθνικού ή και υπερεθνικού επιπέδου. Θα μπορούσε, κατά την ίδια συγγραφέα, να θεωρηθεί μια τέτοια τακτική ως μη αρμόζουσα σε παιδιά προσχολικής ή πρωτοσχολικής ηλικίας, λαμβάνοντας υπόψη πως για την υλοποίηση του εν λόγω στόχου απαιτείται η εφαρμογή της κριτικής ικανότητας. Η αναφορά όμως σε συγκεκριμένα τμήματα της τοπικής Ιστορίας είναι αναμφίβολα κατάλληλη για τα μικρά παιδιά, μιας και τα οδηγεί με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού στην παρατήρησή τους, στη διατύπωση σχετικών με αυτά ερωτημάτων, και κατόπιν στη διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών, στοιχεία που τους καθιστούν πρωταγωνιστές μιας απλής έρευνας.<sup>223</sup>

---

219Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 56.

220Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 54.

221Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 53.

222Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 55.

223Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 103.

Σύμφωνα επίσης με τον Λεοντσίνη, οι μαθητές γίνονται «παραγωγοί της τοπικής Ιστορίας», όταν είναι ικανοί με το πέρασμα του χρόνου να μελετούν τις ιστορικές πηγές και να αξιολογούν την αξία τους στην ιστορική έρευνα, αναπτύσσοντας κριτική επιχειρηματολογία.<sup>224</sup> Εάν οι μαθητές αποκτήσουν μια σειρά από εμπειρίες που αφορούν στην τοπική τους Ιστορία και μάθουν στο πλαίσιο αυτών των εμπειριών πώς εργάζεται ο ιστορικός, θα είναι σε θέση να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να κατανοήσουν ευκρινέστερα και ευχερέστερα την γενική Ιστορία. Η μέθοδος αυτή εξελίσσεται σε μια προσπάθεια κατά την οποία τα παιδιά αφήνουν τη σχολική αίθουσα για να επισκεφθούν αξιοσημείωτες τοποθεσίες και αρχαιολογικούς χώρους. Ερχόμενοι οι μικροί ερευνητές σε επαφή με τα «χειροπιαστά απομεινάρια» της Ιστορίας προσεγγίζουν τις συνήθειες και τις πρακτικές του παρελθόντος, γνωρίζοντας τα ίδια σταδιακά την Ιστορία από πρώτο χέρι.

Ο συνδυασμός στη σχολική εκπαίδευση της τοπικής με τη γενική Ιστορία προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να επισημάνουν ότι η απόδειξη της Ιστορίας υπάρχει παντού γύρω τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τους τρόπους να εκμεταλλευτούν σε διδακτικό επίπεδο το αυθόρμητο ενδιαφέρον των παιδιών για την Ιστορία της περιοχής τους, τότε ενισχύεται, παράλληλα, και το ενδιαφέρον τους για τη γενική Ιστορία. Όσο πιο θετική είναι η συμπεριφορά τους προς το υπό έρευνα τοπικό ιστορικό υλικό, τόσο αποτελεσματικότερη είναι η ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία εξάπτεται η φαντασία τους και αναπτύσσεται η εκτίμησή τους για το παρελθόν.<sup>225</sup>

Αξίζει να σημειωθεί ότι με την τοπική Ιστορία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τους ενήλικες και γενικότερα με τις εμπειρίες των μεγαλύτερων. Επίσης, καθώς έρχονται τα παιδιά σε επαφή με αρχαιολόγους, ξεναγούς μουσείων και πολλά άλλα μέλη της τοπικής κοινότητας διαπιστώνουν ότι η Ιστορία δεν είναι κάτι το γενικό και αόριστο αλλά κάτι περισσότερο από εκείνο που είναι καταγεγραμμένο στο σχολικό εγχειρίδιο. Η μεθοδολογική ωστόσο προσέγγιση της τοπικής Ιστορίας εισηγείται ότι ο δάσκαλος πρέπει να πλησιάζει τα γενικά από τα ειδικά και κατά αυτόν τον τρόπο οι ευκαιρίες που προσφέρονται με την τοπική Ιστορία μπορεί να αποβαίνουν σημαντικές. Με την τοπική Ιστορία αναδεικνύεται η σχέση του τοπικού ιστορικού στοιχείου με το εθνικό και η

---

224Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 55.

225Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 56.



διαφοροποίηση των τοπικών γεγονότων από εκείνα της εθνικής Ιστορίας. Εντοπίζεται, επιπρόσθετα, και η υπερεθνική τους διάσταση.<sup>226</sup> Με την τοπική Ιστορία λοιπόν προάγεται η ιστορική περιέργεια, ενδυναμώνεται η ιστορική κατανόηση και εμπεδώνεται ασφαλέστερα η εθνική και παγκόσμια εμπειρία.<sup>227</sup>

#### **3.4. Η συμβολή της Τοπικής Ιστορίας στην εξοικείωση των μικρών παιδιών με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας**

Μεγάλη είναι η συμβολή της τοπικής Ιστορίας στην άμεση σύνδεση του σχολικού και του εξωσχολικού χώρου. Προσφέρεται η δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν την ιστορικότητα της περιοχής τους και να εξοικειωθούν με το πολιτιστικό τους περιβάλλον.<sup>228</sup> Με αυτόν τον τρόπο τα ίδια μπορούν να βλέπουν, να μελετούν και να εξετάζουν τον ιστορικό χώρο, όπου έχει δαπανηθεί η δραστηριότητα του ανθρώπου στο παρελθόν, να παρατηρούν, να περιγράφουν, να φαντάζονται, να κρίνουν και να συγκρίνουν πρόσωπα και πράγματα του ιστορικού γίνεσθαι, και κατά συνέπεια να οδηγούνται σε ευχερέστερη κατανόηση της πραγματικότητας του παρόντος μέσα από την πιο κοντινή για αυτούς πραγματικότητα του παρελθόντος. Επιπρόσθετα, μαθαίνουν να ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους και καταφέρνουν να γνωρίζουν μόνοι τους την κοινή ιστορική μνήμη των κατοίκων της περιοχής τους. Υπηρετούνται, έτσι, βασικοί στόχοι της Ιστορίας, όπως είναι η εξοικείωση των παιδιών με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας και η ανάπτυξη της ιστορικής τους συνείδησης.<sup>229</sup>

Όπως επισημαίνει ο Λεοντσίνης,<sup>230</sup> για τον ιστορικό της τοπικής Ιστορίας και αυτούς που διδάσκονται τοπική Ιστορία αντικείμενο της έρευνας είναι η ανάλυση της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης μιας περιοχής με βάση τις αιτίες και τα κίνητρα που οδήγησαν στο αποτέλεσμα αυτό σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό ή και παγκόσμιο επίπεδο. Η ιστορική ερμηνεία, η παρατήρηση και η ανάλυση της συγκεκριμένης δομής και ανάπτυξης της κοινωνίας μιας περιοχής, η ειδική χρήση της, η αγροτική της

---

226Bischof (2015), ό.π., σελ. 530 - 531.

227Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 57.

228Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 102.

229Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 51.

230Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 96.

εκμετάλλευση, οι επιχειρησιακοί τομείς στην περιοχή, η κατοικία και ο εξοπλισμός της, τα εργαλεία παραγωγής και οι μέθοδοι εκμετάλλευσης του φυσικού πλούτου σε συγκεκριμένες περιόδους, οι ανασχηματισμοί του τρόπου σκέψης, των ιδεών και των πεποιθήσεων τον τοπικού πληθυσμού, η αναμόρφωση του ιστορικού τοπίου, η αξιολόγηση της συλλογικής δράσης, ο ρόλος του ατόμου στην Ιστορία ή και οι επιδράσεις του ατόμου σε τοπική κλίμακα από το ευρύτερο περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και τα κίνητρά του προς την κατεύθυνση αυτή, προσφέρονται για ιστορική ανάγνωση και λογική επεξεργασία. Είναι πρόσφορα ασφαλώς ιστορικά θέματα για μια ενδιαφέρουσα ιστορική έρευνα παιδιών και διδάσκοντος, ανάλογα πάντοτε με την ειδική μεθοδολογία που επιλέγεται για τη διδασκαλία και την έρευνα της τοπικής Ιστορίας και της Ιστορίας του τοπίου.

Σύμφωνα με την Στραταριδάκη-Κυλάφη,<sup>231</sup> μέσα από τη μελέτη των λειψάνων του παρελθόντος, τα οποία καταλαμβάνουν χώρο του σύγχρονου περιβάλλοντος των παιδιών, επιδιώκεται η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της πραγματικότητας και των συλλογισμών, η οποία αποτελεί βασικό μέρος της ερευνητικής μεθοδολογίας του ιστορικού. Τα παιδιά δηλαδή εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους τόσο στο χώρο όσο και στο χρόνο ερχόμενα σε επαφή με τα λείψανα του παρελθόντος τα οποία βρίσκονται στο ίδιο το παρόν τους. Με την θέση αυτή είναι σύμφωνοι και οι Efstathiou κ. ά.,<sup>232</sup> οι οποίοι τονίζουν ότι οι επισκέψεις εντός σχολικού πλαισίου σε ιστορικούς χώρους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να συνδέσουν τις αφηρημένες χρονολογημένες ιστορικές αναφορές με το «εδώ» και το «τώρα» και να αποτελέσουν κίνητρο για τη σύνδεσή τους με την ιστορική γνώση.

Η τοπική Ιστορία «έχει τη δυνατότητα» να επινοεί πολλαπλά πρακτικά είδη δραστηριοτήτων, που προωθούν σημαντικά την ανακάλυψη, την συλλογή, την παρατήρηση, την ταξινόμηση των ιστορικών πηγών καθώς επίσης και την εξαγωγή και παρουσίαση επιμέρους και γενικότερων ιστορικών συμπερασμάτων. Η φύση άλλωστε και το περιεχόμενο της τοπικής Ιστορίας είναι τέτοια, ώστε μπορούν να κατανοηθούν

---

231 Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 103.

232 I. Efstathiou, E. A. Kyza & Y. Georgiou. "An inquirybased augmented reality mobile learning approach to fostering primary school students' historical reasoning in non-formal settings", *Interactive Learning Environments* (2017), 3.

από τα παιδιά διαφορετικών ηλικιών και ικανοτήτων, επειδή δίνουν ευκαιρίες για «πολυφωνικές προσεγγίσεις» και πολλαπλές δραστηριότητες.<sup>233</sup>

Επίσης, με τη μελέτη της τοπικής Ιστορίας προσφέρονται στα παιδιά ευκαιρίες για σταδιακή αύξηση της ικανότητάς τους να παρατηρούν, να φαντάζονται, να αιτιολογούν, να κρίνουν και να συγκρίνουν ιστορικά γεγονότα, προβλήματα, ειδικότερα του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και, γενικά, δραστηριότητες, των ανθρώπων του απώτερου και του πρόσφατου παρελθόντος. Τα παιδιά, με τη διδακτική εκμετάλλευση του τοπικού περιβάλλοντος, ασκούνται στη μελέτη και την κατανόηση της Ιστορίας με την ενεργό δράση τους<sup>234</sup> και με διαδικασίες που οδηγούν σε παραγωγή από τα ίδια ιστορικής γνώσης. Επίσης, με τη μελέτη του τοπικού περιβάλλοντος τα παιδιά γίνονται πρωταγωνιστές σε μια διαδικασία σχολικής ιστορικής έρευνας. Όταν, ειδικότερα, εξετάζεται μια ιστορική περίοδος τοπικά, αυτό είναι δυνατόν να θεωρείται όχι απλώς ως μια ουσιαστική αφετηρία γνώσης για την κατανόηση της εθνικής ή της γενικής Ιστορίας, αλλά ως κάτι το ζωτικό από μόνο του, το οποίο συμβάλλει στην καλλιέργεια της ιστορικής κατανόησης τόσο του τοπικού όσο και του συνολικού - γενικού.<sup>235</sup>

Συμπερασματικά, μέσα από τη μελέτη της τοπικής Ιστορίας τα παιδιά μούνται στις ιστορικές μεθόδους, ιδιαίτερα κατά την ενασχόλησή τους με την τοπική Ιστορία, καθώς οι τοπικές ιστορικές σπουδές θέτουν προβληματισμούς στους οποίους τα ίδια καλούνται να απαντήσουν με την δική τους έρευνα. Ανακαλύπτουν με αυτόν τον τρόπο και διερευνούν τις τοπικές ιστορικές πηγές-τεκμήρια και δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα της Ιστορίας. Συνειδητοποιούν και κατανοούν πληρέστερα ότι ο βαθύτερος σκοπός της Ιστορίας είναι όχι απλώς να πληροφορήσει, αλλά και να μας προβληματίσει η εξέλιξή της.<sup>236</sup>

---

233 Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 58.

234 W. G. Clarke & J. K. Lee, "The Promise of Digital History in the Teaching of Local History," *The Clearing House* 78 (2) (2010), 84.

235 Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 51-52.

236 Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 52-53.

### 3.5. Η αξιοποίηση της τοπικής Ιστορίας στην εκπαιδευτική πράξη

Οι θεμελιώδεις προϋποθέσεις της διδασκαλίας της Ιστορίας, όπως η ελεύθερη και ορθολογική λειτουργία της σκέψης, η αυτόνομη διαμόρφωση προσωπικής γνώμης διδάσκοντος και διδασκομένων και όχι η απλή παράθεση και περιγραφή των ιστορικών δεδομένων μιας μικρής περιοχής, χρειάζεται να λαμβάνονται σταθερά υπόψη και στο πλαίσιο διδασκαλίας της τοπικής Ιστορίας. Σ' αυτήν την περίπτωση, η διδακτική εργασία και η σχολική ιστορική έρευνα είναι δυνατόν να οδηγούν σε σύγχρονο προβληματισμό, καθώς ενισχύονται από τα περιβαλλοντικά στοιχεία που είναι βασικοί παράγοντες της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Το πέρασμα του χρόνου μπορεί να κατανοείται ευχερέστερα από τους μικρότερους μαθητές και η ιστορική γνώση είναι δυνατόν να συντελεί στη μεγέθυνση της εμπειρίας τους, επειδή αυτή περιλαμβάνει όλους τους ανθρώπους, τα γεγονότα και τις ιστορικές καταστάσεις και συγκυρίες που διαμορφώνουν τη ζωή γύρω τους.<sup>237</sup>

Ειδικότερα, βασικά στοιχεία για τη διδασκαλία της τοπικής Ιστορίας είναι οι ειδικές γνώσεις και οι διδακτικές πρακτικές από τον διδάσκοντα.<sup>238</sup> Πρωταρχικός στόχος είναι η αξιοποίηση των τοπικών πηγών της ανθρώπινης δραστηριότητας. Στην περίπτωση οργάνωσης κάποιου ενδοσχολικού ερευνητικού προγράμματος ο εκπαιδευτικός κρίνεται σκόπιμο να εξασφαλίζει την χρήση πηγών εντός της σχολικής τάξης. Τα παιδιά χρειάζεται να διευκολύνονται στην πραγματοποίηση επιτόπιας μελέτης, έτσι ώστε να προσεγγίζουν με βιωματικό τρόπο το μέρος της Ιστορίας που τους ενδιαφέρει μια δεδομένη χρονική στιγμή. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι θεωρείται πολύ σημαντική η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της σχολικής ιστορικής έρευνας στη σχολική αίθουσα από τις ομάδες εργασίας των παιδιών για μια περαιτέρω κριτική εμβάθυνση και ανταλλαγή απόψεων γύρω από το φάσμα των εμπειριών τους και αναφορικά με τα πορίσματα της ερευνητικής τους δραστηριότητας.

---

237 Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 95-96.

238 D. Anderson, J. Kisiel, & M. Storksdiack, "Understanding teachers' perspectives on field trips: Discovering common ground in three countries", *Curator: The Museum Journal*, 49 (3) (2006), 367.

Σύμφωνα με τις Noel και Colopy,<sup>239</sup> η τοπική Ιστορία προσφέρει στους εκπαιδευτικούς πλειάδα τρόπων για τη διαμόρφωση ενός ανακαλυπτικού μαθησιακού πλαισίου, γεμάτου νοήματος για τα μικρά παιδιά.

Όπως υποστηρίζει ο Λεοντσίνης,<sup>240</sup> άποψη την οποία ενστερνίζεται και ο Bischof,<sup>241</sup> ο συνδυασμός της διδασκαλίας της τοπικής Ιστορίας και η επιτόπια μελέτη και έρευνα των παιδιών με το συντονισμό και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να οδηγήσει σε μια συλλογική συνεργασία και εργασία σε ομάδες, η οποία αποτελεί την βασική μέθοδο για την εξέταση και τη μελέτη της τοπικής Ιστορίας. Η εν λόγω ομαδοσυνεργατική εργασία και διδασκαλία της τοπικής Ιστορίας που συνδυάζεται με την επιτόπια έρευνα, παρατήρηση και μελέτη μαρτυριών της ανθρώπινης δραστηριότητας αποβλέπει στην ένταξη της περιοχής στον ευρύτερο ιστορικό, κοινωνικό και οικονομικό χώρο που συσχετίζεται με τη διδασκαλία της εθνικής και παγκόσμιας Ιστορίας.

Ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν σε εκπαιδευτικό επίπεδο το ορατό μέρος της τοπικής Ιστορίας και προσεγγίζουν μαθησιακά ιστορικούς χώρους. Μελέτες των τελευταίων δεκαετιών<sup>242</sup> έδειξαν ότι τα παιδιά αποκομίζουν πολύ περισσότερα, σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο, στο πλαίσιο της σχολικής τους επίσκεψης σε έναν ιστορικό χώρο, όταν τα ίδια είναι καλά προετοιμασμένα από το σχολικό πρόγραμμα, όταν συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο χώρο και όταν το ταξίδι της διερεύνησης συνεχίζεται ενδοσχολικά και μετά την επίσκεψη.

Ειδικότερα, σε μια μελέτη που πραγματοποίησαν οι Noel και Colopy<sup>243</sup> διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των δασκάλων χρησιμοποιεί κατάλληλο υλικό για να προετοιμάσει καλύτερα την μαθησιακή εμπειρία των παιδιών πολύ πριν επισκεφτούν κάποιον ιστορικό χώρο. Ομοίως, οι μελέτες που πραγματοποίησαν οι Anderson κ.α.,<sup>244</sup> αναφορικά με τις απόψεις των δασκάλων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

---

239A. M., Noel & M. A. Colopy., “Making history field trips meaningful: Teachers and site educators’ perspectives on teaching materials”, *Theory & Research in Social Education*, 34 (3) (2006), 554.

240Λεοντσίνης (1996), ό.π., σελ. 101.

241Bischof (2015), ό.π., σελ. 530 - 531.

242Anderson κ.α. (2006), ό.π. 66.

243Noel & Colopy (2006), ό.π.

244Anderson κ.α. (2006), ό.π.

εκπαίδευσης και τις εκπαιδευτικές επισκέψεις στους ιστορικούς χώρους περιοχών, όπως το Λος Άντζελες (ΗΠΑ), τη Βανκούβερ (Καναδάς) και το Φράιμπουργκ, τους οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι είναι ευνοϊκότερο για τα παιδιά να προετοιμάζονται εκ των προτέρων για αυτό με το οποίο πρόκειται να «βρεθούν αντιμέτωποι». Οι προαναφερθέντες ερευνητές στο πλαίσιο των μελετών αυτών κατά τις σχολικές επισκέψεις σε ιστορικούς χώρους, οδηγήθηκαν επίσης στο συμπέρασμα ότι υπάρχει πληθώρα προβλημάτων στη σχέση μουσείων και σχολείων. Η σύγκριση των μελετών των τριών περιοχών τους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρκετά κοινά ζητήματα, ανεξάρτητα από το σχολικό σύστημα ή το πολιτισμικό υπόβαθρο, όταν σχεδιάζουν εκπαιδευτικές επισκέψεις σε ιστορικούς χώρους. Μερικά από αυτά τα ζητήματα αντιπροσωπεύουν μια σύγκρουση μεταξύ της επίσημης εκπαίδευσης και της άτυπης εκπαίδευσης. Είναι δύσκολο για το προσωπικό των μουσείων, χάρη λόγου, να γίνουν κατανοητές σε ικανοποιητικό βαθμό οι εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν τα παιδιά. Εφόσον όμως το προσωπικό μπορεί να συνεργαστεί με τους δασκάλους για να κατανοηθεί και να γεφυρωθεί αυτό το κενό, οι εμπειρίες πεδίου μπορούν να διευκολύνουν τα παιδιά, τους δασκάλους και το προσωπικό των ιστορικών χώρων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ιστορική κατανόηση με τον πιο αποτελεσματικό κατά το δυνατό τρόπο.

Κατά την τελευταία δεκαπενταετία, έχει περιληφθεί η τοπική Ιστορία στα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας με πολλές διδακτικές προτάσεις και ποικίλες προβληματικές. Άλλες φορές καλείται να συμβάλει συμπληρωματικά και ενισχυτικά στην κατανόηση και «αισθητοποίηση» της γενικής Ιστορίας, άλλοτε πάλι να προβάλλει την αξία της ιστορικής αναζήτησης απέναντι σε παγιωμένες αφηγηματικές διδακτικές πρακτικές. Με τη μία ή την άλλη μορφή, συνιστά μια προσπάθεια ανανέωσης του μαθήματος της Ιστορίας, στο πλαίσιο ενός σύγχρονου επιστημονικού διαλόγου, που αφορά τους προβληματισμούς γύρω από τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με την ιστορική γνώση, καθώς και το ρόλο που διαδραματίζουν στη διαμόρφωση της σχέσης αυτής τόσο το σχολείο, όσο και άλλοι παράγοντες εκτός της θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών η μελέτη θεμάτων της τοπικής Ιστορίας έχει τη μορφή ολοκληρωμένων σχεδίων εργασίας

(Projects).<sup>245</sup> Τα σχέδια εργασίας τοπικής Ιστορίας μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε αυτόνομα, είτε σε συνδυασμό με τον ετήσιο προγραμματισμό της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας.

---

<sup>245</sup> Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας (Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003), σελ. 212.

## Κεφάλαιο Τέταρτο

# ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

### 4.1. Προσδιορίζοντας τη μέθοδο Project

Για την καλύτερη κατανόηση του υπό μελέτη διδακτικού αντικειμένου, προτείνεται η διαθεματική του προσέγγιση με άλλες περιοχές της ύλης, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό ενός ιστορικά επικεντρωμένου, ενιαίου θέματος.<sup>246</sup> Η διαθεματικότητα θέτει ως προαπαιτούμενο την υιοθέτηση μορφών ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, αναδιατάσσει το διδακτικό περιβάλλον και προωθεί νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης, μέσω της ανακάλυψης, της διερεύνησης και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης.<sup>247</sup>

#### 4.1.1. Ο προσδιορισμός της μεθόδου “Project”

Η μέθοδος Project αποτελεί ένα από τα εργαλεία που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός κλίματος διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν στην πράξη τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης λαμβάνουν υπόψη τους ένα θεμελιώδες στοιχείο της εν λόγω προσέγγισης, την διαπραγμάτευση κάποιων θεμάτων με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σε αυτή τη διαπραγμάτευση έρχονται να συμπαρασταθούν οι επιμέρους επιστημονικοί κλάδοι, στα πλαίσια μιας διεπιστημονικότητας που οδηγεί στη διαμόρφωση του γνωστικού πεδίου. Διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα είναι κατά κάποιον τρόπο έννοιες αλληλοεξαρτώμενες, διότι είναι αδύνατο να διανοηθούμε διαθεματικότητα χωρίς

---

246 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Προγράμματα Σχεδιασμού Και Αναπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων: Ευέλικτη Ζώνη, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2003), 616.

247 Δ. Σακκής, *Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον: Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, (Αθήνα: Καστανιώτη, 2007), 70.



διεπιστημονική προσέγγιση και διεπιστημονικότητα χωρίς αναφορά σε κάποιες συγκεκριμένες θεματικές ενότητες.<sup>248</sup>

Ο όρος διαθεματικότητα αναφέρεται στην προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα που προκύπτουν στην καθημερινή ζωή του σχολείου και τα οποία προβάλλονται ως θεματικές ενότητες που από μόνες τους υποκρύπτουν στοιχεία επιστημονικής γνώσης.<sup>249</sup> Η προσέγγιση των ποικίλων θεματικών ενοτήτων επιβάλλει μια συσπείρωση των επιστημών στις διάφορες αναζητήσεις της σχολικής ομάδας. Το γεγονός αυτό οδηγεί κατά συνέπεια στην συνύπαρξη των επιστημών και σε καμία περίπτωση στην κατάργηση ή την υποβάθμισή τους.<sup>250</sup>

Από την άλλη πλευρά, ο όρος «διεπιστημονικότητα» δίνει απάντηση στο ερώτημα, πώς μπορεί κανείς να επεξεργαστεί τις ποικίλες θεματικές ενότητες. Αφορά δηλαδή στον τρόπο δράσης αναφορικά με την κάθε θεματική ενότητα.<sup>251</sup> Η επεξεργασία των διαφορετικών θεματικών ενοτήτων, δηλαδή η πορεία για την πρόσκτηση της γνώσης, με βάση τη λογική της διαθεματικής προσέγγισης δεν αποτελεί μόνο αξιοποίηση της υφιστάμενης επιστημονικής γνώσης, αλλά και ενίσχυση της επιστημονικής γνώσης. Η διεπιστημονική προσέγγιση των θεματικών ενοτήτων συντελεί στη σφαιρική αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων και γεγονότων και έτσι η διαδικασία της μάθησης απαλλάσσεται από φαινόμενα επιδερμικής και μονοδιάστατης προσέγγισης.<sup>252</sup>

Στη βιβλιογραφία παρατηρείται μια ποικιλία στον προσδιορισμό της μεθόδου «Project». Πολλοί είναι οι ερευνητές που στο πλαίσιο του προσδιορισμού της μεθόδου Project υπερτονίζουν το μεθοδολογικό στοιχείο, δηλαδή το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα,<sup>253</sup> ως Project ή σχέδιο εργασίας, ή σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης ορίζεται κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται στο πλαίσιο ελεύθερης επιλογής, με βάση ένα προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση

---

248Κ. Χρυσσαφίδης, *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Διαθεματικότητα, Διεπιστημονικότητα, Ευέλικτη Ζώνη, Μέθοδος Project, Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία*, (Αθήνα: εκδόσεις Δίπτυχο, 2009), 7-8.

249Χρυσσαφίδης (2009), ό.π., σελ. 25.

250Χρυσσαφίδης (2009), ό.π., σελ. 25.

251Χρυσσαφίδης (2009), ό.π., σελ. 26-27.

252Χρυσσαφίδης (2009), ό.π., σελ. 26-27.

253Η. Ματσαγγούρας, *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας* (Αθήνα: Γρηγόρης, 2002), 221.

και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων. Ο ερευνητής υπογραμμίζοντας την ετυμολογία της λέξης Project, κάνει αναφορά στο λατινικό ρήμα “projicere” που μεταφράζεται «σχεδιάζω», «σκοπεύω», «βάζω κάτι στο μυαλό μου». Σύμφωνα με το Frey,<sup>254</sup> το Project αποτελεί έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας, ο σχεδιασμός, η διαμόρφωση και η διεξαγωγή της οποίας είναι αποτέλεσμα συνεργασίας όλων των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τους Goodrich κ.ά.<sup>255</sup>, σχέδια εργασίας ονομάζονται οι μακροπρόθεσμες δραστηριότητες οι οποίες εστιάζουν σε κάποιο πρόβλημα και είναι βαρυσήμαντες, καθώς φέρνουν μαζί ιδέες και αρχές από διαφορετικές μαθησιακές περιοχές και επιστημονικούς κλάδους. Η Γκλιάου<sup>256</sup> σημειώνει ότι το Project είναι μια εκτεταμένη έρευνα ενός θέματος, που εμπλέκει τα παιδιά σε μια κατευθυνόμενη διερεύνηση των γεγονότων ή των φαινομένων του άμεσου περιβάλλοντος. Στη διαδικασία των ερευνών, τα παιδιά έχουν ευκαιρίες να θέσουν ερωτήσεις, να γενικεύσουν θεωρίες, να κάνουν προβλέψεις. Κατά τις Katz & Chard,<sup>257</sup> ο όρος Project χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη σε βάθος μελέτη ενός θέματος. Συνήθως το θέμα το αναλαμβάνει ολόκληρη η τάξη, η οποία υποδιαιρείται σε μικρότερες ομάδες καθεμία από τις οποίες εργάζεται για ένα επιμέρους ζήτημα. Το κλειδί για το Project είναι ότι αποτελεί διερεύνηση που συνεπάγεται την αναζήτηση από τα παιδιά των απαντήσεων σε ερωτήματα που έχουν θέσει τα ίδια ή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και που εγείρονται κατά τη διάρκεια της διερεύνησης.

Επίσης, από πολλούς μελετητές δίνεται έμφαση στο ψυχολογικό στοιχείο, δηλαδή στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και στο κοινωνικό στοιχείο, δηλαδή στη διάχυση των αποτελεσμάτων και τη σκόπιμη παρέμβαση στο κοινωνικό στοιχείο. Χαρακτηριστικά, επισημαίνει η Γκλιάου<sup>258</sup> ότι θεμελιώδες χαρακτηριστικό του Project είναι η λήψη συνεντεύξεων από μέρους των παιδιών από τους εκάστοτε ειδικούς

---

254K. Frey, Η «μέθοδος Project»: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, μτφ. Κ. Μάλλιου (Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2005), 9.

255H. Goodrich, κ.ά., *Teaching Through Projects. Creating Effective Learning Environments* (United States of America: Innovative Learning Publications, 1995), 8.

256N. Γκλιάου, «Η μέθοδος Project», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, (2002) 42 (7), 1.

257L. Katz, & S., Chard, *Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*, επιμ. Μ. Κόνσολας, μτφ. Ρ. Λαμπρέλλη (Αθήνα: εκδόσεις Ατραπός, 2004), 16.

258N. Γκλιάου, «Η μέθοδος Project», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, (2002) 42 (7), 1.

του υπό μελέτη θέματος. Η ερευνήτρια<sup>259</sup> σημειώνει, επιπλέον, ότι είναι μείζονος σημασίας τα στοιχεία που διερευνούν τα παιδιά στο πλαίσιο ενός Project να απηχούν στα άμεσα ενδιαφέροντα των εμπλεκόμενων μαθητών ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων. Κατά τον Ψαριανό,<sup>260</sup> με τον όρο «μέθοδος Project» εννοείται μια σύνθετη μορφή διδακτικής διαδικασίας, που βασίζεται στη βιωματική, συνεργατική και πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης. Στηρίζεται κατά τον συγγραφέα στις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών, των οποίων η ενεργός συμμετοχή σε όλη τη διαδικασία είναι καθοριστική. Έχει ως αφετηρία συγκεκριμένους προβληματισμούς μεμονωμένων μελών ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας και στοχεύει στην επίτευξη κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος. Σύμφωνα με το Frey,<sup>261</sup> το Project αποτελεί έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας, ή αλλιώς μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρώς καθορισμένα, καθώς εξαρτώνται από τους συμμετέχοντες της εν λόγω διαδικασίας.

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι παρά τη μεγάλη ρευστότητα αναφορικά με τη φύση της μεθόδου Project, υπάρχουν ορισμένα βασικά κοινά στοιχεία που αποτυπώνουν τη σημασία της υπό εξέταση μεθόδου σφαιρικά, καλύπτοντας όλο το σημασιολογικό φάσμα του όρου. Κατ' αυτόν τον τρόπο και με βάση τις προαναφερθείσες πληροφορίες θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι το Project αποτελεί μια βιωματική μέθοδο διδασκαλίας που αφορά σε μια οργανωμένη και συνεργατική διερεύνηση ενός θέματος που σχεδιάζεται και υλοποιείται από τα παιδιά με την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού και τη συνεργασία εξωσχολικών στοιχείων.

Το περιεχόμενο του όρου «Project» θα μπορούσε, επιπρόσθετα, να διασαφηνιστεί περισσότερο μέσα από την προσέγγιση των λόγων εφαρμογής της μεθόδου στο σχολικό πλαίσιο.

---

259N. Γκλιάνου, «Η μέθοδος Project», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, (2002) 42 (7), 1.

260E. Ψαριανός, «Η μέθοδος Project στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη», *Νέος Παιδαγωγός* (2), 2014, 145.

261K. Frey, Η «μέθοδος Project»: *Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, μτφ. Κ. Μάλλιου (Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2005), 9.

#### 4.1.2. Λόγοι εφαρμογής της μεθόδου Project στο σχολείο

Οι διάφοροι ερευνητές παρουσιάζουν μια σειρά από λόγους για τους οποίους χρήζει εφαρμογής στη μαθησιακή διαδικασία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η μέθοδος Project. Παρά τις διαφορές που αρχικά παρατηρούνται στις μεταξύ τους θέσεις, παρατηρούνται σε αυτές πολλά κοινά στοιχεία.

Ως βαρύνουσας σημασίας ζήτημα παρουσιάζεται η καλλιέργεια πολλών γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και ο αυτοκαθοδηγούμενος στοχασμός που προάγεται μέσα από τη μέθοδο Project και την εφαρμογή της στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, οι Goodrich κ.ά.<sup>262</sup> τονίζουν ότι είναι μεγάλη η ωφέλεια των παιδιών από την μέθοδο Project γιατί με αυτήν αποκομίζουν όχι μόνο ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, αλλά διαχειριζόμενα τις πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν, τις μετουσιώνουν τα ίδια σε γνώση με την βοήθεια του εκπαιδευτικού και σταδιακά καθίστανται ικανοί να τις χρησιμοποιούν στην πορεία της μάθησης. Και η Ταρατόρη-Τσαλακατίδου,<sup>263</sup> σημειώνει ότι μέσα από την εν λόγω μέθοδο το παιδί εθίζεται στην αυτενέργεια και την ανάληψη πρωτοβουλίας. Σχετική με τα παραπάνω είναι και η διαπίστωση των Katz & Chard,<sup>264</sup> οι οποίες τονίζουν ότι ένας από τους λόγους εφαρμογής της μεθόδου Project είναι η καλλιέργεια της ζωντάνιας στο μυαλό του παιδιού. Οι ερευνήτριες συμπληρώνουν λέγοντας ότι η μέθοδος Project απευθύνεται στο σύνολο των νοητικών λειτουργιών των παιδιών, που μεγαλώνοντας προσπαθούν να κατανοήσουν καλύτερα και πληρέστερα τις εμπειρίες τους. Ενισχύεται κατά συνέπεια η αυτοπεποίθησή τους αναφορικά με τις νοητικές τους ικανότητες, όπως είναι η διάθεσή τους να παρατηρούν και να διερευνούν. Επιπλέον, οι Helm & Katz<sup>265</sup> επισημαίνουν ότι τα σχέδια εργασίας δίνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να εκφραστεί η περιέργεια των παιδιών, έτσι ώστε να εξυπηρετήσει ένα σκοπό και δίνουν τη δυνατότητα να βιώσουν τη χαρά της μάθησης, για την οποία κίνητρο αποτέλεσε ο ίδιος τους ο εαυτός. Συμπληρώνουν ότι τα Projects που είναι καλά οργανωμένα κάνουν το παιδί να συμμετέχει διανοητικά και συναισθηματικά σε όλες τις δραστηριότητες οι οποίες γίνονται περιπέτειες τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο

---

262 Goodrich, κ.ά. (1995), ό.π., σελ. 8-11.

263 E. Ταρατόρη-Τσαλακατίδου, *Η μέθοδος Project στη Θεωρία και την Πράξη* (Αθήνα: εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη α.ε., 2010), 23-30.

264 Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 42-44.

265 J. H. Helm & L. Katz, *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση. Μικροί Ερευνητές*, επιμ. Κ. Χρυσοφίδης & Ε. Κουτσουβάνου (Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο, 2002), 3.

και για τα παιδιά. Ακόμη, κατά τον Ψαριανό,<sup>266</sup> η χρησιμοποίηση της μεθόδου Project επιδιώκει την αναγωγή του παιδιού στο επίπεδο της αυτόνομης μάθησης, που είναι βασικός στόχος της εκπαίδευσης.

Η μέθοδος Project συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας, της επικοινωνίας και προβιβάζει την ελευθερία σκέψης και έκφρασης. Κατά τον Ψαριανό,<sup>267</sup> μέσα από πολύπλευρες, συνεργατικές και ευέλικτες διδακτικές δραστηριότητες, δίνει τη δυνατότητα μιας πολυτροπικής προσέγγισης μιας θεματικής ενότητας, με την ταυτόχρονη αξιοποίηση πολλών λειτουργιών του εγκεφάλου<sup>268</sup>. Ο συγγραφέας τονίζει ότι τα παιδιά, με πολύτιμο σύμμαχό τους την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, με τον δάσκαλό τους, αλλά και με το ευρύτερο περιβάλλον τους, εμπλέκονται στη διαχείριση σύνθετων σχεδίων εργασίας, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική τους σκέψη και τις συνεργατικές τους δεξιότητες. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Καρυδά,<sup>269</sup> το βασικό στοιχείο ως προς το οποίο η μέθοδος Project διαφοροποιείται από τις άλλες μεθόδους, και κατά συνέπεια η εφαρμογή της καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, είναι ο βαθμός ελευθερίας που έχουν τα παιδιά σε σχέση με τον καθορισμό του πλαισίου δράσης του υπό μελέτη θέματος. Κατά την Ταρατόρη-Τσαλακατίδου,<sup>270</sup> η μέθοδος Project συμβάλλει στην ανάπτυξη τόσο των διαπροσωπικών σχέσεων, όσο και μιας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ των παιδιών, και μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού. Η προσφορά επίσης της δυνατότητας για αξιοποίηση καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας και προγραμμάτων εκτός του σχολικού χώρου στους εκπαιδευτικούς, ως ένας θεμελιώδης λόγος εφαρμογής της μεθόδου Project υπογραμμίζεται όχι μόνο από την ίδια συγγραφέα, αλλά και από τους Goodrich κ.ά.<sup>271</sup>. Επιπλέον, τόσο η Ταρατόρη-Τσαλακατίδου,<sup>272</sup> όσο και οι Katz & Chard,<sup>273</sup> τονίζουν ότι με την υπό μελέτη μέθοδο καλλιεργείται η δυνατότητα των παιδιών να αντιμετωπίζουν την τάξη ως κοινότητα. Δηλαδή, το ήθος της κοινότητας και η αίσθηση του «ανήκειν» δημιουργείται όταν αναμένεται από όλα τα παιδιά να συνεισφέρουν στην ομάδα και ενθαρρύνονται για αυτήν τους την προσπάθεια.

---

266Ψαριανός (2014), ό.π., σελ. 152.

267Ψαριανός (2014), ό.π., σελ. 152.

268Ψαριανός (2014), ό.π., σελ. 146.

269Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 25.

270Ταρατόρη-Τσαλακατίδου (2010), ό.π., σελ. 22-30.

271Goodrich, κ.ά. (1995), ό.π., σελ. 8-11.

272Ταρατόρη-Τσαλακατίδου (2010), ό.π., σελ. 22-30.

273Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 42-44.

Κατά συνέπεια, με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά ενθαρρύνονται να γίνουν ενεργοί πολίτες που συμμετέχουν και συνεισφέρουν σε μια δημοκρατική κοινωνία.

#### 4.1.3. Δομή του σχεδίου εργασίας

Κάθε Project είναι μοναδικό. Ο δάσκαλος, τα παιδιά, το θέμα και το σχολείο συνηγορούν σε αυτή τη μοναδικότητα. Λαμβάνοντας δηλαδή υπόψη ότι κάθε Project είναι μοναδικό και κάθε ομάδα παιδιών εργάζεται με το δικό της τρόπο, δεν μπορεί να υπάρξει ένα τέλειο πλάνο για το δάσκαλο. Ο δάσκαλος κρίνεται σκόπιμο να διευρύνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που τα παιδιά διαθέτουν, να τις αναπτύσσει και κατά συνέπεια, να συμβάλλει στην επιτυχή έκβαση του εκάστοτε σχεδίου δράσης. Θα μπορούσε όμως να σημειωθεί ότι, σε γενικές γραμμές, οι θεμελιώδεις φάσεις που συνθέτουν κάθε Project είναι τρεις: α) Φάση Α' – Σχεδιασμός έρευνας, β) Φάση Β' – Υλοποίηση έρευνας και γ) Φάση Γ' – Αξιολόγηση έρευνας. Αυτή η θέση βασίζεται σε μια διαπίστωση μετά από μια διεξοδική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η εν λόγω διαπίστωση είναι αποτέλεσμα της διασταύρωσης των θέσεων πολλών ερευνητών οι οποίοι, μολονότι έχουν ως βάση του συλλογισμού τους τις προαναφερθείσες φάσεις, τις αποτυπώνουν με έναν ξεχωριστό ο καθένας τρόπο. Δηλαδή, μολονότι στο σύνολό τους κάνουν λόγο για μια εναρκτήρια φάση στην οποία αρχικά σχεδιάζεται η διερεύνηση ενός θέματος από τα παιδιά με την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού, έπειτα προχωρούν στη φάση που υλοποιείται ο σχεδιασμός της πρώτης φάσης και στο τέλος αποτυπώνουν την φάση ολοκλήρωσης της διαδικασίας διερεύνησης, χρησιμοποιούν μια διαφοροποιημένη ταξινόμηση των σταδίων/φάσεων για τη διεκπεραίωση ενός σχεδίου εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις Katz & Chard,<sup>274</sup> τα σχέδια εργασίας μοιάζουν στη δομή με μια καλή Ιστορία ως προς το ότι έχουν αρχή, μέση και τέλος. Προσδιορίζονται από τρεις φάσεις οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους: Α) Προγραμματισμός και εκκίνηση, Β) Project σε εξέλιξη και Γ) Σκέψεις και συμπεράσματα. Κατά τα λεγόμενα των ερευνητών αυτών, στη διάρκεια της πρώτης φάσης ο εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να οικοδομήσουν μια κοινή οπτική για το θέμα

---

274Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 135-140.

και να διαμορφώσουν ένα σύνολο από ερωτήσεις που θα καθοδηγήσουν τις έρευνές τους. Τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό μπορούν να αναπτύξουν σχέδια για τη διεξαγωγή ερευνών, να οργανώσουν επισκέψεις, να προτείνουν υποψήφιους επισκέπτες και να αναπτύξουν ποικιλία ερωτημάτων τα οποία θα ήταν σκόπιμο να απαντηθούν μέσα από τις διερευνήσεις.<sup>275</sup> Στη δεύτερη φάση ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στη διευκόλυνση των παιδιών να αποκτήσουν νέες πληροφορίες και γνώση. Διευθετεί παράλληλα τα διαδικαστικά θέματα των επισκέψεων έξω από το σχολείο ή προσκαλεί επισκέπτες οι οποίοι είναι εξειδικευμένοι στο υπό εξέταση θέμα ώστε να μιλήσουν στα παιδιά ή να επιδείξουν την ειδικότητά τους. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να ενδυναμώσει τις τάσεις των παιδιών αναφορικά με την αναζήτηση πληροφοριών και την σε βάθος διερεύνηση ενός θέματος που τα ενδιαφέρει.<sup>276</sup> Στην τρίτη και τελευταία φάση τα παιδιά ολοκληρώνουν τις ομαδικές και ατομικές τους εργασίες και συνοψίζουν όσα έχουν μάθει. Τα παιδιά εφαρμόζουν τη γνώση τους με μια έκθεση στους τοίχους, μουσική, θέατρο, χορό, κατασκευή βιβλίων, παιχνιδιών και φακέλων ατομικών εργασιών. Συχνά οργανώνεται μια δραστηριότητα κορύφωσης ώστε τα παιδιά να μπορούν να παρουσιάσουν όσα έμαθαν και να εξηγήσουν τον τρόπο που ακολούθησαν για να διεκπεραιώσουν την έρευνά τους.<sup>277</sup>

Η διαδικασία αυτή αποτυπώνεται στο πλαίσιο μιας λεπτομερέστερης κατηγοριοποίησης σε επίπεδο φάσεων από τον Frey.<sup>278</sup> Σύμφωνα με τον μελετητή, η βασική δομή της μεθόδου αποτελείται από πέντε φάσεις: α) Πρωτοβουλία, β) Ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία, γ) Από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης, δ) Υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί, ε) Περάτωση του Project. Ειδικότερα, κατά τον Frey, αφορμή για την έναρξη ενός Project θα μπορούσε να αποτελέσει οτιδήποτε. Μετά από μια πρόταση επακολουθεί μια αντίστοιχη συζήτηση μέσα από την οποία κρίνεται εάν η πρόταση θα εξελιχθεί σε σχέδιο εργασίας ή όχι.<sup>279</sup> Έπειτα, οι συμμετέχοντες καθορίζουν τα χρονικά όρια και τον τρόπο με τον οποίο θα διεξαχθεί η συζήτηση από το σύνολο των μελών στη βάση μιας κοινής συνεννόησης.

---

275Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 137.

276Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 138-139.

277Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 139-140.

278Frey (2005), ό.π., σελ. 17.

279Frey (2005), ό.π., σελ. 19-20.

Συνήθως, η ομάδα έρχεται σε επαφή και με άλλα άτομα από το σχολικό περιβάλλον. Στην τρίτη φάση ξεκινά η πραγμάτωση της πρωτοβουλίας. Οι συμμετέχοντες αποκτούν ξεκάθαρη ιδέα για το πιθανό προϊόν της εργασίας, εκφράζουν με τι επιθυμούν να εργαστούν, σχεδιάζουν τις φάσεις εξέλιξης του Project, διευκρινίζουν τους όρους υλοποίησής του και προχωρούν σε κατανομή εργασιών.<sup>280</sup> Κατόπιν, το πρόγραμμα τίθεται σε εφαρμογή. Τα μέλη εργάζονται εντατικά εντός των πλαισίων που έχουν θέσει. Ενώ ασχολούνται με έναν τομέα της δικής τους επιλογής, ταυτόχρονα μαθαίνουν πράττοντας. Σε αυτή τη φάση συνήθως διατίθεται ο περισσότερος χρόνος του σχεδίου εργασίας. Διακόπτεται ορισμένες φορές για τα διαλείμματα ανατροφοδότησης και συζήτησης.<sup>281</sup> Η περάτωση του Project είναι δυνατόν να γίνει με την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος, ή με μια αρνητική κριτική εκ μέρους κάποιων ειδικών, ή με σταδιακή εφαρμογή στην πράξη όσων κατακτήθηκαν από όλη την προσπάθεια.<sup>282</sup> Στα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης τα μέλη διακόπτουν για ένα χρονικό διάστημα τις εργασίες τους για να ανταλλάξουν πληροφορίες αναφορικά με την εξέλιξη των δραστηριοτήτων τους, να οργανώσουν τα επόμενα βήματα, να διαπιστώσουν την πρόοδο των ενεργειών σε σχέση με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και για να αποσυρθούν ώστε να ηρεμήσουν και να συγκεντρωθούν και πάλι.<sup>283</sup>

Η Γκλιάου<sup>284</sup> αν και είναι σύμφωνη σε γενικές γραμμές με τον τρόπο που κατά τις Katz και Chard<sup>285</sup> και κατά τον Frey<sup>286</sup> ξεκινά, εξελίσσεται και ολοκληρώνεται ένα σχέδιο εργασίας, η ίδια κάνει λόγο τρία στάδια: Την αρχή του Project, την ανάπτυξη του Project, και την ολοκλήρωση του Project. Κατά την συγγραφέα, στο πρώτο στάδιο ο δάσκαλος συζητά το θέμα με τα παιδιά και προσπαθεί να εκμαιεύσει τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν ερωτήσεις, που χρειάζονται διερεύνηση και ζητά τη συνεργασία των γονιών για την επιτυχία του σχεδίου δράσης.<sup>287</sup> Κατόπιν, δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να συζητήσουν με ειδικούς και να αντλήσουν πληροφορίες από διάφορες πηγές. Προτείνει επίσης στα παιδιά διάφορους τρόπους

---

280Frey (2005), ό.π., σελ. 24-26.

281Frey (2005), ό.π., σελ. 27-28.

282Frey (2005), ό.π., σελ. 28-29.

283Frey (2005), ό.π., σελ. 30-31.

284Γκλιάου (2002), ό.π., σελ. 2.

285Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 138-140.

286Frey (2005), ό.π., σελ. 17.

287Γκλιάου (2002), ό.π., σελ. 2.



έρευνας.<sup>288</sup> Στο τέλος οργανώνεται μια εκδήλωση, όπου τα παιδιά μοιράζονται μαζί με άλλους τις γνώσεις που απέκτησαν.<sup>289</sup>

Η Καρυδά<sup>290</sup> υποστηρίζει, όπως και η Γκλιάου<sup>291</sup> και οι Katz & Chard,<sup>292</sup> ότι η δομή του σχεδίου εργασίας αποτελείται από τρεις φάσεις με τη διαφορά ότι η πρώτη διαχωρίζει τις εν λόγω φάσεις σε επιμέρους στάδια. Η φάση Α' είναι η εκκίνηση του σχεδίου εργασίας και περιλαμβάνει την ανάδειξη των προϋπαρχουσών γνώσεων, ιδεών και αντιλήψεων των παιδιών μέσα από την ανάκληση των προσωπικών τους βιωμάτων. Ο προβληματισμός και η προσέλκυση ενδιαφέροντος αποτελούν το πρώτο στάδιο της πρώτης φάσης. Το θέμα του σχεδίου εργασίας επιλέγεται με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, ή από μια ομάδα παιδιών που εκφράζουν τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους και τις απορίες τους, ή από τον κοινό προσανατολισμό εκπαιδευτικού-παιδιών. Το δεύτερο στάδιο της πρώτης φάσης, σύμφωνα με την Καρυδά, αποτελεί ο αρχικός προγραμματισμός. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα διερευνητικό σχεδιάγραμμα περιεχομένου με άξονα αναφοράς τις αρχικές ιδέες των παιδιών. Το τρίτο στάδιο της πρώτης φάσης είναι ο προγραμματισμός σε επίπεδο ολομέλειας της τάξης. Ο εκπαιδευτικός με τα παιδιά διαπραγματεύονται και συνάπτουν το μαθησιακό συμβόλαιο, μέσα από το οποίο τα παιδιά προϋδεάζονται για τη διαδικασία εκπόνησης του σχεδίου εργασίας ως προς τις τρεις φάσεις ανάπτυξής του. Η φάση Β' είναι η φάση εξέλιξης του σχεδίου εργασίας, δηλαδή της διεξαγωγής του έργου. Το πρώτο στάδιο της φάσης αυτής είναι το στάδιο συλλογής πληροφοριών μέσα από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Ακολουθεί το στάδιο της αξιολόγησης των πληροφοριών και έπεται το στάδιο της εφαρμογής των πληροφοριών, δηλαδή η οικοδόμηση των νέων γνώσεων. Το τελευταίο στάδιο της φάσης αυτής είναι το στάδιο της συλλογικής δράσης, ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων κορύφωσης. Η φάση Γ' με την οποία ολοκληρώνεται το σχέδιο εργασίας, περιλαμβάνει την ανακεφαλαίωση, τον τρόπο αξιολόγησης και παρουσίασης του σχεδίου εργασίας, καθώς και την παρέμβαση-δράση στο τοπικό περιβάλλον. Η ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας αποτελεί το πρώτο στάδιο της εν λόγω φάσης, ενώ η

---

288Γκλιάου (2002), ό.π., σελ. 2.

289Γκλιάου (2002), ό.π., σελ. 2.

290Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 25-58.

291Γκλιάου (2002), ό.π., σελ. 2.

292Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 138-140.

παρουσίαση του σχεδίου εργασίας και η διάχυση αποτελεσμάτων αποτελεί το δεύτερο στάδιο της φάσης αυτής, το οποίο περιλαμβάνει την υλοποίηση του σχεδιασμού για την παρουσίαση του σχεδίου εργασίας. Το τελευταίο στάδιο είναι η αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας.

Και η Ψαρά<sup>293</sup> είναι σύμφωνη με το γενικό πλαίσιο όσων προαναφέρθηκαν, επισημαίνοντας ότι η πορεία σχεδιασμού και ολοκλήρωσης ενός Project διαμορφώνεται σε τέσσερα βασικά στάδια: α) του προβληματισμού, β) του προγραμματισμού των δραστηριοτήτων, γ) της διεξαγωγής τους και δ) της αξιολόγησης. Προσθέτει επίσης και η συγκεκριμένη συγγραφέας τα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης μετά από κάθε στάδιο. Κατά την Ψαρά λοιπόν το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την επιλογή και τη διερεύνηση του θέματος. Το εναρκτήριο ερέθισμα θα μπορούσε να σχετίζεται με κάποιο ζήτημα του Αναλυτικού Προγράμματος, της επικαιρότητας, της τοπικής κοινότητας, προερχόμενο από συζητήσεις ή αναγνώσεις ενημερωτικού υλικού.<sup>294</sup> Έπειτα, αποφασίζεται με τι ακριβώς και πώς θα ασχοληθούν τα μέλη της ομάδας είτε ατομικά είτε χωρισμένα σε υποομάδες.<sup>295</sup> Στο τρίτο στάδιο υλοποιούνται από την ομάδα οι προγραμματισμένες δραστηριότητες. Στο τέταρτο στάδιο, συζητούν όλοι μαζί κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν εξ αρχής, πώς προχώρησε η διαδικασία και ποια είναι τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξαν.<sup>296</sup> Στα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης που μεσολαβούν, οι ομάδες διακόπτουν τις δραστηριότητές τους και αλληλοενημερώνονται αναφορικά με την εξέλιξη των εργασιών τους.<sup>297</sup> Δηλαδή παρότι τα στάδια αυτά φαίνονται με μια πρώτη ματιά να είναι διαφοροποιημένα από τις φάσεις που προτείνει η Γκλιάου, οι Katz & Chard και η Καρυδά, ουσιαστικά αποδίδουν την ίδια διαδικασία.<sup>298</sup> Δηλαδή, η Α' φάση που παρουσιάζει η Καρυδά και οι Katz & Chard συμπεριλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες του Α' και Β' σταδίου σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Ψαρά<sup>299</sup>.

---

293Ε. Ψαρά, *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια μικρή ομάδα, ένα μέτριο Project και ένα μεγάλο Αναλυτικό Πρόγραμμα.*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 3-5, (Οκτώβριος 2012), 3.

294Ψαρά (2012), ό.π., σελ. 3.

295Ψαρά (2012), ό.π., σελ. 4.

296Ψαρά (2012), ό.π., σελ. 4.

297Ψαρά (2012), ό.π., σελ. 4-5.

298Ψαρά (2012), ό.π., σελ. 3.

299Ψαρά (2012), ό.π., σελ. 3.

Η Ταρατόρη-Τσαλακατίδου<sup>300</sup> θεωρεί ότι τα βήματα που απαιτούνται για την εφαρμογή της μεθόδου Project είναι εννέα: 1) Επιλογή του θέματος, 2) Επιλογή του συντονιστή, 3) Διατύπωση στόχου, 4) Κατανομή σε ομάδες, 5) Διαμόρφωση πλαισίου Δράσης, 6) Διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης, 7) Συγκέντρωση και ταξινόμηση του υλικού, 8) Παρουσίαση των προϊόντων του Project και 9) Συμπεράσματα – Αξιολόγηση. Αρχικά η συγγραφέας τονίζει ότι μετά την επιλογή του θέματος,<sup>301</sup> έπεται η εκλογή του συντονιστή όλων των επιμέρους ομάδων.<sup>302</sup> Ύστερα από κοινή συζήτηση διατυπώνονται οι στόχοι της διερεύνησης και δημιουργούνται οι ομάδες.<sup>303</sup> Η διατύπωση στόχων οδηγεί στη διαμόρφωση του πλαισίου δράσης.<sup>304</sup> Στη συνέχεια κάθε ομάδα που ασχολείται με μια ενότητα του Project, σχεδιάζει τον προγραμματισμό της, δηλαδή το πώς θα κινηθεί για τη συγκέντρωση του υλικού και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει.<sup>305</sup> Ακολουθεί το στάδιο της παρουσίασης των προϊόντων του Project και κατόπιν, το λόγο παίρνει ο συντονιστής του προγράμματος για να διαμορφωθεί μια σαφή εικόνα συνολικά για ό, τι έγινε.<sup>306</sup> Και κατά την ερευνητήρια, μεγάλη είναι η συμβολή των διαλειμμάτων ενημέρωσης.

Κατά συνέπεια, παρά τη διαφοροποίηση στην ονοματολογία και τον αριθμό των σταδίων που παρουσιάζεται από τους διάφορους ερευνητές αναφορικά με την διαδικασία που ακολουθείται στο πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου Project, πρόδηλη είναι η ομοφωνία σε θεμελιώδη χαρακτηριστικά της εν λόγω εκπαιδευτικής αρχής.

#### **4.1.4. Έκταση και χρονική διάρκεια του Project**

Όπως επισημαίνει ο Frey,<sup>307</sup> τα Projects ανάλογα με το χρόνο που απαιτεί η διεξαγωγή τους, διακρίνονται σε μικρά, μέτρια και μεγάλα. Τα μικρά Projects απασχολούν τα παιδιά από δύο έως έξι διδακτικές ώρες, τα μέτρια από μια μέρα μέχρι

---

300Ταρατόρη-Τσαλακατίδου (2010), ό.π., σελ. 34-64.

301Ταρατόρη-Τσαλακατίδου (2010), ό.π., σελ. 36-37.

302Ταρατόρη-Τσαλακατίδου (2010), ό.π., σελ. 38-39.

303Ταρατόρη-Τσαλακατίδου (2010), ό.π., σελ. 41-42.

304Ταρατόρη-Τσαλακατίδου (2010), ό.π., σελ. 53.

305Ταρατόρη-Τσαλακατίδου (2010), ό.π., σελ. 57.

306Ταρατόρη-Τσαλακατίδου (2010), ό.π., σελ. 63.

307Frey (2005), ό.π., σελ. 14-16.

και μια βδομάδα, ενώ τα μεγάλα Projects κυμαίνονται από μια βδομάδα τουλάχιστον έως μια ολόκληρη χρονιά.

Η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου<sup>308</sup> αν και διακρίνει τα Project ως προς τη διάρκειά τους σε μικρά, μεσαία και μεγάλα, όπως ακριβώς κάνει και ο Frey, παρουσιάζει διαφοροποιημένα τα χρονικά διαστήματα που εμπίπτουν σε κάθε κατηγορία. Ειδικότερα, θεωρεί ότι τα μικρά Projects διαρκούν ένα δίωρο μόνο και μπορούν να βρουν εφαρμογή στα μαθήματα της μέρας και ακολουθούν την ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος. Τα μεγαλύτερης διάρκειας Projects διαρκούν από μια βδομάδα μέχρι και έναν μήνα και είναι πιο απαιτητικά, καθώς υπάρχει άφθονος χρόνος και τα προϊόντα τους είναι υψηλότερων προδιαγραφών. Τα Projects μεγάλης χρονικής διάρκειας διαρκούν τουλάχιστον ένα μήνα, ενώ δεν αποκλείεται να διαρκέσουν μέχρι και χρόνια. Αυτά τα Projects προγραμματίζονται και πραγματοποιούνται εκτός του σχολικού προγράμματος, αλλά η τελική τους μορφή παρουσιάζεται στο σύνολο των παιδιών του σχολείου αφού προηγουμένως έχουν ενημερωθεί όλοι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής.

Κατά την άποψη της Καρυδά, η χρονική διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών και τις ιδιαίτερες συνθήκες διεξαγωγής του. Θεωρεί ότι η πιο συνήθης διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας είναι από μια εβδομάδα έως μερικούς μήνες. Κατά αυτόν τον τρόπο υπάρχουν τα σχέδια εργασίας που είναι μικρής διάρκειας, κατάλληλα για νήπια και μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, τα σχέδια εργασίας μέτριας διάρκειας για τις μεσαίες τάξεις του Δημοτικού, και τέλος αυτά που είναι μακράς διάρκειας και απευθύνονται στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η έκταση και η χρονική διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας, αν και καθορίζονται κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής συζήτησης, δεν τηρούνται πάντα απαρέγκλιτα, όπως υπογραμμίζει η Καρυδά. Άλλοτε ο αυθορμητισμός και ο ενθουσιασμός των παιδιών συμβάλλει στην παραγωγή περισσότερων ιδεών και κατά συνέπεια στην επέκταση του σχεδίου εργασίας, και άλλοτε η μη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για το θέμα, καθώς και η έλλειψη χρόνου οδηγούν στο αντίθετο αποτέλεσμα.

---

308Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2010), ό.π., σελ. 65-80.

Το ζήτημα της ηλικίας των παιδιών σε σχέση με τη διάρκεια των Projects που τονίζει η Καρυδά, βρίσκεται σε συμφωνία με την άποψη των Katz & Chard. Οι τελευταίοι αναφέρουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα μπορούσαν να επενδύσουν δύο με τρεις εβδομάδες σε ένα συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας, ενώ παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας θα μπορούσαν να ασχοληθούν με το ίδιο θέμα διπλάσιο ή τριπλάσιο χρόνο.<sup>309</sup>

#### **4.1.5. Πηγές, μέσα και υλικά που χρησιμοποιούνται στην εκπόνηση σχεδίων εργασίας**

Η Καρυδά<sup>310</sup> τονίζει ότι οι πηγές που χρησιμοποιούνται διακρίνονται σε πρωτογενείς/ζωντανές και δευτερογενείς. Οι πρωτογενείς/ζωντανές πηγές περιλαμβάνουν σημαντικά μνημεία, μέρη, τοπία, μουσεία, καθώς και «σημαντικούς ενήλικες». Προσεγγίζονται κυρίως μέσα από τη συνέντευξη, την έρευνα πεδίου, την άμεση παρατήρηση και την ευαισθητοποίηση της γνώσης. Οι δευτερογενείς πηγές περιλαμβάνουν έτοιμο μαθησιακό υλικό το οποίο μπορεί να είναι έντυπο, ψηφιακό ή διαδικτυακό και αξιοποιείται μέσα από την κατάλληλη χρήση και επεξεργασία του. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται κατηγοριοποιούνται σε: α) Σχολικά εγχειρίδια, β) Εξωσχολικά εγχειρίδια, γ) Εποπτικά μέσα διδασκαλίας, δ) Μηχανήματα προβολής εικόνων, ε) Οπτικοακουστικά μέσα και ζ) Ηλεκτρονικός εξοπλισμός.

Οι Katz & Chard,<sup>311</sup> κάνουν λόγο για πηγές αναφερόμενοι όχι μόνο σε υλικές πηγές που συμβάλλουν στις δραστηριότητες και τη μάθηση των παιδιών, αλλά και σε ό, τι άλλο μπορεί να προσφέρει πληροφορίες και εμπειρίες, όπως επισκέψεις παιδιού και επισκέπτες στην τάξη. Τονίζουν τις διαθέσιμες πηγές για την εργασία και το παιχνίδι των παιδιών ως σημαντικό άξονα σκέψης για τον εκπαιδευτικό κατά τον σχεδιασμό των Projects. Συμπληρώνουν ότι πηγές πληροφοριών θα μπορούσαν να ζητηθούν από τους γονείς, συνεισφέροντας στη συλλογή του σχολείου, δωρίζοντας εξοπλισμό και άλλα αντικείμενα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά στα πλαίσια των εργασιών τους. Πηγές πληροφοριών και εμπειρίας θα μπορούσαν να βρεθούν επίσης έξω

---

309Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 17

310Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 17.

311Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 177-179.

από το σχολείο, σε χώρους όπως η δημοτική βιβλιοθήκη, το τοπικό μουσείο, τα κέντρα εκπαιδευτικής πληροφόρησης κ.τ.λ.

Η Γκλιάου<sup>312</sup> συμφωνεί με την άποψη των Katz & Chard,<sup>313</sup> επισημαίνοντας ότι οποιοδήποτε περιβάλλον καθώς και οι άνθρωποι που βρίσκονται σε αυτό αποτελούν πηγές πληροφοριών για τα μικρά παιδιά. Οι γνώσεις που αποκτώνται και οι δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για την απόκτηση εμπειριών, ενισχύουν την έμφυτη διάθεση των παιδιών για μάθηση και έρευνα.

#### 4.1.6. Αξιολόγηση σχεδίων εργασίας

Σύμφωνα με τη Μουμουλίδου,<sup>314</sup> η ύπαρξη στόχων στην παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας καθιστά αναπόφευκτη τη διαδικασία αξιολόγησης. Η διαδικασία της αξιολόγησης δεν αποσπάται από το πλαίσιο το οποίο καθορίζει τις αρχές και τις πρακτικές του σχεδίου εργασίας. Η εκπαιδευτική ομάδα μπορεί να καθορίσει από κοινού τα εργαλεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Πρόκειται για μια διαδικασία σύνθετη, πολυδιάστατη και ανοιχτή. Από τη στιγμή που η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας προτείνει διαφοροποιημένες μορφές μάθησης, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι αναπόφευκτα εξατομικευμένη, αφορά δηλαδή την μονάδα, περιλαμβανομένης της ομάδας, η οποία δραστηριοποιείται και της οποίας οι προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες, τα βιώματα και οι στρατηγικές μάθησης, οι δυνατότητες και οι διαθέσεις υπολογίζονται σοβαρά. Επίσης, το γεγονός ότι η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας καταλήγει συνήθως σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα το οποίο αντανακλά κατά κάποιον τρόπο την επίτευξη ή όχι των στόχων της ομάδας, δεν δηλώνει αναγκαστικά την απόκτηση γνώσεων ή ικανοτήτων από τα παιδιά. Η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν αναφέρεται στο τελικό προϊόν της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά σε μια πρόοδο. Παρατηρώντας ή ρωτώντας το παιδί, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαπιστώσει το είδος της δυσκολίας που αντιμετωπίζει, τις ελλείψεις του και τους τρόπους που χρησιμοποιεί για να τις ξεπεράσει. Έχοντας εντοπίσει τις αιτίες που εμποδίζουν το παιδί να φτάσει στο

---

312Γκλιάου (2002), ό.π., σελ. 2.

313Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 177-179.

314Μ. Μουμουλίδου, *Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση* (Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, 2006), 181-182.

στόχο του, προσπαθεί να το βοηθήσει εστιάζοντας το ενδιαφέρον του στη συνειδητοποίηση της κατάστασης και έπειτα στη στήριξη των εξατομικευμένων μεθόδων επίλυσης του προβλήματος.<sup>315</sup>

Όπως επισημαίνει η Καρυδά,<sup>316</sup> ήδη από την Α' φάση υλοποίησης του σχεδίου εργασίας και ειδικότερα από την εισαγωγική συζήτηση στην ομάδα και τη δημιουργία του στοχοδιαγράμματος, τα παιδιά εκφράζουν τις απορίες τους, τα ερωτήματά τους σε σχέση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και τίθενται οι στόχοι για την οικοδόμηση των νέων γνώσεων. Στη συνέχεια, καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του σχεδίου εργασίας και συγκεκριμένα μέσα από τα στάδια συλλογής, αξιολόγησης και εφαρμογής των πληροφοριών γίνεται διαρκώς αξιολόγηση του έργου των ομάδων, είτε σε ενδοομαδικό, είτε σε διομαδικό επίπεδο.<sup>317</sup> Η αξιολόγηση δηλαδή είναι αρχική και διαμορφωτική και εμπεριέχει διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης αναφορικά με την επεξεργασία του μαθησιακού υλικού, την παραγωγή νέου υλικού, την ποιότητα εργασίας των μικροομάδων και την αποτελεσματικότητα των σχέσεων μεταξύ των παιδιών και των παιδιών με τον εκπαιδευτικό. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά συζητούν για την πορεία εξέλιξης του σχεδίου εργασίας ανά φάση. Η αξιολόγηση όλων των φάσεων πρέπει να έχει χρονική αλληλουχία και σειρά, για αυτό είναι χρήσιμο να γίνεται αναφορά σε ένα ημερολόγιο δραστηριοτήτων και σε σχέση με τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν και το παραγόμενο μαθησιακό υλικό.<sup>318</sup> Η αξιολόγηση επίσης περιλαμβάνει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε σε κάθε φάση. Συζητούνται δηλαδή και διασαφηνίζονται οι πετυχημένες στρατηγικές, οι εναλλακτικοί τρόποι συλλογής δεδομένων, οι δημιουργικές, αλλά και οι δύσκολες-ακατάλληλες δραστηριότητες που τροποποιήθηκαν. Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τις ομάδες να κάνουν προτάσεις, ώστε τα συγκεκριμένα προβλήματα να ξεπεραστούν σε περίπτωση μελλοντικής εκπόνησης ενός νέου σχεδίου εργασίας. Έμφαση δίνεται ακόμα στην αυτοαξιολόγηση και την ανάληψη ευθύνης, καθώς και στην αξιολόγηση της πορείας της εξέλιξης του σχεδίου εργασίας από τους εξωσχολικούς παράγοντες που ενεπλάκησαν στην υλοποίησή του. Η τελική αξιολόγηση γίνεται κατά το κλείσιμο του σχεδίου

---

315Μουμουλίδου (2006), ό.π., σελ. 181-182.

316Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 47.

317Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 47.

318Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 47.

εργασίας, στο πλαίσιο του οποίου ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά αναδεικνύουν και αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, σε μια προσπάθεια αναθεώρησης της όλης διαδικασίας με σκοπό την αναθεώρηση και αξιοποίηση των στοιχείων αυτών στην εκπόνηση ενός νέου σχεδίου εργασίας.<sup>319</sup>

Ένα Project, θα μπορούσε να αξιολογηθεί και στο πλαίσιο μιας δραματοποίησης.<sup>320</sup> Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο θεμελιώδης στόχος της διδασκαλίας της Ιστορίας στην πρώτη σχολική ηλικία είναι η προσέγγιση του παρελθόντος από τα παιδιά, ο βαθμός επίτευξης του εν λόγω στόχου θα μπορούσε να διαπιστωθεί από τον βαθμό που τα ίδια βιώνουν τους ρόλους των ανθρώπων που δραματοποιούν. Προϋπόθεση σαφώς αποτελεί το να προηγείται μια διεξοδική μελέτη των όψεων της καθημερινότητας της υπό εξέταση εποχής από τα ίδια τα παιδιά.

## **4.2. Η δραματοποίηση ως μέσο προσέγγισης της Ιστορίας**

### **4.2.1. Ο προσδιορισμός της έννοιας «δραματοποίηση»**

Ως μορφή θεατρικής έκφρασης στην εκπαίδευση, η δραματοποίηση μπορεί να συμβάλει στην προσέγγιση του παρελθόντος από τα παιδιά κάθε ηλικιακής ομάδας.

Η λέξη «δράμα» προέρχεται από την ελληνική λέξη «δράω-δρω» και αναφέρεται στη δραστηριότητα κατά την οποία το άτομο «πράττει και αγωνίζεται» με πλήρη και ολοκληρωτική συμμετοχή.<sup>321</sup> Μια δραστηριότητα ορίζεται ως «δραματοποίηση» όταν βασίζεται σε ένα δομημένο υπάρχον κείμενο το οποίο θα μπορούσε να είναι πεζό, ποίημα, μύθος, παραμύθι, δημοτικό τραγούδι.<sup>322</sup> Τα βασικά χαρακτηριστικά του δραματικού κειμένου είναι ο διάλογος, η δράση, οι συγκρούσεις και οι χαρακτήρες και αποτελούν ζητούμενο σε αυτόν τον τρόπο λογοτεχνικής έκφρασης.<sup>323</sup>

---

319Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 47.

320Γκλιάου (2002), ό.π., σελ. 2.

321Λ. Σέργη, *Δραματική Έκφραση και Αγωγή παιδιού* (Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg, 1991), 24.

322Π. Σέξτου, *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2005), 31.

323Θ. Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* (Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω, 2005), 47-49.



Σύμφωνα με τη Σέξτου,<sup>324</sup> η δραματοποίηση στη σχολική ζωή αναφέρεται στη μετατροπή, ανάπλαση και επεξεργασία ενός αφηγηματικού υπάρχοντος κειμένου μέσα από έναν δραματικό κώδικα και στην απόδοσή του χωρίς να επιδιώκεται η τελική θεατρική παράσταση. Αποτελεί μια σύνθετη δραματική διαδικασία, καθώς προϋποθέτει το θεατρικό παιχνίδι, αλλά και το ρόλο, τη δράση και τη σκηνική απόδοση του δραματικού μύθου. Προχωρεί πέρα από το θεατρικό παιχνίδι, που είναι δημιουργικό παιχνίδι με βάση ένα αυτοσχέδιο σενάριο των παιδιών, καθώς στη δραματοποίηση ένα αφηγηματικό κείμενο μετατρέπεται σε δραματικό και τα παιδιά καλούνται να το ζωντανέψουν στη σκηνή της τάξης τους. Εδώ ο στόχος δεν είναι πια μόνο η δημιουργική έκφραση του παιδιού, είναι και η γνώση του δραματοποιημένου μαθήματος.

Σύμφωνα με τον Γραμματά,<sup>325</sup> η δραματοποίηση είναι μια μορφή έκφρασης του θεάτρου στο σχολείο. Η ζωντάνια και η αμεσότητα του διαλόγου, οι εντάσεις που παρουσιάζουν οι συγκρούσεις των δρώντων προσώπων, το ενδιαφέρον για την παρακολούθηση της εξέλιξης που δημιουργεί η πλοκή, αποτελούν αξίες με έντονη παιδαγωγική σκοπιμότητα. Με την καθοδήγηση του δασκάλου, τα παιδιά ατομικά ή ομαδικά, δημιουργούν συνθέσεις γραπτού λόγου που στηρίζονται στις τεχνικές του δράματος. Αντλώντας θέματα από την καθημερινή τους ζωή, εμπειρία, αλλά και από υλικό κάθε είδους, τα παιδιά ασκούνται σε ένα διαφορετικό είδος έκφρασης και επικοινωνίας. Ξεκινώντας από την απλή καταγραφή των σκέψεών τους με διαλογική μορφή, τα παιδιά προχωρούν στην εμβάθυνση της έννοιας διάλογος. Αντιλαμβάνονται ότι για να υπάρχει δράση πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση, αντιπαλότητα, ρήξη στο λόγο, τα συναισθήματα ή τις καταστάσεις των υποκειμένων που συνομιλούν. Κατανοούν όμως παράλληλα, ότι η δράση προκύπτει ακόμα και στην περίπτωση που υπάρχει ένα (εσωτερικός μονόλογος) και όχι υποχρεωτικά δύο άτομα, αρκεί να υπάρχει αλλαγή ή ρήξη στο λόγο του υποκειμένου. Τα παιδιά λοιπόν αξιοποιώντας τις τεχνικές του δράματος και του θεάτρου, όπως το έχουν αντιληφθεί από το θεατρικό παιχνίδι, και τον αυτοσχεδιασμό, οδηγούνται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού σε μια θεατρική απόδοση της διδακτέας ύλης του μαθήματος.

---

324Σέξτου (2005), ό.π., σελ. 31.

325Γραμματάς (2005), ό. π., σελ. 47-49.

#### 4.2.2. Η δραματοποίηση και η σχέση της με τη διδασκαλία της Ιστορίας

Για να σχηματίσουν τα παιδιά μια εικόνα του τρόπου ζωής μιας άλλης παλιότερης εποχής, θα ήταν πολύ βοηθητικό να εμπλακούν σε μια δραματοποίηση βασισμένη σε γεγονότα της υπό εξέτασης εποχής.<sup>326</sup> Η Patterson,<sup>327</sup> η οποία συγκαταλέγει την δραματοποίηση σε μια από τις πλέον πρόσφορες τεχνικές δραματικής τέχνης για τη διδασκαλία της Ιστορίας, θεωρεί βασική προϋπόθεση για την πετυχημένη διδασκαλία της Ιστορίας την προσεκτική και σε λογικά πλαίσια χρήση ιστορικών πηγών, τεκμηρίων και εποπτικών μέσων. Σύμφωνα με την Στραταριδάκη-Κυλάφη,<sup>328</sup> *«Το κλειδί της επιτυχίας για την δραματοποίηση θεμάτων Ιστορίας είναι ο βαθμός με τον οποίο τα παιδιά εμπλέκονται στην δραστηριότητα και κατορθώνουν να εκτοπίσουν το παρόν για ένα μικρό διάστημα»*. Τη δυνατότητα να μεταφερθούν σε ένα άλλο χώρο και χρόνο προσφέρει λοιπόν στα παιδιά η δραματοποίηση.

Ο σκοπός της δραματοποίησης μπορεί να επιτευχθεί σε διαφορετικά επίπεδα. Από τη μια πλευρά, η δραματοποίηση συμβάλλει καλύτερα στη γνωριμία των παιδιών με την Ιστορία, συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.<sup>329</sup> Κάτι τέτοιο συμβαίνει επειδή μέσω της δραματοποίησης τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες που δεν θα βίωναν διαφορετικά. Από την άλλη πλευρά, μέσω της δραματοποίησης τα παιδιά έρχονται σε άμεση επαφή με τα τεκμήρια της Ιστορίας. Το κατά πόσο μια δραματοποίηση έχει επιτευχθεί εξαρτάται από το βαθμό προετοιμασίας των παιδιών.<sup>330</sup> Αν τα παιδιά μετά από σχετική ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό έχουν διερευνήσει και έχουν αποκτήσει μια σειρά από γνώσεις για θέματα που αφορούν σε μια συγκεκριμένη περίοδο, μπορούν να προχωρήσουν σε μια αποτελεσματική αναπαράσταση της ζωής των ανθρώπων του παρελθόντος που έχουν μελετήσει.

Το πιο σημαντικό στοιχείο της δραματοποίησης, αναφορικά με το υπό μελέτη διδακτικό αντικείμενο, είναι να προηγηθεί η γνώση των παιδιών για την περασμένη εποχή που δραματοποιούν, έτσι ώστε να αισθανθούν το πνεύμα και το κλίμα της εποχής

---

326 Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 104.

327 B. Patterson, "Drama in the curriculum: Teaching History through Drama in Primary Schools", *Scene 3 & 4* (2010) 41-42.

328 Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 105.

329 Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 105.

330 Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 105.

αυτής.<sup>331</sup> Για να είναι επιτυχές το αποτέλεσμα της δραματοποίησης θα πρέπει πρώτα να υπάρχει στην τάξη αρκετό υλικό που θα προετοιμάσει τα παιδιά να κατανοήσουν αυτό που καλούνται να δραματοποιήσουν. Ακόμα και τα μικρά παιδιά αν ζήσουν εμπειρικά την ανθρώπινη πλευρά του παρελθόντος σε μικρή εξατομικευμένη κλίμακα, αυτή η προσπάθεια μπορεί να τα οδηγήσει να κατανοήσουν τι δραματοποιούν.<sup>332</sup>

Εφόσον το ταξίδι πίσω στο χρόνο είναι αδύνατο υπό πραγματικές συνθήκες, απαιτείται από την πλευρά των παιδιών μια φανταστική αναδόμηση. Η χρήση της φαντασίας στην Ιστορία λαμβάνει τρεις διαφορετικές όψεις. Η πρώτη όψη, η επονομαζόμενη «δομική φαντασία», βασίζεται στις γνώσεις των παιδιών και δημιουργεί γενικεύσεις, προκειμένου να προβληθεί η σημασία των ιστορικών γεγονότων και με αυτό τον τρόπο να γίνει πιο κατανοητός ο κόσμος. Όμως αναφορικά με αυτή την όψη της φαντασίας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι πολύ προσεκτικός προκειμένου να μη δημιουργήσουν τα παιδιά γνωστικά σχήματα τα οποία βασίζονται σε βεβαιωμένες γενικεύσεις.<sup>333</sup> Το δεύτερο είδος φαντασίας, η «διακοσμητική φαντασία», έχει ως βάση της τις ικανότητες επικοινωνίας των παιδιών, εφόσον τα τελευταία καταβάλλουν προσπάθειες να αναδομήσουν το παρελθόν ζωντανεύοντας τους ιστορικούς χαρακτήρες και περιγράφοντας τη ζωή του παρελθόντος. Η προσπάθεια προσέγγισης σκέψεων και προθέσεων των ανθρώπων που ζούσαν στο παρελθόν, η ενσυναίσθηση, αποτελεί το τρίτο είδος φαντασίας και θεωρείται με τη σειρά της *sine qua non* για την κατανόηση στο παρόν των αιτιών και του ιστορικού πλαισίου της δράσης.<sup>334</sup>

#### **4.2.2.1. Ενσυναίσθηση και δραματοποίηση**

Η ενσυναίσθηση είναι ένας σύνθετος όρος διότι εκτός από τις πολλές συνεκδοχές σε σχέση με διάφορες επιστήμες, και περιοχές της ανθρώπινης εμπειρίας, σκέψης και γνώσης γίνεται αντιληπτή τόσο ως «διαδικασία», όσο και ως «επίτευγμα», τόσο ως «συναισθηματική», όσο και ως «γνωστική».<sup>335</sup> Όπως επισημαίνεται αναλυτικότερα και

---

331 Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 106.

332 Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 107.

333 L. ο' Hara & M. ο' Hara, *Teaching History 3-II: The Essential Guide* (London and New York: Continuum, 2001), 92.

334 ο' Hara & ο' Hara (2001), ό. π., σελ. 92.

335 Νάκου (2000), ό. π., σελ. 105.

στο κεφάλαιο 2.6, η έννοια της ενσυναίσθησης, στον κλάδο της ψυχολογίας, ορίζεται ως «η συμμετοχή στη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου προσώπου».

Η ενσυναίσθηση υπάρχει στα παιδιά σε οποιαδήποτε ηλικία, όμως, καθώς το άτομο αναπτύσσεται, διευρύνεται και η ικανότητά του για ενσυναίσθηση.<sup>336</sup> Κατά την περίοδο της πρώτης σχολικής ηλικίας, σύμφωνα με τον Hoffman, τα παιδιά ελέγχουν όλο και περισσότερο τη γλώσσα. Ειδικότερα, όπως ο ίδιος υπογραμμίζει, τα παιδιά που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των έξι έως εννέα ετών, αντιλαμβάνονται όχι μόνο ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν δικά τους συναισθήματα, αλλά και ότι τα συναισθήματα αυτά δημιουργούνται στο πλαίσιο ευρύτερων εμπειριών. Η γλώσσα επιτρέπει στα παιδιά να συναισθάνονται ανθρώπους που εκφράζουν τα συναισθήματά τους ακόμα και με διακριτικό τρόπο, καθώς και ανθρώπους που δεν είναι παρόντες εκεί που βρίσκεται το παιδί. Πληροφορίες που αποσπών τα παιδιά μέσα από φωτογραφίες, παραμύθια, ιστορίες κλπ. επιτρέπουν στα παιδιά αυτής της ηλικίας να νιώθουν ενσυναίσθηση και για άτομα που δεν έχουν γνωρίσει ποτέ ή είναι φανταστικά. Επιπλέον, η κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα, «υποδηλώνει το υψηλό επίπεδο ανάπτυξης στην κοινωνική, συναισθηματική σφαίρα και την ικανότητα ανάπτυξης αυτών των προσόντων σε πραγματικές συνθήκες».<sup>337</sup>

Μολονότι στο κεφάλαιο 2.6. προβάλλονται οι διαφορές του όρου «ενσυναίσθηση» από τον όρο «συμπάθεια», αξίζει να σημειωθεί και σε αυτό το σημείο, η διαφοροποίηση των προαναφερθέντων όρων, αλλά σε ένα περισσότερο διδακτικά προσανατολισμένο πλαίσιο. Ο Ματσαγούρας<sup>338</sup> προτιμά τους όρους «εμβίωση», «αντιμεταχώρηση» από τον όρο «ενσυναίσθηση», εφόσον στα αγγλικά αναφέρεται ως “empathy”, λέξη που στη γλώσσα μας έχει αρνητικό περιεχόμενο και δεν χρησιμοποιείται με την έννοια της συναισθηματικής και γνωστικής δεξιότητας που επιτρέπει στο άτομο να αποστασιοποιηθεί από τον εαυτό του και την εποχή του, να βιώσει τις εμπειρίες άλλου ή άλλων προσώπων, να εξετάσει την πραγματικότητα από τη

---

336M. Cole, & S. Cole, *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, τόμος Β΄, μτφ. Μ. Σόλμαν, επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου (Αθήνα: Τυπωθήτω– Γ. Δαρδανός, 2001), 243-244.

337Cole & Cole (2001), ό. π., σελ. 243-244.

338Η. Ματσαγούρας, *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη* (Αθήνα: Gutenberg, 2000), 567.

δική τους σκοπιά και να κατανοήσει το πνεύμα της εποχής. Ο ερευνητής<sup>339</sup> καταγράφει τις γνωστικές δεξιότητες από τις οποίες απαρτίζεται η κριτική σκέψη και προσφέρονται για τη διδακτική. Συμπεραίνει πως υπάρχουν τέσσερις τύποι γνωστικών δεξιοτήτων που μπορούν να αξιοποιηθούν προκειμένου να οργανωθεί η διδασκαλία. Η «εμβίωση», ή «αντιμεταχώρηση», περιλαμβάνεται στις «δεξιότητες υπέρβασης δεδομένων», οι οποίες αποτελούν το βασικότερο στοιχείο της κριτικής σκέψης.

Η διδασκαλία της ενσυναίσθησης για τους εκπαιδευτικούς, θεωρείται ως βοήθεια για την απόκτηση μιας ιστορικής προοπτικής, δηλαδή βοήθεια κατανόησης των ανθρώπων του παρελθόντος.<sup>340</sup> Προκειμένου όμως τα παιδιά να αποκτήσουν ιστορική ενσυναίσθηση, όπως και ευρύτερες ενσυναισθητικές ικανότητες, πρέπει να εκτίθενται σε άμεσες και έμμεσες εμπειρίες. Όσο πιο μικρό είναι το παιδί, τόσο πιο λίγες είναι οι εμπειρίες του, άρα τόσο μικρότερη είναι και η ενσυναισθητική του ικανότητα. Παρά το γεγονός αυτό όμως, μπορούν να σχηματίσουν μια ιδέα, πάνω στην οποία να κτίσουν προοδευτικά την έννοια της ενσυναίσθησης.<sup>341</sup> Οι εκπαιδευτικοί επομένως οφείλουν να ενεργούν με τρόπο τέτοιο που να φέρουν τα παιδιά σε επαφή με το παρελθόν, είτε δίδοντάς τους πληροφορίες για αυτό, είτε οργανώνοντας επισκέψεις σε αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους στα πλαίσια εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επισκέψεων. Με αυτό τον τρόπο, τα τελευταία προσεγγίζουν την έννοια του παρελθόντος και αντιλαμβάνονται πως οι άνθρωποι του παρελθόντος είχαν ζωές παρόμοιες με τις δικές τους αλλά μέσα σε διαφορετικά πλαίσια.<sup>342</sup>

Ως μέσο για τη διδακτική της Ιστορίας, η δραματοποίηση αποτελεί ένα ιστορικό παιχνίδι που αναφέρεται στο χώρο και στο χρόνο, που μετακινείται από το παρελθόν στο παρόν και το αντίστροφο. Αυτό το παιχνίδι έχει ως στόχο την «ενσυναίσθηση». Δηλαδή, στοχεύει να αναδείξει και να βοηθήσει τα παιδιά να προσεγγίσουν άλλες εποχές, αλλότριους τόπους και ανθρώπους, μέσα από τη δικιά τους ματιά, τη ματιά ενός σύγχρονου ανθρώπου που έχει διαφορετικά βιώματα και αντιλήψεις.<sup>343</sup>

---

339Ματσαγγούρας (2000), ό. π., σελ. 552.

340H. Pluckrose, *Children Learning History*, (Oxford: Blackwell, 1991), 28.

341Pluckrose (1991), ό. π., σελ. 28.

342Pluckrose (1991), ό. π., σελ. 28.

343J. Sebba, *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, μτφ. Μ. Καβαλιέρου. (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000), 164.

Κατά τον J. W. Healy,<sup>344</sup> τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η Ιστορία κάποτε βιώθηκε από άλλους ανθρώπους, μέσα από τη συμμετοχή τους στη δραματοποίηση και με αυτόν τον τρόπο αποκτούν ιστορική ενσυναίσθηση. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Kosti κ.α.,<sup>345</sup> υποστηρίζουν ότι η πλειονότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων δείχνει ότι το δράμα στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική μέθοδο για την ενίσχυση της ιστορικής ενσυναίσθησης των παιδιών, εφόσον τους αφυπνίζει με την πραγματική διάσταση του παρελθόντος. Σύμφωνα με την Sebba,<sup>346</sup> η δραματοποίηση αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την κατανόηση των πράξεων στην Ιστορία, εφόσον αποτελεί βιωματική διαδικασία, όπου το παιδί ενεργώντας αναπτύσσει αντίληψη για το παρελθόν και τη διορατικότητα. Μέσα από το δράμα δηλαδή προωθείται η απόκτηση της ιστορικής γνώσης και αναπτύσσονται οι ιστορικές δεξιότητες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων της ενσυναίσθησης και της κατανόησης των ιστορικών ερμηνειών.<sup>347</sup>

Οι Kosti κ.α.<sup>348</sup> αναφέρουν ότι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης φαίνεται να γίνεται πιο αποτελεσματική όταν η χρήση του δράματος συνδυάζεται με τη μελέτη των πηγών. Αυτός ο συνδυασμός, ενθαρρύνει τους μαθητές να προσεγγίσουν την ιστορική πληροφορία με κριτικό πνεύμα, εποικοδομητικά, και να «αξιοποιούν» τη φαντασία τους χρησιμοποιώντας αποδείξεις. Επιπλέον, ο Kempe<sup>349</sup> συμπληρώνει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τα παιδιά να διατυπώσουν υποθέσεις και να αναλύσουν τα ιστορικά γεγονότα που προσομοιώνονται, πάντα με την επίγνωση ότι ο κόσμος του δράματος είναι ένας μυθιστορηματικός κόσμος, που αν και τα γεγονότα που θίγει είναι πραγματικά, κάτι τέτοιο πραγματώνεται συνυποδηλωτικά και για το λόγο αυτό η κριτική ανάλυση καθίσταται αναγκαία. Διαφαίνεται κατ' αυτόν τον τρόπο ότι μέσα από την αποστασιοποίηση τα παιδιά αποκτούν συνείδηση της ταυτότητάς του κόσμου, τόσο από χωροχρονική άποψη, όσο και από κοινωνικό-πολιτισμική.

---

344J. W. Healy, "The World's a Stage: History and theater arts are brought together in this classroom performance opportunity", *Art Curriculum that works*, (2007), 30.

345K. Kosti, A. Kondoyianni & A. Tsiaras, "Fostering Historical Empathy through Drama in Education: A Pilot Study on Secondary School Students in Greece", *Drama Research* 6 (1), 1, (2015), 15.

346Sebba (2000), ό. π., σελ. 138.

347Patterson (2010), ό. π., σελ. 41-42.

348Kosti, Kondoyianni & Tsiaras (2015), ό. π., σελ. 4-5.

349Kempe (2011), ό. π., σελ. 7-8.

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης ενός ιστορικού γεγονότος, από τη μια σχολιάζουν τους ήρωες, τις αντιδράσεις τους, γενικότερα τα δρώμενα και εκφράζουν την άποψή τους για αυτά και από την άλλη, καλούνται και τα ίδια να δράσουν. Άλλοτε λοιπόν τοποθετούνται εκτός ρόλου, παρατηρούν με κριτική ματιά τις πράξεις τους, αποστασιοποιημένα, και άλλοτε εντός ρόλου. Το γεγονός ότι τα παιδιά τότε παρακολουθούν και τότε «παίζουν», άλλοτε είναι κοινωνικές οντότητες και άλλοτε υιοθετούν ρόλους, τους βοηθά να αποκτούν επίγνωση ότι κατά τη διάρκεια που «παίζουν» δεν είναι πραγματικά πρόσωπα<sup>350</sup> και έτσι, τους δίνεται η ευκαιρία για εκπαίδευση και συγκεκριμένα αυτοεκπαίδευση, ώστε να γίνουν ενεργητικοί θεατές και να αναπτύξουν την κρίση τους.<sup>351</sup>

Σύμφωνα με τον Σμυρναίο,<sup>352</sup> μια προϋπόθεση ώστε να επιτευχθεί ενσυναισθητικά η ιστορική κατανόηση, αφορά στη δομή της δραματοποίησης. Η απλότητα και η σύντομη έκταση του κειμένου της δραματοποίησης, αποτελούν δύο χαρακτηριστικά που πρέπει να τη διακατέχουν. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του το είδος των ρόλων που οι μαθητές καλούνται να υιοθετήσουν και οφείλει να δημιουργεί ποικιλία ρόλων, με βάση την ικανότητα και το ενδιαφέρον των μαθητών.<sup>353</sup>

Εν γένει, κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει σε λογικά πλαίσια πρακτικές θεάτρου, όπως η δραματοποίηση, εφόσον προηγουμένως τις έχει επιμεληθεί και διαμορφώσει κατάλληλα, ανάλογα βέβαια με την ψυχοδυναμική της ομάδας στην οποία απευθύνεται. Προκειμένου να καταστεί δυνατή η αναβίωση του παρελθόντος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διακατέχει ορισμένες δεξιότητες. Αρχικά, ο ίδιος θα πρέπει να είναι γνώστης των πλευρών του πολιτισμού, οι οποίες χαρακτηρίζουν την εποχή που θέλει να προσεγγίσουν οι μαθητές του μέσα από τη δραματοποίηση. Επιπλέον, οφείλει να συνειδητοποιήσει ότι οι συμμετέχοντες στη δραματοποίηση θα πρέπει να γνωρίζουν το ιστορικό πλαίσιο (χρονικό και τοπικό) πριν την όποια απόπειρα δραματοποίησης. Το υλικό που θα χρησιμοποιήσει για να ενημερώσει τους μαθητές οφείλει να είναι πλούσιο

---

350Γραμματάς (1997), ό. π., σελ. 61.

351Μ. Γάλανη, *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού* (Αθήνα: Έλλην, 2010), 149.

352Σμυρναίος (2013), ό. π., σελ. 180., Kosti, Kondoyianni & Tsiaras (2015), ό. π., σελ. 15.

353L. DiCamillo & J. M. Gradwell, "To Simulate or Not To Simulate? Investigating Myths about Social Studies Simulations", *The Social Studies* 104 (4) (2013), 159.

και διαλεγμένο προσεκτικά και η αξιολόγηση που θα πραγματοποιήσει αναπόσπαστο στοιχείο της για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των ενεργειών του<sup>354</sup>. Δεν θα μπορούσε όμως να μην γνωρίζει μια σειρά από μεθοδολογικά στοιχεία ως προς την έναρξη, την εξέλιξη και την ολοκλήρωση της διαδικασίας της δραματοποίησης.

#### 4.2.3. Στάδια επεξεργασίας κειμένου για δραματοποίηση

Στη βιβλιογραφία, προτείνονται ορισμένα στάδια για την αποτελεσματική επεξεργασία του δραματικού κειμένου, τα οποία παρά τις μεταξύ τους διαφορές, από μελετητή σε μελετητή, έχουν έναν κοινό άξονα. Ειδικότερα, μολονότι κάθε συγγραφέας προβάλλει τον δικό του αριθμό σταδίων δραματοποίησης, η βάση πάνω στην οποία διαμορφώνονται τα εν λόγω στάδια είναι κοινή. Δηλαδή, ενώ η Σέξτου<sup>355</sup> παρουσιάζει τη δραματοποίηση στο πλαίσιο οκτώ σταδίων (α) Επιλογή κειμένου με λογοτεχνικά και παιδαγωγικά κριτήρια, β) Δομή-σκηνικές ενότητες, γ) Πρόσωπα και διανομή, δ) Οργάνωση θεατρικού εργαστηρίου και θεατρικό περιβάλλον, ε) Χρηστικά αντικείμενα, στ) Δημιουργία ατμόσφαιρας, ζ) Επιλογή τρόπου παρουσίασης στα παιδιά, η) Δραματοποίηση), η Άλκηστις<sup>356</sup> κάνει λόγο για τρία στάδια (α) Εισαγωγή στη δραματοποίηση, β) Καθαυτό δραματοποίηση και γ) Αξιολόγηση) και ο Μουδατσάκις<sup>357</sup> οργανώνει τη δραματοποίηση σε δύο στάδια, (στην οριζόντια και την κάθετη). Καθένας από τους τρεις προαναφερθέντες ερευνητές, μέσω των σταδίων που υπογραμμίζει, κάνει έμμεσα λόγο για μια φάση που αφορά στην προετοιμασία της δραματοποίησης και μια επακόλουθη φάση που αποτελεί την ίδια την πράξη της δραματοποίησης.

Βλέποντας την ανάλυση του κάθε μελετητή, που προαναφέρθηκε, πιο διεξοδικά, αξίζει να σημειωθεί ότι η Σέξτου επισημαίνει οκτώ στάδια από τα οποία τα πρώτα επτά αφορούν στην προετοιμασία της δραματοποίησης και το τελευταίο επικεντρώνεται στην ίδια την πράξη της δραματοποίησης. Ειδικότερα τα στοιχεία που στοιχειοθετούν κάθε

---

354 Pluckrose (1991), ό. π., σελ. 8.

355 Σέξτου (2005), ό. π., σελ. 53.

356 Άλκηστις. *Το βιβλίο της Δραματοποίησης* (Αθήνα: εκδόσεις «Άλκηστις», 1989), 42.

357 Τ. Ε. Μουδατσάκις, *Η θεωρία του δράματος: Στη σχολική πράξη, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση: Ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων* (Αθήνα: Καρδαμίτσα, 1994), 29-30.



ένα από τα εν λόγω στάδια, με βάση τις επισημάνσεις της εν λόγω ερευνήτριας, είναι τα εξής:

#### α) Επιλογή κειμένου με λογοτεχνικά και παιδαγωγικά κριτήρια

Η αρχική επιλογή του κειμένου πρέπει να γίνεται με λογοτεχνικά και παιδαγωγικά κριτήρια για να φέρουμε το παιδί σε επαφή με τη λογοτεχνία με τρόπο που ανταποκρίνεται στην ηλικία του. Το κείμενο ακόμα κρίνεται σκόπιμο να ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, να συνδέεται με τα ανάλογα βιώματά τους, να είναι προσιτό από γλωσσική άποψη και προσπελάσιμο από νοηματική άποψη, να έχει ρυθμό και μελωδία, κίνηση και δράση, διάλογο, χιούμορ και αισθητική, πολιτισμική αξία, να προβάλλει κοινωνικές και ανθρωπιστικές αξίες και να δημιουργεί ευκαιρίες για δημιουργικές δραστηριότητες.<sup>358</sup>

#### β) Δομή-σκηνικές ενότητες

Με την επιμέλεια της δομής του δραματικού κειμένου εννοούμε την κατανόηση των μερών-σκηνών του κειμένου και τον διαχωρισμό του αφηγηματικού από τα διαλογικά μέρη. Η επεξεργασία αυτή βοηθά τον εμπυχωτή να συνθέσει τόσο το ρόλο του επεξηγητή στις πιθανές απορίες όσο και το ρόλο του αφηγητή.<sup>359</sup>

#### γ) Πρόσωπα και διανομή

Ο εμπυχωτής προσπαθεί να κατανοήσει τα πρόσωπα δηλαδή τους ρόλους, τα ιδιαίτερα σημεία των χαρακτήρων, τα κίνητρα και τις σχέσεις τους με άλλα πρόσωπα. Κατ' αυτόν τον τρόπο σχηματίζει εικόνα για την προσωπικότητα του κάθε ρόλου ώστε να τη μεταδώσει στα παιδιά, βοηθώντας να παίξουν τους ρόλους τους πριν από την δραματοποίηση. Η εμβάθυνση στους ρόλους μαζί με τα παιδιά είναι σημαντική εφόσον η ηλικία και τα βιώματά των παιδιών το επιτρέπουν και γίνεται με συζήτηση. Επίσης η παράλληλη προσφορά χρηστικών αντικείμενων που χαρακτηρίζουν κάθε ρόλο με τη διανομή διευκολύνει τον εμπυχωτή και τα παιδιά, καθώς δευτερεύοντες ρόλοι γίνονται πιο θελκτικοί όταν συνοδεύονται από εντυπωσιακά εξαρτήματα.<sup>360</sup>

---

358Σέξτου (2005), ό.π., σελ. 52-53.

359Σέξτου (2005), ό.π., σελ. 53.

360Σέξτου (2005), ό.π., σελ. 53-54.

#### δ) Οργάνωση θεατρικού εργαστηρίου

Κατά την διαμόρφωση του θεατρικού περιβάλλοντος στο σχολείο, συμβολοποιούμε το χώρο και ορίζουμε τα σκηνικά επίπεδα που χρειάζονται για τη δράση, χωρίς να εμπλέκουμε πολύπλοκα σκηνικά. Απαραίτητη για κάθε θεατρικό εργαστήριο είναι η γωνιά του βεστιαρίου. Στο νηπιαγωγείο μια τέτοια γωνιά μπορεί να στηθεί και να διακοσμηθεί μόνιμα στην αίθουσα μαζί με άλλες γωνιές δραστηριοτήτων. Στο δημοτικό σχολείο λόγω της διάταξης των θρανίων, η αίθουσα δεν προσφέρεται για θεατρική δράση και είναι δύσκολο να ενσωματωθεί μια τέτοια γωνιά. Η καλύτερη λύση σε αυτήν την περίπτωση θα ήταν να βρεθεί μια αίθουσα πολλαπλών χρήσεων για θεατρική δράση, εικαστικά όπου το σχολείο «αναπνέει» αέρα δημιουργικότητας και κοινής ζωής.<sup>361</sup>

#### ε) Θεατρικό περιβάλλον

Για τη διαμόρφωση του θεατρικού περιβάλλοντος θα βοηθούσαν μια σειρά από ερωτήματα: Α) Ποιος χώρος θα δημιουργούσε την κατάλληλα δραματική ατμόσφαιρα; Β) Πόσα άτομα θα πάρουν μέρος στη δραματοποίηση; Γ) Χρειάζεται η δημιουργία διαφορετικών επιπέδων δράσης; Δ) Ο χώρος της δράσης είναι εύκολα προσπελάσιμος από όλους; Ε) Τι προϋπολογισμός απαιτείται;<sup>362</sup> Αξίζει επίσης να σημειωθεί η σημασία της λειτουργίας του εικαστικού εργαστηρίου, όπου τα παιδιά θα κατασκευάζουν διάφορα αντικείμενα και δρώμενα με πηλό, χαρτοπολτό, ξύλο και άχρηστα υλικά.<sup>363</sup>

#### στ) Δημιουργία ατμόσφαιρας

Η δημιουργία θεατρικής ατμόσφαιρας επιτυγχάνεται με την κατάλληλη μουσική, το φως ή το σκοτάδι και το σκηνικό στη διάταξη του χώρου. Η υλοποίηση των προτάσεων συνήθως περιορίζεται από τις οικονομικές δυνατότητες της ομάδας.<sup>364</sup>

#### ζ) Επιλογή τρόπου παρουσίασης στα παιδιά

Η δραματοποίηση με παιδιά βασίζεται στη φαντασία, την ετοιμότητα και τα μέσα που διαθέτει ο εμψυχωτής. Το πρώτο στάδιο είναι η παρουσίαση του αφηγηματικού υλικού από τον εμψυχωτή στα παιδιά. Στην μαγική στιγμή της αφήγησης, δημιουργείται

---

<sup>361</sup>Σέξτου (2005), ό.π., σελ. 55.

<sup>362</sup>Σέξτου (2005), ό.π., σελ. 57-58.

<sup>363</sup>Σέξτου (2005), ό.π., σελ. 58.

<sup>364</sup>Σέξτου (2005), ό.π., σελ. 59.

το ενδιαφέρον και τα συναισθήματα. Η χρήση μάσκας, κούκλας, φιγούρας του θεάτρου σκιών με τη συνοδεία κάποιου μουσικού οργάνου, αποτελούν κάποια από τα εργαλεία που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο εμπνευστής για να πετύχει τους στόχους του.<sup>365</sup>

#### η) Δραματοποίηση

Ο εμπνευστής αρχικά συζητά με τα παιδιά την πλοκή, τα πρόσωπα, τα παθήματα και τα κίνητρά τους για να γίνουν κατανοητό το περιεχόμενο αλλά και οι ρόλοι που θα δραματοποιηθούν. Έπειτα σε συνεργασία με το εικαστικό και μουσικό εργαστήριο κατασκευάζονται μάσκες χρηστικά αντικείμενα και αυτοσχέδια μουσικά όργανα και μοιράζονται παράλληλα ή μετά από τη διανομή ρόλων. Στη συνέχεια δημιουργείται το σκηνικό περιβάλλον και τα παιδιά δραματοποιούν το θεατρικό υλικό γεμάτα κέφι και δημιουργικότητα.<sup>366</sup>

Από την άλλη πλευρά, η Άλκηστις παρουσιάζει την ίδια διαδικασία περιγράφοντας την προετοιμασία της δραματοποίησης στο πρώτο κατά την δική της ταξινόμηση στάδιο της διαδικασίας, το οποίο κατονομάζει σε «Εισαγωγή στη δραματοποίηση». Στη συνέχεια η ερευνήτρια αποτυπώνει την πράξη της δραματοποίησης στο αμέσως επόμενο στάδιο «Καθαυτό δραματοποίηση», το οποίο τελικά επεκτείνεται σε επίπεδο αξιολόγησης στο τρίτο στάδιο «Αξιολόγηση». Αξίζει να σημειωθούν κάποιες περαιτέρω λεπτομέρειες για το εκάστοτε στάδιο, σύμφωνα με την οπτική της ερευνήτριας, ως εξής:

##### α) Εισαγωγή στη δραματοποίηση

Η εισαγωγή στη δραματοποίηση αναφέρεται σε ένα γενικότερο πεδίο προπαρασκευής που αφορά ποικίλες εκφράσεις. Περιλαμβάνει ασκήσεις αισθητικοκινητικής δράσης, ασκήσεις χαλάρωσης, συγκέντρωσης, αυτοσχέδιες όπερες κ.τ.λ. Το στάδιο αυτό βοηθάει την ομάδα να αναπτύξει την εκφραστικότητά της.<sup>367</sup>

---

365Σέξτου (2005), ό.π., σελ. 59.

366Σέξτου (2005), ό.π., σελ. 62.

367Άλκηστις (1989), ό.π., σελ. 42.

## β) Καθαυτό δραματοποίηση

Η καθαυτό δραματοποίηση, ξεκινά με την παροχή ερεθισμάτων στα παιδιά, προκειμένου να δημιουργηθεί ένας μύθος, μια Ιστορία, ένα παραμύθι σε πρώιμο στάδιο, το οποίο εν συνεχεία διέπεται από λόγο. Πιο αναλυτικά, αυτό το στάδιο αποτελείται από την αφόρμηση, τον χωρισμό σε ρόλους, το στάδιο της προετοιμασίας, το στάδιο της σύνθεσης και το στάδιο της έκφρασης. Αρχικά, κατά την αφόρμηση, ο εμψυχωτής παρουσιάζει στα παιδιά ερεθίσματα και τα μέλη της ομάδας συνθέτουν μια Ιστορία και στη συνέχεια επαναλαμβάνουν τα βασικά της σημεία και νοήματα, δηλαδή χωρίζουν ουσιαστικά τις σκηνές. Έπειτα χωρίζονται και διανέμονται οι ρόλοι, αυξομειώνοντας τον αριθμό των ρόλων όπως υπαγορεύουν οι ανάγκες της κάθε ομάδας. Για παράδειγμα, προστίθενται ρόλοι, εάν πολλά παιδιά θέλουν να πρωταγωνιστήσουν ή δημιουργούνται ρόλοι μικρότερης σημασίας προκειμένου να παίξουν όλα τα παιδιά.

Στη φάση της προετοιμασίας, τα παιδιά χωρίζονται σε υποομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει σε διαφορετικούς χώρους να προετοιμάσει τη δραματοποίησή της. Δηλαδή κατασκευάζει σκηνικά και κουστούμια, προτείνει σκηνικές οδηγίες, επιμελείται τη μουσική υπόκρουση, τον φωτισμό. Κατά τη σύνθεση, τα παιδιά δοκιμάζουν στο χώρο τις επινοήσεις τους, όμως κατά το στάδιο αυτό παρουσιάζουν τα αποτελέσματά τους με παντομίμα και αυτό γιατί τα παιδιά συγκεντρώνονται καλύτερα με αυτόν τον τρόπο οργανώνεται καλύτερα και συγκροτείται η ροή της Ιστορίας αλλά και σε πρακτικό επίπεδο ενισχύεται η επινοητικότητα και η εκφραστικότητά τους.

Κατά το στάδιο έκφρασης αρχίζει ουσιαστικά η δραματοποίηση από τα παιδιά, ανάλογα με το σημείο εκκίνησης που έχουν προηγουμένως καθορίσει. Κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει όποτε θεωρηθεί απαραίτητο. Στο τέλος, η δραματοποίηση κλείνει με συγκεκριμένο τρόπο που έχει προσυμφωνηθεί ή όχι. Βέβαια κατά την Άλκηστη,<sup>368</sup> το στάδιο της εισαγωγής μπορεί να παραλειφθεί εάν τα παιδιά επιθυμούν να δραματοποιήσουν έντονα. Σε αυτή την περίπτωση ο μύθος, η ιστορία προϋπάρχει και τα παιδιά δραματοποιούν με βάση αυτήν, οπότε σε αυτή την

---

<sup>368</sup>Άλκηστις (1989), ό. π., σελ. 44-46.

περίπτωση, μπορεί να εντοπιστεί κοινό σημείο εκκίνησης με το πρώτο στάδιο που προτείνει η Σέξτου στην τυπολογία τους.<sup>369</sup>

#### γ) Αξιολόγηση

Στο στάδιο της αξιολόγησης γίνεται κριτική ανάλυση της δραματοποίησης εκ μέρους των μελών της ομάδας.<sup>370</sup> Η αξιολόγηση στη δραματοποίηση είναι ευρεία, πολυσύνθετη και πολύμορφη και αφορά την ίδια τη διαδικασία και τα αποτελέσματά της. Ως προς τη διαδικασία, αναφέρεται τόσο στον εσωτερικό κόσμο του κάθε προσώπου και στις εμπειρίες που κατακτήθηκαν όσο και στη δυναμική της ομάδας.<sup>371</sup> Ως προς τα αποτελέσματα, αναφέρεται στις επιρροές που είχε η διαδικασία αυτή, τόσο σε κάθε συμμετέχοντα προσωπικά, όσο και συνολικά. Η αξιολόγηση για την Άλκηστη αποτελεί μετά-δραματοποίηση ως προς τα μέλη της ομάδας. Μέσα από την αξιολόγηση, μεταβαίνει η ομάδα από τον κόσμο του φανταστικού στον πραγματικό κόσμο. Μέσα από την αξιολόγηση τα παιδιά αναστοχάζονται και εμβαθύνουν στις δράσεις τους και ολοκληρώνεται ο συγκεκριμένος κύκλος δραματοποίησης.<sup>372</sup>

Τέλος, και ο Μουδατσάκις, ο οποίος αποτυπώνει την διαδικασία της δραματοποίησης σε δύο στάδια/φάσεις, την οριζόντια και την κάθετη φάση, επισημαίνει συνοπτικά ότι στην οριζόντια φάση το αρχικό αφηγηματικό κείμενο μετατρέπεται σε δραματικό, ενώ στην κάθετη φάση αναδεικνύεται και εκτελείται το ήδη διαμορφωμένο κείμενο.<sup>373</sup>

#### 4.2.4. Δημιουργικά μέσα δραματοποίησης

Τα δημιουργικά μέσα δραματοποίησης, συντελούν στην διέγερση της φαντασίας και της επινοητικότητας του παιδιού, λειτουργίες απαραίτητες για να ζήσει υποθετικές καταστάσεις και ρόλους μέσα από τη θεατρική τέχνη.<sup>374</sup> Τα σημαντικότερα από αυτά

---

369 Άλκηστις (1989), ό. π., σελ. 44-46.

370 Άλκηστις (1989), ό. π., σελ. 42.

371 Άλκηστις (1989), ό. π., σελ. 49.

372 Άλκηστις (1989), ό. π., σελ. 50.

373 Μουδατσάκις (1994), ό. π., σελ. 29-30.

374 Σέξτου (2005), ό. π., σελ. 49.

είναι η μάσκα, το ανδρείκελο-κούκλα και το ένδυμα.<sup>375</sup> Η μάσκα ή αλλιώς προσωπείο είναι γνωστή από τους αρχαιότερους πολιτισμούς και συνδυάζει την εικαστική δημιουργία και το θεατρικό στοιχείο της μεταμόρφωσης. Το ανδρείκελο-κούκλα αν και δεν γνωρίζουμε πού και πώς πραγματικά γεννήθηκε, άντεξε μέσα στο χρόνο ως θεατρικό μέσο με ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία. Θα λέγαμε αρχικά ότι η κούκλα είναι μια προέκταση του ανθρώπινου σώματος και έπειτα, αφού ο άνθρωπος την έβαλε σε κίνηση και την έπαιξε μιμούμενος την ζωή του, προέκταση της ίδιας του της ψυχής. Το ένδυμα στο θέατρο συνοδεύει πάντα το ρόλο προσδιορίζοντας την εποχή του έργου και τα χαρακτηριστικά του ρόλου. Στη δραματοποίηση με παιδιά κανένας κανόνας δεν περιορίζει τους δρώντες να επιλέξουν ό,τι πρόχειρο υπάρχει προκειμένου να το χρησιμοποιήσουν συμβολικά. Το ρούχο, το πανί η φόρμα, το τσουβάλι, μια σάρπα, μια βράκα, μια ποδιά συνοδευόμενα από χρηστικά αντικείμενα αξιοποιούνται εύκολα και αυθόρμητα από τα παιδιά μετά την διανομή ρόλων.<sup>376</sup> Για αυτό το λόγο είναι αναγκαία η δημιουργία ενός μικρού βεστιάριου από ποικίλα παλιά ρούχα και υφάσματα.<sup>377</sup>

Παρότι η δραματοποίηση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο πολλών διαφορετικών μοντέλων διδασκαλίας, θεωρείται σκόπιμο να αποτελεί μέρος ενός σχεδίου εργασίας στην περίπτωση μελέτης του παρελθόντος από τα μικρά παιδιά. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας διαθέτουν ελάχιστες γνώσεις αναφορικά με το παρελθόν, είναι ανυπέρβλητης σημασίας η βιωματική εμπλοκή τους σε μια διαδικασία διερεύνησης του παρελθόντος, μέρος της οποίας θα αποτελεί και η σωματοποίηση συμβάντων του παρελθόντος. Για να μεγιστοποιηθεί λοιπόν η πιθανότητα του επιτυχούς αποτελέσματος ενός σχεδίου εργασίας, πολύ σημαντική θα ήταν η συμβολή μιας δραματοποίησης σε αυτό για την αναπαράσταση στοιχείων ζωής των ανθρώπων της υπό μελέτη εποχής.

---

375Σέξτου (2005), ό.π., σελ. 49.

376Σέξτου (2005), ό.π., σελ. 49.

377Σέξτου (2005), ό.π., σελ. 49.

## Κεφάλαιο Πέμπτο

### Η ΚΡΗΤΗ ΣΤΟ ΒΥΖΑΝΤΙΟ

#### 5.1. Επιλογή θέματος ενός σχεδίου εργασίας στο πλαίσιο της κρητικής Ιστορίας

Ως αυτόνομα τα διδακτικά σχέδια εργασίας, προτείνεται να οργανωθούν γύρω από θεματικές ενότητες, που θα λαμβάνουν υπόψη τις αντικειμενικές και υποκειμενικές συνθήκες της εκάστοτε σχολικής πραγματικότητας: τον διαθέσιμο χρόνο, την επάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη γενικότερη δυναμική της σχολικής μονάδας, το ιστορικό κεφάλαιο της περιοχής, την ιστορική παιδεία των παιδιών. Όλα αυτά συνιστούν βασικούς παράγοντες από τους οποίους θα εξαρτηθεί η επιλογή του προς διερεύνηση ιστορικού θέματος. Επιπλέον, απαιτείται η διερεύνηση της καταλληλότητας του θέματος για σχολική ιστορική έρευνα, δηλαδή της δυνατότητάς του να μελετηθεί από τα παιδιά. Η διερεύνηση αυτή προϋποθέτει μια πρώτη αναζήτηση και αξιολόγηση των πηγών που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη σχολική ιστορική έρευνα από τον εκπαιδευτικό. Αυτή η διεργασία καθιστά ένα ιστορικό θέμα κατάλληλο για σχολική έρευνα τοπικής Ιστορίας.

Για παράδειγμα, στην περίπτωση που μια ομάδα μικρών ερευνητών μένει στην Κρήτη, θα μπορούσε να ξεκινήσει την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας στη βάση κάποιας μαρτυρίας της τοπικής Ιστορίας. Όμως, η καταλληλότητα του είδους της μαρτυρίας κρίνεται σκόπιμο να έχει εξεταστεί διεξοδικά από τον εκπαιδευτικό πριν την έναρξη της διερεύνησης από τα μικρά παιδιά. Ένας από τους κατεξοχήν ιστορικούς χώρους της Κρήτης, λόγου χάρη, είναι το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης. Ένα είδος καταλοίπου του εν λόγω μουσείου, πάνω στο οποίο είναι ανεξίτηλα χαραγμένη η ανθρώπινη μορφή και δράση στην Κρήτη ανά τους αιώνες, είναι αυτό που μέχρι σήμερα ονομάζουμε «νόμισμα».

Ανάμεσα στα κρητικά νομίσματα των διάφορων εποχών, θα μπορούσαν να επιλεγούν από τον εκπαιδευτικό, ως τα καταλληλότερα για την εναρκτήρια διερεύνηση νομισμάτων από τα μικρά παιδιά, τα πιο παλιά νομίσματα που είναι όμως και πιο προσιτά ως προς το εικονικό τους περιεχόμενο για τα μικρά παιδιά. Τα βυζαντινά νομίσματα θα μπορούσαν δηλαδή να θεωρηθούν ως τα καταλληλότερα, γιατί τα θρησκευτικά σύμβολα του χριστιανισμού που στο σύνολό τους τα νομίσματα αυτά

απεικονίζουν, μπορούν εύκολα να αναγνωριστούν από τα παιδιά, μιας και τα τελευταία γνωρίζουν εμπειρικά ότι ο σταυρός παραπέμπει στο χριστιανισμό, δηλαδή στη «δική τους», κατά γενική ομολογία, θρησκεία. Στα νομίσματα της κλασικής, ελληνιστικής περιόδου και της ρωμαιοκρατίας από την άλλη, που είναι ακόμα πιο παλιά από τα βυζαντινά, απεικονίζονται πολλά στοιχεία από την μυθολογία<sup>378</sup> που είναι άγνωστη στα μικρά παιδιά και για αυτό ίσως όχι και τόσο κατάλληλα για την έναρξη μελέτης του παρελθόντος της Κρήτης από τα μικρά παιδιά.

## **5.2. Η Ιστορία της Κρήτης σε τρεις χρονικές περιόδους**

Η Ιστορία της Βυζαντινής Κρήτης διαιρείται σε τρεις μεγάλες περιόδους: Η πρώτη καλύπτει τους πρώτους βυζαντινούς αιώνες ως την αραβική κατάκτηση (330-824 μ.Χ.), η δεύτερη περιλαμβάνει τη σκοτεινή περίοδο της Αραβοκρατίας (824-961 μ.Χ.) και η τρίτη τη λεγόμενη δεύτερη βυζαντινή περίοδο ως τη Βενετοκρατία (961-1204 μ.Χ.).<sup>379</sup>

### **5.2.1. Η Α' βυζαντινή περίοδος της Κρήτης**

Κατά την πρώτη βυζαντινή περίοδο (330 - 824 μ.Χ.) τα ενδιαφέροντα του Βυζαντίου επικεντρώνονται στην Ανατολή με αποτέλεσμα οι πληροφορίες των πηγών να είναι εντελώς ανεπαρκείς για τον σχηματισμό μιας πλήρους εικόνας της κρητικής Ιστορίας.<sup>380</sup>

#### **5.2.1.1. Διοίκηση**

Από το 67 π.Χ. ως την εποχή του Διοκλητιανού (284-305 μ.Χ.) η Κρήτη μαζί με την Κυρηναϊκή, την ανατολική παράκτια περιοχή της Λιβύης, αποτελούσαν μια ρωμαϊκή επαρχία. Αρχικά, με τις μεταρρυθμίσεις του Διοκλητιανού η Κρήτη προσαρτήθηκε για μικρό χρονικό διάστημα στη Μυσία της Μ. Ασίας και στη συνέχεια ο Μ. Κωνσταντίνος

---

378 Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ 5.

379 Θ. Δετοράκης, *Ιστορία της Κρήτης*. (Ηράκλειο: Αυτοέκδοση, 1990), 128.

380 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 128.



την προσάρτησε στη μεγάλη διοικητική περιφέρεια του Ιλλυρικού, όπως ονομαζόταν τότε το νότιο τμήμα της βαλκανικής χερσονήσου. Εν τέλει, με την οριστική διαίρεση του Ρωμαϊκού κράτους το 395 μ.Χ. από τον Μ. Θεοδόσιο, η Κρήτη παρέμεινε στο ανατολικό τμήμα του κράτους.<sup>381</sup>

Ως την εποχή του Ιουστινιανού ίσχυσε το παλαιό ρωμαϊκό σύστημα διοίκησης, δηλαδή ο χωρισμός της πολιτικής εξουσίας από την στρατιωτική. Οι ριζοσπαστικές μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού στο διοικητικό σύστημα του βυζαντινού κράτους, οδήγησαν βαθμιαία στο γνωστό διοικητικό θεσμό των θεμάτων, όπου επαρχίες που παρουσίαζαν ιδιότυπα προβλήματα διοικούσαν από διοικητή, που συγκέντρωνε πολιτική και στρατιωτική εξουσία ταυτόχρονα. Η βυζαντινή διοίκηση, λόγω της επίκαιρης θέσης της Κρήτης από άποψη στρατιωτική και εμπορική, οδηγήθηκε στην εφαρμογή των νέων διοικητικών θεσμών στην Κρήτη. Ιστορικές πηγές αναφέρουν ότι το 535 μ.Χ. η Κρήτη εμφανίζεται ως αυτοτελής επαρχία, που κατέχει την ενδέκατη θέση ανάμεσα στις 64 της αυτοκρατορίας, διοικείται από άρχοντα, που φέρει τον τίτλο του Κονσουλاریου και εδρεύει στη Γόρτυνα.<sup>382</sup>

Αργότερα με την οργάνωση των θεμάτων της βυζαντινής αυτοκρατορίας, η Κρήτη αποτέλεσε ιδιαίτερο θέμα. Πρέπει να αναθεωρηθεί η γνώμη παλαιότερων ιστορικών, ότι η Κρήτη δεν υπήρξε ποτέ θέμα, δηλαδή αυτοτελής διοικητική περιφέρεια. Ήδη από τις αρχές του 8ου αιώνα, ένα και πλέον αιώνα πριν την αραβική κατάκτηση, η Κρήτη αποτελούσε θέμα βυζαντινό με διοικητή στρατηγό. Ο στρατηγός της Κρήτης, που φέρει τον τίτλο του Άρχοντα και έχει το οφίκιο του σπαθαριού, κατέχει επίζηλη θέση ανάμεσα στους αξιωματούχους του βυζαντινού κράτους. Η έρευνα έφερε στο φως ονόματα στρατηγών του θέματος της Κρήτης, όπως αυτά σώθηκαν σε σφραγίδες.<sup>383</sup>

---

381Δ. Τζουγκάρης, *Κρήτη: Ιστορία και Πολιτισμός*, (Ηράκλειο: Σύνδεσμος τοπικών ενώσεων δήμων και κοινοτήτων Κρήτης, 1990), 73., J. Tulard, *Ιστορία της Κρήτης*, μετ. Σ. Μόσχου–Σακορράφου (Αθήνα: Ιωαν. Ν. Ζαχαροπούλου, 1967), 101., Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 128.

382Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 129.

383Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 130.

### 5.2.1.2. Κέντρα-Πληθυσμός

Το διοικητικό και στρατιωτικό κέντρο της Κρήτης και η έδρα του προκαθήμενου της κρητικής εκκλησίας ήταν κατά την πρώτη βυζαντινή περίοδο η Γόρτυνα. Στον «Συνέκδημο» του Ιεροκλέους αναφέρονται 22 πόλεις-κέντρα της Κρήτης: «Επαρχία Κρήτης υπό κονσουλάριον, πόλεις κβ': Μητρόπολη Γορτύνης, Ίνατος, Βίεννα, Ιεράπυτνα, Καμάρα, Άλυγγος, Χερσόνησος, Λύκτος, Αρκαδία, Κνωσός, Σούβριτος, Οάξιος, Ελεύθερνα, Λάμπαι, Άπτερα, Κυδωνία, Κίσαμος, Καντανία, Έλυρος, Λίσσος, Φοινίκη, ήτοι Αραδένα, νήσος Κλάδος». Δεν πρόκειται βέβαια για πόλεις με τη σημερινή σημασία του όρου. Δεν παύουν όμως να αποτελούν μεγάλα κέντρα, τα περισσότερα από τα οποία σώζονται μέχρι και σήμερα.<sup>384</sup>

Για τον πληθυσμό της Κρήτης κατά την πρώτη Βυζαντινή περίοδο δεν μπορούμε να έχουμε ακριβή στοιχεία παρά μόνο ενδείξεις. Στα χρόνια πριν την Αραβοκρατία, το νησί είχε 21 επισκοπές, δηλαδή αν ληφθεί υπόψη ότι κάθε επισκοπή αντιστοιχεί σε περίπου 12.000 ψυχές, το σύνολο του κρητικού πληθυσμού υπολογίζεται σε 250.000. Ο πληθυσμός αυτός είναι αμιγώς ελληνικός και από θρησκευτική άποψη ορθόδοξος. Στα μεγάλα αστικά κέντρα βέβαια υπάρχουν ελάχιστοι εξελληνισμένοι Εβραίοι.<sup>385</sup>

### 5.2.1.3. Οικονομία

Η οικονομία της Κρήτης κατά την περίοδο αυτή είναι κυρίως γεωργική και ποιμενική. Αν και η θέση της Γόρτυνας, που αποτελεί την πρωτεύουσα του νησιού, κοντά στα νότια παράλια και σε γνωστά λιμάνια της νότια ακτής θα ευνοούσε το εμπόριο με τα κέντρα της Ανατολής, δεν υπάρχουν πληροφορίες για την ύπαρξη αξιόλογου εμπορίου. Υπάρχουν όμως ενδείξεις ότι το νησί ευημερούσε. Μια ισχυρή μαρτυρία της οικονομικής άνθησης και της εμπορικής ανάπτυξης της εποχής αποτελεί ο εντοπισμός πολλών βυζαντινών νομισμάτων αλλά και υποδιαιρέσεων τους, όπως τα ίδια αποκαλύπτονται μέσα από το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης. Η εν λόγω νομισματική συλλογή της περιόδου καλύπτει μια σειρά από αργυρά, χάλκινα, καθώς και χρυσά νομίσματα με πλούσιες

---

384 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 130.

385 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 130 – 131.

παραστάσεις και επιγραφές που αφηγούνται μεταξύ άλλων και θεμελιώδη οικονομικά ζητήματα της εποχής.

Μια άλλη μαρτυρία του πλούτου και της ειρήνης στην Κρήτη κατά τους πρώτους βυζαντινούς χρόνους προέρχεται από το πλήθος των χριστιανικών βασιλικών που έχουν επισημανθεί με τις ανασκαφές. Οι περισσότερες μάλιστα βρίσκονται σε παραλιακά κέντρα, γεγονός που μαρτυρεί την απουσία των πειρατών κατά την περίοδο αυτή. Τα προϊόντα της κρητικής γης ήταν θαυμαστά. Η γονιμότητα της γης του νησιού επαινείται από τον Ρωμαίο Πλίνιο, αλλά και από Άραβες ιστορικούς και ποιητές αργότερα. Ο χρονογράφος Θεοφάνης αναφέρει ότι το 732 μ.Χ. ο αυτοκράτορας Λέων Γ΄ ο Ίσαυρος επέβαλε στην Κρήτη και στη Σικελία καταθλιπτική φορολογία για να ισοσκελίσει τον προϋπολογισμό του κράτους. Ο λόγος ίσως να ήταν εκδικητικός εξαιτίας της στάσης της Κρήτης κατά την εικονομαχική κρίση, διότι η Κρήτη έμενε με φανατισμό προσηλωμένη στην ορθόδοξη παράδοση, ακολούθησε εικονόφιλη πολιτική και προχώρησε το 727 μ.Χ. κατά του εικονομάχου αυτοκράτορα.<sup>386</sup>

#### 5.2.1.4. Ιστορικές δοκιμασίες

Κατά την βυζαντινή περίοδο η Κρήτη δοκιμάστηκε επανειλημμένως από εχθρικές επιδρομές και θεομηνίες.<sup>387</sup> Από το 395 έως το 795 μ.Χ. πολλοί ιστοριογράφοι αναφέρονται σε ισχυρούς σεισμούς οι οποίοι προκάλεσαν σοβαρές καταστροφές στις πόλεις – κέντρα της κρητικής γης, και κυρίως στην πρωτεύουσα Γόρτυνα. Η Κρήτη μαστίζεται επίσης με επιδημίες οι οποίες πρέπει να ήταν συχνές, μία εκ των οποίων ήταν και αυτή της πανώλης. Από την μεγάλη επιδημία του 542 μ.Χ. δοκιμάστηκε και η Κρήτη, η οποία ξεκίνησε από την Αίγυπτο και εξαπλώθηκε σε ολόκληρη τη Μεσόγειο. Κάτι ανάλογο συνέβη επίσης και με την επιδημία που ξέσπασε το 746 μ.Χ.<sup>388</sup>

Κατά την περίοδο αυτή, κεντρίζουν το ενδιαφέρον οι επιδρομές των εχθρών. Το 623 μ.Χ. αναφέρεται η επιδρομή των Σλάβων στην Κρήτη, κάτι που προβάλλεται ιδιαίτερα από τους σημερινούς σλαβόφωνους ιστορικούς.<sup>389</sup>

---

386 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 131.

387 Τζουγκαράκης (1990), ό.π., σελ. 10.

388 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 132.

389 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 132.

Από τα μέσα του 7<sup>ου</sup> αιώνα αρχίζει να διαφαίνεται η αραβική απειλή. Η Κρήτη υποφέρει συχνά από τις επιδρομές του αραβικού στόλου, ο οποίος στοχοποιεί τα νησιά και τα παράλια του χριστιανικού κόσμου. Αρχικά, ο Μωαβιά, στρατηγός του αραβικού στρατού και κυβερνήτης της επαρχίας της Συρίας, λεηλατεί με το στόλο του τα κρητικά παράλια και στη συνέχεια, το 656 μ.Χ. σημειώνεται νέα μεγάλη επιδρομή από τον Άραβα ναύαρχο Αβδουλλάχ, γιο του Σαΐντ. Το 671 μ.Χ. αναφέρεται, σε χριστιανική επιγραφή από το Ηράκλειο, νέα αραβική επιδρομή, όπως επίσης και το 674 μ.Χ. σε εξιστόρηση του χρονογράφου Θεοφάνη. Στις αρχές του 8ου αιώνα, την εποχή του χαλίφη Ουαλίδ (705-715 μ.Χ.) γίνονται αναφορές για επανειλημμένες επιδρομές, οι οποίες συνεχίστηκαν και στα επόμενα χρόνια. Από το Βίο του αγίου Ανδρέα Κρήτης, ο οποίος ήταν προκαθήμενος της κρητικής Εκκλησίας, προέρχεται μια πολύτιμη πληροφορία κατά την περίοδο αυτή (712-740 μ.Χ.). Σύμφωνα με την εν λόγω πληροφορία, ο άγιος αντιμετώπισε φοβερή επιδρομή των Αράβων και βοήθησε στην ηθική ενίσχυση των Κρητικών στο οχυρό του Δρυμού. Πληροφορίες για τις αραβικές επιδρομές αντλούνται και από τους λόγους του αγίου Ανδρέα, όπου η σκληρότητα των εκφράσεων του ιεράρχη φανερώνει το μέγεθος του κινδύνου και του φόβου.<sup>390</sup>

Οι αραβικές επιδρομές συνεχίστηκαν ασταμάτητα ως την οριστική και ολοκληρωτική κατάκτηση της Κρήτης περί το 824 μ.Χ. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί βέβαια το γεγονός ότι ο αυτοκρατορικός στόλος βρίσκεται σε πλήρη αδυναμία να προστατεύσει μία τόσο ευαίσθητη περιοχή όπως η Κρήτη, η οποία ως θέμα του βυζαντινού κράτους, δεν διέθετε ισχυρή άμυνα κατά τη διάρκεια εκείνων των κρίσιμων χρόνων της αραβοκρατίας.<sup>391</sup>

#### **5.2.1.5. Η Εκκλησία της Κρήτης κατά την Α΄ Βυζαντινή περίοδο**

Μία από τις δώδεκα επισκοπές του Ιλλυρικού, όπως αποκαλούσαν τότε την βαλκανική χερσόνησο, ήταν κατά τους πρώτους βυζαντινούς αιώνες η Κρήτη, και διοικητικά υπαγόταν στο θρόνο της Ρώμης<sup>392</sup>. Μετά την κατάκτηση της Ρώμης από τους

---

390 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 133., Τζουγκαράκης (1990), ό.π., σελ. 11 - 14.

391 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 134.

392 Τζουγκαράκης (1990), ό.π., σελ. 10, 105.

Βησιγότθους, το 476 μ.Χ., η Εκκλησία της Κρήτης προσαρτήθηκε για μικρό χρονικό διάστημα στο Πατριαρχείο της Κωνσταντινούπολης<sup>393</sup>, μέχρι να επανέλθει από τον Ιουστινιανό στη δικαιοδοσία του Πάπα, μετά την ανάκτηση της Ιταλίας. Η εξάρτηση της κρητικής Εκκλησίας από το θρόνο της Ρώμης διατηρήθηκε μέχρι τα μέσα του 8ου αιώνα, όταν, το 754 μ.Χ., ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Ε΄ ο Κοπρώνυμος (740-775 μ.Χ.) αφαίρεσε όλο το θέμα του Ιλλυρικού από την παπική δικαιοδοσία και το προσάρτησε οριστικά στην Εκκλησία της Κωνσταντινούπολης. Η ενέργεια αυτή του αυτοκράτορα πιθανώς σχετίζεται με τα προβλήματα της εικονομαχίας. Είναι γνωστό ότι ο πάπας Γρηγόριος Γ΄ τάχθηκε ενάντια στα διατάγματα των Ισαύρων και αυτή η στάση της παπικής Εκκλησίας δεν θα μπορούσε να μείνει χωρίς συνέπειες. Νεότερες απόψεις υποστηρίζουν ότι οι διοικητικές μεταβολές στην εκκλησιαστική τάξη συνδέονται με την κατάρρευση της βυζαντινής εξουσίας στην Ιταλία, μετά την οποία ο απόλυτος έλεγχος της παπικής Εκκλησίας πέρασε στους Φράγκους ηγεμόνες.<sup>394</sup>

Ο προκαθήμενος της Εκκλησίας της Κρήτης κατά την περίοδο αυτή φέρει τον τίτλο του αρχιεπισκόπου. Οι επισκοπές που υπόκεινται σε αυτόν είναι κατά περιόδους 8 με 12. Κατά την πρώτη βυζαντινή περίοδο, οι επίσκοποι της Κρήτης μετέχουν στις Οικουμενικές Συνόδους, ήδη από τη Σύνοδο της Σαρδικής (342/3). Ονόματα των προκαθημένων και των επισκόπων της Κρήτης γίνονται γνωστά μέσα από τα πρακτικά των Συνόδων, από τις επιγραφές και τις σφραγίδες και από τα «Τακτικά», τους επίσημους καταλόγους των αξιωμάτων, αλλά και από φιλολογικές και ιστορικές πηγές. Στο Τακτικό των αυτοκρατόρων Λέοντος Γ΄ και Κωνσταντίνου Ε΄ (731-746 μ.Χ.) η Κρήτη φαίνεται να έχει δώδεκα επισκοπές, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα κείμενα στα οποία ο προκαθήμενος της Εκκλησίας ονομάζεται «Δωδεκάθρονος». Οι επισκοπές αυτές κατά τη σειρά της πρωτοκαθεδρίας είναι : Γορτύνης, Αρκαδίας, Κνωσού, Χερσονήσου, Σητείας, Ιεράπυτνας, Συβρίτου, Λάμπης, Καντάνου, Κισάμου, Κυδωνίας και Ελευθέρνης. Στην Ζ΄ Οικουμενική Σύνοδο, που έλαβε χώρα το 787 μ.Χ. στη Νίκαια της Βυθινίας, παρέστησαν δέκα επίσκοποι από την Εκκλησία της Κρήτης με επικεφαλής τον αρχιεπίσκοπο Ηλία Α΄, ο οποίος υπογράφει και τα πρακτικά, από τα οποία διαπιστώνεται

---

393 Τζουγκαράκης (1990), ό.π., σελ. 15.

394 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 135., Tulard (1967), ό.π., σελ. 102.

ότι η Κρητική αρχιεπισκοπή έχει την ενδέκατη θέση στη σειρά της πρωτοκαθεδρίας του Οικουμενικού Πατριαρχείου.<sup>395</sup>

Η περίοδος της εικονομαχίας αποτέλεσε μια κρίσιμη περίοδο για την κρητική Εκκλησία. Η εικονόφιλη στάση που κράτησε η Κρήτη, κατά του θεσπίσματος του Λέοντος Γ΄ του Ισαύρου, το οποίο ήταν ενάντια στην προσκύνηση των εικόνων, φαίνεται να έχει μεγάλες πολιτικές επιπτώσεις. Οι Ισαυροί μετά την καταστολή της ανταρσίας και τη στερέωση της εξουσίας τους, εξαπέλυσαν διωγμό κατά των αντιφρονούντων, που επεκτάθηκε με ιδιαίτερη αγριότητα στην Κρήτη. Ένα μόνο δείγμα της φανατικής εικονομαχικής στάσης των Ισαύρων ήταν οι αλλαγές που εισήγαγαν στα βυζαντινά νομίσματα για την εξαφάνιση της εικόνας του Χριστού από τις όψεις τους.<sup>396</sup>

Εκπρόσωπος της πολιτικής εξουσίας στην Κρήτη, στα μέσα του 8<sup>ου</sup> αιώνα, ήταν ο θεματάρχης Θεοφάνης ο Λαρδότυρος, ο οποίος αναφέρεται χαρακτηριστικά ως «ο του παρανόμου βασιλέως παρανομότερος άρχων». Εξαιτίας λοιπόν των εικονόφιλων φρονημάτων τους, πολλοί ήταν αυτοί που υπέστησαν μαρτυρικό θάνατο, όπως ο αββάς Παύλος (περί το 765 μ.Χ.) που σήμερα τιμάται ως άγιος (21 Οκτωβρίου) και ο Ανδρόνικος (περί το 767 μ.Χ.). Ο επιφανέστερος κρητικός μάρτυρας της περιόδου είναι ο Ανδρέας ο εν τη Κρίσει, ο οποίος υπέστη φρικτό θάνατο στις 20 Οκτωβρίου του 767 μ.Χ. στην Κωνσταντινούπολη, εξαιτίας της εικονόφιλης στάσης του και της αντίστασής του προς τις διαταγές του αυτοκράτορα. Ο Ανδρέας τιμήθηκε ιδιαίτερα από τους εικονόφιλους και ο τάφος του στη μονή της Κρίσεως στην Κωνσταντινούπολη αποτέλεσε μεγάλο προσκύνημα.<sup>397</sup>

Πριν την εικονομαχία, κατά την περίοδο της ειρήνης, στην Κρήτη έζησαν ισχυρές εκκλησιαστικές προσωπικότητες, όπως ο επίσκοπος Γορτύνης Κρήτης Μύρων (στα μέσα του 4<sup>ου</sup> αιώνα) και ο επίσκοπος Γορτύνης Ευμένιος, άγιοι και οι δύο της Εκκλησίας. Στον 7<sup>ο</sup> αιώνα φέρεται να έζησε ένας άλλος άγιος, ο Κοσμάς ο Ερημίτης, τα λείψανα του οποίου μεταφέρθηκαν από εμπόρους στη Βενετία, όπου και τιμάται ως τοπικός άγιος. Ο Ανδρέας αρχιεπίσκοπος Κρήτης ο Ιεροσολυμίτης, ο οποίος ήταν διάσημος ρήτορας και

---

395 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 136.

396 Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το αργυρό μιλιαρήσιο (820 – 826 μ.Χ.) της συλλογής του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης, στον εμπροσθότυπο του οποίου απεικονίζεται ένας σταυρός, ενώ στον οπισθότυπό του πρωτοτυπούν, για τα δεδομένα της εποχής, μια σειρά από επιγραφές.

397 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 137.

υμνογράφος (712-740 μ.Χ.), αποτέλεσε την μεγαλύτερη μορφή της κρητικής Εκκλησίας. Η Εκκλησία της Κρήτης διοικήθηκε για πρώτη και μοναδική φορά στην Ιστορία της από μία τέτοια εξέχουσα προσωπικότητα, που διέθετε σε μεγάλο βαθμό προσόντα πνευματικά και διοικητικά, ανεπανάληπτη ρητορική δεινότητα, πολύ αξιόλογη ποιητική διάθεση και είχε συνάψει ισχυρούς θεσμούς αγάπης με το ποίμνιό του.<sup>398</sup>

Κατά την μακρόχρονη περίοδο της ειρήνης της Εκκλησίας, από το 313 μ.Χ. έως την εποχή της εικονομαχίας, κτίστηκαν στην Κρήτη πολλοί και μεγάλοι ναοί. Στο Πάνορμο Μυλοποτάμου κτίστηκε η τρίκλιτη παλαιοχριστιανική βασιλική, ναός που χρονολογείται στον 5ο αιώνα και θεωρείται ο μεγαλύτερος παλαιοχριστιανικός ναός της Κρήτης και ένας από τους μεγαλύτερους στον Ελλαδικό χώρο. Στον 6ο αιώνα χρονολογείται ο ναός του Αγίου Τίτου στη Γόρτυνα, ο οποίος απέβη παγκρήτιο κέντρο λατρείας του Αποστόλου και προστάτης του νησιού, ως την αραβική κατάκτηση.<sup>399</sup>

## **5.2.2. Η Αραβοκρατία στην Κρήτη**

Ένα από τα σημαντικότερα γεγονότα της Βυζαντινής Ιστορίας είναι η αραβική κατάκτηση και κατοχή της Κρήτης (824 - 961 μ.Χ.). Οι πληροφορίες που υπάρχουν για την περίοδο αυτή είναι περιορισμένες και πολλές φορές αντιφατικές και αλληλοσυγκρουόμενες.<sup>400</sup> Μια σειρά όμως από μαρτυρίες, όπως οι νομισματικές εκδόσεις που κυκλοφορούσαν στο νησί, φωτίζουν πολλαπλές πτυχές της σκοτεινής<sup>401</sup> αυτής περιόδου.<sup>402</sup>

### **5.2.2.1. Η καταγωγή των κατακτητών της Κρήτης**

Η καταγωγή των Αράβων κατακτητών της Κρήτης φαίνεται να αρχίζει από την Ισπανία, όπου στις αρχές του 9ου αιώνα υπήρχε ένα πλήθος αραβικών κρατιδίων.<sup>403</sup> Ο Αμπού Χαφς Ομάρ, αρχηγός της Κόρδοβας, αναγκάστηκε ύστερα από μια εσωτερική

---

398 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 138.

399 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 139.

400 Τζουγκάρης (1990), ό.π., σελ. 17.

401 Η Αραβοκρατία της Κρήτης χαρακτηρίζεται «σκοτεινή περίοδος» λόγω της έλλειψης επαρκών πηγών για την εσωτερική ιστορία του εμιράτου.

402 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 141.

403 Τζουγκάρης (1990), ό.π., σελ. 17.

κρίση στις σχέσεις των μουσουλμάνων της Ανδαλουσίας, να αποχωρήσει από την Ισπανία και να αναζητήσει έναν καινούριο τόπο για το λαό του. Δεν υπάρχει ακριβής πληροφόρηση για τον αριθμό των Αράβων του Άμου Χαφς, όπου ελληνικές πηγές αναφέρουν ότι ήταν περίπου 40 πλοία ενώ αραβικές πηγές μιλούν για δέκα χιλιάδες ψυχές.<sup>404</sup>

Πρώτος σταθμός των Αράβων ήταν η Αίγυπτος όπου αποβιβάστηκαν το 813 μ.Χ. εκμεταλλευόμενοι την αναρχία που επικρατούσε στα πρώτα χρόνια της βασιλείας του χαλίφη Μαμούν και κατέλαβαν την Αλεξάνδρεια (818 μ.Χ.). Παρόλα αυτά όμως εκδιώχθηκαν σχεδόν αμέσως. Οι Άραβες αναζητώντας έναν άλλο τόπο να εγκατασταθούν στράφηκαν προς την Κρήτη.<sup>405</sup>

#### **5.2.2.2. Η επιδρομή και η κατάκτηση**

Οι Άραβες κατάφεραν να καταλάβουν την Κρήτη και να εδραιώσουν την κυριαρχία τους σε αυτήν για 140 περίπου χρόνια, παρόλο που δεν είχαν την αριθμητική υπεροχή και δεν ήταν εμπειροπόλεμοι. Η άλωση της Κρήτης αποδίδεται από ελληνικές πηγές στην κάμψη της βυζαντινής επαγρύπνησης, εξαιτίας της επανάστασης του Θωμά του Σλάβου (821-823 μ.Χ.). Το Βυζάντιο περνούσε μεγάλη εσωτερική κρίση, παραμελώντας για το λόγο αυτό την προστασία των παραλίων και των νησιών, γεγονός που αντιλήφθηκαν και εκμεταλλεύτηκαν οι Άραβες.<sup>406</sup>

Αρχικά, ο αρχηγός των Αράβων έκανε μια αναγνωριστική επιδρομή και στην συνέχεια, ενήργησε την επιχείρηση για την οριστική κατάκτηση του νησιού και την οριστικοποίηση της εγκατάστασης του λαού του σε αυτό. Οι πληροφορίες για το χρόνο και τον τόπο της απόβασης των κατακτητών είναι περιορισμένες.<sup>407</sup> Το γεγονός όμως της ανεύρεσης μεγάλου πλήθους αραβικών νομισμάτων της εποχής αυτής στην περιοχή του κόλπου της Μεσαράς, ενισχύει την πιθανότητα να ήταν αυτό το σημείο της απόβασης

---

404 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 140.

405 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 141., Tulard, (1967), ό.π., σελ. 103.

406 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 141.

407 Τζουγκάρακης (1990), ό.π., σελ. 17.



των κατακτητών.<sup>408</sup> Η χρονική απόσταση της εισβολής μέχρι την ολοκληρωτική κατάκτηση του νησιού δημιουργεί δυσκολίες στην συγκεκριμενοποίηση της χρονολογίας της αραβικής κατάκτησης, η οποία τοποθετείται περίπου μετά την αποστασία του Θωμά (823 μ.Χ.). Η κατάκτηση της Κρήτης έγινε σταδιακά. Αραβικές ιστορικές πηγές αναφέρουν ότι οι Άραβες κατέκτησαν στην αρχή ένα φρούριο και στη συνέχεια κατάφεραν να κατακτήσουν βήμα βήμα όλο το νησί, μέχρι που δεν παρέμεινε κανένα οχυρό στα χέρια των Βυζαντινών. Αντίθετα βυζαντινές πηγές αναφέρουν ότι μία τουλάχιστον κρητική πόλη (η Κυδωνία ή η Γόρτυνα) δεν αλώθηκε ποτέ από τους Άραβες.<sup>409</sup>

Παρότι η Γόρτυνα, πριν την αραβική κατάκτηση του νησιού αποτελούσε ένα ανεπτυγμένο στρατιωτικό και διοικητικό κέντρο, δεν βρέθηκε καμία αραβική νομισματική έκδοση σε αυτήν.<sup>410</sup> Το στοιχείο αυτό συνηγορεί στην «απουσία» της αραβικής δραστηριότητας από την εν λόγω τοποθεσία.

Το πρώτο αραβικό οχυρό ήταν ο Χάνδαξ, το σημερινό Ηράκλειο της Κρήτης, γεγονός στο οποίο συμφωνούν όλες οι ιστορικές πηγές. Το όνομα Χάνδακας αποδόθηκε πιθανότατα εξαιτίας της βαθιάς τάφρου, με την οποία οι κατακτητές περιχαράκωσαν το φρούριο. Οι Άραβες έχοντας ορμητήριο τον Χάνδακα ξεκινούσαν τις επιδρομές τους για την κατάκτηση του νησιού. Από τις ιστορικές πηγές δεν γίνεται καμία αναφορά στην αντίσταση του ντόπιου χριστιανικού πληθυσμού προς τους Άραβες κατακτητές. Οι Άραβες ιστορικοί μιλούν ωστόσο για προοδευτική κατάκτηση του νησιού, «βήμα προς βήμα». Αναφέρεται βέβαια ότι αρκετά χρόνια μετά την αραβική εισβολή υπάρχουν ενδείξεις ότι πολλά τμήματα του νησιού δεν είχαν υποταχθεί στους κατακτητές, σε αυτά ανήκουν κυρίως δύσβατες και απρόσιτες περιοχές, όπως τα Σφακιά, που πιθανόν δεν είχαν γνωρίσει ποτέ τον αραβικό ζυγό. Το γεγονός της ανεύρεσης αραβικών νομισμάτων στις περιοχές που βρίσκονται στα όρια του σημερινού νομού Ηρακλείου<sup>411</sup> οδήγησε τους

---

408 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 142.

409 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 142 - 143.

410 Στη νομισματική συλλογή του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης υπάρχουν τεκμήρια πολλών αραβικών νομισματικών εκδόσεων σε διάφορες περιοχές της Κρήτης. Η απουσία τους όμως είναι αισθητή σε κάποιες κρητικές πόλεις, όπως η Γόρτυνα.

411 Αραβικά νομίσματα καθώς και μια σειρά αραβικών θησαυρών, που παρουσιάζονται μέσα στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, έχουν βρεθεί σε περιοχές του Ηρακλείου, όπως στο Τσιφούτ Καστέλι.

Έλληνες ιστορικούς στο συμπέρασμα ότι αυτά ήταν και τα όρια περίπου στα οποία περιοριζόταν η αραβική κυριαρχία στην Κρήτη.<sup>412</sup>

### 5.2.2.3. Συνέπειες της αραβικής κατάκτησης της Κρήτης

Γεγονός κολοσσιαίας σημασίας αποτέλεσε η εγκατάσταση και η εδραίωση της εξουσίας των Αράβων στην Κρήτη, καθώς δημιουργήθηκαν μεγάλα προβλήματα σε μια περιοχή της ανατολικής Μεσογείου που ήταν ήδη ταραγμένη.<sup>413</sup> Οι Άραβες που εγκαταστάθηκαν στην Κρήτη, τους οποίους αποκαλούσαν επίσης Μοζάραβες, Σαρακηνούς και Άφρους, οργάνωσαν ένα ιδιότυπο αραβικό εμιράτο με πολύ χαλαρή εξάρτηση από τα υπόλοιπα αραβικά κέντρα. Το ιδιότυπο αυτό εμιράτο στηριζόταν αποκλειστικά στην πειρατεία και στην οικονομική καταπίεση του ντόπιου πληθυσμού για την επιβίωσή του, με αποτέλεσμα να αποτελεί για 140 χρόνια την μεγαλύτερη μάλιστα των θαλασσών. Όπως προαναφέρθηκε, ο Χάνδακας, το πρώτο οχυρό των Αράβων, οργανώθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελεί το κύριο ορμητήριό τους και τον τόπο όπου συγκέντρωναν τα λάφυρα των επιδρομών τους.

Οι Σαρακηνοί της Κρήτης επηρέασαν ιδιαίτερα την Βυζαντινή Ιστορία, καθώς οι επιδρομές τους εντάσσονται στα πλαίσια των μεγάλων αραβοβυζαντινών συγκρούσεων του 9ου και του 10ου αιώνα. Οι επιδρομές τους από το 862 μ.Χ. έως το 904 μ.Χ. δημιούργησαν πολλά προβλήματα στους κατοίκους των νησιών και των παραλίων της ευρύτερης βυζαντινής αυτοκρατορίας. Το 862 μ.Χ. λεηλάτησαν τη Μυτιλήνη, ακολούθησε η χερσόνησος του Άθω, τα παράλια της Χαλκιδικής και έπειτα τα παράλια της Αδριατικής, ιδιαίτερα η πόλη Βρασ. Το 873 μ.Χ. ο γιος του Αμπού Χαφς, ο Σαήτ, μαζί με έναν κρητικό αρνησίθρησκο, τον Φώτιο, οργάνωσε μεγάλη επιδρομή στα νησιά του Αιγαίου, φτάνοντας μέχρι τα παράλια του Ελλήσποντου. Οι Άραβες συνάντησαν σθεναρή αντίσταση από τον ναύαρχο Νικήτα Ωορύφα, ο οποίος τους νίκησε αρχικά στα θρακικά παράλια αλλά και έπειτα στον πατραϊκό κόλπο.<sup>414</sup> Οι επιδρομές των Αράβων

---

412 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 144., Τζουγκαράκης (1990), ό.π., σελ. 21.

413 Τζουγκαράκης (1990), ό.π., σελ. 23.

414 Τζουγκαράκης (1990), ό.π., σελ. 26.

πειρατών δεν σταμάτησαν. Το 902 μ.Χ. λεηλάτησαν τη Δημητριάδα και την Αττική, ενώ το 904 μ.Χ. λεηλάτησαν τη Θεσσαλονίκη.<sup>415</sup>

Ο κρητικός πληθυσμός υπέφερε από την φρικτή και μακρόχρονη δουλεία των κατακτητών. Τα δεσμά του με τον κορμό της βυζαντινής αυτοκρατορίας έπαψαν να υπάρχουν γεγονός που οδήγησε και στην υποχώρηση της εξέλιξης του κρητικού πολιτισμού, ο οποίος υποχώρησε σε υποτυπώδεις μορφές. Από εκείνη την εποχή δεν σώζεται κανένα φιλολογικό έργο, κανένα μνημείο πολιτισμού και δεν αναφέρεται κανένας λόγιος.<sup>416</sup> Η αρχαιολογική έρευνα στην πολιτισμική εξέλιξη, κατά την αραβοκρατία στην Κρήτη, έφερε στο φως μόνο διάφορα νομίσματα των Εμίρηδων της Κρήτης, με βάση τα οποία έγιναν προσπάθειες για την δημιουργία ενός γενεαλογικού καταλόγου - δένδρου των Εμίρηδων του νησιού.

Ειδικότερα, η δημιουργία του εν λόγω καταλόγου - δένδρου οφείλεται στις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τις επιγραφές που κατ' αποκλειστικότητα υπήρχαν σε όλες τις αραβικές νομισματικές εκδόσεις<sup>417</sup>. Στις επιγραφές που έφεραν, κατά συνήθεια αποτυπώνονταν ρητά από το Κοράνι καθώς και ονόματα Εμίρηδων.<sup>418</sup> Κατ' αυτόν τον τρόπο, για τη σκοτεινή<sup>419</sup> αυτή περίοδο τα νομίσματα που κόπηκαν αποτελούν την καλύτερη πηγή πληροφοριών.

Όσον αφορά την αλλοίωση του κρητικού πληθυσμού, με τις επιγαμίες, τους εξισλαμισμούς και τον εποικισμό της Κρήτης με Άραβες, αποδείχθηκε ότι ήταν περιορισμένη. Ο κρητικός πληθυσμός δεν υπέστη εθνολογική αλλοίωση. Αραβικές πηγές αναφέρουν ότι εξισλαμισμοί που έγιναν σαν αποτέλεσμα της υποταγής του νησιού δεν ήταν υποχρεωτικοί. Το γεγονός της περιορισμένης αλλοίωσης του ντόπιου πληθυσμού από τους κατακτητές γίνεται εύκολα αντιληπτό μελετώντας το ποσοστό επηρεασμού της γλώσσας των Κρητών όσο ζούσαν υπό τον ζυγό των Αράβων. Τα ίχνη των αραβικών επιδράσεων στην γλώσσα του κρητικού πληθυσμού ήταν ελάχιστα και προσμετρώνται

---

415 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 145.

416 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 145 – 146.

417 Όπως όλα τα μουσουλμανικά νομίσματα, έτσι και τα αραβικά, δεν φέρουν παραστάσεις στις όψεις τους.

418 Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ 13.

419 Βλ. υποσημείωση 357.

οκτώ έως δέκα λέξεις, όπως αμιράς, αζάπης, ζαγάρι, φαρί, κανάκι (κανακίζω), νεράτζι, γαζί (γαζώνω), αζιγανιά.<sup>420</sup>

#### 5.2.2.4. Προσπάθειες του Βυζαντίου για την ανάκτηση της Κρήτης

Η απώλεια της Κρήτης αποτέλεσε ένα ισχυρότατο πλήγμα για το Βυζάντιο. Δεν έχανε μόνο την κυριαρχία του σε ένα θέμα του αλλά και τον έλεγχο του εμπορίου και των θαλάσσιων δρόμων στην ευαίσθητη αυτή περιοχή της ανατολικής Μεσογείου. Η ανάκτηση της Κρήτης ήταν για το Βυζάντιο ένα ζήτημα ζωτικής σημασίας για την ασφάλεια των θαλασσών της αυτοκρατορίας.

Οι συνθήκες της εποχής δημιουργούσαν μεγάλες δυσκολίες στις θαλάσσιες εκστρατείες, που έπρεπε να γίνουν για να ανακτηθεί η Κρήτη. Αφενός η μεγάλη απόσταση με την παρεμβαλλόμενη θάλασσα και αφετέρου τα πολλά και διαφορετικά μέτωπα με τους πολυάριθμους εχθρούς κατά την περίοδο αυτή, απέτρεπαν το Βυζάντιο να επιχειρήσει να σώσει το νησί, με τρόπο αποτελεσματικό και συντονισμένο. Παρόλα αυτά, έγιναν πολυάριθμες προσπάθειες ανάκτησης του κρητικού θέματος.

Οι πρώτες προσπάθειες έλαβαν χώρα από τον Μιχαήλ Β' (820-829 μ.Χ.), απέβησαν όμως άκαρπες. Αρχικά, μετά την κατάληψη του νησιού, ο Μιχαήλ Β' όρισε στρατηγό της Κρήτης τον Φωτεινό, ο οποίος δεν κατάφερε να εμποδίσει την εγκατάσταση των Αράβων κατακτητών (825-826 μ.Χ.). Στη συνέχεια, ανέλαβε να ανακτήσει την Κρήτη ως στρατηγός, ο θεματάρχης του θέματος των Κιβυρραιωτών, ο Κρατερός, ο οποίος αν και είχε κάποιες επιτυχίες στην αρχή, τελικά νικήθηκε στην περιοχή του ποταμού Αμνισού και καταδιώχθηκε από τους Σαρακηνούς, οι οποίοι αφού τον αιχμαλώτισαν στην Κω τον θανάτωσαν με το μαρτυρικό θάνατο του ανασκολοπισμού. Στην περιοχή του αρχαίου Αμνισού ακούγεται σήμερα το τοπωνύμιο Καρτερός, που αποτελεί την απήχηση της αποτυχίας του Βυζαντινού στρατηγού στην Κρήτη. Τέλος η τελευταία προσπάθεια - εκστρατεία στα χρόνια του Μιχαήλ Β' έγινε με το ναύαρχο Ωορύφα, η οποία απέτυχε εξίσου και περιορίστηκε σε εκκαθαριστικές επιχειρήσεις στο Αιγαίο.<sup>421</sup>

---

420 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 147.

421 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 147 – 148., Τζουγκαράκης (1990), ό.π., σελ. 25.

Τις προσπάθειες για την ανάκτηση του κρητικού θέματος συνέχισε ο πανίσχυρος λογοθέτης Θεόκτιστος, ο οποίος στάλθηκε στην Κρήτη από την αυτοκράτειρα Θεοδώρα. Οι ιστορικές πηγές αναφέρουν ότι ο Θεόκτιστος το 843 μ.Χ. κατάφερε να πετύχει την ανάκτηση ενός μεγάλου μέρους της Κρήτης και να αποκαταστήσει την κυριαρχία του Βυζαντίου. Άλλες πληροφορίες αναφέρουν ότι κατά την περίοδο αυτή ασκεί βυζαντινή διοίκηση ο στρατηγός Σέργιος Μάγιστρος ο Νικητιάτης.<sup>422</sup> Παρότι οι πολλαπλές προσπάθειες ανάκτησης της Κρήτης συνεχίστηκαν για πολύ καιρό, το Βυζάντιο δεν διέθετε ακόμη τη δύναμη να αφανίσει όλο το αραβικό στοιχείο από το νησί.<sup>423</sup>

#### 5.2.2.5. Η ανάκτηση της Κρήτης - Ο Νικηφόρος Φωκάς

Στον αρχιστράτηγο Νικηφόρο Φωκά, μια αδιαμφισβήτητη στρατηγική μεγαλοφυΐα, επιφύλαξε η τύχη τη μεγάλη δόξα της λυτρωτικής απελευθέρωσης της Κρήτης. Η επιχείρηση είχε την συνολική υποστήριξη με κάθε μέσο ως την επίτευξη του τελικού στόχου της από τον πρωθυπουργό του Ρωμανού Β΄, τον Ιωσήφ Βρίγγα. Η συντριπτική στρατιωτική υπεροπλία και η υπεροχή του βυζαντινού ναυτικού ήταν οι βάσεις στις οποίες στηρίχθηκε το στρατηγικό σχέδιο του Νικηφόρου Φωκά, καθώς μόνο με μια πανίσχυρη ναυτική δύναμη θα παρέλυε η δράση του αραβικού στόλου, στην οποία στηριζόταν η κυριαρχία των Αράβων στην Κρήτη.<sup>424</sup> Οι αναφορές που υπάρχουν για τις δυνάμεις του αρχιστράτηγου Φωκά είναι αντιφατικές και δεν μπορεί να γίνει μια ακριβής αναφορά για τον αριθμό των πλοίων και των στρατιωτών που συμμετείχαν στην επιχείρηση της ανάκτησης του νησιού.<sup>425</sup>

Αξίζει να σημειωθεί ότι χειρόγραφα του 11<sup>ου</sup> αιώνα, τα οποία συνοδεύουν την νομισματική συλλογή του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης, περιλαμβάνουν μικρογραφίες που απεικονίζουν ένα τμήμα του αραβικού στόλου, λίγο πριν την επίθεση στην Κρήτη. Οι εκφράσεις των προσώπων τους αποκαλύπτουν έντονα συναισθήματα απελπισίας. Θα

---

422 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 148.

423 Τζουγκάρακης (1990), ό.π., σελ. 30 – 34., Tulard (1967), ό.π., σελ. 104.

424 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 150., Tulard, (1967), ό.π., σελ. 42., G. Schlumberger, *Ο αυτοκράτωρ Νικηφόρος Φωκάς και η βυζαντινή εποποιία*, μετ. Ι. Λαμπρίδου & Ι. Βουτηρά, επιμ. Ι. Μ. Χατζηφώτη. (Αθήνα: εκδόσεις Βασ. Ν. Γρηγοριάδη, 1977), 119., Τ. Γ. Κόλιας, *Νικηφόρος Β' Φωκάς (963 – 969). Ο στρατηγός αυτοκράτωρ και το μεταρρυθμιστικό του έργο* (Αθήνα: Ιστορικές Εκδόσεις Στ. Δ. Βασιλόπουλος, 1993), 21 -28.

425 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 150.

μπορούσε ενδεχομένως η εν λόγω εκφραστική αποτύπωση της εποχής να μαρτυρά την αναμενόμενη συντριβή των Αράβων στο πλαίσιο της υπεροχής της δυναμικής του στρατεύματος του Νικηφόρου Φωκά.

Τα Φύγελα της Μ. Ασίας ήταν το σημείο όπου ο Νικηφόρος Φωκάς συγκέντρωσε τις δυνάμεις του στις αρχές του θέρους του 960 μ.Χ. Από εκεί κατευθύνθηκε στην Ίο, όπου αφού πρώτα κατασκόπευσε με πλοία το στόχο του και συγκέντρωσε χρήσιμες πληροφορίες, αποβίβασε τον στόλο του στα παράλια της Κρήτης, τον Ιούλιο του 960, στην παραλία του Αλμυρού, λίγα χιλιόμετρα δυτικά του σημερινού Ηρακλείου. Οργάνωσε περιχαρακωμένο στρατόπεδο στην περιοχή της Φοινικιάς, κοντά στον Χάνδακα, και ξεκίνησε την δύσκολη πολιορκία του οχυρού των Σαρακηνών, η οποία διήρκεσε από τον Ιούλιο του 960 έως τον Μάρτιο του 961 μ.Χ. . Η πολιορκία ήταν ασφυκτική και οι Άραβες έδειξαν αξιοθαύμαστη υπομονή και γενναιότητα, καταφέροντας για μια μόνο φορά να αιφνιδιάσουν τον Παστιλά, έναν από τους στρατηγούς του Φωκά και να προκαλέσουν μεγάλο πλήγμα στο στρατό του. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το σκωπτικό παρωνύμιο «Παστελάς», που δηλώνει τον αδρανή και νωθρό άνθρωπο, ακούγεται ακόμα και σήμερα στην ανατολική Κρήτη και πιθανόν να πηγάζει από την συμφορά που υπέστη ο ομώνυμος βυζαντινός στρατηγός. Η έγκαιρη αποστολή των απαραίτητων εφοδίων από τον δραστήριο πρωθυπουργό Ιωσήφ Βρίγγα κατά την διάρκεια του χειμώνα του 960 - 961 μ.Χ., πρόλαβε την δυσφορία των βυζαντινών στρατιωτών.<sup>426</sup>

Μετά από 140 χρόνια, το φρούριο του Χάνδακα υπέκυψε τελικά στις 7 Μαρτίου του 961, όπου και ακολούθησε σφαγή των Αράβων και η λεηλασία του οχυρού των αλλοθρήσκων. Οι οδηγίες που έδωσε ο Νικηφόρος Φωκάς στους άνδρες του, οι οποίοι για μήνες πολιορκούσαν τους εχθρούς της αυτοκρατορίας, επιμένοντας στο σεβασμό των γυναικών των μουσουλμάνων, δεν κατάφεραν να μειώσουν την εξαγρίωση και το μίσος των βυζαντινών και να περιορίσουν τις πράξεις εκδίκησης. Δεν είναι δυνατό να υπολογιστούν οι απώλειες των Σαρακηνών μετά την ήττα τους από το βυζαντινό στρατό. Ένας μεγάλος αριθμός Αράβων αιχμαλωτίστηκε, με σκοπό την ανάδειξη του θριάμβου του Φωκά κατά την επιστροφή του στην Κωνσταντινούπολη, ανάμεσα στους οποίους

---

<sup>426</sup> Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 151., Τζουγκαράκης (1990), ό.π., σελ. 37 – 38., Schlumberger (1977), ό.π., σελ. 98.

ήταν ο γέροντας Εμίρης της Κρήτης Αβδούλ Αζίζ Qurtubi και ο γιος του ο Ανεμάς. Ο νικημένος Εμίρης τιμήθηκε από τους Βυζαντινούς, ο γιος του ασπάστηκε το χριστιανισμό, υπηρέτησε πιστά τον αυτοκράτορα της Κωνσταντινούπολης και σκοτώθηκε στον πόλεμο κατά τον Ρώσων αργότερα.<sup>427</sup>

Τα λάφυρα που μάζευαν οι Σαρακηνοί, αφότου ηττήθηκαν, έπεσαν στα χέρια των Βυζαντινών. Πληροφορίες αναφέρουν ότι για την μεταφορά των αραβικών θησαυρών χρειάστηκαν 300 φορτηγά πλοία. Ο Νικηφόρος Φωκάς έστειλε μέρος των λαφύρων στον πνευματικό του στο Άγιον Όρος, τον Αθανάσιο τον Αθωνίτη, ο οποίος ήταν ο ιδρυτής της μονής της Μεγίστης Λαύρας, για την οικοδόμηση της μονής.<sup>428</sup>

Μετά από 140 χρόνια υποδούλωσης της Κρήτης από τους Άραβες, ο Νικηφόρος Φωκάς κατάφερε να την επαναφέρει στους κόλπους της βυζαντινής αυτοκρατορίας. Μετά τον πρόωρο θάνατο του αυτοκράτορα Ρωμανού Β' (163), ο Πατριάρχης Πολύευκτος ανέβασε στο θρόνο το Νικηφόρο Φωκά, παντρεύοντάς τον με την χήρα του Ρωμανού, τη Θεοφανώ.<sup>429</sup>

### **5.2.3. Η Β' βυζαντινή περίοδος της Κρήτης**

Μετά την επανασύνδεση της Κρήτης με τη βυζαντινή αυτοκρατορία, άρχισε μια νέα περίοδος της κρητικής Ιστορίας (961 – 1204 μ.Χ.), η οποία διήρκεσε 250 χρόνια, μέχρι την υποταγή της στους Βενετούς.

#### **5.2.3.1. Αμυντικά έργα**

Θεμελιώδες ήταν για την εν λόγω περίοδο το ζήτημα της πλήρους αποκατάστασης και στερέωσης της βυζαντινής εξουσίας στο νησί. Βαρύνουσας σημασίας για την αντιμετώπιση κάθε ενδεχόμενης απόπειρας των Αράβων για την ανάκτηση του χαμένου τους θησαυρού ήταν η άμεση εξάλειψη των αραβικών καταλοίπων και η τάχιστα οργάνωση της άμυνας του νησιού. Σε μια τέτοια βάση

---

427 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 151 – 152., Schlumberger (1977), ό.π., σελ. 109 – 110, 121.

428 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 152., Τζουγκάρακης (1990), ό.π., σελ. 40.

429 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 152., Κόλιας (1993), ό.π., σελ. 59.

εξηγήθηκε μεταξύ άλλων και η ίδρυση του φρουρίου στη σημερινή θέση Ρόκα στο Κανλί Καστέλι από το Νικηφόρο Φωκά, αλλά και η ανοικοδόμηση του λεγόμενου «αραβικού τείχους» της Β' βυζαντινής περιόδου. Παρότι έγιναν και άλλα οχυρωματικά έργα, δεν υπάρχουν οι πηγές που να παρέχουν περαιτέρω σχετικές πληροφορίες.

Παρά την έλλειψη πηγών όμως, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η διαπίστωση ότι η ολοκλήρωση αμυντικών έργων είχε αναπόφευκτα και οικονομικό χαρακτήρα.<sup>430</sup> Η εν λόγω οικονομική κίνηση θα μπορούσε να βασιστεί στην αναθεώρηση της νομισματικής ζωής που κατά τεκμήριο συντελέστηκε στην Κρήτη μετά την απελευθέρωση του νησιού. Παρότι τα βυζαντινά νομίσματα είχαν εξαφανιστεί κατά τη διάρκεια της αραβικής κατοχής, μετά το τέλος της επανακυκλοφόρησαν με πολλά νέα στοιχεία. Η νομισματική αναθεώρηση της εποχής δεν αποτυπώθηκε μόνο από τον εμπλουτισμό των βυζαντινών νομισμάτων με πολλαπλές θρησκευτικές παραστάσεις, αλλά και με την κυκλοφορία ενός νέου χρυσού νομίσματος, του ισταμένου<sup>431</sup>. Η εν λόγω νομισματική – οικονομική «ανακούφιση», αν και είχε άλλη κατάληξη στη μετέπειτα πορεία της, πιθανόν να επέτρεψε την δημιουργία νέων έργων στην Κρήτη για την ενίσχυση της ασφάλειας του νησιού.

Οι Βυζαντινοί κατάφεραν να δημιουργήσουν ισχυρά πολιτικά ερείσματα στο νησί, εγκαθιστώντας σε διάφορες περιοχές πληθυσμούς πιστούς στις αυτοκρατορικές αρχές. Ο Νικηφόρος Φωκάς εγκατέστησε παλαίμαχους στρατιώτες σε εύφορες περιοχές της αυτοκρατορίας.<sup>432</sup>

### **5.2.3.2. Διοικητική οργάνωση**

Μετά την ανάκτηση, η Κρήτη έγινε θέμα της βυζαντινής αυτοκρατορίας με διοικητή στρατηγό. Στο λεγόμενο «Τακτικό του Εσκοριάλ» το οποίο χρονολογείται μεταξύ 975 μ.Χ. και 979 μ.Χ., ανάμεσα στους στρατηγούς της Ελλάδας και της Κύπρου αναφέρεται και ο «*Στρατηγός της Κρήτης*». Στρατηγοί της Κρήτης εμφανίζονται σε νομίσματα, επιγραφές, σφραγίδες και έγγραφα ως τις αρχές του 11<sup>ου</sup> αιώνα.<sup>433</sup>

---

430 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 154.

431 Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ. 12.

432 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 154.

433 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 154 - 155.



Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του θησαυρού αποτελούμενου από πολυάριθμα χρυσά βυζαντινά νομίσματα (10<sup>ος</sup> – 11<sup>ος</sup> αιώνας)<sup>434</sup> που βρέθηκε στις Αγιές Παρασκευές του Ηρακλείου. Στα εν λόγω νομίσματα απεικονίζεται ο αρχιστράτηγος Νικηφόρος Φωκάς, ο πρωτεργάτης της νικητήριας εκστρατείας απελευθέρωσης του νησιού, γεγονός το οποίο τον οδήγησε στον αυτοκρατορικό θρόνο. Επίσης, στη διαθήκη του κρητικού οσίου Ιωάννη του Ξένου, κείμενο μεγάλης σπουδαιότητας, που χρονολογείται στις 20 Σεπτεμβρίου 1027 μ.Χ., υπογράφουν δύο στρατηγοί της Κρήτης, ο «*Φιλάρετος πρωτοσπαθάριος και στρατηγός Κρήτης ο Βραχέων*» και ο «*Ευμάθιος πρωτοσπαθάριος και στρατηγός Κρήτης*», οι οποίοι εδρεύουν στο Χάνδακα, το διοικητικό και στρατιωτικό κέντρο της Κρήτης.<sup>435</sup> Η παλαιά πρωτεύουσα, η Γόρτυνα, έχασε τη σημασία της και πέρασε σε αφάνεια.

Με τις διοικητικές μεταρρυθμίσεις του αυτοκράτορα Αλέξιου Α' Κομνηνού (1081 – 1118 μ.Χ.), τον τίτλο του Δούκα – Κατεπάνω φέρει ο διοικητής της Κρήτης. Το εν λόγω αξίωμα ήταν πολύ ανώτερο από εκείνο του στρατηγού. Κάτι τέτοιο όμως μαρτυρά και την ανύψωση του θέματος της Κρήτης σε ανώτερη τάξη.

Ένα από λίγα σημαντικά γεγονότα της εποχής ήταν η στάση που οργάνωσε ο δούκας της Κρήτης Καρύκης εναντίον του αυτοκράτορα Αλεξίου Α' Κομνηνού. Η στάση εύκολα συνετρίβη και ο Καρύκης σκοτώθηκε. Οι Κρητικοί έμειναν πιστοί στην αυτοκρατορική εξουσία.<sup>436</sup>

### **5.2.3.3. Η Εκκλησία της Κρήτης κατά τη Β' βυζαντινή περίοδο**

Η μακρόχρονη δουλεία στους Άραβες και η παντελής αποκοπή των Κρητών από το σώμα της Εκκλησίας ήταν εύλογο να κλονίσει την πίστη τους. Η δράση του οσίου Νίκωνος του «Μετανοείτε», ο οποίος ήρθε στην Κρήτη και παρέμεινε επτά χρόνια (962 – 969 μ.Χ.), φαίνεται να ήταν ιδιωτική υπόθεση. Το κήρυγμά του είχε πολύ μεγάλη

---

434 Τα εν λόγω βυζαντινά νομίσματα ήταν ιστάμενα και αποτελούν μέρος της νομισματικής συλλογής του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης.

435 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 155.

436 Τζουγκαράκης (1990), ό.π., σελ. 46.

απήχηση και συνέβαλε κατ' ουσίαν στην αναζωπύρωση του χριστιανισμού. Για την στερέωση του θρησκευτικού φρονήματος ο Νίκων έκτισε πολλές εκκλησίες.<sup>437</sup>

Η οργάνωση της κρητικής Εκκλησίας ακολούθησε το ίδιο σε γενικές γραμμές σχήμα με αυτό που επικρατούσε και πριν την αραβοκρατία. Η αρχιεπισκοπή Κρήτης ανασυστάθηκε με έδρα τον Χάνδακα. Εκεί ιδρύθηκε μητροπολιτικός ναός αφιερωμένος στον πάτριον του νησιού Απόστολο Τίτο, στην ίδια θέση που βρίσκεται σήμερα ο ναός του στο Ηράκλειο.<sup>438</sup>

#### 5.2.3.4. Οικονομία

Ελάχιστες είναι οι πληροφορίες για την οικονομική κατάσταση της Κρήτης την περίοδο αυτή.<sup>439</sup> Η ανακάλυψη όμως των νομισματικών εκδόσεων που κυκλοφόρησαν στο νησί την υπό μελέτη περίοδο αποκαλύπτουν πολλές σημαντικές πληροφορίες οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού χαρακτήρα.

Αξίζει να σημειωθούν οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στις νομισματικές εκδόσεις επί Νικηφόρου Β', οι οποίες σηματοδοτούν μια τομή στην Ιστορία του βυζαντινού νομίσματος.<sup>440</sup> Η κοπή ενός νέου χρυσού νομίσματος το οποίο έχει λίγο μικρότερη αξία λόγω του μειωμένου του βάρους από εκείνη του γνωστού νομίσματος «σόλιδος», είχε πολλαπλές συνέπειες στην βυζαντινή οικονομία, μετά την παράλληλη κυκλοφορία του εν λόγω νομίσματος με το παλαιό.<sup>441</sup> Το νεόκοπο νόμισμα ονομάζονταν «τεταρτηρόν», και μετά από εντολή του αυτοκράτορα, ορίστηκε οι εισπράξεις του δημόσιου να γίνονται σε παλαιό νόμισμα, ενώ αντίθετα οι πληρωμές από το δημόσιο να γίνονται σε νόμισμα «τεταρτηρό». Σε αντίθεση προς τη μέχρι τότε πρακτική, όλα τα βυζαντινά νομίσματα, ασχέτως κοπής, διέταξε να έχουν την ίδια αξία, αλλά να προτιμάται το νέο νόμισμα έναντι των άλλων. Αποτέλεσμα της ενέργειας αυτής ήταν κατά τις συναλλαγές με το δημόσιο, το «υπήκοον» να ζημιώνεται αισθητά.<sup>442</sup>

---

437 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 158., Τζουγκαράκης (1990), ό.π., σελ. 46.

438 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 159.

439 Δετοράκης (1990), ό.π., σελ. 156.

440 Κόλιας (1993), ό.π., σελ. 84 - 85.

441 Κόλιας (1993), ό.π., σελ. 84 - 85.

442 Κόλιας (1993), ό.π., σελ. 84 - 85.

Η πολιτική και κοινωνική κρίση της αυτοκρατορίας του 11<sup>ου</sup> αιώνα οδήγησε αναμφίβολα σε μια νομισματική δυσχέρεια. Η συνεπιφερόμενη αναθεώρηση του νομισματικού συστήματος, η οποία διεξάχθηκε στο πλαίσιο της προσπάθειας του Αλέξιου Α΄ Κομνηνού να εξυγιάνει την κρατική μηχανή, αποτυπώνεται μέσα από τις νομισματικές εκδόσεις που συνιστούν στοιχεία της συλλογής του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης. Στην συλλογή αυτή αποκαλύπτεται η νέα χρυσή υποδιαίρεση (ιστάμενο) που χρησιμοποιείται για την τροποποίηση της κατάστασης και αναδεικνύει την προσπάθεια επανόρθωσης των υφισταμένων προβλημάτων. Η συνεχής όμως υποτίμηση της περιεκτικότητας της υποδιαίρεσης αυτής σε χρυσό, καθώς και των υπολοίπων νομισμάτων αναδεικνύει το «ξέφτισμα» της επιτυχημένης μεταρρύθμισης. Επίσης, η ανακάλυψη και αραβικών και σελτζουκικών νομισμάτων στον κρητικό χώρο πιστοποιεί τις αυτονόητες εμπορικές συναλλαγές ανάμεσα στην Κρήτη και τη μουσουλμανική Ανατολή.<sup>443</sup>

Αναδεικνύεται λοιπόν ο πρωταρχικός ρόλος των ανακαλυφθέντων νομισμάτων στη μελέτη, κατανόηση και ερμηνεία του παρελθόντος χρόνου. Γι' αυτό το λόγο, κρίνεται αναγκαία μια περαιτέρω ανάλυση των πληροφοριών που αναδύονται μέσα από αυτές τις ανεκτίμητης σημασίας μαρτυρίες για την υπό εξέταση περίοδο.

### **5.3. Τα νομίσματα στο Βυζάντιο**

Τα νομίσματα δεν φέρουν μόνο τη χρηματική τους αξία. «Στο μικροσκοπικό τους δίσκο περικλείουν ένα ολόκληρο σύμπαν «εν ψυχρό»<sup>444</sup>. Και παρότι κάποτε η λειτουργία τους αφορούσε μονομερώς τις εμπορικές συναλλαγές σε μια γεωγραφική ζώνη, στη σύγχρονη εποχή τα νομίσματα του παρελθόντος αποτελούν τους στρογγυλούς κρίκους που μας ενώνουν ξανά με το χρόνο. Η ανθεκτικότητά τους στο χρόνο και η αφηγηματική τους παντοδυναμία είναι αντιστρόφως ανάλογη του μεγέθους τους. Από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή ανεξίτηλα χαραγμένη στις δύο όψεις τους είναι η ανθρώπινη μορφή και δράση.

---

443Σιδηρόπουλος (2002), *ό.π.*, σελ. 12.

444Πουρνάρα (2016), *ό.π.*, σελ.

Ιδιαίτερα ελκυστική είναι η πορεία του νομίσματος κατά τα βυζαντινά χρόνια. Με την αναγέννηση των βυζαντινών σπουδών, στα τέλη του 19ου αιώνα, η μελέτη των βυζαντινών νομισμάτων αποτέλεσε και αποτελεί μέχρι σήμερα αξιόλογο πεδίο έρευνας και αξιόπιστο τρόπο προσέγγισης της μακρόχρονης βυζαντινής Ιστορίας.<sup>445</sup> Η Ιστορία η οποία αποτυπώνεται μέσα από το βυζαντινό νόμισμα ξεκινά από τα χρόνια της βασιλείας του Αναστασίου Α΄ και ολοκληρώνεται με την πτώση της Κωνσταντινούπολης το 1453 μ.Χ..<sup>446</sup> Ειδικότερα, το 498 μ.Χ. σηματοδοτείται η αρχή της δημιουργίας και κυκλοφορίας του πρώτου βυζαντινού νομίσματος, «φόλλις».<sup>447</sup> Το εν λόγω χάλκινο νόμισμα, σημείωσε μεγάλη επιτυχία εξαιτίας της μεγάλης αξιοπιστίας που παρείχε και η οποία οφειλόταν στο ότι δεν επιδεχόταν καμία αλλοίωση στη σύνθεσή του.

Στα χρυσά νομίσματα οι πρώτοι εμπροσθότυποι παρίσταναν πορτραίτα που έφεραν διάδημα ή κράνος. Τα πορτραίτα παρουσίαζαν τον αυτοκράτορα με πολεμική πανοπλία με έναν σταυρό στο χέρι ή στο κράνος. Αν ο σταυρός απουσίαζε από τον εμπροσθότυπο υπήρχε στον οπισθότυπο. Με τον Ιουστίνο Α΄ (518-527 μ.Χ.) και τον Ιουστινιανό Α΄ (527-565 μ.Χ.) οι μορφές των αυτοκρατόρων παρουσιάζονται παρακαθήμενες.<sup>448</sup> Επί Ηρακλείου (610-614 μ.Χ.) άρχισε η παρουσίαση του αυτοκράτορα με έναν ή περισσότερους από τους γιους του, ενώ υπήρχε η πιθανότητα να εμφανίζεται ο αυτοκράτορας μαζί με την αυτοκράτειρα, ή ακόμη ο αυτοκράτορας να στέφεται από την Παρθένο, με το χέρι του Θεού από πάνω.<sup>449</sup> Ο Τιβέριος Β΄ εισήγαγε τον σταυρό, που δέσποζε στην οροφή κλίμακας, έναν τύπο που έμελλε να παίζει μακροχρόνιο και σημαντικό ρόλο.<sup>450</sup> Ο Ιουστινιανός Β΄ (685-711 μ.Χ.) ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τη φωτοστεφανωμένη προτομή του Χριστού.<sup>451</sup> Με τον Μιχαήλ Γ΄

---

445B. Πέννα, «Βυζαντινό νομισματικό σύστημα: Παραγωγή και Κυκλοφορία», *Η ιστορική διαδρομή της νομισματικής μονάδας στην Ελλάδα* (2002), 66.

446 *Νομισματικό Μουσείο, Συλλογή Ηλία Καντά: Βυζαντινά Νομίσματα*, Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, 2000), 13 – 14.

447 *Νομισματικό Μουσείο* (2000), ό.π., σελ. 16 – 17.

448 W. Hahn, *Moneta Imperii Byzantini von Anastasius I. bis Justinianus I. (565-610)*, (Vienna: Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1973), 12.

449 P. Somogyi, *Byzantinische Fundmuenzen der Awarenzeit*, (Innsbruck: Wagner, 1997), 24 - 108.

450 *Νομισματικό Μουσείο* (2000), ό.π., σελ. 58 - 59.

451 *Νομισματικό Μουσείο* (2000), ό.π., σελ. 58 - 59.

(842-867 μ.Χ.) η προτομή του Χριστού επανήλθε από την εποχή της βασιλείας του Βασιλείου Α΄ ο Χριστός εν θρόνω κυριάρχησε.<sup>452</sup>

Οι εμπροσθότυποι των αργυρών νομισμάτων είχαν καθιστές μορφές, προτομές και καθαρά επιγραφικά πρότυπα. Οι οπισθότυποι παρουσίαζαν έναν σταυρό που δέσποζε στην οροφή κλίμακας ή μια προτομή του Χριστού που περιβαλλόταν από επιγραφές.<sup>453</sup> Από τον 10<sup>ο</sup> αιώνα ο σταυρός έφερε ένα στρογγυλό ανάγλυφο πορτραίτο του αυτοκράτορα.<sup>454</sup>

Οι εμπροσθότυποι των πρώτων χάλκινων νομισμάτων είχαν μια προτομή και οι οπισθότυποι ένα σταυρό και μια ένδειξη της αξίας. Κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Ιουστινιανού Α΄ η προτομή επικράτησε και ο αυτοκράτορας προσέθεσε στη δωδέκατη επέτειο της βασιλείας του την ημερομηνία στον οπισθότυπο των μπρούτζινων νομισμάτων με τη μορφή Anno XII. Από την εποχή του Ιουστίνου του Β΄ (565-578 μ.Χ.) οι εμπροσθότυποι παρουσίαζαν δύο ή περισσότερες αυτοκρατορικές μορφές σε όρθια στάση σε συνδυασμό με μια ένδειξη της αξίας. Από τον 10<sup>ο</sup> αιώνα οι οπισθότυποι καλύπτονταν πλήρως από τρεις ή τέσσερις γραμμές επιγραφής. Οι επιγραφές ήταν αρχικά στα Λατινικά, αλλά η ορθογραφία γινόταν συνεχώς πιο πολύπλοκη, καθώς αναμειγνύονταν το ελληνικό και το λατινικό αλφάβητο, κυρίως από τον 7<sup>ο</sup> αιώνα, με αποτέλεσμα στα τέλη του 8ου αιώνα να υιοθετηθεί πλήρως η ελληνική γραφή.<sup>455</sup>

### 5.3.1. Τα βυζαντινά νομίσματα της κρητικής Ιστορίας

Μια πλούσια νομισματική συλλογή, εκ θεμελίων συνδεδεμένη με την Ιστορία της Κρήτης, παρουσιάζεται, όπως προαναφέρθηκε, μέσα από το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης. Η νομισματική συλλογή του μουσείου είναι κρητική κατά δύο έννοιες: πρώτα επειδή τα περισσότερα από τα επιλεγμένα νομίσματα, χαρτονομίσματα, μετάλλια, μολυβδόβουλλα

---

452 *Νομισματικό Μουσείο (2000)*, ό.π., σελ. 104 – 105.

453 W. Hahn, *Moneta Imperii Byzantini von Justinus I.I. bis Phocas (565 - 610)* (Vienna: Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1975), 21.

454 P. Grierson, *Βυζαντινή Νομισματοκοπεία*, μετ. Β. Μαλαδάκης (Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2007), 30 – 31.

455 *Νομισματικό Μουσείο (2000)*, ό.π., σελ. 40 – 57.

και άλλα σχετικά εκθέματα έχουν τόπο εύρεσης την Κρήτη ή και επειδή η δημιουργία τους σχετίζεται στενά με την κρητική Ιστορία.

Χωρισμένα τα αντικείμενα κατά κύριο λόγο στις χρονικές ιστορικές περιόδους και δευτερευόντως ειδολογικά, εικονογραφούν πρώτα από όλα την οικονομική ζωή του νησιού, είτε μέσω των μεμονωμένων παραδειγμάτων, είτε μέσω των αποθησαυρισμένων συνόλων. Παράλληλα περιγράφουν τις πολιτικές και στρατιωτικές περιπέτειές του από τα προχριστιανικά χρόνια και συστηματικότερα από τον 4<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ως και τις μέρες μας.

Ιδέες, θρησκείες, πολιτικά μορφώματα, πολιτισμοί που εκφράστηκαν στην Κρήτη μέσω νομισματικών ή άλλων εκδόσεων, είτε γιατί αυτές κόπηκαν στο νησί, είτε γιατί κυκλοφόρησαν μέσω του εμπορίου στο έδαφός του, βρίσκονται στο νομισματικό χώρο του μουσείου και εικονογραφούν την καθημερινότητα αιώνων. Συνυπάρχουν επίσης στην εν λόγω συλλογή μολυβδόβουλλα και μετάλλια, εκφραστικά θεσμών, αξιωμάτων και ιδεολογιών, νομίσματα που μετατράπηκαν σε κόσμημα και έγγραφα ως τεκμήρια οικονομίας, σταθμά μέτρησης βάρους και χρόνου.

Η έκθεση, αρχικά, διαρθρώνεται χρονολογικά σε οκτώ ενότητες που αντιστοιχούν σε ισάριθμες ιστορικές περιόδους<sup>456</sup>, από τους τελευταίους προχριστιανικούς αιώνες ως την εποχή του Ευρώ. Τα βυζαντινά νομίσματα είναι χωρισμένα σε νομίσματα της Α', της Β' και της Γ' βυζαντινής περιόδου.<sup>457</sup>

### **5.3.1.1. Α' βυζαντινή περίοδος (491-717 μ.Χ.)**

Το νομισματικό σύστημα της Α' βυζαντινής περιόδου κατάγεται από τα χρόνια της τετραρχίας του Μ. Κωνσταντίνου, αλλά οργανώθηκε σε νέα βάση το 498 μ.Χ. από τον αυτοκράτορα Αναστάσιο Α'. Το χαρακτηριστικότερο στοιχείο του είναι οι χάλκινες

---

456 Στην πρώτη ενότητα, παρουσιάζεται συνοπτικά όλο το παρελθόν του νησιού από τον 5<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. έως τον 5<sup>ο</sup> μ.Χ. Στην δεύτερη, ενότητα εκτίθεται το νομισματικό σύστημα της Α' βυζαντινής περιόδου (6<sup>ος</sup> – 7<sup>ος</sup> αιώνας), στην τρίτη της Αραβοκρατία με την Β' βυζαντινή περίοδο, και στην τέταρτη της βυζαντινής ανακατάληψης έως την κατάληψη από τους Βενετούς (961 - 1204/11 μ.Χ.). Στην πέμπτη ενότητα προβάλλονται τα νομίσματα της Βενετοκρατίας (1204/11 - 1669 μ.Χ.), στην έκτη διακρίνεται ο νομισματικός κοσμοπολιτισμός της οθωμανικής κατοχής (1669 - 1898 μ.Χ.), και στην έβδομη παρουσιάζεται η Αυτόνομη Κρήτη (1898 - 1913 μ.Χ.). Στην όγδοη ενότητα εκτίθενται οι νομισματικές εξελίξεις μετά την Ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα (1913 μ.Χ.) ως την κατάργηση της δραχμής και την επικράτηση του ευρωπαϊκού νομίσματος.

457 *Οδηγός του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης* (2013), ό. π., σελ. 41-45.

υποδιαιρέσεις, οι πίσω όψεις των οποίων έχουν ως βασικό θέμα ελληνικούς αριθμούς - γράμματα, δηλωτικά της υποδιαίρεσης. Για παράδειγμα, το χάλκινο βυζαντινό νόμισμα «φόλλις» ή «σαραντανούμμιο» που κυκλοφορούσε επί Ιουστινιανού Α' (527 – 565 μ.Χ.) είχε πάνω στην πίσω όψη του το ελληνικό γράμμα Μ, διότι με αυτό το γράμμα δηλωνόταν ότι η αξία του είναι ίση με σαραντανούμμια.<sup>458</sup> Εκτός από αυτά τα χάλκινα νομίσματα, υπήρχαν επίσης το τριαντανούμμιο επί Ηρακλείου (610 – 641 μ.Χ.), το εικοσινούμμιο επί Ιουστίνου Β' (565 – 578 μ.Χ.), το δεκανούμμιο επί Ιουστινιανού Α' (527 – 565 μ.Χ.), το πεντανούμμιο επί Ιουστίνου Α' (518 – 527 μ.Χ.) και το νούμμιο επί Αναστασίου Α' (491 – 518 μ.Χ.).<sup>459</sup>

Στο πλαίσιο μιας διεξοδικότερης περιγραφής των απεικονίσεων των όψεων των χάλκινων νομισμάτων της περιόδου, όπως προβάλλονται μέσα από το εν λόγω Μουσείο, αξίζει να επισημανθούν τα εξής: Στην εμπρόσθια όψη του χάλκινου νομίσματος φόλλις επί Ιουστινιανού απεικονίζεται η μετωπική προτομή του αυτοκράτορα με το κράνος και στην οπίσθια όψη το προαναφερθέν σύμβολο της υποδιαίρεσης. Στην εμπρόσθια όψη του χάλκινου νομίσματος τριαντανούμμιου επί Ηρακλείου αποτυπώνεται ο αυτοκράτορας και οι διάδοχοί του μετωπικά, ενώ στην οπίσθια όψη το σύμβολο της υποδιαίρεσης Λ. Στην εμπρόσθια όψη του χάλκινου νομίσματος εικοσινούμμιου επί Ιουστίνου Β' παρουσιάζεται ένθρονο το αυτοκρατορικό ζευγάρι του Ιουστίνου και της Σοφίας, ενώ στην άλλη όψη το Κ, ως σύμβολο υποδιαίρεσης. Στην εμπρόσθια όψη του χάλκινου νομίσματος δεκανούμμιου επί Ιουστινιανού Α' προβάλλεται η προτομή του αυτοκράτορα και στην άλλη όψη το σύμβολο υποδιαίρεσης Ι. Στην εμπρόσθια όψη του χάλκινου νομίσματος πεντανούμμιου επί Ιουστίνου Α' απεικονίζεται το μονόγραμμα του αυτοκράτορα και στην άλλη όψη είναι αποτυπωμένο το σύμβολο Ε. Στο νούμμιο επί Αναστασίου Α' προβάλλεται από την μία η προτομή του αυτοκράτορα και από την άλλη το μονόγραμμα του αυτοκράτορα.<sup>460</sup>

Η κοπή των αργυρών νομισμάτων ήταν περιορισμένη κατά τη διάρκεια της Α' βυζαντινής περιόδου, και μέχρι το πρώτο τέταρτο του 7<sup>ου</sup> αιώνα είχε αναμνηστικό

---

458 Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ. 10.

459 Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ. 10.

460 *Περιγραφικός κατάλογος νομισμάτων - Στον κύκλον τα γυρίσματα. Τα νομίσματα καθρέφτης της κρητικής ιστορίας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης*, επιμ. Κ. Σιδηρόπουλος (Ηράκλειο: Τυποκρέτα Α.Ε., 2002), 9.

χαρακτήρα. Γινόταν συνήθως για να μοιράζεται σε μεγάλες επετείους και γιορτές, με εξαίρεση το εξάγραμμο και τις υποδιαιρέσεις του, δηλαδή το μιλιάρησιο και η μισή siliqua. Το 615 μ.Χ. ο αυτοκράτορας Ηράκλειος εισήγαγε για πρώτη φορά το εξάγραμμο, ένα βαρύ ασημένιο νόμισμα, το οποίο καθιερώθηκε στις κρατικές πληρωμές. Μετά το 681 μ.Χ. το εξάγραμμο περιορίστηκε σε κοπή αναμνηστικού χαρακτήρα, ενώ εξαφανίστηκε εντελώς στις αρχές του 8ου αιώνα.<sup>461</sup>

Στην εμπρόσθια όψη του αργυρού εξαγράμμου επί αυτοκράτορα Κωνσταντίνου Β' (642 – 668 μ.Χ.), απεικονίζονταν η μετωπική προτομή του αυτοκράτορα και στην οπίσθια όψη του ο σταυρός πάνω σε σφαίρα. Στην εμπρόσθια όψη του αργυρού μιλιάρησιου επί Αναστασίου Α' υπήρχε η προτομή του αυτοκράτορα (491 – 518 μ.Χ.) και στην οπίσθια όψη επιγραφή σε στεφάνι. Στην μισή αργυρή siliqua κατά τα χρόνια της βασιλείας του Ιουστίνου Β' (565 – 578 μ.Χ.) ήταν αποτυπωμένο στην εμπρόσθια όψη ένθρονο το αυτοκρατορικό ζευγάρι του Ιουστίνου και της Σοφίας, ενώ στην άλλη όψη βρισκόταν μια γυναικεία μορφή ως η προσωποποίηση της Κωνσταντινούπολης<sup>462</sup>.

Την περίοδο αυτή οι χρυσές νομισματικές εκδόσεις αποτελούνταν από α) τον σόλιδο που ισούται με το 1/72 της Ρωμαϊκής λίτρας, όπως αυτή είχε διαμορφωθεί στα χρόνια του Μεγάλου Κωνσταντίνου και β) τις δύο υποδιαιρέσεις του: το σιμίσιον και το τριμίσιον, που αντιστοιχεί στο μισό και το ένα τρίτο του σόλιδου, αντίστοιχα.<sup>463</sup> Δηλαδή, θα μπορούσε να επισημανθεί ότι στην κύρια όψη τους απεικονίζονταν πάντα ο αυτοκράτορας, μόνος ή με μέλη της οικογένειάς του, σε διάφορες παραλλαγές, με σύμβολα της πολιτικής, στρατιωτικής και θρησκευτικής του εξουσίας.<sup>464</sup> Ο χριστιανισμός, ως κύριο στοιχείο του κράτους, εκφράστηκε και στα νομίσματα, είτε μέσω των συμβόλων είτε μέσω των ιερών απεικονίσεων. Οι επιγραφές, επίσης, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, ήταν στα λατινικά, καθώς η βυζαντινή αυτοκρατορία αναγνώριζε τον εαυτό της ως συνέχεια της ρωμαϊκής. Δεν παραλείπονταν όμως στην οπίσθια όψη τους το νομισματοκοπείο και το επιμέρους εργαστήριο που είχε κατασκευαστεί. Επί Ιουστινιανού, ειδικότερα, άρχισε να αναφέρεται και το έτος γραφής με βάση τη θητεία του κάθε ηγέτη.

461 Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ. 10.

462 Περιγραφικός κατάλογος νομισμάτων, (2002), ό.π., σελ. 9.

463 Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ. 10.

464 Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ. 10.



Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι παρά τον εντοπισμό των καταβολών του νομισματικού συστήματος της Α' βυζαντινής περιόδου στα χρόνια του Κωνσταντίνου Α' (αρχές 4<sup>ου</sup> αιώνα), το σύστημα νομισμάτων, αναδιοργανώθηκε το 498 μ.Χ. από τον αυτοκράτορα Αναστάσιο Α', με χαρακτηριστικότερο στοιχείο του τις τακτικές και συγκροτημένες κοπές σε χαλκό. Αυτές φέρουν ως κύριο θέμα της οπίσθιας όψης ελληνικούς αριθμούς – γράμματα δηλωτικά της υποδιαίρεσης, συντομογραφία του νομισματοκοπείου και του εργαστηρίου του, συχνά ακόμα και το ακριβές έτος έκδοσης. Αποτελούν το συχνότερο και χρησιμότερο νομισματικό εύρημα σε ανασκαφές οικισμών της εποχής. Αντίθετα, τα αργυρά νομίσματα γνώρισαν περιορισμένη παραγωγή και διάδοση, καθώς είχαν ειδικά τον 6<sup>ο</sup> αιώνα, περισσότερο επετειακό χαρακτήρα.<sup>465</sup> Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο παρουσιάστηκε περιορισμένη η παρουσία τους στην Κρήτη. Από την άλλη πλευρά, ο χρυσός σόλιδος και οι υποδιαίρεσεις του, χάρη στη σταθερότητα βάρους και περιεκτικότητας έγινε για αιώνες το πιο αναγνωρίσιμο και επιθυμητό νόμισμα τόσο των περιοχών της βυζαντινής Μεσογείου, όσο και των βαρβαρικών φύλων σε Ανατολή και Δύση. Στο κρητικό έδαφος εντοπίζονται συνήθως σε αποταμιεύματα στα οποία, εικονογραφικά, ο αυτοκράτορας ή τα μέλη της οικογένειάς του μονοπωλούν την κύρια όψη. Μερικές φορές όμως εμφανίζονται και στην πίσω όψη, όπου κατά κύριο λόγο, χριστιανικά σύμβολα και απεικονίσεις υπογραμμίζουν τον καίριο ρόλο της θρησκείας.

### **5.3.1.2. Β' βυζαντινή περίοδος και Αραβοκρατία (717–1092 μ.Χ.)**

Κύριο χαρακτηριστικό της Β' βυζαντινής περιόδου (717 – 1092 μ.Χ.) είναι η μείωση των νομισματικών υποδιαίρεσεων. Μετά από μια σταδιακή παρακμή της ποιότητας και της ποικιλίας των βυζαντινών νομισμάτων στον 7ο αιώνα, έφτασαν γύρω στον 8<sup>ο</sup> αιώνα να έχουν απλοποιηθεί, έχοντας κατ' ουσίαν μόνο μια υποδιαίρεση σε κάθε μέταλλο. Το μοναδικό νέο στοιχείο ήταν το αργυρό μιλιαρήσιο, που αποτέλεσε την βυζαντινή απάντηση στο αραβικό “dirhem” της εποχής.<sup>466</sup>

---

465Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ 10.

466Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ 12.

Η εικονομαχική στάση ορισμένων αυτοκρατόρων εκδηλώνεται με την εξαφάνιση της εικόνας του Χριστού και από τις όψεις των νομισμάτων του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης. Το στοιχείο αυτό αποδεικνύεται από τις όψεις του σόλιδου επί Λέοντα Δ' (775 – 780 μ.Χ.), του μιλιαρησίου επί Μιχαήλ Β' (820 – 829 μ.Χ.) και του φόλλις επί Λέοντα Στ' (886 – 912 μ.Χ.). Πιο συγκεκριμένα, στην εμπρόσθια όψη του σόλιδου επί Λέοντα Δ' απεικονίζονται μετωπικές προτομές του Λέοντα Δ' και του Κωνσταντίνου Στ', ενώ στην οπίσθια όψη μετωπικές προτομές των προκατόχων τους, Λέοντα Γ' και Κωνσταντίνου Ε'.<sup>467</sup>

Η Κρήτη δεν παρακολούθησε όλη την εικονομαχική περιπέτεια, καθώς υποχρεώθηκε να ζήσει το «αραβικό της διάλειμμα». Πολλές ήταν οι ληστρικές αραβικές επιδρομές που είχε υποστεί στη διάρκεια του 7<sup>ου</sup> – 8<sup>ου</sup> αιώνα. Γύρω στο 827 μ.Χ. όμως έπεσε στην κυριαρχία μιας ομάδας Αράβων, οι οποίοι είχαν διωχθεί πρώτα από την Ισπανία και έπειτα από την Αίγυπτο και αναζητούσαν ένα μέρος για να εγκατασταθούν. Παρά τις πολλαπλές προσπάθειες του Βυζαντίου, το Εμιράτο τους κατάφερε να διατηρηθεί μέχρι το 961 μ.Χ..<sup>468</sup>

Για την εν λόγω «σκοτεινή» περίοδο τα νομίσματα που κόπηκαν αποτελούν την πλέον αξιόπιστη πηγή πληροφοριών. Μεταξύ πολλών στοιχείων, δίνουν και τον πληρέστερο κατάλογο των Αραβοκρητών εμίρηδων. Στην πλειοψηφία τους, ήταν κατασκευασμένα από χαλκό, αλλά δεν έλειψαν και εκδόσεις σε χρυσό και άργυρο, αποκλειστικά με επιγραφές. Χαρακτηριστικό στοιχείο της εμπορικής δραστηριότητας που ανέπτυξαν οι Άραβες της Κρήτης είναι η ανεύρεση νομισμάτων τους στον Ελλαδικό κορμό, τη Μικρά Ασία, την Αίγυπτο, τη Σκανδιναβία αλλά και τη μακρινή τους «πατρίδα», την Ισπανία.<sup>469</sup>

Ειδικότερα, μεταξύ των αραβικών νομισμάτων που βρέθηκαν στην Κρήτη, είναι το επονομαζόμενο *dinar*, το *dirhem* και το *fullus*. Το *dinar* ήταν χρυσό, χρονολογείται στο 884 – 885 μ.Χ. και έχει αποτυπωμένη και στις δύο όψεις του την επιγραφή του εμίρη Shu'ayb bin abi – Hafs 'Umar (865 – 895 μ.Χ.). Το *dirhem* είναι αργυρό, χρονολογείται στο 961 μ.Χ. και έχει αποτυπωμένη και στις δύο όψεις του την επιγραφή του εμίρη Abd

---

467Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ. 12.

468Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ. 12.

469Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ. 13.

al – Aziz bin Shu'ayb (954 – 961 μ.Χ.). Το fullus είναι χάλκινο, χρονολογείται γύρω στο 900 μ.Χ. και έχει αποτυπωμένη και στις δύο όψεις του την επιγραφή του εμίρη Muhammad bin Shu'ayb (γύρω στα 900 μ.Χ.).<sup>470</sup>

Μετά την απελευθέρωση το νησί επανέφερε τα χαρακτηριστικά των όψεων των νομισματικών εκδόσεων που κυριαρχούσαν πριν την αραβική κατοχή, όπως για παράδειγμα οι θρησκευτικές απεικονίσεις τους. Όμως στον 11<sup>ο</sup> αιώνα βίωσε την παρακμή του. Τη βάση του νομισματικού συστήματος αποτέλεσε το ιστάμενο, το οποίο ήταν η νέα χρυσή υποδιαίρεση της εποχής. Εξαιτίας του περιορισμού του χρυσού που περιείχε το εν λόγω νόμισμα, υποτιμούνταν συνεχώς. Η κρίση της αυτοκρατορίας προκάλεσε και την οικονομική καταστροφή.

Ανάμεσα στα νομίσματα της περιόδου μετά την απελευθέρωση από τους Άραβες, τα οποία ανακαλύφθηκαν στο νησί, είναι το χρυσό ιστάμενο επί Ρωμανού Γ', το αργυρό μιλιάρησιο επί Κωνσταντίνου Ζ' και Ρωμανού Β' και ο χάλκινος φόλλις στον οποίο δεν υπάρχει το όνομα του αυτοκράτορα. Ειδικότερα, στην εμπρόσθια όψη του ιστάμενου επί Ρωμανού Γ' απεικονίζεται ο αυτοκράτορας και στην οπίσθια όψη ο αριθμός 6. Στην εμπρόσθια όψη του μιλιάρησιου επί Κωνσταντίνου Ζ' και Ρωμανού Β' προβάλλεται ο σταυρός σε βαθμιδωτή βάση, ενώ στην οπίσθια υπάρχει μια επιγραφή. Στην εμπρόσθια όψη του νομίσματος φόλλις παρουσιάζεται ο Χριστός Παντοκράτορας και στην άλλη όψη υπάρχει η περιγραφή «Ιησούς Χριστός βασιλεύς βασιλέων».<sup>471</sup>

Επιπλέον, η ανακάλυψη του θησαυρού στις Αγίες Παρασκιές Πεδιάδος, ο οποίος χρονολογείται στον πρώιμο 11<sup>ο</sup> αιώνα, αποτελεί ένα στοιχείο της νομισματικής συλλογής που υπογραμμίζει την σωτήρια δράση του Νικηφόρου Φωκά στην Κρήτη.<sup>472</sup> Πρόκειται για 98 χρυσά ιστάμενα που απεικονίζουν στην πλειονότητά τους τον Νικηφόρο Φωκά (963 – 969 μ.Χ.), και στην μειονότητά τους τους αυτοκράτορες συμβασιλείας Βασιλείου Β' και Κωνσταντίνου Η' (976 – 1025 μ.Χ.).<sup>473</sup>

Εν γένει, τα νομίσματα της Β' βυζαντινής περιόδου της νομισματικής συλλογής του Μουσείου συνιστούν έναν διάλογο σε δύο αντίπαλους κόσμους: του χριστιανικού

---

470 Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ. 13.

471 Περιγραφικός κατάλογος νομισμάτων, (2002), ό.π., σελ. 10.

472 Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ. 13.

473 Περιγραφικός κατάλογος νομισμάτων, (2002), ό.π., σελ. 10.

Βυζαντίου και των μουσουλμάνων Αράβων. Βυζαντινές κοπές από την εποχή των εχθρικών επιδρομών στην Κρήτη (8<sup>ος</sup> - 9<sup>ος</sup> αιώνας) του αραβικού Εμιράτου στο κατεκτημένο νησί (827 – 961 μ.Χ.) και της εποχής αμέσως μετά την ανακατάληψή του, συνυπάρχουν όπως συχνά και στην πραγματική τοπική οικονομία της εποχής. Ύστερα από επτά αιώνες περίπου το παραδοσιακό χρυσό βυζαντινό νόμισμα, ο κωνσταντίνος σόλιδος, χάνει το κύριο χαρακτηριστικό του γνώρισμα, την καθαρότητα των 24 καρατίων σε πολύτιμο μέταλλο. Φτάνει η στιγμή της υποτίμησης του χρυσού βυζαντινού νομίσματος, μια υποτίμηση που θα πρέπει να θεωρηθεί ως το αποτέλεσμα πολλών παραγόντων.<sup>474</sup>

Στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης φυλάσσεται η πλουσιότερη και πληρέστερη συλλογή των σπάνιων ανεικονικών αραβοκρητικών εκδόσεων, χάρη στη δωρεά της συλλογής Μεταξά, με βάση τις οποίες αποκαταστάθηκε το γενεαλογικό των τοπικών Εμίρηδων. Η απελευθερωμένη μεσοβυζαντινή Κρήτη (961 – 1092 μ.Χ.) χρησιμοποίησε και πάλι τα βυζαντινά νομίσματα, τα οποία ήταν απαλλαγμένα από τις έριδες της Εικονομαχίας και έχουν θρησκευτικό θεματολόγιο.

### 5.3.1.3. Γ' βυζαντινή περίοδος (1092 – 1204 μ.Χ.)

Η περίοδος αυτή (1092 – 1204 μ.Χ.) ξεκινά από τη βασιλεία του Αλεξίου Α΄ και φτάνει μέχρι τον 13<sup>ο</sup> αιώνα. Σημείο έναρξης αυτής της περιόδου θεωρείται η μεγάλη νομισματική μεταρρύθμιση του Αλεξίου Α΄ Κομνηνού το 1092 μ.Χ. Ο ίδιος επιχειρώντας την εξυγίανση της κρατικής μηχανής άλλαξε εκ βαθέων και το νομισματικό σύστημα (1092 μ.Χ.). Το υπέρπυρο πήρε τη θέση του παλιού νομίσματος του λεγόμενου «ιστάμενον». Είχε το βάρος του παλιού νομίσματος, αλλά η καθαρότητα σε πολύτιμο μέταλλο ήταν μικρότερη. Το πρώτο ήταν τραχύ από ήλεκτρο, ένα νόμισμα κράματος χρυσού και αργύρου. Το δεύτερο ήταν τραχύ από κράμα χαλκού και αργύρου. Δημιουργήθηκαν λοιπόν νέες υποδιαίρεσεις από κράματα μετάλλων και καθιέρωσαν την κοιλόκυρτη μορφή τους, τα οποία ήταν είτε τραχέα είτε σκυφωτά. Μέχρι την άλωση της Πόλης από τους σταυροφόρους (1204 μ.Χ.) και την κατάκτηση της Κρήτης από τους

---

474 Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ 10.

Βενετούς (1211 μ.Χ.), η εν λόγω πετυχημένη μεταρρύθμιση είχε «ξεφτίσει», όπως αποδεικνύεται από τη ραγδαία μείωση του ποσοστού των πολύτιμων μετάλλων στα νομίσματα.

Ανάμεσα στα νομίσματα αυτής της περιόδου που παρουσιάζονται στη νομισματική συλλογή του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης είναι το χρυσό υπέρπυρο επί Ιωάννη Β' Κομνηνού, το ήλεκτρο (χρυσό και αργυρό) άσπρο τραχύ επί Ιωάννη Β' Κομνηνού (1118 – 1143 μ.Χ.), το κράμα αργυρού και χρυσού – άσπρο τραχύ επί Αλεξίου Γ' Αγγέλου Κομνηνού (1195 – 1203 μ.Χ.) και το χάλκινο τεταρτηρό επί Μανουήλ Α' Κομνηνού. Στην εμπρόσθια όψη του υπερπύρου επί Ιωάννη Β' Κομνηνού απεικονίζεται ένθρονος και μετωπικός ο Χριστός και στην οπίσθια όψη η Θεοτόκος που στέφει τον αυτοκράτορα. Στην εμπρόσθια όψη του άσπρου τραχέος επί Ιωάννη Β' Κομνηνού παρουσιάζεται και πάλι ένθρονος και μετωπικός ο Χριστός, ενώ στην άλλη όψη ο Άγιος Γεώργιος και ο αυτοκράτορας, οι οποίοι κρατάνε μαζί σταυρό. Στην κύρια όψη του άσπρου τραχέως επί Αλεξίου Γ' Αγγέλου Κομνηνού παρουσιάζεται ο αυτοκράτορας με τον αριθμό 22. Στην εμπρόσθια όψη του τεταρτηρού επί Μανουήλ Α' Κομνηνού αποτυπώνεται η προτομή του Αγίου Γεωργίου και στην άλλη όψη η προτομή του αυτοκράτορα.<sup>475</sup>

Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο που προβάλλεται μαζί με τη νομισματική συλλογή του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης είναι ένα χάρτης με αναφορές στα μέρη όπου υπήρχαν νομισματοκοπεία κατά τα βυζαντινά χρόνια. Στον εν λόγω χάρτη υπάρχει μια κλίμακα που χωρίζει τα νομισματοκοπεία σε τρεις κατηγορίες: τα κύρια, τα δευτερεύοντα και τα περιστασιακά νομισματοκοπεία. Παρότι η Κρήτη δεν αποτελεί ένα από αυτά, αναμφισβήτητα ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των νομισματοκοπειών όλης της βυζαντινής αυτοκρατορίας επηρέασε σημαντικά την οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή του νησιού, όπως επίσης και άλλων βυζαντινών επαρχιών.

---

475 *Περιγραφικός κατάλογος νομισμάτων*, (2002), ό.π., σελ. 10.

## 5.4. Τα νομισματοκοπεία στο Βυζάντιο

### 5.4.1. Η κατανομή των νομισματοκοπειών της βυζαντινής αυτοκρατορίας

Σημαντικό αριθμό νομισματοκοπειών διέθετε η αυτοκρατορία κατά τον 5<sup>ο</sup>, 6<sup>ο</sup> και εν μέρει 7<sup>ο</sup> αιώνα, τα οποία βρίσκονταν σε διάφορα επαρχιακά και διοικητικά μέρη της. Η ίδρυση του μεγάλου αριθμού νομισματοκοπειών αποτελούσε ένα τμήμα από τις μεταρρυθμίσεις που είχε εισάγει ο Διοκλητιανός και ο Μ. Κωνσταντίνος. Ως προς τον αριθμό τους είχαν εισαγάγει μεγάλες διαφορές με το πέρασμα από τη μια βασιλεία στην άλλη, οι οποίες οφείλονταν σε στοιχεία πολιτικού, στρατιωτικού και οικονομικού σχεδιασμού της κάθε περιόδου. Αξίζει να σημειωθεί, λόγω χάρη, ο αριθμός των δέκα νομισματοκοπειών κατά τη διάρκεια των χρόνων της βασιλείας του Ιουστινιανού Α' (527 – 565 μ.Χ.), κατά τα οποία σημειώθηκε μια έντονη δραστηριότητα σε όλους τους τομείς της κρατικής μηχανής. Ειδικότερα, το εν λόγω χρονικό διάστημα, κατά τη διάρκεια του οποίου οι στρατιωτικές επιχειρήσεις επεδίωκαν την ανάκτηση των χαμένων εδαφών, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από έργα στην περιφέρεια για την ενίσχυση του αμυντικού της συστήματος, αναδιοργανώθηκαν οι στρατιωτικές μονάδες της περιφέρειας και επίσης εξαπλώθηκε το εμπόριο.<sup>476</sup>

Τα νομισματοκοπεία που ανήκαν στην Δύση ήταν αυτά της Καρχηδόνας, της Ραβέννας και της Ρώμης. Εκτός από το νομισματοκοπείο της Κωνσταντινούπολης, στη Δύση ανήκαν και τα νομισματοκοπεία της Νικομήδειας, της Κυζίκου, της Θεσσαλονίκης, της Αντιόχειας και της Αλεξάνδρειας. Οι εν λόγω πόλεις υπάγονταν αντίστοιχα στις διοικήσεις του Πόντου, της Ασίας, της Μακεδονίας, της Ανατολής και της Αιγύπτου. Μεταξύ των επαρχιακών πόλεων που λειτούργησαν μικρά και ευκαιριακού χαρακτήρα νομισματοκοπεία ήταν η Χερσώνα, η Δαλματία και η Σικελία.<sup>477</sup>

Στα χρόνια της βασιλείας του Αναστασίου Α' (491-517 μ.Χ.) λειτουργούσαν τέσσερα νομισματοκοπεία (Κωνσταντινούπολη, Θεσσαλονίκη, Νικομήδεια, Αντιόχεια). Στα

---

476B. Πέννα, «Βυζαντινό νομισματικό σύστημα: παραγωγή και κυκλοφορία», *Η Ιστορική Διαδρομή της Νομισματικής Μονάδας στην Ελλάδα*, (2002), 67.

477D. Sear, *Byzantine Coins and Their Values* (London: Seaby Publications Ltd, 1974), σ. 22.

χρόνια του Ιουστίνου Α' λειτούργησαν τρία επιπλέον νομισματοκοπεία (Κύζικος, Αλεξάνδρεια, Χερσώνα).<sup>478</sup>

Ο θάνατος του Ιουστινιανού είχε επιπτώσεις στην εξέλιξη των μικρών κυρίως νομισματοκοπειών. Στα χρόνια επίσης της βασιλείας του Μαυρικίου Τιβερίου (582-602 μ.Χ.), λειτούργησε το νομισματοκοπείο της Κατάνης και των Συρακουσών στη Σικελία. Σε όλα τα νομισματοκοπεία κόβονταν χάλκινα νομίσματα σε αντίθεση με τα νομισματοκοπεία των πρωτεύουσών των μεγάλων διοικητικών περιφερειών, όπου υπήρχε και παραγωγή χρυσών νομισμάτων. Στα χρόνια της βασιλείας του Ιουστινιανού, χρυσοί σόλιδοι κόπηκαν στην Κωνσταντινούπολη, στη Θεσσαλονίκη, στην Καρχηδόνα, στη Ραβέννα και στη Ρώμη. Κατά τη διάρκεια πολεμικών επιχειρήσεων λειτούργησαν προσωρινά νομισματοκοπεία για την άμεση κάλυψη εξόδων ανεφοδιασμού και πληρωμών του στρατού. Τέτοιου είδους ήταν τα νομισματοκοπεία που λειτούργησαν στην Σελεύκεια και την Κύπρο κατά τη διάρκεια της επανάστασης του Ηρακλείου και των περσικών εκστρατειών του.<sup>479</sup>

Μια σταδιακή μείωση σημείωσε ο αριθμός των νομισματοκοπειών κατά τη διάρκεια του 7<sup>ου</sup> αιώνα. Στο ανατολικό μέρος της αυτοκρατορίας διατήρησε τη λειτουργία του μόνο το νομισματοκοπείο της Κωνσταντινούπολης, ενώ στο δυτικό συνέχισαν την παραγωγή τους τα επαρχιακά νομισματοκοπεία για όσο καιρό παρέμειναν κάτω από τη βυζαντινή κυριαρχία. Τα νομίσματα που εξέδιδαν τα διάφορα επαρχιακά νομισματοκοπεία της Δύσης διέφεραν με τα αντίστοιχα της πρωτεύουσας ως προς την τεχνοτροπία χάραξης των σφραγίδων, τις κατασκευαστικές τους λεπτομέρειες και την εικονογραφία. Η αναγνώριση των εν λόγω νομισμάτων ήταν εύκολη, αλλά η κυκλοφορία τους στις ανατολικές επαρχίες πολύ περιορισμένη.<sup>480</sup>

Τα αρχικά του υπεύθυνου για την κοπή του νομισματοκοπείου, καθώς και το δηλωτικό γράμμα του επιμέρους εργαστηρίου, έφεραν οι νομισματικές εκδόσεις μέχρι τις αρχές του 8ου αιώνα. Σε κάθε νομισματοκοπείο λειτουργούσαν περισσότερα από ένα εργαστήρια, ανάλογα με τις ανάγκες της παραγωγής, ο αριθμός των οποίων καθοριζόταν από το μέγεθος της εκάστοτε παραγωγής. Η δήλωση του νομισματοκοπείου, σε μορφή

---

478 Sear (1974), ό.π., σελ. 22.

479 Πέννα (2002), ό.π., σελ. 67 – 68.

480 Πέννα (2002), ό.π., σελ. 68.

συντομογραφίας, αναγραφόταν στην οπίσθια όψη των νομισμάτων, συνήθως κάτω από τη γραμμή η οποία όριζε το έξεργο της παράστασης.<sup>481</sup>

Από τα μέσα του 7<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι το 1204 μ.Χ., το μοναδικό γνωστό νομισματοκοπείο είναι αυτό της πρωτεύουσας. Η εν λόγω χρονική περίοδος συμπίπτει με δύο διαφορετικές φάσεις της οικονομικής και κοινωνικής ζωής της βυζαντινής αυτοκρατορίας. Βασικό χαρακτηριστικό του 7<sup>ου</sup>, 8<sup>ου</sup> και ενός μέρους του 9<sup>ου</sup> αιώνα είναι η παρακμή των παλαιών πρωτοβυζαντινών αστικών κέντρων σε ολόκληρη την αυτοκρατορία και η συρρίκνωση της νομισματικής κυκλοφορίας. Από την άλλη πλευρά, προς το τέλος του 9<sup>ου</sup> και μέχρι τις αρχές του 10<sup>ου</sup> αιώνα η κατάσταση τροποποιήθηκε. Στο πλαίσιο διοικητικών ανακατατάξεων, παλαιά αστικά κέντρα πήραν καινούργια πνοή ζωής. Επιπλέον, άρχισαν να δημιουργούνται και νέα οικιστικά κέντρα. Η μεγάλη χρηματική δραστηριότητα οδήγησε στη σταθεροποίηση της νέας νομισματικής κατάστασης.<sup>482</sup> Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της αρχαίας Κορίνθου, καθώς στις ανασκαφές της Αγοράς της ανακαλύφθηκαν 170 περίπου χάλκινα νομίσματα του Θεόφιλου (829-842 μ.Χ.), και μόνο 23 για την περίοδο των προηγούμενων εκατό ετών (713-829 μ.Χ.). Τα εν λόγω νομισματικά ευρήματα, τα οποία χρονολογούνται από το β' μισό του 9<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι και τη νομισματική μεταρρύθμιση του Αλεξίου Α' Κομνηνού το 1092 μ.Χ., είναι εξαιρετικά άφθονα και υποδηλώνουν συνεχή ανοδική τάση της νομισματικής κυκλοφορίας.<sup>483</sup> Από τα χρόνια του αυτοκράτορα Θεόφιλου μέχρι και τα τέλη του 11<sup>ου</sup> αιώνα η παραγωγή χάλκινων νομισμάτων προέρχεται από το νομισματοκοπείο της Κωνσταντινούπολης.<sup>484</sup>

Η υπεροχή μιας στυλιστικής ομάδας νομισμάτων σε ορισμένη περιοχή, συνήθως, υποδηλώνει αποστολή μαζικών χρηματοποστολών σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, σε συνδυασμό με στρατιωτική ενίσχυση ή διοικητική αναδιοργάνωση της εν λόγω περιοχής. Οι διαφορές όμως βάρους ορισμένων στυλιστικών ομάδων νομισμάτων είναι δυσερμήνευτες. Μια εξήγηση για παράδειγμα θα μπορούσε να βασίζεται στη σταδιακή μείωση των τιμών σε προϊόντα καθημερινής κατανάλωσης ή στην ταυτόχρονη κυκλοφορία φόλλεων διαφορετικού βάρους και επομένως διαφορετικής αξίας, σύμφωνα

---

481 Πέννα (2002), ό.π., σελ. 68 - 69.

482 Πέννα (2002), ό.π., σελ. 70 - 71.

483 D.M. Metcalf, "Corinth in the ninth century: the numismatic evidence", *Hesperia* 42 (1973), 180-185.

484 Πέννα (2002), ό.π., σελ. 71.



με τις ανάγκες της αγοράς και τις τρέχουσες τιμές των διαφόρων προϊόντων. Τέτοιου είδους προβλήματα εντοπισμού επαρχιακών νομισματοκοπειών υπάρχουν και αναφορικά με την περίοδο των Κομνηνών. Η ιχνηλάτηση των επαρχιακών νομισματοκοπειών βασίζεται στις εικονογραφικές, στυλιστικές και κατασκευαστικές διαφοροποιήσεις των νομισματικών εκδόσεων μιας συγκεκριμένης βασιλείας, όπως επίσης και στην γεωγραφική κατανομή τους, τα τρέχοντα γεγονότα και τις ευρύτερες πολιτικές τάσεις της κάθε εποχής.<sup>485</sup>

Κατά τη διάρκεια της δυναστείας των Κομνηνών και συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Αλεξίου Α' Κομνηνού λειτούργησε το νομισματοκοπείο της Θεσσαλονίκης, το οποίο, με κάποιες μικρές διακοπές, συνέχισε την παραγωγή του μέχρι τα τέλη του 12<sup>ου</sup> αιώνα. Η Θήβα ή η Κόρινθος θεωρούνται επίσης έδρες ενός δεύτερου επαρχιακού νομισματοκοπείου κατά την ίδια περίοδο, ιδιαίτερα για την κοπή μικρών νομισματικών υποδιαίρεσεων, όπως για παράδειγμα των τεταρτηρών.<sup>486</sup>

Η εμφάνιση της νομισματοκοπίας της Τραπεζούντας τοποθετείται στα πρώτα χρόνια της Βασιλείας του Αλεξίου Α' (1081-1118 μ.Χ.). Στις αρχές του 12<sup>ου</sup> αιώνα, ο επαναστάτης Θεόδωρος Γαβράς εγκατέστησε στη συγκεκριμένη πόλη το νομισματοκοπείο του.<sup>487</sup>

Η κατάληψη της Κωνσταντινούπολης από τους Λατίνους το 1204 μ.Χ. οδήγησε στον κατακερματισμό της αυτοκρατορίας σε διάφορα βασίλεια ή δεσποτάτα. Στις πρωτεύουσες αυτών των κρατών της διασποράς εγκαταστάθηκαν ανεξάρτητα νομισματοκοπεία, όπως λόγου χάρι στη Νίκαια, στη Μαγνησία, στην Άρτα, στη Θεσσαλονίκη και την Τραπεζούντα. Τα νομισματοκοπεία της αυτοκρατορίας της Νίκαιας (Νίκαια, Μαγνησία) διατήρησαν, εν γένει, την παράδοση των Κομνηνών ως προς την εικονογραφία των εκδόσεών τους, ενώ της Άρτας και κυρίως της Θεσσαλονίκης σταδιακά υιοθέτησαν και καινούργιους τύπους, πηγή έμπνευσης των οποίων αποτέλεσαν οι τοπικές παραδόσεις και λατρείες.<sup>488</sup>

---

485 Πέννα (2002), ό.π., σελ. 73.

486 S. Bendali, «The mint of Trebizond under Alexius I and the Gabrades», *The Numismatic Chronicle*, 17 (137) (1977), 126-136.

487 Πέννα (2002), ό.π., σελ. 73.

488 Πέννα (2002), ό.π., σελ. 74.

Το νομισματοκοπέιο της αυτοκρατορίας της Τραπεζούντας σχεδόν ταυτόχρονα με την αυτόνομη λειτουργία του διαφοροποιήθηκε όχι μόνο ως προς τα χαρακτηριστικά της εικονογράφησης, αλλά και ως προς την τεχνοτροπία χάραξης των σφραγίδων. Κατά την Παλαιολόγεια περίοδο η Κωνσταντινούπολη αποτέλεσε το κύριο νομισματοκοπέιο της αυτοκρατορίας. Η Θεσσαλονίκη συνέχισε τη λειτουργία του τοπικού νομισματοκοπέιου τουλάχιστον μέχρι τα χρόνια του Μανουήλ Β' Παλαιολόγου (1391-1425 μ.Χ.), παρότι η δραστηριότητα του άρχισε να συρρικνώνεται από τα μέσα του 14<sup>ου</sup> αιώνα.<sup>489</sup>

#### **5.4.2. Η οργάνωση και η λειτουργία των βυζαντινών νομισματοκοπειών**

Τα στοιχεία που μαρτυρούν τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης των βυζαντινών νομισματοκοπειών προέρχονται κατά κύριο λόγο από τις επιγραφές των όψεων των νομισμάτων της εποχής. Μια απόδειξη των συστηματικών διαδικασιών ελέγχου της παραγωγής των νομισμάτων αποτελούν οι αποτυπωμένες ενδείξεις που κοσμούν την επιφάνειά τους. Η επίσημη καταγραφή των δηλωτικών γραμμάτων του νομισματοκοπέιου και των επιμέρους εργαστηρίων πάνω στις νομισματικές εκδόσεις καθιερώθηκε ήδη από τα μέσα του 3<sup>ου</sup> αιώνα. Μια σημαντική εξέλιξη στον εν λόγω τρόπο ελέγχου σημειώθηκε από τα τέλη του 5<sup>ου</sup> αιώνα με την καθιέρωση της ετήσιας παραγωγής του χάλκινου νομίσματος, η κοπή του οποίου δεν προστατευόταν, όπως των χρυσών νομισμάτων, από ειδικές νομοθετικές διατάξεις. Παρατηρήθηκαν εναλλαγές διακοσμητικών στοιχείων πάνω από το δηλωτικό γράμμα της νομισματικής αξίας της οπίσθιας όψης ή και εκατέρωθεν αυτής. Μετά το 12<sup>ο</sup> έτος βασιλείας του Ιουστινιανού (537 μ.Χ.) προστέθηκε στις εν λόγω επιγραφές και το έτος βασιλείας που συντελέστηκε η συγκεκριμένη κοπή.<sup>490</sup>

Κατά τον 10<sup>ο</sup> και 11<sup>ο</sup> αιώνα, μυστικά σύμβολα ελέγχου αποτελούσαν τα διακοσμητικά θέματα πάνω και κάτω από τη θρησκευτική επιγραφή της οπίσθιας όψης των ανώνυμων φύλλων και των αργυρών κοπών. Κάτι ανάλογο ισχύει και για τις μικρές εικονογραφικές αποκλίσεις στα χρυσά νομίσματα του Βασιλείου Β', οι οποίες

---

489Ph. Grierson, *Catalogue of the Byzantine Coins iand in the Whittemore Collection*, τ. 5/1 (Washington D.C. 1999), 59-61.

490Πέννα (2002), ό.π., σελ. 75.

σχετίζονταν με την απόδοση και διακόσμηση του φωτοστέφανου του Ιησού, του αυτοκρατορικού ενδύματος και του τύπου του πατριαρχικού σταυρού. Παρόμοιες παρατηρήσεις έχουν γίνει και για την έκδοση νομισμάτων του 12<sup>ου</sup> αιώνα.<sup>491</sup>

Κατά τον 13<sup>ο</sup> και πρώιμο 14<sup>ο</sup> αιώνα τα υπέρπυρα, αλλά και τα υπόλοιπα αργυρά και χάλκινα νομίσματα εμφάνιζαν μεγάλη ποικιλία παραπληρωματικών συμβόλων, λόγου χάρη σταυρούς, αστερίσκους, γράμματα και μονογραφήματα, τα οποία σηματοδοτούσαν ένα πολύπλοκο σύστημα νομισματοκοπίας.<sup>492</sup>

Ιδιαίτερα δύσκολος είναι ο προσδιορισμός αριθμητικών στοιχείων της νομισματικής παραγωγής. Τέτοια προβλήματα κινούνται περισσότερο στην ερμηνεία των πηγών. Εκτός από τις γραπτές πηγές υπάρχει όμως και η νομισματική μαρτυρία, η οποία μπορεί να δια φωτίσει αρκετές πτυχές της οικονομίας.<sup>493</sup>

Στους πρώτους αιώνες τους υπεύθυνους λειτουργίας των νομισματοκοπειών αποτελούσε το προσωπικό της αυτοκρατορικής υπηρεσίας. Σε κείμενα τα οποία πραγματεύονται την ιεραρχία της αυτοκρατορικής αυλής και της διοίκησης, ο άρχων της χαραγής, ο προϊστάμενος δηλαδή του νομισματοκοπείου, συμπεριλαμβάνεται στην υπηρεσία του χαρτουλάριου του βεστιαρίου, ο οποίος ήταν αρμόδιος για τη διασφάλιση κρατικών πολύτιμων αντικειμένων. Το συγκεκριμένο σχήμα σε γενικές γραμμές διατηρήθηκε μέχρι το τέλος της αυτοκρατορίας.<sup>494</sup>

Οι χαράκτες, ως κατασκευαστές των μητρών των νομισμάτων, μαζί με τους νομισματοκόπους αποτελούσαν τους βασικούς πρωτεργάτες όλων των βυζαντινών νομισματοκοπειών. Για να καλύψουν τις ανάγκες ολόκληρης της βυζαντινής αυτοκρατορίας, τα βυζαντινά νομίσματα κόβονταν σε μεγάλες ποσότητες, και κατά συνέπεια για να μπορέσει να ολοκληρωθεί η χάραξη των σφραγίδων απαιτούνταν η απασχόληση μεγάλου αριθμού χαρακτών.

Παρότι η χάραξη των νομισμάτων γίνονταν κατά κύριο λόγο μηχανικά, για τα χρυσά νομίσματα χρησιμοποιούνταν ικανότεροι χαράκτες, ενώ για αναμνηστικές κοπές

---

491 V. Penna & M. Borboudakis, «The Ayies Paraskies/1962 hoard», *Revue Numismatique*, 6 (154) (1999), 195-198.

492 Πέννα (2002), ό.π., σελ. 78.

493 M., Hendy, *Studies in the Byzantine Monetary Economy C.300-1450*, (The University of Birmingham, 1982), 157-299.

494 Hendy (1982), ό.π., σελ. 97-98., Grierson, (1999), ό.π., σελ. 55.

ταλαντούχοι αυτοκρατορικοί καλλιτέχνες. Οι ειδικότητες όμως που απασχολούνταν στα νομισματοκοπεία της αυτοκρατορίας ήταν πολλές άλλες, μεταξύ των οποίων ο άρχοντας του χρυσοχείου, ο χρυσοεπιτητής και ο ζυγοστάτης. Πιο συγκεκριμένα, ο άρχοντας του χρυσοχείου ήταν ο υπεύθυνος υπάλληλος για το λιώσιμο των μετάλλων, ο χρυσοεπιτητής ήταν ο άρχοντας του χρυσοχείου και ο ζυγοστάτης δεν ήταν άλλος παρά ο ελεγκτής της ποιότητας και του βάρους των νομισμάτων.<sup>495</sup>

Για την κατασκευή των χρυσών και αργυρών νομισμάτων, καθώς και αυτών από ήλεκτρον, εφαρμοζόταν η μέθοδος “*al pezzo*”. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, κάθε πέταλο, πριν ακόμη κτυπηθεί, ζυγίζοταν προσεκτικά και επιδεχόταν διορθωτικές παρεμβάσεις, μέχρι να αποκτήσει το καθορισμένο βάρος του. Η κατασκευή όμως των χάλκινων και των χαλκάργυρων νομισμάτων βασιζόταν στη μέθοδο “*al marco*”. Δηλαδή, στην περίπτωση της δεύτερης μεθόδου η παρασκευή των πετάλων γίνονταν με τη χύτευση του μετάλλου σε διάφορες κυκλικές μήτρες.<sup>496</sup>

Κατά τον 7<sup>ο</sup> αιώνα, αλλά και κατά τον 10<sup>ο</sup> και 11<sup>ο</sup> αιώνα, σημειώθηκε μια εκτεταμένη επαναχρησιμοποίηση πρωιμότερων νομισμάτων για την κοπή νέων. Συνήθως, το στάδιο εξάλειψης του προγενέστερου τύπου, με τη μέθοδο προφανώς της λείανσης, δεν ήταν απολύτως επιτυχές και κατ' αυτόν τον τρόπο, ο προϋπάρχων τύπος ήταν διακριτός.<sup>497</sup>

Συνοψίζοντας, η ιχνηλάτηση των βυζαντινών επαρχιακών νομισματοκοπειών μέσα από τις εικονογραφικές, στυλιστικές και κατασκευαστικές διαφοροποιήσεις των βυζαντινών νομισματικών εκδόσεων αποτυπώνει για άλλη μια φορά την ανυπέβλητη σημασία αυτών των «μικροσκοπικών δίσκων». Η ποικιλία των συμβόλων τους σηματοδοτεί ένα πολύπλοκο νομισματικό σύστημα που δεν θα μπορούσε να μην χαρακτηρίζεται από έναν συστηματικό και εξελιγμένο έλεγχο νομισματικής παραγωγής.

Από την άλλη, η εξέλιξη των νομισματικών εκδόσεων μέσα στο βυζαντινό βασίλειο παρουσιάζει μια εν γένει συνειδητοποιημένη νομισματική πολιτική που αναμφισβήτητα συμπορεύτηκε με σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις.<sup>498</sup> Κάτι τέτοιο

---

495 Πέννα (2002), ό.π., σελ. 82.

496 Hendy (1982), ό.π., σελ. 329-330.

497 Πέννα (2002), ό.π., σελ. 82 - 83.

498 Πέννα (2002), ό.π., σελ. 82 - 83.

βεβαιώνεται και από την απουσία κίβδηλων νομισμάτων της βυζαντινής περιόδου, τόσο από την συλλογή του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης, όσο και από άλλες μουσειακές συλλογές.

Επιπλέον, δεν θα μπορούσε να μην σημειωθεί η διαπίστωση της άμεσης αντανάκλασης της οικονομικής ανάπτυξης ή κρίσης της βυζαντινής αυτοκρατορίας στην λειτουργία του νομισματικού συστήματος. Η καθιέρωση του χρυσού κανόνα από τον Κωνσταντίνο αποτέλεσε την πανίσχυρη βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε όλο το βυζαντινό νομισματικό σύστημα. Η καθαρότητα του τίτλου του χρυσού νομίσματος «σόλιδος» και η σταθερότητα του βάρους του εξασφάλισε την μακρόχρονη υπεροχή του στη διεθνή αγορά. Ο χαρακτηρισμός όμως του 11<sup>ου</sup> αιώνα από μια βάνανυση νομισματική αταξία, ήταν πλήρως συνδεδεμένος με την γενική οικονομική κρίση του βυζαντινού κράτους. Η κυκλοφορία πλήθους νομισμάτων με διάφορους τίτλους καθαρότητας και με διαφορετική μεταλλική σύνθεση δημιούργησε πραγματικό χάος στην αγορά και οδήγησε το νομισματικό σύστημα σε ανεπανόρθωτο κλονισμό.

## **Μέρος Δεύτερο**

### **ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## Κεφάλαιο Πρώτο

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 1.1. Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Για να καταλάβουν το μάθημα της Ιστορίας τα μικρά παιδιά, είναι ανάγκη να κατανοήσουν έννοιες σχετικές με το χρόνο, που αποτελεί μια διαδικασία κλειδί για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης.<sup>499</sup> Η γνώση και η κατανόηση του περάσματος του χρόνου, της συνέχειας, της αλλαγής, της εξέλιξης, του αιτίου και του αποτελέσματος των συνθηκών μιας εποχής επιτυγχάνεται κατά κύριο λόγο με τη βοήθεια των άμεσων εμπειριών των παιδιών που αποκτώνται με τη μελέτη του τοπικού και οικείου περιβάλλοντος.<sup>500</sup> Ο γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η δυνατότητα προσέγγισης του παρελθόντος από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας μέσω της μελέτης μαρτυριών της τοπικής Ιστορίας. Ειδικότερα, στόχος της έρευνάς μας είναι να εξεταστεί εάν τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας μπορούν να γνωρίσουν τις χρονικές έννοιες της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας, του αιτίου και του αποτελέσματος μέσα από την ενασχόλησή τους με τα τεκμήρια της τοπικής τους Ιστορίας. Πριν την υλοποίηση της εν λόγω διερεύνησης σε σχολικό επίπεδο, θεωρήσαμε αναγκαία την εύρεση της καταλληλότερης για μελέτη από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας μαρτυρίας της Ιστορίας Κρήτης.

Για να γνωρίσουμε κάποιες από τις μαρτυρίες της κρητικής Ιστορίας, πραγματοποιήσαμε μια σειρά από επισκέψεις σε αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους του νησιού με παράλληλες διεξοδικές συζητήσεις με τους ειδικούς επιστήμονες και τους αρμόδιους επιμελητές των συλλογών των εν λόγω χώρων, αναφορικά με τα διασωθέντα και ανακαλυφθέντα λείψανα του παρελθόντος. Διαπιστώσαμε ότι στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης υπάρχει ένα είδος καταλοίπου, το οποίο αποτελεί «καθρέφτη» της τοπικής Ιστορίας. Το είδος καταλοίπου δηλαδή, στο οποίο είναι ανεξίτηλα χαραγμένη η ανθρώπινη μορφή και δράση και μέσω του οποίου αποτυπώνεται η έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας, του αιτίου και του αποτελέσματος ανά τους αιώνες στην

---

499Σακκής (2007), ό.π., σελ. 37., Mattozzi (2000), ό.π., σελ. 114.

500Γ. Ν. Λεοντσίνης, *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική-τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (Αθήνα: Αυτοέκδοση, 1996), 67-68.

Κρήτη είναι, μεταξύ άλλων, αυτό που μέχρι σήμερα ονομάζουμε «νόμισμα». Εξαιτίας των μορφολογικών του στοιχείων, των εικονικών του αναπαραστάσεων και των επιγραφών των όψεών του, στο μικροσκοπικό του δίσκο κάθε νόμισμα περικλείει ένα ολόκληρο σύμπαν.<sup>501</sup>

Παρότι το νόμισμα δεν αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος των παιδιών, αποτελεί αναμφισβήτητα μέρος της καθημερινής εμπειρίας ακόμα και των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας. Για την πραγματοποίηση, για παράδειγμα, των καθημερινών «μικροαγορών», όπως στο σχολικό κυλικείο, ακόμα και τα παιδιά, αναπτύσσουν ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους μια αρχική επαφή τόσο με την μορφή των νομισμάτων, όσο και με τη σημασία τους στη ζωή του ανθρώπου. Επομένως, υποθέτουμε ότι προσφέρεται η δυνατότητα αξιοποίησης του νομίσματος και της σημασίας του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μέσα από το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης (Ι.Μ.Κ.) παρουσιάζεται μια πλούσια νομισματική συλλογή που αντικατοπτρίζει μεγάλο μέρος της κρητικής Ιστορίας. Χωρισμένες οι νομισματικές του εκδόσεις στις χρονικές ιστορικές περιόδους, εικονογραφούν πρώτα από όλα την οικονομική ζωή του νησιού, είτε μέσω των μεμονωμένων παραδειγμάτων, είτε μέσω των αποθησαυρισμένων συνόλων. Ιδέες, θρησκείες, πολιτικά μορφώματα, πολιτισμοί που εκφράστηκαν στην Κρήτη μέσω των νομισμάτων, είτε γιατί αυτά κόπηκαν στο νησί, είτε γιατί κυκλοφόρησαν μέσω του εμπορίου στο έδαφός του, βρίσκονται στο νομισματικό χώρο του μουσείου και εικονογραφούν την καθημερινότητα αιώνων.<sup>502</sup>

Η έκθεση διαρθρώνεται χρονολογικά σε οκτώ ενότητες που αντιστοιχούν σε ισάριθμες ιστορικές περιόδους, από τους τελευταίους προχριστιανικούς αιώνες ως την εποχή του Ευρώ. Ειδικότερα, στην πρώτη ενότητα, παρουσιάζεται συνοπτικά όλο το παρελθόν του νησιού από την εισαγωγή της χρήσης του νομίσματος (5<sup>ος</sup> αιώνας π.Χ.) έως και τον 5<sup>ο</sup> μ.Χ. Στην δεύτερη, τρίτη και τέταρτη ενότητα εκτίθεται το νομισματικό σύστημα κατά την Α' βυζαντινή περίοδο (6<sup>ος</sup> – 7<sup>ος</sup> αιώνας), την Αραβοκρατία με την Β' βυζαντινή περίοδο, και τη βυζαντινή ανακατάληψη έως την κατάληψη από τους Βενετούς

---

501 Πουρνάρα (2016), ό.π.

502 *Οδηγός του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης*, επιμ. Α. Καλοκαιρινός, Κ. Μιτσοτάκη, Λ. Τζεδάκη-Αποστολάκη. (Ηράκλειο: Τυποκρέτα Α.Ε., 2013), 41.



(961 - 1204/11 μ.Χ.), αντίστοιχα. Στην πέμπτη ενότητα προβάλλονται τα νομίσματα της Βενετοκρατίας (1204/11 - 1669 μ.Χ.), στην έκτη διακρίνεται ο νομισματικός κοσμοπολιτισμός της οθωμανικής κατοχής (1669 - 1898 μ.Χ.), και στην έβδομη παρουσιάζεται η Αυτόνομη Κρήτη (1898 - 1913 μ.Χ.). Στην τελευταία ενότητα εκτίθενται οι νομισματικές εξελίξεις μετά την Ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα (1913 μ.Χ.) ως την κατάργηση της δραχμής και την επικράτηση του ευρωπαϊκού νομίσματος.<sup>503</sup>

Ποια είναι όμως η ιστορική περίοδος, τα χαρακτηριστικά στοιχεία των νομισμάτων της οποίας μπορούν να προσεγγιστούν από τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας ευκολότερα και χωρίς τα παιδιά να διαθέτουν κανένα γνωστικό υπόβαθρο αναφορικά με κάποια χρονική περίοδο;

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο η διαπίστωση των Stow και Haydn<sup>504</sup> και της Στραταριδάκη-Κυλάφη<sup>505</sup>, ότι είναι πιο αποτελεσματική για τα παιδιά η προσέγγιση θεμάτων Ιστορίας που βρίσκονται χρονικά πιο μακριά από την εποχή των παιδιών, παρά από κοντινότερες σε αυτά περιόδους. Η εισαγωγή, με άλλα λόγια, των παιδιών σε ιστορικά θέματα που αφορούν στο πολύ μακρινό παρελθόν, διευκολύνει τα παιδιά να διακρίνουν καλύτερα πόσο «μακριά» ήταν η εποχή εκείνη από κάποια άλλη μεταγενέστερη ή από τη δική τους.<sup>506</sup>

Με δεδομένη λοιπόν την παραπάνω θέση, καταλληλότερα για την εναρκτήρια διερεύνηση νομισμάτων από τα μικρά παιδιά θεωρούνται τα πιο παλιά, δηλαδή αυτά των πρώτων ενοτήτων της συλλογής του εν λόγω μουσείου. Με μια πιο βαθυστόχαστη μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος, γίνεται αντιληπτό ότι η πρώτη ενότητα αποτελείται από νομίσματα συνδεδεμένα με περισσότερες άγνωστες για τα παιδιά πληροφορίες, συγκριτικά με τις αμέσως επόμενες ενότητες των βυζαντινών χρόνων. Δηλαδή, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα νομίσματα της πρώτης ενότητας του μουσείου αφορούν στην Κλασική και την Ελληνιστική περίοδο, καθώς και την Ρωμαϊοκρατία, στην πλειοψηφία τους προβάλλουν και θρησκευτικά στοιχεία βασισμένα στη αρχαία ελληνική μυθολογία, με την οποία κάθε άλλο παρά εξοικειωμένα είναι τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας. Αντιθέτως, το θεμελιώδες θρησκευτικό στοιχείο που

---

503 *Οδηγός του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης* (2013), ό. π., σελ. 41-45.

504 Stow & Haydn (2000), ό. π., σελ. 83-97, 92.

505 Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 33, 64.

506 Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 33.

αποτυπώνεται μέσα από τις όψεις των νομισμάτων των ενοτήτων που ακολουθούν και αφορούν τα βυζαντινά χρόνια είναι ο σταυρός του Χριστού. Δεν θα μπορούσε λοιπόν να μην ληφθεί σοβαρά υπόψη, για τον καθορισμό του καταλληλότερου νομίσματος για την εναρκτήρια διερεύνηση από τα μικρά παιδιά, η ταύτιση της επισήμως αναγνωρισμένης θρησκείας κατά τη βυζαντινή εποχή και κατά την σημερινή.

Τα βυζαντινά νομίσματα θεωρούνται λοιπόν, κατά τη γνώμη μας, ως τα καταλληλότερα για την έναρξη της διερεύνησης του παρελθόντος από τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, γιατί τα θρησκευτικά σύμβολα του χριστιανισμού που στο σύνολό τους απεικονίζουν τα βυζαντινά νομίσματα, υποθέτουμε ότι μπορούν εύκολα να αναγνωριστούν και να ερμηνευτούν από τα παιδιά, μιας και τα τελευταία γνωρίζουν εμπειρικά ότι ο σταυρός παραπέμπει στο χριστιανισμό, δηλαδή στη «δική τους», κατά γενική ομολογία, θρησκεία. Επιπλέον, παρότι εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στα νομίσματα κατά την εξέλιξη της βυζαντινής αυτοκρατορίας, στην πλειονότητά τους διατηρούνται σταθερά στις όψεις τους τα εξής χαρακτηριστικά: οι απεικονίσεις από το πρόσωπο του αυτοκράτορα και ο σταυρός ή ο Χριστός. Στα νομίσματα της κλασικής και ελληνιστικής περιόδου, από την άλλη, απεικονίζεται μια πληθώρα στοιχείων που αφορούν θεούς, δαίμονες, ήρωες και έμβια όντα της φύσης, σύμβολα θεών και ανθρώπινων δραστηριοτήτων<sup>507</sup>. Επιπλέον, στα νομίσματα της ρωμαιοκρατίας, άλλοτε προβάλλονται στοιχεία της αρχαίας μυθολογίας και άλλοτε στοιχεία προσαρμοσμένα στο σύστημα της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας (πρόσωπο αυτοκράτορα κλπ.). Επομένως, με βάση τα προαναφερθέντα στοιχεία, θεωρούμε ότι δεν διευκολύνουν τα νομίσματα της πρώτης ενότητας του μουσείου την έναρξη της διερεύνησης του παρελθόντος από τα μικρά παιδιά, σε αντίθεση με τα βυζαντινά νομίσματα των επόμενων ενοτήτων, οι σταθερές απεικονίσεις των οποίων στην πλειοψηφία τους σε όλη την βυζαντινή εποχή διευκολύνουν την δυνατότητα γενικεύσεων των χαρακτηριστικών τους. Επιπρόσθετα, τα βυζαντινά νομίσματα αποκαλύπτουν ιστορικά γεγονότα που εκτυλίσσονται σε χρονική διάρκεια μεγαλύτερη των εκατό χρόνων. Παρά τη διατήρηση των βασικών τους απεικονίσεων καθ' όλη τη διάρκεια της εν λόγω εποχής, η εξέλιξη, η αλλαγή, η συνέχεια και η αιτιότητα αποτυπώνεται στα νομίσματα αυτά (αλλαγές στο υλικό, στο χρώμα, στο μέγεθος κλπ.), προχωρώντας από τα πρώτα βυζαντινά χρόνια προς τα ύστερα βυζαντινά.

---

<sup>507</sup>Στου κύκλου τα γυρίσματα (2006), ό. π., σελ. 5.

Δηλαδή, φαίνεται ότι προσφέρεται η ευκαιρία στα παιδιά να προσεγγίσουν χρονικές και ιστορικές έννοιες, όχι μόνο συγκρίνοντας τα βυζαντινά νομίσματα με τα σημερινά, αλλά και συγκρίνοντας τα βυζαντινά νομίσματα μεταξύ τους στο πέρασμα των βυζαντινών χρόνων.

## **1.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα στο πλαίσιο των οποίων στηρίχθηκε η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας είναι τα εξής:

- 1) Πώς μπορούν τα βυζαντινά νομίσματα ως μαρτυρία της Ιστορίας της Κρήτης να προσελκύσουν παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας που ζουν στην Κρήτη και να τα οδηγήσουν στην προσωπική έρευνα χρονικών εννοιών;
- 2) Πώς μπορούν τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας να κατανοήσουν τις χρονικές έννοιες της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας και του αιτίου-αποτελέσματος μέσω της ενασχόλησής τους με τα βυζαντινά νομίσματα της Κρήτης;
- 3) Πώς μπορούν να σχηματίσουν τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας μια εικόνα για την θρησκεία, την πολιτική και την οικονομία της βυζαντινής εποχής μέσα από την μελέτη των βυζαντινών νομισμάτων;

## **1.3. Το δείγμα της έρευνας**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε είκοσι εξάχρονα παιδιά της Α' τάξης ενός Δημοτικού σχολείου της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης, εκ των οποίων τα οκτώ ήταν αγόρια και τα δώδεκα κορίτσια. Όλοι ήταν μαθητές/μαθήτριες μεσοαστικών οικογενειών, ενώ οι μισοί από τους γονείς των παιδιών είχαν κάποιας μορφής τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε αντίθεση με τους άλλους μισούς που ήταν απόφοιτοι λυκείου. Όσον αφορά τη σχολική τους επίδοση, κυμαινόταν κατά μέσο όρο από μέτρια έως πολύ καλή.

Η διαδικασία ανακάλυψης του βυζαντινού παρελθόντος από τα είκοσι εξάχρονα παιδιά τοποθετείται στο χρονικό πλαίσιο μιας τρίμηνης ερευνητικής παρέμβασης. Η αδυναμία μας να ασκήσουμε εκπαιδευτικά καθήκοντα από την αρχή της σχολικής χρονιάς σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, μας οδήγησε στην αναζήτηση ενός τμήματος

Α' τάξης Δημοτικού στην περιοχή της Κρήτης στο οποίο θα μπορούσε μετά την συναίνεση του Διευθυντή, των Εκπαιδευτικών και των γονέων των παιδιών του σχολικού τμήματος, να τεθεί σε εφαρμογή ο ερευνητικός μας σχεδιασμός και να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Το γεγονός αυτό είχε μια σειρά από συνέπειες.

Μετά την εύρεση ενός σχολείου στο οποίο εξασφαλίστηκε η συναίνεση όλων των συμπαρομαρτούντων (συμφωνία Διευθυντή σχολείου, αποδοχή συνεργασίας από την Εκπαιδευτικό της τάξης, άδεια από γονείς κλπ.), χρειάστηκε να προσδιοριστεί το χρονικό διάστημα της παρέμβασής μας στο συγκεκριμένο τμήμα και να συζητηθούν οι δυνατότητες πρόσβασής μας σε αυτό (δηλαδή σε ποιες ώρες σχολικών μαθημάτων μπορεί κάτι τέτοιο να επιτευχθεί). Κατ' αυτόν τον τρόπο, κατέστη σαφές ότι η πρόσβασή μας, τόσο σε επίπεδο της φυσικής μας παρουσίας, όσο και σε επίπεδο υλοποίησης του ερευνητικού μας εγχειρήματος, θα μπορούσε να είναι συγκεκριμένου χρόνου (κατά προσέγγιση τρεις μήνες) και να αφορά στις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης (δύο ώρες εβδομαδιαίως). Συνεπώς, δεν υπήρχε η δυνατότητα να υλοποιήσουν τα παιδιά το Project για τα βυζαντινά νομίσματα, αφενός, όσο τα ίδια θα ήθελαν στο πλαίσιο της καθημερινότητάς τους (δηλαδή και κατά τη διάρκεια της Γλώσσας, των Μαθηματικών κλπ.), αφετέρου, ήταν χρονικά αδύνατο να προχωρήσουν μετά τη μελέτη της βυζαντινής εποχής και στη διερεύνηση των άλλων εποχών, μέσα από τις μαρτυρίες που ανακάλυψαν στο Ι.Μ.Κ., για την βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού χρόνου από μέρους τους. Πρόκειται δηλαδή για ένα δείγμα ευκολίας, τα ερευνητικά αποτελέσματα του οποίου δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν σε όλα τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, διότι χρειάζεται να υλοποιηθεί παρόμοια ερευνητική διαδικασία και σε άλλα τμήματα παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας.

Πριν την έναρξη της παρέμβασης τα παιδιά δεν είχαν διδαχθεί συστηματικά κάτι αναφορικά με την Ιστορία και τον ιστορικό χρόνο. Παρόλα αυτά, είχαν αρχίσει να εξοικειώνονται με τη βοήθεια της Εκπαιδευτικού με τον τρόπο γραφής της ημερομηνίας, στη βάση των στοιχείων που την συνθέτουν (ημέρα, μήνας και έτος), καθώς και με τη σημασία τους, στο πλαίσιο της καθημερινότητας της σχολικής ζωής.

Η έναρξη της παρέμβασης τοποθετείται χρονικά λίγο μετά το άνοιγμα των σχολείων μετά τις γιορτές των Χριστουγέννων. Ο λόγος εξαιτίας του οποίου τοποθετείται

η παρέμβασή μας σε αυτήν την περίοδο του σχολικού έτους σχετίζεται με διαδικαστικά ζητήματα της έρευνας. Δηλαδή, στην προσπάθεια αναζήτησης ενός Δημοτικού σχολείου σε τμήμα Α' τάξης του οποίου θα μπορούσε να τεθεί σε εφαρμογή ο ερευνητικός μας σχεδιασμός χρειάστηκε ένα χρονικό διάστημα από την έναρξη του σχολικού έτους. Επίσης, στο πλαίσιο των συζητήσεων που πραγματοποιήθηκαν με τον Διευθυντή, την Εκπαιδευτικό της Α' τάξης του σχολείου, καθώς και τους γονείς των παιδιών, από τους οποίους ζητήθηκε άδεια για την συμμετοχή των παιδιών τους στο εν λόγω ερευνητικό εγχείρημα, χρειάστηκε το χρονικό διάστημα κάποιων επιπλέον εβδομάδων.

Τα παιδιά μέχρι την έναρξη της παρέμβασης είχαν μάθει στο σύνολό τους να γράφουν και να διαβάζουν στοιχειωδώς, στοιχείο που φάνηκε ότι διευκόλυνε τη διαδικασία της διερεύνησης που ακολούθησε. Ειδικότερα είχαν μελετήσει όλα τα γράμματα της αλφαβήτας και είχαν μάθει να τα γράφουν, να τα αναγνωρίζουν και να τα επεξεργάζονται. Είχαν αρχίσει να μαθαίνουν να διατυπώνουν ερωτηματικές, καταφατικές και αρνητικές προτάσεις και είχαν αναπτύξει επαφή με ποικίλες μορφές γραπτής (αφίσα, συνταγές κλπ.) και προφορικής (τηλέφωνο, μετωπικά κλπ.) επικοινωνίας, καθώς και κάποια είδη κειμενικού λόγου (ευχετήριες κάρτες, οδηγίες κατασκευής, χάρτης κλπ.).

Παράλληλα, είχαν αρχίσει να εξοικειώνονται με την ομαδική εργασία στο πλαίσιο μιας σειράς από εργασίες που είχαν αναλάβει να υλοποιήσουν μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο των διάφορων διδακτικών αντικειμένων, καθώς και της Ευέλικτης Ζώνης.

#### **1.4. Συλλογή δεδομένων**

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε ποιοτικά δεδομένα. Πρόκειται δηλαδή για μια ποιοτική έρευνα, καθώς περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας περιγραφής θεμάτων της μαθησιακής διαδικασίας και η ερμηνεία τους εμπεριέχει τη δήλωση μιας γενικότερης σημασίας ευρημάτων.<sup>508</sup> Μια συχνά χρησιμοποιούμενη μορφή συγκέντρωσης ποιοτικών δεδομένων είναι οι παρατηρήσεις. Η παρατήρηση αποτελεί, γενικότερα, μια διαδικασία συγκέντρωσης ανοιχτών πληροφοριών από πρώτο χέρι μέσω της παρατήρησης των

---

508J. Creswell, *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Αθήνα: εκδόσεις Έλλην, 2011), 81.

ανθρώπων, καθώς επίσης και των μερών σε έναν τόπο έρευνας.<sup>509</sup> Όπως κάθε μορφή συγκέντρωσης δεδομένων, και η παρατήρηση έχει τόσο πλεονεκτήματα, όσο και μειονεκτήματα. Ένα βασικό πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι ότι μέσω αυτής παρέχεται η δυνατότητα και η ευκαιρία να καταγραφούν οι πληροφορίες όπως εμφανίζονται μέσα σε ένα πλαίσιο. Δηλαδή μέσω της εν λόγω μεθόδου είναι δυνατόν να μελετηθεί η πραγματική συμπεριφορά ακόμα και σε περιπτώσεις που τα άτομα έχουν κάποιες δυσκολίες σε επίπεδο λεκτικής έκφρασης, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τα πολύ μικρά παιδιά. Από την άλλη πλευρά, ένα από τα μειονεκτήματα της παρατήρησης είναι ότι δημιουργεί έναν περιορισμό στο χώρο και στις καταστάσεις, όπου είναι δυνατή η πρόσβαση. Επιπλέον, στην περίπτωση που στην επίσημη έρευνα εμπλέκονται άτομα τα οποία δεν είναι συνηθισμένα να υποβάλλονται σε ερευνητικές διαδικασίες πιθανόν να υπάρχουν δυσκολίες στο πλαίσιο ανάπτυξης επαφής.<sup>510</sup>

Στην ποιοτική έρευνα, ο ρόλος του παρατηρητή μεταβάλλεται κατά μήκος ενός ενιαίου συνόλου το οποίο έχει στην μια άκρη τον πλήρη παρατηρητή και στην άλλη τον πλήρη συμμετέχοντα.<sup>511</sup> Κανένας ρόλος δεν είναι κατάλληλος για όλες τις περιπτώσεις.<sup>512</sup> Στον ρόλο του πλήρους παρατηρητή, ο ερευνητής είναι αποστασιοποιημένος από το περιβάλλον που εξετάζει. Στην περίπτωση όμως του πλήρους συμμετέχοντος ο ερευνητής μελετά ένα περιβάλλον του οποίου είναι ήδη μέλος ή γίνεται μέλος κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ανάμεσα σε αυτά τα δυο άκρα βρίσκεται, αφενός, ο ρόλος του παρατηρητή-συμμετόχου, αφετέρου, ο ρόλος του συμμετόχου-παρατηρητή.<sup>513</sup> Ο ερευνητής που είναι στο ρόλο του παρατηρητή-συμμετόχου ενεργεί κατά κύριο λόγο ως παρατηρητής και εισέρχεται στο περιβάλλον μόνο για να συλλέξει δεδομένα και να αλληλεπιδράσει όχι μεθοδευμένα ή επιτηδευμένα με τα άτομα που παρατηρεί. Ο ερευνητής που βρίσκεται σε ρόλο συμμετόχου-παρατηρητή, δεν παρατηρεί μόνο, αλλά αλληλεπιδρά αρκετά στενά με τα άτομα έτσι, ώστε να εδραιώσει μια ουσιαστική ταυτότητα εντός της ομάδας.<sup>514</sup> Παρόλα αυτά, ο συμμετοχος-

---

509Creswell (2011), ό.π., σελ. 252., Cohen (2007), 260.

510Creswell (2011), ό.π., σελ. 252.

511M. D. Gall κ.α. *Εκπαιδευτική έρευνα. Βασικές Αρχές*, (Nicosia: Broken Hill Publishers, 2014), 277.

512Creswell (2011), ό.π., σελ. 252.

513Gall (2014), ό.π., σελ. 278.

514Gall (2014), ό.π., σελ. 278.

παρατηρητής δεν συμμετέχει σε δραστηριότητες που βρίσκονται στον πυρήνα της ταυτότητας της ομάδας.<sup>515</sup>

Ο ρόλος του παρατηρητή που αποφασίσαμε να υιοθετήσουμε στο πλαίσιο της δικής μας έρευνας ήταν αυτός του συμμετόχου-παρατηρητή για να προχωρήσουμε στη διδακτική παρέμβαση. Στην εν λόγω διδακτική παρέμβαση ήταν απαραίτητη η συμμετοχή μας και η αλληλεπίδρασή μας με τα παιδιά, στοιχεία που ενθάρρυναν την υλοποίηση της διερευνητικής διαδικασίας αναφορικά με τα βυζαντινά νομίσματα Κρήτης στο πλαίσιο προσέγγισης του παρελθόντος από τα παιδιά. Όπως επισημαίνει ο Creswell<sup>516</sup>, εξαιρετικές ευκαιρίες συλλογής εμπειριών για τις απόψεις των συμμετεχόντων προσφέρει η συμμετοχή του παρατηρητή στις δραστηριότητες στο χώρο της έρευνας. Στην περίπτωση λοιπόν της έρευνάς μας συμμετείχαμε στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο ξετυλίχθηκαν οι δραστηριότητες που δρομολογήθηκαν για την προσέγγιση των βυζαντινών χρόνων από τα παιδιά της Α' τάξης. Ως συμμετέχοντες υιοθετήσαμε το ρόλο του παρατηρητή που παίρνει μέρος στις δραστηριότητες των συμμετεχόντων της έρευνας.

Την ίδια στιγμή της συμμετοχικής μας παρατήρησης καταγράψαμε τις πληροφορίες που παρατηρήσαμε στο πλαίσιο της ανακάλυψης των βυζαντινών νομισμάτων από τα παιδιά. Οι εν λόγω καταγραφές που κάναμε, οι οποίες από τους ερευνητές<sup>517</sup> ονομάζονται σημειώσεις πεδίου (field notes), έγιναν καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασής μας. Οι σημειώσεις που κρατήσαμε κατά την καταγραφή των παρατηρήσεων ήταν αφενός, περιγραφικές, αφετέρου, στοχαστικές.<sup>518</sup> Δηλαδή, από τη μία πλευρά, οι πληροφορίες που καταγράψαμε αφορούσαν σε περιγραφές των συμμετεχόντων, το φυσικό πλαίσιο, τα γεγονότα και τις δραστηριότητες, στις οποίες τα παιδιά συμμετείχαν, καθώς και τις αντιδράσεις των παιδιών. Επιπλέον, από την άλλη πλευρά, καταγράψαμε και τις στοχαστικές σημειώσεις πεδίου, δηλαδή τις προσωπικές μας σκέψεις που σχετίζονταν με τις γενικές ιδέες και τα θέματα που ανέκυπταν κατά την παρατήρηση, δηλαδή όλα τα νοήματα που εξάγαμε από το χώρο στον οποίο ενεργούσαν

---

515Gall (2014), ό.π., σελ. 278.

516Creswell (2011), ό.π., σελ. 252.

517Creswell (2011), ό.π., σελ. 254., Cohen (2007), ό.π., σελ. 260, 262.

518Gall (2014), ό.π., σελ. 281.

τα παιδιά, τους ανθρώπους με τους οποίους αλληλεπιδρούσαν και τις διάφορες καταστάσεις μέσα στις οποίες εμπλέκονταν.

### 1.5. Ανάλυση Δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση της φάσης της επιτόπιας συλλογής των δεδομένων μας, υπήρχε διαθέσιμο ένα εκτεταμένο σύνολο από σημειώσεις και οπτικές πληροφορίες που είχε τη λειτουργία του αρχείου των παρατηρήσεών μας. Όλα αυτά τα δεδομένα αναλύθηκαν, μεταφράστηκαν και αναφέρθηκαν. Όπως επισημαίνουν διάφοροι ερευνητές,<sup>519</sup> οι διαδικασίες ανάλυσης, ερμηνείας και αναφοράς των δεδομένων παρατήρησης είναι επί της ουσίας οι ίδιες με αυτές άλλων τύπων ποιοτικών δεδομένων.

Σε μια ποιοτική ερευνητική μελέτη κρίνεται σκόπιμο από τους ερευνητές να γίνεται ανάλυση των δεδομένων για να διατυπωθούν απαντήσεις στα ερευνητικά δεδομένα.<sup>520</sup> Η ανάλυση του περιεχομένου του αρχείου των παρατηρήσεών μας έγινε μέσω της κωδικοποίησης των μηνυμάτων των κειμένων σε θέματα. Όπως τονίζεται από τους ερευνητές,<sup>521</sup> η χρησιμοποίηση του συστήματος των κατηγοριών επιτρέπει τη σύγκριση με άλλες έρευνες που έχουν ή πρόκειται να χρησιμοποιήσουν το ίδιο σύστημα. Η ανάπτυξη των θεμάτων από τα δεδομένα περιλαμβάνει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και κατά συνέπεια συντελείται η διαμόρφωση μιας βαθιάς κατανόησης του κεντρικού φαινομένου μέσα από την θεματική ανάπτυξη.<sup>522</sup> Τα θέματα αποτελούν χαρακτηριστικό και κεντρικό στοιχείο κάθε ποιοτικής έρευνας.<sup>523</sup>

Υπάρχουν αρκετά είδη θεμάτων και στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται ως εξής<sup>524</sup>:

- 1) συνηθισμένα θέματα (δηλαδή θέματα που ο ερευνητής μπορεί να περιμένει ότι θα βρει),
- 2) απρόσμενα θέματα (δηλαδή θέματα που αποτελούν έκπληξη και αναδύονται απρόσμενα κατά την διάρκεια της μελέτης),
- γ) θέματα δύσκολα στην ταξινόμηση (θέματα που είναι δύσκολο να ταξινομηθούν, όπως για παράδειγμα είναι οι γνώμες

---

519Gall (2014), ό.π., σελ. 283., Gall (2014), ό.π., σελ. 288.

520Creswell (2011), ό.π., σελ. 286.

521Gall (2014), ό.π., σελ. 288.

522Creswell (2011), ό.π., σελ. 286.

523Creswell (2011), ό.π., σελ. 286.

524Creswell (2011), ό.π., σελ. 289.



ειδικών) και δ) κύρια και δευτερεύοντα θέματα (δηλαδή θέματα που αντιπροσωπεύουν κύριες ιδέες και θέματα που αντιστοιχούν σε δευτερεύοντες ιδέες).

Στην περίπτωση της δικής μας έρευνας εστιάσαμε σε θέματα κύρια και δευτερεύοντα. Πιο συγκεκριμένα, ένα κύριο θέμα ήταν η επικοινωνία με εξωσχολικά άτομα, στο οποίο περιλαμβάνονται δυο υποθέματα ή αλλιώς δευτερεύοντα θέματα, δηλαδή η επικοινωνία με τους γονείς και η επικοινωνία με τον ειδικό. Ένα άλλο κύριο θέμα αποτέλεσε η επίσκεψη στο μουσείο, το οποίο ενέχει και δύο δευτερεύοντα θέματα, δηλαδή την αξιοποίηση της πρωτογενούς μαρτυρίας και τη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό μουσειακό πρόγραμμα. Ένα επιπλέον κύριο θέμα αφορά στη μελέτη υλικού από τα παιδιά και περιλαμβάνει το δευτερεύον θέμα της επεξεργασία των ομοιωμάτων καταλοίπων της τοπικής Ιστορίας, επεξεργασία του έντυπου πληροφοριακού υλικού, και επεξεργασία του δραματικού κειμένου. Για να προσθέσουμε περισσότερη ακρίβεια και διορατικότητα στη μελέτη μας, προχωρήσαμε σε αυτό που στην βιβλιογραφία ονομάζεται αλληλοσύνδεση θεμάτων (interconnecting themes).<sup>525</sup> Αλληλοσύνδεση θεμάτων σημαίνει ότι ο ερευνητής κάνει μια σύνδεση των θεμάτων για να παρουσιάζουν μια χρονολόγηση ή σειρά γεγονότων, όπως κάνει και ένας ποιοτικός ερευνητής, καθώς διατυπώνει ένα θεωρητικό μοντέλο. Για αυτόν ακριβώς το λόγο και εμείς, δηλαδή για να παρουσιάσουμε μια σειρά γεγονότων που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο της διερευνητικής διαδικασίας των παιδιών για την προσέγγιση του βυζαντινού παρελθόντος, προχωρήσαμε σε μια σύνδεση των θεμάτων, όπως παρουσιάζεται παρακάτω.

## **1.6. Τρόπος Παρουσίασης και αναφοράς των ευρημάτων**

Σε μια ποιοτική έρευνα η βασική μορφή παρουσίασης και αναφοράς ευρημάτων είναι η αφήγηση ή αφηγηματική συζήτηση (narrative discussion).<sup>526</sup> Πρόκειται για το γραπτό μέρος μιας ποιοτικής μελέτης στο οποίο οι διάφοροι συγγραφείς συνοψίζουν τα ευρήματα από τις αναλύσεις των δεδομένων τους.<sup>527</sup> Δεν συναντάται μια συγκεκριμένη μορφή αφήγησης από μελέτη σε μελέτη. Παρόλα αυτά, υπογραμμίζεται στη

---

<sup>525</sup>Creswell (2011), ό.π., σελ. 291., Cohen (2007), ό.π., σελ. 493.

<sup>526</sup>Creswell (2011), ό.π., σελ. 295., Cohen (2007), ό.π., σελ. 262.

<sup>527</sup>Creswell (2011), ό.π., σελ. 295.

βιβλιογραφία ότι κρίνεται σημαντικό να προσδιορίζεται μια μορφή που συναντάται συχνά. Η ανάπτυξη θεμάτων για παράδειγμα αποτελεί μια μορφή παρουσίασης ποιοτικών ευρημάτων που είναι πολυσυζητημένη.<sup>528</sup> Κατά αυτόν τον τρόπο, σε αυτήν την έρευνα, η παρουσίαση των ποιοτικών μας ευρημάτων έγινε με την ανάπτυξη θεμάτων.

### 1.7. Οι αρχές που αξιοποιήθηκαν στον ερευνητικό σχεδιασμό

Για να αναπτύξουν τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας την αίσθηση του χρόνου, μια διαδικασία κλειδί για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης,<sup>529</sup> αποφασίσαμε να αξιοποιήσουμε τη διαθεματική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, επιλέξαμε να υλοποιήσουμε ένα Project, ως ένα από τα εργαλεία που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός κλίματος διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης<sup>530</sup>.

Θεωρήσαμε καταλληλότερη για την προσέγγιση των βυζαντινών νομισμάτων από τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας τη μέθοδο Project μετά τη διασταύρωση της μεγάλης παιδαγωγικής αξίας της εν λόγω μεθόδου, όπως αυτή αποτυπώνεται από τις θέσεις πολλών ερευνητών, όπως οι Goodrich κ.ά.,<sup>531</sup> η Ταρατόρη-Τσαλακατίδου,<sup>532</sup> οι Katz & Chard,<sup>533</sup> οι Helm & Katz,<sup>534</sup> ο Ψαριανός,<sup>535</sup> και η Καρυδά<sup>536</sup>. Ειδικότερα, κατά τους ερευνητές ανυπέρβλητης σημασίας είναι η συμβολή της μεθόδου αυτής στην ανάπτυξη τόσο των διαπροσωπικών σχέσεων, όσο και μιας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ των παιδιών, και μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού.<sup>537</sup> Η μέθοδος αυτή εισάγει τα παιδιά σε βασικές δημοκρατικές αρχές, όπως στην αποδοχή των άλλων, αλλά και στη διαδικασία της επικοινωνίας, στην αυτοπειθαρχία, στην εκδήλωση προβληματισμών και στον προγραμματισμό μελλοντικών ενεργειών. Επιπλέον, σχετίζεται με εναλλακτικούς

---

528Creswell (2011), ό.π., σελ. 295.

529Σακκής (2007), ό.π., σελ. 37., Mattozzi (2000), ό.π., σελ. 114.

530Χρυσαιφίδης (2009), ό.π., σελ. 7-8.

531Goodrich, κ.ά. (1995), ό.π., σελ. 8-11.

532Ε. Ταρατόρη-Τσαλακατίδου, *Η μέθοδος Project στη Θεωρία και την Πράξη* (Αθήνα: εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη α.ε., 2010), 23-30.

533Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 42-44.

534J. H. Helm, & L. Katz, *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση. Μικροί Ερευνητές*, επιμ. Κ. Χρυσαιφίδης & Ε. Κουτσουβάνου (Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο, 2002), 3.

535Ψαριανός (2014), ό.π., σελ. 152.

536Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 25.

537Ψαριανός (2014), ό.π., σελ. 152., Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 25., Ταρατόρη-Τσαλακατίδου (2010), ό.π., σελ. 22-30., Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 42-44.

τρόπους συνεργασίας για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν κατά την διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και συμβάλλει στην πρόσκτηση δημιουργικής γνώσης από την πλευρά των ίδιων των παιδιών.<sup>538</sup> Τα παιδιά μέσω της εν λόγω μεθόδου «εθίζονται» στην αυτενέργεια και κατ' αυτόν τον τρόπο ξεδιπλώνονται χαρίσματα και ταλέντα που διαφορετικά θα παρέμεναν κρυφά. Η μέθοδος αυτή στηρίζει την ελευθερία σκέψης και έκφρασης, αναπτύσσει ολόπλευρα την προσωπικότητα των παιδιών και τα καθιστά υπεύθυνα και συνεπή άτομα.<sup>539</sup>

Επιπλέον, η γραμμή του χρόνου αποτελεί μια άλλη αρχή η οποία αφορά στη διδακτική της Ιστορίας και η οποία επίσης αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρέμβασής μας στα παιδιά της Α' τάξης. Πολλοί ερευνητές<sup>540</sup> επισημαίνουν την σημασία της χρήσης χρονογραμμών από τα παιδιά για να αναπτυχθεί η κατανόηση χρονικών εννοιών. Ειδικότερα, το πρωταρχικό στοιχείο, το οποίο σημασιοδότησε την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας και νοηματοδότησε το πραγματοποιηθέν ταξίδι της γνώσης στα βυζαντινά χρόνια, ήταν η εισαγωγή της χρονογραμμής στη σχολική αίθουσα και η εξοικείωση των παιδιών με τον τρόπο αξιοποίησης του εν λόγω εκπαιδευτικού εργαλείου με στόχο να αρχίσουν να κατανοούν τις χρονικές έννοιες της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας και του αιτίου-αποτελέσματος με τη βοήθεια των προσωπικών τους εμπειριών. Η εν λόγω επιδίωξη βασίστηκε στα ευρήματα και κάποιων άλλων ερευνητών<sup>541</sup> οι οποίοι τονίζουν ότι η προσωπική ιστορία του κάθε παιδιού δίνει σημασία στο χρόνο, δεδομένου ότι επιτρέπει στο παιδί να αντιλαμβάνεται τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που συμβαίνει στο παρόν και σε κάτι που έχει ήδη συμβεί στο παρελθόν. Δηλαδή, κατά τους ερευνητές, επειδή τα μικρά παιδιά έχουν πολύ περιορισμένες εμπειρίες αναφορικά με το παρελθόν, η σύνδεσή τους με αυτό κατά τρόπο ουσιαστικό δεν θα μπορούσε παρά να περιοριστεί σε αυτά με τα οποία είναι εξοικειωμένα μετά από προσωπικά βιώματα.

Τα παιδιά μέσα από τη συστηματική χρήση τόσο των δικών τους χρονογραμμών (εικ. 50), όσο και της χρονογραμμής της τάξης τους (εικ. 51), άρχισαν να αναπτύσσουν την ικανότητά τους αναφορικά με την κατανόηση βασικών χρονικών εννοιών (αλλαγή,

---

538 Goodrich, κ.ά. (1995), ό.π., σελ. 8-11., Ψαριανός (2014), ό.π., σελ. 152., Helm & Katz (2002), ό.π., σελ. 3.

539 Ταπατόρη-Τσαλκατίδου (2010), ό.π., σελ. 23-30.

540 Stow & Haydn (2000), ό.π., σελ. 90., Friedman (1944), ό.π., σελ. 341., Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 66.

541 Shaffer (2010), O'Sullivan (2014).

συνέχεια, εξέλιξη, αίτιο-αποτέλεσμα) και ασκήθηκαν στην αποτελεσματική χρήση των εν λόγω χρονικών εννοιών. Με συνεχείς αναφορές σε σημαντικά γεγονότα της καθημερινότητας και την παρελκόμενη απεικόνιση δικών τους στοιχείων στις χρονογραμμές, άρχισαν να αντιλαμβάνονται έμπρακτα την έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας, του αιτίου και του αποτελέσματος, στη βάση των προσωπικών τους βιωμάτων.

## **1.8. Ο σκοπός και οι στόχοι του Project**

### **Ο σκοπός και οι στόχοι του Project κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης**

Σκοπός του Project ήταν να έρθουν σε επαφή τα ίδια τα παιδιά μέσω μιας διερευνητικής διαδικασίας με μαρτυρίες του παρελθόντος για να αρχίσουν να κατανοούν την έννοια του ιστορικού χρόνου. Δηλαδή η βασική επιδίωξη στην οποία στηρίχθηκε ο σχεδιασμός του εν λόγω σχεδίου εργασίας ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά τα βυζαντινά νομίσματα που ανακαλύφθηκαν στον τόπο τους, για να προσεγγίσουν έννοιες που συνδέονται με τον ιστορικό χρόνο<sup>542</sup>, όπως είναι η αλλαγή, η συνέχεια, η εξέλιξη και το αίτιο-αποτέλεσμα. Για να υλοποιηθεί όμως ο σκοπός αυτός, κρίθηκε αναγκαίο να προσεγγίσουν τα ίδια τα παιδιά στοιχεία που απεικονίζονται πάνω στα νομίσματα και που αντικατοπτρίζουν ένα σημαντικό μέρος από την πολιτική (η εικόνα του βασιλιά αποτελεί σταθερό στοιχείο της εμπρόσθιας όψης των βυζαντινών νομισμάτων), τη θρησκευτική (η εικόνα του Χριστού ή του σταυρού απεικονίζεται επίσης ευκρινώς στα βυζαντινά νομίσματα) και την οικονομική ζωή του Βυζαντίου (το χρυσό χρώμα και ο αριθμός των βυζαντινών νομισμάτων αποτελεί ένα δείγμα της οικονομίας του βυζαντινού βασιλείου). Για να επιτευχθούν οι προαναφερθέντες ιστορικοί στόχοι από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, ήταν καθοριστικής σημασίας η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με την υλοποίηση μιας σειράς από επιμέρους στόχους που αφορούν στο μάθημα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος, των Εικαστικών, του Θεάτρου και των Θρησκευτικών. Όπως άλλωστε και ο Σακκής τονίζει<sup>543</sup> η

---

<sup>542</sup> Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας για το Δημοτικό σχολείο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2003), 184.

<sup>543</sup> Σακκής (2007), ό.π., σελ. 70.

διαθεματικότητα θέτει ως προαπαιτούμενο την υιοθέτηση μορφών ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, αναδιατάσσει το διδακτικό περιβάλλον και προωθεί νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης, μέσω της ανακάλυψης, της διερεύνησης και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης.

Ειδικότερα, οι στόχοι αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας που τέθηκαν ήταν να διευρύνουν τα παιδιά τις γνώσεις τους σχετικά με την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία, την κατανόηση προφορικού λόγου και να αποκτήσουν στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να επιτύχουν στη διεύρυνση των γνώσεών τους.<sup>544</sup> Να κατανοήσουν διαφορετικούς τύπους κειμένων, να παράξουν λόγο σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια και να συνθέσουν ατομικά ή ομαδικά απλά κείμενα.<sup>545</sup>

Οι στόχοι στο πλαίσιο του μαθήματος των Μαθηματικών που τέθηκαν ήταν να διαβάσουν, να γράψουν και να αναγνωρίσουν αριθμούς.<sup>546</sup> Να εξερευνήσουν τον «θησαυρό», να κατασκευάσουν ερωτήσεις και προβλήματα με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα, να διατυπώσουν διαφορετικά το ίδιο πρόβλημα. Να ενεργοποιήσουν τις υπάρχουσες γνώσεις για να επιλύσουν «προβλήματα».

Οι στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος που τέθηκαν ήταν να προσεγγίσουν και να αναπτύξουν ενδιαφέρον για τους ιστορικούς χώρους του τόπου στον οποίο ζουν.<sup>547</sup> Να αποκτήσουν μια αρχική εξοικείωση με το σχετικό με τα πολιτισμικά στοιχεία του τόπου τους λεξιλόγιο. Να αναγνωρίσουν τη σημασία της Ιστορίας και του πολιτισμού του τόπου που ζουν.<sup>548</sup> Να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της επικοινωνίας με τους συνανθρώπους τους.

---

544 *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνασιο), «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη»*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2011), 10.

545 *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (2011), ό.π., σελ. 10.

546 *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μαθηματικών για το Δημοτικό σχολείο*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2003), 75.

547 *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος για το Δημοτικό σχολείο*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2003), 307.

548 *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος για το Δημοτικό σχολείο* (2003), ό.π., σελ. 308.

Οι στόχοι αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο των Εικαστικών που τέθηκαν ήταν να πειραματιστούν τα παιδιά με διαφορετικά υλικά δημιουργώντας εικαστικά έργα και να εκφράσουν ιδέες, εμπειρίες και συναισθήματα μέσα από τα εν λόγω έργα.<sup>549</sup>

Οι στόχοι σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο του Θεάτρου που τέθηκαν ήταν να έλθουν τα παιδιά σε επαφή με τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης και έκφρασης των Βυζαντινών καλλιερώντας την ενσυναίσθησή τους και να αναπτύξουν ικανότητες για δημιουργική έκφραση<sup>550</sup>.

Οι στόχοι σε σχέση με το μάθημα των Θρησκευτικών που τέθηκαν ήταν να εξοικειωθούν τα παιδιά με σύμβολα και εικόνες της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης και να προσεγγίσουν το ρόλο τους στη ζωή των ανθρώπων.<sup>551</sup>

Οι στόχοι που τέθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης του σχεδίου εργασίας, ως παιδαγωγική αρχή ομαδικής διδασκαλίας<sup>552</sup> και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης<sup>553</sup>, ήταν να διευρύνουν τα παιδιά τις αποκτηθείσες γνώσεις τους και να αποκτήσουν νέες γνώσεις, έννοιες, δεξιότητες, να τις συνδέσουν με τις παλιές και να τις χρησιμοποιήσουν σε νέες καταστάσεις. Να ενισχυθεί η νοητική τους ανάπτυξη μέσα από την ανακάλυψη και το βίωμα. Να αναπτύξουν τα παιδιά επικοινωνιακές δεξιότητες, να επιθυμούν την εμπλοκή τους σε καταστάσεις, να μοιράζονται, να δέχονται το διαφορετικό, να σέβονται και να διαμορφώνουν τη δική τους άποψη για τα πράγματα και να αποδέχονται την κριτική των άλλων. Να μάθουν να ρωτούν, να υποθέτουν, να λύνουν προβλήματα, να επανεξετάζουν τα δεδομένα, δηλαδή να μάθουν να ερευνούν.

Αναμφίβολα, κάθε Project είναι μοναδικό. Ο δάσκαλος, τα παιδιά, το θέμα και το σχολείο συνηγορούν σε αυτή τη μοναδικότητα. Λαμβάνοντας δηλαδή υπόψη ότι κάθε Project είναι μοναδικό και κάθε ομάδα παιδιών εργάζεται με το δικό της τρόπο, με βάση τα δικά της ενδιαφέροντα και τις δικές τις ανάγκες, δεν μπορεί να υπάρξει ένα τέλειο

---

549 *Πρόγραμμα σπουδών Δημοτικού Διδακτικό μαθησιακό αντικείμενο: Εικαστική αγωγή, «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη», Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2011), 3.*

550 *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Θεάτρου για το Δημοτικό σχολείο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2003), 127.*

551 *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου, «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη», Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2011), 23.*

552 Frey (2005), ό.π., σελ. 9.

553 Χρυσσαφίδης (2009), ό.π., σελ. 7-8.

πλάνο πριν την υλοποίηση του εκάστοτε Project. Κρίνεται σκόπιμο όμως να συμβάλλει ο κάθε εκπαιδευτικός στην επιτυχή έκβαση του σχεδίου δράσης βασιζόμενος σε όσα η βιβλιογραφία προβάλλει ως θεμελιώδη στοιχεία της εν λόγω παιδαγωγικής αρχής. Μολονότι στη βιβλιογραφία υπάρχει κάποια ρευστότητα ως προς την παρουσίαση των φάσεων ή των σταδίων που προσδιορίζουν ένα Project, τα στοιχεία που παρουσιάζονται κατά την έναρξη, την εξέλιξη και την ολοκλήρωση ενός σχεδίου εργασίας από πολλούς μελετητές (Γκλιάου, Katz & Chard, Frey, Καρυδά, Ταρατόρη-Τσαλακατίδου, Ψαρά) αποτυπώνουν μια κοινή βάση που αφορά, αρχικά, στο σχεδιασμό της έρευνας, στη συνέχεια, στην υλοποίηση της έρευνας και τέλος, στην αξιολόγηση της έρευνας.<sup>554</sup>

Σε αυτό το πλαίσιο επιχειρήθηκε ένας προσανατολισμένος σε στόχους σχεδιασμός του Project σε επίπεδο φάσεων, πριν την έναρξη της υλοποίησής του από τα παιδιά. Δηλαδή καταγράψαμε τι θέλουμε να πετύχουμε κατά το σχεδιασμό της έρευνας (Φάση Α'), κατά την υλοποίηση της έρευνας (Φάση Β') και κατά την αξιολόγηση της έρευνας από τα παιδιά (Φάση Γ'), πριν αρχίσει να εκτυλίσσεται η διδακτική διαδικασία σε επίπεδο πράξης.

Στη φάση Α' οι στόχοι που θέσαμε ήταν τα παιδιά να προβληματιστούν<sup>555</sup>, να ανταλλάξουν απόψεις, να εκφράσουν ιδέες και να διατυπώσουν τις επιθυμίες τους για τη διερεύνηση του μικρού θησαυρού. Να λάβουν πρωτοβουλίες<sup>556</sup> και να βρουν τρόπους επίλυσης του προβλήματος<sup>557</sup>. Να σχεδιάσουν<sup>558</sup> και να προγραμματίσουν<sup>559</sup> τις ενέργειές τους. Να εμπλακούν σε ένα σχέδιο διεξαγωγής έρευνας<sup>560</sup>, αναφορικά με το τι θα κάνουν και με ποιο τρόπο,<sup>561</sup> ή με άλλα λόγια ένα πλαίσιο δράσης<sup>562</sup>.

---

554Βλ. και Κεφ. 4 (4.1.3.)

555Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 25-58.

556Frey (2005), ό.π., σελ. 17.

557Γκλιάου (2002), ό.π., σελ. 2.

558Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 25-58.

559Η Ψαρά (2012), υπογραμμίζει τη σημασία της διαμόρφωσης ενός κλίματος προβληματισμού και αναζήτησης που θα οδηγήσει τα παιδιά στη διερεύνηση, κατά την έναρξη ενός σχεδίου εργασίας., Βλ. και Κεφ. 4 (4.1.3.)

560Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 137.

561Κατά την Ψαρά (2012), στην αρχή ενός σχεδίου εργασίας αποφασίζεται με τι ακριβώς θα ασχοληθούν τα μέλη της ομάδας είτε ατομικά είτε χωρισμένα σε υποομάδες, με ποια μεθοδολογία θα εργαστούν, τι δραστηριότητες θα υλοποιήσουν, ποιους θα καλέσουν κλπ. Παρόμοια είναι και η θέση της Ταρατόρη-Τσαλακατίδου (2010), κατά την οποία κάθε ομάδα που ασχολείται με μια ενότητα του Project, σχεδιάζει τον προγραμματισμό της, δηλαδή το πώς θα κινηθεί για τη συγκέντρωση του υλικού και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει., Βλ. και Κεφ. 4 (4.1.3.)

Στην φάση Β' η βασική επιδίωξη ήταν να κάνουν πράξη τα παιδιά τον σχεδιασμό της Α' φάσης<sup>563</sup>. Να αναζητήσουν πληροφορίες<sup>564</sup> αναφορικά με τα βυζαντινά νομίσματα, να επικοινωνήσουν με τον ειδικό,<sup>565</sup> να επισκευτούν τον ιστορικό χώρο, για να αξιολογήσουν την πρωτογενή μαρτυρία, και να αναπαραστήσουν τα ευρήματά τους<sup>566</sup>.

Στην φάση Γ', στόχος ήταν να γίνει η παρουσίαση των πορισμάτων της έρευνας από τα ίδια τα παιδιά<sup>567</sup>. Δηλαδή να εκφράσουν<sup>568</sup> και να μοιραστούν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους<sup>569</sup>, καθώς επίσης και να αξιολογήσουν όσα έκαναν<sup>570</sup>.

### 1.9. Η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης

Το σχέδιο εργασίας που ακολουθεί παρακάτω, έχει θεματικό κέντρο τα βυζαντινά νομίσματα της Κρήτης και υλοποιήθηκε με σκοπό την εισαγωγή των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας στην κατανόηση των χρονικών εννοιών της εξέλιξης, της αλλαγής, της συνέχειας, του αιτίου και του αποτελέσματος, μέσω της μελέτης μαρτυριών της τοπικής Ιστορίας από τα ίδια τα παιδιά. Η εστίαση του ενδιαφέροντός μας στις εν λόγω χρονικές έννοιες προκύπτει από την θεμελιώδη σημασία και τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης. Ειδικότερα, όπως αναλύεται και στο κεφάλαιο 2.4., οι προαναφερθείσες χρονικές έννοιες αποτελούν άρρηκτα συνδεδεμένες με το χρόνο έννοιες και αναπόφευκτα συνυφασμένες με την Ιστορία, μιας και ο χρόνος αποτελεί το πρωταρχικό στοιχείο της Ιστορίας. Κατά συνέπεια, η κατανόηση των εννοιών αυτών συνδέεται άμεσα με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου ή αλλιώς με την ιστορική κατανόηση.<sup>571</sup>

---

562Ταρατόρη-Τσαλακατίδου (2010), ό.π., σελ. 53.

563Ψαρά (2012), ό.π., σελ. 4.

564Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 138-139.

565Γκλιάου (2002), ό.π., σελ. 2.

566Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 138-139.

567Ταρατόρη-Τσαλακατίδου (2010), ό.π., σελ. 61.

568Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 139-140.

569Γκλιάου (2002), ό.π., σελ. 2.

570Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 25-58., Ψαρά (2012), ό.π., σελ. 4.

571O'Sullivan (2014), ό.π., σελ. 60., Thornton & Vukelich (1988), ό.π., σελ. 69., Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 76-77.



Πριν την έναρξη του Project, θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό να εισαχθούν τα παιδιά σε μια σειρά από δραστηριότητες σχετικές με το χρόνο για να διευκολυνθεί στη συνέχεια η έρευνά τους αναφορικά με το παρελθόν. Ειδικότερα, κρίθηκε αναγκαίο να εισαχθούν στη γραμμή του χρόνου<sup>572</sup> και να μελετήσουν μέσω της λειτουργίας της μια σειρά από προσωπικά τους βιώματα που αφορούσαν στο παρόν, καθώς και στο άμεσο παρελθόν των ίδιων των παιδιών.

### **Η πρώτη συνάντηση με τα παιδιά**

Με αφορμή έναν φάκελο που έφτασε στο σχολείο με τα προσωπικά μου στοιχεία, η δασκάλα με τα παιδιά αποφάσισαν να επικοινωνήσουν μαζί μου. Προγραμματίσαμε την ημέρα και ώρα που θα μπορούσα να τους επισκεφτώ για να παραλάβω τον φάκελό μου και να τους ευχαριστήσω.

Όταν τους επισκέφτηκα, αφού τους εξέφρασα κάποια στοιχεία της ταυτότητάς μου, τους εξήγησα σύντομα τι συνέβη με το φάκελο που βρέθηκε (εικ. 1)<sup>573</sup>. Κάποιες από τις πληροφορίες που τους μετέφερα ήταν οι εξής:

*Η μαμά μου, που μένει στο Νέο Ηράκλειο Αθήνας, μου ζήτησε να της στείλω κάτι με το ταχυδρομείο. Αφού ετοίμασα τον φάκελο που θα έστελνα, επισκέφτηκα το ταχυδρομείο. Ο κύριος που δούλευε εκεί μου είπε ότι για να στείλω τον φάκελο στη μαμά μου χρειάζεται να γράψω από έξω το όνομα και την διεύθυνσή μου καθώς και το όνομα και τη διεύθυνση της μαμάς μου. Η μαμά μου είναι δασκάλα και δουλεύει στο 34<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο στο Νέο Ηράκλειο Αθήνας. Έτσι έστειλα το φάκελο στο σχολείο της γιατί το γράμμα θα έφτανε το πρωί και εκείνη την ώρα η μαμά μου θα ήταν στο σχολείο. Όμως μπερδεύτηκα και έγραψα Ηράκλειο και όχι Ηράκλειο Αθήνας. Έτσι ο ταχυδρόμος πήγε το γράμμα στο 34ο Δημοτικό σχολείο Ηρακλείου και το έδωσε στον Διευθυντή. Τη μαμά μου*

---

572Η γραμμή του χρόνου είναι ένας τρόπος για να κατανοήσουν τα μικρά παιδιά τη χρονική ακολουθία. Βλ. και Κεφάλαιο 2 (2.4.3.).

573Στο Παράρτημα 1 της εργασίας υπάρχουν μια σειρά από φωτογραφίες, η λήψη των οποίων έγινε κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης και η παρουσία τους εν προκειμένω σκοπεύει στην ευκρινέστερη εξήγηση των στοιχείων που καταγράφονται. Για την καλύτερη λοιπόν παρουσίαση της διαδικασίας που ακολουθήθηκε κατά την εν λόγω παρέμβαση παρατίθεται εντός παρενθέσεως σε διάφορα σημεία του κυρίως κειμένου ο συγκοπτόμενος τύπος της λέξης εικόνα, δηλαδή εικ., μαζί με έναν αριθμό που αφορά στον αριθμό της αντίστοιχης εικόνας που βρίσκεται στο Παράρτημα 1.

την λένε Αγγελική, γι' αυτό ο Διευθυντής ζήτησε τη βοήθεια της κυρίας Αγγελικής που ήταν δασκάλα στο τμήμα 1 της Α' τάξης.

Τα παιδιά, με πληροφόρησαν αμέσως ότι η κυρία Αγγελική ζήτησε τη βοήθειά τους και όλοι μαζί, αφού είδαν έναν τηλεφωνικό αριθμό έξω από το φάκελο, συμφώνησαν να τηλεφωνήσουν σε αυτόν. Τους ευχαρίστησα πολύ που μου τηλεφώνησαν αμέσως μόλις βρήκαν τον φάκελο. Τους ρώτησα αν είχαν χρόνο να γνωριστούμε και να τους πω για την έκπληξη που έκρυβε ο φάκελος. Όταν η δασκάλα και τα παιδιά συμφώνησαν με χαρά, τους πρότεινα να κάτσουμε σε κύκλο. Τα θρανία ήταν τοποθετημένα σε κυκλική διάταξη και συνεπώς υπήρχε αρκετός χώρος για να κάνουμε με τα παιδιά έναν κύκλο στο κεντρικό σημείο της σχολικής αίθουσας. Όταν τους έδειξα την αγαπημένη μου μπαλίτσα, που πάντα έχω μαζί, μου πρότειναν να παίξουμε την «Καυτή Πατάτα», το αγαπημένο τους παιχνίδι. Συναποφασίσαμε να παίξουμε πρώτα τη μπάλα των ονομάτων για να γνωριστούμε καλύτερα και αμέσως μετά την «Καυτή Πατάτα».

Συμφωνήσαμε να πετάει ένας ένας την μπάλα και όποιος την πιάνει να λέει το όνομά του. Αφού παίξαμε αρκετές φορές και ακούστηκαν τα ονόματα όλων των συμμετεχόντων, το επεκτείναμε και συμφωνήσαμε στον 2ο γύρο του παιχνιδιού όποιος έχει την μπάλα λέει το αγαπημένο του παιχνίδι και στον 3ο γύρο να λέει αντίστοιχα το φαγητό που του αρέσει πιο πολύ.

Η δασκάλα της τάξης είχε φτιάξει στην αρχή της χρονιάς βραχιολάκια με τα ονόματα των παιδιών. Έτσι, τα παιδιά μου πρότειναν να τα ξαναχρησιμοποιήσουμε για να διευκολυνθεί η διαδικασία, όταν είδαν ότι δυσκολεύομαι να τα θυμάμαι όλα σωστά.

Όταν τους ρώτησα αν θέλουν να ανοίξουμε τον φάκελο για να τους δείξω τι έκπληξη ήθελα να κάνω στη μαμά μου, δέχτηκαν με ενθουσιασμό και γεμάτα ανυπομονησία περίμεναν να τον ανοίξω. Τους προέτρεψα, όμως, πριν τον ανοίξουμε να κάνουν υποθέσεις για το τι μπορεί να κρύβεται μέσα. Κάποιες από τις υποθέσεις των παιδιών ήταν οι εξής : «Γράμμα», «ζωγραφίες», «φωτογραφίες». Αφού με πληροφόρησαν ότι θέλουν διακαώς να προχωρήσουμε στο άνοιγμά του, τους έδωσα κάποιες επιπλέον πληροφορίες ως εξής:

*Η μαμά μου, που μένει στην Αθήνα, μου ζήτησε να της στείλω φωτογραφίες μου. Θέλει να τις κρεμάσει στον τοίχο και να τις βλέπει, γιατί μένω στην Κρήτη και δεν με βλέπει κάθε μέρα. Έτσι αποφάσισα να της στείλω με τον ταχυδρόμο τις αγαπημένες μου φωτογραφίες. Ήθελα όμως να της κάνω μια έκπληξη. Να στείλω και κάτι πολύ παλιές φωτογραφίες που μου έδωσε η γιαγιά μου, και η μαμά μου δεν τις είχε δει ποτέ. Ήμουν σίγουρη ότι θα χαρεί πολύ όταν τις δει.*

Όπως επισημαίνεται και στο κεφάλαιο 2.4.2., ένα μέσο για την κατανόηση της έννοιας της αλλαγής μέσα στον χρόνο είναι οι φωτογραφίες. Χαρακτηριστικά υπογραμμίζει η Στραταριδάκη-Κυλάφη<sup>574</sup> ότι επειδή η έννοια της αλλαγής στο χρόνο είναι αόριστη για τους ενήλικες και προσωπική για τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εισαγάγει την εν λόγω έννοια αναφερόμενος σε οικείες για τα παιδιά έννοιες. Η συγγραφέας παραθέτει ότι ένα φωτογραφικό άλμπουμ του παιδιού με φωτογραφίες από διάφορα στάδια της ζωής του, όπως όταν ήταν νεογέννητο βρέφος, ενός έτους κλπ. ή φωτογραφίες από τα γενέθλιά του τα προηγούμενα χρόνια μπορεί να βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει πώς το πέρασμα του χρόνου επέφερε αλλαγές στο παιδί. Αυτός λοιπόν ήταν και ο λόγος που επιλέξαμε να εισαγάγουμε τις φωτογραφίες στην προκειμένη περίπτωση, για να ξεκινήσει η διαδικασία επεξεργασίας των φωτογραφιών από τα παιδιά σε επίπεδο χρονικού προσδιορισμού των απεικονιζόμενων (είναι παλιά ή είναι πρόσφατη για παράδειγμα μια φωτογραφία;), και κατ' αυτόν τον τρόπο να αρχίσουν να εξοικειώνονται με χρονικές έννοιες μέσα από την επακόλουθη διαδικασία.

Αφού ανοίξαμε με τα παιδιά τον φάκελο, άρχισα να περιγράψω τις φωτογραφίες. Τα παιδιά εξέφρασαν έντονα την επιθυμία τους να τις πάρουν στα χέρια τους για να τις δουν. Καθώς παρατηρούσαμε, συγκρίναμε και σχολιάζαμε τις φωτογραφίες, μερικά παιδιά είπαν πως δεν έβλεπαν τις φωτογραφίες. Τότε αποφασίσαμε να τις κρεμάσουμε με το σχοινάκι και τα μανταλάκια, που υπήρχαν μέσα στον φάκελο, για να τις βλέπουν όλοι. Τους παρακίνησα να κρεμάσουμε πρώτα την φωτογραφία που είμαι πιο μεγάλη, όπως είμαι τώρα.

---

574 Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 76-77.

Καθώς τοποθετήθηκαν σε σειρά οι φωτογραφίες από την πιο παλιά προς την πιο πρόσφατη, δημιουργήθηκε μια «πρόχειρη» γραμμή του χρόνου, στοιχείο που διευκόλυνε μελλοντικά τα παιδιά στο τρόπο που το εν λόγω μέσο λειτουργεί, στο πλαίσιο δημιουργίας άλλων χρονογραμμών.

Μου έδωσαν λοιπόν την πιο πρόσφατη και την κρέμασα προς την δεξιά πλευρά του σχοινού. Συνεχίσαμε με τη φωτογραφία που είμαι λίγο πιο μικρή και την τοποθετήσαμε πριν την πρώτη φωτογραφία (αριστερά της), έπειτα εντοπίσαμε τη φωτογραφία που είμαι ακόμα πιο μικρή και συνεχίσαμε με τον ίδιο τρόπο (εικ. 2). Εντοπίσαμε ομοιότητες και διαφορές, συζητήσαμε και σχολιάσαμε όλα όσα έκαναν εντύπωση στα παιδιά.

Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν στις απαντήσεις τους χρονικές έννοιες και φράσεις όπως «πιο παλιά», «πιο μικρός» «τόρα». Τους είπα ότι ο αδερφός μου είναι πιο μεγάλος και γεννήθηκε πρώτα και μετά εγώ. Τα παιδιά μου απάντησαν πως έχουν και αυτά αδέρφια. Μου είπαν τι τάξη πηγαίνουν τα αδέρφια τους, πόσο μεγαλύτερα ή μικρότερα είναι. Τους πρότεινα λοιπόν να φέρουν και τα ίδια φωτογραφίες για να μας δείξουν πώς είναι τα αδέρφια τους. Τοποθετήσαμε έπειτα τη φωτογραφία που ο αδερφός μου ήταν μωρό πριν από τη φωτογραφία που ήμουν εγώ μωρό. Όταν όμως συζητήσαμε για την ασπρόμαυρη φωτογραφία της μαμάς μου, όταν η ίδια πήγαινε πριν πολλά χρόνια Α' Δημοτικού, τους φάνηκε λίγο περίεργη. Μου είπαν ότι δεν είχαν ξαναδεί ασπρόμαυρες παλιές φωτογραφίες. Αφού την συγκρίναμε με τις άλλες φωτογραφίες, κρεμάσαμε και αυτήν που ήταν πολύ πολύ παλιά πριν από όλες τις φωτογραφίες (εικ. 3).

Τα παιδιά μου είπαν πως έχουν και αυτά πολλές φωτογραφίες. Τότε τους ρώτησα αν μπορούν να τις φέρουν για να τις δούμε όλοι μαζί. Συμφωνήσαμε λοιπόν να τις φέρουν και να ξανασυναντηθούμε για να τις δούμε και να τις βάλουμε στη σειρά.

Όταν τους ζήτησα να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους για να δείξω στη μαμά μου ποια παιδιά με βοήθησαν να βρω τον φάκελό μου, πήγαν αμέσως να βρουν στην τσάντα τους μια κόλλα χαρτί για να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους. Τους μοίρασα, όμως, λευκά φύλλα με δύο κουτάκια, για να τους διευκολύνω. Τα δύο κουτάκια ήταν το ένα δίπλα στο άλλο. Αυτό που βρισκόταν δεξιά είχε επάνω την επιγραφή «Ζωγραφίζω τον εαυτό μου όπως είμαι τώρα» και αυτό που βρισκόταν αριστερά είχε την επιγραφή «Ζωγραφίζω τον

*εαυτό μου όπως ήταν παλιά*». Αφού συζητήσαμε για τα δύο κουτάκια και τι θα μπορούσαν να ζωγραφίσουν σε καθένα από αυτά, ορισμένα παιδιά μου είπαν ότι δεν θυμούνται πώς ήταν παλιά. Τους ρώτησα λοιπόν αν θυμούνται πώς ήταν στο Νηπιαγωγείο και αμέσως μετά την καταφατική τους απάντηση ξεκίνησαν με ενθουσιασμό τις ζωγραφιές τους.

Τα παιδιά ζωγράρισαν, με το δικό τους τρόπο κάθε ένα, τον εαυτό τους, όπως είναι τώρα και όπως ήταν πριν χρόνια. Οι εξηγήσεις και οι διευκρινίσεις που έδωσαν σε κάθε μια από τις ζωγραφιές τους αποτέλεσαν αφορμή για να ομαδοποιηθούν τα περιεχόμενα των σχετικών τους απαντήσεων. Η ομαδοποίηση των εξηγήσεων των παιδιών για το περιεχόμενο των ζωγραφιών τους, δηλαδή, βασίστηκε στον τρόπο που παρουσιάστηκε διαφοροποιημένο το παρόν και το παρελθόν του κάθε παιδιού μέσω της εικαστικής του έκφρασης.

Η πλειοψηφία των παιδιών ζωγράφισε τον εαυτό τους με διαφορά στο μέγεθος του σώματος και του κεφαλιού τους. Δηλαδή ζωγράρισαν τον εαυτό τους όπως ήταν παλιά με πιο μικρό σώμα και κεφάλι (και πιο κοντά μαλλιά τα κορίτσια κυρίως) σε σχέση με τον τρόπο που ζωγράφισαν τον εαυτό τους όπως είναι τώρα. Επιπρόσθετα, κάποια παιδιά επέλεξαν να αποτυπώσουν καλύτερα τον εαυτό τους όπως ήταν παλιά και τώρα, προσθέτοντας στην κάθε ζωγραφιά τους και το αντίστοιχο σχολείο φοίτησης. Ειδικότερα, ενώ στο πλαίσιο που αναφερόταν στο παρελθόν του παιδιού, αποτυπώθηκε ένα στιγμιότυπο από τη ζωή του παιδιού στο Νηπιαγωγείο, στο κουτί με την επιγραφή *«Ζωγραφίζω τον εαυτό μου όπως είμαι τώρα»* τα παιδιά συμπεριέλαβαν στη ζωγραφιά τους και το Δημοτικό σχολείο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ζωγραφιά ενός παιδιού το οποίο χρωμάτισε το Νηπιαγωγείο μαύρο, επειδή, όπως διατύπωσε *«Είναι το παλιό το σχολείο»*. Εντύπωση προκάλεσε, επίσης, η ζωγραφιά ενός άλλου παιδιού το οποίο αποτύπωσε στο πλαίσιο *«Ζωγραφίζω τον εαυτό μου τώρα»* αυτό που ακριβώς συνέβαινε εκείνη τη στιγμή, δηλαδή τον εαυτό του με όλα τα άλλα παιδιά να ζωγραφίζουν στην τάξη τον εαυτό τους, ενώ στο πλαίσιο *«Ζωγραφίζω τον εαυτό μου πιο παλιά»*, ζωγράφισε τον εαυτό του στο Νηπιαγωγείο καθώς καθόταν με τη Νηπιαγωγό και τα άλλα παιδιά στην παρεούλα.

Πολλές είναι οι έρευνες<sup>575</sup> που δείχνουν ότι τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας έχουν αρχίσει να αναπτύσσουν την αίσθηση του χρόνου και να κάνουν κάποιες βασικές διακρίσεις αναφορικά με τον ιστορικό χρόνο. Επιπλέον, άλλες έρευνες<sup>576</sup> τονίζουν ότι η προσωπική ιστορία του κάθε παιδιού δίνει σημασία στο χρόνο, δεδομένου ότι επιτρέπει στο παιδί να αντιλαμβάνεται τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που συμβαίνει στο παρόν και σε κάτι που έχει ήδη συμβεί στο παρελθόν. Δηλαδή, κατά τους ερευνητές, επειδή τα μικρά παιδιά έχουν πολύ περιορισμένες εμπειρίες αναφορικά με το παρελθόν, η σύνδεσή τους με αυτό κατά τρόπο ουσιαστικό δεν θα μπορούσε παρά να περιοριστεί σε αυτά με τα οποία είναι εξοικειωμένα μετά από προσωπικά βιώματα. Για να διαπιστώσουμε, σε πρώτη φάση και πριν την έναρξη της διδακτικής μας παρέμβασης για την προσέγγιση του τοπικού παρελθόντος από τα παιδιά, εάν τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών απηχούν και στα παιδιά της έρευνάς μας, προχωρήσαμε στην προαναφερθείσα δραστηριότητα αξιολόγησης. Ειδικότερα, για να δούμε εάν πράγματι έχουν αρχίσει τα παιδιά να κατανοούν και να διακρίνουν το παρόν από το παρελθόν με βάση όσα τα ίδια έχουν ζήσει, τους προτρέψαμε να ζωγραφίσουν πώς είναι ο εαυτός τους τώρα και πώς ήταν παλιά και στη συνέχεια να εξηγήσουν τι ζωγράρισαν και γιατί. Μέσα από τις εκφράσεις διαπιστώθηκε από το σύνολο της ομάδας των παιδιών ότι όντως τα παιδιά έχουν αρχίσει να διακρίνουν το παρελθόν από το παρόν στη βάση προσωπικών τους εμπειριών.

Η εν λόγω αρχική ανίχνευση δρομολόγησε την πορεία της ερευνητικής μας προσέγγισης. Δηλαδή, εφόσον είδαμε ότι τουλάχιστον κάποια παιδιά διακρίνουν το παρελθόν από το παρόν, κατέστη εμφανές ότι μπορεί να ενταχθεί μια μεθοδική προσέγγιση για την ανάπτυξη της κατανόησης χρονικών εννοιών από τα παιδιά μέσα από την δική τους διερεύνηση καταλοίπων της τοπικής τους Ιστορίας.

Αφού τελείωσαν όλα τα παιδιά με τις ζωγραφιές τους, εξέφρασαν την επιθυμία τους να τις παρουσιάσουν στα υπόλοιπα παιδιά. Εξήγησαν λοιπόν τους λόγους που ζωγράρισαν με τον δικό τους τρόπο τον εαυτό τους. Σχολιάστηκαν από τα υπόλοιπα παιδιά οι ομοιότητες και οι διαφορές που εντοπίστηκαν στις δυο ζωγραφιές του κάθε

---

575Jahoda (1963), Friedman (1944), Bradley (1947), Barton & Levstik (1996), Hoodless (2002), Groot-Reuvekamp κ.ά. (2017), Blyth (1978),

576Shaffer (2010), O'Sullivan (2014).

παιδιού. Στη συζήτηση που αναδύθηκε μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά εξέφρασαν φιλίες που είχαν μεταξύ τους ήδη από το Νηπιαγωγείο. Αναγνώρισαν στις ζωγραφιές άλλων παιδιών, οι οποίες αναφερόταν στο παρελθόν, στοιχεία που γνώριζαν, όπως παιχνίδια, κτίρια κλπ.

Μετά την παρουσίαση, τα παιδιά μου ζήτησαν και πάλι το αγαπημένο μου μπαλάκι. Παίξαμε πριν τους αποχαιρετήσω μια φορά ακόμα την «Καυτή Πατάτα», που τόσο πολύ αγαπούσαν. Συμφωνήσαμε όμως να συναντηθούμε και πάλι την άλλη εβδομάδα για να μου δείξουν τις δικές τους φωτογραφίες από τώρα και από παλιά.

### **Η αξιολόγηση της πρώτης συνάντησης με τα παιδιά**

Μέσα από την προαναφερθείσα διαδικασία κατέστη εμφανές ότι τα παιδιά έχουν αρχίσει να διαφοροποιούν το παρόν από το παρελθόν. Για την εν λόγω χρονική διάκριση βοήθησε, όπως διαπιστώθηκε, η σύνδεση του παρόντος με εμπειρίες διαφορετικές σε σχέση με αυτές του παρελθόντος. Παρότι δεν ήταν εξοικειωμένα με τη χρήση χρονικών λέξεων όπως πριν, παρόν και παρελθόν, έγινε αντιληπτό ότι κατανοούν σε ένα αρχικό επίπεδο την έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας, του αιτίου και του αποτελέσματος. Κάτι τέτοιο διασταυρώθηκε όχι μόνο μέσα από τις δραστηριότητες που προγραμματίστηκαν να υλοποιηθούν, αλλά και μέσα από τις αυθόρμητες συζητήσεις που διεξάχθηκαν με τα παιδιά. Για παράδειγμα, ένα από τα θέματα που φάνηκε να τους απασχολεί ιδιαίτερα ήταν ο χορός. Έγινε λοιπόν μια συζήτηση και για τον χορό με αφορμή μια από τις ζωγραφιές τους, στην οποία ορισμένα από τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν ο χρονικός προσδιορισμός της έναρξης των χορευτικών τους δραστηριοτήτων και ο λόγος της συμμετοχής τους σε αυτές. Ενώ κάποια παιδιά είπαν ότι ξεκίνησαν στο Νηπιαγωγείο και συνέχιζαν μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή, άλλα επεσήμαναν ότι ξεκίνησαν φέτος, άλλα ότι έμαθαν να χορεύουν Κρητικά από το Νηπιαγωγείο, ενώ κάποια αλλά ότι σταμάτησαν χορό και το χρονικό εκείνο διάστημα ασχολούνταν με το τραγούδι. Κάτι τέτοιο βρίσκεται σε συμφωνία με τη θέση του O'Sullivan (2014), όπως παρατίθεται αναλυτικότερα και στο κεφάλαιο 2.3., κατά την οποία τα μικρά παιδιά έχουν πολύ περιορισμένες εμπειρίες αναφορικά με το παρελθόν,

οπότε η σύνδεσή τους με αυτό κατά τρόπο ουσιαστικό δεν θα μπορούσε παρά να περιοριστεί σε αυτά με τα οποία είναι εξοικειωμένα μετά από προσωπικά βιώματα.

### **Η δεύτερη συνάντηση με τα παιδιά**

Αφού ανταλλάξαμε με τα παιδιά όλα μας τα νέα, τους ενημέρωσα πόσο πολύ χάρηκε η μαμά μου, όταν της είπα πόσο πολύ με βοήθησαν τα παιδιά να βρω τον φάκελο. Τους έστειλα λοιπόν ένα μεγάλο ευχαριστώ εκ μέρους της, αφού μου το ζήτησε η ίδια. Όμως, επειδή την προηγούμενη φορά έλειπαν πέντε παιδιά λόγω κάποιας ίωσης, βοηθήσαμε όλοι μαζί να καταλάβουν τα παιδιά που έλειπαν, όλα όσα είχαν συμβεί.

Τα παιδιά ξεκίνησαν γεμάτα ενθουσιασμό τη συζήτηση για τις φωτογραφίες που είχαν φέρει μαζί τους για να τις δούμε όλοι μαζί. Τους πρότεινα να κάτσουμε σε κύκλο ώστε να μπορούμε όλοι να βλέπουμε καλά όλες τις φωτογραφίες. Αφού κάναμε έναν μεγάλο κύκλο στο κέντρο της σχολικής αίθουσας, όλα τα παιδιά ήθελαν διακαώς να ξεκινήσουν πρώτα να παρουσιάζουν τις φωτογραφίες τους, όμως συμφωνήσαμε να παίξουμε έναν γύρο από το αγαπημένο τους παιχνίδι, την «καυτή πατάτα», για να δούμε ποιος θα «καεί» πρώτος, μετρώντας αντίστροφα από το 10 έως το 0, ώστε να ξεκινήσει. Συμφωνήσαμε επίσης ότι ο πρώτος που θα παρουσιάσει τις φωτογραφίες του, θα επιλέξει τον επόμενο, κ.ο.κ.

Αρχικά το κάθε παιδί μας έδειξε τις φωτογραφίες του, περιγράφοντας τις αναμνήσεις που είχε από αυτές ή τις αναμνήσεις που του είχαν μεταφέρει οι γονείς του για αυτές. Ένα κορίτσι, για παράδειγμα, είπε χαρακτηριστικά *«Εδώ είμαι πολύ μικρό μωρό και είμαι πολύ χαρούμενη.»*, και ένας συμμαθητής της την ρώτησε αμέσως: *«Αφού ήσουν μικρό μωρό που το ξέρεις;»*. *«Μου το είπε η μαμά μου όταν ήμασταν στο σπίτι της γιαγιάς μου.»*, απάντησε. Αφού αρχίσαμε να τις σχολιάζουμε όλοι μαζί, τις συγκρίναμε, είδαμε τις διαφορές και τις ομοιότητες που υπήρχαν από τη μια στην άλλη. Αφού διατυπώσαμε τις ερωτήσεις που ο καθένας είχε για τις εν λόγω φωτογραφίες, αποφασίσαμε να τις κολλήσουμε σε ένα μεγάλο χαρτόνι για να τις έχουμε στην αίθουσα και να τις βλέπουμε κάθε μέρα. Τις βάλουμε σε σειρά ξεκινώντας από την πιο πρόσφατη που δείχνει πώς είμαστε τώρα, συνεχίσαμε με την πιο παλιά και έπειτα με αυτή που είναι ακόμα πιο παλιά. Στην πρώτη σειρά-γραμμή του χαρτονιού είχα βάλει τις δικές μου



φωτογραφίες και συνέχισαν από κάτω τα παιδιά με ανάλογο τρόπο, διατηρώντας κενά μεταξύ των φωτογραφιών, όταν μεσολαβούσαν μεγάλα χρονικά διαστήματα μεταξύ των φωτογραφιών αυτών (εικ. 4). Εντύπωση προκάλεσε, επίσης, το ερώτημα ενός άλλου παιδιού το οποίο είπε: «Γιατί κυρία μόνο εσείς έχετε τόσο παλιά φωτογραφία;», δείχνοντας την ασπρόμαυρη και παλιά φωτογραφία που έδειχνε την μαμά μου όταν ήταν Α' Δημοτικού. Συζητήσαμε σχετικά και ένα παιδί απάντησε έχω και εγώ πολύ πολύ παλιές φωτογραφίες και συμφωνήσαμε να μας τις φέρει και να μας τις δείξει.

Φαίνεται ότι στην προκειμένη περίπτωση, η ασπρόμαυρη φωτογραφία διευκόλυνε τα παιδιά στην αναγνώρισή της ως αντικείμενο του «όχι και τόσο πρόσφατου» παρελθόντος, σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας της Harnett (1993).<sup>577</sup>

Το παιδί που ήταν το τελευταίο για να μας περιγράψει τις φωτογραφίες του, καθώς μας έδειχνε την πιο πρόσφατη, μας είπε ότι είναι από φέτος τα Χριστούγεννα (εικ. 5). Αφού συζητήσαμε σχετικά, ρώτησα να μου πουν αν θυμούνται τι έκαναν πριν από τα Χριστούγεννα στο σχολείο από τότε που πήγαν στην Α' Δημοτικού. Για να τους διευκολύνω τους ρώτησα εάν πήγαν κάποια εκδρομή, ή έγινε κάτι που τους έκανε εντύπωση. Αμέσως τα αγόρια μου είπαν για μια επίσκεψη που έκαναν στα γήπεδα Liddo Soccer, όπου έπαιζαν ποδόσφαιρο και πολλά άλλα παιχνίδια όλοι μαζί. Έπειτα, με ενημέρωσαν για ένα θέατρο που είδαν γεμάτοι χαρά αλλά δεν θυμούνταν πώς λεγόταν. Μου έδειξαν την αφίσα που είχαν φυλάξει, η οποία έδειχνε τους ηθοποιούς του θεατρικού έργου και είχε και τον τίτλο «Ραντεβού στην Κιβωτό». Συζητήσαμε, επιπλέον, για τη Χριστουγεννιάτικη γιορτή που έκαναν στο σχολείο τους, τα Χριστουγεννιάτικα τραγούδια που έμαθαν και τραγούδησαν, καθώς και για το Χριστουγεννιάτικο δέντρο που στόλισαν στην τάξη. Επίσης, ρώτησα εάν έκαναν Αγιασμό την πρώτη μέρα στο σχολείο και μου μίλησαν με ενθουσιασμό για αυτήν την ημέρα.

Για κάθε ένα από αυτά τα γεγονότα αποφασίσαμε να βρούμε μια εικόνα στο διαδίκτυο, να τις εκτυπώσουμε, και να τις βάλουμε σε μια σειρά, ξεκινώντας, όπως και με τις άλλες φωτογραφίες, από τις πιο πρόσφατες και συνεχίζοντας με τις λίγο πιο παλιές, τοποθετώντας τις παράλληλα στο χαρτόνι. Όμως, επειδή το χαρτόνι με τις γραμμές του χρόνου των παιδιών είχε γεμίσει μέχρι κάτω με φωτογραφίες πρόσφατες και παλιές,

---

577Βλ. και Κεφάλαιο 2 (2.4.2.).

αποφασίσαμε να κόψουμε μια ακόμα λωρίδα από χαρτόνι του μέτρου και να κατασκευάσουμε τη γραμμή του χρόνου για την τάξη.

### **Η αξιολόγηση της δεύτερης συνάντησης με τα παιδιά**

Εντύπωση προκάλεσε η ευκολία με την οποία προσαρμόστηκαν τα παιδιά στην κατασκευή της δικής τους χρονογραμμής, τοποθετώντας τις φωτογραφίες τους από την πιο πρόσφατη στην πιο παλιά και κινούμενα από τα δεξιά προς τα αριστερά στο μεγάλο χαρτόνι που χρησιμοποιήθηκε. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά θυμούνταν με λεπτομέρεια όλες τις πληροφορίες που κατά την πρώτη μας συνάντηση τους είχα μεταφέρει για κάθε μια από τις φωτογραφίες που βρίσκονταν στο φάκελό μου.

Επιτεύχθηκαν σε υψηλό ποσοστό οι στόχοι που τέθηκαν στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας, της Γλώσσας και των Μαθηματικών, καθώς τα παιδιά κατάφεραν με επιτυχία να βάλουν σε χρονολογική σειρά τις δικές τους φωτογραφίες, από την πιο πρόσφατη στην πιο παλιά, έκαναν πολλαπλές συγκρίσεις εντοπίζοντας, ομοιότητες και διαφορές στις φωτογραφίες τους και εξέφρασαν εντυπώσεις και συναισθήματα, καλλιεργώντας τον προφορικό τους λόγο και εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους. Κατασκεύασαν με πολύ δημιουργικό τρόπο τη γραμμή του χρόνου της τάξης τους και εξέφρασαν παράλληλα πολλές σκέψεις και απόψεις.

### **Οι χρονογραμμές μετά την δεύτερη συνάντηση με τα παιδιά**

Τα παιδιά συνέχισαν να χρησιμοποιούν τις χρονογραμμές τους, καθώς και τη γραμμή του χρόνου της τάξης τους, εμπλουτίζοντας τις με νέα σημαντικά γεγονότα και άλλα στοιχεία που θεωρούσαν οι ίδιοι ότι αξίζει να τοποθετηθούν σε αυτές. Αυτή η ενέργεια πυροδοτήθηκε με την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού η οποία προέτρεπε σε κάθε ευκαιρία τα παιδιά να λάβουν πρωτοβουλίες και να προχωρήσουν σε σχετικές κινήσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι πριν την εισαγωγή της γραμμής του χρόνου, καθώς και κατά τη διάρκεια της εν λόγω διαδικασίας, διεξάγονταν συζητήσεις με τη δασκάλα της τάξης για τον τρόπο και σκοπό χρήσης της γραμμής του χρόνου με βάση τους ερευνητές. Στη βάση των δικών τους εμπειριών και εντός του πλαισίου της καθημερινής τους ζωής

στο σχολείο, τα παιδιά άρχισαν να εξοικειώνονται με θεμελιώδεις διαστάσεις του ιστορικού χρόνου, όπως η έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας και του αιτίου-αποτελέσματος και να τις θέτουν στο επίκεντρο των συζητήσεών τους.

### 1.9.1. Έναρξη Project – Α' φάση

Αφού τηλεφώνησα στη δασκάλα και ρώτησα, εάν θα μπορούσα να ξαναδώ τα παιδιά, γιατί ήθελα να τους εμπιστευτώ ένα μεγάλο μου μυστικό, κανονίσαμε να τους ξαναεπισκεφτώ.

Όταν συνάντησα τα παιδιά, πριν να τους αποκαλύψω το μεγάλο μου μυστικό, συζητήσαμε όλα τα σημαντικά γεγονότα που συνέβησαν στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από την τελευταία μας συνάντηση. Ένα ξεχωριστό γεγονός που μου διηγήθηκαν, αφορούσε την πρώτη ημέρα του Μαρτίου, καθώς εκείνη την ημέρα είχαν προγραμματίσει να φέρουν από το σπίτι τους κόκκινη και λευκή κλωστή για να πλέξουν όλοι μαζί και με τη βοήθεια της δασκάλας τους να φτιάξουν «βραχιολάκια – μαρτάκια» για να μην τους «κάψει» ο ήλιος σύμφωνα με την παράδοση. Όπως με ενημέρωσαν, αφού είχαν φτιάξει μαρτάκια όλα τα παιδιά, έφτιαξαν και ένα για την δασκάλα τους και ένα για την γραμμή του χρόνου της τάξης.

Ένα επίσης σημαντικό γεγονός που συνέβη τις προηγούμενες μέρες ήταν τα γενέθλια ενός από τα παιδιά της τάξης. Όταν ρώτησα τα παιδιά πότε έγινε το πάρτι γενεθλίων, μου απάντησαν αμέσως «Στις 6 Μαρτίου, κυρία». Διοργανώθηκε μεγάλη γιορτή μέσα στη σχολική αίθουσα με διάφορα φαγητά, γλυκά, αναψυκτικά και γιορτινή μουσική σε χαμηλούς τόνους για να μην ενοχληθούν οι άλλες τάξεις που έκαναν μάθημα σε διπλανές αίθουσες. Τα παιδιά ενθουσιασμένα μου διηγήθηκαν μια σειρά από ιστορίες εκείνης της μέρας και μου έδειξαν κάποια παιχνίδια που τα είχαν φυλάξει στην αίθουσά τους μετά το παιδικό πάρτι. Μου είπαν χαρακτηριστικά «Ο Μιχάλης έφερε τα πάντα στα γενέθλιά του!».

Κατά τον Shaffer, προσωπικά γεγονότα, όπως για παράδειγμα γιορτές και γενέθλια δημιουργούν λόγους αναφοράς στο χρόνο που έχουν νόημα για τα παιδιά, δεδομένου ότι τους επιτρέπουν να αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που συμβαίνει στο παρόν και σε κάτι που έχει ήδη συμβεί στο παρελθόν.<sup>578</sup>

Συζητήσαμε, επίσης, για όλα όσα προστέθηκαν στις ατομικές γραμμές του χρόνου των παιδιών. Πολλά παιδιά είχαν ζωγραφίσει κάποια στιγμιότυπα από το παιδικό πάρτι του συμμαθητή τους, που γιόρταζε, και τα είχαν τοποθετημένα στις γραμμές του χρόνου. Κάποια άλλα παιδιά είχαν τοποθετήσει στις χρονογραμμές τους κάποια άλλα γεγονότα του άμεσου παρελθόντος, όπως για παράδειγμα το δέντρο που στόλισαν τα Χριστούγεννα στο σπίτι τους, ή την αγαπημένη τους σκηνή από το θέατρο με τίτλο «Ραντεβού στην κιβωτό», που είχαν παρακολουθήσει λίγους μήνες πριν. Ένα παιδί είχε αναπαραστήσει με πολλές λεπτομέρειες κάποιες σκηνές από την αγαπημένη του ταινία με τίτλο «Η διακονία» και αφού το ρωτήσαμε να μας πει για την ταινία, μας εξήγησε γεμάτος χαρά όλα όσα θυμόταν. Ένα άλλο παιδί είχε προσθέσει στη χρονογραμμή του ένα δικό του σχέδιο με τα κόκαλα ενός δεινοσαύρου, όπως του τα είχε δείξει ο παππούς του, σύμφωνα με τα λεγόμενά του. Όλα τα παιδιά, όμως, εξέφρασαν έντονα τη δυσπιστία τους για το αληθές περιεχόμενο του σχεδίου του συμμαθητή τους. Αφού ολοκληρώσαμε τη συζήτηση αυτή, ρώτησα τα παιδιά αν είναι έτοιμα να τους αποκαλύψω το μεγάλο μου μυστικό.

Μετά την γεμάτη ανυπομονησία καταφατική τους απάντηση, τους αφηγήθηκα την ιστορία μου ως εξής:

*Όταν ήμουν πολύ μικρή, η γιαγιά μου, μου έδωσε ένα μικρό πουγκάκι και μου ζήτησε να το φυλάξω. Μου είπε να το ανοίξω, μόνο όταν νιώσω ότι είμαι αρκετά μεγάλη και έτοιμη να ανακαλύψω τον θησαυρό που κρύβει. Αποφάσισα, λοιπόν, πως ήρθε η ώρα να ανοίξω το μυστικό πουγκάκι. Θέλετε να με βοηθήσετε να ανακαλύψω, επιτέλους, τι κρύβεται μέσα;*

Αποφασίστηκε να τοποθετηθεί το νόμισμα μέσα σε ένα πουγκάκι πριν αποκαλυφθεί στα παιδιά το περιεχόμενό του για να διαμορφωθεί ένα «πέπλο μυστηρίου» και να διεγερθεί η φαντασία των μικρών ερευνητών.

---

578Βλ. και Κεφάλαιο 2 (2.3.).

Τα παιδιά έτρεξαν να με βοηθήσουν να ανοίξουμε το πουγκάκι (εικ. 6), όμως τους προέτρεψα πρώτα να κάνουν υποθέσεις για το τι μπορεί να κρύβεται μέσα. Οι υποθέσεις που εκφράστηκαν ήταν οι εξής: «Λεφτά είναι!», «Όχι δαχτυλίδι είναι!», «Διαμάντια.», «Μέσα κρύβεται μια νεράιδα», «Κρύσταλλα.», «Λεφτά, 500! 500 ευρώ!», «Όχι, λίρες έχει, χρυσές λίρες. Αφού αν κουνήσεις το πουγκάκι κάνει ντρουγκ ντρουγκ.», «Κουφετάκια.», «Χάρτινα λεφτά.», «Θησαυρό!», «Πέτρες, χρυσές πέτρες.». Μετά την επιτακτική προτροπή «Ας το ανοίξουμε κυρία!!» και αφού εκφράστηκαν οι υποθέσεις όλων των παιδιών, ανοίξαμε όλοι μαζί προσεκτικά το πουγκάκι (εικ. 7), το οποίο ήταν δεμένο με ένα χοντρό σχοινί και αφού είδαμε τι κρύβεται μέσα, ακούστηκε δυνατά «Λεφτά είναι, λεφτάά!! Το παιχνίδι της ανακάλυψης είχε ήδη ξεκινήσει.

Κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης, επιλέχθηκε ο σόλιδος της Α' βυζαντινής περιόδου, όπως τον γνωρίσαμε στο I.M.K. στο πλαίσιο των αρχικών ερευνητικών μας αναζητήσεων, ως το καταλληλότερο νόμισμα για την κατασκευή ομοιωμάτων και την συνακόλουθη εκπαιδευτική αξιοποίησή τους κατά την παρέμβαση. Η εν λόγω επιλογή στηρίχθηκε σε μια σειρά από λόγους:

Πρώτον, τα μορφολογικά στοιχεία του συγκεκριμένου νομίσματος, αφενός, διευκολύνουν να διακρίνει κανείς τις εικονικές αναπαραστάσεις των όψεών τους, αφετέρου, παραπέμπουν σε μορφολογικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν και σύγχρονα νομίσματα και κατά συνέπεια ανοίγουν το δρόμο για σχετικές συγκρίσεις. Ειδικότερα, ο σόλιδος αποτελεί ένα χρυσό νόμισμα, που οι διαστάσεις του μοιάζουν με αυτές του σημερινού νομίσματος των δέκα λεπτών και επιπλέον, έχει στην εμπρόσθια όψη του το πρόσωπο του βασιλιά ο οποίος κρατά ένα σταυρό και στην οπίσθια όψη του υπάρχει ένας σταυρός σε βαθμιδωτή βάση.<sup>579</sup> Με γυμνό λοιπόν μάτι μπορεί κανείς να διακρίνει την ευκρινή ύπαρξη ενός ανδρικού προσώπου, ο οποίος κρατά έναν σταυρό, καθώς και την ύπαρξη ενός σταυρού στην άλλη όψη. Ο σταυρός και στις δύο περιπτώσεις των όψεων είναι σαν και αυτόν που συναντούμε στους χριστιανικούς ναούς γύρω μας. Επιπλέον, το ότι το χρώμα και το μέγεθος του εν λόγω νομίσματος μοιάζει αρκετά με το χρώμα και το μέγεθος του σύγχρονου νομίσματος των δέκα λεπτών, διευκολύνει στο να γίνουν συγκρίσεις με το πολυσύχναστο νόμισμα της σύγχρονης εποχής και να προσεγγιστούν

---

<sup>579</sup>Βλ. Περιγραφικός κατάλογος νομισμάτων, (2002), ό.π., σελ. 9. και βλ. Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ. 10.

έμπρακτα χρονικές έννοιες της συνέχειας, της αλλαγής και της εξέλιξης στη βάση όχι μόνο μορφολογικών διαφορών αλλά και μορφολογικών ομοιοτήτων. Την ίδια στιγμή όμως αυτού του είδους οι ομοιότητες κατέστησαν εφικτή για εμάς την κατασκευή ομοιωμάτων βυζαντινών νομισμάτων, μέσω της αξιοποίησης της βάσης του σύγχρονου νομίσματος των δέκα λεπτών και την προσθήκη σε αυτήν την βάση των τυπωμένων εικονικών όψεων του βυζαντινού νομίσματος σόλιδος, όπως υπάρχουν αποτυπωμένες στο φυλλάδιο<sup>580</sup> του Ι.Μ.Κ με τίτλο «*Στου κύκλου τα γυρίσματα. Τα νομίσματα καθρέφτης της κρητικής Ιστορίας*».

Οι τυπωμένες εικονικές όψεις του βυζαντινού νομίσματος σόλιδος τοποθετήθηκαν στις όψεις του πραγματικού σύγχρονου χρυσού νομίσματος των δέκα λεπτών με ειδική κόλλα και στην συνέχεια επικαλύφθηκαν με επίσης ειδική κόλλα που χρησιμοποιείται στην αγορά σε αντικείμενα που αναπαλαιώνονται.

Δεύτερον, ένας επιπλέον λόγος που επιλέχθηκε να ξεκινήσει το Project με ομοιώματα του βυζαντινού νομίσματος σόλιδος αφορά στην σημασία της συγκεκριμένης νομισματικής κοπής κατά την διάρκεια των βυζαντινών χρόνων. Το παραδοσιακό χρυσό βυζαντινό νόμισμα, ο κωνσταντίνος σόλιδος, είχε κεντρικό ρόλο στη ζωή των Βυζαντινών εν όψη του κύριου χαρακτηριστικού του γνωρίσματος, την καθαρότητα των 24 καρατίων σε πολύτιμο μέταλλο. Ύστερα από επτά αιώνες περίπου το εν λόγω χάρισμα άρχισε να χάνεται, έως ότου έφτασε η στιγμή της υποτίμησης του χρυσού βυζαντινού νομίσματος, μια υποτίμηση που θα πρέπει να θεωρηθεί ως το αποτέλεσμα πολλών παραγόντων.<sup>581</sup> Η εν λόγω έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης και του αιτίου-αποτελέσματος αποτυπώνεται εμφανώς μέσα από την αλλαγή που σημειώνεται στα μορφολογικά στοιχεία του νομίσματος αυτού. Δηλαδή, το χρυσό χρώμα από τον σόλιδο της Α' βυζαντινή εποχής, όπως το βλέπουμε στην νομισματική συλλογή του Ι.Μ.Κ., είναι έντονο, σε αντίθεση με τον σόλιδο της Β' βυζαντινή εποχής, όπου το χρυσό χρώμα φαίνεται πιο ξεθωριασμένο. Κατά συνέπεια, είναι ορατές οι αλλαγές που συνέβησαν στην υπό μελέτη εποχή μέσα από όσα αποκαλύπτονται από τις νομισματικές κοπές του

---

580Κ. Σιδηρόπουλος, *Στου κύκλου τα γυρίσματα. Τα νομίσματα καθρέφτης της κρητικής ιστορίας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης*, επιμ. Κ. Σιδηρόπουλος (Ηράκλειο: Τυποκρέτα Α.Ε., 2002).

581Σιδηρόπουλος (2002), ό.π., σελ 10.

χαρακτηριστικού αυτού για την εποχή νομίσματος, στοιχείο που αφήνει χώρο για παρατήρηση, σκέψη και δημιουργική συζήτηση με τις κατάλληλες προϋποθέσεις.

Τρίτον, μετά από μια εκτενή αναζήτηση παιδικών βιβλίων με θέμα τα βυζαντινά χρόνια, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ένα παιδικό βιβλίο με τίτλο «Με ξεναγό την Ιστορία: Μια βόλτα στα βυζαντινά χρόνια» της Τσιτιρίδου – Χριστοφορίδου, το οποίο ενέχει μια ενότητα που κάνει λόγο για το βυζαντινό νόμισμα σόλιδος, και παρουσιάζοντας παραστατικά τα μορφολογικά στοιχεία του εν λόγω νομίσματος. Κατά συνέπεια, αποφασίσαμε να επιλέξουμε τον σόλιδο, ως το βυζαντινό νόμισμα που θα αποτελέσει αφορμή για την έναρξη της διερευνητικής διαδικασίας από τα παιδιά.

Μετά το άνοιγμα λοιπόν του μικρού πουγκιού από τα παιδιά, τα νομίσματα πέρασαν από χέρι σε χέρι, κάθε παιδί είδε με τη σειρά του τις δύο όψεις των νομισμάτων, έπιασε την υφή τους, τα μύρισε, και τα επεξεργάστηκε με όλες του τις αισθήσεις. Συζητήσαμε αρχικά τι είναι αυτά που βρήκαμε μέσα στο πουγκάκι, και κατέστη σαφές ότι όλα τα παιδιά κατανόησαν πως πρόκειται για λεφτά - νομίσματα. Όταν ρώτησα τα παιδιά «*Τι βλέπουμε πάνω στα νομίσματα;*», μου απάντησαν «*Έναν παππού με μουστάκι που κρατάει έναν σταυρό.*» Αναρωτηθήκαμε ποιος παππούς να είναι αυτός. «*Μήπως είναι ο Κολοκοτρώνης;*» ρώτησε ένα παιδί γεμάτο απορία. Συζητήσαμε αν τα νομίσματα αυτά μοιάζουν με τα σημερινά νομίσματα που χρησιμοποιούμε και αμέσως ένα παιδί έτρεξε στην τσάντα του και έφερε σημερινά νομίσματα (ένα νόμισμα του ενός ευρώ και ένα των πενήντα λεπτών). Τα συγκρίναμε και συμφωνήσαμε ότι έχουν και ομοιότητες και διαφορές. Χαρακτηριστικά, ένα παιδί είπε, βλέποντας τον χάρτη που υπάρχει στην πίσω όψη από το σημερινό νόμισμα των πενήντα λεπτών: «*Το νόμισμα δεν έχει χάρτη.*» «*Είναι όμως ίδιο χρώμα!*», συμπλήρωσε ένα άλλο παιδί.

Συζητήσαμε πού χρησιμοποιούμε τα σημερινά νομίσματα και γιατί. Κάποιες από τις απαντήσεις ήταν οι εξής: «*Για να αγοράσουμε τσάντες*», «*...παιχνίδια*», «*...παπούτσια*», «*...στεφάνια*», «*...κασκόλ*», «*...σκουλαρίκια*», «*...δαχτυλίδια*», «*...παγωτό*», «*...νερό*», «*...σπίρτα*», «*...μπουκάλια*», «*...μαξιλάρια*», «*...καρέκλες*», «*...φαγητά*», «*...αναψυκτικά*», «*...κοτόπουλα*». Συνέδεσαν, κατ' αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά τα χρήματα-νομίσματα με τις συναλλαγές που πραγματοποιούνται μέσω αυτών.

Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν να απαντήσουν ποιοι νομίζουν ότι χρησιμοποιούσαν αυτά τα νομίσματα, τα ίδια απάντησαν «Οι άνθρωποι πολύ πολύ παλιά».

Στην ερώτηση «Τι θέλουμε να μάθουμε για αυτά τα νομίσματα;», τα παιδιά απάντησαν «Τι αγόραζαν οι άνθρωποι πολύ παλιά με αυτά τα λεφτά.», «Μήπως ο παππούλης που είναι πάνω στο νόμισμα είναι ο Κολοκοτρώνης;». Κάναμε υποθέσεις για το τι θα μπορούσαν να αγόραζαν οι άνθρωποι με αυτά τα νομίσματα. Κάποιες από τις υποθετικές απαντήσεις ήταν οι εξής: «ντομάτες, φράουλες, μελιτζάνες, σάντουιτς, λαχανικά, δώρα, τσάντες, στυλό, κόλλες για το σχολείο, βιβλία, πετρέλαιο, ρούχα, τζάμια». Όταν ένα παιδί αποκρίθηκε πως νομίζει ότι οι άνθρωποι παλιά αγόραζαν και αυτοκίνητα, ένα άλλο παιδί συμπλήρωσε λέγοντας «Μα τότε δεν υπήρχαν αυτοκίνητα!!»

Όταν αναρωτηθήκαμε μαζί με τα παιδιά πώς θα μπορούσαμε να μάθουμε αν όλα αυτά που υποθέσαμε είναι αλήθεια για τα νομίσματα που βρήκαμε, πρότειναν αρχικά να ρωτήσουμε τους παππούδες μας και τις γιαγιάδες μας. Ρώτησα «Με ποιον τρόπο;» και απάντησαν «Να τους στείλουμε ένα μήνυμα για το δουν και να μας πουν». Άλλα παιδιά είπαν ότι μπορούμε να ψάξουμε να βρούμε βιβλία. Τότε ρώτησα: «Πού μπορούμε να βρούμε βιβλία και παραμύθια για αυτά τα νομίσματα;» «Στην βιβλιοθήκη, στην βιβλιοθήκη. Η κυρία Αγγελική μας έδειξε που είναι!», απάντησαν γεμάτα σιγουριά. Οι Katz & Chard χαρακτηριστικά άλλωστε επισημαίνουν ότι οι πηγές άντλησης πληροφοριών μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά όχι μόνο στη μάθηση, αλλά και να τους προσφέρουν πληροφορίες για τον τρόπο απόκτησης νέων εμπειριών, όπως επισκέψεις σε εξωσχολικούς χώρους και επικοινωνία με ειδικούς.<sup>582</sup>

Στο ερώτημα: «Πού μπορούμε να πάμε για να βρούμε πληροφορίες για αυτά τα νομίσματα;», τρία παιδιά απάντησαν «Στο Μουσείο με τα αρχαία πράγματα.». Αφού κάναμε μια σύντομη κουβέντα γύρω από το θέμα των Μουσείων (όπως για παράδειγμα τι είναι το Μουσείο) ένα άλλο παιδί ρώτησε «Πού θα το βρούμε αυτό το Μουσείο; Ένα άλλο παιδί απάντησε: Η μαμά μου ξέρει! Έχει πάει σε πολλά Μουσεία. Ένα άλλο παιδί συνέχισε λέγοντας «Και εγώ έχω πάει στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας. Τον ρωτήσαμε αμέσως «Μήπως είδες εκεί τέτοια νομίσματα;» Μας αποκρίθηκε «Όχι, εκεί όμως είχε τεράστιους δεινόσαυρους που μιλούσαν.»

---

582Βλ. και Κεφάλαιο 4 (4.1.5.).



Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, καταγράψαμε σε ένα χαρτί του μέτρου όλα τα υποθετικά ερωτήματα και όλες τις προτάσεις των παιδιών, δημιουργώντας το αρχικό ιστόγραμμα του Project. Στη συνέχεια, προβληματιστήκαμε για το πού θα μπορούσαμε να συγκεντρώνουμε όλα όσα βρίσκουμε και φτιάχνουμε για τα νομίσματα αυτά, όπως παραμύθια, βιβλία, ζωγραφιές, κατασκευές κλπ. και συμφωνήσαμε να φτιάξουμε ένα χώρο μέσα στην τάξη στον οποίο να βάζουμε όλα όσα βρίσκουμε και φτιάχνουμε για αυτά τα νομίσματα. Τέλος, σκεφτήκαμε πώς μπορούμε να δείξουμε στο τέλος ό, τι καταφέρουμε να ανακαλύψουμε στους γονείς.

Κατόπιν, συζητήσαμε πώς θα κάνουμε πράξη όσα σχεδιάζουμε και πώς θα μελετήσουμε όσες πληροφορίες θα μαζέψουμε για αυτά τα νομίσματα. Συμφωνήσαμε να δουλέψουμε σε ομάδες. Ο σχηματισμός των ομάδων δημιουργήθηκε με βάση τις παρόμοιες ερωτήσεις και τις προτάσεις που τα παιδιά έθεσαν. Δηλαδή τα παιδιά που πρότειναν να βρούμε βιβλία στη βιβλιοθήκη διαμόρφωσαν την ομάδα Α'. Τα παιδιά που διατύπωσαν την υπόθεση ότι με τα νομίσματα που βρήκαμε μέσα στο πουγκάκι οι άνθρωποι πριν πολλά χρόνια αγόραζαν διάφορα τρόφιμα, δημιούργησαν την ομάδα Β', τα παιδιά που εξέφρασαν την άποψη για έκκληση βοήθειας από τους παππούδες και τους γονείς δημιούργησαν την ομάδα Γ' και τα παιδιά που πρότειναν να κατασκευάσουν τη γωνιά των νομισμάτων αποτέλεσαν την ομάδα Δ'. Χαρακτηριστικά, επίσης, τονίζει η Τατατόρη-Τσαλκατίδου ότι η κατανομή σε ομάδες μπορεί να γίνει με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών αναφορικά με την θεματική που επιθυμούν να ασχοληθούν ή με βάση τις διαπροσωπικές και φιλικές τους σχέσεις.<sup>583</sup>

Για κάθε ομάδα που σχηματίστηκε, ορίστηκε ο συντονιστής και ο γραμματέας από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, με ψηφοφορία. Μοιράστηκε στην κάθε ομάδα ένα τετράδιο στο οποίο καταγράφηκαν από τον γραμματέα της κάθε ομάδας το όνομα της ομάδας, τα ονόματα των παιδιών που την απαρτίζουν, τι θέλει να μάθει αυτή η ομάδα για τα νομίσματα αυτά, τι προτάσεις κάνει κλπ. Κατά την Καρυδά είναι χρήσιμο να γίνεται αναφορά σε ένα ημερολόγιο δραστηριοτήτων και σε σχέση με τα μέσα που

---

583Βλ. και Κεφάλαιο 4 (4.1.3.).

χρησιμοποιήθηκαν και το παραγόμενο μαθησιακό υλικό, έτσι ώστε να έχει χρονική αλληλουχία και σειρά, η αξιολόγηση όλων των φάσεων.<sup>584</sup>

Μετά την οργάνωση των αναζητήσεών μας και τον προγραμματισμό των ενεργειών μας για την ανακάλυψη των νομισμάτων και την παρουσίαση της ανακάλυψής μας, το ιστόγραμμα ολοκληρώθηκε στην αρχική του μορφή (εικ. 8), και η πρώτη μας συνάντηση έφτασε στο τέλος της. Συμφωνήσαμε να συναντηθούμε την επόμενη εβδομάδα για να συνεχίσουμε την προσπάθεια για την ανακάλυψη των νομισμάτων που βρέθηκαν. Τα παιδιά κλήθηκαν να σκεφτούν τι άλλο θα ήθελαν να μάθουν για τα νομίσματα που βρέθηκαν και με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να το μάθουν, κατά τη διάρκεια του χρονικού διαστήματος που θα μεσολαβούσε μέχρι την επόμενη μας συνάντηση, καταγράφοντας τις νέες ερωτήσεις και τις νέες προτάσεις τους στο τετράδιο της ομάδας τους ή στο ιστόγραμμα το οποίο ήταν τοποθετημένο στην αίθουσά τους.

### **Γενικός σχολιασμός της έναρξης της Α' φάσης του Project**

Η έναρξη της Α' φάσης του Project υλοποιήθηκε στο πλαίσιο δύο διδακτικών ωρών. Ο τρόπος που τα παιδιά μέχρι τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή αξιοποίησαν τις γραμμές του χρόνου, τόσο τις δικές τους όσο και της τάξης τους, αποτελεί ένα δείγμα ότι τα παιδιά είχαν αρχίσει να εξοικειώνονται με την έννοια της συνέχειας, της αλλαγής, της εξέλιξης, του αιτίου και του αποτελέσματος. Οι προσθήκες νέων στοιχείων από «σημαντικά γεγονότα», κατά την κρίση των παιδιών, στις χρονογραμμές, καθώς και οι προτάσεις τους και τα σχέδιά τους για μελλοντικές προσθήκες στις γραμμές του χρόνου, βεβαιώνουν την ορθολογική χρησιμοποίηση του εν λόγω μεθοδολογικού εργαλείου για την κατανόηση του χρόνου. Τα παιδιά με άνεση και σιγουριά άρχισαν να χρησιμοποιούν χρονικές λέξεις και προτάσεις και κατ' αυτόν τον τρόπο έγινε αισθητή η αποτελεσματική τους ανταπόκριση σε ερωτήσεις που εμπεριέχουν χρονικές έννοιες. Η εξοικείωση με διάφορες χρονικές λέξεις βοήθησε τα παιδιά να διηγούνται με τη σειρά τα σημαντικά γεγονότα που έχουν συμβεί στα ίδια, χωρίς να αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Με επίκεντρο

---

584Βλ. και Κεφάλαιο 4 (4.1.6.).

λοιπόν τις γραμμές του χρόνου, αναπτύχθηκαν πολλαπλές συζητήσεις και τα παιδιά καλλιέργησαν μεταξύ άλλων και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Με το μικρό πουγκάκι και το θησαυρό που εμπεριείχε στο εσωτερικό του, τα παιδιά εισήχθησαν με έναν φυσικό τρόπο στο θέμα των νομισμάτων της βυζαντινής εποχής, ερχόμενα σε επαφή με τα οπτικά στοιχεία του νομίσματος, πριν προχωρήσουν στη διερεύνηση της εποχής που αντιπροσωπεύουν. Έμαθαν να παρατηρούν τις όψεις τους και κατάφεραν να γνωρίσουν ορισμένα από τα μορφολογικά χαρακτηριστικά τους. Εκφράστηκαν λεκτικά πολλές από τις σκέψεις και επιθυμίες τους σχετικά με τον κρυφό αυτό θησαυρό. Έμαθαν να διατυπώνουν ερωτήματα σχετικά με το τι θέλουν να μάθουν για τα νομίσματα που βρήκαν μέσα στο πουγκάκι, καθώς και υποθέσεις σχετικές με τον τρόπο που θα ανακαλύψουν τι είναι αυτά τα νομίσματα. Εξασκήθηκαν σε μαθηματικές πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης μέσω των νομισμάτων που βρέθηκαν. Συνεπώς, ήρθαν σε επαφή με τον ευρέως διαδεδομένο τρόπο διεξαγωγής μιας έρευνας, αναλαμβάνοντας πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλο το σχεδιασμό για την ανακάλυψη της αλήθειας γύρω από τα παλιά χρυσά νομίσματα που βρέθηκαν.

### **Η συνέχεια της Α' φάσης του Project**

Επισκέφτηκα και πάλι τα παιδιά. Συζητήσαμε τα νέα μας και όλα όσα συνέβησαν από την τελευταία μας συνάντηση, καθώς και το υλικό που είχε προστεθεί στις γραμμές του χρόνου. Ένα σημαντικό γεγονός που διαδραματίστηκε, ήταν η επίσκεψη των γονέων στο σχολείο για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους και για να πάρουν και τους σχετικούς ελέγχους επίδοσης. Ένα άλλο σπουδαίο γεγονός, όπως μου είπαν τα παιδιά, ήταν ένα κολάζ φωτογραφιών με όλα τα παιδιά που έφτιαξε για κάθε παιδί η δασκάλα της τάξης και είχε τη μορφή φωτιστικού-βιβλίου. Και τα δύο αυτά γεγονότα, με πρωτοβουλία των παιδιών, ήταν αποτυπωμένα σε μικρά έγχρωμα χαρτάκια και τοποθετημένα στη γραμμή του χρόνου της τάξης. Πέραν όμως της γραμμής του χρόνου της τάξης, τα σημαντικά αυτά γεγονότα ζωγραφίστηκαν και τοποθετήθηκαν και στις ατομικές χρονογραμμές των παιδιών, στοιχείο το οποίο διαπιστώθηκε στο πλαίσιο της συζήτησης που διεξάχθηκε με τα παιδιά αναφορικά με τις εν λόγω γραμμές του χρόνου.

Άλλα παιδιά είχαν εμπλουτίσει τις χρονογραμμές τους με ζωγραφιές που παρέπεμπαν σε κάποια συμβάντα τα οποία προέκυψαν είτε το σαββατοκύριακο που προηγήθηκε είτε τις άλλες μέρες που μεσολάβησαν από την προηγούμενη συνάντησή μας. Κάποια ενδεικτικά παραδείγματα είναι τα εξής: ένα παιδί αποτύπωσε στιγμιότυπο από το παιχνίδι του κυνηγητού που έπαιξε με τα άλλα παιδιά στο προαύλιο του σχολείου, κάποιο άλλο παιδί προσπάθησε να αποτυπώσει τη βόλτα που έκανε με τους γονείς του, ταξιδεύοντας με το αμάξι προς το χωριό, ένα άλλο ζωγράφισε μια σκηνή από ένα έργο με δράκους που είχε δει τις προηγούμενες μέρες, στην οποία ο ένας δράκος νίκησε τον άλλο, κάποιο άλλο παιδί σχεδίασε μια σκηνή από την ταινία «*Η πεντάμορφη και το τέρας*», ένα άλλο παιδί ζωγράφισε ένα στιγμιότυπο από το χορό κρητικών τραγουδιών στο πλαίσιο του μαθήματος Χορού του ολοήμερου προγράμματος του σχολείου, στο οποίο συμμετέχει, και ένα άλλο αποτύπωσε μια εικόνα από τη σαββατιάτικη βόλτα που έκανε με την οικογένειά του στα εμπορικά καταστήματα του Ηρακλείου.

Κατόπιν, επανεξετάσαμε το ιστόγραμμα που φτιάξαμε την προηγούμενη φορά. Συζητήσαμε τι έχουμε σχεδιάσει να κάνουμε για να ανακαλύψουμε τι νομίσματα είναι αυτά που βρήκαμε μέσα στο πουγκάκι.

Προσθέσαμε κάποιες λέξεις – κλειδιά από τις νέες υποθέσεις που κάναμε στο ήδη διατυπωμένο και καταγεγραμμένο ερώτημα του ιστογράμματος «*Τι αγόραζαν με αυτά τα νομίσματα;*», όπως σοκολάτα και πατατάκια. Κατ' αυτόν τον τρόπο ολοκληρώσαμε την αρχική μορφή του ιστογράμματος με όλα όσα θέλουν να μάθουν τα παιδιά για τα νομίσματα που βρήκαμε και όλα όσα προτείνουν να κάνουμε για να δοθούν οι κατάλληλες απαντήσεις.

Αποφασίσαμε να ξεκινήσουμε την αναζήτηση μας όλοι μαζί, υλοποιώντας την πρώτη πρόταση των παιδιών, την επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του σχολείου, τον πλησιέστερο σε σχέση με τη σχολική αίθουσα χώρο πληροφόρησης.

Ο αρμόδιος εκπαιδευτικός της βιβλιοθήκης του σχολείου ήταν ενήμερος για την επίσκεψη μας, καθώς και για το ερευνητικό μας εγχείρημα. Πριν πάμε στη βιβλιοθήκη του σχολείου, συζητήσαμε ποιος θα αναλάβει να δείξει στον δάσκαλο της βιβλιοθήκης τα νομίσματα που βρήκαμε και ποιος θα εξηγήσει τι συνέβη, τι ψάχνουμε να βρούμε και γιατί. Επειδή ήταν πολλά τα παιδιά που εξέφρασαν την επιθυμία τους να αναλάβουν

αυτούς τους ρόλους, γράψαμε στον πίνακα τα ονόματα των παιδιών που θέλησαν να είναι οι πρωταγωνιστές σε αυτή τη δραστηριότητα, ψηφίσαμε ποιος θα θέλαμε να αναλάβει αυτούς τους ρόλους και επιλέξαμε «δημοκρατικά» τα δύο παιδιά με τις περισσότερες ψήφους.

Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός μας υποδέχτηκε με χαρά στη βιβλιοθήκη. Αρχικά, μας ρώτησε αν θα μπορούσε να μας βοηθήσει σε κάτι. Με τη βοήθεια των «εκλεγμένων» αντιπροσώπων της τάξης, του διηγηθήκαμε την Ιστορία γύρω από τα νομίσματα που βρήκαμε. Αφού του τα δείξαμε, του είπαμε πως ψάχνουμε να βρούμε τι νομίσματα είναι αυτά. Ο ίδιος προσπάθησε αμέσως να μας βοηθήσει, εντοπίζοντας το διαθέσιμο υλικό που σχετίζεται με τα νομίσματα. Αφού μας εκμυστηρεύτηκε ότι νομίζει πως αυτό το νόμισμα είναι πολύ πολύ παλιό, μας έδειξε ένα βιβλιαράκι με τίτλο «*Στου κύκλου τα γυρίσματα. Τα νομίσματα καθρέφτης της κρητικής Ιστορίας*»<sup>585</sup>, στο οποίο παρουσιάζεται μια συλλογή από διαφορετικά νομίσματα που έχουν βρεθεί πριν πάρα πολλά χρόνια στην Κρήτη.

Το μικρό αυτό βιβλίο γράφτηκε με αφορμή ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης για παιδιά Δημοτικού σχολείου και περιέχει εικόνες και πληροφορίες από διάφορα νομίσματα της αρχαιότητας που κυκλοφόρησαν στην Κρήτη, μεταξύ των οποίων και βυζαντινά. Μας εξήγησε ότι αυτό το βιβλιαράκι με τα νομίσματα χαρίστηκε στα παιδιά του σχολείου πριν λίγα χρόνια από το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης (δείχνοντας τους το διαφημιστικό φυλλάδιο του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης, βγάζοντας το μέσα από το βιβλιαράκι) όταν το επισκέφτηκαν. Ρώτησε τα παιδιά αν γνωρίζουν τι είναι το Μουσείο και αν έχουν πάει ποτέ σε κάποιο. Μας έδειξε στο διαφημιστικό φυλλάδιο το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης όπως είναι από έξω (υπάρχει φωτογραφία στο φυλλάδιο της εξωτερικής του όψης), τι έχει μέσα (υπάρχουν φωτογραφίες με κάποια εκθέματα), σε ποιο μέρος του Ηρακλείου βρίσκεται (δείχνοντας το μικρό χάρτη Ηρακλείου, που επίσης περιλαμβάνει το φυλλάδιο), καθώς επίσης και το σημείο του φυλλαδίου στο οποίο βρίσκονται τα στοιχεία επικοινωνίας με το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης (τηλέφωνο, διεύθυνση, κλπ.).

---

585K. Σιδηρόπουλος, *Στου κύκλου τα γυρίσματα. Τα νομίσματα καθρέφτης της κρητικής ιστορίας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης*, επιμ. Κ. Σιδηρόπουλος (Ηράκλειο: Τυποκρέτα Α.Ε., 2002).

Αφού, λοιπόν, έγινε μια σύντομη συζήτηση γύρω από το Μουσείο και τα παιδιά έδειξαν ότι έχουν κατανοήσει τι είναι το Μουσείο, προχωρήσαμε όλοι μαζί στη μελέτη του βιβλίου με τα νομίσματα. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός της βιβλιοθήκης τους εξήγησε ότι τα νομίσματα που θα δουν μέσα στο βιβλίο τα χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι που ζούσαν στην Κρήτη πριν πολλά πολλά χρόνια και τους προέτρεψε να δουν αν κάποιο από τα νομίσματα του βιβλίου είναι ίδιο με τα νομίσματα που βρήκαν μέσα στο πουγκάκι.

Αφού ανοίξαμε, μέσα στη βιβλιοθήκη, όλοι μαζί το βιβλίο και παρατηρήσαμε τις εικόνες με τα διάφορα νομίσματα της αρχαιότητας, διαπιστώσαμε ότι ένα από τα νομίσματα του βιβλίου είναι ίδιο με τα νομίσματα που βρήκαμε στο πουγκάκι. Αφού ανακαλύψαμε, λοιπόν, ότι το νόμισμα που βρήκαμε υπάρχει και μέσα στο βιβλίο με τις συλλογές πολύ παλιών νομισμάτων υπό μορφή εικόνας, διαβάσαμε όλοι μαζί κάποιες από τις πληροφορίες που παρατίθονταν για το συγκεκριμένο νόμισμα, κοντά στην εικόνα του νομίσματος. Ένα μέρος της συζήτησης παρουσιάζεται παρακάτω:

- *Να το!!!!* (παιδί 1)
- *Παιδιά αυτό είναι;* (Δασκάλα)
- *Ναι!!!* (παιδί 2)
- *Τι είναι;*(παιδί 3)
- *Σόλιδος!* (παιδί 4)
- *Σόλιδος;* (Δασκάλα)
- *Ναι, έτσι γράφει, κυρία.*(παιδί 4)
- *Εγώ το βρήκα!* (παιδί 4)
- *Και εγώ!* (παιδί 5)
- *Εδώ λέει βυ.. βυ - ζα.. βυζαντινή πε.. πε – ρί – ο - δος;*(παιδί 6)
- *Από το Βυζάντιο!* (παιδί 7)
- *Εγώ ξέρω τι είναι το Βυζάντιο! Το έχω δει το Βυζάντιο! Έχω δει μια ταινία που το λέει!!* (παιδί 8)
- *Και εγώ το ξέρω από το Νήπιο!* (παιδί 9)

Με αφορμή την συζήτηση των παιδιών γύρω από την έννοια «Βυζάντιο», ο εκπαιδευτικός της βιβλιοθήκης μας αφηγήθηκε μια Ιστορία για το Βυζάντιο και τα βυζαντινά χρόνια με τη βοήθεια ενός χάρτη.<sup>586</sup> Τα παιδιά γεμάτα χαρά έτρεξαν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό της βιβλιοθήκης όταν τον είδαν να προσπαθεί να ανοίξει και να στερεώσει έναν χάρτη στον τοίχο.

Ένα θεμελιώδες μέρος της εν λόγω αφήγησης ήταν το εξής:

*Πριν πολλά πολλά χρόνια, υπήρχε ένα πολύ μεγάλο βασίλειο που ήταν απλωμένο σε πολλά μέρη του κόσμου (δείχνοντας στο χάρτη τη βυζαντινή αυτοκρατορία). Η πιο δυνατή και πλούσια πόλη του βασιλείου λεγόταν Βυζάντιο (δείχνοντας στο χάρτη την τοποθεσία του Βυζαντίου) για αυτό και το βασίλειο ονομάστηκε βυζαντινό. Στο Βυζάντιο έζησαν πολλοί βασιλιάδες και βασίλισσες. Αγαπούσαν πολύ το Χριστό και ήταν χριστιανοί. Είχαν πολλή δύναμη αλλά και πολλούς εχθρούς που τους πολεμούσαν. Το βασίλειο έζησε για πολλά πολλά χρόνια. Τα χρόνια αυτά ονομάστηκαν βυζαντινά.*

Αφού, ο εκπαιδευτικός της βιβλιοθήκης ολοκλήρωσε την αφήγησή του, τα παιδιά ρώτησαν αν υπάρχουν στη βιβλιοθήκη βιβλία που λένε για τα βυζαντινά χρόνια, έτσι ώστε να πάρουν από αυτά σχετικές πληροφορίες και να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους.

Σε απάντηση του αιτήματος των παιδιών, ο εκπαιδευτικός της βιβλιοθήκης δάνεισε το παιδικό πληροφοριακό βιβλίο με τίτλο «Μια βόλτα στα βυζαντινά χρόνια»<sup>587</sup> που υπήρχε στη σχολική βιβλιοθήκη, όπως επίσης και το διαφημιστικό φυλλάδιο με το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης στο οποίο τα παιδιά θα μπορούσαν να βρουν πληροφορίες επικοινωνίας με το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης

Μελετώντας, λοιπόν, το υλικό της βιβλιοθήκης και ακολουθώντας τις συμβουλές του αρμόδιου εκπαιδευτικού, οι μικροί ερευνητές απέκτησαν μια εξαιρετικής σημασίας γνωστική βάση από την οποία ξεκίνησαν την ανακάλυψη περαιτέρω πληροφοριών γύρω από τα βυζαντινά νομίσματα.

---

586Επιχειρήθηκε κατ' αυτόν τον τρόπο να γίνει σύνδεση του τόπου με το χρόνο.

587Ε.Τσιτιρίδου – Χριστοφορίδου, *Με ξεναγό την Ιστορία: Μια βόλτα στα βυζαντινά χρόνια*. (Αθήνα: εκδόσεις Κέδρος, 2014), 4-64.

Το πρώτο πράγμα που κάναμε όταν επιστρέψαμε στην αίθουσα της τάξης ήταν να τοποθετήσουμε στη γραμμή του χρόνου της τάξης το βυζαντινό νόμισμα. Μέσα από μια συζήτηση για το πού θα μπορούσε να τοποθετηθεί αφού είναι πάρα πολύ παλιό και το χρησιμοποιούσαν πριν πολλά πολλά χρόνια, πήρε τη θέση του στο αριστερό τμήμα της γραμμής του χρόνου, μετά το σημείο της γέννησης του Χριστού. Τοποθετήσαμε, επίσης, στη γραμμή του χρόνου της τάξης και κάποια σημερινά νομίσματα (νομίσματα του ενός ευρώ και των 50 λεπτών), στο δεξιό μέρος της γραμμής του χρόνου για να είναι έντονα εμφανής η έννοια της εξέλιξης και της αλλαγής, όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από τα νομίσματα με το πέρασμα των χρόνων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν φάνηκε δυσκολία στην κατανόηση του σημείου γέννησης του Χριστού, καθώς τα παιδιά αξιοποίησαν το εν λόγω σημείο με μεγάλη ευκολία στο πλαίσιο τοποθέτησης του βυζαντινού νομίσματος λίγο μετά την γέννηση του Χριστού.

Κατόπιν, επανεξετάσαμε το ιστόγραμμα και συμπληρώσαμε πριν την κεντρική έννοια «νομίσματα» τη λέξη «βυζαντινά», και κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά είδαν και την αντιστοιχία των γραπτών λέξεων και εννοιών που χρησιμοποίησαν. Συμπληρώσαμε, επίσης, στο ιστόγραμμα, το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, ως χώρο επίσκεψης για τη συλλογή πληροφοριών, δίπλα στις λέξεις «Μουσείο με αρχαία πράγματα» που είχαμε γράψει την προηγούμενη φορά. Αξίζει να σημειωθεί η ευκολία με την οποία προτάθηκε από τα παιδιά η πραγματοποίηση αλλαγών σε θεμελιώδη στοιχεία του ιστογράμματος, μετά τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις.

Καταγράψαμε, έπειτα, όλα όσα ανακαλύψαμε στη βιβλιοθήκη για τα βυζαντινά νομίσματα. Η εν λόγω διαδικασία καταγραφής έγινε σε ομαδικό επίπεδο, με τη συμβολή όλων των μελών των ομάδων. Δηλαδή, αρχικά το κάθε μέλος κατέγραψε τις πληροφορίες που έμαθε για τα βυζαντινά νομίσματα, κατόπιν οι εν λόγω πληροφορίες συγκεντρώθηκαν σε επίπεδο ομάδας από τον συντονιστή τους και έπειτα σχολιάστηκαν στο πλαίσιο συζήτησης της ομάδας. Οι γραμματείς ανέλαβαν να σημειώσουν στο τετράδιο της ομάδας όλες τις νέες πληροφορίες που επισημάνθηκαν από τα μέλη της ομάδας τους.



Η διερεύνηση και άλλων πηγών πληροφοριών συνεχίστηκε, αλλά σε ομαδικό επίπεδο. Η ομάδα που δανείστηκε το βιβλίο με τίτλο «*Μια βόλτα στα βυζαντινά χρόνια*» ξεκίνησε τη μελέτη, προσπαθώντας να αντλήσει πληροφορίες τόσο από τα κειμενάκια του βιβλίου όσο και από τις εικόνες, για να απαντηθούν τα ερωτήματά της (εικ. 9). Η ομάδα των παιδιών που προμηθεύτηκε το διαφημιστικό φυλλάδιο του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης, ανέλαβε την διεξοδική του επεξεργασία για να βρεθούν οι απαιτούμενες πληροφορίες και να πραγματοποιηθεί η επικοινωνία με το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης για τον προγραμματισμό της επίσκεψης σε αυτό (εικ. 10). Η ομάδα των παιδιών που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του αρχικού σχεδιασμού του ιστογράμματος μετά την κοινή πρότασή τους για έκκληση βοήθειας σε γονείς και παππούδες μέσω της αποστολής ενός γράμματος, άρχισε να σχεδιάζει τι θα γράψει στο γράμμα και με ποιον τρόπο. Η ομάδα που σχηματίστηκε με αφορμή την απάντηση που έδωσε στο ερώτημα «*Πού θα μπορούσαμε να τοποθετήσουμε όλα όσα βρίσκουμε και φτιάχνουμε για τα νομίσματα αυτά;*», κατά τον αρχικό σχεδιασμό του ιστογράμματος, ξεκίνησε τον σχεδιασμό για την κατασκευή της γωνιάς.

### **1.9.2. Συνέχεια Project - Β' Φάση**

#### **Περιγραφή ομαδικών δραστηριοτήτων 1**

##### **Ομάδα Α'**

Τα πέντε μέλη της Α' ομάδας, πριν ξεκινήσουν την επεξεργασία του βιβλίου για τα βυζαντινά χρόνια που δανείστηκαν από τη βιβλιοθήκη, αποφάσισαν, μετά από πρόταση της συντονίστριας, να δώσουν όνομα στην ομάδα τους, να καθορίσουν ποιοι θα είναι οι επιμέρους ρόλοι που θα αναλάβει το κάθε μέλος της ομάδας και να σχεδιάσουν πώς θα μελετήσουν το συγκεκριμένο βιβλίο. Η κάθε ομάδα επέλεξε τον συντονιστή της με δημοκρατικές διαδικασίες.

Μετά από μια σύντομη συζήτηση αποφάσισαν να ονομάσουν την ομάδα τους «*Λουλουδο - ομάδα*», με αφορμή την άφιξη της αγαπημένης τους εποχής, της άνοιξης. Η συντονίστρια της ομάδας πρότεινε σε καθένα από τα άλλα τέσσερα μέλη έναν επιμέρους ρόλο. Οι ρόλοι αυτοί βασίζονταν στις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μελών,

στοιχείο το οποίο γνώριζε με βεβαιότητα η συντονίστρια στο πλαίσιο της καθημερινής της αλληλεπίδρασης με τα μέλη αυτά, και κατ' αυτόν τον τρόπο δεν υπήρξαν δυσκολίες στο ζήτημα της διανομής των ρόλων της ομάδας και της διεκπεραίωσης του έργου της. Συνεπώς, το παιδί που του άρεσε ιδιαίτερα να διαβάζει, ανέλαβε το ρόλο του αναγνώστη. Το παιδί που με μεγάλη ευχαρίστηση έγραφε λέξεις και προτάσεις, ανέλαβε το ρόλο του γραμματέα, το παιδί που είχε μια κλίση στη ζωγραφική ανέλαβε το ρόλο του ζωγράφου και το παιδί που του άρεσε να εκφράζεται προφορικά με πολλές λεπτομέρειες ανέλαβε τον ρόλο του ομιλητή. Παρά τους βασικούς ρόλους του κάθε μέλους, συμφωνήθηκε όλα τα μέλη να αναλαμβάνουν και άλλους ρόλους ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας. Η συντονίστρια, επίσης, υπενθύμισε στη γραμματέα να καταγράφει στο τετράδιο της ομάδας όλα τα βήματα που σχεδιάζονται και υλοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια της διερεύνησης του υλικού.

Αναφορικά με τον τρόπο επεξεργασίας του συγκεκριμένου υλικού (του βιβλίου με τίτλο *«Μια βόλτα στα βυζαντινά χρόνια»*), συμφωνήθηκε να εκφράσουν όλα τα μέλη με τη σειρά τις υποθέσεις τους για τις πληροφορίες που φαίνεται να μεταδίδουν οι εικόνες του βιβλίου, κατόπιν να διαβάσουν τους τίτλους των κεφαλαίων, και να μελετήσουν τα κειμενάκια με τους τίτλους που τους ενδιαφέρουν, καθώς δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα που εκ των προτέρων έχουν τεθεί (στα πλαίσια του αρχικού ιστογράμματος). Αφού η συντονίστρια πρότεινε ποιο παιδί θα ξεκινήσει να εκφράζει πρώτο τις υποθέσεις του για τις πληροφορίες που αποτυπώνονται μέσω των εικόνων, ποιο δεύτερο κλπ., ποιο θα διαβάσει τους τίτλους των κεφαλαίων και ποιο θα διαβάσει τα κείμενα που τους ενδιαφέρουν, η διαδικασία επεξεργασίας του βιβλίου ξεκίνησε.

Μέσα στο βιβλίο με τίτλο *«Μια βόλτα στα βυζαντινά χρόνια»* υπάρχει μια ενότητα που έχει θεματικό κέντρο τη βυζαντινή αγορά. Με τη βοήθεια του πλούσιου εικονικού υλικού, καθώς και των θεματικών τίτλων του βιβλίου, τα παιδιά εντόπισαν με ευκολία το συγκεκριμένο τμήμα του βιβλίου και κατάφεραν να βρουν τις πληροφορίες που έδιναν απαντήσεις στο βασικό ερευνητικό τους ερώτημα *«Τι αγόραζαν με τα βυζαντινά νομίσματα;»*, το οποίο διατυπώθηκε στο πλαίσιο του σχεδιασμού της έρευνας και καταγράφηκε στο αρχικό ιστόγραμμα. Τα παιδιά κατέγραψαν όλα εκείνα τα πράγματα που διάβασαν ότι πωλούνταν στην βυζαντινή αγορά, όπως φρέσκα φρούτα, λαχανικά, μοσχομυριστά ψωμιά, πήλινα σταμνιά, λεκάνες, χάλκινα κατσαρολικά, κεριά, μπαχαρικά,

τροφές για τα ζώα, ρούχα, παπούτσια, υφάσματα, κοσμήματα κλπ. Κατόπιν, αφού είδαν την εικόνα των νομισμάτων που χρησιμοποιούσαν κατά τα βυζαντινά χρόνια, διάβασαν κάποια στοιχεία που εξηγούσαν τα χαρακτηριστικά τους, όπως για παράδειγμα ότι ήταν χρυσά και στην μια πλευρά είχαν σκαλισμένη τη μορφή του αυτοκράτορα, ενώ στην άλλη του Ιησού Χριστού με το σύμβολο του σταυρού και ότι τα έλεγαν «σόλιδους». Αξίζει να σημειωθεί ότι βοήθησε ιδιαίτερος τα παιδιά αυτής της ομάδας να κατανοήσουν την λέξη «σόλιδος» η πρώτη επαφή που είχαν με την λέξη αυτή κατά την αρχική αναζήτηση υλικού στη βιβλιοθήκη και στο πλαίσιο της μελέτης του μικρού βιβλίου «*Στου κύκλου τα γυρίσματα. Τα νομίσματα καθρέφτης της κρητικής Ιστορίας*». Η λέξη αυτή είχε εκφραστεί δυνατά από ένα γεμάτο ενθουσιασμό παιδί όταν το ίδιο αντιλήφθηκε πως τα νομίσματα που βρέθηκαν μέσα στο πουγκί ήταν ίδια με το νόμισμα του μικρού βιβλίου που είχε την επιγραφή «σόλιδος».

Μετά την ολοκλήρωση της μελέτης της ενότητας με τίτλο «*Στη βυζαντινή αγορά*», τα παιδιά συμφώνησαν να αποτυπώσουν τις νέες γνώσεις που αποκόμισαν, έτσι ώστε να τις μοιραστούν με τις υπόλοιπες ομάδες. Ο τρόπος αποτύπωσης και καταγραφής των γνώσεων συναποφασίστηκε από την ίδια την ομάδα, με βάση τα διαθέσιμα υλικά που υπήρχαν στο ντουλάπι των υλικών της τάξης. Κάποια από αυτά ήταν τα εξής: παιδικός πηλός που στεγνώνει με τον αέρα, τέμπρες, πινέλα, του μέτρου, μαρκαδόροι, χαρτόνι-ρολό από το χαρτί κουζίνας, μολύβια.

Αφού διεξάχθηκε η συζήτηση για τον τρόπο καταγραφής των γνώσεών τους με βάση τα διαθέσιμα υλικά, η συντονίστρια ανακοίνωσε στην ομάδα τις αρμοδιότητες που αντιστοιχούσαν σε κάθε μέλος. Ειδικότερα, ανέθεσε σε ένα μέλος της ομάδας να αποτυπώσει τη βυζαντινή αγορά σε χαρτί του μέτρου, σε δύο άλλα μέλη να κατασκευάσουν τα πράγματα που πωλούνταν στην αγορά (εικ. 11) και σε ένα άλλο μέλος να φτιάξει τα βυζαντινά νομίσματα, χρησιμοποιώντας τον παιδικό πηλό και ακολουθώντας τα εξής βήματα:

1. Πλάθοντας τον πηλό για να δημιουργηθεί μια επίπεδη επιφάνεια πηλού στο θρανίο.
2. Κόβοντας με το κυκλικό χαρτόνι-ρολό από το χαρτί κουζίνας μικρά στρογγυλά κομμάτια πηλού.

3. Χαράζοντας πάνω στην επιφάνεια των μικρών στρογγυλών κομματιών πηλού με ένα μολύβι τον βυζαντινό βασιλιά να κρατά ένα σταυρό (εικ. 12).
4. Βάφοντας τα χειροποίητα πήλινα βυζαντινά νομίσματα με τέμπρες και συγκεκριμένα με κίτρινο χρώμα, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα βυζαντινά νομίσματα που ανακάλυψαν ήταν χρυσά (εικ. 13).

Ο καθορισμός των εν λόγω βημάτων ήταν αποτέλεσμα συζήτησης της συντονίστριας με τα άλλα μέλη της ομάδας, με την παράλληλη ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού.

Η κατασκευή των βυζαντινών νομισμάτων δεν αποτέλεσε στην προκειμένη περίπτωση δύσκολο εγχείρημα γιατί, αφενός στην ενότητα του βιβλίου που αναφέρεται στη βυζαντινή αγορά υπάρχει το βυζαντινό νόμισμα και η εξήγηση των στοιχείων που απεικονίζονται σε αυτό, και αφετέρου διότι καθ' όλη τη διάρκεια των ομαδικών εργασιών τα παιδιά κάθε ομάδας είχαν ένα από τα βυζαντινά νομίσματα που βρέθηκαν μέσα στο πουγκάκι.

### **Ομάδα Β'**

Τα μέλη της Β' ομάδας επέλεξαν ως όνομα ομάδας τη λέξη «*Σαΐτα*», εξαιτίας της μεγάλης τους αγάπης να φτιάχνουν χάρτινες σαΐτες και να τις βλέπουν να πετούν ψηλά. Η ομάδα «*Σαΐτα*», αποτελούμενη από πέντε παιδιά, ανέλαβε να μελετήσει το διαφημιστικό φυλλάδιο του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης που βρέθηκε μέσα στο βιβλιαράκι με τα νομίσματα του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης στην βιβλιοθήκη του σχολείου και να σχεδιάσει την επίσκεψη στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, οργανώνοντας την τηλεφωνική επικοινωνία αρχικά και κατόπιν τηλεφωνώντας και θέτοντας ερωτήσεις για την επίσκεψη (ώρες και μέρες επίσκεψης, κλπ.). Τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με διαφορετικές μορφές γραπτού λόγου και αυτό ίσως διευκόλυνε ακόμα περισσότερο τα παιδιά στην επεξεργασία του φυλλαδίου.

Η συντονίστρια της ομάδας, καθόρισε τον τρόπο που θα δουλέψει το κάθε μέλος για την διεκπεραίωση του έργου τους. Ειδικότερα αφού έριξαν όλοι μαζί μια ματιά στο φυλλάδιο και συζήτησαν κάποιες από τις εικόνες και τις πληροφορίες που περιείχε,

επεσήμανε στο μέλος που του ανέθεσε, κατόπιν διαπραγμάτευσης, το ρόλο του γραμματέα να καταγράφει στο τετράδιο της ομάδας όλα τα βήματα που σχεδιάζονταν και υλοποιούνταν. Κατόπιν ανέθεσε σε ένα άλλο μέλος να βρει τον αριθμό τηλεφωνικής επικοινωνίας μέσα από το φυλλάδιο και να το καταγράψει. Από ένα άλλο μέλος ζήτησε να αναζητήσει μια συσκευή τηλεφώνου για να μπορέσουν τα παιδιά να τηλεφωνήσουν στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, από ένα άλλο μέλος να καταγράψει τις ερωτήσεις που θα τεθούν σε όποιον απαντήσει στο τηλέφωνο. Η συντονίστρια σκέφτηκε πώς μπορούν να πάνε μέχρι το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, βλέποντας το χάρτη του φυλλαδίου την τοποθεσία του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης.

Το τετράδιο της ομάδας έλαβε τη μορφή του ημερολογίου. Κατά συνέπεια τα παιδιά ήταν σε θέση να επαναφέρουν στη μνήμη τους τι δραστηριότητες είχαν προηγηθεί. Επιπλέον, είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν την πορεία των κινήσεών τους στο πλαίσιο του ερευνητικού τους εγχειρήματος και να αναγνωρίσουν την εξελικτική πορεία της προσπάθειάς τους.

Αφού συζητήθηκαν όλα τα προαναφερθέντα και κατέληξαν όλα τα μέλη σε κάποια συμπεράσματα, πραγματοποίησαν την τηλεφωνική κλήση, ενώπιον όλων των ομάδων, από τη μία για να μην αποσυντονιστούν οι άλλες ομάδες από τις ενέργειες τους, όταν ακούσουν να πραγματοποιείται μια τηλεφωνική κλήση από τους συμμαθητές τους, αφετέρου για να παρακολουθήσουν την διαδικασία επικοινωνίας και προγραμματισμού της επίσκεψης στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης σε πραγματικό χρόνο για να είναι και οι ίδιοι σε θέση να πραγματοποιήσουν με άνεση και ευκολία παρόμοιες ενέργειες σε επόμενα Project.

Επικοινωνήσαν με τους υπεύθυνους του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης και προγραμματίσαν τόσο την ημερομηνία της επίσκεψης όσο και τον τρόπο που θα γίνει η μετακίνησή τους στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης. Έφτιαξαν μια μικρή καρτούλα για όλα τα παιδιά, στην οποία κατέγραψαν την ημερομηνία, την ώρα επίσκεψης, καθώς και τον τρόπο μετακίνησης. Τα υλικά που χρησιμοποίησε η ομάδα για την κατασκευή των καρτών ήταν μικρά φωσφοριζέ τετράγωνα χαρτάκια και μαρκαδόροι.

## Ομάδα Γ'

Η Γ' ομάδα απαρτίζονταν από έξι άτομα. Μεγάλη εντύπωση προκάλεσε το όνομα ομάδος «Σόλιδος 44» που η ομάδα αποφάσισε να επιλέξει.

Έγινε κατανοητό ότι το όνομα αυτό δόθηκε με τόσο φυσικό τρόπο από τα συγκεκριμένα παιδιά, μετά την οπτική επαφή που τα ίδια είχαν με το νομισματικό φυλλάδιο του Ι.Μ.Κ. Επιπλέον, ο λόγος που το επέλεξε αφορά στο σκοπό της έρευνάς της, μιας και όλα όσα ψάχνει αφορούν στο βυζαντινό νόμισμα «σόλιδος». Η ομάδα αυτή αποφάσισε να στείλει ένα γράμμα στους γονείς για να ζητήσει τη βοήθειά τους. Ξεκίνησε με το σχεδιασμό του γράμματος και κατόπιν προχώρησε στη συγγραφή.

Πιο συγκεκριμένα, ο συντονιστής της ομάδας, καθόρισε τον τρόπο που επρόκειτο να δουλέψει η ομάδα για την διεκπεραίωση του έργου της. Αφού καθόρισε ποιο μέλος θα επιτελέσει το ρόλο του γραμματέα, του επισήμανε ότι βασική του αρμοδιότητα είναι να καταγράφει στο τετράδιο της ομάδας όλα τα βήματα που ακολουθούνται και υλοποιούνται. Κατόπιν ανέθεσε σε δύο άλλα μέλη να γράψουν τις ερωτήσεις που θέλουν να θέσουν στους γονείς για τα βυζαντινά νομίσματα. Ένα άλλο μέλος ανέλαβε να καταγράψει με ποιον τρόπο θα μπορούσε να ξεκινήσει και να τελειώσει το γράμμα. Ένα άλλο μέλος, μετά από προτροπή του συντονιστή, ζωγράφισε ένα βυζαντινό νόμισμα για να τοποθετηθεί μέσα στο γράμμα, ώστε να είναι πιο παραστατικός ο λόγος του αιτήματος για βοήθεια. Αφού ολοκληρώθηκε ο σχεδιασμός του γράμματος, ο γραμματέας ανέλαβε να γράψει το γράμμα από την αρχή ως το τέλος (εικ. 14). Την ίδια στιγμή ο συντονιστής είχε αναθέσει σε δύο μέλη της ομάδας να βρουν τον τρόπο για να δημιουργηθούν και να δοθούν αντίτυπα σε όλα τα μέλη της ομάδας.

Αφού ο γραμματέας ολοκλήρωσε το γράμμα, τα δύο μέλη που τους είχε ανατεθεί να πολλαπλασιάσουν τα γράμματα για να δοθούν σε όλα τα παιδιά, ζήτησαν από την δασκάλα της τάξης άδεια χρήσης του φωτοτυπικού του σχολείου. Μετά τη βοηθητική συμβολή της δασκάλας της τάξης, τα παιδιά της ομάδας «Σόλιδος 44» κατάφεραν να φωτοτυπήσουν είκοσι φορές το γράμμα που είχαν συγγράψει, ώστε να ζητηθεί βοήθεια, όχι μόνο από τους γονείς των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας, αλλά από τους γονείς όλων των παιδιών της τάξης.

Τα υλικά που αξιοποίησαν τα παιδιά αυτής της ομάδας ήταν φάκελοι, λευκές κόλλες με γραμμές και χωρίς γραμμές, ξυλομπογιές, μολύβι, σβήστρα και στυλό.

### **Ομάδα Δ'**

Η Δ' ομάδα, έχοντας επηρεαστεί από την εικόνα του λιονταριού που βρισκόταν αποτυπωμένη στο τετράδιο της ομάδας τους, επέλεξε να ονομαστεί «*Λιοντάρια*». Αποτελούμενη από τέσσερα μέλη, ξεκίνησε να σχεδιάζει την κατασκευή της γωνιάς των βυζαντινών νομισμάτων. Η συντονίστρια της ομάδας, καθόρισε τον τρόπο που θα δούλεψαι η ομάδα για την διεκπεραίωση του έργου τους. Αφού καθόρισε το άτομο που θα αναλάβει το ρόλο του γραμματέα της ομάδας, του επισήμανε ότι βασική του αρμοδιότητα είναι να καταγράφει στο τετράδιο της ομάδας όλα τα βήματα που πραγματοποιούνται. Κατόπιν, ανέθεσε σε ένα άλλο μέλος να διευθετήσει το ζήτημα με τα υλικά κατασκευής, δηλαδή να σκεφτεί τι υλικά χρειάζονται και να τα καταγράψει, σε ένα άλλο μέλος πρότεινε να σκεφτεί τον χώρο της τάξης που θα μπορούσε να στηθεί η γωνιά και να τον σχεδιάσει.

Αφού συγκέντρωσαν τις απαντήσεις σκέφτηκαν όλοι μαζί πού θα μπορούσαν να βρουν τα υλικά και πώς θα μπορούσαν να τα τοποθετήσουν για να δημιουργηθεί μια όμορφη και βολική γωνιά, κατάλληλη για το θέμα των βυζαντινών νομισμάτων.

Τα υλικά που προτάθηκαν από την ομάδα ήταν χάρτινες κούτες, μεγάλες και μικρές. Αφού διαπίστωσαν πως χάρτινες κούτες μπορούν να βρουν στο σούπερ μάρκετ της γειτονιάς, αποφάσισαν να φέρουν το καθένα από μια κούτα. Ο χώρος που θεωρήθηκε καταλληλότερος ήταν δίπλα στη ντουλάπα της σχολικής τάξης, διότι σε εκείνο το σημείο υπήρχε αρκετός κενός χώρος. Μετά από μια μακροσκελή συζήτηση, συναποφασίστηκε από όλα τα μέλη της ομάδας ότι ο καταλληλότερος τρόπος για το χτίσιμο της γωνιάς είναι ο εξής: 1) Να βάψουν τα κουτιά με νερομπογιές (εικ. 15) Αφού στεγνώσουν τα κουτιά αυτά, να τα κολλήσουν μεταξύ τους, τοποθετώντας το μικρότερο πάνω στο μεγαλύτερο (ξεκινώντας από τα πιο μικρά), και να τα στήσουν στον τοίχο σε κάθετη θέση. Αποφασίστηκε να δοθεί στη γωνιά το όνομα «*Βυζαντινά νομίσματα*» και να τοποθετηθεί στην κορυφή της γωνιάς μια επιγραφή με το όνομα της γωνιάς.

## Διάλειμμα ενημέρωσης – ανατροφοδότησης 1

Λίγο πριν ολοκληρωθούν οι προαναφερθείσες αρμοδιότητες που η κάθε ομάδα είχε αναλάβει, πραγματοποιήθηκε ένα διάλειμμα ενημέρωσης – ανατροφοδότησης. Κατά τον Frey άλλωστε, τα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης παίζουν το ρόλο της πυξίδας που βοηθά τα παιδιά στον προσανατολισμό και στο συντονισμό των ενεργειών τους.<sup>588</sup> Η κάθε ομάδα λοιπόν έκανε αναφορά στην πρόοδο των εργασιών της, παρουσίασε την πορεία των στόχων της, εξέφρασε τις απόψεις της για την επάρκεια του υλικού ως προς τους στόχους της, επισήμανε τις δυσκολίες συνεργασίας που αντιμετώπισε με τα μέλη της και αναδιοργάνωσε το σχέδιο δράσης της. Ειδικότερα, λίγο πριν προχωρήσει: 1) η Α' ομάδα στην αναπαράσταση των γνώσεών της με τη χρήση διάφορων υλικών και την αποτύπωση των απαντήσεων που έλαβε μέσα από τη μελέτη του βιβλίου της σχολικής βιβλιοθήκης, 2) η Β' ομάδα στην πραγματοποίηση της τηλεφωνικής κλήσης στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης για να προγραμματίσει μια επίσκεψη, 3) η Γ' ομάδα στην τελική συγγραφή του γράμματος για τους γονείς και 4) η Δ' ομάδα στην οικοδόμηση της γωνιάς των βυζαντινών νομισμάτων, πραγματοποιήθηκε ένας παραγωγικός διάλογος ενώπιον των μελών όλων των ομάδων για να γνωστοποιηθεί η εξέλιξη του έργου της κάθε ομάδας, να επιλυθούν ζητήματα συνεργασίας μεταξύ των μελών της και να συζητηθούν οι επόμενες ενέργειες.

Αφού λοιπόν έγινε ανταλλαγή των νεοαποκτηθεισών γνώσεων των παιδιών γύρω από το κοινό θέμα διερεύνησης, και εκφράστηκαν οι σχετικοί προβληματισμοί, διατυπώθηκαν τα σχόλια και οι προτάσεις της κάθε ομάδας για τις ενέργειες της άλλης. Για παράδειγμα, όταν η Β' ομάδα, που ήταν έτοιμη να τηλεφωνήσει στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, ανέφερε στις άλλες ομάδες τον αριθμό τηλεφώνου του Μουσείου 302810 283219, όπως τον είχε αντιγράψει από το φυλλάδιο του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης στο τετράδιο της, η Γ' ομάδα παρενέβη διορθωτικά, σημειώνοντας ότι οι δύο πρώτοι αριθμοί (30) πρέπει να παραληφθούν, γιατί όλοι οι τηλεφωνικοί αριθμοί στο Ηράκλειο ξεκινούν από 2810 και όχι 302810.

---

588Βλ. και Κεφάλαιο 4 (4.1.3.).



Επίσης, η ομάδα Α' αφού μοιράστηκε τις πληροφορίες που συνέλεξε από το βιβλίο, με τις άλλες ομάδες σχετικά με τα πράγματα που πωλούνταν στη βυζαντινή αγορά, ενημέρωσε ότι αυτό το βιβλίο έχει πολλές πληροφορίες για τα βυζαντινά χρόνια. Έτσι, όταν η Γ' ομάδα εξέφρασε τον προβληματισμό της αναφορικά με την έλλειψη βιβλίων στη βιβλιοθήκη του σχολείου ως προς το θέμα του Project, η ομάδα Α' πρότεινε να μοιραστεί με τις άλλες ομάδες τα κεφάλαια του βιβλίου που δεν είχαν μελετηθεί από την ίδια. Συμφωνήθηκε κατ' αυτόν τον τρόπο, μετά την διεκπεραίωση των ήδη σχεδιασμένων ενεργειών των ομάδων Β, Γ, Δ, (τηλεφωνικός προγραμματισμός επίσκεψης στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, αποστολή του γράμματος στους γονείς, κατασκευή της γωνιάς του Project, αντίστοιχα) να δρομολογηθούν οι επόμενες ενέργειες τους μέσα από το διαμοιρασμό των κεφαλαίων του βιβλίου, τη μελέτη τους, την καταγραφή των πληροφοριών που τους ενδιαφέρουν και την αναπαράσταση των νέων τους γνώσεων μέσω των διαθέσιμων υλικών.

Επιπροσθέτως, όταν η ομάδα Δ' εξέφρασε τα σχέδια της για την κατασκευή της γωνιάς των βυζαντινών νομισμάτων, οι άλλες ομάδες την συμβούλεψαν να κολλήσει πολύ καλά τα υλικά για να μην τα πειράξουν τα παιδιά από το Ολοήμερο τα οποία φιλοξενούνται στην ίδια αίθουσα κατά τις μεσημεριανές ώρες. Κατά συνέπεια, μέσω των καλοπροαίρετων και συμβουλευτικού χαρακτήρα κριτικών, που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ενημέρωσης – ανατροφοδότησης, αναβαθμίστηκε η ποιότητα του Project και σχημάτισαν τα μέλη όλων των ομάδων μια συνολική εικόνα του Project, παρά τον επιμερισμό των εργασιών που αναπόφευκτα επιχειρήθηκε.

## **Φάση Β' (Συνέχεια)**

### Περιγραφή των ομαδικών δραστηριοτήτων 2

Μετά την ολοκλήρωση των προαναφερθεισών δραστηριοτήτων, η κάθε ομάδα προχώρησε στις επόμενες ενέργειές της, με τον τρόπο που περιγράφεται παρακάτω.

## **Ομάδα Α'**

Αφού η «Λουλουδο - ομάδα» απάντησε στο ερώτημα του ιστογράμματος «*Τι αγόραζαν οι Βυζαντινοί με αυτά τα νομίσματα;*», επιβεβαίωσε και απέρριψε κάποιες από τις υποθέσεις που είχε κάνει στην αρχή. Ειδικότερα, ενώ αρχικά είχε υποθέσει ότι με τα νομίσματα αυτά οι βυζαντινοί αγόραζαν μεταξύ άλλων ντομάτες, πατάτες, τετράδια και βιβλία για το σχολείο, πληροφορήθηκε από την πηγή που επεξεργάστηκε, αφενός, ότι οι πατάτες, οι ντομάτες, τα φασόλια, ο καφές και η ζάχαρη δεν υπήρχαν τότε, αφετέρου, ότι οι Βυζαντινοί δεν αγόραζαν στα παιδιά τους για το σχολείο βιβλία και τετράδια, αλλά ξύλινες πινακίδες καλυμμένες με κερί.

Μετά την επιγραμματική συμπλήρωση των απαντήσεων στο ιστόγραμμα της τάξης, με βάση τις νέες πληροφορίες, η ομάδα Α' αποφάσισε να προχωρήσει στη μελέτη του βυζαντινού σχολείου. Καθοριστική σημασία για αυτή την επιλογή είχε η πληροφορία για τις ξύλινες πινακίδες και τα σύνεργα γραφής που πωλούνταν στην βυζαντινή αγορά, όπως τα είδαν και τα έμαθαν από την αντίστοιχη ενότητα. Θέλοντας λοιπόν να μάθουν περισσότερα στοιχεία για την λειτουργία του βυζαντινού σχολείου, τα μέλη της «Λουλουδο - ομάδας» προχώρησαν στην επεξεργασία της ενότητας με τίτλο «*Το βυζαντινό σχολείο*», του ίδιου βιβλίου.

Μετά την παρακίνηση της συντονίστριας και λίγο πριν προχωρήσουν στη μελέτη του κειμένου της ενότητας, τα μέλη της ομάδας παρατήρησαν προσεκτικά την εικόνα της ενότητας και διατύπωσαν τις υποθέσεις τους για το τι μπορεί να αναπαριστάται μέσω αυτής. Κατόπιν διάβασαν το κείμενο, υπογράμμισαν τις πληροφορίες που θεώρησαν σημαντικές και κατέγραψαν στον τετράδιο της ομάδας όλα εκείνα τα στοιχεία που τους έκαναν εντύπωση. Κάποιες από τις πληροφορίες που φαίνεται να προκάλεσαν την προσοχή των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη ότι αποτέλεσαν το επίκεντρο της συζήτησης που διεξάχθηκε κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του εν λόγω κειμένου, είναι οι εξής:

- 1) Οι μαθητές στα βυζαντινά χρόνια δεν είχαν τετράδια, βιβλία και μολύβια.
- 2) Έγραφαν την ορθογραφία τους πάνω σε ξύλινες πινακίδες με τα δαχτυλάκια τους, οι οποίες ήταν καλυμμένες με άμμο ή κερί.
- 3) Τα κορίτσια δεν πήγαιναν σχολείο.

Τα προαναφερθέντα στοιχεία αναφορικά με το βυζαντινό σχολείο και τις έντονες διαφοροποιήσεις του από το σύγχρονο, όπως έγιναν αντιληπτές από τα παιδιά, παραπέμπουν στη θεωρητική θέση ότι όσο πιο παλιά «κοιτάζει» κανείς τόσο πιο μεγάλες είναι οι διαφορές στον τρόπο ζωής των ανθρώπων. Κάτι τέτοιο διευκολύνει τον εντοπισμό διαφοροποιήσεων του παρόντος με το παρελθόν και από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Stow & Haydn (2000) και η Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ότι είναι πιο αποτελεσματική για τα παιδιά η προσέγγιση θεμάτων Ιστορίας που βρίσκονται χρονικά πιο μακριά από την εποχή των παιδιών, παρά από κοντινότερες σε αυτά περιόδους.

Κάποια άλλα θέματα που συζητήσαν αφορούσαν στα μαθήματα που έκαναν τα μικρά παιδιά στο βυζαντινό σχολείο. Συμφώνησαν να φτιάξουν μια «πλάκα», αφενός, για να βιώσουν τον τρόπο με τον οποίο οι βυζαντινοί μαθητές έγραφαν, αφετέρου, για να αναπαραστήσουν την πληροφορία που αποκόμισαν από το βιβλίο για το σχολείο των βυζαντινών χρόνων, ώστε να την δείξουν στις άλλες ομάδες, χρησιμοποιώντας χαρτόνι από χαρτόκουτα για να είναι πολύ σκληρό, και αφού μάζεψαν από την αυλή του σχολείου λίγο χώμα, το άπλωσαν πάνω στην «πλάκα» και άρχισαν να χαράζουν σε αυτό με τα δαχτυλάκια τους, κάποια από τα μαθήματα του βυζαντινού προγράμματος (όπως ανάγνωση, γραφή και αριθμητική).

Στη συνέχεια, τα μέλη αυτής της ομάδας στην προσπάθειά τους να κατασκευάσουν και μια κέρινη πλάκα, εξέφρασαν τον προβληματισμό τους σχετικά με την αδυναμία εύρεσης του κατάλληλου υλικού. Μετά, όμως, από μια σύντομη συζήτηση που πραγματοποιήσαμε σχετικά με το σχολικό χώρο στον οποίο θα μπορούσαμε να αναζητήσουμε και να βρούμε το κατάλληλο υλικό για την κατασκευή μιας κέρινης πινακίδας, εντοπίσαμε ένα διακοσμητικό κεράκι στην κούτα με τα χριστουγεννιάτικα στολίδια, η οποία βρισκόταν μέσα στην ντουλάπα της τάξης. Αποφασίσαμε να ανάψουμε αυτό το κεράκι και όταν λιώσει ένα μέρος του, να το ρίξουμε προσεκτικά πάνω στην επιφάνεια του χοντρού χαρτονιού.

Αφού το αφήσαμε να κρυώσει λίγα λεπτά, η κέρινη επιφάνεια πάνω στο χοντρό χαρτόνι στερεοποιήθηκε και ομογενοποιήθηκε με την εξωτερική του επιφάνεια. Χρησιμοποιώντας μια οδοντογλυφίδα, η γραμματέας της ομάδας ξεκίνησε να χαράζει

κάποια γραμματάκια επάνω στην «κέρινη πλάκα» (εικ. 16). Αφού προσπάθησε κάθε μέλος της ομάδας να γράψει, με τον τρόπο που και οι βυζαντινοί μαθητές έγραφαν, διεξάχθηκε μια συζήτηση με θεματικό άξονα τη δυσκολία με την οποία έγραφαν τα παιδιά κατά τα βυζαντινά χρόνια. Συγκρίνοντας τις δύο πινακίδες που χρησιμοποιούσαν ως τετράδιο οι μαθητές του βυζαντινού σχολείου, τα μέλη της ομάδας συμπεράναν ότι ο λιγότερο δύσκολος τρόπος γραφής ήταν χαράζοντας με τα δάχτυλα πάνω στην επικαλυμμένη με άμμο «πλάκα».

Μετά την καταγραφή του σχετικού συμπεράσματος στο τετράδιο της ομάδας, τα μέλη της «Λουλουδο – ομάδας» προχώρησαν στη διόρθωση των υποθέσεων που είχαν κάνει κατά τον αρχικό σχεδιασμό του ιστογράμματος. Δηλαδή, στην αρχική ερώτηση που είχαν θέσει «Τι αγόραζαν με τα βυζαντινά νομίσματα», κάποιες από τις υποθέσεις που είχαν διατυπωθεί ήταν «σχολικά», «βιβλία», «τετράδια», «κόλλες». Σε ένα πλαίσιο, λοιπόν, διορθωτικής παρέμβασης στο αρχικό ιστόγραμμα, τα μέλη της ομάδας τράβηξαν μια κόκκινη γραμμή στις λανθασμένες υποθέσεις και έγραψαν δίπλα τις έννοιες «πλάκες με κερί» και «πλάκες με άμμο».

### **Ομάδα Β'**

Στο πλαίσιο του πρώτου διαλείμματος ενημέρωσης – ανατροφοδότησης που πραγματοποιήθηκε, όταν η ομάδα Β' ενημέρωσε τα μέλη όλων των ομάδων για το περιεχόμενο του φυλλαδίου του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης που είχε αναλάβει να επεξεργαστεί, τους το έδειξε διεξοδικά. Ανάμεσα στις εικόνες του φυλλαδίου ήταν και μια με το βυζαντινό λιμάνι, το οποίο φαινόταν να είναι γεμάτο βάρκες και καράβια. Με αφορμή λοιπόν αυτή την εικόνα, στο πλαίσιο διαπραγμάτευσης της ομάδας Α' με την ομάδα Β' για το ποια είναι η καταλληλότερη για αυτήν την ομάδα ενότητα του βιβλίου για μελέτη, συναποφασίστηκε ότι είναι αυτή με τίτλο «Στο βυζαντινό λιμάνι», μιας και η προβολή του βυζαντινού λιμανιού ξεκίνησε από την συγκεκριμένη ομάδα.

Όμως, επειδή στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης αυτής δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στις ερωτήσεις – υποθέσεις που είχαν διατυπωθεί από τα διάφορα μέλη των ομάδων κατά τον σχεδιασμό του αρχικού ιστογράμματος, εκφράστηκε ένας προβληματισμός από ένα μέλος της ομάδας Β' το οποίο είχε κάνει νύξη (κατά τον σχεδιασμό του αρχικού

ιστογράμματος) για την ενδυμασία των Βυζαντινών ως αντικείμενο αγοράς με τα βυζαντινά νομίσματα. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη ότι αυτού του είδους η υπόθεση άνηκε σε αυτή την ομάδα, συμφωνήθηκε να δοθεί στην ίδια ομάδα και η ενότητα που θα έδινε την απάντηση στο ερώτημα «*Αγόραζαν με τα βυζαντινά νομίσματα ρούχα;*».

Η ομάδα «*Σαΐτα*», αποτελούμενη από πέντε μέλη (δύο αγόρια και τρία κορίτσια) χωρίστηκε σε δύο υποομάδες, μετά την προτροπή της συντονίστριας, για την διεκπεραίωση του νέου έργου που είχαν αναλάβει. Η μια υποομάδα, η οποία απαρτιζόταν από τα τρία κορίτσια, ανέλαβε την μελέτη της ενότητας του βιβλίου με τίτλο «*Οι γυναίκες και τα ρούχα*» και η άλλη υποομάδα, αποτελούμενη από δύο αγόρια συμφώνησε να προχωρήσει στη μελέτη της ενότητας «*Στο βυζαντινό λιμάνι*».

Και οι δύο ομάδες, μετά τις συμβουλές της συντονίστριας, αρχικά παρατήρησαν πολύ καλά τις εικόνες και διατύπωσαν υποθέσεις για όλα όσα αποδίδονταν με μια πρώτη ματιά μέσω των εικόνων αυτών, διάβασαν τα κείμενα των ενότητων τους και τα συζήτησαν για να διαπιστώσουν το αληθές ή ψευδές περιεχόμενο των υποθέσεών τους, υπογράμμισαν τις πληροφορίες που θεώρησαν σημαντικές και έπειτα τις κατέγραψαν στο τετράδιο της ομάδας. Επειδή σε αυτήν περίπτωση δεν είχε κάθε υποομάδα έναν γραμματέα, λαμβάνοντας υπόψη πως ο γραμματέας της ομάδας βρισκόταν στην υποομάδα των αγοριών, ένα επιπλέον μέλος από την υποομάδα των κοριτσιών ανέλαβε «*χρέη γραμματέα*».

Πιο συγκεκριμένα, η υποομάδα των κοριτσιών, μετά τη μελέτη του κειμένου της, συζήτησε για τις γυναίκες που στα Βυζαντινά χρόνια έφτιαχναν μόνες τους τα ρούχα τους στο σπίτι με τη βοήθεια των κοριτσιών τους, χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο που ονομάζονταν «*αργαλειός*» (εικ. 17). Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης για τις πληροφορίες του κειμένου, στο επίκεντρο τέθηκε ο τρόπος που θα μπορούσαν να φτιάξουν αυτό που έμαθαν για να το δείξουν στα υπόλοιπα παιδιά και να το τοποθετήσουν στη γωνιά του Project. Στο πλαίσιο αναζήτησης των διαθέσιμων υλικών για να γίνει η αναπαράσταση αυτής της νέας πληροφορίας, τα κορίτσια εξέφρασαν τον προβληματισμό τους. Σπουδαία, όμως, ήταν η συμβολή του φορητού υπολογιστή που έτυχε να έχω μαζί μου. Όταν τα κορίτσια διατύπωσαν τη δυσκολία που αντιμετώπιζαν, αναφορικά με τον τρόπο που θα μπορούσαν να αναπαραστήσουν τον αργαλειό, τους πρότεινα να χρησιμοποιήσουμε το διαδίκτυο για να πάρουμε ιδέες ως προς με τον τρόπο

κατασκευής του. Αφού πληκτρολογήσαμε σε κάποια ευρέως διαδεδομένη μηχανή αναζήτησης, που τα ίδια εκ των προτέρων γνώριζαν, λέξεις κλειδιά, όπως «χειροποίητος αργαλειός», είδαμε στο διαδίκτυο εικόνες από πολλούς χειροποίητους αργαλειούς, κατασκευασμένους από πολύ απλά υλικά, τα οποία υπήρχαν και στο ντουλάπι της τάξης, όπως σχοινιά, ψαλίδια, χοντρά χαρτόνια από χαρτόκουτες κλπ.

Συζητήσαμε ποιον αργαλειό θα ήθελαν τελικά να κατασκευάσουν και μόλις αποφάσισαν, ξεκίνησαν την κατασκευή, γεμάτες ενθουσιασμό. Επέλεξαν μια αρκετά εντυπωσιακή και εύκολη κατασκευή, αποτελούμενη από ένα χαρτόνι χαρτόκουτας και ένα σχοινί. Αρχικά, έκοψαν με το ψαλίδι μικρές παράλληλες γραμμές στις άκρες του χαρτονιού και στη συνέχεια τοποθέτησαν σχοινί στα σημεία του χαρτονιού που είχαν κάνει «κοπές», σχηματίζοντας παράλληλες ευθείες με κυκλικές κινήσεις. Με ένα άλλο σχοινί ξεκίνησαν να υφαίνουν, περνώντας το κάθετα στο σχοινί με το οποίο είχαν κατασκευάσει τον αργαλειό τους (εικ. 18).

Η υποομάδα των αγοριών, επεξεργάστηκε με παρόμοιο τρόπο την ενότητα του βιβλίου που αναφερόταν στο βυζαντινό λιμάνι. Ανάμεσα στα βασικά στοιχεία που εντόπισαν μέσα στο κείμενο, όπως κατέστη σαφές μέσα από τις καταγραφές τους στο τετράδιο της ομάδας, ήταν τα διαφορετικά είδη караβιών και πλοίων που έπλεαν στο βυζαντινό λιμάνι, δηλαδή, οι ψαρόβαρκες των Βυζαντινών, τα εμπορικά πλοία και τα πολεμικά πλοία.

Τα υλικά που αυτή η ομάδα επέλεξε να χρησιμοποιήσει για να κατασκευάσει τις ψαρόβαρκες ήταν απλές κόλλες A4, ενώ για την κατασκευή των πλοίων αξιοποιήθηκαν ρολά από χαρτί κουζίνας, μανταλάκια, τέμπερες και πινέλα. Τα αγόρια αυτής της ομάδας είχαν ιδιαίτερη έφεση στις κατασκευές και τις δημιουργίες από χαρτί και χαρτόνι, δεξιότητα η οποία έπαιξε καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό του ονόματος της ομάδας και την απορρέουσα επιλογή της λέξης «Σαΐτα». Αφού έκοψαν στη μέση τα ρολά από χαρτί κουζίνας, τα έβαψαν με διάφορα σκούρα χρώματα, χρησιμοποιώντας τέμπερες και όταν στέγνωσαν τοποθέτησαν στην μέση της πάνω πλευράς των ρολών, μανταλάκια στα οποία κόλλησαν μια βυζαντινή σημαία διπλής όψεως.

Ένα πολύ εύκολο εγχείρημα, λοιπόν, αποτέλεσε για την εν λόγω υποομάδα η κατασκευή, όχι μόνο της βυζαντινής ψαρόβαρκας, αλλά και των βυζαντινών εμπορικών

και πολεμικών караβιών. Όμως, η βυζαντινή σημαία και ο σχεδιασμός της φάνηκε ότι τους δυσκόλεψε λίγο. Μετά από προτροπή των παιδιών, χρησιμοποιήσαμε και σε αυτήν την περίπτωση το διαδίκτυο, πληκτρολογώντας στη μηχανή αναζήτησης τη λέξη βυζαντινή σημαία για να εκτυπώσουμε μικρά σημαιάκια για τα βυζαντινά καράβια.

Για να γίνει κατανοητή σε όλους η σημασία της έννοιας πολεμικό καράβι, εμπορικό καράβι και ψαρόβαρκα, συμφωνήθηκε από τα δύο μέλη της υποομάδας αυτής να δημιουργηθούν και να τοποθετηθούν μέσα σε κάθε κατασκευασμένο καραβάκι και βάρκα διάφορα αντικείμενα με πλαστελίνη και πηλό που αναπαριστούν τη λειτουργία και το ρόλο του κάθε καραβιού και της κάθε βάρκας. Κατά συνέπεια, μέσα στην ψαρόβαρκα τοποθετήθηκαν μικρά χρωματιστά ψαράκια, στα εμπορικά πλοία τοποθετήθηκαν κάποια μικρά πήλινα σκεύη μέσα στα οποία υπήρχαν προϊόντα όπως λάδι, κρασί, σιτηρά και μπαχαρικά, ενώ μέσα στα πολεμικά πλοία πήραν τη θέση τους πολλοί οπλισμένοι στρατιώτες.

Αφού ολοκληρώθηκε ο εφοδιασμός και η «επάνδρωση» των καραβιών, τα μέλη της υποομάδας αυτής θεώρησαν σημαντικό να αναπαραστήσουν και το κομμάτι θάλασσας πάνω στο οποίο έπλεαν τα βυζαντινά καράβια και οι βυζαντινές ψαρόβαρκες που κατασκεύασαν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποτυπώθηκε σε ένα μεγάλο κομμάτι από σκληρό χαρτόνι κούτας το βυζαντινό λιμάνι. Δηλαδή, αφού τα δυο αγόρια έκοψαν ένα επίπεδο μέρος από μια χαρτόκουτα, το έβαψαν με σκούρο μπλε χρώμα, το οποίο, όπως επισήμαναν, συμβόλιζε το μεγάλο βάθος από το κομμάτι θάλασσας που επέλεξαν να αναπαραστήσουν. Στη συνέχεια, κόλλησαν τα πολεμικά και τα εμπορικά καραβάκια, καθώς και τις βαρκούλες στο «χάρτινο κομμάτι θάλασσας» που συμβόλιζε το βυζαντινό λιμάνι (εικ. 19).

### **Ομάδα Γ'**

Επειδή η ομάδα Β' αποτελούνταν από έξι μέλη, ορισμένα από τα οποία κατά τον αρχικό σχεδιασμό του ιστογράμματος, διατύπωσαν υποθέσεις που αφορούσαν και την αγορά φρούτων (φράουλες) και λαχανικών (μελιτζάνες) μέσω των βυζαντινών νομισμάτων, συναποφασίστηκε να μελετηθεί από την ομάδα αυτή η ενότητα του βιβλίου που αφορούσε στη βυζαντινή κουζίνα. Αφού λοιπόν η ομάδα Β' κατόπιν

διαπραγματεύσεως με την ομάδα Α' μέσω των συντονιστών τους, πήρε το αντίγραφο του μέρους από το βιβλίο της ομάδας Α' που την ενδιέφερε να μελετήσει, ξεκίνησε με την καθοδήγηση του συντονιστή της τη διαδικασία της μελέτης.

Κάθε μέλος της ομάδας, μετά την προτροπή του συντονιστή, ανέλαβε μια ξεχωριστή αρμοδιότητα (διατύπωση υποθέσεων, ανάγνωση κειμένου, υπογράμμιση βασικών πληροφοριών, καταγραφή κλπ.) για την υλοποίηση του εν λόγω έργου. Αφού παρατήρησαν πολύ καλά τις εικόνες της συγκεκριμένης ενότητας και έκαναν υποθέσεις για τα προβαλλόμενα, προχώρησαν στην ανάγνωση του κειμένου, στη σημείωση – υπογράμμιση των τροφίμων και των αντικειμένων που συνδέονταν με τη βυζαντινή κουζίνα και στην καταγραφή των σημειωθέντων στο τετράδιο της ομάδας.

Κάποια από τα τρόφιμα της βυζαντινής κουζίνας που σημείωσαν είναι τα εξής:

- 1) Θαλασσινά: ψάρια, χταπόδια, καλαμάρια, καβούρια, αχινούς, μύδια και αστακούς.
- 2) Λαχανικά και όσπρια: κουκιά, ρεβίθια, φακές, σκόρδο και κρεμμύδι, πράσα, κουνουπίδια, καρότα, χόρτα.
- 3) Φρούτα: σύκα, σταφύλια, αχλάδια, δαμάσκηνα, πεπόνια, ρόδια, βερίκοκα, μήλα.
- 4) Άλλα: αυγά, γάλα, γιαούρτι, τυρί, κρέας, λάδι, κρασί και ψωμί.

Κάποια από τα πήλινα σκεύη που συνδέονταν με τη βυζαντινή κουζίνα και κατ' αυτόν τον τρόπο επίσης καταγράφηκαν από τα παιδιά είναι τα εξής: κατσαρόλες, πιάτα, κανάτες και κούπες.

Τα μέλη της ομάδας «Σόλιδος 44», αφού εντόπισαν όλα τα διαθέσιμα υλικά στα κουτιά τους και στο ντουλάπι των υλικών της τάξης (το οποίο εμπλουτιζόταν σε τακτά χρονικά διαστήματα από τη δασκάλα της τάξης), συζήτησαν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν το διαθέσιμο υλικό (χρωματιστές πλαστελίνες, καφέ παιδικός πηλός, χαρτόνια, τέμπερες, πινέλα, μαρκαδόροι, κόλλες Α4) για να αναπαραστήσουν τις νέες πληροφορίες που ανακάλυψαν για τη βυζαντινή κουζίνα (εικ. 20). Μετά από μια εποικοδομητική συζήτηση, συναποφάσισαν όλα τα μέλη της ομάδας να κατασκευάσουν με χρωματιστές πλαστελίνες όλα τα τρόφιμα της βυζαντινής κουζίνας, με τον καφέ πηλό τα σκεύη για να τοποθετηθούν τα τρόφιμα και με ένα



κομμάτι χαρτονιού από μια χαρτόκουτα το βυζαντινό τραπέζι, αφού χρωματιστεί με τέμπερες με διάφορα χρώματα, ώστε να μοιάζει με τραπεζομάντηλο (εικ. 21). Μετά το τέλος των κατασκευών αυτών στόχος ήταν να τοποθετηθούν τα σκεύη με τα φαγητά πάνω στο βυζαντινό τραπέζι για να μπορούν να δείξουν στις υπόλοιπες ομάδες και να μοιραστούν μαζί τους όλες τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν μετά τη συνεργατική μελέτη της σχετικής ενότητας του βιβλίου με τίτλο «Μια βόλτα στα βυζαντινά χρόνια» (εικ. 22).

Επιπλέον, τα μέλη της εν λόγω ομάδας διόρθωσαν στο ιστόγραμμα τις λανθασμένες υποθέσεις που έκαναν για κάποια φρούτα και λαχανικά που αγόραζαν για να φάνε οι Βυζαντινοί, μεταξύ των οποίων ήταν οι φράουλες και οι μελιτζάνες.

Αποφάσισαν όμως να κάνουν πιο παραστατική την μη ύπαρξη ορισμένων προϊόντων στα βυζαντινά χρόνια, όπως πληροφορήθηκαν από τη σχετική ενότητα, κατασκευάζοντας με πηλό και τα προϊόντα που εξέλειπαν τόσο από το βυζαντινό τραπέζι όσο και από τη βυζαντινή αγορά. Ειδικότερα, έφτιαξαν πατάτες και ντομάτες κομμένες σε μικρά κομματάκια, φασόλια και δύο πήλινα σκεύη μέσα στα οποία τοποθέτησαν τους δικούς τους, κατασκευασμένους με πλαστελίνη, κόκκους καφέ και ζάχαρης (εικ. 23). Πάνω σε ένα μικρό χάρτινο κουτί, αφού το αναποδογύρισαν για να φαίνεται σαν τραπέζι, τοποθέτησαν τα προϊόντα αυτά και για να επισημάνουν την μη ανακάλυψη τους κατά τα βυζαντινά χρόνια, έβαλαν μια μικρή ταμπελίτσα με το σύμβολο X.

### **Ομάδα Δ'**

Το όνομα της γωνιάς του Project καθορίστηκε με πρωτοβουλία της ομάδας «Λιοντάρια» ως «Τα βυζαντινά νομίσματα». Μετά από προτροπή του συντονιστή της ομάδας, ο γραμματέας έγραψε σε ένα κομμάτι από χαρτόνι, με μεγάλα γράμματα το όνομα αυτό και τα άλλα δύο μέλη της ομάδας, προσπάθησαν να το τοποθετήσουν σε ένα υψηλό μέρος της γωνιάς (εικ. 24).

Εξαιτίας της δεξιοτεχνίας της ομάδας Δ' να κατασκευάζει και να χτίζει, όπως φάνηκε τόσο από την επιθυμία των μελών της να αναλάβουν το χτίσιμο της γωνιάς των βυζαντινών νομισμάτων, όσο και από την ίδια την αποτελεσματική οικοδόμηση της

γωνιάς, προτάθηκε σε αυτήν, από την ομάδα Α' να μελετήσει την ενότητα του βιβλίου με τίτλο «Στο βυζαντινό σπίτι».

Αφού λοιπόν τα μέλη της ομάδας, μετά την προτροπή του συντονιστή τους, παρατήρησαν την εικόνα της ενότητας αυτής, διατύπωσαν υποθέσεις για τις πληροφορίες που αποτυπώνονταν μέσω της εικόνας, διάβασαν το κείμενο και επαλήθευσαν τις υποθέσεις τους, υπογράμμισαν τις πληροφορίες του κειμένου που αξιολόγησαν ως σημαντικές και τις κατέγραψαν στο τετράδιο της ομάδας. Στη συνέχεια, προχώρησαν πρώτα στο σχεδιασμό και έπειτα στην αναπαράσταση του βυζαντινού σπιτιού με βάση τα διαθέσιμα υλικά.

Δηλαδή, έχοντας πληροφορηθεί τόσο από την εικόνα όσο και το κείμενο της ενότητας ότι πολλά βυζαντινά σπίτια ήταν διώροφα και ότι στον επάνω όροφο έμεναν οι πλούσιοι Βυζαντινοί, ενώ στον κάτω όροφο οι φτωχοί Βυζαντινοί, πραγματοποίησαν έναν πρόχειρο γραπτό σχεδιασμό των δωματίων του κάθε ορόφου. Συμφώνησαν να αποτυπώσουν τις νέες τους γνώσεις, ζωγραφίζοντας στον πρώτο όροφο το σαλόνι και το υπνοδωμάτιο των πλούσιων Βυζαντινών, ενώ στο ισόγειο το πλυσταριό, την κουζίνα, την αποθήκη και τον στάβλο των ζώων, όπου έμεναν και οι πολύ φτωχοί Βυζαντινοί.

Όταν εντόπισαν τα διαθέσιμα για την εν λόγω αναπαράσταση υλικά (χρωματιστά χαρτόνια, ψαλίδια, τέμπερες, πινέλα, κόλλες Α4 και κόλλες), ξεκίνησαν να ζωγραφίζουν το περίγραμμα του βυζαντινού σπιτιού. Αφού το ολοκλήρωσαν, προχώρησαν στο σχεδιασμό των δύο ορόφων και έπειτα των δωματίων του κάθε ορόφου (εικ. 25). Μετά την τελική επεξεργασία του βυζαντινού σπιτιού που κατασκεύασαν, αποφάσισαν να το κολλήσουν στη γωνιά των βυζαντινών νομισμάτων.

## **Διάλειμμα ενημέρωσης – ανατροφοδότησης 2**

Στο πλαίσιο ολοκλήρωσης των ενεργειών της ομάδας Γ', ο συντονιστής της θεώρησε σημαντικό να τοποθετηθούν οι κατασκευές τους στη γωνιά των βυζαντινών νομισμάτων, που ήταν έτοιμη, σύμφωνα με τα λεγόμενα των δημιουργών της, δηλαδή της ομάδας Δ'. Κατά τη διάρκεια λοιπόν της τοποθέτησης του «βυζαντινού τραπεζιού», πάνω στο οποίο βρίσκονταν τοποθετημένα όλα τα τρόφιμα που εμπεριείχονταν στις

διατροφικές συνήθειες των Βυζαντινών, καθώς και του τραπεζιού με τα τρόφιμα που εξέλειπαν από την διατροφή τους, φυσικό παρελκόμενο ήταν η προσέλκυση της προσοχής των άλλων ομάδων, μιας και η εν λόγω γωνιά ήταν τοποθετημένη σε ένα μέρος της τάξης, πολύ κοντά στο οποίο εργάζονταν και οι άλλες ομάδες.

Βλέποντας μια τέτοια ενέργεια, η «Λουλουδο – ομάδα», η «Σαΐτα» και τα «Λιοντάρια» άρχισαν να διατυπώνουν ερωτήσεις σχετικές με τα δημιουργήματα των μελών της ομάδας «Σόλιδος 44» και ταυτόχρονα επιτάχυναν τις ενέργειές τους για να ολοκληρώσουν και τις δικές τους δραστηριότητες για να τοποθετήσουν με τη σειρά τους τις δημιουργίες τους στη γωνιά. Σε μια τέτοια βάση κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί ένα διάλειμμα ενημέρωσης – ανατροφοδότησης, ώστε και οι τέσσερις ομάδες να ανταλλάξουν μεταξύ τους πληροφορίες αναφορικά με την εξέλιξη των δραστηριοτήτων τους, να τοποθετήσουν τα δημιουργήματά τους στη γωνιά των βυζαντινών νομισμάτων, να οργανώσουν τα επόμενα βήματά τους και να διαπιστώσουν την πρόοδο των ενεργειών τους. Αφού λοιπόν η ομάδα «Σόλιδος 44» εξήγησε διεξοδικά τα «εκθέματά» της στις άλλες ομάδες, απάντησε σε σχετικές απορίες, έλαβε συμβουλές, έδειξε καθώς και δικαιολόγησε τις αλλαγές που έκανε στις λανθασμένες υποθέσεις που ήταν καταγεγραμμένες δίπλα στις ερωτήσεις του αρχικού ιστογράμματος (πατάτες, ντομάτες κλπ.).

Στη συνέχεια, η «Λουλουδο – ομάδα» παρουσίασε ένα μέρος από τη σχολική ζωή των βυζαντινών μαθητών. Μεγάλη ήταν η εντύπωση που προκάλεσαν στα μέλη όλων των άλλων ομάδων οι πινακίδες οι οποίες ήταν καλυμμένες με κερί και πάνω σε αυτές χάραζαν λέξεις και προτάσεις οι μαθητές κατά τα βυζαντινά χρόνια. Μετά από το αίτημα ορισμένων μελών των άλλων ομάδων να δοκιμάσουν το βυζαντινό τρόπο γραφής (εικ. 26), εμφανές κατέστη το έντονο ενδιαφέρον τους για τις εναλλακτικές μεθόδους γραφής του παρελθόντος (εικ. 27).

Εμφανής ήταν σε αυτό το σημείο η συνειδητοποίηση με έμπρακτο τρόπο των διαφορών στους τρόπους γραφής στα σημερινά και στα βυζαντινά χρόνια, από το σύνολο της τάξης. Με άλλα λόγια, τα παιδιά έδειξαν με σαφήνεια ότι άρχισαν να κατανοούν την έννοια της αλλαγής και της εξέλιξης στο πλαίσιο της προσέγγισης από μέρους τους στοιχείων της βυζαντινής σχολικής ζωής, που φαντάζουν πρωτόγνωρα στις μέρες μας.

Επιπλέον, η παρότρυνση των μελών της ομάδας «Σόλιδος 44» για τη διόρθωση των λανθασμένων υποθέσεων (τετράδια, βιβλία, κόλλες) που ήταν καταγεγραμμένες στο ιστόγραμμα σε απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος «*Τι αγόραζαν με τα βυζαντινά νομίσματα;*», ήταν καθοριστικής σημασίας για τη σχετική διορθωτική παρέμβαση των μελών της «Λουλουδο – ομάδας».

Η υποομάδα των αγοριών της ομάδας Β', με τη σειρά της παρουσίασε στις άλλες ομάδες τις εξελίξεις των δραστηριοτήτων της, προβάλλοντας τα «επανδρωμένα» πολεμικά πλοία, τα εφοδιασμένα εμπορικά πλοία καθώς και τις γεμάτες προμήθειες ψαρόβαρκες των Βυζαντινών που η ίδια δημιούργησε για να αποτυπώσει την εμπορική και στρατιωτική ζωή των ανθρώπων των βυζαντινών χρόνων και στη συνέχεια τοποθέτησε τα «εκθέματά» της στη γωνιά των βυζαντινών νομισμάτων. Κάτι ανάλογο έγινε και από την υποομάδα των κοριτσιών της ομάδας Β', η οποία αρχικά φρόντισε να γνωρίσουν τα μέλη των άλλων ομάδων τη σημασία και τη λειτουργία του βυζαντινού αργαλειού (εικ. 28), ως μέρος της καθημερινής ζωής των γυναικών κατά τα βυζαντινά χρόνια και κατόπιν προχώρησε στον εμπλουτισμό της γωνιάς με το σχετικό υλικό. Επειδή σε ορισμένα μέλη της ομάδας «Λιοντάρια» φαινόταν πολύ δύσκολη η συγκράτηση της έννοιας «αργαλειός», θεωρήθηκε σημαντικό από την συντονίστρια της ομάδας Β' να δημιουργηθεί μια ταμπελίτσα - επιγραφή με τίτλο την έννοια «αργαλειός» και να τοποθετηθεί μπροστά από το σχετικό «έκθεμα» στη γωνιά των βυζαντινών νομισμάτων. Πρόκειται για ένα δείγμα νέων λέξεων που εισήχθησαν με πολύ φυσικό τρόπο στο λεξιλόγιο των μικρών παιδιών. Η επιγραφή αυτή, όχι μόνο αποτέλεσε αφορμή για να δημιουργηθούν επιγραφές σε όλα τα δημιουργήματα των παιδιών και των τεσσάρων ομάδων (εικ. 29, εικ. 30), αλλά επίσης, έδωσε στη γωνιά τη μορφή ενός παιδικού Μουσείου. Κατά συνέπεια, αφενός, κάθε ένας από τους μικρούς ερευνητές θα μπορούσε να ανατρέξει ανά πάσα στιγμή στη γωνιά των βυζαντινών νομισμάτων για να θυμηθεί κάποιο από τα στοιχεία που χαρακτήριζε τη ζωή των Βυζαντινών και συνδέονταν με τα νομίσματα που οι ίδιοι χρησιμοποιούσαν κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αφετέρου, κάθε άλλος από τους εξωτερικούς παρατηρητές της γωνιάς (γονείς, εκπαιδευτικοί, παιδιά από το Ολοήμερο κλπ.) οι οποίοι ακόμα και αν δεν είχαν εμπλακεί στη διεκπεραίωση του Project, μέσω της παρατήρησης των εκθεμάτων και της άντλησης σχετικών πληροφοριών από τις επιγραφές τους, θα μπορούσαν να συλλέξουν

πληθώρα πληροφοριών για τα βυζαντινά νομίσματα και τις προεκτάσεις τους και ως εκ τούτου να ενημερωθούν διεξοδικά για την έρευνα που διεξήγαγαν τα μέλη των τεσσάρων ομάδων.

Η ομάδα «Λιοντάρια» αφού στερέωσε στον τοίχο της γωνιάς των βυζαντινών νομισμάτων τον πίνακα που αναπαριστούσε το βυζαντινό σπίτι, παρουσίασε στις άλλες ομάδες τα θεμελιώδη στοιχεία της κατασκευής του και τη σημασία τους. Κάνοντας λόγο για πιο πλούσιους και πιο φτωχούς Βυζαντινούς, έδειξε τους χώρους στους οποίους περνούσαν κάποιες από τις καθημερινές ώρες τους καθεμία από αυτές τις κοινωνικές ομάδες. Με αυτόν το τρόπο αναδείχθηκαν όχι μόνο στοιχεία από την αρχιτεκτονική των οικημάτων των Βυζαντινών, αλλά προβλήθηκαν ζητήματα κοινωνικών τάξεων και διαφορών οικονομικού, επαγγελματικού και κοινωνικού επιπέδου των ανθρώπων των βυζαντινών χρόνων. Συζητήθηκε επίσης κατά πόσο μοιάζουν τα σπίτια των Βυζαντινών με τα σημερινά σπίτια και εντοπίστηκαν μια σειρά από ομοιότητες αλλά και διαφορές μεταξύ αυτών.

Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης της εξέλιξης της έρευνας της κάθε ομάδας και του εφοδιασμού της γωνιάς των βυζαντινών νομισμάτων, με τη βοήθεια του ιστογράμματος κατέστη εμφανές σε όλους τους μικρούς ερευνητές ότι μια από τις προσχεδιασμένες ενέργειες, η οποία βρισκόταν σε εκκρεμότητα, αφορούσε τα γράμματα των γονέων. Ως εκ τούτου, δρομολογήθηκε, στο πλαίσιο των επόμενων ενεργειών των παιδιών, η διευθέτηση του θέματος των απαντητικών γραμμμάτων των γονέων. Συμφωνήθηκε λοιπόν να συγκεντρωθούν όλα τα γράμματα των γονέων στην τάξη για να υποβληθούν σε σχετική επεξεργασία και να απαντηθούν λεπτομερέστερα τα διερευνητικά ερωτήματα των παιδιών.

Πρόκειται για την καλλιέργεια γραπτού και προφορικού λόγου μέσω εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας. Λίγο παρακάτω παρατίθεται ο τρόπος που έγινε η επεξεργασία του εν λόγω υλικού.

## **Τα γράμματα**

### **Η επεξεργασία των γραμμάτων**

Ο τρόπος που πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία των γραμμάτων των γονέων έγινε με απόφαση των παιδιών. Μετά την διακαή επιθυμία τους να διαβαστούν τα γράμματα από τα ίδια, συμφωνήσαμε να καθίσουμε όλοι μαζί στα αγαπημένα μας μαξιλαράκια, σχηματίζοντας έναν κύκλο στο κέντρο της αίθουσας. Αφού τοποθετήσαμε τα γράμματα σε ένα κουτί το τοποθετήσαμε στο κέντρο του κύκλου και ξεκινήσαμε να τα διαβάζουμε. Το γράμμα που διάβασε το κάθε παιδί δεν προερχόταν απαραίτητα από τους δικούς του γονείς, από την μία για να εξασφαλιστεί μια σχετική ανωνυμία, από την άλλη για να εμπλακούν όλα τα παιδιά στη διαδικασία μελέτης και διερεύνησης της νέας πηγής πληροφοριών ακόμα και αυτών που δεν κατάφεραν να έχουν την απάντηση των γονέων τους. Επειδή ήταν πολλά τα παιδιά που ήθελαν να ξεκινήσουν τη διαδικασία, συμφωνήσαμε να παίξουμε την καυτή πατάτα, το αγαπημένο παιχνίδι των παιδιών, πετώντας μια μικρή μπαλίτσα από παιδί σε παιδί και μετρώντας αντίστροφα από το δέκα έως το μηδέν, για να δούμε ποιος θα έχει την μπαλίτσα κατά τη λήξη της αντίστροφης μέτρησης, ώστε να ξεκινήσει πρώτος την παρουσίαση των απαντήσεων των γονέων. Το παιδί που έτυχε να πιάσει την μπαλίτσα στο τέλος της αντίστροφης μέτρησης, πρότεινε να διαβάσει το γράμμα καθισμένο στην καρέκλα της δασκάλας για να τον βλέπουν και να τον ακούν όλοι καλύτερα. Έγινε σε αυτό το πλαίσιο και εξάσκηση των αριθμητικών γνώσεων των παιδιών.

Λίγο πριν την έναρξη της διαδικασίας ανάγνωσης των γραμμάτων, συζητήσαμε πώς θα μπορούσαμε να καταγράψουμε όλες τις σημαντικές πληροφορίες που επρόκειτο να συλλέξουμε από τα γράμματα, τα οποία απαντούν στα διερευνητικά μας ερωτήματα. Αποφασίσαμε πρώτα να διαβάσουμε (εικ. 31 & εικ. 32) και να συζητήσουμε ένα – ένα τα γράμματα και εάν εντοπίσουμε σημαντικές πληροφορίες σε καθένα από αυτά να τις καταγράψουμε σε ένα χαρτί του μέτρου, ή εάν απαντούν ευθέως στα ερευνητικά μας ερωτήματα να τις συμπληρώσουμε στο αρχικό μας ιστόγραμμα. Για παράδειγμα, σε ένα από τα γράμματα των γονέων έγινε λόγος για τις παραστάσεις των όψεων του πρώτου χρυσού βυζαντινού νομίσματος, του σόλιδου, αναφορικά με το εικονιζόμενο πρόσωπο του αυτοκράτορα Κωνσταντίνου, του πρώτου βασιλιά - αυτοκράτορα των Βυζαντινών,

και κατά συνέπεια δόθηκε και σημειώθηκε επιγραμματικά η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα που είχε τεθεί κατά τον σχεδιασμό του αρχικού ιστογράμματος «*Ποιος είναι ο παππούλης πάνω στο νόμισμα;*».

Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης των γραμμάτων των γονέων και στο πλαίσιο της ευρύτερης συζήτησης που διεξάχθηκε, κατέστη σαφές ότι τα μέλη όλων των ομάδων είχαν αρχίσει να εξοικειώνονται με τα βασικά στοιχεία της καθημερινής ζωής των Βυζαντινών καθώς και με τα γενικότερα χαρακτηριστικά της βυζαντινής περιόδου.

### **Το περιεχόμενο των γραμμάτων**

Το γράμμα που στάλθηκε στους γονείς όλων των παιδιών της τάξης, το οποίο έγραψε ο γραμματέας της Ομάδας Γ', μετά την ανεκτίμητης σημασίας συμβολή τόσο του συντονιστή όσο και των άλλων μελών της ομάδας αυτής, ήταν το εξής:

*«Αγαπητή μαμά και μπαμπά,*

*Μήπως ξέρεις καθόλου για τα βυζαντινά νομίσματα;*

*Περιμένουμε την απάντηση.*

*Τα παιδιά από το Α'3»*

Εντυπωσιακά μεγάλη ήταν η ανταπόκριση των γονέων μετά την έκκληση των παιδιών τους για βοήθεια αναφορικά με το ζήτημα των βυζαντινών νομισμάτων. Μετά τη λήψη του γράμματος που έστειλαν τα παιδιά, οι γονείς έδωσαν την απάντηση τους, στην οποία παρουσίασαν μια σειρά από σχετικές πληροφορίες. Η πλειοψηφία των απαντητικών γραμμάτων αφορούσε στην όψη και τη μορφή των βυζαντινών νομισμάτων, δηλαδή τις παραστάσεις οι οποίες ήταν αποτυπωμένες πάνω στις όψεις τους, τη σύστασή τους και το μέταλλο από το οποίο ήταν κατασκευασμένα (χρυσό, αργυρό και χάλκινο), το μέγεθός τους, την αξία τους και το βάρος τους.

Δόθηκε κατ' αυτόν τον τρόπο έναυσμα για σχολιασμό της οικονομικής ζωής των Βυζαντινών. Τα παιδιά προχώρησαν σε κατηγοριοποιήσεις (πλούσιοι - πολλά χρυσά νομίσματα, φτωχοί - λίγα χρυσά νομίσματα) των Βυζαντινών με βάση τις οικονομικές τους δυνατότητες. Με αυτόν τον τρόπο προετοιμάστηκε το έδαφος για να προχωρήσουν

τα παιδιά σε συγκρίσεις των μορφολογικών στοιχείων των βυζαντινών νομισμάτων με τα σημερινά.<sup>589</sup>

Σε ορισμένα γράμματα έγινε αναφορά και στη σημασία του νομίσματος κατά τα βυζαντινά χρόνια με θεματικό πυρήνα την εμπορική ζωή των Βυζαντινών, τις αγοραπωλησίες που διεξήγαγαν, τις μισθολογικές ρυθμίσεις της κρατικής τους μηχανής και τη φορολογία των ανθρώπων μέσω των οποίων τα νομίσματα επέστρεφαν στο κράτος. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα από το γράμμα μιας μητέρας η οποία, μεταξύ άλλων, σημείωσε το εξής: «[...]Τα νομίσματα που έκοβε το βυζαντινό κράτος κυκλοφορούσαν με διάφορους τρόπους: τα έδιναν ως δώρα, τα κέρδιζαν με την εργασία, τα ξόδευαν σε συναλλαγές στη βυζαντινή αγορά, τα δάνειζαν, πλήρωναν φόρους στο κράτος [...]. Η συλλογή των φόρων γινόταν με τα χρυσά νομίσματα, τους σόλιδους, ενώ η αγορά των διάφορων τροφίμων με τα χάλκινα νομίσματα. [...]». Αντλήθηκαν κατ' αυτόν τον τρόπο πολλές πληροφορίες για την οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή των βυζαντινών χρόνων.

Σε ένα άλλο απαντητικό γράμμα βρίσκονταν κολλημένες οι διπλές όψεις τεσσάρων νομισμάτων των βυζαντινών χρόνων. Ειδικότερα, τοποθετήθηκαν σε χρονολογική σειρά με βάση το έτος κοπής τους, από το πιο παλιό προς το λιγότερο παλιό νόμισμα. Η πρώτη εικόνα νομίσματος αποτύπωνε τον χρυσό σόλιδο (527 – 565 μ.Χ.), η δεύτερη την αργυρή μισή σιλίκουα (610 – 641 μ.Χ.), η τρίτη το χρυσό τριμήσιον (668 – 685 μ.Χ.) και η τέταρτη τον φόλλις (976 – 1025 μ.Χ.). Σε αυτό το πλαίσιο, και μετά την προσεκτική παρατήρηση των εικόνων των νομισμάτων καθώς και την απορρέουσα συζήτηση που διεξάχθηκε, παρουσιάστηκε παραστατικά στα παιδιά η έννοια της συνέχειας, της αλλαγής και της εξέλιξης των βυζαντινών νομισμάτων κατά τη διάρκεια των ιδίων των βυζαντινών χρόνων.

Ο πατέρας ενός παιδιού μέσα από το δικό του γράμμα, προέτρεψε τα παιδιά να ρωτήσουν τον ειδικό για τα νομίσματα, τον Νομισματολόγο δηλαδή, που ασχολείται με τα νομίσματα, γιατί όπως ο ίδιος επεσήμανε: «Σίγουρα θα ξέρει πολλά μυστικά για αυτά τα νομίσματα, που κανείς άλλος δεν τα ξέρει.» Αφού τους έγραψε το όνομά του ειδικού -

---

589Βλ. και Κεφάλαιο 5 (5.2.1.).



Νομισματολόγου και τα σχετικά στοιχεία επικοινωνίας, τους ευχήθηκε καλή επιτυχία στην έρευνά τους.

Μέσω ενός άλλου γράμματος τα παιδιά γνώρισαν τον Βυζαντινό Ιππόδρομο, τους αγώνες και τις αρματοδρομίες που διεξάγονταν σε αυτό το χώρο, με ένασμα το έπαθλο των χρυσών βυζαντινών νομισμάτων το οποίο κέρδιζε ο νικητής των αγώνων. Δηλαδή γνώρισαν τα παιδιά τις διαφορές στον τρόπο που κατά τα βυζαντινά χρόνια σε σύγκριση με τα σημερινά αξιοποιούσαν τα νομίσματα. Με τη βοήθεια εικόνων του Βυζαντινού Ιπποδρόμου, οι οποίες περιλαμβάνονταν στο γράμμα, τα παιδιά ενημερώθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο ήταν διαμορφωμένος ο χώρος αυτός, τόσο αναφορικά με τις θέσεις των θεατών, όσο και σε σχέση με τον αγωνιστικό χώρο των αθλητών. Προσέγγισαν δηλαδή, στοιχεία της πολιτισμικής ζωής των βυζαντινών χρόνων, εντοπίζοντας τις διαφορές σε σχέση με τη σημερινή εποχή και κατανοώντας έμπρακτα και παραστατικά την έννοια της αλλαγής και της εξέλιξης.

Αξίζει να παρατεθεί ένας σχολιασμός αναφορικά με ένα εκτενές γράμμα της μητέρας ενός άλλου παιδιού. Το εν λόγω γράμμα παρατίθεται στην αρχική του μορφή στο Παράρτημα 2 (ενότητα 1). Είχε τη μορφή ενός παραμυθιού και μέσω αυτού συνοψίζεται μεγάλο μέρος των πληροφοριών που συγκέντρωσαν τα παιδιά από τα γράμματα που έλαβαν. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε η παρατεταμένη εστίαση της προσοχής των παιδιών παρά τη μεγάλη έκταση του εν λόγω γράμματος. Το γράμμα αυτό, αν και με έναν παραμυθικό τρόπο, «ταξίδεψε» τα παιδιά στο χρόνο των Βυζαντινών. Ειδικότερα τους «εφοδίασε» με στοιχεία της οικονομικής-εμπορικής και της κοινωνικής-ταξικής ζωής των βυζαντινών χρόνων. Με αυτόν τον τρόπο το εν λόγω υλικό αποτέλεσε «τροφή» για συζήτηση των αλλαγών και των εξελίξεων που έλαβαν χώρα από τα υπό μελέτη χρόνια του παρελθόντος έως τα σημερινά χρόνια. Το πιο σπουδαίο όμως στοιχείο του γράμματος αυτού είναι ότι πρόβαλε την έννοια της συνέχειας εστιάζοντας στην αναγκαιότητα ύπαρξης των νομισμάτων ανά τους αιώνες. Δόθηκε επίσης η ευκαιρία και σε αυτό το σημείο να συζητηθεί η χρονική έννοια του αιτίου-αποτελέσματος.

Μέσα από τις απαντήσεις των γονέων δεν εντάθηκε μόνο η προσοχή των παιδιών, αλλά ενδυναμώθηκε ακόμα περισσότερο το ευρύτερο ενδιαφέρον τους για το θέμα διερεύνησης. Εμπλουτίστηκε το ιστορικό πλαίσιο το οποίο είχε αρχίσει να

διαμορφώνεται μέσα από τη διερεύνηση βιβλιογραφικών πηγών από τις τέσσερις ομάδες παιδιών. Γνώρισαν κατ' αυτόν τον τρόπο και άλλες εκφάνσεις της καθημερινότητας των Βυζαντινών, ως θεματικές προεκτάσεις των βυζαντινών νομισμάτων, οι οποίες τους βοήθησαν όχι μόνο να στερεοποιήσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους, αλλά και να τις συνδέσουν μεταξύ τους.

### Περιγραφή των ομαδικών δραστηριοτήτων 3

Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης των γραμμάτων των γονέων και αφού συζητήθηκαν και καταγράφηκαν τα στοιχεία τους επιγραμματικά σε χαρτί του μέτρου, δρομολογήθηκαν οι επόμενες ενέργειες. Συμφωνήθηκε η «Λουλουδο – ομάδα» να αναλάβει να συμπληρώσει στο αρχικό ιστόγραμμα τις πληροφορίες που απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν διατυπωθεί κατά τον αρχικό σχεδιασμό του Project, η ομάδα «Σαΐτα» να τηλεφωνήσει στον Νομισματολόγο και να τον ρωτήσει αν θα μπορούσαν να του κάνουν κάποιες ερωτήσεις για τα βυζαντινά νομίσματα, έτσι ώστε να τους βοηθήσει να μάθουν επιπλέον πράγματα, και η ομάδα «Σόλιδος 44» να στείλει ένα απαντητικό γράμμα στους γονείς, αφενός, για τους ευχαριστήσει για τις πολύτιμες πληροφορίες που έστειλαν, αφετέρου, για να τους ενημερώσει ότι σύντομα θα μπορούν να έρθουν στο σχολείο για να δουν την έρευνα τους, λαμβάνοντας υπόψη ότι στο τέλος των περισσότερων γραμμάτων των γονέων υπήρχε η φράση «Περιμένω νέα σας». Η Καρυδά τονίζει άλλωστε ότι ανάμεσα στις πρωτογενείς πηγές που χρησιμοποιούνται σε ένα σχέδιο εργασίας είναι τα μουσεία και οι «σημαντικοί ενήλικες». Προσεγγίζονται, κατά την συγγραφέα, κυρίως μέσα από τη συνέντευξη, την έρευνα πεδίου, την άμεση παρατήρηση και την ευαισθητοποίηση της γνώσης.<sup>590</sup>

Η ομάδα «Λιοντάρια», μετά τον σχολιασμό του γράμματος αναφορικά με τον Βυζαντινό Ιππόδρομο από κάποια μέλη της, ανέλαβε να δημιουργήσει μέσα στην αίθουσα ένα ομοίωμα του Βυζαντινού Ιπποδρόμου και να οργανώσει ένα πρόγραμμα αγώνων και αρματοδρομιών που να θυμίζουν αυτούς των βυζαντινών χρόνων.

---

<sup>590</sup>Βλ. και Κεφάλαιο 4 (4.1.5.).

Μέσα από τη δημιουργία ενός ομοιώματος του βυζαντινού Ιπποδρόμου προβάλλεται η με βιωματικό τρόπο εισαγωγική συνειδητοποίηση της εξέλιξης από μέρους των παιδιών. Επειδή δηλαδή δεν συνεχίζεται η εν λόγω πολιτισμική δραστηριότητα από τους σημερινούς ανθρώπους, τα παιδιά αποφάσισαν να βιώσουν αυτό το πρωτόγνωρο για τα ίδια τμήμα του παρελθόντος δημιουργώντας παρεμφερή σκηνικά πολιτισμικής δράσης.

Οι νέες πληροφορίες που η «Λουλουδο – ομάδα» προσέθεσε στο ιστόγραμμα αφορούσαν στο σκοπό χρήσης των βυζαντινών νομισμάτων. Ανάμεσα λοιπόν στα στοιχεία που συμπλήρωσε ήταν τα βυζαντινά νομίσματα ως δώρο για το νικητή στον Ιππόδρομο και ως μέσο για την πληρωμή φόρων στο βυζαντινό βασίλειο.

Η ομάδα «Σαΐτα», η οποία ήταν εξοικειωμένη με τη διαδικασία του σχεδιασμού και της πραγματοποίησης της τηλεφωνικής επικοινωνίας στο πλαίσιο του προγραμματισμού της επίσκεψης στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης που προηγήθηκε, συζήτησε τον τρόπο που θα ζητούσε τηλεφωνικά τη βοήθεια του Νομισματολόγου, και κατόπιν κατέγραψε τα σχετικά βήματα στο τετράδιο της ομάδας η γραμματέας. Αφού βρήκαν μια κινητή τηλεφωνική συσκευή με τη βοήθεια της δασκάλας τους, τηλεφώνησαν στον Νομισματολόγο. Εκπροσωπώντας όλο το τμήμα, η ομιλήτρια της ομάδας τον ενημέρωσε για την ταυτότητα τους και το σκοπό της τηλεφωνικής τους επικοινωνίας και ο ίδιος αμέσως συμφώνησε να τους βοηθήσει. Όμως τους πληροφόρησε ότι έχει πάρα πολύ δουλειά στο Μουσείο και δεν μπορεί να έρθει στο σχολείο, οπότε μπορούν να συναντηθούν μαζί του, μόνο αν έρθουν τα ίδια στο Μουσείο. Όταν πληροφορήθηκε από τα παιδιά την ήδη προγραμματισμένη επίσκεψή τους στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης στις 2 Μαΐου<sup>591</sup>, τους πρότεινε να συναντηθούν την ίδια μέρα και συμφωνήθηκε να του τηλεφωνήσουν και πάλι όταν θα βρίσκονται στο χώρο του Μουσείου. Επίσης τους συμβούλεψε να παρακολουθήσουν στο Μουσείο, μετά την ολοκλήρωση της συνάντησης τους, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Ο βυζαντινός δείπνος» για να μάθουν και άλλα πράγματα για τους ανθρώπους που χρησιμοποιούσαν τα βυζαντινά νομίσματα. Μετά τις ευχαριστήριες κουβέντες της ομιλήτριας, ολοκληρώθηκε και αυτή η τηλεφωνική επικοινωνία. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά

---

591 Τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας δηλαδή, αν και γενικότερα δεν είναι εξοικειωμένα με τη χρήση ημερομηνιών, τις χρησιμοποιούν για να αποδώσουν ζητήματα που έχουν σημασία για τα ίδια τα παιδιά.

για την αποτελεσματικότερη εξέλιξη της διαδικασίας δεν γνώρισαν ότι ο Νομισματολόγος είχε ήδη πληροφορηθεί, στο πλαίσιο μιας προγενέστερης επικοινωνίας που είχαμε μαζί του, το ταξίδι στο χρόνο που τα ίδια είχαν ξεκινήσει.

Η ομάδα «Σόλιδος 44» συζήτησε τι θα μπορούσε να περιλαμβάνει το απαντητικό και ευχαριστήριο γράμμα που σχεδίασαν να γράψουν και να στείλουν στους γονείς. Πριν προχωρήσει ο γραμματέας της ομάδας στην τελική συγγραφή του γράμματος, πραγματοποίησαν όλα τα μέλη μαζί έναν πρόχειρο σχεδιασμό. Η εν λόγω διαδικασία δεν δυσκόλεψε την ομάδα, καθώς παρόμοια είχε επαναληφθεί στο πλαίσιο της συγγραφής του πρώτου γράμματος για την έκκληση βοήθειας προς τους ίδιους παραλήπτες.

Η ομάδα «Λιοντάρια», η οποία ανέλαβε να φτιάξει το Βυζαντινό Ιππόδρομο μετά από την σχετική ιδέα που εξέφρασε ένα μέλος της, ξεκίνησε πρώτα από το σχεδιασμό του χώρου του Ιπποδρόμου και έπειτα προχώρησε στο σχεδιασμό και την οργάνωση των «αγωνισμάτων» και των «αρματοδρομιών» που θα μπορούσαν να διεξαχθούν μέσα σε αυτόν. Εξαιτίας της μεγάλης χωρικής έκτασης που απαιτούνταν για να μπορούν τόσο οι «θεατές» του Ιπποδρόμου να βλέπουν τους αγώνες όσο και οι «αθλητές» να ακολουθούν τους κανονισμούς των αγωνισμάτων τους, συμφωνήθηκε να λάβει χώρο στο κέντρο της σχολικής αίθουσας. Τα θρανία της τάξης και η κυκλική τους διάταξη βοήθησε στη διαμόρφωση του χώρου των θεατών, ενώ ο κενός χώρος γύρω από αυτά δημιούργησε όλες τις προϋποθέσεις για να μπορούν να συμμετέχουν οι αθλητές στη σχετική αγωνιστική διαδικασία.

Συναποφασίστηκε επίσης από τα μέλη της εν λόγω ομάδας να επιλεγθούν κάποια υλικά από το ντουλάπι των υλικών της τάξης και με τη βοήθεια αυτών των υλικών να πραγματοποιηθεί μια σειρά από «αθλήματα». Κάποια από τα βασικά υλικά που αξιοποιήθηκαν ήταν σακούλες σκουπιδιών, χαρτόνια, ψαλίδια, μαρκαδόροι καιμπογιές. Επειδή δεν ήταν εφικτό να συμμετέχουν πραγματικά άλογα στις αρματοδρομίες των παιδιών, χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικά σακούλες σκουπιδιών. Ο βασικός κανονισμός του πρώτου αθλήματος ήταν να χωριστούν τα παιδιά τυχαία σε δύο ομάδες και να διανύσουν όλο τον «αγωνιστικό χώρο» όσο πιο γρήγορα μπορούν κινούμενα μέσα στις σακούλες. Για να είναι τυχαίος ο διαχωρισμός των παιδιών σε δύο ομάδες, οι διοργανωτές της διαδικασίας έγραψαν τα ονόματα όλων των παιδιών σε μικρά χαρτάκια

και αφού τα μοίρασαν ισάριθμα σε δύο κουτιά, τα άνοιξαν ένα ένα ανακοινώνοντας τις δύο τυχαία κατανεμημένες ομάδες αθλητών, λίγο πριν την έναρξη του προγράμματος του «Βυζαντινού Ιπποδρόμου».

Ο χωρισμός του συνόλου σε υποσύνολα ήταν ένας από τους μαθηματικούς στόχους που τέθηκε εκ των πραγμάτων για να εξασφαλιστεί η επιτευξιμότητα των κανονισμών των παιδιών στο πλαίσιο της λειτουργίας του «Βυζαντινού Ιπποδρόμου», που τα ίδια επιμελήθηκαν.

Η ομάδα «Λιοντάρια» επίσης πριν την έναρξη των βυζαντινών αγωνισμάτων, φρόντισε να δημιουργήσει ως έπαθλο για τη νικήτρια ομάδα ένα πουγκί με «βυζαντινά νομίσματα». Τα νομίσματα αυτά κατασκευάστηκαν με τη βοήθεια ενός χρυσού χαρτονιού και ενός γκοφρέ χαρτιού, δύο μαύρων μαρκαδόρων και τα καπάκια από δύο πλαστικά μπουκάλια. Αφού έβαλαν πάνω στο χρυσό χαρτόνι τα καπάκια των μπουκαλιών, σχεδίασαν με μαύρο μαρκαδόρο το περίγραμμά τους και τα έκοψαν με τη βοήθεια ψαλιδιών. Στη συνέχεια, ζωγράρισαν στην μια όψη τους το βασιλιά Κωνσταντίνο να κρατά ένα σταυρό και στην άλλη όψη τους τον Χριστό. Την διαδικασία επανέλαβαν τρεις φορές, και έπειτα τοποθέτησαν όλα τα νομίσματα σε ένα κομμάτι από γκοφρέ χαρτί το οποίο αφού τσαλακώθηκε ελαφρά, κλείνοντας στο εσωτερικό του τα βυζαντινά νομίσματα, πήρε τη μορφή ενός πουγκιού.

Ειδικότερα, αφού οριοθετήθηκε το σημείο έναρξης και λήξης του «αγωνίσματος», μετά το σφύριγμα της έναρξης από τα μέλη της διοργανώτριας ομάδας, που παράλληλα επιτελούσαν και το ρόλο των θεατών του «Βυζαντινού Ιπποδρόμου», ένα παιδί από την κάθε ομάδα άρχισε να τρέχει κινούμενο μέσα στη σακούλα και πάνω στη γραμμή του. Όταν διέσχισε όλη την προκαθορισμένη διαδρομή, βγήκε από τη σακούλα και αμέσως έλαβε ενεργό δράση το επόμενο παιδί της ίδιας ομάδας. Η διαδικασία συνεχίστηκε με τον ίδιο τρόπο για τα παιδιά και των δύο ομάδων και ολοκληρώθηκε όταν όλα τα παιδιά της μιας ομάδας ολοκλήρωσαν την αγωνιστική τους διαδρομή, δηλαδή τερμάτισαν πρώτα. Η νικήτρια ομάδα τιμήθηκε με το έπαθλο των βυζαντινών νομισμάτων.

### Διάλειμμα ενημέρωσης - ανατροφοδότησης 3

Λίγο πριν την ολοκλήρωση των προαναφερθεισών αρμοδιοτήτων των τεσσάρων ομάδων, πραγματοποιήθηκε ένα διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης για να γίνει η ενημέρωση της εξέλιξης των εργασιών όλων των παιδιών, η ανταλλαγή ιδεών για τη σχετική διορθωτική παρέμβαση στις επόμενες ενέργειες και οι συνεπιφερόμενες αλλαγές για την κατά το δυνατό πιο αποτελεσματική εξέλιξη του Project.

Πιο συγκεκριμένα, η «*Λουλουδο – ομάδα*» παρουσίασε τις αλλαγές που πραγματοποίησε στο ιστόγραμμα με την προσθήκη πληροφοριών αναφορικά με το σκοπό χρήσης των νομισμάτων από τους Βυζαντινούς και η ομάδα «*Σαΐτα*» ενημέρωσε σχετικά με την τηλεφωνική επικοινωνία που πραγματοποίησε με το Νομισματολόγο και έθεσε το ζήτημα συμμετοχής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «*Ο βυζαντινός δείπνος*», το οποίο προτάθηκε από τον Νομισματολόγο κατά τη διάρκεια της τηλεφωνικής συζήτησης. Αφού συζητήθηκε από τα μέλη όλων των ομάδων, εάν θα ήταν βοηθητική για την εξέλιξη του Project η συμμετοχή στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, συναποφασίστηκε ότι παρότι είχαν ήδη γνωρίσει μια σειρά από στοιχεία της διατροφής των Βυζαντινών, θα ήταν πολύ σημαντικό να μάθουν επιπλέον στοιχεία για τους ανθρώπους που έζησαν τα χρόνια που ερευνούν. Η ομάδα «*Σόλιδος 44*» προέτρυνε την ομάδα «*Σαΐτα*», αφενός, να τηλεφωνήσει και πάλι στο Μουσείο για να βεβαιώσει τη συμμετοχή τους στο εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα την ημέρα της επίσκεψης, αφετέρου να φτιάξει έναν κατάλογο με ερωτήσεις αναφορικά με τα βυζαντινά νομίσματα, για να τεθούν προς τον Νομισματολόγο κατά την ημέρα της συνάντησης.

Με έναυσμα την δημιουργία του καταλόγου ερωτήσεων, εκφράστηκαν από όλες τις ομάδες οι ερωτήσεις που ήθελαν να θέσουν στον ειδικό – Νομισματολόγο. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι εξής:

«*Σαΐτα*»: Τα χρησιμοποιούσαν συχνά όπως εμείς; Πόσα είναι τα βυζαντινά νομίσματα;

«*Σόλιδος 44*»: Πώς έφτιαχναν τα βυζαντινά νομίσματα; Πώς έκαναν τις εικόνες στα βυζαντινά νομίσματα;

«*Λιοντάρια*»: Πόσα είναι τα χρώματά τους;

*«Λουλουδο – ομάδα»*: Πόσα είναι τα βυζαντινά νομίσματα;

Οι ερωτήσεις αναδεικνύουν ότι συνειδητά γίνεται πλέον από τα παιδιά η σύγκριση της βυζαντινής εποχής με τη σημερινή και η αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών, καθώς και ο εντοπισμός αλλαγών και εξελίξεων από το πέρασμα της μιας στην άλλη.

Η *«Λουλουδοομάδα»*, συμπλήρωσε ότι θα μπορούσαν να σημειώσουν και τα «λόγια» που θα πουν για να ζητήσουν βοήθεια στην είσοδο του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης, αναφορικά με την εύρεση της νομισματικής συλλογής, καθώς και για την συνάντησή τους με τον ειδικό Νομισματολόγο.

Με τη σειρά της η ομάδα *«Σόλιδος 44»* πληροφόρησε τα υπόλοιπα παιδιά για το απαντητικό και ευχαριστήριο γράμμα προς τους γονείς που είχε συγγράψει και αφού συμφώνησαν τα μέλη των άλλων ομάδων αναφορικά με το περιεχόμενο του, η ίδια ομάδα ανέλαβε να βγάλει είκοσι αντίτυπα και να δοθούν στους γονείς. Το εν λόγω γράμμα ήταν το εξής:

*«Αγαπητή μαμά και μπαμπά,*

*Ευχαριστούμε για την απάντηση.*

*Σε λίγες μέρες μπορείτε να έρθετε στο σχολείο.*

*Τα παιδιά του Α'3»*

Η ομάδα *«Λιοντάρια»* αφού έδειξε στα μέλη των άλλων ομάδων το σχεδιασμό του χώρου του Βυζαντινού Ιπποδρόμου που είχε αποφασίσει να δημιουργήσει μέσα στην αίθουσα, προχώρησε στην παρουσίαση των αγωνισμάτων που είχε σκεφτεί να συμπεριλάβει στη διαδικασία. Η *«Λουλουδο – ομάδα»* πρότεινε να επεκταθεί η αγωνιστική διαδικασία σε περισσότερα του ενός μέρη. Δηλαδή ενώ συμφώνησε με το «άθλημα» στο οποίο τα παιδιά θα κινούνταν μέσα στη σακούλα, θεώρησαν πολύ διασκεδαστικό για τους συμμετέχοντες να προστεθεί και ένα δεύτερο μέρος στο οποίο καθοριστικής σημασίας θα ήταν δύο μεγάλα φουσκωμένα μπαλόνια. Η ομάδα *«Λιοντάρια»* ζήτησε από την *«Λουλουδο – ομάδα»* να παρέμβει στο σχετικό σχεδιασμό τους έμπρακτα, μετά το τέλος του διαλείμματος ενημέρωσης – ανατροφοδότησης. Η *«Λουλουδο - ομάδα»* έχοντας ήδη ολοκληρώσει τις αρμοδιότητές της, δέχτηκε ένθερμα.

Η κάθε ομάδα θεωρείται σημαντικό να παρεμβαίνει συμβουλευτικά στις δραστηριότητες της άλλης όταν προσφέρεται η ευκαιρία, στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης.<sup>592</sup>

Παρότι οι ερωτήσεις που είχαν σχεδιαστεί να τεθούν στον Νομισματολόγο κατά την επίσκεψη στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, καταγράφηκαν σε έναν κατάλογο από τα μέλη της ομάδας «Σαΐτα», έντονη ήταν η επιθυμία των υπόλοιπων μελών των ομάδων να έχουν τις ερωτήσεις τους σε ξεχωριστά μπλοκάκια και να τεθούν ξεχωριστά από την κάθε ομάδα στο πλαίσιο της σχετικής συζήτησης. Κατά συνέπεια συμφωνήθηκε να τοποθετηθεί ο εν λόγω κατάλογος στη γωνιά των Βυζαντινών νομισμάτων και την ημέρα της επίσκεψης στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης να έχει η κάθε ομάδα το δικό της μπλοκάκι με τις ερωτήσεις (εικ. 33 & εικ. 34).

### **Προετοιμασία για την επίσκεψη στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης**

Με αφορμή την σύντομη άφιξη της εβδομάδας της επίσκεψης στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, η δασκάλα της τάξης με τα παιδιά πραγματοποίησαν μια σειρά από σχετικές με την επίσκεψη στο Μουσείο δραστηριότητες προετοιμασίας. Στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλαναγνωσίας διάβασαν το βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά με τίτλο «Ο μικρός Ερμής». Συζήτησαν για το τι είναι Μουσείο και ποια είναι η λειτουργία του, ποια είδη μουσείων γνωρίζουν και έχουν επισκεφθεί, τι αντικείμενα περιέχουν, ποιοι είναι οι άνθρωποι που εργάζονται σε ένα Μουσείο. Κάποιες από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στα παιδιά ήταν οι εξής: *«Τι νομίζετε ότι είναι ένα Μουσείο; Για ποιο λόγο υπάρχει; Ποια μουσειά έχετε επισκεφτεί; Τι φαντάζεστε ότι περιέχει το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης; Πώς μπορεί να βρήκε τα αντικείμενα του; Ένα επιμέρους ζήτημα που επίσης αποτέλεσε μέρος της συζήτησης αφορούσε όλα αυτά που μπορούν να κάνουν στο Μουσείο κατά τη διάρκεια της επίσκεψής ως επισκέπτες, καθώς και αυτά που δεν μπορούν. Δημιούργησαν κατ' αυτόν τον τρόπο έναν κατάλογο σε ένα κομμάτι χαρτί του μέτρου με όλους τους κανόνες του Μουσείου.*

---

592Βλ. και Κεφάλαιο 4 (4.1.2.).



## Θεατρικό Παιχνίδι

Λίγο πριν την επίσκεψη στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης τα παιδιά ήρθαν σε άμεση επαφή με το Μουσείο με τη βοήθεια θεατρικών δραστηριοτήτων. Με έναυσμα την παρουσίαση του καταλόγου που έφτιαζαν, αναφορικά με τους κανόνες που πρέπει να τηρούνται μέσα στο Μουσείο, προέκυψε ένα «φανταστικό ταξίδι» στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης.

Το θεατρικό παιχνίδι «*Ένα φανταστικό ταξίδι στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης*», το οποίο παρουσιάζεται παρακάτω, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με βάση τα τέσσερα στάδια του Κουρετζή. Σύμφωνα με τον Κουρετζή, η μορφή και η δομή του θεατρικού παιχνιδιού διεξάγεται συνήθως σε τέσσερις φάσεις – στάδια, της απελευθέρωσης, της αναπαραγωγής, του σκηνικού αυτοσχεδιασμού ή αλλιώς της θεατρικής δράσης και της ανάλυσης.<sup>593</sup> Κεντρικά σημεία της μεθόδου είναι η σωματική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός, η εκμετάλλευση του τυχαίου και το αυθόρμητο.

### **Α΄ Φάση: Φάση της «απελευθέρωσης» - Στάδιο ευαισθητοποίησης και συγκρότησης ομάδας**

Στη φάση αυτή ο εμπυχωτής με διάφορα παιχνίδια, κινητική δραστηριότητα, τραγούδια και χορό (σωματική έκφραση, έντονη αισθησιοκινητική δράση), βοηθά τα μέλη της ομάδας να εξοικειωθούν με τα πρόσωπα, το χώρο και να αποδεσμευτούν από πιθανές επιφυλάξεις. Αρχίζει η δυναμική της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μέσα από τη «σύμβαση» που παρέχει το παιχνίδι. Σε αυτή τη φάση συλλέγονται στοιχεία για το κάθε μέλος αλλά και για τις ανάγκες ολόκληρης της ομάδας. Από τη φάση αυτή εξαρτάται πολλές φορές η επιτυχία ενός θεατρικού παιχνιδιού.<sup>594</sup>

### **Β΄ Φάση: Φάση της αναπαραγωγής - Στάδιο που επικεντρώνεται στο παιχνίδι των ρόλων και τη σύνθεσή τους**

Στη φάση αυτή ο εμπυχωτής οδηγεί την ομάδα στο θέμα που έχει στοχεύσει – προετοιμάσει. Θα πρέπει βέβαια να υπάρχει ευελιξία αναφορικά με τα ερεθίσματα που η

---

593 Λ. Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι*. (Αθήνα: Καστανιώτη, 1991), 70-71., Κ. Βουτσινά, *Το θεατρικό παιχνίδι* (Αθήνα: Δίπτυχο, 1991), 19., Μ. Κανατσούλη, *Εισαγωγή τη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας: σχολικής και προσχολικής* (Θεσσαλονίκη: University studio pres, 2007), 20.

594 Κουρετζής (1991), ό.π., σελ. 70-71., Βουτσινά (1991), ό.π., σελ. 19., Κανατσούλη (2007), ό.π., σελ. 20.

ομάδα προβάλλει. Ίσως χρειαστεί, να ανατρέψει κάθε σχεδιασμό για να ακολουθήσει και να καλύψει τις ανάγκες της ομάδας. Την ταξιδεύουμε στο περιβάλλον ή στους ρόλους ή στο μύθο. Σε αυτό το ταξίδι δίνονται πολλαπλά ερεθίσματα για να εμπνευστούν οι συμμετέχοντες και να εκφραστούν. Ο εμπνευστής προτρέπει τους συμμετέχοντες να υποδυθούν οποιονδήποτε ρόλο. Παρατηρεί και εμπνεύχώνει. Κάθε μέλος επικοινωνεί με την υπόλοιπη ομάδα, μέσα από τη συμπεριφορά του ρόλου που έχει επιλέξει. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται από τη σύνθεση των ρόλων που αναδύεται. Ενώνονται μέσα από τις συμβάσεις που παρέχουν οι ρόλοι. Έτσι δημιουργούνται υποομάδες ρόλων, δηλαδή το σύνολο φαινομενικά χωρίζεται. Κάπου εδώ το θεατρικό παιχνίδι είναι ώρα να περάσει στην επόμενη φάση.<sup>595</sup>

### **Γ΄ Φάση: Σκηνικός αυτοσχεδιασμός - Στάδιο εκτέλεσης**

Κάθε υποομάδα που διαμορφώθηκε στη Β΄ φάση, «απομονώνεται» και με βάση τα όσα έζησε στα προηγούμενα στάδια, συνθέτει και οργανώνει ένα μύθο. Στη συνέχεια παρουσιάζει το μύθο που παρήγαγε μέσα από τη σύμβαση του σκηνικού αυτοσχεδιασμού. Η φάση αυτή είναι μια καθαρά δημιουργική και εκφραστική δραστηριότητα της ομάδας.<sup>596</sup>

### **Δ΄ Φάση: Φάση ανάλυσης - Στάδιο επεξεργασίας πολλαπλών επιπέδων**

Είναι στην κρίση του εμπνευστή, και στην ανάγκη της ομάδας αν θα εφαρμοστεί η φάση αυτή. Τα μέλη της ομάδας συζητούν όσα είδαν και έκαναν, ζητούν διευκρινήσεις από τους άλλους που έπαιξαν, λένε τη γνώμη τους για το θέμα, τους ρόλους, τη «λύση» που διάλεξαν. Μπορεί όμως να γίνει και επεξεργασία του θεατρικού παιχνιδιού σε πολλά επίπεδα, για παράδειγμα επέκταση των δράσεων στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τα Εικαστικά.<sup>597</sup>

---

595Κουρετζής (1991), ό.π., σελ. 70-71., Βουτσινά (1991), ό.π., σελ. 19., Κανατσούλη (2007), ό.π., σελ. 20.

596Κουρετζής (1991), ό.π., σελ. 70-71., Βουτσινά (1991), ό.π., σελ. 19., Κανατσούλη (2007), ό.π., σελ. 20.

597Κουρετζής (1991), ό.π., σελ. 70-71., Βουτσινά (1991), ό.π., σελ. 19., Κανατσούλη (2007), ό.π., σελ. 20.

## Θεατρικό Παιχνίδι «Ένα φανταστικό ταξίδι στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης»

Καθώς ακούγαμε το τραγούδι με τίτλο «Εδώ λιλιλούπολη – Μέσα στο Μουσείο», κλείσαμε όλοι τα μάτια και φανταστήκαμε ότι ήρθε κιόλας η μέρα να επισκεφτούμε το Μουσείο. Ετοιμάσαμε την τσάντα μας γρήγορα πριν έρθει το λεωφορείο να μας πάρει. Βάλαμε μέσα σε αυτήν ένα νεράκι και το φαγητό μας καθώς και το σημειωματάριο μας με ένα μολυβάκι. Ακούσαμε το λεωφορείο που κόρναρα πολύ δυνατά (σχεδόν μας κούφανε με τόσο δυνατή κόρνα) και τρέξαμε στις κρεμάστρες να φορέσουμε τα μπουφάν μας. Κάναμε τρενάκι και πήγαμε αμέσως στο λεωφορείο. Ανεβήκαμε τα σκαλιά του λεωφορείου και καθίσαμε στις θέσεις μας. Ο οδηγός ξεκίνησε απότομα το λεωφορείο και «τιναχτήκαμε» προς τα μπροστά. «Συγγνώμη παιδιά», είπε δυνατά. Στη διαδρομή χαιρετήσαμε από τα παράθυρα του λεωφορείου τους περαστικούς που μας κοιτούσαν.

Ο οδηγός φρέναρε και πάλι απότομα! «Φτάσαμε!!!», φώναξε με τη βραχνιασμένη του φωνή. Κατεβήκαμε τα σκαλάκια του λεωφορείου και μετρηθήκαμε για να δούμε αν κάποιος λείπει. «Μα που είναι ο Μιχάλης;», ρώτησε η δασκάλα. «Εδώ εδώ κυρία!!!», απάντησε λαχανιασμένος ο Μιχάλης που είχε πάρει έναν υπνάκο στο λεωφορείο και καθυστέρησε λιγάκι! «Παρά λίγο να μπούμε στο Μουσείο χωρίς εσένα!», του απάντησε ο συμμαθητής του. Μπαίνοντας στο Μουσείο μας καλημέρισε με μια «βροντερή» φωνή ο φύλακας. «Καλημέρα!». Απαντήσαμε και εμείς όλοι μαζί με μια φωνή «Καλημέρα».

Στην είσοδο του Μουσείου υπήρχαν δύο κυρίες. Η μια μιλούσε στο τηλέφωνο και η άλλη έγραφε. Μόλις είδαν να μπαίνουν τα παιδιά, έτρεξαν να τα καλωσορίσουν. «Καλημέρα σας, καλώς ήρθατε». «Ο κύριος Νομισματολόγος είναι στην επόμενη αίθουσα», είπαν. Τα παιδιά προχώρησαν σιγά σιγά μέχρι την άλλη αίθουσα, γεμάτα χαρά που θα έβλεπαν τον κύριο Νομισματολόγο!

«Καλημέρα, τι κάνετε; Θέλουμε να δούμε τα βυζαντινά νομίσματα.» «Καλώς ήρθατε παιδιά! Πάμε να σας τα δείξω είναι στην διπλανή αίθουσα.» Ο κύριος Νομισματολόγος ξεκίνησε να δείχνει τη συλλογή και να εξηγεί στα παιδιά τις παραστάσεις των όψεων των βυζαντινών νομισμάτων. Κάποια παιδιά όμως άρχισαν να μιλούν δυνατά και τα άλλα παιδιά δεν μπορούσαν να ακούσουν τον κύριο Νομισματολόγο. Τότε φώναξε ο φύλακας «Παρακαλώ μην κάνετε φασαρία!». Τα παιδιά σταμάτησαν αμέσως και παρακολούθησαν την συζήτηση με τον κύριο Νομισματολόγο.

Μπήκε ξαφνικά στην αίθουσα αυτή ένας άνδρας και μια γυναίκα με ένα μικρό κοριτσάκι. Δεν μιλούσαν ελληνικά, αλλά κάποια άλλη γλώσσα. Εκεί που έβλεπαν ο άνδρας και η γυναίκα ένα παλιό βυζαντινό νόμισμα και διάβαζαν την επιγραφή του, το μικρό κοριτσάκι πήγε να πιάσει ένα παλιό πράγμα από την απέναντι συλλογή. Τότε ο φύλακας πλησίασε στους γονείς του κοριτσιού και τους είπε να προσέξουν το μικρό κοριτσάκι τους που πειράζει τα εκθέματα του Μουσείου γιατί δεν πρέπει να τα ακουμπάει κανείς.

Μπήκε και η καθαρίστρια να καθαρίσει το πάτωμα της ίδιας αίθουσας του Μουσείου γιατί ένα άλλο παιδάκι έφαγε κάτι κρυφά και λέρωσε το χώρο. «*Μα δεν πρέπει να τρώμε εδώ μέσα*», λέει θυμωμένη!

Χτύπησε σιγανά το κινητό του φύλακα και όταν άκουσε αυτό που του είπαν, έφυγε από την αίθουσα ανήσυχος και πήγε προς τα έξω. Μετά από λίγο ήρθε στην αίθουσα και ενημέρωσε ότι κάποιος έκλεψε ένα νόμισμα από τη συλλογή του Μουσείου. Ρώτησε τα παιδιά αν είδαν κάποιον να φεύγει από την αίθουσα [...].

Το θεατρικό παιχνίδι ολοκληρώθηκε μετά από μια συζήτηση που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των μελών όλων των ομάδων. Σχολιάστηκαν και δόθηκαν διευκρινήσεις αναφορικά με τους ρόλους που διάλεξαν να παίξουν. Εκφράστηκε η άποψή τους για τις εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού. Έγινε επίσης και επέκταση της εν λόγω θεατρικής δραστηριότητας στο πλαίσιο μιας εικαστικής αποτύπωσης των στοιχείων που προκάλεσαν εντύπωση στα παιδιά κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού.

## **Η επίσκεψη στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης**

Λίγες μέρες πριν την επίσκεψη στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, ο κύριος Νομισματολόγος μας τηλεφώνησε και μας μετέφερε μια στενάχωρη είδηση. Μας είπε ότι του συνέβη κάτι απρόοπτο και γι' αυτό πρέπει να κάνει ένα σημαντικό ταξίδι στην Αθήνα. Όμως, επειδή μας είχε ήδη υποσχεθεί ότι θα μας συναντούσε για να συζητήσουμε για τα βυζαντινά νομίσματα, μας πληροφόρησε ότι θα ζητήσει από το φίλο του τον

Αρχαιολόγο του Ιστορικού Μουσείου να μας μεταφέρει όλα του τα μυστικά για τα βυζαντινά νομίσματα, αφού πρώτα τα συζητήσει ο ίδιος μαζί του.

Όταν φτάσαμε στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, μας υποδέχτηκε γεμάτη χαρά η κυρία που εργάζονταν στην υποδοχή του μουσειακού χώρου. Αφού την καλημερίσαμε, την πληροφορήσαμε για τη συνάντηση που είχαμε προγραμματίσει με τον κύριο Αρχαιολόγο του Μουσείου, καθώς και για τη συμμετοχή μας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα» *Πρόσκληση σε Βυζαντινό Δείπνο - Γνωριμία με τη διατροφή των Βυζαντινών*». είπε όμως ότι χρειάζεται να περιμένουμε λίγο και μας πρότεινε να περάσουμε στην αυλή του Μουσείου, η οποία βρισκόταν στην πίσω μεριά του πρώτου ορόφου. Αφού ρωτήσαμε: «Πώς θα μπορούσαμε να πάμε μέχρι εκεί;», με πολύ προθυμία μας έδειξε τα σκαλοπάτια που οδηγούσαν απευθείας στην αυλή του χώρου.

Έντονη ήταν η έκπληξη των παιδιών όταν μπήκαν στην αίθουσα του Μουσείου με την νομισματική συλλογή. Βλέποντας πρώτη φορά τόσα πολλά και διαφορετικά νομίσματα εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους, εκφράζοντας μεταξύ άλλων και πολλά επιφωνήματα θαυμασμού: «Αααα, κοίτααα!!». Ο ενθουσιασμός των παιδιών αποτυπώθηκε και κατά την είσοδο τους στο νομισματικό χώρο του Ι.Μ.Κ. Όταν πλησίασαν περισσότερο και αντίκρισαν από κοντά κάποια από τα νομίσματα που βρίσκονταν στην αρχή του δεξιού τμήματος της αίθουσας, είπαν γεμάτα σιγουριά «Να 'τα, να 'τα τα βυζαντινά νομίσματα»!

Ο Αρχαιολόγος ξεκίνησε λέγοντας «Εδώ έχουμε νομίσματα από όλη την Ιστορία της Κρήτης, ξεκινώντας από τα πολύ πολύ παλιά χρόνια και φτάνοντας μέχρι και την εποχή του ευρώ που είναι λίγα χρόνια πριν από σήμερα. Τα βυζαντινά νομίσματα που σας ενδιαφέρουν ξεκινούν από εδώ και φτάνουν έως εδώ. Εδώ είναι και ο χάρτης του βυζαντινού βασιλείου.»

Παρουσιάστηκε δηλαδή στα παιδιά η εξέλιξη των νομισμάτων όχι μόνο από τα βυζαντινά στα σημερινά χρόνια, αλλά και από τα πρώτα βυζαντινά χρόνια μέχρι τα ύστερα. Είχαν έτσι την ευκαιρία να δουν με τα ίδια τους τα μάτια τις αλλαγές που σημειώθηκαν στις όψεις των νομισμάτων, αφενός, κατά τη διάρκεια των βυζαντινών χρόνων, αφετέρου, από τα βυζαντινά έως τα σημερινά.

Καθώς τα παιδιά παρατηρούσαν τα βυζαντινά νομίσματα και το χάρτη του βυζαντινού βασιλείου, ο Αρχαιολόγος τους ρώτησε εάν κατά τα βυζαντινά χρόνια είχαν χαρτονομίσματα, και μετά τη γεμάτη βεβαιότητα αρνητική τους απάντηση, συμφώνησε μαζί τους, θέτοντάς τους το εξής ερώτημα *«Το πιο ακριβό βυζαντινό νόμισμα από τι ήταν φτιαγμένο;»*. *«Από χρυσό»*, απάντησαν με μια φωνή. *«Για να δούμε ένα χρυσό βυζαντινό νόμισμα.»*, συμπλήρωσε προτρεπτικά. Αφού είδαν όλοι μαζί ένα χρυσό νόμισμα, το οποίο ήταν ο σόλιδος της Α' βυζαντινής περιόδου, ο Αρχαιολόγος συνέχισε με ερωτηματικό τόνο *«Μετά το χρυσό πιο ήταν το άλλο νόμισμα που ήταν λιγότερο ακριβό;»*. *«Το ασημί.. το ασημένιο!»*, αποκρίθηκαν τα παιδιά. *«Ναι, το ασημένιο, που το λέμε και αργυρό.»* υπογράμμισε ο ίδιος.

Τα παιδιά έγινε κατανοητό ότι προχώρησαν αβίαστα σε συγκρίσεις του παρελθόντος με το παρόν και με αυθόρμητο και φυσικό τρόπο τις εξέφρασαν. Κατέστη επίσης σαφές και σε αυτό το σημείο ότι τα παιδιά ακόμα και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αρχίσουν να αναπτύσσουν την κατανόηση χρονικών εννοιών, όπως είναι η αλλαγή, η εξέλιξη, η συνέχεια και το αίτιο-αποτέλεσμα.

*«Αυτά εδώ είναι τα χάλκινα.»* προχώρησε λέγοντας και δείχνοντας παράλληλα μερικά από τα χάλκινα βυζαντινά νομίσματα. *«Τα χάλκινα ήταν τα πιο φτηνά. Δείτε, ξεκινάνε από ένα πολύ μικρούλι χάλκινο νόμισμα, που το έλεγαν νούμμιο και φτάνουν σε πολύ μεγάλα χάλκινα. Αυτό το χάλκινο νόμισμα που είναι πολύ μεγάλο είναι ίσο με 40 μικρά χάλκινα νούμμια, όπως έλεγαν οι Βυζαντινοί. Δόθηκε με αυτόν τον τρόπο στα παιδιά η ευκαιρία να γνωρίσουν περισσότερα στοιχεία της οικονομικής και εμπορικής ζωής των βυζαντινών χρόνων μέσα από το διάλογό τους με τον Αρχαιολόγο και Επιμελητή της υπό μελέτη συλλογής.*

Ο αρχαιολόγος συνέχισε κάνοντας μια σύγκριση των χρυσών με τα χάλκινα νομίσματα: *«Για παράδειγμα αυτό το μικρούλι χρυσό νόμισμα, ήταν το ίδιο με χίλια από αυτά τα μεγάλα χάλκινα νομίσματα... Αυτό δείχνει πόσο ακριβός ήταν ο χρυσός.»*

*«Εσείς παιδιά ξέρετε κανένα βυζαντινό νόμισμα;»* ρώτησε ο Αρχαιολόγος. *«Ο σόλιδος!»*, αποκρίθηκε ο συντονιστής της ομάδας *«Σόλιδος 44»*. Τα παιδιά δηλαδή ήταν σε θέση να αξιοποιήσουν αβίαστα τη νεοαποκτηθείσα γνώση αναφορικά με την ονοματολογία των βυζαντινών νομισμάτων. Εντυπωσιασμένος από την απάντηση του

συντονιστή της ομάδας, συνέχισε θέτοντας το επόμενο ερώτημα: «Ξέρετε πόσα τέτοια χρυσά νομίσματα (δείχνοντας παράλληλα το σόλιδο της Α' βυζαντινής περιόδου) χρειαζόταν για να αγοράσει κανείς δύο βόδια στα βυζαντινά χρόνια;» Τα παιδιά απάντησαν γεμάτα απορία: «Πέντε; [...] Έξι;». «Το πέτυχες, έξι!» αποκρίθηκε ο κύριος Αρχαιολόγος. «Γιατί τα βόδια εκείνη την εποχή ήταν όπως είναι τα αγροτικά αυτοκίνητα σήμερα. Δηλαδή, κουβαλούσες πράγματα, όργωνες το χωράφι σου και έκανες όλες τις αγροτικές δουλειές με αυτά.». Μέσω αυτής της φράσης έγινε προσπάθεια από μέρους του Αρχαιολόγου για σύγκριση οικονομικής-εμπορικής ζωής των βυζαντινών και των σημερινών χρόνων και αποτύπωση με έμπρακτο τρόπο της έννοιας της αλλαγής και της εξέλιξης.

Με αφορμή τον αριθμό των νομισμάτων που ζήτησε ο Αρχαιολόγος να απαντήσουν τα παιδιά αναφορικά με την αγορά των ζώων, ένα παιδί έθεσε το ερώτημά του ως εξής: «Κύριε πόσα είναι όλα τα βυζαντινά νομίσματα;». «Είναι πάρα πολλά! Γιατί το βυζαντινό βασίλειο ήταν πολύ μεγάλο και υπήρχαν βυζαντινά νομίσματα σε όλα τα μέρη του βασιλείου αυτού. Ας δούμε στο χάρτη πόσο μεγάλο ήταν [...]», απάντησε ο ίδιος.<sup>598</sup> «Δεν ήταν όμως όλα ίδια, όπως αυτό εδώ δεν είναι το ίδιο με αυτό!», συμπλήρωσε ένα παιδί δείχνοντας στη συλλογή δύο διαφορετικά νομίσματα. «Όχι βέβαια, δεν ήταν! Τρία όμως ήταν τα υλικά από τα οποία ήταν φτιαγμένα.<sup>599</sup> Όπως τα είπαμε και πριν, αυτά ήταν...», είπε ο κύριος Αρχαιολόγος και άφησε τα παιδιά να ολοκληρώσουν την πρόταση του δείχνοντας τρία από τα δάχτυλα του χεριού και προτρέποντας τους να κατονομάσουν καθένα από τα τρία υλικά. Τα παιδιά είπαν: «Χρυσός, χαλκός και ασημένιο». «Πολύ σωστά. Το αργυρό, όπως λέμε αλλιώς το ασημένιο.», συμπλήρωσε εκφράζοντας την συναίνεσή του με τα λεγόμενα των παιδιών. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά ανέδειξαν τη δυνατότητά τους να προχωρούν σε συγκρίσεις, να απομονώνουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους και να τις αξιοποιούν με σαφήνεια, παρά τη δυσκολία των εννοιών και νοημάτων που αυτές εμπεικλείουν.

Για τις έντονα αισθητές αλλαγές που παρατηρήθηκαν πάνω στα βυζαντινά νομίσματα κατά τη διάρκεια των βυζαντινών χρόνων, δόθηκαν κάποιες εξηγήσεις από τον Αρχαιολόγο. Ο ίδιος επεσήμανε ότι οι αλλαγές στα βυζαντινά νομίσματα έγιναν

---

598 Χωροχρονικές συνδέσεις. Γνωριμία με την οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή των Βυζαντινών.

599 Βλ. και Κεφάλαιο 5 (5.2.1.).

επειδή έγιναν αλλαγές και στο βυζαντινό βασίλειο. Το πρόσωπο του βασιλιά άλλαζε πάνω στα νομίσματα, επειδή άλλαζε και ο βασιλιάς καθώς περνούσαν τα χρόνια. Στο τέλος επίσης των βυζαντινών χρόνων επειδή οι Βυζαντινοί δεν ήταν τόσο πλούσιοι και δυνατοί όπως στην αρχή, δεν είχαν πολύ υλικό για να φτιάξουν τα νομίσματά τους και γι' αυτό τα έφτιαχναν με λιγότερο υλικό. *«Δείτε... στο τέλος είναι πολύ πιο λεπτά από ότι στην αρχή.»* Ο Αρχαιολόγος με άλλα λόγια συνέβαλε σημαντικά στην κατανόηση από τα παιδιά της χρονική έννοιας της αλλαγής, της εξέλιξης, του αιτίου και του αποτελέσματος. Με τη βοήθεια των οπτικών και λεκτικών ερεθισμάτων που έδωσε στα παιδιά, κατάφερε να «ζωντανέψει» το παρελθόν στο παρόν τους.

Ένα παιδί ρώτησε: *«Αλήθεια κύριε, τα χρησιμοποιούσαν αυτά εδώ τα νομίσματα παλιά;»* «*Ναι αλήθεια!*», αποκρίθηκε ο ίδιος. *«Οι άνθρωποι όμως εκείνη την εποχή δεν χρησιμοποιούσαν μόνο τα νομίσματα. Έκαναν και ανταλλαγές. Και όταν λέμε ανταλλαγές, τι εννοούμε;»* ρώτησε ο Αρχαιολόγος. *«Δίνουν κάτι και παίρνουν κάτι.»*, απάντησαν τα παιδιά. *«Δηλαδή, αυτό το κάτι, τι μπορεί να είναι;»*, ρώτησε ο ίδιος. *«Μια αγελάδα!»,* αποκρίθηκαν. *«Μια αγελάδα για να μας δώσει τι;»*, ξαναρώτησε. *«Ένα σακί κριθάρι»*, του απάντησε ένα παιδί, εμφανώς επηρεασμένο από το γράμμα των γονέων με το βυζαντινό παραμύθι. *«Μπράβο! Ωραία! Αυτό λοιπόν, όταν δεν χρησιμοποιούμε νομίσματα αλλά δίνουμε κάποιο πράγμα, όπως μια αγελάδα, για να πάρουμε κάτι άλλο, όπως ένα σακί κριθάρι, ονομάζεται ανταλλαγή. Ανταλλάσσουμε προϊόντα!»*, σημείωσε ο κύριος Αρχαιολόγος επικροτώντας τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημά του. Κατά συνέπεια, η εναρκτήρια κατανόηση της χρονικής έννοιας της αλλαγής και της εξέλιξης από τα παιδιά κατέστη ευκρινής μέσα από τις συγκρίσεις οικονομικών-εμπορικών σχέσεων των βυζαντινών χρόνων με τα σημερινά τις οποίες τα ίδια αποτύπωσαν στο πλαίσιο του διαλόγου τους με τον Αρχαιολόγο.

Ένα παιδί που στεκόταν λίγο πιο πίσω, ρώτησε τον κύριο Αρχαιολόγο αν μπορούσε να δείξει πάλι που είναι ο «σόλιδος». Τότε πρότεινε ο κύριος Αρχαιολόγος να κάνουμε όλοι ένα βήμα πίσω γιατί το νόμισμα θα φαινόταν καλύτερα σε όλους αν το έβλεπαν από λίγο πιο μακριά. *«Οοο!! το βλέπω!»*, απάντησε γεμάτο θαυμασμό το παιδί που έθεσε το ερώτημα αυτό. Στη συνέχεια έδειξε και τα άλλα νομίσματα της συλλογής που ήταν και αυτά «σόλιδοι». Συνέχισε κατόπιν, λέγοντας: *«Το χρυσό αυτό νόμισμα, ο σόλιδος, έχει και τις υποδιαιρέσεις του, δηλαδή πιο μικρά χρυσά νομίσματα. Το μικρό αυτό*



*χρυσό νόμισμα κάτω από το σόλιδο, για παράδειγμα, είναι ίσο με μισό σόλιδο. Η αλλιώς δύο μικρά χρυσά νομίσματα είναι ίσα με ένα μεγάλο χρυσό νόμισμα, το σόλιδο δηλαδή. Το ίδιο ισχύει και για τα χάλκινα νομίσματα, όπως είπαμε και πριν. Οι βυζαντινοί δεν είχαν μόνο ένα χάλκινο νόμισμα, αλλά είχαν από πολύ μικρά χάλκινα, μέχρι πολύ μεγάλα χάλκινα».*

«*Τι δείχνουν τώρα πάνω τους τα βυζαντινά νομίσματα;*», ρώτησε ο κύριος Αρχαιολόγος. Αφού η προσοχή επικεντρώθηκε στις όψεις των βυζαντινών νομισμάτων και τις παραστάσεις τους, ο ίδιος προσπάθησε να εκμαιεύσει από τα παιδιά τα στοιχεία που αναπαρίσταναν οι όψεις των βυζαντινών νομισμάτων. Τα παιδιά αναγνώρισαν την φιγούρα του βασιλιά και το σταυρό που κρατούσε, στοιχεία που χαρακτήριζαν πολλά από τα βυζαντινά νομίσματα της συλλογής. Σε αυτή την αναγνώριση βοήθησε αναμφισβήτητα η μακρά ενασχόληση των παιδιών με το βυζαντινό νόμισμα «σόλιδος» πριν την επίσκεψή τους στο Μουσείο. Πέρα όμως από τα στοιχεία που γνώριζαν από το νόμισμα «σόλιδος» της Α' βυζαντινής περιόδου, τα παιδιά κατάφεραν να αναγνωρίσουν και στοιχεία από τις όψεις άλλων βυζαντινών νομισμάτων, όπως για παράδειγμα τις φιγούρες του αυτοκρατορικού ζεύγους που απεικονίζονταν πάνω στον «σόλιδο» της Β' βυζαντινής περιόδου και στο «υπέρπυρο» της Γ' βυζαντινής περιόδου. Τα βυζαντινά νομίσματα δηλαδή μέσω των απεικονίσεων των όψεών τους «αισθητοποίησαν» μπροστά στα μάτια των μικρών παιδιών στοιχεία της πολιτικής, θρησκευτικής και οικονομικής ζωής των βυζαντινών χρόνων.

Τα παιδιά παρακινήθηκαν να δουν και πάλι τις όψεις των βυζαντινών νομισμάτων και να παρατηρήσουν αν υπάρχει επάνω σε αυτές κάτι άλλο εκτός από το βασιλιά, το σταυρό και το Χριστό. Η εστίαση της προσοχής έγινε σε ένα χάλκινο νόμισμα, τον φόλλις, πάνω στο οποίο υπήρχε ένα κεφαλαίο Μ. Ο κύριος Αρχαιολόγος επεσήμανε το εξής: «*Επειδή οι Βυζαντινοί δεν είχαν δικούς τους αριθμούς χάραζαν πάνω στα νομίσματα κεφαλαία γράμματα που αντιστοιχούσαν σε αριθμούς. Αυτό γινόταν πιο πολύ στα χάλκινα νομίσματα. Το Μ ήταν ο αριθμός σαράντα, για παράδειγμα.*».

Τότε ένα παιδί έθεσε το ερώτημά του ως εξής: «*Κύριε το Κ τι ήτανε;*» «*Ο αριθμός 20*», απάντησε. Τότε ο κύριος Αρχαιολόγος ρώτησε με τη σειρά του: «*Ποιο γράμμα της αλφαβήτας είναι το Ε;*». «*Το 5ο!*» του απάντησαν. «*Το 5ο, άρα το Ε δηλώνει τον αριθμό 5.*

Ένα άλλο αποκρίθηκε γεμάτο απορία: «Το Ω, το Ω, τι ήτανε;». Ο κύριος Αρχαιολόγος συνέχισε λέγοντας: «Το Ω δεν το είχανε γιατί ήταν πολύ μεγάλο. Συνήθως είχαν το Ε, το Κ, το Μ. Δηλαδή αυτό το μεγάλο χάλκινο νόμισμα με το Μ δηλώνει ότι είναι ίσο με 40 μικρά χάλκινα νομίσματα, τα νούμια. Το Κ αν μετρήσετε τα γράμματα του αλφάβητου, αντιστοιχεί στο 20, άρα το μεγάλο χάλκινο νόμισμα με το γράμμα Κ, με πόσο μικρά χάλκινα νομίσματα είναι ίσο;» «Με 20;» του απάντησαν και ο ίδιος αποκρίθηκε: «Πολύ σωστά!»

Ο Αρχαιολόγος προχωρώντας σε μια συνολική αποτίμηση των αριθμητικών συμβόλων των όψεων των βυζαντινών νομισμάτων και παραλληλίζοντάς τα με τα αριθμητικά στοιχεία των όψεων των σύγχρονων νομισμάτων σημείωσε το εξής: «Όπως εμείς σήμερα στα δικά μας νομίσματα, τα ευρώ, έχουμε πάνω τους αριθμούς 5, 10, 20, 50 λεπτά, έτσι και οι Βυζαντινοί είχαν γράμματα που δήλωναν 1, 5, 10, 20, 40 νούμια.». Πρόκειται για μια παραστατική παρουσίαση της έννοιας της εξέλιξης, της αλλαγής και της συνέχειας από μέρους του Αρχαιολόγου.

«Πώς τα έφτιαχναν τα βυζαντινά νομίσματα;», ρώτησε γεμάτο απορία ένα παιδί. Ο κύριος Αρχαιολόγος διατύπωσε το εξής: «Μέσα σε χάλκινες θήκες χάραζαν αυτό που ήθελαν να δείχνουν οι όψεις των βυζαντινών νομισμάτων. Μέσα σε αυτές τις χάλκινες θήκες έριχναν λιωμένο μέταλλο, δηλαδή χρυσάφι, χαλκό ή ασήμι. Έκλειναν αυτή τη θήκη και μετά την πίεζαν. Έτσι όταν πάγωνε αυτό το λιωμένο μέταλλο, άνοιγαν τις θήκες και έβγαине το νόμισμα έτοιμο. Κάτι τέτοιο γίνεται και με την πλαστελίνη. Δηλαδή αν πρώτα πιέσουμε την πλαστελίνη πάνω στο νόμισμα και γυρίσουμε και την άλλη πλευρά της πλαστελίνης και την πιέσουμε στην άλλη πλευρά του νομίσματος, θα έχουμε πάνω στην πλαστελίνη αυτή τις όψεις του νομίσματος. Μετά αν κόψουμε προσεκτικά την πλαστελίνη γύρω γύρω, δεν είναι σαν ένα νόμισμα; Έτσι κάπως το έκαναν, αλλά αντί για πλαστελίνη χρησιμοποιούσαν καυτό μέταλλο. Γιατί αν το μέταλλο παγώσει μετά δεν μπορείς εύκολα να το σπάσεις.» «Το έχουμε κάνει αυτό με πηλό!», αποκρίθηκε ένα παιδί της «Λουλουδο – ομάδας». Τα βυζαντινά νομίσματα και οι παραστάσεις των όψεών τους δηλαδή στάθηκαν αφορμή για να προβληματιστούν τα παιδιά δημιουργικά, πριν γνωρίσουν επιπλέον στοιχεία της κοινωνικής (επαγγελματικός προσανατολισμός Βυζαντινών-νομισματοκοπεία) και της πολιτισμικής ζωής του παρελθόντος.

«Ξέρετε που τα βρήκαμε εμείς τα βυζαντινά αυτά νομίσματα;», ρώτησε τα παιδιά ο κύριος Αρχαιολόγος (εικ. 35). «Στη γη», απάντησε αμέσως ένα παιδί. Κατέστη σε αυτό το σημείο σαφές ότι τα παιδιά είχαν αρχίσει να εξοικειώνονται με τα στάδια που ένας αρχαιολόγος ακολουθεί εν όψη της έρευνάς του. «Μπράβο, από ανασκαφές! Καμιά φορά, οι άνθρωποι παλιά έκρυβαν πολλά νομίσματα κάτω από τη γη για να τα έχουν στις δύσκολες στιγμές τους. Τα νομίσματα αυτά τα βρίσκουν οι αρχαιολόγοι στο χώμα και σε παλιά γκρεμισμένα σπίτια. Καμιά φορά βρίσκουν επίσης και πολλά νομίσματα μαζεμένα μέσα σε ένα κασελάκι, σαν να τα είχε φυλάξει κάποιος. Όταν βρίσκουν οι αρχαιολόγοι πολλά νομίσματα μαζί, τα ονομάζουν θησαυρό.», συμπλήρωσε ο κύριος Αρχαιολόγος.

Ένα παιδί ρώτησε στη συνέχεια: «Γιατί εδώ σε αυτήν την αίθουσα έχει και άλλα νομίσματα που δεν είναι βυζαντινά;». Η περιέργεια που χαρακτηρίζει τη φύση των παιδιών είναι σε θέση να τα οδηγήσει σε ανακάλυψη κάθε στοιχείου γύρω τους, εάν έχουν την στήριξη μεταξύ άλλων και των εκπαιδευτικών. Η ερώτηση αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για την εξέταση και άλλων εποχών του παρελθόντος από τα ίδια τα παιδιά και με την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού. Εκδηλώθηκε κατά κάποιον τρόπο η επιθυμία των παιδιών να αναπτύξουν περαιτέρω την κατανόησή τους αναφορικά με τις χρονικές έννοιες.

«Γιατί εδώ είναι όλα τα νομίσματα που κυκλοφόρησαν στην Κρήτη από τα πολύ παλιά χρόνια μέχρι τα σημερινά. Δηλαδή, όπως είπαμε και στην αρχή, δεν υπάρχουν μόνο τα νομίσματα από τα βυζαντινά χρόνια αλλά και τα νομίσματα που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι και πριν από τα βυζαντινά χρόνια και μετά.. Και, αν και αλλάζει το υλικό που φτιάχνονται τα νομίσματα καθώς και οι όψεις τους καθώς περνούν τα χρόνια, συνεχίζουμε να τα χρησιμοποιούμε όλο και πιο πολύ.», απάντησε ο κύριος Αρχαιολόγος. Πρόκειται για μια βιωματική παρουσίαση της έννοιας της αλλαγής, της εξέλιξης και της συνέχειας μέσα από τα συστατικά στοιχεία των νομισμάτων και όπως αυτά προβάλλονται στη νομισματική συλλογή του Ι.Μ.Κ.

Ένα άλλο παιδί ρώτησε από το δεξιό μέρος της αίθουσας με τη νομισματική συλλογή: «Ποιος είναι αυτός πάνω σε αυτό το νόμισμα;». Παρουσιάστηκε με αυτόν τον τρόπο η επιθυμία των παιδιών να ανακαλύψουν περαιτέρω στοιχεία γύρω από όσα μπορούν να αποτυπωθούν όχι μόνο από τα βυζαντινά νομίσματα, αλλά και από τα

νομίσματα των άλλων εποχών. *«Αυτός είναι ο πρίγκιπας Γεώργιος και ήρθε στην Κρήτη πολλά πολλά χρόνια μετά τα βυζαντινά χρόνια.»*, απάντησε ο κύριος Αρχαιολόγος.

Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης για τα βυζαντινά νομίσματα και μια σύντομη αναφορά από μέρους του Αρχαιολόγου για τα υπόλοιπα νομίσματα της συλλογής, φωτογραφίσαμε τα βυζαντινά νομίσματα για να τα συζητήσουμε και μέσα στην τάξη μετά το τέλος της επίσκεψής μας. Αφού ο κύριος Αρχαιολόγος απάντησε σε όλες μας τις απορίες για την εν λόγω ιστορική συλλογή, τον ευχαριστήσαμε θερμά για την σημαντική βοήθεια που μας προσέφερε.

### **Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης «Πρόσκληση σε Βυζαντινό Δείπνο - Γνωριμία με τη διατροφή των Βυζαντινών»**

Μετά το τέλος της συνάντησής μας με τον Αρχαιολόγο, κάναμε ένα μικρό διάλειμμα στην αυλή του Μουσείου, για να φάμε το πρωινό μας, πριν συνεχίσουμε με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου με τίτλο *«Πρόσκληση σε Βυζαντινό Δείπνο - Γνωριμία με τη διατροφή των Βυζαντινών»*. Η κυρία που ήταν υπεύθυνη για το εν λόγω πρόγραμμα μας πληροφόρησε λίγο αργότερα ότι θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε την υλοποίηση του προγράμματος από την πρώτη αίθουσα του ιστορικού του μουσειακού χώρου. Έχοντας ολοκληρώσει το πρωινό μας γεύμα, κατευθυνθήκαμε στην αίθουσα αυτή, ακολουθώντας την υπεύθυνη του προγράμματος.

Αφού γνωριστήκαμε με την κυρία του εκπαιδευτικού προγράμματος, το ερώτημα που τέθηκε αρχικά από την ίδια ήταν το εξής: *«Τι βλέπετε μέσα στην αίθουσα;»* (εικ. 36). Τα παιδιά, παίρνοντας αμέσως το λόγο, έδωσαν τις απαντήσεις τους: *«Είναι πιάτα, «Αρχαία πιάτα και αρχαίες στάμνες από παλιά.»*, *«Βάζα»*. Στη συνέχεια, η υπεύθυνη του προγράμματος ρώτησε αν γνωρίζουν το υλικό από το οποίο είναι φτιαγμένα όλα αυτά τα σκεύη. Τα ίδια γεμάτα σιγουριά απάντησαν: *«Με πηλό! »*. Αφού επιδοκίμασε την απάντηση αυτή, συμπλήρωσε η ίδια λέγοντας: *«Στα πολύ παλιά χρόνια, δεν υπήρχε το γυαλί. Όλα τα σκεύη που χρησιμοποιούσαν για να μαγειρεύουν και να ψήνουν ήταν από πηλό. Τα σκεύη αυτά που βλέπετε έχουν βρεθεί στο χώμα και στη θάλασσα και τα χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι τα βυζαντινά χρόνια, δηλαδή τα πολύ παλιά χρόνια, λίγο*

μετά τη γέννηση του Χριστούλη.» Πρόκειται για την προβολή της χρονικής έννοιας της αλλαγής, του αιτίου-αποτελέσματος και της εξέλιξης μέσω της σύγκρισης των καθημερινών αντικειμένων του παρόντος και του παρελθόντος.

Ένα παιδί παρατηρώντας τα σκεύη, ρώτησε: *«Γιατί είναι σπασμένα μερικά; Μήπως δεν τα έφτιαχναν καλά;»* Τότε, η υπεύθυνη του προγράμματος απάντησε με χαρά: *«Βρέθηκαν πριν πάρα πολλά χρόνια στο χώμα και στη θάλασσα και μέχρι να τα βγάλουν οι αρχαιολόγοι από εκεί είχαν καταστραφεί. Μερικά από αυτά που βρήκαν στη θάλασσα έχουν πάνω κολλημένα και μικρά κοχυλάκια και μπορεί διάφορα ψαράκια να ζούσαν μέσα σε αυτά, δείτε αυτό για παράδειγμα [...]»*.

Η συντονίστρια του προγράμματος, προτρέποντας τα παιδιά να παρατηρήσουν τη σειρά με τα μεγαλύτερα πήλινα σκεύη, ρώτησε το εξής: *«Μπορείτε να μαντέψετε τι έβαζαν μέσα σε αυτά τα σκεύη οι Βυζαντινοί;»*, «Νερό», «Κρασί», «Λάδι» απάντησαν τα ίδια. *«Πολύ σωστά, έβαζαν υγρά σε αυτά τα μεγάλα σκεύη.»*, αποκρίθηκε η υπεύθυνη.

Το επόμενο ερώτημα που διατυπώθηκε από την υπεύθυνη αφορούσε τη σειρά με τα λίγο μικρότερα σκεύη και ήταν το ακόλουθο: *«Γιατί αυτά τα σκεύη είναι μαυρισμένα;»* Τα παιδιά απάντησαν: *«Από τη φωτιά»*, *«Τα έβαζαν πάνω στη φωτιά.»* «Και γιατί τα έβαζαν πάνω στη φωτιά;», συνέχισε την ερωτηματική της πρόταση. Οι παρελκόμενες απαντήσεις των παιδιών ήταν: *«Για να κάνουν φαγητό και να τρώνε»*, *«Για να μαγειρέψουν!»*. *«Άρα λοιπόν πώς θα τα λέγαμε;»*, ρώτησε η ίδια, επεκτείνοντας την συζήτηση. *«Τσικάλια, χύτρες, κατσαρόλες!»*, διατύπωσαν με ζωνρότητα τα παιδιά.

Κατόπιν, η προσοχή επικεντρώθηκε στη σειρά με τα ακόμα μικρότερα σκεύη και τα παιδιά αφού ρωτήθηκαν αναφορικά με την κατηγορία στην οποία άνηκαν τα σκεύη αυτά, αποκρίθηκαν γεμάτα απορία *«Μήπως είναι ποτήρια;»* Η υπεύθυνη συνέχισε ρωτώντας: *«Και αφού ήταν ποτήρια τί μπορεί να έβαζαν μέσα;»*. «Νερό», «Κρασί», «Γάλα», «Τσάι», απάντησαν τα παιδιά. *«Μήπως έβαζαν και χυμούς;»*, ρώτησε ένα άλλο παιδί. *«Δεν τα γνώριζαν ακόμα τα πορτοκάλια και γι' αυτό δεν έπιναν χυμούς στα βυζαντινά χρόνια.»*, συμπλήρωσε η υπεύθυνη του προγράμματος. Μέσα από την προαναφερθείσα επισήμανση η υπεύθυνη του εκπαιδευτικού προγράμματος προέβαλε παραστατικά τη σημασία της χρονικής έννοιας της αλλαγής και του αιτίου-αποτελέσματος.

Τα παιδιά παρακινήθηκαν να παρατηρήσουν την επόμενη σειρά με τα ακόμη πιο μικρά πήλινα σκεύη και αφού εστίασαν την προσοχή τους σε αυτά, διατύπωσαν την υπόθεση τους για το είδος αυτών των σκευών, χαρακτηρίζοντας τα ως «τα πιάτα» των Βυζαντινών. Καθώς εντόπισαν διαφορές ανάμεσα στα πιάτα αυτά, αποφάσισαν να δώσουν υποθετικές εξηγήσεις για τους λόγους που χρησιμοποιούσαν διαφορετικού σχήματος πιάτα τα χρόνια αυτά. Ειδικότερα, αναφορικά με τα πιάτα που είχαν επίπεδη επιφάνεια, επισημάνθηκαν τα φαγητά που πιθανόν να έβαζαν σε αυτά οι Βυζαντινοί, μεταξύ των οποίων ήταν τα ψάρια και τα λαχανικά, ενώ για τα πιάτα που είχαν βάθος σημειώθηκε ότι το πιο πιθανόν είναι να έτρωγαν οι Βυζαντινοί μέσα σε αυτά τις σούπες τους.

Εκτός από τη διαφορά στο σχήμα και στο μέγεθος των πιάτων και τη σημασία τους σε αυτά, διαπιστώθηκε και διαφορά ως προς την ύπαρξη ή μη ύπαρξη στοιχείων διακόσμησης. Τα παιδιά διέκριναν ότι κάποια από τα μικρά αυτά σκεύη δεν είχαν κάποιο σχεδιασμό πάνω τους, σε αντίθεση με κάποια άλλα που ήταν διακοσμημένα με διάφορα στοιχεία, όπως λουλούδια και ζώα. Συνεπώς, τα παιδιά μέσω της ενασχόλησής τους με τα διασωθέντα βυζαντινά σκεύη, γνώρισαν στοιχεία της πολιτισμικής ζωής των Βυζαντινών και εμπλούτισαν τις γνώσεις τους αναφορικά με την καθημερινότητα των ανθρώπων κατά τα υπό μελέτη χρόνια.

Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης για τα σκεύη των Βυζαντινών, μεταφερθήκαμε σε μια άλλη αίθουσα για να δούμε τι έβαζαν μέσα σε αυτά οι Βυζαντινοί και να διασταυρώσουμε εάν οι υποθέσεις που κάναμε για το περιεχόμενο των βυζαντινών σκευών είναι αληθείς.

Επειδή όμως στην δεύτερη αίθουσα δεν υπήρχαν τα σκεύη της πρώτης, συμφωνήσαμε πριν προχωρήσουμε, να τα ζωγραφίσουμε σε χάρτινες κόλλες Α4 και χρησιμοποιώντας χρωματιστούς μαρκαδόρους να τα διακοσμήσουμε με διάφορα σχέδια εμπνευσμένα από τη φύση (ζώα, λουλούδια κλπ.), όπως έκαναν και οι Βυζαντινοί (εικ. 37).

Ανάμεσα στα διάφορα σχέδια των παιδιών, εντύπωση προκάλεσε και το σχέδιο του συντονιστή από την ομάδα «Σόλιδος 44», ο οποίος αποτύπωσε στη ζωγραφιά του έναν βυζαντινό αμφορέα (εικ. 38), έντονα επηρεασμένος από τα αγγεία της πρώτης

αίθουσας του μουσειακού χώρου. Η αποτύπωση του βυζαντινού σκεύους που διαφέρει σημαντικά από κάθε σύγχρονο μαρτυρά ότι τα παιδιά έχουν αρχίσει να εξοικειώνονται με τα χαρακτηριστικά μιας άλλης εποχής, διαφορετικής από αυτήν του παρόντος τους. Μετά την ολοκλήρωση των σχεδίων των βυζαντινών σκευών των παιδιών και την παρουσίασή τους από τα ίδια, προχωρήσαμε στην διερεύνηση ενός μεγάλου τσουβαλιού μέσα στο οποίο υπήρχαν όλα όσα έτρωγαν οι Βυζαντινοί.

Μέσα από ένα παιχνίδι ανακάλυψης του περιεχομένου του τσουβαλιού, τα παιδιά εμπλούτισαν τις γνώσεις τους αναφορικά με τη διατροφή των Βυζαντινών (εικ. 39). Τα στοιχεία που τα παιδιά πληροφορήθηκαν ότι αποτελούσαν μέρος της διατροφής των Βυζαντινών περιγράφονται, όπως προβλήθηκαν, ανά κατηγορίες παρακάτω:

Λαχανικά: αγκινάρα, μελιτζάνα, λεμόνι, μπρόκολο, πράσινη πιπεριά, κόκκινη πιπεριά, καρότο, λάχανο, αγγούρι, κουνουπίδι, κολοκύθι, κρεμμύδι.

Φρούτα: μπανάνα, μήλο, φράουλα.

Όσπρια: φακές.

Κρέας: κοτόπουλο.

Μπαχαρικά: αλάτι, πιπέρι, ρίγανη.

Άλλα: φιστίκια, μέλι, αυγά.

Στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής, έγινε αναφορά από την ομάδα των παιδιών που είχαν ασχοληθεί με τη διατροφή των Βυζαντινών στα στοιχεία που δεν αποτελούσαν μέρος της διατροφής των ανθρώπων των βυζαντινών χρόνων, όπως η ντομάτα, η πατάτα, τα πορτοκάλια, το κακάο, ο καφές, η σοκολάτα.

Στη συνέχεια, η υπεύθυνη του προγράμματος πρότεινε στα παιδιά να στρώσουν όλοι μαζί το βυζαντινό τραπέζι, τοποθετώντας πάνω στο μεγάλο έδρανο, που όλοι μαζί κάθονταν, ένα τραπεζομάντηλο, τα βυζαντινά μαγειρικά σκεύη που υπήρχαν πάνω στο τραπέζι καθώς γευμάτιζαν οι Βυζαντινοί, και διάφορα τρόφιμα μέσα σε αυτά τα σκεύη.

Ανάμεσα στα μαγειρικά και επιτραπέζια σκεύη που τοποθετήθηκαν ήταν μια μικρή στάμνα, κούπες, πινάκια, μία χύτρα, ένα σαλτσάριο το οποίο χαρακτηριστικά είχε μια τρυπούλα στο κάτω μέρος στην οποία οι Βυζαντινοί τοποθετούσαν ένα αναμμένο

καρβουνάκι για να διατηρεί τις σάλτσες τους ζεστές καθ' όλη τη διάρκεια του γεύματος. Επίσης, δεν έλειπε από το κέντρο του βυζαντινού τραπέζιού ένα λυχνάρι για να υπάρχει φως στο τραπέζι. Επίσης, στο βυζαντινό τραπέζι προστέθηκε αλάτι, πιπέρι και ρίγανη, καθώς επίσης και κουτάλια και μαχαίρια. Ένα παιδί διακρίνοντας την έλλειψη κάποιων βασικών μαγειρικών αντικειμένων πάνω στο τραπέζι προχώρησε στη διατύπωση του εξής ερωτήματος: *«Πού είναι το πιρούνι, κυρία;»*. Η συντονίστρια του εκπαιδευτικού προγράμματος αποκρίθηκε: *«Δεν υπάρχει εδώ, γιατί ούτε οι Βυζαντινοί είχαν πιρούνια. Έτρωγαν με τα χέρια. Πολλές φορές δεν σας λέει η μαμά ελάτε να τσιμπήσετε κάτι και το παίρνετε με τα χέρια; Έτσι έκαναν και οι Βυζαντινοί[...]. Το πιρούνι δεν υπήρχε ακόμα τα βυζαντινά χρόνια. Αρχισαν να το χρησιμοποιούν πολλά χρόνια μετά. Είχαν όμως κουτάλια και μάλιστα ξύλινα.»*

Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αρχίσουν να κατανοούν περαιτέρω την έννοια της εξέλιξης και της αλλαγής από τα βυζαντινά χρόνια έως τα σημερινά ερχόμενα σε επαφή με αντικείμενα που αποτελούσαν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς των βυζαντινών και τα οποία παρουσιάζουν διαφορές (στη μορφή, στο μέγεθος κλπ) από τα αντίστοιχα των σημερινών ημερών. Όμως το γεγονός ότι χρησιμοποιούνταν και χρησιμοποιούνται παρόμοια αντικείμενα για να καλύψουν τις ίδιες ανάγκες (διατροφή κλπ), σηματοδοτεί την έννοια της συνέχειας που επίσης προβάλλεται μέσω της εν λόγω δραστηριότητας και έχει καθοριστική σημασία για την κατανόηση του παρελθόντος από τα μικρά παιδιά.

Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης αυτής, συμφωνήθηκε από όλους να αναλάβουν την επιτέλεση του ρόλου ενός ανθρώπου των βυζαντινών χρόνων, ο οποίος γευματίζει. Ενδεικτικά, χρησιμοποιήθηκαν και μάσκες που απεικόνιζαν βυζαντινά πρόσωπα, μεταξύ των οποίων ήταν ο Βασιλιάς και ο οινοχόος – σερβιτόρος. Αφού αναπαραστήσαμε λοιπόν ένα πλούσιο βυζαντινό γεύμα, φωτογραφηθήκαμε για να θυμόμαστε αυτή την «Βυζαντινή ημέρα» (εικ. 40). Στη συνέχεια, ευχαριστήσαμε πολύ την υπεύθυνη κυρία για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που μας παρουσίασε, το οποίο όχι μόνο εμπλούτισε τις γνώσεις μας για κάποιες πτυχές του καθημερινού βίου των Βυζαντινών αλλά μέσω του πλούσιου εποπτικού υλικού και της επιτόπιας παρατήρησης του, είχαμε την ευκαιρία να «ζήσουμε» για λίγο όπως και οι Βυζαντινοί. Έχοντας λοιπόν ολοκληρώσει την επίσκεψή μας στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, προχωρήσαμε προς την



έξοδο του Μουσείου, όπου μας περίμενε ο οδηγός του λεωφορείου για να μας μεταφέρει πίσω στο σχολείο.

### **Οι εντυπώσεις των παιδιών μετά την επίσκεψη στο Μουσείο**

Μετά την επιστροφή από το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης στο σχολείο, πραγματοποιήσαμε μια εκτενή συζήτηση για την επίσκεψη. Ειδικότερα, αφού εκτυπώσαμε τις φωτογραφίες που βγάλαμε κατά την επίσκεψή μας στο μουσείο, μοιραστήκαμε όλοι μαζί τις εντυπώσεις μας. Αρχικά, στο επίκεντρο της συζήτησης τέθηκε η νομισματική συλλογή του μουσείου σε συνδυασμό με την κουβέντα που πραγματοποιήσαμε με τον κύριο Αρχαιολόγο. Βλέποντας το φωτογραφικό μας υλικό, επισημάναμε τις νέες πληροφορίες που συλλέξαμε αναφορικά με τις διάφορες διαστάσεις των βυζαντινών νομισμάτων και τις καταγράψαμε σε ένα χαρτί του μέτρου. Ειδικότερα, θυμηθήκαμε τα τρία υλικά (χρυσό, αργυρό και χαλκό) με τα οποία κατασκεύαζαν τα βυζαντινά νομίσματα οι άνθρωποι της εποχής εκείνης, καθώς επίσης και την διαδικασία που ακολουθούσαν για να τα παρασκευάσουν. Επίσης, αναφέραμε το θέμα των υποδιαίρέσεων των βυζαντινών νομισμάτων με αφορμή τη διαφορά που παρατηρήθηκε ως προς το μέγεθός τους στην φωτογραφία με τα χάλκινα βυζαντινά νομίσματα της συλλογής, καθώς και το ζήτημα των διαφορετικών τους επιγραφών. Αναλύσαμε, επιπροσθέτως, τα στοιχεία που απεικονίζονταν στις όψεις των βυζαντινών νομισμάτων (βασιλιάς, Χριστός, σταυρός) και τη σημασία των στοιχείων αυτών ευρύτερα στη ζωή των Βυζαντινών. Δεν παραλείψαμε την αναφορά στις συναλλαγές οι οποίες πραγματοποιούνταν μέσω των νομισμάτων αυτών, τονίζοντας όμως και τη θέση της ανταλλαγής προϊόντων στην υπό εξέταση χρονική περίοδο. Συζητήσαμε και όλα όσα ανακαλύψαμε μέσα από τις ερωτήσεις που κάναμε στον κύριο Αρχαιολόγο και στη συνέχεια η κάθε ομάδα κατέγραψε στο μπλοκάκι της τις απαντήσεις που έλαβε από τον ίδιο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επισημάνθηκε η σχέση των βυζαντινών νομισμάτων με την οικονομική, κοινωνική, θρησκευτική, εμπορική και πολιτισμική ζωή των Βυζαντινών.

Στη συνέχεια, εκφράσαμε τις σκέψεις μας αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθήσαμε. Θυμηθήκαμε από που ξεκίνησε το πρόγραμμα, πώς

συνεχίστηκε και πού κατέληξε. Με αφορμή τη φωτογραφία με τη συλλογή των κεραμικών του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης, αναφέραμε το υλικό το οποίο χρησιμοποιούσαν οι Βυζαντινοί για να κατασκευάσουν τα μαγειρικά τους σκεύη και συμφωνήσαμε να κατασκευάσουμε και εμείς τα σκεύη αυτά με τη βοήθεια του πηλού που στεγνώνει με τον αέρα. Αφού κατασκευάσαμε στάμνες, κούπες, πινάκια, χύτρες, σαλτσάρια και λυχνάρια, προχωρήσαμε στην κατασκευή των τροφίμων που έβαζαν μέσα σε αυτά τα σκεύη οι Βυζαντινοί. Επίσης, προσθέσαμε στο βυζαντινό τραπέζι της τάξης, το οποίο είχε κατασκευάσει στην αρχή της Β' φάσης η ομάδα «Σόλιδος 44», τα τρόφιμα που έλλειπαν από αυτό, αλλά, όπως πληροφορηθήκαμε από τον βυζαντινό δείπνο του εκπαιδευτικού προγράμματος, υπήρχαν στα βυζαντινά χρόνια, λόγω χάρη η αγκινάρα, η μελιτζάνα, το λεμόνι, το μπρόκολο, η πράσινη πιπεριά, η κόκκινη πιπεριά, το καρότο, το λάχανο, το αγγούρι, το κολοκύθι, η μπανάνα, τα φιστίκια και το μέλι (εικ. 41).

Τα παιδιά αποφάσισαν να αποτυπώσουν αυτό που τους εντυπωσίασε από την επίσκεψής τους στο μουσείο, μέσω μιας εικαστικής έκφρασης. Με τη βοήθεια χρωματιστών μαρκαδόρων αποτύπωσαν σε μια κόλλα χαρτί στιγμιότυπα από την εμπειρία τους στο μουσείο, που για την πλειοψηφία των παιδιών αφορούσαν εικόνες από τη συζήτηση που διεξάχθηκε με τον Αρχαιολόγο κατά την παραμονή τους στο χώρο της νομισματικής συλλογής. Αρκετά ήταν και τα παιδιά που προτίμησαν να απεικονίσουν στιγμιότυπα από την συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αίθουσα με τα πήλινα αγγεία και σκεύη. Μετά την ολοκλήρωση της παρουσιάσής των εικαστικών έργων από τα παιδιά, ένα παιδί πρότεινε να τοποθετήσουνε στις γραμμές του χρόνου τα εν λόγω έργα για να θυμούνται την ημέρα της επίσκεψης αυτής.

Η εκπαιδευτικός της τάξης, την ίδια στιγμή, ρώτησε τα παιδιά εάν θα επιθυμούσαν να μοιραστούν την εμπειρία τους από την επίσκεψη στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης με τον κύριο Αρχαιολόγο και την υπεύθυνη του εκπαιδευτικού προγράμματος, στέλνοντάς τους κάποιες από τις ζωγραφιές τους. Με μεγάλη προθυμία τα ίδια δέχτηκαν και ξεκίνησε η διαπραγμάτευση για το ποιες ζωγραφιές θα τοποθετηθούν στις γραμμές του χρόνου και ποιες θα συμπεριληφθούν στον ευχαριστήριο φάκελο που επρόκειτο να αποσταλθεί στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης. Καθοριστικός ήταν ο ρόλος των συντονιστών όλων των ομάδων σε αυτό το ζήτημα, καθώς οι ίδιοι το διευθέτησαν,

συζητώντας με τα μέλη της ομάδας τους, ποιες «εντυπώσεις» θα προστεθούν στις γραμμές του χρόνου και ποιες θα δρομολογηθούν για αποστολή προς το μουσείο.

Αξίζει να σημειωθεί το χαρακτηριστικό περιεχόμενο μιας από τις εικαστικές εκφράσεις των παιδιών που επιλέχθηκε να συμπεριληφθεί στον ευχαριστήριο φάκελο, στην οποία αποτυπώθηκε η στιγμή που τα παιδιά βρίσκονταν στο μουσείο και συγκεκριμένα στην αίθουσα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Κρατούσαν τις μάσκες των βυζαντινών προσώπων που τους είχε δώσει η υπεύθυνη του προγράμματος και υποδύονταν ότι γευμάτιζαν σε ένα πλούσιο βυζαντινό τραπέζι.

Στο πλαίσιο της συζήτησης που προκάλεσε η προαναφερθείσα ζωγραφιά, εκφράστηκε με σαφήνεια από το σύνολο των παιδιών το έντονο ενδιαφέρον τους για κάθε μορφή θεατρικής έκφρασης. Με έναυσμα λοιπόν την έρευνά μας αναφορικά με τα βυζαντινά νομίσματα, συναποφασίσαμε να προχωρήσουμε σε μια δραματοποίηση, επεκτείνοντας ακόμα περισσότερο το ταξίδι μας στο χρόνο του παρελθόντος. Αξίζει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο και η θέση του Healy, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως η Ιστορία κάποτε βιώθηκε από άλλους ανθρώπους, μέσα από τη συμμετοχή τους στη δραματοποίηση και με αυτόν τον τρόπο αποκτούν ιστορική ενσυναίσθηση.<sup>600</sup>

### **Η δραματοποίηση και το δραματικό κείμενο στην εκπαιδευτική πράξη**

Για την δημιουργία του δραματικού κειμένου με τίτλο «*Τα χρόνια τα βυζαντινά*» αντλήθηκαν στοιχεία από το παιδικό βιβλίο της Σοφίας Ζαραμπούκα με τίτλο «*Το Βυζάντιο σε εικόνες*» (τόμος Α' και τόμος Β')<sup>601</sup>. Στο Παράρτημα 2 (ενότητα 2) παρατίθεται ολόκληρο το δραματικό κείμενο στο οποίο βασίστηκε η δραματοποίηση που έγινε από τα παιδιά.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του εν λόγω δραματικού κειμένου είναι ο διάλογος, η δράση, οι συγκρούσεις και οι χαρακτήρες, καθώς αποτελούν ζητούμενο σε αυτόν τον τρόπο θεατρικής έκφρασης. Η ζωντάνια και η αμεσότητα του διαλόγου, οι εντάσεις που

---

600Βλ. και Κεφάλαιο 4 (4.2.2.1.).

601Σ. Ζαραμπούκα, *Βυζάντιο σε Εικόνες (Τόμος Α')*, (Αθήνα: Πατάκης, 2005), 5-58., Ζαραμπούκα, Σ., *Βυζάντιο σε Εικόνες (Τόμος Β')*. Αθήνα: Πατάκης, 2005.

παρουσιάζουν οι συγκρούσεις των δρώντων προσώπων, το ενδιαφέρον για την παρακολούθηση της εξέλιξης που δημιουργεί η πλοκή, αποτελούν αξίες με έντονη παιδαγωγική σκοπιμότητα<sup>602</sup>.

Αξίζει να σημειωθούν περιληπτικά κάποια βασικά στοιχεία του δραματικού κειμένου που σηματοδοτούν το νόημά του. Ο βασιλιάς της Ρώμης, ο Κωνσταντίνος, ο πρωταγωνιστής της πρώτης ενότητας του κειμένου, είναι πολύ ανήσυχος. Η χώρα του είναι τόσο μεγάλη που δεν μπορεί να την ελέγξει. Εχθροί έχουν φτάσει πολύ κοντά στο βυζαντινό βασίλειο. Γύρω του οι στρατιωτικοί τρώνε, πίνουνε και καλοπερνάνε και δεν έχουν καμία όρεξη για άλλους πολέμους. Η μητέρα του Κωνσταντίνου, η βασίλισσα Ελένη, έχει γίνει κρυφά χριστιανή αλλά ο γιος της δεν το ξέρει. Έχουν περάσει πολλά χρόνια από τότε που ο Χριστός σταυρώθηκε και ακόμα όσοι πιστεύουν, το έχουν κρυφό. Θεωρούνται εχθροί του βασιλιά, αφού πιστεύουν ότι ο Θεός είναι πάνω από όλους. Ο Κωνσταντίνος δίνει εντολή να μην φυλακίζονται οι άνθρωποι επειδή είναι χριστιανοί. Αυτό όμως ξεσηκώνει όλους εκείνους που δεν πιστεύουν στο Χριστό. Έτσι, ξεσπάει πόλεμος ανάμεσα σε αυτούς που πιστεύουν στο Χριστό και αυτούς που δεν πιστεύουν. Μετά τη νικηφόρα λήξη του πολέμου, ο βασιλιάς Κωνσταντίνος σχεδιάζει να χτίσει μια καινούργια πόλη που θα είναι η πιο δυνατή από όλες, σε ένα μέρος που θα ενώσει όλους τους δικούς του ανθρώπους. Όλοι δουλεύουν νύχτα μέρα για να τελειώσουν τα έργα τους.

Τα χρόνια όμως περνούν και ο βασιλιάς Κωνσταντίνος αρχίζει να σκέφτεται ποιος θα πάρει τη θέση του. Οι γιοι του παίρνουν την εξουσία και μετά από χρόνια, κάνουν βασιλιάδες τους γιους τους και οι γιοι των γιων τους δίνουν το θρόνο τους στους δικούς τους γιους. Αυτό συνεχίζεται για πολλά πολλά χρόνια μέχρι που τον θρόνο παίρνει ο βασιλιάς Ιουστινιανός και η γυναίκα του, η βασίλισσα Θεοδώρα. Ο Ιουστινιανός λύνει όλα τα προβλήματα του βασιλείου. Φτιάχνει νέους νόμους. Δουλεύει τόσο σκληρά που τον λένε «Ο βασιλιάς που δεν κοιμάται ποτέ», γιατί όλα περνάνε από τα χέρια του. Δεν αργούν όμως να εμφανιστούν πολλά προβλήματα και σε αυτό το βασίλειο που κάθε άλλο παρά εύκολα μπορούν να επιλυθούν.

---

602Θ. Γραμματας, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* (Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω, 2005), 47-49.

## **Στάδια επεξεργασίας του δραματικού κειμένου**

Η διαδικασία επεξεργασίας του δραματικού κειμένου έγινε σε οκτώ στάδια, που σύμφωνα με τη Σέξτου<sup>603</sup> είναι τα εξής: 1) Επιλογή κειμένου με παιδαγωγικά κριτήρια. 2) Δομή-σκηνικές ενότητες. 3) Πρόσωπα και διανομή. 4) Οργάνωση θεατρικού εργαστηρίου και θεατρικό περιβάλλον. 5) Χρηστικά αντικείμενα. 6) Δημιουργία ατμόσφαιρας. 7) Επιλογή τρόπου παρουσίασης στα παιδιά. 8) Δραματοποίηση.

## **Επιλογή κειμένου με παιδαγωγικά κριτήρια**

Η αρχική επιλογή του κειμένου έγινε με παιδαγωγικά κριτήρια, καθώς κρίθηκε σκόπιμο το εν λόγω κείμενο να ικανοποιεί τα ερευνητικά ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και να συνδέεται με το γνωστικό τους υπόβαθρο και τις εμπειρίες που αποκόμισαν στο πλαίσιο υλοποίησης του Project. Επειδή, όμως, το αρχικό κείμενο της Ζαραμπούκα, ήταν αρκετά εκτενές και απευθυνόταν σε λίγο μεγαλύτερα παιδιά, κρίθηκε αναγκαίο να διασκευαστεί και να προσαρμοστεί στην ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών που θα το δραματοποιούσαν. Θεωρήθηκε επίσης σημαντικό το διασκευασμένο κείμενο να είναι προσιτό στα παιδιά από γλωσσική άποψη και προσπελάσιμο από νοηματική άποψη. Να έχει, επιπλέον, ρυθμό και μελωδία, κίνηση και δράση, διάλογο, χιούμορ και αισθητική, πολιτισμική αξία και να προβάλλει κοινωνικές και ανθρωπιστικές αξίες. Ανυπέρβλητης όμως σημασίας ήταν και η αποτύπωση μέσω του κειμένου θεμελιωδών ιστορικών γεγονότων των βυζαντινών χρόνων, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά υποδύομενα τους δραματικούς τους ρόλους να «ενσυναισθανθούν» στοιχεία από το ιστορικό πλαίσιο της υπό μελέτη εποχής.

## **Δομή-σκηνικές ενότητες**

Η επιμέλεια της δομής του δραματικού κειμένου έγινε με τρόπο ώστε να γίνεται, αφενός, κατανοητή η ύπαρξη μερών – σκηνών του κειμένου και αφετέρου, σαφής ο

---

603Π. Σέξτου, *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή. Μέθοδος – Εφαρμογές – Ιδέες* (Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη, 1998), 53.

διαχωρισμός του αφηγηματικού κειμένου από τα διαλογικά μέρη. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνθηκε η διαδικασία αφήγησης καθώς και επεξήγησης του κειμένου στο πλαίσιο διατύπωσης των αποριών των παιδιών<sup>604</sup>.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη ότι οι σκηνικές ενότητες κρίνεται σκόπιμο να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το στοιχείο του χρόνου και του χώρου, η πρώτη σκηνή τοποθετήθηκε στη Ρώμη κατά την αρχή των βυζαντινών χρόνων, ενώ η δεύτερη σκηνή στην Κωνσταντινούπολη λίγα χρόνια αργότερα.

### **Πρόσωπα και διανομή**

Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στα πρόσωπα της δραματοποίησης, δηλαδή τους ρόλους, τα ιδιαίτερα σημεία των χαρακτήρων, τα κίνητρα και τις σχέσεις τους με άλλα πρόσωπα. Ειδικότερα, στην πρώτη σκηνή οι ρόλοι που δραματοποιήθηκαν ήταν τα εξής: οι δύο υπηρέτες, ο βασιλιάς Κωνσταντίνος, η βασίλισσα Ελένη, ο στρατηγός Νομισματάκης και το «όραμα». Στην δεύτερη σκηνή τα πρόσωπα της δραματοποίησης ήταν: οι δύο υπηρέτες, ο βασιλιάς Ιουστινιανός, η βασίλισσα Θεοδώρα, ο στρατηγός Βελισάριος, ο στρατηγός Ναρσής, ο στρατιώτης και τρεις επαναστάτες.

Στην πρώτη σκηνή, η σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ του παντοδύναμου βασιλιά και των αρκετά εύστροφων υπηρετών του, αποκρυσταλλώθηκε, αφενός, μέσα από την συζήτηση αναφορικά με τον επερχόμενο πόλεμο μεταξύ χριστιανών και Ρωμαίων, αφετέρου μέσω της προσπάθειας ερμηνείας του «οράματος» με τον σταυρό του Χριστού. Η γεμάτη σοφία μητέρα του Κωνσταντίνου ανέδειξε την βαθιά της χριστιανική πίστη, μέσα από τις καθοριστικές για την εξέλιξη των γεγονότων συμβουλές της.

Κάθε ένας από τους ρόλους της πρώτης σκηνής δραματοποιήθηκε από ένα διαφορετικό παιδί, με εξαίρεση το ρόλο του «οράματος», για την πραγμάτωση του οποίου συμμετείχαν τέσσερα παιδιά. Δηλαδή, παρότι ένα παιδί κρατούσε τη σημαία με το σταυρό και την επιγραφή «Εν τούτω νίκα», δύο άλλα παιδιά κρατούσαν ένα λευκό χαρτί του μέτρου για να καλύπτουν το παιδί που κρατούσε τη σημαία. Επίσης, άλλα δύο παιδιά συμμετείχαν στο συγκεκριμένο ρόλο για την ρυθμική απόδοση του ηχητικού μηνύματος του «οράματος». Τα λόγια του εν λόγω μηνύματος ήταν τα εξής:

---

604Σέξτου (1998), ό.π., σελ.. 53.

*Κωνσταντίνε αν θέλεις το καλό σου  
το σταυρό να έχεις για σύμβολό σου.  
Τους εχθρούς σου θα τους νικήσεις,  
τους χριστιανούς για να βοηθήσεις.  
Με αυτό θα νικήσεις! Με αυτό θα νικήσεις!*

Στην δεύτερη σκηνή, οι συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ του βασιλιά Ιουστινιανού και της βασίλισσας Θεοδώρας και του βυζαντινού λαού αποτυπώθηκαν μέσω της επαναστατικής διάθεσης των Βυζαντινών στον Ιππόδρομο. Ο γεμάτος φόβο βασιλιάς Ιουστινιανός ανέτρεψε τη νομοθεσία του μπροστά στην δυναμική και αδιάλλακτη επιθυμία των Βυζαντινών και μετά την αμέριστη στήριξη της πολύ δυναμικής συζύγου του, της βασίλισσας Θεοδώρας.

Στην σκηνή αυτή συμμετείχαν τα υπόλοιπα δέκα παιδιά. Κατά την διάρκεια της προετοιμασίας των ρόλων της πρώτης σκηνής από τα δέκα παιδιά, τα υπόλοιπα παιδιά ανέλαβαν τον σχεδιασμό των κουστουμιών και τη διαμόρφωση του σκηνικού χώρου για την πρώτη σκηνή. Όταν τα παιδιά της πρώτης σκηνής ήταν έτοιμα να δραματοποιήσουν τους ρόλους τους στα παιδιά της δεύτερης σκηνής, τα τελευταία απέκτησαν ρόλο κριτικών θεατών στο «προβαλλόμενο έργο» (εικ. 49).

Το γεγονός ότι τα παιδιά πότε παρακολουθούν και πότε «παίζουν», άλλοτε είναι κοινωνικές οντότητες και άλλοτε υιοθετούν ρόλους, τους βοηθά να αποκτούν επίγνωση ότι κατά τη διάρκεια που «παίζουν» δεν είναι πραγματικά πρόσωπα. Με αυτόν τον τρόπο τους δίνεται η ευκαιρία για εκπαίδευση και συγκεκριμένα αυτό-εκπαίδευση, ώστε να γίνουν ενεργητικοί θεατές και να αναπτύξουν την κρίση τους.<sup>605</sup>

Μετά την ολοκλήρωση της δραματοποίησης της πρώτης σκηνής, τα παιδιά που είχαν αναλάβει να υποδυθούν ρόλους της δεύτερης σκηνής ξεκίνησαν τις πρόβες και κατά τον ίδιο χρόνο τα παιδιά της πρώτης σκηνής επιμελήθηκαν με τη σειρά τους την διακόσμηση του σκηνικού χώρου και τον σχεδιασμό των κουστουμιών για την δεύτερη

---

605Βλ. και Κεφάλαιο 4 (4.2.2.1.).

σκηνή. Όταν ολοκληρώθηκε η προετοιμασία της δραματοποίησης της δεύτερης σκηνής, παρουσιάστηκε στα παιδιά της πρώτης σκηνής, τα οποία είχαν πάρει με τη σειρά τους το ρόλο του κριτή – θεατή.

### **Οργάνωση θεατρικού εργαστηρίου και θεατρικό περιβάλλον**

Στο πλαίσιο διαμόρφωσης του θεατρικού περιβάλλοντος στην αίθουσα, συμβολοποιήθηκε ο χώρος της σχολικής αίθουσας και ορίστηκαν τα δύο σκηνικά επίπεδα που χρειάστηκαν για τη δράση, χωρίς την εμπλοκή πολύπλοκων σκηνικών. Κατά συνέπεια, τα παιδιά αποφάσισαν η πρώτη σκηνή να εξελιχθεί στο κεντρικό σημείο της αίθουσας, ενώ η δεύτερη στο οριζόντιο τμήμα της.

Λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα ύπαρξης σε κάθε θεατρικό εργαστήριο της γωνιάς του βεστιαρίου<sup>606</sup>, στήθηκε και διακοσμήθηκε στην αίθουσα μια νέα γωνιά η οποία εμπλουτίστηκε με απλά κοστούμια από το βεστιαριο του σχολείου. Επίσης δημιουργήθηκαν αυτοσχέδια κοστούμια, φτιαγμένα από απλά υλικά όπως γκοφρέ χαρτί και ύφασμα. Παραδείγματος χάρη, για την δημιουργία των κουστουμιών των υπηρετών των βυζαντινών χρόνων, χρησιμοποιήθηκε γκοφρέ χαρτί και λεπτό σχοινάκι.

### **Χρηστικά αντικείμενα**

Σημαντική ήταν η λειτουργία του εικαστικού εργαστηρίου, όπου τα παιδιά κατασκεύασαν διάφορα αντικείμενα και δρώμενα, για την διαμόρφωση και διακόσμηση του χώρου με χαρτόνια και άχρηστα υλικά. Αξίζει να σημειωθεί η απόφαση των παιδιών να αποτυπώσουν το εσωτερικό, καθώς και το εξωτερικό μέρος του παλατιού σε δύο διαφορετικά χαρτιά του μέτρου (λευκό και μπλε αντίστοιχα) για να διακοσμήσουν κατάλληλα το «θεατρικό εργαστήριο» (εικ. 47).

### **Δημιουργία ατμόσφαιρας**

Η δημιουργία θεατρικής ατμόσφαιρας επιτεύχθηκε με την κατάλληλη μουσική που αναπαράχθηκε, τόσο κατά τη διάρκεια της αφήγησης του δραματικού κειμένου, όσο

---

606Σέξτου (1998), ό.π., σελ. 55.



και κατά τη διάρκεια της δραματοποίησής του από τα ίδια τα παιδιά. Επιπλέον, το άνοιγμα και κλείσιμο του φωτός της λάμπας της αίθουσας κατά την έναρξη και την ολοκλήρωση μιας νέας ημέρας, αλλά και κατά την έναρξη και ολοκλήρωση της κάθε σκηνής, συνεπέφερε θετικά αποτελέσματα στο πλαίσιο διαμόρφωσης της κατάλληλης θεατρικής ατμόσφαιρας.

### **Επιλογή τρόπου παρουσίασης στα παιδιά**

Το πρώτο στάδιο της δραματοποίησης ήταν η παρουσίαση του αφηγηματικού υλικού στα παιδιά<sup>607</sup>. Στην μαγική στιγμή της αφήγησης, δημιουργήθηκε το ενδιαφέρον και τα συναισθήματα. Η χρήση χειροποίητων κούκλων με τη συνοδεία μουσικών ακροάσεων, αποτέλεσαν τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για να επιτευχθούν οι στόχοι της δραματοποίησης.

### **Δραματοποίηση**

Αρχικά, συζητήσαμε με τα παιδιά την πλοκή, τα πρόσωπα, τα παθήματα και τα κίνητρα των ηρώων για να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο, αλλά και οι ρόλοι που επρόκειτο να δραματοποιηθούν. Έπειτα, σε συνεργασία με το εικαστικό και μουσικό εργαστήριο, κατασκευάστηκαν τα χρηστικά αντικείμενα και μοιράστηκαν παράλληλα με τη διανομή ρόλων. Στη συνέχεια δημιουργήθηκε το σκηνικό περιβάλλον και τα παιδιά δραματοποίησαν το θεατρικό υλικό γεμάτα κέφι και δημιουργικότητα.

Ειδικότερα, πρώτα τα παιδιά σωματοποίησαν τη δράση, εξέφρασαν με το σώμα και τη φωνή τους τη σύγκρουσή τους με την αντίθετη δύναμη (στην πρώτη σκηνή οι χριστιανοί με αυτούς που δεν ήταν χριστιανοί και στην δεύτερη σκηνή οι αντίμαχοι του Ιουστινιανού και της Θεοδώρας με τους υποστηρικτές τους) και ύστερα εκφράστηκαν με το λόγο και το διάλογο. Η δράση ζωντάνεψε μέσα από τον αυτοσχεδιασμό των παιδιών<sup>608</sup> και όταν τα πρόσωπα κινήθηκαν στο χώρο και «συγκινήθηκαν» μέσα από τις καταστάσεις που «βίωσαν», προέκυψε αβίαστα ο διάλογος, αυτοσχέδιος στην αρχή, αρτιότερος στη συνέχεια.

---

607Σέξτου (1998), ό.π., σελ.. 59.

608Σέξτου (1998), ό.π., σελ.. 31.

Με την απαιτούμενη καθοδήγηση, τα παιδιά δημιούργησαν συνθέσεις γραπτού λόγου που στηρίζονταν στις τεχνικές του δράματος. Αντλώντας θέματα από την καθημερινή τους ζωή και εμπειρία, τα παιδιά ασκήθηκαν σε ένα διαφορετικό είδος έκφρασης και επικοινωνίας<sup>609</sup>. Ξεκινώντας από την απλή καταγραφή των σκέψεών τους με διαλογική μορφή, τα παιδιά προχώρησαν στην εμβάθυνση της έννοιας διάλογος. Αντιλήφθηκαν ότι για να υπάρχει δράση πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση, αντιπαλότητα, ρήξη στο λόγο, τα συναισθήματα ή τις καταστάσεις των υποκειμένων που συνομιλούσαν.

### **Μεταδραματική αξιολόγηση**

Τη δραματοποίηση ακολούθησε η αξιολόγησή της. Η αξιολόγηση για τον Κωνσταντίνου (2004), είναι «η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα και αξιόπιστα γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της».<sup>610</sup> Αναφορικά με την διαδικασία αξιολόγησης μιας δραματοποίησης, οι μελετητές αναφέρουν ότι είναι μια περίπλοκη διαδικασία. Μετά από κάθε δραματοποίηση ο εμπνευστής αναλογίζεται την πορεία και την έκβασή της και εκτιμά τις συνθήκες και τη δημιουργική διάθεση που υπήρχε κατά τη διάρκειά της.<sup>611</sup> Παράλληλα, προκειμένου να αξιολογηθεί η διαδικασία πλήρως, κρίνεται σκόπιμο να δίνεται η σκυτάλη της αξιολόγησης και στα ίδια τα παιδιά. Για την αξιολόγηση της σχολικής δραματοποίησης χρησιμοποιούνται διάφορες μέθοδοι, όπως η συζήτηση, η γραφική απεικόνιση ή διαφορετικά το παιδικό ιχνογράφημα, η παρατήρηση κ.α.<sup>612</sup>

Στην περίπτωση της εν λόγω μεταδραματικής αξιολόγησης διεξάχθηκε μια εκτενής συζήτηση με τα παιδιά, μέσω της οποίας διερευνήθηκε κατά πόσο τα ίδια βίωσαν τα ιστορικά γεγονότα που δραματοποίησαν. Με άλλα λόγια, ο λόγος που διεξάχθηκε η συζήτηση μετά την ολοκλήρωση της δραματοποίησης ήταν η διαπίστωση

---

609Γραμματάς (2005), ό.π., σελ. 47-49

610Χ. Κωνσταντίνου, *Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική* (Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 2004), 15.

611Π. Σέξτου, *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του θεατρο-παιδαγωγού* (Αθήνα: Καστανιώτη, 2007), 39.

612Β. Kingorie, *Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο: Οδηγός οργάνωσης ατομικών φακέλων (portfolios) για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας* (Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο, 2010), 10.

του βαθμού που τα παιδιά έγιναν ουσιαστικοί μέτοχοι στο ταξίδι του χρόνου που πραγματοποιήθηκε, μέσω του ερευνητικού εγχειρήματος που τα ίδια υλοποίησαν, καθώς και η κατανόηση του τρόπου που βίωσαν μέσω της δραματοποίησης κάποια θεμελιώδη γεγονότα της βυζαντινής εποχής. Είναι γνωστό ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας χρειάζονται πιο πολλή παρότρυνση από τα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά, προκειμένου να διατυπώσουν λεκτικά τις εμπειρίες τους<sup>613</sup>. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν ανοικτού τύπου ερωτήσεις προκειμένου να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τον προφορικό τους λόγο και να εκφράσουν δυνατά τις σκέψεις τους. Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις αναπτύχθηκε ένας ενσυναισθητικός διάλογος, ο οποίος κατέληξε σε μια γόνιμη επικοινωνία μεταξύ όλων των παιδιών<sup>614</sup>. Καθώς τα ίδια εξηγούσαν τα κίνητρα από τις συμπεριφορές των χαρακτήρων που δραματοποίησαν, ουσιαστικά μετέτρεπαν τις σκέψεις τους σε γλώσσα. Αυτή η μετατροπή του εσωτερικού λόγου σε εξωτερικό, βοήθησε σημαντικά τα παιδιά, αφενός, να ενδυναμώσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και αφετέρου, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη. Διότι, η διαλογική διαδικασία αποτελεί τη μόνη ικανή, ώστε να γεννηθεί και να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των παιδιών.

Τα παιδιά μέσα από την δραματοποίηση καλλιέργησαν την ενσυναίσθησή τους, από τη μία, βιώνοντας το δραματικό ρόλο που έπαιζαν «στη σκηνή», από την άλλη, παρακολουθώντας κριτικά τους ρόλους που υποδύθηκαν οι συμμαθητές τους. Για παράδειγμα, στην δεύτερη σκηνή, στην οποία ένα παιδί υποδύοταν το ρόλο του βασιλιά Ιουστινιανού σιγοτραγουδώντας μέσα στο παλάτι *«Είμαι εγώ ο Ιουστινιανός και ακούω το πρόβλημα του καθενός, έχω τη δύναμη και τη σοφία, θέλω να χτίσω την Αγία – Σοφία.»*, ένα άλλο παιδί που υποδύοταν τον υπηρέτη του βασιλιά, προσκυνούσε όταν περνούσε από μπροστά του, παρότι δεν είχε συζητηθεί μια τέτοιου είδους σωματική έκφραση (εικ. 48). Αυτού του είδους η κίνηση είναι ένα μόνο δείγμα της εν γένει βαθύτερης κατανόησης των δραματοποιηθέντων ρόλων από μέρους των παιδιών. Τα παιδιά, επιπλέον, που υποδύθηκαν τους επαναστάτες του Βυζαντινού Ιπποδρόμου, μέσα από τα συνθήματα που φώναζαν κατά του Ιουστινιανού και της Θεοδώρας, και τις εκφράσεις

---

613Σέξτου (2007), ό. π., σελ. 39.

614Μ. Μπιρμπίλη, *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση* (Αθήνα: Gutenberg, 2008), 48-50, 56.

αγανάκτησης στο πρόσωπό τους, έδειξαν την εξοικείωσή τους στο να «μπαίνουν στην θέση του άλλου».

Λαμβάνοντας υπόψη την σημασία διατύπωσης ερωτήσεων που αναζητούν αιτίες και κίνητρα για την αξιολόγηση της ιστορικής ενσυναίσθησης των παιδιών, μεταξύ άλλων τέθηκαν και οι ακόλουθες ερωτήσεις: *«Τι θα κάνατε για να βοηθήσετε τους χριστιανούς στη μάχη που έδωσαν με τους Ρωμαίους, αν ήσασταν στη θέση του βασιλιά Κωνσταντίνου;»*, *«Τι θα θέλατε να κάνετε αν ήσασταν στη θέση του Ιουστινιανού και της Θεοδώρας τότε που όλοι επαναστατούσαν εναντίον τους;»*. Τα παιδιά εστίασαν σε πραγματικά ιστορικά στοιχεία που χαρακτήριζαν τα βυζαντινά χρόνια. Έδωσαν απαντήσεις επηρεασμένα από τα γεγονότα που βίωσαν μέσω της δραματοποίησης. Επικαλούμενα τη δύναμη της χριστιανικής πίστης, όπως τη γνώρισαν μέσω της χριστιανικής σημαίας με την επιγραφή *«Εν τούτω νίκα»*, επισήμαναν ότι θα έδιναν πολλές τέτοιες σημαίες στους χριστιανούς πολεμιστές για να φοβηθούν πιο πολύ οι εχθροί τους κατά τη διάρκεια της μάχης. Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση από τα ίδια τα παιδιά στο χριστιανικό στοιχείο της εποχής και έγινε σε βάθος αντιληπτή από τα ίδια η σημασία της θρησκείας στη διάρκεια των βυζαντινών χρόνων. Επιπλέον, τα παιδιά συζητώντας το πόσο πολύ επηρέασε ο διαμοιρασμός νομισμάτων στον Ιππόδρομο την επαναστατική συμπεριφορά των ενοχλημένων από την βαριά φορολογία Βυζαντινών, πρότειναν ως εναλλακτική λύση στο πρόβλημα του Ιουστινιανού και της Θεοδώρας το διαμοιρασμό βυζαντινών νομισμάτων σε όλους τους επαναστάτες. Σε αυτό το πλαίσιο υπερτονίστηκε η ισχύς των βυζαντινών νομισμάτων και αναδείχθηκε η δύναμη της υπόστασής τους στην βυζαντινή κοινωνία, όπως επίσης υπογραμμίστηκε και η σημασία τους σε όλες τις όψεις της καθημερινότητας των ανθρώπων της τότε αλλά και της σύγχρονης εποχής.

Πέραν όμως από τη μεταδραματική αξιολόγηση με βάση την πραγμάτωση των θεμελιωδών στόχων της δραματοποίησης, δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η αξιολόγηση των επιμέρους, αλλά εξίσου σημαντικών, στόχων της. Η δραματοποίηση συνέβαλε σημαντικά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών. Μέσω της επαφής τους με το δραματικό κείμενο και ως εκ τούτου με πληθώρα άγνωστων για τα ίδια λέξεων, προχώρησαν σε δημιουργικές συζητήσεις μέσω των οποίων δόθηκαν πολλαπλές

επεξηγήσεις και ερμηνείες. Με τη βοήθεια των συμφραζομένων των λέξεων, τα παιδιά κατάφεραν να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν τις σημασίες των εννοιών που δεν γνώριζαν. Επίσης, καθώς τα ίδια ανέλαβαν να δραματοποιήσουν κάποιους ρόλους, έμαθαν τα λόγια των χαρακτήρων που αντιπροσώπευσαν και αποδίδοντάς τα ελεύθερα, εκφράστηκαν λεκτικά. Ανέπτυξαν και κατ' αυτόν τον τρόπο την προφορική τους έκφραση και έγιναν πιο αποδοτικοί στην αφήγηση, στην περιγραφή και στην ακρίβεια των λεγομένων τους.

Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψη ότι η δραματοποίηση αποτελεί μια καλλιτεχνική δημιουργία από μόνη της, τα παιδιά ως οι ηθοποιοί - ήρωές της αποτέλεσαν τους δημιουργούς του καλλιτεχνικού προϊόντος που παράχθηκε. Ανέπτυξαν τις υποκριτικές τους ικανότητες (το λόγο, την κίνηση και το συναίσθημα) και άρχισαν να επικοινωνούν ξεκάθαρα και με σαφήνεια κατά τη θεατρική πράξη. Γνώρισαν τον τρόπο αξιοποίησης της γλώσσας του θεάτρου, αισθάνθηκαν τη χαρά της δημιουργίας και απήλαυσαν την εμπειρία του θεάτρου, ενεργοποιώντας όλες τους τις αισθήσεις.

Επιπλέον, η εξήγηση από μέρους των παιδιών των επιλογών και των προτιμήσεών τους, καθώς και η περιγραφή των εντυπώσεων και των συναισθημάτων τους από την συμμετοχή τους στη δραματοποίηση, είτε ως ηθοποιοί είτε ως κριτικοί θεατές, μαρτυρούν την επίτευξη και των γλωσσικών στόχων που τέθηκαν. Μέσω μιας σειράς ερωτήσεων που αφορούσαν στη διαδικασία - πορεία της δραματοποίησης τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ευχαρίστηση, προχωρώντας στο σχολιασμό της διαδικασίας που βίωσαν.<sup>615</sup> Κάποιες από τις ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι εξής: *«Τι σας άρεσε πιο πολύ;»*, *«Θα θέλατε να το κάνετε κάπως αλλιώς;»*, *«Πώς αλλιώς θα θέλατε να το κάνετε;»*, *«Τι θα αλλάζατε στον τρόπο που δουλέψατε αν το ξανακάνατε;»*, *«Τι σας δυσκόλεψε;»*. Επιπλέον, τέτοιες ερωτήσεις αποκλίνουσας σκέψης όπως οι παραπάνω, παρότρυναν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, να αναζητήσουν καινούργιες ιδέες και να βρουν πρωτότυπες λύσεις. Έτσι ενθαρρύνθηκε, τόσο η δημιουργικότητα των παιδιών, όσο και η καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων, εφόσον μπήκαν σε μια διαδικασία αναστοχασμού πάνω στις ενέργειες που πραγματοποίησαν.

---

615Σέξτου (2007), ό. π., σελ. 40.

## **Η απάντηση από το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης,**

Αφού τα παιδιά έστειλαν ένα φάκελο με τις ζωγραφιές τους και μια ευχαριστήρια κάρτα στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, έλαβαν σύντομα μια εκτενή απάντηση. Ο απαντητικός φάκελος από το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης περιείχε ένα σύντομο κείμενο. Το κείμενο που έλαβαν τα παιδιά από το μουσείο ως απάντηση στην ευχαριστήρια κάρτα που έστειλαν τα ίδια, παρατίθεται στο Παράρτημα 2 (ενότητα 3).

Διαβάσαμε με χαρά το απαντητικό μήνυμα από το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης και συζητήσαμε την Ιστορία με τον Νικηφόρο Φωκά που μας χάρισαν. Στην προσπάθεια μας να θυμηθούμε το θησαυρό του Μουσείου με τα βυζαντινά νομίσματα πάνω στις όψεις των οποίων απεικονίζονταν ο βασιλιάς Νικηφόρος Φωκάς, ανοίξαμε και πάλι το βιβλιάρκι του Μουσείου με τίτλο *«Στου κύκλου τα γυρίσματα. Τα νομίσματα καθρέφτης της κρητικής Ιστορίας»*, το οποίο περιείχε όλη τη νομισματική συλλογή του μουσείου. Αφού εντοπίσαμε το βυζαντινό θησαυρό, θυμηθήκαμε τα στοιχεία που μας έδωσε ο Αρχαιολόγος για αυτόν κατά την επίσκεψή μας στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης. Παρατηρήσαμε τις όψεις των νομισμάτων του θησαυρού και τις συγκρίναμε με τις όψεις των υπόλοιπων βυζαντινών νομισμάτων. Αφού έγιναν αισθητές και εκφράστηκαν οι ομοιότητες που παρουσίαζαν οι όψεις των βυζαντινών νομισμάτων ως προς τις απεικονίσεις προσώπων και θρησκευτικών συμβόλων, επισημάνθηκαν και οι μεταξύ τους διαφορές ως προς το χρώμα, το μέγεθος, καθώς και τα απεικονιζόμενα πρόσωπα ή σύμβολα.

### **1.9.3. Ολοκλήρωση Project – Γ' φάση**

Μετά την συζήτηση που πραγματοποιήθηκε με αφορμή το γράμμα από το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης και την παρελκόμενη επανεξέταση του μικρού βιβλίου του Μουσείου με τη νομισματική συλλογή, έγινε εμφανής η εμπιστοσύνη που τα παιδιά είχαν αρχίσει να δείχνουν στους εαυτούς τους στο πλαίσιο της επίλυσης των προβλημάτων που ανέκυπταν κατά την διεξαγωγή της έρευνας. Με μεγάλη άνεση εντόπισαν το βυζαντινό θησαυρό στο βιβλίο του Μουσείου και με ευκολία προχώρησαν στη σύγκριση των όψεων των νομισμάτων που τον αποτελούσαν, με τα υπόλοιπα βυζαντινά νομίσματα.

Στο πλαίσιο όμως της προαναφερθείσας συζήτησης εμφανώς παρατηρήσιμη ήταν η μείωση του ενδιαφέροντος των παιδιών για το θέμα, αφού είχαν ήδη καλύψει διεξοδικά όλα τα ερευνητικά τους ερωτήματα. Στην παρελκόμενη προσπάθειά μας να ολοκληρώσουμε τη διαδικασία που ακολουθήσαμε με τη βοήθεια του αρχικού ιστογράμματος, πλησιάσαμε στον τοίχο της αίθουσας που το ίδιο ήταν τοποθετημένο. «Για κακή μας τύχη» όμως, είδαμε το αρχικό μας ιστόγραμμα... γεμάτο νερά! «*Η καθαρίστρια θα το έβρεξε κατά λάθος!*» σκεφτήκαμε. Συμφωνήσαμε να καταγράψουμε σε ένα νέο χαρτί του μέτρου όλα όσα είχαμε γράψει στο προηγούμενο. Τα παιδιά ανακάλεσαν από τη μνήμη τους όλες τις πληροφορίες που είχαν μάθει για τα βυζαντινά νομίσματα και τους ανθρώπους που ζούσαν στα βυζαντινά χρόνια και τα χρησιμοποιούσαν. Οι πληροφορίες που έδωσαν αφορούσαν τα μορφολογικά στοιχεία των βυζαντινών νομισμάτων (χρώμα, υλικό, απεικονίσεις), τη σημασία των απεικονίσεών τους στη βυζαντινή κοινωνία (θρησκευτική και πολιτική), τον τρόπο χρήσης τους από τους Βυζαντινούς (συναλλαγές στη βυζαντινή αγορά, δώρο για το νικητή του Βυζαντινού Ιπποδρόμου, φόροι για το βυζαντινό βασίλειο). Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν αφορούσαν επίσης και σε στοιχεία από όψεις της καθημερινότητας των ανθρώπων που χρησιμοποιούσαν τα υπό μελέτη νομίσματα (βυζαντινό σπίτι, βυζαντινό σχολείο, βυζαντινό τραπέζι, βυζαντινό λιμάνι, βυζαντινό παλάτι, Ιππόδρομος).

Καθώς τα παιδιά εξέφραζαν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις που είχαν αποκομίσει για τα βυζαντινά νομίσματα, παρακινήθηκαν να παρατηρούν παράλληλα τα δημιουργήματά τους για να τους υπενθυμίζουν τις αντίστοιχες δραστηριότητες και τις πληροφορίες που είχαν αντλήσει μέσω αυτών (εικ. 52). Επιπλέον, προτάθηκε να δίνουν, αν θέλουν, και τα στοιχεία από τις πηγές άντλησης των σχετικών πληροφοριών (δηλαδή από που το έμαθαν αυτό το στοιχείο που επισημαίνουν). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ουσιαστικά τα παιδιά ενοποίησαν και εμπέδωσαν τις πληροφορίες που είχαν από διάφορες εμπειρίες κατά τη διάρκεια του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης.

Αξιοσημείωτη είναι η ευχαρίστηση με την οποία πραγματοποίησαν την παρουσίαση των εκθεμάτων τους τα παιδιά, η οποία οδήγησε και στη συζήτηση αναφορικά με την ετοιμότητα και την επιθυμία τους να γίνει παρουσίαση της έρευνας και των εκθεμάτων τους στους γονείς τους. Μετά την καταφατική και γεμάτη χαρά απάντησή τους, δρομολογήθηκε η πρόσκληση των γονέων για την επίσκεψη στο σχολείο

με σκοπό την ενημέρωσή τους για την έρευνα και τη μελέτη των βυζαντινών νομισμάτων από τα ίδια τα παιδιά. Όπως άλλωστε και οι Katz & Chard υπογραμμίζουν, σύνηθες στοιχείο αποτελεί, στο πλαίσιο ολοκλήρωσης κάθε Project, μια δραστηριότητα κορύφωσης στην οποία τα παιδιά να παρουσιάσουν όλα όσα έμαθαν.<sup>616</sup>

Η προετοιμασία για την υποδοχή των γονέων απαιτήσε αρκετή προσπάθεια, συλλογική δουλειά και καλή διάθεση, χαρακτηριστικά που διέθετε η ομάδα μας. Αρχικά ξεκινήσαμε με την επιλογή των εκθεμάτων που τα παιδιά επιθυμούσαν να παρουσιάσουν στους γονείς τους και στη συνέχεια προχωρήσαμε στον τρόπο παρουσίασης των εκθεμάτων αυτών. Πολύ σημαντικό σε αυτή τη διαδικασία ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά αναγκάστηκαν να συνεννοηθούν μεταξύ τους για τους ρόλους και να προβούν σε αμοιβαίες υποχωρήσεις μετά από εκτενή διάλογο. Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία κατανομής των ρόλων, άρχισαν να σηκώνονται ένα ένα τα ζευγάρια και να γίνεται η παρουσίαση των εκθεμάτων που τους αντιστοιχούσαν.

Λόγω της διαφοράς στις εργασιακές ώρες των γονέων των παιδιών, συμφωνήθηκε να υπάρχουν μέρες και ώρες που μπορούν οι γονείς να έρχονται, στο πλαίσιο των διαλειμμάτων των μαθημάτων. Συμφωνήθηκε να αναλαμβάνουν κάθε μέρα τέσσερα διαφορετικά παιδιά, ένα από κάθε ομάδα, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων τους εξής ρόλους για την παρουσίαση της συλλογής των εκθεμάτων τους: τον υπάλληλο υποδοχής, τον ξεναγό, τον αρχαιολόγο και τον φύλακα. Ο υπάλληλος υποδοχής συναποφασίστηκε να βρίσκεται σε ένα θρανίο κοντά στην πόρτα της αίθουσας, έτσι ώστε να ελέγχει την προσέλευση των επισκεπτών, καταγράφοντας στο τετράδιο του «βυζαντινού μουσείου της τάξης» τα ονόματά τους και δίνοντάς τους τα χαρτάκια - εισιτήρια με τον αριθμό της σειράς τους. Ο ξεναγός συμφωνήθηκε να δίνει στη συνέχεια όλες τις γενικές πληροφορίες της έρευνας στους επισκέπτες με τη βοήθεια του ιστογράμματος της έρευνας, αναφέροντας πώς ξεκίνησε το Project, πώς εξελίχθηκε και πώς ολοκληρώθηκε. Ο αρχαιολόγος, στη συνέχεια, συναποφασίστηκε να παρουσιάζει τα έργα της γωνιάς των βυζαντινών νομισμάτων καθώς σε κάθε έναν από τους επισκέπτες. Ο φύλακας συζητήθηκε να είναι υπεύθυνος για τη διατήρηση της ασφάλειας και της καθαρότητας του χώρου.

---

616Βλ. και Κεφάλαιο 4 (4.1.3.).



Μετά τη μακρά συζήτηση που πραγματοποιήθηκε και τον καθορισμό της σειράς των παιδιών για την παρουσίαση της έρευνάς τους στους γονείς, ετοιμάστηκε από τους γραμματείς όλων των ομάδων η πρόσκληση προς τους γονείς και κατόπιν στάλθηκε.

Η προσέλευση των γονέων πραγματοποιήθηκε τις επόμενες μέρες στο πλαίσιο των μεγάλων διαλειμμάτων. Τα παιδιά, τα οποία βρίσκονταν σε συνεχή ετοιμότητα για την υποδοχή των γονέων, κατάφεραν να παρουσιάσουν με μεγάλη επιτυχία στους γονείς όλη τη διερευνητική τους διαδικασία. Οι τελευταίοι, εντυπωσιασμένοι από τα κατορθώματα των παιδιών τους (εικ. 53), εξέφρασαν όχι μόνο τη βαθιά ικανοποίησή τους από το αποτέλεσμα της έρευνας που τους παρουσιάστηκε, αλλά και την έντονη προθυμία τους να παρέμβουν βοηθητικά σε κάθε μελλοντική διεργασία με πρωταγωνιστές τους μικρούς τους ερευνητές.

### **1.10. Γενικός σχολιασμός του Project**

Το νόμισμα ως αντικείμενο «απέχει», κατά γενική ομολογία, από τα ενδιαφέροντα των μικρών παιδιών. Όμως κάτι τέτοιο δεν σημαίνει ότι αποτελεί ένα άγνωστο και απροσπέλαστο για τα ίδια στοιχείο. Συχνά το χρησιμοποιούν για να κάνουν μικροαγορές εντός και εκτός του σχολικού χώρου μετά τη σχετική προτροπή ή ενθάρρυνση των γονέων. Στο πλαίσιο του ερευνητικού μας εγχειρήματος, κατέστη από την αρχή εμφανές ότι το νόμισμα ως χρηστικό αντικείμενο αποτελεί μέρος της καθημερινότητας των παιδιών του τμήματος που μελετήσαμε. Χαρακτηριστικό ήταν το γεγονός της καθημερινής προσμονής πολλών παιδιών του εν λόγω τμήματος να «χτυπήσει» το κουδούνι για να «τρέξουν» στο κυλικείο και να αγοράσουν πρώτοι το πρωινό τους γεύμα. Επίσης, μεγάλη ήταν η συχνότητα του προς συζήτηση θέματος της απώλειας νομισμάτων μεταξύ των μικρών παιδιών που ξεχνούσαν πάνω στα θρανία τους το μικροποσό χρημάτων που διέθεταν.

Εφόσον λοιπόν, το σύγχρονο νόμισμα ως αντικείμενο ήταν ένα οικείο αντικείμενο για τα μικρά παιδιά, και για να εισαχθούν τα ίδια στην σχετική διερευνητική διαδικασία, δεν έμενε παρά να διαπιστωθεί κατά πόσο το νόμισμα των βυζαντινών χρόνων θα μπορούσε πράγματι να τα προσελκύσει και να τα οδηγήσει στη διαδικασία

ανακάλυψης του παρελθόντος. Η γεμάτη ανυπομονησία επιθυμία των παιδιών να ανοίξουν και να δουν το περιεχόμενο από το «μυστικό πουγκί της γιαγιάς» ήταν δείγμα ότι η εισαγωγή του βυζαντινού νομίσματος έγινε με τρόπο που κατάφερε να συγκεντρώσει την προσοχή των παιδιών και κεντρίσει το ενδιαφέρον τους. Επίσης οι υποθέσεις που εκφράστηκαν από τα παιδιά πριν το άνοιγμα του «μυστικού θησαυρού», όπως *«Λεφτά είναι!»*, *«Λεφτά, 500! 500 ευρώ!»*, *«Όχι, λίρες έχει, χρυσές λίρες. Αφού αν κουνήσεις το πουγκάκι κάνει ντρονκ ντρονκ.»*, *«Χάρτινα λεφτά.»*, *«Θησαυρό!»*, βεβαιώνουν ότι υπήρχαν για κάποια παιδιά προηγούμενες εμπειρίες με «κρυφά πουγκάκια» νομισμάτων ή κάτι παρόμοιο. Το ότι δηλαδή κατάφεραν και εν γένει έκαναν ορισμένοι σωστές υποθέσεις για το περιεχόμενο του κρυφού θησαυρού αποτελεί ένα δείγμα ότι η εισαγωγή ενός νομίσματος από τα πολύ παλιά χρόνια στα παιδιά με τον τρόπο που επιχειρήθηκε δεν ήταν κάτι απρόσιτο ή αδιάφορο για τα ίδια παρά την πολύ νεαρή τους ηλικία.

Μετά το άνοιγμα του παλιού πουγκιού, η αναγνώριση του είδους του περιεχομένου του από τα παιδιά έγινε αμέσως και με αβίαστο τρόπο. *«Λεφτά είναι, λεφτά!»,* είπαν χαρακτηριστικά με βεβαιότητα. Η σύγκριση επιπλέον των νομισμάτων αυτών με τα σημερινά νομίσματα έγινε την ίδια στιγμή και μετά από πρωτοβουλία ενός παιδιού να δείξει τα σύγχρονα νομίσματα που είχε μαζί του. Στην ερώτηση για το ποιο νομίζουν ότι τα χρησιμοποιούσαν, υπογράμμισαν: *«Οι άνθρωποι πολύ πολύ παλιά»*. Η εν λόγω απάντηση η οποία διατυπώθηκε από έναν αριθμό παιδιών (τέσσερα-πέντε), αλλά και με την οποία συμφώνησε το σύνολο του τμήματος, μαρτυρά ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι τα συγκεκριμένα νομίσματα δεν τα χρησιμοποιούμε σήμερα. Οι ερωτηματικού τύπου απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στην ερώτηση *«Τι θέλουμε να μάθουμε για αυτά τα νομίσματα;»*, όπως *«Τι αγόραζαν οι άνθρωποι πολύ παλιά με αυτά τα λεφτά;»*, *«Μήπως ο παππούλης που είναι πάνω στο νόμισμα είναι ο Κολοκοτρώνης;»*, οι υποθέσεις για το τι θα μπορούσαν να αγοράζαν οι άνθρωποι με αυτά τα νομίσματα, όπως *«ντομάτες, φράουλες, μελιτζάνες, σάντουιτς, λαχανικά, δώρα, τσάντες, στυλό, κόλλες για το σχολείο, βιβλία, πετρέλαιο, ρούχα, τζάμια»*, καθώς και οι τρόποι ανακάλυψης των απαντήσεων στις υποθέσεις αυτές που πρότειναν τα παιδιά (γράμμα στους γονείς, βιβλιοθήκη κλπ.) διασαφήνισαν ότι η εν λόγω ερευνητική διαδικασία ανακάλυψης του παλιού νομίσματος είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί από τα συγκεκριμένα παιδιά. Τη

δυνατότητα των παιδιών να ξεκινήσουν την έρευνά τους στο «ταξίδι» του παρελθόντος έδειξε και η άρνηση από ένα παιδί του αληθούς περιεχομένου της άποψης ενός άλλου παιδιού αναφορικά με την αξιοποίηση των νομισμάτων που βρέθηκαν για την αγορά αυτοκινήτων στο παρελθόν. Χαρακτηριστικά τόνισε το παιδί αυτό: *«Μα τότε δεν υπήρχαν αυτοκίνητα!!»*.

Επιπρόσθετα, καθώς οι απεικονίσεις του ομοιώματος του βυζαντινού νομίσματος, οι οποίες αποτυπώνουν την έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας, του αιτίου-αποτελέσματος, παρατηρήθηκαν και σχολιάστηκαν σε ένα αρχικό επίπεδο από τα παιδιά κατά την πρώτη τους επαφή με αυτό μετά το άνοιγμα του «μυστικού» πουγκιού, τέθηκαν οι βάσεις για τη μελέτη των εν λόγω απεικονίσεων και την συνακόλουθη αρχική κατανόηση των χρονικών εννοιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στην Α' φάση του Project προχώρησαν στην σύγκριση των «ανακαλυφθέντων» νομισμάτων (προσομοιώματα από σόλιδους) με σύγχρονα (νομίσματα των 50 λεπτών) και βρήκαν ομοιότητες στο χρώμα και διαφορές στις παραστάσεις των όψεών τους.

Καθοριστική σημασία για να ιχνηλατήσουν τα ίδια τα παιδιά το δρόμο που θα έδινε απαντήσεις στα ερωτήματά τους ήταν η ανακάλυψη του ονόματος των νομισμάτων του κρυφού θησαυρού και παράλληλα του ονόματος των χρόνων χρήσης των εν λόγω νομισμάτων, «βυζαντινά». Ειδικότερα, η διατύπωση της υπόθεσής τους αναφορικά με την παλαιότητα των νομισμάτων που βρέθηκαν (*«Τα χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι πολύ πολύ παλιά»*), η ενίσχυση της υπόθεσης αυτής με την άποψη του εκπαιδευτικού της βιβλιοθήκης, καθώς και η επιβεβαίωσή της με τη βοήθεια του βιβλίου *«Στου κύκλου τα γυρίσματα. Τα νομίσματα καθρέφτης της κρητικής ιστορίας»* (Να το!!!! (παιδί 1), *Παιδιά αυτό είναι;* (Δασκάλα), *Ναι!!!* (παιδί 2), *Τι είναι;* (παιδί 3), *Σόλιδος!* (παιδί 4). *Σόλιδος;* (Δασκάλα), *Ναι, έτσι γράφει, κυρία.* (παιδί 4), *Εγώ το βρήκα!* (παιδί 4), *Και εγώ!* (παιδί 5), *Εδώ λέει βυ.. βυ - ζα.. βυζαντινή πε.. πε – ρί – ο – δος;* (παιδί 6), *Από το Βυζάντιο!* (παιδί 7), αποτέλεσε μια αρχική αλλά έμπρακτη διαπραγμάτευση των παιδιών με την έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης και της συνέχειας υπό το πρίσμα των βυζαντινών νομισμάτων. Αφού δηλαδή συζήτησαν για ένα αντικείμενο που το τοποθέτησαν πολύ παλιά, κατάφεραν με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εντοπίζουν μόνοι τους το όνομα των πολύ παλιών χρόνων των νομισμάτων αυτών. Τα παιδιά προέβησαν και σε τοποθέτηση και στερεοποίηση του ενός από τα ομοιώματα

βυζαντινών νομισμάτων πάνω στη γραμμή του χρόνου της τάξης και ειδικότερα στο αριστερό της μέρος που σήμαινε τα πολύ παλιά χρόνια. Στο πλαίσιο αναζήτησης πληροφοριών από τα μικρά παιδιά για τα νομίσματα του πουγκιού προέκυψε η ανακάλυψη νέων εννοιών όπως «βυζαντινά χρόνια» και «Βυζάντιο», που με τη σειρά τους αποτέλεσαν «τροφή» και άνοιξαν νέα μονοπάτια για περαιτέρω διερεύνηση του παρελθόντος και λεπτομερέστερη πραγμάτευση των χρονικών εννοιών της εξέλιξης, της αλλαγής, της συνέχειας και της αιτίας-αποτελέσματος.

Στην προσπάθειά της μιας ομάδας παιδιών να δώσει απάντηση στο ερώτημα *«Τι αγόραζαν με τα βυζαντινά νομίσματα;»*, έγινε εφικτή με τη βοήθεια του έντυπου υλικού η εναρκτήρια προσέγγιση από τα ίδια τα παιδιά πτυχών της οικονομικής, της κοινωνικής και της θρησκευτικής ζωής των Βυζαντινών. Ειδικότερα, γνωρίζοντας τα προϊόντα που πωλούνταν στην αγορά (φρέσκα φρούτα, λαχανικά, μοσχομυριστά ψωμιά, πηλίνα σταμνιά, λεκάνες, χάλκινα κατσαρολικά, κεριά, μπαχαρικά, τροφές για τα ζώα, ρούχα, παπούτσια, υφάσματα, κοσμήματα κλπ.), πληροφορήθηκαν στοιχεία για τις εμπορικές-οικονομικές σχέσεις που επικρατούσαν στο Βυζάντιο. Την ίδια στιγμή όμως έμαθαν στοιχεία που συνδέονταν άμεσα με την καθημερινότητα των Βυζαντινών, όπως τρόφιμα και είδη πρώτων αναγκών, αλλά και είδη πλασματικών αναγκών, και κατ' αυτόν τον τρόπο διαμόρφωσαν μια εικόνα για τον τρόπο και το επίπεδο ζωής των ανθρώπων του υπό μελέτη παρελθόντος. Επιπλέον, αντλώντας στοιχεία για τον τρόπο των συναλλαγών, αποκόμισαν γνώσεις για τη σημασία των απεικονίσεων των όψεων των βυζαντινών νομισμάτων. Ήρθαν δηλαδή σε μια πρώτη επαφή με την πολιτική και θρησκευτική ζωή των Βυζαντινών, μαθαίνοντας ότι ο «παππούς» που απεικονίζεται είναι ο βασιλιάς και κρατά έναν σταυρό, επειδή πίστευαν, όπως και εμείς σήμερα, στον Χριστό.

Η ενασχόληση μιας ομάδας παιδιών με υλικό που αφορούσε στη βυζαντινή αγορά, στο πλαίσιο της αναζήτησης απαντήσεων στις ερωτήσεις *«Τι αγόραζαν με τα βυζαντινά νομίσματα στα βυζαντινά χρόνια;», Αγόραζαν ντομάτες, πατάτες, τετράδια και βιβλία για το σχολείο;»* τους βοήθησε να κατανοήσουν ότι ακόμα και στα πολύ παλιά χρόνια που ονομάζονταν βυζαντινά, πωλούνταν πράγματα όπως φρέσκα φρούτα, λαχανικά, μοσχομυριστά ψωμιά, πηλίνα σταμνιά, λεκάνες, χάλκινα κατσαρολικά, κεριά, μπαχαρικά, τροφές για τα ζώα, ρούχα, υφάσματα, κοσμήματα κλπ., προϊόντα δηλαδή που

και μέχρι σήμερα πωλούνται στη δική μας αγορά. Γνώρισαν με άλλα λόγια σε ένα αρχικό επίπεδο την έννοια της συνέχειας, αλλά παράλληλα άρχισαν να κατανοούν και την έννοια της αλλαγής, καθώς το νόμισμα ήταν διαφορετικό για την πραγματοποίηση των εν λόγω αγορών στα υπό μελέτη παλιά χρόνια. Όμως, καθώς πληροφορήθηκαν ότι κάποια πράγματα, όπως ντομάτες, πατάτες, τετράδια και βιβλία για το σχολείο, δεν πωλούνταν εκείνα τα χρόνια, διότι δεν υπήρχαν, άρχισαν να κατανοούν περαιτέρω την έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης και του αιτίου-αποτελέσματος.

Επιπλέον, το γεγονός ότι η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών προχώρησε στην αναπαράσταση της βυζαντινής αγοράς για να μοιραστεί τη «συνέχεια» που υπάρχει στα προϊόντα που πωλούνταν και που πωλούνται μέχρι σήμερα, καθώς και την «αλλαγή» στο νόμισμα, μέσα από πήλινες κατασκευές, τόσο των προϊόντων όσο και των νομισμάτων, κατάφερε να μοιραστεί την εν λόγω γνώση με τις άλλες ομάδες και να καλλιεργηθεί μια από κοινού αρχική κατανόηση της έννοιας της συνέχειας και της αλλαγής. Επιπρόσθετα, η προσπάθεια των παιδιών να μεταβιβάσουν την γνώση τους σχετικά με την αλλαγή στο νόμισμα, αναδείχθηκε από τη λεπτομέρεια με την οποία απέδωσαν τις παραστάσεις (ο βασιλιάς που κρατά τον σταυρό κλπ.) στις χρυσές όψεις των βυζαντινών νομισμάτων.

Επίσης, μετά την ενημέρωση που έλαβαν από την πηγή που εξέτασαν αναφορικά με την ανυπαρξία σχολικών ειδών, όπως τετράδια, μολύβια, βιβλία κλπ., στην βυζαντινή αγορά, μελέτησαν το βυζαντινό σχολείο, μέσα και από το οποίο είδαν σε ένα αρχικό στάδιο την έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης και της συνέχειας στην πράξη. Δηλαδή, ενώ βρήκαν ότι υπήρχε και στα βυζαντινά χρόνια σχολείο όπως συνεχίζει να υπάρχει και σήμερα, είδαν ένα σχολείο διαφορετικό από το σημερινό. Πιο συγκεκριμένα, εντύπωση τους προκάλεσε ότι οι μαθητές εκείνα τα χρόνια πολύ παλιά δεν είχαν τετράδια και βιβλία αλλά πλάκες με κερί ή χώμα πάνω στις οποίες έγραφαν ή χάραζαν. Κατασκευάζοντας πλάκες με κερί και χώμα κατόρθωσαν όχι μόνο να δείξουν σε όλες τις ομάδες τις σπουδαίες αλλαγές που βρήκαν να υπάρχουν από τότε έως σήμερα, αλλά έδωσαν την ευκαιρία σε όποιον ήθελε να γράψει πάνω σε αυτές τις πλάκες και να νιώσει όπως θα ένιωθε αν ήταν μαθητής στα βυζαντινά χρόνια.

Μια άλλη ομάδα παιδιών προσπαθώντας να ανακαλύψει εάν με τα βυζαντινά νομίσματα αγόραζαν ρούχα, προσέγγισε την έννοια της αλλαγής και της εξέλιξης

έμπρακτα, εντοπίζοντας πολλαπλές διαφορές στα σημερινά και τα βυζαντινά χρόνια ως προς το εν λόγω θέμα. Δηλαδή γνώρισε τον τρόπο που προμηθεύονταν ρούχα εκείνα τα χρόνια και δεν ήταν άλλος από τον αργαλειό, με τον οποίο οι γυναίκες στο σπίτι ύφαιναν τα ρούχα της οικογένειάς τους. Κατανόησαν την έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης, όχι μόνο μεταφέροντας την εν λόγω πληροφορία στους συμμαθητές τους, αλλά δημιουργώντας και έναν μικρό αργαλειό. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην προκειμένη περίπτωση δεν καλλιεργήθηκε μόνο η έννοια της αλλαγής και της εξέλιξης, αλλά και της συνέχειας, καθώς παρά τον πολύ διαφορετικό τρόπο κατασκευής ρούχων στη σημερινή εποχή, τα παιδιά έκαναν λόγο για την συνέχεια χρήσης ενδυμάτων για την κάλυψη των ίδιων αναγκών από το παρελθόν μέχρι και σήμερα.

Η ομάδα παιδιών που προσπάθησε να διερευνήσει εάν με τα βυζαντινά νομίσματα αγόραζαν φρούτα και λαχανικά, μελέτησε τη βυζαντινή κουζίνα. Σε αυτό το πλαίσιο αντιλήφθηκε ότι τρόφιμα όπως κουκιά, ρεβίθια, φακές, χταπόδια, καλαμάρια, καβούρια κλπ. καταναλώνονται όχι μόνο στα σημερινά χρόνια, αλλά και πριν πολλά χρόνια, στα βυζαντινά. Έτσι άρχισε και σε αυτήν την περίπτωση να γίνεται κατανοητή η έννοια της συνέχειας από τα μικρά παιδιά με έναν πρακτικό τρόπο. Αντιλήφθηκαν όμως ότι κάποια στοιχεία άλλαξαν από τα βυζαντινά στα σημερινά χρόνια όταν ενημερώθηκαν ότι οι φράουλες και οι μελιτζάνες δεν υπήρχαν πιο παλιά, όπως σήμερα. Προχωρώντας στην κατασκευή του βυζαντινού τραπέζιού ενθάρρυναν και τους συμμαθητές τους να κατανοήσουν την έννοια της συνέχειας μέσα από την τρισδιάστατη παρουσίαση (με τη χρήση παιδικού πηλού και πλαστελίνης) των τροφίμων που από τα βυζαντινά μέχρι τα σημερινά χρόνια συνεχίζονται να καταναλώνονται. Όμως αποφάσισαν να αποτυπώσουν και την έννοια της αλλαγής και της εξέλιξης αναπαριστώντας, με τον ίδιο τρόπο αλλά σε ξεχωριστό μέρος, τα νέα για τη σύγχρονη εποχή τρόφιμα.

Από την ομάδα που μελέτησε το βυζαντινό σπίτι προσεγγίστηκε η έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας και του αιτίου-αποτελέσματος. Γνώρισαν ότι πολλά βυζαντινά σπίτια ήταν διώροφα επειδή στον επάνω όροφο έμεναν οι πλούσιοι Βυζαντινοί, ενώ στον κάτω όροφο οι φτωχοί Βυζαντινοί, και συγκεκριμένα στον πρώτο όροφο βρίσκονταν το σαλόνι και το υπνοδωμάτιο των πλούσιων Βυζαντινών, ενώ στο ισόγειο το πλυσταριό, η κουζίνα, η αποθήκη και ο στάβλος των ζώων, όπου έμεναν και οι πολύ φτωχοί Βυζαντινοί. Προσέγγισαν, αφενός, την έννοια της συνέχειας, γιατί

κατανόησαν ότι από τα βυζαντινά χρόνια μέχρι και σήμερα συνεχίζουν να υπάρχουν σπίτια για να καλύπτουν τις ίδιες βασικές ανθρώπινες ανάγκες, αφετέρου, την έννοια της αλλαγής και της εξέλιξης, αντιλαμβανόμενοι ότι τα σπίτια σήμερα είναι πιο εξελιγμένα και έχουν αλλάξει σε σχέση με τα σπίτια των βυζαντινών χρόνων (σήμερα δεν υπάρχει μέσα στο σπίτι στάβλος, ούτε οι φτωχοί μένουν στο χώρο που πλένονται τα ρούχα κλπ.). Κατ' αυτόν τον τρόπο προσέγγισαν και την έννοια του αιτίου-αποτελέσματος, καθώς κατανόησαν ότι τα σπίτια ήταν διώροφα για να μένουν πάνω οι πλούσιοι και κάτω οι φτωχοί και τα ζώα, ενώ δεν είναι έτσι σήμερα γιατί σήμερα δεν μένουν οι φτωχοί μαζί με τα ζώα ή στο πλυσταριό. Η αναπαράσταση του σπιτιού από την εν λόγω ομάδα οδήγησε το σύνολο της τάξης σε μια εναρκτήρια κατανόηση των προαναφερθεισών χρονικών εννοιών.

Επιπλέον, μετά από το γράμμα του γονέα στο οποίο γινόταν λόγος για το Βυζαντινό Ιππόδρομο, τα παιδιά κατανόησαν ότι πρόκειται για κάτι που συνέβαινε παλιά και που δεν συμβαίνει άλλο, γι' αυτό και προχώρησαν στη δημιουργία ενός δικού τους Ιπποδρόμου, ώστε να προσπαθήσουν να ενσυναισθανθούν αυτούς που συμμετείχαν σε αυτόν κατά τα βυζαντινά χρόνια. Πρόκειται δηλαδή για την εισαγωγή στην κατανόηση με έμπρακτο τρόπο της έννοιας της αλλαγής και της ασυνέχειας από τα μικρά παιδιά.

Και κατά την επίσκεψη τους στο Ι.Μ.Κ. οι μικροί ερευνητές ήρθαν με απολύτως βιωματικό τρόπο αντιμέτωποι με την έννοια της συνέχειας, της εξέλιξης, της αλλαγής και του αιτίου-αποτελέσματος υπό το πρίσμα των νομισμάτων. Ειδικότερα, ο Αρχαιολόγος μιλώντας στα παιδιά για «*νομίσματα από όλη την Ιστορία της Κρήτης*», ξεκινώντας από τα πολύ πολύ παλιά χρόνια και φτάνοντας μέχρι τα σημερινά, εστίασε σε αυτά των βυζαντινών χρόνων δείχνοντάς τους παράλληλα τις σχετικές μαρτυρίες του μουσείου, οδηγώντας τους σε μια αρχική κατανόηση της συνέχειας, της εξέλιξης, της αλλαγής, του αιτίου-αποτελέσματος. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνοντας ότι τα νομίσματα συνεχίστηκαν να χρησιμοποιούνται από τα βυζαντινά έως τα σημερινά χρόνια, παρά τις πολλαπλές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στις όψεις τους με το πέρασμα των χρόνων, τόνισε με έμπρακτο τρόπο τόσο την έννοια της συνέχειας, όσο την έννοια της αλλαγής και της εξέλιξης. Επιπλέον, η προσπάθεια του Αρχαιολόγου να εκμαιεύσει από τα παιδιά ότι στα βυζαντινά χρόνια δεν υπήρχαν χαρτονομίσματα, σε αντίθεση με τα σημερινά,

μαρτυρά έναν ακόμα τρόπο με τον οποίο επιχειρήθηκε να γίνει κατανοητή η έννοια της αλλαγής και της εξέλιξης.

Επιπρόσθετα, η ιστορία που μοιράστηκε ο Αρχαιολόγος με τα παιδιά αναφορικά με τις αλλαγές που έγιναν στο βυζαντινό βασίλειο, έκανε με πολύ παραστατικό τρόπο ευκρινές στα παιδιά τις αλλαγές που κατά συνέπεια προκλήθηκαν και στα ίδια τα νομίσματα αυτών των χρόνων. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτεύχθηκε έμπρακτα σε ένα εισαγωγικό επίπεδο η κατανόηση της χρονικής έννοιας της αλλαγής, της εξέλιξης και του αιτίου-αποτελέσματος. Ειδικότερα, καθώς τόνισε ο Αρχαιολόγος ότι το πρόσωπο του βασιλιά άλλαζε πάνω στα νομίσματα, επειδή άλλαζε και ο βασιλιάς καθώς περνούσαν τα χρόνια, τα παιδιά είδαν με τα δικά τους μάτια το πρόσωπο να αλλάζει πάνω στα νομίσματα προχωρώντας από τις νομισματικές μαρτυρίες των Α' βυζαντινών χρόνων έως αυτές των Γ' βυζαντινών χρόνων. Δεν παρατήρησαν όμως μόνο αλλαγές στις παραστάσεις των όψεων των νομισμάτων, αλλά αντίκρισαν και έντονες διαφορές στο υλικό κατασκευής των εν λόγω νομισμάτων. Με άλλα λόγια, τα παιδιά κατανόησαν ότι στην αρχή οι βυζαντινοί ήταν πολύ πλούσιοι, για αυτό είχαν πολλά χρυσά νομίσματα, όμως μέχρι το τέλος έγιναν πολύ φτωχοί και επειδή δεν είχαν χρυσό για να φτιάχνουν χρήματα, τα κατασκεύαζαν με πιο φτηνά υλικά όπως ασήμι και χαλκό. Τα παιδιά αναγνώρισαν τα διαφορετικά υλικά μετά την εξήγηση που αποκόμισαν από τον αρμόδιο, εντοπίζοντας μόνοι τους τα αντίστοιχα νομίσματα της συλλογής. Μετά την εκτενή συζήτηση που είχαν με τον Αρχαιολόγο του Ι.Μ.Κ. και ενόψει των σχετικών τεκμηρίων, τα παιδιά εισήγαγαν στη σκέψη τους την έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας, του αιτίου-αποτελέσματος ως βασικό στοιχείο των υπό μελέτη νομισμάτων.

Μέσα από τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «*Πρόσκληση σε Βυζαντινό Δείπνο - Γνωριμία με τη διατροφή των Βυζαντινών*», τα παιδιά εισήχθησαν περαιτέρω στην κατανόηση των χρονικών εννοιών της αλλαγής, της συνέχειας, της εξέλιξης, του αιτίου αποτελέσματος, ερχόμενα σε επαφή με στοιχεία της καθημερινότητας των ανθρώπων που χρησιμοποιούσαν τα βυζαντινά νομίσματα. Τα παιδιά βλέποντας, αγγίζοντας και μυρίζοντας τα σκεύη που χρησιμοποιούσαν οι Βυζαντινοί πολλά χρόνια πριν, βίωσαν τι σημαίνει «αλλαγή», «εξέλιξη», «συνέχεια», «αίτιο-αποτέλεσμα». Πληροφορήθηκαν έμπρακτα ότι οι Βυζαντινοί χρησιμοποιούσαν μαγειρικά σκεύη, όπως μέχρι σήμερα συνεχίζουμε να χρησιμοποιούμε, αλλά την ίδια



στιγμή είδαν διαφορές στα εν λόγω σκεύη (ως προς τις διαστάσεις τους, το υλικό κατασκευής κλπ.).

Μετά τη διαπίστωση των παιδιών ότι δεν μπορούσαν να αγοράσουν οι Βυζαντινοί με τα νομίσματά τους σχολικά είδη όπως βιβλία και τετράδια, καθώς αυτά τα συγκεκριμένα είδη δεν υπήρχαν τότε, τα παιδιά γνώρισαν το «βυζαντινό σχολείο», μέρος δηλαδή της καθημερινής κοινωνικής ζωής των νέων ανθρώπων των βυζαντινών χρόνων. Μέσα από τις διαφορές που τα παιδιά κατανόησαν για το βυζαντινό σχολείο (δεν είχαν τετράδια, βιβλία και μολύβια, έγραφαν την ορθογραφία τους πάνω σε ξύλινες πινακίδες, οι οποίες ήταν καλυμμένες με άμμο ή κερί, τα κορίτσια δεν πήγαιναν σχολείο, κλπ.) κάτι, το οποίο έγινε ευκρινές μετά την εντύπωση που αυτές τους προκάλεσαν και προχώρησαν σε αναπαραστάσεις με τη βοήθεια απλών υλικών (χαρτόνι, κερί και άμμο), σχημάτισαν μια εικόνα μιας πτυχής της βυζαντινής κοινωνίας.

Η απορία επίσης των παιδιών για το εάν οι Βυζαντινοί αγόραζαν ενδύματα με τα νομίσματά τους, τους οδήγησε στη μελέτη του σχετικού έντυπου υλικού. Η πληροφόρησή τους για το βυζαντινό αργαλείο και τις γυναίκες που μέσα στο ίδιο τους το σπίτι αναλάμβαναν με αυτό το εργαλείο να φτιάξουν τα ρούχα της οικογένειάς τους, τους δημιούργησε μια εικόνα για την εξωτερική εμφάνιση και την κουλτούρα των ανθρώπων της υπό μελέτη εποχής.

Μετά την μελέτη του βυζαντινού λιμανιού και τα πλοία που έπλεαν σε αυτό (αλιευτικά, εμπορικά και πολεμικά) προσέγγισαν με βιωματικό τρόπο τις οικονομικές-εμπορικές, αλλά και τις πολιτικές-στρατιωτικές σχέσεις που χαρακτήριζαν τα βυζαντινά χρόνια. Δηλαδή, βλέποντας σε πλούσιο εικονικό υλικό που αναζήτησαν, και προχωρώντας σε εκτενή συζήτηση και αποτύπωση των νοητικών αναπαραστάσεων που σχημάτισαν εικόνα για τους ψαράδες και έμπορους αλλά και για τους πολεμιστές της βυζαντινής θαλασσοχώρας, προσέγγισαν μέρος της οικονομικής, εμπορικής, πολιτικής-στρατιωτικής και κοινωνικής ζωής του βυζαντινού παρελθόντος.

Οι διατροφικές συνήθειες των Βυζαντινών αντικατοπτρίζουν μέρος της κοινωνικής καθημερινότητας και της πολιτισμικής ζωής της εποχής. Το ενδιαφέρον των παιδιών για την βυζαντινή κουζίνα ήταν ένας τρόπος να έρθουν με πολύ έμπρακτο τρόπο σε επαφή με στοιχεία της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων των υπό μελέτη χρόνων. Τόσο

με τη βοήθεια των κειμενικών και εικονικών στοιχείων που τα ίδια ανακάλυψαν και μελέτησαν, όσο και μετά την ευκαιρία που είχαν, στο πλαίσιο της επίσκεψης τους στο Ι.Μ.Κ., να «βιώσουν» το βυζαντινό δείπνο, ταξίδεψαν στο χρόνο και συνάντησαν πρωτόγνωρα για τα ίδια πράγματα.

Μετά την συγκέντρωση πλήθους πληροφοριών αναφορικά με τα βυζαντινά νομίσματα και τους ανθρώπους που τα χρησιμοποιούσαν, ασχολήθηκαν και με το βυζαντινό σπίτι, τον χώρο δηλαδή που συγκεντρώνει στοιχεία του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού χαρακτήρα της εποχής. Τα παιδιά βλέποντας τις έντονες διαφορές μεταξύ του σημερινού και του βυζαντινού σπιτιού, δηλαδή την ύπαρξη πλούσιων ανθρώπων στους πολυτελείς πάνω ορόφους των σπιτιών, και μάλιστα σε χώρους χαλάρωσης, όπως το σαλόνι και το υπνοδωμάτιο, και την παρουσία των φτωχών μαζί με τα ζώα στους κάτω, όπως στο πλυσταριό και στον στάβλο, γνώρισαν με βιωματικό τρόπο την έννοια των ταξικών διαφορών και διαφορών οικονομικού, επαγγελματικού και κοινωνικού προσανατολισμού.

Τα γράμματα των γονέων επίσης αποτέλεσαν έναν τρόπο να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με στοιχεία κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού χαρακτήρα της εποχής. Για παράδειγμα, αναφορικά με τον Βυζαντινό Ιππόδρομο, στην ανάλυση του οποίου προχώρησε μέσω του γραπτού λόγου ένας γονέας, τα παιδιά έμαθαν τις αρματοδρομίες ως μέρος των πολιτισμικών δραστηριοτήτων των Βυζαντινών, πληροφορήθηκαν την ιδιαίτερη παρουσία του βασιλιά δηλαδή του πολιτικού αρχηγού, στους βυζαντινούς αγώνες και ενημερώθηκαν για έπαθλο οικονομικής φύσεως για το τυχερό νικητή, δηλαδή ένα πουγκί με βυζαντινά νομίσματα. Το γεγονός ότι προχώρησαν στη δημιουργία του δικού τους Βυζαντινού Ιπποδρόμου, καθώς και ο τρόπος που τον διαμόρφωσαν αποτελεί μια ακόμα ένδειξη ότι εισήχθησαν στην κατανόηση ενός τόσο χαρακτηριστικού για τη βυζαντινή εποχή στοιχείου.

Οι ερωτήσεις που έθεσαν στον Αρχαιολόγο, *«Τα χρησιμοποιούσαν συχνά όπως εμείς; Πόσα είναι τα βυζαντινά νομίσματα; Πώς έφτιαχναν τα βυζαντινά νομίσματα; Πώς έκαναν τις εικόνες στα βυζαντινά νομίσματα;»*, αποτελούν τεκμήριο του πηγαίου ενδιαφέροντος των παιδιών τις διάφορες όψεις της καθημερινότητας των Βυζαντινών. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις *«Τα χρησιμοποιούσαν συχνά όπως εμείς;»*, *«Πόσα είναι τα*

*βυζαντινά νομίσματα*» συνδέονται με έναν προσανατολισμό που αφορά στην οικονομική και κοινωνική ζωή των Βυζαντινών, ενώ οι ερωτήσεις «*Πώς έφτιαχναν τα βυζαντινά νομίσματα;*», «*Πώς έκαναν τις εικόνες στα βυζαντινά νομίσματα;*» μαρτυρά την αναζήτηση πληροφοριών πολιτισμικού, ίσως και κοινωνικού χαρακτήρα.

Κατά την επίσκεψη τους στο Ι.Μ.Κ. τα παιδιά μεταξύ άλλων έλαβαν απαντήσεις στα ερωτήματά τους αναφορικά με τα βυζαντινά νομίσματα, αλλά γνώρισαν και πολλαπλά στοιχεία για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ζωή των ανθρώπων που τα χρησιμοποιούσαν. Επίσης, επικέντρωσαν την προσοχή τους και σε θρησκευτικά ζητήματα της εποχής με αφορμή τα θρησκευτικά σύμβολα που απεικονίζονταν σε όλα τα βυζαντινά νομίσματα της νομισματικής συλλογής.

Και κατά την δραματοποίηση τα παιδιά εμπλούτισαν τις γνώσεις που αφορούσαν στη θρησκευτική, κοινωνική, πολιτική, στρατιωτική και πολιτισμική ζωή των ανθρώπων της εποχής, βιώνοντας στοιχεία ιστορικών γεγονότων. Αξίζει ενδεικτικά να σημειωθούν κάποια αντιπροσωπευτικά της εν λόγω διαπίστωσης παραδείγματα. Στη δεύτερη σκηνή, στην οποία ένα παιδί υποδυόταν το ρόλο του βασιλιά Ιουστινιανού σιγοτραγουδώντας μέσα στο παλάτι «*Είμαι εγώ ο Ιουστινιανός και ακούω το πρόβλημα του καθενός, έχω τη δύναμη και τη σοφία, θέλω να χτίσω την Αγιά – Σοφία.*», ενσυναισθανόμενο το ρόλο που είχε αναλάβει να δραματοποιήσει, αποτύπωσε στοιχεία πολιτικού (ύπαρξη του βασιλιά), κοινωνικού (κυριαρχία του βασιλιά στην κοινωνική ζωή), και θρησκευτικού χαρακτήρα (πρόθεση για οικοδόμηση ενός χριστιανικού ναού). Επιπλέον, ένα άλλο παιδί που υποδυόταν τον υπηρέτη του βασιλιά, προσκυνούσε όταν περνούσε από μπροστά του, χωρίς εκ των προτέρων να έχει συζητηθεί μια τέτοιου είδους σημειωτικής<sup>617</sup> σημασίας σωματική έκφραση (εικ. 48). Αυτού του είδους η κίνηση είναι ένα μόνο δείγμα της αρχικής κατανόησης των ταξικών διαφορών της υπό μελέτη εποχής.

---

617Η έννοια «σημειωτική» προέρχεται από την επιστήμη της Σημειολογίας του θεάτρου, που ονομάζεται και Σημειωτική. Η Σημειολογία του θεάτρου, σύμφωνα με τη Θωμαδάκη (Μ. Θωμαδάκη, *Σημειωτική του Ολικού Θεατρικού Λόγου*, (Αθήνα εκδόσεις Δόμος, 1993), 16), είναι μια από τις πιο συγκροτημένες μεθόδους ανάλυσης της θεατρικής παράστασης που δείχνει πόσο ασύλληπτα σύνθετη είναι η θεατρική τέχνη αν και αντιστέκεται σε κάποιο βαθμό σε μια καθαρά επιστημονική ανάλυση. Η Σημειολογία επιχειρεί την ανάλυση των σημείων ενός θεατρικού κειμένου τα οποία κατά την φάση της ανάγνωσης οδηγούν στην εικόνα και τη φύση του κειμένου, ως διανοητικού, πληροφοριακού και συγκινησιακού προϊόντος, με συγκέντρωση αισθητικών στοιχείων που επηρεάζουν τον ψυχισμό των αναγνωστών.

### 1.11. Οι υλοποιηθέντες στόχοι κατά τις τρεις φάσεις του Project

Η προσπάθεια κατανόησης χρονικών εννοιών ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο, όταν η ενασχόληση με τις χρονικές έννοιες έγινε με πιο συστηματικό και μεθοδικό τρόπο. Μετά την επαρκή ενασχόληση των παιδιών με γεγονότα του παρόντος και του άμεσου παρελθόντος τους, προέκυψε το διερευνητικό ζήτημα των «κρυμμένων» νομισμάτων στο οποίο τα παιδιά ανταποκρίθηκαν γεμάτα ενθουσιασμό.

Κατά την Α' φάση του Project,<sup>618</sup> κατάφεραν να δρομολογήσουν την αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με την Ιστορία των βυζαντινών νομισμάτων, διατυπώνοντας ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις στη βάση συγκεκριμένων δεδομένων, δηλαδή με τη βοήθεια των μέχρι τότε εμπειριών τους με τα νομίσματα. Ενεπλάκησαν με αυτόν τον τρόπο στο σχεδιασμό ενός σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης,<sup>619</sup> καθώς προχώρησαν στη διατύπωση ερωτήσεων και υποθέσεων, στην επίλυση προβλημάτων,<sup>620</sup> στην εξέταση και την επανεξέταση δεδομένων. Με άλλα λόγια, αποφάσισαν πώς θα διεκπεραιώσουν τη δική τους έρευνα. Επίσης η πρωτοβουλία<sup>621</sup> τους για την έκκληση βοήθειας στους γονείς<sup>622</sup> μέσω ενός γράμματος<sup>623</sup>, αποτέλεσε έναν έμπρακτο τρόπο συνειδητοποίησης της σπουδαιότητας του ρόλου των γονέων στη ζωή τους.<sup>624</sup> Συνέβαλε επίσης στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να γράφουν και να διατυπώνουν γραπτά νοήματα.<sup>625</sup> Επιπλέον, η επέκταση της αρχικής τους διερεύνησης σε πηγές πληροφοριών από το χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης, οδήγησε στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να χειρίζονται υπεύθυνα και αποτελεσματικά τον προφορικό και τον γραπτό λόγο.<sup>626</sup> Μέσω της μελέτης των εν λόγω πηγών ενίσχυσαν τις δεξιότητες τους ως προς την ανάγνωση

---

618Η Α' φάση του Project είχε διάρκεια περίπου 6 διδακτικές ώρες.

619Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 25-58.

620Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μαθηματικών για το Δημοτικό σχολείο (2003), ό.π., σελ. 75.

621Frey (2005), ό.π., σελ. 17.

622Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος για το Δημοτικό σχολείο (2003), ό.π., σελ. 308.

623Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2011), ό.π., σελ. 10.

624Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος για το Δημοτικό σχολείο (2003), ό.π., σελ. 308.

625Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2011), ό.π., σελ. 10.

626Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (2011), ό.π., σελ. 10.

και την κατανόηση γραπτών κειμένων, καθώς και την αναζήτηση, ανεύρεση, και χρήση της «ζητούμενης» πληροφορίας. Εξοικειώθηκαν με το εξωσχολικό βιβλίο και ενθαρρύνθηκαν μέσω αυτού στην ανάπτυξη της δημιουργικής τους φαντασίας.

Κατά την Β' φάση του Project,<sup>627</sup> και μέσα από τις πηγές πληροφοριών που κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης συγκέντρωσαν (βιβλία, γράμματα γονέων κλπ.), κατόρθωσαν να προσεγγίσουν το παρελθόν μέσω των βυζαντινών νομισμάτων. Κατάφεραν να εξερευνήσουν τα χαρακτηριστικά των βυζαντινών νομισμάτων και να ερμηνεύσουν τη σημασία των απεικονίσεών τους. Γνώρισαν την εποχή της κυκλοφορίας τους μέσα από την μελέτη στοιχείων ζωής της καθημερινότητας των δημιουργών τους. Προσέγγισαν, ειδικότερα, στοιχεία από την θρησκευτική, οικονομική - εμπορική, πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή των Βυζαντινών και προχώρησαν στην εικαστική αποτύπωσή τους<sup>628</sup>. Εντόπισαν ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο αξιοποίησής των βυζαντινών νομισμάτων κατά τα βυζαντινά και κατά τα σημερινά χρόνια.

Η επικοινωνία<sup>629</sup> που πραγματοποίησαν με το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης συνέβαλε στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση τον προφορικό λόγο. Η επίσκεψή τους στον εν λόγω χώρο συνέτεινε στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους για την πατρίδα και την πολιτιστική τους κληρονομιά. Αναγνώρισαν τη σημασία της Ιστορίας και του πολιτισμού του τόπου που ζουν<sup>630</sup>. Απέκτησαν μια αρχική εξοικείωση με το σχετικό με τα πολιτισμικά στοιχεία του τόπου τους<sup>631</sup> λεξιλόγιο.

Εμπέδωσαν την έννοια της αλλαγής,<sup>632</sup> της εξέλιξης,<sup>633</sup> της συνέχειας,<sup>634</sup> του αιτίου και του αποτελέσματος<sup>635</sup> μέσω της κριτικής παρατήρησης της εξελικτικής πορείας της νομισματικής και της κεραμικής συλλογής του Μουσείου, στη βάση της

---

627Η Β' φάση του Project είχε διάρκεια περίπου 20 διδακτικές ώρες.

628Πρόγραμμα σπουδών Δημοτικού Διδακτικό μαθησιακό αντικείμενο: Εικαστική αγωγή (2011), ό.π., σελ. 3.

629Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (2011), ό.π., σελ. 10.

630Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος (2003), ό.π., σελ. 307.

631Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος (2003), ό.π., σελ. 308.

632Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας (2003), ό.π., σελ. 184.

633Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας (2003), ό.π., σελ. 184.

634Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας (2003), ό.π., σελ. 184.

635Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας (2003), ό.π., σελ. 184.

βυζαντινής εποχής. Ειδικότερα, μέσω της επαφής τους με τη νομισματική συλλογή του μουσείου και της σχετικής τους συζήτησης με τον Αρχαιολόγο, αξιοποίησαν τις σχετικές με την έρευνά τους ιστορικές μαρτυρίες του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης. Αναπτύσσοντας ακόμα περισσότερο τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, άντλησαν χρήσιμες πληροφορίες και επεξεύειναν τις γνώσεις τους, όχι μόνο γύρω από τα βυζαντινά νομίσματα, αλλά και τα βυζαντινά χρόνια. Επιπλέον, μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου προσέγγισαν βιωματικά παραμέτρους της έννοιας βυζαντινός πολιτισμός, αναπαριστώντας στοιχεία από τα διατροφικά έθιμα των Βυζαντινών.

Μέσω της δραματοποίησης που πραγματοποιήθηκε, τα παιδιά καλλιέργησαν την ιστορική τους ενσυναίσθηση<sup>636</sup>. Κατάφεραν να διασυνδέσουν παραγωγικά την θεωρία με την πράξη, υποδυόμενα ρόλους ηρώων από στοιχεία θεμελιωδών γεγονότων των χρόνων κυριαρχίας του αυτοκράτορα Κωνσταντίνου και του αυτοκράτορα Ιουστινιανού. Ενθαρρύνθηκε η δημιουργική τους έκφραση<sup>637</sup> και αναπτύχθηκαν οι εκφραστικές τους δεξιότητες<sup>638</sup> μέσα από το λόγο και τη γλώσσα. Έμαθαν να αναπτύσσουν δημοκρατική σχέση μεταξύ τους μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση.<sup>639</sup> Ανέπτυξαν τις αρετές της ισότητας, της ανοχής και της ετερότητας μέσα από τη συνύπαρξή τους με τους συμμαθητές τους.

Στη Γ' φάση του Project,<sup>640</sup> η παρουσίαση της διερευνητικής τους διαδικασίας στους γονείς ενίσχυσε περαιτέρω τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες<sup>641</sup>, και ενδυνάμωσε την επιθυμία τους για εμπλοκή σε διαδικασίες διερεύνησης. Μέσα από το πλήθος συζητήσεων που διεξάχθηκαν έμαθαν να δέχονται το διαφορετικό, να σέβονται και να εκτιμούν τους άλλους, να διαμορφώνουν τη δική τους άποψη για τα πράγματα και να δέχονται την κριτική των άλλων.<sup>642</sup>

---

636 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Θεάτρου (2003), ό.π., σελ. 127.

637 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Θεάτρου (2003), ό.π., σελ. 127.

638 Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (2011), ό.π., σελ. 10.

639 Frey (2005), ό.π., σελ. 9.

640 Η Γ' φάση του Project είχε διάρκεια περίπου 5 διδακτικές ώρες.

641 Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (2011), ό.π., σελ. 10.

642 Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (2011), ό.π., σελ. 10.

## **Κεφάλαιο Δεύτερο**

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

#### **2.1. Αποτελέσματα**

Η μορφή που χρησιμοποιούμε για την παρουσίαση και την αναφορά των ευρημάτων μας είναι η αφηγηματική συζήτηση<sup>643</sup>. Οι ερευνητές αναφερόμενοι σε αυτή τη μορφή της παρουσίασης των ευρημάτων κάνουν λόγο για το γραπτό μέρος μιας ποιοτικής μελέτης στο οποίο οι διάφοροι συγγραφείς συνοψίζουν τα ευρήματα από τις αναλύσεις των δεδομένων τους.<sup>644</sup> Στην αφηγηματική συζήτηση λοιπόν που ακολουθεί συνοψίζουμε, λεπτομερώς, τα ευρήματά μας στα οποία οδηγηθήκαμε μετά την ανάλυση των δεδομένων μας. Η μορφή της αφηγηματικής συζήτησης είναι η ανάπτυξη θεμάτων<sup>645</sup>.

#### **Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα**

Η από πρώτο χέρι διερεύνηση των πηγών από τα παιδιά, τα προσέλκυσε και τα οδήγησε σε μια διαδικασία ανακάλυψης μαρτυριών της κρητικής Ιστορίας. Η έκφραση από μέρους των παιδιών της διακαούς επιθυμίας για την εξιχνίαση του περιεχομένου του «κρυφού θησαυρού», δηλαδή του «μικρού παλιού πουγκιού της γιαγιάς», ανέδειξε τον ενθουσιασμό τους να ξεκινήσουν μια ελκυστική για τα ίδια διερεύνηση. Πιο συγκεκριμένα, η δυνατότητα που τους δόθηκε να εξερευνήσουν με όλες τους τις αισθήσεις, τις όψεις των βυζαντινών νομισμάτων της Κρήτης μέσω ομοιωμάτων των εν λόγω νομισμάτων, πυροδότησε το σχεδιασμό της δράσης τους και δρομολόγησε τον προγραμματισμό των ενεργειών τους. Οι εικονικές αναπαραστάσεις των όψεων των ομοιωμάτων των βυζαντινών νομισμάτων (σόλιδοι) που είχαν ως κύρια στοιχεία το

---

643Creswell (2011), ό.π., σελ. 295., Cohen (2007), ό.π., σελ. 262.

644Creswell (2011), ό.π., σελ. 295.

645Creswell (2011), ό.π., σελ. 295., Gall (2014), ό.π., σελ. 288.

πρόσωπο του «βασιλιά», καθώς και έναν σταυρό στο χέρι του,<sup>646</sup> δεν θα μπορούσαν να μην γίνουν ορατές με γυμνό μάτι ακόμα και των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Το πρόσωπο λοιπόν του «παππούλη» με το σταυρό στο χέρι, όπως σχολιάστηκε από τα παιδιά, οδήγησε στην διατύπωση υποθέσεων για αυτά τα στοιχεία των ομοιωμάτων των νομισμάτων και τη σημασία τους και κατ' επέκταση, στην έναρξη της έρευνας από τα ίδια τα παιδιά. Η επίσκεψη στη σχολική βιβλιοθήκη και η άντληση σχετικού πληροφοριακού υλικού με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της βιβλιοθήκης βοήθησε τα παιδιά να ξεκινήσουν την έρευνά τους και να συγκεκριμενοποιήσουν την αναζήτησή τους.

Κατά συνέπεια, το θέμα που προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων που απαντούν στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα *«Πώς μπορούν τα βυζαντινά νομίσματα ως μαρτυρία της Ιστορίας της Κρήτης να προσελκύσουν παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας που ζουν στην Κρήτη και να τα οδηγήσουν στην έρευνα χρονικών εννοιών;»* δεν είναι άλλο από την «Επεξεργασία του υλικού από τα παιδιά». Το κύριο αυτό θέμα, έχει ως υποθέματα άλλα δυο, την «Επεξεργασία των ομοιωμάτων καταλοίπων της τοπικής Ιστορίας» και την «Επεξεργασία του έντυπου πληροφοριακού υλικού». Αξίζει να σημειωθούν αυτολεξεί κάποιες από τις χαρακτηριστικές ερωτηματικές υποθέσεις που διατύπωσαν τα παιδιά, καθώς προγραμματίζαν την διερεύνησή τους και έχοντας σε πρώτο πλάνο τα ομοιώματα βυζαντινών νομισμάτων: *«Τι αγόραζαν οι άνθρωποι πολύ παλιά με αυτά τα λεφτά;»*, *«Μήπως ο παππούλης που είναι πάνω στο νόμισμα είναι ο Κολοκοτρώνης;»*, *«Αγόραζαν ντομάτες, φράουλες, μελιτζάνες, σάντουιτς, λαχανικά, δώρα, τσάντες, στυλό, κόλλες για το σχολείο, βιβλία, πετρέλαιο, ρούχα, τζάμια;»*, στα οποία προχώρησαν με βάση τόσο την άποψη που σχημάτισαν μετά το άνοιγμα του παλιού και ξεχασμένου «μικρού θησαυρού», όσο και τις σκέψεις που διαμόρφωσαν μετά τις παραστάσεις των συγκεκριμένων νομισμάτων που παρατήρησαν.

---

646 Την πρώτη βυζαντινή περίοδο πάνω στις όψεις των χρυσών νομισματικών εκδόσεων απεικονιζόταν πάντα ο αυτοκράτορας, μόνος ή με μέλη της οικογένειάς του, σε διάφορες παραλλαγές, με σύμβολα της πολιτικής, στρατιωτικής και θρησκευτικής του εξουσίας., Βλ. και κεφάλαιο 5.3.1.1.



## Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα *«Πώς μπορούν τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας να κατανοήσουν τις χρονικές έννοιες της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας και του αιτίου-αποτελέσματος μέσω της ενασχόλησής τους με τα βυζαντινά νομίσματα της Κρήτης;»*, απαντήθηκε πρώτον με το κυρίως θέμα «Επεξεργασία του υλικού από τα παιδιά», δεύτερον με το επίσης κυρίως θέμα «Επικοινωνία με εξωσχολικά άτομα» και τρίτον με το κυρίως θέμα «Επίσκεψη στο μουσείο». Πρόκειται δηλαδή για μια αλληλοσύνδεση θεμάτων.<sup>647</sup>

Προχωρώντας στην διευκρίνιση των χαρακτηριστικών του κυρίως θέματος «Επεξεργασία του υλικού από τα παιδιά», υπογραμμίζουμε ότι το εν λόγω θέμα επεκτείνεται στα υποθέματα «Επεξεργασία των ομοιωμάτων καταλοίπων της τοπικής Ιστορίας», «Επεξεργασία του έντυπου πληροφοριακού υλικού», και «Επεξεργασία του δραματικού κειμένου». Η προσέγγιση των χρονικών εννοιών της αλλαγής, της εξέλιξης και της συνέχειας ξεκίνησε με την επεξεργασία των ομοιωμάτων των βυζαντινών νομισμάτων από τα παιδιά. Ειδικότερα, η παρατήρηση και ο αρχικός σχολιασμός των εικόνων των ομοιωμάτων των βυζαντινών νομισμάτων μετά το άνοιγμα του μυστικού πουγκιού συνδέθηκε με τον εντοπισμό ομοιοτήτων (στο χρώμα και μέγεθος), καθώς και διαφορών (στις απεικονίσεις των όψεων) αναφορικά με τα σημερινά και τα «ανακαλυφθέντα» νομίσματα. Επιπλέον, η ενασχόληση των παιδιών με το πληροφοριακό υλικό που αφορούσε, για παράδειγμα, στη βυζαντινή αγορά στο πλαίσιο της αναζήτησης απαντήσεων σε ερωτήσεις όπως: *«Τι αγόραζαν με τα βυζαντινά νομίσματα στα βυζαντινά χρόνια;», «Αγόραζαν ντομάτες, πατάτες, τετράδια και βιβλία για το σχολείο;»*, τους βοήθησε να αρχίσουν να κατανοούν ότι ακόμα και στα πολύ παλιά χρόνια που ονομάζονταν βυζαντινά, πωλούνταν πράγματα όπως φρέσκα φρούτα, λαχανικά, μοσχομυριστά ψωμιά κλπ., προϊόντα δηλαδή που και μέχρι σήμερα πωλούνται στη δική μας αγορά. Άρχισαν να γνωρίζουν έμπρακτα με άλλα λόγια την έννοια της συνέχειας, αλλά παράλληλα άρχισαν να κατανοούν και την έννοια της αλλαγής και της εξέλιξης, καθώς το νόμισμα ήταν διαφορετικό για την πραγματοποίηση των εν λόγω αγορών στα υπό μελέτη παλιά χρόνια. Όμως, καθώς πληροφορήθηκαν ότι κάποια πράγματα, όπως ντομάτες, πατάτες, τετράδια

---

647Creswell (2011), ό.π., σελ. 291.

και βιβλία για το σχολείο δεν πωλούνταν εκείνα τα χρόνια, διότι δεν υπήρχαν, άρχισαν να κατανοούν λεπτομερέστερα την έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης και του αιτίου-αποτελέσματος. Επιπλέον, η αναπαράσταση της βυζαντινής αγοράς από τα παιδιά για την έμπρακτη αποτύπωση της «συνέχειας» που υπάρχει στα προϊόντα που πωλούνταν και που πωλούνται μέχρι σήμερα, καθώς και για την αποτύπωση της «αλλαγής» στο νόμισμα, μέσα από πήλινες κατασκευές, τόσο των προϊόντων όσο και των νομισμάτων, επέφερε στα παιδιά μια αρχική κατανόηση της έννοιας της συνέχειας και της αλλαγής. Επιπρόσθετα, κατά τη δραματοποίηση τα παιδιά άρχισαν να κατανοούν περαιτέρω χρονικές έννοιες μέσα από τη γνωριμία και την αναπαράσταση στοιχείων της θρησκευτικής, κοινωνικής, πολιτικής, στρατιωτικής και πολιτισμικής ζωής των ανθρώπων της εποχής.

Επιπλέον, η προσέγγιση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος έγινε μέσα από την αλληλοσύνδεση του κυρίως θέματος «Επίσκεψη στο μουσείο», το οποίο ενέχει τα υποθέματα «Αξιοποίηση της πρωτογενούς μαρτυρίας» και «Συμμετοχή στο εκπαιδευτικό μουσειακό πρόγραμμα», με ένα άλλο κυρίως θέμα, την «Επικοινωνία με εξωσχολικά άτομα» που έχει δευτερεύον θέμα την «Επικοινωνία με τον ειδικό». Οι μικροί ερευνητές ήρθαν με απολύτως βιωματικό τρόπο και σε ένα αρχικό επίπεδο αντιμέτωποι με την έννοια της συνέχειας, της εξέλιξης, της αλλαγής και του αιτίου-αποτελέσματος υπό το πρίσμα των νομισματικών εκδόσεων του μουσείου. Ειδικότερα, ο Αρχαιολόγος μιλώντας στα παιδιά για *«νομίσματα από όλη την Ιστορία της Κρήτης»*, ξεκινώντας από τα πολύ πολύ παλιά χρόνια και φτάνοντας μέχρι τα σημερινά, εστίασε σε αυτά των βυζαντινών χρόνων δείχνοντάς τους παράλληλα τις σχετικές μαρτυρίες του μουσείου, οδηγώντας τους στην κατανόηση της συνέχειας, της εξέλιξης, της αλλαγής, του αιτίου-αποτελέσματος. Για παράδειγμα, η ιστορία που μοιράστηκε ο Αρχαιολόγος με τα παιδιά αναφορικά με τις αλλαγές που έγιναν στο βυζαντινό βασίλειο, έκανε με πολύ παραστατικό τρόπο ευκρινές στα παιδιά τις αλλαγές που, κατά συνέπεια, προκλήθηκαν και στα ίδια τα νομίσματα αυτών των χρόνων. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτεύχθηκε έμπρακτα η έναρξη της κατανόησης της χρονικής έννοιας της αλλαγής, της εξέλιξης και του αιτίου-αποτελέσματος. Ειδικότερα, καθώς τόνισε ο Αρχαιολόγος ότι το πρόσωπο του βασιλιά άλλαζε πάνω στα νομίσματα, επειδή άλλαζε και ο βασιλιάς καθώς περνούσαν τα χρόνια, τα παιδιά είδαν με τα μάτια τους το πρόσωπο να αλλάζει πάνω στα

νομίσματα, προχωρώντας από τις νομισματικές μαρτυρίες των Α' βυζαντινών χρόνων έως αυτές των Γ' βυζαντινών χρόνων. Μετά την εκτενή συζήτηση που είχαν με τον αρχαιολόγο του Ι.Μ.Κ. και ενόψει των σχετικών τεκμηρίων, τα παιδιά άρχισαν να αποτυπώνουν στη σκέψη τους την έννοια της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας, του αιτίου-αποτελέσματος, ως αναπόσπαστο στοιχείο των υπό μελέτη νομισμάτων. Και μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα *«Πρόσκληση σε Βυζαντινό Δείπνο - Γνωριμία με τη διατροφή των Βυζαντινών»* τα παιδιά εισήχθησαν περαιτέρω στην κατανόηση των χρονικών εννοιών της αλλαγής, της συνέχειας, της εξέλιξης, του αιτίου αποτελέσματος, ερχόμενα σε επαφή με στοιχεία της καθημερινότητας των ανθρώπων που χρησιμοποιούσαν τα βυζαντινά νομίσματα.

### **Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα**

Στον προσδιορισμό του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος *«Πώς μπορούν να σχηματίσουν τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας μια εικόνα για την θρησκεία, την πολιτική και την οικονομία της βυζαντινής εποχής μέσα από την μελέτη των βυζαντινών νομισμάτων;»*, όπως διαπιστώσαμε μετά από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων μας, μας οδήγησε η αλληλοσύνδεση των κυρίως θεμάτων *«Επεξεργασία του υλικού από τα παιδιά»*, *«Επικοινωνία με εξωσχολικά άτομα»* και *«Επίσκεψη στο μουσείο»*

Πιο αναλυτικά, το θέμα *«Επεξεργασία του υλικού από τα παιδιά»*, ως κυρίως θέμα, έχει ως υποθέματα, την *«Επεξεργασία των ομοιωμάτων καταλοίπων της τοπικής Ιστορίας»*, την *«Επεξεργασία του έντυπου πληροφοριακού υλικού»*, καθώς και την *«Επεξεργασία του δραματικού κειμένου»*. Τα παιδιά κατά την διατύπωση των ερωτηματικών τους υποθέσεων ενόψει της αρχικής επεξεργασίας των ομοιωμάτων των βυζαντινών νομισμάτων, όπως *«Τι αγόραζαν οι άνθρωποι πολύ παλιά με αυτά τα λεφτά.»*, *«Πάνω στο νόμισμα είναι ένας παππούς με μουστάκι που κρατάει έναν σταυρό;»*, κατέστησαν φανερή την πρόθεσή τους να γνωρίσουν πτυχές της κοινωνικής, οικονομικής, θρησκευτικής και πολιτικής ζωής των ανθρώπων των χρόνων που χρησιμοποιούσαν τα συγκεκριμένα νομίσματα. Καθοριστικής επίσης σημασίας, για να εντοπίσουν τον δρόμο που θα έδινε απαντήσεις στα ερωτήματά τους, ήταν η ανακάλυψη του ονόματος των νομισμάτων του κρυφού θησαυρού και παράλληλα του ονόματος των

χρόνων χρήσης των εν λόγω νομισμάτων, «βυζαντινά» με τη βοήθεια του πληροφοριακού υλικού της σχολικής βιβλιοθήκης. Επιπλέον, τα παιδιά γνώρισαν πτυχές της οικονομικής, της κοινωνικής και της θρησκευτικής ζωής των Βυζαντινών μέσα από την προσπάθειά τους να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματα τους, μελετώντας το σχετικό έντυπο υλικό που δανείστηκαν από την σχολική βιβλιοθήκη. Επιπρόσθετα, κατά την δραματοποίηση τα παιδιά εμπλούτισαν τις γνώσεις τους αναφορικά με τη θρησκευτική, κοινωνική, πολιτική, στρατιωτική και πολιτισμική ζωή των ανθρώπων της εποχής, βιώνοντας στοιχεία ιστορικών γεγονότων. Αξίζει ενδεικτικά να σημειωθεί το χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός παιδιού που υποδύοταν τον υπηρέτη του βασιλιά, το οποίο προσκυνούσε όταν περνούσε μπροστά από το βασιλιά, χωρίς εκ των προτέρων να έχει συζητηθεί μια τέτοιου είδους σημειωτικής σημασίας σωματική έκφραση (εικ. 48). Αυτού του είδους η κίνηση είναι ένα μόνο δείγμα της κατανόησης των ταξικών διαφορών της υπό μελέτη εποχής.

Η «Επικοινωνία με εξωσχολικά άτομα» αποτέλεσε ένα επίσης κυρίως θέμα, αποτελούμενο από το υπόθεμα «Επικοινωνία με τους γονείς» και «Επικοινωνία με τον ειδικό». Τα γράμματα των γονέων, ειδικότερα, αποτέλεσαν έναν τρόπο να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με στοιχεία κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού χαρακτήρα της εποχής. Για παράδειγμα, αναφορικά με το Βυζαντινό Ιππόδρομο, στην ανάλυση του οποίου προχώρησε μέσω του γραπτού λόγου ένας γονέας, τα παιδιά γνώρισαν τις αρματοδρομίες ως μέρος των πολιτισμικών δραστηριοτήτων των Βυζαντινών, πληροφορήθηκαν την ιδιαίτερη παρουσία του βασιλιά, δηλαδή του πολιτικού αρχηγού, στους βυζαντινούς αγώνες και ενημερώθηκαν για το έπαθλο οικονομικής φύσεως που προορίζονταν για τον τυχερό νικητή, δηλαδή ένα πουγκί με βυζαντινά νομίσματα. Το γεγονός ότι προχώρησαν στη δημιουργία του δικού τους Βυζαντινού Ιπποδρόμου, καθώς και ο τρόπος που τον διαμόρφωσαν αποτελεί μια ακόμα ένδειξη ότι προσέγγισαν ένα τόσο χαρακτηριστικό στοιχείο για την βυζαντινή εποχή που περικλείει πληροφορίες για κάθε φάσμα της βυζαντινής ζωής.

Ένα τρίτο κυρίως θέμα με το οποίο τα παιδιά προσέγγισαν κοινωνικά, οικονομικά και θρησκευτικά στοιχεία της βυζαντινής εποχής είναι η «Επίσκεψη στο μουσείο» το οποίο αλληλοσυνδέεται με ένα τέταρτο κυρίως θέμα την «Επικοινωνία με εξωσχολικά άτομα». Δευτερεύοντα θέματα στην περίπτωση του τρίτου θέματος αποτελούν η «Αξιοποίηση της πρωτογενούς μαρτυρίας» και η «Συμμετοχή στο εκπαιδευτικό

μουσειακό πρόγραμμα». Από την άλλη δευτερεύον θέμα της «Επικοινωνίας με εξωσχολικά άτομα» αποτελεί η «Επικοινωνία με τον ειδικό». Οι αυτούσιες ερωτήσεις που έθεσαν τα παιδιά στον Αρχαιολόγο, *«Τα χρησιμοποιούσαν συχνά όπως εμείς; Πόσα είναι τα βυζαντινά νομίσματα; Πώς έφτιαχναν τα βυζαντινά νομίσματα; Πώς έκαναν τις εικόνες στα βυζαντινά νομίσματα;»*, αποτελούν δείγμα του τρόπου που τα παιδιά προχώρησαν στην προσέγγιση στοιχείων της κοινωνικής, οικονομικής και θρησκευτικής ζωής του Βυζαντίου.

## 2.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα εργασία, η αξιοποίηση των νομισμάτων της βυζαντινής Κρήτης βασίστηκε στη διαπίστωση της μεγάλης παιδαγωγικής τους αξίας στο πλαίσιο της ανάπτυξης της κατανόησης του ιστορικού χρόνου από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Παρά τις πολλαπλές ευκαιρίες βιωματικής μάθησης και εμπειρικής προσέγγισης του παρελθόντος που προσφέρουν, δεν είχε επιχειρηθεί προηγουμένως η εισαγωγή των νομισμάτων στη μαθησιακή διαδικασία των μικρών παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη την αισθητή απουσία τους τόσο από την ελληνική, όσο και από την ξένη βιβλιογραφία.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι η κατανόηση του ιστορικού χρόνου μπορεί να αρχίσει να αναπτύσσεται και από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Η διερευνητική διαδικασία στην οποία προχώρησαν τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας έδειξε ότι με την κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση ακόμα και τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να ξεκινήσουν να μελετούν τις χρονικές έννοιες της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας και του αιτίου-αποτελέσματος. Το εν λόγω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με πλήθος άλλων ερευνών,<sup>648</sup> οι οποίες έκαναν λόγο για την ιστορική κατανόηση από τα μικρά παιδιά ως αποτέλεσμα γνωστικών δεξιοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τη διδασκαλία.

Ειδικότερα, μέσα από τη διερευνητική διαδικασία στην οποία ενεπλάκησαν τα είκοσι εξάχρονα παιδιά, κατέστη σαφές ότι ακόμα και τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι σε θέση να αρχίσουν να κατανοούν μια σειρά από θεμελιώδεις χρονικές έννοιες και να

---

648Blyth (1978), ό.π., Booth (1993), ό.π., Harnett (1993), ό.π., Barton & Levstik (1996), ό.π., Hoodless (2002), ό.π., Groot-Reuvekamp κ.α. (2017), ό.π.

αναπτύσσουν ορισμένες βασικές ικανότητες που αφορούν στην κατανόηση του παρελθόντος. Κάτι τέτοιο όμως μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο στο πλαίσιο των κατάλληλων διδακτικών τεχνικών και με τη βοήθεια του απαιτούμενου εξοπλισμού, στοιχείο που επισημάνθηκε και μετά την έρευνα που πραγματοποίησε η Blyth<sup>649</sup>.

Το ταξίδι ανακάλυψης του παρελθόντος που πραγματοποίησαν τα παιδιά έδειξε ότι τα ίδια είναι σε θέση να μάθουν στοιχεία της Ιστορίας του τόπου τους, που εκτείνονται σε διάφορες χρονικές περιόδους. Πρωταρχικής σημασίας όμως κρίθηκε ο ενθαρρυντικός ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλη αυτήν πορεία, όπως τόνισε και η Harnett<sup>650</sup> σε σχετική μελέτη.

Τα παιδιά ακόμα και πριν την έναρξη του Project διαπιστώθηκε ότι έκαναν κάποιες βασικές διακρίσεις αναφορικά με τον ιστορικό χρόνο («τώρα» και «παλιά»), οι οποίες ολοένα και ενισχύονταν με το πέρασμα του χρόνου («τώρα», «παλιά» και «πολύ παλιά» ή στα βυζαντινά χρόνια). Η θέση αυτή απηχεί και στη διαπίστωση των Barton και Levstik<sup>651</sup>, οι οποίοι υποστήριζαν ότι τα μικρά παιδιά ξεκινούν στη νηπιακή ηλικία διαφοροποιώντας τον ιστορικό χρόνο σε «τώρα» και «παλιά» και στην πρωτοσχολική ηλικία προσθέτουν σε αυτές τις δύο κατηγορίες το «στη μέση».

Όπως και ο Barton<sup>652</sup> τόνισε σε μελέτη που πραγματοποίησε, μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα κατέστη ευκρινές ότι το σχολείο, η οικογένεια, καθώς και η κοινωνία ευρύτερα, έχουν θεμελιώδη ρόλο αναφορικά με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τα παιδιά. Χωρίς την παρακίνηση του εκπαιδευτικού να δρομολογηθεί ένα Project με άξονα μαρτυρίες της τοπικής Ιστορίας, την συνεισφορά των γονέων στις αναζητήσεις των παιδιών τους και την θετική ανταπόκριση μεταξύ άλλων και των υπευθύνων των ιστορικών χώρων και συλλογών, δεν θα ήταν εφικτή η προσέγγιση των βυζαντινών νομισμάτων από τα μικρά παιδιά.

Πριν όμως την έναρξη του Project για τα βυζαντινά νομίσματα, μεγάλη ήταν η συμβολή της εξοικείωσης των παιδιών με τις χρονογραμμές. Όπως ο Shaffer<sup>653</sup> τόνισε, η προσωπική ιστορία του κάθε παιδιού δίνει σημασία στο χρόνο, δεδομένου ότι το

---

649Blyth (1978), ό.π., σελ. 19.

650Harnett (1993), ό.π., σελ. 147.

651Barton & Levstik (1996), ό.π., σελ. 420.

652Barton (2001), ό.π., σελ. 90-91.

653Shaffer (2010), ό.π.

επιτρέπει να αντιλαμβάνεται τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που συμβαίνει στο παρόν και σε κάτι που έχει ήδη συμβεί στο παρελθόν. Και στην προκειμένη περίπτωση τα προσωπικά γεγονότα των παιδιών, όπως γιορτές και γενέθλια, αποτέλεσαν λόγους με σημασία για να προχωρήσουν τα παιδιά σε συζητήσεις με πολλές χρονικές έννοιες και στην οπτική αποτύπωσή τους πάνω στις χρονογραμμές. Με αυτό το στοιχείο διασταυρώνεται και η άποψη των Stow και Haydn,<sup>654</sup> κατά τους οποίους αν και από μικρή ηλικία τα παιδιά έχουν μια ξεχωριστή συνείδηση για το παρελθόν, με αποτέλεσμα συχνά να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον τρόπο που μπορούν να διατυπώσουν τις ιδέες και να τις τοποθετήσουν σε μια σειρά, μεγάλη είναι η πρόοδος που μπορεί να επέλθει, εάν δημιουργήσουν τα δικά τους χρονολογικά πλαίσια που θα περιλαμβάνουν τις διαφορετικές ιστορικές τους εμπειρίες.<sup>655</sup> Σε συμφωνία βρίσκεται και η διαπίστωση του O'Sullivan<sup>656</sup>, σύμφωνα με τον οποίο τα μικρά παιδιά έχουν πολύ περιορισμένες εμπειρίες αναφορικά με το παρελθόν, οπότε η σύνδεσή τους με αυτό κατά τρόπο ουσιαστικό δεν θα μπορούσε παρά να περιοριστεί σε αυτά με τα οποία είναι εξοικειωμένα μετά από προσωπικά βιώματα ή έχοντας συναντήσει τα ίδια πληροφορίες από κάποια πηγή.

Επιπλέον, το εναρκτήριο στοιχείο, το οποίο αποτέλεσε το έναυσμα για την δημιουργία των χρονογραμμών, δηλαδή οι φωτογραφίες, αποδείχτηκε ως ένα πολύ αποδοτικό μέσο για την έναρξη της κατανόησης της έννοιας της αλλαγής μέσα στον χρόνο, όπως και η Στραταριδάκη-Κυλάφη<sup>657</sup> υπογραμμίζει.

Αναφορικά με το θέμα της χρονολόγησης και της σύνδεσής της με την ιστορική κατανόηση, διαπιστώσαμε σε αυτή τη μελέτη ότι οι ημερομηνίες αποτελούν ένα πολύ μικρό μέρος στις αντιλήψεις των μικρών παιδιών αναφορικά με τον ιστορικό χρόνο, στοιχείο με το οποίο ταυτίζεται και η διαπίστωση των Barton και Levstik<sup>658</sup>, καθώς και του Wilschut<sup>659</sup>. Τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να προχωρήσουν στην αναζήτηση και κατανόηση πληροφοριών σχετικών με ημερομηνίες που αφορούν σημαντικά γεγονότα των βυζαντινών χρόνων, αλλά παρόλα αυτά αξιοποίησαν το «ποιοτικό λεξιλόγιο του υπό

---

654Stow & Haydn (2000), ό.π., σελ. 90.

655Stow & Haydn (2000), ό.π., σελ. 91.

656O'Sullivan (2014), ό.π., σελ. 60.

657Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό.π., σελ. 78.

658Barton & Levstik (1996), ό.π., σελ. 443-444.

659Wilschut, (2010), ό.π., σελ. 22.

εξέταση χρόνου», δηλαδή τα συμβατικά ονόματα της περιόδου (Βυζάντιο, βυζαντινός κλπ.). Γι' αυτό το λόγο θεωρούμε και εμείς ότι η «πρωτοκαθεδρία» των ημερομηνιών και των χρονολογιών στην διδασκαλία της Ιστορίας στην πρωτοσχολική εκπαίδευση πρέπει να παραχωρήσει τη θέση της στο περιεχόμενο και τη συλλογιστική, στοιχεία που στοχεύουν περισσότερο στο να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τον πλούτο και την ποικιλία των εμπειριών που έχουν ζήσει οι άνθρωποι σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και τόπους.

Διαπιστώθηκε ότι το περιορισμένο στα μικρά παιδιά λεξιλόγιο που σχετίζεται με το χρόνο, δεν επηρεάζει σημαντικά τη δυνατότητά τους να το ενισχύσουν διερευνώντας στοιχεία του παρελθόντος, εφόσον υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις (ενθάρρυνση εκπαιδευτικού και γονέων, αξιοποίηση μαρτυριών κλπ.). Η εν λόγω διαπίστωση δεν είναι σύμφωνη με τη θέση του Friedman,<sup>660</sup> κατά τον οποίο ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου που σχετίζεται με το χρόνο είναι θέμα που συνάδει με το επίπεδο ωρίμανσης των παιδιών.<sup>661</sup> Όπως και ο Shaffer<sup>662</sup> σημειώνει, θεωρούμε και εμείς ότι καθώς τα παιδιά συζητούν, η αίσθηση του χρόνου συχνά οδηγεί στη νοηματοδότηση των συμφραζομένων. Καθώς δηλαδή τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη σημασία των νέων λέξεων, δεν μαθαίνουν μόνο να ονοματίζουν αντικείμενα και ενέργειες, αλλά αποκτούν περισσότερες πληροφορίες μέσω λέξεων που περιγράφουν ή προσφέρουν γνώση στα συμφραζόμενα. Η μείζονος σημασίας συμβολή του διαλόγου σε όλο το ερευνητικό εγχείρημα των παιδιών, ιδιαίτερα κατά την ερμηνεία των ιστορικών πηγών από τα ίδια, επιβεβαιώνει την άποψη της Cooper,<sup>663</sup> η οποία υπογράμμισε ότι κατά την ερμηνεία των ιστορικών πηγών τα παιδιά ανταλλάσσουν σχετικές απόψεις, καλλιεργούν την ιστορική τους σκέψη και αναπτύσσονται τόσο κοινωνικά όσο και συναισθηματικά. Κατά συνέπεια, μεγάλη σημασία κρίνεται σκόπιμο να δίδεται στις εμπειρίες των παιδιών αναφορικά με την επικοινωνία, καθώς η συγκέντρωση πλούσιου λεξιλογίου σχετικού με το χρόνο αποτελεί το στοιχείο στο οποίο δομείται η κατανόηση της Ιστορίας και το οποίο συνεισφέρει στην ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τη διαφορά του «τώρα» και του «τότε».

---

660Friedman (1944), ό.π., σελ. 341.

661Friedman (1944), ό.π., σελ. 341.

662Shaffer (2010), ό.π.

663Cooper (2012), ό. π.



Η προσφορά των μελετηθέντων τεκμηρίων της τοπικής Ιστορίας σε εκπαιδευτικό επίπεδο, όπως αποδείχθηκε από την διερεύνηση που πραγματοποίησαν γύρω από τα βυζαντινά νομίσματα είκοσι εξάχρονα παιδιά, είναι ασύλληπτα μεγάλη. Πρώτον, ως αναπόσπαστο κομμάτι της τοπικής Ιστορίας, τα εν λόγω νομίσματα έδωσαν τη δυνατότητα στα μικρά παιδιά, μέσα από μια διαδικασία ανακάλυψης, να τα γνωρίσουν από κοντά και να «γευτούν από πρώτο χέρι» ένα κομμάτι του παρελθόντος του τόπου τους. Μελετώντας τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζουν με τα σημερινά νομίσματα, τα σύγκριναν μεταξύ τους και κατάφεραν με απλό και βιωματικό τρόπο να προσεγγίσουν το παρελθόν, εισήχθησαν στην κατανόηση των χρονικών εννοιών της αλλαγής, της συνέχειας, της εξέλιξης, του αιτίου και του αποτελέσματος. Δεύτερον, οι πλούσιες εικονικές τους αναπαραστάσεις οι οποίες μαρτυρούν ένα μεγάλο μέρος του τμήματος του παρελθόντος που αντιπροσωπεύουν, ζωντάνεψαν τον κόσμο των προγόνων μας και τον αισθητοποίησαν μπροστά στα μάτια των μικρών παιδιών. Κατόρθωσαν έτσι τα ίδια τα παιδιά, με τη συνεχή ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού, να γνωρίσουν στοιχεία από διαστάσεις της θρησκευτικής, οικονομικής - εμπορικής, πολιτικής και στρατιωτικής ζωής των ανθρώπων της βυζαντινής περιόδου. Τρίτον, το γεγονός ότι τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία των όψεων των βυζαντινών νομισμάτων (πρόσωπο του αυτοκράτορα και σταυρός ή πρόσωπο του Χριστού) αποτέλεσαν το λόγο αξιολόγησής τους ως τα καταλληλότερα παλαιότερα νομίσματα για την έναρξη μέσω αυτών της διαδικασίας διερεύνησης τους παρελθόντος από τα μικρά παιδιά, σημαίνει ότι η εν λόγω διαδικασία διερεύνησης βρίσκεται μόνο στην αρχή της. Η διερεύνηση των βυζαντινών νομισμάτων από τα μικρά παιδιά αποκάλυψε ότι το εν λόγω είδος καταλοίπου προσφέρεται για να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά με σκοπό τη διαχρονική προσέγγιση του παρελθόντος από τα μικρά παιδιά. Άλλωστε, δεν θα μπορούσε να αφαιρεθεί από τα παιδιά η δυνατότητα να εξερευνήσουν την Ιστορία που ξεδιπλώνεται μέσω των νομισμάτων των άλλων εποχών, όπως τα αντίκρισαν και τα παρατήρησαν κατά την επίσκεψη που πραγματοποίησαν στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης και στο πλαίσιο της συζήτησης που διεξήγαγαν με τον Αρχαιολόγο.

Εν κατακλείδι, θεωρούμε καθήκον των εκπαιδευτικών της πρώτης σχολικής ηλικίας να δώσουν στα μικρά παιδιά την ευκαιρία να γίνουν τα ίδια ερευνητές και να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους μέσα από τα απύθμενα ερεθίσματα που τους

προσφέρει η Ιστορία του τόπου τους. Άλλωστε, ο γενικός σκοπός του σχολείου ο οποίος αφορά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την αξιοποίηση των ιστορικών θησαυρών της χώρας μας. Γιατί μόνο έτσι οι μικροί μαθητές θα κατορθώσουν να αναπτύξουν όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς τους, να διαπρέψουν σε όλες τις όψεις της καθημερινότητάς τους και να αποκτήσουν τον «τίτλο» των συνειδητών πολιτών, όχι μόνο της χώρας τους, αλλά και ολόκληρου του κόσμου.

### **2.3. Περιορισμοί και επέκταση της έρευνας**

Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η συγκεκριμένη έχει κάποιους περιορισμούς. Παρότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του Project για τα βυζαντινά νομίσματα έγινε σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης και τους γονείς των παιδιών, αξίζει να επισημανθεί ότι δεν παρεμβλήθηκε σε κάποιο σημείο του Project μια συνάντηση αποκλειστικά με τους γονείς με σκοπό την συζήτηση γύρω από την διαδικασία διερεύνησης των βυζαντινών νομισμάτων από τα παιδιά, λόγω εύλογων δυσκολιών των γονέων στην εύρεση ελεύθερου χρόνου. Κατ' αυτόν τρόπο, και στο πλαίσιο των απαντητικών γραμμάτων που λάβαμε, δεν προηγήθηκε κάποια συζήτηση με τους γονείς αναφορικά με τον τρόπο που θα μπορούσαν να εκθέσουν οι ίδιοι τις σχετικές με τις ερωτήσεις των παιδιών τους ιδέες και γνώσεις, καθώς επίσης και με τον τρόπο διασφάλισης της ορθότητας του περιεχομένου των κειμένων τους. Υπαρκτή λοιπόν ήταν η παρατήρηση δυσκολιών κατανόησης από μέρους των παιδιών αναφορικά με το εν λόγω υλικό. Από την άλλη πλευρά, δεν υπήρχε ο διαθέσιμος χρόνος να γίνει μια άλλου τύπου επεξεργασία τους, ώστε όχι μόνο να αποφευχθούν δυσκολίες στην επεξεργασία του υλικού, αλλά και να εντοπιστούν πιθανές ανακρίβειες στο περιεχόμενο των πληροφοριών που συμπεριελάμβαναν. Θα μπορούσε λοιπόν σε μελλοντική έρευνα να βελτιωθεί το εν λόγω θέμα της επικοινωνίας με τους γονείς και να πραγματοποιηθεί μια ή περισσότερες παρεμβαλλόμενες στη διάρκεια της υλοποίησης του Project συναντήσεις.

Επιπρόσθετα, η έλλειψη της δυνατότητας επικοινωνίας των παιδιών με τον αυτόν καθ' αυτόν ειδήμονα της μαρτυρίας που μελέτησαν, δηλαδή τον Νομισματολόγο, λόγω έκτακτων υποχρεώσεων, παρά την ανεκτίμητης συμβολής αλληλεπίδραση που είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν με τον επιμελητή των ιστορικών συλλογών του μουσείου,

πιθανόν να τους στέρησε την δυνατότητα να μοιραστούν την «από πρώτο χέρι» εμπειρία που ο ειδήμονας έχει, όπως και σε κάθε άλλο επάγγελμα. Κάτι τέτοιο λοιπόν θα μπορούσε ίσως να αντιμετωπιστεί με την εύρεση κάποιας εναλλακτικής ημέρας για την πραγματοποίηση μιας σχετικής συνάντησης. Στην περίπτωση μας όμως, ο απαρχής καθορισμένος και αρκετά περιορισμένος χρόνος ως προς την πρόσβασή μας στη σχολική τάξη, δεν επέτρεψε να αναζητήσουμε άλλη πιθανή λύση για τον προγραμματισμό μιας δια ζώσης συζήτησης με τον ειδικό.

Επιπλέον, παρότι έγινε μια μικρής διάστασης έρευνα των δημογραφικών στοιχείων των παιδιών, δεν προχωρήσαμε σε συσχετισμούς των στοιχείων αυτών με τα αποτελέσματα της έρευνας για τον εντοπισμό της επίδρασής τους στο βαθμό προόδου που σημείωσαν οι μικροί ερευνητές αναφορικά με την προσέγγιση του παρελθόντος. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε αναμφισβήτητα να αποτελέσει στοιχείο μελλοντικού ερευνητικού εγχειρήματος.

Επίσης, με δεδομένο ότι στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί εάν τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας μπορούν να γνωρίσουν τις χρονικές έννοιες της αλλαγής, της εξέλιξης, της συνέχειας, του αιτίου και του αποτελέσματος μέσα από την ενασχόλησή τους με τα τεκμήρια της τοπικής τους Ιστορίας, θα μπορούσε κανείς να διερωτηθεί εάν κάναμε κάποια αξιολόγηση στις γνώσεις που ίσως είχαν τα παιδιά για αυτές τις έννοιες στην αρχή, πριν δηλαδή την έναρξη της παρέμβασής μας, και εάν αξιολογήσαμε με τον ίδιο τρόπο τις γνώσεις αναφορικά με τις ίδιες χρονικές έννοιες μετά το τέλος της παρέμβασής μας, για να διαπιστώσουμε εάν το αρχικό επίπεδο των γνώσεων των παιδιών, αναφορικά με τις υπό μελέτη χρονικές έννοιες, άλλαξε ή όχι. Για να απαντήσουμε στον πιθανό προαναφερθέντα προβληματισμό που ίσως να απασχολήσει κάποιον μελλοντικό αναγνώστη της μελέτης μας, αξίζει να υπογραμμίσουμε τον συλλογισμό μας, σε επίπεδο αξιολόγησης, και να αναφερθούμε στις έρευνες στις οποίες στηρίζαμε τις σχετικές επιλογές των πρακτικών μας.

Πολλές είναι οι έρευνες<sup>664</sup> που δείχνουν ότι τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας έχουν αρχίσει να αναπτύσσουν την αίσθηση του χρόνου και να κάνουν κάποιες βασικές

---

664Jahoda (1963), Friedman (1944), Bradley (1947), Barton & Levstik (1996), Hoodless (2002), Groot-Reuvekamp κ.ά. (2017), Blyth (1978),

διακρίσεις αναφορικά με τον ιστορικό χρόνο. Επιπλέον, άλλες έρευνες<sup>665</sup> τονίζουν ότι η προσωπική ιστορία του κάθε παιδιού δίνει σημασία στο χρόνο, δεδομένου ότι επιτρέπει στο παιδί να αντιλαμβάνεται τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που συμβαίνει στο παρόν και σε αυτό που έχει ήδη συμβεί στο παρελθόν. Δηλαδή, κατά τους ερευνητές, επειδή τα μικρά παιδιά έχουν πολύ περιορισμένες εμπειρίες αναφορικά με το παρελθόν, η σύνδεσή τους με αυτό κατά τρόπο ουσιαστικό, δεν θα μπορούσε παρά να περιοριστεί σε αυτά με τα οποία είναι εξοικειωμένα μετά από προσωπικά βιώματα. Για να διαπιστώσουμε, σε πρώτη φάση και πριν την έναρξη της διδακτικής μας παρέμβασης, εάν τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών απηχούν και στα παιδιά της έρευνάς μας, προχωρήσαμε σε μια αρχική δραστηριότητα αξιολόγησης. Ειδικότερα, θέλοντας να δούμε εάν πράγματι έχουν αρχίσει τα παιδιά να κατανοούν και να διακρίνουν το παρόν από το παρελθόν με βάση όσα τα ίδια έχουν ζήσει, τους προτρέψαμε να ζωγραφίσουν πώς είναι ο εαυτός τους τώρα και πώς ήταν παλιά και στη συνέχεια να εξηγήσουν το περιεχόμενο και τη σημασία από τις ζωγραφιές τους.<sup>666</sup> Μέσα από τις εικαστικές εκφράσεις και τις επακόλουθες επεξηγήσεις των εικαστικών εκφράσεων των παιδιών, διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των παιδιών έχει αρχίσει να διακρίνει το παρελθόν από το παρόν στη βάση των προσωπικών τους εμπειριών.

Η εν λόγω αρχική ανίχνευση δρομολόγησε την πορεία της διδακτικής μας προσέγγισης. Δηλαδή, εφόσον είδαμε ότι τουλάχιστον κάποια παιδιά διακρίνουν το παρελθόν από το παρόν, κατέστη εμφανές ότι μπορεί να ενταχθεί στο συγκεκριμένο τμήμα παιδιών, μια διδακτική προσέγγιση για την ανάπτυξη της κατανόησης χρονικών εννοιών από τα παιδιά. Για αυτό το λόγο, προχωρήσαμε στην υλοποίηση του Project για τα βυζαντινά νομίσματα, το οποίο ολοκληρώσαμε στο περιορισμένο χρονικό πλαίσιο των τριών μηνών και που είχαμε διαθέσιμο, μετά από τη συναίνεση του διευθυντή, της δασκάλας και των γονέων των παιδιών του σχολείου.

Η αξιολόγηση που κάναμε στο τέλος της παρέμβασής μας ήταν αυτή που η διδακτική αρχή (Project) που επιλέξαμε προέβλεπε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και όπως αναλύσαμε στο κεφάλαιο 4.1.6. του πρώτου μέρους, καθώς και στο κεφάλαιο 1.7. του δεύτερου μέρους της παρούσας εργασίας. Δηλαδή, όπως και η Μουμουλίδου τονίζει,

---

665Shaffer (2010), O'Sullivan (2014).

666Δεν μπορούμε να κατανοήσουμε εύκολα τι σημαίνει η ζωγραφιά ενός παιδιού, καθώς σε αυτήν την ηλικία δεν παιδιά δεν έχουν αναπτύξει τις εικαστικές τους δεξιότητες, κατά γενική ομολογία.

η ύπαρξη στόχων στην παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας καθιστά αναπόφευκτη τη διαδικασία αξιολόγησης, η οποία καθορίζεται από τις αρχές την εν λόγω αρχής.<sup>667</sup> Η συγγραφέας τονίζει ότι η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας καταλήγει συνήθως σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα το οποίο αντανακλά κατά κάποιο τρόπο την επίτευξη ή όχι των στόχων της ομάδας, δεν δηλώνει όμως αναγκαστικά την απόκτηση γνώσεων ή ικανοτήτων από τα παιδιά. Η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν αναφέρεται στο τελικό προϊόν της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά σε μια πρόοδο η οποία διαπιστώνεται με την παρατήρηση και τις ερωτήσεις προς τα παιδιά. Κατά την Καρυδά η αξιολόγηση όλων των φάσεων ενός Project πρέπει να έχει χρονική αλληλουχία και σειρά, γι' αυτό είναι χρήσιμο να γίνεται αναφορά σε ένα ημερολόγιο δραστηριοτήτων και σε σχέση με τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν και το παραγόμενο μαθησιακό υλικό.<sup>668</sup> Η ερευνήτρια επισημαίνει ότι η τελική αξιολόγηση γίνεται κατά το κλείσιμο του σχεδίου εργασίας, στο πλαίσιο του οποίου ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά αναδεικνύουν και αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, σε μια προσπάθεια αναθεώρησης όλης της διαδικασίας με σκοπό την αναθεώρηση και αξιοποίηση των στοιχείων αυτών στην εκπόνηση ενός νέου σχεδίου εργασίας.<sup>669</sup> Με την προαναφερθείσα θέση είναι σύμφωνοι πολλοί ερευνητές, όπως οι Katz & Chard,<sup>670</sup> ο Frey<sup>671</sup>, η Γκλιάου<sup>672</sup>, η Ψαρά<sup>673</sup> και η Ταρατόρη-Τσαλακατίδου<sup>674</sup>. Οι προαναφερθέντες ερευνητές δηλαδή υπογραμμίζουν ότι στην τελευταία φάση του κάθε Project, τα παιδιά ολοκληρώνουν τις ομαδικές και ατομικές τους εργασίες και συνοψίζουν όσα έχουν μάθει. Εφαρμόζουν τη γνώση τους με μια έκθεση στους τοίχους, μουσική, θέατρο, χορό, κατασκευή βιβλίων, παιχνιδιών και φακέλων ατομικών εργασιών. Συχνά οργανώνεται μια δραστηριότητα κορύφωσης ώστε τα παιδιά να μπορούν να παρουσιάσουν όσα έμαθαν και να εξηγήσουν τον τρόπο που ακολούθησαν για να διεκπεραιώσουν την έρευνά τους.

Στην περίπτωση του Project για τα βυζαντινά νομίσματα που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της προσέγγισης του παρελθόντος από τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας,

---

667Μουμουλίδου (2006), ό.π., σελ. 181-182.

668Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 47.

669Καρυδά (2005), ό.π., σελ. 47.

670Katz & Chard (2004), ό.π., σελ. 139-140.

671Frey (2005), ό.π., σελ. 28-29.

672Γκλιάου (2002), ό.π., σελ. 2.

673Ε. Ψαρά (2012), ό.π., σελ. 3.

674Ταρατόρη-Τσαλακατίδου (2010), ό.π., σελ. 34-64.

επιχειρήσαμε να αξιολογήσουμε την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος με εφαρμογή στην πράξη, όσων κατακτήθηκαν από την όλη προσπάθεια, κάτι που χαρακτηριστικά τονίζει και ο Frey<sup>675</sup>. Η εν λόγω διαδικασία αξιολόγησης περιελάμβανε την οργάνωση μιας εκδήλωσης, όπου τα παιδιά μοιράστηκαν μαζί με τους γονείς τους τις γνώσεις που απέκτησαν. Οι συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν στη φάση ολοκλήρωσης του εν λόγω Project διαμόρφωσαν μια σαφή εικόνα για αυτό που συνολικά έγινε, στοιχείο που υπογραμμίζει και η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου.<sup>676</sup>

Κατ' αυτόν τον τρόπο και μέσα από την αξιολόγηση που κάναμε για το Project που πραγματοποιήθηκε, όπως επίσημα προβλέπεται από την συγκεκριμένη διδακτική αρχή, διαπιστώσαμε ότι έγινε μια πρόοδος σε επίπεδο κατανόησης των χρονικών εννοιών από τα παιδιά, που όμως χρειάζεται αναμφισβήτητα και συνέχεια για να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί περαιτέρω και να φτάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι γνωρίζαμε και πριν την έναρξη της παρέμβασής μας ότι στοχεύαμε σε μια πρόοδο κατανόησης των χρονικών εννοιών από τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, γιατί λάβαμε υπόψη μας την περιορισμένη διάθεση των τριάντα διδακτικών ωρών στη διάρκεια των τριών μηνών για την υλοποίηση της παρέμβασης. Δεν οραματιστήκαμε, με άλλα λόγια, πριν την έναρξη της εν λόγω προσπάθειας μια ολοκληρωμένη διδακτική διαδικασία που θα οδηγούσε τα παιδιά σε μια πλήρη κατανόηση των χρονικών εννοιών.

Θα μπορούσε αναμφισβήτητα, όμως, να επιχειρηθεί σε άλλο μελλοντικό εγχείρημα κάποιας άλλης μορφής αξιολόγηση, αφενός, της αρχικής κατανόησης χρονικών εννοιών από τα παιδιά και αφετέρου, της κατανόησης των χρονικών εννοιών μετά το πέρας μιας διδακτικής παρέμβασης. Ένας άλλος τρόπος αρχικής και τελικής αξιολόγησης της κατανόησης των χρονικών εννοιών από τα παιδιά, που πιθανόν να προϋποθέτει περισσότερο σε σχέση με τον προς εμάς διαθέσιμο χρόνο για την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, θα μπορούσε να είναι αυτός που επισημαίνει η Hoodless επικαλούμενη μια σχετική πρακτική που εφάρμοσε σε έρευνά της.

---

675Frey (2005), ό.π., σελ. 28-29.

676Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2010), ό.π., σελ. 63.

Ειδικότερα, η ερευνήτρια,<sup>677</sup> σε έρευνα που πραγματοποίησε σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία αναφορικά με τον τρόπο που τα ίδια αντιλαμβάνονται τον χρόνο, χρησιμοποίησε βιβλία με ιστορίες, παρακινώντας τα παιδιά να εμπλακούν σε σχετικές με αυτά συζητήσεις μέσω ανοιχτών ερωτημάτων. Σε αυτήν την έρευνα παρατήρησε ότι ακόμα και τα τρίχρονα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν και σε «εξεζητημένες ιδέες» εάν τους δοθεί ένα νοηματοδοτημένο για την ηλικία τους πλαίσιο και εμπλέκονται σε αυτό ιδέες που αφορούν στο χρόνο.

Πριν την ολοκλήρωση της τελευταίας ενότητας της μελέτης μας, είναι σημαντικό να αναφερθούμε σε μια καίριας σημασίας για την έρευνά μας ερευνητική διαπίστωση, της Στραταριδάκη-Κυλάφη,<sup>678</sup> και των Stow και Haydn<sup>679</sup>, πάνω στην οποία βασίστηκαν θεμελιώδη εναρκτήρια ζητήματα της έρευνάς μας. Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ερευνητές, όπως έχει ήδη υπογραμμιστεί σε προηγούμενα κεφάλαια, είναι πιο αποτελεσματική για τα παιδιά η προσέγγιση θεμάτων Ιστορίας που βρίσκονται χρονικά πιο μακριά από την εποχή των παιδιών, παρά από κοντινότερες σε αυτά περιόδους. Δηλαδή η εισαγωγή των παιδιών σε ιστορικά θέματα που αφορούν στο πολύ μακρινό παρελθόν, διευκολύνει τα παιδιά να διακρίνουν καλύτερα πόσο «μακριά» ήταν η εποχή εκείνη από κάποια άλλη μεταγενέστερη ή από τη δική τους.<sup>680</sup> Μετά την υιοθέτηση της θέσης αυτής και στο πλαίσιο κάποιων άλλων θεωρήσεων, καταλήξαμε ότι καταλληλότερα για την έναρξη της ανακάλυψης των νομισμάτων από τα μικρά παιδιά θεωρούνται τα πιο παλιά, δηλαδή αυτά των πρώτων ενοτήτων της συλλογής του εν λόγω μουσείου. Μετά την ολοκλήρωση της παρούσας διερεύνησης των βυζαντινών νομισμάτων, μεγάλη είναι η σημασία που κρίνεται σκόπιμο ερευνητικά να δοθεί στη συνέχεια της εν λόγω διερεύνησης, στο «βωμό» της αξίας της ανάπτυξης της ιστορικής κατανόησης από τα μικρά παιδιά. Πολλά είναι τα ερωτήματα που ανακύπτουν από την έρευνά μας και έχουν σκοπό να προβληματίσουν και να αποτελέσουν «τροφή» για νέες ερευνητικές προσπάθειες. Θα μπορούσε άραγε η εν λόγω διερεύνηση να συνεχιστεί με πρωταγωνιστές τα ίδια παιδιά για την αξιοποίηση και άλλων νομισματικών ενοτήτων του ίδιου ιστορικού χώρου; Θα ήταν προτιμότερη μια επανάληψη της εν λόγω διερεύνησης

---

677Hoodless (2002), ό.π., σελ. 173.

678Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 33, 64.

679Stow & Haydn (2000), ό. π., σελ. 83-97, 92.

680Στραταριδάκη-Κυλάφη (2006), ό. π., σελ. 33.

σε ένα άλλο τμήμα παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας για την διαπίστωση ομοιοτήτων ή διαφορών σε αποτελέσματα της παρούσας έρευνας; Θα ήταν ωφελιμότερη ερευνητικά ή/και διδακτικά η βελτίωση πτυχών των πρακτικών εφαρμογών που επιχειρήθηκαν κατά το συγκεκριμένο Project για τα βυζαντινά νομίσματα; Χρειάζεται να λάβουμε υπόψη μας επιπλέον ζητήματα που μέχρι πριν δεν είχαμε το χρόνο και την δυνατότητα να λάβουμε για τη συνέχεια της διερευνητικής διαδικασίας; Όλα αυτά είναι κάποια ερωτήματα που, ίσως, να αποτελέσουν «τροφή» για μελλοντική έρευνα. Ποιος άλλος τρόπος υπάρχει, άλλωστε, για να οραματιστούμε ένα ολοένα και πιο παραγωγικό-σύγχρονο σχολείο;



## Βιβλιογραφία

### ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΗ

Αγγελομάτη-Τζουγκαράκη Ε., Ασωνίτης Σ., Βλάχος Ξ., Καραπιδάκης Ν., Μπόκος Γ., Νικηφόρου Α., Ξανθουδάκης Χ., Πάππας Θ., Πακτίτης Ν., Πρέκα-Αλεξάνδρη Κ., Πρόντζας Ε., Πυλαρινός Θ. & Χρήστου Θ., *Κέρκυρα - Εγχειρίδιο Τοπικής Ιστορίας*, επιμ. Θ. Γ. Παπάς, Αθήνα: Δήμος Κερκυραίων–Υπουργείο Παιδείας–Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000.

Άλκηστις, *Το βιβλίο της Δραματοποίησης*, Αθήνα: εκδόσεις «Άλκηστις», 1989.

Αντωνιάδης, Λ., *Η διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα: Πατάκη, 1995.

Αυγέρη, Σ., «Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 2010, 17.

Βαϊνά, Μ. *Θεωρητικό Πλαίσιο Διδακτικής της Ιστορίας για τον Εικοστό Πρώτο Αιώνα*, Αθήνα: Gutenberg, 1997.

Barton, K.C. & Levstik, L.S., *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2008.

Βουτσινά, Κ., *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Δίπτυχο, 1991.

Γαλάνη, Μ., *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού*, Αθήνα: Έλλην, 2010.

Γκλιάου, Ν., «*Η μέθοδος Project*», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 42 (7), (2002): 1-7.

Γκοφ, Ζ.Λ., *Ιστορία και μνήμη*, μετ. Γ. Κουμπουρλής. Αθήνα: εκδόσεις Νεφέλη, 1998.

Γραμματάς, Θ., *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 1997.

Γραμματάς, Θ., *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω, 2005.

Cole, M. & Cole, S., *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, τόμος Β', μτφ. Μ. Σόλμαν, επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, 2001.

Creswell, J., *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: εκδόσεις Έλλην, 2011.

Δετοράκης, Θ., *Ιστορία της Κρήτης*, Ηράκλειο: Αυτοέκδοση, 1990.

Δημητριάδου, Κ., *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2002.

*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Προγράμματα Σχεδιασμού Και Αναπτύξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων: Ευέλικτη Ζώνη*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2003.

*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Θεάτρου για το Δημοτικό σχολείο*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2003.

*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας για το Δημοτικό σχολείο*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2003.

*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μαθηματικών για το Δημοτικό σχολείο*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2003.

*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος για το Δημοτικό σχολείο*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2003.

Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J. & Travers J., *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, επιμ. Α. Λεονταρή & Έ. Συγκολλίτου, μτφ. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 2008.

Ζαραμπούκα, Σ., *Βυζάντιο σε Εικόνες (Τόμος Α')*, Αθήνα: Πατάκης, 2005.

Ζαραμπούκα, Σ., *Βυζάντιο σε Εικόνες (Τόμος Β')*, Αθήνα: Πατάκης, 2005.

Θωμαδάκη, Μ., *Σημειωτική του Ολικού Θεατρικού Λόγου*, Αθήνα: εκδόσεις Δόμος, 1993.

- Frey, K., *Η «μέθοδος Project»: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, μτφ. Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2005.
- Grierson, P., *Βυζαντινή Νομισματοκοπεία*, μτφ. Β. Μαλαδάκης. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2007.
- Helm, J. H. & Katz L., *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση. Μικροί Ερευνητές*, επιμ. Κ. Χρυσαιφίδης & Ε. Κουτσουβάνου. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο, 2002.
- Hobsbawm, E., *Για την Ιστορία, μετ. Π. Ματάλας*. Αθήνα: εκδόσεις Θεμέλιο, 1998.
- Καβαλιέρου, Μ., «Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας» στο: *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, επιμ. Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006.
- Κανατσούλη, Μ., *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας: σχολικής και προσχολικής*, Θεσσαλονίκη: University studio press, 2007.
- Καρυδά, Ε., *Η μέθοδος Project «βήμα προς βήμα». Ένας χρήσιμος οδηγός με ιδέες και προτάσεις για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας*, Αθήνα: εκδόσεις Σαββάλας, 2009.
- Katz, L. & Chard, S., *Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*, επιμ. Μ. Κόνσολας, μτφ. Ρ. Λαμπρέλλη. Αθήνα: εκδόσεις Ατραπός, 2004.
- Kingorie, B., *Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο: Οδηγός οργάνωσης ατομικών φακέλων (portfolios) για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο, 2010.
- Κόλιας, Τ. Γ., *Νικηφόρος Β' Φωκάς (963 – 969). Ο στρατηγός αυτοκράτωρ και το μεταρρυθμιστικό του έργο*, Αθήνα: Ιστορικές Εκδόσεις Στ. Δ. Βασιλόπουλος, 1993.
- Κουρετζής, Λ., *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτη, 1991.
- Κωνσταντίνου, Χ., *Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 2004.
- Μπιρμπίλη, Μ., *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, 2008.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν., *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική-τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 1996.

- Λεοντσίνης, Γ. Ν. & Ρεπούση Μ., *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας–Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002.
- Ματσαγγούρας, Η., *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρης, 2002.
- Ματσαγγούρας, Η., *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, 2000.
- Mattozzi, I., *Εκπαιδύοντας αναγνώστες Ιστορίας*, επιμ. Θ. Καββουρά. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000.
- Μουδατσάκης, Τ. Ε., *Η θεωρία του δράματος: Στη σχολική πράξη, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση Ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*, Αθήνα: Καρδαμίτσα, 1994.
- Μουμουλίδου, Μ., *Η παιδαγωγική του Σχεδίου Εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και πράξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, 2006.
- Μπρεχτ, Μπ., *Μικρό Όργανο για το Θέατρο*, Αθήνα: Πλειάς, 1974.
- Νάκου, Ε., *Τα παιδιά και η Ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000.
- Νομισματικό Μουσείο, Συλλογή Ηλία Καντά:Βυζαντινά Νομίσματα*, Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, 2000.
- Ντούλας, Χ., *Σχολικά βιβλία ιστορίας και τοπική ιστορία: η περίπτωση της Θεσσαλίας*, Σεμινάριο 9: Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προβλήματα μεθοδολογίας και διδακτικής. Αθήνα: 1988, 88-107.
- Οδηγός του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης*, επιμ. Α. Καλοκαιρινός, Κ. Μιτσοτάκη, Λ. Τζεδάκη Αποστολάκη. Ηράκλειο: Τυποκρέτα Α.Ε., 2013.
- Παπαδόπουλος, Σ., *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση, 2010.
- Παπαγιαννόπουλος, Κ., Σιμώνη, Ε., & Φραγκούλης, Ι., *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας*, Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β., 1999.
- Πέννα, Β., «Βυζαντινό νομισματικό σύστημα: παραγωγή και κυκλοφορία», *Η Ιστορική Διαδρομή της Νομισματικής Μονάδας στην Ελλάδα*, 2002, 65 – 84.

*Περιγραφικός Κατάλογος Νομισμάτων - Στου κύκλου τα γυρίσματα. Τα νομίσματα καθρέφτης της κρητικής ιστορίας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης*, επιμ. Κ. Σιδηρόπουλος. Ηράκλειο: Τυποκρέτα Α.Ε, 2002.

Πλακίτση, Α., «Οι αντιλήψεις των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την έννοια του χρόνου και οι επιπτώσεις τους στην κατανόηση εννοιών των φυσικών επιστημών: μια πρόταση για διαθεματική διδακτική διαμεσολάβηση», Διδ. Διατρ. ΕΚΠΑ Παν/μίου Αθηνών, 2001.

Πουρνάρα, Μ., «Ελληνικό κάλλος εν σμικρώ στη Μόσχα», *Η καθημερινή*, 20 Νοεμβρίου 2016.

*Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο), «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη», Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2011.*

*Πρόγραμμα Σπουδών Δημοτικού, Διδακτικό μαθησιακό αντικείμενο: Εικαστική αγωγή, «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη», Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2011.*

*Πρόγραμμα Σπουδών Μελέτης του Περιβάλλοντος για το «Νέο Σχολείο», «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα)- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη», Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2011.*

*Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου, «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη», Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 2011.*

Ρεπούση, Μ., *Μαθήματα Ιστορίας: από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτης, 2004.

Σακκής, Δ., *Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον: Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, Αθήνα: Καστανιώτη, 2007.

Schlumberger, G., *Ο αυτοκράτωρ Νικηφόρος Φωκάς και η βυζαντινή εποποιία*, μετ. Ι. Λαμπρίδου & Ι. Βουτηρά, επιμ. Ι. Μ. Χατζηφώτη. Αθήνα: εκδόσεις Βασ. Ν. Γρηγοριάδη, 1977.

- Sebba, J., *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, μτφ. Μ. Καβαλιέρου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000.
- Σέξτου, Π., *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2005.
- Σέξτου, Π., *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή. Μέθοδος – Εφαρμογές – Ιδέες*, Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη, 1998.
- Σέξτου, Π., *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του θεατρο-παιδαγωγού*, (Αθήνα: Καστανιώτη, 2007), 39.
- Σέργη, Λ., *Δραματική Έκφραση και Αγωγή παιδιού*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg, 1991.
- Σμυρναίος, Α. *Ιστορίας Μάθησης: Ζητήματα Φιλοσοφίας και Διδακτικής της Ιστορίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 2013.
- Σμυρναίος, Λ. Α., *Η διδακτική της ιστορίας. Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*, Αθήνα: Γρηγόρης, 2008.
- Στραταριδάκη-Κυλάφη, Α. *Η Ιστορία στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικές θέσεις και ενδεικτικές εφαρμογές*, Ρέθυμνο: Αυτοέκδοση, 2006.
- Σιδηρόπουλος, Κ., *Στου κύκλου τα γυρίσματα. Τα νομίσματα καθρέφτης της κρητικής ιστορίας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης*, επιμ. Κ. Σιδηρόπουλος. Ηράκλειο: Τυποκρέτα Α.Ε, 2002.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε., *Η μέθοδος Project στη Θεωρία και την Πράξη*, Αθήνα: εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη α.ε., 2010.
- Τζουγκαράκης, Δ., *Κρήτη: Ιστορία και Πολιτισμός*, Ηράκλειο: Σύνδεσμος τοπικών ενώσεων δήμων και κοινοτήτων Κρήτης, 1990.
- Τσιτιρίδου–Χριστοφορίδου, Ε., *Με ξεναγό την Ιστορία: Μια βόλτα στα βυζαντινά χρόνια*. Αθήνα: εκδόσεις Κέδρος, 2014.
- Tulard, J., *Ιστορία της Κρήτης*, μτφ. Σ. Μόσχου–Σακορράφου. Αθήνα: Ιωαν. Ν. Ζαχαροπούλου, 1967.
- Vygotsky, L., *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση, 1988.

Χρυσυφίδης, Κ., *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Διαθεματικότητα, Διεπιστημονικότητα, Ευέλικτη Ζώνη, Μέθοδος Project, Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία*, Αθήνα: εκδόσεις Δίπτυχο, 2009.

Ψαρά, Ε., *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια μικρή ομάδα, ένα μέτριο Project και ένα μεγάλο Αναλυτικό Πρόγραμμα*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 3-5, Οκτώβριος 2012.

Ψαριανός, Ε., «Η μέθοδος Project στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη», *Νέος Παιδαγωγός*, (2), (2014): 142-151.

## **ΞΕΝΟΦΩΝΗ**

Ahonen, S., “Historical consciousness: a viable paradigm for history education?”, *Curriculum Studies*, 37 (6), (2005): 697-707.

Anderson, D., Kisiel, J. & Storksdieck, M. “Understanding teachers’ perspectives on field trips: Discovering common ground in three countries”. *Curator: The Museum Journal*, 49 (3), (2006): 365–386.

Augustine, St. *The Confessions*, Harmondsworth - Middlesex: Penguin Classics, 1961.

Barton, K.C., ““Oh, That's a Tricky Piece!”: Children, Mediated Action, and the tools of historical time”, *The Elementary School Journal*, 103 (2002): 161-185.

Barton, K.C. & Levstick, L.S., “Back when God was around and everything: The development of children's understanding of historical time”, *American Educational Research Journal*, 33 (1996): 419-454.

Barton, K. C. “You'd Be Wanting to Know about the Past!: Social Contexts of Children's Historical Understanding in Northern Ireland and the USA”, *Comparative Education*, 37(1), (2001): 89-106.

Blyth, J. E. “Young children and their past”, *Teaching History*, 21, (1978): 15–19.

Booth, M. B. “Studies in historical thinking in the National Curriculum in England”, *Theory and Research in Education*, Winter, 21(1), (1993): 1-22.

- Bradley, “The growth of knowledge of time in young children of school-age”, *British Journal of Psychology*, 38, (1947): 67–78.
- Bendali, S., “The mint of Trebizond under Alexius I and the Gabrades”, *The Numismatic Chronicle*, 17 (137), (1977): 126-136.
- Bischof, L.,”The Lens of the Local: Teaching an Appreciation of the Past through the Exploration of Local Sites, Landmarks, and Hidden Histories”, *The History Teacher* Volume, 48 (3), (2015): 529-559.
- Blumenfeld-Jones, D., “Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry”, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), (2006): 25-35.
- Bruner, J., *The process of Education*, USA: Harvard University Press, 1994.
- Clarke, W. G. & Lee, J. K., “The Promise of Digital History in the Teaching of Local History,” *The Clearing House*, 78 (2), (2010): 84-87.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., *Research Methods in Education (7<sup>th</sup> Edition)*, London: Routledge, 2011.
- Cooper, H., *History in primary schools, History in British Education*, Lancaster: Institute of Historical Research, 2012.
- Cooper, H., “International perspectives on history education. Education 3-13”, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38 (3), (2010): 219 – 223.
- Cooper, H., *The teaching of History in Primary Schools: Implementing the Revised National Curriculum*, London: David Fulton Publishers, 2000.
- DiCamillo, L. & Gradwell, J. M., “To Simulate or Not To Simulate? Investigating Myths about Social Studies Simulations”, *The Social Studies*, 104 (4), (2013): 155-160.
- Efstathiou, I., Kyza E. A. & Georgiou, Y. “An inquirybased augmented reality mobile learning approach to fostering primary school students’ historical reasoning in non-formal settings”, *Interactive Learning Environments*, (2017): 3.
- Fines, J., *Teaching Time. Primary History 59*, London: The Historical Association, 2011.
- Friedman, W. J., The Development of Children's Memory for the Time of Past Events, *Child Development*, 62 (1), (1991): 139–155.



- Friedman, W. J., “Memory for the Time of Past Events”, *Psychological Bulletin* 113 (1), (1993): 44-66.
- Friedman, K. C., “Time Concepts of Elementary-School Children”, *The Elementary School Journal* 44 (6), (1944): 337-342.
- Gall, M. D. Borg W. & Gall J. P., *Εκπαιδευτική έρευνα. Βασικές Αρχές*, Nicosia: Broken Hill Publishers, 2014.
- Goodrich, H., Hatch, T., Wiatrowski, G. & Unger, C., *Teaching Through Projects. Creating Effective Learning Environments*, United States of America: Innovative Learning Publications, 1995.
- Grierson, P., *Catalogue of the Byzantine Coins and in the Whittemore Collection*, τ. 5/1, Washington D.C.: University of California Press, 1999.
- Groot – Reuvekamp, M. D., Ros, A., Boxtel C.V. & Oort, F., “Primary school pupils’ performances in understanding historical time”, *Education 3-13*, 45 (2017): 227-242.
- Groot – Reuvekamp, M. D., Ros, A., Boxtel C.V., Ros A. & Harnett, P., “The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands”, *Journal of Curriculum Studies*, 46 (4) (2014), 487-514.
- Hahn, W., *Moneta Imperii Byzantini von Anastasius I. bis Justinianus I. (491-565)*, Vienna: Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1973.
- Hahn, W., *Moneta Imperii Byzantini von Justinus I.I. bis Phocas (565-610)*, Vienna: Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1975.
- Harnett, P. “Identifying Progression in Children’s Understanding: The Use of Visual Materials to Assess Primary School Children’s Learning in History”, *Cambridge Journal of Education*, 23 (2), (1993): 137–154.
- Healy, J. W., “The World’s a Stage: History and theater arts are brought together in this classroom performance opportunity”, *Art Currisulum that works*, (2007): 28-30.
- Hendy, M., *Studies in the Byzantine Monetary Economy C. 300-1450*, The University of Birmingham, 1982.
- Hodkinson, A. J., “The social context of learning and the assimilation of historical time concepts: An indicator of academic performance or an unreliable metric?”, *Research in Education*, 71, (2004): 50-66.

- Hoodless, P. A., “An investigation into children’s developing awareness of time and chronology in story”, *Journal of Curriculum Studies*, 34 (2), (2002): 173–200.
- Hsieh, D. M., “Kant on Time”, *Philosophy in Action*, (2004): 1-6.
- Jahoda, G., “Children’s concepts of time and history”, *Educational Review*, 15 (2), (1963): 87–104.
- Rochberg-Halton, F., “Babylonian Seasonal Hours”, *Centaurus*, 32 (2), (1989): 146-170.
- Kempe, A., “Daisy’s diary: Issues Surrounding Teaching History through Drama”, *Drama Research: International journal of drama in education* 2 (1), Art. 2 (2011): 1-16.
- Kosti, K. Kondoyianni, A. & Tsiaras, A., “Fostering Historical Empathy through Drama-in-education: A Pilot Study on Secondary School Students in Greece “, *Drama Research: International Journal of Drama in Education* 6 (1) (2015): 1-23.
- Luukkala, B. B., “What Is the Nature of Space and Time? (The Physics of Space Travel and Time Travel)” στο: *Exploring Science Through Science Fiction*, New York: Springer-Verlag, 2014.
- Metcalf, D.M., “Corinth in the ninth century: the numismatic evidence”, *Hesperia* 42 (1973): 180-185.
- McCormack, T. & Hoerl, C., “Young children’s reasoning about the order of past events”. *Journal of Experimental Child Psychology*, 98, (2007): 168–183.
- Münchenbach, S., *Heimatnaher Geschichtsunterricht, Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I*, Muenchen: Manz V., 1986.
- Noel, A. M., & Colopy, M. A. “Making history field trips meaningful: Teachers and site educators’ perspectives on teaching materials”, *Theory & Research in Social Education*, 34 (3), (2006): 553–568.
- Oakden, E. C. & Sturt, M., “The development of the knowledge of time in children”, *British Journal of Psychology*, 12 (4), (1922): 309–355.
- O’ Sullivan, E., *Learning to 'understand backwards' in time: children's temporal cognition and the primary history curriculum*, PhD Thesis, University College Cork, November 2014.
- O’ Hara, L. & O’ Hara, M., *Teaching History 3-11: The Essential Guide*, Continuum London & New York, 2001.

- Patterson, B. "Drama in the curriculum: Teaching History through Drama in Primary Schools", *Scene* 3-4, (2010): 41-42.
- Penna, V. & Borboudakis, M., "The Ayies Paraskies/1962 hoard", *Revue Numismatique*, 6 (154), (1999): 195 – 210.
- Piaget, J., *The Child's Conception of Time*, London, 1967.
- Pluckrose, H., *Children Learning History*, Oxford: Blackwell, 1991.
- Povinelli, D. J., Landau, K. R., & Perilloux, H. K. "Self-recognition in young children using delayed versus live feedback: evidence for a developmental asynchrony", *Child Development*, 67, (1996): 1540-1554.
- Rüsen, J., "The Didactics of History in West Germany: Towards a New Self-Awareness of Historical Studies", *History and Theory*, 26 (3), (1987): 275-286.
- Rynasiewicz, R., *Stanford Encyclopedia of Philosophy: Newton's Views on Space, Time, and Motion*, Stanford, Stanford University, 2004.
- Sandweiss, E., "Condemned to repeat ourselves? Historians and the perils of deflection". *Rethinking History, The Journal of Theory and Practice*, 113 (2014).
- Sear, D., *Byzantine Coins and Their Values*, London: Seaby Publications Ltd, 1974.
- Seixas, P., *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, 2004.
- Shaffer, S., *Never too young to connect to History: Cognitive Development and Learning, Valuing Kids, Connecting Kids to History with Museum Exhibitions*, Routledge: D Lynn McRaney & John Russick, 2010.
- Sinha, C., Silva Sinha, V. Sampaio, W. and Zinken, J. "When Time is not Space: The social and linguistic construction of time intervals and temporal event relations in an Amazonian culture", *Language and Cognition*, 3(1), (2011): 137-169.
- Somogyi, P., *Byzantinische Fundmuenzen der Awarzeit*, Innsbruck: Wagner, 1997.
- Southgate, B. C., *History: What and why? Ancient, modern, and postmodern perspectives*, London: New York, 1997.
- Stow W. & Haydn, T., "Issues in the thaching of chronology", στο: J. Arthur & R. Phillips (eds.), *Issues in history Teaching*, repr., London & New York: RoutledgeFarmer, 2000.

Straaten, D. V., Wilschut, A., & Oostdam, R., "Making History Relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research", *Journal of Curriculum Studies*, 48 (2016): 4.

Thornton, S. J. & Vukelich, R., "Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding", *Theory & Research in Social Education*, 16 (1), (1988): 69-82.

Wilschut, A., "A Forgotten Key Concept?", *Time in Teaching and Learning History*, Netherlands Institute for Teaching and Learning History, Amsterdam University of Applied Sciences, 13 (46), (2010): 23-31.

Wineburg, S., *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press, 2001.

## **Παράρτημα**

### **Παράρτημα 1**

Στο παράρτημα που ακολουθεί παρατίθενται φωτογραφίες από το Project για τα βυζαντινά νομίσματα που υλοποιήθηκε από 20 εξάχρονους μαθητές ενός Δημοτικού σχολείου της πόλης του Ηρακλείου.

## Παράρτημα



Εικόνα 1



*Εικόνα 2*



*Εικόνα 3*



*Εικόνα 4*



*Εικόνα 5*

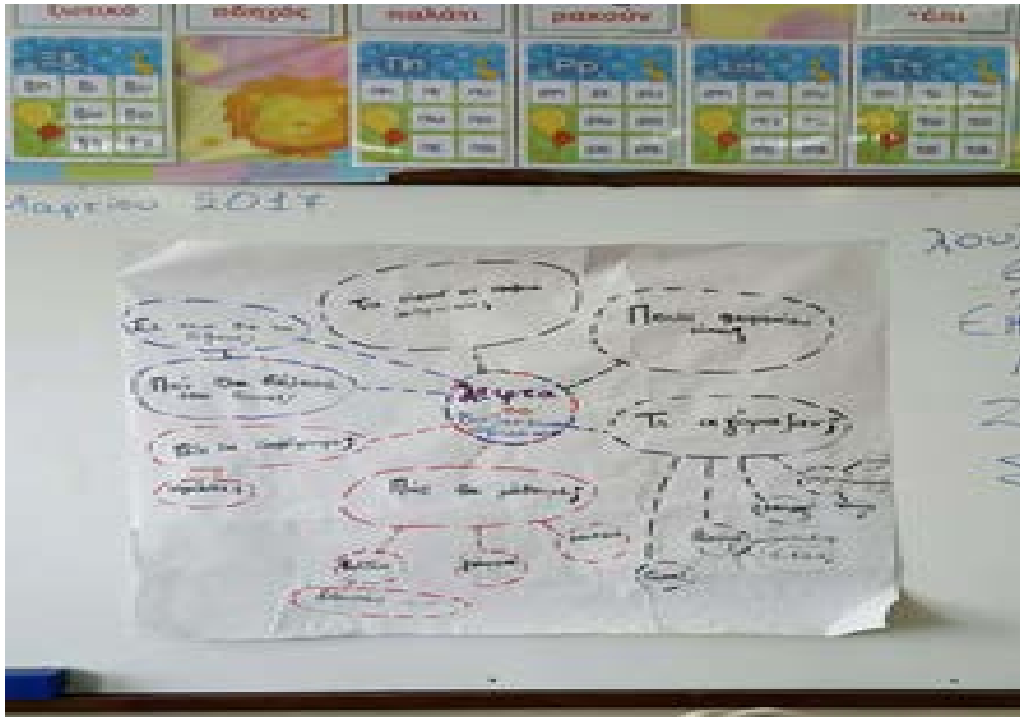




*Εικόνα 6*



*Εικόνα 7*



Εικόνα 8



Εικόνα 9



Εικόνα 10



Εικόνα 11



*Εικόνα 12*



*Εικόνα 13*



*Εικόνα 14*



*Εικόνα 15*



*Εικόνα 16*



*Εικόνα 17*



*Εικόνα 18*



*Εικόνα 19*



*Εικόνα 20*



*Εικόνα 21*





Εικόνα 22



Εικόνα 23



*Εικόνα 24*



*Εικόνα 25*



Εικόνα 26



Εικόνα 27



Εικόνα 28



Εικόνα 29



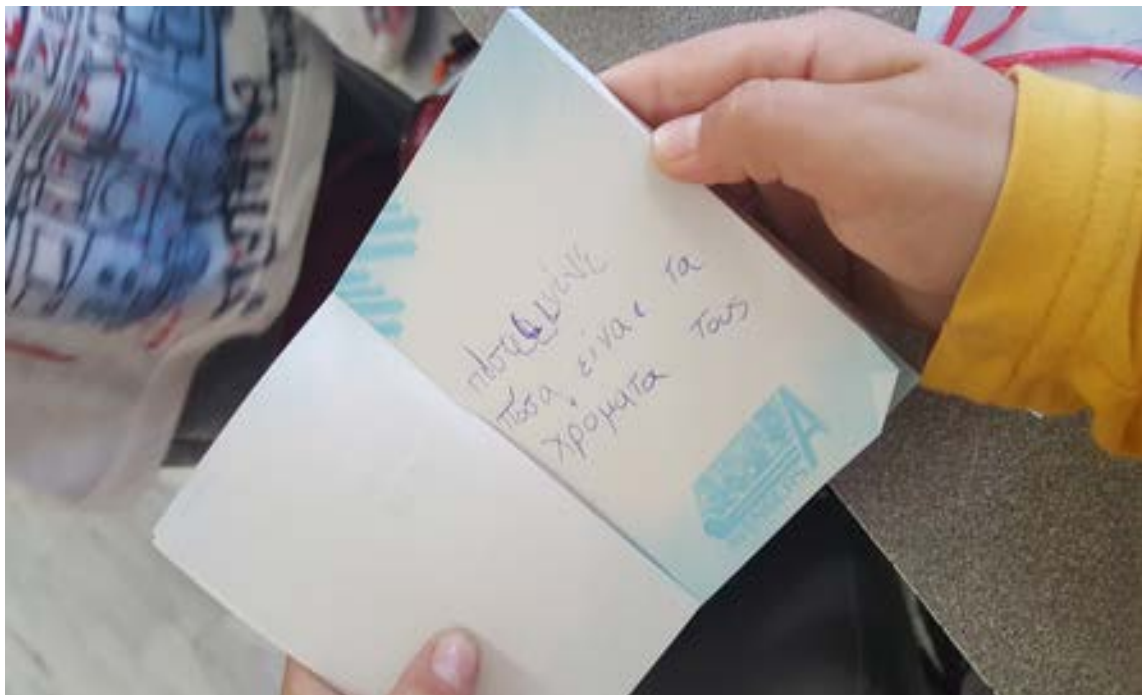
*Εικόνα 30*



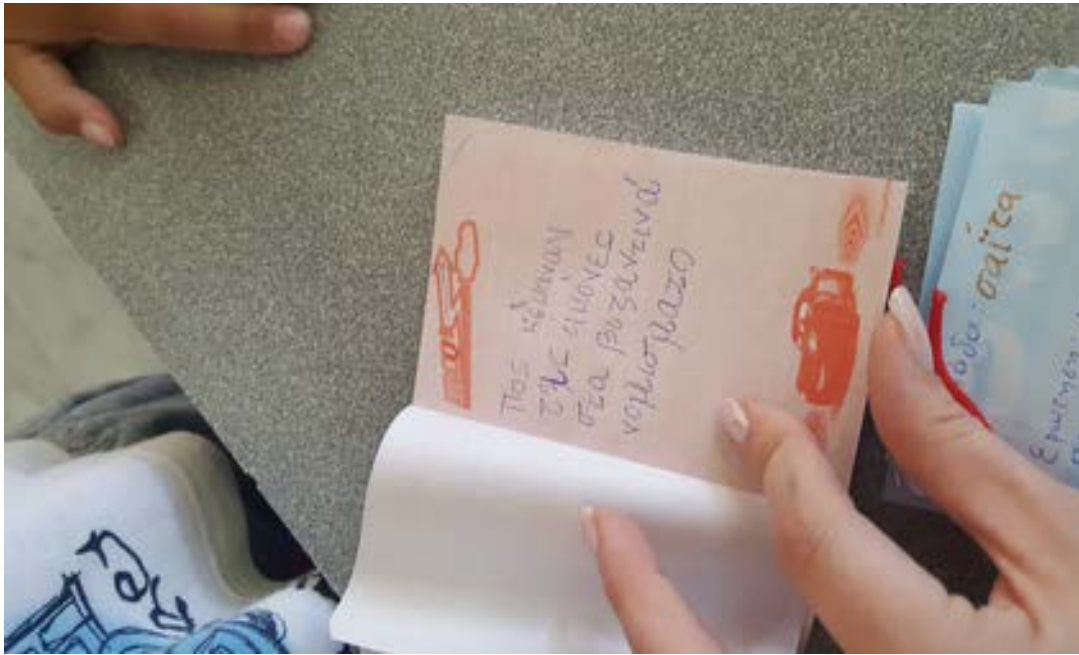
*Εικόνα 31*



Εικόνα 32



Εικόνα 33



Εικόνα 34



Εικόνα 35



Εικόνα 36



Εικόνα 37





Εικόνα 38



Εικόνα 39



*Εικόνα 40*



*Εικόνα 41*



*Εικόνα 42*



*Εικόνα 43*



*Εικόνα 44*



*Εικόνα 45*



*Εικόνα 46*



*Εικόνα 47*



Εικόνα 48



Εικόνα 49



*Εικόνα 50*



*Εικόνα 51*



Εικόνα 52





Εικόνα 53

## Παράρτημα 2

### 1. Το γράμμα

Παρακάτω παρατίθεται ένα από τα γράμματα των γονιών που διαβάσαμε και συζητήσαμε με τα παιδιά. Το γράμμα αυτό ήταν το εξής:

*Αγαπητά μου παιδιά,*

*Με χαρά έλαβα το γράμμα σας. Θα προσπαθήσω λοιπόν να απαντήσω στην ερώτησή σας μέσα από ένα παραμυθάκι. Ξεκινάω λοιπόν...*

*Μια φορά και έναν καιρό στα πολύ παλιά χρόνια, σε ένα μακρινό βασίλειο που λεγόταν «Βυζάντιο» ήταν τρεις χωρικοί και έμποροι. Ο πρώτος είχε αγελάδες και πουλούσε το γάλα τους, ο δεύτερος είχε κριθάρι που το έβαζε στο μύλο για να το αλέσει και να το κάνει αλεύρι και ο τρίτος είχε πολλά γαϊδουράκια και τα πουλούσε.*

*Μια ημέρα, του πρώτου εμπόρου του τελείωσε το κριθάρι που τάζε τις αγελάδες του, ο δεύτερος ήθελε λίγο γάλα για να φτιάξει τυράκι να φάει και του τρίτου αρρώστησε το γαϊδουράκι που είχε στο μύλο του για να αλέθει. Πήγαν λοιπόν και οι τρεις στο παζάρι για να πάρουν αυτά που ήθελαν και κρατώντας αυτό που ο καθένας είχε. Πήγε ο πρώτος έμπορος με το γάλα του στο δεύτερο για να του δώσει γάλα και να πάρει κριθάρι. Ο δεύτερος πήρε το αλεύρι του και πήγε στον τρίτο που πουλούσε τα γαϊδουράκια για να πάρει έναν γάιδαρο που ήθελε. Όμως ούτε ο δεύτερος με το κριθάρι ήθελε το γάλα του πρώτου, ούτε ο τρίτος με τα γαϊδουράκια ήθελε το αλεύρι του δεύτερου.*

*-Μα εγώ θα σου δώσω το γάλα μου, είπε ο πρώτος έμπορος στον δεύτερο με το κριθάρι.*

*-Και τι να το κάνω άνθρωπέ μου το γάλα σου; Εγώ γαϊδούρι θέλω και μόνο με γαϊδούρι θα σου δώσω το κριθάρι μου, είπε ο δεύτερος έμπορος στον πρώτο με το γάλα .*

*-Έλα εσύ με τα γαϊδούρια, συνέχισε να λέει στον τρίτο έμπορο, θα σου δώσω ένα σακί αλεύρι για να μου δώσεις τον γάιδαρό σου.*

*-Μα εγώ γάλα θέλω, του απάντησε ο τρίτος έμπορος που πουλούσε το γάιδαρο. Και το γάιδαρό μου τον δίνω για γάλα και όχι το αλεύρι σου, συνέχισε να λέει ο τρίτος.*

Οι ώρες περνούσαν και ο τσακωμός καλά κρατούσε. Ξαφνικά ακούστηκε η φωνή ενός γέροντα που είχε παρακολουθήσει όλο το σκηνικό.

-Δεν θα βρείτε έτσι τη λύση παιδιά μου! Με τον τσακωμό, ποτέ! Ηρεμήστε και όλα θα λυθούν με τη συζήτηση. Η μόνη λύση είναι να αποφασίσετε μαζί να δώσετε και οι τρεις το ίδιο πράγμα, για να το ανταλλάξετε με τα πράγματα που θέλετε να αγοράσετε. Αν και οι τρεις συμφωνείτε να έχετε ένα κοινό – ίδιο πράγμα που να έχει και για τους τρεις την ίδια αξία, τότε θα δίνετε πάντα αυτό το πράγμα που θα το πούμε «Νόμισμα» και θα παίρνετε ό, τι θέλετε.

-Συμφωνούμε, είπαν και οι τρεις μαζί.

-Ωραία. Έχει βραδιάσει τώρα. Γυρίστε στα σπίτια σας και αύριο πρωί – πρωί θα φέρει ο καθένας τα νομίσματά του για να κάνετε τις αγορές σας.

Έτσι και έγινε. Το βράδυ οι τρεις χωρικοί σκέφτηκαν τι θα ήταν αυτό που θα χρησιμοποιούσαν ως «νόμισμα». Το επόμενο πρωί ζύπνησαν και πήραν και οι τρεις τα «νομίσματά» τους. Ο πρώτος πήρε την αγελάδα του, ο δεύτερος ένα σακί από το κριθάρι του και ο τρίτος το γάιδαρό του και πήγαν στο παζάρι.

Ο πρώτος με την αγελάδα ήθελε ένα σακί με κριθάρι, μα του φαινόταν πολύ να δώσει μια ολόκληρη αγελάδα για ένα μόνο σακί κριθάρι. Απ' την άλλη πάλι πώς θα μπορούσε να δώσει λιγότερη από μια αγελάδα; Να την κόψει στη μέση δεν γινόταν. Ο δεύτερος με το κριθάρι, μόλις πήγε να αγοράσει τον γάιδαρο και να δώσει το κριθάρι του είδε ότι αυτό είχε σαπίσει και τα νομίσματά του χάθηκαν όλα ή μάλλον σάπισαν όλα. Και ο τρίτος ούτε που κατάφερε να πάει στο παζάρι γιατί ο γάιδαρός του είχε τόσο πολύ πεισμόσει που δεν κατάφερε ούτε βήμα να τον κουνήσει.

Απελπισμένοι λοιπόν και οι τρεις χωρικοί, πήγαν στον γέροντα να τους βρει ξανά μια λύση.

-Θα βρείτε ένα νόμισμα που να είναι για όλους το ίδιο, να μπορούμε να το χωρίζουμε στη μέση και να το κουβαλάμε εύκολα μαζί μας, χωρίς να χαλάει και να σαπίζει. Το σωστό είναι να φτιαχτεί ένα νόμισμα από τα πολύτιμα μέταλλα που έχουμε. Να φτιάξουμε χρυσά νομίσματα που να έχουν την μεγαλύτερη αξία, αργυρά με την λίγο μικρότερη αξία και χάλκινα με την ακόμα πιο μικρή αξία. Το χρυσό θα το ονομάσουμε «σόλιδος», το αργυρό «μυλιαρήσιο» και το χάλκινο «φόλλις». Θα τα φτιάξουμε στρογγυλά και θα έχουν πάνω ζωγραφιές. Στη μια μεριά θα έχουν τον Χριστό ή την

*Παναγία και στην άλλη τον βασιλιά – αυτοκράτορα που θα κρατάει έναν σταυρό στο χέρι ή θα έχει το σταυρό πάνω στο κράνος του.*

*Έτσι και έγινε. Κατασκεύασαν λοιπόν το βυζαντινό νόμισμα, το σόλιδο, όπως εμείς έχουμε σήμερα στην Ελλάδα το ευρώ ή στην Αγγλία την λίρα, ή στην Αμερική το δολάριο. Οι πρώτοι σόλιδοι που φτιάχτηκαν είχαν την αξία που είχε το πραγματικό βάρος τους στο μέταλλο από το οποίο φτιάχτηκαν. Αυτός που το έκανε αυτό ήταν ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος γι' αυτό και οι σόλιδοι είναι ως σήμερα γνωστοί ως «Αγιοκωνσταντινάτα».*

*Στα πολύ παλιά χρόνια, ένας χρυσός σόλιδος άξιζε όσο και ο χρυσός που είχαν χρησιμοποιήσει για να τον φτιάξουν. Σήμερα αν είχαμε ακόμα τους σολίδους θα έπρεπε να δίνουμε πέντε με έξι κέρματα του ενός ευρώ για να πάρουμε ένα σόλιδο.*

*Ελπίζω να σας άρεσε η Ιστορία μου και να κατάφερα να απαντήσω στην απορία σας.*

*Φιλικά,*

*Μαίρη*

*(Τέλος γράμματος)*

## **2. Το κείμενο της δραματοποίησης**

Για την δημιουργία του ακόλουθου δραματικού κειμένου αντλήθηκαν στοιχεία από το παιδικό βιβλίο της Σοφίας Ζαραμπούκα με τίτλο «*Το Βυζάντιο σε εικόνες*» (τόμος Α' και τόμος Β').

### **Τα χρόνια τα βυζαντινά**

Αφηγητής            Ο βασιλιάς της Ρώμης, ο Κωνσταντίνος, είναι πολύ ανήσυχος. Η χώρα του είναι τόσο μεγάλη που δεν μπορεί να την ελέγξει. Εχθροί έχουν φτάσει πολύ κοντά στο βυζαντινό βασίλειο. Γύρω του οι στρατιωτικοί τρώνε, πίνουνε και καλοπερνάνε και δεν έχουν καμία όρεξη για άλλους πολέμους.

Η μητέρα του Κωνσταντίνου, η βασίλισσα Ελένη, έχει γίνει κρυφά χριστιανή αλλά ο γιος της δεν το ξέρει. Έχουν περάσει πολλά χρόνια από τότε που ο Χριστός σταυρώθηκε και ακόμα όσοι πιστεύουν, το έχουν κρυφό. Θεωρούνται εχθροί του βασιλιά, αφού πιστεύουν ότι ο Θεός είναι πάνω από όλους. Ο Κωνσταντίνος δίνει εντολή να μην φυλακίζονται οι άνθρωποι επειδή είναι χριστιανοί. Αυτό όμως ξεσηκώνει όλους εκείνους που δεν πιστεύουν στο Χριστό. Έτσι, ξεσπάει πόλεμος ανάμεσα σε αυτούς που πιστεύουν στο Χριστό και αυτούς που δεν πιστεύουν.

### **ΣΚΗΝΗ 1<sup>η</sup>**

(Ακούγεται το μουσικό κομμάτι του Bach “Adagio”. Τα φώτα ανοίγουν. Βρισκόμαστε στο παλάτι του βασιλιά Κωνσταντίνου στη Ρώμη. Ένας υπηρέτης μπαίνει στην αίθουσα του θρόνου, όπου βρίσκεται ο βασιλιάς Κωνσταντίνος.)

Υπηρέτης 1        *Βασιλιά Κωνσταντίνε, με φωνάζατε;*

Βασιλιάς            *Ναι, έλα μέσα. Θέλω να σου πω το σχέδιό μου.*

Κων/νος

Υπηρέτης 1        *Πες μου βασιλιά Κωνσταντίνε.*

Βασιλιάς            *Όπως ξέρεις, το βασίλειο έχει χωριστεί στα δυο. Η Ρώμη δεν κάνει και για τους δυο βασιλιάδες.*

Υπηρέτης 1        *Αυτό το ξέρω βασιλιά!! Αύριο θα πολεμήσουμε και όποιος από τους δύο νικήσει θα*

*πάρει το θρόνο. Έτσι δεν είναι;*

Βασιλιάς *Σωστά, όμως ποιος θα είναι ο νικητής;*

Κων/νος

Υπηρέτης 1 *Πού να ξέρω;*

Βασιλιάς *Έχεις δίκαιο. Πήγαινε για ύπνο καλύτερα! Αύριο μας περιμένει μια δύσκολη μέρα.* (Φεύγει από τη σκηνή ο υπηρέτης 1.)

Κων/νος

Βασιλιάς *Τι κρίμα να πολεμούν οι άνθρωποι! Και όμως! Αυτή η μάχη πρέπει να γίνει! Εμείς είμαστε χριστιανοί, οι Ρωμαίοι δεν είναι. Κάποιος θα νικήσει και κάποιος θα χάσει* (εικ. 42).

Κων/νος

(Μπαίνει στη σκηνή ένα λάβαρο με βυζαντινή σημαία που γράφει «Εν τούτω νίκα» και κινείται γύρω από τον βασιλιά Κωνσταντίνο. Το κρατά ένα παιδί που είναι τυλιγμένο με σεντόνι). (Ακούγεται το μουσικό κομμάτι του Μάνου Χατζηδάκη “Faccia Spia - The Ballad of Che”.

Μπαίνει το «αόρατο λάβαρο» και ακούγεται τραγουδιστά το εξής:

*Κωνσταντίνε αν θέλεις το καλό σου  
το Σταυρό να έχεις για σύμβολό σου.*

*Τους εχθρούς σου θα τους νικήσεις,  
τους χριστιανούς για να βοηθήσεις.*

*Με αυτό θα νικήσεις! Με αυτό θα νικήσεις!* (εικ. 43)

(Βγαίνει από τη σκηνή το λάβαρο. Τα φώτα σβήνουν. Ξημερώνει η επόμενη μέρα. Τα φώτα ανοίγουν).

Βασιλιάς *Τι ήταν αυτό που είδαν τα ματάκια μου και άκουσαν τα αυτιά μου; Θεούλη μου τι να σημαίνει αυτό; Μανωλάκη;! Μανωλάκη;!*

Κων/νος

Υπηρέτης 2 *Μάλιστα βασιλιά.* (εικ. 44)

Βασιλιάς *Είδα ένα περίεργο όνειρο, ότι ένας σταυρός μου μιλούσε και μου τραγουδούσε «Με αυτό θα νικήσεις! Με αυτό θα νικήσεις!».* Τι σημαίνει;

Κων/νος

Υπηρέτης 2 *Και πού θέλεις να ξέρω εγώ βασιλιά μου; Ένας φτωχός και αγράμματος ανθρωπάκος είμαι. Η μητέρα σας η Ελένη θα ξέρει!*

Βασιλιάς

*Τρέξε να την βρεις και πες της να έρθει αμέσως!*

Κων/νος

(Ακούγετε ένα ηχητικό εφέ που αποδίδει τον ήχο κάποιου που τρέχει)

*(Βγαίνει από την αίθουσα του θρόνου ο υπηρέτης και μετά από λίγο μπαίνει η βασίλισσα Ελένη.)*

Βασιλιάς *Μητέρα είδα στο όνειρο μου ένα σταυρό να μου λέει «Με αυτό θα νικήσεις! Με αυτό θα νικήσεις!».*

Βασίλισσα *Παιδί μου, αυτό είναι ένα σημάδι από το Θεό για να νικήσεις. Αν έχεις το σταυρό για σύμβολό σου στη μάχη, θα νικήσεις!*

Βασιλιάς *Εντάξει μητέρα. Μείνε ήσυχη (εικ. 45).*

Κων/νος

*(Φεύγει από τη σκηνή η βασίλισσα Ελένη και ο υπηρέτης 3 μπαίνει να σφουγγαρίσει )*

Βασιλιάς *Έλα εδώ που σε θέλω! Ειδοποίησε αμέσως το στρατό να έχει μπροστά στη μάχη μια σημαία με το σταυρό του Χριστού και να γράφει «Εν τούτω νίκα».*

Κων/νος

Υπηρέτης 3 *Στις διαταγές σας, Υψηλότητα.*

*(Βγαίνει από την αίθουσα του θρόνου ο υπηρέτης 3 και μετά από λίγο μπαίνει μέσα ο στρατηγός Νομισματάκης)*

Στρατηγός *Τους φάγαμε λάχανο Βασιλιά.! Δεν έμεινε κανείς από τους εχθρούς. Μόλις είδαν τη σημαία μας το έβαλαν όλοι στα πόδια!!(εικ. 46).*

Νομισματάκης

Βασιλιάς *Μπράβο Νομισματάκη! Θα το γλεντήσουμε απόψε! Πάρε αυτό το πουγκί με τα νομίσματα και αν δεν σου φτάσουν εγώ είμαι εδώ! Θέλω να φάει και να πιει όλος ο βυζαντινός λαός!*

Κων/νος

Στρατηγός *Αμέσως Βασιλιά..*

Νομισματάκης

Βασιλιάς *Πάμε τώρα να γλεντήσουμε!*

Κων/νος

*(Ακούγεται το μουσικό κομμάτι του Antonio Vivaldi “Spring”. Τα φώτα σβήνουν.)*

Αφηγητής

Ο βασιλιάς Κωνσταντίνος σχεδιάζει να χτίσει μια καινούργια πόλη που θα είναι η πιο δυνατή από όλες. Θέλει να τη χτίσει σε ένα μέρος για να ενώσει όλους τους δικούς του ανθρώπους. Δίνει εντολή η νέα πόλη να είναι έτοιμη το συντομότερο δυνατό. Όλοι δουλεύουν νύχτα μέρα για να τελειώσουν τα έργα τους. Χτίζουν παλάτια, ιππόδρομο, εκκλησίες και αγορές. Όλα αυτά γίνονται για να ομορφύνουν

την πιο δυνατή πόλη του βυζαντινού βασιλείου, την Κωνσταντινούπολη.

Τα χρόνια περνούν και ο βασιλιάς Κωνσταντίνος αρχίζει να σκέφτεται ποιος θα πάρει τη θέση του. Οι καβγάδες ξεκινούν και οι Πέρσες ολοένα και συχνότερα εμφανίζονται και απειλούν όλο το βυζαντινό βασίλειο. Ο Κωνσταντίνος, λίγο πριν φύγει από το βασίλειό του για να πολεμήσει τους Πέρσες, σκέφτεται να κάνει βασιλιάδες τους γιους του. Οι γιοι του παίρνουν την εξουσία και μετά από χρόνια, κάνουν βασιλιάδες τους γιους τους και οι γιοι των γιων τους δίνουν το θρόνο τους στους δικούς τους γιους. Αυτό συνεχίζεται για πολλά πολλά χρόνια μέχρι που τον θρόνο παίρνει ο βασιλιάς Ιουστινιανός και η γυναίκα του, η βασίλισσα Θεοδώρα.

Ο Ιουστινιανός λύνει όλα τα προβλήματα του βασιλείου. Φτιάχνει νέους νόμους. Δουλεύει τόσο σκληρά που τον λένε «Ο βασιλιάς που δεν κοιμάται ποτέ», γιατί όλα περνάνε από τα χέρια του. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι έχει αυτή τη δύναμη γιατί του την έδωσε ο Θεός για να υπηρετεί το καλό των ανθρώπων. Πολλά και σπουδαία έργα γίνονται αυτήν την εποχή. Γράφονται οι πιο ωραίοι ύμνοι που ακούμε στην εκκλησία και ζωγραφίζονται μοναδικές εικόνες. Χτίζονται επίσης πολλοί όμορφοι ναοί.

## **ΣΚΗΝΗ 2<sup>η</sup>**

(Τα φώτα ανοίγουν. Ακούγεται το μουσικό κομμάτι των Secret Garden “Windancer”. Είμαστε στην Κωνσταντινούπολη, μέσα στο καινούργιο παλάτι του βασιλιά Ιουστινιανού και της βασίλισσας Θεοδώρας, μετά από πολλά χρόνια.)

Υπηρέτης 1 *Σαν παραμυθένιος ήταν χθες ο γάμος του βασιλιά Ιουστινιανού και της βασίλισσας Θεοδώρας.*

Υπηρέτης 2 *Το γλέντησαν όλοι για τα καλά!*

*(Ο βασιλιάς σιγοτραγουδά)*

Βασιλιάς *Είμαι εγώ ο Ιουστινιανός*  
Ιουστινιανός *και ακούω το πρόβλημα του καθενός*  
*έχω τη δύναμη και τη σοφία*  
*θέλω να χτίσω την Αγία Σοφία.*



Στρατιώτης 1 Βασιλιά Ιουστινιανέ! Χανόμαστε, χανόμαστε!  
Βασιλιάς Τι συμβαίνει;  
Ιουστινιανός  
Στρατιώτης 1 Χανόόμαστε βασιλιά! Όλος ο κόσμος είναι θυμωμένος μαζί σου!  
Βασιλιάς Και γιατί παρακαλώ;  
Ιουστινιανός  
Στρατιώτης 1 Μια στιγμή να πάρω μια ανάσα και θα σας τα πω όλα ο καημενούλης. Όλοι μαζεύτηκαν στον Ιππόδρομο.  
Βασιλιάς  
Ιουστινιανός Και τι κάνουν εκεί;  
Στρατιώτης 1 Φωνάζουν όλοι μαζί πως περνάνε άσχημα με εσένα βασιλιά. Λένε ότι τους βάζεις να πληρώνουν παντού λεφτά.  
Βασιλιάς Και γιατί κανείς δεν ήρθε να μου τα πει εμένα όλα αυτά;  
Ιουστινιανός  
Στρατιώτης 1 Αυτό προσπαθούσα να τους πω, αλλά... αυτοί το δικό τους. Ενόθηκαν όλοι μαζί και κάνουν ζημιές σε όλη την Κωνσταντινούπολη. Σε λίγο θα έρθουν και εδώ!  
Βασιλιάς Ω Θεέ μου!! Κινδυνεύουμε και εμείς;;;  
Ιουστινιανός  
Στρατιώτης 1 Ναι βασιλιά Ιουστινιανέ, και εσύ βασίλισσα Θεοδώρα!  
Βασιλιάς Τι θα κάνουμε Θεοδώρα;  
Ιουστινιανός  
Στρατιώτης 1 Μεγαλειότατε να πηγαίνω εγώ γιατί έχω ξεχάσει κάτι, τώρα που το θυμήθηκα!!!!  
(Φεύγει από την σκηνή βιαστικά.)  
Θεοδώρα Λοιπόν Ιουστινιανέ, άκου με προσοχή τι σκέφτηκα. Πρέπει να στείλεις κάποιον στον Ιππόδρομο, για να δώσει νομίσματα στους μισούς από τους θυμωμένους και να τους πει να φωνάζουν ότι υποστηρίζουν τον βασιλιά και τη βασίλισσα». Όταν το ακούσουν οι άλλοι μισοί θα ξεσηκωθούν! Μόνο έτσι θα μπορέσουμε να τους χωρίσουμε σε δυο ομάδες για να μαλώσουν μεταξύ τους!  
Βασιλιάς ΚΑ-ΤΑ-ΠΛΗ-ΚΤΙ-ΚΟ! Πάω αμέσως να δώσω εντολή στο στρατηγό Ναρσή και στο στρατηγό Βελισάριο.  
Ιουστινιανός  
Θεοδώρα Θεέ μου, βοήθα να νικήσουμε και υπόσχομαι να χτίσουμε μια εκκλησία και να την

*ονομάσουμε Αγία Σοφία.*

*(Φεύγει ο Ιουστινιανός από τη σκηνή και μετά από λίγο επιστρέφει. Μπαίνει έπειτα ο στρατηγός Ναρσής με το στρατηγό Βελισάριο.)*

Στρατηγός Βασιλιά, τους νικήσαμε όλους (εικ. 49)!

Ναρσής-

Στρατηγός Βελισάριος Ακούγεται το μουσικό κομμάτι του Yann Tiersen “Comptine d’un autre été - l’après”. Τα φώτα κλείνουν.

Αφηγητής

*Πέντε μέρες κρατούν οι φασαρίες. Ο Ιουστινιανός αναγκάζεται να αλλάξει τους νόμους που κάνουν τον κόσμο να επαναστατεί. Ενώ ο ίδιος έχει αποφασίσει να εξαφανιστεί από το βυζαντινό βασίλειο φεύγοντας μακριά, η Θεοδώρα τον σταματάει. Τον πείθει ότι είναι καλύτερα να μείνει εκεί. Στέλνει τους στρατηγούς του, Βελισάριο και Ναρσή, να σταματήσουν την επανάσταση του κόσμου.*

Στο τέλος της δραματοποίησης ακούγεται το μουσικό κομμάτι “J’y Suis Jamais Alle” του Yann Tiersen, που σηματοδοτεί το τέλος του ταξιδιού στα βυζαντινά χρόνια.

(Τέλος δραματικού κειμένου)

### **3. Η απάντηση από το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης,**

Μετά την ολοκλήρωση της επίσκεψης των παιδιών στο Ι.Μ.Κ. και αφού τα παιδιά έστειλαν μια ευχαριστήρια κάρτα στον εν λόγω ιστορικό χώρο, έλαβαν σύντομα μια εκτενή απάντηση. Ο απαντητικός φάκελος από το μουσείο περιείχε το εξής κείμενο:

*Αγαπητά παιδιά του Α'3,*

*Για τις όμορφες ζωγραφιές ευχαριστούμε*

*Να σας ξεχάσουμε ποτέ μας δεν μπορούμε.*

*Μα πριν να σας αποχαιρετήσουμε,*

*μια Ιστορία από τα βυζαντινά χρόνια θα σας χαρίσουμε.*

*Ο Νικηφόρος ο Φωκάς*

*ήταν μεγάλος βασιλιάς,*

*κατά τα βυζαντινά τα χρόνια,*

*στην Κρήτη τη θαλασσοχώρα.*

*Ήταν οι Άραβες πολλοί*

*της Κρήτης οι εχθροί*

που την απειλούσαν και  
δική τους να την κάνουν προσπαθούσαν.

Τότε ο Νικηφόρος ο Φωκάς  
έστρωσε σχέδιο μεμιάς,  
την Κρήτη για να σώσει,  
τους εχθρούς να τελειώσει.

Μα με έναν μεγάλο βασιλιά,  
σαν το Νικηφόρο το Φωκά,  
πώς ο στρατός να μην νικήσει  
και τους εχθρούς να εξαφανίσει;

Με άλογα λοιπόν πολλά  
και πλοία πολεμικά,  
ο βυζαντινός στρατός κατάφερε  
τη νίκη να κερδίσει  
και ελεύθερη ζωή  
στην Κρήτη να χαρίσει.

Μετά από αυτή τη νίκη  
κυκλοφόρησαν πολλά  
νομίσματα βυζαντινά,  
που έδειχναν για βασιλιά  
το Νικηφόρο το Φωκά.

Και κάποια από αυτά  
τα νομίσματα τα χρυσά  
τα έκρυψαν μέσα στη γη  
και βρέθηκαν σαν θησαυροί.

Θυμάστε βρε παιδιά  
το χρυσό το θησαυρό  
που είδαμε μαζί

*στη νομισματική τη συλλογή;*

*Στο Ηράκλειο τον ανακάλυψαν  
και στο μουσείο μας τον χάρισαν,  
για να μπορούμε όλοι εμείς  
να βλέπουμε ευθύς  
την Ιστορία που ήταν βασιλιάς  
ο Νικηφόρος ο Φωκάς.*

*Σας ευχαριστούμε!*