

# ΚΕΙΜΕΝΑ ΣΕ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΟ ΚΑΙ ΙΔΙΩΜΑΤΙΚΟ ΛΟΓΟ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ — ΕΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Σοφία Αυγέρη & Πηνελόπη Καμπάκη-Βουγιουκλή  
*Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*

The teaching of language through a formal code, which itself is essentially a linguistic variety, stems from the goals set by the respective educational policy. The textbook and the syllabus are characterized by the standard use of the language. Whether the heterolanguage, subjectivity and fluidity of the historical narrative and the presence of multiple points of views and types of historical sources should be taken into account in their writing is a key research question. Modern approaches allege that all dialects have the same value and regularity and that not teaching any of them leads to greater advantages. The rightful presence of oral dialects in the classroom has been an issue in the sciences of education for decades. In theory, experts should pay special attention to the existence of many different dialects during the process of elaboration of a framework for curricula and textbooks. To date, various studies have investigated the role of dialectic varieties in school and agree on the assumption that Modern Greek (Νεοελληνική κοινή) is dominant in both teaching and the curricula and textbooks, while dialects and dialectic varieties are marginalized. Creating a suitable textbook is considered a pivotal step, as it is the production of additional educational material. In this research context, a discussion about the importance of introducing texts in dialectic discourse in the teaching of History has begun in recent years. In this paper, some current scientific development and some of the latest theoretical approaches are discussed in connection to the issue of the importance and need for integration and use of texts of dialectic varieties in teaching History. Finally, a teaching proposal for teaching History based on this approach will be presented and discussed.

**Keywords:** Curricula, textbooks, History Teaching, historical quotes in dialect, dialectic varieties

## 1. Εισαγωγή

Ο προσδιορισμός του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί ένα από τα πιο σοβαρά και πολύπλοκα ζητήματα στον σχεδιασμό και τη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αντιμετώπισή του εξαρτάται από τους σκοπούς που θέτει

η εκάστοτε εκπαιδευτική και πολιτική ηγεσία και που προσδιορίζονται από την ιστορία, την πολιτιστική παράδοση, τις οικονομικές και πολιτικές ανάγκες και επιδιώξεις του κατεστημένου (Καζεπίδης 1998: 176).

Η έρευνα για τη Σχολική Ιστορία (διδακτικές μέθοδοι, περιεχόμενο, στοχοθεσία) έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα τις δύο τελευταίες δεκαετίες και στην Ελλάδα. Η εκπαιδευτική αρθρογραφία κυρίως μετά από το 1997 αρχίζει σοβαρά να ασχολείται με το ζήτημα της σχέσης μεταξύ του αναλυτικού προγράμματος, του σχολικού εγχειριδίου και των παραθεμάτων. Ουσιαστικά τότε αρχίζει και ο επιστημονικός διάλογος για τη θέση των ιστορικών παραθεμάτων στην σχολική διδακτέα ύλη. Μετά το 1981 το τοπίο αλλάζει δραστικά με άρθρα που περιέχουν εμπειριστατωμένες προτάσεις για το περιεχόμενο της Σχολικής Ιστορίας (Μαυροσκούφης 1995: 3).

Ιδιαίτερα δε την τελευταία δεκαετία έχει αναπτυχθεί η έρευνα στο πεδίο των τύπων αναλυτικών προγραμμάτων που πρέπει να εκπονούνται για τα μαθήματα των ανθρωπιστικών επιστημών, στα οποία ανήκει και το μάθημα της Ιστορίας. Τα στοχοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα — που διαδέχονται τα παλαιότερα ακαδημαϊκά αναλυτικά — περιλαμβάνουν τους διδακτικούς, γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, τα περιεχόμενα του μαθήματος, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας και γενικότερα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κόκκινος & Σακκά 2007).

Μεγαλύτερη αποδοχή σήμερα ανάμεσα στους ειδικούς λαμβάνει η προσέγγιση που θεωρεί πως για τη διδασκαλία των μαθημάτων των ανθρωπιστικών επιστημών καταλληλότερα είναι τα λεγόμενα **ανοικτά αναλυτικά προγράμματα**. Έτσι ορίζονται όσα είναι προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα των μαθητών, προσφέροντας επιλεγόμενα μαθήματα, ευκαιριακή διδασκαλία διάφορων διδακτικών ενοτήτων, τη δυνατότητα της διαθεματικής προσέγγισης των περιεχομένων, καθώς και τη δυνατότητα χρήσης υλικών και μέσω διδασκαλίας που καλλιεργούν την αυτενέργεια και προωθούν τη συνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Η διδασκαλία αναμειγνύει τις διάφορες κατηγορίες γνώσης.

Ένας νέος τύπος επίσης αναλυτικού προγράμματος που εμφανίστηκε τις τελευταίες δεκαετίες είναι τα **προγράμματα διαδικασίας**. Βασίζονται στην άποψη πως το μάθημα πρέπει να συνδιαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και να μην επιβάλλεται κεντρικά. Η έμφαση δίνεται στη διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος/προβλήματος και όχι στην πρόκτηση γνώσεων απλά. Η διεπιστημονικότητα, η διαθεματικότητα και η καλλιέργεια βιωματικών μεθόδων μάθησης αποτελούν το κέντρο αυτής της προσέγγισης (Βέικου κ. ά. 2007: 58).

Προς τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα εμφανίζεται παράλληλα και το κίνημα της παιδαγωγικής του γραμματισμού (literacy education) και έρχεται στο προσκήνιο η σημασία

της γλωσσική πολυμορφία στην εκπαίδευση. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, που δεν ενδιαφέρονταν για την πραγματικότητα της γλωσσικής ποικιλίας, τώρα οι διαφορετικές γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών και η πολλαπλότητα των γλωσσικών και πολιτισμικών προτύπων θεωρείται πως πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη δι-αμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009: 101–102).

Η ελληνική βιβλιογραφία ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 αναγνώριζε την ανάγκη αξιοποίησης αυθεντικών κειμένων, δηλαδή κειμένων από την τοπική κοινω-νία και τις ευρύτερες κοινότητες (Κωστούλη 2015: 148–149).

Η Κακριδής-Φερράρι (2000) επισημαίνει ότι το μεγάλο ζητούμενο της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι η εξεύρεση, επεξεργασία και εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου προτύ-που γλωσσικής διδασκαλίας, όπου οι γλωσσικές ποικιλίες δεν θα αποκλείονται προς όφε-λος της νόρμας αλλά θα είναι, αντιθέτως, μέρος της διδασκόμενης ύλης.

Η εκπαιδευτική μας πραγματικότητα όμως εξοβελίζει συστηματικά τη γλωσσική διαφοροποίηση από τα αντικείμενα μελέτης, ενώ την περιλαμβάνει σε αυτά μόνο ως παρά-δειγμα προς αποφυγή ή ως λογοτεχνική καρικατούρα της διαλέκτου ενός ομιλητή. Οι πα-ραδόσεις αυτές εξακολουθούν να υφίστανται στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων παρά το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες η κοινωνική διαλεκτολογία έχει καταρρίψει τις κύριες γλωσσολογικές και κοινωνιογλωσσολογικές αρχές, στις οποίες στηρίζεται η ση-μερινή αντιμετώπιση των διαλέκτων από το πρόγραμμα σπουδών (Wolfram 2003: 239).

Ιστορικά στη νεοελληνική εκπαίδευση η πρότυπη γλώσσα βρίσκεται στο επίκε-ντρο της διδασκαλίας με τις διαλέκτους και τα ιδιώματα σε περιθωριακή θέση (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009: 25). Απουσιάζουν από τους οδηγούς σπουδών, τα σχολικά βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα διδακτικές παρεμβάσεις για την αξιοποίηση των νεοελ-ληνικών διαλέκτων. Η μόνη επαφή των παιδιών με τον ιδιωματικό λόγο γίνονταν μέσω της ιδιωματικής λογοτεχνίας, κείμενα της οποίας υπήρχαν στα αναγνωστικά και αν-θολόγια του Δημοτικού και τα βιβλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου και Λυκείου (Ντίνας & Ζαρκογιάννη 2009:106).

Το ελληνικό Σχολείο διδάσκει τη ρυθμισμένη και κωδικοποιημένη κοινή γλώσσα των μορφωμένων και αστικών στρωμάτων των πόλεων (Φραγκουδάκη 1987: 116). Μάλιστα δεν τη διδάσκει σαν μια από τις ποικιλίες της γλώσσας αλλά σαν το πρότυπο **ορθής** και **άρτιας** γλώσσας. Το Σχολείο υποβιβάζει στην κατηγορία του λάθους ή της κα-κής γλωσσικής ποιότητας όλες τις άλλες ομιλούμενες παραλλαγές της εθνικής γλώσσας, όλες τις γεωγραφικές και κοινωνικές διαλέκτους.

Τα οφέλη από την αξιοποίηση των διαλέκτων και των ιδιωμάτων στη σχολική εκ-παίδευση είναι πολλά και πολλαπλά. Η αποδοχή, ενσωμάτωση και χρήση του διαλε-κτικού λόγου μέσα στα πλαίσια της διδακτικής πράξης καθίσταται επιτακτική ανάγκη,

προκειμένου να μην ορθώνονται εμπόδια στην έκφραση των διαλεκτόφωνων μαθητών. Η ενσωμάτωση των διαλεκτικών ποικιλιών μπορεί να εμπλουτίσει την διδακτική πράξη και να ωφελήσει ίδιο το μαθητικό δυναμικό. Παράλληλα, οι μαθητές θα αντιληφθούν την δυναμική της κάθε διαλεκτικής ποικιλίας και θα την αντιμετωπίσουν ως ένα γλωσσικό σύστημα πλούσιο, ισοδύναμο με την νόρμα και ικανό να εκφράσει κάθε νόημα (Πλουμίδη 2016).

Στην κατηγορία αυτή ανήκει και το πρόβλημα που προκύπτει από τη σχέση ανάμεσα στη διδασκόμενη νόρμα και τη γλώσσα των κειμένων που διδάσκονται στο σχολείο. Οι διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές που αρχικά διατυπώθηκαν αντιμετώπιζαν την έννοια του κειμενικού είδους ως στατική κατασκευή που μπορεί να μεταφερθεί ακέραια από πλαίσιο σε πλαίσιο, προσδιόριζαν τη διδακτική πράξη μέσω πιο παραδοσιακών, μεταβιβαστικών λογικών. Οι εθνογραφικές μελέτες όμως κατέδειξαν ότι τα κειμενικά είδη προκύπτουν μέσα από τις πρακτικές μιας κοινότητας και απηχούν τη δημιουργικότητα των μελών της. Η ένταξη της διδασκαλίας των γλωσσικών ποικιλιών στις επιμέρους βαθμίδες της εκπαίδευσης συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση (Κακριδής-Φερράρι 2000).

Η ενσωμάτωση των νεοελληνικών διαλέκτων δύναται να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα διαλεκτολογίας καθώς επίσης και διδακτικής της γλώσσας κρίνεται επιβεβλημένη ανάγκη. Στη συνέχεια, η δημιουργία του κατάλληλου σχολικού εγχειριδίου, δομημένου με κατάλληλο τρόπο και σχεδιασμένου από άτομα ειδικευμένα πάνω σε ζητήματα γλωσσολογίας και ειδικότερα διαλεκτολογίας και διδακτικής της γλώσσας θεωρείται καθαριστικό βήμα, ώστε να εισαχθούν οι μαθητές με ομαλό τρόπο στα χαρακτηριστικά των διαλέκτων και να ανακαλύψουν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού την αξία τους.

Ακόμη, παράλληλα με το σχολικό εγχειρίδιο, η χρήση επιπρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού το οποίο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα επιλέγει ή θα παράγει και θα είναι σύμφωνο με τα ενδιαφέροντα και τους διδακτικούς στόχους μπορεί να λειτουργήσει έτσι ώστε να εμπλουτιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση ψηφιακών μέσων, όπως για παράδειγμα του Ψηφιακού Μουσείου Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας και η διδασκαλία των διαλεκτικών ποικιλιών από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς είναι πρακτικές που μπορούν να οδηγήσουν αποτελεσματικά στην προσπάθεια της ενσωμάτωσης τους στην διδακτική πράξη και στην εξοικείωση και αποδοχή τους από τους μαθητές.

Παράλληλα, απαραίτητη είναι η προτροπή και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών λειτουργών προς τους μαθητές τους να διατυπώνουν της σκέψεις και να αφηγούνται ιστορίες, εμπειρίες και βιώματα τους με αυθόρμητο τρόπο χρησιμοποιώντας διαλεκτικό λόγο. Έτσι μπορεί να εμπλακούν με δυναμικό τρόπο οι μαθητές στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ ενισχύεται ταυτόχρονα και τη φωνή τους (Πλουμίδη 2016).

## 2. Η σημασία της εισαγωγής των προσωπικών αφηγήσεων στη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος

Μέσω της αφήγησης ανιχνεύουμε καλύτερα τις αντιλήψεις των ανθρώπων, τις ανθρώπινες σχέσεις αλλά και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσαν οι κοινωνίες. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει η μεγάλη Ελληνίδα λαογράφος, Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος (1987: 179): «Η γοητεία του ν' ακούς τις ιστορίες των απλών ανθρώπων “μέ τ'ά δικά τους λόγια” είναι μεγάλη. Άλλωστε, όπως μ'ας δίδαξε ο ρομαντισμός, λαϊκός λόγος = αληθινός λόγος».

Στη σχολική Ιστορία η αφήγηση μπορεί να καταστεί ένα ευρηματικό εργαλείο έρευνας και ανάλυσης του θολού τοπίου σχετικά με το παρελθόν και τη νοηματοδότησή του. Τα επιχειρήματα πείθουν εξαιτίας της αλήθειας που μεταφέρει το νόημά τους, ενώ οι αφηγήσεις εξαιτίας της ομοιότητας που παρουσιάζουν με την πραγματικότητα (Brunner 1986: 11). Οι ομοιότητες που παρουσιάζουν οι αφηγήσεις αυτές με την καθημερινή ζωή και τα βιώματα των μαθητών και των κοινοτήτων στις οποίες ζουν τις καθιστούν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και ελκυστικές και τους καθιστούν πιο ενεργούς στη μαθησιακή διαδικασία.

Υπάρχουν επίσης τις τελευταίες δεκαετίες έρευνες που απέδειξαν πως οι μαθητές έλκονται ιδιαίτερα από τις δραματοποιημένες ιστορικές αφηγήσεις, τις λογοτεχνικά αποδοσμένες με κάθε τρόπο αναφορές σε ιστορικά γεγονότα (Mayer 1998: 99). Η Levstik (1986) μετά από μεγάλη ετήσια έρευνα σε σχολική τάξη συμπέρανε πως οι μαθητές για πολλούς λόγους ενθουσιάζονται, όταν καλούνται να μελετήσουν κείμενα του ιστορικού μαθήματος σε μορφή διήγησης, νουβέλας κ. λπ. Αρχικά η Levstik διαπίστωσε πως τα παιδιά ελκύονται ιδιαίτερα από αυτό που ονομάζει *humanizing details*, τις περιγραφές της καθημερινής ζωής των απλών ανθρώπων, τις περιγραφές που οι ίδιοι κάνουν για τη συναισθηματική τους κατάσταση και το ως επέδρασαν σε αυτήν οι εκάστοτε ιστορικές εξελίξεις (Levstik 1986: 115).

Μία άλλη διάσταση στη σημασία της παρουσίας κειμένων και μαρτυριών σε διαλεκτικό λόγο σχετίζεται με τον βαθύ και ουσιαστικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στη διδασκαλία η παραχώρηση φωνής/βήματος στον απλό άνθρωπο, αυτόν που δεν πρωταγωνιστεί στα γεγονότα και τις εξελίξεις αλλά που αποτελεί τη βάση του κοινωνικού οικοδομήματος και που μέχρι τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα δεν υπήρχε στο ιστορικό αφήγημα αλλά και τη σχολική Ιστορία. Στη δεκαετία του 1970 αναδεικνύεται η ανάγκη και σημασία της μελέτης του βιώματος των απλών ανθρώπων. Αναδύεται εκ των πραγμάτων η ανάγκη για μια επιστημολογία που θα επιτρέπει την προσέγγιση του συγκεκριμένου,

η μετάβαση από τη μακροϊστορία στη μικροϊστορία, η οποία αποκαλύπτει τις πιο εξατομικευμένες όψεις της Ιστορίας (Iggers 1999: 129–137).

Σε αυτό το πλαίσιο Η Νέα Πολιτισμική Ιστορία προσπαθεί να αναδείξει τη σημασία της ατομικότητας των προσώπων, των μικρών ομάδων ως δρώντων παραγόντων της ιστορικής αλλαγής (Iggers 1999: 148–153). Οι πηγές που χρησιμοποιεί κυρίως αυτή η ιστοριογραφική προσέγγιση είναι βιογραφίες, απομνημονεύματα και συνεντεύξεις από επιζώντες (Iggers 1999: 131). Παράλληλα, παρατηρείται στροφή από τη δημόσια στην ιδιωτική Ιστορία.

Οι ερευνητές πιστεύουν πως ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με προσωπικές ιστορίες δίνει έμφαση στην ενσασχόληση με τον Άνθρωπο στην Ιστορία και αποτελεί την αφετηρία ανάπτυξης της ιστορικής κατανόησης (Egan 1992: 14).

Τέλος, οι προσωπικές αφηγήσεις διαλεκτόφωνων, με τον πλούτο και τη διαφορετικότητα του λεξιλογίου τους και των εκφραστικών μέσων και της σύνταξης αλλά και τις λεπτομερείς περιγραφές τους φωτίζουν καλύτερα τις συνέπειες των ιστορικών γεγονότων αλλά και τη σκέψη των ιστορικών πρωταγωνιστών και αποτυπώνουν με μεγαλύτερη επάρκεια την εικόνα μιας εποχής. Η χρήση ενεστώτα, η πρωτοπρόσωπη αφήγηση και ο διάλογος είναι μερικά βασικά χαρακτηριστικά αυτών των αφηγήσεων. Η Ιστορία είναι κάτι παραπάνω από μια παράθεση σπουδαιών πολιτικών ή οικονομικών και άλλων γεγονότων. Πρέπει να ενσωματώνει και τις ιστορίες των καθημερινών ανθρώπων, ώστε τα παιδιά να μπορούν να βρουν τον εαυτό τους μέσα σε αυτές και να ταυτιστούν, ώστε να χαραχτούν στη μνήμη τους οι ιστορικές πληροφορίες και να κατανοήσουν βαθύτερα τις ιστορικές διεργασίες. Για ζωντανό παρελθόν κάνει λόγο ο Huck (1979: 465).

### 3. Οι διάλεκτοι ως ζωντανή Ιστορία

Το διαλεκτικό κείμενο προσφέρεται για να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο σε μια μακρά περίοδο του γλωσσικού και γραμματειακού μας παρελθόντος αναπτύχθηκαν πρακτικές λόγου που επηρέασαν καθοριστικά τον νεότερο ελληνικό και ευρωπαϊκό πολιτισμό. Επιπλέον, τα κείμενα και οι μαρτυρίες σε διάλεκτο και ιδίωμα είναι μία λεωφόρος για την έρευνα στον χώρο της διερεύνησης της γλώσσας και των σημασιών που αυτή είχε για όσους την χρησιμοποιούσαν στο παρελθόν. Αυτό ισχύει τόσο για τη συλλογή πληροφοριών όσο και για την εξέταση των απόψεων που διατυπώνονται για το παρελθόν.

Έτσι, η ιστορική διάσταση του μαθήματος οφείλει να καλλιεργήσει την κατανόηση της σημασίας που έχει το παρελθόν στο παρόν, την κατανόηση της ιστορικής αλληλουχίας των αλλαγών και τη συνθετότητα των ιστορικών αιτίων και των επιδράσεών τους στη γλωσσική — στην περίπτωσή μας — αλλαγή (Ρεπούση 2004: 275).

Συγχρονική και διαχρονική διάσταση της γλώσσας αλληλοδιαπλέκονται και η σύγχρονη εικόνα μιας γλώσσας είναι το αποτέλεσμα μιας διαχρονικής πορείας (Καραντζόλα & Φλιάτουρας 2004: 10). Έτσι, η επαφή των μαθητών με τον διαλεκτικό λόγο, το πλήθος των διαλέκτων, των ιδιωμάτων και των ντοπιολαλιών ουσιαστικά και — παράλληλα με τα άλλα διδακτικά οφέλη που αφορούν στη δυναμική τους ως ιστορικά παραθέματα — τους φέρνει σε επαφή με βιωματικό τρόπο με την ελληνική Ιστορία και την ιστορική συνέχεια αλλά και τους καθιστά ικανούς να ερμηνεύουν την ιστορική αλλαγή.

Η Τζακώστα κ. ά. (2014: 424–425), εξάλλου, τονίζουν πως είναι απαραίτητη η συνδυαστική διδασκαλία πολλών γεωγραφικών ποικιλιών, προκειμένου να αντιληφθούν οι μαθητές τη δυναμική φύση της μητρικής τους γλώσσας μέσα από μια πληθώρα εκφραστικών μέσων. Οι μαθητές έτσι γνωρίζουν τη συγγενική γραμματική προέλευση της Κοινής Νέας Ελληνικής και των διαλέκτων ή ιδιωμάτων με στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη της μεταγλωσσικής τους ικανότητας.

Η ελληνική γλώσσα, επιπλέον, και η μορφή της κοινής νεοελληνικής που προήλθε από την ιστορική της εξέλιξη έχει μεγάλες ομοιότητες με παρόμοιες εξελίξεις άλλων γλωσσών και η εξέλιξη αυτή μπορεί να μελετηθεί και μέσα από την παρουσία κειμένων στις διαλέκτους και τα ιδιώματα της εκάστοτε ιστορικής περιόδου αλλά και περιοχής/κοινότητας που εξετάζεται στο ιστορικό μάθημα (Σετάτος 1988: 7–8).

Ένα βασικό ερώτημα που πρέπει και μπορεί να διερευνηθεί μέσα από την παρουσία των συγκεκριμένων κειμένων στη διδασκαλία είναι το πώς εξελίχθηκε η ελληνική γλώσσα σε σχέση με την ελληνική Ιστορία από την Πρωτοελληνική έως σήμερα. Από τις αρχαίες ελληνικές διαλέκτους που απαντώνται σε ποικιλία κειμένων μέχρι τη βυζαντινή κοινή, τη γλώσσα του Πτωχοπρόδρομου και των ακριτικών τραγουδιών, τα δημοτικά τραγούδια, τα απομνημονεύματα των αγωνιστών του 21 και τις μαρτυρίες των προσφύγων του 20ου αιώνα στην καππαδοκική και ποντιακή διάλεκτο η ιστορία της εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας διδάσκει ουσιαστικά και αποτελεσματικά την ελληνική Ιστορία.

Τα κείμενα αυτά μάλιστα αποτελούν την ίδια τη ζωντανή ιστορία της γλώσσας, με τα τραγούδια της, τα προφορικά της ντοκουμέντα, τον πλούτο της λαϊκής και καθημερινής έκφρασης.

#### **4. Διασύνδεση της εισαγωγής του διαλεκτικού λόγου στη διδασκαλία με τις στρατηγικές και τους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Κομμάτι αναπόσπαστο της τοπικής γνώσης αποτελεί και η γλωσσική ποικιλία που ομιλείται στην εκάστοτε κοινότητα, με τον πλούτο του λεξιλογίου της, την ιστορική της εξέλιξη, τους ιδιοματισμούς της, την προφορική παράδοση που την ακολουθεί. Η διαπολιτισμική διεύρυνση των προγραμμάτων διδασκαλίας φυσικά προϋποθέτει να μην αντιμετωπίζονται οι μειονοτικές κουλτούρες ως ελλειμματικές αλλά να ενδυναμώνονται (Roth 2000: 30–32).

Η διασύνδεση της εισαγωγής του διαλεκτικού λόγου στη διδασκαλία με τις στρατηγικές και τους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι επομένως εμφανής. Η γλωσσική διαφοροποίηση και η απόκλιση από την επίσημη γλωσσική μορφή μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν απειλή (Gates & Ilbury 2019: 116). Σε αντίθεση, η αξιοποίηση των διαλέκτων συμβάλλει στην προσπάθεια διατήρησης της τοπικής κουλτούρας και των πολιτισμικών και πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων των κοινοτήτων που ομιλούν διαλέκτους και ιδιώματα. Εξάλλου, οι διάλεκτοι, όπως και οι γλώσσες, αποτελούν κληρονομιά πολιτιστική των λαών και σηματοδοτούν ταυτότητες εθνοτικές και άλλες, ενώ συμμετέχουν και στη διαμόρφωσή τους (Wondimu 2015: 265).

#### **5. Ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης/συμπάθειας και ιστορικής αντίληψης**

Τα διαλεκτικά κείμενα αποτελούν μία ιδανική περίπτωση κειμένων — πρωτογενών πηγών αλλά και δευτερογενών — στην περίπτωση του ιστορικού μυθιστορήματος/διηγήματος/νουβέλας και άλλων λογοτεχνικών ειδών, — προκειμένου να αναπτυχθούν οι ενσυναισθητικές δεξιότητες των μαθητών. Καταρχήν, ως κείμενα που αφορούν κυρίως σε προσωπικές μαρτυρίες απλών ανθρώπων μέσα από τον προσωπικό τόνο, τη χρήση λαϊκών εκφράσεων, γνωμικών, παροιμιών και την έντονη ενσωμάτωση περιγραφών



συναισθημάτων και προσωπικών σκέψεων/επιθυμιών/στάσεων με αυθόρμητο συχνά τρόπο, έχουν τη δυνατότητα να μεταβιβάσουν τα μηνύματά τους με τρόπο εύληπτο και να καταστήσουν τον αναγνώστη/ακροατή άμεσα κοινών τους. Ο μαθητής έτσι μπορεί ευκολότερα να μπει στη θέση του πληροφορητή/γράφοντα και να αντιληφθεί τον τρόπο σκέψης του και τη συναισθηματική του κατάσταση, καλλιεργώντας έτσι και τη δεξιότητα της συμπάθειας αλλά και της διυποκειμενικής συνεννόησης. Καθώς αποτελούν βασικό δείγμα λαϊκού λόγου, εμπεριέχουν ιδιωτισμούς, παροιμιακές φράσεις, αστεία και ευφυολογήματα, βωμολοχίες και παρατσούκλια, που σαφώς καθιστούν το περιεχόμενό τους ελκυστικό και ενδιαφέρον αλλά ταυτόχρονα περισσότερο αντιληπτή τη θέση και την οπτική του ομιλητή/γράφοντα από τα παιδιά (Berikashvili 2012–2013: 349).

Επιπλέον, όταν ο μαθητής, προκειμένου να κατανοήσει μια ιστορική εποχή, ένα ιστορικό φαινόμενο ή γεγονός, έρθει σε επαφή και μελετήσει ένα παράθεμα σε διαλεκτικό λόγο, άμεσα μεταφέρεται στην εκάστοτε εποχή και περιοχή, στο εκάστοτε οικονομικό-κοινωνικό πλαίσιο. Η επίγνωση πως ο ομιλητής μιλά με τον συγκεκριμένο τρόπο, πως η γλώσσα έχει τη συγκεκριμένη μορφή, γιατί ο ομιλητής ανήκει σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική/κοινωνική/επαγγελματική ομάδα ενός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου, πως είναι μέλος μιας εθνοτικής κοινότητας — εκτός από το ότι φυσικά τον καθιστά ικανότερο να αντιληφθεί το ιστορικό γίνεσθαι — τον φέρνει πιο κοντά στο ιστορικό πρόσωπο που μιλά στο παράθεμα, στην κοινωνική/μορφωτική/πολιτισμική και γενικότερα ιστορική του ταυτότητα. Επιπλέον, τον μπει περισσότερο στην πραγματική ζωή του γράφοντα και σε κάθε πτυχή και έκφασή της. Έτσι επέρχεται και η διυποκειμενική συνεννόηση.

Εξάλλου, η μελέτη κειμένων με πρωτογενές υλικό, όπως οι διηγήσεις προσωπικών ιστοριών και οι μαρτυρίες βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση των ιστορικών συνθηκών και του εκάστοτε ιστορικού πλαισίου μέσα από την ανάδειξη πολλαπλών οπτικών και αντικρουόμενων συχνά ερμηνειών και αναπαραστάσεων (Mayer 1998: 100).

Επιπλέον, οι αφηγήσεις προσώπων που μιλούν ιδιώματα τοπικά, επαγγελματικά και άλλα αλλά και γεωγραφικές διαλέκτους βάζουν τον μαθητή βαθύτερα στις συνθήκες ζωής των κατωτέρων στρωμάτων, των τοπικών κοινωνιών και εθνοτικών ομάδων — μακριά από τα ιστορικά αφηγήματα της εκάστοτε επίσημης ιστοριογραφίας και τη φωνή της εκάστοτε άρχουσας τάξης και συνδέουν τον μαθητή καλύτερα με τα ιστορικά πρόσωπα, τον άνθρωπο μέσα στην Ιστορία, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη ιστορικής αντίληψης και οπτικής (DiCamillo & Pace 2010: 75).

## 6. Προφορική Ιστορία και διαλεκτόφωνο διδακτικό υλικό. Διάλεκτοι, εθνογραφία και Τοπική Ιστορία στο Σχολείο. Οικογενειακή Ιστορία και ιστορία της κοινότητας

Η ενσωμάτωση διδακτικού υλικού για το ιστορικό μάθημα σε διαλεκτικό και ιδιωματικό λόγο αφορά σε μεγάλο βαθμό στη χρήση και αξιοποίηση ενός σώματος προφορικών μαρτυριών διαλεκτόφωνων πληροφορητών. Υπάρχουν σήμερα στη χώρα μας αλλά και διεθνώς σημαντικά αρχεία προφορικών μαρτυριών — πολλά από αυτά μάλιστα είναι ανοικτής πρόσβασης — και απαντώνται σε πολλούς ανοικτούς ιστότοπους/πύλες. Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος σπουδών για τις διαλέκτους είναι η δυνατότητα να αντλήσει υλικό από τις κοινότητες των μαθητών. Εκτός από τα μαθήματα στο σχολείο, οι μαθητές μπορούν να μάθουν ανατρέχοντας στην κοινότητα, για να συλλέξουν πραγματικά διαλεκτικά δεδομένα. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα γλωσσικά χαρακτηριστικά μιας τοπικής γλωσσικής κοινότητας αφήνουν να διαφανούν οι διάλεκτοι με τρόπο ζωντανό και αταίριαστο με όσα μαθαίνει κανείς από τα σχολικά βιβλία. Στην πραγματικότητα η διάλεκτος της κοινότητας ίσως αποδειχτεί ότι αποτελεί ένα ελκυστικό θέμα για τη μελέτη των μαθημάτων γλωσσικής αγωγής. Η μελέτη των διαλέκτων μπορεί πράγματι να γίνει ένα ζωντανό κι ενδιαφέρον θέμα μελέτης για όλους τους μαθητές, όχι μόνο για όσους το παίρνουν ως μάθημα επιλογής στο πανεπιστήμιο (Wolfram 2003: 255).

Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο και προσανατολισμό στηρίζεται και η εισαγωγή της οικογενειακής Ιστορίας στο Σχολείο. Τόσο το ιστορικό μάθημα όσο και αυτό της ερευνητικής εργασίας προσφέρονται για τη διαπραγμάτευση ζητημάτων που αφορούν στον χώρο της οικογενειακής Ιστορίας, της γενεαλογίας και της Ιστορίας της κοινότητας. Τις πέντε τελευταίες δεκαετίες οι ιστορικοί άρχισαν να εφαρμόζουν μεθόδους της οικογενειακής Ιστορίας, καθώς έχει διαπιστωθεί πως οι πρακτικές ωφέλειες που προκύπτουν είναι σημαντικές.

Καταρχήν, προσφέρει ένα νέο, πλούσιο υλικό για αναστοχασμό και έρευνα και μια διαφορετική από την υπάρχουσα και παγιωμένη σχέση με το ιστορικό παρελθόν. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα ως μέθοδος έρευνας να εμπλακούν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες με την ιστορική έρευνα, ομάδες που ουσιαστικά είναι αποκλεισμένες από την ενασχόληση με την Ιστορία. Εξάλλου, είναι μια μέθοδος διερεύνησης που αξιοποιείται συνήθως σε εξωακαδημαϊκά και αυστηρώς επιστημονικά πλαίσια.

Αναμφίβολα επίσης αποτελεί ένα χώρο διεπιστημονικό, στον οποίο αλληλοπροσεγγίζονται η ιστορική Γεωγραφία, η Ανθρωπολογία, η προφορική Ιστορία και η Πληροφορική κ. ά. (Evans & De Groot 2019: 1).

Η αξιοποίηση προφορικών συνεντεύξεων από φυσικούς ομιλητές ιδιωμάτων κάθε τύπου και διαλέκτων αποτελεί μια βασική μέθοδο εργασίας της οικογενειακής Ιστορίας, όπως και η συλλογή και επεξεργασία αρχειακού και προφορικού υλικού που αποτελεί μέρος της κληρονομιάς μιας οικογένειας (ημερολόγια, αλληλογραφία, τραγούδια, νανουρίσματα κ. ά.).

## 7. Διδακτικό παράδειγμα — θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας Γ Λυκείου

Στη συνέχεια προτείνεται ένα διδακτικό μοντέλο διδασκαλίας του ιστορικού μαθήματος που στηρίζεται στην παραπάνω προσέγγιση και αξιοποιεί και υλικό σε διαλεκτικό λόγο.

- Ενότητα Β. Η Μικρασιατική καταστροφή — 1. Η έξοδος.
- Ενότητα Δ. Ο Παρευξείνιος Ελληνισμός το 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα — 3. Η μεθοδευμένη εξόντωση (γεννοκτονία) των Ελλήνων του Πόντου.
- Διδακτικοί στόχοι: Να γίνει σε βάθος κατανοητό από τους μαθητές το ιστορικό πλαίσιο των διώξεων εναντίον του ποντιακού ελληνισμού, οι συνθήκες και οι διαδικασίες των διωγμών, οι μορφές που αυτοί πήραν και το χρονικό πλαίσιο.
- Η αναφορά στην ποντιακή διάλεκτο, την προέλευση και την ιστορική της διαδρομή — σε συνδυασμό μάλιστα με την παράλληλη διδασκαλία της ιστορίας των ποντιακών κοινοτήτων από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα — μπορεί να αποδώσει πολύτιμα διδακτικά οφέλη: καταρχήν, παρουσιάζει βιωματικά και βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του ιστορικού φαινομένου του ελληνικού αποικισμού αλλά και της μακρόχρονης και σταθερής παρουσίας του Ελληνισμού στον Πόντο και τις γύρω περιοχές. Η βυζαντινή επίσης Ιστορία επίσης διατρέχεται άριστα μέσα από την μελέτη ακριτικών τραγουδιών στην ποντιακή αλλά και μέσα από την εισαγωγή στη διδασκαλία της ποντιακής προφορικής παράδοσης (δημοτικής ποίησης κ. ά.). Τα ιστορικά και κυρίως τα ακριτικά τραγούδια του Πόντου έχουν ιδιαίτερη φυσιογνωμία και χαρακτηρίζονται έντονα από το επικό στοιχείο.

Αλλά και για τη διδασκαλία της νεότερης και σύγχρονης ελληνική Ιστορίας υπάρχει ικανοποιητικό σε αριθμό και αξία υλικό στην ποντιακή διάλεκτο. Πρόκειται κυρίως

για αρχεία προφορικών μαρτυριών ομιλητών της ποντιακής που αφορούν στην ιστορία των μετακινήσεων και των διωγμών του ποντιακού ελληνισμού κατά τον εικοστό αιώνα και της παλιννόστησης των Ποντίων στον ελλαδικό χώρο στα τέλη του εικοστού αιώνα.

## 7.1. Διδακτικό υλικό

1. Σχολικό εγχειρίδιο.
2. Στατιστικοί πίνακες.
3. Χάρτες του Πόντου και των προσφυγικών κινήσεων.
4. Ιστορικά έργα.
5. Κείμενα συνθηκών.
6. Μαρτυρίες-ιδιωματικές και μη (υλικό συνεντεύξεων πληροφορητών από τις τοπικές κοινότητες και πλατφόρμες σχετικές).
7. Τραγούδια.

## 7.2. Μαρτυρία (1)

Έξοδος

...Τάλᾶ, γάλᾶ, ἐτράνηνα. Ἐγὲμ 14 χρονῶν. Σὴ θείασημ' τὸ σπὶτ', οἱ νοικοκυραῖοι ἐψαλάφεσαν ἐμέ ἅ σὴν θεία μ', σὸν γυιὸν ἀτούν. Ἐκεῖνε τ' ἐθέλνε. καὶ τ' ἐράεβεν. Πῶς νὰ γουρταρεύμε ἅ σὰ χέρεᾶ τὴ παραμὰν ἄσημ. Ἄμὰν εἶπενα σὸν κύρη μ' καὶ ἔντον ἡ δουλεία. 14 χρονῶν ἔντρεσα καὶ ἐπέρα τὸν ἄντρα μ' τὸ Γιάννεν Βασιλειάδην. Ἐγὼ ἅ σὴ κύρου μ', λέγγεμε Ἄγάπη Παυλάδου καὶ ἀτῶρα εἶμαι Βασιλειάδου. Ἄ σὸ Γαράουργαν ἐσκῶδαμ' ὄλ ἐντάμ, παλαιοὶ καὶ μουατσὶρ τὸ 1922 καὶ ἔρδαμε σὴν Ἑλλάδα. Ἄλλο ἀνάγκη κ' εἶχα α σὰ τυρᾶνίας, ἔτον ἐκμέε ὁ ἄντρασημ. Ἐκατῆβαμε σὸ Γᾶρς μὲ τ' ἀραπάδας τ' ἐμέτερα. Ἄ σὸ Γᾶρς ἐσέβαμε σὸν τραῖνον καὶ εἰκατῆβαμε σὸ Τιφλίς. Σὸ Τιφλίς ἐκάτσαμε ἕναν ἐβδομάδαδαν σ' εὔπαιρα τὰ βαγόνᾶ τὴ σταδμοῦ. Ποῖοι ἔταν ἐπιτροπὴ χι ἠξέρω καὶ ἔτρεχαν νὰ κανονίζε τὸ φέψημονεμου. Ἐγὼ ἀείνα κανὰν π' ἐρώτανα. Ἐξέρῶ μανάχον, πὸν μετ ἕναν ἐβδομάδαδαν ἐφέχαμε τὸ Τιφλίς καὶ ἐκατῆβαμε σὸ Πάτομ. Ὁ κύρη μ' πι ἄλλ' Ἀερέτ' ἐπήγαν ἀρφακιὰν σὴ Ρουσίαν ἀπέσ. Ἐμεῖς οἱ Γαράουργανηδες καὶ ἄλλ' Γαρσλήδες ἐνεμήναμε σὸ Πάτομ, πότε θὰ ἔρτε παπὸρ καὶ πέρμασε. Τρία μῆνας ἐκάτσαμε σὸ Πάτομ. Ἐπιαμε σ' ἕναν τρανὸν ἑλλενηκὸν Παπὸρ καὶ ἐξεύαμε σὴν Σαλονίκηνη ἐξέγκανέ μας ἀπὰν σὴν Καλαμαριάν καὶ ἐπήκανε μας καραντίναν.

*Ζέστα, καλοκαιρίτα ἔτον καὶ ὁ ψύχον τ' Ἑλλάδας ἐρούξε μας σά κρεββάτᾱ. Πολλοὶ ἐπεδάναν. Ἐρχουνταν μὲ τ' ἀραπάδας τ' ἀλογοῦ κ' ἐπαίρναν ατσο καὶ ἐπέναν ἔδαφραν ατσο'. Ποῦτσεσ ἔδαφτανατο πι ἡξέρω. Ἀμόν τ' ἔρδεν ὁ μοδόπωρον καὶ τὰ κρύα τὰ μῆνας, ἐλαρώδαμε. Ἀτότε, ὁ ἀντρασημ μὲ ἄλλτοσ Γαρσλῆδες ἐκανόντσαν νὰ φεύγνα ἄ σὴν Σαλονίκην καὶ ἔρχονταν σὰ Καϊλάρᾱ. Ὁ ἐποχισημὸς ἐσέγκε μας σὸν τραῖνον καὶ ἐκατήβαμε σὸ Ἀμύνταιον. Ἀπ' ἐκεῖ μὲ τ' ἀραπάδας, τῆ χωρίων μὲ ἄγγαρεῖαν, τούρκικα καὶ ρωμαίικα, ἔγκανε μας σὸ Ναλπάγκιοὶ τῆ Καϊλαρί. Ἐδώκανε μας τούρκικον ὄσπιτ καὶ χωράφα, καὶ ἄ σ' ἀτότε χι ἂν ζοῦμε πάντα ἀπέσ σὴν ἐφτωχεῖαν. Ὁ κύρη μ' ἔρδεν σὴν Ἑλλάδαν τὸ 1924. Ἐκάτσειν σὸ Ἀνατολικὸν Πτολεμαῖδος, ἐχεῖνος ἐπέδανεν. Ζῆ ἡ παραμάναμ καὶ τ' ἀδέλφᾱμ.*

## 7.2. Μαρτυρία (2)

*Καλανταρί σὰ 1924 ἐξέβαμε ἀσὸ χωρίον. Ἀπέσ' σὴν καρδίαν τῆ ζειμωνχονί. Δέχα ἡμέρες ἔμπρ ὁ μιτίρσ τῆ Κρώμς, ἔστειλέ μας χαπάρ μὲ τῆ τσαντερμάδες νὰ ἐτοιμάζουμεσ, γιὰ νὰ φέγομε. Ἐμεῖς τὸ χαπάρ ἐνεμεῖναμ' ἄ, γιὰτι ἐλέπαμε πολλοὺς Ρωμαίους ποὺ ἔφεβαν σὴν Ἑλλάδαν. Ἰντᾶν ἐπόρεσαμε ἐπούλτσαμε. Σχευᾶ, στρώματα, ζα, ὄσον ὄσον. Τσὲ πόρνεν κ' ἐκοφτεν τιμήν. Οἱ Τουρκάντ πα ἔξεραν τὸ ἄ φέγομε καὶ ἔλεγαν, ἂν κι παίρομ' ἀτά, ἀφήνατα πάτι χαβάν. Ἀέτοσ πα ἀφτενὰ ἀφτενὰ ἐπούλτσαμε Ἰντᾶν ἐπόρεσαμε. Χωράφᾱ καὶ χετία κ' ἐπόρναμε νὰ πουλοῦμε. Ζατί κ' ἐφήνανέ μας ὁ μιτούρτσ καὶ ὁ μουτσαρίφς. Ἐδέβασαμ' τῆ Φωτὸς ἔδαρῶ, καὶ μετὰ 4–5 ἡμέρας ἔρδαν οἱ τῶαντερμάδες ἕναν πουρνόν. Τὸ χιὸν σὸ γόνατον. Ἐφύσανεν κ' ἕναν ἀέραν, σολούχ νὰ ἐπαίρνεσ κ' ἐπόρνεσ. Ἐπαρακάλεσαμε τὸν τόαοῦδ' νὰ ἀναμένομε 1–2 ἡμέρες καὶ πόφκετε ὁ ἀέρας. Εἶχαμε μικρὰ μωρὰ, παιδόπα, ποὺ νὰ ἐβγάλλεσ τα ἀέτς σὴ στρατάν. Ὅλᾱ ἄ ἐφορुकιγουνταν. Ὁ τσαοῦτς, νὰ ἔν' καλὰ, ἐδέλεσεν. Ζατί γιὰ τ' ἐκείντς πα καλὸν ἔτον, γιὰτι ἐκεῖν' πα ψία εἶχαν. (...) ἄλλ τὴν ἡμέραν σ' ὀλημέρα κὲς ἐκόπεν ἡ ἀέρα καὶ ἀμὰν ἀλληγορετὰ ἐξέβαμε ἀσὸ χωρίον. Οὗς τὸ βράδον ἔπρεπεν νὰ ἐκοφταμε τῆ στρατάν γιὰ τὰ Πέντε Ἐγκλεσίας. Κάμποσοι ποὺ ἐπόρεσαν καὶ εἶχαν παραδάς, ἐνοίκιασαν χαϊβανά ἀσὴ Τουρκάντς ἔμουν, νὰ φορτῶν' νε τὰ βέδα τουν ἀπάν' ἡ τὰ μωρὰ τὸ κ' ἐπόρναν νὰ πορπατοῦνε. Καὶ ντὸ ἐπόρνεσ νὰ ἐπαίρνεσ: Ἐναν δύο γάτᾱ κρεββάτᾱ καὶ ἕναζαῖ ψωμῖν νὰ τρῶνε σὴ στρατάν. Τ' ἄλλα τὸ κ' ἐπόρεσαμε νὰ παίρομε, ἐφέκαμ) ἀτὰ ἀπέσ' σ' ὄσπιτᾱ μουν. Ἐμεῖς οἱ Κλωστοὶ ποὺ ἔμνεστε γειτονάδες μὲ τῆ Τουρκάντας, ἐχάρτσαμε ἀεῖκα πράματα, ποὺ κ' ἀπόρναμε νὰ πουβαλοῦμε, σὴ Τουρκάντας ἐμάν. Ὁ καδαένας ἄντσαν τὴν ψῆν ἀτ ἐπόρνεν καὶ ἐκουβάλνεν, ἀσὰ πολλὰ τὰ χιόνᾱ. Π' ἔτον ἐφτωχὸς κ' εἶχεν νὰ ἐνοίκιαζεν χαϊβάν, ντὸ νὰ ἐπῆνε; τῶιπλάχσ πα νὰ ἐβγαίνεν ἄς σὸ σπιτ' κ' ἴνουνταν. Ἀναγκαστικὰ ζόρᾱ ζόρᾱ ἐφορτοῦντον ἕναν γὰτ κρεββάτᾱ μανάχον κ' ἐβγαίναν σὴ στρατάν. Ἀέτς ὅπως ἐβγαίνεσ σὸ λειψανον μὲ κλάψιμον, ὄλ' ἐξέβαμε ἀσ' ὄσπιτᾱ μουν καὶ ἐτοπλαέφταμε ἀγῆσ σὴν ἐγκλεσίαν τῆ*

*Ευαγγελίστριας. 'Οντές ἔρθαν δλ' καὶ ἃ ἔβγαίναμε σὴ στράταν, δλ' ἐκλώσταμε σὴν ἐγκλεσίαν μερέαν, ἐποίχαμε τὴν εὐχὴν ἔμουν καὶ ἔπορπάτεσαμε. Ἡ στράτα ζόρᾶ ἐκόφκουντουν. Χόνα πολλὰ ἔταν. Ἐμπροστὰ ἐπέναν τὰ χαιβάνᾶ κ' ἀπὸ πίσ' ἐμεῖς.*

### 7.3. Διδακτικές και παιδαγωγικές ωφέλειες

1. Παραστατικότητα-αισθητική, συναισθηματική και νοητική κινητοποίηση των μαθητών.
2. Λεπτομερής απεικόνιση των υλικών συνθηκών ζωής των Ποντίων υπό διωγμό και μη και των σχέσεων των διαφορετικών εθνικών κοινοτήτων.
3. Καλύτερη κατάδειξη του πολιτισμικού πλαισίου (λεξιλόγιο με τουρκικούς όρους κ. τ. λ.).
4. Εξοικείωση με τον γεωγραφικό χώρο και τα τοπωνύμια (Πόντος, Μ. Ασία, Ελλάδα).
5. Ανάπτυξη συμπαθητικών και ενσυναισθητικών δεξιοτήτων.
6. Καλύτερη εμπέδωση των συνθηκών φυγής και ενσωμάτωσης.
7. Αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και των τοπικών κοινωνιών.

## Βιβλιογραφία

- Berikashvili, S. 2012–2013. Η ιδιαιτερότητα της γλώσσας του Νίκου Καζαντζάκη. *Phasis* 15–16: 341–352.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard: Harvard University Press.
- Dicamillo, L. & J. Pace. 2010. Preparing citizens for multicultural democracy in a History Class. *The High School Journal* 93: 69–82.
- Egan, K. 1992. *Imagination and Teaching in Learning: The Middle School Years*. Chicago: University of Chicago Press.
- Evans, T. & J. De Groot. 2019. Introduction: emerging directions for family history studies. *International Public History* 2(2): 1–3.
- Gates, S. M. & C. Ilbury. 2019. Standard language ideology and the non-standard adolescent speaker. In C. Wright, L. Harvey & J. Simpson, (eds.), *Voices and Practices in Applied Linguistics: Diversifying a Discipline*. York: White Rose University Press, 109–125.
- Huck, C. 1979. *Children's Literature in the Elementary School*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Iggers, G. 1999. *Η Ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα: από την επιστημονική αντικειμενικότητα στη πρόκληση του μεταμοντερνισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.

- Levstik, L. 1986. The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom. *Theory and Research in Social Education* 14: 1–19.
- Mayer, R. 1998. Connecting narrative and historical thinking: A research-based approach to teaching history. *Social Education* 62: 97–100.
- Roth, K. 2000. *Democracy, Education and Citizenship: Towards a Theory on the Education of Deliberative Democratic Citizens*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Wolfram, W. 2003. Επίγνωση των διαλέκτων και μελέτη της γλώσσας. Στο Α. Robertson & D. Bloom (επιμ.), *Γλώσσα και πολιτισμός. Οι μαθητές/τριες ως ερευνητές/τριες*. Μτφρ. Μ. Κάραλη. Αθήνα: Μεταίχμιο, 235–266.
- Wondimu, T. 2015. The use of dialects in education and its impacts on students' learning and achievements. *Education Journal* 4: 263–269.
- Βέικου, Χ., Α. Σιγανού & Ε. Παπασταμούλη. 2007. Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων* 13: 55–68.
- Καζεπίδης, Τ. 1998. *Η φιλοσοφία της παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. 2000. Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2(1–2): 161–167.
- Καραντζόλα, Ε. & Α. Φλιάτουρας, Α. 2004. *Γλωσσική αλλαγή*. Αθήνα: Νήσος.
- Κόκκινος, Γ. & Β. Σακκά. 2007. Αναλυτικά προγράμματα Ιστορίας και προσεγγίσεις του Ολοκαυτώματος. Στο Γ. Κόκκινος, Μ. Βλαχού, Β. Σακκά, Ε. Κουνέλη, Α. Κώστογλου & Σ. Παπαδόπουλος. *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο: ένα ερευνητικό, εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου*. Αθήνα: Ταξιδευτής, 72–93.
- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. 1987. Ο χρόνος της προφορικής ιστορίας. *Λαογραφικά μελετήματα* 2: 177–188.
- Κωστούλη, Τ. 2015. Από τη γλωσσική-κειμενική ομοιογένεια στη διερεύνηση της υβριδικότητας των τοπικών κοινοτήτων: τρόποι διαμόρφωσης και διδασκαλίας της κυρίαρχης ποικιλίας. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 141–166.
- Μαυροσκούφης, Δ. 1999. *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ντίνας, Κ. & Ε. Ζαρκογιάννη. 2009. *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πλουμιδή, Ε. 2016. Νεοελληνικές διάλεκτοι στην εκπαίδευση: Διερευνώντας τις στάσεις γονέων — μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο 18–19 Νοεμβρίου 2016. Διαθέσιμο στο: [http://www.elliepek.gr/documents/8o\\_synedrio\\_eisigiseis/Πλουμιδη1.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/8o_synedrio_eisigiseis/Πλουμιδη1.pdf) (ημερομηνία πρόσβασης 06.11.2021).
- Ρεπούση, Μ. 2004. *Μαθήματα ιστορίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σετάτος, Μ. 1988. Η «ενόττητα» της ελληνικής και το γλωσσικό ζήτημα. *Φιλολόγος* 51: 5–16.
- Τζακώστα, Μ., Α. Σφακιανιάκη & Α. Πατσιάς. 2014. *Μουσείο Προφορικής Ιστορίας: ένα βιωματικό ερευνητικό εργαλείο για τη διαφύλαξη και εκπαιδευτική αξιοποίηση της ιστορίας και της λαϊκής παράδοσης*. Επιστημονικές μελέτες. Αθήνα: Κοινωφελές ίδρυμα Ιωάννη Λάτση.
- Φραγκουδάκη, Α. 1987. *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.