

**Η Τοπική Ιστορία στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας: εφαρμόζοντας  
στην τάξη τον θεματικό φάκελο «Πρόσκληση σε βυζαντινό γεύμα»**

**Μαρία Βλαχάκη**

*Συμβ. Διδάσκουσα Τ.Ε.Π.Α.Ε.*

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

[mariavlachaki@nured.auth.gr](mailto:mariavlachaki@nured.auth.gr)

[mariavlachaki@yahoo.gr](mailto:mariavlachaki@yahoo.gr)

**Άγγελος Παληκίδης**

*Επίκουρος καθηγητής Διδακτικής της Ιστορίας*

*Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*

[apalidik@he.duth.gr](mailto:apalidik@he.duth.gr)

**Περίληψη**

Ο θεματικός φάκελος «Πρόσκληση σε βυζαντινό γεύμα» αποτελεί μέρος του νέου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας για την Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Κύριο θέμα του είναι η διατροφή στο Βυζάντιο και συγκεκριμένα στην Κωνσταντινούπολη του 11ου αιώνα. Στην εισήγηση, αφού περιγράφεται η θεωρητική βάση και σκιαγραφείται το διεθνές πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται ο διδακτικός σχεδιασμός τέτοιου είδους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αναλύονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής του θεματικού φακέλου στο 23<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς κατά τη σχολική χρονιά 2017-18. Με αφετηρία τη σημερινή ονομασία της περιοχής του σχολείου («Βυζάντιο») και με έναυσμα την πρόσκληση στην τάξη ενός απογόνου οικογένειας Κωνσταντινουπολιτών μαγείρων, οι μαθητές και μαθήτριες εξοικειώνονται με την ιστορική έρευνα αξιοποιώντας

## ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΛΑΜΙΑ 22-24 Νοεμβρίου 2019

ποικίλες πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές. Διακρίνουν διαφορετικές πολιτισμικές επιρροές στη βυζαντινή διατροφή και κατανοούν την έννοια της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Συσχετίζουν τις αποκλίσεις στις διατροφικές συνήθειες με τη διαφορετική κοινωνική θέση, την πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα των μελών της βυζαντινής κοινωνίας. Κατανοούν τη θέση και τον ρόλο στη βυζαντινή κοινωνία συλλογικών υποκειμένων, όπως ο άνδρας, η γυναίκα, το παιδί, ο δούλος και συζητούν για τις έννοιες του πλούτου και της φτώχειας. Αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές στις διατροφικές συνήθειες της βυζαντινής και της σύγχρονης κοινωνίας. Τελικός στόχος της παρούσας εισήγησης είναι αφενός να συμβάλει στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στη θεωρία και τη διδακτική πράξη και αφετέρου να προκαλέσει μια ουσιαστική συζήτηση πάνω στη διδασκαλία της ιστορίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

### **Λέξεις κλειδιά**

Ιστορική σκέψη, ιστορική συνείδηση, ιστορική φαντασία, δημιουργική σκέψη, πολυτροπικές πηγές, θεματικός φάκελος, πρόγραμμα σπουδών ιστορίας

### **Η ιστορική συνείδηση και σκέψη στη σχολική τάξη: προβληματισμοί και προκλήσεις**

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση και ερμηνεία της δομής, του περιεχόμενου και της εφαρμογής του θεματικού φακέλου «Πρόσκληση σε βυζαντινό γεύμα» του νέου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας για την Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου (ΠΣ Ιστορίας, 2018), είναι απαραίτητο να προηγηθούν ορισμένες σύντομες εννοιολογικές διευκρινίσεις, ώστε να γίνει κατανοητό το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και καλείται να λειτουργήσει το νέο εγχείρημα.

Τα τελευταία χρόνια διεξάγεται διεθνώς μια ενδιαφέρουσα συζήτηση για την ιστορική εκπαίδευση όχι μόνο στους κόλπους της επιστημονικής κοινότητας και του εκπαιδευτικού κόσμου, αλλά και στον ευρύτερο δημόσιο χώρο. Η έκρηξη του ενδιαφέροντος για την ιστορία και τον ρόλο που αυτή διαδραματίζει ή θα πρέπει να διαδραματίζει στο ρευστό τοπίο των σύγχρονων κοινωνιών –και με τις τρεις μορφές της, ακαδημαϊκή, εκπαιδευτική και δημόσια– συνδέεται με πολλούς τρόπους με κρίσιμα ζητήματα των ατομικών και συλλογικών υποκειμένων: εθνικές, εθνοτικές και υπερ-εθνικές ταυτότητες, κοινωνικό φύλο, πολιτικές ιδεολογίες, θρησκείες, μετανάστευση, μνήμη και πολιτισμική ετερογένεια. Η πολυπλοκότητα της σύγχρονης πραγματικότητας και η ανάγκη διαμόρφωσης νέων εξηγητικών σχημάτων και ερμηνευτικών πλαισίων, τα οποία θα συνδέουν αιτιακά το παρόν με το παρελθόν, θα το τοποθετούν στον εξελικτικό άξονα του χρόνου και, τελικά, θα το αφηγηματοποιούν επέφερε δύο σημαντικές συνέπειες: Πρώτον, αποδέσμευσε την ιστορία από τον καταστατικό ρόλο που η νεωτερικότητα της όρισε, δηλαδή τη θεμελίωση της εθνικής ταυτότητας, και την έφερε με πολλούς τρόπους πιο κοντά στις

ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΛΑΜΙΑ 22-24 Νοεμβρίου 2019

κοινωνικές επιστήμες καλώντας την επιτακτικά να επαναπροσδιορίσει τη θέση της με πυξίδα το παρόν· και, δεύτερον, έθεσε στο επίκεντρο του προβληματισμού και όχι σπάνια των αντιπαράθεσεων, την έννοια της ιστορικής συνείδησης.

Οι εξελίξεις αυτές επέδρασαν καταλυτικά και στη σχολική ιστορία. Ανεξάρτητα από τις διδακτικές παραδόσεις και τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες κάθε κράτους, τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος ή, ακριβέστερα, της παιδαγωγικής προσήλωσης, από την πληροφορία και την απομνημόνευση στη μαθησιακή διαδικασία και στην ιστορική σκέψη, ενώ, σε πολλές περιπτώσεις, μεταξύ των κεντρικών στόχων του μαθήματος περίοπτη θέση πήραν οι ιστορικές δεξιότητες ως βασικά εργαλεία καλλιέργειας ιστορικού γραμματισμού (Ercikan & Seixas, 2015· Harrisetal, 2014).

Ο χώρος εδώ ασφαλώς δεν επιτρέπει την ολόπλευρη ανάλυση των παραπάνω εννοιών. Ωστόσο, θα πρέπει να γίνουν ορισμένες εννοιολογικές διευκρινίσεις, προκειμένου να εκτιμηθεί σωστά η θέση της Τοπικής Ιστορίας στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας και να αξιολογηθούν επαρκώς ο θεματικός φάκελος και η εφαρμογή του, που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

Μέχρι πρόσφατα και υπό το πρίσμα της αντιπαράθεσης ανάμεσα στην παραδοσιακή και τη νέα διδακτική του μαθήματος της ιστορίας, πολλοί ερευνητές υιοθετούσαν μια διχοτομική διάκριση ανάμεσα στη δηλωτική και τη διαδικαστική γνώση, δηλαδή ανάμεσα στην γνώση περιεχομένου από τη μια και την επίγνωση και άσκηση των μεθόδων των ιστορικών από την άλλη. Σε χώρες του δυτικού κόσμου, όπως η Γαλλία, οι ΗΠΑ και η Μεγάλη Βρετανία, στη σχολική ιστορία των οποίων έγιναν εκτεταμένες μεταρρυθμίσεις και επιχειρήθηκαν βαθιές τομές, αυτή η διάκριση γρήγορα προκάλεσε γενικευμένη δημόσια αντιπαράθεση με ιδεολογικές προεκτάσεις γύρω από τον ρόλο της ιστορίας στην εκπαίδευση και την κοινωνία, καθώς και την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής της διαχείρισης στα σχολεία (Wineburg, 2001· Μαυροσκούφης, 2005· Κόκκινος, 2006). Πίσω από το δίλημμα «γνώση ή μέθοδος;» κρύβονταν σοβαρά ιδεολογικά διακυβεύματα, που είχαν να κάνουν με την αμφισβήτηση του μονοδιάστατου εθνικού αφηγήματος και τον κριτικό έλεγχο των ιστορικών μύθων· με άλλα λόγια, η μύηση στη διαδικασία παραγωγής της ιστορικής γνώσης και στην ανάλυση πρωτογενών κυρίως ιστορικών πηγών θεωρήθηκε απειλή για την εθνική ταυτότητα και συνείδηση (Council of Europe, 2018). Στην ελληνική σχολική ιστορία, παρόλο που ήταν ελάχιστα τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα και αυτά ακόμα αποδομήθηκαν ή εκφυλίστηκαν στην εφαρμογή τους, το παραπάνω δίλημμα τίθεται μετωνυμικά ως «γνώση ή κρίση;», με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να απαντούν ότι δεν μπορούν οι μαθητές να διατυπώσουν προσωπικές κρίσεις, αν δεν έχουν προηγουμένως κατακτήσει επαρκείς γνώσεις. Λαμβάνοντας υπόψη την κοινή παραδοχή ότι οι ιστορικές γνώσεις των παιδιών είναι πολύ φτωχές, αυτό απλά σημαίνει ότι πρακτικά οι μαθητές δεν έχουν δικαίωμα άποψης –τουλάχιστον η μεγάλη πλειονότητα αυτών.

Στις ΗΠΑ, όπου ισχύει και εφαρμόζεται το *National Assessment of Educational Progress (NAEP) U.S. History Test*, η διάκριση σε «περιεχόμενο» και «δεξιότητες» είναι προγραμματική. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι τα δύο πεδία μαθησιακών στόχων

δεν αλληλοδιαπλέκονται και δεν αλληλεπιδρούν. Σε μερικές περιπτώσεις, μάλιστα, είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς ποιοι από τους βασικούς στόχους ανήκουν στη μια ή στην άλλη κατηγορία (Lazer, 2015). Ειδικότερα, η κατηγορία «περιεχόμενο», που ονομάζεται και «ιστορική γνώση και οπτική», περιλαμβάνει ιστορικά θέματα, περιόδους και περιοχές, ενώ δίνει έμφαση στην κατανόηση των ανθρώπων, των γεγονότων, των εννοιών, των κινήματων και των πλαισίων στην ιστορική τους διάσταση. Στη γνώση περιεχόμενου κατατάσσονται, επίσης, η ακολουθία των γεγονότων και η αναγνώριση της πολλαπλότητας των ιστορικών οπτικών. Από την άλλη πλευρά, στις δεξιότητες εντάσσονται η ιστορική ανάλυση και ερμηνεία, η αναγνώριση των ιστορικών σχημάτων και της σχέσης αιτίου-αποτελέσματος, η κατανόηση των αξιών που επικρατούσαν σε άλλες ιστορικές εποχές και η διατύπωση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και γενικεύσεων (στο ίδιο). Είναι προφανές λοιπόν ότι το δίλημμα «περιεχόμενο ή δεξιότητες» είναι επίπλαστο, καθώς οι δύο κατηγορίες αποτελούν μεγάλες δεξαμενές γνωστικών λειτουργιών που συνδέονται μεταξύ τους και ότι, όταν λέμε «περιεχόμενο», δεν εννοούμε μόνο την ιστορική πληροφορία ή, όταν αναφερόμαστε σε «δεξιότητες», δεν περιοριζόμαστε σε τεχνικές άσκησης της ιστορικής μεθόδου ή κριτικής αποτίμησης των ιστορικών γεγονότων.

Το δεύτερο ζήτημα αφορά στην περιγραφή της ιστορικής συνείδησης, της κεντρικότερης ίσως έννοιας στη δημόσια ιστορία και την ιστορική εκπαίδευση. Παρά την πλούσια βιβλιογραφία που παράγεται τα τελευταία χρόνια γύρω από την ιστορική συνείδηση, δύο παραμένουν οι βασικές θεωρίες που διασυνδέονται σαφέστερα με την εκπαίδευση και διεκδικούν ενεργό ρόλο στη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση του μαθήματος της ιστορίας: Η θεωρία του Jörn Rüsen (1993), που εστιάζει περισσότερο στην ιστορική αφήγηση, και η δομική θεωρία του Hans-Jürgen Pandel (1987). Από αυτές, η προσέγγιση του Pandel ανταποκρίνεται περισσότερο στη δομή και στη στοχοθεσία του θεματικού φακέλου μας, γι' αυτό και θα αναφερθούμε συνοπτικά στα βασικά της χαρακτηριστικά.

Ο Pandel εκλαμβάνει την ιστορική συνείδηση ως μια διανοητική κατασκευή που αποτελείται από επτά αλληλο-διαπλεκόμενες εννοιολογικές κατηγορίες. Οι τρεις πρώτες είναι ο χρόνος, η πραγματικότητα και η ιστορικότητα και εντάσσονται σαφώς στο πεδίο της ιστορίας, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις -ταυτότητα, πολιτική, οικονομία/κοινωνία και ηθική- είναι κοινωνικές. Σε κάθε κατηγορία περιλαμβάνονται ομάδες ή ζεύγη αντιπαρατιθέμενων περιγραφικών εννοιών που αποσαφηνίζουν τις κομβικές διακρίσεις: «χθες»-«σήμερα»-«αύριο» (χρόνος), «πραγματικό»-«φανταστικό» (πραγματικότητα), «στατικό»-«μεταβλητό» (ιστορικότητα), «εμείς»-«εσείς» (ταυτότητα), «πάνω»-«κάτω» (πολιτική), «φτωχοί»-«πλούσιοι» (οικονομία/κοινωνία), «σωστό»-«λάθος» (ηθική). Καλλιεργώντας και κατακτώντας σταδιακά τις έννοιες που ανήκουν στο καθαρά ιστορικό πεδίο, οι μαθητές αντιλαμβάνονται σε βάθος τον ιστορικό χρόνο τόσο στην γραμμική, όσο και στις πολλαπλές του διαστάσεις, διακρίνουν το πραγματικό από το φανταστικό στο ιστορικό παρελθόν, απεμπλέκονται από τον παροντισμό και εντοπίζουν την ιστορική αλλαγή σε επίπεδο τοπικών, εθνικών και υπερ-εθνικών κοινωνιών. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τη σημασία άσκησης των κοινωνικών κατηγοριών της ιστορικής

συνείδησης, αρκεί μόνο να παρατηρήσουμε τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών για να εκτιμήσουμε την επείγουσα ανάγκη καλλιέργειας της κατανόησης και του σεβασμού της ετερότητας στις ποικίλες μορφές της και κυρίως σε επίπεδο φυλής, τάξης και κοινωνικού φύλου. Γι' αυτό, οι Carlos Kölb και Lisa Konrad (2015) προτείνουν την καλλιέργεια μιας «μοντέρνας ιστορικής συνείδησης», η οποία, μεταξύ άλλων, θα περιλαμβάνει την αναγνώριση της ενδεχομενικότητας, της ετερότητας και της διαφοράς, σε έναν κόσμο όπου οι άνθρωποι επικοινωνούν σε πλανητική κλίμακα, μεταναστεύουν ή κάνουν μαζικό τουρισμό. Αυτή η ιστορική συνείδηση προβάλλεται ως αποτελεσματική λύση για τη διαπολιτισμική επικοινωνία, γι' αυτό και δεν θα πρέπει να αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των ιστορικών και των διανοούμενων. Αυτός είναι ο κύριος λόγος για τον οποίον οι μελετητές προτείνουν τη διασύνδεσή της με το ραγδαία αναπτυσσόμενο πεδίο των «σπουδών ετερότητας» (στο ίδιο). Άλλωστε, ακόμη και η ιστορική συνείδηση ως έννοια γένους επικοινωνεί με τη θεωρητική παράδοση άλλων επιστημονικών κλάδων, όπως του γενετικού στρουκτουραλισμού, της κοινωνιο-ιστορικής ψυχολογίας, της αφηγηματικής ψυχολογίας, της θεωρίας της ιστοριογραφίας και της ιστορικής εκπαίδευσης (στο ίδιο).

Αντίθετα με την αναπόφευκτη ασάφεια που μπορεί να προκαλεί η εμπράγματη εισαγωγή των θεωριών της ιστορικής συνείδησης στην εκπαιδευτική πράξη, τα μοντέλα ιστορικής σκέψης συνιστούν πιο ρεαλιστικές βάσεις εφαρμογής. Από την πλούσια παραγωγή σχημάτων ιστορικής σκέψης, το επικρατέστερο σήμερα διεθνώς είναι το σχήμα των έξι δομικών εννοιών που προτείνουν οι P. Seixas και T. Morton (2013) και αφορούν στην *ιστορική σημασία, τη χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, τη συνέχεια και αλλαγή, την αιτία και αποτέλεσμα, την υιοθέτηση ιστορικής οπτικής και την κατανόηση των ηθικών διαστάσεων της ιστορίας*. Το σχήμα αυτό έχει το πλεονέκτημα ότι συνδυάζει την άσκηση ιστορικών δεξιοτήτων με την προσέγγιση των ιστορικών αξιών και οπτικών, γι' αυτό και προτιμήθηκε από τους συντάκτες του ελληνικού ΠΣ Ιστορίας (2018-19), τόσο ως θεωρητική βάση όσο κυρίως στην εξειδικευμένη στοχοθεσία των ενοτήτων γνωστικού περιεχομένου και των θεματικών φακέλων του μαθήματος.

Τέλος, κρίσιμο ζήτημα στην ιστορική συνείδηση και στη διδακτική του μαθήματος της ιστορίας, όπως τουλάχιστον τονίζεται στο γερμανικό και στο σουηδικό πρόγραμμα σπουδών ιστορίας, είναι η συγκριτική μελέτη παρελθόντος-παρόντος, ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών και η ανακάλυψη αυτών που επιβιώνουν και αυτών που χάνονται σε επίπεδο υλικού και άυλου πολιτισμού (Eliasson et all, 2015). Η καλλιέργεια στους μαθητές αυτής της δεξιότητας συνιστά θεμελιώδη στόχο του ελληνικού ΠΣ Ιστορίας και αποτέλεσε βασικό κριτήριο κατά την επιλογή και τον σχεδιασμό των θεματικών φακέλων. Στην περίπτωσή μας, αφετηρία είναι το παρόν και συγκεκριμένα η ονομασία της γειτονιάς του σχολείου («Βυζάντιο»), ενώ μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες πάνω σε επιλεγμένες πηγές καλούνται οι μαθητές να συγκρίνουν και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στη βυζαντινή εποχή και στο σήμερα σε επίπεδο λεκτικών στοιχείων, κοινωνικών υποκειμένων, οικογενειακών σχέσεων, δομών, ειδών διατροφής και μαγειρικής, αντικειμένων

καθημερινής χρήσης, νοοτροπιών και ηθικών αντιλήψεων κτλ. Η πρόκληση είναι μεγάλη, αν λάβουμε υπόψη ότι η απόσταση που χωρίζει τις δύο εποχές είναι τεράστια, σε πολλά επίπεδα και όχι μόνο στο χρονολογικό. Ανασταλτικός παράγοντας για την ιστορική ανάλυση και ερμηνεία είναι και η μονοδιάστατη ταύτιση στη κοινή συνείδηση του Βυζαντίου με τη χριστιανική θρησκεία και, κατά συνέπεια, η «αγιοποίηση» και η αποϊστορικοποίηση της βυζαντινής εποχής.

### **Θεματικοί φάκελοι και Τοπική Ιστορία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας**

Οι θεματικοί φάκελοι αποτελούν μια από τις πιο σημαντικές καινοτομίες του νέου ΠΣ για τρεις κυρίως λόγους: Πρώτον, παρέχουν την ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να κάνουν τον ετήσιο προγραμματισμό τους επιλέγοντας τα θέματά τους από έναν ευρύ κατάλογο θεμάτων, «σύμφωνα με το ιδιαίτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών τους» (ΠΣ Ιστορίας, 2018). Δεύτερον, αντίθετα με τον κορμό της ιστορικής αφήγησης, που μοιραία δίνει μόνο τη γενική εικόνα κάθε ιστορικής περιόδου, οι θεματικοί φάκελοι αποτελούν πεδία εμβάθυνσης και, ως εκ τούτου, ουσιαστικής κατανόησης των ιστορικών φαινομένων και γεγονότων, κυρίως σε επίπεδο αξιών, νοοτροπιών και κοινωνικών δομών. Και τρίτον, ακριβώς επειδή εφαρμόζεται μια κατεξοχήν ερευνητική μεθοδολογία, οι δραστηριότητες που καλούνται να υλοποιήσουν τα παιδιά συνιστούν πολύτιμα εργαλεία για την καλλιέργεια των βασικών δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης. Είναι κοινός τόπος ότι η δυνατότητα εναλλακτικών προσεγγίσεων και διαδρομών και η χρήση διαφορετικών πηγών (υλικών και άυλων, γραπτών, προφορικών και παραστατικών) ενισχύουν την πολυτροπικότητα και την πολυαισθητηριακότητα στη μαθησιακή διαδικασία.

Είναι προφανές, λοιπόν, ότι μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας από τη γνωσιοκεντρικότητα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προάγεται η βιωματική και διερευνητική μάθηση, ενώ η πρόκληση της αυτενέργειας ενθαρρύνει την καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης και έκφρασης των παιδιών.

Η δημιουργική ή αποκλίνουσα σκέψη συνδέεται με τη δυνατότητα επεξεργασίας των δεδομένων ενός προβλήματος με πιο ελεύθερους και ευφάνταστους τρόπους, καταγράφοντας περισσότερες από μία πιθανές απαντήσεις ή εναλλακτικές ιδέες. Η δημιουργική σκέψη συνδέεται με τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα των ιδεών και αναδεικνύει τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις ιδέες των μαθητών. Σημαντικές δημιουργικές ικανότητες είναι η ευαισθησία σε προβληματικές καταστάσεις, η αναλογική σκέψη, η οπτικοποίηση των ιδεών, η φαντασία και η διαισθητικότητα, ο μετασχηματισμός, η ανάλυση και η σύνθεση (Baer, 2011· Carson, 2010). Επιπρόσθετα, η συμμετοχή των μαθητών σε διαθεματικές δραστηριότητες επιτρέπει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Beghetto & Kaufman, 2010· Baer, 2013). Η δημιουργικότητα συνδέεται, επίσης, με τη διαμόρφωση ενός «ανοιχτού» εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο καθοδηγεί τα παιδιά και συγχρόνως παρέχει ευκαιρίες για αυτόνομη μάθηση και ανάληψη πρωτοβουλιών, ανατροφοδοτεί τη διαισθητική σκέψη, κινητοποιεί και καλλιεργεί την περιέργεια, προσφέρει ποικίλα

## ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΛΑΜΙΑ 22-24 Νοεμβρίου 2019

ερεθίσματα στο πλαίσιο της πολυαισθητηριακής μάθησης (Daniels, 2013· Schrek, 2009).

Σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό περιβάλλον, η τοπική ιστορία αποτελεί προνομιακό πεδίο αφενός άσκησης δεξιοτήτων δημιουργικής σκέψης και αφετέρου μελέτης και κατανόησης του παρελθόντος. Άλλωστε, ο τόπος συνδέεται με τον χώρο της αισθητής εμπειρίας και αντίληψης των παιδιών, καθώς εστιάζει στη μικρή κλίμακα της οικογένειας, της κοινότητας, της γειτονιάς, των μικρών παραγωγικών μονάδων, του κύκλου ζωής των ανθρώπων –και με αυτό τον τρόπο φέρνει την ιστορία στα μέτρα του βιώματος, απομειώνοντας ένα από τα «γενετικά» μειονεκτήματα του μαθήματος της ιστορίας, τον αφηρημένο χαρακτήρα της. Ανεξάρτητα από το παρελθόν της, είτε ως γνωστικού είτε ως εκπαιδευτικού πεδίου, η τοπική ιστορία στη σύγχρονη μορφή της έχει αναπτυχθεί σε συνάφεια με τάσεις και μεθοδολογικά εργαλεία που βρίσκονται στην πρωτοπορία της ιστορικής και ανθρωπολογικής επιστήμης: τη μικροϊστορία, τη βιοϊστορία, τη δημόσια ιστορία, την ιστορική δημογραφία, την ιστορική κοινωνιολογία, την ιστορική τοπογραφία, την πολιτισμική ιστορία και την ιστορία των νοοτροπιών, την προφορική ιστορία, τις περιβαλλοντικές σπουδές, τις σπουδές μνήμης, ταυτότητας και τραύματος. Μέσα από τους δρόμους αυτούς η τοπική ιστορία από παρίας της εθνικής και παγκόσμιας ιστορίας μεταμορφώθηκε σε ένα σύγχρονο, ολοένα διευρυνόμενο διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο (Παληκίδης, 2010· Pasternak, 2014).

Πώς μπορούν οι διεθνείς θεωρητικές κατακτήσεις πάνω στην ιστορική συνείδηση και σκέψη, καθώς και ο σχεδιασμός των θεματικών φακέλων, που περιγράφηκαν στις δύο πρώτες ενότητες, να μετασηματιστούν σε συνεκτικά και αξιολογίσιμα μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης, είναι ασφαλώς το πιο κρίσιμο ερώτημα που θέτουν οι εκπαιδευτικοί διεθνώς. Στη συζήτηση προς αυτή την κατεύθυνση επιχειρεί να συμβάλει η εφαρμογή του θεματικού φακέλου «Πρόσκληση σε βυζαντινό γεύμα» στο σχολείο.

### **«Πρόσκληση σε βυζαντινό γεύμα»: μαθησιακά αποτελέσματα από την εφαρμογή του θεματικού φακέλου**

Ο θεματικός φάκελος «Πρόσκληση σε βυζαντινό γεύμα» συμπληρώνει ως προς το περιεχόμενο και τους μαθησιακούς στόχους τη θεματική ενότητα «5. Ο κόσμος του Βυζαντίου - 5.1 Βυζαντινή κοινωνία και πολιτισμός» του ΠΣ Ιστορίας της Ε΄ τάξης. Αποσκοπεί στην κατανόηση πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών εννοιών, στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων που αφορούν στη μέθοδο και διαδικασία πρόσκτησης ιστορικών γνώσεων (διαδικαστική γνώση), καθώς επίσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών που θεωρούνται απαραίτητες για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της δημοκρατικής πολιτειότητας. Δημιουργήθηκε από μέλη της επιστημονικής ομάδας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για το Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, η οποία αποτελούνταν από τη Μαρία Βλαχάκη, τον Γιώργο Μακαρατζή και τον Ιγνάτιο Καραμήνα, με συντονιστή τον Άγγελο Παληκίδη (Θεματικός Φάκελος «Πρόσκληση σε Βυζαντινό Γεύμα», 2018).

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΛΑΜΙΑ 22-24 Νοεμβρίου 2019**

Ο θεματικός φάκελος εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018 στην Ε΄ τάξη του 23<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Καλαμαριάς. Η ονομασία της ειδικότερης περιοχής του Σχολείου («Βυζάντιο») κινητοποίησε τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης να ανακαλύψουν περισσότερα στοιχεία για την καθημερινή ζωή και τις διατροφικές συνήθειες στη βυζαντινή κοινωνία του 11<sup>ου</sup> αιώνα. Η Κωνσταντινούπολη, άλλωστε, μέσω της οικογενειακής μνήμης και παράδοσης, είναι έννοια οικεία στα παιδιά, αφού κατέχει ξεχωριστή θέση στις αφηγήσεις των συγγενών τους, που είναι στην συντριπτική τους πλειονότητα απόγονοι προσφύγων του 1922 (Αχτσηβασίλης, 2009).

Η υλοποίηση του θεματικού φακέλου στην τάξη πραγματοποιήθηκε στις ακόλουθες φάσεις:

- α. Αφόρμηση: Το Βυζάντιο ως ονομασία της περιοχής του σχολείου - Το Βυζάντιο ως μνημονικός τόπος της ιστορίας: Αναδρομική προσέγγιση.
- β. Στην αγορά της Κωνσταντινούπολης του 11ου αιώνα: προϊόντα εγχώρια και εισαγόμενα από την Ανατολή.
- γ. Διατροφικές συνήθειες και διαφοροποιήσεις στη βυζαντινή κοινωνία.
- δ. Το βυζαντινό τραπέζι: οι μαγειρείες, οι διαδικασίες παρασκευής, τα οικιακά κι επιτραπέζια σκεύη, ομοιότητες και διαφορές βυζαντινής και σύγχρονης διατροφικής κουλτούρας.
- ε. Οργανώνοντας το δικό μας βυζαντινό γεύμα.
- στ. Αξιολόγηση-αναστοχαστική συζήτηση.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο υλοποίησης του θεματικού φακέλου οι μαθητές και μαθήτριες εξοικειώθηκαν με την ιστορική έρευνα αξιοποιώντας ποικίλες πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές. Διέκριναν διαφορετικές πολιτισμικές επιρροές στη βυζαντινή διατροφή και άρχισαν να αντιλαμβάνονται την έννοια της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Συσχέτισαν τις αποκλίσεις στις διατροφικές συνήθειες με τη διαφορετική κοινωνική θέση και την πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα των μελών της βυζαντινής κοινωνίας. Κατανόησαν τη θέση και τον ρόλο στη βυζαντινή κοινωνία συλλογικών υποκειμένων, όπως ο άνδρας, η γυναίκα, το παιδί και ο δούλος και συζήτησαν για τον πλούτο και τη φτώχεια. Αναγνώρισαν, επιπρόσθετα, ομοιότητες και διαφορές στις διατροφικές συνήθειες της βυζαντινής και της σύγχρονης κοινωνίας.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας περιγράφονται, ειδικότερα, οι δημιουργικές ιστορικές δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του θεματικού φακέλου. Οι δραστηριότητες ανατέθηκαν ατομικά ή ομαδικά ως φύλλα εργασίας που περιελάμβαναν ερωτήματα προς ιστορική διερεύνηση (βλ. Παράρτημα: Φύλλα εργασίας).

*Η αναδρομική και συγκριτική προσέγγιση*

Αρχικά κλήθηκε στην τάξη ο κύριος Στέφανος, απόγονος μιας οικογένειας μαγείρων από την Κωνσταντινούπολη, η οποία, αφού πήρε τον δρόμο της προσφυγιάς, εγκαταστάθηκε στην περιοχή «Βυζάντιο» της Καλαμαριάς. Η αφήγησή του



ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΛΑΜΙΑ 22-24 Νοεμβρίου 2019

παρακίνησε τα παιδιά να συλλέξουν περισσότερες ιστορικές πληροφορίες για την Κωνσταντινούπολη, τον τρόπο ζωής, τις συνήθειες και τη διατροφή των ανθρώπων της επιχειρώντας συγκρίσεις ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν. Η χρονική απόσταση αναμέσα στις δύο περιόδους είναι ασφαλώς μεγάλη, ωστόσο αποτέλεσε συνθήκη ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης και ιστορικής φαντασίας των μαθητών για την αναπαράσταση του παρελθόντος.

Ακολουθώντας, ζητήσαμε από τα παιδιά να συζητήσουν με οικεία συγγενικά τους πρόσωπα που κατάγονταν από τη Μικρά Ασία και τη Θράκη και να καταγράψουν συνταγές. Πράγματι, εντόπισαν σημαντικά ίχνη της βυζαντινής στη σύγχρονη διατροφική κουλτούρα και μαγειρική, όπως ονομασίες εδεσμάτων και σκευών, υλικά, ακόμη και διατροφικές συνήθειες (Dalby, 2010· Μότσιας, 1998). Για παράδειγμα, κατέγραψαν συνταγές, όπως το «σφουγγάτον», το «απάκι», οι «λαλαγγίτες» και το «κυδωνόπαστον», των οποίων τα βασικά υλικά ή ο τρόπος εκτέλεσής τους συμπίπτουν με τις αντίστοιχες βυζαντινές συνταγές (Παράρτημα: Εικόνα 5).

Μια ακόμη διαπίστωση στην οποία κατέληξαν, ήταν ότι το λάδι, το κρασί και το ψωμί αποτελούν βασικά είδη διατροφής τόσο κατά την περίοδο της ακμής του Βυζαντίου (Χωνιάτης, Μ. στο Schreiner, 2016: 135), όσο και στη σύγχρονη ελληνική μεσογειακή διατροφή. Η ανακάλυψη κοινών διατροφικών συνηθειών ενίσχυσε τη συνείδηση της συνέχειας στη διατροφική κουλτούρα και, ως ένα βαθμό, την αίσθηση μιας πολιτισμικής ενότητας που διαπερνά τον ιστορικό χρόνο (Husband, 2016).

*Ανακαλύπτοντας τη βυζαντινή κοινωνία μέσα από τη διατροφή (οικονομία, κοινωνική διαστρωμάτωση και κοινωνικό φύλο)*

Οι μαθητές και μαθήτριες, αφού ανέλυσαν και συνέκριναν πρωτογενείς πηγές (μικρογραφίες και κείμενα, όπως η *Διήγησις* του Πωρικολόγου) και δευτερογενείς πηγές (Dalby, 2010· Στάμπογλη, 2002) που περιέγραφαν τα είδη διατροφής, τα οποία διατίθενταν στην αγορά της Κωνσταντινούπολης, διέκριναν τα εγχώρια από τα εισαγόμενα προϊόντα συνεκτιμώντας τις ανάγκες της πολυπληθούς πόλης (Παράρτημα: Εικόνα 1).

Επιπρόσθετα, συσχέτισαν τις διατροφικές επιλογές με την κοινωνική καταγωγή και την οικονομική ευχέρεια των κατοίκων της Κωνσταντινούπολης, την περιοχή διαμονής (ύπαιθρος ή πόλη) και επεσήμαναν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα, παρατήρησαν ότι τα λαχανικά αποτελούσαν το κύριο μέρος της διατροφής των πιο φτωχών, γι' αυτό και επιδιωκόταν η καλλιέργειά τους σε κάθε αυλόκηπο στο πλαίσιο της οικιακής οικονομίας, σε αντίθεση με το κρέας και τα εισαγόμενα προϊόντα, όπως τα μπαχαρικά, που αποτελούσαν προνόμιο των λίγων και εύπορων (Αλμπανίδου, 2014). Αντίστοιχα, τα παιδιά απαρίθμησαν σημερινά είδη διατροφής, το κόστος των οποίων τότε ήταν υψηλό και σχεδόν απαγορευτικό για την ευρεία κατανάλωσή τους, ενώ επιχειρήσαν συσχετισμούς της τιμής τους με την περιοχή προέλευσής τους, καθώς επίσης με τη διάρκεια και τη διαδικασία παρασκευής τους.

Συσχέτισαν, ακόμη, την αύξηση της παραγωγής των αγροτικών προϊόντων και την εμπορική τους διάθεση με τα ευνοϊκά μέτρα των Μακεδόνων αυτοκρατόρων που αποσκοπούσαν στην ενίσχυση των μικροϊδιοκτητών κι ελεύθερων γεωργών κατά την περίοδο της οικονομικής ακμής του Βυζαντίου (Επαρχικόν Βιβλίον, 2010).

Οι μαθητές και μαθήτριες σχολίασαν ότι στις μικρογραφίες και τις τοιχογραφίες που αναπαριστούσαν γεύματα των Βυζαντινών, οι γυναίκες δεν παρευρίσκονταν στο γιορτινό τραπέζι. Διατύπωσαν υποθέσεις για τη θέση της γυναίκας στη βυζαντινή οικογένεια και κοινωνία και, αξιοποιώντας γραπτές πηγές (Κουκουλές, 1952: 169), διαπίστωσαν ότι η γυναίκα στο Βυζάντιο θεωρούνταν υποδεέστερη του άνδρα, ιδιαίτερα ως προς τις ευκαιρίες εκπαίδευσης και κοινωνικής συμμετοχής –γι' αυτό και ο αποκλεισμός της από την υποδοχή μη συγγενών καλεσμένων στο γεύμα (Νικολάου, 2005:166). Κατανοώντας τις αξίες και τα πρότυπα της βυζαντινής κοινωνίας, συνέδεσαν την περιθωριοποίηση της γυναίκας, ακόμη και σε εκδηλώσεις κάτω από την οικογενειακή στέγη, με τους κρατούντες κανόνες ηθικής (Παράρτημα: Εικόνα 6). Η σύγκριση της θέσης της γυναίκας στη βυζαντινή και στη σύγχρονη κοινωνία ενθάρρυνε τα παιδιά να συζητήσουν για τη σημασία των ίσων δικαιωμάτων ανεξαρτήτως φύλου και καταγωγής.

#### *Διατροφή και πολιτισμική αλληλεπίδραση*

Στους χάρτες που δημιούργησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες επισημάνθηκε ότι η Κωνσταντινούπολη κατά τον 11<sup>ο</sup> αιώνα αποτελούσε ένα σημαντικό εμπορευματικό κέντρο και σταυροδρόμι πολιτισμών, στο οποίο διασταυρώνονταν οι δρόμοι της Ανατολής και της Δύσης (Εικόνα 2). Εκτός από την ανάπτυξη και τη συντήρηση του οδικού δικτύου, όπως στην περίπτωση της Εγνατίας Οδού, η οποία διέσχιζε τη Θεσσαλονίκη, η διάθεση περισσότερων και ποικίλων προϊόντων στην αγορά της Κωνσταντινούπολης συνδέθηκε με την ανάπτυξη του θαλάσσιου εμπορίου και την καταπολέμηση της πειρατίας (Μέριανος, 2008).

Οι μαθητές και μαθήτριες διέκριναν τα προϊόντα που προέρχονταν από διαφορετικές περιοχές του κόσμου και επηρέασαν τις διατροφικές συνήθειες των Βυζαντινών. Τα μπαχαρικά, το ρύζι και η ζάχαρη (*sakhar*, στα αραβικά) αποτέλεσαν νέα προϊόντα που έφεραν από τις μακρινές Ινδίες οι Άραβες έμποροι και προκάλεσαν σημαντικές αλλαγές στη βυζαντινή διατροφική κουλτούρα στο πλαίσιο της πολιτισμικής διεπαφής κι αλληλεπίδρασης. Οι αλλαγές στη ζωή των ανθρώπων σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο, ως αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, συζητήθηκαν στην τάξη κάνοντας πολυεπίπεδες προεκτάσεις στη σύγχρονη κοινωνία.

#### *Η δημιουργική σκέψη και η διαισθητική αναπαράσταση του παρελθόντος*

Αξιοποιώντας κι αναλύοντας τόσο εικονιστικές πηγές, όπως τοιχογραφίες και μικρογραφίες, όσο και γραπτές δευτερογενείς πηγές που περιγράφουν την εμπορευματική δραστηριότητα στην αγορά της Κωνσταντινούπολης (Λαϊού, 2006· Koder, 2002), επιχειρήθηκε η προσομοίωση του πάγκου του *μυρεψού*, του αρωματοπώλη που διέθετε στη βυζαντινή αγορά τα πανάκριβα μπαχαρικά της

Ανατολής (Παράρτημα: Εικόνα 3). Πιστευόταν τότε ότι πολλά από τα μπαχαρικά είχαν θεραπευτικές ιδιότητες, γι' αυτό και χρησιμοποιούνταν ως φάρμακα (Nutton, 2007). Τα παιδιά συνέλεξαν, ταυτόχρονα, πληροφορίες από περιγραφές και «γιατροσόφια» των ηλικιωμένων συγγενών τους για τις ιδιότητες που έχουν το γαρίφαλο, το μοσχοκάρυδο και η κανέλα (Touwaide, 2007· Διαμαντόπουλος, 1995· Temkin, 1962). Για την αποθήκευση των «πολύτιμων» μπαχαρικών τα παιδιά αξιοποίησαν πήλινα και γυάλινα δοχεία που έκλειναν στο πάνω μέρος τους, ώστε να μην χάνουν την ευωδιά τους και έγραψαν ετικέτες με τις βυζαντινές τους ονομασίες (π.χ. *κιννάμωμον* ή *τριψίδιν*: κανέλα, βλ. Παράρτημα: 1<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας).

Κατά την προετοιμασία του γεύματος οι μαθητές και μαθήτριες χάραξαν προσκλήσεις σε κέρινες πλάκες, τις οποίες κατασκεύασαν με κομμάτια από χοντρό χαρτόνι, στο πάνω μέρος του οποίου προστέθηκε μία στρώση από λιωμένες παλιές λαμπάδες τους.

Η προετοιμασία του γεύματος βασίστηκε στις συνταγές που τα παιδιά είχαν ήδη καταγράψει συνομιλώντας με συγγενικά τους πρόσωπα και για τις οποίες είχαν διαπιστώσει ότι παρουσιάζουν ομοιότητες με τις αντίστοιχες βυζαντινές. Πήραν την πρωτοβουλία να προετοιμάσουν τα εδέσματα έχοντας συγχρόνως και τη βοήθεια των μεγαλύτερων σε ηλικία συγγενικών τους προσώπων. Στο βυζαντινό τραπέζι που παρουσιάστηκε στην τάξη, εκτέθηκαν αλμυρά και γλυκά εδέσματα, νηστίσιμα και αρτύσιμα, καθώς επίσης «εκζεστά» (βραστά), «οφτά» (ψητά) ή «τηγάνου» (τηγανητά) (Παράρτημα: Εικόνα 4).

Στο βυζαντινό γεύμα που παρατέθηκε στο σχολείο παραμονές Χριστουγέννων συμμετείχαν, εκτός από τους μαθητές και μαθήτριες της τάξης, εκπαιδευτικοί και συγγενικά τους πρόσωπα. Η εκδήλωση, εκτός των άλλων, αποτέλεσε μια ευκαιρία συνάντησης, επικοινωνίας κι αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της σχολικής και της τοπικής κοινότητας. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσαν οι «μαγειρείες» δύο μαθητών προσφύγων από τη Συρία, οι οποίες, εξαιτίας της χρήσης κοινών μπαχαρικών, παρουσίαζαν ομοιότητες τόσο με τις αντίστοιχες βυζαντινές όσο και με σύγχρονες συνταγές.

### **Συμπεράσματα**

Η εφαρμογή του θεματικού φακέλου «Πρόσκληση σε βυζαντινό γεύμα» κινητοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών για την τοπική ιστορία. Η αναζήτηση ιστορικών πληροφοριών για την ονομασία της περιοχής τους αποτέλεσε το έναυσμα για την εκκίνηση μιας συμμετοχικής και διερευνητικής μαθησιακής διαδικασίας. Μέσω της μεθοδικής συνεξέτασης του παρελθόντος και του παρόντος, τα παιδιά ανακάλυψαν σημαντικές επιβιώσεις του βυζαντινού πολιτισμού στο παρόν, όπως οι διατροφικές συνήθειες, οι τρόποι μαγειρικής, τα εδέσματα, τα αποθηκευτικά και μαγειρικά σκεύη. Επιπρόσθετα, η συγκριτική οπτική και ο εντοπισμός των ομοιοτήτων και των διαφορών συνέβαλαν αφενός στη βαθύτερη γνώση των ειδικότερων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών στο Βυζάντιο του 11<sup>ου</sup> αιώνα και αφετέρου στην κριτική κατανόηση της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΛΑΜΙΑ 22-24 Νοεμβρίου 2019

Ο θεματικός φάκελος έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να εντρυφήσουν σε μια μορφή ιστορικής προσέγγισης πολύ διαφορετική από την «προκατασκευασμένη» γραμμική και γεγονοτολογική αφήγηση των σχολικών εγχειριδίων. Γνωρίζοντας τις διατροφικές συνήθειες στη βυζαντινή κοινωνία, κατανόησαν τις ιδιαίτερες δομές, τις σχέσεις, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τη δράση των διαφορετικών κοινωνικών υποκειμένων.

Η αξιοποίηση ποικίλων και πολυτροπικών πρωτογενών και δευτερογενών πηγών οδήγησε τους μαθητές και τις μαθήτριες στη συσχέτιση των διατροφικών συνηθειών με την οικονομική κατάσταση και την κοινωνική θέση των ανθρώπων, τον τόπο διαμονής τους, την πολιτική και τη νομοθεσία, τις εμπορικές συναλλαγές και τις πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις των Βυζαντινών με άλλους λαούς.

Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, κατανόησαν και αξιοποίησαν με απρόσμενη ευκολία αφενός έννοιες που αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα στη διατροφή και τις διατροφικές συνήθειες των βυζαντινών, όπως *πολιτισμική επαφή, πολιτισμική ανταλλαγή, πολιτισμική αλληλεπίδραση, βυζαντινές μαγειρείες, βρώματα, επιτραπέζια σκεύη, καθημερινή ζωή*, και αφετέρου έννοιες δεύτερου βαθμού, όπως *χρόνος, χώρος, ιστορική πηγή, πρωτογενής, δευτερογενής, γραπτή, εικονιστική, τεκμήριο, συνέχεια και αλλαγή, αιτίες και συνέπειες, οπτική, ηθική κρίση, ιστορικό πλαίσιο*.

Η συνδυαστική χρήση διαφορετικών πηγών, γραπτών και εικονιστικών, συνέβαλε ώστε να αποκτήσουν επίγνωση των ειδικότερων κοινωνικών συνθηκών στην Κωνσταντινούπολη του 11<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ συγκρότησε τη γνωστική και μεθοδολογική βάση προκειμένου να διατυπώσουν προσωπικές κρίσεις για το παρελθόν και να γεννηθούν νέα ερωτήματα.

Σε κάθε περίπτωση, το υλικό που συγκεντρώθηκε από τις δραστηριότητες των παιδιών αποτελεί πολύτιμο πεδίο για τη μελέτη όχι μόνο του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων που τίθενται στον θεματικό φάκελο, αλλά κυρίως των επιδράσεων που ασκεί αυτού του είδους η προσέγγιση στην ιστορική σκέψη και συνείδησή τους. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο και υπό αυτές τις θεωρητικές προϋποθέσεις θα πρέπει –επιτέλους –και στη χώρα μας να ανοίξει στους κόλπους της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας μια ουσιαστική και εμπράγματα συζήτηση για την ποιοτική αξιολόγηση στο μάθημα της ιστορίας.

**Μπορείτε να δείτε το Παράρτημα στην ακόλουθη διεύθυνση drobox:**

<https://www.dropbox.com/s/lj04gtb35znl34/%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%91.pdf?dl=0>

## **Βιβλιογραφία**

### ***Ελληνόγλωσση***

Αλμπανίδου Ε. (2014). Αρχαίων και Βυζαντινών γεύσεις μέσα από διαφορετικές οπτικές (Β΄ μέρος). Οι αντιλήψεις των Βυζαντινών για τη διατροφή, *Αρχαιολογία*

ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΛΑΜΙΑ 22-24 Νοεμβρίου 2019

- και *Τέχνες*, 116, <http://www.archaiologia.gr/blog/2014/07/21/>, (Τελευταία πρόσβαση 20-7-2019).
- Αχτηβασίλης, Σ. (2009). *Μνήμες Αλησμόνητες*. Θεσσαλονίκη: Δαβάκη.
- Διαμαντόπουλος Α. (1995). *Ίατρικὰ Βυζαντινὰ Χειρόγραφα*, Αθήνα: Δόμος, σ. 57-69.
- Dalby, 2010. *Βυζαντίου Γεύσεις. Η κουζίνα της αυτοκρατορίας*. Μτφρ. Δ. Λαμπάδα. Αθήνα: Πατάκη.
- Διήγησις του Πωρικολόγου, <http://georgakas.lit.auth.gr/dimodis/images/pdf/187.pdf> [Τελευταία πρόσβαση, 20-7-2019]. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, MIS:296442 Π4.3.7: «Πρόσθετο ψηφιακό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας: Ψηφιοποίηση Αρχείου Γεωργακά».
- Επαρχικόν Βιβλίον, 2010. *Το Επαρχικόν Βιβλίον Λέοντος ς' του Σοφού*, μτφρ. Κόλιας Τ. Γ. / Χρόνη Μ. Αθήνα.
- Θεματικός Φάκελος «Πρόσκληση σε Βυζαντινό γεύμα», (2018). Νέα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας Ε' Δημοτικού, Συντονιστής: Παληκίδης Α., Επιμέλεια: Βλαχάκη Μ., Καραμήνας Ι., Μακαρατζής Γ. [https://www.academia.edu/40563856/E\\_ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ\\_ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ\\_ΦΑΚΕΛΟΣ\\_Πρόσκληση\\_σε\\_βυζαντινό\\_γεύμα](https://www.academia.edu/40563856/E_ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ_ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ_ΦΑΚΕΛΟΣ_Πρόσκληση_σε_βυζαντινό_γεύμα)
- Κόκκινος, Γ. (2006). *Συμβολικοί πόλεμοι για την ιστορία και την κουλτούρα: το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουκουλές, Φ. (1952). *Βυζαντινών βίος και Πολιτισμός*. τόμος Ε', Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Λαΐου, Α.Ε. (2006). «Οι ανταλλαγές και το εμπόριο από τον 7<sup>ο</sup> έως τον 12<sup>ο</sup> αιώνα», στο Λαΐου, Α.Ε. (επιμ.), *Οικονομική ιστορία του Βυζαντίου από τον 7<sup>ο</sup> έως τον 15<sup>ο</sup> αιώνα Β*, σ. 471-559, (ιδ. 530, 533).
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Μέριανος, Γ. (2008). «Κωνσταντινούπολη ως κέντρο εμπορίου», *Εγκυκλοπαίδεια Μείζονος Ελληνισμού, Κωνσταντινούπολη*, <http://www.ehw.gr/l.aspx?id=10856>
- Μότσιας, Χ. (1998). *Τι έτρωγαν οι Βυζαντινοί*. Αθήνα: Κάκτος.
- Νικολάου, Κ. (2005). Η γυναίκα στη μέση βυζαντινή εποχή. Κοινωνικά πρότυπα και καθημερινός βίος στα αγιολογικά κείμενα. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών Ινστιτούτο Βυζαντινών Ερευνών, Αθήνα.
- Παληκίδης, Α. (2010). «Διδακτική της Τοπικής Ιστορίας» στο: Ν. Ρουδομέτωφ (επιμ.), *Στοιχεία Ιστορίας του Νομού Καβάλας Πρακτικά του Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας που διοργανώθηκε από το Δήμο Καβάλας (27 Ιανουαρίου-22 Μαρτίου 2010)*, Καβάλα: Δήμος Καβάλας, 13-52. [https://www.academia.edu/13801138/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CF%84%CE%B7%CF%82\\_%CE%A4%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82\\_%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82](https://www.academia.edu/13801138/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%A4%CE%BF%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82)
- Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του

ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΛΑΜΙΑ 22-24 Νοεμβρίου 2019

Δημοτικού Σχολείου, ΦΕΚ 5222, Β, 21 Νοεμβρίου 2018.  
Χωνιάτης, Μιχαήλ, Επιστολαί, 69-70 (επιστολή 50, 60-65) στο Schreiner, P., (2016).  
*Κωνσταντινούπολη, Ιστορία και Αρχαιολογία*. ΜΙΕΤ.

**Ξενόγλωσση**

- Baer, J. (2011). “Why teachers should assume creativity is very domain specific”.  
*International Journal of Creativity and Problem Solving*, 21(2), 57–61.
- Baer, J. (2013). “Teaching for Creativity: Domains and Divergent. Thinking, Intrinsic  
Motivation, and Evaluation”, in M. Banks - Gregerson, J. C. Kaufman, H.  
T. Snyder (Eds), *Teaching Creatively and Teaching Creativity*, Springer, 3-14.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2010). *Nurturing creativity in the classroom*.  
Cambridge: Cambridge University Press.
- Carson, S., (2010). *Your Creative Brain*, Cambridge, Harvard University.
- Council of Europe (2018). *Quality History Education in the 21<sup>st</sup> Century,  
Principles and Guidelines*. Strasbourg. <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7> (Τελευταία πρόσβαση  
17/8/2019).
- Daniels, S. (2013). “Facilitating Creativity in the Classroom: Professional  
Development for K12 Teachers” in M. Banks Gregerson, J. C. Kaufman, H.  
T. Snyder (Eds), *Teaching Creatively and Teaching Creativity*, Springer, 3-14.
- Eliasson, P., Alven, F., Axelsson Yngveus, C. & Rosenlund, D. (2015). in *New  
Directions in Assessing Historical Thinking*, Ercikan, K. & Seixas P. (Eds). New  
York and London: Routledge, 171-182.
- Ercikan, K. & Seixas, P. Eds (2015). *New Directions in Assessing Historical  
Thinking*. New York and London: Routledge, 1-13 (Introduction).
- Harris, R., Burn, K. & Woolley, M. (2014). *The Guided Reader to Teaching and  
Learning History*. New York: Routledge.
- Husband, A. (2016). “Local History as a way of developing a sense of identity and  
place”. *Primary History*, 74, 8-13.
- Koder, J. (2002). Maritime Trade and the Food Supply for Constantinople in the  
Middle Ages. Στο Macridis, R. (επιμ.) *Travel in the Byzantine World*,  
*Aldershot*, σ. 109-124.
- Kölbl, C. & Konrad, L. (2015). “Historical Consciousness in Germany: Concept,  
Implementation, Assessment” in *New Directions in Assessing Historical Thinking*,  
Ercikan, K. & Seixas P. (Eds). New York and London: Routledge, 17-28.
- Lazer, S. (2015). “A Large-Scale Assessment of Historical Knowledge and  
Reasoning: NAEP U.S. History Assessment” in *New Directions in Assessing  
Historical Thinking*, Ercikan, K. & Seixas P. (Eds). New York and London:  
Routledge, 145-158.
- Nutton, V. (2007). “Galen (Γαληνός) in Byzantium”. Στο M. Grunbart. *Material  
Culture and Well-Being in Byzantium*, Vienna, Verlag der Österreichischen  
Akademie der Wissenschaften, 2007, 171–176.
- Pandel, H.-J. (1987). “Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine

ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΛΑΜΙΑ 22-24 Νοεμβρίου 2019

- Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik*, 12, 130-142.
- Pasternak, S. (2014). *A New Vision of Local History Narrative: Writing History in Cummington Massachusetts*. Amherst: University of Massachusetts (USA).
- Rüsen, J. (1993). *Studies in Metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Schrek, M. K. (2009). *Transformers: Creative teachers for the 21<sup>st</sup> century*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd.
- Temkin, O. (1962). *Byzantine Medicine: Tradition and Empiricism*. *Dumbarton, Oaks Papers* XVI, 96-115.
- Touwaide, A. (2007). «Byzantine Hospital Manuals (Iatrosophia) as a Source for the Study of Therapeutics». Στο: B. S. Bowers, *The Medieval Hospital and Medical Practice*, Aldershot, Ashgate, 147-175.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.