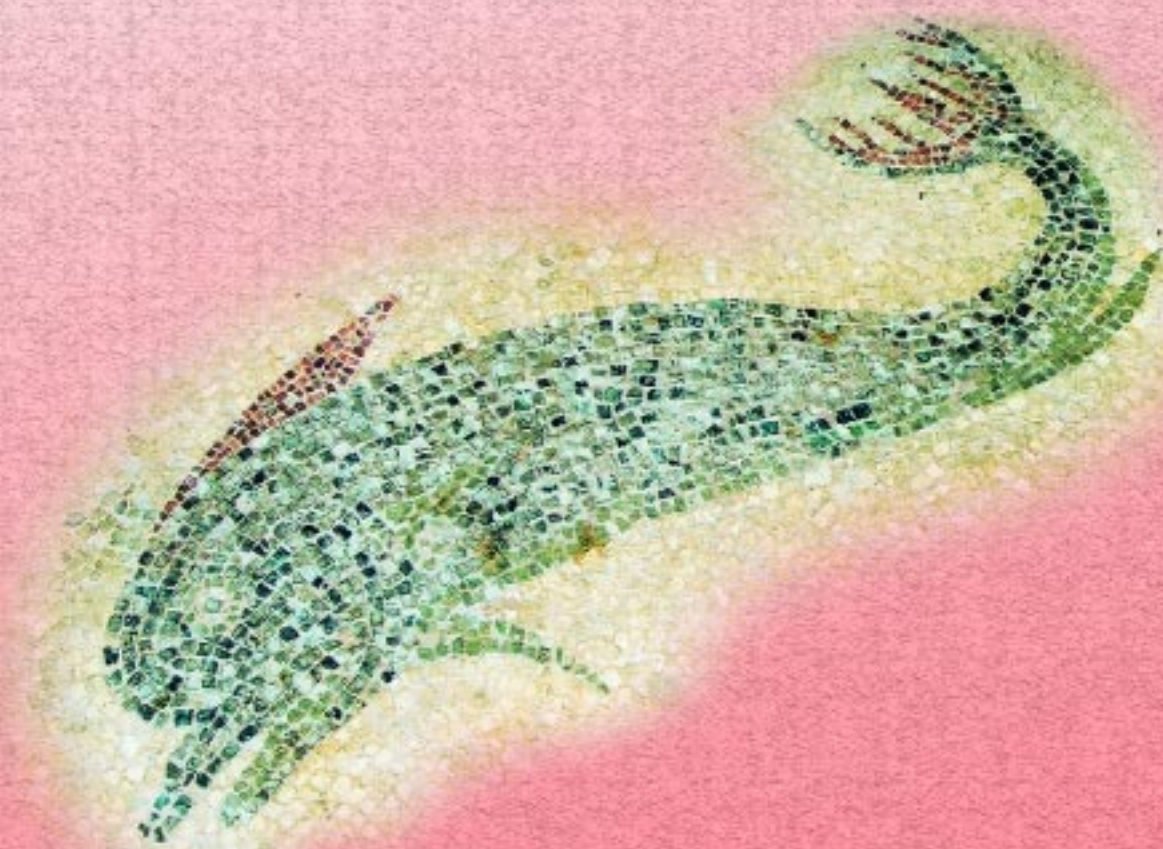


ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό

για την Ευέλικτη Ζώνη

Α' - Β' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου
Αισθητική Αγωγή - Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής γλώσσας
Ενδυνάμια - Λαϊκός Πολιτισμός



ΑΘΗΝΑ 2001

**Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό
για την Ευέλικτη Ζώνη**

Α' - Β' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

*Αισθητική Αγωγή
Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας
Ενδυμασία - Λαϊκός Πολιτισμός*

ΑΘΗΝΑ 2001

Υπεύθυνος του φορέα:

Σταμάτης Αλαχιώτης, Καθηγητής Γενετικής του Πανεπιστημίου Πατρών,
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Συντονισμός:

Χ. Κωνσταντίνου, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτη, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ν. Γκλιάου, Μόνιμη Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Α. Γαλανοπούλου, Πάρεδρος με Θητεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Α. Παμουκτσόγλου, Πάρεδρος με Θητεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ

Ενέργεια 2.2.1.: «Αναμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικού υλικού
στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».

Πράξη 2.2.1.γ: «Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης».

Τίτλος Έργου: «Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης / Πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης /
Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων».

Υπεύθυνος Έργου:

Ηλίας Ματσαγγούρας, Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών,
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Το εξώφυλλο απεικονίζει από ψηφιδωτό της *Casa Romana* που βρίσκεται στην Κω (λεπτομέρεια)

Σχεδιασμός – Εργασίες προεκτύπωσης – Φιλμ – Μοντάζ – Εκτύπωση – Βιβλιοδεσία:

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΛΙΒΑΝΗ ΑΒΕ

ISBN 960-407-149-1

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	7
--	---

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η ενδυμασία	
Συγγραφική ομάδα:	
Ν. Γκλιάου, Π. Κουλούρη, Κ. Μπούκη, Μ. Πικροδημήτρη.....	11

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού	
Επιστημονικός Υπεύθυνος:	
Μ. Γ. Μερρακλής, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών	
Επιστημονική Συνεργάτιδα:	
Ρ. Κακάμπουρα-Τίλη, Δρ. Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.....	55
Εισαγωγή	57
Σχέδια διδασκαλίας – Ενότητες 1η και 2η.....	64
Σχέδια διδασκαλίας – Ενότητα 3η	66
Σχέδια διδασκαλίας – Ενότητα 4η	68
Σχέδια διδασκαλίας – Ενότητα 5η	70
Σχέδια διδασκαλίας – Ενότητα 6η	72
Παράρτημα: Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:	
Παρουσίαση και Αξιολόγηση	
Γλωσσικά και λογοτεχνικά κείμενα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:	
Η συμβολή της Λαογραφίας στην πληρέστερη αξιοποίησή τους	
Δραματοποίηση λαϊκών δρώμενων στο σχολείο	99

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.....	109
στην Ευέλικτη Ζώνη	
Επιστημονικός Υπεύθυνος:	
Β. Κουρμπέτης, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	
Εισαγωγή	111
Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: Μύθοι και Πραγματικότητα	117

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διδακτική της Αισθητικής Αγωγής	
στο Δημοτικό Σχολείο: Γη-Νερό-Αέρας-Φωτιά	
Επιστημονική Υπεύθυνη: Ε. Μάνου	
Εκπαιδευτικός – Ζωγράφος	139
Παράρτημα	177

* Το περιεχόμενο όλων των προγραμμάτων που περιλαμβάνονται στο τέλος αυτό μπορούν να βρουν εφαρμογή κατάλληλα διαμορφωμένα, σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Με το σκεπτικό αυτό συμπεριλήφθηκαν στο υλικό που προσφέρεται για τις Α' και Β' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στο πλαίσιο της συνεχούς αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επιχειρεί τον εκσυγχρονισμό του Δημοτικού, του Γυμνασίου, του Ενιαίου Λυκείου και της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Ε.), κυρίως μέσα από την εκπόνηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που στοχεύει αφενός στην καλύτερη και ισόρροπη κατανομή της διδακτέας ύλης ανά τάξη, αφετέρου στην εφικτή διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Στην προσπάθεια αυτή εντάσσεται και η «ευέλικτη ζώνη διαθεματικών δημιουργικών δραστηριοτήτων» για το Δημοτικό και η «ζώνη καινοτόμων δράσεων» για το Γυμνάσιο (ανάλογες δραστηριότητες προβλέπονται και για τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου). Η καινοτομία αυτή βασίζεται στην αναμόρφωση του σχολικού χρόνου και στην καλλιέργεια πρωτοβουλιακής, συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης αλλά και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας και της βιωματικής δράσης του μαθητή μέσα από ανάλογες δραστηριότητες και σχέδια εργασίας.

Μέσα σ' αυτή τη ζώνη αναπτύσσονται θεματικές ενότητες που δεν μπορούν εύκολα να προβληθούν στο επίπεδο της τυπικής διδασκαλίας, τις οποίες έτσι κι αλλιώς δεν αντέχει το σχολικό πρόγραμμα. Ταυτόχρονα θα πρέπει να τονιστεί ότι η ευέλικτη ζώνη θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο καλύτερης προσέγγισης μιας άλλης γενικά αποδεκτής και προσδοκώμενης αντίληψης για το σχολείο, το οποίο πρέπει να γίνει χώρος χαράς και ζωής και όχι μόνο διδασκαλίας και αποδοχής αποσπασματικών γνώσεων. Γι' αυτό πρέπει να κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, εμπλουτιζόμενο με προγράμματα δραστηριοτήτων στα οποία εντάσσονται θέματα από: την Ολυμπιακή Παιδεία, επιλεγμένες ενότητες από το Πρόγραμμα «Μελίνα» και τα Προγράμματα που εφαρμόστηκαν στα Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.), τη Φυσική Αγωγή, την Αγωγή Υγείας, τις διαφυλικές σχέσεις, την Τοπική Ιστορία, τη Διαπολιτισμική Αγωγή, την Τεχνολογία, την Περιβαλλοντική Αγωγή, την Αισθητική Αγωγή, κ.ά.

Κάτω από αυτό το πρίσμα το ανά χείρας «Διαθεματικό εκπαιδευτικό υλικό για το Δημοτικό Σχολείο» αποτελεί καλό μέσο, έναν Οδηγό για την επιτυχή εφαρμογή της προτεινόμενης καινοτόμου δράσης για την οποία οι εκπαιδευτικοί μας θα πρέπει να συνεργαστούν διεπιστημονικά και διαθεματικά στο πλαίσιο εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης στο σχολείο τους. Το περιεχόμενο αυτού του βιβλίου έχει επιλεγεί από υλικό που βρίσκεται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και έχει δημιουργηθεί στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου «Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης» (Σ.Ε.Π.Π.Ε.), που χρηματοδοτήθηκε από πόρους του Β' Κ.Π.Σ. (ΕΠΕΑΕΚ Ι). Μετά από προσεκτική ανάγνωση των 85 Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΠΠΕ) του έργου, επιλέχθηκαν για αξιοποίηση εκείνα που αφορούσαν το Δημοτικό Σχολείο και είχαν ως κύριο αντικείμενο τη διεπιστημονική/διαθεματική προσέγγιση της μάθησης. Τα ΠΠΕ που επιλέχθηκαν έτυχαν αναμόρφωσης, επεξεργασίας και προσθηκών σε συνεργασία με τους επιστημονικούς υπευθύνους που τα δημιούργησαν. Στα προγράμματα αυτά προστέθηκε υλικό από πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης, το οποίο υλοποιείται σε δεκαπέντε χώρες της Ευρώπης, μεταξύ των οποίων και η χώρα

μας, και έχει ως αντικείμενο την αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών. Το υλικό τέλος, συμπληρώνεται από εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πραγματεύεται το θέμα της ενδυμασίας και μπορεί να εφαρμοστεί στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Το εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό διαρθρώνεται σε εννέα θεματικές ενότητες: Αισθητική Αγωγή, Γλωσσικά Θέματα, Ενδυμασία, Λαϊκός Πολιτισμός, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τεχνολογία, Τοπική Ιστορία, Φυσική Αγωγή/Αγωγή Υγείας και Φυσικές Επιστήμες. Οι θεματικές αυτές ενότητες εμπλουτίζονται από σχετικό υλικό δέκα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Πρόκειται για τα προγράμματα: Γη-Νερό-Αέρας-Φωτιά: Διδακτική της Αισθητικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο, Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών, Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, η Ενδυμασία, Διδασκαλία του Ελληνικού Λαϊκού Πολιτισμού, η Ενέργεια στη ζωή μας, Εισαγωγή της Τεχνολογίας στις Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, Τοπική Ιστορία Μαγνησίας, Αθλητική Αγωγή και Υγεία. Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση καινοτομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επιλεγμένα θέματα στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών.

Έτσι, το υλικό που βρίσκεται στα χέρια σας είναι ουσιαστικά ο καρπός της συνεργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και της ευρύτερης επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας. Κύριο μέλημα της έκδοσης είναι η παροχή στους συναδέλφους καλού εκπαιδευτικού υλικού, παρουσιασμένου κατά τρόπο που να διευκολύνει την εξοικείωσή τους με τη συνεργατική, ομαδοκεντρική διδασκαλία και την εργασία με projects. Για το λόγο αυτό σε κάθε θεματική ενότητα δίνεται έμφαση στη μεθοδολογική προσέγγιση με τη μορφή οδηγιών που ακολουθήθηκαν κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων. Παρατίθενται επίσης εργασίες σχολείων, οι οποίες αντανακλούν την επιτυχία που μπορεί να φέρει το πάθος, το μεράκι και η συλλογική προσπάθεια.

Θα ήταν παράλειψή μας αν από αυτή τη θέση δεν εκφράζαμε τις θερμές ευχαριστίες μας σε όλους τους συντελεστές αυτής της έκδοσης. Ευχαριστούμε κατά συνέπεια τους επιστημονικούς υπεύθυνους των προγραμμάτων, καθώς και τους συνεργάτες τους, που βοήθησαν στην επεξεργασία και αναμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και τα μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που συνέβαλαν στην επιμέλεια των τευχών που αφορούν το Δημοτικό Σχολείο.

Σταμάτης Αλαχιώτης
Καθηγητής Γενετικής του Πανεπιστημίου Πατρών
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ/ΤΕΥΧΩΝ ΤΗΣ ΕΥΕΛΙΚΤΗΣ ΖΩΝΗΣ

ΤΑΞΕΙΣ Α' – Β'

1. Αισθητική Αγωγή
2. Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας
3. Ενδυμασία
4. Λαϊκός Πολιτισμός

ΤΑΞΕΙΣ Γ' – Δ'

Τεύχος Α'

1. Λαϊκός Πολιτισμός
2. Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών

Τεύχος Β'

1. Τοπική Ιστορία
2. Φυσική Αγωγή / Αγωγής Υγείας

ΤΑΞΕΙΣ Ε' – ΣΤ'

Τεύχος Α'

1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
2. Τεχνολογία

Τεύχος Β'

1. Φυσικές Επιστήμες

= Η ΕΝΔΥΜΑΣΙΑ =

**Ένα σχέδιο εργασίας και διάδρασης στο Νηπιαγωγείο
και πέρα απ' αυτό.**

Συγγραφική Ομάδα:

Νικολέττα Γκλιάου, Μόνιμη Πάρεδρος Προσχολικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πηνελόπη Κουλούρη, Νηπιαγωγός, αποσπασμένη στο Π.Ι.

Κρυσταλλία Μπούκη, Ειδική Πάρεδρος Προσχολικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Μάρω Πικροδημήτρη, Πάρεδρος με θητεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ευχαριστούμε το προσωπικό του 4ου Νηπιαγωγείου Χολαργού για την πολύτιμη βοήθεια τους.



Προβληματισμός – Α΄ Φάση: Σχεδιασμός του σχεδίου εργασίας – Β΄ Φάση: Διεξαγωγή δραστηριοτήτων – Γ΄ Φάση: Περάτωση – Αξιολόγηση

Η ενδυμασία αρχίζει να αναδεικνύεται στην τάξη ως αντικείμενο διερεύνησης κατά την ενασχόληση των παιδιών με το προηγούμενο σχέδιο εργασίας με θέμα «Τα αγάλματα».

Η προγραμματισμένη επίσκεψη στο Μουσείο αποτέλεσε ερέθισμα ώστε τα παιδιά να εκδηλώσουν ενδιαφέρον και ζωνρή επιθυμία να δημιουργήσουν τα δικά τους γλυπτά και να ασχοληθούν με τους χιτώνες και την ενδυμασία.

Από την επίσκεψη στο Μουσείο.
Το μαρμάρινο ιερό ύφασμα ενός αγάλματος.



Προβληματισμός

Δευτέρα πρωί.

Τα παιδιά συζητούν με περηφάνια για την έκθεση γλυπτικής που διοργάνωσαν στο σχολείο το απόγευμα της Παρασκευής και για τις εντυπώσεις που προκάλεσαν στους καλεσμένους τα δημιουργήματά τους. Ιδιαίτερη εντύπωση έκανε η μοντέρνα σύνθεση «χορός στον πάγο», μια ομαδική εργασία των παιδιών με φιγούρες ντυμένες με κάπες σε διάφορες στάσεις που μοιάζουν να χορεύουν. Συζητούν για τα ρούχα με τα οποία έντυσαν άλλα γλυπτά, τα ρούχα που φορούν οι κούκλες τους, για τα ρούχα που φορούν τα ίδια και οι άλλοι. Συζητούν τις εμπειρίες τους όταν ψωνίζουν με τους γονείς τους ρούχα για διάφορους λόγους(για το σχολείο, για το χορό, για τα γενέθλια, πντζάμες, μαγιό κ.ά.), για τα ρούχα που προτιμούν. Τα περισσότερα παιδιά συμμετέχουν στη συζήτηση. Κάθε παιδί έχει να πει και κάτι.

Ζωγραφίζουν και σχεδιάζουν ρούχα. Φτιάχνουν με πλαστελίνη ανθρωπάκια με διάφορες φορεσιές. Παίζουν στο κουκλόσπιτο, ντύνουν, στολίζουν και ξεντύνουν τις κούκλες. Μεταμφιέζονται με υφάσματα και στολές, φορούν καπέλα και γραβάτες που βρίσκουν στη γωνιά της μεταμφίεσης.

Η νηπιαγωγός είχε ήδη παρατηρήσει στο παρελθόν πόσο αρέσει στα παιδιά το παιχνίδι με τα ρούχα στη γωνιά της μεταμφίεσης.



Γωνιά μεταμφίεσης.

Τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες δείχνουν πως γνωρίζουν ήδη αρκετά πράγματα. Κάποια παιδιά γνωρίζουν περισσότερα για τις στολές. Κάποια γνωρίζουν περισσότερα για τα υφάσματα και το ράφιμο. Άλλα γνωρίζουν για τη μόδα και τα μαγαζιά. Κάποια γνωρίζουν για τα ρούχα που φορούν οι άνθρωποι σε άλλες χώρες όπως τα ρούχα που φορά η γιαγιά της Νατάσσα στην Αλβανία.

Θέλουν να μοιραστούν τις γνώσεις τους και να ανταλλάξουν πληροφορίες. Την ώρα της μελέτης επιλέγεται από τη βιβλιοθήκη το παραμύθι «Ο γενναίος ραφτάκος» και η νηπιαγωγός το διαβάζει στα παιδιά. Δείχνει τον τίτλο και τα παιδιά προβλέπουν το περιεχόμενο.

Η συμμετοχή των παιδιών στις σχετικές με την ενδυμασία δραστηριότητες είναι πραγματικά μεγάλη. Το ενδιαφέρον παραμένει αμείωτο για αρκετές μέρες. Η νηπιαγωγός παρατηρεί τι ενδιαφέρει τα παιδιά και

τα βοηθά να εκφράζουν και να ανταλλάσσουν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους, να προβληματίζονται και να αναπτύσσουν ερωτήσεις.

Σε λίγες μέρες και μετά από μια θύελλα ιδεών αποφασίζουν να ορίσουν το θέμα του νέου σχεδίου εργασίας. Θέλουν να μάθουν περισσότερα πράγματα για την ενδυμασία.

Η νηπιαγωγός γνωρίζει ότι το θέμα που αναδύθηκε στην τάξη είναι μέσα από τα βιώματα των παιδιών. Άλλωστε υπάρχει και η δυνατότητα να βρεθούν οι σχετικές πηγές, τα μέσα και τα υλικά. Κοντά στο νηπιαγωγείο βρίσκεται το εμπορικό κέντρο με διάφορα καταστήματα. Ένας γονέας των παιδιών είναι τροχονόμος και ένας άλλος πυροσβέστης.

Τα παιδιά με τη βοήθεια της νηπιαγωγού συγκεντρώνουν τις πρώτες ζωγραφιές τους σε σχέση με την ενδυμασία και φτιάχνουν ένα βιβλίο με τίτλο: «Μνήμες και Εμπειρίες».



Από το βιβλίο:
«Μνήμες και εμπειρίες».
Το κείμενο του Γρηγόρη
αναφέρεται σε μια διαφήμιση
ρούχων.

XD



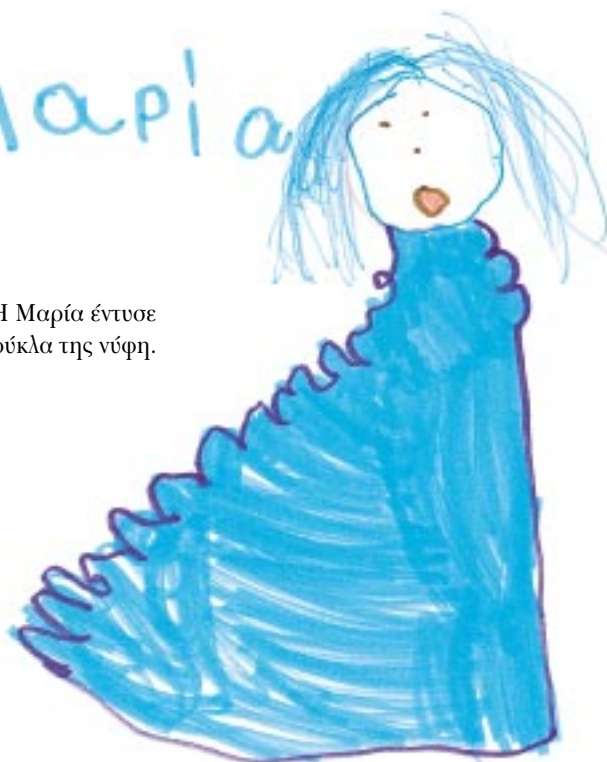
Ο Χρήστος επιλέγει από τις εμπειρίες του να ντύσει ένα αγγελάκι.

Η Ευρυδίκη σχεδίασε ρούχα για τη μητέρα της.

Από το βιβλίο:
«Μνήμες και εμπειρίες».

μαρία

Η Μαρία έντυσε
την κούκλα της νύφη.



ΔΑΝΑΗ

Η Δανάη επιλέγει να ντύσει
μια κούκλα κουκλοθέατρου.



Από το βιβλίο:
«Μνήμες και εμπειρίες».

ΕΛΛΗΝ

ΡΕΑ

Το κείμενο της Ρέας
αναφέρεται
στο αποκριάτικο πάρτι
του σχολείου.



Α' Φάση: Σχεδιασμός του σχεδίου εργασίας

Η πρώτη φάση συχνά περιλαμβάνει συζητήσεις, ανταλλαγή πληροφοριών, ανάπτυξη ερωτήσεων και ενημέρωση των γονέων.

Κάθε μέρα στην πρωινή συγκέντρωση γίνονται πολλές και ενδιαφέρουσες συζητήσεις, οι οποίες μαγνητοφονούνται από τη νηπιαγωγό στο πλαίσιο καταγραφής της ανάπτυξης του σχεδίου εργασίας. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων ανταλλάσσονται πληροφορίες και τίθενται ερωτήματα τα οποία πρόκειται να απαντηθούν στη Β' φάση του σχεδίου.

Η νηπιαγωγός ακούγοντας τα παιδιά να συζητούν εντοπίζει όχι μόνο ό,τι αυτά γνωρίζουν αλλά και πιθανά λάθη και κενά.

Ενθαρρύνει συνεχώς τα παιδιά να περιγράφουν, να αιτιολογούν και να κάνουν υποθέσεις.

Όλα τα ερωτήματα που αναδύονται καταγράφονται σε μια λίστα.

Τα παιδιά υπαγορεύουν το καθένα με τη σειρά του και η νηπιαγωγός εκτελεί χρέη γραφέα.



Τα παιδιά προβληματίζονται και συζητούν.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Γιατί τα ζώα δε φοράνε ρούχα;

Τα παλιά χρόνια φορούσαν ρούχα;

Ντυνόμαστε όλοι το ίδιο;

Τι ρούχα υπάρχουν;

Γιατί αλλάζουμε ρούχα;

Πότε αλλάζουμε ρούχα;

Υπάρχουν άνθρωποι που δε φοράνε ρούχα; Γιατί;

Πού βρίσκουμε τα ρούχα που φοράμε;

Ποιοι φτιάχνουν τα ρούχα;

Πώς φτιάχνονται τα ρούχα;

Ποιοι φοράνε στολές;

Γιατί κάποιοι άνθρωποι φοράνε στολές;

Στη συνέχεια κατασκευάζουν ένα δίκτυο ιδεών και γνώσεων. Η νηπιαγωγός βοηθά τα παιδιά να ομαδοποιήσουν τις ιδέες τους και τις καταγράφει.

Τις επόμενες μέρες, αρχές Απρίλη, προετοιμάζουν την προγραμματισμένη επίσκεψη στο εμπορικό κέντρο της περιοχής.

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες. Ορίζουν την ημέρα της επίσκεψης για κάθε ομάδα και ενημερώνουν τους γονείς με επιστολή που συντάσσουν προκειμένου κάποιοι που επιθυμούν να συνοδεύσουν εθελοντικά τα παιδιά στην έξοδο τους.

Επικοινωνούν με το κατάστημα παιδικών ρούχων που θα επισκεφθούν και εξασφαλίζουν τη συνεργασία των υπευθύνων.

Κάθε ομάδα προετοιμάζει το δικό της ερωτηματολόγιο με τις ερωτήσεις που θα απευθύνουν στους ανθρώπους που εργάζονται στο κατάστημα.

Η νηπιαγωγός καταγράφει τις ερωτήσεις που υπαγορεύουν τα παιδιά.

ΟΜΑΔΑ Α΄

**Το κατάστημά σας πουλάει
μόνο παιδικά ρούχα;
Ποιοι αγοράζουν τα ρούχα που πουλάτε;
Πόσο κοστίζουν;
Πού βρίσκετε τα ρούχα που πουλάτε;
Ποιος τα φέρνει στο μαγαζί ;
Ποιοι δουλεύουν στο μαγαζί σας;
Πότε κλείνει το μαγαζί;**

ΟΜΑΔΑ Β΄

**Τι ρούχα πουλάτε;
Πουλάτε μόνο ρούχα;
Ποιοι φτιάχνουν τα ρούχα που πουλάτε;
Είναι ακριβά τα ρούχα σας;
Είναι καλά τα ρούχα σας;
Ποιοι αγοράζουν τα ρούχα που πουλάτε
Τι μεγέθη έχετε;
Πώς ξέρετε το μέγεθος του αγοραστή;**

Κατά την επίσκεψη στο εμπορικό κέντρο τα παιδιά παρατηρούν και σχολιάζουν ότι τους κάνει εντύπωση.



Επίσκεψη στο εμπορικό κατάστημα.

Η νηπιαγωγός φωτογραφίζει σε συνεργασία με τα παιδιά ό,τι τους κινεί το ενδιαφέρον. Φωτογραφίζει την εντυπωσιακή βιτρίνα, τις λαμπάδες στα βαπτιστικά, το καλαθάκι με τις καραμέλες δίπλα στο ταμείο, το δοκιμαστήριο, την ταμειακή μηχανή, την πωλήτρια που επιδεικνύει ρούχα στον πελάτη, τα αξεσουάρ κ.ά. Τα παιδιά με τη βοήθεια των ενηλίκων μαγνητοφωνούν διάφορες συνομιλίες. Διαβάζουν τις ερωτήσεις που έχουν φέρει από την τάξη. Οι υπάλληλοι είναι πρόθυμοι να τα ξεναγήσουν και να απαντήσουν στις ερωτήσεις τους.



Επίσκεψη στο εμπορικό κατάστημα.





Επίσκεψη στο εμπορικό κατάστημα.



Νέες ερωτήσεις αναδύονται οι οποίες καταγράφονται στο ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια των ενηλίκων.

Ομάδα Α'

Προς την πωλήτρια

**Η βιτρίνα έχει πάντα τα ίδια
ρούχα ;
Ποιος φτιάχνει τη βιτρίνα;
Γίνονται ρούχα με τούλι;**

Ομάδα Β'

Προς την πωλήτρια

Γιατί πουλάτε ρούχα;

Προς τον αγοραστή

**Τι ήρθατε να αγοράσετε;
Βρήκατε αυτό που θέλατε; / Πού βρήκατε
αυτό του αγοράσατε;
Πόσα λεφτά σας κόστισε;
Τι σας άρεσε στο μαγαζί;
Τι δε σας άρεσε;
Ποιος σας έδωσε αυτό που θέλατε;**



Επίσκεψη
στο εμπορικό κατάστημα.



Οι ενήλικες καταγράφουν τις απαντήσεις που δίνονται στα παιδιά ώστε να τις επεξεργαστούν αργότερα στο νηπιαγωγείο με τη νηπιαγωγό.



Τα παιδιά εφοδιασμένα το καθένα με χρωματιστά μολύβια και χαρτιά κρατούν σημειώσεις και αποτυπώνουν τις εντυπώσεις τους.



Καταγραφές στο εμπορικό κατάστημα.





Τέλος ψωνίζουν ένα καπέλο και μια παιδική γραβάτα ως αξεσουάρ για τη γωνιά της μεταμπίσης του νηπιαγωγείου.

Τις μέρες που ακολουθούν τα παιδιά συζητούν και ανταλλάσσουν τις πληροφορίες που συνέλεξαν.

Αρχικά υπαγορεύουν στην νηπιαγωγό και εκείνη γράφει μια ευχαριστήρια επιστολή προς το προσωπικό του εμπορικού καταστήματος που τόσο πρόθυμα τους εξυπηρέτησε.

Απομαγνητοφονούν τις συνομιλίες που κατέγραψαν στο μαγνητόφωνο και επεξεργάζονται τις απαντήσεις.

Συζητούν τις δικές τους εντυπώσεις όπως τις αποτύπωσαν στα χαρτιά τους.

Παρουσιάζουν ό,τι καινούργιο έχουν μάθει με ζωγραφική, κατασκευές και δραματοποίηση.



Παρουσιάσεις.

Δημιουργούν το δικό τους κατάλογο μόδας με ρούχα και αντίστοιχες τιμές, με φωτογραφίες που κόβουν από περιοδικά.

Σχεδιάζουν φορέματα και κουστούμια στο καρβαλέτο.



Αποφασίζουν να μετατρέψουν το κουκλόσπιτο σε εμπορικό κατάστημα.

Χωρίζονται σε νέες ομάδες εργασίας.

Η νηπιαγωγός επιδιώκει να προκαλεί το ενδιαφέρον έτσι ώστε να συμμετέχουν όλα τα παιδιά στις διάφορες δραστηριότητες που αναπτύσσονται και να ασχολούνται με διαφορετικά αντικείμενα κάθε φορά.

Μια νέα ομάδα παιδιών φτιάχνει τη λίστα με το απαραίτητο υλικό για τον εξοπλισμό του καταστήματος ώστε να θυμούνται τι χρειάζονται.

Μια άλλη ομάδα κατασκευάζει ένα θεματικό πίνακα με τα απαραίτητα αξεσουάρ και κινητές καρτέλες για να επιγράψουν τα ανάλογα ράφια.



Κατασκευή θεματικού πίνακα.



Κινητές καρτέλες – Επιγραφές.



Συγκεντρώνουν το απαραίτητο υλικό.

Ντύνουν τις κούκλες που δανείστηκαν από το εμπορικό κατάστημα και τοποθετούν τις τιμές.



Εμπορικό κατάστημα στο Νηπιαγωγείο.



Διαβάζουν και κατασκευάζουν μια διαφημιστική αφίσα.



Γίνονται πωλητές, καταστηματάρχες, και αγοραστές σε παιχνίδια ρόλων. Μεταμφιέζονται και αυτοσχεδιάζουν.



Εμπορικό κατάστημα στο Νηπιαγωγείο.

Τέλη Απριλίου.

Τα παιδιά αποφασίζουν να προσκαλέσουν στο νηπιαγωγείο τον πυροσβέστη και του απευθύνουν ερωτήσεις προκειμένου να επιβεβαιώσουν σκέψεις και υποθέσεις που έχουν κάνει για τους λόγους που επιβάλλεται να φορά στολή όταν εργάζεται.



Πυροσβέστης.



πυροσβέστη. Κατασκευάζουν το κράνος με χαρτόνι και διαφανές χαρτί. Με κουτιά φτιάχνουν πυροσβεστικά οχήματα και αεροπλάνα. Παίζουν τους πυροσβέστες.

Μια μικρή ομάδα με τη βοήθεια της νηπιαγωγού φτιάχνει την επιστολή. Ο πυροσβέστης ανταποκρίνεται με χαρά και επισκέπτεται το νηπιαγωγείο. Απολαμβάνει ένα μεγάλο κομμάτι κέικ από αυτό που ετοίμασαν τα παιδιά για τον καλεσμένο την προηγούμενη μέρα διακοσμημένο με πλαστικά δενδράκια που έφερε ο Ορέστης από την τούρτα των γενεθλίων του.

Απαντά πρόθυμα σε όλες τις ερωτήσεις των παιδιών.

Η ενδιαφέρουσα συνομιλία που δεν περιορίστηκε μόνο στη στολή του πυροσβέστη αλλά και στη αξία αυτού του επαγγέλματος, καταγράφεται στο μαγνητόφωνο, ο πυροσβέστης φωτογραφίζεται με τα παιδιά και αποχωρεί.

Τα παιδιά ζωγραφίζουν τη στολή του

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, η νηπιαγωγός παρατηρεί τα παιδιά καθώς ξεφυλλίζουν τα βιβλία τέχνης και το έντυπο υλικό στη βιβλιοθήκη του νηπιαγωγείου. Τα βοηθά να θέτουν ερωτήσεις και να κάνουν υποθέσεις. Το ενδιαφέρον των παιδιών για τα ρούχα άλλων εποχών και για τα ρούχα της λαϊκής παράδοσης οδηγεί σε ένα νέο προγραμματισμό δραστηριοτήτων που δεν είχε προβλεφθεί κατά τη φάση του σχεδιασμού του σχεδίου εργασίας.



Βιβλιοθήκη. Βιβλία τέχνης.

Η νηπιαγωγός προτείνει να σκεφτούν ποιος θα μπορούσε να τους βοηθήσει να μάθουν περισσότερα πράγματα για τις εντυπωσιακές φορεσιές που βλέπουν.

Συμφωνούν να ζητήσουν βοήθεια από τους γονείς.

Μια ομάδα υπαγορεύει την ανάλογη επιστολή στη νηπιαγωγό.

Η Άννυ το άλλο πρωί ανακοινώνει στην τάξη πως η γιαγιά της που γεννήθηκε και μεγάλωσε στο Μέτσοβο μπορεί να τους δώσει πολλές πληροφορίες.

Η νηπιαγωγός βρίσκει στο χάρτη το χωριό της γιαγιάς και τα παιδιά τοποθετούν ένα σημάδι.

Κάνουν υποθέσεις και αναπτύσσουν ερωτήσεις τις οποίες πρόκειται να απευθύνουν στη γιαγιά.

Η νηπιαγωγός καταγράφει:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Τι φορούν οι άνθρωποι στο χωριό σας;

Από πού φωνίζουν τα ρούχα οι άνθρωποι;

Έχουν καλοκαιρινές και χειμωνιάτικες στολές;

Η γιαγιά της Άννυ έρχεται στο νηπιαγωγείο και διηγείται ιστορίες στα παιδιά από το χωριό της. Ιστορίες που έζησε όχι μόνο η ίδια αλλά και η δική της γιαγιά που δε γνώριζε και δε φορούσε τα ρούχα που φοράμε τώρα αλλά τις όμορφες φορεσιές των βιβλίων λαϊκής παράδοσης. Τους δείχνει τη χρυσοκέντητη ποδιά που έφερε μαζί της και την στολισμένη με φλουριά μαντίλα. Τους μιλά για τα χρόνια που οι άνθρωποι έφτιαχναν μόνοι τους τα ρούχα στον αργαλειό και τα έπλεναν στο ποτάμι και στη σκάφη.



Επίσκεψη γιαγιάς.

Η Σταυρούλα φοράει ένα μπλουζάκι που της έφτιαξε η μητέρα της. Ανταλλάσσονται πληροφορίες. Και σήμερα φοράμε χειροποίητα ρούχα. Η γιαγιά του Παύλου φτιάχνει σκουφάκια και πουλόβερ.

Η επίσκεψη της γιαγιάς βοηθά τα παιδιά να σκεφτούν και να μάθουν πολλά πράγματα.

Τα παιδιά αποφασίζουν να δημιουργήσουν μια γωνιά λαϊκής παράδοσης με διάφορα πράγματα που φέρνουν από το σπίτι όπως μπακίρια, στάμνες, ένα ταγάρι, κεντήματα, γκλίτσα, τη στολή του κρητικού και της βλαχοπούλας.

Κατασκευάζουν μικρούς αργαλειούς.

Μεταμφιέζονται και παίζουν παιχνίδια ρόλων.



Παιχνίδια ρόλων.

Εντυπώσεις από τη Β΄ Φάση

Τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα κατά το στήσιμο του εμποροραφείου. Αν η νηπιαγωγός τους επέτρεπε θα είχαν μετακινήσει τα έπιπλα από την πρώτη μέρα. Συζήτησαν για τη σημασία που έχει ο σχεδιασμός μιας εργασίας και η γραφή της λίστας κάτι που επαληθεύτηκε αργότερα κατά τη μετακίνηση των επίπλων. Τα περισσότερα παιδιά εύκολα επέλεξαν ομάδες και θέματα για να ασχοληθούν. Μερικά παιδιά επέλεξαν τις δραστηριότητες των φίλων τους.

Η επίσκεψη στο εμπορικό κατάστημα και οι επισκέψεις του πυροσβέστη και της γιαγιάς έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να γίνουν ερευνητές αναζητώντας απαντήσεις στα ερωτήματά τους και επαληθεύσεις στις υποθέσεις τους στο πλαίσιο της πραγματικότητας που ζουν.

Η επίσκεψη της Β΄ ομάδας στο εμπορικό κατάστημα ήταν περισσότερο επιτυχημένη όσον αφορά τις ερωτήσεις που υπέβαλαν ενώ η Α΄ ομάδα κράτησε πιο πλούσιες σημειώσεις.

Το ενδιαφέρον των παιδιών για τη δουλειά του πυροσβέστη ήταν πολύ μεγάλο. Πιθανόν να οδηγούσε στην ανάπτυξη ενός νέου σχεδίου εργασίας με αντικείμενο μελέτης τον πυροσβέστη, τη φωτιά ή και το δάσος.

Γ' Φάση: Περάτωση του σχεδίου εργασίας – Αξιολόγηση

Η Γ' Φάση συνήθως περιλαμβάνει ένα γεγονός και τη σχετική προετοιμασία του, αξιολόγηση, επέκταση των σχετικών με το θέμα δραστηριοτήτων, συζητήσεις για μελλοντικά σχέδια εργασίας, παρουσιάσεις και εκθέσεις για τους γονείς, σχολιασμούς.

Σχεδόν μέσα Μαΐου.

Τα παιδιά συζητούν πώς θα μοιραστούν με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα, με τους γονείς και τους φίλους τις νέες τους εμπειρίες.

Αποφασίζουν να εκθέσουν τις δημιουργίες τους και να παρουσιάσουν στους γονείς τους μια θεατρική παράσταση ντυμένα με κουστούμια που θα έχουν φτιάξει μόνα τους.

Στο εμποροραφείο υπάρχουν αρκετά μέτρα φόδρας και άλλα χρωματιστά ρετάλια. Σκέφτονται να ντυθούν φαράκια, χταπόδια, και άλλα θαλασσινά ζώακια. Άλλωστε πλησιάζει το καλοκαίρι. Κάθε παιδί επιλέγει τι θα ντυθεί.

Σε χαρτί του μέτρου σχεδιάζουν και κόβουν τα πατρόν. Με φόδρες γλασέ χαρτιά και μαύρες σακούλες κατασκευάζουν τα κουστούμια τους.



Κατασκευή πατρόν για κουστούμι.

Παράλληλα τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν μια δική τους ιστορία. Μια ιστορία που εξελίσσεται στο βυθό της θάλασσας και που κανείς δεν έχει ξανακούσει γι αυτή αφού τα ίδια αποφασίζουν τι πρόκειται να συμβεί. Με τούλια, χαρτόνια και χρωματιστά υφάσματα φτιάχνουν τα σκηνικά.

Μέσα Ιουνίου.

Η ημέρα που τα παιδιά θα παρουσιάσουν τη δουλειά τους πλησιάζει. Τα παιδιά έχουν χωριστεί σε τρεις ομάδες.

Όλα είναι σχεδόν έτοιμα.

Η ομάδα των προσκλήσεων ετοίμασε με τη βοήθεια μιας λίστας με ονόματα, τις προσκλήσεις για τους γονείς και τους φίλους και τις μοιράζει στα παιδιά εγκαίρως.



Η ομάδα για την οργάνωση του χώρου της έκθεσης έχει σχεδόν τελειώσει.

Προβληματίζονται αν είναι καλύτερα να τοποθετηθεί ο κλόουν στον πάγκο ή σε μια καρέκλα.

Η ομάδα για τα κεράσματα ετοιμάζει και διακοσμεί το χώρο που θα τοποθετήσουν οι γονείς τους δίσκους με τα γλυκά.

Την ημέρα της γιορτής όλοι ήταν εκεί. Γονείς και φίλοι, ο πυροσβέστης και η γιαγιά.

Παρακολουθούν την παράσταση, και επισκέπτονται το χώρο της έκθεσης.

Χώρος έκθεσης.





Εντυπωσιάζονται από τη δουλειά των παιδιών και τις πρωτότυπες ιδέες τους.



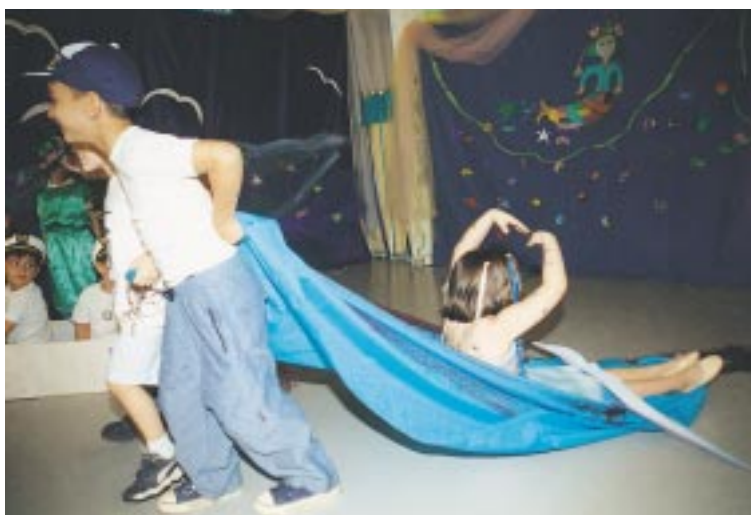
Θεατρική παράσταση. Σκηνικά



Μέσα σε κλίμα χαράς, δημιουργίας και συμμετοχής μοιράζονται τις νέες τους εμπειρίες.

Οι επισκέπτες συγχαίρουν τα παιδιά και τους εύχονται να συνεχίσουν να είναι δημιουργικά και χαρούμενα.

Θεατρική παράσταση.



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΛΑΪΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Επιστημονικός υπεύθυνος:

Μ. Γ. Μερακλής, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Συνεργάτιδα:

Ρ. Κακάμπουρα-Τίλη, Δρ. Λαογραφίας

ΑΘΗΝΑ 2001

Το πρόγραμμα συνοδεύεται από εποπτικό υλικό: διαφάνειες (slides)
και ταινία βίντεο με θέμα Λαϊκά Δρώμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν Αναλυτικό Πρόγραμμα σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή του *Προγράμματος Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, που υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 1997-1998 σε τρία Δημοτικά Σχολεία -συγκεκριμένα στο 17ο Δ.Σ. Καλλιθέας, στο 6ο Δ.Σ. Καλλιθέας και στο 3ο Δ.Σ. Ταύρου – και στο Γυμνάσιο του Δήμου Ιωλκού του νομού Μαγνησίας, μέσα στα πλαίσια του ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος που αφορά τα *Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων στην Εκπαίδευση* (ΣΕΠΠΕ).

Είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, που τον προσανατολίζει στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία: του λέει τι πρέπει να κάνει και πότε πρέπει να το κάνει. Οι παιδαγωγοί συνήθως μιλούν για διαδικασία βελτίωσης, αναμόρφωσης ή ακόμα και μεταρρύθμισης των Αναλυτικών Προγραμμάτων των διδασκόντων αντικειμένων, ενώ σπανιότερα κάνουν λόγο για τη διαδικασία σύνταξης Αναλυτικού Προγράμματος, εκτός και αν πρόκειται για την εισαγωγή ενός νέου μαθήματος στην εκπαίδευση¹. Αυτή η τελευταία περίπτωση αφορά και την εισαγωγή της διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η βασική αρχή που διέπει το παρόν Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) είναι ότι η διδασκαλία του μαθήματος δεν αποτελεί απλή και πιστή εφαρμογή του, αλλά βρίσκεται σε μια διαλεκτική σχέση με τον εκπαιδευτικό, είναι πάντα κάτι περισσότερο από ό,τι προδιαγράφεται και σχεδιάζεται μέσα σ' αυτό. Η πειραματική εξάλλου εφαρμογή του Προγράμματος στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και στην Α' Γυμνασίου προσδιορίζει ένα μεγάλο βαθμό ελευθερίας στον εκπαιδευτικό όσον αφορά τη διάρθρωση της ύλης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της.

Επιλέχθηκε ο ενδιάμεσος τύπος *Αναλυτικού Προγράμματος με τη μορφή Curriculum*, ο οποίος περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία του Curriculum (στόχους, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις και τρόπους αξιολόγησης), σε μια μορφή ανοικτή που απλώς διαγράφει τα πλαίσια μέσα στα οποία θα αναπτυχθεί ο εκπαιδευτικός. Προσδιορίζεται το αντικείμενο του κάθε μαθήματος, η βιβλιογραφία και το εποπτικό υλικό, γίνονται προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας και αξιολόγησης των μαθητών όπου ενδείκνυται, αλλά όχι με δεσμευτικό τρόπο, αφήνοντας μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στον εκπαιδευτικό να παρέμβει και ανατροφοδοτήσει το Πρόγραμμα με τη δική του εμπειρία².

Το παρόν Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελείται από έξι ενότητες μαθημάτων που καλύπτουν την ύλη του Α' τριμήνου.

1. Βλ. Βρεττός Γιάννης-Καψάλης Αχιλλέας, *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*, Αθήνα 1997, σ. 23.

2. Αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα με τη μορφή curriculum έχουν συνταχθεί για διάφορα μαθήματα και τύπους σχολείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Για το ζήτημα αυτό, βλ. Westphalen K., *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης, εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1982. Βρεττός Ιωάννης, *Σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας*, εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1987. Βρεττός Γιάννης – Καψάλης Αχιλλέας, *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997. Παπιάς Αθανάσιος, *Η αντιπαιδαγωγικότητα της παιδαγωγικής*, εκδ. Δελφοί, Αθήνα 1999, σσ. 214-255.

Αντικείμενο και σκοπός του προγράμματος

Το **αντικείμενο** του προγράμματος είναι η εισαγωγή των μαθητών στο περιεχόμενο του ελληνικού παραδοσιακού και σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει στοιχεία από την καθημερινότητα και την επίσημη ζωή της νεοελληνικής παραδοσιακής κοινωνίας (επαγγελματικές ασχολίες, παραστατικά έθιμα από την περιοχή της λατρείας ή της κοινωνικής ζωής) και γενικά από την προφορική παράδοση. Εξάλλου γίνονται αναφορές στη σχέση του πολιτισμικού παρόντος με τον πολιτισμό του παρελθόντος. Η παρουσίαση των θεμάτων του λαϊκού πολιτισμού ακολουθεί τη λογική του κυκλικού χρόνου της παραδοσιακής κοινωνίας (παρουσίαση παραγωγικών πρακτικών, συνθηθειών, τελετουργιών κ.λπ. στα πλαίσια της εναλλαγής των εποχών).

Ο **σκοπός** του έργου είναι η περισσότερο συστηματική επαφή των μαθητών με την ελληνική –καταρχήν– λαϊκή παράδοση μέσα από το ειδικά για το σκοπό αυτό επεξεργασμένο πρόγραμμα.

Στόχοι του προγράμματος

A. Στόχοι γνωστικού επιπέδου

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές όψεις του παραδοσιακού και σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού βασισμένες στα πορίσματα της σύγχρονης λαογραφικής επιστήμης.
2. Να γίνει περισσότερο κατανοητή στους μαθητές η διαδικασία εξέλιξης του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού.

B. Στόχοι με τη μορφή δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς

Αυτοί είναι οι πιο σημαντικοί στόχοι. Επιδιώκεται στο μέτρο του δυνατού:

1. Η συνειδητοποίηση της εθνικής και της τοπικής ταυτότητας των αυριανών Ελλήνων πολιτών της Ενωμένης Ευρώπης.
2. Η ενίσχυση της συλλογικότητας και της συνεργασίας και άλλων αξιών του πολιτισμικού παρελθόντος, οι οποίες έχουν λόγο υπάρξεως και λειτουργικότητα στο σύγχρονο πολιτισμό της Ελλάδας, ώστε οι μαθητές / τριες να διερευνήσουν το τρόπο με τον οποίο βίωναν και συνεχίζουν να βιώνουν ως σήμερα, τη καθημερινότητα και την επίσημη ζωή, τη διαχρονική θεώρηση του παρελθόντος και την εύρεση της συνέχειας ή ασυνέχειας των εθίμων στο χώρο και το χρόνο.
3. Να κατανοήσουν τους όρους: πολιτισμός, λαϊκός πολιτισμός, έθιμα, παραδόσεις.
4. Να διαπιστώσουν μέσα από παραδείγματα, ότι ο πολιτισμός είναι δυναμικός στο χώρο και το χρόνο.
5. Να αναφερθούν σε περιόδους που περιλαμβάνουν τον εποχιακό κύκλο.
6. Να γνωρίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των εθίμων από περιοχή σε περιοχή, από γενιά σε γενιά.

Μακροπρόθεσμος στόχος: Η καλλιέργεια, μέσα στη συνείδηση των μαθητών, της ιδέας μιας απότερης κοινότητας των Ευρωπαϊκών λαών, η οποία και έχει τη δύναμη να δρα ενοποιητικά, ακόμα και στις περιπτώσεις όπου σημειώνονται σημαντικές αποκλίσεις. Αυτό μπορεί να καταφανεί με την ανάλογη επιλογή χαρακτηριστικών παραδειγμάτων (κάτι που είναι ιδιαίτερα εύκολο προκειμένου περί λαϊκών πολιτισμών) ότι υπάρχουν, παρά τις διαφορετικές ιστορικές συνθήκες που επικράτησαν, σε ορισμένες περιπτώσεις,

στους διάφορους λαούς της Ευρώπης, και παρά τις υφιστάμενες διαφορές (κάποτε πολύ σημαντικές) μεταξύ των λαών αυτών, κοινές πολιτισμικές βάσεις.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Ως ενδεικτική βιβλιογραφία για τη στήριξη της δράσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί:

1. ΚΕΙΜΕΝΑ (ενδεικτική επιλογή)

1. Αναγνωστόπουλος, Β *Λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια για παιδιά. Ανθολογία*, εκδ. Ψυχογιός, Αθήνα 1991.
2. – (επιμέλεια), *Λαϊκή Παράδοση και Παιδί*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999.
3. – (επιμέλεια), *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999.
4. Αυδίκος Ευάγγελος Γρ., *Το παιδί στην παραδοσιακή και τη σύγχρονη κοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.
5. Ζαχαρίου Μαμαλίγκα Ε., *Οι ψαράδες στη Σύμη. Οικονομική – κοινωνική – πολιτισμική όψη*, διδακτορική διατριβή, Ρόδος 1986.
6. – «Ένας Συμακός ψαράς αυτοβιογραφείται», ανάτυπο από το *Δωδεκανησιακό Αρχείο*, τόμ. 7ος, Αθήνα 1996, σ.σ. 107-146.
7. Κυριακίδου-Νέστορος Α, *Οι δώδεκα μήνες. Τα λαογραφικά*, εκδ. Μαλλιάρης-Παιδεία, Αθήνα-Θεσσαλονίκη 1982, σ.σ. 156.
8. – «Η οργάνωση του χώρου στον παραδοσιακό πολιτισμό» στα *Λαογραφικά μελέτηματα*, τόμ. 1ος, Εταιρεία Ελληνικού και Ιστορικού Αρχείου, Αθήνα 1989, σσ. 41-55.
9. Λουκάτος Δ.Σ., *Τα Καλοκαιρινά*, εκδ. Φιλιππότης, Αθήνα 1982.
10. – *Τα Φθινοπωρινά*, εκδ. Φιλιππότης, Αθήνα 1982.
11. – *Χριστουγεννιάτικα και των γιορτών, Β' έκδοση*, εκδ. Φιλιππότης, Αθήνα 1984.
12. – *Πασχαλινά και της Άνοιξης, Β' έκδοση (αναθεωρημένη)*, εκδ. Φιλιππότης, Αθήνα 1988.
13. Μέγας Γ.Α., *Ελληνικές γιορτές και έθιμα της λαϊκής λατρείας*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1988, (= Ελληνικά εορταί και έθιμα της λαϊκής λατρείας, Αθήνα 1956¹).
14. Μερακλής Μ.Γ., *Ελληνική Λαογραφία*, τόμ. 1ος, *Κοινωνική συγκρότηση*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1984.
15. – *Παροιμίες Ελληνικές και των άλλων Βαλκανικών λαών. (Συγκριτική εξέταση)*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1985.
16. *Σύγχρονος Ελληνικός Λαϊκός Πολιτισμός*, Καλλιτεχνικό Πνευματικό Κέντρο «Ωρα», Αθήνα 1987³.
17. – *Ελληνική Λαογραφία*, τόμ. 2ος, *Ήθη και έθιμα*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1986.
18. – *Ελληνική Λαογραφία*, τόμ. 3ος, *Λαϊκή τέχνη*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1992.
19. – *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*, εκδ. Ιωλκός, Αθήνα 2001.
20. Πούχνερ Β., *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια. (Συγκριτική μελέτη)*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1989.
21. Σειρά τευχών ή βιβλίων για παιδιά με θέματα από το νεοελληνικό λαϊκό πολιτισμό, που εκδίδουν οι Φίλοι του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής τέχνης. Κείμενα των: Ευρυδίκης Αντζουλάτου-Ρετσιόλα, Ευγενίας Δάφνη και Νίκης Δάφνη, Αθήνα 1993: *Ο ηθοποιός, η γαλίτσα, το πιθάκι και η παρέα τους* (για μια πρώτη γνωριμία με την κεραμική).
22. *Η Γέννηση του Χριστού και τα έθιμα του λαού μας*.
23. *Πώς γίνεται ένα σταμπωτό ύφασμα*.
24. *Όνειρα και χρώματα που πετούν ψηλά* (το έθιμο του χαρταετού).

25. *Πέρδικες και Πουλιά* (από τα πασχαλινά έθιμα του λαού μας).
26. *Κρητικές δεσιές*.
27. *Σκαλίζοντας έναν Τηνιακό φεγγίτη*.
28. *Βλαστάρι από τη Ρίζα Ιεσσαί*.
29. *Κάθε κούκλα και μορφή, μια φίλια παιδική*.
30. *Βάγια – βάγια των βαγιών*.
31. *Ένα βότσαλο στη λίμνη* (για μια πρώτη γνωριμία με τα βοτσαλωτά δάπεδα).
32. *Τις μάσκες ας φορέσουμε κι ελάτε να χορέψουμε* (έθιμα μεταμφιέσεων στην Ελλάδα).
33. *Μαϊστορες των χρωμάτων* (για μια πρώτη γνωριμία με τη λαϊκή ζωγραφική).
34. *Κεντήματα – γλεντήματα* (για μια πρώτη γνωριμία με την ελληνική κεντητική).
35. Σειρά εκπαιδευτικού υλικού, που εξέδωσε το ΥΠ.ΠΟ με το Μ.Ε.Λ.Τ., κείμενα – επιμέλεια εντύπου Μαρίας Αυγούλη, Ευγενίας Δάφνη, Νίκης Δάφνη και Βασιλικής Πολυζώη, Αθήνα 1997: *Σφουγγάρια. Το χρυσάφι του βυθού*.
36. *Ο Σφού και τα σφουγγάρια* (κείμενο Ευγενίας Δάφνη και επιμέλεια εντύπου: η παραπάνω ομάδα).
37. *Ένα εργαλείο που το λέγαν... αργαλειό* (κείμενα – επιμέλεια εντύπου Μαρίας Αυγούλη, Ευγενίας Δάφνη, Νίκης Δάφνη και Βασιλικής Πολυζώη).
38. *Η Κλωθώ στον αργαλειό* (κείμενο Χρύσας Λεμπέση, επιμέλεια εντύπου Μαρίας Αυγούλη, Ευγενίας Δάφνη, Νίκης Δάφνη και Βασιλικής Πολυζώη).
39. *Κυρίες, κύριοι και παιδιά. Καλησπέρα σας πέρα για πέρα*. Η παράσταση αρχίζει! (κείμενα – επιμέλεια εντύπου Μαρίας Αυγούλη, Ευγενίας Δάφνη, Νίκης Δάφνη και Βασιλικής Πολυζώη).
40. *Το θέατρο Σκιών* (κείμενα – επιμέλεια εντύπου Μαρίας Αυγούλη, Ευγενίας Δάφνη, Νίκης Δάφνη και Βασιλικής Πολυζώη).
41. Σταμέλος Δ., *Νεοελληνική λαϊκή τέχνη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1993³.
42. Φλωράκης Αλέκος, *Λαϊκή τέχνη και αρχιτεκτονική. Θέματα και όψεις της νεοελληνικής χειροτεχνίας. Σημειώσεις παραδόσεων*, Αθήνα 1997.

2. ΒΙΝΤΕΟΤΑΙΝΙΕΣ

Οκτώ βιντεοταινίες, παραγωγές των ΕΤ. 1 και ΕΤ.2, από τις σειρές «Λαϊκά δρώμενα», «Ελληνική μουσική παράδοση» και «Παιδικό πρόγραμμα».

Οι ταινίες είναι:

Από τη σειρά με τίτλο «Λαϊκά δρώμενα»:

1. Αναστενάρια (Αγία Ελένη Σερρών)
2. Γέρος και Κορέλα (Σκύρος)
3. Τα καρναβάλια του Σοχού (Σοχός Θεσσαλονίκης)
4. Οι Αράπηδες του Παγγαίου

Από τη σειρά με τίτλο «Ελληνική μουσική παράδοση»:

1. Ήπειρος (2 μέρη)
2. Κρήτη (1 μέρος)
3. Μικρά Ασία (1 μέρος)

Από τη σειρά του Παιδικού προγράμματος 2 ημίωρες ταινίες με παραστάσεις Καραγκιόζη.

3. ΔΙΑΦΑΝΕΙΕΣ (SLIDES)

Το διδακτικό υλικό θα συμπληρώνεται από διαφάνειες με θέματα από τη λαϊκή τέχνη και τη λαϊκή λατρεία.

ΔΙΑΦΑΝΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΛΑΪΚΗ ΤΕΧΝΗ

1. «Ερωτόκριτος και Αρετούσα» ή «Ρωμαίος και Ιουλιέτα». Έργο του Θεόφιλου (Μουσείο Θεόφιλου, Μυτιλήνη).
2. Σταυρός Αγίας Τράπεζας (μικροξυλογλυπτική), 18ος αι. (Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης, Αθήνα - στο εξής: ΜΕΛΤ).
3. Πιάτο ροδιακής κεραμικής, 16ος αι. (Μουσείο Μπενάκη).
4. Σταμνάκι από τα Ζαγόρια της Ηπείρου (Μουσείο Μπενάκη).
5. Σταμνάκι από τα Ζαγόρια της Ηπείρου, «1837, μαΐου 21», (Μουσείο Μπενάκη).
6. Χάλκινο «σεφερτάσι» (σύνολο δοχείων για μεταφορά φαγητού) με χαρακτό διάκοσμο (Μουσείο Μπενάκη).
7. Σταυρός ευλογίας (μικροξυλογλυπτική και ασήμι επίχρυσο, χαρακτό - χυτό - συρματερό, πέτρες, σεντέφι), 18ος αι. Μονή Αγίου Ιωάννου Θεολόγου, Πάτμος (Γ. Οικονομάκη - Παπαδοπούλου, Εκκλησιαστικά αργυρά, Αθήνα 1980).
8. Άγιο ποτήριο (ασήμι σφυρήλατο, συρματερό(επιχρυσώματα, σμάλτα) 1753. Μονή Αγίου Ιωάννου Θεολόγου, Πάτμος (Γ. Οικονομάκη - Παπαδοπούλου, ό.π.).
9. Χρωματιστό κέντημα: λεπτομέρεια από το γύρο νυφικού σεντονιού, με σκηνές γάμου, τέλη 18ου αι., Ιωάννινα (ΜΕΛΤ).
10. «Σπερβέρι» (κουρτίνα κρεβατιού) με κέντημα μετρητό, 18ος αι. Κως (ΜΕΛΤ).
11. Τερζήδικο «σιγκούνι» Αταλάντης (Μουσείο Μπενάκη).
12. «Πιρπυρί» (επενδύτης) Ιωαννίνων. Τερζήδικο χρυσοκέντημα (ΜΕΛΤ).
13. «Τουζλούκια» (περικνημίδες) της φουστανέλας. Τερζήδικο Πελοποννήσου (Λαογραφικό Μουσείο Ναυπλίου).
14. Συρμακέσικη μαξιλάρα Ιωαννίνων, τέλος 19ου αι. (ΜΕΛΤ).
15. Πλεχτές, πολύχρωμες κάλτσες (Μουσείο Μπενάκη).

ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Μέθοδος διδασκαλίας προτείνεται ο συνδυασμός της δασκαλοκεντρικής με την ομαδοσυνεργατική - μαθητοκεντρική διδασκαλία³, η οποία στηρίζεται στη δυναμική των διαμαθητικών σχέσεων.

3. Για τη μέθοδο αυτή και τις ποικίλες εφαρμογές της στην εκπαιδευτική πρακτική βλέπε ενδεικτικά: Κολιάδης Εμμανουήλ, *Θεωρίες και εκπαιδευτική πράξη*, τ. Γ', Αθήνα 1990, Ματσαγγούρας Ηλίας, *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, Γρηγόρης: Αθήνα 1995, Παπάς Αθανάσιος, *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*, τ. Β', Βιβλία για Όλους: Αθήνα 1987, Τριλιανός Αθανάσιος, *Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*, Αθήνα 1989

Επειδή ο Ελληνικός Λαϊκός Πολιτισμός είναι νέο γνωστικό αντικείμενο και η βιωματική σχέση των παιδιών με τη λαϊκή παράδοση έχει περιοριστεί κατά κύριο λόγο στα χωριά, ενώ στα αστικά κέντρα η επαφή με το πολιτισμικό παρελθόν συντελείται μέσα από τις φολκλοριστικές αναπαραστάσεις ορισμένων στοιχείων του ή και με μια συμβατική ή και ευκαιριακή –όταν κι αυτή γίνεται– σχολική διδασκαλία, προτείνουμε ο εκπαιδευτικός να εισάγει καταρχήν τους μαθητές στο θέμα του μαθήματος, προσπαθώντας πάντα να συνδέει –αποφεύγοντας τους συναισθηματικά φορτισμένους αξιολογικούς χαρακτηρισμούς του τύπου «το αγνό, καλό παρελθόν και το κακό παρόν»– το παρελθόν του παραδοσιακού πολιτισμού μας με το παρόν του σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού, δίνοντας παραδείγματα, που υπάρχουν άφθονα στο διδακτικό υλικό, προκειμένου να γίνει κατανοητή από τους μαθητές η εξέλιξη του νεοελληνικού πολιτισμού. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να μη βλέπει τα πολιτισμικά φαινόμενα έξω από την ιστορία και να εξηγήει στα παιδιά την αναπόφευκτη διάκριση ανάμεσα στο νεοελληνικό παραδοσιακό και το σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό.

Ο νεοελληνικός παραδοσιακός πολιτισμός συμπίπτει χρονικά γενικά με την περίοδο της Τουρκοκρατίας και η περίοδος της ακμής του τοποθετείται στα τέλη του 17ου αιώνα και συνεχίζεται το 18ο με την ανάπτυξη της βιοτεχνίας και του εμπορίου (περίοδος ακμής της νεοελληνικής λαϊκής τέχνης). Θα πρέπει άλλωστε να εξηγηθεί, γιατί, κάτω από τις συνθήκες της Τουρκοκρατίας (δυσμενείς έως σκληρές σε πολλές περιπτώσεις) σημειώνεται η ακμή αυτή⁴. Τα πράγματα αρχίζουν να αλλάζουν, αλλά με βραδύ ρυθμό, με την ίδρυση του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους (1832) (κατάλυση της αυτονομίας των κοινοτήτων, του πυρήνα της παραδοσιακής διοικητικής οργάνωσης, διαμόρφωση κεντρικής, κρατικής πολιτικής κ.ά.). Με ανάλογους ρυθμούς η Ελλάδα θα εισέλθει και στη βιομηχανική εποχή. Οπωσδήποτε η καθυστέρησή της στην ουσιαστική εκβιομηχάνιση της παραγωγής θα συντελέσει, όπως σημειώθηκε, στην πολύ αργή μεταβολή της λειτουργίας παραδοσιακών οικονομικών δομών (με ό,τι αυτό συνεπάγεται). Η πολύ πιο αποφασιστική τροπή και στροφή θα αρχίσει μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, ο οποίος θεωρείται συμβατικά όριο ανάμεσα στον παραδοσιακό και το σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό⁵.

Στη συνέχεια, με τη συνεργασία των μαθητών, θα συγκροτούνται ομάδες δύο αρχικά ατόμων, οι οποίες θα αναλαμβάνουν εργασίες σχετικές με το θέμα του μαθήματος («Σκέπτομαι και γράφω», ζωγραφική, κατασκευές, δραματοποίηση εθίμων, παράσταση Καραγκιόζη κ.λπ). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα περιλαμβάνει οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για την ύλη των μαθημάτων, τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς επίσης και προτάσεις διδασκαλίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ

1. Με αφορμή κάποιο κείμενο ενός σχολικού εγχειριδίου ή κάποιο άρθρο εφημερίδας κ.λπ. που αναφέρεται σε εποχιακές εκδηλώσεις ή γιορτές ο δάσκαλος/α συζητούν με τους μαθητές τους για το θέμα. Αποφασίζουν από κοινού να εξετάσουν ζητήματα που τους ενδιαφέρουν και η δασκάλα/ος τα καταγράφει στο πίνακα.

4. Βλ. σχετικά Μ. Γ. Μερakλής, Ελληνική Λαογραφία, τόμος 1ος, Κοινωνική συγκρότηση, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1984, σσ. 85 κ.εξ.

5. Για τον νεοελληνικό παραδοσιακό πολιτισμό βλ. Α. Κυριακίδου-Νέστορος, «Η οργάνωση του χώρου στον παραδοσιακό πολιτισμό. Α. Τι σημαίνει παραδοσιακός πολιτισμός», στα *Λαογραφικά μελετήματα*, τόμ. 1ος, Εταιρεία Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου, Αθήνα 1989, σσ. 41-48. Β. Ρόκου, *Η παραδοσιακή κοινωνία στο χρόνο της Μεγάλης Διάρκειας*. Θεωρία Λαογραφίας, Ιωάννινα 1996. Για το σύγχρονο ελληνικό λαϊκό πολιτισμό βλ. τη σειρά μελετών του Μ. Γ. Μερakλή που βρίσκονται στην ενότητα «Η πόλη και η αστική ζωή» στα *Λαογραφικά ζητήματα*, εκδ. Μπούρας, Αθήνα 1989, σσ. 59-185

Πιθανά θέματα μπορεί να είναι:

Επαγγέλματα.

Ονοματοποιία μηνών.

Δημώδη άσματα ή ποιήματα (τραγουδία, νανουρίσματα, γλωσσοδέτες κ.λπ.)

Δημοτικοί χοροί.

Λαϊκές αναπαραστάσεις εθίμων (καλικάντζαροι, αμίλητο νερό, γάμος κ.λπ.)

Καραγκιόζης.

2. Τα θέματα επιμερίζονται και οι μαθητές συγκροτούν ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους. Ανάλογα διαμορφώνεται κι ο χώρος. Η ομάδα προσδιορίζει το θέμα που έχει διαπραγματευθεί και προγραμματίζει τη πορεία της εργασίας της. Το κάθε μέλος της ομάδας αναλαμβάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Οι ομάδες παρουσιάζουν δημόσια το θέμα.

3. Η δασκάλα μπορεί να ενημερώσει τους γονείς για την εργασία , με επιστολή ή τους καλεί στη τάξη, ώστε να συνεργαστούν κατά την εφαρμογή του σχεδίου εργασίας.

4. Σε διάλειμμα ενημέρωσης οι συμμετέχοντες αποφασίζουν το πώς θα συλλέξουν τα στοιχεία του θέματός τους (βιβλία, συνεντεύξεις κ.λπ.).

5. Οι μαθητές και η δασκάλα συγκροτούν το ερωτηματολόγιο, που είναι είτε χειρόγραφο είτε γράφεται στον Η/Υ ή τη γραφομηχανή του σχολείου και το μοιράζουν.

6. Ενδεικτικές ερωτήσεις για τη συλλογή πληροφοριών για τα επαγγέλματα:

Δημογραφικά στοιχεία των παιδιών που δίνουν τις πληροφορίες

Πού γεννήθηκαν; Πού ζουν; Πόσα μέλη έχει η οικογένειά τους;

Πόσο χρονών είναι; Πόσο χρονών είναι ο πατέρας τους; Η μητέρα;

Πού γεννήθηκαν ή από που κατάγονται;

Ποιο είναι το επάγγελμά τους; του παππού ή της γιαγιάς;

Πού μεγάλωσαν οι παππούδες τους;

Τι επάγγελμα ασκούσαν οι προπαππούδες;

Γνωρίζουν να το περιγράψουν;

7. Οι μαθητές απομαγνητοφονούν τις συνεντεύξεις και καταγράφουν τα στοιχεία.

8. Αν υπάρχει φωτογραφικό ή άλλο υλικό εκτίθεται στην αίθουσα. Οι μαθητές ζωγραφίζουν επαγγέλματα.

9. Το έντυπο ή φωτογραφικό υλικό συγκεντρώνεται και τοποθετείται σε μια χρονική ταινία με θέμα : «Τα επαγγέλματα χτες και σήμερα».

10. Συζητούν τυχόν προβλήματα που εμφανίστηκαν κατά την εργασία τους.

11. Συγκροτούνται νέες ομάδες με κριτήριο το νέο ενδιαφέρον.

12. Παρουσιάζεται η πορεία της εργασίας, τα αποτελέσματα, γίνεται μικρή γιορτή.

ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΕΝΟΤΗΤΕΣ 1η και 2η

**Εισαγωγή στην έννοια, το σκοπό και το στόχο της διδασκαλίας του Ελληνικού Λαϊκού Πολιτισμού.
Γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους με βάση την πολιτιστική τους ταυτότητα.**

Στο πρώτο μάθημα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξηγήσει στους μαθητές τι σημαίνει λαϊκός πολιτισμός, διευκρινίζοντας την όχι πάντα σαφή έννοια του λαού, που δεν είναι μόνο οι αγρότες (έστω και αν αυτοί αποτελούσαν στο παρελθόν το πιο μεγάλο μέρος του πληθυσμού), αλλά, ιδίως στους νεότερους χρόνους, και οι εργάτες και οι αστοί. Η επιστήμη που μελετά το λαϊκό πολιτισμό των εξελιγμένων πολιτισμικά λαών, όπως λ.χ. των ευρωπαϊκών, είναι η Λαογραφία (τους αρχαϊκούς πολιτισμούς των λεγόμενων «πρωτόγονων» ή «κατά φύσιν» λαών μελετά η Εθνολογία ή Κοινωνική Ανθρωπολογία). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερωθεί για τις σύγχρονες επιστημονικές απόψεις σχετικά με την έννοια του λαϊκού πολιτισμού, το περιεχόμενο και τους θεωρητικούς προσανατολισμούς της Λαογραφίας μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο από την παρακάτω ενδεικτική βιβλιογραφία:

Μ. Γ. Μερακλής, *Ελληνική Λαογραφία*, τόμος 1ος, *Κοινωνική συγκρότηση*, Οδυσσεάς: Αθήνα 1984, σσ.9-12

Μ. Γ. Μερακλής, *Λαογραφικά ζητήματα*, Μπούρας: Αθήνα 1989, σσ.15-32

Μ. Γ. Μερακλής, *Θέσεις για τη Λαογραφία*, *Διαβάζω* 245, Αθήνα 1990, σσ.16-22

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει επίσης να επισημάνει –με παραδείγματα– την ιστορική διάκριση ανάμεσα στο νεοελληνικό παραδοσιακό –συμπίπτει, όπως σημειώθηκε, χρονικά με την εποχή της Τουρκοκρατίας– και στο σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό. Στη συνέχεια εξηγεί στους μαθητές το σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος, που είναι η περισσότερο συστηματική γνωριμία τους με τον ελληνικό παραδοσιακό και σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό, με στόχο την επισήμανση αξιών του πολιτισμικού παρελθόντος, οι οποίες έχουν ή θα άξιζε να έχουν λόγο ύπαρξης και λειτουργικότητα στο σύγχρονο πολιτισμό της Ελλάδας.

Στη συνέχεια ενδιαφέρον είναι να ζητηθεί από τους μαθητές να αναφέρουν στην τάξη :

- 1) ποιος είναι ο τόπος καταγωγής του πατέρα τους και της μητέρας τους,
- 2) αν έχουν επαφή με τον τόπο καταγωγής των γονιών τους,
- 3) αν ναι, πόσο συχνά τον επισκέπτονται (Χριστούγεννα , Πάσχα, περίοδο θερινών διακοπών),
- 4) αν έχουν επισκεφτεί ελληνικά χωριά (ορεινά, πεδινά, νησιώτικα), ή και επαρχιακές πόλεις, ποιο/α τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση και γιατί.

Αυτή η πρώτη γνωριμία των παιδιών με βάση την πολιτιστική τους ταυτότητα ενδέχεται να αποβεί σημαντική για την επιτυχία του Προγράμματος. Η στάση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι ενθαρρυντική απέναντι σ' όλους τους μαθητές. Επίσης, να εντοπίζει, γενικά βέβαια, αλλά μένοντας σε ευδιάκριτα γνωρίσματα, τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία κάθε τύπου (ή της ευρύτερης περιοχής στην οποία εκείνος ανήκει), για τον οποίο γίνεται λόγος στην τάξη. Για το λόγο αυτό, καλό θα είναι να γνωρίζει βασικά πολιτι-

σμικά στοιχεία των γεωγραφικών περιφερειών, για τη γνώση των οποίων ενδείκνυται η μελέτη του Μ. Γ. Μερακλή, *Ο σύγχρονος Ελληνικός λαϊκός πολιτισμός*, Τρίτη έκδοση, Καλλιτεχνικό Πνευματικό Κέντρο Ώρα, Αθήνα 1987. Θα πρέπει όλοι οι μαθητές να μιλήσουν για τα παραπάνω θέματα, προκειμένου να αισθανθούν ότι το μάθημα τους αφορά όλους, εφόσον «όλοι οι άνθρωποι κουβαλούν μέσα τους στοιχεία της λαϊκής παράδοσης». Καλό θα είναι να επεκταθεί η πρώτη αυτή γνωριμία και στο επόμενο μάθημα, αν το πρώτο δεν επαρκέσει.

Ο εκπαιδευτικός θα μοιράσει το «**λαογραφικό δελτίο**» στους μαθητές (παρατίθεται στο τέλος), και θα τους συστήσει να συμβουλευθούν τους γονείς τους για το ζήτημα της ιδιαίτερης καταγωγής τους. Το δελτίο θα το συμπληρώσουν οι μαθητές στα σπίτια τους και με τη βοήθεια των γονιών τους, αν χρειάζεται, για τις ερωτήσεις τις σχετικές με την καταγωγή τους και θα το επιστρέψουν στον εκπαιδευτικό στο επόμενο μάθημα. Με τον τρόπο αυτό εμπλέκεται όλη η οικογένεια στη διαδικασία ενεργοποίησης της πολιτισμικής μνήμης.

Οι απαντήσεις των μαθητών θα δώσουν μια εικόνα για τις περιοχές της Ελλάδας, με τις οποίες οι μαθητές (ή οι γονείς τους) έχουν βιωματική σχέση. Η πολιτισμική ταυτότητα μπορεί να αποτελέσει ενδεχομένως κριτήριο –παράλληλα με τα παιδαγωγικά κριτήρια– για τη σύσταση των μαθητικών ομάδων. Το πολιτισμικό δελτίο καλό είναι να συμπληρώνεται όχι μόνο στα μεγάλα αστικά κέντρα, που παρατηρείται, λόγω της εσωτερικής –και πρόσφατα και εξωτερικής– μετανάστευσης, περισσότερο μια πολιτιστική ετερότητα, αλλά και στις κομποπόλεις και στις αγροτικές κοινότητες, που είναι αμιγέστερα και συνεκτικότερα τα στοιχεία της τοπικής ταυτότητας. Άλλωστε ο πρωταρχικός σκοπός του είναι να προκαλέσει έναν πρώτο προβληματισμό και να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για την τοπική τους ταυτότητα και, με τη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, να τους ευαισθητοποιήσει ανάλογα.

Οι **ομάδες εργασίας** διαμορφώνονται στην τάξη, με τη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών. Όσον αφορά το μέγεθος της κάθε ομάδας, οι έρευνες έχουν δείξει ότι, όσο αυξάνεται το μέγεθός της, οι διαδικασίες γίνονται πιο χρονοβόρες, το σύστημα επικοινωνίας πολυπλοκότερο, η πίεση προς τα μέλη για συμμόρφωση μεγαλύτερη και η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών μικρότερη. Οι τετραμελείς και εξαμελείς μαθητικές ομάδες απαιτούν ωριμότητα και εκπαίδευση –και των εκπαιδευτικών και των μαθητών– σχετικά με τη λειτουργία των ομαδοσυνεργατικών σχέσεων. Γι' αυτό προτείνεται, στα πρώτα στάδια εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί εταιρικές ομάδες των δύο ατόμων και σταδιακά να περάσει από την ομάδα των τριών, που αποτελεί και την τυπική ομάδα, στην τελική της μορφή, την τετραμελή ομάδα⁶.

6. Για τη δημιουργία της μαθητικής ομάδας, το μέγεθος, την ομοιογενή και ανομοιογενή σύνθεση, τις ενδοομαδικές και διομαδικές σχέσεις της, βλ. Η. Ματσαγγούρας ό.π., σσ.25-39.

ΕΝΟΤΗΤΑ 3η

«Ο Σεπτέμβρης και ο Οκτώβρης στη νεοελληνική παραδοσιακή κοινωνία»

Αφήνοντας τα γενικά κίνητρα για την πρόκληση του ενδιαφέροντος μπορούμε να περάσουμε σε περισσότερο ειδικά και συγκεκριμένα θέματα, χρησιμοποιώντας πλέον ως βάση ή αφορμές στοιχεία που προσφέρουν οι μήνες του σχολικού έτους.

Τα **θέματα** λοιπόν, στα οποία μπορεί να αναφερθεί ο εκπαιδευτικός στο τρίτο μάθημα, είναι:

1. Τα *ονόματα των φθινοπωρινών μηνών* –Σεπτέμβριος, Οκτώβριος και Νοέμβριος– σημαίνουν αντίστοιχα έβδομος, όγδοος και ένατος από τα λατινικά αριθμητικά (septem, octo, novem), επειδή για τους Ρωμαίους η πρωτοχρονιά ήταν η 1η Μαρτίου. Υπάρχουν όμως και πολλές τοπικές ονομασίες με πολύ ενδιαφέρον (βλ και πιο κάτω).
2. Στις αγροτικές κοινωνίες οι φθινοπωρινοί μήνες αποτελούν το χρόνο της *σποράς* των χωραφιών. Η σπορά είναι πολύ σπουδαία και κρίσιμη περίοδος στη ζωή των γεωργών και τους απασχολεί γενικά, από τα μέσα του Σεπτέμβρη (στις 14 Σεπτεμβρίου είναι η γιορτή της Ύψωσης του Τιμίου Σταυρού, για την οποία οι γεωργοί λένε «Του Σταυρού, σταύρωνε και σπέρνε», ενώ οι ναυτικοί «Του Σταυρού σταύρωνε και δένε») ως τα Χριστούγεννα, που είναι το όριο για το τέλος της σποράς.
3. Η 1η Σεπτεμβρίου υπήρξε η πρωτοχρονιά του εκκλησιαστικού έτους. Γι' αυτό σε πολλά μέρη της Ελλάδας ο λαός την ονόμασε «Αρκιχρονιά» και την 31η Αυγούστου «Κλειδοχρονιά», γιατί, κατά τη λαϊκή αντίληψη, κλειδώνει ο παλιός χρόνος και ξεκλειδώνει ο καινούργιος. Κάθε εποχή που αρχίζει ή τελειώνει ένα έργο –όπως και στην ατομική ζωή του καθενός η στιγμή όπου περνούμε από μια φυσική ή κοινωνική κατάσταση στην άλλη, όπως η στιγμή της γέννησης, του γάμου και του θανάτου– συνδέεται με τελετουργίες, που στη λαογραφία ονομάζονται *διαβατήρια έθιμα*. Σώζονται «αναμνήσεις» από τέτοια έθιμα.
4. Βασική εργασία των γεωργών το Σεπτέμβριο είναι ο *τρύγος των αμπελιών*, γι' αυτό και ο λαός ονόμασε το μήνα *Τρυγητή, Τρυγομηνά, Πετμεζά* (Ήπειρος και αλλού).
5. Στον παραδοσιακό αγροτικό πολιτισμό οι άνθρωποι προσαρμόζονταν στο φυσικό ωρολόγιο, αφού δεν είχαν τη δυνατότητα να έχουν ρολόγια! Έτσι από τα μέσα του Σεπτέμβρη, όταν οι μέρες αρχίζουν και μίκραιναι καταργούσαν το *δειλινό*, το οποίο αναπλήρωναν, κατά κάποιο τρόπο, με τον παραπανίσιο ύπνο. Στην Αίγινα η γιορτή του Σταυρού, στις 14 Σεπτέμβρη, σημαδεύει το χρονικό όριο για το δειλινό, δηλαδή το απογευματινό φαγητό, που αρχίζει στα μέσα Μαρτίου, όταν αρχίζουν να μεγαλώνουν οι μέρες και να αυξάνονται οι αγροτικές δουλειές, οπότε οι άνθρωποι χρειάζονται περισσότερη τροφή και τελειώνει στα μέσα Σεπτεμβρίου, όπου οι μέρες μικραίνουν και ο παραπανίσιος ύπνος αναπληρώνει το δειλινό. Να γίνει αναφορά στο *έθιμο του Λειδινού* στην Αίγινα.
6. Σε πολλά μέρη ο Οκτώβρης λέγεται και *Αγιοδημητρίου ή Αγιοδημητριάτης* από τη γιορτή του Αγίου Δημητρίου στις 26 του μήνα. Για τους κτηνοτρόφους «*τα δύο συνόρατα του χρόνου*» είναι η γιορτή του αγίου Δημητρίου (26 Οκτωβρίου) και η γιορτή του αγίου Γεωργίου (23 Απριλίου). Είναι τα χρονικά όρια που

χωρίζουν το κτηνοτροφικό έτος σε δύο εξάμηνα: το θερινό και το χειμερινό. Η ελληνική αγροτική οικονομία ήταν, κυρίως στο παρελθόν, γεωργοκτηνοτροφική. Σ' αυτές τις γιορτές άρχιζαν και τελείωναν οι συμβάσεις και οι άλλες συμφωνίες που έκαναν οι κτηνοτρόφοι μεταξύ τους, αλλά και με τους γεωργούς. Τα προβλήματα στις σχέσεις ανάμεσα σε γεωργούς και κτηνοτρόφους αρχίζουν κάθε χρόνο μετά τη γιορτή του Αγίου Δημητρίου, όταν οι ημινομάδες κτηνοτρόφοι -οι Βλάχοι και οι Σαρακατοάνοι- αρχίζουν να κατεβαίνουν με τα κοπάδια τους στα χειμαδιά, την εποχή δηλαδή που οι γεωργοί σπέρνουν τα χωράφια τους. Τα κοπάδια στο πέρασμά τους προξενούν πολλές φορές ζημιές στα χωράφια των γεωργών.

Βιβλιογραφία

Για τις παραπάνω θεματικές ενότητες του μαθήματος, βλέπε τα εξής κείμενα από το διδακτικό υλικό:

- Κυριακίδου-Νέστορος Άλκη, «Σεπτέμβριος» και «Οκτώβριος» στο βιβλίο *Οι δώδεκα μήνες. Τα λαογραφικά*, εκδ. Μαλλιάρης. Παιδεία, Αθήνα 1982, σσ.107-130
- Λουκάτος Δημήτριος Σ., «Ο Σεπτέμβρης τρυγητής και πρωτομηνάς», στο βιβλίο *Τα Φθινοπωρινά*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1995², σσ.21-26
- Λουκάτος Δημήτριος Σ., «Οι μεγαλογιορτές. Του Σταυρού», στο βιβλίο *Τα Φθινοπωρινά*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1995², σσ.40-44
- Λουκάτος Δημήτριος Σ., «Οκτώβρης (ή «Σπαρτής»), μήνας του οργώματος και της σποράς», στο βιβλίο *Τα Φθινοπωρινά*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1995², σσ. 59-64
- Λουκάτος Δημήτριος Σ., «Η μεγαλογιορτή του Αγίου Δημητρίου», στο βιβλίο *Τα Φθινοπωρινά*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1995², σσ. 74-84
- Λουκάτος Δημήτριος Σ., «Από τα βουνά στα χειμαδιά», στο βιβλίο *Τα Φθινοπωρινά*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1995², σσ. 85-94

Ιδέες για τον τρόπο παρουσίασης της ύλης του μαθήματος ή για θέματα μικρών εργασιών στους μαθητές, μπορείτε να πάρετε από την παιδική εφημερίδα που εκδίδει το Μουσείο Ελληνικής λαϊκής τέχνης *Το λαλουσάκι*, τεύχ. 41-42 (Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1993), τεύχ. 65-66 (Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1995), τεύχ. 43, (Οκτώβριος 1993), τεύχ. 55, (Οκτώβριος 1994). Το μάθημα μπορεί να γίνει με την παρουσίαση των παραπάνω θεμάτων από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα απευθύνει ερωτήσεις στους μαθητές για το αν γνωρίζουν π.χ. ποια είναι η βασική ασχολία των γεωργών τους φθινοπωρινούς μήνες. Η διδασκαλία θα συμπληρώνεται με υλικό από την προφορική παράδοση σχετική με το αντικείμενο του μαθήματος, όπως π.χ. με τις παροιμίες που λέει ο λαός για το Σεπτέμβριο και τον Οκτώβριο.

Κάθε μαθητής θα πάρει φωτοτυπημένα τα κείμενα της Άλκης Κυριακίδου-Νέστορος για το Σεπτέμβριο και τον Οκτώβριο από το βιβλίο της *Οι δώδεκα μήνες. Τα λαογραφικά*, εκδ. Μαλλιάρης. Παιδεία, Αθήνα 1982, σσ.107-130

ΕΝΟΤΗΤΑ 4η

«Ο Νοέμβριος στη νεοελληνική παραδοσιακή κοινωνία»

Αρχικά θα πρέπει να γίνει η χρονική σύνδεση του Νοεμβρίου με τους δυο προηγούμενους μήνες του φθινοπώρου. Τα **θέματα** που θα αναπτυχθούν σ' αυτό το μάθημα είναι:

Ο ελληνικός λαός έχει δώσει πολλά ονόματα στο Νοέμβριο, είτε από τους αγίους που γιορτάζουν αυτό το μήνα είτε από τις γεωργικές εργασίες είτε από τον καιρό. Προτείνουμε, ο εκπαιδευτικός να γράψει στον πίνακα τις κυριότερες λαϊκές ονομασίες του Νοεμβρίου, καθώς και την πηγή προέλευσης της ονομασίας του ή, ακόμα καλύτερα, να προετοιμάσει αυτή την εργασία σε μια σελίδα χαρτί, την οποία να μοιράσει σ' όλους τους μαθητές. Οι *λαϊκές ονομασίες του Νοεμβρίου* είναι τόσο πολλές, όσες και τα φυσικά, επαγγελματικά και λατρευτικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα αυτό το μήνα. Για το λόγο αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως οδηγός για τη γνωριμία των μαθητών με τις δραστηριότητες των αγροτών αυτόν το μήνα. Δίνουμε ένα σχεδιάγραμμα: Ο Νοέμβρης ονομάζεται από τον ελληνικό λαό:

1. «*Αϊ-Γεώργης, σποριάρης ή μεθυστής*». Από λατρευτική άποψη, η σημασία της γιορτής αυτής στις 3 Νοεμβρίου είναι μικρότερη από τη γιορτή του Αγίου Γεωργίου στις 23 Απριλίου. Για τους αγρότες όμως ο άγιος Γεώργιος ευλογεί τα νέα κρασιά που ανοίγονται, ύστερα από τους πρόσφατους τρύγους (η δοκιμή του καινούργιου κρασιού μεθά τους ανθρώπους, γι' αυτό και η ονομασία «Μεθυστής»), καθώς και την όψιμη σπορά που γίνεται μέσα στο Νοέμβρη (Σποριάρης). Από το κρασί που ανοίγουν αυτή την εποχή ο λαός τον αποκαλεί και «*Κρασομηνά*», ενώ στα μέρη που έχουν καθυστερημένο τρύγο, όπως στην Οινόη του Πόντου, «*Τρυγομηνά*».
2. «*Αϊ-Ταξιάρχης, Αϊ-Στράτηγος και Αρχαγγελιάτης*» από τη γιορτή των Ταξιαρχών στις 8 Νοεμβρίου.
3. *Αϊ Φιλippiάτης ή Φιλippiάτης* από τη γιορτή του αγίου Φιλίππου στις 14 του μήνα και *Αγιαντρέας* ή *Αντρέας* ή *Αντριάς* από τη γιορτή του αγίου Ανδρέα στις 30 Νοεμβρίου. Οι γιορτές του αϊ-Μηνά και του Αγιαντρέα για τους ορεινούς κτηνοτροφικούς πληθυσμούς είναι συνδεδεμένες με την αρχή του χειμώνα. Οι κτηνοτρόφοι πιστεύουν ότι ο αϊ-Μηνάς «μηνάει» του χιονιού να 'ρθεί, αλλά φανερώνει (το ρήμα μηνάω σημαίνει κι αυτό) και τα χαμένα ζώα και τα προστατεύει από τους λύκους. Αντίστοιχη παρετυμολογία κάνουν και με τον άγιο Αντρέα: «ο Αντριάς αντρειεύει όλα τα πόχουν ζωή: πρόβατα, γίδια και τα χωράφια», αλλά «αντρειεύει» και το χιόνι. Όσο σημαντικές είναι για τους ορεινούς κτηνοτρόφους οι γιορτές του αγίου Μηνά και του αγίου Αντρέα, είναι για τους γεωργούς οι γιορτές του αγίου Φιλίππου (14 Νοεμβρίου) και των *Εισοδίων της Θεοτόκου* (21 Νοεμβρίου). Σύμφωνα με την εκκλησία, η γιορτή του αγίου Φιλίππου είναι αργία (για τους γεωργούς όμως και μια μέρα δουλειάς είναι αυτή την εποχή, που το όργωμα των χωραφιών είναι προχωρημένο, πολύτιμη. Εδώ η παράδοση βρήκε τη μέση οδό:

«*Ο φτωχός ο Φίλιππος / όλη μέρα δούλενε / και το βράδυ απόκρενε*»

Η γιορτή των Εισοδίων της Θεοτόκου αποτελεί το πιο σημαντικό σημάδι του χρόνου για τη σπορά. Έτσι, ανάλογα με το πόσο προχωρημένη είναι αυτή σε κάθε τόπο, η γιορτή ονομάζεται «*της Παναγιάς της Αρχισπορίτισσας*», της «*Μεσοσπορίτισσας*» και της «*Ξεσπορίτισσας*». Τη μέρα αυτή οι γεωργοί έχουν αργία και τρώ-

νε ένα ειδικό φαγητό, τα *πολυσπόρια*, το οποίο αποτελείται από βρασμένους σπόρους δημητριακών, όσπρια, ξηρούς καρπούς και πετιμέζι (αναλογική-μαγική σημασία των πολυσπορίων: πλάτος καρπών, αφθονία).

Δύο ακόμα σημαντικές γιορτές του Νοεμβρίου είναι της *αγίας Αικατερίνης* (25 Νοεμβρίου) και των *αγίων Στυλιανού και Νίκωνος* (26 Νοεμβρίου).

Μια άλλη αγροτική εργασία που γίνεται το Νοέμβριο είναι το *μάζεμα της ελιάς*. Οι μαθητές, που προέρχονται από περιοχές που παράγουν λάδι, μπορούν να περιγράψουν πώς γίνεται στον τόπο τους το μάζεμα της ελιάς.

Ένα άλλο θέμα, στο οποίο αξίζει να γίνει αναφορά σε περισσότερα από ένα μαθήματα, είναι τα *νυχτέρια*, οι χειμωνιάτικες βραδινές συγκεντρώσεις συγγενών και φίλων στα σπίτια. Τα νυχτέρια αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία της παραδοσιακής κοινωνικής ζωής και των ηθών αλληλοβοήθειας, ενώ παράλληλα αποτελούν το χρόνο, στον οποίο οι άνθρωποι ανέπτυσαν τα περισσότερα είδη της λαϊκής λογοτεχνίας (παραμύθια, γλωσσοδέτες, μαντέματα, ευτράπελες διηγήσεις, τραγούδια κ.ά.), από τη φυσική ανάγκη να περνούν την ώρα τους αφηγούμενοι διάφορες ιστορίες (όταν περισσότερα άτομα βρίσκονται, μάλιστα για πολλές ώρες μαζί, δεν μένουν σιωπηλά...)

Αν τυχόν κάποιος μαθητής έχει την ονομαστική γιορτή του το Νοέμβριο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να του δώσει φωτοτυπημένο κάποιο από τα παρακάτω κείμενα που αναφέρονται στις γιορτές του Νοεμβρίου και να ζητήσει ο μαθητής να κάνει μια μικρή παρουσίαση στην τάξη στο επόμενο μάθημα.

Ιδέες για τον τρόπο παρουσίασης της ύλης του μαθήματος ή για θέματα μικρών εργασιών στους μαθητές, μπορείτε να πάρετε από την παιδική εφημερίδα που εκδίδει το Μουσείο Ελληνικής λαϊκής τέχνης *Το λαλουσάκι*, τεύχ. 32 (Νοέμβριος 1992), τεύχ. 44 (Νοέμβριος 1993), τεύχ. 56 (Νοέμβριος 1994).

Βιβλιογραφία

- Κυριακίδου-Νέστορος Άλκη, «Νοέμβριος», στο βιβλίο *Οι δώδεκα μήνες. Τα λαογραφικά*, εκδ. Μαλλιάρης. Παιδεία, Αθήνα 1982, σσ.131-142
- Λουκάτος Δημήτριος Σ., «Λιομαζώματα και νυχτέρια», στο βιβλίο *Τα Φθινοπωρινά*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1995², σσ. 99-121
- Λουκάτος Δημήτριος Σ., «Λατρευτικά Νοεμβρίου: 1. Ο άγιος Φίλιππος και η επείγουσα σπορά», στο βιβλίο *Τα Φθινοπωρινά*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1995², σσ. 122-126
- Λουκάτος Δημήτριος Σ., «Λατρευτικά Νοεμβρίου: 2. Το Σαραντάμερο», στο βιβλίο *Τα Φθινοπωρινά*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1995², σσ.126-129
- Λουκάτος Δημήτριος Σ., «Λατρευτικά Νοεμβρίου: 3. Η Παναγιά η Μισοσπορίτισσα», στο βιβλίο *Τα Φθινοπωρινά*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1995², σσ.130-151
- Λουκάτος Δημήτριος Σ., «Οι άλλες γιορτές του Νοέμβρη. Α. Των αγίων Αναργύρων: Κοσμά και Διαμαντού (1 Νοεμβρίου). Β. Του αϊ-Γιώργη «του Μεθυστή» (3 Νοεμβρίου). Γ. Των Ταξιαρχών (8 Νοεμβρίου). Δ. Του αγίου Νεκταρίου (9 Νοεμβρίου). Ε. Του αγίου Μηνά (11 Νοεμβρίου). ΣΤ. Ιωάννου του Ελεήμονος – Ιωάννου του Χρυσοστόμου – Πλάτωνος μάρτυρος (12,13 και 18 Νοεμβρίου). Ζ. Της αγίας Αικατερίνης (25 Νοεμβρίου). Η. Των αγίων Στυλιανού και Νίκωνος (26 Νοεμβρίου). Θ. Τ' αγίου Ανδρέα (30 Νοεμβρίου)», στο βιβλίο *Τα Φθινοπωρινά*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1995², σσ.152-187
- Μέγας Γεώργιος Α. Ελληνικές γιορτές και έθιμα της λαϊκής λατρείας, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1988, σσ. 27-35.
- Για τους *γλωσσοδέτες* και τα *μαντέματα*, με τα οποία διασκεδάζαν οι άνθρωποι στις βραδινές συγκεντρώσεις τους, τα νυχτέρια, βλ. Αναγνωστόπουλος Βασίλης Δ., *Λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια για παιδιά. Ανθολογία*, εκδ. Ψυχογιός, Αθήνα 1991, σσ. 175-211

ΕΝΟΤΗΤΑ 5η

«Το δωδεκαήμερο και οι μεταμφιέσεις σε αγροτικές περιοχές της Β. Ελλάδας και του Πόντου»

Δωδεκαήμερο ή δωδεκάμερο ονομάζεται η χρονική περίοδος που μεσολαβεί ανάμεσα στα Χριστούγεννα και τα Φώτα (25 Δεκεμβρίου έως 6 Ιανουαρίου).

Καταγωγή των εθίμων του δωδεκαήμερου

Τα έθιμα του δωδεαήμερου έχουν την καταγωγή τους στις ρωμαϊκές γιορτές, στις οποίες είχαν ενσωματωθεί εθιμικά στοιχεία από την αρχαία Ελλάδα και την Ανατολή. Οι κυριότερες ρωμαϊκές γιορτές ήταν τα Σατουρνάλια (γιορτή προς τιμή του θεού Saturnus των Ρωμαίων), η «ημέρα του ανίκητου Ηλίου» (Dies natalis Solis invicti), η Πρώτη των Καλενδών, που συνέπιπτε με την 1η Ιανουαρίου (ημέρα όπου εγκαθίσταντο οι καινούργιες πολιτικές αρχές της Ρώμης, και οι «δημόσιες ευχές» στις 3 Ιανουαρίου (ημέρα της επίσημης ορκωμοσίας των υπάτων). Η χριστιανική Εκκλησία πολέμησε τις ειδωλολατρικές αυτές γιορτές, χωρίς να καταφέρει όμως να ξεριζώσει από τη ζωή του λαού παλιές συνήθειες, αλλά και αρχέγονες δοξασίες, που υπήρχαν μέσα στα έθιμα εκείνα. Για το λόγο αυτό αναγκάστηκε να τ' ανεχθεί, τοποθετώντας στη θέση των ειδωλολατρικών γιορτών τις δικές της μεγάλες γιορταστικές επετείους: τα Χριστούγεννα, τη γιορτή του Αγίου Βασιλείου και τα Φώτα (βλ. Μέγα, ό.π., σσ.22-23).

Καλικάντζαροι

Η περίοδος αυτή, σύμφωνα με τη λαϊκή παράδοση⁷, θεωρείται πολύ επικίνδυνη για τους ανθρώπους, γιατί τις νύχτες, που είναι και οι μεγαλύτερες του χρόνου, κυκλοφορούν στη γη δαιμονικά όντα, οι λεγόμενοι καλικάντζαροι σε μας, οι λυκάνθρωποι, οι δράκοντες και οι μάγισσες σε άλλους λαούς (Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης). Οι καλικάντζαροι, σύμφωνα με λαϊκές παραδόσεις, όλο το χρόνο πελεκούν το δέντρο που βαστάει τη γη, αλλ' όταν κοντεύουν να το κόψουν, εμφανίζεται ο Χριστός και το δέντρο ξαναγεννιάται. Ο λαός φανταζόταν τους καλικαντζάρους άσχημους, με μαυριδερή όψη, κόκκινα μάτια και πολλές φορές με πόδια τράγου. Την περίοδο του δωδεκαήμερου τα δαιμόνια αυτά ανεβαίνουν στη γη και ενοχλούν τους ανθρώπους, οι οποίοι χρησιμοποιούν διάφορα αποτρεπτικά μέσα – φωτιά, βότανα με έντονη μυρουδιά, το σημείο του σταυρού– για να τους απομακρύνουν από τα σπίτια τους. Οι καλικάντζαροι εξαφανίζονται τα Θεοφάνια, γιατί «τους κυνηγά ο παπάς με την αγιαστούρα του». Πρέπει πάντως να γίνει προσπάθεια να δοθούν οι «θεωρίες», που σχετίζονται με τη δημιουργία των καλικαντζάρων. Τα στοιχεία που δίνει ο Γ. Μέγας επαρκούν γι' αυτό.

7. Η επεξήγηση αυτή είναι απαραίτητη, όταν γίνεται λόγος για δοξασίες που αφορούν υπερφυσικά όντα, όπως εδώ οι καλικάντζαροι, ή για ο,τιδήποτε σχετίζεται με τον άλογο τρόπο σκέψης της παραδοσιακής κοινωνίας, προκειμένου να αποφευχθεί τυχόν παρερμηνεία από τα παιδιά ότι ο εκπαιδευτικός πιστεύει και αυτός στην ύπαρξη αυτών των φαινομένων.

Μεταμφιέσεις

Άλλο έθιμο του δωδεκαημέρου –που σήμερα επιβιώνει μόνο την αποκριά– σε ορισμένες προπάντων αγροτικές περιοχές της Βόρειας Ελλάδας και του Πόντου, είναι οι μεταμφιέσεις. Οι μεταμφιεσμένοι φορούσαν τομάρια άγριων ζώων ή ενδυμασίες ανδρών οπλισμένων με σπαθιά και όπλα και περιφέρονταν σε ομάδες στους δρόμους των χωριών, τραγουδούσαν, επισκέπτονταν σπίτια ή συγκρούονταν μεταξύ τους. Μεταμφιέσεις του δωδεκαήμερου αποτελούν τα *Ρογκατσάρια* ή *Ρογκάτσια* στη Μακεδονία και τη Θεσσαλία ή οι *Μωμόροι* στον Πόντο. Αντίστοιχες θορυβώδεις πομπές μεταμφιεσμένων συναντώνται και σ' άλλες ευρωπαϊκές χώρες την περίοδο του δωδεκαημέρου. Οι μεταμφιεσμένοι δεν παριστάνουν πιθανώς μόνο τις κακές δυνάμεις του χειμώνα και του σκοταδιού, αλλά και τις ψυχές των νεκρών, οι οποίες πίστευαν ότι επανέρχονται κατά περιόδους στον κόσμο των ζωντανών και τους επιφέρουν ενοχλήσεις (βλ. και τις εξηγήσεις για τη δημιουργία των καλικαντζάρων).

Προβολή ταινίας με θέμα τις μεταμφιέσεις του δωδεκαήμερου

- Οι Αράπηδες του Παγγαίου

Βιβλιογραφία

- Κυριακίδου-Νέστορος Άλκη, «Ιανουάριος» και «Δεκέμβριος», στο βιβλίο της *Οι δώδεκα μήνες. Τα λαογραφικά*, εκδ. Μαλλιάρης. Παιδεία, Αθήνα 1982, σσ.15-26 και 143-149
- Λουκάτος Δημήτριος, «Γενικά του Δωδεκαημέρου», στο βιβλίο του *Χριστουγεννιάτικα και των γιορτών*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1984², σσ.15-57
- Μέγας Γεώργιος, «Οι γιορτές του Δωδεκαήμερου», στο βιβλίο του *Ελληνικές γιορτές και έθιμα της λαϊκής λατρείας*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1988, σσ.40 κ.ε.

ΕΝΟΤΗΤΑ 6η

«Οι γιορτές των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς. Τα έθιμα της ελληνικής λαϊκής λατρείας»

Χριστουγεννιάτικα έθιμα

Τα έθιμα των Χριστουγέννων είναι πολλά, από τα οποία άλλα είναι κοινά σ' όλες τις χώρες, άλλα διαφέρουν από τόπο σε τόπο. Τα πλούσια φαγητά (π.χ. γαλοπούλα) και γλυκά (κουραμπέδες, μελομακάρονα, δίπλες κ.ά.), που ετοιμάζονται τις μέρες αυτές, η διακόσμηση των σπιτιών, των καταστημάτων, των δρόμων με έλατα στολισμένα με πολύχρωμες μπάλες και πολλά άλλα στολίδια (φάντες με τη γέννηση του Χριστού, Άγιο Βασίληδες κ.λπ.), η ανταλλαγή των δώρων, είναι μάλλον έθιμα της Δύσης, που έγιναν και σ' εμάς δεκτά σε νεότερους χρόνους.

Πολλά από τα ελληνικά παραδοσιακά έθιμα των Χριστουγέννων είναι όμοια με της Πρωτοχρονιάς. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι από τα μέσα του 4ου αιώνα η 25η Δεκεμβρίου είχε ορισθεί ως γενέθλια ημέρα του Χριστού και γι' αυτό το λόγο, συγχρόνως, ως η αρχή του έτους. Έτσι ο εορτασμός των Χριστουγέννων πήρε και πολλά έθιμα από τη ρωμαϊκή πρωτοχρονιά, τα οποία παρέμειναν και μετά την επαναφορά της αρχής του έτους την 1η Ιανουαρίου.

Οι γυναίκες σε πολλά μέρη της Ελλάδας ζυμώνουν ένα ψωμί που έχει ιερό χαρακτήρα, το **χριστόψωμο**. Το γεύμα της ημέρας των Χριστουγέννων παλαιότερα περιλάμβανε **χοίρο ή βραστή κότα**. Η **γαλοπούλα**, που προτιμάται σήμερα, είναι ευρωπαϊκό έθιμο, που υιοθετήθηκε αρχικά από τις πλουσιότερες τάξεις και σιγά σιγά γενικεύτηκε. Το **στόλισμα του χριστουγεννιάτικου δέντρου** (ελάτου) είναι ξενόφερτο έθιμο, το οποίο εισήγαγαν στην Ελλάδα οι Βαυαροί, που το πρωτοέστησαν στα ανάκτορα του Όθωνα. Εντούτοις ανάλογες συνήθειες, που ανάγονται σε κοινές δοξασίες (προβολή της επιθυμίας των ανθρώπων, η νέα περίοδος να φέρει τα «δώρα» της καλής σοδειάς κ.λπ.) υπήρχαν παντού και ανέκαθεν.

Τα κάλαντα (Χριστουγέννων και Πρωτοχρονιάς)

Τα χριστουγεννιάτικα έθιμα αρχίζουν από την παραμονή με το τραγούδι των καλάντων. Τα κάλαντα (η λέξη προέρχεται από τη λατινική *Calendae*, που σημαίνει την πρώτη του μήνα), κοινά σ' όλους τους ορθόδοξους πληθυσμούς των Βαλκανικών χωρών (εκτεταμένα γι' αυτά γράφει ο Β. Πούχνερ, βλ. βιβλιογραφία) είναι ευχετικά τραγούδια, που περιέχουν επαίνους για το νοικοκύρη, τη νοικοκυρά και όλα τα μέλη της οικογένειας και ευχές για ευτυχία και την καλή χρονιά. Κάλαντα τραγουδιούνται την παραμονή των Χριστουγέννων, της Πρωτοχρονιάς και των Φώτων συνήθως από παιδιά (τα τελευταία χρόνια και από ενηλίκους, για τα χρήματα προφανώς). Παλαιότερα οι νοικοκυραίοι φίλευαν τους καλαντιστές για τις ευχές τους με γλυκίσματα, φρούτα, αυγά κ.λπ, ενώ σήμερα τους δίνουν χρήματα.

Υπάρχουν παραλλαγές καλάντων, ανάλογα με τις περιοχές (γεωργική, κτηνοτροφική), εκτός από τα κοινώς γνωστά, που έχουν μάλλον λόγια προέλευση, είναι όμως οπωσδήποτε προσαρμοσμένα προς το λαϊκότερο.

* Είναι σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να δώσει σε φωτοτυπίες τα κείμενα των καλάντων των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς στους μαθητές, γιατί υπάρχουν παιδιά σήμερα που δεν τα γνωρίζουν ή τα γνωρίζουν ημιτελώς και λανθασμένα.

Πρωτοχρονιάτικα έθιμα

Όπως σ' όλο το χριστιανικό κόσμο έτσι και στην Ελλάδα η Πρωτοχρονιά γιορτάζεται την 1η Ιανουαρίου, ημέρα που η Εκκλησία τιμά τη μνήμη του Αγίου Βασιλείου. Στην ελληνική παράδοση ο Άγιος Βασίλης παρουσιάζοταν ως πεζοπόρος, που ξεκινούσε από τα βόθρα της ελληνικής Ασίας, περνούσε απ' όλες τις ελληνικές περιοχές και έδινε την ευλογία του στους ανθρώπους και ευχές για καλή τύχη. Κρατούσε ένα μαγικό ραβδί, από το οποίο φύτρωναν κλαδιά και ζωντάνευαν πέρδικες, σύμβολα πλούτου και ευημερίας. Η σημερινή εικόνα του Άι Βασιλή με τα κόκκινα ρούχα, τις μπότες και τη λευκή γενειάδα, που έρχεται με το κοφίνι του γεμάτο δώρα, καθισμένος σ' έλκηθρο που το σέρνουν τάρανδοι, είναι ευρωπαϊκή επίδραση.

Τα έθιμα της Πρωτοχρονιάς έχουν τη ρίζα τους σε δοξασίες, που παρατηρούνται σ' όλους τους λαούς και σχετίζονται με τους φόβους και τις ελπίδες των ανθρώπων για την καινούργια χρονιά. Γι' αυτό πολλές ενέργειες των ανθρώπων έχουν την ημέρα αυτή ένα συμβολισμό και ένα σκοπό: την εξασφάλιση, με τη χρήση της αναλογικής μαγείας, καλής τύχης, υγείας, πλούτου, και αγάπης για τον καινούργιο χρόνο. Τέτοιες συμβολικές ενέργειες είναι το καλό ντύσιμο, τα εκλεκτά φαγητά και γλυκίσματα, η ανταλλαγή δώρων –στην παραδοσιακή ελληνική κοινωνία οι περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες οδηγούσαν τους γονείς στην αγορά πρακτικών δώρων για τα παιδιά τους (ρούχα, παπούτσια) και ανταλλαγή εκλεκτών φαγητών, γλυκών, φρούτων, κρασιού, κ.λπ.–, η χαρτοπαιξία, το «ποδαρικό» (συνήθως από παιδί που ζουν και οι δυο γονείς του), η αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων (κλάψιμο, χτύπημα, ζημιά), τα μαντέματα των ανύπαντρων κοριτσιών, αλλά και της αστρολογίας.

Η **βασιλόπιτα** στα αγροτικά έθιμα ήταν άλλοτε ένα ψωμί (η **μεγάλαρτος**), ενώ στα σύγχρονα αστικά είναι ένα γλύκισμα, το οποίο τείνει να επικρατήσει και στην ύπαιθρο. Η βασιλόπιτα κόβεται τελετουργικά στο δείπνο από το νοικοκύρη ή τον πρεσβύτερο του τραπέζιού. Τα κομμάτια κόβονται προς τα δεξιά και αφιερώνονται πρώτα στο Χριστό ή την Παναγία, στον Άγιο Βασίλειο, στο σπίτι, στο φτωχό (παλαιότερη φιλανθρωπική υπόμνηση), στο νοικοκύρη, τη νοικοκυρά, τα παιδιά της οικογένειας και ύστερα στους ξένους με τμηματική σειρά. Τυχερός για όλη τη χρονιά θεωρείται εκείνος στον οποίο θα πέσει το «φλουρί», ένα συμβολικό νόμισμα.

Οι γιορτές των Χριστουγέννων προσφέρονται για πολλών ειδών δραστηριότητες και μέσα στο σχολείο. Μια απ' αυτές είναι η γιορτή που ετοιμάζουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, για την οποία ιδέες μπορεί να πάρει κανείς από το άφθονο υλικό της ελληνικής παράδοσης.

Βιβλιογραφία

- Κυριακίδου-Νέστορος Αλκη, «Ιανουάριος» και «Δεκέμβριος», στο βιβλίο της *Οι δώδεκα μήνες. Τα λαογραφικά*, εκδ. Μαλλιάρης. Παιδεία, Αθήνα 1982, σσ.15-26 και 143-149.
- Λουκάτος Δημήτριος, «Των Χριστουγέννων» και «Της Πρωτοχρονιάς» στο βιβλίο του *Χριστουγεννιάτικα και των γιορτών*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1984², σσ.61-105 και σσ.109-162.
- Μέγας Γεώργιος, «Χριστούγεννα» και «Πρωτοχρονιά» στο βιβλίο του *Ελληνικές γιορτές και έθιμα της λαϊκής λατρείας*, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα 1988, σσ.44-55 και σσ.55-75.
- Πούχγερ Βάλτερ, *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια (συγκριτική μελέτη)*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1989, σ.384 (λ. κάλαντα).

ΛΑΟΓΡΑΦΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

○ **Όνοματεπώνυμο:**

○ **Σχολείο:** **Τάξη:**

○ **Ποιος είναι ο τόπος καταγωγής του πατέρα σου;**

Περιφέρεια Νομός Επαρχία

Πόλη / Κομόπολη / Χωριό

○ **Ποιος είναι ο τόπος καταγωγής της μητέρας σου;**

Περιφέρεια Νομός Επαρχία

Πόλη / Κομόπολη / Χωριό

○ **Με ποιον από τους τόπους καταγωγής έχεις άμεση σχέση;
της μητέρας**

ΝΑΙ	ΟΧΙ
-----	-----

του πατέρα

ΝΑΙ	ΟΧΙ
-----	-----

και με τους δυο

ΝΑΙ	ΟΧΙ
-----	-----

με κανένα

ΝΑΙ	ΟΧΙ
-----	-----

○ **Κάθε πότε πηγαίνεις στον τόπο καταγωγής του πατέρα και της μητέρας σου;**

Σημείωσε με **X** τη θετική απάντησή σου

ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ ΠΑΤΕΡΑ	ΤΟΠΟΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ
Χριστούγεννα		
Πάσχα		
Περίοδο θερινών διακοπών		
Εορταστικά τριήμερα		
Κατοικώ στον τόπο		

καταγωγής του / της		
Άλλες μέρες. Ανάφερε ποιες:		

- Ποια ελληνικά χωριά ή επαρχιακές πόλεις έχεις επισκεφθεί;

.....

.....

- Ποιο, από τα παραπάνω μέρη, σου έκανε μεγαλύτερη εντύπωση και γιατί;

.....

.....

- Σ' αρέσει να χορεύεις ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς
πάρα πολύ πολύ λίγο καθόλου

Σημείωσε με **X** την απάντηση που σε εκφράζει

- Ποιους από τους παρακάτω παραδοσιακούς χορούς ξέρεις να χορεύεις;

Σημείωσε με **X** τη θετική απάντησή σου

ΧΟΡΟΣ	ΘΕΤΙΚΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ
Καλαματιανός (συρτός)	
Τσάμικος	
Νησιώτικος	
Πηλιωρίτικος	
Άλλοι. Ανάφερε ποιοι:	

- Είσαι μέλος κάποιου συλλόγου ή άλλου φορέα εκμάθησης παραδοσιακών χορών;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Σημείωσε με **X** τη θετική απάντησή σου

- Αν ναι, γράψε το όνομα του συλλόγου

○ Έχεις βρεθεί σε ελληνικό πανηγύρι;

ΝΑΙ ΟΧΙ

○ Μου αρέσουν πολύ τα ελληνικά πανηγύρια

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ Διαφωνώ Διαφωνώ απόλυτα

Σημείωσε με **X** τη θετική απάντησή σου

○ Η επιστήμη της λαογραφίας ασχολείται:

α) Με τη συλλογή παραμυθιών, παραδόσεων, δημοτικών τραγουδιών κ.λπ.

β) Με την καταγραφή ηθών και εθίμων του ελληνικού λαού.

γ) Με τη συνολική μελέτη του λαϊκού πολιτισμού μιας εξελιγμένης πολιτισμικά χώρας.

Σημείωσε με **X** τη θετική απάντησή σου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρουσίαση και Αξιολόγηση⁸

Ρέα Κακάμπουρα-Τίλη
Διδάκτωρ Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών

Ένας από τους σημαντικότερους σύγχρονους Γάλλους εθνολόγους, ο Jean Poirier, σ' ένα σύντομο αλλά ιδιαίτερα περιεκτικό κείμενό του με τίτλο «Tradition et post-modernité»⁹, αναφέρει ότι η μεταμοντέρνα περίοδος γνώρισε συγχρόνως το θρίαμβο της Δύσης και την απώλεια της αξιοπιστίας της, τόσο εκ μέρους του μη δυτικού κόσμου, αλλά και εκ μέρους του ίδιου του εαυτού της. Ο θρίαμβος έγκειται στην υιοθέτηση της τεχνολογίας, των οικονομικών αρχών της, ακόμα και των πολιτιστικών προτύπων της από σχεδόν ολόκληρο τον πλανήτη. Αξίες όπως η δημοκρατία, η ισότητα, η καταδίκη των φυλετικών διακρίσεων, ακόμα κι αν παραβιάζονται συχνότατα μέσα στην πραγματικότητα, εντούτοις προβάλλονται ως τα επίσημα ιδεώδη της. Από την άλλη πλευρά η Δύση επικρίνεται –πολύ συχνά από τον ίδιο της τον εαυτό κι αυτό τη διακρίνει από άλλες κοινωνίες που αποφεύγουν την αυτοκριτική– για ηγεμονισμό, χαλάρωση, εγωισμό και παρακμή.

Δίνω ένα απόσπασμα του σχετικού κειμένου του Poirier, σε μετάφραση του Μ. Γ. Μερακλή, που αναδεικνύει, κατά την άποψή μου, το μεγαλύτερο ίσως πολιτιστικό και ευρύτερα ανθρώπινο πρόβλημα του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού:

«Στην πραγματικότητα η Δύση σήμερα δεν πιστεύει στον εαυτό της· ανάμεσα στα πιο ανησυχητικά συμπτώματα μπορούμε να αναφέρουμε την απόρριψη των προτύπων και τη σύγχυση των αξιών – αλλά το ουσιώδες έγκειται στην καταστροφή (destructuration) της σχέσης του ατόμου με την κοινωνία. Ενώ είναι σαφές, ότι οι παραδοσιακές κοινωνίες διαθέτουν αξιοσημείωτα δραστικά πρότυπα· στις κοινωνίες αυτές δεν υπάρχουν πραγματικά προβλήματα εφηβείας και τρίτης ηλικίας.

8. Το άρθρο έχει δημοσιευθεί στο περιοδικό *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχος 14, Μάρτιος-Απρίλιος 2000, σσ.16-24.

9. Το κείμενο αυτό δημοσιεύτηκε στο τεύχος: *Festival International de la fête*, Valbonne Sophia-Antipolis du 5 au 9 Février 1992, p.69 (είχε οργανωθεί από την πόλη της Valbonne Sophia Antipolis, το Conseil Audiovisuel Mondial pour l'Édition et la Recherche sur l'Art, CNRS Images/media FEMIS και πολλούς άλλους ερευνητικούς και πανεπιστημιακούς φορείς). Ο Μ.Γ. Μερακλής μετέφρασε και σχολίασε ευρύτερα τα σημαντικότερα σημεία του κειμένου του Poirier, από το οποίο αφορμήθηκε για να αναπτύξει την επιχειρηματολογία του όσον αφορά τη λειτουργικότητα της λαϊκής παράδοσης σήμερα. Βλ. Μερακλής Μ.Γ, «Η λειτουργικότητα της λαϊκής παράδοσης σήμερα», Πρακτικά του Όγδου Δημέρου Εκπαιδευτικού Προβληματισμού με θέμα *Ο λαϊκός Πολιτισμός και το Σχολείο*, Αθήνα 22-23 Μαΐου 1993, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Λειτουργών Κολλεγίου Αθηνών, Αθήνα: 1994, σσ. 17-24.

Οι σύγχρονες κοινωνίες κινδυνεύουν να απαξιώσουν τις τρομερές τεχνολογικές επιδόσεις τους με «ελλείψεις» κοινωνικής-πολιτισμικής τάξεως (και είναι σ' αυτό το σημείο ακριβώς, που θα έπρεπε να ακούσουν το αληθινό μάθημα πολιτισμού, που μπορούν να τους δώσουν οι παραδοσιακές κοινωνίες, όσο φτωχές και αν είναι. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα μάθημα ένταξης: ένταξης του ατόμου στην ομάδα, της τέχνης στην καθημερινότητα, του θανάτου στη ζωή, του σώματος στο είναι, της φύσης στον πολιτισμό. Η διχοτομία της καρτεσιανής σκέψης –αναγκαία για τη δημιουργία της επιστήμης– «πάγωσε» πάρα πολύ τις αντιθέσεις, που έπρεπε να τις μεταβάλει σε συμπληρωματικότητες»¹⁰.

Σχολιάζοντας τις απόψεις του Poirier ο Μερρακλής επισημαίνει:

«Προσωπικά εξακολουθώ να πιστεύω πως, ό,τι κι αν λέμε, ό,τι κι αν έγινε, παραμένει σε ισχύ η αρχή, ό,τι το πολιτισμικό εποικοδόμημα επηρεάζεται από την οικονομική βάση. Εντούτοις ολοένα πιο αναντίρρητη ιστορικά αποδεικνύεται η δυνατότητα αυτονόμησης μορφών, μερών του εποικοδομήματος από τη βάση που το παρήγαγε, ώστε να καθίστανται, αυτά, μακροβιότερα από όσο υπήρξε εκείνη. Όστε, καταρχήν, είναι δυνατή η διατήρηση, αλλά και η μεταφορά στοιχείων πολιτισμού από μίαν εποχή σε μίαν άλλη, ακόμα και αν πρόκειται για πολύ διαφορετικές εποχές. Το να πιστεύει ο εκπαιδευτικός-παιδαγωγός σ' αυτή τη δυνατότητα (και δεν πρόκειται για μεταφυσική πίστη) και να προσπαθεί να ευαισθητοποιήσει τους νέους απέναντί της είναι κάτι εξαιρετικά πολύτιμο»¹¹.

Πολύτιμη λοιπόν, αλλά και καταρχήν εφικτή κρίνεται η ευαισθητοποίηση των νέων ανθρώπων απέναντι στον πολιτισμό του παρελθόντος, τον παραδοσιακό, προβιομηχανικό πολιτισμό [έναν πολιτισμό που δεν γνώρισαν οι νέοι βιωματικά, όπως οι προπολεμικές γενιές, και αυτό είναι εν πολλοίς καλό, όσον αφορά τομείς που σαφώς έχουν προοδεύσει στην εποχή μας (επιστήμη, υγεία, παιδεία, δημοκρατία, διευκόλυνση της καθημερινότητας με την αρωγή της τεχνολογίας). Από την άλλη πλευρά όμως είναι εμφανή και τα προβλήματα που έχουν προκύψει από την απώλεια της δυνατότητας για την παραπάνω πενταπλή «σύνταξη» που αναφέρει ο Poirier: της μη ένταξης του ατόμου στην ομάδα: η συλλογικότητα έχει αντικατασταθεί εν πολλοίς από τον ατομικισμό, τα χειροποίητα έργα έχουν εξαφανισθεί από την καθημερινότητα (οι σύγχρονοι αστοί στέκονται τρομοκρατημένοι απέναντι στη σωματική φθορά και το θάνατο) η βιοσοφία του παλαιότερου αγρότη που πήγαζε από το φόβο, αλλά και τη λατρεία συνάμα της φύσης, δεν υπάρχει στον σύγχρονο αστό, που ζει μακριά από τη φύση κυνηγώντας το «μοντέρνο» θεό του χρήματος. Η απώλεια της επαφής με τη φύση τον έχει απομακρύνει από την παλαιότερη συνθεώρηση των δύο αντίθετων φαινομένων, του θανάτου και της ζωής, ως ενιαίου όλου, ενώ η μη ένταξη της φύσης στον πολιτισμό, προϊόν κι αυτή της αντιλατρευτικής συμπεριφοράς του σύγχρονου ανθρώπου προς τη φύση έχει δημιουργήσει σοβαρές οικολογικές ανισοροπίες¹².

Η γνώση λοιπόν του παραδοσιακού πολιτισμού, τόσο των μορφών όσο και των ιδεών του –κυρίως αυτών– θα πρέπει να είναι αιτούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης, αν αυτή τουλάχιστον θέλει ο κοινωνικοποιητικός της ρόλος να στηρίζεται και στο ανθρωπολογικό και ανθρωπιστικό περιεχόμενο του παρελθόντος που έχει λόγο ύπαρξης και στο παρόν. Εξάλλου, η προσέγγιση της διαδικασίας εξέλιξης του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού είναι απαραίτητη για την αποκατάσταση στη συνείδηση των νέων ανθρώπων των συνεχειών και των ασυνεχειών, των ομοιοτήτων και των ετεροτήτων της πολιτισμικής εξέλιξης. Με βάση τις

10. Βλ. Poirier, ό.π., σ.69 και Μερρακλής, ό.π., σ.19.

11. Μερρακλής, ό.π., σ.19.

12. Για τον άνθρωπο της πόλης και το θέμα της παρακμής, βλ. Μ.Γ. Μερρακλής, *Λαογραφικά ζητήματα*, εκδ. Μπούρας, Αθήνα: 1989, σσ. 83-88. Για την αισιόδοξη στάση του πρωτόγονου ανθρώπου και του αγρότη των ιστορικών λαών απέναντι στο θάνατο, βλ. Μ.Γ. Μερρακλής, *Ελληνική Λαογραφία*, τόμ. Β', *Ήθη και έθιμα*, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα: 1986, σσ. 64-78.

παραπάνω σκέψεις σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και εφαρμόστηκε για το σχολικό έτος 1997-1998 ένα Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Ελληνικού, καταρχήν, Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μέσα στα πλαίσια του ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος που αφορούσε τα Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων στην Εκπαίδευση (ΣΕΠΠΕ). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, έχει αναλάβει το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση του έργου των ΣΕΠΠΕ –αυτή τη χρονιά διανύει τον τρίτο χρόνο λειτουργίας του– το οποίο έχει ως στόχο τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού σχολείου και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης¹³. Την επιστημονική ομάδα, η οποία είχε την ιδέα, καθώς και το σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση του προγράμματος της διδασκαλίας του λαϊκού πολιτισμού στην εκπαίδευση, αποτέλεσαν ο επιστημονικός υπεύθυνος Μιχάλης Μερακλής, καθηγητής Λαογραφίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και η γράφουσα, διδάκτωρ Λαογραφίας του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, αναπληρώτρια επιστημονική υπεύθυνη.

Το Πρόγραμμα εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 1997-1998, στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου, σε τρία Δημοτικά σχολεία της Αθήνας και συγκεκριμένα: στο 17ο Δ.Σ. Καλλιθέας, στο 6ο Δ.Σ. Καλλιθέας και στο 3ο Δ.Σ. Ταύρου και στο Γυμνάσιο του Δήμου Ιωλκού του νομού Μαγνησίας. Οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν το μάθημα στα παραπάνω σχολεία ήταν αντίστοιχα οι Πέτρος Σπανός, Θανάσης Κατσικάρης, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης και Αλεξάνδρα Μποφιλίου.

Το αντικείμενο του Προγράμματος αποτέλεσε εξάλλου η εισαγωγή των μαθητών στο περιεχόμενο του Παραδοσιακού και σύγχρονου Λαϊκού Πολιτισμού. Το Πρόγραμμα περιλάμβανε στοιχεία από την εθιμική ζωή και την προφορική παράδοση (σε διάφορες εκφράσεις: λαϊκή λογοτεχνία, παραστατικά έθιμα από την περιοχή της λατρείας ή της κοινωνικής ζωής, επαγγελματικές ασχολίες), στοιχεία αναφερόμενα στη σχέση του πολιτισμικού παρόντος με τον πολιτισμό του παρελθόντος, ή στη σχέση της προφορικής (λαϊκής) με τη γραπτή (λογία) παράδοση. Η παρουσίαση των θεμάτων του Λαϊκού Πολιτισμού αποφασίστηκε να ακολουθεί τη λογική του κυκλικού χρόνου της παραδοσιακής κοινωνίας (παρουσίαση παραγωγικών πρακτικών, συνθηριών, τελετουργιών κ.λπ. στα πλαίσια της εναλλαγής των εποχών).

Ο σκοπός του ήταν η περισσότερο συστηματική επαφή των μαθητών με τη λαϊκή παράδοση μέσα από το ειδικά για το σκοπό αυτό επεξεργασμένο Πρόγραμμα.

Οι στόχοι του Προγράμματος:

A. Γνωστικοί

1. Η επαφή των μαθητών με όψεις του Ελληνικού -κυρίως- Παραδοσιακού και σύγχρονου Λαϊκού Πολιτισμού με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης λαογραφικής επιστήμης
2. Η κατά το δυνατόν μεγαλύτερη κατανόηση της διαδικασίας εξέλιξης του σύγχρονου Ελληνικού Πολιτισμού.

B. Στόχοι με τη μορφή δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς

1. Η συνειδητοποίηση της εθνικής και της τοπικής ταυτότητας των αυριανών Ελλήνων πολιτών της Ενωμένης Ευρώπης,

13. Το αντικείμενο του έργου των ΣΕΠΠΕ είναι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η εφαρμογή και η αξιολόγηση καινοτομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ορισμένα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, στα πλαίσια του ευρύτερου εγχειρήματος της εσωτερικής μεταρρύθμισης του ελληνικού σχολείου. Για περισσότερες λεπτομέρειες για τα ΣΕΠΠΕ, βλ. Κακάμπουρα-Τίλη Ρέα, «Σχολεία εφαρμογής πειραματικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση (ΣΕΠΠΕ). Το πρόγραμμα διδασκαλίας του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τεύχ. 21, Μάρτιος-Μάιος 1998, σσ.42-44.

2. Η ενίσχυση της συλλογικότητας και της συνεργασίας και άλλων αξιών του πολιτισμικού παρελθόντος, οι οποίες έχουν λόγο υπάρξεως και λειτουργικότητα στο σύγχρονο πολιτισμό της Ελλάδας.

Μακροπρόθεσμος στόχος: Ο εμπλουτισμός του Προγράμματος με περισσότερα στοιχεία που αποσκοπούν στην καλλιέργεια, στην ενίσχυση της ιδέας μιας απότερης κοινότητας των Ευρωπαϊκών λαών, η οποία και έχει τη δύναμη να δρα ενοποιητικά, ακόμα και στις περιπτώσεις όπου σημειώνονται σημαντικές αποκλίσεις. Έτσι μπορεί να καταφανεί, με την ανάλογη επιλογή χαρακτηριστικών παραδειγμάτων (κάτι που είναι ιδιαίτερα εύκολο προκειμένου περί λαϊκών πολιτισμών), ότι υπάρχουν κοινές πολιτισμικές βάσεις, παρά τις διαφορετικές ιστορικές συνθήκες που επικράτησαν σε ορισμένες περιπτώσεις στους διάφορους λαούς της Ευρώπης και παρά τις υφιστάμενες διαφορές (κάποτε πολύ σημαντικές) ανάπτυξης μεταξύ των λαών αυτών¹⁴.

Οι εκπαιδευτικοί, που εφάρμοσαν το Πρόγραμμα, παρακολούθησαν ειδική επιμόρφωση, που σκοπό είχε την κατάρτισή τους στο αντικείμενο του Λαϊκού Πολιτισμού, έτσι όπως το αντιμετωπίζει η σύγχρονη Λαογραφία με την εφαρμογή της κοινωνικοϊστορικής μεθόδου, αλλά και σε προτάσεις διδακτικής μεθολογίας και παιδαγωγικών προσεγγίσεων του διδακτικού υλικού.

Ακολούθησαν άλλες δύο επιμορφωτικές συναντήσεις της επιστημονικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς μέχρι το τέλος του σχολικού έτους, που οδήγησαν μέσα από γόνιμο διάλογο στην ανατροφοδότηση του Προγράμματος με καινούργια στοιχεία.

Στην αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών¹⁵ ο καθηγητής Μιχάλης Μερακλής αναφέρθηκε στο αντικείμενο, τους σκοπούς και τους στόχους του Προγράμματος. Στη συνέχεια ανέλυσε τη θεωρία της Λαογραφίας, τη μεθοδολογία της, τις αποκλίσεις και τις συγκλίσεις με συγγενείς επιστημονικούς κλάδους, ό-

14. Βλ. Μερακλής Μ.Γ. – Κακάμπουρα-Γίλη Ρ., *Τεχνικό Δελτίο του Προγράμματος διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: 1997, σσ. 6-8.

15. Η **βιβλιογραφία για την επιμόρφωση**, όπως άλλωστε και όλα τα κείμενα, τα βιβλία και οι Φάκελοι συμπληρωματικού διδακτικού και επιμορφωτικού υλικού, δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς πριν αρχίσει η επιμόρφωση. Αναλυτικά η βιβλιογραφία για την επιμόρφωση αποτελείται από τέσσερα μέρη, που σχετίζονται με τις εισηγήσεις των επιμορφωτών:

A ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΛΑΟΓΡΑΦΙΑ

- Λουκάτος Δ.Σ., *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1977.
- Μερακλής Μ.Γ., *Ελληνική Λαογραφία*, τόμ. 1ος, *Κοινωνική συγκρότηση*, Οδυσσέας, Αθήνα 1984.
- – *Ελληνική Λαογραφία*, τόμ. 2ος, *Ήθη και έθιμα*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1986.
- – «Η ιστορικότητα των λαογραφικών φαινομένων», στα *Λαογραφικά ζητήματα*, εκδ. Χ. Μπούρας, Αθήνα 1989, σσ.15-25.
- – «Λαός και λαϊκός πολιτισμός», στα *Λαογραφικά ζητήματα*, εκδ. Χ. Μπούρας, Αθήνα 1989, σσ.26-32.
- – «Η πόλη και η αστική ζωή», στα *Λαογραφικά ζητήματα*, εκδ. Χ. Μπούρας, Αθήνα 1989, σσ.59-185.
- – Ελληνική Λαογραφία, τόμ. 3ος, *Λαϊκή τέχνη*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1992.
- – «Θέσεις για τη Λαογραφία», *Διαβάζω* 245, Αθήνα 1990, σσ.16-22.

B. ΛΑΪΚΗ ΛΑΤΡΕΙΑ

- Αικατερινίδης Γεώργιος Ν., «Αναστενάρια. Μύθος και πραγματικότητα», ανάπτυπο από τα *Σερραϊκά Χρονικά* 11 (1993), σσ.179-206.
- – «Αράνηδες»: *Ένα ευετηρικό δράμενο στο Μοναστηράκι της Δράμας*, ενημερωτικό φυλλάδιο του Μορφωτικού και Πολιτιστικού Συλλόγου Μοναστηρακίου Δράμας.
- – *Δράμενα Θεοφανείων στην Καλή Βρύση Δράμας*, έκδοση Κοινότητας Καλής Βρύσης, Αθήνα 1995.
- – «Απαρχές (λατρευτικές και ευετηρίας) στη νεοελληνική εθιμολογία», ανάπτυπο από τη *Λαογραφία* 37 (1993-1994), Αθήνα 1985, σσ.61-80.
- – «Ο Μέγας Αλέξανδρος στη λαϊκή παράδοση», ανάπτυπο από τα *Σερραϊκά Χρονικά* 12 (1996), σσ. 5-42.
- Σπυριδάκης Γεώργιος Κ., «Οδηγία προς συλλογήν λαογραφικής ύλης», ανάπτυπο από την *Επετηρίδα του Λαογραφικού Αρχείου* 13 και 14 (1960-1961), Ακαδημία Αθηνών, εν Αθήναις 1962, σσ.73-147.

Γ. ΛΑΪΚΗ ΤΕΧΝΗ

- Φλωράκης Αλέκος, *Λαϊκή τέχνη και αρχιτεκτονική. Θέματα και όψεις της νεοελληνικής χειροτεχνίας. Σημειώσεις παραδόσεων*, Αθήνα 1997.

πως η Κοινωνική Ανθρωπολογία, η Ιστορία και η Φιλολογία, και αναφέρθηκε στις εξελίξεις που σημειώθηκαν στη λαογραφική έρευνα κατά την τελευταία εικοσιπενταετία. Ακολούθησε διάλογος με τους εκπαιδευτικούς και αποφασίστηκε να δοθεί έμφαση στον *ιδεολογικό κόσμο του παραδοσιακού λαϊκού πολιτισμού*, όπως εκφράζεται, κατεξοχήν, με τα κείμενα που περιέχονται τόσο στο διδακτικό υλικό όσο και στα σχετικά σχολικά βιβλία («Η γλώσσα μου», «Ανθολόγιο», «Εμείς και ο Κόσμος»). Παράλληλα ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνεργαστεί με το μουσικό και το γυμναστή, –μακάρι και με ειδικό θεατρολόγο, που θα μπορούσε να καταλαμβάνει οργανική θέση στο σχολείο,– τον εικαστικό, καθώς και με άλλους εκπαιδευτικούς. Επισήμανε ότι εποικοδομητική, για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, είναι η συνεργασία τόσο με αθηναϊκά μουσεία, που έχουν σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα λαϊκού πολιτισμού, όπως το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης ή το Μουσείο Λαϊκών Οργάνων, όσο και με περιφερειακά μουσεία, όπως το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα του Ναυπλίου κ.ά. Ο Μ. Μερακλής επέμεινε πάντως, ότι ο νεωτερισμός του προγράμματος συνίσταται, κατά βάση, σε δραστηριότητα που θα αναπτύσσεται μέσα στην τάξη, με τον κατάλληλο σχολιασμό κειμένων, όχι κατ' ανάγκην λογοτεχνικών, αλλά και φαινομένων ή θεμάτων, εξ αφορμής π.χ. χρονικών στιγμών, γιορτών κ.λπ.

Ο λαογράφος-ερευνητής του Κέντρου Ερεύνης της Ακαδημίας Αθηνών Γεώργιος Αικατερινίδης ανέλυσε τα διαβατήρια και ευετηρικά έθιμα του Ελληνικού Παραδοσιακού Πολιτισμού, θέμα το οποίο παρουσιάστηκε τελικά στους μαθητές σύμφωνα με τον ημερολογιακό κύκλο. Στην παρουσίαση του αντικειμένου του χρησιμοποίησε πλούσιο εποπτικό υλικό, το οποίο ο ίδιος είχε παραγάγει ή επιμεληθεί, όπως διαφάνειες και ταινίες με λαϊκά δρώμενα από όλο τον ελληνικό χώρο.

Ο εθνολόγος-λαογράφος Αλέκος Φλωράκης, αφού πρώτα αναφέρθηκε στους σπουδαιότερους μελετητές της λαϊκής τέχνης, προέβη σε ανάλυση του αντικειμένου της νεοελληνικής χειροτεχνίας, των χρονικών και γεωγραφικών της ορίων, στην περίοδο της ακμής της (1730-1830) και της παρακμής [επίσης στα βασικά χαρακτηριστικά της λαϊκής τέχνης, στην κοινωνικοοικονομική διάσταση (οικιακή-επαγγελματική-εργαστηριακή χειροτεχνία, τεχνίτες, συντεχνίες, διάθεση προϊόντων), στην τεχνολογική διάσταση (πρώτες ύ-

Δ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΛΑΪΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

- Κακάμπουρα-Γίλη Ρέα, «Γλωσσικά και λογοτεχνικά κείμενα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η συμβολή της λαογραφίας στην πληρέστερη αξιοποίησή τους», ανακοίνωση στο συνέδριο με θέμα *Λαϊκή παράδοση και παιδί*, που συνδιοργάνωσε ο Δήμος Ιωλκού της Μαγνησίας με το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Θεσσαλίας (11-13 Απριλίου 1997), στο συλλογικό τόμο *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο*, (επιμέλεια Β.Δ. Αναγνωστόπουλος), εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999, σσ. 131-145.
- – *Παράδοση και Ηπειρωτική νεολαία*, έκδοση της Πανηπειρωτικής Συνομοσπονδίας Ελλάδας, Αθήνα 1997.
- Μαρκαντώνης Ι., «Λαογραφία παιδαγωγική», λήμμα στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τομ. 5ος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1990, σσ. 2853-2857.
- Μέγας Γ. Α., «Η Λαογραφία και η συμβολή των διδασκάλων εις το έργον αυτής», ανάτυπο από το βιβλίο του Γ.Ν. Παλαιολόγου, *Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαρσέλιος Παιδαγωγική Ακαδημία*, Αθήνα 1939, σσ. 3-19.
- Μερακλής Μ. Γ., «Αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία και ο λαϊκός πολιτισμός», Πρακτικά Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα *Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικά βιβλία στη Γενική Εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*, Εκπαιδευτήρια «Ο ΠΛΑΤΩΝ» (16-17 Απριλίου 1994), Αθήνα 1995, σσ. 184-191.
- – «Η λειτουργικότητα της λαϊκής παράδοσης σήμερα», Πρακτικά του Όγδοου Δημέρου Εκπαιδευτικού Προβληματισμού με θέμα *Ο λαϊκός Πολιτισμός και το Σχολείο*, Αθήνα 22-23 Μαΐου 1993, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Λειτουργών Κολλεγίου Αθηνών, Αθήνα 1994, σσ. 17-24.
- Μιράσγεζη Μαρία, «Η παρουσία του λαϊκού μας πολιτισμού στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου», *Λαογραφία* 35 (1987-1989), Αθήνα 1990, σσ. 253-281.
- Νιτσιάκος Βασίλης Γ., «Ευρωπαϊκή ενοποίηση και λαϊκός πολιτισμός», ανάτυπο από τη Δωδώνη 23 (1994), Ιωάννινα 1995, σσ.101-107.
- Πετρόπουλος Δ.Α., «Παιδευτική σημασία και προβλήματα της Λαογραφίας», *Ηπειρωτική Εστία* 13 (1964), σσ. 33-41 και 118-123.

λες, πηγές ενέργειας, εργαστήρια, εργαλεία και τεχνικές) και στην πολιτιστική διάσταση (θέματα και σύμβολα, όπως θρησκευτικά, φυσικά, υπερφυσικά, μαγικά, με φυλακτικό-αποτροπιαστικό χαρακτήρα κ.λπ.). Στη συνέχεια παρουσίασε τους σπουδαιότερους τομείς της λαϊκής τέχνης, προβάλλοντας μεγάλη ποικιλία από διαφάνειες. Παρουσιάστηκαν συνοπτικά οι παρακάτω τομείς της λαϊκής τέχνης: αρχιτεκτονική, λαϊκή ζωγραφική, λιθογλυπτική, ξυλογλυπτική (και ξυλοτεχνία, ναυπηγική), κεραμική, αγγειοπλαστική, μεταλλοτεχνία (σιδηρουργία, χαλκοτεχνία, ορειχαλκοουργία, μολυβδοκασσιτερουργία, λευκοσιδηρουργία κ.λπ.), αργυροχοΐα, υφαντική (και νηματουργία, ταπητουργία, σταμπωτά υφάσματα), κεντητική, πλεκτική, ψαθοπλεκτική, καλαθοπλεκτική.

Η Ρέα Κακάμπουρα-Γίλη αναφέρθηκε αρχικά στη συμβολή των εκπαιδευτικών στη συλλογή και καταγραφή λαογραφικού υλικού και στην παιδαγωγική προσέγγιση του Ελληνικού Λαϊκού Πολιτισμού. Έκανε μια σύντομη παρουσίαση της βιβλιογραφίας για την επιμόρφωση και στη συνέχεια εστίασε το ενδιαφέρον της στο *διδασκτικό υλικό* (κείμενα, βιβλία, διαφάνειες, ταινίες)¹⁶, το οποίο επιμελήθηκε σε συνεργασία με τον καθηγητή Μιχάλη Μερακλή. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση του διδακτικού υλικού στην εκπαιδευτική πράξη και ανταλλάχθηκαν ιδέες με τους εκπαιδευτικούς. Εξάλλου έγινε εκτενής αναφορά στον τρόπο παρουσίασης του λαϊκού πολιτισμού, για την οποία γίνεται λόγος και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μα-

16. Το διδακτικό υλικό αποτελείται από:

1. ΚΕΙΜΕΝΑ

1. Αναγνωστόπουλος Β., *Λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια για παιδιά*. Ανθολογία, εκδ. Ψυχογιός, Αθήνα 1991.
2. Αυδίκος Ευάγγελος Γρ., *Το παιδί στην παραδοσιακή και τη σύγχρονη κοινωνία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.
3. Ζαχαρίου Μαμαλίγκα Ε., *Οι παράδες στη Σύμη*. Οικονομική – κοινωνική – πολιτισμική όψη, διδακτορική διατριβή, Ρόδος 1986.
4. – «Ένας Συμιακός ψαράς αυτοβιογραφείται», ανάτυπο από το *Δωδεκανησιακόν Αρχαίον*, τόμ. 7ος, Αθήνα 1996, σσ. 107-146.
5. Κυριακίδου-Νέστορος Α, *Οι δώδεκα μήνες*. Τα λαογραφικά, εκδ. Μάλλιαρης-Παιδεία, Αθήνα-Θεσσαλονίκη 1982.
6. – «Η οργάνωση του χώρου στον παραδοσιακό πολιτισμό», στα *Λαογραφικά μελετήματα*, τόμ. 1ος, Εταιρεία Ελληνικού και Ιστορικού Αρχαίου, Αθήνα 1989, σσ. 41-55.
7. Λουκάτος Δ.Σ., *Τα Καλοκαιρινά*, εκδ. Φιλιππίτης, Αθήνα 1982.
8. – *Τα Φθινοπωρινά*, εκδ. Φιλιππίτης, Αθήνα 1982.
9. – *Χριστογεννήτικα και των γιορτιών*, Β' έκδοση, εκδ. Φιλιππίτης, Αθήνα 1984.
10. – *Πασχαλινά και της Ανοιξης*, Β' έκδοση (αναθεωρημένη), εκδ. Φιλιππίτης, Αθήνα 1988.
11. Μέγας Γ.Α., *Ελληνικές γιορτές και έθιμα της λαϊκής λατρείας*, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα 1988, (=Ελληνικά έορταί και έθιμα της λαϊκής λατρείας, Αθήνα 1956¹).
12. Μερακλής Μ.Γ., *Ελληνική Λαογραφία*, τόμ. 1ος, Κοινωνική συγκρότηση, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα 1984.
13. – *Παροιμίες Ελληνικές και των άλλων Βαλκανικών λαών. (Συγκριτική εξέταση)*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1985.
14. *Σύγχρονος Ελληνικός Λαϊκός Πολιτισμός*, Καλλιτεχνικό Πνευματικό Κέντρο «Ωρα», Αθήνα 1987³.
15. – *Ελληνική Λαογραφία*, τόμ. 2ος, Ήθη και έθιμα, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα 1986.
16. – *Ελληνική Λαογραφία*, τόμ. 3ος, Λαϊκή τέχνη, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα 1992.
17. Πούχνερ Β., *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια. (Συγκριτική μελέτη)*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1989.
18. Σειρά τευχών ή βιβλίων για παιδιά με θέματα από το νεοελληνικό λαϊκό πολιτισμό, που εκδίδουν οι Φίλοι του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής τέχνης. Κείμενα των: Ευριδίκης Αντζουλάτου-Ρετσιλά, Ευγενίας Δάφνη και Νίκης Δάφνη, Αθήνα 1993: *Ο ηθοποιός, η γαλίτσα, το πιθάκι και η παρέα τους* (για μια πρώτη γνωριμία με την κεραμική).
19. *Η Γέννηση του Χριστού και τα έθιμα του λαού μας*.
20. *Πώς γίνεται ένα σταμπωτό υφάσμα*.
21. *Όνειρα και χρώματα που πετούν ψηλά* (το έθιμο του χαρταετού).
22. *Πέρδικες και Πουλιά* (από τα πασχαλινά έθιμα του λαού μας).
23. *Κρητικές δεσιές*.
24. *Σκαλίζοντας έναν Τηνιακό φεγγίτη*.
25. *Βλαστάρι από τη Ρίζα Ιεσσαί*.
26. *Κάθε κούκλα και μορφή, μια φίλια παιδική*.

θημάτων, που εκπόνησε για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του Προγράμματος. Επιλέχθηκε ο ενδιαμέσος τύπος *Αναλυτικού Προγράμματος με τη μορφή Curriculum*, ο οποίος περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία του Curriculum (στόχους, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις και τρόπους αξιολόγησης), σε μια μορφή ανοικτή που απλώς διαγράφει τα πλαίσια, μέσα στα οποία θα αναπτυχθεί ο εκπαιδευτικός. Προσδιορίζεται το αντικείμενο του κάθε μαθήματος, η βιβλιογραφία και το εποπτικό υλικό, γίνονται προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας και αξιολόγησης των μαθητών όπου ενδείκνυται, αλλά όχι με δεσμευτικό τρόπο, αφήνοντας μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορεί να παρέμβει και ανατροφοδοτήσει το Πρόγραμμα με τη δική του εμπειρία¹⁷.

27. *Βάγια – βάγια των βαγιών.*

28. *Ένα βόσβαλο στη λίμνη* (για μια πρώτη γνωριμία με τα βοτσαλωτά δάπεδα).

29. *Τις μάσκες ας φορέσουμε κι ελάτε να χορέψουμε* (έθιμα μεταμφιέσεων στην Ελλάδα).

30. *Μαϊστορες των χρωμάτων* (για μια πρώτη γνωριμία με τη λαϊκή ζωγραφική).

31. *Κεντήματα – γλεντήματα* (για μια πρώτη γνωριμία με την ελληνική κεντητική).

32. Σειρά εκπαιδευτικού υλικού, που εξέδωσε το ΥΠ.ΠΟ με το Μ.Ε.Λ.Τ., κείμενα - επιμέλεια εντύπου Μαρίας Αυγούλη, Ευγενίας Δάφνη, Νίκης Δάφνη και Βασιλικής Πολυζώη, Αθήνα 1997: *Σφουγγάρια. Το χρυσάφι του βουθού.*

33. *Ο Σφου και τα σφουγγάρια* (κείμενο Ευγενίας Δάφνη και επιμέλεια εντύπου: η παραπάνω ομάδα).

34. *Ένα εργαλείο που το λέγαν... αργαλειό* (κείμενα - επιμέλεια εντύπου Μαρίας Αυγούλη, Ευγενίας Δάφνη, Νίκης Δάφνη και Βασιλικής Πολυζώη).

35. *Η Κλωθώ στον αργαλειό* (κείμενο Χρύσας Λεμπέση, επιμέλεια εντύπου Μαρίας Αυγούλη, Ευγενίας Δάφνη, Νίκης Δάφνη και Βασιλικής Πολυζώη).

36. *Κυρίες, κύριοι και παιδιά. Καλησπέρα σας πέρα για πέρα. Η παράσταση αρχίζει!* (κείμενα - επιμέλεια εντύπου Μαρίας Αυγούλη, Ευγενίας Δάφνη, Νίκης Δάφνη και Βασιλικής Πολυζώη).

37. *Το θέατρο Σκωών* (κείμενα - επιμέλεια εντύπου Μαρίας Αυγούλη, Ευγενίας Δάφνη, Νίκης Δάφνη και Βασιλικής Πολυζώη).

38. Σταμέλος Δ., *Νεοελληνική λαϊκή τέχνη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1993³.

39. Φλωράκης Αλέκος, *Λαϊκή τέχνη και αρχιτεκτονική. Θέματα και όψεις της νεοελληνικής χειροτεχνίας. Σημειώσεις παραδόσεων*, Αθήνα 1997.

40. Φωτοτυπική αναπαραγωγή δύο εκδοτικών χρόνων του μηνιαίου παιδαγωγικού - λαογραφικού περιοδικού *Το λαλουσάκι*, που εκδίδει το Εκπαιδευτικό Τμήμα του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης.

2. ΒΙΝΤΕΟΤΑΙΝΙΕΣ

Οκτώ βιντεοταινίες, παραγωγές των ΕΤ. 1 και ΕΤ. 2, από τις σειρές «Λαϊκά δρώμενα», «Ελληνική μουσική παράδοση» και «Παιδικό πρόγραμμα».

Οι ταινίες είναι:

Από τη σειρά με τίτλο «Λαϊκά δρώμενα»:

1. Αναστενάρια (Αγία Ελένη Σερρών).

2. Γέρος και Κορέλα (Σκύρος).

3. Τα καρναβάλια του Σοχού (Σοχός Θεσσαλονίκης).

4. Οι Αράπηδες του Παγγαίου.

Από τη σειρά με τίτλο «Ελληνική μουσική παράδοση»:

1. Ήπειρος (2 μέρη).

2. Κρήτη (1 μέρος).

3. Μικρά Ασία (1 μέρος).

Από τη σειρά του Παιδικού προγράμματος 2 ημίωρες ταινίες με παραστάσεις Καραγκιόζη.

3. ΔΙΑΦΑΝΕΙΕΣ (SLIDES)

Το διδακτικό υλικό συμπληρώνεται από διαφάνειες με θέματα από τη λαϊκή τέχνη και τη λαϊκή λατρεία, τις οποίες προσέφεραν αφιλοκεδώς για μεν τη λαϊκή λατρεία ο Γεώργιος Αικατερινίδης, δρ. λαογραφίας, ερευνητής Α΄ του Κέντρου Ερεύνης Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών, για δε τη λαϊκή τέχνη ο Αλέκος Φλωράκης, εθνολόγος - λαογράφος. Ειδικότερα αναφέρουμε ότι οι 110 διαφάνειες αφορούν τομείς της λαϊκής τέχνης (αρχιτεκτονική, ζωγραφική, λιθογλυπτική, ξυλογλυπτική, κεραμική, μεταλλοτεχνία, αργυροχοΐα, υφαντική, κεντητική, πλεκτική, καλαθοπλεκτική) και 80 θέματα της λαϊκής λατρείας.

17. Αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα με τη μορφή curriculum έχουν συνταχθεί για διάφορα μαθήματα και τύπους σχολείων

Στη συνέχεια αναφερθήκαμε στη *διδασκτική μεθοδολογία* του Προγράμματος, προτείνοντας το συνδυασμό και την εναλλαγή του *δασκαλοκεντρικού μονόλογου* (αφηγηματικού, περιγραφικού, επιδεικτικού, επεξηγηματικού) με *μικτές μορφές διδασκαλίας* που στηρίζονται στη διδασκτική μορφή της *ερωταπόκρισης*, της *μαιευτικής τεχνικής* και της *παρωθητικής διδασκαλίας*. Το μάθημα μπορεί να ξεκινάει π.χ. μ' ένα δεκάλεπτο μονόλογο του δασκάλου, που θα εισάγει τους μαθητές στο αντικείμενο της ημέρας, και να συνεχίζεται με διάλογο και ερωταποκρίσεις που σχετίζονται με την κατανόηση του μαθήματος, στην περίπτωση που το θέμα είναι άγνωστο στους μαθητές αν το θέμα του μαθήματος είναι σ' αυτούς γνωστό από την κοινωνική εμπειρία, τότε είναι προτιμότερες οι διαλογικές μορφές της *μαθητοκεντρικής διδασκαλίας* με σκοπό την ανάσυρση πιθανών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών και την ενεργητικότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία* στη φάση των ασκήσεων ή στην ανάληψη εργασιών από συνεργαζόμενες ομάδες των δύο μαθητών, την οποία, άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί Π. Σπανός και Θ. Κατοκάρης δήλωσαν ότι ήδη πραγματοποιούν σ' όλα τα μαθήματα¹⁸.

Γενικά, η επιμόρφωση στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις έγινε με αναφορά στο περιεχόμενο του μαθήματος. Με τη λήξη του επιμορφωτικού σεμιναρίου, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αναφορικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης στην προετοιμασία τους για την εφαρμογή του Προγράμματος. Στην αξιολόγηση της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι αυτή έλαβε χώρα σε κατάλληλο χώρο (αίθουσα του Π.Τ.Δ.Ε.) και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν (επιμορφωτικό, διδακτικό υλικό: κείμενα, προβολή διαφανειών και βιντεοταινιών) ήταν απόλυτα ικανοποιητικά. Η επιμόρφωση έγινε με μεθόδους που απαιτούσαν την ενεργητική συμμετοχή τους και η ομάδα των επιμορφωτών συμπεριλάμβανε ποικίλες ειδικότητες, που όλες είχαν συνάφεια με το Πρόγραμμα. Επίσης οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι η επιμόρφωση, τόσο όσον αφορά το περιεχόμενο του μαθήματος όσο και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ήταν επίσης ιδιαίτερα ικανοποιητική, όπως άλλωστε και το διδακτικό-υποστηρικτικό υλικό, το οποίο δόθηκε στην αρχή του κύκλου και, όπως γράφει ένας από τους εκπαιδευτικούς, (τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα), «ήταν πλουσιότατο και πολύ σπάνια δίνεται τέτοιο». Γενικά όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η επιμόρφωση επέδρασε θετικά στην αυτοπεποίθησή τους σχετικά με την υλοποίηση του Προγράμματος, η διάρκειά της όμως (20 ώρες) ήταν περιορισμένη. Για το λόγο αυτό, η επιστημονική ομάδα, στην *Έκθεση Αξιολόγησης της Επιμόρφωσης*, πρότεινε την αύξηση των ωρών της επιμόρφωσης σε 40 ώρες, για την καλύτερη ανάλυση του διδακτικού υλικού και για πιο ολοκληρωμένη ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων όλων των εμπλεκόμενων.

Για την αξιολόγηση του Προγράμματος ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώνουν *ημερήσιο* και *εβδομαδιαίο ημερολόγιο* αξιολόγησης του Προγράμματος. Από τη Μονάδα Υποστήριξης των ΣΕΠΠΕ συμμετείχαν, καταθέτοντας γόνιμο προβληματισμό, οι Ελισσάβητ Καμπάνη και Άννα Φτερνιάτη. Η τελευταία

στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Για το ζήτημα αυτό, βλ. Westphalen K., *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης, εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1982. Βρεττός Ιωάννης, *Σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας*, εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1987. Βρεττός Γιάννης – Καψάλης Αχιλλέας, *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997. Παπάς Αθανάσιος, *Η αντιπαιδαγωγικότητα της παιδαγωγικής*, εκδ. Δελφοί, Αθήνα 1999, σσ. 214-255. 18. Γενικότερα αφήνονται στον εκπαιδευτικό μεγάλα περιθώρια ελευθερίας όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους, αφενός επειδή πιστεύουμε στην ενεργητική συμμετοχή του στην τελική διαμόρφωση της διδασκαλίας, αφετέρου επειδή το Πρόγραμμα αυτό εφαρμόζεται για πρώτη φορά και είναι σε πειραματική φάση. Η ελληνική και ξένη βιβλιογραφία για τη διδασκτική μεθοδολογία και τις θεωρίες μάθησης είναι πολύ μεγάλη. Βλ. ενδεικτικά: Παπάς Α., *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*, τ. Β', Βιβλία για Όλους, Αθήνα 1987, Τριλιανός Α., *Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*, Αθήνα 1989. Πηγάκη Π., *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1992. Δερβίσης Ε., *Σύγχρονη Γενική Διδασκτική*, Θεσσαλονίκη 1993. Κολιάδης Ε., *Θεωρίες Μάθησης. Εκπαιδευτική Πράξη*, τόμ. Α'-Γ', Αθήνα: 1995-1997. Ματσαγγούρας Η.Γ., *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1995, *Η σχολική τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*, Αθήνα 1998, σσ. 383-427.

ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο αξιολόγησης του Προγράμματος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η επιστημονική ομάδα είχε προτείνει να γίνονται τα μαθήματα μια ώρα την εβδομάδα, προκειμένου να μην επιβαρυνθεί το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί όμως έδειξαν ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του Λαϊκού Πολιτισμού και αντιπρότειναν να διπλασιάσουν τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος, πρόταση που, φυσικά, έγινε αποδεκτή και από την επιστημονική ομάδα. Έτσι στα τρία Δημοτικά σχολεία το μάθημα του «Λαϊκού Πολιτισμού» διδάχθηκε στην ώρα των μαθημάτων «Σχολική ζωή-Πολιτισμός» και «Αισθητική Αγωγή». Το Γυμνάσιο Ιωλκού δε μπόρεσε να εντάξει το μάθημα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και πρόσθεσε μια όγδοη ώρα στο τέλος των μαθημάτων τη Δευτέρα, οπότε, για να μη κουραστούν οι μαθητές με δυο πρόσθετες ώρες στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και για να αποφευχθεί η πιθανότητα αρνητικής τους στάσης απέναντι στο μάθημα, περιοριστήκαμε, ύστερα και από εισήγηση της υπεύθυνης καθηγήτριας κας Αλεξάνδρας Μποφιλίου, σε μια ώρα διδασκαλίας την εβδομάδα.

Έτσι, στο 3ο Δ.Σ. Ταύρου έγιναν 29 ώρες διδασκαλίας σε 26 μαθητές της Ε.1. τάξης (στο 17ο Δ.Σ. Καλλιθέας το Πρόγραμμα εφαρμόστηκε στην ΣΤ.1. τάξη, που αποτελείται από 22 μαθητές, οι οποίοι ασχολήθηκαν 24 ώρες με το Λαϊκό Πολιτισμό) η ΣΤ.2. τάξη του 6ου Δ.Σ. Καλλιθέας, που αποτελείται από 22 μαθητές, το αντικείμενο διδάχθηκε 27 ώρες και στο Γυμνάσιο Ιωλκού οι 24 μαθητές της Α.1. τάξης ασχολήθηκαν 13 ώρες με το Λαϊκό Πολιτισμό. Γενικά η εφαρμογή του Προγράμματος, όπως άλλωστε και όλων των πειραματικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση του έτους 1997-1998, καθυστέρησε για διάφορους λόγους, για τους οποίους πάντως δεν ευθυνόταν η επιστημονική ομάδα. Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε στις 7-8/2/1998. Ακολούθησαν άλλες δύο επιμορφωτικές συναντήσεις της επιστημονικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς, στις 15/3/1998 και στις 17/6/1998, ενώ ενδιάμεσα υπήρχε άμεση επικοινωνία και γόνιμος διάλογος για κάθε ζήτημα που τους απασχολούσε. Το Πρόγραμμα εφαρμόστηκε στα σχολεία τη χρονική περίοδο από 9/2/1998 έως 15/6/1998.

Για την υλοποίηση του Προγράμματος, τα σχολεία εφοδιάστηκαν με κατάλληλο *εξοπλισμό* (τηλεόραση, video, projector). Υπεύθυνοι για την αγορά του εξοπλισμού ήταν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων (Αγνή Μαρκαντωνάνου: 3ο Δ.Σ. Ταύρου, Πέτρος Σπανός: 17ο Δ.Σ. Καλλιθέας, Μαρία Φέγγαρη: 6ο Δ.Σ. Καλλιθέας και Δημήτρης Βαρελογιάννης: Γυμνάσιο Ιωλκού), οι οποίοι βρίσκονταν σε άμεση συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την καλή λειτουργία του Προγράμματος.

Η *θεματολογία* των μαθημάτων είχε προταθεί από την επιστημονική ομάδα κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης και διαμορφώθηκε τελικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν το αντικείμενο, το σκοπό και τους στόχους του καινούργιου μαθήματος στους μαθητές. Στο 17ο Δ.Σ. Καλλιθέας και στο 6ο Δ.Σ. Καλλιθέας οι εκπαιδευτικοί Π. Σπανός και Θ. Κατσικάρης ζήτησαν από τους μαθητές να δώσουν ένα γραπτό ορισμό των εννοιών «λαϊκός πολιτισμός» και «λαογραφία», προκειμένου να γνωρίσουν τις ενδεχόμενες παραστάσεις τους για το αντικείμενο. Συμφωνήθηκε δε με τους μαθητές, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, με τη λήξη της διδασκαλίας του μαθήματος, να διατυπωθούν ξανά οι απόψεις τους και να γίνουν συγκριτικές παρατηρήσεις με τις αρχικές καταγραφές.

Η «διάχυση» του Προγράμματος στους γονείς, αλλά και στους άλλους εκπαιδευτικούς των σχολείων, άρχισε από το πρώτο μάθημα. Σ' όλα τα σχολεία οι εκπαιδευτικοί μοίρασαν στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο, το *Λαογραφικό δελτίο*, που περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν στους μαθητές να συμπληρώσουν το *Λαογραφικό δελτίο* στο σπίτι με τη βοήθεια των γονιών τους. Ένα μέρος των ερωτήσεων αφορούσε την ιδιαίτερη καταγωγή των μαθητών από τον πατέρα και τη μητέρα τους και το βαθμό της ιδιαίτερης επαφής που είχαν μ' αυτούς. Μ' αυτό τον τρόπο ενεπλάκη και

η οικογένεια στο θέμα του μαθήματος, που είναι η γνωριμία των μαθητών με την ελληνική και παράδοση, σε εθνικό και τοπικό επίπεδο. Το *Λαογραφικό δελτίο* αποτελεί και βοηθητικό μέσο για τον εκπαιδευτικό, εφόσον μέσα απ' αυτό γνωρίζει τους μαθητές του και με βάση την πολιτισμική τους συνάφεια, γεγονός που μπορεί να το αξιοποιήσει στη σύσταση των ομάδων εργασίας.

Μετά το εισαγωγικό δίωρο μάθημα για το Λαϊκό Πολιτισμό η θεματολογία των μαθημάτων για το χρονικό διάστημα από 9/2/1998 έως 10/4/1998 διαμορφώθηκε ως εξής:

1. Λαογραφικά Φεβρουαρίου με έμφαση στα έθιμα της Αποκριάς
2. Δημοτικό τραγούδι
3. Εισαγωγή στη λαϊκή τέχνη
4. Λαογραφική εξέταση Μαρτίου
5. Θέατρο σκιών – Καραγκιόζης
6. Ελληνική μουσική παράδοση (Ήπειρος)
7. Εθνική ζωή και παράδοση: Η 25η Μαρτίου
8. Λαογραφική εξέταση Απριλίου
9. Η περίοδος πριν από το Πάσχα: Η «κυρά Σαρακοστή»
10. Το Πάσχα και τα έθιμά του

Στο 6ο Δ.Σ. Καλλιθέας ο Θ. Κατσικάρης ενημέρωσε την καθηγήτρια της Μουσικής Σοφία Γιολδάση, η οποία δέχτηκε ευχαρίστως να συμμετάσχει στο Πρόγραμμα, αφιερώνοντας μαθήματα για το δημοτικό τραγούδι. Όσον αφορά τη διδακτική μέθοδο, διατήρησε τη σύσταση των ομάδων, ενώ στο 17ο Δ.Σ. η τάξη χωρίστηκε σε τέσσερις ομάδες, στις οποίες κάθε ομάδα επέλεξε το συντονιστή της. Σε ορισμένα μαθήματα δημιουργήθηκαν και υποομάδες ή νέες ομαδοποιήσεις, με βάση κριτήρια που καθορίζονταν κάθε φορά από τις ανάγκες του μαθήματος (π.χ. ομαδοποίηση με βάση την καταγωγή για αναζήτηση λαογραφικού υλικού). Οι μαθητές προμηθεύτηκαν ντισέ με διαφορετικά χρώματα και έδωσαν σ' αυτά ονομασίες, ύστερα από συζήτηση στην κάθε ομάδα.

Τα μαθήματα έγιναν στις αίθουσες των τάξεων, εκτός από το 17ο Δ.Σ. Καλλιθέας, στο οποίο το μάθημα διεξήχθη στο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης. Εκεί εκτέθηκαν σε ειδικά πλαίσια οι σχετικές με το μάθημα μαθητικές δραστηριότητες, οι οποίες διαμόρφωσαν τη *Λαογραφική βιβλιοθήκη* του σχολείου. Ανάλογα κινήθηκαν και οι άλλοι εκπαιδευτικοί, με κάποιες παραλλαγές, οι οποίες αξιολογήθηκαν θετικά, γιατί μέσα από τις ομόκεντρες, αλλά και ελαφρά αποκλίνουσες πραγματοποιήσεις εξασφαλίστηκε μια ποικιλία, χρήσιμη για την αρτιότερη διαμόρφωση του διδακτικού υλικού.

Σύμφωνα με τα *Ημερολόγια*, τα *Εβδομαδιαία* και τα *Τριμηνιαία Δελτία Παρακολούθησης της Φυσικής Προόδου του Προγράμματος* που συμπλήρωναν οι εκπαιδευτικοί, φάνηκε ότι η ανταπόκριση των μαθητών στα πρώτα μαθήματα ήταν από θετική έως ενθουσιώδης.

Τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν σε γενικές γραμμές οι μαθητές το δεύτερο τρίμηνο, από 27/4/1998 έως 15/6/1998, ήταν:

1. Τα λαογραφικά του Μαΐου
2. Λαϊκή Λογοτεχνία (αίνιγμα – παροιμία)
3. Η γιορτή Κωνσταντίνου και Ελένης και το δρώμενο των Αναστεναριών
4. Ο Καραγκιόζης
5. Ελληνική μουσική παράδοση (Κρήτη – Μ. Ασία)
6. Επαγγελματικές δραστηριότητες του νησιωτικού χώρου (Σφουγγάρια)
7. Λαϊκή τέχνη
8. Ο Κωνσταντίνος Παλαιολόγος και η Άλωση της Πόλης

9. Λαογραφική εξέταση Ιουνίου

10. Λαογραφική εξέταση Ιουλίου

11. Λαογραφική εξέταση Αυγούστου

Κάθε σχολείο έδωσε έμφαση σε ορισμένα θέματα, τα οποία επιλέχθηκαν σε συνεργασία με την επιστημονική ομάδα. Στο Γυμνάσιο Ιωλκού η φιλόλογος Αλεξάνδρα Μποφιλίου συνέδεσε το μάθημα της Λαϊκής τέχνης με την τοπική παράδοση. Ασχολήθηκε περισσότερο με τη λαϊκή ζωγραφική και με το γνωστό λαϊκό ζωγράφο Θεόφιλο, που έζησε πολλά χρόνια στο Βόλο, ολοκληρώνοντας το μάθημά της με επίσκεψη των μαθητών στο μουσείο του Θεόφιλου στην Ανακασιά. Η διδασκαλία του Λαϊκού Πολιτισμού πρέπει πράγματι να συνδέεται και με την τοπική παράδοση κάθε περιοχής. Ακόμα πληρέστερη θα είναι η άποψη των μαθητών για τον τοπικό πολιτισμό και την ιστορία, όταν γίνεται μια ισόρροπη προσέγγισή του τόσο από την πλευρά της Τοπικής Λαογραφίας όσο και από την πλευρά της Τοπικής Ιστορίας¹⁹. Είναι εξίσου σημαντικό για την πολιτισμική αυτοσυνειδησία των μαθητών να γνωρίζουν και πώς η επίσημη ιστορία άφησε τα χνάρια της π.χ. στα «μνημεία του τόπου τους», αλλά και πώς η καθημερινή και εθιμική ζωή των προγόνων τους παραμένει λειτουργική σε αρκετά σημεία ή λανθάνει σε νοοτροπίες και συμπεριφορές των σύγχρονων ανθρώπων.

Στο 3ο Δ.Σ. Ταύρου, ο εκπαιδευτικός Κων/νος Μαλαφάντης (ήδη λέκτορας της «Παιδαγωγικής της Λογοτεχνίας» στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών) ασχολήθηκε με ευρύτερη κλίμακα θεμάτων, εφόσον δίδαξε και τις περισσότερες ώρες σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία. Θέλουμε να επισημάνουμε την πολύπλευρη αξιοποίηση του διδακτικού υλικού από τον Κ. Μαλαφάντη ώστε να αναδειχθούν διάφορες όψεις του λαϊκού πολιτισμού. Για παράδειγμα, στο μάθημα της 29/4/1998 οι μαθητές παρακολούθησαν βιντεοταινία με παράσταση Καραγκιόζη («Ο Καραγκιόζης και τα αινίγματα» και «Ο Καραγκιόζης και ο Κύκλωπας») και στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση, τόσο πάνω στους ήρωες-χαρακτήρες του Καραγκιόζη όσο και πάνω στο αίνιγμα ως είδους της προφορικής λαϊκής παράδοσης, όπου δόθηκαν και παραδείγματα από το υλικό που συγκέντρωσε ο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος²⁰. Στο επόμενο μάθημα συνεχίστηκε η πραγμάτευση του αινίγματος και της παροιμίας και έγινε συζήτηση πάνω σε υλικό που κατέγραψαν οι μαθητές από το χώρο της οικογένειάς τους. Επίσης, στο μάθημα της 21ης Μαΐου, ο δάσκαλος συνέδεσε το μάθημα της Ιστορίας της Ε' Δημοτικού για τον Κων/νο Παλαιολόγο και την Άλωση της Πόλης με το σχετικό δημοτικό τραγούδι και με το θρύλο για το μαρμαρωμένο βασιλιά, χρησιμοποιώντας υλικό από τις *Εκλογές* και τις *Παράδοσεις* του Νικολάου Πολίτη. Τα τελευταία μαθήματα αφιέρωσε στα λαογραφικά στοιχεία των καλοκαιρινών μηνών (Ιουνίου, Ιουλίου και Αυγούστου), αφήνοντας στους μαθητές του μια ολοκληρωμένη εικόνα για το χρόνο και το περιεχόμενό του στην παραδοσιακή κοινωνία.

Στο 17ο Δ.Σ. Καλλιθέας «Ελλη Αλεξίου», ο εκπαιδευτικός Πέτρος Σπανός ασχολήθηκε με την Πρωτομαγιά και τα Λαογραφικά στοιχεία του Μάη, τις παροιμίες, τα Αναστενάρια, τα σφουγγάρια, ενώ οι μαθητές της τάξης του, που παρακολουθούν το Πρόγραμμα, συμμετείχαν σε πολιτιστική εκδήλωση του σχολείου, παρουσιάζοντας σχετικές εργασίες και δραστηριότητες με το λαϊκό πολιτισμό.

Στο 6ο Δ.Σ. Καλλιθέας, ο εκπαιδευτικός Αθανάσιος Κατσικάρης ασχολήθηκε με τα Λαογραφικά του Μαΐου, τις παροιμίες, τα Αναστενάρια, τη λαϊκή αρχιτεκτονική, ενώ έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο θέατρο σκιών, διοργανώνοντας με τους μαθητές του θεατρική παράσταση Καραγκιόζη με θέμα τον «Καραγκιόζη γραμματικό». Την παράσταση παρουσίασαν με μεγάλη επιτυχία σε κοινό 200 ατόμων στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

19. Για τη σημασία τη γνώσης της Τοπικής Ιστορίας και τη σύνδεσής της με τη Γενική Ιστορία και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, βλ. Λεοντοίνης Γ.Ν., *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα: 1996.

20. Αναγνωστόπουλος Β.Δ., *Λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια για παιδιά* (Ανθολογία), εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα: 1991, *Λαϊκοί θρύλοι και παραδόσεις για παιδιά* (Ανθολογία), Αθήνα: 1992, *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα: 1994.

Η επιστημονική ομάδα²¹ παρακολούθησε την εφαρμογή του Προγράμματος στα παραπάνω σχολεία και συζήτησε με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του. Οι βασικές διαπιστώσεις της είναι:

1. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στο μάθημα του λαϊκού πολιτισμού και ιδιαίτερα στα μαθήματα εκείνα που συνοδεύονταν από οπτικοακουστικό υλικό (slides, ταινίες) και δραστηριότητες (συλλογή λαογραφικού υλικού, ετοιμασία θεατρικής παράστασης Καραγκιόζη, πολιτιστικές εκδηλώσεις).

2. Όσον αφορά το γνωστικό στόχο, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αυτός επιτεύχθηκε, μέσα βέβαια στα περιορισμένα χρονικά πλαίσια διεξαγωγής του Προγράμματος. Οι μαθητές γνώρισαν όψεις του λαϊκού πολιτισμού, για τις οποίες είχαν οπωσδήποτε συγκεχυμένη άποψη.

3. Όσον αφορά τους στόχους με τη μορφή δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς ενισχύθηκε η συλλογικότητα και η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, αφού η βασική μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθήθηκε ήταν η μαθητοκεντρική-ομαδοσυνεργατική. Οι παιδαγωγικές σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και μαθητών βελτιώθηκαν, αφού η διδασκαλία του λαϊκού πολιτισμού άνοιξε και άλλους διαύλους επικοινωνίας έξω από την πίεση του συγκεκριμένου σχολικού προγράμματος. Όλοι οι εκπαιδευτικοί το επισημαίνουν αυτό και όλοι προτείνουν την ένταξη του μαθήματος του λαϊκού πολιτισμού σε μόνιμη βάση στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Δημοτικού κυρίως σχολείου. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έτσι όπως εφαρμόστηκε ως όγδοη ώρα διδασκαλίας, διάρκειας 35 λεπτών, η διδασκαλία του Λαϊκού Πολιτισμού ήταν –συγκριτικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση– ανεπαρκής. Η φιλόλογος Αλεξάνδρα Μποφιλίου, που δίδαξε το μάθημα στο Γυμνάσιο Ιωλκού, προτείνει το μάθημα να γίνει δίωρο και να ενταχθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως μάθημα επιλογής.

4. Τα σχολεία εφοδιάστηκαν με εξοπλισμό που δε διέθεταν μέχρι τώρα, και ο οποίος θα βελτιώσει τη διδασκαλία και άλλων αντικειμένων, αφού παρέμεινε στις σχολικές μονάδες. Επίσης, στα σχολεία μένει το επιμορφωτικό και διδακτικό υλικό και το Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθημάτων, το οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν και τις επόμενες σχολικές χρονιές.

Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχουν παραδοθεί από την επιστημονική ομάδα: μηνιαία και τριμηνιαία δελτία παρακολούθησης, τριμηνιαίες εκθέσεις αξιολόγησης του έργου και τελική έκθεση αξιολόγησης, επιμορφωτικό και διδακτικό υλικό, Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθημάτων, κατάλογος εξοπλισμού των σχολείων.

Η επιστημονική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν το Πρόγραμμα και ο εξωτερικός αξιολογητής που όρισε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να κρίνει το Πρόγραμμα, κ. Μηνάς Αλεξιάδης, καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών, πρότειναν την εισαγωγή του μαθήματος του Λαϊκού Πολιτισμού στον Ωρολόγιο Πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Μηνάς Αλεξιάδης μάλιστα διεύρυνε την πρόταση εισαγωγής του μαθήματος και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα σημειώνει: «Προτείνεται η εισαγωγή του μαθήματος του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η ένταξη του μαθήματος στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα μπορεί να γίνει από το σχολικό έτος 2000-2001, ούτως ώστε να υπάρξει χρόνος για τη συγγραφή κατάλληλου χειριδίου. Προτείνεται επίσης το μάθημα αυτό να ενταχθεί στα μαθήματα γενικής παιδείας του Γυμνασίου ή στα μαθήματα επιλογής του Λυκείου και των τριών κατευθύνσεων (Θεωρητικής, Θετικής, Τεχνολογικής), σύμφωνα με τις νέες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, οι οποίες εκφράζονται από το τρέχον σχολικό έτος (1998-1999)»²².

21. Στην παρακολούθηση της εφαρμογής του Προγράμματος στα σχολεία συμμετείχε και ο Αναγνώστης Παπακυπαρίσης, δάσκαλος και υπ. διδάκτωρ Λαογραφίας στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών.

22. Βλ. Μηνάς Αλ. Αλεξιάδης, *Εξωτερική Έκθεση Αξιολόγησης του Προγράμματος Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα 1/10/1998.

Εξάλλου, πολλά στοιχεία του παραπάνω Προγράμματος μπορούν να αξιοποιηθούν και στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, ακόμα και στην *Προσχολική Αγωγή*. Ο νηπιαγωγός μπορεί να υιοθετήσει την προτεινόμενη παρουσίαση λαογραφικών θεμάτων που διαμορφώνονται στην πορεία του ημερολογιακού κύκλου, δίνοντας έμφαση σε γιορτές, έθιμα, συνήθειες της παραδοσιακής κοινωνίας. Πλούσια πηγή για άντληση υλικού και για το νηπιαγωγό είναι το περιοδικό *Λαλουσάκι* και η σειρά *Μικροί Λαογράφοι*, που εκδίδει το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης. Επίσης, οι νηπιαγωγοί μπορούν να διαμορφώσουν, σε συνεργασία με τα παιδιά και τους γονείς τους, σ' ένα σημείο της τάξης, τη «Γωνιά της Παράδοσης», με παλιά αντικείμενα, φωτογραφίες, καρτ-ποστάλ, βιβλία, διαφάνειες ή και με δημιουργήματα των παιδιών εμπνευσμένα από τη λαϊκή παράδοση²³. Η αφήγηση παραμυθιών²⁴, οι παραδόσεις που αναφέρονται σε θέματα που ενδιαφέρουν τα νήπια, τα δημοτικά τραγούδια, οι παροιμίες, τα αινίγματα²⁵, οι γλωσσοδέτες, το παραδοσιακό παιχνίδι είναι είδη της λαϊκής παράδοσης που καλλιεργούν τόσο τη φαντασία όσο και την κρίση των παιδιών²⁶. Η αφήγηση των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συνδυάζεται με δημιουργικές δραστηριότητες από τα παιδιά (π.χ. εικονογράφηση παραμυθιού²⁷, δραματοποίηση παροιμιών και θεατρικός αυτοσχεδιασμός²⁸, κατασκευή παιχνιδιών²⁹, κ.λπ.). Η προβολή ταινιών με παραστάσεις Καραγκιοζή ή ακόμα καλύτερα η πρόσκληση ενός καραγκιοζοπαίχτη που θα δώσει μια παράσταση στο νηπιαγωγείο είναι δραστηριότητες αγαπητές στα παιδιά. Ιδιαίτερα σημαντικό και για τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο είναι το ομαδικό παραδοσιακό παιχνίδι³⁰, το οποίο μαθαίνει στο παιδί να εντάσσεται και να λειτουργεί στα πλαίσια της ομάδας.

23. Για τη «Γωνιά της Παράδοσης», βλ. Καλαμπαλίκη- Μπάου Θάλεια, «Δημιουργώντας με τη Λαϊκή Παράδοση», στο συλλογικό τόμο *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και Νεωτερικότητα* (επιμέλεια Ευάγγ. Γρ. Αυδίκος, πρόλογος Μ.Γ. Μερακλής), Οδυσσεάς, Αθήνα 1996, σσ. 514-532, «Δημιουργικές γλωσσικές δραστηριότητες για παιδιά νηπιακής ηλικίας βασισμένες στη λαϊκή παράδοση», στο συλλογικό τόμο *Λαϊκή παράδοση και σχολείο* (επιμέλεια Β. Δ. Αναγνωστόπουλος), Καστανιώτη, Αθήνα 1999, σσ. 11-22.

24. Βλ. Μερακλής Μ.Γ., «Το παραμύθι και το παιδαγωγικό του περιεχόμενο», στο βιβλίο του *Έντεχνος Λαϊκός Λόγος*, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1993, σσ. 141-146. Για την αφήγηση των παραμυθιών, βλ. Αυδίκος Ευάγγελος Γρ., *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις*, Οδυσσεάς, Αθήνα 1994, σ. 37 κ.ε. Αναγνωστόπουλος Β.Δ., «Τέχνη και τεχνική της αφήγησης», στο συλλογικό τόμο *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και Νεωτερικότητα* (επιμέλεια Ευάγγ. Γρ. Αυδίκος, πρόλογος Μ.Γ. Μερακλής), Οδυσσεάς, Αθήνα 1996, σσ. 526-540. Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, *Η Τέχνη της Αφήγησης*, Πατάκης, Αθήνα 1997. Γιαννικοπούλου Α.Α., «Διασκευάζοντας παραμύθια για αφήγηση σε νήπια», στο συλλογικό τόμο *Λαϊκή παράδοση και σχολείο* (επιμέλεια Β. Δ. Αναγνωστόπουλος), Καστανιώτη, Αθήνα 1999, σσ. 23-39.

25. Βλ. Αλεξιάδης Μηνάς Αλ., «Λαϊκό αίνιγμα και παιδί (Παιδαγωγική διάσταση της σχέσης)», στο συλλογικό τόμο *Λαϊκή παράδοση και παιδί* (επιμέλεια Β. Δ. Αναγνωστόπουλος), Καστανιώτη, Αθήνα 1999, σσ. 43-56.

26. Για γλωσσικό υλικό από τη λαϊκή μας παράδοση κατάλληλο για το νηπιαγωγείο, βλ. Αναγνωστόπουλος Β.Δ., *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Καστανιώτη, Αθήνα 1994, σσ. 113-167. Πολλές πρωτότυπες ιδέες βασισμένες σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, που μπορούν να αξιοποιηθούν όχι μόνο στη διδασκαλία της «λόγιας» αλλά και της «λαϊκής» λογοτεχνίας, μπορεί να αντλήσει ο εκπαιδευτικός από τα εμπειριστωμένα μελετήματα της Τζίνιας Καλογήρου, τώρα δημοσιευμένα σε συλλογικό τόμο. Βλ. Καλογήρου Τζίνια, *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης. Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, εκδ της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα 1999.

27. Βλ. Μπωνώτη Φωτεινή, «Τα παιδιά εικονογραφούν ένα λαϊκό παραμύθι», στο συλλογικό τόμο *Λαϊκή παράδοση και σχολείο* (επιμέλεια Β. Δ. Αναγνωστόπουλος), Καστανιώτη, Αθήνα 1999, σσ. 49-56.

28. Για την «κυριολεκτική απόδοση» και τη «μεταφορική απόδοση» των παροιμιών μέσω της δραματοποίησης και του θεατρικού αυτοσχεδιασμού, βλ. Γαλάντης Γιώργος, «Παραδοσιακός λόγος, Πρόσληψη και αποδοχή μέσω της θεατρικής πράξης», στο συλλογικό τόμο *Λαϊκή παράδοση και σχολείο* (επιμέλεια Β. Δ. Αναγνωστόπουλος), Καστανιώτη, Αθήνα 1999, σσ. 147-152.

29. Βλ. Ματη-Ζήση Ελένη, «Ελάτε να φτιάξουμε και να παίξουμε τα παιχνίδια των γονιών και των παππούδων μας», στο συλλογικό τόμο *Λαϊκή παράδοση και σχολείο* (επιμέλεια Β. Δ. Αναγνωστόπουλος), Καστανιώτη, Αθήνα 1999, σσ. 57-65.

30. Πολύτιμη για τον εκπαιδευτικό παραμένει και σήμερα η εμπειριστωμένη εργασία του Δημητρίου Λουκόπουλου, *Ποια παιχνίδια παίζουν τα Ελληνόπουλα*, Αθήνα 1926.

Γλωσσικά και λογοτεχνικά κείμενα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η συμβολή της λαογραφίας στην πληρέστερη αξιοποίησή τους³¹

Ρέα Κακάμπουρα-Τίλη
Διδάκτωρ Λαογραφίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Οι εκπρόσωποι της ακαδημαϊκής λαογραφίας έχουν επισημάνει από πολύ νωρίς το σπουδαίο ρόλο του δασκάλου τόσο στη διάσωση του λαογραφικού υλικού όσο και στη μετάδοση της γνώσης του λαϊκού πολιτισμού στις νέες γενιές μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η Ελληνική Λαογραφία οφείλει πολλά στους δασκάλους. Ο Γεώργιος Μέγας σε ομιλία του με θέμα «Η Λαογραφία και η συμβολή των διδασκάλων εις το έργον αυτής»³² είχε εξάρει τη συμβολή των δασκάλων στη συλλογή λαογραφικού υλικού. Μεταξύ άλλων επισήμεινε ότι οι περισσότεροι από τους συλλογείς, που είχαν ανταποκριθεί στην πρόσκληση του περιώ- νυμου Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως και ασχοληθεί με τη γλωσσική και λαογραφική έρευνα της ιδιαίτερης πατρίδας τους, ήταν δημοδιδάσκαλοι. Η συλλογή του ίδιου του ιδρυτή της ελληνικής λαο- γραφίας Νικολάου Πολίτη, πάνω στην οποία βάσισε τις μελέτες του, είχε σχηματιστεί από χειρόγραφες κα- ταγραφές δασκάλων. Αλλά και το Λαογραφικό Αρχείο της Ακαδημίας Αθηνών στηρίχτηκε στην πρόθυμη συνεργασία των δασκάλων όσον αφορά στην περισυλλογή και διάσωση λαογραφικών φαινομένων. Ο Μέ- γας επισήμεινε και μιαν άλλη διάσταση της προσφοράς του δασκάλου όχι στη λαογραφία καθ' εαυτήν, αλ- λά στο λαϊκό πολιτισμό της χώρας του: «*Η προσπάθεια αυτού (ενν. του δασκάλου) πρέπει να εκτείνεται και πέραν τούτου (δηλ. της συλλογής του υλικού), εις το να συντηρή και εκτρέφη το πνεύμα διά τας λαϊκὰς παραδόσεις, να καθι- στά και πάλι ζώσας και ενεργούς τας μορφάς του λαϊκού πολιτισμού, όταν ατονούν ή φθίνουν*»³³.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του ίδιου ακαδημαϊκού λαογράφου φαίνεται ότι οι δάσκαλοι παρακο- λουθούσαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τη διδασκαλία του στο Πανεπιστήμιο, όπου ο ίδιος δίδασκε από το 1947, γιατί «*εύρισκον εις αυτήν προφανώς την επιστημονικήν εξήγησιν φαινομένων του λαϊκού βίου, τα οποία ήσαν μὲν εις αυτούς οικεία εκ της καθ' ημέραν αναστροφής των με τον λαόν, αλλά δεν ήσαν αφ' εαυτών νοητά*». Αυτό τον παρακίνησε να τυ- πώσει σε ιδιαίτερο τόμο μιαν εισαγωγή στη λαογραφία, σχετικά με την οποία έγραφε: «*Διό χαίρειτόν μετ' εν- θουσιασμού την δια νόμου εισαγωγήν του μαθήματος της Λαογραφίας εις το Πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών του Κράτους επιθυμῶν δε να συμβάλω όσον δύναμαι εις την επιτυχίαν του θεσμού παραδίδω το ανά χείρας πόνημά μου εις χρήσιν των εν ταις Παιδαγωγικαῖς Ακαδημίαις, ως και εν τοις Πανεπιστημίαις, σπουδάζόντων*»³⁴.

31. Η παρούσα μελέτη έχει δημοσιευθεί στο συλλογικό τόμο: *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο*, επιμέλεια: Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999, σσ. 131-145.

32. Γ.Α. Μέγας, «Η λαογραφία και η συμβολή των διδασκάλων εις το έργον αυτής», ομιλία προς τους σπουδαστές της Μαρσολείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας (Μάιος 1938), Ανάτυπο από το βιβλίο του Γ.Ν. Παλαιολόγου, *Ο Θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαρσολείος Παιδαγωγική Ακαδημία*, Αθήνα 1939, σσ. 3-19.

33. ό.π. σ.15-16.

34. Γ.Α. Μέγας, *Εισαγωγή εις την λαογραφίαν*, Αθήνα 1967, σ. 4.

Το μάθημα της Λαογραφίας διδασκόταν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, αλλά κατά τρόπο εν πολλοίς ασαφή και αποσπασματικό και όχι από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό. Μόνο μετά την εξέλιξη των Ακαδημιών σε Πανεπιστημιακά Τμήματα, στη δεκαετία του 1990, προκηρύχθηκαν ορισμένες οργανικές θέσεις λαογραφίας στα Παιδαγωγικά Τμήματα, αλλά αυτές είναι ελάχιστες³⁵.

Έρχομαι στα διδασκόμενα γλωσσικά και λογοτεχνικά κείμενα των αναγνωστικών βιβλίων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης³⁶. Η αρμόδια επιτροπή, που είχε την ευθύνη για την επιλογή των κειμένων αυτών έλαβε ως βασικό κριτήριο την καταλληλότητά τους για τη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά και της λογοτεχνίας. Το Ανθολόγιο, σύμφωνα με το σημείωμα της Επιτροπής, έγινε «για να προσφέρει στους μικρούς μαθητές μια σειρά από γνήσια λογοτεχνικά κείμενα, ποιητικά και πεζά, που θα τους φέρουν σε μια πρώτη επαφή με τη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία, θα τους βοηθήσουν σημαντικά να καλλιεργήσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο τους και θα τους κάνουν να αγαπήσουν ακόμα περισσότερο το βιβλίο και το διάβασμα» (Ανθολόγιο, μέρος πρώτο: 239). Πολλοί όμως Έλληνες λογοτέχνες και ιδιαίτερα της «γενιάς του 1880», περίοδος που εισήγαγε την «ηθογραφία» στην πεζογραφία κυρίως, αλλά και στην ποίηση, με σπουδαίους εκπροσώπους (Βιζυηνός, Παπαδιαμάντης, Μωραϊτίδης, Καρκαβίτσας, Κονδυλάκης, Κρυστάλλης, Χρηστοβασίλης, Τραυλαντώνης κ.α.), όπως και οι επόμενες γενιές, του '20 και του '30 (Σικελιανός, Βάρναλης, Καζαντζάκης, Δέλτα, Μυριβήλης, Κόντογλου, Βενέζης, Πρεβελάκης, Θεοτοκάς, Σεφέρης, Ελύτης κ.α.) άντλησαν στοιχεία και εμπνεύστηκαν από το λαϊκό μας πολιτισμό (δημοτικό τραγούδι, παραδόσεις, λαϊκό παραμύθι, τελετουργίες κ.λπ.)³⁷. Τα βιβλία της Γλώσσας και κυρίως του Ανθολογίου περιέχουν πολλά αποσπάσματα από έργα Ελλήνων συγγραφέων, τα οποία μεταφέρουν εικόνες του νεοελληνικού λαϊκού πολιτισμού, περισσότερο ή λιγότερο ανάλογα με την προσωπικότητα του συγγραφέα επεξεργασμένες. Η Μαρία Μιράσζεζι έχει ήδη επισημάνει τη μεγάλη παρουσία του λαϊκού μας πολιτισμού

35. Το 1990 ο καθηγητής της Λαογραφίας Μιχάλης Μερακλής μετακαλείται από το Ιστορικό – Αρχαιολογικό Τμήμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ λίγο αργότερα –το 1995– πραγματοποιείται αντίστοιχη μετάκληση του αναπληρωτή καθηγητή Φιλολογικής Λαογραφίας Μηνά Αλεξιάδη στο Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών. Επίσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θράκης διδάσκει ο επίκουρος καθηγητής Λαογραφίας Ευάγγελος Αυδίκος.

36. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και μελέτες που ερευνούν κοινωνικά πρότυπα, έτσι όπως αυτά παρουσιάζονται μέσα από τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου, ή αναφέρονται στο ιδεολογικό περιεχόμενο των ίδιων των βιβλίων: Α. Φραγκουδάκη, Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1979. Φ. Καραπάνου, «Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού», περ. *Σύγχρονα Θέματα* 14, Αθήνα 1982: σσ.54-56. Θ. Ανθογαλίδου «Η σχολική ιδεολογία σήμερα», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 46, Αθήνα 1989: σσ. 31-40. Α. Προσκόλλη «Ιδεολογικό περιεχόμενο των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 50, Αθήνα 1989: σσ.53-64. Ε. Κολιάδη, Π. Πανάικα, Φ. Παρασκευά, «Δομή και λειτουργία των κοινωνικών προτύπων στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ερευνητική μελέτη κοινωνικογνωστικής προσέγγισης με έμφαση στις επιχειρούμενες καινοτομίες», στο: *Διαφυλικές σχέσεις, Β' τόμος*, (επιμέλεια: Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέκης, Γιαννίτσας, Καραθανάση), Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1996, σσ. 251-285.

37. Βλ. ό.π. Γ. Μέγα, Εισαγωγή ... σ.95. Δ.Σ. Λουκάτου, Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1978 (Β' έκδ.), σσ.286-291. Μ.Γ. Μερακλή, «Λαογραφία και Λογοτεχνία», Ανάτυπο από το περιοδ. *Φιλολογικά*, τευχ.2, Γιάννινα 1980, σ.3 κ.εξ. Αλλά και αξιόλογες διδακτορικές διατριβές –υπό την επίβλεψη του καθ. Μ.Γ. Μερακλή– εξετάζουν την ένταξη των λαογραφικών στοιχείων, που υπάρχουν στα έργα Ελλήνων λογοτεχνών, όπως των: Αντωνίου Χρ., Ο κόσμος της γοργόνας. Θέματα και Μορφές της Λαϊκής Παράδοσης στο έργο του Σεφέρη (Ερμηνευτική προσέγγιση), Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, Αθήνα 1981. Μπαλούμης Ε.Γ., *Η λειτουργία του λαογραφικού στοιχείου στο έργο του Α. Καρκαβίτσα*, Αθήνα 1984. Καβαβάδας Σ.Α., Η λαϊκή ζωή και γλώσσα στο Ελληνόγλωσσο έργο του Διονυσίου Σολωμού, Εκδόσεις Περίπλους, Αθήνα 1987. Μυλωνάκου Γεωργία, Λαϊκή ποιητική δημιουργία σήμερα. Η μορφολογική προσέγγιση του έργου της λαϊκής ποιήτριας Ειρήνης Μάρκου από την Απειράνθο Νάξου, Αθήνα 1994 (η προσέγγιση έγινε από την πλευρά της θεωρίας της Λογοτεχνίας με τη χρήση της σημειολογικής μεθόδου). Σαϊτάκης Ι.Γ., Η ευτραπεία και η τραγικότητα ως προσδιοριστικοί παράγοντες της Κρητικής ηθογραφίας του Ιωάννη Κονδυλάκη, Αθήνα 1995.

στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου³⁸. Η παρουσία όμως αυτή γεννά το εξής κείμενο ερώτημα: Τα κείμενα από μόνα τους επαρκούν για να διαμορφώσει το παιδί του Δημοτικού σχολείου μια πλήρη εικόνα του νεοελληνικού παραδοσιακού και σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού; Πώς θα μπορέσει ο δάσκαλος να απαντήσει με απλό τρόπο, αλλά και κοντά στην επιστημονική αλήθεια, στις απορίες που θα προκύψουν στο παιδί, ιδιαίτερα όσον αφορά τομείς της παραδοσιακής ζωής που έχουν εκλείψει; Και ακόμα περισσότερο: Πώς θα μπορέσει ο ίδιος να αξιοποιήσει το υλικό αυτό, εφοδιασμένος με τη δυνατότητα βαθύτερης γνώσης και ανάλυσής του;

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι με τον κατάλληλο σχολιασμό βασικών στοιχείων του υλικού αυτού και με τις επεξηγήσεις του λαογραφικά καταρτισμένου δασκάλου, το παιδί μπορεί να αποκτήσει μια όσο το δυνατό σαφέστερη και ουσιαστικότερη εικόνα της νεοελληνικής παράδοσης, χωρίς, βεβαίως, να μεταβληθεί το μάθημα των Νέων Ελληνικών και της Γλώσσας σε μάθημα Λαογραφίας. Ο Μ. Γ. Μερακλής έχει ήδη επισημάνει ότι «ο φιλολογικά καταρτιζόμενος δάσκαλος, όπως και ο φιλόλογος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χρειάζεται να δέχεται και την ειδικότερη λαογραφική εκπαίδευση, κάτι που παραγνωρίζεται από την πλευρά της πολιτείας και των ΑΕΙ».³⁹

Με το παραπάνω σκεπτικό άρχισε να λειτουργεί για πρώτη φορά φέτος (πανεπ. έτος 1996-1997) ένα σεμινάριο, στα πλαίσια του Φροντιστηρίου του μαθήματος της Κοινωνικής Λαογραφίας που διδάσκει ο καθ. Μιχάλης Μερακλής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, την ευθύνη του οποίου έχει αναθέσει στην υποφαινόμενη (τη βοήθειά της προσέφερε και η αποσπασμένη στο Τμήμα δασκάλα Καλυψώ Μιχαλακάκη). Το σεμινάριο έχει θέμα τη λαογραφική συνδρομή στην προσέγγιση κειμένων από τα βιβλία «Η γλώσσα μου» (για τις έξι τάξεις του δημοτικού) και «Ανθολόγιο» (μέρος πρώτο, μέρος δεύτερο και μέρος τρίτο), που διδάσκονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και την κατάθεση, από τους φοιτητές, παιδαγωγικών προτάσεων, που θα έφερναν τις λαογραφικές παρατηρήσεις τους κοντά στη διδακτική πρακτική. Αρχικά έγινε μια πρώτη κατηγοριοποίηση των κειμένων στις παρακάτω γενικές θεματικές ενότητες της Κοινωνικής Λαογραφίας:

- 1) Εικόνες από την καθημερινή ζωή σ' ένα ελληνικό χωριό (ορεινό-πεδινό-νησιώτικο).
- 2) Ο χρόνος στην ελληνική παραδοσιακή κοινωνία. Ο χρόνος της δουλειάς και ο χρόνος της σκόλης (γιορτές).
- 3) Επαγγελματικές ασχολίες (γεωργικός, ποιμενικός, ναυτικός, αλιευτικός, κυνηγετικός κ.λπ. «βίο»).

38. Στη σχετική μελέτη της παρουσιάζει τα εξής θέματα: Α' Λαϊκή δημιουργία. 1. Δημοτικά τραγούδια. 2. Λαϊκά παραμύθια. 3. Λαϊκές παραδόσεις. 4. Λαϊκές παροιματικές ιστορίες, Παροιμίες, Ανέκδοτα, Μαντέματα, Γλωσσοδέτες, Προλήψεις. Β' Ποιήματα ή πεζά δόκιμων ποιητών και συγγραφέων, με βάση τη λαϊκή δημιουργία (τραγούδια - παραμύθια - παραδόσεις). Γ' Πεζά κείμενα και ποιήματα δόκιμων συγγραφέων και ποιητών, που περιέχουν στοιχεία του λαϊκού μας πολιτισμού. 1. Έθιμα. α. του Κύκλου της ζωής, β. των Γιορτών. 2. Απόηχοι της ατμόσφαιρας των χωριών και των νησιών μας. 3. Αγροτικές ασχολίες: Άντρες - γυναίκες - παιδιά. 4. Επαγγέλματα. 5. Λαϊκά παραδοσιακά παιχνίδια. 6. Υφαντική, κεντητική - Λαϊκές φορεσιές. 7. Λαϊκή ιατρική. 8. Ευχές και κατάρες. 9. Λαϊκά όργανα και χοροί. Μαρία Δ. Μιράσεζη, «Η παρουσία του λαϊκού μας πολιτισμού στα αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου», *Λαογραφία* 35 (1990): σσ. 253-281. Για την αξιοποίηση του υλικού της Φιλολογικής Λαογραφίας στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών βλέπε Β.Δ. Αναγνωστόπουλου, *Λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια για παιδιά (Ανθολογία)*, Αθήνα 1992. Ο ίδιος, *Λαϊκοί θρύλοι και παραδόσεις για παιδιά (Ανθολογία)*, Αθήνα 1992. Ο ίδιος (με συν. Γ. Καψάλη), *Από το λαϊκό μας πολιτισμό*, Ιωάννινα 1992. Ο ίδιος, *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα 1994: Καστανιώτης. Στον Πρόλογο της τελευταίας αυτής μελέτης του ο Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, αναφέρει ως πρώτη πηγή άντλησης γλωσσικού υλικού κατάλληλου για τη διεύρυνση του γλωσσικού και γνωστικού ορίζοντα των παιδιών «τη λαϊκή μας παράδοση με την ποικιλία των γλωσσικών παιχνιδιών και τραγουδιών» (σ.13-14).

39. Μ.Γ. Μερακλής "Αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία και ο λαϊκός πολιτισμός", Πρακτικά του Πρώτου Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου με θέμα *Τα Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικά βιβλία στη γενική εκπαίδευση*, Θεωρία και πράξη (16-17 Απριλίου 1994), Εκπαιδευτήρια Ο Πλάτων, σ. 184-191.

- 4) Οικογένεια. Σχέσεις μητέρας-παιδιού, πατέρα-παιδιού. Ο παππούς και η γιαγιά.
- 5) Λαϊκά παραδοσιακά παιχνίδια.
- 6) Εθνικός κύκλος της ζωής (γέννηση – γάμος – θάνατος). Το ετήσιο εορτολόγιο («καλεντάρι»).
- 7) Μετανάστευση. Σχέσεις πόλης-χωριού. Φοκλορισμός.
- 8) Λαϊκό θέατρο. Θέατρο σκιών. Καραγκιόζης.
- 9) Το σχολείο. Δάσκαλος και μαθητής.

Ένα κείμενο μπορεί να περιέχει διάφορα λαογραφικά θέματα η κατάταξή του πάντως έγινε με κριτήριο το στοιχείο εκείνο του λαϊκού πολιτισμού που ξεχώριζε. Επίσης, επειδή το μάθημα, στα πλαίσια του οποίου διεξάγονται τα φροντιστηριακά μαθήματα, είναι η Κοινωνική Λαογραφία δεν εξετάστηκαν –σ’ αυτή τη φάση τουλάχιστον– δημοτικά τραγούδια, παραδόσεις, παροιμίες, ανέκδοτα, μαντέματα, γλωσσοδέτες, παραμύθια, κείμενα δηλαδή που ανήκουν στο αντικείμενο της Φιλολογικής Λαογραφίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι απαραίτητο κι αυτά να σχολιαστούν με επιμέλεια. Για τον παραπάνω σκοπό συντάχθηκε μια ενδεικτική βιβλιογραφία, με βιβλία που φροντίσαμε να υπάρχουν στη Βιβλιοθήκη του Παιδαγωγικού Τμήματος, η οποία διανεμήθηκε στους φοιτητές του σεμιναρίου. Η βιβλιογραφία περιλάμβανε εισαγωγικές και θεωρητικές λαογραφικές μελέτες πανεπιστημιακών λαογράφων (Ν.Γ. Πολίτη, Γ.Α. Μέγα, Δ.Σ. Λουκάτου, Μ.Γ. Μερακλή, Άλκης Κυριακίδου-Νέστορος κ.λπ), καθώς και εργασίες για ειδικά θέματα (π.χ. του Δ. Λουκόπουλου, Γεωργικά της Ρούμελης, Αθήνα 1938) και μονογραφίες περιοχών (π.χ. του Ν. Δημητρίου, Λαογραφικά της Σάμου, Αθήνα, τ.Α’:1983, τ.Β’-Γ’:1986, τ.Δ’-Ε’: 1987). Στη συνέχεια, δόθηκαν στους φοιτητές κείμενα, που ανήκαν σε συγκεκριμένη θεματική ενότητα, τα οποία επεξεργάστηκαν συνεργαζόμενοι σε ομάδες. Έτσι διαμορφώθηκαν έξι ομάδες εργασίας στο χειμερινό εξάμηνο, οι οποίες στο εαρινό διπλασιάστηκαν (δώδεκα ομάδες).

Εξάλλου επιλέξαμε ένα κείμενο από το Ανθολόγιο, για να το επεξεργαστούμε στην τάξη μαζί με τους φοιτητές. Το κείμενο ήταν τα «Θεοφάνια σ’ ένα νησάκι», από το βιβλίο διηγημάτων του Πέτρου Γλέζου *Το σπίτι με τα περιστέρια* (Ανθολόγιο, μέρος 2ο, σσ.157-165). Στο κείμενο αυτό γίνεται αναφορά σε μία βάπτιση που λαμβάνει χώρα σ’ ένα νησάκι –δίπλα στη Νάξο, την ιδιαίτερη πατρίδα του Γλέζου– την ημέρα των Θεοφανίων. Η πρώτη λαογραφική κατάταξή του έγινε βέβαια στον «*Εθνικό κύκλο της ζωής*». Μια διεισδυτικότερη ανάγνωσή του ωστόσο αποκαλύπτει και άλλες ενδιαφέρουσες όψεις του λαϊκού πολιτισμού. Σ’ αυτές αναφερόμαι, ενδεικτικά και με συντομία, στα επόμενα.

Στην δεύτερη παράγραφο «*Το Νησί είναι ένα μακρόστενο νησάκι το λένε “Νησί”*» ο συγγραφέας δίνει τον τοπικό προσδιορισμό του νησιού και μια πιθανή εξήγηση του τοπωνυμίου. Τα τοπωνύμια αποτελούν ένα ενδιαφέρον κεφάλαιο της ιστορίας ενός τόπου, καθώς «πολλές φορές μία και μόνη λέξη, ένα και μόνο τοπωνύμιο αποτελεί ολόκληρη μονογραφία»⁴⁰. Το 1912 η αλλαγή του νόμου, που ίσχυε από το 1833 και καθόριζε το καθεστώς της δημοτικής οργάνωσης, επέφερε τη συγχώνευση των ονομάτων των συνοικισμών, που αποτελούσαν μια κοινότητα, στο όνομα του πολυπληθέστερου, με αποτέλεσμα την εξαφάνιση πολλών αρχαίων τοπωνυμίων. Η «Επιτροπεία των τοπωνυμίων της Ελλάδος», που συγκροτήθηκε το 1909, με πρόεδρο το Νικόλαο Πολίτη, επισήμαινε ότι πολλά ξενικά στοιχεία είχαν εκτοπίσει τα παλαιότερα ελληνικά στην ιστορική πορεία του τόπου, αλλά και ότι, από την άλλη μεριά, οι πολλές αυθαίρετες μετονομασίες και γλωσσικές επεμβάσεις σε ονόματα πόλεων και χωριών δεν αλλοίωνε απλώς την ονομασία τους, αλλά κατέστρεφε την πολύτιμη ιστορική είδηση που έκρυβαν⁴¹. Υπάρχουν πολλές συλλογές τοπωνυμίων, τις οποίες θα

40. Μ.Γ. Μερακλής, «Όψεις παραδοσιακότητας του χώρου» στο βιβλίο του Λαογραφικά ζητήματα, Εκδόσεις Χ. Μπούρας, Αθήνα 1989, σ.194.

41. ό.π. σσ.195-198.

μπορούσε να συμβουλευτεί ένας δάσκαλος, για να δώσει παραδείγματα στους μαθητές του –κατά προτίμηση από την τοπική τοπωνυμία– της ιστορίας που εμπεριέχει ένα τοπωνύμιο.

Η τρίτη παράγραφος «*Το Νησί θα' ναι δε θα' ναι δυο τρία μίλια γαϊδουράκος*» δίνει συνοπτικά μια εικόνα της καθημερινής ζωής σ' ένα ελληνικό νησί στη δεκαετία του 1940. Ο συγγραφέας μας ενημερώνει για τον πληθυσμό του Νησιού «*όλοι όλοι οι κάτοικοι του Νησιού λογαριάζονται καμιά διακοσαριά ψυχές, τριάντα σαράντα οικογένειες. Και φυσικά είναι όλοι τους ψαράδες*». Η αλιεία αποτελούσε μέχρι το Β' παγκόσμιο πόλεμο έναν επαγγελματικό βίο, έναν παραδοσιακό, ομαδικό, οικονομικό τρόπο ζωής⁴². Όλοι οι άντρες στο Νησί ασχολούνταν μ' αυτήν, ενώ οι γυναίκες φρόντιζαν «*...τα λίγα κατσικάκια τους και τις κοιτούλες τους, τα μόνα ζωντανά του θεού που ζουν και τρέφονται πάνω στο γυμνό νησάκι*» και έτσι συμπλήρωναν τα διατροφικά αγαθά, ασχολούμενες με την κτηνοτροφία, η οποία είχε αυτοκαταναλωτικό χαρακτήρα. Υπάρχει η ενδιαφέρουσα λαογραφική διδακτορική διατριβή για τη ζωή των ψαράδων στη Σύμη, από τη φιλόλογο Ελένη Ζαχαρίου-Μαμαλίγκα⁴³. Ένα πλουσιότατο και ποικίλο υλικό, που αφορά στα μέσα παραγωγής και στην κοινωνική πολιτισμική διάσταση της αλιείας, αλλά και στην επίδραση του κόσμου της θάλασσας στη γλώσσα (παροιμίες, φράσεις, παρωνύμια κ.λπ.) μπορεί να πλαισιώσει, μέσα στην τάξη, την πληροφορία του κειμένου.

Η συγκοινωνία πραγματοποιούνταν σε αργούς ρυθμούς, με τη χρήση βέβαια, ακόμα παραδοσιακών μέσων: μέσα στο νησί με φορτηγά ζώα «*Οι γυναίκες πήγαιναν μπροστά, καβάλα σε δυο γαϊδουράκια, ο ξάδελφός μου κι εγώ ακολουθούσαμε πεζοπορώντας και κουβεντιάζοντας*». Και έξω από το νησί με βάρκες. Εδώ προσφέρεται η ευκαιρία να τονισθεί ότι το συγκοινωνιακό δίκτυο ενός τόπου επηρεάζει την επικοινωνία του με τον έξω κόσμο και αυτή διαμορφώνει την εσωτερική εξέλιξή του. Όσο πιο αναπτυγμένο είναι το συγκοινωνιακό δίκτυο μιας περιοχής, τόσο μειώνεται η απομόνωσή της και επιταχύνεται η έξοδός της από τη παραδοσιακή μορφή κοινωνικής οργάνωσης.. Χρήσιμο είναι εδώ το κεφάλαιο «*Η απομόνωση των κοινοτήτων*» στο δεύτερο τόμο της Ελληνικής Λαογραφίας του Μερακλή⁴⁴. Σ' αυτό το σημείο ο δάσκαλος θα μπορούσε να παραπέμψει και στο αντίστοιχο κεφάλαιο από το «*Εμείς και ο κόσμος*» της Γ' Δημοτικού, που αναφέρεται στις συγκοινωνίες και τις μεταφορές άλλοτε και σήμερα.

Σ' αυτό το σημείο θα θέλαμε να επισημάνουμε μια αναγκαιότητα: ο σύγχρονος εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να αντιμετωπίζει και τα λαογραφικά φαινόμενα ως κοινωνικά και ιστορικά φαινόμενα, που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, παρά την ιδιαιτερότητα που μπορεί να παρουσιάζουν, έναντι άλλων, ευρύτερα κοινωνικών και ιστορικών φαινομένων⁴⁵. Για να είναι σε θέση να απαντήσει στις απορίες που θα προκύψουν στους μαθητές του 21ου αιώνα για τον νεοελληνικό παραδοσιακό πολιτισμό, ο οποίος αποτελεί ήδη από το Β' παγκόσμιο πόλεμο και εξής ιστορική κατηγορία και πάντως μη αναγνωρίσιμη βιωματικά από τις νέες γενιές, θα πρέπει ο ίδιος να έχει ξεκαθαρίσει ποιά είναι τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του πολιτισμού⁴⁶.

42. Δ.Σ. Λουκάτος, «*Λαϊκοί βίοι και επαγγέλματα*» στο βιβλίο του Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1977, σσ.178-182.

43. Ελένη Ζαχαρίου-Μαμαλίγκα, *Οι ψαράδες στη Σύμη. Οικονομική - κοινωνική - πολιτισμική όψη, διδακτορική διατριβή*, Ρόδος 1986.

44. Μ.Γ. Μερακλής, «*Η απομόνωση των κοινοτήτων*», στο βιβλίο του Ελληνική Λαογραφία, τ.1ος, Κοινωνική συγκρότηση, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1984, σσ.44-46.

45. Μ.Γ. Μερακλής, «*Η ιστορικότητα των λαογραφικών φαινομένων*», στο βιβλίο του Λαογραφικά ζητήματα, ό.π., σσ.15-25.

46. Ο νεοελληνικός παραδοσιακός πολιτισμός συμπίπτει περίπου, χρονικά, με τα χρόνια της Τουρκοκρατίας. Ως προς τον οικονομικό τομέα έχει προβιομηχανικό χαρακτήρα. Η διοικητική οργάνωση βασίζεται στο θεσμό των κοινοτήτων, στις οποίες οι άνθρωποι επικοινωνούν κάνοντας κυρίως χρήση του προφορικού λόγου και συναλλάσσονται χωρίς τη μεσολάβηση της κεντρικής εξουσίας. Η εν γένει συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από τον προεπιστημονικό, τον άλογο τρόπο σκέψης, ιδίως πριν διαδοθούν στα ευρύτερα λαϊκά στρώματα οι ιδέες του Διαφωτισμού. Βλ. Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος, «*Η οργάνωση του χώρου στον παραδοσιακό*

Οι «*δύο τρεις ταβερνούλες του νησιού*», στις οποίες πηγαίνουν οι άντρες του νησιού, ιδιαίτερα όταν έχει βαρυχειμωνιά και δε μπορούν να ανοιχτούν με τις βάρκες τους στο πέλαγος, αποτελούν ένα κοινωνικό χώρο, ο οποίος στις μικρές κοινότητες μπορεί να διαδραματίζει πολλαπλούς ρόλους, π.χ. ψυχαγωγικούς, αλλά και πολιτικούς σε περίοδο εκλογών, όπως άλλωστε και οι άλλοι δημόσιοι χώροι: της γειτονιάς, της πλατείας, της αγοράς, της δημόσιας βρύσης, του δημόσιου λουτρού και του νεκροταφείου⁴⁷. Ίσως και εδώ θα μπορούσε ο δάσκαλος να πάρει ιδέες από το «Εμείς και ο κόσμος» της Γ' Δημοτικού από τις ενότητες «Το χωριό μας άλλοτε και σήμερα» (σ. 30-31) και «Η ζωή στα παραθαλάσσια μέρη» (σ. 80), για να συνδέσει τον παραδοσιακό πολιτισμό των ελληνικών νησιών –ο Β' παγκόσμιος πόλεμος θεωρείται συμβατικά ως όριο λήξης της παραδοσιακής κοινωνικής οργάνωσης– με το σύγχρονο λαϊκό.

Το κτίριο όμως που δεσποζει στο Νησί είναι η εκκλησία. «*Φαίνεται πως όλη τη λαχτάρα τους για ομορφιά και αρχοντιά εδώ στο χαμηλό ταπεινό νησάκι οι αγαθοί νησιώτες την είχαν διοχετεύσει στην εκκλησία του. Έλαμπε ολόκληρη μέσα και έξω. Πρόβαλλε πάνω από τα χαμηλά σπιτάκια, πάνω ακόμη κι από όλη τη χαμηλή γη του νησιού σαν αληθινά μεγάλο Οίκος του Θεού*». Η εκκλησία καθορίζει ένα τόπο ιερό, καθαγιασμένο, μέσα στον οποίο οι πιστοί αισθάνονται ασφαλείς από την επιβουλή των σκοτεινών υπερφυσικών δυνάμεων. Γι' αυτό και ο σταυρός που σημαδεύει την κορυφή της ή την κορυφή του καμπαναριού αποτελεί το ψηλότερο σημείο του οικισμού και καθορίζει το ύψος του χωριού⁴⁸.

Στην εκκλησία αυτή μπήκε η «*μικρή σύναξη*», την οποία αποτελούσε «*όλο το χωριό*», για να παρακολουθήσει τον αγιασμό των υδάτων, ο οποίος ξεκινά από την παραμονή των Θεοφανίων μέσα στο χώρο της εκκλησίας. Τα Θεοφάνια γιορτάζεται η βάπτισμα του Χριστού στον Ιορδάνη ποταμό από τον Ιωάννη Πρόδρομο. Αποτελούν την τελευταία μέρα της κρίσιμης, κατά τη λαϊκή αντίληψη, περιόδου του δωδεκαημέρου. Οι χωρικοί συνηθίζουν να ρίχνουν το αγιασμένο νερό στα χωράφια τους, ν' ανάβουν μεγάλες φωτιές και να σταυρώνουν το σπίτι τους με τα κεριά των Φώτων, γιατί πίστευαν –και αρκετοί εξακολουθούν να πιστεύουν ή το κάνουν από παράδοση– ότι ο αγιασμός, η φωτιά και ο σταυρός έχουν καθαρτική και αποτρεπτική δύναμη εναντίον των καλικαντζάρων, των δαιμονικών πλασμάτων, που μόλυναν τις τροφές, τα σπύρια και τα χωράφια των ανθρώπων κατά τη διάρκεια του δωδεκαήμερου. Σε ορισμένες περιοχές της Ελλάδας υπήρχε η συνήθεια των μεταμφιέσεων, οι οποίες κάποιες φορές παρίσταναν τους ίδιους τους καλικαντζάρους, ενώ τα παιδιά τραγουδούσαν τα κάλαντα από σπίτι σε σπίτι. Ανήμερα των Θεοφανίων γίνεται «ο μεγάλος αγιασμός» με την τελετή της κατάδυσης του σταυρού σε νερό (θάλασσα, ποτάμι, η βρύση του χωριού κ.λπ) και της ανάσυσής του από τους «βουτηχτάδες»⁴⁹. Εδώ συνιστάται και η προσπάθεια να περάσουν στα παιδιά και κάποιες, γενικές βέβαια και προπάντων απλοποιημένες ιδέες για την πολιτισμική σημασία του νερού ή της φωτιάς.

πολιτισμό» στο βιβλίο της Λαογραφικά μελετήματα, τ. 1ος, Εταιρεία Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου, Αθήνα 1989, σσ. 41-55. Δεν πρέπει εντούτοις διόλου να υποτιμάται και η λογικότητα που διέπτε πολλές ενέργειες και έργα του λαϊκού πολιτισμού, π.χ. τις τεχνικές. Για την ιστορικότητα της παραδοσιακής κοινωνίας της Τουρκοκρατίας βλ. και την αξιόλογη μελέτη της Βασιλικής Ρόκου Η Παραδοσιακή Κοινωνία στο χρόνο της Μεγάλης Διάρκειας. Θεωρία Λαογραφίας, Ιωάννινα 1996, η οποία επιχειρεί να δει το νεοελληνικό παραδοσιακό πολιτισμό στην έννοια της «Longue duree», που εισήγαγε ο F. Braudel.

47. Βλ. Μ.Γ. Μερακλή, Ελληνική Λαογραφία, τ. 1ος, Κοινωνική συγκρότηση, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1984.

48. Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος, «Σημάδια του τόπου ή η λογική του ελληνικού τοπίου» στο βιβλίο της Λαογραφικά μελετήματα, ό.π. σσ. 15-40. Μ.Γ. Μερακλής, «Όψεις παραδοσιακότητας του χώρου», στο βιβλίο του Λαογραφικά ζητήματα, ό.π. σσ. 189-203. Β. Νιτσιάκος, «Οργάνωση του χώρου», στο βιβλίο του Παραδοσιακές κοινωνικές δομές, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1991, σσ. 15-37.

49. Βλ. Γ.Α. Μέγα Ελληνικά έορταί και έθιμα της λαϊκής λατρείας, Αθήνα 1956. Δ.Σ. Λουκάτου, Χριστουγεννιάτικα και των γιορτών, Εκδόσεις Φιλιππίδη, Αθήνα 1984 (2η έκδ.). Α. Κυριακίδου-Νέστορος Οι δώδεκα μήνες. Τα Λαογραφικά, Εκδόσεις Μάλλιανης-Παιδεία Αθήνα-Θεσσαλονίκη 1982.

«Κι ύστερα, με τον ιερέα και τον ψάλτη, με την «Αρχή του τόπου» –έναν και μόνον χωροφύλακα– και με τον υποδιδάσκαλο μπροστά, ακολουθήσαμε κι εμείς στις επισκέψεις στα σπίτια που γιόρταζαν». Στο σημείο αυτό του κειμένου αποτυπώνεται εύστοχα η επικρατούσα τότε κοινωνική ιεραρχία της παραδοσιακής κοινότητας: πρώτοι πηγαίνουν οι εκπρόσωποι της θρησκευτικής και κρατικής αρχής, μαζί με τον υποδιδάσκαλο, τον εκπρόσωπο της τόσο ποθητής αλλά και δύσκολα αποκτώμενης από τα λαϊκά στρώματα παιδείας⁵⁰ και πίσω απ' αυτούς ακολουθούν τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας.

Στη συνέχεια ο συγγραφέας αναφέρεται στα βαφτίσια τριών παιδιών, που έγιναν το απόγευμα της ημέρας των Θεοφανίων από τον ίδιο και το ξάδελφό του. Η βάπτισμα είναι υποχρεωτική θρησκευτική τελετή για τους χριστιανούς, η οποία στη σύγχρονη εποχή τελείται στην εκκλησία. Παλαιότερα όμως υπήρχαν έθιμα, όπως η βάπτισμα την όγδοη μέρα από τη γέννηση του παιδιού σε ορισμένες περιοχές της Ελλάδας, απομεινάρια ίσως της εβραϊκής περιτομής, που γίνεται την ημέρα αυτή, τα οποία διαμόρφωναν μια πιο περίπλοκη τελετή⁵¹. Από λαογραφική άποψη κατατάσσεται στα διαβατήρια έθιμα⁵². Είναι θέμα πολύ αγαπητό στην ελληνική λαογραφία, γι' αυτό άλλωστε και δε λείπουν από τις περισσότερες συλλογές λαογραφικού υλικού. Ο συγγραφέας αναφέρεται στο θεσμό της κουμπαριάς και στο πόσο τιμητική θεωρούσαν την πρόσκληση ενός ατόμου από μια οικογένεια για τη σύναψη αυτής της πνευματικής συγγένειας: «*Εν τω μεταξύ ένας ακόμη γονιός, που είχε αβάπτιστο παιδί, ήρθε και μου ζήτησε να το βαπτίσω. Δέχτηκα την τιμή με προθυμία*». Η κουμπαριά αποτελεί ένα κοινωνικό δεσμό ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες, ο οποίος θεμελιώνεται σ' ένα χριστιανικό μυστήριο, το βάπτισμα ή το γάμο. Σε παλαιότερες εποχές αφορούσε περισσότερο τις συγγενειακές ομάδες, ενώ στη σύγχρονη εποχή, η εξατομίκευση των σχέσεων έχει οδηγήσει σε ατομικές μορφές κουμπαριάς⁵³.

Τα κεντρικά σημεία του κειμένου αυτού είναι η γιορτή των Θεοφανίων και το μυστήριο της βάπτισμας. Η καλύτερη κατανόησή τους από τους μαθητές μπορεί να επιτευχθεί με τη σύσταση ομάδων εργασίας από τους ίδιους σε συνεργασία με το δάσκαλο (μαθητοκεντρική-ομαδοσυνεργατική διδασκαλία)⁵⁴. Κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, όπως π.χ. τη δραματοποίηση των Θεοφανίων ή της βάπτισμας, την κατασκευή κολάζ από φωτογραφίες περιοδικών, εφημερίδων κ.λπ, που σχετίζονται με τον εορτασμό των Θεοφανίων στο χωριό και στην πόλη, με ζωγραφικές αναπαραστάσεις ή με τη συγγραφή εργασιών –Σκέπτομαι και γράφω– που να περιγράφουν τα έθιμα από τον τόπο της ιδιαίτερης καταγωγής των μαθητών.

50. Βλ. Μ.Γ. Μερakλή, «Το σχολείο και άλλοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί» στο βιβλίο του Ελληνική Λαογραφία, τ.2ος, Έθιμα και έθιμα, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1986, σσ. 39-42.

51. Βλ. ό.π. Μ.Γ. Μερakλή, σ. 29.

52. Τον όρο *διαβατήρια έθιμα* (rites de passage) εισήγαγε ο Arnold van Gennep το 1909. Ο όρος αφορά τις τελετές που πλαισιώνουν τα τρία βασικά στάδια της ανθρώπινης ζωής, τη γέννηση, το γάμο και το θάνατο και οι οποίες καθορίζουν τη μετάβαση του ατόμου σε μια καινούργια φυσική ή κοινωνική κατάσταση. Βλ. Γ.Α. Μέγα, Εισαγωγή ... σσ. 234-237.

53. Για τους δεσμούς πνευματικής συγγένειας της ελληνικής παραδοσιακής κοινωνίας –την κουμπαριά και την αδελφοποιία– που ο Ε. Hammel αποκαλεί «δομικά αλλομορφα» (structural allomorpha) βλ. Β.Γ. Νιτσιάκου, Παραδοσιακές κοινωνικές δομές, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1991, σσ. 86-94.

54. Η διεθνής βιβλιογραφία που ασχολείται με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία «στηρίζει την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας στη δυναμική των διαμαθητικών σχέσεων», τονίζοντας «την κοινωνικοποιητική αποστολή του σχολείου» (Η.Γ. Ματσαγγούρας, Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1995, σσ.7-24). Βλ. και R. Slavin, An Introduction to Cooperative Learning Research, Plenum Press, New York 1985. S. Sharan, «John Dewey's philosophy of education and cooperative learning», *The IASCE News Letter*, March 1987. Α. Παπιάς, Μαθητοκεντρική διδασκαλία, τ.Β', Βιβλία για Όλους, Αθήνα 1987. Α.Τριλιανός, Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών, Αθήνα: 1989.

Τα βιβλία του δασκάλου για το γλωσσικό μάθημα, τα οποία γράφτηκαν για πρώτη φορά την περίοδο της μεταπολίτευσης⁵⁵ και αποτέλεσαν θετική εξέλιξη για τη διδακτική φιλοσοφία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βασισμένη στις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, καλό θα ήταν να αναπροσαρμόζονταν και στα σημεία που χρειάζεται να εμπλουτίζονταν και από τη λαογραφική όραση της ελληνικής πολιτισμικής πραγματικότητας. Τα βιβλία του δασκάλου θα μπορούσαν να παρέχουν, όπου ενδείκνυται, λαογραφική βιβλιογραφία, η οποία να συμβάλλει επικουρικά στο έργο του δασκάλου⁵⁶. Με αφορμή τα κείμενα εκείνα, που ενέχουν στοιχεία από τη λαϊκή παράδοση, οι μαθητές, με την ενθάρρυνση του δασκάλου τους, μπορούν να οργανώσουν πολλές δραστηριότητες γλωσσικές και καλλιτεχνικές, μέσα από τις οποίες θα αγαπήσουν τα δημιουργήματα του λαϊκού μας πολιτισμού. Ιδέες και ερεθίσματα μπορεί να αντλήσει ο δάσκαλος και από την πετυχημένη, από λαογραφική και παιδαγωγική άποψη, σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης «Οι Μικροί Λαογράφοι»⁵⁷.

Η πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κατάσταση που έχει δημιουργηθεί στη μεταπολεμική Ευρώπη, ύστερα από τις μετακινήσεις πληθυσμών τόσο μέσα στις ίδιες τις χώρες (εσωτερική μετανάστευση) όσο και από χώρα σε χώρα (εξωτερική μετανάστευση), συνέβαλλε στη δημιουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία έχει ως στόχο την αποδοχή και την ειρηνική συμβίωση ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα⁵⁸. Παράλληλα ή και μέσα στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, η γνώση της πολιτισμικής μας παράδοσης και η καλλιέργεια της ιστορικής μνήμης (γενικής και τοπικής) σε συνδυασμό με την περιβαλλοντική εκπαίδευση⁵⁹ από το δημοτικό κιάλας σχολείο κρίνεται ακόμα πιο σημαντική τώρα που επίκειται η οικονομική και πολιτική ενοποίηση των Ευρωπαϊκών κρατών. Η γνώση του λαϊκού πολιτισμού συμβάλλει στην εθνική αυτοσυνειδησία, δρα οπωσδήποτε ανασταλτικά στον πιθανό κίνδυνο της πολιτισμικής ισοπέδωσης των περιφερειακών και οικονομικά ασθενέστερων χωρών, στα πλαίσια διαμόρφωσης της «ενιαίας ευρωπαϊκής πολιτισμικής ταυτότητας»⁶⁰. Τον κίνδυνο αυτό επισήμαινε ήδη α-

55. Βλ. Α. Βουγιούκας, Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 1994, σ. 46.

56. Ενδιαφέροντες είναι οι επισημάνσεις και οι προτάσεις της καθηγήτριας της Νεοελληνικής Φιλολογίας Άντας Κατσίκη-Γκίβαλου για την ανανέωση του Αναλυτικού Προγράμματος και των διδακτικών βιβλίων της Γενικής Εκπαίδευσης με λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία συνδυασμένα με τα μαθήματα των εικαστικών τεχνών και της μουσικής θα συμβάλλουν στην πολυπολιτισμική διαπαιδαγώγηση και καλλιέργεια των παιδιών. Στην εισήγησή της με θέμα «Λογοτεχνία – Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικά βιβλία στη γενική εκπαίδευση», Πρακτικά του Πρώτου Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου με θέμα τα *Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικά βιβλία στη γενική εκπαίδευση*, Θεωρία και πράξη (16-17 Απριλίου 1994), Εκπαιδευτήρια Ο Πλάτων, σ. 46-56.

57. Βλ. Θάλεια Καλαμπαλίκη-Μπάου, «Δημιουργώντας με τη λαϊκή παράδοση», στον τόμο Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεωτερικότητα, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1996, σσ. 514-532.

58. Βλ. Μ. Δαμανάκης, «Διαπολιτισμοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων», Πρακτικά Πρώτου Πανελληνίου Παιδαγωγικού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα *Αναλυτικά Προγράμματα και διδακτικά βιβλία στη γενική εκπαίδευση* (16-17 Απριλίου 1994), Εκπαιδευτήρια Ο Πλάτων, σσ.192-210

59. Σημαντική και πρωτότυπη συμβολή αποτελεί η προσέγγιση του προβλήματος των σχέσεων της διδασκαλίας της γενικής και της τοπικής ιστορίας με την περιβαλλοντική εκπαίδευση από τον αν. καθηγητή Κοινωνικής Ιστορίας Γ.Ν. Λεοντσίνη, Διδακτική της Ιστορίας. Γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση, Αθήνα 1996.

60. Ο Μ.Γ. Μερακλής υποστηρίζει ότι και ο φολκλορισμός ακόμα, δηλ. οι αναπαραστάσεις, αναβιώσεις και απομμήσεις του παραδοσιακού πολιτισμού «κι όταν ακόμα δεν είναι αυθεντικές ως προς τον παρελθόν, ως προς τον “αρχέτυπο”, επειδή όμως συγκινούν πλατιές μάζες, προσφέρουν πολύτιμα στοιχεία για το σχηματισμό της εθνογνωσίας και της λαογνωσίας μιας χώρας». Μ.Γ. Μερακλής, «Τι είναι ο FOLKORISMUS» στα *Λαογραφικά ζητήματα*, Αθήνα:1989, σσ.209-123. Ένας πρώτος προβληματισμός για τη θέση του λαϊκού μας πολιτισμού στην Ενωμένη Ευρώπη δίνεται στο άρθρο του Β.Γ. Ντισιάκου «Ευρωπαϊκή ενοποίηση και λαϊκός πολιτισμός (έναν κατ' αρχήν προβληματισμό)», *Δωδώνη ΚΓ* τεύχ. 1 (1994), Ιωάννινα 1995, σσ.101-107.

πό το 1964 ο καθηγητής της λαογραφίας Δ.Α. Πετρόπουλος: «Στην εποχή μας –έγραφε– είναι ισχυρά τα ρεύματα για τη δημιουργία του «ευρωπαϊκού ανθρώπου», και σε λίγο ίσως θα έρθη η ώρα για την κίνηση προς τη δημιουργία του «οικουμενικού ανθρώπου». Αν δε θέλουμε να πνιγούμε και να σβήσουμε μέσα στην κίνηση αυτή από τον όγκο άλλων πολυάριθμων εθνοτήτων, θα πρέπει να έχουμε να παρουσιάσουμε την ατομική μας πολιτιστική προσφορά. Χωρίς αυτή, μοιραία, αν δεν σβήσουμε ολότελα, θα καταντήσουμε υποτελείς των άλλων πνευματικά, και η πνευματική μας υποτελία θα φέρη και την πολιτική. Πρέπει να έχουμε υπ' όψη μας ότι άξιο να ζήσει είναι ένα έθνος, όχι όταν είναι σε θέση να παρακολουθή την πολιτιστική πορεία των άλλων, αλλ' όταν έχει την ικανότητα να παρουσιάση και δικό του πολιτισμό ολοκληρωμένο και διαμορφωμένο, είτε από την δική του παράδοση, είτε και από δάνεια παρμένα από άλλους πολιτισμούς παλαιότερους ή νεώτερους, αλλά ζυμωμένα με στοιχεία του εντόπιου πολιτισμού και κατάλληλα αφομοιωμένα»⁶¹.

61. Δ.Α. Πετρόπουλος, «Παυδεντική σημασία και προβλήματα της λαογραφίας», *Ηπειρωτική Εστία* 13 (1964): σ.121.

Δραματοποίηση λαϊκών δρωμένων στο σχολείο

Ρέα Κακάμπουρα-Τίλη
Διδάκτωρ Λαογραφίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Οι κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών της μεταπολιτευτικής περιόδου είχαν την αντανάκλασή τους και στη σχολική πραγματικότητα⁶². Το αντιαυταρχικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει επικρατήσει με την εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων που προσεγγίζουν τη μάθηση μέσα από μια ποιοτικότερη επικοινωνιακά σχέση ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους⁶³. Η πρόοδος που συντελείται στην παιδαγωγική επιστήμη ανοίγει νέους ορίζοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να αντιμετωπίζουν την καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών με μεγαλύτερη σοβαρότητα και ευαισθησία. Η θεατρική παιδεία στο σχολείο έχει σημειώσει τα τελευταία χρόνια σημαντική πρόοδο μέσα κυρίως από μεμονωμένες πρωτοβουλίες ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι προχώρησαν πέρα από τα τυποποιημένα εθνικο-πατριωτικά σκετς που πλαισιώνουν τις σχολικές γιορτές. Ανέβασαν σύγχρονα έργα που έχουν γραφτεί για παιδικό και νεανικό κοινό, δημιούργησαν δικές τους πρωτότυπες διακειμενικές συνθέσεις ή αξιοποίησαν τη φαντασία και τη δημιουργική γραφή των μαθητών τους. Τις προσπάθειες αυτές ήρθαν να ενισχύσουν επιμορφωτικά σεμινάρια⁶⁴ και θεατρικά εργαστήρια που έχουν δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια πλαισιωμένα με νέες ειδικότητες όπως αυτή του ερμυχωτή, η εισαγωγή ειδικών μαθημάτων σε Τμήματα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Νηπιαγωγών, Θεατρικών Σπουδών), με αποκορύφωμα την πρόσφατη εισαγωγή του μαθήματος το *Θέατρο στην Εκπαίδευση* και τη θέσπισή του ως νέου διδασκόμενου αντικειμένου⁶⁵.

Ανάλογα με την ηλικία και το μαθησιακό στάδιο, τη θεατρική παιδεία και την εμπειρία του εκπαιδευτικού και τις δυνατότητες του σχολικού περιβάλλοντος, το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να εμφανιστεί με πολλές μορφές, όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι, ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός-παντομίμα, το εργαστήριο θεατρικής γραφής, η δραματοποίηση, το θεατρικό αναλόγιο, το θεατρικό δρώμενο (χάπενινγκ), το σκετς και βέβαια η θεατρική παράσταση. Επίσης μπορεί να πάρει τη μορφή ειδικών κατηγοριών θεάτρου που προέρ-

62. Η εργασία αυτή είναι το επεξεργασμένο και εμπλουτισμένο με υποσημειώσεις και βιβλιογραφία κείμενο εισήγησής μου με ομώνυμο τίτλο, που ανακοινώθηκε στη Διημερίδα με θέμα *Θεατρική Παιδεία και Σχολείο*, που συνδιοργάνωσαν το 2ο γραφείο Π.Ε. Α' Αθηνών, το 9ο Δ.Σ. Δάφνης και η 5η και 16η Περιφέρεια Σχολικών Συμβούλων, στο 9ο Δ.Σ. Δάφνης, 14-15 Απριλίου 2000. Το κείμενο πρόκειται να δημοσιευθεί στο προσεχές τεύχος του περιοδικού *Παρησός*.

63. Βλ. ενδεικτικά: Παπάς Αθανάσιος Ε., *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*, τόμοι 1, 2, 3, Β' έκδοση, εκδ. «Βιβλία για όλους», Αθήνα 1990. Τριλιανός Θανάσης Α., *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*, τόμοι 1, 2, εκδ. Αφοί Τολίδη, Αθήνα 1992, Κολιάδης Εμμανουήλ, *Θεωρίες μάθησης. Εκπαιδευτική πράξη*, τόμ. Α'-Γ', Αθήνα 1995-1997, Ματσαγγούρας Ηλίας Γ., *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1997.

64. Για το θέμα αυτό βλ. Γραμματάς Θόδωρος, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, σειρά «Θεατρική Παιδεία», (αρ. 3), εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 1997.

65. Βλ. Γραμματάς Θόδωρος, *Διδακτική του Θεάτρου*, εκδ. Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 1999, σσ. 19-24.

χονται κατευθείαν από τη λαϊκή παράδοση, όπως είναι το θέατρο σκιών, οι μαριονέτες και το κουκλοθέατρο⁶⁶.

Αστέρευτη πηγή έμπνευσης για τις περισσότερες μορφές εμφάνισης του θεάτρου στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει ο λαϊκός πολιτισμός σε ποικίλες εκφάνσεις του: από την προφορική παράδοση – παραμύθια, παραδόσεις, παροιμίες, δημοτικά τραγούδια– την καθημερινή ζωή σ' ένα χωριό (ορεινό-πεδινό-νησιώτικο), τους παραδοσιακούς επαγγελματικούς «βίους» (γεωργικός, ποιμενικός, ναυτικός, αλιευτικός, κ.λπ.), τα λαϊκά παραδοσιακά παιχνίδια, τον εθιμικό κύκλο της ζωής (γέννηση-γάμος-θάνατος), τα λαϊκά ευετηρικά δρώμενα, το θέατρο σκιών. Εξάλλου τα βιβλία της *Γλώσσας* και κυρίως του *Ανθολογίου* περιέχουν πολλά αποσπάσματα από έργα Ελλήνων συγγραφέων, τα οποία μεταφέρουν όψεις του νεοελληνικού λαϊκού πολιτισμού, περισσότερο ή λιγότερο, ανάλογα με την προσωπικότητα και την πρόθεση του συγγραφέα, επεξεργασμένες⁶⁷. Επίσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει και διδακτικές ενότητες σχετικές με θέματα της λαϊκής παράδοσης που περιλαμβάνονται και σε άλλα μαθήματα –*Εμείς και ο Κόσμος, Θρησκευτικά, Ιστορία, Γεωγραφία*, ακόμα και στη *Φυσική* και τα *Μαθηματικά*–, εφόσον ο λαϊκός πολιτισμός είναι μια σφαιρική έννοια που δεν αφήνει κανένα τμήμα του επιστητού απ' έξω. Η σύνδεση του πολιτισμικού παρελθόντος με το παρόν, καθώς και η επισήμανση τόσο των συνεχειών όσο και των ασυνεχειών στην εξέλιξη του πολιτισμού, είναι ιδιαίτερα σημαντική για τις σύγχρονες γενιές, οι οποίες δεν έχουν βιωματική γνώση του νεοελληνικού παραδοσιακού, προβιομηχανικού πολιτισμού, όπως οι γενιές των πατεράδων και κυρίως των παππούδων τους. Η μεταπολεμική ελληνική κοινωνία έχει προχωρήσει σε σύγχρονες μορφές οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης. Οι σημερινοί μαθητές έχουν μια αποσπασματική και πολλές φορές συγκεχυμένη άποψη του νεοελληνικού παραδοσιακού πολιτισμού, έτσι όπως αυτός προβάλλεται από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η παράδοση σχεδόν ταυτίζεται με το δημοτικό τραγούδι, τους παραδοσιακούς χορούς και τις ενδυμασίες, προσέγγιση που καλλιεργείται και από ποικίλους πολιτιστικούς φορείς μέσα στο γενικότερο κλίμα του φολκλορισμού⁶⁸. Η πολιτιστική ταυτότητα των σύγχρονων Ελλήνων χαρακτηρίζεται από ένα πολυσύνθετο συνδυασμό στοιχείων της αγροτικής με την αστική κουλτούρα, έτσι όπως αυτή εξελίσσεται και διαμορφώνεται μέσα στο εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο περιβάλλον. Ο ρόλος της σχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ενεργοποίηση της πολιτιστικής αυτοσυνειδησίας των σύγχρονων γενεών θα πρέπει να είναι καθοριστικός, αν θέλουμε οι αυριανοί πολίτες να έχουν μια εμπειριστωμένη και σαφή άποψη για το ποια στοιχεία της παράδοσης είναι λειτουργικά στη σύγχρονη εποχή ή ακόμα περισσότερο, ποιες αξίες θα ήταν προς όφελος δικό τους και της ευρύτερης κοινωνίας να υιοθετήσουν⁶⁹.

66. Γραμματάς Θόδωρος, ό.π., σσ. 39-85.

67. Βλ. Μιράσγεζη Μαρία, Η παρουσία του λαϊκού μας πολιτισμού στα αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου, *Λαογραφία* 35 (1990), σσ. 253-281. Κακάμπουρα-Τίλη Ρέα, Γλωσσικά και λογοτεχνικά κείμενα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η συμβολή της Λαογραφίας στην πληρέστερη αξιοποίησή τους, στο συλλογικό τόμο *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο*, Β. Δ. Αναγνωστόπουλος (επιμέλεια), εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999, σσ. 131-145.

68. Για το φαινόμενο του φολκλορισμού, βλ. Moser H. Vom Folklorismus in unserer Zeit, *Zeitschrift für Volkskunde* 58 (1962), σσ. 177-209. Brückner W., Vereinwesen und Folklorismus. Eine Bestandsaufnahme in Südhessen, *Populus Revisus. Beiträge zur Erforschung der Gegenwart* (Volksleben, Untersuchungen des Ludwig Uhland Instituts der Universität Tübingen ... 16), Tübinger Vereinigung für Volkskunde, Tübingen 1966, σσ. 77-98. Μερακλής Μ. Γ., Τι είναι ο Folklorismus, *Λαογραφία* 28 (1972), σσ. 27-38 και στα *Λαογραφικά Ζητήματα*, εκδ. Μπούρας, Αθήνα 1989, σσ. 109-125.

69. Αυτός άλλωστε ήταν από τους βασικούς στόχους του «Προγράμματος διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 1997-1998, στα πλαίσια των Σχολείων Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων στην Εκπαίδευση (ΣΕΠΠΕ), σε τρία δημοτικά σχολεία της Αθήνας και στο Γυμνάσιο του Δήμου Ιωλκού στο νομό Μαγνησίας υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και με επιστημονικούς υπευθύνους το Μιχάλη Μερακλή, καθηγητή Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και τη γράφουσα. Βλ. Κακάμπουρα – Τίλη Ρέα, Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρουσίαση και Αξιολόγηση, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχος 14, Μάρτιος-Απρίλιος 2000, σσ. 16-24.

Μια ποιοτική προσέγγιση του πολιτισμικού παρελθόντος μπορεί να γίνει με την αξιοποίηση του θεάτρου ως διδακτικής μεθοδολογίας και μέσου αγωγής των μαθητών (drama education), που αποτελεί και την κυρίαρχη άποψη του αγγλοσαξονικού μοντέλου της θεατρικής παιδείας στην εκπαίδευση ή με την υιοθέτηση του γαλλικού προτύπου που ενδιαφέρεται για την καλλιτεχνική, εξίσου με την παιδαγωγική διάσταση του Θεάτρου στην εκπαίδευση⁷⁰. Τα παιδιά μπορούν να «βιώσουν» στοιχεία της λαϊκής παράδοσης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και το θεατρικό αυτοσχεδιασμό· στοιχεία που έχουν παραπλήσια ή διαφορετική λειτουργικότητα στο πολιτισμικό παρόν και που η θεατρική προσέγγισή τους, με την πολύτιμη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή, οδηγεί σε συγκρίσεις και συσχετίσεις του πολιτισμικού παρελθόντος με το παρόν, με αποτέλεσμα τη σταδιακή συνειδητοποίηση της πολιτιστικής ταυτότητας.

Πολύ ενδιαφέρον και πλούσιο υλικό για θεατρικό αυτοσχεδιασμό και δραματοποίηση προσφέρουν τα λαϊκά δρώμενα, που αποτελούν πρωτοβάθμιες μορφές λαϊκού θεάτρου και θεωρούνται από τη σύγχρονη έρευνα η μήτρα και του θεάτρου γενικότερα. Τα λαϊκά δρώμενα είναι οι εθιμικές παραστάσεις που σ' ένα αρχικό και εν πολλοίς πρωτόγονο στάδιο κοινωνικής εξέλιξης είχαν κατά κανόνα μαγικό-αναλογικό χαρακτήρα και αποσκοπούσαν στην αίσια έκβαση αρχόμενων περιόδων, όπως η πρωτοχρονιά και η άνοιξη, γι' αυτό άλλωστε και ονομάστηκαν *ευετηρικά*, δηλαδή δρώμενα της καλοχρονιάς. Ο Βάλτερ Πούχνερ υποστηρίζει ότι στα λαϊκά δρώμενα είναι δύσκολο να ξεχωρίσει κανείς τους ηθοποιούς από τους θεατές, αφού κάθε θεατής είναι και δυνητικός «ηθοποιός» και μπορεί να αναλάβει κάποια λειτουργία στην παράσταση⁷¹. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παραδοσιακού λαϊκού θεάτρου και κυρίως των πρωτοβάθμιων μορφών του είναι η κοινή αισθητική και θεατρική «γλώσσα», η τυποποίηση σκηνικών προσώπων και καταστάσεων και η υιοθέτηση της δεδομένης παράδοσης. Όταν οι τελετουργικές εθιμοτυπίες χάσουν στη «μακρά διάρκεια» –ο όρος με την μπροντελική έννοια– του χρόνου το μαγικό-θηρησκευτικό στοιχείο τους, παρέχουν πολλές αισθητικές φόρμες στα λαϊκά αγροτικά θεάματα και εξελίσσονται σε πρωτογενείς πλέον θεατρικές παραστάσεις, όπως είναι λ.χ. οι «Μωμόγεροι» του Πόντου ή ακόμα και σε εκατοντάδες ενδιάμεσες μορφές θεατρικού φολκλορισμού, που οργανώνονται από τοπικούς συλλόγους στην επαρχία και στα μεγάλα αστικά κέντρα⁷². Ιδιαίτερα προσφιλής όχι μόνο από τους τοπικούς συλλόγους, αλλά και από τους δασκάλους, είναι η θεατροποιημένη αναπαράσταση παραδοσιακών εθίμων, με προσφιλέστερο θέμα τον παραδοσιακό γάμο.

Τις προδρομικές μορφές λαϊκού θεάτρου ο Πούχνερ τις διακρίνει καταρχήν σε δύο κατηγορίες: τους χειμωνιάτικους αγερμούς, που τελούνται τις ημέρες του Δωδεκαημέρου, την περίοδο δηλαδή ανάμεσα στα Χριστούγεννα και τα Θεοφάνια και σχετίζονται με το χειμερινό ηλιοστάσιο, και τους ανοιξιάτικους αγερμούς, που γίνονται για τη μαγική υποβοήθηση της αναγέννησης της φύσης. «Και οι δύο μεγάλες αυτές κρίσιμες φάσεις του χρόνου, από τα προϊστορικά χρόνια και σε όλους τους αγροτικούς πολιτισμούς του βόρειου ημισφαιρίου, συνδέονται με την πίστη στην ύπαρξη δαιμονικών όντων που βρίσκονται εκείνες τις μέρες πάνω στη γη. Συχνά αυτή η δεισιδαιμονία συνδέεται και με τη νεκρολατρία, την πίστη δηλαδή ότι τα δαιμόνια αυτά είναι οι ψυχές των νεκρών. Οι νεκροί που θάβονται στη γη είναι, σύμφωνα μ' αυτή την πρωτόγονη λογική, οι κυρίαρχοι της βλάστησης, κυβερνούν τη σπορά και τη σοδειά. Γι' αυτό πρέπει να εξευμενίσει

70. Γραμματάς Θόδωρος 1999, ό.π., σ. 24.

71. Βλ. Πούχνερ Βάλτερ, Θεατρικά στοιχεία στα δρώμενα του βορειοελλαδικού χώρου. Συμβολή στον προβληματισμό του ορισμού της έννοιας του θεάτρου, *Δ' Συμπόσιο Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού Χώρου* (Ιωάννινα, 10-12 Οκτωβρίου 1979), Θεσσαλονίκη 1983, σσ. 225-273 και στον τόμο *Ιστορικά Νεοελληνικού Θεάτρου*, Αθήνα 1984, σσ. 59-89, 155-181).

72. Βλ. Πούχνερ Βάλτερ, Θεωρία του Λαϊκού Θεάτρου. Κριτικές παρατηρήσεις στο γενετικό κώδικα της θεατρικής συμπεριφοράς του ανθρώπου, *Λαογραφία*, Παράρτημα, αρ. 9, Αθήνα 1985, σσ.17-18.

ο άνθρωπος τις ψυχές των νεκρών, όταν έρχονται στο πάνω κόσμο. Υπάρχει μια σειρά από έθιμα τα οποία στηρίζονται στη «λογική» αυτή, της εξάρτησης δηλαδή της βλάστησης από τον κάτω κόσμο»⁷³. Γι' αυτό το λόγο άλλωστε πυρηνικά θέματα των πιο σημαντικών δρωμένων είναι ο γάμος και το ζευγάρι θάνατος-ανάσταση και σε αρκετές περιπτώσεις το τρίπτυχο θάνατος-ανάσταση-γάμος⁷⁴.

Επισημάναμε ότι τα λαϊκά δρώμενα ανάγονται σε μια προϊστορική εποχή και εμφανίζονται σ' όλους τους αγροτικούς λαούς του βόρειου ημισφαιρίου. Για το λόγο αυτό η θεατρική αξιοποίησή τους ενδείκνυται κατεξοχήν σε μια διαπολιτισμική εκπαίδευση, που επιδιώκει να επισημάνει τα στοιχεία εκείνα που ενώνουν τους λαούς και να διδάξει ανθρωπολογικά τους μαθητές. Να αναφέρω ένα παράδειγμα, έτσι όπως μας το δίνει η εμβριθής συγκριτική θεώρηση του Πούχνερ:

«Η μεταμφίεση με πρασινάδες, φύλλα και λουλούδια παρατηρείται στους ανοιξιότικους αγερμούς και σχετίζεται με την αναζωογόνηση της βλάστησης. Στην Ελλάδα είναι κυρίως το Μαγιάπολο που ντύνεται την Πρωτομαγιά με λουλούδια και φύλλα και πηγαίνει, τριγυρισμένο από τα άλλα παιδιά, στα σπίτια και στα μαγαζιά του χωριού. Στους βλαχόφωνους της βόρειας Ελλάδας είναι μια γριά που ντύνεται την Πεντηκοστή έτσι και χορεύει τη νύχτα με όλους τους άντρες του χωριού. Στη Σλοβενία ο Zelenj Juraj, ο «πράσινος Γεώργιος», δηλαδή ο Άγιος Γεώργιος σε μεταμφίεση με πρασινάδες, γυρίζει έφιππος τα χωριά. Στην ανατολική Αυστρία και στη δυτική Ουγγαρία γίνονται μεταμφιέσεις με άχυρα την Πεντηκοστή, και παραστάσεις του συμβολικού διωγμού του χειμώνα. Με άχυρα γίνεται στην κεντρική Ευρώπη και η μεταμφίεση της αρκούδας.

Μια ιδιαίζουσα περίπτωση μεταμφίεσης στα πράσινα είναι η «περπερούνα» ή dodola, όπως λέγεται στις σλαβόφωνες περιοχές των Βαλκανίων, έθιμο που τελείται σε περιόδους παρατεταμένης ξηρασίας την άνοιξη ή το καλοκαίρι. Ένα μικρό κορίτσι, συνήθως ορφανό, ή μια τσιγγάνα ντύνεται με φύλλα και πρασινάδες και γυρίζει από σπίτι σε σπίτι χορεύοντας, ενώ τα κορίτσια της συνοδείας της (ή και η ίδια) τραγουδάν το παρακλητικό τραγούδι για τη βροχή. Οι νοικοκυρές ραντίζουν την περπερούνα με νερό, ώσπου να στάξει στη γη, σαν να έχει βρέξει πραγματικά. Το κείμενο της μικρής παρακλητικής λιτανείας έχει ως εξής:

*Περπερούνα περπατούσε
το θεό παρακαλούσε
θεέ μου βρέξε μια βροχούλα
για τα στάρια, για τις βρίζες
και για τα καλαμπόκια.
Περπερούνα παρακάλα
το θεό μας για να βρέξει
τους ανθρώπους του να σώσει.*

Είναι χαρακτηριστικό πως αυτό το τραγούδι υπάρχει με σχεδόν τα ίδια λόγια και στη Βουλγαρία και με μερικές παραλλαγές στη Σερβία, Ρουμανία, Αλβανία, την ανατολική και νότια Ουγγαρία. Η γεωγραφική εξάπλωση αυτού του αγερμού για την πρόκληση βροχής φτάνει από την Πελοπόννησο ως την οροσειρά των Καρπαθίων και από τον Πόντο ως τις Δαλματικές ακτές»⁷⁵. Το λαϊκό δρώμενο της Περπερούνας ενδείκνυται για θεατρικό παιχνίδι και θεατρικό αυτοσχεδιασμό από την προσχολική ήδη και πρωτοσχολική ηλικία. Το εύρος της παλαιότερης γεωγραφικής εξάπλωσής του σ' όλο το Βαλκανικό χώρο πρέπει να επισημανθεί

73. Βλ. Πούχνερ Βάλτερ, *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια (συγκριτική μελέτη)*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1989, σ.28.

74. Βλ. Μερακλής Μ.Γ., *Ελληνική Λαογραφία*, τόμ. 3ος, Λαϊκή τέχνη, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1992, σ. 139.

75. Πούχνερ Βάλτερ, 1989, ό.π., σσ. 81-83.

και να αξιοποιηθεί ανάλογα από τον εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα όταν απευθύνεται σε μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα, φαινόμενο όλο και πιο συχνό στο σύγχρονο σχολείο.

Γενικότερα λαϊκά δρώμενα, όπως οι Μάηδες, ο Ζαφείρης, ο Λάζαρος, ο Λειδινός, οι πομπές των μεταμφιέσεων της Αποκριάς σε πολλές περιοχές της ελληνικής επαρχίας, που επιβιώνουν ή αναβιώνουν φολκλοριστικά ως τις μέρες μας, όπως π.χ. ο Γέρος και η Κορέλα της Σκύρου, τα Καρναβάλια του Σοχού Θεσσαλονίκης, ο Γενίσαρος και η Μπούλα της Νάουσας ή και οι μεταμφιέσεις του Δωδεκαημέρου, π.χ. τα Ρογκάτσια ή Ρογκατσάρια της Θεσσαλίας, οι Μπαμπούγεροι από την Καλή Βρύση Δράμας ή οι Αράπηδες της Νικήσιανης στην Καβάλα, προσφέρονται κατεξοχήν για τη θεατρική αξιοποίησή τους στο σχολείο. Ο φυσικός θεατρικός τους χαρακτήρας, η μεταμφίεση, η χρήση της μάσκας, η εκτέλεση κάποιου ρόλου, ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός, η χρήση της τοπικής παραδοσιακής μουσικής και του χορού αποτελούν στοιχεία που μπορούν εύκολα να μεταγραφούν από τον εκπαιδευτικό-εμπνευστή και τους μαθητές σε στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού, θεατρικού αυτοσχεδιασμού και δραματοποίησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία η λαϊκή παράδοση παύει να είναι ένα μακρινό και «μουσειακό» καθορισμένο πολιτιστικό στοιχείο, αποκτά καινούργιο ενδιαφέρον στη συνείδηση των παιδιών, εφόσον ο τρόπος προσέγγισης είναι ευχάριστα βιωματικός⁷⁶.

Θα προσπαθήσω να γίνω πιο σαφής δίνοντας ένα συγκεκριμένο παράδειγμα δραματοποίησης ενός λαϊκού δρωμένου που γινόταν τη Δευτέρα της Τυρινής εβδομάδας της Αποκριάς στη Βιζύη της Θράκης, γνωστό από τις περιγραφές του ποιητή Γεωργίου Βιζυηνού στη Θρακική Επετηρίδα του 1897 και από την παγκόσμιως γνωστή ανάλυση του άγγλου αρχαιολόγου και λαογράφου Richard M. Dawkins⁷⁷. Το δρώμενο είναι γνωστό ως *Καλόγεροι*, από τους βασικούς πρωταγωνιστές του. Η βασική δομή του δρωμένου αποτελείται από τις εξής σκηνές: το γάμο, τη σύγκρουση δύο αντρών για τη νύφη και τον σκοτωμό του ενός, το θρήνο και την ανάσταση του νεκρού. Η τελευταία σκηνή του δρωμένου είναι η ψευδαροτρίωση μπροστά από το χώρο της εκκλησίας.

Η βασική παράσταση του δρωμένου των Καλόγερων γίνεται στην πλατεία, μπροστά από την εκκλησία και χωρίζεται σε τρεις σκηνικές ενότητες. Πριν καταλήξει όμως ο όμιλος στην πλατεία, προηγείται ο σατυρικός αγερμός των Καλόγερων μαζί με τα άλλα μέλη του θιάσου με τις περιπαιχτικές επισκέψεις τους σ' όλα τα σπίτια του χωριού. Συνοδευόμενοι από τους ήχους της γκάντας και του τυμπάνου, μπαίνουν την αυλή κάθε σπιτιού και ξεετάζουν, αν όλα τα γεωργικά εργαλεία βρίσκονται στη θέση τους. Αν θεωρήσουν ότι βρήκαν κάτι σε λάθος θέση, έχουν δικαίωμα να το απομακρύνουν και μόνο αφού ο γεωργός τους κεράσει αρκετά λαγήνια κρασί, του το επιστρέφουν. Αφού χορέψουν και πάρουν δώρα, που συνήθως είναι χρήματα για το σχολείο και την εκκλησία και κρασί για το συμπόσιό τους, πηγαίνουν σ' άλλο σπίτι για να χορέψουν και εκεί «για την καλή χρονιά». Στο δρόμο οι Ζαπτιέδες (δηλ. οι υποτιθέμενοι χωροφύλακες) συλλαμβάνουν με τις αλυσίδες τους κάθε περαστικό και μόνον αφού αυτός καταβάλει τα λύτρα που ορίζουν οι Καλόγεροι, τον αφήνουν ελεύθερο⁷⁸.

Ο αγερμός αυτός, συνήθης σε πολλά αγροτικά ευετηρικά δρώμενα της Αποκριάς, μπορεί να προστεθεί στην αρχή της δραματοποίησης ως τέταρτη σκηνική ενότητα, στην περίπτωση που η θεατρική ομάδα έχει πολλά μέλη, π.χ. μαθητές δύο τάξεων.

76. Παράδειγμα δραματοποίησης λαϊκού εθίμου στο σχολείο και συγκεκριμένα των «Μάηδων» δίνει η Περσεφόνη Σέξτου στο βιβλίο της: *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή* (Μέθοδος – Εφαρμογές – Ιδέες), εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1998, σσ. 127-134.

77. Βλ. Βιζυηνός Γεώργιος. Οι Καλόγεροι και η λατρεία του Διονύσου εν Θράκη, *Θρακική Επετηρίς* 1 (1897), σσ. 102-127. Dawkins R. M., The modern Carnival in Thrace and the Cult of Dionysos, *Journal of Hellenic Studies* XXVI (1906), σσ. 191-206.

78. Βλ. Μέγας Γ.Α., *Ελληνικές γιορτές και έθιμα της λαϊκής λατρείας*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1988 (1956¹), σ. 104.

1η σκηνή: Η πρώτη από τις βασικές σκηνές του δρωμένου των Καλόγερων εκτυλίσσεται στην πλατεία, μπροστά από την εκκλησία, όπου συγκεντρώνεται όλος ο πληθυσμός του χωριού. Οι *Κατσιβελοί* (γύφτοι) φουρούν τη φωτιά και επεξεργάζονται παλιά σίδερα για να κατασκευάσουν δήθεν ένα υνί. Λίγο πιο κει η *Μπάμπω* καθισμένη κάτω προσπαθεί να φασκιώσει το εφταμηνίτικο παιδί της, με κουρέλια που έκλεψε από τις αυλές των σπιτιών στη διάρκεια της προηγούμενης περιόδου της. Εξηγεί στο κοινό ότι το παιδί γεννήθηκε από κλειψιγαμία και ο πρόωρος τοκετός του οφείλεται σε φόβο. Ταυτόχρονα η *Μπάμπω* παραπονιέται πως το παιδί της δε χωράει πια στο καλάθι, έχει φάει επτά φούνους καρβέλια κι έχει πει ένα ληνό κρασί. Την έχει ζαλίσει με την κλάψα του και σαν να μη φτάνουν αυτά, της ζητάει και γυναίκα.

2η σκηνή: Στην επόμενη σκηνή το μωρό της *Μπάμπως* έχει ήδη ενηλικιωθεί και το υποδύεται ένας μασκοφορεμένος Καλόγερος. Αυτός ο Αρχικαλόγερος, που αστειεύεται με το δεύτερο Καλόγερο, αρχίζει να κυνηγά τα «κορίτσια»⁷⁹. Αυτά τρέχουν να κρυφτούν ανάμεσα στο πλήθος, αλλά ο Αρχικαλόγερος ορμά ακάθεκτος και αρπάζει ένα. Ακολουθεί η τελετή του γάμου του Αρχικαλόγερου με το κορίτσι, όπου κουμπάρος είναι ο δεύτερος Καλόγερος. Η τελετή, όπως συνηθίζεται στα αποκριάτικα δρώμενα, είναι μια παρωδία γάμου. Μετά τα στεφανώματα, ο δεύτερος Καλόγερος που έκανε τον κουμπάρο, αρχίζει να διακωμωδεί τα καμώματα του ζεύγους. Ξεσπά μια συμπλοκή ανάμεσα στο γαμπρό και τον κουμπάρο. Ο κουμπάρος, αφού πρώτα πάρει το τόξο του γαμπρού, τον σκοτώνει, εκσφενδονίζοντας στάχτη απ' αυτό. Η νύφη θρηνεί το νεκρό, ενώ ο αντίπαλος αρχίζει να τον γδέρνει με το ξύλινο μαχαίρι του. Μετά από λίγο ο φονιάς δείχνει να μετανιώνει και αρχίζει κι αυτός τα μοιρολόγια, τα οποία γίνονται πάντα με κωμικό τρόπο και περιπαιχτική διάθεση, λιβανίζοντας το νεκρό με κοπριά. Τέσσερις άντρες σηκώνουν το νεκρό για να τον θάψουν, αλλά τότε ζωντανεύει αυτός και αρχίζει να χοροπηδάει.

3η σκηνή: Η τελευταία σκηνή του δρωμένου, σύμφωνα με το Βιζυηνό, έχει το χαρακτήρα μιας αληθινά ιερής θρησκευτικής πράξης. Έχει σοβαρό χαρακτήρα και δεν υπάρχει σατυρικό στοιχείο. Ο *Κεχαγιάς*, δηλαδή ο κοινοτικός του χωριού «κλητήρ», έχει ήδη έτοιμο ένα άροτρο μπροστά από την εκκλησία, το οποίο παρουσιάζουν οι *Κατσιβελοί* με πομπή στον πρωτόγερο του χωριού, ως το υποτιθέμενο υνί που σφυρηλάτησαν στην πρώτη σκηνή. Ένας καινούργιος ζυγός που είχε κατασκευαστεί όλη τη χρονιά από τα παλικάρια του χωριού, στολισμένος με πολύχρωμα λουλούδια, προσαρμόζεται μπροστά από το άροτρο. Με σοβαρότητα τώρα οι Καλόγεροι ζεύουν το άροτρο, τοποθετώντας το ζυγό στους ώμους τους⁸⁰. Κατά την περιγραφή του *Dawkins*, στο ζυγό μπαίνουν τα δύο κορίτσια με τον αρχικαλόγερο στη μέση.

Και συνεχίζει ο Βιζυηνός: «Ήδη ο Μουχτάρης, ο λαϊκός αντιπρόσωπος του χωριού, εκρέμασε τον θύλακον περί τον ώμον πλήρη εκλεκτού σπόρου. Ήδη έλαβε δια της στιβαράς αυτού δεξιάς το *ποδάρι* του αρότρου και το παράδοξον εκείνο ζεύγος των Καλογέρων σύρουσι το άροτρον, ωθούντες τον ζυγόν δια του λασίου αυτών στήθους. Ήδη το υνίον σχίζει μετά μυστηριώδους τριγμού και αυλακώνει τα χλοάζοντα της γης στέρνα. Ιερά φρικιάσις διατρέχει τα νεύρα των από της γης και μόνον από της γης αποζώντων εκείνων Ελλήνων. Εν μέσω βαθείας θρησκευτικής σιγής ακούεται αίφνης συγκεκινημένη η φωνή του Μουχτάρη, σκορπίζοντας δια της αριστεράς τον εκ του θυλάκου σπόρον, ενώ δια της δεξιάς ορθοποδίζει το βραδέως συρόμενον άροτρον.

79. Στην παραδοσιακή κοινωνία άντρες υποδύονταν συνήθως και τους γυναικείους ρόλους στα λαϊκά δρώμενα. Πάντως όλοι όσοι συμμετείχαν στο δρώμενο διαλέγονταν με επισημότητα από την κοινότητα και μπροστά στον «πρωτόγερο» του χωριού και ήταν από τους πιο ικανούς άντρες. Οι άντρες που υποδύονταν τους Καλόγερους έπρεπε να είναι παντρεμένοι, ενώ εκείνοι που υποδύονταν τα Κορίτσια, ανύπαντροι. Η εκλογή τους γινόταν για τέσσερα χρόνια. Η επιλογή κάποιου μέλους της κοινότητας, προκειμένου να εναρμόσει κάποιο ρόλο, θεωρούνταν τιμητική για εκείνον. Για το λόγο αυτό και η διανομή των ρόλων ήταν ανάμεσα στους πιο ικανούς άντρες του χωριού.

80. Μέγας Γ.Α. 1988, ό.π., σσ. 104-105.

– Να γίνει δέκα γρόσια το κοιλό το σιτάρι!

Και μετ' ολίγον,

– Πέντε γρόσια το κοιλό η σίκαλη!

Και μετ' ολίγον,

– Τρία γρόσια το κοιλό το κριθάρι!

Και ούτω καθ' εξής, έως ότου περιγράψωσιν αροτριώντες κύκλον περί την πλατείαν, επιστρέφοντες εις το σημείον, εξ ου εξεκίνησαν.

Και ο λαός που παρακολουθεί το όργωμα επιφωνεί κάθε φορά με κατάνυξη:

– Αμήν, θεέ μου, για να φαν οι φτωχοί!

– Ναι, Θεέ μου, για να χορτάσει η φτωχολογιά!

Έτσι η τελετή τελειώνει και ο λαός «χορεύει μέχρι βαθείας νυκτός διπλούν και τριπλούν κύκλιον χορόν με τους Καλογέρους πρωτοπορούντας και προεξάρχοντας»⁸¹.

Σε άλλες περιοχές η τελευταία σκηνή της εικονικής αροτρίωσης και σποράς είναι λιγότερο σεμνή και έχει σαφώς κωμικά στοιχεία. Ο Ρωμαίος υποστηρίζει ότι «του λαϊκού εθίμου υπάρχουν (στη Θράκη ενν.) δύο παραλλαγές. Γύρω στη Βίζα στα χωριά και στη Γέννα εγινόταν η γιορτή, όπως την ξέρομε από το Βιζυηνό, με ανεπτυγμένη δραματική παράσταση. Στην Αδριανούπολη και γύρω από αυτή, Ορτάκιοι, Σαμάκοβο, Αφκαριού, όπως και στο Κωστί, λείπει το καθαυτό δράμα, αλλ' υπάρχουν άλλα για το σκοπό της ευφορίας αποτελεσματικά δρώμενα»⁸². Στο παλιό Κωστί (στη σημερινή Βουλγαρία) η σκηνή αυτή ξεκινούσε με ένα αγώνισμα για το αμάξι του βασιλιά, ανάμεσα στους γέρους και τα παλικάρια του χωριού. Οι γέροι άφηναν το αμάξι. Δέκα παλικάρια του χωριού κουβαλούσαν το ζυγό, πέντε δεξιά και πέντε αριστερά και άρχιζαν τη ψευδαροτρίωση. Το πρόσταγμα το είχε ο βασιλιάς. Τα λόγια που έλεγε είχαν έντονα ελευθεριάζοντα χαρακτήρα, π.χ. «Η φλάσκα να γέν' χοδρή ίσιαμ' της καλογριάς τα βυζιά». Οι άλλοι φώναζαν «αμήηηη». Τα παλικάρια που τραβούσαν το αμάξι, μόλις έβλεπαν τις γυναίκες έπεφταν κάτω μπρούμυτα. Το αμάξι πολλές φορές αναποδογυριζόταν. Ύστερα πήγαινε ο βασιλιάς και χτυπούσε το τσιμπούκι του που ήταν γεμάτο καπνό, μετά το λουλά και πρόσταζε τους νέους να σηκωθούν και να συνεχίσουν το όργωμα. Ο ζευγολάτης, που, σε κάποιες περιπτώσεις, ήταν το μόνο σοβαρό πρόσωπο, συνέχιζε να σπέρνει. Μετά από λίγο τα παλικάρια ξαναέπεφταν κάτω μπρούμυτα. Ο ζευγολάτης χτυπούσε τη γη με ένα μαστίγιο. Έπαιρνε χώματα από κει που κάθονταν οι γυναίκες και άλειφε τα παλικάρια στο πρόσωπο»⁸³.

Ο γονιμικός χαρακτήρας του δρωμένου είναι εμφανής, και αποτέλεσε συχνά αφορμή συσχέτισής του με τη διονυσιακή λατρεία της Θράκης. Ο Dawkins θεωρεί το δρώμενο του Καλόγερου σαφώς υπόλειμμα της διονυσιακής λατρείας, άποψη στην οποία ασκεί κριτική ο Πούχνερ, όπου μεταξύ άλλων υποστηρίζει ότι η περιγραφή του Άγγλου αρχαιολόγου και λαογράφου «δεν είναι αντιπροσωπευτική για το πλέγμα μοτίβων και σκηνών που έχουν την ονομασία «Καλόγερος», kuker ή και «κιοπεκ-μπέη»: δεν έχει λάβει υπόψη του πολλές παλιές βουλγαρικές πηγές, αλλά και ελληνικές»⁸⁴. Ο Γεώργιος Μέγας υποστηρίζει ότι «στην πραγματικότητα όλα είναι αρχαιότερα από τον Διόνυσο! Είναι πράξεις της θρησκείας των πρωτόγονων γεωργών, οι οποίοι ζητούσαν με τρόπους της ομοιοπαθητικής μαγείας να επενεργήσουν στη βλάστηση των α-

81. Βιζυηνός Γεώργιος 1897, ό.π., σσ. 102-129.

82. Ρωμαίος Κ.Α., Λαϊκές λατρείες της Θράκης, *Αρχείον του Θρακικού, Γλωσσικού και Λαογραφικού Θησαυρού* 11 (1944-1945), σ. 81.

83. Πετρόπουλος Δ.Α., Λαογραφία Κωστή Ανατολικής Θράκης, *Αρχείον του Θρακικού Γλωσσικού και Λαογραφικού Θησαυρού* 5 (1939-1940), σσ. 225-298. Πρβλ. Πούχνερ Βάλτερ 1989, ό.π., σ. 112.

84. Πούχνερ Βάλτερ 1989, ό.π., σ.113.

γρών, να ενισχύσουν τη δύναμη που γονιμοποιεί τη γη, προτού ακόμη η δύναμη αυτή εξατομικευτεί στη φαντασία τους και γίνει θεός Φαλλήν ή Διόνυσος ή κάποιος θεός της βλάστησης. Αν τώρα λάβουμε υπόψη ότι η Θράκη, όπου συναντάται στην πληρέστερη μορφή της η ευετηρική αυτή τελετή, υπήρξε η αρχική κοιτίδα του Διόνυσου, κι απ' όπου η λατρεία του διαδόθηκε και στην Ελλάδα, μπορούμε από τις μιμικές παραστάσεις των κατοίκων της Βιζύης να διδαχθούμε, ποια μπορεί να ήταν η αρχική φάση της λατρείας του Διόνυσου, από την οποία, όπως είναι γνωστό, γεννήθηκε το αρχαίο δράμα. Γιατί τι άλλο παρά βίος και πάθη θεού, του θεού της βλαστήσεως, είναι τα δρώμενα στην τελετή της Βιζύης; Και αν η Μπάμπω, όπως παρουσιάζεται στο έθιμο των Καλόγερων, είναι πρόσωπο κωμικό που με τα λόγια και τις πράξεις του ζητά να προκαλέσει το γέλιο του κόσμου, το παιδί όμως, που αυτή γαλουχεί και σπαργανώνει μέσα στο καλάθι της σαν σε λίκνο, –η αρχαία λέξη, με τον τύπο «λίκνι», σώζεται στη διάλεκτο της Ανατ. Θράκης–, είναι αυτός ο ίδιος ο πρωταγωνιστής του δράματος, ο Αρχικαλόγερος, που έχει ορμή για γάμο, αλλά στη συνέχεια φονεύεται και ανασταίνεται, για να κάνει ο ίδιος, ζεμένος στο αλέτρι μαζί με τη γυναίκα, το όργωμα της γης, «τον ιερόν άροτον» των αρχαίων»⁸⁵.

Το δρώμενο του «Καλόγερου» προσφέρεται για δραματοποίηση την περίοδο της Αποκριάς. Ενδεδειγμένες τάξεις η Ε' και η ΣΤ' Δημοτικού, χωρίς να αποκλείονται οι μικρότερες και φυσικά οι τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου. Ο εκπαιδευτικός περιγράφει το δρώμενο, δίνει την ερμηνεία του και το συσχετίζει και με άλλα αντίστοιχα λαϊκά αγροτικά δρώμενα της άνοιξης. Η δραματοποίηση μπορεί να γίνει, αν περιοριστεί στις τρεις βασικές σκηνές, και στη σχολική αίθουσα με κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου, αλλά και στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου με τη συμμετοχή π.χ. δύο τμημάτων, αν συμπεριληφθεί και ο αρχικός αγερμός που περιλαμβάνει και τους ζαπτιέδες και τους κατοίκους όλου του χωριού. Ο εκπαιδευτικός δίνει το κείμενο της περιγραφής του δρωμένου και ζητά από τους μαθητές να το μετατρέψουν σε δραματικό κείμενο. Οι μαθητές, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή, υπογραμμίζουν στο κείμενο τα πρόσωπα, τους χαρακτήρες, τα διαλογικά μέρη, τις καταστάσεις, τις κύριες και δευτερεύουσες συγκρούσεις, τον χώρο και το χρόνο της δράσης. Το δρώμενο είναι ήδη χωρισμένο σε τρεις σκηνικές ενότητες και ο χώρος που διαδραματίζονται είναι η πλατεία του χωριού. Γίνεται μια σύντομη περιγραφή της δράσης και των προσώπων που παίζουν σε κάθε σκηνή. Στη συνέχεια οι μαθητές, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, προχωρούν στη δημιουργία διαλόγου ή μονολόγου σε κάθε εικόνα, αντικαθιστώντας το τρίτο πρόσωπο του αφηγηματικού λόγου με πρώτο πρόσωπο. Δημιουργούν διάλογο σε μέρη που δεν υπάρχουν στο κείμενο, κρατώντας κυρίως τα ρήματα και γενικότερα τις λέξεις που περικλείουν ενέργεια και ενισχύουν τη δραματική ένταση. Το πρόβλημα του περάσματος από τη μία σκηνή στην άλλη μπορεί να το λύσει η προσθήκη ενός ρόλου, π.χ. ενός ηλικιωμένου προσώπου, που θα έχει το διαμεσολαβητικό ρόλο του αφηγητή ανάμεσα στο κοινό και τους ηθοποιούς και θα εξηγήει π.χ. ότι ο Αρχικαλόγερος της δεύτερης σκηνής είναι το παιδί της Μπάμπως από την πρώτη σκηνή. Ο τρόπος της μεταφοράς από τη μια σκηνή στην επόμενη μπορεί να ενισχυθεί θεατρικά με τη χρησιμοποίηση εικαστικών και ηχητικών στοιχείων, όπως της μουσικής, που προτείνουμε να είναι η παραδοσιακή Θρακιώτικη μουσική, του ήχου, του ντεκόρ, κ.λπ.

Η επόμενη φάση της δραματοποίησης περιλαμβάνει τη διανομή των ρόλων, η οποία γίνεται ευκολότερα, αν έχει προηγηθεί μια σειρά δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού και αυτοσχεδιασμού από την ομάδα, με αισθητηριακές, φωνητικές και σωματικές ασκήσεις, π.χ. αναπνοής, συγκέντρωσης, χαλάρωσης, εμπιστοσύνης, μεταμορφώσεων, μικρών αφηγήσεων, μιμοδραμάτων με εμπόδια, με ρόλους κ.λπ.⁸⁶

85. Μέγας Γ. Α. 1988, ό.π., σσ.107-108.

86. Για την εφαρμογή της μεθόδου, βλ. Γραμματάς 1999, ό.π., σσ. 223-226.

Ας δούμε τα πρόσωπα του δρωμένου και ποιά ήταν η παραδοσιακή μεταμφίεσή τους, η οποία θα πρέπει να αποτελέσει πηγή έμπνευσης στη δημιουργία των κοστούμιών. Τα βασικά πρόσωπα του δρωμένου είναι: δύο Καλόγεροι, η Μπάμπω με το επαμηνίτικο παιδί της, δύο Κορίτσια ή νύφες, δύο Κατσίβελοι (τοιγάνοι) και δύο Ζαπτιέδες (χωροφύλακες).

Η αμφίεση των Καλόγερων ακολουθεί το πρότυπο των ζωομορφικών μεταμφιέσεων, που ήταν πολύ συχνό στις αγροτικές μεταμφιέσεις του Δωδεκαήμερου και της Αποκριάς στη νεοελληνική παραδοσιακή κοινωνία. Φορούν περικεφαλαία από δέρμα λύκου ή αλεπούς, η οποία είναι κωνική και έχει στην κορυφή της μια ή δυο ουρές αυτών των ζώων. Στους ώμους και τα στήθη από πάνω, έχουν ράψει δέρματα ζαρκαδιών, ενώ οι μηροί καλύπτονται με δέρματα τράγων. Το πρόσωπό τους είναι καλυμμένο από μάσκα που αποτελείται από δέρμα ζαρκαδιού ή τράγου και έχει τρύπες στο ύψος των ματιών και στο στόμα. Στη μέση κρεμούν σε δερμάτινη ζώνη κουδούνια, απ' αυτά που κρεμούν στα πρόβατα και τα γίδια, και τα οποία σε κάθε κίνηση του σώματος κάνουν πολύ θόρυβο. Ο θόρυβος, σύμφωνα με πανάρχαια πίστη, έχει την ιδιότητα να απομακρύνει τα κακά πνεύματα που επιβουλεύονται την αναγέννηση της φύσης. Σαν όπλο και σύμβολο μαζί ο Αρχικαλόγερος έχει ένα τόξο από ξύλο κρυνιάς, το «δοξάρι», που είναι έτοιμο κατασκευασμένο ώστε να εκσφενδονίζεται, αντί για βέλος, στάχτη. Ο δεύτερος Καλόγερος κρατά στα χέρια του ένα ραβδί.

Η Μπάμπω έχει κροκιδένια μαλλιά και καμπουρίτσα στη ράχη. Φορά κουρελιασμένα ρούχα και το πρόσωπό της είναι άσχημο και παραμορφωμένο. Κρατά ένα καλάθι που έχει μέσα το υποτιθέμενο νεογέννητο επταμηνίτικο παιδί της, δηλαδή ένα κομμάτι ξύλο, το οποίο κοιμίζει, περιποιείται, συμβουλεύει και ξυλοκοπεί εκ περιτροπής.

Τα Κορίτσια φορούν τη γυναικεία θρακιώτικη ενδυμασία και είναι βαμμένα στο πρόσωπο. Οι Κατσίβελοι είναι ντυμένοι φτωχικά. Στο χέρι κρατούν από ένα κλαδί μήκους 3-4 μέτρων, το πρόσωπό τους είναι μουντζουρωμένο και οφείλουν να είναι αστείοι και πειραχτικοί. Τέλος οι Ζαπτιέδες είναι οπλισμένοι με μια αλυσίδα με την οποία δένουν τους «αιχμαλώτους» τους⁸⁷.

Η εκμάθηση των ρόλων από τα παιδιά δε θα πρέπει να είναι μια μηχανιστική διαδικασία. Οι μαθητές-ηθοποιοί θα πρέπει, αφού γνωρίσουν καλά το πρόσωπο που θα υποδυθούν, να επιδιώξουν να αξιοποιήσουν στοιχεία του δικού τους χαρακτήρα στην απόδοση του ρόλου τους. Οι πρώτες σκηνές του δρωμένου έχουν καθαρά εύθυμο σατυρικό χαρακτήρα. Στα περισσότερα αγροτικά ευετηρικά δρώμενα της άνοιξης και φυσικά και στον Καλόγερο, η σεξουαλική αθυροστομία και οι παντομιμικές ασεμνότητες είναι έντονες και υπηρετούν, σύμφωνα με πανάρχαιες δοξασίες, τη μαγική υποβοήθηση της αναγέννησης της φύσης. Εξάλλου, όπως υπενθυμίζει και ο Γ. Μέγας⁸⁸, για τον άνθρωπο του λαού ισχύει το ρητό: *Naturalia non sunt turpia* που σημαίνει ότι τα φυσικά πράγματα δεν είναι αισχρά. Στη δραματοποίηση του δρωμένου από τα παιδιά του δημοτικού σχολείου καλό θα ήταν να αποφύγουμε τις ασεμνότητες και να δώσουμε έμφαση στο σατυρικό ύφος, όπως προκύπτει από τις αντιφάσεις της δράσης, π.χ. από τη διακωμώδηση σοβαρών καταστάσεων, όπως είναι ο θρήνος της νύφης πάνω στο λείψανο του άντρα της ή από τον τονισμό σωματικών ατελειών, που ούτως ή άλλως αποτελούν στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα λαϊκά δρώμενα, αλλά και άλλες εκφάνσεις του λαϊκού πολιτισμού, όπως είναι οι ευτράπελες διηγήσεις.

Η δραματοποίηση των λαϊκών δρωμένων στο σχολείο είναι ένα από τα πολλά στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού, που έχουν σπουδαία παιδαγωγική διάσταση. Η θεατρική προσέγγιση των ζωντανών και λειτουργ-

87. Βλ. Μέγας 1988, ό.π., σσ. 102-104.

88. Βλ. Μέγας 1988, ό.π., σ.110.

γικών στοιχείων της παράδοσης, όπως π.χ. είναι αυτή η ποιητική σχέση του πρωτόγονου ανθρώπου ή του παλαιότερου αγρότη με τη φύση, είναι ίσως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να βιώσουν τα παιδιά και ιδιαίτερα τα παιδιά των αστικών κέντρων, τη λυτρωτική σχέση του ανθρώπου με τη φύση. Να ζήσουν την καθαρτήρια αίσθηση της κωμωδίας, να δοκιμαστούν στα κανάλια της αυτοσάτυρας και σε τελευταία ανάλυση να ζήσουν τη μυθοπλασία της αστείρευτης λαϊκής μας παράδοσης.

**Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΣΤΗΝ ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ**

Επιστημονικός υπεύθυνος:

Β. Κουρμπέτης, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΑΘΗΝΑ 2001

Το έντυπο υλικό συνοδεύεται από ταινίες βίντεο

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) στην Ευέλικτη Ζώνη

Εισαγωγή

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) έχει χρησιμοποιηθεί ελάχιστα στην εκπαίδευση των Κωφών και ακουόντων παιδιών στην Ελλάδα και δεν είναι μέρος του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων σήμερα. Στη σχετικά μικρή ιστορία της εκπαίδευσης των Κωφών στην Ελλάδα (λιγότερο από 70 χρόνια), η ΕΝΓ ήταν είτε απαγορευμένη είτε περιθωριοποιημένη και μόνο τα τελευταία χρόνια σταδιακά αυξάνεται η αποδοχή και χρήση της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόσφατα ψηφίσθηκε ο νόμος 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή, όπου ρητά αναφέρει ότι «Γλώσσα των κωφών και βαρήκων μαθητών είναι η ελληνική νοηματική».

Στην πλειονότητά τους τα Κωφά παιδιά (90-95%) έχουν ακούοντες γονείς και αδέρφια, οι οποίοι δε γνωρίζουν την ΕΝΓ. Τα Κωφά παιδιά μαθαίνουν την ΕΝΓ σε σχολική ηλικία άτυπα από άλλους μεγαλύτερους μαθητές και Κωφούς ενήλικες, όταν αυτοί υπάρχουν στην σχολική κοινότητα. Σπάνια έχουν ακούοντες ως γλωσσικά πρότυπα εκμάθησης της ΕΝΓ. Συνήθως οι ακούοντες εκπαιδευτικοί μαθαίνουν τη γλώσσα από τα παιδιά.

Για να συντελεσθεί η μάθηση μιας γλώσσας, είναι απαραίτητη η παρουσία και η συμβολή των χρηστών της. Πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των ανθρώπων που χειρίζονται καλά την προς μάθηση γλώσσα. Η διδασκαλία της ΕΝΓ ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος, στο πειραματικό πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, πρέπει να γίνει από Κωφούς δασκάλους της ΕΝΓ, εκπαιδευμένους για το λόγο αυτό. Η σημερινή κατάσταση δεν επιτρέπει αυτή την αναγκαία συνθήκη. Η Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μπορεί να παρέχει Κωφούς δασκάλους της ΕΝΓ για την υλοποίηση του προγράμματος. Οι δάσκαλοι αυτοί μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης στην επίτευξη των βασικών στόχων του προγράμματος.

Το Πρόγραμμα

Θεματική περιοχή: Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, θέλοντας να εισαγάγει την ΕΝΓ στα σχολεία στο πλαίσιο του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης παρέχει υλικό για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα σε μορφή βίντεο, σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή.

Το υλικό αυτό δημιουργήθηκε στο πλαίσιο των προγραμμάτων ΣΕΠΠΕ στην πειραματική εφαρμογή προγράμματος διδασκαλίας της ΕΝΓ, με τίτλο «ΝΟΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ», ως πρώτης γλώσσας σε τέσσερις τάξεις δύο δημοτικών σχολείων του Εθνικού Ιδρύματος Κωφών στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 1998-1999. Τα συμπεράσματα και οι προτάσεις αυτού του προγράμματος ήταν:

Οι προοπτικές διεύρυνσης του Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε να περιλαμβάνει την ΕΝΓ, είναι εμφανείς και υλοποιήσιμες.

Μετά την υλοποίηση του ΠΠΕ «ΝΟΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» μπορούμε με σιγουριά και ευθύνη να προτείνουμε την εφαρμογή του προγράμματος σε όλα τα σχολεία, όπου φοιτούν Κωφά παιδιά. Όχι μόνο στα σχολεία κωφών αλλά και στα σχολεία ακουόντων. Σε αυτά τα σχολεία η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα θα πρέπει να διδάσκεται και στα ακούοντα παιδιά ως δεύτερη γλώσσα.

- Η γλώσσα, αρχικά τουλάχιστον, θα πρέπει να διδάσκεται από κατάλληλα εκπαιδευμένους κωφούς εκπαιδευτές και όχι από ακούοντες. Σε μελλοντική εξέλιξη και όταν θα υπάρχουν τα κατάλληλα τεστς γλωσσικών ικανοτήτων στην ΕΝΓ, η πιθανότητα διδασκαλίας της από ακούοντες θα πρέπει να εξεταστεί.
- Θα πρέπει να δημιουργηθεί το κατάλληλο διδακτικό υλικό και αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, ώστε τα αποτελέσματα να είναι θετικά και μετρήσιμα.
- Είναι αναγκαία η επιμόρφωση Κωφών και Ακουόντων εκπαιδευτικών λειτουργών για την αρμονική συμβίωση στο χώρο του σχολείου και την αλληλοαποδοχή.
- Η ενημέρωση και εκπαίδευση των γονέων των Κωφών παιδιών στην ΕΝΓ είναι αναγκαία.
- Η συμμετοχή των γονέων σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι απαραίτητη.

(Κουρμπέτης 1999, σελ. 23)

Σκοποί:

1. Να υποστηρίξει τη διαθεματική προσέγγιση της Ζώνης Καινοτόμων Δραστηριοτήτων στο σχολείο.
2. Να αναπτύξει δεξιότητες των ακουόντων μαθητών στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.
3. Να αναπτύξει δεξιότητες των ακουόντων εκπαιδευτικών στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.
4. Να προάγει την αλληλοαποδοχή Κωφών και ακουόντων μαθητών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.
5. Να προάγει τη γνώση για την κοινότητα των Κωφών.
6. Να ευρύνει τη θετική στάση των ακουόντων εκπαιδευτικών και μαθητών προς τους Κωφούς και τη γλώσσα τους.

Στόχοι:

1. Οι ακούοντες μαθητές θα αποκτήσουν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.
2. Οι ακούοντες εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.
3. Η αλληλεπίδραση μεταξύ Κωφών και ακουόντων μαθητών θα είναι θετική.
4. Οι ακούοντες μαθητές θα αποκτήσουν βασικές γνώσεις για την κοινότητα των Κωφών.
5. Οι ακούοντες εκπαιδευτικοί και μαθητές θα αποκτήσουν θετική στάση προς τους Κωφούς και τη γλώσσα τους.

Θεματολογία:

Για να μάθει κανείς μια γλώσσα θα πρέπει να έρθει σε επαφή με τους χρήστες της γλώσσας και να αναπτύξει την επιθυμία και τη θετική στάση που απαιτείται για την αποτελεσματικότητα αυτής της προσπάθειας. Για το σκοπό αυτό προτείνεται η εξής θεματολογία:

○ **Επαφή με την κοινότητα των κωφών**

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με κωφούς μαθητές και ενήλικες και με τη βοήθεια διερμηνέα της ΕΝΓ θα επικοινωνήσουν αμφίδρομα και αποτελεσματικά σε ένα περιβάλλον ελεύθερης συζήτησης.

○ **Ιστορίες και Παραμύθια στην ΕΝΓ**

Οι Ιστορίες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι δύο βιντεοκασέτες με αφήγηση στην ΕΝΓ. Η πρώτη περιλαμβάνει επιλεγμένες ιστορίες από τα Ανθολόγια της Δ' και της Ε' Δημοτικού που είναι βασισμένες στην προφορική παράδοση. Η δεύτερη περιλαμβάνει μύθους του Αισώπου. Και οι δύο κασέτες έχουν διερμηνεία στα προφορικά Ελληνικά και συνοδεύονται από γραπτό κείμενο.

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα δουν βιντεοσκοπημένα παραμύθια στην ΕΝΓ. Μπορούν να επιλέξουν από ιστορίες, κλασικά παραμύθια και ανέκδοτα και με τη βοήθεια της ηχογραφημένης ταυτόχρονης μετάφρασης να κατανοήσουν το νοηματιστή. Στη συνέχεια σε ομαδική συνεργασιακή επεξεργασία μπορούν να αναπαράγουν μικρές ιστορίες στην ΕΝΓ.

○ **Ιστορίες με Νόημα**

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διερευνήσουν και να επεξεργαστούν 4 απλές ιστορίες με 8 εικόνες η καθεμιά στην ΕΝΓ σε μορφή CD-ROM. Μπορούν να παίξουν δημιουργώντας τις δικές τους ιστορίες ανακατεύοντας τις καρτέλες με τις εικόνες.

○ **Η γραμματοσειρά του Ελληνικού Δακτυλικού Αλφαβήτου (ΕΔΑ)**



το όνομά μου

Οι χειρομορφές, που αντιστοιχούν στα 24 γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου, περιλαμβάνονται στη γραμματοσειρά My Type και οι χειρομορφές, που ταυτόχρονα εμφανίζουν και το αντίστοιχο γράμμα του Ελληνικού αλφαβήτου, περιλαμβάνονται στη Γραμματοσειρά Your Type.

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εγκαταστήσουν τις δύο γραμματοσειρές του ΕΔΑ με ή χωρίς την εμφάνιση του ελληνικού αλφαβήτου και να γράφουν ή να αποκρυπτογραφούν μηνύματα.

○ Γραμματοσειρά Χειρομορφών ΕΝΓ



Όλες οι χειρομορφές που έχουμε παρατηρήσει και συλλέξει σε νοήματα περιλαμβάνονται στη Γραμματοσειρά Χειρομορφών. Η γραμματοσειρά είναι True Type και ονομάζεται HANDS.

○ Η Αφίσσα του Ελληνικού Δακτυλικού Αλφαβήτου

Η Αφίσσα με το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο περιλαμβάνει πολύχρωμες αναπαραστάσεις του δακτυλικού αλφαβήτου σε συνδυασμό με εικόνες, λέξεις και το αρχικόγραμμά τους.

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί διακοσμούν το σχολικό τους περιβάλλον με τις αφίσες του Ελληνικού Δακτυλικού Αλφαβήτου και το χρησιμοποιούν ως βοηθητικό μέσο στη δημιουργία και την αποκρυπτογράφηση μηνυμάτων. Μπορούν να ζητήσουν από την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος ή από κάποιο σχολείο Κωφών επιπλέον αφίσες για το σπίτι τους ή τους φίλους τους. Μπορούν να κόψουν την αφίσσα σε καρτέλες, να τις πλαστικοποιήσουν και να παίζουν διάφορα παιχνίδια.

○ Το παιδικό Λεξικό και το Βασικό Λεξικό της ΕΝΓ

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το παιδικό Λεξικό (σε μορφή βίντεο) και το Βασικό Λεξικό της ΕΝΓ σε μορφή CD-ROM ανάλογα των αναγκών ή δεξιοτήτων τους για την εκμάθηση νέων λέξεων και σύνθεση ποιημάτων στην ΕΝΓ.

○ ΕΝΓ: Μύθοι και πραγματικότητα

Είκοσι μύθοι για την ΕΝΓ αναλύονται με απλό και κατανοητό τρόπο για οποιονδήποτε αρχάριο μαθητή της ΕΝΓ. Είναι σημαντικό ότι οι ακούοντες εκπαιδευτικοί και οι ακούοντες μαθητές θα μαθαίνουν μαζί τα ίδια πράγματα, συνεργατικά και ερευνητικά.

○ Επισκέψεις σε σχολεία Κωφών

Οι ακούοντες μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τους επισκέπτονται κάποιο κοντινό σχολείο κωφών και κωφοί μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τους επισκέπτονται το δικό τους σχολείο. Αναλαμβάνουν κάποια εργασία από κοινού και εξασκούν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Σχολικές γιορτές ενδείκνυται για τέτοιες ανταλλαγές επισκέψεων.

Προτάσεις:

- Τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι φιλικά και θετικά διατεθειμένα προς τους Κωφούς και τη γλώσσα τους.
- Τουλάχιστον ένας κατάλληλα εκπαιδευμένος Κωφός ενήλικας πρέπει να επισκεφθεί το σχολείο πριν την εφαρμογή του προγράμματος και να σχεδιάσει με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου το πρόγραμμα. Ο Κωφός αυτός θα είναι ο σύνδεσμος σχολείου και κοινότητας των Κωφών.
- Η συμμετοχή Κωφών παιδιών ενταγμένων στη γενική τάξη και γονέων όλων των μαθητών προτείνεται ανεπιφύλακτα.
- Η συμμετοχή Κωφού εκπαιδευτικού στο πρόγραμμα ενδείκνυται και είναι προτιμητέα.
- Πληροφορίες και υλικό για την ΕΝΓ πρέπει να είναι προσβάσιμες σε όλους όσους εμπλέκονται στο πρόγραμμα.
- Η βιντεοσκόπηση των δρώμενων είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότερη έκβαση του προγράμματος.
- Προτείνεται να ακολουθηθεί η γενική μεθοδολογική προσέγγιση της ευέλικτης ζώνης.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bahan, B. 1996. *The role of eye gaze in verb agreement in ASL*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.
- Bellugi, U. and Fischer, S. (1972). A Comparison of Sign Language and Spoken Language. *Cognition*, 1, pp. 173-202.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Hoffmeister, R. (1990). *ASL and Its' Implications for Education*. In Bornstein, H. (Ed.). *Manual Communication in America*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Israelite, N., Ewold, C., & Hoffmeister, 1989. *Bilingual/bicultural education for deaf and hard-of-hearing students*. Ontario: Ministry of Education.
- Kourbetis, V. 1982. *Education of the Deaf in Greece*. First International Conference on Education of the Deaf, Athens, Greece.
- Kourbetis, V. 1987. *Deaf children of Deaf parents and Deaf children of hearing Parents in Greece: a comparative study*. Doctoral dissertation, Boston University, Boston.
- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practice*. Boston: Houghton Mifflin, 4th Edition.
- Pattison, R., 1982. *On literacy*. New York: Oxford University Press.
- Pinker, S., 1994. *Language Learnability and Language Development*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Έκθεση του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου του ΕΙΚ, Αθήνα 1997.
- Κουρμπέτης, Β., 1997. Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Κωφών Παιδιών – *Κοινωνική Εργασία*, 45, 27-35. Αθήνα, 1997.

Κουρμπέτης, Β., 1999. Νόημα στην Εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 1999.

Λαμπροπούλου, Β. 1999. *Το Κωφό Παιδί και η Εκπαιδυσή του, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Ειδικών Επιστημόνων ΣΜΕΑ Κωφών και Βαρηκόων*. Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Πατρών, Αθήνα 9/9/99.

**Ελληνική Νοηματική Γλώσσα:
Μύθοι και Πραγματικότητα
Βασίλης Κουρμπέτης, D.Ed., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**

Οι γλώσσες είναι πολύ σημαντικές για τις δομές των κοινωνιών. Διαφορετικές γλώσσες χαρακτηρίζουν την πολιτική, κοινωνική και οικονομική δομή του κόσμου μας. Πολλές φορές τα συναισθήματα παίζουν μεγαλύτερο ρόλο από την αλήθεια, όταν συζητούμε για μία γλώσσα. Αυτό καθίσταται εμφανές, όταν η γλώσσα παίζει μικρό ρόλο στις δομές που προαναφέραμε. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) αποτελεί ζωντανό παράδειγμα αυτής της περίπτωσης. Τη διέπουν πάρα πολλοί μύθοι, που είναι ανάγκη να ξεκαθαριστούν.

Η ΕΝΓ είναι η φυσική γλώσσα των Κωφών στην Ελλάδα.

Οι Κωφοί στην Ελλάδα, όπως και στον υπόλοιπο κόσμο, εκτός από άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελούν γλωσσική μειονότητα καθώς και μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα. Η μεγαλύτερη ειδική ανάγκη που έχουν οι Κωφοί είναι η αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία με τους συνανθρώπους τους. Ακόμα και όταν οι Κωφοί μαθαίνουν να μιλούν την Ελληνική Γλώσσα, «συνεχίζουν να είναι κωφοί». Η ομιλία για ένα κωφό άτομο είναι ένας εκφραστικός και όχι δεκτικός τρόπος επικοινωνίας. Η πραγματικότητα είναι ότι, στην πλειονότητα τους, οι κωφοί δεν μιλούν καθαρά, επειδή δεν ακούνε την ομιλούμενη γλώσσα φυσιολογικά, αν και κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, η λογο-θεραπεία είναι ο κύριος στόχος. (Kourbetis '85, Lambropoulou '86, Lane, Hoffmeister & Behan '96 Woodward '90). Επιλέγουμε την τακτική του James Woodward (1982) και γράφουμε το κωφός με κ μικρό, όταν αναφερόμαστε στην ακουολογική κατάσταση της έλλειψης ακοής και με Κ κεφαλαίο όταν αναφερόμαστε σε ένα συγκεκριμένο σύνολο κωφών ανθρώπων που έχουν κοινή γλώσσα (την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα στην Ελλάδα, την Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα – America Sign Language – στις ΗΠΑ κ.ο.κ.) και κοινή κουλτούρα. Όπως κάθε κοινωνική ομάδα, έτσι και οι Κωφοί διακρίνονται σε υποομάδες, που τις χωρίζουν διαφορές γεωγραφικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές, θρησκευτικές, ηλικιακές όπως και υποομάδες με αθλητικά ενδιαφέροντα. Με αρκετές γλωσσικές «διαφορές» η χρήση της ΕΝΓ αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει κάποιος μέλος της κοινότητας των Κωφών.

Η νοηματική γλώσσα είναι η μόνη μορφή γλώσσας, που επιτρέπει στους κωφούς να επικοινωνούν αβίαστα, εύκολα, φυσικά, αμφίδρομα και αποτελεσματικά. (Wilbur '79, Kourbetis '82, Woodward '90). Η σπουδαιότητα (αλλά και η αναγκαιότητα) της απομυθοποίησης της ΕΝΓ έγκειται στο ότι η ΕΝΓ είναι μία φυσική γλώσσα, με όλα τα χαρακτηριστικά μιας φυσικής γλώσσας, η αντικατάσταση της οποίας δεν είναι αναγκαία ούτε δυνατή από ένα άλλο σύστημα επικοινωνίας. Τουναντίον, είναι αναγκαία η χρήση της για την εκπαίδευση των Κωφών.

Η φυσική γλώσσα των Κωφών στην Ελλάδα είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ). Οι γνώσεις μας όμως γι' αυτήν είναι περιορισμένες, εξαιτίας της μη συστηματικής επιστημονικής μελέτης της. Η ΕΝΓ έχει

επίσης κατά καιρούς ονομασθεί, λανθασμένα, Μιμική γλώσσα (Λαζανάς '84), Σύστημα Ελληνικών Νευμάτων (Πατήρ Γ. Τριανταφυλλίδης '87), Νοηματική Γλώσσα - χωρίς τον προσδιορισμό Ελληνική - (Λογιάδη και Λογιάδης '85, Κωνσταντινίδου '89) και Κινηματική (Παπασπύρου '97). Οι ονομασίες αυτές είναι είτε ελλιπείς είτε τελείως λανθασμένες, κάτι που οφείλεται στην έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης ή στους νεωτερισμούς, που είναι συνηθισμένα φαινόμενα στο χώρο της κώφωσης. Ο όρος Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι ο μόνος αποδεκτός από την Κοινότητα των Κωφών (Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος '97). Δεν υπάρχει αμφιβολία για ότι η ΕΝΓ συνιστά γλώσσα και ότι πρέπει να διαφοροποιείται από τις άλλες εθνικές νοηματικές γλώσσες με τον όρο Ελληνική. Εκείνο που δυσχεραίνει τη δυνατότητα κατανόησης είναι η διπλή σημασία της λέξης «νόημα» (νοούμενο και νεύμα), το περιεχόμενο της οποίας είναι επιλέξιμο, ιδιαίτερα επειδή μιλούμε για μια γλώσσα.

Η νοηματική γλώσσα χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των Ελλήνων κωφών, από ακούοντα παιδιά κωφών γονέων, από ακούοντες ειδικούς που ασχολούνται με Κωφούς, από ακούοντες γονείς Κωφών παιδιών και από σπουδαστές των σχολών εκμάθησης ΕΝΓ. Ο αριθμός των χρηστών της γλώσσας δεν είναι γνωστός, αλλά υπολογίζεται σε περίπου 10.000 άτομα.

Στην Ελλάδα, σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες και τη Βόρεια Αμερική, η ισχύουσα κατάσταση είναι άσχημη, παρατηρείται όμως σιγά σιγά κάποια βελτίωση. Στις λιγοστές σχολές διδασκαλίας της ΕΝΓ υπάρχουν λίστες αναμονής ακουόντων, που θέλουν να μάθουν τη γλώσσα. Η διδασκαλία, μέχρι σήμερα, γίνεται από Κωφούς χρήστες της ΕΝΓ, με ανεπαρκή και άτυπη εκπαίδευση, χωρίς αναλυτικό πρόγραμμα και με ελάχιστα βοηθήματα.

Η ΕΝΓ έχει αποκλεισθεί από πάρα πολλά επαγγέλματα, με αποτέλεσμα η γλώσσα να μην έχει αναπτύξει το αναγκαίο λεξιλόγιο που απαιτείται για τη μεταφορά πληροφοριών από τα Ελληνικά στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Αυτή η κατάσταση εγκυμονεί τον κίνδυνο μετατροπής της σε τεχνητή γλώσσα, πράγμα που αντιβαίνει τη φύση μιας γλώσσας και την καθιστά ανεπαρκή για την εξυπηρέτηση των αναγκών των ακουόντων. Τέτοια παραδείγματα τεχνητών γλωσσών παρατηρούνται κυρίως στις ΗΠΑ όπως οι SE, SEE2 κ.λπ. (Supalla '92, Hoffmeister '80).

Στη διαδικασία ανάπτυξης της ΕΝΓ για την επικοινωνιακή κάλυψη αυτών των αναγκών υπάρχει το πρόβλημα της δημιουργίας λέξεων και συντακτικών δομών, όπως έχει γίνει και με άλλες νοηματικές γλώσσες του κόσμου. Εάν δεν καταγραφούν, λοιπόν, οι κανόνες που διέπουν το λεξιλόγιο, τη γραμματική και το συντακτικό της ΕΝΓ θα παρατηρηθούν εύκολες μεν γλωσσολογικά απαράδεκτες δε αλλαγές στη γλώσσα. Η «αρχικοποίηση» νοημάτων (όταν χρησιμοποιείται μια χειρομορφή του Ελληνικού Δακτυλικού Αλφαβήτου για το αρχικό γράμμα μιας λέξης στη δημιουργία ενός νοήματος, τότε το νόημα αυτό είναι «αρχικοποιημένο», π.χ. «ΙΔΡΥΜΑ» ή «ΚΟΙΝΩΝΙΑ», και ο δανεισμός μολονότι θεμιτές πρακτικές, αποτελούν το μεγαλύτερο πρόβλημα που εκτιμάται ότι θα αντιμετωπίσει η ΕΝΓ. Εάν αλλοιωθεί η μορφή της γλώσσας τεχνητά, τότε θα χάσει την παιδαγωγική της αξία, η οποία σήμερα είναι ανεκμετάλλευτη (Gee & Goodhart '85, Bellugi & Fisher '72).

Η διερμηνεία της ΕΝΓ ακολουθεί την υπόλοιπη πρακτική στο χώρο της κώφωσης, στηρίζεται στην καλή θέληση, διάθεση των εμπλεκόμενων δηλαδή, χωρίς όμως επιστημονική υποστήριξη (ΟΜΚΕ '97). Οι διερμηνείς έχουν ανάγκη συστηματικής επιστημονικής υποστήριξης, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις αυξανόμενες επικοινωνιακές ανάγκες της κοινότητας των Κωφών (Seal '97, Κουρμπέτης, Αδαμοπούλου '01).







Η ΕΝΓ δεν χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης από την κοινότητα των ακουόντων και διέπεται από πολλούς μύθους όπως π.χ. ότι είναι διεθνής, ότι δεν έχει γραμματική και συντακτικό, ότι έχει φτωχό λεξιλόγιο και ότι μαθαίνεται εύκολα. (Kourbetis & Hoffmeister '85, Κουρμπέτης '97). Στόχος αυτής της εργασίας είναι να καταγραφούν αυτοί οι μύθοι και να εξεταστεί η πραγματικότητα της ΕΝΓ.

1. Η Νοηματική Γλώσσα είναι διεθνής

Είναι επιθυμία πολλών ανθρώπων για πολύ καιρό να θέλουν τη νοηματική γλώσσα διεθνή. Από τον πρώτο Γάλλο δάσκαλο των Κωφών τον Abbé de l'Épée, στο τέλος του 18ου αιώνα, έως και την προηγούμενη δεκαετία (Markowicz '87).

Η νοηματική γλώσσα δεν είναι διεθνής. Υπάρχουν πολλές νοηματικές γλώσσες στον κόσμο: η Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα, που χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ και τον Καναδά, η Αγγλική Νοηματική Γλώσσα της Μ. Βρετανίας, η Ιαπωνική Νοηματική Γλώσσα κ.α.

Αν και οι νοηματικές γλώσσες έχουν κοινό χαρακτηριστικό την οπτική και κινησιακή δομή τους, δεν είναι αμοιβαία κατανοητές. Κάθε μία νοηματική γλώσσα χρησιμοποιεί διαφορετικές ή παρόμοιες χειρομορφές, οι οποίες σημαίνουν διαφορετικά πράγματα.

Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα		
		
Παλάμη: προς τα έξω Χώρος: ουδέτερος Κίνηση: προς τον ουδέτερο χώρο	Παλάμες: προς τα μέσα Χώρος: ουδέτερος Κίνηση: επαναλαμβανόμενη επαφή χειρομορφών	Παλάμη: προς τα πάνω Χώρος: ουδέτερος Κίνηση: παλινδρομική
YOUR	NAME	WHAT
What is your name?		
Ελληνική Νοηματική Γλώσσα		
		
Παλάμη: προς τα μέσα Χώρος: Πιάσιμο του αφτιού Κίνηση: μπρος - πίσω	Παλάμη: προς τα μέσα Χώρος: ουδέτερος Κίνηση: προς τα έξω με παλάμη προς τα κάτω	Παλάμη: προς τα αριστερά Χώρος: ουδέτερος Κίνηση: περιστροφική με παλάμη προς τα πάνω
ΟΝΟΜΑ	ΔΙΚΟ ΣΟΥ	ΠΟΙΟ
Πώς σε λένε;		

Εικόνα 1

Για παράδειγμα στην Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα (ΑΝΓ), η ερώτηση «Πώς σε λένε;» γίνεται με τρία νοήματα (εικόνα 1), τα οποία υπάρχουν και στην ΕΝΓ, αλλά σημαίνουν διαφορετικά πράγματα: «ΣΠΡΩΧΝΩ», «ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ», «ΓΙΑΤΙ». Τα αντίστοιχα νοήματα της ΕΝΓ στην ΑΝΓ σημαίνουν «ΠΙΑΝΩ ΤΟ ΑΥΤΙ», «ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΑ», «ΤΙ». Καμία από τις δύο προτάσεις δεν έχει κάποιο νόημα στην άλλη γλώσσα και ούτε μπορεί να γίνει κατανοητή από τους χρήστες των γλωσσών αυτών (δεν αναφερόμαστε εδώ στην έκφραση του προσώπου που δηλώνει ερώτηση και είναι κοινή και στις δύο γλώσσες, ούτε στη συντακτική δομή της πρότασης).

Αν και υπάρχει μεγάλος αριθμός χειρομορφών, οι νοηματικές γλώσσες χρησιμοποιούν μόνο ένα μέρος τους. Οι ομιλούμενες γλώσσες κάνουν το ίδιο με την ποικιλία ήχων που χρησιμοποιούν. Αυτό ενισχύει τη θεωρητική άποψη της φυσιολογικής εξέλιξης των νοηματικών γλωσσών, που είναι παραπλήσια της εξέλιξης των ομιλουμένων γλωσσών.

Όπως και στις ομιλούμενες γλώσσες, έτσι και στις νοηματικές υπάρχει το φαινόμενο του δανεισμού από άλλες γλώσσες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ένας μικρός δανεισμός μπορεί να εξομοιώσει δύο διαφορετικές γλώσσες. Ο δανεισμός είναι φανερός σε νοηματικές γλώσσες που έχουν ιστορικές σχέσεις και οι χρήστες τους έχουν συχνές επαφές, όπως η Αμερικανική ΝΓ με τη Γαλλική ΝΓ. Είναι πιο σπάνιο φαινόμενο σε νοηματικές γλώσσες όπως η Ιαπωνική και η Ελληνική. Στην Ελληνική ΝΓ παρατηρούμε ότι οι ημέρες της εβδομάδας είναι βασισμένες στο αρχικό γράμμα της αντίστοιχης Γαλλικής λέξης και έχουν σχέση με το νόημα της Γαλλικής Νοηματικής Γλώσσας. Για παράδειγμα, το νόημα «ΔΕΥΤΕΡΑ» γίνεται με τη χειρομορφή «L» από τη λέξη «Lundi» (η λέξη «Δευτέρα» στα γαλλικά) αντί του Ελληνικού Δ.

Υπάρχει μια γλώσσα που ονομάζεται Διεθνής Νοηματική Γλώσσα και χρησιμοποιείται από πολλούς Κωφούς σε διεθνείς συναντήσεις, όπου δεν υπάρχει διερμηνέας για την εθνική γλώσσα των Κωφών που συμμετέχουν, ή σε συναντήσεις Κωφών που δεν έχουν κοινή γνώση μιας νοηματικής γλώσσας. Πρόκειται για μια σχετικά απλοποιημένη γλώσσα, που βασίζεται σε ένα διεθνές λεξιλόγιο, παντομίμα και άτυπες επιτόπιες συμφωνίες για τη σημασία ενός νοήματος. Η συντακτική δομή της είναι επίσης απλή. Γίνεται προσπάθεια από τη δεκαετία του 70 να λεξικογραφηθεί η Διεθνής Νοηματική Γλώσσα (Gestuno) και να καταγραφούν οι συντακτικοί και γραμματικοί κανόνες που προέρχονται από τα κοινά στοιχεία των νοηματικών γλωσσών, αυτά που ονομάζουμε Universals. Η Gestuno έχει την ίδια σχεδόν φιλοσοφία με την Εσπεράντο και για τους ίδιους λόγους δεν έχει εξαπλωθεί, όπως πολλοί ίσως θα ήθελαν (Lane, Hoffmeister, Behan '96, World Federation of the Deaf '75, Hansen '75).

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, όπως και άλλες εθνικές νοηματικές γλώσσες, δε θα μπορούσε να είναι διεθνής. Οι γλώσσες δημιουργούνται και εξελίσσονται για την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών μιας κοινότητας. Αυτή η κοινότητα έχει μια ταυτότητα και μια ιστορία, που πολλές φορές ταυτίζεται με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί. Η αποποίηση αυτής της κοινωνικής ταυτότητας είναι πάρα πολύ δύσκολη, αν όχι αδύνατη, και είναι ο βασικός λόγος ύπαρξης των εθνικών γλωσσών. Μερικές νοηματικές γλώσσες χρησιμοποιούνται σε περισσότερες από μία χώρες, όπως συμβαίνει και με τις ομιλούμενες γλώσσες: η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιείται και στην Κύπρο, με διαλεκτικές όμως διαφορές, και η Αμερικανική ΝΓ χρησιμοποιείται και στον Καναδά.

2. Η νοηματική γλώσσα είναι εικονιστική, συμβολική και μη λεκτική.

Η ΕΝΓ είναι μια οπτικο-κινησιακή γλώσσα και όχι συμβολική. Το ότι η ΕΝΓ παρουσιάζεται με κινήσεις στον αέρα, χρησιμοποιώντας το σώμα, τα χέρια και το πρόσωπο, οδηγεί μερικούς ανθρώπους στη λανθασμένη εντύπωση ότι είναι εικονιστική. Η γλώσσα δε φτιάχνει «εικόνες» και «σύμβολα» για να αναφερθεί σε ένα αντικείμενο, αλλά φτιάχνει νοήματα που είναι όπως οι λέξεις ή ακόμα και οι φράσεις των ομιλουμένων γλωσσών. Οι εικόνες είναι κατανοητές από όλους, οι λέξεις ή τα νοήματα, όμως χρειάζονται εκμάθηση για να γίνουν κατανοητά. Η ικανότητα των νοηματικών γλωσσών να αποδίδουν ευδιάκριτα τη φυσιολογική κατάσταση ενός αντικειμένου δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται αρνητικά. Είναι μια δυνατότητα που έχει μεγάλη διδακτική αξία και για τη διδασκαλία της, αλλά και για την κατανόηση της διαδικασίας απόκτησης της γλώσσας. Οι ομιλούμενες γλώσσες, αν και έχουν περιορισμένες δυνατότητες εικονιστικής ονοματοποιίας (iconic onomatoroeia), εντούτοις καταφεύγουν σ' αυτήν και σε συγκεκριμένες λέξεις, αλλά και σε συντακτικές δομές (Bellugi & Klima 72). Είναι πιο συνηθισμένη η πρόταση με ιστορική σειρά παρά με αντίστροφη ή ανακατεμένη σειρά, άσχετα με το αν μπορεί να είναι κατανοητή. Είναι πιο αποδεκτή η πρόταση «Ο Γιάννης φίλησε τη Μαρία, άνοιξε την πόρτα και έφυγε για πάντα» από την πρόταση «Ο Γιάννης έφυγε για πάντα, αφού άνοιξε την πόρτα και φίλησε τη Μαρία» ή ακόμη περισσότερο από την πρόταση «Ο Γιάννης άνοιξε την πόρτα, αφού φίλησε τη Μαρία και έφυγε για πάντα». Είναι δηλαδή πιο αποδεκτή η χρονολογικά εικονιστική αναπαράσταση, επειδή είναι η πιο απλή, σαφής και κατ' επέκταση κατανοητή δομή. Η επιλογή της οποιασδήποτε εικονιστικής αναπαράστασης στην ΕΝΓ ή σε ομιλούμενες γλώσσες, έχει σχέση με τους περιορισμούς της ανθρώπινης μνήμης, με τους εμφατικούς προσδιορισμούς και το γλωσσικό στιλ έκφρασης και όχι με την αδυναμία μιας γλώσσας να εκφράζεται διαφορετικά (Chomsky 1984).

Όποιος νομίζει ότι μπορεί να καταλάβει την ΕΝΓ λόγω της «εικονιστικής ή συμβολικής της βάσης» δεν έχει παρά να παρακολουθήσει δύο κωφούς να «μιλούν», θα πεισθεί αμέσως για το αντίθετο. Υπάρχουν ετυμολογικά χαρακτηριστικά ενός νοήματος που πολλές φορές υπαγορεύουν μια εικονιστική εξήγηση μερικών νοημάτων. Αυτά τα ετυμολογικά χαρακτηριστικά υπάρχουν και στις ομιλούμενες γλώσσες. Η λέξη «ΓΑΒΓΙΣΜΑ» έχει ηχητική εικονιστική ετυμολογία, όπως και πολλές άλλες λέξεις. Το ότι μια γλώσσα έχει μερικά εικονιστικά χαρακτηριστικά δεν την καθιστά εικονιστική ούτε εύκολα κατανοητή. Η εικονιστική σχέση ενός νοήματος με την έννοια στην οποία αντιστοιχεί αποτελεί σύνθετο ερώτημα των ακουόντων, που πρωτομαθαίνουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Αυτό είναι αναπόφευκτο, λόγω της οπτικοκινησιακής δομής της γλώσσας.

Στις νοηματικές γλώσσες του κόσμου παρατηρείται μορφολογική παρουσίαση μερικών νοημάτων, που φαίνεται ότι έχουν εικονιστική ρίζα. Στην Κινέζικη Νοηματική Γλώσσα, αντίθετα με την ΕΝΓ, το νόημα «ΔΕΝΔΡΟ» φαίνεται να «απεικονίζει» τον κορμό, ενώ στη Δανέζικη ΝΓ φαίνεται να «απεικονίζει» τον κορμό και το φύλλωμα (Klima & Bellugi 1979). Πρόκειται, λοιπόν, για αφηρημένη επιλογή ενός χαρακτηριστικού του αντικειμένου και όχι για συγκεκριμένη εικονιστική αναπαράσταση. Πολλά νοήματα με αρχική εικονιστική ρίζα έχουν χάσει την εικονιστικότητά τους και μέσω της ιστορικής αλλαγής γίνονται πιο αφηρημένα (Κουρμπέτης '87, Goodhart '84, Frishberg 75).

Ο χρήστης της γλώσσας ή ο γλωσσολόγος ερευνητής σπάνια ψάχνει την εικονιστική ρίζα ενός νοήματος για την εκμάθηση, την καταγραφή ή τη χρήση της γλώσσας.

Ο μύθος της εικονιστικής υπόστασης της γλώσσας υπάρχει μόνο στους νέους σπουδαστές της γλώσσας και σε αυτούς που δεν την ξέρουν.

Η μεταφορική χρήση του χώρου στην ΕΝΓ έχει παρεξηγηθεί σαν εικονιστική και όχι αφηρημένη αναπαράσταση. Η μεταφορική χρήση του χώρου στην πρόταση «Έχουν μια χαμηλού επιπέδου συζήτηση» μοιάζει με τη χρήση του χρόνου στη νοηματική γλώσσα στο χώρο, που γίνεται πίσω από τον κύριο χώρο νοηματισμού ή τον ουδέτερο χώρο (ΠΡΙΝ) στο χώρο (ΤΩΡΑ) και μπροστά από αυτόν (ΜΕΤΑ), θα μπορούσε να γίνει κυκλικά, κάθετα ή οριζόντια και να σημαίνει το ίδιο πράγμα. Πολλές φορές ο χρόνος εκφράζεται και σε αυτές τις συντεταγμένες και γίνεται κατανοητός από τους γνώστες της γλώσσας.

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, όπως όλες οι νοηματικές γλώσσες του κόσμου, δεν είναι συμβολική, όπως εσφαλμένα έχει χαρακτηριστεί στο παρελθόν (Λαζανάς '68). Η ΕΝΓ έχει λεκτικές και συντακτικές δομές για να εκφράσει οποιαδήποτε αφηρημένη έννοια. Η αντίληψη ότι η ΕΝΓ δεν έχει λεκτική μορφή είναι προϊόν άγνοιας της δομής της και της συνεχούς σύγκρισης της με τις ομιλούμενες γλώσσες. Όλες οι γλώσσες διαφέρουν μεταξύ τους, ιδιαίτερα αυτές που δεν έχουν κοινή καταγωγή. Είναι τεράστιο λάθος να συγκρίνουμε τις νοηματικές γλώσσες με τις ομιλούμενες, ιδιαίτερα όταν δεν τις γνωρίζουμε. Ακόμα και όταν ρωτάμε έναν χρήστη της γλώσσας για τη γλώσσα του, δεν μπορούμε να περιμένουμε να μας δώσει τη σωστή απάντηση. Εάν ο χρήστης δεν έχει μεταγλωσσική γνώση για τη γλώσσα του, δεν μπορεί να μας πληροφορήσει γι' αυτήν. Εάν για παράδειγμα ρωτήσετε έναν Κωφό εάν ένα νόημα είναι δεικτικό ή αναφορικό (εάν δείχνει, δηλαδή, ή αναφέρεται σε κάτι), δεν μπορεί να σας απαντήσει, εάν δεν έχει την κατάλληλη γλωσσολογική παιδεία για το συγκεκριμένο νόημα.

Κάθε νόημα των νοηματικών γλωσσών και κατ' επέκταση της ΕΝΓ έχει «φωνολογική» δομή, που αποτελείται από τη ΧΕΙΡΟΜΟΡΦΗ βλέπε σελίδα 17, δηλαδή τη μορφή της παλάμης με τον καθορισμένο προσανατολισμό της, τη ΘΕΣΗ ή το χώρο, όπου γίνεται το νόημα, και την ΚΙΝΗΣΗ που ακολουθεί η χειρομορφή στο χώρο (Stokoe 1973) όπως επίσης και οι μορφοασμοί του προσώπου. Η σειρά ή η ταυτόχρονη παρουσία αυτών των «φωνημάτων» δομούν τα νοήματα, όπως τα φωνήματα δομούν τις λέξεις των ομιλούμενων γλωσσών. Μια πρώτη καταγραφή της φωνολογίας της ΕΝΓ έγινε από τη Β. Λαμπροπούλου στο Πανεπιστήμιο Πατρών και έχουν καταγραφεί 17 χειρομορφές, 12 θέσεις και 24 κινήσεις (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι μόνο αυτές που υπάρχουν ή που χρησιμοποιεί η ΕΝΓ)(Λαμπροπούλου'96).

Τέλος, εάν οι νοηματικές γλώσσες ήταν εικονιστικές, συμβολικές και μη λεκτικές, τότε θα ήταν ίδιες σε όλο τον κόσμο, θα μαθαίνονταν εύκολα και η επικοινωνία με αυτές θα περιοριζόταν σε απλή, καθημερινή και μη αφηρημένη. Αυτό όμως απέχει πολύ από την αλήθεια.

3. Η ΕΝΓ αποτελεί αναπαράσταση της Ελληνικής Γλώσσας

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα χρησιμοποιείται στην ίδια χώρα με την Ελληνική Γλώσσα, από ανθρώπους με την ίδια εθνικότητα και θρησκεία στην πλειονότητα τους. Δεν είναι όμως η αναπαράσταση της ομιλούμενης γλώσσας με άλλη μορφή, όπως είναι η γραπτή γλώσσα. Όταν η ΕΝΓ χρησιμοποιείται από ακούοντες, φαίνεται να παρουσιάζει μια άλλη δομή, που μοιάζει με αυτή των Ελληνικών, αλλά αυτό δεν είναι ΕΝΓ. Είναι, στην καλύτερη περίπτωση, μια συλλογή νοημάτων της ΕΝΓ σε μια σειρά που, για να είναι κατανοητή, πρέπει κάποιος να ξέρει και ΕΝΓ και ελληνικά. Η ΕΝΓ είναι η γλώσσα της Κοινότητας των Κωφών και όχι ένα κατασκευάσμα των ακούοντων.

Ο μύθος αυτός οφείλεται στη σχέση της ΕΝΓ με τα Ελληνικά. Όπως όλες οι γλώσσες που συνυπάρχουν σε μία κοινότητα, έτσι και αυτές οι δύο αλληλοεπηρεάζονται. Οι κανόνες αλληλεπίδρασης είναι ξεκάθαροι.

Η ισχυρότερη γλώσσα επηρεάζει την άλλη, όταν είναι κοινές στους χρήστες τους. Όταν δηλαδή κάποιος ξέρει και καλά Ελληνικά και καλά ΕΝΓ μπορεί να κάνει «αλλαγή κωδικού» (Code-switching) και να καταλήξει σε δανεισμό λεξιλογίου (borrowing) συνήθως από την ισχυρή γλώσσα (Hoffmeister & Shettle '84). Άλλες επιρροές σχετίζονται με την εκπαιδευτική εμπειρία των χρηστών της γλώσσας και τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Έχουν δε ως αποτέλεσμα τη χρήση μιας γλώσσας απόλυτα επηρεασμένης από τα Ελληνικά, κάτι σαν τα Pidgins και τη μεταγενέστερη της εξέλιξη σε μια γλώσσα επηρεασμένη μεν από τα Ελληνικά, αλλά και από τις βιολογικές προδιαθέσεις για απόκτηση γλώσσας και μοιάζει με κάτι σαν τις Greoles (AKMAJIAN ET. '86). Όταν δύο γλώσσες συνυπάρχουν, τέτοιες επιρροές είναι φυσιολογικές και δεν υπάρχει κίνδυνος καταστροφής μιας γλώσσας, αντιθέτως η γλώσσα εμπλουτίζεται.

Πολλές φορές, όμως, σε διάφορες χώρες του κόσμου παρουσιάζεται το φαινόμενο ακούοντας κυρίως εκπαιδευτικοί να δημιουργούν τεχνικούς κώδικες επικοινωνίας χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο της Ν Γ και φωνολογικά, συντακτικά και γραμματικά στοιχεία της ομιλούμενης γλώσσας, όπως τα Signed English. Ευτυχώς στην Ελλάδα δεν υπάρχει τέτοια συστηματική κωδικοποίηση ακόμα.

4. Η Νοηματική γλώσσα δεν έχει ούτε γραμματική ούτε συντακτικό

Η ΕΝΓ έχει και γραμματική και συντακτικό, όπως όλες οι γλώσσες του κόσμου. Φανταστείτε μια γλώσσα χωρίς αυτά. Κανένας δε θα μπορούσε να καταλάβει κανέναν. Απλώς η ΕΝΓ έχει διαφορετικό συντακτικό και γραμματική από τα Ελληνικά, όπως τα Ελληνικά από τα Αγγλικά κ.ο.κ. Το ότι οι κανόνες μιας γλώσσας είναι διαφορετικοί ή δεν έχουν καταγραφεί, δε σημαίνει ότι αυτοί δεν υπάρχουν. Η ΕΝΓ χρησιμοποιεί το χώρο και την κίνηση για την οριοθέτηση των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού της και στη διαφορά αυτή οφείλεται η ύπαρξη αυτού του μύθου.

Μεταφράζοντας μια πρόταση από την ΕΝΓ στα Ελληνικά βλέπουμε ότι οι προτάσεις αυτές όχι μόνο δεν είναι ίδιες, αλλά και ότι η ΕΝΓ έχει τεράστιες ελλείψεις. Στα Ελληνικά λέμε την πρόταση «Ο Δημήτρης αγαπάει την Εμανουέλλα». Εάν πούμε το ίδιο πράγμα στα Αγγλικά ή στην ΕΝΓ και το μεταφράσουμε αυτολεξεί στα Ελληνικά, σίγουρα θα φαίνεται χωρίς γραμματική και συντακτικό, θα έχουμε προβλήματα με τα άρθρα, τη σειρά, το γένος κ.ο.κ. Μόνο εάν εξετάζαμε την κάθε πρόταση με πλήρη γνώση της γραμματικής και του συντακτικού της αντίστοιχης γλώσσας, θα μπορούσαμε να αποφανθούμε για τη γραμματική ή συντακτική πληρότητα μιας γλώσσας.

Οι νοηματικές γλώσσες είναι τόσο διαφορετικές, που είναι αδύνατη η περιγραφή τους με παραδοσιακούς τρόπους συγκριτικής γλωσσολογίας ή παραδοσιακές γραμματικές, όπως λ.χ. αυτή του Μ. Τριανταφυλλίδη. Είναι πιο αποτελεσματικό να εξετάζουμε την ΕΝΓ με την πιο σύγχρονη επιστημονική προσέγγιση της Δομολειτουργικής - Επικοινωνιακής Γραμματικής (Κλαίρης - Μπαμπινιώτης '96). Έτσι αποφεύγουμε την ελλιπή παρουσίαση και αναγνωρίζουμε την παιδαγωγική αξία της γλώσσας.



Η ΕΝΓ έχει όλα αυτά τα «μέρη του λόγου» που είναι αναγκαία για πολύμορφη και αποτελεσματική επικοινωνία. Πολλές φορές όμως δεν είναι ευδιάκριτα στον μη ειδικό παρατηρητή. Ας δούμε για παράδειγμα το πιο απλό νόημα «ΕΣΥ», που σχηματίζεται με το δείκτη στραμμένο στο δεύτερο πρόσωπο, σε μία συνομιλία, όταν το πρόσωπο αυτό είναι παρόν. Όταν το πρόσωπο δεν είναι παρόν, τότε το ίδιο νόημα, αλλά δείχνοντας σε ένα συγκεκριμένο ουδέτερο χώρο δίπλα στον «ομιλούντα», σημαίνει «ΑΥΤΟ» (τρίτο πρόσωπο ενικό σαν τη δεικτική αντωνυμία). Όταν γίνεται δεύτερη αναφορά στον ίδιο χώρο, τότε το ίδιο νόημα έ-

χει την έννοια της αναφορικής αντωνυμίας μέχρι να προσδιοριστεί κάποιο άλλο πρόσωπο στο ίδιο σημείο. Η τοποθέτηση ενός ρήματος αμέσως μετά την αναφορά στο παρόν ή απόν πρόσωπο δηλώνει το σημείο αυτό σαν το υποκείμενο της πρότασης. Ακολουθείται τότε η πιο βασική δομή μιας πρότασης, δηλαδή Υποκείμενο (Y) – Ρήμα (P) – Αντικείμενο (A). Τα ρήματα με τη σειρά τους συμφωνούν με το υποκείμενο είτε γίνονται στον ουδέτερο χώρο είτε στο σώμα. Αλλά πρέπει οπωσδήποτε να ακολουθούν τη σειρά Y-P-A. Αυτή η σειρά δεν είναι αναγκαία, όταν το υποκείμενο καθορίζεται από άλλα μέσα, όπως οι μορφασμοί και οι εκφράσεις του προσώπου, που μπορούν επίσης να εκφράζουν ερώτηση, άρνηση, θαυμασμό, απορία και άλλο.

Η μορφολογία της ΕΝΓ, όπως όλων των γνωστών νοηματικών γλωσσών, μπορεί να χαρακτηριστεί πολυσύνθετη, όπως αυτή της Navaho, και να έχει ταυτόχρονη χρήση μορφημάτων λόγω της οπτικοκινητικής της μορφής (Newport & Maeier '85). Το ρήμα «ΔΙΝΩ» με μία αλλαγή στην κίνηση μπορεί να δηλώνει το Υποκείμενο, το Αντικείμενο, στιγμιαίο ή συνεχή χρόνο ακόμα και τον τρόπο με τον οποίο εκτελείται η πράξη (Pettito '85).

Η μορφολογία της ΕΝΓ, όπως και όλων των γνωστών νοηματικών γλωσσών, περιέχει ένα στοιχείο που απουσιάζει από τα Ελληνικά όπως και από άλλες ομιλούμενες γλώσσες: τους Ταξινομητές (Classifiers). Οι ταξινομητές είναι χειρομορφές και ομαδοποιημένες σημασιολογικές έννοιες, π.χ. αντικείμενα συγκεκριμένης μορφής, μεταφορικά μέσα, άτομα κ.λπ. που χρησιμοποιούνται για την έκφραση κίνησης, θέσης, σειράς κ.λπ., μόνοι τους ή σε συνδυασμό με άλλους δευτερεύοντες ταξινομητές, δομώντας έτσι μια πολύπλοκη αλλά κατανοητή γλώσσα (Hoffmeister '77, '78, Kantor '80).

Σύγχυση μπορεί να προκληθεί εξαιτίας της ομοιότητας ενός νόηματος, όταν εκφράζεται ως ουσιαστικό και ως ρήμα. Το νόημα «ΑΓΑΠΗ» και «ΑΓΑΠΑΩ» φαίνεται να είναι το ίδιο. Δεν είναι όμως. Το νόημα «ΑΓΑΠΗ» είναι μια επαναληπτική κίνηση, ενώ το νόημα «ΑΓΑΠΑΩ» είναι μια συνεχής κίνηση και κράτημα στο τέλος του νόηματος. Η κίνηση είναι ένα σημαντικό μορφολογικό στοιχείο της γλώσσας.

<p>ΑΓΑΠΩ</p>  <p>Παλάμη: προς τα μέσα Χώρος: στο στήθος αριστερά Κίνηση: από το στήθος προς τον ουδέτερο χώρο</p>	<p>ΑΓΑΠΗ</p>  <p>Παλάμες: προς τα μέσα Χώρος: στο στήθος αριστερά Κίνηση: επαναλαμβανόμενη από τον ουδέτερο χώρο προς το στήθος</p>
--	--

Οι χρονικοί προσδιορισμοί είναι επίσης ένα παρεξηγημένο κομμάτι της γραμματικής της ΕΝΓ. Φαίνεται ότι οι νοηματικές γλώσσες γενικά και κατ' επέκταση και η ΕΝΓ δεν έχουν μορφήματα στο ρήμα για τη δήλωση του χρόνου. Ο λόγος είναι αυτονόητος. Εάν τα ρήματα περιέχουν τόσες άλλες πληροφορίες, όπως προαναφέραμε, τότε καθίσταται δύσκολη η έκφραση των άλλων χρονικών προσδιορισμών. Επιλέγει λοιπόν η ΕΝΓ να χρησιμοποιεί λεκτικούς προσδιορισμούς του χρόνου και όχι μορφολογικούς.

Η έλλειψη διαφοροποίησης των άρθρων σε γένος και ισάριθμο αριθμό πτώσεων δε μειώνει την αξία μιας γλώσσας, απλώς τη διαφοροποιεί. Πολλές γλώσσες έχουν τέτοιες μεγάλες διαφορές. Στην πρόταση «Οι επισκέψεις φίλων είναι ευχάριστο γεγονός» στα Ελληνικά έχουμε δύο σημασίες, ενώ στην ΕΝΓ η πρόταση

μόνο μία σημασία μπορεί να έχει. Αυτό δεν σημαίνει ότι στα Ελληνικά δεν έχουν καλά αναπτυγμένη γραμματική και συντακτικό. Η αρνητική στάση απέναντι σε μια γλώσσα έχει στόχο να μειώσει την αξία της και δείχνει άγνοια και ρατσισμό απέναντι στην κοινωνική ομάδα που τη χρησιμοποιεί. Η αναγνώριση της διαφοράς μιας γλώσσας από μια άλλη βοηθάει στην κατανόηση και στην κοινωνική συμβίωση των διάφορων γλωσσικών κοινοτήτων προς όφελος όλων.

5. Το λεξιλόγιο της ΕΝΓ είναι φτωχό

Το λεξιλόγιο της ΕΝΓ είναι αρκετά πλούσιο, αν και δεν υπάρχουν πολλές επιστημονικές έρευνες για την καταγραφή του. Ο μύθος αυτός όμως βασίζεται στο ότι η ΕΝΓ χρησιμοποιείται από μια μικρή σχετικά κοινότητα και κυρίως για κοινωνικούς λόγους. Όταν μια γλώσσα δε χρησιμοποιείται ευρύτερα, όπως για παράδειγμα στον επαγγελματικό, αλλά κυρίως στο λογοτεχνικό τομέα, τότε δεν αναπτύσσεται τόσο, ώστε να μπορεί να χαρακτηριστεί πλούσια. Η ΕΝΓ έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιείται σε οποιονδήποτε τομέα (φυσικά εκτός του ραδιοφώνου) και να αναπτυχθεί περισσότερο. Η ΕΝΓ δεν έχει γραπτή μορφή, αλλά τα θεατρικά έργα της κοινότητας των Κωφών καταγράφονται σε βιντεοκασέτες και οι ιστορίες μεταδίδονται «προφορικά» από γενιά σε γενιά.

Η λεξικογράφηση της ΕΝΓ είναι ένα πρακτικό πρόβλημα, που έχει αντιμετωπιστεί περιστασιακά όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε όλο τον κόσμο. Για να μετρήσει κάποιος τα λήμματα μιας γλώσσας και να καταλήξει στο αν η γλώσσα έχει φτωχό ή πλούσιο λεξιλόγιο, πρέπει να ασχοληθεί επιστημονικά με αυτήν, πράγμα που τώρα άρχισε να γίνεται στην περίπτωση της ΕΝΓ (Σταϊνχάουερ, κ.ά., 2000). Ξέρουμε όμως για τη δομή των λημμάτων της γλώσσας. Γνωρίζουμε ότι είναι πολύπλοκα και συμπεριλαμβάνουν πολλαπλές γραμματικές και συντακτικές παραμέτρους. Γνωρίζουμε επίσης ότι οι δυνατότητες δημιουργίας καινούριων λημμάτων είναι απεριόριστες. Είναι γνωστό ότι η ΕΝΓ έχει αναπτυχθεί την τελευταία δεκαετία πάρα πολύ. Είναι λοιπόν ασφαλές να υποστηρίζουμε ότι το λεξιλόγιο της ΕΝΓ είναι πλούσιο και έχει απεριόριστες δυνατότητες. Ο κίνδυνος που διατρέχουμε βρίσκεται στην αυθαίρετη δημιουργία λεξιλογίου για την κάλυψη νεοδημιουργηθεισών επικοινωνιακών αναγκών. Σε άλλες νοηματικές γλώσσες παρουσιάζεται το φαινόμενο του ασύδοτου δανεισμού του αρχικού γράμματος μιας λέξης της ομιλούμενης γλώσσας για τη δημιουργία νοημάτων, που ονομάζονται «αρχικοποιημένα». Η αρχή συνήθως γίνεται από την «αρχικοποίηση» των κυρίων ονομάτων στο βωμό της ραγδαίας εξέλιξης στο χώρο. Τα κύρια ονόματα στην κοινότητα των Κωφών δίνονται ύστερα από γνωριμία με ένα άτομο και βασίζονται στα εξωτερικά του χαρακτηριστικά, το χαρακτήρα του, το χώρο προέλευσης του, την απασχόληση του κ.λπ. (Κουρμπέτης, 2000). Λειτουργούν όπως τα παρατσούκλια στην Ελλάδα, τα οποία κατόπιν γίνονται οικογενειακά ονόματα (Τριανταφυλλίδης '95). Αυτή η πλούσια γλωσσική ιδιότητα της ΕΝΓ κινδυνεύει να χαθεί με την «αρχικοποίηση» των ονομάτων, όπως έγινε και σε άλλες νοηματικές γλώσσες (Supalla '92). Η «αρχικοποίηση» ενός νοήματος πρέπει να γίνεται μόνο όταν έχουν εξαντληθεί όλοι οι υπόλοιποι μηχανισμοί λεξικοποίησης, από τους οποίους διαθέτει πολύ μεγάλη ποικιλία η γλώσσα.

Η «αρχικοποίηση» νοημάτων ή η αυθαίρετη αλλαγή τους αποτελούν λανθασμένη πρακτική. Η λεξικοποίηση πρέπει να βασίζεται σε ετυμολογική και ιστορική προέλευση μιας λέξης. Για παράδειγμα, το νόημα για το σωματείο της Ένωσης Κωφών Ελλάδος είναι το ίδιο με το όνομα του πρώτου προέδρου της που τον έλεγαν Μήτσο. Ο Μήτσος (Δημήτρης Θεοδωράκης) έχει πεθάνει, χρόνια τώρα, αλλά οι Κωφοί συνεχί-

ζουν να αναφέρονται στη λέσχη του Μήτσου. Μερικοί Κωφοί έχουν αλλάξει το νόημα «ΜΗΤΣΟΣ» με το νόημα «ΕΝΩΣΗ». Τέτοιες αλλαγές γίνονται συχνά και όταν δεν έχουν την έννοια του συνωνύμου δημιουργούν σύγχυση και είναι ιστορικά και ετυμολογικά ασυνεπείς. Η μετονομασία της Λάρισας είναι ένα άλλο τέτοιο παράδειγμα.

Η ευθύνη ανήκει στους νέους Κωφούς με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, οι οποίοι είναι οι διαμορφωτές της γλώσσας. Έχουν υποχρέωση να παρατηρούν, να αναλύουν και να χρησιμοποιούν αυτούς τους γλωσσικούς μηχανισμούς με σεβασμό στο ρόλο τους και στη γλώσσα.

6. Η νοηματική γλώσσα είναι κάτι σαν τα σήματα Μορς

Η θέση αυτή δεν ισχύει, αφού άλλωστε τα σήματα Μορς είναι τεχνητός κώδικας επικοινωνίας, που καμιά σχέση δεν έχει με οποιαδήποτε φυσική ανθρώπινη γλώσσα. Τα σήματα ΜΟΡΣ είναι ένας κώδικας επικοινωνίας που χρησιμοποιεί τον τηλεγράφο ή λάμπες ή σημαίες για να εκπέμπει διάφορα σήματα επικοινωνίας και μάλιστα αρχίζει να μη χρησιμοποιείται πλέον και αντικαθίσταται σταδιακά με διαστημικές ηλεκτρονικές εκπομπές. Είναι ένας μη φυσικός τρόπος επικοινωνίας. Ο λόγος για τον οποίο αναφερόμαστε σε αυτό, το μύθο είναι για να δείξουμε το βαθμό άγνοιας που υπάρχει στο χώρο της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

7. Η νοηματική γλώσσα μοιάζει με τη μέθοδο Μπράιγ

Η ΕΝΓ είναι η γλώσσα της κοινότητας των Κωφών. Η Μπράιγ είναι ένα κωδικοποιημένο σύστημα αφή, που χρησιμοποιείται από τους τυφλούς για την ανάγνωση της γραπτής μορφής μιας γλώσσας. Δεν έχει ξεχωριστή δομή και δεν είναι φυσική γλώσσα. Τα άτομα που είναι τυφλοκωφά, δηλαδή δεν ακούνε και δε βλέπουν, χρησιμοποιούν την Μπράιγ, όπως και οι τυφλοί, για τις αναγνωστικές τους ανάγκες. Όταν υπάρχει επικοινωνία κωφών και τυφλών ή τυφλοκωφών, η γλώσσα επικοινωνίας είναι η Νοηματική. Στην περίπτωση που και ο πομπός (αυτός που εκφράζεται) και ο δέκτης (αυτός που δέχεται την πληροφορία) είναι γνώστες της ΕΝΓ, τότε όταν ο πομπός είναι τυφλός νοηματίζει στον αέρα και ο κωφός δέκτης κατανοεί την πληροφορία. Όταν ο πομπός είναι κωφός και ο δέκτης τυφλός νοηματίζει αγγίζοντας την παλάμη και χρησιμοποιώντας την αφή, ο τυφλός κατανοεί την πληροφορία. Όταν και ο πομπός και ο δέκτης είναι τυφλοκωφοί, τότε η επικοινωνία γίνεται όλη αγγίζοντας την παλάμη και η αφή είναι το κανάλι εισόδου και εξόδου της πληροφορίας. Σε αυτή την περίπτωση το χέρι του δέκτη αφήνεται ελεύθερο να μετακινείται για την κατανόηση των κινήσεων. Η αφή χρησιμοποιείται για την αναγνώριση των εκφράσεων του προσώπου, που όπως είδαμε παίζουν σημαντικό ρόλο στη δομή της ΕΝΓ. Αν και ο αριθμός τυφλοκωφών είναι μικρός στην Ελλάδα, τέτοια επικοινωνιακά φαινόμενα είναι υπαρκτά και όχι γέννημα της φαντασίας μας. Υπαρκτό όμως είναι και το πρόβλημα αντιμετώπισης της επικοινωνίας και των εκπαιδευτικών προβλημάτων των τυφλοκωφών στην Ελλάδα.

8. Είναι εύκολο να καταλάβει κάποιος την ΕΝΓ

Μια προσπάθεια παρακολούθησης κάποιας επικοινωνίας με ΕΝΓ θα σας πείσει ότι και αυτός είναι ένας μύθος που βασίζεται στους προηγούμενους. Δεν είναι πάντως δυσκολότερη από κάποια άλλη γλώσσα, αν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Η πιο σημαντική προϋπόθεση είναι να βλέπει κανείς καλά και να μπορεί να χρησιμοποιεί τα χέρια του (αν και, όπως είδαμε, τα άτομα που είναι κωφά και τυφλά χρησιμοποιούν νοηματική γλώσσα, αλλά με την αφή σαν κανάλι εισόδου των νοημάτων). Η κατανόηση της ΕΝΓ γίνεται ευκολότερη, όταν ο ενδιαφερόμενος αρχίσει να την προσεγγίζει σε συνάρτηση με τις ιδιομορφίες της χρήσης του χώρου και του σώματος και όχι ως μια άλλη ομιλούμενη ή γραπτή γλώσσα.

Προσοχή χρειάζεται σε αυτό που λέμε Νοηματικά Ελληνικά (Ελληνικά με Νοήματα ή Μεταφρασμένη Νοηματική – Signed Greek). Τα Νοηματικά Ελληνικά είναι ένα σύστημα επικοινωνίας που σπάνια χρησιμοποιείται στην Ελλάδα και αποτελείται από λεξιλόγιο της ΕΝΓ με μερικά γραμματικά μορφήματα τεχνικά κατασκευασμένα για την απόδοση της γραμματικής των Ελληνικών, τα οποία εκφράζονται με βάση τη δομή των Ελληνικών. Αν κάποιος ξέρει το λεξιλόγιο της ΕΝΓ και Ελληνικά, τότε είναι εύκολο να καταλάβει Νοηματικά Ελληνικά.

9. Η εκμάθηση της ΕΝΓ είναι ευκολότερη από την εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας

Δεν υπάρχουν ευκολότερες ή δυσκολότερες γλώσσες. Όλες οι γλώσσες μαθαίνονται από τα μικρά παιδιά στο ίδιο χρονικό διάστημα, σε όλο τον κόσμο. Τα στάδια εκμάθησης των νοηματικών γλωσσών είναι ίδια με εκείνα των άλλων φυσικών γλωσσών του κόσμου και ως πρώτη αλλά και ως δεύτερη γλώσσα.

Πέντε λόγοι για τους οποίους δε θα μάθετε καλά την ΕΝΓ ως δεύτερη γλώσσα:

1. Υπάρχει παντελής έλλειψη αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας της γλώσσας. Μεμονωμένες προσπάθειες έχουν γίνει από διάφορους ειδικούς και «ειδικούς», αλλά έχουν σταματήσει στα πρώτα στάδια εξέλιξης. Για να δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ΕΝΓ, είτε ως πρώτη είτε ως δεύτερη γλώσσα, χρειάζονται εξειδικευμένος φορέας, κατάλληλη υποδομή και κατάλληλα μέσα.

2. Υπάρχει περιορισμένος αριθμός σχολών διδασκαλίας ΕΝΓ. Υπάρχει ευτυχώς μεγάλη ζήτηση για τη δημιουργία τέτοιων σχολών και σύντομα αυτή η ανάγκη θα καλυφθεί στις μεγάλες πόλεις της Ελλάδας.

3. Η χρήση της γλώσσας γίνεται από μικρό αριθμό ατόμων (περίπου 10.000) και έτσι δεν υπάρχει κατάλληλο περιβάλλον για τα απαραίτητα γλωσσικά ερεθίσματα, που ενθαρρύνουν και τροφοδοτούν τη φυσική εκμάθηση της. Η χρήση της γλώσσας δημοσίως περιορίζεται σε ολιγόλεπτες ειδήσεις στην ΕΝΓ, οι οποίες «εκφωνούνται» στην πλειονότητα τους από ακούοντες με διαφορετικό επίπεδο γνώσης της ΕΝΓ. Η δημόσια χρήση της ΕΝΓ εγκυμονεί κινδύνους αλλαγής κωδικού (Code Switching) που δυσχεραίνουν τη φυσική και σωστή εκμάθηση της γλώσσας.

4. Η ηλικία, στην οποία οι ακούοντες επιθυμούν να μάθουν τη γλώσσα, έχει ξεπεράσει το τρίτο κρίσιμο στάδιο για την εκμάθηση μιας γλώσσας.

5. Επειδή οι παραπάνω λόγοι δυσκολεύουν τη φυσική εκμάθηση της γλώσσας, πρέπει κάποιος να αφιερώσει πολύ χρόνο στη συστηματική της μελέτη. Η ΕΝΓ στην ευέλικτη ζώνη είναι ένα σημαντικό βήμα άρσης των παραπάνω δυσκολιών.

10. Η διδασκαλία της ΕΝΓ είναι εύκολη και μπορεί να την παράσχει οποιοσδήποτε έχει πάρει μερικά βασικά μαθήματα

Η διδασκαλία της ΕΝΓ είναι πάρα πολύ δύσκολη, όχι γιατί η ίδια η γλώσσα είναι δύσκολη, αλλά γιατί δεν υπάρχουν οι ψυχολογολογικές έρευνες, που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία θα βοηθούσαν τη διδασκαλία της. Ένας δάσκαλος της ΕΝΓ πρέπει να είναι Κωφό μέλος της κοινότητας, με ειδική εκπαίδευση στη διδασκαλία της ΕΝΓ. Το ερώτημα που γεννιέται είναι ποιος θα εκπαιδεύσει ποιον, με τι μέσα και στα πλαίσια ποιων δομών. Είναι ένα ερώτημα, η απάντηση στο οποίο θα συντελέσει στη διάλυση όλων αυτών των μύθων, που πραγματευόμαστε εδώ. Οι δάσκαλοι της ΕΝΓ αποτελούν τη μόνη ελπίδα για την αναβάθμιση της. Διαδραματίζουν ένα ρόλο που, όσο και αν φαίνεται ρομαντικό, μοιάζει με αυτόν που έπαιξε η Φιλική Εταιρεία στην Επανάσταση του Εικοσιένα. Στα χέρια τους βρίσκεται η γλωσσική καθοδήγηση μιας καινούριας γενιάς Κωφών παιδιών, των γονέων τους, των εκπαιδευτικών τους και όλων όσων θα ασχοληθούν σοβαρά με τους κωφούς της χώρας.

Εάν μαθαίνετε ΕΝΓ από κάποιον ακούοντα, όσο καλά και αν ξέρει τη γλώσσα, δεν τη μαθαίνετε από κάποιον που είναι αποδεκτός από την κοινότητα των Κωφών. Η κοινότητα, όπως αυτή εκφράζεται από την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος, έχει κάνει γνωστό ότι δεν επιτρέπεται σε κανέναν ακούοντα να διδάσκει ΕΝΓ. Αυτό δε σημαίνει ότι ο οποιοσδήποτε Κωφός μπορεί επίσημα να διδάσκει τη γλώσσα. Το ίδιο συμβαίνει και με τους διερμηνείς της ΕΝΓ. Μόνον επίσημα μέλη του Σωματείου Διερμηνέων της ΕΝΓ έχουν το δικαίωμα να κάνουν επίσημα και επαγγελματικά διερμηνεία της γλώσσας.

Εδώ αναφερόμαστε αποκλειστικά στη διδασκαλία της γλώσσας και όχι στη διδασκαλία σχετικά με τη γλώσσα, την οποία μπορεί να παράσχει όποιος την έχει σπουδάσει και ερευνήσει. Καλό θα ήταν να αποφεύγεται και αυτό, μέχρι να τη σπουδάσουμε και να την ερευνήσουμε επιστημονικά (με αυτή τη λογική, αυτό το σύγγραμμα είναι γενικού περιεχομένου και όχι εξειδικευμένο και απόλυτο).

11. Όλοι οι Έλληνες κωφοί ξέρουν ΕΝΓ

Α κόμη ένας μύθος. Οι περισσότεροι Έλληνες κωφοί γνωρίζουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Η ΕΝΓ είναι φυσική γλώσσα των Κωφών, δεν είναι όμως η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι γονείς τους, εκτός από ένα ποσοστό 5-10%, που είναι οι ίδιοι Κωφοί. Είναι η πρώτη γλώσσα των περισσότερων κωφών, η δεύτερη μερικών, ενώ υπάρχουν κωφοί που μαθαίνουν ΕΝΓ σε μεγάλη ηλικία. Όλα εξαρτώνται από την ηλικία στην οποία κάποιος έχασε την ακοή του, την εκπαιδευτική του εμπειρία, τις επιθυμίες των γονέων του, την κοινωνική του ταυτότητα, ακόμα και το οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του. Οι Κωφοί λοιπόν μοιάζουν με όλες τις άλλες κοινωνικές και γλωσσικές μειονότητες.

Ξέρουν όμως όλοι οι Κωφοί την ίδια νοηματική γλώσσα;

Η ΕΝΓ, όπως όλες οι ζωντανές γλώσσες, έχει διαλέκτους, που καθορίζονται από τη γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού, την εκπαιδευτική εμπειρία, το χρόνο εκμάθησης της γλώσσας κ.λπ. Τέτοιες διαλεκτικές διαφορές βλέπουμε και στην κοινότητα των Κωφών. Οι κωφοί, που δεν ήταν ποτέ ενεργά μέλη της κοινότητας και δεν έχουν επαφές με άλλους Κωφούς, επικοινωνούν με ένα «σπιτικό» σύστημα νευμάτων, που έχουν δημιουργήσει για να επικοινωνούν με τους οικείους τους (αυτό όμως δεν είναι το αντικείμενο της παρούσας ανάλυσης, μολονότι αποτελεί σημαντικό πεδίο έρευνας αλλά και πρόβλημα που ζη-

τεί επειγόντως λύση). Επίσης οι κωφοί που έχασαν την ακοή τους σε μεγάλη ηλικία δεν χρησιμοποιούν την ΕΝΓ.

12. Όλα τα κωφά παιδιά μαθαίνουν ΕΝΓ από μικρή ηλικία

Το ποσοστό των κωφών παιδιών που μαθαίνουν ΕΝΓ από μικρή ηλικία είναι περίπου 10%. Τα πιο πολλά κωφά παιδιά μαθαίνουν ΕΝΓ όταν έρθουν σε επαφή με άλλα κωφά παιδιά ή ενήλικες, που ξέρουν και χρησιμοποιούν ΕΝΓ στη σχολική ηλικία (Κουρμπέτης, Αδαμοπούλου '01). Αυτή η ιδιαιτερότητα των Κωφών παιδιών είναι η βασικότερη αιτία όλων των δεινών που πρόκειται να αντιμετωπίσουν στη ζωή τους.

Τα Κωφά παιδιά Κωφών γονέων μαθαίνουν ΕΝΓ φυσιολογικά, όπως τα ακούοντα παιδιά ακουόντων γονέων μαθαίνουν την ομιλούμενη γλώσσα. Δηλαδή αρχίζουν να κάνουν κινήσεις, που έχουν φωνολογικά μορφήματα νοημάτων, αλλά χωρίς κάποια ιδιαίτερη σημασία. Περνούν στο στάδιο του ενός νοήματος, πολλές φορές ακόμη και στον 6ο μήνα της ζωής τους, το οποίο κρατάει αρκετούς μήνες. Τα νοήματα σε αυτό το στάδιο είναι «δεικτικά» αλλά και «λέξεις». Η φωνολογία των νοημάτων αυτών χαρακτηρίζεται από λάθη και υπεργενικεύσεις, όπως και στα ακούοντα παιδιά.

Το επόμενο στάδιο των δύο λέξεων - νοημάτων ξεκινάει στο μέσο του δεύτερου έτους και περιλαμβάνει συντακτική μορφή ονόματος και ρήματος, άρνηση και δεικτικές αντωνυμίες. Ακολουθούν οι αναφορικές αντωνυμίες και η χρήση του χώρου για τη συμφωνία ρήματος και ονόματος.

Η απόκτηση των ταξινομητών αρχίζει περίπου στην ηλικία των τριών ετών και ολοκληρώνεται στα οκτώ. Οι ταξινομητές δεν αποκτώνται ως λεξικές δομές, αλλά ως πολύπλοκες συντακτικές δομές (Kantor '80).

Οι γονείς δίνουν γλωσσικά ερεθίσματα στα παιδιά τους, που χαρακτηρίζονται από μεγάλα νοήματα, νοήματα στο σώμα του παιδιού, σχηματισμό της χειρομορφής στο χέρι του παιδιού, καθοδήγηση της κίνησης του χεριού του παιδιού και αντικατάσταση ρόλου με κάποιο αντικείμενο.

Η όλη εξέλιξη χαρακτηρίζεται από ελλείψεις, αλλαγή σειράς, ασυμφωνίας χώρου και υπεργενικεύσεις, που, αφού αυτοδιορθώνονται καταλήγουμε, σε μια φυσιολογική ανάπτυξη και απόκτηση της γλώσσας.

Υπάρχει αρκετά μεγάλη βιβλιογραφία σχετικά με την απόκτηση άλλων Νοηματικών Γλωσσών από Κωφά παιδιά Κωφών γονέων, ενώ για την ΕΝΓ η βιβλιογραφία είναι ανύπαρκτη. Δεν είναι λάθος, πάντως, να υποθέτουμε ότι η ΕΝΓ αποκτάται με τους ίδιους κανόνες μέχρι να έχουμε δικά μας δεδομένα (Quigley & Paul '84, Bellugi & Klima '72, Schlesinger & Meadaw '72, Hoffmeister & Wilbur '80, Hoffmeister 78, Newport, E. & Meier, R. 85).

Η απόκτηση νοηματικής γλώσσας από Κωφά παιδιά ακουόντων γονέων είναι ένα θέμα, που δεν έχει την κατάλληλη ερευνητική υποστήριξη, αν και το 90%-95% των κωφών παιδιών ανήκει σε αυτή την κατηγορία. Αυτή η ομάδα παιδιών χωρίζεται σε δύο υποομάδες:

Σε παιδιά που οι γονείς τους δεν ξέρουν και δεν χρησιμοποιούν την ΕΝΓ (τα οποία αποτελούν και την πλειοψηφία) και σε παιδιά που οι γονείς τους ξέρουν και χρησιμοποιούν την ΕΝΓ (αποτελούν τη μειοψηφία), οι οποίοι, στην καλύτερη περίπτωση, έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα όταν το παιδί τους πρωτοπηγαίνει στο σχολείο ή σε κάποιο βρεφοσυμβουλευτικό σταθμό, που προωθεί τη χρήση της ΕΝΓ.

Παρατηρείται το φαινόμενο κωφά παιδιά της πρώτης υποομάδας, τα οποία από το περιβάλλον τους δεν έχουν μνηθεί στην ΕΝΓ ή σε κάποιο άλλο σύστημα νευμάτων, να χρησιμοποιούν χειρονομίες και νεύματα που θα τα ονομάσουμε «οπτικά νοήματα» (HOME SIGNS). Αποτελέσματα πολυετών ερευνών στο εξωτε-

ρικό (κυρίως της Golden-Meadow/ και των συνεργατών της) δείχνουν ότι αυτά τα οπτικά νοήματα είναι διαφορετικά απ' αυτά των ενηλίκων, παρουσιάζουν δε τη δομή ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ - ΕΝΕΡΓΕΙΑ. Υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτή η επικοινωνιακή δραστηριότητα είναι γέννημα της βιολογικής προδιάθεσης των ανθρώπων για απόκτηση γλώσσας και είναι το έδαφος στο οποίο αργότερα θα καλλιεργηθεί η ανάπτυξη της ΕΝΓ.

Η εκμάθηση της ΕΝΓ γίνεται από την πλειονότητα των Ελλήνων Κωφών στα πρώτα σχολικά τους χρόνια και ιδιαίτερα σε σχολεία που διαθέτουν οικοτροφεία, όπως το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών με τα πέντε παραρτήματα του. Στα 60 και πλέον χρόνια της λειτουργίας του έχουν φοιτήσει πάνω από 4.000 κωφοί (Βρυώνης '97). Πολλαπλές έρευνες (πάλι στο εξωτερικό) έχουν δείξει ότι η γλωσσική επάρκεια, όχι μόνο στη νοηματική γλώσσα αλλά και στην ομιλούμενη γλώσσα της χώρας, εξαρτάται από την ηλικία έναρξης της εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι όσο πιο νωρίς μαθαίνει ένα κωφό παιδί καλά τη νοηματική γλώσσα τόσο πιο εξασφαλισμένη είναι η γλωσσική του επάρκεια (Woodward, Fisher, Suppala, Kourmpέτης και δεκάδες άλλοι).

13. Τα κωφά παιδιά δεν μαθαίνουν να μιλούν σωστά, γιατί χρησιμοποιούν ΕΝΓ

Οι επιστημονικές έρευνες των τελευταίων τεσσάρων δεκαετιών (και στην Ελλάδα) έχουν αποδείξει ότι αυτός είναι ο μεγαλύτερος εκπαιδευτικός μύθος (Mooges '87, Kourbetis '87). Η εδραίωση του μύθου αυτού οφείλεται κατ' αρχάς στο ότι η Νοηματική είναι η φυσική γλώσσα των κωφών και κατ' επέκτασιν πιο εύκολη στην εκμάθηση της και στο ότι η Νοηματική είναι δύσκολη στην εκμάθηση της από ανθρώπους, που ούτε θέληση έχουν ούτε σε κατάλληλη ηλικία βρίσκονται για να τη μάθουν.

Αυτός ο μύθος αποτελεί άλλοθι για τους παραπάνω. Η αλήθεια είναι ότι τα κωφά παιδιά δεν μιλούν σωστά, κυρίως επειδή δεν ακούν και επειδή δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα. Σίγουρα όμως η χρήση μιας γλώσσας δεν αποκλείει την εκμάθηση μιας άλλης. Αν αυτό συνέβαινε, τότε τα παιδιά που μεγαλώνουν δίγλωσσα δεν θα μάθαιναν τη δεύτερη γλώσσα καλά. Συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο στα δίγλωσσα ακούοντα και κωφά παιδιά. Το μύθο αυτόν (δεν είναι τυχαίο) τον υποστηρίζουν άνθρωποι που δεν γνωρίζουν την ΕΝΓ και δεν προτίθενται να τη μάθουν.

14. Οι περισσότεροι γονείς κωφών παιδιών γνωρίζουν ΕΝΓ

Δυστυχώς αυτό δεν είναι αλήθεια. Η συντριπτική πλειοψηφία των ακουόντων γονέων δεν μαθαίνουν ποτέ την ΕΝΓ (Κουρμπέτης, Αδαμοπούλου '01). Ευτυχώς όμως η κατάσταση αλλάζει τα τελευταία χρόνια. Δεν φταίνε πάντα οι γονείς γι' αυτό. Πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι ποτέ οι ακούοντες γονείς των κωφών παιδιών δεν είχαν προετοιμαστεί για την άφιξη ενός κωφού παιδιού και μέχρι να ξεπεράσουν το στάδιο άγχους περνάει πολύς καιρός (σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις δεν το ξεπερνούν ποτέ). Επίσης δεν είναι εύκολο να μάθει κανείς μια γλώσσα σε μεγάλη ηλικία, κάτω από τις συνθήκες που έχουμε προαναφέρει.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μέχρι τελευταία δεν ενθάρρυναν τους γονείς στην εκμάθηση της ΕΝΓ. Ακόμα και σήμερα δεν τους ενθαρρύνουν ενεργά, επειδή αυτό δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες

των γονέων και επειδή δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή για τη διδασκαλία της γλώσσας, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει.

Η προτεραιότητα των γονιών πρέπει να είναι η αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία με τα παιδιά τους. Είτε είναι αρεστή είτε όχι, η εκμάθηση της ΕΝΓ από τους γονείς είναι απαραίτητη για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών τους.

15. Δεν έχουν μεγάλη σημασία η γνώση και η χρήση της ΕΝΓ από τους δασκάλους κωφών παιδιών

Εδώ τα πράγματα είναι τελείως διαφορετικά από την περίπτωση των γονέων. Η γνώση και χρήση της ΕΝΓ από τους δασκάλους Κωφών παιδιών και γενικά από τους ειδικούς, που ασχολούνται με κωφά παιδιά, είναι **ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ** (Νόμος 2817/2000 για την ε.α.). Ανεξαρτήτως φιλοσοφίας ή μεθοδολογίας εκπαίδευσης, η γνώση της ΕΝΓ αλλά και της κουλτούρας των Κωφών είναι μείζονος σημασίας, όταν θέλουμε να λέμε ότι εκτελούμε εκπαιδευτικό έργο. Ο μύθος αυτός συμφέρει μερικούς «ειδικούς», γιατί η απόκτηση αυτών των γνώσεων είναι επίπονη και χρονοβόρα. Ευτυχώς και αυτό το σκιηκό αλλάζει και στο μέλλον θα δούμε την πλειονότητα των ειδικών, που ασχολούνται με τα κωφά παιδιά, να πληροί αυτές τις προϋποθέσεις. Η εισαγωγή Κωφών εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι η ελπίδα αλλαγής στο χώρο.

Είναι λυπηρό να βλέπει κανείς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να μην μπορούν να επικοινωνήσουν σε βασικά επίπεδα με τους μαθητές τους. Πιστεύουμε ότι τα περισσότερα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης θα έβρισκαν τη λύση τους, εάν οι εκπαιδευτικοί του χώρου γνωρίζουμε και χρησιμοποιούσαμε την ΕΝΓ απαισίτως. Για να γίνει πιο κατανοητή η σπουδαιότητα της τέλει γνώσης της ΕΝΓ, ας αναλογιστούμε πώς θα ήταν, εάν σε ένα ελληνικό σχολείο στο εξωτερικό για Ελληνόπαιδα μεταναστών δίδασκαν εκπαιδευτικοί, που γνώριζαν σπαστά Ελληνικά: οι συνέπειες στο εκπαιδευτικό επίπεδο των παιδιών θα ήταν τραγικές. Η σημασία του άριστου γλωσσικού επιπέδου του εκπαιδευτικού για τα κωφά παιδιά γίνεται κατανοητή, αν κανείς γνωρίζει ότι το 90%-95% των Κωφών παιδιών έρχεται στα σχολεία μας χωρίς κανένα δομημένο φυσικό γλωσσικό ερέθισμα και εμείς φέρουμε την ευθύνη για την γλωσσική και όχι μόνο ανάπτυξη του παιδιού.

16. Η ΕΝΓ αποτελεί την έσχατη λύση στην εκπαίδευση των κωφών

Αυτός ο μύθος χαρακτηρίζει την πραγματικότητα και είναι ισχυρά εδραιωμένος στο μυαλό πολλών ακουόντων. Οφείλεται στην ανάγκη μας να βλέπουμε τους κωφούς σαν συνέχεια του ακούοντα εαυτού μας και στην ελλιπή επιστημονική κατάρτιση.

Η ΕΝΓ πρέπει να χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση των Κωφών ως πρώτη προτεραιότητα και ως βάση για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Αυτή είναι η ουσία της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης. Έχει προταθεί εδώ και δύο δεκαετίες στις ΗΠΑ και στη Βόρεια Ευρώπη, παρ' όλα αυτά έχει εφαρμοστεί σε περιορισμένο αριθμό σχολείων, λόγω της δυσκολίας εφαρμογής της. Στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πρακτική της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι επιστημονικά επιθυμητή αλλά πρακτικά ανεφάρμοστη

λόγω των προϋποθέσεων που πρέπει να πληρούνται. Μερικές απ' αυτές είναι πλήρης γνώση, χρήση και σεβασμός της ΕΝΓ από τους ειδικούς, που ασχολούνται με την εκπαίδευση, εκπαιδευτικά βοηθήματα, αναλυτικά προγράμματα και πολλά άλλα, συμπεριλαμβανομένων και των άρτια εκπαιδευομένων Κωφών δασκάλων.

17. Εκτός από νοήματα η ΕΝΓ χρειάζεται ταυτόχρονη χρήση της φωνής για να γίνεται κατανοητή

Η ΕΝΓ δεν έχει ανάγκη τη χρήση της φωνής. Είναι μια οπτικοκινησιακή γλώσσα. Οι κινήσεις των χεριών είναι επικουρικές και έχουν σχέση με τους μορφασμούς του προσώπου. Πολλές φορές, ιδιαίτερα όταν ένας Κωφός επικοινωνεί με έναν ακούοντα, παρατηρείται το φαινόμενο της «αλλαγής κώδικα». Τότε, η εκτεταμένη χρήση των Ελληνικών υπαγορεύει τη χρήση προφορικού λόγου. Τα ακούοντα παιδιά Κωφών γονέων, ιδιαίτερα σε νεαρή ηλικία, χρησιμοποιούν προφορικό λόγο επικουρικά, χωρίς όμως ν' ακούγεται η φωνή. Όποιες και αν είναι οι συνθήκες ταυτόχρονης χρήσης προφορικής και νοηματικής γλώσσας, δε σημαίνει ότι είναι αναγκαία η μία για την κατανόηση της άλλης. Άλλωστε οι ομιλούμενες γλώσσες κάνουν χρήση χειρονομιών που είναι λέξεις νοηματικών γλωσσών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι αναγκαία τα συγκεκριμένα νοήματα για την κατανόηση της ομιλούμενης γλώσσας.

Η ταυτόχρονη επικοινωνία (νοηματική και προφορική) δεν ενδείκνυται, γιατί η ΕΝΓ έχει διαφορετική σύνταξη και γραμματική από τα Ελληνικά. Οποιαδήποτε προσπάθεια ταυτόχρονης επικοινωνίας θα αποβεί σε βάρος της νοηματικής γλώσσας και, εάν ο ομιλητής δεν έχει καλή γνώση Ελληνικών, τότε η επικοινωνία παύει να είναι αμφίδρομη και κατ' επέκτασιν αποτελεσματική. Δυστυχώς η ταυτόχρονη επικοινωνία έχει ερμηνευθεί σαν ολική επικοινωνία (εκπαιδευτική και επικοινωνιακή θεωρία στην εκπαίδευση Κωφών) και λανθασμένα χρησιμοποιείται, καθολικά σχεδόν, στην εκπαίδευση κωφών στην Ελλάδα. Είναι λογικό να αναρωτηθεί κανείς πού οφείλεται αυτή η καθολική χρήση μιας τόσο λανθασμένης πρακτικής. Δυστυχώς η ωμή αλήθεια είναι ότι έτσι μας βολεύει.

18. Οι μορφασμοί του προσώπου είναι άκομφοι, δηλώνουν αγένεια και δεν είναι αναγκαίοι στην ΕΝΓ

Οι μορφασμοί του προσώπου είναι λεκτικά και γραμματικά κομμάτια της ΕΝΓ, αναγκαίοι για την πλήρη κατανόηση της. Μπορεί να ξενίζουν μερικούς, σίγουρα όμως δεν είναι προσβλητικοί για τους χρήστες μιας άλλης γλώσσας, που δεν τους χρησιμοποιεί.

«Μια φωτογραφία είναι χίλιες λέξεις»: Το έχουμε ακούσει πολλές φορές και είναι αλήθεια. Κάποιος μπορεί να δει μια φωτογραφία και να μιλάει γι' αυτήν με τις ώρες. Μπορεί λοιπόν να δει κάποιος ένα μορφασμό του προσώπου σε μια πρόταση και να κατανοήσει πάρα πολλά πράγματα.

Αυτή η οπτική μορφή επικοινωνίας δεν είναι αποκλειστικότητα των κωφών και της νοηματικής γλώσσας. Υπάρχουν συγκεκριμένες κινήσεις του προσώπου, των ματιών και του κεφαλιού, που υποδηλώνουν συγκεκριμένες γραμματικές και συντακτικές δομές. Η ύψωση των φρυδιών υποδηλώνει ερώτηση που χρειάζεται απάντηση με «ΝΑΙ» ή «ΟΧΙ», ενώ το χαμήλωμα των φρυδιών υποδηλώνει ερωτήσεις του τύπου «ΠΟΥ», «ΠΩΣ», «ΠΟΤΕ», «ΓΙΑΤΙ» κ.λπ. Η ύψωση των φρυδιών με κλίση του κεφαλιού δηλώνει υποθε-

τική πρόταση. Η τοποθέτηση της γλώσσας ανάμεσα στα δόντια δηλώνει απροσεξία, ενώ το υπερβολικό φούσκωμα των μάγουλων περιγράφει κάτι, όπως και το κλείσιμο των βλεφάρων ή η κατεύθυνση του βλέμματος.

Το βλέμμα μπορεί να παίζει το ρόλο της αναφορικής αντωνυμίας και σε συνδυασμό με κάποια κίνηση του σώματος να δηλώσει το υποκείμενο μιας πρότασης. Ο «ομιλητής» μπορεί με το βλέμμα του να δώσει την άδεια σε κάποιον να τον διακόψει ή να του δώσει το λόγο.

Είναι χαρακτηριστικό ότι μια πρόταση σεξουαλικού περιεχομένου μπορεί να γίνει μόνο με εκφράσεις του προσώπου, χωρίς τη χρήση των υπόλοιπων μορφολογικών στοιχείων της ΕΝΓ.

Ακόμα και το ανοιγόκλεισμα των βλεφάρων μπορεί να έχει συντακτική σημασία. Όταν μελετάμε την ΕΝΓ, οι εκφράσεις του προσώπου είναι σημαντικές για την κατανόηση της γλώσσας και την αναβάθμιση του επικοινωνιακού μας επιπέδου.

19. Η χρήση της ΕΝΓ, όταν κάποιος οδηγεί, γίνεται επικίνδυνη

Ευτυχώς δεν έχει καταγραφεί κανένα ατύχημα κωφών που να οφείλεται στη χρήση της Νοηματικής ταυτόχρονα με την οδήγηση. Οι κωφοί, όταν οδηγούν, επικοινωνούν με τη ΝΓ χωρίς κανένα πρόβλημα, ακόμα και πάνω σε μηχανές.

Σε ένα τέτοιο επικοινωνιακό περιβάλλον χρησιμοποιούνται ο καθρέφτης, το φως, οι στάσεις και οι περιφερειακές οπτικές γωνίες των συνομιλητών. Οι κωφοί δεν έχουν υπεράνθρωπες ικανότητες οδήγησης, απλώς εκμεταλλεύονται το χρόνο και το χώρο κατάλληλα, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την ασφαλή οδήγηση με την ταυτόχρονη χρήση της ΕΝΓ ως μέσου επικοινωνίας.

20. Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι αναγνωρισμένη από το ελληνικό κράτος ως επίσημη γλώσσα της Ελληνικής Κοινότητας των Κωφών, με όλα τα πλεονεκτήματα στη διερμηνεία, τη διδασκαλία και τις σπουδές

Ο μύθος αυτός εν μέρη έγινε πραγματικότητα τον Μάρτη του 2000 με τον νόμο της Ειδικής Αγωγής 2817 ο οποίος ρητά αναφέρει στο άρθρο 1 παράγραφος 4α) Γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών είναι η ελληνική νοηματική. Επίσης αναφέρεται ότι «Απαραίτητο προσόν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σ.Μ.Ε.Α. κωφών και βαρήκοων είναι η γνώση της νοηματικής γλώσσας».

Η ανάγκη να αναγνωρισθεί η ΕΝΓ από το ελληνικό κράτος, επειδή είναι η επίσημη γλώσσα της Ελληνικής Κοινότητας των Κωφών ήταν μεγάλη. Είναι ανάγκη να καταγραφούν το λεξικό, η γραμματική και το συντακτικό της ΕΝΓ, έτσι ώστε να αναγνωρισθεί το δικαίωμα της διερμηνείας, της διδασκαλίας και των σπουδών στη γλώσσα αυτή. Η επιστήμη της Γλωσσολογίας έχει πολλά να μάθει από τέτοιες σπουδές. Το πρώτα δίγλωσσα λεξικά ΕΝΓ- Ελληνικών είναι πραγματικότητα. Το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου έχει εκδώσει δύο λεξικά, ένα παιδικό και ένα βασικό, και σε συνεργασία με την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος διενεργεί την καταγραφή της γραμματικής της γλώσσας.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση μόλις πρόσφατα (1997) αναγνώρισε τις Νοηματικές Γλώσσες των κρατών - μελών ως επίσημες γλώσσες των κοινοτήτων κωφών των χωρών της Ένωσης. Αυτό που έχει σημασία, και πιστεύουμε ότι το δείξαμε εδώ, είναι η αντιμετώπιση με τη δημιουργία θεσμών της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Είναι αναγκαία η δημιουργία τομέα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή ερευνητικού κέντρου, που να ασχολείται με τις σπουδές της γλώσσας και να συνεργάζεται άμεσα με όλους τους φορείς, που ασχολούνται με την κώφωση στην Ελλάδα. Εάν κανείς δει τη βιβλιογραφία αυτής της εργασίας (στην πλειονότητα της ξενόγλωσση) θα καταλάβει πόσο ανάγκη έχουμε από επιστημονική αντιμετώπιση της ΕΝΓ στην Ελλάδα.

Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και η γλωσσολογική της υπόσταση

Ο γνώστης και χρήστης της ΕΝΓ, ο Έλληνας Κωφός κατά κύριο λόγο, είναι σε θέση να κατανοεί και να δημιουργεί απεριόριστο αριθμό φράσεων και προτάσεων και να καλύπτει έτσι (όπως ο χρήστης οποιασδήποτε φυσικής γλώσσας) τις επικοινωνιακές του ανάγκες αλλά και αυτές του συνομιλητή του. Κατανοεί και δημιουργεί γλωσσικές δομές σε επικοινωνιακό επίπεδο τις οποίες δεν έχει διδαχθεί και επίσης δεν είναι αναγκαίο να γνωρίζει τη δομή και λειτουργία των κανόνων που διέπουν αυτή τη δημιουργική επικοινωνιακή δραστηριότητα.

Η εξέταση και η ανάλυση της διαδικασίας απόκτησης της γλωσσικής επάρκειας στην ΕΝΓ είναι ιδιομορφες και συναρπαστικές. Η ιδιομορφία της γλωσσικής αυτής ανάπτυξης θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα τη μοναδική αυτή ιδιότητα του ανθρώπου. Ποιοι είναι οι μηχανισμοί απόκτησης και χρήσης με τόσο μεγάλη διαφορά από τις ομιλούμενες ή μήπως δεν είναι και τόσο διαφορετική; Πώς εξηγούνται, θεωρητικά τουλάχιστον, αυτοί οι μηχανισμοί;

Από τις υπάρχουσες θεωρίες απόκτησης γλώσσας, μία ξεχωρίζει και φαίνεται να καλύπτει τα βασικά ερωτήματα που διαμορφώνονται, η θεωρία του Τσόμσκυ για ένα «Μηχανισμό Γλωσσικής Απόκτησης» («Language Divise Acquisition» – LDA). Αυτός ο μηχανισμός που είναι έμφυτος και μοναδικός στον άνθρωπο, δέχεται γλωσσικά δεδομένα διαφόρων μορφών, τα επεξεργάζεται και τα εκφράζει σαν μια καλά δομημένη φυσική γλώσσα που διέπεται από τους κανόνες «παραγωγικής γραμματικής», οι οποίοι εξηγούν και διαμορφώνουν τη δομή της γλώσσας (βλέπε αναλυτική επεξήγηση της θεωρίας στο «Μορφή και Νόημα στις Φυσικές Γλώσσες», Τσόμσκυ '84). [Για να μην κατηγορηθούμε για υπεραπλοποίηση της θεωρητικής εξήγησης της απόκτησης γλώσσας, οι πιο απαιτητικοί αναγνώστες μπορούν να εξετάσουν και τις θεωρίες «Mental Grammar» (Jackendoff '94) ή «Language Learn ability» (PINKER '84)]. Οι ιδιομορφίες της ΕΝΓ βρίσκονται α) στους χρήστες της γλώσσας που σπάνια είναι δεύτερης γενιάς (5%-10%) και ακόμα σπανιότερα τρίτης γενιάς, β) στη χρονολογική ηλικία φυσικής εκμάθησης της γλώσσας, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των κωφών μαθαίνουν ΕΝΓ ως πρώτη τους γλώσσα σε σχολική ηλικία, τότε που οι πιο πολλοί άνθρωποι ήδη είναι κάτοχοι μιας τουλάχιστον γλώσσας, της μητρικής τους και γ) στη μορφή της γλωσσικής δεκτικότητας και έκφρασης που είναι οπτική και κινητική αντίστοιχα. Ο Μηχανισμός Γλωσσικής Απόκτησης είναι αρκετά ευέλικτος, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες που δημιουργούν αυτές οι ιδιομορφίες και, ενώ έχουμε τεράστιους περιορισμούς και διαφορετικά περιβάλλοντα γλωσσικής εξέλιξης, τελικά τα κωφά παιδιά να αναπτύσσουν μια γραμματική, η οποία τους επιτρέπει να επικοινωνούν με ευχέρεια και αποτελεσματικότητα μεταξύ τους. Η γραμματική αναπτύσσεται από τα παιδιά, όταν μαθαίνουν την ΕΝΓ, έχει χαρακτήρα παγκόσμιας γραμματικής που μπορεί να εξηγήσει την εκμάθηση και χρήση και άλλων γλωσσών. Είναι αξιοση-

μείωτο ότι οι κωφοί μπορούν αυτή την «παγκόσμια γραμματική» (Universal Grammar) να τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνούν αποτελεσματικά με άλλους κωφούς, των οποίων οι νοηματικές γλώσσες είναι διαφορετικές, τουλάχιστον σε επίπεδο Λεξικού. Γνωρίζουμε όμως ότι αυτός ο μηχανισμός γλωσσικής απόκτησης της παγκόσμιας γραμματικής μεταδίδεται γενετικά. Εδώ βρίσκεται η απόδειξη ότι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι μια φυσική ανθρώπινη γλώσσα, η γραμματική της οποίας έχει τις βάσεις της στην παγκόσμια γραμματική και μόνο η δίοδος εισόδου και εξόδου της πληροφορίας διαφέρει και υπαγορεύει όλες τις υπόλοιπες διαφορές. Δηλαδή οι επεξεργασίες του εγκεφάλου φαίνεται να είναι οι ίδιες σε όλες τις ανθρώπινες γλώσσες.

Εδώ παρατηρείται το Παράδοξο της Γλωσσικής Απόκτησης (Jackendoff '94): τα παιδιά αποκτούν υποσυνείδητα γραμματική σε μικρό χρονικό διάστημα και οι γλωσσολόγοι ακόμα να τη μάθουν.

Αντί επιλόγου:

Εάν ο άνθρωπος διαφέρει από τα άλλα έμβια όντα στην ανάπτυξη γλώσσας, τη χρήση των χεριών και τη συναισθηματική ανάπτυξη, τότε η εκπαίδευση των κωφών παιδιών θα πρέπει να έχει ως άξονα δράσης την ανάπτυξη και καλλιέργεια αυτών των εγγενώς ανθρώπινων ικανοτήτων και η χρήση της ΕΝΓ (μια γλώσσα στην οποία η χρήση των χεριών είναι καθοριστική) πρέπει να γίνεται στο έπακρο.

Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και όλων μας γενικότερα θα είναι τουλάχιστον ανθρώπινη...

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akmajian, A., Demers, R. & Harnish, R. 1986. *Linguistics*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Bellugi, U. & Fischer, S. 1972. A comparison of Sign language and spoken language. *Cognition*, 1,173-200.
- Bellugi, U. & Klima, E. 1972. The Roots of Language in Sign Talk of the Deaf. *Psychology Today*, 6, 61-76.
- Frishberg, N. 1975. Arbitrariness and Iconicity: Historical change in American Sign Language. *Language*, 51, 676-710.
- Gee, J. & Goodhart, W. 1985. Nativization, Linguistic Theory, and Deaf Language Acquisition. *Sign Language Studies*, 49, 291-342.
- Goodhart, W. 1984. *Morphological Complexity, ASL, and the Acquisition of Sign Language in Deaf Children*. Doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.
- Hansen, B. 1975. Varieties in Danish Sign Language and Grammatical Features of the Original Sign Language. *Sign Language Studies*, 8, 249-256.
- Hoffmeister, R. & Wilbur, R. 1980. The acquisition of American Sign Language: Review In H. Lane & F. Grosjean (Eds.), *Recent perspectives on American Sign Language*. LEA, Hillsdale, NJ.
- Hoffmeister, R. & Shettle, C. 1984. Adaptations in Communication Made by Deaf Signers to Different Audience Types. In Hoffmeister, R. and Gee, J. (Eds.), *Special Edition on ASL in Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 6, 258-274.
- Hoffmeister, R. 1977. *The Acquisition of American Sign Language by Deaf Children of Deaf Parents: The Development of the Demonstrative Pronouns, Locatives, and Personal Pronouns*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Hoffmeister, R. 1978. *The Influential Point*. Temple University, Philadelphia, PA.
- Hoffmeister, R. 1980. The Acquisition of Sign Language. In H. Lane & F. Grosjean (Eds.), *Recent perspectives on American Sign Language*. Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- Jackendoff, R. 1994. *Patterns in the Mind*, BasicBooks, NY.
- Kantor, R. 1980. The acquisition of classifiers in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 28,193-208.
- Klima, E. & Bellugi, U. 1979. *The Signs of Language*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Kourbetis, V. 1981. *Deafness in Greece*. Center for Deafness, Boston, MA.
- Kourbetis, V. 1987. *Deaf children of Deaf parents and Deaf children of hearing Parents in Greece: a comparative study*. Doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.
- Kourbetis, V. 2000. *Naming Signs in Greek Sign Language and ASL*. 7th International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research, July 23rd -27th Amsterdam, The Netherlands.
- Kourbetis, V. & Hoffmeister, R. 1985. *Greek Sign Language and its Use in Greece*. The International Congress on Education of the Deaf, August 4-9, Manchester, England.
- Lambropoulou, V. 1986. *A Needs Assessment Study for the Education of Deaf Children in Greece*. Unpublished doctoral dissertation, New York University, NY.

- Lane, H., Hoffmeister, R. & Behan B. 1996. *A Journey in the Deaf- World*. DawnSign Press, San Diego, CA.
- Maestas y Moores, J. 1980. Early Linguistic Environment. *Sign Language Studies*, 26, 1-13.
- Markowicz, H. 1987. *American Sign Language: Fact and Fancy*. Gallaudet College Press, Washington, DC.
- Moores, D. 1987. *Educating the Deaf: Psychology, Principles, and Practices*, (3rd ed.). Houghton Mifflin, Boston, MA.
- Newport, E. & Ashbrook, E. 1977. The emergence of semantic relations in ASL. *Child Language Development*, 13, 16-21.
- Newport, E. & Meier, R. 1985. The Acquisition of American Sign Language. In D.I. Slobin (Ed.), *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*. LEA, NJ.
- Petitto, L. 1985. *From Gesture to Symbol: The Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language*. Unpublished paper, Harvard University, Cambridge, MA.
- Pinker, S. 1984. *Language Learnability and Language Development*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Quigley, S. & Paul, P. 1984. *Language and Deafness*. College-Hill Press, California.
- Schlesinger, H. & Meadow, K. 1972. *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*. University of California Press, Berkeley, CA.
- Seal, B. 1997. *Best Practices in Educational Interpreting*. Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Stokoe, W. 1973. Classification and description of sign languages. In T.A. Sebeok, (Ed.), *Current trends in linguistics*, vol. 12. Mouton, The Hague.
- Supalla, S. 1992. *The book of name signs: Naming in American Sign Language*. Dawn-Sign Press, San Diego, CA.
- Wilbur, R. 1979. *American Sign Language and Sign Systems*. University Park Press, Baltimore, MD.
- Woodward, J. 1982. *How You Gonna Get to Heaven if You Can't Talk to Jesus? On Depathologizing Deafness*. TJ Publishers, Silver Spring, MD.
- Woodward, J. 1990. Sign English in the education of deaf students. In H. Borsenstein (Ed.), *Manual communication in America* (pp. 67-80). Gallaudet University Press, Washington, DC.
- World Federation of the Deaf, 1975. *Gestuno, International Sign Language of the Deaf*. Carlisle, England.
- Βρυώνης, Ν. 1997. *Το Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφών*. ΕΙΚ, Αθήνα.
- Κλαυρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. 1996. *Το Όνομα της Νέας Ελληνικής: Αναφορά στον κόσμο της Πραγματικότητας*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κουρμπέτης, Β. 1996. *Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: 20 Μικροί Μύθοι*. ΕΙΚ, Αθήνα.
- Κουρμπέτης, Β. & Αδαμοπούλου, Α. 2001. *Διακρίσεις που υφίστανται οι Κωφοί στην Ελλάδα*. Ευρωπαϊκό Συνέδριο: Από την Αναπηρία στην Ενδυνάμωση του Κόσμου των Κωφών, 19-20 Οκτωβρίου, Ρέθυμνο.
- Κωνσταντινίδου, Μ. 1989. *Το Πρώτο μου βιβλίο στην νοηματική γλώσσα*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Λαζανάς, Β. 1968. *Η Μιμική Γλώσσα και οι Κωφάλαλοι*. Αθήνα.
- Λαζανάς, Β. 1984. *Το Πρόβλημα των Κωφάλαλων*. Αθήνα.
- Λαμπροπούλου, Β. 1997. *Παρατηρήσεις Φωνολογικής Ανάλυσης της ΕΝΓ*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Λογιάδη, Μ. & Λογιάδης Ν. 1985. *Λεξικό Νοηματικής Γλώσσας*. Αθήνα.
- Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος, 1997. *Εθνική Επιτροπή Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, Αποτελέσματα*. ΟΜΚΕ, Αθήνα.
- Παπασπύρου, Χ. 1997. *Κινηματική Γλώσσα και Καθολική Γλωσσική θεωρία*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. 1995. *Τα Οικογενειακά μας Ονόματα*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Τριανταφυλλίδης, Γ. 1987. *Σύστημα Ελληνικών Νευμάτων*, Θεσσαλονίκη.
- Τσόμοσκυ, Ν. 1984. *Μορφή και Νόημα στις Φυσικές Γλώσσες*, Μετάφραση Μ. Μακρίδη, Έρασμος, Αθήνα.

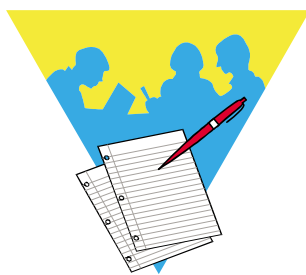


Επιστημονική Υπεύθυνη: Ε. Μάνου, Εκπαιδευτικός - Ζωγράφος

Το Πρόγραμμα «ΓΗ – ΝΕΡΟ – ΑΕΡΑΣ – ΦΩΤΙΑ» Εφαρμόστηκε στα παρακάτω σχολεία:

**ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ :1998-1999**

ΣΧΟΛΕΙΟ:	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ:	ΔΑΣΚΑΛΟΣ/Α:
5ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	Παπαγεωργίου Κ.	Κολοβού Χριστίνα
36ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	Ραϊνάκη Μ.	Σαρλή Ευφροσύνη
49ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	Μπράβος Δ.	Χαραβτσιδής Πέτρος
51ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	Διονυσόπουλος Θ.	Δελαβέκουρα Χρύσα
66ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών	Μαρουλάκη Ι.	Μαρουλάκη Ι.
16ο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών	Ζούμα Χρ.	Μαργέλος Αναστάσιος
18ο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών	Αυδίκου Μ.	Σπανούδη Δήμητρα
1ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου	Στεφανίδης Α.	Βάσση Παρασκευή
5ο Δημοτικό Σχολείο Νίκαιας	Τσούτσουρας Π.	Κόλλια Μαρία
Δημοτικό Σχολείο Νέας Πεντέλης	Πάνδρας Α.	Μιχελάκης
Σχολή Μάνου		



* Το Πρόγραμμα με τις κατάλληλες τροποποιήσεις μπορεί να εφαρμοσθεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

ΦΑΣΕΙΣ - ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

✍ Η εργασία γίνεται σε δύο (2) φάσεις με δύο (2) ενότητες η καθεμία.

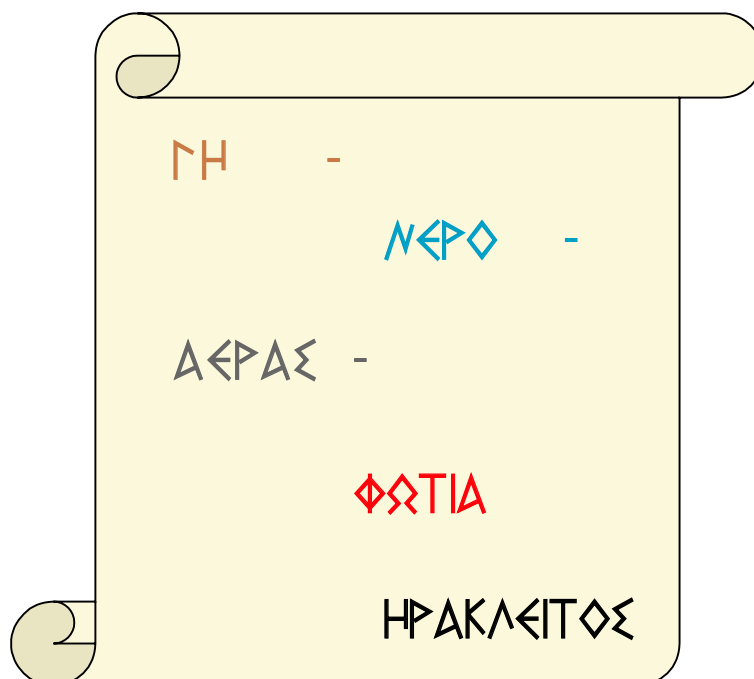
✍ Εξετάζονται τα τέσσερα «στοιχεία» χωριστά.

✍ Στην αρχή της Α' φάσης γίνεται γνωριμία με τα υλικά και στο τέλος της αντιμετωπίζουμε συνδυαστικά τα δύο στοιχεία: ΓΗ – ΝΕΡΟ.

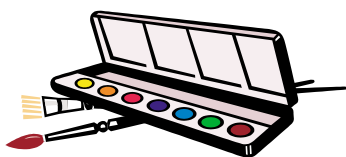
✍ Στο τέλος της Β' φάσης επεξεργαζόμαστε συνδυαστικά και τα τέσσερα στοιχεία: ΓΗ – ΝΕΡΟ – ΑΕΡΑΣ – ΦΩΤΙΑ και καταλήγουμε σε συλλογικό έργο των μαθητών.

✍ Η αξιολόγηση γίνεται :

1. Σε σχέση με τον αριθμό των παραδοτέων .
2. Σε σχέση με την ποιότητα των παραδοτέων σε συνάρτηση με το χρόνο που ασχολήθηκαν για το καθένα.
3. Σε σχέση με το αν ανταποκρίθηκαν στους στόχους του προγράμματος.



ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ										
		ΕΤΟΣ								
		1998			1999					
A/α	ΦΑΣΗ / ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΑΡΑΔΟΤΕΑ								
	ΦΑΣΗ Α									
	ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ... ΓΗ									
1.	Γνωριμία υλικών	1 κατά μαθητή	X							
2.	Σχέδιο πέτρας	1-2 κατά μαθητή	X							
3.	Τοπίο πραγματικό	1 >>			X					
4.	Τοπίο φανταστικό	1 >>			X					
5.	Ζωγρ. Με χρήση χρωματισμένης άμμου	1 >>			X					
6.	Τύπωνμα φύλλων	1 >>			X					
	ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ...ΝΕΡΟ									
1.	Θάλασσα	1 >>				X				
2.	Σύννεφο, βροχή, ομπρέλα	1 >>				X				
3.	Νερό, βρύση, ποτήρι, μπουκάλι	1 >>				X				
4.	Κοχύλια	1 >>					X			
5.	Στρόβιλος νερού	1 >>					X			
6.	Κατασκευή πήλινου δοχείου	1 >>					X			
	ΦΑΣΗ Β									
	ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ... ΑΕΡΑΣ									
1.	Αερόστατο							X		
2.	Πουλιά							X		
3.	Χαρταετός								X	
4.	Ανεμοθύελλα								X	
5.	Αποτύπωνμα σε πηλό							X		
6.	Ιστιοφόρα							X		
	ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ... ΦΩΤΙΑ									
1.	Σύνθεση σε κόκκινο χαρτόνι	1 κατά μαθητή	X							
2.	Σχέδιο κλαδιών-ξύλων	1κατά μαθητή	X							
3.	Φωτιά στο δάσος	1 - 2 >>		X						
4.	Φωτιά στο τζάκι	1 >>		X						
5.	Κολάζ με τα 4 στοιχεία	1 ομαδικό>>		X						
6.	Ζωγραφική με τα στοιχεία	1 >>		X						



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

A) ΜΟΝΟΓΡΑΦΙΕΣ ΖΩΓΡΑΦΩΝ

1) ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΗ ΔΙΑΣΗΜΩΝ ΖΩΓΡΑΦΩΝ – ΕΚΔ. ΑΛΚΥΩΝ

- ☛ ΓΚΩΝΤΕΝ
- ☛ ΜΟΝΤΙΑΙΑΝΙ
- ☛ ΓΚΡΕΚΟ
- ☛ ΣΕΖΑΝ
- ☛ ΡΕΝΟΥΑΡ
- ☛ ΒΑΝ ΓΚΟΓΚ
- ☛ ΜΑΝΕ
- ☛ ΠΙΚΑΣΣΟ ΚΑΙ ΚΥΒΙΣΜΟΣ



2) ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ – ΕΚΔ. ΔΕΛΗΘΑΝΑΣΗΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ

- ☛ ΓΚΟΓΙΑ
- ☛ ΜΟΝΕ
- ☛ ΜΑΝΕ
- ☛ ΓΚΩΓΚΕΝ
- ☛ ΒΑΝ ΓΚΟΓΚ

3) – ΕΚΔ. ΑΜΜΟΣ

- ☛ ΜΙΑ ΚΥΡΙΑΚΗ ΜΕ ΤΟ ΒΕΛΑΣΚΕΘ
- ☛ ΜΙΑ ΚΥΡΙΑΚΗ ΜΕ ΤΟ ΡΕΜΠΡΑΝΤ
- ☛ ΜΙΑ ΚΥΡΙΑΚΗ ΜΕ ΤΟΝ ΝΤΑ ΒΙΝΤΣΙ
- ☛ ΜΙΑ ΚΥΡΙΑΚΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΙΚΑΣΣΟ
- ☛ ΜΙΑ ΚΥΡΙΑΚΗ ΜΕ ΤΟ ΜΥΤΑΡΑ

4) ΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΖΩΓΡΑΦΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ – ΕΚΔ. ΕΞΑΝΤΑΣ

- ☛ ΙΑΚΩΒΙΔΗΣ
- ☛ ΓΥΖΗΣ

6) ΓΑΛΛΟΙ ΖΩΓΡΑΦΟΙ 15ος-19ος ΑΙΩΝΑΣ – ΕΚΔ. ΚΕΔΡΟΣ

7) ΤΑ ΚΥΚΛΑΔΙΤΙΚΑ ΕΙΔΩΛΙΑ ΖΩΝΤΑΝΕΥΟΥΝ – ΕΚΔ. ΝΕΟΙ ΑΚΡΙΤΕΣ

8) ΜΙΚΡΟΙ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΟΙ – ΕΚΔ. ΝΕΟΙ ΑΚΡΙΤΕΣ

9) ΤΑ ΑΓΓΕΙΑ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΟΥΣ – ΕΚΔ. ΚΕΔΡΟΣ

10) ΔΙΑΒΑΖΟΝΤΑΣ ΒΥΖΑΝΤΙΝΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ – ΕΚΔ. ΝΕΟΙ ΑΚΡΙΤΕΣ

11) ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΤΕΧΝΗ (ΝΤΕ ΚΑΣΤΡΟ) – ΕΚΔ. ΚΕΔΡΟΣ

12) ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ ΕΝΑ ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ – ΕΚΔ. ΚΕΔΡΟΣ

13) ΛΑΪΚΗ ΤΕΧΝΗ (ΝΤΕ ΚΑΣΤΡΟ) – ΕΚΔ. ΚΕΔΡΟΣ

γ) ΒΙΒΛΙΑ ΓΕΝΙΚΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ (ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΘΑ ΔΙΔΑΧΤΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ)

1. ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ ΤΗ ΦΥΣΗ – ΕΚΔ. ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ

2. ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ ΤΗ ΓΗ >>

3) ΜΑΘΑΙΝΩ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ – ΕΚΔ. ΜΙΝΩΑΣ

☛ ΑΕΡΟΠΛΑΝΑ

☛ ΚΑΡΑΒΙΑ

☛ ΠΟΥΛΙΑ

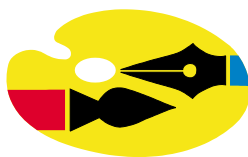
4) ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΘΑΛΑΣΣΑ – ΕΚΔ. ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ

ΠΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΛΕΥΣΗ – ΕΚΔ. ΠΑΤΑΚΗΣ



ΦΑΣΕΙΣ - ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τι και πώς θα διδαχτεί:



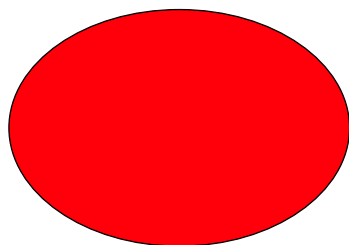
ΦΑΣΗ: Α΄

Ενότητα εργασίας: ΓΗ

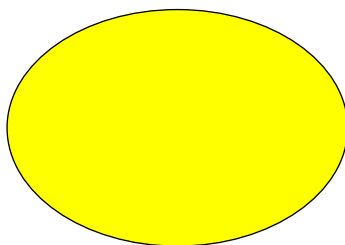
Μάθημα 1ο: Γνωριμία υλικών

❖ Στο πρώτο μάθημα τα παιδιά γνωρίζουν τα υλικά. Μαθαίνουν ακόμα τα βασικά και συμπληρωματικά χρώματα.

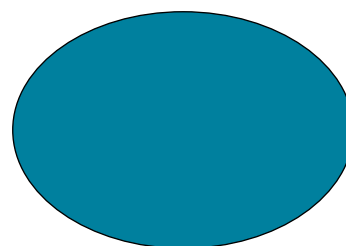
❖ Τα **βασικά χρώματα** είναι :



ΚΟΚΚΙΝΟ

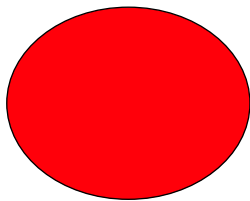
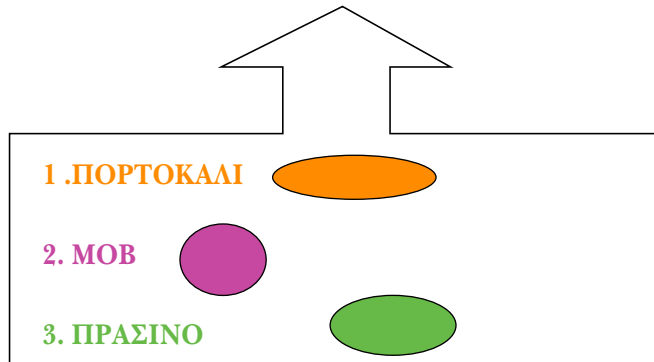


ΚΙΤΡΙΝΟ

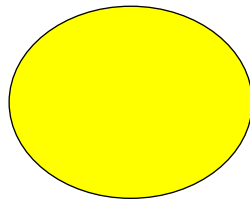


ΜΠΛΕ

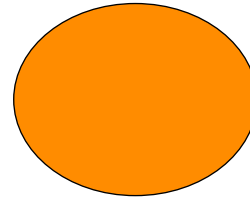
Με ανάμειξη έχουμε τα συμπληρωματικά χρώματα:



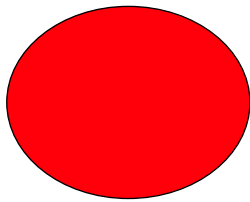
1 ΚΟΚΚΙΝΟ



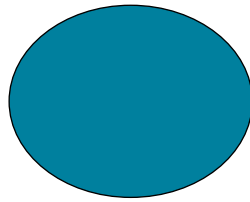
+ ΚΙΤΡΙΝΟ



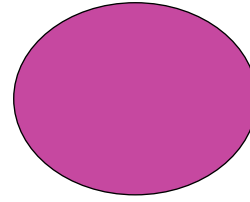
= ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ



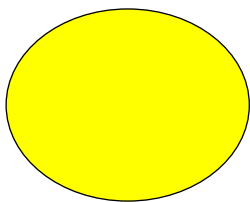
ΚΟΚΚΙΝΟ



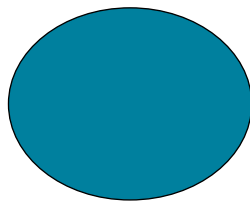
+ ΜΠΛΕ



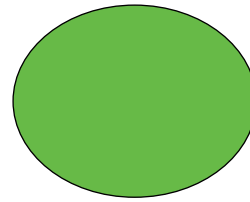
= ΜΟΒ



ΚΙΤΡΙΝΟ



+ ΜΠΛΕ



= ΠΡΑΣΙΝΟ



Το άσπρο



Και

το μαύρο

είναι ουδέτερα χρώματα, που αυξάνουν ή μειώνουν την τονικότητα και μειώνουν τη λάμψη του χρώματος.

Μάθημα 2ο: Σχέδιο πέτρας



- ❖ Στο δεύτερο μάθημα συζητάμε για **τη Γη** και τα στοιχεία που υπάρχουν σ' αυτή: έδαφος, υπέδαφος, μεταλλεύματα.
- ❖ Τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν και να σχεδιάσουν πέτρες. Ο δάσκαλος διαλέγει τις πέτρες και δίνει μία στον κάθε μαθητή.
(Προτιμάμε πέτρες αιχμηρές και με έντονες κοιλότητες).
- ❖ Κάθε μαθητής τοποθετεί στο θρανίο του την πέτρα και προσπαθεί να την αντιγράψει στο χαρτί του. Το ίδιο το σχέδιο προσπαθεί να το φτιάξει, βλέποντάς το από διαφορετικές θέσεις.

ΜΑΘΗΜΑ 3ο: Τοπίο πραγματικό

- ❖ Τα παιδιά κρατώντας το μπλοκ, το μολύβι και τη γόμα τους βγαίνουν από την τάξη, παρατηρούν απ' το γύρω τους χώρο ένα τοπίο που τους αρέσει και το σχεδιάζουν.
- ❖ (Εναλλακτική πρόταση: προβολή διαφάνειας κάποιου τοπίου και αντιγραφή από τους μαθητές).
- ❖ Ο δάσκαλος επισημαίνει στους μαθητές ότι τα διαφορετικά σχήματα και χρώματα, που θα παρατηρούν, θα τα αποδίδουν στο χαρτί τους με διαφορετικούς τόνους μολυβιού.





ΜΑΘΗΜΑ 4ο: Τοπίο φανταστικό

- ❖ Συζητάμε στην τάξη για τα στοιχεία της γης, τα οποία μπορούν να παραλλαγούν, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα τοπίο φανταστικό.
- ❖ Στη συνέχεια τα παιδιά σχηματίζουν ομάδες 4 ατόμων και ζωγραφίζουν επιλέγοντας ελεύθερα τα χρώματα το καθένα το δικό του τοπίο.

ΜΑΘΗΜΑ 5ο: Ζωγραφική με χρήση χρωματισμένης άμμου

- ❖ Οι μαθητές σχεδιάζουν ένα τοπίο.
- ❖ Έπειτα κολλούν άμμο στα σημεία που «υπάρχει» χρώμα.
- ❖ Η άμμος, αφού στεγνώσει επιζωγραφίζεται σε αποχρώσεις των γαιωδών.
- ❖ Έτσι δίνεται η αίσθηση του ανάγλυφου.
- ❖ Εναλλακτική πρόταση: κολλάζ.

ΜΑΘΗΜΑ 6ο: Τύπωμα φύλλων

- ❖ Ζητάμε από τους μαθητές να περάσουν με το πινέλο χρώμα στην πλευρά των φύλλων που φαίνονται τα νεύρα.
- ❖ Μετά τα πιέζουμε πάνω στο χαρτί.
- ❖ Είναι καλύτερα να υπάρχουν 2-3 διαφορετικά είδη φύλλων.
- ❖ Στο τύπωμα βοηθούμε τα παιδιά να φτιάξουν κάποιου είδους σύνθεση.



ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΝΕΡΟ



ΜΑΘΗΜΑ 1ο:

- ❖ Αφού τα παιδιά δουν σε διαφάνειες θαλασσογραφίες και συζητήσουμε στην τάξη για το πώς κάθε καλλιτέχνης αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται το θέμα θάλασσα, καλούνται να ζωγραφίσουν τη θάλασσα.
- ❖ Υπάρχει ελευθερία στην επιλογή του υλικού.
- ❖ Για παράδειγμα στη θέση του χρώματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ζελατίνα: μπλε.





ΜΑΘΗΜΑ 2ο: Σύννεφο, βροχή, ομπρέλα

- ❖ Τα παιδιά παρατηρούν και περιγράφουν το συννεφιασμένο ουρανό.
- ❖ Στη συνέχεια καλούνται να αποδώσουν με σχέδιο ή χρώμα το αίσθημα που δίνει ένα σύννεφο με βροχή και ένας άνθρωπος να κρατά ομπρέλα.
- ❖ Ενδιαφέρον θα είναι ένα ασπρόμαυρο σχέδιο (συννεφιά, βροχή, ομίχλη) με την ομπρέλα έντονα χρωματιστή.



ΜΑΘΗΜΑ 3ο: Νερό, βρύση, ποτήρι, μπουκάλι

- ❖ Ο δάσκαλος παρουσιάζει στην τάξη ένα μπουκάλι εμφιαλωμένου νερού, ένα ποτήρι νερό και μία βρύση.
- ❖ Τα παιδιά παρατηρούν και περιγράφουν τα αντικείμενα αυτά και στη συνέχεια τα σχεδιάζουν και τα χρωματίζουν.



ΜΑΘΗΜΑ 4ο: Κοχύλια

- ❖ Τα παιδιά αντιγράφουν κοχύλια διαφόρων μεγεθών και σχημάτων, γεμίζοντας τη σελίδα τους.
- ❖ Μετά με ξυλομπογιές σχεδιάζουν τις ραβδώσεις και τα νερά τους.
- ❖ Τέλος κάνοντας πολλές κουκκίδες γύρω τους, δίνουν την αίσθηση της άμμου.





ΜΑΘΗΜΑ 5ο: Στρόβιλος νερού

- ❖ Εδώ πειραματίζονται δημιουργώντας δίνες με τα δάχτυλά τους στην ήρεμη επιφάνεια του νερού που περιέχεται σ' ένα δοχείο.
- ❖ Αυτές τις αντιγράφουν χρησιμοποιώντας διαφόρους τόνους του μπλε, όπως είχαν μάθει στο 1ο μάθημα της Α' φάσης.



ΜΑΘΗΜΑ: 6ο Κατασκευή πήλινου δοχείου

- ❖ Τα παιδιά πλάθουν τον πηλό, όπως αναφέρεται στο «Λίγα λόγια για τα υλικά και τις τεχνικές».

ΦΑΣΗ Β'

ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΑΕΡΑΣ

Μάθημα 1ο: Αερόστατο



- ❖ Γίνεται συζήτηση στην τάξη για τα μέσα συγκοινωνίας στον αέρα.
- ❖ Επικεντρωνόμαστε στο αερόστατο και δείχνουμε στα παιδιά φωτογραφίες, ώστε να αντιληφθούν το σχήμα.
- ❖ Τέλος τα παιδιά σχεδιάζουν κύκλο με το διαβήτη στο χαρτί τους και κατασκευάζουν το αερόστατο με την τεχνική του κολλάζ.



ΜΑΘΗΜΑ 2ο: Πουλιά

- ❖ Το κάθε παιδί διαλέγει και φέρνει στην τάξη μία ή περισσότερες φωτογραφίες πουλιών.
- ❖ Σχεδιάζει και χρωματίζει τα πουλιά.
- ❖ Μπορούν να επικολληθούν πραγματικά φτερά.

ΜΑΘΗΜΑ 3ο: Χαρταετός

- ❖ Κάθε παιδί σχεδιάζει σε χαρτόνι κανσόν 6 ισόπλευρα τρίγωνα, τα κόβει και τα κολλά στο χαρτί του φτιάχνοντας το χαρταετό.
- ❖ Προσθέτει ουρά, σύννεφα ή ήλιο.

ΜΑΘΗΜΑ 4ο: Ανεμοθύελλα

- ❖ Με βάση απ' τα τοπία που έχει ζωγραφίσει στην «ενότητα ΓΗ» φτιάχνει ένα καινούριο τοπίο αλλάζοντας τα στοιχεία.
- ❖ Τα δέντρα γέρνουν προς μια κατεύθυνση, ο καπνός το ίδιο, η θάλασσα είναι φουρτουνιασμένη.
- ❖ Το παιδί είναι ελεύθερο να χρησιμοποιήσει μολύβι ή χρώμα.

ΜΑΘΗΜΑ 5ο: Αποτύπωμα σε πηλό

- ❖ Πάνω σε μία τετράγωνη πλάκα από πηλό αποτυπώνουμε διάφορα αντικείμενα με τρόπο, ώστε να σχηματίζεται κάποιο αντικείμενο, που κινείται στον αέρα (αεροπλάνο, αερόστατο...)
- ❖ Αντικείμενα που μπορούν να αποτυπωθούν είναι οι βίδες, καρφιά, οδοντογλυφίδες κ.ά.

ΜΑΘΗΜΑ 6ο: Ιστιοφόρα

- ❖ Ο δάσκαλος ζητά απ' τους μαθητές να φέρουν φωτογραφίες ιστοφόρων τις οποίες και αντιγράφουν με μολύβι ή χρώμα.
- ❖ Ακόμα μπορεί να προβάλλει σχετικές διαφάνειες.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: **ΦΩΤΙΑ**



ΜΑΘΗΜΑ 1ο: Σύθεση σε κόκκινο χαρτόνι

- ❖ Σ' ένα κόκκινο χαρτόνι κάθε μαθητής καλείται να ζωγραφίσει ή να κάνει κολάζ (ελεύθερο θέμα), χωρίς να καλύψει όλο το χαρτόνι.



ΜΑΘΗΜΑ 2ο: Σχέδιο κλαδιών – ξύλων

- ❖ Ο δάσκαλος δίνει σε κάθε μαθητή κομμάτι κλαδιού ή ξύλου και τους ζητά να το σχεδιάσουν στο χαρτί τους με το μολύβι, με όση γίνεται μεγαλύτερη ακρίβεια.

ΜΑΘΗΜΑ 3ο: Φωτιά στο δάσος

- ❖ Τα παιδιά ζωγραφίζουν ελεύθερο θέμα: «Φωτιά στο δάσος».



ΜΑΘΗΜΑ 4ο: Φωτιά στο τζάκι

- ❖ Τα παιδιά ζωγραφίζουν ελεύθερο θέμα: «Φωτιά στο τζάκι».

ΜΑΘΗΜΑ 5ο: Κολάζ με τα 4 στοιχεία

- ❖ Οι μαθητές δουλεύουν τα στοιχεία (γη- νερό- αέρας- φωτιά) σε κολάζ.
- ❖ Για το κολάζ μπορούν να χρησιμοποιήσουν χαρτόνια κανσόν, παλιά περιοδικά, υφάσματα κ.ά.
- ❖ Η διάταξη των 4 στοιχείων μπορεί να γίνει σε τετραγωνισμένο, τριγωνικό ή κυκλικό χώρο.

ΜΑΘΗΜΑ 6ο: Ζωγραφική με τα 4 στοιχεία

- ❖ Οι μαθητές αλλάζουν μεταξύ τους και ζωγραφίζουν τα ίδια θέματα ανά τέσσερις.

- ❖ Τα παραδοτέα του 5ου και του 6ου μαθήματος είναι **ομαδικά**.
- ❖ Ενδιαφέρον θέμα αποδείχτηκε μετά τον πειραματισμό, το ηφαίστειο.

Χαρταετός



Φωτιά στο δάσος



Φωτιά στο τζάκι



**ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ
ΣΤΗΝ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Ε' ΤΑΞΗ

ΓΗ:

✿ Από το βιβλίο: «**Η Γλώσσα μου**»

- «Από τις περιπέτειες του Χωκ Φιν» (Α' τεύχος, σελ. 21)
- «Περίπατος» (Α' τεύχος, σελ. 84)
- «Άνοιξη» (Δ' τεύχος, σελ. 11)

✿ Από το βιβλίο: «**Η Γη μας**»

- Από τη σελ.7 έως τη σελ. 48.

ΝΕΡΟ:

✿ Από το βιβλίο :» **Η Γλώσσα μου**»

- «Το σύννεφο» (Α' τεύχος, σελ. 21)
- «Ο Αρχιμήδης στο λουτρό του» (Γ' τεύχος, σελ. 69)
- «Τρία δείγματα προεπιστημονικών αντιλήψεων» (Γ' τεύχος, σελ. 97)
- «Άνοιξη» (Δ' τεύχος, σελ. 11)
- «Η ελληνική Μεσόγειος» (Δ' τεύχος, σελ. 96)

ΑΕΡΑΣ:

✿ Από το βιβλίο «**Η Γλώσσα μου**»

- «Κον-Τίκι» (Δ' τεύχος, σελ.73)

ΦΩΤΙΑ:

✿ Από το βιβλίο η **Γλώσσα μου**»

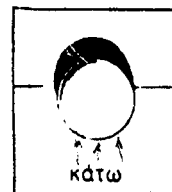
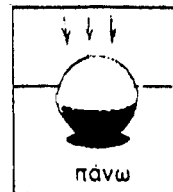
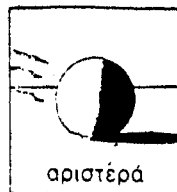
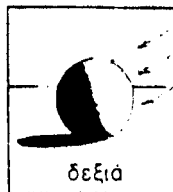
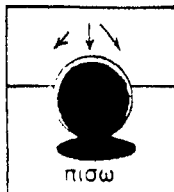
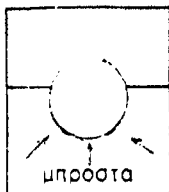
- «Το πυροφάνι» (Δ' τεύχος, σελ.111)

Μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν τα βιβλία που εξετάζουν φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΒΟΗΘΗΜΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ





Πώς να φτιάχνεις τη σκιά

Αν βάλεις τη λαμπα ή ένα φακό μπροστά απο οποιοδήποτε αντικείμενο τότε πίσω του θα δεις μια σκιά.

Όταν το φως είναι πίσω, η σκιά είναι μπρος

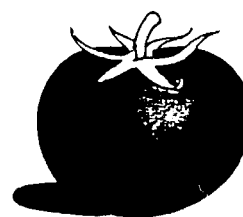
Όταν το φως είναι από τη μια πλευρά, η σκιά είναι από την αντίθετη.
(Μερικές φορές, οι ζωγράφοι δείχνουν τον ήλιο ή ένα κερι ή μια λαμπα. Αλλά συνήθως μας αφήνουν απλώς να εννοήσουμε την κατεύθυνση που έχει το φως).

Όταν το φως πέφτει ακριβώς από πάνω, η σκιά από κάτω περνάει σχεδόν απαρατήρητη.
Όταν το φως είναι από κάτω, η σκιά είναι προς τα πάνω.
Τώρα πειραματίσου φωτίζοντας το πρόσωπο ενός ανθρώπου με διάφορους τρόπους.



Για να κερδίσουν την προσοχή μας

Μερικές φορές, οι καλλιτέχνες χρησιμοποιουν το φως για να τραβήξουν την προσοχή μας.



Γκριζα φωτοσκίαση*

Μουτζουρωσε με μολυβι πρώτα έντονα, μετα ελαφρά. Έτσι θα δημιουργήσεις αποχρώσεις του γκριζου. Σχεδίασε ακόμη σταυρωτές γραμμές ή πολλές-πολλές κουκίδες ή ραβδώσεις. Κοίτα πόσες γκριζες σκίες μπορείς να κάνεις ανακατευοντας διαφορετικες ποσότητες μαύρης και άσπρης μπονιάς.

Χρωματιστή φωτοσκίαση*

Όταν προσθέτεις μαύρο ή άσπρο σ' ένα χρώμα, αλλάζεις τον τόνο του. Δοκίμασε να ανακατεψεις διαφορετικες ποσότητες λευκού με μπλε. Μετά ανακάτεψε μαύρο με μπλε σε διάφορες ποσότητες. Πόσους ανοικτους ή σκούρους τόνους μπορείς να κάνεις;

Ακολούθησε το φως*

Χωρίς τις σκίες, αυτή η ντομάτα θα φαινόταν επίπεδη. Πώς καταλαβαίνεις ότι το φως φέγγει από δεξιά; Τώρα κοίτα και τις τρεις εικόνες στο κάτω μέρος της σελίδας. Μπορείς να βρεις από ποια μεριά πέφτει το φως πάνω στον καθένα από τους τρεις ανθρώπους;



ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ

1. Χρώματα

Γνωρίζουμε από τη Φυσική ότι στο λευκό χρώμα δηλ. αυτό που ονομάζουμε ηλιακό φως υπάρχουν τα χρώματα, κόκκινο, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, μπλε, μωβ.

Για να ασχοληθούμε καλύτερα μ. τα χρώματα πρώτα πρέπει να τα γνωρίσουμε: κατά κατηγορίες και ανάλογα με τους συνδυασμούς τους:

Κατηγορίες Χρωμάτων:

Βασικά χρώματα

Τα βασικά χρώματα είναι αυτά που δεν προήλθαν από κάποια πρόσμιξη άλλων χρωμάτων, δηλ. είναι αυτοτελή και είναι τα πρωταρχικά (που υπάρχουν πριν γίνουν όλα τα άλλα χρώματα).

Αυτά είναι το κόκκινο, το κίτρινο, το μπλε.

Σύνθετα χρώματα

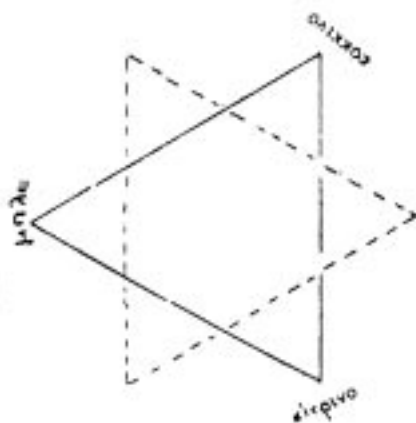
Τα χρώματα τα οποία έχουν γινει από τη σύνθεση άλλων λέγονται σύνθετα χρώματα και είναι:

Κόκκινο-κίτρινο = πορτοκαλί
 Κίτρινο-μπλε = πράσινο
 Μπλε-κόκκινο = μωβ

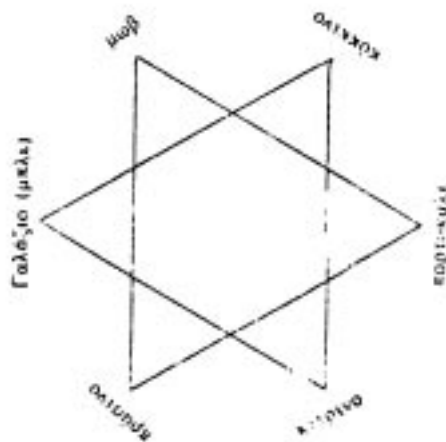
ΧΡΕΜΑΤΙΣΕ

ΚΟΚΚΙΝΟ	ΚΙΤΡΙΝΟ	ΜΠΛΕ

Βασικά



Σύνθετα συμπληρωματικά



Συνδυασμοί χρωμάτων αντίθετα και συμπληρωματικά

Τα χρώματα έχουν κάποια σχέση μεταξύ τους. Όταν θέλουμε να συνδυάσουμε δύο χρώματα, χωρίς αυτά μεταξύ τους να αλλοιώνονται, αλλά να κάνουν αντίθεση, αυτά τα χρώματα λέγονται αντίθετα και είναι:

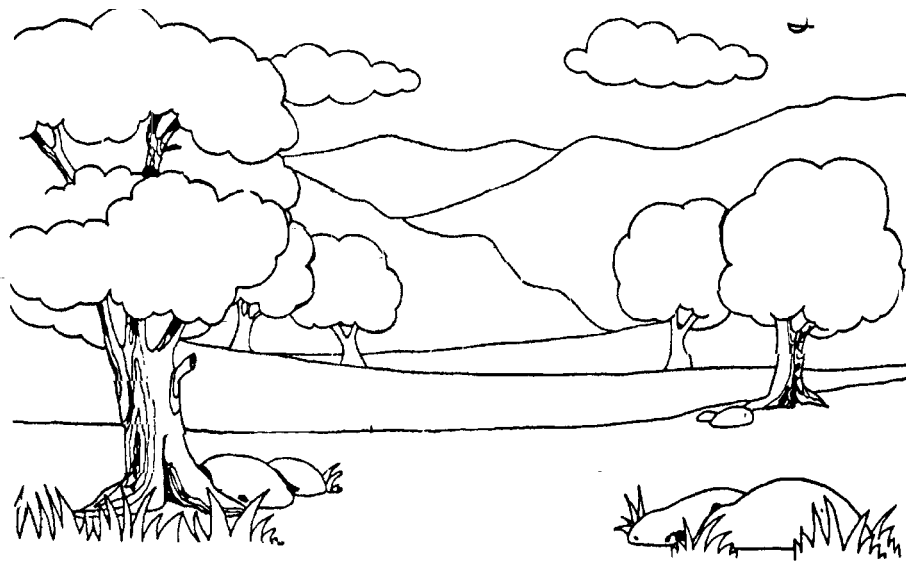
- Κόκκινο αντίθετο του πράσινου
 - Κίτρινο αντίθετο του μωβ
 - Μπλε αντίθετο του πορτοκαλί
- Αν αναμειχουμε δύο βασικά χρώματα, το σύνθετο χρώμα που θα προκύψει θα είναι συμπληρωματικό του τρίτου βασικού, διότι έτσι συμπληρώνει τον κύκλο των βασικών χρωμάτων και έχουμε:

Κόκκινο και κίτρινο = πορτοκαλί, συμπληρωματικό του μπλε
 Κίτρινο και μπλε = πράσινο συμπληρωματικό του κόκκινου
 Κόκκινο και μπλε = μωβ συμπληρωματικό του κίτρινου.

Έτσι αντίθετα και συμπληρωματικά χρώματα είναι τα ίδια.

ΧΡΕΜΑΤΙΣΕ

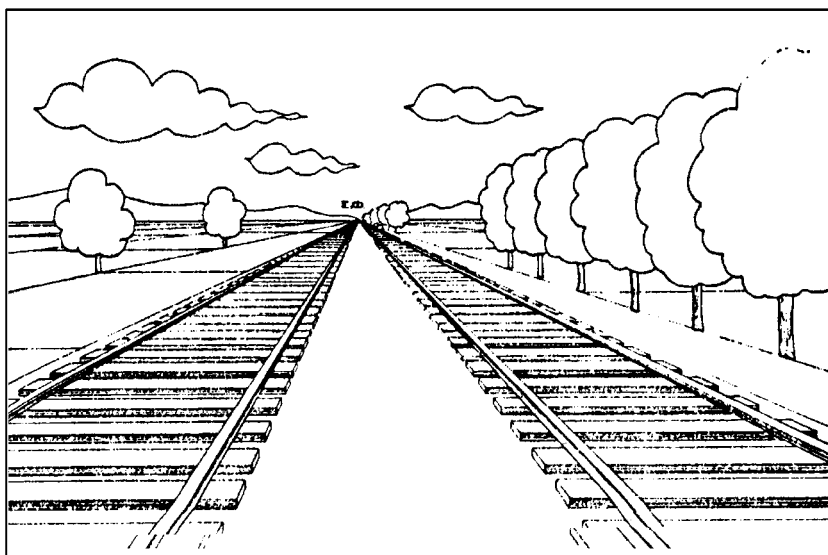
ΠΡΑΣΙΝΟ	ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ	ΜΩΒ



ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ:

Βλέπουμε ότι τα αντικείμενα (δέντρα, πέτρες, βουνά κ.λ.π.) που βρίσκονται πιο κοντά μας, κρύβουν ένα μέρος από τα αντικείμενα που βρίσκονται περισσότερο μακριά από μας. Φαίνονται δηλ. να είναι μπροστά ενώ τα άλλα φαίνονται πίσω απ' αυτά. Για να καταλάβουν τα παιδιά πως πρέπει να δουλέψουν με την προοπτική τα λέμε να ζωγραφίσουν ένα

παρόμοιο τοπίο όπου τα δέντρα συνεχώς όσο απομακρύνονται από μας μικραίνουν και φαίνονται πιο κοντά το ένα στο άλλο. Κάπου στο βάθος φαίνονται να σμίγουν και να είναι το ένα πάνω στο άλλο.



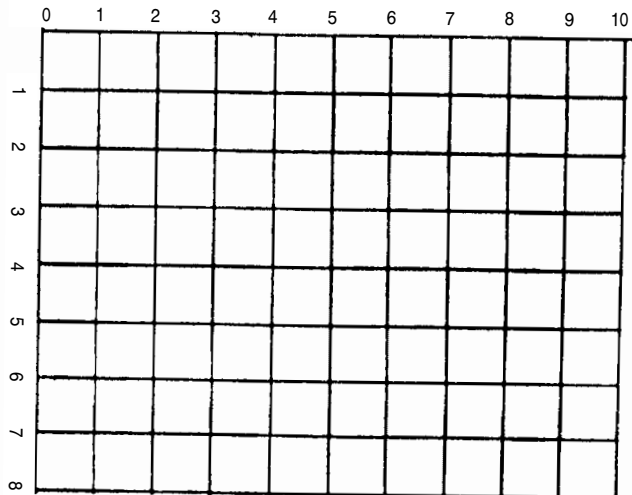
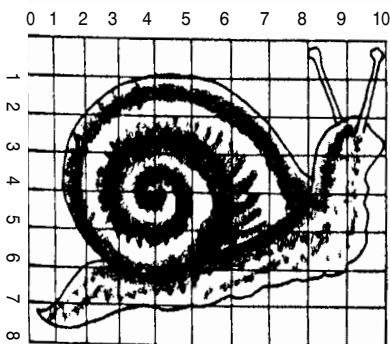
ΣΜΙΚΡΥΝΣΗ ΜΕΓΕΘΥΝΣΗ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΩΝ ΤΕΤΡΑΓΩΝΙΔΙΩΝ

Πολλές φορές θέλουμε να σχεδιάσουμε ένα σχέδιο σε μεγαλύτερο ή μικρότερο μέγεθος απ' ό τι είναι το αρχικό (το πρώτο σχέδιο). Για να επιτύχουμε αυτό χρησιμοποιούμε τη μέθοδο των τετραγωνιδίων. Είναι μια μέθοδος που τη χρησιμοποιούν ακόμα και οι μεγάλοι ζωγράφοι. Να λοιπόν τι ακριβώς κάνουμε:

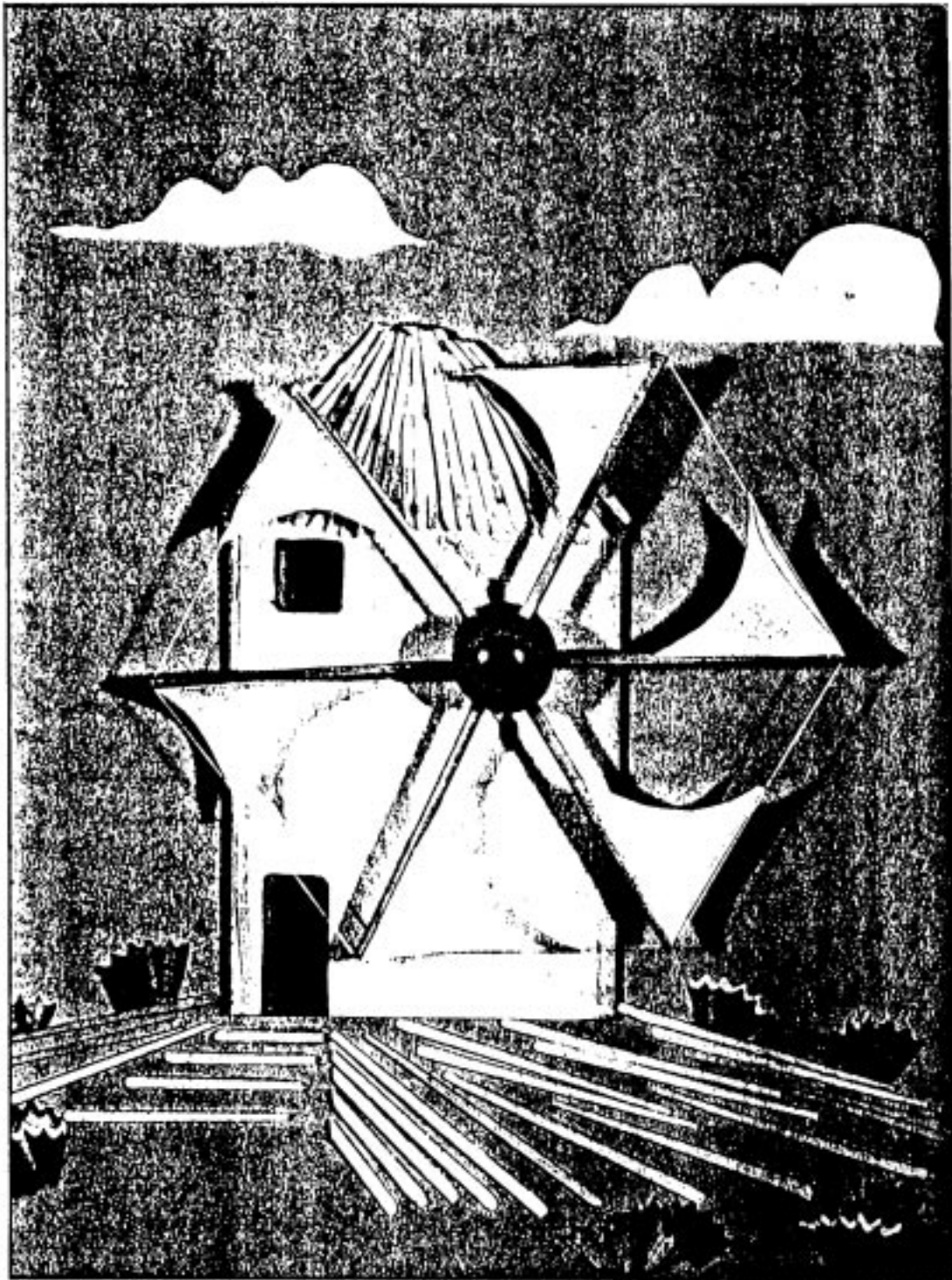
Παίρνουμε το αρχικό σχέδιο και το χωρίζουμε σε τετραγωνίδια. Στη συνέχεια σχηματίζουμε άλλα τετραγωνίδια ίσα σε αριθμό με τα όσο χωρίσαμε το αρχικό σχέδιο. Ενοείται ότι φροντίζουμε αυτά τα τετραγωνίδια να είναι ίσα, μεγαλύτερα ή μικρότερα από τα πρώτα, ανάλογα με το το σχέδιο που θα κάνουμε αν θέλουμε να είναι ίσο μεγαλύτερο ή μικρότερο από το

πρώτο. Στη συνέχεια αρχίζουμε τη σχεδίαση και φροντίζουμε σε κάθε τετράγωνο να βρίσκεται το ίδιο κομμάτι εικόνας που βρίσκεται και στο αντίστοιχο τετράγωνο του αρχικού σχεδίου. Είναι πολύ εύκολο πράγμα. Το μοναδικό που χρειάζεται είναι όχι γρήγορες κινήσεις, υπομονή και σωστή παρατήρηση. Στη ζωγραφική γενικά θα πρέπει να γνωρίζετε ότι σχεδιάζουμε τα πάντα με μολύβι που σβήνει εύκολα και όχι άλλα είδη γραφής (π.χ. στυλό, μαρκαδόρους) που δεν σβήνουν. Και αυτό για να μπορούμε να διορθώσουμε τα λάθη μας.

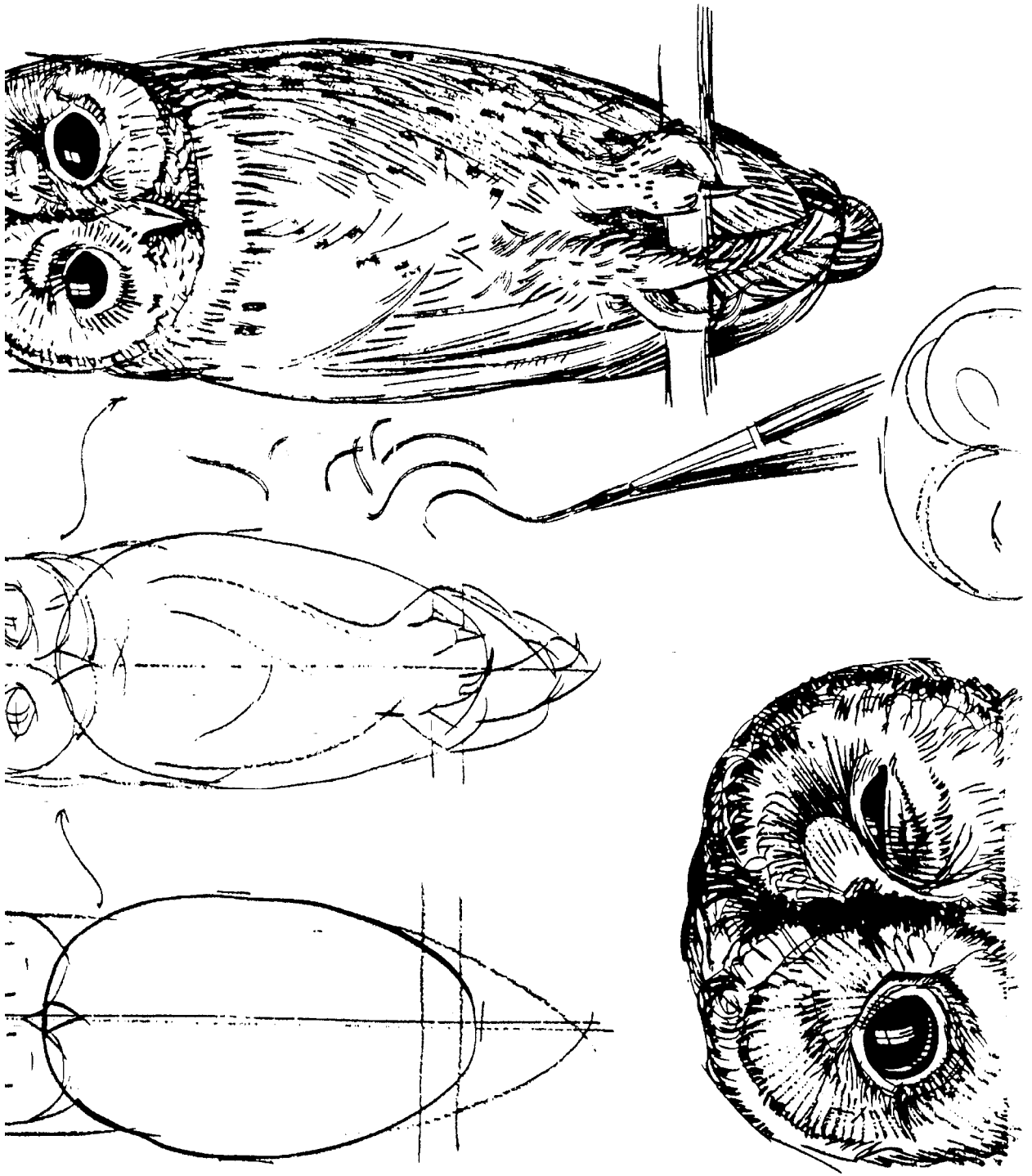
ΜΕΓΕΘΥΝΣΗ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΩΝ ΤΕΤΡΑ- ΓΩΝΙΔΙΩΝ

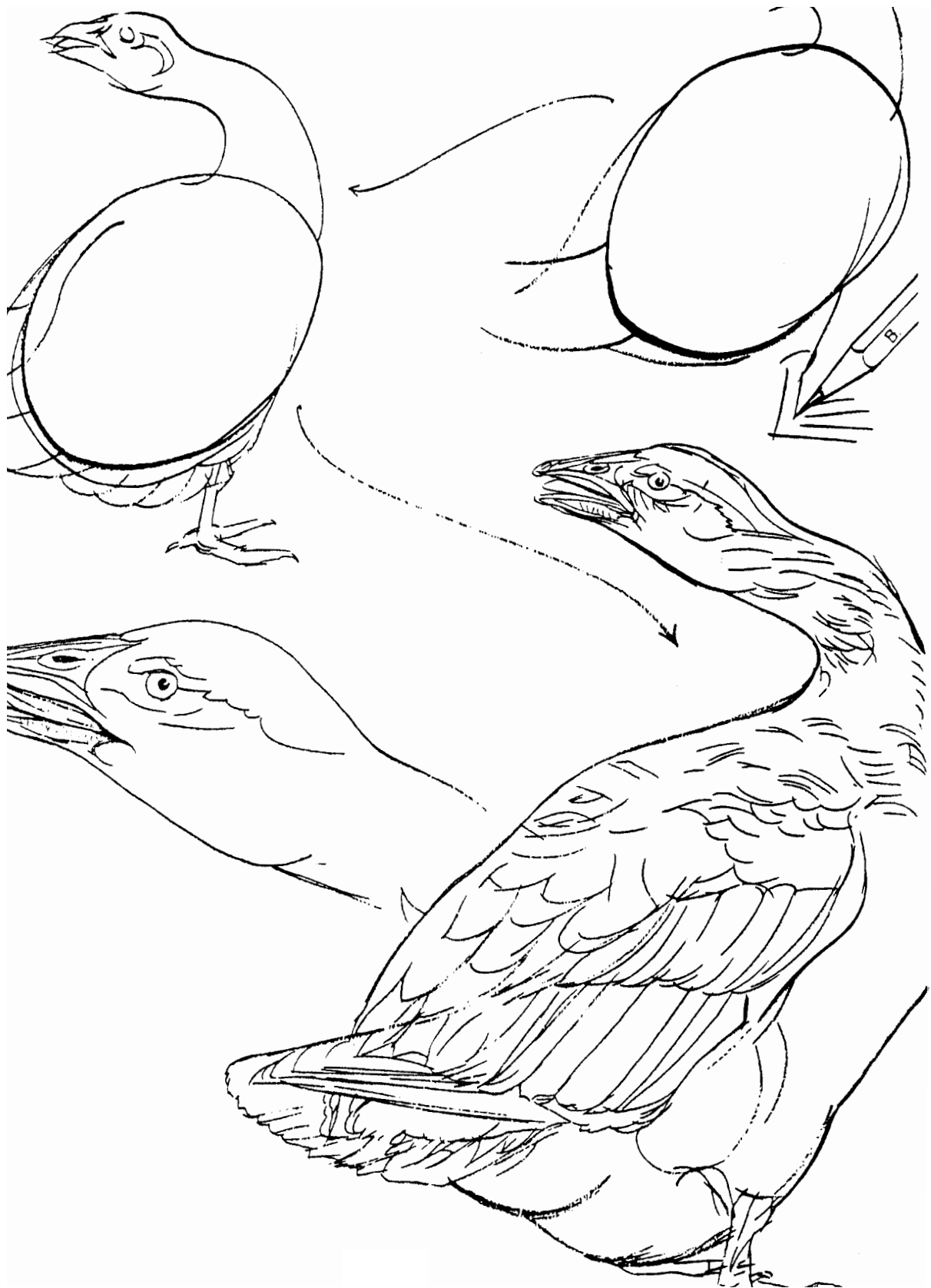


62



ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΑΝΕΜΟΜΥΛΟΥ
(Με χαρτόνι, Οδοντογλυφίδες, Καλαμάκια)





Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΚΕΡΑΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΑΓΓΕΙΑ

Τι είναι αγγείο;

Αγγείο ονόμαζαν οι αρχαίοι κάθε δοχείο: μια κανάτα, ένα κιούπι, ένα βάζο, μία φρουτιέρα, ένα μπιμπερόν και γενικά καθετί που έφτιαχναν από πηλό, πέτρα, μέταλλο ή γυαλί, για να φυλάγουν και να μεταφέρουν υγρά, όπως νερό, λάδι, γάλα, κρασί, αρώματα, μα και στερεά, όπως τροφές, κοσμήματα κ.λπ.

Χώμα, νερό, φωτιά...

Χρειάζεσαι μόνο κατάλληλο χώμα, που λέγεται πηλόχωμα ή αργίλος, και νερό για να φτιάξεις μια λάσπη που εύκολα πλάθεται και παίρνει τη μορφή που θέλεις να της δώσεις όπως π.χ., αγγεία, κεραμίδια, αγαλματάκι. Αν έχεις και δυνατή φωτιά σε καμίνι, τότε ό,τι φτιάχνεις μ' αυτή τη λάσπη, τον πηλό, μπορείς να το ψήσεις.

Ο πηλός που ψήνεται σωστά γίνεται τόσο σκληρός όσο το γυαλί, και ποτέ πια δε χάνει το σχήμα που του δόθηκε, παρά μόνο αν σπάσει.

Μια πολύ παλιά τέχνη

Στην Ελλάδα βρίσκεις εύκολα πηλοχώματα, αργίλους. Έτσι οι κάτοικοί της, από τα πολύ παλιά χρόνια ήδη από το 6.000 π.Χ. ανακάλυψαν τις ιδιότητές τους και ασχολήθηκαν, όπως άλλωστε και οι περισσότεροι λαοί, με την τέχνη της.

Τύποι, σχήματα, ονόματα

Ρίξε τώρα μια ματιά γύρω γύρω στη σελίδα για να δεις με τι κέφι χρησιμοποίησαν οι αρχαίοι Έλληνες την καμπύλη γραμμή και με τι άπειρους συνδυασμούς, για να δημιουργήσουν τους τύπους και τα σχήματα που χρειαζόνταν για την κάθε χρήση.

Κάθε τύπος αγγείου προοριζόταν για άλλη δουλειά, και βέβαια είχε άλλο όνομα. Κρατήρας, κάνθαρος, κύλικα, αμφορέας, πυξίδα και διάφορα άλλα περιέργα για μας ονόματα, και να σκεφτείς ότι αυτά δεν είναι παρά μια μικρή συλλογή τύπων και σχημάτων

ΓΙΑ ΑΡΩΜΑΤΑ



ασκός

αλάβαστρο

ΓΙΑ ΑΛΟΙΦΕΣ ΚΑΙ ΚΟΣΜΗΜΑΤΑ



λεκανίδα



εξάλειπτρο

πυξίδα

ΓΙΑ ΑΝΑΜΕΙΞΗ ΚΑΙ ΨΥΞΗ ΚΡΑΣΙΟΥ

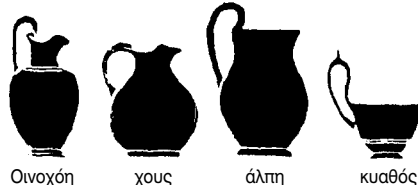


καλυκωτός κρατήρας



ψυκτήρας

ΚΑΝΑΤΕΣ



Οινοχόη

χους

άλπη

κυαθός



κυθωτός κρατήρας



ελικωτός κρατήρας



ρυτό



λουτροφόρος

ΠΟΤΗΡΙΑ



κάνθαρος



κύλικα

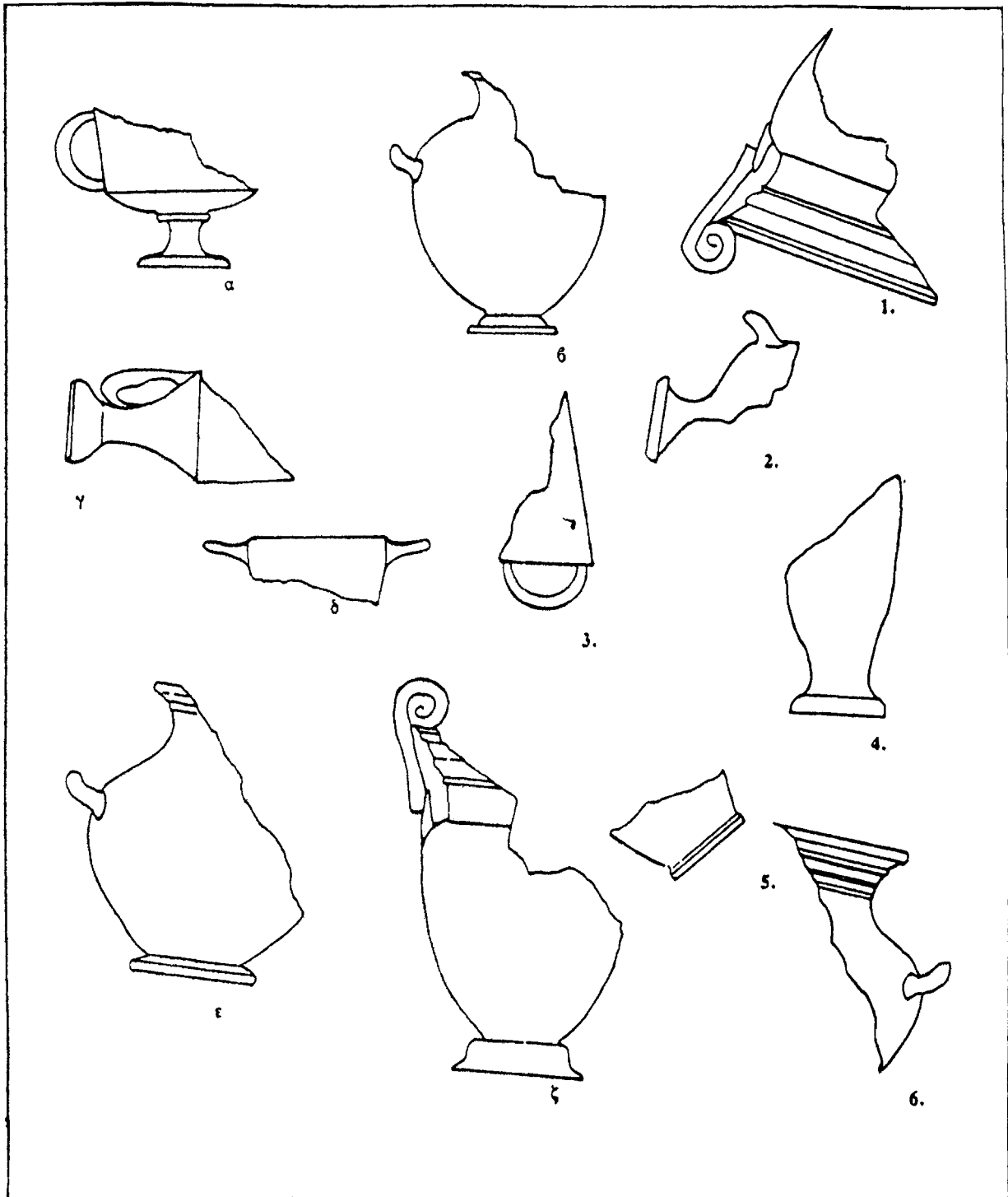


μαστός



κύλικα χωρίς πόδι

Αυτά τα αγγεία βρέθηκαν σε μια ανασκαφή και πρέπει να αποκατασταθούν. Ένωσε με γραμμές το κομμάτι που ανήκει σε κάθε αγγείο.



Αττική κεραμική



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ



ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ



ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ



Το Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη αποτελείται από:

1. Πολυθεματικό Βιβλίο Δημοτικού Σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη «Βλέπω το Σημερινό Κόσμο».
2. Πολυθεματικό Βιβλίο Δημοτικού Σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη «Βλέπω το Σημερινό Κόσμο: Διαθεματικές - Δημιουργικές Δραστηριότητες».
3. Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη - Α' - Β' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Αισθητική Αγωγή - Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας - Ενδυμασία - Λαϊκός Πολιτισμός).
4. Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη - Γ' - Δ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου – Τεύχος Α' (Λαϊκός Πολιτισμός - Αφύπνιση στη Διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών).
5. Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη - Γ' - Δ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου – Τεύχος Β' (Τοπική Ιστορία - Φυσική Αγωγή /Αγωγή Υγείας).
6. Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη - Ε' - Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου – Τεύχος Α' (Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας - Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Τεχνολογία).
7. Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη - Ε' - Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου – Τεύχος Β' (Φυσικές Επιστήμες).
8. Πολυθεματικό Βιβλίο Γυμνασίου για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων «Ανιχνεύοντας το Σήμερα, Προετοιμάζουμε το Αύριο».
9. Πολυθεματικό Βιβλίο Γυμνασίου για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων «Ανιχνεύοντας το Σήμερα, Προετοιμάζουμε το Αύριο» – Βιβλίο για τον Καθηγητή
10. Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων - Γυμνάσιο - Τόμος Α' (Γλωσσικά Μαθήματα - Τοπική Ιστορία).
11. Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων - Γυμνάσιο- Τόμος Β' (Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Εκφάνσεις της Τέχνης: Θέατρο, Λαϊκός Πολιτισμός, Βυζαντινός Πολιτισμός).
12. Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων- Γυμνάσιο- Τόμος Γ' (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση).
13. Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων- Γυμνάσιο- Τόμος Δ' (Φυσικές Επιστήμες).
14. Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης - Βιβλίο για το Δάσκαλο.
15. Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης - Βιβλίο για τον Καθηγητή.
16. Εποπτικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη – Επιλογή από το Διαθεματικό Υποστηρικτικό Υλικό για το Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο (Διαφάνειες, Ηχητικά Αρχεία, Λογισμικό, Ταινίες Βίντεο).

ISBN :960-407-149-1

**Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης II**



Παιδαγωγικό Ινστιτούτο



**Έργο συγχρηματοδοτούμενο από
την Ευρωπαϊκή Ένωση**