

«Η καθημερινή ζωή στη βυζαντινή αυλή»: Μία εναλλακτική διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο του δημιουργικού σχολείου

Δήμητρα Μακρή, Πειραιατικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Η δημιουργικότητα στο σύγχρονο σχολείο προϋποθέτει σχεδιασμό, σε συνδυασμό με την εφαρμογή των αρχών της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας από τους εκπαιδευτικούς. Στόχος της παρούσας παρέμβασης είναι να συμβάλει στη διδασκαλία της Βυζαντινής Ιστορίας μέσα από μια βιωματική δραματοποίηση της οργάνωσης της καθημερινής ζωής στη βυζαντινή αυλή. Με τον τρόπο αυτό επιζητείται, αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών, η αναζήτηση νοήματος, η διανοητική καθώς και η συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή. Συνεπώς, το παρόν άρθρο αναφέρεται στα βασικά σημεία του θεωρητικού σχεδιασμού της βιωματικής αυτής προσέγγισης και των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων που συμπληρώνουν τη διαδικασία αυτής της μάθησης.

1. Εισαγωγή

Η εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων στο σχολείο προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα επεξεργασίας στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος μέσα από βιωματικές δράσεις και συμβάλλει με αυτό τον τρόπο στην αριθμονική διάπλαση της προσωπικότητας των παιδιών. Με βάση τα παραπάνω δεδομένα δημιουργήθηκε μία εναλλακτική διδακτική δράση με θέμα: «Η καθημερινή ζωή στη βυζαντινή αυλή». Η βιωματική προσέγγιση της Βυζαντινής Ιστο-

Η κ. Δήμητρα Μακρή είναι Εκπαιδευτικός στο Πειραιατικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάκτωρ Γαλλικής Φιλολογίας με ειδίκευση στο Θέατρο και Διδάκτωρ Ψυχολογίας.

ρίας σπάνια αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού της Ειδικής Διδακτικής. Αυτό συμβαίνει επειδή το Ωρολόγιο Πρόγραμμα δεν παρέχει την απαραίτητη ελαστικότητα στον καθηγητή της Ιστορίας να εφαρμόσει εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, ούτε του επιτρέπει να αφιερώσει περισσότερες ώρες στο μάθημα πέραν από τις προκαθορισμένες, από αυτές, δηλαδή, που προβλέπει το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα. Από την άλλη πλευρά πάλι, το ισχύον Ωρολόγιο Πρόγραμμα για το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας της Β' Γυμνασίου θέτει ως στόχο τη μελέτη της καθημερινής ζωής και του τρόπου οργάνωσής της σε διάφορες ιστορικές περιόδους, ανάμεσα σε αυτές και στη βυζαντινή περίοδο.

Με βάση τα παραπάνω επιχειρήθηκε η βιωματική προσέγγιση στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας καθημερινών θεμάτων που απασχόλησαν τη βυζαντινή αυλή σε επιλεγμένες ιστορικές περιόδους με τους μαθητές της Β' τάξης του Γυμνασίου του Πειραιατικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών, κατά το σχολικό έτος 2003-04, γνωρίζοντας ότι η βιωματική πρόσληψη της γνώσης είναι ένας ιδιαίτερα αποδοτικός τρόπος μάθησης. Όμως, επειδή κάθε τάξη είναι ένας ζωντανός οργανισμός χρειάστηκε μια καλά σχεδιασμένη διδακτική προσέγγιση για να προκύψουν τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα. Η μετάδοση βιωματικών εντυπώσεων και η ενασθήτοποίηση απέναντι στις αξίες θεμελιώνονται στη βιωματική Παιδαγωγική και την Ψυχολογία της συναισθηματικής βίωσης (Γιάννουλης, 1993).

2. Στόχοι του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης

Οι στόχοι της συγκεκριμένης εναλλακτικής προσέγγισης ήταν ευρύτερα οι εξής:

1. Να σχεδιαστούν θεατρικά δρώμενα που θα ενέτασσαν τις τέχνες μέσα στη διδασκαλία της βυζαντινής περιόδου, γιατί μόνο μια παιδαγωγική δραματοποίηση θα έκανε εύληπτη και επιθυμητή τη Βυζαντινή Ιστορία σε όλους τους μαθητές.
2. Να διασφαλιστεί ο ενιαίος και συνεχής χαρακτήρας της γνωσιακής εμπειρίας η οποία χτίζεται συνολικά και είναι αθροιστική, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη συνεργασία πολλών ειδικοτήτων.
3. Να δημιουργηθεί μια βάση πάνω στην οποία θα μπορούσαν να «χτίσουν» και άλλες ειδικότητες με λογισμό και με μεράκι για τη Βυζαντινή Ιστορία.

Τα οφέλη που αναμένονταν από μια τέτοια προσέγγιση της Ιστορίας ήταν πολλά:

1. Βιωματική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένα απόκτηση εμπειριών σχετικά με την καθημερινή ζωή στην αυτοκρατορική αυλή. Θεωρείται ότι η βιω-

ματική προσέγγιση επιτρέπει την καλλιέργεια ποικίλων ικανοτήτων σκέψης (ανάλυση, σύνθεση, κριτική, φαντασία, δημιουργικότητα, εφευρετικότητα κ.ά.).

2. Ευρύτερη γνωριμία με ιστορικά, λογοτεχνικά, μουσικά κείμενα ή ποιήματα, ασκήσεις παρατηρητικότητας σε καλλιτεχνικά δημιουργήματα της εποχής και τέλος, εξοικείωση με τα σύμβολα και τη σημασία τους. Αυτή η γνωριμία-εξοικείωση, που δεν έχει τη μορφή εξέτασης γνώσεων, επιτρέπει γενικότερα την ανάπτυξη της φυσικής περιέργειας που οδηγεί στην ιστορική μελέτη και έρευνα.
3. Επαφή με παραδοσιακά μουσικά ακούσματα έντεχνης κοσμικής, εκκλησιαστικής και παραδοσιακής μουσικής.
4. Άμεση και ουσιαστική γνωριμία με τη βυζαντινή εικονογραφία και τις τεχνικές της.
5. Εξοικείωση με όρους ιστορικούς και εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών καθώς επίσης βελτίωση της Έκφρασης-Έκθεσης.
6. Δημιουργική δραστηριοποίηση μέσα από κατασκευές, ζωγραφική, τραγούδι, δραματική και κινητική έκφραση.
7. Ανάπτυξη ομαδικότητας και εξοικείωση με την ομαδική εργασία.
8. Απόκτηση γνώσεων κοινωνιολογίας, π.χ. διάκριση κοινωνικών τάξεων, αξιωμάτων κ.τ.λ.
9. Σύνδεση του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας με το ιστορικό παρελθόν, γεγονός που δυναμώνει την ικανότητα του να βρίσκεις, να μαθαίνεις και να χρησιμοποιείς πληροφορίες (έρευνα και εφαρμογή).
10. Προσέγγιση της Ιστορίας με βάση τη μουσειακή αγωγή, η οποία θα πρέπει να αποτελεί βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Σχολείο.

3. Μεθοδολογία

I. Ψυχολογική προετοιμασία

Πριν έρθουν οι μαθητές σε επαφή με το θέμα ήταν απαραίτητο να δημιουργηθεί μια ψυχοπνευματική διάθεση ευνοϊκή για το νέο διδακτικό στόχο. Ένα ξανοιγμα, δηλαδή, στον εσωτερικό τους κόσμο, μια καλή θέληση και προθυμία για εντατική απασχόληση παράλληλα με τις άλλες τους υποχρεώσεις. Η συνεργασία και η συγκατάθεση της καθηγήτριας που δίδασκε το μάθημα της Ιστορίας στα συγκεκριμένα τμήματα ήταν καθοριστική για την επιτυχία του σχεδίου εργασίας. Οι διδακτικές ώρες που το αναλυτικό πρόγραμμα αφιέρωνε στη Βυζαντινή Ιστορία θα κάλυπταν τις απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις και θα χρησιμεύναν ως πεδίο αναφοράς στους μαθητές για τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση που θα

πραγματοποιείτο αυτόνομα πια στο πλαίσιο του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι σε μια βιωματική διδακτική παρόμβαση οι γνώσεις χρειάζεται να ξαναοργανωθούν με βάση τα ξητούμενα της εναλλακτικής αυτής διδασκαλίας έτσι ώστε να γίνουν βιωματικές και λειτουργικές. Για το σκοπό αυτό, από τις γενικές θεωρητικές γνώσεις χρησιμοποιήθηκαν τα στοιχεία εκείνα της Βυζαντινής Ιστορίας που θα επέτρεπαν τη βιωματική προσέγγιση. Πρακτικά αυτό δηλώνει ότι «ξαναοργανώθηκαν» οι γενικές γνώσεις των μαθητών με χρήση διάφορων εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων.

Το άκουσμα και μόνο του συγκεκριμένου στόχου ενθουσίασε τους 44 μαθητές της Β' Γυμνασίου του Σχολείου με αποτέλεσμα:

Α) Δημιουργήθηκαν ολιγομελείς ομάδες εργασίας γιατί, κατά πρώτον, οι πολυπληθείς ομάδες δεν είναι λειτουργικές, σύμφωνα με τις αρχές μιας σωστής ομαδοσυνεργατικής στρατηγικής και κατά δεύτερο, οι είκοσι δύο (22) μαθητές που αποτελούν το δυναμικό του κάθε τμήματος του Σχολείου, δεν επέτρεπαν την ύπαρξη πολυπληθών ομάδων. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι σε μια βιωματική δραστηριότητα απαραίτητος είναι ο καλός σχεδιασμός των ομάδων. Ο χωρισμός σε ομάδες επιτρέπει στο στάδιο της προετοιμασίας να εφαρμοστεί μια στρατηγική ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1995 & 2001). Η Κοινωνική Ψυχολογία θεωρεί ως κρίσιμη σύνθεση την ομάδα των τριών μελών, γιατί αποτελεί τη μετάβαση από τα εταιρικά προ-ομαδικά σχήματα (όπως οι ανομοιογενείς φροντιστηριακές δυάδες – peer tutoring – και οι ομοιογενείς συνεργατικές δυάδες – peer collaboration) σε αυθεντικά ομαδικά σχήματα. Για εκπαιδευτικούς λόγους, μάλιστα, η σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία συνιστά τη σύνθεση των τριμελών ομάδων, πριν ο εκπαιδευτικός προχωρήσει στο σχηματισμό ομάδων με περισσότερα μέλη, που σπάνια ενδέικνυται να ξεπερνούν τα τέσσερα. Σε ορισμένες όμως περιπτώσεις, ειδικά εκεί που έπρεπε να εξασφαλισθεί υψηλός βαθμός λειτουργικότητας δημιουργήθηκαν εταιρικά σχήματα – ομάδες των δύο μαθητών – που δούλευαν στην ίδια θεματολογία με άλλες ομάδες. Με τον τρόπο αυτό, δύο ομάδες των δύο μαθητών δημιουργούσαν ένα ανώτερο ομαδικό σχήμα των τεσσάρων μελών που ήταν ταυτόχρονα λειτουργικό και ευέλικτο. Τα πολλαπλά αυτά ομαδοσυνεργατικά σχήματα έδωσαν έναν ουσιαστικό μαθητοκεντρικό προσανατολισμό στο μάθημα που επέτρεψε και στήριξε την ψυχολογική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Johnson & Johnson, 1989 και 1991· Davidson & Worsham, 1992· Slavin, 1995). Στο σημείο αυτό αξίζει να τονίσουμε ότι, όταν ο εκπαιδευτικός δουλεύει με αυτόν τον τρόπο με τους μαθητές του, οδηγείται σε ένα δρόμο που κάνει τη μάθηση και τη διδασκαλία «ψυχαγωγική». Για τον λόγο αυτό στη

συγκεκριμένη τάξη διατηρήθηκε αμείωτος ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον των μαθητών μέχρι το τέλος.

Β) Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Πιο αναλυτικά, έγινε ένας πρώτος χωρισμός σε ομάδες, κατά τη φάση της προετοιμασίας των θεατρικών δρώμενων και ένας δεύτερος χωρισμός κατά τη φάση της θεατρικής παράστασης. Και στις δύο φάσεις δημιουργήθηκαν ομάδες μαθητών που δούλεψαν ομαδοσυνεργατικά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Οι ομάδες της πρώτης φάσης είναι οι εξής:

1. Οι υπεύθυνοι σεναρίου-σκηνοθέτες που σκοπό τους είχαν: α) να προσδιορίσουν τα πρόσωπα εκείνα από τη βυζαντινή αυτοκρατορία που μπορούσαν να είναι αντικείμενο μιας θεατρικής δραματοποίησης, β) να επισημάνουν τα σημεία εκείνα από τη βιογραφία τους που θα μπορούσαν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του κοινού και γ) να ορίσουν τα απαραίτητα σκηνοθετικά στοιχεία (Walter, 1970· Talbot Rice, 1972· Νικολάου, 1993· Μπελεσιώτη-Ψαρράκη, 1999· Πλακογιαννάκης, 2001).
2. Οι ενδυματολόγοι που σκοπό τους είχαν: α) να μελετήσουν τα βυζαντινά ενδύματα μέσα από τις τοιχογραφίες, π.χ. ψηφιδωτά Ραβέννας, εικόνες γραπτά ιστορικά κείμενα ή σύγχρονα δοκίμια σχετικά με το θέμα, β) να συνειδητοποιήσουν το πέρασμα από τα χωρίς ραφή, ωμαϊκής επιρροής, ενδύματα στα πολυτελέστατα βυζαντινά ενδύματα, γ) να επιλέξουν το βυζαντινό ένδυμα που θα ήταν κατάλληλο για τα πρόσωπα της θεατρικής παράστασης ανάλογα με την ιστορική εποχή και δ) να δημιουργήσουν πατρόν για τα θεατρικά κοστούμια που απαιτούσαν τα δρώμενα. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι πολύτιμος βιηθός υπήρξε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Μπενάκη με τίτλο *Ο Σάκκος* (Γιαννουλάτου & Βαποράκη, 1999) και η παιδαγωγική βαλίτσα (μουσειοσκευή) του Μουσείου Γουλανδρή - Κυκλαδικής Τέχνης με θέμα: «Αρχαίο ελληνικό ένδυμα» (βλ. και Θεοχάρη, 1994).
3. Οι σχεδιαστές κοσμημάτων, όπως και οι ενδυματολόγοι - βασιζόμενοι δηλαδή στις ίδιες ή παραπλήσιες πηγές - έπρεπε να σχεδιάσουν τα κοσμήματα για τα ιστορικά πρόσωπα που είχαν επιλεγεί για την παράσταση και κυρίως τα βασιλικά στέμματα. Τα ψηφιδωτά ήταν η καλύτερη πηγή έμπνευσης για τους μαθητές. Χρήσιμη απέβη, επίσης, η επίσκεψη ορισμένων από τους μαθητές της ομάδας στο μουσείο του κοσμήματος του Ηλία Λαλαούνη. Η επίσκεψη αυτή δεν ήταν οργανωμένη από το Σχολείο. Έγινε με απομική πρωτοβουλία ορισμένων μαθητών που έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το κόσμημα. Οι κατασκευές αυτές ήταν τρισδιάστατες και ειδικότερα τα στέμ-

ματα κατασκευάστηκαν έτσι ώστε να φορεθούν στο κεφάλι των μαθητών (Δεστούνη-Γιαννουλάτου, 1999).

4. Οι οπλουργοί σχεδίασαν τα σπαθιά σε χοντρό χαρτόνι και στη συνέχεια σε μαλακό ξύλο με βάση εικόνες που βρήκαν σε ιστορικά βιβλία ή σε ιστοσελίδες στο διαδίκτυο.
5. Οι νομισματοκόποι έκοψαν τα νομίσματα. Η ομάδα αυτή για τον καλύτερο σχεδιασμό των νομισμάτων επισκέφθηκε οργανωμένα το νομισματικό μουσείο.
6. Οι χτίστες κατασκεύασαν τα βυζαντινά τείχη σε τρισδιάστατη μορφή (από χοντρό χαρτί και κόλλα ατλακόλ).
7. Οι καλλιτέχνες-αρχιτέκτονες σχεδίασαν σε μεγάλες διαστάσεις και ζωγράφισαν την Αγία Σοφία και τον Ιππόδρομο. Σε ορισμένα σημεία για να ολοκληρωθούν τα έργα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική κολάζ (Κυδωνίου, 2000).
8. Οι καλλιγράφοι έγραψαν χρυσόβουλα, νεαρές (νόμους) και άλλες αυτοκρατορικές διαταγές ή διατάγματα.
9. Οι εικονογράφοι ζωγράφισαν την εικόνα της Παναγίας. Για να πετύχει η δραστηριότητα αυτή οι μαθητές μελέτησαν την παιδαγωγική βαλίτσα (μουσειοσκευή) του Μουσείου Μπενάκη με θέμα: «Το κασελάκι των αγιογράφου» καθώς και το έντυπο του ίδιου Μουσείου με θέμα: *Η Παναγία* (βλ. και Ντεκάστρο, 1990 & 1994· Βασιλάκη, 2000· Δεστούνη-Γιαννουλάτου, 2000 & 2001).
10. Οι μάγειροι παρασκεύασαν ένα βυζαντινό δείπνο (Koder, 1994· Σταμπόγλη, 1997).

Στη δεύτερη φάση, τη φάση της δραματοποίησης, νέες ομάδες δημιουργήθηκαν, ενώ άλλες παρέμειναν σταθερές. Πιο αναλυτικά είχαμε:

1. Την ομάδα που ανέλαβε τα σκηνικά: η ομάδα αυτή διαμόρφωσε τη σκηνή, χρησιμοποιώντας με τον καλύτερο τρόπο τις ήδη υπάρχουσες κατασκευές.
2. Τους ηθοποιούς: η ομάδα αυτή αποτελείται από τους μαθητές που ανέβασαν τη θεατρική παράσταση.
3. Τους υπεύθυνους του ήχου: η ομάδα αυτή ανέλαβε τη μουσική επένδυση των έργων και τα ηχητικά εφέ (ήχοι πολέμου, ιαχές κ.ά.).
4. Τους χορογράφους: η ομάδα αυτή προέκυψε, όταν τρεις μαθήτριες με γνώσεις κλασικού χορού σχεδίασαν κάποιες χορογραφίες για να εμπλουτίσουν την παράσταση.
5. Τους καλλιγράφους που στη συγκεκριμένη περίπτωση σχεδίασαν και μορφασαν τις προσκλήσεις.

6. Τέλος, η αγάπη ορισμένων μαθητών για graphity οδήγησε στη δημιουργία μιας ομάδας graphity. Οι μαθητές αυτοί είδαν τη Βυζαντινή Ιστορία μέσα από το πρόσμα της σύγχρονης τέχνης. Οι εργασίες τους εκτέθηκαν στην αίθουσα τελετών του σχολείου μας και εντυπωσίασαν.

Γ) Ανάμεσα στις ομάδες, άλλοτε υπήρχε άμεση επικοινωνία, ενώ άλλοτε δεν ήταν απαραίτητο. Για παραδειγμα, ανάλογα με τα ιστορικά πρόσωπα που επιλέχθηκαν έπρεπε να σχεδιαστούν και τα αντίστοιχα κοσμήματα και ενδύματα, γιατί, όπως αναμένεται, διαφέρει η μόδα της εποχής του Ιουστινιανού από αυτή των Κομνηνών. Όμως από την άλλη πλευρά η ομάδα που αποφάσισε να καλλιτεχνήσει την Κωνσταντινούπολη ξεκίνησε μόνη της, κατασκευάζοντας τα μνημεία-σύμβολα της Πόλης χωρίς να ενημερώνεται απαραίτητα για την εργασία των άλλων ομάδων. Με τον τρόπο αυτό όλοι οι μαθητές και οι αντίστοιχες ομάδες βρήκαν σιγά-σιγά τους ρυθμούς τους.

II. Συνάντηση μαθητών και μορφωτικού αγαθού

Βασικό μεθοδολογικό πρόβλημα εδώ είναι οι δραστηριότητες που πρέπει να προηγηθούν έτσι ώστε ο μαθητής να κατακτήσει και να οικειοποιηθεί τα νέα μορφωτικά αγαθά. Στο στάδιο αυτό χρησιμοποιήθηκε η επαγγωγικο-απαγωγική στρατηγική διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2001). Σκοπός της στρατηγικής αυτής είναι η διδασκαλία των στοιχείων εκείνων της γνώσης που είναι καθοριστικές για το θέμα (π.χ. οι διατροφικές συνήθειες στη βυζαντινή εποχή, το τυπικό μιας τελετής απονομής ενός οφικίου, ο γάμος ενός βασιλιά ή μιας πριγκίπισσας κ.ά.) και η διαμόρφωση εκείνων των στάσεων που καθιστούν το μαθητή γνωστικά αυτόνομο, τον βοηθούν να αισθανθεί την εποχή και να κατανοήσει με βάση αυτή τη γνώση τους προβληματισμούς της Ιστορίας. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι η προβληματική της συγκεκριμένης προσέγγισης του Βυζαντίου διαφοροποιείται από αυτή που χρησιμοποιείται στο μάθημα της Ιστορίας. Δεν απασχοληθήκαμε, δηλαδή, με τα ιστορικά αίτια, τις αφορμές και τις συνέπειες ενός γεγονότος, απλά, εντοπίσαμε τις θεματικές και τα σημεία αναφοράς που άπτονται στην εμπέδωσή τους επί σκηνής μέσω της ζωντανής πλέον Ιστορίας που διδάσκει το θέατρο. Με τον τρόπο αυτό η Ιστορία μπόρεσε να ξαναζήσει με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Στο στάδιο αυτό, οι μαθητές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών εξερεύνησαν τα δρώμενα της φαντασίας τους δημιουργώντας έναν άλλον κόσμο, μιαν άλλη ατμόσφαιρα ή εποχή. Όσο πιο αποτελεσματικά ο εκπαιδευτικός κατορθώσει να αξιοποιήσει τη φαντασία των μαθητών τόσο πιο παραγωγικά θα δουλέψουν οι ομάδες εργασίας που έχουν οργανωθεί. Γιατί με τον τρόπο αυτό οι μαθητές συγκεντρώνονται σε ένα θέμα που αγαπούν, αναπτύσσουν την κρίση τους, το συναί-

σθημά τους και ουσιαστικά συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα με το σώμα και το μυαλό (βιωματικά και πνευματικά).

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αξιοποιήθηκαν εναλλακτικά η απαγωγική και η επαγωγική διδακτική. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, οι στρατηγικές νοηματικής προσέγγισης του γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2001), κυρίως εκεί όπου χρειάστηκε να μελετηθούν αποσπάσματα από κείμενα λογοτεχνών ή περιηγητών. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν:

A) Αποσπάσματα από δοκίμια, για παράδειγμα αποσπάσματα από το έργο του σερ Στήβεν Ράνσιμαν, *To Χρονικό για το χτίσιμο της Αγίας Σοφίας* κ.ά. (βλ. βιβλιογραφία).

B) Ορισμένα δημοτικά τραγούδια, κυρίως θρακιώτικα ή άλλα δίστιχα. Για παράδειγμα αναφέρονται κάποια γνωστά θρακιώτικα τραγούδια που ανάγονται στις ρίζες τους στη βυζαντινή εποχή:

1. «*Κλαίει η καρδιά μ' κι αναστενάζει*» (συρτός) που αναφέρεται στην Άλωση της Πόλης το 1453.
2. «*O Αλέξης ο ανδρειωμένος*» (ζωναράδικος) με αναφορά στη γνωστή παράδοση των ψαριών που έμειναν μισοτηγανισμένα την ώρα που πάρθηκε η Πόλη.
3. «*Δυο βασιλιάδες πολεμούν*» (αργό, μελισματικό τραγούδι) που αποτελεί το κατ' εξοχήν τραγούδι «της αρραβώνας» στη Θράκη. Το τραγούδι αυτό ανοίγει το γλέντι στο τραπέζι που παρατίθεται μετά την αλλαγή των «σημαδιών», των δώρων, δηλαδή, της επισφράγισης της συμφωνίας για το γάμο και πιθανόν ανάγεται στους βυζαντινούς χρόνους, όταν συνηθίζονταν οι επιγαμίες μεταξύ βασιλικών οικογενειών για πολιτικούς και στρατιωτικούς λόγους.
4. «*Tων συμπεθέρων*» (γαμήλιο τραγούδι), το οποίο ίσως να προέρχεται από τον ακριτικό κύκλο (ένδειξη αποτελεί η στερεότυπη εισαγωγή του) και συγκεκριμένα από το τραγούδι «του Διγενή απρόσκλητου σε γάμο», με θεματικό πυρήνα «την απαγωγή της κόρης του βασιλιά Λεβάντη από το Διγενή», γνωστό κυρίως στην Κύπρο (για περισσότερες πληροφορίες βλ. δισκογραφία Χρόνη Αηδονίδη) κ.ά.
5. «*Kυρ Κωστάκη έλα κοντά*» (Συρτοχασάπικο Κωνσταντινούπολης). Το χασάπικο ως χορός συνδέεται με το χορό της συντεχνίας των «μακελάρηδων» του Βυζαντίου (βλ. χειρόγραφο του 11ου αιώνα που παρουσίασε ο Σύμων Καράς).

Γ) Τέλος, όπου χρειάστηκε να καλλιγραφήσουν οι μαθητές διατάγματα, νόμους ή άλλο πρωτότυπο ιστορικό κείμενο ήταν αρκετές οι πηγές που παραθέτει το βιβλίο της Ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές εμπέδωσαν καλύτερα τις γνώσεις που είχαν ήδη αποκτήσει στο μάθημα της Ιστορίας.

Συχνά οι παραπάνω στρατηγικές χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό με το γενικό ομαδοσυνεργατικό σχήμα που ήδη έχει περιγραφεί. Πιο αναλυτικά, στην αρχή της κάθε διδακτικής ώρας ή σε κάποιες συγκεκριμένες διδακτικές ώρες προτασσόταν ένα γενικό θεωρητικό μάθημα που εστιαζόταν όμως στις ανάγκες και στις απαιτήσεις των δρώμενων κατά περίπτωση και ανάλογα με τις ανάγκες των ομάδων ή της τάξης γενικότερα. Συνεπώς, η κατά ομάδες οργάνωση του μαθητικού δυναμικού κάλυπτε κάποιες φάσεις της ωριαίας διδασκαλίας, κυρίως όταν οι ομάδες εργάζονταν πρακτικά πάνω στο συγκεκριμένο θέμα που είχαν μελετήσει θεωρητικά ή άλλοτε επιμεριζόταν ένα γενικότερο θέμα. Στο τέλος της διδακτικής ώρας οι ομάδες παρουσίαζαν τα έργα τους, συζητούσαν τα πορίσματά τους και σύγκριναν τα αποτελέσματά τους, χτίζοντας με τον τρόπο αυτό τη δραματική έκφραση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι πολύτιμη υπήρξε η επεξεργασία του υλικού που συλλέχθηκε από τις επισκέψεις των μαθητών στα μουσεία. Η μουσειακή αγωγή, ήτοι οι οργανωμένες επισκέψεις σε μουσεία, επισκέψεις-μελέτης δηλαδή, που κινούνται γύρω από ένα συγκεκριμένο γνωστικό άξονα, καθώς και το δανειστικό υλικό που χορηγούν τα ελληνικά μουσεία στα σχολεία, φέροντας με τον τρόπο αυτό το μουσείο στα σχολείο, είναι πολύτιμα εργαλεία στα χέρια ενός ειδικευμένου στη μουσειακή αγωγή εκπαιδευτικού. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές επισκέψθηκαν:

1. Το Μουσείο Μπενάκη και ειδικότερα τη συλλογή της Βυζαντινής Τέχνης.

Για την επίσκεψή τους στη συλλογή αυτή, η οποία σημειωτέον βρίσκεται στο ισόγειο του Μουσείου, χρησιμοποιήθηκαν τα εξής φύλλα εργασίας που διατίθενται από το εκπαιδευτικό τμήμα:

- α) η πρώτη αγιογραφία,
- β) οι Βυζαντινοί και τα κοσμήματα,
- γ) δεύποντο σε ένα βυζαντινό αρχοντικό,
- δ) αγαθά με το καντάρι (φύλλο εργασίας που αναφέρεται στο εμπόριο),
- ε) τα βιβλία των Βυζαντινών και
- στ) οδοιπορικό σε μοναστήρια και εκκλησίες της Κωνσταντινούπολης.

Οι μαθητές ανάλογα με την ομάδα εργασίας τους μελέτησαν ένα συγκεκριμένο φύλλο εργασίας.

2. Το Βυζαντινό Μουσείο και ειδικότερα την Έκθεση Ακρίτες. Η επίσκεψη αυτή οργανώθηκε και σχεδιάστηκε από την καθηγήτρια της Ιστορίας που στήριξε, όπως ήδη αναφέρθηκε, την δλη προσπάθεια.
3. Το Νομισματικό Μουσείο Αθηνών που βρίσκεται στην οικία του Ερ. Σλήμαν στην οδό Πανεπιστημίου. Κατά την επίσκεψη αυτή έγινε αναφορά στην ιστορία και την εξέλιξη του νομίσματος. Μελετήθηκαν οι προθήκες που συνέπιπταν με την περίοδο που ενδιέφερε καθώς και τα σύγχρονα νομίσματα που αντλούν τη θεματολογία τους από παλαιότερες ιστορικές περιόδους. Εξετάστηκε, επίσης, η εξέλιξη της θεματολογίας στα νομίσματα. Οι μαθητές ήταν, στο τέλος, σε θέση να καθορίσουν το χαρακτήρα των βυζαντινών νομισμάτων, να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν τα δικά τους αντίγραφα βυζαντινών νομισμάτων και νωνταντινάτα.
4. Το Μουσείο Λαϊκών Οργάνων Φοίβος Ανωγειανάκης βοήθησε να συνδεθούν οι μαθητές με τη μουσική μας παράδοση. Κατά την επίσκεψη στους χώρους του Μουσείου που βρίσκεται στους Αέρηδες οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι, ενώ τα περισσότερα λαϊκά παραδοσιακά όργανα έχουν τις ωρίες τους στην Αρχαία Ελλάδα, εξελίχθηκαν κατά τη βυζαντινή περίοδο και χάρη στη βυζαντινή μουσική διαμόρφωσαν αυτό που σήμερα αποκαλείται έντεχνο λαϊκό μέλος. Στο Βυζάντιο παραλληλα με το βυζαντινό μέλος (εκκλησιαστικό ή κοσμικό), που αποτελούσε την έντεχνη μουσική δημιουργία, καλλιεργείται και το δημοτικό τραγούδι.

Τα φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν στο Νομισματικό Μουσείο καθώς και στο Μουσείο Λαϊκών Οργάνων σχεδιάστηκαν από τους εκπαιδευτικούς με βασικό γνώμονα τη λειτουργικότητα και τις ανάγκες του σχεδίου εργασίας.

Παραλλήλα, χρησιμοποιήθηκαν με δανεισμό στο σχολείο οι εξής μουσειοσκευές:

1. Από το Μουσείο Γουλανδρή - Κυκλαδικής Τέχνης η μουσειοσκευή με θέμα: *Αρχαίο Ελληνικό Ένδυμα*.
2. Από το Μουσείο Μπενάκη οι μουσειοσκευές:
 - α) Βυζαντινές εικόνες,
 - β) Παραδοσιακοί κεφαλόδεσμοι (αρκετοί από τους παραδοσιακούς κεφαλόδεσμους έχουν τις ωρίες τους ενίστε στην αρχαιότητα, ενίστε στο Βυζάντιο),
 - γ) *Παναγία, η μητέρα του Θεού* και
 - δ) το έντυπο *O Σάκκος*.

III. Συνάντηση με το αντικείμενο στο σύνολό του - βαθύτερη συναίσθηση του αξιολογικού του περιεχομένου

Το στάδιο αυτό αποτελεί στην ουσία την πεμπτουσία της κριτικής σκέψης, γιατί αξιοποιείται η αποκτηθείσα γνώση με την παραγωγή νέας, η οποία δεν βασίζεται μόνο στα διαθέσιμα δεδομένα, αλλά τα υπερβαίνει.

Στο σημείο αυτό οι μαθητές, σε μια πρώτη φάση, κλήθηκαν να διαλέξουν ιστορικά πρόσωπα ή ιστορικές στιγμές που τους εντυπωσίασαν και στη συνέχεια να τα «διδάξουν», δηλαδή να τα δραματοποιήσουν. Οι εκπαιδευτικοί επιμελήθηκαν προσωπικά τα κείμενα για τα δρώμενα, λαμβάνοντας όμως υπόψη τις προτιμήσεις και τις σκηνικές οδηγίες της ομάδας των υπευθύνων του σεναρίου-σκηνοθετών. Αναλυτικότερα, οι περιλήψεις που γράφτηκαν από τους μαθητές, λειτούργησαν ως επιλογές και έδωσαν την κεντρική ιδέα ή το σημείο αναφοράς της δραματοποίησης.

Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να κατασκευάσουν με βάση τους ρόλους που είχαν αναλάβει όλα τα απαραίτητα αντικείμενα που χρειάζονταν για να αναβιώσει το ιστορικό παρελθόν, ενώ άλλοι χρειάστηκε να «διδαχθούν» τους ρόλους. Επειδή σχεδιάστηκαν αρκετά δρώμενα, σχεδόν όλοι οι μαθητές είχαν κάποιο ρόλο μικρό ή μεγάλο στη θεατρική παράσταση. Με τον τρόπο αυτό όλη η γνώση και όλες οι δημιουργίες των μαθητών μετουσιώθηκαν σε θεατρική πράξη. Αναφέρονται ενδεικτικά:

- A) Το θέμα του γάμου στη βυζαντινή εποχή έδωσε δύο δραματοποιήσεις με θέμα το γάμο:
- α) το γάμο της Αθηναΐδας, της μετέπειτα Ευδοκίας, με τον αυτοκράτορα Θεοδόσιο Β' το Μικρό και
 - β) το γάμο της Θεοδώρας με τον αυτοκράτορα Θεόφιλο.
- B) Το θέμα της θρησκευτικότητας των Βυζαντινών έδωσε τις εξής δραματοποιήσεις με διαφορετική ιστορική βαρύτητα και σημασία η καθεμία:
- α) την ανεύρεση του Τιμίου Σταυρού από την Αγία Ελένη,
 - β) τη διάσωση της Πόλης από τους Αβάρους και
 - γ) τη «σταυροφορία» του Ηρακλείου για την ανάκτηση του Τιμίου Σταυρού.
- Γ) Το θέμα της οργάνωσης της οικονομίας του κράτους έδωσε:
- α) σκηνές σε ένα βυζαντινό νομισματοκοπείο,
 - β) το ρόλο του φοροεισπράκτορα,
 - γ) τη στάση του Νίκα.

Τα παραπάνω παραδείγματα δραματοποίησης είναι ενδεικτικά. Έγινε προσπάθεια, πάντως, να συνδυαστούν θέματα από όλους τους γνωστικούς τομείς. Παράλληλα, τα χειροτεχνήματα και οι κατασκευές στήριξαν την όλη θεωρητική προσπάθεια. Οι μαθητές χρειάστηκε για τις ανάγκες της δραματοποίησης να κατασκευάσουν:

- α) τα βυζαντινά τείχη σε τρισδιάστατη μορφή,
- β) την Αγία Σοφία σε μέγεθος 1,30 X 1,30,
- γ) τον Ιππόδρομο σε μέγεθος 1,60 X 1,20,
- δ) ένα τεράστιο χάρτη που κάλυψε τον ένα τοίχο του θεάτρου και πάνω στον οποίο έγινε κολάζ με φωτογραφικό υλικό (το φωτογραφικό υλικό συγκέντρωσε και επιμελήθηκε η καθηγήτρια της Ιστορίας),
- ε) βυζαντινά όπλα,
- στ) κοσμήματα και πατρόν για τα ενδύματα που χρησιμοποιήθηκαν επί σκηνής,
- ζ) βυζαντινά νομίσματα.

Οι μαθητές δημιούργησαν, επίσης, graphities, σχεδίασαν ορισμένες χορογραφίες και επέλεξαν τη μουσική για την επένδυση των θεατρικών δρώμενων. Στην παράσταση χρησιμοποιήθηκαν ως «μουσικό χαλί» μελωδίες από σύγχρονες ταινίες που αγαπούν και βλέπουν οι μαθητές.

Τέλος, με την αρωγή των γονέων και την ένθερμη συμπαράστασή τους ετοιμάστηκαν φαγητά για ένα ιδιαίτερα απολαυστικό βυζαντινό δείπνο.

IV. Έκφραση του βιώματος μέσα από θεατρικά δρώμενα Σχεδιάστηκαν συνολικά τα εξής δρώμενα:

1. Μέγας Κωνσταντίνος
2. Αθηναϊδα, η μετέπειτα αυτοκράτειρα του Βυζαντίου Ευδοκία
3. Ιουστινιανός και Θεοδώρα
4. Ηράκλειος
5. Θεοδώρα η Μακαρία
6. Θεοφανώ
7. Άννα η Κομνηνή, η πορφυρογέννητη καισάρισσα και συγγραφέας της Αλεξιάδας.

Ουσιαστικά, μέσα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση η αρχή έγινε από την εποχή που η αυτοκρατορία θεμελιώθηκε και πήρε τον οικουμενικό της χαρακτήρα (330-610) μέχρι την εποχή της κοίσης (1071-1204). Δεν έγινε αναφορά στην εποχή της παρακμής και της πτώσης (1204-1453), γιατί δεν το επέτρεψε ο χρόνος και από

ένα σημείο και μετά δεν ήταν διαθέσιμος ο χώρος εργασίας. Το θέατρο που λειτούργησε ως αίθουσα μαθήματος χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί για άλλες εκδηλώσεις (γιορτή 25ης Μαρτίου κ.ά.) και στη συνέχεια επισκευάστηκε από τον Δήμο. Η βιωματική αυτή προσέγγιση ξεκίνησε τον μήνα Δεκέμβριο (με τον τρόπο αυτό αξιοποιήθηκαν οι διακοπές των Χριστουγέννων, περιόδος κατά την οποία οι μαθητές διάβασαν ορισμένα ιστορικά μυθιστορήματα) και τελείωσε στις αρχές Μαρτίου.

V. Αξιολόγηση

Όταν ολοκληρώθηκε η εναλλακτική αυτή διδακτική προσέγγιση, οι μαθητές αξιολόγησαν τη δράση ποιοτικά. Κατέγραψαν, δηλαδή, τις εντυπώσεις τους και τα συναισθήματά τους σε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Για παράδειγμα «ανάφερε τα συναισθήματά σου για /.../, ποιες είναι οι εντυπώσεις σου για /.../ κ.ά.». Οι απαντήσεις ήταν θετικότερες από τις αναμενόμενες. Και οι σαράντα τέσσερις μαθητές ήταν ενθουσιασμένοι και περήφανοι για τη δουλειά τους και είχαν αγαπήσει όχι μόνο τα συγκεκριμένα πρόσωπα με τα οποία ασχολήθηκαν, αλλά γενικότερα τη Βυζαντινή Ιστορία.

Τρεις μήνες μετά, κατά τη λήξη του σχολικού έτους, έγραψαν και πάλι στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας μία έκθεση με θέμα: «Εγώ και οι Βυζαντινοί». Ακόμη και οι πιο αδύνατοι μαθητές ήταν σε θέση να περιγράψουν την καθημερινότητα της βυζαντινής αυλής με λεπτομέρειες. Οι μισοί περίπου προτίμησαν να φανταστούν ότι βρίσκονται στο Βυζάντιο για να αποτυπώσουν στην κόλλα τα συναισθήματά τους, αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένες φράσεις: «Το Βυζάντιο ιδρύθηκε το 330 μ.Χ. επί Μεγάλου Κωνσταντίνου. Εγώ είμαι ένας πέντης βυζαντινός πολίτης. Ξθες πήγα /.../ και είδα /.../», «Για σας με λένε /.../ και είμαι /.../ στην αυλή του αυτοκράτορα /.../». Οι άλλοι μισοί πάλι αναφέρθηκαν σε αυτό που τους άρεσε, για παράδειγμα: «Στο Βυζάντιο μου άρεσαν /.../», «Στο Βυζάντιο προτιμώ /.../» κ.ά.

Μετά από ποιοτική ανάλυση των εκθέσεων, διαπιστώνεται ότι αυτά που αποκόμισαν οι μαθητές ήταν κυρίως όσα είχαν δει κατά τις επισκέψεις τους στα μουσεία, γιατί τα στοιχεία αυτά είχαν ενταχθεί στη δραματοποίηση καθώς και όσα είχαν κατασκευάσει ή επεξεργαστεί οι ίδιοι μέσα στη τάξη, γιατί τους είχαν γίνει βίωμα. Ήταν ικανοί να γράψουν, χωρίς καμία προηγούμενη επανάληψη, λεπτομέρειες για τον τρόπο κατασκευής μιας βυζαντινής εικόνας ή να περιγράψουν αναλυτικά το βυζαντινό αυτοκρατορικό σάκο, τα κοσμήματα κ.ά. που είδαν στα ψηφιδωτά και που στη συνέχεια κατασκεύασαν, καθώς και τα ιστορικά πρόσωπα που ανέβασαν σε θεατρικό έργο. Παρακολουθούσαν οι περισσότεροι, όταν είχαν

χρόνο, τα ιστορικά ντοκιμαντέρ της τηλεόρασης και δήλωσαν ότι θα διάβαζαν με ευχαρίστηση ιστορικά μυθιστορήματα το καλοκαίρι. Γενικότερα, αγάπησαν την Ιστορία και κυρίως το Βυζάντιο*.

Βιβλιογραφία

- Βασιλάκη, Μ. (επιμ.) (2000). *Μήτηρ Θεού, Απεικονίσεις της Παναγίας στη Βυζαντινή Τέχνη*. Milano: Skira.
- Γιαννουλάτου, Μ.-Χρ., & Βαποράκη, Μ. (1999). *Ο Σάκκος*. Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη – Εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Γιάννουλης, Ν. (1993). *Διδακτική μεθοδολογία, ψυχολογική θεμελίωση της διδασκαλίας και διαμόρφωση της διδακτικής θεωρίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης*. Αθήνα.
- Davidson, N., & Worsham, T. (επιμ.) (1992). *Enhancing Thinking Through Cooperative Learning*. VT . Colchester: Teachers College Press.
- Δεστούνη-Γιαννουλάτου, Μ.-Χρ. (1999). *Μικρές πολύτιμες ιστορίες από το Βυζάντιο* (2). Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη – Εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Δεστούνη-Γιαννουλάτου, Μ.-Χρ. (2000). *Βυζαντινή Τέχνη για τα παιδιά των Γυμνασίων*. Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη – Εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Δεστούνη-Γιαννουλάτου, Μ.-Χρ. (2001). *Παναγία, η Μητέρα του Θεού* Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη – Εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Θεοχάρη, Μ. Σ. (1994). *Πολυτελή υφάσματα στο Βυζάντιο, Κοσμικά και επικλησιαστικά*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Johnson D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minn.: Interaction Book Company.
- Johnson D., & Johnson, R. (1991). Collaboration and Cognition. In Costa, A. (επιμ.), *Developing Minds*, I. Alexandria, VA: ASCD.
- Koder, J. (1994). *Ο κηπουρός και η καθημερινή κουζίνα στο Βυζάντιο*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.

* Θερμές ευχαριστίες εκφράζονται στο προσωπικό που εργάζεται στα εκπαιδευτικά τμήματα των Μουσείων Μπενάκη και Γουλανδρή - Κυκλαδικής Τέχνης και ιδιαίτερα στις κυρίες Μπελεσιώτη-Ψαρράκη Ν. (Μ. Μπενάκη) και Πλατή Μ. (Μ. Γουλανδρή) για την πολύχρονη συνεργασία και στήριξη. Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, την κυρία Κυριακού, καθηγήτρια Ιστορίας στο Π.Σ.Π.Α. για τη συμπαράστασή της καθώς και τους λοιπούς συναδέλφους του Σχολείου. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τους μαθητές της Β' Γυμνασίου των σχολικού έτους 2003-2004 του Πειραιατικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών για την άριστη συνεργασία και την αξιόλογη εργασία τους.

- Κυδωνίου, Γ. (2000²). *Χρονικό για το χτίσιμο της Αγίας Σοφίας*. Σειρά «Ελληνική Παιδεία και Παραδοση». Αθήνα: Ακρίτας.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995²). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Τόμοι 2 (τόμος 1ος: Θεωρία της Διδασκαλίας, Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης, τόμος 2ος: Στρατηγικές διδασκαλίας, Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπελεσιώτη-Ψαρράκη, Ν. (1999). *Ελλήνων «κόσμος»* (1). Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη – Εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Νικολάου, Κ. (1993). *Η θέση της γυναικας στη βυζαντινή κουνωνία*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Ντεκάστρο, Μ. (1990). *Βυζαντινή Τέχνη: Οδηγός για παιδιά*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ντεκάστρο, Μ. (1994²). *Διαβάζοντας τις βυζαντινές εικόνες*. Αθήνα: Νέοι Ακρίτες.
- Πλακογιαννάκης, Εμ.-Κ. (2001). *Τιμητικοί τίτλοι και ενεργά αξιώματα στο Βυζάντιο, Εθιμοτυπία, Διοίκηση*. Θεσσαλονίκη: Ιανός-Παιδεία.
- Ράνσουμαν, Στ. (1969). *Βυζαντινός πολιτισμός*. Αθήνα: Γαλαξίας-Ερμείας.
- Slavin, R. (1995). Cooperative Learning. In Anderson, L. (επιμ.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- Σταμπόγλη, Ε. (1997). *Πρόσκληση σε γεύμα*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Talbot Rice, T. (1972). *Ο δημόσιος και ο ιδιωτικός βίος των Βυζαντινών*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων Μ. Μπενάκη, Μουσειοσκευή με θέμα: «Το κασελάκι του αγιογράφου». Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη.
- Τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων Μ. Μπενάκη, Μουσειοσκευή με θέμα: «Οι ελληνικοί παραδοσιακοί κεφαλόδεσμοι». Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη.
- Τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων Μ. Γουλανδρή - Κυκλαδικής Τέχνης, Μουσειοσκευή με θέμα: «Αρχαίο ελληνικό ένδυμα». Αθήνα: Μουσείο Γουλανδρή - Κυκλαδικής Τέχνης.
- Walter, G. (1970). *Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο*. Αθήνα: Ωκεανίς.

Μουσικές επιλογές

Αηδονίδης, Χρ. *Τραγούδια και σκοποί της Θράκης*. Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Π.Ε.Κ. 7-8.

Αηδονίδης, Χρ. Θράκη, *Anatolikή Ρωμυλία, Μαύρη Θάλασσα. Αρχείο Ελληνικής Μουσικής*, Έλληνες Ακρίτες, 6.

Αηδονίδης, Χρ. Θρακιώτικο τραγούδι, Βυζαντινό τροπάρι. Παραγωγός: Αχ. Θεοφίλου.