



ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΡΑΚΗΣ

DEMOCRITUS
UNIVERSITY
OF THRACE

Mare Ponticum

Ετήσιο Ηλεκτρονικό Περιοδικό

Annual e-Journal

Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού
Παρευξείνιων Χωρών

Department of Languages, Literature and Culture of the
Black Sea Countries

Υπεύθυνοι Έκδοσης

Βασίλειος Γραμματίκας

Μαρία Δημάση

Παναγιώτης Κριμπάς

Ιωάννης Μπακιρτζής

Εμμανουήλ Σέργης

Ελευθέριος Χαρατσίδης

Volume 7 2018, 7ο Τεύχος 2018

Editorial Board

Vassilios Grammatikas

Maria Dimasi

Panagiotis Krimpas

Ioannis Bakirtzis

Emmanuel Sergis

Eleftherios Charatsidis

ISSN:2241-9292

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Paschalis Valsamidis

The educational condition in the villages of Derkon lake: Based on the annotation of the educational brotherhood of Machrochori "Korais" in Constantinople (1912) 1

Stamatis Gargalianos

Développement du produit artistique: Standardisation de la production théâtrale 10

Art's Product development: Theater's product standardization

Στέλλα Θεολόγου

Πολυγραμματισμικές δραστηριότητες στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο 16

Multiliteracy activities in high school textbooks for teaching English as a Foreign Language

Θάλεια Ιερωνυμάκη

Η διδασκαλία των στερεότυπων εκφράσεων / ιδιωτισμών σε ρουμάνους φοιτητές προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου 41

Teaching of Greek idioms/fixed expressions to Romanian undergraduate and postgraduate students

Νικόλαος Κωνσταντινίδης

*Το τριήμερο των Θεοφανίων στον Βόλακα της Δράμας
Μία «διαφορετική» προσέγγιση*

Εις μνήμη Δήμητρας και Ηλίας Σταμπουλή 53

The three days of Epiphany in Volacas village of Drama. A 'different' approach

In memoriam Dimitra and Ilia Stambouli

Αχμέτ Νιζάμ

Νεβρούζ: το ιστορικό πλαίσιο και τα πολιτισμικά διακείμενα

70

Nevruz: historical context and cultural intertextuality

Χρυσή Τελλίδου

Ποντιακοί σύλλογοι στην Ελλάδα και η παρουσία τους στο Διαδίκτυο

83

Pontian societies in Greece and their presence on the Internet

Φωτεινή Χριστακούδη-Κωνσταντινίδου

Η βουλγαρική ποίηση της δεκαετίας του 40. Ο αξιοσημείωτος Νικόλα Βαπτσάροβ

106

Bulgarian poetry in the 1940s. The remarkable Nikola Vaptsarov

Y o u n g S c i e n t i s t s – Ν έ ο ι Ε π ι σ τ ή μ ο ν ε ς**Ασπασία Ιωαννίδου**

Η αναπηρία σε βιβλία παιδικής λογοτεχνίας για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

115

Disability in Literature for Preschool and First-School age children.

Διονύσιος Μαρούλης

ΕΣΤΙΑΤΟΡΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ:

Η Μεσογειακή Διατροφή ως θεματική ενότητα γλωσσικής διδασκαλίας και εμβάθυνσης στον ελληνικό πολιτισμό

129

A RESTAURANT OF GREEK LANGUAGE AND CULTURE:

The Mediterranean Diet as a Thematic Unit of Teaching Greek Language and Culture.

Μαριγώ Παπανικολάου

Η αξιοποίηση του παραδοσιακού παιχνιδιού στη διδακτική πράξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

140

The exploitation of traditional game in the teaching of intercultural education

Ευρώπη Πουρσανίδου*Διαφοροποιημένη διδασκαλία***147***Differentiated teaching***Τζόρτζογλου Φωτεινή***Στρατηγικές εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας: η περίπτωση των μουσουλμανοπαίδων στα δημόσια και μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Ροδόπης***161***Learning strategies in Greek as a second language in the context of intercultural management of linguistic diversity: the case of Muslim children in public and minority primary schools in Rodopi*

Paschalis Valsamidis

(Assistant Professor of Language and Literature Didactics in Greece and the Black Sea area, Department of Language, Literature and Culture of the Black Sea Countries, Democritus University of Thrace)

The educational condition in the villages of Derkon lake: Based on the annotation of the educational brotherhood of Machrochori “Korais” in Constantinople (1912)***Abstract**

Hereby is presented a brochure of the Educational Society “Korais”, which was headed in the area of Macrochori in Constantinople and was published in July of 1912. The Society distributed it to its members and friends, aiming to boost the National morale of the citizens, so as to face the Bulgarian propaganda, to found schools, to help financially and to send teachers to educate their children. The Christian villages that are under study are the following: Derkon, Imbrochori, Ntagiakadin, Deli Yunus, Tarpha and Tsanaktsa Agiasmataki, Akalan, Arnavutkoy, Bogazkioy, Hermenikoy, Kastanies, Lazarkoy, Oklali, Tzelepkiyoy. Tsiflikoy and Nichoraki. The first six were Bulgarian speaking villages, which were abandoned, as well as the rest of the villages. By taking a closer look to the program and the suggestions of the Society, it becomes obvious that its actions aimed mainly at the promotion of Greek education in the area.

Key Words: Turkey, Thrace, Derkon Metropolis, Bulgarian

* During the Scientific two-day conference which was organized by the Students’ Community-Konstantinos Palaiologos IA’, from the Department of Language, Literature and Culture of the Black Sea Countries - Democritus University of Thrace, there was made the following announcement under the title: Thrace 20th - beginning of 21st century – place, society, economy, history and cultures”, which took place in the Department of Language, Literature and Culture of the Black Sea Countries from the Classics and Humanities Studies Faculty in Democritus University of Thrace in January 17-18 of 2014. It was published in the Greek language in the volume *Homes of Romiosini, Thrace, Macedonia, North Epirus, Minor Asia, Pontus, Kappadokia, Cyprus*. Dedicated to the professor Athanasios E. Karathanasis, Thessaloniki 2018, pp. 89-97.

During the period we were filing the records of the Derkon Metropolis¹, what caught our eye was a four page booklet from the Educational Brotherhood “Korais” in Constantinople² that sized 15.5x26.5, which was miraculously saved from the fire that broke out at the night the events took place on the 6th of September, 1955, when the metropolitan Palace of the Derkon Metropolis was set on fire. It should be noted that this particular place was burnt down and the only thing that was saved among the rich and valuable records, that had been kept there, were some codes and documents, which were collected in the following days through the ashes by the archdeacon, by that time, of the Metropolis of Derkon Germanos Athanasiadis, now Metropolitan Bishop of Theodoroupoli³ and the niece of the Metropolitan Bishop of Derkon Jacob (1950-1977)⁴ Theognosia Ioannidou.

¹ For Derkon Metropolis see Basil Stavridis, *Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων. Οικουμενικόν Πατριαρχείον*, Thessaloniki 1991. Idem, *Επισκοπική ιστορία του Οικουμενικού Πατριαρχείου*, Thessaloniki 1996, pp. 162-175. Akilas Millas, *Σφραγίδες μητροπόλεως Χαλκηδόνος-Δέρκων*, Athens 2000. Stamatis Psaltis, *Η Θράκη και η δύναμις του εν αυτή ελληνικού στοιχείου*, Vol. I, Athens 1919, pp. 75-82. Paschalis Valsamidis, *Κωνσταντινουπόλιν ανάλεκτα*, Thessaloniki 2012, pp. 25-69, 130-145, 200-250, 391-399. S. Boutiras, «Εκθεσις του Διοικητικού Συμβουλίου περί των εργασιών του πρώτου συλλογικού έτους», *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 1 (1872-1873): 53-56. Idem, «Εκθεσις της Εκπαιδευτικής Επιτροπής του Θρακικού Συλλόγου περί της ενεστώσεως καταστάσεως της εν Θράκη ελληνικής παιδείσεως», [hereafter] *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874): 85-93. Dimitrios Kalemis, «Η επαρχία Δέρκων. Εκκλησία-σχολεία-αριθμός κατοίκων-ήθη και έθιμα», *Ημερολόγιον της Ανατολής* 5 (1886): 135-157. A. P., «Η Μητρόπολις Δέρκων», *Ημερολόγιον Εθνικών Φιλανθρωπικών Καταστημάτων Κωνσταντινουπόλεως του έτους 1906*, Konstantinoupolis 1905, pp. 145-158. *Γενικός κανονισμός της επαρχίας Δέρκων*, Konstantinoupolis 1908. Manuel Gedeon, «Τα κατά καιρούς όρια της Αρχιεπισκοπής Κωνσταντινουπόλεως και της επισκοπής Δέρκων», *Εκκλησιαστική Αλήθεια* 41 (1917): 35-38, 58-61, 100-103, 124-127, 42 (1918): 52-54. Xenophon Sideridis, «Μητροπολίται Δέρκων (783-1925)», *Ορθοδοξία* 7 (1932): 320-328, 374-382, 399-406 8 (1933): 355-359. Stavrakis Aristarchis (Adamantios Kasapidis), «Δέρκοι. Περί της μητροπόλεως Δέρκων και των αυτής μητροπολιτών. Θρόνος Η'», *Ορθοδοξία* 9 (1934): 87-90, 131-134, 221-222, 10 (1935): 35-41, 135-138, 174-178, 251, 321-326, 419-423, 459-463, 503-509. Athena Gaitanou-Gianniou, «Από την Ανατολικήν Θράκην η επαρχία Δέρκων», *Θρακικά* 12 (1939): 161-209 13 (1940): pp. 108-156.

² It was founded in 1886 in order to enhance the conditions in which the schools of the Machrochori community were into. See *Κανονισμός της εν Μακροχωρίω Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητος ο «Κοραής»*, Konstantinoupolis 1906, p. 13. Kyriaki Mamoni, *Σύλλογοι Θράκης και Ανατολικής Ρωμυλίας (1861-1922). Ιστορία και δράση*, Thessaloniki 1995, pp. 98-99, 149. Nikos Tziras, *Το Έβδομον του Βυζαντίου και η Ελληνική Κοινότητα Μακροχωρίου*, Athens 1992, pp. 246-250. A. P., *op.cit.*, p. 150. Athena Gaitanou-Gianniou, *Από την Ανατολικήν Θράκην*, *Θρακικά* 13 (1940): 129. Paschalis Valsamidis, *Η ιστορία του ιερού ναού αγίου Γεωργίου Μακροχωρίου Κωνσταντινουπόλεως*, Thessaloniki 2015, p. 37.

³ For Metropolitan Bishop of Theodoroupoli Germanos see Paschalis Valsamidis, *Μελέτες ιστορικές για την Ανατολική Θράκη και Μακεδονία κατά την ύστερη οθωμανική περίοδο*, Thessaloniki 2011, pp. 160-165.

⁴ He was born in Neapoli (Nevsehir) of Cappadocia in 1885. His parents were called Iakovos and Anastasia. He went to school in his home country. In the following years he studied in the Theological School of Chalkis, from where he graduated in 1916. He was ordained a deacon and he was renamed from Iordanis to Iakovos. In the following he was ordained as a preacher in the community of Kontoskaliou and then an archdeacon in the Metropolis of Chalkidona. In 1919 he was hired by the Patriarchate Courtyard as a secretary in the Holy Synod. From 1922 until 1924 he became an archivist and then great archdeacon. In March 23 of 1926 he was elected a Metropolitan Bishop of Imbros and Tenedos. In October of 1930 he was enthroned. In May 23 of 1950 he was transferred in the Metropolis of Derkon, where he remained until February 5, in 1977, when he quitted voluntarily. He passed away in March 5, 1980 and he was buried in the cemetery of St. Mary of the Spring of Balikli. See Basil Stavridis, *Η Ιερά μητρόπολις Δέρκων*, pp. 96-97. Idem, *Επισκοπική ιστορία*, pp. 174-175. Meliton

The present booklet is probably the only one that was saved and, as far as we know, it does not exist in any other library in Constantinople or in Greece. Its title is *An Annotation about the Educational Condition in the lake of Derkon, part of the homonym province*, which was published in Machrochori and it dates in July 1912. It was probably handed out by the Brotherhood to its members and friends, who were supposed to help its mission and it referred to the educational condition that prevailed in the ecclesiastic part of the Derkon Lake⁵. The booklet is saved in an almost good condition, although the edges of its pages have been burnt by the fire. The aim of the Brotherhood was to promote the Greek language around the area and to deal with the Bulgarian propaganda, as well as to deter the residents' Bulgarization⁶. During the period we are studying, the Bulgarians were very active in this particular area, while the Metropolitan Bishop of Derkon, Kallinikos (1884-1924)⁷, after 28 years of his pastorate in the Metropolis of Derkon, was old and he could no longer deal with these kinds of problems⁸. For this reason the Educational Brotherhood "Korais", which acted in the Metropolis of Derkon and it had been headquartered in Machrochori since 1886⁹, undertook the responsibility to deal with the situation, as it was taking place close to its headquarters. Similar was the action that had been developed in this area by the Organization of Constantinople, when it was active from 1908 through 1912¹⁰. The target of the Educational Brotherhood was to support the schools in the community of Machrochori¹¹, to promote the spiritual life and to also support the poor students¹². We also acknowledge that during the period that the Brotherhood was active it developed a very important national, philanthropic, educational and social work.

Kara, *Η νήσος Ίμβρο. Συμβολή εις την εκκλησιαστικήν ιστορίαν της*, Thessaloniki 1987, pp. 179-180. Athanasios Chernoglou, «Ιάκωβος», *Θρησκευτική και Ηθική Εγκυκλοπαίδεια* 6 (1965): 648-650. Paschalis Valsamidis, «Αυτοβιογραφία του Δέρκων Παπαπαΐσιου (1885-1980). Αποσπάσματα», *Ο Πολίτης* (P. Tsoukatou) June 2012, p. 17 onwards.

⁵ It is called Terkos Gölü or Durusu Gölü.

⁶ A. P., *op.cit.*, p. 150. Akilas Millas, *op.cit.*, p. 310.

⁷ He was born in Dardanelia in May 21, 1841. He graduated from the Theological School of Chalkis. In April of 1874 he was ordained Great Protosyncellus of the Ecumenical Patriarchate. In November 6, 1878 he was elected as a Metropolitan Bishop of Thessaloniki, while in December 20, 1884 he was upgraded in the Metropolis of Derkon and in May 8, 1924 he was transferred to the Metropolis of Ephesos. He passed away in January 16, 1926. For Metropolitan Bishop of Derkon Kallinikos see Nikolaos Foropoulos, «Καλλίνικος ο Φωτιάδης», *Θρησκευτική και Ηθική Εγκυκλοπαίδεια*, 7 (1965): 254. Basil Stavridis, *Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων*, p. 88. Andreas Nanakis, «Νέα ιστορικά στοιχεία για τον Μητροπολίτη Δέρκων Καλλίνικο Φωτιάδη (1841-1926) του από Θεσσαλονίκης», *Επιστημονική Επετηρίδα της Θεολογικής Σχολής, Τμήματος Θεολογίας Νέα σειρά* 1 (1990): 163-192. Xenophon Sideridis, *Μητροπολίται Δέρκων, Ορθοδοξία* 8 (1933): 358-359. Stavrakis Aristarchis (Adamantios Kasapidis), *Δέρκοι, Ορθοδοξία* 9 (1934), p. 222.

⁸ Athanasios Souliotis-Nikolaidis, *Οργάνωσις Κωνσταντινουπόλεως*, Athens 1984, p. 55. Paschalis Valsamidis, *Η μητρόπολη Μετρών και Αθύρων*, Thessaloniki 2007, pp. 32-33.

⁹ We found the Brotherhood's regulation of 1906 in the library of the ecumenical Patriarchate. In p. 2, which is a white page, someone had noted the names of the Brotherhood's bureau for the year 1909 as follows: Nikolaos Sosidis (president), Spiridon Sismanoglou (vice president), P. Ioannidis (secretary), Ioannis Grammatikopoulos (cashier) and Heraklis Pintzas, Pol. Xatzopoulos and Stilianos Giosi as members. *Κανονισμός της εν Μακροχωρίω Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας*, p. 2.

¹⁰ The Educational Brotherhood had established 6 departments in Derkos, Strantz, Pirgos, Bogazkoy, Metres and Silivri. See Athanasios Souliotis-Nikolaidis, *op.cit.*, pp. 55-58.

¹¹ For schools see. Nikos Tziras, *op.cit.*, pp. 155-199

¹² *Κανονισμός της εν Μακροχωρίω Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας*, p. 5.

In the booklet, the Educational Brotherhood “Korais” informs us about the educational and financial condition of the residents in Derkon Lake, as well as the number of their population in 1912. According to the reference, the Christian villages in Derkon Lake, in the homonym ecclesiastic part of Derkon province, were the following: Aghiasmataki, Akalan, Arnaoutkoy, Vogiazkoy, Derkos, Emenikoy, Imbrochori, Kastanies, Lazarkoy, Dagiakadin, Deli, Giounouz, Oklali, Tarpha, Tzelepkoy, Tsanaktsa, Tsiflokoy and Nichoraki.

The Brotherhood notes that among the other villages, Kastanies¹³ was in a prominent place, as it was the capital of the specific department. It was inhabited by almost 290 families and they also maintained a boys’ school with two male teachers and a girls’ school with two female teachers.

According to the Brotherhood, the villages Ciftlikkoy¹⁴, Nichoraki¹⁵ and Bogazkoy¹⁶ were able to cover their own educational needs, while the rest of the villages were poor and small, as their residents were restricted to 70 to 130 families, whose income came from farming and making charcoal. In the annotation, the Brotherhood highlights that in other villages, which were in a similar condition, it was the government that supported their educational needs – funds. However, as far as know, in the case of the Greek – Orthodox communities it was the Metropolis of each community and the educational societies that supported them. In the particular department of Derkon province there was a minimum, or to say it better no support or encouragement by the metropolis of the unions towards these villages. As a result, their poor inhabitants could neither meet their educational needs nor maintain any teachers, as they were not able to pay them a satisfying salary. As a consequence, the

¹³ In the present days it is called Kestanelik. In about 1868 there was a school that operated in the community. During the years 1873 / 1874 there were living in the village 90 families, 540 people and there was operating a school that was divided into two parts: the Greek and the interteaching. In this school were studying 112 students, some of whom came from the surrounding Bulgarian speaking villages. See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874): 92, 93. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, p. 148. A. P., *op.cit.*, p. 148. Athena Gaitanou-Gianniou, Από την Ανατολικήν Θράκην, *Θρακικά* 12 (1939): 205-206. Miltiadis Sarantis, «Από τα πανηγύρια της Θράκης», *Θρακικά* 8 (1937): 412. Idem, «Το δέλτα του Βυζαντίου», *Θρακικά* 19 (1944): 200. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 77, 80. Basil Stavridis, Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων, p. 64. M. Maravelakis-A. Vakalopoulos, *Αι προσφυγικαί εγκαταστάσεις εν τη περιοχή Θεσσαλονίκης*, Thessaloniki 1955, p. 269. Akilas Millas, *op.cit.*, pp. 356-357.

¹⁴ Ciftlikkoy (Çiftlikköy) in 1873/1874 was inhabited by 75 families (450 people). There was a public school which occupied one teacher and 40 students. The annual expenses of the community were 4.000 piastre. By the end of 1884 operated a boys’ school and a girls’ school in the community. See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874): 92. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, pp. 149-150. A. P., *op.cit.*, p. 155. Athena Gaitanou-Gianniou, Από την Ανατολικήν Θράκην, *Θρακικά* 13 (1940): 153-154. Miltiadis Sarantis, Το δέλτα του Βυζαντίου, p. 201. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 78, 80. Basil Stavridis, Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων, pp. 66-67. Akilas Millas, *op.cit.*, p. 361.

¹⁵ In Turkish it is called Yeniköy. In 1873/1874 lived there 85 families, almost 150 people. There was a public school with 30 students. See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874): 92, 93. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, p. 146. A. P., *op.cit.*, p. 153. Athena Gaitanou-Gianniou, Από την Ανατολικήν Θράκην, *Θρακικά* 13 (1940): 143. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 77, 80. Basil Stavridis, Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων, pp. 60-61. Akilas Millas, *op.cit.*, p. 350.

¹⁶ The village is located in the north-west side of Pigos. In 1873/1874 there were 272 families and almost 1.500 people. There was a school with 30 students and one teacher. See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874): 88. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, pp. 145-146. A. P., *op.cit.*, p. 153. Athena Gaitanou-Gianniou, Από την Ανατολικήν Θράκην, *Θρακικά* 13 (1940): 140. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 77, 80. Basil Stavridis, Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων, pp. 58-59. Akilas Millas, *op.cit.*, p. 344.

residents of this department were, in their majority, uneducated; that is, out of 100 men only three could read and write.

The Educational Brotherhood informs us that in this department there were six villages where Bulgarian was being spoken¹⁷: Derkos¹⁸, Imbrochori¹⁹, Tayakadin²⁰, Nteli Yunus²¹, Tarpha²² and Tsanaktsa, which acceded four years ago in the Exarchate and they were under the Bulgarian propaganda. These villages were left on their own, as well as the other villages of the department. After the defection, five out

¹⁷ In his study, Stamatios Psaltis mentions seven Bulgarian speaking villages. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, p. 76. The same number of villages, along with Ermenikoy, where half people were Greek speaking and half were Slavic speaking, is mentioned by Athanasios Souliotis-Nikolaïdis, *op.cit.*, p. 55.

¹⁸ According to Stravonas, it was called Phinepolis. In the older times it used to be the center of Derkon Metropolis. In Turkish the village is called Durusu. In 1873/1874 lived there 70 families, almost 400 people. The priest of the village taught reading and writing of the Greek language to 20 Bulgarian speaking students in his cell. It was destroyed during the Balkan Wars (1912-1913). See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874): 90. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, pp. 146-147. A. P., *op.cit.*, pp. 153-154. Athena Gaitanou-Gianniou, Από την Ανατολικήν Θράκην, *Θρακικά* 12 (1939): 193-194. Miltiadis Sarantis, Το δέλτα του Βυζαντίου, pp. 203, 208. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 77, 80. Basil Stavridis, Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων, p. 61. Akilas Millas, *op.cit.*, p. 352.

¹⁹ In Turkish it is called İmrahor. In 1873/1874 lived there 40 families, almost 240 people. There was one teacher who taught the Greek language to 15 Bulgarian speaking students. During the Balkan Wars (1912-1913) the residents of the villages found a refugee to the neighboring villages. See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874): 91. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, p. 146. A. P., *op.cit.*, p. 153. Athena Gaitanou-Gianniou, Από την Ανατολικήν Θράκην, *Θρακικά* 12 (1939): 202-203. Miltiadis Sarantis, Το δέλτα του Βυζαντίου, pp. 200, 203, 208. *Ο Γολγοθάς του εν Τουρκία ελληνισμού*, Konstantinoupolis 1919, p. 189. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 77, 80. Basil Stavridis, Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων, p. 60. Akilas Millas, *op.cit.*, p. 349. Vasiliki Tsalikoglou, *Ο πρώτος διωγμός των Ελλήνων στην Ανατολική Θράκη (1913-1918)*, Thessaloniki 2010, p. 243.

²⁰ The residents of the village Tayakadin were occupied mainly in farming and stock- breeding. In 1873/1874 lived there 50 families and almost 300 people. The priest of the village taught the Greek language to 20 Bulgarian speaking students. The residents abandoned the village during the Balkan Wars (1912-1913). See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874): 90. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, p. 147. A. P., *op.cit.*, p. 154. Athena Gaitanou-Gianniou, Από την Ανατολικήν Θράκην, *Θρακικά* 13 (1940): 143. Miltiadis Sarantis, Το δέλτα του Βυζαντίου, pp. 201, 203, 208. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 77, 80. Basil Stavridis, Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων, pp. 61-62. Akilas Millas, *op.cit.*, p. 353.

²¹ According to the Annual Reference Book of the Educational Society of Thrace for the year 1873/1874 the Metropolitan Bishop of Derkon Neophitos (1865-1875) introduced as a teacher a monk from Mount Athos, who taught reading and writing in the Greek language to 18 Bulgarian speaking students in the cell of the church, because the residents were poor and they could not build a school. In the village used to live 300 people. They occupied with farming. The village was destroyed during the Balkan Wars (1912-1913). See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874): 89. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, p. 147. A. P., *op.cit.*, p. 154. Athena Gaitanou-Gianniou, Από την Ανατολικήν Θράκην, *Θρακικά* 13 (1940): 143-144. Miltiadis Sarantis, Το δέλτα του Βυζαντίου, pp. 201, 203. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 77, 80. Basil Stavridis, Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων, p. 62. Akilas Millas, *op.cit.*, p. 353.

²² In the years 1873/1874 there were 90 Bulgarian speaking families, 540 people. There was operating a Bulgarian school, where there was a Bulgarian teacher and he was paid by the residents of the village and the Bulgarian prokritoi of Constantinople. We do not know the number of the students. The village was destroyed during the Balkan Wars (1912-1913). See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874): 91. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, p. 150. A. P., *op.cit.*, p. 155. Athena Gaitanou-Gianniou, Από την Ανατολικήν Θράκην, *Θρακικά* 13 (1940): 151-152. Miltiadis Sarantis, Το δέλτα του Βυζαντίου, pp. 201, 203, 208. Ευλόγιος Κουρίλας, μητροπολίτης Κορυτσάς, «Ο καβαλλάρης Άγιος Γεώργιος εν τη αγιογραφία και Λαογραφία. Δημώδης τύπος εν Θράκη», *Αρχείο Θρακικού Λαογραφικού Γλωσσικού Θησαυρού* 22 (1957): 105-106. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 77, 81. Basil Stavridis, Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων, pp. 67-68. Akilas Millas, *op.cit.*, pp. 362-363.

of the six villages obtained a female teacher and a male Bulgarian teacher, owing to the support from the Exarchate.

In the village Tsanaktsa²³ there were 60-70 huts²⁴ and it was ten minutes away from the village Kastanies, where a Bulgarian boys' school²⁵ and a girls' school operated along with a boarding school. All three were in an excellent condition. These schools accepted male and female students from the Bulgarian speaking villages of the area.

The Brotherhood underlined that the villages that acceded in the Exarchate had a different appearance in comparison to the Greek - Orthodox villages in the Metropolis of Derkon, whose condition remained stable.

In Lazarkoy²⁶, despite the fact that lived 70 Greek - Orthodox families, the community revenues were so low that they could not pay the salary of the single teacher and chanter of the church, that is an amount of 150 piastre per month. The 70 students, boys and girls, attended a mixed school, which, in reality, it was a hut and the class was almost 12 square feet, while there were not any desks. The students sat on the ground or were standing. Moreover, there was not a teacher.

In Akalan village²⁷ used to live 120 Greek- Orthodox families, while there was a teacher who taught a mixed school and he was paid 20 Turkish liras in an annual basis. The community revenues were not enough to allow them to hire a female teacher.

In Oklali village²⁸ there were 134 Greek - Orthodox families and they could not afford to hire a teacher. The Brotherhood refers that in the rest of the villages the

²³ The village Tsanaktsa (Çanakça) used to be a Turkish chiflik. It was located in a small distance from Kastanies village. During the Balkan Wars (1912-1913) it was destroyed, as it was a battle field and its residents found a refugee to the neighboring villages. In 1873/1874 lived there 68 families, almost 400 people. There was a public school with 30 Bulgarian speaking students, who were taught the Greek language by one teacher. See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874): 91-92. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, p. 148. A. P., *op.cit.*, p. 154. Athena Gaitanou-Gianniou, Από την Ανατολικήν Θράκην, *Θρακικά* 13 (1940), pp. 152-153. Miltiadis Sarantis, Το δέλτα του Βυζαντίου, pp. 200, 208. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 78, 80. Basil Stavridis, Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων, p. 63. Akilas Millas, *op.cit.*, p. 355.

²⁴ Athanasios Souliotis-Nikolaidis mentions that the Bulgarian school was destroyed in February, 1908. Athanasios Souliotis-Nikolaidis, *op.cit.*, p. 56.

²⁵ Athanasios Souliotis-Nikolaidis notes 60-70 families. Αθανάσιος Σουλιώτης-Νικολαΐδης, *op.cit.*, p. 55.

²⁶ Yazlik was a poor village. In 1873/1874 there were 44 families, 250 people. The priest of the village taught the 10 students in the yard of the church. See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874): 91. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, p. 148. A. P., *op.cit.*, p. 154. Athena Gaitanou-Gianniou, Από την Ανατολικήν Θράκην, *Θρακικά* 12 (1939): 207-208. Miltiadis Sarantis, Το δέλτα του Βυζαντίου, p. 201. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 77, 80. Basil Stavridis, Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων, p. 63. Akilas Millas, *op.cit.*, p. 354. Vasiliki Tsalikoglou, *op.cit.*, p. 242.

²⁷ Akalan is located in the west of Derkon Lake. In 1873/1874 there were 71 families, almost 240 people. In the public school there was one teacher who taught to 25 students. See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874): 89. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, p. 149. A. P., *op.cit.*, p. 154. Athena Gaitanou-Gianniou, Από την Ανατολικήν Θράκην, *Θρακικά* 12 (1939): 182-183. Miltiadis Sarantis, Το δέλτα του Βυζαντίου, p. 199. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 77, 80. Basil Stavridis, Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων, p. 65. M. Maravelakis-A. Vakalopoulos, *op.cit.*, p. 269. Akilas Millas, *op.cit.*, p. 359.

²⁸ Oklali is close to Kastanies village. In 1873/1874 there were 72 families, almost 420 people. There was a public school with one teacher and 20 students. See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874), p. 91. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, pp. 148-149. A. P., *op.cit.*, p. 154. Athena Gaitanou-Gianniou, Από την Ανατολικήν Θράκην, *Θρακικά* 13 (1940), pp. 147-148. Miltiadis Sarantis,

conditions were similar and mentions the villages of Celepkoy²⁹, Aghiasmataki³⁰ etc. It does not inform us about the number of the residents and the educational situation that prevailed.

The Educational Brotherhood highlighted the dangers that the residents of this department were facing and underlined that the national spirit of the residents was constantly being shocked, due to the indifference of the people in charge and the illiteracy, while what was prevailing was total lack of education. As a result, lots of people were thinking that if they acceded in the Exarchate, they would have teachers for their children. Some of them were seriously thinking of sending their children to the Bulgarian school of Tsanaktsa, which did not only educate but also offered free costumes for the students³¹. They would also be taught the Bulgarian, the Turkish and the French language as well as instrumental music³². The Brotherhood also informs us that some people realized the proselytism that was taking place and decided to withdrawn. Among them there were students from the Bulgarian school of Tsanaktsa. The Bulgarians, in order to reach their goal, decided to introduce the teaching of the Greek language for the school year 1912-1913, so as to attract as more Greek students as possible.

The Educational Brotherhood examined the events that were taking place in Derkon Lake and was able to find capable and generous people, who were willing to help and support the enhancement of the education conditions. Their deep belief was to manage to re-establish these villages, within the next five years, and to boost their national spirit, so as to armor them against the foreign propaganda. In order to fulfill its agenda, the Brotherhood designed and presented the following program and suggestions.

a. As compensation to the Bulgarian school of Tsanaktsa, to establish a practical boys' and a girls' school in Kastanies. The community would provide a salary for a teacher and the personnel of the educational establishments that is the amount of 140 Turkish liras. If this amount was supplemented with 160 Turkish liras, the above schools could also be maintained. There was also a need to build new buildings for these schools with wider classrooms, since the present buildings were unsuitable. Moreover, this move would give a boost to the image of the Greek –

Το δέλτα του Βυζαντίου, p. 200. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 77, 80. Basil Stavridis, *Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων*, pp. 64-65. M. Maravelakis-A. Vakalopoulos, *op.cit.*, p. 269. Akilas Millas, *op.cit.*, p. 358.

²⁹ Celepkoy is located north of the village Tarpha and west of Derkon Lake. In 1873/1874 there were 40 families, 240 people. In the public school there was one teacher who taught to 10 students. See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874), p. 92. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, p. 150. A. P., *op.cit.*, p. 154. Athena Gaitanou-Gianniou, *Από την Ανατολική Θράκη*, *Θρακικά* 13 (1940): 152. Miltiadis Sarantis, *Το δέλτα του Βυζαντίου*, p. 201. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 78, 81. Basil Stavridis, *Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων*, p. 67. Akilas Millas, *op.cit.*, p. 362.

³⁰ In Turkish it is called Taşoluk. It was a small village. In 1873/1874 there were 53 families, almost 300 people. There was a public school with 15 students. See *Επετηρίς του Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου* 2 (1873-1874), p. 90. Dimitrios Kalemis, *op.cit.*, p. 146. A. P., *op.cit.*, p. 153. Athena Gaitanou-Gianniou, *Από την Ανατολική Θράκη*, *Θρακικά* 12 (1939): 173. Miltiadis Sarantis, *Το δέλτα του Βυζαντίου*, p. 199. Stamatios Psaltis, *op.cit.*, pp. 77, 80. Basil Stavridis, *Η Ιερά Μητρόπολις Δέρκων*, pp. 59-60. Akilas Millas, *op.cit.*, p. 348. Vasiliki Tsakikoglou, *op.cit.*, p. 243. Elias Kitsos, *Ποίοι είστε εσείς; Μνήμες από το αγιασματάκι Ανατολικής Θράκης*, Perdikkas 2012.

³¹ The Bulgarians were teaching the children of the villagers in the schools of the Exarchate schools of Balata, Sisli and in the Law School of Constantinople. Athanasios Souliotis Nikolaidis, *op.cit.*, p. 56.

³² The teaching subjects are also confirmed by Athanasios Souliotis Nikolaidis, *op.cit.*, p. 56.

orthodox villages of the area. One of the existing buildings would be re-used as a boarding school for the students of the neighboring villages.

b. To operate boys' and girls' schools to every village of Derkon Lake and wherever there is a male teacher to also send a female teacher. Moreover, the teachers that are regarded to be incapable would be replaced by other capable teachers, so as to also develop the residents' national morale, apart from the mere teaching of the students. In order to reach their target they needed 200 Turkish liras in an annual base, which would be distributed to the villages depending on their needs. In most of the villages there was the need to build schools buildings, because the present ones were not suitable and needed to be repaired.

c. To support the Orthodox residents of the Bulgarian speaking villages, mainly in the villages Derkos³³ and Imbrochori, where a lot of Greek Orthodox families lived without even a priest or a teacher. In order to reach their target they would need 100 Turkish liras.

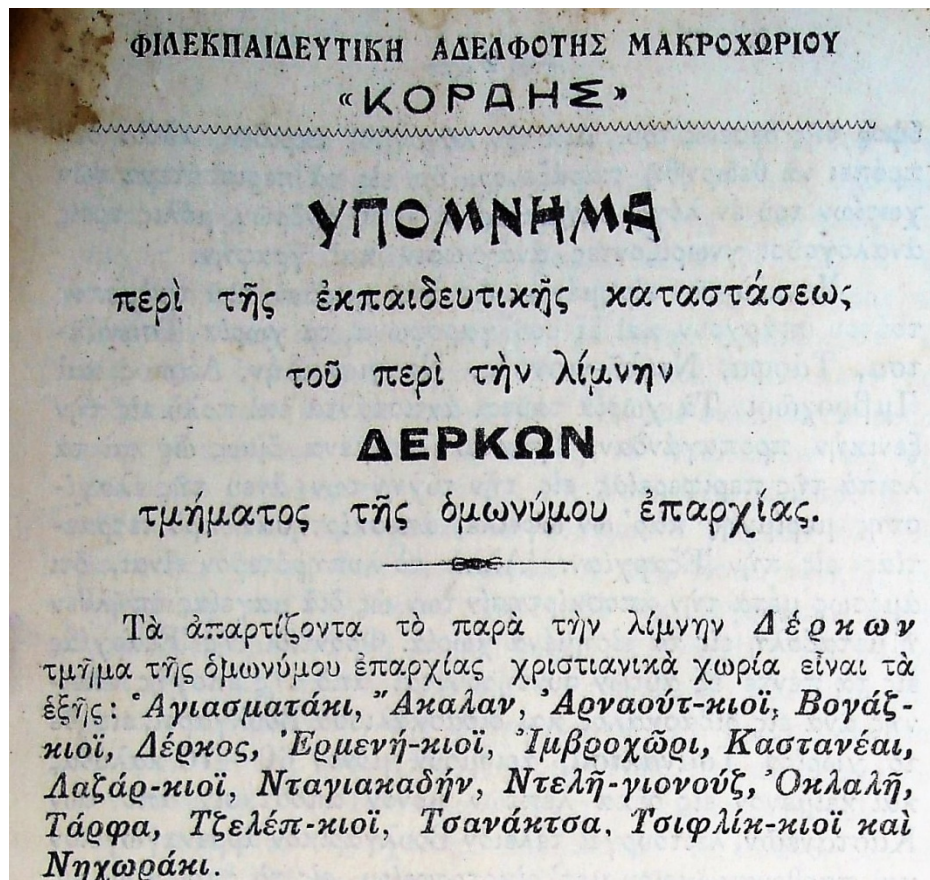
d. To establish a department of the Brotherhood in Kastanies. Its main interest would be the residents of the neighboring villages and to have the overall surveillance of the schools. Moreover, it would be responsible for the maintenance of the boarding school in Kastanies.

e. To make all the necessary preparations, so as to make the operation of the several departments of the Brotherhood in all the villages of the Derkon Lake possible, within the following five years. More explicitly, these preparations would target those villages that belonged, ecclesiastically, to the Metropolis of Derkon.

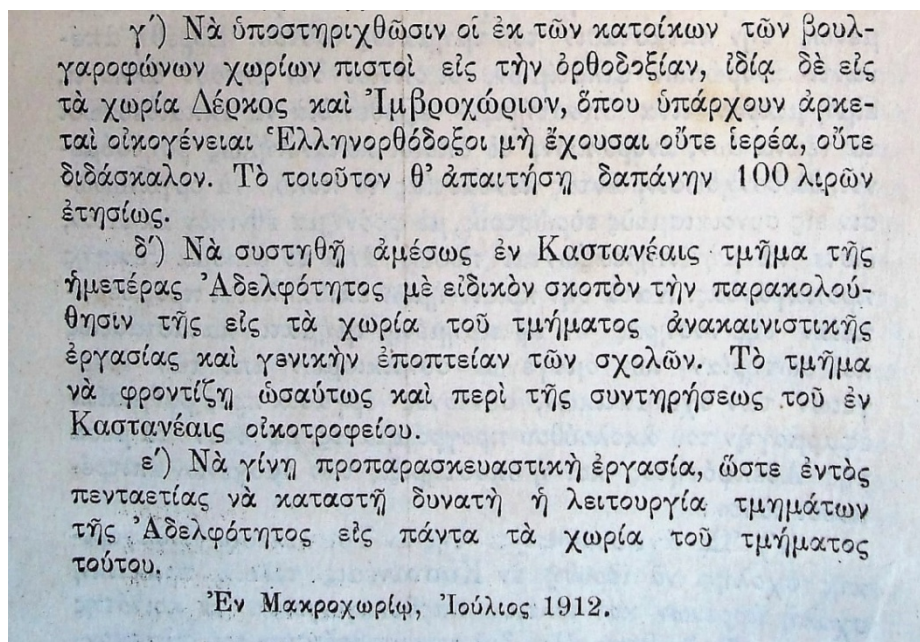
As soon as the above thoughts and actions of the Brotherhood were announced to its members and its friends, it started its actions. In a short period of time the Balkan Wars³⁴ broke out and the Bulgarians occupied the cities and the villages of Eastern Thrace. They were forced to withdraw after the Treaty of Constantinople that the Bulgarians signed with Turkey in October 10, 1913 and the residents of the Bulgarian speaking villages installed in Bulgaria. After the evacuation of the area by the Bulgarians, the Brotherhood was no longer obliged to try and deter the Bulgarian propaganda and the Bulgarisation of the villages. It was constrained to its activities and the educational upgrade of the Greek- Orthodox residents.

³³ Athanasios Souliotis-Nikolaidis for the same period of time mentions 95 families. Athanasios Souliotis Nikolaidis, *op.cit.*, p. 55.

³⁴ During the Balkan Wars (1912-1913) the residents of the Bulgarian speaking villages were allocated to the neighboring villages, while the fanatic schismatics returned to Bulgaria. Athanasios Souliotis Nikolaidis, *op.cit.*, p. 58.



The first page of the Annotation.



The last page of the Annotation.

Stamatis Gargalianos

(Professeur Associé à l' Université de la Macedoine de l'Ouest)

Développement du produit artistique: Standardisation de la production théâtrale

Art's Product development: Theater's product standardization

Abstract

This article examines the concept of standardization in relation to the theatrical product (i.e. the theatrical performances) within the country of production and focuses on targeting its proliferation in the country of origin and its being exported to other countries. The main components of the theatrical product (text, direction, scenography, acting) are analyzed here as well as their relation to the concept of standardization, i.e. whether each of the endogenous elements of a theatrical production influences the course of theatre in the country of origin and, mainly, abroad.

There is also an analysis of the possibilities of exporting theatrical products abroad based on the principles of standardization, in relation to the type of unit, which, in this case, are the two major productive artistic pillars of a country, state and private theater.

Key words : standardization, theatrical product, exports, theatrical components, artistic development

Introduction

Pour procéder à l'analyse de la notion de standardisation, il faut avouer avant tout qu'un produit théâtral comme la représentation ne peut que très difficilement être soumis à un processus de standardisation du type industriel. Ceci parce que toute la philosophie du théâtre est précisément basée sur un certain niveau de liberté des artistes, non seulement dans l'élaboration d'un seul produit (un seul spectacle), mais surtout au cours de plusieurs productions différentes. Néanmoins, d'un autre côté, il est curieux de constater que ces mêmes artistes qui se veulent libres, sont précisément ceux qui arrivent, sans le savoir dans la plupart des cas, à produire des produits identiques l'un à l'autre, que ce soit dans leur propre production ou par rapport à celle des autres, toujours à long terme. Ils arrivent même de se produire individuellement à l'identique, c'est-à-dire que chaque artiste se produit en suivant un même modèle et un certain type-personnage tout au long de sa carrière. Ces modèles facilitent, finalement, la notion de la standardisation théâtrale.

La standardisation dans le domaine industriel.

La standardisation est un processus économique qui, dans les pays industriels, a pris une grande expansion et valeur, grâce à tout ce qu'elle a apporté aux systèmes de production. Par standardisation, nous sous-entendons l'homogénéisation de biens produits dans une branche industrielle, surtout par le travail à la chaîne (Armstrong,

Kotler, 2009: 313). Cette chaîne aboutit à une production élevée, mais la règle générale dit que les produits finis qui sortent de ces chaînes ont, chacun, exactement les mêmes caractéristiques, tant extérieurs qu'en ce qui concerne leurs ingrédients¹

En ce qui concerne les raisons et l'utilité de ce système, celles-ci ne sont pas nombreuses:

- a.- faciliter la reconnaissance du produit par des consommateurs-acheteurs d'autres pays qui ne sont pas habitués à le voir souvent dans leurs propres lieux de vente,
- b.- faciliter la comparaison des qualités de chaque produit avec d'autres, similaires,
- c.- lui donner une image de marque, rapidement reconnaissable, même par leur aspect extérieur et identifiée par le plus grand nombre d'acheteurs possible (Mendenhall, Punnett, Ricks, 1995).

La standardisation dans le domaine artistique

En ce qui concerne le domaine artistique, comme c'est le cas des théâtres nationaux, cette question ne s'est jamais explicitement référée à une standardisation éventuelle du produit théâtral. Autrement dit, personne dans ce domaine n'a jamais proposé une homogénéisation des spectacles dans le sens d'une augmentation du champ de ces consommateurs surtout dans un contexte social et économique, celui de la crise grecque (Tziovas, 2017: 89). Néanmoins cette question peut avoir une autre facette: les responsables des théâtres (privés surtout, puis nationaux), connaissent bien que ce qui peut attirer l'attention d'un consommateur-spectateur sur une production théâtrale, c'est un certain degré de reconnaissance d'une qualité de ces productions. Ainsi cette constatation pousse à réfléchir sur une notion de standardisation plus étendue que ce qui est reconnu à première vue par les spectateurs, les artistes et les autres personnes qui s'occupent de productions théâtrales.

En ce qui concerne les théâtres nationaux, la discussion autour de cette notion peut avoir deux "visages": d'un côté, elle peut intervenir dans le travail du personnel non-artistique (employés de bureau, techniciens non-qualifiés). D'un autre, elle peut concerner uniquement les artistes et la production théâtrale plus généralement. La première catégorie de travail dans les théâtres nationaux, celle des employés de bureau, a la caractéristique qu'elle ne peut pas être vendue directement à des consommateurs/spectateurs, elle fait partie de tout un ensemble de production et contribue largement à son élaboration².

La deuxième catégorie, celle des artistes, englobe toute action qui aboutit aux représentations théâtrales et est la plus intéressante des deux.

Une première constatation se réfère à toute la production théâtrale aux plus larges échelles que possible: le théâtre est un seul et unique produit, avec ses propres caractéristiques. Celles-ci se trouvent dans chaque production différente, à l'identique:

¹ Néanmoins il faut remarquer que le système de la standardisation existe depuis l'ère industrielle et a été développé à partir du moment où des machines automatiques sont réglées à travailler exactement comme les ouvriers devant leur propre chaîne. Dans les deux cas, pourtant, le but est unique, produire des biens qui seront identiques l'un à l'autre.

² Néanmoins, elle peut être considérée comme un produit standard et cela confirment deux phénomènes: a.- que ces employés de bureau peuvent être remplacés par des employés de type INTERIM, surtout ceux qui produisent un travail plus général, comme la comptabilité et b- même si de nouvelles méthodes et outils (ex: informatique) entrent dans ce processus, leur produit sera toujours le même, c'est-à-dire la contribution générale à la production artistique.

êtres vivants sur scène, qui s'adressent à d'autres êtres sur scène et qui disent ou bien font des choses qui concernent les consommateurs etc. (Gabrielson & Gabrielson: 2003). Celle-ci est une constatation plutôt sociologique, mais peut avoir des prolongements et influences sur l'économie de l'art: si le large public, autrement dit celui qui ne va pas souvent au théâtre, s'abstient de cette activité culturelle, est-ce à cause précisément d'un certain niveau de standardisation que le produit théâtral - généralement parlant toujours- a à ses yeux? (Tziovas, o.p.: 123). Par conséquent peut-on essayer de donner au théâtre une autre forme de standardisation pour ce large public? Qu'est-ce qui peut changer dans ce processus théâtral afin qu'il acquiert d'autres caractéristiques, plus attractives -donc commerciales- au sein de ce large public? La réponse n'est pas facile parce que si le théâtre a réussi à avoir un certain public fidèle (même si ce public est trop restreint) ceci est du à ces caractéristiques. Personne ne sait et ne peut risquer un ou plusieurs changements, de peur qu'il n'abîme la nature première et la raison d'existence de cet art.

Ainsi une première réponse pourrait être donnée par la recherche d'un nouveau public, dans les termes de marketing, et toujours par rapport à la notion de la standardisation (Pavis, 2006:86-88). Comme nouveaux publics sont sous-entendus ceux qui se trouvent à l'extérieur d'un certain cercle de consommateurs habituels du produit théâtral. Ce cercle peut être soit un certain marché local, soit un autre national, soit même un troisième plus étendu, celui de l'international. Ces trois "cercles de consommation" (Armstrong, Kotler, o.p.: 665) représentent trois niveaux très importants dans le système de la standardisation théâtrale. Ceci car, comme il est expliqué au début de ce chapitre, les effets de la standardisation se développent notamment dans le domaine d'échanges commerciaux, dans lequel les consommateurs potentiels ne peuvent qu'à travers cette standardisation accéder à ces produits.

La question fondamentale qui se pose ici est si, et de quelle manière une production théâtrale dans ces cercles de consommation pourrait acquérir d'autres caractéristiques qui seraient en position d'attirer un autre cercle de consommateurs/spectateurs, par exemple celui d'un autre pays. Une deuxième question concerne le nombre de ces cercles de consommateurs et si l'augmentation ou la diminution de ceux-ci seraient un facteur assez fort et important pour influencer, à son tour, les ingrédients des produits d'une standardisation (Armstrong, Kotler, o.p.: 372). Enfin une dernière question, et non la moindre, se rapporte au nombre et la nature des nouvelles caractéristiques qui se donnent au produit, à partir des principes de la standardisation: jusqu'au où peuvent aller ces changements et vers quelle direction? Peuvent-ils modifier le statut du produit à un haut degré et si oui, combien de cercles de consommation seront touchés?

La notion de la standardisation et selon l'analyse faite ci-dessus représente plusieurs degrés d'intérêt, selon le pays de la production et le pays de la (ou des) consommation(s) possible(s) (Wheeler, McDonald, Greaves, 2003). En Grèce cette notion acquiert d'autres dimensions si l'on prend en compte les particularités de ce pays, tant au niveau socioéconomique qu'artistique: le fait que la production théâtrale annuelle en Grèce ne sorte pas facilement de ce pays, prouve que la standardisation en Grèce n'avancera que si la production théâtrale pourrait obtenir une "image", ad hoc, plus internationale, voire humanitaire.

Les ingrédients d'un produit théâtral et la notion de la standardisation

Les caractéristiques premières du produit théâtral, sont le texte, la mise en scène, la scénographie, la musique, les éclairages et les acteurs (leur jeu sur scène) (Pavis, o.p: 451). Parmi eux le plus important est le texte, autrement dit la langue parlée. Dans le cas de la Grèce elle n'est autre que la grecque, une langue considérée comme "petite" (peu d'hommes sur terre la parlent). Il s'agit d'un paramètre qui caractérise largement le produit théâtral en Grèce et lui attribue la première difficulté de standardisation: les productions théâtrales en Grèce ne sont destinées que pour un seul public, celui qui habite en Grèce -ou bien celui qui parle la langue grecque³.

Ainsi les spectacles produits en Grèce, dans leur majeure proportion arithmétique, ne sont faits que pour attirer uniquement un public spécifique, celui des grecs. Ce public est "spécifique" parce qu'aussi il est minoritaire dans l'ensemble du public européen qui va au théâtre: même si les proportions sont presque identiques en Europe (7 % de la population totale va, par exemple au théâtre en France et 5,4 % à peu près va au théâtre en Grèce), en termes absolus ce chiffre final et total des spectateurs qui vont au théâtre en Grèce est largement inférieur de celui d'un autre pays voisin⁴. Celle-ci est une constatation numérique qui démontre que le public grec du théâtre, par rapport à un public européen ou autre est restreint et que la production théâtrale en Grèce, dans son ensemble, ne vise qu'à ce seul public, à priori restreint, donc spécifique.

Ensuite viennent les autres caractéristiques du produit théâtral, c'est-à-dire celles mentionnées ci-dessus. La question qui se pose est si ces caractéristiques représentent le même degré de difficulté que le texte ou bien si ces caractéristiques peuvent augmenter les possibilités d'une éventuelle standardisation (Gargalianos, 1994: 349). Pour répondre à cela il faut faire toute une analyse des mises en scène, scénographies etc. des dernières années et peut-être comparer les productions théâtrales destinées à la vente sur les marchés étrangers et celles du territoire grec. On peut affirmer qu'en général c'est toujours le texte qui est l'ingrédient principal d'une production et celui qui influence largement les autres.

Ce qui ressort comme constatation générale de cette première analyse des caractéristiques du produit théâtral grec, est que celui-ci ne peut que très difficilement être exporté à l'étranger comme d'autres produits quelconques, du fait que ses ingrédients ne peuvent pas obéir aux lois principales de la standardisation. La situation actuelle dans le domaine théâtral en Europe et en ce qui concerne les spectacles "nationaux" d'un pays qui sont "exportés" vers d'autres, confirme la réflexion menée ci-dessus. Les spectacles les plus joués en Europe⁵ sont ceux dont le texte ne se réfère pas à un problème local ou national du pays d'origine mais à d'autres, que l'on pourrait qualifier comme des internationaux ou universels

³ sans oublier les citoyens grecs qui habitent à l'étranger depuis un certain nombre d'années. Ainsi nombreuses sont les troupes privées qui visitent les pays étrangers dans le but de se produire devant de tels publics grecs spécifiques.

⁴ Rappelons qu'il y a dix millions d'habitants en Grèce, cinquante-cinq en France, soixante-cinq en Italie etc. La Grèce est la 8e dans l'ordre des pays européens, en ce qui concerne leurs populations respectives.

⁵ ce "plus" signifie ici que les spectacles purement "nationaux" peuvent, eux aussi, être exportés et joués à l'étranger, mais à une échelle beaucoup moins importante.

(Armstrong, Kotler, o.p.: 667). Pour exemples à cela citons les auteurs classiques de l'antiquité (Sophocle, Eschyle, Euripide) et ceux plus contemporains comme Molière, Racine, Tchekhov, Brecht etc. Il ne faut pas oublier qu'ils font, eux aussi, un obstacle à la standardisation lorsqu'ils sont montés dans la langue d'origine d'un pays. Ils deviennent alors non commercialisables/exportables.

Les exigences de ceux qui travaillent comme intermédiaires dans les échanges de ce type (comme exemple on peut citer le travail effectué depuis 1983 par le Théâtre de l'Europe) sont dirigées vers la solution d'une certaine visualité: que les spectacles, basés sur un texte à priori classique soient mis en scène selon une optique plus visuelle qu'"audio", de manière à ce que les images montées sur scène par ces spectacles soient plus parlantes que le texte mené. Sinon, on se réfugie dans la solution de certains textes hautement classiques ou de textes dont le mythe central est extrêmement simple.

Une autre tendance dans ces mêmes essais de standardisation des produits théâtraux est celle des textes qui appartiennent au genre de théâtre surréaliste, ou même au théâtre de l'absurde. Ce type de spectacles est fait principalement à partir d'une mise en scène et non d'un texte, ils sont ainsi, dans la plupart des cas, visuels et facilitent la compréhension des spectateurs étrangers.

Le cas du théâtre grec

Pour revenir au cas grec, il faut se souvenir, une fois de plus, que le domaine du théâtre en Grèce est divisé, comme ceci arrive dans la plupart des pays, en deux catégories distinctes, celle du public et celle du privé. Ces deux catégories sont confrontées, à parts égales, aux mêmes difficultés de la vente de leur produit à l'étranger. Ceci signifie que ces deux catégories, public et privé, rencontrent les mêmes difficultés dans la standardisation, autrement dit ils ne peuvent pas facilement produire des produits théâtraux (spectacles) qui peuvent attirer un large public étranger (Kessab, Jarrot: 2010). Mais s'ils sont confrontés à titre égal à ces obstacles ils -les domaines public et privé comme catégories distinctes- ne réagissent pas de la même façon vis-à-vis de ce problème.

D'un côté le domaine privé est divisé en deux autres catégories, celle qui travaille vraiment sur la question des "visites" et est spécialisée dans cela et celle qui très occasionnellement procède à de tels essais (Gargalianos, o.p: 355). De l'autre côté se trouve le domaine public, c'est-à-dire les théâtres nationaux qui eux, sont les seuls établissements théâtraux qui peuvent facilement visiter d'autres pays (ils ont les moyens techniques pour transporter de décors même très lourds et ils ont le droit à des financements étatiques supplémentaires pour pouvoir voyager à l'étranger). Ils sont aussi les seuls qui ont une incitation -qui provient de leur statut même- disant qu'ils doivent promouvoir l'art théâtral grec à l'étranger.

Ainsi, il devient évident que seulement ceux qui visitent régulièrement, voire systématiquement, les pays étrangers peuvent survivre de leurs prestations, du fait qu'ils connaissent ces problèmes et produisent des mises en scène "internationales". Sinon ces essais aboutissent à des actes sans but précis, faits dans un esprit d'avantages et gains plutôt personnels (comme de ceux qui se montrent à travers ces travaux: les metteurs en scène, les scénographes, les acteurs). Pourtant, la majeure raison de cela est que les occasions, ou bien les voies menant à ces visites à l'étranger, ne sont pas totalement connues par les organisateurs, faute qui peut être attribuée soit

à ceux qui produisent, soit à ceux qui veulent accueillir de spectacles, ou même parfois aux deux.

Conclusion

Les produits théâtraux dans un pays peuvent être exportés et présentés à d'autres régions du monde, à condition qu'ils respectent les principes de base de la standardisation. C'est ainsi que les spectateurs d'un pays étranger peuvent reconnaître et comprendre, voire apprécier, les propriétés d'un spectacle.

Les données de la standardisation concernent principalement la mise-en-scène et les acteurs, tandis que les autres éléments de chaque performance, à savoir le décor, les costumes, l'éclairage et la musique, sont classés en deuxième position. Tout cela a un impact important sur la performance présentée dans d'autres pays et influence le succès du produit théâtral présenté.

Par succès, nous entendons la présence massive du public dans les performances, ainsi que toutes les critiques qui seront écrites sous forme électronique ou imprimée. En outre, comme succès de la standardisation est considérée aussi l'invitation dans les années à venir, de chaque spectacle par les pays qu'il est initialement exporté.

Bibliographie

- Armstrong, G., Kotler, P. (2009). *Marketing, an Introduction*. Thessaloniki: Epikentro.
- Gargalianos, S. (1994). *Gestion d' Institutions Culturelles en Grèce, 1980-1990. L'application de la loi de Baumol dans le cas du théâtre grec subventionné*. Doctorat en Sciences Economiques. Université Paris-IX.
- Hill, C. (1998). *International Business Competition in the Global Marketplace*. Oxford: Irwin/McGraw-Hill.
- Kessab, A. (2009). *La Loi organique relative aux lois de finances (LOLF) dans les institutions culturelles publiques du spectacle vivant en France*. HAL: Archives Ouvertes.
- Kessab, A., Jarrot, A. (2010). *Modeling performance evaluation in a public cultural organisation: case of the application of the Organic Law relative to Finance Laws (LOLF) in National Drama Centres (CDN) in France*. 16th International Conference on Cultural Economics. Denmark.
- Gabrielson P., Gabrielson M. (2003). *Globalizing Internationals: Standardization of Product and Marketing Strategies in the ICT Field*. In : Wheeler C., McDonald F., Greaves I. (2003). *Internationalization. Firm Strategies and Management*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mendenhall, M., Punnett, B-J., Ricks D. (1995). *Global Management*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Pavis, P. (2006). *Dictionnaire du théâtre*. Athènes: Gutenberg.
- Tziouvas, D. (2017). *Greece in Crisis – The Cultural Politics of Austerity*. London: IB Tauris.
- Wheeler C., McDonald F., Greaves I. (2003). *Internationalization. Firm Strategies and Management*. New York: Palgrave Macmillan.

Θεολόγου Στέλλα

(Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, MA Reading, PhD ΔΠΘ)

Πολυγραμματισμικές δραστηριότητες στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο***Multiliteracy activities in high school textbooks for teaching English as a Foreign Language*****Abstract**

The present article explores the theoretical aspect and the textbook implementation of the contribution of multiliteracy activities to learning English as a foreign language. Nowadays, more than ever before, there is a dire need to incorporate literacies into instructional material. To this purpose, textbook activities (should) bring together the available resources that may facilitate the process of teaching English as Foreign Language (EFL) as well as encourage and motivate students' learning of the language. The article aims at examining the Inter-thematic Integrated Framework of Study Curricula and the Analytical Study Curriculum, as well as the Common Curriculum for the Teaching of Foreign Languages in the first three grades of high school in relation to the respective school textbooks and their task-activities in the frame of the Pedagogy of Multiliteracies. The study of the aforementioned curricula and the student textbooks portrays, in the most adequate way, the degree to which multiliteracy has been integrated in the current EFL teaching practice. At the same time, it allows for speculation on whether English language teachers are able to leverage such key resource to facilitate the teaching-learning process. The study includes a quantitative analysis of the multiliteracy activities included in all 5 high school textbooks for teaching English as a foreign language.

Key words: multiliteracies, multi-modality, English language teaching, textbooks

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη, πολυπολιτισμική πραγματικότητα με τις συνεχώς μεταβαλλόμενες οικονομικές ανάγκες και κοινωνικές συνθήκες, η επικοινωνία γίνεται πολυσύνθετη και πολυδιάστατη. Πλέον η μονοσημική χρήση του γλωσσικού μέσου προβάλλει ανεπαρκής και η ιδέα μιας κανονιστικής και μονοπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας αμφισβητείται από πολλούς επιστήμονες (Gee, 1996; Pahl & Rowsell, 2005; Stein 2000; Street, 1995). Τα κείμενα πλέον συνδομούνται και συνδιαμορφώνονται σε μορφή και σε νόημα από τον κάθε χρήστη, σε κάθε δεδομένη στιγμή και σε παγκόσμια κλίμακα, διότι είναι πλέον μέρος της συμμετοχικής πραγματικότητας (Jenkins, 2006: 7) και της κουλτούρας των ηλεκτρονικών μέσων και συνδεδεμένων (online) πολυμέσων, όπου τα όρια συγγραφικής κυριότητας (authorship) και κατοχής (ownership) έχουν γίνει αρκετά δυσδιάκριτα (Kress, 2010: 144).

Στον τομέα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, η πρόκληση που παρουσιάζεται είναι με ποιον τρόπο θα υιοθετηθούν και θα ενσωματωθούν αυτά τα

κείμενα στον σχεδιασμό και στην παραγωγή διδακτικού υλικού, καθώς «η προσκόμιση νέων κειμενικών συνθετοτήτων στην τάξη απαιτεί νέες παιδαγωγικές πρακτικές» (Vaarala & Jalkanen, 2010: 72). Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, ως *lingua mundi* και *lingua franca*¹, θα πρέπει να διεξάγεται λαμβάνοντας υπόψη της αυτές τις σημαντικές και πολυσύνθετες κοινωνικο-οικονομικές πραγματικότητες, μέσα στις οποίες η γλώσσα μορφοποιείται και τις οποίες οφείλει να εξυπηρετεί, διότι απαιτούν ικανότητες αποκωδικοποίησης και διαχείρισης ευρύτερα σημειωτικές και καθιστούν τη διαδικασία νοηματοδότησης πολύπλοκη και πολύμορφη (The New London Group, 1996: 69-71). Απώτερος στόχος είναι να επιτευχθεί η χρηστική ένταξή τους στο διδακτικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων -και όχι μόνο- καθώς και η βέλτιστη αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τον Γραμματισμό στους Πολυγραμματισμούς

Ο γραμματισμός θεωρήθηκε αρχικά συνώνυμος του αλφαριθμητισμού -της γνώσης γραφής και ανάγνωσης- αλλά εξελίχθηκε και διευρύνθηκε εννοιολογικά ώστε να περιλαμβάνει δεξιότητες με κοινωνικές προεκτάσεις που συνδέονται με κοινωνικές πρακτικές. Κεντρική ιδέα στη θεωρητική περιγραφή της έννοιας του γραμματισμού (Barton, 1994: 35) είναι η διάκριση μεταξύ των γεγονότων γραμματισμού, τα οποία συσχετίζονται με τον γραπτό λόγο και την καθημερινή ζωή των ανθρώπων (Barton & Ivanic, 1991: 1), για παράδειγμα η σύνθεση ενός κειμένου, και των πρακτικών γραμματισμού (Pahl & Rowsell, 2012: 4). Μέρος της διαδικασίας νοηματοδότησης του κειμένου, η οποία περιλαμβάνει διαφορετικές αναγνώσεις του άμεσα εξαρτώμενες από τις εμπειρίες που έχουν τα άτομα στις κοινωνικές πρακτικές εντός των οποίων λαμβάνουν χώρα (Lankshear & Knobel, 2007: 2), προκύπτει από τη διαχείριση των πρακτικών γραμματισμού που έχει ο χρήστης ή ο δημιουργός του και απαιτεί έναν συνδυασμό των ικανοτήτων γραμματισμού με τον τρόπο που αυτές χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Στον τομέα της παιδαγωγικής, οι Νέες Σπουδές Γραμματισμού (NLS) εισάγουν έναν νέο τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών, καθώς εμπλέκονται σε διαφορετικές περιστάσεις γραμματισμού, αλλά και έναν νέο τρόπο αντιμετώπισης του ίδιου του γραμματισμού, όχι μόνο εντός του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και ως μέρος της καθημερινής ζωής (ό.π.: 19). Σηματοδοτούν, επιπλέον, μια αλλαγή στον τρόπο προσέγγισης της γλώσσας και της διδασκαλίας της εστιάζοντας στην κοινωνικοπολιτισμική της διάσταση. Ο γραμματισμός σχετίζεται με την ικανότητα να μπορεί κάποιος να χειρίζεται τη γλώσσα και στην κοινωνική της διάσταση και αποτελεί σημαντικό μέρος της πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού (Gee, 2000: 196).

Ο γραμματισμός τοποθετείται και εξελίσσεται εντός της κοινωνίας και διαμορφώνεται αναλόγως με το πώς χρησιμοποιείται (Vygotsky, 1986: 287). Επομένως, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στον γραμματισμό είναι απαραίτητη η εξοικείωση με ποικίλα πολιτισμικά μέσα για την αντίληψη και την κατανόηση των πολλαπλών διαστάσεων των κειμένων, των εικόνων και των σχετικών κοινωνικών δραστηριοτήτων (Kalantzis & Cope, 2000: 214).

Ταυτόχρονα, οι νέες τεχνολογίες μετασχηματίζουν τις πρακτικές γραμματισμού αλλά και οι πρακτικές γραμματισμού μετασχηματίζουν τα εργαλεία

¹ *lingua mundi*, παγκόσμια γλώσσα (Cummins & Davison, 2007: 895; MacPherson, 2003: 1), και *lingua franca*, κοινή γλώσσα επικοινωνίας στις συναλλαγές (Cogo, 2012: 98-100; Jenkins, 2009: 200-203). βλ. σχετ. http://rce1.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide_kef3.htm

γραμματισμού που είναι διαθέσιμα (Leu, 2000: 108-109). Πλέον οι διαφορές μεταξύ της ανάγνωσης ηλεκτρονικών κειμένων και της λεγόμενης «έντυπης ανάγνωσης» (ink-reading) υποδηλώνουν μοναδικές, εξελισσόμενες μορφές γραμματισμού. Η ηλεκτρονική σύνθεση του μηνύματος «απαιτεί νέους τρόπους ανάγνωσης, σκέψης και γνώσης που αποκλίνουν από την παραδοσιακή έννοια αυτών των δραστηριοτήτων» (Meskill, n.d.: 4).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια των πολυγραμματισμών αναδεικνύεται σε έρευνες σχετικά με θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής (Kalantzis & Cope, 2000; Lotherington, 2007), με βάση την άποψη ότι υπάρχουν διαφορετικά και πολλαπλά μέσα και κανάλια επικοινωνίας. Αυτά αλληλεπιδρούν και συνδέουν τις διαφορετικές συνθήκες επικοινωνίας με πολλαπλούς τρόπους, οι οποίοι επεκτείνουν την έννοια του γραμματισμού πέρα από την απλή ανάγνωση και γραφή του κειμένου, ώστε να συμπεριλάβουν «τις ικανότητες και δεξιότητες αυτών που είναι οι αποδέκτες των προϊόντων της βιομηχανίας των ΤΠΕ» (Gillen & Barton, 2010: 4). Ο ίδιος ο όρος «πολυγραμματισμοί» δημιουργήθηκε για να εκφράσει «την πολλαπλότητα των επικοινωνιακών διόδων και μέσων, και την αυξημένη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλότητας» (The New London Group, 1996: 63).

Υπάρχουν πολλαπλοί τρόποι κατασκευής του μηνύματος, οι οποίοι είναι φορείς πολιτισμικού νοήματος. Συνεπώς, η εκάστοτε επικοινωνιακή ανταλλαγή είναι δυνητικά διαπολιτισμική διότι η σύνθεση και η μετάδοση του επικοινωνιακού μηνύματος απαιτεί κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών προτύπων νοηματοδότησης που παράγονται σε συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας. Όλα αυτά τα πολιτισμικά σημειωτικά συστήματα αλληλοσυνδέονται και μεταβάλλουν τη δημιουργία νοήματος.

Οι επιλογές των τρόπων κατασκευής του μηνύματος ποικίλλουν σύμφωνα με τις δυνατότητες σχεδιασμού και εφαρμογής τεχνολογικών επιτευγμάτων σε επίπεδο κειμένου σε τέτοιο σημείο συναίρεσης που, φαινομενικά, εντελώς διαφορετικές δραστηριότητες, όπως το να «περιηγηθείς στο διαδίκτυο, να χρησιμοποιήσεις ψηφιακά μέσα ή να διαβάσεις ένα παιδικό βιβλίο, προϋποθέτουν να μπορείς να αποκωδικοποιήσεις και να κατανοήσεις την τυπωμένη αλφαβήτα σε συνάρτηση με άλλες κοινωνικά και πολιτισμικά σχηματοποιημένες μορφές αναπαράστασης, δηλαδή με πολλαπλούς τρόπους» (Hassett & Curwood, 2009: 272). Αυτοί συμβάλλουν στις πολλαπλές αναγνώσεις που το κείμενο μπορεί να έχει, οι οποίες, όμως, μεταβάλλονται ανάλογα με τις διασυνδέσεις που γίνονται ανάμεσα στα διάφορα στοιχεία-τρόπους του, μέσω μιας παράταξης τεχνικών νοηματοδότησης.

Η χρήση της γραφιστικής και του σχεδιασμού μέσω Η/Υ και με τη χρήση πολυμέσων, όπως είναι οι νέες τεχνολογίες φωτομηχανικής εκτύπωσης, δημιουργούν πολυφυή οπτικά κείμενα με διαφορετικό νόημα (Hassett & Schieble, 2007: 64-66). Η κατανόηση και η αποκωδικοποίησή του συνεπάγεται την κατανόηση της διαφορετικής λειτουργίας και αλληλεπίδρασης των συστατικών του στις ποικίλες μορφές τους, σε τέτοιο σημείο ώστε «είναι πλέον αδύνατο να καταλάβεις τα κείμενα, ακόμα και τα γλωσσικά τους στοιχεία χωρίς να έχεις μια ξεκάθαρη ιδέα του τι αυτά τα άλλα χαρακτηριστικά μπορεί να συνεισφέρουν στο νόημα του κειμένου» (Kress, 2000: 337).

Οι μαθητές ζούνε σε ψηφιακό περιβάλλον όπου συνεχώς νεοεμφανιζόμενες τεχνολογίες διαποτίζουν κάθε πλευρά της καθημερινής ζωής και επικοινωνίας σε σημείο που οι Vaarala και Jalkanen (2010: 92) να θεωρούν ότι «μπορούμε να ορίσουμε το διαδίκτυο ως ένα γλωσσικό περιβάλλον», όπου παρατηρείται μια πολύ-

πολιτισμική μίξη η οποία διευκολύνει τον διαπολιτισμικό διάλογο, ενώ, ταυτόχρονα, προκαλεί και προσκαλεί την εκπαιδευτική διαδικασία να συμμετάσχει (ό.π.: 72).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται «να αντιληφτούν τον ψηφιακό κόσμο» και να αναγνωρίσουν την ανάγκη να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους, την «ψηφιακή γενιά», στη νέα εποχή (Jukes, McCain, Crockett, 2010: 5-6), έτσι ώστε να αποκτήσουν έναν κοινό δίαυλο επικοινωνίας με αυτούς, να αναδιαμορφώσουν τη διδακτική τους προσέγγιση και η μάθηση να γίνει αποτελεσματική και χρήσιμη για τη ζωή τους (ό.π.: 22-23). Πλέον, έχει μεταλλαχθεί ο τρόπος προβολής και διάταξης και έχουν πληθύνει οι δυνατότητες ψηφιακής διαχείρισης, αναθεώρησης και διάρθρωσης του ίδιου του «έντυπου» κειμένου: δεν χρειάζεται να «γυρίσουμε τη σελίδα».

Οι υπερσυνδέσεις (hyperlinks) και οι διασυνδέσεις, οι ψηφιακές παραπομπές (links), τα αναδυόμενα παράθυρα (pop-ups), τα αναπτυσσόμενα μενού (scroll-down menus) ή μενού αναδίπλωσης (drop-down menus), οι ψηφιακοί σελιδοδείκτες (bookmarks), τα ενεργά πλακίδια (live tiles), η πλοήγηση στον κυβερνοχώρο μέσω του κειμένου, μιας λέξης, μιας εικόνας ή ενός συμβόλου του, οι ενεργοί σύνδεσμοι, τα κειμενοκεντρικά περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας είναι όλα διαθέσιμα εργαλεία κατασκευής, διάδοσης και αντίληψης του κειμένου. Τα κείμενα περιβάλλονται και εμπλουτίζονται με εννοιολογικούς χάρτες (concept maps), με τον σχεδιασμό διεπαφών με τον χρήστη του κειμένου (user-interface design), με στοιχεία μεταβλητότητας (randomness), συνδεσιμότητας (linkage), προτυποποίησης (template) και διαμοιρασμού (sharing) του κειμενικού προϊόντος.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι έννοιες της συνοχής και της συνεκτικότητας, που παραδοσιακά συσχετιζόταν με τα δομικά στοιχεία του κειμένου, ανατρέπονται ολοκληρωτικά, η ίδια η μορφή του ρευστοποιείται και τα όριά του ξεφεύγουν από τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου. Η οργάνωση και η ανάγνωσή τους είναι πολύμορφη, πολυεπίπεδη (Κουτσογιάννης, 2002: 405-410), με στοιχεία διαμεσολάβησης (Νάκη κ.ά., 2006) και υπερτροπική (hyper modal) (Lemke, 2002: 300).

Οι πολυγραμματισμοί στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως ξένης

Οι πολιτισμικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο, η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η ευρύτατα διαδεδομένη χρήση των ηλεκτρονικών μαζικών μέσων επικοινωνίας άλλαξαν αναγκαστικά και σημαντικά τη δομή και τη χρήση της αγγλικής γλώσσας ώστε να λαμβάνει υπόψη τις νέες συνθήκες πολυπολιτισμικότητας, παγκοσμιοποίησης και της αναδυόμενης γλωσσικής ποικιλίας μέσα στις οποίες αυτή προκύπτει και τις οποίες καλείται να διαχειριστεί. Η εισαγωγή της έννοιας των πολυγραμματισμών, αρχικά από την Ομάδα του Νέου Λονδίνου (The New London Group, 1996), στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας συνδέεται με την ανάγκη αναθεώρησης του παιδαγωγικού πλαισίου γλωσσικής διδασκαλίας. Η πρόσβαση, η διαχείριση και η ίδια η φύση της πληροφορίας έχει πλέον αλλάξει με τη χρήση τεχνολογικών μέσων και πολυμέσων, το ίδιο και οι μορφές συμμετοχής σε αυτήν και αξιοποίησής της, γεγονός που δημιουργεί νέες πραγματικότητες στη διδασκαλία της γλώσσας (Lankshear & Knobel, 2003: 153-155).

Η γλώσσα, όμως, είναι ο κυρίαρχος τρόπος κατασκευής του νοήματος (Halliday & Hasan, 1985: 4) και βρίσκεται σε διαλογική σχέση με την ανθρώπινη ύπαρξη (Linell, 1998: 7-8, 152-154, 2009: 9-11), διότι το να «καταλαβαίνω σημαίνει κάνω απαγωγές και επαγωγές, σε ένα περίπλοκο παιχνίδι που πάει από τη φράση

μέχρι τον τόπο και τη στιγμή κατά την οποία αρθρώνεται μέχρι τις προθέσεις που αποδίδω στον συνομιλητή μου» (Eco, 1992: 83). Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι πλέον αποτελεσματικό η γλωσσική -και ξενόγλωσση- διδασκαλία να επικεντρωθεί αποκλειστικά και μόνο στους κανόνες και στη μορφή της επίσημης γλώσσας.

Ταυτόχρονα, υπάρχουν ένας ή περισσότεροι τρόποι εμπλοκής του χρήστη με το κείμενο ως δημιουργού ή ως ερμηνευτή (composer or interpreter) ανάλογα με το είδος του και τον σκοπό χρήσης του (Wells, 1990: 369). Εκτός από τη γλωσσική αναπαράσταση του κειμενικού νοήματος υπάρχουν και άλλες συμβολικές αναπαραστάσεις του, όπως είναι το γράφημα, η μουσική, οι μαθηματικοί τύποι, και η έννοια του κειμένου εκτείνεται ως τεχνούργημα, ως αναπαράσταση του νοήματος, χρησιμοποιώντας ένα συμβολικό σύστημα (ό.π.: 378). Το νόημα δημιουργείται πλέον πολυτροπικά και οι γλωσσικοί κώδικες νοηματοδότησης διασυνδέονται με οπτικούς, ακουστικούς, απτικούς, χωροαντιληπτικούς και ψηφιακούς κώδικες.

Η χρήση πολλαπλών και υβριδικών μέσων και πολυμέσων στη διάδοση, αντίληψη και κατανόηση της πληροφορίας στον ψηφιακό περιβάλλοντα κόσμο δεν μπορεί παρά να δημιουργήσει νέα δεδομένα στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία της γλώσσας (Βλ. σχετικά: Lemke, 1998; Kress, 2000; Jewitt, 2006; Lankshear & Knobel, 2006; Unsworth, 2008; O'Halloran, 2011). Αυτό συνεπάγεται διεύρυνση της παιδαγωγικής του γραμματισμού έτσι ώστε να περιλαμβάνει πολυτροπικές κειμενικές αναπαραστάσεις όπως εκείνες που παράγουν τα ψηφιακά μέσα και οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας. Το γεγονός αυτό προάγει την παιδαγωγική του γραμματισμού στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, διασυνδέοντάς τον με τα πολλαπλά πολυπολιτισμικά, ψηφιακά, πολυτροπικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Παρέχει, επίσης, ένα ισχυρό θεμέλιο για την αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και ειδικότερα της αγγλικής γλώσσας.

Επιβάλλεται η διδασκαλία της ξένης γλώσσας να διαμορφωθεί στο πλαίσιο μιας στοχευμένης μεθοδολογικής προσέγγισης, όπως αυτή προτείνεται, σε θεωρητικό επίπεδο, από την παιδαγωγική έρευνα στο πεδίο των πολυγραμματισμών, της πολυτροπικότητας και του οπτικού γραμματισμού και, σε πρακτικό επίπεδο, από τις ανάγκες και τις επιταγές της σύγχρονης επικοινωνίας και του απαιτούμενου εγγραμματισμού σε ένα πολυφωνικό και πολυσυλλεκτικό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον. Η υιοθέτηση των προτεινόμενων διδακτικών στρατηγικών και ο επαναπροσδιορισμός των πεποιθήσεων του συνόλου των εκπαιδευτικών της ξένης γλώσσας συντελεί προς την κατεύθυνση της υλοποίησης των παραπάνω στόχων.

Σε σχέση με τις ικανότητες ανάγνωσης του γραπτού λόγου (reading skills) είναι εξαιρετικά σημαντικό να συμπεριληφθούν κείμενα στη διδασκαλία της γλώσσας που δεν είναι μόνο έντυπα αλλά και ψηφιακά, κείμενα που δεν βασίζονται μόνο στον γλωσσικό κώδικα και στη γραμμική διαχείριση του λόγου, αλλά που ενσωματώνουν τους πολλαπλούς γραμματισμούς μέσα στους οποίους δρουν τα άτομα γενικότερα και οι μαθητές ειδικότερα. Όπως άλλωστε έχει υποστηριχτεί, η αναγνωστική ικανότητα που χρειάζεται για την κατανόηση ενός έντυπου κειμένου δεν μετατρέπεται πάντα στην αντίστοιχη ικανότητα ανάγνωσης ενός ψηφιακού κειμένου (Leu, Castek et al., 2008: 323). Επομένως, οι ικανότητες «ανάγνωσης» εμπλουτίζονται και εξειδικεύονται ώστε να ερμηνεύσουν πολυτροπικά κείμενα. Ομοίως, η ικανότητα κατανόησης του προφορικού λόγου συμπεριλαμβάνει την ερμηνεία και τη χρήση κατάλληλων και πολλαπλών αναπαραστατικών τρόπων (χειρονομία, μορφασμός, επιτονισμός) σε διαφορετικά κοινωνικά και σημασιολογικά συγκείμενα, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις διαδραματίζουν πιο καθοριστικό ρόλο στην έκβαση της

επικοινωνίας από το ίδιο το λεκτικό μήνυμα ενώ μπορούν ακόμα και να το αντικαταστήσουν εξολοκλήρου.

Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, το κείμενο δεν περιορίζεται πλέον στη γραπτή μορφή της γλώσσας αλλά συντίθεται πολυτροπικά, αξιοποιώντας τις πολλαπλές σημειωτικές παραστάσεις μετάδοσης του νοήματος και μεταφοράς της πληροφορίας. Οι μαθητές της ξένης γλώσσας οφείλουν να παράγουν πολυμορφικά κείμενα χρησιμοποιώντας τις δεξιότητές τους και τη γνώση τους για να εμπλουτίσουν με πολυτροπικά στοιχεία (όπως οπτικά) την έντυπη μορφή των κειμένων ή να πειραματιστούν με νέες, υβριδικές μορφές κειμένων, καθώς «δεν υπάρχει στην πραγματικότητα υποδειγματικό κείμενο. Τα είδη των κειμένων υπόκεινται σε μαζικό πειραματισμό, υβριδοποίηση και παραβίαση των κανόνων» (Lankshear & Knobel, 2006: 52). Στο πλαίσιο, μάλιστα, της ψηφιοποίησής τους, λίγη σημασία δίνεται στον γλωσσικό κώδικα σε σχέση με τις υπόλοιπες σημειωτικές πηγές που είναι διαθέσιμες. Άρα, η εξάσκηση στη σύνθεση κειμένων στην ξένη γλώσσα δεν μπορεί πλέον να περιορίζεται στην έντυπη μορφή, χρειάζεται να γίνει περισσότερο διαδραστική, πολυφώνη και πολυτροπική, ώστε να αξιοποιεί όλα τα διαθέσιμα οπτικά και μη μέσα.

Οι πολυγραμματισμοί στα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ-ΕΠΣ-ΞΓ της Αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας² (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών, στο εξής: ΔΕΠΠΣ) οριοθετεί αλλά και κατευθύνει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και θέτει τις μεθοδολογικές αρχές τις οποίες υιοθετεί το σχολικό εγχειρίδιο. Ως βασική στοχοθεσία του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο «επιδιώκεται η γλωσσική παιδεία και η επικοινωνιακή ικανότητα» (ΔΕΠΠΣ, 2003: 355). Στις οδηγίες που παραθέτει κάνει λόγο για αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις, για πρόσληψη, ανταλλαγή και μετάδοση μηνυμάτων «με αβίαστο και φυσικό τρόπο», που θα είναι κατάλληλος για «συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις», με βασικό άξονα την «καλύτερη επικοινωνία» και την ανάπτυξη στρατηγικών επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, όμως, δεν παραβλέπει ότι η αγγλική γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με άλλα, γλωσσικά και μη, συστήματα (ό.π.: 380).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα θέτει ανάμεσα στους γενικούς στόχους της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο σχολείο την καλλιέργεια των μαθητών στη χρήση «παραγλωσσικ[ών] και εξωγλωσσικ[ών] στοιχεί[ων] μέσα στα πλαίσια κοινωνικοπολιτισμικών πρακτικών», ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας επιτυχημένης επικοινωνίας και «να καλύπτουν τις τυχόν γλωσσικές ελλείψεις τους χρησιμοποιώντας παραγλωσσικά ή και εξωγλωσσικά μέσα» (ό.π.: 354). Με αυτόν τον τρόπο διαφαίνεται μια προσέγγιση της επικοινωνίας, η οποία δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο γλωσσικό μέσο αλλά οφείλει, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, να αξιοποιήσει και άλλα μέσα παράλληλα με ή χωρίς αυτό της γλώσσας (ό.π.), με απώτερο στόχο την αποτελεσματική διαχείριση των πληροφοριών που προσλαμβάνουν οι μαθητές στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Υπογραμμίζεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν και να εξελίξουν τις δεξιότητές τους για να ανταποκριθούν στην πρόσληψη και παραγωγή του μηνύματος και στην ποικιλία των μορφών κειμένου που προκύπτουν σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

² ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Πιο συγκεκριμένα, για το Γυμνάσιο το ΔΕΠΠΣ αναφέρει στην ενότητα «Εγγραμματισμός», στις προσληπτικές δεξιότητες του λόγου, και συγκεκριμένα στους διδακτικούς στόχους ότι οι μαθητές πρέπει να κατανοούν όχι μόνο τις δηλούμενες αλλά και τις υποδηλούμενες πληροφορίες, «τις πληροφορίες που μεταδίδονται έμμεσα», καθώς και τον «επικοινωνιακό στόχο των φράσεων» (ό.π.: 366). Επιπλέον, επιδιώκεται οι μαθητές να είναι σε θέση να αντλούν πληροφορίες όχι μόνο με βάση τα γλωσσικά αλλά και τα «παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία ενός προφορικού ή γραπτού κειμένου» (ό.π.). Επομένως, τίθεται ως κατευθυντήρια γραμμή η ανάπτυξη ικανοτήτων από τους μαθητές, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στο να «διακρίνουν τις σημασιολογικές διαφορές που προκύπτουν από τη διαφορετική διάταξη ή τη μορφή του κειμένου, από διαφορετικό τονισμό ή επιτονισμό» για να αποκωδικοποιήσουν την πληροφορία που τους παρέχεται, αλλά και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικούς τρόπους για να εκφράσουν το μήνυμα που επιθυμούν (ό.π.). Ενθαρρύνονται τις πληροφορίες που αντλούν «να τις μεταδίδουν σε μορφή διαγράμματος, σχεδίου, πίνακα, γραφήματος ή τίτλων». Ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι «έρευνα και μελέτη [...] εικόνας και λόγου» (ό.π.). Εισάγεται με αυτόν τον τρόπο η σημασία της εικόνας στη διαπραγμάτευση της επικοινωνιακής περίπτωσης και διευρύνεται ο Εγγραμματισμός³, ώστε να περιλαμβάνει και την ενσωμάτωση της αναπαραγωγής και της χρήσης οπτικών/πολλαπλών μέσων.

Εκτός από την εμπλοκή πολλαπλών τρόπων στην ερμηνεία και την κατανόηση του νοήματος στο πλαίσιο της διαδικασίας εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, το ΔΕΠΠΣ υιοθετεί και άλλα σημειωτικά συστήματα για την παραγωγή και τη μετάδοση του επιθυμητού μηνύματος από τους μαθητές. Έτσι, σε επίπεδο στόχων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου αναφέρει την αναγκαιότητα συνδυασμού γλωσσικών με παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία για μια επιτυχημένη επικοινωνία, με προτεινόμενες δραστηριότητες τη δραματοποίηση και τη μίμηση ρόλων (ό.π.: 367). Επιπλέον, προτείνεται η χρήση διαγράμματος, σχεδίου, πίνακα, γραφήματος για τη μετάδοση της πληροφορίας με πομπό τους ίδιους τους μαθητές και, ως ενδεικτική δραστηριότητα, η δημιουργία εφημερίδας ή περιοδικού ποικίλης ύλης αλλά και παιχνίδια αναπαράστασης και ανάθεσης ρόλων (ό.π.: 370).

Παράλληλα, δεν παραβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα η χρησιμότητα του διαδικτύου, ενός εξ ορισμού πολυμεσικού, πολυμορφικού περιβάλλοντος επικοινωνίας (interface) με τον χρήστη, από το οποίο οι μαθητές (δυσνητικά)⁴ θα αντλήσουν και θα επεξεργαστούν τις κατάλληλες πληροφορίες για τις ενδεικτικές δραστηριότητες του προγράμματος (ό.π.: 372), όπως για τη σύνταξη ενός e-mail (ό.π.: 377), ενώ δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων με εργαλείο την αγγλική γλώσσα (ό.π.: 376, 380). Ταυτόχρονα προτείνεται ως χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό: λογισμικό, φωτογραφίες, βιντεοταινίες, διαφάνειες (slides), κατασκευές, και «ό,τι άλλο οπτικοακουστικό και γραπτό υλικό θεωρείται απαραίτητο» (ό.π.: 380).

Συμπερασματικά, το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ των ξένων γλωσσών και ειδικότερα της αγγλικής γλώσσας παρέχει τις κατευθυντήριες γραμμές τις οποίες οφείλουν να ακολουθήσουν τόσο οι καθηγητές αγγλικής γλώσσας όσο και οι συγγραφείς του

³ Ο «Εγγραμματισμός» είναι ένας από τους τρεις πυλώνες του ΔΕΠΠΣ για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα σχολεία. Οι άλλοι δύο είναι η «Πολυγλωσσία» και η «Πολυπολιτισμικότητα».

⁴ Η επεξήγηση είναι της συντάκτριας.

σχολικού εγχειριδίου, διότι «σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, η ανάδειξη των εννοιών συντελείται μέσω θεμάτων (topics), τα οποία αποκτούν το γενικό τους πλαίσιο μέσα από το ΔΕΠΠΣ, χαρτογραφούνται στο επιμέρους ΑΠΣ και παίρνουν πλέον τη μορφή συγκεκριμένης πρότασης σε επίπεδο διδακτικού υλικού» (ό.π.: 380). Πλαισιώνει τη διδασκαλία και την εκμάθηση της γλώσσας στο Γυμνάσιο με μια πληθώρα δραστηριοτήτων, οι οποίες συνδυάζουν πολλαπλούς σημειωτικούς τρόπους (ακουστικό, οπτικό, ψηφιακό) κατά τη διαδικασία πρόσκτησης της γλώσσας και καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Το ΕΠΣ-ΞΓ υιοθετεί την Παιδαγωγική του Πολυγραμματισμού, η οποία «συνδέεται με την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται στα σύγχρονα περιβάλλοντα επικοινωνίας με χρήση γλωσσικών αλλά και μη γλωσσικών μέσων (λ.χ. εικόνων, διαγραμμαμάτων, χαρτών, ηχητικών δεδομένων, κ.λπ.)». Θέτει ως πρωταρχικό του στόχο τη σύνδεση της ξένης γλώσσας «με το σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων που χρησιμοποιεί κανείς προκειμένου να δρα και να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε σύγχρονα κοινωνικά περιβάλλοντα» (ό.π.: 18). Με αυτόν τον τρόπο ενσωματώνει τον γλωσσικό κώδικα στον πλουραλισμό των σημειωτικών μέσων που είναι διαθέσιμα για την επιτυχημένη πραγμάτωση του επικοινωνιακού συμβάντος και εντάσσει τη γλώσσα στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες εντός των οποίων λαμβάνει χώρα και τις οποίες εξυπηρετεί. Για τους λόγους αυτούς τονίζεται στο ΕΠΣ-ΞΓ η σημασία της ανάπτυξης των γραμματισμών ως απαραίτητης προϋπόθεσης, προκειμένου να αντεπεξέρχεται ο χρήστης της γλώσσας «με επιτυχία σε ορισμένες ανάγκες επικοινωνίας» (ό.π.: 16).

Ακολουθως, στο πλαίσιο της πολυτροπικής διδασκαλίας της γλώσσας και στους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας κατά επίπεδο γλωσσομάθειας που παραθέτει ενδεικτικά το ΕΠΣ-ΞΓ, περιλαμβάνεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και χρήσης των εικόνων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στο διαδίκτυο μέσω της δυνατότητας των μαθητών «να προσθέτουν λέξεις ως σχόλιο σε φωτογραφία στο facebook ή στο flickr» (ό.π.: 29), ή να απαντήσουν σε απλά ερωτήματα «σχετικά με το μήνυμα που διατυπώνει ένα βίντεο που παρακολουθούν στο youtube» (ό.π.: 33). Επιπλέον, αναφέρεται ότι «με τις νέες μορφές επικοινωνίας και τεχνολογίας η νοηματοδότηση δεν γίνεται μόνο με τη γλώσσα αλλά και με την εικόνα, το γράφημα, τη μουσική, τα ηχητικά εφέ» (ό.π.: 8).

Με αυτόν τον τρόπο εμπλέκονται διαφορετικές σημειωτικές πηγές παραγωγής και μετάδοσης του επικοινωνιακού μηνύματος (ψηφιακές, οπτικές) παράλληλα με τον γλωσσικό κώδικα, καθώς επισημαίνεται πως οι μαθητές οφείλουν «να εντοπίζουν πληροφορίες που περιέχονται σε απλά γραφήματα ή σε πίνακες που συνοδεύουν κείμενα με οικεία θέματα (π.χ. εκλαϊκευμένα κείμενα τύπου) και σε άλλα πολυμεσικά κείμενα (π.χ. χάρτες με υπερσυνδέσεις σε ενδιαφέρουσες τοποθεσίες)». Επιπλέον, ενθαρρύνονται «να συνθέτουν ή να συνοψίζουν πληροφορίες από ποικίλες πηγές συντάσσοντας ένα νέο, ορθά δομημένο και συνεκτικό κείμενο» (ό.π.: 34) ή «να συνθέτουν μια εργασία (project) στην ξένη γλώσσα» (ό.π.: 42).

Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στον ψηφιακό γραμματισμό, καθώς τονίζεται ότι για πρώτη φορά ένα σχολικό πρόγραμμα σπουδών «επιχειρεί να συμπεριλάβει στο σύστημα διαβάθμισης των επιπέδων γνώσης της ξένης γλώσσας «περιγραφητές»⁵ που έχουν σχέση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία» (ό.π.: 28), διότι

⁵ Ο όρος χρησιμοποιείται στον Οδηγό σελ. 13 και στο ΕΠΣ-ΞΓ σελ. 28 χωρίς να παρέχεται κάποιος ορισμός. Από τα συμφραζόμενα προκύπτει ότι έχει την έννοια των δεικτών.

«την εποχή των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας καθώς και των πολυμέσων, το ΕΠΣ-ΞΓ προωθεί συστηματικά τη διδασκαλία της χρήσης της γλώσσας» με ποικιλία κειμένων (ό.π.: 18). Παραθέτει ως παράδειγμα «σχολιασμούς σε φωτογραφίες ενταγμένες σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. facebook, ή google+)» (ό.π.: 28) αλλά και τη δυνατότητα «να κατανοούν το αποτέλεσμα μίας απλής αναζήτησης σε μηχανή αναζήτησης (π.χ. google)» (ό.π.: 32), καθώς και να «πλοηγηθούν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο ενός ιστότοπου, να προσθέτουν απλά σχόλια σε κείμενα ιστολόγιου ή σε καταχώρηση στο facebook» (ό.π.: 35). Παρέχονται, επίσης, οδηγίες σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής, αφού «σε κάθε σχολική μονάδα είναι αναγκαίο να υπάρχουν διαθέσιμοι υπολογιστές με πρόσβαση στο διαδίκτυο για το μάθημα της ξένης γλώσσας καθώς και βιντεοπροβολέας, ή διαδραστικός πίνακας με πρόσβαση στο διαδίκτυο» (ό.π.: 21). Τα μέσα αυτά αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή του προγράμματος ξένων γλωσσών στο σχολείο⁶.

Συμπερασματικά, σε σχέση με τους πολυγραμματισμούς παρατηρείται ότι, παρόλο που δεν υπάρχει ρητή αναφορά των όρων, τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ενσωματώνουν στο μεθοδολογικό πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας κείμενα που συνδυάζουν πολλαπλούς τρόπους νοηματοδότησης και επικοινωνίας του μηνύματος. Προτείνεται η διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού παράλληλα με τον ακουστικό, οπτικό και τον ψηφιακό. Επιπλέον, για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα αναφέρεται η αξιοποίηση παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων παράλληλα με τη γλώσσα. Στο ΕΠΣ-ΞΓ, όμως, υπάρχει η εννοιολογική πλαισίωση της προτεινόμενης πρακτικής στα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ με την εισαγωγή της σχετικής ορολογίας.

Παράλληλα και συνοδευτικά με το ΕΠΣ-ΞΓ, συντάχθηκε και ο *Οδηγός του Εκπαιδευτικού* όπου προτείνονται οι «διδασκτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις» που υποστηρίζουν το ΕΠΣ-ΞΓ, παρουσιάζεται η θεωρητική βάση, οι «μεθοδολογικές προτάσεις για τη διδακτική πράξη» και γενικότερα η «εκπαιδευτική διαδικασία στην ξενόγλωσση τάξη» (Δενδρινού & Καραβά, 2011: 2).

Αρχικά, τονίζεται η ανάγκη εποικοδομητικής διαχείρισης πολλαπλών πηγών πληροφόρησης και αξιοποίησης πολλών και διαφορετικών μέσων καθώς, όπως αναφέρεται, οι τρόποι νοηματοδότησης είναι πολλαπλοί και περιλαμβάνουν όλες τις ανθρώπινες αισθήσεις. Εκτός από το γλωσσικό, το οπτικό (στατική ή κινούμενη εικόνα, προοπτική) και το ακουστικό σύστημα (ήχοι, θόρυβοι, ειδοποιήσεις) υπάρχει το σύστημα απτικής αναπαράστασης (κιναισθησία, υφή, πίεση), η σωματική αναπαράσταση (το βλέμμα, στάσεις του σώματος) και η χωροαντιληπτική αναπαράσταση (εγγύτητα, απόσταση, μορφοποίηση). Καταληκτικά, διατυπώνεται η άποψη ότι όλα τα κείμενα, είτε είναι γραπτά είτε προφορικά, είναι πολυτροπικά σε ανάλογα περιβάλλοντα και για αυτό στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι αυτοί οι διαφορετικοί τρόποι νοηματοδότησης (ό.π.: 30-31). Με τον τρόπο αυτό εντάσσεται η ξενόγλωσση διδασκαλία στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, η οποία αποτελεί τη βάση και το θεωρητικό πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» και της «Νέας Μάθησης»⁷.

⁶ Η άποψη αυτή επαναλαμβάνεται και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για τις ξένες γλώσσες Δημοτικού-Γυμνασίου (Δενδρινού & Καραβά, 2011: 18-19).

⁷ Τα «Νέα Σχολεία» χαρακτηρίζεται από το Υπουργείο Παιδείας ως ένα «Κίνημα Παιδείας» που θα διαμορφώσει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα του 21^{ου} αι. και αφορά όλα τα γνωστικά αντικείμενα και όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio->

Η έννοια και η σημασία των πολυγραμματισμών επανέρχεται και αναφέρεται σε πολλά μέρη του Οδηγού (ό.π.: 117-132) τόσο ως το εννοιολογικό υπόβαθρο της διδασκαλίας και της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, καθώς «η πολυτροπικότητα λειτουργεί υποστηρικτικά και καλύπτει γλωσσικά κενά και ελλείψεις» (ό.π.: 73), όσο και με τη μορφή μιας πληθώρας σχεδίων μαθησιακής ενότητας, φύλλων εργασίας, δειγμάτων αξιολόγησης και ενδεικτικών δραστηριοτήτων⁸ (ό.π.: 39-101). Υπάρχουν αναλυτικές οδηγίες αξιοποίησής της από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές, ώστε αυτοί να δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα, στα οποία να «περιλαμβάνουν εικόνα, βίντεο, παιχνίδια, εγγραφές ήχου ή αντικείμενα» (ό.π.: 115).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση του ψηφιακού γραμματισμού, καθώς στο κεφάλαιο 5 του Οδηγού γίνεται αναφορά στην ένταξη των ΤΠΕ στην ξενόγλωσση τάξη, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές -οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως οι «γηγενείς» του ψηφιακού κόσμου- «να αναπτύξουν γραμματισμούς απαραίτητους για την αποτελεσματική επικοινωνία στον ιδιωτικό, κοινωνικό και εργασιακό χώρο» (ό.π.: 17). Δίνεται μεγάλη σημασία στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, ώστε να αντεπεξέλθουν οι μαθητές στις προκλήσεις του μέλλοντος σε διάφορους τομείς της ζωής τους και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Άλλωστε, όπως αναφέρεται στον Οδηγό, το πρωτογενές υλικό του διαδικτύου, «δηλ. τα κείμενα, είναι από τη φύση τους πολυτροπικά, δηλαδή συνδυάζουν τη γλώσσα με διάφορους άλλους τρόπους νοηματοδότησης» (ό.π.: 17).

Η διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης της ξένης γλώσσας «αναμορφώνεται σταδιακά με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών» (ό.π.: 133). Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να αξιοποιήσει το διαδίκτυο, το οποίο κρίνεται απαραίτητο ως μέσο επικοινωνίας, καθώς έχει στη διάθεσή του ποικίλα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία, «διαδραστικές ιστοσελίδες με εφαρμογές εξάσκησης της γλώσσας-στόχου» (ό.π.: 133) και «εκπαιδευτικές δικτυακές πύλες που παρέχουν εξειδικευμένες δραστηριότητες και ασκήσεις για το ξενόγλωσσο μάθημα» (ό.π.: 134). Οι μαθητές εκτελούν «ένα έργο, δημιουργούν μια ιστοσελίδα, και παραδίδουν μια παρουσίαση PowerPoint, κάνουν ένα βίντεο ή δημιουργούν ένα παιχνίδι», και οφείλουν να μπορούν να χρησιμοποιήσουν διαδικτυακές εφαρμογές όπως το podcast (ό.π.: 146).

Τα εγχειρίδια διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας για το Γυμνάσιο

Στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, γενικά και ειδικότερα στο Γυμνάσιο, το εγχειρίδιο χρησιμοποιείται ως άμεση πηγή εκμάθησής και ως εργαλείο για την εμπάθυνση και τη διεύρυνση της διδασκαλίας με συμπληρωματικές ασκήσεις για τους μαθητές εκτός τάξης (Δενδρινού & Καραβά, 2011: 141). Στο ίδιο πλαίσιο, τα σχέδια μαθησιακής ενότητας (Learning elements)⁹ που προτείνονται στον Οδηγό

[main.html?showall=&start=3](#). Μια πτυχή αυτού του εγχειρήματος είναι η «Νέα Μάθηση», περιγραφή της οποίας είναι διαθέσιμη στον διαδικτυακό τόπο του Υπουργείου Παιδείας <http://neamathisi.com>.

⁸ Ανάμεσα σε αυτές, ενδεικτικά παρατίθενται η δημιουργία ενός βίντεο το οποίο θα παρουσιάζει τα βήματα που αναφέρονται στο e-mail, η δημιουργία ενός καλλιγραφήματος ή ενός wordle από τους μαθητές, η παραγωγή ενός τραγουδιού ραπ, η σύνθεση ενός κολάζ.

⁹ Σύμφωνα με τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (Δενδρινού & Καραβά, 2011: 35), η «μαθησιακή ενότητα» ορίζεται ως «Μία συνεκτική δέσμη μαθησιακών εμπειριών, μαθησιακών εργασιών ή δραστηριοτήτων, όπως ένα μάθημα ή μια σειρά μαθημάτων (Kalantzis, 2011: 45)», σε κάποιες

συνδέονται, όπως αναφέρουν οι συγγραφείς του, με ενότητες του σχολικού εγχειριδίου (ό.π.: 39-45).

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι η σειρά που διανέμεται για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου στην Ελλάδα συντάχθηκε στο πλαίσιο του εγχειρήματος που ονομάστηκε Νέο Σχολείο¹⁰. Μεταξύ των στόχων της αναφέρεται η αναβάθμιση της διδακτικής μεθοδολογίας, σύμφωνα με τις αρχές της Νέας Μάθησης όπως αυτές παρουσιάζονται στον Οδηγό Ξένων Γλωσσών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Οι πολυγραμματισμικές δραστηριότητες των εγχειριδίων

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εντοπίσει πολυγραμματισμικές ασκήσεις στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και να αξιολογήσει τη σύνδεσή τους με τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του μαθήματος τα οποία συντάχθηκαν και κοινοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα πριν τη σύνταξή τους.

Πιο συγκεκριμένα, η σειρά διδασκαλίας για την αγγλική Γλώσσα στο Γυμνάσιο ονομάζεται ThinkTeen! και αποτελείται από πέντε βιβλία, δύο για την Α' τάξη του Γυμνασίου, διατίθεται διαφορετικό εγχειρίδιο για το επίπεδο των αρχαρίων και των προχωρημένων, δύο για την Β' τάξη του Γυμνασίου, αντιστοίχως, και ένα για την Γ' τάξη, κοινό και για τα δύο επίπεδα.

Αναλυτικότερα τα εγχειρίδια¹¹ είναι τα εξής:

Α' Τάξη: Α) Think Teen - 1st Grade of Junior High School Αρχάριοι, Student's book

Β) Think Teen - 1st Grade of Junior High School - Προχωρημένοι, Student's book

Β' Τάξη: Α) Think Teen - 2nd Grade of Junior High School - Αρχάριοι, Student's book

Β) Think Teen - 2st Grade of Junior High School - Προχωρημένοι, Student's book

Γ' Τάξη: Think Teen - 3st Grade of Junior High School - Αρχάριοι και Προχωρημένοι, Student's book

Στη συγκεκριμένη σειρά βιβλίων¹² υπάρχει πρόβλεψη για διαφορετικό εγχειρίδιο σε κάθε ένα από τα δύο επίπεδα (αρχαρίων και προχωρημένων) αλλά για τις δύο μόνο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου. Για άγνωστους λόγους δεν υπάρχει διαφορετικό εγχειρίδιο για τα δύο επίπεδα της Γ' τάξης του Γυμνασίου¹³. Επιπλέον, μέχρι και την έναρξη του σχολικού έτους 2014-2015, δεν υπήρχε διαθέσιμο οπτικοακουστικό ή ακουστικό ή ψηφιακό ή οποιουδήποτε άλλου είδους συνοδευτικό υλικό.

Α. Πολυγραμματισμικές ασκήσεις

περιπτώσεις στον Οδηγό χρησιμοποιείται εναλλακτικά του σχεδίου μαθήματος (Δενδρινού & Καραβά, 2011: 147).

¹⁰ <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=5>

¹¹ Τα εγχειρίδια είναι διαθέσιμα στο σύνδεσμο:

<http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGYM-A111>

¹² Το διδακτικό πακέτο και για τα δύο επίπεδα περιλαμβάνει το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού, το εγχειρίδιο του μαθητή καθώς και το τετράδιο εργασιών του μαθητή.

¹³ Πρόκειται για έλλειψη η οποία επισημαίνεται και στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (Δενδρινού & Κακαβά, 2011: 217).

Α΄ Τάξη - Αρχάριοι

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ				
	Reading	Listening	Writing	Speaking	Project
Welcome (1)	σελ. 8 ex.3,	σελ. 2		σελ. 3 ex 1	
All about us (2)	σελ. 15 ex.1, σελ. 16 ex.3, σελ. 18 ex. 1 & 2	σελ. 11 ex. 3			σελ. 24 project
Day in day out (3)	σελ. 26 ex.1, σελ. 31 ex. 1 & 2				
Ecofriendly (4)	σελ. 43 ex. 4 σελ. 47 ex.3				
Teens in action (5)	σελ. 57, σελ. 58 ex.5, σελ. 67 ex. 1				
Bits and pieces (6)	σελ. 80, σελ. 85 ex. 3, σελ. 84 ex. 4		σελ. 88 ex. 2 & 3		
In our mind's eye (7)	σελ. 92 ex. 5, σελ. 98 ex.4, σελ. 104 ex. 5	σελ. 96 ex. 2		σελ. 95 ex. 2 grammar	
Tomorrow and beyond (8)	σελ. 122 ex. 1	σελ. 110 ex. 1 & 2		σελ. 110	σελ. 118
It's a masterpiece (9)	σελ. 127	σελ. 128 ex. 1			

Στο εγχειρίδιο της Α΄ τάξης για τους αρχάριους μαθητές καταγράφηκαν συνολικά 33 πολυγραμματισμικές δραστηριότητες. Οι 14 από αυτές εντοπίστηκαν στην κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading), 5 στην κατηγορία της κατανόησης του προφορικού λόγου (Listening), 2 στην κατηγορία παραγωγής γραπτού λόγου (Writing), 3 στην κατηγορία παραγωγής προφορικού λόγου (Speaking) και 2 στην κατηγορία των συνθετικών εργασιών (Project). Παρατηρείται, επομένως, ότι η πλειονότητα των πολυγραμματισμικών ασκήσεων αφορά την εξάσκηση των παθητικών δεξιοτήτων, ανάγνωση -κυρίως- και ακρόαση, και σε μικρότερο βαθμό τις παραγωγικές, ομιλία και γραφή. Επιπλέον, οι συνθετικές εργασίες, οι οποίες αποτελούν ξεχωριστή κατηγορία σε κάθε διδακτική ενότητα, δεν υποστηρίζονται επαρκώς με πολυγραμματισμικές δραστηριότητες παρόλο που στις συνθετικές εργασίες «οι μαθητές ενθαρρύνονται στην απόκτηση δεξιοτήτων χρήσης εργαλείων, (πχ. χρήση υπολογιστικών περιβαλλόντων, διερεύνηση Διαδικτύου κλπ)» (Πολίτης, Καραμάνης, Κόμης, 2001: 408).

Α΄ Τάξη - Προχωρημένοι

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ				
	Reading	Listening	Writing	Speaking	Project
Welcome (1)	σελ. 9 ex.4, σελ. 15 ex.1, σελ. 16 ex.3	σελ. 1			σελ. 24 project
Junior high school life (2)					σελ. 32 project

Teen matters (3)					
Looking back on the past (4)	σελ. 44 ex.3, 4,5, σελ. 54 ex.1,2, σελ. 56				
Times change! (5)	σελ. 70 ex.1, 2, 3, reading ex. 3, σελ. 72 ex.2	σελ. 65			σελ. 60 project, σελ. 74 project
Teens in action (6)	σελ. 67 ex 1, σελ. 68 ex 5, σελ. 96 ex 2, σελ. 101 ex 1, σελ. 103 ex 1			σελ. 102 ex 1	σελ. 97 project
Tomorrow and... beyond! (7)		σελ. 106 ex 1		σελ. 118 ex.3	σελ. 110 project
In the papers! (8)	σελ. 118 ex.1, σελ. 127 ex.1, σελ. 128 ex. 5	σελ. 117, σελ. 123, σελ. 131 ex. 1		σελ. 117 ex.7 σελ. 118 ex.23	
Happy summer holidays (9)	σελ. 136 ex.1, σελ. 137 ex.1	σελ. 138 ex.1 & 2	σελ. 139 ex. 1 & 2		

Παρατηρήθηκαν 44 πολυγραμματισμικές δραστηριότητες στο εγχειρίδιο της Α΄ τάξης του γυμνασίου για τους προχωρημένους μαθητές. Οι 24 ήταν δραστηριότητες κατανόησης του γραπτού λόγου (Reading), 8 κατανόησης του προφορικού λόγου (Listening), 2 σχετίζονταν με την παραγωγή γραπτού λόγου (Writing), 4 με την παραγωγή προφορικού λόγου (Speaking) και 6 με τις συνθετικές εργασίες (Project). Η εξάσκηση των παθητικών δεξιοτήτων, κατανόησης του γραπτού -κυρίως- και του προφορικού λόγου φαίνεται ότι, και σε αυτό το εγχειρίδιο, υποστηρίζεται με μεγαλύτερο αριθμό πολυγραμματισμικών ασκήσεων σε σχέση με την ανάπτυξη των παραγωγικών δεξιοτήτων, ομιλίας και γραφής καθώς και των συνθετικών εργασιών.

Β΄ Τάξη - Αρχάριοι

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ				
	Reading	Listening	Writing	Speaking	Project
I'm only human (1)	σελ. 2 task 1 & 2, σελ. 3 task 1	σελ. 6 task 1 & 2, σελ. 7 ex.2, σελ. 3 task 2		σελ. 6 pre-listening	σελ. 2 task 1, σελ. 8 task 1 & 2, σελ. 10 ex.1
Making a difference (2)	σελ. 14 task 1 σελ. 15				

	task 1, σελ. 24 activity E				
Technology in our lives (3)	σελ. 28 task 2, σελ. 36 activity D & E	σελ. 31 task 2a	σελ. 32 task 4, σελ. 33 task 2	σελ. 30 ex.1 & 2, task 1, σελ. 33 task 2, σελ. 35 activity A & B	
Communication (4)				σελ. 43 task 4	σελ. 46 task
Change and experience (5)	σελ. 51 task 4, σελ. 53 task 8 & 9		σελ. 57 task 3	σελ. 55 task 3a	σελ. 53 task 8 & 9, σελ. 58 ex.1
What a waste (6)	σελ. 61, σελ. 62 task 2, σελ. 65 task 2 & 3				σελ. 70 task 2
Magnetism and the world we live in (7)	σελ. 75 task 1 σελ. 76 task 2a & 3c				
Getting around (8)	σελ. 88 task 1, σελ. 89 task 2		σελ. 94 task 1 & 2	σελ. 86 task 1 & 2, σελ. 92 task 4	
Keeping up appearances (9)	σελ. 100 task 2, σελ. 102 culture corner A	σελ. 104 task 3		σελ. 106 task 1 & 2	
A material world (10)	σελ. 111 task 1, σελ. 112 task 3	σελ. 115 task 2			σελ. 115 task 3 & 4, σελ. 118 project & task

Στο εγχειρίδιο της Β΄ τάξης του γυμνασίου για τους αρχάριους μαθητές, καταγράφονται συνολικά 64 πολυγραμματισμικές δραστηριότητες, 25 στην κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading), 7 στην κατηγορία της κατανόησης του προφορικού λόγου (Listening), 5 στην κατηγορία παραγωγής γραπτού λόγου (Writing), 14 στην κατηγορία παραγωγής προφορικού λόγου (Speaking) και 13 στην κατηγορία των συνθετικών εργασιών (Project). Διαφοροποίηση εντοπίζεται στην κατανομή τους ανά κατηγορία, καθώς στην περίπτωση αυτή την πρώτη θέση κατέχουν οι ασκήσεις που αφορούν στον γραπτό λόγο και στη δεύτερη θέση βρίσκονται αυτές που αφορούν στην προφορικότητα. Παρατηρείται, επομένως, ότι η πλειονότητα των πολυγραμματισμικών ασκήσεων συγκεντρώνεται στην εξάσκηση των παθητικών δεξιοτήτων, ανάγνωση -κυρίως- και

ακρόαση, και σε μικρότερο βαθμό στις παραγωγικές, ομιλία και γραφή. Είναι αξιοσημείωτο ότι στην περίπτωση των συνθετικών εργασιών, όπου η αξιοποίηση πολυτροπικού κειμένου αποτελεί έναν ενδεδειγμένο τρόπο περάτωσής τους, δεν παρατηρούνται πολυγραμματισμικές δραστηριότητες.

Β' Τάξη - Προχωρημένοι

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ				
	Reading	Listening	Writing	Speaking	Project
Unity in diversity (1)	σελ. 3 task 1 σελ. 11 task 2.2, σελ. 16 task 3, σελ. 20-21 task 2.3	σελ. 13 task 5, σελ. 16 task 2		σελ. 3 task 2, σελ. 10 task 1, σελ. 15 task 1, σελ. 19 task 1	σελ. 18 task 6, σελ. 24 task 6
Echoes of the past (2)	σελ. 40 task 2.2	σελ. 39 task 2.1, σελ. 43 task 6	σελ. 30 task 4, σελ. 38 task 8, σελ. 42 task 5	σελ. 32 task 1.1, σελ. 37 task 6, σελ. 39 task 1.1 & 2, σελ. 41 task 3	σελ. 32 task 6
Time out (3)	σελ. 49 task 2, σελ. 57 task 2, σελ. 61 task 7	σελ. 59 task 4			σελ. 62 task 8
Let's change our schools (4)	σελ. 67 task 2, σελ. 70 task 1.1, σελ. 72 task 4.1	σελ. 67 task 4		σελ. 67 task 2, σελ. 72 task 4.2, σελ. 74 task 6.1, σελ. 78 task 4,	
The arts (5)	σελ. 95 task 3	σελ. 90 task 1, σελ. 92 task 6, σελ. 94, task 1.2	σελ. 92 task 5		
Healthy living (6)	σελ. 104 task 3, σελ. 109 task 2.2, σελ. 114 task 2.4	σελ. 103 task 2	σελ. 108 task 7 ¹⁴	σελ. 112 task 6	σελ. 118 task 5
Embracing our world (7)	σελ. 121, σελ. 130 task 5.1, σελ. 131	σελ. 130 task 5	σελ. 134 task 6, σελ. 135		σελ. 136 task 7.3

¹⁴ Στη συγκεκριμένη άσκηση του εγχειριδίου γίνεται χρήση υβριδικών λεξημάτων ψηφιακών λέξεων (π.χ. BW αντί για Best Wishes). Πρέπει να σημειωθεί, όμως ότι τέτοιου είδους λεξήματα εξελίσσονται διαρκώς και δεν παρουσιάζουν χαρακτηριστικά σταθερότητας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα εγχειρίδια εκδόθηκαν το 2009 και δεν αναθεωρήθηκαν οι επόμενες εκδόσεις τους, είναι αμφίβολο εάν τα συγκεκριμένα λεξήματα εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται στην ψηφιακή επικοινωνία των μαθητών.

	task 2, σελ. 135 task 7.1		task 7.2		
Welcome to the world (8)	σελ. 139, σελ. 140 task 2, σελ. 144 task 1, σελ. 147 task 1 & 2, σελ. 148 task 3		σελ. 146 task 2	σελ. 143 task 4.1, σελ. 149 task 4	σελ. 147 task 2

Παρατηρώντας τα ποσοτικά ευρήματα του βιβλίου της Β΄ γυμνασίου για τους προχωρημένους μαθητές, διαπιστώνεται ότι οι πολυγραμματισμικές δραστηριότητες είναι συνολικά 66 και κατανέμονται ως εξής: 25 στην κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading), 11 στην κατηγορία της κατανόησης του προφορικού λόγου (Listening), 8 στην κατηγορία παραγωγής γραπτού λόγου (Writing), 15 στην κατηγορία παραγωγής προφορικού λόγου (Speaking) και 7 στην κατηγορία των συνθετικών εργασιών (Project). Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο ακολουθείται η ήδη διαμορφωμένη πρακτική που παρατηρήθηκε και στα προηγούμενα εγχειρίδια καθώς η πλειονότητα των πολυγραμματισμικών δραστηριοτήτων υποστηρίζουν την κατηγορία των ασκήσεων κατανόησης γραπτών κειμένων.

Γ' Τάξη - Αρχάριοι και Προχωρημένοι

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ				
	Reading	Listening	Writing	Speaking	Project
What a wonderful world (1)	σελ. 2 task 1, σελ. 3 task 2 & pre- reading	σελ. 7 pre- listening, task 1 & 2	σελ. 9 task 1		
Teen idols (2)				σελ. 20 ex. 1	
Thrills and spills (3)					
Click on line (4)	σελ. 38 ex. A, B, C & D, σελ. 40 task B, σελ. 41 task 3	σελ. 39 task 1	σελ. 45 task 2	σελ. 41 task 4	σελ. 45 task 2
The myths we live by (5)	σελ. 50 lead-in, σελ. 51 task 3 & 1, σελ. 52 task 5 & 6		σελ. 57 task A		σελ. 58 task 1
Keeping traditions and customs alive! (6)	σελ. 62 task 1B, σελ. 63 task 1	σελ. 67 task 2		σελ. 68 lead- in, σελ. 69 task 1 & 2	
Shades of meaning (7)				σελ. 80 task 3, σελ. 81 task 4, 5, pre-	σελ. 82 culture corner

				writing	
Food for thought (8)	σελ. 85, σελ. 86 task 2, σελ. 87 task 5 & 2, σελ. 88 task 3, σελ. 89 task 4 & 5			σελ. 90 task 1, σελ. 92 task 2, σελ. 94 task 1	σελ. 93 task 2 & 3
What's the weather like? (9)	σελ. 99 task 1 & 2, σελ. 100 task 3 & 4, σελ. 101 task 5 & 6				σελ. 106
Natural phenomena (10)	σελ. 112 task 1 & reading 1, σελ. 113 reading 2, σελ. 114 task 1		σελ. 115 task 1		σελ. 118

Καταγράφονται συνολικά 61 πολυγραμματισμικές δραστηριότητες στο κοινό εγχειρίδιο της Γ' γυμνασίου για τα επίπεδα των αρχαρίων και των προχωρημένων μαθητών. Οι 33 από αυτές εντοπίστηκαν στην κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading), 5 στην κατηγορία της κατανόησης του προφορικού λόγου (Listening), 4 στην κατηγορία παραγωγής γραπτού λόγου (Writing), 12 στην κατηγορία παραγωγής προφορικού λόγου (Speaking) και 7 στην κατηγορία των συνθετικών εργασιών (Project). Οι περισσότερες ανήκουν στην κατηγορία των ασκήσεων κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου. Οι πολυγραμματισμικές ασκήσεις του εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου είναι περισσότερες σε σύγκριση με τις αντίστοιχες των βιβλίων της Α' και Β' Γυμνασίου, αλλά επί του συνόλου των ασκήσεων και πάλι ο αριθμός τους δεν κρίνεται ικανοποιητικός. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι ενώ το εγχειρίδιο της Γ' τάξης διαθέτει συγκριτικά τις περισσότερες πολυγραμματισμικές δραστηριότητες, ελάχιστες από αυτές υποστηρίζουν την κατηγορία των θεματικών εργασιών. Παρατηρείται ότι γίνεται εκτεταμένη χρήση της μορφής του e-mail ή της ιστοσελίδας για τις δραστηριότητες της ανάγνωσης ή για τις προαναγνωστικές ασκήσεις¹⁵. Ωστόσο, η χρήση της ψηφιακής μορφής ηλεκτρονικής αλληλογραφίας δεν συνεπάγεται ταυτόχρονη αξιοποίηση του ψηφιακού γραμματισμού διότι δεν προσφέρονται οι αναγκαίες προϋποθέσεις που θα καθιστούσαν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες πολυγραμματισμικές. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων η χρήση της διάταξης των μηνυμάτων ηλεκτρονικής αλληλογραφίας εξυπηρετεί διακοσμητικούς σκοπούς ή εξοικειώνει οπτικά τον αναγνώστη με τη συγκεκριμένη μορφή αλληλογραφίας συνεπώς, οι συγκεκριμένες δραστηριότητες δεν προσφέρουν δυνατότητες αξιοποίησης του ψηφιακού γραμματισμού καθώς δεν παρέχουν στους μαθητές κίνητρο για τη δημιουργία ψηφιακού κειμένου και δεν περιβάλλονται από συγκεκριμένες ψηφιακές αναφορές.

Β. Δυνητικά αξιοποιήσιμες πολυγραμματισμικές ασκήσεις

¹⁵ Πρβλ. ενδεικτικά, βιβλίο προχωρημένων της Β' τάξης σελ. 27, σελ. 84, σελ. 89 ex.1, σελ. 93 ex.1 βιβλίο αρχαρίων της Α' τάξης σελ. 27, σελ. 47, σελ. 54, σελ. 57 και προχωρημένων της Α' τάξης σελ. 113.

Στην κατηγορία «δυνητικά αξιοποιήσιμες πολυγραμματισμικές ασκήσεις συγκαταλέγονται εκείνες οι δραστηριότητες οι οποίες:

- 1) δεν περιέχουν ρητή αναφορά σε ψηφιακή πηγή και εναπόκειται στη διάθεση του διδάσκοντα η ανάδειξη της πολυγραμματισμικής τους διάστασης,
- 2) παρόλο που υπάρχουν αξιοποιήσιμες αναφορές η δομή τους είναι ετερόκλητη και πιθανόν να λειτουργήσει αποτρεπτικά για τον διδάσκοντα,
- 3) είναι δυσδιάκριτο σε ποιες θεματικές γίνονται οι διαδικτυακές αναφορές,
- 4) υπάρχει ισχυρή πιθανολόγηση ότι η αξιοποίησή τους από τον διδάσκοντα είναι δυσχερής διότι δεν είναι ξεκάθαρο εάν για παράδειγμα το πολιτισμικό στοιχείο ή η ψηφιακή αναφορά που παρουσιάζεται στο εγχειρίδιο ανταποκρίνεται στην υλική πραγματικότητα.

Α΄ Τάξη - Αρχάριοι

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ				
	Reading	Listening	Writing	Speaking	Project
Welcome (1)	σελ. 4 ex.2				
All about us (2)					
Day in day out (3)					
Ecofriendly (4)					
Teens in action (5)	σελ. 70 ex 2				
Bits and pieces (6)					
In our mind's eye (7)					
Tomorrow and beyond (8)					
It's a masterpiece (9)					

Καταγράφονται συνολικά 2 δυνητικά αξιοποιήσιμες πολυγραμματισμικές δραστηριότητες στο εγχειρίδιο για το επίπεδο των αρχαρίων της Α΄ τάξης του γυμνασίου και αφορούν την κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading).

Α΄ Τάξη - Προχωρημένοι

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ				
	Reading	Listening	Writing	Speaking	Project
Welcome (1)	σελ. 9 ex.4				
Junior high school life (2)	σελ. 21 ex.2				
Teen matters (3)	σελ. 37 ex.2				
Looking back on the past (4)	σελ. 45, σελ. 47 ex. 2 & 3, σελ. 54 ex.2,				
Times change! (5)	σελ. 68 ex.2,				
Teens in action (6)	σελ. 85 ex.2,				
Tomorrow and... beyond! (7)	σελ. 111 ex.3,				
In the papers! (8)					
Happy summer holidays (9)					

Καταγράφονται συνολικά 9 δυνητικά αξιοποιήσιμες πολυγραμματισμικές δραστηριότητες στο εγχειρίδιο για το επίπεδο των προχωρημένων της Α΄ γυμνασίου και αφορούν αποκλειστικά την κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading).

Β΄ Τάξη - Αρχάριοι

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ				
	Reading	Listening	Writing	Speaking	Project
I'm only human (1)	σελ. 2 task 1				
Making a difference (2)					
Technology in our lives (3)					
Communication (4)					
Change and experience (5)					
What a waste (6)					
Magnetism and the world we live in (7)					
Getting around (8)					
Keeping up appearances (9)					
A material world (10)				σελ. 110 task 2	

Παρατηρούνται 2 δυνητικά αξιοποιήσιμες πολυγραμματισμικές δραστηριότητες στο εγχειρίδιο για τους προχωρημένους μαθητές της Β΄ γυμνασίου, η 1 αφορά την κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading) και η 1 την παραγωγή γραπτού λόγου.

Β΄ Τάξη - Προχωρημένοι

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ				
	Reading	Listening	Writing	Speaking	Project
Unity in diversity (1)					
Echoes of the past (2)					
Time out (3)					σελ. 51 task 6
Let's change our schools (4)					
The arts (5)	σελ. 95 task 3	σελ. 84 task 1.1, σελ. 85 task 3, σελ. 88 task 8.2, σελ. 94 task 2	σελ. 96 task 5	σελ. 91 task 3 & 4	
Healthy living (6)					

Embracing our world (7)					
Welcome to the world (8)					

Καταγράφονται συνολικά 9 δυνητικά αξιοποιήσιμες πολυγραμματισμικές δραστηριότητες και αφορούν όλες τις κατηγορίες των δεξιοτήτων, στο εγχειρίδιο για το επίπεδο των προχωρημένων της Β΄ τάξης του γυμνασίου.

Γ΄ Τάξη - Αρχάριοι και Προχωρημένοι

ΕΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΣΚΗΣΕΩΝ				
	Reading	Listening	Writing	Speaking	Project
What a wonderful world (1)					
Teen idols (2)	σελ. 16 task 1				
Thrills and spills (3)					
Click on line (4)					
The myths we live by (5)					
Keeping traditions and customs alive! (6)					
Shades of meaning (7)					
Food for thought (8)					
What's the weather like? (9)					
Natural phenomena (10)					

Υπάρχει στο εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης του γυμνασίου 1 δυνητικά αξιοποιήσιμη πολυγραμματισμική δραστηριότητα και αφορά την κατηγορία των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Reading).

Ομοίως, υπάρχουν αναφορές σε ποικίλα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα οποία, όμως, παρατίθενται με τη μορφή προσθέτων πληροφοριών και δεν αποτελούν αξιοποιήσιμη πληροφόρηση για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας που συνοδεύουν. Παρατηρούνται ακόμα περιπτώσεις τυχαίας παράθεσής τους στη σελίδα ως 'Culture Corner' (Γωνιές Πολιτισμού)¹⁶. Οι «Γωνιές Πολιτισμού» στην πλειονότητά τους έχουν ελάχιστη έως καμία σχέση με την υπό διαπραγμάτευση δραστηριότητα ή το κείμενο το οποίο πλαισιώνουν και δεν αποτελούν τμήμα του συγκείμενου.

Συμπερασματικά

Για το μάθημα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο αναφορικά με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, τη μελέτη των κειμένων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, του νέου Προγράμματος Σπουδών και των εγχειριδίων του μαθητή επιτρέπει τη διατύπωση των εξής διαπιστώσεων:

1. Στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ δεν υπάρχει ρητή αναφορά αλλά εντοπίζονται άμεσες και έμμεσες εννοιολογικές συνδέσεις με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, στο

¹⁶ Πρβλ. ενδεικτικά Student's Book Α΄ Γυμνασίου Αρχάριοι σελ. 4, 6, 123, 130 και Student's Book Α΄ Γυμνασίου Προχωρημένοι σελ. 6, 14, 30, 102, 113, ομοίως Student's Book Γ Γυμνασίου σελ. 90.

ΕΠΣ-ΞΓ όμως γίνεται ρητή αναφορά στον ψηφιακό γραμματισμό και περιγράφονται οι αντίστοιχες δραστηριότητες.

2. Στα εγχειρίδια για τις τρεις τάξεις και για τα δύο επίπεδα, αρχαρίων και προχωρημένων, υπάρχουν πολυγραμματισμικές ασκήσεις, οι οποίες ποσοτικά αυξάνονται από την Α΄ προς τη Γ΄ τάξη και από το επίπεδο των αρχαρίων σε αυτό των προχωρημένων σε κάθε τάξη και αφορούν κυρίως την κατηγορία των ασκήσεων κατανόησης του γραπτού λόγου. Ακολουθούν -με μεγάλη όμως διαφορά- αυτές της κατηγορίας κατανόησης του προφορικού λόγου ενώ είναι εντυπωσιακή και μη αναμενόμενη η έλλειψη πολυγραμματισμικών δραστηριοτήτων στις κατηγορίες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου και στις συνθετικές εργασίες. Επομένως, φαίνεται πως οι παραγωγικές δεξιότητες δεν υποστηρίζονται επαρκώς στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών.

3. Οι πολυγραμματισμικές δραστηριότητες είναι διάσπαρτες στις ενότητες των εγχειριδίων χωρίς να υπάρχει ένας ενιαίος σχεδιασμός και μια συγκεκριμένη στοχοθεσία που να εξυπηρετούν. Δεν φαίνεται να υπάρχει μια συνειδητή προσπάθεια ενσωμάτωσης αυτού του είδους δραστηριοτήτων στο διδακτικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

4. Παρατηρήθηκε ένας σημαντικός αριθμός δυνητικά αξιοποιήσιμων πολυγραμματισμικών δραστηριοτήτων κυρίως στο εγχειρίδιο των προχωρημένων της Α΄ τάξης και ένας ελάχιστος αριθμός στο εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης -υπάρχει επομένως μια ανάστροφη εικόνα σε σχέση με τις πολυγραμματισμικές δραστηριότητες, οι περισσότερες από τις οποίες καταγράφηκαν στο εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης. Η διδακτική αξιοποίηση των ασκήσεων αυτών συναρτάται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και με τη δυνατότητα τεχνολογικής υποστήριξής τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

5. Από την επισκόπηση των πολυγραμματισμικών δραστηριοτήτων είναι προφανής η πρόθεση των συντακτών για διαπολιτισμικό διάλογο στα εγχειρίδια της αγγλικής γλώσσας, ωστόσο παρατηρείται ένας ισχυρός μονομερής προσανατολισμός στη δυτικοευρωπαϊκή κουλτούρα και ιδεολογία και κυρίως σε αυτή της γλώσσας στόχου. Επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών με πολιτισμούς άλλων χωρών με επιφανειακές αναφορές στους πολιτισμούς χωρών εκτός του Ευρωπαϊκού χώρου καθώς αυτές περιορίζονται σε εθιμοτυπικές περιστάσεις, διατροφικές συνήθειες και ενδυμασίες. Οι αναφορές σε διαφορετικά και ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία στις «Γωνίες Πολιτισμού» λειτουργούν περισσότερο εγκυκλοπαιδικά και ανεκδοτολογικά και όχι ως μια προσπάθεια ανάδειξης της διαπολιτισμικότητας ως συστατικού στοιχείου τους.

6. Σε σχέση με τον ψηφιακό γραμματισμό παρατηρείται ότι έχει γίνει μια προσπάθεια εξοικείωσης των μαθητών με το ψηφιακό κείμενο και τα τεχνολογικά μέσα η οποία, όμως, δεν πραγματώνεται εντός κάποιου οργανωμένου πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν πολλές αναφορές της ψηφιακής πηγής προέλευσης του ξενόγλωσσου κειμένου χωρίς αυτό να συνιστά προτροπή για περεταίρω αναζήτηση πληροφοριών από τους μαθητές. Είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις που ανατίθεται στους μαθητές εργασία που να χρήζει ψηφιακής υποστήριξης είτε για την παρουσίασή της είτε για την εξεύρεση των απαραίτητων πληροφοριών για την περάτωσή της.

Επιπλέον, πολλά κείμενα εμφανίζονται με τη μορφή μηνύματος ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Σε πολλές περιπτώσεις η μορφή αυτή εξυπηρετεί διακοσμητικές λειτουργίες και δεν προάγει τον ψηφιακό γραμματισμό διότι το κείμενο που περιέχει δεν ανταποκρίνεται -ούτε καν οπτικά- στις συμβάσεις ενός ψηφιακού μηνύματος.

Πολλές περιπτώσεις κειμένων που παρουσιάζονται με τη μορφή ιστοσελίδας δεν προσομοιάζουν σε πραγματικές ιστοσελίδες καθώς υπάρχει μεν τυπικά το σχεδιασμένο πλαίσιο μιας ιστοσελίδας αλλά το περιεχόμενο εντός του πλαισίου είναι ένα συμβατικό και όχι ένα ψηφιακό κείμενο. Απουσιάζουν για παράδειγμα οι υπερσυνδέσεις, η δυνατότητα -έστω οπτικά- της μη γραμμικής πληροφόρησης και η αντίστοιχη μορφοποίηση που χαρακτηρίζει για παράδειγμα ένα ιστολόγιο. Επιπλέον, υπάρχει αποκλειστική αναφορά στην εφαρμογή ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και φυλλομετρητή συγκεκριμένης εταιρείας λογισμικού αγνοώντας τον πλουραλισμό των αντίστοιχων εφαρμογών που διατίθενται στο διαδίκτυο.

Αναφορικά με τη χρήση του διαδικτύου παρατηρούνται ελάχιστες δυνατότητες αξιοποίησής του. Ενώ σημειώνονται αναφορές σε ιστοσελίδες, αυτές περιορίζονται σε παράθεση των πηγών προέλευσης των κειμένων της δραστηριότητας χωρίς να απαιτείται η συνδυαστική χρήση τους για την επίτευξη της δραστηριότητας. Είναι, όμως, αμφίβολο κατά πόσο οι μαθητές χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mails) γι να επικοινωνήσουν με τους συνομηλίκους τους και όχι άλλα πιο πρόσφορα μέσα (όπως για παράδειγμα το viber, messenger και το chat) τα οποία δύνανται να χρησιμοποιήσουν στο κινητό τους. Απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά -ούτε καν σε επίπεδο μορφής- στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή σε οποιαδήποτε ηλεκτρονική εφαρμογή ή διαδικτυακό εργαλείο (π.χ. youtube, pinterest κ.α.).

Πρέπει, τέλος, να τονιστεί ότι η ψηφιακή αξιοποίηση του εγχειριδίου προϋποθέτει επαρκή τεχνογνωσία από τους εκπαιδευτικούς κυρίως σε Β' επίπεδο επιμόρφωσης, το οποίο όμως δεν ήταν έως πρόσφατα διαθέσιμο για τους καθηγητές αγγλικής γλώσσας.

7. Οι συνθετικές εργασίες δεν υποστηρίζονται με ψηφιακά εργαλεία σχεδιασμού κειμένων¹⁷. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές δεν ενθαρρύνονται να αναζητήσουν στο διαδίκτυο εναλλακτικούς τρόπους -μη έντυπους απαραίτητως- που θα μπορούσαν να συνδράμουν στην επιτυχή περάτωση των εργασιών τους και με τον τρόπο αυτό να εμπλουτίσουν τις δεξιότητές τους και να διευρύνουν τις δυνατότητές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Barton, D. & Ivanič, R. (1991) *Writing In The Community*, Sage; Newbury Par, CA.
- Cogo, A. (2012). English as a Lingua Franca: concepts, use, and implications. *ELT Journal*, 66 (1). 97-105.

¹⁷ Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής διαδικτυακά εργαλεία: 1) το Word mosaic (http://www.imagechef.com/ic/ word_mosaic) το οποίο δίνει στους μαθητές την δυνατότητα να μετατρέψουν ένα κείμενο λέξεων σε «οπτικό κείμενο», η εφαρμογή διατίθεται και για το κινητό τηλέφωνο, 2) το Comic Strip (<http://www.comicstripcreator.org>) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία κόμικς, 3) το Storybird (<https://storybird.com>) είναι εργαλείο δημιουργικής γραφής που επιτρέπει στους μαθητές να μετατρέψουν ένα αφηγηματικό κείμενο σε εικονογράφημα με δυνατότητες διαμοιρασμού, 4) το Poster Forge (<http://www.ronyasoft.com/products/poster-forge>), το οποίο βοηθάει τους μαθητές να δημιουργήσουν αφίσες.

- Cummins, J. & Davison, C. (Eds.). *International Handbook of English Language Teaching*, Part 1. Springer.
- Δενδρινού, Β. & Καραβά, Ε. (2011). *Οδηγός του εκπαιδευτικού των ξένων γλωσσών*. ΕΣΠΑ 2007-13 με την συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Δημάση, Μ., Αραβανή, Ε. (2013) Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου: ουτοπία ή πραγματικότητα, *MAJESS*, 2, 55-64. Διαθέσιμο στο: <http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cv/CV50.pdf>
- Eco, U. (1992). *Η σημειολογία στην καθημερινή ζωή* (δ' εκδ.). Θεσ/νικη-Αθήνα: Μαλλιάρης Παιδεία.
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), συντάχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π.Ε & ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450 με την συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.).
- Gee, J. P. (1991). What is Literacy? *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other*. Eds. Candace Mitchell and Kathleen Weiler. New York: Bergin & Garvey, 3-11.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (2nd ed). London: Falmer.
- Gee, J. P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. *Handbook of reading research*. 195-208.
- Gillen, J. & Barton, D. (2010). *Digital Literacies*. <http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf>
- Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur Foundation white paper. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536086.pdf>
- Jenkins J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200–207. https://www.researchgate.net/profile/JenniferJenkins4/publication/227663650_English_as_a_Lingua_Franca_interpretations_and_attitudes/links/00b49536a8d53c3bc2000000.pdf
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning. A multimodal approach*. London: Routledge.
- Jukes, McCain & Crockett (2010). *Understanding the Digital Generation*. The 21st Century Fluency Project & Corwin. <http://m3teacher.blogspot.gr/>
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). A multiliteracies pedagogy. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and NY: Routledge. 239-248.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002). Τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας και διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας: Από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνογραμματισμό. Στο Χρ. Κυνηγός, Ε. Δημαράκη (επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφορικά μέσα, παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής*. Αθήνα: Καστανιώτη, 393-419. Διαθέσιμο στο: <http://eclass.uoa.gr/modules/>

document/file.php/PPP180/to%20sort%20out/Βιβλιογραφία/Κουτσογιάννης.2002.pdf

- Kress, G. (2000). Multimodality. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and NY: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. NY: Routledge.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, England: Open University Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*, (2nd ed.) New York: OUP.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2007). *The New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang.
- Lemke, J. L. (1998). Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media. In D. Reinking, L. Labbo, M. McKenna & R. Kiefer (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 283-301.
- Lemke, J. L. (2002). Travels in hypermodality. *Visual Communication* 1(3), 299-325.
- Leu, D. J. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, 3. Mahwah, NJ: Erlbaum. 743-770.
- Leu, D. J., Castek, J., et al. (2008). Research on instruction and assessment of online reading comprehension. In Block, Parris, & Afflerbach, (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Linell, P. (1998). Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives. *IMPACT: Studies in Language and Society*, 3. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Charlotte (N.C): IAP-Information Age.
- Lotherington, H. (2007). From Literacy to Multiliteracies in ELT. [Springer International Handbooks of Education](http://www.springerlink.com/10.1007/978-1-4020-5121-2_15) (15), 891-905.
- MacPherson, S. (2003). TESOL for Biolinguistic Sustainability: The Ecology of English as a Lingua Mundi. *TESL Canada journal* 20(2), 1-22. <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/945/764>
- Meskill, C. (n.d.). Assessing language and literacy achievement with electronic texts. <http://iccel.wfu.edu/publications/journals/jcel/jcel990305/cmckill.htm>
- Νάκη, Στ., Αργυράκης, Β., Κασκαντάμη, Μ. (2006). Αξιοποιώντας το λογισμικό παρουσιάσεων για τη δημιουργία μιας διαφήμισης στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. *Πρακτικά του πανελληνίου συνεδρίου: Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό: ζητήματα δημιουργίας, διδακτικής αξιοποίησης και αξιολόγησης*. Βόλος. Διαθέσιμο στο: http://www.filologia.gr/naki_argirakis_kaskantami.pdf
- O'Halloran, K. L. (2011). Multimodal discourse analysis. Hyland, K. & B. Paltridge (Eds.) *Companion to Discourse*. London & NY: Continuum.

- Pahl, K. & Rowsell, J. (2012). *Literacy and Education: The New Literacy Studies in the Classroom* (2nd ed.). London: Sage.
- Πολίτης, Π., Καραμάνης, Μ., Κόμης, Β. (2001). Συνθετικές εργασίες: μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης εφαρμοσμένο στην περίπτωση μαθημάτων Πληροφορικής. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου για την Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό Λογισμικό - Διαδίκτυο*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών. 405-413. [http://e-diktyo.eu/category/συνέδρια-σύρου/1ο-συνέδριο/\(σύνδεσμος 1^{ου} συνεδρίου στις ΤΠΕ 2001\).](http://e-diktyo.eu/category/συνέδρια-σύρου/1ο-συνέδριο/(σύνδεσμος 1^{ου} συνεδρίου στις ΤΠΕ 2001).)
- Stein, P. (2000). Rethinking resources: Multimodal pedagogies in the ESL classroom. *TESOL Quarterly* 34 (2).
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London and NY: Longman.
- The New London Group, (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Unsworth, L. (2008). *Multimodal semiotics: Functional analysis in contexts of education*. London & NY: Continuum.
- Vaarala, H. & Jalkanen, J. (2010). Changing spaces, expanding mindsets: towards L2 literacies on a multimodal reading comprehension course. *Language Value*, 2(1) Jaume I University ePress: Castelló, Spain. 51-67.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.
- Wells, G. (1990). Talk about text: Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003) ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Αγγλικής γλώσσας Δημοτικό - Γυμνάσιο (ΦΕΚ 304 Β/13-03-2003), 353-382.

Θάλεια Ιερωνυμάκη

(Διδάκτωρ Νεοελληνικής Φιλολογίας)

Η διδασκαλία των στερεότυπων εκφράσεων / ιδιωτισμών σε ρουμάνους φοιτητές προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου¹

Teaching of Greek idioms/fixed expressions to Romanian undergraduate and postgraduate students

Abstract

This paper aims to present the teaching of Greek idioms and fixed expressions in the context of teaching the Greek language as a foreign language to Romanian students. Teaching of idioms is of interest as in Romanian language there are equivalent idioms, as well as idioms of different structure and content but of equal meaning, while in other idioms there is no equivalence. Teaching of idioms to undergraduate students is part of thematic sections and of specific grammatical phenomena. Teaching of idioms to postgraduate students is related to translation. The translation of such idioms is a challenge because the non-transparent idioms are not easily recognizable, so they cannot be translated easily; therefore, the students must find equivalent idioms in the Romanian language. Many kinds of texts are taken into consideration for the purposes of teaching: articles, advertisements, literary texts. Emphasis is put on contemporary Greek poetry, where there are many idioms and some of them unfreezing.

Key words: teaching of Greek language as a foreign language in Romania, idioms, fixed expressions, contemporary Greek poetry.

Εισαγωγή

Στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας δεν προβλέπεται ειδική αντιμετώπιση των στερεότυπων (ή παγιωμένων ή τυποποιημένων) εκφράσεων ή ιδιωτισμών ή ιδιωτισμικών εκφράσεων ή φρασεολογισμών, των σταθερών συνδυασμών δηλαδή δύο ή περισσότερων λέξεων, στους οποίους δεν υπάρχει η ελευθερία που διαθέτουν οι γλώσσες να αντικαθιστούν λέξεις με τη συνώνυμή τους ή μια δομή με άλλη, και που η σημασία τους δεν είναι γενικά προβλέψιμη, δεν είναι συνθετική, δεν ισούται με το άθροισμα των σημασιών των συστατικών που τους απαρτίζουν (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ευθυμίου, 2006, σελ. 10). Ο ιδιαίτερος αυτός χαρακτήρας και η τυποποίησή τους δημιουργούν δυσκολίες στην εκμάθησή τους (Θώμου, 2014, σελ. 86). Η διδασκαλία τους ωστόσο κρίνεται αναγκαία καθώς χρησιμοποιούνται συχνά στον οικείο, καθημερινό λόγο, όσο και στον επιστημονικό, αποτελούν ένα είδος ειδικής κατονομασίας και μπορεί να διαθέτουν υψηλό πληροφοριακό περιεχόμενο, υπόκεινται σε περιορισμούς οι οποίοι πρέπει να διδαχθούν, απαιτείται η διδασκαλία των πραγματολογικών συνθηκών εκφοράς τους

¹ Το άρθρο βασίζεται σε ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στην 1^η Επιμορφωτική Συνάντηση Εκπαιδευτικών Ελληνικής Γλώσσας Χωρών Κ.Α. Ευρώπης και πρώην Κ.Α.Κ.: «Ελληνόγλωσση Παιδεία. Τάσεις - Διαστάσεις - Προτάσεις», Οδησός, 27-30 Απριλίου 2017.

(λόγια, οικεία ή προφορικά συμφραζόμενα κτλ.) και, τέλος, αποτελούν καθολικό φαινόμενο στις φυσικές ανθρώπινες γλώσσες και συνδέονται με τον πολιτισμό της γλώσσας στην οποία ανήκουν (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ευθυμίου, 2006, σελ. 89-91).

Όπως είναι εύλογο όταν δύο πολιτισμοί, όπως ο ελληνικός και ο ρουμανικός, έχουν έρθει σε επαφή λόγω ιστορικών συγκυριών, οι στερεότυπες εκφράσεις τους παρουσιάζουν ομοιότητα, ειδικά όσες σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον, την αγροτική ζωή, τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης, τις θρησκευτικές αντιλήψεις. Χάρη σε αυτά τα λεξιλογικά, δομικά και σημασιολογικά φρασεολογικά ισόγλωσσα, τις κοινές, αλλά όχι δάνειες, στερεότυπες εκφράσεις (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ευθυμίου, 2006, σελ. 102), η διαγλωσσική επίδραση από τα ρουμανικά διευκολύνει την εκμάθηση των αντίστοιχων ελληνικών στερεότυπων εκφράσεων.

1. Διδασκαλία στερεότυπων εκφράσεων σε φοιτητές προπτυχιακού επιπέδου

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έκφραση «έχει ήλιο με δόντια», την οποία χρησιμοποιούν οι φοιτητές ήδη από το επίπεδο Α1. Χωρίς να την έχουν διδαχθεί, μεταφέρουν, ως αστεϊσμό, την ίδια ακριβώς ρουμανική («soare cu dinți») στα ελληνικά και αφού επιβεβαιωθεί η ύπαρξή της και στα ελληνικά, η εκμάθησή της είναι άμεση. Στο ίδιο πλαίσιο του λεξιλογίου των καιρικών φαινομένων, μπορεί να αναφερθεί η έκφραση «ρίχνει καρεκλοπόδαρα», εφόσον οι λέξεις «καρέκλα» και «πόδι» είναι γνωστές. Επειδή στα ρουμανικά δεν υπάρχει έκφραση με την ίδια μορφή (υπάρχει το «a ploua cu găleata»=βρέχει με τον κουβά), η ελληνική στερεότυπη έκφραση φαίνεται αστεία και αποτυπώνεται.

Η διδασκαλία θεματικού λεξιλογίου ενδείκνυται για τη διδασκαλία στερεότυπων εκφράσεων (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ευθυμίου, 2006, σελ. 91-94). Ενδεικτικά, στο πλαίσιο του λεξιλογίου για την περιγραφή του ανθρώπινου σώματος (επίπεδο Α2) μπορούν να διδαχθούν τόσο στερεότυπες εκφράσεις σημασιολογικά, μορφικά και δομικά αντίστοιχες με ρουμανικές (Scarpete, 2016, σελ. 23-27), ώστε να είναι πιο εύκολη η εκμάθησή τους, όσο και μη ισοδύναμες. Κύριος διδακτικός στόχος είναι η αναγνώριση, και στη συνέχεια η εκμάθησή τους και μπορεί να πραγματοποιηθεί με δομικές και με επικοινωνιακές ασκήσεις, και συγκεκριμένα:

Α) με ασκήσεις πολλαπλών επιλογών, αφού έχει διδαχθεί το βασικό λεξιλόγιο. Όταν υπάρχουν ισοδύναμες στερεότυπες εκφράσεις στα ρουμανικά, εφόσον οι φοιτητές γνωρίζουν την αντίστοιχη ρουμανική, δεν δυσκολεύονται στον σχηματισμό της ελληνικής έκφρασης.

Πίνακας 1: Παράδειγμα άσκησης πολλαπλών επιλογών

1. Ο Γιώργος κάνει τα γλυκά σε όλα τα κορίτσια της τάξης α) μαλλιά β) μάτια γ) χαμόγελα (ρουμανικά: a face ochi dulci)
2. Αν δεν θέλετε να έρθετε στο πάρτι, μην έρθετε. Δεν σας βάζω το μαχαίρι..... α) στον λαιμό β) στο χέρι γ) στην πλάτη (ρουμανικά: a pune cuțitul la gât)
3. Τι μαγειρεύεις και μυρίζει τόσο ωραία; Μου έσπασε α) το χέρι β) τη μύτη γ) το δάχτυλο (ρουμανικά: îmi sparge (rupe) nasul)

Β) Όταν δεν υπάρχουν ισοδύναμες εκφράσεις, με σύντομα (αυθεντικά ή κατασκευασμένα, όπως εκείνο του Πίνακα 2) κείμενα στα οποία ζητείται η υπογράμμιση των μερών του σώματος μαζί με τους προσδιορισμούς τους. Η στρατηγική που χρησιμοποιείται είναι ο εντοπισμός συγκεκριμένων πληροφοριών μέσα σε συμφραζόμενα που οι φοιτητές κατανοούν (Harmer, 2001, σελ. 91-92), ώστε μέσω αυτών να γίνει έπειτα κατανοητή η σημασία των στερεότυπων εκφράσεων.

Πίνακας 2: Παράδειγμα άσκησης για αναγνώριση στερεότυπης έκφρασης σε σύντομο κείμενο

Η Μαρία είναι μια φοιτήτρια με καστανά μαλλιά και μαύρα μάτια. Μια μέρα συναντάει στον δρόμο την Έλενα, μία φίλη της με ξανθά μαλλιά και γαλάζια μάτια.
-Τι κάνεις Μαρία μου, πού χάθηκες; Μαύρα μάτια κάναμε να σε δούμε! Πότε θα τα πούμε;
-Είχα πολύ διάβασμα για τις εξετάσεις. Αύριο το πρωί τελειώνουν. Πάμε το απόγευμα για καφέ;

Ο διαχωρισμός (στο κείμενο του Πίνακα 2) της κυριολεκτικής έκφρασης «μαύρα μάτια» από τη στερεότυπη «μαύρα μάτια κάναμε να σε δούμε» είναι εύληπτος, καθώς νοηματικά η τελευταία δεν ταιριάζει με την περιγραφή της κοπέλας που την εκφέρει (περιγράφεται με γαλάζια μάτια), ενώ έπεται της ερώτησης «πού χάθηκες;». Έτσι, παρότι δεν υπάρχει αντίστοιχη ρουμανική (Milojević, Mutavdžić και Gaboronić, 2017, σελ. 93), η κατανόηση της στερεότυπης έκφρασης δεν παρουσιάζει δυσκολία.

Γ) Με οπτικό υλικό (εικόνες ή/και κείμενο με ερωτήσεις) τόσο για ισοδύναμες, όσο και για μη ισοδύναμες στερεότυπες εκφράσεις.



Εικόνα 1: Στερεότυπη έκφραση «Χαϊδέω αυτιά»

Αφού δοθεί η γελοιογραφία του Αρκά σε φωτογραφία ή προβολή μέσω προτζέκτορα (*Εικόνα 1*) οι φοιτητές καθοδηγούνται με ερωτήσεις (π.χ. «Τι κάνει ο προφήτης;», «Τι σημαίνει η απάντηση του ανθρώπου;», «Ποιο είναι το ρήμα στην απάντηση;», «Τι χαϊδεύει;») ώστε να εντοπίσουν την έκφραση «χαϊδεύω αυτιά». Στη συνέχεια η έκφραση μπορεί να δοθεί εντός συμφραζομένων (π.χ. «Δεν του αρέσει να λέει ωραία λόγια, όταν δεν τα πιστεύει. **Δεν χαϊδεύει αυτιά** για να τον συμπαθήσουν») ώστε να γίνει κατανοητό ότι «χαϊδεύω αυτιά» σημαίνει «κολακεύω» (εφόσον δεν υπάρχει ισοδύναμη στερεότυπη έκφραση στα ρουμανικά).

Είναι ευνόητο ότι σε μεγαλύτερα επίπεδα οι στερεότυπες εκφράσεις εντοπίζονται από τους ίδιους τους φοιτητές. Μπορεί να ζητηθεί η συγκέντρωση από αυθεντικά κείμενα, προφορικά και γραπτά, στερεότυπων εκφράσεων που χρησιμοποιούνται σε καθημερινές συνομιλίες (π.χ. «να 'σαι καλά», «να τα χιλιάσεις» κ.τ.λ.). Τέτοια κείμενα, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα επίπεδα. Κατά τη διδασκαλία συγκεκριμένου θεματικού λεξιλογίου (π.χ. χρώματα, φρούτα-λαχανικά, οικογενειακές σχέσεις, εκπαίδευση) ή γραμματικών φαινομένων (π.χ. προσωπικές αντωνυμίες, προστακτική), μπορεί να ζητηθεί ο εντοπισμός με τη βοήθεια ερμηνευτικών λεξικών, η χρησιμοποίηση σε προτάσεις και η παρουσίαση των σχετικών στερεότυπων εκφράσεων στην τάξη. Τέτοιες επικοινωνιακές ασκήσεις μπορούν να γίνουν είτε με ομαδοκεντρική μέθοδο (Ματσαγγούρας, 1995) με σύντομες ομαδικές εργασίες στην τάξη (για μεγαλύτερα έτη), είτε με ατομικές εργασίες που έχουν δοθεί για το σπίτι (κυρίως σε προχωρημένους φοιτητές μικρότερων ετών). Έπειτα, κάποιες από τις στερεότυπες εκφράσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή προφορικού λόγου σε παιχνίδια ρόλων.

2. Διδασκαλία στερεότυπων εκφράσεων σε φοιτητές προπτυχιακού επιπέδου

Στο μεταπτυχιακό επίπεδο (Master) Μεταφρασεολογίας του Πανεπιστημίου Βουκουρεστίου, έχουν διδαχθεί μαθήματα για τη μετάφραση των στερεότυπων εκφράσεων σε ποικίλα είδη λόγου. Οι εισαγωγικές παραδόσεις έχουν στόχο την αναγνώριση ακόμη και άγνωστων εκφράσεων. Έτσι, παρουσιάζονται (με βάση τη μελέτη των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ευθυμίου, 2006) οι στερεότυπες εκφράσεις και συγκεκριμένα γίνεται:

α) ορισμός τους

β) **διάκριση** στερεότυπων εκφράσεων από ελεύθερους συνδυασμούς λέξεων (π.χ. «το ποτήρι ξεχείλισε» μπορεί να είναι ελεύθερος συνδυασμός λέξεων, όπως «το ποτήρι ξεχείλισε, μη βάλεις άλλο νερό», είτε στερεότυπη έκφραση) αλλά και από πολυλεκτικά σύνθετα ουσιαστικά (π.χ. *ψυχρός πόλεμος*, *παιδική χαρά*, *απεργία πείνας*)

γ) **ταξινόμηση**, π.χ. υπάρχουν πολλές στερεότυπες εκφράσεις με ρήματα, όπως «δεν το βάζω κάτω», «κάθομαι σ' αναμμένα κάρβουνα», ενώ μεγάλη υποκατηγορία είναι εκείνες με το ρήμα **είμαι**, όπως «είναι της ώρας/ του κουτιού/ του θανάτου/ της πλάκας κ.τ.λ., ενώ έχουμε και στερεότυπες εκφράσεις από τα αρχαία ελληνικά, λόγιες, από την Καινή Διαθήκη, από την καθαρεύουσα (π.χ. «μη μου άπτου»/ «σιγήν ιχθύος»/ «απαγορεύω δια ροπάλου»/ «σιγά τα ωά» κ.ά.) (Ιορδανίδου, 2010)

δ) **προσδιορισμός της μορφής** των στερεότυπων εκφράσεων και ειδικότερα αναφορά στη **συντακτική και σημασιολογική παγίωσή** τους και στους **περιορισμούς** στους οποίους υπόκεινται.

Για την κατανόηση των περιορισμών μπορούν να χρησιμοποιηθούν, μεταξύ άλλων, κάποιες γελοιογραφίες, όπως φαίνεται στην *Εικόνα 2*.



Εικόνα 2: Στερεότυπη έκφραση «Κύλισε ο τέντζερης και βρήκε το καπάκι»

Στη γελοιογραφία του Αρκά στην *Εικόνα 2* εικονογραφείται η στερεότυπη έκφραση «κύλισε ο τέντζερης και βρήκε το καπάκι». Συνήθως οι ρουμάνοι φοιτητές δεν αναγνωρίζουν τη στερεότυπη έκφραση, όταν βλέπουν τη γελοιογραφία, επειδή δεν υπάρχει έκφραση ισοδύναμης μορφής στα ρουμανικά. Με τις κατάλληλες ερωτήσεις φτάνουν σε μία έκφραση του τύπου «*η κατσαρόλα βρίσκει το καπάκι». Καθοδηγούνται, με τη χρήση λεξικού να αναζητήσουν στερεότυπες εκφράσεις με τις λέξεις «κατσαρόλα» και «καπάκι». Εντοπίζουν την έκφραση «κύλισε ο τέντζερης και βρήκε το καπάκι». Στη συνέχεια επισημαίνονται **οι περιορισμοί** και ειδικότερα:

α) η αδυναμία αντικατάστασης λέξεων από συνώνυμες (τέντζερης και όχι *κατσαρόλα)

β) ο σταθερός χρόνος του ρήματος (εν προκειμένω αόριστος: βρήκε και όχι *βρίσκει)

ενώ επισημαίνεται **το μπλοκάρισμα των μετασχηματιστικών ιδιοτήτων** και συγκεκριμένα το γεγονός ότι:

α) δεν μπορεί να γίνει παθητικοποίηση (*το καπάκι βρέθηκε από τον τέντζερη),

β) δεν μπορεί να γίνει αντικατάσταση από αντωνυμία (*κύλισε ο τέντζερης και το βρήκε)

γ) δεν μπορεί να γίνει εγκλιτικοποίηση (*κύλισε ο τέντζερης και το καπάκι το βρήκε)

δ) δεν μπορεί να γίνει ανύψωση (*κύλισε ο τέντζερης και είναι το καπάκι που βρήκε)

ε) δεν μπορεί να γίνει αναφορικοποίηση (*το καπάκι που βρήκε)

στ) δεν μπορεί να γίνει ερώτηση (*τι κύλησε; *Τι βρήκε;)

Επίσης, επισημαίνεται ότι κανένα από τα στοιχεία που απαρτίζουν τη στερεότυπη έκφραση δεν μπορεί να επικαιροποιηθεί μεμονωμένα (κύλισε ο τέντζερης/ *ένας τέντζερης/ *αυτός ο τέντζερης/ *ο τέντζερης μου), γίνεται λόγος για την υποχρεωτική παρουσία κάποιων μορφικών στοιχείων, όπως οι γραμματικές κατηγορίες (στο παράδειγμα η παρουσία του ενικού αριθμού: *κύλισε ο τέντζερης και βρήκε τα καπάκια), οι τροπικότητες (στο παράδειγμα αποφαντική πρόταση και όχι αρνητική: *δεν κύλισε ο τέντζερης και δεν βρήκε το καπάκι). Επιπλέον, τονίζεται ότι τα συστατικά της στερεότυπης έκφρασης δεν δέχονται επιμέρους προσδιορισμούς (*κύλισε ο παλιός τέντζερης και βρήκε το μεγάλο καπάκι).

Τέλος, αν γίνει μετάφραση της στερεότυπης έκφρασης στα ρουμανικά, με έκφραση που έχει διαφορετική μορφή, αλλά κοινή σημασία («*și-a găsit sacul reticul*»=βρήκε την τσάντα το μπάλωμα) διαπιστώνονται αντίστοιχοι περιορισμοί.

Μετά από τα πρώτα εισαγωγικά μαθήματα ακολουθεί πρακτική άσκηση με μετάφραση στερεότυπων εκφράσεων εντός συμφραζομένων. Η μετάφραση αποτελεί ένα προκλητικό πεδίο, γιατί εκτός από α) τις ισοδύναμες στερεότυπες εκφράσεις, υπάρχουν επίσης:

β) εκφράσεις που έχουν διαφορετική μορφή ή δομή αλλά κοινή σημασία στα ρουμανικά (π.χ. το «βγάζει μάτι» στα ρουμανικά είναι «*sare în ochi*» = *αλάτι στο μάτι*)

γ) εκφράσεις που δεν υπάρχουν στα ρουμανικά ούτε από μορφολογική ούτε από σημασιολογική άποψη (η έκφραση «κάναμε μαύρα μάτια να σε δούμε» που προαναφέρθηκε)

δ) εκφράσεις που υπάρχουν στα ρουμανικά με την ίδια μορφή και δομή, αλλά έχουν διαφορετική σημασία (π.χ. η έκφραση «έχω κάποιον στο μάτι»= επιβουλεύομαι/θέλω ερωτικά υπάρχει στα ρουμανικά «*a lua (pe cineva) la ochi*», αλλά σημαίνει *έχω υπό την επίβλεψή μου*).

Πριν από τη μετάφραση πρέπει να γίνει κατανόηση της στερεότυπης έκφρασης. Για την κατανόηση «τόσο του εννοιολογικού περιεχομένου μιας έκφρασης όσο και της συγκεκριμένης λειτουργίας της, απαραίτητη πρώτα απ' όλα είναι η σημασιολογική ανάλυσή της, δηλαδή η ανάλυση της εικόνας ή της μεταφοράς που εμπεριέχει» (Πανταζάρα, Μουστάκη και Αναστασιάδη, 2011, σελ. 149). Επομένως, δίνονται κείμενα τα οποία αναλύονται και σχολιάζονται και έπειτα ακολουθεί η μετάφραση. Για τη μετάφραση η μέθοδος διδασκαλίας είναι ομαδοκεντρική. Τα κείμενα προέρχονται τόσο από τον προφορικό όσο και από τον γραπτό λόγο. Ως προς την πρώτη κατηγορία πλούσια σε στερεότυπες εκφράσεις είναι τα διαφημιστικά σποτ, αλλά και τραγούδια. Κείμενα προφορικού λόγου αναρτώνται κυρίως σε κλειστή ομάδα στο facebook, άλλοτε έπειτα από τη διδασκαλία αντίστοιχων στερεότυπων εκφράσεων και άλλοτε με τη μορφή κουίζ (με τη μορφή κουίζ στο facebook, χρησιμοποιούνται και γελοιογραφίες, σκίτσα και φωτογραφίες).

Γραπτά κείμενα με στερεότυπες εκφράσεις συναντώνται σε όλα τα είδη λόγου, με πιο χαρακτηριστικά τα δημοσιογραφικά άρθρα, οι τίτλοι των οποίων μπορεί να είναι είτε αυθεντικές στερεότυπες εκφράσεις είτε παραλλαγές τους (λ.χ.: «Έρχεται «τσουνάμι»/ «στο μάτι του κυκλώνα»/ «εικόνες βιβλικής καταστροφής»/ «ανέβηκαν τα σκαλιά της εκκλησίας»/ «διασταύρωσαν τα ξίφη τους»). Κατά κύριο λόγο όμως επιλέγονται λογοτεχνικά κείμενα. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετές στερεότυπες εκφράσεις προέρχονται από λογοτεχνικά κείμενα (λ.χ. «του κύκλου τα γυρίσματα»: *Ερωτόκριτος*, «τρία πουλάκια κάθονται»: δημοτικό τραγούδι, «περασμένα μεγαλεία»: «Υμνος εις την Ελευθερίαν» του Διονύσιου Σολωμού, «πώς

μας θωρείς ακίνητος/ πού τρέχει ο λογισμός σου»: «Στον ανδριάντα Γρηγορίου του Ε΄» του Αριστοτέλη Βαλαωρίτη, «Σαν βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη»: «Ιθάκη» του Κ. Π. Καβάφη, «Κρίνε για να κριθείς»: «Επίλογος» του Μανόλη Αναγνωστάκη). Για τη μεταφραστική άσκηση επιλέγονται συνήθως ποιήματα λόγω αφενός της συντομίας τους (κατάλληλα στο πλαίσιο μίας ή δύο διδακτικών ωρών) και αφετέρου λόγω του υψηλού βαθμού μεταφορικότητας, οφειλόμενου και στη χρήση στερεότυπων εκφράσεων. Με βάση ποιήματα νέων ποιητών που ήδη έχουν μεταφραστεί από φοιτητές θα δοθούν στη συνέχεια τέσσερις παραδειγματικές περιπτώσεις ποιημάτων που περιέχουν στερεότυπη έκφραση και θα παρουσιαστούν οι μεταφραστικές επιλογές για κάθε ιδιαίτερη περίπτωση.

Στο πρώτο ποίημα, «Εμβολιασμένο και υπάκουο» (Στίγκας, 2006, σελ. 37), περιέχονται δύο στερεότυπες εκφράσεις (τονίζονται με bold στοιχεία):

Εμβολιασμένο και υπάκουο

όμως
μέσα στο γέλιο μου
οι υλακές
περιφέρονται αδέσποτες

Κοίτα –
το σκότος
θα πουλήσει ακριβά το τομάρι του
μονάχα αυτό γνωρίζει τα πατήματα
ποιες λέξεις θέλουν πότισμα
για να 'χεις οίμωγή πλατύφυλλη

Χειμώνα Καλοκαίρι

με ξετινάζουν όνειρα

είμαι το πιο χαρούμενο σκυλί
(τέτοιο τσιμπούρι η ποίηση)
είμαι το πιο χαρούμενο σκυλί σου λέω –

Παρότι η μετάφραση του ποιήματος παρουσιάζει δυσκολίες λόγω των απροσδόκητων συνδυασμών λέξεων (λ.χ. «οίμωγή πλατύφυλλη»), οι στερεότυπες εκφράσεις αναγνωρίστηκαν εύκολα και μεταφράστηκαν επίσης εύκολα. Η πρώτη «θα πουλήσει ακριβά το τομάρι του» μεταφράστηκε με τη σχεδόν ισοδύναμη «își va vinde scump pielea»=θα πουλήσει ακριβά το δέρμα του. Στην δεύτερη στερεότυπη έκφραση παρατηρείται αποπαγίωση (Gross, 1996, σελ. 20) της στερεότυπης έκφρασης «μου 'γινε τσιμπούρι» που έχει μετατραπεί σε «τέτοιο τσιμπούρι η ποίηση». Για την έκφραση αυτή προτάθηκαν τέσσερις διαφορετικές μεταφράσεις, με την προσαρμογή βέβαια στην αντίστοιχη ρουμανική στερεότυπη έκφραση που είναι «se ține ca râie de om»=κρατιέται/κολλάει σαν ψώρα στον άνθρωπο (στερεότυπη έκφραση που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για ζώα, επομένως αρμόζουσα στο νόημα του ποιήματος): σχεδόν κατά λέξη μετάφραση και επομένως αποπαγίωση και της ρουμανικής στερεότυπης έκφρασης («astfel de râie e poezia»=τέτοια ψώρα είναι η ποίηση)· παράλειψη της λέξης ποίηση («se ține ca râie»=κολλάει σαν ψώρα)· προσθήκη της

λέξης «ποίηση» στην παγιωμένη ρουμανική στερεότυπη έκφραση («se ține ca răie de om poezia»=κολλάει σαν ψώρα στον άνθρωπο η ποίηση)· τέλος πιο ελεύθερη (και πιο ποιητική) απόδοση που αλλάζει τη σειρά, διατηρεί το νόημα, αντικαθιστά το «de om» (στον άνθρωπο) με το «de mine» (σε μένα) και δημιουργεί ομοηχία: «poezia se ține ca răie de mine»=μου κολλάει σαν ψώρα η ποίηση.

Στο δεύτερο ποίημα, «Άδραξε τη μέρα;» (Ιωάννου, 2011, σελ. 14), η στερεότυπη έκφραση «άδραξε τη μέρα» εμφανίζεται αποπαγιωμένη στον τίτλο και επανέρχεται, επίσης αποπαγιωμένη, στον πρώτο στίχο:

ΑΔΡΑΞΕΣ ΤΗ ΜΕΡΑ;

Αργείς να αδράξεις τη μέρα

Ο χρόνος καβαλά το μηχανάκι του

Κι εσύ μπουσουλάς στο δωμάτιο

Ψάχνοντας

Για ένα αγαπημένο πόδι

Η καινούργια μέρα

Σε βρίσκει στο πάτωμα

Προσπαθώντας να συρθείς

Ως την τρύπα του ύπνου

Δυσκολία αναγνώρισης της στερεότυπης έκφρασης δεν υπήρξε. Στα ρουμανικά χρησιμοποιείται ισοδύναμα σημασιολογικά τόσο το λατινικό «Carpe diem», όσο και η ρουμανική έκφραση «trăiește clipa»=ζήσε τη στιγμή. Προβληματίσε ωστόσο το γεγονός ότι η ελληνική στερεότυπη έκφραση είναι αποπαγιωμένη όσον αφορά στον χρόνο και την έγκλιση του ρήματος (ερωτηματική μορφή και οριστική αντί για προστακτική στον τίτλο και υποτακτική στον πρώτο στίχο). Οι φοιτητές αρνήθηκαν να τροποποιήσουν τη λατινική έκφραση (και λόγω της μη επαρκούς γνώσης της λατινικής γλώσσας) και δίστασαν να τροποποιήσουν την αντίστοιχη ρουμανική στερεότυπη έκφραση, καθώς δεν είναι δόκιμη στα ρουμανικά η ερωτηματική μορφή, ούτε ο αόριστος, ενώ για την υποτακτική του πρώτου στίχου δεν υπήρξε δυσκολία. Έτσι, κάποιοι επέμειναν στη χρήση του ενεστώτα στον τίτλο αντί του αορίστου («Trăiești clipa?»=ζεις τη στιγμή;), αλλοιώνοντας όμως την ειρωνική φόρτιση του τίτλου του ποιήματος που προκαλείται από την προσθήκη απλώς του τελικού σίγμα στην προστακτική του ενεστώτα ώστε να μετατραπεί σε οριστική αορίστου. Εντέλει όμως ενθαρρύνθηκαν να προβούν στην “αυθαιρεσία” της γραμματικής αποπαγίωσης ώστε να αποδώσουν και την αντίστοιχη ειρωνική αποπαγίωση της ελληνικής στερεότυπης έκφρασης («Ai trăit clipa?»/ «Trăit-ai clipa?»=Έζησες τη στιγμή;), ενώ σε μία περίπτωση διαφοροποιήθηκε το ρήμα στον πρώτο στίχο από «să trăiești»=να ζήσεις σε «să guști/pătrunzi clipa»=να γευτείς τη στιγμή/να διεισδύσεις στη στιγμή για να τροποποιηθεί περισσότερο η ρουμανική στερεότυπη έκφραση (δημιουργώντας επιπλέον μία εσωτερική ομοηχία μεταξύ των λέξεων «Întârzii» και «pătrunzi»).

Στο τρίτο ποίημα, «Παιδική χαρά» (Βαχλιώτη, 2013, σελ. 31) η στερεότυπη έκφραση παρουσιάζεται στην πάγια μορφή της, παρότι καταλαμβάνει δύο στίχους και η μισή τοποθετείται σε παρένθεση:

ΠΑΙΔΙΚΗ ΧΑΡΑ

Η τραμπάλα
 αναμφιβόλως βολική
 για τους εν γένει ευσταθείς
 κι ανθεκτικούς στις ταλαντώσεις·
 η άμμος, πάλι,
 πρόσφορη,
 αλλά μόνο για ελαφρές
 βραχύβιες κατασκευές,
 κι εκείνη η **κούνια**
(που σε κούναγε)
 πάντα με τις γνωστές
 λασπωμένες της απολήξεις.
 Ας μην επιμένουμε άλλο.
 Κάποιοι γεννήθηκαν
 για να ταιριάζουν
 μόνο στα παγκάκια.

Η στερεότυπη έκφραση «κούνια/ που σε κούναγε» δεν αναγνωρίστηκε, γιατί δεν υπάρχει στα ρουμανικά. Στα ρουμανικά υπάρχει στερεότυπη έκφραση διαφορετικής μορφής με την ίδια σημασία («*nrabia mǎlai visează*»=*το σπουργίτι ονειρεύεται το καλαμπόκι*). Κρίθηκε ακατάλληλη καθώς δεν ταιριάζει στα συμφραζόμενα του ποιήματος. Για να μην χαθεί η ποιητικότητα, έπρεπε να βρεθεί μία στερεότυπη έκφραση που να παραπέμπει σε παιχνίδι της παιδικής χαράς ή έστω στην παιδικότητα. Προτάθηκαν οι εξής μεταφραστικές εκδοχές: α) «*ai vrea tu*»=*θα 'θελες*, με διάφορες παραλλαγές εντός και εκτός παρένθεσης [*«și leagănul (ai vrea tu) să te legene»*=*και η κούνια (θα 'θελες) να σε κουνάει*, «*iar acel leagăn/ (ce-ai vrea tu să te legene)*»=*κι εκείνη η κούνια/ (που θα 'θελες να σε κουνάει)*] β) «*în visele tale*»=*στα όνειρά σου*, επίσης με διάφορες παραλλαγές εντός και εκτός παρένθεσης [*«și acel leagăn/ (care doar în visuri te leagănă)*»=*κι εκείνη η κούνια/ (που μόνο στα όνειρά σου σε κούναγε)*, «*și leagănul acela care/ (doar în visele tale)/ te leagănă*»=*κι εκείνη η κούνια που/ (μόνο στα όνειρά σου)/ σε κούναγε*]. Η τελευταία επιλογή, η οποία προκρίθηκε από τους περισσότερους φοιτητές, δίνει κάπως την αίσθηση του παιχνιδιού και της παιδικότητας με την αναφορά στο όνειρο και επίσης εμπεριέχει ειρωνεία, όπως και η ελληνική στερεότυπη έκφραση και η χρήση της στο ποίημα. Στη βάση αυτής της επιλογής προτάθηκε η επέκταση των δύο στίχων του ποιήματος σε τρεις, ώστε με την αναδιάταξη των λέξεων να δημιουργηθεί όχι μόνο ρυθμός, αλλά και μια κάποια ομοηχία ανάμεσα στις λέξεις «*care*»=*που* και «*tale*»=*σου* («*și leagănul acela care/ (doar în visele tale)/ te leagănă*»).

Το τέταρτο ποίημα, «*Τα παιδιά του χρόνου*» (Γκέζος, 2012, σελ. 36) εκ πρώτης όψεως δεν περιέχει στερεότυπη έκφραση. Ο τελευταίος στίχος όμως ανακαλεί τη στερεότυπη έκφραση «ο Κρόνος τρώει τα παιδιά του»:

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Είμαστε όλοι μας παιδιά του χρόνου.
 Αυτός μας θρέφει,

αυτός μας σκεπάζει με σύννεφα το βράδυ,
 σ' αυτόν λέμε τα μυστικά,
 τα όνειρά μας,
 και μας φιλά στο μέτωπο, χαμογελά,
 λέει:
*όλα θα γίνουν, θα σας γεμίσω δώρα,
 θα σας πάρω αγάπες και φωτιές,
 ύστερα μας φορτώνει στους ώμους του
 και τρέχει για τον ήλιο.*

Κοιμόμαστε στο ίδιο κρεβάτι,
 μέσα στην αγκαλιά, πάνω στο στήθος του
 γελάμε.
 Ξεχνάμε
 πως **ο χρόνος τρώει τα παιδιά του.**

Η στερεότυπη έκφραση δεν υπάρχει στα ρουμανικά, και το λογοπαίγνιο Κρόνος-χρόνος είναι αδύνατον να αποδοθεί (ο χρόνος είναι timp, ο Κρόνος είναι Saturn και Cronos). Επιλέχθηκαν διαφορετικοί τρόποι απόδοσης (τόσο του ρήματος «τρώει» ως τρώει/καταπίνει/καταβροχθίζει, όσο και της έκφρασης): απλή σχεδόν κατά λέξη μετάφραση, χωρίς αναφορά στη στερεότυπη έκφραση, άρα εξουδετέρωσή της («timpul îşi mănâncă copiii lui»=ο χρόνος τρώει τα παιδιά του/ «timpul îşi înghite copiii»=ο χρόνος καταπίνει τα παιδιά του)· απόδοση της λέξης ως «Timp», με κεφαλαίο, και παραπομπή με αστερίσκο όπου εξηγείται ότι η εικόνα παραπέμπει στον Κρόνο που τρώει τα παιδιά του («Timpul* îşi devorează copiii». Σημείωση: «*Trinitere la Chronos/ Saturn care îşi devorează copiii»=Ο Χρόνος καταβροχθίζει τα παιδιά του. Σημείωση: *Παραπομπή στον Κρόνο που καταβροχθίζει τα παιδιά του)· μεταγραμματισμός της ελληνικής λέξης χρόνος ως «Chronos», συνοδευόμενος από παραπομπή, όπου εξηγείται η μυθολογική αναφορά, η στερεότυπη έκφραση και το γεγονός ότι το λογοπαίγνιο δεν μπορεί να αποδοθεί στα ρουμανικά («Chronos îşi mănâncă copiii». Παραπομπή: «Chronos – trinitere la zeitate mitologică. În poezie avem un joc de cuvinte care nu poate fi redat întocmai în limba română»=ο Κ/Χρόνος τρώει τα παιδιά του. Παραπομπή: Χρόνος – παραπομπή στη μυθολογική θεότητα. Στο ποίημα έχουμε ένα λογοπαίγνιο που δεν μπορεί να αποδοθεί στα ρουμανικά).

Συμπερασματικά, ακόμη και στην περίπτωση μη ισοδύναμων στερεότυπων εκφράσεων, η μετάφρασή τους, ειδικά εντός συμφραζομένων, δεν είναι ακατόρθωτη. Έτσι παρότι οι στερεότυπες εκφράσεις συνιστούν ένα πεδίο διδασκαλίας απαιτητικό, είναι ταυτόχρονα και ελκυστικό και για τον διδάσκοντα και για τον διδασκόμενο. Αυτό, πέρα από τις ασκήσεις στο πλαίσιο των μαθημάτων, επιβεβαιώνεται και από τις εργασίες που εκπονούν οι φοιτητές, τόσο από εκείνες που ανατίθενται ως τελικές εργασίες στο πλαίσιο εξέτασης του μαθήματος, όσο και από διπλωματικές εργασίες του master, επιλεγμένες από τους ίδιους του φοιτητές.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Άννα, Ευθυμίου Αγγελική: *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, (Πατάκης, Αθήνα, 2006).
- Anastassiadis-Symeonidis, Anna, “Que peut-il arriver à une expression figée?”, (2003) *Cahiers de Lexicologie* 82 (1), pp. 51-59.
- Βαχλιώτη, Μαρία: *Άλλα λόγια*, (Μελάνι, Αθήνα, 2013).
- Βλαχόπουλος, Στέφανος: *Λεξικό των Ιδιωτισμών της Νέας Ελληνικής*, (Κλειδάριθμος, Αθήνα, 2007).
- Γκέζος, Χρήστος Αρμάντο: *Ανεκπλήρωτοι φόβοι*, (Μελάνι, Αθήνα, 2012).
- Θώμου, Παρασκευή, «Λεξικό πολυλεκτικών λεξικών μονάδων (multi-word units) της Νέας Ελληνικής: Ένα εργαλείο για την υποστήριξη της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας», (2014) *Γλωσσολογία/Glossologia* 22, σσ. 83-96.
- Harmer, Jeremy: *The Practice of English Language Teaching*, (Longman, Harlow, 2001).
- Gross G.: *Les expressions figées en français-Noms composés et autres locutions*, (Ophrys, Παρίσι, 1996).
- Ιορδανίδου, Άννα: *Λεξικό λόγιων εκφράσεων της σύγχρονης ελληνικής*, (Πατάκης, Αθήνα, 2010).
- Ιωάννου, Θωμάς: *Ιπποκράτους 15*, (Σαιξπηρικό, Θεσσαλονίκη, 2011).
- Ματσαγουράς, Ηλίας: *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*, (Γρηγόρης, Αθήνα, 1995).
- Μίνη, Μαριάννα, Φωτοπούλου, Αγγελική, «Τυπολογία των πολυλεκτικών ρηματικών εκφράσεων στα λεξικά της Νέας Ελληνικής: όρια και διαφοροποιήσεις», στο: *Πρακτικά του 18ου Διεθνούς Συμποσίου Θεωρητικής Και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας Και Φιλολογίας του Α.Π.Θ.*, (Θεσσαλονίκη, 2009, σσ. 491-503). Ανακτήθηκε από: http://www.ilsp.gr/homepages/mini/Mini_Fotopoulou_2009.pdf (4/6/2017).
- Milojević, Ivana, Mutavdžić, Predrag και Gaborović, Jelena: «Ιδιωτισμοί σχετικά με το “μάτι” στην ελληνική, σερβική και ρουμανική γλώσσα», στο: *Τα Πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου των Νεοελληνιστών των Βαλκανικών Χωρών. Ο Ελληνισμός ως πολιτιστικός και οικονομικός παράγοντας στα Βαλκάνια (1453-2015): Γλώσσα, λογοτεχνία, τέχνη, κοινωνία. Βουκουρέστι, 16-17 Οκτωβρίου 2015*. (UER Press, Βουκουρέστι, 2017, σσ. 80-96).
- Πανταζάρα, Μαβίνα, Μουστάκη, Αργυρώ και Αναστασιάδη, Μαρία Χριστίνα: «Οι ιδιωτισμοί στη λογοτεχνία: διδακτική προσέγγιση της μεταφραστικής πράξης», (2012) *Συνθέσεις/Syn-Thèses* 5, σσ. 145-159.
- Στίγκας, Γιάννης: *Η όραση θ’ αρχίσει ξανά*, (Κέδρος, Αθήνα, 2006).
- Scarpete, Gina: *Ιδιωτισμικές εκφράσεις (το ανθρώπινο σώμα) στη Νεοελληνική και τη Ρουμανική Γλώσσα*, *Teză de Disertație* [αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία]. (Βουκουρέστι, 2016).
- Χιώτη, Αλεξάνδρα: *Οι παγιωμένες εκφράσεις της νέας ελληνικής: ιστορική διάσταση, ταξινόμηση και στερεοτυπικότητα* [Διδακτορική διατριβή], (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 2010).

Παράρτημα

Α. Διαφημιστικά σποτ και οπτικό υλικό με στερεότυπες εκφράσεις

https://youtu.be/oRyLKkVy_FM (διαφημιστικό σποτ με τη στερεότυπη έκφραση «και του πουλιού το γάλα»)

https://youtu.be/-IDKY0p_KEQ (Η διαφήμιση χρησιμοποιεί την έκφραση «βγάλε γλώσσα» ως ελεύθερο συνδυασμό λέξεων και ως στερεότυπη έκφραση)

<https://youtu.be/KQ4M8WjBt9Y> (διαφημιστικό σποτ με πλήθος στερεότυπων εκφράσεων που χρησιμοποιούνται (χάρη στον διάλογο των πρωταγωνιστών) ως στερεότυπες εκφράσεις και ταυτόχρονα ως ελεύθεροι συνδυασμοί λέξεων, με μεταφορικό και κυριολεκτικό νόημα ταυτόχρονα, όπως π.χ. «το παιδί κεντάει» [στερεότυπη έκφραση, μεταφορικό νόημα]-«αν κεντάει να βάλει τις φίλες του να κάνουν σταυροβελονιά» [ελεύθερος συνδυασμός, κυριολεξία])

https://www.facebook.com/ARKAS-The-Original-Page-352589524877216/?hc_ref=PAGES_TIMELINE (σελίδα του Αρκά στο facebook με πλούσιο οπτικό υλικό στερεότυπων εκφράσεων) (ενδεικτικά: «πληρώνω τη νύφη», «χαιρέτα μου τον πλάτανο», «να ψοφήσει η κατσίκά του γείτονα», «βγάζω το φίδι από την τρύπα», «μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα»)

B. Ιστοσελίδες με στερεότυπες εκφράσεις σε ελληνικά και ρουμανικά

<http://www.toatecuvintele.ro/> (ρουμανικές στερεότυπες εκφράσεις)

<http://elearning.edc.uoc.gr/e-learning> (λεξικό περιφράσεων της νέας ελληνικής)

Νικόλαος Κωνσταντινίδης

(Διδάκτορας Λαογραφίας. ΔΠΘ)



***Το τριήμερο των Θεοφανίων στον Βόλακα της Δράμας
Μία «διαφορετική» προσέγγιση***

Εις μνήμη Δημητράς και Ηλίας Σταμπουλή

The three days of Epiphany in Volacas village of Drama. A 'different' approach

In memoriam Dimitra and Ilia Stambouli

Abstract

The present paper titled “The three days of Epiphany in Volacas village of Drama. A ‘different’ approach” is an attempt to study the three-day festivity, which commences on the 6th of January and ends on the 8th of January at the village of Volacas. This approach is mainly carried out according to the folkloristic principals, but in a rather bacchic point of view.

As it appears from the combination of evidence (mainly recorded during the period 06.01.2007-08.01.2008), the whole event seems to be a kind of a satiric drama, of a spontaneous and not preformed kind. The three-day lasting events have no steady plot, but are based on old customs that function according to a sincere rituality, while scenes hop from one overturn to an other, to an eventual merry ending.

Volacas is a village where people keep on living through their customs and traditional events that seem to be vivid and self-renewable. However, during the above mentioned three days, folk civilization tends to obtain a collective “epidemic” innate character, where bacchic act and behavior seems to be the rule.

One would not exaggerate claiming that during this festivity Volacas' people present a spectacle of themselves to their own selves. Moreover, as long as young people participate in the events eagerly and spontaneously, there still is hope that a rare cultural continuum will keep on surviving and readapting to its surrounding.

Εισαγωγή

Ο Βόλακας είναι χωριό που βρίσκεται στην Δράμα και στους πρόποδες του Φαλακρού. Παρουσιάζει έναν πλούτο σε τοπικά ήθη, έθιμα, παραδόσεις και εκφάνσεις του λαϊκού πολιτισμού, ένα μεγάλο μέρος των οποίων εξακολουθούν να βιώνονται από τους ανθρώπους σε καθημερινή βάση. Μάλιστα, ο κυριότερος φορέας διατήρησης των εθιμικών δρώμενων παραμένει ο Πολιτιστικός Σύλλογος Βόλακα, πλαισιωμένος από πλειάδα νέων στα χρόνια, αλλά και νέων στην καρδιά.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να καταγράψει το Τριήμερο των Θεοφανίων μέσα από μια περισσότερο «ελεύθερη» και βακχική προσέγγιση, η οποία αναδεικνύει τα διονυσιακά στοιχεία, είναι βασισμένη στις αρχές της κλασικής Λαογραφίας και χρησιμοποιεί το μεθοδολογικό εργαλείο της επιτόπιας έρευνας.

Κυρίως, χρησιμοποιείται αρχαικό υλικό από παλαιότερες επιτόπιες καταγραφές¹, και μάλιστα την καταγραφή κατά το τριήμερο 06.01.2007-08.07.2007, όταν η έρευνα διεξήχθη αφαιρετική μεν αλλά υπό ευρύτερη οπτική γωνία².

Ο Βόλακας, το Φαλακρό και η Θράκη

Το Φαλακρό αποτελεί τμήμα της Ροδόπης, ενώ η σημερινή διοικητική περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας (Ν. Δράμας και Ν. Καβάλας), αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της Θράκης των κλασσικών χρόνων, που είχε ως δυτικό όριο τον Στρυμόνα, αφού ο Μυρτίλος Αποστολίδης τονίζει «...των θρακικών παραλίων από των εκβολών του Στρυμόνος μέχρι του Ίστρου...»³. Πέρα από την γεωγραφική και ιστορική σύνδεση υπάρχει και συνάφεια σε ένα πολιτισμικό συνεχές της ευρύτερης Θράκης, αλλά και της γύρω περιοχής του Φαλακρού (όπως π.χ. τα χωριά Προσουτσάνη, Ξηροπόταμος, Κρύα Βρύση, Πετρούσα), αφού το Τριήμερο εορτάζεται με έθιμα παρόμοια με αυτά του Βόλακα, τα οποία έθιμα έχουν ένα κοινό, τις διονυσιακές τους καταβολές.⁴

¹ Ν. Θ. Κόκκας, - Ν. Θ. Κωνσταντινίδης, *Λαϊκά Παραμύθια και Ιστορία του Βόλακα Δράμας*. Αθήνα: εκδ. Αντ. Σταμούλη, 2006 και Ν. Θ. Κωνσταντινίδης, «Σαν βγαίνουν οι Αράπηδες στον Βόλακα της Δράμας», *Τελεία & Παύλα*, τ. 36 (Ιαν. 2003), σσ. 5-8.

² Η επιτόπια καταγραφή κι οι προφορικές μαρτυρίες των μελών των δρώμενων αποτυπώθηκαν σε ψηφιακή μορφή (η μεν οπτική ως [.jpg] η δε οπτικοακουστική ως [.dwz] αποθηκευμένη σε DVD).

³ Μυρτίλος Κ. Αποστολίδης, «Η δια των αιώνων εθνική φυσιογνωμία της Θράκης», *Αρχείον Θρακικού Λαογραφικού και Γλωσσικού Θησαυρού Τόμος Η'* (1941-1942), σ. 83.

⁴ Βλ. ενδεικτικά Γεώργιος Κ. Σπυριδάκης, *Λαϊκά λατρευτικά τελεταί εις Μακεδονίαν (Χωρίον Καλή Βρύσις Δράμας) από 5-8 Ιανουαρίου*. Εν Αθήναις: Ακαδημία Αθηνών, 1965· Γεώργιος Αικατερινίδης, *Δρώμενα Θεοφανείων στην Καλή Βρύση Δράμας*. Αθήνα: Κοινότητα Καλής Βρύσης, 1995· Γεώργιος Αικατερινίδης, «Αράπηδες» Ένα ερευνητικό δρώμενο στο Μοναστηράκι Δράμας. Αθήνα: Μορφωτικός και Πολιτιστικός Σύλλογος Μοναστηρακίου Δράμας, 1998.

Αλλωστε, η Θράκη των ιστορικών χρόνων ήταν συνδεδεμένη με την λατρεία του Διονύσου, αφού στην Ροδόπη υπήρχε μαντείο εφάμιλλο με αυτό των Δελφών: «Οὗτοι οἱ τοῦ Διονύσου τὸ μαντήιον εἰσὶ ἐκτετμημένοι, τὸ δὲν μαντήιον τοῦτο ἐστὶ μὲν ἐπὶ τῶν ὀρέων τῶν ὑψηλοτάτων, Βησσοὶ δὲ τῶν Σατρέων εἰσὶ οἱ προφητεύοντες τοῦ ἱεροῦ, προμάντις δὲ ἢ χρέωσα καθάπερ ἐν Δελφοῖσι καὶ οὐδὲν ποικιλωτέρων»⁵. Πρόσφατα μάλιστα, η αρχαιολογική σκαπάνη έφερε στο φως τα ερείπια ναού του Διονύσου (περίπου 2,5 χιλιόμετρα από το χωριό Κρύα Βρύση)⁶.

Με βάση τις παραπάνω προϋποθέσεις έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε τον πολιτισμικό πλούτο των ανθρώπων του Βόλακα, όπως έχει διασωθεί μέχρι σήμερα. Τα έθιμα είναι πολλά, αξιόλογα και αλληλένδετα σε ένα εθιμικό συνεχές. Ιδιαίτερα αξιόλογα είναι τα έθιμα και οι δράσεις του Δωδεκαημέρου, όπως αυτές κορυφώνονται το Τριήμερο των Θεοφανίων⁷. Προκειμένου να γίνει αντιληπτό το πλαίσιο και η ψυχοσύνθεση των υποκειμένων των δρώμενων, πρέπει να γνωρίσουμε όλο το Τριήμερο, το οποίο δρα ως αναπόσπαστη ενότητα, δίνοντας έμφαση στις διονυσιακές-βακχικές καταβολές τους⁸.

4. Τα Θεοφάνια

Ο τριήμερος κύκλος ξεκινά ανήμερα των Θεοφανίων και μέσα στα πλαίσια της Ορθόδοξης λατρείας, όταν γίνεται ο Αγιασμός των Υδάτων⁹. Το εκκλησίασμα βγαίνουν από την εκκλησία, έρχονται σε μία δεξαμενή σαν σιντριβάνι, την «μπάρα», όπου γίνεται η τελετή του αγιασμού.

Το χριστιανικό μυστήριο τελειώνει και την θέση του παίρνει η εθιμική λατρεία: Μέσα απ' την ρηχή δεξαμενή πρέπει να περάσουν όλοι όσοι τέλεσαν τους γάμους τους την προηγούμενη χρονιά. Έτσι, μια παρέα σκανδαλιάρικων και χωρατατζήδων νέων αρχίζουν ν' αρπάζουν τα «θύματά» τους, τα νιόπαντρα ζευγάρια, που θέλοντας και μη παρευρίσκονται, τους τσαλαβουτούν μέσα στα νερά, αλλά ταυτόχρονα τσαλαβουτούν μαζί με τα θύματα κι οι θύτες. Η ίδια μεταχείριση επιφυλάσσεται σε όλα τα νεόπαντρα ζευγάρια¹⁰.

Με ένα τσαλαβούτημα, δεν γλιτώνει κανείς. Το δρώμενο επαναλαμβάνεται ξανά και ξανά, ενώ ο θίασος των τσαλαβουτηχτών, αφού επιτελέσει το καθήκον του

⁵ Ηροδότου *Μούσαι*, VII, κεφ. III.

⁶ Βλ. το ένθετο στο *Έθνος της Κυριακής* περιοδικό *Ταξίδι* (08.12.2013), σ. 14.

⁷ Γιορτές του Δωδεκαημέρου ονομάζεται η περίοδος από 25 Δεκεμβρίου έως 6 Ιανουαρίου, δηλαδή από την παραμονή των Χριστουγέννων έως τα Θεοφάνια, όταν, κατά την λαϊκή πίστη, τα νερά είναι αβάφιστα, και έρχονται οι Καλλικάντζαροι για να πειράξουν τους ανθρώπους. Βλ. Γεώργιος Α. Μέγας, *Ελληνικές Γιορτές και Έθιμα της Λαϊκής Λατρείας*. Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας, 1992.

⁸ Ο αριθμός τρία εμπεριέχει μία ιερότητα. Στον Χριστιανισμό αποτελεί την βάση του τρισυπόστατου Θεού. Στην λατρεία του Διονύσου υπήρχε το στοιχείο της τριετηρικότητας, όπου ο θεός πιστευότο ότι εμφανίζονταν κάθε τρίτο έτος. Τρεις ημέρες κρατούσαν και τα Ανθεστήρια, γιορτές προς τιμήν του θεού. Στον Βόλακα το Δωδεκαήμερο κυλά ομαλά, αλλά το Τριήμερο λαμβάνει απρόβλεπτες διαστάσεις και διαθέσεις.

⁹ Είναι αξιοπρόσεκτο ότι τα Θεοφάνια σε πολλές ευρωπαϊκές γλώσσες έχουν περάσει ως *Επιφάνια*, (αγγλικά: Eriphany, γαλλικά: Eriphanie.) ως ομόχηα προς τα Επιφάνια του Διονύσου που εορτάζονταν την 5^η Ιανουαρίου. Κατά τον Otto ο Βάκχος είναι ο θεός της *Επιφάνιας*, η εμφάνιση του οποίου είναι πολύ πιο διεισδυτική και πειστική από την αντίστοιχη οποιουδήποτε άλλου θεού. Βλ. Walter Otto, *Διόνυσος Μύθος και Λατρεία*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, 1991, σ. 83 και σ. 99.

¹⁰ Το τελετουργικό βρέξιμο του γαμπρού (συνήθως από τον κουμπάρο) γινόταν «τα Φωτούγεννα» σε διάφορα μέρη της Θράκης. Βλ. Ελπινίκη Σαραντή-Σταμούλη «Προλήψεις Θράκης», *Λαογραφία* τομ. ΙΓ' (1951), σ. 206.

απέναντι στους νεόνυμφους, στρέφεται κατά των υπολοίπων και όποιον βρουν εύκολο στόχο, τον περνούν μέσα από το νερό. Όσους περισσότερους «βαφτίζουν» στο αγιασμένο νερό τόσο το καλύτερο. Όλοι είναι πεπεισμένοι ότι επειδή το νερό έχει προηγουμένως αγιασθεί, κανείς δεν κινδυνεύει να αρρωστήσει, παρ' όλο που στο περιβάλλον επικρατούν μηδενικές θερμοκρασίες και πολλές φορές δεν λείπει το χιόνι και ο πάγος¹¹. Από τους νεόνυμφους κανείς δεν προσπαθεί να αποφύγει την μοίρα του, γιατί η περιφρόνηση κι η κοροϊδία θα τους συνοδεύουν για πολύ καιρό¹².

Τα παραπάνω δρώμενα των Θεοφανίων δείχνουν ότι ο συγκρητισμός της Ορθόδοξης λατρείας και με επιβιώματα παλαιότερων εθίμων είναι άρρηκτη¹³. Άλλωστε, μεταξύ των έμφυτων προδιαθέσεων του ανθρώπου, η πλέον θεμελιώδης κατευθύνεται προς τον Θεό¹⁴. Ιδιαίτερα μάλιστα, ο λαϊκός άνθρωπος αισθάνεται μόνος του απέναντι στο άγνωστο και απρόβλεπτο των στοιχείων της φύσης, γι' αυτό «η ευλογία του Κυρίου» του «παρέχει την υπομονή, την καρτερία, την ελπίδα» για να αντιμετωπίσει το άγνωστο και στο απρόβλεπτο των φυσικών στοιχείων¹⁵. Συνεπώς, ο άνθρωπος της υπαίθρου παραμένει προσηλωμένος στον άλογο τρόπο σκέψης, όπου τα περισσότερα αξιοθαύμαστα φαινόμενα, τα αναγάγει σε επίπεδο θρησκείας και μαγείας, καθώς χαρακτηριστικά αναφέρει ο Claude Lévi-Strauss ότι «δεν υπάρχει θρησκεία χωρίς μαγεία, όπως δεν υπάρχει μαγεία που να μην περιέχει ένα τουλάχιστον κόκκο θρησκείας»¹⁶.

Κατ' αυτόν τον τρόπο κυριαρχεί ένας διϋσμός, όπου το «καλό» αντιμάχεται το «κακό»: «Το καλό εκπροσωπείται από το δημιουργό του σύμπαντος και το κακό από κάποια άλλη οντότητα που βρίσκεται σε συνεχή διένεξη με το δημιουργό»¹⁷. Μία πληθώρα ενδόμυχες ανάγκες του λαϊκού ανθρώπου ικανοποιούνται από έθιμα, τα οποία «στηρίζονταν στη δύναμη της παράδοσης και στην ανάγκη της δεισιδαιμονίας και της μαγείας»¹⁸.

¹¹ Η σημασία του νερού βρίσκεται σε πολλές θρησκείες και πολιτισμούς. Ο Πλίνιος ονομάζει την βροχή «ουράνιο ύδωρ» (βλ. Carl Kerényi, *Dionysos. Archetypal Image of Indestructible Life*. Princeton: Princeton University Press. σ. 37), ενώ πλήθος λαογραφικών εκδηλώσεων εμπεριέχουν την σημασία του νερού (βλ. Μιχαήλ Γ. Μερακλής, *Ελληνική Λαογραφία Α'*. Αθήνα: 1984. σσ. 41-43 και Νικόλαος Γ. Πολίτης, *Παραδόσεις Μέρος Α'*. Αθήνα: 1904. σσ. 394-395). Στην περίπτωση του Βόλακα, δεν μπορεί παρά αυτή να είναι η βαθύτερη γονιμική σημασία του εθίμου για τους νεόνυμφους, συν την ευλογία της επίσημης θρησκείας. Το πιτσίσισμα με νερό υπάρχει και στο έθιμο του Μπέη.

¹² Έθιμα και δρώμενα των Θεοφανείων με αράπηδες, νύφη, γαμπρό και κάλανδα υπήρχαν και στην περιοχή Αλμυρού. Βλ. Χ. Κ. Πριάκος, «Τα κάλανδα των Θεοφανείων εν τη περιφερεία Αλμυρού», *Λαογραφία*, τομ. Ε' (1915-1916), σσ. 226-227.

¹³ Από τα πλέον χαρακτηριστικά επιβιώματα παγανιστικών εθίμων που ενσωματώθηκαν στην χριστιανική λατρεία, αποτελεί το εξής γεγονός: Μέχρι την Εν Τρούλλω Σύνοδο το 691 μ.Χ., οι έμποροι κρασιού αναφωνούσαν «Διόνυσος», ενώ έκτοτε υποχρεώθηκαν να φωνάζουν «Κύριε ελέησον», παρ' όλο που εξακολούθησαν να φορούν μάσκες! Βλ. Carl Kerényi, *Dionysos. Archetypal Image of Indestructible Life*. ...ό.π., σ. 67.

¹⁴ Πρεσβύτερος Γεώργιος Σ. Κουγιουμτζόγλου, *Λατρευτικό εγχειρίδιο*. Θεσσαλονίκη: Ιερών Κελλίων Αγίου Νικολάου Μπουραζέρι, 2006, σ. 24.

¹⁵ Καλλιόπη Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, *Λαογραφικά Θράκης Α'*, Αθήνα 1979, σ. 23. 170 και σ. 174.

¹⁶ Claude Lévi-Strauss, *Αγρία σκέψη*. Μετάφραση Εύα Καρπούζη. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, 1977, σ. 323.

¹⁷ Ο διϋσμός (dualismus) χαρακτηρίζει τις θρησκείες της Ανατολής. Βλ. Δημήτριος Σ. Μπενέκος, *Πολιτισμική παράδοση και Εκπαίδευση. Μορφωτική προσέγγιση, εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, 2006, σ. 18.

¹⁸ Δημήτριος Σ. Λουκάτος, *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1978, σ. 34.

Του Αη Γιαννιού

Αφού, λοιπόν, τελεσθούν τα δρώμενα των Θεοφανίων, οι άνθρωποι αποσύρονται για να προετοιμασθούν για την επομένη. Αλλά πριν από μία μεγάλη ημέρα, προηγείται μία μεγάλη νύκτα. Μία νύκτα όπου οι παρέες των παιδιών «κλέβουν» αντικείμενα από τις αυλές και τα μαζεύουν στην πλατεία του χωριού¹⁹. Παράλληλα, ο Πολιτιστικός Σύλλογος Βώλακα έχει στήσει έξη-επτά καζάνια στην φωτιά, έχουν βάλει τις γίδες να σιγοβράζουν, για να κάνουν «τσόρμπα», σούπα²⁰. Τα καζάνια προσέχουν παρέες με βάρδιες, πίνοντας τσίπουρο ή κρασάκι²¹.

Ήδη, όμως, πριν καν ξεκινήσει η δεύτερη ημέρα του Τριημέρου, είναι φανερό ότι υπάρχει μια ζωντανή σύνδεση εθίμων και καθημερινότητας, παρά την ύπαρξη έντονων στοιχείων αναβίωσης (η οποία, όμως, δεν αγγίζει τα όρια του φολκκλωρισμού). Διότι ο καθημερινός άνθρωπος συμπεριφέρεται με εθιμικούς τρόπους, με «τελετουργικές» πράξεις και «κοινωνικές σχέσεις», κατά τις οποίες χειρίζεται τα σύμβολα ενός κώδικα συμπεριφοράς και συνάμα αποκωδικοποιεί τα μηνύματα συμπεριφοράς των συνανθρώπων του²². Επί πλέον, στην καθημερινή ζωή οι εθιμικές συμπεριφορές παγιώνονται και ξεχωρίζουν διά της τελετουργικότητάς τους²³, και συνάμα είναι δυνατόν «κάθε δραστηριότητα να εμπεριέχει τελετουργικές μορφές», χωρίς όμως να είναι απαραίτητο κάθε «συστηματοποιημένη» συμπεριφορά να αποτελεί τελετουργία.²⁴ Και τούτο, διότι, οι τελετουργίες είναι «τυπικές, επαναλαμβανόμενες, τελεστικές, συμβολικές πράξεις, παραστάσεις, δράσεις», οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα να καθιστούν μια δεδομένη πράξη «αχρονική», με γενικότητα, με καθολικότητα και με οικουμενικό κύρος.²⁵ Στην περίπτωση του Βώλακα, η τελετουργικότητα είναι υπαρκτή, αλλά είναι πολύ δύσκολο να ανιχνευθεί εάν είναι γνήσια ή επίπλαστη, ίσως διότι το βακχικό στοιχείο υπερισχύει όλων των λαϊκών εκδηλώσεων και συναισθημάτων.

Ξημέρωσε, λοιπόν, τ' Αη Γιαννιού. Σχολώνοντας οι άνθρωποι απ' την εκκλησία έρχονται στην πλατεία, όπου έχει στηθεί ένα ιδιότυπο παζάρι, εκεί δίπλα από τα καζάνια που σιγοβράζουν. Το παζάρι αποτελείται από την λεία και τα κλοπιμαία της προηγούμενης βραδιάς. Επακολουθεί παζάρεμα και ο καθένας αγοράζει τα

¹⁹ Το δρώμενο θυμίζει την παροιμία «άπιαστους κλεφτς, καθάριους νοικοκύρς» (βλ. Ορ. Δ. Σχοινάς «Παροιμίες και παροιμιώδεις φράσεις Σερρών», *Λαογραφία* Γ' (1911-1912), σ.σ. 180-227, σ. 208. Παρ' όλο που στην περίπτωση του Βώλακα η πράξη έχει συμβολικό χαρακτήρα, σε πολλούς λαούς, τα άτομα που βρίσκονται σε κατάσταση εκτός ομαλότητας (διακατέχονται από τον Διόνυσο;) έχουν το προνόμιο να λεηλατούν την κοινότητα. Βλ. E. R. Dodds, *Οι Έλληνες και το παράλογο*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα, 1996. σ. 170.

²⁰ Η αίγα είναι το χαρακτηριστικό ζώο θυσίας στην διονυσιακή λατρεία (βλ. Carl Kerényi, *Dionysos. Archetypal Image of Indestructible Life*. ... ό.π., σ. 80). Λέγεται ότι από το 2004 και μετά καθιερώθηκε η σούπα, όταν κάποιος αυθόρμητα προσέφερε στον Σύλλογο μία αίγα. Η προσφορά αυτή πηγάζει από την ανάγκη του λαϊκού ανθρώπου να συνεισφέρει μέσον (επι)κοινωνίας στην συλλογικότητα.

²¹ Κατά τον Detienne το κόκκινο κρασί, ιδιαίτερα το φρέσκο, το νεαρό beaujolais nouveau και το τσίπουρο-ούζο είναι διονυσιακά ποτά. Βλ. Marcel Detienne, *Ο Διόνυσος κάτω από τα Άστρα*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια, 1993. σ. 104.

²² V. Turner, *The Anthropology of performance*. New York: P.A.J. Publications, σ. 72.

²³ Μιχαήλ Γ. Μερακλής, *Ελληνική Λαογραφία*...ό.π., σ. 221.

²⁴ Ian Morris, *Ταφικά τελετουργικά έθιμα και κοινωνική δομή στην κλασική αρχαιότητα*. Μετάφραση Κ. Μαντέλης. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1997, σ. 10.

²⁵ Μανόλης Γ. Σέργης, *Διαβατήριες τελετουργίες στον Μικρασιατικό Πόντο (Μέσα 19^{ου} αιώνα - 1922): Γέννηση - γάμος - θάνατος*. Αθήνα: εκδ. Ηρόδοτος, 2007, σ. 20.

αντικείμενα, που του έκλεψαν τα παιδιά του χωριού κατά την διάρκεια της νύκτας! Τα έσοδα πηγαίνουν στον Σύλλογο, που κερνά τον κόσμο ζεστό ρόφημα τσαγιού, μαζεμένο από την κορυφή του Φαλακρού.

Τις επόμενες ώρες στο χωριό επικρατεί συγκρατημένη ηρεμία και μόνο γύρω από τα καζάνια υπάρχουν ζωηρές παρέες. Οι υπόλοιποι μαζεύονται κατά παρέες σε σπίτια, για να ντύσουν τους αράπηδες -«χαράτα» τους λένε οι γεροντότεροι- το πλέον διονυσιακό στοιχείο του Τριημέρου. Υπάρχει κάτι το συστηματικό, σχεδόν τελετουργικό στο ντύσιμο ενός αράπη²⁶. Στις κνήμες φορά άσπρες γκέτες, «νάουγια», στα πόδια τσαρούχια, «τσερβούλια», από δέρμα αγριόχοιρου, με το τρίχωμα να στέκει ορθό σαν αχινός. Από τα τσαρούχια ξεκινούν δερμάτινα λουριά που τυλίγουν σπειρωτά τις γάμπες επάνω από τις γκέτες, σαν το δέσιμο αρχαίων σανδαλιών. Στην συνέχεια προσαρμόζεται ένα τσουβάλι άχυρο στην πλάτη του, ώστε αν μοιάζει με καμπούρα, «γκίρπ». Από πάνω φορά ποιμενική κάπα από χοντρό καφέ μάλλινο κετσέ, «παντζάκ», που κλείνει για είναι εμφανής η καμπούρα. Εν τω μεταξύ κάτω στο πάτωμα έχει απλωθεί με ευλάβεια μία συστοιχία από χάλκινες και μπρούτζινες κουδούνες σε διάφορα μεγέθη προσαρμοσμένες σε δερμάτινο ζωνάρι²⁷. Ανάλογα με το μέγεθος έχουν κι άλλη ονομασία. Τα μεγάλα λέγονται «μπαντάλια» ή «τῦμπερλέκια» και τα μικρά «τσάνουβες». Το σίγουρα είναι ότι όλες μαζί φορεμένες αποτελούν αξιόλογο βάρος. Αυτό το ζωνάρι τοποθετείται στην μέση του μύστη, ζυγίζεται ώστε να είναι ομοιόμορφα κατανεμημένο το βάρος των κουδουνιών, για να μπορεί ο αράπης να λικνίζεται αρμονικά και να παράγει τον ήχο που φέρνει έκσταση.

Αφού, λοιπόν, τελείωσε όλο αυτό το τελετουργικό του ντυσίματος, ήρθε η ώρα ο μύστης να μεταμορφωθεί σε πραγματικό αράπη. Βάφει πρόσωπο και μπράτσα με φούμο, καπνιά από τα μπουριά της σόμπας, ένα υλικό που στις μέρες μας καταντά σπάνιο. Αφήνει άβαφα μόνο τα μάτια, αποκτώντας μία αποκρουστική όψη, σαν φοβερή μάσκα²⁸. Τέλος, με μία προβιά²⁹, δέρμα με το τρίχωμα, «κότζα», σκεπάζει την καμπούρα του. Στην ζώνη περνά φαλλόμορφο ξύλινο ρόπαλο,³⁰ «τοκουμάκι», και στο χέρι κρατά διχαλωτό μπαστούνι σε σχήμα σπαθιού, «νους = μαχαίρι», αμφότερα βαμμένα μαύρα με καπνιά. Οι ονομασίες παραπέμπουν στο σλαβόφωνο πολιτισμικό παρελθόν των Βωλακιωτών, ο οποίοι εξηγούν την σημειολογία της μεταμφίεσης με γνώμονα τον Άγιο Ιωάννη τον Πρόδρομο -που γιορτάζει την μέρα αυτή. Λένε, λοιπόν, ότι η κάπα, η προβιά και το μαύρο πρόσωπο συμβολίζουν τον Άγιο και το ηλιοκαμένο πρόσωπό του, η καμπούρα παραπέμπει στην καμήλα και την έρημο, ενώ το σπαθί συμβολίζει τον αποκεφαλισμό του Αγίου.

²⁶ Η μεταμφίεσεις είναι καθαρά βακχικό κατάλοιπο, όπως άλλωστε και όλες οι καρναβαλικές εκδηλώσεις. Ο Διόνυσος αποκαλείται *πολυειδής* και *πολύμορφος*. Βλ. Walter Otto, *Διόνυσος Μύθος και Λατρεία*.... ό.π., σ. 111.

²⁷ Σε περιοχές της Μακεδονίας είναι συνηθισμένο φαινόμενο από τα Χριστούγεννα μέχρι την Πρωτοχρονιά «Κουδουνάτοι και σπαθάτοι τα άδοντες κάλαντα», βλ. Αθανάσιος Λασπόπουλος «Μακεδονικά αρεατά. Ήθη και έθιμα. Αναμνήσεις Λιτοχωρίου. Η πρωτοχρονιά», *Λαογραφία* τόμ. Α' (1090), σ. 398.

²⁸ Η μάσκα ήταν βασικό λατρευτικό αντικείμενο στα βακχικά δρώμενα, όπως άλλωστε και στο αρχαίο θέατρο. Πέρα από αυτά είχε πολλαπλή σημειολογία: Ήταν ένα προσωπίο, ένα άγνωστο πρόσωπο, που θυμίζει το υπερπέραν, ενώ ο Διόνυσος είναι πάντοτε ένας ξένος, μία μορφή που πρέπει να εξακριβωθεί η ταυτότητά της. Βλ. Marcel Detienne, *Ο Διόνυσος κάτω από τα Άστρα*. ...ό.π., σ. 24 και σ. 27.

²⁹ Η προβιά παραλληλίζεται με την *Προβιά της Μελαναΐδος*, που έφερνε την κάθαρση. Βλ. Marcel Detienne, ... ό.π., σσ. 62-63.

³⁰ Ο φαλλός είναι η διεγερμένη εικόνα της ζωής και πολλές φορές ορίζεται ως «σύμβολο γονιμότητας». Βλ. Carl Kerényi, *Dionysos. Archetypal Image of Indestructible Life*. ...ό.π., σ. 71.

Την ίδια ώρα και ταυτόχρονα σε όλο το χωριό ντύνονται αράπηδες κατά παρέες 5-10 ατόμων, θίασοι μυστών που προετοιμάζονται για δράση³¹. Έτσι ο μόνος ήχος που πλανάται πάνω από το χωριό είναι ο θόρυβος κουδουνιών που σποραδικά κροταλούν τυχαία κατά το ζώσιμο, ή τραγουδούν, στιγμές-στιγμές, σαν δοκιμή ορχήστρας κρουστών σε πρόβα. Η ώρα έχει περάσει, το κρύο είναι τσουχτερό, αλλά για τους μύστες, τους αράπηδες, αυτούς που βοηθούν στο ντύσιμο και τον αρχηγό κάθε παρέας, κάνει ζέστη έχουν πει τα τσιπουράκια τους κι είναι έτοιμοι να ξεχυθούν στους δρόμους μπουλούκια-μπουλούκια³².

«Να ξεχυθούν στους δρόμους» είναι σχήμα λόγου, γιατί το περπάτημα του μύστη είναι ιδιότυπο. Συντάσσονται σε δύο σειρές, σαν σε αντικριστό δημοτικό χορό, λικνίζουν τον κορμό και τους γοφούς δεξιά-αριστερά προχωρώντας πλαγίως ακουμπώντας στο σπαθί-μπαστούνι. Το λίκνισμα κάνει τις κουδούνες να κυμαλίζουν προκαλώντας πανδαιμόνιο³³. Μέσα στους θιάσους των αράπηδων μπλέκουν κι άλλοι τύποι: Ένας άνδρας ντυμένος με την παραδοσιακή στολή του χωριού που κρατά με τα δυο του χέρια τεταμένο ένα μαντήλι, το κουνά πέρα δώθε με πλάγιες κινήσεις, ενώ ταυτόχρονα σφυρίζει σαν τσομπάνης. Είναι ο «τσαούσης», το αφεντικό του θιάσου. Στον ίδιο θίασο ενδέχεται να υπάρχει κι άλλος τσαούσης, ενώ συνήθως υπάρχει και νύφη, ντυμένη με την παραδοσιακή στολή της Βωλακιώτισσας, η οποία απαραίτητως στο μπούστο φορά συστοιχία ασημένια φλουριά, τα «*συστάκια*»³⁴. Το παράδοξο στην περίπτωση αυτή είναι ότι η νύφη δεν είναι κοπέλα, αλλά κάποιος νεαρός, του οποίου η αρρενωπή φιγούρα κάνει το θέαμα ακόμη πιο αστείο!

Ο θίασος προχωρά με πλάγια βήματα, σαν τον κάβουρα, προς την πλατεία. Καθ' οδόν ανταμώνουν με άλλους θιάσους, ανακατεύονται και προχωρούν, πάντα με πλάγια βήματα, προς την πλατεία. Στην πλατεία φθάνουν από όλες τις κατευθύνσεις θίασοι αράπηδων, δημιουργώντας ένα πανδαιμόνιο κροταλισμάτων κουδουνιών και σφυριγμάτων. Αυτό το αρμονικά επαναλαμβανόμενο σύνολο κρουστών μουσικών ήχων και θορύβων (που θυμίζει ήχους Κορυβάντων), δημιουργεί ένα είδος εκστασιακής έξαψης³⁵.

Δρώντες και θεατές καταλαμβάνονται, παρασύρονται από τον βόμβο και βρίσκονται διέγερση, ακόμη κι αν επιθυμούν να φύγουν, νιώθουν τα πόδια της φυγής βαριά. Έτσι λοιπόν αρχίζει η ανάμειξη των θεατών στην δράση³⁶.

Κάποιος αράπης ξεφεύγει από τον θίασο, ορμά στους θεατές και προσπαθεί να μουτζουρώσει το πρόσωπο όποιων προλάβει, με ιδιαίτερη προτίμηση των όμορφων

³¹ Είναι χαρακτηριστικό ότι γύρω από τον Διόνυσο συγκροτείται ο θίασος, το μικρό μπουλούκι, που οργανώνεται καθώς ανεβαίνει ο ρυθμός της έκστασης, για να υπηρετήσει τον Βάκχο. Βλ. Marcel Detienne, *Ο Διόνυσος κάτω από τα Άστρα* ... ό.π., σ. 29.

³² Ο ερχομός του Βάκχου αναστατώνει την κανονική χρονικότητα των εποχών (βλ. Marcel Detienne, ... ό.π., σ. 76). Έτσι, οι μύστες του Βώλακα, παρά το πολικό, πολλές φορές, κρύο, ξεσταίνονται από την έξαψη του δρώμενου.

³³ Ο *Τάραχος* συνοδεύει την είσοδο του Διονύσου και της ακολουθίας του. Οι ονομασίες του τον χαρακτηρίζουν ως τον θεό της παραληρηματικής αγριότητας. Ονομάζεται *ηχηρός* και *βρόμιος*. Βλ. Walter Otto, *Διόνυσος Μύθος και Λατρεία*. ... ό.π., σσ. 95-96.

³⁴ Η φιγούρα της νύφης που υποδύονται νεαροί υπάρχει και σε άλλα έθιμα, όπως π.χ. των αποκριάτικων «Ζεϊμπέκ» της Σύρου (βλ. Ι. Π. Σιδεράς «Οι Ζεϊμπέκ (έθιμα των απόκρεω εν Σύρω)», *Λαογραφία*, τομ. Δ' (1912-1913), σσ. 562-563.

³⁵ Τόσο η κορυβαντική όσο και η διονυσιακή λατρεία χρησιμοποιούν έναν μεταδοτικό οργιαστικό χορό συνοδευόμενο από το ίδιο είδος οργιαστικής μουσικής. Βλ. E. R. Dodds, *Οι Έλληνες και το παράλογο*. ... ό.π., σ. 71.

³⁶ Άλλωστε, ο Βάκχος είναι ο θρακοφρυγικός θεός που φέρνει μαζί του τον *ιό της έκστασης*, μιαν άγρια θρησκευτικότητα. Βλ. Marcel Detienne, *Ο Διόνυσος κάτω από τα Άστρα*. ... ό.π., σ. 19.

νεαρών κοριτσιών. Το μόνο δοκιμασμένο αντίδοτο για να μην βιώσει κάποιος την απρόσμενη χειρονομία, είναι να έρθει θεατής όντας μουτζουρωμένος ήδη, αλλιώς σίγουρα θα πέσει θύμα εξαναγκαστικού μουτζουρώματος, και όχι μόνο μία φορά³⁷. Μήπως ισχύει το «οὐδείς ἀμύητος εἰσίστω» ή απλώς με αυτήν την μικρή πράξη αταξίας, όλοι πρέπει να πετάζουν από επάνω τους τον μανδύα της ευπρέπειας και της τάξης, ώστε να μετάσχουν της «μη-ευπρέπειας» και της «μη-τάξης»; Να ελευθερωθούν από τα δεσμά της κοσμιότητας έστω και για λίγο;

Η δράση είναι επικεντρωμένη πλέον στην πλατεία. Ο Σύλλογος προσφέρει στον κόσμο κόκκινο κρασί και τσόρμπα, ενώ κατά παρέες εναλλάξ έρχονται και αράπηδες να φάνε λίγη ζεστή σούπα, να κοινωνήσουν κι αυτοί από το ζεστό ζωμό της αίγας, που τρώει όλη η κοινότητα των παρευρισκομένων, να πιουν λίγο κόκκινο κρασί, να τονωθούν και να ριχθούν ξανά στην δράση.

Όπως στα αρχαία σατυρικά δράματα, έτσι και στην βακχική αυτή δράση, κάποια στιγμή το δρώμενο κορυφώνεται. Οι νύφες των θιάσων πέφτουν θύματα απαγωγής, τις ανεβάζουν σ' ένα μπαλκόνι και τις επιδεικνύουν θριαμβευτικά στους θιάσους. Κουνούν έντονα κι επιδεικτικά τα συστάκια τους. Οι αράπηδες εξαγριώνονται. Ξεσπούν εικονικές μάχες. Είναι η ώρα που τα ραβδιά, τα οποία ως τώρα χρησίμευαν για μπαστούνια, να γίνουν εργαλεία πολέμου, έστω και εικονικού, μέχρι να αποκεφαλισθούν -συμβολικά- οι δράστες της αρπαγής. Και μέσα στην αναμπουμπούλα και την σοβαρότητα της μάχης, η σατυρική διάθεση δεν λείπει, πολλοί θεατές θα πέσουν θύμα μουτζουρώματος. Η δράση επιστρέφει στον πανζουρλισμό κροταλίσματος μέχρι αργά το βράδυ.

Μέσα σε αυτό σύνολο δρώμενων υπάρχουν διάφορες ανεξάρτητες και ξεκομμένες θεματικά δράσεις, που όμως απεικονίζουν την βακχική διάθεση που μεταδίδεται επιδημικά από άνθρωπο σε άνθρωπο. Μία ηλικιωμένη, εμφανίζεται με ένα φασκιωμένο μωρό στην αγκαλιά (που αποδεικνύεται ψεύτικη κούκλα) και το κουνά πέρα-δώθε με μητρική στοργή³⁸. Ένας άλλος νέος, «κουρελής», ντυμένος με ό,τι κουρέλι βρέθηκε μπροστά του, κουβαλά δεμένο στα πισινά του έναν μπόγο. Σε ανύποπτες στιγμές ο μπόγος αρπάζει φωτιά, σπέρνοντας τον τρόπο στους γύρω του. Την φωτιά σβήνει κοπανώντας με αστείες κινήσεις τα πισινά του. Η χρήση της φωτιάς θυμίζει τον στοίχο του Ευριπίδη «ἐπὶ δὲ βοστρύχοις πῦρ ἔφερον, οὐδ' ἔκαιεν».³⁹

Σε παλαιότερες εποχές ερχόταν στο χωριό καμήλα, την οποία οι Βωλακιώτες φίλευαν πλουσιοπάροχα με καρπό (στάρι, κριθάρι, βρώμη, σίκαλη, ή ό,τι διέθετε ο

³⁷ Το μαύρισμα αποτελεί αποτρεπτικό του ματιάσματος και της βασκανίας, βλ. Θ. Ι. Αθανασόπουλος-Α. Σ. Διαμανταράς -Α. Γ. Ζερβάκις - Γ. Δ. Μανολάκος - Ε. Δ. Παπαναστασίου - Θ. Ι. Φιλίππατος - Λ. Φιλίππου «Συναγωγή επωδών και καταδέσμων» *Λαογραφία*, τομ. Δ' (1912-1913), σ. 511.

³⁸ Η εμφάνιση του «μωρού», πέρα από τον γονιμικό συμβολισμό εμπεριέχει και την έννοια του Διονύσου ως θείο βρέφος (βλ. Carl Kerényi, *Dionysos. Archetypal Image of Indestructible Life...* ό.π., σ. 31). Τον Διόνυσο αποκαλούσαν *Λικνίτη*, διότι τον αφύπνιζαν ως παιδί μέσα στην κούνια (βλ. Walter Otto, *Διόνυσος Μύθος και Λατρεία...* ό.π., 1991. σ. 85). Σε προσωπικό επίπεδο, η συγκεκριμένη γυναίκα υπήρξε άτεκνη που υιοθέτησε παιδί, έτσι το «μωρό» ερμηνεύεται ως η προσωπική της λαχτάρα για σωματική μητρότητα, την οποία ουδέποτε βίωσε. Η συγκεκριμένη περίπτωση δείχνει ότι κάθε ατομικότητα της τοπικής κοινωνίας προσφέρει στην συλλογικότητα το προσωπικό της βίωμα, έστω και μέσα από την διακωμώδησή του.

³⁹ Οι εκστατικοί χορευτές «κουβαλούσαν φωτιές επάνω στα μαλλιά τους, που δεν καίγονταν» (Ευριπίδου *Βάκχαι* 757). Λέγεται μάλιστα ότι τα παλιότερα χρόνια στον Βώλακα, υπήρχαν αράπηδες που έπαιζαν βάζοντας φωτιά στην καμπούρα τους.

καθένας). Άλλοτε πάλι, φτιάχνουν μία αυτοσχέδια κατασκευή (αποθέωση του κιτς), που μοιάζει με καμήλα και κινείται επανδρωμένη από δύο νεαρούς⁴⁰.

Το δρώμενα της ημέρας αυτή φθάνουν στο τέλος τους και μας αφήνουν να αναρωτηθούμε και να αναζητήσουμε τις βαθύτερες ρίζες μέσα στις λαϊκές λατρείες δοξασίες. Και το αξιοθαύμαστο είναι ότι υπάρχει ένα πολιτισμικό συνεχές, στον χρόνο και τον χώρο, που αγκαλιάζει την Θεσσαλία, την Μακεδονία, την Θράκη και φθάνει στον Πόντο και την Καππαδοκία, ίσως και μακρύτερα. Έτσι λοιπόν, συναντούμε τις μεταμφιέσεις αυτές με την ονομασία *Ραγκάτσια* ή *Ραγκατσάρια* στην Μακεδονία και την Θεσσαλία, *Μωμόεροι* στον Πόντο, ενώ στα Λακκοβίκια της Ανατολικής Μακεδονίας ονομάζονται *Παμπόγεροι*⁴¹.

Εξάλλου, στα Φάρασα της Καππαδοκίας πίστευαν ότι οι νεκροί γυρίζουν τις νύχτες του Δωδεκαημέρου στους δρόμους. Τους φαντάζονταν σαν αράπηδες που φορούν κουρέλια και φεύγουν ξανά στις 8 Ιανουαρίου. Έτσι, τα δαιμόνια του δωδεκαημέρου, που σε άλλα μέρη τα αποκαλούν *Καλλικάτζαρους*⁴², είναι οι ίδιες οι *Κήρες* (οι ψυχές που κατοικούν στον Άδη) οι οποίες, όπως πίστευαν και οι αρχαίοι Αθηναίοι, επέστρεφαν στον κόσμο (κατά την γιορτή των Ανθεστηρίων, οπότε ο Άδης ήταν ανοικτός) και με διάφορους τρόπους ενοχλούσαν τους ανθρώπους⁴³. Αρκετοί ερευνητές αποδίδουν την άμεση καταγωγή των μεταμφιέσεων αυτών στις διονυσιακές γιορτές⁴⁴.

Σύμφωνα με ανέκδοτες μαρτυρίες γερόντων, δρώμενα ακριβώς όπως αυτά των Αράπηδων του Βόλακα λάμβαναν χώρα σε Πομακοχώρια της ορεινής Ξάνθης όπου κατοικούν σλαβόφωνοι Μουσουλμάνοι⁴⁵. Τα ονόμαζαν *Μπεσκάροι* ή *Κούκεροι*. Τα δρώμενα αυτά έχουν ατονήσει εδώ και τέσσερις περίπου δεκαετίες, ενώ δεν αποκλείεται, σύντομα να μην θυμάται κάποιος την ύπαρξή τους.

Αλλά ας επανέλθουμε στον Βόλακα το βράδυ της 7^{ης} Ιανουαρίου, όταν οι Αράπηδες βαίνουν στο τέλος της δράσης τους. Ο κόσμος αποσύρεται γιατί πρέπει να προετοιμαστεί η επόμενη ημέρα, ο γάμος και οι αρκούδες. Φτιάχνουν πίττα και –κατά το έθιμο του πραγματικού γάμου– πάνε να καλέσουν τον κουμπάρο, ενώ προηγουμένως έχει συμφωνηθεί ποια κοπέλα θα κάνει την νύφη και ποιος νέος τον γαμπρό.

Η ημέρα της μπάμπως

⁴⁰ Το έθιμο της καμήλας υπήρχε σε διάφορα μέρη της Θράκης και σε άλλες εποχές του χρόνου, όπως για παράδειγμα στην Τζαντώ της Α. Θράκης, την παραμονή του Αγίου Δημητρίου γινόταν η λεγομένη *τζαμάλα*. Μερικοί χωρικοί κατασκευάζουν με ξύλα έναν σκελετό καμήλας και τον τύλιγαν με πανιά και προβιές. Δύο από αυτούς τρύπωναν κάτω από τον σκελετό και τον κινούσαν (βλ. Γεώργιος Α. Μέγας, *Ελληνικές Γιορτές και Έθιμα της Λαϊκής Λατρείας*. ... ό.π., σ.28). Είναι αξιοπρόσεκτο ότι τα αρχαία Θεσμοφόρια ετελούντο τέλη Οκτωβρίου.

⁴¹ Γεώργιος Α. Μέγας, *Ελληνικές Γιορτές και Έθιμα της Λαϊκής Λατρείας*. ...ό.π., σ. 47 και σ. 90.

⁴² Βλ. και Επ. Γ. Παπαμιχαήλ, «Παραδόσεις Κυνουρικά περί Καλλιλαντζάρων», *Λαογραφία* Β' (1910-1911), σσ. 477-479).

⁴³ Γεώργιος Α. Μέγας, ...ό.π., σ. 42 και σ. 40.

⁴⁴ Ενδεικτικά βλ. Κώστας Θρακιώτης, *Λαϊκή Πίστη και Λατρεία στη Θράκη*. Αθήνα: εκδ. Ρήσος, 1991. σ. 221.

⁴⁵ Βλ. Кирил Патриарх Български, *Българомамедански селища в южни Родопи (Ксантийско и Гюмюрджинско). Топонимно, етнографско и историческо изследване*. София: Синоладно Книгоиздателство, 1960, с. 56 и 90 .

Η 8^η Ιανουαρίου είναι σημαντική γιατί είναι η μέρα της μπάμπως, «μπάμπιντεν»⁴⁶, όπου στα παλιά χρόνια οι γυναίκες τιμούσαν τις μαμμές. Όποια γυναίκα είχε γεννήσει, έπρεπε για τρεις χρονιές να πάει επίσκεψη με δώρα στην μαμμή, που την είχε «ελευθερώσει». Εκείνη ανταπέδιδε στρώνοντας τραπέζι για όλες τις γυναίκες. Αυτό το έθιμο ήταν εξαιρετικά διαδεδομένο στην Θράκη και σε πολλές περιπτώσεις λάμβανε την μορφή γυναικοκρατίας. Σήμερα την θέση του έχει πάρει όλο αυτό το σύνολο διονυσιακών δρωμένων που περιγράφεται παρακάτω.

Ωστόσο, η ημέρα της Μπάμπως ή της Μαμμής είναι διαδεδομένη σε πολλές περιοχές της Μακεδονίας και της Θράκης, ενώ συνδέεται με την Αγία Δομνίκη ή Δομνή που εορτάζει την μέρα αυτήν. Ο Γεώργιος Α. Μέγας πιστεύει, ότι κοιτίδα του εθίμου είναι η Ανατολική Ρωμυλία, όπου η ημέρα προσλάμβανε χαρακτήρα γυναικοκρατίας. Πιστεύει ακόμη ότι το έθιμο ανάγει τις ρίζες του στην αρχαία Αθήνα (όπου τελούσαν τα Θεσμοφόρια, η τρίτη ημέρα των οποίων ονομαζόταν Καλλιγένεια) και στην Ελευσίνα (όπου στις αρχές Ιανουαρίου τελούσαν τα Αλώα)⁴⁷.

Όσο για την σχέση αρχαίας Αθήνας και Θράκης, συμβαίνει το εξής παράδοξο: Πολύ πριν η σπουδαιότερη πόλη της Ανατολικής Ρωμυλίας ονομαστεί Φιλιππούπολη από τον Φίλιππο Β', ήταν θρακικός συνοικισμός και λεγόταν Κενδρισός. Εικάζεται μάλιστα ότι κατά το τέλος του 5^{ου} π.Χ. αιώνας, εποίκιστηκε από Αθηναίους του γένους των Ευμολπιδών. Ενεπίγραφα μαρτυρούν, ότι το όνομα φυλής σωζόταν και κατά την εποχή της Ρωμαιοκρατίας⁴⁸. Άλλοι ερευνητές πιστεύουν ότι εκτός από Κενδρισός ονομάζονταν και Ευμολπιάς⁴⁹. Σημειωτέον ότι οι Ευμολπίδες ήταν επιφανέστατο ιερατικό γένος της Αττικής με καταγωγή την Ελευσίνα, που κατείχε την επιμέλεια των Ελευσινίων Μυστηρίων⁵⁰.

Επανερχόμενοι, λοιπόν, στο μεσημέρι της 8^{ης} Ιανουαρίου, ένας μεγάλος θίασος ντυμένων με τις φορεσιές του Βόλακα, συνοδευμένοι από «γκαϊντά» και «νταϊρέ»,⁵¹ ξεκινούν για το σπίτι του κουμπάρου, όπου τους υποδέχονται με κεράσματα, ψωμί, τυρί και ούζο. Μάλιστα το ούζο έχει μορφή κοινωνίας, δυο-τρεις νέοι με το μπουκάλι στο χέρι και μερικά ποτήρια το προσφέρουν σε όποιον βρουν, πίνοντας όλοι από το ίδιο ποτό, μέσα από τα ίδια ποτήρια, μετέχουν της κοινής «ποσίας», κοινωνούν με «πόμα» το απόσταγμα του αίματος του Βάκχου.

Μετά πηγαίνουν στο σπίτι του γαμπρού, όπου το σκηνικό με τα κεράσματα επαναλαμβάνεται, κι ύστερα καταλήγουν στο σπίτι της νύφης, το οποίο κάθε χρόνο, ανεξάρτητα ποια κοπέλα υποδύεται τον ρόλο, είναι το ίδιο παλιό σπίτι της οικογένειας Σταμπολή, όπως ήταν το παραδοσιακό σπίτι στον Βόλακα του άλλοτε, ένα σπίτι ακόμη εν χρήση. Η νύφη φορά την τοπική στολή κι έχει καλυμμένο το

⁴⁶ Η λέξη προέρχεται από τις σλαβικές λέξεις δαδα (μπάμπα) = γριά, γιαγιά και (ден) ντεν = ημέρα. Είναι αξιοθαύμαστο στον Βόλακα, το πόσο αρμονικά έχουν ενσωματωθεί στην σύγχρονη πραγματικότητα τα πολιτισμικά στοιχεία του σλαβόφωνου παρελθόντος.

⁴⁷ Γεώργιος Α. Μέγας, *Ελληνικές Γιορτές και Έθιμα της Λαϊκής Λατρείας*. ...ό.π. σσ. 90-91.

⁴⁸ Μυρτίλος, Κ. Αποστολίδης, «Η δια των αιώνων εθνική φυσιογνωμία της Θράκης». *Αρχαίον Θρακικού Λαογραφικού και Γλωσσικού Θησαυρού*, Τόμος Η' (1941-1942), σ. 85.

⁴⁹ Κωνσταντίνος Μ. Αποστολίδης, «Περί της Φιλιππουπόλεως και των αρχαιότερων ονομάτων Ευμολπιάς και Κενδρισός», *Θρακικά*, Τόμος Α' (1928), σσ. 336-349.

⁵⁰ Βλ. Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος, 1996. Λήμμα: Ευμολπίδες.

⁵¹ Από αγγειογραφίες βλέπουμε ότι οι μαινάδες συνοδεύονταν από αυλό και τύμπανα. Η μουσική τους χρησιμοποιήθηκε για να προκαλέσει μανία και ταυτόχρονα να την θεραπεύσει κατά τρόπο ομοιοπαθητικό. Μάλιστα στην Ιταλία σε νεότερες εποχές χρησιμοποιήθηκε άσκαυλος (γκάιντα) και τούρκικο τύμπανο (νταχαρές ή ντέφι). Βλ. E. R. Dodds, , *Οι Έλληνες και το παράλογο*. ό.π., σσ. 71, 168, 307.

πρόσωπο με κόκκινο πέπλο, την «πόκρυβα»⁵². Λαμβάνουν χώρα διάφορα έθιμα, κόβεται πίττα, κόβεται γαμήλιο ψωμί, και τέλος η πομπή ξεκινά για την πλατεία όπου θα γίνει η στέψη⁵³. Μέχρι σ' αυτό το σημείο η τελετή αποτελεί πιστή αναπαράσταση του παραδοσιακού γάμου, ενός πραγματικού γάμου με παραδοσιακή υπόσταση. Είναι αξιοσημείωτο ότι στο χωριό επικρατεί σχετική ηρεμία, μόνο κάπου-κάπου ακούγονται σποραδικά κροταλίσματα κουδουνιών, από την προετοιμασία των Αρκούδων.

Φθάνει, λοιπόν, η γαμήλια τελετή στην πλατεία. Η τελετή της στέψης γίνεται υπαίθρια, από κάποιον που υποδύεται τον παπά. Το τελετουργικό είναι και αυτό αυτοσχέδιο, αλλά καταντά τελείως παρωδία. Η ιλαρότητα παρωδίας της γαμήλιας τελετής προκαλεί άφθονα γέλια. Κορυφαίος παρωδός ο παπάς που επιστρατεύει πληθώρα τεχνασμάτων για να προκαλέσει τα τρανταχτά γέλια, ιδιαίτερα όταν ταΐζει τους επινύμφους και παράνυφους με μέλι και καρύδια, για τις γνωστές γονιμικές ευεργετικές ιδιότητες τους⁵⁴! Γέλιο άφθονο προκαλούν και τα αισχρά πειράγματα του δήθεν ιερέως στους παρισταμένους. Με το πέρας της τελετής το χωριό πιάνεται σ' έναν μεγάλο κυκλικό χορό⁵⁵.

Την ώρα που στην πλατεία λαμβάνει χώρα η τελετή-παρωδία γάμου, εμφανίζονται οι Αρκούδες, «Μέτσκοι». Πρόκειται για μεταμφίεση, όπου το κουστούμι είναι φτιαγμένο από προβιές, στο κεφάλι φορούν κωνικό καπέλο-μάσκα από προβιά αίγας και στην μέση ζώνη από χοντρές χάντρες και ένα μεγάλο κουδούνι, που ονομάζεται «τράκα»⁵⁶. Την ομάδα συνοδεύει ο Αρκουδιάρης, με γκλίτσα στο ένα χέρι και τον νταϊρέ στο άλλο, ο οποίος τους βάζει να κάνουν διάφορα καψώνια, κυρίως όμως χοροπηδούν ξέφρενα και κουνούν με τα δύο τους χέρια το κουδούνι. Οι Βωλακιώτες πιστεύουν ότι το δρώμενο αυτό είναι ερωτικό και έχει να κάνει με την υγεία του ανδρισμού. Μάλιστα στα παλιότερα χρόνια, το δρώμενο είχε απρόσμενη κατάληξη: Ο Αρκουδιάρης πέθαινε ξαφνικά και έπρεπε να βρεθεί μία γριά, μία «μπάμπα», η οποία τον επανέφερε στην ζωή⁵⁷. Σιγά-σιγά οι άνθρωποι αποσύρονται στα σπίτια τους και με αυτόν τον τρόπο κλείνει συνήθως ο ξέφρενος κύκλος του Τριήμερου των Θεοφανίων.

Εν κατακλείδι

⁵² Στα αρχαία Ανθεστήρια την δεύτερη ημέρα γινόταν «*ιερογαμία*», συμβολικός γάμος της συζύγου του άρχοντος-βασιλέως, της *Βασιλίννας*, με τον Διόνυσο (βλ. *Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος, 1996. Λήμμα: Ανθεστήρια). Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, ότι το κόκκινο χρώμα κυριαρχεί στην φορεσιά της Βωλακιώτισσας, αλλά κόκκινο είναι και το πέπλο της νύφης. Κόκκινο είναι το αίμα και μάλιστα των βακχικών θυσιών, του σπαραγμού και της ωμοφαγίας, επειδή όπως λέγεται «*το αίμα είναι η ζωή*» E. R. Dodds, , *Οι Έλληνες και το παράλογο*....ό.π., σ. 172

⁵³ Το ψωμί κατέχει εξέχουσα συμβολική θέση στον γάμο, βλ. ενδεικτικά Γ. Π. Αναγνωστόπουλος «Λαογραφικά εξ Ηπείρου», *Λαογραφία*, τομ. Ε' (1915-1916), σσ. 44-45.

⁵⁴ Το μέλι αποδίδεται στον Διόνυσο, αφού λέγεται ότι αυτός το εφηύρε. Carl Kerényi, *Dionysos. Archetypal Image of Indestructible Life*. ...ό.π., σ. 31.

⁵⁵ Ο κύκλος έχει βακχική σημασία, ιδιαίτερα ο κυκλικός χορός ως μέσο λατρείας. Walter Otto, *Διόνυσος Μύθος και Λατρεία*....ό.π., σ. 84.

⁵⁶ Η μάσκα παρέμεινε δημοφιλής κατά την εμφάνιση πνευμάτων και φαντασμάτων και έτσι διατηρήθηκε στα καρναβαλικά έθιμα, μέσω των Μέσων Χρόνων στην σύγχρονη εποχή. Walter Otto, ...ό.π., σ. 91.

⁵⁷ Ο Αρκουδιάρης, ο αρχηγός του θιάσου, πεθαίνει και μόνο μία γριά μπορεί να τον αναστήσει. Θυμίζει τον Διόνυσο, που πεθαίνει και η Ρέα, η γιαγιά του, η μπάμπα, τον ανασταίνει. Βλ. Carl Kerényi, ...ό.π., σ. 248.

Όλα αυτά τα επιμέρους στοιχεία παρωδίας συνθέτουν μία υπόσταση Σατυρικού Δράματος και μάλιστα, όχι υποδυόμενου, αλλά αυθόρμητου και ανοικτής συμμετοχής σε όλους, όπου οι θεατές είναι και υποκριτές. Ένα τριήμερο σατυρικό δράμα με πολλαπλές πράξεις, που βαίνει από ανατροπή σε ανατροπή. Το αξιοπρόσεκτο είναι ότι προκαλούνται σειρά οι αυθόρμητες δράσεις εντός του πλαισίου των δρωμένων, εντός ενός εντελώς διονυσιακού κλίματος, οι οποίες στην συνέχεια καθιερώνονται ως εθιμικά στοιχεία αλληλένδετα του τριημέρου⁵⁸. Τα παραδείγματα πολλά, όπως η καθιέρωση της σουπάς, όταν κάποιος αυθόρμητα προσέφερε στον Σύλλογο μία αίγα και έκτοτε αποτελεί έθιμο να προσφέρονται 5 με 7 γίδες. Ένα δεύτερο παράδειγμα είναι η γιαγιά με το μωρό-κούκλα, που είναι τελείως δική της η επινόηση, μα συγχρόνως τόσο διονυσιακή. Ένα τρίτο παράδειγμα, ο «κουρελής», του οποίου τα οπίσθια αρπάζουν φωτιά. Φαίνεται, λοιπόν, ότι εντός του γενικότερου βακχικού κλίματος, κάθε μέλος της τοπικής μικρής κοινωνίας συνεισφέρει στην συλλογική εξωτερίκευση τα δικά του ενδότερα αισθήματα.

Τα έθιμα και τα δρώμενα στον Βόλακα, πέρα από το Τριήμερο, είναι πολλά, ζωντανά και το κυριότερο είναι αυτοανανεωνόμενα, όσο τουλάχιστον οι άνθρωποι σέβονται τον λαϊκό τους πολιτισμό. Πρόκειται για ένα ομαδικό «επιδημικό ορμέφυτο» αυθόρμητο μα εντελώς εντός του καθορισμένου με τάξη πλαισίου της μη-τάξης⁵⁹. Δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυρισθεί κάποιος, ότι το Τριήμερο των Θεοφανίων, ολόκληρος ο Βόλακας παρουσιάζει το θέαμα του εαυτού του στον ίδιο του τον εαυτό⁶⁰. Και όσο μετέχουν οι νέοι με αυθορμητισμό και μεράκι, υπάρχει η ελπίδα πως πρόκειται για ένα ζωντανό πολιτισμικό συνεχές.

Βιβλιογραφία Αρχαίες Πηγές

Ηρόδοτος, *Μούσαι*.
Ευριπίδης, *Βάκχαι*.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Θ. Ι. Αθανασόπουλος - Α. Σ. Διαμανταράς - Α. Γ. Ζερβάκης - Γ. Δ. Μανολάκος- Ε. Δ. Παπαναστασίου - Θ. Ι. Φιλίππατος - Λ. Φιλίππου «Συναγωγή επωδών και καταδέσμων» *Λαογραφία*, τομ. Δ' (1912-1913), σσ. 500-539.
Γ. Αικατερινίδης, *Δρώμενα Θεοφανείων στην Καλή Βρύση Δράμας*. Αθήνα: Κοινότητα Καλής Βρύσης, 1995.
———, *«Αράπηδες» Ένα ευετηρικό δρώμενο στο Μοναστηράκι Δράμας*. Αθήνα: Μορφωτικός και Πολιτιστικός Σύλλογος Μαναστηρακίου Δράμας, 1998.

⁵⁸ Οι μεταμφιέσεις του Δωδεκαημέρου αποτελούν το πρελούδιο μεταμφιεστικών δρωμένων που λαμβάνουν χώρα σε όλη την Ελλάδα κυρίως εντός των Απόκρεω, οι οποίες συμπίπτουν με τα Ανθεστήρια (τέλη Φεβρουαρίου με αρχές Μαρτίου). Οι ονομασίες ποικίλουν: *Κουδουνάτοι, Γενίτσαροι, Κουκούγεροι, Καμουζέλες, Μούσκαροι, Προσωπεία, Μασκαράδες και Καρνάβαλοι*. Στην Θράκη είναι γνωστό το έθιμο με την ονομασία *Καλόγερος, Κούκερος, Χούχουτος, Σταχάς, Μπέης, Κιοπέκμπεης, Πιτεράδες*, κλπ.. Γεώργιος Α. Μέγας, *Ελληνικές Γιορτές και Έθιμα της Λαϊκής Λατρείας*...ό.π., σ. 109 και Δ. Παπαγεωργίου «Αι Απόκρεω εν Σκύρω», *Λαογραφία*, τομ. Β' (1910-1911), σσ. 35-47.

⁵⁹ Marcel Detienne, *Ο Διόνυσος κάτω από τα Άστρα*. ...ό.π., σ. 116.

⁶⁰ Marcel Detienne, ...ό.π., σ. 64.

- Γ. Π. Αναγνωστόπουλος «Λαογραφικά εξ Ηπείρου», *Λαογραφία*, τομ. Ε' (1915-1916), σσ. 3-51.
- Κ. Μ. Αποστολίδης, «Περί της Φιλιππουπόλεως και των αρχαιοτέρων ονομάτων Ευμολπίας και Κενδρισός». *Θρακικά*, Τόμος Α' (1928), σσ. 336 - 349.
- Μ. Κ. Αποστολίδης, «Η δια των αιώνων εθνική φυσιογνωμία της Θράκης». *Αρχείον Θρακικού Λαογραφικού και Γλωσσικού Θησαυρού*, Τόμος Η' (1941-1942), σσ. 65 - 122.
- Μ. Detienne, *Ο Διόνυσος κάτω από τα Άστρα*. Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια, 1993.
- Ε. R. Dodds, *Οι Έλληνες και το παράλογο*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα, 1996.
- Κ. Θρακιώτης, *Λαϊκή Πίστη και Λατρεία στη Θράκη*. Αθήνα: εκδ. Ρήσος, 1991.
- Ν. Θ. Κόκκας - Ν. Θ. Κωνσταντινίδης, *Λαϊκά Παραμύθια και Ιστορία του Βόλακα Δράμας*. Αθήνα: εκδ. Αντ. Σταμούλη, 2006.
- Π. Γ. Σ. Κουγιουμτζόγλου, *Λατρευτικό εγχειρίδιο*. Θεσσαλονίκη: Ιερών Κελλίων Αγίου Νικολάου Μπουραζέρι, 2006.
- Ν. Θ. Κωνσταντινίδης, «Σαν βγαίνουν οι Αράπηδες στον Βόλακα της Δράμας», *Τελέια&Παύλα*, τ. 36 (Ιαν. 2003), σσ. 5 - 8.
- Αθανάσιος Λασπόπουλος «Μακεδονικά αρεταί. Ήθη και έθιμα. Αναμνήσεις Λιτοχωρίου. Η πρωτοχρονιά», *Λαογραφία* τομ. Α' (1090), σ. 398.
- С. Lévi-Strauss, *Άγρια σκέψη*. Μετάφραση Εύα Καρπούζη. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, 1977.
- Δ. Σ. Λουκάτος, *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1978.
- Γ. Α. Μέγας, *Ελληνικές Γιορτές και Έθιμα της Λαϊκής Λατρείας*. Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας, 1992.
- Μ. Γ. Μερακλής, *Ελληνική Λαογραφία Α'*. Αθήνα: 1984.
- Ι. Morris, *Ταφικά τελετουργικά έθιμα και κοινωνική δομή στην κλασική αρχαιότητα*. Μετάφραση Κ. Μαντέλης. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1997.
- Δ. Σ. Μπενέκος, *Πολιτισμική παράδοση και Εκπαίδευση. Μορφωτική προσέγγιση, εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος, 2006.
- W. Otto, *Διόνυσος Μύθος και Λατρεία*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, 1991.
- Δ. Παπαγεωργίου «Αι Απόκρεω εν Σκύρω», *Λαογραφία*, τομ. Β' (1910-1911), σσ. 35-47.
- Κ. Παπαθανάση-Μουσιοπούλου, *Λαογραφικά Θράκης Α'*, Αθήνα 1979.
- Ν. Γ. Πολίτης, *Παραδόσεις Μέρος Α'*. Αθήναι: 1904.
- , «Λαογραφία», *Λαογραφία*, τόμ. Α' (1909), σσ. 3-18.
- «Νομικά έννοιαι εις τα δημοτικά άσματα», *Λαογραφία*, τόμ. Α' (1909), σσ. 654-655.
- Χ. Κ. Πριάκος, «Τα κάλανδα των Θεοφανείων εν τη περιφερεία Αλμυρού», *Λαογραφία*, τομ. Ε' (1915-1916), σσ. 225-232.
- Ε. Σαραντή-Σταμούλη «Προλήψεις Θράκης», *Λαογραφία*, τομ. ΙΓ' (1951), σσ. 201-236.
- Ι. Π. Σιδεράς «Οι Ζεϊμπέκ (έθιμα των απόκρεω εν Σύρω)», *Λαογραφία*, τομ. Δ' (1912-1913), σσ. 559-571.
- Μ. Γ. Σέργης, *Διαβατήριες τελετουργίες στον Μικρασιατικό Πόντο (Μέσα 19^{ου} αιώνα - 1922): Γέννηση - γάμος - θάνατος*. Αθήνα: εκδ. Ηρόδοτος, 2007.

Γ. Κ. Σπυριδάκης, *Λαϊκά λατρευτικά τελεταί εις Μακεδονίαν (Χωρίον Καλή Βρύσις Δράμας) από 5-8 Ιανουαρίου*. Εν Αθήναις: Ακαδημία Αθηνών, 1965.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

C. Kerényi, *Dionysos. Archetypal Image of Indestructible Life*. Princeton: Princeton University Press.

Кирил Патриарх Български, *Българомамедански селища в южни Родопи (Ксантийско и Гюмюрджинско). Топонимно, етнографско и историческо изследване*. София: Синоладно Книгоиздателство, 1960.

M. P. Nilson, *The Dionysiac Mysteries of the Hellenistic and Roman Age*.

V. Turner, *The Anthropology of performance*. New York: P.A.J. Publications, σ. 72.

Βοηθητικές εκδόσεις

Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος, 1996.

Κ. Σπάρταλης, *Λεξικόν Ελληνο-Γαλλικόν*. Αθήναι: Μ. Σαλιβιέρου Α.Ε.,

Ι. Β. Χαραλαμπί, *Αγγλο-Ελληνικόν και Ελληνο-Αγγλικόν Λεξικόν*. Αθήναι.

Παράρτημα Φωτογραφιών

	
Μία Βωλακιώτισσα περιστοιχισμένη από «αράπηδες».	Ένας «τσαούσης» και μία αρρενωπή «νύφη».



Συνάντηση τσαούση που σφυρίζει, νύφης και αράπη που κινείται με πλάγια βήματα.



Ένας τσαούσης κουνά το μαντήλι του.



Κουδούνες και «τοκουμάκια».



Ένας αράπης σε στιγμή ανάπαυλας.



Το αυτοσχέδιο μωρό φασκιωμένο.



Φωτογραφία από παλιότερη επίσκεψη καμήλας στον Βόλακα.



Η νεώτερη αυτοσχέδια εκδοχή της καμήλας.



Νεαρό ζευγάρι μουντζουρωμένο.



Το κέρασμα του ούζου στην παρωδία γάμου.



Το ζευγάρι που πρόκειται να «παντρευτεί».



Αυτοσχέδιος «παπάς» και το ζεύγος.



Μια χαρούμενη ανάπαυλα του «μυστηρίου». Ο παπάς χορεύει ζεμπέκικο!



Κυκλικός χορός στην πλατεία του Βώλακα.



Τα όργανα της γαμήλιας πομπής.



Ένας «αρκουδιάρης».



Το ντύσιμο μιας «αρκούδας».



Όμιλος αρκούδων στους δρόμους.



Συνάντηση αρκούδων στην πλατεία του Βώλακα.

Αχμέτ Νιζάμ

(Εκπαιδευτικός, Σχολικός Σύμβουλος Μειονοτικού Προγράμματος Π. Ε. Ξάνθης)

Νεβρούζ: το ιστορικό πλαίσιο και τα πολιτισμικά διακείμενα

Nevruz: historical context and cultural intertextuality

Abstract

Nevruz was a new year and spring celebration and it was especially celebrated in March and April with a variety of events in various Middle Eastern communities. It is known since the 4th century BC. Celebrations in various Middle Eastern communities are the Persian version of Nevruz. The Nevruz festival was spread across a wide geographical area from the Adriatic coast to China. In recent years, Nevruz is an increasingly political event in Anatolia and it has become a day of resistance rather than a spring celebration.

The study attempts to record its historical path, its development and the influence it had on various cultural communities. An interesting point is the “meeting” of this festival with the Islam and the survival of its primitive form through it. A special reference is made to the celebration of Nevruz in the minority communities of Thrace.

Keywords: Nevruz, new year, spring festival, new day

1. Η ‘Nevruz’¹ Νεβρούζ στην ιστορία-σύντομη αναδρομή

1.1. Η Νεβρούζ στους Πέρσες

Οι Πέρσες δέχονταν την πρώτη μέρα του ‘Ferverdin’ Φερβερντίν (πρώτος μήνας της άνοιξης) ως πρώτη μέρα του νέου έτους και τη γιόρταζαν ως γιορτή «Νεβρούζ». Οι αρχαίοι Πέρσες την ημέρα αυτή έκοβαν χρυσά και ασημένια νομίσματα.

Κατά τη δυναστεία των Αχαιμενιδών στην Περσία (558 π.Χ.- 331 π.Χ.) άρχιζε η επίσημη πρωτοχρονιά και γιόρταζαν τη Νεβρούζ την εποχή που ο ήλιος έμπαινε στο ζώδιο του κριού. Η ίδια παράδοση συνεχίστηκε και κατά την εποχή των Σασσανιδών (225-633 μ.Χ.). Ο λαός διοργάνωνε μεγάλα γλέντια προς τιμήν της Νεβρούζ. Την ημέρα εκείνη ο κόσμος άναβε φωτιές, βρεχόταν με νερό και ο εκάστοτε βασιλιάς μοίραζε δώρα στους υπηκόους του².

Η Νεβρούζ για τους Πέρσες διακρίνονταν σε: ‘Nevruz-i Amme’ και ‘Nevruz-i Hassa’. Η ‘Nevruz-i Amme’ (Νεβρούζι Αμμέ) είναι η πρώτη μέρα του πρώτου μήνα της άνοιξης. Σύμφωνα με τον θρύλο, ο μυθολογικός Πέρσης ηγεμόνας ‘Cem’ (Τζεμ), αφού γύρισε όλο τον κόσμο πήγε στο Αζερμπαϊτζάν, του άρεσε πολύ, αποφάσισε να φτιάξει έναν μεγαλοπρεπή θρόνο από πολύτιμους λίθους και εγκαταστάθηκε εκεί. Φόρεσε τα διακοσμημένα με κοσμήματα ενδύματά του, φόρεσε το στέμμα του που και αυτό είχε λαμπερά κοσμήματα και κάθισε στον θρόνο. Όταν οι ακτίνες του ήλιου

¹Από τα Περσικά ‘nev-ruz’ νέα μέρα, η πρώτη μέρα (πρωτοχρονιά) των αρχαίων Περσών, που συμπίπτει με την εαρινή ισημερία της 21ης Μαρτίου και γιορτάζονταν για πολλά χρόνια από τους Πέρσες. Sami, Ş. (1901). *Kamus-i Türki*. Istanbul: İkdam, σελ. 1474.

² Çay, M. A. (1988). *Türk Ergenekon Bayramı Nevruz*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü σελ. 17.

έπεσαν επάνω του άρχισε να λάμπει ολόκληρος. Την ημέρα εκείνη τη θεώρησαν σημαντική και έτσι την ονόμασαν «Νεβρούζ», ενώ στον Cem έδωσαν το όνομα ‘Cemşit’³ (Τζεμισίτ) και διοργάνωσαν μια πολύ μεγάλη γιορτή. Αυτό το γεγονός καθιερώθηκε ως ένα έθιμο που γιορταζόταν κάθε χρόνο την ίδια μέρα⁴.

Ένας άλλος περσικός θρύλος αναφέρεται στην ανακάλυψη της φωτιάς από τον Cemşit, ο οποίος κάποια μέρα βγήκε να κυνηγήσει λαγούς στα δάση ‘Mazenderan’ (Μαζεντεράν). Εκεί είδε ένα δηλητηριώδες φίδι και το τόξευσε. Το βέλος χτύπησε σε μια πέτρα και με την σπίθα που έβγαλε προκλήθηκε φωτιά στα ξερά χόρτα. Οι Πέρσες που είδαν για πρώτη φορά τη φωτιά φοβήθηκαν, υποκλίθηκαν και τη θεώρησαν ιερή. Επειδή εξαφάνιζε το σκοτάδι την κράτησαν αναμμένη. Έτσι άρχισε η λατρεία της φωτιάς, η πυρολατρία. Οι Πέρσες αυτή τη μέρα της ανακάλυψης της φωτιάς την ονόμασαν «Νεβρούζ»⁵.

Η ‘Nevruz-i Hassa’ (Νεβρούζι Χασσά) είναι η έκτη μέρα του πρώτου μήνα της άνοιξης. Εκείνη τη μέρα ο Cemşit κάθισε στον θρόνο του, συγκέντρωσε το επιτελείο του και τους είπε: *Πρέπει να προσκυνήσουμε και να ευχαριστήσουμε τον Θεό, γιατί έπλασε τον άνθρωπο ανώτερο από τα υπόλοιπα όντα και τον προίκισε με νου και σκέψη*. Επίσης, τους ζήτησε να την ορίσουν ως εορταστική και να συνεχίσουν να την τιμούν. Όλοι οι παρευρισκόμενοι αποδέχτηκαν την πρότασή του και ονόμασαν τη μέρα αυτή Nevruz-i Hassa.

Οι Πέρσες ηγεμόνες τις έξι μέρες μεταξύ Nevruz-i Amme και Nevruz-i Hassa φρόντιζαν να ικανοποιούν όλα τα αιτήματα του λαού τους: Αποφυλάκιζαν τους φυλακισμένους. Διοργάνωναν μεγάλες γιορτές, έτρωγαν και έπιναν. Αυτή η μέρα καθιερώθηκε ως ημέρα απολογισμού. Σε λαϊκό δικαστήριο δίκαζαν πρώτα τον βασιλιά και στη συνέχεια το επιτελείο του για τυχόν λάθη και παραλείψεις που είχαν διαπράξει κατά τη διάρκεια της χρονιάς και αποδίδοντας δικαιοσύνη⁶.

Σημαντικές πληροφορίες μας δίνουν σχετικά με τη Νεβρούζ τα κείμενα και ερμηνείες των ιερών βιβλίων των Περσών ‘Avesta’ (Αβέστα), τα οποία ανάγονται στην πυρολατρία του Ζαρατούστρα. Στα Avesta γίνεται εκτενής αναφορά των Ζωροαστριστών στα ήθη και έθιμα, τις ιεροτελεστίες που τελούνταν κατά τη διάρκεια της Νεβρούζ, που καταγράφεται ως γιορτή σεβασμού προς την ευημερία και την ιερότητα και ως σύμβολο της αρχής της αφθονίας, της σοδιάς και της δύναμης.

Σχετικά με τη Νεβρούζ υπάρχουν και άλλες πολλές πηγές που την αναφέρουν ως μία παλιά περσική γιορτή και δίνουν πληροφορίες για το πώς, πότε άρχισε να γιορτάζεται και για τη σημασία της. Μέσα σε αυτές είναι και τα έργα του ‘Firdevsi’ (Φιρντεβσή)⁷, του ‘Ömer Hayyam’ (Ομάρ Καγιάμ) (1048-1131), του ‘Nizami’ (Νιζαμής) (1435-1469), του ‘Nef’i’ (Νεφής) (1582-1636), κ.ά⁸.

Μία άλλη άποψη σχετικά με τη Νεβρούζ είναι ότι ο θεός την ημέρα αυτή δημιούργησε τον κόσμο, έπλασε τον Αδάμ. Ο θρύλος αυτός αργότερα εντάχτηκε στη λαϊκή κουλτούρα του Ισλάμ και η οποία τον διατηρεί μέχρι σήμερα⁹.

³ Η λέξη «şit: σιτ» σημαίνει φως.

⁴ Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. C. II, İstanbul: MEB, σελ. 686.

⁵ Çay, M. A. (1988). *Türk Ergenekon Bayramı Nevruz*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, σελ. 18-19.

⁶ Çay, M. A. ό.π., σελ.18; Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. C. II, İstanbul: MEB, σελ. 687.

⁷ Ζεγκίνης, Ε. (1983). *Ιστορία της Τουρκικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση, σελ. 4, 31.

⁸ Nebiyev, A. (1997). *Azerbaycan’da Nevruz*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

⁹ Pakalın, M. Z. ό.π., σελ. 686; Çay, M. A. ό.π., σελ. 19.

Κάποιες από τις ισλαμικές πηγές συνδέουν τη Νεβρούζ με τον Ζωροαστρισμό. Η εθνικότητα του Ζαρατούστρα όμως δεν είναι ξεκάθαρη. Μερικές ισλαμικές πηγές τον αναφέρουν ως Αζέρο, άποψη με την οποία συμφωνούν και οι Ζωροάστρες. Σύμφωνα με τις προαναφερθείσες πηγές, η Νεβρούζ πρωτοεμφανίστηκε στο Αζερμπαϊτζάν¹⁰.

1.2. Ο θρύλος του 'Kâve' (Gâve) (Γιάβε) και η Νεβρούζ

Η σύνδεση σήμερα της Νεβρούζ με τους Κούρδους βασίζεται στον θρύλο του Πέρση σιδερά Kâve. Με βάση τον θρύλο αυτό, η Νεβρούζ έχει πάψει να είναι μία απλή γιορτή και έχει αναχθεί σε επέτειο εξέγερσης των Κούρδων¹¹.

Εν συντομία, ο θρύλος 'Dahhâk-Kâve' (Νταχχάκ-Γιάβε): στην παραδοσιακή ασιατική λαογραφία ο Dahhâk εμφανίζεται ως ένα ιστορικό ή μυθολογικό πρόσωπο. Σύμφωνα με την περσική βιβλιογραφία και λαογραφία ήταν ένας Άραβας βασιλιάς. Όσον αφορά την καταγωγή και την ταυτότητά του αυτή η πηγή δεν είναι η μοναδική. Σύμφωνα με τον Dieulafoy, ο Dahhâk ήταν ο Σύριος πρίγκιπας με το όνομα 'Zoak' (Ζοάκ). Κατά την αραβική παράδοση ήταν Ασσύριος¹². Ο μεγαλύτερος Πέρσης ποιητής 'Firdvsi' (Φιρντεψή ή Φιρδούση) (932-1020) στο έργο του 'Šahname' (Σαχνάμε) «Βασιλιάδα»¹³ τον αναφέρει με το προσωνύμιο 'Biyaresb' (Μπιαρέσμπ). Σύμφωνα με τον Thomson, το πρόσωπο αυτό στους Χαλδαίους παρουσιάζεται με κεφάλι ανθρώπου και σώμα αλόγου¹⁴. Στα Avesta ο Dahhâk αναφέρεται ως ον με τρία κεφάλια, τρία στόματα, έξι μάτια, άσχημος, πολύ δυνατός σαν ένα διαβολόμορφο τέρας. Κατά τον Denkkard, ο Dahhâk καλούσε τον κόσμο στην ειδωλολατρία, στη δεισιδαιμονία και προκαλούσε διχόνοια. Προερχόταν από τους Άραβες και θα εξαφάνιζε τον κόσμο. Σε διάφορα κείμενα των 'Pehlevi' (Πεχλεβίδων) (248 π.Χ.-227 μ.Χ.) της περιοχής 'Īsfahan' (Ισφαχάν) της Περσίας εμφανίζεται ως προστάτης των ειδωλολατρών και άλλες φορές ως ένας θρυλικός ηγέτης των Περσών. Στα κείμενα αυτά αναφέρεται ως ένας αδίστακτος τύραννος.

Ο θρύλος του Dahhâk στις παραδόσεις του Ισλάμ τον εμφανίζει ως ένα παράδειγμα τυράννου. Σύμφωνα με τον θρύλο, το ίδιο όνομα απέδιδαν σε όλους τους ηγεμόνες που κυριάρχησαν στον κόσμο μετά τον κατακλυσμό του Νώε. Αναφέρεται ως απόγονος 'Yafes' του (Ιάφ), γιου του Νώε και ηγεμόνευσε για χίλια χρόνια μετά τον Κατακλυσμό¹⁵. Άλλες ισλαμικές πηγές¹⁶ αναφέρουν τον Dahhâk ως τον Αντίχριστο 'Deccal' (Ντετζάλ), τον πρώτο Φαραώ ή Νεμρώδ. Στα κείμενα των Πεχλεβίδων πολέμησε με τον Πέρση ηγεμόνα, γιο του Cem, 'Ferīdūn' (Φεριντούν), συνελήφθη από αυτόν και αλυσοδεήθηκε στο όρος 'Demavend' (Νταμαβάντ¹⁷). Αφού έσπασε τις αλυσίδες του, ελευθερώθηκε και άρχισε να προκαλεί προβλήματα και ζημιές σε όλο τον κόσμο. Έφαγε το 1/3 των ανθρώπων, των ζώων και των φυτών.

¹⁰ Tutar, H. (1998). *Anayurttan ve Atayurttan Türk Dünyası*. Ankara: Kültür Bakanlığı, σελ. 22.

¹¹ Tutar, H. (1998). *Anayurttan ve Atayurttan Türk Dünyası*. Ankara: Kültür Bakanlığı, σελ. 25.

¹² Demirci, D. (1993). *İslam Ansiklopedisi*, C.8, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, σελ. 408.

¹³ Ο Φιρντεψή έγραψε το ποιητικό έργο Σαχνάμε, (Βασιλιάδα) που έχει ως θέμα του τις πράξεις και τα κατορθώματα των αρχαίων βασιλιάδων της Περσίας. Το έργο αποτελείται από 60.000 στίχους και χρειάστηκαν 30 χρόνια για να το ολοκληρώσει. (Ζεγκίνης, Ε. (1983). *Ιστορία της Τουρκικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση, σελ. 4, 31.)

¹⁴ Demirci, D. ό.π., σελ. 408-409.

¹⁵ Harman, Ö. F. (2013). *İslam Ansiklopedisi*, C.43, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, σελ. 174-175.

¹⁶ Çağrıci, M. (1999). *İslam Ansiklopedisi*, C.20, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, σελ. 306.

¹⁷ Το όρος Νταμαβάντ είναι η ψηλότερη κορυφή του Ιράν και στην περσική μυθολογία ήταν ανάλογο του όρους Όλυμπος. (<http://el.wikipedia.org/wiki>).

Αργότερα σκοτώθηκε από κάποιον ήρωα με το όνομα 'Kirsap' (Κιρσάπ). Ο μύθος του Dahhâk στην ισλαμική παράδοση αποτελεί συμβολική αναφορά στον τύραννο¹⁸. Τα τελευταία 200 χρόνια της ηγεμονίας του Dahhâk με τη διαβολική παρέμβαση του σατανά ξεφύτρωσαν στους ώμους του δύο κεφάλια φιδιού. Ο διάβολος παρενέβη στο όνειρό του και του συνέστησε να ταΐζει τα φίδια με δύο μυαλά νέων την ημέρα για να καταπραΰνει τον πόνο που του προκαλούσαν. Ο θρύλος του σιδερά Kâve που τον συνδέει με τον Dahhâk αρχίζει από τη στιγμή που σκοτώνονται και τα δύο παιδιά του για τα φίδια. Ο Kâve αντέδρασε. Ο λαός τον στήριξε και ανακήρυξαν τον Ferîdûn σε Σάχη. Στον πόλεμο που ακολούθησε μεταξύ του Dahhâk και του Ferîdûn ο πρώτος ηττήθηκε και ο στρατός του διαλύθηκε. Παρά την προσπάθεια διαφυγής ο Kâve τον βρήκε και τον σκότωσε. Κατά τους Κούρδους η Νεβρούζ είναι η επέτειος της θανάτωσης του Dahhâk¹⁹.

Μία από τις πηγές που παρουσιάζεται ως σημείο αναφοράς για τον θρύλο του Dahhâk- Kâve της κουρδικής κουλτούρας, είναι το έπος του Firdevsi²⁰. Τον Dahhâk, ο οποίος παρουσιάζεται ως Άραβας βασιλιάς στα περσικά κείμενα, τη φορά αυτή τον συναντάμε στο συγκεκριμένο έπος ως πέμπτο ηγεμόνα μετά από τον ηγεμόνα Cemşit στον θρόνο των Περσών και της Τουρανίας. Στο έργο αυτό που έχει αφιερωθεί στον ηγεμόνα 'Gaznevî Mahmud Sultan' (Γαζνεβî Μαχμούτ Σουλτάν) (967-1030), παρατίθεται ο ισχυρισμός ότι οι Τουρανίτες και οι Πέρσες είναι δύο αδερφικά έθνη, απόγονοι των υιών 'Tur' (Τουρ) και 'İrin' (Ιρήν) του θρυλικού ηγεμόνα Ferîdûn. Ο μύθος του Dahhâk- Kâve περιγράφεται λεπτομερώς στο έπος αυτό. Ο Firdevsi, μάλιστα, παρόλο που ισχυρίζεται ότι οι Κούρδοι είναι απόγονοι ανθρώπων που έχουν καταφύγει στα βουνά εξαιτίας των καταπιέσεων του Dahhâk, δεν δίνει καμία πληροφορία σχετικά με την εθνική καταγωγή του Kâve. Δηλώνει μόνο ότι ήταν ένας σιδηρουργός από το 'Isfahan'²¹ (Ισφαχάν).

Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε ότι ο μύθος του Dahhâk, είναι ένας μύθος του άριου πολιτισμού και εμφανίστηκε την περίοδο που δεν είχαν διαχωριστεί μεταξύ τους ακόμη οι ινδοπερσικές φυλές. Από την αντιπαλότητα του Δία με τον Τυφώνα μέχρι τον αγώνα των 'Indra'²² (Ιντρα) και των 'Vritra' (Βρίτρα) στην Ινδία²³, σε κάθε ινδοευρωπαϊκό έθιμο έχουν «υιοθετηθεί» δύο μυθολογικές ηρωικές μορφές από τις οποίες η μία προστατεύει την καθεστηκυία τάξη και η άλλη προσπαθεί να το ανατρέψει. Ο Dahhâk εδώ συμβολίζει τη δύναμη που αγωνίζεται κατά του καθεστώτος²⁴.

Όπως στην κουρδική παράδοση έτσι και στην περσική εξακολουθεί να εορτάζεται η Νεβρούζ. Ωστόσο, η Νεβρούζ δεν έχει απαλλαγεί ακόμα και σήμερα από το μυθολογικό της πλαίσιο και από τα μυθικά χαρακτηριστικά της²⁵.

1.3. Η Νεβρούζ στους Άραβες και στα άλλα έθνη

¹⁸ Demirci, D. (1993). *İslam Ansiklopedisi*, C.8, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, σελ. 409.

¹⁹ Demirci, D. (1993). *İslam Ansiklopedisi*, C.8, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, σελ. 408-409.

²⁰ Mirzabeyoğlu, S. (2010). *Esatir ve Mitoloji*, İstanbul: İBDA Yayınları, σελ. 366.

²¹ Tutar, H. (1998). *Anayurttan ve Atayurttan Türk Dünyası*. Ankara: Kültür Bakanlığı, σελ. 30.

²² Βελισσαρόπουλος, Δ. (1975). *Ιστορία της Ινδικής φιλοσοφίας*, Αθήνα: Δωδώνη, σελ. 77.

²³ Kaya, K. (1997). *Hint Mitolojisi Sözlüğü*, Ankara: İmge Kitabevi, σελ. 20,75.

²⁴ Demirci, D. (1993). *İslam Ansiklopedisi*, C.8, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, σελ. 408-409.

²⁵ Hacıyeva, M., Köktürk, Ş. (1997). *Azerbaycan Türklerinde Nevruz Geleneği. Anayurttan Atayurda Türk Dünyası Nevruz Özel Sayısı*, τ. 5,12, Ankara: Kültür Bakanlığı, σελ. 44-51.

Η Νεβρούζ έχει περάσει στους Άραβες ως «Νεϊρούζ». Είναι το συνώνυμο του Νεβρούζ στην περσική γλώσσα. Δεν υπάρχει το έθιμο της Νεβρούζ στους Άραβες, διότι οι αρχαίοι Άραβες δίνουν την ονομασία στη μέρα αυτή πρώτη 'itidaliyun' (Ιτιντάλιουμ) που σημαίνει εαρινή ισημερία, ενώ στη φθινοπωρινή ισημερία έδιναν το όνομα δεύτερη 'itidaliyun' (ιτιντάλιουμ). Όμως, ύστερα από την κατάλυση του κράτους των Σασσανιδών από τους μουσουλμάνους Άραβες, παρατηρείται είσοδος του εθίμου Νεβρούζ στον αραβικό κόσμο. Για τους Πέρσες η Νεβρούζ ήταν περίοδος είσπραξης μέρους των φόρων και υπό αυτή την εθιμική μορφή συνεχίστηκε στους Άραβες²⁶.

Στο σημείο αυτό επισημαίνουμε ότι θεολόγοι του ισλαμικού δικαίου δεν έχουν υποστηρίξει τα έθιμα αυτά και ζητούν από τους μουσουλμάνους να απέχουν από μέρες και νύχτες τέτοιου είδους νεωτερισμών όπως είναι η Νεβρούζ, το 'Mihrican' (Μιχριτζάν) - «γιορτή του φθινοπώρου» και το Πάσχα²⁷. Βέβαια, με το πέρασμα του χρόνου το έθιμο Νεβρούζ ισλαμοποιήθηκε. Επικρατεί ο θρύλος ότι την περίοδο που ήταν ο Αλή (γαμπρός του Μωάμεθ) στο Ιράκ του προσφέρθηκαν νόστιμα φαγητά στις μέρες της Νεβρούζ και Mihrican. Ο ίδιος ρώτησε την αιτία αυτής της προσφοράς. Μόλις έμαθε ότι τούτο συμβαίνει γιατί είναι οι μέρες της Νεβρούζ και Μιχριτζάν, απάντησε ως εξής: *Εσείς, να εφαρμόζετε κάθε μέρα τον κανόνα της Νεβρούζ και του Μιχριτζάν*²⁸.

Στα χρόνια των Αββασιδών (750-1258), όταν παρατηρήθηκαν προβλήματα στην είσπραξη των φόρων, λόγω του ότι η Νεβρούζ ήταν πριν από την εποχή της συγκομιδής, την περίοδο που ήταν χαλίφης ο 'El-Mutevekkil' (Ελ- Μουτεβεκκίλ) (847-861) καθιερώθηκε η Νεβρούζ να εορτάζεται στις 17 Ιουνίου (859). Καθώς, ωστόσο, αυτή η αλλαγή δεν έτυχε αποδοχής στα χρόνια του χαλίφη 'El-Mutezid' (Ελ- Μουτεζήντ) η ημερομηνία άλλαξε και καθιερώθηκε ως Νεβρούζ η 11^η Ιουνίου. Σημειώνουμε, επίσης, ότι ο χαλίφης El-Mutezid απαγόρευσε τις εκδηλώσεις με αφορμή τη Νεβρούζ και ιδιαίτερα όσες γίνονταν στους δρόμους και τις ιπποδρομίες. Πρόκειται για απαγόρευση η επιβολή της οποίας δεν ήταν μακροχρόνια²⁹. Η 11^η Ιουνίου στους Άραβες αναφέρεται ως Νεβρούζ El-Mutezid (Νεβρούζ του Μουτεζήντ). Το περσικό αυτό έθιμο απέκτησε ισλαμική χροιά στη συνέχεια και εμφανίστηκαν διάφορες φήμες σχετικά με τη συγκεκριμένη μέρα, όπως οι ακόλουθες³⁰:

-Ο Μεγάλος Θεός έχει δημιουργήσει τον κόσμο την ημέρα της Νεβρούζ που είναι ισημερία.

-Ο πατέρας όλων των ανθρώπων, ο Αδάμ, έχει δημιουργηθεί την ημέρα της Νεβρούζ.

-Ο Αδάμ και η Εύα, οι οποίοι έφαγαν από τον απαγορευμένο καρπό με την προτροπή του διαβόλου, εκδιώχθηκαν από τον παράδεισο και στη συνέχεια ο Αδάμ

²⁶ Çay, M. A. (1988). *Türk Ergenekon Bayramı Nevruz*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, σελ. 21.

²⁷ Gazali, İ. (1980). *Kimya-yı-Saadet*, Μετάφραση. A. Müftüoğlu, İstanbul: Çile Yayınları, σελ. 320.

²⁸ Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. C. II, İstanbul: MEB, σελ. 687.

²⁹ Çay, M. A. (1988). *Türk Ergenekon Bayramı Nevruz*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, σελ. 22.

³⁰ Makas, (1987). *Türk Milli Kültüründe Nevruz*, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını, σελ. 82-83.

εξορίστηκε στη νήσο 'Serendip' (Σερεντήπ, σημερινή Κεϋλάνη) και η Εύα στη 'Cidde' (σημερινή Τζέντα της Σαουδικής Αραβίας).

-Οι δύο πρώτοι άνθρωποι που έδειξαν μεταμέλεια έλαβαν συγχώρηση από τον Θεό και μια μέρα της Νεβρούζ συναντήθηκαν στο λόφο 'Arafat' (Αραφάτ, κοντά στη Μέκκα της Σαουδικής Αραβίας).

-Η ημέρα που προσάραξε η κιβωτός του Νώε στο όρος Αραράτ, ήταν ημέρα Νεβρούζ.

-Ο Ιωσήφ, ο οποίος ρίχθηκε από τα αδέλφια του σε ένα πηγάδι, σώθηκε από έναν έμπορο την ημέρα της Νεβρούζ.

- Ο Μωσής έσωσε τον λαό του Ισραήλ από τον Φαραώ, χτυπώντας με τη ράβδο του την Ερυθρά Θάλασσα και ανοίγοντας δίοδο διέλευσης την ημέρα της Νεβρούζ.

- Το ψάρι που είχε καταπιεί τον Ιωνά τον έβγαλε στη στεριά την ημέρα της Νεβρούζ.

- Ο Μωάμεθ όρισε χαλίφη τον γαμπρό του Αλή την ημέρα της Νεβρούζ³¹.

2. Οι εορτασμοί του νέου έτους στους Βαβυλώνιους

Σε πάρα πολλές κοινωνίες ανά τον κόσμο υπάρχουν διάφορες δοξασίες που υποστηρίζουν ότι η πρώτη μέρα του νέου έτους είτε προσδιορίζεται αστρονομικά είτε με διαφορετικό τρόπο ανήκει στις μέρες που δραστηριοποιούνται περισσότερο οι ψυχές των νεκρών, οι επικίνδυνες δυνάμεις και τα κακά πνεύματα. Για παράδειγμα, στους λαούς της Μεσοποταμίας και στους Βαβυλώνιους αρχίζει το νέο έτος την περίοδο της ισημερίας. Αυτό, ενώ συνέβαινε αρχικά το φθινόπωρο, μετά μετατοπίστηκε προς την περίοδο της άνοιξης³².

Το όνομα του νέου έτους στους Βαβυλώνιους ήταν 'Zakmu' (Ζακμού) ή 'Zakmuku' (Ζακμουκού). Το Zakmu γιορτάζονταν τον Απρίλιο που θεωρείται ως ο πρώτος μήνας του νέου έτους. Στη Νότια Βαβυλωνία ήταν γνωστοί οι εορτασμοί των ετών από την εποχή του ηγεμόνα 'Gudea' (Γκουντέα), περίπου από το 2400 π.Χ.. Αυτοί οι εορτασμοί, αναφέρονται συγχρόνως και στην ενδέκατη επιγραφή³³ που περιγράφει μια εκδήλωση στο έπος Γκιλγκαμές³⁴ με αναφορά σε ένα εξαιρετικό φαγητό. Παρατηρούμε ότι στο φαγητό αυτό ο λαός έπινε ελαιόλαδο, νερό, μούστο και μύρα. Στο 'Zakmuk' κυριαρχεί η ιδέα ότι ο κόσμος έχει δημιουργηθεί το νέο έτος. Οι πηγές αναφέρουν, επίσης, ότι τους εορτασμούς αυτούς του Zakmuk, δηλαδή τους εορτασμούς του νέου έτους, τους έχουν πάρει οι Βαβυλώνιοι από τους Ασσύριους³⁵.

2.1. Οι εορτασμοί του νέου έτους στους αρχαίους Αιγυπτίους

³¹ Makas, (1987). *Türk Milli Kültüründe Nevruz*, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını, σελ. 83.

³² Gözaydın, N. (1996). Bahar Bayram Yayına Tarihi Yönden Bir Bakış. Στο Tural, S. Kılıç, E. (Επιμ.), *Nevruz ve Renkler*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi, σελ. 155-160.

³³ Bottero, J. (2005) *Gilgamesh Destanı; Ölmek İstemeyen İnsan*, (μτφρ) Orhan Suda, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, σελ.157.

³⁴ Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., Σκουλάτος, Β. (2016). *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σελ. 15.

³⁵ Gözaydın, N. (1996). Bahar Bayram Yayına Tarihi Yönden Bir Bakış. Στο Tural, S. Kılıç, E. (Επιμ.), *Nevruz ve Renkler*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi, σελ.155-156.

Οι αρχαίοι Αιγύπτιοι γιόρταζαν το νέο έτος, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τη στάθμη των υδάτων του Νείλου. Ο εορτασμός της αρχής του νέου έτους είχε υπολογιστεί με την ισημερία και καθιερώθηκε για τις 17 Ιουνίου. Αυτή η μέρα είχε εδραιωθεί ως γιορτή. Τα νερά του Νείλου έφταναν στο ανώτατο επίπεδο στάθμης τους στην εαρινή ισημερία και στη φθινοπωρινή ισημερία³⁶.

3. Η γιορτή της Νεβρούζ στην τουρκική ιστορία

Οι γιορτές θεωρούνται κοινά έθιμα ενός έθνους που είναι αποδεκτά από όλα τα μέλη της κοινωνίας, τα οποία φροντίζουν να συμμετέχουν με κάθε τρόπο στους εορτασμούς. Οι γιορτές είναι σημαντικοί θεσμοί που διαμορφώνουν την εθνική κουλτούρα, πηγάζουν από μια θρησκευτική ή εθνική δοξασία, από μια κοινή ανάμνηση, από έθιμα και παραδόσεις, από συναισθήματα, από τη φύση και ό,τι σχετίζεται με τη συγκεκριμένη κοινωνία. Είναι φυσικό να θεωρεί κάθε θρησκεία και ιδιαίτερα ο Ισλάμ, που έφθασε να είναι η εθνική θρησκεία για τους Τούρκους, τις παλιές γιορτές και τις ιεροτελεστίες ως έθιμα της παγανιστικής περιόδου. Όμως οι νομαδικές τουρκικές φυλές που είχαν αποδεχθεί τον Ισλάμ, επιφανειακά, συνέχισαν να τηρούν έθιμα όπως είναι η επιμνημόσυνη τελετή κ.ά. ως νέα θρησκευτικά στοιχεία, παρά την αντίθετη στάση της ισλαμικής θρησκείας. Τα έθιμα αυτά έχουν φθάσει ως τις μέρες μας στις διάφορες τουρκικές φυλές, με ελάχιστες διαφορές, ως μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς. Ένα από τα έθιμα αυτά που γιορτάζεται με ενθουσιασμό σε κάθε περιοχή όπου ζουν σήμερα τουρκικές φυλές είναι και το έθιμο της Νεβρούζ³⁷.

Το έθιμο της Νεβρούζ, το οποίο έχει αρχίσει να ξεχνιέται και να δίνει τη θέση του σήμερα στην Τουρκία στην εαρινή γιορτή της 6^{ης} Μαΐου, έχει βαθιές ρίζες στην τουρκική κουλτούρα. Πριν από 70 χρόνια, και ιδιαίτερα στην Κωνσταντινούπολη, έδιναν μεγάλη σημασία και έδειχναν αμείωτο ενδιαφέρον για το έθιμο αυτό. Όλες οι κοινωνικές τάξεις συμμετείχαν στον εορτασμό της ημέρας του 'Nevruz-i Sultan'³⁸.

Η Νεβρούζ είχε γιορταστεί ως επίσημη γιορτή με μεγάλες εκδηλώσεις στα πρώτα χρόνια μετάβασης στη Δημοκρατία. Στην επίσημη παρέλαση που έγινε το 1925 στην Άγκυρα με αφορμή τη Νεβρούζ, πέρασαν μπροστά από τον Μουσταφά Κεμάλ στρατιωτικά αποσπάσματα με κόκκινα και γαλάζια λάβαρα. Το 1926, έτος καθιέρωσης του σημερινού ημερολογίου, η Νεβρούζ έπαψε να αποτελεί Πρωτοχρονιά, αλλά ο μήνας Μάρτιος παρέμεινε μέχρι τα τελευταία χρόνια στο κράτος της Τουρκικής Δημοκρατίας ως Πρωτοχρονιά του οικονομικού έτους³⁹.

Ο ερχομός της άνοιξης, η βελτίωση των καιρικών συνθηκών, το λιώσιμο των χιονιών και το ζωντάνεμα της φύσης, όπως συμβαίνει σε όλους τους λαούς, έχει επηρεάσει και ενθουσιάσει βαθιά τους Τούρκους και έχει καταστεί αφορμή για να τιμάται η αλλαγή αυτή με διάφορες εκδηλώσεις. Η λέξη 'bayram' (γιορτή) στο λεξικό 'Divânü Lûgat-it-Türk'⁴⁰ (Ντιβάνι Λούγκατιτ Τούρκ - το πρώτο Τουρκοαραβικό Λεξικό (1072-1074)-έχει την ακόλουθη ερμηνεία: 'Bedherm' (Μπεδχέρμ), bayram

³⁶ Nadas, M. (1995). Türk Dünyasının Milli Bayramı Nevruz, *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, Sayı 99, İstanbul: Etam Matbaası, σελ.18-22.

³⁷ Çay, M. A. (1988). *Türk Ergenekon Bayramı Nevruz*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, σελ.14.

³⁸ Ülkütaşır, Ş. M. (1976). *TFA Yıllığı*, Ankara: Milli Folklor Araştırma Dairesi. σελ. 309.

³⁹ Öztürk, M. (xx) 'Nevruz', *Atayurttan Anayurda Türk Dünyası Dergisi*, S.17, σελ. 10.

⁴⁰ Kaşgarlı, M. (1939). *Divânü Lûgat-it-Türk*, (μτφρ) Besim Atalay, C. 1, Ankara: Alâeddin Kırıl Basimevi, σελ. 263-484.

(Μπαϊράμ): γέλιο μεταξύ του κόσμου, ο στολισμός ενός χώρου με λουλούδια, φώτα και το γλέντι. Δεν υπάρχουν στοιχεία που να αποδεικνύουν με ακρίβεια το πώς διοργάνωναν οι αρχαίοι Τούρκοι τις μεγάλες θρησκευτικές τελετές και ιεροτελεστίες. Όλα εκείνα που γνωρίζουμε είναι από τις κινεζικές και αραβικές πηγές και από ψήγματα πληροφοριών που υπάρχουν στα επικείμενα. Εντούτοις, οι μεγάλες θρησκευτικές τελετές που κάνουν σήμερα οι 'Altay' (Αλταίοι) και οι 'Yakut' (Γιακούτιοι) σαμανιστές μας δίνουν μια ιδέα για τις τελετές των αρχαίων Τούρκων⁴¹.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι τελετές των σαμανιστικών τουρκικών φυλών που πραγματοποιούνταν από πολύ παλιές εποχές σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα ταυτίζονται με τις ιεροτελεστίες της άνοιξης, του καλοκαιριού και του φθινοπώρου. Κινεζικές πηγές αναφέρουν ότι στην περίοδο των αρχαίων τουρκικών αυτοκρατοριών οι τελετές αυτές ήταν οι επίσημες θρησκευτικές γιορτές του κράτους. Ιδιαίτερα οι γιορτές και οι τελετές της άνοιξης και του φθινοπώρου, είναι γνωστές από την εποχή των Ούννων. Στην περίοδο της Μογγολικής Αυτοκρατορίας, η οποία είχε μείνει δεμένη με τη θρησκεία των αρχαίων Τούρκων, οι καλοκαιρινές εορταστικές εκδηλώσεις εξελίχθηκαν σε θρησκευτικές τελετές⁴².

Οι θρησκευτικές τελετές των Τούρκων, όπως οι γιορτές του 'Peşah' (Πεσάχ) των αρχαίων σημιτικών φυλών και το «Πάσχα» των χριστιανών, ήταν οικουμενικές και πραγματοποιούνταν προς τιμήν της «αναζωογόνησης της φύσης». Οι Γιακούτιοι ονόμαζαν 'İsiah' (Ισιάχ) τη γιορτή της καλοκαιρινής αυτής τελετής. Οι Γιακούτιοι, όταν περνούσε η εποχή του σκληρού χειμώνα που διαρκούσε 7 μήνες, άρμεγαν τις φοράδες τους και από το γάλα αυτό ετοίμαζαν ένα ποτό. Όλη η φυλή συγκεντρωνόταν σε ένα λιβάδι και χόρευαν υπό την αρχηγία του σαμάνου τον χορό της τελετής, τραγουδούσαν και έκαναν ευχές⁴³.

Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν την άποψη ότι το έθιμο της Νεβρούζ στους Τούρκους φθάνει ακόμα πιο παλιά και ότι άρχισε να γιορτάζεται από το 1200 π.Χ. και μετά ως γιορτή του νέου έτους από τους Σουμέριους που είναι οι πρόγονοι των Τούρκων. Ισχυρίζονται, επίσης, ότι ο πανηγυρισμός του νέου έτους που αναφέρεται στο έπος 'Gilgamesh' (Γκιλγκαμές), το οποίο γράφτηκε το 3000 π.Χ., είναι οι εκδηλώσεις της Νεβρούζ. Σύμφωνα με αυτούς, η γιορτή έχει περάσει από τους Σουμέριους στους Μήδους και από αυτούς στους Πέρσες που την ονόμασαν Νεβρούζ⁴⁴.

Τα ιστορικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η Πρωτοχρονιά στους Τούρκους ήταν στην αρχή της άνοιξης. Στο Divanü Lügat'it-Türk στο τουρκικό ημερολόγιο «με τα δώδεκα ζώα», η Πρωτοχρονιά ήταν στις 21 Μαρτίου, δηλαδή η Νεβρούζ⁴⁵.

Ο Bedri Noyan⁴⁶ σε ένα άρθρο του για τη Νεβρούζ αναφέρει ότι είναι *μέρα γιορτής για τους Μπεκτασίδες και τους Αλεβήτες*. Νεβρούζ σημαίνει νέα μέρα. Παλιά λογίζονταν ως πρωτοχρονιά. Αν και οι Μπεκτασίδες θεωρούν ότι είναι η μέρα γέννησης του Αλή, στην πραγματικότητα είναι μια παλιά τουρκική γιορτή που

⁴¹ İslam Ansiklopedisi, (2007). C.33, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, σελ. 60-61.

⁴² Bayat, F. (2006). *Ana Hatlarıyla Türk Şamanlığı*, İstanbul:Ötüken Neşriyat.

⁴³ İnan, A. (1976). *Eski Türk Dinî Tarihi*, İstanbul:Kül. Bak. σελ. 45-47.

⁴⁴ Elibeyzade, E. (1996). *Nevruz ve Renkler*, (Επιμ.), Tural, Sadık, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi, σελ.149.

⁴⁵ Çay, M. A. (1988). *Türk Ergenekon Bayramı Nevruz*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, σελ.71.

⁴⁶ Noyan, B. (1983). 'Şia'nın Bayramlarında Nevruz'. Στο *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi* II, Prof. Dr. Harun Tolasa Özel Sayısı, İzmir: σελ. 102-103.

αναφέρεται στην έξοδο των Τούρκων από το 'Ergenekon' (Εργενεκόν)⁴⁷. Στην Περσία έφτασε αργότερα με το όνομα Νεβρούζ ως Πρωτοχρονιά και καθιερώθηκε ως γιορτή. Δηλαδή είναι μία μέρα γιορτής την οποία πήραν από τους Τούρκους⁴⁸.

Το 1074-1075 ο Μεγάλος Σουλτάνος των Σελτζούκων ο 'Melikşah' (Μαλίκ Σαχ) ίδρυσε αστεροσκοπεία στο İsfahan, στη Βαγδάτη, στο Ρεϋ ή Νισάμπουρ, διέταξε να φτιάξουν ένα ημερολόγιο, το τουρκικό 'Celâlî' (Τζελαλί). Στα εν λόγω αστεροσκοπεία εργάστηκαν οι επιστήμονες της τότε εποχής, όπως οι: 'Ömer Hayyam' (Ομέρ Χαγγιάμ), 'Eb'ul-Muzaffer İsfirazi' (Εμμπου-ουλ Μουζαφφέρ Ισφίραζι), 'Meymün en-Necib el-Vasti' (Μεϊμούν εν-Νετζίμπ ελ-Βαστί). Στο ημερολόγιο αυτό, που χρησιμοποιήθηκε για λίγο χρονικό διάστημα (μέχρι τον θάνατο του Melikşah), έχουν δοθεί και ονόματα όπως 'Celâliye', 'Tarih-i Celâlî' και 'Tarih-i Melikî'. Στο ημερολόγιο του Celali, που βασίζεται στο ηλιακό έτος, έχει καθιερωθεί ως Πρωτοχρονιά (Νεβρούζ) η μέρα που εισέρχεται ο ήλιος στον αστερισμό του Κριού⁴⁹.

Στα χρόνια των Ιλχανίδων (1256-1353), που κυριάρχησαν στην περιοχή μετά από τους Σελτζούκους, έγιναν προσπάθειες βελτίωσης του ημερολογίου και δημιουργήθηκε ένα νέο με το όνομα 'Tarih-i İlhan'. Το τουρκικό αυτό ημερολόγιο συνέχισε την παρουσία του στην Περσία μέχρι τις 31 Μαρτίου 1925. Εν τω μεταξύ, το ημερολόγιο Celali takvimi, το οποίο ετοίμασε ο Melikşah, συνέχισε να υπάρχει μέχρι τα τελευταία χρόνια στο Αφγανιστάν. Το σημερινό ημερολόγιο που χρησιμοποιείται στο Αφγανιστάν και στην Περσία και έχει σαν Πρωτοχρονιά τη Νεβρούζ είναι μια διαφορετική έκδοση του τουρκικού ημερολογίου με το όνομα Celali⁵⁰.

Το ότι αναφέρεται από τουρκικές φυλές σε μεγάλου εύρους γεωγραφική περιοχή η Νεβρούζ ως 'Nevruz-ı Sultani' ή 'Sultân Nevruz', οφείλεται στο ημερολόγιο Takvimi Celali. Μετά και τους Σελτζούκους στην Ανατολία, στις ηγεσίες των Τουρκομάνων που είχαν αναδειχθεί, είχε καθιερωθεί η Νεβρούζ ως η μέρα κατά την οποία εισέρχεται ο ήλιος στον αστερισμό του Κριού. Κατά τον δέκατο πέμπτο αιώνα που κυριάρχησε ο Uzun Hasan (Ουζούν Χασάν), αρχηγός των 'Akkoynlu Uzun Hasan Bey' (Ασπροπροβατάδων) στην ανατολική και νοτιοανατολική Ανατολία, έλαβε υπόψη του τη Νεβρούζ στους νόμους που θέσπισε. Είχε αρχίσει να εισπράττει μερικούς από τους φόρους την ημέρα της Νεβρούζ. Το έθιμο αυτό δεν άλλαξε ούτε και μετά από την επικράτηση των Οθωμανών στην περιοχή. Είχε καθιερωθεί διά νόμου να εισπράττονται οι φόροι από διάφορες πηγές με διαφορετικές ονομασίες την ημέρα της Νεβρούζ. Το έθιμο της Νεβρούζ εξελίχθηκε και είχε έντονη παρουσία τόσο ανάμεσα στα λαϊκά στρώματα όσο και στην αυτοκρατορική αυλή⁵¹.

Η μέρα της Νεβρούζ, σε κείμενα της λαϊκής λογοτεχνίας περνάει ως 'Nevruz-ı Sultani'⁵². Το ότι παρατηρείται το έθιμο αυτό στους Οθωμανούς στις πρώιμες περιόδους αποδεικνύει τη συνέχεια της εν λόγω παράδοσης. Η βασιλομήτωρ 'Gülbahar Valide Sultan' είχε στείλει στον γιο της τον ΙΙ. Bayezit (Βαγιαζίτ Β')

⁴⁷ Ζεγκίνης, Ε. (1983). *Ιστορία της Τουρκικής Λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση, σελ. 10-13.

⁴⁸ Noyan, B. (χ.χ.) *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı (Belleten)*, C. 8, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları σελ. 483-484.

⁴⁹ Çay, M. A. (1988). *Türk Ergenekon Bayramı Nevruz*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, σελ.40-41.

⁵⁰ Çay, ό.π., σελ. 42.

⁵¹ Levy, R., Nevruz, στο *İslam Ansiklopedisi*, Τομ. 9, 1964, σελ. 233.

⁵² Sami, Ş. (1901). *Kamus-i Türki*. İstanbul: İkdâm, σελ. 1475.

(1447-1512) μία ευχητήρια επιστολή με αφορμή τη Νεβρούζ. Διαπιστώνεται, επίσης, ότι η Νεβρούζ χρησιμοποιήθηκε για τον προσδιορισμό της ημερομηνίας καταβολής των μισθών στην περίοδο του σουλτάνου του Mahmut (Μαχμούτ Α΄). Ύστερα από την αναφορά που υπέβαλε ο τότε περιφερειακός οικονομικός έφορος Âtîf Efendî στον σουλτάνο, προκειμένου να μη λαμβάνεται υπόψη ο μήνας Muharrem (Μουχαρρέμ) (Ημερολόγιο Εγίρας) αλλά από το έτος Εγίρας 1152 και μετά να θεωρείται ως βάση για την καταβολή των μισθών και τις αναλήψεις υπηρεσιών ο μήνας Μάρτιος. Είχε, μάλιστα, εκδοθεί σουλτανικό φερμάνι προς την κατεύθυνση αυτή⁵³.

Από τον 17^ο αιώνα και μετά καθιερώθηκε ένας νέος φόρος με το όνομα ‘resm-i Nevruzîyye’, ο οποίος θα έπρεπε να καταβάλλεται κατευθείαν στους νομάρχες και τους διοικητές των σαντζακιών στις διοικητικές περιφέρειες⁵⁴. Από την Κεντρική Ασία μέχρι και τα Βαλκάνια, το έθιμο της Νεβρούζ το οποίο γιορταζόταν σαν μια γιορτή των τουρκικών φυλών, απέκτησε μια επισημότητα στην οθωμανική περίοδο και έγινε συνήθεια να δίνονται την ημέρα αυτή δώρα, με προτεραιότητα στους σουλτάνους και μετέπειτα στους κρατικούς λειτουργούς. Τα δώρα αυτά ονομάστηκαν ‘nevruzîye rîşkesi’ (το δώρο της Νεβρούζ). Το έθιμο αυτό του ‘rîşkes’ (πεσκέσι/δώρο) το οποίο υπήρχε σε ευρεία κλίμακα σε τουρκικά φύλα, εφαρμόστηκε μετέπειτα σε ευρεία κλίμακα και στους Οθωμανούς. Ο Πρωθυπουργός και οι άλλοι κρατικοί λειτουργοί προσέφεραν με τη σειρά τους δώρα στον Σουλτάνο. Γενικά, τα πρώτα δώρα ήταν στολισμένα άλογα, σκαλιστά όπλα και σπάνια υφάσματα. Την ημέρα αυτή οι αστρολόγοι προσέφεραν στον Σουλτάνο το ημερολόγιο το οποίο είχαν ετοιμάσει και ως ανταμοιβή λάμβαναν χρήματα που λέγονταν ‘atîyye’⁵⁵ (ατιγιέ).

Ένα άλλο έθιμο που παρατηρείται στους Οθωμανούς ήταν το τραπέζι που έκανε ο αγάς των γενιτσάρων στους Υπουργούς κατά τη γιορτή Νεβρούζ στις 22 Μαρτίου. Κατά τη διάρκεια αυτού του φαγοποτιού προσέφεραν στους επισκέπτες γλυκό μαντζούνι που ήταν φτιαγμένο από μπαχαρικά⁵⁶.

Τα έθιμα Νεβρούζ, τα οποία έδιναν ακόμη περισσότερο χρώμα στην κοινωνική ζωή των Οθωμανών, εντοπίζονται στη λαογραφία στη λογοτεχνία και στην πίστη. Ένα από αυτά είναι και το «μαντζούνι Νεβρούζ». Αποτελούσε ένα σημαντικό μέρος των εορτασμών. Ο αρχίατρος στο παλάτι ετοίμαζε μαντζούνι με διάφορα μπαχαρικά και αρωματικά φυτά. Το προσέφεραν στον Σουλτάνο από το βράδυ μέσα σε πορσελάνινα μπολ με καπάκια από πάνω και τον έντυναν με ένα ακριβό καφτάνι. Το μαντζούνι αυτό της Νεβρούζ προσφερότανε στις γυναίκες του παλατιού, στους σουλτάνους και στις σημαντικές προσωπικότητες επειδή θεωρούσαν ότι δίνει στο άτομο δύναμη και έχει θεραπευτικές ιδιότητες⁵⁷. Το έθιμο αυτό από το φαρμακείο του παλατιού πέρασε στον λαό και άρχισαν να παρασκευάζονται μαντζούνια Νεβρούζ και καραμέλες με το όνομα Nevruzîye και να πουλιούνται στα φαρμακεία και στα ζαχαροπλαστεία της Κωνσταντινούπολης. Πριν από εβδομήντα με ογδόντα χρόνια, στα αρχοντόσπιτα των πλουσίων στέλνονταν δώρα Nevruzîye από γνωστά φαρμακεία, που θύμιζαν τα σημερινά δώρα της Πρωτοχρονιάς, τυλιγμένα με έγχρωμα

⁵³ Levy, R. (1964). Nevruz, στο *İslam Ansiklopedisi*, C. 9, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, σελ. 233-234.

⁵⁴ Çay, M. A. (1988). *Türk Ergenekon Bayramı Nevruz*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, σελ. 42-43.

⁵⁵ Levy, R. (1964). Nevruz, στο *İslam Ansiklopedisi*, C. 9, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, σελ. 234.

⁵⁶ Halaçoğlu, Y. (1996). “Osmanlılarda Nevruz Kutlamaları”. *Nevruz ve Renkler*, (επιμ.), Tural, Kılıç, Ankara: AKMB, σελ. 185-186.

⁵⁷ Öztürk, M. (xx) ‘Nevruz’, *Atayurttan Anayurda Türk Dünyası Dergisi*, S.17, σελ. 9.

χαρτιά ή υφάσματα. Οι ετικέτες σε μορφή αχλαδιού έγραφαν ποια ώρα και λεπτό έπρεπε να καταναλωθεί το μαντζούνι. Η ώρα αυτή ήταν η ώρα του ερχομού του νέου έτους. Αν συνέβαινε να είναι νυχτερινή ώρα, δεν κοιμόντουσαν ή αν κάποιοι είχαν κοιμηθεί τους ξυπνούσαν να φάνε το μαντζούνι⁵⁸.

Όσοι δεν είχαν μπορέσει να πάρουν το Nevruzıye ως δώρο, ετοίμαζαν το γλυκό της Νεβρούζ στα σπίτια ή το προμηθεύονταν από τους φαρμακοποιούς και τους ζαχαροπλάστες. Οι οικονομικά ασθενέστερες τάξεις έπαιρναν λίγο μπακλαβά ή 'loğusa şekerı', ένα είδος καραμέλες. Οι πιο φτωχοί έπαιρναν μερικές καραμέλες 'akide şekerı' με σαράντα παράδες και τις πήγαιναν στα σπίτια τους. Ο σκοπός ήταν να εύχονται να περάσει ο καινούριος χρόνος χωρίς πόνο και στενοχώρια. Για να φάνε τη Nevruzıye έπρεπε οι δείκτες του ρολογιού να δείχνουν την ώρα που είχε προκαθορισθεί, ο δε οικοδεσπότης έλεγε: *Άντε, συγχαρητήρια! Χρόνια πολλά και πολλά νεβρούζια!* Έστερα ευχόταν χρόνια πολλά πάλι στα μέλη της οικογενείας και στους παρευρισκόμενους και μετά έτρωγε μία ποσότητα από το Nevruzıye⁵⁹.

Η τουρκική κλασική λογοτεχνία, όπως σε πάρα πολλές περιπτώσεις έτσι και στην ποίηση της Nevruzıye, έχει επηρεαστεί από την περσική λογοτεχνία⁶⁰. Με την έλευση της Νεβρούζ οι αρχαίοι πέρσες ποιητές προσέφεραν στους σάχηδες τους ποιήματα και εύχονταν χρόνια πολλά για την Πρωτοχρονιά. Αυτό το έθιμο έχει γίνει αποδεκτό σχεδόν από όλους τους κλασικούς τούρκους - οθωμανούς ποιητές και έχουν αφιερωθεί ποιήματα με περιεχόμενο τη Νεβρούζ στους τότε ηγέτες και υψηλά ιστάμενους κρατικούς λειτουργούς. Ακόμη, έχουν γράψει και οι Σουλτάνοι και ανώτατοι κρατικοί λειτουργοί ποιήματα σχετικά με τη Νεβρούζ στα οποία εκφράζουν τα συναισθήματά τους για το πώς την αντιλαμβάνονται. Τα ποιήματα με περιεχόμενο τη Νεβρούζ είναι αξιόλογες πηγές που μας πληροφορούν σχετικά με την αντίληψη των τούρκων διανοουμένων, των κρατικών λειτουργών και του τουρκικού έθνους για τη Νεβρούζ. Για παράδειγμα, από τους ποιητές του 16^{ου} αιώνα ο Usuli, στο ποίημα με τίτλο 'Kaside-i Bahariye', περιγράφει στους στοίχους του το ότι η Νεβρούζ είναι μια μεγάλη γιορτή και ότι ο καθένας τρώει πίνει και διασκεδάζει.

*Δόξα τω Θεώ, έφθασαν οι μέρες της άνοιξης
Ο Θεός έδωσε ζανά καινούρια ψυχή στη γη
Έντυσε το σουλτάνο Νεβρούζ με πράσινα φύλλα
Ενώ ήταν κάθε δέντρο γυμνό, βρήκε ρούχο - πουκάμισο
Η κάθε σου μέρα να είναι Νεβρούς και γιορτή
Η κάθε σου νύχτα να είναι ιερή νύχτα της συγχώρεσης⁶¹.*

Όπως παρατηρούμε, ο ποιητής δοξάζει τον Θεό επειδή έχει έρθει η άνοιξη. Χαίρεται γιατί έχει αναζωογονηθεί η φύση. Ο βασιλιάς Νεβρούζ έχει ντύσει τα δέντρα με πράσινα φύλλα. Αφού τονίζει ότι τα δέντρα ευχαριστούν για τον ερχομό της Νεβρούζ, επισημαίνει ότι πρόκειται για μια γιορτή. Ιδιαίτερα η ευχή που διατυπώνει στον τελευταίο στίχο είναι πολύ αξιοπερίεργη: *Η κάθε σου μέρα να είναι Νεβρούς και γιορτή. Η κάθε σου νύχτα να είναι ιερή νύχτα της συγχώρεσης*, λέει και η φράση αυτή εκφράζει μια πρόθεση απόδοσης θρησκευτικής και πνευματικής χροιάς

⁵⁸ Ülkütaşır, Ş. M. (1976). *TFA Yılığı*, Ankara: Milli Folklor Araştırma Dairesi. σελ. 310.

⁵⁹ Karaman, R. (2008) Anadolu'da Nevruz Kutlamaları, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergis.* c. 7, C. 13, σελ. 130-139.

⁶⁰ Karaman, ό.π., σελ. 137.

⁶¹ Usuli. (1990). *Divan*, (επιμ.) Mustafa İsen, Ankara: Akçağ, σελ. 66-69.

στη Νεβρούζ. Τα παραδείγματα αυτά εντοπίζονται στα έργα όλων των ποιητών της Οθωμανικής αυλικής ποίησης, όπως στους: Şeyhî, Ahmedî, Bakî, Naf'î και Şeyh Galib.

4. Νεβρούς στη Θράκη⁶²

Η Νεβρούζ, γνωστή και ως 'Mevris' (Μεβρίς), στη Θράκη γιορτάζεται ως γιορτή της άνοιξης κάθε χρόνο.

Οι εκδηλώσεις αυτές αρχίζουν μία συγκεκριμένη ημέρα. Η μέρα αυτή συμπίπτει με τον ερχομό των χελιδονιών. Επίσης, πιστεύεται ότι η άνοιξη αρχίζει όταν ανοίξουν οι βιολέτες. Τα νεαρά κορίτσια από την προηγούμενη μέρα ετοιμάζουν συγκεκριμένα τοπικά παραδοσιακά φαγητά. Βράζουν αυγά. Για να γίνουν κόκκινα τα αυγά τα βράζουν μαζί με φλούδες κρεμμυδιού.

Το πρωί, ανήμερα της γιορτής, νεαροί, νεαρές και παιδιά πάνε στον πιο κοντινό τόπο που έχει δέντρα και νερό. Εκεί διασκεδάζουν τραγουδώντας και παίζοντας παιχνίδια. Το μεσημέρι τρώνε τα φαγητά που έχουν φέρει από το σπίτι.

Πιστεύεται ότι:

-αν πιούν εκείνη τη μέρα νερό από το πηγάδι ή το ποτάμι με τα τσόφλια των αυγών δεν θα τους πονέσει ο λαιμός τον χειμώνα

-αν κυλιστούν στο γρασίδι δεν θα τους πονέσει η μέση το καλοκαίρι από τις δουλειές

-αν κυλήσουν τα μικρά παιδιά στο γρασίδι θα μεγαλώσουν γρήγορα.

Στη διαδρομή για το σπίτι βρέχονται στο πηγάδι ή στο ποτάμι για να έχουν βροχές το καλοκαίρι.

Πριν φύγουν για τα σπίτια τους μαζεύουν βιολέτες και τις μοιράζουν σε αυτούς που δεν μπόρεσαν να πάνε στις εκδηλώσεις. Τις μυρίζουν τρεις φορές και τρεις φορές τις τρίβουν στα μάτια τους για να μυρίζουν και να έχουν μάτια σαν τις βιολέτες.

Διαπιστώσεις-Συμπεράσματα

Παρατηρούμε ότι στην Ανατολία και στα Βαλκάνια, ειδικά στις Μπεκτασικές-Αλεβητικές κοινωνίες, η Νεβρούζ ήταν εφοδιασμένη με ισλαμικά μοτίβα. Οι κύκλοι των Μπεκτασίδων-Αλεβήδων που έδιναν μεγάλη σημασία στη Νεβρούζ, την υιοθέτησαν ως ιερή μέρα, προσθέτοντας στοιχεία στην αραβική εκδοχή της γιορτής. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την αντίληψη των Αλεβήδων - Μπεκτασίδων, το Κοράνιο άρχισε να αποκαλύπτεται στον Μωάμεθ την ημέρα της Νεβρούζ. Η αποχαιρετιστήρια ομιλία του Μωάμεθ στη Μέκκα συμπίπτει με τη Νεβρούζ. Η γέννηση του Αλή και ο γάμος του με τη Φατμά (κόρη του Μωάμεθ) συμπίπτουν με τη Νεβρούζ⁶³. Ερευνητές και θρησκευτικοί ηγέτες των Αλεβήδων υποστηρίζουν ότι η 'Nevruz-i Sultani' γιορταζόταν με έναν ιδιαίτερο τρόπο και ότι οι τελετές είχαν θρησκευτικό χαρακτήρα⁶⁴.

Ιστορικές πηγές στηρίζουν την άποψη ότι εδώ και αιώνες σε όλο τον μουσουλμανικό κόσμο που βρίσκεται εκτός Τουρκίας πραγματοποιούνται εορταστικές εκδηλώσεις την ημέρα της Νεβρούζ. Στο Αζερμπαϊτζάν, στην Κριμαία, στον Καύκασο, στη Γιουγκοσλαβία, στη Βουλγαρία, στο Ουζμπεκιστάν, στο Καζακστάν, στο Κιργιζιστάν, στο Τουρκμενιστάν, στο Τατζικιστάν και στο

⁶² Dede, A. (1978). *Batı Trakya Türk Folkloru*, Ankara: Kültür Bakanlığı, σελ. 123.

⁶³ Öztürk, M. (xx) 'Nevruz', *Atayurttan Anayurda Türk Dünyası Dergisi*, S.17, σελ. 11.

⁶⁴ Onarlı, İ. (2003). Nevruz Bayramı, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Dergisi*, S. 25, σελ. 41-74.

Αφγανιστάν, οι μουσουλμάνοι πραγματοποιούν εκδηλώσεις την ημέρα της Νεβρούζ με παρόμοια έθιμα αλλά και με διαφορετικά ονόματα. Σχεδόν σε όλες αυτές τις τελετές η έλευση της άνοιξης γιορτάζεται με χαρές και γλέντια, οι άνθρωποι βγαίνουν στην ύπαιθρο και παραμερίζονται οι έριδες αφού θεωρείται μέρα συμφιλίωσης.

Χρυσή Τελλίδου

(Υποψήφια Διδάκτωρ στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στο Δ.Π.Θ., Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)

Ποντιακοί σύλλογοι στην Ελλάδα και η παρουσία τους στο Διαδίκτυο***Pontian societies in Greece and their presence on the Internet*****Abstract**

The rapid increase in the Internet usage during the last years seems to have substantially influenced the activity of many cultural societies. In this context of development, Pontian societies in Greece have started including the Internet and social networks in their set of methods used for promotion and communication. This “modernization” has not been extensively researched yet. The current paper examines this phenomenon, beginning with the activity of the Pontian societies in regard to the their contribution to the education and culture of Greece. More specifically, this study establishes as a starting point the appearance and currently active presence of these societies on the Internet and many social networks. In addition, a series of statistical observations is analyzed, which highlights the characteristics of this “web activity” of the Pontian societies on a cultural level.

Key words: pontian societies, Internet, social networks

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τους ποντιακούς συλλόγους και ειδικότερα την οργάνωσή τους, που αφορά στην πολιτιστική και εκπαιδευτική συμβολή τους στην ελληνική κοινωνία. Αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου εκπονήματος (στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής) που φέρει τον τίτλο: «Η συμβολή των Ελλήνων ποντιακής καταγωγής στην κοινωνική ζωή της Ελλάδας με έμφαση στην παιδεία και τον πολιτισμό (20ός-21ος αιώνας)». Ειδικότερα, θα υποστηριχθεί ότι οι πολιτιστικοί σύλλογοι επιδρούν σημαντικά στη διάσωση και τη διάδοση του ποντιακού πολιτισμού, κρίνοντας από τα χαρακτηριστικά της δραστηριοποίησης και της δράσης τους. Προκειμένου να αναδειχθεί αυτό το ζήτημα, αρχικά αναφέρονται κάποιοι όροι και έννοιες της κοινωνιολογίας περί κοινωνικής και συλλογικής ταυτότητας και έπειτα παρουσιάζονται έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα για την ποντιακή ταυτότητα και τον ποντιακό ελληνισμό τον 20ό και 21ο αιώνα. Στη συνέχεια μελετώνται οι τόποι εγκατάστασης των προσφύγων ποντιακής καταγωγής στον ελλαδικό χώρο και παρατίθενται κάποια γενικά ιστορικά στοιχεία που αφορούν στην ίδρυση, στη συμβολή και στη δράση των ποντιακών συλλόγων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο επιχειρείται η ανίχνευση της συμβολής τους στην παιδεία και τον πολιτισμό χρησιμοποιώντας ως ενδεικτικό παράδειγμα την παρουσία των ποντιακών συλλόγων στο Διαδίκτυο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Κατόπιν της περιγραφής της μεθόδου συλλογής δεδομένων, αναλύονται μια σειρά στατιστικών αποτελεσμάτων, που καταδεικνύουν τα χαρακτηριστικά της δράσης των ποντιακών συλλόγων σε πολιτιστικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

1. Κοινωνική και Συλλογική Ταυτότητα

1.1. Κοινωνική ταυτότητα

Ο κόσμος διαχωρίζεται σε κοινωνικές κατηγορίες, όπως είναι η κοινωνική τάξη, η θρησκεία, η εθνικότητα, το φύλο, οι ομάδες πολιτικής ένταξης. Αυτό αποτελεί την πιο σημαντική πρόταση της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας¹.

Η διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο εξανθρωπίζεται ονομάζεται κοινωνικοποίηση. Είναι μία διαδικασία με την οποία ο άνθρωπος εντάσσεται και ενσωματώνεται σε ένα κοινωνικό σύνολο. Μέσω της κοινωνικοποίησης το άτομο αποκτά ταυτότητα².

Σύμφωνα με τον C. Cooley, ο κοινωνικός εαυτός διαμορφώνεται από την επικοινωνία του ατόμου με τους άλλους, αλλά και από τον τρόπο που το άτομο βλέπει τον εαυτό του σε σχέση με το πώς τον βλέπουν οι άλλοι. Θεωρεί τους άλλους ως ένα είδος «καθρέφτη» για το άτομο. Η θεωρία του σχετίζεται άμεσα και με τη θεωρία για τις πρωτογενείς ομάδες, οι οποίες βοηθούν το άτομο να διαμορφώσει συνείδηση για το ποιος είναι και την ταυτότητά του. Οι τρεις πιο σημαντικές ομάδες είναι η οικογένεια, η κοινότητα και η ομάδα των συνομηλίκων.³

Για τον G. Mead ο εαυτός είναι κάτι που αναπτύσσεται, που δημιουργείται κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων. Για αυτόν τον λόγο δε δίνει και συγκεκριμένο ορισμό για την ταυτότητα⁴. Θεωρεί ότι η ταυτότητα ενός ατόμου μπορεί να εξηγηθεί μόνο μέσω των κοινωνικών διεργασιών της ανθρώπινης επικοινωνίας. Το άτομο παρατηρεί την επίδραση που ασκεί στους άλλους και έτσι μαθαίνει πολλά για τον εαυτό του⁵.

Οι H. Tajfel και J. Turner μιλούν για την κοινωνική ταυτότητα που αποτελείται από πτυχές της αυτοεικόνας ενός ατόμου, οι οποίες προέρχονται από τις κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες, όπου το άτομο νιώθει ότι είναι μέλος⁶.

Η κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται και στο σύνολο των πολιτισμικών στοιχείων. Όταν το άτομο αισθάνεται ότι απειλείται η κοινωνική του ταυτότητα, αυξάνει τις προσπάθειές του να διαφοροποιήσει θετικά τη δική του ομάδα σε σχέση με τις άλλες ομάδες⁷.

Οι M. Zavalloni και C. Louis-Guérin υποστηρίζουν ότι «στην ψυχολογία η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας αναπτύχθηκε, προκειμένου να ενσωματωθεί η

¹ Θάλεια Δραγώνα, Ελένη Σκούρτου και Άννα Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2001), 31-34.

² Δημήτριος Γ. Τσαούσης, *Η κοινωνία του ανθρώπου – εισαγωγή στην κοινωνιολογία* (Αθήνα: Gutenberg, 1989), 145-146.

³ Peter J. Burke, "Identities and social structure: The 2003 Cooley - Mead Award Address," *Social psychology quarterly*, 67, no. 1 (2004), 5-14, accessed December 15, 2016, <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/019027250406700103>.

⁴ George H. Mead, "The social self," *Journal of philosophy, psychology and scientific methods* 10 (1913), 375-376.

⁵ Λεωνίδας Ν. Λυμπέρης, «Η κοινωνικοποίηση ως συνεχής διαδικασία διαλεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας - κοινωνικοποιητικοί μηχανισμοί», *Τα εκπαιδευτικά* 105-106 (2014), 176, http://www.taekpaideutika.gr/ekp_105-106/14.pdf.

⁶ Henri Tajfel, and John C. Turner, "The social identity theory of intergroup behavior," in *Psychology of intergroup relations*, ed. Stephen Worchel, and William G. Austin (Chicago: Nelson-Hall, 1986), 16.

⁷ Ελεονώρα Βεργιώτη, «Λόγος και ταυτότητα στην αναπηρία: Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από κείμενα των αναπήρων», (Μεταπτυχιακή διατριβή, ΑΠΘ, 2010), 37.

κοινωνική στην προσωπική διάσταση του ατόμου. Αντίθετα στην κοινωνιολογία η έννοια αυτή συνιστά μια προέκταση των εννοιών, των κανόνων και των αξιών που προσδιορίζουν τις προσδοκίες του ατομικού ρόλου (ανδρικού, γυναικείου, επαγγελματικού κ.λπ.)»⁸.

Με βάση τον Μ. Δαμανάκη⁹, διευκρινίζεται ότι «η εθνική και η πολιτισμική ταυτότητα αποτελούν συνθετικά στοιχεία αυτού που στη σύγχρονη ορολογία αποκαλούμε κοινωνική ταυτότητα, η οποία μαζί με την ατομική ή προσωπική ταυτότητα συνθέτουν την ταυτότητα του εγώ».

Εντούτοις, η Χ. Βέικου αναφέρει ότι «η χρήση της κοινής ταυτότητας δε λειτουργεί τόσο ως τρόπος απόδοσης γενικών χαρακτηριστικών στα άτομα όσο ως τρόπος ένταξής τους σε μία συλλογικότητα, όπου θα είναι ισότιμα μέλη, ούτε μοναδικά ούτε ανώτερα, έτσι ώστε να διατηρείται η ακεραιότητα της κοινότητας»¹⁰.

Η Κ. Woodward ισχυρίζεται ότι η προσωπικότητα περιγράφει ποιοτικά χαρακτηριστικά του εαυτού, ενώ η ταυτότητα περιέχει στοιχεία που επιλέγει το ίδιο το άτομο¹¹.

Τα γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά, οι κοινωνικές σχέσεις, οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τα μέλη κοινωνικών ομάδων που προσδιορίζουν το ποιοι είμαστε αποτελούν τις ταυτότητες¹².

Η αποκατάσταση μιας αρνητικής κοινωνικής ταυτότητας είναι εφικτή. Ωστόσο κάτι τέτοιο καθορίζεται από το κοινωνικό κλίμα. Τρεις διαστάσεις του είναι σημαντικές: α) η *διαπερατότητα των ορίων* ανάμεσα στις ομάδες, β) η *σταθερότητα της θέσης* της ομάδας και γ) η *νομιμότητα του συστήματος* που κατατάσσει την ομάδα στην οποία ανήκει ένα άτομο σε θέση κατώτερη από κάποια άλλη¹³.

Η ταυτότητα, στις σύγχρονες κοινωνίες, εκφράζει την ανάγκη αυτοπροσδιορισμού του ατόμου μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπου οι επιρροές για μεγάλες κοινωνικές αλλαγές είναι συνεχείς¹⁴.

Οι άνθρωποι εντάσσονται σε κοινωνικές ομάδες. Η συλλογική ταυτότητα είναι η ταυτότητα της κοινωνικής ομάδας¹⁵.

1.2. Συλλογική ταυτότητα

⁸ Marisa Zavalloni, and Christiane Louis-Guerin, *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση – εισαγωγή στην εγώ-οικολογία*, μτφ. Αναστασία Βαλεντίνη Ρήγα, Κ. Θεοφιλοπούλου, Χ. Λυράκη, Ε. Κατσάλη, επιμ. Αναστασία Βαλεντίνη Ρήγα (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1996), 33.

⁹ Μιχάλης Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα – διαπολιτισμική προσέγγιση*, 6η ανατύπωση (Αθήνα: Gutenberg, 2003), 32-35.

¹⁰ Χριστίνα Βέικου, *Κακό μάτι – η κοινωνική κατασκευή της οπτικής επικοινωνίας*, 2η έκδ. (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004), 127.

¹¹ Kath Woodward, "Questions of identity," in *Questioning identity: Gender, class, ethnicity*, 2nd edition, ed. Kath Woodward (London: Open University, 2004), 6.

¹² Daphna Oyserman, Kristen Elmore, and George Smith, "Self, self-concept and identity," in *Handbook of self and identity*, 2nd edition, ed. Mark R. Leary, and June Price Tangney. (New York: Guilford Publications, Inc, 2012), 69.

¹³ Henri Tajfel, and John Turner, "An integrative theory of intergroup conflict," *The social psychology of intergroup relations* 3 (1979), 39-40.

¹⁴ Judith A. Howard, "Social psychology of identities," *Annual review of sociology* 26 (2000), 367-368, accessed December 10, 2016, https://www.jstor.org/stable/223449?seq=1#page_scan_tab_contents.

¹⁵ Μαρία Κ. Βεργέτη, *Από τον Πόντο στην Ελλάδα: Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας εθνοτοπικής ταυτότητας*, 2η έκδ. (Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2000), 46-49.

Η Μ. Βεργέτη ορίζει τη συλλογική ταυτότητα ως την αίσθηση του να ανήκει κανείς σε μια συγκεκριμένη ομάδα¹⁶. Επίσης, αναφέρει πως η συλλογική ταυτότητα καθορίζεται από δύο διαστάσεις: η πρώτη αφορά στο συναίσθημα της θετικής ταύτισης των μελών της ομάδας και η δεύτερη μιλάει για την ένταξη στην ομάδα και τις μορφές δράσεις που λαμβάνει το άτομο ως μέλος της. Οι δύο αυτές διαστάσεις συμμετέχουν στον ορισμό των ατόμων που ανήκουν στην ομάδα¹⁷. Η ταυτότητα συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο δυναμικό και μεταβαλλόμενο¹⁸.

Με βάση τον Δ. Τσαούση, η συλλογική ταυτότητα μιας κοινωνικής ομάδας δε διαμορφώνεται μόνο από τις κοινές εμπειρίες των μελών της, αλλά και μέσα από έναν συγκεκριμένο τρόπο πρόσληψης της κοινωνικής πραγματικότητας και προσδιορισμού της ατομικής και συλλογικής δράσης¹⁹. Τα μέλη της απαρτίζουν ένα ενιαίο και ξεχωριστό από τα υπόλοιπα «όλο» και ενώνονται με αμοιβαίους δεσμούς²⁰.

Για τον Α. Melucci ως μορφή συλλογικής δράσης ορίζεται η συλλογική ταυτότητα. Τόσο τα άτομα όσο και οι ομάδες διαμορφώνουν την ταυτότητά τους μέσα από τη δράση τους²¹. Ο Ρ. Schlesinger ενστερνίζεται τις απόψεις του Α. Melucci συμπληρώνοντας ότι αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για ταυτότητες, όπως είναι η εθνική, που αφορούν, δηλαδή, πιο σταθερά κοινωνικά σύνολα²².

Πιο συγκεκριμένα για τα κριτήρια σύγκρισης προσώπων ή πραγμάτων κάνει λόγο ο R. Jenkins. Ανάλογα με τις ομοιότητες και τις διαφορές το άτομο κατατάσσει πρόσωπα ή πράγματα που συνδέονται, ή όχι, μαζί του²³.

Στην ομαδικότητα της κοινωνικής ζωής και στην κοινωνικότητα της ανθρωπότητας βασίζεται ο Μ. Hogg. Η ταύτιση με ποικίλες ομάδες, οι οποίες μπορεί να διαφέρουν ως προς το μέγεθος, τη χρονική διάρκεια και τη λειτουργία τους, είναι χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης. Οι ομάδες προσφέρουν συλλογική ταυτότητα στα άτομα που ανήκουν σε αυτές²⁴.

Για τον Μ. Δαμανάκη, η συλλογική ταυτότητα αποτελεί ένα σύνολο πολιτισμικών στοιχείων που επηρεάζεται από το αίσθημα του να ανήκει κανείς σε μια

¹⁶ Μαρία Κ. Βεργέτη, *Παλιννόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός*, 2η έκδ. (Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2003), 47.

¹⁷ Βεργέτη, *Από τον Πόντο στην Ελλάδα*, 46-49.

¹⁸ Μαρία Βεργέτη και Φρόσω Χαραλαμπίδου, «Παιδιά, συλλογική ταυτότητα και εκπαιδευτική διαδικασία», στο *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Ερευνών απάνθισμα*, επιμ. Θεόδωρος Β. Θάνος (Αθήνα: Gutenberg, 2015), 458.

¹⁹ Δημήτρης Τσαούσης, «Πρόλογος», στο *Από τον Πόντο στην Ελλάδα: Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας εθνοτοπικής ταυτότητας*, 2η έκδ., από Μαρία Κ. Βεργέτη (Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2000), 14.

²⁰ Τσαούσης, *Η κοινωνία του ανθρώπου*, 99.

²¹ Alberto Melucci, "L' invenzione del presente: Movimenti, identità, bisogni individuali," στο *Από τον Πόντο στην Ελλάδα: Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας εθνοτοπικής ταυτότητας*, 2^η έκδ., από Μαρία Κ. Βεργέτη (Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2000), 49-50.

²² Philip Schlesinger, "On national identity: Some conceptions and misconceptions criticized," *Social science information* vol 26, no. 2 (1987), 253, στο *Από τον Πόντο στην Ελλάδα: Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας εθνοτοπικής ταυτότητας*, 2^η έκδ., από Μαρία Κ. Βεργέτη (Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2000), 50.

²³ Richard Jenkins, *Κοινωνική ταυτότητα*, μτφ. Κατερίνα Γεωργοπούλου (Αθήνα: Σαββάλας, 2007), 27-28.

²⁴ Michael A. Hogg and Scott A. Reid, "Social identity, self-categorization, and the communication of group norms," *Communication theory* 16, 1 (2006): 7-9, accessed December 15, 2016, doi: 10.1111/j.1468-2885.2006.00003.x.

ομάδα ή κοινότητα και εμπεριέχει ένα σύστημα από αξίες, οι οποίες συμβάλλουν στο να διατηρούν την ενότητα της ομάδας²⁵.

Σύμφωνα με τον Δ. Τσαούση, ο όρος «πολιτισμός» αποδίνεται ως η κοινωνική κληρονομιά του ανθρώπου, δηλαδή οτιδήποτε αφήνεται ως παρακαταθήκη με βάση κοινωνικές διαδικασίες από μία γενιά σε μία άλλη²⁶. Στη συλλογική ταυτότητα ο πολιτισμός αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του προσδιορισμού του περιεχομένου της. Όπως υποστηρίζει η Μ. Βεργέτη, τη συλλογική ταυτότητα την προσδιορίζει ο πολιτισμός και η κοινωνική οριοθέτηση ή και τα δύο. Έτσι, η αλλαγή της ταυτότητας οφείλεται είτε σε αλλαγή στα πολιτισμικά στοιχεία που προσδιορίζουν την ταυτότητα ή σε αλλαγή του τρόπου που η ομάδα οριοθετείται κοινωνικά ή και στα δύο²⁷.

2. Έρευνες του 20ού και 21ου αιώνα για την ποντιακή ταυτότητα και τον ποντιακό ελληνισμό στην Ελλάδα

Ο πολιτισμός κατέχει περίοπτη θέση και είναι σημαντικό στοιχείο της ταυτότητας του ποντιακού ελληνισμού, που έχει εγκατασταθεί στο ελληνικό κράτος από τη δεκαετία του 1920 και λίγο νωρίτερα. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει πως αυτός ο πολιτισμός καθορίζει και επηρεάζει τον τρόπο ζωής των Ελλήνων του Πόντου και συμβάλλει στην εν γένει παρουσία τους στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι του ευρύτερου ελληνικού χώρου, προσδίδοντάς του μια ιδιάζουσα φυσιογνωμία και ταυτότητα. Η ποντιακή ταυτότητα στον ελλαδικό χώρο είναι το αντικείμενο σημαντικών ερευνών. Παρακάτω αναφέρονται κάποιες βασικές από αυτές.

Η Μ. Βεργέτη²⁸ διεκπεραίωσε εκτεταμένη μελέτη για την ποντιακή ταυτότητα. Ερεύνησε αφηγήσεις ατόμων της πρώτης, δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών από τον Πόντο και της πρώτης γενιάς ατόμων που ήρθαν από την Πρώην Σοβιετική Ένωση στην Ελλάδα. Στην έρευνα πήραν μέρος άτομα ποντιακών συλλόγων της Αθήνας. Με βάση τα συμπεράσματα της Μ. Βεργέτη²⁹, από τη μετανάστευση της πρώτης γενιάς Ποντίων στην Ελλάδα απορρέει η εμφάνιση της ποντιακής ταυτότητας στον ελλαδικό χώρο. Η αποκτηθείσα συνείδηση τόσο της ελληνικής όσο και της ποντιακής τους ταυτότητας τροποποιείται με την πάροδο του χρόνου από τα κοινωνικά της όρια, αλλά και από το ιστορικό πλαίσιο και την ιδεολογία που επικρατεί. Εισάγει τον όρο «εθνοτοπική ταυτότητα» για να περιγράψει την ταυτότητα της κοινωνικής ομάδας, που μεταναστεύει από το μέρος καταγωγής της χωρίς να έχει τη δυνατότητα να επιστρέψει εκεί. Λόγω του ότι η ομάδα αποτελεί μέρος έθνους με τη διευρυμένη έννοια, η ταυτότητά της δεν μπορεί να χαρακτηριστεί μόνο εθνική ή ενθотική, αλλά και επειδή δεν υπάρχει πια ο τόπος που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εστία αναφοράς, δε γίνεται ούτε μόνο τοπική να ονομαστεί³⁰.

Τη διαμόρφωση της ποντιακής συνείδησης και ταυτότητας στην τέταρτη γενιά Ποντίων στην Κεντρική Μακεδονία στους νομούς Ημαθίας, Πέλλας, Κιλκίς και

²⁵ Μιχάλης Δαμανάκης, *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά* (Αθήνα: Gutenberg, 2007), 126.

²⁶ Τσαούσης, *Η κοινωνία του ανθρώπου*, 117.

²⁷ Βεργέτη και Χαραλαμπίδου, «Παιδιά, συλλογική ταυτότητα και εκπαιδευτική διαδικασία», 458.

²⁸ Βεργέτη, *Από τον Πόντο στην Ελλάδα*, 59-60.

²⁹ Βεργέτη, *Από τον Πόντο στην Ελλάδα*, 61, 72.

³⁰ Μαρία Κ. Βεργέτη, «Εθνοτοπική ταυτότητα: Η περίπτωση των Ελλήνων του Πόντου» (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1993), 29.

Πιερίας μελέτησε ο Ι. Καϊλάρης³¹. Ασχολήθηκε με τα πολιτισμικά, κοινωνικά και ιδεολογικά στοιχεία της ποντιακής ομάδας, που τη διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες. Αρχικά η έρευνα περιλάμβανε ερωτηματολόγια σε μαθητές Γ΄ γυμνασίου και την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά (λίγους μήνες αργότερα) σε μαθητές του ίδιου δείγματος, αλλά μόνο σε εκείνους που είχαν πρόγονο ποντιακής καταγωγής³². Από τα αποτελέσματά του προκύπτει ότι στη διαμόρφωση της ποντιακής συνείδησης συνέβαλαν παράγοντες, όπως το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον³³.

Στη μελέτη του Ι. Ιακωβίδη παρέχονται πληροφορίες σχετικά με την ταυτότητα και την ένταξη των Ποντίων στην ελληνική κοινωνία. Η έρευνα που διεξήγαγε είναι ποιοτική και στηρίζεται στις μαρτυρίες 26 Ποντίων. Η έρευνά του έδειξε πως οι Πόντιοι όταν ήρθαν στην Ελλάδα οργάνωσαν σωματεία, τα οποία αποτέλεσαν εστίες συλλογικής ταυτότητας. Όσοι έρχονται από την Πρώην Σοβιετική Ένωση, για το χρονικό διάστημα 1965-1987 ανακαλύπτουν σταδιακά πως δεν είναι μόνο Έλληνες, αλλά και Πόντιοι. Όσοι έρχονται από το 1988 και μετά φαίνεται πως διαμορφώνουν μια πολιτισμική ταυτότητα με στοιχεία από τον πολιτισμό της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης και της Ελλάδος³⁴. Στοιχεία που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της συλλογικής ταυτότητας είναι η οικογένεια, οι συγγενείς, το κοινωνικό περιβάλλον, η εκπαίδευση - το σχολείο, τα ποντιακά σωματεία και η μουσικοχορευτική παράδοση³⁵. Η ταυτότητα των Ποντίων διατηρείται παρόλο που δεν υπάρχει κοινός τόπος εγκατάστασης και δράσης για όλους τους πρόσφυγες. Για τον ερευνητή η συλλογική ταυτότητα των Ποντίων εξαρτάται από το ιστορικό παρελθόν, τον τρόπο με τον οποίο έγινε η ένταξή τους στην Ελλάδα, αλλά και από τις κοινωνικές σχέσεις τους με τους υπόλοιπους Έλληνες³⁶.

Η Τρ. Χατζηγεωργίου μελέτησε την ατομική και τη συλλογική ταυτότητα Ποντίων από την Πρώην Σοβιετική Ένωση, που ήρθαν στην Ελλάδα από τα τέλη του 1980 έως τα μέσα του 1990. Η έρευνά της επικεντρώθηκε στην κριτική πρακτικών προσδιορισμού των ορίων της συλλογικής ταυτότητας και λιγότερο στη διερεύνηση της κοινωνικής διαφοροποίησης³⁷. Η έρευνα αφορούσε στην οικιακή ζωή και στους συλλόγους Ποντίων³⁸. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι η οικογένεια συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό της ιστορικής συνέχειας και ενότητας της ποντιακής ομάδας³⁹. Όσον αφορά στους ποντιακούς συλλόγους, οι νεότεροι σύλλογοι συνεργάζονται με τους παλαιότερους και εξασφαλίζουν τα δικαιώματα των μελών και βοηθούν στην ομαλή ένταξή τους μέσα στην κοινωνία⁴⁰.

³¹ Ιωάννης Γ. Καϊλάρης, «Διαμόρφωση της ποντιακής συνείδησης στους Πόντιους της Δ΄ γενιάς» (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1999), 80-81.

³² Καϊλάρης, «Διαμόρφωση της ποντιακής συνείδησης στους Πόντιους της Δ΄ γενιάς», 80-82.

³³ Καϊλάρης, «Διαμόρφωση της ποντιακής συνείδησης στους Πόντιους της Δ΄ γενιάς», 259-260.

³⁴ Ιωάννης Χρ. Ιακωβίδης, «Η ένταξη στην ελλαδική κοινωνία των Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης (Β΄ ήμισυ 20ού αιώνα). Σύγκρισή τους με τους Αιγυπτιώτες, Μικρασιάτες, Πόντιους και την αντίστοιχη διαδικασία ενσωμάτωσής τους» (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2005), 288, 321.

³⁵ Ιακωβίδης, «Η ένταξη στην ελλαδική κοινωνία των Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης», 290-291, 293.

³⁶ Ιακωβίδης, «Η ένταξη στην ελλαδική κοινωνία των Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης», 297.

³⁷ Τριάδα Χατζηγεωργίου, «Ελληνες Πόντιοι από την (Πρώην) Σοβιετική Ένωση. Εκφράσεις της ταυτότητας και της κοινωνικοποίησης στην Ελλάδα» (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2006), 1.

³⁸ Χατζηγεωργίου, «Ελληνες Πόντιοι από την (Πρώην) Σοβιετική Ένωση», 154.

³⁹ Χατζηγεωργίου, «Ελληνες Πόντιοι από την (Πρώην) Σοβιετική Ένωση», 369.

⁴⁰ Χατζηγεωργίου, «Ελληνες Πόντιοι από την (Πρώην) Σοβιετική Ένωση», 371.

Η Α. Ψωμιάδη διερευνά την αλληλεπίδραση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των Ποντίων με τον ποντιακό χορό. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το πώς ο ποντιακός χορός αναπαριστά την εθνοτοπική ταυτότητα των Ποντίων⁴¹. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν Έλληνες του Πόντου, πρώτης, δεύτερης, τρίτης και τέταρτης γενιάς που εγκαταστάθηκαν σε αγροτικές περιοχές της Βόρειας Ελλάδας και σε αστικά κέντρα της Αττικής⁴². Η έρευνα έδειξε πως η ταυτότητα και οι αναπαραστάσεις έχουν μια αμφίδρομη λειτουργική σχέση. Η δυναμική των αναπαραστάσεων εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται και δομούνται. Ο ποντιακός χορός είναι αυτός που μεταβιβάζει στις επόμενες γενιές και διασφαλίζει την εθνοτοπική του ταυτότητα και σταδιακά την ενισχύει. Ο χορός επιτελεί γενεσιουργό και οργανωτική λειτουργία⁴³.

3. Τόποι εγκατάστασης στην Ελλάδα των προσφύγων ποντιακής καταγωγής

Στις αρχές του 20ού αιώνα υπήρχε ανά διαστήματα εισροή προς τον ελλαδικό χώρο μαζικών προσφυγικών κυμάτων: το 1906, το 1913 και το 1919 οι πρόσφυγες από τη Βουλγαρία, το 1914 οι Έλληνες που διώχτηκαν από τη Θράκη και τη Μικρά Ασία, το 1920 οι ομοεθνείς που έφυγαν από τη Ρωσία έπειτα από την καθιέρωση του κομμουνισμού. Πρόκειται για προσφυγικά ρεύματα που αγγίζουν τα 500.000 άτομα. Βέβαια, η ασύγκριτα μεγαλύτερη πληθυσμιακή μετατόπιση προσφύγων, 1.221.849 πρόσφυγες συνολικά, και μάλιστα σε πολύ μικρή χρονική περίοδο (1921-1924) ήρθε με τον Μικρασιατικό Πόλεμο και ειδικότερα με τη Μικρασιατική Καταστροφή⁴⁴.

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται κατά προσέγγιση οι μαζικές μετακινήσεις προσφύγων προς την Ελλάδα.⁴⁵

ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ
1912-1920	435.000
Έως τα τέλη του 1922	900.000
Έως τον Μάρτιο του 1923	1.150.000
Έως τον Σεπτέμβριο του 1924	214.000

Η αριθμητική τους συμβολή είναι αξιοθαύμαστη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Μακεδονία, όπου εγκαταστάθηκαν 50.000 προσφυγικές οικογένειες σε αστικές περιοχές (210.000 άτομα) από τις οποίες 27.000 μόνο στην πόλη της Θεσσαλονίκης, μεταβάλλοντας τη φυσιογνωμία του τόπου ριζικά⁴⁶. Αλλά και ο πληθυσμός της πρωτεύουσας αυξήθηκε δραματικά, σχεδόν διπλασιάστηκε μέσα σε λίγο καιρό⁴⁷.

⁴¹ Αναστασία Ψωμιάδη, «Τοπικές κοινωνίες χωρίς τόπο. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των Ποντίων στην Ελλάδα για τον ποντιακό χορό και ο ποντιακός χορός ως κοινωνική αναπαράσταση για την ταυτότητα των Ποντίων» (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006), 13.

⁴² Ψωμιάδη, «Τοπικές κοινωνίες χωρίς τόπο», 20.

⁴³ Ψωμιάδη, «Τοπικές κοινωνίες χωρίς τόπο», 248-250.

⁴⁴ Ευστάθιος Πελαγίδης, «Η ανθρωπογεωγραφία του προσφυγικού ζητήματος», στο *Οι πρόσφυγες στη Μακεδονία – Από την τραγωδία, στην εποποιία*, από Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, επιμ. Ιωάννης Σ. Κολιόπουλος και Ιάκωβος Δ. Μιχαηλίδης (Αθήνα: Νίκος Χαϊδεμένος, 2009), 72.

⁴⁵ Πελαγίδης, «Η ανθρωπογεωγραφία του προσφυγικού ζητήματος», 73.

⁴⁶ *Εγκυκλοπαίδεια του ποντιακού ελληνισμού – Ο Πόντος: ιστορία, λαογραφία και πολιτισμός*, τόμος 2^{ος}, «Η εγκατάσταση των προσφύγων Ποντίων στην Ελλάδα» (Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης – Παιδεία, 2006), 651.

⁴⁷ Βεργέτη, *Από τον Πόντο στην Ελλάδα*, 180.

3.1. Εγκατάσταση των προσφύγων ποντιακής καταγωγής στη Μακεδονία

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Επιτροπής Προσφύγων, το 1914 συνολικά ήρθαν στη Μακεδονία 117.484 πρόσφυγες, τους οποίους η Επιτροπή εγκατέστησε στις εξής 25 περιφέρειες: Ανασελίτσας, Βεροίας, Εδέσσης, Γιαννιτών, Γρεβενών, Σιδηροκάστρου, Δράμας, Ελασσόνας, Ζίχνης, Θάσου, Θεσσαλονίκης, Καβάλας, Καϊλάριας (σημερινή Πτολεμαΐδα), Καστοριάς, Κατερίνης, Κιλκισίου, Λαγκαδά, Νιγρίτης, Ελευθερούπολης, Περιοχή Νέστου, Σερβίων, Σερρών, Τσουμαγιάς, Φλωρίνης και Χαλκιδικής⁴⁸.

Με βάση τις πληροφορίες που υπάρχουν για την εγκατάσταση των προσφύγων ποντιακής καταγωγής στην Ελλάδα από την απογραφή του 1928, προκύπτει ότι ο συνολικός τους πληθυσμός ανέρχεται στους 1.221.849 την περίοδο 1921-1925⁴⁹. Από αυτούς εγκαταστάθηκαν στη Μακεδονία οι 638.253, δηλαδή περισσότεροι από τους μισούς, ποσοστό 53%⁵⁰, αριθμός που αντιστοιχούσε σε ποσοστό 45% του συνολικού αριθμού των κατοίκων της το χρονικό αυτό διάστημα, σύμφωνα πάλι με την ίδια απογραφή⁵¹.

Ακόμα όμως και στη Μακεδονία η εγκατάσταση των προσφύγων δεν ήταν ομοιόμορφα κατανομημένη. Η πλειοψηφία τους από το 1913 και μετά επέλεξε την Κεντρική και την Ανατολική, απαρτίζοντας και τον μεγαλύτερο όγκο πληθυσμού σε αυτούς τους τόπους. Μικρότερος, αλλά και πάλι αξιοσημείωτος αριθμός προσφύγων, εγκαταστάθηκαν στη Δυτική Μακεδονία. Ειδικότερα όσον αφορά στην κατανομή των αγροτών προσφύγων στο γεωγραφικό αυτό διαμέρισμα, από τους 427.713 συνολικά αγρότες, οι 201.480 (ποσοστό 47,1%) εγκαταστάθηκαν στην Κεντρική, οι 153.271 (ποσοστό 35,83%) επέλεξαν την Ανατολική και οι υπόλοιποι 72.962 (ποσοστό 17,05%) έμειναν στη Δυτική Μακεδονία. Η αριθμητική υπεροχή της Κεντρικής και Ανατολικής (συνολικό ποσοστό 83%) συγκριτικά με τη Δυτική οφείλεται στο ότι στην τελευταία κατέφθασαν λίγο αργότερα πρόσφυγες, καθώς είναι πιο απομακρυσμένη από τα λιμάνια του Αιγαίου, αλλά και γιατί η ενίσχυση των προσφύγων με κοινωνικά και βιοτικά αγαθά ήταν μικρότερη⁵².

Αναφορικά με τις αγροτικές και ημιαγροτικές περιοχές οι πρόσφυγες, είτε ποντιακής είτε άλλης καταγωγής, έμειναν συνολικά σε 1.385 χωριά και συνοικισμούς μακεδονικούς. Καθαρά προσφυγικοί ήταν οι 942 και με πληθυσμό μεικτό ήταν οι υπόλοιποι 443. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η κατανομή τους στις αγροτικές και ημιαγροτικές περιοχές της Μακεδονίας⁵³.

⁴⁸ Κωνσταντίνος Φωτιάδης, «Οι πρόσφυγες στη Μακεδονία», στο *Οι πρόσφυγες στη Μακεδονία – Από την τραγωδία, στην εποποιΐα*, από Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, επιμ. Ιωάννης Σ. Κολιόπουλος και Ιάκωβος Δ. Μιχαηλίδης (Αθήνα: Νίκος Χαϊδεμένος, 2009), 52. Πελαγίδης, «Η ανθρωπογεωγραφία του προσφυγικού ζητήματος», 77.

⁴⁹ Ευστάθιος Πελαγίδης, *Αλησμόνητες πατρίδες του ελληνισμού – Ο ηρωικός Πόντος*, τόμος 9^{ος} (Θεσσαλονίκη: Κεσόπουλος, 2001), 187.

⁵⁰ Κωνσταντίνος Φωτιάδης, *Πόντος – Δικαίωμα στη μνήμη*, (Θεσσαλονίκη: Ζήτρος, 2010), 204. Κωνσταντίνος Φωτιάδης και Ιάκωβος Μιχαηλίδης, *Ιστορικό Λεύκωμα: Πόντος – ο Ποντιακός Ελληνισμός* (Αθήνα: National Geographic, χ.χ.), 138.

⁵¹ Δ. Ν. Αφεντάκη, «Μακεδονία: Προσφυγική εγκατάσταση», στο *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*, 2^η έκδ. (Αθήνα: Φοίνιξ, 1900z), 503.

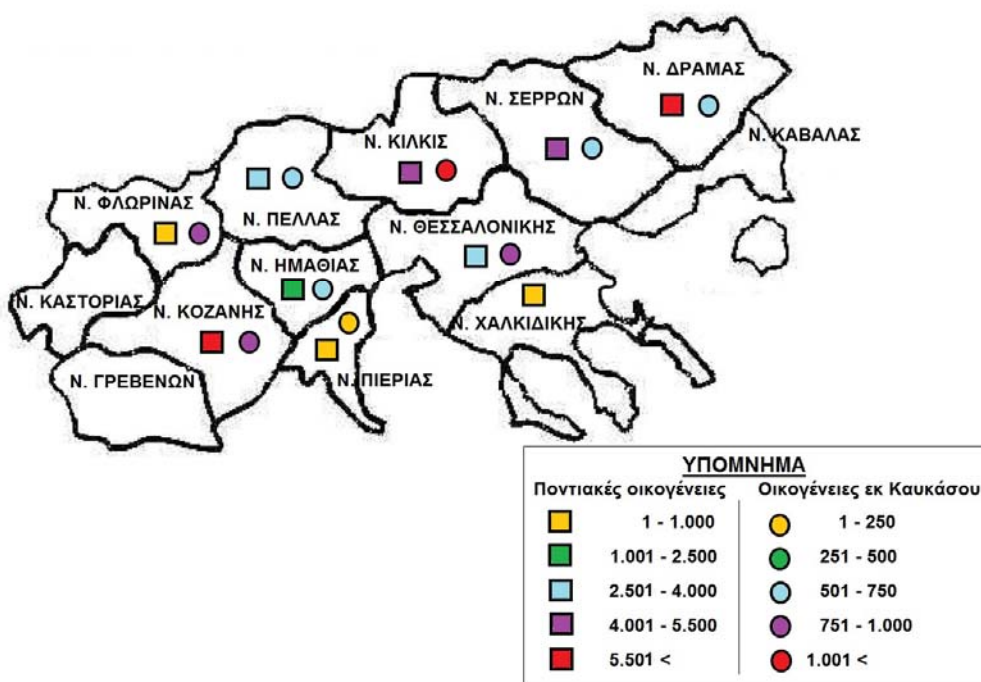
⁵² Πελαγίδης, «Η ανθρωπογεωγραφία του προσφυγικού ζητήματος», 78-79.

⁵³ *Εγκυκλοπαίδεια του ποντιακού ελληνισμού – Ο Πόντος: ιστορία, λαογραφία και πολιτισμός*, «Η εγκατάσταση των προσφύγων Ποντίων στην Ελλάδα», 654.

ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΕ ΑΓΡΟΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ			
ΠΕΡΙΟΧΗ	ΠΟΝΤΙΑΚΕΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΥΚΑΣΟ	ΣΥΝΟΛΟ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ
Δράμα	7.250	650	15.126
Κιλκίς	3.003	3.363	10.114
Θεσσαλονίκη	902	542	9.721
Κοζάνη	4.867	219	8.018
Σέρρες	569	343	7.398
Σιντική	3.626	338	7.286
Γιαννιτσά	783	46	6.854
Λαγκαδά	1.860	233	6.843
Έδεσσα	2.229	631	5.939
Εορδαία	2.255	580	5.270
Αξιούπολη	1.026	437	4.073
Βέροια	1.079	707	3.926
Χαλκιδική	62		3.346
Πιερία	942	147	3.205
Φλώρινα	729	867	3.144

Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα αποτυπώνονται και σχηματικά σε χάρτη ως εξής:

ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΕ ΑΓΡΟΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΤΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ (ΣΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ)

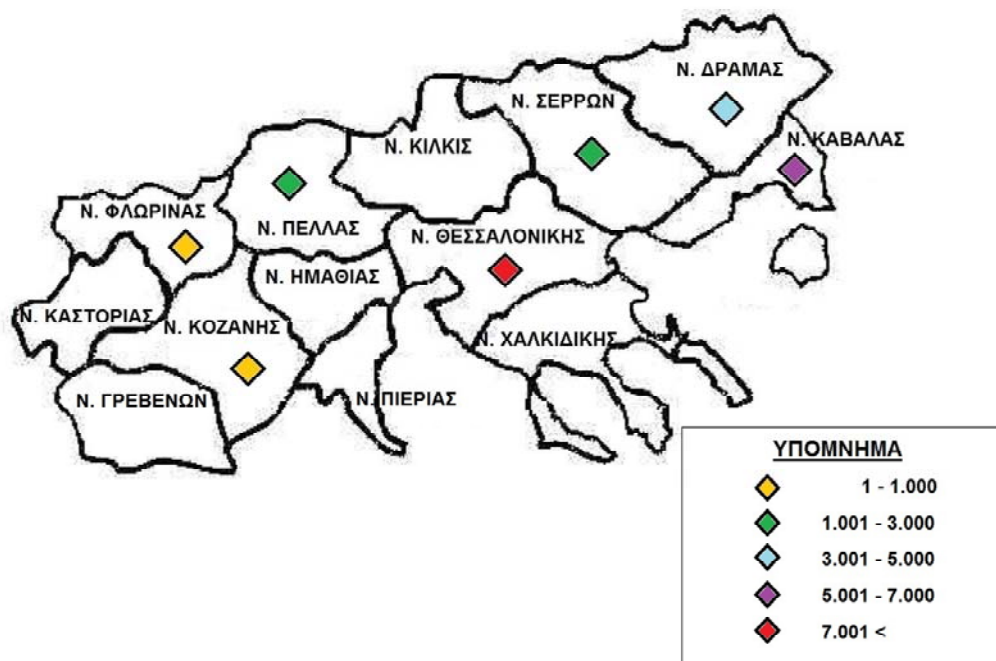


Ο πίνακας που ακολουθεί δείχνει την κατανομή των αστών προσφύγων στην περιοχή της Μακεδονίας τα χρόνια 1922-1924, σύμφωνα με έκθεση της Ε.Α.Π. για την απογραφή τους κατά τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο του 1927⁵⁴.

ΑΣΤΟΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΤΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ		
ΠΕΡΙΟΧΗ	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ	ΑΤΟΜΑ
Θεσσαλονίκη	26.274	99.937
Καβάλα	5.976	22.446
Δράμα	3.862	14.374
Σέρρες	2.104	7.617
Πέλλα	1.933	7.556
Φλώρινα	323	1.307
Κοζάνη	224	761
ΣΥΝΟΛΟ	40.696	153.998

Στον παρακάτω χάρτη φαίνονται σχηματικά οι πληροφορίες του πίνακα αυτού.

ΑΣΤΟΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΤΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ (ΣΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ)



⁵⁴ Πελαγίδης, «Η ανθρωπογεωγραφία του προσφυγικού ζητήματος», 80.

Με ως επί το πλείστον παρέμβαση της Επιτροπής Αποκατάστασης Προσφύγων (Ε.Α.Π.), η επιλογή εγκατάστασης των προσφύγων, είτε σε αμιγή είτε σε μικτό οικισμό, πραγματοποιήθηκε με γνώμονα την ίδια καταγωγή τους από τις ανατολικές πατρογονικές τους εστίες. Αυτό συνέδραμε κυρίως στη μονιμοποίηση της εγκατάστασης των προσφύγων⁵⁵.

3.2. Εγκατάσταση των προσφύγων ποντιακής καταγωγής στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο

Οι πρόσφυγες που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1921 έως 1925, όπως προαναφέρθηκε, ήταν 1.221.849 στο σύνολο με βάση τη στατιστική απογραφή του 1928. Βέβαια, ο προσφυγικός πληθυσμός που καταφτάνει στον ελλαδικό χώρο τη δεκαετία του 1920 κυμαίνεται ανάμεσα στα 1.250.000 και 1.400.000 άτομα, όμως η απογραφή του 1928 υποστηρίζει μικρότερο αριθμό, καθώς δεν υπολογίζει τη θνησιμότητα και τη μετανάστευση το διάστημα 1922-1928 από την Ελλάδα προς άλλα κράτη, όπως ήταν οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Γαλλία και η Αίγυπτος⁵⁶.

Οι πρόσφυγες, κατά οικογένειες, εγκαταστάθηκαν ως εξής⁵⁷.

ΠΕΡΙΟΧΗ	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ
Μακεδονία	87.084
Θράκη	41.828
Κρήτη	4.962
Στερεά Ελλάδα-Εύβοια	4.950
Θεσσαλία	2.912
Ήπειρος	1.390
Πελοπόννησος	1.080
Λήμνος	771
Σάμος	150
ΣΥΝΟΛΟ	145.127

Τα στοιχεία του πίνακα αυτού αποτυπώνονται και στον παρακάτω χάρτη σχηματικά.

⁵⁵ Πελαγίδης, «Η ανθρωπογεωγραφία του προσφυγικού ζητήματος», 75.

⁵⁶ Renee Hirschon, *Heirs of the Greek catastrophe: The social life of Asia Minor refugees in Piraeus* (Oxford: Clarendon Press, 1989), 37 στο *Από τον Πόντο στην Ελλάδα: Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας εθνοτοπικής ταυτότητας*, 2^η έκδ., από Μαρία Κ. Βεργέτη (Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2000), 169.

⁵⁷ *Εγκυκλοπαίδεια του ποντιακού ελληνισμού – Ο Πόντος: ιστορία, λαογραφία και πολιτισμός*, «Η εγκατάσταση των προσφύγων Ποντίων στην Ελλάδα», 657.



Σχετικά με την περιοχή της Αττικής, ο αριθμός των προσφύγων που εγκαταστάθηκαν εκεί ήταν πολύ μεγάλος: από 453.042 άτομα το 1920 έφτασε τους 802.000 το 1928. Με βάση την Ε.Σ.Υ.Ε., στον δήμο της Αθήνας εγκαταστάθηκαν 7.093 Έλληνες πρόσφυγες ποντιακής καταγωγής και στον δήμο Πειραιά 8.234⁵⁸. Στο πολεοδομικό συγκρότημα Αθήνας - Πειραιά εγκαταστάθηκαν 35.000 πρόσφυγες ποντιακής καταγωγής⁵⁹.

Στα μεγάλα ελληνικά αστικά κέντρα εγκαταστάθηκαν πάνω από μισό εκατομμύριο πρόσφυγες. Η πλειοψηφία αυτών συσσωρεύτηκε στο πολεοδομικό συγκρότημα Αθήνας - Πειραιά και στη Θεσσαλονίκη, καθώς εκεί λειτουργούσαν οι πιο πολλές βιομηχανίες. Ωστόσο προτιμήθηκαν και η Καβάλα και η Δράμα, γιατί εκεί εδρεύανε οι μεγαλύτερες εταιρείες καπνού⁶⁰. Πληθυσμιακά μεγάλωσαν κατά πολύ και άλλα αστικά κέντρα, όπως οι Σέρρες, η Ξάνθη, η Βέροια, τα Γιαννιτσά, η Πτολεμαΐδα, η Αριδαία και άλλα⁶¹.

4. Ίδρυση και δράση ποντιακών συλλόγων

Θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούν και κάποια ιστορικά στοιχεία, που είναι απαραίτητα στην κατανόηση της ταυτότητας των ποντιακών συλλόγων.

Οι Πόντιοι πρόσφυγες του 1922 δημιούργησαν συλλόγους κάτω από αντίξοες συνθήκες επιβίωσης. Δεν ήταν μονάχα ο μαζικός τους εκπατρισμός που επέβαλε τη δημιουργία των συλλόγων αυτών. Οι ντόπιοι Έλληνες υποδέχτηκαν με δυσμένεια

⁵⁸ Βεργέτη, *Από τον Πόντο στην Ελλάδα*, 180-181.

⁵⁹ Γεώργιος Κ. Βαλαβάνης, *Σύγχρονος γενική ιστορία του Πόντου*, 2^η έκδ. (Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη, 1986), 300 στο *Από τον Πόντο στην Ελλάδα: Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας εθνοτοπικής ταυτότητας*, 2^η έκδ., από Μαρία Κ. Βεργέτη (Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2000), 180.

⁶⁰ Νικόλαος Ι. Μέρτζος, «Πρόλογος», στο *Οι πρόσφυγες στη Μακεδονία – Από την τραγωδία, στην εποποιΐα*, από Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, επιμ. Ιωάννης Σ. Κολιόπουλος και Ιάκωβος Δ. Μιχαηλίδης (Αθήνα: Νίκος Χαϊδεμένος, 2009), 11.

⁶¹ Φωτιάδης, «Οι πρόσφυγες στη Μακεδονία», 65.

τους Πόντιους⁶², αλλά και τους Μικρασιάτες πρόσφυγες. Χωρίς τη δημιουργία ποντιακών συλλόγων, οργανωμένων μικρών κοινοτήτων και μέριμνα για οτιδήποτε ενίσχυε τη μεταξύ τους αλληλεγγύη, οι Πόντιοι πρόσφυγες θα ήταν αναγκασμένοι να αντιμετωπίσουν την ελλαδική κοινωνία παντελώς απροστάτευτοι. Οι σύλλογοι, λοιπόν, σε αυτήν την πρώτη φάση του ξεριζωμού, ήταν ζήτημα επιβίωσης⁶³.

Στον ελλαδικό χώρο οι πρώτοι ποντιακοί σύλλογοι που ιδρύθηκαν ήταν την περίοδο 1922 έως 1933 με την άφιξη των Ελλήνων του Πόντου⁶⁴. Οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους δημιουργούνται οι πρώτοι σύλλογοι είναι κυρίως⁶⁵:

- η προστασία και η περίθαλψη των Ποντίων
- η κοινωνική επαφή, η επικοινωνία, η αλληλεγγύη, η υπεράσπιση και προαγωγή των υλικών και ηθικών συμφερόντων των μελών τους και γενικότερα των Ποντίων
- η ενεργή συμμετοχή στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων του τόπου, καθώς και η παροχή κοινωνικής πρόνοιας και φιλανθρωπίας
- η εξύψωση του πνευματικού, ηθικού και κοινωνικού επιπέδου των μελών τους και γενικότερα των Ποντίων
- η καλλιέργεια, διακίνηση και διατήρηση των εθνικοθρησκευτικών και ιστορικών παραδόσεων και των ηθών και εθίμων
- η διεκδίκηση της απόδοσης του υπόλοιπου της ανταλλάξιμης περιουσίας, προκειμένου να την αξιοποιήσουν προς όφελος του ποντιακού ελληνισμού.

Οι πρόσφυγες ποντιακής καταγωγής με τη βοήθεια των συλλόγων έχτιζαν σχολεία, εκκλησίες, οδούς, δημιουργούσαν αθλητικά σωματεία και μετέτρεπαν ακόμα και ακατοίκητες και άγονες περιοχές σε κατοικήσιμες και καλλιεργήσιμες⁶⁶. Κατά καιρούς οι σύλλογοι τότε μπορεί να υποκαθιστούσαν και υπηρεσίες του δήμου, καθώς κάποιοι είχαν και δημοτολόγιο και υπήρχε η δυνατότητα για παράδειγμα να εκδίδουν πιστοποιητικά γέννησης, γάμου, στράτευσης, θανάτου και άλλα. Δηλαδή, σκοπός τους ήταν η προσπάθεια επίλυσης από κοινού προβλημάτων, που καθημερινά αντιμετώπιζαν οι Πόντιοι, προκειμένου να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στον ελλαδικό χώρο. Λειτουργούσαν κατά κάποιον τρόπο ως κέλυφος προστασίας των Ποντίων. Επίσης, τότε αποτελούσαν τόπο συνάντησης για την πρώτη γενιά, που τους έωνε η νοσταλγία για την κοινή χαμένη πατρίδα. Εκεί μπορούσαν να μοιραστούν

⁶² Τόσο αυτούς που ήρθαν από τον Πόντο όσο και αυτούς που κατέφθασαν από τη Ρωσία.

⁶³ Μαρία Κ. Βεργέτη, *Ομογενείς από την Πρώην Σοβιετική Ένωση 1985-1995 – Ζητήματα στέγασης, απασχόλησης, ταυτότητας* (Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 1998), 133, 135-136, 141-143, 145-146. Ευστάθιος Πελαγίδης, *Αλησμόνητες πατρίδες – Ο ηρωικός Πόντος* (Θεσσαλονίκη: Τζιαμπήρης Πυραμίδα, 2006), 202. Βεργέτη, *Από τον Πόντο στην Ελλάδα*, 216-224, 229-231, 295-296, 299, 301, 316-319. Σύλλογος των Φοιτησάντων εις την Ευαγγελικήν Σχολήν Σμύρνης - Επιτροπή Πεντηκονταετηρίδος από της Μικρασιατικής Καταστροφής 1922-1972, *Μικρά Ασία, Πόντος, Θράκη* (Αθήνα: Σύλλογος των Φοιτησάντων εις την Ευαγγελικήν Σχολήν Σμύρνης, 1972), 50-52. Ελευθέριος Παυλίδης, επιμ., *Ο ελληνισμός της Ρωσίας και τα 33 χρόνια του εν Αθήναις σωματείου των εκ Ρωσίας Ελλήνων* (Αθήνα: Σωματείο των εκ Ρωσίας Ελλήνων, 1953), 281-284.

⁶⁴ Από τους πιο σημαντικούς συλλόγους που ιδρύθηκαν τη χρονική αυτή περίοδο 1922-1933 είναι: η Μέριμνα Ποντίων Κυρίων Θεσσαλονίκης, η Ένωση Ποντίων Πειραιώς, ο Σύλλογος Ποντίων Δράμας «Οι Κομνηνοί», ο Σύλλογος Ποντίων «Αργοναύται-Κομνηνοί» στην Αττική και η Εύξεινος Λέσχη Θεσσαλονίκης.

⁶⁵ Χρυσή Τελλίδου, «Πολιτισμικά πρότυπα του ποντιακού ελληνισμού στο ελληνικό κράτος», στο *Τέχνες και εκπαίδευση*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Π.Τ.Δ.Ε., 2017), 8. (υπό έκδοση).

⁶⁶ Σημαντική είναι και η συμβολή της Ένωσης Ποντίων Πειραιώς στη δημιουργία του πρώτου λιμανιού της χώρας στον Πειραιά.

εμπειρίες, να κουβεντιάσουν, να χορέψουν, να τραγουδήσουν και να απαλύνουν τον πόνο τους.

Οι ποντιακοί σύλλογοι στρέφονται σε θέματα που αφορούν τη διάσωση της πολιτισμικής τους κληρονομιάς πολύ αργότερα. Μεσολαβούν ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, η Κατοχή, η εχθρικότατη προς αυτούς δικτατορία του Μεταξά, ο «ανθρωποφάγος» Εμφύλιος και η χούντα των Συνταγματαρχών. Έτσι, κατά το διάστημα αυτό παρατηρείται ύφεση στη δημιουργία και δράση ποντιακών συλλόγων⁶⁷. Θα περιμένουν μέχρι τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης του '74 για να τους δοθεί ο ζωτικός χώρος και χρόνος, προκειμένου να αποκτήσουν καινούργια δυναμική. Το βιοτικό επίπεδο πολλών από τα τότε μέλη των συλλόγων έχει βελτιωθεί αισθητά. Οι κατ' επείγουσες μέριμνες της βιοπάλης υποχωρούν δίνοντας με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα στους πρόσφυγες ποντιακής καταγωγής να ασχοληθούν με την ενδυνάμωση της συλλογικής τους ταυτότητας, που θα συνέβαλλε στην κοινωνική συνοχή. Ο αμυντικός χαρακτήρας των συλλόγων δίνει τη θέση του σε μια διεκδικητική δυναμική. Οι Πόντιοι διεκδικούν την πραγματική θέση τους στην ελληνική κοινωνία⁶⁸. Έτσι, η δεύτερη γενιά Ποντίων ιδρύει δικούς της συλλόγους ή εμπλουτίζει τους ήδη υπάρχοντες της πρώτης γενιάς, έχοντας την ανάγκη έκφρασης της εθνοτοπικής τους ταυτότητας μέσα από διάφορες εκδηλώσεις⁶⁹.

Δεδομένων των ιστοριοπολιτικών συγκυριών (από το 1923 με τη συνθήκη της Λωζάνης και την ανταλλαγή των πληθυσμών έως τη Μεταπολίτευση) οι ποντιακοί σύλλογοι στρέφουν το ενδιαφέρον τους στη διάσωση και τη διάδοση της πολιτισμικής τους κληρονομιάς, με ακαδημαϊκούς όρους πια, αρκετά όψιμα⁷⁰.

Οι ποντιακοί σύλλογοι τρίτης γενιάς με την οργάνωσή τους και τη νομική υποστήριξη, αποτελούν την αιχμή του δόρατος για διεκδικήσεις που αφορούν την ιστορική τους αλήθεια και την προβολή του πολιτισμού, των ηθών και εθίμων των Ελλήνων του Πόντου. Πραγματοποιούν μελέτες, έρευνες και προσπάθειες διατήρησης και ανάδειξης των ιστορικών, γλωσσολογικών και λαογραφικών μνημείων του Πόντου. Υποστηρίζουν την ανάπτυξη κάθε μορφής τέχνης, καθώς και την προβολή των ιερών προσκυνημάτων του ποντιακού ελληνισμού. Ακόμη μεριμνούν για την οργάνωση κάθε είδους μορφωτικών, ψυχαγωγικών, κοινωνικών, φυσιολατρικών, φιλοπρόοδων, φιλανθρωπικών, αθλητικών, καλλιτεχνικών και μουσικοχορευτικών εκδηλώσεων και τη διαφύλαξη κειμηλίων και ντοκουμέντων, που αφορούν τον Πόντο. Δεν παραλείπουν να τονίζουν την ανάπτυξη πνεύματος αγάπης, στενότερων δεσμών, αλληλεγγύης, αλληλοβοήθειας, υλικής και ηθικής συμπαράστασης μεταξύ των Ποντίων⁷¹.

Φτάνοντας στην τρίτη γενιά Ποντίων υπάρχει μια γενικότερη στροφή προς τους ποντιακούς συλλόγους, πυκνώνοντας μαζικά είτε τις τάξεις των ήδη υπαρχόντων είτε των νεοσύστατων. Τις δύο δεκαετίες 1970-1990 παρατηρείται έξαρση στην ίδρυση και τη λειτουργία τους, που εν πολλοίς οφείλεται στις κατάλληλες ιστορικές, πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, που έχουν διαμορφωθεί στη χώρα⁷².

⁶⁷ Τελλίδου, «Πολιτισμικά πρότυπα του ποντιακού ελληνισμού στο ελληνικό κράτος», 9.

⁶⁸ Βεργέτη, *Από τον Πόντο στην Ελλάδα*, 224-231, 236-239, 240, 242, 260, 262, 285-289, 295, 301-302, 305, 307-308, 310-319. Σύλλογος των Φοιτησάντων εις την Ευαγγελικήν Σχολήν Σμύρνης, *Μικρά Ασία, Πόντος, Θράκη*, 50-53.

⁶⁹ Τελλίδου, «Πολιτισμικά πρότυπα του ποντιακού ελληνισμού στο ελληνικό κράτος», 10.

⁷⁰ Βεργέτη, *Από τον Πόντο στην Ελλάδα*, 225-231, 245-246, 264-265, 292, 295, 304, 307, 310-311, 313-315. Πελαγίδης, *Αλησμόνητες πατρίδες*, 425.

⁷¹ Τελλίδου, «Πολιτισμικά πρότυπα του ποντιακού ελληνισμού στο ελληνικό κράτος», 10-11.

⁷² Τελλίδου, «Πολιτισμικά πρότυπα του ποντιακού ελληνισμού στο ελληνικό κράτος», 12.

Σκοπός τους είναι η διάσωση, προβολή, διάδοση και μεταλαμπάδευση των πολιτισμικών στοιχείων και προτύπων των Ελλήνων του Πόντου. Η τρίτη γενιά είναι αυτή που δε βιώνει πια τον κοινωνικό αποκλεισμό και μπορεί χωρίς δισταγμό να προβάλλει και να προωθήσει απερίσπαστα την ποντιακή της ταυτότητα, έχοντας πλέον ενταχθεί και ενσωματωθεί στον ελλαδικό χώρο ως αδιαμφισβήτητο και αναπόσπαστο μέλος της⁷³. Οι σύλλογοι Ποντίων παύουν σταδιακά να εγκολπώνονται αποκλειστικά Ποντίους. Κύριο μέλημά τους αποτελεί πια το άνοιγμά τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Επίσης, οι ποντιακοί σύλλογοι συγκροτούν και ανοιχτές κοινωνικές ομάδες για τους καινούργιους Ποντίους πρόσφυγες, που καταφτάνουν στην Ελλάδα από την Πρώην Σοβιετική Ένωση, οι οποίοι καλούνται να αντιμετωπίσουν τα ίδια προβλήματα επιβίωσης και αποδοχής με τους πρώτους πρόσφυγες ποντιακής καταγωγής, που ήρθαν στον ελλαδικό χώρο⁷⁴. Σπουδαία είναι η συνεισφορά στη διατήρηση και ενδυνάμωση της ποντιακής ταυτότητας και των πολιτισμικών προτύπων αυτών των Ποντίων μεταναστών, που έρχονται στην Ελλάδα από την Πρώην Σοβιετική Ένωση το 1939, το 1965-67, μετά το 1970, καθώς και από τα μέσα του 1980 όπου καταφθάνει μεγάλος αριθμός. Οι Πόντιοι από την Πρώην Σοβιετική Ένωση εντάσσονται στους συλλόγους των προηγούμενων ή ιδρύουν δικούς τους, που πλαισιώνονται κυρίως από τους ίδιους, προκειμένου να μπορέσουν να ξεπεράσουν τα προβλήματα ένταξής τους και τις δυσκολίες της κατάστασης στην οποία περιήλθαν⁷⁵.

Την ανάγκη ενοποίησης, συντονισμού και έκφρασης όλων αυτών των συλλόγων, ήρθε να καλύψει το 1978 η ίδρυση της πρώτης ποντιακής ομοσπονδίας με την επωνυμία Πανελλήνια Ομοσπονδία Ποντιακών Σωματείων (Π.Ο.Π.Σ.), ενώ στη συνέχεια το 2004 ακολούθησε η νεότερη ομοσπονδία ποντιακών σωματείων, η Παμποντιακή Ομοσπονδία Ελλάδας (Π.Ο.Ε.)⁷⁶. Κυρίαρχο μέλημα και βασική τους επιδίωξη με όλα τα πρόσφορα μέσα έγινε η διεθνοποίηση, η διεθνής αναγνώριση και καταδίκη της γενοκτονίας των Ελλήνων του Πόντου. Σημαντική είναι και η προσπάθεια για την ένταξη στοιχείων από την ιστορία και παράδοση του ποντιακού ελληνισμού στη διδακτική ύλη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και γενικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα⁷⁷.

Μετά το 1990 και μέχρι και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, όπου κάνει την εμφάνισή της και η τέταρτη γενιά Ποντίων, συνεχίζεται η δράση της προηγούμενης γενιάς με εξίσου σθεναρό ζήλο. Έχοντας στο πλευρό τους την τεχνολογία, το Διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν με διάφορους εναλλακτικούς τρόπους να προβάλλουν και να γνωστοποιούν τις δραστηριότητές τους, να προσελκύουν νέα μέλη, να αναδεικνύουν φωτογραφικό υλικό και να επικοινωνούν με άλλους συλλόγους, μέλη και γενικά ενδιαφερόμενους⁷⁸.

⁷³ Τελλίδου, «Πολιτισμικά πρότυπα του ποντιακού ελληνισμού στο ελληνικό κράτος», 13.

⁷⁴ Βεργέτη, *Από τον Πόντο στην Ελλάδα*, 238-239, 262-265, 273, 285-288, 292, 295, 305, 307-308, 314-318. Βεργέτη, *Ομογενείς από την Πρώην Σοβιετική Ένωση*, 69, 133, 135-136, 141-143, 145-146. Παυλίδης, *Ο ελληνισμός της Ρωσίας*, 281-284. Πελαγίδης, *Αλησμόνητες πατρίδες*, 206, 211.

⁷⁵ Τελλίδου, «Πολιτισμικά πρότυπα του ποντιακού ελληνισμού στο ελληνικό κράτος», 13.

⁷⁶ Τελλίδου, «Πολιτισμικά πρότυπα του ποντιακού ελληνισμού στο ελληνικό κράτος», 14-15.

⁷⁷ «Καταστατικό Παμποντιακής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Π.Ο.Ε.), Μέρος πρώτο: Επωνυμία - Έδρα - Σκοπός», ημερομηνία πρόσβασης 27 Ιουνίου 2014, www.poe.org.gr.

⁷⁸ Τελλίδου, «Πολιτισμικά πρότυπα του ποντιακού ελληνισμού στο ελληνικό κράτος», 17.

Οι σύλλογοι συνεισέφεραν στην ενσωμάτωση των Ποντίων στην ελληνική κοινωνία. Πλέον αποτελούν φορείς παιδείας και μέσω αυτών διασώζεται, διατηρείται και ενισχύεται η συλλογική ταυτότητα των Ποντίων⁷⁹.

5. Μεθοδολογία έρευνας

Προκειμένου να ανιχνευτεί εις βάθος ο τρόπος με τον οποίο προωθούν οι ποντιακοί σύλλογοι την παιδεία και τον πολιτισμό, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα, που εξειδίκευσε το ενδιαφέρον της στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Με δεδομένη την ευρύτερη χρήση τους και την κινητικότητα των νέων ανθρώπων στο Διαδίκτυο, αναζητήθηκαν στοιχεία παρουσίας των συλλόγων σε αυτό.

Συγκεκριμένα, η έρευνα διήρκεσε σχεδόν τέσσερις μήνες και ολοκληρώθηκε στις 21 Νοεμβρίου 2014. Περιλάμβανε την αναζήτηση στο Διαδίκτυο με στόχο τη διερεύνηση της παρουσίας ποντιακών συλλόγων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και σε ιστοσελίδες πολιτιστικού ή άλλου περιεχομένου που παρέπεμπαν στους εν λόγω συλλόγους. Καταγράφηκαν η κατοχή ιστοσελίδας και/ή ιστολογίου, τα δημοσιευμένα (τακτικά και μη) ηλεκτρονικά δελτία τύπου, η δυνατότητα απευθείας ηλεκτρονικής επικοινωνίας και η παρουσία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ενδεικτικά επιλέχτηκε η ηλεκτρονική πλατφόρμα του Facebook, διότι θεωρείται το πιο διαδεδομένο ανάμεσα στους χρήστες του παγκόσμιου ιστού, κρίνοντας από τον αριθμό των μελών του⁸⁰.

Οι πηγές από τις οποίες βρέθηκαν και καταγράφηκαν τα ποντιακά σωματεία της Ελλάδας είναι οι λίστες των συλλόγων που ανήκουν στην Παμποντιακή Ομοσπονδία Ελλάδος (Π.Ο.Ε.) και στην Πανελλήνια Ομοσπονδία Ποντιακών Σωματείων (Π.Ο.Π.Σ.). Πέρα όμως από αυτούς υπάρχουν ενεργοί σύλλογοι πολιτών, οι οποίοι εμφανίζονται κατά τόπους με λιγότερη ή περισσότερη δραστηριότητα ή μακροβιότητα και δεν ανήκουν σε κάποια ομοσπονδία, όπως για παράδειγμα στη Λακωνία, στην Ορεστιάδα του Έβρου και αλλού. Οι σύλλογοι αυτοί δεν περιλαμβάνονται στην παρούσα μελέτη για λόγους καθαρά πρακτικούς, επειδή διαπιστώθηκε ότι δημιουργούνται ακόμη και κατά τη διάρκεια που διεξαγόταν η έρευνα αυτή. Έστω όμως και χωρίς να προσμετρηθούν αυτά τα ενεργά καταγεγραμμένα σωματεία στην παρούσα εργασία, η ύπαρξή τους και μόνο αποτελεί αδιάσειστο στοιχείο της έντονης κινητικότητας των ποντιακής καταγωγής συμπολιτών μας και της προσήλωσής τους στην ποντιακή παράδοση και ταυτότητα. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν πρόσφορο υλικό για περαιτέρω εξειδικευμένες μελέτες.

Παρακάτω δημιουργήθηκαν χάρτες που παραθέτουν όλα τα ποντιακά σωματεία στην Ελλάδα ανά ομοσπονδία, σύμφωνα με τον κατάλογο των σωματείων τους, που η κάθε ομοσπονδία παραθέτει στο Διαδίκτυο. Υπάρχουν κάποιοι σύλλογοι που είναι μέλη και στις δύο ομοσπονδίες.

⁷⁹ Βεργέτη, *Από τον Πόντο στην Ελλάδα*, 228-231, 260, 262, 264-266, 289, 292, 295, 301-302, 304-305, 307-308, 310-311, 313-315, 317-319. Βεργέτη και Χαραλαμπίδου, «Παιδιά, συλλογική ταυτότητα και εκπαιδευτική διαδικασία», 474, 477. Σύλλογος των Φοιτησάντων εις την Ευαγγελικήν Σχολήν Σμύρνης, *Μικρά Ασία, Πόντος, Θράκη*, 50-54.

⁸⁰ "Wikipedia List of virtual communities with more than 100 million active users," edited August 20, 2018, https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_virtual_communities_with_more_than_100_million_active_users.

Χάρτης ποντιακών συλλόγων της Π.Ο.Ε.



Χάρτης ποντιακών συλλόγων της Π.Ο.Π.Σ.



6. Στατιστικά αποτελέσματα από την αναζήτηση συλλόγων στο Διαδίκτυο

Από μια επισταμένη ανάλυση των δεδομένων μπορούμε να επισημάνουμε τα παρακάτω αξιόλογα στοιχεία:

A) Οι τόποι ίδρυσης των ποντιακών συλλόγων εξαρτώνται από την ανθρωπογεωγραφική κατανομή των προσφύγων ποντιακής καταγωγής στον ελλαδικό χώρο, όπως φαίνεται από τους παραπάνω χάρτες. Επίσης, το πλήθος των συλλόγων που υπάρχουν σε κάθε περιοχή είναι ανάλογο του αριθμού των Ποντίων, που την κατοικούν.

B) Αξιοσημείωτο είναι ότι από το σύνολο των 450 συλλόγων⁸¹ οι 342, ποσοστό 76%, εμφανίζονται σε καταχωρήσεις στις πιο διαδεδομένες μηχανές αναζήτησης του Διαδικτύου με δελτία τύπου ή ενημερωτικές αναφορές για περιπτώσεις εκδηλώσεων. Για τους υπόλοιπους 108, ποσοστό 24%, δεν ανιχνεύεται σημαντική παρουσία στο Διαδίκτυο. Από την παράθεση των στατιστικών αριθμών γίνεται σαφές ότι ένα μεγάλο ποσοστό (76%) επιλέγει να κοινοποιεί δημόσια τις πολιτιστικές και εκπαιδευτικές του δραστηριότητες ηλεκτρονικά μέσω δελτίων τύπου. Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται η αξία που δίνουν οι ποντιακοί σύλλογοι σε αυτό το κομμάτι της δράσης τους, όπως είναι το πολιτιστικό, ώστε επιμένουν να φτάσει η απήχυσή του σε όλο τον πλανήτη.

Γ) 85 σύλλογοι, ποσοστό 18,89%, έχουν δικό τους ιστότοπο. Από αυτούς οι 58, ποσοστό 12,89%, έχουν ιστοσελίδα και οι 27, ποσοστό 6%, ιστολόγιο. Υπάρχουν και σύλλογοι που διαθέτουν και τα δύο. Ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 80% δεν έχουν επιλέξει τη δυνατότητα προβολής δράσεων μέσα από ιστοσελίδα ή ιστολόγιο. Ωστόσο στο διάστημα διεξαγωγής της έρευνας παρατηρήθηκε ότι το ποσοστό αυτό μειωνόταν, καθώς όλο και περισσότεροι σύλλογοι δημιουργούσαν ιστότοπο.

Δ) Στους 85 συλλόγους, που έχουν δικό τους ιστότοπο, οι 35, ποσοστό 41,18%, παρέχουν εκεί τη δυνατότητα απευθείας ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιοποίηση του εργαλείου άμεσης επικοινωνίας δεν παρατηρήθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό, αφού λιγότεροι από τους μισούς το διαθέτουν, που αυτό πρακτικά σημαίνει ότι δεν ανήκει στις άμεσες προτεραιότητες η επένδυση σε ιστότοπους με εφαρμογές τελευταίας τεχνολογίας, οι οποίες θα μπορούσαν ενδεχομένως να συμβάλλουν στην άμεση επαφή και εύκολη επικοινωνία των συλλόγων με οποιονδήποτε επισκέπτη. Επίσης, στο σύνολο των 450 συλλόγων οι 35 αποτελούν ποσοστό μόλις 7,78%, χωρίς να διακρίνεται ιδιαίτερη αυξητική τάση, τουλάχιστον όχι με γρήγορους ρυθμούς, ώστε να γίνει αντιληπτό στο διάστημα που διεξαγόταν η έρευνα. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος στη σύγχρονη κοινωνία και για τον λόγο αυτό και οι σύλλογοι να προτιμούν να επιλέξουν αυτήν την οδό, ώστε να δώσουν την ευκαιρία της άμεσης επικοινωνίας τους με τους επισκέπτες – φίλους τους, καθώς έτσι μπορεί να έχουν απήχηση σε μεγαλύτερο κοινό.

E) Εντοπίστηκαν 116 σύλλογοι, ποσοστό 25,78%, που διαθέτουν λογαριασμό σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (κυρίως Facebook). Αντίθετα με την άμεση επικοινωνία, η αξιοποίηση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του Facebook, που εμφανίζεται σε ποσοστό κοντά στο 26% με συνεχώς ανοδική πορεία, δείχνει ότι οι σύλλογοι

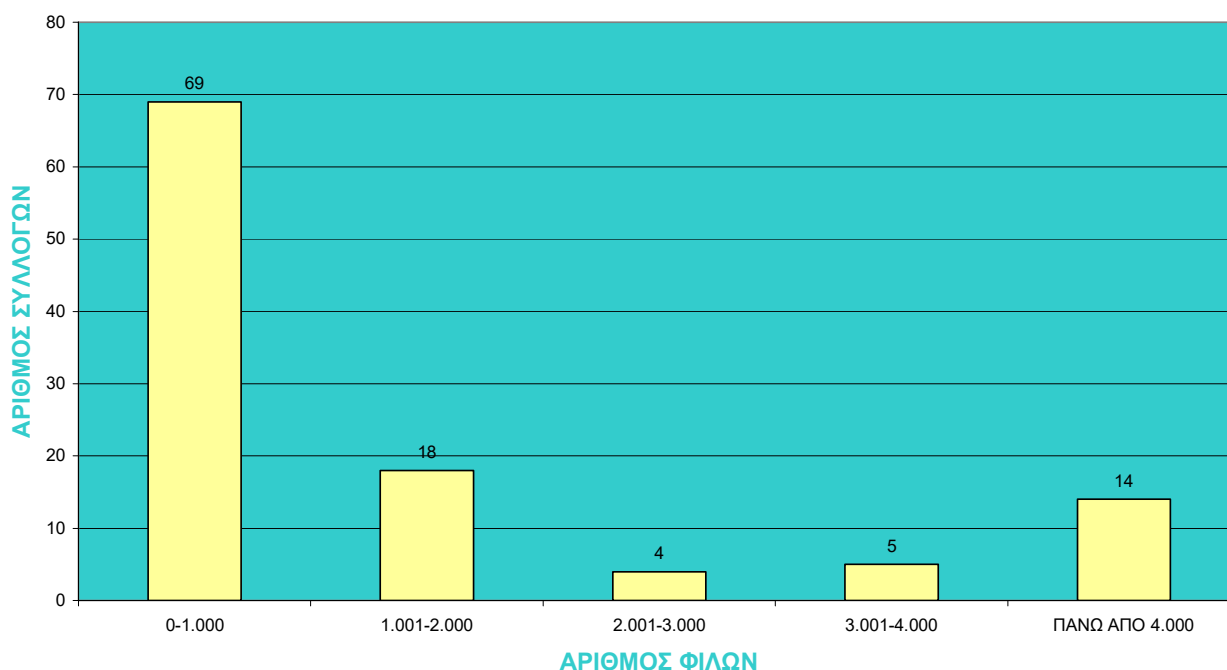
⁸¹ Είναι ο συνολικός αριθμός των συλλόγων που είναι εγγεγραμμένοι σε μια τουλάχιστον ομοσπονδία. Όσοι είναι μέλη και των δύο ομοσπονδιών έχουν μετρηθεί μία φορά.

στοχεύουν στην προβολή των δράσεών τους αλλά και του προφίλ τους με το διαδεδομένο αυτό μέσο.

ΣΤ) Στους 115 συλλόγους με λογαριασμό σε μέσο κοινωνικής δικτύωσης οι 14, ποσοστό 12,17%, έχουν 4.000 και πλέον φίλους. Το ποσοστό αυτό κρίνεται αρκετά υψηλό, αφού η χρήση του Facebook απαιτεί ενδιαφέρον, γνώση, χρόνο και ανταπόκριση. Αυτό συνεπάγεται ότι οι σύλλογοι έχουν απήχηση στον κόσμο, συμβαδίζουν με τις νέες τεχνολογίες και μέσω αυτών διαδίδουν τις γνώσεις, τις ιδέες, τη μνήμη και τον πολιτισμό. Έχει παρατηρηθεί ακόμα, σύλλογοι να δημιουργούν και να διαθέτουν και δεύτερο λογαριασμό στο Facebook, επειδή οι φίλοι τους ξεπερνούσαν το επιτρεπτό όριο φίλων στο συγκεκριμένο μέσο κοινωνικής δικτύωσης. Βέβαια, το φαινόμενο αυτό εμφανίστηκε σε μεμονωμένες μόνο περιπτώσεις και αποτελεί αμελητέο ποσοστό⁸².

Παρακάτω παρατίθεται μια γραφική απεικόνιση που φανερώνει το ενδιαφέρον των ανθρώπων για τους ποντιακούς συλλόγους, όπως προκύπτει από τον αριθμό των φίλων τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

ΓΡΑΦΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΑΡΙΘΜΟΥ ΦΙΛΩΝ ΤΩΝ ΣΥΛΛΟΓΩΝ



Εδώ επισημαίνεται και πάλι η αυξανόμενη τάση στον αριθμό επισκεπτών, μελών και ακολούθων (followers) στα προφίλ των συλλόγων. Όπως φαίνεται όμως από την παραπάνω γραφική απεικόνιση, από τους 116 συλλόγους οι 69 (ποσοστό 59,48%) έχουν μέχρι 1.000 φίλους, οι 18 (ποσοστό 15,65%) έχουν από 1.001 έως 2.000, οι 4 (ποσοστό 3,48%) έχουν από 2.001 έως 3.000, οι 5 (ποσοστό 4,35%) έχουν από 3.001 έως 4.000 και οι 14 (ποσοστό 12,17%) έχουν πάνω από 4.000, όπως προαναφέρθηκε. Υπάρχουν και 6 σύλλογοι, ποσοστό 5,22%, που δεν είναι φανερός ο αριθμός των φίλων τους.

⁸² Εδώ και αρκετά χρόνια το Facebook παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας ομάδας ή/και σελίδας, εκτός από τα ατομικά προφίλ. Τις ομάδες και τις σελίδες μπορούν να τις διαχειρίζονται πάνω από ένα άτομα, μέσω των προσωπικών τους λογαριασμών.

Δηλαδή, δε λείπει και το ποσοστό των συλλόγων που έχουν πάνω από 4.000 φίλους, αριθμός που για το μέσο κοινωνικής δικτύωσης του Facebook θεωρείται υψηλός. Κατ' επέκταση, εικάζεται ότι οι σύλλογοι αυτοί διαθέτουν έναν μεγάλο αριθμό επισκεπτών.

7. Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να ρίξει φως στον τρόπο με τον οποίο οι ποντιακοί σύλλογοι συμβάλλουν στη διάσωση και τη διάδοση του πολιτισμού και της παιδείας. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, μελέτησε ενδεικτικά την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για την προβολή των πολιτιστικών και εκπαιδευτικών δράσεων και δραστηριοτήτων από την πλευρά των ποντιακών συλλόγων. Τα πορίσματα έδειξαν ότι οι ποντιακοί σύλλογοι διαθέτουν προσωπικές ιστοσελίδες, ιστολόγια και συμμετέχουν σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook. Μάλιστα το ποσοστό των συλλόγων αυτών φαίνεται να μεγαλώνει συνεχώς. Η πιο δυναμική τους όμως παρουσία σφραγίζεται από την πληθώρα κοινοποιήσεων, που αφορούν δελτία τύπου, με τα οποία δημοσιεύουν τις εκδηλώσεις τους στο πλαίσιο πολιτιστικών και εκπαιδευτικών δράσεων.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι η χρήση εργαλείων όπως η εφαρμογή άμεσης επικοινωνίας, δεν είναι τόσο διαδεδομένη στους ιστοτόπους των ποντιακών συλλόγων. Γεγονός που μάλλον οφείλεται στην αυξανόμενη τάση της εποχής προς τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπου πέρα από τις άλλες δυνατότητες που προσφέρουν δίνεται και αυτή της άμεσης επικοινωνίας.

Με βάση όλα τα παραπάνω μπορεί να ειπωθεί ότι οι ποντιακοί σύλλογοι έχουν ως συμμάχους τους την τεχνολογία, το Διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, καθώς μπορούν έτσι ευκολότερα και ποικιλοτρόπως να προβάλλουν και να γνωστοποιούν τις δραστηριότητές τους, να αναδεικνύουν φωτογραφικό υλικό, να επικοινωνούν με άλλους συλλόγους, μέλη και γενικά ενδιαφερόμενους, αλλά και να προσελκύουν νέα μέλη.

Επομένως, η συμβολή των Ελλήνων ποντιακής καταγωγής είναι σημαντική στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα, διότι παρακολουθούν τις εξελίξεις (κοινωνική δικτύωση, ενημέρωση, δραστηριότητα) και διατηρούν την επικοινωνία (αλληλογνωριμία, συλλογικότητα, ανταλλαγή απόψεων και άλλα). Παρ' όλα αυτά είναι ανάγκη να εκπονηθούν επιπρόσθετες έρευνες, που να καταδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους οι ποντιακοί σύλλογοι συμβάλλουν στον πολιτισμό και την παιδεία.

Βιβλιογραφία

- Αφεντάκη, Δ. Ν. «Μακεδονία: Προσφυγική εγκατάσταση». Στο *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*. 2^η έκδ. Αθήνα: Φοίνιξ, 1900z.
- Βαλαβάνης, Γεώργιος Κ. *Σύγχρονος γενική ιστορία του Πόντου*, 2^η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη, 1986, 300. Στο *Από τον Πόντο στην Ελλάδα: Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας εθνοτοπικής ταυτότητας*, 2^η έκδοση, από Μαρία Κ. Βεργέτη, 180. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2000.
- Βέικου, Χριστίνα. *Κακό μάτι – η κοινωνική κατασκευή της οπτικής επικοινωνίας*. 2η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004.

- Βεργέτη, Μαρία Κ. *Από τον Πόντο στην Ελλάδα - Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας εθνοτοπικής ταυτότητας*. 2^η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2000.
- Βεργέτη, Μαρία Κ. «Εθνοτοπική ταυτότητα: Η περίπτωση των Ελλήνων του Πόντου». Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1993. doi: [10.12681/eadd/2548](https://doi.org/10.12681/eadd/2548).
- Βεργέτη, Μαρία Κ. *Ομογενείς από την Πρώην Σοβιετική Ένωση 1985-1995 – Ζητήματα στέγασης, απασχόλησης, ταυτότητας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 1998.
- Βεργέτη, Μαρία Κ. *Παλιννόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός*. 2η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2003.
- Βεργέτη, Μαρία και Φρόσω Χααραλαμπίδου. «Παιδιά, συλλογική ταυτότητα και εκπαιδευτική διαδικασία». Στο *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Ερευνών απάνθισμα*, επιμέλεια Θεόδωρος Β. Θάνος, 456-479. Αθήνα: Gutenberg, 2015.
- Βεργιώτη, Ελεονώρα. «Λόγος και ταυτότητα στην αναπηρία: Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από κείμενα των αναπήρων». Μεταπτυχιακή διατριβή, ΑΠΘ, 2010.
- Burke, Peter J. "Identities and social structure: The 2003 Cooley - Mead Award Address." *Social psychology quarterly*, 67, no. 1 (2004): 5–15. Accessed December 15, 2016. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/019027250406700103>.
- Δαμανάκης, Μιχάλης. *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα – διαπολιτισμική προσέγγιση*. 6η ανατύπωση. Αθήνα: Gutenberg, 2003.
- Δαμανάκης, Μιχάλης. *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg, 2007.
- Δραγώνα, Θάλεια, Ελένη Σκούρτου και Άννα Φραγκουδάκη. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2001.
- Εγκυκλοπαίδεια του ποντιακού ελληνισμού – Ο Πόντος: ιστορία, λαογραφία και πολιτισμός*. Τόμος 2^{ος}. «Η εγκατάσταση των προσφύγων Ποντίων στην Ελλάδα». Επιμ. Θανάσης Γεωργιάδης. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης – Παιδεία, 2006.
- Hirschon, Renee. *Heirs of the Greek catastrophe: The social life of Asia Minor refugees in Piraeus*. Oxford: Clarendon Press, 1989, 37. Στο *Από τον Πόντο στην Ελλάδα: Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας εθνοτοπικής ταυτότητας*, 2^η έκδοση, από Μαρία Κ. Βεργέτη, 169. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2000.
- Hogg, Michael A., and Scott A. Reid. "Social identity, self-categorization, and the communication of group norms." *Communication theory* 16. 1 (2006): 7-30. Accessed December 15, 2016. DOI: 10.1111/j.1468-2885.2006.00003.x.
- Howard, Judith A. "Social psychology of identities." *Annual review of sociology* 26 (2000): 367-393. Accessed December 10, 2016. https://www.jstor.org/stable/223449?seq=1#page_scan_tab_contents.
- Ιακωβίδης, Ιωάννης Χρ. «Η ένταξη στην ελλαδική κοινωνία των Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης (Β' ήμισυ 20ού αιώνα). Σύγκρισή τους με τους Αιγυπτιώτες, Μικρασιάτες, Πόντιους και την αντίστοιχη διαδικασία ενσωμάτωσής τους». Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2005.

- Jenkins, Richard. *Κοινωνική ταυτότητα*. Μετάφραση Κατερίνα Γεωργοπούλου. Αθήνα: Σαββάλας, 2007.
- Καϊλάρης, Ιωάννης Γ. «Διαμόρφωση της ποντιακής συνείδησης στους Πόντιους της Δ' γενιάς». Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1999. doi: [10.12681/eadd/12818](https://doi.org/10.12681/eadd/12818).
- Λυμπέρης, Λεωνίδας Ν. «Η κοινωνικοποίηση ως συνεχής διαδικασία διαλεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας – κοινωνικοποιητικοί μηχανισμοί». *Τα εκπαιδευτικά* 105-106 (2014): 171-182. http://www.taekpaideutika.gr/ekp_105-106/14.pdf.
- Mead, George H. "The social self." *Journal of philosophy, psychology and scientific methods* 10 (1913): 374- 380.
- Melucci, Alberto. "L' invenzione del presente: Movimenti, identità, bisogni individuali." Στο *Από τον Πόντο στην Ελλάδα: Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας εθνοτοπικής ταυτότητας*, 2^η έκδοση, από Μαρία Κ. Βεργέτη, 49-50. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2000.
- Μέρτζος, Νικόλαος Ι. «Πρόλογος». Στο *Οι πρόσφυγες στη Μακεδονία – Από την τραγωδία, στην εποποιΐα*, από Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, επιμ. Ιωάννης Σ. Κολιόπουλος και Ιάκωβος Δ. Μιχαηλίδης, 9-14. Αθήνα: Νίκος Χαϊδεμένος, 2009.
- Oyserman, Daphna, Kristen Elmore, and George Smith. "Self, self-concept, and identity." In *Handbook of self and identity*, 2nd edition, edited by Mark R. Leary, and June Price Tangney, 69-104. New York: Guilford Publications, Inc, 2012.
- Παμποντιακή Ομοσπονδία Ελλάδας (Π.Ο.Ε.). «Καταστατικό Παμποντιακής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Π.Ο.Ε.)». Ημερομηνία πρόσβασης 27 Ιουνίου 2014. www.poe.org.gr.
- Παυλίδης, Ελευθέριος, επιμ. *Ο ελληνισμός της Ρωσίας και τα 33 χρόνια του εν Αθήναις σωματείου των εκ Ρωσίας Ελλήνων*. Αθήνα: Σωματείο των εκ Ρωσίας Ελλήνων, 1953.
- Πελαγίδης, Ευστάθιος. *Αλησμόνητες πατρίδες – Ο ηρωικός Πόντος*. Θεσσαλονίκη: Τζιαμπίρης Πυραμίδα, 2006.
- Πελαγίδης, Ευστάθιος. *Αλησμόνητες Πατρίδες του Ελληνισμού – Ο Ηρωικός Πόντος*. Τόμος 9^{ος}. Θεσσαλονίκη: Κεσόπουλος, 1999.
- Πελαγίδης, Ευστάθιος. «Η ανθρωπογεωγραφία του προσφυγικού ζητήματος». Στο *Οι πρόσφυγες στη Μακεδονία – Από την τραγωδία, στην εποποιΐα*, από Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, επιμ. Ιωάννης Σ. Κολιόπουλος και Ιάκωβος Δ. Μιχαηλίδης, 72-80. Αθήνα: Νίκος Χαϊδεμένος, 2009.
- Schlesinger, Philip. "On national identity: Some conceptions and misconceptions criticized." *Social science information* vol 26, no. 2 (1987): 253. Στο *Από τον Πόντο στην Ελλάδα: Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας εθνοτοπικής ταυτότητας*, 2^η έκδοση, από Μαρία Κ. Βεργέτη, 50. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2000.
- Σύλλογος των Φοιτησάντων εις την Ευαγγελικήν Σχολήν Σμύρνης - Επιτροπή Πεντηκονταετηρίδος από της Μικρασιατικής Καταστροφής 1922-1972. *Μικρά Ασία, Πόντος, Θράκη*. Αθήνα: Σύλλογος των Φοιτησάντων εις την Ευαγγελικήν Σχολήν Σμύρνης, 1972.
- Tajfel, Henri, and John Turner. "An integrative theory of intergroup conflict." *The social psychology of intergroup relations* 3 (1979): 33-47.

- Tajfel, Henri, and John C. Turner. "The social identity theory of intergroup behavior." In *Psychology of intergroup relations*, edited by Stephen Worchel, and William G. Austin, 7-25. Chicago: Nelson-Hall, 1986.
- Τελλίδου, Χρυσή. «Πολιτισμικά πρότυπα του ποντιακού ελληνισμού στο ελληνικό κράτος». *Τέχνες και εκπαίδευση*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 2017. (υπό έκδοση)
- Τσαούσης, Δημήτριος Γ. *Η κοινωνία του ανθρώπου – εισαγωγή στην κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg, 1989.
- Τσαούσης, Δημήτρης. «Πρόλογος». Στο *Από τον Πόντο στην Ελλάδα: Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας εθνοτοπικής ταυτότητας*, 2^η έκδοση, από Μαρία Κ. Βεργέτη, 11-17. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2000.
- Φωτιάδης, Κωνσταντίνος. «Οι πρόσφυγες στη Μακεδονία». Στο *Οι πρόσφυγες στη Μακεδονία – Από την τραγωδία, στην εποποιΐα*, από Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, επιμ. Ιωάννης Σ. Κολιόπουλος και Ιάκωβος Δ. Μιχαηλίδης, 48-71. Αθήνα: Νίκος Χαϊδεμένος, 2009.
- Φωτιάδης, Κωνσταντίνος. *Πόντος – Δικαίωμα στη μνήμη*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος, 2010.
- Φωτιάδης, Κωνσταντίνος, και Ιάκωβος Μιχαηλίδης. *Ιστορικό Λεύκωμα: Πόντος – ο Ποντιακός Ελληνισμός*. Αθήνα: National Geographic, (χ.χ.).
- Wikipedia. "Wikipedia List of virtual communities with more than 100 million active users." Edited August 20, 2018.
https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_virtual_communities_with_more_than_100_million_active_users.
- Woodward, Kath. "Questions of identity." In *Questioning identity: Gender, class, ethnicity*, 2nd edition, edited by Kath Woodward, 6-41. London: Open University, 2004.
- Χατζηγεωργίου, Τριάδα. «Έλληνες Πόντιοι από την (Πρώην) Σοβιετική Ένωση. Εκφράσεις της ταυτότητας και της κοινωνικοποίησης στην Ελλάδα». Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2006. doi: [10.12681/eadd/17343](https://doi.org/10.12681/eadd/17343).
- Ψωμιάδη, Αναστασία. «Τοπικές κοινωνίες χωρίς τόπο. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των Ποντίων στην Ελλάδα για τον ποντιακό χορό και ο ποντιακός χορός ως κοινωνική αναπαράσταση για την ταυτότητα των Ποντίων». Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006.
- Zavalloni, Marisa, and Christiane Louis-Guerin. *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση – εισαγωγή στην εγώ-οικολογία*. Μετάφραση Αναστασία Βαλεντίνη Ρήγα, Κ. Θεοφιλοπούλου, Χ. Λυράκη, Ε. Κατσάλη. Επιμέλεια Αναστασία Βαλεντίνη Ρήγα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1996.

Φωτεινή Χριστακούδη-Κωνσταντινίδου

(Επίκουρη καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο της Σόφιας «Άγιος Κλήμης της Αχρίδας»
(Sofia University St. Kliment Ohridski), Έδρα Γενικής, Ινδοευρωπαϊκής και
Βαλκανικής Γλωσσολογίας)

Η βουλγαρική ποίηση της δεκαετίας του 40. Ο αξιοσημείωτος Νικόλα Βαπτσάροβ***Bulgarian poetry in the 1940s. The remarkable Nikola Vaptsarov*****Abstract**

Seeking new artistic, aesthetic and conceptual support, the Bulgarian writers of the 1930s and 1940s oscillate, on the one hand, between the “leftist” orientation of literature (in the mid-30s in the framework of the new proletarian literature Georgi Karaslavov, Christo Radevski, Orlin Vasilev, Mladen Isaev have already distinguished themselves with their creative talents) and, on the other hand, between the intense personal review of historical events from the interwar period in relation to the social and moral drama of modern civilization in general. This latter tendency is felt in the work of the poets-intellectuals from the generation of the 40s (Aleksandar Voumitski, Aleksandar Gero, Bogomil Rainov). In their spiritual quests, the writers of the 1930s and 1940s analyze the categories of personality-collectivism, intellectuals-folk, class-nation; narration in the meantime vacillates between classical realism (such we see it in Yordan Yovkov’s work), the diabolism of Chavdar Mutafov and the hyperbolization present in Svetoslav Minkov’s caricature puppet heroes. On the eve and the first years of the world-wrecking Second World War the greatest poetic synthesis in Bulgarian literature is carried out by the poet Nikola Yonkov Vaptsarov. Vaptsarov’s poetry defends the rights of the simple working people, the ideals of freedom and human dignity - that is why his verses have overcome the limits of his homeland and have acquired universal human value. His poems have been translated into fifty languages.

Key words: Bulgarian literature from the 1940s, poetry in the 1940s, the poet Nikola Yonkov Vaptsarov, the ideals of freedom and human dignity of the simple working people

Για πολλούς λόγους -πιο πολύ ιδεολογικούς- η δεκαετία του '40 στη βουλγαρική λογοτεχνία έχει μελετηθεί πιο σπάνια. Και αν οι καλλιτέχνες του 1920 με πιο αβάν-γκαρντ στάση αντιτίθενται στον παραδοσιακό ρεαλισμό και στον ήδη καθιερωμένο συμβολισμό, όπως ο Γκέο Μίλεβ (Γεο Милев) (1895-1925), ο Ατανάς Ντάλτσεβ (Атанас Далчев) (1904-1978), ο Νικόλα Φουρνάτζιεβ (Никола Фурнаджиев) (1903-1968), οι αρχές του 1930 συνδέονται πια με μια εξαντλημένη πρωτοπορία, με την αποτελεσματική εξάλειψη του συμβολισμού (το περιοδικό «Υπερίων» („Хиперион”), εξέδρα του αργοπορημένου συμβολισμού, σταματά να εκδίδεται το 1932, ενώ το 1934 ο βούλγαρος συμβολιστής Τεοντόρ Τραϊάνοβ (Теодор Траянов) (1882-1945) δημοσιεύει την συλλογή «Πάνθεον» („Пантеон”), η οποία θεωρείται το τελευταίο αμιγώς συμβολιστικό έργο).

Αναζητώντας καινούργιες καλλιτεχνικές, αισθητικές και εννοιολογικές στηρίξεις, οι βούλγαροι λογοτέχνες του 1930 και 1940 ταλαντεύονται από τη μια πλευρά μεταξύ της «αριστεροποίησης» της λογοτεχνίας [στα μέσα της δεκαετίας του 30 στα πλαίσια της νέας προλεταριακής λογοτεχνίας έχουν διακριθεί με το δημιουργικό τους ταλέντο ο Γκεόργκι Καρασλάβοβ (Γεорги Караславов) (1904-1980), ο Χρίστο Ράντεβски (Христо Радевски) (1903-1997), ο Ορλίν Βασίλεβ (Орлин Василев) (1904-1977), ο Μλαντέν Ισάεβ (Младен Исаев) (1907-1991)] και από την άλλη πλευρά μεταξύ της εντατικής προσωπικής επανεξέτασης των ιστορικών γεγονότων σε σχέση με τον έντονο κοινωνικό και ηθικό δραματισμό του σύγχρονου πολιτισμού γενικότερα. Αυτή την τάση αισθανόμαστε στο έργο των ποιητών-διανοουμένων της γενιάς του '40. Το αφηγηματικό ποίημα «Ευρώπη αρπακτική» („Европа-хищница“) του ποιητή Αλεξάνταρ Βουτίμски (Александър Бутимски) (1919-1943) είναι από τα πιο αντιπροσωπευτικά δημιουργήματα για την αντίσταση που προβάλλει η πνευματική προσωπικότητα εναντίον του ολοκληρωτισμού και της κοινωνικής, αλλά και ηθικής καταπίεσης κατά τη διάρκεια των πολέμων. Μ' αυτά τα εικαστικά μέσα οι ποιητές του 1940 -ο Αλεξάνταρ Βουτίμски, ο Αλεξάνταρ Γκέροβ (Александър Геров) (1919-1997), ο Μπογκομίλ Ραϊνόβ (Богомил Райнов) (1919-2007) κ.ά.- αντιπροσωπεύουν «την σχέση πνευματικής και διανοητικής κρίσης της Βουλγαρίας με τον υπόλοιπο κόσμο»¹.

Στις καλλιτεχνικές τους αναζητήσεις οι συγγραφείς του 1930 και 1940 αναλύουν τις αντινομίες προσωπικότητα-κολεκτίβα, διανοούμενοι-λαός, τάξη-έθνος· από εικαστική άποψη η εξιστόρηση κινείται μεταξύ του κλασσικού ρεαλισμού τύπου Ιορντάν Ιόβοκβ (Йордан Йовков) (1880-1937) και του πειραματισμού του Τσαβντάρ Μουτάφοβ (Чавдар Мутафов) (1889-1954) και του Σβετοσλάβ Μίνκοβ (Светослав Минков) (1902-1966) (ο Σβετοσλάβ Μίνκοβ, μάλιστα, χρησιμοποιεί την γελοιογραφική και παρωδιακή υπερβολική απεικόνιση, δημιουργώντας τους ήρωες-μαριονέτες του), πάντα με κριτική προς τις εκδηλώσεις του ναρκισσιστικού ατομικισμού και του απρόσωπου κολεκτιβισμού. Η επικρατούσα μέθοδος αφήγησης στα μεσοπολεμικά χρόνια, στην πεζογραφία και στην ποίηση παραμένει όμως ο ρεαλισμός (ρεαλισμός πολλές φορές καινούργιου τύπου - κοινωνικός, ψυχολογικός κ.ά.). Από αυτόν έλκεται (πάνω από όλα) και η αριστερή λογοτεχνική σκέψη.

Η αποκαλούμενη ως επαναστατική-προλεταριακή λογοτεχνία εξακριβώνει τα καλλιτεχνικά της πλαίσια, βιώνει ορισμένες κρίσιμες στιγμές (το περιστατικό «Τιμόνι» („Кормило“) και η εκδίωξη των τεσσάρων πιο ταλαντούχων ποιητών από το περιοδικό «Καινούργιος δρόμος» („Нов път“), του Ασέν Ραζτςβέτνικοβ (Асен Разцветников) (1897-1951), του Νικόλα Φουρνάτζιεβ, του Άνγκελ Καραλίτσεβ (Ангел Каралийчев) (1902-1972) και του Γκεόργκι Τσάνεβ (Γεорги Цанев) (1895-1986) επειδή εξύμνησαν το έργο του Πέϊο Ιάβοροβ (Πејо Яворов)² (1878-1914) όχι από την «ιδεολογικά σωστή» αριστερή ερμηνεία της λυρικής του, αλλά από την

¹ Янев Вл.: „Българската литература през 30-те и 40-те години“, *Алманах по българска литература* (ред. Ив. Радев) (Слово, Велико Търново, 1995, с. 251) [Ιάνεβ Вл.: «Η βουλγαρική λογοτεχνία τις δεκαετίες του 30 και 40», *Αλμανάκ της βουλγαρικής λογοτεχνίας* (συν. Ιβ. Ράντεβ) (Σλόβο, Βελίκο Τάρνοβο, 1995, σ. 251).]

² Ο Πέϊο Ιάβοροβ (1878-1914) ήταν ένας από τους πιο διάσημους Βούλγαρους συμβολιστές ποιητές. Θεωρήθηκε ως ένα από τα καλύτερα ποιητικά ταλέντα του Βασιλείου της Βουλγαρίας στο fin de siècle. Ο Ιάβοροβ ήταν εξέχον μέλος της λογοτεχνικής και πολιτιστικής ομάδας του κύκλου «Σκέψη» („Мисъл“). Υποστήριξε, επίσης, το Αρμενικό Κίνημα Ανεξαρτησίας και έγραψε διάφορα ποιήματα για τους Αρμένιους.

άποψη των προτύπων της «αστυφιλικής» κριτικής). Οι βασικές συγκρούσεις στα περιθώρια της αριστερής λογοτεχνίας ακολουθούν δύο δρόμους. Ο ένας από αυτούς είναι ο διαρκής αγώνας με «τα δημοσιεύματα της μπουρζουαζίας» και τις αισθητικές της απόψεις -για να είμαστε ακριβείς- ο διαρκής αγώνας με τον αισθητισμό του περιοδικού «Χρυσό Κέρας» („Златорог“) και με τον αργοπορημένο συμβολισμό του περιοδικού «Υπερίων» („Хиперион“). Η δεύτερη κατεύθυνση είναι οι συνεχόμενες εννοιολογικές και λογοτεχνικές διενέξεις, οι οποίες οδηγούν στην αποκρυστάλλωση μιας πιο συγκεκριμένης μαρξιστικής αντίληψης για την τέχνη³. Τα κύρια θέματα των αριστερών ποιητών και πεζογράφων είναι η Οκτωβριανή Επανάσταση, η Εξέγερση των αγροτών στη Βουλγαρία το 1923 και οι κατοπινοί διωγμοί των δυσारेστημένων, η καινούργια επαναστατική ελπίδα, η εργατική αλληλεγγύη, ο Εμφύλιος Πόλεμος της Ισπανίας, τα κοινωνιολογικά αποτελέσματα της σύγχρονης βιομηχανικής ανάπτυξης κ.ά. Είναι γεγονός ότι πολλά από αυτά τα μοτίβα συναντώνται και σε έργα της μη προλεταριακής λογοτεχνίας. Στα ποιήματα της γνωστής μεσοπολεμικής ποιήτριας Ελισαβέτα Μπαγριάνα (Елисавета Багряна) (1893-1991) ανακαλύπτουμε αντιφασιστικά συναισθήματα, ενώ ο Ατανάς Ντάλτσεβ, κοσμοπολίτης, διανοούμενος, γεννημένος στη Θεσσαλονίκη, εξωτερικεύει μέσω των στίχων του τις αντιπολεμικές, διεθνικές, μοντέρνες και ουρμπανιστικές του αντιλήψεις⁴.

Η αρχή του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου και η διεύρυνση της αντιφασιστικής αντίστασης προκαλούν νέες εξελίξεις στη λογοτεχνική ζωή. Συνεχίζεται η τάση οι προοδευτικοί λογοτέχνες να ψάχνουν νόμιμα μέσα για να εκφραστούν και, παρόλο που υπάρχει λογοκρισία, οι υπαινιγμοί και η πίστη στη μελλοντική νίκη γίνονται επαρκώς σαφείς στους αναγνώστες. Κάποιοι καλλιτέχνες αρχίζουν να συνεργάζονται με τις παράνομες εκδόσεις, ενώ στις «φυλακές, στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, στα τάγματα των παρτιζάνων δημιουργείται καινούργιος ποιητικός λόγος»⁵.

Σε σχέση με αυτή την ηρωική, θα μπορούσαμε να την αποκαλέσουμε, νέα επική έμπνευση, με την οποία συνδέεται ο λόγος-σύνθημα, που μεταδίδεται από στόμα σε στόμα, γραμμένος όχι με μελάνι αλλά με αίμα στους τοίχους, αναφέρεται και ο διάσημος κριτικός λογοτεχνίας Σβετλοζάρ Ίγκοβ. Στην εγκυρότερη εργασία του «Ιστορία της βουλγάρικης λογοτεχνίας 1878-1944» ο ίδιος διηγείται το γνωστό περιστατικό, όταν το 1973 το Διεθνές Βραβείο Λογοτεχνίας Βιαρέτζιο (Premio Viareggio Internazionale) απονεμήθηκε στον Έλληνα ποιητή και δημοκράτη Αλέξανδρο Παναγούλη (1939-1976). Ο ποιητής, ο οποίος έγραψε τους στίχους του μέσα στις απάνθρωπες συνθήκες των φυλακών Μπουγατίου, στην ομιλία του κατά τη διάρκεια της δίκης, οργανωμένης από την ελληνική Χούντα, λέει πως τα δικά του λόγια πρόκειται να γίνουν τάφος για το καθεστώς των Συνταγματαρχών. Η δήλωσή του κρίθηκε ομόφωνα από την ιταλική επιτροπή ως ύψιστη ποίηση, ενώ η πολιτική του θέση προκάλεσε τον θαυμασμό και την συμπαράσταση της διεθνούς δημοκρατικής κοινότητας⁶.

Μεταξύ των πεσόντων βουλγάρων αντάρτων ποιητών βρίσκεται και το όνομα του Τσβετάν Σπάσοβ (Цветан Спасов) (1919-1944). Ποιητής με ευρύτερες

³ Игов Св.: *История на българската литература 1878-1944* (БАН, София, 1993, с. 418) [Ίγκοβ Σβ.: *Ιστορία της βουλγάρικης λογοτεχνίας 1878-1944* (Βουλγαρική Ακαδημία Επιστημών, Σόφια, 1993, с. 418)]

⁴ *ibid.*, с. 406.

⁵ *ibid.*, с. 421.

⁶ *ibid.*, с. 423.

λογοτεχνικές γνώσεις, ο ίδιος συνδυάζει την τοπική εθνική παράδοση της λόγιας μπαλάντας με την ατομική εικονοποιία. Ο στίχος του από το ποίημα «Θρύλος, παραμύθι μαγευτικό...» („Легенда, приказка чудна..."): «Με το αίμα μας τις νύχτες ανησυχούμε...» („С кръвта си нощите тревожим...") μετατρέπεται σε στίχο-μότο της βουλγαρικής αντάρτικης ποίησης. Λόγος της τόλμης, του ονείρου, της λακωνικής έκφρασης, αρκετά σαφής όμως για να μεταδώσει το ανθρωπιστικό του μήνυμα.

Ποτέ μας όσο στις αρχές της δεκαετίας του '40 η λέξη και η πράξη δεν έχουν βρεθεί τόσο κοντά όσο σε αυτά τα δύσκολα για τη μοίρα της ανθρωπότητας χρόνια τρομοκρατίας και αντίστασης, απόλυτης κατάρρευσης αλλά και καινούργιας ανόδου των ανθρώπινων αξιών, καταπάτησης των δημοκρατικών ιδανικών, αλλά και μάχης για την αποκατάστασή τους. Ο λόγος γεννά, αλλά και σκοτώνει. Απέκτησε την πρωτόγονη βιβλική του δύναμη. Ακούγεται το ίδιο δυνατός και στα πεδία μάχης, και στα δικαστικά μέγαρα, και στις πλατείες....

Την παραμονή του καταστροφικού για όλον τον κόσμο Β' Παγκοσμίου Πολέμου η μεγαλύτερη ποιητική σύνθεση στη βουλγαρική λογοτεχνία πραγματοποιείται από τον λογοτέχνη Νικόλα Ιόνκοβ Βαπτσάροβ (Никола Йонков Вапцаров) (1909-1942). Και παρόλο που μπορούμε να σκεφτούμε ότι η υπερβολική προσοχή που έχει δοθεί στο έργο του από την σοσιαλιστική λογοτεχνική κριτική θα επηρέαζε την ιδιότητά του ως προσωπικότητα της βουλγαρικής λογοτεχνίας, ακόμα και στα χρόνια μετά την αλλαγή του καθεστώτος το 1989 ο Βαπτσάροβ παραμένει σταθερά στο πάνθεον της βουλγαρικής ποίησης.

Ο ποιητής Βαπτσάροβ γεννήθηκε στις 7 του Δεκέμβρη 1909 στην πόλη Μπάνσκο. Τελειώνει το σχολείο στη γενέτειρά του και συνεχίζει τις σπουδές του στη Ναυτική Σχολή Μηχανικών της Βάρνας, η οποία σήμερα φέρει το όνομά του. Μετά την αποφοίτησή του εργάζεται ως θερμαστής, τεχνικός, εργάτης σε εργοστάσιο. Το 1932 δουλεύει ως μέλος του πληρώματος του πλοίου «Μπουργκάζ» και επισκέπτεται την Κωνσταντινούπολη, την Αμμόχωστο, την Αλεξάνδρεια, τη Βηρυτό, το Πορτ Σαίντ. Την περίοδο 1938-1941 ασχολείται με επαναστατικές δραστηριότητες εναντίον των γερμανικών στρατευμάτων που κυριαρχούν τότε στη Βουλγαρία. Συλληφθείς για αυτές τις ενέργειές του, ο Βαπτσάροβ καταδικάζεται σε θάνατο στις 23 Ιουλίου 1942 και εκτελείται το ίδιο βράδυ.

Η μοναδική του ποιητική συλλογή «Τραγούδια της μηχανής» („Моторни песни") εκδόθηκε το 1940. Η συλλογή αυτή συνδυάζει οργανικά όλες τις «ανθρωπιστικές, δημοκρατικές και κοινωνικο-επαναστατικές τάσεις της εποχής, την εθνική ποιητική παράδοση με τις σύγχρονες υπαρξιστικές καλλιτεχνικές αντιδράσεις»⁷. Στο όχι και πολύ μεγάλο έργο του (αλλά τότε οι γνήσιοι άνθρωποι ζούσαν λίγο!) παρατηρούνται όλοι οι αισθητικοί και εννοιολογικοί πυρήνες της λογοτεχνικής περιόδου: πειραματισμός με τις διευρυμένες δυνατότητες του ρεαλισμού, αλλαγές στη στιχουργική οργάνωση, θεματολογία η οποία περιέχει στοιχεία της αριστερής ιδεολογίας, κοσμοπολίτικα οράματα, εργατική οργή, πανθεϊστική πίστη στον άνθρωπο, ρήξη αλλά και αποκατάσταση της σχέσης του ανθρώπου με τον κόσμο, δραστηριοποίηση του ατόμου με την πρόσκληση για κινητοποίηση της κοινωνίας στο όνομα μιας αλλαγής της πραγματικότητας. Και

⁷ Янев Вл.: „Българската литература през 30-те и 40-те години“, *Алманах по българска литература* (ред. Ив. Радев) (Слово, Велико Търново, 1995, с. 248) [Янев Вл.: «Η βουλγαρική λογοτεχνία τις δεκαετίες του 30 και 40», *Алманах της βουλγαρικής λογοτεχνίας* (συν. Ив. Рάνтев) (Σλόβο, Βερίκο Τάρνοβο, 1995, с. 248)]

επειδή σε αυτή την επώδυνη εποχή ζωή και λογοτεχνία είναι ένα με τις πράξεις του ο Βαπτσάροβ δημιουργεί λογοτεχνία, παράδειγμα, κατόρθωμα, ενώ τα λογοτεχνικά του έργα δίνουν ζωή. Το ποίημά του «Πίστη»⁸ („Вяра”) περιγράφει με ακρίβεια τις απόψεις του γι' αυτή τη Ζωή, γραμμένη με κεφαλαία στους στίχους του:

1. ΠΙΣΤΗ

Ιδού - εγώ αναπνέω,
 δουλεύω,
 υπάρχω,
 και στίχους γράφω
 (όπως το κατέχω).
 Με τη ζωή, κάτ' απ' τά φρύδια
 κοιτιόμαστε αυστηρά
 και παλεύω μαζί της
 όσο μπορώ.
 Με τη ζωή τα' χω τσουγκρίσει
 άλλα μη βάλεις στο μυαλό σου
 πως τη μισώ τη ζωή.
 Αντίθετα, αντίθετα!-
 Ακόμα και αν πεθαίνω,
 τη ζωή αυτή με τις χοντρές
 ατσάλινες χερούκλες,
 εγώ πάλι θ' αγαπώ
 εγώ πάλι θ' αγαπώ.
 Άς πούμε, τώρα ότι μου κρεμούν
 τη θηλειά στο λαιμό
 και με ρωτούν:
 «Λοιπόν, να ζήσεις θες μιά ώρα ακόμα;»
 Θα φωνάξω αμέσως :
 «Βγάλτε την!
 Βγάλτε την!
 Πιο γρήγορα βγάλτε
 τη θηλειά, κακούργοι!»
 Γι' αυτήν - τη Ζωή -
 θα τα' δινω όλα.-
 Θα πέταγα
 με πειραματική μηχανή στον ουρανό,
 θα' μπαινα σε ρουκέτα,
 μόνος μου
 θ' αναζητούσα
 στο άπειρο

2. ВЯРА

Ето - аз дишам,
 работя,
 живея
 и стихове пиша
 (тъй както умея).
 С живота под вежди
 се гледаме строго
 и боря се с него,
 доколкото мога.
 С живота сме в разпра,
 но ти не разбирай,
 че мразя живота.
 Напротив, напротив! –
 Дори да умирам,
 живота със грубите
 лапи челични
 аз пак ще обичам!
 Аз пак ще обичам!
 Да кажем, сега ми окачат
 въжето
 и питат:
 „Как, искаш ли час да живееш?”
 Веднага ще кресна:
 „Свалете!
 Свалете!
 По-скоро свалете
 въжето, злодеи!”
 За него - Живота -
 направил бих всичко. -
 Летял бих
 със пробна машина в небето,
 бих влезнал във взривна
 ракета, самичък,
 бих търсил
 в простора

⁸ Οι μεταφράσεις των ποιημάτων βασίζονται στην έκδοση Вапцаров Н.: *Никола Вапцаров. Съчинения*. (Български писател, София, 1979) [Βαπτσάροβ Ν.: *Νικόλα Βαπτσάροβ. Графές*. Μπάλγαρски писател, Σόφια, 1979)]. Με ελάχιστες τροποποιήσεις παρουσιάζεται η μετάφραση του ποιήματος διαθέσιμη στην ιστοσελίδα <http://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=236&WorkID=7622&Level=1> (25. 01. 2018)

έναν μακρ-νό
πλανήτη.

Αλλά και πάλι θα αισθάνομαι
μια ευχάριστη χαρά
να κοιτάζω πώς
ψηλά
ο ουρανός είναι γαλάζιος.
Και πάλι θα αισθάνομαι
μια ευχάριστη χαρά
που ακόμα ζω
που ακόμα θα υπάρχω.

Κι ας υποθέσουμε
πως εσείς μου παίρνατε, πόσο;-
κόκκο σταριού
από την πίστη μου,
θα ούρλιαζα τότε
θα ούρλιαζα απ' τον πόνο
σαν τον πληγωμένο
στην καρδιά του πάνθηρα.

Και τι θα απόμενε
τότε από μένα;-
Στιγμές μετά τη ληστεία
θα' μουν χαμένος.
Κι ακόμα πιο ξάστερα,
ακόμα πιο δίκαια-
στιγμές μετά τη ληστεία
θα' μουν εγώ ένα τίποτα.

Ίσως να θέλετε
να την τσακίσετε
τη δικιά μου την πίστη
στο ευτυχισμένο μας μέλλον,
τη δικιά μου την πίστη
πως αύριο θα' ναι
η ζωή πιο ωραία,
η ζωή πιο σοφή;

Και πως θα επιτεθείτε, παρακαλώ;
Με σφαίρες;
Όχι! Ακατάλληλο!
Πίσω! - Δεν αξίζει! -
Αυτή είναι θωρακισμένη
γερά μέσ' στα στήθια
κι αντιαρματικά φυσίγγια
για αυτήν
δεν έχουν εφευρεθεί!
Δεν έχουν εφευρεθεί!

далечна
планета.

Но все пак ще чувствам
приятния гъдел,
да гледам как
горе
небето синее.
Все пак ще чувствам
приятния гъдел,
че още живея,
че още ще бъда.

Но ето, да кажем,
вий вземете, колко? -
пшеничено зърно
от моята вера,
бих ревнал тогава,
бих ревнал от болка
като ранена
в сърцето пантера.

Какво ще остане
от мене тогава? –
Миг след грабежа
ще бъда разнищен.
И още по-ясно,
и още по-право –
миг след грабежа
ще бъда аз нищо.

Може би искате
да я сразите
моята вяра
във дните честити,
моята вяра,
че утре ще бъде
живота по-хубав,
живота по-мъдър?

А как ще шурмувате, моля?
С куршуми?
Не! Неуместно!
Ресто! - Не струва! -
Тя е бронирана
здро в гърдите
и бронебойни патрони
за нея
няма открити!
Няма открити!

Ιδιαίτερο ρόλο για την ανάπτυξη της λυρικής έκφρασης του Βαπτσάροβ διαδραμάτισε ο ρωσικός φουτουρισμός. Ο αγαπημένος ποιητής του Βαπτσάροβ είναι ο Βλαντίμιρ Μαγιακόβσκι (Владимир Маяковский) (1893-1930), του οποίου ξέρει απ' έξω τους στίχους. Από αυτόν μαθαίνει την τεχνική του *vers libres* (ελεύθερου στίχου), τη χρήση της καθημερινής γλώσσας και τον σημαντικό ρόλο της σύνταξης στη στιχουργία, καθώς επίσης και την καλλιτεχνική επίδραση της σημασιολογικής έμφασης⁹. Τα ποιήματα του Μαγιακόβσκι είχαν σχεδιαστεί για απαγγελία μπροστά «στον κόσμο από τους δρόμους και τις πλατείες», όπως ο ίδιος ο Μαγιακόβσκι μας λέει. Αλλά και η λυρική ποίηση του Βαπτσάροβ κινητοποιεί, προσκαλεί. Στο έργο του «Ιστορία» („История”) ο λογοτέχνης εκφράζει τις αντιλήψεις του για την Τέχνη και για τον ρόλο της: «Και οι στίχοι που γράφουμε/ όταν άπ' τον ύπνο μας κλέβουμε/ δεν έχουν το άρωμα κολώνιας/ αλλά είναι κατσουφιασμένοι και κοντοί»¹⁰.

Ο λόγος πρέπει να κατέχει την υπερφυσική δύναμη, η οποία να τον βοηθήσει να ξεπεράσει τη βαρύτητα της Γης, να ξεσκίσει τον αιθέρα και να πετάξει, ελεύθερος, ωραίος, άμεμπτος: «Ο θόρυβος αυτός/ κι ο κρότος μηχανών/ θα πρέπει ολοένα να κραυγάζεις/ για να μπορέσουνε τα λόγια/ κατανοητά να διασχίσουν/ το διάστημα που σε χωρίζει» («Η Φάμπρικα»).

Ο λυρικός ήρωας στην ποίηση του Βαπτσάροβ δεν μιλάει, αλλά φωνάζει, ουρλιάζει, γελάει, υποφέρει, όμως καταφέρνει να φτάσει στην κάθαρσή του. Γι' αυτόν: «Ο ρομαντισμός είναι σήμερα στις μηχανές των αεροπλάνων/ που κελαϊδούν/ στον γαλάζιο αιθέρα...» («Ρομαντισμός»)¹¹. Η δομή του στίχου παρουσιάζει διακοπές, με σημασιολογικούς και τονικούς κατακερματισμούς (*enjambments*). Η λυρική ποίηση του δημιουργού του ποιήματος «Τραγούδι του διανοούμενου θερμαστή» („Огняроинтелигентска”) αφηγείται την ιστορία ενός εξατομικευμένου ήρωα, αλλά ταυτόχρονα περιγράφει και τη συλλογική μορφή του σύγχρονου ανθρώπου και της μάχης του. Η ζωηρόχρωμη υπόθεση των έργων του, στα οποία με δραματουργική θεαματικότητα εναλλάσσονται μονόλογοι και διάλογοι (μπορούμε να την εξηγήσουμε και με το ενδιαφέρον που δείχνει ο Βαπτσάροβ για το θέατρο), τα μετατρέπει σε ιδιότροπες θεατρικές μινιατούρες. Στη λυρική του ποίηση το απλό ανθρώπινο δράμα της καθημερινής επιβίωσης του κάθε εργάτη, του κάθε ατόμου διηγείται ακατέργαστα, χωρίς έξαρση, χωρίς «προσωπίδα και φκιασίδα» («Η Φάμπρικα»)¹².

Έτσι αναπτύσσεται το θέμα και στο ποίημα «Η Φάμπρικα»¹³ όπου για ακόμα μια φορά συνδυάζονται οι πανανθρώπινες αξίες με τις ιδιαιτερότητες της εποχής, η οποία έχει υποτιμήσει την προσωπικότητα του ατόμου μετατρέποντάς την σε μια μηχανή. Αυτό όμως προκαλεί και τη φυσιολογική οργή του ανθρώπου:

⁹ Хаджикосев Р.: *Лекции по българска литература 1918-1944* (Университетско издателство в Букурещ, Букурещ, 2003, с. 256) [Хаджикосев Р.: *Διαλέξεις βουλγαρικής λογοτεχνίας 1918-1944* (Πανεπιστημιακός Εκδοτικός Οίκος Βουκουρεστίου, Βουκουρέστι, 2004, σ. 256)].

¹⁰ [„И стиховете, дето пишем,/ когато краднем от съня си,/ парфюмен аромат не дишат,/ а са навъсени и къси”, („История”)].

¹¹ [„Романтиката е сега в моторите,/ които пеят/ под небето синьо” („Романтика”)].

¹² [„...без маска и без грим...” („Фабрика”)].

¹³ Με ελάχιστες τροποποιήσεις παρουσιάζεται η μετάφραση του ποιήματος διαθέσιμη στην ιστοσελίδα <http://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=236&WorkID=7622&Level=1> (25. 01. 2018).

Η ΦΑΜΠΡΙΚΑ	ЗАВОД
Φάμπρικα. Πάνω της σύννεφα καπνού. Ο κόσμος απλός, η ζωή - δύσκολη, βαρετή.- Ζωή χωρίς μάσκα και φκιασίδα- σκυλί ξεδοντιασμένο, αγριεμένο.	Завод. Над него облаци от дим. Народът прост, животът - тежък, скучен. - Живот без маска и без грим - озъбено, свирепο куче.
Και πρέπει να παλεύεις ασταμάτητα και πρέπει να'σαι τρομερά πεισμάταρης, για ν' αποσπάσεις απ' τα δόντια του φριχτού αυτού λυσσιάρικου σκυλιού τα ψίχουλα ενός ψωμιού.	И трябва да се бориш неуморно, и трябва да си страшно упорит, за да изтръгнеш от зъбите на туй настръхнало, вбесено псе парченце хлеб.
Στις αίθουσες πλαταγίζουν οι μάντες οι άξονες τρίζουν σε κάθε γωνιά. Και γίνονται όλα τόσο πνιγηρά που ν' αναπνεύσεις δεν μπορείς ελεύθερα με αέρα γεμάτο το στήθος.	Във залите плющят каиши, трансмисии скриптят от всеки кът. И става толкоз душно, че да дишаш не би могъл спокойно, с пълна гръд.
Κι όχι μακριά τ' ανοιξιάτικο αγέρι λικνίζει τα χωράφια, λάμπει και ο ήλιος... Τα δέντρα αγγίζουν τον ουρανό, κι οι σκιές - της φάμπρικας τους τοίχους. Μα όμως πόσο ξένος και άχρηστος εδώ πέρα, τελείως ξεχασμένος αυτός ο κάμπος! Ένα χέρι έχει πετάξει στα σκουπίδια τα ειδύλλια και τον γαλάζιο ουρανό. Γιατί μιας στιγμής αφηρημάδα, μιας στιγμής αν η καρδιά σου μαλακώσει, πάει, άδικα θα χάσεις τα εργатικά γερά σου μπράτσα.	Α недалече пролетния вятър люлее ниви, слънцето блести... Дърветата опират във небето, а сенките - в заводските стени. Но как е чуждо и ненужно тука, съвсем забравено това поле! Една ръка изхвърли на боклука идилиите с синьото небе. Защото миг на некаква заблуда, защото миг с размекнато сърце, би значело напразно да загубиш работните си жилави ръце.
Ο θόρυβος αυτός κι ο κροτός μηχανών θα πρέπει ολοένα να κραυγάζεις για να μπορέσουνε τα λόγια	И този шум и трясък на машини ще трябва непременно да крещиш, да могат думите

κατανοητά να διασχίσουν το διάστημα που σε χωρίζει. Και χρόνια φώναζα εγώ- μια αιωνιότητα... Κατάλαβα πως φώναζαν κι άλλοι- οι μηχανές, η φάμπρικα, κι ο άνθρωπος απ' την πιο απόμακρη και σκοτεινή γωνιά.	разбрано да преминат пространството, което те дели. И аз крещях години - цяла вечност... Долавях, че и другите крещят - машините, завода и човека от най-затуления тъмен кът.
Και η κραυγή αυτή έγινε μίγμα που μ' αυτό ατσαλώσαμε τη ζωή μας έτσι, που αν της βάλεις μια ράβδο στη ρόδα- θα σπάσει το δικό σου χέρι...	И този крясък стана сплав, с която бронирахме живота си така, че сложиш ли му прът във колелата - ще счупиш своята ръка...
Κι εσύ, φάμπρικα, προσπαθείς ακόμα και στοιβάξεις καπνούς κι κάπνα ένα μετά το άλλο. Αλλά μάταια! Γιατί εσύ μας έμαθες τον αγώνα - θα κατεβάσουμε 'μείς τον ήλιο κοντά μας.	И ти, завод, се мъчиш пак отгоре да трупаш дим и сажди пласт след пласт. Напразно! Ти ни учи да се борим - ще снемем ние слънцето при нас.
Φάμπρικα, που με πόνο πλακώνεις τόσους κα- τόσους, με καπνισμένα από μαύρο κόπο μούτρα, μια καρδιά μέσα σου, ακούραστα χτυπάει μαζί με χιλιάδες άλλες καρδιές.	Завод, притиснал с мъка толкоз хора с осаждени от черен труд лица, едно сърце във тебе неуморно пулсира с хиляди сърца.

Η ποίηση του Βαπτσάροβ υπερασπίζεται τα δικαιώματα και τα ιδανικά των ανθρώπων του μόχθου, τα ιδανικά της ελευθερίας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας - γι' αυτό το έργο του ξεπέρασε τα όρια της πατρίδας του και πήρε πανανθρώπινη αξία. Τα ποιήματα του μεταφράστηκαν σε πενήντα γλώσσες. Το 1952 ο Βαπτσάροβ τιμήθηκε μεταθανατίως με το Διεθνές Βραβείο Ειρήνης.

Ασπασία Ιωαννίδου

(Εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής)

Η αναπηρία σε βιβλία παιδικής λογοτεχνίας για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

Disability in Literature for Preschool and First-School age children.

Abstract

Our modern society is characterized by diversity due to the coexistence of people with different nationalities, religious, linguistic and socio-cultural identities, different individual characteristics, abilities and skills. This diversity is reflected in the education system, which must embrace the principles of intercultural education and focus on raising children's awareness on such issues. Informing young children on disability matters has become essential, especially now that educational and social inclusion of people with disabilities is being promoted. Within the present paper we are trying to detect disability in Literature for Preschool and First School age children as well as the social attitude of the era towards it. Therefore, having as a theoretical basis, both that Literature is considered to be one of the social sensitization tools on matters of racism and social exclusion, and that children should not be excluded from reality and serious social issues, we are trying to investigate the way cultural identity of disability is represented in fairytales. We start with the hypothesis that Disability in Children's Literature can reproduce stereotypical attitudes but at the same time, through the possibilities it offers, it can help children tackle stereotypes and adopt values of humanity, empathy, respect to individuality and diversity. For the purpose of this work we have used the research method of Content Analysis, a method of controlled and systematic description and interpretation of the written discourse.

Key words: Children's Literature, Preschool Education, disability, diversity, critical analysis

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία μας χαρακτηρίζεται από πολυμορφία που οφείλεται στη συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικές εθνικότητες, θρησκευτικές, γλωσσικές και κοινωνικοπολιτισμικές ταυτότητες, διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά, ικανότητες και δεξιότητες. Οποιαδήποτε ετερότητα αντικατοπτρίζεται και στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο βασιζόμενο στις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και σεβόμενο την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, τη Διακήρυξη του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού, τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (Νόμος 2817/2000) για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οφείλει στη στοχοθεσία του να περιλαμβάνει την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα διαφορετικότητας. Η Αναπηρία, την οποία και ανιχνεύουμε με την παρούσα εργασία, σε βιβλία Παιδικής Λογοτεχνίας για παιδιά Προσχολικής και Πρώτης σχολικής ηλικίας, επίσης συνιστά διαφορά και αντανakλά την κοινωνική στάση της εποχής απέναντι της.

Η ευαισθητοποίηση και η ενημέρωση των μικρών παιδιών σε θέματα που αφορούν την αναπηρία είναι απαραίτητη, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, που προωθείται η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Η Λογοτεχνία ως γνωστό, αποτελεί έναν παράγοντα συγκρότησης της ταυτότητας του ατόμου καθώς φέρει κοινωνικές και πολιτισμικές αναπαραστάσεις. Έτσι ξεκινούμε με την υπόθεση ότι η Παιδική Λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία μπορεί να αναπαράγει στερεοτυπικές στάσεις αλλά μπορεί και ταυτόχρονα, μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει, να αποτελεί αφορμή για την αντιμετώπιση στερεοτύπων βοηθώντας τα παιδιά να υιοθετούν αξίες ανθρωπισμού, ενσυναίσθησης και σεβασμού της ατομικότητας και της διαφορετικότητας.

«Η Παιδική Λογοτεχνική αφήγηση διευρύνει τις εμπειρίες των παιδιών, αναπαράγει ιδέες, αξίες, πρότυπα και στάσεις της κοινωνίας» (Ντόβα, 2012: 250) ενώ «αποτελεί αφορμή για έκφραση συναισθημάτων, αξιών και απόψεων» (Χατζησαββίδης, 2002: 111) και, επίσης, αναφορικά με την Ειδική Αγωγή, σύμφωνα με τον Καρακίτσιο «η δύναμη της λογοτεχνικής αφήγησης συνίσταται στο γεγονός ότι αποτελεί μια πιο ελεύθερη και πιο γοητευτική προσέγγιση του χώρου της Ειδικής Αγωγής σε σχέση με οποιοδήποτε εγχειρίδιο Ειδικής Αγωγής».¹

Έχοντας επομένως, ως θεωρητικό έρεισμα ότι η Λογοτεχνία αφενός θεωρείται ένα από τα μέσα που ευαισθητοποιούν κοινωνικά σε θέματα ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού και αφετέρου ότι τα παιδιά δεν πρέπει να αποκλείονται από την πραγματικότητα και από τα σοβαρά κοινωνικά θέματα, επιχειρείται η εξέταση παιδικών αφηγημάτων με θεματικό άξονα την αναπηρία. Συγκεκριμένα για τους σκοπούς της εργασίας μας επιλέχθηκε η «Μαργαρίτα» της Μαρίας Συμεωνίδου² από το Κυπριακό Ανθολόγιο του Δημοτικού, Μέρος Α' για τις Τάξεις Γ' & Δ'.

Στόχος της εργασίας να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αναπαρίσταται η πολιτιστική ταυτότητα της αναπηρίας και να απαντηθούν ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τη συμπεριφορά και τη στάση αυτού που τη βιώνει, τι σκέφτεται, τι νιώθει και πως τον αντιμετωπίζουν οι «άλλοι». Πόσο το άτομο με αναπηρία της λογοτεχνίας μοιάζει ή διαφέρει με αυτό της πραγματικότητας και της καθημερινότητας; Καταφέρνουν τελικά το άτομο με αναπηρία και οι «άλλοι» να ξεπεράσουν τις διαφορές τους και να αποδεχτούν την ετερότητα; Μπορεί λοιπόν, η Παιδική Λογοτεχνία να βοηθήσει στην προώθηση της κατανόησης της διαφορετικότητας και τον σεβασμό των διαφορετικών ταυτοτήτων;

Για την επίτευξη του στόχου της εργασίας αυτής χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητική μέθοδος η Ανάλυση Περιεχομένου, η οποία αποτελεί μια μέθοδο ελεγχόμενης και συστηματικής περιγραφής και ερμηνείας του γραπτού λόγου. Σε αντίθεση λοιπόν με την απλή ανάγνωση του κειμένου, «η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου...Οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου κι ως εκ τούτου αντιστοιχεί στην ποσοτικοποίηση του περιεχομένου», ούτως ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η σημασία

¹ Καρακίτσιο, Α. (χ.χ.) *Λογοτεχνία και πραγματικότητα. Η περίπτωση της ειδικής αγωγής*, (άρθρο). Διαθέσιμο στο <http://anagnostis.weebly.com/>. Ανακτημένο στις 1/2/2016.

² Συμεωνίδου, Μ. (1990). Η Μαργαρίτα. Στο Α. Πολυδώρου, Ν. Αναστασιάδου & Α. Χριστοφόρου (Επιμ.). *Κυπριακό Ανθολόγιο Δημοτικού Μέρος Α', Τάξεις: Γ' & Δ', 163-165*. Λευκωσία: Εκδ. Υ.Α.Π. Διαθέσιμο στο <https://diorisimoi.moec.gov.cy/index.php/el/se-dde>.

που φέρουν στο ίδιο το κείμενο, αλλά και σε σύγκριση με άλλα. (Κυριαζή, 1999: 284). Ωστόσο, ζητούμενο κατά την Mason, σε κάθε ερευνητική διαδικασία είναι η διασφάλιση της ποιότητας και της εγκυρότητας της ερμηνείας και της ανάλυσης των δεδομένων από τον ερευνητή (Mason, 2003: 337). Ένα ζητούμενο που επιχειρήθηκε να ικανοποιηθεί και στην παρούσα έρευνα προκειμένου να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα.

2. Η έρευνα

2.α. Το εξεταζόμενο υλικό

Στην παρούσα εργασία για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε το αφήγημα «Η Μαργαρίτα» της Μαρίας Συμεωνίδου, από το Κυπριακό Ανθολόγιο του Δημοτικού, Μέρος Α' (Τάξεις: Γ' & Δ'), Λευκωσία, 1995, σσ.: 163-165, κυρίως, επειδή υπάρχει ήδη σε σχολικό εγχειρίδιο και άρα προτείνεται επίσημα ως κατάλληλο για διδασκαλία από το Δημόσιο Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι σύντομο, με ύφος λιτό και γλώσσα απλή και διαθέτει τυπικά χαρακτηριστικά των παραμυθιών που γοητεύουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Η μικρή μαργαρίτα, σε έναν κήπο όπου κυριαρχεί η ομοιομορφία και το κατά σύμβαση «φυσιολογικό», έχει ένα «κενό», ένα πέταλο λιγότερο, γεγονός που την καθιστά «διαφορετική» και της στερεί τη δυνατότητα να κάνει ό,τι και οι υπόλοιπες μαργαρίτες, με ό,τι αυτό συνεπάγεται σε επίπεδο ταυτοτήτων, στάσεων, συναισθημάτων και αξιών. Η αναπηρία στην προκειμένη περίπτωση υπονοείται, ορίζεται έμμεσα και προβάλλεται με ανιμιστικό τρόπο σε ένα φυτό και όχι σε πρόσωπο.

2.β. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας και τη διερεύνηση της αναπαράστασης της αναπηρίας στη «Μαργαρίτα» θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η μέθοδος της σύζευξης του ποσοτικού και του ποιοτικού παραδείγματος ανάλυσης περιεχομένου. Στην περίπτωση της σύζευξης, η ποιοτική ανάλυση συνιστά την ερμηνευτική προσέγγιση των ευρημάτων υπό το πρίσμα της θεωρητικής πλαισίωσης της έρευνας και της συν-εκτίμησης των παραγόντων του πλαισίου αναφοράς³.

Η Ανάλυση Περιεχομένου μπορεί να είναι ποιοτικού ή ποσοτικού τύπου. «Η ανάλυση περιεχομένου μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποιοτικών δεδομένων» (Κυριαζή, 2009: 283). Στην ποσοτική ανάλυση ενδιαφέρει πόσο συχνά εμφανίζεται η μονάδα ανάλυσης, ενώ «η ποιοτική ανάλυση εξετάζει την εμφάνιση ή μη χαρακτηριστικών του περιεχομένου» (Δημάση, 1996: 86). Η ποσοτική προσέγγιση παράγει αριθμούς που μπορούν να απεικονιστούν με διάφορες στατιστικές μεθόδους ενώ η ποιοτική προσέγγιση παράγει περιγραφές ή τυπολογίες μαζί με τις εκφράσεις από τα θέματα που απεικονίζουν τον τρόπο αντίληψης της κοινωνίας.

«Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου αναλύει την παρουσία ή την απουσία ιδιαίτερων λέξεων, μηνυμάτων ή και εικόνων που προκύπτουν από το περιεχόμενο του κειμένου. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, αναλύει και ερμηνεύει τα ευρήματα με βάση το τι λέγεται (το φανερό) και το πώς λέγεται (το λανθάνον) ή και το τι (και γιατί)

³ Δημάση, Μ. (2015). Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα «Επιστημονική Τεχνογραφία - Μεθοδολογία Έρευνας», στα πλαίσια του ΔΔΔΠΜΣ «Ψυχοπαιδαγωγικές, διδακτικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες».

δε λέγεται, κυρίως με σημείο αναφοράς τη θέση του ευρήματος στο υπό έρευνα υλικό και την προθετικότητα του πομπού (ομάδα σύνταξης και πολιτική περιρρέουσα ατμόσφαιρα)» (Berelson, 1952: 21; Holsti, 1968: 601)⁴.

Πιο συγκεκριμένα για την εφαρμογή της μεθόδου ακολουθήθηκε η παρακάτω πορεία:

- αρχικά, έγινε ο καθορισμός του θέματος και των μονάδων δειγματοληψίας (λέξη, φράση πρόταση, παράγραφος, εικόνα: φωτογραφία, σκίτσο),
- ακολούθησε η αποδελτίωση του ερευνώμενου υλικού (η αποδελτίωση έγινε με βάση σημασιολογικά και όχι γραμματικά ή συντακτικά κριτήρια),
- η κωδικοποίηση των ευρημάτων (δημιουργήθηκε σύστημα θεματικών κατηγοριών) και
- τέλος, η ανάλυσή τους (Μπονίδης, 2004: 50-55).

2.γ. Υπόθεση της έρευνας

«Η λογοτεχνία, ενώ ψυχαγωγεί τους ενήλικες ή τροποποιεί τις απόψεις τους, στην περίπτωση των παιδιών τις διαμορφώνει». (Κανατσούλη, 1997, σ.14). Μέσα από τα έργα της Παιδικής Λογοτεχνίας «καλλιεργούνται στάσεις και μεταβιβάζονται αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη συναισθηματική σφαίρα της προσωπικότητας και συνεπώς επηρεάζουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις επιλογές του ατόμου» (Λαλαγιάννη, 2003: 10-11). Μέσω των κοινωνικών και πολιτισμικών αναπαραστάσεων που φέρει, η λογοτεχνία αποτελεί σημαντικό παράγοντα συγκρότησης της ταυτότητας του ατόμου. Η Παιδική Λογοτεχνία με θέμα την αναπηρία μπορεί επομένως, να αναπαράγει, στερεοτυπικές στάσεις αλλά και ταυτόχρονα μπορεί, μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει και την επιλογή κατάλληλων παιδαγωγικά τεχνικών, να βοηθά στην εξοικείωση και την αποδόμηση στερεοτύπων σχετικών με αυτήν, βοηθώντας έτσι, τα παιδιά να υιοθετούν αξίες ανθρωπισμού, ενσυναίσθησης και σεβασμού της ατομικότητας και της διαφορετικότητας. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει και η Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου η παιδική λογοτεχνία «είτε το θέλει είτε όχι λειτουργεί παιδαγωγικά». Επίσης, η «πολιτικά ορθή» και όχι η «στερεοτυπική» γλώσσα της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι επίσης σημαντική, επειδή οι λέξεις απεικονίζουν τις θέσεις και τις πεποιθήσεις μας και άρα μεταφέρουν ισχυρά μηνύματα που μπορούν να διαμορφώσουν στάσεις

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, η Blaska (2004) προτείνει δέκα κριτήρια για την αξιολόγηση βιβλίων που πραγματεύονται με παιδαγωγικά κατάλληλο τρόπο το θέμα της αναπηρίας:

- να προωθούν κατανόηση και όχι οίκτο
- να δείχνει αποδοχή και όχι γελοιοποίηση
- να δίνουν έμφαση στην επιτυχία και όχι στην αποτυχία
- να προωθούν θετικές εικόνες των ατόμων με αναπηρία
- να βοηθούν τα παιδιά να αποκομίζουν ακριβή κατανόηση της ασθένειας και της αναπηρίας

⁴ Δημάση, Μ. (2010). Κειμενικά είδη και δια-πολιτισμική ανάγνωση των εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου. Στο Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή, Μ. Δημάση(Επιμέλεια), Πρακτικά του Συνεδρίου *Ζητήματα Διδακτικής της Γλώσσας*, Κομοτηνή 7-8 Μαΐου 2010. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2012, σσ. 27-54.

- να επιδεικνύουν σεβασμό για τα άτομα με αναπηρία.
- να προωθούν την ιδέα «ένας από μας» κι όχι «ένας από αυτούς»
- να χρησιμοποιούν γλώσσα που πρώτα να προβάλλει το άτομο και μετά την αναπηρία που αυτό έχει
- να παρουσιάζουν την αναπηρία ή το άτομο που τη βιώνει με ρεαλιστικό τρόπο και
- να εικονογραφούν ρεαλιστικά τα άτομα με αναπηρία.

Στο υπό έρευνα αφήγημά, πώς εκφράζονται και αντιμετωπίζονται η αναπηρία και η ετερότητα; Απεικονίζονται παιδαγωγικά κατάλληλα, με βάση το κοινωνικό μοντέλο που «τυπικά» επικρατεί στις μέρες μας; Η γλώσσα και το ύφος του κειμένου και των χαρακτήρων είναι συναισθηματικά και στερεοτυπικά φορτισμένο; Το τι συμβαίνει τελικά, στην περίπτωση του υπό εξέταση λογοτεχνικού κειμένου, μένει να αποδειχθεί από την έρευνα.

2.δ. Ορισμός θεματικών κατηγοριών

Οι θεματικές κατηγορίες προέκυψαν επαγωγικά. Οι καθορίζονται είτε εκ των προτέρων, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, είτε εξάγονται από τη μελέτη του ερευνώμενου υλικού. Στην περίπτωση αυτή το σύστημα των κατηγοριών είναι «επαγωγικό».

Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν, αναφέρονται στους χαρακτήρες που πρωταγωνιστούν στην ιστορία, των οποίων η υπόσταση διαμορφώνεται ανάλογα με την προσωπικότητα και την ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία του συγγραφέα αλλά φυσικά και του αναγνώστη. Στην ιστορία μας οι χαρακτήρες δεν είναι ανθρώπινα όντα, είναι κειμενικές κατασκευές αλλά στη συνείδηση του αναγνώστη και συγκεκριμένα της παιδικής ψυχής και μέσα από τα εκφραστικά μέσα της συγγραφέως, παίρνουν ανθρώπινες διαστάσεις. Αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της αφήγησης και σημαντικό δομικό άξονα της ιστορίας. Έτσι έχουμε ως θεματικούς άξονες:

- τον **Αφηγητή** που μέσα από τον λόγο του παρουσιάζονται οι υπόλοιποι χαρακτήρες και εξελίσσεται η πλοκή της ιστορίας,
- τη **Μαργαρίτα**, η οποία και βιώνει την «αναπηρία» και την ετερότητα και γύρω από την οποία πλέκεται όλη η ιστορία, οι διάλογοι, οι σκέψεις, τα συναισθήματα οι αντιδράσεις και οι πράξεις,
- τα **άλλα λουλούδια**, που συνθέτουν τον περίγυρο στον οποίο διαδραματίζεται η ιστορία
- και ο **Ήλιος** που παίζει έναν καθοριστικό ρυθμιστικό ρόλο στην ιστορία.

Μέσα από τον λόγο, τις σκέψεις και τις πράξεις των χαρακτήρων της ιστορίας για το υπό διερεύνηση θέμα μας *την αναπηρία*, προέκυψαν και οι υποκατηγορίες της έρευνας που είναι:

- **η Αναπηρία/Ετερότητα** και πως τη διαχειρίζονται οι ήρωες μέσω της συγγραφέως
- **οι Αξίες** που προβάλλονται μέσα από τα λόγια και τις πράξεις των ηρώων
- **τα Συναισθήματα** που βιώνουν και εκφράζουν οι συμμετέχοντες στην ιστορία μας σχετικά με τη διαφορετικότητα
- **η Συμπεριφορά/Στάση** απέναντι στην αναπηρία, η οποία και προκαλεί τα συναισθήματα, εκδηλώνει τις αξίες και βρίσκεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με τις Ταυτότητες.
- **η Ταυτότητα** ως στοιχείο αυτοπροσδιορισμού και προϊόντος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και τόσο καθοριστικό στη διαμόρφωση στάσεων, κανόνων, στερεοτύπων αλλά και της έννοιας της *Ετερότητας*.

Επιπλέον οι παραπάνω θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες εξετάζονται και ως προς αν η αναφορά σε αυτές μέσα στο κείμενο έχει κατεύθυνση θετική, αρνητική ή ουδέτερη.

3. Τα Ευρήματα - Ποσοτική και Ποιοτική Ανάλυση

Πίνακας 1

χ	Ψ	Φωτογραφία	Λέξη	Φράση	Πρόταση	Παράγραφος	Σύνολο αναφορών	Ποσοστά επί τοις %
1.	Ο Αφηγητής	-	1	2	17	3	23	56,10%
2.	Η Μαργαρίτα	-	-	-	7	2	9	21,95%
3.	Τα άλλα λουλουδία	-	-	-	1	-	1	2,44%
4.	Ο Ήλιος	-	-	-	8	-	8	19,51%
Σύνολο αναφορών		0	1	2	33	5	41	
Ποσοστά επί τοις %			2.44%	4,88%	80,49%	12,19%		100%

(όπου ψ : οι μονάδες δειγματοληψίας και χ : οι θεματικές κατηγορίες)

Πίνακας 2

Χ	Ψ	Θετική	Αρνητική	Ουδέτερη	Σύνολο αναφορών	Ποσοστά επί τοις %
1. Ο Αφηγητής		7	8	8	23	56,10%
2. Η Μαργαρίτα		6	3	-	9	21,95%
3. Τα άλλα λουλουδία		-	1	-	1	2,44%
4. Ο Ήλιος		8	-	-	8	19,51%
Σύνολο αναφορών		21	12	8	41	
Ποσοστά επί τοις %		51,22%	29,27%	19,51%		100%

(όπου ψ : οι κατευθύνσεις και χ : οι θεματικές κατηγορίες)

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, οι συνολικές αναφορές των θεματικών κατηγοριών ανέρχονται σε 41. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι περισσότερες, 23 επί του συνόλου, δηλαδή λίγο περισσότερες από τις μισές, εντοπίζονται στον Αφηγητή, γεγονός που υποδηλώνει ότι η συγγραφέας Συμεωνίδη Μαρία τον καθιστά το σημαντικότερο πρόσωπο για την εξέλιξη της ιστορίας της, μια και ως κύριο αφηγηματικό τρόπο χρησιμοποιεί την διήγηση και την τριτοπρόσωπη αφήγηση. Ο Αφηγητής με βάση τη συμμετοχή του στην ιστορία, παρουσιάζεται ως ομοδιηγητικός, συμμετέχει στην ιστορία την οποία αφηγείται ως παρατηρητής, εφόσον δεν συμμετέχει στα γεγονότα και αφηγείται σε τρίτο πρόσωπο, βρίσκεται έξω από την υπόθεση και άρα υπάρχει εξωτερική οπτική γωνία. Όσον αφορά τη σχέση του με τα υπόλοιπα πρόσωπα της ιστορίας, ξέρει όσα και αυτά και επομένως υπάρχει

εσωτερική εστίαση. Επιπλέον, σύμφωνα με τον πίνακα 2, αξίζει να τονισθεί η προσπάθεια της συγγραφέως να διατηρηθεί μια κάποια ισορροπία και αντικειμενικότητα απέναντι σε ένα τόσο σοβαρό θέμα όπως η διαχείριση της ετερότητας και της αναπηρίας καθώς η κατεύθυνση των αναφορών στον Αφηγητή, που είναι και οι περισσότερες, είναι σχεδόν ίσα κατανεμημένες σε θετικές, αρνητικές και ουδέτερες.

Στον πίνακα 1, το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό, ελάχιστα βέβαια μεγαλύτερο από αυτό του Ήλιου, συγκεντρώνει η Μαργαρίτα, παρόλο που στα μάτια του αναγνώστη είναι η πρωταγωνίστρια και αυτή που βιώνει την αναπηρία. Ωστόσο, ο λόγος της είναι ευθύς, με φωναχτούς μονολόγους αλλά και διαλόγους με τον Ήλιο, ο οποίος έχει μόνο μια αναφορά λιγότερη από αυτή της Μαργαρίτας. Η συγγραφέας χρησιμοποιώντας ως αφηγηματικό μέσο τον διάλογο και το πρώτο πρόσωπο δίνει ζωντάνια και περισσότερη δύναμη στο λόγο και στα μηνύματα που εκφράζονται μέσα από τους συγκεκριμένους χαρακτήρες. Και αυτό γίνεται καλύτερα αντιληπτό αν παρατηρήσει κανείς ότι στον πίνακα 2 οι αναφορές της Μαργαρίτας είναι στην πλειονοψία τους θετικές ενώ του Ήλιου είναι κατεξοχήν θετικές. Επομένως, επιχειρείται κατά κάποιο τρόπο να υπερισχύσει η θετική και αισιόδοξη στάση απέναντι στο «πρόβλημα» και λιγότερο η στερεοτυπική και μίζερη αντιμετώπιση.

Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρότι στη θεματική κατηγορία «τα άλλα λουλούδια» υπάρχει μία μόνο άμεση αναφορά σε πρώτο πρόσωπο και κανονικά θα έπρεπε να παραλειφθεί και να μην συνιστά κατηγορία, κατ' εξαίρεση την συμπεριλαμβάνεται, επειδή θεωρείται μείζονος σημασίας για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η ετερότητα και συγκεκριμένα η αναπηρία από την πλειονότητα, καθώς η κατεύθυνση της μοναδικής αυτής αναφοράς είναι αρνητική, στερεοτυπική με προκαταλήψεις («*Η καημένη. Τι άσχημη που είναι!*»). Οι υπόλοιπες αναφορές στην κατηγορία αυτή γίνονται μέσα από τον αφηγητή και είναι έμμεσες και περιγραφικές ίσως για να υποβαθμιστεί ο ρόλος τους. Τέλος, η πρώτη στήλη στον πίνακα 1, με μηδενικές αναφορές σε Εικόνες, υπάρχει απλά για να τονιστεί πως παρόλο που το αφήγημα απευθύνεται σε παιδιά ωστόσο υπάρχει παντελής έλλειψη εικόνων. Οπότε η αφήγηση βασίζεται μόνο στην κειμενική γλώσσα και όχι στην εικονική.

Πίνακας 3

ψ χ	Λέξη	Φράση	Πρόταση	Παράγραφος	Σύνολο αναφορών	Ποσοστά επί τοις %
A. Αναπηρία/Ετερότητα	1	-	3	1	5	12,20%
B. Αξίες	-	1	5	-	6	14,63%
Γ. Συναισθήματα	-	-	6	1	7	17,07%
Δ. Συμπεριφορά/Στάση	-	1	10	1	12	29,27%
Ε. Ταυτότητα	-	-	9	2	11	26,83%
Σύνολο αναφορών	1	2	33	5	41	
Ποσοστά επί τοις %	2,44%	4,88%	80,49%	12,19%		100%

(όπου ψ: οι μονάδες δειγματοληψίας και χ: οι υποκατηγορίες)

Πίνακας 4

χ	Ψ	Θετική	Αρνητική	Ουδέτερη	Σύνολο αναφορών	Ποσοστά επί τοις %
	A. Αναπηρία/Ετερότητα	1	3	1	5	12,20%
	B. Αξίες	4	1	1	6	14,63%
	Γ. Συναισθήματα	2	3	2	7	17,07%
	Δ. Συμπεριφορά/Στάση	5	3	4	12	29,27%
	Ε. Ταυτότητα	9	2	-	11	26,83%
	Σύνολο αναφορών	21	12	8	41	
	Ποσοστά επί τοις %	51,22%	29,27%	19,51%		100%

(όπου ψ : η κατεύθυνση και χ : οι υποκατηγορίες)

Στον πίνακα 3 οι περισσότερες αναφορές εντοπίζονται στις υποκατηγορίες Συμπεριφορά/Στάση και Ταυτότητα, με μόνο μία αναφορά διαφορά. Ακολουθούν οι υποκατηγορίες Συναισθήματα και Αξίες ενώ οι λιγότερες αναφορές υπάρχουν στην Αναπηρία/Ετερότητα.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 4 επισημαίνεται ότι οι περισσότερες αναφορές με θετική κατεύθυνση είναι στην υποκατηγορία Ταυτότητα και κατόπιν Συμπεριφορά/Στάση και Αξίες. Οι αναφορές με αρνητική κατεύθυνση είναι λιγότερες σε σχέση με τις θετικές και κατά λίγο περισσότερες από τις ουδέτερες. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, η διάθεση της συγγραφέως να μην υπερτονίσει στο έργο της την εικόνα της αναπηρίας της Μαργαρίτας σαν διαφορά και πρόβλημα αλλά να αναδείξει την έννοια της ετερότητας μέσα από την έννοια της ταυτότητας και της μοναδικότητας του «εγώ». Το άτομο κατασκευάζει την αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη του αξιοποιώντας την επανατροφοδότηση που λαμβάνει σε σταθερή βάση από τους άλλους. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις οι ταυτότητες γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και επιβεβαιώνεται ή αποδυναμώνεται η επίγνωση του εαυτού. Εφόσον λοιπόν, η ταυτότητα ενός ατόμου προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους άλλους, η ετικέτα της κατωτερότητας που συνοδεύει συχνά την οποιαδήποτε ετερότητα και επιβάλλεται, συνήθως, από την ισχυρή ομάδα ή την πλειοψηφία, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Με την ανάδειξη όμως όλων των στοιχείων που συνθέτουν την ταυτότητα κάποιου ως ισάξια μπορεί υπάρξει ισορροπία, κατανόηση και επαναπροσδιορισμός.

Εμφανίζεται, λοιπόν, η Μαργαρίτα να απαριθμεί και να περιγράφει με παραστατικό τρόπο και τη χρήση πολλών επιθέτων τα κάλλη και τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά και ιδιότητες των άλλων λουλουδιών, ενώ ο Ήλιος σαν από μηχανής θεός, με «εργαλείο» το ευεργετικό φως του, αναδεικνύει και τα άλλα χαρακτηριστικά εκτός από την αναπηρία, που συνθέτουν την ταυτότητα της Μαργαρίτας. Έτσι επικρατεί ένα αίσθημα δικαίου, λυτρωτικό για την ψυχή των διαφορετικών ταυτοτήτων που συνθέτουν την ιστορία μας και συμμετέχουν σε αυτήν ως ήρωες, ως αναγνώστες ή ως συγγραφείς.

Πίνακας 5

χ	ψ	1 Αφηγητής	2 Η Μαργαρίτα	3 Τα άλλα λουλούδια	4 Ο Ήλιος	Σύνολο	Ποσοστά επί τοις %
	A. Αναπηρία/Ετερότητα	2	1	1	1	5	12,20%
	B. Αξίες	1	2	-	3	6	14,63%
	Γ. Συναισθήματα	5	2	-	-	7	17,07%
	Δ. Συμπεριφορά/Στάση	10	1	-	1	12	29,27%
	Ε. Ταυτότητα	5	3	-	3	11	26,83%
	Σύνολο αναφορών	23	9	1	8	41	
	Ποσοστά επί τοις %	56,10%	21,95%%	2,44%	19,51%		100%

(όπου ψ: οι θεματικές κατηγορίες και χ: οι υποκατηγορίες)

Στον πίνακα 5 μέσω του συσχετισμού των θεματικών κατηγοριών με τις υποκατηγορίες διαπιστώνεται για άλλη μια φορά η τάση της συγγραφέως μέσω του αφηγητή να εστιάζει στις συμπεριφορά και τη στάση των ηρώων απέναντι στην αναπηρία, καθώς οι αναφορές αυτές πλειοψηφούν κατά πολύ έναντι των υπολοίπων. Στη Μαργαρίτα υπάρχει ένα σχεδόν ισότιμο ποσοστό αναφορών σε όλες τις υποκατηγορίες με μεγαλύτερο αυτό των ταυτοτήτων και μικρότερο αυτό του «ιατρικού μοντέλου» της αναπηρίας και της στάσης της απέναντι σε αυτό. Η ίδια όπως προαναφέρθηκε, υπερτονίζει τις αξίες και τα χαρίσματα των «άλλων» όπως ακριβώς και ο Ήλιος υπερτονίζει τα χαρίσματα της Μαργαρίτας ξεδιπλώνοντας όλες τις πτυχές της ταυτότητάς της. Δίνει έμφαση και προτεραιότητα στις αξίες και στον εσωτερικό κόσμο και όχι στον εξωτερικό. Δίνει έμφαση σε αυτά που έχει και μπορεί να κάνει η Μαργαρίτα και όχι σε αυτά που δεν μπορεί, στην εσωτερική και όχι στην εξωτερική ομορφιά. Η μία και μοναδική αναφορά «των άλλων» λουλουδιών εστιάζει στο «πρόβλημα» με τρόπο απαξιωτικό, γεμάτο οίκτο και προκατάληψη *«Η καημένη. Τι άσχημη που είναι»* ίσως επειδή η συγγραφέας θέλει να δείξει και τη ρεαλιστική πλευρά της αντιμετώπισης της πραγματικότητας που είναι και αρκετά συχνή σε αντιδιαστολή με την ιδανική αντιμετώπιση του Ήλιου αλλά και τη γενναία και αισιόδοξη στάση της ίδιας της Μαργαρίτας.

Ειδικότερα, με τις φράσεις *«αλλά αυτή ήταν διαφορετική από τις άλλες»*, *«ενώ όλες είχαν από δέκα πέταλα, αυτή είχε μόνο εννέα κι εκεί όπου φύτρωνε το δέκατο ήταν ένα κενό»* η συγγραφέας εισάγει τον αναγνώστη στην ιστορία, παρουσιάζει το είδος της αναπηρίας και ορίζει την ταυτότητα της μαργαρίτας. Παρομοιάζεται με σωματική/κινητική αναπηρία σε χέρι ή πόδι, πιθανότατα εκ γενετής, καθώς δε γίνεται αναφορά σε κάποιο ατύχημα. Παρουσιάζεται επομένως το «ιατρικό μοντέλο» της αναπηρίας, με τρόπο ωστόσο ανιμιστικό και όχι ρεαλιστικό και άρα πιο προσιτό στις μικρές ηλικίες.

Η αναπηρία ως ένας κοινωνικά κατασκευασμένος χαρακτηρισμός, εξαρτώμενος από το αξιακό σύστημα της εκάστοτε κοινωνίας, έχει την έννοια της «διαφοράς και του αποκλίνοντος από το φυσιολογικό» και γίνεται συχνά αποδέκτης προκατειλημμένων και άδικων συμπεριφορών, απομόνωσης και περιθωριοποίησης, *(«Η μαργαρίτα, έτσι χωρίς να το καταλάβει, έμεινε σιγά σιγά μόνη της. Μόνη ξυπνούσε..... μόνη περνούσε τη μέρα της.... κανένα λουλούδι δεν της μιλούσε...»)* Στην ιστορία μας υπάρχουν κάποια αρνητικά στερεότυπα μια και η αναπηρία/ετερότητα,

προκαλεί αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές, οίκτο, αποστροφή, περιθωριοποίηση, αισθήματα μειονεξίας, (*«Η καημένη. Τι άσχημη που είναι», «... δυστυχώς ενοχλούσε πολύ και όλες τις άλλες», «Δύσκολα της μιλούσαν κι ακόμα πιο δύσκολα την έκαναν παρέα...»*) ή αδιαφορία (*«Κι άλλες φορές πάλι προτιμούσαν να κάνουν πως δεν την βλέπουν»*). Είναι «αόρατη» για τους κάποιους και το χειρότερο είναι ότι αυτή η στάση αποτελεί επιλογή, «επιλέγουν να μην την βλέπουν». Βέβαια, η οπτική αυτή περιορίζεται σε μια μόνο άμεση αναφορά και σε κάποιες έμμεσες τριτοπρόσωπες μέσω του αφηγητή, δίνοντας και το στίγμα της ρεαλιστικής αντιμετώπισης της αναπηρίας από μια μερίδα της κοινωνίας.

Στο σύνολο του αφηγήματος, ωστόσο υπερτερεί η ανάδειξη των θετικών πλευρών των διαφορών ταυτοτήτων και μέσα από αυτές επιχειρείται η κατανόηση και η θετική στάση απέναντι στην ετερότητα του καθενός, η οποία αποτελεί τελικά πλεονέκτημα με σημαντικό ειδικό βάρος και συμβολή στον κόσμο. Έτσι, τονίζεται από τη μεριά της ηρωίδας με αναπηρία η αξία και η ομορφιά της μοναδικότητας και της ταυτότητας του καθενός (*«Τα τριαντάφυλλα μαζεμένα δίνουν τη δυνατή μυρωδιά τους», «Οι βιολέτες, σεμνές και χαριτωμένες, ομορφίζουν τη γωνιά τους, «Κι οι μαργαρίτες, δυνατές και περήφανες, είναι το καμάρι του κήπου»*).

Επιπλέον, η συγγραφέας περιορίζεται σε μία μόνο αναφορά για αυτά που δεν μπορεί να κάνει λόγω της αναπηρίας της (*«...μια που αυτή δεν μπορούσε να παίζει μαζί τους με τον άνεμο τα ίδια παιχνίδια»*) ενώ σε πολύ περισσότερες για αυτά που μπορεί. Η συγγραφέας προβάλλει ένα πλάσμα που τελικά ξεχωρίζει θετικά σε σχέση με τους υπόλοιπους, ένα πλάσμα ίσως εξιδανικευμένο, ανιδιοτελές, με ιδανικά και αξίες, που ξέρει να συγχωρεί και είναι απαλλαγμένο από κατώτερα ένστικτα και αισθήματα. Η ψυχή της είναι γεμάτη αγάπη για όλους χωρίς διακρίσεις, (*«Κι έλεγε όμορφα λόγια για όλα τα λουλούδια του κήπου, «Τι όμορφος που είναι ο κήπος που ζω και τι ωραία που είναι όλα τα λουλούδια του!»», «Μα εγώ αγαπώ όλα τα λουλούδια...»*).

Έχει μάθει να ζει με την αναπηρία της στην οποία αναφέρεται ελάχιστα ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα συναισθήματα και τη γενναία στάση που υιοθετεί απέναντι σε αυτήν. Έχει μεγάλη ψυχική δύναμη, πολλή αγάπη για τη ζωή και δεν παραιτείται, βρίσκει τεχνάσματα ώστε να γεμίζει όσο πιο ευχάριστα γίνεται την ώρα της και να μετατρέπει την μοναξιά σε εποικοδομητικό χρόνο για παρατήρηση και βαθύτερες σκέψεις (*«Για να περάσει την ώρα της, σκεφτόταν και μιλούσε μόνη της... », «Κι αυτή άνοιγε τα ματάκια της, χαμογελούσε στον ήλιο κι άρχιζε τη μέρα της»*).

Αξίες όπως αυτές της αγάπης, της φιλίας, της συντροφικότητας, της καλοσύνης, της γενναιοδωρίας, της εσωτερικής ψυχικής ομορφιάς, της αισιοδοξίας, της συγχώρεσης και της ίδιας της ζωής με τις χαρές και τις ομορφιές της είναι αυτές που έχουν μεγαλύτερη σημασία και δίνουν κατά κάποιο τρόπο τον ορισμό της ευτυχίας, (*«- ... θέλω να χαρώ μαζί τους την ομορφιά της ζωής», «- Αν μ' αγαπούσαν κι αυτά θα ήμουν πολύ ευτυχισμένη», «- Τι καλά θα ήταν να είχα κάποιο φίλο να μιλώ μαζί του», «-... Η ομορφιά βρίσκεται μέσα σας κι όχι στην εξωτερική σας όψη»*).

Ο Ήλιος το πρόσωπο κλειδί στην ιστορία (*«-Εδώ ρίχνω τώρα το φως μου, για να σας δείξω όλους το δρόμο της αλήθειας»*), είναι αυτός ο οποίος όχι μόνο αποδέχεται τη διαφορετικότητα αλλά εστιάζει στα εσωτερικά χαρίσματα, υπερτονίζοντας τα θετικά στοιχεία της ταυτότητας της Μαργαρίτας που είναι το μεγαλείο και η ομορφιά της ψυχής της, η καλοσύνη και η γενναιοδωρία της και υπεραναπληρώνουν το έλλειμμα της (*«Εγώ που βλέπω πως εκείνο το φύλλο που σου λείπει δεν στερεί τίποτα από την ομορφιά σου», «Γιατί η καλοσύνη που κρύβεις μέσα σου είναι τόσο μεγάλη, που γεμίζει όλα τα κενά που έχει το σώμα το δικό σου και το*

σώμα όλων των λουλουδιών του κήπου σου», «...κι ύστερα άρχισε να στέλνει ένα άρωμα δυνατό που ποτέ λουλούδι δεν έστειλε στη γη, το άρωμα της αγάπης για όλους»).

Ο Ήλιος χρησιμοποιείται ως ένα τέχνασμα για να προβληθεί η χαρισματική προσωπικότητα της μαργαρίτας μέσα από τη συμβολική λάμψη που της χαρίζει με το φως του αλλά και οι πολλαπλές όψεις της ετερότητας και των ταυτοτήτων. Η λάμψη της προσωπικότητάς της παρομοιάζεται με τη λάμψη του ηλιακού φωτός και είναι αυτή που επιφέρει την αλλαγή στάσης των άλλων λουλουδιών και την αποδοχή της μαργαρίτας. Η ροή της ιστορίας επικεντρώνεται επομένως, λιγότερο στις αρνητικές επιπτώσεις της αναπηρίας και περισσότερο στις αρετές, τις αξίες, την αγάπη και την καλοσύνη που αποδεικνύεται ότι είναι αυτές που αναδεικνύουν την πραγματική ομορφιά και τη σχετικότητα κάποιων συμβατικών εννοιών («... Η ομορφιά βρίσκεται μέσα σας κι όχι στην εξωτερική σας όψη», «...Να το πιο όμορφο λουλούδι του κήπου»). Η Μαργαρίτα γίνεται πρότυπο και δίνεται η λύση στην ιστορία με την απόδοση δικαιοσύνης. Η αλλαγή της συμπεριφοράς όλων με την κατανόηση, την αποδοχή και την αναγνώριση της μαργαρίτας οδηγεί σε μια «κανονικότητα», στην αποκατάσταση της τάξης και την αλλαγή της ταυτότητας του κήπου, («... Το πιο καλό λουλούδι του κήπου», «Τα άλλα λουλούδια κατάλαβαν ... και δε μίλησαν...», «...κι η μαργαρίτα χαμογέλασε κι ύστερα δάκρυσε...», «Κι αφού όλα τα παράξενα σταμάτησαν... κι ο ήλιος πήγε στην κανονική του θέση στον ουρανό...ο κήπος είχε πια αλλάξει»).

Συμπεράσματα

Η άγνοια και η παραπληροφόρηση που έχουν τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε θέματα αναπηρίας οδηγούν σε προκατάληψη και λανθασμένη αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία και σε οτιδήποτε φαίνεται διαφορετικό από αυτό που έχουν συνηθίσει. Τα μικρά παιδιά έχουν την τάση να επηρεάζονται από τις αντιδράσεις και προκαταλήψεις των άλλων, είτε αυτές εκφράζονται λεκτικά είτε μη λεκτικά. Η κατανόηση της οπτικής ενός άλλου ατόμου δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση για τα μικρά παιδιά και αναπτύσσεται καθώς ωριμάζουν βιολογικά, γνωστικά και κοινωνικά. Μέσω της ανάλογης διαπαιδαγώγησης στην οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον αποκτούν κοινωνική επίγνωση και μαθαίνουν να εκτιμούν την ποικιλομορφία.

Ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι τα κείμενα της Παιδικής Λογοτεχνίας, που φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με δύσκολα κοινωνικά θέματα όπως η διαφορετικότητα και η αναπηρία. και ταυτόχρονα βοηθά τα παιδιά να βρίσκουν απαντήσεις, τρόπους αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων και κρίσεων και μάλιστα πριν αυτά προκύψουν στην πραγματική ζωή. Το παιδί βάζει τον εαυτό του στη θέση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, ταυτίζεται ή αποστασιοποιείται, κατανοεί, ευαισθητοποιείται, υιοθετεί πρότυπα και συμπεριφορές. Αρκεί βέβαια ο εκάστοτε συγγραφέας να τα διαχειρίζεται με κατάλληλο παιδαγωγικό τρόπο κάτι που διαπιστώνουμε ότι μάλλον επιτυγχάνεται στο υπό μελέτη λογοτεχνικό κείμενο γεγονός που αποτελεί και το ζητούμενο. Επίσης, η «πολιτικά ορθή» και όχι η «στερεοτυπική» γλώσσα της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι επίσης σημαντική, μια και οι λέξεις απεικονίζουν τις θέσεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων και άρα μεταφέρουν ισχυρά μηνύματα που μπορούν να διαμορφώσουν στάσεις. Θεωρείται ότι σε γενικές γραμμές αυτό επιτυγχάνεται.

Στο κείμενο υπάρχει κυρίως τριτοπρόσωπη αφήγηση που εστιάζει περισσότερο στη στάση ζωής της μικρής μαργαρίτας, στα συναισθήματα και στον

τρόπο που βιώνει τον κόσμο γύρω της και λιγότερο στην εικόνα της αναπηρίας της. Δεν λείπει όμως και η πρωτοπρόσωπη αφήγηση και ο διάλογος που για τη θεωρία της αφήγησης προσδίδει σε αυτόν που αφηγείται περισσότερη συναισθηματική δύναμη και έμφαση στο δικό του προσωπικό τρόπο θέασης των πραγμάτων, ενώ προκαλείται πολύ πιο εύκολα η διαδικασία ταύτισης και εσωτερίκευσης προτύπων και συμπεριφορών στον αναγνώστη (Κατσανούλη, 2002: 50). Επιπλέον, παρότι στο κείμενο υπάρχουν στερεοτυπικές εκφράσεις και στάσεις οίκτου ή μη αποδοχής, αυτές είναι περιορισμένες σε σχέση με τον θαυμασμό και τον σεβασμό που επιδεικνύεται για το σύνολο τις προσωπικότητας του ατόμου με αναπηρία. Προωθείται η θετική εικόνα του ατόμου και δίνεται προτεραιότητα στην προβολή χαρισμάτων και αξιών ενώ η αναπηρία έχει δευτερεύουσα θέση και δεν είναι αυτή που καθορίζει αποκλειστικά την ταυτότητα του ατόμου. Επίσης, σημαντικό είναι το γεγονός ότι όλα αυτά επιτυγχάνονται με τρόπο αβίαστο χωρίς διδακτισμό και ηθικολογίες.

Τέλος, δίνεται έμφαση στην επιτυχία, την αισιοδοξία και την ευτυχία και όχι στην αποτυχία, στην παραίτηση και τη μιζέρια γεγονός που μπορεί να ανακουφίσει, να λυτρώσει και να επηρεάσει θετικά το μικρό παιδί μέσα από την ταύτιση με τους ήρωες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αντωνίου, Δ., Συμεωνίδου, Σ. (χ.χ.). Διαφορετικότητα και παραμύθι: Μια διδακτική προσέγγιση. *11ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου*, σσ.161-168. Διαθέσιμο στο: http://www.pek.org.cy/_2010/pdfs/51.pdf. Ανακτημένο στις 1/2/2016.
- Blaska, J. (2003). *Using Children's Literature to Learn about Disabilities and Illness*. Troy, NY: Educator's International Press.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σσ. 55 - 79.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg. σσ. 47 - 73, 75-95, 161-197, 199-237 & 239-259.
- Δημάση, Μ. (1996). *Τα Ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου και η εθνική και θρησκευτική ταυτότητα των Ελληνοπαίδων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δημάση, Μ. (2010). Κειμενικά είδη και δια-πολιτισμική ανάγνωση των εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου. Στο Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή, Μ. Δημάση(Επιμέλεια), *Πρακτικά του Συνεδρίου, Ζητήματα Διδακτικής της Γλώσσας*, Κομοτηνή 7-8 Μαΐου 2010. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2012, σσ. 27-54.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Δεύτερη έκδοση. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καρακίτσιος, Α. (χ.χ.) *Λογοτεχνία και πραγματικότητα. Η περίπτωση της ειδικής αγωγής*, (άρθρο). Διαθέσιμο στο: <http://anagnostis.weebly.com/>. Ανακτημένο στις 1/2/2016.

- Καρακίτσιος, Α. (2001). Παιδική Λογοτεχνία και Ειδική Αγωγή. Στο Τζουριάδου, Μ. (επιμέλεια), *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σσ. 328-364. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Καρακίτσιος, Α. & Μαναβόπουλος, Κ. (2001). Η ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε προβλήματα παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα από τη διδασκαλία κειμένων παιδικής λογοτεχνίας. Στο Ε. Τάφα, (επιμέλεια), *Πρακτικά του Συνεδρίου Η έρευνα στην προσχολική ηλικία*, τ. 1, σσ. 135-150. Αθήνα: Δαρδανός.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, (εκδ.14η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαλαγιάννη, Β. (2003). *Αναπαραστάσεις του Αφρικανού στην Παιδική Λογοτεχνία. Διαδρομές, 9-10, Άνοιξη - Καλοκαίρι*.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική Εξέταση της Σχετικής έρευνας και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mason, J., (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, επιμ. Νότα Κυριαζή, μτφ. Δημητριάδου Ελένη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ντόβα, Δ. (2012). Η αναπαράσταση της αναπηρίας στα εικονογραφημένα βιβλία. Στο Κ. Μαλαφάντης, Θ. Μπάκας, (επιμέλεια), *Βιβλίο Περιλήψεων 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος 2-4 Νοεμβρίου 2012, Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*. Ιωάννινα, 2012. Διαθέσιμο στο <http://www.pee.gr/wp-content/uploads/abstract-book.pdf>. Ανακτημένο στις 1/2/2016.
- Παντελιάδου, Σ. (1991). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ-Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
- Παπαντωνάκης, Γ. (χ.χ.). *Λογοτεχνία και Παιδική Λογοτεχνία* (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις). Ρόδος. Διαθέσιμο στο: <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/papantonakis/>. Ανακτημένο στις 20/1/2016.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Α. (1990). *Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Συμεωνίδου, Μ. (1990). Η Μαργαρίτα. Στο Α. Πολυδώρου, Ν. Αναστασιάδου & Α. Χριστοφόρου (Επιμ.). *Κυπριακό Ανθολόγιο Δημοτικού Μέρους Α', Τάξεις: Γ' & Δ', 163-165*. Λευκωσία: Εκδ. Υ.Α.Π. Διαθέσιμο στο <https://diorisimoi.moec.gov.cy/index.php/el/se-dde>.
- Τζουριάδου Μ. (1993) *Εισαγωγή στην ειδική Αγωγή* (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
- Tawney, R.H. (1964). *Equality*. London: George Allen & Unwin
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο - Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Παράρτημα

Κατάλογος βιβλίων προσχολικής - πρώτης σχολικής ηλικίας με θέμα την αναπηρία

Στη συνέχεια παρατίθεται ενδεικτικά ένας κατάλογος με έργα Παιδικής Λογοτεχνίας που αναφέρονται στην αναπηρία και θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για

ενασχόληση με το θέμα και για δημιουργικές δραστηριότητες ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας⁵.

Συμεωνίδου Μαρία, *Η Μαργαρίτα*, από το Κυπριακό Ανθολόγιο Δημοτικού Μέρους Α' (Τάξεις: Γ' & Δ') - σωματική αναπηρία.

Weninger Brigitte, *Ένας για όλους και όλοι για έναν*, εκδ. Πατάκης - σωματική αναπηρία.

Μερκούριος Αυτζής, *Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα - σύνδρομο Ντάουν.

Wojtowicz Jen, *Τα παιδιά των λουλουδιών*, εκδ. Επόμενος Σταθμός - σωματική αναπηρία.

Πουλάκης Πέτρος, *Ο Αυτός*, εκδ. Κάστωρ - αυτισμός.

Γκρέκου Γλυκερία, *ο Φοίβος και ο άλλος Φοίβος*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα - κινητική αναπηρία.

Σταματοπούλου Ιωάννα, *Μόζα η γάτα*, εκδ. Κέδρος - κινητική αναπηρία.

Σταματοπούλου Ιωάννα, *Το βουνό των νάνων*, εκδ. Κέδρος - σύνδρομο Ντάουν.

Σταματοπούλου Ιωάννα, *Η μάγισσα Αμπουλίνα*, εκδ. Κέδρος - κινητικά προβλήματα.

Σταματοπούλου Ιωάννα, *Η λευκή Μόλι*, εκδ. Κέδρος - προβλήματα ακοής.

Σταματοπούλου Ιωάννα, *Μία μαγική νύχτα*, εκδ. Κέδρος - προβλήματα όρασης.

Χελφτ Κλοντ, *Μια αδερφούλα με ειδικές ανάγκες*, εκδ. Άγκυρα - σωματική αναπηρία.

Μάστορη Βούλα, *Δωριλένια*, εκδ. Πατάκης - προβλήματα ομιλίας.

Γουίλις Τζιν, *Η Αργυρώ γελάει*, εκδ. Πατάκης - κινητική αναπηρία.

Μάρρα Ειρήνη, *Το μυστικό τραγούδι της Μάτας*, εκδ. Πατάκης - σωματική διαφορά.

Σέλιγκ Μπάρμπαρα, *Δεν είμαι τόσο αλλιώτικος από τους άλλους*, εκδ. Δωρικός - κινητική αναπηρία.

Μάστορη Βούλα, *Το γιγαντοδαχτυλάκι του Λέανδρου*, εκδ. Μίνωας - κινητική αναπηρία.

Πατρόκλου Λίλα, *Τα άταχτα πλοκάμια*, εκδ. Κάστωρ - παροδική αναπηρία.

Καραγιάννη Θεοδοσία, *Ο τρυφερούλης Μικροφτερούλης*, εκδ. Δαρδανός - νοητική διαφορά.

Κείβ Κάθριν, *Το κάτι άλλο*, εκδ. Πατάκη - σωματική διαφορά.

Βαρελλά Αγγελική, *Τα παπουτσάκια που λένε παραμύθια*, εκδ. Άγκυρα - κινητική αναπηρία.

Μάρρα Ειρήνη, *Ο μικρός Ντουπ*, εκδ. Πατάκη - σωματική διαφορά.

Μάττα Μερόπη, *Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά*, εκδ. Ζήττη - κινητική αναπηρία.

Γκότση Ανδριανή, *Η Μονοστάλακτη*, εκδ. Γράμμα - σωματική διαφορά.

Κωνσταντινίδου Μαριέλα, *Ο Νιφάδας και η Γλώση*, εκδ. Ρώσση - σωματική ατέλεια.

Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, *Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους*, εκδ. Ψυχογιός - σωματική αναπηρία.

Πριοβόλου Ελένη, *Ένα χελωνάκι χωρίς καβούκι*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα - σωματική αναπηρία.

Φραγκιά Μαρία, *Ο Δαχτυλοκούτσικος*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα - σωματική αναπηρία.

⁵ Πηγή: <http://www.lovebaby.gr/component/catalog/node/518.html>

Διονύσιος Μαρούλης

(Φιλολόγος , υποψήφιος διδάκτωρ Νεοελληνικής Φιλολογίας,
Αποσπασμένος καθηγητής στο Κρατικό Πανεπιστήμιο Μόσχας Λομονόσοφ και στο
Πανεπιστήμιο Διεθνών Σχέσεων Μόσχας)

ΕΣΤΙΑΤΟΡΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ:

*Η Μεσογειακή Διατροφή ως θεματική ενότητα γλωσσικής διδασκαλίας και
εμβάθυνσης στον ελληνικό πολιτισμό*

A RESTAURANT OF GREEK LANGUAGE AND CULTURE:

*The Mediterranean Diet as a Thematic Unit of Teaching Greek Language and
Culture.*

Abstract

This material is based on a language seminar that I held at the First Conference of Modern Greek Language Teachers in the Countries of Central and Eastern Europe and the Former CIS which took place in Odessa in April 2017. In my presentation I dealt with the thematic unit Mediterranean diet as a material for teaching Greek as a foreign language. The students had a B2 level in Modern Greek and were aiming to reach the C2 level. Through a variety of educational material (films, songs, paintings, literary and informative texts), the main goal of that seminar was to present the subject in a multidisciplinary way, including the four basic language skills (listening, speaking, reading and writing) and connecting the students with the cultural context of the target language. The basic teaching method was the communicative one, since the subject enables student interaction and self-action. The teaching of this unit requires at least six to eight teaching hours and during my 30-minute presentation I talked mostly about the way this material can be used.

Keywords: Mediterranean diet, educational material, language skills, Greek customs, communicative teaching method, language enrichment



Λιομάζωμα στη Λέσβο, πίνακας του Θεόφιλου

Ομάδα-στόχος

Έχουν ήδη επίπεδο B2. Είναι ηλικίας περίπου 20 ετών
σπουδάζουν Νεοελληνική Φιλολογία

Χρόνος	6- 8 διδακτικές ώρες
Διδακτικά μέσα/Υλικά	- Ελληνική κινηματογραφική ταινία - Πληροφοριακά και λογοτεχνικά κείμενα - Λεξικό - Υπολογιστής - Πίνακας - Φύλλα εργασίας - Πίνακες ζωγραφικής - Χάρτης Ελλάδος - 2 τραγούδια σχετικά με διατροφή
Διδακτικοί στόχοι :	
Δομικοί – Λειτουργικοί	
Επανάληψη παθητικού αορίστου και παθητικών μετοχών.	
Λεξιλογικοί	- Εμπλουτισμός θεματικού λεξιλογίου - Ο διατροφικός κώδικας ως μεταφορικός λόγος
Δεξιότητες	- Κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου - Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
Στρατηγικές	- Στρατηγικές κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου - Αυτοαξιολόγηση - Εργασία σε ομάδες - Δραστηριότητες ελεγχόμενες, κατευθυνόμενες και Επικοινωνιακές
Προϋποθέσεις:	
Οι φοιτητές ήδη γνωρίζουν τα βασικά δομικά και λεξιλογικά στοιχεία της συγκεκριμένης θεματικής. Στόχος είναι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους και μέσα από τη δραστηριοκεντρική εκμάθηση με στοιχεία διαπολιτισμικότητας και διαθεματικότητας να ενταχθούν βιωματικά στην κουλτούρα της Ελλάδας (σύνδεση με τα πολιτισμικά συμφραζόμενα της γλώσσας- στόχου).	

1. Στοιχεία πολιτισμού

Αφόρμηση

Προβάλλεται η σκηνή **32:15 - 32:49** από την ταινία **ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΥΖΙΝΑ** (2003, Τ. Μπουλμέτης) που λειτουργεί ως στοιχείο έκπληξης, κινητοποίησης του ενδιαφέροντος και ως άσκηση κατανόησης προφορικού λόγου. Στη συνέχεια διαβάζουμε και συζητάμε το κάτωθι πληροφοριακό κείμενο:

Η μεσογειακή διατροφή το «κλειδί»¹

Ήταν γύρω στο 1950, όταν οι επιστήμονες για πρώτη φορά ξεκίνησαν ένα πείραμα

¹ Σπυροπούλου Μ., Θεοδωρίδου Θ., *Η γλώσσα που μιλάμε στην Ελλάδα*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2004, σελ. 91-92.

σχετικά με τη διατροφή και τα αποτελέσματα της στην υγεία του ανθρώπου. Πήραν πληθυσμιακά δείγματα από οκτώ διαφορετικά σημεία της γης και παρακολούθησαν για αρκετά χρόνια τη διατροφή και την υγεία των ανθρώπων που τα αντιπροσώπευαν. Δεκαπέντε χρόνια αργότερα διαπίστωσαν ότι από τις υπό εξέταση πληθυσμιακές ομάδες οι πιο μακρόβιοι αποδείχτηκαν οι Κρητικοί, οι κάτοικοι του μεγάλου ελληνικού νησιού της Μεσογείου, της Κρήτης.

Όλη αυτή η μακροβιότητα αποδόθηκε, βάσει της έρευνας, στη διατροφή. Μια διατροφή που βασίζεται στο ελαιόλαδο, στα λαχανικά, τα χόρτα, τα φρούτα, τα όσπρια και τα δημητριακά, το δώρο της θεάς Δήμητρας στους ανθρώπους σύμφωνα με την ελληνική μυθολογία, που άφθονα παράγει η κρητική γη. Τα άσπρα κρέατα, τα τυριά και τα ψάρια ήταν ελάχιστα, ενώ τα κόκκινα κρέατα σχεδόν απουσίαζαν από τη διατροφή.

Το ημερήσιο μενού της μεσογειακής διατροφής, όπως ονομάστηκε η δίαιτα των Κρητικών, είναι απλό. Περιλαμβάνει λίγο απ' όλα και σε μικρές ποσότητες. Αφέψημα από βότανα, κριθαρένιο κουλούρι και ελιές μαύρες ή πράσινες αποτελούν το πρωινό. Όσπρια, χόρτα βραστά, ωμά ή μαγειρεμένα σε πίτες με άφθονο ελαιόλαδο, που ως γνωστόν προφυλάσσει από τις ασθένειες των αρτηριών και της καρδιάς, αποτελούν το μεσημεριανό και το βραδινό. Το κρέας μαγειρεύεται μόνο σε γιορτές και επετείους. Τα φρούτα είναι άφθονα σ' όλη την ημερήσια διατροφή, κυρίως τα πορτοκάλια. Η γλυκιά ύλη για τα απλά γλυκά είναι το μέλι, ενώ ο μεζές για το ποτηράκι ρακί ή ούζο είναι αγγινάρες ωμές με λεμόνι, ελιές.

1. Ερωτήσεις:

1. Με τι ταυτίζεται η Μεσογειακή Διατροφή;
2. Ποια είναι τα βασικά συστατικά της Μεσογειακής Διατροφής;
3. Ποιες είναι οι ευεργετικές ιδιότητες του ελαιόλαδου;
4. Τι απουσιάζει σχεδόν από το μοντέλο της Μεσογειακής Διατροφής;

2. Να περιγράψετε την Πυραμίδα της Διατροφής χρησιμοποιώντας και λέξεις όπως υδατάνθρακες, άμυλο, πρωτεΐνη, λίπη αναφέροντας και την προτεινόμενη συχνότητα κατανάλωσής τους.



3. Να συμπληρώσετε το παρακάτω μικρό ερωτηματολόγιο σχετικά με τις διατροφικές σας συνήθειες

Αγόρι: _____ Κορίτσι: _____ Ηλικία: _____

1. Πόσες φορές την εβδομάδα τρως

- Δημητριακά; _____ • Ζυμαρικά; _____ • Όσπρια; _____ • Κρέας; _____
 - Ψάρια; _____ • Ρύζι; _____ • Αυγά; _____ •
 - Κοτόπουλο; _____ • Γαλακτοκομικά; _____ • Φρούτα; _____ •
 - Λαχανικά; _____ • Πατάτες; _____
2. Πόσες φορές την εβδομάδα πίνεις αναψυκτικό; _____
 3. Πόσες φορές την εβδομάδα πίνεις φυσικό χυμό; _____
 4. Τρως κάθε ημέρα πρωινό; ΝΑΙ _____ ΟΧΙ _____
 5. Τι τρως συνήθως στα διαλείμματα των μαθημάτων; Κάτι που παίρνεις από το σπίτι;
 6. Πόσες φορές την εβδομάδα τρως σε ταχυφαγείο (fast food);
 7. Πόσες φορές την ημέρα και τι ώρες περίπου τρως;

Αφού δούμε τις απαντήσεις τους, βάζουμε το τραγούδι από τη χορωδία Τυπάλδου **ΤΟΣΟ ΛΑΘΟΣ ΔΙΑΤΡΟΦΗ**², στοιχείο χιούμορ και αποφόρτισης, ώστε να συζητήσουμε το εξής θέμα:

Σκεφτείτε τι μπορείτε να αλλάξετε στις καθημερινές σας διατροφικές συνήθειες, ώστε να ακολουθείτε περισσότερο τη Μεσογειακή Διατροφή.

Στη συνέχεια δίνονται ποικίλα υλικά για ένα σημαντικό ελληνικό παραδοσιακό προϊόν, την ελιά με κύρια δραστηριότητα:

Με αφορμή τα παρακάτω κείμενα και τις εικόνες συζητάμε για τη διατροφή στην αρχαία και σύγχρονη Ελλάδα και γενικότερα για τη γεωγραφική θέση, το κλίμα και τη γεωλογία του εδάφους της Ελλάδας (ενεργοποίηση υπαρχουσών γνώσεων, διαθεματικότητα). Συγκρίνουμε με δικά τους στοιχεία πολιτισμού.

Υλικά δραστηριότητας

A. Αινίγματα

1. Δεν πεθαίνει κι αν περάσουν χρόνια εκατό και χίλια. Μας χορταίνει, μας φροντίζει, μας ανάβει τα καντήλια. Τι είναι;
2. Μάνα και θυγατέρα έχουν το ίδιο όνομα. Τι είναι;

B. Λογοτεχνία

Κωστής Παλαμάς

Η ελιά

Είμαι του ήλιου η θυγατέρα
 Η πιο απ' όλες χαϊδευτή
 Χρόνια η αγάπη του πατέρα
 Σ' αυτό τον κόσμο με κρατεί
 Όσο να πέσω νεκρωμένη
 Αυτόν το μάτι μου ζητεί.
 Είμ' η ελιά η τιμημένη
 Όπου και αν λάχει κατοικία
 Δε μ' απολείπουν οι καρποί.
 Ως τα βαθιά μου γηρατειά,
 Δεν βρίσκω στην δουλειά ντροπή.

² <https://www.youtube.com/watch?v=c9oP3pbSbjk>

Μ' έχει ο θεός ευλογημένη,
Και είμαι γεμάτη προκοπή.
Είμ' η ελιά η τιμημένη.
Εδώ στον ίσκιο μου μ' αποκάτω
Έρθ' ο Χριστός να αναπαυθεί
Κι ακούστηκ' η γλυκιά λαλιά του
Λίγο προτού να σταυρωθεί.
Το δάκρυ του, δροσιά αγιασμένη,
Έχει'ς τη ρίζα μου χυθεί.
Είμ' η ελιά η τιμημένη.
Και φως πράστατο χαρίζω
Εγώ στην άγρια τη νύχτα.
Τον πλούτο πα δεν τον φωτίζω,
Συ μ' ευλογείς φτωχολογιά.
Κι αν απ' τον άνθρωπο διωγμένη,
Με φέγγω μπρος στην Παναγιά.
Είμ' η ελιά η τιμημένη.

Παντελής Πρεβελάκης

- Αγαπάς τα δέντρα, Γιωργάκη; Με ρώτησε. Ποιο αγαπάς περισσότερο;
 - Την ελιά αγαπώ περισσότερο, αποκρίθηκα.
- Κι εγώ την ελιά ... όταν πεθάνω, να φυτέψεις μιαν ελιά καταμεσής στο μνήμα μου,
να με ρουφήξει με τις ρίζες της.
Κι απ' τον καρπό που θα κάνει κάθε χρόνο, να μου ανάβεις ένα καντηλάκι.
 - Έχε ζωή εσύ, κι εγώ ξέρω τι μνημούρι θα σου χτίζω, όταν έρθει η ώρα.
 - Μπα; Είπε ξαφνιασμένη. Την ελιά μην ξεχάσεις!
- Σαν ξέρω από τα κόκαλα μου θ' ανάψει ένα φωτάκι, δε φοβούμαι το θάνατο.

Ομήρου Οδύσσεια

Ραψωδία ψ (στ.206-227)

Μ' αυτά τα λόγια θέλησε τον άντρα της να δοκιμάσει· ο Οδυσσεάς όμως,
γεμάτος αγανάκτηση, στράφηκε στην πιστή γυναίκα του μιλώντας:
«Γυναίκα, άσχημο λόγο πρόφερες, που την ψυχή δαγκώνει.
Ποιος μετακίνησε την κλίνη; Το βλέπω δύσκολο
και για τον έμπειρο τεχνίτη ακόμη. Μόνο θεός, αν ήθελε,
θα το μπορούσε κατεβαίνοντας να της αλλάξει θέση· θνητός που ζει,
κι αν είναι στην ακμή της νιότης του, εύκολα δεν μπορεί να τη σαλέψει.
Γιατί σ' αυτή την τερνευτή μας κλίνη κάποιο σημάδι υπάρχει
απαραγνώριστο – το 'καμα εγώ, άλλος κανείς.
Φύτρωνε μέσα στου σπιτιού μας τον περίβολο κορμός μακρόφυλλης ελιάς,
με θαλερό το φούντωμά της, κι αυτός χοντρός σαν μια κολόνα.
Γύρω του εγώ την κάμαρη έχτισα και την ανέβασα
με πέτρες πανωτές στο τελικό της ύψος· μετά τη στέγασα
καλά από πάνω, και την ασφάλισα με κολλητά πορτόφυλλα,
να αρμόζουν μεταξύ τους.
Τότε πια κούρεψα κλαδιά και φούντες της μακρόφυλλης ελιάς,
κλάδεψα με επιδέξια τέχνη τον κορμό απ' τη ρίζα του,
με το σκεπάρνι τον πελέκησα, τον στάθμισα

για να ισώσει, τον δούλεψα να γίνει κλινοπόδαρο, κι άνοιξα
πάνω του τρύπες με το τρυπάνι. Αρχίζοντας μετά τον πλάνισα
και πάνω άπλωσα του κρεβατιού την τάβλα τελειώνοντας,
μ' ασήμι, μάλαμα και φίλντισι την κλίνη στόλισα [...].



*Μάζεμα της ελιάς στην αρχαιότητα, Νίκος & Μαρία Ψιλάκη - Ηλίας Καστανάς,
Ο πολιτισμός της ελιάς, εκδ. Καρμάνωρ, Ηράκλειο, 1999.*

Δ. Η ελιά στην Ελλάδα και στη Μεσόγειο

Η ελιά εμφανίστηκε για πρώτη φορά ως αγριελιά στην ανατολική Μεσόγειο, εκεί δηλαδή όπου αναπτύχθηκαν μερικοί από τους αρχαιότερους πολιτισμούς. Σε αρχαιολογικές έρευνες που έγιναν στις Κυκλάδες βρέθηκαν απολιθωμένα φύλλα ελιάς, τα οποία υπολόγισαν ότι είναι 50-60.000 ετών. Στις πινακίδες της Γραμμικής Β γραφής που ανακαλύφθηκαν στην Αρχαία Πύλο υπάρχει το ιδεόγραμμα της ελιάς και του ελαιόλαδου. Στις αρχαίες τελετές, το δέντρο της ελιάς ήταν το δέντρο του καλού κι αυτό του έδινε μια ξεχωριστή θέση. Αυτό το πολύτιμο και αγαπημένο δέντρο των Ελλήνων και των άλλων μεσογειακών λαών θεωρείται, ακόμα μέχρι σήμερα, θεϊκό δώρο, σύμβολο ειρήνης, προστασίας και γονιμότητας. Το λάδι του, όπως το σιτάρι και το κρασί, χρησιμοποιείται σε πολλές τελετές της ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας.

Η ελιά επηρέασε τα ήθη και τα έθιμα των Ελλήνων και των άλλων λαών της Μεσογείου που με το πέρασμα των χρόνων δημιούργησαν έναν εντελώς ιδιαίτερο πολιτισμό, τον πολιτισμό της ελιάς. Τα κλαδιά της ελιάς έγιναν στεφάνια για να στεφανώσουν τους νικητές των Ολυμπιακών Αγώνων. Ο πολύτιμος χυμός των καρπών της, το ελαιόλαδο, ήταν το βραβείο για τους νικητές των περίφημων Παναθηναϊκών Αγώνων, που γίνονταν προς τιμή της θεάς Αθηνάς.

Η ελιά κυριαρχεί στο ελληνικό τοπίο, το φωτίζει με το χαρακτηριστικό γκριζοπράσινο χρώμα της και εμπνέει τους καλλιτέχνες από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Τα κλαδιά της, τα φύλλα της, σκηνές από το μάζεμα του καρπού της, στόλισαν τοίχους αρχαίων παλατιών αλλά και αρχαίους αμφορείς και αγγεία. Έγιναν το θέμα γνωστών έργων ζωγραφικής νεότερων Ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών. Την ελιά τη βρίσκουμε στα κείμενα των αρχαίων και των σύγχρονων Ελλήνων συγγραφέων και ποιητών, που την ύμνησαν όσο λίγα δέντρα γιατί την αγάπησαν πολύ. Χωρίς την ελιά, το ελληνικό τοπίο θα ήταν πιο φτωχό και οι Έλληνες καλλιτέχνες και ποιητές θα είχαν χάσει μια μοναδική πηγή έμπνευσης. Γι' αυτό, όπως λέει και ο ποιητής Οδυσσέας Ελύτης «κι αν ακόμα δεν υπήρχαν οι ελαιώνες... θα τους

είχα επινοήσει».

www.explorecrete.com/greek/olive-tree-gr.htm - 36k -(διασκευή)



Ελαιώνας από τοιχογραφία του ανακτόρου της Κνωσού, Νίκος & Μαρία Ψιλάκη - Ηλίας Καστανάς, ο πολιτισμός της ελιάς, εκδ. Καρμάνωρ, Ηράκλειο, 1999.

Ε. Ιδεογράμματα σε πινακίδες της Γραμμικής Α και Β γραφής



Το δέντρο της ελιάς

Ο καρπός της ελιάς

Το ελαιόλαδο

2. Λεξιλογικές και γραμματικές ασκήσεις

1. Παρακάτω θα δεις υλικά για τρεις συνταγές.

Διάβασέ τα προσεκτικά και απάντησε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

A. ΥΛΙΚΑ

1 ποτήρι βούτυρο
1 ποτήρι ζάχαρη
8 αυγά
1 ποτήρι γάλα
1 ποτήρι κρασιού ανθόνερο
2 κουταλάκια μπέικιν πάουντερ
4 ποτήρια αλεύρι
1 ποτήρι αμύγδαλα
Νόμισμα τυλιγμένο
σε αλουμινόχαρτο

B. ΥΛΙΚΑ

6 φέτες ψωμί για τοστ
4 κ.σ.1 βούτυρο
300 γρ. μανιτάρια
2 κ.σ. αλεύρι
1 φλιτζάνι/κούπα τσαγιού
κρασί άσπρο αρετσίνωτο
1 πρέζα θυμάρι
1 πρέζα ρίγανη
200 γρ. γάλα

Μαϊντανός ψιλοκομμένος

1 λεμόνι

Γ. ΥΛΙΚΑ

1 φλιτζάνι τσαγιού Βούτυρο

3-4 κ.σ. ζάχαρη ψιλή

1 κρόκος αβγού

2 κ.σ. μαστίχα ποτό

Αλάτι, πιπέρι

2 φλιτζάνια τσαγιού αλεύρι

1 κουταλάκι μπέικιν πάουντερ

Λίγο ανθόνερο

2 φλιτζάνια τσαγιού ζάχαρη άχνη

A. Σε ποια συνταγή αντιστοιχούν τα προηγούμενα υλικά;

- ΚΟΥΡΑΜΠΙΕΔΕΣ

- ΜΑΝΙΤΑΡΙΑ ΣΤΟ ΦΟΥΡΝΟ

- ΠΡΩΤΟΧΡΟΝΙΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΒΑΣΙΛΟΠΙΤΑ

B. Ποια μπαχαρικά και ποια μυρωδικά αναφέρονται στις παραπάνω συνταγές;**Γ. Ποιοι ξηροί καρποί αναφέρονται στις παραπάνω συνταγές;****2. Αντιστοίχισε τις δύο στήλες, για να φτιάξεις μονάδες μέτρησης υλικών:**

1. Ένα μάτσο/ματσάκι

α) Αλεύρι

β) Βούτυρο

γ) Αλάτι

2. Μία πρέζα

δ) Πιπέρι

3. Ένα φύλλο

ε) Λάδι

4. Μία σκελίδα

ζ) Άνηθος

5. Ένα φλιτζάνι/μία κούπα του τσαγιού

η) Σκόρδο

6. Μία κουταλιά της σούπας

θ) Στήθος γαλοπούλας

7. Ένα φλιτζανάκι του καφέ

ι) Δάφνη

8. Ένα κουταλάκι του καφέ/γλυκού

κ) Ψωμί

9. Μία φέτα

λ) Μαϊντανός

10. Ένας μεζές

μ) Κρέας

11. Μία μπουκιά

ν) Κονιάκ

12. Μια γουλιά

ξ) Νερό

ο) Φαΐ

π) Κανέλα

3. Παρακάτω θα διαβάσεις αποσπάσματα από οδηγίες για την παρασκευή φαγητών/γλυκών. Συμπλήρωσε τα κενά με τις παρακάτω λέξεις:

φούρνο, · κρασί, · λαδολέμονο, · καρύδι, · ζωμό, · ζάχαρη, · φόρμα,
 μπέικον, · μαρέγγα, · μανιτάρια, · κολοκυθιών, · κουτάλα, · μαχαίρι,
 ανανά, · λάδι, · κρεμμύδι

1. Σουρώνουμε το..... σε λεπτό τρυπητό/σουρωτήρι μέσα σε κατσαρόλα

2. Προθερμαίνουμε το..... στους 160°

3. Περιχύνουμε το ψάρι με.....

4. Ζεσταίνουμε το..... μέσα σε τηγάνι
5. Ροδίζουμε τα ψιλοκομμένα.....
6. Σβήνουμε με
7. Τσιγαρίζουμε το
8. Γαρνίρουμε με τριμμένοκαι φέτες
9. Τηγανίζουμε τις φέτες σε καυτό λάδι.
10. Ανακατεύουμε το μίγμα συνεχώς με ξύλινη.....
11. Πασπαλίζουμε την επιφάνεια με..... άχνη.
12. Χαράζουμε την πίτα με κοφτερό.....
13. Χτυπάμε τα ασπράδια, μέχρις ότου γίνουν πηχτή.....
14. Αλείφουμε τη..... με βούτυρο.
15. Στραγγίζουμε το τηγανισμένοσε απορροφητικό χαρτί.

4. Ιδιωματισμοί - Μεταφορές

α) Διάβασε τις παρακάτω λέξεις ή φράσεις με τα μαύρα γράμματα και τη μεταφορική σημασία τους.

Σημασία των λέξεων

- α) **Η αφρόκρεμα:** η ανώτερη τάξη μιας κοινωνίας, η αριστοκρατία.
- β) **Έχω τραπέζι:** προσφέρω γεύμα σε καλεσμένους.
- γ) **Ταΐζω κάποιον:** προσφέρω σε κάποιον τα απαραίτητα για να ζήσει.
- δ) **Γερό πιρούνι:** κάποιος που τρώει πολύ.
- ε) **Κάνω κάποιον με τα κρεμμυδάκια:**
αντιμετωπίζω/εξουδετερώνω κάποιον με αυστηρά λόγια και επιχειρήματα.
- ζ) **Με την μπουκιά στο στόμα:** αμέσως μετά το φαγητό.
- η) **Κουζίνα:** τρόπος μαγειρικής, η μαγειρική
- θ) **Στο πιάτο:** όλα έτοιμα και χωρίς να κουραστεί κανείς
- ι) **Για ένα κομμάτι ψωμί:** πολύ χαμηλή τιμή.
- κ) **Έφαγε κάποιος τα ψωμιά του:** είναι κάποιος πολύ γέρος, τα χρόνια της ζωής του φτάνουν προς το τέλος.

β) Συμπλήρωσε τις παρακάτω προτάσεις με τις προηγούμενες λέξεις ή εκφράσεις στον κατάλληλο τύπο.

1. Είναι χοντρός, γιατί είναι
 2. Έφυγε μόλις τελειώσαμε το φαγητό,
 3. Δεν έχουν πόρους ζωής, θα τους τα παιδιά τους μέχρι να πεθάνουν.
 4. Παίρνει πολύ λίγα λεφτά, δουλεύει
 5. Ήταν τόσο θρασύς στη συζήτηση που ο διευθυντής του τον
 6. Είναι πολύ γέρος, τα
 7. Έχει μεγάλη θέση, ανήκει στην της επαρχιακής κοινωνίας.
 8. Η μητέρα μου απόψε 10 άτομα.
 9. Δεν κάνει τίποτα για να βρει δουλειά. Τα θέλει όλα
 10. Ζει λίγα χρόνια στην Ελλάδα, όμως έμαθε γρήγορα την ελληνική
- Γίνεται σύγκριση με αντίστοιχες μεταφορικές εκφράσεις που αφορούν έννοιες φαγητού στη μητρική τους γλώσσα.

5. Συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα ακολουθώντας το παράδειγμα.

ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ	ΠΑΘ. ΑΟΡΙΣΤΟΣ	ΠΑΘ. ΜΕΤΟΧΗ
τρίβω	τρί(φτηκα)	τριμμένος -η -ο
κόβω		
αλείφω		
σουρώνω		
πιπερώνω		
πλένω		
ζεσταίνω		
προθερμαίνω		
καθαρίζω		
τσιγαρίζω		
αλατίζω		
στραγγίζω		
πασπαλίζω		
πολτοποιώ		
κοπανάω		

Ασκήσεις στον προφορικό και γραπτό λόγο για το σπίτι¹:

Α. Μαζί με δύο συμφοιτητές/τριες σου αναλαμβάνετε να διερευνήσετε τις διατροφικές συνήθειες της οικογένειας του χθες και του σήμερα στην Ελλάδα και να συγκρίνετε τον παραδοσιακό με το σημερινό τρόπο διατροφής. Χρησιμοποιήστε το διαδίκτυο. Τρεις άλλοι συμφοιτητές σας κάνουν το ίδιο για την οικογένεια στη Ρωσία. Παρουσιάζετε τα συμπεράσματά σας στους συμφοιτητές σας, διαπιστώνοντας ομοιότητες και διαφορές μεταξύ της Ελλάδας και της Ρωσίας.

Β. Με τη βοήθεια του διαδικτύου αναζητήστε χαρακτηριστικά ελληνικά προϊόντα και την προέλευσή τους. Παρουσιάστε στον γεωγραφικό χάρτη αυτές τις περιοχές στους υπόλοιπους συμφοιτητές σας και αν μπορείτε δημιουργήστε ένα γράφημα με σημαντικές λεπτομέρειες (π.χ. γιατί βγαίνει αυτό το προϊόν εκεί, κάνουν εξαγωγές κ.τλ.).

Γ. Πρόκειται να φιλοξενήσεις στο σπίτι σου για μερικές μέρες ένα φίλο/μία φίλη από το εξωτερικό. Για να προετοιμάσεις τη φιλοξενία, σκέφτηκες να φτιάξεις ένα μενού με **παραδοσιακά πιάτα ελληνικής κουζίνας**.

Δ. Η φίλη σου έφαγε στο σπίτι σου ένα φαγητό ή γλυκό που της άρεσε πολύ και γι'

¹ Οι περισσότερες ασκήσεις βρίσκονται: Σπυροπούλου Μ.- Θεοδωρίδου Θ., Η γλώσσα που μιλάμε στην Ελλάδα, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2004 σελ. 95-107.

αυτό σου ζήτησε τη συνταγή. Δώσε τα υλικά και τον τρόπο παρασκευής.

Ε. Στην πόλη σας πραγματοποιείται Φεστιβάλ Διεθνούς Κουζίνας. Παίρνετε μέρος ως ομάδα φοιτητών Νεοελληνικής Φιλολογίας και ετοιμάζετε μια παρουσίαση για τη Μεσογειακή Διατροφή. Παρακολουθείστε την παρουσίαση για τη Μεσογειακή Διατροφή που ετοίμασε ένα σχολείο στην Ελλάδα στην εξής ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://prezi.com/njzkzgvxdhnm/presentation/?webgl=0> και δημιουργείστε μια αντίστοιχη δική σας διάρκειας 5 λεπτών.

Το βιωματικό εργαστήριο κλείνει ευχάριστα με το τραγούδι *Ο ΜΑΓΕΙΡΑΣ* από τον Μ. Φραγκούλη² που λειτουργεί και ως επανάληψη στο ειδικό λεξιλόγιο.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Μ., Βενετσιάνα, Α., Δετσούδη, Ζ. (2015). «Τα λέμε... Ελληνικά!». Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας* (2012-13). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ
- Κατημερτζόγλου, Ι., Κουτή, Μ. (2010). *Μεσογειακή διατροφή: Η διατροφή των αρχαίων Ελλήνων*. Αθήνα: Έλλην.
- Μότσιας, Χ. (1982). *ΤΙ ΕΤΡΩΓΑΝ ΟΙ ΑΡΧΑΙΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ*. Αθήνα: Κάκτος.
- Σπυροπούλου, Μ., Θεοδωρίδου, Θ. (2004). *Η γλώσσα που μιλάμε στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Dougill, J. (1987). *Drama Activities for Language Learning*. London: MacMillan.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Διαδικτυακές πηγές

- <http://www.fhw.gr/imeakia/>
- www.readingmatrix.com/articles/loukia/article.pdf
- <http://www.edugate.gr/edugategr/ekpaideytiko-yliko-paidia>
- <http://www.greeklanguage.gr/>
- <http://digitalschool.minedu.gov.gr/new/>

² <https://www.youtube.com/watch?v=HcEOyDnUNWk>

Μαριγώ Παπανικολάου

(Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)

Η αξιοποίηση του παραδοσιακού παιχνιδιού στη διδακτική πράξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

The exploitation of traditional game in the teaching of intercultural education

Abstract

This is a project conducted by the 5th grade students of the 5th Primary School of Komotini, the school year 2015-2016, within a seven months timeframe (September to March). This project consists of two parts. The first part develops conceptual clarifications related to intercultural education. It also presents views on the necessity of the implementation of intercultural education and the contribution of popular culture to it. In addition, in this part are listed the reasons that the project acquires pedagogical value and the conditions of its success. The second part presents the planning and stages of the project. Initially the programme objectives are presented and then the students' activities follow four steps. Students work in a team cooperative mode, dealing with tradition, investigating their grandparents' and grandmothers' games and then they manufacture them. As a result, through their work they discover different cultural elements and by playing the games they exchange them if they come from different cultural backgrounds. These activities easily and effortlessly help to achieve the coveted convergence of cultures, which is an objective of intercultural education.

Key words: intercultural education, project, popular culture, traditional game

Είναι γεγονός πως στην εποχή μας οι κοινωνίες έχουν διαφοροποιηθεί κατά πολύ. Παρήλθαν οι εποχές εκείνες όπου οι κοινωνίες ήταν κλειστές και κυριαρχούσε η αντίληψη της παιδευτικής αυτοτέλειας στα πλαίσια της πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε λαού (Γεωργογιάννης, 2008: 143-146). Η διεθνής μετανάστευση, η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και η παγκοσμιοποίηση κατέστησαν την Ελλάδα κατά τις τελευταίες δεκαετίες σταθμό για ένα μεγάλο αριθμό οικονομικών μεταναστών, αλλά και πέρασμα προς την Ευρώπη για ένα εξίσου σημαντικό αριθμό λαθρομεταναστών. Με την είσοδό της η ελληνική κοινωνία στη νέα εποχή, ήρθε αντιμέτωπη με νεοεισερχόμενες πολιτισμικές ομάδες. Οι δομές του κράτους, όπως και η κοινωνία, βρέθηκαν απροετοίμαστες στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάστηκαν. Λόγω της ανυπαρξίας μεταναστευτικής πολιτικής, της έλλειψης υποστηρικτικών πολιτικών από την Ευρωπαϊκή Ένωση και της δημοσιοθηρικής εκμετάλλευσης του θέματος από τα ΜΜΕ, οξύνεται το πρόβλημα και αυξάνονται τα φοβικά σύνδρομα στην ελληνική κοινωνία. Το δυσμενές οικονομικό περιβάλλον στην Ελλάδα επιτείνει το συγκεκριμένο πρόβλημα. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, μεγαλώνει στα ελληνικά σχολεία η δεύτερη γενιά μεταναστών η οποία διεκδικεί την ισότιμη ένταξή της στο ελληνικό κοινωνικοπολιτιστικό και οικονομικό γίγνεσθαι (Σακατζής, 2012: 747).

Οι μετακινήσεις των ανθρώπων τις τελευταίες δεκαετίες, όπως προαναφέρθηκε, έφεραν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυπολιτισμικών τάξεων. Τα

γενικότερα προβλήματα που απασχολούν τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και κατ' επέκταση τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, όπως είναι η διεύρυνση των ανισοτήτων, η εσωστρέφεια, οι προκαταλήψεις, η ξеноφοβία ή ο ρατσισμός επιζητούν την αναζήτηση αποτελεσματικών λύσεων και τον στρατηγικό σχεδιασμό μέτρων για την αντιμετώπισή τους (Ευαγγέλου, 2007: 23). Η δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως γνωρίσματα του κοινωνικού γίνεσθαι, βασίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπλήρωση του ρόλου αυτού δεν είναι εφικτή χωρίς την προσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα. Η διαδικασία προσαρμογής της εκπαίδευσης στην πραγματικότητα του γλωσσικού πλουραλισμού και του πλουραλισμού των πολιτισμικών κεφαλαίων, προϋποθέτει την υπέρβαση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα της και τον επαναπροσδιορισμό του όρου «γενική παιδεία» με γνώμονα τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα (Γκόβαρης, 2004: 11-12). Στο σημείο αυτό παρεμβαίνει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

«Η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως η διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών» (Γεωργογιάννης, 2008: 32). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία στοχεύουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (έννοια που δηλώνει για επικοινωνία με άλλους πολιτισμούς) αλλά και της διαπολιτισμικής προσέγγισης, δηλαδή «την κατάργηση των διακρίσεων, στην ισονομία, στην αλληλοκατανόηση, στην αλληλοαποδοχή και στην αλληλεγγύη» και απευθύνονται τόσο στους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς όσο και στον εθνικό πληθυσμό της χώρας υποδοχής, συνιστούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003: 74). Επομένως, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στους μειονοτικούς και μετακινούμενους πληθυσμούς αλλά στο σύνολο του πληθυσμού κάθε χώρας (Γεωργογιάννης, 2008: 33).

Η πολιτική των Διεθνών Οργανισμών, όπως για παράδειγμα αυτή της UNESCO, αναφέρει ότι στο σύγχρονο ρόλο του Οργανισμού εντάσσεται και η αναζήτηση παγκόσμιων οραμάτων για τον αμοιβαίο σεβασμό και τη βιώσιμη ανάπτυξη των λαών. Η UNESCO ενδιαφέρεται για τον σεβασμό και τις κοινές αξίες κάθε πολιτισμού των λαών. Η υψηλή ποιότητα της εκπαίδευσης είναι αυτή που βοηθά τους μαθητές να επιτυγχάνουν καλύτερα τους γνωστικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς στόχους τους. Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο οφείλει να προάγει τους μαθητές δημιουργικά και συναισθηματικά και να τους συνδράμει ώστε να αποκτούν αξίες, γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις απαραίτητες για μία ενεργητική, παραγωγική και υπεύθυνη άσκηση των καθηκόντων τους ως πολιτών. Επομένως, το πόσο καλά πετυχαίνει η εκπαίδευση τα ανωτέρω αποτελέσματα είναι πολύ σημαντικό γι' αυτούς που χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες της (Unesco, 2005: 29).

Ο λαϊκός πολιτισμός θεωρείται μία σημαντική διδακτική ενότητα για τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας του «εγώ» έναντι του «άλλου», όπως επίσης και της διαπολιτισμικής συνείδησης (Αυδίκος, 1999: 11- 13). Η γνώση της πολιτισμικής παράδοσης και του λαϊκού πολιτισμού δρα ανασταλτικά στον κίνδυνο της πολιτισμικής ισοπέδωσης που μπορεί να δημιουργήσει η παγκοσμιοποίηση. Η αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού σε μία πολυπολιτισμική τάξη αποτελεί πρόσφορο πεδίο της πραγματοποίησης της «πολιτισμικής συνάντησης» και της ανάδειξης των

κοινών πολιτισμικών στοιχείων ανάμεσα στους λαούς (Παπανικολάου, 2015: 111).«*Ο κάθε πολιτισμός αντλείται από τις ρίζες του και εμπλουτίζεται από την επίδραση των άλλων πολιτισμών. Η UNESCO, εξάλλου, αυτό προσπαθεί να πετύχει, να εξασφαλίσει χώρο για την ελευθερία έκφρασης των πολιτισμών όλου του κόσμου. Έτσι, το ζήτημα δεν είναι να προσδιορίσουμε τον πολιτισμό μας και να τον διαφυλάξουμε σε απομόνωση, αλλά να τον αναζωογονήσουμε, έτσι ώστε να αποφευχθεί ο διαχωρισμός και η πολιτιστική περιχαράκωση που οδηγεί συχνά σε συγκρούσεις*». (UNESCO, 2010)

Η παιδαγωγική αξία του project

Αν και η παράδοση και ιδιαίτερα το παραδοσιακό παιχνίδι αποτελεί αντικείμενο μελέτης στο γλωσσικό μάθημα της Ε' Δημοτικού, στο Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Ε' & ΣΤ' τάξης «Με λογισμό και μ' όνειρο», η αντίστοιχη ενότητα «Λαϊκή παράδοση και πολιτισμός» φαίνεται να είναι από τις μικρότερες σε περιεχόμενο τουλάχιστον του εγχειρίδιου. Σύμφωνα με τα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω σχετικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και για το λόγο ότι η παρουσία του λαϊκού πολιτισμού στα βιβλία λογοτεχνίας μπορεί να αναδείξει την αξία της παράδοσης, τη δημιουργική γνώριμία του παιδιού με το πολιτιστικό παρελθόν της κοινότητας στην οποία ζει (Δημάση, 2008 : 17), θεωρείται αναγκαία η οργάνωση projects ανάλογης θεματολογίας. Ένας από τους ειδικούς σκοπούς των ΔΕΙΠΣ - ΑΠΣ του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι ο μαθητής να «αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα» όπως επίσης να «χρησιμοποιεί δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη σημερινή ζωντανή γλώσσα» (ΔΕΙΠΣ - ΑΠΣ, 2003: 18). Σύμφωνα με τον παραπάνω σκοπό και έχοντας υπόψη ότι «το σχολικό βιβλίο λειτουργεί ή θα έπρεπε να λειτουργεί ως αφετηρία για τον προβληματισμό σε θέματα αξιών και δεν υπαγορεύει έτοιμες λύσεις» (Δημάση, 2001: 47), τα παραδοσιακά παιχνίδια και τα λαχνίσματα ως λογοτεχνικό είδος μπορούν να αποτελέσουν ένα ευχάριστο αντικείμενο έρευνας και διδασκαλίας στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας χωρίς να προτείνονται από το εγχειρίδιο. Η φαντασία του δασκάλου, όσον αφορά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, είναι η μόνη που μπορεί να εγγυηθεί την απελευθέρωσή του από τα δεσμά του βιβλίου για τον δάσκαλο, το οποίο γίνεται σημείο αναφοράς και όχι ορισμού και περιορισμού των διδακτικών επιλογών καταλαμβάνοντας με αυτόν τον τρόπο τη θέση που του αρμόζει (Δημάση, 2000: 255).

Προϋποθέσεις επιτυχίας του project

Με την έναρξη του σχολικού έτους (2015 - 2016) πραγματοποιήθηκε η διαδικασία οργάνωσης της τάξης (καταγραφή κανόνων, υπογραφή συμβολαίου) του τμήματος Ε2 του 5^{ΟΥ} Δ. Σ. Κομοτηνής, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι έτοιμοι να συνεργαστούν αρμονικά, στο πλαίσιο της συνεργατικής και βιωματικής μάθησης, ακολουθώντας τους δημοκρατικούς κανόνες που είναι απαραίτητο να διέπουν τη σύγχρονη κοινωνία μας και αποτελούν στόχους του σχολείου. Οι κανόνες αυτοί και το συμβόλαιο αφορούν στις αναγκαίες υποχρεώσεις που έχουμε όλοι ως πολίτες σε όλες τις εκφράσεις της κοινωνικής ζωής μας, για να συνυπάρξουμε δημοκρατικά και να μπορούμε να συνεργαστούμε δημιουργικά.

Στόχοι**Γνωστικοί**

Οι μαθητές/τριες:

- να γνωρίσουν στοιχεία από το πολιτισμικό τους παρελθόν
- να γνωρίσουν παραδοσιακά παιχνίδια
- να συγκρίνουν τα παιχνίδια που παίζουν τα ίδια σήμερα με τα παιχνίδια των παλιότερων και να κάνουν προβλέψεις για τα παιχνίδια του αύριο.
- να κατανοούν και να περιγράφουν πώς παίζονται διάφορα παιχνίδια
- να δίνουν οδηγίες για το παίξιμο παιχνιδιών (σωστή χρήση των εγκλίσεων)
- να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας

Συναισθηματικοί

Οι μαθητές/τριες:

- να αναγνωρίσουν την αξία της ομαδικότητας και της συνεργασίας
- να νιώσουν τη χαρά της δημιουργίας, κατασκευάζοντας τα δικά τους παιχνίδια
- να νιώσουν τη χαρά της συνεργασίας με τους παππούδες και τις γιαγιάδες τους (και γενικότερα με άτομα της τρίτης ηλικίας)
- να νιώσουν ικανοποίηση για τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο
- να αισθανθούν την ανάγκη τήρησης κανόνων και να μάθουν να σέβονται τους κανόνες των παιχνιδιών αλλά και τους κανόνες ασφαλείας
- να αναπτύξουν θετική στάση για αρετές όπως: τιμιότητα και σεβασμός του αντιπάλου
- να αποδέχονται άτομα διαφορετικού πολιτισμού
- να υιοθετήσουν πανανθρώπινες αξίες (αγάπη, φιλία, ειρήνη, αλληλεγγύη, κ.ά.), ώστε να αποδέχονται τη διαφορετικότητα
- να ενισχύσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Ψυχοκινητικοί

Οι μαθητές/τριες:

- να αξιοποιούν τη συνέντευξη ως εργαλείο συγκέντρωσης πληροφοριών
- να χρησιμοποιούν απλά εργαλεία για την κατασκευή παιχνιδιών
- Να χρησιμοποιούν σωστά τις εγκλίσεις στον προφορικό και γραπτό λόγο
- να αντιμετωπίζουν πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις (οργάνωση Έκθεσης, προσκλήσεις, κ.ά.).

Οι εργασίες (μέθοδος project) οι οποίες αναπτύχθηκαν σε διάρκεια επτά μηνών, ακολούθησαν τα παρακάτω στάδια:

Α΄ Στάδιο: Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση πρότερων εμπειριών και γνώσεων των μαθητών/τριών με στόχο τη διαμόρφωση του θέματος. Εδώ αξιολογήθηκε τι είναι γνωστό στα παιδιά και τι τα ενδιαφέρει πραγματικά. Διατυπώθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις που προκάλεσαν συζητήσεις. Με τον καταγισμό ιδεών παρουσιάστηκαν πολλά θέματα. Αναμενόμενο θεωρείται το ότι οι περισσότεροι μαθητές ενθουσιάστηκαν με την πρόταση να ασχοληθούν με παιχνίδια. Στη

συνέχεια μετά από συζήτηση και με τη σύμφωνη γνώμη όλων των μαθητών/τριών αποφασίστηκε το θέμα να είναι τα παραδοσιακά παιχνίδια. Συνεχίζοντας την κουβέντα περιορίστηκε το θέμα στα παιχνίδια ως αντικείμενα (εσωτερικού χώρου τα περισσότερα) και όχι της αυλής τα οποία είχαν την ευκαιρία να τα γνωρίσουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και δεν τους ήταν τελείως άγνωστα. Πολύ μεγάλο ενθουσιασμό έδειξαν όταν προτάθηκε να μη μείνουν σε θεωρητικό επίπεδο της συλλογής και καταγραφής αλλά να τα κατασκευάσουν. Αποφασίστηκε από την ολομέλεια της τάξης οι δραστηριότητες να πραγματοποιηθούν όχι μόνο κατά την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, αλλά να διαχέονται οριζόντια σε όλα τα μαθήματα και ιδιαίτερα στο γλωσσικό μάθημα.

Στη φάση αυτή οι μαθητές έθεσαν τα ερευνητικά τους ερωτήματα που θα έπρεπε να απαντηθούν ακολουθώντας τη μέθοδο της συνέντευξης. Αυτά ήταν: α) Ποια ήταν τα παιχνίδια (ιδιαίτερα αυτά ως αντικείμενα) που έπαιζαν οι παλαιότεροι, β) πώς κατασκευάζονταν γ) ποιοι ήταν οι κανόνες των παιχνιδιών και δ) με ποιο τρόπο επέλεγαν ποιος παίζει πρώτος (λαχνίσματα). Τέλος ενημερώθηκαν οι γονείς και τους ζητήθηκε η υποστήριξή τους. Από την πρώτη αυτή φάση άρχισε η ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας.

Β' Στάδιο: Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε η αναζήτηση και η συγκέντρωση υλικού από πηγές, ο επιμερισμός των δραστηριοτήτων και η ανάθεση ρόλων. Από την αρχή οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες με ονόματα από παραδοσιακά παιχνίδια (κότσια, βόλοι, σφεντόνες και κούκλες), τα οποία ονόματα χρησιμοποιούνταν σε ομαδικές εργασίες όλων των μαθημάτων. Το κάθε μέλος της ομάδας ανέλαβε έναν ρόλο ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του και τις ικανότητές του. Στο στάδιο αυτό η έρευνα ακολούθησε δύο φάσεις. Στη φάση όπου όλοι έγιναν ερευνητές, πήραν συνέντευξη από άτομα του στενού και ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος και στη φάση όπου οι μαθητές μοιράστηκαν διαφορετικούς τομείς έρευνας. Εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε κάθε ομάδα, άλλος μαθητής ανέλαβε την καταγραφή των πληροφοριών οι οποίες αντλήθηκαν από την αποκωδικοποίηση των συνεντεύξεων, άλλος την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, κάποιος άλλος με την καταγραφή των κανόνων των παιχνιδιών, άλλος με την έρευνα σε βιβλία ή σχετικά έντυπα, κ.λπ. Ο καθένας και η καθεμία ανέλαβε υπευθυνότητες μέσα στην ομάδα του ώστε να προσφέρει ισότιμα και ουσιαστικά στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Συχνά η ανάγκη για περισσότερες πληροφορίες οδηγούσε τα παιδιά να αναζητήσουν νέες πιθανές πηγές. Νέα ενδιαφέροντα αναδύονταν τα οποία οδηγούσαν σε καινούριους προγραμματισμούς δραστηριοτήτων που δεν είχαν προβλεφθεί.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε σε μαθητές/τριες οι οποίοι/ες αισθάνονταν άβολα διότι δεν κατέχουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, (στο σπίτι τους δεν μιλούν ελληνικά), ή έχουν μαθησιακά προβλήματα. Αυτοί/ές ανέλαβαν αρμοδιότητες που ανταποκρίνονταν στις ικανότητές τους (έρευνα στο διαδίκτυο, ζωγραφική, κ.λπ.). Με την αίσθηση της ισότιμης προσφοράς του κάθε παιδιού στην ομάδα, χωρίς την αίσθηση απομόνωσης, αβίαστα καλλιεργούσαν την ελληνική γλώσσα.

Γ' Στάδιο: Εδώ πραγματοποιήθηκε η υλοποίηση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, η αποκωδικοποίηση των ευρημάτων της έρευνας, ενημέρωση, ανατροφοδότηση, παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων από τις ομάδες. Οι μαθητές/τριες συγκέντρωσαν πολλές πληροφορίες για τα παιχνίδια που έπαιζαν οι παλαιότεροι, γνώρισαν τους κανόνες τους, έμαθαν για τον τρόπο κατασκευής τους, μάζεψαν τα υλικά και άρχισε η δουλειά. Η τάξη μετατράπηκε αρκετές φορές σε

δημιουργικό εργαστήρι. Ήταν τόσο μεγάλο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών να δημιουργήσουν και τόσο μεγάλο το ενδιαφέρον των παππούδων και των γιαγιάδων να διδάξουν τη νέα γενιά που οι κατασκευές μεταφέρθηκαν και στα σπίτια των παππούδων. Στις συγκεντρώσεις των ομάδων παρατηρούσε κανείς μια δημιουργική φασαρία. Οι μαθητές/τριες ήθελαν να παρουσιάσουν στην ομάδα τους τα ευρήματά τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε όταν μαθητές/τριες φορείς διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων παρουσιάζαν στην ομάδα τους τα ευρήματά τους και σημείωναν τις διαφορές και τις ομοιότητες που εντόπιζαν στα παραδοσιακά παιχνίδια των προγόνων τους με αυτά των συμμαθητών τους. Η χαρά τους ήταν μεγάλη όταν χρησιμοποιούσαν λεξιλόγιο από τη γλώσσα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και οι συμμαθητές τους έδειχναν ενδιαφέρον και προσπαθούσαν να χρησιμοποιήσουν και αυτοί το ίδιο λεξιλόγιο. Το κάθε παιδί ανακάλυψε τις ρίζες του, γνώρισε το πολιτισμικό του παρελθόν, βρήκε ομοιότητες και διαφορές με αυτό των άλλων παιδιών. Εδώ ήταν ένα σημαντικό σημείο του project. Θεωρήθηκε σημαντικό να γίνουν οι απαραίτητοι χειρισμοί ώστε εντοπίζοντας οι μαθητές τις ομοιότητες ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς να αντιληφθούν ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από θρησκεία, χρώμα, κ.λπ. έχουν ανάγκη να παίζουν και να ζουν ισότιμα και να έχουν τα ίδια δικαιώματα. Αντίστοιχα απαραίτητοι ήταν και η διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών ώστε να χρησιμοποιηθούν με εποικοδομητικό τρόπο.

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο Βυζαντινό Μουσείο της πόλης και στο Λαογραφικό Μουσείο όπου ο Μορφωτικός Όμιλος Κομοτηνής παρουσίασε πρόγραμμα για τα παραδοσιακά παιχνίδια. Στην επίσκεψή τα παιδιά δεν ήταν θεατές και ακροατές αλλά με τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει μπορούσαν να είναι πλέον ισότιμοι συνομιλητές και συνεργάτες με την υπεύθυνη του προγράμματος. Στο τέλος της επίσκεψης με χαρά την προσκάλεσαν στην Έκθεση που είχαν σκοπό να οργανώσουν. Κατά τις επόμενες συναντήσεις των ομάδων τα παιδιά έπαιζαν τα παιχνίδια ανακαλύπτοντας την ανάγκη ύπαρξης και τήρησης κανόνων. Στο ίδιο στάδιο πραγματοποιήθηκε και η προετοιμασία της Έκθεσης παιχνιδιών. Οι ομάδες ανέλαβαν δράση χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες. Έτσι με χρήση υπολογιστή ετοιμάστηκαν η πρόσκληση, η παρουσίαση p.p. οποία παρουσιαζόταν τις ώρες που δεχόμασταν στους επισκέπτες, η μουσική ένδυση της εκδήλωσης με λαχνίσματα και παιχνίδια όπως περνά περνά η μέλισσα, η μικρή Ελένη, πούντο το δαχτυλίδι κ.λπ. και τα καρτελάκια με λίγες πληροφορίες για το κάθε παιχνίδι. Τέλος οι ομάδες αναθεώρησαν κάποια σχέδιά τους και τα βελτίωσαν πριν τα παρουσιάσουν στις άλλες ομάδες.

Δ' Στάδιο: Εδώ πραγματοποιήθηκε η διομαδική παρουσίαση και η αξιολόγηση του έργου. Οι τελικές εργασίες που είχε καταλήξει η κάθε ομάδα παρουσιάστηκε στις υπόλοιπες ομάδες και αξιολογήθηκαν για τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν.

Το τελευταίο μέρος των δραστηριοτήτων αποτέλεσε η Έκθεση παραδοσιακού παιχνιδιού που πραγματοποιήθηκε στο αμφιθέατρο του Σχολείου (31 Μαρτίου και 1 Απριλίου). Η δραστηριότητα αυτή έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές και στις μαθήτριες να αντιμετωπίσουν πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Στην Έκθεση με θέμα «Συλλέγοντας και κατασκευάζοντας τα παιχνίδια του παππού και της γιαγιάς...» είχαν προσκληθεί όλα τα Σχολεία της περιοχής και ήταν ανοιχτή στην τοπική κοινωνία. Ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση και επισκέφτηκαν πλήθος κόσμου και οι οικογένειες των μαθητών/τριών. Πέρα των προσδοκιών μας ήταν η προσέλευση ατόμων από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πολλοί από αυτούς

ιδιαίτερα άτομα της τρίτης ηλικίας εξέφρασαν την συγκίνησή τους προφορικά και γραπτά (στο βιβλίο επισκεπτών) για την ευκαιρία που είχαν να θυμηθούν τα παιδικά τους χρόνια. Τιμητική ήταν και η ανταπόκριση στην πρόσκληση από Σχολεία της περιοχής. Σε ώρες διαφορετικές από αυτές που ήταν ανοιχτή η Έκθεση για το κοινό, την επισκέφτηκαν περισσότερα από 200 παιδιά από διαφορετικά Σχολεία και φυσικά τα 270 παιδιά του δικού μας Σχολείου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίθηκαν με υπευθυνότητα στις υποχρεώσεις ως οικοδεσπότες/σποινες καθώς είχαν αναλάβει ο καθένας διαφορετική αρμοδιότητα. Για τα φιλοξενούμενα τμήματα των άλλων Σχολείων, η κάθε ομάδα (τα κότσια, οι σφεντόνες, οι κούκλες και οι βόλοι) είχε ετοιμάσει από ένα παραδοσιακό παιχνίδι (μπιζ, τυφλόμυγα, κότσια και λάστιχο). Μόλις τελείωνε η επίσκεψη των φιλοξενούμενων παιδιών, ξεκινούσε το παιχνίδι στην αυλή του Σχολείου, όπου εκ περιτροπής παίζανε και τα τέσσερα παιχνίδια. Τα παιδιά έμαθαν παραδοσιακά παιχνίδια από παιδιά με τον τρόπο που μόνο αυτά γνωρίζουν. Δεν υπήρχε καμία διαφορά μεταξύ τους. Η θρησκεία, το χρώμα και το διαφορετικό πολιτισμικό φορτίο του καθενός αποτέλεσε γέφυρα συνύπαρξης και όχι διαχωρισμού.

Βιβλιογραφία

- Αυδίκος, Ε. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό... αλλά... μπορεί να γίνει και τώρα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννη, Π. (2008). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση*, 7, Πάτρα.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ (2003) *Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό*. Διαθέσιμο στο: 2deppsaps_GlossasDimotikou-
- Δημάση, Μ. (2000). *Δημιουργική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στην Π.Ε.* Στο: *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: ΚΩΔΙΚΑΣ. Διαθέσιμο στο: <http://utopia.duth.gr/%7Emdimasi/cv/CV21.pdf>
- Δημάση, Μ. (2001). *Η διδασκαλία των πεζών και των ποιητικών κειμένων στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Διαθέσιμο στο: <http://utopia.duth.gr/%7Emdimasi/cv/CV06.pdf>
- Δημάση, Μ. (2008). *Η θέση του λαϊκού πολιτισμού στα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. ΣΚΕΨΥ, 1, σσ. 139-159.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Παπανικολάου, Μ. (2015). *Οι αξίες στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας της Α' Δημοτικού και στο Ανθολόγιο για την Α & Β' τάξη. Η δυνατότητα διδακτικής αξιοποίησης σε πολυπολιτισμικές τάξεις*, Κομοτηνή: Δ.Π.Θ.
- Σακατζής, Δ. (2012). *Πολυπολιτισμικές συγκρούσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική κοινότητα. Στα πρακτικά του πανελλήνιου συνέδριου με θέμα: Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές*. Β' Τόμος Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- UNESCO, (2005). Διαθέσιμο στο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>
- UNESCO, (2010). *Παγκόσμιο Έτος Σύγκλισης Πολιτισμών*. Διαθέσιμο στο: <http://afroditi.uom.gr/chaireunesco/index.php/drastririotitesedrasunesco/edra/sigklisi-politismos.html>

Ευρώπη Πουρσανίδου

(Σχολική σύμβουλος Π.Ε. Ξάνθης)

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Differentiated teaching

Abstract

Given that homogeneous classes are an exception today, differentiated teaching can be a response to the problem of increasing diversity in mixed-ability classes and the continuing phenomenon of school failure. The aim of this study is to highlight a. the importance of differentiated teaching, since all classes are, due to inclusion policies in education, mixed in terms of learning style, pupils' learning readiness and performance and b. the teacher's role in completing the differentiated teaching process through which the teacher can improve both the academic performance of students and also cultivate positive attitudes towards learning and school.

Key words: differentiated teaching, education, inclusion policies

Εισαγωγή

Η παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία παραμένει στο κύριο μέρος της μια προσπάθεια μεταφοράς και μεταβίβασης γνώσεων σε τάξεις όπου οι μαθητές θεωρούνται αδιαφοροποίητος ομοιογενής πληθυσμός, αποδείχθηκε αναποτελεσματική. Σήμερα που η διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών είναι «αντιληπτή» από όλους -άλλωστε ποτέ οι μαθητές δεν ήταν ίδιοι ακόμα και αυτοί που μιλούν την ίδια γλώσσα, προέρχονται από το ίδιο πολιτισμικό-κοινωνικό περιβάλλον και έστω θεωρητικά έχουν την ίδια γνωστική ανάπτυξη¹ - η ομοιόμορφη εκπαίδευση έχει αμφισβητηθεί από τη σύγχρονη μετανεωτερική θεώρηση της διδακτικής του Ενεργού Υποκειμένου που έχει επίκεντρο τον μαθητή. Η γνώση εξάλλου έχει υποκειμενικό χαρακτήρα που υπόκειται σε διαρκή εξέλιξη και η εκπαίδευση στοχεύει να καταστήσει τις υπάρχουσες ικανότητες, αλλά και τις επίκτητες δεξιότητες του μαθητή προσληπτικά εργαλεία γνώσης, που εξελίσσονται διαρκώς μέσω της άσκησης².

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στον σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, διότι η μάθηση θεμελιώνεται στις βιογραφίες των μαθητών και οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα^{3, 4}.

¹ Κουτσελίνη, Μ. (2006), *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*, τόμ. Α'. Λευκωσία.

² Κοσσυβάκη, Φ. (2006), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

³ Koutselini, M. (1997), Contemporary trends and perspectives of the curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5 (1), .87-100.

⁴ Koutselini, M. (2002), The problem of discipline in light of the modern- postmodern debate. *Pedagogy, Culture and Society*, 10 (3), 353-365.

Σύμφωνα με τους Νεοφύτου & Βαλιαντή⁵, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση προωθεί την ισότητα ολιστικά, από την ισότητα στην πρόσβαση, στην ισότητα των ευκαιριών, θετικών των αποτελεσμάτων και της επιτυχίας.

Η διαφοροποίηση δεν είναι μια συνταγή διδασκαλίας, αλλά ένας καινοτόμος τρόπος για τη διδασκαλία και τη μάθηση⁶. Ο εκπαιδευτικός που αποζητά να βρει έτοιμες συνταγές διαφοροποίησης δεν έχει κατανοήσει την έννοια της διαφοροποίησης. Υπάρχουν διαφορετικές μορφές, διαφορετικές κατηγορίες και διαφορετικές τεχνικές ή στρατηγικές διαφοροποίησης, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, για να προσφέρουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά η τελική επιλογή της διαφοροποιημένης πορείας της διδασκαλίας μπορεί να γίνει μόνο από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει μελετήσει και γνωρίζει το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και ικανότητες, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του.

Η πολυμορφία και η διαφορετικότητα που χαρακτηρίζουν τους σημερινούς μαθητές και τις σχολικές τάξεις κάνουν επιτακτική την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να αναλάβει πιο ενεργό και ουσιαστικό ρόλο, λειτουργώντας ως σχεδιαστής και παραγωγός μάθησης και παιδαγωγικής πρακτικής. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί πλέον να παραμένει εκτελεστής αναλυτικών προγραμμάτων ή μεταφορέας της ύλης. Ο νέος ρόλος που καλείται να αναλάβει ως σχεδιαστής και παραγωγός μάθησης είναι σίγουρα δύσκολος, απαιτητικός και πρωτόγνωρος για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.

1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στηρίζεται στη θεωρία του οικοδομισμού και του κοινωνικού οικοδομισμού του Vygotsky⁷. Διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η μεθοδολογία που στηρίζεται στην υπόθεση ότι η διδακτική πράξη πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα με την ποικιλομορφία και την ατομικότητα της ομάδας μαθητών σε κάθε τάξη⁸. Βεβαίως, διαφοροποίηση δεν σημαίνει διαφορετικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή, ούτε χωρισμό της τάξης μικτών επιπέδων ικανότητας σε ομοιογενείς ομάδες, για να μειωθούν οι διαφορές. Σύμφωνα με την Καραγεώργου⁹, πρόκειται για ποιοτική διάκριση των βημάτων εργασίας και των δραστηριοτήτων, η οποία βασίζεται σε προσεκτικό σχεδιασμό και περιλαμβάνει την αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης για την πρόοδο των μαθητών και τον αναστοχασμό ως εργαλείο για την αναπροσαρμογή του μαθήματος.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας περιλαμβάνει μια σειρά μέτρων για την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, που επιδιώκουν να προσαρμόσουν τη

⁵Νεοφύτου, Α. & Βαλιαντή, Σ. (2015), Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. Εξετάζοντας τις διαστάσεις των έμπυχνων και μη έμπυχνων συντελεστών στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* 12/2015, 17, 49.

⁶Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.) Alexandria, VA: ASCD.

⁷ Vygotsky, L.S. (1878), *Mind and society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

⁸Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.) Alexandria, VA: ASCD.

⁹Καραγεώργου, Η. (2008), Μια Τάξη για Όλους τους Μαθητές. *Ανοιχτό Σχολείο*, τόμ. 109, 10-19.

διδασκαλία στις ικανότητες, στην επίδοση, στα ενδιαφέροντα και στις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών, ώστε να δημιουργήσουν για κάθε μαθητή τις καλύτερες δυνατές συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης, αλλά ταυτόχρονα να διασφαλίσουν και ένα κοινά αποδεκτό επίπεδο βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων¹⁰. Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει θετικές επιδράσεις στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας στις τάξεις μικτής ικανότητας^{11, 12, 13}.

Σημαντικό πεδίο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η αξιολόγηση, η οποία αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο που πληροφορεί τον δάσκαλο και τον μαθητή για την πορεία της δουλειάς και της μάθησης¹⁴. Η διαγνωστική αξιολόγηση πληροφορεί για την προϋπάρχουσα γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες του μαθητή σχετικά με το θέμα που πρόκειται να διδαχθεί. Η διαμορφωτική αξιολόγηση δίνει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό κατά την επεξεργασία μιας ενότητας, για να μπορεί να σχεδιάζει παρεμβάσεις και να τροποποιεί τη διδακτική πορεία όπου χρειάζεται¹⁵. Στο τέλος της ενότητας πραγματοποιείται η τελική αξιολόγηση που αποσκοπεί στη συνολική αποτίμηση για το αν έχουν επιτευχθεί οι μαθησιακοί στόχοι και στην αποκόμιση πληροφοριών για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και για όλη την τάξη¹⁶.

Σημαντικό στοιχείο για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι οι αποτελεσματικές ομαδοποιήσεις των μαθητών. Όλα τα είδη ομάδων είναι αποδεκτά ανάλογα με το διδακτικό στόχο που επιδιώκουμε. Αν στόχος του εκπαιδευτικού είναι η ανακαλυπτική μάθηση με τη δημιουργία ανομοιογενών ομάδων ενισχύεται ο αδύνατος μαθητής. Ενδείκνυται η δημιουργία ομοιογενών ομάδων στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός θα ήθελε να ασχοληθεί με μαθητές που έχουν ελλείψεις στις προαπαιτούμενες γνώσεις και να αναθέσει σε άλλη ομάδα να ασχοληθεί με τις πυρηνικές ή τις μετασχηματιστικές γνώσεις.

2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση όλων των μαθητών και να ανταποκριθεί στο επίπεδο ετοιμότητας, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό στυλ των μαθητών. Βεβαίως, η επιτυχής έκβαση της διδασκαλίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Κάθε μαθητής έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό στυλ και ετοιμότητα, τα οποία πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός έχοντας πάντα ως οδηγό την αξιολόγηση,

¹⁰ Κανάκης, Ι. (2007), Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο: *Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Πρακτικά 8ου συνεδρίου, Λευκωσία, 21-33.

¹¹ Chall, J. S. (2000), *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.

¹² Kim, J. S. (2005), The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6. (1), 7-19.

¹³ Pfanenstiel, J. (1997), *Kindergarten learning environments and student achievement: A study of constructivist and traditional teaching approaches*. Executive summary. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia, Project Construct National Centre.

¹⁴ Earl, L.M. (2003), *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

¹⁵ Wiggins, G. & Mc Tighe, J. (2005), *Understanding by design study guide*. Alexandria, VA: ASCD.

¹⁶ Αργυρόπουλος, Β. (2013), Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία, θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα : Πεδίο, 13-27.

διαγνωστική στην αρχή και διαμορφωτική κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, στη σημερινή εποχή της μετανεωτερικότητας, στην εποχή δηλαδή του υποκειμένου, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη όλα τα χαρακτηριστικά του μαθητή. Οι μαθητές σήμερα στα σχολεία

- προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα
- έχουν διαφορετικό μαθησιακό προφίλ
- έρχονται στο σχολείο με διαφορετικά επίπεδα συναισθηματικής και κοινωνικής ωριμότητας
- έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα
- έχουν διαφορετικά επίπεδα ακαδημαϊκής ετοιμότητας σε διάφορα μαθήματα
- έχουν μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες τους επηρεάζουν σε όλη τη ζωή τους
- μπορεί να έχουν αναπτυγμένες δεξιότητες και βαθμό κατανόησης
- μπορεί να εμφανίζουν διάφορες αναπηρίες
- μπορεί να μεταφέρουν στο σχολείο μεγάλο άγχος που προέρχεται από την οικογένεια και το οποίο είναι δυσβάστακτο γι' αυτούς

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι πέρα από τους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν τη μάθηση, υπόψη θα πρέπει να ληφθούν και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και εντοπίζονται πέρα από το σχολικό χώρο. Τέτοιοι παράγοντες είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μαθητή, η αυτοεικόνα του, καθώς και άλλες πληροφορίες που αφορούν το περιβάλλον του παιδιού έξω από το σχολείο¹⁷. Όσον αφορά την αυτοεικόνα του μαθητή, πλήθος ερευνών υποστηρίζουν ακόμα τη σχέση επίδοσης και αυτοεικόνας, συσχετίζοντας την αυτοεικόνα - αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση με διάφορες ικανότητες του μαθητή (π.χ. σχολική επίδοση, αναγνωστική ικανότητα κ.ά), στηρίζοντας παράλληλα τη θέση ότι οι μαθητές που έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους παρουσιάζουν υψηλότερη σχολική επίδοση¹⁸.

Αυτή η ολόενα αυξανόμενη διαφορετικότητα των μαθητών στα σημερινά σχολεία δημιουργεί την επιτακτική ανάγκη στους παιδαγωγούς και στους φορείς της εκπαίδευσης να επαναπροσδιορίσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα στη γενική τάξη.

Ωστόσο, για την επιτυχή έκβαση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η εφαρμογή κάποιων βασικών αρχών κρίνεται απαραίτητη:

- Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας με βάση τη θεωρία μάθησης του οικοδομισμού, η ιεράρχηση της πορείας διδασκαλίας,
- διαβάθμιση των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας,
- η μεγιστοποίηση της ενεργοποίησης των μαθητών,
- η μείωση του χρόνου ομιλίας του εκπαιδευτικού,
- η ποικιλία των δραστηριοτήτων
- ο προσωπικός ρυθμός εργασίας των μαθητών,
- η εξατομικευμένη βοήθεια,
- η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών και

¹⁷ Reyes, L. H. & Stanic, G. M. A. (1988), Race, sex, socioeconomic status and mathematics. Journal for Research in Mathematics Education 19, 26-43.

¹⁸ Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. Ελληνική Ψυχολογική εταιρεία, 4(1), 32-42.

-η συνεχής αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών

3. Η σημαντικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στις παραδοχές α/ Οι μαθητές διαθέτουν διαφορετικές γνώσεις / ικανότητες / δεξιότητες και β/ η διδασκαλία οφείλει να διαφοροποιείται ως προς το υλικό και τη μεθοδολογία που αξιοποιείται, για να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη μάθηση¹⁹.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία από την αρχή ως το τέλος, από τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας μέχρι τις διδακτικές δραστηριότητες, τα αποτελέσματά της και την αξιολόγηση. Οι υποστηρικτικές δομές (Τμήματα Ένταξης, τα Φροντιστηριακά Τμήματα, οι Τάξεις Υποδοχής, η Ενισχυτική Διδασκαλία κτλ.) που λειτουργούν στα σχολεία βοηθούν για κάποιες ώρες τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τους μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και γενικότερα τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Το μεγαλύτερο χρόνο οι ανωτέρω μαθητές παραμένουν στις τυπικές τάξεις με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια στις τάξεις του σχολείου. Για να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας, η εκπαιδευτική έρευνα έχει δώσει ποικιλία μεθόδων και τεχνικές διαφοροποίησης που μπορούν να ικανοποιήσουν ταυτόχρονα τις ανάγκες όχι μόνο των αδύνατων αλλά και των «εξαιρετικών – χαρισματικών παιδιών» που βρίσκουν, όπως και οι αδύνατοι μαθητές, ανιαρό το αδιαφοροποίητο πρόγραμμα²⁰.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στον σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Οι βασικοί άξονες για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας είναι: ο μαθητής, το Αναλυτικό Πρόγραμμα²¹ και το μαθησιακό περιβάλλον²².

3.1. Ο μαθητής

Η ατομικότητα του μαθητή και οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν πρέπει να έχουν κυρίαρχη θέση στο σχεδιασμό της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό²³. Οι παράγοντες που συνδέονται με τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή είναι:

- η ετοιμότητα ή το επίπεδο επίδοσης
- τα ενδιαφέροντά του
- το μαθησιακό προφίλ (ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνει)

¹⁹ Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο) – Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό (2011), ΕΣΠΑ 2007 – 13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450, Αθήνα: Με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στο: <http://ebooks.edu.gr>. (προσπελάστηκε στις 27/11/2016).

²⁰ Κουτσελίνη, Μ. (2001), *Ανάπτυξη προγραμμάτων: θεωρία, Έρευνα, Πράξη*. Λευκωσία.

²¹ Παντελιάδου, Σ. (2008), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος. Στο: http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/announce/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_C.pdf (προσπελάστηκε στις 12/11/2016).

²² Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.) Alexandria, VA: ASCD.

²³ Dodge, J. (2005). *Differentiation in Action*. New York Scholastic Inc.

Η μαθησιακή ετοιμότητα δεν ταυτίζεται με τις έμφυτες ικανότητες του μαθητή, αλλά αντανακλά τις γνώσεις του και τις δεξιότητες στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο και σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά την προσαρμογή της διδασκαλίας σε εκείνο το επίπεδο στο οποίο ο μαθητής είναι ήδη έτοιμος να προχωρήσει, χωρίς όμως να μπορεί να το κάνει μόνος του. Το σημείο αυτό θεωρείται ακριβώς το σημείο της πραγματικής μάθησης και μπορεί να εντοπισθεί μόνο μέσα από την αξιοποίηση πλήθους δεδομένων αξιολόγησης²⁴.

Για να μάθουμε κάτι θα πρέπει να θέλουμε να το μάθουμε, ή αλλιώς να έχουμε κίνητρο για μάθηση. Δύο παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το κίνητρο του μαθητή για μάθηση είναι:

- το ενδιαφέρον του μαθητή για το συγκεκριμένο υλικό που πρέπει να μάθει
- και η δυνατότητά του να επιλέξει μόνος του²⁵.

Ο κάθε εκπαιδευτικός, εάν θέλει να αυξήσει τις πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης από τους μαθητές του, θα πρέπει όχι μόνον να σέβεται και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και να δημιουργεί νέα ενδιαφέροντα σε αυτούς.

Στο βαθμό που ο κάθε μαθητής μαθαίνει με ιδιαίτερους τρόπους, η αναγνώριση αυτών των ιδιαίτερων μαθησιακών χαρακτηριστικών και η αντίστοιχη προσαρμογή της διδασκαλίας είναι δυνατό να βελτιώσουν τη μάθηση. Έχει υποστηριχθεί ότι μαθαίνουμε 10% από ό,τι διαβάζουμε, 20% από ό,τι ακούμε, 30% από ό,τι βλέπουμε, 50% από ό,τι βλέπουμε και ακούμε, 70% από ό,τι συζητούμε με άλλους, 80% από ό,τι βιώνουμε προσωπικά, και 95% από ό,τι διδάσκουμε σε κάποιον άλλον²⁶.

3.2. Τα Αναλυτικά Προγράμματα

Οι εκπαιδευτικοί για να εξασφαλίσουν αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση πρέπει να συσχετίσουν τα βασικά στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος:

- το περιεχόμενο
- τη διαδικασία
- το αποτέλεσμα και
- το μαθησιακό περιβάλλον

3.2.1. Το περιεχόμενο

Η διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο εστιάζεται στο ΤΙ πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές. Η διαφοροποίηση περιεχομένου αφορά την εισαγωγή του περιεχομένου διδασκαλίας με ποικίλους τρόπους, ώστε να είναι προσβάσιμο και κατανοητό από όλους τους μαθητές και επιπλέον να διασφαλίζει την ενεργή συμμετοχή τους μέσα στην τάξη. Σε καμία περίπτωση, βέβαια, δεν σημαίνει έκπτωση της ύλης. Ωστόσο,

²⁴ Tomlinson, C. A. (2005), Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

²⁵ Brandt, R. (1998), *Powerful learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

²⁶ Ekwall, E. E. & Shanker, J. L. (1988), *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

σύμφωνα με έρευνα²⁷, που έγινε στην Κύπρο για φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος, διαφοροποίηση της διδασκαλίας σημαίνει περιορισμός και απλοποίηση της ύλης. Περιεχόμενο είναι η ύλη που θέλουμε να μάθουν οι μαθητές μας σε μια συγκεκριμένη γνωστική ενότητα.

Ο εκπαιδευτικός αναλύει την αδιαφοροποίητη ύλη (Αναλυτικό Πρόγραμμα, Βιβλίο) σε:

- Θεμελιακές-πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές

- Προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν, για να μπορέσουν να οδηγηθούν στις πυρηνικές και

- Μετασχηματιστικές γνώσεις και δεξιότητες δηλ. εκείνες τις οποίες είναι έτοιμοι να αποκτήσουν οι μαθητές που κατέχουν με πληρότητα τις πυρηνικές.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει μία πλειάδα στρατηγικών για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου:

- Εννοιοκεντρική διδασκαλία

Η Εννοιοκεντρική Διδασκαλία δίνει έμφαση στην κατανόηση βασικών εννοιών μέσα από την αναγνώριση κοινών στοιχείων σε διαφορετικές καταστάσεις ή γεγονότα. Η κατανόηση και η κατάλληλη χρήση εννοιών, όπως: νησί, ήπειροι, ωκεανοί κτλ., αποτελούν πρωταρχικής σημασίας επιδιώξεις στη Γεωγραφία.

- Χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών

Πολύ συχνά το βιβλίο του σχολείου αποτελεί το κύριο εμπόδιο στη μάθηση ορισμένων μαθητών, στο βαθμό που το επίπεδο ή ο τρόπος γραφής είναι πολύ δύσκολα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η παροχή άλλων υλικών μπορεί να διευκολύνει και να επιταχύνει τη μάθηση. Ακόμη, η παροχή πολλαπλών κειμένων/υλικών διευκολύνει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών στο βαθμό που μπορεί να καλύπτονται πολλά διαφορετικά ενδιαφέροντα.

- Μαθησιακά συμβόλαια

Τα μαθησιακά Συμβόλαια αφορούν την ατομική εργασία, εστιάζουν σε ειδικά προβλήματα για κάθε μαθητή, απελευθερώνουν χρόνο για τον εκπαιδευτικό και καλλιεργούν στον μαθητή την προσωπική ευθύνη για τη μάθησή του.

- Πολλαπλοί τρόποι υποστήριξης στην πρόσβαση στο υλικό

Το περιεχόμενο διδασκαλίας είναι σταθερό, αλλά έχουμε διαφοροποίηση ως προς την πρόσβαση σε αυτό: μαγνητοφωνημένα κείμενα, οργανωτές σημειώσεων, προσυμπληρωμένες σημειώσεις, υπογραμμισμένα κείμενα, βοήθεια από συμμαθητές.

3.2.2. Η διαδικασία

Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία αναφέρεται ουσιαστικά στις διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής, προκειμένου να κατανοήσει το περιεχόμενο και να κατακτήσει τη γνώση. Η διαδικασία εστιάζεται στο πώς της διδασκαλίας. Ειδικότερα, αναφέρεται στις δραστηριότητες που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός, για να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις βασικές αρχές, έννοιες και πληροφορίες του περιεχομένου που καλούνται να μάθουν. Η διαδικασία απαιτεί, επίσης, από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν βασικές δεξιότητες που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της συγκεκριμένης ενότητας. Όταν ο εκπαιδευτικός

²⁷ Koutselini, M. & Persianis, P. (2000), Theory practice divide in teacher education at the University of Cyprus and the role of the traditional values, *Teaching in Higher Education*, 5 (4), 501-520.

διαφοροποιεί τη διαδικασία, οι μαθητές εμπλέκονται σε διαφορετικές δραστηριότητες, αλλά κάθε δραστηριότητα θα πρέπει να κατευθύνεται προς τον κοινό στόχο του μαθήματος: τι θα πρέπει όλοι οι μαθητές να γνωρίζουν στο τέλος, να κατανοούν και να είναι σε θέση να κάνουν.

Με δεδομένο ότι οι μαθητές εξ ορισμού διαθέτουν διαφορετικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, η διδασκαλία οφείλει να διαφοροποιείται ως προς το υλικό και ως προς τη μεθοδολογία, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η μάθηση. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αντλεί το υλικό του από ποικίλες πηγές και ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας εναλλάσσονται κατάλληλα, ώστε να ευνοούν την καλύτερη δυνατή πρόσκτηση της νέας γνώσης και την καλλιέργεια των στάσεων και δεξιοτήτων των μαθητών²⁸. Για την επίλυση π.χ. ενός μαθηματικού προβλήματος οι μαθητές μπορούν να εργαστούν με διαφορετικό τρόπο:

- άλλοι μπορεί να το σχηματοποιήσουν/οπτικοποιήσουν για να το κατανοήσουν
- άλλοι μπορεί να προβούν αμέσως σε αριθμητικές πράξεις και
- άλλοι να αναζητήσουν ομοιότητες με άλλα προβλήματα που έχουν επιλύσει στο παρελθόν.

Ως προς την κατανόηση και μορφολογία του ρήματος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ταυτόχρονα δύο διαφορετικούς τρόπους: α) να δώσει έναν ορισμό του ρήματος και να ζητήσει από τους μαθητές να εντοπίσουν τις λέξεις ενός κειμένου οι οποίες ανταποκρίνονται στον ορισμό και β) να δώσει στα παιδιά ένα κείμενο στο οποίο να είναι υπογραμμισμένα τα ρήματα και να ζητήσει να βρουν τα κοινά χαρακτηριστικά αυτών των λέξεων. Οι μαθητές μπορούν να αντιπαραβάλουν τα ευρήματά τους και να συγκρίνουν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν.

Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στους μαθητές που η σκέψη τους λειτουργεί απαγωγικά (από την κατανόηση του κανόνα στην εφαρμογή του) και στη δεύτερη στους μαθητές που η σκέψη τους λειτουργεί επαγωγικά (από την παρατήρηση στην εξαγωγή του κανόνα)· λαμβάνει, δηλαδή, υπόψη του ο εκπαιδευτικός τα διαφορετικά γνωστικά προφίλ των μαθητών.

3.2.3. Το αποτέλεσμα

Η διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα στοχεύει στην εφαρμογή και στην παρουσίαση με διαφορετικούς τρόπους και μέσα, της νεοαποκτηθείσας γνώσης ή δεξιότητας μέσα από μια τελική εργασία (τελικό αποτέλεσμα). Η επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου παρουσίασης και έκφρασης της κατανόησης από την πλευρά των μαθητών είναι εξαιρετικά σημαντική, στο βαθμό που είναι εκείνο το τμήμα της μάθησης που έχει την προσωπική σφραγίδα του μαθητή και μεταφέρει όλες τις πληροφορίες σχετικά με την πρόοδό του. Σε μια τάξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι τρόποι αξιολόγησης της προόδου και της επίδοσης του μαθητή δεν περιορίζονται στην προφορική διήγηση, τις απαντήσεις σε ερωτήσεις και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία εκλαμβάνει τη

²⁸Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο) – Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό (2011), ΕΣΠΑ 2007 – 13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450, Αθήνα: Με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στο: <http://ebooks.edu.gr>. (προσπελάστηκε στις 27/11/2016).

διαφορετικότητα των μαθητών ως πρόκληση, διαμορφώνει διαφορετικές μορφές μάθησης, ρυθμούς διδασκαλίας και βαθμούς πολυπλοκότητας στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, για να δημιουργήσει καταστάσεις αθροιστικής αξιολόγησης, ή να αναμένει από τους μαθητές να ετοιμάσουν τελικά προϊόντα στα οποία να δείχνουν τι έχουν μάθει με διαφορετικούς τρόπους. Οι μαθητές ενδέχεται να παρουσιάσουν γραπτά κείμενα, καλλιτεχνικά έργα, δραματοποίηση ή άλλες εργασίες με εικόνες. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει στους μαθητές εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης και όλοι μαζί να αποφασίζουν ποιοι θα χρησιμοποιηθούν.

3.2.4. Το μαθησιακό περιβάλλον

Η μάθηση μπορεί να συμβεί οπουδήποτε, αλλά η ποιοτική μάθηση χρειάζεται ανάλογο μαθησιακό περιβάλλον. Για το πώς πρέπει να είναι ένα περιβάλλον μάθησης σήμερα κάτω από την επίδραση των βαθιών αλλαγών είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα, γιατί δεν γνωρίζουμε ακόμη ποιες επιπτώσεις θα έχουν στην κοινωνία μας. Ο εκπαιδευτικός, πολλές φορές αμήχανος παρακολουθεί τις εξελίξεις μη γνωρίζοντας τι είναι σωστό και τι όχι, ποια μέθοδο να επιλέξει, ποιο μαθησιακό περιβάλλον να δημιουργήσει, ώστε να είναι το ιδανικότερο για τους μαθητές του και να τους προετοιμάσει καλύτερα για το μέλλον²⁹. Με τον όρο μαθησιακό περιβάλλον εννοούμε τον χώρο, τις συνθήκες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Τα τρία αυτά στοιχεία αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η διαφοροποίηση του χώρου αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διαφοροποιηθεί η σχολική τάξη (οργάνωση χώρου, θερμοκρασίας, έπιπλα, μέσα, πρόσβαση στα μέσα, αισθητική, χρώματα) ώστε να αποτελεί ένα άνετο περιβάλλον που ενισχύει τη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή.

Σημαντική παράμετρο του μαθησιακού περιβάλλοντος αποτελούν οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ δασκάλου και μαθητών, καθώς επίσης και οι διαμαθητικές σχέσεις. Οι σχέσεις που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός με τον κάθε μαθητή του παρέχουν πληροφορίες που τον βοηθούν να κάνει αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Βεβαίως, αυτές οι σχέσεις πρέπει να χαρακτηρίζονται από σεβασμό, ελευθερία στην έκφραση, εμπιστοσύνη, προσδοκίες για επιτυχία για όλους τους μαθητές.

Η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος, οι μαθησιακοί στόχοι που έχουν νόημα για τους μαθητές, το σωστό επίπεδο πρόκλησης, εκτός από την επίδοση, βελτιώνουν την αυτοαντίληψη και την κινητοποίησή τους μέσα στην τάξη³⁰. Επίσης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μεσολαβεί με τρόπο τέτοιο, έτσι ώστε να διατηρήσει την αλληλεπίδραση των παιδιών και την προσήλωσή τους στους στόχους της διδασκαλίας. Η χρησιμοποίηση τεχνικών για την προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών και οδηγεί στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς³¹.

²⁹ Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995), Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), 867-888.

³⁰ Gage, N, L. & Berliner, D, C. (1992), *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin.

³¹ Wastmacott, E & Cameron, R. (1988), *Behaviour can change*. London: Basingstoke.

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών με βάση την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την αυτοεικόνα των μαθητών³², διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα, το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση^{33, 34, 35}.

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών δεν αρκεί για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται βοήθεια για να διαχειριστούν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών³⁶, διότι τα εμπόδια που συναντούν, για να υποστηρίξουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι πολλά. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός αφορούν τον σχεδιασμό των μαθημάτων, την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας, την παροχή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για όλους τους μαθητές, την έλλειψη μαθησιακού ευέλικτου υλικού που να είναι και να επιτρέπει σε κάθε μαθητή να ακολουθήσει τον δικό του ρυθμό μάθησης³⁷.

Για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ξεκάθαρες ιδέες για τις έννοιες - κλειδιά και τις γενικεύσεις για κάθε κεφάλαιο, ενότητα ή μάθημα που προγραμματίζει να διδάξει, ώστε όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν τις πυρηνικές έννοιες που θα τους χρησιμεύσουν ως βάσεις για την κατανόηση και την πρόσβαση σε άλλες γνώσεις³⁸.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η προσαρμογή του περιεχομένου, των εργαλείων και των δραστηριοτήτων στις ανάγκες του κάθε μαθητή δεν είναι εύκολη υπόθεση³⁹. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ξεκάθαρη εικόνα για κάθε μαθητή που σημαίνει να γνωρίζει τα βιώματα και τα ενδιαφέροντά του, αλλά συγχρόνως να έχει γνώση ανά πάσα στιγμή του τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει ο κάθε μαθητής⁴⁰. Η διαρκής αξιολόγηση των μαθητών, βάσει κριτηρίων, για την παρατήρηση, την πορεία και τη διαδρομή που διανύουν, προκειμένου να κατακτήσουν τη γνώση, αποτελεί

³²Κουτσελίνη, Μ. (2009), *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Αθήνα. Στο:

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/arhra_erevnes_meletes/koutsouvanou.pdf

(προσπελάστηκε στις 29/12/2016).

³³ Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.) Alexandria, VA: ASCD.

³⁴Κουτσελίνη, Μ. (2001), *Ανάπτυξη προγραμμάτων: θεωρία, Έρευνα, Πράξη*. Λευκωσία.

³⁵Κουτσελίνη, Μ. (2006), *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας -Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. τόμ. Α'. Λευκωσία.

³⁶ McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V., & Abbott, L. (1997), Planning for differentiation. *Curriculum Studies*. 29(3), p.p. 351-363.

³⁷Κουτσελίνη, Μ. (2009), *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/arhra_erevnes_meletes/koutsouvanou.pdf

(προσπελάστηκε στις 29/12/2016).

³⁸Κουτσελίνη, Μ. (2009), *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Αθήνα. Στο:

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/arhra_erevnes_meletes/koutsouvanou.pdf

(προσπελάστηκε στις 29/12/2016).

³⁹Σπαντιδάκη, Γ. & Βαρσαμίδου, Δ. (2014), *Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού*. Ρέθυμνο: ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

⁴⁰Σφυρόερα, Μ. (2004), *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. Στο Α. Ανδρούσου, Α. (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

προϋπόθεση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η επικέντρωση στις διαδικασίες μάθησης στον τρόπο, δηλαδή, που μαθαίνει κάθε μαθητής τίθεται σε πρώτο πλάνο. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής θα πρέπει να μάθει πώς να μαθαίνει, δηλαδή, να μάθει να αυτενεργεί μέχρι να αυτονομηθεί. Ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και από μεταδότης γνώσεων γίνεται διαμεσολαβητής ανάμεσα στο μαθητή και στη γνώση.

Η υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είναι κάτι εύκολο και για το λόγο αυτό απαιτεί την υποστήριξη του εκπαιδευτικού από ποικίλες δομές και δίκτυα⁴¹, κατάλληλα υλικά, ικανό χρόνο προετοιμασίας, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.

5. Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η σύνθεση του σχολικού πληθυσμού με μεγάλο ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών, μεγάλο ποσοστό μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες που φοιτούν στις τυπικές τάξεις και η μεγάλη διαφοροποίηση ως προς σημαντικές διαστάσεις στη μάθηση απαιτούν μορφές διδασκαλίας που να μην απευθύνονται στον μέσο όρο αλλά σε όλους τους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός, που καλείται να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, θα πρέπει να γνωρίζει ότι αυτό που φέρουν οι μαθητές μαζί τους στο σχολείο επηρεάζει το πώς μαθαίνουν και επομένως για να μπορέσει να έχει μία αποτελεσματική διδασκαλία, θα πρέπει να λάβει υπόψη όχι μόνο τι διδάσκει αλλά και σε ποιους το διδάσκει.

Καθώς οι παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας έχουν αποτύχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχοντας ως επίκεντρο την ενεργητική πρόσκτηση της γνώσης, τον βιωματικό και διερευνητικό χαρακτήρα μάθησης, έρχεται να συμβάλει στην άρση των ανισοτήτων δίνοντας σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι καθοριστικός. Για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει ο εκπαιδευτικός, εκτός από το θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, να διαθέτει δημιουργικότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα και την αναγνώριση του μαθητή ως διαφοροποιημένης οντότητας. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί ως συντονιστής, συνεργάτης και καθοδηγητής των μαθητών του, να είναι ο ρυθμιστής της διδακτικής διαδικασίας, στην οποία θα συμβάλλουν και θα συμμετέχουν όλοι.

Για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αποτελεί το κλειδί για την αποτελεσματική και επιτυχημένη διδασκαλία προκειμένου να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση, η ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων και η επιμόρφωσή του αναφορικά με τη θεωρία και την πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις⁴². Η άρνηση ή η αδυναμία των εκπαιδευτικών

⁴¹ Robison, E.M. (2004), *Teacher decision-making in utilizing differentiated instruction*. Unpublished PhD Thesis, Marywood University.

⁴² Βαλιαντή, Σ. (2015), Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, τόμ.1, 7-35.

να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους οφείλεται στην έλλειψη γνώσης για την πράξη της διαφοροποίησης⁴³.

Τέλος, προτείνεται η εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα πλαίσια και κατά τη διάρκεια των σπουδών των εκπαιδευτικών για την καλύτερη προετοιμασία τους

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αργυρόπουλος, Β. (2013), Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο: Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία, θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα : Πεδίο, 13-27.
- Βαλιαντή, Σ. (2015), Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής*, τόμ.1, 7-35.
- Κανάκης, Ι. (2007), Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, *Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Πρακτικά 8ου συνεδρίου, Λευκωσία, 21-33.
- Καραγεώργου, Η. (2008), Μια Τάξη για Όλους τους Μαθητές. *Ανοιχτό Σχολείο* τ. 109, 10-19.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη προγραμμάτων: θεωρία, Έρευνα, Πράξη*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*, τόμ. Α΄. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Αθήνα. Στο: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/ellinika/arthra_erevnes_meletes/koutsouvanou.pdf (προσπελάστηκε στις 29/12/2016).
- Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2015) Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. Εξετάζοντας τις διαστάσεις των έμψυχων και μη έμψυχων συντελεστών στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* 12/2015, 17:49.
- Παντελιάδου, Σ. (2008), Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος. Στο: http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_C.pdf (προσπελάστηκε στις 12/11/2016).

⁴³ Callahan, C., Tomlinson, C., Moon, T., Brighton, C. & Hertberg, H. (2003), *Feasibility of high end learning in the middle grades*. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.

- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο) – Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό (2011), ΕΣΠΑ 2007 –13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450, Αθήνα: Με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στο: <http://ebooks.edu.gr>. (προσπελάστηκε στις 27/11/2016).
- Σπαντιδάκη, Γ. & Βαρσαμίδου, Δ. (2014), *Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού*. Ρέθυμνο: ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία* 4(1), 32-42.
- Σφυρόερα, Μ. (2004), Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Στο Α. Ανδρούσου, Α. (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Brandt, R. (1998), *Powerful learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Chall, J. S. (2000), *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Callahan, C., Tomlinson, C., Moon, T., Brighton, C. & Hertberg, H. (2003), *Feasibility of high end learning in the middle grades*. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Dodge, J. (2005). *Differentiation in Action*. New York Scholastic Inc.
- Earl, L.M. (2003), *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Ekwall, E. E. & Shanker, J. L. (1988), *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Eggleton, (1980), *School-based curriculum development in Britain*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gage, N, L. & Berliner, D, C. (1992), *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995), Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), 867-888.
- Kim, J. S. (2005), The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6. (1), 7-19.
- Koutselini, M. (1997), Contemporary trends and perspectives of the curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5 (1), 87-100.
- Koutselini, M. (2002), The problem of discipline in light of the modern- postmodern debate. *Pedagogy, Culture and Society*, 10 (3), 353-365.
- Koutselini, M. & Persianis, P. (2000), Theory practice divide in teacher education at the University of Cyprus and the role of the traditional values, *Teaching in Higher Education*, 5 (4), 501-520.
- McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V., & Abbott, L. (1997), Planning for differentiation. *Curriculum Studies*. 29(3), 351-363.

- Pfannenstiel, J. (1997), *Kindergarten learning environments and student achievement: A study of constructivist and traditional teaching approaches*. Executive summary. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia, Project Construct National Centre.
- Reyes, L.H. & Stanic, G.M.A. (1988), Race, sex, socioeconomic status and mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education* 19, 26-43.
- Robison, E.M. (2004), *Teacher decision-making in utilizing differentiated instruction*. Unpublished PhD Thesis, Marywood University
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.) Alexandria, VA: ASCD.
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind and society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wastmacott, E & Cameron, R. (1988). *Behaviour can change*. London: Basingstoke.
- Wiggins, G. & Mc Tighe, J. (2005), *Understanding by design study guide*. Alexandria, VA: ASCD.

Τζόρτζογλου Φωτεινή

(Εκπαιδευτικός)

Στρατηγικές εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας: η περίπτωση των μουσουλμανοπαίδων στα δημόσια και μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Ροδόπης

Learning strategies in Greek as a second language in the context of intercultural management of linguistic diversity: the case of Muslim children in public and minority primary schools in Rodopi

Abstract

This paper examines the teaching strategies used for teaching Greek as a second language in linguistically heterogeneous environments and focuses on the case of students who belong to the Muslim minority of Rodopi. The issues investigated among the specific objectives of the work were the following: a) the linguistic diversity in the context of intercultural and bilingual education, b) the current linguistic reality of the Muslim minority in Rodopi, c) the strategies implemented by teachers when teaching Greek as a second language to their Muslim students, d) the relationship between language learning strategies and school performance in relation to the Muslim students and e) teachers' views and proposals regarding minority education in Rodopi.

The abovementioned work objectives were achieved through a review of the existing literature while the research was conducted between 2014-2015, in public and minority schools in Rodopi. A total of thirty (30) in service teachers of primary education participated in the research which included individual, semi-structured interviews that were analyzed qualitatively. The survey results highlighted the appropriate strategies the teachers used when teaching Greek as a second language and revealed their contribution to the students' school performance. At the same time, concerns were expressed about issues which are inherent in minority education and particularly the education of the Muslim minority. Finally, suggestions were made to improve these students' educational conditions, which focus on changes in the educational and social life of the region.

Keywords: language learning strategies in second language, interculturalism, language diversity, Muslim education

1. Εισαγωγή

Το ιδιαίτερο πολιτισμικό ψηφιδωτό που συνθέτει την περιοχή της Θράκης ανέκαθεν αποτελούσε πεδίο επιστημονικού ενδιαφέροντος. Από εκπαιδευτικής άποψης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η συνύπαρξη των διαφορετικών γλωσσικών ταυτοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Πλήθος ερευνητικών αποτελεσμάτων διεθνώς (ενδεικτικά: Oxford, 1990; Cohen, 1998; Anderson, 1999) καταδεικνύουν τη σχέση επίδοσης στη δεύτερη γλώσσα με την καταλληλότητα και τον βαθμό χρήσης στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης. Συνεπώς, η μελέτη και η καταγραφή των στρατηγικών που

εφαρμόζονται, καθώς και οι μεταβλητές που τις καθορίζουν, θα βοηθήσουν στη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της μουσουλμανικής μειονότητας στην περιοχή της Ροδόπης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μελέτη της σχέσης που υφίσταται μεταξύ των στρατηγικών εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους μουσουλμάνους μαθητές και των επιδόσεων τους σε αυτή, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διαχείρισης της υφιστάμενης γλωσσικής ετερότητας. Παράλληλα, εξετάζονται οι παράγοντες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν καταλυτικά ως προς τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στις μαθητικές αυτές ομάδες.

Η επιλογή των συγκεκριμένων μεταβλητών προς διερεύνηση καθιστά την παρούσα εργασία ερευνητική, με βάση την υπάρχουσα έως τώρα βιβλιογραφία. Πράγματι, μπορεί το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών να έχει στραφεί κατά καιρούς γύρω από το ζήτημα της γλωσσικής ετερότητας και των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης (Αγιακλή & Χατζηδάκη, 2000; Artiles & Trent 2000; Bennett et. al. 2004), ωστόσο δεν έχουν εξεταστεί παράλληλα και μάλιστα εστιάζοντας στην περίπτωση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης. Ο λόγος, λοιπόν, που επιλέχθηκαν οι παραπάνω θεματικές προς εξέταση είναι αφενός η έλλειψη σχετικών ερευνών για το συγκεκριμένο θέμα και αφετέρου το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η μελέτη της καθεστηκυίας σχολικής πραγματικότητας στη μειονοτική εκπαίδευση και ο συσχετισμός της με την αυξανόμενη μαθητική εισροή στα δημόσια και μειονοτικά δημοτικά παιδιών από τη μειονότητα και την ταυτόχρονη διαρροή που παρατηρείται στις ακόλουθες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

2. Μεθοδολογία

2.1. Δείγμα

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 30 συνολικά εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες (βλ. Γράφημα 1), που υπηρετούν σε δημόσια και μειονοτικά δημοτικά σχολεία στην Κομοτηνή, αλλά και σε αγροτικές και ορεινές περιοχές του νομού Ροδόπης. Αξίζει να σημειωθεί ότι τρεις εκ των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί του ελληνόγλωσσου προγράμματος σε μειονοτικά σχολεία.

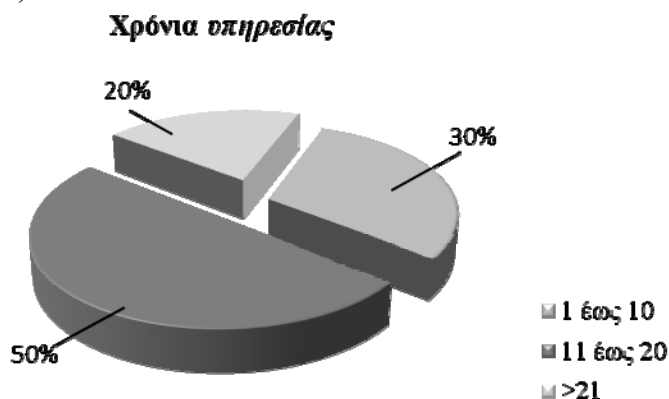


Γράφημα 1: Φύλο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους, το σχολείο στο οποίο υπηρετούν, τη γεωγραφική θέση του σχολείου, τις επιπλέον σπουδές τους, την ειδικότητα τους και το θρήσκευμά τους κατανέμονται ως εξής:

Χρόνια υπηρεσίας

Από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς το μεγαλύτερο ποσοστό (50%) είχαν προϋπηρεσία από 11-20 χρόνια, το 30% από 1-10 και σε ποσοστό 20% από 21 και άνω χρόνια (βλ. Γράφημα 2).



Γράφημα 2: Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών

Σχολείο υπηρεσίας

Προκειμένου να υπάρξει μια σφαιρικότερη αντίληψη σχετικά τις επιδόσεις των μειονοτικών μαθητών, στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία αλλά και εκπαιδευτικοί μειονοτικών σχολείων του νομού. Πιο συγκεκριμένα, το 70% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν υπηρετούν σε μειονοτικά σχολεία, ενώ το υπόλοιπο 30% σε δημόσια δημοτικά σχολεία (βλ. Γράφημα 3).



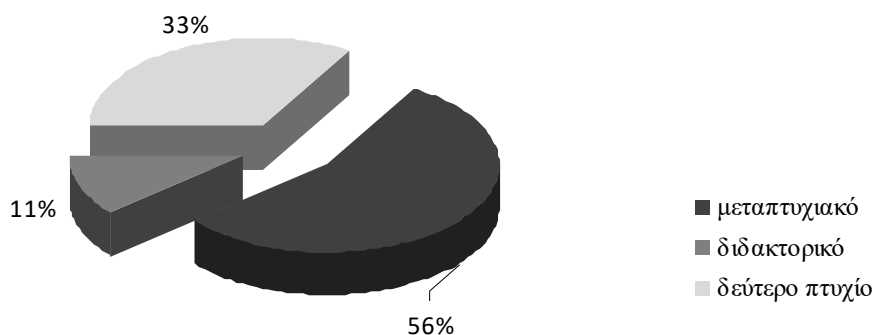
Γράφημα 3: Σχολείο υπηρεσίας εκπαιδευτικών

Επιπρόσθετοι τίτλοι σπουδών

Στους επιπλέον τίτλους σπουδών συμπεριλαμβάνονται οι σπουδές σε ακαδημαϊκό επίπεδο, πέραν της κτήσης του πρώτου πτυχίου, όπως είναι το μεταπτυχιακό και το διδακτορικό. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί κατείχαν και δεύτερο πτυχίο από άλλη

σχολή. Ειδικότερα, σε ποσοστό 56% οι εκπαιδευτικοί κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 33% δεύτερο πτυχίο και μόνο 1 εκπαιδευτικός (11%) από τους συνολικά 30 που ρωτήθηκαν ήταν κάτοχος διδακτορικού τίτλου (βλ. Γράφημα 4).

Επιπρόσθετοι τίτλοι σπουδών

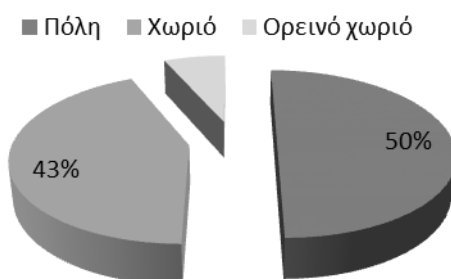


Γράφημα 4: Επιπρόσθετοι τίτλοι σπουδών

Τοποθεσία σχολείου

Με βάση την κατηγοριοποίηση αυτή, οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν με κριτήριο την απόσταση που έχει το σχολείο που υπηρετούν από την πλησιέστερη πόλη. Η γεωγραφική θέση του σχολείου φαίνεται, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, κρίθηκε αναγκαίο το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα να καλύπτει ένα ευρύ γεωγραφικό φάσμα του νομού Ροδόπης, περιλαμβάνοντας σχολεία αστικών, αγροτικών και ορεινών περιοχών του νομού. Το 50% των ερωτηθέντων υπηρετούν σε σχολείο της πόλης, το 43% σε σχολείο αγροτικών περιοχών και ένα 7% σε σχολεία του ορεινού όγκου της Ροδόπης (βλ. Γράφημα 5).

7% Τοποθεσία σχολείου

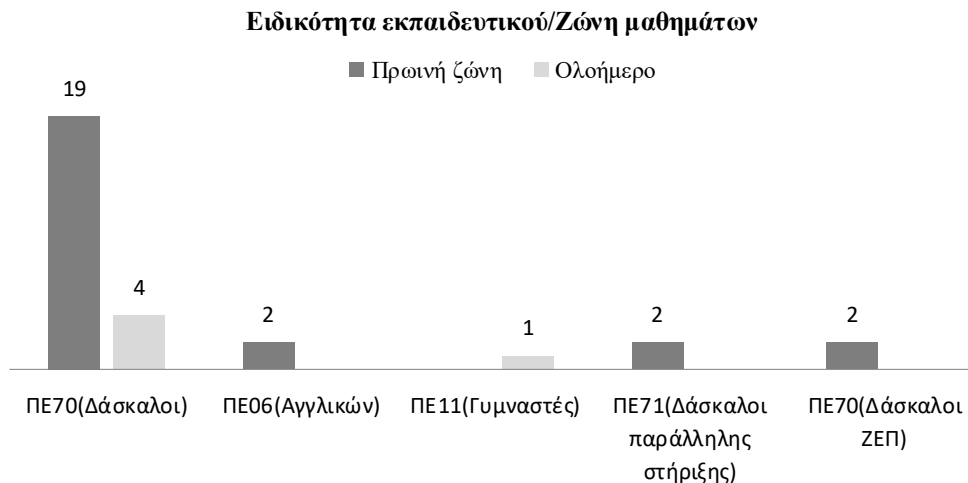


Γράφημα 5: Τοποθεσία σχολείου

Ειδικότητα εκπαιδευτικού

Από τους 30 συνολικά εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, η πλειονότητα ήταν δάσκαλοι στο πρωινό πρόγραμμα, 4 στο ολοήμερο και 4 σε προγράμματα παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης. Πέραν αυτών

ρωτήθηκαν και 3 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (ΠΕ11 Γυμναστές, ΠΕ06 Αγγλικών) (βλ. Γράφημα 6).



Γράφημα 6: Ειδικότητα εκπαιδευτικού-Ζώνη μαθημάτων

2.2. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε η μεθοδολογική προσέγγιση της συνέντευξης. Το δείγμα των εκπαιδευτικών, καθώς και η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν, καθορίστηκαν στα πλαίσια οργάνωσης και σχεδιασμού της ερευνητικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων είναι η ατομική συνέντευξη ημιδομημένης μορφής. Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης επιλέχθηκε, καθότι τα ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ήταν, στην πλειονότητά τους, ανοιχτού τύπου και δεν απαιτούσαν μονολεκτικές απαντήσεις, αλλά αντιθέτως εστίαζαν στην ελευθερία έκφρασης του συνεντευξιζόμενου. Η έρευνα διεξήχθη με την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και κατόπιν έγκρισης από τον Προϊστάμενο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ροδόπης και των Διευθυντών των εκάστοτε σχολικών μονάδων. Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε με βάση το σχολείο στο οποίο υπηρετούν (δημόσιο, μειονοτικό), την οργανικότητα του σχολείου, τη γεωγραφική του θέση, την ειδικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς και τα έτη υπηρεσίας του, έτσι ώστε το φάσμα των απαντήσεων να ήταν ευρύ. Η διαδικασία των συνεντεύξεων έλαβε χώρα στα σχολεία που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί και μήνα Ιούνιο, μετά τη λήξη των μαθημάτων, προκειμένου να υπήρχε ευχέρεια του χρόνου για τους εκπαιδευτικούς και να μην παρακωλύονταν η εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσίασαν κάποια δυσκολία στην κατανόηση των ερωτήσεων, κάτι το οποίο προσέδωσε ροή στις συνεντεύξεις. Στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να απαντήσουν σε 22 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ως επί το πλείστον, οι οποίες εντάσσονταν στους εξής θεματικούς άξονες:

- Σχολική επίδοση μειονοτικών μαθητών
- Ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας

-Διδακτικές στρατηγικές και υλικό

-Προτάσεις για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών.

Στο πρώτο σκέλος της συνέντευξης επιχειρούνταν η δημιουργία ενός άμεσου και οικείου κλίματος με τον συνεντευξιαζόμενο, μέσα από ερωτήσεις που αφορούσαν τον ίδιο, όπως χρόνια υπηρεσίας, σχολείο υπηρεσίας, τάξη στην οποία εργαζόταν, επιπλέον σπουδές. Οι ερωτήσεις αυτές προδιέθεταν θετικά τον εκπαιδευτικό, συνέβαλαν στην αποβολή του άγχους και στην ομαλή έναρξη της διαδικασίας των ερωταποκρίσεων.

Ο βασικός κορμός της συνέντευξης περιελάμβανε ερωτήματα σχετικά με τη γενική εικόνα των επιδόσεων των μουσουλμανοπαίδων στα μειονοτικά και στα δημόσια σχολεία και στη συνέχεια επικεντρώνονταν στις επιδόσεις αυτών συγκεκριμένα στο γλωσσικό μάθημα. Μέσα από τις συγκεκριμένες ερωτήσεις επιδιώχθηκε να αναδειχθούν οι διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητικές αυτές ομάδες στην επίδοσή τους σε σχέση με το σχολείο στο οποίο φοιτούν. Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να σημειωθεί, ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί, που εργάζονταν το τρέχον έτος σε μειονοτικό σχολείο και η εμπειρία τους με μουσουλμάνους μαθητές σε δημόσιο ήταν ανύπαρκτες, δεν απαντούσαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις καθώς θεωρήθηκε ότι η γνώμη τους ενδεχομένως να διαστρεβλώσει το ερευνητικό αποτέλεσμα. Στο ερώτημα, για παράδειγμα, αναφορικά με τη σχολική επίδοση των μουσουλμανοπαίδων στα δημόσια σχολεία η εκπαιδευτικός 8 αναφέρει χαρακτηριστικά «...στα δημόσια δεν μπορώ να φέρω γνώμη. Μια χρονιά ήμουν.. ήταν αρκετά παλιότερα, το 2007, έχουν περάσει αρκετά χρόνια, οπότε δε θυμάμαι...». Στη συνέχεια, δόθηκε έμφαση στις πρακτικές γραμματισμού που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε ενδοσχολικό και εξωσχολικό επίπεδο στοχεύοντας στην ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας. Τους ζητήθηκε, δηλαδή, να αναφέρουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν, εντός του σχολικού πλαισίου, προκειμένου να ενισχύσουν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους το προωθούν αυτό και στο εξωσχολικό περιβάλλον των παιδιών. Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό, ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνέκλιναν σε μεγάλο βαθμό, κυρίως σε ότι αφορά τις εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού. Χαρακτηριστικά, η χρήση της ελληνικής γλώσσας εκτός σχολείου ως απάντηση στο ερώτημα εξωσχολικών πρακτικών, ήταν η απάντηση 22 από τους συνολικά 30 ερωτηθέντες.

Ο τρίτος θεματικός άξονας της συνέντευξης περιελάμβανε 11 ερωτήματα, που στόχευαν στη διερεύνηση των διδακτικών στρατηγικών, μεθόδων και υλικών που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη της μαθησιακής διαδικασίας των μειονοτικών μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούσαν τις πρακτικές ενίσχυσης του προφορικού λόγου και το αν αυτές ανταποκρίνονται στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού της τάξης, τη χρήση επιπρόσθετου διδακτικού υλικού, την αξιοποίηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ακόμα, διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, τα υλικά και τα μέσα με τα οποία ενισχύουν το μάθημά τους, καθώς και το αν και κατά πόσο γίνεται αξιοποίηση γλωσσικών κωδίκων στα πλαίσια της τάξης. Τα τελευταία

ερωτήματα του θεματικού αυτού άξονα έδωσαν την ευκαιρία στους συνεντευξιαζόμενους να υπεισέρθουν σε λεπτομέρειες του εκπαιδευτικού τους έργου, όπως τον τρόπο διόρθωσης των λαθών που χρησιμοποιούν και τον βαθμό αξιοποίησης ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας στην τάξη. Κλείνοντας την ενότητα αυτή, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν την αποτελεσματικότερη – κατά τη γνώμη τους- στρατηγική εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Το τελευταίο σκέλος της συνέντευξης επέφερε εύρος απαντήσεων, προσδίδοντας με τον τρόπο αυτό ποικιλομορφία στο ερευνητικό αποτέλεσμα. Ειδικότερα, στους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να καταθέσουν προτάσεις για την εκπαίδευση των διγλωσσών μαθητών και να εκφράσουν τους γενικότερους προβληματισμούς τους επί του θέματος.

Οι συνεντεύξεις διήρκησαν 5-10 λεπτά για έκαστο εκπαιδευτικό, μαγνητοφωνήθηκαν και δείγμα αυτών παρατίθεται στην παρούσα εργασία, αφού προηγουμένως έγινε πιστή απομαγνητοφώνηση, αποκωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων τους (Miles και Huberman 1994, στο Γρίβα & Στάμου, 2014).

3. Αποτελέσματα

Από τη διαδικασία της ποιοτικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων προέκυψαν 196 κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε 22 κατηγορίες και εν συνεχεία εντάχθηκαν σε 4 θεματικούς άξονες.

Οι 4 θεματικοί άξονες που προέκυψαν με τις επιμέρους κατηγορίες τους είναι οι εξής:

Α. Σχολική επίδοση μειονοτικών μαθητών	Β. Ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας	Γ. Διδακτικές στρατηγικές και υλικό	Δ. Προτάσεις για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών
1. Σχολική επίδοση μουσουλμανοπαίδων (δίγλωσσων)	1. Εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού	1. Πρακτικές ενίσχυσης προφορικού λόγου	1. Πρακτικές δραστηριότητες
2. Αίτια επίδοσης	2. Ενδοσχολικές πρακτικές γραμματισμού	2. Αξιοποίηση στρατηγικών	2. Εκπαιδευτικό υλικό και μέσα διδασκαλίας
		3. Καλλιέργεια δεξιοτήτων γραπτού και προφορικού λόγου	3. Εκπαιδευτικό προσωπικό
		4. Αξιοποίηση γλωσσικών κωδίκων	4. Ενισχυτική διδασκαλία
		5. Αίτια αξιοποίησης γλωσσικών κωδίκων	5. Εξωσχολικό περιβάλλον
		6. Διαφοροποιημένη διδασκαλία	6. Πρόγραμμα διδασκαλίας

		7. Υλικά και μέσα	8. Ολοήμερα σχολεία
		8. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος	9. Φοίτηση μαθητών
		9. Τρόποι διόρθωσης λαθών	

3.1. Σχολική επίδοση μειονοτικών μαθητών

Η σχολική επίδοση των μουσουλμανοπαίδων εξετάστηκε σφαιρικά υπό το πρίσμα δυο παραμέτρων: της γενικότερης εικόνας τους ως μαθητές στα δημόσια και μειονοτικά σχολεία και ειδικότερα μέσα από την επίδοσή τους στο γλωσσικό μάθημα. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαχωρίζει την επίδοση των μαθητών ανάλογα με το αν το σχολείο στο οποίο φοιτούν είναι μειονοτικό ή δημόσιο. Η γενικότερη εικόνα των παιδιών στα μειονοτικά σχολεία κυμαίνεται από χαμηλή έως καλή. Χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός αναφέρει: «Σίγουρα, κατά τη γνώμη μου, τα παιδιά που θα πάνε στο δημόσιο σχολείο θα μάθουν τη γλώσσα καλύτερα σε σχέση με αυτά που θα πάνε στο μειονοτικό. Καλύτερο επίπεδο, καλύτερα μαθήματα, καλύτερα βιβλία. Η επίδοσή τους δηλαδή στα μειονοτικά είναι χαμηλότερη». Αναφορικά με το γλωσσικό μάθημα στα μειονοτικά σχολεία η επιδόσεις των μαθητών είναι αντικατοπτρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με τη γλώσσα «Δυσκολεύονται πολύ», «Στα μειονοτικά σχολεία τα παιδιά προσπαθούν ακόμα λιγότερο πιστεύω», «Μέτρια. Καθόλου ευχαριστημένη δηλαδή, θα μπορούσαν και καλύτερα», «Στο γλωσσικό μάθημα που κυρίως γίνεται στην ελληνική γλώσσα είναι πράγματι δύσκολο για αυτά και κυρίως σε ό,τι αφορά τους συντακτικούς κανόνες». Η αντιμετώπιση της ελληνικής ως δεύτερης, η εφαρμογή δίγλωσσης εκπαίδευσης στα μειονοτικά σχολεία, η ενίσχυση από το οικογενειακό περιβάλλον και οι ελλείψεις στα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να είναι οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των παιδιών στα μειονοτικά σχολεία.

Στα δημόσια σχολεία η εικόνα των μουσουλμάνων μαθητών περιγράφεται από μέτρια έως αρκετά καλή με χαρακτηριστικά συνεχούς βελτίωσης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, η φοίτηση στα δημόσια σχολεία δίνει στους μουσουλμάνους μαθητές το προνόμιο, σε σχέση με τους αντίστοιχους συμμαθητές τους που φοιτούν σε μειονοτικά, να έχουν περισσότερα ακούσματα της ελληνικής γλώσσας στο σχολικό τους περιβάλλον, κάτι που διευκολύνει την εκμάθησή της: «Η εξέλιξη των μαθητών είναι πολύ γρήγορη, γιατί συναναστρέφονται με παιδιά που μιλούν ελληνικά». Ωστόσο, ο παράγοντας της διγλωσσίας, η απουσία της ελληνικής γλώσσας εκτός σχολείου και η μη φοίτηση των μαθητών στα δημόσια σχολεία από τις πρώτες τάξεις και το νηπιαγωγείο, καθιστούν τις επιδόσεις τους στο γλωσσικό μάθημα στα δημόσια σχολεία μέτριες έως και χαμηλές.

3.2. Ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας

Μιλώντας για πρακτικές ενίσχυσης της ελληνικής γλώσσας εντός και εκτός των ορίων του σχολείου και ειδικότερα της τάξης, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέδειξαν μια πληθώρα εφαρμογών, που οι ίδιοι εφαρμόζουν προκειμένου να εντείνουν την εξοικείωση των μουσουλμάνων μαθητών τους με τον ελληνικό λόγο. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα η χρήση της ελληνικής γλώσσας εκτός σχολείου και η επιλογή δραστηριοτήτων που εμπλέκουν την ελληνική γλώσσα στα πλαίσια του μαθήματος είναι οι πρακτικές που στην πλειονότητά τους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν την ελληνομάθεια των μαθητών τους.

Κατηγορίες	Κωδικοί/ Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού	• χρήση ελληνικής γλώσσας εκτός σχολείου	22
	• εμπλοκή γονέων	10
	• παρακολούθηση ελληνικών προγραμμάτων	10
	• εμπλοκή σε δραστηριότητες στην ελληνική γλώσσα	1
Ενδοσχολικές πρακτικές γραμματισμού	• δραστηριότητες και παιχνίδια στην ελληνική γλώσσα	14
	• ανάγνωση ελληνικών βιβλίων	10
	• δραστηριότητες ενίσχυσης ενδιαφέροντος μαθητή	7
	• ακρόαση ελληνικών τραγουδιών	5
	• χρήση τεχνολογικών μέσων	4
	• εμπλοκή με ελληνόφωνους μαθητές	3
	• δραστηριότητες ενεργοποίησης κινήτρων των μαθητών	3
	• παρακολούθηση ελληνικών ταινιών	2

3.3. Διδακτικές στρατηγικές και υλικό

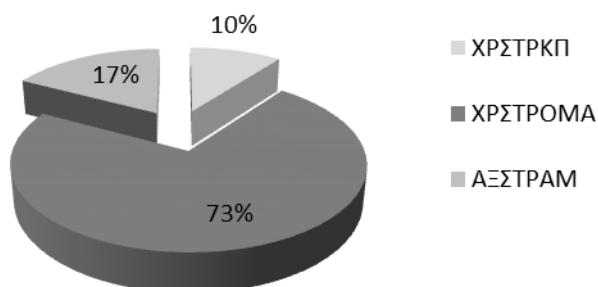
Οι διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό σε διγλωσσικά σχολικά περιβάλλοντα και η επιλογή του κατάλληλου υλικού καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και διαμορφώνουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Στο πλαίσιο σχεδιασμού της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναζητήσει στρατηγικές διδασκαλίας, μία σειρά διδακτικών φάσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν ποικιλία διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων οργανωμένων χρονικά και λογικά σε ενιαίο διδακτικό σύστημα, που καλύπτουν όλο το φάσμα της ωριαίας διδασκαλίας και προσφέρονται για την υλοποίηση των στόχων της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2001).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανέδειξαν ένα πλήθος πρακτικών που εφαρμόζονται για την ενίσχυση του προφορικού λόγου των μαθητών τους, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Κατηγορίες	Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Πρακτικές ενίσχυσης προφορικού λόγου	• εμπλουτισμός λεξιλογίου	1
	• κατανόηση λεξιλογίου	2
	• αντιστοίχιση γλωσσών	2
	• χρήση δραματοποιημένης διδασκαλίας	6
	• χρήση εποπτικού υλικού	3
	• χρήση γλώσσας του σώματος	2
	• χρήση απλουστευμένου λεξιλογίου	2
	• χρήση εποπτικού και έντυπου υλικού	4
	• χρήση έντυπου υλικού	6
	• εμπύχωση μαθητών	1
	• συζήτηση με τα παιδιά	10
	• ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης μέσα από την επιβράβευση και τον ανταγωνισμό	7
	• προφορική και γραπτή εξάσκηση	5
	• διαθεματική προσέγγιση μαθήματος	1
	• επικοινωνιακή μέθοδος προσέγγισης	1
	• εκμάθηση κανόνων	1
	• επανάληψη μέσω γραπτών και προφορικών ασκήσεων	1
	• χρήση εποπτικού και ακουστικού υλικού	1
	• ενίσχυση προφορικού λόγου μέσα από βιωματικές δραστηριότητες	2

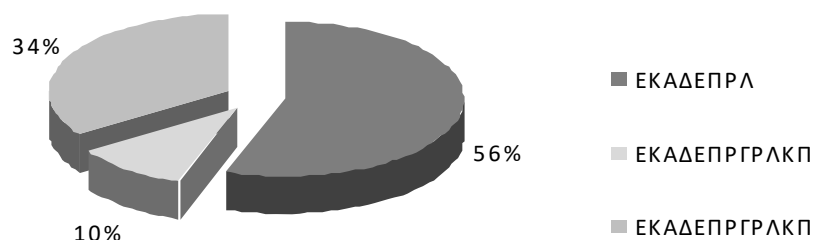
Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι στρατηγικές που εφαρμόζουν αφορούν το σύνολο των μαθητών και δεν εστιάζουν σε μεμονωμένες περιπτώσεις: «...αφορούν το σύνολο του μαθητικού δυναμικού της τάξης», «Οι στρατηγικές αφορούν όλους τους μαθητές. Για την ακρίβεια τον μέσο μαθητή της τάξης και πάντα βέβαια υπάρχει μια σχετική μέριμνα για τα παιδιά που υστερούν», «Όχι, δε χρησιμοποιώ διαφορετική στρατηγική για αυτούς που έχουν χαμηλές επιδόσεις, με ενδιαφέρει ο μέσος όρος και κινούμαι με τον μέσο όρο».

Αξιοποίηση στρατηγικών



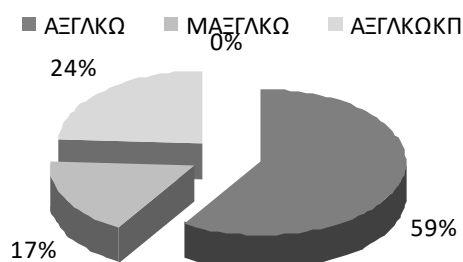
Στην περίπτωση των μουσουλμάνων μαθητών, όπου η διγλωσσία χαρακτηρίζει τη μαθησιακή τους πορεία, η ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου στην ελληνική κρίνεται αναγκαία. Οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων πρωτίστως του προφορικού λόγου. Η χρηστικότητα του

Καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου



προφορικού λόγου στην καθημερινότητα και ο επικοινωνιακός του ρόλος αιτιολογούν την άποψη αυτή: «Επιμένω στην ενίσχυση του προφορικού, σαφώς, διότι ο προφορικός λόγος είναι αυτός που θα χρησιμοποιήσουν και στην καθημερινότητά τους. Αρχικά πρέπει τα παιδιά να πάρουν πρακτικές γνώσεις»

Αξιοποίηση γλωσσικών κωδίκων

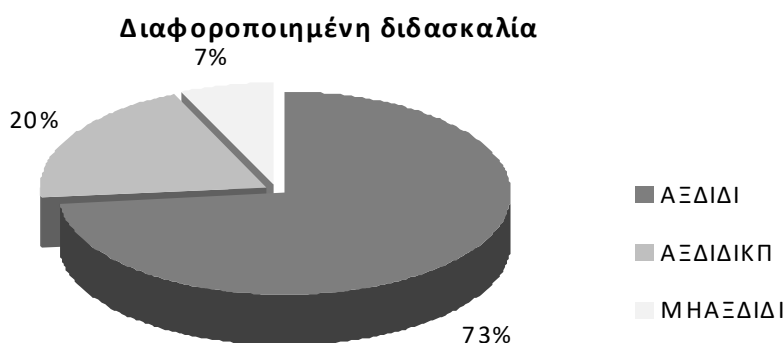


Η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων (code-switching), αφορά τη συχνή χρήση λέξεων από διαφορετικές γλώσσες μέσα στην ίδια συζήτηση ή ακόμη και στην ίδια πρόταση. Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν και κατά πόσο αξιοποιούν γλωσσικούς κώδικες στο μάθημά τους, χρησιμοποιώντας λέξεις ή φράσεις στην τουρκική, προκειμένου να επιτύχουν τους εκάστοτε διδακτικούς τους στόχους. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω Γράφημα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν αξιοποιεί συστηματικά την εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων μέσα στην τάξη: «Μερικές φορές είναι απαραίτητο για να υπάρξει τουλάχιστον επικοινωνία με το παιδί», «Μερικές φορές γίνεται και αυτό, όταν μπορώ, γιατί και ο χρόνος είναι περιορισμένος, για να τα βοηθήσω να καταλάβουν». Η επίτευξη επικοινωνίας με το παιδί αναδεικνύεται ως ο κύριος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στη χρήση γλωσσικών κωδίκων.

Οι ιδιαιτερότητες που φέρει η διγλωσσία διαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία και καθορίζουν τις διδακτικές στρατηγικές που θα εφαρμοστούν κάθε φορά. Ο εκπαιδευτικός καλείται να χρησιμοποιήσει διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών του και να ενισχύσει το γνωστικό τους επίπεδο. Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά στην εφαρμογή διαφοροποιημένης

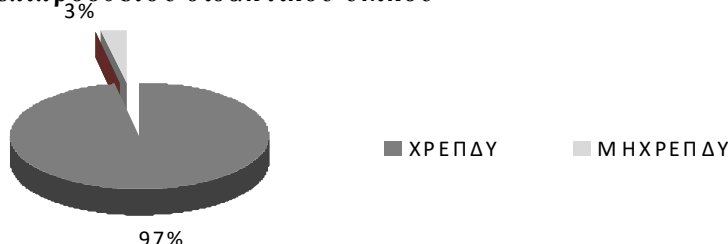
διδασκαλίας: «Χρησιμοποιώ διαφοροποιημένη διδασκαλία, γιατί είμαι σε διαθέσιμο σχολείο και τα παιδιά έχουν από τη μια, είναι διαφορετικές οι τάξεις και από την άλλη είναι διαφορετικά τα επίπεδα. Ακόμα και στην ίδια τάξη»

Ωστόσο, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη, ο περιορισμένος χρόνος της διδακτικής ώρας σε αντίθεση με τον χρόνο προετοιμασίας που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό και οι συχνά μεγάλες αποκλίσεις που εμφανίζουν στις επιδόσεις τους, μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων.



Το υλικό που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος,

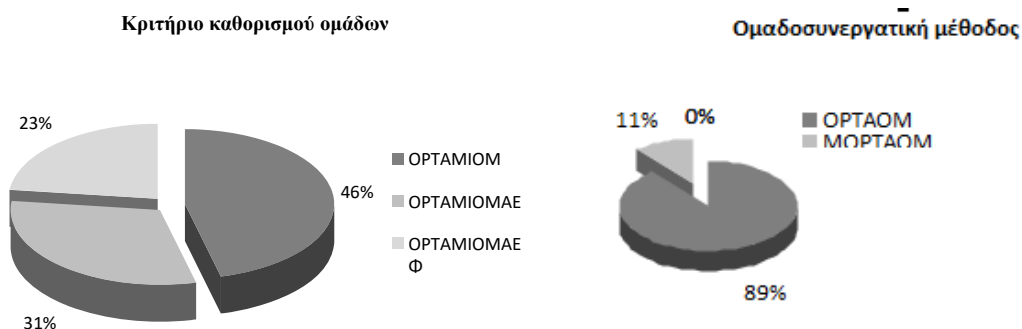
Χρήση επιπρόσθετου διδακτικού υλικού



ο τρόπος με τον οποίο το αξιοποιεί, καθώς και τα διαθέσιμα μέσα που του παρέχει το σχολείο ανάλογα με την υλικοτεχνική υποδομή του επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, επομένως και το μαθησιακό αποτέλεσμα. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται στην ύλη και το διαθέσιμο υλικό που παρέχουν τα σχολικά εγχειρίδια, αντιθέτως το εμπλουτίζουν με επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό εν συνάρτησιν πάντα με τα διαθέσιμα μέσα διδασκαλίας που παρέχει το εκάστοτε σχολείο. Το περιεχόμενο του επιπρόσθετου αυτού υλικού και η πηγή προέλευσής του, καθορίζονται κάθε φορά από το διδακτικό αντικείμενο, την ηλικία των μαθητών και τις σχολικές τους επιδόσεις. Οι νέες τεχνολογίες φαίνεται να κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν, τις χρησιμοποιούν για την ενίσχυση της γλωσσικής -και όχι μόνο- εκμάθησης των παιδιών

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο οργάνωσης της τάξης. Η διάταξη των θρανίων μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη των εκάστοτε διδακτικών στόχων αλλά και στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας έρχεται πρώτη στην επιλογή των εκπαιδευτικών, τόσο στα δημόσια, όσο και στα μειονοτικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί

που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα στην πλειονότητά τους οργανώνουν την τάξη τους σε ομάδες. Η εκπόνηση των εργασιών δουλεύοντας σε ομάδες, συντελεί στην ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος, στην ανάδειξη της αξίας της συνεργασίας και στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθησιακά πιο αδύναμων μαθητών. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στον καθορισμό των ομάδων ανάλογα με τον αριθμό



των μαθητών, τις επιδόσεις τους, το φύλο και το διδακτικό αντικείμενο.

Η ανάδειξη της αποτελεσματικότερης στρατηγικής, αναφορικά με την εκμάθηση της ελληνικής από τους μουσουλμάνους μαθητές, εξαρτάται από τις εκάστοτε αντικειμενικές συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η πλέον κατάλληλη στρατηγική δεν είναι μία αλλά συνδυασμός στρατηγικών που επιλέγονται και εφαρμόζονται με βάση τις ανάγκες της κάθε τάξης. Αυτό το εύρος των απαντήσεων προσδίδει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ανάλυση της συγκεκριμένης κατηγορίας, καθώς με τον τρόπο αυτό δόθηκε η ευκαιρία να καταγραφεί μια ποικιλία ενδεδειγμένων στρατηγικών που εφαρμόζονται ήδη σε μουσουλμάνους μαθητές που φοιτούν σε δημόσια και μειονοτικά σχολεία της περιοχής.

Κατηγορία	Εννοιολογικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Αποτελεσματικότερη στρατηγική	• μάθηση μέσα από το παιχνίδι και το θέατρο	10
	• επικοινωνιακή μέθοδος προσέγγισης	7
	• χρήση δραματοποιημένης διδασκαλίας	4
	• βιωματική διδασκαλία	3
	• Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας	2
	• ενεργοποίηση μηχανισμών παραγωγής προφορικού λόγου	1
	• αντιστοίχιση λέξεων-εικόνων στην ελληνική γλώσσα	1
	• ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης μέσα από την επιβράβευση και τον ανταγωνισμό	1
	• ίση αντιμετώπιση μαθητών	1
	• διαθεματική προσέγγιση μαθήματος	1
	• επιλογή κατάλληλου περιεχομένου διδασκαλίας	1

	• επανάληψη μέσω γραπτών και προφορικών ασκήσεων	1
	• προφορική και γραπτή εξάσκηση	1
	• ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές	1
	• ανάθεση ρόλων στους μαθητές	1
	• εφαρμογή στρατηγικών κατά περίπτωση	1
		1
		2

Η μεγαλύτερη έμφαση φαίνεται να δίνεται στην εκπαιδευτική διάσταση του παιχνιδιού και την εξοικείωση των μαθητών με την ελληνική γλώσσα που επιτυγχάνεται μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η μάθηση μέσα από το παιχνίδι και τη δραματοποίηση είναι η πλέον αποδοτική στρατηγική, καθώς αποτελεί έναν έμμεσο τρόπο να φτάσει το παιδί στον γνωστικό στόχο μέσα από μια ευχάριστη για αυτό διαδικασία, χωρίς την τυπική προσκόλληση στον κανόνα που επιβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα: «Από τις στρατηγικές ..αυτά που τονίζουν τα ενδιαφέροντά τους, δηλαδή μέσα από το παιχνίδι να τονωθεί το ενδιαφέρον τους», «Θεατρικό, για να μιλάνε πιο πολύ την ελληνική γλώσσα...παιχνίδια ελληνικά για να μιλάνε ελληνικά μεταξύ τους», «..να συμμετέχουν στον προφορικό λόγο μέσα από το παιχνίδι όλοι, να πουν έστω μια λέξη, μια πρόταση, ανάλογα με τις δυνατότητές τους», «Μέσα από το παιχνίδι βγαίνει πολύ πιο εύκολα, γιατί δεν το καταλαβαίνουν καθόλου».

3.4. Προτάσεις για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών

Ένας από τους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει τα προβλήματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης, να εντοπίσει τα κυριότερα σημεία στα οποία χωλαίνει και να καταθέσει προτάσεις για περεταίρω βελτίωσή της. Το εύρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αποκάλυψε το πλήθος των ελλείψεων που χαρακτηρίζουν τον χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης σήμερα. Μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εισηγήθηκαν προτάσεις στο πλαίσιο μιας ευρύτερης αναβάθμισης της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών.

Στο επίκεντρο των απαντήσεων βρίσκεται η αλληλεπίδραση σχολείου-εξωσχολικού περιβάλλοντος. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς το κλειδί της γλωσσικής εκμάθησης στην περίπτωση των μουσουλμανοπαίδων έγκειται στην χρήση της ελληνικής γλώσσας πέραν των ορίων του σχολείου. Η επαφή με τα ελληνικά στα πλαίσια και της κοινωνικής ζωής καθιστά πιο αποδοτική την προσπάθεια που γίνεται στο σχολείο.

Σημαντικό ρόλο στη χρήση της ελληνικής γλώσσας μπορεί να επιτελέσει και η οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν τους γονείς των μουσουλμάνων μαθητών τους να κάνουν χρήση των ελληνικών και στο σπίτι στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης των όσων διδάσκονται στο σχολείο.

Με γνώμονα την επίδραση του εξωσχολικού περιβάλλοντος στις σχολικές επιδόσεις των μουσουλμανοπαίδων, όσον αφορά το μάθημα της γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μια βαθύτερη και πιο ουσιαστική ενσωμάτωση αυτής της μειονοτικής ομάδας στο κοινωνικό γίνεσθαι της περιοχής. Η συμμετοχή των παιδιών αυτών σε κοινές δράσεις με ελληνόφωνους συνομήλικους τους κρίνεται απαραίτητη για την εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα και την ενίσχυση του προφορικού λόγου.

Όσον αφορά το ενδοσχολικό περιβάλλον, οι προτάσεις που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί περιλαμβάνουν μια γκάμα παραγόντων. Το προσφερόμενο εκπαιδευτικό υλικό και τα διαθέσιμα μέσα διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από πολλές ελλείψεις και πολλές από τις προτάσεις που καταγράφηκαν αφορούν τη βελτίωσή τους. Βασικό μέλημα των εκπαιδευτικών είναι ο επαναπροσδιορισμός των παρόντων σχολικών εγχειριδίων με στόχο την καλύτερη προσαρμογή τους στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Η συμβολή του αρμόδιου Υπουργείου στην βελτίωση και εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού υλικού κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς αναγκαία για την αναβάθμιση του χαρακτήρα της δίγλωσσας εκπαίδευσης και ενίσχυση του έργου τους.

Οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν σε εμπλουτισμό και βελτίωση των μέσων διδασκαλίας. Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων χρίζει και αυτή ριζικής αναδιάρθρωσης, καθώς οι δυνατότητες που παρέχει στον εκπαιδευτικό είναι περιορισμένες και ακολούθως τα διαθέσιμα μέσα διδασκαλίας πενιχρά. Τα περισσότερα σχολεία τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις σε στοιχειώδη υλικοτεχνική υποδομή, κάτι που δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών και το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας εντοπίζεται και αυτός ανάμεσα στις προτάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρεσβεύουν ότι θα πρέπει να ενταχθεί σε κάθε σχολική μονάδα ή να ενισχυθεί ο ρόλος του στα σχολεία στα οποία ήδη εφαρμόζεται. Σε συνδυασμό με την εφαρμογή ενισχυτικής διδασκαλίας προτείνεται και η λειτουργία ολοήμερων σχολείων, τα οποία απευθύνονται σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και δεν δέχονται βοήθεια στο σπίτι.

Η εφαρμογή ενισχυτικής διδασκαλίας, βέβαια, όπως και η ευρύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της δίγλωσσας εκπαίδευσης, προϋποθέτουν τη σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη διαρκή επιμόρφωσή τους, πάνω σε θέματα δίγλωσσας και γλωσσικής ετερότητας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία με μουσουλμάνους μαθητές χρήζουν εντατικότερης επιμόρφωσης και ενημέρωσης σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, προκειμένου να καταστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στις ιδιαιτερότητες των δίγλωσσων μαθητών τους.

Αναφορικά με τα προγράμματα διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη συνεργασία του ελληνόγλωσσου με το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα για μια πιο λειτουργική και αποδοτική διδασκαλία. Υποστηρίζουν ότι η διδακτέα ύλη στα τουρκικά μπορεί να εναρμονιστεί με αυτήν των ελληνικών, έτσι ώστε η νέα γνώση να αφομοιώνεται ευκολότερα και να γίνεται περισσότερο κατανοητή από τους δίγλωσσους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο ακόμα και για αλληλοσυμπλήρωση των δύο διδακτικών προγραμμάτων με κοινό στόχο την ανταπόκριση των παιδιών και τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Επιπλέον, η χρήση κοινών στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν να δουλεύουν με έναν συγκεκριμένο τρόπο.

4. Συμπεράσματα

Η μελέτη των στρατηγικών γλωσσικής εκμάθησης εντάσσεται στο πλαίσιο της μετακίνησης του ερευνητικού ενδιαφέροντος από το περιεχόμενο στη διαδικασία μάθησης μιας δεύτερης γλώσσας και από τον εκπαιδευτικό στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή (O'Malley, et. al. 1985; Zimmerman & Pons, 1986; Oxford, 1990).

Στο πλαίσιο αυτής της μαθητοκεντρικής προσέγγισης οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν ένα σημαντικό αντικείμενο έρευνας και μελέτης. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων και μειονοτικών δημοτικών σχολείων στη Ροδόπη με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους μουσουλμάνους μαθητές τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις επιδόσεις των μαθητών, τους παράγοντες που τις επηρεάζουν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στο σύνολό της η μειονοτική εκπαίδευση, η έρευνα ανέδειξε μια ευρεία γκάμα αποδοτικών στρατηγικών που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα συγκέντρωσε προτάσεις που αφορούν στη βελτίωση της παρεχόμενης στη μειονότητα εκπαίδευσης.

Ακολουθώντας τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις, οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν το παιχνίδι, τη δραματοποίηση και οποιαδήποτε επικοινωνιακή δραστηριότητα προάγει την γλωσσική ανάπτυξη και τη συμμετοχή των μαθητών, στο διδακτικό τους πλάνο. Με στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων και την ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης οι διδακτικές πρακτικές εμπλουτίζονται από υλικό ή δραστηριότητες που δυναμιτίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και καθιστούν τη μαθησιακή διαδικασία ευχάριστη και αποτελεσματική.

Το πλήθος των διδακτικών στρατηγικών που εφαρμόζονται στα δημόσια και μειονοτικά σχολεία του νομού αποκαλύπτει και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Στο πλαίσιο μιας ευρύτερης συζήτησης που αναπτύχθηκε γύρω από τη διαδικασία των συνεντεύξεων συγκεντρώθηκαν διάφορες προτάσεις σχετικά με τη βελτίωση των συνθηκών της μειονοτικής εκπαίδευσης. Οι προτάσεις αυτές αφορούν αλλαγές σε τομείς που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητικών αυτών ομάδων είτε στο ενδοσχολικό, είτε στο εξωσχολικό τους περιβάλλον.

Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί, ότι η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του νομού Ροδόπης, κάτι το οποίο αποτελεί περιοριστικό παράγοντα για την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφία

- Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- Artiles, A.J., & Trent, S.C. (2000). Representation of culturally/linguistically diverse students. In C.R. Reynolds & E. Fletcher-Jantzen (Eds.), *Encyclopedia of special education*, (1) (2nd ed). New York: John Wiley & Sons, pp. 513–517.
- Bennett, A., Bridglall, L., Cauce, M., Everson, T., Gordon, W., and Lee, D., Mendoza-Denton, R., Renzulli, S., & Stewart, K. (2004). *All students reaching the top: Strategies for closing academic achievement gap*. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory

- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., & Russo, R., (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, pp.21-46.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Zimmerman, B.J. & Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23. pp.614-628.
- Αγιακλή, Χ. και Χατζηδάκη Α. (2000). Όψεις της γλωσσικής ετερογένειας στο ελληνικό σχολείο. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*. Ανακτήθηκε από http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_print/2/1...
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ερμηνεία κωδίκων

ΧΡΣΤΡΚΠ= χρήση στρατηγικών κατά περίπτωση

ΧΡΚΣΤΡΟΜΑ= χρήση κοινών στρατηγικών για όλους τους μαθητές

ΑΞΣΤΡΑΜ= αξιοποίηση στρατηγικών για τους αδύναμους μαθητές

ΕΚΑΔΕΠΡΑ= έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του γραπτού λόγου

ΕΚΑΔΕΠΡΓΡΑΚΠ= έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου κατά περίπτωση

ΕΚΑΔΕΠΡΓΡΑ= έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου

ΑΞΓΛΚΩ= αξιοποίηση γλωσσικών κωδίκων

ΑΞΓΛΚΩΚΠ= αξιοποίηση γλωσσικών κωδίκων κατά περίπτωση

ΜΑΞΓΛΚΩ= μη αξιοποίηση γλωσσικών κωδίκων

ΑΞΔΙΔΙ= αξιοποίηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας

ΑΞΔΙΔΙΚΠ= αξιοποίηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά περίπτωση

ΜΗΑΞΔΙΔΙ= μη αξιοποίηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας

ΧΡΕΠΔΥ= χρήση επιπρόσθετου διδακτικού υλικού

ΜΗΧΡΕΠΔΥ= μη χρήση επιπρόσθετου διδακτικού υλικού

ΕΧΡΕΠΔΥ= ελάχιστη χρήση επιπρόσθετου διδακτικού υλικού

ΟΡΤΑΟΜ= οργάνωση της τάξης σε ομάδες

ΟΡΤΑΜΙΟΜ= οργάνωση της τάξης σε μικτές ομάδες

ΟΡΤΑΜΙΟΜΑΕ= οργάνωση της τάξης σε μικτές ομάδες ανάλογα με την επίδοση

ΜΟΡΤΑΟΜ= μη οργάνωση της τάξης σε ομάδες

ΟΡΤΑΜΙΟΜΑΕΦ= οργάνωση της τάξης σε μικτές ομάδες ανάλογα με την επίδοση και το φύλλο