

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
Λαϊκός Πολιτισμός και Νεότερη Πολιτιστική Κληρονομιά

Διπλωματική Εργασία

Λαϊκός Πολιτισμός και Τοπικές Συλλογές:

Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Α/θμια) για τη Νεότερη Πολιτιστική
Κληρονομιά «Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως συνδιαχειριστές και
συνδιαχειρίστριες μικρών τοπικών συλλογών»

Αγγελική Μούντριχα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ανδρομάχη Οικονόμου



Πάτρα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Μούντριχα Αγγελικής που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του/της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Λαϊκός Πολιτισμός και Τοπικές Συλλογές:

Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Α/θμια) για τη Νεότερη Πολιτιστική
Κληρονομιά «Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως συνδιαχειριστές και
συνδιαχειρίστριες μικρών τοπικών συλλογών»

Μούντριχα Αγγελική

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ανδρομάχη Οικονόμου

Διευθύντρια Ερευνών Κέντρου Ερεύνης
της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας
Αθηνών

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Έβη Δασκαλάκη

Επίκουρη Καθηγήτρια Ανθρωπολογίας της
Εκπαίδευσης
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Ευχαριστίες

Στον σύζυγό μου και στα παιδιά μας

Στη μνήμη του θείου Χρήστου και

της θείας Φώτως

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια, Οικονόμου Ανδρομάχη, για όλη της τη στήριξη. Στο πρόσωπό της είδα τη δασκάλα που θα ήθελα να γίνω. Πάντα με σεβασμό, επιστημοσύνη, υπομονή και αγάπη μου φώτιζε «τον δρόμο» κάνοντάς με να θέλω να προσπαθώ συνεχώς. Ευχαριστώ ιδιαίτερος την συνεπιβλέπουσα, Δασκαλάκη Ήβη, για τις πολύτιμες συμβουλές της και όλη τη στήριξή της. Ευχαριστώ τους καθηγητές και τις καθηγήτριάς μου στο ΕΑΠ, Τσαντηρόπουλο Αριστείδη, Αποστολίδου Άννα, Ποτηρόπουλο Παρασκευά, Δρίνη Ιωάννη, Κακάμπουρα Ρέα, γι' αυτή την υπέροχη διαδρομή, από όλους/ες εισέπραξα κάτι ξεχωριστό.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον δάσκαλό μου, Δημήτρη Λιανοστάθη, που φύτεψε τους πρώτους σπόρους στο μυαλό και στην καρδιά μου για τον Λαϊκό Πολιτισμό, για όλη του τη στήριξη και αγάπη. Ευχαριστώ τον θείο μου Andrew Blackler, τις φίλες μου και δασκάλες, Χριστίνα Δρούλια, Έλενα Αντώνιου, Μαίρη Αυγέρη, τον φίλο μου, Παναγιώτη Κολοκυθά, και τη συμφοιτήτριά μου, Λάγια Ανδρεάδη, για τις ατελείωτες συζητήσεις πάνω στο θέμα. Τον διευθυντή μου, Αναστάσιο Λαμπρινόπουλο και τον σύλλογο διδασκόντων του δημοτικού σχολείου Αφρατίου για την έμπρακτη υποστήριξη και κατανόησή τους. Ιδιαίτερος ευχαριστώ για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, τη δασκάλα της Στ' τάξης, Κανατά Χριστίνα, την καθηγήτρια Αγγλικών, Τσεργά Ειρήνη, την καθηγήτρια Γαλλικών, Καπράλου Ελένη, τη καθηγήτρια πληροφορικής, Μαμάτα Παρθένα, τον μουσικό, Σαμαρτζή Γιώργο, τους μαθητές και τις μαθήτριες της Στ' και τους γονείς τους, την Αικατερίνη Γκάβαλη, πρόεδρο του εκπολιτιστικού και λαογραφικού συλλόγου Αφρατίου και την τοπική κοινότητα.

Τις τελευταίες ευχαριστίες τις αφήνω για τον σύζυγό μου και τα παιδιά μου, τους γονείς μου, Χρήστο και Χαρούλα, και τα πεθερικά μου, Έρικ και Μώριν, για την υπομονή τους, καθώς και για όλη τους την ηθική και έμπρακτη στήριξη.

Περίληψη

Η ιστορία των υλικών αντικειμένων είναι συνυφασμένη με την ιστορία των ανθρώπων. Οι άνθρωποι από πολύ παλιά άρχισαν να χρησιμοποιούν και να συλλέγουν αντικείμενα, τα οποία τους βοηθούσαν να γνωρίσουν και να δομήσουν τον κόσμο γύρω τους.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρείται η εκπαιδευτική αξιοποίηση διαφόρων αντικειμένων, που σχετίζονται με τον λαϊκό πολιτισμό και τη νεότερη πολιτιστική κληρονομιά, μέσα από συλλογές που έχουν δημιουργηθεί σε τοπικό επίπεδο. Ένα αντικείμενο μπορεί να ιδωθεί και να εκτιμηθεί εκ πρώτης λόγω της υλικότητάς του. Μπορεί όμως να δράσει ενεργοποιώντας τη μνήμη, τις αισθήσεις και τα συναισθήματά των ανθρώπων, να επηρεάσει ή να διαμορφώσει μια ή και περισσότερες από τις πολλαπλές ταυτότητές τους μέσα από μια αλληλεπιδραστική διαδικασία.

Μέσα από τη διερεύνηση αντικειμένων μικρών τοπικών συλλογών προτείνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δώδεκα ωρών, λαμβάνοντας υπόψιν τον ανθρωπολογικό προβληματισμό γύρω από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αφορά μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου και μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικές σχολικές μονάδες, επιδιώκοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών σε θέματα που άπτονται του λαϊκού πολιτισμού και της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου τους, προκειμένου οι ίδιοι/ες να μην μένουν απλώς παρατηρητές/τριες ή παθητικοί/ες δέκτες/τριες σε θέματα διαχείρισης, ανάδειξης και διαφύλαξης αυτών των στοιχείων, αλλά μέσα από την επικοινωνία και συνεργασία με την τοπική κοινότητα να ευαισθητοποιηθούν και να ευαισθητοποιήσουν τα μέλη της προς αυτή την κατεύθυνση.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε κατά τη σχολική χρονιά 2025-2026 στο δημοτικό σχολείου Αφρατίου του νομού Εύβοιας, αναδεικνύοντας τα παλιά «Μεταλλεία Λευκόλιθου» της περιοχής, για τα οποία το μαθητικό δυναμικό της Στ' τάξης με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών δημιούργησαν τα δικά τους πολιτιστικά αγαθά.

Λέξεις - Κλειδιά

Τοπικές Συλλογές, Μνήμη, Λαϊκός Πολιτισμός, Πολιτιστική Κληρονομιά, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Βιωματική Μάθηση, Μεταλλεία Λευκόλιθου Αφρατίου

Folk Culture and Local collections: An Educational Program (for Primary schools) on Early-Modern Cultural Heritage “Students as co-administrators of small local collections”

Mountricha Angeliki

Abstract

The history of material objects is intertwined with the history of mankind. Humans from a very early period started using and collecting objects, that helped them understand and structure the world around them.

This thesis attempts the educational exploitation of objects that are related to folk culture and early modern cultural heritage by using collections that have been created at a local level. An object can be seen and judged primarily because of its materiality. However, it might activate people's memory, senses and emotions, influencing and shaping one or more of their multiple identities through an interactive process.

Through the investigation of objects from small local collections, a twelve-hour educational program is proposed, taking into account anthropological issues related to the educational process. It focusses on 6th grade primary school students and can be applied in different school environments. It seeks the active participation of students in issues related to folk culture and the early-modern cultural heritage of their locality. Thus, they themselves do not remain mere observers or passive recipients in matters of management, promotion and preservation of these elements but, through communication and cooperation with the local community, both gain an awareness and sensitize the members of the local community to these issues.

This program was implemented during the 2025-2026 school year at Afrati primary school in the prefecture of Evia, highlighting the old "Magnesite Mines" of the area, for which the 6th grade students, with the help of their teachers, created their own cultural assets.

Keywords

Local Collections, Memory, Folk Culture, Cultural Heritage, Primary Education
Experiential Learning, Magnesite Mines of Afrati

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	iv
Περίληψη	v
Abstract.....	vi
Περιεχόμενα	vii
Κατάλογος Εικόνων.....	ix
Κατάλογος Πινάκων	x
Κατάλογος Ραβδογραμμάτων.....	xi
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	xii
Εισαγωγή	13
1. Συλλέγοντας Αντικείμενα	17
1.1 Η Αϋλικότητα της ύλης και Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά	22
1.2 Μνήμη.....	25
1.2.1 Μνήμη και υλικότητα	29
1.3 Πολιτισμικές Ταυτότητες.....	32
1.3.1 Ταυτότητες και Υλικότητα.....	34
1.4 Αισθήσεις και συναισθήματα, γνώση και μνήμη.....	37
1.4.1 Ο υλικός κόσμος μέσα από τις αισθήσεις και τα συναισθήματα.....	40
2. Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση.....	42
2.1 Η διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας	50
2.2 Από το χθες στο σήμερα «Ένας σχεδόν κύκλιος δρόμος»	52
3. Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα: «Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως συνδιαχειριστές και συνδιαχειρίστριες μικρών τοπικών συλλογών».....	61
3.1 Κριτήρια επιλογής και μέσα υλοποίησης του προγράμματος	63
3.1.1 Ερευνητικά Ερωτήματα	65
3.1.2 Εργαλεία	65
3.2 Σκοπός	67
3.2.1 Γενικοί στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας και Δεξιότητες	67
3.3 Περιγραφή των δράσεων ανά διδακτική ώρα.....	69
3.3.1 Εισαγωγή στο πρόγραμμα - Γνωριμία με στοιχεία του τόπου μας.....	71
3.3.2 Πώς και γιατί θυμόμαστε;.....	73

3.3.3 Συλλογή αντικειμένων - Εξερευνώ αντικείμενα.....	74
3.3.4 Ωρα για συνέντευξη.....	77
3.3.5 Μια μικρή ανασκόπηση.....	78
3.3.6 Γίνομαι οπτικός εθνογράφος - Δημιουργώ.....	79
3.3.7 Παρουσίαση και Διάχυση των αποτελεσμάτων.....	80
3.3.8 Αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές και τις μαθήτριες.....	81
4. Η Σχολική Εφαρμογή του Προγράμματος.....	83
4.1 Κάθε εμπόδιο για καλό.....	83
4.2 Το Αφράτι της Εύβοιας.....	84
4.3 Τα Μεταλλεία Λευκόλιθου στο Αφράτι Εύβοιας.....	85
4.4 Πορεία των μαθημάτων ανά διδακτική ώρα.....	88
4.4.1 Πρώτη διδακτική ώρα.....	88
4.4.2 Δεύτερη Διδακτική ώρα.....	90
4.4.3 Τρίτη και τέταρτη διδακτική ώρα.....	91
4.4.4 Πέμπτη Διδακτική ώρα.....	93
4.4.5 Έκτη Διδακτική Ωρα.....	97
4.4.6 Αλλαγή προγράμματος και σκέψης... ..	101
4.4.7 Έβδομη ως Δέκατη Διδακτική ώρα.....	102
4.6 Η διάχυση του Ντοκιμαντέρ - Οι μαθητές/μαθήτριες ως ξεναγοί.....	106
4.6.1 Ενδέκατη Διδακτική ώρα.....	108
4.6.2 Δωδέκατη Διδακτική ώρα.....	115
4.7 Απήχηση στην τοπική κοινότητα.....	120
5. Συμπεράσματα.....	123
Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	126
Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές.....	139
Παράρτημα.....	142

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 3: Μέθοδος έξι βημάτων	63
Εικόνα 4: Στοιχεία εξόρυξης λευκόλιθου	86
Εικόνα 4.1: Στο Λευκό.....	95
Εικόνα 4.2: Στα ερείπια της οικίας του μηχανικού.....	96
Εικόνα 4.3: Αρίθμηση βίντεο	103
Εικόνα 4.4: Σύνθεση κειμένου	103
Εικόνα 4.5: Διαμόρφωση Ντοκιμαντέρ	104
Εικόνα 4.6: Ξενόγλωσσα κείμενα.....	105
Εικόνα 4.7: Εφαρμογή τίτλων	105
Εικόνα 4.8: Δίπλωμα Φυλλαδίων	107
Εικόνα 4.9: Εσωτερικό Φυλλαδίου	107
Εικόνα 4.10: Πρώτη προβολή.....	108
Εικόνα 4.11: Επιλογή αντικειμένων από την πρώτη ξενάγηση.....	109
Εικόνα 4.12: Επιλογή αντικειμένων από τη δεύτερη ξενάγηση.....	109
Εικόνα 4.13: Παρακολούθηση Ντοκιμαντέρ.....	110
Εικόνα 4.14: Μοίρασμα φυλλαδίων	110
Εικόνα 4.15: Το κέρασμα	111
Εικόνα 4.16: Τελική γιορτή	122

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 3: Ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα προγράμματος.....	66
Πίνακας 3.1: Δεξιότητες Στόχευσης	69

Κατάλογος Ραβδόγραμμάτων

Ραβδόγραμμα 4: Τρόποι άντλησης πληροφοριών	91
Ραβδόγραμμα 4.1: Γνώριζες για τα Μεταλλεία.....	97
Ραβδόγραμμα 4.2: Όλοι οι τρόποι άντλησης πληροφοριών	98
Ραβδόγραμμα 4.3: Είδος μεταλλεύματος	112
Ραβδόγραμμα 4.5: Εργαλεία.....	113
Ραβδόγραμμα 4.6: Διαμονή οικογενειών	113
Ραβδόγραμμα 4.8: Απήχηση ξενάγησης	114
Ραβδόγραμμα 4.9: Ενασχόληση με τα μεταλλεία.....	116
Ραβδόγραμμα 4.10: Συνεντεύξεις.....	117
Ραβδόγραμμα 4.11: Ντοκιμαντέρ	117
Ραβδόγραμμα 4.12: Ξενάγηση.....	117

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΠΚ	Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής & Επικοινωνιών
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Α.Π.Σ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΕΔ	Εργαστήρια Δεξιοτήτων
ΔΕΠ	Δράσεις Ενεργού Πολίτη
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Εισαγωγή

Αν κάτι έχω αποκομίσει από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Λαϊκός Πολιτισμός και Νεότερη Πολιτιστική Κληρονομιά» είναι μια μεγαλύτερη ευελιξία στη σκέψη και μια λιγότερη επικριτική ματιά στον τρόπο που οι άνθρωποι βάζουν τα θεμέλια σε καθετί καινούριο με το οποίο καταπιάνονται. Η συγκεκριμένη εργασία πραγματεύεται τον ρόλο που μπορεί να έχει το μαθητικό δυναμικό ενός δημοτικού σχολείου στη διαχείριση μικρών τοπικών συλλογών λαογραφικού ενδιαφέροντος και προτείνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα.

Το πρώτο εσωτερικό κάλεσμα για τη συγκεκριμένη εργασία έγινε όταν διάβασα για τα τοπικά λαογραφικά μουσεία. Παρόλο που συχνά δεν ανταποκρίνονται στον επικαιροποιημένο ορισμό του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM) του 2022, σύμφωνα με τον οποίον: «*Το Μουσείο είναι ένας μόνιμος, μη κερδοσκοπικός οργανισμός, στην υπηρεσία της κοινωνίας, ο οποίος ερευνά, συλλέγει, συντηρεί, ερμηνεύει και εκθέτει τεκμήρια υλικής και άυλης κληρονομιάς*»¹, εντούτοις φανερώνουν όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί η Σκουτέρη-Διδασκάλου (1994: 62) τον κόπο και το θαυμαστό σθένος των ανθρώπων που από το τίποτε στήνουν τέτοιους χώρους για να προστατέψουν τον τόπο τους και να καλυτερέψουν τις συνθήκες της ζωής τους στηρίζοντάς την στέρεα στον πολιτισμό. Παράλληλα τα τοπικά αυτά μουσεία διαθέτουν πληθώρα αντικειμένων, τα οποία δε συγκαταλέγονται μόνο στα «ωραία» αντικείμενα, που ίσως έχουμε συνηθίσει να βλέπουμε σε «μεγαλύτερα» λαογραφικά μουσεία, αλλά καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος αντικειμένων που μπορεί να φωτίσει αθέατες πλευρές του πολιτισμικού μας παρελθόντος σε διάλογο πάντα με τις επιστήμες της εθνογραφίας και ανθρωπολογίας (Καυταντζόγου, 2003).

Έχοντας ως αφετηρία τους την οργάνωση εθνογραφικών συλλογών με την ίδρυση της Ιστορικής και Εθνολογικής Εταιρείας της Ελλάδας το 1882, αλλά και τη συλλογή των κατά

1 Συνεχίζοντας ο ορισμός: *Ανοιχτά και προσβάσιμα στο κοινό, χωρίς αποκλεισμούς, τα μουσεία προάγουν την ποικιλομορφία και την αειφορία. Λειτουργούν και επικοινωνούν με επαγγελματική δεοντολογία και με τη συμμετοχή των κοινοτήτων, προσφέροντας ποικίλες εμπειρίες με σκοπό την εκπαίδευση, την ψυχαγωγία, τον αναστοχασμό και τη διάδοση της γνώσης.* Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου, 2026 από, <https://icom-greece.mini.icom.museum/%CE%B1%CF%80%CF%8C%CE%B4%CE%BF%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-%C%E%B%D%C%E%A%D%C%E%B%E%BF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85/>

τόπους ελληνικών εθνικών ενδυμασιών (Οικονόμου, 2014: 179), τα τοπικά λαογραφικά μουσεία πολλαπλασιάστηκαν κατά τη μεταπολεμική περίοδο και κατάφεραν να σώσουν πολλά αντικείμενα, τα οποία είχαν συλλεχθεί με ιδιωτική, ατομική ή συλλογική πρωτοβουλία έχοντας ως κριτήρια την αντιπροσωπευτικότητα του κάθε τόπου, και τη συμβολική και συναισθηματική αξία των αντικειμένων (Οικονόμου, 2014: 186). Έκτοτε πολλά από αυτά δεν έμειναν στάσιμα, αλλά όπως όλοι οι θεσμοί, συνδέθηκαν με το ιδιαίτερο ιστορικό, πολιτισμικό, κοινωνικό και επιστημονικό περιβάλλον στο οποίο ιδρύθηκαν και λειτούργησαν (Νάκου, 2001:112).

Μια πρώτη λοιπόν σκέψη για τη συγκεκριμένη εργασία ήταν η επιλογή του τίτλου «λαϊκός πολιτισμός και τοπικά μουσεία». Προσπαθώντας όμως να είμαι συνεπής ως προς την αξιοποίηση κάποιων βασικών εννοιών, συνειδητοποίησα ότι οι όροι «τοπικά μουσεία» δεν ανταποκρινόταν σε αυτό που είχα στο μυαλό μου, μιας και οι χώροι που αυτά τα αντικείμενα συλλέγονται και εκτίθενται, ακόμα και στις μέρες μας, συχνά δεν πληρούν τις στοιχειώδεις προδιαγραφές των μουσειακών χώρων (Οικονόμου, 2014: 186). Θεώρησα, λοιπόν, ότι η επιλογή του όρου «τοπικές συλλογές» μπορούν να εκφράσουν καλύτερα τη συλλογή αντικειμένων που πραγματοποιείται σε τοπικό επίπεδο και που συχνά εκτίθεται σε συγκεκριμένους χώρους, που φέρουν από τους ιδρυτές τους τον τίτλο του «λαογραφικού μουσείου». Ένας επιπλέον λόγος της επιλογής αυτής ήταν ότι είχα κατά νου πως το προτεινόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που απαιτεί τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα, και καθώς δεν υπάρχει πάντα κάποιος ειδικός χώρος που να φιλοξενεί μια μόνιμη ή περιστασιακή έκθεση αντικειμένων κοντά στο σχολείο, αυτή η συλλογή αντικειμένων θα μπορούσε να δημιουργηθεί εντός του σχολικού κτιρίου.

Οι τοπικές συλλογές μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ της εκάστοτε τοπικής κοινότητας και του σχολείου, ανοίγοντας τον δρόμο για μια πιο ουσιαστική επαφή των μαθητών και μαθητριών με την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους και συνάμα με τους ανθρώπους. Οι συλλογές αυτές μπορούν να προβληματίσουν και να αναδείξουν ίσως όλα όσα, σκοπίμως ή όχι, ξεχνούσαν για χρόνια και εξακολουθούν να ξεχνούν τα λαογραφικά μουσεία παλαιού τύπου. Επ' ουδενί δεν εννοώ ότι πρέπει να εγκαταλειφθεί το όραμα για ένα σύγχρονο μουσείο όπως τίθεται από τον Παπαδόπουλο

(2003: 119), ένα επιστημονικό δηλαδή κέντρο έρευνας, συλλογής και διαφύλαξης, σπουδής και παρουσίασης των υλικών τεκμηρίων με την ευθύνη ειδικών και τη γενικότερη μετάβαση από τον «ερασιτεχνικό ζήλο στο επιστημονικό έργο», αλλά συνειδητοποίησα ότι αυτοί οι χώροι αφήνουν περιθώρια συνάντησης και παρέμβασης με και από τους/τις μαθητές/τριες με έναν τρόπο ενεργό και ουσιαστικό που μάλλον δε θα άφηνε ένα «πραγματικό μουσείο». Αντί λοιπόν, να εντοπίσω τα «αρνητικά» στοιχεία των μικρών τοπικών εκθεσιακών χώρων, αντί να τα συγκρίνω με τα μουσεία μένοντας στις ελλείψεις τους, είδα μια ευκαιρία γι' αυτή τη συνάντηση που μπορεί να κάνει τους/τις μαθητές/τριες μικρούς/ές ερευνητές/τριες και τις συλλογές και τους χώρους πιο ζωντανούς.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας και αποτελείται από δύο κεφάλαια. Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, που αποτελείται επίσης από δύο κεφάλαια, παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τα ευρήματα από την σχολική εφαρμογή του.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή για τη συλλεκτική δραστηριότητα, μια διαδικασία που μετασχηματίζεται μέσα στον χώρο και στον χρόνο φανερώνοντας μια δυναμική σχέση και αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ανθρώπους και τα αντικείμενα. Στη συνέχεια εξετάζεται η σύνδεση των αντικειμένων με τη μνήμη, τη διαμόρφωση ταυτοτήτων, τις αισθήσεις και τα συναισθήματα, αναδεικνύοντας την άρρηκτη και αδιάσπαστη φύση της υλικής και άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς. Η μνήμη ως εγκεφαλική λειτουργία, επηρεάζεται και καθορίζεται από τα εκάστοτε πολιτισμικά συμφραζόμενα και τα αντικείμενα διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση. Η μνήμη όμως συνδέεται άμεσα και με τη διαμόρφωση των πολλαπλών ταυτοτήτων των ανθρώπων, μια διαδικασία στην οποία επίσης τα αντικείμενα επιδρούν με έναν τρόπο δυναμικό. Τέλος, τα αντικείμενα ενεργοποιούν και «ενεργοποιούνται» από τις αισθήσεις και τα συναισθήματά των ανθρώπων, φωτίζοντας με έναν διαφορετικό φακό την προσπάθεια κατανόησης των επιλογών τους. Μνήμη, ταυτότητες, συναισθήματα και αισθήσεις λοιπόν, τομείς που εξετάζουν οι ανθρωπιστικές επιστήμες και ως εκ τούτου η παιδαγωγική, περιπλέκονται με τα αντικείμενα δίνοντας ίσως μια πιο χειροπιαστή κατανόηση του πώς και του γιατί.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μέσα από την ανάπτυξη του ανθρωπολογικού προβληματισμού γύρω από την εκπαιδευτική διαδικασία, εξετάζεται ο χαρακτήρας και ο ρόλος που το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να έχει, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες, σύνθετες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Προς αυτή την κατεύθυνση μελετάται η αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού και της πολιτιστικής κληρονομιάς στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Γίνεται αναφορά στις προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικές χρονικές περιόδους για την ένταξη του λαϊκού πολιτισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, φτάνοντας στο σήμερα, όπου μέσα από το νέο διδακτικό αντικείμενο των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων», τις «Δράσεις του Ενεργού Πολίτη» και τις «Δράσεις Τοπικής Ιστορίας και Γεωγραφίας», μπορούν τόσο ο λαϊκός πολιτισμός όσο και η πολιτιστική κληρονομιά να αξιοποιηθούν με έναν πιο συστηματικό τρόπο.

Στο τρίτο κεφάλαιο προτείνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αξιοποιεί τοπικές συλλογές αντικειμένων μέσα από το πρίσμα του λαϊκού πολιτισμού και της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς και έχοντας ως άξονα την ανθρώπινη επικοινωνία και συνεργασία, επιδιώκει να κινητοποιήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες, προκειμένου οι ίδιοι/ες να έχουν έναν πιο ενεργό ρόλο σε θέματα διαχείρισης και ανάδειξης αυτών των συλλογών ευαισθητοποιώντας παράλληλα την τοπική κοινότητα για τη διαφύλαξη της πολιτιστικής της κληρονομιάς.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η εφαρμογή του προτεινόμενου προγράμματος που πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2025-2026 στο 6/θέσιο δημοτικό σχολείο Αφρατίου του νομού Εύβοιας, καθώς και τα συμπεράσματα από τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί και τις δημιουργίες των μαθητών και μαθητριών με τη συμβολή των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Την εργασία ολοκληρώνουν τα συμπεράσματα και οι προβληματισμοί από την εκπόνηση του συγκεκριμένου προγράμματος. Στο τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

Τέλος, η παρούσα εργασία συνοδεύεται από το ψηφιακό υλικό που δημιουργήθηκε στα πλαίσια του προτεινόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος².

² Η εικόνα στο εξώφυλλο έχει δημιουργηθεί στα πλαίσια του ψηφιακού κόμικ που αναλύεται στη συνέχεια.

1. Συλλέγοντας Αντικείμενα

Από τη στιγμή που ο άνθρωπος εμφανίστηκε στη γη άρχισε να συλλέγει αντικείμενα. Η συλλογή αντικειμένων εμφανίζεται στις περισσότερες κοινωνίες, σε όλα σχεδόν τα ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσια (Νάκου, 2001:112). Η θεσμοποιημένη συλλεκτική δραστηριότητα σύμφωνα με την Pearce (2002: 135) έχει τις κοινοτικές και ψυχικές τις ρίζες στην προϊστορία της ευρωπαϊκής κοινωνίας. Η συσσώρευση ταφικών και άλλων αντικειμένων της νεολιθικής εποχής (γύρω στο 3.000 π.Χ)³ αποτελούμενη από λίθινους σωρούς και πελέκεις από πυρόλιθο, υπήρξαν ο προάγγελος των σημερινών συλλογών, δίνοντας μας τη δυνατότητα να αντιληφθούμε τα αντικείμενα, εκτός των χρηστικών λειτουργιών τους, και ως θησαυρούς, ως λείψανα που συνδέουν τους ζωντανούς με τους νεκρούς, ως αναθήματα και τη συσσώρευσή τους «ως έναν τρόπο χειρισμού του κοινωνικού πλεονάσματος» (Pearce, 2002: 135). Η συνειδητή συλλογή συλλεκτικών αντικειμένων άρχισε την περίοδο της αναγέννησης και πιο συγκεκριμένα οι συλλογές αντικειμένων εθνογραφικού χαρακτήρα ήρθαν ως αποτέλεσμα των αποικιοκρατικών πολιτικών⁴. Τότε κατά τη Σκουτέρη-Διδασκάλου (2003) ξεκίνησε μια διαμορφωτική περίοδος των εθνογραφικών κυρίως συλλογών που συνεχίστηκε για πέντε αιώνες.

Κατά τον 18ο αιώνα είχαν αρχίσει ήδη να συγκροτούνται συστηματικά εθνολογικές και λαογραφικές συλλογές, οι οποίες μπορεί να κατέληγαν σε μουσεία. Επρόκειτο κυρίως για βασιλικές και εκκλησιαστικές συλλογές και γενικότερα συλλογές από παρηκμασμένες επιστημονικές ή φιλοσοφικές εταιρείες, από ερασιτέχνες επιστήμονες και συλλέκτες ή και από διεθνείς εκθέσεις. Καθώς προχωρούσε ο 18ος αιώνας, συνεπώς, οι πριγκιπικές και ιδιωτικές συλλογές σταδιακά μετατρέπονταν σε κρατικά ή δημόσια μουσεία του τύπου που δεσπόζει στις περισσότερες πρωτεύουσες μέχρι σήμερα, ενώ άρχισαν να μπαίνουν οι επιστημονικές βάσεις της ταξινόμησης, της οργάνωσης και τεκμηρίωσης των αντικειμένων

³ Αν και η συλλεκτική δραστηριότητα είχε ξεκινήσει πολύ πριν. Στο Σιντζί Ταλάτ της Ινδίας σε τοποθεσία που χρονολογείται στα 150.000 με 200.000 χρόνια βρέθηκαν έξι κρύσταλλοι, ένα μικρό σύνολο πετρωμάτων, τα οποία φαίνεται ότι είχαν μεταφερθεί από κάπου αλλού (Langanay, 2000, σπ. αν. στο Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2003: 47). Συλλογή από βότσαλα έχει βρεθεί στη Γαλλία μέσα σε μια σπηλιά 80.000 ετών, αλλά και άλλες πιο εκτεταμένες συλλογές, από απολιθώματα, κρυστάλλους κ.α., (Neal 1980 & Pomian 1990 σπ. αν. στο Belk, 2006) που αποδεικνύουν ότι η πράξη του συλλέγειν γινόταν ακόμα και σε περιόδους όπου η καθημερινή επιβίωση του ανθρώπου ήταν μια πρόκληση (Belk, 2006: 537) (Μετάφραση δική μου).

⁴ Μεταφέρονταν αντικείμενα από τις αποικίες με στόχο την παρουσίαση του πολιτισμού των «εξωτικών άλλων» π.χ. «Παράξενες συλλογές» (Οικονόμου, 2014: 156).

(Pearce, 2002: 146, 147). Ουσιαστικά η συλλογή αντικειμένων από τον παγκόσμιο πολιτισμικό και φυσικό πλούτο άρχισε να θεσμοθετείται «όταν οι διεθνείς, οι περιφερειακές, οι τοπικές και οι ειδικές εκθέσεις άρχισαν να οργανώνουν συστηματικά τη συλλογή εκθεμάτων» (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2003: 62-63). Η «Μεγάλη Έκθεση» του Λονδίνου το 1851 άνοιξε τον δρόμο για τη δημιουργία αντίστοιχων περιστασιακών συλλογών από τα μέσα του 19ου αιώνα σε όλα τα μητροπολιτικά κέντρα, που με τη σειρά τους επέφεραν τον εμπλουτισμό των μουσειακών συλλογών, αλλά και την ίδρυση νέων γενικών και ειδικών μουσείων (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2003: 63). Ως προς τις Εθνολογικές και λαογραφικές συλλογές ορισμένες είχαν ήδη αποτελέσει τμήματα μεγάλων μουσείων, όπως το Εθνογραφικό Τμήμα του Βρετανικού Μουσείου το 1753, η εθνογραφική συλλογή του Αρχαιολογικού μουσείου της Δανίας το 1816, το Αρχαιολογικό Μουσείο Peabody στις ΗΠΑ το 1866, η Λαογραφική Συλλογή του Μουσείου Μπενάκη το 1931 κ.ο.κ. Από τη δεκαετία του 1830 ιδρύθηκαν ειδικά εθνογραφικά μουσεία όπως το Εθνογραφικό Μουσείο της Ακαδημίας Επιστημών της Πετρούπολης (1836), τα εθνολογικά μουσεία του Λέυντεν (1837), της Κοπεγχάγης (1841), του Κεμπέκ (1842), κ.αλ., καθώς και τα Λαογραφικά Εθνογραφικά μουσεία της Βουδαπέστης (1847), της Στοκχόλμης (1872), της Αθήνας (1884) (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2003: 64).

Προς το τέλος του 19ου αιώνα και κυρίως στις αρχές του 20ού η συλλογή εθνογραφικών αντικειμένων αποτέλεσε ένα αυτοτελές έργο με συγκεκριμένες μεθόδους, ειδικούς στόχους και ειδικούς διαχειριστές. Η απόκτηση συλλογών δεν γινόταν αποκλειστικά μέσω δωρεών, αλλά άρχισαν να χρηματοδοτούνται επιστημονικές αποστολές επιφορτισμένες με το έργο του συλλέγειν (Σκουτέρη-Διδασκάλου 2003: 62-66· Shelton, 2012: 116). Επιπλέον αναπτύχθηκαν κάποια πρώιμα συστήματα ταξινόμησης και έκθεσης των συλλογών⁵, που παρά τις διαφορετικές τους οπτικές, είχαν ως στόχο την καθιέρωση συστηματικών αρχών ταξινόμησης, «συνδέοντας το συλλέγειν με την παρουσίαση και με την επεξήγηση» (Shelton, 2012: 114)

⁵ Πρόκειται για τα συστήματα του Γάλλου γεωγράφου Edmé François Jomard με τη συγκριτική προσέγγιση της παρουσίασης αντικειμένων βάσει της λειτουργίας του και του Πρώσου γιατρού Ph. F. von Siebold με την ταξινόμηση που βασίζεται πρωτίστως στη γεωγραφική προέλευση των αντικειμένων και δευτερευόντως στη λειτουργία τους που αναπτύχθηκαν κατά τις δεκαετίες του 1830 και 1840 (Shelton, 2012: 113- 114).

Συνεπώς τέθηκαν σταδιακά τα θεμέλια της επιστημονικής συγκρότησης των συλλογών που οδήγησαν όχι μόνο στη δημιουργία εθνογραφικών μουσείων, αλλά και στη συγκρότηση ενός νέου πεδίου μελέτης του ανθρώπου με τη συνεργασία της ανθρωπολογίας και της μουσειολογίας και με έμφαση στη διερεύνηση των ταυτοτήτων και των διαφορών (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2003: 62-67).

Η συλλεκτική δραστηριότητα κατά τον 20ό αιώνα καθίστατο ζήτημα ατομικής και ενημερωμένης επιλογής. Τα αντικείμενα που συλλέγονταν βρίσκονταν στα «δύο άκρα» ενός ευρέως φάσματος υλικών αντικειμένων. Επρόκειτο είτε για αντικείμενα της αποκαλούμενης υψηλής κουλτούρας, έργα καλών και εφαρμοσμένων τεχνών, είτε του παραδοσιακού οικιακού, αγροτικού και βιομηχανικού πολιτισμού. Ο μεγάλος όγκος των αντικειμένων που βρισκόταν ανάμεσά τους, και ο οποίος δεν μπορούσε να ενταχθεί με ακρίβεια σε κανένα από τα δύο άκρα, αλλά αποκτούσε νόημα ανάλογα με τον τρόπο θεώρησής του, έφερε στην επιφάνεια μια έντονη διαμάχη γύρω από τη φύση και τις συνέπειες μιας διαδικασίας επιλογής (Pearce, 2002: 166-167).

Παράλληλα καθώς προχωρούσε ο 20ός αιώνας τα μοντέλα ταξινόμησης, παρόλο που έδιναν τη δυνατότητα οργάνωσης του υλικού σε ευδιάκριτες ομάδες, δεν μπορούσαν να αναδείξουν και τη σύνδεση των ομάδων αυτών με τις ανθρώπινες κοινότητες από τις οποίες είχε προέλθει το υλικό που τις συνέθετε. Παρουσιάστηκε συνεπώς η ανάγκη ύπαρξης ενός πλαισίου αναφοράς ξεχωριστών κοινοτήτων άρθρωσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την «ενασχόληση με την τοπική κοινότητα και τη σχέση της με τον υλικό της πολιτισμό» (Pearce, 2002: 160, 161, 165).

Στην Ελλάδα η σύζευξη, της συλλεκτικής δραστηριότητας και της επιστήμης, ήρθε με μια μεγαλύτερη καθυστέρηση, περί τα τέλη του 20ού αιώνα. Ωστόσο, από τα τέλη του 19ου αιώνα είχε ξεκινήσει η συλλογή κυρίως έργων λαϊκής τέχνης υπό τη φροντίδα φιλότεχνων εύπορων γυναικών (Μπούνια, 2017: 153). Αυτές οι πρώτες συλλογές οδήγησαν σταδιακά και στην ίδρυση των τοπικών λαογραφικών μουσείων. Κοινότητες και σύλλογοι οργανώνοντας τέτοιες περιστασιακές εκθέσεις και μετατρέποντάς τες σε τοπικές συλλογές μπορούσαν «να υποστηρίζουν το αίτημα για την ίδρυση τοπικών λαογραφικών μουσείων» (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2003: 72) και μαζί την ανάγκη συγκρότησης της ίδιας τους της ταυτότητας, της παράδοσής, της ιστορίας και εν τέλει της ίδιας τους της υπόστασης (Σκουτέρη-Διδασκάλου,

1994: 58)⁶. Με κριτήρια την αντιπροσωπευτικότητα κάθε τόπου, και τη συναισθηματική και συμβολική αξία των αντικειμένων, τη μεταπολεμική περίοδο άρχισαν να πολλαπλασιάζονται τα τοπικά λαογραφικά μουσεία και οι συλλογές στην Ελλάδα (Οικονόμου, 2014 :186). Συλλεκτικές πρακτικές συνεπώς με βραχυπρόθεσμους στόχους επέφεραν το στήσιμο προσωρινών εκθέσεων, οι οποίες μπορούσαν να οδηγήσουν σε συλλογές εκθεμάτων με μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, όπως τον εμπλουτισμό των συλλογών, τη δημιουργία μουσείων ή και πιο σύνθετων μουσειακών σχηματισμών (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2003: 63).

Όπως και στην υπόλοιπη Βαλκανική τα αντικείμενα που συλλέγονταν έπρεπε να εξυπηρετήσουν το αφήγημα του ενιαίου και αδιαφοροποίητου λαού, που ταυτιζόταν με τον αγροτικό πληθυσμό της υπαίθρου, αφήνοντας τα υλικά που δεν ανταποκρίνονται σε αυτές τις προδιαγραφές στο περιθώριο. Τα υλικά που συλλέγονταν ήταν κυρίως φορεσιές, αγροτικά εργαλεία, και οικιακά σκεύη των λαϊκών σπιτιών, πρακτική η οποία, πλην ορισμένων εξαιρέσεων, φαίνεται να διατηρείται ως τις μέρες μας, «στοιχειώνοντας τα λαογραφικά μουσεία της χώρας μας» (Καυταντζόγλου, 2003: 35 & 35-36).

Η συλλογή αντικειμένων λοιπόν δεν ταυτίζεται με τα υλικά αντικείμενα μόνο, αλλά πρόκειται για μια διαδικασία, η οποία φανερώνει μια ειδική σχέση ανάμεσα στους ανθρώπους και στα αντικείμενα (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2003: 55). Βασικό στάδιο και διαδικασία της οποιασδήποτε συλλεκτικής πράξης είναι η διαδικασία της επιλογής. Ο συλλέκτης σε ένα πρώτο στάδιο για συγκεκριμένους λόγους⁷, οι οποίοι μπορεί να μην είναι απαραίτητα αναγνωρίσιμοι και κατανοητοί από τον ίδιο, αρχίζει να συλλέγει κάποια αντικείμενα που έχει επιλέξει ξεχωρίζοντάς τα ανάμεσα σε κάποια άλλα. Αυτή η ατομική συλλογή, αν και ποτέ στην ουσία δεν είναι ατομική, αν ο ίδιος το θελήσει, μπορεί, όπως είδαμε, να καταλήξει μέσα από ένα δεύτερο στάδιο επιλογής σε κάποιον εκθεσιακό χώρο ή

⁶ Η πρακτική αυτή δεν αφορά μόνο στο παρελθόν. Δεν είναι τυχαίο ότι στην περιοχή της Β. Εύβοιας εντοπίζουμε τέσσερα λαογραφικά μουσεία: της Λίμνης, της Αγίας Άννας, της Ιστιαίας, του Αγίου Αιδηψού, τα περισσότερα εκ των οποίων ιδρύθηκαν στις αρχές του 21ου αι. (Πηγή: <https://www.voriaevia.net>, ανακτήθηκε 27 Φεβρουαρίου 2026).

⁷ Κατά την Pearce (2002) μερικά είδη αντικειμένων μπορεί να προκαλέσουν έντονη συναισθηματική διέγερση (π.χ. αντικείμενα φυλαχτά), επιφέροντας μια συλλεκτική παρόρμηση. Η συλλεκτική δραστηριότητα μπορεί ακόμα να αποτελέσει για τον συλλέκτη ένα είδος παιχνιδιού, να θεωρηθεί προέκταση του εαυτού του, να αποτελέσει ένα είδος φετιχισμού.

μουσείο. Σε καθένα από αυτά τα στάδια επιλογής, τα συλλεχθέντα αντικείμενα θεωρούνται αντιπροσωπευτικά δείγματα ενός όλου (Pearce, 2002).

Ωστόσο η συλλογή αντικειμένων δεν είναι πάντα μια ανώδυνη διαδικασία. «Το να συλλέγει κανείς είναι κάτι τόσο επίπονο και αστάθμητο, όσο και όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες, είναι γεμάτο λανθασμένες αφετηρίες, υπαναχωρήσεις και απρόσμενες καταστροφές, πράγμα που σημαίνει ότι τα αντικείμενα δοκιμάζουν την τύχη τους, όπως ακριβώς τη δοκιμάζουμε κι εμείς» (Pearce, 2002: 60). Πολλές φορές η πράξη του συλλέγειν μπορεί να θεωρηθεί ως αφαίμαξη του υλικού πλούτου, μπορεί να συντηρεί παράνομους τρόπους διαχείρισης και ανταλλαγής αντικειμένων (π.χ. μαύρη αγορά), να εγείρει ερωτήματα περί ιδιοποίησης των αντικειμένων από συγκεκριμένα άτομα, ομάδες, θεσμούς προς το δικό τους συμφέρον (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 1994: 57). Δεν μπορεί όμως να παραβλεφθεί ο σωστικός της χαρακτήρας⁸.

Όπως ήδη προαναφέραμε η συλλεκτική πράξη δεν αποτελεί ποτέ ατομική υπόθεση, ακόμα και αν είναι συνδεδεμένη με έναν μόνο συλλογέα (Οικονόμου, 2014: 205). Αρχικά είναι γεγονός ότι οι συλλογές αντικειμένων συχνά έχουν μια διάρκεια ζωής πολύ μεγαλύτερη του συλλογέα τους⁹ (Belk, 2006 : 537). Επιπλέον η συλλεκτική πράξη είναι μια διαδικασία η οποία «προσδιορίζεται από και εμπεριέχει συλλογικούς παράγοντες, όπως η μνήμη, η ταυτότητα, τα συναισθήματα της κοινωνίας ή της κοινωνικής ομάδας από την οποία προέρχεται» (Οικονόμου, 2014: 205). Αυτές τις έννοιες θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε στη συνέχεια δείχνοντας ότι η σχέση μας με τα αντικείμενα δεν είναι απλώς υλική. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις που αναφέραμε παραπάνω, ο διαφορετικός τρόπος θέασης των συλλογών φανερώνουν «ότι κάθε συλλογή συνιστά μια διαδικασία που εγγράφεται στα ιστορικά της συμφραζόμενα» (Οικονόμου, 2014: 205). Οι συλλογές αποτελούν σημαντικό

⁸ Ένα μέρος των φορεσιών που συνέλεξε η Δόρα Στράτου προερχόταν από γυρολόγους και παλιατζήδες. Η ίδια προσπάθησε να διασώσει ό,τι οι άνθρωποι εκείνη την εποχή «ξεφορτώνονταν», ό,τι θεωρούσαν άχρηστο ή το αντάλλασαν για βιοποριστικούς λόγους. Η Στράτου, χωρίς προηγούμενη σχέση με τον χώρο του παραδοσιακού χορού, έπρεπε να υπερνικήσει την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, ότι αυτά ήταν χωριατά, ότι ήταν βλάχικα. Σήμερα φαίνονται εξωτικά, αλλά τότε έδιναν τις φορεσιές για έναν πλαστικό κουβά, που ήταν ό,τι πιο μοντέρνο. (Πηγή: <https://www.lifo.gr/culture/theatro/kapote-edinan-tis-foresies-gia-enan-plastiko-koyba-poy-itan-oti-pio-monter-no>, ανακτήθηκε 27 Φεβρουαρίου, 2026).

⁹ Κατά τον Korkiakangas (2008: 159) η σχέση μας με τα αντικείμενα είναι διαφορετική από το παρελθόν, αφού πια συμβαίνει το αντίθετο «πολλές γενιές αντικειμένων θα διαδέχονται η μια την άλλη με έναν ολοένα και πιο επιταχυνόμενο ρυθμό κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου («whereas now many generations of objects will follow upon one another at an ever-accelerating pace during a single human lifetime»). (Μετάφραση δική μου) Οι συλλογές όμως αντικειμένων εξακολουθούν να διατηρούν αυτό το πλεονέκτημα.

στοιχείο στην απόπειρά μας να δομήσουμε τον κόσμο, κι έτσι η προσπάθειά να τις κατανοήσουμε είναι ένας τρόπος να εξερευνήσουμε τη σχέση μας μ'αυτόν (Pearce, 2002: 62).

1.1 Η Αϋλικότητα της ύλης και Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά

Από όσα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα γίνεται αντιληπτό ότι ενώ αναφερόμαστε στην πράξη του συλλέγειν και στα υλικά αντικείμενα, η εστίασή μας επικεντρώνεται στα διαφορετικά κοινωνικο-ιστορικά πλαίσια της συλλογής αντικειμένων, στο πώς και το γιατί, στις ευρύτερες συλλογικές διαδικασίες που καθορίζουν τη σχέση μας με τα αντικείμενα. Ενώ ο υλικός πολιτισμός υπό τη στενή έννοια μπορεί να οριστεί ως η μελέτη και η ερμηνεία των υλικών αντικειμένων και προϊόντων ενός πολιτισμού (Οικονόμου, 2014: 11), οι παραπάνω έννοιες θα μπορούσαμε να πούμε ότι σχετίζονται «περισσότερο» με την άυλη διάσταση του πολιτισμού. Προτού όμως εξετάσουμε πιο διεξοδικά την παραπάνω έννοια ας δούμε δυο παραδείγματα.

Κατά τον Belk (2006: 534) πολλές φορές οι συλλογές αντικειμένων, εξακολουθούν κατά κάποιο τρόπο να υφίστανται ακόμα και αν τα υλικά αντικείμενα που την απαρτίζουν δεν υπάρχουν πια. Χαρακτηριστικά αναφέρεται σε μια συλλογή κρασιών, τα οποία σιγά σιγά καταναλώνονται. Η άδεια θέση κάθε μπουκαλιού για τον συλλογέα αναπαριστάται μέσω της μνήμης και έχει πλέον συνδεθεί στενά με μια νέα συλλογή εννοιών: την περίσταση, το γεύμα και την παρέα, το πλαίσιο δηλαδή κάτω από το οποίο κάθε μπουκάλι κρασιού χρησιμοποιήθηκε. Για τον Tilley (2006: 62) οι υλικές μορφές δεν αντιγράφουν ούτε αντανakλούν αυτό που μπορεί να ειπωθεί με λέξεις, αλλά το συμπληρώνουν. Αν το υλικό δεν υπήρχε, δε θα μπορούσαν οι λέξεις να το αντικαταστήσουν. Δεν μπορούμε να περιγράψουμε λεκτικά πάντοτε με την ίδια ακρίβεια αυτό που αντιλαμβάνεται η όρασή μας, η αφή μας, η ακοή μας, η όσφρησή μας. Εκεί που έγκειται η δυσκολία δεν είναι στο υλικό καθεαυτό αλλά «στη μη λεκτική υλικότητα» του αντικειμένου.

Σύμφωνα με την Οικονόμου (2019) οι όροι υλικό/άυλο και υλικότητα/αυλικότητα έχουν αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικών συζητήσεων και ερευνών ως προς το περιεχόμενο, τη νοηματοδότηση και τη χρήση τους. Οι προβληματισμοί γύρω από τη χρήση των συγκεκριμένων εννοιών αποτυπώνονται και μέσα από τους ορισμούς που έχουν αποδοθεί από τις συμβάσεις της UNESCO για την πολιτιστική κληρονομιά και τις διαφοροποιήσεις τους ως προς το πεδίο μελέτης. Ξεκινώντας με τη σύμβαση του 1972 για την Υλική και Φυσική Πολιτιστική Κληρονομιά και φτάνοντας μέχρι τη σύμβαση του 2003 για την Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά εγείρονται μερικά ερωτήματα σχετικά με τον διαχωρισμό της κληρονομιάς σε τρία διαφορετικά και διακριτά τμήματα¹⁰. Στην ουσία η σύμβαση του 2003 έβαλε τα θεμέλια θεσμοθετώντας τη συνένωση της άυλης με την υλική κληρονομιά¹¹: «Εννοούμε «άυλη πολιτιστική κληρονομιά» τις πρακτικές, αναπαραστάσεις, εκφράσεις, γνώσεις και τεχνικές-καθώς και τα εργαλεία, αντικείμενα, χειροτεχνήματα και τους πολιτιστικούς χώρους που συνδέονται με αυτές» (Νόμος 3521/2006, άρθρο 2). Αυτή η συνένωση μπορεί να αναδειχθεί και μέσα από μια «περίεργη» αντίφαση που αναδεικνύεται στο κείμενο των Appelgren και Bohlin (2021) για τα μεταχειρισμένα αντικείμενα. Οι ίδιοι κάνοντας λόγο για την παγκοσμίως αυξανόμενη τάση της αγοράς, πώλησης και δωρεάς παλαιών και μεταχειρισμένων υλικών πολιτιστικών αγαθών, επισημαίνουν ότι ένα σημαντικό μέρος αυτών των δραστηριοτήτων οφείλεται όχι στην υλικότητα των αντικειμένων, αλλά την αυλότητά τους, η οποία σε μεγάλο βαθμό προκύπτει από τη διάδοση ιδεών και πρακτικών που σχετίζονται με την πολιτιστική κληρονομιά. «Καθώς τα αντικείμενα αλλάζουν ιδιοκτήτες, κυκλοφορούν επίσης γνώσεις και εικασίες για τις προηγούμενες ζωές τους, που μεταφέρονται χάρη σε σημάδια, ίχνη και ιστορίες» (Appelgren & Bohlin, 2021: 286). Αυτή η διαδικασία είναι συνεχής και αέναη. «Η παροντοποίηση του παρελθόντος που ενέχει αυτή η κυκλοφορία συμμορφώνεται με πολλούς τρόπους με την έννοια της ζωντανής πολιτιστικής κληρονομιάς» (Appelgren & Bohlin, 2021: 287). Από την άλλη μια από τις κριτικές που έχει δεχτεί η σύμβαση για την ΑΠΚ αφορά στην εγγραφή των στοιχείων της σε καταλόγους με

¹⁰ «Η διαίρεση της πολιτισμικής κληρονομιάς σε (υλική), φυσική και άυλη, δέχεται ολοένα και περισσότερη κριτική και θεωρείται αυθαίρετη» (Kirshenblatt-Gimblett, 2014. σπ. αν. στο Κιτσάκη, 2022: 151).

¹¹ Η επίσημη αναγνώριση της ΑΠΚ αποτέλεσε σπουδαίο βήμα προόδου προς έναν πιο συμπεριληπτικό παγκόσμιο διάλογο σχετικά με το τι μπορεί να είναι η πολιτιστική κληρονομιά. Ο διάλογος αυτός προβλέπει πληθώρα τρόπων ενασχόλησης με το παρελθόν, δίνοντας έμφαση στην εφήμερη, παροδική και κοινωνικά ενσωματωμένη φύση των πολιτιστικών διαδικασιών. Η διατύπωση αυτή δεν είναι καθολική, αφού πολλοί είναι οι επικριτές της σύμβασης (Appelgren & Bohlin, 2021: 287).

αποτέλεσμα να παγιώνονται και να αποκτούν σταδιακά όψεις αντικειμένου. Συνεπώς τα φαινομενικώς υλικά αντικείμενα προσλαμβάνουν ζωντανές και μετασχηματισμένες ιδιότητες, ενώ οι ζωντανές εκφάνσεις της ΑΠΚ φαίνεται να υλικοποιούνται (Appelgren & Bohlin, 2021: 287).

Για να συνοψίσουμε είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η επιλογή του όρου «άυλη» πολιτιστική κληρονομιά, παρόλο που στη σύμβαση της UNESCO του 2003 αναφέρεται ρητώς και η υλική διάσταση του πολιτισμού¹², έχει δεχτεί κριτική για ποικίλους λόγους και ήδη έχουν γίνει προσπάθειες για την εύρεση ενός πιο δόκιμου όρου. Κατά τη Φωτοπούλου (2016: 13), η υιοθέτηση του συγκεκριμένου όρου και η «απόρριψη» άλλων όρων που περιγράφουν το ίδιο πεδίο γνώσης, ήταν μια μάλλον επίπονη διαδικασία, αποτέλεσμα πολλών και σύνθετων συζητήσεων στους κύκλους της UNESCO. Η αξιοποίησή του είχε ως στόχο την κάλυψη των απαιτήσεων της επέκτασης του συστήματος προστασίας και ανάδειξης της πολιτιστικής κληρονομιάς και, μέσω αυτής, της ανάγκης για «ορατότητα» των λιγότερο αναπτυγμένων οικονομικά ομάδων και κοινωνιών. «*Η άυλη πολιτιστική κληρονομιά συνιστά ζωντανή πραγματικότητα που αλλάζει, εξελίσσεται, μετασχηματίζεται, εμπλουτίζεται και προσαρμόζεται, παρακολουθώντας και καθορίζοντας παράλληλα τις κοινωνικές εξελίξεις στην κοινότητα των ανθρώπων οι οποίοι προσδιορίζονται από αυτήν*» (Φωτοπούλου, 2016: 14). Σήμερα φαίνεται ότι κερδίζει έδαφος ο όρος «Living Heritage¹³», («Ζωντανή ή Ζώσα Κληρονομιά»). Σε κάθε περίπτωση και παρά τις διαφοροποιήσεις μέσα από όλες αυτές τις προσπάθειες, στην πολιτιστική κληρονομιά το υλικό και το άυλο αποτελούν τις δυο όψεις του ίδιου νομίσματος που βρίσκονται σε μια διαλεκτική και άρρηκτη σχέση μεταξύ τους. Συνεξετάζοντας τόσο την υλικότητα, δηλ. τους τρόπους και τις σχέσεις παραγωγής των αντικειμένων, όσο και την «αϋλικότητα», τις ιδέες, τις αντιλήψεις, τους συμβολισμούς που εμπεριέχονται σε αυτά, ως ενιαίο και αδιάσπαστο «είναι» των αντικειμένων, οδηγούμαστε αναπόφευκτα σε μια ολιστική προσέγγιση του πολιτισμού (Οικονόμου, 2019: 14).

¹² Άλλωστε θεωρείται αναγκαία πλέον από την UNESCO η ολιστική προσέγγιση, όπου αντιμετωπίζεται ως ενιαία η φυσική, υλική και άυλη κληρονομιά (Μπάρον, 2022: 66).

¹³ Ανακτήθηκε 9 Απριλίου, 2026 από <https://www.unesco.org/en/emergencies/culture/learning/living-heritage>

1.2 Μνήμη

Έχοντας έρθει σε επαφή με έστω κι ένα κείμενο της Σκουτέρη-Διδασκάλου δεν μπορείς παρά να μπεις στον πειρασμό και να ψάξεις τη σημασία των λέξεων - εννοιών με τις οποίες καταπιάνεσαι. Μνήμη<μι-μνήσκω «θυμίζω»> mnā, μεταπτωτ. βαθμό του I.E men- «σκέπτομαι» (Μπαμπινιώτης, 2008: 1111). Κι ενώ προσωπικά οι πρώτες παράγωγες λέξεις που βάζω δίπλα στη λέξη μνήμη είναι το μνήμα, το μνημόσυνο κ.ο.κ, λέξεις που παραπέμπουν όχι μόνο στο παρελθόν, αλλά και στο νεκρό, αυτό το «σκέπτομαι» (men-) δίνει μια ενεργητική και ζωντανή διάσταση. Μια διάσταση που με βοηθά να κατανοήσω, γιατί η Κυριακίδου-Νέστορος (2006: 111) έλεγε ότι *«κάθε μνήμη ανήκει συγχρόνως στο παρελθόν και στο παρόν. Το παρελθόν αναδιοργανώνεται κάθε φορά σύμφωνα με τις απαιτήσεις του παρόντος»*. Ακόμα θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και τις ανάγκες του μέλλοντος για να συνδυάσουμε τη μνήμη με το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας που είναι οι συλλογές, όπως το αποτυπώνει η Σκουτέρη-Διδασκάλου (2003) *«η συλλογή ή καλύτερα το συλλέγειν ανήκει κάθε φορά στο παρόν, αλλά είναι στραμμένο ταυτοχρόνως στο παρελθόν και στο μέλλον. Τα πράγματα που συλλέγονται στο παρόν υπάρχουν επειδή υπήρξαν στο παρελθόν, αλλά συλλέγονται εν ονόματι του μέλλοντος»* (Σκουτέρη - Διδασκάλου, 2003: 70).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 20ού αιώνα ο Γάλλος κοινωνιολόγος Maurice Halbwachs άρχισε να εισάγει την έννοια της συλλογικής μνήμης και πλέον αναγνωρίζεται ως ένας από τους ιδρυτές της μοντέρνας επιστημονικής έρευνας με θέμα τη μνήμη (Assmann, 2017: 49). Κατά τον Halbwachs (1980: 48) κάθε μνήμη είναι μια διαφορετική οπτική της συλλογικής μνήμης. Μια οπτική που δεν παραμένει σταθερή, αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με τη θέση που έχει κάθε φορά ο «κάτοχος» της. Η ατομική μνήμη ωστόσο δεν είναι ποτέ αποκλειστικά ατομική, μιας και ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον επί της ουσίας ακόμα και αν σε μια δεδομένη στιγμή (μεγαλύτερη ή μικρότερη) βρεθεί μόνος του, έχει γνωρίσει και εξακολουθεί να γνωρίζει τον κόσμο μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπου έχει συνυπάρξει και εξακολουθεί να συνυπάρχει με άλλους. Επιπλέον η ατομική μνήμη δεν είναι εντελώς σφραγισμένη και απομονωμένη. Ο άνθρωπος μπορεί να χρειαστεί να επικαλεστεί τις αναμνήσεις των άλλων, προκειμένου να ανακαλέσει το δικό του παρελθόν (Halbwachs, 1980: 51). Και εδώ όμως ο Halbwachs κάνει μια σημαντική επισήμανση τονίζοντας ότι *«μια*

ανάμνηση είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό μια ανακατασκευή του παρελθόντος που επιτυγχάνεται με δεδομένα δανεισμένα από το παρόν, μια ανακατασκευή που έχει προετοιμαστεί, επιπλέον από ανακατασκευές προηγούμενων περιόδων, όπου οι εικόνες του παρελθόντος έχουν ήδη αλλαχθεί¹⁴» (Halbwachs, 1980: 69).

Για τον Pierre Nora (1996: 8) η αναζωπύρωση της λεγόμενης μνήμης κατά τα σημερινά δεδομένα δεν είναι παρά «το τελευταίο τρεμπαιγμά της καθώς καταναλώνεται από τις φλόγες της ιστορίας¹⁵». Ίσως βάζοντάς αυτό σε μια απλουστευτική πρόταση θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε τον στίχο της Δανάης Παναγιωτοπούλου όπως αποτυπώνεται στο τραγούδι «Ο Τρελός»: «Ξεχνάει ο κόσμος τη στιγμή και ιστορίες γράφει»¹⁶. Για τον Nora είναι σημαντική η διάκριση ανάμεσα στη μνήμη που βιώνεται μέσα από την τελετουργία, τις παραδόσεις, τη φυσική γνώση κ.ο.κ και της μνήμης που μετασχηματίζεται με το πέρασμά της μέσα από την ιστορία. Αυτός ο δεύτερος τύπος μνήμης χαρακτηρίζεται από τον ίδιο ως εκούσιος και σκόπιμος, βιωμένος ως καθήκον, ψυχολογικός, ατομικός και υποκειμενικός και αντιπαραβάλλεται με την προαναφερθείσα «αληθινή μνήμη» που θεωρείται αυθόρμητη, κοινωνική, συλλογική και καθολική.

Αυτή η μεταμόρφωση της μνήμης οφείλεται σε τρεις παράγοντες κατά τον ίδιο. Πρώτον το γεγονός ότι η μνήμη είναι αρχειακή. Από τη στιγμή που σταματάει να βιώνεται έχει όλο και μεγαλύτερη ανάγκη από απτά τεκμήρια. Δεύτερον η μνήμη είναι εξατομικευμένη. Η προαναφερθείσα ανάγκη για τα απτά τεκμήρια οδήγησε στην ύπαρξη μιας πληθώρας αρχείων, που σε ένα πρώτο στάδιο επέφερε την αποκέντρωση και τον εκδημοκρατισμό της μνήμης (παλαιότερα υπήρχαν τρεις κύριες πηγές μνήμης: οι μεγάλες οικογένειες, η εκκλησία και το κράτος) (Nora, 1996: 9). Αυτή όμως η εκρηκτική αύξηση των τεκμηρίων της μνήμης γρήγορα επέφερε και την εξατομίκευσή της, αφού έπαψε πια να αποτελεί κοινωνική πρακτική. *Είναι ο εαυτός που θυμάται, και αυτό που θυμάται είναι ο εαυτός του*¹⁷ (Nora, 1996: 10). Πρόκειται για μια μετατόπιση από το ιστορικό στο ψυχολογικό και από το κοινωνικό

¹⁴ «A remembrance is in very large measure a reconstruction of the past achieved with data borrowed from the present, a reconstruction prepared, furthermore, by reconstructions of earlier periods wherein past images had already been altered». (Μετάφραση δική μου).

¹⁵ «its final flicker as it is consumed by history's flames» (Μετάφραση δική μου).

¹⁶ <https://kithara.to/stixoi/Mjc3NTgwODgw/trelos-pasxalidis-miltiadis-lyrics>

¹⁷ «It is the self that remembers, and what it remembers is itself» (Μετάφραση δική μου).

στο ατομικό που φέρνει το κάθε άτομο σε μια νέα σχέση με τη μνήμη και το παρελθόν. Τέλος η μνήμη είναι αλλοτριωμένη. Στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τη σχέση μας με το παρελθόν, ανακαλύπτουμε ότι η γνώση μας δε μοιάζει καθόλου με τη μνήμη. «Αντί να μας βάζει σε μια συνεχή σχέση με το παρελθόν, δημιουργεί μια αίσθηση ασυνέχειας»¹⁸ (Nora, 1996: 11). Αυτή η ασυνέχεια, όμως, δεν πρέπει να θεωρείται εμπόδιο, αλλά «*παραδόξως, η απόσταση απαιτεί προσέγγιση*¹⁹» (Nora, 1996: 12). Ενδεχομένως να πρόκειται για μια απόσταση παρόμοια με αυτή που καλείται ο επισκέπτης ενός μουσείου να διανύσει, όταν έρχεται σε επαφή με ένα μουσειακό αντικείμενο. Συγκεκριμένα πρέπει να ξεπεράσει όχι μόνο το φράγμα του χώρου, αφού το αντικείμενο έχει αποσπαστεί από το αρχικό του περιβάλλον (ή περιβάλλοντα) και έχει τοποθετηθεί σε ένα νέο περιβάλλον, αλλά και του χρόνου (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2003). *Ο επισκέπτης-θεατής μετατοπίζεται από το τώρα στο τότε, παραμένοντας ακόμα και τη στιγμή της μεγαλύτερης δυνατής μέθεξής του στο παρόν της επίσκεψης-θέασης* (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2003: 55). Το ερώτημα όμως είναι γιατί κάποιος να θέλει να πραγματοποιήσει ένα ταξίδι στο παρελθόν; Επιπλέον πώς μπορεί αυτή η απόσταση να προσεγγιστεί;

Ως προς το πρώτο ερώτημα ο Lowenthal (2015) έχει συμπύξει τα οφέλη ενός τέτοιου ταξιδιού μέσα στους όρους: της οικειότητας, της καθοδήγησης, της επικοινωνίας, της επιβεβαίωσης, της ταυτότητας, της κατοχής, του εμπλουτισμού και της απόδρασης. Κάθε μια από τις προαναφερθείσες έννοιες, οι οποίες συναντιούνται και αλληλοκαλύπτονται, αναφέρεται ουσιαστικά στους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι επιστρέφουν στο παρελθόν. Το παρελθόν μας βοηθά να αναγνωρίσουμε το παρόν. Χωρίς αυτή την οικειότητα ο κόσμος γύρω μας θα ήταν άγνωστος. Το παρελθόν μας καθοδηγεί. Με βάση τις παρελθούσες εμπειρίες προβληματιζόμαστε για το πώς βαδίζουμε στο παρόν, αλλά και ίσως «προβλέπουμε» το μέλλον. Μπορεί ο τρόπος που αυτή η καθοδήγηση παρέχεται να μην έχει την αποδοχή των προηγούμενων αιώνων, αλλά το παρελθόν εξακολουθεί να διδάσκει. Μας φέρνει σε επικοινωνία με «υποδειγματικές» συμπεριφορές-προσωπικότητες, παρέχοντάς μας πρότυπα. Όσο και να μας ξενίζει, οι «μεγάλες προσωπικότητες» συνομιλούσαν και εξακολουθούν ενδεχομένως να συνομιλούν (σπανιότερα ίσως) με τους «μεγάλους προγόνους

¹⁸ “*Instead of placing us in a continuous relation with the past, it creates a sense of discontinuity*”. (Μετάφραση δική μου).

¹⁹ “*Paradoxically, distance requires rapprochement*”. Μετάφραση δική μου.

τους». Το παρόν επιδιώκει την επιβεβαίωση μέσα από το παρελθόν, το οποίο παρέχει ερείσματα, δείχνει την καταγωγή, την ομοιότητα, νομιμοποιεί τις τρέχουσες πρακτικές ως παραδοσιακές. *Είναι αναπόσπαστο κομμάτι της αίσθησης του εαυτού μας*²⁰ (Lowenthal, 2015: 94), της ταυτότητά μας, έννοια με την οποία θα ασχοληθούμε διεξοδικά στη συνέχεια. Μέσω της κατοχής ενισχύεται η αυτοκυριαρχία. «*Ο καθένας αγαπά τη χώρα του, τους τρόπους του, τη γλώσσα του...όχι επειδή είναι τα καλύτερα στον κόσμο...αλλά επειδή είναι απολύτως δικά του*²¹» (Gottfried von Herder, 1784 οπ. αναφ. στο Lowenthal, 2015: 99). Το παρελθόν εμπλουτίζει το παρόν, ώστε χωρίς αυτό το παρόν θα ήταν μουντό και άχρωμο. Τέλος μας δίνει τη δυνατότητα να ξεφύγουμε από το παρόν όταν αυτό γίνεται αφόρητο για εμάς. Σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι διαδραματίζει και η *αισιοδοξία της αναμνήσεως*, που κατά τον Μερακλή (2004: 112) «*εξευγενίζει και εξωραϊζει ό,τι έχει περάσει, ακόμα και την περασμένη δυστυχία μας*».

Τα οφέλη του παρελθόντος ποικίλλουν ανάλογα με την εποχή, τον πολιτισμό, το άτομο και το στάδιο της ζωής. Διαφορετικά παρελθόντα (κλασικά, μεσαιωνικά, εθνικά ή εθνοτικά) εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς. Κάποτε ηθικά εποικοδομητικό, το παρελθόν έχει γίνει περισσότερο πηγή αισθητηριακής απόλαυσης παρά εκπαιδευτικής ή ηθικής διδασκαλίας (Lowenthal, 2015: 109).

Ως προς το δεύτερο ερώτημα, για το πώς μπορεί μια απόσταση ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν να προσεγγιστεί, θεωρώ ότι απάντηση δίνει ο Williams μέσα από την έννοια της επιλεκτικής παράδοσης²² την οποία θεωρεί ζωτικής σημασίας. Η παράδοση υφίσταται αλλαγές με αποτέλεσμα να καθιερώνονται νέες συνδετικές γραμμές με το παρελθόν, να σπάνε ή να επανασχεδιάζονται οι υπάρχουσες. Η πολιτισμική παράδοση είναι επιλογή και ερμηνεία (Williams, 1994: 152). Επιλογή όμως είναι και η μνήμη. «*Η μνήμη δεν είναι απλώς το αντίθετο της λήθης. Από τη στιγμή που δεν μπορεί να διασωθεί όλο το παρελθόν εξ ολοκλήρου, η μνήμη είναι ταυτοχρόνως συντήρηση και καταστροφή, είναι δηλ. επιλογή*»

²⁰ “The past is integral to our sense of self”. (Μετάφραση δική μου).

²¹ “Everyone loves his country, his manners, his language...not because they are the best in the world...but because they are absolutely his one” (Μετάφραση δική μου).

²² Ο Williams ορίζει διακρίνει τρία επίπεδα στην κουλτούρα. Τη βιωμένη κουλτούρα, την καταγεγραμμένη (η κουλτούρα μιας εποχής) και την κουλτούρα της επιλεκτικής παράδοσης. Η τελευταία είναι αυτή που συνδέει τη βιωμένη κουλτούρα με τις κουλτούρες των διαφόρων εποχών (Williams, 1994 :148).

(Σκουτέρη-Διδασκάλου, 1998: 285). Ακόμα και οι άνθρωποι που ζουν σε μια συγκεκριμένη εποχή, σε έναν συγκεκριμένο τόπο δεν μπορούν να έχουν πλήρη και εξονυχιστική γνώση των πραγμάτων. Δεν μπορούν να γνωρίζουν λεπτομερώς ό,τι υπάρχει γύρω τους. Πόσο μάλλον το παρελθόν, το οποίο στην ουσία δεν μπορούν να το γνωρίζουν, γιατί έχει χαθεί για πάντα (Pearce, 2002: 288). Κατά τον Williams (1994) συνεπώς κάθε νέα γενιά ανθρώπων τείνει να εστιάζει σε συγκεκριμένες πτυχές του παρελθόντος βάσει των αναγκών του παρόντος και αυτές μπορεί να τις προσεγγίζει με τον δικό της ξεχωριστό τρόπο. Αν όμως η μνήμη είναι τελικά θέμα επιλογής, τι είναι αυτό που επιλέγουμε να θυμόμαστε;

1.2.1 Μνήμη και υλικότητα

Ο υλικός πολιτισμός έχει μελετηθεί υπό το πρίσμα πολλών και διαφορετικών θεωριών. Κομβικό σημείο για το πώς τα αντικείμενα σχετίζονται με τη μνήμη αποτελεί η έννοια της υλικότητας του Miller, αφού άνοιξε τον δρόμο σε νέες θεματικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις (Οικονόμου, 2014 81).

Κατά τη Σερεμετάκη (1997: 46) η μνήμη δεν περιορίζεται αυστηρά σε μια εγκεφαλική ή υποκειμενική σφαίρα, αλλά πρόκειται για «μια πολιτισμικά (δια)μεσολαβημένη υλική πρακτική που ενεργοποιείται από σωματικές πράξεις και συμπυκνωμένα από νόημα αντικείμενα». Από την άλλη η τοπική γνώση για το παρελθόν δε στηρίζεται μόνο στην αφήγηση, αλλά σε οπτικά και απτά ίχνη παρελθοντικών γεγονότων.²³ Βασικά πλεονεκτήματα των αντικειμένων είναι ότι συνδέονται άμεσα με την ίδια την πραγματικότητα και είναι ανθεκτικά στον χρόνο με αποτέλεσμα να μπορούν να πείθουν τις μελλοντικές γενιές για την ανθρώπινη ζωή σε παλιότερες εποχές (Νάκου, 2001: 64). Αυτό, ωστόσο, δε συνεπάγεται και μια αντικειμενική αλήθεια για το παρελθόν, η οποία εμπεριέχεται στα αντικείμενα, αφού τα ίδια, όπως και άλλες μορφές ιστορικών στοιχείων μπορούν να χειραγωγηθούν²⁴. Επιπλέον

²³ “Local knowledge of the past is organized not only in narrative, but also in the visual and tactile traces left by past events” (Hoskins, 1993: 118). (Μετάφραση δική μου)

²⁴ Ο Arjun Appadurai αναφερόμενος στον ρόλο που διαδραματίζει η νοσταλγία στη μόδα, εισάγει τον όρο «νοσταλγία της πολυθρόνας», (“armchair nostalgia”, μετάφραση δική μου) δηλώνοντας έτσι ότι τα αντικείμενα μπορεί να χειραγωγηθούν σε τέτοιο βαθμό, που μπορούν να προκαλέσουν μια φανταστική νοσταλγία, μια νοσταλγία χωρίς προηγούμενη ζωντανή εμπειρία ή συλλογική ιστορική μνήμη (Appadurai, 1996: 78).

παρόλο που τα αντικείμενα μπορεί να ανήκουν στην ιστορία ως κειμήλια του παρελθόντος, η αξία τους εξαρτάται από τις εκάστοτε πολιτισμικές συνθήκες (Hoskins, 1993: 138).

Κατά την Pearce (2002) τα αντικείμενα και συγκεκριμένα όταν αυτά γίνονται μουσειακό υλικό μπορούν να ειδωθούν με τέσσερις διαφορετικούς, κυρίαρχους τρόπους: *«το αντικείμενο ως απολίθωμα του παρελθόντος, το αντικείμενο ως τέχνη και θησαυρός, το παρελθόν ως εικονογραφημένη αφήγηση, το παρελθόν ως αναπαράσταση»* (Pearce, 2002: 271). Στην πρώτη περίπτωση τα αντικείμενα λειτουργούν ως αναμνηστικά μιας κοινότητας και μπορούν επιλεκτικά να επαναδιατάξουν την ιστορία προς όφελος της συνέχειας (Pearce, 2002: 271). Τα αντικείμενα ως τέχνη ανυψώνονται στη σφαίρα της πνευματικότητας και ως εκ τούτου αποσπώνται από την καθημερινότητα της εκάστοτε περιόδου (Pearce, 2002: 280). Ακόμα τα αντικείμενα χρησιμοποιούνται προκειμένου να πιστοποιηθούν όσα λέγονται. Πιστοποιούν δηλαδή ένα αφήγημα που αποτελεί *«ερμηνευτικό απόσταγμα μιας μακράς διαδικασίας επιλογής και διαπραγμάτευσης, στη διάρκεια της οποίας καταστέλλονται άλλες πιθανές σημασίες»* (Pearce, 2002: 283). Τέλος σε αρκετές περιπτώσεις θεωρείται ότι τα αντικείμενα αποσπασμένα και επανατοποθετημένα μέσα σε ένα νέο πλαίσιο μπορούν να αναπαραστήσουν το παρελθόν. Και στις τέσσερις περιπτώσεις είναι εμφανές ότι τα ίδια τα αντικείμενα αποτελούν εργαλεία, τα οποία μπορούν να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους σκοπούς όπως: να μας διδάξουν, να μας πείσουν, να μας κάνουν να κατανοήσουμε και να θαυμάσουμε. Πρόκειται ουσιαστικά για *«αντικείμενα που έχουν υποστεί μια κακώς εννοούμενη αντικειμενοποίηση, που έχουν εκριζωθεί από τη ροή της εμπειρίας, της πραγματικής και της δυνητικής κι έχουν επενδυθεί μ' ένα περιτύλιγμα που τα εντάσσει σε ορισμένη σχέση μαζί μας»* (Pearce, 2002: 283).

Ποια όμως αντικείμενα επιλέγονται και ποια εγκαταλείπονται ως αμελητέα. Ποια συλλέγονται και διατηρούνται και ποια επικυρώνονται και εκτίθενται (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 1994: 59); Σε αυτά τα πλαίσια κατά την Kirshenblatt -Gimblett (1998: 18) δε θα πρέπει ίσως να γίνεται λόγος για εθνογραφικά αντικείμενα, αλλά για εθνογραφικά θραύσματα (Kirshenblatt -Gimblett 1998: 18).

Ο αποσπασματικός χαρακτήρας της συλλογής και έκθεσης των αντικειμένων έχει ως αποτέλεσμα, όχι μόνο τον φυσικό κατακερματισμό τους, αλλά και τον «επιστημονικό κατακερματισμό» τους που καθιστούν δυνατές τόσο την θρυμματοποίηση όσο και την

αποδοχή της. Εν ολίγοις «τα αντικείμενα γίνονται εθνογραφικό υλικό λόγω του τρόπου με τον οποίο έχουν αποσπαστεί, διότι οι επιστημονικοί κλάδοι δημιουργούν τα αντικείμενά τους και στη συνέχεια διαμορφώνουν τους εαυτούς τους» (Kirshenblatt -Gimblett 1998: 18). Σε κάθε περίπτωση όμως η αποσπασματική προσέγγιση και θέαση των αντικειμένων αφήνει ανεξερεύνητες αρκετές θεμελιώδεις παραδοχές όπως αυτή της αυτονομίας τους (Kirshenblatt - Gimblett 1998: 17).

Ο δυισμός ανάμεσα στα αντικείμενα και τα υποκείμενα γίνεται εμφανής μέσα από αντιπαραθέσεις που θέλουν τα αντικείμενα παθητικά έναντι των ανθρώπων που είναι ενεργητικοί, άψυχα σε αντίθεση με τους ανθρώπους που έχουν ζωή κ.ο.κ. Τέτοιου είδους αντιπαραθέσεις όμως, που αντιμετωπίζουν τα αντικείμενα και τα υποκείμενα ως εντελώς διαφορετικές οντότητες, δεν αφήνουν περιθώρια να αναδειχθεί η δυναμική σχέση που υπάρχει ανάμεσα τους. Τα αντικείμενα διατηρώντας την αυτονομία τους μπορούν παράλληλα να «διεισδύουν σ' όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου» (Pearce, 2002: 42), αφού βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση μαζί του και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων (Tilley, 2006: 61). Η Pearce (2002: 311) φέρνοντας ως παράδειγμα τη λειψανοθήκη του Μπέκετ επισημαίνει ότι τα αντικείμενα κουβαλούν το συσσωρευμένο νόημα του παρελθόντος, και στη συνέχεια τα ίδια ως συσσωρευμένο νόημα πια μετατρέπονται σε δρώντα υποκείμενα που προκαλούν αντιδράσεις και συμπλέκονται με ανθρώπους σε διαφορετικές ιστορικές στιγμές.

Συνοψίζοντας ο υλικός πολιτισμός δεν αποτελεί απλώς ένα θησαυροφυλάκιο μέσα στο οποίο είναι αποθηκευμένη και σφραγισμένη η μνήμη. «Οι υλικές μορφές δεν αντικατοπτρίζουν απλώς προϋπάρχουσες κοινωνικές διακρίσεις, σύνολα ιδεών ή συμβολικά συστήματα. Αντίθετα είναι το ίδιο το μέσο με το οποίο αυτές οι ιδέες και οι κοινωνικές διακρίσεις αναπαράγονται συνεχώς και νομιμοποιούνται ή μετασχηματίζονται»²⁵ (Tilley, 2006: 61).

²⁵ "Thus material forms do not simply mirror pre-existing social distinctions, sets of idea or symbolic systems. They are instead the very medium through which these values, ideas and social distinctions are constantly re-produces and legitimized, or transformed" (Μετάφραση δική μου).

1.3 Πολιτισμικές Ταυτότητες

Η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας τα τελευταία χρόνια έχει αποτελέσει κεντρικό ζήτημα των κοινωνικών επιστημών. «Ο καθορισμός της ταυτότητας είναι η παραγωγή και αναπαραγωγή των αλληλένδετων και αδιαχώριστων ζητημάτων ανθρώπινης ομοιότητας και διαφοράς, κατά τη διάρκεια της αλληλόδρασης» (Jenkins, 2007: 152). Κατά τον Barth (1969: 9) αυτές οι ομοιότητες και οι διαφορές που από κοινού μοιράζονται συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων είναι και αυτές που τις διακρίνουν από άλλες ομάδες μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και όχι απομόνωσης όπως θα μπορούσε απλουστευτικά να υποθέσει κανείς²⁶. Άλλωστε όπως επισημαίνει ο Νιτσιάκος (2010: 336-337) «ο ίδιος ο πολιτισμός δε συνιστά ένα περίκλειστο, συνεκτικό και ομοιογενές σώμα που προσδιορίζει διαχρονικά μια ομάδα ανθρώπων, αλλά περισσότερο μια δυναμική κατηγορία, επίσης ιστορική, που βρίσκεται σε διαρκή ρευστότητα και αποτελεί αντικείμενο διαπραγματεύσης στη συγκρότηση συλλογικών ταυτοτήτων και ετεροτήτων».

Μιλώντας για πολιτισμό όμως, και προτού γίνει μια πιο διεξοδική αναφορά στις διαφορετικές ταυτότητες που μπορεί να έχει ένας άνθρωπος, είναι σημαντικό να επισημανθεί ο επιστημονικός λόγος που έχει αναπτυχθεί γύρω από τη χρήση του συγκεκριμένου όρου καθώς και την αντίστοιχη μετάφραση του αγγλικού όρου culture σε «πολιτισμό» αντί για «κουλτούρα». Ενώ ο όρος «πολιτισμός» έχει συνδεθεί με την ανάπτυξη του εθνικισμού, αφού περιλαμβάνει αξίες και νοήματα που έχουν επιβληθεί από την κυρίαρχη τάξη προς τα κάτω, και παρόλο που ο όρος «κουλτούρα» αποτελεί μια δυναμική κατηγορία που περιλαμβάνει διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και οντότητες ακόμα και μεμονωμένα άτομα, η χρήση και σε κάποιες περιπτώσεις η επικράτηση του όρου «πολιτισμός» μάλλον δεν είναι τυχαία, αλλά συνδέεται με την ανάπτυξη του ανθρωπολογικού λόγου στην Ελλάδα. Πρόκειται ίσως για έναν ακαδημαϊκό συμβιβασμό προκειμένου η ανθρωπολογία να βρει τον δικό της χώρο ανάμεσα στις εδραιωμένες επιστήμες της λαογραφίας, της ιστορίας και της κοινωνιολογίας χωρίς να έρθει σε ευθεία ρήξη μαζί τους (Κυριακάκης, 2023).

Ο κάθε άνθρωπος μπορεί να έχει πολλαπλές ταυτότητες (γυναίκα, γιατρός, σύζυγος, μητέρα, μουσικός, κ.ο.κ), τις οποίες μπορεί να προβάλλει ή να αποσιωπά, να ενεργοποιεί ή

²⁶ Μετάφραση δική μου.

απενεργοποιεί ανάλογα με το υφιστάμενο πλαίσιο. Το ποια ταυτότητα θα επιλέξει σε μια συγκρουσιακή κατάσταση είναι καθαρά εμπειρικό ζήτημα (Eriksen, 2007: 427). Άλλωστε «οι κοινωνικές ταυτότητες αποκτούν σημασία μόνο τη στιγμή που απειλούνται» (Eriksen, 2007: 479), ενώ ο προσδιορισμός τους γίνεται ορατός λόγω των επαφών μεταξύ των ομάδων ως αποτέλεσμα των πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών (Eriksen, 2007: 480) μέσα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

Η συζήτηση για την ταυτότητα προϋποθέτει την εξέταση της ιστορικής και θεωρητικής συγκρότησης της ως αναλυτικής κατηγορίας, όπως αυτή αναπτύχθηκε σε επιστημονικά πεδία όπως η ανθρωπολογία και η κοινωνιολογία και μετασχηματίστηκε μέσα από διαφορετικές θεωρητικές παραδόσεις. Συγκεκριμένα οι ρίζες της συγκρότησής της μπορούν να αναζητηθούν στη Γαλλία και τη Γερμανία την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης και είναι άμεσα συνδεδεμένες με την ανάπτυξη του εθνικισμού (Eriksen, 2007: 432) και την μετέπειτα ανάπτυξη των εθνικών κρατών, οπότε ορισμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ομάδων, που μέχρι τότε έμεναν σχεδόν αθέατα, άρχισαν να τις διακρίνουν από άλλες ομάδες (Καλλιβερετάκης, 1994). Επιστημονικά η ανθρωπολογία μελετώντας τους λεγόμενους «άλλους πολιτισμούς», έχει επανειλημμένα οριστεί ως επιστήμη της πολιτισμικής ετερότητας. Παρά τις διαφοροποιήσεις και τις επαναδιατυπώσεις των διαφορετικών θεωριών για χρόνια ενισχυόταν μια τάση υποστασιοποίησης της πολιτισμικής ταυτότητας και της διαφοράς αναγνωρίζοντας τον γεωγραφικό χώρο ως θεμελιακή αρχή οργάνωσης του πολιτισμού (Παπαταξιάρχης, 2006: 15). Συμβαίνει λοιπόν να αποδίδονται ταυτότητες στους ανθρώπους τις οποίες οι ίδιοι και από μόνοι τους μπορεί να μην αναγνώριζαν ή όπως θέτει το ερώτημα ο Νιτσιάκος (2010: 334), μήπως τελικά η επινόηση των εννοιών των πολλαπλών και των ρευστών ταυτοτήτων συνιστά μια επιβολή των επιστημονικών νοητικών σχηματισμών πάνω σε μια πραγματικότητα που δεν μπορεί να προσαρμοστεί σε όλα αυτά;

Η παραγωγή συνεπώς και η διάρθρωση της πολιτισμικής ταυτότητας είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις πολιτικές και εξουσιαστικές επιλογές των διάφορων κρατών, ώστε η πολιτισμική ταυτότητα να θεωρείται πολιτική ταυτότητα. Αυτή τη διάσταση της πολιτισμικής ταυτότητας φαίνεται ότι οι επιστήμες της λαογραφίας και εθνολογίας στις απαρχές τους είχαν την τάση να την αγνοούν. Ειδικά όσον αφορά στη μελέτη του λαϊκού πολιτισμού, ερευνούνταν και αναλύονταν τα στοιχεία εκείνα που ξεκομμένα και απογυμνωμένα από τα

κοινωνικό-ιστορικά τους συγκείμενα, φαίνονταν να προέρχονται από προηγούμενες γενιές που θεωρείτο ότι μπορούν να δηλώσουν και να ενδυναμώσουν την εσωτερική συνοχή της εκάστοτε ομάδας (Anttonen, 2018: 230-231). Ωστόσο «ο λαϊκός πολιτισμός δεν είναι απαραίτητα μια συλλογικά καθορισμένη αναπαράσταση της ταυτότητας μιας ομάδας» (Anttonen, 2011: 233), δεν είναι η αιτία που κρατά μια ομάδα ενωμένη, αλλά το μέσο προκειμένου να δημιουργηθούν ομάδες. Οι σημερινοί λαογράφοι, εθνολόγοι, ανθρωπολόγοι λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο το πού, πότε και πώς διαμορφώνονται οι ταυτότητες, αλλά και το γιατί (Anttonen, 2011: 229) μέσα από μια πιο δυναμική και κριτική αναθεώρηση (Παπαταξιάρχης, 2006: 19), και διερεύνηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες μια ομάδα ή ένα άτομο καλείται να δηλώσει εθνική ή άλλη ταυτότητα (Νιτσιάκος, 2010: 335).

Επιστρέφοντας ξανά στο ερώτημα «τι είναι αυτό που επιλέγουμε να θυμόμαστε;» θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και ένα δεύτερο ερώτημα «τι είναι αυτό που επιλέγουμε να είμαστε;». Μήπως τελικά αυτό που θυμόμαστε, το θυμόμαστε για να είμαστε; *Μνήμη και ταυτότητα, λοιπόν, είναι δύο αλληλένδετες διαδικασίες, σύμφωνα με τον Jeffrey Olick, αφού η ταυτότητα κατασκευάζεται στη βάση της συλλογικής μνήμης, όταν δηλαδή οι άνθρωποι θυμούνται μαζί ένα κοινό παρελθόν, με τρόπο που ανταποκρίνεται στις πολιτικές, ιδεολογικές ή άλλες ανάγκες του παρόντος* (Δαλκαβούκης, 2012: 16).

1.3.1 Ταυτότητες και Υλικότητα

Η διαμόρφωση ταυτοτήτων δεν εξετάζεται μόνο μέσω του υλικού πολιτισμού, αν και ένας διαχωρισμός υλικού και άυλου πολιτισμού όπως είδαμε είναι προβληματικός. Κατά κύριο λόγο η διαμόρφωση ταυτοτήτων εξετάζεται μέσα από το πρίσμα νοητικών και γλωσσικών διεργασιών. Ωστόσο η κατανόηση της διαμόρφωσης ταυτοτήτων μέσα από τα υλικά αντικείμενα έχει κάποια συγκριτικά πλεονεκτήματα. Αρχικά παρέχονται απτά και μετρήσιμα στοιχεία τα οποία επιτρέπουν τη διαχρονική ανάλυση των διαδικασιών δόμησης ταυτοτήτων. Δίνεται η ευκαιρία μιας ολιστικής προσέγγισης των διαδικασιών αυτών, οι οποίες δεν είναι αποτέλεσμα αφηρημένων νοητικών διεργασιών, αλλά εμπειρικών και βιωματικών. Τέλος καταδεικνύουν με μεγαλύτερη σαφήνεια ότι η διαμόρφωση ατομικών ταυτοτήτων γίνεται μέσα στα ευρύτερα πλαίσια παραγωγής, διανομής και κατανάλωσης. Βέβαια δεν πρέπει να

παραβλεφθεί ο κίνδυνος που υπάρχει να αγνοηθούν οι διαφορετικές έννοιες που ενδέχεται να φέρουν τα αντικείμενα μέσα σε διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα και διαφορετικές περιόδους ή ακόμα και το γεγονός ότι η έκφραση ταυτότητας μέσω των αντικειμένων μπορεί να σχετίζεται πρωτίστως με την πρόσβαση στους οικονομικούς πόρους και όχι τόσο με πολιτισμικές προτιμήσεις (Georgekutty, 2025).

Από τα τέλη του 19ου αιώνα και τις απαρχές του 20ού θεωρητικές προσεγγίσεις που μελετούσαν τον υλικό κόσμο ταύτιζαν τα διάφορα αντικείμενα με συγκεκριμένους πολιτισμούς. Σύμφωνα με τη θεωρία του εξελικτισμού οι πολιτισμοί κατατάσσονταν σε μια ιεραρχική κλίμακα ανάλογα με τα υλικά αντικείμενα που ήταν συνδεδεμένα μαζί τους. Κατά τη θεωρία της διάχυσης συγκεκριμένοι τύποι τεχνέργων συνδέθηκαν με συγκεκριμένες εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες (Γιαλούρη, 2021:19), ενώ σύμφωνα με τη δομικιστική ανθρωπολογία «Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι δημιουργούν και χρησιμοποιούν τέχνηρα συνδέεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο σηματοδοτούν και κωδικοποιούν τις εμπειρίες τους» (Γιαλούρη, 2021: 22). Αρκετά λοιπόν χρόνια πριν την αναγνώριση του δυναμικού ρόλου των αντικειμένων στις ανθρώπινες κοινωνικές σχέσεις (1980-1990), υπήρξε μια προσπάθεια συσχέτισης του υλικού κόσμου με συγκεκριμένους πολιτισμούς που εξυπηρετούσε και πολύ συγκεκριμένους σκοπούς (ανάδειξη ανωτερότητας δυτικού πολιτισμού, νομιμοποίηση αποικιοκρατίας, κατοχή πολιτισμού από συγκεκριμένα πολιτιστικά κέντρα κ.ο.κ) (Γιαλούρη 2021: 26).

Από τα τέλη όμως του 20ού αιώνα οι νέες προσεγγίσεις μελέτης του υλικού πολιτισμού ανέδειξαν, όπως είδαμε προηγουμένως, μια αλληλεπιδραστική σχέση ανάμεσα στους ανθρώπους και τα αντικείμενα, κατά τις οποίες οι άνθρωποι ανάλογα με το πώς κατασκευάζουν και χρησιμοποιούν αντικείμενα του υλικού κόσμου, (Γιαλούρη, 2021: 26) κατασκευάζουν και ορίζουν την ταυτότητα και τον ρόλο τους μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο. Το ένδυμα αποτελεί ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα μέσω του οποίου οι άνθρωποι κατασκευάζουν τις πολλαπλές τους ταυτότητες (εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές, έμφυλες) και καθορίζουν τις σχέσεις τους απέναντι στους ηγεμονικούς λόγους (σχέσεις ελέγχου, αντίστασης, διαπραγμάτευσης) (Πετρίδου, 2021: 365).

Ο Appadurai θέλησε να αναδείξει όμως και την άλλη πτυχή, δηλαδή το πως τα αντικείμενα αλλάζουν την ταυτότητά τους μέσα από τις σχέσεις τους με τους ανθρώπους (Γιαλούρη,

2021: 28). Αντίστοιχα και για τον Kopytoff (1986: 68) τα αντικείμενα εν μέρει όπως και οι άνθρωποι διαθέτουν τις δικές τους βιογραφίες. Ένα αυτοκίνητο για παράδειγμα παρατηρεί ο ίδιος έχει τη φυσική, τεχνική, οικονομική και κοινωνική του βιογραφία. Αλλά μπορεί ακόμα το ίδιο το αυτοκίνητο, όπως κάθε αντικείμενο, όταν αντιμετωπίζεται ως μια πολιτισμικά κατασκευασμένη οντότητα, εμπλουτισμένη με πολιτισμικά συγκεκριμένες έννοιες, ταξινομημένη και αναταξινομημένη σε πολιτισμικά συγκροτημένες κατηγορίες, να αποκτήσει και μια πολιτισμικά ενημερωμένη οικονομική βιογραφία. Η Hoskins (2006: 76) αναφερόμενη στον Gell παρατηρεί επίσης ότι τα αντικείμενα όπως και οι άνθρωποι έχουν τις δικές τους βιογραφίες. Συνεπώς τα αντικείμενα μπορούν να υιοθετήσουν διαφορετικές ταυτότητες (το αντικείμενο ως εισαγόμενος πλούτος, ως εμπόρευμα κ.αλ). Αλλάζοντας όμως τις ταυτότητές τους, τα αντικείμενα αλληλεπιδρούν και με τους ανθρώπους με τους οποίους έρχονται σε επαφή. Αυτή η επαφή είναι ουσιαστική, καθώς προκειμένου να εκφραστεί κάποιου είδους ταυτότητα, θα πρέπει πρώτα το αντικείμενο να συναντήσει τον άνθρωπο και ο άνθρωπος το αντικείμενο. Κατά κάποιο τρόπο το αντικείμενο πρέπει να γίνει «ατομικό». (Hofer 1994, οπ. αν. στο Szarvas, 2008: 162). Η εξατομίκευση των αντικειμένων μπορεί στη συνέχεια να τους δώσει αξία ως σύμβολα και με αυτό τον τρόπο να αποτελέσουν το μέσο διαμόρφωσης διαφορετικών ταυτοτήτων (Kapitány & Kapitány 2005, οπ. αναφ. Szarvas, 2008: 163) όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά και σε συλλογικό.

Στην Εύβοια ο λαογράφος Δημήτρης Σέττας είχε εντοπίσει δώδεκα διαφορετικές φορεσιές, τις οποίες αποτύπωσε σε έναν ενδυματολογικό χάρτη. Κάθε οριοθετημένη περιοχή στον χάρτη απεικονίζει και μια άλλη φορεσιά, η οποία με τη σειρά της φανερώνει την ύπαρξη διαφορετικών πολιτιστικών ταυτοτήτων (Λιανοστάθης, 2016: 24). Στους Κουρκουλούς, ένα μικρό ορεινό χωριό της Β. Εύβοιας η παραδοσιακή φορεσιά φορέθηκε ως το 1948, όπου λόγω των ταραγμένων από τους πολέμους χρόνων, κάποιοι κάτοικοι του χωριού αναγκάστηκαν να μετακινηθούν στην κοντινή περιοχή της Λίμνης. Εκεί οι γυναίκες του χωριού ήρθαν σε επαφή με το ευρωπαϊκό φουστάνι, που είχαν υιοθετήσει ήδη οι γυναίκες της Λίμνης. Η παραδοσιακή φορεσιά εγκαταλείφθηκε πολύ γρήγορα και το ίδιο έγινε και με τη νυφική ενδυμασία με αποτέλεσμα τη δεκαετία του '50 οι γυναίκες να μη φορούν πια σιγκούνια (Γερογιάννη, 2016: 150). Η αλλαγή στη φορεσιά που μπορεί να έγινε για πρακτικούς λόγους (ευκολία, πιο ελαφρύ ένδυμα κ.αλ.), σηματοδοτεί και μια άλλη αλλαγή.

Δεν γνωρίζουμε με σιγουριά αν η εγκατάλειψη της φορεσιάς, δείχνει και την ανάγκη αποδοχής των γυναικών από την κοινωνία της Λίμνης, αν δείχνει και την ανάγκη αποποίησης της προηγούμενης ταυτότητας ή την ανάγκη να ξεχαστεί ένα δύσκολο παρελθόν. Η καθιέρωση όμως του ευρωπαϊκού φουστανιού σταματά να αποκαλύπτει πια στοιχεία της ηλικιακής ταυτότητας των γυναικών και της προσωπικής τους ζωής (Γερογιάννη, 2016: 150-152).

Η προσωπική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα ενσωματώνεται στα πρόσωπά μας και αντικειμενοποιείται στα πράγματά μας. Μέσα από τα αντικείμενα μπορούμε να κατανοήσουμε τον εαυτό μας και τους άλλους, όχι επειδή αυτά είναι εξωτερικεύσεις του εαυτού μας ή των άλλων, αντανακλώντας κάτι πρότερο και πιο βασικό στη συνείδησή μας και στις κοινωνικές μας σχέσεις, αλλά επειδή αυτά τα πράγματα είναι το ίδιο το μέσο με το οποίο διαμορφώνουμε και κατανοούμε τον εαυτό μας²⁷ (Tilley, 2006: 61).

1.4 Αισθήσεις και συναισθήματα, γνώση και μνήμη

Για μεγάλο χρονικό διάστημα στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες επικρατούσε η γνωστική προσέγγιση, με αποτέλεσμα να αγνοείτο ο ρόλος των συναισθημάτων και των διαθέσεων στην κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης των ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Gilje, 2016: 31). Για τον Αμερικανό ψυχολόγο Jerome Bruner (2007: 63) ωστόσο, το ενδιαφέρον για τη γνωστική λειτουργία δε συνεπάγεται και δε θα πρέπει να συνεπάγεται τον αποκλεισμό των αισθήσεων και των συναισθημάτων. Αντιθέτως, ο ίδιος θεωρεί ότι «τα συναισθήματα και οι αισθήσεις αναπαριστάνονται μέσα από τις διαδικασίες απόδοσης νοήματος και τις κατασκευές που κάνουμε για την πραγματικότητα» (Bruner, 2007: 63). Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η αντίληψη, μια διαδικασία αναγνώρισης και ταύτισης των πληροφοριακών ερεθισμάτων μέσα από δυο βασικά στάδια. Αρχικά το άτομο, όταν έρχεται σε επαφή με ένα αντικείμενο, μπορεί να διακρίνει και να αναγνωρίζει τα βασικά

²⁷ *Personal, social and cultural identity is embodied in our persons and objectified in our things. Through the things we can understand ourselves and others, not because they are externalizations of ourselves or others, reflecting something prior and more basic in our consciousness or social relations but because these things are the very medium through which we make and know ourselves* (Μετάφραση δική μου)

χαρακτηριστικά του, ενώ στη συνέχεια ενεργεί διερευνώντας το περιβάλλον του και επιστρατεύοντας προϋπάρχουσες κατηγορίες προκειμένου να αποκαλύψει περισσότερα στοιχεία γι αυτό. Οι αντιληπτικές διεργασίες διευκολύνουν την αποκωδικοποίηση των αισθητηριακών δεδομένων σε γνώσεις, συναισθήματα, συνείδηση κ.λπ. (Κολιάδης, 2007: 147). «Στον τομέα των σπουδών του υλικού πολιτισμού, η σταθερή εστίαση στο συναίσθημα εξακολουθεί να είναι αρκετά σπάνια²⁸» (Frykman & Ponrzanović Frykman, 2016: 24). Η εθνολογία και ανθρωπολογία κατά κύριο λόγο ενδιαφέρονταν για τις πρακτικές και βιωμένες εμπειρίες που ήταν πάντα ιστορικά ενσωματωμένες χωρίς να αντιμετωπίζουν «τα αντικείμενα ως έχοντα ανεξάρτητο συναισθηματικό φορτίο²⁹» (Frykman & Ponrzanović Frykman, 2016: 20). Οι επιστήμες που σήμερα κατεξοχήν ασχολούνται με τα συναισθήματα και τις αισθήσεις είναι η ψυχολογία και η ανθρωπολογία (Παπαπαύλου, 2002: 1). Ως προς τον υλικό πολιτισμό δύο νεώτεροι κλάδοι, η ανθρωπολογία των αισθήσεων και η ανθρωπολογία των συναισθημάτων, αναπτύσσονται αξιοποιώντας στοιχεία από τις δυο προαναφερθείσες ευρύτερες επιστήμες, αλλά και τους επιμέρους κλάδους τους, παρέχοντας μια διεπιστημονική προσέγγιση του αντικειμένου (Παπαπαύλου, 2002: 7-8). Η ανθρωπολογία των συναισθημάτων χωρίς να υιοθετεί διχοτομικά ζεύγη (π.χ. λογική/συναίσθημα, ατομικό/συλλογικό) εστιάζει στο συναίσθημα και την πολιτισμική σημασία εξετάζοντας το περιεχόμενο των συναισθημάτων από τον ένα πολιτισμικό κώδικα στον άλλον και συνάμα τους τρόπους με τους οποίους αυτά διαμορφώνουν κοινωνικές κατηγορίες και δομές (Παπαπαύλου, 2002: 7). Αντίστοιχα και η ανθρωπολογία των αισθήσεων ενδιαφέρεται για την πολιτισμική και κοινωνική δόμηση του περιεχομένου των αισθήσεων. Σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια παρατηρούνται και διαφορές στην προτεραιοποίηση των αισθήσεων (Παπαπαύλου, 2002: 7), αλλά και στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο μέσω των αισθήσεων. Για παράδειγμα στους Suyu της Βραζιλίας η ακοή έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από την όραση. Χρησιμοποιώντας το ρήμα «ακούω» δηλώνεται ταυτόχρονα τόσο το «ακούω» όσο και το «καταλαβαίνω» και το «γνωρίζω καλά». Αντιθέτως η όραση δεν έχει την ίδια

²⁸ «*In the field of material culture studies a sustained focus on affect is still quite rare*», μετάφραση δική μου. Ο αγγλικός όρος affect δεν ταυτίζεται με το emotion. Οι όροι affect, emotion, feeling, sentiment συχνά χρησιμοποιούνται ο ένας στη θέση του άλλου θέτοντας κι εδώ ένα ζήτημα εννοιολόγησης (Frykman & Ponrzanović, 2016: 10). Ο όρος affect μάλλον αναφέρεται στο θυμικό που σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2018: 762) πρόκειται για το σύνολο των ψυχικών φαινομένων που σχετίζονται με το συναισθηματικό μέρος της ψυχής, ενώ ο όρος emotion αφορά στα συναισθήματα όπως ο φόβος, η χαρά κ.ο.κ.

²⁹ «*Objects as having an independent affective charge*», μετάφραση δική μου.

βαρύτητα και το «βλέπω» δεν ταυτίζεται με το «καταλαβαίνω» (Seeger, 1975: 213,215). Οι Suya χρησιμοποιούν ως σκουλαρίκια δίσκους αυτιών, οι οποίοι μπορεί να έχουν διάμετρο μεγαλύτερη των 8 εκ. Τα συγκεκριμένα αντικείμενα αναδεικνύουν την πολιτιστική σημασία της ακοής και όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι «το αυτί τρυπιέται έτσι ώστε οι άνθρωποι να ακούνε-καταλαβαίνουν-γνωρίζουν³⁰» (Seeger, 1975: 217). Αλλά και το χρώμα των δίσκων έχει σημαίνοντα ρόλο: «το λευκό χρώμα του δίσκου συνδέεται με τη ψυχρότητα και την παθητικότητα³¹» (Seeger, 1975: 218).

Ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο λοιπόν είναι άμεσα συνδεδεμένος με το πολιτιστικό μας περιβάλλον. Ο πολιτισμός, το σώμα και οι διεργασίες του υλικού κόσμου παγιώνουν τον χαρακτήρα της νοητικής ζωής του καθενός, τον διαπλάθουν και τον γεμίζουν περιεχόμενο (Geertz, 2009: 232). Τόσο η πολιτισμική ψυχολογία του Bruner όσο και η ανθρωπολογική προσέγγιση των αισθήσεων και των συναισθημάτων αναδεικνύουν τη μάθηση ως μια διαδικασία βαθιά ενταγμένη σε πολιτισμικά και νοηματικά συμφραζόμενα. Οι δυο αυτές προσεγγίσεις μπορούν να ιδωθούν ως συμπληρωματικές, προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της μάθησης ως ταυτόχρονα νοηματικής και ενσώματης διαδικασίας.

Κατά τη Σερεμετάκη (1997) η νέα αυτή πρόκληση δεν αφορά μόνο στον τρόπο που τα συναισθήματα και οι αισθήσεις εξετάζονται μέσα στα πολιτισμικά τους συμφραζόμενα, αλλά και στον τρόπο που οι ίδιες οι επιστήμες της ανθρωπολογίας και εθνολογίας με τις διαφορετικές σχολές τους ακουμπούν πάνω στις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και εντέλει τη διαφορετικότητα των εκάστοτε κοινωνιών. Θεωρεί ότι οι επιστήμες αυτές δεν μπορεί να είναι «κλειστά, ολοκληρωμένα συστήματα γνώσης που μπορούν ολιστικά να διδαχθούν και να διαδοθούν σε άλλους κοινωνικο-πολιτισμικούς χώρους» και από τις αισθήσεις αναδεικνύεται η «ανάγκη να αναπτυχθεί μια «γηγενής ανθρωπολογία» που θα ήταν πραγματικά διαπολιτισμική» (Σερεμετάκη, 1997: 27).

³⁰ “The ear is pierced so that people will hear-understand-know”. (Μετάφραση δική μου.)

³¹ “White is a color associated with coolness and passivity.” (Μετάφραση δική μου.)

1.4.1 Ο υλικός κόσμος μέσα από τις αισθήσεις και τα συναισθήματα

Ένα ιδιαίτερο μνημείο κοσμεί την πρωτεύουσα της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης. Πρόκειται για ένα γλυπτό που απεικονίζει μια κονσέρβα που δινόταν ως ανθρωπιστική βοήθεια την περίοδο του πολέμου στη δεκαετία του '90. Αν κάποιος τουρίστας βρεθεί στο Σεράγεβο και δει το μνημείο μπορεί να το προσπεράσει ή μπορεί να το προσέξει και να τον κάνει να αναζητήσει πληροφορίες, να τον φέρει σε επαφή με την ιστορία του τόπου, μπορεί ή όχι να τον κάνει να ενδιαφερθεί³². Για τους ανθρώπους όμως που έζησαν στον πόλεμο αυτό το μνημείο φέρει ένα έντονο συναισθηματικό φορτίο και σύμφωνα με την Ροντζανονιό Frykman (2016) αποτελεί ένα ευαίσθητο αντικείμενο. Όσοι ενήλικες δέχτηκαν αυτή τη βοήθεια παραδέχονται ότι φέρνοντας στο μυαλό τους αυτή την κονσέρβα τους προκαλείται αηδία μιας και η κονσέρβα αυτή είχε μια απαίσια μυρωδιά και γεύση που ακόμα και τα ζώα δυσκολεύονταν να καταναλώσουν. Ωστόσο ήταν αυτή η τροφή που την περίοδο του πολέμου τους κράτησε ζωντανούς. «Είκοσι χρόνια μετά τον πόλεμο δεν ήταν απόλυτα σίγουροι πώς να «αποτυπώσουν με λόγια» τις εμπειρίες τους από την ανθρωπιστική βοήθεια, αν έπρεπε να νιώθουν ευγνώμονες ή θυμωμένοι, χαρούμενοι που επιβίωσαν ή ταπεινωμένοι»³³ (Ροντζανονιό-Frykman, 2016: 100). Μια παλέτα δηλαδή συναισθημάτων που μεγαλώνει αν μέσα προστεθούν και οι εμπειρίες των παιδιών που δόμησαν τον κόσμο τους μέσα από αυτή την τροφή, αν προστεθούν οι εμπειρίες αυτών που πρόσφεραν τη βοήθεια κ.ο.κ.

Θυμάμαι όταν ήμουν μικρή, λίγο πριν τα Χριστούγεννα, οι γονείς μου με τον θείο μου έφτιαχναν ματιές και πηχτή από το χοιρινό κρέας στο παλιό μας σπίτι. Θυμάμαι την ενοχλητική αυτή μυρωδιά και των δυο σκευασμάτων, όταν αυτά ετοιμάζονταν, που μου προκαλούσε αηδία και με έκανε να θέλω να βγω έξω. Εννοείται ότι δε τα δοκίμαζα παρά τις προσπάθειες των δικών μου. Για χρόνια αυτή η οικογενειακή παράδοση σταμάτησε και ξαναείδα ματιές και πηχτή, όταν επέστρεψα ως φοιτήτρια στο πατρικό μου σπίτι για τις γιορτές των Χριστουγέννων. Στην όψη των δύο σκευασμάτων, που τα είχα συνδυάσει με αρνητικά συναισθήματα, αυτή τη φορά είδα την παιδική μου ηλικία, το παλιό μας σπίτι, τον θείο μου που είχε φύγει από τη ζωή. Όχι μόνο δε θέλησα να βγω έξω από το σπίτι, αλλά

³² Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου, 2026, από <https://www.atlasobscura.com/places/icar-canned-beef-monument>

³³ “Twenty years after the war they were not quite sure how to ‘fix in words’ their experiences of humanitarian aid, whether they should feel grateful or angry, happy about surviving or humiliated.” (Μετάφραση δική μου).

έτρεξα να τα μυρίσω και να τα γευτώ. Ένωσα ηρεμία και γαλήνη σε μια περίοδο της ζωής μου που ίσως όλα γύρω μου έμοιαζαν ρευστά. Ήταν σαν κάτι να ξύπνησε μέσα μου. Κατά τη Σερεμετάκη (1997: 81) «*Η αφύπνιση των αισθήσεων είναι αφύπνιση της ικανότητας για μνήμη, της απτής μνήμης*», διότι «*οι αισθήσεις εγκρατούν τον υλικό κόσμο αλλάζοντας την ουσία σε μνήμη*» (Σερεμετάκη, 1997: 82) και μνήμη όπως ήδη έχει αναφερθεί σημαίνει δράση, σημαίνει ταυτότητα.

Μια προσέγγιση του υλικού πολιτισμού μέσα από τα συναισθήματα και τις αισθήσεις έχει και δύο ακόμα πλεονεκτήματα. Στην ψηφιακή εποχή, που σίγουρα δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η συνεισφορά της στη βελτίωση διαφόρων πτυχών της ζωής του ανθρώπου, αλλά που η επαφή μας με τον κόσμο στηρίζεται σε δυο κύριες αισθήσεις, πρωτίστως της όρασης και δευτερευόντως της ακοής, μέσω του απτού υλικού πολιτισμού μπορούν να αναπτυχθούν όλες οι αισθήσεις: της αφής, της όρασης, της ακοής, της γεύσης, της όσφρησης. Επιπλέον μια τέτοια προσέγγιση μπορεί ευκολότερα να πετύχει αυτό που η Σκουτέρη-Διδασκάλου (1994: 63) εντοπίζει στον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν και τα σύγχρονα λαογραφικά και εθνογραφικά μουσεία. Την παρέμβαση δηλαδή στο πεδίο της σύγχρονης και άκρως τεχνολογικής και ορθολογικοκρατούμενης κοινωνίας, την αμφισβήτησή του και την ανάγκη αυτό να καταστεί ανθρώπινο και ανθρωπιστικό. Μέσω των συναισθημάτων και των αισθήσεων μπορεί ευκολότερα αντικείμενα της καθημερινής ζωής να έρθουν στο επίκεντρο της έρευνας και να φωτιστεί αυτό που προηγουμένως είχε ξεχαστεί ή σκοπίμως παραληφθεί. «*Η καθημερινή ζωή μυθοποιείται ως άτοπη και ως το δοχείο αποθήκευσης της παθητικότητας ακριβώς επειδή κρύβει τα πιο ασύλληπτα βάθη, τις πιο απομονωμένες γωνιές και τους προσωρινούς διαδρόμους που διαφεύγουν πολιτικά δίκτυα και ελέγχους*» (Σερεμετάκη (1997: 53).

2. Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση

«Πολιτισμός δε μπορεί στο βαθύτερο νόημά του να σημαίνει άλλο παρά «εξανθρωπισμό». Αν εξετάσουμε απ' αυτή τη σκοπιά τον ως τα σήμερα πολιτισμό, υλικό και πνευματικό, δε μπορούμε παρά να τον χαρακτηρίσουμε σωστό «εξανδραποδισμό». Η παιδαγωγός Ρόζα Ιμβριώτη (1955: 9) τόνιζε την άρρηκτη σχέση που πρέπει να έχει ο πολιτισμός με τον ανθρωπισμό, πολύ πριν τις ραγδαίες αλλαγές του 21ου πρώτου αιώνα, σε όλα τα επίπεδα της ζωής του ανθρώπου με κορυφαία την εξέλιξη και τις τεράστιες διαστάσεις που λαμβάνει η τεχνητή νοημοσύνη³⁴. Γιατί, δε μπορεί να θεωρηθεί πολιτισμός μόνο λ.χ. η εκμηδένιση της απόστασης με την τεράστια ανάπτυξη της συγκοινωνίας...Ούτε ακόμα τα θαυμάσια μουσεία...Μπορεί τα αγαθά αυτού του πολιτισμού να τα έχει ένα κράτος στην εντέλεια, όμως αυτό το ίδιο το κράτος να υποβιβάζει τους ανθρώπους που έπρεπε να τα απολαμβάνουν, στην κατάσταση του κτήνους (Ιμβριώτη, 1955: 9). Στην ομιλία των Bill Cope και Mary Kalantzis, «Η υπόσχεση της παιδαγωγικής», έγινε αναφορά στο συγκλονιστικό γεγονός του θανάτου ενός τετράχρονου αγοριού σε έναν καταυλισμό Ρομά στη Β. Ελλάδα. Ενώ σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς της περιοχής, που παρείχαν εθελοντική εργασία, είχε ξεκινήσει ένα πρόγραμμα αλφαριθμητισμού για τα παιδιά του καταυλισμού με θετικά μακροχρόνια αποτελέσματα, ο θάνατος του τετράχρονου Ραήφ Σεφκέτ, που έχασε τη ζωή του πέφτοντας στην αφύλακτη όχθη ενός καναλιού, έθεσε νέες βάσεις στις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Φέτος όμως, δεν κάναμε τη γιορτή. Αντί γι' αυτή, την τελευταία ημέρα του σχολικού έτους οι διδάσκοντες του Παιδαγωγικού Τμήματος αγοράσαμε 300 μέτρα συρματοπλέγμα και μαζί με τους πρώην και νυν μαθητές μας και τους γονείς τους περιφράξαμε την όχθη του καναλιού από την πλευρά του καταυλισμού (Cope & Kalantzis, 2001, οπ. αναφ. στο Τσιάκαλος, 2003: 18).

³⁴ Ο Bill Gates το 2025 είχε δηλώσει ότι μέσα στην επόμενη δεκαετία οι άνθρωποι δε θα χρειάζονται πλέον για τα περισσότερα πράγματα στον κόσμο, τονίζοντας ότι θα είναι κατά κάποιο τρόπο θέμα απόφασης, χωρίς να ειπωθεί εκ μέρους του ποιος αποφασίζει, ποια πράγματα θα διαχειρίζονται ή όχι οι άνθρωποι. (Μετάφραση δική μου), Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου, 2026, από <https://www.cnbc.com/2025/03/26/bill-gates-on-ai-humans-wont-be-needed-for-most-things.html>

Σήμερα ένα από τα νέα εκπαιδευτικά εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός είναι τα AI emotional learning tools, τα οποία μέχρι στιγμής μπορούν να ταυτοποιήσουν με αξιοπιστία έξι βασικές συναισθηματικές καταστάσεις των μαθητών/τριών: εμπλοκή, απογοήτευση, σύγχυση, ενθουσιασμό, πλήξη και άγχος, προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί καλύτερα στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. (Μετάφραση δική μου), Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου, 2026, από <https://www.euneoscourses.eu/what-tools-measure-emotional-learning-through-ai/>

Η εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να έχει στο κέντρο της τον άνθρωπο και αυτό πρέπει να είναι το μεγαλύτερο πεδίο σύγκλισης των στόχων της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της επαφής μας με τον υλικό πολιτισμό μέσα από τις συλλογές αντικειμένων, τις εκθέσεις και τα μουσεία. Άλλωστε αποτελεί ζητούμενο στις μέρες μας η ύπαρξη μιας μουσειολογίας «που έχει ως κεντρικό άξονα τον άνθρωπο και τη δημιουργική σχέση μεταξύ κοινωνικών ομάδων και παρελθόντος» (Αλιβιζάτου, 2010: 36). Η ανάπτυξη του ανθρωπολογικού προβληματισμού γύρω από την εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σε τρεις κυρίως παράγοντες: στο ενδιαφέρον των διάφορων κρατών για τη διατήρηση ενός εθνικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στην αυξανόμενη πολιτισμική ποικιλία τόσο του εκπαιδευόμενου πληθυσμού όσο και των εκπαιδευτών και στη σταθερή απαίτηση για ίσες ευκαιρίες στην παροχή εκπαίδευσης σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας και ιδιαίτερα στους νέους (Βέικου, 2010: 313). Ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι ενδιαφέρθηκαν για τη μόρφωση και εκπαίδευση των παιδιών που για οικονομικούς, πολιτικούς, θρησκευτικούς, γλωσσικούς λόγους είχαν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον κύριο όγκο του γενικού πληθυσμού (Βέικου, 2010: 313).

Οι εκπαιδευτικές βέβαια ανάγκες των παιδιών δεν καλύπτονται μόνο μέσα από τον θεσμό του σχολείου. Όπως επισημαίνει ο Bruner (2007: 33) «η εκπαίδευση δεν συντελείται μόνο μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας αλλά και γύρω από το τραπέζι του φαγητού, την ώρα που τα μέλη της οικογένειας προσπαθούν να δώσουν από κοινού νόημα σε όσα συνέβησαν κατά τη διάρκεια της ημέρας». Αλλά και πέρα από τα όρια της οικογένειας, οι τελετουργίες, τα ΜΜΕ, θεσμοί όπως οι επιστήμες της ανατροφής, η δράση συλλόγων και φορέων με παιδαγωγικό ή διδακτικό χαρακτήρα, το διαδίκτυο στη σύγχρονη εποχή και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν και ως προς αυτήν την κατεύθυνση η συμβολή της ανθρωπολογίας είναι καθοριστική. Συγκεκριμένα η ανθρωπολογία της εκπαίδευσης υπερβαίνει τα όρια της τυπικής εκπαίδευσης, διερευνώντας τις μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης και δίνοντας έμφαση στο τι και στο πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι στο πλαίσιο της καθημερινής τους εμπειρίας, μέσα από την οπτική των ίδιων των υποκειμένων. Υπό αυτή την έννοια, εστιάζει σε μια «από τα κάτω» ανάγνωση των αντιλήψεων, των σχέσεων και των πρακτικών που συγκροτούν τη μάθηση ως κοινωνική και πολιτισμική διαδικασία (Πλεξουσάκη, 2020).

Από τα μέσα του 20ού αιώνα ο Bruner συσχέτισε τη διαδικασία της μάθησης με το πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών/τριών επισημαίνοντας ότι τα γνωρίσματα του πολιτισμού, μέσα στον οποίο ζουν οι μαθητές/τριες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην γνωστική τους ανάπτυξη (Κολιάδης, 2007: 167). Ο ίδιος προέτασε μια πολιτισμική θεώρηση δεδομένου ότι «ο άνθρωπος κατανοεί και ερμηνεύει τον κόσμο που τον περιβάλλει, αλλά αυτή η ερμηνεία πραγματώνεται μέσα από μια διαπραγμάτευση με τους άλλους» (Κολιάδης, 2007: 168). Σε κάθε περίπτωση η αξιοποίηση της πολιτισμικής θεώρησης σε συνδυασμό με την πολιτισμική πλαισίωση που προκρίνει η ανθρωπολογία, το «να μην εξηγείς την εκπαίδευση αποκλειστικά μέσω της εκπαίδευσης, αλλά να τοποθετείς την εκπαίδευση στη μεγάλη εικόνα της κοινωνίας και του πολιτισμού» (Πλεξουσάκη, 2020: 302) μπορεί να προσφέρει μια πιο σφαιρική αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μέσα από την εθνογραφική προσέγγιση φωτίζεται η σχέση και το νόημα που δίνουν οι μαθητές/τριες, αλλά και οι γονείς τους στους σχολικούς μηχανισμούς, άλλοτε με το να τους οικειοποιούνται φέρνοντάς τους στα μέτρα τους, άλλοτε προσαρμόζοντάς τους στις ανάγκες τους ή ακόμα και απορρίπτοντάς τους. «Η Εθνογραφία έρχεται να πιάσει αυτή τη δυναμική που προκύπτει στη μικρή κλίμακα της ζωής, να αναδείξει τη δράση των υποκειμένων» (Πλεξουσάκη, 2020: 302). Αντλώντας από την εθνογραφική μέθοδο μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βλέπουν την όλη εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από διαφορετικές πολιτιστικές οπτικές γωνίες υιοθετώντας μια σκοπιά απόστασης, η οποία στη συνέχεια μπορεί να τους βοηθήσει να εισέλθουν σε μια διαδικασία προσωπικής ανασκόπησης για το είδος της γνώσης που και οι ίδιοι αναπαράγουν. Η ανθρωπολογία συμβάλλει, ώστε να μην αντιμετωπίζονται τα εκάστοτε τεκταινόμενα στον χώρο του σχολείου ως προβλήματα, αλλά να υπάρχει διάκριση ανάμεσα στο τι είναι πρόβλημα ή πώς μετατρέπεται κάτι σε πρόβλημα. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες προσπαθώντας να κατανοήσουν τους άλλους, μπορεί να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους μέσα από μια διαδικασία αυτογνωσίας, όχι με την έννοια της σύγκρισης της δικιάς τους αντίληψης έναντι της αντίληψης των άλλων, αλλά μιας διαπολιτισμικής σύγκρισης, μέσω των διαφορετικών σχετικών τρόπων που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο (Πλεξουσάκη, 2020).

Ως προς την κατανόηση της διαδικασίας της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον, η έννοια του «πολιτιστικού κεφαλαίου» του Bourdieu είναι διαφωτιστική. Παρά την κριτική που έχει δεχθεί από τους D. Blackledge και B. Hunt, σχετικά με την κατοχή του πολιτιστικού κεφαλαίου από τις κυρίαρχες τάξεις³⁵ όσο και τη δυνατότητά τους να διαμορφώσουν τη σχολική κουλτούρα, φέρνει στο κέντρο των συζητήσεων την έννοια και τον ρόλο της κυρίαρχης κουλτούρας, επισημαίνοντας ότι «στο σχολείο επικρατεί η κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων, με συνέπεια οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα να είναι αναγκασμένοι να γεφυρώσουν ένα σημαντικό κενό πέρα από τα τυπικά σχολικά τους καθήκοντα» (Γκίβαλος, 2005: 161). Αυτή η διατύπωση δεν μπορεί παρά να μας παραπέμψει στην έννοια της «ηγεμονίας» του προγενέστερου του Αντόνιο Γκράμσι «Η ηγεμονία δεν είναι ποτέ απλά εξουσία που επιβάλλεται από πάνω: είναι πάντα το αποτέλεσμα «διαπραγματεύσεων» μεταξύ κυρίαρχων και κατώτερων ομάδων, μια διαδικασία που σημαδεύεται από την «αντίσταση» και την ενσωμάτωση» (Storey, 2015: 130). Αντίστοιχα και η λαϊκή κουλτούρα μέσα από την έννοια της ηγεμονίας μπορεί να θεωρηθεί ως μια μείξη όχι μόνο αυτών που δημιουργούνται από πάνω, αλλά και όσων δημιουργούνται από κάτω και που βρίσκονται σε μια διαδικασία συνεχούς διαπραγμάτευσης (Storey, 2015: 131). Ο συνυπολογισμός της εκλαϊκευμένης κουλτούρας³⁶ στα πλαίσια μιας κριτικής παιδαγωγικής θα μπορούσε να συνεισφέρει στην κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο οι μαθητές/τριες εστιάζουν και επενδύουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές και πρακτικές μορφές και επιπλέον στη συνδυαστική αξιοποίηση της γνώσης, της δύναμης και της απόλαυσης κατά τον Foucault (Giroux, 2012: 4, 14). «Η εκλαϊκευμένη κουλτούρα και η κοινωνική διαφορά μπορούν να απορροφηθούν από τους παιδαγωγούς είτε ως μια ευχάριστη μορφή γνώσης/δύναμης, η οποία επιτρέπει την αποτελεσματικότερη εξατομίκευση και διαχείριση των μορφών του φυσικού και ηθικού συντονισμού, ή ως πεδίο στο οποίο πρέπει να συναντήσουμε τους μαθητές μας σε μια επικριτική και ενδυναμωτική παιδαγωγική συνάντηση» (Giroux, 2012: 14). Η αξιοποίηση της

³⁵ Αν και ο Μπουρντιέ δεν αποδέχεται ότι οι κυρίαρχες τάξεις συγκεντρώνουν και το οικονομικό και το πολιτιστικό κεφάλαιο (Γκίβαλος, 2005:163).

³⁶ Κατά τον Giroux ιστορικά η έννοια της εκλαϊκευμένης κουλτούρας δεν είχε αξιοποιηθεί ούτε από την Αριστερά ούτε από τη Δεξιά, αφού η πρώτη αδυνατούσε να αναγνωρίσει τη σημασία της και την επιρροή της στην εμπειρία των μαθητών και η δεύτερη τη θεωρούσε μη αυθεντική και παραγωγική σε αντίθεση με την «αληθινή κουλτούρα», που αντιμετώπιζε «ως μια αποθήκη γεμάτη με τα αγαθά της αρχαιότητας, που περιμένουν υπομονετικά να διανεμηθούν εκ νέου σε κάθε γενιά» (Giroux, 2012: 7).

προσέγγισης του Giroux για την εκλαϊκευμένη κουλτούρα συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής που συνδέει τη σχολική γνώση με τις διαφορετικές υποκειμενικές οπτικές των μαθητών/τριών και δίνει έμφαση στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες επενδύουν συναισθηματικά και σημασιολογικά προσπαθώντας να δώσουν νόημα στη ζωή τους (Giroux, 2012: 4). Μέσα από τη διερεύνηση της σχέσης της εκλαϊκευμένης κουλτούρας με την κριτική παιδαγωγική, η εκπαιδευτική πρακτική αντιμετωπίζεται ως μορφή και πεδίο πολιτισμικής πρακτικής, που βοηθά τα άτομα να παρέμβουν στην ανάπτυξη των δικών τους υποκειμενικοτήτων (Giroux, 2012: 11) μέσα από την πολιτισμική ποικιλομορφία. Η τάξη και το σχολείο λοιπόν εξετάζονται ως χώροι διαπολιτισμικής συνάντησης και δημιουργικής διαπραγμάτευσης της ομοιότητας και της ετερότητας, μέσα στους οποίους επιδιώκεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων μετακίνησης ανάμεσα σε σύνορα - κοινωνικά, πολιτισμικά, γλωσσικά. Έτσι η εκπαίδευση μετατρέπεται σε έναν χώρο κριτικού διαλόγου και συμπερίληψης³⁷.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο κατεξοχήν θεσμός κοινωνικοποίησης των ανθρώπων, αν θέλει να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές, κοινωνικοποιητικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών, όπως διαμορφώνονται μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, οφείλει να είναι ανθρωποκεντρικό, συμπεριληπτικό, διαπολιτισμικό και να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Οι σύγχρονες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές και οι απαιτήσεις για ίσες ευκαιρίες έχουν δημιουργήσει την ανάγκη αναθεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα από μια ολιστική προσέγγιση η σύγχρονη εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών/τριών (Καρακωνσταντίνου, 2022: 437). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η ειδική αγωγή δεν αποτελεί πλέον έναν εξειδικευμένο κλάδο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά μια πολυδιάστατη κίνηση με διεπιστημονικό χαρακτήρα (Τζουριάδου, 1995, οπ. αναφ. στο Καρακωνσταντίνου, 2022: 437).

Η συνεχής μαζική μετακίνηση προσφύγων και μεταναστών στην ελληνική κοινωνία δεν αφήνει περιθώρια πολιτικών περιθωριοποίησης και αποκλεισμού, αντιθέτως απαιτεί μια διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως προς αυτό έχουν διαμορφωθεί

³⁷ Από τις διαφάνειες της καθηγήτριας Δασκαλάκη Ήβης στα πλαίσια της θεματικής ενότητας «Λαϊκός πολιτισμός, δημόσιος λόγος και εκπαίδευση», του μεταπτυχιακού προγράμματος «Λαϊκός Πολιτισμός και Νεότερη Πολιτιστική Κληρονομιά» του ΕΑΠ.

δυο αντίθετες κατευθύνσεις. Αυτή του πολιτισμικού οικουμενισμού σύμφωνα με την οποία αναζητούνται και αναδεικνύονται τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία και οι οικουμενικές αξίες μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων και αυτή του πολιτισμικού σχετικισμού που αναδεικνύει και προσπαθεί να ενδυναμώσει τις ιδιαίτερες πολιτισμικές ταυτότητες (Κακάμπουρα - Τίλη, 2005: 267). Ωστόσο σύμφωνα με την Κακάμπουρα-Τίλη (2005: 267) η πρόταση της «πολιτισμικής συνάντησης», μέσω της οποίας μπορούν να αναδειχθούν τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία ανάμεσα στους λαούς, χωρίς όμως να παραγνωρίζονται και οι ιδιαιτερότητές τους, αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση³⁸.

Εκτός όμως από τους/τις μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ο/η εκπαιδευτικός έχει και μια νέα πρόκληση, αυτή των μαθητών/τριών που ζουν κατά κύριο λόγο σε έναν ψηφιακό κόσμο. Πριν από λίγα χρόνια και συγκεκριμένα το 2001, ο σύμβουλος εκπαίδευσης, Marc Prensky, εισήγαγε τους όρους «ψηφιακός ιθαγενής» και «ψηφιακός μετανάστης», προκειμένου να προειδοποιήσει τους/τις εκπαιδευτικούς για τις ψηφιακές δυνατότητες των μαθητών/τριών τους και τις νέες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Σήμερα οι όροι αυτοί ίσως θεωρούνται ξεπερασμένοι και ενδεχομένως να προκύψουν νέοι, όπως «τα ψηφιακά ορφανά, οι εξόριστοι και οι κληρονόμοι», ώστε να αποτυπωθεί η νέα πραγματικότητα, ότι δηλαδή πολλά παιδιά έχουν ανατραφεί έχοντας απεριόριστη πρόσβαση στην τεχνολογία, με αποτέλεσμα να δίνουν προτεραιότητα στις διαδικτυακές αλληλεπιδράσεις παρά στις κατά πρόσωπο, άλλα μεγαλώνουν με πολλούς περιορισμούς με κίνδυνο να εκτοξευθούν στην ψηφιακή τους ζωή όταν τους δοθεί η ευκαιρία ή να ακολουθήσουν κι εκείνα μια αντίστοιχα αυστηρή στάση με πολλούς περιορισμούς απέναντι στην τεχνολογία, και τέλος κάποια έχουν εκπαιδευτεί τόσο από τους γονείς όσο και τους/τις εκπαιδευτικούς³⁹, ώστε να αποκτήσουν μια υγιή σχέση με την τεχνολογία. Σε κάθε περίπτωση ο ψηφιακός κόσμος και το ενδιαφέρον των παιδιών για τις νέες τεχνολογίες

³⁸ Τα τελευταία χρόνια, εντός ευρωπαϊκών συνόρων, με μερική επέκταση σε γειτονικές χώρες από το 2013 (Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν, Γεωργία, Μολδαβία, Ουκρανία, Τυνησία) τα προγράμματα erasmus+, eTwinning και eTwinning+ προσφέρονται για πολιτισμικές συναντήσεις, καθώς «σχολεία από διαφορετικές Ευρωπαϊκές χώρες, συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη» Ανακτήθηκε 31 Μαΐου, 2026 από <https://www.etwinning.gr/>, <https://www.etwinning.gr/etwinning/etwinning> & <https://www.erasmus-plus.gr/>

³⁹ Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου, 2026 από <https://internet-safety.sch.gr/articles/thematikes-enotites/psifiaki-politeiotita/xechaste-tous-psephiakous-ithageneis-idou-pos-ta-paidia-chresimopoioun-pragmatika-to-diadiktyo>

δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα, που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν υπόψιν και να αξιοποιήσουν.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στοχεύσουν στην προαναφερθείσα πολιτισμική συνάντηση λοιπόν συνυπολογίζοντας, τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών μέσα από τον λαϊκό πολιτισμό, δηλαδή τον παραδοσιακό, προβιομηχανικό, προκαπιταλιστικό όσο και τον σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό, έτσι όπως αυτός διαμορφώνεται μέσα στο πλαίσιο των εθνών-κρατών και της παγκοσμιοποίησης (Κακάμπουρα-Τίλη, 2005: 267-268) αναδεικνύοντας έτσι την πολυμορφία του και την ευρύτητα του όρου και «λαμβάνοντας υπόψη πως δεν είναι μόνο το χωριό και οι άλλες αγροτικές εκφάνσεις φορείς του συγκεκριμένου πολιτισμού, αλλά και εκείνες που δημιουργούνται σε αστικές περιοχές με διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, επαγγέλματα, ιδρύματα, κ.λ.π.» (Γκασούκα & Φουλίδη, 2012: 121). Από αυτή την άποψη ο λαϊκός πολιτισμός είναι συμπεριληπτικός και κάπως έτσι είναι σημαντικό να αξιοποιηθεί⁴⁰.

Ακόμα ο λαϊκός πολιτισμός προσαρμόζεται και ενσωματώνει τα δεδομένα κάθε εποχής. Η επιστήμη της λαογραφίας διευρύνεται αναγνωρίζοντας τη συμβολή του διαδικτύου όχι μόνο στη ζωή των νέων, αλλά και στη δημιουργία νέων μορφών λαϊκού πολιτισμού (Κατσαδώρας & Φωκίδης, 2022: 8). Ο λαϊκός πολιτισμός αποτελεί ένα ευρύ πεδίο και όψεις του μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα σύμφωνα με την Κακάμπουρα-Τίλη (2000: 22) και με τις κατάλληλες προσαρμογές ανάλογα με την ηλικία των μαθητών/τριών μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα ήθη, τα έθιμα, η λαϊκή τέχνη, τα παραμύθια, το δημοτικό τραγούδι, το θέατρο σκιών, η παραδοσιακή μουσική, τα επαγγέλματα, οι πρωτοβάθμιες μορφές λαϊκού θεάτρου με τα λαϊκά δρώμενα και τις μεταμφιέσεις (Κακάμπουρα-Τίλη, 2005: 270), οι τελετουργίες στον κύκλο του χρόνου, ο υλικός πολιτισμός, η παιδική ηλικία, η προφορική παράδοση, ο χορός, οι κοινωνικές σχέσεις (Kakampoura, Katsadoros, Nounanaki & Kolokythas, 2017: 253). Μάλιστα τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθούν και διαφορετικές όψεις της ζωντανής λαϊκής παράδοσης μέσα από τα Δελτία του Εθνικού Ευρετηρίου της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (Κακάμπουρα, 2022: 131), που από τον

⁴⁰ Για την ΑΠΚ συγκεκριμένα: «Είναι συμπεριληπτική, δηλαδή περιλαμβάνει όλες τις κοινωνικές και πληθυσμιακές ομάδες, συμπεριλαμβάνοντας τους αυτόχθονες λαούς, μετανάστες και πρόσφυγες, ανθρώπους διαφορετικής ηλικίας και φύλου, ανθρώπους με αναπηρίες και μέλη εύαλωτων ομάδων» (Μπαζίνη & Χριστοδούλου, 2024:46).

ορισμό της ΑΠΚ και μόνο, κατηγοριοποιώντας και συνοψίζοντας, μπορούμε να αναφέρουμε ότι αξιοποιούνται οι προφορικές παραδόσεις και εκφράσεις, οι επιτελεστικές τέχνες, οι κοινωνικές πρακτικές, οι τελετουργίες και οι εορταστικές εκδηλώσεις, οι γνώσεις και πρακτικές που αφορούν τη φύση και το σύμπαν, η τεχνογνωσία που συνδέεται με την παραδοσιακή χειροτεχνία (Μπαζίνη & Χριστοδούλου, 2024: 43)⁴¹.

Η επαφή των μαθητών/τριων με το ευρύ αυτό πεδίο του λαϊκού πολιτισμού μπορεί να τους ωφελήσει με πολλαπλούς τρόπους. Αρχικά *«είναι πιθανό να συμβάλλει στην ευρύτερη προσπάθεια κριτικής ένταξης στις νέες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες (εναρμόνιση εθνικού-παγκόσμιου)»* (Γκασούκα & Φουλίδη, 2012: 120). Τους φέρνει σε επαφή με το παρελθόν βοηθώντας τους να αντιληφθούν τον τρόπο ζωής των προηγούμενων γενιών, τις ανθρώπινες σχέσεις που δημιουργούνταν, τον κοινωνικό ρόλο των φύλων, τις συμπεριφορές, τα ήθη και τα έθιμα. Αυτή η επαφή με τον πολιτισμό του παρελθόντος, που οι νέοι δεν έχουν γνωρίσει βιωματικά, ενδέχεται να τους ωθήσει σε μια διαδικασία σκέψης και σύγκρισης που θα τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις συνέχειες και ασυνέχειες, τις ομοιότητες και ετερότητες της πολιτισμικής εξέλιξης με τις θετικές και αρνητικές της όψεις (Κακάμπουρα-Τίλη, 2000). Μέσα από τη λαϊκή δημιουργία οι μαθητές/τριες καλλιεργούν τις ιδιαίτερες δεξιότητές τους, τη φαντασία και την ευαισθησία τους και έρχονται σε μια πρώτη επαφή με την έννοια της αισθητικής της σύγχρονης κοινωνίας (Γκασούκα & Φουλίδη, 2012: 122), και πιθανόν προβληματίζονται για τον συνδυασμό και τη συλλειτουργία κατά τον Μερακλή (1992: 8) της χρηστικότητας και αισθητικής ως συστατικό γνώρισμα της λαϊκής τέχνης. Έρχονται σε επαφή με τη φύση, με πρακτικές διαχείρισης του περιβάλλοντος και καλλιεργούν την οικολογική τους συνείδηση (Κακάμπουρα-Τίλη, 2000: 16-17· Κακάμπουρα, 2006: 131), ενώ μέσα από τη ζωντανή κληρονομιά εξερευνούν τοπικές λύσεις για παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα (Μπαζίνη & Χριστοδούλου, 2024 :40). Ακόμα, ενδέχεται να προβληματιστούν για τη σημερινή κοινωνία του «ατομισμού», όπου, όπως τονίζεται από τον Μερακλή με την αναφορά του στον Poirier, φαίνεται να κυριαρχεί η

⁴¹ Προς αυτή την κατεύθυνση υποστηρικτικά μπορούν να λειτουργήσουν και τα ευρετήρια καλών πρακτικών, αποτελώντας πηγή έμπνευσης για την αξιοποίηση και διαφύλαξη της ΑΠΚ. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2026, από <https://ayla.culture.gr/ellada/kales-praktikes-gia-ti-diafylaxi-tis-aylis-politistikis-klironomias/>

σημασία της επωνυμίας και της προσωπικότητας κυρίως στον τομέα της τέχνης⁴². (Μερακλής, 2001: 22). Γνωρίζουν τη δυναμική ικανότητα του λαϊκού πολιτισμού να εκφράσει συμβολικά θεμελιώδεις πεποιθήσεις ή αξίες, σέβονται και συναισθάνονται μέσα από την παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης που περιλαμβάνουν πολλά είδη του (Γκασούκα & Φουλίδη, 2012: 122-123). Τέλος με την ένταξη και εκπαιδευτική αξιοποίηση της ζωντανής κληρονομιάς ενισχύεται το αίσθημα της ταυτότητας, του ανήκειν και εν τέλει της αποδοχής και της αυτογνωσίας (Μπαζίνη & Χριστοδούλου, 2024: 40).

Όλα όμως αυτά προϋποθέτουν σωστά καταρτισμένους/ες εκπαιδευτικούς, ώστε να απομακρυνθεί ο κίνδυνος μιας εθνοκεντρικής προσέγγισης της διδακτικής του λαϊκού πολιτισμού, μια πρακτική του παρελθόντος, όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στη συλλογή υλικού από την προφορική παράδοση, τα ήθη και τα έθιμα των αγροτικών πληθυσμών της εποχής σε μια προσπάθεια απόδειξης της σύνδεσής μας με τους αρχαίους Έλληνες (Κακάμπουρα, 2006: 111). Σήμερα είναι απαραίτητη η διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού, όπως τον αντιμετωπίζει η σύγχρονη λαογραφία (Κακάμπουρα-Τίλη, 2000: 18) μέσα από την ολιστική και διαπολιτισμική προσέγγισή του (Κακάμπουρα, 2006: 131).

2.1 Η διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας

Στη χώρα μας η αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού στην εκπαίδευση γίνεται αποσπασματικά μέσα από τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα. Δεν υπήρξε και δεν υπάρχει ειδικό μάθημα για τον λαϊκό πολιτισμό. Αυτό που υπάρχει είναι μια διάχυση θεμάτων που άπτονται του λαϊκού πολιτισμού και της πολιτιστικής κληρονομιάς σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και

⁴² Τα δημοτικά τραγούδια, που τα δημιούργησε η «λαϊκή ψυχή», είχαν προφανώς τον αρχικό δημιουργό τους, τον οποίο ποτέ δε μάθαμε λόγω του συλλογικού τρόπου ζωής (Μερακλής, 2001: 22). Σήμερα οι μαθητές/τριες ακόμα και των μικρών τάξεων του δημοτικού δημιουργούν τα δικά τους κανάλια στο YouTube ή προσπαθούν να προβληθούν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αντανακλώντας τη συμπεριφορά των ενηλίκων, που χωρίς να έχουν πάντα κάτι «αξιόλογο» να δείξουν ή να πουν, προσπαθούν να κερδίσουν λίγα likes. Περνάμε έτσι από την ανωνυμία του δημιουργού-καλλιτέχνη, στην επωνυμία αυτού που μας δείχνει πώς και τι τρώει, πώς κάνει unboxing κ.ο.κ.

απαντώνται κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η επαφή των μαθητών/μαθητριών με την πολιτιστική μας κληρονομιά και τον λαϊκό πολιτισμό συμπληρώνεται μέσα από δραστηριότητες και πολιτιστικές εκδηλώσεις⁴³ (Κακάμπουρα 2022: 126).

Στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα θέματα του λαϊκού πολιτισμού συνεπώς διατρέχουν οριζόντια τα αναλυτικά προγράμματα κυρίως του δημοτικού και κατά κανόνα εμφανίζονται στα εγχειρίδια της γλώσσας, της λογοτεχνίας, της ιστορίας (Γκασούκα, Φουλίδου 2012: 117), αλλά και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα σύμφωνα με τον οδηγό για τους εκπαιδευτικούς του 2023, «Ο λαϊκός πολιτισμός στα προγράμματα σπουδών και τα εκπαιδευτικά προγράμματα της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα» (Γελαστοπούλου, Γιαννίκας, Μπίστα, Αγγελιδάκη, Αδαμοπούλου, Δούμα, Μπελεχρή, Σταυροπούλου, Πανταζή & Τριανταφυλλίδη, 2023) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτική Πολιτικής⁴⁴. Τελευταία όμως έχουν γίνει προσπάθειες προκειμένου όψεις του λαϊκού πολιτισμού να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία με έναν πιο οργανωμένο τρόπο μέσα από τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και τις «Δράσεις Ενεργού πολίτη» που κατά κάποιον τρόπο αντικατέστησαν το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης μέσα από το οποίο υπήρξε η ενασχόληση με πολιτιστικά θέματα. Στην ειδική αγωγή ο λαϊκός πολιτισμός και η πολιτιστική κληρονομιά αξιοποιείται με έναν πιο συστηματικό και πρακτικό τρόπο. Συγκεκριμένα στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών εντάσσεται η κεραμική, η ραπτική-κοπτική και η ξυλουργική⁴⁵.

⁴³ Συμπληρωματικά και εκτός τυπικής εκπαίδευσης, τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τον λαϊκό πολιτισμό μέσα από την άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση με τη συμβολή των πολιτιστικών συλλόγων ή στα πλαίσια των κοινωνικών, πολιτιστικών δραστηριοτήτων τους (Θεολόγος & Κατσαδώρας, 2023: 140-141). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η υλοποίηση της πρότασης του Συλλόγου Ελληνικής Πολιτιστικής Παράδοσης Χαλκίδας «Τ' Αλωνάκι», με την ίδρυση του «Πολιτισμικού Σχολείου». Πρόκειται για ένα σχολείο βραχύβιας διάρκειας (τρεις εβδομάδες τον μήνα Ιούλιο), με δράσεις που εξακτινώνονται καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, για μαθητές σχολικής ηλικίας (6-12 ετών) που αξιοποιεί στοιχεία του πολιτισμού, της παράδοσης και των νέων τεχνολογιών. Μέσα στο αναρτημένο πρόγραμμα υπάρχουν ενδεικτικά οι τίτλοι: «Εργαστήρι λαϊκής τέχνης», «Ρούχα μου, καλά μου ρούχα», «Εργαστήρι μουσικών οργάνων από ανακυκλώσιμα υλικά» και επιπλέον δράσεις όπως «Ο πολιτισμός της Ελιάς και του Ελαιόλαδου». Ανακτήθηκε 31 Μαΐου 2026, από <https://politisimiko-sxoleio.alonaki.org.gr/>. Πρόσφατα το πολιτισμικό σχολείο εντάχθηκε ως στοιχείο Καλής Πρακτικής στο Εθνικό Ευρετήριο της ΑΠΚ της Ελλάδας. Ανακτήθηκε 31 Μαΐου 2026 από https://www.culture.gov.gr/el/Information/SitePages/view.aspx?nID=5680&fbclid=IwDGRjcAR6ZpdjbGNrBHpmfWV4dG4DYWVtAjEx-AHNydGMYXBwX2lkDDM1MDY4NTUzMTcyOAAHBvPCV3WT968a9oM1O7bSkMJ2wxlVltD0znqth-lyeT-vRaMsLlkNmiWUnt_aem_CVsYXGBhYrEej-I-FbcnDw

⁴⁴ https://www.iep.edu.gr/wp-content/uploads/2025/07/2023-10-25_%CE%9B%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CF%8C%CF%82_%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7.pdf

⁴⁵ http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-eeeeek.pdf

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο πολύ συχνά, «ο λαϊκός πολιτισμός προσεγγίζεται ακόμα με μια αίσθηση ρομαντικής αναπόλησης του παρελθόντος, χωρίς να αναδεικνύεται ο τόσο ζωντανός και πάντα επίκαιρος χαρακτήρας του (Μπαζίνη & Χριστοδούλου, 2024: 6). Μέσα από την ΑΠΚ «η οποία ταυτίζεται με όψεις της παράδοσης που ζουν στο σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό, έτσι όπως αυτός διαμορφώνεται και εξελίσσεται στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης» (Κακάμπουρα, 2022: 125) και συγκεκριμένα με τη νέα παιδαγωγική μέθοδο της UNESCO για τη Ζωντανή κληρονομιά (Μπαζίνη & Χριστοδούλου, 2024: 6) γίνεται προσπάθεια όψεις του λαϊκού πολιτισμού να βρουν τη θέση που τους αρμόζει μέσα από σύγχρονες και επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις και μεθόδους με έναν πιο εντατικό τρόπο στην πρωτοβάθμια κυρίως, αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2.2 Από το χθες στο σήμερα «Ένας σχεδόν κύκλιος δρόμος»

Από τα μέσα του 19ου αιώνα με μια σειρά εγκυκλίων από θεσμοθετημένους φορείς, αλλά και προκηρύξεων διαγωνισμών από συλλόγους και επιστημονικές επιτροπές καλούνταν οι εκπαιδευτικοί, κατά κύριο λόγο οι δάσκαλοι και οι φιλόλογοι, να ασχοληθούν με τη συλλογή και την καταγραφή λαογραφικού υλικού. Ένα από τα αποτελέσματα αυτού του καλέσματος είναι οι μαθητικές συλλογές που αποτελούν μέρος των λαογραφικών χειρογράφων του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών⁴⁶. Πρόκειται για υλικό που συλλέχθηκε από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες με παρότρυνση των εκπαιδευτικών. Παρόλο που εκείνη την περίοδο η επιστημονική λαογραφική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ήταν ελλιπής, αρκεί να σκεφτεί κανείς ότι το μάθημα της Λαογραφίας εντάχθηκε στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών το 1966, το κάλεσμα για εθνογραφική έρευνα εκ μέρους των μαθητών/τριών αποτελούσε μια παιδαγωγική καινοτομία καλλιεργώντας τις ερευνητικές δεξιότητες των μαθητών/τριών μέσα από τη βιωματική μάθηση δίνοντάς τους ένα ουσιαστικά ενεργό ρόλο (Κακάμπουρα, 2022 :126-127).

⁴⁶ <https://repo.academyofathens.gr/archive/item/104844>

Στον ιδιαίτερο τόπο καταγωγής μου, στην Εύβοια, ο λαογράφος Δ. Χ. Σέττας εργάστηκε ως δάσκαλος στην Αγία Άννα της Β. Εύβοιας καταφέρονοντας να εμπλέξει τους μαθητές/τριες ενεργά στην παραγωγή αντικειμένων του υλικού πολιτισμού, αλλά και στη συγκρότηση συλλογών φυσικής ιστορίας, φυτολογίας, πετρωμάτων, νομισμάτων κ.α «Οι εκθέσεις των μαθητών του έφταναν τις 60 ανά χρονιά, τα κεντήματα των κοριτσιών, το ένα καλύτερο από το άλλο. Αν πεις δε για τα ξόβεργα τις σφεντόνες και κάθε λογής εξάρτητα που έφτιαχναν τα αγόρια...επαγγελματικής ακρίβειας.» Πέρασαν χρόνια από την κατοχή, τότε που του έκαψαν οι γερμανοί την βιβλιοθήκη και όλες τις πολύτιμες συλλογές του...Συλλογές πολύτιμες που σε συνεργασία με τους μαθητές και τους χωριανούς δημιούργησε... Ο στόχος του ένας, η ευαισθητοποίηση του κόσμου και η άμεση συλλογή ειδών. Οι πόρτες έμειναν κλειστές για χρόνια, λόγω πολιτικών φρονημάτων...εξορίες, απολύσεις από τη υπηρεσία, φτώχεια και δυστυχία...Ο στόχος όμως σταθερός και η πορεία δύσκολη αλλά σταθερή επίσης. Σαν τα πέτρινα χρόνια πέρασαν, τα πράγματα έγιναν καλλίτερα, βρέθηκαν μαθητές του που μεγάλοι πλέον, βοήθησαν στην υλοποίηση του ονείρου. Η συλλογή εκτέθηκε σε πανηγύρια, σε γιορτές, σε παζάρια, στη συνέχεια σε ένα μικρό νοικιασμένο μαγαζί και σε αгаστή συνύπαρξη με το συγγραφικό λαογραφικό έργο του δασκάλου άνθιζε και γιγαντώνονταν» (Κουτουφάρη-Σέττα, 2009). Η εκτενής παράθεση των παραπάνω αποσπασμάτων έτσι όπως τα εντόπισα στον συνοπτικό οδηγό ξενάγησης του μουσείου «Λαϊκής τέχνης και αγροτικής ζωής» της Αγίας Άννας γίνεται σκοπίμως προκειμένου να επισημανθούν τα εξής στοιχεία: η πρακτική εμπειρία των μαθητών/τριών στην παραγωγή υλικών αντικειμένων που είχαν αντίκρισμα στις ανάγκες της τότε κοινωνίας, η συνειδητοποίηση της ανάγκης συλλογής αντικειμένων με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών σε χρόνια πολεμικών συγκρούσεων που προφανώς το ζήτημα της επιβίωσης από τις κακουχίες και τους κινδύνους θα ήταν πρωταρχικής σημασίας, ο αγώνας για την εύρεση χώρων στέγασης και διαφύλαξης των συλλογών, η σύνδεση σχολείου, οικογένειας, κοινότητας και τέλος η επίδραση της ενεργού εμπλοκής των μαθητών/τριών στην αξιοποίηση στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού και της πολιτιστικής κληρονομιάς στην μετέπειτα ενήλικη ζωή τους.

Όλες αυτές οι δράσεις με τα αποτελέσματα που επέφεραν αποτελούν πρωταρχικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα. Με την Υπ. Απόφαση 130372/ΓΔ4/2024 του υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού καθιερώνεται *Πρόγραμμα Σπουδών*

«Δράσεις Ενεργού Πολίτη» του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου σύμφωνα με το οποίο «ο σημερινός πολίτης καλείται να ανταποκριθεί στο συνεχώς μεταβαλλόμενο παγκόσμιο περιβάλλον, αναλαμβάνοντας υπεύθυνα δράση και πρωτοβουλίες. Για την προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών, ώστε να είναι ενεργοί πολίτες, επιλέχθηκε, ως πλαίσιο οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ)⁴⁷, όπως θεσπίστηκαν από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) το 2015. Σύμφωνα με το θεματικό πεδίο «SDG11, βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες», μέσα στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τρεις τάξεις του δημοτικού αναφέρονται η υιοθέτηση χώρων και μνημείων πολιτιστικής κληρονομιάς εκ μέρους των μαθητών/τριών σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές για την προστασία τους, η διοργάνωση συναντήσεων με άτομα της τρίτης ηλικίας που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στη γειτονιά του σχολείου και η αξιοποίηση των αφηγήσεων «σε συνδυασμό με οπτικοακουστικό αρχειακό υλικό για την αποτύπωση βιώσιμων ή μη οικιστικών αλλαγών στο πέρασμα των χρόνων». Για τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού οι μαθητές/τριες «πραγματοποιούν δράση αποτύπωσης όλων των χώρων χώρων/μνημείων πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου τους και αναλαμβάνουν εθελοντική δράση σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές για την προστασία τους». Παρατηρείται, λοιπόν, μια προσπάθεια διασύνδεσης της πολιτιστικής κληρονομιάς με τη βιωσιμότητα των πόλεων και κοινοτήτων μέσα από την ενεργό δράση των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τις Assunção Dos Santos και Pereira (Stefano & Davis, 2021: 572) «τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της πολιτιστικής κληρονομιάς συνδέθηκε με ζητήματα ταυτότητας, εκπαίδευσης, ενδυνάμωσης και τοπικής ανάπτυξης» και ιδίως μετά το 2000 με την έννοια της δικαιοσύνης. Αυτή η διασύνδεση ωστόσο για τους μαθητές/τριες του γυμνασίου και λυκείου φαίνεται να γίνεται με έναν πιο έμμεσο τρόπο στα διάφορα θεματικά πεδία του συγκεκριμένου προγράμματος.

Συνεχίζοντας την ιστορική αναδρομή σημαντικός σταθμός είναι τα τέλη του 20ού και αρχές του 21ου αιώνα, όταν μετά την εφαρμογή και αξιολόγηση του Προγράμματος Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από την επιστημονική ομάδα Μερακλή-Κακάμπουρα, προτάθηκε από την ίδια την επιστημονική ομάδα, τους εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το πρόγραμμα και τον εξωτερικό αξιολογητή,

⁴⁷ Οι ΣΒΑ προσφέρουν ένα παγκοσμιοποιημένο καταστατικό χάρτη για τη βιώσιμη ανάπτυξη, καλώντας τους πολίτες να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός δίκαιου, ειρηνικού και βιώσιμου μέλλοντος. Πηγή: https://act.digitalschool.gov.gr/wp-content/uploads/2024/11/energus_politis.pdf

που όρισε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μηνά Αλεξιάδη, η εισαγωγή του μαθήματος του Λαϊκού Πολιτισμού στο ωρολόγιο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα πρώτο στάδιο και η επέκτασή του στη Δευτεροβάθμια ύστερα από περαιτέρω πρόταση του Αλεξιάδη (Κακάμπουρα-Τίλη, 2000).

Παρόλο που ο λαϊκός πολιτισμός δεν εντάχθηκε ως αυτόνομο μάθημα, τα επόμενα χρόνια εφαρμόζονται προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων «στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου με εμπλοκή όλης της σχολικής αλλά και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας μέχρι το σχολ. έτος 2015-2016» (Καραγιώργου, 2020 :66), οπότε συντελείται σημαντική μείωση των ωρών της Ευέλικτης ζώνης στο ωρολόγιο πρόγραμμα με αποτέλεσμα στις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού να μη διατίθεται πλέον καμία ώρα (Καραγιώργου, 2020: 66). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας Καραγιώργου (2020: 69) με σκοπό τη συλλογή και επεξεργασία στοιχείων που αφορούν προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων λαϊκού πολιτισμού οι θετικοί παράγοντες για την υλοποίηση τους είναι «το πηγαίο ενδιαφέρον των στελεχών εκπαίδευσης, η υποστήριξη και ο συντονισμός των δράσεων από τους καθ' ύλην αρμόδιους και η εφαρμογή του νομοθετημένου πλαισίου της Ευέλικτης ζώνης και της Διαθεματικής προσέγγισης θεμάτων Α.Π. » (Καραγιώργου, 2020: 78), ενώ στους αρνητικούς συγκαταλέγονται ο όγκος της «διδασκτέας ύλης» και ο «διδασκτικός χρόνος», ο οποίος δεν επαρκεί (Καραγιώργου, 2020: 78).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διαδικτυακής έρευνας των Κακάμπουρα, Κατσαδώρου, Νουνανάκη και Κολοκυθά (Kakampoura & al 2017: 259-260) για τον λαϊκό πολιτισμό στην εκπαίδευση παρατηρείται μέσα από τις διαδικτυακές αναρτήσεις στις ιστοσελίδες των σχολείων της χώρας ότι υπάρχει ενδιαφέρον από τους/τις εκπαιδευτικούς για τη διδακτική του αξιοποίηση με μια αυξητική τάση τις χρονιές 2011-2013, που σχετίζεται με τα νέα προγράμματα σπουδών στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου. Κατά την ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πολύ μεγαλύτερη προτίμηση στην αξιοποίηση όψεων της ΑΠΚ σε σχέση με τον υλικό πολιτισμό (τροφή, παραδοσιακές τέχνες, επαγγέλματα). Σε αυτό το τελευταίο είναι σημαντικό να σταθούμε. Μια σύγκριση μεταξύ υλικού και άυλου δεν μπορεί να θεωρηθεί διαχωριστική ως προς την ενιαία και αδιάσπαστη φύση και ουσία του λαϊκού πολιτισμού, όπως έχει ήδη επισημανθεί στο πρώτο κεφάλαιο. Έχει ωστόσο ενδιαφέρον να τονιστεί ότι η αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού στην εκπαίδευση μπορεί να αφορά κυρίως

μια «φιλολογική προσέγγιση», όπως συνέβαινε κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, όπου το Folklore συνδεόταν με τη φιλολογία και την αρχαιολογία των ευρωπαϊκών κυρίως λαών, ενώ ο υλικός πολιτισμός σε ένα πρώτο στάδιο αποτέλεσε αντικείμενο της εθνογραφίας μέσα από την εξερεύνηση των εξωτικών πολιτισμών (Οικονόμου, 2014: 107-108). Κάνοντας μια αναδρομή στις απαρχές της ελληνικής λαογραφίας παρατηρούμε ότι το χάσμα αυτό σε μια πρώτη προσπάθεια γεφυρώθηκε από τον Νικόλαο Πολίτη, ο οποίος συνέδεσε τα «μνημεία του λόγου» με τον υλικό πολιτισμό, δημιουργώντας στο ερευνητικό αντικείμενο της επιστήμης μια νέα κατηγορία, την οποία υπηρέτησε ο ίδιος, αλλά και εκπαιδευτικοί, ως ερασιτέχνες συλλογείς λαογραφικού υλικού. Συνεχίζοντας ο Στίλπων Κυριακίδης, ως πρώτος διευθυντής (1918-1926) του Λαογραφικού Αρχείου, με μια σειρά εγκυκλίων καλούσε τους εκπαιδευτικούς και ερασιτέχνες λαογράφους να συμβάλουν στη συλλογή λαογραφικού υλικού. Υποστηρικτής ο ίδιος της έρευνας του υλικού βίου, ως καθηγητής του νεοσύστατου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926) στήριξε την αξιοποίηση και διάσωση αντικειμένων του λαϊκού υλικού πολιτισμού, ενώ ο Δημήτριος Λουκόπουλος, δάσκαλος στο επάγγελμα, ως επιστημονικός συνεργάτης στο Κέντρο Λαογραφίας (1926-1935) μελέτησε όψεις της καθημερινότητας του υλικού πολιτισμού της Αιτωλίας, της ιδιαίτερης πατρίδας του (Οικονόμου, 2014: 111, 116, 124). *Αν και η μελέτη του υλικού πολιτισμού δεν απουσίαζε από τις γενικότερες λαογραφικές έρευνες, εν τούτοις η συστηματοποίησή της στο Κέντρο Λαογραφίας ξεκίνησε ουσιαστικά το 1966 με την ευρωπαϊκή συνεργασία του Κέντρου στην έρευνα των γεωργικών εργαλείων με στόχο την έκδοση των Εθνολογικών Ατλάντων. Το έργο αυτό στηρίχτηκε από τους διευθυντές Γ. Σπυριδάκη και Στ. Ήμελλο* (Οικονόμου, 2014: 140).

Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντική ήταν η συμβολή των κατά τόπους εκπαιδευτικών (δασκάλων) και ερασιτεχνών λαογράφων σε επιτόπιες έρευνες για την περιγραφή των προβιομηχανικών, παραδοσιακών γεωργικών εργαλείων και αγροτικών τεχνικών (Οικονόμου, 2014: 141). Αντίστοιχα και στο Πανεπιστήμιο Αθηνών φοιτητές κατάφεραν να εμπλουτίσουν τα χειρόγραφα που υπέβαλαν με αντικείμενα που αποτέλεσαν τη μουσειακή συλλογή του Λαογραφικού Μουσείου και Αρχείου του Πανεπιστημίου Αθηνών. Άλλωστε η διδασκαλία της λαογραφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, τόνιζε εξ αρχής τόσο τις υλικές όσο και τις άυλες πτυχές της πολιτιστικής κληρονομιάς (*intangible cultural heritage/ICH*, σύμφωνα με τη διεθνή ορολογία), που θεωρούνται αλληλένδετες στα αντικείμενα της Λαογραφικής

Συλλογής/Α.Μ.Α, γεγονός το οποίο ωθούσε τους φοιτητές να αντιλαμβάνονται τον παραδοσιακό πολιτισμό στην ολότητά του (Χρυσανθοπούλου, 2021: 264).

Ανατρέχοντας στα βιβλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρούμε ότι δεν απουσιάζει η μελέτη του υλικού πολιτισμού. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν το βιβλίο της Γλώσσας της Β΄ τάξης του δημοτικού, όπου στην 13η ενότητα με τίτλο «Μες στο μουσείο»⁴⁸ προτείνεται στους/στις μαθητές/τριες να οργανώσουν μια λαογραφική έκθεση με αντικείμενα που έχουν δανειστεί από τους μεγαλύτερους, το βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β΄ τάξης στην 15η ενότητα, «Πολιτισμός»⁴⁹, με αναφορές στα υλικά αντικείμενα, το βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ΄ τάξης στο τρίτο κεφάλαιο της 7ης ενότητας με τίτλο «Μαλαματένιος αργαλειός κι ελεφαντένιο χτένι»⁵⁰ με οπτικά τεκμήρια από τον υλικό πολιτισμό, το βιβλίο της Γλώσσας της Δ΄ τάξης, όπου όλη η 7η ενότητα «Η ελιά»⁵¹ είναι αφιερωμένη στην ελιά και στο ελαιόλαδο, το βιβλίο της Γεωγραφίας της Ε΄ τάξης στην 7η ενότητα, «Η θέση της Ελλάδας»⁵², όπου στην ομαδική δραστηριότητα ζητείται από τα παιδιά να ερευνήσουν στην περιοχή που ζουν, εκτός των άλλων, στοιχεία από τη λαϊκή τέχνη, την αρχιτεκτονική, τη μαγειρική που μαρτυρούν τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών στον ελλαδικό χώρο. Ωστόσο, η μελέτη του υλικού πολιτισμού φαίνεται ότι γίνεται κυρίως μέσα από τις τέχνες και μια φιλολογική προσέγγιση, ενώ η επαφή των μαθητών/τριών με υλικά αντικείμενα που αφορούν στον λαϊκό πολιτισμό είναι μάλλον φειδωλή, συγκριτικά με την ενασχόλησή τους με γραπτά και οπτικοακουστικά τεκμήρια του λαϊκού πολιτισμού. Ενδιαφέρον θα είχε σε μια μελλοντική έρευνα να διερευνηθούν οι λόγοι, για τους οποίους υπάρχει αυτή η στάση, αν για παράδειγμα είναι θέμα προτίμησης ή αν αφορά πρακτικά ζητήματα, όπως η εύρεση υλικών αντικειμένων, η ευθύνη της διαχείρισής τους, κ.ο.κ.

⁴⁸https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa_B-Dimotikou_html-empl/indexo_00.html, Ανακτήθηκε 3 Απριλίου, 2026

⁴⁹http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2352/Meleti-Perivallontos_B-Dimotikou_html-apli/index_15.html, Ανακτήθηκε 3 Απριλίου, 2026

⁵⁰http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2260/Meleti-Perivallontos_G-Dimotikou_html-empl/index7_3.html, Ανακτήθηκε 3 Απριλίου, 2026

⁵¹http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2192/Glossa_D-Dimotikou_html-empl/indexi_00.html, Ανακτήθηκε 3 Απριλίου, 2026

⁵²http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2278/Geografia_E-Dimotikou_html-empl/indexB_7.html, Ανακτήθηκε 3 Απριλίου, 2026

Το 2020 σύμφωνα με το άρθρο 1 του νόμου 4692/2020 αποφασίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), η πιλοτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής δράσης με τίτλο «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση «με σκοπό την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές»⁵³. Το επόμενο διδακτικό έτος⁵⁴ το αντικείμενο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων εφαρμόζεται καθολικά σε όλους τους τύπους σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και Γυμνασίων. Σύμφωνα με τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης προκύπτουν τέσσερις κύκλοι στοχοθετημένων δεξιοτήτων (Δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs), Δεξιότητες ζωής, Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης, Δεξιότητες του νου) και τέσσερις διαφορετικές θεματικές: «Ζω Καλύτερα - Ευ Ζην», «Φροντίζω το Περιβάλλον», «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη», «Δημιουργώ & Καινοτομώ - Δημιουργική Σκέψη & Πρωτοβουλία». Κάθε θεματική αποτελείται από διαφορετικές υποενότητες. Ενδεικτικά στη θεματική που μας ενδιαφέρει «Φροντίζω το Περιβάλλον» υπάρχουν οι υποενότητες: «Οικολογία-Παγκόσμια και Τοπική Φυσική Κληρονομιά», «Φυσικές Καταστροφές, Πολιτική Προστασία», «Παγκόσμια & Τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά». Όλες οι Θεματικές αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια ενός διδακτικού έτους, ωστόσο ανάλογα με την τάξη υπάρχει ενασχόληση με διαφορετικές υποενότητες. Για παράδειγμα η ενασχόληση με την υποενότητα «Παγκόσμια & Τοπική Πολιτιστική Κληρονομιά», όπου μπορούν να αξιοποιηθούν όψεις του λαϊκού πολιτισμού, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται στο πρόγραμμα της Γ' και Στ' τάξης του δημοτικού και στη δευτεροβάθμια στο πρόγραμμα της Γ' γυμνασίου. Άρα, αν αναλογιστούμε ότι κάθε υποενότητα έχει διάρκεια επτά εβδομάδων με διαφορετική κατανομή χρόνου ανά τάξη, 2 ώρες/εβδομάδα στη Γ' δημοτικού, 1 ώρα/εβδομάδα στη Στ' δημοτικού και 1 ώρα/εβδομάδα για τη Γ' γυμνασίου⁵⁵, με κάποιες διαφοροποιήσεις στο πρόγραμμα των ολιγοθέσιων σχολείων, οι μαθητές/τριες ασχολούνται με θέματα της πολιτιστικής κληρονομιάς

⁵³https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2020/a/fek_a_111_2020.pdf&t=e7d-cea5907441ac5584311cf6c5ed8ae

⁵⁴https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2021/b/fek_b_3567_2021.pdf&t=a83c724e-b303c886f5159502867ef050

⁵⁵ Σύμφωνα με την Υπ. Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021.

συστηματικότερα συνολικά μόλις 21 εβδομάδες, κατά τη διάρκεια όλης της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Όπως προαναφέραμε, ωστόσο, επιπλέον ώρες ενασχόλησης μπορεί να προκύψουν σε συνδυασμό με τις ΔΕΠ, όπου επαφίεται στην απόφαση της εκάστοτε σχολικής μονάδας ποιες τάξεις και με ποιους άξονες θα ασχοληθούν. Σε κάθε περίπτωση για το νηπιαγωγείο και κάθε τάξη του Δημοτικού πραγματοποιούνται τρεις (3) δράσεις των 10 ωρών η καθεμιά⁵⁶, ανά σχολικό έτος για τα πολυθέσια σχολεία με ορισμένες διαφοροποιήσεις για τα ολιγοθέσια και ειδικά σχολεία⁵⁷.

Από το σχολικό έτος 2024-2025⁵⁸, σε κάθε σχολική μονάδα στα πλαίσια των Δράσεων Ενεργού Πολίτη υλοποιείται υποχρεωτικά «μια (1) δράση Τοπικής Ιστορίας και μία (1) δράση Τοπικής Γεωγραφίας, σε όποια τάξη κρίνεται παιδαγωγικά αναγκαίο από τη σχολική μονάδα, σύμφωνα με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών» και μέσα από τη διαθεματική τους εξακτίνωση από τα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Ιστορίας και της Γεωγραφίας.

Οι συγκεκριμένες δράσεις και ιδιαιτέρως της Τοπικής Ιστορίας παρέχουν την ευκαιρία περαιτέρω ενασχόλησης με τον λαϊκό πολιτισμό. Η τοπική ιστορία σύμφωνα με τον Βοζίκα (2018: 466), λόγω της περιορισμένης γεωγραφικής και κοινωνικής κλίμακας της, συχνά συνδέεται από το ευρύ κοινό με τη Λαογραφία, γεγονός που πηγάζει από τις ίδιες τις επιστήμες, αφού η μια κινείται στα πεδία της άλλης και που σύμφωνα με τον ίδιο δεν πρέπει να θεωρείται μειονέκτημα, αλλά αντιθέτως πρέπει να εξετάζεται στα πλαίσια της διεπιστημονικής προσέγγισης. «Η σύνδεση, οπωσδήποτε, της τοπικής ιστορίας με διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους περιλαμβάνει και τη μελέτη του λαϊκού πολιτισμού, η οποία συνδέεται με την κοινωνική ανθρωπολογία, τη λαογραφία και την εθνογραφία» (Λεοντσίνης, 2006: 94).

Συμπερασματικά παρατηρούμε ότι υπάρχει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η δυνατότητα ενασχόλησης με τον λαϊκό πολιτισμό μέσα από τις νέες δράσεις. Ωστόσο είναι σημαντικό να

⁵⁶ Βέβαια οι δράσεις αυτές δεν αφορούν μόνο τον λαϊκό πολιτισμό και την πολιτιστική κληρονομιά.

⁵⁷ Πηγή: https://act.digitalschool.gov.gr/wp-content/uploads/2025/11/%CE%97-%CE%95%CE%93%CE%9A%CE%A5%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A36_11_2025.pdf

⁵⁸ Σύμφωνα με την εγκύκλιο στις 6-11-1025 (ΑΔΑ: 9ΔΙΜ46ΝΚΠΔ-ΠΗ0). Πηγή https://act.digitalschool.gov.gr/wp-content/uploads/2025/11/%CE%97-%CE%95%CE%93%CE%9A%CE%A5%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A36_11_2025.pdf

τονιστούν ορισμένα σημεία προβληματισμού όπως, ο περιορισμένος χρόνος που διατίθεται, το δικαίωμα επιλογής των δράσεων και η εστίαση από την εκάστοτε σχολική κοινότητα, που σημαίνει ότι, εκτός από την υποχρεωτικότητα της ενασχόλησης με την τοπική και παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων για συγκεκριμένες τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου, η εκάστοτε σχολική κοινότητα μπορεί να εστιάσει σε άλλα πεδία, η αναντιστοιχία στο αναρτημένο υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις υπουργικές αποφάσεις⁵⁹ και τέλος η απουσία υποχρεωτικής επιμόρφωσης, δεδομένου ότι το υλικό είναι αναρτημένο στη σελίδα του ΙΕΠ και επαφίεται στον/στην κάθε εκπαιδευτικό η ενασχόλησή του/της με αυτό και που σε κάποιες περιπτώσεις δεν μπορεί να καλύψει εκ των πραγμάτων τις μορφωτικές ανάγκες τους⁶⁰.

Συνοψίζοντας και παρόλο που υπάρχουν ορισμένα σημεία που θα ήταν σημαντικό να εξεταστούν με μεγαλύτερη προσοχή, παρατηρούμε ότι γίνονται αξιόλογες προσπάθειες για τη συστηματικότερη ένταξη και αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού στην εκπαίδευση μέσα από τις νέες δράσεις και καινοτομίες στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα έχει αρχίσει να αναδύεται και η έννοια της ΑΠΚ και να γίνεται γνωστή η Σύμβαση της UNESCO στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/οποίες αξιοποιούν τα δελτία του Εθνικού Ευρετηρίου στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από αυτές τις δράσεις οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να καλλιεργήσουν την πολιτισμική τους ενσυναίσθηση με την ανάδειξη των κοινών και διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο (Κακάμπουρα, 2022: 128-130) και να επωφεληθούν πολλαπλά μέσα από τη βιωματική επαφή τους με τις διαφορετικές όψεις του λαϊκού πολιτισμού.

⁵⁹ Ενδεικτικά, ενώ όπως προαναφέρθηκε στα ΕΔ η ενασχόληση με την τοπική πολιτιστική κληρονομιά σύμφωνα με την υπουργική απόφαση αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση την Γ' και Στ' δημοτικού, παρατηρούμε ότι στο υλικό που έχει αναρτηθεί δεν υπάρχει απαραίτητα αυτή η αντιστοιχία. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου, 2026 από <https://www2.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs/1661-3-pagkosmia-kai-topiki-politistikiki-klironomia>

⁶⁰ Σε ένα άλλο πεδίο και συγκεκριμένα στη θεματική ενότητα « Δημιουργώ & Καινοτομώ - Δημιουργική Σκέψη & Πρωτοβουλία» υπάρχει η υποενότητα «STEM- Ρομποτική» που καλείται να διδάξει οποιοσδήποτε/ οποιαδήποτε εκπαιδευτικός, παρόλο που η προσέγγιση της υποενότητας χρειάζεται μια βαθύτερη εξειδίκευση. Το συγκεκριμένο παράδειγμα παρόλο που δεν αφορά την παρούσα εργασία είναι χαρακτηριστικό του τρόπου εισαγωγής των καινοτόμων δράσεων που έχουν εισαχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων τα τελευταία χρόνια. Για τη διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού, όπως ήδη έχει επισημανθεί, κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου 2026 από <https://www2.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs/913-dimiourgo-kai-kainotomo>

3. Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα: «Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως συνδιαχειριστές και συνδιαχειρίστριες μικρών τοπικών συλλογών»

Το αντικείμενο του παρόντος προγράμματος αφορά στην επαφή των μαθητών/τριών με τον λαϊκό πολιτισμό και την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους, μέσα από μικρές τοπικές συλλογές αντικειμένων. Από αυτές τις μικρές συλλογές μπορούν να προσεγγιστούν οι έννοιες της μνήμης, της ταυτότητας, των συναισθημάτων και των αισθήσεων, αλλά και της διφυούς υπόστασης της πολιτιστικής κληρονομιάς. Κατά τον Tilley (2006: 62) μέσω του υλικού πολιτισμού επιτυγχάνεται μια πρωταρχική μορφή κοινωνικοποίησης του παιδιού, καθώς στην πνευματική του ανάπτυξη μαθαίνει τον κόσμο και τον ορίζει πρώτα μέσω των αντικειμένων και στη συνέχεια μέσω των λέξεων. Οι μαθητές/τριες ερχόμενοι/ες σε επαφή με τα αντικείμενα των τοπικών συλλογών, μπορούν μέσα από τον σύνθετο, πολυδιάστατο, αισθητηριακό χώρο μορφών, χρωμάτων, υφών, ήχων, μυρωδιών κ.ο.κ, που αυτά διαμορφώνουν (Tilley, 2006: 62) να γνωρίσουν τον τρόπο ζωής του παρελθόντος, να τον συγκρίνουν και να αναστοχαστούν για τον σύγχρονο τρόπο ζωής με τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά του και να ενδιαφερθούν για τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών.

Αυτή η γνώση δεν μπορεί και δεν πρέπει να φτάσει έτοιμη στους μαθητές/τριες και ούτε γίνεται να προσεγγιστεί εκτός κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος. «Το παιδί δε μαθαίνει μόνο του (θεωρία κονστρουκτιβισμού) αλλά αποκτά τη γνώση μέσα στην κοινωνία με την οποία μοιράζεται την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κοινότητα» (Κολιάδης, 2007: 169). Το μοντέλο της κοινωνικής κονστρουκτιβιστικής αντίληψης, όπου το άτομο διαμορφώνεται μέσω των πολιτισμικών προτύπων (Bruner, 1986, οπ. αναφ. στο Κολιάδης, 2007:169), προσφέρεται στο παρόν προτεινόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού πρέπει να είναι υποστηρικτικός, ώστε οι μαθητές/τριες να μαθαίνουν μέσα από μια καθοδηγούμενη ανακαλυπτική διαδικασία (Κολιάδης, 2007: 169). Αξιοποιείται η βιωματική εμπειρία των μαθητών/τριών και η γνώση επεκτείνεται σε πτυχές του λαϊκού πολιτισμού και της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς, που οι μαθητές/τριες μπορεί να μη γνωρίζουν (Κακάμπουρα & Κασσαβέτη, 2018: 47). Τέλος, προάγεται η κριτική σκέψη, η

δημιουργικότητα και η φαντασία των μαθητών/τριών και καλλιεργούνται αξίες ζωής, όπως η συλλογικότητα, η συνεργασία και η μετασχηματιστική διαπολιτισμική ικανότητα (Αρβανίτη, 2013: 90-123, οπ. αναφ στο Κακάμπουρα & Κασσαβέτη, 2018: 47).

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας αξιοποιείται στα πλαίσια των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» και των «Δράσεων Ενεργού Πολίτη» με δυνατότητες εξακτίνωσης στα άλλα διδακτικά αντικείμενα μέσα από τη διαθεματική του προσέγγιση, μέσα δηλαδή από τη σχέση του με άλλα θέματα και την επέκτασή του σε άλλους χώρους της κοινωνικής ή φυσικής πραγματικότητας, ενώ συνδυαστικά αξιοποιούνται και οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης ως πλαίσιο εξακτίνωσης⁶¹ (Ματσαγγούρας, 2006: 259-285). Ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών και των πτυχών του λαϊκού πολιτισμού που εξετάζονται, ο/η κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει τις ανάλογες αλλαγές και να αξιοποιήσει συνδυαστικά τα μαθήματα και τους τύπους νοημοσύνης, που θα φανούν χρήσιμα στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, άλλωστε η σύνθεση των θεωρητικών, ερευνητικών και πρακτικών κλάδων των Επιστημών της Αγωγής με την προσωπική διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών οδηγεί σε ένα ανώτερο επίπεδο γνώσης, την «επιστημονική επαγγελματική γνώση» (Ματσαγγούρας, 2006: 208). Αξιοποιείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, που χρησιμοποιεί συνεργατικές διαδικασίες για τη διερευνητική, κατά κανόνα, επεξεργασία του διδακτικού υλικού (Ματσαγγούρας, 2006: 155). Συνεπώς οι μαθητές/τριες είναι χωρισμένοι/ες σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν και ατομικά. Επιπλέον μπορούν να χρησιμοποιηθούν οπτικοακουστικά τεκμήρια στα πλαίσια της οπτικής εθνογραφίας, μιας μεθόδου «*ανάλυσης του λαϊκού πολιτισμού που βασίζεται στην αναζήτηση, κριτική ερμηνεία, αλλά και στην παραγωγή από τους μαθητές και τις μαθήτριες φωτογραφικών και οπτικοακουστικών εθνογραφικών τεκμηρίων*» (Κακάμπουρα & Κασσαβέτη, 2018: 46)⁶². Τέλος γίνεται χρήση των νέων τεχνολογιών προς μια ψηφιακά εμπλουτισμένη διδασκαλία μέσω της αναζήτησης πληροφοριών από το διαδίκτυο, της

⁶¹ Κατά τον Gardner υπάρχουν διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης: γλωσσική, λογικο-μαθηματική, χωρική, κιναισθητική, μουσική, ενδο-προσωπική, διαπροσωπική, νατουραλιστική (Ματσαγγούρας, 2006: 289-296) Πλέον έχει προστεθεί και η υπαρξιακή νοημοσύνη. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου, 2026, από <https://users.sch.gr/achrono/wordpress/wp-content/uploads/2016/02/MultipleIntelligence.pdf>

⁶² Η ΔΙΝΕΠΟΚ (Διεύθυνση Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς) δημιουργώντας το πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ΑΠΚ και το Εθνογραφικό Ντοκιμαντέρ τόνισε την ανάγκη για την καλλιέργεια της κριτικής ματιάς στον οπτικό πολιτισμό από τις μικρές ηλικίες (Φωτοπούλου, 2023: 89).

δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων (Καπανιάρης, 2020: 140) και της παραγωγής ενός εθνογραφικού ντοκιμαντέρ.

3.1 Κριτήρια επιλογής και μέσα υλοποίησης του προγράμματος

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε από τη γράφουσα, έχοντας ως βάση τη μεθοδολογία και τη δομή των σχεδίων διδασκαλίας των Κακάμπουρα & Κασσαβέτη (2018), λαμβάνοντας υπόψη τη δομή των προτεινόμενων προγραμμάτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων από το ΙΕΠ⁶³ και τη μέθοδο των έξι βημάτων για την ενσωμάτωση της ζωντανής κληρονομιάς στη σχολική εκπαίδευση (Μπαζίνη & Χριστοδούλου, 2024:49) σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα (βλ. εικόνα 3), με στόχο να υλοποιηθεί στο σχολείο που διδάσκω, αλλά και να αξιοποιηθεί και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.



Εικόνα 3: Μέθοδος έξι βημάτων

Οι μαθητές/τριες ήδη σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό γνωρίζουν στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού και της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς τους. Η επαφή τους όμως με τα

⁶³ Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2026, από https://www2.iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/2023/%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%9C%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%9C%CE%9F%CE%A1%CE%A6%CE%A9%CE%A3%CE%97%CE%A3_%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82_%CE%BE%CE%B5%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BF%CE%AF_%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CF%86%CE%BF%CE%B9.pdf

αντικείμενα προσφέρει τη δυνατότητα «χειροπιαστής γνώσης». Προσεγγίζοντας τον λαϊκό πολιτισμό όχι μόνο μέσω γραπτών, προφορικών, οπτικοακουστικών και ψηφιακών τεκμηρίων, αλλά και μέσω των υλικών αντικειμένων έχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν όλες τους τις αισθήσεις. Βλέποντας και αγγίζοντας τα αντικείμενα είναι ευκολότερο να συνειδητοποιήσουν ότι όσα έχουν ακούσει ή μάθει, δεν είναι αποτέλεσμα μυθοπλασίας, αλλά και στην περίπτωση που κάτι τέτοιο έχει συμβεί⁶⁴, υπάρχει άμεση σύνδεση με την πραγματική ζωή του παρελθόντος, η οποία εξακολουθεί να επιδρά στο παρόν με διαφορετικούς τρόπους. Συνεπώς το ότι μπορούμε να δούμε και να «αγγίζουμε» τα αντικείμενα που οι άνθρωποι του παρελθόντος ή άλλων τόπων είχαν επινοήσει, κατασκευάσει, χρησιμοποιήσει και αγγίζει, έχει σημαντικές επιπτώσεις για τη βιωματική προσέγγιση της πραγματικότητας του παρελθόντος ή των «άλλων». Με αυτόν τον τρόπο, τα αντικείμενα δεν μας πείθουν μόνο για την πραγματικότητα του παρελθόντος ή των «άλλων», αλλά προωθούν και εμπνέουν τη σκέψη μας (Νάκου, 2001:64).

Το πρόγραμμα προτείνεται για παιδιά του δημοτικού και συγκεκριμένα της Στ' τάξης, όπου στο αναλυτικό πρόγραμμα των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» υπάρχει η υποενότητα «Παγκόσμια και τοπική πολιτιστική κληρονομιά», προκειμένου, σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική έρευνα, τα οπτικοακουστικά τεκμήρια και τις προφορικές μαρτυρίες, οι μαθητές/τριες να έχουν μια πιο σφαιρική άποψη για το προς μελέτη θέμα. Επιπλέον, τα παιδιά θα πρέπει να βοηθήσουν τόσο στην τεκμηρίωση όσο και στη διαχείριση των αντικειμένων, οπότε είναι σημαντικό να έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό την κριτική τους σκέψη, την υπευθυνότητα, τη συνεργασία, δεξιότητες που βέβαια μέσω του προγράμματος καλούνται να καλλιεργήσουν περαιτέρω.

Στα μέσα υλοποίησης περιλαμβάνονται υλικά αντικείμενα σχετικά με το στοιχείο του λαϊκού πολιτισμού και της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς που μελετάται, οπτικοακουστικό υλικό αν υπάρχει, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, κινητό τηλέφωνο⁶⁵ (αν μπορεί να διατεθεί από

⁶⁴ Για παράδειγμα στα λαϊκά παραμύθια εμπεριέχονται στοιχεία της εθνικής ταυτότητας και πλείστες τοπικές αντιλήψεις (Τσιλιμένη, 2014).

⁶⁵ Θεωρώ σημαντικό να αξιοποιηθεί το κινητό τηλέφωνο ως εργαλείο από τους μαθητές/τριες, αφού βέβαια έχουν ληφθεί τα κατάλληλα μέτρα από τον/την εκπαιδευτικό, όπως η απενεργοποίηση της δυνατότητας λήψης/αποστολής μηνυμάτων, πραγματοποίησης κλήσεων κ.ο.κ.

τον/την εκπαιδευτικό) ή κάμερα για καταγραφή και επεξεργασία δεδομένων, βιβλία και ηλεκτρονικά άρθρα, φωτογραφικό υλικό, τηλεόραση, προβολέας.

3.1.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα του προγράμματος εστιάζουν στα εξής:

- Μπορεί μια τοπική συλλογή να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας από τους μαθητές και τις μαθήτριες ενός σχολείου, προκειμένου να γνωρίσουν στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού και της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου τους με έναν πιο συστηματικό και ουσιαστικό τρόπο;
- Μπορεί ένας πιο ενεργός ρόλος των μαθητών και των μαθητριών να κινητοποιήσει την τοπική κοινότητα, προκειμένου να προβληματιστεί σχετικά με την ανάδειξη και διαφύλαξη τέτοιων στοιχείων;

3.1.2 Εργαλεία

Για την ανάλυση των συλλεχθέντων στοιχείων από την εφαρμογή του προγράμματος «Οι μαθητές και οι μαθήτριες ως συνδιαχειριστές και συνδιαχειρίστριες μικρών τοπικών συλλογών», χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική ανάλυση ανά διδακτική ώρα και η αποτύπωση των σημαντικότερων ευρημάτων. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία συμπλήρωσαν οι μαθητές και μαθήτριες, και αφορούσαν το γνωστικό και διαδικαστικό περιεχόμενο του προγράμματος και έγινε η στατιστική επεξεργασία τους, για να φανεί η απήχηση που το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε στα παιδιά. Ακόμη από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος δημιουργήθηκε ένα ντοκιμαντέρ εθνογραφικού περιεχομένου και ένα ψηφιακό κόμικ, καθώς και μια πινακίδα και φυλλάδια μουσείου. Τέλος η παράθεση φωτογραφικού υλικού λειτουργεί συμπληρωματικά για την αποτύπωση της σχολικής εφαρμογής του προγράμματος και της διάχυσής του σε άλλα παιδιά και στην τοπική κοινότητα.

3.1.4 Χώρος και Χρόνος

Χώροι διεξαγωγής του προγράμματος αποτελούν το σχολείο, το τοπικό λαογραφικό μουσείο ή κάποιος εκθεσιακός χώρος, αν υπάρχουν στην περιοχή, και οποιοσδήποτε επισκέψιμος χώρος που σχετίζεται με το προς μελέτη στοιχείο και αντικείμενο.

Το χρονοδιάγραμμα (Πίνακας 3) δώδεκα περίπου διδακτικών ωρών είναι ενδεικτικό και αφορά στις βασικές δραστηριότητες που προτείνονται. Οι επτά πρώτες διδακτικές ώρες εντάσσονται στα πλαίσια των ΕΔ. Οι επιπλέον ώρες για την περαιτέρω επεξεργασία, παρουσίαση/διάχυση των αποτελεσμάτων των εργασιών των μαθητών/τριών και την αξιολόγηση του προγράμματος προκύπτουν από τις ΔΕΠ και τις δράσεις της τοπικής ιστορίας και γεωγραφίας. Συνεπώς μπορούν να αξιοποιηθούν από 10 ως 20 επιπλέον ώρες⁶⁶. Για την 5η ώρα που σχετίζεται με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων ανάλογα με το πλήθος των συνεντευξιζόμενων, μπορούν να αξιοποιηθούν

1η Διδακτική ώρα	Εισαγωγή στο πρόγραμμα - Γνωριμία με στοιχεία του τόπου μας
2η Διδακτική ώρα	Πώς και γιατί θυμόμαστε
3η - 4η Διδακτική ώρα	Συλλογή αντικειμένων - Εξερευνώ αντικείμενα
5η Διδακτική ώρα	Ώρα για συνέντευξη
6η Διδακτική ώρα	Μια μικρή ανασκόπηση
7η - 10η Διδακτική ώρα	Γίνομαι οπτικός εθνογράφος - Δημιουργώ
11η Διδακτική ώρα	Παρουσίαση και Διάχυση των αποτελεσμάτων
12η Διδακτική ώρα	Αξιολόγηση του προγράμματος

Πίνακας 3: Ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα προγράμματος

ακόμα 2 με 3 διδακτικές ώρες, ενώ θα ήταν βοηθητικό, ανάλογα με τη δυνατότητα των μαθητών/τριών και με το αν άνθρωποι από το άμεσο περιβάλλον τους σχετίζονται με το

⁶⁶ Στο σημείο αυτό, παρόλο που υπάρχει η δυνατότητα να διατεθούν συνολικά 20 διδακτικές ώρες για κάθε τάξη του δημοτικού μέσα από τις ΔΕΠ για διάφορα προγράμματα (με τη δέσμευση ότι μία από τις τρεις δράσεις πρέπει υποχρεωτικά να αφορά στην τοπική ιστορία ή γεωγραφία), υπάρχει μια ασάφεια για το πώς ακριβώς μπορεί να εξασφαλιστούν αυτές οι ώρες, όταν στην κατανομή των ωρών για τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα δεν έχει υπάρξει καμιά μέχρι τώρα διαφοροποίηση.

στοιχείο που μελετάται, να πραγματοποιηθούν και άλλες συνεντεύξεις εκτός σχολικού ωραρίου. Από τις υπόλοιπες 5 διδακτικές ώρες, οι τρεις προτείνονται για τη δημιουργία πολιτιστικών προϊόντων από τους μαθητές/τριες, η μία προτείνεται να αφιερωθεί στην αξιολόγηση του προγράμματος από τους ίδιους/ιες και μία (ή και περισσότερες ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε σχολείου) για την παρουσίαση και διάχυση των αποτελεσμάτων των εργασιών των μαθητών/τριών. Τέλος, με τη διαθεματική εξακτίνωση του προγράμματος αξιοποιούνται και άλλες διδακτικές ώρες για τη σύνδεση του στοιχείου με τα υπόλοιπα μαθήματα.

3.2 Σκοπός

Βασικός σκοπός του παρόντος σχεδίου είναι οι μαθητές/τριες να επικοινωνήσουν ουσιαστικά με μέλη της οικογένειάς τους, της κοινότητάς τους και να έρθουν σε επαφή με τον λαϊκό πολιτισμό και τη νεότερη πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους μέσα από έναν πιο ενεργό ρόλο. Συγκεκριμένα οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες μαζί με τους/τις εκπαιδευτικούς μπορούν να γίνουν οι διαμεσολαβητές ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινότητα, μέσα από μια συνεχή και ανατροφοδοτική διαδικασία, προκειμένου να υπάρξει επικοινωνία, συνεργασία και ευαισθητοποίηση των μελών της κοινότητας σε ένα γενικότερο επίπεδο, αλλά και ειδικότερα για τον προβληματισμό γύρω από τη διαφύλαξη της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς με τις πολλές δυνατότητες που αυτή παρέχει.

3.2.1 Γενικοί στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας και Δεξιότητες

A. Γνωστικοί Στόχοι

- Να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τον λαϊκό πολιτισμό και τη νεότερη πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους σε ένα πρώτο στάδιο και να τους εξάψει την περιέργεια για την πολιτιστική κληρονομιά διαφορετικών τόπων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

- Να τους προβληματίσει για τον ρόλο της μνήμης και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το άτομο και η κοινότητα θυμάται.
- Να τους φέρει σε επαφή με την πολιτιστική ταυτότητα των προγόνων τους και να τους βοηθήσει να διαπιστώσουν πώς αυτή μετασχηματίζεται.
- Να καλλιεργήσει την κριτική τους σκέψη σχετικά με τις συλλογές αντικειμένων και τον τρόπο που τα αντικείμενα εκτίθενται κυρίως στα τοπικά και «παλαιού» τύπου λαογραφικά μουσεία και να ενισχύσει τη δημιουργική και συνθετική τους γνώση με όχημα τη σύγκριση με παλαιότερες και πιο σύγχρονες εκθέσεις μουσειακών εκθεμάτων.

Β. Συναισθηματικοί Στόχοι

- Να καλλιεργήσει θετικές στάσεις και αξίες απέναντι στις διαφορετικές όψεις του λαϊκού πολιτισμού.
- Να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τον αγώνα των ανθρώπων να στήσουν μικρές εκθέσεις και τοπικά μουσεία για τη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς τους.
- Να καλλιεργήσει τον σεβασμό ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών.
- Να καλλιεργήσει τον σεβασμό απέναντι στην πολιτιστική κληρονομιά διαφορετικών κοινοτήτων και πολιτισμών.

Γ. Ψυχοκινητικοί Στόχοι

- Να αναπτύξει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών με ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών.
- Να αναπτύξει τις αντιληπτικές δεξιότητες και να καλλιεργήσει τις ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών/τριών, μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στα διαφορετικά στάδια του προγράμματος.

Δ. Ειδικοί Στόχοι

- Να ενισχυθεί ο ρόλος των μαθητών/τριών προκειμένου οι ίδιοι/ες να μη νιώθουν απλοί/ές παρατηρητές/τριες σε θέματα που αφορούν την τοπική τους κοινότητα, αλλά και την επαφή τους με θεσμούς εκτός σχολείου, όπως είναι το μουσείο.

- Να κινητοποιηθούν οι μαθητές/τριες, προκειμένου να δημιουργήσουν με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών.

Ε. Δεξιότητες Στόχευσης

Δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs):	Κριτική Σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Ψηφιακή Δημιουργικότητα
Δεξιότητες Ζωής:	Ενσυναίσθηση, ευαισθησία, πρωτοβουλία
Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής, της επιστήμης:	Τεχνολογικός γραμματισμός
Δεξιότητες του νου	Πλάγια Σκέψη

Πίνακας 3.1: Δεξιότητες Στόχευσης

3.3 Περιγραφή των δράσεων ανά διδακτική ώρα

Το σχέδιο διδασκαλίας εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαχείριση της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου τους μέσα από την επαφή τους με μικρές τοπικές συλλογές, οι οποίες μπορεί ήδη να εκτίθενται σε κάποιον ειδικά διαμορφωμένο χώρο από την τοπική κοινότητα ή μπορεί να δημιουργηθούν στα πλαίσια του σχολείου με τη συμβολή των οικογενειών των μαθητών/τριών και της τοπικής κοινότητας. Η συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας είναι καθοριστική. Ως εκ τούτου είναι σημαντικό να υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία μέσα από διαδικασίες οργανωμένης συμμετοχής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007: 337). Ακόμη ο ρόλος της κοινότητας είναι στενά συνδεδεμένος με την ΑΠΚ, έτσι όπως προκύπτει από τη Σύμβαση της UNESCO του 2003, αφού το κέντρο βάρους πια «είναι οι άνθρωποι που ασκούν ένα στοιχείο της άυλης κληρονομιάς ή μετέχουν στην επιτέλεσή του» (Φωτοπούλου, 2016: 21). Η άμεση εμπλοκή της

τοπικής κοινότητας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, μπορεί σε ένα δεύτερο επίπεδο να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των μελών της προς της ανάδειξη τέτοιων στοιχείων.

Για την προετοιμασία του προγράμματος απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο/η εκπαιδευτικός να έχει πραγματοποιήσει εκ των προτέρων τη δικιά του έρευνα για τον συγκεκριμένο τόπο, για να γνωρίζει στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού και της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς και αν υπάρχει διαθέσιμο υποστηρικτικό βιβλιογραφικό υλικό, καταγεγραμμένες ή προφορικές μαρτυρίες γύρω από τα στοιχεία. Επίσης θα πρέπει να υπάρχει συνεννόηση με την τοπική κοινότητα είτε για την παρουσία και συνεργασία των μαθητών/τριών στον χώρο του τοπικού μουσείου με τα αρμόδια πρόσωπα, είτε για τη συλλογή κάποιων αντικειμένων, τα οποία θα μπορούν να εκτεθούν στον χώρο του σχολείου. Επιπλέον ο/η εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να έχει τη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων σε περίπτωση που πραγματοποιηθούν επισκέψεις εκτός σχολείου και σε περίπτωση που χρειαστεί να ηχογραφηθούν, να φωτογραφηθούν ή να βιντεοσκοπηθούν οι μαθητές/τριες.

Πεδία σύνδεσης με το Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα Α.Π.Σ: Το σχέδιο διδασκαλίας συνδέεται με τα ΕΔ της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού και συγκεκριμένα τη θεματική ενότητα «Φροντίζω το περιβάλλον: Τοπική πολιτιστική κληρονομιά», τις ΔΕΠ και τις δράσεις Τοπικής Ιστορίας και Γεωγραφίας. Διαθεματικά, και βάσει των τωρινών βιβλίων, μιας και από τη μεθεπόμενη σχολική χρονιά προγραμματίζεται η αλλαγή όλων σχεδόν των σχολικών εγχειριδίων με την εισαγωγή του πολλαπλού βιβλίου⁶⁷, μπορούν ενδεικτικά να αξιοποιηθούν τα μαθήματα των ΤΠΕ, της Γλώσσας με τη 13η ενότητα «Τρόποι ζωής και επαγγέλματα»⁶⁸, όπου υπάρχουν ως κείμενα οι συνεντεύξεις και ζητείται από τους μαθητές/τριες να πάρουν συνέντευξη από ανθρώπους μεγαλύτερων ηλικιών, και η δημιουργία εικονογραφημένης ιστορίας και η 16η ενότητα «Μουσεία»⁶⁹, όπου μπορεί να αξιοποιηθεί κυρίως το κείμενο με τίτλο «Μουσείο Αφής». Σύνδεση υπάρχει και με το μάθημα της Ιστορίας, μιας και στη Στ΄ τάξη διδάσκεται η

⁶⁷ Ανακτήθηκε 19 Απριλίου, 2026, από <https://www.iep.edu.gr/pollaplo-vivlio/>

⁶⁸ Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2026, από https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikou_html-empl/index3_01.html

⁶⁹ Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2026, από https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikou_html-empl/index3_04.html

«Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου»⁷⁰, όπου ανάλογα με το στοιχείο που μελετάται ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα μαθήματα εκείνα που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο γύρω από το συγκεκριμένο στοιχείο, το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και συγκεκριμένα το 5ο κεφάλαιο «Οργανωμένες Ομάδες - Σύλλογοι»⁷¹ και το μάθημα των Θρησκευτικών με την 6η θεματική Ενότητα, κεφάλαιο «Θρησκευτικά Μνημεία Παγκόσμιας Κληρονομιάς από την UNESCO»⁷², αφού δίνει την ευκαιρία συζήτησης για τις νέες αποφάσεις της UNESCO σχετικά με την Άυλη ή Ζώσα Πολιτιστική Κληρονομιά. Τέλος, ανάλογα με το στοιχείο που μελετάται μπορεί να αξιοποιηθούν οι ξένες γλώσσες, τα μαθηματικά, η φυσική, η μουσική και τα εικαστικά. Για παράδειγμα, αν το στοιχείο αφορά την υφαντική, στα μαθηματικά το 53ο κεφάλαιο «Γεωμετρικά μοτίβα»⁷³, αναφέρεται στα μοτίβα στην τέχνης που δημιουργήθηκαν από τον λαϊκό πολιτισμό διαφορετικών χωρών. Σε κάθε περίπτωση οι υπεύθυνοι/ες εκπαιδευτικοί του προγράμματος μπορούν να αποφασίσουν τον καταλληλότερο τρόπο σύνδεσης του προγράμματος με τα υπόλοιπα μαθήματα ανάλογα με το στοιχείο που μελετάται κάθε φορά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών.

3.3.1 Εισαγωγή στο πρόγραμμα - Γνωριμία με στοιχεία του τόπου μας

1η διδακτική ώρα - Διάρκεια 45' λεπτά

Υλικά: Έντυπο υλικό από το σχολείο για τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού και της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου (αν υπάρχει), φύλλο εργασίας, στυλό, μολύβια, γόμες, ξυλομπογιές

Σκοπός της πρώτης διδακτικής ώρας είναι οι μαθητές/τριες να εντοπίσουν στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού και της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου τους. Μελετώντας

⁷⁰ Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2026 από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2188/Istoria_ST-Dimotikou_html-empl/

⁷¹ Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2026 από https://www.ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5203/10-0204-01_V4_Koinoniki-kai-Politiki-Agogi_ST-Dimotikou_Vivlio-Mathiti/

⁷² Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2026 από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5228/10-0230-01_V3_Thriskeutika_ST-Dimotikou_Vivlio-Mathiti/

⁷³ Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2026 από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2186/Mathimatika_ST-Dimotikou_html-empl/index5_53.html

την ίδια τους την περιοχή, οι μαθητές/τριες στρέφουν την προσοχή τους σε άντληση πληροφοριών και αναγνώριση πηγών σχετικών με τον κόσμο που γνωρίζουν, αν και στην ουσία πολύ συχνά ελάχιστα τον γνωρίζουν (Λεοντσίνης, 2006: 56). Αν υπάρχει ήδη αρχείο στο σχολείο με γραπτά τεκμήρια που αφορούν στο τρέχον θέμα, ο/η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά, που είναι χωρισμένα σε ομάδες, να τα εντοπίσουν και να τα παρουσιάσουν στην υπόλοιπη τάξη. Εναλλακτικά, αν δεν υπάρχει διαθέσιμο υλικό στο σχολείο απαιτείται μια προεργασία, όπου ο/η εκπαιδευτικός στην τελευταία διδακτική ώρα του προηγούμενου εργαστηρίου δεξιοτήτων θα έχει ενημερώσει τους μαθητές/τριες για το τρέχον θέμα και θα τους έχει ζητήσει να συζητήσουν με τους οικείους τους κάποια στοιχεία που αφορούν στον λαϊκό πολιτισμό και στη νεότερη πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους. Οι μαθητές/τριες αυτά τα στοιχεία θα πρέπει να τα καταγράψουν σε σύντομα κείμενα και να τα παρουσιάσουν στην τάξη. Για να εισάγει ο/η εκπαιδευτικός τα παιδιά στο θέμα και στις δυο περιπτώσεις θα μπορούσε να τους θέσει μερικά γενικά ερωτήματα όπως: «Με τι ασχολούνταν παλιά οι άνθρωποι στον συγκεκριμένο τόπο;», «Πώς διασκέδαζαν;», «Τι φορούσαν;», «Τι έτρωγαν;» κ.ο.κ. Έχοντας ήδη ο/η εκπαιδευτικός κάνει την έρευνά του για τον συγκεκριμένο τόπο, θα μπορεί να θέσει και πιο συγκεκριμένα ερωτήματα.

Εκκίνηση- Αφόρμηση: Ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τα παιδιά εν συντομία για το αντικείμενο του συγκεκριμένου προγράμματος. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες, με όποιον τρόπο κρίνεται πιο κατάλληλος σε κάθε περίπτωση⁷⁴ και ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στις ομάδες των παιδιών το έντυπο υλικό ζητώντας τους να εντοπίσουν στοιχεία που τους προκαλούν το ενδιαφέρον ή στοιχεία που δεν γνωρίζουν για τον τόπο τους και αφορούν σε παλαιότερους τρόπους ζωής. «Τα μικρά παιδιά είναι δυνατόν να κατανοούν πολλά μέσα από τη μελέτη του τοπικού περιβάλλοντός τους» (Λεοντσίνης, 2006: 58). Ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά ότι το πρόγραμμα αφορά τον λαϊκό πολιτισμό και τη νεότερη πολιτιστική κληρονομιά, οπότε είναι σημαντικό να εστιάσουν σε καταγραφές που αφορούν τη νεότερη λαογραφία του τόπου.

Στη συνέχεια ζητάει από την κάθε ομάδα να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της αναζήτησής της στην ολομέλεια της τάξης και σε έναν συγκεντρωτικό πίνακα καταγράφονται οι

⁷⁴ Οι ομάδες μπορεί να οριστούν από τον/την εκπαιδευτικό, να δημιουργηθεί έπειτα από ένα πολύ σύντομο παιχνίδι, να τις επιλέξουν οι μαθητές/τριες κ.ο.κ.

απαντήσεις των παιδιών. Τα παιδιά συμπληρώνουν τις απαντήσεις στο φύλλο εργασίας, που θα τους δοθεί, και στο σπίτι, με τη βοήθεια των οικείων τους, μπορούν να εμπλουτίσουν αυτές της πληροφορίες.

Στην περίπτωση που το υλικό το έχουν συλλέξει τα ίδια τα παιδιά από την προαναφερθείσα επικοινωνία με τους οικείους τους, μπορούν στην ομάδα να εντοπίσουν αρχικά τα κοινά και διαφορετικά στοιχεία της μικρής τους έρευνας και να ακολουθήσει η παρουσίαση και καταγραφή των απαντήσεων συμπληρώνοντας το εναλλακτικό φύλλο εργασίας. Σε κάθε περίπτωση επιδιώκεται η συμβολή των γονέων/κηδεμόνων, ώστε μέσα από αυτή τη διαδικασία τα μέλη της οικογένειας να έχουν κοινό, ποιοτικό χρόνο, να βιώσουν κοινές εμπειρίες μάθησης και ανάπτυξης και να συνεργαστούν (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007: 337). Αν στην τάξη υπάρχουν μαθητές/τριες από διαφορετικούς τόπους/διαφορετικές χώρες, είναι σημαντικό να σημειωθεί αν δε γνωρίζουν καθόλου στοιχεία για τον συγκεκριμένο τόπο σε ένα αρχικό στάδιο, αφού κάτι τέτοιο θα βοηθήσει τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στο επόμενο μάθημα γύρω από τη μνήμη. Στο τέλος όμως του μαθήματος, όταν μέσα από τις συνολικές απαντήσεις των παιδιών συγκεντρωθούν τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού και της πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου, οι μαθητές/τριες με διαφορετική καταγωγή θα μπορούσαν να αναζητήσουν από τους οικείους τους πληροφορίες του δικού τους λαϊκού πολιτισμού και της δικιάς τους πολιτιστικής κληρονομιάς, σχετικές με αυτά που συζητήθηκαν στην ολομέλεια της τάξης και να τις παρουσιάσουν στο επόμενο μάθημα. Για παράδειγμα αν ένα στοιχείο αφορά στην ένδυση, σε κάποιο είδος τέχνης, σε αγροτικές ή βιομηχανικές εργασίες στον συγκεκριμένο τόπο, θα μπορούσαν τα παιδιά με διαφορετική καταγωγή για το κάθε στοιχείο να αναζητήσουν και να καταγράψουν πληροφορίες από τον δικό τους τόπο.

3.3.2 Πώς και γιατί θυμόμαστε;

2η Διδακτική ώρα - Διάρκεια 45 λεπτά

Υλικά: Φύλλα εργασίας, στυλό, μολύβια, γόμες, ξυλομπογιές

Σκοπός της δεύτερης διδακτικής ώρας είναι οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με ζητήματα που αφορούν την ατομική και συλλογική μνήμη. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης

διδασκτικής ώρας, ο/η εκπαιδευτικός με τους/τις μαθητές/τριες θα θέσουν ερωτήματα σχετικά με το θέμα της μνήμης με αφορμή τις συνομιλίες των μαθητών/τριών με τους οικείους τους.

Εκκίνηση - Αφόρμηση: Στην περίπτωση που οι μαθητές/τριες γνωστοποίησαν για πρώτη φορά τα στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου τους, που εντόπισαν στο σχολικό υλικό, στους οικείους τους, θα παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των εμπλουτισμένων πληροφοριών τους στην ολομέλεια της τάξης. Αν είχε προηγηθεί η συνομιλία με τους οικείους τους, θα γίνει μια ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων. Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές/τριες καλούνται να προβληματιστούν για το γεγονός ότι διαφορετικοί άνθρωποι, με διαφορετικό υπόβαθρο ο καθένας, μπορούν να θυμούνται συγκεκριμένα γεγονότα, ενδεχομένως με λιγότερες ή περισσότερες λεπτομέρειες ή να θυμούνται κάποια και να αγνοούν άλλα. Για τον σκοπό αυτό συμπληρώνουν το δεύτερο φύλλο εργασίας. Επίσης μπορεί να διαπιστώσουν ότι άνθρωποι που δε μεγάλωσαν ή δεν έζησαν στον συγκεκριμένο τόπο στο παρελθόν δεν έχουν τη δυνατότητα να θυμούνται ή να γνωρίζουν τα συγκεκριμένα στοιχεία, αλλά μπορεί να θυμούνται γεγονότα από τους δικούς τους τόπους που να σχετίζονται με αντίστοιχα στοιχεία. Συμπληρώνοντας οι μαθητές/τριες το φύλλο εργασίας σχετικά με τους διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες για την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου, δημιουργείται μια σημαντική αφορμή για την ένταξη των υλικών αντικειμένων που πρόκειται να ακολουθήσει κατά τη διάρκεια της 3ης διδασκτικής ώρας. Τέλος, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού αποφασίζεται ποιο στοιχείο από όλα όσα έχουν συζητηθεί θα αποτελέσει και αντικείμενο έρευνας για τους μαθητές/τριες.

3.3.3 Συλλογή αντικειμένων - Εξερευνώ αντικείμενα

3η - 4η Διδακτική ώρα - Διάρκεια 2 χ 45 λεπτά

Υλικά: Φύλλα εργασίας, μολύβια, στυλό, ξυλομπογιές, βιβλία, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, κινητό τηλέφωνο, έντυπο υλικό

Σκοπός των δύο διδασκτικών ωρών είναι η επαφή των μαθητών/τριών με τη συλλεκτική δραστηριότητα και τη σύνδεση της άυλης με την υλική πολιτιστική κληρονομιά. Ξεκινώντας με τις δικές τους εμπειρίες σχετικά με κάποια συλλογή που έχουν πραγματοποιήσει, μπορούν

να προβληματιστούν αναφορικά με τα κίνητρα, τον τρόπο, τον σκοπό, τη διαχείριση των συλλογών αντικειμένων. Αν υπάρχει λαογραφικό μουσείο ή έκθεση με κάποια τοπική συλλογή αντικειμένων στην περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, ο/η εκπαιδευτικός με τους μαθητές/τριες μπορούν να επισκεφτούν τους συγκεκριμένους χώρους. Αν δεν υπάρχει κάποια συλλογή, με τη συμβολή της οικογένειας και της τοπικής κοινότητας θα μπορούσαν να συγκεντρωθούν ορισμένα αντικείμενα στον χώρο του σχολείου, που να σχετίζονται με στοιχεία της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς, που έχουν συζητηθεί ήδη με τους/τις μαθητές/τριες, για τη δημιουργία μιας περιστασιακής ή και μόνιμης έκθεσης. Αν στην τάξη υπάρχουν μαθητές/μαθήτριες από διαφορετικούς τόπους/χώρες μπορούν να φέρουν κάποιο σχετικό αντικείμενο, αν έχουν αυτή τη δυνατότητα. Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητη προϋπόθεση η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και κοινότητας προκειμένου να τεθεί το πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες θα μπορούν μέσα από τη δικιά τους έρευνα να συμβάλουν στην επεξεργασία πληροφοριών γύρω από τα υλικά αντικείμενα.

Εκκίνηση: Αφόρμηση: Οι μαθητές/τριες θα συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας για τη δικιά τους συλλογή. Στη συνέχεια θα τεθούν ερωτήματα σχετικά με το πόσο εύκολο είναι να συλλέξει κανείς αντικείμενα και το πώς τα διαχειρίζεται αυτά. Συγκεκριμένα με βάση το ερώτημα, αν τα παιδιά θα δώριζαν τις δικές τους συλλογές, μπορούν να προκύψουν και διαφορετικές απαντήσεις, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τι «κρύβεται» πίσω από κάθε συλλογή. Πιθανές ερωτήσεις είναι: «Πώς νομίζεις ότι φτάνουν τα αντικείμενα σε έναν εκθεσιακό χώρο;», «Πώς πιστεύεις ότι στήνονται οι μόνιμες εκθέσεις αντικειμένων ή μουσείων;» «Πώς μπορεί να νιώθουν όσοι/ες δωρίζουν αντικείμενα ή συλλογές με σκοπό την έκθεσή τους;», «Θεωρείς ότι κάποιοι άνθρωποι μπορεί να πουλούν τα αντικείμενα ή τις συλλογές τους;».

Αφού, λοιπόν επισημανθούν ορισμένα σημαντικά στοιχεία για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να προβληματιστούν για τις προκλήσεις που μπορεί να ενέχει η συλλογή αντικειμένων, παίζοντας ένα μικρό παιχνίδι θα προσπαθήσουν να μαντέψουν και να εντοπίσουν τα υλικά αντικείμενα που σχετίζονται με το στοιχείο του λαϊκού πολιτισμού ή της πολιτιστικής κληρονομιάς που έχει επιλεγεί. Αφού εντοπίσουν το/τα αντικείμενο/α, σε ένα πρώτο στάδιο μπορούν να προσπαθήσουν να το/τα περιγράψουν και να καταγράψουν τις περιγραφές τους, να εξετάσουν αν συνδέονται με τη δικιά τους ζωή και τι συναισθήματα τους προκαλούνται

γύρω από αυτό/ά και τέλος να προβληματιστούν για τη βιογραφία των αντικειμένων. Στο τελευταίο αυτό ζητούμενο, αφού οι μαθητές/τριες εκφράσουν τις απόψεις τους για την πορεία ζωής των αντικειμένων μπορεί να τους ζητηθεί προαιρετική εργασία για το σπίτι να δημιουργήσουν ένα δικό τους κόμικ για τη ζωή του αντικειμένου που μελετούν σύμφωνα με τη βιογραφία των αντικειμένων του Kopytoff (1986: 68). Συγκεκριμένα μέσα από διαδοχικές ερωτήσεις οι μαθητές/ριες μπορούν να διατυπώσουν διαφορετικές ιδέες για τη βιογραφία των αντικειμένων, αλλά και να προβληματιστούν για το γεγονός ότι ένα αντικείμενο μπορεί, μετά τη «συνταξιοδότησή» του, να γίνει συλλεκτικό αντικείμενο. Στο σημείο αυτό ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει το ερώτημα στους/στις μαθητές/τριες για το αν η βιογραφία του αντικειμένου σταματά στο σημείο αυτό, όταν δηλαδή βρεθεί ως κειμήλιο στο σπίτι ενός ανθρώπου ή ως έκθεμα στο μουσείο, ή αν μπορεί εξαιτίας της πολιτιστικής του αναγνώρισης να αποκτήσει εκ νέου εμπορική αξία (Kopytoff, 1986: 81). Η επεξεργασία των αντικειμένων, με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και τη δυνατότητα να εκφράζουν και να διατυπώνουν τις δικές τους ερμηνείες, τους βοηθά να αρθρώνουν τον δικό τους ατομικό λόγο και να εκφράζουν ελεύθερα τις δικές τους σκέψεις, αλλά και να αποκτήσουν μια διαφορετική σχέση με τον υλικό πολιτισμό και τον θεσμό του μουσείου, χωρίς ίσως τους περιορισμούς των παλαιότερων μεθόδων προσέγγισης, όπου οι μαθητές/μαθήτριες μπορεί να είχαν έναν πιο παθητικό ρόλο (Νάκου, 2001: 231).

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες χωρισμένοι/ες σε ομάδες μπορούν να κάνουν βιβλιογραφική έρευνα με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, προκειμένου να έρθουν σε επαφή με την ερευνητική διαδικασία συνδυάζοντας την καταγραφή στοιχείων με την αντίστοιχη έρευνα γραπτών (Κακάμπουρα - Τίλη, 2005: 272) και ψηφιακών πηγών. Ακόμα και στην περίπτωση που υπάρχει κάποιο τοπικό μουσείο, είναι σύνθηες τα αντικείμενα να παρουσιάζονται χωρίς αναφορές στο ιστορικό και κοινωνικό τους πλαίσιο, χωρίς κάποια τεκμηρίωση ή, αν υπάρχει τεκμηρίωση, οι παρεχόμενες ακαδημαϊκού τύπου πληροφορίες, με τη μορφή λεζάντας, να μην παρέχονται για το σύνολο των αντικειμένων αλλά για ορισμένα μόνο αντικείμενα (Νάκου, 2001: 234- Παπαδόπουλος, 2003: 106). Οι μαθητές/τριες μπορούν λοιπόν να καταγράψουν τα στοιχεία που εντόπισαν αναφορικά με το θέμα που εξετάζουν για τη μελλοντική τους αξιοποίηση. Θα ήταν επίσης βοηθητικό, αν υπήρχε οπτικοακουστικό υλικό για το συγκεκριμένο στοιχείο από την τοπική κοινότητα, αλλά και με τη διαδικτυακή

αναζήτηση στοιχείων, και από άλλες κοινότητες/πολιτισμούς, προκειμένου να αναδειχθούν πολύπλευρες πτυχές του λαϊκού πολιτισμού σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη των μαθητών/τριών και να μπορέσουν και οι ίδιοι/ίδιες να δημιουργήσουν το δικά τους οπτικοακουστικά τεκμήρια (Κακάμπουρα & Κασσαβέτη, 2018). Η κάθε ομάδα, αφού ολοκληρώσει την έρευνά της, ανακοινώνει τα αποτελέσματά της στις υπόλοιπες ομάδες. Για την επόμενη διδακτική ώρα ο/η εκπαιδευτικός προετοιμάζει τα παιδιά εισάγοντας την έννοια της συνέντευξης και μοιράζοντας τους έναν σύντομο οδηγό, προκειμένου τα ίδια να συνειδητοποιήσουν ότι είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων να τηρούνται ορισμένοι κανόνες. Επίσης μοιράζεται στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας για να εξοικειωθούν με το δελτίο των στοιχείων της συνέντευξης⁷⁵ και να καταγράψουν πιθανές ερωτήσεις που θα ήθελαν να κάνουν στον αφηγητή/αφηγήτρια.

3.3.4 Ωρα για συνέντευξη

5η Διδακτική ώρα - Διάρκεια 1 χ 45

Υλικά: Τα φύλλα εργασίας που είχαν δοθεί στις προηγούμενες διδακτικές ώρες, στυλό, μολύβια, γόμες και μέσα ηχογράφησης-βιντεοσκόπησης (κάμερες ή κινητά τηλέφωνα).

Σκοπός αυτής της διδακτικής ώρας είναι οι μαθητές/τριες να επικοινωνήσουν με ανθρώπους μεγαλύτερων ηλικιών παίρνοντας τους συνέντευξη και να εξασφαλίσουν παράλληλα την ύπαρξη ενός δικού τους πρωτογενούς υλικού, που θα μπορούν στη συνέχεια να αξιοποιήσουν δημιουργικά. Ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε σχολικής μονάδας, οι μαθητές/τριες μπορούν να ηχογραφήσουν, να βιντεοσκοπήσουν τους ανθρώπους, που είναι διατεθειμένοι να μιλήσουν, και να φωτογραφίσουν τόσο τους ανθρώπους, όσο και τα αντικείμενα ή άλλα τεκμήρια.

Ο/η εκπαιδευτικός με τη συμβολή της τοπικής κοινότητας έχει επικοινωνήσει και έχει προγραμματίσει τη συνάντηση με τους ανθρώπους που γνωρίζουν ή και αν είναι δυνατόν έχουν ζήσει γεγονότα γύρω από το αντικείμενο που εξετάζουν οι μαθητές/τριες, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις.

⁷⁵ Ο οδηγός και το δελτίο των στοιχείων της συνέντευξης φτιάχτηκαν βάσει των οδηγιών, έτσι όπως παρατίθενται από την Κακάμπουρα, (2011: 118) για τη στάση του συνεντευκτή κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων και αξιοποιώντας στοιχεία από τα δελτία των συνεντεύξεων της ίδιας (Κακάμπουρα, 2011: 275).

Εκκίνηση αφόρμηση: Προτού ξεκινήσει η διαδικασία και βρεθούν όλοι οι παράγοντες στον ίδιο χώρο, οι μαθητές/τριες με τον/την εκπαιδευτικό αφιερώνουν 10 λεπτά, προκειμένου να διατυπώσουν τις ερωτήσεις που έχουν ετοιμάσει και απορίες που ενδέχεται να έχουν. Κάποιοι/ες μαθητές/τριες αναλαμβάνουν την φωτογράφιση, ηχογράφιση και βιντεοσκόπηση των συνεντεύξεων και άλλοι/ες θέτουν τα ερωτήματα σε περίπτωση που χρειάζονται βοήθεια οι αφηγητές/τριες. Οι μαθητές/τριες δείχνουν το προς μελέτη αντικείμενο στους/στις συνεντευξιζόμενους/ες και τους/τις ρωτούν τι συναισθήματα τους προκαλεί και τι τους θυμίζει από τη ζωή τους, ερωτήματα που είχαν τεθεί και στους ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Αυτό αποτελεί και την αφορμή για την παροχή περισσότερων πληροφοριών σχετικά με το αντικείμενο από τους συνεντευξιζόμενους/ες. Για την ενίσχυση της πτυχής των αισθήσεων θα ήταν καλό να ερωτηθούν οι συνεντευξιζόμενοι για μυρωδιές, γεύσεις κ.τ.λ που μπορεί να έχουν συνδέσει με το συγκεκριμένο στοιχείο. Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες μαζί με τον/την εκπαιδευτικό να ευχαριστήσουν τους ανθρώπους, διαβεβαιώνοντάς τους ότι σύντομα θα συμμετέχουν όλοι/ες μαζί σε εκδήλωση για το υλικό που έχει παραχθεί.

3.3.5 Μια μικρή ανασκόπηση

6η Διδακτική ώρα- Διάρκεια 1 χ 45

Υλικά: Το υλικό που παράχθηκε από τις συνεντεύξεις και τα φύλλα εργασίας από τη βιβλιογραφική και διαδικτυακή αναζήτηση, μολύβια, γόμες, στυλό.

Σκοπός της διδακτικής ώρας είναι να γίνει μια ανασκόπηση της μέχρι τώρα πορείας και παράλληλα η προετοιμασία για την επεξεργασία και αξιοποίηση του υλικού των συνεντεύξεων και της βιβλιογραφικής έρευνας.

Εκκίνηση - Αφόρμηση: Ο/η εκπαιδευτικός ρωτά τα παιδιά τις εντυπώσεις τους από τις συνεντεύξεις. Ανάλογα με όσα ειπώθηκαν, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει συγκεκριμένες ερωτήσεις, προκειμένου να βάλει τα παιδιά σε μια διαδικασία αναστοχασμού της όλης διαδικασίας. Συζητούν για τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων τους και εξετάζουν αν υπάρχουν κοινά και διαφορετικά στοιχεία ανάμεσα στη βιβλιογραφική/διαδικτυακή έρευνά τους, στις προφορικές μαρτυρίες και στο οπτικοακουστικό υλικό.

Στη συνέχεια συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας απαντώντας ατομικά στις ερωτήσεις. Τέλος, ενημερώνονται για τις επόμενες διδακτικές ώρες κατά τις οποίες θα πρέπει να παράγουν οι ίδιοι/ες το δικό τους πρωτογενές υλικό. Συγκεκριμένα, πρέπει να δημιουργήσουν ένα έντυπο με πληροφορίες για το αντικείμενο που μελέτησαν, μια ενημερωτική πινακίδα για το μουσείο, ένα εθνογραφικό ντοκιμαντέρ και ένα ψηφιακό κόμικ. Τους δίνεται έτσι χρόνος να οργανώσουν τη σκέψη και τις ιδέες τους για τα επόμενα μαθήματα.

3.3.6 Γίνομαι οπτικός εθνογράφος - Δημιουργώ

7η-10η Διδακτική ώρα - Διάρκεια 4 χ 45 (ένα συνεχές δίωρο και 2 ξεχωριστές διδακτικές ώρες)⁷⁶

Υλικά: Ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδραστικός πίνακας ή προτζέκτορας, κινητό τηλέφωνο αν μπορεί να το διαθέσει ο/η εκπαιδευτικός, το υλικό που παράχθηκε από τις συνεντεύξεις, τα φύλλα εργασίας από τη βιβλιογραφική και διαδικτυακή αναζήτηση, τα κόμικς αν έχουν ανταποκριθεί οι μαθητές/τριες στην προαιρετική εργασία για τη βιογραφία των αντικειμένων, μολύβια, γόμες, στυλό, χαρτιά για σημειώσεις.

Σκοπός των συγκεκριμένων διδακτικών ωρών είναι οι μαθητές/τριες να δημιουργήσουν τα δικά τους «πολιτισμικά προϊόντα», τα οποία θα μπορούν να προβάλλουν σε ένα ευρύ κοινό μέσα από διαφορετικές εκδηλώσεις.

Εκκίνηση- Αφόρμηση: Οι μαθητές/τριες παρατηρούν το φωτογραφικό υλικό και τα βίντεο από τις συνεντεύξεις, τα οποία ο/η εκπαιδευτικός καλό είναι να έχει επεξεργαστεί στον μεγαλύτερο βαθμό και να έχει ομαδοποιήσει από πριν, ώστε οι ίδιοι/ες να μπορούν να τα χειριστούν με μεγαλύτερη ευκολία, προκειμένου να δημιουργήσουν το δικό τους εθνογραφικό ντοκιμαντέρ. Αντίστοιχα για το έντυπο με τις πληροφορίες και την ενημερωτική πινακίδα του μουσείου επιλέγουν φωτογραφικό υλικό και αποφασίζουν ποια στοιχεία από τη βιβλιογραφική τους έρευνα και τις συνεντεύξεις θα αξιοποιήσουν. Κάποιοι/ες μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να καταγράψουν επιγραμματικά τι αποφασίστηκε και τα τεκμήρια που θα χρησιμοποιηθούν. Τέλος, αξιοποιούνται τα κόμικ και προτείνονται ιδέες για την

⁷⁶ Οι συγκεκριμένες ώρες αναφέρονται μαζί, γιατί συνολικά αφορούν την επεξεργασία και δημιουργία του νέου υλικού, για το οποίο χρειάζεται αρκετός χρόνος.

ψηφιοποίησή τους. Η μια ομάδα ασχολείται με τη δημιουργία του ντοκιμαντέρ με τη χρήση κινητού τηλεφώνου, η δεύτερη και η τρίτη ομάδα με τη σύνταξη της ενημερωτικής πινακίδας και του φυλλαδίου και η τέταρτη με τη δημιουργία του κόμικ. Εναλλακτικά θα μπορούσαν οι ώρες να μοιραστούν ανά αντικείμενο, ανάλογα με τις δυνατότητες και ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Θα μπορούσαν κάποιες από αυτές τις δραστηριότητες να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια του μαθήματος των ΤΠΕ για την αξιοποίηση πιο εξειδικευμένων γνώσεων και εργαλείων με τη συμβολή των αρμόδιων εκπαιδευτικών και την εξασφάλιση περισσότερου χρόνου. Το ενημερωτικό έντυπο σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών και αλλόγλωσσων γονέων θα μπορούσε να μεταφραστεί και σε άλλες γλώσσες, ώστε οι μαθητές/τριες να προβληματιστούν για την ανάγκη διαμοιρασμού της δημιουργίας τους με ανθρώπους από άλλες χώρες και για να έρθουν σε επαφή με τη γραπτή μορφή διαφορετικών γλωσσών.

Πριν τη δέκατη ώρα ο/η εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να έχει κάνει κάποιες διορθώσεις, όπου απαιτείται, προκειμένου οι μαθητές/μαθήτριες να μπορούν να επεξεργαστούν ευκολότερα τα τελικά αποτελέσματα των δημιουργιών τους.

Τη 10η διδακτική ώρα η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της εργασίας της, συζητούνται σημεία που χρειάζεται να βελτιωθούν, γίνεται η επεξεργασία και παρουσιάζονται τα τελικά αποτελέσματα. Τέλος ο/η εκπαιδευτικός προετοιμάζει τους μαθητές/τριες για το τελικό στάδιο που είναι η παρουσίαση του ντοκιμαντέρ σε άλλα παιδιά. Θα ήταν καλό οι μαθητές/τριες να γνωρίζουν λίγα γενικά λόγια για τη συλλογή των αντικειμένων, να ζητήσουν από τα υπόλοιπα παιδιά (επισκέπτες/τριες της έκθεσης) να παίξουν ένα σύντομο παιχνίδι, προκειμένου να επιλέξουν τα αντικείμενα που σχετίζονται με το στοιχείο που μελετάται και στο τέλος μετά την παρακολούθηση του ντοκιμαντέρ να αναστοχαστούν πάνω στις επιλογές τους. Αν κρίνεται απαραίτητο θα μπορούσαν να ετοιμαστούν από τον/την εκπαιδευτικό σύντομα ερωτηματολόγια για τα παιδιά που θα παρακολουθήσουν την «ξενάγηση»

3.3.7 Παρουσίαση και Διάχυση των αποτελεσμάτων

11η Διδακτική ώρα - Διάρκεια 1χ45

Υλικά: Προτζέκτορας, το παραχθέν ντοκιμαντέρ, η πινακίδα του μουσείου και τα ενημερωτικά φυλλάδια, ερωτηματολόγια και μολύβια, κεράσματα, υλικά που μπορεί να «ξυπνήσουν» τις αισθήσεις με βάση όσα ακούστηκαν στις συνεντεύξεις ή στα πλαίσια της έρευνας.

Σκοπός: Οι μαθητές και οι μαθήτριες να επικοινωνήσουν με άλλα παιδιά, διαφορετικών ηλικιών και να μπορέσουν να αναλάβουν έναν ρόλο ευθύνης, που θα αφορά είτε την οργάνωση είτε την παρουσίαση της συγκεκριμένης δράσης.

Εκκίνηση-Αφόρμηση: Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει οργανώσει εκ των προτέρων την επίσκεψη διαφορετικών τάξεων του σχολείου, αλλά και άλλων σχολείων στον χώρο της συλλογής των αντικειμένων, αν είναι εφικτό. Όσοι/ες μαθητές/τριες, που έχουν εκπονήσει το πρόγραμμα, επιθυμούν να «ξεναγήσουν» τα υπόλοιπα παιδιά στο μουσείο, τα καλωσορίζουν, συστήνονται και παραθέτουν τις γενικές πληροφορίες για τη συλλογή και τον χώρο. Στη συνέχεια εξηγούν στα υπόλοιπα παιδιά το παιχνίδι των αντικειμένων και παρουσιάζουν το ντοκιμαντέρ. Ανάλογα με τις δυνατότητες θα μπορούσε να ακολουθήσει μια σύντομη συζήτηση και να δοθούν στους επισκέπτες/τριες τα φυλλάδια του μουσείου, τα ερωτηματολόγια και κάποια κεράσματα.

3.3.8 Αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές και τις μαθήτριες

12η διδακτική ώρα - Διάρκεια 1 χ 45

Υλικά: Φύλλο αξιολόγησης, μολύβια, γόμες.

Σκοπός: Η ώρα αυτή είναι αφιερωμένη στην αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές και τις μαθήτριες, προκειμένου οι ίδιοι/ες να αναστοχαστούν πάνω σε όλες τις διαδικασίες του προγράμματος, αλλά και να κάνουν μια ανασκόπηση όσων έχουν αποκομίσει.

Εκκίνηση-Αφόρμηση: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει με μια γενική ερώτηση για τη απήχηση που είχε το πρόγραμμα στα παιδιά και στη συνέχεια να τους μοιράσει τα φύλλα αξιολόγησης. Είναι σημαντικό να τονίσει ότι τα παιδιά θα πρέπει ελεύθερα να εκφράσουν την άποψή τους και ότι δε βαθμολογούνται γι' αυτό. Αφού τα παιδιά συμπληρώσουν τα

ερωτηματολόγια, θα μπορούσε να συνεχιστεί η συζήτηση, ώστε να μοιραστούν και άλλες εμπειρίες και συναισθήματά τους, που ενδεχομένως να μην καλύπτονται από το φύλλο αξιολόγησης. Τέλος, αν υπάρχει προγραμματισμός για μεγαλύτερη διάχυση των δημιουργιών των παιδιών, ο/η εκπαιδευτικός τον γνωστοποιεί στα παιδιά.

4. Η Σχολική Εφαρμογή του Προγράμματος

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε στη Στ' τάξη του 6/θέσιου Δημοτικού Σχολείου Αφρατίου, Εύβοιας, κατά τη σχολική χρονιά 2025-2026 με υπεύθυνη εκπαιδευτικό τη γράφουσα, που ανέλαβε το μάθημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη συγκεκριμένη τάξη, με τη συνεργασία της υπεύθυνης εκπαιδευτικού του τμήματος, Χριστίνας Κανατά και άλλων εκπαιδευτικών που δίδασκαν στη συγκεκριμένη τάξη. Η Στ' τάξη έχει 11 μαθητές/τριες συνολικά και συγκεκριμένα 5 κορίτσια και 6 αγόρια όλα με καταγωγή από την Ελλάδα. Το στοιχείο που επιλέχθηκε ήταν τα μεταλλεία λευκόλιθου της περιοχής, που οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες, αλλά και οι γονείς/κηδεμόνες είτε αγνοούσαν την ύπαρξη τους είτε γνώριζαν ελάχιστα γι' αυτά. Τα αντικείμενα που έδωσαν αφορμή για την έρευνα ήταν οι λάμπες ασετυλίνης που υπάρχουν στο τοπικό «λαογραφικό μουσείο». Χώροι διεξαγωγής του προγράμματος με την ευθύνη του σχολείου υπήρξαν το δημοτικό σχολείο και το τοπικό «λαογραφικό μουσείο», ενώ σε συνεργασία με τον Εκπολιτιστικό και Λαογραφικό Σύλλογο Αφρατίου «Η Άμπελος», πραγματοποιήθηκε επιτόπια έρευνα εκτός σχολικού ωραρίου και με την ευθύνη των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών/τριών στα Μεταλλεία Λευκού, για λόγους ασφαλείας, μιας και ο ευρύτερος χώρος των μεταλλείων έχει ακάλυπτες τρύπες από τις εισόδους στις γαλαρίες και τον εξαερισμό τους.

4.1 Κάθε εμπόδιο για καλό

Μια σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίσαμε στην εφαρμογή του προγράμματος ήταν η ξαφνική αλλαγή των δικών μου αρμοδιοτήτων στο σχολείο, λόγω έκτακτης απουσίας άλλης εκπαιδευτικού. Ενώ είχα αναλάβει το μάθημα των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην τάξη, συμπληρώνοντας το μεγαλύτερο μέρος του ωραρίου μου στο ολοήμερο τμήμα, χρειάστηκε να καλύψω την έκτακτη απουσία της εκπαιδευτικού αναλαμβάνοντας τελικά την Ε' τάξη και εγκαταλείποντας τη διδασκαλία των εργαστηρίων της Στ' τάξης για διάστημα ενάμιση μήνα περίπου, μέχρι να ομαλοποιηθεί η κατάσταση. Είχαμε ενημερωθεί ότι νέος/νέα εκπαιδευτικός

θα προσλαμβανόταν εντός δύο εβδομάδων και τελικά προσλήφθηκε στα τέλη του Ιανουαρίου. Αυτό είχε ως συνέπεια να κάνουμε με τα παιδιά την πρώτη διδακτική ώρα του προγράμματος τον Οκτώβρη και στη συνέχεια να σταματήσουμε το συγκεκριμένο πρόγραμμα και να συνεχίσουμε τον Μάρτιο. Λόγω της αστάθειας του προγράμματος και της προσαρμογής στα νέα δεδομένα προτίμησα να συνεχίσουμε τον μήνα Νοέμβριο με την επόμενη θεματική ενότητα των ΕΔ και να ξεκινήσουμε πάλι το πρόγραμμά μας, όταν η κατάσταση θα είχε πλήρως ομαλοποιηθεί. Τον Μάρτιο, οπότε και ξεκινήσαμε, χρειάστηκε μια επιπλέον διδακτική ώρα στην έναρξη του προγράμματος για να ξαναθυμηθούμε όσα είχαν οι μαθητές/τριες καταγράψει. Αυτή η δυσκολία, από την άλλη, μου έδωσε τη δυνατότητα να οργανώσω καλύτερα το πρόγραμμα.

4.2 Το Αφράτι της Εύβοιας

Το Αφράτι, σύμφωνα με τον Νόμο 3852/2010 είναι ένα χωριό που υπάγεται στον Δήμο Χαλκιδέων, ύστερα από την κατάργηση του δήμου Ληλαντίων και αριθμεί γύρω στους 1.237 κατοίκους⁷⁷. Στο χωριό λειτουργεί νηπιαγωγείο και εξαθέσιο δημοτικό σχολείο. Το 2019 ιδρύθηκε ο Εκπολιτιστικός και Λαογραφικός Σύλλογος Αφρατίου η «Άμπελος», με έντονη δραστηριότητα⁷⁸ στο χωριό, ο οποίος αξιοποιώντας έναν χώρο που παραχωρήθηκε από τον Δήμο Χαλκιδέων για κάποια χρόνια και ο οποίος υπάγεται στον Αναγκαστικό Δασικό Συνεταιρισμό Αφρατίου, δημιούργησε μια λαογραφική έκθεση με διάφορα αντικείμενα που έχουν παραχωρήσει οι κάτοικοι του χωριού. Τα τελευταία χρόνια μαθητές και μαθήτριες του σχολείου έχουν ξεναγηθεί στον χώρο από την πρόεδρο του συλλόγου, κυρία Αικατερίνη Γκάβαλη, ενώ πολλές από τις δραστηριότητες (διδασκαλία παραδοσιακών χορών, θέατρο

⁷⁷ Υπ. Απόφαση 64436/2023

⁷⁸ Οι πολιτιστικοί σύλλογοι έχουν έναν δυναμικό ρόλο στη σύγχρονη διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς (Κακάμπουρα, 2023: 9). Οι σημερινοί πολιτιστικοί σύλλογοι κατά τον Μερακλή (2004: 94) άρχισαν να εμφανίζονται στα μέσα της δεκαετίας του '40 και ο αριθμός τους αυξήθηκε σημαντικά δέκα χρόνια αργότερα περίπου με την εμφάνιση του φολκλορισμού. Η παγκοσμιοποίηση στη συνέχεια επέφερε την περαιτέρω αύξηση του αριθμού των πολιτιστικών συλλόγων, οι οποίοι προσπαθούν να διασώσουν την ιδιαίτερη παράδοση των μελών τους, ενδυναμώνοντας μέσα από τις δράσεις τους το αίσθημα της κοινής ταυτότητας και του ανήκειν (Κακάμπουρα, 2023: 24).

κ.αλ) και εκδηλώσεις του συλλόγου, στις οποίες συμμετέχουν πολλοί/ες μαθητές/τριες του σχολείου και κάτοικοι του χωριού, πραγματοποιούνται στον χώρο του σχολείου, μέσα σε ένα κλίμα συνεχούς συνεργασίας και επικοινωνίας.

Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα ο χώρος αυτός του «μουσείου» αποτέλεσε και τον χώρο σύνδεσης σχολείου και κοινότητας με ένα μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων να πραγματοποιούνται εκεί. Από τα αντικείμενα της τοπικής συλλογής επιλέχθηκαν οι λάμπες ασετυλίνης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι οποίες αποτέλεσαν και το αντικείμενο έρευνας για τους μαθητές και τις μαθήτριες και το έναυσμα για τη γνωριμία τους με τα Μεταλλεία Λευκόλιθου Αφρατίου.

4.3 Τα Μεταλλεία Λευκόλιθου στο Αφράτι Εύβοιας

Από τα μέσα του 19ου αιώνα, κυρίως στην περιοχή της Βόρειας Εύβοιας, είχε ξεκινήσει μια έντονη μεταλλευτική δραστηριότητα, με βασικούς συντελεστές τους αγοραστές των τούρκικων κτημάτων και μεγαλογαιοκτήμονες, Edward Noel, Karl Müller και την οικογένεια Βασ. Μπουντούρη, όπου από νωρίς ασχολήθηκαν με το υπέδαφος και έγιναν ιδιοκτήτες μεταλλείων. Στα τέλη του ίδιου αιώνα ιδρύθηκαν στην περιοχή δύο σημαντικές εταιρείες: η «Εταιρεία Δημοσιών και Δημοτικών Έργων» και η «Petrified Limited», που κατά το 1897 μετατράπηκε στην «Αγγλοελληνική Εταιρεία Ltd» (Κραββαρίτη, 2005: 139).

Σύμφωνα με τον Γούναρη (1915) μεταλλευτική δραστηριότητα στο νησί στις αρχές του 20ού αιώνα (Εικόνα 4) υπήρξε, εκτός από τη Βόρεια Εύβοια, στο Αφράτι και στην περιοχή Γερακάρη Αφρατίου, υπό την «Αγγλοελληνική Εταιρεία Λευκολίθου» και την «Εταιρεία Διεθνή έργα Λευκολίθου» αντίστοιχα⁷⁹ (Εικόνα 4.1). Από το 1906 αναφέρεται η ύπαρξη κλιβάνου πύρωσης και σιδηροτροχιάς Decauville στο Αφράτι (Παπαστεφανάκη, 2017: 304). Εκεί το ορυκτό βρισκόταν σε μικρού πάχους φλέβα, αρκετού όμως μήκους και βάθους. Η εξόρυξη γινόταν υπογείως και η μεταφορά με σιδηροτροχιά στη θέση Λευκαντί, όπου υπήρχαν εγκαταστάσεις πυρώσεως, αποθηκεύσεως και φορτώσεως. Στην περιοχή Γερακάρη υπήρχαν μικρές φλέβες που δεν είχαν αναγνωρισθεί επαρκώς. Στις εγκαταστάσεις του

⁷⁹ <https://dspace.lib.ntua.gr/xmlui/handle/123456789/1235>

συγκεκριμένου μεταλλείου υπήρχε μια κάμιнос τύπου Schmatola και σιδηροτροχιά μέχρι το Λευκαντί (Γούναρης, 1915: 5· Παπαστεφανάκη, 2017: 304).

ΑΡΧΙΜΕΤΕΣ					
Ποσὶς τῶν ἐν ἑαυτοῖς περιλαμβανόμενων λευκόλιθων ἀφαιρέσας αὐτὴν κατὰ τὰ τελευταία ἔτη					
ἔτος	ὁλικὴ ποσὶς	ἀφαιρέσας	ἀφαιρέσας	ἀφαιρέσας	ἀφαιρέσας
1900	Γαλιτσὴ	17014	11142	1119	—
	Λαμία	—	—	—	—
	Πάρος	—	—	—	—
	Μανωλῆ	10000	10000	1000	204
	Γαλιτσὴ (Γαλιτσὴ)	14000	10000	—	—
1901	Γαλιτσὴ	14000	10000	1000	—
	Λαμία	200	200	—	—
	Πάρος	4000	4000	—	—
	Μανωλῆ	9100	9100	40	200
	Γαλιτσὴ (Γαλιτσὴ)	10000	10000	—	—
1902	Γαλιτσὴ	14000	10000	1000	—
	Λαμία	400	400	—	—
	Πάρος	4000	4000	—	—
	Μανωλῆ	10000	10000	40	204
	Γαλιτσὴ (Γαλιτσὴ)	10000	10000	—	—
1903	Γαλιτσὴ	14000	10000	1000	—
	Λαμία	400	400	—	—
	Πάρος	4000	4000	—	—
	Μανωλῆ	10000	10000	40	204
	Γαλιτσὴ (Γαλιτσὴ)	10000	10000	—	—
1904	Γαλιτσὴ	14000	10000	1000	—
	Λαμία	400	400	—	—
	Πάρος	4000	4000	—	—
	Μανωλῆ	10000	10000	40	204
	Γαλιτσὴ (Γαλιτσὴ)	10000	10000	—	—
1905	Γαλιτσὴ	14000	10000	1000	—
	Λαμία	400	400	—	—
	Πάρος	4000	4000	—	—
	Μανωλῆ	10000	10000	40	204
	Γαλιτσὴ (Γαλιτσὴ)	10000	10000	—	—

Τὰ πωληθέντα μεταλλεύματα χρυσίου κατὰ τὰ τελευταία ἔτη ἔχουν ὡς ἑξῆς:

ἔτος	τόνοι
1903	4.678
1904	6.530
1905	8.900
1906	11.530
1907	11.730
1908	4.350
1909	9.600
1910	9.450
1911	4.615
1912	6.310
1913	6.930

Λευκόλιθος.— Λευκόλιθος ἐξαφύχθη κατὰ τὸ 1913 ἐκ τῶν ὀρυχείων τῆς μονῆς Γαλιτσῆς (Λίμνη), τῆς κοινότητος Λίμνης τοῦ Μαντουδίου, τοῦ χωρίου Πῆλι (Εὐβοίας), τοῦ Ἀφρατίου, τοῦ Γερακίου καὶ τῆς Ἀταλάντης, πρὸς τοῦτοις καὶ ἐκ τῶν ὀρυχείων Γερακίου (Χαλκιδικῆ) τῶν νέων χωρῶν.

Τὸ ἐκ τῆς παλ. Ἑλλάδος πωληθέν ποσὸν εἰς Ἀφροντικὸν λευκόλιθον ἀνῆλθεν εἰς 23.269 τόν. ἀξίας 492.820 δρ. Ἐπίσης ἐπωλήθησαν: 27.364 τόνοι κανστικῆς μαγνησίας ἀξίας 2.181.953 δρ.

Εικόνα 4: Στοιχεία εξόρυξης λευκόλιθου

Το 1928 συστάθηκε η ατομική επιχείρηση «Ι. Γ. Λαμπρινίδης, μηχανικός μεταλλειολόγος» που εκμεταλλευόταν εκτός των άλλων και τα μεταλλεία του Αφρατίου. Ακολούθησαν τα χρόνια του πολέμου, όπου όλες οι εγκαταστάσεις της Εύβοιας έπαψαν να λειτουργούν, λεηλατήθηκαν και σε μεγάλο βαθμό καταστράφηκαν. Το 1949 ο Λαμπρινίδης προχώρησε στην παράλληλη ίδρυση της «Μεταλλεύματα & Λατομικά Ορυκτά» ΕΠΕ με μετόχους εκτός από τον ίδιο, τον Δημ. Παπαστρατή και τον γαμπρό του, Γεώργιο Πόρτολο, με σκοπό την εκμετάλλευση του μεταλλείου στο Αφράτι και του μεταλλείου Καρκάρας στη Χαλκιδική⁸⁰. Η εκμετάλλευση του μεταλλείου Καρκάρας σύντομα εγκαταλείφθηκε ως ασύμφορη· το μεταλλείο Αφρατίου, αν και η λειτουργία του ήταν επιζήμια λόγω του υψηλού κόστους εξόρυξης, συνέχισε να λειτουργεί, καθώς παρήγαγε εξαιρετικής ποιότητας λευκόλιθο (Κραββαρίτη, 2005: 143). Κατά τη διεθνή κρίση στη ζήτηση μεταλλευμάτων της δεκαετίας του 1950, ενώ η «Αγγλοελληνική Εταιρεία Λευκόλιθου Ltd» και η «Α.Ε. Επιχειρήσεων εν Ελλάδι» καθώς και ακόμα εφτά από τις δεκατρείς εταιρείες εξόρυξης λευκόλιθου στην Ελλάδα ανέστειλαν τη λειτουργία τους, οι επιχειρήσεις των Ι. Λαμπρινίδη και Δ. Παπαστρατή συνέχισαν να λειτουργούν (Κραββαρίτη, 2005: 144)⁸¹. Το 1956 διευθυντής της υπόγειας εκμετάλλευσης

⁸⁰ Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2026, από <http://registries.dyas-net.gr/gr/collection/3024>

⁸¹ Ωστόσο φαίνεται από οικονομικούς ελέγχους ότι η «Α.Ε. Μεταλλεύματα και Λατομικά Ορυκτά», λειτουργούσε αποκρύπτοντας κέρδη (Κραββαρίτη, 2005:143-144).

λευκόλιθου στο Αφράτι διετέλεσε ο Πόρτολος, ενώ το 1959 ίδρυσε την ανώνυμη εταιρεία «Ελληνικοί Λευκόλιθοι ΑΕ» με κύριο μέτοχο τον ίδιο⁸². Προς τα τέλη της δεκαετίας του '60 και μάλλον το 1967 σύμφωνα με τις μαρτυρίες των κατοίκων του χωριού τα μεταλλεία σταμάτησαν τη λειτουργία τους οριστικά.

Ως προς το εργατικό δυναμικό μέχρι τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η εργασία των ντόπιων στα μεταλλεία γενικότερα κρίνεται ικανοποιητική και πολύ φθηνή. Οι εργάτες και οι εργάτριες των μεταλλείων ήταν λιγότερο ή περισσότερο συνδεδεμένοι με την αγροτική οικονομία με την οποία διατηρούν συχνά μια ισχυρή σύνδεση. Γρήγορα, ωστόσο, διαμορφώθηκε ένα προλεταριάτο των μεταλλείων που εργάζεται σε σταθερή και μόνιμη βάση στις συστηματικές μεταλλευτικές επιχειρήσεις τη χώρας, όπου σε περιόδους ύφεσης της μεταλλευτικής δραστηριότητας, οι εργάτες μετακινούνται προκειμένου να βρουν αλλού εργασία. Η οργάνωση της εργασίας στο εσωτερικό των εξορυκτικών επιχειρήσεων βασιζόταν στο σύστημα της υπεργολαβίας, όπου οι εργολαβικές ομάδες αξιοποιούσαν τους συγγενικούς δεσμούς, με την εργασία δηλαδή των μελών μιας οικογένειας, συμπεριλαμβανομένων και παιδιών⁸³ (Παπαστεφανάκη, 2017). Για την Εύβοια επισημαίνεται: «Ομοίως παρατηρούμεν ότι δεν εφαρμόζεται και η νομοθεσία η απαγορεύουσα την εργασία των ανήλικων τέκνων και των γυναικών εις ωρισμένον είδος επιχειρήσεως και τοιουτοτρόπως το παιδί, το πολυτιμώτερον πράγμα δια μιαν υγιώς σκεπτομένην κοινωνίαν το βλέπομεν εργαζόμενον με σοβαρώτατον κίνδυνον της υγείας του, καθ'ον χρόνον έπρεπε να ασχολήται με την στοιχειώδη του μόρφωσιν εις το Σχολείον (Τριανταφύλλου, 1937: 214). Συγκεκριμένα στα μεταλλεία λευκόλιθου της Εύβοιας εργάζονταν, σύμφωνα με την έκθεση του πρώτου επόπτη εργασίας το 1935, 30 εργάτριες μικρότερες των 18 ετών (Τριανταφύλλου, 1937: 214). Η χρησιμοποίηση όμως των οικογενειακών δεσμών συνεπαγόταν ακόμα μια συνθήκη, αυτή του οικογενειακού έμφυλου καταμερισμού εργασίας. Ως προς το τελευταίο οι δύσκολες συνθήκες

⁸² Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2026, από http://geologist.gr/wp-content/uploads/2023/11/%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%99-%CE%9B%CE%95%CE%A5%CE%9A%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%98%CE%9F%CE%99_%CE%9C%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%9C%CE%91%CE%A3.pdf

⁸³ Ο όρος «παιδική ηλικία» άρχισε να αποσαφηνίζεται και να αποκτά τη σύγχρονη διάστασή του στις αρχές του 20ού αιώνα. (Μπουγιούκος, 2008: 157-158). Στην Ελλάδα η κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού έγινε το 1992. Σύμφωνα με τον Νόμο 2101/1992 άρθρο 1 «θεωρείται παιδί κάθε ανθρώπινο ον μικρότερο των δεκαοχτώ ετών, εκτός εάν η ενηλικίωσή επέρχεται νωρίτερα σύμφωνα με την ισχύουσα για το παιδί νομοθεσία»

και ο κίνδυνος στον εργασιακό χώρο της εξόρυξης⁸⁴ είχε ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των γυναικών από τις υπόγειες εργασίες, γεγονός που συνέτεινε στη δημιουργία της ανδρικής ταυτότητας του μεταλλωρύχου, καθώς στον διαχωρισμό σε εξειδικευμένο (άνδρες) και ανειδίκευτο (γυναίκες και παιδιά) εργατικό δυναμικό⁸⁵ (Παπαστεφανάκη, 2017).

Στα 1932-1936 σημειώθηκαν απεργίες σε μεταλλεία της χώρας με κύρια αιτήματα την αύξηση των ημερομισθίων και την τακτική πληρωμή τους (Παπαστεφανάκη, 2017: 264), γεγονός που καταγράφηκε και για τα μεταλλεία λευκόλιθου στο Αφράτι με την απεργία που πραγματοποιήθηκε το 1935 λόγω καθυστέρησης των ημερομισθίων τριών μηνών (Τριανταφύλλου, 1937: 218)⁸⁶.

Τέλος, σύμφωνα με προφορικές μαρτυρίες των κατοίκων στο Αφράτι είχαν έρθει να δουλέψουν και αρκετοί άνθρωποι από την περιοχή του Μαντουδίου της Βόρειας Εύβοιας και των νησιών του Αιγαίου. Μάλιστα από τους τελευταίους οι Αφραταίοι στη συνέχεια μάθανε την τέχνη του οικοδόμου. Τέλος από γραπτές μαρτυρίες (προσωπικό ημερολόγιο του πατέρα μιας κατοίκου του Αφρατίου) κάτοικοι από το Αφράτι μετανάστευσαν στη Γερακινή της Χαλκιδικής, για να δουλέψουν στα υπόγεια, επειδή ήταν ειδικευμένοι στην υπόγεια εξόρυξη, ενώ τα στελέχη στη Γερακινή ασχολούνταν κυρίως με την επιφανειακή εξόρυξη.

4.4 Πορεία των μαθημάτων ανά διδακτική ώρα

4.4.1 Πρώτη διδακτική ώρα

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για τη θεματική ενότητα των εργαστηρίων δεξιοτήτων με την οποία επρόκειτο να ασχοληθούμε. Στο σχολείο υπάρχει πλούσιο υλικό από μαθητικές εφημερίδες προηγούμενων χρόνων μέσα στις οποίες είχαν

⁸⁴ «Στις μεταλλευτικές στοές κυριαρχούσε το σκοτάδι, η ζέστη και η υγρασία, κυρίως όμως τα πυκνά σύννεφα σκόνης από τα εξορυσσόμενα μεταλλεύματα» (Παπαστεφανάκη, 2017: 227), που με την πάροδο του χρόνου προκαλούσαν ποικίλες ασθένειες στους εργαζόμενους (Παπαστεφανάκη, 2017: 228).

⁸⁵ Αυτό επέφερε και την οικονομική διαφοροποίηση. Τα ανώτερα ημερομίσθια των αντρών στα Μεταλλεία Λευκόλιθου της Εύβοιας ανέρχονταν στις 40 δραχμές, ενώ των γυναικών κυμαίνονται μεταξύ 15-25 δραχμών (Τριανταφύλλου, 1937: 212).

⁸⁶ Αν και δεν υπήρχε σωματειακή οργάνωση: «Δεν βλέπομεν κατά περίεργον τρόπον Σωματειακήν οργάνωσιν των εργατών των μεγαλείτερων επιχειρήσεων της Εύβοιας ήτοι των Μεταλλείων Λευκολίθου και των Αιγνιτωρυχείων...» (Τριανταφύλλου, 1937: 218).

καταγραφεί πολλά στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού. Μιλώντας για την τοπική πολιτιστική κληρονομιά και τον λαϊκό πολιτισμό γνωστοποιήθηκε στα παιδιά η ύπαρξη του αρχείου των μαθητικών εφημερίδων, μέσα στις οποίες θα μπορούσαν να εντοπίσουν στοιχεία που αφορούν τον τόπο τους. Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε 4 ομάδες των δυο και μια ομάδα των τριών, επεξεργάστηκαν τις εφημερίδες, εντόπισαν και κατέγραψαν στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού και της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα ανακοίνωσε στην τάξη τα αποτελέσματα της έρευνάς της και ένα παιδί έγραψε στον πίνακα συγκεντρωτικά όλα τα στοιχεία που εντοπίστηκαν. Συμπλήρωσαν το πρώτο φύλλο εργασίας, το οποίο ολοκλήρωσαν στο σπίτι με τη συμβολή των οικείων τους εμπλουτίζοντας τις πληροφορίες των στοιχείων που ήταν γνωστά σε κάθε οικογένεια. Οι μαθητές/τριες φάνηκε να εντυπωσιάζονται και να εκπλήσσονται τόσο για το έντυπο αρχείο του σχολείου και την εργασία των παλαιών μαθητών/τριών, όσο και για τις πληροφορίες που εντόπισαν σε αυτό και μοιράστηκαν, καθώς πολλά στοιχεία τούς ήταν άγνωστα.

Μετά την τετράμηνη παύση του προγράμματος και με την έναρξή του, έγινε υπενθύμιση όσων είχαν προηγηθεί στο πρώτο εργαστήριο. Τα περισσότερα παιδιά δεν έβρισκαν το πρώτο φύλλο εργασίας τους. Ωστόσο επειδή θυμούνταν πληροφορίες που είχαν συζητήσει με τους οικείους τους, συνεχίστηκε η διαδικασία με την αξιοποίηση αυτών των προφορικών πληροφοριών και των φυλλαδίων που είχαν φυλάξει δύο παιδιά. Συζητήθηκαν λοιπόν και καταγράφηκαν στον πίνακα της τάξης όλες οι πληροφορίες. Έκρινα ότι δε θα υπήρχε κάποιο όφελος με το να ξαναβάλω τα παιδιά στην ίδια αρχική διαδικασία, από τη στιγμή που είχαν καταχωρηθεί και καταγραφεί αρκετά στοιχεία.

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς τους προέκυψαν τα εξής στοιχεία: «Άγιος Χαράλαμπος, ο πολιούχος του χωριού: το πανηγύρι και η εκκλησία», η «πλατεία», οι «σπηλιές», η «οικοδομή», τα «μεταλλεία λευκόλιθου» και το παραμύθι «Η Λάμια»⁸⁷, σε μια τοπική παραλλαγή. Από τις εμπλουτισμένες πληροφορίες, μετά από τη συμβολή των οικείων, προέκυψε ακόμα ένα παραμύθι, αυτό «Του νεαρού ψαρά». Κάποια από αυτά τα στοιχεία μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για μελλοντική εφαρμογή του προγράμματος την επόμενη σχολική χρονιά.

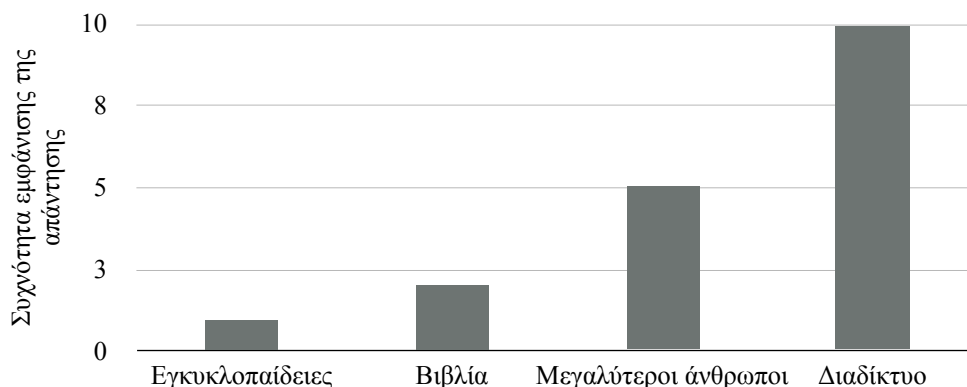
⁸⁷ Ο Νικόλαος Πολίτης στο βιβλίο του «Οι παραδόσεις του ελληνικού λαού» έχει καταγράψει δεκαεφτά παραλλαγές από διαφορετικά μέρη της Ελλάδας σχετικά με τις Λάμιες. ενδ. Η Λάμνια (Άραχοβα Λεβαδείας), Οι Λάμιες με τους κοπάνους (Βρέσθena Λακεδαιμόνος), Η εγδίκηση της Λάμνισσας (Ζάκυνθος)

4.4.2 Δεύτερη Διδακτική ώρα

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα τα παιδιά συμπλήρωσαν το δεύτερο φύλλο εργασίας, όπου μας δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσουμε για τη μνήμη, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες για ένα στοιχείο. Στο πρώτο ερώτημα «Γιατί πιστεύετε ότι τα συγκεκριμένα στοιχεία ήταν γνωστά στα περισσότερα παιδιά;», όλοι οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι αντλούμε τις πληροφορίες από τους μεγαλύτερους, γονείς και παππούδες/γιαγιάδες. Οι απαντήσεις των παιδιών μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: «Μας τα έχουν πει οι παππούδες μας», «Γιατί έχουμε παππούδες και γιαγιάδες από εδώ, που είναι πολύ καιρό και γνωρίζουν», «Ήταν επειδή τα παιδιά έχουν ρωτήσει μεγαλύτερους σε ηλικία ανθρώπους», «Γιατί έχουν ειπωθεί από στόμα σε στόμα», «Γιατί όλα αυτά έχουν συζητηθεί μέσα στην οικογένεια και ούτως ή άλλως το χωριό είναι μικρό και περνάνε από γενιά σε γενιά μέσα από τα παραμύθια».

Στο δεύτερο ερώτημα «Πώς γίνεται διαφορετικοί άνθρωποι να μας δίνουν πληροφορίες για τα ίδια στοιχεία; Από πού βρήκαν αυτές τις πληροφορίες;», αρκετοί/ές μαθητές/τριες απάντησαν ξανά ότι οι άνθρωποι έμαθαν τις πληροφορίες αυτές από μεγαλύτερους, ενώ υπήρχαν και οι εξής απαντήσεις: «Επειδή δούλευαν εκεί», «Από το διαδίκτυο», «Γιατί σχεδόν όλοι οι άνθρωποι, επειδή είναι και ένα μικρό χωριό γνωρίζονται και ξέρουν όλα αυτά τα μέρη, επειδή ζούσαν εκεί», «Επειδή ζουν πολλά χρόνια στο Αφράτι». Στη συνέχεια τους έθεσα την ερώτηση, αν θα μπορούσε κάποιος/α, που μετακομίζει τώρα στο Αφράτι και δεν είχε καμία προηγούμενη επαφή ή σύνδεση με τον τόπο, να γνωρίζει όλα αυτά τα στοιχεία.

Όλα τα παιδιά απάντησαν αρνητικά και ακολούθησε συζήτηση για το πως αυτές οι κοινές μνήμες μπορεί να δένουν τους ανθρώπους ακόμα και αν ζουν μακριά από τον συγκεκριμένο τόπο. Στο τελευταίο ερώτημα: «Με ποιους άλλους τρόπους μπορούμε να βρούμε πληροφορίες γι' αυτά τα στοιχεία;» από τις απαντήσεις των παιδιών προκύπτουν τέσσερις διαφορετικοί τρόποι, τους οποίους παρουσιάζουμε στο παρακάτω ραβδόγραμμα (βλ. Ραβδόγραμμα 4) βάσει της συχνότητάς εμφάνισής τους.



Ραβδόγραμμα 4: Τρόποι άντλησης πληροφοριών

Παρατηρούμε ότι και τα δέκα παιδιά, που ήταν εκείνη τη μέρα στην τάξη, απάντησαν το διαδίκτυο, τα μισά παιδιά συμπεριέλαβαν στην απάντησή τους και τους μεγαλύτερους ανθρώπους, δυο παιδιά απάντησαν από τα βιβλία και ένα από εγκυκλοπαίδεια. Κανένα παιδί δεν ανέφερε τα υλικά αντικείμενα ή το μουσείο. Κλείνοντας το μάθημα τους είπα ότι υπάρχει και άλλος τρόπος και τα ρώτησα: «Πού σας είπα ότι θα πάμε την επόμενη εβδομάδα, να κάνουμε το μάθημά μας;», τα παιδιά απάντησαν προφορικά και το μουσείο. Δύο παιδιά το καταχώρησαν στο φύλλο εργασίας τους, αλλά αφού είχε ήδη ολοκληρωθεί η εργασία και καθώς δεν ήταν αποτέλεσμα δικιάς τους αυθόρμητης σκέψης, δεν το συμπεριέλαβα στο ραβδόγραμμα.

4.4.3 Τρίτη και τέταρτη διδακτική ώρα

Η τρίτη και τέταρτη διδακτική ώρα, με εσωτερική αλλαγή του σχολικού προγράμματος, έγιναν σε ένα συνεχές διδακτικό δίωρο στον χώρο του «λαογραφικού μουσείου» του χωριού. Αρχικά οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν το τρίτο φύλλο εργασίας για μια δικιά τους συλλογή. Από το τελευταίο ερώτημα «Θα μπορούσες να δώσεις τη συλλογή σου σε κάποιον/α ως δώρο;» δόθηκε η αφορμή να συζητήσουμε για το πώς έχουν φτάσει τα υλικά αντικείμενα στο «μουσείο», για το οποίο μας ενημέρωσε και η πρόεδρος του πολιτιστικού συλλόγου. Στη συνέχεια η συζήτησή μας στράφηκε στο στοιχείο της ερευνάς μας, «Τα Μεταλλεία Λευκώλθου». Ζήτησα από τα παιδιά να σκεφτούν σε ποιο μέρος του εκθεσιακού χώρου θα μπορούσαν να εντοπίσουν κάποιο αντικείμενο που να σχετίζεται με τα μεταλλεία. Αμέσως οι μαθητές/τριες υπέδειξαν τη γωνία με τα εργαλεία, αλλά δυσκολεύτηκαν να βρουν τις λάμπες

ασετυλίνης που ήταν το ζητούμενο. Για την ακρίβεια ήταν από τα τελευταία αντικείμενα που τους είχαν μείνει. Όταν τις εντόπισαν, δεν τους αποκάλυψα ούτε την ονομασία τους ούτε τη λειτουργία τους. Θετικό στοιχείο ήταν ότι εκείνη τη μέρα υπήρχε στο χωριό γενική διακοπή ρεύματος και επειδή ο χώρος που βρισκόμασταν δεν είχε πολύ φυσικό φως, η πρόεδρος του συλλόγου είχε φροντίσει να τοποθετήσει λάμπες πάνω στο τραπέζι που εργάζονταν τα παιδιά. Δεδομένου ότι δυσκολεύονταν να καταλάβουν τι ήταν τα αντικείμενα, που είχαν επιλέξει και είχαν φέρει πάνω στο τραπέζι, τους ζήτησα να τοποθετήσουν τις λάμπες ασετυλίνης δίπλα στις άλλες λάμπες και τους ρώτησα: «τώρα μπορείτε να σκεφτείτε τι είναι;». Αμέσως οι μαθητές/τριες βρήκαν την απάντηση χωρίς βέβαια να χρησιμοποιήσουν τη λέξη ασετυλίνη. Στη συνέχεια η πρόεδρος του συλλόγου τους έδωσε λίγες σύντομες πληροφορίες για το αντικείμενο. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες και συμπλήρωσαν το πρώτο μέρος από το τέταρτο φύλλο εργασίας. Στην περιγραφή αντικειμένου μια ομάδα παρατήρησε κάποιες λεπτομέρειες στη λάμπα, τις οποίες αποτύπωσε στο σύντομο σκίτσο της (σχέδια, ημερομηνία, αρχικά γράμματα). Στα ερωτήματα, αν η λάμπα τους θυμίζει κάτι από τη ζωή τους και τα συναισθήματα που τους προκαλεί, δόθηκαν διαφορετικές απαντήσεις (τίποτα/ εντύπωση για το πώς έχουν αλλάξει οι σύγχρονες λάμπες/ έντονη συγκίνηση για τη διαφορά παλιού και καινούριου). Τους τόνισα πόσο σημαντικό είναι ότι το αντικείμενο αυτό μπορεί να προκαλέσει διαφορετικά συναισθήματα στους ανθρώπους. Στο τελευταίο ερώτημα του πρώτου μέρους, για τη βιογραφία του αντικειμένου, τα παιδιά απάντησαν ότι «η λάμπα βρισκόταν στο σπίτι κάποιου εργάτη που δούλευε στα μεταλλεία», «στο σπίτι του κυρίου Θωμά (το όνομα το εντόπισαν στη λεζάντα του αντικειμένου), που ίσως δούλευε στο μεταλλείο ή το είχε αποκτήσει», ότι «βρισκόταν σε ένα σπίτι, ενώ παλιά στο ορυχείο» και τέλος ότι «από το μεταλλείο βρέθηκε στο <λαογραφικό μουσείο> Αφρατίου για τον εμπλουτισμό του». Εγώ έθεσα το ερώτημα στα παιδιά για το πού μπορεί να βρισκόταν πριν τα μεταλλεία και επίσης τι δείχνει η ύπαρξή του, οπότε τα παιδιά είπαν ότι ήταν μάλλον στο εργοστάσιο πριν το μεταλλείο και ότι δείχνει πώς δεν είχαν ηλεκτρικό ρεύμα. Πάνω στη βιογραφία του αντικειμένου ζήτησα στα παιδιά να κάνουν την προαιρετική εργασία για το σπίτι, «δημιουργία κόμικ για τη βιογραφία του αντικειμένου», όπου θα μιλάει το ίδιο το αντικείμενο για τη ζωή του, και τις διαφορετικές χρήσεις του.

Την τέταρτη ώρα μοιράστηκε στις ομάδες υλικό για να ξεκινήσουν την έρευνά τους γύρω από τα μεταλλεία. Η πρώτη ομάδα χρησιμοποίησε τον υπολογιστή, όπου άντλησε γενικές πληροφορίες για τα μεταλλεία Λευκού⁸⁸, η δεύτερη ομάδα χρησιμοποίησε κινητό τηλέφωνο για να βρει πληροφορίες για τη λάμπα ασετυλίνης⁸⁹, η τρίτη ομάδα υλικό με πληροφορίες που αφορούσαν τα μεταλλεία Λευκόλιθου στην Εύβοια⁹⁰ και η τελευταία ομάδα βιβλίο για τα μεταλλεία Λευκόλιθου στο Λευκό Αφρατίου και εκτυπωμένο υλικό⁹¹. Η κάθε ομάδα κατέγραψε τις πληροφορίες που εντόπισε στο δεύτερο μέρος του φύλλου εργασίας και τις παρουσίασε στις υπόλοιπες ομάδες. Κλείνοντας την τέταρτη διδακτική ώρα, οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για το επόμενο μάθημα και τη διαδικασία της συνέντευξης. Τους δόθηκε ο σύντομος οδηγός για τις συνεντεύξεις και τους ζητήθηκε να σκεφτούν και αν θέλουν να καταγράψουν μερικές πιθανές ερωτήσεις.

4.4.4 Πέμπτη Διδακτική ώρα

Η πέμπτη διδακτική ώρα πραγματοποιήθηκε στον χώρο του μουσείου με την παρουσία δύο γυναικών, της Κυτίνου Ευαγγελίας και Σταματούκου Αικατερίνης, οι οποίες είχαν εργαστεί στα μεταλλεία. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία και προτού αναχωρήσουμε από το σχολείο θυμηθήκαμε με τα παιδιά ορισμένους κανόνες για τη συνέντευξη και τα ίδια μου γνωστοποίησαν κάποιες από τις ερωτήσεις τους. Εξήγησα στα παιδιά ότι είναι σημαντικό, εκτός από τη λειτουργία των μεταλλείων, να ρωτήσουμε και για τις σχέσεις των ανθρώπων που εργάζονταν στα μεταλλεία και για κάποιες σημαντικές στιγμές που είχαν ζήσει. Η γενική οδηγία ήταν να αφήσουμε τις γυναίκες να μιλήσουν ελεύθερα και να παρεμβαίνουμε μόνο όταν εκείνες χρειάζονταν την ενίσχυσή μας, για να μας δώσουν περισσότερες πληροφορίες.

⁸⁸ <http://ikee.lib.auth.gr/record/361806/files/GRI-2025-48009.pdf>, Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2026

⁸⁹ <http://archive.noesis.edu.gr/repository/handle/11609/001-01253.html>, Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2026

⁹⁰ <https://greekarchivesinventory.gak.gr/index.php/u-u-775>, Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2026
<https://greekarchivesinventory.gak.gr/index.php/sqn2-b2k6-3xb8>, Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2026
https://mre.uowm.gr/wp-content/uploads/sites/6/2020/05/Webinar_Bourmas_2020.pdf, Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2026,

⁹¹ https://dspace.lib.ntua.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1235/archimedes_1915_y16_0001_0007.pdf?sequence=2&isAllowed=y, Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2026

Όταν μπήκαμε στο μουσείο, γνωριστήκαμε με τις δύο κυρίες. Καταγράφηκαν τα στοιχεία τους από τους/τις μαθητές/τριες και είπαν λίγα γενικά λόγια. Μας έδειξαν δυο ακόμα αντικείμενα, που είχαν φέρει μαζί τους, σχετικά με τα μεταλλεία, το κοπανέλι (όπως ανέφεραν οι ίδιες, το εργαλείο με το οποίο έσπαζαν τον λευκόλιθο) και το ζεμπίλι ή ζιμπίλι, μέσα στο οποίο έβαζαν τις πέτρες. Ακόμα μας έδειξαν παλιές φωτογραφίες από τα μεταλλεία και τους/τις εργαζόμενους/ες. Ξεκινήσαμε τη διαδικασία της βιντεοσκόπησης, για την οποία βέβαια είχαν ενημερωθεί και είχαμε τη συγκατάθεσή τους. Χρησιμοποιήσαμε το δικό μου κινητό τηλέφωνο για τη βιντεοσκόπηση, το οποίο χειρίστηκαν εναλλάξ τρεις μαθήτριες. Κανένα από τα αγόρια δε θέλησε να βιντεοσκοπήσει. Επειδή η διαδικασία του μοντάζ θα ήταν σύνθετη για τους μαθητές/τριες, αποφασίσαμε ότι θα ήταν ευκολότερο να κάνουμε μικρότερης διάρκειας λήψεις. Οι δυο κυρίες ανταποκρίθηκαν με μεγάλη ευκολία, το ίδιο και οι μαθητές/τριες. Ορισμένες φορές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων χρειάστηκε να υπενθυμίσω σε κάποια αγόρια ότι έπρεπε να παραμείνουν ήσυχα, καθώς προς τα μέσα των συνεντεύξεων άρχισαν να μιλάνε λίγο μεταξύ τους. Από όσα είπαν οι γυναίκες τα παιδιά φάνηκε ότι εντυπωσιάστηκαν περισσότερο από το νεαρό της ηλικίας τους, όταν εργάζονταν στα μεταλλεία και το γεγονός ότι δεν είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση, την εργασία των αντρών στις γαλαρίες και την περιγραφή των γυναικών που αφορούσε σε μια και μοναδική τους επίσκεψη/περιήγηση κάτω στις γαλαρίες, όταν θα σταματούσε η λειτουργία των μεταλλείων.

Εκτός από την πέμπτη ώρα, αφιερώθηκε ακόμα μία διδακτική ώρα, όπου ακόμα μία γυναίκα, η Αγγελή Ζαχαρούλα, που εργαζόταν στα μεταλλεία και ο πρόεδρος του αναγκαστικού και δασικού συνεταιρισμού Αφρατίου, Καραγκος Χαράλαμπος, έδωσαν τις δικές τους συνεντεύξεις. Το ενδιαφέρον ήταν ότι η συγκεκριμένη γυναίκα, δεν είχε καταγωγή από το Αφράτι, αλλά είχε φτάσει εκεί ως εσωτερική μετανάστρια από την περιοχή του Μαντουδίου. Από τη συγκεκριμένη συνέντευξη προέκυψε ότι οι άντρες εργάτες από το Μαντούδι ήταν κυρίως μηχανικοί, οδηγοί, γραμματείς. Επίσης τονίστηκε αυθόρμητα από τη συγκεκριμένη γυναίκα χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια ερώτηση εκ μέρους των μαθητών/τριών ότι όσοι είχαν φτάσει από το Μαντούδι, έμεναν στα μεταλλεία Λευκού, που είχαν κατασκευαστεί εργατικές κατοικίες και ότι ένιωθαν σαν οικογένεια, διευκρινίζοντας ότι και οι σχέσεις με τους ντόπιους ήταν καλές.

Ακόμα πολύ σημαντικό ήταν ότι τη Μεγάλη Δευτέρα ο πολιτιστικός σύλλογος κατόπιν συνεννοήσεως με το σχολείο οργάνωσε απογευματινή επίσκεψη για την Στ' τάξη στον χώρο των Μεταλλείων στο Λευκό Αφρατίου (Εικόνα 4.1 και Εικόνα 4.2), όπου είχαν κληθεί

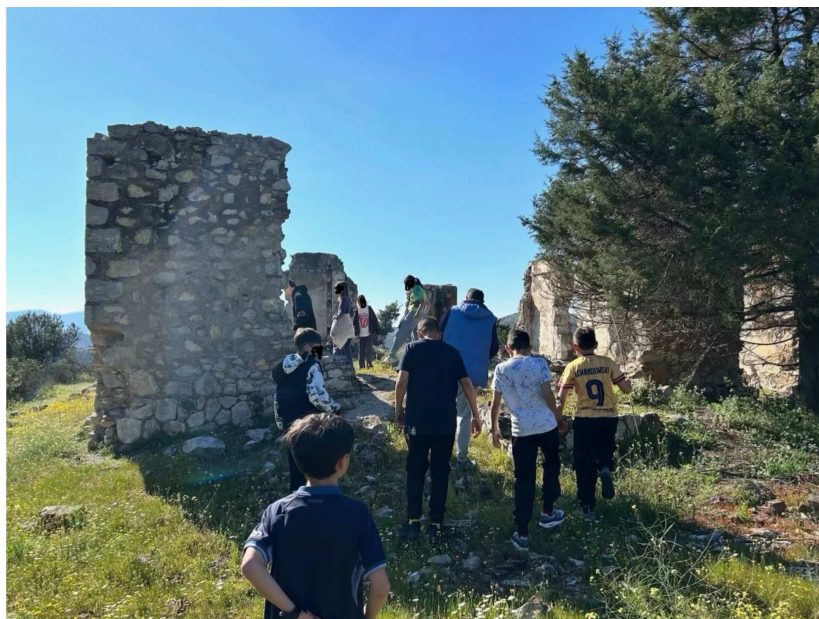


Εικόνα 4.1: Στο Λευκό

ακόμα δυο άνθρωποι, ο Κονοβέσης Αθανάσιος και η Μωραΐτη Ελένη, που παρέθεσαν πληροφορίες για τα Μεταλλεία. Ο κ. Κονοβέσης επισκεπτόταν το μέρος, όταν ήταν πολύ μικρός, επειδή δούλευε ο θείος του και η κα. Μωραΐτη είχε ακούσει λίγα στοιχεία από τους γονείς της που εργάζονταν εκεί. Από τους μαθητές/τριες της τάξης κατάφεραν να παραβρεθούν μόνο τα 5 από τα 11 παιδιά (4 αγόρια και 1 κορίτσι), και τα υπόλοιπα παιδιά ενημέρωσαν ότι εκείνη τη μέρα λόγω υποχρεώσεων αδυνατούσαν να ανταποκριθούν στο κάλεσμα. Όπως αναφέραμε λόγω της ιδιαιτερότητας της περιοχής αυτής, η επίσκεψη δε θα μπορούσε να οργανωθεί με ευθύνη του σχολείου και εντός διδακτικού ωραρίου. Αυτή τη φορά τη βιντεοσκόπηση ανέλαβαν για την πρώτη μιάμιση ώρα όλοι/ες οι μαθητές/τριες και στο τέλος της επίσκεψης έκανα εγώ κάποιες καταγραφές. Ωστόσο, παράλληλα πραγματοποιήθηκε και άλλη βιντεοσκόπηση και ηχογράφηση από παλιό εκπαιδευτικό του σχολείου και σημερινό διευθυντή του δημοτικού σχολείου Φύλλων, Λιανοστάθη Δημήτριο,

τον γιο του και παλιό μαθητή του σχολείου, Λιανοστάθη Γιάννη, που χειρίστηκε ένα drone και τον διευθυντή του δημοτικού σχολείου Αφρατίου, Λαμπρινόπουλο Αναστάσιο⁹².

Συνολικά λοιπόν στα μεταλλεία βρεθήκαμε όλοι όσοι είχαν δώσει συνεντεύξεις μέχρι εκείνη τη στιγμή με τους δύο νέους συνεντευξιαζόμενους, γονείς των μαθητών/τριών, μαζί και με



Εικόνα 4.2: Στα ερείπια της οικίας του μηχανικού

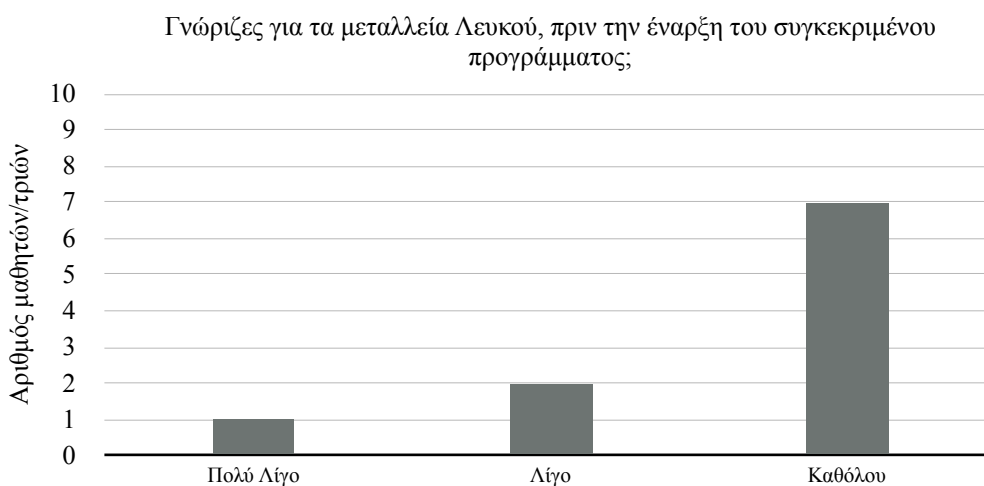
μικρότερα παιδιά τους, τρεις παλιοί μαθητές/τριες του σχολείου, η πρόεδρος του πολιτιστικού συλλόγου, οι δυο προαναφερθέντες εκπαιδευτικοί, οι 5 μαθητές/τριες, εγώ και ο μεγάλος μου γιος (9 χρονών). Την αναφορά στον γιο μου την κάνω για να παραθέσω μια από τις, κατά τη γνώμη μου, πιο όμορφες στιγμές της επίσκεψης. Προς το τέλος λοιπόν, η μία γυναίκα, η κυρία Ευαγγελία καθώς ήταν ανεβασμένη σε μια πλαγιά που είχε μικρές σπασμένες πέτρες από λευκόλιθο και από γκρεμισμένα κτίσματα, μπήκε μέσα στο ζεμπίλι και με ρώτησε, καθώς τη βιντεοσκοπούσα από κάτω: «Να τσουλουρήσω;», «Να τσουλουρήσετε!», της απάντησα κι εγώ χαριτολογώντας κι εκείνη συνέχισε: «Πάω χαμένη. Θα σπάσουνε τα κόκαλα!», ενώ από μέσα ακούγεται η φωνή της άλλης γυναίκας, της κυρίας Κατερίνας, να λέει: «Καλέ θα πέσεις!». Τότε η κυρία Ευαγγελία μας είπε την εξής ιστορία: «Με είχε πιάσει ο κυρ Χαράλαμπος, ο Μακρής, και του λέω «κυρ Χαράλαμπε, γλίστρησα», αλλά δε γλίστρησα έκανα τσουλήθρα!». Αποφάσισα, λοιπόν, να ρωτήσω τον γιο μου, αν ήθελε

⁹² Ο κ. Λιανοστάθης μαζί με τον κ. Λαμπρινόπουλο και την καθηγήτρια Αγγλικών Άννα Παπαδομανωλάκη είχαν δημιουργήσει το αρχείο με τις εφημερίδες που επεξεργαστήκαμε με τους μαθητές/τριες στην αρχή του προγράμματος.

να μπει μέσα στο ζεμπίλι και να το προσπαθήσει από ένα πολύ χαμηλότερο ύψος και τότε οι περισσότερες μητέρες των μαθητών/τριών μου προσπάθησαν να με αποτρέψουν, λέγοντάς μου ότι είναι επικίνδυνο και ότι το παιδί θα χτυπήσει. Αυτή η αντίθεση για εμένα, βλέποντας από τη μια την κυρία Ευαγγελία (80 ετών περίπου) να μπαίνει μέσα στο ζεμπίλι με κίνδυνο πράγματι να χάσει την ισορροπία της, και την αντίδραση των μητέρων, όταν είδαν το παιδί μου μέσα στο ζεμπίλι, θεωρώ ότι είναι χαρακτηριστικό του πώς μεγαλώνουμε τα παιδιά μας σήμερα με τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά του.

4.4.5 Έκτη Διδακτική Ώρα

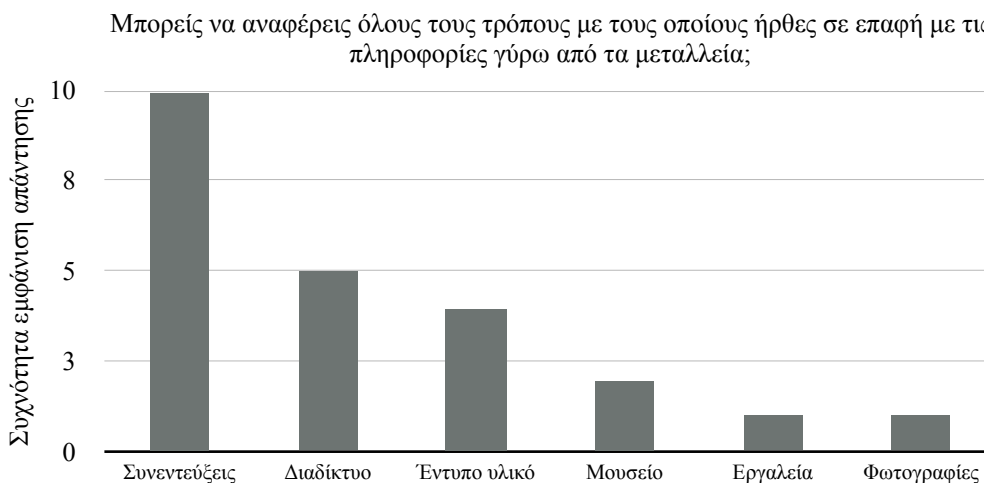
Την 6η διδακτική ώρα έγινε μια σύντομη ανασκόπηση του προγράμματος και προετοιμάστηκαν οι μαθητές/τριες για την επεξεργασία των συνεντεύξεων. Αρχικά, συμπλήρωσαν το φύλλο εργασίας προκειμένου να αναστοχαστούν πάνω στη μέχρι τότε πορεία του προγράμματος. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές/τριες αξίζει να σταθούμε στα εξής σημεία. Από τους/τις 10 μαθητές/τριες που ήταν στην τάξη εκείνη την ημέρα στο πρώτο ερώτημα σχετικά με το αν είχαν ακούσει ή διαβάσει για τα μεταλλεία Λευκού πριν το τρέχον πρόγραμμα, οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες απάντησαν ότι δεν είχαν ξανακούσει ή διαβάσει για τα μεταλλεία (Ραβδόγραμμα 4.1).



Ραβδόγραμμα 4.1: Γνώριζες για τα Μεταλλεία

Στο ερώτημα αν έχουν συγκεράσει πληροφορίες από τη μέχρι τότε έρευνά τους, όλοι/ες οι μαθητές/τριες μπορούσαν να παραθέσουν πληροφορίες σχετικά με τα μεταλλεία. Για το

ερώτημα «Μπορείς να αναφέρεις όλους τους τρόπους⁹³ με τους οποίους ήρθες σε επαφή με τις πληροφορίες γύρω από τα μεταλλεία;» κανένα από τα παιδιά δεν κατάφερε να συνδυάσει στις απαντήσεις του όλους τους τρόπους που φαίνονται στο ραβδόγραμμα 4.2. Μέσα από τις απαντήσεις όλων των παιδιών όμως αναφέρθηκαν οι συνεντεύξεις, οι φωτογραφίες, το έντυπο υλικό, το διαδίκτυο, το μουσείο, τα εργαλεία.



Ραβδόγραμμα 4.2: Όλοι οι τρόποι άντλησης πληροφοριών

Στο ερώτημα ποιον τρόπο ξεχώρισαν για την άντληση πληροφοριών όλοι/ες οι μαθητές/τριες, εκτός από δυο παιδιά που δεν απάντησαν καθόλου, επέλεξαν τις συνεντεύξεις με διαφορετικές αιτιολογήσεις («μπορούσαμε να κάνουμε όσες ερωτήσεις θέλαμε», «δεν είναι κάτι τόσο εύκολο», «μπορούσαν να μας τα εξηγήσουν με κάθε λεπτομέρεια», «μας τα έλεγαν αναλυτικά», «τα έλεγαν όλα πιο αναλυτικά», «έμαθα από ανθρώπους, γιατί το διαδίκτυο μπορεί να έλεγε ψέματα», «ρωτάμε μεγαλύτερους ανθρώπους, οι οποίοι δούλευαν ή μπορεί να ξέρουν κάτι και είναι πολύ ωραίο να συζητάς με κάποιον»).

Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα μπορούσε να τους/τις βοηθήσει με κάποιον τρόπο, οι απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: «Θα με βοηθήσει στο να αποκτήσω νέες γνώσεις», «θα με βοηθήσει να έρθω σε επαφή με τις συνθήκες που επικρατούσαν τότε, στο παρελθόν», «θα με βοηθήσει

⁹³ Επειδή δεν είχαν καταφέρει να έρθουν όλα τα παιδιά στο Λευκό τους είχα ζητήσει στις απαντήσεις τους να μη συμπεριλάβουν αυτή την εμπειρία, την οποία βέβαια συζητήσαμε στην τάξη και μοιράστηκαν με τους συμμαθητές/τριές τους.

γιατί πιστεύω πως μπορεί να ανοίξουν και να χρειάζονται πληροφορίες» (εννοεί τα μεταλλεία), «θα με βοηθήσει γιατί όταν πάω μόνος μου στο μουσείο θα ξέρω τα πράγματα που έχουν εκεί». Τέλος ένα αγόρι απάντησε ότι δε βλέπει να του προσφέρει τίποτα και ένα κορίτσι ότι η διαδικασία την κάνει χαρούμενη.

Ακόμα τα παιδιά ρωτήθηκαν αν θα ήθελαν να μοιραστούν αυτά που είχαν μάθει με κάποιον και οι απαντήσεις ήταν: «όχι», «ναι με την οικογένειά μου», «με την αδερφή μου», «με κάποιον που θα με ρωτούσε», «ναι, και όταν μεγαλώσω θα τα θυμάμαι πολύ καλά γιατί ήταν μια πολύ καλή εμπειρία», «με τον πατέρα μου», «με την αδερφή μου», «ναι, και όταν μεγαλώσω θα τα θυμάμαι ακόμη γιατί ήταν μια ξεχωριστή εμπειρία. Όλα αυτά είναι ωραίο να περνάν από γενιά σε γενιά», «δεν ξέρω», «όχι».

Τέλος στο ερώτημα τι τους είχε αρέσει περισσότερο μέχρι εκείνη τη στιγμή από το πρόγραμμα συνοψίζοντας, εκτός από δύο παιδιά που δεν έδωσαν καμία απάντηση, τα περισσότερα ανέφεραν τις συνεντεύξεις (σε έξι απαντήσεις), τις επισκέψεις στο «λαογραφικό μουσείο» (σε δύο απαντήσεις), ότι μαθαίνουν καινούρια πράγματα (σε δυο απαντήσεις), μια φωτογραφία (σε μία απάντηση), οι δραστηριότητες που έκαναν (σε μία απάντηση).

Μέσα από τη διαδικασία της ανασκόπησης είχαμε την ευκαιρία να συζητήσουμε και για τις φωτογραφίες. Σταθήκαμε στην ενδυμασία των γυναικών. Τις συγκρίναμε με το σήμερα βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές και αναφερθήκαμε και στο μαντήλι του φορούσαν. Αυτό μου έδωσε την ευκαιρία να τους/τις ρωτήσω αν υπάρχουν γυναίκες που φοράνε μαντήλι σήμερα και κάποια παιδιά απάντησαν θετικά δίνοντας ως παράδειγμα τις γυναίκες από το Πακιστάν, αν και ένας μαθητής μέσα από τον τρόπο που απάντησε έδωσε αρνητική χροιά κάνοντας κάποιους/ες μαθητές/τριες να γελάσουν. Τους εξήγησα ότι ήταν σωστή η απάντησή τους, και ότι δεν είναι μόνο οι γυναίκες στο Πακιστάν, αλλά και σε άλλα μέρη του κόσμου, ενώ τους επισήμανα ότι και στην Ελλάδα ακόμα και σήμερα εξακολουθώ να βλέπω γιαγιάδες που φορούν μαντήλα, μοναχές, παλαιοημερολογίτισσες, ανθρώπους που για διάφορους λόγους μπορεί να έχουν χάσει τα μαλλιά τους ή επειδή είναι της μόδας. Αυτές οι πληροφορίες τους κέντρισαν το ενδιαφέρον και ακόμα και το παιδί που είχε κάνει το αρνητικό σχόλιο χωρίς να του γίνει παρατήρηση άκουσε με μεγάλη προσοχή και φάνηκε να προβληματίζεται. Αυτό μας έδωσε την ευκαιρία να ανοίξουμε τη συζήτησή μας ακόμα

περισσότερο με αφορμή κάποιες συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι στα μεταλλεία δούλευαν και πολλοί ξένοι. Με τα παιδιά ακολούθησε ο εξής διάλογος:

Δασκάλα: Ποιοι είναι οι ξένοι που δούλευαν στα μεταλλεία;

1ο Παιδί: Αυτοί που ήρθαν από το Μαντούδι και από τα νησιά.

2ο Παιδί: Κυρία, ξένοι ήταν ακόμα και αυτοί που ήταν από τα Φύλλα!

Δασκάλα: Δηλαδή από το διπλανό χωριό. Παιδιά, δε σας κρύβω ότι όταν άκουσα τη λέξη ξένος νόμιζα ότι είχαν έρθει άνθρωποι από άλλες χώρες. Και να σας ρωτήσω, σήμερα θα λέγαμε ξένο, κάποιον που έχει έρθει π.χ. από το Μαντούδι, για να ζήσει στο Αφράτι;

Παιδιά: Όχι.

Δασκάλα: Σήμερα ποιον θα λέγαμε ξένο;

3ο Παιδί: Αυτόν που έρχεται από χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης.

4ο Παιδί: Όχι, από την Ασία.

Δασκάλα: Μάλιστα, οπότε αυτός που θεωρούταν ξένος πριν από κάποια χρόνια τώρα μάλλον δε θεωρείται ξένος. Τώρα λέμε ότι είναι ξένος, όποιος είναι από άλλη ήπειρο... Σε εκατό χρόνια από τώρα ποιος λέτε να θεωρείται ξένος;

5ο Παιδί: Αυτός που θα έρθει από άλλον πλανήτη. Οι εξωγήινοι...

Τα παιδιά άρχισαν να γελάνε »

Αυτός ο διάλογος αναδεικνύει την ποικιλία με την οποία καταγράφεται εθνογραφικά η διάκριση ανάμεσα στον «δικό μας» και στον «ξένο», καθώς και τη μεταβλητότητα των ορίων στον χαρακτηρισμό του «άλλου» ως «ξένου» ή «δικού μας» ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικο-ιστορικές και πολιτικές συνθήκες. Ξεκινώντας σε επίπεδο μικροκοινωνίας με πατροπλευρικά εκτεταμένες οικιακές ομάδες, όπου πολλές φορές κριτήριο διαχωρισμού αποτελεί η συγγένεια, περνάμε σε ένα λίγο μεγαλύτερο επίπεδο δια-οικιακών σχέσεων με την υπέρβαση της διαφοράς μέσα από τη συμμετοχή σε μια κοινή ουσία (π.χ το φαγητό), και στη συνέχεια σε επίπεδο χωριού, όπου δίνεται βάρος στον τόπο, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται η πολιτισμική ετερότητα του κάθε «τόπου» έναντι άλλων, όπως συμβαίνει και σε επίπεδο έθνους (Παπαταξιάρχης, 2006: 32-36). Στα ίδια πλαίσια συζητήθηκε και η συνέντευξη της

κα. Ζαχαρούλας, που επεσήμανε ότι όσοι είχαν έρθει από το Μαντούδι ήταν όλοι σαν μια οικογένεια. Πριν ολοκληρώσουμε την ενότητα και ενώ είχα σκοπό να δείξω στα παιδιά κάποιες φωτογραφίες και ένα βίντεο από μεταλλεία λευκόλιθου και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας και του κόσμου, ένας μαθητής με πρόλαβε ρωτώντας με αν μεταλλεία λευκόλιθου υπήρχαν μόνο στην Ελλάδα. Αυτό μας έδωσε την ευκαιρία να περιηγηθούμε στο διαδίκτυο και σε «διαφορετικές χώρες».

Τέλος, συζητήσαμε για το περιεχόμενο των συνεντεύξεων και επισημάναμε κοινά και διαφορετικά σημεία σε σχέση με τα στοιχεία που είχαμε συλλέξει ως τότε. Ενημέρωσα τα παιδιά για τις επόμενες διδακτικές ώρες και για τα project που έπρεπε να αναλάβουν (ντοκιμαντέρ, ενημερωτική πινακίδα, φυλλάδιο, ψηφιακό κόμικ).

4.4.6 Αλλαγή προγράμματος και σκέψης...

Ενώ θα ξεκινούσαμε τα πρότζεκτ μας, με ενημέρωσε η πρόεδρος του πολιτιστικού συλλόγου ότι βρέθηκαν ακόμα δύο άνθρωποι που ήθελαν να μιλήσουν, ένας άντρας, ο Γκάβαλης Γεώργιος και μια γυναίκα, η Πασσά Δήμητρα, οι οποίοι δεν είχαν δουλέψει στα μεταλλεία, αλλά είχαν μνήμες από τους γονείς και τους παππούδες τους. Με αφορμή λοιπόν το ενδιαφέρον των δυο αυτών ανθρώπων, σκέφτηκα ότι θα μπορούσαμε να εντάξουμε στο ντοκιμαντέρ, εκτός από πληροφορίες σχετικά με τα μεταλλεία, και στοιχεία που αφορούν τη διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς από την πλευρά του σχολείου και του «μουσείου», μια σκέψη που είχα από την αρχή, αλλά δεν ήμουν σίγουρη για το πώς θα μπορούσε να ενταχθεί. Ζήτησα από τον διευθυντή του σχολείου, κ. Λαμπρινόπουλο, και τον παλιό δάσκαλο, κ. Λιανοστάθη, να πουν δυο λόγια με αφορμή το αρχείο των σχολικών εφημερίδων και επίσης από την κυρία Γκάβαλη για τον ρόλο του «μουσείου». Σε αυτές τις συνεντεύξεις αφιερώθηκαν συνολικά δύο διδακτικές ώρες. Ένα από τα ενδιαφέροντα σημεία ήταν ο τρόπος που ο κύριος Γκάβαλης και η κυρία Πασσά τοποθετήθηκαν για την υψικάμινο των μεταλλείων που υπάρχει μέχρι σήμερα. Ενώ οι δυο εργάτριες των μεταλλείων (κυρία Κυτίνου και κυρία Σταματούκου) στη συνέντευξή τους επεσήμαναν ότι είναι σημαντικό να ξανανοίξουν τα μεταλλεία, γιατί υπάρχει πολύ μετάλλευμα, η κυρία Πασσά δήλωσε: «Θα ήθελα να διατηρηθεί το μνημείο, ο χώρος να περιφραχτεί αυτός όλος και να γίνει ένα πάρκο

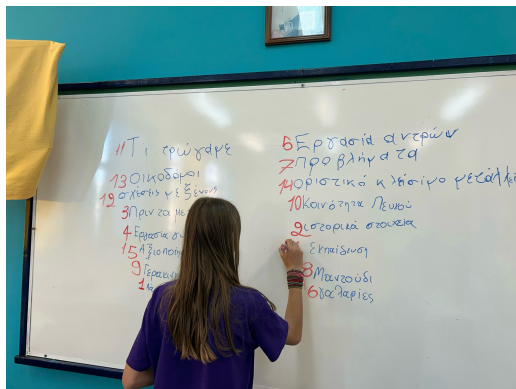
του χωριού, για μια εκδήλωση, για κάτι ρε παιδί μου. Πολλά πράγματα μπορούν να γίνουνε, από αθλητικό στέκι, από πολλά.» Στη συνέχεια ο κύριος Γκάβαλης πρόσθεσε: «Αυτό είναι ένα σαν μνημείο να το πούμε, που μας θυμίζει ότι κάποτε οι παππούδες μας, οι γονείς μας ρίζανε τον ιδρώτα τους εκεί πέρα, να πούμε, για να ζήσουμε εμείς σήμερα. Καλό θα ήταν να διατηρηθεί το μνημείο αυτό, αλλά θέλει δαπάνες πολλές.» Μόλις ο κύριος Γκάβαλης αναφέρθηκε στη ανάγκη να διατηρηθεί το μνημείο, η κυρία Πασσά τόνισε ξανά: «Μαζί με τον χώρο»! Εκτός από το γεγονός ότι τα λόγια του κυρίου Γκάβαλη ήταν συγκινητικά, προσωπικά διαπίστωσα ότι το μνημείο αυτό, που εμένα μπορεί απλώς να μου προκαλεί θαυμασμό και να εξάπτει την περιέργειά μου, μέσα από τη συγκεκριμένη αναφορά στην εργασία των παππούδων και των γονιών του, για εκείνον είναι κάτι πολύ πιο ουσιαστικό. Επιπλέον η επιμονή της κυρίας Πασσά στη διαχείριση του μνημείου με αυτόν τον διαφορετικό τρόπο με έκανε να σκεφτώ ότι η συγκεκριμένη γυναίκα είχε στο μυαλό της αυτό που η Kirshenblatt-Gimblett (2004) αναφέρει ως μεταπολιτισμική παραγωγή, η επιδίωξη της διαμόρφωσης των κατάλληλων συνθηκών, προκειμένου να επιτευχθεί η πολιτιστική αναπαραγωγή με έναν τρόπο ζωτικό και βιώσιμο για τους φορείς και μεταδότες των στοιχείων της πολιτιστικής κληρονομιάς, καθώς και για το περιβάλλον τους, όχι με μια στείρα εμμονή στο παρελθόν, αλλά με την αναγνώριση αυτών των στοιχείων ως κληρονομιά, καθώς όπως η ίδια επισημαίνει «δεν υπάρχει δρόμος επιστροφής, μόνο ένας μεταπολιτισμικός δρόμος μπροστά»⁹⁴ Kirshenblatt-Gimblett (2004: 61).

4.4.7 Έβδομη ως Δέκατη Διδακτική ώρα

Την έβδομη ώρα αρχίσαμε την επεξεργασία των πρότζεκτ. Αρχικά όλοι μαζί συζητήσαμε για τη δομή του ντοκιμαντέρ. Είχα φτιάξει έναν φάκελο στο κινητό μου με τα ομαδοποιημένα ανά θεματική ενότητα δεδομένα των συνεντεύξεων, χωρίς ωστόσο να τα έχω βάλει σε σειρά. Δύο παιδιά ανέλαβαν να γράψουν στον πίνακα τους τίτλους των θεματικών και στη συνέχεια όλα έλεγαν την άποψή τους για τη σειρά που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν (Βλ. Εικόνα 4.3). Εγώ το μόνο που τους επισήμανα στην αρχή, αφού είχα ακούσει τις ιδέες τους, ήταν ότι θα μου άρεσε να ξεκινούσε το ντοκιμαντέρ από το αντικείμενο της έρευνάς μας και τα παιδιά

⁹⁴ «there is no way back, only a metacultural way forward» Μετάφραση δική μου.

ενέκριναν την ιδέα. Για την υπόλοιπη δομή ακολουθήθηκαν οι προτάσεις των παιδιών, που χωρίς να τους αποκαλύψω τις δικές μου σκέψεις, υπήρχε σε μεγάλο βαθμό ταύτιση των απόψεών μας.



Εικόνα 4.3: Αρίθμηση βίντεο

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες. Κατά την όγδοη ώρα τα τρία κορίτσια που είχαν φτιάξει τα κόμικ δούλεψαν μαζί διαλέγοντας τα σημεία από το κάθε κόμικ που τους άρεσαν περισσότερο, προκειμένου να συνθέσουν ένα νέο με τις ιδέες και των τριών. Έπειτα το χώρισαν σε σκηνές σύμφωνα με το πρότυπο που μου είχε δείξει η εκπαιδευτικός των ΤΠΕ κα. Μαμάτα και το οποίο ήταν φτιαγμένο με πρόγραμμα τεχνητής νοημοσύνης. Η δεύτερη και τρίτη ομάδα άρχισαν να συνθέτουν τα κείμενα για την ενημερωτική πινακίδα (Εικόνα 4.4) και το φυλλάδιο και τέλος η τέταρτη ομάδα ξεκίνησε να διαμορφώνει το ντοκιμαντέρ με τη χρήση της εφαρμογής iMovie (Εικόνα 4.5).



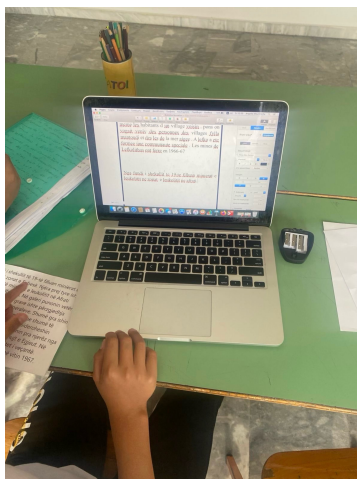
Εικόνα 4.4: Σύνθεση κειμένου



Εικόνα 4.5: Διαμόρφωση Ντοκιμαντέρ

Μέσα σε αυτό το δίωρο είχε διαμορφωθεί το κόμικ και είχε γραφτεί το κείμενο του φυλλαδίου. Το κείμενο αυτό, το μετέφρασαν τα παιδιά στα αγγλικά και στα γαλλικά με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τις αντίστοιχες γλώσσες, Τσεργά Ειρήνη και Καπράλου Ελένη, κατά τη διάρκεια των δικών τους μαθημάτων. Επίσης το κείμενο δόθηκε σε γονείς του σχολείου για να το μεταφράσουν στην αλβανική γλώσσα, στην ιταλική και στην ούρντου. Παράλληλα είχα συνομιλήσει με γονέα από το σχολείο του γιου μου, για να το μεταφράσει στα κινέζικα. Το κόμικ μετά από αυτή τη διδακτική ώρα δουλεύτηκε στο μάθημα των ΤΠΕ μαζί και με τη δική μου παρουσία, όταν ήταν αναγκαίο, αξιοποιώντας το διαδικτυακό εργαλείο Canva. Μάλιστα τα κείμενα των επτά πρώτων διαφανειών, που αφορούν την εφεύρεση της λάμπας ασετυλίνης, έγιναν με χρήση AI, ενώ τα υπόλοιπα ήταν τα κείμενα των παιδιών.

Την 9η διδακτική ώρα τα παιδιά ήταν χωρισμένα σε τρεις ομάδες, οι οποίες δεν είχαν την ίδια σύνθεση με την πρώτη φορά, ώστε να δουν τα παιδιά όλες τις διαδικασίες. Μια ομάδα περνούσε τα μεταφρασμένα κείμενα στον υπολογιστή χρησιμοποιώντας το word (Εικόνα 4.6), η άλλη συνέχισε και καταχώρισε το κείμενο της πινακίδας πάλι στο word και η τρίτη το ντοκιμαντέρ (Εικόνα 4.7). Όταν ολοκληρώθηκε και το κείμενο της πινακίδας, οι ομάδες έγιναν δύο και μοιράστηκαν στη μετάφραση και στο ντοκιμαντέρ. Για τη μετάφραση συνειδητοποίησα πόσο σημαντικό ήταν που τα παιδιά είδαν και την αλβανική γλώσσα σε γραπτή μορφή, αλλά και που τα ίδια την πληκτρολόγησαν στον υπολογιστή, αφού είναι μια γλώσσα που κάποια μπορεί να χλευάζουν.



Εικόνα 4.6: Ξενόγλωσσα κείμενα

Τα κείμενα στα κινέζικα και την ούρντου, παρόλο που δεν τα πληκτρολόγησαν τα ίδια, αλλά τα προσθέσαμε ως φωτογραφία, τους κέντρισαν το ενδιαφέρον. Ακόμη αρκετά παιδιά ενθουσιάστηκαν όταν στο αλβανικό και ιταλικό κείμενο άρχισαν να αναγνωρίζουν λέξεις παρατηρώντας κοινές ρίζες με τα ελληνικά και τα αγγλικά. Τελειώνοντας και τη μετάφραση, η συγκεκριμένη ομάδα διάλεξε τις φωτογραφίες που θα χρησιμοποιούνταν για την πινακίδα και το φυλλάδιο. Στο τέλος της ώρας είχε ολοκληρωθεί και το ντοκιμαντέρ.



Εικόνα 4.7: Εφαρμογή τίτλων

Με το τέλος και της 9ης ώρας χρειάστηκε να επεξεργαστώ μόνη μου το ντοκιμαντέρ, κάνοντας κάποιες μικρές διορθώσεις στους τίτλους και εμπλουτίζοντας τα κείμενα των

ευχαριστιών στο τέλος. Επιπλέον είχα ζητήσει από τον περσινό μουσικό⁹⁵ του σχολείου, κ. Γιώργο Σαμαρτζή, κάτοικο του χωριού, να ηχογραφήσουμε το τραγούδι «το γιλεκάκι που φορείς», που μας είχαν πει κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ότι ήταν ένα από τα τραγούδια που τραγουδούσαν οι εργαζόμενες στα μεταλλεία, προκειμένου να επενδυθεί μουσικά το ντοκιμαντέρ.

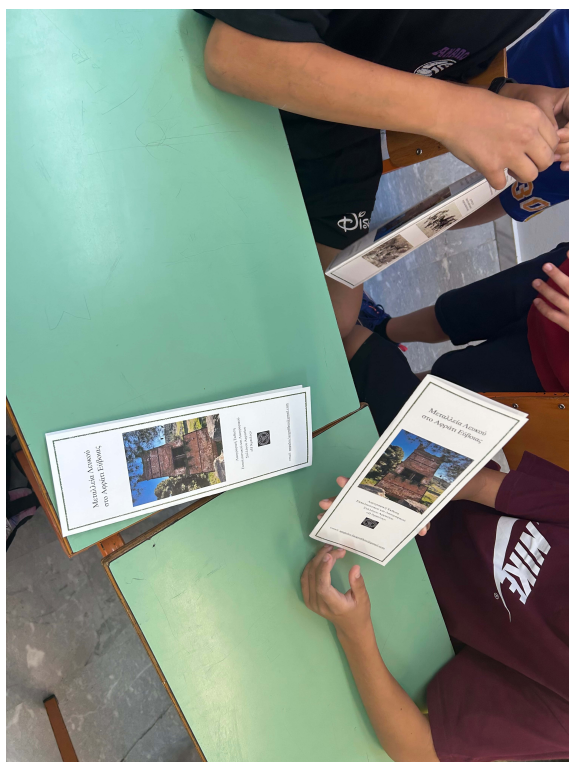
Τη δέκατη ώρα παρακολουθήσαμε το ντοκιμαντέρ στον διαδραστικό πίνακα της τάξης και οι μαθητές/τριες κρατούσαν σημειώσεις για τυχόν λάθη. Τελικά βρέθηκαν λίγα λάθη, τα οποία διορθώσαμε. Παρουσιάστηκαν και τα υπόλοιπα δημιουργήματά τους και προετοιμαστήκαμε για την επόμενη εβδομάδα, οπότε είχε προγραμματιστεί η παρουσίαση του ντοκιμαντέρ σε άλλα παιδιά.

4.6 Η διάχυση του Ντοκιμαντέρ - Οι μαθητές/μαθήτριες ως ξεναγοί

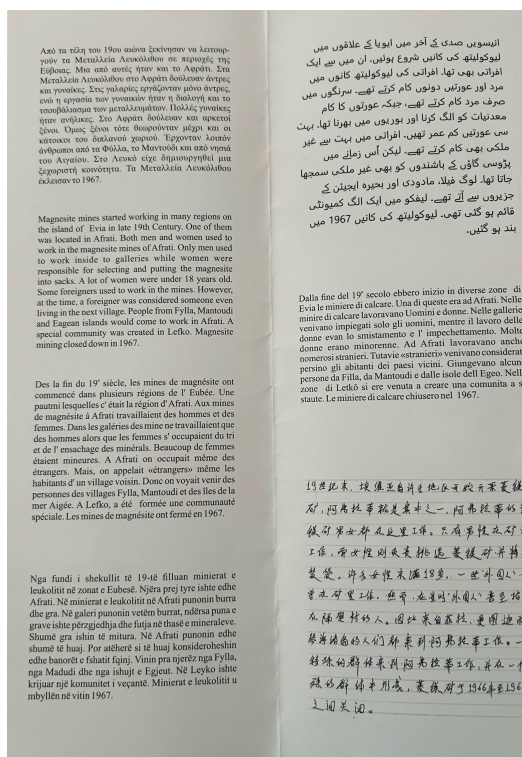
Για τη διάχυση του ντοκιμαντέρ αρχικά πραγματοποιήσαμε μια απογευματινή, προαιρετική για τα παιδιά εκδήλωση, στον χώρο του «μουσείου» με όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, προκειμένου να τους/τις ευχαριστήσουμε και να γίνει μια πρώτη προβολή του ντοκιμαντέρ. Από τα 11 παιδιά της τάξης παραβρέθηκαν τα 9. Στα παιδιά είχε ζητηθεί να έρθουν χωρίς τους γονείς/κηδεμόνες τους, μιας και η προβολή ενός μέρους του ντοκιμαντέρ είχε προγραμματιστεί για την τελική γιορτή του σχολείου τον Ιούνιο και με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς έχει συμφωνηθεί η πλήρης προβολή του για το ευρύ κοινό σε μια μεγάλη εκδήλωση του χωριού. Τα παιδιά το πρωί της ίδιας ημέρας δίπλωσαν τα φυλλάδια που είχαν ετοιμάσει (Εικόνα 4.8) με τις διαφορετικές γλώσσες⁹⁶ (Εικόνα 4.9) και το απόγευμα τα μοίρασαν στον κόσμο.

⁹⁵ Τη φετινή σχολική χρονιά δεν έχει τοποθετηθεί μουσικός στο σχολείο. Θα μπορούσε η συγκεκριμένη δραστηριότητα, της μουσικής επένδυσης, να έχει γίνει με τη συμβολή των μαθητών/τριών υπό την καθοδήγηση ενός εξειδικευμένου εκπαιδευτικού.

⁹⁶ Τα φυλλάδια τυπώθηκαν στο τυπογραφείο «Περγάμαλης» χωρίς κόστος για το σχολείο. Ο υπεύθυνος κ. Περγάμαλης Χρήστος, αφού τύπωσε τα φυλλάδια μου τόνισε ότι δε θα δεχτεί χρήματα από τη στιγμή που η κίνηση αυτή γίνεται για καλό σκοπό.



Εικόνα 4.8: Δίπλωμα Φυλλαδίων



Εικόνα 4.9: Εσωτερικό Φυλλαδίου

Εκτός από τους/τις συμμετέχοντες, καλεσμένοι/ες ήταν όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου και νηπιαγωγείου του χωριού καθώς και τα μέλη του πολιτιστικού συλλόγου και της κοινότητας. Ήταν μια όμορφη και συγκινητική εκδήλωση που έδωσε την ευκαιρία, όπως τόνισε ένας από τους παρευρισκόμενους, «να συναντηθούν και να επικοινωνήσουν τρεις διαφορετικές γενιές ανθρώπων» (Εικόνα 4.10).



Εικόνα 4.10: Πρώτη προβολή

4.6.1 Ενδέκατη Διδακτική ώρα

Την ίδια εβδομάδα σε δυο διαφορετικές μέρες και σε ώρες λειτουργίας του σχολείου, καλέσαμε την Δ΄ και την Ε΄ τάξη του σχολείου μας (συνολικά 30 παιδιά) και τη Στ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου των Φύλλων (συνολικά 14 παιδιά), προκειμένου οι μαθητές/τριες που είχαν εκπονήσει το πρόγραμμα να τους πουν δυο λόγια για το «μουσείο» και να τους παρουσιάσουν τη δουλειά τους. Και στις δυο συναντήσεις ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία. Αρχικά έγινε μια σύντομη ξενάγηση, όπου μαθητές και μαθήτριες της Στ΄ τάξης είπαν λίγα λόγια για τον χώρο του μουσείου και για κάποια εκθέματα στα υπόλοιπα παιδιά και στη συνέχεια τους ζήτησαν να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες, να ορίσουν έναν αρχηγό και να επιλέξουν ένα αντικείμενο που θεωρούσαν ότι είχε σχέση με τα μεταλλεία. Στην πρώτη συνάντηση εκτός από μια ομάδα που βρήκε τον λευκόλιθο, οι άλλες ομάδες επέλεξαν αντικείμενα που δε σχετίζονταν άμεσα με τα μεταλλεία (Εικόνα 4.11). Στη δεύτερη συνάντηση (Εικόνα 4.12) οι μαθητές/τριες βρήκαν δυο αντικείμενα (το ζεμπίλι και το κοπανέλι).



Εικόνα 4.11: Επιλογή αντικειμένων από την πρώτη ξενάγηση



Εικόνα 4.12: Επιλογή αντικειμένων από τη δεύτερη ξενάγηση

Τότε οι μαθητές/τριες της Στ' ζήτησαν από τα παιδιά να παρακολουθήσουν το ντοκιμαντέρ (Εικόνα 4.13) και στο τέλος να σκεφτούν, αν τα αντικείμενα που είχαν επιλέξει ήταν τα σωστά. Τα παιδιά και των δυο συναντήσεων παρακολούθησαν το ντοκιμαντέρ και στο τέλος κατάφεραν να βρουν τα σωστά αντικείμενα (λευκόλιθος, λάμπα ασετυλίνης, ζεμπίλι, κοπανέλι). Στο τέλος οι μαθητές/τριες της Στ', μοίρασαν τα φυλλάδια (Εικόνα 4:14) και κέρασαν τα παιδιά ελιές και φέτες λεμόνι (Εικόνα 4:15), σύμφωνα με αυτό που είχε αναφέρει

μια από τις συνεντευξιαζόμενες, όταν ρωτήθηκε τι τρώγανε στα διαλείμματα τους. Αυτό το κέρασμα προκάλεσε αρκετές αντιδράσεις, αφού κάποια παιδιά αρνήθηκαν κατηγορηματικά να δοκιμάσουν, άλλα ήταν διστακτικά στην αρχή, όμως στο τέλος δοκίμασαν και άλλα έδειξαν πολύ μεγάλο ενθουσιασμό!



Εικόνα 4.13: Παρακολούθηση Ντοκιμαντέρ



Εικόνα 4.14: Μοίρασμα φυλλαδίων



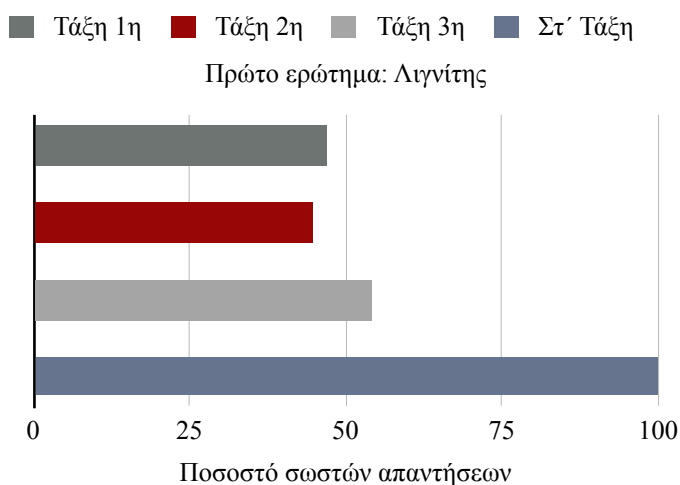
Εικόνα 4.15: Το κέρασμα

Στους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο ξεναγήσεων δόθηκαν στο τέλος σύντομα ερωτηματολόγια. Το πρώτο μέρος είχε πέντε ερωτήματα που θεώρησα ότι ήταν αρκετά απλά σχετικά με τα μεταλλεία του Αφρατίου. Το ίδιο ερωτηματολόγιο έδωσα και στα παιδιά της Στ' με τα οποία δουλέψαμε το πρόγραμμα. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών των άλλων τάξεων είναι ομαδοποιημένες χωρίς ωστόσο να αναφέρω ακριβώς ποιες απαντήσεις αφορούν τις 2 τάξεις του Αφρατίου και τη μία των Φύλλων, αφού σκοπός είναι να ερευνηθεί σε τι ποσοστό τα παιδιά που δεν ασχολήθηκαν διεξοδικά με το πρόγραμμα, αλλά παρακολούθησαν το ντοκιμαντέρ μπόρεσαν να συγκρατήσουν στοιχεία για τα μεταλλεία σε σχέση με τους μαθητές/τριες της Στ' τάξης. Συνεπώς οι άλλες τάξεις αναφέρονται ως Τάξη 1η, Τάξη 2η, Τάξη 3η, ενώ κανονικά αναφέρεται η Στ' τάξη του Αφρατίου που δούλεψε το πρόγραμμα. Από την 3η τάξη ένα παιδί δεν έδωσε το ερωτηματολόγιό του, γιατί δεν ήθελε να το συμπληρώσει εκείνη την ώρα, οπότε δεν το συνυπολόγισα.

Το ερωτηματολόγιο είχε πέντε προτάσεις/ερωτήματα για τις οποίες έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε δυο απαντήσεις. Όλοι οι μαθητές/τριες της Στ' απάντησαν σωστά σε όλα τα ερωτήματα χωρίς κάποια δυσκολία. Δύο μαθητές μόνο χρειάστηκαν διευκρίνιση στο τέταρτο ερώτημα που επισημαίνεται παρακάτω.

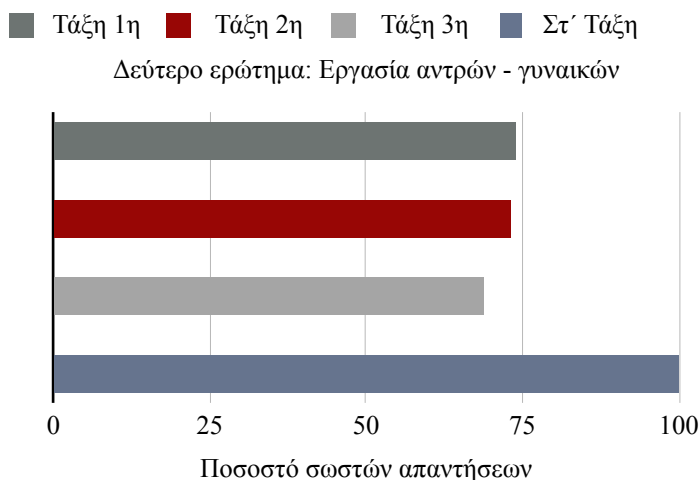
Η πρώτη πρόταση στην οποία τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν αν ήταν σωστή ή λάθος ήταν: «Στα μεταλλεία Αφρατίου εξόρυσσαν λιγνίτη». Η πρώτη αυτή ερώτηση συνολικά

συγκέντρωσε τα χαμηλότερα ποσοστά σωστών απαντήσεων (Ραβδ. 4.3). Παρόλο που στο ντοκιμαντέρ αναφέρθηκε αρκετές φορές ο όρος «λευκόλιθος» και εμφανίστηκε στον τίτλο και στους τίτλους ιδιότητας των εργατριών των μεταλλείων και παρόλο που κάποιοι/ες έπιασαν στα χέρια τους ένα κομμάτι λευκόλιθου, δυσκολεύτηκαν να συγκρατήσουν την πληροφορία και ενδεχομένως κάποιοι/ες να μην είχαν ξανακούσει για κανένα από τα δύο μεταλλεύματα. Στην ξενάγηση πάντως δεν είχε αναφερθεί η λέξη λιγνίτης.



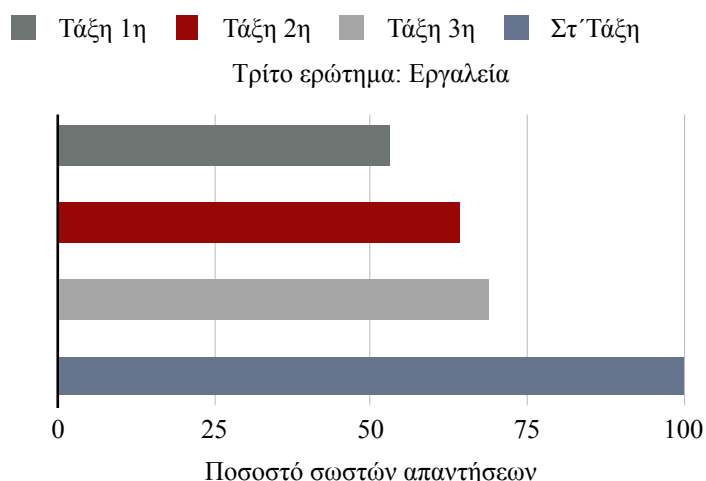
Ραβδόγραμμα 4.3: Είδος μεταλλεύματος

Στη δεύτερη πρόταση, πάλι επιλογής σωστού-λάθους, «Οι άντρες στα μεταλλεία έκαναν διαφορετικές εργασίες από τις γυναίκες», οι σωστές απαντήσεις από τις τρεις τάξεις ήταν κοντά στο 70% (Ραβδ. 4.4).



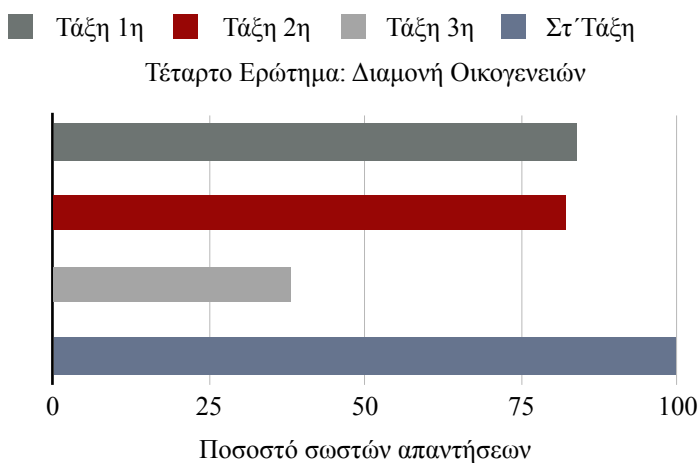
Ραβδόγραμμα 4.4 : Εργασία αντρών - γυναικών

Στην τρίτη πρόταση υπήρχε η εικόνα από το κοπανέλι, που στο ντοκιμαντέρ κρατούσαν οι γυναίκες και εξηγούσαν πώς το χρησιμοποιούσαν, και η πρόταση ήταν: «Βλέποντας αυτό το εργαλείο, θα έλεγες ότι ο άνθρωπος που το χρησιμοποιούσε ήταν:» και τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα στις λέξεις: άντρας ή γυναίκα. Και αυτή η πρόταση φάνηκε να δυσκολεύει αρκετά παιδιά (Ραβδ. 4.5) και ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι αυτό το εργαλείο, που ουσιαστικά πρόκειται για ένα σφυρί, έχει συνδεθεί με αντρικές εργασίες και την αντρική ταυτότητα.



Ραβδόγραμμα 4.5: Εργαλεία

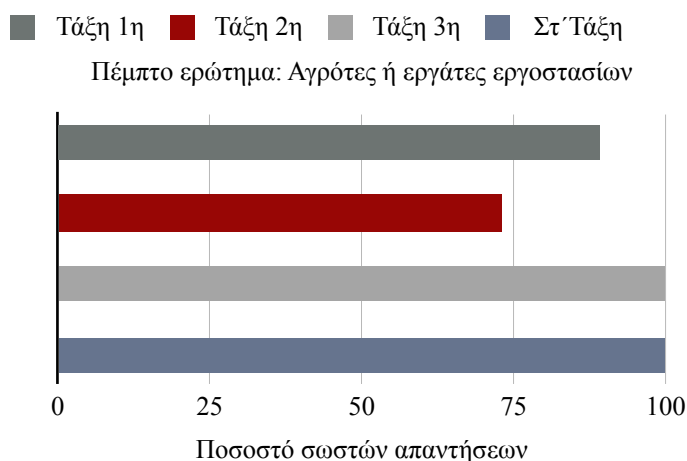
Στην τέταρτη πρόταση τα παιδιά έπρεπε να συμπληρώσουν τη φράση «Στα μεταλλεία λευκόλιθου» επιλέγοντας μια από τις δύο απαντήσεις: α) μένανε οικογένειες που είχαν έρθει από άλλες περιοχές ή β) δεν έμενε κανείς. Εδώ παρατηρούμε μια σημαντική απόκλιση, αφού στις δύο τάξεις το ποσοστό των σωστών απαντήσεων είναι κοντά στο 80% περίπου, ενώ στην τρίτη τάξη απάντησε σωστά το 38% (Ραβδ. 4.6).



Ραβδόγραμμα 4.6: Διαμονή οικογενειών

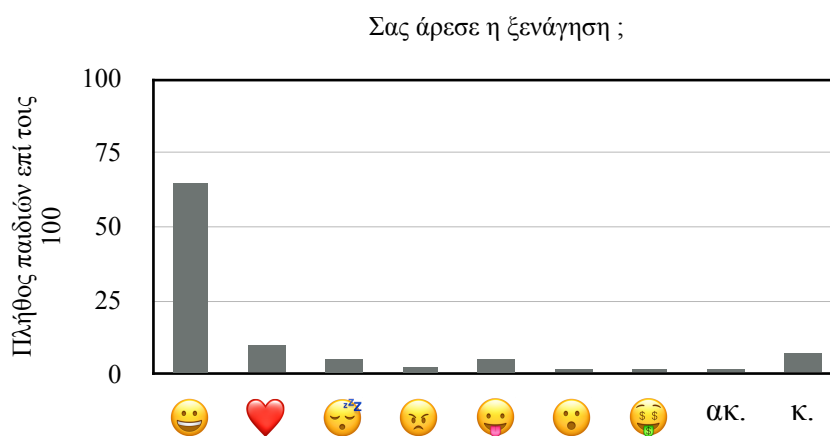
Κρίνοντας από τα δυο παιδιά της Στ' τάξης που ήθελαν να τους διευκρινίσω αν η πρόταση αναφέρεται στο παρόν ή στο παρελθόν, ενδεχομένως κάποια παιδιά να μπερδεύτηκαν, επειδή στο ντοκιμαντέρ παρουσιάστηκαν τα ερείπια των κτηρίων.

Τέλος, η πέμπτη πρόταση, που αναφερόταν στις εργασίες που έκαναν οι άνθρωποι πριν ανοίξουν τα μεταλλεία με τις επιλογές: «δούλευαν σε εργοστάσια» ή «ήταν αγρότες», συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων (Ραβδ. 4.7).



Ραβδόγραμμα 4.7: Εργασία πριν τα μεταλλεία

Στο τέλος του ερωτηματολογίου ζητήσαμε από τα παιδιά να φτιάξουν το δικό τους Emoji, ρωτώντας τα αν τους άρεσε η ξενάγηση. Από τα 43 ερωτηματολόγια υπήρξαν τα εξής σχέδια: 28 χαμογελαστά προσωπάκια, 4 καρδούλες, 2 νυσταγμένα προσωπάκια, 1 θυμωμένο, 2 με τη γλώσσα έξω, 1 τρομαγμένο, 1 που φαντάζεται δολάρια, 1 ακανόνιστο σχέδιο (ακ.) και 3 κενά (κ.), όπως φαίνεται στο παρακάτω ραβδόγραμμα⁹⁷.



Ραβδόγραμμα 4.8: Απήχηση ξενάγησης

⁹⁷ Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2026 από <https://getemoji.com/>.

4.6.2 Δωδέκατη Διδακτική ώρα

Στην Στ' του Αφρατίου μοιράστηκαν και ξεχωριστά φύλλα αξιολόγησης που αφορούσαν το γνωστικό μέρος όσο και το πόσο τους άρεσε το πρόγραμμα αξιοποιώντας κάποια ερωτήματα που είχαν τεθεί στην αρχή και στον αναστοχασμό.

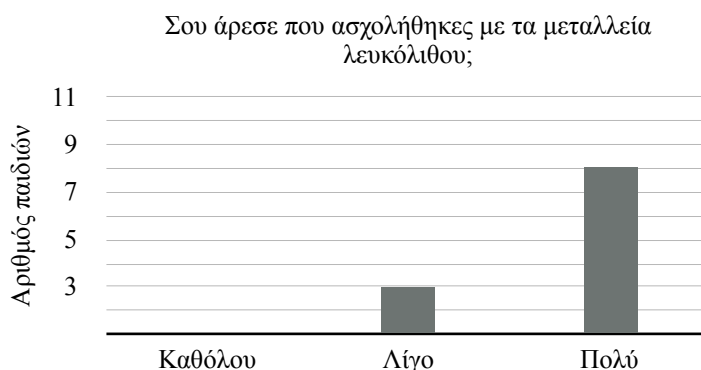
Στην πρώτη ερώτηση «Ποιο αντικείμενο χρησιμοποιούσαν οι εργάτες για να βλέπουν μέσα στις γαλαρίες» το σύνολο των μαθητών/μαθητριών απάντησε σωστά (τη λάμπα ασετυλίνης).

Στο δεύτερο ερώτημα που αφορούσε την ηλικία και την εργασία των γυναικών που απεικονίζονταν στη φωτογραφία, όλοι/ες οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι ήταν ανήλικες με τα σημερινά δεδομένα (ανέφεραν ηλικίες από 12 ως 20 χρονών) και εκτός από δυο παιδιά που δεν απάντησαν στο δεύτερο σκέλος για την εργασία, τα υπόλοιπα παιδιά μπορούσαν να παραθέσουν πληροφορίες («οι γυναίκες έσπαζαν το λευκόλιθο με το κοπανέλι», «ήταν στη διαλογή και το τσουβάλιασμα»). Η τρίτη ερώτηση «Ήταν εύκολη η εργασία των αντρών;» απαντήθηκε σωστά από το σύνολο των μαθητών/τριών και οι περισσότεροι/ες αιτιολόγησαν την απάντησή τους (πολύ επικίνδυνη εργασία, δούλευαν μέσα στις γαλαρίες, δεν υπήρχε αέρας, δεν υπήρχε πολύ φως, οι γαλαρίες ήταν επικίνδυνες και στενές, υπήρχε περίπτωση να πεθάνουν, δεν υπήρχε πολύ οξυγόνο). Στο τέταρτο ερώτημα οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν για το αν είχε γίνει κάποιο ατύχημα στα μεταλλεία Αφρατίου. Όλα τα παιδιά απάντησαν θετικά και συγκεκριμένα έξι παιδιά απάντησαν γενικά ότι είχαν υπάρξει ατυχήματα, όπως ακούστηκε στις συνεντεύξεις, ενώ πέντε παιδιά περιορίστηκαν σε ένα συγκεκριμένο ατύχημα που αναφέρθηκε σε μια συνέντευξη, το οποίο αφορούσε τον θάνατο ενός εργάτη από τα Φύλλα μετά από κατολίσθηση σε κάποια από τις γαλαρίες.

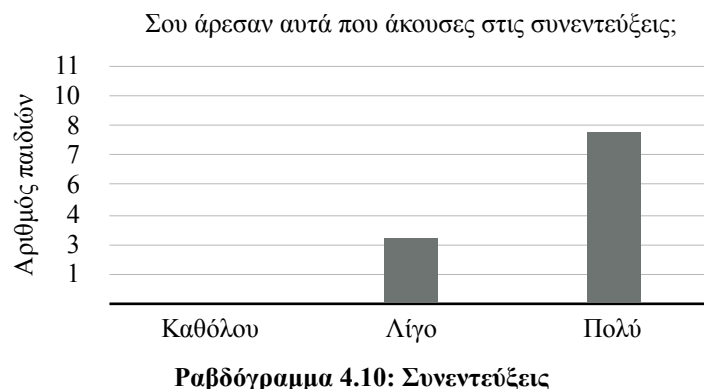
Το πέμπτο ερώτημα ζητούσε από τα παιδιά να γράψουν τι είχαν καταφέρει να φτιάξουν οι εργάτες και οι εργάτριες μαζεύοντας χρήματα» και η απάντηση ήταν: «την εκκλησία της Αγίας Τριάδας», που υπάρχει μέχρι και σήμερα κοντά στα μεταλλεία. Τα εννιά παιδιά έδωσαν σωστή απάντηση, ένα παιδί δεν απάντησε καθόλου και τέλος ένα παιδί ανέφερε ότι με αυτά τα χρήματα γλεντούσαν στις ταβέρνες. Μια γυναίκα στα πλαίσια των συνεντεύξεων είχε αναφέρει ότι οι Αφραταίοι που δούλευαν στα μεταλλεία σπαταλούσαν τα χρήματά τους στις ταβέρνες, γιατί ήταν γλετζέδες, το οποίο αποτυπώνεται και στο ημερολόγιο του πατέρα της. Στην έκτη ερώτηση τα παιδιά έπρεπε να γράψουν τις περιοχές από τις οποίες είχαν έρθει

άνθρωποι για να δουλέψουν στα μεταλλεία του Αφρατίου. Τα εννιά από τα έντεκα παιδιά μπόρεσαν να απαντήσουν χωρίς ωστόσο σε κάθε απάντηση να γράψουν το σύνολο των περιοχών που ακούστηκαν στις συνεντεύξεις. Στις απαντήσεις τους ανέφεραν το Μαντούδι, τα Φύλλα, τα νησιά του Αιγαίου, το Βασιλικό και κάποια τη Χαλκιδική, η οποία στις συνεντεύξεις είχε αναφερθεί μόνο ως τόπος μετανάστευσης για τους Αφραταίους, ενώ ένα παιδί ανέφερε την περιοχή Γερακάρη του Αφρατίου και ένα παιδί δεν απάντησε καθόλου στην ερώτηση. Η τελευταία ερώτηση ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν, αν είχε χρειαστεί ποτέ οι Αφραταίοι εργάτες να μεταναστεύσουν για να δουλέψουν στα μεταλλεία άλλης περιοχής, όλα τα παιδιά εκτός από ένα που απάντησε αρνητικά και ένα που δεν έγραψε για τα μεταλλεία, αλλά ότι γενικά οι Αφραταίοι έφευγαν ως έμποροι, τα υπόλοιπα παιδιά απάντησαν θετικά, δίνοντας τη σωστή απάντηση. Από αυτά τα παιδιά μόνο τέσσερα συμπεριέλαβαν ως περιοχή μετανάστευσης τη Χαλκιδική (σωστή απάντηση) εκ των οποίων, ένα ανέφερε στην απάντησή του και το Μαντούδι, ένα άλλο τα Φύλλα (στα Φύλλα δεν υπήρχαν μεταλλεία) και το τελευταίο αντί για Γερακινή Χαλκιδικής, έγραψε Γερακάρη Χαλκιδικής.

Ως προς την απήχηση του προγράμματος τέθηκαν έξι ερωτήματα και κάποια υποερωτήματα. Συγκεκριμένα αρχικά για τα πρώτα ερωτήματα ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν ανάμεσα στο καθόλου, λίγο ή πολύ, για να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με το πρόγραμμα. Τα υποερωτήματα τις πρώτης άσκησης με τις απαντήσεις των παιδιών αποτυπώνονται στα παρακάτω ραβδόγραμμα (4.9 ως 4.12).



Ραβδόγραμμα 4.9: Ενασχόληση με τα μεταλλεία



Στο 2ο ερώτημα τα παιδιά έπρεπε να γράψουν ποιο/α από το/τα στάδιο/α του προγράμματος ξεχωρίζουν και γιατί. Οι απαντήσεις έχουν ως εξής: Δημιουργία ντοκιμαντέρ (σε τέσσερις απαντήσεις με δυο αιτιολογήσεις «Από αυτό μπορούμε να δείξουμε στον κόσμο πώς περνούσαν αυτά τα χρόνια», «γιατί το δημιουργήσαμε εμείς και περνάει ο χρόνος πιο

εύκολα στο σχολείο»⁹⁸). Ξεναγήσεις στο μουσείο (σε τέσσερις απαντήσεις με αιτιολογήσεις «γιατί πέρα από τα μεταλλεία μαθαίναμε και για άλλα πράγματα και φυσικά για τον χώρο», «περνάει πιο γρήγορα ο χρόνος στο σχολείο και δεν έχω μαθήματα», «γιατί ένιωθα σαν δασκάλα και μου άρεσε», «γιατί είναι κουλ». Συνεντεύξεις (σε τρεις απαντήσεις με δύο αιτιολογήσεις «γιατί ακούσαμε πολλά πράγματα που δεν ξέραμε», «επειδή χωρίς αυτές τις πληροφορίες δε θα είχε γίνει όλη αυτή η διαδικασία». Δημιουργία ψηφιακού κόμικ (σε τρεις απαντήσεις με μια αιτιολόγηση «διότι πέρναγε ευχάριστα ο χρόνος»). Τέλος, ένα παιδί συμπεριέλαβε και τη δημιουργία της πινακίδας (είχε επιλέξει και το ντοκιμαντέρ και το ψηφιακό κόμικ) και η αιτιολόγησή του που δεν την είχα συνυπολογίσει στις προηγούμενες απαντήσεις του καθώς ήταν γενική ανέφερε: «Εμένα μου άρεσαν όλα αυτά γιατί τα δημιουργήσαμε μόνοι μας από την αρχή».

Στο τελευταία ερωτήματα ζητήθηκε από τα παιδιά να απαντήσουν εκ νέου σε ερωτήσεις που είχαν ήδη απαντήσει στα προηγούμενα ερωτηματολόγια. Στο τρίτο λοιπόν ερώτημα τα παιδιά έπρεπε να γράψουν αν θα ήθελαν να μοιραστούν με κάποιον/α αυτά που είχαν μάθει για τα μεταλλεία. Οχτώ παιδιά απάντησαν θετικά και τρία αρνητικά. Στις θετικές απαντήσεις υπήρχαν οι εξής αιτιολογήσεις: «γιατί είναι ωραίο να μαθαίνουμε την ιστορία διάφορων τόπων», «γιατί είναι ωραίο να μοιράζεσαι τη γνώση», «για να μάθαινε για το χωριό μας», «με όλους τους ανθρώπους της Εύβοιας αν γίνεται», «με τους γονείς μου», «με τη γιαγιά μου επειδή εκείνη δούλευε εκεί», «θα ήθελα γιατί είναι πού ενδιαφέρον». Σε σχέση με τις αρχικές τους απαντήσεις τα ποσοστά θετικών/αρνητικών είναι τα ίδια, βέβαια στο αρχικό ήταν 10 παιδιά και όχι τα 11 και αντί για «όχι» στο αρχικό μια απάντηση ήταν «δεν ξέρω». Μια διαφορά που παρατηρείται είναι ότι στα αρχικά ερωτηματολόγια οι περισσότερες αιτιολογήσεις αφορούσαν τη διάχυση της γνώσης σε συγκεκριμένα πρόσωπα (την αδερφή μου/ τον πατέρα μου/ την οικογένειά μου/ κάποιον που θα με ρωτούσε).

Στο τέταρτο ερώτημα, «Πιστεύεις ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα σε βοηθήσει με κάποιον τρόπο και αν ναι, μπορείς να εξηγήσεις πώς;», υπήρξαν τέσσερις αρνητικές

⁹⁸ Για εμένα η συγκεκριμένη απάντηση είναι σημαντική, γιατί προέρχεται από ένα παιδί που κρατά μια πιο αποστασιοποιημένη στάση απέναντι στα μαθήματα και γενικά σε δραστηριότητες του σχολείου. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα πολλές φορές χρειάστηκε να το παρακινήσω. Στη δημιουργία του ντοκιμαντέρ δεν έδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον, δεν εξέφρασε ιδέες για το πώς θα μπορούσε να διαμορφωθεί. Η εργασία του περιορίστηκε στο να πληκτρολογήσει ορισμένους τίτλους που έδειχναν την ιδιότητα των συνεντευζόμενων. Μόλις παρακολούθησαμε το τελικό αποτέλεσμα του ντοκιμαντέρ όλοι μαζί στην τάξη και είδε τους τίτλους που είχε πληκτρολογήσει είπε με υπερηφάνεια «Αυτά τα έκανα εγώ!».

απαντήσεις (με δύο αιτιολογήσεις «δε νομίζω ότι θα με βοηθήσει σε κάτι», «όχι, ξέρουν»), μια ουδέτερη («Δεν ξέρω αν μπορούν να με βοηθήσουν κάπου, αλλά ξέρω κάποια πράγματα για τον τόπο μου») και έξι θετικές με τις εξής αιτιολογήσεις: «Ναι, επειδή μαθαίνω περισσότερα πράγματα για τον τόπο μου», «Ναι, θα με βοηθήσει σε πολλά πράγματα όπως να μπορώ να συνεισφέρω στο κάποιος να μάθει λίγα πράγματα για τον τόπο αυτό», «θα με βοηθήσει στο να μάθω περισσότερα για τον τόπο αυτό», «ναι, μπορώ γιατί μέσα από αυτό με βοηθάει να μάθω περισσότερα για τον πολιτισμό μου», «Ανακαλύψαμε την Ιστορία του τόπου μας», «Εμένα πιστεύω αυτό το πρόγραμμα θα με βοηθήσει να το πω στα παιδιά μου». Σε σχέση με τα αρχικά ερωτηματολόγια που είχαν απαντήσει 10 αντί για 11 παιδιά, παρατηρούμε ότι έχουν αυξηθεί οι αρνητικές απαντήσεις. Συγκεκριμένα στα αρχικά ερωτηματολόγια υπήρχε μόνο ένα «όχι», μια κενή απάντηση και βέβαια έλειπε η απάντηση ενός παιδιού που απουσίαζε. Ωστόσο ως προς τις αιτιολογήσεις παρατηρούμε ότι αρχίζει να αναφέρεται ως θετικό «η γνώση συγκεκριμένα για τον τόπο» και όχι γενικά η απόκτηση γνώσεων και επίσης η ανάγκη διάχυσης αυτής της γνώσης.

Στο τελευταίο ερώτημα ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφέρουν τι συναισθήματα τους προκαλεί η λάμπα ασετυλίνης. Υπήρξαν μια κενή απάντηση, τρεις απαντήσεις που ανέφεραν τίποτα με δυο αιτιολογήσεις: «γιατί δε ζούσα εκεί», «γιατί δεν έχω δουλέψει ποτέ με αυτή» και οι εξής επτά: «Πάρα πολλά μετά από όλα αυτά», «Μου προκαλεί χαρά γιατί η λάμπα αυτή βοηθούσε τους ανθρώπους στη δουλειά τους», «Πώς πέρασαν οι εργάτες δηλαδή δυσκολία και πόνο», «μου προκαλεί νοσταλγία», «μου προκαλεί λύπη γιατί σκέφτομαι πως μπορεί να μην ξανακάνω κάποιο τέτοιο πρότζεκτ σαν κι αυτό με ανθρώπους όσο οικείους είχα την κυρία Αγγελική και την κυρία Κατερίνα», «Μου προκαλεί ελαφρά συγκίνηση για όλη την ιστορία της», «Μετά από όλα αυτά η λάμπα ασετυλίνης μου προκαλεί συγκίνηση». Στα αρχικά φύλλα εργασίας που είχαν γίνει ομαδικά (4 ομάδες) δύο απαντήσεις που ανέφεραν «τίποτα» και δύο απαντήσεις που ανέφεραν την εντύπωση και τη συγκίνηση εστιάζοντας στη διαφορά παλιού-νέου, ενώ τώρα παρατηρούμε ότι κάποια παιδιά έχουν συνδέσει τη λάμπα με την εργασία των ανθρώπων στα μεταλλεία και τις συνθήκες που επικρατούσαν εκεί και άλλα παιδιά τη συνδέσαν με τη δικιά τους εμπειρία από το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

4.7 Απήχηση στην τοπική κοινότητα

Εκτός από τα ερωτηματολόγια των μαθητών/τριων είναι σημαντικό να επισημανθούν και τα εξής στοιχεία που προέκυψαν με την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος. Αρχικά, αφού είχε ολοκληρωθεί το ντοκιμαντέρ και ενώ στην αρχή είχε συζητηθεί με ανθρώπους του χωριού, η ανάγκη να μιλήσει και κάποιος άντρας, που είχε δουλέψει στα μεταλλεία του Αφρατίου, χωρίς αποτελέσματα, καθώς με είχαν ενημερώσει ότι οι περισσότεροι άντρες εργάτες δε βρίσκονται στη ζωή και ένας άνθρωπος που δούλευε δεν ήταν σε θέση να μιλήσει, τελικά μετά την πρώτη προβολή του ντοκιμαντέρ που προαναφέρθηκε και τις δυο προβολές με τα παιδιά, με ενημέρωσε η πρόεδρος του συλλόγου ότι υπάρχει ένας άντρας 94 χρονών που θέλει να μιλήσει. Δε γινόταν φυσικά να μη συμπεριλάβω τη συνέντευξη του στο ντοκιμαντέρ. Οπότε ο κύριος Σαμαρτζής Θωμάς παρέθεσε τη δικιά του μαρτυρία, αυτή τη φορά χωρίς την παρουσία μαθητών/τριων, την οποία προσέθεσα στο ντοκιμαντέρ και έδειξα στη συνέχεια στα παιδιά. Επιπλέον, ο πρόεδρος του Αναγκαστικού Δασικού Συνεταιρισμού Αφρατίου οικειοθελώς δεσμεύτηκε, μπροστά σε όλους τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες του ντοκιμαντέρ, ότι θα παραχωρήσει τον χώρο που σήμερα βρίσκεται στο «λαογραφικό μουσείο» στον πολιτιστικό σύλλογο, μιας και η προηγούμενη παραχώρηση από τον δήμο δεν είναι πια σε ισχύ. Η κυρία Κυτίνου Ευαγγελία παραχώρησε το ζεμπίλι και το κοπανέλι της στο μουσείο. Θυμάμαι ότι στην πρώτη συνέντευξη, που είχε φέρει τα δυο αυτά αντικείμενα για να τα δουν τα παιδιά, χαρακτηριστικά είπε: «Αυτά δε θα σας τα αφήσω όμως», χωρίς να της έχει ζητηθεί κάτι τέτοιο εκ μέρους του «μουσείου». Μετά την επίσκεψη στο Λευκό τα δυο αντικείμενα τα άφησε στο «μουσείο» και όταν ξαναπήγαμε με τα παιδιά και τα είδα, ρώτησα την πρόεδρο του συλλόγου: «Δεν τα έχει πάρει ακόμα η κυρία Ευαγγελία» και εκείνη μου απάντησε: «Δε θα τα πάρει. Τα άφησε στο μουσείο.» Τέλος, το διοικητικό συμβούλιο του «μουσείου» αποφάσισε και έχει ήδη προχωρήσει στην καλύτερη οργάνωση της λαογραφικής συλλογής. Όπως επισήμανε η πρόεδρος του συλλόγου ανέθεσε τη μελέτη, τεκμηρίωση και οργάνωση των αντικειμένων στον αρχαιολόγο Νικόλαο Καρατζά, ζητώντας όμως να υπολογίσει ότι και τα επόμενα χρόνια θα εισέρχονται μαθητές/τριες στον χώρο για να κάνουν τη δικά τους «έρευνα» και να αναδεικνύουν αντικείμενα και στοιχεία της συλλογής.

Ακόμα πολλοί γονείς των μαθητών/τριών του σχολείου και κάτοικοι του Αφρατίου ρωτούσαν για το πότε θα προβληθεί ολόκληρο ντοκιμαντέρ, το οποίο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχει σκοπός να πραγματοποιηθεί το φθινόπωρο.

Τέλος στην τελική γιορτή του σχολείου⁹⁹ παρουσιάστηκε ένα ολιγόλεπτο απόσπασμα από το ντοκιμαντέρ (Εικόνα 4.16), το οποίο προλόγισαν οι μαθητές/τριες της Ε΄τάξης σε μια συμβολική κίνηση για τη συνέχιση της δράσης που ξεκίνησε η Στ΄τάξη. Συγκεκριμένα τα παιδιά της Ε΄, φορώντας ρούχα παρόμοια με αυτά που φορούσαν οι εργάτες και οι εργάτριες των μεταλλείων, που είχαν δει στο φωτογραφικό αρχείο των εργατριών, είπαν λίγα λόγια για το ντοκιμαντέρ και έπαιξαν ένα παιχνίδι σκυταλοδρομίας μιμούμενα την εργασία των αντρών και των γυναικών. Στην παρουσίαση του παιχνιδιού συμμετείχαν τρεις συνεντευξιαζόμενες (Κυτίνου Ευαγγελία, Σταματούκου Αικατερίνη και Αγγελή Ζαχαρούλα), ενώ το κλείσιμο του παιχνιδιού έγινε με την παρουσία του τελευταίου συνεντευξιαζόμενου κ. Σαμαρτζή και του διευθυντή του σχολείου.

⁹⁹ Στην ιστοσελίδα του σχολείου υπάρχει η πρόσκληση και ένα πεντάλεπτο απόσπασμα από το ντοκιμαντέρ. Ανακτήθηκε 19 Ιουνίου, 2026 από, <https://blogs.sch.gr/dimafrat/> . Για την αξιοποίηση του ντοκιμαντέρ, τη δημόσια και διαδικτυακή του προβολή, έχει ληφθεί η ενυπόγραφη συγκατάθεση όλων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών.



Εικόνα 4.16: Τελική γιορτή

5. Συμπεράσματα

Προτού παραθέσω τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας θα ήθελα να μου επιτραπούν κάποιες προσωπικές διατυπώσεις. Θεωρώ ότι η σχολική εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος αρχικά έδωσε σε εμένα την ευκαιρία να κατανοήσω καλύτερα όσα είχα μελετήσει: γιατί η μνήμη είναι επιλογή, πώς τα αντικείμενα συνδέονται με τη μνήμη, τις ταυτότητες και τα συναισθήματα των ανθρώπων μέσα από μια αλληλεπιδραστική σχέση μαζί τους και εντέλει να συνειδητοποιήσω ότι πράγματι η υλική και άυλη διάσταση της πολιτιστικής κληρονομιάς αποτελούν τις δυο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Η λάμπα ασετυλίνης μας αποκάλυψε την ιστορία της, προκαλώντας τη μνήμη των ανθρώπων που εργάστηκαν στα μεταλλεία, αλλά και δημιουργώντας νέες μνήμες για τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες. Συνδέθηκε με την αντρική ταυτότητα των εργατών των μεταλλείων του παρελθόντος, αλλά ίσως και την τωρινή μαθητική ταυτότητα των παιδιών της Στ' τάξης που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Από κειμήλιο σε έναν εκθεσιακό χώρο μετατράπηκε σε αντικείμενο έρευνας, έμπνευσης και δημιουργίας για τους μαθητές/τριες και αφορμή για τη συνάντησή τους με ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών. Τέλος, έκανε τους ανθρώπους να εκφράσουν διαφορετικά συναισθήματα γύρω από αυτή, αλλά και γύρω από την πολιτιστική της διαχείριση στο μικροεπίπεδο μιας σχολικής τάξης.

Πιστεύω ότι ξεκίνησα την παρούσα εργασία έχοντας δύο σημαντικά πλεονεκτήματα. Πρώτον, ένα σχολείο θετικό σε κάθε ενέργεια προς την ανάδειξη στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού και της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς, με «παράδοση» στον συγκεκριμένο χώρο. Το αρχείο με τις σχολικές εφημερίδες, με πολλές καταγραφές στοιχείων της τοπικής ιστορίας και λαογραφίας, θεωρώ ότι είναι μια πρακτική που θα ήταν σημαντικό να υιοθετηθεί και από άλλα σχολεία. Δεύτερον, έναν εκπαιδευτικό και λαογραφικό σύλλογο, που ανοίγει τις πόρτες του χώρου του σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες και τους/τις αφήνει να δράσουν μέσα σε αυτόν.

Τα αποτελέσματα από τη σχολική εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος έδειξαν ότι επιτεύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό οι αρχικοί στόχοι.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα εστίαζαν στο:

α) Αν μπορεί μια τοπική συλλογή να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας από τους μαθητές και τις μαθήτριες ενός σχολείου, προκειμένου να γνωρίσουν στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού και της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου τους με ένα πιο συστηματικό και ουσιαστικό τρόπο.

β) Αν μπορεί ένας πιο ενεργός ρόλος των μαθητών και των μαθητριών να κινητοποιήσει την τοπική κοινότητα, προκειμένου να προβληματιστεί σχετικά με την ανάδειξη και διαφύλαξη τέτοιων στοιχείων.

Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων έδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι/ες δεν γνώριζαν για τα μεταλλεία λευκόλιθου πριν την έναρξη του προγράμματος (με βάση τα ερωτηματολόγια από τα 10 παιδιά τα επτά καθόλου, τα 2 λίγο και το 1 πολύ λίγο), κατάφεραν να αποκομίσουν αρκετές γνώσεις γύρω από αυτά. Μάλιστα σε σχέση με τα παιδιά που ήταν απλοί παρατηρητές, και ήρθαν σε επαφή με τα μεταλλεία μόνο μέσα από τη σύντομη ξενάγηση και το ντοκιμαντέρ, η διαφορά σε γνωστικό επίπεδο ήταν πολύ μεγάλη με τους μαθητές/τριες του προγράμματος να έχουν ποσοστό σωστών απαντήσεων (σε πολύ βασικά βέβαια ερωτήματα) στο 100%, ενώ τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων των υπόλοιπων τάξεων, ειδικά σε κάποιες ερωτήσεις ήταν εμφανώς μικρότερα. Ωστόσο στο τελικό ερωτηματολόγιο που δόθηκε αποκλειστικά στους μαθητές/τριες του προγράμματος, με πιο σύνθετα ερωτήματα και με σχεδόν το σύνολο των παιδιών να απαντά σε όλα τα ερωτήματα, υπήρχαν κάποιες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους με κάποιους/ες να μην μπορούν να ανακαλέσουν ορισμένες πληροφορίες.

Ως προς την απήχηση του προγράμματος, από τις απαντήσεις που δόθηκαν, παρατηρούμε ότι η απάντηση «πολύ» επιλέχθηκε από την πλειοψηφία των παιδιών (7 με 8 παιδιά από τα 11), η απάντηση «λίγο» από 3-4 παιδιά, ενώ μόνο στην ερώτηση για την ξενάγηση στο μουσείο υπάρχει ως απάντηση το καθόλου από δύο παιδιά.

Συνδυαστικά με την ερώτηση για τα στάδια του προγράμματος που τους άρεσαν περισσότερο παρατηρούμε ότι από το συγκεκριμένο πρόγραμμα όλα τα παιδιά είχαν για διαφορετικούς λόγους αποκομίσει κάτι θετικό. Ακόμα και η απάντηση, «περνάει πιο εύκολα

ο χρόνος στο σχολείο, γιατί δεν έχω μάθημα», δείχνει ίσως ότι παρόλο που και αυτός είναι ένας τρόπος μάθησης, τα παιδιά δεν τον εκλαμβάνουν ως κάτι δύσκολο και πιεστικό.

Τέλος, ως προς την κινητοποίηση της τοπικής κοινότητας φαίνεται ότι η εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών επέφερε άμεσα αποτελέσματα, καθώς ήδη έχουν γίνει κάποιες ενέργειες που δείχνουν ότι υπάρχει η διάθεση να προσεχθεί λίγο περισσότερο ο χώρος της λαογραφικής έκθεσης (επίσημη παραχώρηση του χώρου, οργάνωση της συλλογής με τη βοήθεια ειδικού, η δωρεά δύο επιπλέον αντικειμένων στο «μουσείο», το γεγονός ότι κάποιοι άνθρωποι ζήτησαν από μόνοι τους να παραχωρήσουν συνέντευξη) και να γίνουν ενέργειες για την ανάδειξη και αξιοποίηση του χώρου των μεταλλείων. Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν μελλοντικά και σε τι βαθμό αυτές οι ενέργειες θα πραγματοποιηθούν, αλλά σίγουρα ένας πρώτος προβληματισμός και μια αρχική κινητοποίηση της τοπικής κοινότητας έχουν επιτευχθεί.

Κοιτώντας προς το μέλλον το τι θα κάνει η κοινότητα είναι κάτι που η ίδια θα πρέπει να αποφασίσει. Από τη θέση όμως της δασκάλας θα ήθελα να συνεχιστεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα και τα επόμενα χρόνια, αναδεικνύοντας κάθε φορά ένα διαφορετικό αντικείμενο με ένα διαφορετικό, αν είναι δυνατόν, τρόπο. Μια πρόταση λοιπόν θα ήταν η ανάδειξη του επόμενου στοιχείου να γίνει ίσως μέσα από κάποια δραματοποίηση, ένα διαδραστικό ή ψηφιακό παιχνίδι και να μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες κάθε επόμενης έκτης, όταν εισέρχονται στον χώρο της λαογραφικής συλλογής, να λένε: «Αυτό το κάναμε εμείς».

Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλιβιζάτου, Μ. (2010). Η Άυλη Κληρονομιά και το Μουσείο: Μαθήματα από τον νότιο-δυτικό Ειρηνικό. *Τετράδια Μουσειολογίας*, τ. 7, σσ. 30-37. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Anttonen, P. (2018). *Η Παράδοση μέσα από τη νεωτερικότητα. Μεταμοντερνισμός και Έθνος-Κράτος στην Επιστήμη της Λαογραφίας* (Γ. Κούζας, Μετ.) Αθήνα: Πατάκης.

Appelgren, S. & Bohlin, A. (2021). Το μεταχειρισμένο ως ζωντανή κληρονομιά. Στο Μ. L. Stefano & P. Davis, *Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά. Πλήρης Οδηγός* (σσ. 286-299). Αθήνα: ΠΙΟΠ.

Assmann, J. (2017). Μνήμη εναντίον ιστορίας. Στο Δ. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Η πολιτισμική μνήμη. Γραφή, ανάμνηση και πολιτική ταυτότητα στους πρώιμους ανώτερους πολιτισμούς* (σσ. 45-49). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Βείκου, Χ. (2010). Εθνογραφικές εκπαιδευτικές πρακτικές: Εισαγωγή. Στο Β. Δαλκαβούκης, Ι. Μάνος & Χ. Βείκου (Επιμ.), *Ανυποψίαστοι Ανθρωπολόγοι, Καχύποπτοι Φοιτητές. Διδάσκοντας Ανθρωπολογία σ' αυτούς που «δεν τη χρειάζονται»* (σσ. 313-318). Αθήνα: Κριτική.

Βοζίκας, Γ. (2018). Η εξωακαδημαϊκή άσκηση του λαογραφικού έργου σήμερα. Το παράδειγμα των Σερρών. Στο *Σερραϊκά Σύμμεκτα*, τόμ. 4ος. (σσ 461-496). Σέρρες: Εταιρεία Μελέτης και Έρευνας της ιστορίας των Σερρών. Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου, 2026, από <https://emeiserron.gr/σερραϊκά-σύμμεκτα/τόμος-4ος/>

Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της Εκπαίδευσης* (Α. Βουγιούκα, Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαλούρη, Ε. (Επιμ.). (2021). *Υλικός πολιτισμός: Η ανθρωπολογία στη χώρα των πραγμάτων*, 2η Εκδ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γελαστοπούλου, Μ., Γιαννίκας, Α., Μπίστα Π., Αγγελιδάκη, Μ., Αδαμοπούλου, Μ., Δούμα, Ε., Μπελεχρή, Ν., Σταυροπούλου, Σ., Πανταζή, Σ. & Τριανταφυλλίδη, Ε., (2023). *Ο λαϊκός Πολιτισμός στα Προγράμματα Σπουδών και τα εκπαιδευτικά προγράμματα της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οδηγός για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: ΙΕΠ, Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου, 2026, από <https://www.iep.edu.gr/o-laikos-politismos-sta-programmata-spoudon-kai-ta-ekpaideftika-programmata-tis-dimosias-ekpaideftsis-stin-ellada-odigos-gia-ek-paideftikous/>

Γερογιάννη, Ε. (2016). Η παραδοσιακή φορεσιά των Κουρκουλών. Στο Δ. Λιανοστάθης, *Σκοποί στο Γριπονήσι. Τραγούδια και Σκοποί από τα χωριά Άγιος Δημήτριος - Νότια Εύβοια και Κουρκουλοί - Βόρεια Εύβοια* (σσ.150-167). Χαλκίδα: Σύλλογος Ελληνικής Πολιτιστικής Παράδοσης Χαλκίδας «Τ' Αλωνάκι».

Γκασούκα, Μ. & Φουλίδη, Ξ. (2012). Η σημασία της διδακτικής του λαϊκού πολιτισμού στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στο Μ. Γκασούκα & Ξ. Φουλίδη *Σύγχρονοι ορίζοντες των λαογραφικών σπουδών: Εννοιολογικό πλαίσιο, έρευνα, φύλο, διαδίκτυο, σχολείο* (σσ. 111-138). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Γκίβαλος, Α. Μ. (2005). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: νήσος.

Γούναρη, Π. Η. (1915). Η εκμετάλλευσις του λευκολίθου εν Ελλάδι. Η μεταλλευτική κίνησις της Ελλάδος κατά το 1913. *ΑΡΧΙΜΗΔΗΣ*. Ελληνικός Πολυτεχνικός Σύλλογος. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2026 από, <https://dspace.lib.ntua.gr/xmlui/handle/123456789/1235>

Δαλκαβούκης, Κ. Β. (2012). Μνήμη και κοινότητα. Επαναπροσδιορίζοντας τις έννοιες στην προοπτική της σύγχρονης λαογραφίας. Στο Μ. Γ. Βαρβούνης & Μ. Γ. Σέργη (Επιμ.), *Ελληνική Λαογραφία. Ιστορικά, Θεωρητικά, Μεθοδολογικά, Θεματικές*, τομ. Β' (σσ 275-290). Αθήνα: Ηρόδοτος

Eriksen, H. E. (2007). Εθνοτισμός. Στο Ι. Μάνος (επιμ.) & Α. Κατσικερός (μτφρ), *Μικροί τόποι, μεγάλα ζητήματα. Μια εισαγωγή στην κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία* (σσ 411-430). Αθήνα: Κριτική.

Geertz, C. (2009). *Διαθέσιμο φως. Ανθρωπολογικοί στοχασμοί για φιλοσοφικά θέματα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Giroux, H. A. (2012). Εκπαίδευση και εκλαϊκευμένη κουλτούρα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 1-17. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου, 2026, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/862/884>

Θεολόγος, Χ. & Κατσαδώρας, Γ. (2023) Πολιτιστικοί σύλλογοι, μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Η περίπτωση ενός εθνοτοπικού και ενός υπερ-τοπικού πανελλήνιου συλλόγου. Στο Ρ. Κακάμπουρα (επιμ.), *Η συμβολή των συλλόγων στη διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς* (σσ. 139-154). Αθήνα: Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, ΕΚΠΑ.

Ιμβριώτη, Ρ. (1955). *Ανθρωπιστική Παιδεία*. Αθήνα: Συνεργατική

Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική Ταυτότητα* (Κ. Γεωργοπούλου, Μετ). Αθήνα: Σαββάλας

Κακάμπουρα-Τίλη, Ρ. (2000). Πρόγραμμα διδασκαλίας του λαϊκού πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ. 14 σελ. 16-24.

Κακάμπουρα - Τίλη, Ρ. (2005). Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - Μια διδακτική πρόταση. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς (επιμ.), *Πρακτικά Ε' Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης»*, τόμος Β' (σσ. 267-274). Αθήνα: ΠΤΔΕ, Παν. Αθηνών/ ΚΕΕΠΕΚ.

Κακάμπουρα, Ρ. (2006). Λαογραφικά αρχεία και εθνική ταυτότητα: Μια σχέση αλληλεπίδρασης. Στο Σ. Δημητρίου (Επιμ.), *Κριτική Διεπιστημονικότητα: Έθνος και Ταυτότητα. Πολιτισμικές Αντιστάσεις, Τόμ. 2.* (σσ. 108-135). Σαββάλας.

Κακάμπουρα, Ρ. (2011). *Αφηγήσεις Ζωής: Η βιογραφική προσέγγιση στη σύγχρονη λαογραφική έρευνα.* Αθήνα: Διάδραση.

Κακάμπουρα, Ρ. & Κασσαβέτη, Ε. Ο. (2018). *Οπτική Εθνογραφία και Εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές προτάσεις.* Αθήνα: Πεδίο.

Κακάμπουρα, Ρ. (2022). Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά και εκπαίδευση: Ενδυναμώνοντας την πολιτισμική ενσυναίσθηση σε ένα σχολείο για όλους και όλες. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Θ. Κ. Μπαμπάλης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις επιστήμες της αγωγής, Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου: 40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (1981-2021)* (σσ. 123-134). Ζεφύρι: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος & Διάδραση.

Κακάμπουρα, Ρ. (2023). Εισαγωγή. Η συμβολή των συλλόγων στη διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Στο Ρ. Κακάμπουρα (Επιμ.), *Η συμβολή των συλλόγων στη διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς* (σσ. 9-42). Αθήνα: Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, ΕΚΠΑ.

Καλλιβρετάκης, Λ. (1994). Το εθνοπολιτισμικό φαινόμενο στην εποχή μας. *Σεμινάριο 17: Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*, τ. 17, 38-52. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.

Καπανιάρης, Α. (2020). Θεωρίες Μάθησης & Τ.Π.Ε. Δημιουργώντας διδακτικά σενάρια για εμπλουτισμένες διδασκαλίες. Στο Α. Καπανιάρης, *Ψηφιακή λαογραφία και εκπαίδευση. Εμπλουτισμένα μέσα και καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδακτική του λαϊκού πολιτισμού* (σσ. 117-144). Αθήνα: Πεδίο.

Καραγιώργου, Α. (2020). Προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων λαϊκού πολιτισμού στο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τόμ. 37, (τ. 69), 65-80.

Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου, 2026, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9673/9707>

Καρακωνσταντίνου, Α. Μ. (2022). Ο λαϊκός πολιτισμός σε συνδυασμό με την χρήση των νέων τεχνολογιών, ως μέσου επικοινωνίας και προσέγγισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Γ. Κατσαδώρας & Ε. Φωκίδης (Επιμ.), *Ψηφιακή Λαογραφία και σύγχρονες μορφές του λαϊκού πολιτισμού: Αφετηρία και προοπτικές ενός νέου πεδίου* (431-443). Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου, 2025, από http://opensimserver.aegean.gr/publications/2022_editing_Folklore_GR.p

Κατσαδώρας, Γ. & Φωκίδης, Ε. (2022). Πρόλογος. Στο Γ. Κατσαδώρας & Ε. Φωκίδης (Επιμ.), *Ψηφιακή Λαογραφία και σύγχρονες μορφές του λαϊκού πολιτισμού: Αφετηρία και προοπτικές ενός νέου πεδίου* (σσ. 7-9). Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2026, από, <https://ergastiri-oglossologias.pre.aegean.gr/wp-content/uploads/2022/10/Κατσαδώρας-Φωκίδης-επιμ.-Ψηφιακή-Λαογραφία-και-σύγχρονες-μορφές-του-λαϊκού-πολιτισμού.pdf>

Καυταντζόγλου, Ρ. (2003). Λαογραφικά μουσεία, «λαϊκός πολιτισμός» και το «κοινό» των μουσείων. *Εθνογραφικά. Μουσεία και λαϊκός πολιτισμός*. Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα. τ. 12-13, σσ. 33-46.

Κιτσάκη, Γ. (2022). «Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά και Βιώσιμη Ανάπτυξη: Ένα παράδειγμα εφαρμογής των πολιτικών της UNESCO μέσα από το παγκόσμιο δίκτυο Γεωπάρκων της UNESCO». Στο Γ. Ν. Δρίνης, Β. Νιτσιάκος, & Π. Ποτηρόπουλος. *Πολιτιστικές Κληρονομιές: Νέες αναγνώσεις - Κριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 137-159). Αθήνα: ARS NOVA.

Κολιάδης, Α. Ε. (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, Τόμ. Γ'. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Κουτουφάρη - Σέττα, Ε. (2009). *Το ζωτικό του μουσείου. Συνοπτικός οδηγός ξενάγησης στο μουσείο λαϊκής τέχνης και αγροτικής ζωής στη Αγία Άννα Εύβοιας*. Σύνδεσμος Ευβοέων «Ο ΝΕΛΕΥΣ » χ.τ.

Κραββαρίτη, Ε. (2005). Μεταλλευτικές επιχειρήσεις στο Αιγαίο μέσα από το αρχείο της ΕΤΒΑ. Στα *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου: Ιστορικά Μεταλλεία στο Αιγαίο 19ος -20ός αιώνας: 3-5 Οκτωβρίου 2003* (σσ. 139-146). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς

Κυριακάκης, Γ. (2023). *Οικονομική ανθρωπολογία και καπιταλισμός. Ιστορία, κουλτούρα και σχέσεις δύναμης*. Oportuna.

Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (2006). Ο χρόνος της προφορικής ιστορίας. Στο Γ. Ν. Λεοντσίνη. *Η ιστορία και η διδακτική της. Φάκελος Μαθήματος* (σσ.109-114). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Λεοντσίνης, Ν. Γ. (2006). *Διδακτική της Ιστορίας: γενική -τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Καρδαμίτσα.

Λιανοστάθης, Δ. (2016). *Σκοποί στο Γριπωνήσι. Τραγούδια και Σκοποί από τα χωριά Άγιος Δημήτριος - Νότια Εύβοια και Κουρκουλοί - Βόρεια Εύβοια*. Χαλκίδα: Σύλλογος Ελληνικής Πολιτιστικής Παράδοσης Χαλκίδας «Τ' Αλωνάκι».

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας* (σσ. 253-296). Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας Τ. Α΄. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης* (β' έκδοση). Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά.

Μερακλής, Μ. Γ. (1992). *Λαϊκή τέχνη. Ελληνική λαογραφία, Τόμος. Γ΄*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μερακλής, Μ. Γ. (2001). *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*. Αθήνα: Ιωλκός.

Μερακλής, Μ. Γ. (2004). *Λαογραφικά Ζητήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης & Διάττων.

Μπαζίνη, Ε. & Χριστοδούλου, Κ. (2024). Πρόλογος. Στο Ε. Μπαζίνη & Κ. Χριστοδούλου, *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τη ζωντανή κληρονομιά. Οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού. Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου, 2026, από <https://ayla.culture.gr/library/elliniikos-odigos-toolkit-unesco-ich-2024/>

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Θυμικός. Στο *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Γ' εκδ., 762). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Μνήμη. Στο *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Γ' εκδ., 1111). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπάρον, Ρ. (2022). Επαναπατρισμός και Άυλο (Repatriation and the intangible) (Γ. Ν. Δρίνης, Μετ.) Στο Γ. Ν. Δρίνης, Β. Νιτσιάκος, & Π. Ποτηρόπουλος. *Πολιτιστικές Κληρονομίες: Νέες αναγνώσεις - Κριτικές προσεγγίσεις* (σσ.63 - 95). Αθήνα: ARS NOVA.

Μπουγιούκος, Γ. (2008). Διαστάσεις της Φτώχειας στην Παιδική Ηλικία. Στο Δ. Ι. Δασκαλάκης (Επιμ.). *Φτώχεια, Κοινωνικός αποκλεισμός και Παιδική ηλικία* (σσ. 157-190). Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Μπούνια, Α. (2017) . Η Άννα Αποστολάκι και η ίδρυση λαογραφικών μουσείων στην ελληνική περιφέρεια. Στο Α. Οικονόμου. & Β. Φλώρου (Επιμ.), *Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας. Αντίδωρο στην Άννα Αποστολάκι. Η Ζωή, το Έργο και η Συνεισφορά της, 24 Νοεμβρίου 2015* (σσ 151-174) Αθήνα: Λύκειον των Ελληνίδων.

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2007). *ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: Αναπτύσσοντας τη συνεργασία*. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, Τα πράγματα και ο Πολιτισμός. Από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της μουσειολογίας και της μουσειοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: νήσος.

Νιτσιάκος, Β. (2010). Έλληνες ή Αλβανοί; Πολιτισμός και Εθνική Ταυτότητα: Το παράδειγμα της Χιμάρας. Στο Ε. Γ. Αυδίκος. *Λαϊκοί Πολιτισμοί και Σύνορα στα Βαλκάνια* (σσ. 327-346). Αθήνα: Πεδίο.

Νόμος 2101/1992, άρθρο 1, Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού, *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Α 192/02.12.1992) Ανακτήθηκε 28 Απριλίου, 2026, από https://ministryofjustice.gr/wp-content/uploads/2019/08/177_Nomos_2101_1992.pdf

Νόμος 3521/2006, άρθρο 2, Κύρωση της Σύμβασης για την προστασία της άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 275/Α΄/22-12-2006)

Νόμος 3852/2010, άρθρο 1, Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης - Πρόγραμμα Καλλικράτης. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Α΄ 87/7.6.2010) Ανακτήθηκε 1 Ιουνίου, 2026, από <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/132966/nomos-3852-2010>

Νόμος 4692/2020, άρθρο 1, Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις, *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020) Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2026, από https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2020/a/fek_a_111_2020.pdf&t=e7dcea5907441ac5584311cf6c5ed8ae

Οικονόμου, Α. Ι. (2014). *Υλικός Πολιτισμός: Θεωρία, Μεθοδολογία, Αξιοποίηση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Οικονόμου, Α. (2019). Πολιτιστική Κληρονομιά υλική και άυλη. Δύο Όψεις του ίδιου νομίσματος: Το παράδειγμα της αγροδιατροφικής παράδοσης. *Εθνολογία*, τ. 17 (2017-18), σσ. 5-38.

Παπαδόπουλος, Στ. Αγγ. (2003). *Ανθρωπολογικά. Μουσειολογικά. Μικρά μελετήματα*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

Παπαπαύλου, Μ. (2002). Για μια διεπιστημονική προσέγγιση της επικοινωνίας των συναισθημάτων, των αισθήσεων και των αισθητικών κριτηρίων. *Εθνολογία*, τ. 9, σσ. 215-240.

Παπαστεφανάκη, Λ. (2017). *Η Φλέβα της Γης. Τα μεταλλεία της Ελλάδας, 19ος - 20ός αιώνας*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). Εισαγωγή. Τα άχθη της ετερότητας: Διαστάσεις της πολιτισμικής διαφοροποίησης στην Ελλάδα του πρώιμου 21ου αιώνα. Στο Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.) *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα* (σσ 1-85). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Pearce. S. (2002). Το νόημα στην Ιστορία. Στο Α. Γυιόκα (Επιμ & Μετ.). *Μουσεία, Αντικείμενα και συλλογές*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Πετρίδου, Ε. (2021). Ένδυμα και υλικός πολιτισμός. Από τη σημειολογία στη δράση. Στο Ε. Γιαλούρη (Επιμ.). *Υλικός πολιτισμός: Η ανθρωπολογία στη χώρα των πραγμάτων*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Πλεξουσάκη, Ε. (2020). Ανθρωπολογία της εκπαίδευσης και εθνογραφία του σχολείου. Στο Α. Ανδρούτσου & Β. Τσάφος (επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης: ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σσ. 291-316). Αθήνα: Gutenberg.

Πολίτης, Γ. Α. (2013). *Οι παραδόσεις του ελληνικού λαού*, Τ. Β΄. Ειδική έκδοση για την εφημερίδα Τα Νέα. Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη Α.Ε.

Σερεμετάκη, Κ. Ν. (1997). *Παλιννόστηση Αισθήσεων. Αντίληψη και Μνήμη ως Υλική Κουλτούρα στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Α.Α. Λιβάνη

Shelton, A. A. (2012). Πολιτισμική Κληρονομιά. Στο Sharon MacDonald (Επιμ.), *Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός* (σσ. 111-130). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

Σκουτέρη - Διδασκάλου, Ε. (1994). Λαογραφικά μουσεία, πολιτισμική ταυτότητα και ιστορική μνήμη: όροι και επισημάνσεις. Στα *Πρακτικά της Α' Συνάντησης Λαογραφικών Μουσείων των Χωρών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Ο Ρόλος των Λαογραφικών Μουσείων στα Πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης. 1-5 Οκτωβρίου 1992* (σσ 49-69). Ίδρυμα Ευγενίδου. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Λαογραφικής Μουσειολογίας.

Σκουτέρη-Διδασκάλου, Ε. (1998). Η πολιτισμική κληρονομιά ως ζητούμενο: τρανοί τόποι και ταπεινές τοπικότητες. Στα *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Αναπτυξιακής Προοπτικής της Θάσου, 4-6 Σεπτεμβρίου 1998* (σσ. 282-300). Πρίνος: Εταιρεία Μελέτης και Προβολής της Θάσου

Σκουτέρη-Διδασκάλου, Ε. (2003). «Ό,τι δε αξιώθηκα ν' αποκτήσω τότε, αυτό κατέχω ακόμη». Για μια ανθρωπολογία της Συλλογής. *Εθνογραφικά*, 12-13, σσ. 47-79. *Μουσεία και λαϊκός πολιτισμός*. Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα.

Stefano, M. L. & Davis, P. (2021). Συζήτηση με τις Paula Assunção Dos Santos και Marcelle Pereira. Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά και κοινωνική και οικολογική δικαιοσύνη. Στο M. L. Stefano & P. Davis. *Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά. Πλήρης Οδηγός* (σσ. 571 - 578). Αθήνα: ΠΙΟΠ.

Storey, J. (2015). *Πολιτισμική θεωρία και λαϊκή κουλτούρα*. Αθήνα: Πλέθρον

Τριανταφύλλου, Σ. (1937). Η θέσις των Εργατών εν Εύβοια. *Αρχείον Ευβοϊκών Μελετών*. Τόμος Β΄-1936, (210-220). Εταιρία Ευβοϊκών Σπουδών - Εν Αθήναις 1935.

Τσιάκαλος, Γ. (2003). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τσιλιμένη, Τ. (2014). Οι παραλλαγές του λαϊκού παραμυθιού και τα ευτράπελα παραμύθια ως υλικό για την αξιοποίησή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου, 2026, από <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/579>

Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία*. Β. Αποστολίδου μτφ. Αθήνα: Γνώση

Υπ. Απόφαση 64436/2021, Πρωτοβάθμιοι και Δευτεροβάθμιοι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης της Χώρας. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Β 4821/01.08.2023) Ανακτήθηκε 1 Ιουνίου, 2026, από <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/905410/yp.-apofasi-64436-2023>

Υπ. Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021, Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιότητων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Β 3567/4.08.2021). Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2026, από https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2021/b/fek_b_3567_2021.pdf&t=a83c724eb303c886f5159502867ef050

Υπ. Απόφαση 130372/ΓΔ4/2024, Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2026, από https://act.digitalschool.gov.gr/wp-content/uploads/2024/11/energus_politis.pdf

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-eeeeek.pdf

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2025). *Εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο και Δράσεων Τοπικής Ιστορίας και Τοπικής Γεωγραφίας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. (Εγκύκλιος 143519/ΓΔ4). Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου, 2026, από https://act.digitalschool.gov.gr/wp-content/uploads/2025/11/%CE%97-%CE%95%CE%93%CE%9A%CE%A5%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A36_11_2025.pdf

Φωτοπούλου, Σ. Β. (2016). Άυλη πολιτιστική κληρονομιά. Στο Σ. Β. Φωτοπούλου (Επιμ.), *Όψεις της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς στη Χίο* (σσ. 11-29). Αθήνα: ΠΙΟΠ.

Φωτοπούλου, Σ. Β. (2023). Νέες έννοιες, νέες πολιτικές: εφαρμόζοντας τη Σύμβαση για τη Διαφύλαξη της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς στην Ελλάδα, 2010-2019. Στο Π. Καραμπάμπας (επιμ.). *ΑΪΛΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΣΕ ΚΑΙΡΟΥΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ. ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ* (σσ. 81-93). Αθήνα: ΥΠΠΟ/ΔΙΝΕΠΟΚ. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου, 2025, από https://ayla.culture.gr/wp-content/uploads/2023/08/Resilience_and_Marketisation.pdf

Χρυσανθοπούλου, Β. (2021). Φοιτητικές συλλογές λαογραφικού υλικού στο Λαογραφικό Μουσείο και Αρχείο του Πανεπιστημίου Αθηνών: Συνέχεια και αλλαγή στη λαογραφική

θεωρία και μεθοδολογία. *Επετηρίς του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας, Τόμος 35-36 (2014-2019), Α΄ (σσ. 257-288).*

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Appadurai, A. (1996). *Modernity at large. Cultural Dimensions of Globalization*. Vol 1
Public worlds. University of Minnesota press. Minneapolis. London

Barth, F. (1969). Introduction. In F. Barth (Ed) *Ethnic Groups and Boundaries. The social
Organization of Culture Difference* (pp. 38). Boston: Little, Brown and Company.

Belk, R. (2006). Collectors and Collecting. In C. Tilley, W. Keane, S. Küechler, M. Row-
lands, P. Spyer. (Eds) *Handbook of material culture*. London (pp. 60-73). Thousands Oaks.
New Delhi: Sage Publication

Frykman, J. & Povrzanović Frykman, M. (2016). Affect and Material Culture. Perspectives
and Strategies. In J. Frykman & M. Povrzanović Frykman. *Sensitive Objects. Affect and Ma-
terial Culture* (9-29). Sweden: Nordic Academic Press

Georgekutty, M. D. (2025). Material Culture and Identity Construction: Artifacts, Clothing,
and Architecture as Expressions of Ethnicity, Status, and Belief Systems. *International Jour-
nal of History and Archeology Research studies*. ISSN online: 3049-1622. Ανακτήθηκε, 26
Δεκεμβρίου, 2025, από [https://www.eduresearchjournal.com/index.php/ijhars/article/down-
load/156/363/841](https://www.eduresearchjournal.com/index.php/ijhars/article/download/156/363/841)

Gilje, N. (2016). Moods and Emotions. Some Philosophical Reflections on the ‘Affective
Turn’. In J. Frykman & M. Povrzanović Frykman. *Sensitive Objects. Affect and Material Cul-
ture* (31-53). Sweden: Nordic Academic Press

Halbwachs, M. (1980) *The collective Memory*. Harper Colophon Books, New York (Pub-
lishers Harper and Row).

Hoskins, J. (1993). *The play of time. Kodi Perspectives on Calendars, History and Exchange*. university of California Press Berkeley Los Angeles London.

Hoskins, J. (2006). Agency, Biography and Objects. In C. Tilley, W. Keane, S. Küechler, M. Rowlands, P. Spyer. (Eds) *Handbook of material culture*. London (pp. 60-73). Thousands Oaks. New Delhi: Sage Publication.

Kakampoura, R., Katsadoros, G., Nounanaki, A. & Kolokythas, D. (2017). Educational Activities Concerning Folk/Popular Culture in Greek Primary Schools Websites. *European Scientific Journal, Vol 13*, (No10), 246-262. doi: 10.19044/esj.2017.v13n10p246. Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου, 2026, από <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/9154>

Kirshenblatt-Gimblett, B. (1998). *Destination Culture. Tourism, Museums and Heritage*. University of California Press Berkeley Los Angeles London.

Kirshenblatt-gimblett, B. (2004), «Intangible Heritage as Metacultural Production», *Museum International* no 221-222 (vol. 56. 1-2, 2004). Blackwell Publishing. Ανακτήθηκε 3 Ιουνίου, 2026, από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135858>

Kopytoff, I. (1986). The cultural biography of things: commoditization as process. In A. Appadurai (ed.), *The social life of things. Commodities in cultural perspective* (pp. 64-91). London: Cambridge University Press.

Korkiakangas, P. (2008). Afterfacts and Advertising: From Necessity to Tempting Experiences. In P. Korkiakangas, T. R. Lappi & H. Niskanen. *Touching Things. Ethnological Aspects of Modern Material Culture*. Helsinki: Finnish Literature Society.

Lowenthal D. (2015). Benefits and burdens of the past. Στο D. Lowenthal. *The Past is a Foreign Country revisited*. New York: Cambridge University Press.

Nora. P. (1996). General Introduction: Between Memory and History. In P. Nora (Eds.) *Conflicts and Divisions. Realms of Memory. The construction of the French Past*. New York: Columbia University Press. ISBN 0-231-08404-8

Povrzanović Frykman, M. (2016). Sensitive Objects of Humanitarian Aid. Corporeal Memories and Affective Continuities. In J. Frykman & M. Povrzanović Frykman. *Sensitive Objects. Affect and Material Culture* (79-104). Sweden: Nordic Academic Press

Seeger, A. (1975). «The meaning of Body Ornaments ». A Suyá Example. *Ethnology* 14: 211-224

Szarvas, Z. (2008). Objects and Identities. In P. Korkiakangras, T. R. Lappi & H. Niskanen. *Touching Things. Ethnological Aspects of Modern Material Culture*. Helsinki: Finnish Literature Society.

Tilley, C. (2006). Objectification. In C. Tilley, W. Keane, S. Küechler, M. Rowlands, P. Spyer. (Eds) *Handbook of material culture*. London (pp. 60-73). Thousands Oaks. New Delhi: Sage Publication.

Παράρτημα

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η υπογραφόμεν____ γονέας/
κηδεμόνας τ____ μαθητ____ της
____ τάξης επιτρέπω στ____ γιο/κόρη μου να πάρει μέρος σε μια σειρά
επισκέψεων, που θα πραγματοποιηθούν στο λαογραφικό μουσείο του χωριού μας,
και συνεντεύξεων με κατοίκους της περιοχής στα πλαίσια των εργαστηρίων
δεξιοτήτων και των δράσεων Ενεργού Πολίτη με την ευθύνη της/του
εκπαιδευτικού

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η υπογραφόμεν____ γονέας/
κηδεμόνας τ____ μαθητ____ της
____ τάξης επιτρέπω στ____ γιο/κόρη μου να πάρει μέρος σε μια σειρά
επισκέψεων, που θα πραγματοποιηθούν στο λαογραφικό μουσείο του χωριού μας,
και συνεντεύξεων με κατοίκους της περιοχής στα πλαίσια των εργαστηρίων
δεξιοτήτων και των δράσεων Ενεργού Πολίτη με την ευθύνη της/του
εκπαιδευτικού

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η υπογραφόμεν____ γονέας/
κηδεμόνας τ____ μαθητ____ της
____ τάξης επιτρέπω στ____ γιο/κόρη μου να πάρει μέρος σε μια σειρά
επισκέψεων, που θα πραγματοποιηθούν στο λαογραφικό μουσείο του χωριού μας,
και συνεντεύξεων με κατοίκους της περιοχής στα πλαίσια των εργαστηρίων
δεξιοτήτων και των δράσεων Ενεργού Πολίτη με την ευθύνη της/του
εκπαιδευτικού

Φύλλο εργασίας -1η διδακτική ώρα

Στον παρακάτω πίνακα στην πρώτη στήλη βρίσκω και καταγράφω τις πληροφορίες που θεωρώ σημαντικές για τον τόπο μου;

Στη δεύτερη στήλη σημειώνω χ σε αυτές τις πληροφορίες που γνωρίζουν και οι δικοί μου και τις εμπλουτίζω με στοιχεία που θα μου πουν.

Ποιες πληροφορίες βρήκα;	Τι γνωρίζουν οι δικοί μου;
	☐
	☐
	☐
	☐

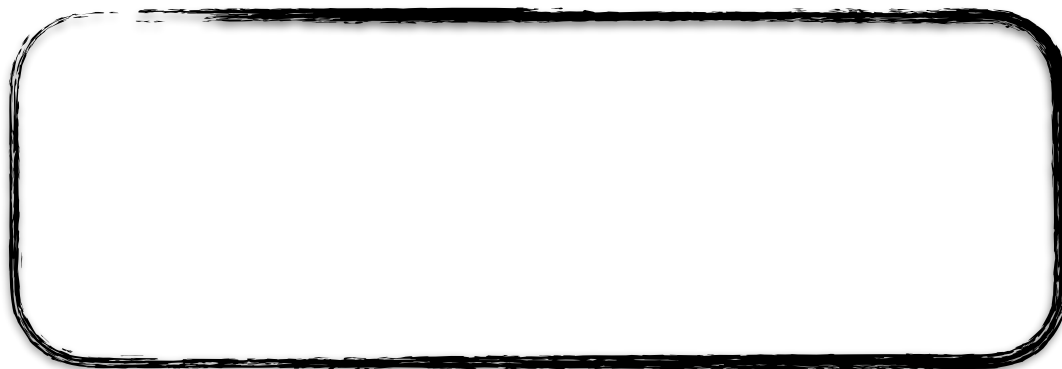
Ποιες πληροφορίες βρήκα	Τι γνωρίζουν οι δικοί μου
	
	
	
	

Στον παρακάτω πίνακα συμπληρώνω όλες τις σημαντικές πληροφορίες που βρήκα για τον τόπο μου.

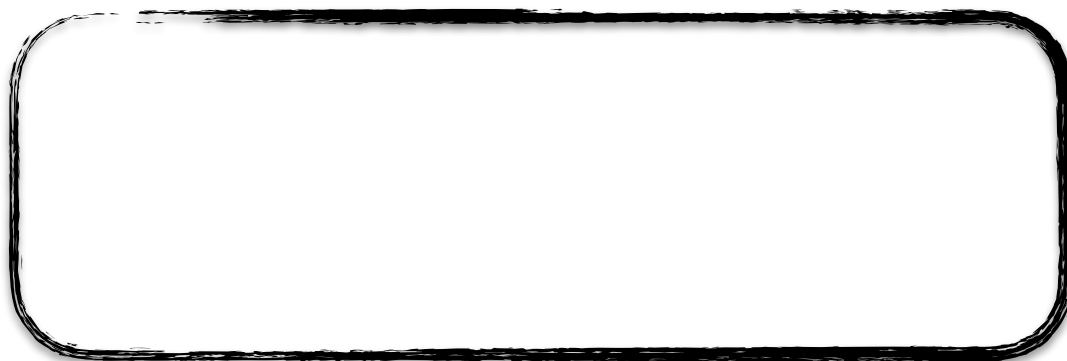
Ποιες πληροφορίες βρήκα;

Φύλλο εργασίας - 2η διδακτική ώρα

Γιατί πιστεύετε ότι τα συγκεκριμένα στοιχεία ήταν γνωστά στα περισσότερα παιδιά;



Πώς γίνεται διαφορετικοί άνθρωποι να μας δίνουν πληροφορίες για τα ίδια στοιχεία; Από πού βρήκαν αυτές τις πληροφορίες;



Με ποιους άλλους τρόπους πιστεύετε ότι θα μπορούσαμε να βρούμε πληροφορίες για αυτά τα στοιχεία;



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - 3η διδακτική ώρα

Έχεις ή είχες κάποτε κάποια συλλογή από αντικείμενα

Αν θες μπορείς να
το ζωγραφίσεις εδώ.



Έχεις κάποιο αντικείμενο που αγαπάς;

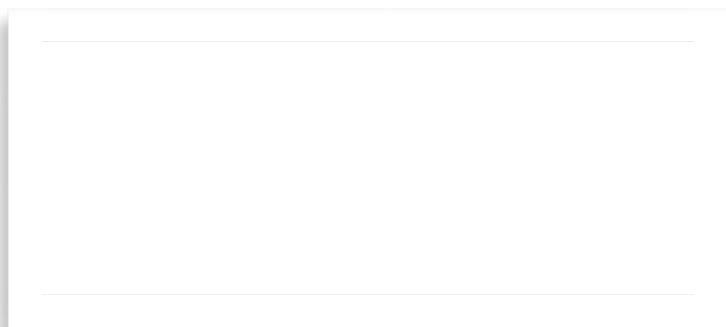
Θα μπορούσες να δώσεις τη συλλογή σου σε
κάποιον/κάποια ως δώρο;

Την έχεις ακόμα αυτή τη
συλλογή;

ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ -3η και 4η διδακτική ώρα

Προσπαθήστε να περιγράψετε το αντικείμενο που εντοπίσατε.

Προσπαθήστε να το ζωγραφίσετε.



Σας θυμίζει κάτι από τη ζωή σας;

Τι συναισθήματα σας προκαλεί;

Πού νομίζετε ότι βρισκόταν αυτό το αντικείμενο πριν καταλήξει εδώ;
(Γράψτε όλες τις πιθανές διαδρομές του.)

Ψάξτε στα έγγραφα που σας έχουν δοθεί ή στο διαδίκτυο πληροφορίες σχετικές με το στοιχείο που ερευνάτε. Μην ξεχάσετε να γράψετε την πηγή από την οποία αντλήσατε τις πληροφορίες.

Σύντομος Οδηγός για τη Διαδικασία της συνέντευξης

Τι πρέπει να θυμάμαι...

- Ακούω με υπομονή.
- Δείχνω ενδιαφέρον για την ιστορία της αφηγήτριας/του αφηγητή.
- Ενθαρρύνω τον αφηγητή/την αφηγήτρια να αφηγηθεί όσα περισσότερα στοιχεία μπορεί.
- Οι ερωτήσεις μου είναι απλές και σαφείς.
- Θυμάμαι να μη διακόπτω την αφηγήτρια/τον αφηγητή όταν μιλάει και να μη σχολιάζω τις απόψεις της/του.

Σύντομος Οδηγός για τη Διαδικασία της συνέντευξης

Τι πρέπει να θυμάμαι...

- Ακούω με υπομονή.
- Δείχνω ενδιαφέρον για την ιστορία της αφηγήτριας/του αφηγητή.
- Ενθαρρύνω τον αφηγητή/την αφηγήτρια να αφηγηθεί όσα περισσότερα στοιχεία μπορεί.
- Οι ερωτήσεις μου είναι απλές και σαφείς.
- Θυμάμαι να μη διακόπτω την αφηγήτρια/τον αφηγητή όταν μιλάει και να μη σχολιάζω τις απόψεις της/του.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΦΗΓΗΤΗ/ΑΦΗΓΗΤΡΙΑ

Αυτοβιογραφία:

Τόπος και έτος γέννησης:

Εκπαίδευση:

Επάγγελμα:

Τόπος κατοικίας:

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ημερομηνία Συνέντευξης:

Τόπος συνέντευξης:

ΠΙΘΑΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΘΑ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΚΑΝΩ

Μια μικρή ανασκόπηση... 6η διδακτική ώρα

Είχες ακούσει ή διαβάσει για το στοιχείο που μελετάμε, προτού ξεκινήσει στην τάξη
το πρόγραμμα των εργαστηρίων δεξιοτήτων για την τοπική πολιτιστική κληρονομιά;

Έχεις συγκρατήσει κάποιες πληροφορίες γι' αυτό το στοιχείο; Αν ναι, μπορείς να
αναφέρεις με συντομία ορισμένες από αυτές;

Μπορείς να αναφέρεις όλους τους τρόπους με τους οποίους ήρθες σε επαφή με τις
πληροφορίες γύρω από το στοιχείο;

Ξεχωρίζεις κάποιον από αυτούς τους τρόπους και γιατί;

Πιστεύεις ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα σε βοηθήσει με κάποιον τρόπο και αν ναι, μπορείς να εξηγήσεις πώς:

Θα ήθελες να μοιραστείς με κάποιον/κάποια αυτά που έχεις μάθει μέχρι τώρα;

Τι σου άρεσε περισσότερο μέχρι στιγμής από το συγκεκριμένο πρόγραμμα;

Φύλλο Τελικής Αξιολόγησης του Προγράμματος
Μεταλλεία Λευκόλιθου Αφρατίου

- 1) Ποιο αντικείμενο χρησιμοποιούσαν οι εργάτες για να βλέπουν μέσα στις γαλαρίες;

- 2) Πόσο χρονών πιστεύεις ότι είναι οι γυναίκες που φαίνονται στην εικόνα; Μπορείς να γράψεις λίγα λόγια για την εργασία τους;



Εργάτριες Μεταλλείων Λευκόλιθου Αφρατίου
(προσωπικό αρχείο της Αγγελή Ζαχαρούλας)

- 3) Ήταν εύκολη η εργασία των αντρών;

- 4) Υπήρξαν ποτέ ατυχήματα;

- 5) Τι κατάφεραν να φτιάξουν οι εργάτες και οι εργάτριες μαζεύοντας χρήματα;

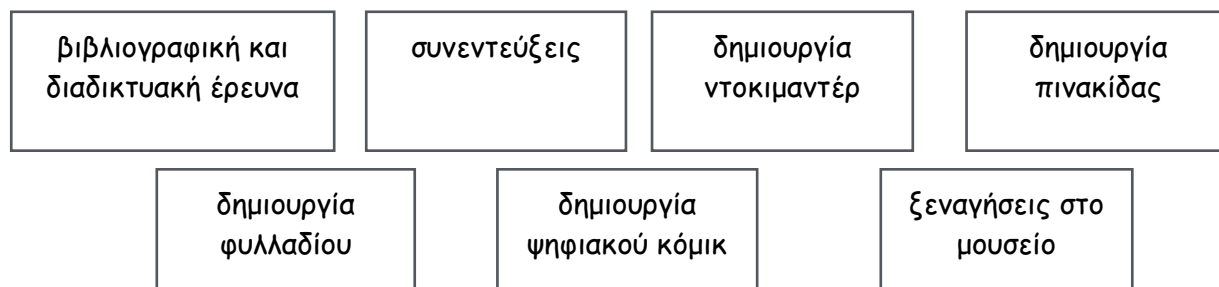
- 6) Από ποιες περιοχές είχαν έρθει «οι ξένοι» για να δουλέψουν στα Μεταλλεία του Αφρατίου;

Οι Αφραταίοι εργάτες είχε χρειαστεί ποτέ να πάνε σε μεταλλεία άλλης περιοχής για να δουλέψουν;

Α. Κύκλωσε την απάντηση που σε εκφράζει περισσότερο.

Σου άρεσε που ασχολήθηκες με τα μεταλλεία λευκόλιθου;	καθόλου	λίγο	πολύ
Σου άρεσαν αυτά που άκουσες στις συνεντεύξεις;	καθόλου	λίγο	πολύ
Το ντοκιμαντέρ σου φάνηκε ενδιαφέρον;	καθόλου	λίγο	πολύ
Θα ήθελες να πραγματοποιηθεί και άλλη ξενάγηση στο μουσείο;	καθόλου	λίγο	πολύ

Β. Από όλα τα στάδια του συγκεκριμένου προγράμματος ποιο ή ποια ξεχωρίζεις και γιατί;



Ξεχωρίζω

Γ. Θα ήθελες να μοιραστείς με κάποιον/κάποια αυτά που έχεις μάθει μέχρι τώρα για τα μεταλλεία;

Δ. Πιστεύεις ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα σε βοηθήσει με κάποιον τρόπο και αν ναι, μπορείς να εξηγήσεις πώς;

Ε. Κοιτάζοντας τη λάμπα ασετυλίνης τι συναισθήματα σου προκαλούνται;

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στις ξεναγήσεις¹⁰⁰

Σύντομο Ερωτηματολόγιο...

Να κυκλώσεις τη σωστή απάντηση.

1) Στα μεταλλεία Αφρατίου εξόρυσσαν λιγνίτη.

α) Σωστό β) Λάθος

2) Οι άντρες στα μεταλλεία έκαναν διαφορετικές εργασίες από τις γυναίκες.

α) Σωστό β) Λάθος

3) Βλέποντας αυτό το εργαλείο, θα έλεγες ότι ο άνθρωπος που το χρησιμοποιούσε ήταν:

α) άντρας. β) γυναίκα.

4) Στα μεταλλεία λευκόλιθου:

α) μένανε οικογένειες β) δεν έμενε κανείς.
που είχαν έρθει από
άλλες περιοχές.

5) Πριν ανοίξουν τα μεταλλεία στο Αφράτι, οι κάτοικοι:

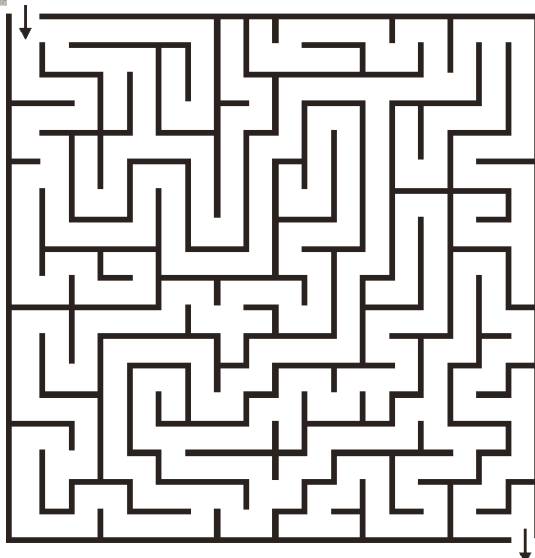
α) δούλευαν σε β) ήταν αγρότες.

¹⁰⁰ Ο μεταλλωρύχος σχεδιάστηκε με το chatgpt.

Φωτογραφία από το αρχείο της «Αμπέλου».

Ο λαβύρινθος ανακτήθηκε από <https://thesimplecatholic.blog/2019/12/01/3-reasons-why-my-life-is-like-a-maze/>.

**Μπορείς να βοηθήσεις τον μεταλλωρύχο να
βγάλει τον λευκόλιθο από τις γαλαρίες;**



**Σου άρεσε η σημερινή ξενάγηση; Σχεδίασε το δικό
σου Εποji.**



Απαντήσεις από τα φυλλάδια που δόθηκαν στα παιδιά

Γιατί πιστεύετε ότι τα συγκεκριμένα στοιχεία ήταν γνωστά στα περισσότερα παιδιά;

Ήταν γνωστά στα περισσότερα παιδιά επειδή
μπορεί να τα έχουν ακούσει ή επειδή μπορεί
έχουν ακούσει πληροφορίες από κάποιο γονέα
χαλά ή παπού.

Πώς γίνεται διαφορετικοί άνθρωποι να μας δίνουν πληροφορίες για τα ίδια
στοιχεία; Από πού βρήκαν αυτές τις πληροφορίες;

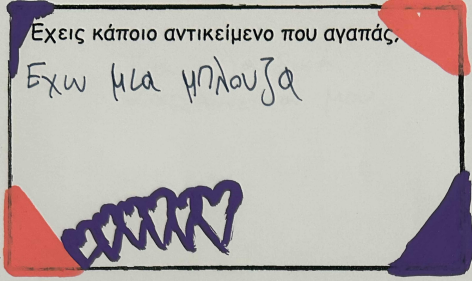
Τις πληροφορίες αυτές τις ξέρουν, γιατί
τις έχουν διαβάσει από
το διαδίκτυο ή επειδή μπορεί έχουν πληροφορηθεί
από τον γονέα τους και να το θυμούνται.

Με ποιους άλλους τρόπους πιστεύετε ότι θα μπορούσαμε να βρούμε
πληροφορίες γι' αυτά τα στοιχεία;

Θα μπορούσαμε να το ψάξουμε στο
διαδίκτυο ή να ρωτήσουμε κάποιους
άλλους ανθρώπους που μένουν χρόνια
στο Αγράζι και πιθανότατα να τα έχουν
ψήσει.

Όνομα: Ημερομηνία:

Έχεις κάποιο αντικείμενο που αγαπάς;
Έχω μια μπλουζά



Αν θες μπορείς να το
ζωγραφίσεις εδώ.

↓

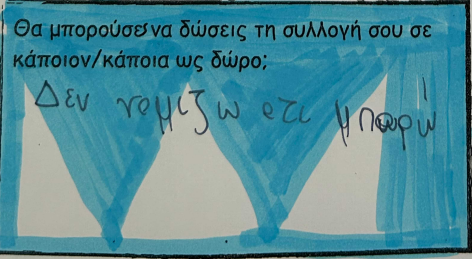


Έχεις ή είχες κάποτε κάποια συλλογή από
αντικείμενα
Έχω μια συλλογή με
αυτοκόλλητα



Την έχεις ακόμα αυτή τη
συλλογή;
Ναι την έχω
ακόμα.

Θα μπορούσες να δώσεις τη συλλογή σου σε
κάποιον/κάποια ως δώρο;
Δεν γαμίζω ετσι μπορώ



Φύλλο Τελικής Αξιολόγησης του Προγράμματος
Μεταλλεία Λευκολίθου Αφρατίου

- 1) Ποιο αντικείμενο χρησιμοποιούσαν οι εργάτες για να βλέπουν μέσα στις γαλαρίες;

Γάρφα
ασβεστίτης

- 2) Πόσο χρονών πιστεύεις ότι είναι οι γυναίκες που φαίνονται στην εικόνα; Μπορείς να γράψεις λίγα λόγια για την εργασία τους;



Οι γυναίκες που φαίνονται στην εικόνα πιστεύω ότι είναι γύρω στα 15, 16, 17.0. δουλεύει των γυναικών ήταν το σουβάλισμα και τη διαδρομή και

- 3) Ήταν εύκολη η εργασία των ανδρών;

Καθόλου εύκολη γιατί εκείνοι δουλεύουν μέσα στα μεταλλεία.

- 4) Υπήρξαν ποτέ ατυχήματα;

Ναι, υπήρξαν, ένας άνθρωπος από τα Φύλλα, μάθω δούλεψε τον θάνατο στο κεφάλι, ένα πορτομέλι κεφαλή.

- 5) Τι κατάφεραν να φτιάξουν οι εργάτες και οι εργάτριες μαζεύοντας χρήματα;

Οι εργάτες και οι εργάτριες μαζεύουν χρήματα ώστε να χτίσουν μία ενοικίαση στην περιοχή Λευκός.

- 6) Από ποιες περιοχές είχαν έρθει «οι ξένοι» για να δουλέψουν στα Μεταλλεία του Αφρατίου;

Οι ξένοι όπως και εμένα τότε μπορεί να ήταν μέχρι και οι μαρμαίτες του διπλανού χωριού. Όπως τα Φύλλα, τα μαρμαίτα. Οι Αφραταίοι εργάτες είχε χρειαστεί ποτέ να πάνε σε μεταλλεία άλλης περιοχής για να δουλέψουν; Ναι, είχαν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας όπως Φύλλα, Χαλκίδα και

A. Κύκλωσε την απάντηση που σε εκφράζει περισσότερο.

Σου άρεσε που ασχολήθηκες με τα μεταλλεία λευκόλιθου;	καθόλου	λίγο	<u>πολύ</u>
Σου άρεσαν αυτά που άκουσες στις συνεντεύξεις;	καθόλου	λίγο	<u>πολύ</u>
Το ντοκιμαντέρ σου φάνηκε ενδιαφέρον;	καθόλου	λίγο	<u>πολύ</u>
Θα ήθελες να πραγματοποιηθεί και άλλη ξενάγηση στο μουσείο;	καθόλου	λίγο	<u>πολύ</u>

B. Από όλα τα στάδια του συγκεκριμένου προγράμματος ποιο ή ποια ξεχωρίζεις και γιατί;

βιβλιογραφική και διαδικτυακή έρευνα	συνεντεύξεις	δημιουργία ντοκιμαντέρ	δημιουργία πινακίδας
δημιουργία φυλλαδίου	δημιουργία ψηφιακού κόμικ	ξεναγήσεις στο μουσείο	

Ξεχωρίζω την φάση της δημιουργίας ντοκιμαντέρ
δίνει μετά από αυτό μπορούμε να
δείξουμε στον κόσμο πως περνάει
αυτά τα χρόνια

Γ. Θα ήθελες να μοιραστείς με κάποιον/κάποια αυτά που έχεις μάθει μέχρι τώρα για τα μεταλλεία;

Φυσικά με όλους τους ανθρώπους του
Ευβοίας αν γίνεται.

Δ. Πιστεύεις ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα σε βοηθήσει με κάποιον τρόπο και αν ναι, μπορείς να εξηγήσεις πώς;

Ναι μπορεί γιατί μετά από αυτό
με βοηθάει να μάθω περισσότερα για
τον πολιτισμό μου.

Ε. Κοιτάζοντας τη λάμπα ασετυλίνης τι συναισθήματα σου προκαλούνται;

Μετά από όλα αυτά η λάμπα ασετυλίνης
μου προκαλεί συγκίνηση.

Αποσπάσματα από το κόμικ



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.