



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ  
ΚΑΤΑΛΟΙΠΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ:  
Η ΑΡΓΑΛΑΣΤΗ ΣΤΟ ΔΙΑΒΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ**

**Δέσποινα Χασάνδρα  
Α.Μ.: 0214154**

**Επιβλέπων καθηγητής: Δημήτριος Σακκής  
Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Τσουβαλά**

**ΒΟΛΟΣ 2018**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος .....	iii
Εισαγωγή .....	1

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. Piaget: Θεωρητική προσέγγιση.....	3
1.1. Ο κονστρουκτιβισμός του Piaget .....	3
1.2. Τα τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του Piaget .....	3
1.3. Τα χαρακτηριστικά του προσυλλογιστικού σταδίου .....	4
1.4. Ο εγωκεντρισμός .....	5
1.5. Ο χώρος και ο χρόνος .....	6
1.6. Η αμφισβήτηση του Piaget: οι νέο-Πιαζετιανοί, ο Vygotsky, ο Bruner .....	7
1.7. Συμπέρασμα.....	9
2. Τοπική Ιστορία: Παιδαγωγική αξιοποίηση.....	10
2.1. Σκοπός της Ιστορίας .....	10
2.2. Ιστορία και περιβάλλον .....	10
2.3. Τοπική Ιστορία.....	11
2.4. Η κατανόηση τη έννοιας του χρόνου.....	14
2.5. Η σημασία των πηγών και της επιτόπιας έρευνας.....	19
2.6. Η σημασία της διδασκαλίας της τοπικής Ιστορίας στην προσχολική εκπαίδευση.....	20

### ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

1. Ιστορικό πλαίσιο: Η Αργαλαστή στο χρόνο .....	22
1.1. Ετυμολογία του τοπωνυμίου.....	22
1.2. Το αρχαιοελληνικό πόλισμα των Σπαλάθρων .....	24
1.3. Αργαλάστ-μουκατασί: Η περίοδος της Τουρκοκρατίας και η Επανάσταση .....	25
1.4. Η πλατεία του χωριού, ο Ιερός Ναός των Αγίων Αποστόλων, το Κωδωνοστάσιο.....	29
1.5. Το Παρθεναγωγείο της Αργαλαστής .....	30

1.6. Το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου .....	33
1.7. Οι βρύσες της Αργαλαστής.....	35
1.8. Τα γεφύρια της Αργαλαστής.....	39
1.9. Επιτόπια έρευνα: Συνεντεύξεις.....	42

### ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

1. Σχέδια εργασίας: Παιδαγωγική προσέγγιση .....	45
1.1. Γενικά χαρακτηριστικά του project .....	45
1.2. Θεματολογία και φάσεις του project .....	48

### ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

Πολιτισμικά κατάλοιπα της περιοχής: Διδακτική αξιοποίηση.....	51
1. Εισαγωγή .....	51
2. Στόχοι.....	53
3. Μεθοδολογία.....	54
3.1. Α' φάση: Σχεδιασμός-προβληματισμός.....	54
3.2. Β' φάση: Υλοποίηση .....	56
Εκπαιδευτική επίσκεψη .....	58
Αξιοποίηση της επίσκεψης μέσα στην τάξη.....	60
Υπόθεμα: Η πλατεία του χωριού .....	61
Υπόθεμα: Το Παρθεναγωγείο.....	62
Υπόθεμα: Το μοναστήρι στην Πάου.....	63
Υπόθεμα: Οι βρύσες και τα γεφύρια της Αργαλαστής.....	64
3.3. Γ' φάση: Ολοκλήρωση-Αξιολόγηση .....	67
4. Σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	70
Συγκεφαλαιωτικές παρατηρήσεις .....	72
Βιβλιογραφία .....	75
Παράρτημα .....	79

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Δημήτρη Σακκή για την έμπνευση, αλλά και την καθοδήγηση που μου πρόσφερε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου. Κυριώς, δε, νιώθω την ανάγκη να τον ευχαριστήσω για τις σημαντικές του υποδείξεις, που συνέβαλαν στο να εξοικειωθώ με την επιστημονική έρευνα και τη συγγραφή επιστημονικής εργασίας. Ξεχωριστά, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με την ιστορία του τόπου μου, το Νότιο Πήλιο, και έχοντας πια την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση να μπορέσω στο μέλλον να μεταφέρω τις γνώσεις και τον ενθουσιασμό μου στα παιδιά με τα οποία θα έχω την τύχη να συνεργαστώ. Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα, επίσης, να απευθύνω για την πολύτιμη συμβολή της στην εκπόνηση της εργασίας μου και στην Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κυρία Μαρία Τσουβαλά.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία αυτή πραγματεύεται την ιστορία ενός από τα μεγαλύτερα χωριά του Πηλίου, την ιστορία της Αργαλαστής, και πώς μπορεί αυτή να γίνει αντικείμενο μελέτης από τα παιδιά προσχολικής αγωγής στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας (project). Έναυσμα για την εκπόνηση της εργασίας αποτέλεσε το ακαδημαϊκό μάθημα του Καθηγητή κ. Σακκή «Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον», το οποίο κατέστησε σαφή το σπουδαιότερο ρόλο της τοπικής ιστορίας και των πολιτιστικών στοιχείων στην ανάπτυξη των νηπίων.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, ξεκινήσαμε εκθέτοντας την αναπτυξιακή θεωρία του Piaget, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της Ιστορίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας καθίσταται αδύνατη εξαιτίας των αδυναμιών του γνωστικού τους σταδίου. Στη συνέχεια, παρουσιάσαμε τα μοντέλα των Bruner και Vygotsky, αλλά και τα αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών, που αποδεικνύουν ότι, τελικά, η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας και των πολιτιστικών στοιχείων στα νήπια όχι μόνο είναι δυνατή, αλλά και συμβάλλει σημαντικά στην περαιτέρω γνωστική τους ανάπτυξη, βοηθώντας τα να περάσουν στο επόμενο στάδιο γνωστικής εξέλιξης, καθώς απομακρύνονται από τον εγωκεντρισμό που τα διακρίνει και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις έννοιες του χώρου και του χρόνου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, παρουσιάσαμε το πεδίο έρευνας τοπικής ιστορίας και των πολιτιστικών στοιχείων και καταλήξαμε στους λόγους για τους οποίους η μελέτη της, μέσω της επιτόπιας έρευνας, είναι σημαντική για την ανάπτυξη των νηπίων.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας είναι αφιερωμένο στα ιστορικά στοιχεία που αφορούν την Αργαλαστή. Έμφαση δόθηκε στην περίοδο της Τουρκοκρατίας, οπότε και το χωριό σημείωσε τη μεγαλύτερη ακμή του, ενώ παρουσιάστηκαν ορισμένα τοπία με εξέχουσα σημασία. Ιδιαίτερη αξία έχει το υλικό που συλλέχθηκε μέσω επιτόπιας έρευνας και ημιδομημένων συνεντεύξεων, και το οποίο παρουσιάζεται στο τέλος αυτού του μέρους.

Το τρίτο μέρος της εργασίας αυτής αφορά τη μέθοδο του project. Στα κεφάλαια αυτά παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της μεθόδου, αλλά και τα σημαντικά οφέλη που έχει να προσφέρει η εν λόγω μέθοδος στα νήπια, τα οποία

μπορούν μέσω αυτής να προσεγγίσουν τη γνώση με έναν τρόπο ενεργητικό, βιωματικό και συνεργατικό.

Το τέταρτο μέρος αφορά πια τη διδακτική αξιοποίηση του θέματος της Αργαλαστής, δηλαδή την πρακτική εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας για την ιστορία του τόπου, όπως αυτή «μαρτυρείται» από τα διάφορα τοπόσημα του χωριού. Παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι φάσεις εξέλιξης του σχεδίου, πώς δηλαδή η νηπιαγωγός μαζί με τις ομάδες των παιδιών, αλλά και τη συνδρομή των γονιών, ερευνούν σταδιακά το κάθε υπόθεμα μέσα από επιτόπια έρευνα και δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη.

Η εργασία κλείνει με Συγκεφαλαιωτικά συμπεράσματα, την παράθεση της Βιβλιογραφίας και ένα Παράρτημα με φωτογραφικό υλικό από την Αργαλαστή.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### 1. PIAGET: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

#### 1.1. Ο κωνστρουκτιβισμός του Piaget

Η πιαζετιανή γνωστική θεωρία είναι ένα κράμα εμπειρισμού και ορθολογισμού<sup>1</sup>. Κατά τον κωνστρουκτιβισμό (άλλως οικοδομισμός) του Piaget, η γνώση οικοδομείται όταν νέες εμπειρίες έρχονται να προστεθούν στις παλιές με την αλληλεπίδραση της αισθητηριακής εμπειρίας και της λογικής, οι οποίες είναι μεταξύ τους αδιαχώριστες<sup>2</sup>, καθώς καμία δεν μπορεί να σταθεί ανεξάρτητα από την άλλη. Με άλλα λόγια, θα λέγαμε πως η φυσική και η λογικο-μαθηματική γνώση, όπως τις διέκρινε ο Piaget, είναι αλληλεξαρτώμενες, καθώς η δεύτερη δε συγκροτείται παρά μόνο μέσα από την επίδραση των αισθήσεων, οι οποίες μεταφέρουν το ερέθισμα πάνω στο οποίο θα επενεργήσει το άτομο, για να το αφομοιώσει<sup>3</sup>, ενώ η πρώτη δεν μπορεί παρά να συγκροτείται μέσα σε ένα πλαίσιο λογικο-μαθηματικό, αφού χρειάζεται κάποια προγενέστερη δομή, πάνω στην οποία θα ενσωματωθεί, για να αποκτήσει νόημα και να διατηρηθεί<sup>4</sup>. Στην προεγνωσιακή περίοδο των συγκεκριμένων ενεργημάτων, που ενδιαφέρει την προσχολική αγωγή, η φυσική και λογικο-μαθηματική άποψη είναι αδιαχώριστες, με τη φυσική γνώση, όμως, να κυριαρχεί. Αυτό, σε πρακτικό επίπεδο, σε επίπεδο διδακτικής, στρατηγικών και μεθόδων, σημαίνει πως τα παιδιά της ηλικίας 2-7 χρόνων έχουν ανάγκη να προσεγγίζουν τη γνώση μέσω των αισθήσεων.

#### 1.2. Τα τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του Piaget

Ας δούμε, όμως, αναλυτικότερα τι συμβαίνει αναφορικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία, σύμφωνα τουλάχιστον με το πιαζετιανό

---

<sup>1</sup> Kamii, C & Devries, R, (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή* (Ε. Βασιλειάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Δίπτυχο, σ. 11

<sup>2</sup> Kamii, C & Devries, R, (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή* (Ε. Βασιλειάδου, Μτφρ.), ό.π., σ. 12

<sup>3</sup> Kamii, C & Devries, R, (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή* (Ε. Βασιλειάδου, Μτφρ.), ό.π., σ. 20

<sup>4</sup> Kamii, C & Devries, R, (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή* (Ε. Βασιλειάδου, Μτφρ.), ό.π., σ. 30

σχήμα των τεσσάρων σταδίων της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Το προσυλλογιστικό στάδιο γνωστικής ανάπτυξης (2-7 ετών) -ή αλλιώς το στάδιο της προενεργειακής σκέψης ή της προλογικής νόησης- έπεται του αισθησιοκινητικού σταδίου (γέννηση-2 ετών), κατά το οποίο το ενδιαφέρον του παιδιού είναι στραμμένο προς τις φυσικές απόψεις της πράξης του<sup>5</sup>, ενώ κυριαρχεί η μίμηση και ο εγωκεντρισμός<sup>6</sup>. Από την άλλη, το προσυλλογιστικό στάδιο προηγείται του σταδίου των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών (7-11), όπου το παιδί είναι σε θέση να προβαίνει σε πνευματικές δραστηριότητες που βασίζονται σε λογικούς κανόνες, καθώς οι φυσικές πράξεις έχουν εσωτερικοποιηθεί στο νου<sup>7</sup>, η επίλυση προβλημάτων γίνεται πιο αποτελεσματική, και με τη θεώρηση εναλλακτικών υποθέσεων, ενώ σημειώνεται σημαντική αποκέντρωση<sup>8</sup>. Το στάδιο αυτό ακολουθείται από το στάδιο της αφαιρετικής σκέψης (11-15 ετών), όπου αναπτύσσεται πλέον η τυπική λογική και κριτική σκέψη. Το προσυλλογιστικό στάδιο, λοιπόν, ευρισκόμενο ανάμεσα στα δύο παραπάνω στάδια ανάπτυξης, παρουσιάζει την εξής εικόνα: παρότι η λύση των προβλημάτων πηγάζει ακόμα από την άμεση αισθητηριακή εμπειρία, τώρα εμφανίζεται η εννοιολογική συμβολική σκέψη (λεκτικός και μη λεκτικός συμβολισμός), η οποία βοηθά στην κοινωνικοποίηση και μειώνει τον εγωκεντρισμό, ο οποίος ωστόσο παραμένει ακόμα αισθητός<sup>9</sup>. Η σκέψη του παιδιού είναι προαιτιώδης (αποδίδονται αιτιώδεις σχέσεις σε γεγονότα που μπορεί απλά να διαδέχονται το ένα το άλλο τυχαία), η διαφορά μεταξύ πραγματικότητας και φαινομενικότητας δυσδιάκριτη και ο ανιμισμός (απόδοση ιδιοτήτων των ζωντανών όντων στα άψυχα) έντονος.

### 1.3. Τα χαρακτηριστικά του προσυλλογιστικού σταδίου

---

<sup>5</sup> Kamii, C & Devries, R, (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή* (Ε. Βασιλειάδου, Μτφρ.), ό.π., σ. 38

<sup>6</sup> Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τ. Γ': Γνωστικές Θεωρίες. Αθήνα, σ. 121

<sup>7</sup> Richmond, P. (1970). *Εισαγωγή στον Πιαζέ* (Α. Κάντας, Μτφρ.). Αθήνα: Υποδομή, σ. 72

<sup>8</sup> Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τ. Γ': Γνωστικές Θεωρίες, ό.π., σ. 122

<sup>9</sup> Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τ. Γ': Γνωστικές Θεωρίες, ό.π., σσ. 121-122



Ας σταθούμε, όμως, λίγο παραπάνω στα χαρακτηριστικά του προεγνωσιολογικού σταδίου, το οποίο να σημειωθεί πως διαιρέθηκε από τον Piaget σε δύο υποπεριόδους, το στάδιο της συμβολικής (2-4 ετών περίπου) και το στάδιο της διαισθητικής σκέψης (4-7 ετών περίπου). Στο στάδιο αυτό, το παιδί μεταβαίνει σιγά σιγά από το συμπαγή φυσικό κόσμο σε μια πιο συμβολική πρόσληψη του περιβάλλοντός του<sup>10</sup>. Η γλώσσα το βοηθά να ζητήσει λογικές απαντήσεις και να ανακαλύψει πληροφορίες, να συνθέσει κάποιες λογικές εξηγήσεις. Τώρα, ενώ το παιδί βασίζεται ακόμη στο φυσικό κόσμο, μπορεί να κάνει διανοητικά όσα πριν έκανε φυσικά, ακριβώς επειδή έχει εσωτερικεύσει ένα σύνολο φυσικών ενεργημάτων από το προηγούμενο στάδιο ανάπτυξης. Με άλλα λόγια, το παιδί μπορεί πια ακόμη και να φαντάζεται ότι δρα πάνω στα αντικείμενα, ακόμα και χωρίς την παρουσία τους, πράγμα που εμπλουτίζει τις εμπειρίες του και συγκροτεί έναν κόσμο ολόενα και πιο σύνθετο, τον οποίο ωστόσο μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικότερα. Είναι η περίοδος που το παιδί με όχημα τη φαντασία ασχολείται με το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων, έχοντας ως σύμμαχο τη γλώσσα<sup>11</sup>. Η αναγνώριση των χαρακτηριστικών αυτών είναι μείζονος σημασίας για την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων.

#### 1.4.Ο εγωκεντρισμός

Από τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της φάσης, λοιπόν, αξίζει να σταθούμε λίγο παραπάνω στον εγωκεντρισμό, καθώς έχει ιδιαίτερη σημασία για την υπόθεση της προσέγγισης της ιστορικής γνώσης από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο εγωκεντρισμός, η σύλληψη του κόσμου, δηλαδή, με βάση την ατομική προοπτική, και η ταυτόχρονη άγνοια της ύπαρξης άλλων, διαφορετικών οπτικών, έγκειται στην ανικανότητα των παιδιών να διαχωρίσουν το νου τους από το νου των άλλων ανθρώπων, πράγμα που αποτυπώνεται και στην επικοινωνία τους με τους άλλους, κατά την οποία συχνά δείχνουν να αγνοούν ότι δε μοιράζονται τις ίδιες πληροφορίες

---

<sup>10</sup> Halpenny, A. & Pettersen J. (2014). *Introducing Piaget: a guide for practitioners and students in early years education*. London: Routledge, σ. 33

<sup>11</sup> Halpenny, A. & Pettersen J. (2014). *Introducing Piaget: a guide for practitioners and students in early years education*, ό.π., σ. 73, 77

με αυτούς<sup>12</sup>. Αυτός ο εγωκεντρισμός, σύμφωνα με τον Piaget, δε φαίνεται να υποχωρεί χάριν της αποκέντρωσης νωρίτερα από το 7<sup>ο</sup> έτος ενός παιδιού<sup>13</sup>. Στο σημείο αυτό, όμως, πρέπει να σημειωθεί πως αυτό το εύρημα του Piaget έχει αμφισβητηθεί από τη νεότερη έρευνα: αρκετοί μελετητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι παρόλο που το παιδί αδυνατεί να καταλάβει την προοπτική ενός άλλου προσώπου, έχει, ωστόσο, την ικανότητα να αντιληφθεί ότι ο άλλος έχει ενίοτε μια διαφορετική οπτική από αυτό<sup>14</sup>. Υπάρχουν, άλλωστε, μελέτες που καταλήγουν στο ότι η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα να αντιληφθεί και να μοιραστεί κανείς τη συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου προσώπου, αρχίζει να αναπτύσσεται στα παιδιά από τα βρεφικά τους ακόμη χρόνια<sup>15</sup>.

### 1.5. Ο χώρος και ο χρόνος

Όσον αφορά το χώρο και το χρόνο, τώρα, οι αφηρημένες αυτές έννοιες φαίνεται, σύμφωνα με τον Piaget να βρίσκονται έξω από τις δυνατότητες του παιδιού του προσυλλογιστικού σταδίου. Σύμφωνα με τον Piaget, ο χώρος και ο χρόνος είναι για το παιδί απόλυτα συσχετισμένα. «Ο χρόνος καταναλώνεται από την κίνηση και η κίνηση καταναλώνει χώρο. Ο χώρος εκτιμάται από την κίνηση μέσα σ' αυτόν και η κίνηση έχει διάρκεια»<sup>16</sup>. Πιο συγκεκριμένα, ο Piaget θεωρούσε αδύνατη την κατανόηση της Ιστορίας από τα παιδιά αυτής της ηλικίας: η κατανόηση της Ιστορίας προϋποθέτει υπολογισμό της διάρκειας και σειροθέτηση των γεγονότων. Το παιδί, ακόμη και όταν πρόκειται για την ατομική του μνήμη, δε φαίνεται να υπολογίζει σωστά, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για κάτι που αφορά τη συλλογική μνήμη, το παρελθόν που το παιδί δεν έχει το ίδιο βιώσει. Τα παιδιά φαίνεται, από τις μελέτες του Piaget, ότι αντιλαμβάνονται το παρελθόν σε συνάρτηση με το παρόν και όχι το

---

<sup>12</sup> Halpenny, A. & Pettersen J. (2014). *Introducing Piaget: a guide for practitioners and students in early years education*, ό.π., σσ. 80-81

<sup>13</sup> Halpenny, A. & Pettersen J. (2014). *Introducing Piaget: a guide for practitioners and students in early years education*, ό.π., σ. 89

<sup>14</sup> Halpenny, A. & Pettersen J. (2014). *Introducing Piaget: a guide for practitioners and students in early years education*, ό.π., σ. 89, 92

<sup>15</sup> Halpenny, A. & Pettersen J. (2014). *Introducing Piaget: a guide for practitioners and students in early years education*, ό.π., σ. 94

<sup>16</sup> Richmond, P. (1970). *Εισαγωγή στον Πιαζέ* (Α. Κάντας, Μτφρ.), ό.π., σσ. 58-59

αντίθετο, και αυτό ακριβώς είναι που τα εμποδίζει να κατανοήσουν την Ιστορία. Το παιδικό παρελθόν ταυτίζεται ποιοτικά με το παρόν και η ανθρωπότητα μένει σχεδόν αμετάβλητη, ενώ από την άλλη ο τόπος, όπου ζει το παιδί, βρίσκεται στο κέντρο του κόσμου. Συνεπώς, ο εγωκεντρισμός του παιδιού συναντάται και στον ιστορικό τομέα και εμποδίζει το παιδί να κατανοήσει το ιστορικό γίγνεσθαι<sup>17</sup>.

#### 1.6. Η αμφισβήτηση του Piaget: οι νέο-Πιαζετιανοί, ο Vygotsky, ο Bruner

Η γνωστική θεωρία του Piaget, όμως, αμφισβητήθηκε και εν τέλει ξεπεράστηκε σε κάποιο βαθμό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε συνεισέφερε τα μέγιστα και δεν άφησε πολύτιμη παρακαταθήκη στην Ψυχολογία και την Παιδαγωγική. Ο Piaget κατηγορήθηκε ότι εστίασε περισσότερο σε όσα τα παιδιά αδυνατούν να κάνουν και όχι σε όσα είναι ικανά να κατακτήσουν, ενώ έρευνες απέδειξαν ότι τα στάδια ανάπτυξης του Piaget είναι μάλλον πολύ πιο «αυστηρά», πολύ πιο «στεγανά» απ' ό,τι η πραγματικότητα της ανάπτυξης των παιδιών, καθώς ο ατομικός ρυθμός και το περιβάλλον δε φαίνεται να λήφθηκαν σοβαρά υπόψη. Ποιες θεωρίες, όμως, ήρθαν να «συμπληρώσουν» ή και να «διορθώσουν» την πιαζετιανή θεωρία γενικά αλλά και ειδικά σε ό,τι αφορά την ικανότητα του παιδιού να προσεγγίσει την Ιστορία; Ας κάνουμε μια σύντομη αναφορά στους νέο-Πιαζετιανούς, στο Vygotsky («κοινωνικοπολιτιστική θεωρία της νόησης») και τον Bruner.

Οι νέο-Πιαζετιανοί κράτησαν τις βασικές ιδέες του Piaget ότι η μάθηση οικοδομείται και ότι η σκέψη αναπτύσσεται όταν νέες εμπειρίες έρχονται να προστεθούν στις παλιές, ωστόσο απέρριψαν τα τέσσερα στάδια ανάπτυξης της σκέψης και έκαναν λόγο για μια κεντρική εννοιολογική δομή (central conceptual structure), ένα σχήμα δηλαδή που αφορά όλες τις ηλικίες. Σύμφωνα με τις έρευνές τους μάλιστα, τα νήπια είναι σε θέση να υπολογίσουν κάποιες διαστάσεις του χρόνου και του χώρου, ενώ όσον αφορά την κοινωνική σκέψη, τα παιδιά της προσχολικής

---

<sup>17</sup> Piaget J. (2000), *Περί παιδαγωγικής* (Μ. Αβαριτσιώτη, Μτφρ.), ό.π., σσ. 120-121

ηλικίας είναι σε θέση να κατανοήσουν τη διαδοχή των γεγονότων και στοιχειώδεις αιτιώδεις σχέσεις<sup>18</sup>.

Για το Vygotsky, η αλληλεπίδραση των αυθόρμητων (καθημερινές) με τις μη αυθόρμητες (επιστημονικές) έννοιες και η επαφή του παιδιού με τους ενηλίκους ή ικανούς ομηλικούς, που δημιουργούν μια «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development - ZPD), συνιστούν μάθηση που δεν είναι παρακολουθητική της εξέλιξης της σκέψης, αλλά συναναπτύσσεται με αυτή. Γι' αυτό και ο Vygotsky δεν ενδιαφέρθηκε να αντιστοιχίσει την ανάπτυξη κάποιων εννοιών στη σκέψη του παιδιού με την ηλικιακή του ανάπτυξη, αλλά εστίασε στην αλληλεπίδραση των καθημερινών και των επιστημονικών εννοιών και στη σημασία της εκπαίδευσης στην ανάπτυξή τους. Επομένως, ο Vygotsky δε θεώρησε αδύνατη την ανάπτυξη της ιστορικής αίσθησης στα παιδιά, θέτοντας ως μόνη προϋπόθεση την προηγούμενη επαρκή εξέλιξη ορισμένων καθημερινών εννοιών<sup>19</sup>.

Ο άλλος μεγάλος γνωστικός ψυχολόγος, ο Bruner θεώρησε ότι η μάθηση δεν εξαρτάται αποκλειστικά από βιολογικούς παράγοντες (ανάπτυξη της σκέψης) αλλά ούτε και από την εξέλιξη των καθημερινών εννοιών, αίροντας τα εμπόδια που έθεταν οι δύο προηγούμενοι γνωστικοί. Διατύπωσε την άποψη πως κάθε θέμα, ακόμα και επιστημονικό, μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά στα παιδιά, αρκεί να εξασφαλίζεται η «διανοητική αξιοπιστία», δηλαδή ο σεβασμός στο διαισθητικό τρόπο διαχείρισης του κόσμου που αυτά έχουν. Στο προσυλλογιστικό στάδιο ανάπτυξης, το οποίο και αναγνώριζε, τα παιδιά διαχειρίζονται το περιβάλλον τους μέσα από τη δράση, επομένως το παιχνίδι και η ενεργητική συμμετοχή είναι οι κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις. Με άλλα λόγια, ο Bruner υπήρξε υποστηρικτής της πολιτισμικότητας στους μηχανισμούς μάθησης και ενθάρρυνε τον εμπλουτισμό των εμπειριών των μαθητών με ποικίλες μορφές νοηματοδότησης και επικοινωνίας<sup>20</sup>. Εν αντιθέσει, λοιπόν, με τον Piaget, ο Bruner φαίνεται να λαμβάνει υπόψη το περιβάλλον μάθησης, ενώ θεωρεί ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν

---

<sup>18</sup> Φαρδής, Κ. (2013). *Ιστορία και Προσχολική Αγωγή: Από τα Αναλυτικά Προγράμματα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., σσ. 30-31

<sup>19</sup> Φαρδής, Κ. (2013). *Ιστορία και Προσχολική Αγωγή: Από τα Αναλυτικά Προγράμματα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Διδακτορική Διατριβή, ό.π., σσ. 35-36

<sup>20</sup> Φαρδής, Κ. (2013). *Ιστορία και Προσχολική Αγωγή: Από τα Αναλυτικά Προγράμματα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Διδακτορική Διατριβή, ό.π., σσ. 38-40

οπωσδήποτε να αναπτύξουν ένα είδος ιστορικής σκέψης, αρκεί οι ορισμένες ιστορικές έννοιες να τους δοθούν με τρόπο που να αντιλαμβάνονται.

### 1.7. Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, ο Piaget θεωρούσε ότι τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας δεν μπορούν να διδαχθούν την ιστορία λόγω των χαρακτηριστικών του σταδίου στο οποίο βρίσκονται. Ωστόσο, συνεισέφερε πολύ σημαντικά στοιχεία στην προσέγγιση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, έτσι που να μπορούμε σήμερα να εφαρμόζουμε μεθόδους κατάλληλες, ώστε μέσα από συγκεκριμένα ερεθίσματα να προσεγγίσουν τα παιδιά το ιστορικό περιεχόμενο, ενισχύοντας έτσι το γνωστικό τους υπόβαθρο αλλά και τις τάσεις τους για αποκέντρωσης και κοινωνικοποίηση.

## 2. ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

### 2.1. Σκοπός της Ιστορίας

Σκοπός του μαθήματος της ιστορίας είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης, για να επιτευχθεί τόσο η διαφύλαξη της ιστορικής κληρονομιάς όσο και ο σεβασμός της ετερότητας<sup>21</sup>. Η κατανόηση της ποικιλομορφίας στο σημερινό σχολείο και στην κοινωνία, η κατανόηση των διαφορών ανάμεσα στους ανθρώπους και η αποδοχή τους, κρίνεται ως σκοπός μείζονος σημασίας, στην επίτευξη του οποίου η ιστορία μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο, καθώς είναι σε θέση να εξηγήσει στα παιδιά γιατί οι άνθρωποι φεύγουν από τις πατρίδες του και δημιουργούν νέες, για να διεκδικήσουν καλύτερους όρους ζωής. Τα γνωστικά εφόδια που παρέχει η ιστορία, δημιουργούν ανθρώπους κοινωνικά και ηθικά υπεύθυνους, ικανούς να υπηρετήσουν τις ανθρωπιστικές αξίες και τις δημοκρατικές αρχές των σύγχρονων πλουραλιστικών κρατών μακριά από πολιτικές ακρότητες<sup>22</sup>.

### 2.2. Ιστορία και περιβάλλον

Αυτό που ενδιαφέρει στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, είναι το παιδί να γνωρίσει το περιβάλλον του μέσα από την ιστορία του, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να κατανοήσει και να ερμηνεύσει την ανθρώπινη δράση μέσα σε αυτό. Η κατανόηση της ιστορικής δράσης χωρίς την εξοικείωση με την έννοια του τόπου, αλλά και του χρόνου δεν είναι δυνατή, καθώς το πέρασμα του χρόνου αποτυπώνεται στο περιβάλλον. Ιστορία και περιβάλλον είναι έννοιες αλληλοδιαπλεκόμενες και βρίσκονται σε αιτιακή σχέση μεταξύ τους. Ακριβώς αυτή τη σχέση «ξεκλειδώνει» το μάθημα της Ιστορίας στα παιδιά, τα οποία πέρα από τη συγκινησιακή φόρτιση, μαθαίνουν πώς ένα γεγονός μπορεί να έχει πολυάριθμες αιτίες και με τη σειρά του μπορεί να επιφέρει πλήθος άλλων γεγονότων, πράγμα που συμβάλλει στην κοινωνική

---

<sup>21</sup> Σακκής, Δ. & Τσίλιμνη, Τ. (2007). *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον: διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

<sup>22</sup> Σακκής, Δ. & Τσίλιμνη, Τ. (2007). *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον: διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π., σσ. 67-68

προσαρμογή του παιδιού και του δίνει σημαντικά εργαλεία για την ανάπτυξη της κρίσης του<sup>23</sup>. Μια διασάφηση είναι απαραίτητη σε αυτό το σημείο. Η ιστορία και η περιβαλλοντική αγωγή είναι δύο κλάδοι που βρίσκονται πολύ κοντά ο ένας στον άλλο, σε σημείο, ορισμένες φορές, να αλληλοεπικαλύπτονται. Ωστόσο, πρέπει να καταστήσουμε σαφές ότι σημείο αναφοράς της ιστορίας είναι η ανθρώπινη κοινωνική παρουσία και η ανθρώπινη δράση. Η μελέτη των πετρωμάτων ή των αγαθών, για παράδειγμα, μιας περιοχής δεν ενδιαφέρει την Ιστορία παρά μόνο αν επηρεάζει τη δραστηριότητα και τη ζωή των κατοίκων της. Για να το θέσουμε αλλιώς, η ιστορία προάγει την ιστορική συνείδηση, ενώ η περιβαλλοντική αγωγή στοχεύει στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης<sup>24</sup>. Σύμφωνα με τον ορισμό του Rüsen, ως ιστορική συνείδηση εννοούμε «την εσωτερική συνάφεια ανάμεσα στη νοηματοδότηση του παρελθόντος, την κατανόηση του παρόντος και την προοπτική του μέλλοντος»<sup>25</sup>. Οι συνιστώσες της ιστορικής συνείδησης κατά Uffelmann: η συνείδηση του χρόνου, η συνείδηση της πραγματικότητας, η συνείδηση της ιστορικότητας, η συνείδηση της ταυτότητας, η ηθική συνείδηση, η πολιτικο-οικονομικο-κοινωνική συνείδηση<sup>26</sup>.

### 2.3. Τοπική ιστορία

Παρότι ο όρος «τοπική Ιστορία» φαίνεται απλός και κατανοητός, όταν επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε τα όρια του «τόπου», τότε προκύπτει έντονος προβληματισμός, εξαιτίας της σημασιολογικής ελαστικότητας της λέξης. Ας παραθέσουμε, όμως, κάποιους ορισμούς:

- «Ιστορία της περιοχής» ονομάζουμε την «ιστορία ενός ευρύτερου χώρου στον οποίο υπεισέρχονται κοινοί, ιστορικά καθοριστικοί και στενά αλληλοεξαρτώμενοι παράγοντες, όπως είναι η κοινή διοίκηση, το κοινό

---

<sup>23</sup> Σακκής, Δ. & Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον: διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π..

<sup>24</sup> Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 120-121

<sup>25</sup> Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας: συνταγογραφίες διδασκασμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 85

<sup>26</sup> Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, ό.π., σ. 23

δίκαιο, κοινή πολιτική και οικονομική δομή, κοινοί θρησκευτικοί δεσμοί, σταθερά γεωγραφικά δεδομένα»<sup>27</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»<sup>28</sup>.
- «Τοπική ιστορία είναι το ιστορικό εκείνο υλικό που βρίσκεται στη γειτονική περιοχή και είναι ήδη γνωστό, οικείο στα παιδιά ή μπορεί να γνωσθεί κυρίως ως αποτέλεσμα εργασιών και επιτόπιας έρευνας»<sup>29</sup>.

Εξαιτίας των σύγχρονων δεδομένων της αυξημένης κινητικότητας πληθυσμών (εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση), στο προσκήνιο προέβησαν και δύο ακόμα όροι: η «Ιστορία του άμεσου περιβάλλοντος» και η «Ιστορία του χώρου ζωής», για να περιγραφεί πιο εύστοχα ο χώρος στον οποίο ζουν και άνθρωποι οι οποίοι δε γεννήθηκαν ούτε μεγάλωσαν σε αυτόν, ωστόσο έχουν το δικαίωμα, αλλά και την υποχρέωση, να γνωρίζουν τους βασικούς σταθμούς από την Ιστορία του, ώστε να επιτύχουν μια ενεργητική ένταξη σε αυτόν<sup>30</sup>. Χάριν ακρίβειας, επίσης, αναδύθηκαν και όροι όπως η «πολεο-ιστορία» (άλλως «Ιστορία της πόλης»)<sup>31</sup>, καθώς η πόλη αποτελεί «πεδίο “ανάγνωσης” της στάσης του ανθρώπου απέναντι στην κοινωνία», μιας στάσης που διαρκώς μεταλλάσσεται στο πλαίσιο των κοινωνικο-πολιτικών εξελίξεων<sup>32</sup>. Με άλλα λόγια, στην «πολεο-ιστορία» η πόλη, ως σύνθετο φαινόμενο, θεωρείται όχι μόνο από αυστηρά ιστορική σκοπιά, αλλά και υπό το πρίσμα των κοινωνικών, οικονομικών αλλά και γεωγραφικών παραμέτρων<sup>33</sup>.

---

<sup>27</sup> Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, ό.π., σ. 37

<sup>28</sup> Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, ό.π.

<sup>29</sup> Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, ό.π., σ. 36

<sup>30</sup> Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, ό.π., σ. 40

<sup>31</sup> Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, ό.π., σ. 39

<sup>32</sup> Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, ό.π., σ. 97

<sup>33</sup> Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, ό.π., σ. 98



Βασικές επιδιώξεις τόσο της γενικής όσο και της τοπικής ιστορίας είναι «η μελέτη του γεωγραφικού και του ιστορικού χώρου, η συνειδητοποίηση των διαδοχικών τους αλλαγών, η αντίληψη της χρονικής εξέλιξης του ιστορικού χώρου και η βίωση των μεταβολών που συντελούνται στο χώρο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, η κατανόηση και αποδοχή των πολιτισμικών, θρησκευτικών και άλλων κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών»<sup>34</sup>.

Η τοπική ιστορία βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν ότι «ο σύγχρονος ορίζοντας του στενότερου και ευρύτερου περιβάλλοντός τους είναι άμεσα συνδεδεμένος με την ίδια τους τη ζωή», και σ' αυτό συμβάλλει καθοριστικά η άμεση παρατήρηση και η επιτόπια έρευνα, που αξιοποιεί τις τοπικές ιστορικές πηγές<sup>35</sup>, ειδικά τα μνημεία και την προφορική παράδοση, στην περίπτωση των νηπίων. Με την επιτόπια έρευνα ο ιστορικός, ενήλικος και ανήλικος, φτάνει στο σημείο να βιώνει ενσυναισθητικά ψυχικές ενέργειες και καταστάσεις του παρελθόντος, οι οποίες παρακινούσαν τα δρώντα πρόσωπα σε μια συγκεκριμένα ιστορική πράξη εντός συγκεκριμένων χωροχρονικών συμφραζομένων<sup>36</sup>.

Σύμφωνα με τη Ψυχολογία «ενσυναίσθηση» (empathy) είναι η εσωτερική μίμηση, η ικανότητα να συλλαμβάνει και να κατανοεί κανείς την υποκειμενική εμπειρία ενός άλλου ανθρώπου, να ζει, δηλαδή, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Η ενσυναίσθηση διαφέρει από τη «συμπάθεια», γιατί η τελευταία εμπεριέχει το αίσθημα της συναισθηματικής φόρτισης, δηλαδή το να υποφέρω και εγώ ο ίδιος όσα υποφέρει το υποκείμενο που πάσχει<sup>37</sup>. Κάνοντας χρήση μιας αγγλοσαξωνικής διατύπωσης, θα λέγαμε ότι ενσυναίσθηση είναι «η ικανότητα να βάζεις τον εαυτό σου στα παπούτσια του άλλου», να μεταφέρεις εαυτόν στη θέση του. Με αυτά τα δεδομένα, λοιπόν, ιστορική ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τον Collingwood, δεν είναι άλλο παρά η «επανενεργοποίηση της εμπειρίας του παρελθόντος»<sup>38</sup>, να προσπαθείς, δηλαδή, να εισχωρείς μέσα στο πνεύμα των προσώπων που έζησαν στο παρελθόν με σκοπό να κατανοείς τα ιστορικά γεγονότα<sup>39</sup>. Το να μπορείς να δεις μια πράξη ως

---

<sup>34</sup> Λεοντσίνης, Γ. (1999), *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα, σ. 20

<sup>35</sup> Λεοντσίνης, Γ. (1999), *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους*, ό.π., σσ. 24-25

<sup>36</sup> Λεοντσίνης, Γ. (1996), *Διδακτική της ιστορίας: γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα, σ. 82

<sup>37</sup> Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας: συνταγογραφίες διδασκασμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; ό.π., σ. 169

<sup>38</sup> Λεοντσίνης, Γ. (1999), *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους*, ό.π., σ. 170

<sup>39</sup> Λεοντσίνης, Γ. (1999), *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους*, ό.π., σσ. 132-133

αρμόζουσα με τους στόχους και τις προθέσεις αυτού που την έπραξε, η συναισθητική εμπάθυνση, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ιστορική κατανόηση και κατέστη το νούμερο ένα ζητούμενο των διδακτολόγων, οι οποίοι έτσι ξεπέρασαν τις καθηλώσεις που επέβαλε ο Piaget και έκαναν λόγο για έγκαιρη επιστημονικοποίηση της σκέψης, ώστε τα παιδιά, στην ηλικία των 15 ετών να έχουν σταδιακά ήδη αναπτύξει κριτική ιστορική σκέψη<sup>40</sup>. Για τη νηπιακή ηλικία, ιδιαίτερη αξία προς την κατεύθυνση αυτή έχουν το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση, τα οποία συμβάλλουν στην ενεργητική-βιωματική μάθηση μέσω της βαθύτερης κατανόησης των ανθρώπινων κινήτρων και της εξοικείωσης με τη διαφορετικότητα<sup>41</sup>.

#### 2.4. Η κατανόηση της έννοιας του χρόνου

«Ως ιστορικό γεγονός νοείται κάθε ανθρώπινη πράξη που αναφέρεται στο παρελθόν και επηρέασε διαχρονικά τον άνθρωπο και την κοινωνία». Κάθε τέτοιο ανεπανάληπτο ιστορικό πεπραγμένο λαμβάνει χώρα, προσδιορίζεται, αλλά και ερμηνεύεται χωροχρονικά, εφόσον νοηματοδοτείται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα<sup>42</sup>.

Σύμφωνα με τον Piaget, η κατανόηση του χρόνου προϋποθέτει την αποδέσμευση του παιδιού από το παρόν, κάτι που δεν μπορεί να επιτύχει νωρίς εξαιτίας της γνωστικής του αδυναμίας, αφού δεν έχει κατακτήσει την αντιστρεψιμότητα: η εξοικείωση με την αντίθεση παρελθόντος-παρόντος παίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της συνείδησης του χρόνου. Τα παιδιά, λοιπόν, δυσκολεύονται να εντάξουν ένα γεγονός ή ένα πρόσωπο στη χρονική αλληλουχία, καθώς ο χρονικός τους ορίζοντας είναι πολύ στενός. Η ικανότητα αυτή θα καλλιεργηθεί βιωματικά στα πρώτα χρόνια, καθώς το παιδί θα εξοικειώνεται με την απλή χρονική διαφοροποίηση που υποδεικνύει η ζωή μέσα στην οικογένεια και στο σχολείο. Εκεί θα μάθει πρώτα να χρησιμοποιεί και τις πιο συνηθισμένες χρονικές εκφράσεις. «Η γέννηση ενός ζώου, η φθορά ενός φυτού [...] “μιλούν” με τον πιο

---

<sup>40</sup> Σμυρνάιος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας: συνταγογραφίες διδασκασμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; ό.π., σσ. 171-173

<sup>41</sup> Λεοντσίνης, Γ. (1999), *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους*, ό.π., σσ. 176-181

<sup>42</sup> Σακκής, Δ. & Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον: διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π..

παραστατικό τρόπο για τη χρονικότητα»<sup>43</sup>. Στο πλαίσιο μια βιωματικής αντιμετώπισης του χρόνου, ενώ η χρονολόγηση είναι μια γραμμική και προδρομική διαδικασία, τα μικρά παιδιά είναι σκόπιμο να εξοικειώνονται με το χρόνο αναδρομικά, δηλαδή ξεκινώντας από το πιο άμεσο, το πιο οικείο<sup>44</sup>. Αυτή η «ιστορική οπισθοπορεία» μπορεί να ξεκινά από τον ίδιο τον εαυτό, να διέρχεται από νηπιακή, βρεφική ή και εμβρυακή περίοδο, σταματώντας στα σημαντικά ορόσημα της ζωής. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από την οικογένεια, αλλά και μέσα από τις δραστηριότητες του σχολείου, του οποίου δεν πρέπει να ξεχνάμε πως όλη η λειτουργία κρατά έτσι κι αλλιώς σε επικαιρότητα το χρόνο<sup>45</sup>. Και λέμε όλα αυτά γιατί δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι «εκπαίδευση στην ιστορία και στη μελέτη της ιστορίας σημαίνει καταρχάς χρονική εκπαίδευση»<sup>46</sup>.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Bruner, η εξέλιξη του παιδιού μπορεί να διευκολυνθεί με το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό και την κατάλληλη καθοδήγηση, που θα το οδηγήσουν σε προηγμένους τρόπους σκέψης<sup>47</sup>. Ο Bruner έκανε λόγο για «θεμελιώδεις ιδέες», οι οποίες, αν δοθούν στα παιδιά με κατάλληλο τρόπο, τότε τα παιδιά εύκολα θα αντιληφθούν την Ιστορία<sup>48</sup>. Στη ουσία, κάθε άγνωστη εμπειρία προσκολλάται πάνω στις ήδη γνωστές εμπειρίες του παιδιού, αρκεί η απόσταση ανάμεσα στο γνωστό και το άγνωστο να είναι μικρή. Η θεωρία του κοινωνικού δομισμού, όπως αυτή εκφράστηκε και από τον Vygotsky, συνηγορεί με την άποψη του Bruner: η γνωστική ανάπτυξη οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό είναι και που διευκολύνει τη μετάβαση στην επόμενη ζώνη εξέλιξης<sup>49</sup>.

---

<sup>43</sup> Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας: συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; ό.π., σσ. 113-114

<sup>44</sup> Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας: συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; ό.π., σ. 117

<sup>45</sup> Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας: συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; ό.π., σ. 119

<sup>46</sup> Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας: συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; ό.π., σ. 121

<sup>47</sup> Σακκής, Δ. & Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον: διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π.

<sup>48</sup> Σακκής, Δ. & Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον: διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π.

<sup>49</sup> Βαρδακάρη, Ν. (2017). *Ταξίδι στο χρόνο μέσα από τα κάστρα: προτάσεις για τη διδακτική τους προσέγγιση στο νηπιαγωγείο*. Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σ. 11

Η άποψη αυτή, που τελικά θέλει τα παιδιά ικανά από την πολύ μικρή ηλικίας να φτάνουν σε μια ορισμένη έστω ιστορική κατανόηση<sup>50</sup>, βρίσκεται στον αντίποδα της πιαζετιανής θεωρίας. Ο Piaget και οι συνεχιστές αυτού, αναγνωρίζοντας μόνο τους βιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, και υποτιμώντας το ρόλο των περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων στη γνωστική ανάπτυξη, υποστήριξαν ότι η ανάπτυξη του παιδιού στηρίζεται μόνο στην έμφυτη σταδιακή του εξέλιξη, πράγμα που σημαίνει πως πριν τα έντεκα με δώδεκα χρόνια (στάδιο τυπικών ή αφηρημένων νοητικών λειτουργιών), οπότε και αποκτούν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται αφηρημένες έννοιες, να σκέφτονται επαγωγικά και να αντιλαμβάνονται βαθύτερες αιτιώδεις σχέσεις, τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν την Ιστορία.

Οι νεότερες έρευνες, όμως, έδειξαν ότι η ιστορική κατανόηση δε σχετίζεται τόσο με την ανάπτυξη του παιδιού όσο με τις αναπαραστάσεις που αυτό έχει. Με άλλα λόγια, η μάθηση προέχει της φυσιολογικής ωρίμασης όσον αφορά τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού, άρα τα παιδιά μπορούν από πολύ νωρίς να έρθουν σε επαφή με ιστορικά γεγονότα, πράγμα που τα βοηθά να προσπεράσουν τις αρχικές δυσκολίες αναφορικά με την κατανόηση της έννοιας του χρόνου. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Booth, η ιστορική σκέψη δεν είναι παραγωγική, αλλά ούτε και απαγωγική ή επαγωγική. Η ιστορική σκέψη είναι «προσαγωγική» (adductive), δηλαδή συνδυάζει πολλά και ποικίλα στοιχεία, για να προσεγγίσει με τη δημιουργική δύναμη της φαντασίας το ιστορικό παρελθόν<sup>51</sup>.

Για τα νήπια, το πιο ελκυστικό όχημα για τη «μεταφορά» στον ιστορικό παρελθόν είναι η αφήγηση της νηπιαγωγού ως μονόλογος, αλλά και η δραματοποίηση<sup>52</sup>. Η άμεση επαφή με τα ιστορικά τεκμήρια -ακόμη και το φωτογραφικό υλικό, όταν είναι αδύνατη η πρόσβαση στα ίδια τα ιστορικά αντικείμενα (μνημεία κ.λπ.)-, όμως, κινητοποιεί τη φαντασία των παιδιών πέρα από την αφήγηση της νηπιαγωγού. Οι πηγές, ειδικά οι λεγόμενες «βουβές», όσον αφορά την περίπτωση των νηπίων, προσφέρουν τη δυνατότητα μιας μάθησης βιωματικής. Σε

---

<sup>50</sup> Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας: συνταγογραφίες διδασκασμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; ό.π., σ. 79

<sup>51</sup> Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας: συνταγογραφίες διδασκασμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; ό.π., σ. 80

<sup>52</sup> Σακκής, Δ. & Τσίλιμένη, Τ. (2007). *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον: διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π.

κάθε περίπτωση, στόχος είναι να προκληθεί το ενδιαφέρον και η περιέργεια των παιδιών, που μέσα από ερωτήσεις θα προσεγγίσουν ενεργητικά τα ιστορικά γεγονότα. Έτσι, λοιπόν, κρίνεται σκόπιμη η ενσωμάτωση στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου επισκέψεων σε ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους, σε πάσης φύσεως μνημεία, ώστε να επιτευχθεί η μετάβαση από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο. Η επιτόπια έρευνα, βέβαια, η οποία υποκαθιστά την αδυναμία του παιδιού για ανάγνωση, ενισχύεται διδακτικά με τη συζήτηση, η οποία εμπλουτίζει το λεξιλόγιο και τη διανοητική σκευή των παιδιών, ώστε να αντιληφθούν σταδιακά έννοιες που σχετίζονται κυρίως με τη δυσνόητη διάσταση της χρονικής ακολουθίας (ανάπτυξη αίσθησης του χρόνου). Τα παιδιά πριν την ηλικία των πέντε-έξι ετών, λόγω του εγωκεντρισμού, δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι συνέβαιναν πράγματα και πριν από τη δική τους γέννηση, παρόλα αυτά αντιλαμβάνονται το πέρασμα του χρόνου, και έργο των παιδαγωγών είναι, με αφετηρία βιολογική αλλαγής, να βοηθήσουν το παιδί της νηπιακής ηλικίας να εξοικειωθεί με την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο. Ενδεικτικά αναφέρουμε την παρατήρηση οικογενειακών φωτογραφιών ως επωφελή δραστηριότητα προς αυτό το σκοπό. Εξάλλου, το παιδί έχει ήδη εξοικειωθεί σε ένα βαθμό με το πέρασμα του χρόνου και τις συνέπειές του, ακούγοντας οικογενειακές αφηγήσεις που αφορούν την εμφάνιση, τον τρόπο ζωής, τη διατροφή κ.λπ. στο παρελθόν<sup>53</sup>. Ας μην ξεχνάμε ότι το παιδί, από τη μικρή του ηλικία, γίνεται δέκτης και της «μη οργανωμένης μάθησης» (τηλεοπτικά προγράμματα, βιβλία, ταξίδια, εκδηλώσεις κ.λπ.), η οποία, βέβαια, ούσα εν πολλοίς τυχαία και μη συστηματική, δεν παρέχει την επιθυμητή εμβάθυνση και τις πρέπουσες διασυνδέσεις μεταξύ των πληροφοριών<sup>54</sup>.

Εξαιρετικά σημαντικές προς αυτήν την κατεύθυνση είναι για τα μικρά παιδιά οι οικογενειακές μελέτες (εργασίες που αφορούν την οικογενειακή ιστορία) τις οποίες αναθέτει ο δάσκαλος, καθώς το ιστορικό γίνεσθαι κατανοείται καλύτερα όταν έχει κατεύθυνση από το παρόν προς το παρελθόν και όταν μπορεί να συνδεθεί με μια προσωπική αναφορά. Αυτή η τακτική αναδίφησης του παρελθόντος με αφετηρία το παρόν, βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν, αν μη τι άλλο, ότι οι συμμαθητές-το κοινό, δείχνει ενδιαφέρον για τις αφηγήσεις τους και ότι η δουλειά τους, όσον

<sup>53</sup> Σακκής, Δ. & Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον: διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π.

<sup>54</sup> Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, ό.π., σ. 19

αφορά τη συγκέντρωση του οικογενειακού υλικού, μοιάζει με αυτή των ιστορικών, που αναζητούν, συγκεντρώνουν, κρίνουν και αξιολογούν το υλικό τους<sup>55</sup>.

Η εκφραστική αφήγηση ιστοριών δύναται να δημιουργεί μια χρήσιμη συναισθηματική φόρτιση, όταν, βέβαια, δε φτάνει σε υπερβολές και σοβινιστικές εξάρσεις. Και λέμε χρήσιμη, γιατί μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη. Αυτές οι ιστορίες βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν πρόωρους «χρονικούς δείκτες», να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, να εμπλουτίσουν το ιστορικό τους λεξιλόγιο. Επιπλέον, εξάπτουν την περιέργειά τους και διανοίγουν το δρόμο προς την εξερεύνηση των συναισθημάτων και των κινήτρων. Η κατάλληλη μέθοδος για να συμβούν όλα αυτά είναι οι ερωτήσεις. Ο εκπαιδευτικός οφείλει, λοιπόν, να ρωτά, αλλά και να ενθαρρύνει την περιέργεια των παιδιών, φτάνοντας, μάλιστα, σιγά-σιγά στις ερωτήσεις εκείνες που αποκαλύπτουν τις αιτιακές σχέσεις. Το να ζητούμε από τα παιδιά να αφηγηθούν την ιστορία που άκουσαν, είναι δε ένας καλός δείκτης αξιολόγησης της όλης διαδικασίας, για τι ελέγχει το βαθμό κατανόησης της πλοκής αλλά και των χρονικών αλληλουχιών<sup>56</sup>.

Στην περίπτωση των νηπίων, η «στατική» παρουσίαση είναι αποτελεσματικότερη, δηλαδή πρέπει να αποφεύγονται οι εκτεταμένες συνδέσεις και συγκρίσεις με άλλα γεγονότα παλαιότερα ή μεταγενέστερα<sup>57</sup>. Το μεγάλο στοίχημα για την προσχολική ηλικία είναι να επιτευχθεί ο διαχωρισμός πραγματικού και φανταστικού. Η επιλογή αφηγήσεων με απλή πλοκή, ο περιορισμός στους δύο το πολύ κεντρικούς χαρακτήρες και η καλή εξιστόρηση μπορούν να συμβάλουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Κατά τον Egan, η φαντασία των παιδιών είναι ένα σημαντικό κλειδί, που «ξεκλειδώνει» την εξέλιξή τους. Δεδομένου, μάλιστα, ότι τα παιδιά δομούν και κατανοούν τον κόσμο μέσω αντιθετικών ζευγών, αυτό που πρέπει να κάνουν οι παιδαγωγοί, είναι να τους παράσχουν ιστορίες μέσα από αυτά τα σχήματα, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να κατανοήσουν αν η ιστορίες που ακούν είναι πραγματικές ή φανταστικές. Έτσι, θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για τις θέσεις τους και θα αρχίσουν να ξεχωρίζουν το πραγματικό από το φανταστικό αναπτύσσοντας τις προϋποθέσεις για την ιστορική κατανόηση.

---

<sup>55</sup> Λεοντσίνης, Γ. (1999), *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους*, ό.π., σσ. 101-107

<sup>56</sup> Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας: συνταγογραφίες διδασκασμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; ό.π., σσ. 115-116

<sup>57</sup> Σακκής, Δ. & Τσίλιμνη, Τ. (2007). *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον: διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, ό.π.

## 2.5. Η σημασία των πηγών και της επιτόπιας έρευνας

Στο σημείο αυτό, σκόπιμο είναι να αναφέρουμε την κριτική του Μιχάλη Παπαμαύρου στην ερβάρτιανή άποψη για τη διδασκαλία της Ιστορίας, η οποία αναδεικνύει ξεκάθαρα την αξία της μελέτης των πηγών. Κατά τον Παπαμαύρου, στόχος δεν είναι η παθητικοποίηση των μαθητών, η δημιουργία καλών «καταναλωτών» έτοιμης γνώσης, καθώς η «τροφή» που τους δίνεται με αυτόν τον τρόπο, όσο κι αν τους συγκινεί, είναι προϊόν απόλυτου υποκειμενισμού και ατροφεί την κριτική τους σκέψη. Τα παιδιά δεν πρέπει να προσλαμβάνουν, αλλά να ανακαλύπτουν τη γνώση μέσα από τις πηγές, όπως κάνει και ο ίδιος ο ιστορικός<sup>58</sup>. Με τη μελέτη του τοπικού περιβάλλοντος, με την άμεση εμπειρία των αυθεντικών καταλοίπων του παρελθόντος, οι μαθητές γίνονται οι ίδιοι πρωταγωνιστές μιας ερευνητικής διαδικασίας που τους εξοικειώνει με τη χρήση των πηγών και τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας. Η τοπική ιστορία όχι μόνο καταπολεμά την ανία που προκαλεί η δασκαλοκεντρική μάθηση, αλλά προάγει την ιστορική περιέργεια και συντελεί στην εμπέδωση της ιστορικής εμπειρίας συνδέοντας την Ιστορία του σχολείου με τη συλλογική ιστορική μνήμη<sup>59</sup>. Συμπερασματικά, έτσι, από μάθημα που στηρίζεται στην αφήγηση και την αποστήθιση, η μάθηση της Ιστορίας μπορεί να λάβει ακόμα και παιγνιώδη χαρακτήρα, ειδικά για τις μικρότερες ηλικίες, ωθώντας τα παιδιά μέσα από ευχάριστους τρόπους να ασκήσουν τις ικανότητες της παρατήρησης, της προσοχής, της διατήρησης της προσοχής και της κριτικής ικανότητας<sup>60</sup>.

Η σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα σχετικά με την Ιστορία έχει δείξει ότι οι μαθητές έρχονται πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά σε επαφή με το ιστορικό παρελθόν, όταν επισκέπτονται και μελετούν χώρους και αντικείμενα που μαρτυρούν άμεσα την αλλαγή και την ιστορική συνέχεια, και πληροφορούν για τη ζωή και τη δράση των ανθρώπων στο παρελθόν, καθώς και τη διαχρονική αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον<sup>61</sup>. Εξάλλου, με αφορμή το χώρο και μέσω της

---

<sup>58</sup> Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, ό.π., σσ. 171-173

<sup>59</sup> Λεοντσίνης, Γ. (1996), *Διδακτική της ιστορίας: γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 50-59

<sup>60</sup> Κουτσομήτρου, Δ. *Η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης στην Α' Βάθμια Εκπαίδευση μέσω της αξιοποίησης της τοπικής ιστορίας*. Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σ. 16

<sup>61</sup> Λεοντσίνης, Γ. (1999). *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους*, ό.π., σ. 34

δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων μιας «παράλληλης πραγματικότητας», το μικρό παιδί δύναται να παρακάμψει την έννοια του χρόνου, την οποία και δυσκολεύεται να συλλάβει<sup>62</sup>. Κατά τον Bruner, και σε αντίθεση με όσα υποστήριξε ο Piaget, τα νήπια μπορούν να αναπτύξουν μια σχετική χωρική γνώση συνδέοντας κάποιον συγκεκριμένο χώρο με έναν άλλο<sup>63</sup>. Η διαδικασία της επιτόπιας έρευνας, στο πλαίσιο της τοπικής Ιστορίας, οδηγεί τα παιδιά από το μερικό στο γενικό, τα μυεί δηλαδή στις ιστορικές μεθόδους, βοηθώντας τα να συνειδητοποιήσουν την αξία της μελέτης των πηγών. Για τα νήπια, ιδιαίτερη είναι η αξία των μη γραπτών πηγών, δηλαδή τα υπολείμματα του υλικού πολιτισμού, αλλά και οι προφορικές παραδόσεις. Αυτά μπορούν να παρουσιάζονται από τον εκπαιδευτικό στην τάξη ή να ζητείται από τα παιδιά να τα προσκομίσουν, ενώ παράλληλα να επιχειρείται, όπου είναι δυνατόν, η επιτόπια έρευνα. Σημαντικό είναι τα παιδιά, τουλάχιστον τα μεγαλύτερα, να συγκεντρώνουν τα ευρήματά τους, να τα καταγράφουν, να ανακοινώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας στην τάξη και να τα κοινοποιούν.

Κοντολογίς, θα λέγαμε ότι η επαφή με τα πολιτιστικά κατάλοιπα βοηθά το νήπιο να γνωρίσει το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και να δεχτεί εκείνες τις αλληλεπιδράσεις που θα συμβάλουν στη γνωστική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του<sup>64</sup>.

## 2.6. Η σημασία της διδασκαλίας της τοπικής Ιστορίας στην προσχολική εκπαίδευση

Η αλληλεπίδραση με έναν οικείο ιστορικό χώρο βοηθά τα μικρά παιδιά να καλλιεργήσουν μία θετική στάση απέναντι στους ιστορικούς χώρους ειδικότερα και την Ιστορία και τα πολιτισμικά δημιουργήματα γενικότερα, ενώ συντελεί και στην καλλιέργεια σεβασμού απέναντι στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον που μας κληροδότησαν οι προηγούμενες γενιές. Η βιωματική προσέγγιση των ιστορικών

---

<sup>62</sup> Κουτσομήτρου, Δ. *Η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης στην Α' Βάθμια Εκπαίδευση μέσω της αξιοποίησης της τοπικής ιστορίας*. Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σ. 15

<sup>63</sup> Κουτσομήτρου, Δ. *Η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης στην Α' Βάθμια Εκπαίδευση μέσω της αξιοποίησης της τοπικής ιστορίας*. Πτυχιακή Εργασία, ό.π., σ. 13

<sup>64</sup> Tsiantoulí, E. (2015). A Roman road in thw town of Larissa: proposals for the didactic approach of the cultural element in preschoolers. *Pedagogy-theory & praxis* (8), pp. 88-95



εννοιών, δε, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης με έναν τρόπο πιο φυσικό και πιο αποτελεσματικό.

Εκ των όσων αναφέραμε παραπάνω σχετικά με τη θεωρία του κοινωνικού δομισμού, προκύπτει, επίσης, ότι η αλληλεπίδραση των νηπίων με τα μνημεία και τους ιστορικούς χώρους συμβάλλει στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους, καθόσον η συνολική εξέλιξη του ατόμου συντελείται μέσα από τη διαλεκτική του σχέση με το περιβάλλον του, φυσικό και κοινωνικό. Η κατανόηση της αλλαγής που υπόκεινται τα πράγματα στο χρόνο, βοηθά τα παιδιά να ωριμάσουν και να απομακρυνθούν από τον εγωκεντρισμό που χαρακτηρίζει την προσχολική ηλικία. Η άμεση επαφή των νηπίων μέσω των αισθήσεών τους (όραση, αφή) με τα τεκμήρια της ιστορίας -ακόμα και μέσω φωτογραφικού υλικού, όταν η πρόσβαση δεν είναι εφικτή- τους δίνει τη δυνατότητα να λειτουργήσουν δημιουργικά, και μέσα από τη φαντασία τους να κάνουν ένα βήμα παρακάτω προς την πιο συγκροτημένη σκέψη.

Πλην της ανάπτυξης της αίσθησης του χρόνου και της κατανόησης των τριών διαστάσεων του (παρελθόν-παρόν-μέλλον), και πλην της απομάκρυνσης από τον εγωκεντρισμό του προχειρισμικού σταδίου (2-6 ετών), επιπλέον, η Ιστορία θα ήταν καλό να διδάσκεται ήδη από την προσχολική ηλικία, καθώς συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, αφού η συλλογική ιστορική μνήμη είναι σε θέση να εξηγήσει τις συμπεριφορές, τους κανόνες και τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί. Ακόμη, επειδή ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» και βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν μια αίσθηση ταυτότητας μέσω της αναγνώρισης των κοινών πολιτιστικών ριζών και της πολιτισμικής κληρονομιάς. Τέλος, η προσέγγιση της ιστορικής αλήθειας μέσα από τις ποικίλες πηγές και τα υλικά της κατάλοιπα βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν πώς ακριβώς και σε ποιο βαθμό δύναται να ανακατασκευαστεί το ιστορικό παρελθόν<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Κουτσομήτρου, Δ. *Η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης στην Α' Βάθμια Εκπαίδευση μέσω της αξιοποίησης της τοπικής ιστορίας*. Πτυχιακή Εργασία, ό.π., σ. 9, 15

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### 1. ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: Η ΑΡΓΑΛΑΣΤΗ ΣΤΟ ΧΡΟΝΟ

#### 1.1. Ετυμολογία του τοπωνυμίου

Η αναζήτηση της ετυμολογικής προέλευσης του ονόματος της Αργαλαστής είναι μια υπόθεση δύσκολη που δεν έχει καταλήξει σε κανένα ασφαλές συμπέρασμα. Οι καθηγητές Ανδριώτης, Τριανταφυλλίδης και Άμαντος που κλήθηκαν να βοηθήσουν στην αναζήτηση αποφάνθηκαν πως το έτυμο είναι άγνωστο, κι έτσι κάθε γνώμη πρέπει να εκφράζεται με απόλυτη επιφύλαξη. Ο Κορδάτος, ως προς αυτό το θέμα είναι λακωνικός και σαφής: «Και το τοπωνύμιο αυτό δεν είναι ελληνικό. Ως τα τώρα δε μπόρεσαν οι γλωσσολόγοι να το ετυμολογήσουν»<sup>66</sup>.

Η προέλευση από το «αργαλός», που θα πει σκληρός, ή από το «αργάς», που είναι ο ασπριδερός, αν και θα μπορούσε με κάποιον εν πολλοίς αυθαίρετο τρόπο να συσχετισθεί με το τοπίο της Αργαλαστής, δεν είναι μάλλον σωστή<sup>67</sup>.

Η εκδοχή που αναφέρεται συχνότερα (πράγμα που επιβεβαιώνει και η δική μας επιτόπια έρευνα) είναι μάλλον αυτή που συγκινεί και περισσότερο την αγάπη των Ελλήνων για τη μυθολογία και τους ιστορικούς τους προγόνους. Η εκδοχή αυτή θέλει τη λέξη σύνθετη εκ του «Αργώ» και «ελαύνω», με την ιδέα ότι το μέρος σχετίζεται με την αργοναυτική εκστρατεία, κατά την οποία οι Αργοναύτες συνάντησαν τον τόπο τον εκτεινόμενο μετά την Άφησσο. Ωστόσο, αυτό θα σήμαινε πως η ιστορία του χωριού είναι πολύ παλαιότερη όσων επιβεβαιώνει η αρχαιολογική και ιστορική έρευνα. Με άλλα λόγια, το χωριό είναι πολύ μεταγενέστερο των μυθικών χρόνων. Ακόμη και τα αρχαία Σπάλαθρα δεν μπορεί να πει κανείς πως βρίσκονταν εκεί όπου άλλοτε και σήμερα εκτείνεται το μεγάλο χωριό της Αργαλαστής<sup>68</sup>.

Μια πιο λαογραφική εκδοχή είναι αυτή που θέλει το τοπωνύμιο να προήλθε από την εκτεταμένη χρήση του αργαλειού. Μολονότι, όμως, γενικότερα σε όλο Πήλιο η κτηνοτροφία, η λινοκαλλιέργεια, η βαμβακοκαλλιέργεια και η σηροτροφία

<sup>66</sup> Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*. Αθήνα: 20<sup>ος</sup> αιώνας, σ. 295

<sup>67</sup> Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*. Βόλος, σ. 22

<sup>68</sup> Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*, ό.π.

ήταν ανεπτυγμένη, η Αργαλαστή δεν δικαιολογείται να έχει βαπτισθεί με αυτό το όνομα, καθώς δεν επέδειξε καμία ιδιαίτερη παραγωγή<sup>69</sup>.

Πιο πιθανή –αν και όχι πάλι ασφαλή– εκδοχή που αφορά στην ετυμολόγηση του τοπωνυμίου ίσως να είναι αυτή που αναζητά το έτυμο της λέξης στην τουρκική γλώσσα. Η Αργαλαστή αναφέρεται στα έγγραφα της Τουρκοκρατίας ως «Αργαλάστ-Μουκαντισί», δηλαδή Υποδιοίκηση του Αργαλάστ. Δεδομένου ότι το όνομα έχει εντοπιστεί και ως Αργαράστ, ίσως να προέρχεται από το τουρκικό «ραστ», που θα πει συγχώρεση, και να σχετίζεται με την ιστορία του χωριού<sup>70</sup>.

Ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζει και η ετυμολογία των τοπωνυμίων των περιοχών που περιβάλλουν την Αργαλαστή και άλλοτε υπάγονταν σε αυτήν διοικητικά. Αναφέρουμε ορισμένα<sup>71</sup>:

- Σερβάν: τουρκικής προέλευσης ή εκ του σερ Ιβάν (Σιρβάν), Σλάβος στον οποίο λέγεται ότι ανήκε η περιοχή κατά την εποχή των Σταυροφοριών.
- Κλειτσία: εκ του κλιτύς, που σημαίνει πλαγιά.
- Μυριοβρύτη: από το μύρια + βρίθω (=είμαι γεμάτος από) ή βρύω (=αναβλύζω).
- Λεφόκαστρο: κάστρο που γλείφεται από το κύμα ή λευκό κάστρο.
- Μπιρ (Καλλιθέα): τόπος του μπέη Ιμίρ ή από την αρβανίτικη λέξη «μπιρό», δηλαδή καλός. Ο Κορδάτος θεωρεί το όνομα ξενικής προελεύσεως. Αναφέρει, μάλιστα, πως στην τσάμικη ντοπιολαλιά σημαίνει «τρύπα»<sup>72</sup>.
- Πάλτση: τουρκικής προέλευσης – τόπος μελισσοτροφίας. Ο Κορδάτος κάνει αναφορά, όμως, και στην εκδοχή του Vasmer, που θέλει το όνομα να έχει παλαιοσλαβική (balto/boltbee) ή αρβανίτικη προέλευση (baltesi), και να σημαίνει βαλτότοπος<sup>73</sup>.

<sup>69</sup> Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*, ό.π.

<sup>70</sup> Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*, ό.π., σ. 23

<sup>71</sup> Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*, ό.π., σσ. 34-35

<sup>72</sup> Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*, ό.π., σ. 20

<sup>73</sup> Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*, ό.π. σ. 308

- Μπεστινικά (Ξινόβρυση): πιθανόν σλαβικής προελεύσεως (pestinikr ή rescnik), κατά τον Vesmer, και σημαίνει φούρνος. Είτε γιατί τα πρώτα σπίτια χτίστηκαν μέσα στη χαράδρα είτε γιατί, όσο το μέρος ήταν ακόμη βοσκότοπος, κατά τους μεσαιωνικούς χρόνους, υπήρχαν εκεί φούρνοι, όπου οι τσέλιγκες έψηναν το ψωμί τους<sup>74</sup>.
- Πάου: από το σλαβικό «μπάουμ», που θα πει κήπος, ή από το όνομα ενός Φραγκολεβαντίνου ονόματι Μπάους, στον οποίο και ανήκε το τιμάριο. Ο Γάλλος περιηγητής Mezières, ωστόσο, ετυμολογεί το τοπωνύμιο από την αρχαιοελληνική λέξη «πάγος» (=βράχος)<sup>75</sup>.

### 1.2. Το αρχαιοελληνικό πόλισμα των Σπαλάθρων

Στην ευρύτερη περιοχή που σήμερα αναπτύσσεται ο Δήμος Αργαλαστής υπήρξαν και αρκετές συγκροτημένες κοινότητες, όπως η Ολιζώνα, η Σηπιάδα και τα Σπάλαθρα, που παρουσίασαν σημαντική ανάπτυξη κατά τους ομηρικούς, κλασσικούς και ελληνιστικούς χρόνους. Η περιφέρεια της Αργαλαστής, λοιπόν, δεν ήταν ακατοίκητη στην αρχαία εποχή. Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στο σημερινό Χόρτο και τη Μηλίνα, στην περιοχή της Πάου ή, ίσως, ακόμη πιο πιθανό στην περιοχή του Χαυτόκαστρου<sup>76</sup>, υπήρχε ένα μαγνητικό πόλισμα που έφερε το όνομα Σπάλαθρα<sup>77</sup> - το έτυμο του τοπωνυμίου ίσως να βρίσκεται στο φυτό ασπαλάθρα, από τις ρίζες του οποίου έφτιαχναν αρωματικό λάδι στην αρχαιότητα<sup>78</sup> - και άκμασε κυρίως κατά τον 6<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα. Η Αργαλαστή, εξάλλου, μαζί με τα γύρω χωριά για πολλά χρόνια συνιστούσαν το Δήμο Σπαλάθρων<sup>79</sup>, εξαιτίας αυτού του ιστορικού της προδρόμου,

<sup>74</sup> Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*, ό.π., σ. 304

<sup>75</sup> Χαρίτος, Χ. (2008). *Ο Βάρναλης Σχολάρχης στην Αργαλαστή*. Βόλος: Ινστιτούτο Ανάπτυξης Πηλίου, σ. 11

<sup>76</sup> Χαρίτος, Χ. (2008). *Ο Βάρναλης Σχολάρχης στην Αργαλαστή*, ό.π., σσ. 13-14

<sup>77</sup> Ορισμένοι συγγραφείς αναφέρονται στον τόπο με το όνομα «Σπάλαυθρα», ωστόσο τα επιγραμματικά ευρήματα μαρτυρούν ως σωστότερο τον τύπο «Σπάλαθρα». Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*, ό.π., σ. 33

<sup>78</sup> Ιστορικά στοιχεία Αργαλαστής, Αρχιτεκτονική ανάλυση παραδοσιακών κτιρίων και συνόλων, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: <http://5a.arch.ntua.gr/project/5299/5527>

<sup>79</sup> Μετά την απελευθέρωση, κατά την προσάρτηση της Θεσσαλίας (Βασιλικό Διάταγμα της 31ης Μαρτίου 1883), σχηματίστηκε ο Δήμος Σπαλάθρων, πρόδρομος του σημερινού Δήμου. Συμμετείχαν σε αυτόν η Αργαλαστή, η Ξινόβρυση, η Συκή, η Καλλιθέα και το Μετόχι. Ο Δήμος αυτός

τον οποίο επιβεβαίωσαν οι αρχαιολογικές έρευνες των Wace, Stählin, Γιαννόπουλου και Αρβανιτόπουλου. Ο Wace δημοσίευσε τρεις επιγραφές και ένα αναθηματικό ανάγλυφο. Στο Χόρτο, μάλιστα, κατά την τουρκοκρατία βρέθηκε μαρμάρινη πλάκα με τη γραφή «Έδοξε τῷ Δήμῳ Σπαλαθραίων», η οποία μεταφέρθηκε στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Κωνσταντινούπολης. Με βάση τις ιστορικές αναφορές (τα Σπάλαθρα αναφέρουν ο Σκύλαξ, ο Πλίνιος, ο Στέφανος Βυζάντιος αλλά και ο Στράβων) και τα αρχαιολογικά ευρήματα, τα Σπάλαθρα ήταν ένα διακομιστικός σταθμός απ' όπου προμηθεύονταν κυρίως αγροτικά προϊόντα<sup>80</sup>. Παρότι για τη ρωμαϊκή και βυζαντινή εποχή δεν ξέρουμε και πολλά, υπάρχουν ευρήματα (αγγεία, αγάλματα, λείψανα παλαιοχριστιανικών εκκλησιών, πύργοι, κάστρα, νομίσματα) που δείχνουν ότι ο τόπος ήταν κατοικημένος<sup>81</sup>.

Η περιοχή της σημερινής Αργαλαστής, λοιπόν, στα ψηλά δεν ήταν κατοικημένη κατά τους αρχαίους χρόνους, σε αντίθεση με την παραλιακή ζώνη, που διέθετε μικροπολιτείες. Στην αρχαία εποχή και κατά τα μεσαιωνικά χρόνια ήταν δασότοπος και τόπος όπου βοσκούσαν τα ζώα, το πολύ-πολύ, δηλαδή, να υπήρχαν κάποιες καλύβες κτηνοτρόφων. Το χωριό, επομένως, χτίστηκε αργότερα, όταν, εξαιτίας της ληστοπειρατείας, οι κάτοικοι εγκατέλειψαν τα παραθαλάσσια χωριά και ανέβηκαν στα ψηλώματα, για να προστατευθούν<sup>82</sup>. Οι κάτοικοι δεν ήταν κυρίως ντόπιοι αλλά πρόσφυγες από τη Δυτική Θεσσαλία, την Ήπειρο, την Ανατολική Στερεά, αλλά και από τα νησιά, σύμφωνα με πληροφορίες της επιτόπιας έρευνάς μας. Στο κέντρο των τριών αρχικών συνοικισμών, Καμάρα, Βλαχομαχαλάς και Κατσιλοχώρι, άρχισε για πρακτικούς λόγους να διαμορφώνεται το σημερινό χωριό<sup>83</sup>.

### 1.3.Αργαλάστ-μουκατασί: Η περίοδος της Τουρκοκρατίας και η Επανάσταση

---

καταργήθηκε το 1914, επί Ελευθερίου Βενιζέλου. Ιστορικά στοιχεία Αργαλαστής, Αρχιτεκτονική ανάλυση παραδοσιακών κτιρίων και συνόλων, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: <http://5a.arch.ntua.gr/project/5299/5527>

<sup>80</sup> Ιστορικά στοιχεία Αργαλαστής, Αρχιτεκτονική ανάλυση παραδοσιακών κτιρίων και συνόλων, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: <http://5a.arch.ntua.gr/project/5299/5527>

<sup>81</sup> Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*, ό.π., σ. 23

<sup>82</sup> Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*, ό.π., σ. 296

<sup>83</sup> Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*, ό.π., σ. 24

Σύμφωνα με σουλτανικό φερμάνι του 1761, κατά τα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα η Αργαλαστή έγινε έδρα υποδιοίκησης (καζά) και εκεί έδρευε ο έπαρχος (βοεβόδας) των χωριών που ανήκαν στην κατηγορία των βακουφίων (θρησκευτική περιουσία)<sup>84</sup>. Παλαιότερα, η έδρα αυτή βρισκόταν στο Βελεστίνο και αργότερα στη Μακρινίτσα, ενώ για μικρές περιόδους, στο μεσοδιάστημα, είχε μεταφερθεί στον Άγιο Γεώργιο<sup>85</sup>. Τα βακούφια, σε αντίθεση με τα χάσια<sup>86</sup>, ήταν χωριά στα οποία δεν κατοικούσαν Τούρκοι και που απολάμβαναν σημαντικό βαθμό αυτονομίας<sup>87</sup>, με αποτέλεσμα, σε γενικές γραμμές, να προοδεύσουν περισσότερο, αν και υπήρχαν χάσια που γνώρισαν μεγάλη ανάπτυξη, όπως η Ζαγορά και οι Μηλιές<sup>88</sup>. Τα βακούφια που ανήκαν στην υποδιοίκηση της Αργαλαστής ήταν: Μακρινίτσα, Μετόχι, Μπιστινίκα, Σκι (Συκή), Μπιρ, Δράκεια, Άγιος Λαυρέντιος, Άγιος Γεώργιος, Πινακάτες, Βυζίτσα, Λαύκος, Προμίρι, Μούρεσι, Κισσός και Μακρυρράχη<sup>89</sup>.

Οι πηγές της εποχής κάνουν λόγο για έναν τόπο εύφορο όπου βρίσκονταν περί τα τετρακόσια με πεντακόσια λίγο ως πολύ ευκατάστατα νοικοκυριά, και αναφέρουν πως οι κάτοικοι παρήγαν ποιοτικούς λαθύρους, που έφτιαχναν εξαιρετική φάβα, σιτάρι, κριθάρι, λινάρι, βαμβάκι και μετάξι. Είχαν επίσης ελιές και αμπέλια και έβγαζαν λάδι και κρασί. Η ευρύτερη περιοχή είχε πολλά νερά, κι έτσι συναντούσε κανείς αρκετούς νερόμυλους και ελαιοτριβεία («γαλιάγρες»). Ο τόπος ήταν, ακόμη, γεμάτος συκιές και «συκαμινιές» (μουριές), που διευκόλυναν τη σηροτροφία. Ανεπτυγμένη ήταν σημαντικά, όμως, και η κτηνοτροφία και μάλιστα το βούτυρο και το τυρί της Αργαλαστής ήταν φημισμένα. Λόγω της κοντινής απόστασης από τη θάλασσα, όπου υπήρχαν «σκάλες» (το βασικό επίνειο της Αργαλαστής ήταν το Χόρτο), οι κάτοικοι γνώριζαν και την αλιεία. Κάθε Κυριακή, μάλιστα, στην Αργαλαστή γινόταν και παζάρι, όπου συγκεντρώνονταν παραματευτάδες από «τα έξω χωριά της Δημητριάδος». Εκεί βρίσκονταν τα ξενοδοχεία που εξυπηρετούσαν το

<sup>84</sup> Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*, ό.π., σ. 296

<sup>85</sup> Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*, ό.π., σ. 198

<sup>86</sup> Η διαίρεση σε βακούφια και χάσια καταργήθηκε το 1840, οπότε και όλα τα 24 χωριά του Πηλίου υπήχθησαν στη δικαιοδοσία του Βόλου, όπου και έδρευε ο Τούρκος διοικητής. Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*, ό.π., σ. 199

<sup>87</sup> Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*, ό.π., σ. 197

<sup>88</sup> Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*, ό.π., σ. 198

<sup>89</sup> Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*, ό.π.

παζάρι, τα εργαστήρια, αλλά και το «μακελείον», δηλαδή το σφαγείο των αμνοεριφίων. Ο «κομερκιάρης» (τελώνης), του τόπου, που συγκέντρωνε τους βασιλικούς φόρους, όμως, έδρευε στο Λαύκο<sup>90</sup>. Ο Κ.Α. Ρακής αναφέρει πως η Αργαλαστή ήταν μέλος του Συνεταιρισμού των Αμπελακίων<sup>91</sup>.

Καθώς η Αργαλαστή ήταν η πρωτεύουσα του Πηλίου και υπήρχε μεγάλη κινητικότητα προς αυτήν, εφόσον όλοι οι Πηλιορείτες ταξίδευαν εκεί για να διευθετήσουν τις οικονομικές και δικαστικές τους υποθέσεις, μερικοί βοεβόδες έκαναν εκεί σημαντικά έργα κοινής ωφέλειας, κυρίως δρόμους και βρύσες, που τα ονόμαζαν «σεμπάτ», δηλαδή «συχωροψύχια». Γνωστός για αυτά τα έργα του ήταν ο Αχμέτ Αγάς, του οποίου το όνομα βρίσκουμε ακόμη χαραγμένο σε βρύσες του Πηλίου<sup>92</sup>.

Γύρω από τον χαρακτήρα των κατοίκων και τη μόρφωσή τους, οι μαρτυρίες δεν είναι πολλές, ίσως μάλιστα και αξιόπιστες, καθώς αν μη τι άλλο είναι αντικρουόμενες μεταξύ τους. Άλλοι κάνουν λόγο για κατοίκους απλοϊκούς αλλά καλούς στους τρόπους και «κυβερνημένους». Άλλοι, πάλι, κάνουν λόγο για ανθρώπους αμαθείς και άξεστους, ενώ αναφορικά με την εκπαίδευσή τους, μιλούν για την ύπαρξη μόνο ενός αλληλοδιδασκτικού και ενός ελληνικού σχολείου, τα οποία και χαρακτηρίζουν ως «μικρού λόγου άξια», επικρίνοντας τους Αργαλαστιώτες που, ενώ έχουν πλούτο, αδυνατούν, λόγω χαρακτήρα, να επενδύσουν σε κάτι τόσο σημαντικό<sup>93</sup>.

Η Αργαλαστή φαίνεται να έχασε τα πρωτεία, όταν η Μακρινίτσα, η Πορταριά και η Ζαγορά ανέπτυξαν σημαντική βιοτεχνία, αλλά κυρίως εξαιτίας των καταστροφών που υπέστη από την Επανάσταση και μετά, στην οποία και έδωσε δυναμικά το παρών<sup>94</sup>.

Αργαλαστιώτες συμμετείχαν στον Ιερό Λόχο και στο κίνημα του Αλ. Υψηλάντη στη Μολδοβλαχία, το 1821. Ο Δράκος και ο Κουτσογιαννόπουλος,

---

<sup>90</sup> Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*, ό.π., σσ. 297-299, 302, 308

<sup>91</sup> Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*, ό.π., σ. 26

<sup>92</sup> Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*, ό.π., σ. 300

<sup>93</sup> Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*, ό.π., σσ. 297, 302-303

<sup>94</sup> Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς : από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*, ό.π., σ. 300-301

μάλιστα, γλίτωσαν από τη μάχη στο Δραγατσάνι και επέστρεψαν στην Αργαλαστή, για να κομίσουν τα θλιβερά νέα της αποτυχίας του κινήματος. Συμμετοχή είχαν οι Αργαλαστιώτες και στη Φιλική Εταιρεία. Ξακουστό μέλος της ήταν ο Δημάδης, που ανέλαβε σημαντικό ρόλο για την προετοιμασία της επανάστασης στο Ν. Πήλιο και ήρθε πολλές φορές σε επαφή με τον ίδιο τον Ρήγα Φεραίο<sup>95</sup>.

Ο Δημάδης και ο Βασδέκης (αρχηγός των Ζαγοριανών και Μηλιωτών) ξεκίνησαν τον αγώνα καταλαμβάνοντας τα Λεχώνια, ωστόσο η απάντηση των Τούρκων δεν άργησε να έρθει και ο στρατός τους ήταν πολυάριθμος, έτσι οι επαναστάτες συμπύχθηκαν και οχυρώθηκαν στη Ζάσταινη. Μετά το θάνατο του Βασδέκη, την αρχηγία ανέλαβε ο γιος του Μήτρος, ο οποίος μαζί με τον Δημάδη έγιναν και οι πρώτοι βουλευτές του Πηλίου. Σύντομα, όμως, κατέφθασε για ενίσχυση ο Τσάμης Καρατάσος από τη Βέροια, ο οποίος και διορίστηκε από την Κυβέρνηση στρατηγός. Ο αγώνας κορυφώθηκε και οι σφαγές ήταν άγριες. Η επανάσταση τελικά κατεπνίγη, όταν εμφανίστηκαν ο Δράμαλης (καλοκαίρι 1821)<sup>96</sup>, πρώτα, και ο Κιουταχής έπειτα (1823)<sup>97</sup>. Στη φάση αυτή, οι Αργαλαστιώτες, όπως και άλλοι Νοτιοπηλιορείτες, έστειλαν τα γυναικόπαιδα για ασφάλεια στο Τρίκερι, όπου έχτισαν ένα οχυρό, το οποίο και έμεινε απόρθητο μέχρι τέλους<sup>98</sup>. Ο αγώνας έληξε ως εξής: Όταν οι Τούρκοι έπιασαν αιχμάλωτο το γιο του Καρατάσου, και εφόσον ο αγώνας είχε φτάσει σε αδιέξοδο και τα χωριά είχαν καταστραφεί σχεδόν ολοκληρωτικά, ο Καρατάσος αναγκάστηκε να συνθηκολογήσει. Η φορολογία που επεβλήθη, όμως, ήταν τόσο αβάσταχτη που πολλοί έγιναν πάλι αντάρτες στα βουνά. Τελικά, ο Πασάς έπεισε τους επαναστατημένους να επιστρέψουν στα χωριά μαζί με τις οικογένειές τους, για να ξαναστήσουν το βίος τους, παρέχοντας γενική αμνηστία με επίσημο Ιραδέ<sup>99</sup>. Η ζωή των ραγιάδων στο εξής ήταν πολύ δύσκολη. Καλύτερη ζωή, μάλλον, περίμενε μόνο όσους κατέφυγαν στη Σκιάθο και τη Σκόπελο. Να σημειωθεί εδώ πως οι προεστοί δε συμμετείχαν στην επανάσταση, ευνοημένοι καθώς ήταν από το

---

<sup>95</sup> Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*, ό.π., σσ. 26-27

<sup>96</sup> Χαρίτος, Χ. (2004). *Το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου Αργαλαστής: ο τόπος και η ιστορία του*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, σ. 54

<sup>97</sup> Χαρίτος, Χ. (2004). *Το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου Αργαλαστής: ο τόπος και η ιστορία του*, ό.π.

<sup>98</sup> Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*, ό.π., σ. 28

<sup>99</sup> Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*, ό.π., σ. 30



οθωμανικό διοικητικό σύστημα. Συνηθισμένοι να κερδοσκοπούν εις βάρος των χωρικών<sup>100</sup>, αρνούταν να διακυβεύσουν τα κεκτημένα τους<sup>101</sup>.

Το 1854 η επαναστατική εστία του Ν. Πηλίου αναζωπυρώθηκε, ωστόσο τα γεγονότα που λάμβαναν χώρα στο μικρό ελληνικό βασίλειο, δε βοηθούσαν την υπόθεση. Η κατάληψη του Πειραιά από τους Αγγλογάλλους στέρησε τους επαναστατημένους Πηλιορείτες από εφόδια, κι έτσι η επανάσταση έσβησε ξανά. Παρόμοια κατάληξη είχε και η κίνηση του 1878, με αφορμή την ένταση στις ρωσοτουρκικές σχέσεις και ρωσική υποκίνηση. Η ζωή των Αργαλαστιωτών μετά από κάθε τέτοια κίνηση, γινόταν ολοένα και πιο δύσκολη. Τα πράγματα ίσως να έγιναν λίγο πιο υποφερτά και ανθρώπινα, όταν, το 1857, διορίστηκε καϊμακάμης στο Βόλο ο Χουσεΐν Πασάς, ο οποίος λέγεται πως ήταν φιλεύσπλαχνος και δίκαιος.

#### 1.4. Η πλατεία του χωριού, ο Ιερός Ναός των Αγίων Αποστόλων, το Κωδωνοστάσιο

Η πλατεία της Αργαλαστής (βλ. εικ. 4 στο Παράρτημα) είναι πλακόστρωτη και κοσμείται από μεγάλα, αιωνόβια πλατάνια. Στην εποχή της Τουρκοκρατίας ήταν το σημείο ανταλλαγής των προϊόντων, ο χώρος δηλαδή του παζαριού, γι' αυτό και στα περίξ ήταν εγκατεστημένα εργαστήρια και χάνια. Πάντοτε συνιστούσε το χώρο κοινωνικής συνεύρεσης των χωρικών, ειδικά δε το κτίριο του καφενείου, που χτίστηκε στην εποχή του βασιλιά Όθωνα, και που προσέδωσε νέα διάσταση στον ψυχαγωγικό ρόλο της πλατείας<sup>102</sup>.

Η εκκλησία των Αγίων Αποστόλων (βλ. εικ. 11-12 στο Παράρτημα), που βρίσκεται στην πλατεία του χωριού, είναι μια τρίκλιτη βασιλική, που χτίστηκε το 1886 από τους Ζουπανιώτες τεχνίτες ( μάστορες από τον Πεντάλοφο της Δυτικής Μακεδονίας, πρώην Ζουπάνι)<sup>103</sup>. Εντυπωσιακό είναι το κωδωνοστάσιό της (βλ. εικ.

---

<sup>100</sup> Ο Κ. Ρακής αναφέρει ότι η μεγαλύτερη οικονομική πληγή για τους χωρικούς ήταν το «μουκατέμ μπόρτσι», δηλαδή τα χρηματικά ποσά που δανείζονταν οι κοτζαμπάσηδες δήθεν για λογαριασμό των χωρικών, και μετά επιβάρυναν εκείνους να τα αποπληρώνουν. Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*, ό.π., σ. 32

<sup>101</sup> Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*, ό.π., σσ. 31-32

<sup>102</sup> Τοπόσημα Αργαλαστής, Αρχιτεκτονική ανάλυση παραδοσιακών κτιρίων και συνόλων, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: <http://5a.arch.ntua.gr/project/5299/5531>

<sup>103</sup> Η Ήπειρος ήταν η κοιτίδα των μαστόρων της πέτρας. Οι μαστόροι που έφταναν στο Πήλιο προέρχονταν κυρίως από το Ζουπάνι, που ήταν επί Τουρκοκρατίας σημαντικό κεφαλοχώρι της Πίνδου. Έρχονταν σε «μπουλούκια»/ «κομπανίες»/«σινάφια» ή «ισνάφια» του Αγίου Γεωργίου (23 Απριλίου)

6-8 στο Παράρτημα) που θεμελιώθηκε το 1902 με μελέτη του Βολιώτη αρχιτέκτονα Απόστολου Περπινιάννη και αποπερατώθηκε το 1914. Κατασκευάστηκε από πέτρες και μάρμαρο της περιοχής Βράχος Αργαλαστής. Το κτίσμα έχει τετράγωνη βάση και ύψος 25μ. και περιλαμβάνει δύο καμπάνες ρωσικής κατασκευής και ελβετικό ρολόι, δωρεά Χατζάκου. Φαίνεται ότι πρόκειται για αντίγραφο του εντυπωσιακού κωδωνοστασίου της Αγίας Φωτεινής στη Σμύρνη (βλ. εικ. 9 στο Παράρτημα), το οποίο κατέρρευσε το 1950, και του οποίου αντίγραφο είναι επίσης το κωδωνοστάσιο της Αγίας Φωτεινής στη Νέα Σμύρνη των Αθηνών (βλ. εικ. 10 στο Παράρτημα), περιοχή όπου εγκαταστάθηκαν πολλοί πρόσφυγες μετά τη Μικρασιατική καταστροφή<sup>104</sup>.

### 1.5. Το Σχολαρχείο & το Παρθεναγωγείο της Αργαλαστής

Το κτίριο του Σχολαρχείου βρίσκεται εκεί όπου σήμερα στεγάζεται το Δημοτικό Σχολείο Αργαλαστής (βλ. εικ. 13 στο Παράρτημα). Το σχολείο λειτουργούσε ως τριθέσιο και οι μαθητές του –σχεδόν αποκλειστικά αγόρια– ήταν απόφοιτοι Δημοτικού και προέρχονταν τόσο από την Αργαλαστή όσο και από τα γύρω χωριά. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (1910-1911) διευθυντής του υπήρξε ο γνωστός ποιητής και φιλόλογος Κώστας Βάρναλης. Στο σημείο αυτό, σκόπιμο είναι να αναφερθούμε στα γεγονότα εκείνα που αφορούν στην παρουσία του Βάρναλη στην Αργαλαστή, καθώς άθελά του ο Σχολάρχης ενεπλάκη στη διαβόητη υπόθεση των «αθεικών του Βόλου» μαζί με τον Διευθυντή του Παρθεναγωγείου του Βόλου, Αλέξανδρο Δελμούζο.

Ο Κώστας Βάρναλης (1884-1974) καταγόταν από τον Πύργο της Ανατολικής Ρωμυλίας. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και ως το 1908, βρέθηκε στην Αθήνα, όπου και σπούδασε Φιλολογία στη Φιλοσοφική Σχολή. Ο Βάρναλης, με αφορμή τα «Ορεστειακά», είχε εκδηλώσει από νωρίς την προτίμησή του στον δημοτικισμό. Την

---

και γύριζαν πίσω στα χωριά τους του Αγίου Δημητρίου (26 Οκτωβρίου). Τις δουλειές έκλεινε ο πρωτομάστορας και την ομάδα συμπλήρωναν οι μαστόροι (καρφάδες), τα μαστορόπουλα (καρφόπουλα), οι εργάτες, οι αγωγιάτες, οι πελεκάνοι της πέτρας και των ξύλων και οι λαϊκοί ζωγράφοι. Ονομαστός Ζουπανιώτης πρωτομάστορας που δούλεψε στο Πήλιο ήταν ο Δήμος Ζουπανιώτης. Θολωτές πέτρινες κατασκευές στην Ελλάδα και ειδικότερα στην περιοχή της Μαγνησίας: <https://issuu.com/fotinichtz/docs/1>.

<sup>104</sup> Θολωτές πέτρινες κατασκευές στην Ελλάδα και ειδικότερα στην περιοχή της Μαγνησίας: <https://issuu.com/fotinichtz/docs/1>.

πρώτη εμφάνισή του στα Νεοελληνικά Γράμματα την έκανε δημοσιεύοντας αισθητικά ποιήματα στον «Νουμά», ενώ εξέδωσε το πρώτο του βιβλίο το 1905. Στην προκοινωνιστική του περίοδο, επηρεασμένος από του Γάλλους παρνασσιακούς, έγραφε με έναν «ωραιόπαθο, φυσιολατρικό, συγκρατημένο ηδονισμό». Μετά τη θητεία του στην Αμαλιάδα ως ελληνοδιδάσκαλος, στα 27 του χρόνια βρέθηκε διορισμένος στο «Ελληνικό Σχολείο» της Αργαλαστής, όπου και ίσως να συνέγραψε το ποίημά του «Κένταυροι»<sup>105</sup>. Η πληροφορία που λάβαμε κατά την επιτόπια έρευνά μας από δύο Αργαλαστιώτες ότι η υπόγεια ταβέρνα των «Μοιραίων» του Βάρναλη είναι μια ταβέρνα της Αργαλαστής, ίσως να είναι ανακριβής. Ο Βάρναλης ήταν υπεύθυνος για την τάξη των τελειοφίτων, στην οποία και δίδασκε όλα τα φιλολογικά μαθήματα, ωστόσο παρέδιδε ορισμένα μαθήματα και στις δύο μικρότερες τάξεις, έχοντας τη γενική εποπτεία του σχολείου. Σύμφωνα με τις αναμνήσεις των μαθητών του, ο Βάρναλης ήταν αυστηρός και ευρυμαθής. Δίδασκε στην καθαρεύουσα και μόνο όσα προβλέπονταν από τα προγράμματα σπουδών, δε δίδασκε τίποτα το εξωσχολικό ούτε κοινοποιούσε ποιήματά του. Αυτές οι τελευταίες πληροφορίες έχουν ιδιαίτερη σημασία για την υπόθεση των «αθεϊκών»<sup>106</sup>.

Αφορμή για την εμπλοκή του Βάρναλη στην υπόθεση των «αθεϊκών» στάθηκε μια επίσκεψη του Δελμούζου στην Αργαλαστή, όπου και οι δύο άνδρες συναντήθηκαν. Η συντηρητική μερίδα της κοινωνίας του Βόλου, με την υποκίνηση του Δεσπότη Γερμανού Μαυρομάτη και με τη βοήθεια του «Κήρυκος», της εφημερίδας του Δημοσθένη Κούρτοβικ, από καιρό είχαν στοχοποιήσει το Δελμούζο ως άθεο και «μαλλιαρό» εξαιτίας του προοδευτισμού του και της διδασκαλίας της δημοτικής γλώσσας στο Παρθεναγωγείο. Τη Μεγάλη Εβδομάδα, τον Απρίλιο του 1911, ο Δελμούζος, με την προτροπή του εισαγγελέα Τομάν, σε μια προσπάθεια να εξασφαλίσει λίγες ημέρες ηρεμίας για την οικογένειά του, έφτασε στο Χόρτο. Παρότι οι κινήσεις του υπήρξαν καθόλα ευσεβείς, οι ντόπιοι ήταν ήδη προκατειλημμένοι. Όταν ο Δελμούζος μια μέρα εμφανίστηκε στην πλατεία του χωριού, όπου και ήπιε

---

<sup>105</sup> Σε θεμωνιές, πηγάδια ή σε κουφάλες/ελιών τρυπώστε, ω Θεσσαλές, που λάβρη/σκικρά η καρδιά σας· όλοι αφρό και γαύροι/με τις στερνές κατηφοράνε στάλες/της βροχής, καταρράχτες, οι Κενταύροι/με πηδήματα οργιές, κραζές μεγάλες/απ' των φαράγγων μέσα τις διχάλες/κάτασπροι, κατακόκκινοι και μαύροι./Αλιφασκιά, θυμάρι, χαμομήλι/καπνίζοντας και στα ίδια τους καπούλια/καβάλα, μες στων σύγγεφων τα τούλια/ορθοί και ανάεροι στάθηκαν σαν ήλιου/και με ρουθούνια πίνουν ματωμένα/τα μύρα των κορμιώ σας τ' αναμμένα. [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd\\_id=4&text\\_id=499](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=4&text_id=499)

<sup>106</sup> Χαρίτος, Χ. (2008). *Ο Βάρναλης Σχολάρχης στην Αργαλαστή*, ό.π., σσ. 11-17

τον καφέ του με τον Βάρναλη και την παρέα του (τον Δήμαρχο Παρρησιάδη, συναδέλφους από το σχολείο κ.ά.), οι χωρικοί δεν αντέδρασαν, παρά κοιτούσαν με καχυποψία. Τα πράγματα εκτροχιάστηκαν, όμως, όταν ο Δελμούζος επισκέφθηκε το Μετόχι, όπου οι κάτοικοι τον έδιωξαν με απειλές, γιουχαΐσματα και πετώντας του πέτρες. Η ολιγόωρη συναναστροφή των δύο ανδρών στάθηκε αρκετή για να κατηγορηθεί ο Βάρναλης για συνεργασία με το Δελμούζο, με στόχο την προώθηση της αθεΐας και του «μαλλιαρισμού». Οι ντόπιοι είχαν επηρεαστεί καταλλήλως και η συκοφαντία έλαβε τερατώδεις διαστάσεις. Στην κατάθεσή του ο Γυμνασιάρχης Βόλου έφτασε να συκοφαντεί το Βάρναλη μέχρι και με αναφορά σε έναν ανύπαρκτο αδερφό του που εργαζόταν δήθεν στο βουλγαρικό προξενείο του Πειραιά. Αξίζει να διαβάσει κανείς όσα θυμάται ο ίδιος ο Βάρναλης αναφορικά με τις καταθέσεις των Αργαλαστιωτών, για να μείνει ενεδός με τη φαιδρότητα του «κατηγορητηρίου». Η αλήθεια είναι πως κάμποσοι Αργαλαστιώτες, και δη γονείς των μαθητών του Σχολάρχη, έσπευσαν να υπερασπιστούν το Βάρναλη με επιστολή διαμαρτυρίας στην εφημερίδα «Θεσσαλία» κατά του «Κήρυκος», τον οποίο και κατηγορούσαν για ανυπόστατες κατηγορίες εναντίον του σχολείου και των δασκάλων του<sup>107</sup>.

Ευτυχώς, ο Βάρναλης τελικά δεν παραπέμφθηκε στη διαβόητη δίκη του Ναυπλίου (16-28 Απριλίου 1914), στην οποία κατασυκοφαντήθηκαν οι Σαράτσης, Δελμούζος, Γληνός κ.λπ. Το Βούλευμα του 1912 τον εξαιρούσε. Η οριστική απαλλαγή ήρθε, βέβαια, το 1915<sup>108</sup>.

Το κτίριο του Παρθεναγωγείου (βλ. εικ. 14 στο Παράρτημα) βρίσκεται σε μικρή απόσταση από την πλατεία του χωριού και χτίστηκε το 1892 με δωρεά του Θεόδωρου Δ. Γεωργατζή (βλ. εικ. 15 στο Παράρτημα). Μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο ερημώθηκε και έμεινε εγκαταλελειμμένο μέχρι πριν από λίγα χρόνια που χαρακτηρίστηκε ως νεότερο μνημείο που προστατεύεται από το νόμο, ανακαινίστηκε και σήμερα χρησιμοποιείται ως χώρος φιλοξενίας εκδηλώσεων και εκθέσεων<sup>109</sup>. Περισσότερες πληροφορίες γι' αυτό αντλήσαμε από την επιτόπια έρευνά μας (βλ. σελ. 45 στην παρούσα εργασία).

<sup>107</sup> Χαρίτος, Χ. (2008). *Ο Βάρναλης Σχολάρχης στην Αργαλαστή*, ό.π., σσ. 18-22

<sup>108</sup> Χαρίτος, Χ. (2008). *Ο Βάρναλης Σχολάρχης στην Αργαλαστή*, ό.π., σσ. 23-24

<sup>109</sup> Θολωτές πέτρινες κατασκευές στην Ελλάδα και ειδικότερα στην περιοχή της Μαγνησίας: <https://issuu.com/fotinichtz/docs/1>.

### 1.6. Το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου

Η ακριβής χρονολογία της ίδρυσης του μοναστηριού του Αγίου Νικολάου στην Πάου (βλ. εικ. 22 στο Παράρτημα) μάς είναι άγνωστη. Αν η επιγραφή της ανακαίνισης της μονής είναι σωστή, τότε η ίδρυση του μοναστηριού πρέπει να τοποθετηθεί οπωσδήποτε πριν το 1741. Η σύνδεση του μοναστηριού, ωστόσο, με τη βυζαντινή εποχή είναι μάλλον άτοπη, καθώς ούτε αρχαιολογικά κατάλοιπα βυζαντινού κτίσματος έχουν βρεθεί ούτε και ιστορικά στοιχεία που να το αφορούν πριν το 18<sup>ο</sup> αιώνα. Ο περιηγητής Mezières, μάλιστα, επισημαίνει πως «αυτά τα μοναστήρια δεν είναι παλιά»<sup>110</sup>.

Περισσότερα μας είναι γνωστά για την εποχή της εγκατάλειψης της μονής. Κατά τη διάρκεια των επιχειρήσεων του Δράμαλη (1821) και του Κιουταχί (1823), η περιοχή της Αργαλαστής και της Πάου υπέστησαν το εκδικητικό μένος των Τούρκων για την εξέγερση των Πηλιορείτων. Οι Τούρκοι έκαψαν το Καθολικό και, σύμφωνα με την προφορική παράδοση, αφαίρεσαν τμήματα των τοιχογραφιών. Ωστόσο, το δεύτερο ίσως και να μην ευσταθεί, καθώς η συγκεκριμένη φθορά ενδέχεται να οφείλεται στη συνήθεια των θρησκόληπτων χριστιανών να χρησιμοποιούν τα χρώματα των τοιχογραφιών σαν θαυματουργά φάρμακα. Στην εγκατάλειψη αυτής της εποχής φαίνεται να ανάγεται και η εκ των συνθηκών παραχώρηση των κτημάτων της στους χωρικούς του Μετοχίου, οι οποίοι πλέον καλλιεργούσαν για λογαριασμό τους τα κτήματα. Με άλλα λόγια, η επανάσταση και η κατάπνιξή της από τον τουρκικό στρατό έθεσε τέρμα στην οργανωμένη μοναστική ζωή<sup>111</sup>.

Η μονή περιβάλλεται από τετράγωνο πέτρινο περίβολο στον οποίο ανοίγεται η κύρια είσοδος (ανατολικός τοίχος), που συνδέεται με την αυλή με καμάρα, και ένα παραπόρτι (δυτικός τοίχος). Κοντά στη βάση του βόρειου τοίχου της καμάρας υπάρχει εντοιχισμένη κρήνη. Το κωδωνοστάσιο, που φέρει δύο ορειχάλκινους κώδωνες, βρίσκεται στη βορειοανατολική γωνία του περιβόλου, έχει τετράγωνο σχήμα και είναι κατασκευασμένο από πωρόλιθους. Πρόκειται σαφώς για μεταγενέστερο κτίσμα. Σε όλο το πλάτος του νότιου και δυτικού περιβόλου, υψώνονται σε δύο ορόφους κελιά (πάνω) και βοηθητικοί χώροι (κάτω). Μπροστά από

<sup>110</sup> Χαρίτος, Χ. (2004). *Το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου Αργαλαστής: ο τόπος και η ιστορία του*, ό.π., σσ. 53-54

<sup>111</sup> Χαρίτος, Χ. (2004). *Το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου Αργαλαστής: ο τόπος και η ιστορία του*, ό.π., σσ. 54-55

αυτά τα δωμάτια, ανοίγονται στοές που στηρίζονται σε κτιστούς πεσσούς πάνω και ξύλινους κίονες κάτω. Στον επάνω όροφο οδηγούσαν δύο πέτρινες κλίμακες. Κρυφό κτίσμα συνιστά το οστεοφυλάκιο που έχει διανοιχθεί κάτω από το Άγιο Βήμα σαν κρύπτη<sup>112</sup>.

Το Καθολικό του ναού (νάρθηκας-κυρίως ναός-Ιερό βήμα) της μονής ανήκει στον αγιορείτικο αρχιτεκτονικό τύπο, πρόκειται δηλαδή για εκκλησία σε σχήμα εγγεγραμμένου σταυρού με έναν τρούλο. Στη βόρεια και τη νότια πλευρά υπάρχουν ημικυκλικές κόγχες όμοιες, αλλά λίγο μεγαλύτερες, με αυτή του ιερού (ανατολική πλευρά). Στις κόγχες αυτές στέκονται οι χοροί των ψαλτών, γι' αυτό και τα τμήματα αυτά ονομάζονται και «χοροί». Οι κόγχες αυτές εξωτερικά είναι πολύπλευρες με αβαθείς εσοχές, ενώ ο τρούλος εξωτερικά έχει κωνικό σχήμα. Στη δυτική πλευρά αναπτύσσεται ένας ευρύχωρος νάρθηκας. Στο κέντρο της οροφής του νάρθηκα, αλλά και του Ιερού, υπάρχουν άλλοι δύο τρούλοι. Ολόκληρη η στέγη είναι καλυμμένη πλάκες σχιστόλιθου, χαρακτηριστικό ηλιορείτικο υλικό. Το ίδιο και το δάπεδο του ναού, το οποίο στο κέντρο του φέρει αστέρι σε εγγεγραμμένο πλαίσιο φτιαγμένο από βότσαλα. Ολόκληρη η επιφάνεια των εσωτερικών τοίχων του Καθολικού καλύπτεται από τοιχογραφίες<sup>113</sup>.

Όσον αφορά στις τοιχογραφίες, πρέπει να πούμε πως η εικονογράφηση είναι μεταγενέστερη του 1778, με βάση την επιγραφή της αποπεράτωσης της οικοδόμησης του ναού, η οποία αναφέρει το όνομα του ηγούμενου (Ιωακείμ), του αρχιμάστορα και των εργατών. Επίσης, δεν μας είναι γνωστά τα ονόματα των αγιογράφων ή των χρηματοδοτών (πλην του αρματολού Στέργιου Μπασδέκη, που αναφέρεται σε επιγραφή) της αγιογράφησης. Πρόκειται για εικονογράφηση πλούσια, παραδοσιακή και αυστηρότερη στον κυρίως ναό, λαϊκότερη και αφηγηματική στο νάρθηκα. Δυστυχώς, η φθορά των τοιχογραφιών είναι μεγάλη και η έλλειψη συντήρησης πιθανότατα θα οδηγήσει στον αφανισμό αυτού του αξιόλογου δείγματος εικονογράφησης.

Στην εργασία αυτή δεν κρίνεται σκόπιμο να ασχοληθούμε ενδελεχώς με την εικονογράφηση του ναού της μονής, ωστόσο θα αναφερθούμε σε δύο στοιχεία που παρουσιάζουν ξεχωριστό ενδιαφέρον: 1) στο νάρθηκα του ναού η εικονογράφηση

---

<sup>112</sup> Χαρίτος, Χ. (2004). *Το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου Αργολαστής: ο τόπος και η ιστορία του*, ό.π., σσ. 49-50

<sup>113</sup> Χαρίτος, Χ. (2004). *Το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου Αργολαστής: ο τόπος και η ιστορία του*, ό.π., σσ. 15-17

εστιάζει στην Αποκάλυψη, τη Δευτέρα Παρουσία και τη Μέλλουσα Κρίση<sup>114</sup>, 2) εφόσον ο ναός είναι αφιερωμένος στον Άγιο Νικόλαο, είναι λογικό η εικονογράφηση να εστιάζει, επίσης, στο βίο και το έργο του Αγίου. Στο πλαίσιο αυτό εμφανίζεται και ο ραπισμός του αιρετικού Αρείου κατά την Α' Οικουμενική Σύνοδο, αλλά και η εκδίωξη των δαιμόνων στα Μύρα, επεισόδια που σπανίως περιέχονται στις συνήθεις εικονογραφήσεις του Αγίου<sup>115</sup>. Ειδική μνεία πρέπει οπωσδήποτε να γίνει σε ακόμη δύο ευρήματα: 1) Εντοιχισμένη πάνω από την πύλη της μονής βρέθηκε στήλη με επιγραφές διάφορων εποχών, που μεταφέρθηκε τελικά στο Αθνασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο του Βόλου, καθώς προέρχεται από τα αρχαία Σπάλαθρα, αλλά μας είναι άγνωστο πότε και υπό ποιες συνθήκες μεταφέρθηκε στη μονή<sup>116</sup>, 2) ένα ιδιότυπο και πολύ ενδιαφέρον από καλλιτεχνικής και θρησκευτικής άποψης εύρημα είναι τα «χαράγματα» караβιών. Πρόκειται για άτεχνα σχεδιάσματα, σε ποικίλες μορφές και μεγέθη, που έγιναν με καρφί ή μαχαίρι από ανώνυμους «χαράκτες» -μάλλον απλούς προσκυνητές- και βρίσκονται διασκορπισμένα σε σημεία που το ανυποψίαστο μάτι μάλλον τα προσπερνά. Ίσως ήταν ένα είδος αφιερώματος στον Άγιο του μοναστηριού εν είδει δέησης εκ μέρους κάποιων ναυτικών. Τέτοια χαράγματα συναντά κανείς και σε άλλες εκκλησίες, κυρίως στη νησιωτική Ελλάδα.

### 1.7.Οι βρύσες της Αργαλαστής

Από τα πανάρχαια χρόνια, οι άνθρωποι είχαν εκτιμήσει την αξία του νερού, κι έτσι ανέπτυξαν τεχνικές για τη συγκέντρωση, την αποθήκευση και τη διανομή του. Η δημόσια κρήνη ως κοινωφελές έργο προϋπέθετε προγραμματισμό και συνεργασία της κοινότητας για την κατασκευή και τη συντήρησή της. Έτσι, αποτέλεσε συνεκτικό στοιχείο της κοινότητας, αλλά και συμβολικό χώρο κοινωνικής σύγκλισης. Χτισμένη σε πλατείες και κεντρικές αρτηρίες, αναδείχθηκε σε εξέχον τοπογραφικό σημείο αναφοράς. Κάθε βρύση έχει το δικό της όνομα, που προέρχεται είτε από το όνομα του

---

<sup>114</sup> Χαρίτος, Χ. (2004). *Το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου Αργαλαστής: ο τόπος και η ιστορία του*, ό.π., σσ. 29-33

<sup>115</sup> Χαρίτος, Χ. (2004). *Το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου Αργαλαστής: ο τόπος και η ιστορία του*, ό.π., σ. 41

<sup>116</sup> Χαρίτος, Χ. (2004). *Το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου Αργαλαστής: ο τόπος και η ιστορία του*, ό.π., σσ. 19-20

κτήτορα, είτε από τη θέση της, από κάποια τοπική παράδοση, από τη θρησκευτική ζωή και από διάφορες ιδιότητες του νερού της. Συχνά, οι βρύσες δίνουν το όνομά τους στην περιοχή όπου βρίσκονται. Οι αρχαιότερες μνείες για κρήνες βρίσκονται στις γλαφυρές περιγραφές του Ομήρου, όπως οι κρήνες στην Ωγυγία, το ειδυλλιακό νησί της Καλυψούς. Στον Όμηρο συναντάμε, επίσης, ρητή αναφορά στις κρηναίες νύμφες. Στο λαϊκό φαντασιακό η κρήνη, όπως άλλωστε και τα πηγάδια και άλλοι ζωτικοί νερότοποι, είναι τόποι θετικά ή αρνητικά φορτισμένοι, αφού το νερό στοιχειώνει και στοιχειώνεται. Σε κάθε πηγή, δηλαδή, πιστεύεται ότι ενοικεί κάποιο έμψυχο ον, ένα στοιχείο, συνήθως μια νεράιδα. Ο αρχέγονος φόβος, η αγωνία στέρησής του, γέννησαν τα αγαθοποιά αυτά πνεύματα που το προστατεύουν ή και τα δαιμονικά πλάσματα που το σφετερίζονται. Πολλές είναι και οι αναφορές σε παράδοξα φαινόμενα, που συνδέονται με την πίστη σε υπερφυσικές ιδιότητες του νερού. Με τις δοξασίες αυτές συνδέονται άμεσα οι κρήνες που αποτελούσαν κέντρα εθιμικών εκδηλώσεων με ατομικό ή ομαδικό χαρακτήρα. Η κρήνες, λοιπόν, αποτελούσαν σημαντικό χώρο της κοινωνικής επαφής, κυρίως του γυναικείου πληθυσμού και ήταν συνδεδεμένες με πολλά έθιμα, όπως οι «προσφορές» σε συγκεκριμένες μέρες του χρόνου, αλλά και με τα έθιμα του γάμου. Καθώς, όμως, το νερό μπήκε στα σπίτια όλων, εξέλειψε η βασική λειτουργία, η σημασία και, επομένως, η μυθολογία της βρύσης<sup>117</sup>. Από την επιτόπια έρευνάς μας μάς έρχεται η εξής μαρτυρία: «Η μάνα μου έπλενε τα ρούχα στη βρύση. Τα φόρτωνε με τον πατέρα μου στο άλογο και τα πήγαινε για πλύσιμο κάθε δέκα μέρες».

Οι κρήνες αποτελούν χαρακτηριστικό δείγμα της πηλιορείτικης αρχιτεκτονικής. Είναι μικρών διαστάσεων λίθινες κατασκευές, που ποικίλλουν στη μορφή τους. Κατατάσσονται σε δύο διαφορετικούς τύπους, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους: απλές ασκεπείς και στεγασμένες κρήνες. Οι ασκεπείς χαρακτηρίζονται από έναν λιθόκτιστο τοίχο, πάνω στον οποίο εφάπτονται, και στην πρόσοψή τους διαθέτουν μια μονή ή διπλή τοξωτή εσοχή στο κέντρο της οποίας υπάρχει η «χούφτα», από όπου τρέχει το νερό. Δεξιά και αριστερά σε διάφορα σημεία των κρηνών υπάρχουν και άλλες μικρότερες εσοχές, γνωστές ως «παραθύρες», που χρησιμεύουν για την τοποθέτηση διαφόρων μικροαντικειμένων. Στο δάπεδο της βρύσης βρίσκεται η κτιστή από λαξευτό μονόλιθο «γούβα» που χρησιμοποιείται για

---

<sup>117</sup> Μπουλώτης, Χ., Αδάμ-Βελένη, Π., Μαμαλούκος, Στ., Μπαλτά, Ευ. & Αικατερινίδης, Γ. (2002, Απρίλιος 14). Κρήνες: τα ναύδρια του νερού, Καθημερινή της Κυριακής, σσ. 5, 11-12, 14-15



το πότισμα των ζώων και το πλύσιμο των ρούχων. Την εξωτερική εμφάνιση συμπληρώνουν οι επιγραφές, όπου αναγράφεται ο κτήτορας και η χρονολογία κατασκευής, η οποία συχνά διακοσμείται με διάφορα λίθινα ανάγλυφα. Οι στεγασμένες κρήνες χαρακτηρίζονται από την τετράγωνη κάτοψη και την ξύλινη στέγη με σχιστολιθικές πλάκες που στηρίζεται σε λίθινους ή ξύλινους πεσσούς ή κίονες. Οι περισσότερες χρονολογούνται στο τέλος του 18<sup>ου</sup> και κυρίως το 19<sup>ο</sup> αιώνα, δηλαδή συμπίπτουν με την περίοδο της ύστερης Τουρκοκρατίας<sup>118</sup>.

Η δωρεά χρημάτων για την κατασκευή βρύσης θεωρούταν ιερή πράξη για τους μουσουλμάνους. Ανάγεται στα χρόνια της εγκαθίδρυσης του μωαμεθανισμού, όταν ο Αλ-Χουσεΐν και οι Σίιτες οπαδοί του αποκλεισμένοι στα υψώματα του Κερμπαλά πέθαναν από τη δίψα. Σ' αυτό το παραπέμπει και η φράση «Sebilullah, şehidani Dest-i Kerbela ervahi için sebil» (για τις ψυχές των μαρτύρων που πέθαναν από δίψα στην έρημο του Κερμπελά), που ψιθύριζαν οι δερβίσηδες προσφέροντας νερό στους περαστικούς. Έτσι, λοιπόν, οι ανώτατοι αξιωματούχοι, αλλά και ο ίδιος ο Σουλτάνος ακόμη, πρόσφεραν υψηλά χρηματικά ποσά για την κατασκευή κρηνών, πράγμα που συνέτεινε, ώστε οι κρήνες να αποτελέσουν ένα σπουδαίο κεφάλαιο στην αρχιτεκτονική οθωμανική παράδοση<sup>119</sup>.

Οι κρήνες της Αργαλαστής<sup>120</sup>:

Ασκεπείς κρήνες της Αργαλαστής:

- Βρύση του Αϊ-Γιάννη

Κατασκευάστηκε επί Τουρκοκρατίας από τον Τούρκο Πασά που ήταν διοικητής της Μαγνησίας και λέγεται ότι κράτησε νερό σε όλες τις ανομβρίες. Από αφηγήσεις των ηλικιωμένων του χωριού, οι νεότεροι καταθέτουν την εξής ιστορία: Παλιά, ο κάθε χωρικός είχε τη σειρά του στο πότισμα. Άλλοι πότιζαν συγκεκριμένες ώρες της ημέρας και άλλοι συγκεκριμένες ώρες της νύχτας. Ορισμένοι «πονηροί», ωστόσο, έκλεβαν τη σειρά των νυχτερινών με τέχνασμα: τοποθετούσαν ζώα μπροστά από τη

---

<sup>118</sup> Τοπόσημα Αργαλαστής, Αρχιτεκτονική ανάλυση παραδοσιακών κτιρίων και συνόλων, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: <http://5a.arch.ntua.gr/project/5299/5531>

<sup>119</sup> Μπουλώτης, Χ., Αδάμ-Βελένη, Π., Μαμαλούκος, Στ., Μπαλτά, Ευ. & Αικατερινίδης, Γ. (2002, Απρίλιος 14). Κρήνες: τα ναύδρια του νερού, Καθημερινή της Κυριακής, σ. 15

<sup>120</sup> Τοπόσημα Αργαλαστής, Αρχιτεκτονική ανάλυση παραδοσιακών κτιρίων και συνόλων, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: <http://5a.arch.ntua.gr/project/5299/5531>

βρύση, τα σκέπαζαν με σεντόνια, κι έτσι που ήταν φοβισμένα αυτά και σάλευαν μέσα στη νύχτα, τρώμαζαν εκείνους που πλησίαζαν για να πάρουν τη σειρά για το πότισμα<sup>121</sup>.

- Βρύση του Μυριοβρύτη

Βρίσκεται βορειοδυτικά της Αργαλαστής, κάτω από το γραφικό ναΐσκο του Αγίου Κωνσταντίνου, στο συνοικισμό της Μυριοβρύτης. Κατά την παράδοση, ένα στοιχειό είδε μια μέρα μια πανέμορφη κοπέλα, τη ζήλεψε και τη μεταμόρφωσε σε βρύση<sup>122</sup>.

- Βρύση Αγίου Νικολάου στην Πάου

Προϋπήρχε της Μονής του Αγίου Νικολάου και του γύρω οικισμού. Το νερό αναβρύζει από τρεις ανάβρες. Η παράδοση λέει ότι στις περιόδους ανομβρίας, η «Μεγάλη βρύση» κράτησε αρκετό νερό και έσωσε ανθρώπους και ζώα<sup>123</sup>.

Στεγασμένες κρήνες της Αργαλαστής:

- Βρύση Κουένη

Κατασκευάστηκε και διακοσμήθηκε από τον ίδιο Τούρκο Πασά που έκτισε και τη βρύση του Αϊ-Γιάννη. Για την καταγωγή του ονόματος της υπάρχει η εκδοχή ότι προέρχεται από την εποχή της Τουρκοκρατίας και τη λέξη «κουέν», που σημαίνει στα τούρκικα «χούφτα». Άλλη εκδοχή θέλει την προέλευση του ονόματος φραγκική από τη γαλλική λέξη «κουέν» για τη γωνία<sup>124</sup>.

- Βρύση στην Καμάρα

Θεωρείται ιερή βρύση, γιατί χτίστηκε το 1977, μετά από όραμα ενός βοσκού<sup>125</sup>. Βρίσκεται κοντά στο εξωκλήσι των Αγίων Αναργύρων σε απόσταση 1 χλμ. από την Αργαλαστή.

- Βρύση στο Κατσιλοχώρι

Βρίσκεται ανάμεσα σε μεγάλα και αιωνόβια πλατάνια (βλ. εικ. 17-20 στο Παράρτημα), κάτω από τα σφαγεία, στη θέση Κατσιλοχώρι. Ο κατασκευαστής της βρύσης μάς είναι άγνωστος, ωστόσο η βρύση πρέπει να βρίσκεται εκεί πάνω από 100

---

<sup>121</sup> Γυμνάσιο Αργαλαστής, έντυπο «Βρύσες του Νοτίου Πηλίου»

<sup>122</sup> Γυμνάσιο Αργαλαστής, έντυπο «Βρύσες του Νοτίου Πηλίου»

<sup>123</sup> Γυμνάσιο Αργαλαστής, έντυπο «Βρύσες του Νοτίου Πηλίου»

<sup>124</sup> Γυμνάσιο Αργαλαστής, έντυπο «Βρύσες του Νοτίου Πηλίου»

<sup>125</sup> Γυμνάσιο Αργαλαστής, έντυπο «Βρύσες του Νοτίου Πηλίου»

χρόνια, και ανακαινίστηκε το 1940. Θρύλος θέλει έναν βοσκό να πλησιάζει τη βρύση μια νύχτα, και οι νεράιδες να του παίρνουν τη μιλιά<sup>126</sup>.

### 1.8. Τα γεφύρια της Αργαλαστής

Εισαγωγικά, καλό θα ήταν να εξηγήσουμε γιατί αξίζει να ασχοληθεί κανείς με τα πέτρινα γεφύρια. Τα γεφύρια, αρχικά, είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την τοπική και εθνική ιστορία, καθώς πολλά σημαντικά γεγονότα τα αφορούν, όπως για παράδειγμα αρκετές ιστορικές μάχες κατά την Αντίσταση. Αποτελούν, επίσης, δείγματα της ελληνικής λαϊκής αρχιτεκτονικής παράδοσης. Ας μην ξεχνάμε ότι είναι το μεγαλύτερο συγκοινωνιακό έργο ως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα και ότι στο παρελθόν είχαν τεράστια σημασία για τους ανθρώπους και τη ζωή τους. Πολλά από αυτά, άλλωστε, έχουν κηρυχθεί σήμερα διατηρητέα μνημεία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Τα γεφύρια αποτελούν σημείο αναφοράς, όταν θέλει κανείς να ταξιδέψει πίσω στο χρόνο για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Είναι, άλλωστε, συνυφασμένα με μια ολόκληρη υποκοουλτούρα, αυτή των μαστόρων τους. Πέρα από την ομορφιά τους, που μαγνητίζει το βλέμμα, έτσι που εντάσσονται φυσικά στο περιβάλλον, συμβάλλουν και στην καλλιέργεια μιας αισθητικής που σέβεται τη φύση. Το γεγονός ότι αρκετά από αυτά κινδυνεύουν με κατάρρευση και λήθη, ενώ έχουν και τουριστική αξία πρέπει, αν μη τι άλλο, να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των ιθυνόντων<sup>127</sup>.

Οι λαϊκοί μάστορες συναρμολογούσαν τις πέτρες με μια ειδική τεχνική, για να δώσουν στο γεφύρι το κατάλληλο τοξοειδές σχήμα. Οι κατασκευαστικοί περιορισμοί δεν οδήγησαν, όμως, σε αισθητική φτώχεια. Αντίθετα, σημειώθηκε έντονη ποικιλομορφία στις αρχιτεκτονικές συνθέσεις των γεφυριών χάρη στο μεράκι κατασκευαστών. Καθοριστικό ρόλο έπαιξε η μορφολογία του εδάφους<sup>128</sup>.

Ο πρωτομάστορας αναζητούσε ένα βραχώδες στένωμα του ποταμού με γερούς βράχους στις όχθες, για να στηρίξει με ασφάλεια τα ακρόβαθρα. Όσο μικρότερη ήταν η καμάρα, τόσο πιο σταθερό θα ήταν το γεφύρι και τόσο μικρότερο το κόστος κατασκευής. Επειδή τα περισσότερα γεφύρια είναι χτισμένα στους ορεινούς όγκους με πλούσια βλάστηση

<sup>126</sup> Γυμνάσιο Αργαλαστής, έντυπο «Βρύσες του Νοτίου Πηλίου»

<sup>127</sup> Γκράσος, Γ. (Επιμ.) (2007). *Τα πέτρινα τοξωτά γεφύρια της Ελλάδας*. Μακρινίτσα Πηλίου: Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Κ.Π.Ε. Μακρινίτσα, σσ. 10-11

<sup>128</sup> Γκράσος, Γ. (Επιμ.) (2007). *Τα πέτρινα τοξωτά γεφύρια της Ελλάδας*, ό.π., σ. 16

τριγύρω τους και με πέτρες παρμένες από τους βράχους, φαίνονται σαν φυσική προέκταση αυτών των βράχων<sup>129</sup>.

Ανάλογα με τον αριθμό των τόξων τους, ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες: τα μονότοξα και τα πολύτοξα. Στα ορεινά εδάφη με μεγάλη κλίση τα ποτάμια έχουν μικρό πλάτος και έτσι είναι πιο ορμητικά, ενώ στα πεδινά εδάφη με ελάχιστη κλίση τα ποτάμια έχουν μεγάλο πλάτος τους και χάνουν την ορμητικότητα τους. Γι' αυτό τα μονότοξα γεφύρια βρίσκονται στα βουνά, ενώ τα πολύτοξα στις πεδιάδες. Επειδή η Ελλάδα είναι ορεινή χώρα, τα περισσότερα γεφύρια της είναι, φυσικά, μονότοξα και βρίσκονται σε ορεινές περιοχές<sup>130</sup>.

Βασική πρώτη ύλη ήταν ο σχιστόλιθος, που αφθονεί στην Ελλάδα, ενώ για συνδετική ύλη χρησιμοποιούσαν το «κουρασάνι», ένα υδατοστεγές ασβεστοκονίαμα, που το έφτιαχναν οι ίδιοι οι μάστορες. Το «κουρασάνι» ήταν ένα μίγμα από τριμμένο κεραμίδι, σβησμένο ασβέστη, ελαφρόπετρα, χώμα, νερό και ξερά χόρτα. Συχνά, έριχναν μέσα στο μίγμα και ασπράδια αυγών ή μαλλιά ζώων, για να αυξήσουν τη συνεκτικότητά του. Για τον ξυλότυπο, υλοτομούσαν τοπική ξυλεία<sup>131</sup>.

Καθοριστικό στοιχείο για το χτίσιμο ενός γεφυριού ήταν το κόστος. Τα πέτρινα γεφύρια είχαν πολύ υψηλό κόστος κατασκευής και γι' αυτό τη χρηματοδότηση του έργου την αναλάμβαναν είτε τα γειτονικά χωριά από κοινού είτε κάποιοι μεμονωμένοι χρηματοδότες. Στη δεύτερη περίπτωση, ως ηθική ανταμοιβή προς το χορηγό, το γεφύρι έπαιρνε το όνομα του. Όμως, αρκετές φορές η ονοματοδοσία γινόταν κατά συνήθεια από τους κατοίκους των γύρω χωριών με την πάροδο του χρόνου. Σε αυτήν την περίπτωση, το γεφύρι έπαιρνε το όνομά του από το φυσικό ή το ανθρωπογενές περιβάλλον. Από το ποτάμι, παραδείγματος χάριν, ή τον παρακείμενο μύλο κ.λπ.<sup>132</sup>

Στο Πήλιο, οι μετακινήσεις ανθρώπων και αγαθών ήταν ιδιαίτερα περιορισμένες μέχρι το τέλος του 17<sup>ου</sup> αιώνα, λόγω των εκτεταμένων δασών και της ευδοκίμησης της ληστείας, αλλά και λόγω της έλλειψης στέρεας γεφύρωσης στους ορμητικούς χείμαρρους. Στις αρχές του 18<sup>ου</sup> αιώνα, η Οθωμανική εξουσία παραχώρησε ορισμένα προνόμια και περιόρισε τη φορολογία των κατοίκων του Πηλίου, πράγμα που δημιούργησε τις συνθήκες για μια γενικευμένη εμπορική ανάπτυξη του Πηλίου σε πολλούς τομείς, που είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της οικοδομικής δραστηριότητας και σε ιδιωτικό και σε κοινοτικό επίπεδο. Ουσιαστικά από τότε αρχίζει να διαμορφώνεται η τυπολογία της λαϊκής Πηλιορείτικης αρχιτεκτονικής με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματά της. Σ' αυτήν την περίοδο κατασκευάζονται ή ανακατασκευάζονται πλήθος μοναστηριών και ναών, κατοικίες,

<sup>129</sup> Γκράσσο, Γ. (Επιμ.) (2007). *Τα πέτρινα τοξωτά γεφύρια της Ελλάδας*, ό.π., σσ. 16-17

<sup>130</sup> Γκράσσο, Γ. (Επιμ.) (2007). *Τα πέτρινα τοξωτά γεφύρια της Ελλάδας*, ό.π., σ. 17

<sup>131</sup> Γκράσσο, Γ. (Επιμ.) (2007). *Τα πέτρινα τοξωτά γεφύρια της Ελλάδας*, ό.π., σ. 18

<sup>132</sup> Γκράσσο, Γ. (Επιμ.) (2007). *Τα πέτρινα τοξωτά γεφύρια της Ελλάδας*, ό.π., σσ. 18-19

αλλά και πολλά κοινοτικά κτήρια και κτίσματα, όπως σχολεία, κρήνες, πηγάδια, υδραγωγεία και πέτρινα τοξωτά γεφύρια. Στην έρευνά του, ο Νίκος Χαρατσής κατέγραψε 49 τέτοια πληθοειτικά γεφύρια, το 1996<sup>133</sup>. Οι μαστόροι που έφταναν στο Πήλιο προέρχονταν κυρίως από το Ζουπάνι (Πεντάλοφος) της Ηπείρου. Ονομαστός Ζουπανιώτης πρωτομάστορας που δούλεψε στο Πήλιο ήταν ο Δήμος Ζουπανιώτης<sup>134</sup>.

Οι μαστορες της πέτρας ήταν άνθρωποι απλοϊκοί, χωρίς επιστημονικές γνώσεις, οι οποίοι όμως με την ευφυΐα τους κατόρθωναν να επιλύουν δύσκολα στατικά προβλήματα, για τα οποία σήμερα θα απαιτούταν ειδική επιστημονική μελέτη. Ήταν, ως μας επιτραπεί να πούμε, πρακτικοί μηχανικοί και αρχιτέκτονες. Η καταγωγή των μαστόρων της πέτρας ήταν από συγκεκριμένες περιοχές της ηπειρωτικής, κυρίως, Ελλάδας. Φημισμένοι ήταν οι μαστόροι της Ηπείρου και ιδίως αυτοί των μαστοροχωριών της Κονίσης<sup>135</sup>.

Οι μαστορες ήταν οργανωμένοι σε ομάδες ή συντεχνίες (τσούρμο/μπουλούκια/νταϊφάδες/ισνάφια), που όμως ήταν πολύ μικρότερες σε αριθμό ατόμων και είχαν εντελώς διαφορετική δομή και τρόπο διοίκησης από τις ισχυρές επαγγελματικές συντεχνίες. Το μπουλούκι λειτουργούσε σε συνεταιριστική βάση με πρώτο, μεταξύ ίσων, τον πρωτομάστορα, ο οποίος είχε την ευθύνη για την ανεύρεση εργασίας, για τη σύναψη συμβολαίων και για την οικονομική διαχείριση των εσόδων και των εξόδων. Δεν υπήρχαν γραπτές συμβάσεις εργασίας, διότι οι περισσότεροι ήταν αγράμματοι, και συμβόλαιο ήταν ο λόγος του πρωτομάστορα, ο οποίος και καθόριζε την αμοιβή τους ανάλογα με την αξία τους. Τα μπουλούκια αποτελούνταν συνήθως από αδερφοξάδερφα του πρωτομάστορα και όταν αυτά δεν επαρκούσαν για τη δουλειά, μόνο τότε προσλάμβαναν κάποιον μη συγγενή, αλλά από το ίδιο χωριό πάντα.

Αυτές οι ομάδες ήταν εποχιακές, καθώς διαρκούσαν από την άνοιξη ως τον επόμενο χειμώνα, οπότε και τελείωνε, λόγω των καιρικών συνθηκών, η εργασία τους. Στα τέλη του χειμώνα, τα μπουλούκια των μαστόρων ετοιμάζονταν να φύγουν για τα ξένα. Η μέρα για την αναχώρηση ήταν μεταξύ της Καθαρής Δευτέρας και του Αγίου Γεωργίου. Όλο το καλοκαίρι δούλευαν σκληρά στην ξενιτιά και αφού ολοκλήρωναν τις προσυμφωνημένες εργασίες, έπαιρναν το δρόμο της επιστροφής κάπου κοντά στην εορτή του Αγίου Δημητρίου<sup>136</sup>.

Η απaráμιλλη αρχιτεκτονική των Ηπειρωτών μαστόρων και η τεχνική κατεργασίας της πέτρας είναι αποτυπωμένες στα πέντε λίθινα τοξωτά γεφύρια της Αργαλαστής, κάθε ένα

---

<sup>133</sup> Γκράσσο, Γ. (Επιμ.) (2007). *Τα πέτρινα τοξωτά γεφύρια της Ελλάδας*, ό.π., σ. 20

<sup>134</sup> Θολωτές πέτρινες κατασκευές στην Ελλάδα και ειδικότερα στην περιοχή της Μαγνησίας: <https://issuu.com/fotinichtz/docs/1>.

<sup>135</sup> Γκράσσο, Γ. (Επιμ.) (2007). *Τα πέτρινα τοξωτά γεφύρια της Ελλάδας*, ό.π., σ. 26

<sup>136</sup> Γκράσσο, Γ. (Επιμ.) (2007). *Τα πέτρινα τοξωτά γεφύρια της Ελλάδας*, ό.π., σ. 27

από τα οποία εντάσσεται στο φυσικό περιβάλλον και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του. Τα πέντε αυτά γεφύρια βρίσκονται στις εξής τοποθεσίες<sup>137</sup>:

- Κατσιλοχώρι, στην Αργαλαστή, εντός του οικισμού
- Ρέμα Ροδιάς, στη διαδρομή Αργαλαστή-Λεφόκαστρο
- Λεφόκαστρο, μέσα στον οικισμό
- Καρύδι, στη διαδρομή Αργαλαστή-Ξινόβρυση
- Αμμουρτσιά, στη διαδρομή Αργαλαστή-Κάλαμος

### 1.9.Επιτόπια έρευνα: Συνεντεύξεις

Κατά την επιτόπια έρευνά μας στην Αργαλαστή, ήρθαμε σε επαφή με αρκετούς κατοίκους της, οι οποίοι μας έδωσαν πληροφορίες για το χωριό στο πλαίσιο ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Αναφορικά με το όνομα του χωριού, ο **κ. Ζηργάνος** (93 ετών), εκτός από την εκδοχή που αφορά την Αργοναυτική εκστρατεία (βλ. σελ. 23 στην παρούσα εργασία), ανέφερε και άλλη μία που θέλει το όνομα να προέρχεται από μια κοπέλα που ύφαινε και που την έλεγαν Αργαλαστή. Επιπλέον, οι **κ. Ζηργάνος** και **Κουμπής** (66 ετών) μας πληροφόρησαν για το Κατσιλοχώρι, που φαίνεται να χρωστά το όνομά του στους «γύφτους», στα «κατσιβέλια», που ζούσαν στην περιοχή.

Οι συνεντεύξεις μάς επιβεβαίωσαν, επιπλέον, όλες τις πληροφορίες που αντλήσαμε από τη βιβλιογραφία όσον αφορά τα προϊόντα της Αργαλαστής (βλ. σελ. 27 στην παρούσα εργασία) και, μάλιστα, πρόσθεσαν στον μακρύ κατάλογο των προϊόντων της τα φιρίκια, τα κάστανα και τα ρόδια, ενώ οι άνθρωποι που μας μίλησαν, μας τόνισαν ότι τα σύκα της Αργαλαστής ήταν φημισμένα και βραβευμένα σε εκθέσεις.

Οι βιβλιογραφικές πληροφορίες για τη νεότερη ιστορία της Αργαλαστής είναι λιγοστές, οπότε οι περισσότερες πληροφορίες μας προήλθαν από τις συνεντεύξεις που πήραμε κατά την επιτόπια έρευνά μας. Από τη συζήτηση με τον **κ. Ζμα** (75 ετών) προέκυψε ότι η περίοδος του Μεσοπολέμου ήταν μια περίοδος ακμής για τον τόπο. Ωστόσο, σύντομα, όταν ξεκίνησε η Κατοχή, το χωριό ερημώθηκε και ο κόσμος

---

<sup>137</sup> Τοπόσημα Αργαλαστής, Αρχιτεκτονική ανάλυση παραδοσιακών κτιρίων και συνόλων, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: <http://5a.arch.ntua.gr/project/5299/5531>

μετοίκησε στα περίχωρα. Ο κ. **Κουτσιφέλης** (70 ετών), καταστηματάρχης στην πλατεία του χωριού (βλ. εικ. 5 στο Παράρτημα), μίλησε για συνθήκες μεγάλης φτώχειας. Ενδιαφέρουσα πληροφορία αποτελεί η αναφορά και των δύο κατοίκων στον ανταλλακτικό χαρακτήρα των συναλλαγών της εποχής. Πιο συγκεκριμένα, μας έδωσαν την πληροφορία ότι η πιο συνήθης ανταλλαγή γινόταν με τους Ζαγοριανούς, οι οποίοι κατέβαιναν από τη Ζαγορά, για να ανταλλάξουν τις πατάτες τους με λάδι. Οι Αργαλαστιώτες έδιναν ένα κιλό λάδι για δέκα με δώδεκα κιλά πατάτες. Παρόμοια γινόταν και η ανταλλαγή που αφορούσε το σιτάρι. Αρκετοί Αργαλαστιώτες, όμως, φαίνεται να συμμετείχαν στην Αντίσταση, ενώ πολλοί ήταν εκείνοι που αργότερα, κατά τον Εμφύλιο, γνώρισαν τη φυλάκιση και την εξορία. Ο κ. **Δασκαλάκης** (73 ετών) μάς εξιστόρησε τη δική του οικογενειακή περιπέτεια, όταν ο πατέρας του εξορίστηκε πρώτα στη Μακρόνησο και έπειτα στην Ικαρία.

Στους μεγάλους σεισμούς του 1955-1957, μάθαμε πως οι Αργαλαστιώτες κοιμόνταν σε σκηνές ανά τρεις-τέσσερις οικογένειες, όλοι μαζί, ενώ τα παιδιά έκαναν μάθημα στην αυλή του σχολείου για λόγους ασφάλειας. Το κράτος, τότε, βοήθησε τους σεισμοπαθείς όχι μόνο στέλνοντας τρόφιμα, αλλά και παρέχοντας δάνεια για επισκευές και κατασκευή νέων κατοικιών, τα οποία στη συνέχεια οι κυβερνήσεις τούς τα χάρισαν.

Όσον αφορά τα τοπόσημα του χωριού, για το κοινοτικό κατάστημα (Δημαρχείο), από την επιτόπια έρευνά μας, και σύμφωνα με τους κ. Ζηργάνο και **Μυγδαλιά**, προέκυψε ότι το κατάστημα αυτό χτίστηκε επί Υψηλάντη και ανήκε στον Κων/νο Κοτσαμάνη (βλ. εικ. 16 στο Παράρτημα), ο οποίος έφερε από τη Ρουμανία επτά μουλάρια με φλουριά για να το χτίσει και να το χρησιμοποιήσει ως οικία του. Άγνωστο πώς, το οίκημα περιήλθε στην ιδιοκτησία της Εθνικής Τράπεζας και στη συνέχεια αγοράστηκε για λογαριασμό της Κοινότητας από τον Δημήτριο Παρρησιάδη. Η Κοινότητα χρησιμοποίησε τον πρώτο όροφο για να στεγάσει τα γραφεία της και ως καφενείο το ισόγειο. Στην πλατεία βρίσκεται, επίσης, και ένα πηγάδι (βλ. εικ. 1-2 στο Παράρτημα), στο οποίο, η παράδοση λέει, κατά τους κ. Ζηργάνο και Κουμπή, ότι επί Τουρκοκρατίας έπνιξαν τους κοτζαμπάσηδες. Ο κ. Μυγδαλιάς μάς έδωσε τα χαρακτηριστικά του πηγαδιού: το πηγάδι είναι τετράγωνο, είναι χτισμένο από πέτρα, έχει διαστάσεις 60x60 εκ., βάθος 15 μ. και ύψος νερού 9 μ. Σήμερα είναι σκεπασμένο και αποτελεί διακοσμητικό στοιχείο της πλατείας. Πέρυσι (2016), μάλιστα, κατά την ανάπλαση του χώρου το πηγάδι ανακαινίστηκε.

Όσον αφορά το κωδωνοστάσιο το των Αγίων Αποστόλων, ο κ. **Κοντογεωργίου**, μας πρόσθεσε την πληροφορία ότι την κατασκευή του είχε αναλάβει οικονομικά ο Κοντογιάννης, εύπορος Αργαλαστιώτης της διασποράς, που ζούσε στην Αμερική.

Για το Σχολαρχείο της Αργαλαστής μάθαμε πως υπαγόταν στο 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αρρένων Βόλου και ότι ιδρύθηκε με πρωτοβουλία των ενδιαφερόμενων γονέων, οι οποίοι πλήρωναν τους καθηγητές 300 δραχμές το μήνα, καθώς η εκπαίδευση δεν ήταν υποχρεωτική και αφορούσε, φυσικά, μόνο τα αγόρια. Το Παρθεναγωγείο, από την άλλη, τον καιρό που ήταν μαθήτριες οι μητέρες των κ. Ζηργάνου και Κουμπή, είχε πάρα πολλές μαθήτριες, οι οποίες διδάσκονταν κέντημα, πλέξιμο, ραπτική και υφαντική από την «κυρία Σωσώ» και ανάγνωση και γραμματική από την «κυρία Κωνσταντία», ενώ διευθύντρια ήταν η Ανθή Δράκου. Για τα σχολικά χρόνια μετά την Κατοχή, στα χρόνια της φτώχειας, ο κ. Ζμας μάς πληροφόρησε ότι η πολιτεία μοίραζε στους μαθητές γάλα και μουρουνέλαιο για να τονώσει τα λίγο ως πολύ υποσιτισμένα παιδιά. Η φοίτηση στο σχολείο δε, ήταν και απογευματινή. Η πρωινή παρακολούθηση λάμβανε χώρα από τις 6π.μ. ως τις 12μ.μ., ενώ η απογευματινή φοίτηση κάλυπτε δύο ώρες.

Από τη μαρτυρία **ανώνυμης Αργαλαστιώτισσας**, που συναντήσαμε κατά την επιτόπια έρευνάς μας, πήραμε μια πληροφορία που αφορά το μοναστήρι της Πάου. Σύμφωνα με αυτή, η προφορική παράδοση θέλει τις φθορές στα μάτια των Αγίων των τοιχογραφιών του ναού να είναι έργο των βλάσφημων Τούρκων. Ωστόσο, η βιβλιογραφία (βλ. Χαρίτο), φαίνεται να αναιρεί αυτόν τον ισχυρισμό, καθώς η συγκεκριμένη φθορά πρέπει μάλλον να αποδοθεί στη συνήθεια των χριστιανών να ξύνουν τις τοιχογραφίες και να χρησιμοποιούν την μπογιά σαν θαυματουργή σκόνη. Άλλη μία πληροφορία για το μοναστήρι μας ήρθε από τον κ. **Κοντογιάννη**: οι πειρατές, λέει η παράδοση, δωροδόκησαν τη μαγείρισσα της μονής, ώστε να φαρμακώσει κρυφά τους καλόγερους του μοναστηριού. Ο ίδιος μας πληροφόρησε και ότι η περιοχή στην οποία είναι χτισμένο το μοναστήρι λεγόταν «Γελαδομάντρια», αφού εκεί κοντά εκτρέφονταν αγελάδες.



## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

### 1. ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

#### 1.1.Γενικά χαρακτηριστικά του project

Στη μεταβιομηχανική εποχή, οπότε και κυριάρχησε η μετανεοτερική σκέψη αναφορικά με την εκπαίδευση, ζητούμενο είναι η αγωγή να επιτύχει αφενός τη μετατροπή του ατόμου σε αυτόνομο δρών υποκείμενο και δημιουργό, και αφετέρου τη διαλεκτική σχέση μεταξύ κοινωνικού και προσωπικού υποκειμένου. Η γνώση, δηλαδή, δε θα σημαίνει απάρνηση των μη γνωστικών πλευρών του εαυτού και, από την άλλη, θα πρέπει να ενσωματώνεται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και στην εμπειρία του ατόμου, ώστε να νοηματοδοτείται βιωματικά και υποκειμενικά (σύνδεση επιστημονικής με εμπειρικο-βιωματική γνώση στο πλαίσιο αυθεντικών καταστάσεων ζωής). Ταυτόχρονα, στόχος είναι να συζευχθούν διεπιστημονικά τα γνωστικά πεδία, που μέσα από τον επιμερισμό, την κατάτμηση και την εξειδίκευση των προηγούμενων εποχών, κατέστησαν αδύνατη την κατανόηση όλων εκείνων των εκφάνσεων της ζωής που συνιστούν αλληλένδετα μεταξύ τους πεδία. Για να επιτευχθούν οι παραπάνω παιδαγωγικοί σκοποί, μία από τις μεθόδους που έχει κριθεί ως κατάλληλη είναι αυτή των σχεδίων εργασίας (project), τα οποία μέσα από τη συστηματική παροχή ερευνητικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων, με τη χρήση κατάλληλων μέσων και τεχνικών, βοηθούν το παιδί να ανακαλύψει τη γνώση, να συνειδητοποιήσει τις ικανότητές του, να έρθει σε επαφή με τον πραγματικό κόσμο αμφισβητώντας την αντικειμενικότητά του, να αποκομίσει μεταγνωστικά (δεξιότητα αυτομάθησης) οφέλη και να αναπτυχθεί κοινωνικοσυναισθηματικά (ομαλή ένταξη στο κοινωνικό γίγνεσθαι). Πρόκειται, δηλαδή, γι' αυτό που ονομάζουμε «υψηλή παιδαγωγική».<sup>138</sup>

Τι ακριβώς είναι, όμως, το project; «Στο σχολικό χώρο ορίζουμε ως σχέδιο εργασίας κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής,

---

<sup>138</sup> Μουμουλίδου, Μ. (2006). *Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρητικό πλαίσιο και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 45-55· Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 225-227

που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων»<sup>139</sup>. Έναν ακόμη πιο συγκεκριμένο και εύληπτο ορισμό δίνει ο Katz: «είναι μια σε βάθος διερεύνηση ενός θέματος για το οποίο αξίζει να μάθουμε περισσότερα πράγματα. Η έρευνα διεξάγεται συνήθως από μικρή ομάδα παιδιών μιας τάξης, μερικές φορές από ολόκληρη την τάξη και άλλες φορές από ένα και μόνο παιδί. Το σημείο κλειδί ενός project είναι ότι πρόκειται για προσπάθεια να διεξαχθεί έρευνα η οποία σκόπιμα είναι εστιασμένη στην εύρεση απαντήσεων σε ερωτήσεις για ένα θέμα που θέτουν είτε τα παιδιά είτε ο δάσκαλος ή ο δάσκαλος σε συνεργασία με τα παιδιά»<sup>140</sup>.

Μέσα από το project, λοιπόν, ζητούμενο είναι τα βιώματα των μαθητών να αποτελέσουν αντικείμενο διδακτικής επεξεργασίας με στόχο την ατομική και κοινωνική αυτονομία. Η μορφή της διδασκαλίας είναι μείζονος σημασίας, καθώς δύναται να ενισχύει το προοδευτικό περιεχόμενο, το οποίο θα έμενε κενό νοήματος αν το όχημα της διδασκαλίας έμενε ένα παρωχημένο κήρυγμα<sup>141</sup>. Δεδομένου ότι το project έχει ως αφετηρία τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των ίδιων των παιδιών και έχει ως στόχο τη σύνδεση του διδαχθέντος περιεχομένου με τη ζωή του μαθητή, προκύπτει ότι έτσι αποδυναμώνεται η τυποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καθίσταται ανομοιογενής μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της επικράτειας<sup>142</sup>. Σε κάθε περίπτωση, όμως, στόχος είναι να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι εξαιτίας του εντυπωσιασμού αλλά και της αδρανοποίησης και της αποξένωσης που επέφερε η τεχνολογία, έχουν την ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή, για δράση, η οποία δεν έπεται της γνώσης, αλλά ενισχύει τα κίνητρα για μάθηση. Πρέπει, λοιπόν, να απαλλαγούμε από τους χωροχρονικούς

---

<sup>139</sup> Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, ό.π., σ. 221

<sup>140</sup> Helm, J. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση: μικροί ερευνητές* (Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 2

<sup>141</sup> Χρυσοφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία: η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 21-24

<sup>142</sup> Χρυσοφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία: η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, σ. 43, 58, 59

περιορισμούς (ενιαιοποίηση εσωσχολικής με την εξωσχολική ζωή)<sup>143</sup>, την τυποποίηση, τη «μετωπική» διδασκαλία και τον βερμπαλισμό, ήτοι τη δασκαλοκεντρική ή βιβλιοκεντρική μάθηση, για χάρη μιας μάθησης μαθητοκεντρικής, αν θέλουμε να τονώσουμε τη διάθεση για έρευνα, που θα δημιουργήσει ένα πνεύμα κριτικό, μία σκέψη δημιουργική. Η συσσώρευση γνώσεων είναι ένα είδος δονκιχωτισμού, αν σκεφτούμε πως οι γνώσεις που δεν έχουν αποκτηθεί με τη δραστηριοποίηση είναι καταδικασμένες να ξεχνιούνται. Με άλλα λόγια, τη θέση της γνώσης πρέπει να πάρει η σκέψη<sup>144</sup>.

Στο project, λοιπόν, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της δράσης και της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών. Η αυτενέργεια τα βοηθά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αλλά και να ανακαλύψουν τα χαρίσματα και δεξιότητές τους<sup>145</sup>. Γι' αυτό και είναι σημαντικό τα θέματα να επιλέγονται με βάση τα ενδιαφέροντά τους και να εκκινούν από τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους<sup>146</sup>. Η δραστηριοποίηση έξω από το στενό οικογενειακό περιβάλλον, η συνεργασία μεταξύ των παιδιών, που προκαλεί την ανταλλαγή απόψεων, αλλά και την ανάγκη επίλυσης αντιθέσεων και συγκρούσεων, και η ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών βοηθούν, επίσης, τα παιδιά να ανακαλύψουν το εγώ τους και να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους<sup>147</sup>. Ωστόσο, σημαντική είναι και η ενεργητική συμμετοχή των γονιών, καθώς έτσι δημιουργείται ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, που ενισχύει τη συμπληρωματικότητα των ρόλων του εκπαιδευτικού και του γονέα, αλλά και συσφίγγει τη σχέση γονιού και παιδιού<sup>148</sup>. Οι γονείς απολαμβάνουν να επισκέπτονται το σχολείο και να λύνουν απορίες των παιδιών για θέματα που γνωρίζουν ή να παρακολουθούν τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών τους, θαυμάζοντας πόσα πολλά έμαθαν τα παιδιά μέσα από τα σχέδια εργασίας. Συχνά, αποκτούν, μάλιστα, το

---

<sup>143</sup> Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, ό.π., σ. 227

<sup>144</sup> Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, ό.π., σσ. 62-69

<sup>145</sup> Helm, J. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση: μικροί ερευνητές* (Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.), ό.π., σσ. 2-5

<sup>146</sup> Katz, L. & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος Project: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας* (Ρ. Λαμπρέλλη, Μτφρ.). Αθήνα: Ατραπός, σ. 156

<sup>147</sup> Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική παιδαγωγική*. Αθήνα, σ. 107, 115, 119-121· Piaget, J. (2000). *Περί Παιδαγωγικής* (Μ. Αβαριτσιώτη Μτφρ.), ό.π., σ. 180-181

<sup>148</sup> Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσοφίδης, Κ. Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Ε.Υ.Ε.Π. Κ.Π.Σ. Αθήνα: Πατάκης, σ. 191-192

κίνητρο για οικογενειακές εκδρομές ή αγορά βιβλίων και υλικών, που σχετίζονται με το project, για δραστηριότητες των παιδιών στο σπίτι<sup>149</sup>.

### 1.2. Θεματολογία και φάσεις του project

Τα πάντα μπορούν, ουσιαστικά, να αποτελέσουν θέμα για την οργάνωση και διεκπεραίωση ενός σχεδίου εργασίας. Βασική προϋπόθεση είναι να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, με την επισήμανση πως η παρέμβαση του εκπαιδευτικού για διεύρυνση των ενδιαφερόντων των παιδιών είναι θεμιτή. Αν επιχειρήσουμε μια κατηγοριοποίηση, θα λέγαμε ότι αυτά μπορούν να είναι: θέματα που προκύπτουν από τα διδασκόμενα μαθήματα (π.χ. η κοινωνική οργάνωση των μελισσών), θέματα καθολικής αναφοράς (π.χ. ο κύκλος της ζωής), θέματα μακρο-εννοιών (π.χ. μορφή), θέματα μακρο-δεξιοτήτων (π.χ. άσκηση στην επικοινωνία ή την κριτική σκέψη), θέματα κοινωνικού προβληματισμού (π.χ. ξενοφοβία), θέματα που αφορούν τους προβληματισμούς των μαθητών (π.χ. φιλία), θέματα παιδικού ενδιαφέροντος (π.χ. δεινόσαυροι), θέματα πειραματικής διερεύνησης (π.χ. ο ρόλος του ήλιου και του νερού στην ανάπτυξη των φυτών) και θέματα δημιουργικής σύνθεσης και κατασκευών (εικαστικά έργα, χρηστικές κατασκευές κ.λπ.)<sup>150</sup>. Ας δούμε, όμως, πώς οργανώνεται ένα σχέδιο εργασίας.

**Πρώτη φάση (φάση σχεδιασμού-προβληματισμού):** Αφού επιλεγεί το θέμα με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τη συνδρομή του δασκάλου, παιδιά και δάσκαλος δοκιμάζουν τις δυνατότητες του θέματος φτιάχνοντας διαγράμματα προγραμματισμένου σχεδιασμού με επίκεντρο το επιλεγμένο θέμα και μια ποικιλία από μικρές ενότητες ή επιμέρους προτάσεις με τη βοήθεια του αναλυτικού προγράμματος, τις έννοιες που ενυπάρχουν στο θέμα ή τις απορίες των παιδιών. Τα διαγράμματα βοηθούν το δάσκαλο να προβλέψει τις κατευθύνσεις που μπορεί να πάρει το project, τις δυνατότητες ανάπτυξης του θέματος και τις δραστηριότητες που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε αυτό: αν υπάρχουν ειδικοί που μπορούν να επισκεφτούν το σχολείο, αν υπάρχουν γονείς που μπορούν να βοηθήσουν, πώς

---

<sup>149</sup> Helm, J. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση: μικροί ερευνητές* (Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.), ό.π., σ. 12

<sup>150</sup> Μασσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, ό.π., σσ. 229-235

μπορούν να εμπλακούν οι γονείς, αν υπάρχουν χώροι για επίσκεψη, από ποιες πηγές μπορεί να αντληθεί υλικό, πώς θα αναπαρασταθούν τα πορίσματα της έρευνας κ.λπ.<sup>151</sup>.

Η πρώτη φάση του project ξεκινά, ουσιαστικά, με τη δημιουργία κοινών εμπειριών πάνω στο επιλεγμένο θέμα. Στη γωνιά της συζήτησης ή στη γωνιά του θεάτρου ή μέσα από τη ζωγραφική μπορούν να ελεγχθούν οι πρότερες εμπειρίες και εικόνες των παιδιών, που αφορούν το θέμα. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες, μπορούν να προκύψουν κατάλογοι ή διαγράμματα στο καβαλέτο ή πάνω σε έναν προβολέα διαφανειών. Στόχος είναι να διατυπωθούν, τελικά, τα ερωτήματα εκείνα που ενδιαφερόμαστε να διερευνήσουμε μέσα από το σχέδιο εργασίας. Σημαντικό είναι σ' αυτή την πρώτη φάση, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια του project να καταγράφονται οι ημερομηνίες πάνω στα έργα των παιδιών ή της ομάδας (π.χ. ζωγραφιές), ώστε να είμαστε στο τέλος σε θέση να παρατηρήσουμε την ποιότητα της πορείας της μαθησιακής διαδικασίας<sup>152</sup>.

**Δεύτερη φάση (φάση της υλοποίησης):** Στη φάση αυτή υλοποιείται το πρόγραμμα που έχει προκαθοριστεί, ώστε τα παιδιά να βρουν απαντήσεις στους προβληματισμούς τους - άντληση πληροφοριών μέσα από την άμεση παρατήρηση και την προσωπική εμπειρία (επισκέψεις, συνεντεύξεις κ.λπ.), αλλά και μέσα από δευτερεύουσες πηγές, όπως τα βιβλία και το διαδίκτυο. Να πούμε στο σημείο αυτό ότι οι επισκέψεις πρέπει να οργανώνονται καλά από τον εκπαιδευτικό, ώστε να εξασφαλιστεί η ασφάλεια των μαθητών, αλλά και η αποτελεσματικότητα όσον αφορά την έρευνα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει πραγματοποιήσει προηγουμένως μια πρώτη επίσκεψη στο χώρο ενδιαφέροντος για αυτούς ακριβώς τους λόγους. Στο υλικό της έρευνας που συγκεντρώνεται σιγά-σιγά, περιλαμβάνονται και φωτογραφίες, βίντεο ή ηχογραφήσεις, που καταγράφουν τις ερευνητικές εμπειρίες των μαθητών και θα γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας, αργότερα, μέσα στην τάξη. Στο πλαίσιο της επεξεργασίας των εμπειριών, οι μαθητές ζωγραφίζουν, κατασκευάζουν και δραματοποιούν. Στόχος είναι η εμπάθυση. Όταν, πια, το ενδιαφέρον των παιδιών

---

<sup>151</sup> Helm, J. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση: μικροί ερευνητές* (Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.), ό.π., σσ. 36-38

<sup>152</sup> Helm, J. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση: μικροί ερευνητές* (Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.), ό.π., σσ. 38-46

αρχίσει να ατονεί, σκόπιμο είναι ο εκπαιδευτικός να επιδιώξει μια συζήτηση που θα προετοιμάσει τη μετάβαση στη τελευταία φάση του project<sup>153</sup>.

**Τρίτη φάση (φάση της ολοκλήρωσης και της αξιολόγησης):** Εδώ λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες κορύφωσης του project. Πρόκειται, συνήθως, για κάποια μικρή θεατρική παράσταση ή την παρουσίαση μιας έκθεσης με έργα των παιδιών στις οποίες καλούνται ως θεατές οι συμμαθητές των παιδιών ή οι γονείς. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες επιτυγχάνεται η εμπέδωση των νεοαποκτηθεισών γνώσεων και δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να μοιραστούν με τους άλλους τις εμπειρίες τους, πράγμα που συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του ενδιαφέροντος για μάθηση τόσο στα ίδια τα παιδιά που συμμετείχαν στο project όσο και στα παιδιά-επισκέπτες. Στη φάση αυτή σημαντικό είναι να γίνει και η αξιολόγηση του έργου που επετεύχθη με βάση τους στόχους που είχαν τεθεί κατά τη φάση του σχεδιασμού και της οργάνωσης. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω της συζήτησης, οπότε και η ομάδα κουβεντιάζει για τα επιτεύγματά της, τις δυσκολίες που πιθανόν συνάντησε κ.λπ. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει όχι μόνο στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών, αλλά και στην καλύτερη οργάνωση μελλοντικών σχεδίων εργασίας<sup>154</sup>.

---

<sup>153</sup> Katz, L. & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος Project: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας* (Ρ. Λαμπρέλλη, Μτφρ.), ό.π., σσ. 197-215

<sup>154</sup> Katz, L. & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος Project: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας* (Ρ. Λαμπρέλλη, Μτφρ.), ό.π., σσ. 219-222

## ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

### ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΚΑΤΑΛΟΙΠΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

#### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο συγκεκριμένο project το θέμα επελέγη ως θέμα άμεσου ενδιαφέροντος των παιδιών, καθώς αφορά στον τόπο τον οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται καθημερινά. Πρόκειται, επομένως, για θέμα που προσφέρεται για ενεργή συμμετοχή τόσο των ίδιων των παιδιών, αλλά και των γονιών τους, οι οποίοι συνήθως είναι από πρόθυμοι ως και ενθουσιώδεις να μοιραστούν τις γνώσεις τους για τον πατρογονικό τους τόπο, αλλά και να μάθουν περισσότερα με την ευκαιρία της έρευνας.

Για την επιτυχία του project, καλό είναι ο χώρος να διαμορφωθεί καταλλήλως, ώστε τα παιδιά να μπορούν να ασχοληθούν με τις διάφορες δραστηριότητες σε οργανωμένες «γωνιές», αλλά και να εκθέσουν το σύνολο του έργου τους στη «γωνιά της Αργαλαστής», όπου και θα συγκεντρώνονται για να κουβεντιάσουν κατά τις διάφορες φάσεις του project. Η «γωνιά» αυτή θα βοηθήσει τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις σε σχέση με το παρελθόν, όσον αφορά τη φυσιογνωμία του τόπου και τον αλλοτινό τρόπο ζωής, να αντιληφθούν το πέρασμα του χρόνου μέσα από τις διαφορές ανάμεσα στο χθες και το σήμερα και να βγάλουν σχετικά συμπεράσματα<sup>155</sup>.

Για τη διεκπεραίωση του project θα εφαρμοστεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, θα δημιουργηθούν, δηλαδή, μικρές ομάδες, ανομοιογενείς ως προς την ηλικία, το φύλο, τις ικανότητες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών. Ωστόσο, θα υπάρξουν δραστηριότητες στις οποίες θα συμμετάσχει και το σύνολο της τάξης. Στόχος είναι οι διάφορες ομάδες να συναντιούνται συχνά στη «γωνιά της Αργαλαστής», ώστε να ενημερώνουν η μία την άλλη για την πρόοδο των εργασιών τους, να μοιράζονται τα ευρήματα της έρευνας και τα αποτελέσματα των

---

<sup>155</sup> Cooper, H. (2004). *Exploring Time and Place Through Play*. London: David Fulton Publishers, pp. 41-42

δραστηριοτήτων τους, να οργανώνονται τα επόμενα βήματα έρευνας στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης<sup>156</sup>.

Η προσέγγιση του θέματος θα γίνει διαθεματικά και διεπιστημονικά, εναρμονισμένα με το πνεύμα του Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου, ενώ οι στόχοι που θα τεθούν, και τους οποίους αναφέρουμε αμέσως παρακάτω, μπορούν να μην τεθούν εξ αρχής και αυστηρά, αλλά να αναδυθούν ή να τροποποιηθούν κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του σχεδίου<sup>157</sup>.

---

<sup>156</sup> Fray, K. (2005). *Η μέθοδος project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (Κ. Μάλλιου, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

<sup>157</sup> Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Η εφαρμογή της μεθόδου project σε ελληνικά νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Τυθωθήτω, σσ. 213-215



## 2. ΣΤΟΧΟΙ

- Να συνειδητοποιήσουν ότι η Αργαλαστή είναι ένας τόπος που εκτείνεται πέρα από το σπίτι, το σχολείο και γενικότερα τους τόπους που δραστηριοποιούνται τα ίδια.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι το χωριό υπήρχε πριν εκείνα γεννηθούν, πριν γεννηθούν οι γονείς, ακόμα και οι παππούδες τους.
- Να συσχετίσουν κτίρια με διάφορες ιστορίες.
- Να συσχετίσουν στοιχεία της καθημερινότητας με άλλες εποχές.
- Να γνωρίσουν καλύτερα την πλατεία του χωριού τους.
- Να γνωρίσουν το Παρθεναγωγείο.
- Να έρθουν σε επαφή με το μοναστικό βίο και τη μοναστηριακή αρχιτεκτονική.
- Να γνωρίσουν τα γεφύρια και τις βρύσες του χωριού τους.
- Να εξοικειωθούν με τη λειτουργία των παραπάνω χώρων στο παρελθόν.
- Να συνειδητοποιήσουν τις αλλαγές που φέρνει ο χρόνος.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.
- Να επικοινωνήσουν, να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν στο πλαίσιο της ομάδας.
- Να εκφραστούν προφορικά, αλλά και μέσα από τη ζωγραφική και το θεατρικό παιχνίδι.

### 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 3.1.Α' φάση: Σχεδιασμός – προβληματισμός

Μετά την επιλογή του θέματος, έρχεται η στιγμή που μέσα από τη συζήτηση, αλλά και τη ζωγραφική, τις κατασκευές κ.λπ. θα προκύψει ένα διάγραμμα με τις γνώσεις και τις ιδέες που εξέφρασαν τα παιδιά γύρω από το θέμα. Το διάγραμμα αυτό συνιστά και την πρώτη αξιολόγηση. Στη διαδικασία αυτή σημαντική είναι η συνδρομή της νηπιαγωγού, η οποία ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφραστούν μέσα από ερωτήσεις και δραστηριότητες. Ενδεικτικά, η νηπιαγωγός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν το αγαπημένο τους μέρος στο χωριό και με αφορμή τις ζωγραφιές τους να συζητήσουν για τις ομορφιές του τόπου τους. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω ερωτήσεις με τις οποίες η νηπιαγωγός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εκθέσουν τις γνώσεις τους για τον τόπο.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποιο μέρος του χωριού επισκέπτεστε πιο συχνά με τους γονείς ή τους παππούδες σας;
- Θυμάστε να μου περιγράψετε την πλατεία του χωριού; Τι έχει στην πλατεία;
- Ποιες δραστηριότητες γίνονται στην πλατεία μας, κυρίως το καλοκαίρι;
- Ποια αξιοθέατα έχει το χωριό μας; Ξέρετε κανένα σημαντικό μέρος; Τι θα έπρεπε να δει ένας ξένος που έρχεται πρώτη φορά στο χωριό;
- Ποια μέρη της Αργαλαστής γνωρίζετε; Έχει κανένας σας ακουστά την Πάου;
- Ξέρετε τι είναι το μοναστήρι; Ποιοι ζουν στο μοναστήρι; Πώς είναι η ζωή τους εκεί;
- Όταν πηγαίνετε βόλτες στο δάσος βλέπετε κατασκευές που έχουν φτιαχτεί για τους περαστικούς;
- Πώς περνάει κανείς τη μια πλευρά στην άλλη, όταν συναντά έναν χείμαρρο;
- Όποιος κάνει πεζοπορία στη φύση, μπορεί κάπου να ξεδιψάσει;
- Σε τι χρησίμευαν τα γεφύρια και οι βρύσες στα παλιά χρόνια;
- Πώς ζούσαν οι άνθρωποι του χωριού τον παλιό καιρό; Με τι ασχολούνταν;
- Τι προϊόντα βγάζει το χωριό μας;

- Τα παιδιά πήγαιναν στο σχολείο; Πώς νομίζετε ότι ήταν το σχολείο τότε; Έμοιαζε με το σχολείο σήμερα; Ποιες διαφορές είχε;
- Έχετε ακούσει καμιά εντυπωσιακή ιστορία για το χωριό από τους γονείς ή τους παππούδες σας;

Μέσα από τη συζήτηση προκύπτουν απορίες εκ μέρους των παιδιών και η επιθυμία να μάθουν περισσότερα για τον τόπο τους. Από τις απορίες αυτές προκύπτει στη συνέχεια ένα νέο διάγραμμα με τις πληροφορίες που θέλουν να αποκτήσουν τα παιδιά για το θέμα. Το νέο διάγραμμα θα κατευθύνει την εργασία των παιδιών, μετά την ομαδοποίηση των ερωτήσεων σε υποθέματα, όταν τα παιδιά διαλέξουν, πια, την ομάδα τους με βάση το υπόθεμα που τους κεντρίζει περισσότερο το ενδιαφέρον.

Ενδεικτικά υποθέματα:

- Η πλατεία του χωριού
- Το Παρθενάγωγείο
- Το μοναστήρι στην Πάου
- Οι βρύσες και τα γεφύρια της Αργαλαστής

Με βάση τα ερωτήματα, τα υποθέματα και τις ομάδες ακολουθεί συζήτηση για την οργάνωση της έρευνας. Οι ομάδες, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, συναποφασίζουν πώς θα συλλεχθούν τα δεδομένα: αναζήτηση πληροφοριών μέσα από βιβλία, μέσα από το διαδίκτυο, μέσα από φωτογραφίες και επισκέψεις. Το υλικό που θα συλλεχθεί, μαζί με αντικείμενα που ίσως μπορούν γονείς και παιδιά να δανείσουν για τις ανάγκες του project στο Νηπιαγωγείο (φωτογραφίες από την Αργαλαστή, οικογενειακές φωτογραφίες από περασμένες γενιές, βιβλία και αντικείμενα που ανήκουν πλέον στην κατηγορία του παλιού και του παραδοσιακού) θα συγκεντρωθούν στη «γωνιά της Αργαλαστής».

Στη φάση αυτή προγραμματίζεται μια πρώτη επίσκεψη του εκπαιδευτικού στα μέρη που θα περιλαμβάνει η εκπαιδευτική επίσκεψη. Στόχος είναι να ελεγχθεί η ευκολία της πρόσβασης, να εξασφαλιστεί η ασφάλεια των παιδιών και να προηγηθεί μια κατατοπιστική πρώτη συζήτηση με τους υπευθύνους των χώρων ή τους ανθρώπους που είναι πρόθυμοι να δεχθούν τις ερωτήσεις των παιδιών στο πλαίσιο μιας κουβέντα που θα προσιδιάζει στον τύπο της ημιδομημένης συνέντευξης. Στην

ίδια φάση οργανώνονται και οι επισκέψεις ειδικών στο Νηπιαγωγείο μας με στόχο την άντληση περισσότερων πληροφοριών για το θέμα. Είναι, επίσης, μια καλή στιγμή για να ενημερωθούν οι γονείς γύρω από το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας και την πρόθεση του Νηπιαγωγείου να δεχτεί τη ενεργή συμμετοχή τους σε αυτό. Η ενημέρωση αυτή μπορεί να γίνει με τη μορφή μιας επιστολής που θα γράψουν τα ίδια τα παιδιά, και στην οποία θα αναφέρεται το θέμα του project, αλλά και το είδος της βοήθειας που περιμένουμε.

### 3.2.Β' φάση: Υλοποίηση

Την επόμενη μέρα τα νήπια φέρνουν στην τάξη τις πληροφορίες, τις εικόνες και τα αντικείμενα που συνέλεξαν κατά την έρευνά τους μαζί με τους γονείς. Το υλικό αυτό, καθώς επιδεικνύεται και εκτίθεται, λειτουργεί ανατροφοδοτικά σε σχέση με το ενδιαφέρον των παιδιών, δημιουργεί νέα ερωτήματα και δίνει ερεθίσματα για δραστηριότητες.

Προετοιμάζοντας την επίσκεψή μας στα επιλεγμένα τοπόσημα της Αργαλαστής, μαθαίνουμε στα παιδιά ένα ποίημα που βρέθηκε στο μικρό βιβλίο του Κ.Α. Ρακή και είναι αφιερωμένο στην Αργαλαστή:

Τι να πρωτοθυμηθώ χωριό μου,  
πλούσιο σε νοικοκυριό,  
σαν θωρό το φλάμπουρό σου,  
το ψηλό καμπαναριό!

Κολυμπάς στους ελαιώνες,  
μες στ' αμπέλια, στις συκιές.  
Σε δροσίζουν φρέσκ' αγέρια  
και οι πράσινες πλαγιές.

Έχεις όμορφα ξωκκλήσια  
σπίτια με κληματαριές,  
ρεματιές, πουλιά γεμάτες,

γραφικές ακρογιαλιές.  
Δροσερή ανάσα παίρνεις  
απ' τον Παγασητικό,  
απ' το δασωμένο Πήλιο  
και το Αιγαίο τ' ανοικτό.

Δεν σε λύγισαν οι μπόρες  
Και οι δύσκολοι καιροί.  
Στέκεσαι μπροστά μου ολόρθη  
Χαρωπή και λυγερή.

Με καμάρι σ' αγναντεύω  
πούσαι πάντα γελαστή.  
Τέτοια κάλλη αλλού δεν βρήκα,  
όμορφή μου Αργαλαστή.

Η επεξεργασία του ποιήματος με συζήτηση έχει ως στόχο την ανάδειξη νέων ερωτημάτων που θα επιχειρηθεί να λυθούν κατά την επίσκεψή μας στα προεπιλεγμένα μέρη του ενδιαφέροντός μας, αλλά και από την επίσκεψη ειδικών στο χώρο του Νηπιαγωγείου.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Είναι, στ' αλήθεια, το χωριό μας «πλούσιο σε νοικοκυριό»;
- Γιατί, νομίζετε, ο συγγραφέας λέει ότι φλάμπουρο του χωριού μας είναι το καμπαναριό της πλατείας μας;
- Με τι δέντρα είναι γεμάτη η Αργαλαστή; Εσείς ξέρετε άλλα από αυτά;
- Από ποια θάλασσα βρέχονται τα μέρη του χωριού μας;
- Ποιους δύσκολους καιρούς πέρασε η Αργαλαστή; Ξέρετε ιστορίες από τους γονείς και τους παππούδες σας;
- Είναι, πράγματι, τόσο όμορφο το χωριό μας; Τι έχει που το κάνει τόσο όμορφο;

Με αφορμή την επεξεργασία του ποιήματος, συγκεντρώνονται νέα ερωτήματα, για να απαντηθούν κατά την εκπαιδευτική επίσκεψη είτε κατά την αυτοψία είτε μέσω της κουβέντας μας με τους κατοίκους του χωριού. Κατά την επεξεργασία του ποιήματος, να σημειωθεί εδώ, πως τα παιδιά μπορούν να εντοπίσουν πάνω στο χάρτη<sup>158</sup> της Μαγνησίας την Αργαλαστή και τα γύρω μέρη, τον Παγασητικό κόλπο και το Αιγαίο πέλαγος.

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να αξιοποιήσουν τις οπτικές, ακουστικές και οσφρητικές εικόνες του ποιήματος, ώστε, μέσω των αναμνήσεών τους, αλλά και με τη φαντασία τους, να ζωγραφίσουν την ωραία Αργαλαστή.

### Εκπαιδευτική επίσκεψη

Η επόμενη δραστηριότητα μπορεί να είναι η επίσκεψη: α) στην πλατεία και το Παρθεναγωγείο της Αργαλαστής (βλ. εικ. 4-7 & 14-15 στο Παράρτημα), β) στο πέτρινο γεφύρι και τη βρύση στο Κατσιλοχώρι (βλ. εικ. 17-21 στο Παράρτημα), γ) στο μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου (βλ. εικ. 22 στο Παράρτημα). Πριν την επίσκεψη, έχουμε ενθαρρύνει τα παιδιά να έχουν μαζί τους τα απαραίτητα μέσα για την καταγραφή των εμπειριών τους, όπως φωτογραφική μηχανή, κάμερα και μαγνητόφωνο, το υλικό των οποίων θα επεξεργαστούμε την επόμενη μέρα μέσα στην τάξη.

Κατά τη στάση μας στην πλατεία τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να τριγυρίσουν, με την παρότρυνση να είναι παρατηρητικά ως προς τον περιβάλλοντα χώρο. Στη συνέχεια, οδηγούνται στην εκκλησία των Αγίων Αποστόλων και μπροστά από το κωδωνοστάσιο της πλατείας για μια προκαθορισμένη μικρή ξενάγηση από εκπρόσωπο του ναού ή του Δήμου. Το ενδιαφέρον εστιάζεται, επιπλέον, στο πηγάδι της πλατείας, κυρίως στη χρησιμότητα που αυτό είχε σε παλιότερες εποχές. Κατά την παραμονή μας στην πλατεία, τα παιδιά θα μπορούσαν να ξεκουραστούν στο «Κοινοτικό», το κοινοτικό κατάστημα της πλατείας, κάτω από το Δημαρχείο, όπου

---

<sup>158</sup> Οι χάρτες, οι πίνακες, οι φωτογραφίες, τα εικονογραφημένα έντυπα κ.λπ. είναι το απαραίτητο οπτικό υλικό για να μπορέσουμε να αισθητοποιήσουμε την ιστορική αφήγηση, ώστε να κατανοήσουν τα παιδιά το αφηρημένο στοιχείο. Τσιαντούλη, Ε. (2014). Διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Συμμετρία, σ. 69

θα ακούσουν πληροφορίες για τον πρώτο Δήμαρχο της κοινότητας, Ευάγγελο Σταμούλη (βλ. εικ. 16 στο Παράρτημα), και θα δοκιμάσουν τοπικά προϊόντα (ντόπιο λάδι και βούτυρο πάνω σε ψωμί, αποξηραμένα σύκα, γλυκά του κουταλιού κ.ο.κ.).

Στο Παρθεναγωγείο τα παιδιά μαθαίνουν ότι κάποτε η εκπαίδευση κοριτσιών και αγοριών ήταν διαφορετική και έρχονται σε επαφή με αντικείμενα που χρησιμοποιούνταν άλλοτε στο σχολικό χώρο: χειροκίνητο κουδούνι, σχολική ένδυση, είδη ραπτικής, εργόχειρα των μαθητριών κ.λπ. Στο πλαίσιο μιας βιωματικής προσέγγισης, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν ένα είδος εργαστηρίου στο χώρο, όπου με έναν παιδικό αργαλειό<sup>159</sup> και τις οδηγίες της εκπαιδευτικού θα υφάνουν ένα μικρό πολύχρωμο υφαντό.

Στο Κατσιλοχώρι, τα παιδιά ακολουθούν το μονοπάτι υπό την καθοδήγηση και την προστασία των συνοδών τους, μέχρι να φτάσουν στο πέτρινο τοξωτό γεφύρι. Εκεί, μέσα στη φύση, η νηπιαγωγός προτρέπει τα παιδιά να ξεκουραστούν παίρνοντας βαθιές ανάσες και παρατηρώντας τον περιβάλλοντα χώρο με όλες τους τις αισθήσεις (να ακούσουν τα πουλιά, να μυρίσουν τα χλωρά φύλλα και το νοτισμένο χώμα κ.λπ.). Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να περπατήσουν πάνω στο γεφύρι, να αγγίξουν τα δομικά του υλικά και να μετρήσουν τις αποστάσεις με διάφορες ανθρωπομετρικές μονάδες μέτρησης, όπως η παλάμη ή ο διασκελισμός. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο σχήμα του γεφυριού και στα υλικά κατασκευής του, που το κάνουν να φαίνεται απόλυτα εναρμονισμένο με το φυσικό τοπίο. Η νηπιαγωγός ανοίγει μια συζήτηση με τα παιδιά για τη χρησιμότητα αυτού του γεφυριού άλλοτε και τώρα.

Στη βρύση του Κατσιλοχωρίου, μία από τις στεγασμένες κρήνες της Αργαλαστής, που βρίσκεται ανάμεσα σε μεγάλα, αιωνόβια πλατάνια, η νηπιαγωγός ενημερώνει τα παιδιά ότι ο κατασκευαστής της βρύσης μάς είναι άγνωστος, ωστόσο η βρύση πρέπει να βρίσκεται εκεί πάνω από 100 χρόνια. Ο θρύλος, μάλιστα, θέλει έναν βοσκό να πλησιάζει τη βρύση μια νύχτα, και οι νεράιδες να του παίρνουν τη μιλιά<sup>160</sup>. Με αφορμή αυτή τη μικρή ιστορία, η νηπιαγωγός μοιράζει ρόλους και προτρέπει τα παιδιά να τη δραματοποιήσουν: τα παιδιά καλούνται να λύσουν

---

<sup>159</sup> Ενδεικτικά:

[https://www.letsplay.gr/indexToys.php#!toy/5/27WN?utm\\_content=%CE%91%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%8C%CF%82%20&utm\\_source=skrouz.gr&utm\\_medium=referral&utm\\_campaign=skrouzClicks](https://www.letsplay.gr/indexToys.php#!toy/5/27WN?utm_content=%CE%91%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%8C%CF%82%20&utm_source=skrouz.gr&utm_medium=referral&utm_campaign=skrouzClicks)

<sup>160</sup> Γυμνάσιο Αργαλαστής, έντυπο «Βρύσες του Νοτίου Πηλίου»

δημιουργικά το πρόβλημα που θα αναφανεί, πώς δηλαδή θα γίνει φανερό κατά τη δραματοποίηση ότι ο βοσκός έχασε τη λαλιά του. Στο τέλος, συζητούν για τη χρησιμότητα της βρύσης άλλοτε και σήμερα, και γεμίζουν όλοι τα παγούρια τους με φρέσκο νερό.

Στο μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου, εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του χώρου, τα παιδιά ξεναγούνται επισήμως από εκπρόσωπο της μονής θαυμάζοντας με τον προσήκοντα σεβασμό τα διάφορα κτίσματα και μέρη του μοναστηριού, όπως και τον δενδρόνα που το περιβάλλει. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο ναό με τις παμπάλαιες τοιχογραφίες του, τα ανάγλυφα και τα χαράγματά του, αλλά και στη βρύση του περιβόλου. Το ζητούμενο είναι να παρατηρήσουν τα παιδιά τη φθορά που επιφέρει ο χρόνος πάνω στα αντικείμενα –εν προκειμένω στις τοιχογραφίες και τις φορητές εικόνες του ναού– είτε εξαιτίας των συνθηκών του περιβάλλοντος (καπνός, υγρασία κ.λπ.) είτε εξαιτίας της ανθρώπινης δράσης (απόξεση «θαυματουργών» οφθαλμών των Αγίων).

#### Αξιοποίηση της επίσκεψης μέσα στην τάξη

Μετά την επίσκεψη, συγκεντρωνόμαστε στη «γωνιά της Αργαλαστής», για να εκθέσουμε το φωτογραφικό και άλλο υλικό που συγκεντρώσαμε, ώστε να επαναφέρουμε στη μνήμη τις εμπειρίες μας. Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να αναδιηγηθούν ιστορίες που άκουσαν, να ζωγραφίσουν ή να κατασκευάσουν όσα τους έκαναν εντύπωση. Κατά την επανεξέταση αυτή σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να καταγράφει τις δραστηριότητες των παιδιών και να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα που αφορούν την ανάπτυξη της αντίληψης και την εξέλιξη των δεξιοτήτων τους με βάση τις αναπαραστάσεις τους, οι οποίες θα ανατροφοδοτήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και θα δώσουν το έναυσμα για μεγαλύτερη εμπάθунση<sup>161</sup>.

Στο πλαίσιο αυτής της επανεξέτασης η νηπιαγωγός μπορεί να προτείνει στα παιδιά να παίξουν το παιχνίδι των αισθήσεων, ώστε να αξιολογηθεί συνολικά η

---

<sup>161</sup> Helm, J. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση: μικροί ερευνητές* (Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.), ό.π., σσ. 83-87· Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Η εφαρμογή της μεθόδου project σε ελληνικά νηπιαγωγεία*, ό.π., σ. 28



διαδικασία της επίσκεψης. Μέσα σε ένα καλάθι έχουν τοποθετηθεί φωτογραφίες και εικόνες από όσα τα παιδιά είδαν, άγγιξαν, άκουσαν, μύρισαν και γεύτηκαν στην Αργαλαστή. Στον τοίχο έχουν επικολληθεί 5 ευμεγέθη κανσόν χαρτόνια που υποδεικνύουν με πολυτροπικά κείμενα τις 5 αισθήσεις:



Τα παιδιά καλούνται να επικολλήσουν με επανατοποθετούμενη κόλλα-πλαστελίνη την κάθε εικόνα (κτίσματα, φυτά, πουλιά, δομικά υλικά, τοπικά εδέσματα κ.λπ.) στο χαρτόνι που ταιριάζει προσέχοντας να μη συμπεριλάβουν εικόνες που σκόπιμα έχουν επιλεγεί να είναι άσχετες με τις αισθήσεις ή με όσα βίωσαν τα παιδιά κατά την επίσκεψή τους στα διάφορα τοπόσημα του χωριού.

Υπόθεμα: Η πλατεία του χωριού

Τα παιδιά της πρώτης ομάδας βρίσκουν με τη βοήθεια των γονιών τους και φέρνουν στο νηπιαγωγείο φωτογραφίες από άλλες πλατείες χωριών, του Πηλίου ή και άλλων περιοχών, σύγχρονες ή και παλαιότερες που μπορεί να υπάρχουν στα οικογενειακά τους άλμπουμ ή στο διαδίκτυο. Παρατηρώντας τις φωτογραφίες εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των διάφορων πλατειών. Ομοιότητες και διαφορές

ανάμεσα στο χθες και το σήμερα. Σιγά-σιγά κατασκευάζουμε έναν πίνακα αναφοράς με τα στοιχεία εκείνα που συναντά κανείς παγίως, άλλοτε και σήμερα, στις πλατείες των χωριών: δέντρα, βρύση, εκκλησία κ.λπ. Η δημιουργία του πίνακα αναφοράς συμβάλλει στον γραμματισμό, καθώς οι κινητές καρτέλες με τις λέξεις και τις εικόνες πρέπει να αντιστοιχιστούν με τις λέξεις πάνω στο χαρτόνι του πίνακα.

Στο πλαίσιο αυτό, καλούν στο νηπιαγωγείο έναν γηραιότερο κάτοικο του χωριού, για να μιλήσει για τη ζωή στην πλατεία άλλοτε και τώρα. Τα παιδιά με τη βοήθεια της νηπιαγωγού προετοιμάζουν τις ερωτήσεις που θέλουν να του θέσουν, ώστε να πάρουν τις πληροφορίες που επιθυμούν. Οι ερωτήσεις μπορούν να αφορούν τα μαγαζιά γύρω από την πλατεία, το κοινοτικό κατάστημα, το ποιοι σύχναζαν στην πλατεία, ποιες γιορτές εορτάζονταν εκεί, αν γινόταν κάποιο παζάρι, πώς ήταν ντυμένοι οι άνθρωποι κ.λπ., ώστε να αποκτήσουμε μια εικόνα για τον κοινωνικό ρόλο της πλατείας άλλοτε και τώρα. Η ομάδα μπορεί να ενθαρρύνει τον επισκέπτη να αναφερθεί και σε ευτράπελες ιστορίες που τυχόν συνέβησαν εκεί, για να γίνει το κλίμα πιο οικείο και ευχάριστο.

Στη συνέχεια, με βάση τις πληροφορίες, η ομάδα μπορεί να επιχειρήσει να συνθέσει μια μικρή φανταστική, χιουμοριστική ίσως, ιστορία που να διαδραματίζεται στην αλλοτινή πλατεία, όπως για παράδειγμα ο εορτασμός ενός γάμου ή μιας βάπτισης ή η εξέλιξη ενός προξενιού, η «σειρά» στο πηγάδι, με σκοπό να τη δραματοποιήσει. Για τη δραματοποίηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν υφάσματα και αξεσουάρ από το βεστιάριο του νηπιαγωγείου: μαντήλια, ποδιές, τραγιάσκες, γκλίτσες, ψεύτικα μουστάκια κ.λπ.

Τέλος, από μνήμης ή και με τη βοήθεια του φωτογραφικού υλικού της επίσκεψης τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν λεπτομέρειες της πλατείας (καμπαναριό, πηγάδι, εκκλησία, βρύση, καταστήματα κ.λπ.) και με βάση αυτές να επιχειρήσουν να φτιάξουν μια μακέτα με ποικιλία υλικών.

#### Υπόθεμα: Το Παρθενιαγωγείο

Εστιάζοντας στο γεγονός ότι στα παλιά χρόνια και μέχρι την εποχή των γιαγιάδων τα σχολεία δεν ήταν μικρά, αλλά χωρισμένα σε αρρένων και θηλέων, τα παιδιά της δεύτερης ομάδας παροτρύνονται με τη βοήθεια των γονιών τους να βρουν

φωτογραφικό υλικό από Παρθεναγωγεία, σχολεία θηλέων και σχολές καλογραιών, εκκινώντας από την πόλη του Βόλου. Η νηπιαγωγός μπορεί να συνδράμει φέρνοντας στο νηπιαγωγείο το λεύκωμα του Γυμνασίου Θηλέων Βόλου (εκδ. Σύνδεσμος Αποφοίτων Θηλέων Βόλου, 1999). Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην περιβολή των μαθητριών, στα μαθήματα που διδάσκονταν, αλλά και στο ύφος των διδασκόντων. Στόχος είναι να εντοπιστούν οι διαφορές ανάμεσα στο χθες και το σήμερα. Στη συνέχεια τα παιδιά ενθαρρύνονται να ζωγραφίσουν εικόνες από ένα τέτοιο σχολείο του παρελθόντος.

Στην προσπάθειά μας να κάνουμε αυτό το ταξίδι στο χρόνο, καλούμε στο νηπιαγωγείο ερευνητή (με αντικείμενο την Ιστορία της Εκπαίδευσης) των σχολών Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για να δώσει στα παιδιά μια εικόνα για την εκπαίδευση στο παρελθόν. Πιο πριν, η ομάδα έχει ετοιμάσει ορισμένες ερωτήσεις που θα κατευθύνουν τη συζήτηση.

Στη συνέχεια, η ομάδα μπορεί να μοιράσει ρόλους για να αναπαραστήσει φανταστικές σκηνές που μπορεί να συνέβησαν μέσα σε μια τέτοια τάξη γεμάτη αγόρια και μια τάξη γεμάτη κορίτσια. Η αίθουσα θα διαμορφωθεί έτσι, ώστε να μοιάζει με σχολική τάξη, ενώ κάποια παιδιά θα έχουν το ρόλο του αυστηρού διευθυντή, το ρόλο του αποστασιοποιημένου διδάσκοντα ή του επιστάτη με το κουδούνι. Βοηθός στην όλη διαδικασία μπορεί να είναι ο επισκέπτης μας.

Τέλος, η ομάδα μπορεί να εφαρμόσει όσα έμαθε κατά την επίσκεψη, για να δημιουργήσει στον παιδικό αργαλειό ένα αναμνηστικό, μικρό υφαντό για τον επισκέπτη του σχολείου μας.

**Υπόθεμα:** Το μοναστήρι στην Πάου

Τα παιδιά της τρίτης ομάδας αναζητούν και συγκεντρώνουν με τους γονείς τους φωτογραφικό υλικό από μοναστήρια του Πηλίου και άλλων περιοχών, ώστε να συγκρίνουμε τις διάφορες εικόνες μεταξύ τους και να εντοπίσουμε τα κοινά χαρακτηριστικά των μονών. Με τη βοήθεια του φωτογραφικού υλικού που συλλέξαμε κατά την επίσκεψη και ενθουμούμενοι όσα μας παρουσίασαν στην ξενάγηση, αναφερόμαστε στη μοναστηριακή αρχιτεκτονική (πυλώνας, καθολικό, διαβατικό, τράπεζα, κελιά κ.λπ.) και στη μοναστική ζωή. Η αναφορά στο μαγειρείο

του μοναστηριού δίνει στη νηπιαγωγό την ευκαιρία να διηγηθεί στα παιδιά την πολύ παλιά ιστορία με τη μαγείρισσα που δωροδοκήθηκε από τους πειρατές, για να δηλητηριάσει τους μοναχούς (βλ. σελ. 45 στην παρούσα εργασία). Η μικρή αυτή ιστορία μπορεί, μάλιστα, και να δραματοποιηθεί από τα παιδιά, που θα χρησιμοποιήσουν για τις ανάγκες της δραματοποίησης χρώματα για ζωγραφική προσώπου, μαντήλια, σπαθιά από αφρολέξ ή χαρτόνι κ.λπ., ώστε να γίνουν πειρατές.

Καθώς στα παιδιά κάνει ιδιαίτερη εντύπωση η αγιογράφηση του ναού, σε επόμενο στάδιο μπορούμε να παρατηρήσουμε ορισμένες φωτογραφίες αγιογραφιών με γνωστά θέματα στα παιδιά (π.χ. τη Γέννηση). Τους ζητούμε να παρατηρήσουν τις φιγούρες των συνθέσεων, να τις περιγράψουν και να τις αναγνωρίσουν, μέχρι να βρουν το θέμα τους.

Με αφορμή τις φωτογραφίες μας, μπορούμε να παροτρύνουμε τα παιδιά να χαράξουν καράβια που θα μοιάζουν με τα χαράγματα του Καθολικού του μοναστηριού της Πάου.

Τέλος, μπορούμε να επιχειρήσουμε να κατασκευάσουμε μια μακέτα του μοναστηριού με διάφορα υλικά.

Υπόθεμα: Οι βρύσες και τα γεφύρια της Αργαλαστής

Τα παιδιά της τέταρτης ομάδας, με τη βοήθεια των γονιών τους, βρίσκουν φωτογραφίες από άλλες παραδοσιακές βρύσες της χώρας. Με αφορμή το υλικό αυτό, η νηπιαγωγός συζητά με τα παιδιά για τη χρησιμότητα των κρηνών στα παλιά χρόνια και για τους θρύλους που αφορούν τα νερά των πηγών - η νηπιαγωγός μπορεί να αναφερθεί σε διάφορες ιστορίες, όπως αυτές καταγράφονται στο έντυπο του Γυμνασίου Αργαλαστής «Βρύσες του Νοτίου Πηλίου» (βλ. σελ. 38-40 στην παρούσα εργασία), και να απευθύνει ερωτήσεις<sup>162</sup> στα παιδιά σε σχέση με την αλήθεια αυτών των ιστοριών, ώστε να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να δικαιολογήσουν τις

---

<sup>162</sup> Οι αφηγήσεις βοηθούν τα παιδιά να διαμορφώσουν μια εικόνα του παρελθόντος, ενώ μέσω των ερωτήσεων δημιουργούνται προβληματισμοί που θα οδηγήσουν σε νέες αφηγήσεις που συνολικά θα προαγάγουν την ιστορική κατανόηση. Τσιαντούλη, Ε. (2014). Διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ό.π., σ. 59

απόψεις τους για τα τεκταινόμενα<sup>163</sup>, αλλά και για να γίνει μια πρώτη προσέγγιση στην έννοια του θρύλου. Η συζήτηση αυτή δίνει την ευκαιρία να ξαναθυμηθούν τα παιδιά το θρύλο για τη βρύση που είδαν στο Κατσιλοχώρι, και να αναδιηγηθούν την ιστορία. Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός παροτρύνει τα παιδιά να παίξουν παιχνίδια ρόλων με σημείο αναφοράς τη βρύση: γυναίκες που πάνε να γεμίσουν νερό ή να πλύνουν τα ρούχα, άντρες που κουβαλάνε τα ρούχα με τα μουλάρια, αγρότες που πάνε να πάρουν τη «σειρά» (του ποτίσματος) κ.λπ. Οι δραστηριότητες που αφορούν τις βρύσες μπορούν να κλείσουν με την κατασκευή μιας μακέτας από lego και άλλα υλικά.

Όσον αφορά τα γεφύρια, τα παιδιά έχουν φέρει φωτογραφικό υλικό από το διαδίκτυο με παραδοσιακά γεφύρια από το Πήλιο και όλη την Ελλάδα, αλλά και με σύγχρονες γέφυρες από όλη την επικράτεια. Από την επεξεργασία του υλικού προκύπτει ότι τα περισσότερα πέτρινα γεφύρια βρίσκονται στην Ήπειρο, κι έτσι δίνεται η ευκαιρία στη νηπιαγωγό να μιλήσει στα παιδιά για τους Ηπειρώτες γεφυροποιούς που έφτιαξαν τα γεφύρια της Αργαλαστής και γενικά του Πηλίου (βλ. σελ. 40-43 & υποσημείωση 117, σελ. 31 στην παρούσα εργασία). Η παρατήρηση των φωτογραφιών επιτρέπει την κατάταξη των γεφυριών σε μονότοξα και πολύτοξα, ενώ γίνεται σύγκριση μεταξύ παραδοσιακών και σύγχρονων γεφυριών ως προς τα υλικά, τα μεγέθη και τη χρήση τους.

Με αφορμή τις φωτογραφίες από το γεφύρι της Άρτας, τα παιδιά μαζί με τη νηπιαγωγό επεξεργάζονται<sup>164</sup> τη γνωστή παραλογή. Να σημειωθεί πως στο πλαίσιο αυτό η νηπιαγωγός φροντίζει να απλοποιήσει το κείμενο κατά την αφήγηση. Μετά την επεξεργασία, μπορεί να ακολουθήσει επιλογή αποσπασμάτων του κειμένου για δραματοποίηση.

Του γιοφυριού της Άρτας

Σαράντα πέντε μάστοροι κι εξήντα μαθητάδες

---

<sup>163</sup> Cooper, H. (2002). *History in the early years*. London and New York: Routledge/Falmer, pp. 188-189

<sup>164</sup> Ενδεικτικό οπτικοακουστικό υλικό: [https://www.youtube.com/watch?v=133JK\\_Ks27M](https://www.youtube.com/watch?v=133JK_Ks27M) & <https://www.youtube.com/watch?v=lgOSnedhJxs>

γιοφύρι-ν-εθεμέλιωναν στις Άρτας το ποτάμι.  
Ολημερίς το χτίζανε, το βράδυ εγκρεμιζόταν.  
Μοιριολογούν οι μάστοροι και κλαίν οι μαθητάδες:  
«Αλίμονο στους κόπους μας, κρίμα στις δούλεψές μας,  
ολημερίς να χτίζουμε, το βράδυ να γκρεμιέται!»  
Πουλάκι εδιάβη κι έκατσε αντίκρυ στο ποτάμι,  
δεν εκελάηδε σαν πουλί, μηδέ σα χελιδόνι,  
παρά εκελάηδε κι έλεγε, ανθρωπινή λαλίτσα:  
«Α δε στοιχειώσετε άνθρωπο, γιοφύρι δε στεριώνει·  
και μη στοιχειώσετε ορφανό, μη ξένο, μη διαβάτη,  
παρά του πρωτομάστορα την όμορφη γυναίκα,  
πόρχεται αργά τ' αποταχύ και πάρωρα το γιόμα».  
Τ' άκουσ' ο πρωτομάστορας και του θανάτου πέφτει.  
Πιάνει, μηνάει της λυγεράς με το πουλί τ' αηδόνι:  
Αργά ντυθεί, αργά αλλαχτεί, αργά να πάει το γιόμα,  
αργά να πάει και να διαβεί της Άρτας το γιοφύρι.  
Και το πουλί παράκουσε κι αλλιώς επήγε κι είπε:  
«Γοργά ντύσου, γοργά άλλαξε, γοργά να πας το γιόμα,  
γοργά να πας και να διαβείς της Άρτας το γιοφύρι».  
Να τηνε κι εξανάφανεν από την άσπρη στράτα.  
Την είδ' ο πρωτομάστορας, ραγίζεται η καρδιά του.  
Από μακριά τους χαιρετά κι από κοντά τους λέει:  
«Γεια σας, χαρά σας, μάστοροι και σεις οι μαθητάδες,  
μα τι έχει ο πρωτομάστορας κι είναι βαργωμισμένος;  
– Το δαχτυλίδι τόπεσε στην πρώτη την καμάρα,  
και ποιος να μπει και ποιος να βγει το δαχτυλίδι νά 'βρει;  
– Μάστορα, μην πικραίνεσαι κι εγώ να πά' σ' το φέρω,  
εγώ να μπω, κι εγώ να βγω, το δαχτυλίδι νά βρω».  
  
Μηδέ καλά κατέβηκε, μηδέ στη μέση επήγε·  
«Τράβα, καλέ μ', τον άλυσο, τράβα την αλυσίδα,  
τι όλον τον κόσμο ανάγειρα και τίποτες δεν ήβρα».  
Ένας πιχάει με το μυστρί, κι άλλος με τον ασβέστη,

παίρνει κι ο πρωτομάστορας και ρίχνει μέγα λίθο.

«Αλίμονο στη μοίρα μας, κρίμα στο ριζικό μας!  
Τρεις αδερφάδες είμαστε, κι οι τρεις κακογραμμένες,  
η μια 'χτισε το Δούναβη, κι η άλλη τον Αφράτη,  
κι εγώ η πλιο στερνότερη της Άρτας το γιοφύρι.  
Ως τρέμει το καρυόφυλλο, να τρέμει το γιοφύρι,  
κι ως πέφτουν τα δεντρόφυλλα, να πέφτουν οι διαβάτες.

– Κόρη, το λόγον άλλαξε κι άλλη κατάρα δώσε,  
πόχεις μονάκριβο αδερφό, μη λάχει και περάσει».  
Κι αυτή το λόγον άλλαξε κι άλλη κατάρα δίνει.  
«Αν τρέμουν τ' άγρια βουνά, να τρέμει το γιοφύρι,  
κι αν πέφτουν τ' άγρια πουλιά, να πέφτουν οι διαβάτες,  
τι έχω αδερφό στην ξενιτιά, μη λάχει και περάσει».

Ν. Γ. Πολίτη, Εκλογαί από τα τραγούδια  
του ελληνικού λαού

Στο σημείο αυτό, το νηπιαγωγείο μας μπορεί να επισκεφτεί, κατόπιν δικής μας πρόσκλησης, ερευνητής του Τμήματος Αρχιτεκτονικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με γνώσεις πάνω στο θέμα της παραδοσιακής αρχιτεκτονικής. Με τη βοήθειά του και μέσω εικόνων και σχεδίων που θα προβληθούν στον προτεζέκτορα, τα παιδιά θα καταλάβουν πόσο δύσκολο ήταν να κατασκευαστεί ένα γεφύρι με τα μέσα της εποχής. Με την αρωγή του, στη συνέχεια, μπορεί να κατασκευαστεί μια μακέτα ενός γεφυριού από lego.

### 3.3.Γ' φάση: Ολοκλήρωση-Αξιολόγηση

Όταν το ενδιαφέρον των παιδιών έχει πια αρχίσει να φθίνει, έρχεται η ώρα της ολοκλήρωσης του σχεδίου εργασίας, δηλαδή της παρουσίασης της εξέλιξής του στους γονείς ή τα παιδιά της άλλης τάξης. Για το λόγο αυτό τα παιδιά γράφουν και

ζωγραφίζουν μία ακόμα επιστολή-πρόσκληση και σχεδιάζουν μία ενημερωτική αφίσα. Τα ζωγραφικά έργα και οι μακέτες συγκεντρώνονται, ώστε να εκτεθούν στο κοινό. Στο πλαίσιο της παρουσίασης, τα παιδιά με τη βοήθεια της νηπιαγωγού μπορούν να ετοιμάσουν ένα βίντεο, όπου θα παρουσιάζουν τα διάφορα τοπία της Αργαλαστής. Το βίντεο θα επενδυθεί με μουσική και θα υποστεί μοντάζ από επαγγελματία, όχι μόνο για να προβληθεί στην εκδήλωση (χρήση προτζέκτορα), αλλά και για να δοθεί στο τέλος, σε αναμνηστικό DVD, στα ίδια τα παιδιά που συμμετείχαν. Την παρουσίαση μπορούν συμπληρώσουν μικρά σκετς, όπως αυτά που πραγματοποιήθηκαν από τις ομάδες των τεσσάρων υποθεμάτων κατά τη φάση της υλοποίησης του project. Για τις σκηνογραφικές απαιτήσεις, ζητείται και η βοήθεια των γονέων. Ενώ για τις ενδυματολογικές ανάγκες, μπορούν να γίνουν διάφοροι αυτοσχεδιασμοί ή να απευθυνθούμε σε επαγγελματία για ενοικίαση παραδοσιακών ή άλλων στολών. Την παρουσίαση μπορεί να ανοίξει ή να κλείσει η απαγγελία του ποιήματος της Αργαλαστής (βλ. σελ. 38 στην παρούσα εργασία). Για τις ανάγκες της εκδήλωσης, αλλά και για λόγους εμπέδωσης, μπορεί από πριν να έχει δημιουργηθεί, επίσης, ένα λεύκωμα με τις ομορφιές και τα αξιοθέατα της Αργαλαστής και της γύρω περιοχής, με φωτογραφίες που τραβήχτηκαν κατά την εκπαιδευτική επίσκεψη ή αντλήθηκαν από το διαδίκτυο. Το λεύκωμα αυτό μπορεί αποτελέσει την αφορμή για τη διαμοιβή μιας συζήτησης γύρω από το θέμα του project μεταξύ προσκεκλημένων και παιδιών.

Η αξιολόγηση έχει ήδη αρχίσει από την πρώτη-πρώτη επαφή των παιδιών με το προς διερεύνηση θέμα, όταν ακόμα η νηπιαγωγός ήλεγχε τις πρότερες γνώσεις κατά το στάδιο της δημιουργίας «κοινής προοπτικής»<sup>165</sup>. Μέσα από τις αναπαραστάσεις των παιδιών, η αξιολόγηση δεν έπαψε να πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και των δραστηριοτήτων γύρω από αυτή. Οι συζητήσεις, τα παιχνίδια ρόλων, οι δραματοποιήσεις, η ζωγραφική, οι κατασκευές, όλα δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των παιδιών, και κυρίως την εξέλιξή τους μέσα στο project. Στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης ελέγχεται, μέσα από τη συζήτηση και το συνολικό υλικό της έρευνας και των δραστηριοτήτων, που βρίσκεται πια συγκεντρωμένο στη «γωνιά της

---

<sup>165</sup> Helm, J. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση: μικροί ερευνητές* (Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.), ό.π., σσ. 38-39



Αργαλαστής», σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά, αν πραγματοποιήθηκαν όλες οι προγραμματισμένες δραστηριότητες, πόσο καλά πήγαν, ποιες δυσκολίες υπήρξαν, πώς ξεπεράστηκαν και σε ποιο βαθμό συμμετείχαν οι γονείς στην όλη διαδικασία.

#### 4. ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το εν λόγω σχέδιο εργασίας οργανώθηκε με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου<sup>166</sup> στη βάση της αρχής της διαθεματικότητας καλύπτοντας τις παρακάτω Ενότητες και εκπληρώνοντας, τελικά, τους παρακάτω στόχους:

##### **Παιδί και Γλώσσα**

###### ➤ Προφορικός λόγος

- Να περιγράφουν μια εικόνα
- Να αναδιηγούνται μια ιστορία
- Να δημιουργούν διαλόγους και φανταστικές ιστορίες
- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις
- Να παρουσιάζουν τη δουλειά τους
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους
- Να γνωρίσουν και να αποστηθίσουν ποιήματα
- Να προσεγγίσουν την έννοια του θρύλου-της παράδοσης

###### ➤ Γραπτός λόγος

- Να αναγνωρίζουν λέξεις
- Να γράφουν/αντιγράφουν προσκλήσεις και ερωτηματολόγια
- Να δημιουργούν μια αφίσα
- Να συμπληρώνουν πίνακες αναφοράς

##### **Παιδί και Μαθηματικά**

- Να παρατηρούν και να συγκρίνουν
- Να ομαδοποιούν
- Να αντιστοιχίζουν
- Να κάνουν μετρήσεις
- Να κατανοήσουν τις έννοιες του χρόνου και του χώρου

---

<sup>166</sup> Υ.Π.Ε.Θ. Πρόγραμμα Σπουδών (2011) & Οδηγός του Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011)

## **Παιδί και Περιβάλλον**

### ➤ Ανθρωπογενές περιβάλλον

- Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες
- Να αλληλεπιδρούν κοινωνικά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες

### ➤ Φυσικό περιβάλλον

- Να εξοικειωθούν με την ιστορική έρευνα
- Να παρατηρούν και να διερευνούν
- Να αναζητούν πληροφορίες
- Να χρησιμοποιούν χάρτες και διαγράμματα

## **Παιδί και Δημιουργία-Έκφραση**

### ➤ Εικαστικά

- Να εκφράζονται με ζωγραφική
- Να δημιουργούν κατασκευές με διάφορα υλικά γνωρίζοντας τις ιδιότητές τους
- Να εξοικειωθούν με τη σκηνογραφία και την ενδυματολογία για τις ανάγκες μιας παράστασης

### ➤ Δραματική τέχνη

- Να παίζουν παιχνίδια ρόλων
- Να δραματοποιούν

## **Παιδί και Πληροφορική**

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή
- Να μάθουν να χρησιμοποιούν τα ίδια το ποντίκι

## ΣΥΓΚΕΦΑΛΑΙΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο Piaget θεωρούσε ότι τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας δεν μπορούν να διδαχθούν την ιστορία λόγω των χαρακτηριστικών του προσυλλογιστικού σταδίου. Αναγνωρίζοντας μόνο τους βιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, και υποτιμώντας το ρόλο των περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων στη γνωστική ανάπτυξη, υποστήριξε ότι η ανάπτυξη του παιδιού στηρίζεται μόνο στην έμφυτη σταδιακή εξέλιξή του, πράγμα που σημαίνει πως πριν τα έντεκα με δώδεκα χρόνια (στάδιο τυπικών ή αφηρημένων νοητικών λειτουργιών), οπότε και αποκτούν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται αφηρημένες έννοιες, να σκέφτονται επαγωγικά και να αντιλαμβάνονται βαθύτερες αιτιώδεις σχέσεις, τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν την ιστορία. Οι νεότερες έρευνες, όμως, έδειξαν ότι η ιστορική κατανόηση δε σχετίζεται τόσο με την ανάπτυξη του παιδιού όσο με τις αναπαραστάσεις που αυτό έχει. Με άλλα λόγια, η μάθηση προέχει της φυσιολογικής ωρίμασης και της συνακόλουθης γνωστικής εξέλιξης του παιδιού, άρα τα παιδιά μπορούν από πολύ νωρίς να έρθουν σε επαφή με ιστορικά γεγονότα, πράγμα που τα βοηθά να προσπεράσουν τις αρχικές δυσκολίες αναφορικά με την κατανόηση της έννοιας του χρόνου. Σύμφωνα με το μοντέλο του Bruner, η εξέλιξη του παιδιού μπορεί να διευκολυνθεί με το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό και την κατάλληλη καθοδήγηση, ώστε να οδηγηθεί σε προηγμένους τρόπους σκέψης. Η θεωρία Vygotsky, συνηγορεί με την άποψη αυτή: καθώς η γνωστική ανάπτυξη οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον, με τα κατάλληλα ερεθίσματα διευκολύνεται η μετάβαση στην επόμενη ζώνη εξέλιξης. Με άλλα λόγια, με κατάλληλες μεθόδους και συγκεκριμένα ερεθίσματα, τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας μπορούν, τελικά, να προσεγγίσουν το ιστορικό περιεχόμενο, ενισχύοντας έτσι το γνωστικό τους υπόβαθρο, την αποκέντρωση και την κοινωνικοποίηση.

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της γενικής, αλλά και της τοπικής ιστορίας είναι η συνειδητοποίηση των αλλαγών που επισυμβαίνουν στο γεωγραφικό και ιστορικό χώρο, άλλως η αντίληψη της χρονικής εξέλιξης και των πολιτισμικών μεταβολών που συντελούνται στο χώρο της καθημερινής κοινωνικής ζωής των ανθρώπων. Η κατανόηση της αλλαγής που υπόκειται τα πράγματα στο χρόνο, βοηθά τα παιδιά να ωριμάσουν και να απομακρυνθούν από τον εγωκεντρισμό που

χαρακτηρίζει την προσχολική ηλικία. Η άμεση επαφή με τα τεκμήρια της ιστορίας τους δίνει τη δυνατότητα να λειτουργήσουν δημιουργικά, και μέσα από τη φαντασία τους να κάνουν ένα βήμα παρακάτω προς την πιο συγκροτημένη σκέψη. Καθοριστική, λοιπόν, είναι η συμβολή της άμεσης παρατήρησης και της επιτόπιας έρευνας, που αξιοποιεί τις τοπικές ιστορικές πηγές και τα πολιτιστικά κατάλοιπα, ειδικά τα μνημεία και την προφορική παράδοση, στην περίπτωση των νηπίων. Οι πηγές προσφέρουν τη δυνατότητα μιας μάθησης βιωματικής, καθώς με την επιτόπια έρευνα ο ανήλικος ερευνητής φτάνει στο σημείο να βιώνει ενσυναισθητικά τι παρακινούσε τα δρώντα πρόσωπα σε μια συγκεκριμένη ιστορική πράξη εντός συγκεκριμένου χωροχρονικού πλαισίου. Η βιωματική προσέγγιση των ιστορικών εννοιών συμβάλλει στην ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης με έναν τρόπο πιο φυσικό και πιο αποτελεσματικό. Έτσι, λοιπόν, κρίνεται σκόπιμη η ενσωμάτωση στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου επισκέψεων σε ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους, σε πάσης φύσεως μνημεία, ώστε να επιτευχθεί η μετάβαση από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο. Η σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα σχετικά με την τοπική ιστορία έχει δείξει ότι οι μαθητές έρχονται πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά σε επαφή με το ιστορικό παρελθόν, όταν επισκέπτονται και μελετούν χώρους και αντικείμενα που μαρτυρούν άμεσα την αλλαγή και την ιστορική συνέχεια, και πληροφορούν για τη ζωή και τη δράση των ανθρώπων στο παρελθόν, καθώς και τη διαχρονική αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον. Εξάλλου, με αφορμή το χώρο και μέσω της δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων μιας «παράλληλης πραγματικότητας», το μικρό παιδί δύναται να παρακάμψει την έννοια του χρόνου, την οποία και δυσκολεύεται να συλλάβει. Επιπλέον, η διαδικασία της μελέτης των πηγών και της επιτόπιας έρευνας μνεί τα παιδιά στις μεθόδους της ιστορικής έρευνας και βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν πώς ακριβώς και σε ποιο βαθμό είναι δυνατόν να ανακατασκευαστεί το ιστορικό παρελθόν. Η αλληλεπίδραση με έναν οικείο ιστορικό χώρο βοηθά τα μικρά παιδιά, επίσης, να καλλιεργήσουν μία θετική στάση απέναντι στους ιστορικούς χώρους και τα πολιτισμικά δημιουργήματα και συντελεί στην καλλιέργεια σεβασμού απέναντι στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Σημαντικό είναι, τέλος, ότι η συλλογική ιστορική μνήμη ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» και βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν μια αίσθηση ταυτότητας.

Στην περίπτωση που εξετάσαμε σε επίπεδο προσομοίωσης σχετικά με την τοπική Ιστορία και τα πολιτιστικά στοιχεία της περιοχής της Αργαλαστής, δείξαμε ότι

τα μικρά παιδιά ερχόμενα σε επαφή με τον πολιτισμό θα μπορέσουν να κατανοήσουν σε μεγάλο βαθμό και να αφομοιώσουν στοιχεία πολιτισμού του χωριού ευρύτερα, αλλά και της μονής της Πάου, των γεφυριών, των κρηνών και του παλαιού Σχολαρχείου ειδικότερα. Μέσα από αυτήν την επαφή, θα μπορούσαν να αποκτήσουν μία βιωματική σχέση με αυτά τα πολιτιστικά στοιχεία και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα τεκμήρια του παρελθόντος εν γένει. Έτσι, τα παιδιά θα μπορέσουν να κατανοήσουν περισσότερο την έννοια της εξέλιξης στο χρόνο και να έρθουν πιο κοντά με τον πολιτισμό του δομημένου περιβάλλοντός τους, πράγμα που θα ενισχύσει τη συνολική ψυχοπνευματική τους ανάπτυξη.

Ως καταλληλότερη μέθοδος προσέγγισης για ένα θέμα τοπικής ιστορίας, όπως αυτό της «Αργαλαστής στο χρόνο», κρίνεται η μέθοδος του σχεδίου εργασίας (project), καθώς προσφέρει πολλές δυνατότητες για ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και βιωματική μάθηση. Η εφαρμογή της μεθόδου project παίζει σημαντικό ρόλο σε ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης, κυρίως γιατί επιτρέπει στους μαθητές να αυτενεργούν και να ανακαλύπτουν ενεργητικά τη γνώση. Σημαντικές είναι οι ευκαιρίες που προσφέρει για ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών, αλλά και για αυτοαξιολόγηση, πράγμα που συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι που εφαρμόζονται ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των νηπίων, κάτι που συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Τα ερεθίσματα που προσφέρονται, τέλος, διευρύνουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και φέρνουν στην επιφάνεια χαρίσματα και δεξιότητες. Απαραίτητη, βέβαια, προϋπόθεση είναι η καλή οργάνωση του σχεδίου και η σωστή καθοδήγηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ι. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσ αφίδης, Κ. Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Ε.Υ.Ε.Π. Κ.Π.Σ. Αθήνα: Πατάκης

Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg

Βαρδακάρη, Ν. (2017). *Ταξίδι στο χρόνο μέσα από τα κάστρα: προτάσεις δια τη διδακτική τους προσέγγιση στο νηπιαγωγείο*. Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Γκράσος, Γ. (Επιμ.) (2007). *Τα πέτρινα τοξωτά γεφύρια της Ελλάδας*. Μακρινίτσα Πηλίου: Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Κ.Π.Ε. Μακρινίτσας

Γυμνάσιο Αργαλαστής, έντυπο «Βρύσες του Νοτίου Πηλίου»

Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική παιδαγωγική*. Αθήνα

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τ. Γ': Γνωστικές Θεωρίες. Αθήνα

Κορδάτος, Γ. (1960). *Ιστορία της επαρχίας Βόλου και Αγιάς: από τα αρχαία χρόνια ως τα σήμερα*. Αθήνα: 20<sup>ος</sup> αιώνας

Κουτσομήτρου, Δ., *Η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης στην Α' Βάθμια Εκπαίδευση μέσω της αξιοποίησης της τοπικής ιστορίας*. Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Λεοντσίνης, Γ. (1996), *Διδακτική της ιστορίας: γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα

Λεοντσίνης, Γ. (1999), *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μουμουλίδου, Μ. (2006). *Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρητικό πλαίσιο και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Μπουλώτης, Χ., Αδάμ-Βελένη, Π., Μαμαλούκος, Στ., Μπαλτά, Ευ. & Αικατερινίδης, Γ. (2002, Απρίλιος 14). Κρήνες: τα ναύδρια του νερού, Καθημερινή της Κυριακής

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Η εφαρμογή της μεθόδου project σε ελληνικά νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Ρακής, Κ. (1978). *Πήλιον-Αργαλαστή: Μυθολογία-Ιστορία-Κοινωνιολογία*. Βόλος

Σακκής, Δ. & Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον: διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτη

Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας: συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; Αθήνα: Γρηγόρη

Τσιαντούλη, Ε. (2014). *Διδακτική αξιοποίηση στοιχείων πολιτισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Συμμετρία

Φαρδή, Κ. (2013). *Ιστορία και Προσχολική Αγωγή: Από τα Αναλυτικά Προγράμματα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.



Χαρίτος, Χ. (2004). *Το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου Αργαλαστής: ο τόπος και η ιστορία του*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας

Χαρίτος, Χ. (2008). *Ο Βάρναλης Σχολάρχης στην Αργαλαστή*. Βόλος: Ινστιτούτο Ανάπτυξης Πηλίου

Χρυσοφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία: η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

## II. ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Fray, K. (2005). *Η μέθοδος project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (Κ. Μάλλιου, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Helm, J. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση: μικροί ερευνητές* (Α. Βεργιοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο

Kamii, C & Devries, R, (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή* (Ε. Βασιλειάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Δίπτυχο

Katz, L. & Chard, S. (2004). *Η μέθοδος Project : η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας* (Ρ. Λαμπρέλλη, Μτφρ.). Αθήνα: Ατραπός

Piaget J. (2000), *Περί παιδαγωγικής* (Μ. Αβαριτσιώτη, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Richmond, P. (1970). *Εισαγωγή στον Πιαζέ* (Α. Κάντας, Μτφρ.). Αθήνα: Υποδομή

## III. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Cooper, H. (2002). *History in the early years*. London and New York: Routledge/Falmer, pp. 188-189

Cooper, H. (2004). *Exploring Time and Place Through Play*. London: David Fulton Publishers

Halpenny, A. & Pettersen J. (2014). *Introducing Piaget: a guide for practitioners and students in early years education*. London: Routledge

Tsiantouli, E. (2015). A Roman road in thw town of Larissa: proposals for the didactic approach of the cultural element in preschoolers. *Pedagogy-theory & praxis* (8), pp. 88-95

#### IV. ΠΗΓΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

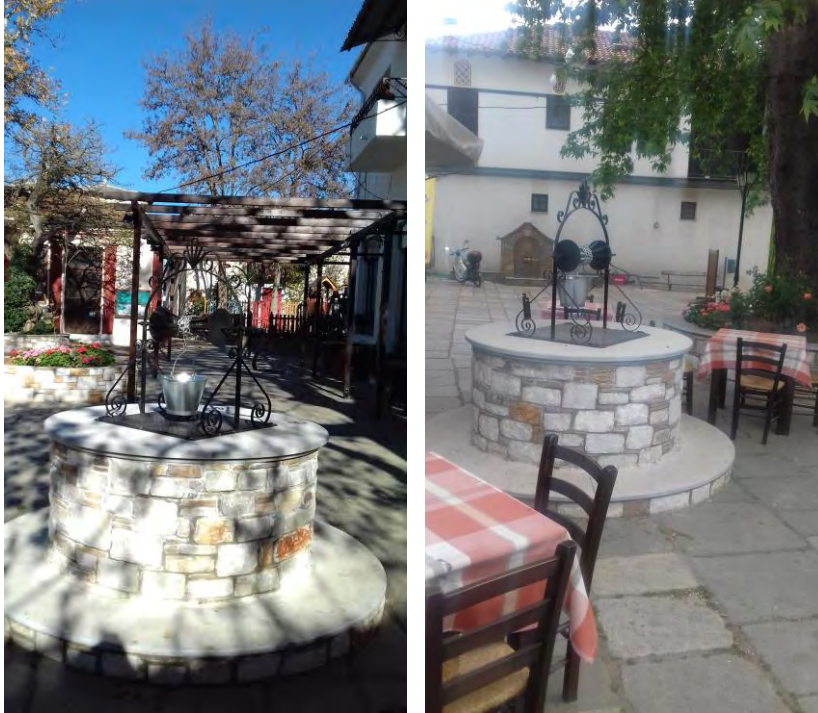
Θολωτές πέτρινες κατασκευές στην Ελλάδα και ειδικότερα στην περιοχή της Μαγνησίας: [https://issuu.com/fotinichtz/docs/\\_\\_\\_\\_\\_1](https://issuu.com/fotinichtz/docs/_____1).

Ιστορικά στοιχεία Αργαλαστής, Αρχιτεκτονική ανάλυση παραδοσιακών Κτιρίων και συνόλων, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: <http://5a.arch.ntua.gr/project/5299/5527>

Κέντρο ελληνικής γλώσσας: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd\\_id=4&text\\_id=499](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=4&text_id=499)

Τοπόσημα Αργαλαστής, Αρχιτεκτονική ανάλυση παραδοσιακών Κτιρίων και συνόλων, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: <http://5a.arch.ntua.gr/project/5299/5531>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



**Εικ. 1 & 2: Το πηγάδι της πλατείας**



**Εικ. 3: Το κοινοτικό κατάστημα**



**Εικ. 4: Άποψη της πλατείας**



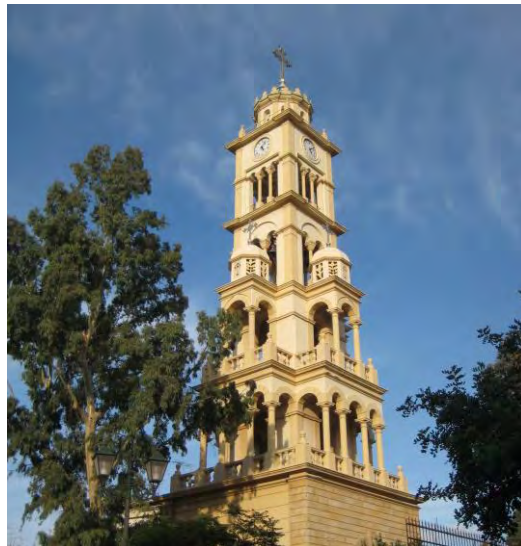
**Εικ. 5: Το κατάστημα του κ. Κουτσιφέλη στην πλατεία**



**Εικ. 6 & 7: Το κωδωνοστάσιο της πλατείας**



**Εικ. 8: Καδραρισμένη παλαιά φωτογραφία του κωδωνοστασίου στο Δημαρχείο**



**Εικ. 9: Το κωδωνοστάσιο της Αγίας Φωτεινής στη Σμύρνη**

**Εικ. 10: Το κωδωνοστάσιο της Αγίας Φωτεινής στη Νέα Σμύρνη (Αθήνα)**



**Εικ. 11: Όψη των Αγίων Αποστόλων**

**Εικ. 12: Η εξωτερική πλευρά του ιερού των Αγίων Αποστόλων**



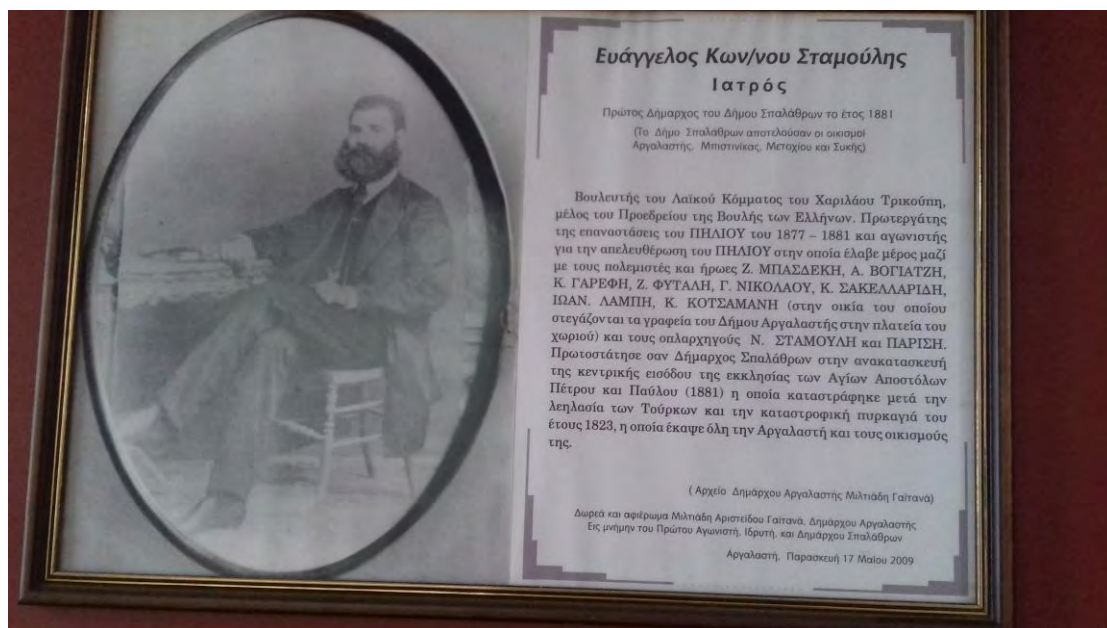
**Εικ. 13: Το Δημοτικό Σχολείο Αργαλαστής**



**Εικ. 14: Το Παρθεναγωγείο**



**Εικ. 15: Αναθηματική επιγραφή του Παρθεναγωγείου**



**Εικ. 16: Αναθηματικό κάρδο από το Δημαρχείο**



**Εικ. 17: Η βρύση στο Κατσιλοχώρι**



**Εικ. 18: Το περιβάλλον της βρύσης στο Κατσιλοχώρι**





**Εικ. 19: Όψη της βρύσης στο Κατσιλοχώρι**



**Εικ. 20: Οι «χούφτες» της βρύσης στο Κατσιλοχώρι**



**Εικ. 21: Το γεφύρι στο Κατσιλογώρι**



**Εικ. 22: Από το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου στην Πάου**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	
Εικ. 1-5	Φωτογραφίες της ίδιας από την επιτόπια έρευνα
Εικ. 6	<a href="http://5a.arch.ntua.gr/project/5299/5531">http://5a.arch.ntua.gr/project/5299/5531</a>
Εικ. 7-8	Φωτογραφίες της ίδιας από την επιτόπια έρευνα
Εικ. 9	<a href="https://mikrasiatwn.wordpress.com/2013/12/11/%CE%B1-%CE%B3%CE%AF%CE%B1-%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B5%CE%B9%CE%BD%CE%AE-%CF%83%CE%BC%CF%8D%CF%81%CE%BD%CE%B7%CF%82/">https://mikrasiatwn.wordpress.com/2013/12/11/%CE%B1-%CE%B3%CE%AF%CE%B1-%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B5%CE%B9%CE%BD%CE%AE-%CF%83%CE%BC%CF%8D%CF%81%CE%BD%CE%B7%CF%82/</a>
Εικ. 10	<a href="http://anastasiosds.blogspot.com/2011/11/blog-post_06.html">http://anastasiosds.blogspot.com/2011/11/blog-post_06.html</a>
Εικ. 11-22	Φωτογραφίες της ίδιας από την επιτόπια έρευνα
Εικ. 23	<a href="http://mpaou.uth.gr/wp-content/uploads/2015/08/img_mpaou_51.jpg">http://mpaou.uth.gr/wp-content/uploads/2015/08/img_mpaou_51.jpg</a>