ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

«Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς»

Πτυχιακή / Διπλωματική Εργασία

«Η γεωγραφική ποικιλία του Βελβεντού: στάσεις και διδακτική αξιοποίηση.»

«Άννα Σκούμπα»

Επιβλέπων καθηγητής: «Νικόλαος Λιόσης»

Πάτρα, «Ιανουάριος» «2025»

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο 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 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. Οσυγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«Η γεωγραφική ποικιλία του Βελβεντού: στάσεις και διδακτική αξιοποίηση.»

«Άννα Σκούμπα»

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:
«Νικόλαος Λιόσης»

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
«Μαρίνα Τζακώστα»

Πάτρα, «Ιανουάριος» «2025»

«Στους πιο δικούς μου ανθρώπους για τη στήριξη και την κατανόησή τους το διάστημα της συγγραφής και ολόκληρου του μεταπτυχιακού προγράμματος ,σε όσους/ες βοήθησαν με το ερωτηματολόγιο και τις συμβουλές τους για τη συλλογή πληροφοριών για το ιδίωμα, καθώς και στους/στις επιβλέποντες/ουσες του ΕΑΠ για την πολύτιμη βοήθειά τους, ένα θερμό ευχαριστώ. »

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί να τοποθετηθεί το Βελβεντινό ιδίωμα στο κοινωνικοϊστορικό και γλωσσικό του συμφραστικό πλαίσιο με μια αδρή περιγραφή του ιδιώματος σε γεωγραφικά και δημογραφικά στοιχεία του τόπου και καταγεγραμμένα γλωσσικά δείγματα-παραδείγματα. Στη συνέχεια, αφού παρουσιαστούν πρόσφατες γλωσσολογικές θεωρίες για τις τάσεις των γλωσσικών συστημάτων και πώς κινούνται αυτές μέσα στο χρόνο, θα δοθούν τα αποτελέσματα μιας μικρής ποσοτικής έρευνας και τα συμπεράσματα στα οποία οδηγούν οι στάσεις των ομιλητών/τριών απέναντι στο ιδίωμά τους, όπως και για τις πιθανές προοπτικές που διανοίγονται για το ιδίωμα στο μέλλον. Τέλος, θα γίνει μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση του ιδιώματος και θα δοθεί μια γλωσσοεκπαιδευτική προσέγγιση με εμβάπτιση των μαθητών/τριών σε στοιχεία του γλωσσικού ιδιώματος, με στόχο την διατήρησή του από τις επερχόμενες γενιές ομιλητών.

Λέξεις – Κλειδιά

Γεωγραφική ποικιλία, ποσοτική έρευνα (ερωτηματολόγιο), στάσεις ομιλητών/τριών προς το ιδίωμα, διδακτική αξιοποίηση ιδιώματος.

«Anna Skoumpa»

Abstract

In the present project there will be an attempt to set the Velventine idiom to its sociohistoric and linguist contextual framework along with a general description of the idiom in geographic and demographic data and a collection of samples-examples of the idiom. Thereupon, after a presentation of modern linguistic theories about the tendencies of the linguistic systems and their movement through time, the results of a small-range quantitative research will be given as well as the conclusions in which they lead the speakers' attitudes towards their idiom as for the possible perspectives which are opened for the idiom in the future. In the end, a sociolinguistic approach of the idiom will be analyzed and a linguistic - educational approach will be proposed by immerging students into idiomatic elements, aiming at the conservation of the idiom for the next generation of the speakers.

Keywords

Geographical differentiation, quantitave research (questionnaire), speakers' attitudes towards their idiom, tutorial exploitation of the idiom.

Περιεχόμενα

Αφιέρωση.....vi
Περίληψη.....viiii
Abstract.....viiii
i
Περιεχόμενα.....ixx
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων.....x
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....x
1. Εισαγωγή.....1
2.1.Το Βελβεντό. Ο τόπος, οι άνθρωποι. Ένταξη στο χωροχρόνο.**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
2.2. Γεωγραφικές ποικιλίες. Διάλεκτοι-ιδιώματα. 2
2.3. Γλωσσικές επαφές, γλωσσική συρρίκνωση/μετατόπιση/αυτοκτονία, γλωσσικός θάνατος.....4
2.4. Κατάταξη των νεοελληνικών διαλέκτων. Βόρεια ιδιώματα. Το Βελβεντινό ιδίωμα.....6
3. Διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη γεωγραφική ποικιλία του Βελβεντού.
3.1. Θεωρητική υποστήριξη στάσεων……..9
3.2.Υπόθεση……14
3.2.1.Μεθοδολογία. Ερευνητικά εργαλεία και τεχνικές-Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος……15
3.3.Ανάλυση ερωτηματολογίου……..……18
3.4.Συζήτηση-Προβληματισμοί-Συμπεράσματα-Θέση εργασίας……..32
4. Διδακτική αξιοποίηση Βελβεντινού ιδιώματος……...34
4.1. Θεωρητικές παρατηρήσεις- Γενική στοχοθεσία. ……34
4.2.Ειδικοί στόχοι……38
4.3.Διδακτικός σχεδιασμός για τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου……40
4.4. Διδακτικός σχεδιασμός για τη Νεοελληνική Γλώσσα-Α' Γυμνασίου. ……..……...42
Βιβλιογραφία.....46
Παράρτημα Α: «Ερωτηματολόγιο στάσεων απέναντι στο Βελβεντινό ιδίωμα.» 49
Παράρτημα Β: «Ενδεικτικές εργασίες-σχέδια μαθήματος.» 58

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 1, δημογραφικά: ανεξάρτητες μεταβλητές 18
Εικόνα 2, ερωτήσεις 4-6.....20
Εικόνα 3, ερωτήσεις 7-8.....22
Εικόνα 4, ερωτήσεις 9-10.....24
Εικόνα 5, ερωτήσεις 11-12.....25
Εικόνα 6, ερώτηση 13.....26
Εικόνα 7, ερώτηση 14.....27
Εικόνα 8, ερώτηση 15.....28
Εικόνα 9, ερωτήσεις 16-18.....29
Εικόνα 10, ερωτήσεις 19-21.....31

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΚΜΚ	Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας
ΚΝΛ	Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας
ΜΚΔ	Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης
ΜΜΕ	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
ΜΜΜ	Μέσα Μαζικής Μεταφοράς
ΝΓ	Νεοελληνική Γλώσσα
ΝΛ	Νεοελληνική Λογοτεχνία
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

1. Εισαγωγή.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα του Βελβεντινού ιδιώματος. Στο πρώτο κεφάλαιο δίνονται δημογραφικά στοιχεία της περιοχής, καθώς και το συμφραστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται το ιδίωμα κατάταξη και αδρομερής παρουσίασή του σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό επίπεδο. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αφού γίνει αναζήτηση ως προς τις στάσεις που κυριαρχούν στις γλώσσες, θα διερευνηθούν στάσεις Βελβεντινών προς το ιδίωμά τους από επιτόπια ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίων που δόθηκαν επιλεκτικά σε συγκεκριμένες ομάδες-στόχους. Το δείγμα επιλέχθηκε με βάση το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο. Επακολουθεί ανάλυση πορισμάτων της έρευνας, η θέση της εργασίας και προεκτάσεις προοπτικών και γλωσσικής διάσωσης του ιδιώματος. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναγωγή σε εκπαιδευτικές πρακτικές που αναμένεται να συνδράμουν θετικά στη διατήρηση του ιδιώματος στην επόμενη γενιά και διδακτικός σχεδιασμός για σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που μπορεί να λειτουργήσει πιλοτικά σε εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να επεκτείνουν την κριτική ικανότητα των μαθητών/τριών τους σε γλωσσολογικό και κοινωνιογλωσσικό επίπεδο. Παρατίθεται η βιβλιογραφία που έχει χρησιμοποιηθεί για την παρούσα εργασία, καθώς και το παράρτημα Α' που περιέχει ολοκληρωμένο το ερωτηματολογίο που αναλύθηκε αποσπασματικά στην εργασία και το παράρτημα Β' που ενδεικτικά περιέχει κείμενα στο Βελβεντινό ιδίωμα που μπορούν να διδαχτούν παράλληλα με κείμενα και κεφάλαια από την Α' τάξη Γυμνασίου στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και στη Γλώσσα.

2.1. Το Βελβεντό. Ο τόπος, οι άνθρωποι. Ένταξη στο χωροχρόνο.

Το Βελβεντό είναι κωμόπολη της περιφερειακής ενότητας Κοζάνης και έδρα της Δημοτικής Ενότητας Βελβεντού του Δήμου Βελβεντού με 2913 κατοίκους πληθυσμό μόνιμο σύμφωνα με την τελευταία απογραφή του 2021. Βρίσκεται στους πρόποδες των Πιερίων, σε υψόμετρο 471 μέτρα και το δυτικό μέρος της κοιλάδας του διαπερνά ο ποταμός Αλιάκμονας (Wikipedia, ανακτ. 2024). Οι κάτοικοί του φιλόξενοι κι εργατικοί (Ζανδές, 2010: 307). Η ανασκαφική δραστηριότητα δείχνει πως η αγροτική περιοχή Βασιλάρα ράχη στο Βελβεντό κατοικήθηκε για πρώτη φορά περί το 4500-4000 π.Χ. μέχρι το 1200 όπως αναφέρει η Χονδρογιάννη-Μετόκη (στο Δημόπουλος, 1998: 27, 29). Αργότερα η περιοχή του Βελβεντού εντάχθηκε στο ελληνιστικό βασίλειο της Ελίμειας.

Το σημερινό Βελβεντό φέρει πολλά κατάλοιπα από τους χρόνους της Τουρκοκρατίας. Πυρήνας του η συνοικία Τσιαμπλάκ και αργότερα προστέθηκαν σε αυτή κάτοικοι της Γριτσιάνης. Οι κάτοικοι του Βελβεντού μιλούν όλοι το ίδιο ιδίωμα, επομένως ο γλωσσικός του πυρήνας είναι ομοιογενής. Χαρακτηριστική εικόνα του 19ου δίνει για το Βελβεντό ο Μεγδάνης: «οι κάτοικοι [..] ζώσιν εις αυτήν όλοι από την γην των· η γεωργική και η κτηνοτροφία είναι από τους κοινούς πόρους των προσόδων των. Τα ροδάκινα είναι το πλουσιώτερον και επαινετώτερον οπωρικόν των. […] Οι κάτοικοι είναι χριστιανοί Έλληνες. […]» (Δημόπουλος, 1998: 53). Και ο Γουναρόπουλος στα Κοζανικά κάνει αναφορά στο Βελβεντό και τα χωριά Σκούλιαρη και Καταφύγι (Τσαρμανίδης, 2019: α 261). Στην εφημερίδα Νέα Ημέρα, στις 25 Δεκεμβρίου 1914 στις σελίδες 1 και 2 αναφέρεται ότι οι δήμοι Σερβίων και Βελβεντού με τα περίχωρά τους αριθμούν γύρω στους 19.500 κατοίκους. Γίνεται αναφορά από την Τζινίκου-Κακούλη και τον Ζανδέ και

στην πυρπόληση του τουρκικού τζαμιού του Βελβεντού (Τσαρμανίδης, 2019: β 297). Κατά τους Βαλκανικούς πολέμους μετά την απελευθέρωση της Ελασσόνας και της μάχης του Σαρανταπόρου ο ελληνικός στρατός προελαύνει Βόρεια και απελευθερώνει το Βελβεντό και την Κοζάνη (Δημόπουλος, 1998: 63-64) που εντάσσονται πλέον στο ελεύθερο ελληνικό κράτος.

Για το όνομα της πόλης έχει διατυπωθεί η άποψη ότι προέρχεται από το λατινικό Beneventum, από το bonus eventus= καλή τύχη, μοίρα και από εκεί προέρχεται εξελληνισμένος ο τύπος Βενεβεντό και Βελβεντό (Θαβώρης, 1964: 190). Ο Θαβώρης αναφέρεται και στα επίθετα Βιλβινός, Βιλβινή, Βιλβινό, με τη χαρακτηριστική για τα Βόρεια ιδιώματα απλοποίηση του δευτερογενούς συμπλέγματος: βελβεντινός > βιλβιντνός > βιλβινός. Στα Πρακτικά συνεδρίου το Νοέμβριο του 93 για το Βελβεντό ο Θαβώρης (1994: 210-211) αναφέρει την ομοιότητα του τονισμού στη λήγουσα με λατινικά ονόματα προς επίρρωση της άποψής του ότι η ετυμολογία που ο ίδιος προτείνει είναι η ορθή κι ότι υπάρχουν και άλλα τοπωνύμια με λατινική ονομασία στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας. Κάνει επίσης αναφορά στον Skok που στηρίζεται σε γλωσσικά κριτήρια με την αναμενόμενη φωνητική εξέλιξη των ντ σε νδ και ανομοίωση των ν-ν=λ-ν (Θαβώρης, 1964: 184). Ο Θαβώρης (1964: 195) προτείνει να επικρατήσει μία ονομασία, αυτή του ουδετέρου, το Βελβεντό, που είναι η απόδοση στην κοινή νεοελληνική του ιδιωματικού τύπου το Βιλβιντό που διασώθηκε από γενιά σε γενιά με την προφορική παράδοση.

Όλα δείχνουν ένα τόπο ζωντανό με ανθρώπους εργατικούς, με σεβασμό στις αξίες τους και στην τοπική γλώσσα, στην ιστορία και την παράδοσή τους. Όλα αυτά συναποτελούν τον πολιτισμό τους που τον εκφράζουν μέσα από τη γλώσσα τους.

2.2. Γεωγραφικές ποικιλίες. Διάλεκτοι-ιδιώματα.

Η γλώσσα είναι ένα σύστημα ανακλαστικής επικοινωνίας, το σύστημα σημείων που χρησιμοποιείται για να φέρει σε πέρας την επικοινώνηση των νοημάτων και την αντανάκλαση ιδεών ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους/ρες συνομιλητές/τριες. Προκειμένου να επικοινωνήσουν μεταξύ τους τα μέλη μιας κοινωνίας στέλνουν και λαμβάνουν μηνύματα με βάση έναν κώδικα που κατέχουν από κοινού, τη γλώσσα (Δελβερούδη, 2001β: 1). Ο γλωσσικός κώδικας αποτελεί το μέσο επικοινωνίας. Γλωσσικοί κώδικες ή γλώσσες υπάρχουν στον κόσμο χιλιάδες: η νοηματική και η μέθοδος Braille, ο ΚΟΚ, συνθηματικές γλώσσες/κρυπτογλώσσες/αντιγλώσσες, γλώσσες μόνο με προφορική μορφή που είτε δεν μπόρεσαν να τις καταγράψουν είτε χάθηκαν ή γλώσσες που παραδίδονται μόνο γραπτά χωρίς να είναι ξεκάθαρο πώς μιλιούνταν. Συνήθως με τον επίσημο όρο γλώσσα έρχεται στο νου μια εθνική γλώσσα, μια γλώσσα που μιλιέται από ένα λαό και συνήθως περιχαράσσεται μέσα σε εθνικά σύνορα. Αυτή η αντίληψη επικράτησε με το κίνημα του Ρομαντισμού που επιδίωξε την ίδρυση εθνικών κρατών και γλωσσών αντίστοιχα. Ενώ αυτές είναι στο επίκεντρο, οι υπόλοιπες κινούνται πιο πολύ στο περιθώριο.

Όσον αφορά το ελληνικό γλωσσικό σκηνικό, η ελληνική γλώσσα, αν και για εξωγλωσσικούς λόγους θεωρείται ότι παρέμεινε ενιαία από την αρχαιότητα ως σήμερα, ποτέ δεν μιλήθηκε ομοιόμορφα σε ολόκληρο τον ομόγλωσσο γεωγραφικό χώρο, διαμορφώνοντας τοπικές διαλεκτικές παραλλαγές (Ακαδημία Αθηνών, 2023: 1). Οι γεωγραφικές ποικιλίες αποτελούν παραλλαγές της επίσημης γλώσσας του κράτους, της εθνικής γλώσσας ή γλωσσικής νόρμας ή αντίστροφα η επίσημη γλώσσα υπερισχύει των υπόλοιπων διαλέκτων και καθιερώθηκε επίσημα από το κράτος και στη συνείδηση των ομιλητών/τριών της ως ο πιο ενδεδειγμένος και αποδεκτός κώδικας επικοινωνίας.

Οι γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες ορίζονται ως διάλεκτοι ή τοπικά ιδιώματα (Sapir [1931] 1949, Τριανταφυλλίδης [1938] 1993) (στο Δελβερούδη, 2001β: 1). Το ιδίωμα αφορά ποικιλίες που παρουσιάζουν μικρό βαθμό αποκλίσεων, κυρίως σε φωνητικό και λεξιλογικό επίπεδο, ενώ ο όρος διάλεκτος χρησιμοποιείται, για να εκφράσει γεωγραφική ποικιλία με μεγαλύτερο βαθμό διαφοροποίησης και χρησιμοποιούνται παράλληλα με την καθιερωμένη επίσημη γλώσσα ενός κράτους, αφού πλέον με την πληροφόρηση και την επικοινωνία η κοινή έχει γίνει κτήμα όλων (Δελβερούδη, 2001β: 1). Από περιοχή σε περιοχή (οριζόντια κατάταξη) κι από το ένα κοινωνικό στρώμα στο άλλο (κάθετη κατάταξη) ισχύουν μικρές ή μεγάλες διαφοροποιήσεις στο ενιαίο γλωσσικό σύστημα, διαφοροποιήσεις που αναιρούν την άποψη ότι η γλώσσα είναι ομοιογενής. Ποικιλότητα είναι μια βασική ιδιότητα της γλώσσας να εμφανίζει παραλλαγές. Ο όρος διάλεκτος για τον ελληνικό χώρο συνοδεύεται σχεδόν πάντα από γεωγραφικές συνυποδηλώσεις (Δελβερούδη, 2001α: 3).

Σε τμήμα της βιβλιογραφίας γίνεται ξεκάθαρη διάκριση σε διάλεκτο, όταν οι διαφορές της τοπικής γλωσσικής παραλλαγής είναι μεγάλες και τέτοιες που με δυσκολία παρακολουθεί το νόημα του λόγου ένας ομόγλωσσος που δεν είναι ντόπιος και σε ιδίωμα, όταν οι διαφορές είναι μεν αισθητές, αλλά δεν δυσκολεύουν την κατανόηση των λεγομένων από τους ομόγλωσσους που δεν είναι ντόπιοι (Ακαδημία Αθηνών, 2023: 1). Με τον όρο ιδίωμα χαρακτηρίζεται ένας κώδικας επικοινωνίας που βρίσκεται αρκετά κοντά στη γλωσσική νόρμα, στην κοινώς ομιλουμένη, με αρκετούς αποκλίνοντες τύπους που δεν εμποδίζουν όμως στα βασικά σημεία την κατανόηση του γλωσσικού κώδικα και την επικοινωνία. Είναι συνήθως πιο εύληπτος γλωσσικός κώδικας. Από την άλλη η διάλεκτος κινείται περισσότερο στο χώρο του δυσνόητου κώδικα και πρέπει ο χρήστης να είναι γνώστης του κώδικα αυτού, για να τελεσφορήσει η γλωσσική επικοινωνία. Είναι ένα σύστημα σημείων που προϋποθέτει τη μάθηση ως παράγοντα επίτευξης της μετάδοσης του γλωσσικού μηνύματος, καθώς πρόκειται για ένα σύστημα σημείων μη απαραίτητα καταληπτό από τους χρήστες του.

Και τα δύο, διάλεκτος και ιδίωμα, αποτελούν εκφάνσεις της γλωσσικής ποικιλότητας, της ύπαρξης διαφοροποιήσεων-αποκλίσεων, μικρών ή μεγάλων, μέσα στο ίδιο γλωσσικό σύστημα. Η γλωσσική νόρμα είναι ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται σε όλες τις περιστάσεις κυρίως όμως στις επίσημες. Η γλωσσική νόρμα θα μπορούσε να εκληφθεί ως μια επικρατούσα διάλεκτος. Μια διάλεκτος που υπερίσχυσε των άλλων και προβλήθηκε και εδραιώθηκε στη συνείδηση των ομιλητών της ως πρότυπη μορφή. «Είναι μια διάλεκτος που έχει στρατό» όπως τη χαρακτηρίζουν οι κοινωνιογλωσσολόγοι κατά το ρητό του στρατάρχη Lyautey (Δελβερούδη, 2001α: 3) Η υπεροχή της σαφώς και δεν εδράζεται σε παράγοντες γλωσσικούς, αφού κάθε γλώσσα μπορεί να επιτύχει το σκοπό της, την επι-κοινώνηση νοημάτων, αλλά ιστορικούς, γεωγραφικούς, κοινωνικούς, γοήτρου. Αυτό σε κοινωνιογλωσσικό επίπεδο οδηγεί στην επικράτηση κάποιων γλωσσικών συστημάτων έναντι άλλων με χαμηλό κοινωνικό γόητρο και αποφεύγεται κατά κόρον η χρήση τους πέρα από τον στενό γεωγραφικό χώρο στον οποίο και χρησιμοποιούνται.

Ιστορικά πέρα από το παράδειγμα με τη διγλωσσία που προέκυψε μεταξύ καθαρεύουσας και καθομιλουμένης δημοτικής (Κακριδή- Ferrari & Χειλά-Μαρκοπούλου, 1996, 26-27 και Hudson, 1980, 53-55, στο Δελβερούδη, 2001β: 3), υπάρχουν πολλές περιπτώσεις όπου οι ομιλητές/τριες γίνονται κατ' επιλογή δίγλωσσοι/σσες όντας διαλεκτόφωνοι/νες χρησιμοποιώντας πότε τη μία και πότε την άλλη ποικιλία σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις και με διαφορετικούς/ές συνομιλητές/τριες. Η διάκριση ανάμεσα σε γλώσσα και διάλεκτο είναι πρώτα τυπική και αφορά τα τυπικά χαρακτηριστικά της γλώσσας και με βάση αυτά διαχωρίζεται και μετά λειτουργική, αφορά

δηλαδή τη λειτουργία που επιτελούν οι γλωσσικές ποικιλίες στο πλαίσιο μιας γλωσσικής κοινότητας (Haugen, 1972, 102-103) (Hudson, 1980, 31-32) (στο Δελβερούδη, 2001α : 1). Ένας παράγοντας που λαμβάνεται υπόψη είναι και η επικοινωνιακή περίσταση που ορίζει τα διαφορετικά επίπεδα γλώσσας ή επίπεδα ύφους, επίσημο vs ανεπίσημο, οικείο, φιλικό, λογοτεχνικό, λόγιο, λαϊκό, χυδαίο (Δελβερούδη, 2001β: 2). Έτσι, η γλώσσα είναι η ποικιλία που καθιερώνεται ως πρότυπη γλωσσική μορφή (Haugen 1972, 107), (109-110), (Hudson 1980, 32-34) με βάση τη λειτουργία της και χρησιμοποιείται στον γραπτό λόγο, στην εκπαίδευση, στη δημόσια ζωή και έχει καταγραφεί σε λεξικά και γραμματικές (Δελβερούδη, 2001α: 1).

Οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα σε αντίθεση με τη γλώσσα συνήθως δεν έχουν τα παραπάνω στοιχεία της, δηλαδή συνήθως δεν είναι καταγεγραμμένα σε λεξικά ή γραμματικές ή στο γραπτό λόγο και δεν χρησιμοποιούνται στη δημόσια ζωή και στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά τα τελευταία χρόνια γίνεται συστηματική προσπάθεια να καταγραφούν και να περισωθούν από το γλωσσικό αφανισμό στοιχεία διαλέκτων και ιδιωμάτων, ως πολύτιμα στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς και της ιστορίας ενός τόπου. Κι αυτό εμπίπτει στους κανόνες της κοινωνικής δικαιοσύνης, του δικαιώματος της ύπαρξης και της αυτοδιάθεσης, της ελευθερίας έκφρασης της ετερότητας και του γλωσσικού πλουραλισμού. Κι από την άλλη αντιβαίνει στη διαιώνιση του γλωσσικού ηγεμονισμού που επιδιώκει την πλήρη ομοιογένεια και έχει ως επακόλουθο οι πρότυπες να θεωρούνται ανώτερες και οι υπόλοιπες ποικιλίες να θεωρούνται υποδεέστερες σε κύρος και να οδηγούνται στην εξαφάνιση.

2.3. Γλωσσικές επαφές, γλωσσική συρρίκνωση/μετατόπιση/αυτοκτονία, γλωσσικός θάνατος.

Γλωσσική επαφή έχουμε όταν συναντώνται σε κοινό χωροχρόνο δύο διαφορετικές γλώσσες ή και διάλεκτοι-ιδιώματα. Είναι φυσικό όταν βρίσκονται σε ένα κοινό χώρο ή να επηρεαστούν η μία από την άλλη ή διαφορετικά συμβαίνει να επηρεαστεί η ασθενέστερη από την ισχυρότερη. Τότε μπορεί να συμβεί ή γλωσσική συρρίκνωση ή γλωσσική μετατόπιση. Η γλωσσική συρρίκνωση αναφέρεται στις απώλειες και τους περιορισμούς χρήσης της ασθενέστερης γλώσσας και στην επικράτηση της ισχυρότερης γλωσσικής μορφής ύστερα από μια γλωσσική πάλη, μετά την οποία η ασθενής γλώσσα-διάλεκτος-ιδίωμα ωθείται σε σταδιακή εξασθένηση και πιθανή τελική εξαφάνιση (Hill & Hill 1980· Bourdieu 1991 στο Τσιτσιπής, 2001: 1). Επέρχεται συρρίκνωση στο λεξιλόγιο, υπάρχει απώλεια φωνηματικών διακρίσεων και των μορφοσυντακτικών μηχανισμών και αντικατάσταση συνθετικών μορφών από αναλυτικές (Τσιτσιπής, 2001: 1). Οι αλλαγές αυτές είτε παρατηρούνται σταδιακά ή σε κάποιες περιπτώσεις συμβαίνουν με γοργούς ρυθμούς.

Στη γλωσσική μετατόπιση γίνεται αντικατάσταση ενός γλωσσικού συστήματος από άλλο συνήθως χωρίς την εξαφάνιση της κοινότητας που το μιλά, ενώ όταν υπάρχει εξολόθρευση της κοινότητας των ομιλητών/τριών του γίνεται λόγος για γλωσσικό θάνατο (Dorian, 1981: 114-115 στο Τσιτσιπής, 2001: 1). Όταν η μετατόπιση γίνεται σταδιακά δημιουργείται μια δίγλωσση κοινότητα με διαβαθμίσεις στις ικανότητες των ομιλητών/τριών της όσον αφορά το γλωσσικό τους ρεπερτόριο (Τσιτσιπής, 2001: 2). Έτσι, όσο αυξάνουν οι αλλαγές στον λόγο των ομιλητών/τριών, τόσο φθίνουν οι γλωσσικές τους ικανότητες στη φθίνουσα ποικιλία. Χρησιμοποιείται κυρίως η πρότυπη για τις επικοινωνιακές ανάγκες, ενώ η υπό συρρίκνωση ποικιλία χρησιμοποιείται για τις επικοινωνιακές ανάγκες κυρίως σε τοπικό επίπεδο ή ως ενωτικό σύμβολο της κοινότητάς τους (Τσιτσιπής, 2001: 2).

Φυσικά όταν μια κατάσταση για μια γλώσσα είναι αναστρέψιμη δεν μπορεί να αποκλειστεί και το ενδεχόμενο της γλωσσικής επαναβίωσης (Τσιτσιπής, 2001: 2) και η γλώσσα-διάλεκτος-ιδίωμα να ανακάμψει και να επιβραδύνει ή να μεταστρέψει εντελώς τη φθίνουσα πορεία που έχει ήδη ξεκινήσει, κάτι που εξαρτάται κι από τους/τις ίδιους/ιες τους/τις ομιλητές/τριες. Ο Rauchdy θεωρεί πως η επαφή των γλωσσών ταυτίζεται με το ζήτημα της φθίνουσας χρήσης, το κρίσιμο όμως είναι μέχρι ποιο βαθμό η γλωσσική αλλαγή είναι φυσική ή επηρεάζεται από τις δεσπόζουσες γλώσσες (Romain, Suzanne, 1989: 369-383, 377 στο Τσιτσιπής, 2001: 1). Η γλωσσική αυτοκτονία επέρχεται όταν οι ομιλητές/τριες μιας γλώσσας-διαλέκτου-ιδιώματος δεν αρέσκονται στη χρήση της/του και την/το τερματίζουν οι ίδιοι/ιες.

Η γλώσσα όπως και καθετί ζωντανό στον κόσμο αυτό αλλάζει. Και η γλωσσική αλλαγή είναι μια κατάσταση που δείχνει ένα βαθμό κινητικότητας. Η γλωσσική αλλαγή είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να γίνει αντιληπτό τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο μακροπρόθεσμα, γιατί γίνεται αργά, σταδιακά και ανεπαίσθητα. Αλλαγές σε φωνηματικό και συντακτικό επίπεδο γίνονται συνήθως αντιληπτές από τη μία γενιά στην άλλη και μόνο σε βάθος χρόνου είναι παρατηρίσιμες οι αλλαγές σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης: φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004: 15). Το ότι η γλώσσα αλλάζει δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οδεύει προς μια κατάσταση χειρότερη από την υπάρχουσα, απλώς μπορεί να μεταβάλλει τη θέση της προς όφελος και εξυπηρέτηση των επικοινωνιακών στόχων των ομιλητών/τριών της. Μπορεί να ειδωθεί θετικά η αλλαγή αυτή, γιατί δηλώνει ότι η γλώσσα είναι ακόμα ζωντανή και προσπαθεί να βρει νέους εκφραστικούς τρόπους. Και φυσικά μπορεί να υποστεί όλα τα παραπάνω κι όπως ένας άνθρωπος πεθαίνει, στην εξαιρετικά θλιβερή αυτή περίπτωση χάνεται μια γλώσσα από τον κόσμο.

Η πραγματικότητα είναι πως από τις χιλιάδες γλώσσες που υπάρχουν στον κόσμο οι περισσότερες συρρικνώνονται συνεχώς και κάποιες εξαλείφονται χωρίς να αντικατασταθούν (Trudgill, 1995: 175 στο Τσιτσιπής, 2001: 1). Ένα από τα μέτρα που λαμβάνουν οι Κοινωνιογλωσσολόγοι για την αποφυγή τέτοιων καταστάσεων είναι να εφοδιάζουν τον κόσμο με πληροφορίες σχετικές με τη γλώσσα ενθαρρύνοντας τους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ψυχραιμία και πνευματική διαύγεια τα γλωσσικά ζητήματα (Trudgill, 1995: 175 στο Τσιτσιπής, 2001: 1). Ο βαθμός αυτός ενημερότητας των χρηστών/στριών είναι πολύ σημαντικός στο να αποτραπούν οι αρνητικές στάσεις που ενδέχεται να υιοθετήσουν αυτοί/ές για το γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιούν. Όσο είναι θωρακισμένοι/ες πνευματικά, δεν δέχονται με την ίδια ευκολία και άκριτα χαρακτηρισμούς με αρνητικό πρόσημο για την γλωσσική τους ποικιλία ούτε την απαξιώνουν ή την ωθούν με τις μαζικές στάσεις τους σε γλωσσική συρρίκνωση-μετατόπιση-αυτοκτονία. Η κοινότητα ομιλητών/τριων μιας γεωγραφικής ποικιλίας μπορεί η ίδια να διαδραματίσει σοβαρότατο ρόλο στην εξέλιξη της πορείας της, μέσα και έξω από το χώρο όπου αυτή χρησιμοποιείται.

Τα βόρεια ιδιώματα κατά τον Γ. Παπαναστασίου ανήκουν στα ιδιώματα που μιλιούνται κυρίως εντός του Ελλαδικού χώρου, σε όσα η ενσωμάτωσή τους έγινε σταδιακά στον ελλαδικό κορμό με την απελευθέρωση περιοχών όπου ομιλούνταν, σε αυτά με μεγάλο αριθμό ομιλητών και σε όσα παρουσιάζουν μέτρια απόκλιση από την κοινή (Παπαναστασίου, 2015: 26). Στους εντός ελλαδικού χώρου εντάσσει και ομιλητές που δεν είναι ντόπιοι αλλά μιλάν με βόρειο φωνηεντισμό (Παπαναστασίου, 2015: 28). Θεωρεί ότι τα Βόρεια ιδιώματα αν τοποθετηθούν σε ένα συνεχές με βάση την απόκλιση από την κοινή θα κατατάσσονταν στο κέντρο με γνώμονα το κριτήριο της αμοιβαίας κατανοησιμότητας και εδώ προσθέτει και τους/τις ομιλητές/τριες επόμενων γενιών που βίωσαν μια κατάσταση σταδιακού μετριασμού των διαφορών μεταξύ της διαλέκτου και

της κοινής (Παπαναστασίου, 2015: 35). Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι τα Βόρεια ιδιώματα καταλαμβάνουν μια από τις κεντρικότερες θέσεις στο ελληνικό γλωσσικό σκηνικό και γιατί μιλιούνται από πολύ μεγάλο ποσοστό ανθρώπων και γιατί είναι αρκετά κατανοήσιμα από τους αποδέκτες του συστήματος.

Θεωρούνται ως η πολυπληθέστερη ομάδα ιδιωμάτων που καταλαμβάνουν γεωγραφική έκταση μέχρι και το 60 τοις εκατό της ελληνικής επικράτειας και χαρακτηρίζονται από έντονη ενδοδιαλεκτική διαφοροποίηση κι όπως πιστεύει ο Παπαναστασίου παράγοντες όπως η γεωφυσική απομόνωση, η γειτνίαση με αστικά κέντρα, η τουριστική ανάπτυξη ή οι ασχολίες των κατοίκων επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό διατήρησης των ιδιωμάτων από περιοχή σε περιοχή (Παπαναστασίου, 2015: 43). Ο βαθμός ευρωστίας που παρουσιάζουν τα Βόρεια ιδιώματα οφείλεται στο μεγάλο αριθμό ομιλητών/τριών, ενώ για το βαθμό απόκλισης σημαντικό ρόλο παίζει το ποσοστό υιοθέτησης της κοινής από τους/τις ομιλητές/τριες. Οι παράγοντες αυτοί καθόρισαν σε σημαντικό βαθμό την ιστορική εξέλιξη διαλέκτων-ιδιωμάτων (Παπαναστασίου, 2015: 45). Από αυτά εξάγεται το συμπέρασμα ότι εξωγενείς-εξωγλωσσικοί παράγοντες, ιστορικοί, γεωγραφικοί, οικονομικοί, πολιτιστικοί και στάσεων των ομιλητών/τριών προς τα ιδιώματα επηρεάζουν αρκετά τη διατήρηση ή μη στοιχείων τους.

2.4. Κατάταξη των νεοελληνικών διαλέκτων. Βόρεια ιδιώματα. Το Βελβεντινό ιδίωμα.

Σύμφωνα με την Ακαδημία Αθηνών, όσον αφορά τις διαλέκτους γίνεται διάκριση σε Ποντιακή, Καππαδοκική, Κατωιταλική, Τσακωνική καθώς και κατ' εξαίρεση σε Κυπριακή και Κρητική, ενώ από την άλλη στα ιδιώματα γίνεται διάκριση σε Βόρεια ή Ημιβόρεια, Δωδεκανησιακά, Κυκλαδικά, Επτανησιακά, Μικρασιατικά και Μάνης, Κύμης και Παλαιάς Αθήνας (Ακαδημία Αθηνών, 2023: 1). Η ομοφωνία δεν υπάρχει στους ερευνητές σχετικά με τα κριτήρια κατάταξης και διαφοροποίησης των διαλέκτων και ιδιωμάτων, μια και δεν υπάρχουν σαφείς γεωγραφικοί διαχωρισμοί. Στα Βόρεια ιδιώματα ως προς τη φωνητική-φωνολογία συναντάται ύψωση των άτονων μεσαίων φωνηέντων, π.χ. *πιρίμινι, ουρίστι,* καθώς και αποβολή των άτονων κλειστών, π.χ. *κ'τι*. Σε επίπεδο μορφολογίας υπάρχει το αρσενικό άρθρο *ι* αντί για *ο*, π.χ. *Ι Νίκους* αντί για το *ο Νίκος*. Στο επίπεδο της σύνταξης το έμμεσο αντικείμενο σε γενική στη νόρμα παρουσιάζεται σε αιτιατική πτώση στα Βόρεια ιδιώματα, *σε δίνω* (Ακαδημία Αθηνών, 2023: 1). Αυτά είναι τα βασικότερα χαρακτηριστικά στοιχεία τους που τα διαφοροποιούν από την κοινή ή από ιδιώματα με νότιο φωνηεντισμό.

Το Βελβεντινό ιδίωμα ανήκει στα Βόρεια ιδιώματα, γιατί μοιράζεται με αυτά τον βόρειο φωνηεντισμό και πολλά άλλα χαρακτηριστικά από όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Σύμφωνα με τον Θαβώρη μεγάλος είναι και ο πλούτος αρχαϊσμών στο ιδίωμα με τύπους όπως *η ληβόθ'κεια* (= η αλληλοβοήθεια), *ι/ου μάκους* (=το αφιόνι), *του ξόγανου* (=ο ανόητος), το *συδρουμώ* (=φροντίζω), *του τιλιμίσμιρου* (=το τέλειο μεσημέρι), *ι/ου φανός* (=φωτιά), *του χαμαίνδρου* (=βότανο) (Θαβώρης, 1980: 15, 17-18), *η αβραϊά, του βαέν', η ματιά* (=παχύ έντερο χοίρου, είδος λουκάνικου, μπουμπάρι) (Πρακτικά, Νοεμβ. 93, 1994: 213-216). Φωνητικός αρχαϊσμός στο ιδίωμα του Βελβεντού είναι και η διατήρηση του μακρού δωρικού α στις λέξεις ι/ου μάκους (=αφιόνι) και αμαρούκουτους (=αυτός που φεύγει πολύ γρήγορα) (Θαβώρης, 1998: 41). Άξιες παρατήρησης είναι και λατινικής προέλευσης λέξεις που τροποποιούνται αντίστοιχα στο Βελβεντινό ιδίωμα, όπως *ι/ου κάμπους, η μισάλα* (=πετσέτα φαγητού), *του πορτούλ', του μανάλ'* (=σκεύος της εκκλησίας όπου ανάβουν οι πιστοί τα κεριά), *η στράτα, του καντήλ', του μαντήλ', του*

παράσπιτου (=για χώρους αποθήκευσης παραπλεύρως της οικίας), η φαμπλιά από το familia.

Για το Βελβεντινό ιδίωμα και η Δουγά-Παπαδοπούλου (1997: 120-132) παραθέτει στοιχεία αρχαϊσμών, όπως *του άλας* (=το αλάτι), *η ανγκίδα* (=αγκάθι), *του αππόρ'γμα* (=έκτρωμα), *ι/ου μπάκακας* (=ο βάτραχος), *η θερμασιά* (=πυρετός), *του καλαμίδ', του κανίστρ', η καρυά, ι/ου νόχτους* (με συμπροφορά: τουν όχτου στην αιτιατική ενικού και έγινε όμοιο και στην ονομαστική ενικού) (=όχθη), *του ξτρι* (=ξυστρί), *του πασπάλ'*(=λεπτό αλεύρι, λεπτό αραιό χιόνι), *του πουδανάρ', η σαλαή* (=κίνηση), *του σβώλ'* (=σβώλος), *του σέβας, σκουτίδγια* (=σκοτεινά), *του στριφτάρ'* (=κάνουλα βρύσης), *του συναγώι* (=σύναξη), *η σύβρασ'* (=είδος πασχαλινού φαγητού με συκωτάκια, έντερα, κρεμμυδάκια), *του τσιτσφίδ'* (=μικροσκοπικό πράγμα), *του φλούστρου* (= φλούδα σιταριού), *του φτρίδ'* (=κλωστή που κρέμεται από ρούχο), *η χιλιδόνα*.

Από επίθετα τα: *μουβόρος* (=αιμοβόρος), *ουκνός* (=τεμπέλης), *πλέτιρους* (=περισσότερος), από ρήματα: *αγροικώ* (=η Δουγά δίνει εννοώ, σημαίνει και είμαι ικανός, ακούω), *αναμύζου* (=ανοίγω τα μάτια), *απουκριμνιούμι* (=κρεμιέμαι), *απουρρίχνου* (=αποβάλλω), *γι(ο)ματώ* (=γευματίζω), *δειλ'νώ, κινώνου* (=βάζω φαγητό στο πιάτο) πιθανόν από το cena=γεύμα, *θαραπαύουμι* (= απολαμβάνω φαγητό), *(χ)λυνγκιάζου* (με πιάνει λόξυγκας), *ξηχώ* (=διασκεδάζω), *ξικρούου* (=ξεδίνω), *ξιστρουφιάζουμι* (=έχω κοιλόπονο), *ξω* (=ξύνω), *ουκνεύου* (=τεμπελιάζω), *ουρθώνου* (=τιμωρώ), *προυσλιάζουμι* (=λιάζομαι), *προυστλάζου* (=βάζω να θηλάσει), *σιβαίνου* (=μπαίνω), *συλλουιούμι* (=συλλογίζομαι), *συνιρίζου* (=ανταγωνίζομαι), *τανύζου* (=τεντώνω), *ταρταρίζου* (=φλυαρώ), *φουκαλνώ* (=σκουπίζω), *φτω* (=φτύνω), *αχιρνώ* (=αρχίζω) και το επίρρημα *ιξαρχής* (=εξαρχής) και *ουδί τότι* (=ακριβώς τότε) (Δουγά-Παπαδοπούλου (1997: 120-132).

Στη φωνητική ο Θαβώρης (1994: 192) αναφέρει παραδείγματα ύψωσης όπως, *γιλώ, γιλασμένους, του πιδί, πουνώ, τα πουνίδια, ζιστός, του νιρό, πιρίμινι, λιρώνου, ι/ου λιμός, χαίριτι, η Κουζάν', πουλιμώ* και αποβολής, όπως *η κ'λιά, του κ'τι, του χ'νί, κ'νώ* = κινώ, *π'νώ* = πεινώ, *ψ'λός* = ψηλός, *δ΄λειά* = δουλειά, *π'λί* = πουλί, χωρίς να ενοχλεί που στη βιασύνη οι τρισύλλαβες ή δισύλλαβες λέξεις μετατρέπονται σε μονοσύλλαβες ακόμα και με συμπροφορά σε κύρια και πατρωνυμικά, όπως *τ'Λεν', τ' Γιάνν', τ' Τσίμ', τ' Ζιγγ, τ' Κούτλ', τ' Τζάτς'* (Πρακτικά, Σεπτ. 93, 1997: 194). Υπάρχουν περιπτώσεις όπου αποβάλλονται μετά από τροπή παλιότερα ε ή ο, όπως *ανεψιός> ανιψιός>αμψιός* αλλά και περιπτώσεις όπου η αποβολή μπορεί να μην είναι τέλεια αλλά στο τέλος αφήνει ένα υπόλειμμα προφοράς το ι, όπως *του σπίτ*[ι] (Θαβώρης, 1994: 193). Η αποβολή σε εσωτερικές θέσεις δημιουργεί δυσπρόφερτα συμφωνικά συμπλέγματα που απλοποιούνται, αφομοιώνονται ή ανομοιώνονται, όπως το *κριθάρι>κρθαρι>κ'θαρ, μουλώνου>μ'λώνου>μπλώνου, μουλάρι>μ'λάρι>μπλάρι, το πανηγύρι>παγγύρ', βηχώ>φ'κώ, πηδώ>αμπ'δώ* με ανάπτυξη στο τελευταίο του προθετικού α, ακολούθησα>ακλούτσα, εμπόδισα>αμπότσα, και ηχηροποίηση στη συμπροφορά σε εμπρόθετους, όπως στην κατάψυξη>ζγκατάψυξ', *ζγΚόζιαν'* (= στην Κοζάνη).

Παρουσιάζονται επίσης ιδιωματισμοί στο λεξιλόγιο, όπως *παπχάτ'*(=από κάτω), *του πχάμσου* (=πουκάμισο), *χαμπλά* (=χαμηλά), *η μπασιούνα* (=καρούμπαλο), *η γκουγκούσα* (=καρύδι), *του φουκάλ'* (=σκούπα), *τα σκφούνια* (=κάλτσες πλεκτές) και ηχοποίητες, όπως *τζιαουνίζου* (=κλαψουρίζω, γκρινιάζω, φωνάζω), *βιρβιρίζου* (=σπαρταρώ από πόνο), *γκουρλίζου* (=μιμούμαι τη φωνή χοίρου) (Τζινίκου-Κακούλη, 1992: 483-484). Τα *κάνγκαν ένας/μια/ένα, ντέμα* (άντε) ή με ειδικότερη σημασία όπως το ρήμα *πουλιμώ* (=στα Βελβεντινά πετώ, π.χ. *ξίντσιν του φαΐ κι του πολέμψιν*). *Του πηδί* (=αγόρι), του μπόι (=ύψος, ανάστημα αλλά και φούστα), *του πράμα* (=ζώο), *πατώ* (= κάνω

κάτι ευχάριστο, π.χ. πάτσαμι ένα γλέντ'), *παγάλια* (=σιγά) (Τζινίκου-Κακούλη, 1992: 484-486).

Στις φωνητικές και μορφολογικές ιδιομορφίες του ιδιώματος ανήκουν επίσης τα τοπικά επιρρήματα *ιδώια, ικείια, αυτούια,* (=εδώ, εκεί, αυτού) και αντωνυμίες δεικτικές, κτητικές *αυτόσια, αυτήνια, αυτόια* (=αυτός/ή/ό)(με προσθήκη του εγκλιτικού μορίου -ια, *θκός μ', θκή μ', θκό μ'* (=δικός μου-ή μου-ό μου), *τ'ς* (=του, της, τις), *ου 'διρφός μ'/η 'διρφός μ'* (=ο αδερφός μου), *τ'ς απαϊνοί/ τ'ς κατνοί* (=τους επάνω/τους κάτω) (Τζινίκου-Κακούλη, 1992: 484-486). Στη φωνητική αποβάλλεται το μεσοφωνητικό γ, π.χ. τριγύρω>τρουύρου. Τα φατνιακά ν και λ ουρανώνονται πριν από μπροστινά φωνήεντα, π.χ. λες>λιες (=λες), γλέπω>γλιέπου (=βλέπω με τροπή του β σε γ).

Ο Μπουντώνας (1892) για τη φωνητική και το λεξιλόγιο δίνει παραδείγματα με την απώλεια κάποιων ι και ου, όπως *του ζ'νάρ'* (=το ζωνάρι), *του κ'τάβ'* (=το κουτάβι), *του κ'νάβ'* (= το κουνάβι), *ψ'νίζου* (=ψωνίζω), *του π'νάκι* (= το πινάκι, δοχείο φαγητού*), η δρασκ'λιά* (= η δρασκελιά), *τ' ανάσκ'λα* (= ανάσκελα), *η π'θαμή* (=η πιθαμή), *του σ'μάδ'* (=το σημάδι), *η γύφτ'σσα* (= η γύφτισσα), *του κ'νούπ'* (= το κουνούπι), η τροπή του δ σε θ, όπως *του λαθ'κό* (= το λαδικό), *τα μυρουθ΄κά* (= τα μυρωδικά), *ι/ου θ'κοζ μ'* (=ο δικός μου) (και παράλληλη ερρινοποίηση του τελικού ς που ακούγεται ως ζ στο τελευταίο παράδειγμα) και του β σε γ, όπως *γλέπου* (=βλέπω), *μούνκι* (=μόνο) (από το μόνον και)(ιδιωματική λέξη του Βελβεντού), το *φετισνός* ως επίθετο δημιουργήθηκε κατ' αναλογία με τα *περ'σ'νός, χτισ΄νός, ψισ'νός, η ζ'μνιά* (= η ζημιά) και *τα ζ'μια* (=τα ζουμιά), *Αμκούριους* (= ο Άγιος Μερκούριος), *Αξτουφόρους* (= ο Άγιος Χριστόφορος), *αφνούς* (= αυτουνούς), συλλαβική αποβολή, όπως *του κάρ'νου* (= το κάρβουνο), *νίφ΄κα* (= νίφτηκα), *θαραπαύ'κα* (= θεραπεύτηκα με μεταφορική έννοια χρησιμοποιούμενο στο Βελβεντινό ιδίωμα), *λούσ΄κα (*= λούστηκα) Το χτ γίνεται θκ, π.χ. *ζμί΄θκα* (= σμίχτηκα, όπου εδώ το θ αντικαθιστά το χ) ή *τ'λίθκα* (= τυλίχτηκα), *σκιάθ΄κα* (=σκιάχτηκα), *βλάθ'κους* (= βλάχικος), *όπχιους* (= όποιος, όπου αναπτύσσεται ένα χ προστριβόμενο), *η μέλ'τσα* (= η μέλισσα), όπου αναπτύσσεται ένα ευφωνικό τ, για να διευκολυνθεί η προφορά.

Από τον Μπουντώνα (1892) δίνονται και τα: *αλόρια* και *αλαλόρια/ αλόιρα* και *αλαλόιρα* (=τριγύρω) και με αναλογικό σχηματισμό της κατάληξης δημιουργήθηκαν τα *τώρια, πριτώρια* ή *ιπριτώρια* (= πριν από το τώρα). Συμπροφορά μέσα στη λέξη, όπως *κρέας>κριας, Άι Ηλίας> Αιλιά.* Δημιουργία προστριβόμενου χ πριν τη συμπροφορά στην κατάληξη –ιά, π.χ. *κουλουκύθκια, κουμάτχια, πατσχιά, χουράφχια, κουμάσχια* ή ηχηροποίηση με ανάπτυξη γ πριν τη συνιζημένη κατάληξη –ιά, π.χ. *τα κνάβγια* (= τα κουνάβια), *τα λημόργια* (=τα μνημόργια>μνημούρια), *η αγγάργια* (= η αγγαρεία), *ι/ου φόβγιους* (= που προξενεί φόβο). Ανάπτυξη ν, όπως *τα κουρμνιά* (= τα κορμιά), *η πουταμνιά* (= η ποταμιά), *η ζημνιά* (= η ζημιά), ενώ με λέπτυνση του ι προφέρονται τα: *η σταξιά, η χαψιά, η παταριά* (=σκαμπίλι), *η πουρναριά*. Εναλλαγή φωνηέντων στη λέξη: *μαναχός*, του *μαναστήρ'* αντί μοναχός, μοναστήρι, *θαραπαύουμι* αντί θεραπεύουμι, *του αντίδιρου* αντί αντίδωρο, *παλαΐζου* (πελαγίζω; = ψάχνω να βρω, ιδιωματική λέξη). Από παρετυμολογία *ι/ου αγιάσμους, του (γ)καρμπουλάχανου* για δυόσμος και κραμβολάχανο, *του κουρκάρ'* για κροκάρι και συλλαβική αποβολή στο *η φιλουιά* (= η πολυλογία, φλυαρία) από φιλουλουγιά, *βασιμαηλιού>βασιμαλιού* από βασίλεμα ηλιού σε σύνθεση λέξεων.

Στο επίπεδο της μορφολογίας σύμφωνα με τον Φόρη (1986: 18-19) στο ιδίωμα του Βελβεντού χρησιμοποιείται για την ονομαστική ενικού του αρσενικού άρθρου κυρίως η μορφή *ι* αντί του *ο* της κοινής. Αξιοσημείωτος ο Παρατατικός σε *–μαν*, όπως *κάθουμαν, στέκουμαν, έρχουμαν* για τα καθόμουν, στεκόμουν, ερχόμουν. Υπάρχει και ανάπτυξη δευτερογενούς τόνου, π.χ. *κάθουμάσταν, στέκουμάσταν, έρχουμάσταν*, *έφαγάμι* για τα

καθόμασταν, στεκόμασταν, ερχόμασταν, φάγαμε, το άφσα>άφκα με κατάληξη αρχαίου Παρακειμένου. Οι ακολουθίες Σ>Φ>Σ μετατρέπονται σε Φ>Φ>Σ σε ρήματα όπως *παίειζ* (=παίζεις), *αγουράειζ* (=αγοράζεις), *πουτίειζ* (=ποτίζεις), ενώ χρησιμοποιούνται οι Προστακτικές *κατσείτι* (= καθίστε), *παμείτι* (=πάμε), *μπλώξτι* (=μουλώξετε), *φυγάτι* (=φύγετε) (Τζινίκου-Κακούλη, 1992: 484-486).

Στη σύνταξη των προτάσεων *το άραμ (*εκφράζει απειλή, π.χ. *Άραμ σα σοι τσακώσου, δα φας πουλλιές*, αδιαφορία, *άραμ κι να μη*, περιφρόνηση, *άραμ κι λιες ισύ, του χαβά τ' αυτός*, απορία και υπόθεση, *άραμ σα σοι είδιν τι δα είπιν*), *μπουλάκιμ* ή *μπουλάκια* (εκφράζει ευχή, κατάρα ή αιτιολογία, *μπουλάκιμ να δώσ' η Θιός να γυρίστι μι του καλό*), *κουλάι*, (δηλώνει αγανάκτηση στο τέλος αρνητικών προτάσεων, π.χ. *Αχίρσις να λιες κι ψέματα. Δα δα σοι πιστέψου κουλάι), μακάριεμ*, (εκφράζει φόβο και αγανάκτηση, π.χ. *Μακάριεμ σαν τουν είδα, μοι κόπκιν του αίμα, Μακάριεμ, δαν σοι κάμ' κι αδέτσ'*) (ούτε κι έτσι = χωρίς (καθόλου), *καλάμα* (=όμως), *καλάειση* (=δεν πειράζει). Στο ιδίωμα χρησιμοποιούνται ως μελλοντικά μόρια τα θε να >θα λα που κατάγονται από τη φράση θέλει να και το χα να από το έχει να. Το τελευταίο χρησιμοποιείται και με αντιγεγονοτική σημασία ή με τη σημασία του πιθανολογικού Μέλλοντα, π.χ. δε χα να ρθει ι/ου Ζήνους; (=θα έπρεπε να έχει έρθει). *Η άρνηση δαν* (=δεν), *δα χα να* (=δεν θα είχε). Σε μερικές περιπτώσεις το μελλοντικό μόριο έχει τη μορφή *δα*, π.χ. *δα ρθει* (=θα έρθει).

3. Διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη γεωγραφική ποικιλία του Βελβεντού.

3.1. Θεωρητική υποστήριξη στάσεων.

Κατά τον Κοντοσόπουλο οι νεοελληνικές διάλεκτοι υποχωρούν όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 2.3. για τη διαλεκτική υποχώρηση. Σε αυτό συντέλεσαν η μετανάστευση πληθυσμών και η διευκόλυνση των μετακινήσεων από τη μια περιοχή στην άλλη με τα ΜΜΜ, η αστικοποίηση και η αλλαγή του παραδοσιακού μοντέλου με το μετασχηματισμό της ελληνικής κοινωνίας σε (ημι)αστική, η εκπαίδευση που ως θεσμός προωθεί τη χρήση της γλωσσικής νόρμας και η προώθησή της και από τα ΜΜΕ και ΜΚΔ και η αρνητική στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος προς αυτές ως γλωσσικές μορφές επικοινωνίας με χαμηλό γόητρο (Κοντοσόπουλος, 2001, στο Παπαναστασίου, 2015: 24). Μια τυπική διαβάθμιση γλώσσας και διαλέκτων νοείται ως σχέση υπαλληλίας, ένταξης των υποκείμενων ποικιλιών σε μια υπερκείμενη έννοια που τις περικλείει, τη γλώσσα. Με βάση όμως τη λειτουργική τους χρήση οι ποικιλίες ενδέχεται να θεωρηθούν ως αποκλίνουσες από τη νόρμα γλωσσικές μορφές κι εκεί υφέρπει και ο κίνδυνος για αξιολογικές κρίσεις που συνήθως γίνονται εις βάρος των γλωσσικών ποικιλιών (Δελβερούδη, 2001α: 1). Φαίνεται λοιπόν ότι οι γλωσσικές ποικιλίες τοποθετούνται στην αντίληψη των ομιλούντων/ουσών σε ένα προθάλαμο κι όχι στο επίκεντρο της κοινωνικής τους ζωής και η χρήση τους γίνεται κατά κύριο λόγο σε οικείες επικοινωνιακές περιστάσεις και στον προφορικό λόγο.

Η Κοινωνιογλωσσολογία ως επιστημονικός κλάδος δεν μπορεί να ενστερνιστεί καμία άποψη περί ανωτερότητας ή κατωτερότητας ενός επικοινωνιακού κώδικα (Δελβερούδη, 2001α: 2). Σε αυτές τις αξιακές σταθερές θέτει τα θεμέλια της επιστήμης και με γνώμονα αυτές βαδίζει για μια πιο δίκαιη ταξινόμηση, ιεράρχηση και αξιολόγηση του γλωσσικού σύμπαντος. Όσον αφορά την εξάλειψη των αρνητικών αξιολογικών κρίσεων για τις διαλέκτους και τα ιδιώματα και τη μεταστροφή της γνώμης ότι αυτά είναι υπογλώσσες και η χρήση τους γίνεται από ομιλητές/τριες με απαραίτητα χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο και σίγουρα συναντώνται πάνω από κάποιο ηλικιακό όριο, τόσο η Κοινωνιογλωσσολογία ως επιστήμη και οι ερευνητές γλωσσολόγοι,

όσο και οι ίδιοι/ιες οι ομιλητές/τριες ως κοινωνικό σύνολο έχουν να καλύψουν μεγάλη απόσταση σε βάθος χρόνου, για να το επιτύχουν αυτό. Συνήθως παγιωμένες αντιλήψεις και εδραιωμένες αξιακές σταθερές που υιοθετούνται για γενιές χρειάζονται και τον ανάλογο χρόνο να, και αν, αναιρεθούν ή τροποποιηθούν.

Συνήθως μια επιδείνωση των στάσεων οδηγεί σε ανατροφοδότηση καταλήγοντας σε μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία, αφού η μεταγλωσσική συναίσθηση που έχουν οι ομιλητές/τριες για την εκφραστική ανεπάρκεια του συστήματός τους μπορεί να οδηγήσει και σε περαιτέρω επιδείνωση των στάσεών τους (Λιόσης, 2019: 338). Κατά βάση, όταν υπάρχει γλωσσική συρρίκνωση, το γλωσσικό σύστημα που χάνεται δεν μπορεί να περάσει κατευθείαν στην εξαφάνιση χωρίς την ενδιάμεση ανάδυση ημιομιλητών/τριων (Λιόσης, 2019: 343). Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει και η διάκριση κατά τον Sasse (1992β) ανάμεσα σε δίγλωσσους/σσες ομιλητές/τριες, που γνωρίζουν άπταιστα και τα δύο συστήματα και σε ημιομιλητές/τριες που αποκτούν τη γλώσσα μέσω τυχαίας σποραδικής έκθεσης σε γλωσσικά δεδομένα της απειλούμενης ποικιλίας κατά τη γλωσσική τους επαφή με άλλους/ες χρήστες/στριες του συστήματος (στο Λιόσης, 2019: 339). Ο Τσιτσιπής (1981) θεωρεί ότι υπάρχουν τριών ειδών αλλαγές, οι ολοκληρωμένες που έχουν συντελεστεί ιστορικά, οι συνεχείς που αφορούν τους/τις δίγλωσσους/ες ομιλητές/τριες και τέλος οι ασυνεχείς που αφορούν την τελευταία γενιά των ημιομιλητών/τριών και αποτελούν ενδείξεις για τη συρρίκνωση του κώδικα (όπως αναφέρεται στο Λιόσης, 2019: 339-340).

Όταν υπάρχει γλωσσική επαφή ανάμεσα σε μια γλώσσα και ένα ιδίωμα πρέπει να ληφθούν υπόψη για την εξέλιξή τους κάποιοι παράγοντες ενδογλωσσικοί και εξωγλωσσικοί. Δεν είναι απαραίτητο ότι η επαφή τους θα οδηγήσει σε γλωσσική συρρίκνωση ή γλωσσική μετατόπιση ή αυτοκτονία, αλλά σίγουρα η γλωσσική αλλαγή και η αλλαγή των στάσεων πρέπει να μελετηθεί τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα. Αυτό δεν είναι απαραίτητο ότι κάποιες παρατηρήσεις που θα γίνουν θα έχουν απαραίτητα ως ένα βαθμό και μια προβλεπτική ισχύ για την εξέλιξη του ιδιώματος. Πάντως μπορούν να γίνουν αντίστοιχες παρατηρήσεις και να εξαχθούν ίσως και κάποιες πιθανές προβλέψεις για την εξέλιξη του γλωσσικού συστήματος που εξετάζεται. Όσον αφορά τους εξωγλωσσικούς παράγοντες αυτοί έχουν να κάνουν κυρίως με ιστορικές συγκυρίες, κοινωνικοοικονομικές και πνευματικές τοποθετήσεις κι όχι με το ίδιο το γλωσσικό σύστημα. Όσον αφορά τους ενδογλωσσικούς παράγοντες κυρίως αυτοί έχουν να κάνουν με το έλλειμμα του περιορισμένου κώδικα σε σχέση με τον επεξεργασμένο που ωθεί την απειλούμενη ποικιλία στο περιθώριο. Οι τελευταίοι έχουν να κάνουν κατά κύριο λόγο με την αλλαγή του εξωτερικού πλαισίου των ομιλητών/τριών από ουδέτερο σε εχθρικό κι αυτό με τη σειρά του αλυσιδωτά σε μια διαμόρφωση αρνητικών στάσεων (Λιόσης, 2019: 338).

Χαρακτηριστικά ο Θαβώρης (1994: 209) επισημαίνει ότι ομιλητές/τριες του Βελβεντού δεν τολμούν να μεταφέρουν στο γραπτό λόγο που αποτυπώνει ολοκληρωμένη τη μορφή των λέξεων την καθημερινή τους ομιλία, γιατί είναι χωριάτικες διάλεκτοι. Όπως επισημαίνει και στον πρόλογο για τα «Βιλβινά μασλάτχια» του Τσιανάκα ο Θαβώρης, όταν τα διηγήματα στο Βελβεντινό ιδίωμα πέρασαν στο γραπτό λόγο και άρχισαν να δημοσιεύονται υπήρξε κριτική ότι πέφτει το επίπεδο του λόγου, επειδή προέρχεται από απλούς ανθρώπους (Τσιανάκας, 2008: 8). Υπάρχουν εδώ σαφώς αμφίσημες στάσεις των ομιλητών/τριών. Τα Βελβεντινά για οποιονδήποτε βρίσκεται έξω από το χώρο παραγωγής και συντήρησης είναι μια ακόμα από τις πολλές μικρογλώσσες που εξυπηρετούν τοπικά μια μόνο περιοχή. Για τον Βελβεντινό ή τη Βελβεντινή όμως είναι η μητρική γλώσσα τους, ενώ η μητρική πρότυπη ελληνική αποτελεί μια lingua franca που εξυπηρετεί άλλους σκοπούς και είναι χρήσιμη για επίσημες περιστάσεις. Κάποιοι/ες ομιλητές/τριες παρόλα

αυτά επιθυμούν να παραδώσουν το λόγο αυτό όπως τον κληρονόμησαν από τους γονείς τους ατόφιο και ακέριο στους/στις νέους/νέες ομιλητές/τριες της επόμενης γενιάς και να κρατηθεί ο κρίκος της αλυσίδας με το παρελθόν, με την ιστορία του ιδιώματος.

Οι Κοινωνιογλωσσολόγοι ερευνούν την επίδραση της κοινωνικής δομής στις γλωσσικές στάσεις μιας κοινότητας (Kulick, 1992: 8-9 στο Τσιτσιπής, 2001: 1). Για τη μετατόπιση σε τέτοιες ομάδες γίνεται χρήση της συμμετοχικής παρατήρησης ως μέσου συλλογής και αξιολόγησης δεδομένων (Kulick, 1992: 8-9 στο Τσιτσιπής, 2001: 2). Η Κοινωνιογλωσσολογία είναι η επιστήμη που μελετά τις σχέσεις των γλωσσών και των κοινωνιών σε συνάρτηση με τα γλωσσικά παρεπόμενα και συμφραζόμενα, από την αλλαγή των απαιτήσεων της κοινωνίας μέχρι και την αλλαγή στον τρόπο ζωής, όλα αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αλλαγή και στη γλώσσα. Οι αλλαγές αυτές δίνουν το στίγμα τους στη γλώσσα και μπορεί να κάνουν τους/τις ομιλητές/τριες να αναθεωρήσουν αξιακές σταθερές και να εγκαταλείψουν την καθομιλουμένη γλώσσα τους λόγω αυτών των ανακατατάξεων στις κοινωνικές δομές (Kulick, 1992: 8-9 στο Τσιτσιπής, 2001: 1). Αυτό γίνεται για παράδειγμα στην περίπτωση μιας στιγματισμένης εθνικής ταυτότητας, [διαλέκτου ή ιδιώματος, όπως τα Βόρεια,] όπου οικειοθελώς οι ομιλητές/τριες εγκαταλείπουν την ποικιλία τους για αυτήν που μιλιέται από τις ισχυρές κοινωνικά και γλωσσικά κοινότητες (Kulick, 1992: 8-9 στο Τσιτσιπής, 2001: 1).

Οι ομιλητές/τριες μπορούν να σώσουν τα ιδιώματα, αρχικά διατηρώντας τα ως πολιτιστικό κειμήλιο συνεχίζοντας να τα μιλούν, να τα γράφουν, να τα μελετούν, να τα επεκτείνουν παρατείνοντας τη ζωή τους. Εκεί είναι το σημείο που ο/η διαλεκτόφωνος/η δίνει μάχη για τη γλώσσα του/της, για το δικαίωμά του/της στη συνέχιση της ύπαρξής του/της. Η γλώσσα ως φορέας σημασίας είναι το μέσο που εκφράζει τη σκέψη και τα συναισθήματα. Με αυτήν ο/η ομιλητής/τρια κατασκευάζει μέσα από μια πληθώρα επιλογών το δικό του/της γλωσσικό ρεπερτόριο, που αποτελεί την ιδιόλεκτό του/της, αυτή που τον/την συνδέει άμεσα με το κοινωνικό σύστημα, γι' αυτό και οι όροι γλώσσα και κοινωνία παρουσιάζονται ως δύο αλληλεπιδρώντα πεδία και δεν δύνανται να νοηθούν χωριστά το ένα από το άλλο. Αποτελούν το χωροχρόνο και το μέσο.

Μια από τις βασικές μάχες της Κοινωνιογλωσσολογίας και της Διαλεκτολογίας είναι να καταγράψει και να διασώσει όλες αυτές τις μικρογλώσσες, τις διαλέκτους και τα ιδιώματα. Να μην περιέλθουν σε γλωσσικό θάνατο ή σε γλωσσική αυτοκτονία εξαιτίας κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων. Αυτό όμως έχει να κάνει και με τις στάσεις και την εικόνα των ομιλητών/τριών προς τις γλώσσες τους. Και φυσικά και με όλους τους εξωγενείς παράγοντες που αλλοιώνουν στη συνείδησή τους το γλωσσικό είδωλο, που του το μεταφέρουν παραμορφωμένο, δοσμένο στερεοτυπικά και με αρνητικές συνυποδηλώσεις. Συχνά η χρήση ιδιώματος, ακόμα και στο στενό γεωγραφικό πλαίσιο, προξενεί αρνητικά συναισθήματα και σε χρήστες/στριες του. Αυτής της αντιμετώπισης τυγχάνουν σήμερα τα Βόρεια ιδιώματα στα οποία κατατάσσεται και το Βελβεντινό ιδίωμα κι ένας σημαντικός παράγοντας που συντέλεσε στην τήρηση αυτής της απαξιωτικής στάσης προς αυτά είναι η μέχρι κωμικού επιπέδου παρουσίαση στοιχείων των ιδιωμάτων και των ομιλητών/τριών τους από τα ΜΜΕ και τα ΜΚΔ.

Τα ΜΜΕ και ΜΚΔ έχουν τη δύναμη να παραμορφώσουν το γλωσσικό είδωλο στα μάτια των ομιλητών/τριων τους. Κάποιες έρευνες για τις στάσεις ομιλητών/τριών προς τα Βόρεια ιδιώματα καταδεικνύουν πως τα παραπάνω γλωσσικά στερεότυπα επηρεάζουν τους/τις ομιλητές/τριες ιδιωμάτων, αλλά δείχνουν και πώς αυτοί αντιμετωπίζονται από την υπόλοιπη κοινωνία. Ξεκινώντας από την μελέτη των Παπαζαχαρίου-Φτερνιάτη-Αρχάκη-Τσάμη, μετά από έρευνα που έγινε σε μαθητές/τριες του δημοτικού για τις στάσεις τους προς την γεωγραφική ποικιλότητα, όπως αυτή αναπαριστάνεται μέσα από τα κείμενα

μαζικής κουλτούρας (ΚΜΚ) εξάγεται το συμπέρασμα πως σε αυτά οι διαλεκτόφωνοι/ες και η γλώσσα τους στιγματίζονται και διακωμωδούνται. Οι μαθητές/τριες αποδίδουν σε αυτές καλυμμένο γόητρο και τις χαρακτηρίζουν θετικά μόνο όταν χρησιμοποιούνται στο στενό γεωγραφικό τους πλαίσιο κι αυτό γιατί είναι επηρεασμένοι/ες από τα μεταπραγματολογικά στερεότυπα που διοχετεύονται από τα ΜΜΕ και την εκπαίδευση (Παπαζαχαρίου-Φτερνιάτη-Αρχάκης-Τσάμη, 2016: 339).

Οι γλωσσικές ιδεολογίες και τα μεταπραγματολογικά στερεότυπα από τα οποία επηρεάζονται οι στάσεις των ανθρώπων κατά τους ανθρωπολόγους Silverstein (1993) και Agha (2007) είναι οι εσωτερικευμένες κριτικές μιας γλώσσας και των ομιλητών/τριών της, ενώ για τους Halliday και Hasan οι γεωγραφικές ποικιλίες συνδέονται κυρίως με χειρώνακτες (Παπαζαχαρίου-Φτερνιάτη-Αρχάκης-Τσάμη, 2016: 332). Ένα μεταπραγματολογικό στερεότυπο που υπάρχει και στην Ελλάδα είναι ο παραγκωνισμός της γλωσσικής ποικιλότητας ως υποδεέστερης ποικιλίας και η προσπάθεια για γλωσσική ομοιογένεια με πρότυπο την κοινή (Παπαζαχαρίου-Φτερνιάτη-Αρχάκης-Τσάμη, 2016: 332). Η μελέτη της Πλαδή (2001: 623) για τα Λιτοχωρίτικα δίνει σαφή αποτελέσματα των αρνητικών συναισθημάτων που ανέπτυξαν οι άνθρωποι της περιοχής για το ιδίωμά τους και την ταυτόχρονη επιθυμία τους να απαλλαγούν από αυτό, για να μπορέσουν οι ίδιοι/ιες ή τα παιδιά τους να ανελιχθούν κοινωνικοοικονομικά. Αποδεικνύεται πόσο ισχυρή είναι η πίεση που αισθάνονται οι ομιλητές/τριες αυτοί/ές, ώστε να αρνηθούν τη γλώσσα τους, με αντίτιμο την κοινωνική τους καταξίωση.

Από τον Labov (1966) που κατέδειξε πως η γλωσσική αλλαγή επηρεάζεται από το γόητρο ή τον στιγματισμό που δέχονται κάποιες γλωσσικές κοινότητες σε συγκεκριμένα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά, η έννοια «στάσεις» αποτέλεσε ουσιώδη όρο για την κοινωνική ψυχολογία και για την Κοινωνιογλωσσολογία (Garrett, 2010: 19). Ο όρος συνδέθηκε με την κοινωνική ψυχολογία. Ο Alport τις θεωρεί «επίκτητη προδιάθεση του να σκέφτεται, να αισθάνεται και να συμπεριφέρεται κανείς […] για τη γλώσσα με ένα συγκεκριμένο τρόπο» (Garrett, 2010: 19), ενώ ο Oppenheim ως «ψυχολογική κατασκευή» (Garrett, 2010: 20). Η ψυχολογία των ανθρώπων είναι ένας απρόβλεπτος παράγοντας στον οποίο δεν μπορεί να βασιστεί εύκολα ένας/μια ερευνητής/τρια των στάσεων ούτε και με σιγουριά να γνωρίζει ποιων παραγόντων είναι αποτέλεσμα, μπορεί όμως να αποτελέσει έναν αξιολογικό προσανατολισμό, αφού διαθέτει ένα βαθμό σταθερότητας που τις επιτρέπει να γίνονται αναγνωρίσιμες (Garrett, 2010: 20). Αυτό που έχει σημασία σε μια έρευνα είναι πώς θα εκδηλωθούν οι στάσεις, για να γίνει προσπάθεια να αναγνωριστούν, να ερμηνευθούν, να μετρηθούν και να υπολογιστούν (Garrett, 2010: 21). Φαίνεται πως είναι κάτι το οποίο μαθαίνεται και κληροδοτείται από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει ο/η καθένας/καθεμιά, ενώ οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και τα ΜΜΕ φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατασκευή των στάσεων (Garrett, 2010: 22). Το τελευταίο αυτό επαληθεύει τον ορισμό τους ως ψυχολογικής-κοινωνικής κατασκευής.

Οι στάσεις έχουν σχέση με τη γνώση, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά και αφορούν τα πιστεύω των ανθρώπων για τον κόσμο, γίνονται βαρόμετρο που καταδεικνύει τις διακυμάνσεις των συναισθημάτων ή θρυαλλίδα που πυροδοτεί αντίστοιχες εκδηλώσεις, θετικές ή αρνητικές προς ένα θέμα, και τέλος αποτελούν ως ένα βαθμό παγιωμένες αποφάσεις που αντικατοπτρίζονται στη συμπεριφορά (Garrett, 2010: 23). Οι ειλημμένες αποφάσεις ακόμα κι αν παίρνονται επί μακρόν δεν είναι βέβαια πάντα απόλυτα ασφαλείς ενδείκτες των πραγματικών συναισθημάτων και των πεποιθήσεων μιας γλωσσικής κοινότητας για τη γλώσσα τους, καθώς σε αυτές εμπλέκονται παράγοντες όπως τα κληρονομημένα από χρόνια στερεότυπα και οι προκαταλήψεις για τις γλώσσες, που διαιωνίζονται, καθώς οι εμπλεκόμενοι/ες αναλογίζονται και τις συνέπειες από ένα

διαφορετικό δικό τους χειρισμό που αφορά μια ενδεχόμενη αλλαγή σε απόψεις για τα γλωσσικά ζητήματα. Ο Sherif (1967: 2) (όπως αναφέρεται στο Garrett, 2010: 29) όταν μιλάει για τις στάσεις εννοεί ό, τι έχει μάθει ένα άτομο στη διαδικασία μέχρι να γίνει μέλος μιας οικογένειας, ομάδας ή κοινωνίας, πράγμα που τον κάνει να αντιδράει στον κοινωνικό του κόσμο με έναν σταθερό και χαρακτηριστικό τρόπο αντί για έναν μεταβατικό και τυχαίο. Επομένως, υπάρχει σταθερότητα και διάρκεια στις στάσεις και μάλιστα θεωρεί πιο σταθερές τις στάσεις που υιοθετεί ένα πρόσωπο από πολύ νωρίς στη ζωή του, ενώ αντίθετα τις στάσεις που χαρακτηρίζονται από αστάθεια και επιφανειακότητα τις ονομάζει μη-στάσεις, καθώς δεν μπορούν να δώσουν ξεκάθαρο αποτέλεσμα, αφού είναι αποτέλεσμα επί τόπου εκτιμήσεων σε ένα θέμα άγνωστο ή περίπλοκο ή δύσκολο για να εκφέρουν με ασφάλεια και ξεκάθαρα τη γνώμη τους (Garrett, 2010: 29). Σε πολλές έρευνες επομένως είναι σημαντικό να διαβλέπει ο/η ερευνητής/τρια ποιες απαντήσεις δεν εκφέρουν την πραγματική στάση, άρα είναι μη-στάσεις.

Επίσης, σημαντικό είναι να ερευνηθεί πόσο εξαρτώμενες ή το αντίθετο μη εξαρτώμενες είναι από τα κοινωνικά συμφραζόμενα κάποιες στάσεις (Garrett, 2010: 30). Κι αυτό είναι κάπως δύσκολο σε μια γλωσσική κοινότητα που από τα πρώτα χρόνια ένταξης στο σχολείο ξεκινά να έρχεται σε επαφή με κάποια γλωσσικά στερεότυπα, τόσο για τις πρότυπες ποικιλίες στις οποίες αποδίδει ένα εμφανές γόητρο, όσο και για τις γεωγραφικές ποικιλίες στις οποίες όμως προσδίδει ένα καλυμμένο γόητρο, να σταματήσει έτσι απλά να επηρεάζεται από το συμφραστικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει και να μπορεί πιο ελεύθερα να αλλάξει πορεία στις στάσεις αυτές. Βάση των κοινωνικών στερεοτύπων είναι η κοινωνική κατηγοριοποίηση ομάδων κάτω από όμοια ή τα αντίθετά τους χαρακτηριστικά (Garrett, 2010: 32) και η ετικετοποίηση αυτή διαδραματίζει σημαντικό κοινωνικό ρόλο στο να διατηρούνται διακρίσεις και ανισότητες που ευνοούν κάποιες ομάδες, ενώ στιγματίζουν κάποιες άλλες (Garrett, 2010: 33). Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι γλωσσικές ιδεολογίες που προέρχονται από τον τομέα της Ανθρωπολογίας της Γλώσσας, επηρεάζοντας η μεν τα δε, μέσω της διαδικασίας της κοινωνικής μάθησης σε ποικίλα συμφραζόμενα (Garrett, 2010: 34).

Η ιδεολογία περιλαμβάνει φυσικοποιημένα μοτίβα για το πώς λειτουργεί ο κόσμος και αποτελεί ουσιαστική έννοια για την Κριτική Ανάλυση Λόγου (Fairclough, 1995) με βάση την οποία ελέγχονται και αποκαλύπτονται συχνά κρυμμένες ή δεδομένες ιδεολογίες (Jaworsky & Coupland,1999) (όπως αναφέρεται στο Garrett, 2010: 34), που δομούνται με όχημα τη γλωσσική αναπαράσταση για τη διαιώνιση του γλωσσικού και κατ' επέκταση κοινωνικοοικονομικού κατεστημένου. Έτσι δημιουργούνται έννοιες όπως η κοινωνική συμπερίληψη και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Blommaert & Verschueren, 1998) (όπως αναφέρεται στο Garrett, 2010: 34), με κεντρικό εργαλείο τη γλώσσα και την προπαγάνδα που ασκείται στις κοινωνικές ομάδες μέσω αυτής. Έργο των γλωσσολόγων που χρησιμοποιούν την Κριτική Ανάλυση Λόγου είναι να ξεσκεπάζουν τις στάσεις, τις γλωσσικές ιδεολογίες και τα στερεότυπα πίσω από τα οποία ασκούν την εξουσία τους δυνάμεις που φροντίζουν για τη διαιώνιση γλωσσικών και άλλων ανισοτήτων. Η πρότυπη γλώσσα συντηρεί την υπακοή στην εξουσία και διαθέτει νομιμότητα και γόητρο σε αντίθεση με άλλες όχι πρότυπες γλωσσικές ποικιλίες (Garrett, 2010: 34) κι αυτές ακριβώς τις ανισότητες πρέπει να καταδείξει και να ξεσκεπάσει το εκπαιδευτικό σύστημα, όχι να τις αναπαράγει και να τις συντηρεί.

Το φαινόμενο πάντως είναι πολύ συνηθισμένο στην ελληνική γλωσσική κοινότητα, να αντιμετωπίζεται ευνοϊκά η πρότυπη γλώσσα, ενώ από την άλλη να αντιμετωπίζονται δυσμενώς οι γλωσσικές ποικιλίες,όπως τα Βόρεια ιδιώματα που έχουν μια πιο βαριά και δύσκολη προφορά σε σχέση με την κοινή που περιέχει ολόκληρες τις λέξεις και δεν τις περικόπτει. Ο βασικός λόγος γι' αυτή την αντιμετώπιση είναι ότι οι

άνθρωποι συχνά λειτουργούν με βάση τις γλωσσικές προκαταλήψεις κι αυτό σχετίζεται με κάποια κοινωνικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε ομιλητές/τριες μειονοτικών γλωσσών και τις αντίστοιχες αξιολογικές κρίσεις (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 162) που δέχονται για την καταγωγή, τον τρόπο ομιλίας, το μορφωτικό τους επίπεδο, την ηλικιακή και κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν και την κοινωνική τους επιφάνεια. Για παράδειγμα συνήθως οι φτωχότεροι, μεγαλύτεροι σε ηλικία, αμόρφωτοι, χωριάτες χρησιμοποιούν αυτούς τους γλωσσικούς κώδικες, σε αντίθεση με αυτούς που χρησιμοποιούν τη γλωσσική νόρμα για τους οποίους δεν ισχύει ο κοινωνικός αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση, αφού η γλωσσική προκατάληψη εδώ έχει θετικό πρόσημο και αντίθετους αξιολογικούς χαρακτηρισμούς, όπως μορφωμένοι, οικονομικά και διανοητικά επαρκείς, γλωσσικά αυτάρκεις, νέοι, πετυχημένοι. Ο λόγος που προσάπτονται τέτοιου είδους χαρακτηρισμοί και ενεργοποιούνται οι γλωσσικές προκαταλήψεις είναι αρχικά η κατάσταση γνωστικής αβεβαιότητας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 163) που κυριαρχεί για τους/τις συνομιλητές/τριες και την κοινωνική τους ταυτότητα και ότι τα στερεότυπα είναι εδραιωμένα σε μεγάλη έκταση και βάσει αυτών επακολουθεί η ένταξη σε ή ο αποκλεισμός από μια ομάδα-κοινότητα.

Βασική είναι η διαπίστωση της γλωσσικής ανασφάλειας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 164) από την οποία διακατέχονται κάποιες κοινωνικές ομάδες γνωρίζοντας και οι ίδιοι/ιες πόσο απαξιωμένος είναι ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούν και θα ήθελαν να τον αλλάξουν, για να γίνουν αποδεκτοί/ές σε ανώτερους κοινωνικά και μορφωτικά κύκλους. Αυτές οι κοινωνικές-γλωσσικές αντιθέσεις, είναι αντιθέσεις μεταξύ εμφανούς γοήτρου, που αφορά τις αξίες της ισχυρής ομάδας, και καλυμμένου γοήτρου, που αναφέρεται στις ανίσχυρες ομάδες (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 165). Οι αντιφατικές στάσεις για τα ιδιώματα φαίνεται να ξεκινούν ιδιαίτερα τη δεκαετία του 80, όταν με την άνοδο του βιοτικού επιπέδου οι κάτοικοι των χωριών μπορούν να έχουν περισσότερες επαφές με κοντινές πόλεις, να παρακολουθούν τον τρόπο ομιλίας τους, τον οποίο προσπαθούν να μιμηθούν. Αυτό εντείνεται με την χρήση τηλεόρασης σε κάθε σπίτι που έφερε τον άνθρωπο του χωριού πιο κοντά στην ελληνική κοινή, την οποία προσπαθεί να υιοθετήσει. Η εκπαίδευση είναι άλλος ένας παράγοντας που ευνοεί τη χρήση της πρότυπης γλώσσας. Οι κάτοικοι της επαρχίας επιχειρούν να αγωνιστούν για μια καλύτερη ποιότητα ζωής τουλάχιστον για τα παιδιά τους, αφού οι μέχρι και τη δεκαετία του 70 ήταν σε μεγάλο ποσοστό είτε αναλφάβητοι είτε απόφοιτοι του Γυμνασίου. Πολλοί λίγοι κατάφερναν να λάβουν λυκειακή ή πανεπιστημιακή μόρφωση και να ανελιχθούν κοινωνικά.

3.2. Υπόθεση εργασίας.

Σήμερα οι τοπικές διαφοροποιήσεις της νεοελληνικής γλώσσας είτε παρουσιάζουν εικόνα παρακμής είτε έχουν εξαφανιστεί εντελώς είτε αποτελούν ένα στοιχείο πολιτισμικής παράδοσης παρά ζωντανή γλώσσα και χρησιμοποιούνται από όλο και λιγότερους/ες ομιλητές/τριες, κυρίως ηλικιωμένους και αλλοιώνονται σε όλα τα επίπεδα τείνοντας να αφομοιωθούν από την κοινή Νέα Ελληνική (Ακαδημία Αθηνών, 2023: 1). Το Βελβεντινό ιδίωμα αναμένεται να παρουσιάζει εικόνα γλωσσικής συρρίκνωσης επίσης, λόγω των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων από τους οποίους δέχονται πιέσεις οι κάτοικοί του. Αρκετοί/ές αρχίζουν να τηρούν από μια ουδέτερη και αδιάφορη μέχρι και εχθρική στάση απέναντι στο ιδίωμα, το οποίο θεωρούν τροχοπέδη για την μορφωτική, κοινωνική και οικονομική τους αποκατάσταση. Αναμένεται επίσης οι Βελβεντινοί/ες να διακατέχονται από γλωσσική ανασφάλεια και να παρουσιάζουν αμφίσημες στάσεις απέναντι στο ιδίωμά τους λόγω του χαμηλού του γοήτρου. Η χρήση της Κοινής ακόμα και

σε περιπτώσεις όπου κανονικά θα αναμενόταν και θα προτιμούνταν το ιδίωμα είναι αναμενόμενη επίσης. Αναμένεται η χρήση καταλήξεων της πρότυπης και αποφυγή αποβολής, ύψωσης και τύπων της καθομιλουμένης.

Με την ανάλυση του ερωτηματολογίου αναμένεται να διαφανούν κάποιες πιέσεις που δέχτηκαν και δέχονται οι κάτοικοι της περιοχής πάνω στο ζήτημα της διπλογλωσσίας τους και ποια στάση παίρνουν απέναντι σε αυτή την κατάσταση. Θα διερευνηθούν τυχόν διαρροές στις λειτουργίες και στη μείξη των δύο κωδίκων που ισχύουν σε μια κατάσταση διπλογλωσσίας (Πλαδή, 2001: 620), για να καταδειχθεί πόσο και σε ποιες περιστάσεις χρησιμοποιούν το ιδίωμα. Υποθετικά, μπορεί οι ολοένα και πιο συρρικνωτικές χρήσεις του ιδιώματος, ειδικά από τις νεότερες ηλικιακές ομάδες και με τις αμφίσημες ή αμφιταλαντευόμενες στάσεις της μεσαίας ηλικιακής ομάδας και των ηλικιωμένων, να οδηγήσουν στο γλωσσικό θάνατο του ιδιώματος μέσω της γλωσσικής αυτοκτονίας, αν δεν υπάρξει επόμενη γενιά ομιλητών/τριών του.

Το ιδίωμα αναμένεται να χρησιμοποιείται σε οικείες περιστάσεις και ένας μεγάλος αριθμός ομιλητών/τριών να το έχει θέσει σε αχρηστία, για να ανελιχθεί κοινωνικοοικονομικά με όχημα την κοινή. Αυτό γίνεται γιατί η κοινή αποτελεί την υψηλή ποικιλία και το ιδίωμα τη χαμηλή. Αν αυτό ισχύει για τις μεσαίες και μεγαλύτερες ηλικίες, αναμένεται κάποιοι/οιες Βελβεντινοί/ές να έχουν περάσει το στερεότυπο αυτό και στα παιδιά τους και είναι πιθανό να απορρίψουν κι αυτά το ιδίωμα για την επιτυχία στη ζωή τους. Έτσι, ένα σημαντικό ποσοστό Βελβεντινών παιδιών θα μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον που δεν θα έχει πια ακούσματα στο ιδίωμα και δεν θα του επιτρέπεται να μιλά σε αυτό, σε πολλές των περιπτώσεων ούτε και στο σπίτι, για να μη συνηθίσουν σε αυτό και το χρησιμοποιήσουν και στο σχολείο.

Αναμένεται φυσικά να υπάρχει και ένα μέρος των ανθρώπων του, που θα μένει πιστό στις παραδόσεις, μια εκ των οποίων είναι και η γλώσσα και θα αντιστέκονται ως πολιτιστικός και διαλεκτικός θύλακας να μην αφομοιωθούν τελείως από την κοινή και να δώσουν το δικό τους γλωσσικό στίγμα χωρίς να φοβούνται τυχόν αρνητική αντιμετώπιση από ανθρώπους με διαφορετική κοινωνιογλωσσική τοποθέτηση. Αν αυτό το ποσοστό μεταβιβάσει στην τρίτη γενιά ομιλητών, στα παιδιά, το γλωσσικό ιδίωμα, αναμένεται να επιβραδυνθεί αρκετά η γλωσσική συρρίκνωση και το ιδίωμα να πάρει νέα παράταση ζωής, για να μην οδηγηθεί σε γλωσσική εξαφάνιση. Επομένως η κεντρική υπόθεση της εργασίας συμπερασματικά είναι ότι: το Βελβεντινό ιδίωμα ως ένα σημείο είναι αναμενόμενο ως χαμηλή ποικιλία να παρουσιάζει συρρικνωτικές τάσεις ως προς τη χρήση του σε οικείες επικοινωνιακές περιστάσεις, από την άλλη όμως είναι και αναμενόμενο να βρεθούν διαλεκτικοί θύλακες αντίστασης στη συρρικνωτική πορεία του ιδιώματος που θα δώσουν ώθηση στη συχνότερη χρήση του στην τοπική κοινωνία.

3.2.1. Μεθοδολογία. Ερευνητικά εργαλεία και τεχνικές-Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Για τη διερεύνηση των στάσεων των ομιλητών/τριών του Βελβεντινού ιδιώματος έγινε σύνταξη ερωτηματολογίου στάσεων και χρήσεων από 33 ομιλητές/τριες. Το ερωτηματολόγιο συστάθηκε με μη τυχαία δειγματοληψία και συγκεκριμένα με δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) (Μικρός, 2017: 215), αφού στηρίχτηκε σε δείγμα ευκολίας με άτομα εύκολα προσβάσιμα για την έρευνα, όπως στενούς φίλους και συγγενείς. Ως πληθυσμός από τον οποίο πάρθηκε το δείγμα ορίστηκε το σύνολο της γλωσσικής κοινότητας του Βελβεντού. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν το φύλο, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των ατόμων και συσχετίστηκαν με τις γλωσσικές στάσεις και χρήσεις ως εξαρτημένες μεταβλητές (βλ. ερωτηματολόγιο, παράρτημα Α). Το

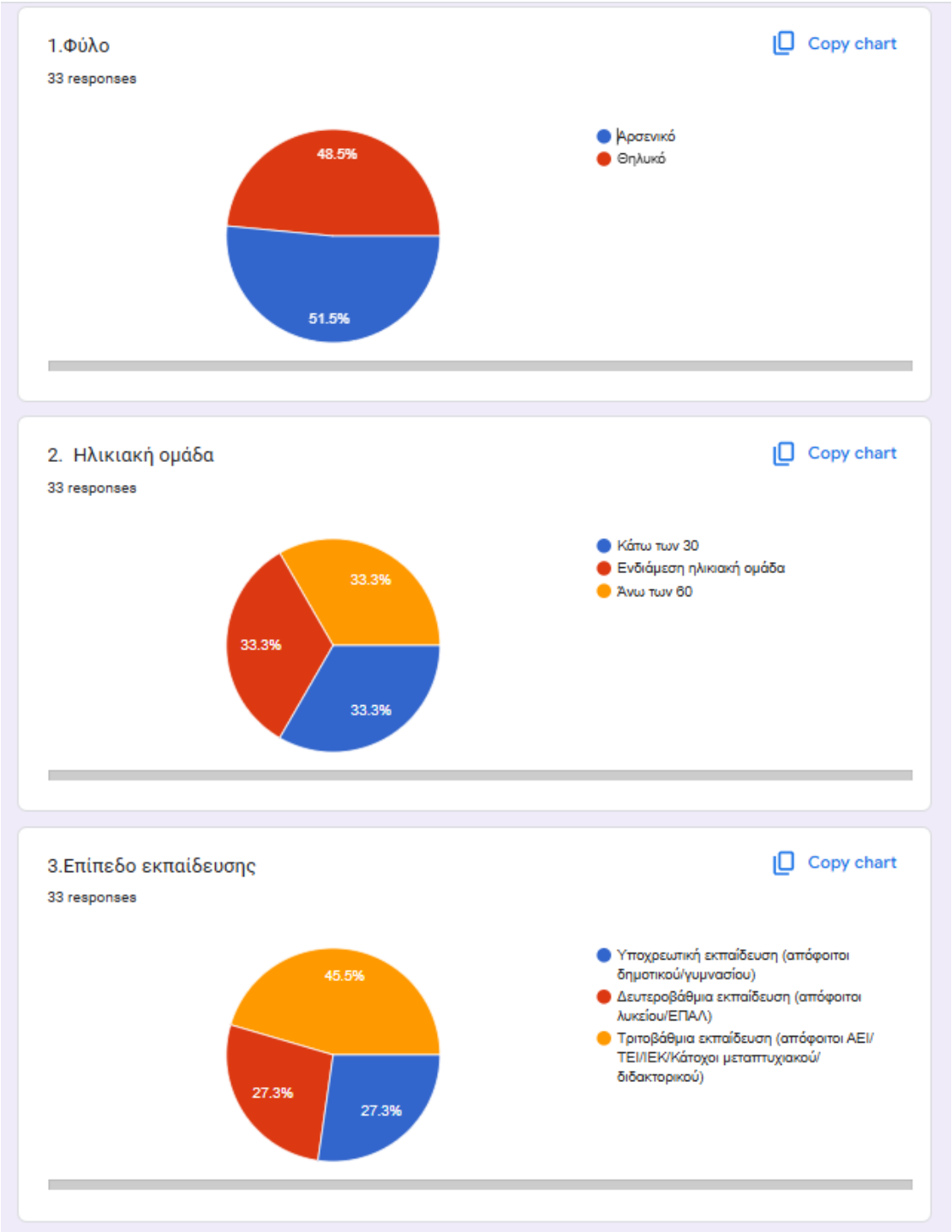
μειονέκτημα σε δειγματοληψία ευκολίας με τις παραπάνω μεταβλητές είναι ότι δεν είναι τόσο αξιόπιστη η γενίκευση στο σύνολο ενός πληθυσμού, πλεονεκτεί όμως στο ότι μπορεί να δώσει μια χονδρική εικόνα για το υπό μελέτη γλωσσικό φαινόμενο, ενώ τα αποτελέσματά του γίνεται να είναι το ίδιο αποτελεσματικά με του τυχαίου δείγματος, όταν παρατηρείται σημαντική ομοιογένεια του φαινομένου στον υπό εξέταση πληθυσμό (Μικρός, 2017: 216). Ένα μη τυχαίο δείγμα είναι δυνατό να βελτιώσει την ερμηνευτική δύναμη της έρευνας ακυρώνοντας οποιεσδήποτε σκεβρώσεις (Μικρός, 2017: 226).

Το ερωτηματολόγιο έγινε μέσα από την εφαρμογή google forms με απόκρυψη των στοιχείων των ομιλητών/τριων, ώστε να διασφαλίζεται η ανωνυμία και τα προσωπικά δεδομένα των ερωτηθέντων-εισών. Αυτό βοηθά στη μεγαλύτερη ελευθερία και άνεση στις απαντήσεις του δείγματος. Επίσης, συντελεί στη μεγαλύτερη αντικειμενικότητα της ανάλυσης των δεδομένων από την ερευνήτρια, καθώς μη γνωρίζοντας ποιος/α απάντησε τι εξαλείφει υποκειμενικές θεωρήσεις με τυχόν οικεία πρόσωπα που διαβιούν στον ίδιο χώρο. Χρησιμοποιήθηκαν άμεσες τεχνικές όπως η χρόνια εμπειρική παρατήρηση για την ανάλυση των στάσεων με την επεξεργασία παράλληλα και βιβλιογραφικών δεδομένων για τις στάσεις απέναντι στο/στα ιδίωμα/τα και την στήριξή τους στο αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο. Διανεμήθηκαν μέσω της εφαρμογής google forms ως μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και η εφαρμογή δημιούργησε αυτόματα με την υποβολή των απαντήσεων εικόνες πιτών δίνοντας ταυτόχρονα τα ποσοστά των απαντήσεων και τον αριθμό των ατόμων που απάντησαν. Η ανάλυση των απαντήσεων δίνεται στο υποκεφάλαιο 3.3. Ανοιχτού τύπου προαιρετική είναι μια ερώτηση μόνο (9, βλ. παράρτημα Α). Οι υπόλοιπες είναι στάσεων ή χρήσεων/χρηστών/στριών κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής με μία δυνατότητα απάντησης (ερ. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20) ή δυνατότητα περισσοτέρων απαντήσεων (ερ. 13, 15, 21). Κλίμακας είναι οι 5, 6 και 19, που παρουσιάζουν διαβαθμίσεις στις απαντήσεις τους. Πολικές είναι οι ερωτήσεις 4, 9, 16, 20 που έπρεπε να απαντηθούν με ναι ή όχι.

Στις ομάδες-στόχους (target groups) επιχειρήθηκε κατά το δυνατόν να τηρηθούν οι αναλογίες κατά το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο. Έγινε προσπάθεια να εκπροσωπηθούν όσο το δυνατόν καλύτερα αυτές οι τιμές όπως θα φανεί από την ανάλυση των τριών πρώτων δημογραφικών ερωτήσεων που εξετάζονται στη συνέχεια. Συγκεκριμένα επιδιώχθηκε να υπάρχει μια σχετική ισορροπία ως προς την επιλογή των δύο φύλων και να επιλεγούν άνθρωποι από τρεις ξεχωριστές ηλικιακές ομάδες, καθώς και να ληφθούν γνώμες, τόσο από ανθρώπους με χαμηλό (γενικά/ακόμη) μορφωτικό επίπεδο (ηλικιωμένους της βασικής εκπαίδευσης, μαθητές/τριες που βρίσκονται στο Γυμνάσιο), όσο και από άτομα με αρχόμενο-υψηλό έως υψηλό μορφωτικό επίπεδο (μαθητές/τριες Λυκείου, ανθρώπους που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, με πανεπιστημιακή παιδεία και με μεταπτυχιακά). Από τους ερωτηθέντες απάντησαν 17 άντρες (51,5%) και 16 γυναίκες (48,5%), για να υπάρχει αντιπροσώπευση κατά προσέγγιση ισόποση για τους/τις ομιλητές/τριες και στα δύο φύλα. Όσον αφορά τον ηλικιακό παράγοντα υπάρχει ίση αντιπροσώπευση (33,3%) σε 3 ομάδες των 11 από τους/τις 33 ερωτηθέντες/θείσες. Οι κάτω των 30 ξεκινούν από εφήβους 13 ετών που φοιτούν στην Α' τάξη του γυμνασίου και οι ηλικιωμένοι είναι άνω των 60. Οι από 30 μέχρι και 59 αποτελούν την ενδιάμεση ηλικιακή ομάδα. Κατά αυτόν τον τρόπο έγινε προσπάθεια να μελετηθούν τρεις γενιές ομιλητών/τριών του Βελβεντινού ιδιώματος και οι στάσεις τους πάνω στη γλώσσα τους.

Όσον αφορά τον μορφωτικό παράγοντα από τους/τις 33 οι 15 (ποσοστό 45,5%) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΙΕΚ και κάποιοι/ες κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Δεν υπάρχει αντιπροσώπευση από κάτοχο διδακτορικού σε αυτή την κατηγορία. Αυτό είναι γνωστό, γιατί το δείγμα ανήκει στο στενό κύκλο της ερευνήτριας. Οι υπόλοιπες

κατηγορίες εκπροσωπούνται ισόποσα από 9 στην καθεμία άτομα (27,3%), σε όσους/όσες έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι απόφοιτοι Λυκείου ή ΕΠΑΛ και στο υπόλοιπο ποσοστό ανήκουν όσοι δεν ολοκλήρωσαν ποτέ ή δεν έχουν ολοκληρώσει ακόμα τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ανήκουν στην υποχρεωτική, τελείωσαν δηλαδή το Δημοτικό ή το Γυμνάσιο. Εδώ αξίζει να παρατηρηθεί ότι υπάρχει ένα αξιόλογο ποσοστό ανθρώπων 15 στους 33 (45,5%) που, παρόλο που έχει ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατέχει και μεταπτυχιακό τίτλο, επέλεξε να επιστρέψει στον τόπο του. Τα παραπάνω αντιμετωπίζονται μεθοδολογικά ως μεταβλητές, οι τιμές των οποίων θα γίνει προσπάθεια να συσχετιστούν με τις ερωτήσεις που ακολουθούν (4-21). Οι πληροφορίες με τα δημογραφικά φαίνονται στους επόμενους τρεις πίνακες.



Ερωτήσεις 1, 2, 3.

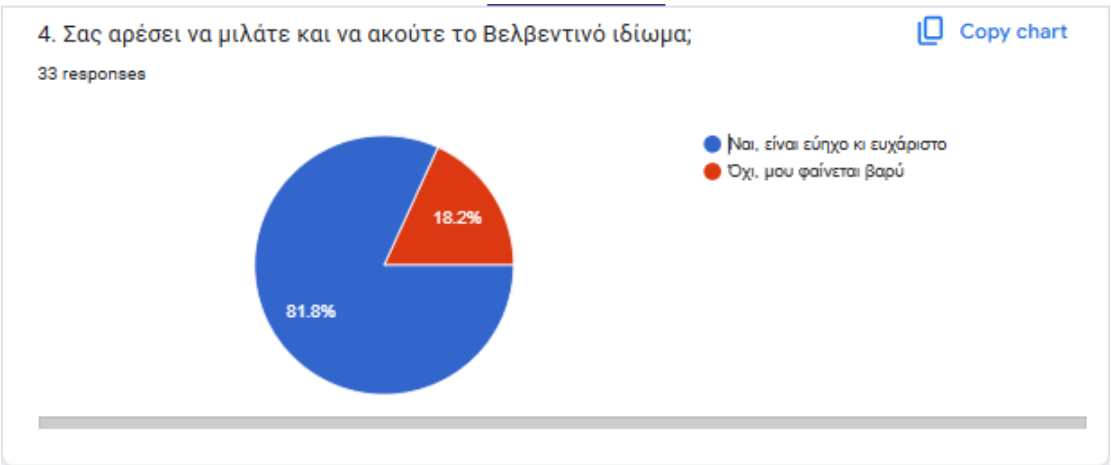
3.3. Ανάλυση ερωτηματολογίου

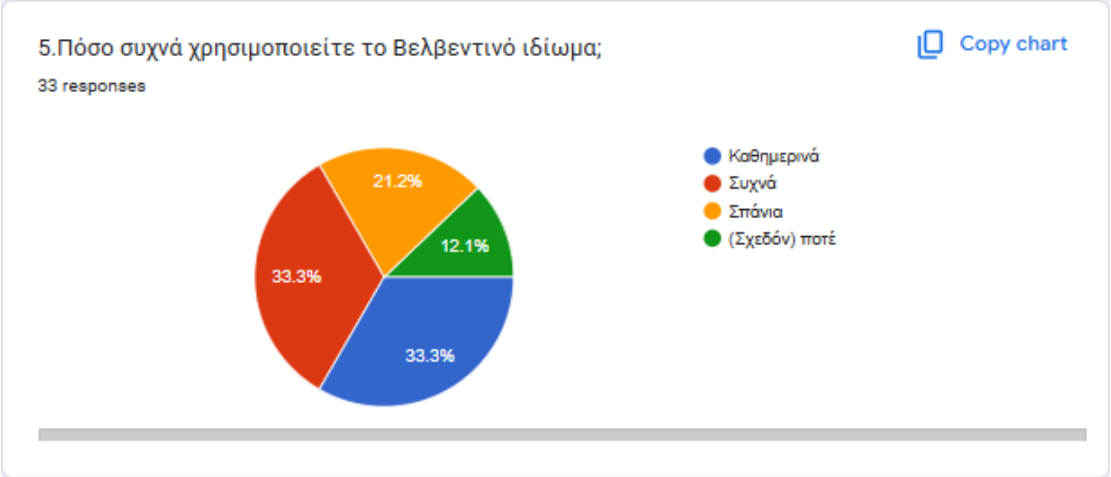
Στην ερώτηση 4 (πολική-στάσεων και χρήσεων), αν τους/τις αρέσει να ακούν και να μιλάν το Βελβεντινό ιδίωμα, οι 27 (81,8%) απάντησε ότι τους φαίνεται εύηχο κι ευχάριστο και μόνο 6 άτομα (18,2%) απάντησαν ότι τους φαίνεται βαρύ. Από εδώ

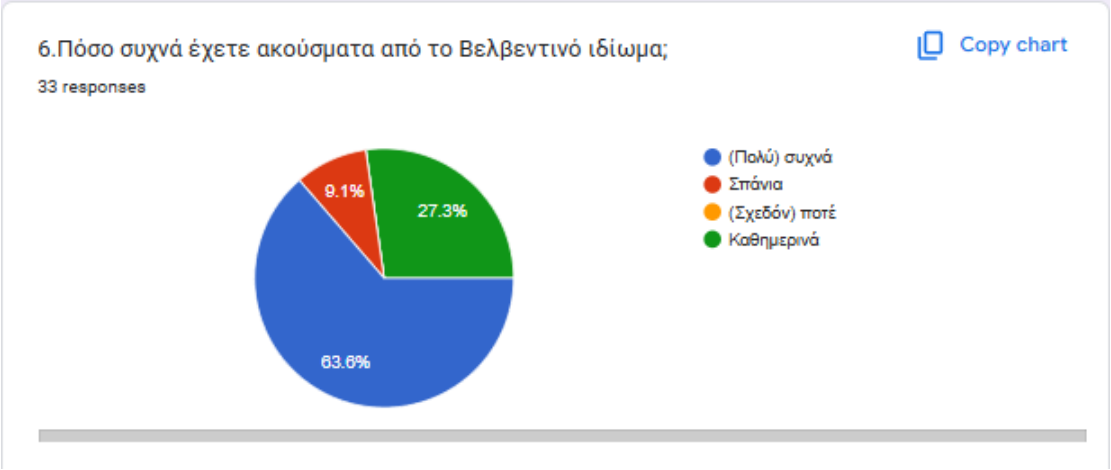
εξάγεται το συμπέρασμα ότι 4 στους 5 σχεδόν τηρούν θετική στάση απέναντι στο ιδίωμα, αλλά και το ένα ποσοστό με αρνητική τοποθέτηση έχει τη σημασία του, καθώς μόνο σε ιδανικές συνθήκες κανείς/μία ομιλητής/τρια δεν έχει εξ ορισμού αρνητική στάση απέναντι στη γλώσσα του/της. Η συντριπτική σχεδόν πλειοψηφία των χρηστών/στριών του αρέσκεται στο να το ακούει και να το χρησιμοποιεί. Το υπόλοιπο ποσοστό φαίνεται πως θεωρεί ότι η κώφωση αρκετών φωνηέντων, η ερρινοποίηση και η τροπή σε τριβόμενα, ηχηρά παλλόμενα και εξακολουθητικά σύμφωνα και η μετατροπή πολλών λέξεων ακόμα και σε μονολεκτικές καθιστούν το ιδίωμα τραχύ και στο άκουσμα και στην προφορά του.

Οι ερωτήσεις 5 και 6 είναι κλίμακας-χρήσεων του ιδιώματος: στην περίπτωση χρήσης υπάρχει ισοψηφία αυτών που το χρησιμοποιούν καθημερινά και συχνά 11 άτομα στην κάθε ομάδα (33,3%), 22 άτομα από 33 του συνόλου (σχεδόν τα 2/3) δηλαδή. 7 απάντησαν ότι το χρησιμοποιούν σπάνια (21,2%) και 4 (12,1%) ότι δεν το χρησιμοποιούν σχεδόν ποτέ. Στις δύο τελευταίες περιπτώσεις φαίνεται να ισχύει η στερεοτυπική στάση σπάνιας έως καθόλου χρήσης του ιδιώματος που κατοχυρωνόταν με την αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική και τη μη χρήση του ακόμα και στο οικογενειακό περιβάλλον.

Για τα ακούσματα στο ιδίωμα η πλειοψηφία απάντησε ότι έχει από συχνά έως πολύ συχνά, 21 άτομα (ποσοστό 63,6%), 9 άτομα (27,3%) ότι το ακούει σε καθημερινή βάση και ένα ποσοστό (9,1%) 3 ατόμων ότι το ακούει σπάνια. Εδώ διαφαίνεται η τάση να ακούγεται ακόμα αρκετά συχνά το ιδίωμα στον τόπο του. Αντιπαραβολικά αυτό που προκύπτει από τις ερωτήσεις 5 και 6 είναι αναμενόμενο, καθώς σε συνθήκες διαλεκτικής συρρίκνωσης και μετακίνησης η παθητική διγλωσσία αντικαθιστά σταδιακά την ενεργητική. Τα στατιστικά των ερωτήσεων 4,5 και 6 φαίνονται στα επόμενα τρία εικονίδια.







Ερωτήσεις 4, 5, 6.

Οι ερωτήσεις 7 και 8 αφορούν τους/τις χρήστες/στριες και έχουν να κάνουν με τα ακούσματα και τη χρήση που βλέπουν να γίνεται στον κοινωνικό περίγυρο, έξω από το τι κάνουν τα άτομα που ερωτήθηκαν, όχι με αφετηρία τους/τις ίδιους/ες, αλλά σαν να είναι οι ίδιοι/ιες παρατηρητές/τριες και ερευνητές/τριες του φαινομένου και τους/τις ζητείται να εκφράσουν τη γνώμη τους για το τι βλέπουν ως εξωτερικοί/ές τώρα παρατηρητές/τριες. Η ερώτηση 7 σε συνάρτηση με τον ηλικιακό και η ερώτηση 8 σε συνάρτηση με τον

μορφωτικό παράγοντα. Στην ερώτηση 7 απάντησαν 18 ότι βλέπουν να γίνεται η χρήση και τα ακούσματα από άτομα κυρίως μεγαλύτερης ηλικίας, πάνω από τους/τις μισούς/ές (54,5%), 1 μόνο άτομο απάντησε ότι γίνεται μόνο από άτομα μέσης και μικρότερης ηλικίας (3%) και τα υπόλοιπα 14 άτομα (42,4%) απάντησαν ότι ισχύει και για τις δύο ηλικιακές ομάδες. Το 3% μπορεί να αιτιολογείται ίσως γιατί το άτομο αυτό μπορεί να μην έρχεται σε επαφή με ηλικιωμένους, άρα εκφέρει γνώμη για τον κύκλο που έχει το ίδιο, αφού θα συναναστρέφεται προφανώς με άτομα στην ηλικία του ή και μικρότερα. Το αμέσως επόμενο ποσοστό βλέπει να γίνεται χρήση του από όλες τις ηλικιακές ομάδες και δεν μπορεί να παραβλεφθεί εδώ το μεγαλύτερο ποσοστό που θεωρεί το Βελβεντινό ιδίωμα σαν γλώσσα των γερόντων, γλώσσα της μεγαλύτερης ηλικίας.Κι εδώ διαφαίνονται στερεότυπα για την κοινωνική οριοθέτηση των διαλέκτων που ακόμα ακολουθούν τα Βόρεια ιδιώματα, ότι είναι ποικιλίες τις οποίες χρησιμοποιούν οι μεγαλύτερες ηλικίες, ενώ οι νέοι έχουν επηρεαστεί από την κοινή και κάνουν κατά κόρον χρήση της.

Η ερώτηση 8 συναρτάται με το μορφωτικό επίπεδο. Ένα άτομο (3%) απάντησε ότι γίνεται με μορφωμένους, προφανώς αναφερόμενο στο δικό του συμφραστικό πλαίσιο. Μη αναμενόμενη έκβαση είναι ότι μόνο 2 απάντησαν (6,1%) ότι πιστεύουν ότι γίνεται από άτομα χωρίς ιδιαίτερη μόρφωση, καθώς με βάση τα προηγούμενα στερεότυπα και το πολιτισμικό φορτίο που κουβαλά η γλωσσική κοινότητα που ανήκει στα Βόρεια ιδιώματα θα αναμενόταν εκτός του ότι πιστεύουν ότι το Βελβεντινό ιδίωμα είναι γλώσσα των ηλικιωμένων ότι είναι επίσης και γλώσσα των αμόρφωτων. Ανατροπή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων αποτελεί εδώ ότι 30 άτομα (ποσοστό 90,9%) απάντησαν πως η μόρφωση δεν θεωρείται γι' αυτούς/ές κριτήριο για τη χρήση του ιδιώματος, άρα παρατηρούν ότι αυτό στον κοινωνικό τους περίγυρο γίνεται ανεξαιρέτως, και το άκουσμα και η χρήση του δηλαδή. Δεν είναι πάντως εντελώς βέβαιο ότι το ποσοστό αυτό απάντησε με ειλικρίνεια ή στους κανόνες της πολιτικής ορθότητας. Οι απαντήσεις φαίνονται στα δύο επόμενα εικονίδια.

Ερωτήσεις 7, 8.

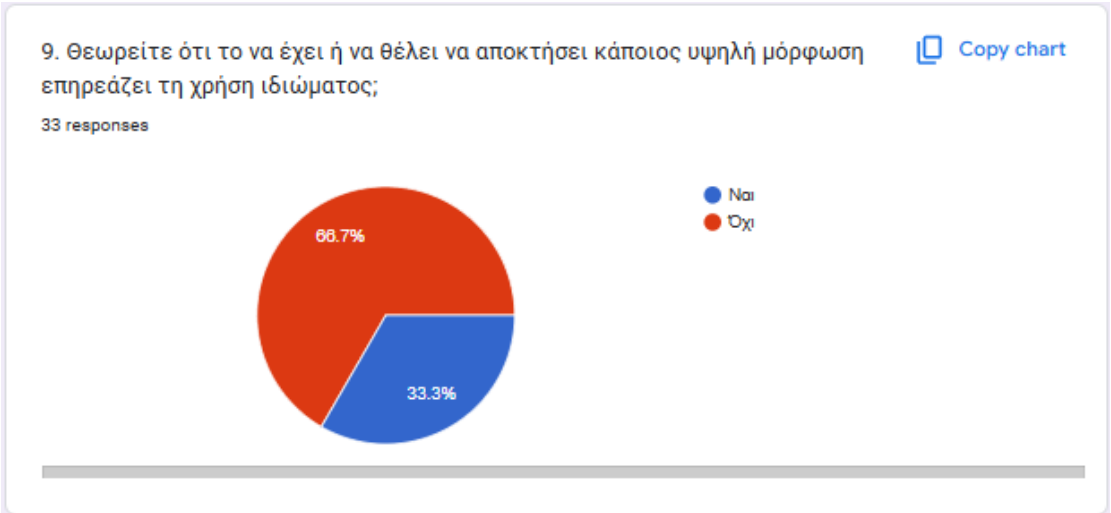
Στην ερώτηση 9 (πολική-στάσεων) τέθηκε το ζήτημα αν η κατάκτηση υψηλής μόρφωσης επηρεάζει τη χρήση του ιδιωματικού λόγου. Επειδή η γλωσσική νόρμα είναι αυτή που κατά βάση χρησιμοποιείται, για να ανελιχθεί κάποιος/α κοινωνικά, έπρεπε να γίνει διερεύνηση του κατά πόσο οι διαλεκτόφωνοι/ες ομιλητές/τριες θα θυσίαζαν το ιδίωμά τους ως ένα βαθμό, για να το πετύχουν. Από τις απαντήσεις φαίνεται πως ένα μεγάλο ποσοστό των 22 ατόμων (66,7%) πιστεύει ότι δεν την επηρεάζει, ενώ κάτι λιγότερο από το 1/3, 11 άτομα (33,3%) απάντησαν ότι το ιδίωμα επηρεάζεται από αυτή την απόφαση των ατόμων για κοινωνική καταξίωση. Η τελευταία απάντηση δείχνει πως οι άνθρωποι υποκύπτουν στις στερεοτυπικές πιέσεις που ετικετοποιούν τους χρήστες/στριες ιδιώματος ως χαμηλού μορφωτικού επιπέδου ανθρώπους (βλ. Garrett, 3.1.). Κι επειδή το αντιλαμβάνονται αυτό και φοβούνται για τις επιπτώσεις στη ζωή τους, καθώς δεν θέλουν να τεθούν στο περιθώριο, μπορεί να πάρουν αποφάσεις και να κινηθούν προς την κατεύθυνση περιορισμού του χαμηλού κώδικα από την κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή ή ακόμα και παντελούς του εξάλειψης, ακόμα κι από οικείες επικοινωνιακές περιστάσεις. Από την άλλη αυτοί/ές που απάντησαν ότι δεν επηρεάζεται η χρήση ιδιώματος από αυτή την απόφαση για κατάκτηση υψηλής μόρφωσης δεν είναι σίγουρο κατά πόσο απάντησαν συνειδητοποιημένα, οπότε το αποτέλεσμα μπορεί να είναι μέχρι

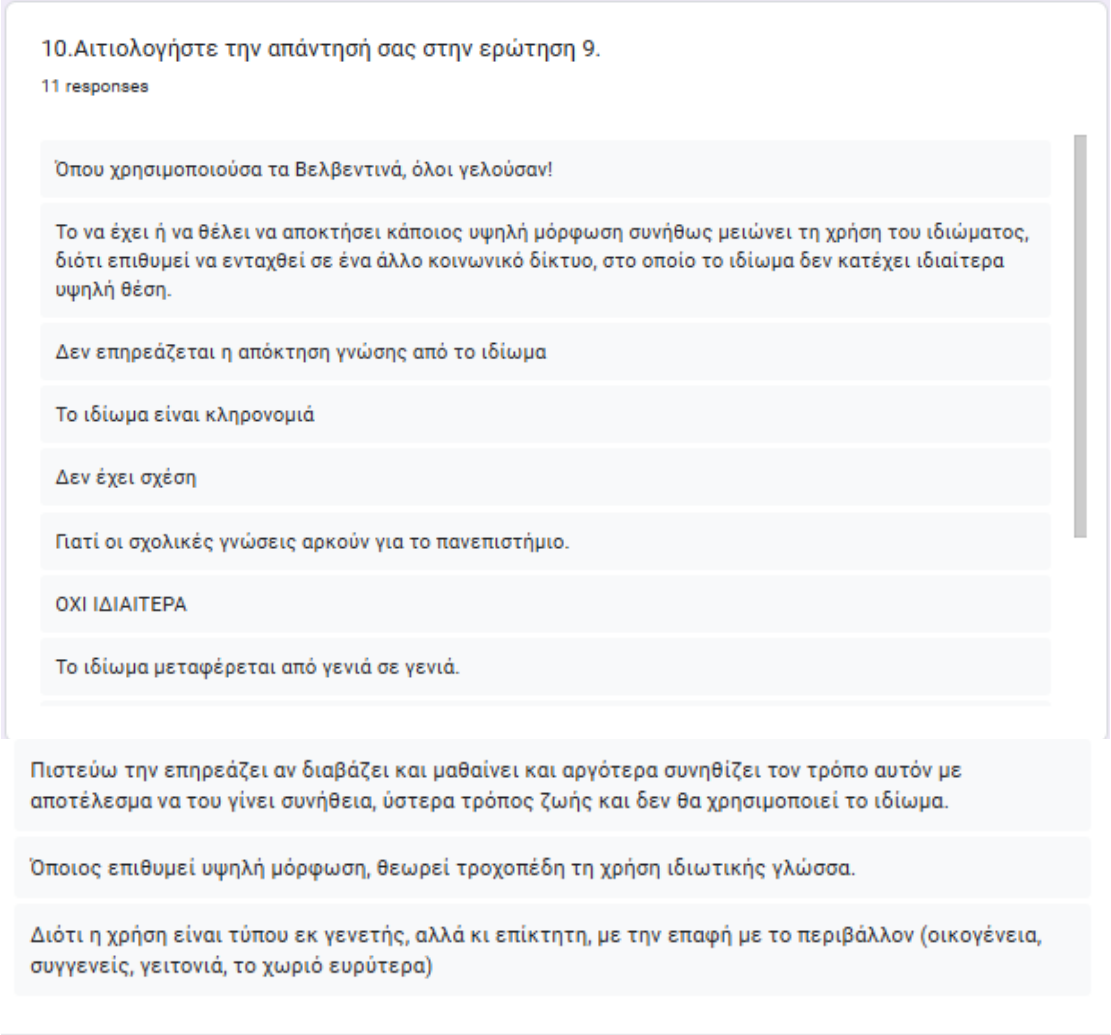
ένα σημείο επίπλαστο (μη στάσεις). Ίσως κάποιοι/οιες να αισθάνονται αυτή τη σιγουριά ότι δεν θα επηρεαστούν, πίσω όμως από αυτές τις απαντήσεις σίγουρα βρίσκονται κάποιοι/οιες που διακατέχονται από γλωσσική και κοινωνική ανασφάλεια και ίσως απάντησαν αυτό που θεωρούν ως ευσεβή πόθο: να μην επηρεαστούν δηλαδή σε αυτή τους την πορεία και να μη θυσιάσουν τη μητρική τους γλώσσα στην πορεία τους για τη μόρφωσή τους.

Όσον αφορά τις αιτιάσεις που έδωσαν στην ερώτηση 10 μπορούν να γίνουν οι εξής παρατηρήσεις: από τα 33 άτομα απάντησαν τα 11, δηλαδή το 1/3, καθώς εδώ πρόκειται για μια συνοδευτική ανοιχτού τύπου ερώτηση που δεν μπορεί να ποσοτικοποιηθεί, αλλά συμπληρώνει και επεξηγεί τα αποτελέσματα της ερώτησης 9. Αρκετά ειλικρινής φαίνεται η απάντηση ότι όλοι γελούσαν όταν χρησιμοποιούσε τα Βιλβινά, που χαρακτηρίζει τις στάσεις των ανθρώπων για τη γλωσσική ετερότητα και πως αντιμετωπιζόταν το άτομο αυτό για τον ιδιωματικό τρόπο ομιλίας του. Πρόκειται μάλλον για ένα από τα άτομα που απάντησαν ότι μάλλον επηρεάζεται η χρήση του ιδιώματος από την προσπάθεια κατάκτησης υψηλής μόρφωσης. Πιθανόν αυτό το άτομο περιόρισε τη χρήση του ιδιωματικού τρόπου ομιλίας μετά από την αντιμετώπιση που είχε όταν το χρησιμοποιούσε. Επίσης, απόλυτα αιτιολογημένη είναι η δεύτερη απάντηση πως όταν κάποιος θέλει να ενταχθεί σε ένα άλλο κοινωνικό δίκτυο όπου το ιδίωμα εμφανίζεται ως χαμηλή ποικιλία μειώνει αναγκαστικά τη χρήση του, γιατί η επιθυμία συμπερίληψής του/της σε μια άλλη ομάδα τον/την κάνει να θυσιάσει τον περιορισμένο κώδικα ομιλίας του/της.

Η τρίτη και η πέμπτη ερώτηση είναι ταυτολογικές με την ερώτηση 9 και δεν την αιτιολογούν, απλά την επιβεβαιώνουν. Η τέταρτη απάντηση ότι το ιδίωμα είναι κληρονομιά είναι ημιτελής, άρα έπρεπε να συνεχίσει λέγοντας αν θα περιόριζε ή όχι για το γεγονός ότι είναι κληρονομικό στοιχείο τη χρήση του. Η έκτη αναφέρει ότι οι σχολικές γνώσεις αρκούν για το πανεπιστήμιο, αλλά δεν γίνεται αντιληπτός ο διαχωρισμός αν περιορίζει ή όχι τη χρήση ιδιώματος και γιατί το κάνει αυτό. Μάλλον θα κάνει χρήση του ιδιώματος μόνο σε οικείες περιστάσεις, άρα εδώ πρέπει να υποτεθεί ότι για τις ανώτερες γνώσεις ο/η ερωτηθείς/είσα δεν χρησιμοποιεί το ιδίωμα. Η έβδομη ταυτολογεί, δεν αιτιολογεί προσθέτοντας ένα ποσοτικό στοιχείο, το όχι ιδιαίτερα, που δείχνει ότι ως ένα βαθμό κάνει χρήση του ιδιώματος θεωρώντας ότι δεν επηρεάζει τις ανώτερες σπουδές. Η όγδοη μεταφέρει πάλι το κληρονομημένο χαρακτηριστικό του ιδιώματος, αλλά πάλι δεν διευκρινίζει αν θεωρεί το ιδίωμα συμβατό ή όχι με την ανώτερη μόρφωση.

Η ένατη θέτει το ζήτημα των στερεοτύπων, ότι κάποιος/α που θέλει να αποκτήσει μόρφωση δεν χρησιμοποιεί το ιδίωμα, γιατί από μικρή ηλικία εθίζεται στη χρήση της κοινής κι αφού είναι κάτι που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του/της δεν θα το χρησιμοποιεί και μετέπειτα. Το ίδιο και η δέκατη που χαρακτηρίζει το ιδίωμα ως κώλυμα για επαγγελματική εξέλιξη. Τέλος, η ενδέκατη θέτει τα χαρακτηριστικά του μετέπειτα κληρονομημένου και του αποκτημένου μέσω των κοινωνικών επαφών, αλλά κι εδώ δεν μπορεί να γίνει διάκριση αν περιορίζεται η χρήση του, όταν κάποιος/α θέλει να ανελιχθεί μορφωτικά. Γενικά υπάρχει στην πλειοψηφία ασάφεια στις απαντήσεις, καθώς και αρκετές αμφίσημες και αμφιταλαντευόμενες στάσεις, οι οποίες δεν μπορούν να μελετηθούν και να διερευνηθούν επαρκώς με βάση τα δεδομένα που δίνουν. Οι απαντήσεις 9 και 10 φαίνονται στα δύο επόμενα εικονίδια.





Ερωτήσεις 9, 10.

Στην ενδέκατη ερώτηση (στάσεων) για το ποιο θεωρούν ότι είναι το γόητρο των Βιλβινών σε σχέση με την νεοελληνική κοινή 3 (9,1%) απάντησαν ότι το θεωρούν ανώτερο, ίσως από την αγάπη τους για το ιδίωμα ή το γεγονός ότι πιστεύουν πως κάποιοι

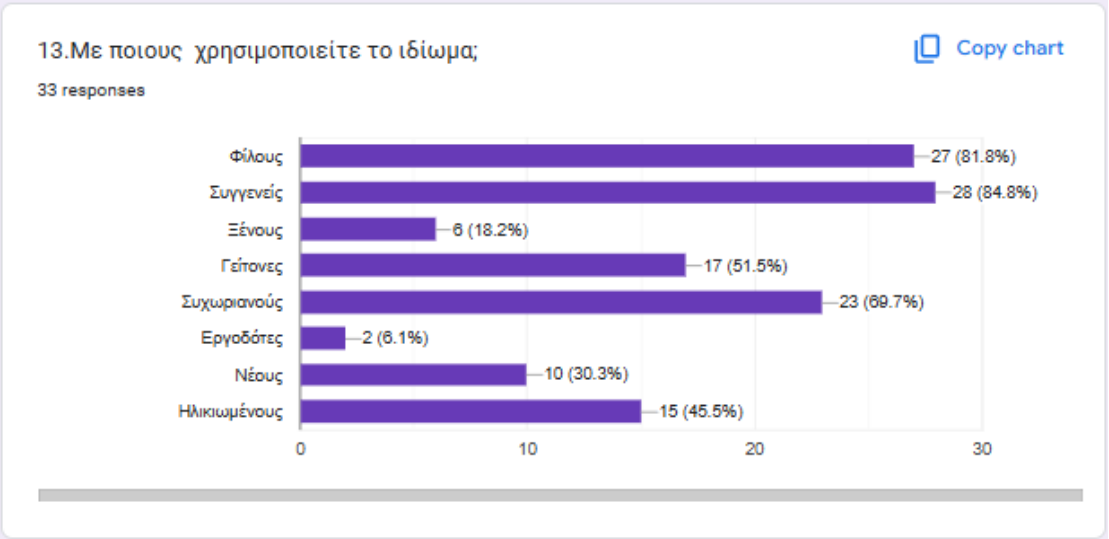
τύποι του πλησιάζουν προς την αρχαία. 4 (12,1%) ότι το γόητρό του είναι κατώτερο από την κοινή, όπου εδώ θα αναμενόταν η πλειοψηφία, αλλά η ερώτηση είναι υποκειμενική για το τι πιστεύουν, οπότε απλά εκφράζουν τη γνώμη τους. Και 26 άτομα (78,8%) θεωρούν ότι το γόητρο των δύο ποικιλιών είναι ισότιμο. Κι αυτή η απάντηση φαίνεται επίπλαστη, διαφορετικά απάντησαν έτσι γιατί πιστεύουν στο κρυφό γόητρο του ιδιώματος ως κώδικα αλληλεγγύης και δείκτη τοπικής ταυτότητας, όπως έγινε λόγος στη θεωρητική υποστήριξη. Ίσως οι ερωτηθέντες/είσες ταλαντεύονται ανάμεσα σε αυτό που θέλουν και πιστεύουν και σε αυτό που ισχύει πραγματικά, καθώς το γόητρο των γεωγραφικών ποικιλιών και ιδιαίτερα των Βόρειων ιδιωμάτων είναι σαφώς κατώτερο από την κοινή νεοελληνική.

Στη δωδέκατη ερώτηση (στάσεων) για την περιγραφή των διαλεκτόφωνων από τα ΜΜΕ, 19 από τους/τις ερωτηθέντες/είσες (57,6%) απάντησε ότι στιγματίζονται και διακωμωδούνται, επομένως η πλειοψηφία έχει ως ένα βαθμό κριτική μεταγλωσσική επίγνωση. Και τα υπόλοιπα 14 άτομα (42,4%) δεν έχουν αντιληφθεί, σε ό τι τουλάχιστον έχουν παρακολουθήσει μέχρι στιγμής από τα ΜΜΕ, κάτι που να διαχωρίζει την ισότιμη αντιμετώπιση ανάμεσα σε χρήστες/στριες της κοινής και σε αντίστοιχους/ες του ιδιώματος. Μπορεί να έχουν στην αντίληψή τους τις θετικές απεικονίσεις των ανθρώπων του χωριού και του τρόπου ζωής και ομιλίας του, οι οποίες παραμένουν όμως κι αυτές βαθιά στερεοτυπικές. Οι απαντήσεις στην ενδέκατη και στη δωδέκατη ερώτηση αναπαριστώνται στα επόμενα δύο εικονίδια.

Ερωτήσεις 11, 12.

Η δέκατη τρίτη ερώτηση (χρήσεων) είναι πολλαπλής επιλογής με δικαίωμα επιλογής περισσότερων από μία απαντήσεων. Στο ερώτημα με ποιους/ποιες χρησιμοποιούν το ιδίωμα οι περισσότεροι/ες, 28, απάντησαν με συγγενείς (ποσοστό 84,8%), έπειτα ότι το χρησιμοποιούν με φίλους/ες, 27 (81,8%) και 23 με συγχωριανούς/ές (69,7%). Ακολουθούν με γείτονες/ισσες, 17 (51,5%) και με ηλικιωμένους/ες 15 (45,5%). Αλλά και με νέους/ες 10 (30,3%), με ξένους/ες 6 (18,2%) και με εργοδότες/τριες 2 (6,1%). Με συγγενείς και φίλους/ες συγκεντρώνονται τα μεγαλύτερα ποσοστά, γιατί εκεί υπάρχει πολύ δυνατό το αίσθημα της οικειότητας, καθώς είναι η εκτεταμένη οικογένεια από τη μια και η οικογένεια που επιλέγεται από την άλλη. Επακολουθούν οι συγχωριανοί/ές και οι γείτονες/ισσες, όπου κι εκεί, ειδικά στα χωριά, οι δεσμοί είναι ακόμα στενοί, άρα γίνεται συχνή χρήση του ιδιώματος. Αρκετοί/ες το χρησιμοποιούν με ηλικιωμένους/ες και κάποιοι/ες με νέους/ες κατεβάζοντας πιο πολύ τη συχνότητα χρήσης.

Για να χρησιμοποιηθεί το ιδίωμα με ξένους/ες πρέπει είτε να έχουν εξαλειφθεί πλήρως τα συμπλέγματα κατωτερότητας που έχουν παγιωθεί από παλιά για τη χρήση ιδιωματικού λόγου με άτομα που δεν τον χρησιμοποιούν είτε ο ιδιωματικός λόγος να έχει παγιωθεί στην καθημερινότητα των ανθρώπων σε όλη την έκταση της ζωής τους που να είναι σαν δεύτερη φύση σε αυτούς/ές και να τον χρησιμοποιούν επειδή αυτόν τον λόγο έχουν μάθει. Τέλος, για να χρησιμοποιηθεί ο λόγος με εργοδότες/τριες είτε θα πρέπει να είναι και οι εργοδότες/τριες διαλεκτόφωνοι/ες και να μην δημιουργείται πρόβλημα από τη χρήση του ιδιωματικού λόγου είτε να υπάρχει μεγάλη οικειότητα στις σχέσεις τους είτε τέλος η φύση του επαγγέλματος να είναι τέτοια (π.χ. χειρωνακτικά επαγγέλματα) που να μην υπάρχει η επισημότητα της περίστασης, για επιβολή χρήσης της γλωσσικής νόρμας. Από την ερώτηση αυτή επιβεβαιώνεται η οριοθέτηση της χρήσης του ιδιώματος στο χωριό, με οικεία πρόσωπα και σε οικείες περιστάσεις. Οι απαντήσεις στην ερώτηση 13 περιγράφονται στο επόμενο εικονίδιο.



Ερώτηση 13.

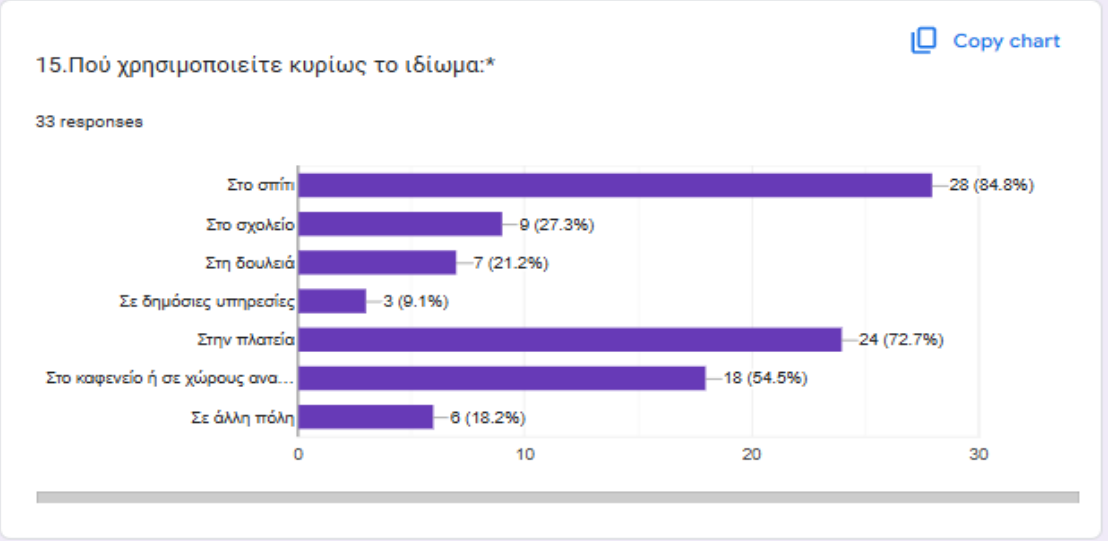
Η ερώτηση με τον αριθμό 14 (στάσεων) έχει να κάνει με το πώς αισθάνονται οι ομιλητές/τριες όταν χρησιμοποιούν το ιδίωμα. 26 άτομα (78,8%) απάντησαν ότι αισθάνονται περηφάνια και αποδίδουν εμφανές γόητρο στο ιδίωμα, καθώς η χρήση του

δίνει την αίσθηση της αλληλεγγύης (solidarity) και το αίσθημα του συνανήκειν (Πλαδή, 2001: 625). Το ιδίωμα γίνεται κοινός κώδικας και στοιχείο συνένωσης. Σε αυτή την απάντηση φαίνεται ότι υπερίσχυσαν τα συναισθήματα αδελφοσύνης ανάμεσα στους κατοίκους της περιοχής, τα κοινά, η μνήμη του κοινού παρελθόντος, των ιστορικών και λαογραφικών μνημείων, της αγάπης για τον τόπο τους και τη γλώσσα τους. Οι υπόλοιποι 7 (21,1%) απάντησαν ότι αισθάνονται ντροπή όταν το χρησιμοποιούν, εγκλωβισμένοι/ες στα συμπλέγματα κατωτερότητας που τους δημιουργήθηκαν από τη χρήση του ιδιώματος, πιθανόν από διαφορετική αντιμετώπιση που θα είχαν με ξένους ή ανθρώπους της πόλης ή ακόμα και επειδή ήθελαν να μοιάσουν σε αυτούς τους ανθρώπους και δεν ήθελαν να το χρησιμοποιήσουν από ντροπή μήπως τους περάσουν για χωριάτες/ισσες ή αμόρφωτους/ες. Αυτή την κατηγορία φαίνεται να αντιπροσωπεύει η απάντηση που δόθηκε στη 10 «όταν χρησιμοποιούσα τα Βιλβινά όλοι γελούσαν» και εκφράζει τους φόβους της ομάδας μήπως αποκαλυφθεί η καταγωγή τους με τη χρήση του ιδιώματος και χάσουν τα προνόμια που υπόσχεται η ζωή με την πρότυπη γλώσσα. Εδώ φαίνεται πόσο δυνατές πιέσεις δέχονται από τα κοινωνικά στερεότυπα οι άνθρωποι του χωριού και το ιδίωμα κατ' επέκταση από την κοινή, αφού το περιορίζουν οι χρήστες/στριές του και υιοθετούν την κοινή, για να ανεβάσουν το κοινωνικό τους επίπεδο. Η ανάλυση της ερώτησης φαίνεται στο επόμενο εικονίδιο.

Ερώτηση 14.

Στην ερώτηση με τον αριθμό 15 (χρήσεων) για το πού χρησιμοποιούν το ιδίωμα οι Βελβεντινοί/ές απάντησαν: στο σπίτι 28 άτομα (84,8%) και στην πλατεία 24 (72,7%), καθώς και στο καφενείο ή σε χώρους αναψυχής 18 άτομα (54,5%) που συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά. Αυτό σημαίνει ότι το ιδίωμα χρησιμοποιείται πιο πολύ σε χώρους όπου το άτομο αισθάνεται μεγαλύτερη χαλαρότητα και οικειότητα. Αντιθέτως, μικρότερα ποσοστά εμφανίζουν οι υπόλοιπες απαντήσεις, όπως στο σχολείο, 9 άτομα (27,3%), πιθανόν κι εκεί σε πιο χαλαρές και οικείες περιστάσεις όπως το διάλειμμα, 7 στη δουλειά (21,2%), που κι εκεί πάλι πιθανόν να γίνεται χρήση του σε πιο χειρωνακτικά επαγγέλματα ή όπου οι καταστάσεις χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη οικειότητα, 6 άτομα (18,2%) απάντησαν ότι το χρησιμοποιούν και σε άλλη πόλη, που πιθανότατα σημαίνει ότι η εξοικείωση με το ιδίωμα είναι τέτοια που δεν το αλλάζουν ακόμα κι όταν βρίσκονται μακριά από τον τόπο τους και τέλος 3 άτομα (9,1%) ότι το χρησιμοποιούν και σε δημόσιες υπηρεσίες πάλι για τον αμέσως προηγούμενο λόγο. Η ερώτηση γίνεται για να ελεγχθεί το στερεότυπο της λειτουργικής οριοθέτησης του ιδιώματος και τα ποσοστά

δείχνουν ότι το ιδίωμα χρησιμοποιείται πιο πολύ σε οικείους χώρους και σε ανεπίσημες περιστάσεις. Η ανάλυση της ερώτησης 15 αναπαρίσταται στο επόμενο εικονίδιο.

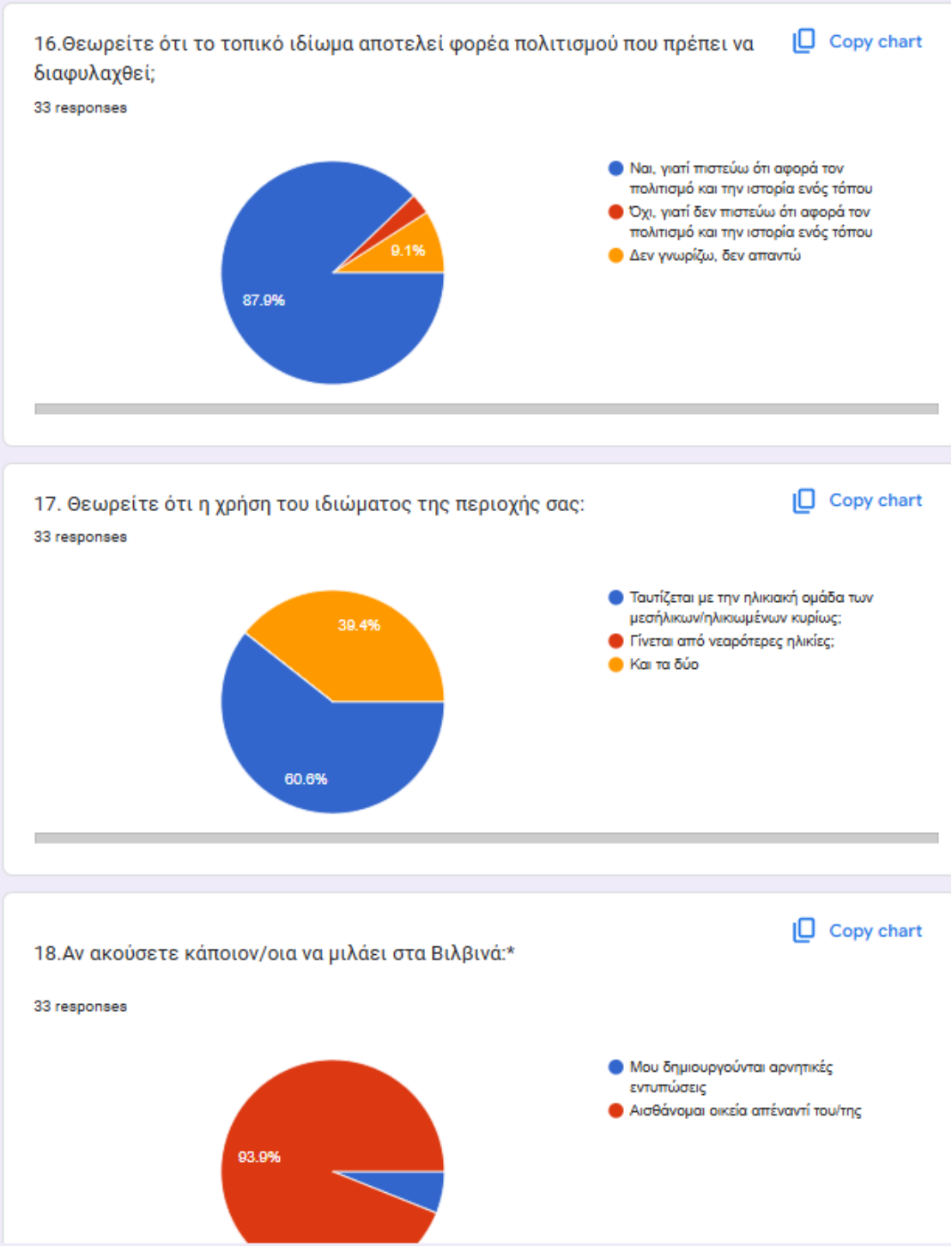


Ερώτηση 15.

Στην 16 ερώτηση (εν μέρει πολική-στάσεων) για το αν το ιδίωμα είναι στοιχείο πολιτισμού που θεωρούν ότι πρέπει να διαφυλαχθεί οι Βελβεντινοί/ές απάντησαν 29 ναι (87,9%) κατά συντριπτική πλειοψηφία, γεγονός που δείχνει ότι θεωρούν το ιδίωμα μέρος της πολιτιστικής τους ταυτότητας και επιθυμούν να το περιφρουρήσουν προσδίδοντας σε αυτό εμφανές γόητρο. Μόνο ένα άτομο (3%) δεν το θεωρεί πολιτιστικό και ιστορικό στοιχείο του τόπου του, ενώ 3 άτομα (9,1%) επέλεξαν να μην απαντήσουν λέγοντας πως δεν γνωρίζουν αν αποτελεί ιστορικό και πολιτιστικό στοιχείο ενός τόπου.

Στην ερώτηση 17 (χρηστών/στριών) εξετάζοντας την κοινωνική οριοθέτηση με βάση την ηλικία απάντησαν 20 άτομα (60,6%) ότι η χρήση του ιδιώματος γίνεται από μεσήλικα και ηλικιωμένα άτομα κυρίως, κατά κόρον δηλαδή είναι μια γλώσσα των πιο μεγάλων ηλικιακών ομάδων και 13 (39,4%) ότι χρησιμοποιείται από τις παραπάνω και από νεαρότερες ηλικίες, γεγονός που διανοίγει και την προοπτική χρήσης και από την τελευταία γενιά ομιλητών/τριών.

Στην ερώτηση 18 (στάσεων) για το πώς αισθάνονται αν ακούσουν κάποιον/α να μιλάει στα Βιλβινά, οι 31 (93,9%) απάντησαν ότι αισθάνονται οικεία απέναντί του/της, γεγονός που καταδεικνύει το αίσθημα αλληλεγγύης που χαρακτηρίζει τον τόπο κι από το δείγμα μόνο 2 (6,1%) απάντησαν πως τους δημιουργούνται αρνητικές εντυπώσεις βάσει των κοινωνικών στερεοτύπων για το οποία έγινε λόγος στη θεωρητική υποστήριξη του κεφαλαίου για τους/τις ομιλητές/τριες ιδιωμάτων. Οι ερωτήσεις 16, 17 και 18 εικονίζονται στα επόμενα τρία διαγράμματα.



Ερωτήσεις 16, 17, 18.

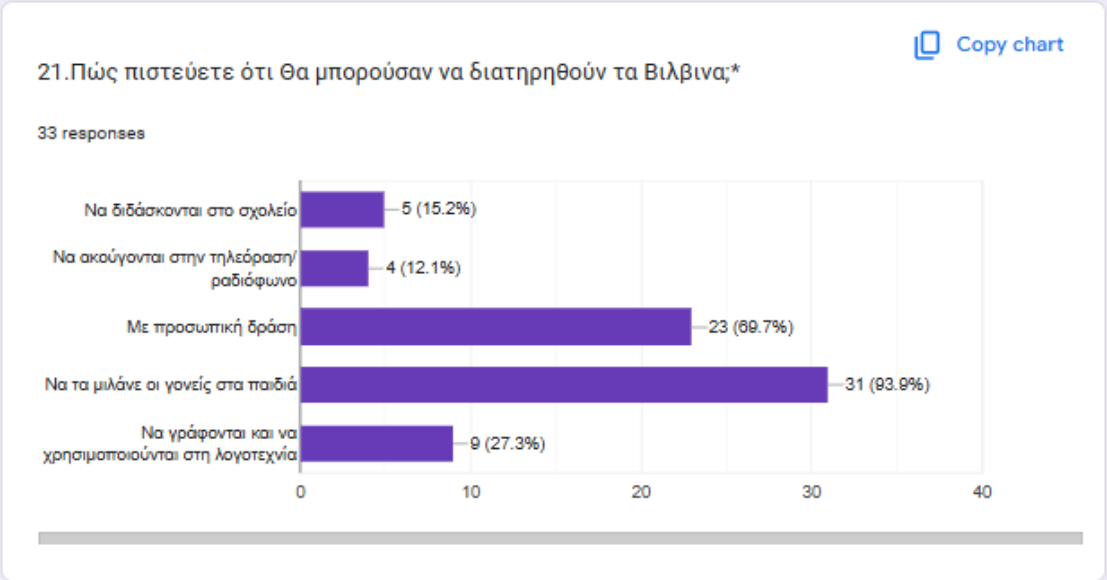
Στην ερώτηση 19 (κλίμακας-στάσεων) αν έχουν τύχει αρνητικής αντιμετώπισης για τον ιδιωματικό τρόπο ομιλίας τους από ανθρώπους της πόλης ή και του τόπου τους ακόμα, 18 άτομα (54,5%) απάντησαν ότι κάποιες φορές τους έχει τύχει, γεγονός που δηλώνει ότι τα αρνητικά στερεότυπα για τα γλωσσικά ιδιώματα ισχύουν ακόμα σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Τα υπόλοιπα 15 άτομα (45,4%) απάντησαν ποτέ, που σημαίνει ή ότι πραγματικά δεν τους έχει τύχει να τους κακοχαρακτηρίσουν ή έτυχαν σε μέρος του

πληθυσμού που είναι ελεύθερο από τα αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα για τις μη πρότυπες ποικιλίες, άρα να υπάρχει τοποθέτηση σε ιδανικές συνθήκες και περιβάλλον, πράγμα δύσκολο.

Όσο για την ερώτηση 20 (εν μέρει πολική-στάσεων) αν πιστεύουν ότι τα Βιλβινά υπάρχει περίπτωση να εξαφανιστούν, απάντησαν 7 (21,2%) ότι πιστεύουν πως θα εξαφανιστούν επικυρώνοντας το αρνητικό σενάριο της υπόθεσης, 12 (36,4%) πως δεν πιστεύουν ότι υπάρχει αυτός ο κίνδυνος υποστηρίζοντας μια πιο θετική εξέλιξη και 14 (42,4%) ευρισκόμενοι/ες σε αμηχανία δεν απάντησαν, γιατί δεν μπορούν να γνωρίζουν προς ποια κατεύθυνση θα οδηγηθεί η γλωσσική αλλαγή και η επαφή με την κοινή σε ποιο σημείο υπερίσχυσης θα φτάσει, ώστε να θέσει ή όχι και σε πόσο μεγάλο κίνδυνο το ιδίωμα.

Τέλος, στην ερώτηση 21 (στάσεων-χρήσεων) έγινε μια διερεύνηση στους τρόπους μέσω των οποίων θα μπορούσε να συντελεστεί μια αλλαγή για την περίσωση του ιδιώματος. 31 από τους/τις 33 ερωτηθέντες/είσες (93,9%) απάντησαν πως ο καλύτερος τρόπος είναι μέσω της προφορικής ομιλίας στο σπίτι, να συνεχίσουν οι μεγαλύτεροι να μεταφέρουν το ιδίωμα στα παιδιά τους, ώστε αυτό να μην ξεχαστεί. 23 (69%) απάντησαν με προσωπικές πρωτοβουλίες και ατομική δράση εναποθέτοντας στα ίδια τα άτομα την ευθύνη για τη διατήρησή του. 9 (27,3%) απάντησαν να χρησιμοποιούνται και στο γραπτό λόγο, σε λογοτεχνικά κείμενα που θα αποτυπώνουν το ιδίωμα της περιοχής του Βελβεντού, 5 (15,2%) απάντησαν να διδάσκονται στο σχολείο μέσω της ένταξής τους στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τέλος 4 άτομα (12,1%) απάντησαν να ακούγονται στην τηλεόραση και στο ραδιόφωνο αποδίδοντας την ευθύνη για τη συνέχισή τους και στα ΜΜΕ που κυρίως παίζουν τον αρνητικό ρόλο για την συνέχιση των ιδιωμάτων, αφού τα στιγματίζουν και τα διακωμωδούν.

Από την ερώτηση αυτή το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος θεωρεί ως επιλογή την προφορική συνέχιση του ιδιώματος από θεσμούς όπως η οικογένεια και οι κοινωνικές συναναστροφές, όταν όμως το θέμα μετατίθεται σε πιο επίσημους φορείς όπως η εκπαίδευση και τα ΜΜΕ τα ποσοστά ελαττώνονται. Εδώ διαφαίνεται μια διστακτικότητα για χρήση του ιδιώματος στην εκπαίδευση προφανώς γιατί με βάση τα μεταπραγματολογικά στερεότυπα ο χώρος του στη συνείδηση των χρηστών/στριών είναι ακόμα κάπως αυστηρά οριοθετημένος γεωγραφικά, κοινωνικά και λειτουργικά. Οι τελευταίες τρεις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναλύονται στα τελευταία τρία εικονίδια.



Ερωτήσεις 19, 20, 21.

3.4. Συζήτηση-Προβληματισμοί-Συμπεράσματα-Θέση εργασίας.

Γενική θέση-παραδοχή αποτελεί ότι τα Βελβεντινά είναι μεικτή ποικιλία, αφού η παλιά «αυθεντική» μορφή του ιδιώματος δεν χρησιμοποιείται πλέον σχεδόν καθόλου από τους/τις νεαρότερους/ρες ομιλητές/τριες. Και φυσικά ότι υπάρχουν διαβαθμίσεις στη γνώση και στο χειρισμό της γλώσσας από τους/τις χρήστες/τριές της. Από την ανάλυση του ερωτηματολογίου προκύπτει η θέση ότι υπάρχουν δύο αντιτιθέμενες ιδεολογικές τάσεις και αντίστοιχα στάσεις απέναντι στο Βελβεντινό ιδίωμα, η μία αρνητική που εδράζεται στα μεταπραγματολογικά στερεότυπα που έχει κληρονομήσει από την εκπαίδευση και τα ΜΜΕ και η άλλη θετική. Στη θετική αποτίμηση του ιδιώματος κατέληξαν όσοι/ες προτίμησαν το συναισθηματικό δέσιμο με τον τόπο τους και την ήσυχη ζωή που τους προσφέρει η ύπαιθρος, έμειναν πιστοί/ές στις παραδόσεις, κράτησαν τα ήθη και τα έθιμα και τη γλώσσα ως ενωτικό στοιχείο της κοινότητάς τους και ως πολιτισμικό στοιχείο που αξίζει να περιφρουρηθεί, τη χρησιμοποιούν και τη μεταφέρουν στα παιδιά τους, για να μη χαθεί η ιστορία του τόπου τους, τα τραγούδια, οι ιστορίες και οι παραδόσεις τους. Δεν παρασύρθηκαν εντελώς από την αφομοιωτική τάση των υπολοίπων προς την κοινή. Αν και πέρασαν τα δύσκολα χρόνια της μετάβασης προς το αστικό μοντέλο και της οικονομικής κρίσης οι μεγαλύτεροι/ες σε ηλικία και οι μέσης ηλικίας κράτησαν θετική στάση για τη ζωή στο χωριό και την ηρεμία και την ποιότητα ζωής που έχει να τους προσφέρει, όπως και προς τη γλώσσα τους που δεν την εγκαταλείπουν, αλλά την υιοθετούν στην ιδιόλεκτό τους ως αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητάς τους. Με άλλα λόγια για τις παραπάνω κατηγορίες ομιλητών το ιδίωμα διατηρεί ένα κρυφό γόητρο όπως ορίστηκε στην ενότητα 3.2.1. και 3.3 (ερώτηση 11), αλλά και συνδετικό κρίκο με την τοπική κοινότητα.

Τα συμπεράσματα που εξάγονται από την ανάλυση του ερωτηματολογίου σε ό, τι αφορά τη σφαίρα λειτουργικότητας του ιδιώματος είναι ότι στο Βελβεντό υπάρχει τουλάχιστον για τη μεσαία και την τρίτη ηλικία μια αρκετά καλή αντιπροσώπευση στη χρήση του ιδιώματος. Από εμπειρική παρατήρηση κι από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου εξάγεται χοντρικά το συμπέρασμα ότι η πιο παλιά γενιά ομιλητών/τριών γνωρίζει πιο καλά και τη δομή και το λεξιλόγιο του ιδιώματος. Αυτοί/ές στην πλειοψηφία δεν έχουν φύγει από τον φυσικό χώρο όπου μιλιέται το ιδίωμα και κρατάν το ιδίωμα ζωντανό. Σε μια φθίνουσα πορεία σε σχέση με τους ηλικιωμένους/ες ομιλητές/τριες βρίσκονται άνθρωποι της μέσης ηλικίας. Από την άλλη η τελευταία γενιά φαίνεται να ανήκει στους/στις ημιομιλητές/τριες κάνοντας μεν χρήση του ιδιώματος, αλλά όχι στα «βαριά» Βιλβινά ή στο ιδιωματικό λεξιλόγιο. Αυτό γίνεται κυρίως στην περίπτωση που το παιδί έχει ακούσματα μέσα στο σπίτι. Στο μελετώμενο δείγμα, αν και μικρό, φαίνονται κάποιοι θύλακες αντίστασης, παρόλα αυτά συγκριτικά με τις προηγούμενες ηλικιακές ομάδες φαίνεται η τάση για συρρίκνωση στον καθημερινό λόγο πιθανότατα από τη νεότερη γενιά ομιλητών.

Θέση της εργασίας είναι ότι υπάρχουν συρρικνωτικές τάσεις, όπως φαίνεται από ένα ποσοστό των ερωτώμενων/θεισών για τη χρήση του ιδιώματος, αλλά και μεγάλο ποσοστό αντίστασης στην αφομοίωση από την κοινή. Αν και δεν μπορεί να διαφανεί κάποια ξεκάθαρη απάντηση για το φύλο, καθώς δεν γίνεται γνωστό, αφού οι απαντήσεις είναι ανώνυμες, πιθανολογείται ότι μεταπραγματολογικά στερεότυπα για τη χρήση του ιδιώματος υπάρχουν εξίσου και στα δύο φύλα και επηρεάζουν τις αποφάσεις για τη χρήση του ιδιώματος τόσο στο γεωγραφικό του χώρο, όσο και έξω από αυτόν. Στην ερώτηση 9 εικάζεται ότι μεγάλος αριθμός δίνει πολιτικά ορθές απαντήσεις με βάση το αναμενόμενο κι όχι το απόλυτα ειλικρινές, καθώς θεωρητικά θα αναμενόταν μεγαλύτερο ποσοστό ανθρώπων που θα θεωρούσαν τη χρήση ιδιώματος τροχοπέδη για το μορφωτικό επίπεδο,

όπως δίνεται και σε τέσσερις από τις απαντήσεις της ερώτησης 10 που φανερώνουν τα εδραιωμένα μεταπραγματολογικά στερεότυπα που εμποδίζουν τη χρήση ιδιώματος, καθώς τα άτομα επιθυμούν να ενταχθούν σε ένα άλλο κοινωνικό δίκτυο, ανώτερο μορφωτικά.

Η ερώτηση 4 δεν ήταν αναμενόμενη κι ως ένα ποσοστό φαίνεται επίπλαστη, αφού τα Βόρεια ιδιώματα θεωρούνται χαμηλή ποικιλία και λόγω προφοράς. Η 6 για τα ακούσματα στο ιδίωμα είναι αναμενόμενη όπως και η 5 που δείχνει κατακερματισμένο το δείγμα ως προς τη χρήση. Υπάρχει όμως και αντίσταση στη γλωσσική αλλαγή και αφομοίωση, που φαίνεται μέσα από την ερώτηση 8 για το μορφωτικό επίπεδο και δείχνει ότι οι ομιλητές/τριες δεν το θεωρούν παράγοντα καθοριστικό για εγκατάλειψη της τοπικής τους ποικιλίας. Η ερώτηση 11 ανατρέπει τις αρχικές προσδοκίες, καθώς το γόητρο των ποικιλιών συνήθως είναι κατώτερο, άρα οι απαντήσεις δεν μοιάζουν απόλυτα ειλικρινείς, άρα δεν εκφέρονται απαραίτητα στάσεις στην ερώτηση αυτή. Στη 12 έχουμε περισσότερες ειλικρινείς απαντήσεις, ενώ κι από το μικρότερο ποσοστό φαίνεται πως ένα δείγμα έδωσε πολιτικά ορθές απαντήσεις, καθώς δεν θεωρείται γενικά ότι τα Βόρεια ιδιώματα παρουσιάζονται ισότιμα με τη χρήση της κοινής πρότυπης από τα ΜΜΕ.

Και στη 14 φαίνεται ότι λαμβάνονται ειλικρινείς απαντήσεις για τις στάσεις, αφού λιγότερους φαίνεται να επηρεάζουν τα στερεότυπα και οι γλωσσικές ιδεολογίες στην περηφάνια και στο ισχυρό τοπικό αίσθημα, όπως και στη 16 που η πλειοψηφία θεωρεί το ιδίωμα φορέα πολιτισμού. Οι ερωτήσεις 13 και 15 επιβεβαιώνουν τον κανόνα για τη στερεοτυπική χρήση του ιδιώματος σε καθορισμένο γεωγραφικό χώρο και προφίλ ανθρώπων όπως και έμμεσα για την επικοινωνιακή περίσταση. Αναμενόμενα τα αποτελέσματα στη 17 για την χρήση από μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες και στη 18 για την οικειότητα που προξενεί η χρήση του ιδιώματος στην ομάδα όπως και στη 19 που διαφαίνονται στερεοτυπικές τάσεις απόρριψης σε χρήστες/στριες ιδιωματικού τρόπου ομιλίας σε ποσοστό μεγαλύτερο του μισού.

Διχασμένοι είναι οι ερωτώμενοι/ες για τη διατήρηση του ιδιώματος στο μέλλον, γεγονός που δείχνει έντονα τους προβληματισμούς της τοπικής κοινότητας για την τύχη του ιδιώματος. Αναμενόμενη για τη διατήρηση των στερεοτύπων φαίνεται και η ερώτηση 21, όπου οι λύσεις δίνονται προς την κατεύθυνση της προφορικότητας περισσότερο κι εκφράζονται δισταγμοί για τη χρήση τυ ιδιώματος στα ΜΜΕ και την εκπαίδευση. Έτσι, φαίνεται σε κάποιες από τις απαντήσεις του δείγματος ένα ποσοστό συρρικνωτικής τάσης, σε κάποιες άλλες όμως απαντήσεις ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό που αρνείται πεισματικά να εγκαταλείψει τη γλώσσα με την οποία μεγάλωσε και αντιστέκεται στην πλήρη αφομοίωση από την κοινή. Κάτι το αναμενόμενο τελικά και προς τις αρχικές θέσεις αυτής της έρευνας.

Σε σχέση με έρευνες που προαναφέρθηκαν, της Πλαδή (2001) για τα Λιτοχωρίτικα, των Παπαζαχαρίου κ.α. (2016) για τα Βόρεια ιδιώματα, της Τσιπλάκου (2015) για την Κυπριακή και τη γενική εικόνα που παρουσιάζουν τα Βόρεια ιδιώματα φαίνεται να παρουσιάζονται κι από το δείγμα του Βελβεντού: από τη μια ισχυρή συντήρηση των γλωσσικών ιδεολογιών και στερεοτύπων με αρνητικές συνδηλώσεις για τον ιδιωματικό λόγο ως ένα σημείο, από την άλλη όμως σε ένα μεγάλο ποσοστό διαφαίνεται ένας ισχυρός πυρήνας αντίστασης στη γλωσσική συρρίκνωση και στην διατήρηση του ιδιώματος ως φορέα της πολιτιστικής του ταυτότητας. Κι αν αυτό έχει κάποια προβλεπτική ισχύ θα δώσει μια ανάσα ζωής στο Βελβεντινό ιδίωμα, ώστε αυτό να συνεχίσει τη γλωσσική πορεία του μέσα στον χρόνο.

4. Διδακτική αξιοποίηση Βελβεντινού ιδιώματος.

4.1. Θεωρητικές παρατηρήσεις-Γενική στοχοθεσία.

Όπως αποδείχτηκε μέχρι στιγμής από τη δειγματοληπτική έρευνα κρίνεται επιτακτική η ανάγκη το Βελβεντινό ιδίωμα να μεταφερθεί στην επόμενη γενιά μέσω της προφορικής ομιλίας και των ακουσμάτων που θα έχουν τα παιδιά σε αυτό μέσα από την οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο. Επίσης, υποχρέωση έχουν οι εκπαιδευτικοί φορείς να αντιμετωπίσουν την αδιάφορη έως κακή εικόνα του ιδιώματος αναιρώντας οποιεσδήποτε αρνητικές συνδηλώσεις και καλλιεργώντας πρώτα γενικά το αίσθημα του σεβασμού απέναντι σε οποιαδήποτε μειονοτική γλώσσα, διάλεκτο ή ιδίωμα και στη συνέχεια ειδικότερα προς το Βελβεντινό. Σε αυτό το σημείο ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκει τρόπους κατά το διδακτικό σχεδιασμό και τη διδακτική πράξη να τονίζει το θετικότερο κλίμα που ξεκινά να δημιουργείται τα τελευταία χρόνια και να εξαπλώνεται μέσω των κοινωνιογλωσσολόγων στις γλωσσικές κοινότητες απέναντι σε διαλέκτους, ιδιώματα και μειονοτικές γλώσσες ως φορέων πολιτισμού.

Μιας και τα νέα προγράμματα σπουδών σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ αναγνωρίζουν μεγάλη ελευθερία κινήσεων και δράσεων στο διδακτικό σχεδιασμό, μακροπρόθεσμο, μεσοπρόθεσμο και βραχυπρόθεσμο, από τον/την εκπαιδευτικό, μπορεί αυτός/ή να εντάξει στη διδασκαλία των γλωσσικών αλλά και άλλων μαθημάτων την εκμάθηση του ιδιώματος ή την εμβάθυνση στο ιδίωμα πλάι στην πρότυπη-standard γλώσσα που χρησιμοποιείται κατεξοχήν στην εκπαίδευση. Μέσω πρόσφατων ερευνών διαπιστώθηκε ότι η γλωσσική μελέτη διαλέκτων και ιδιωμάτων αυξάνει τη μεταγλωσσική ικανότητα των μαθητών, καθώς και ότι με βάση κάποια κινήματα στην εκπαίδευση όπως των πολυγραμματισμών μπορούν να ενταχθούν σε σχέδια διδασκαλίας διάλεκτοι και ιδιώματα, ως αποκλίνουσες από το πρότυπο μορφές επικοινωνίας (Ντίνας-Ζαρκογιάννη, 2009: 102).

Στο σχολείο προσέρχονται ομάδες μαθητών/τριών, οι οποίες κουβαλούν μαζί τους διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια και το σχολείο πρέπει να είναι έτοιμο να τα διαχειριστεί με σεβασμό χωρίς να ακολουθεί τις παλιές τακτικές γλωσσικής αφομοίωσης και χωρίς να αναπαράγει τις παραδεδομένες για χρόνια στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους/τις μαθητές/τριες που εκφράζονται με ιδιωματικό λόγο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τους/τις βοηθήσουν να μην αισθάνονται στιγματισμένοι/ες λόγω της κοινωνικής τους καταγωγής ούτε να βρεθούν σε κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού και αδυναμίας στην κατάληψη υψηλότερων θέσεων στον επαγγελματικό τομέα εξαιτίας του γλωσσικού οργάνου που χρησιμοποιούν. Αν η σχολική τακτική πριμοδοτεί και παρουσιάζει ως μόνο όχημα για την κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη την πρότυπη γλωσσική μορφή και απορρίπτει από την άλλη τις γλωσσικές πρακτικές των παιδιών που έχουν ως όργανο την καθομιλουμένη, συμπαρασύρει σε αρνητικές αξιολογικές κριτικές το αξιακό σύστημα, τις αρχές και την κοινωνική ταυτότητα των παιδιών περιχαρακώνοντάς τα στο δικό τους σύστημα το οποίο το παρουσιάζουν ως ανταγωνιστικό προς αυτό που επιβάλλει το σχολείο (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 168).

Το σχολείο πρέπει να αναπτύξει στρατηγικές που εγκολπώνονται την πολιτισμική ετερότητα και ιδιαιτερότητα με στόχο την ενσωμάτωση όλων των μαθητών/τριών στο κοινωνικό σύστημα (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 169). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκουν τρόπους να τις εντάσσουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και στα μαθήματά τους, για να καλύψουν και τις ανάγκες του πολιτισμικού κεφαλαίου και άλλων παιδιών επιφέροντας την κοινωνική ισότητα στο χώρο του σχολείου και την προετοιμασία όλων για μια απροκατάληπτη συμπεριφορά έξω από αυτό. Οι εκπαιδευτικοί με την

αντικατάσταση των ορθών γλωσσικών τύπων και τη συνεχή προσπάθεια διόρθωσης του γλωσσικού οργάνου των μαθητών/τριών τους, τα ωθούν σε πολλές περιπτώσεις σε συνεχείς απογοητεύσεις για το ανορθόδοξο της χρήσης μη πρότυπων γλωσσικών τύπων και σε ένα είδος αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 169), που τα οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια είτε σε σχολική παραίτηση είτε σε σχολική αποτυχία. Έτσι, η έλλειψη αυτοεκτίμησης και η αρνητική εικόνα που σχηματίζουν για τον εαυτό τους και για το γλωσσικό όργανο που χρησιμοποιούν ρίχνει ακόμη περισσότερο τις σχολικές τους επιδόσεις. Ανάλογα αυξάνει την αποστροφή τους προς το σχολείο ως θεσμό γενικά, αφού αισθάνονται ότι στοχοποιούνται και η παραμονή σε αυτό τα γεμίζει μόνο με αρνητικά συναισθήματα και συμπλέγματα κατωτερότητας. Αυτή η τακτική σαφώς πρέπει να αποβληθεί εντελώς από τον σχολικό χώρο.

Η ανισότητα στο σχολείο καθώς και η σχολική αποτυχία με βάση τη θεωρία των κωδίκων του Bernstein οφείλεται στην ιεραρχική δομή της κοινωνίας και στον τρόπο οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Συγκεκριμένα, η υπόθεση της θεωρίας του αναφέρεται σε δύο τρόπους χρήσης της γλώσσας στην κοινωνία: τον περιορισμένο κώδικα που τον χρησιμοποιούν μέλη της κατώτερης κοινωνικής διαστρωμάτωσης και τον επεξεργασμένο κώδικα που χρησιμοποιούν μέλη των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 172). Ο περιορισμένος κώδικας χαρακτηρίζεται φτωχός στο λεξιλόγιο και τη σύνταξη κι εξαρτημένος από τα συμφραζόμενα, αδύναμος να εκφράσει λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις, σε αντίθεση με τον επεξεργασμένο που μπορεί να μεταφέρει και να εκφράσει πιο αφηρημένη σκέψη και έννοιες, χαρακτηρίζεται πιο πλούσιος σε σημασιολογικό και συντακτικό επίπεδο και λιγότερο εξαρτημένος από τα συμφραστικά δεδομένα (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 173).

Έτσι τα παιδιά που χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα έχουν πιο φτωχό λεξιλόγιο και περιορισμένη εκφραστική δύναμη σε σχέση με τα παιδιά που χρησιμοποιούν τον επεξεργασμένο κώδικα (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 175). Συνήθως τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων χρησιμοποιούν πλαισιωμένο λόγο με τον οποίο δεν εκφράζονται με σαφήνεια, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά που κάνουν χρήση του αποπλαισιωμένου λόγου, ώστε να γίνονται πιο άμεσα κατανοητές οι σκέψεις τους από τους γύρω τους κι αυτόν ακριβώς τον λόγο απαιτεί η σχολική γνώση (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 178). Η σχολική γνώση ακριβώς για το λόγο ότι εισάγει τα παιδιά σε πιο επιστημονικό στάδιο καθιστά τη γνώση χειρισμού και της χρήσης του αποπλαισιωμένου λόγου απαραίτητη, για να μπορέσει να εκφράσει πιο δύσκολες έννοιες που περιέχονται στον σχολικό λόγο.

Στο σχολείο γίνεται συστηματοποίηση της γνώσης με το πέρασμα από την κοινή στη μη κοινή γνώση και κατά την Palmer προαπαιτούμενο της μετάβασης στην εκπαιδευτική γνώση είναι η εξοικείωση των παιδιών με γενικεύσεις, υποθέσεις, συμπερασμούς, αποπλαισιωμένες χρήσεις λόγου, ορισμούς, κατηγοριοποιήσεις, αναστοχασμό γύρω από το γλωσσικό νόημα (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 182), ό,τι δηλαδή εμπεριέχεται σε έναν επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εκφράσουν επιστημονικούς όρους της σχολικής γνώσης, να αναπτύξουν τις μη κοινές επομένως γνώσεις και να εξελίξουν την εκφραστική τους δύναμη. Υπό το φως του μοντέλου της συστημικής λειτουργικής γραμματικής του Halliday οι έννοιες του επεξεργασμένου και περιορισμένου κώδικα του Bernstein μεταφράζονται σε πόρους παραγωγής νοήματος, με τη χρήση του κριτικού γραμματισμού για την άρση της κοινωνιογλωσσικής ανισότητας, με τη χρήση διδακτικών εφαρμογών της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας και της κριτικής ανάλυσης λόγου (Fairclough, 1989) που θα κάνουν τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές χρήστες/στριες προφορικών και γραπτών κειμένων (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 185). Εφόσον τα νοήματα κατασκευάζονται και

παίρνουν ισχύ μέσα στα κοινωνικά συμφραζόμενα, αφού η γλώσσα είναι αναντίρρητα κοινωνική διεργασία, η συστημική λειτουργική προσέγγιση μπορεί να μυήσει τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η κατασκευή νοημάτων δεν βασίζεται μόνο στο λεξικογραμματικό σύστημα κι αυτό με τη σειρά του να αποκαλύψει σε αυτά ότι τα κείμενα δεν περιέχουν πάντα αναμφισβήτητες αλήθειες (Λύκου, 2001: 69, όπως αναφέρεται στο Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 185) άρα θα εκλαμβάνουν και θα αναπαράγουν ολοένα και πιο κριτικά τη γνώση.

Η κριτική ανάλυση λόγου επίσης ξεσκεπάζει με την αναπλαισίωση και τον αναστοχασμό πάνω σε κείμενα κρυφά γλωσσικά νοήματα, καθώς και τα νήματα που κινούν το γλωσσικό όργανο, για να εκφράσει και να διατηρήσει κοινωνικές ανισότητες που δημιουργούνται και διαιωνίζονται στο κοινωνικό σύστημα για το συμφέρον κάποιων κοινωνικών ομάδων. Μέσα από τον κριτικό γραμματισμό τα παιδιά γίνονται κριτικοί αναγνώστες της γνώσης και του κόσμου που τα περιβάλλει, τους δίνει τη δυνατότητα να αναπαράγουν, να ανακατασκευάζουν και να αμφισβητούν, όπου είναι απαραίτητο, τα νοήματα του σχολικού λόγου, για να μπορούν να συμμετέχουν σε διαδικασίες κοινωνικής αλλαγής (Hasan, 1996) (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 185). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τονίζουν στα παιδιά πως κάθε κείμενο είναι προϊόν κοινωνικών σχέσεων (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002: 186) και μέσα από αυτή του τη διάσταση να θεωρείται και να αναλύεται, για να είναι σε θέση να καταρρίπτει τα κοινωνιογλωσσικά στερεότυπα και τις κοινωνικές ανισότητες και να μπορέσει να επιφέρει στον κόσμο την κοινωνική ισότητα που οραματιζόταν ο Paulo Freire.

Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό από τους/τις μαθητές/τριες ότι η γλωσσική ποικιλότητα δεν είναι ένα αναγκαίο κακό που πρέπει να εξαλειφθεί μέσω της αφομοιωτικής τακτικής από την εκπαίδευση αλλά μαζί παιδιά και εκπαιδευτικοί να αναστοχαστούν ποιους εξυπηρετεί ο γλωσσικός ηγεμονισμός και η ομοιομορφία, πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον ιδιωματικό λόγο μέσα από κείμενα, για να γνωρίσουν τη μοναδική ομορφιά του και να αξιοποιήσουν όλα αυτά που μπορεί να τους προσφέρει μέσα από το σχολείο ως στοιχείο του δικού τους πολιτιστικού κεφαλαίου. Κεντρικά κινήματα που προωθούν τη γλωσσική πολυμορφία είναι: 1. η παιδαγωγική του γραμματισμού (Kalantzis & Cope: 1999), η οποία πρεσβεύει ότι τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία πρέπει να είναι όσο το δυνατόν εγγύτερα στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε να προάγεται πιο ευχάριστα η εκπαιδευτική διαδικασία και 2. το κίνημα των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope: 1999), που φέρνει στο προσκήνιο τη σημασία του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού, της πολυγλωσσίας και του δικαιώματος στην εκφραστική ετερότητα ως δομικά στοιχεία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (στο Ντίνας-Ζαρκογιάννη, 2009: 101-102). Οι Πολυγραμματισμοί είναι προσέγγιση που στηρίζεται στην τριβή με κειμενικά είδη από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών και βοηθά τους/τις διδασκόμενους/ες στην απόκτηση κριτικής μεταγλώσσας με στόχο την εμπέδωση των ειδών λόγου με τα οποία έρχονται σε επαφή και το σπουδαιότερο την ανακάλυψη της κοινωνικής δύναμης που κρύβουν (Kalantzis & Cope, 2001: 1).

Αυτά τα κινήματα αναπτύσσονται σε αντίθεση με ό,τι ίσχυε μέχρι στιγμής ότι δηλαδή κάποιες δομές κοινωνικά υποτιμημένων γεωγραφικών ποικιλιών έπρεπε να μπουν στο περιθώριο κατά τη διαδικασία εκμάθησης δομών που έχαιραν κοινωνικής εύνοιας και η όποια τυχόν γλωσσική διαφοροποίηση θεωρούνταν μέχρι πρότινος αποδεκτή μόνο στα όρια της γλωσσικής αναπαράστασης της γλώσσας (Wolfram, 1998: 238). Ισότητα στην εκπαίδευση δεν μπορεί να υπάρξει με κατηγοριοποιήσεις μαθητών σε σχέση με το γλωσσικό κεφάλαιο που κουβαλούν μαζί τους στο σχολείο, αλλά και το πώς αισθάνονται οι ίδιοι/ιες για τους/τις συμμαθητές/τριες και τους εαυτούς τους και τι είδους σχέσεις και

εικόνες διαμορφώνουν με βάση αυτό το κοινωνιογλωσσικό κριτήριο (Wolfram, 1998: 241). Η έως τώρα παγιωμένη θέση της απομάκρυνσης από την εκπαίδευση των γεωγραφικών ποικιλιών, είτε επειδή υστερούν γλωσσικά είτε επειδή θέτουν σε κίνδυνο την επαρκή γνώση της κοινής, αποτελεί γλωσσικό μύθο και πρέπει να αντιμετωπιστεί ως ανυπόστατη πεποίθηση (Wolfram, 1998: 240). Αντιθέτως φαίνεται πως η μελέτη γεωγραφικών ποικιλιών παρέχει ένα ενημερωμένο κοινωνιογλωσσικό υπόβαθρο κι αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα από εκπαιδευτικούς και παιδιά (Wolfram, 1998: 242).

Η εκπαιδευτική ισότητα πρέπει να τοποθετηθεί στη σωστή οπτική θεώρησή της, η οποία πρέπει να περιλαμβάνει και τη γλωσσική ετερότητα, επομένως να μη συνεχίσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες να επηρεάζονται και να διαμορφώνουν στάσεις προς διαφοροποιημένα από την πρότυπη γλωσσικά συστήματα μέσω της διαιώνισης αβάσιμων υποθέσεων και στερεοτύπων για τις αξιακές τους σταθερές (Milroy, 1985) (όπως παραβάλλεται στο Wolfram, 1998: 240). Σύμφωνα με στατιστικές έρευνες η δημιουργία σχέσης προσθετικής διγλωσσίας-πολυγλωσσίας (Cummins, 2001) ανάμεσα σε δύο γλωσσικές ποικιλίες φαίνεται πως επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην κατάκτηση του εγγραμματισμού και η επίγνωση της γλωσσικής διαφοροποίησης οδηγεί στην κατασκευή και προβολή συγκεκριμένης ταυτότητας (Adger,Wolfram & Christian, 2007) μέσα από το πλούσιο γλωσσικό κεφάλαιο των διαλεκτόφωνων παιδιών (στο Τσιπλάκου-Χατζηιωάννου, 2010: 618).

Ένα πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει στους κόλπους του τη γλωσσική ποικιλία πρέπει να εντάσσεται στα προγράμματα γλωσσικής επίγνωσης που δίνουν έμφαση στην ευαισθησία του ατόμου και τη συνειδητή επίγνωση της φύσης της γλώσσας και του ρόλου της στη ζωή των ανθρώπων (Donmall, 1985: 7) κι αυτά στηρίζονται στις εξής παραμέτρους: στη γνωσιακή με επίκεντρο τα μοτίβα της γλώσσας, στη συναισθηματική με επίκεντρο τις στάσεις των ανθρώπων για τη γλώσσα και την κοινωνική με επίκεντρο το ρόλο της γλώσσας στην αποτελεσματική επικοινωνία και διάδραση (στο Wolfram, 1998: 243). Γι' αυτό το λόγο τα παραπάνω κινήματα και προγράμματα σπουδών και τα προσδοκώμενα μαθησιακά οφέλη τους στους/στις μαθητές/τριες ενδείκνυνται να αποτελέσουν το γνώμονα για το σχεδιασμό στόχων και διδακτικού σχεδίου που δύνανται να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ως σχέδιο γλωσσικού μαθήματος με τη χρήση της ελληνικής κοινής και παράλληλα του Βελβεντινού ιδιώματος. Σε αυτά θα γίνεται αναφορά στην τοπική γλώσσα και τον πολιτισμό τους, επομένως εδράζονται στις καθημερινές εμπειρίες και στα ακούσματά τους και αποτελούν ενδιαφέροντες τομείς και όχι κάτι μακρινό και απρόσωπο.

Σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών του 2001 από το ΥΠΕΠΘ, τα οποία κινούνται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών και στις κοινωνιογλωσσικές διαστάσεις της διδασκαλίας, βασική αρχή είναι «η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. 2001: 7) και στόχο έχουν «την αξιοποίηση του ετερογενούς χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας, με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της» (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. 2001: 21) και την «εξοικείωση με τον ιδιωματικό λόγο (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. 2001: 26) (στο Ντίνας-Ζαρκογιάννη, 2009: 103). Επιπλέον στόχοι που οφείλουν να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες είναι η κατανόηση της φύσης και της θέσης της γλώσσας στον πολιτισμό (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. 2001: 26) (όπως αναφέρεται στο Ντίνας-Ζαρκογιάννη, 2009: 104), όπου με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού θα κληθούν οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν γνώση και δεξιότητες μέσω της χρήσης τους στη γλωσσική διδασκαλία.

Οι μαθητές/τριες για τη Νεοελληνική Γλώσσα θα πρέπει να χειρίζονται με άνεση και τους δύο γλωσσικούς κώδικες, πρότυπη και ιδίωμα, μέσα από διάφορα κειμενικά είδη

που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός και θα μάθουν σταδιακά να αναγνωρίζουν τις ομοιότητες, τις διαφορές, τα διαφορετικά ύφη λόγου και τη χρήση τους σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση. Για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία ορίζεται ως στόχος ο/η μαθητής/τρια να «προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα κατάλληλων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων και ειδών της ελληνικής λογοτεχνίας σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση» με προτεινόμενη δραστηριότητα «σύγκριση κειμένων διαφορετικών περιοχών, περιόδων, συγγραφέων, τόσο ως προς το θέμα και τη λογοτεχνική γραφή, όσο και ως προς την οπτική γωνία, μέσα από την οποία ένας συγγραφέας αντιμετωπίζει ένα θέμα ή πρόβλημα» (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. 2001: 42) (στο Ντίνας-Ζαρκογιάννη, 2009: 104). Κεντρικός στόχος κι εδώ είναι να καταργηθούν οι γλωσσικές διακρίσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως κι οποιεσδήποτε άλλες διακρίσεις, φυλετικές και κοινωνικές (Wolfram, 1998: 241). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που σέβεται τη διαπολιτισμικότητα δεν μπορεί να διαιωνίζει κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Το στοίχημα εδώ είναι να μη δημιουργείται κοινωνική διγλωσσία. Και κοινωνική διγλωσσία υπάρχει όταν μια υπερκείμενη ποικιλία θέτει στο περιθώριο μια διάλεκτο ή ένα ιδίωμα. Στην περίπτωση αυτή η ισχυρή γλώσσα συνδέεται με τον εγγραμματισμό, καθώς γίνεται όργανό του, ενώ η γεωγραφική ποικιλία συνήθως δεν είναι όργανο και μέσο καλλιέργειάς του και δημιουργούνται απόψεις περί γλωσσικού ελλείμματος της ποικιλίας και ανεπάρκειάς της στο να εκφράσει έννοιες όπως η πρότυπη ποικιλία (Τσιπλάκου & Χατζηιωάννου, 2010: 619). Το ΥΠΕΠΘ επιχειρεί να αναστείλει αυτές τις πεποιθήσεις με την ένταξη των γεωγραφικών ποικιλιών στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Με βάση τους στόχους του ΥΠΕΠΘ και τα στατιστικά στοιχεία του ερωτηματολογίου στάσεων, ειδικότερα από την νεαρή ηλικιακή ομάδα (13-29 ετών) των ομιομιλητών ή σκουριασμένων ομιλητών (30-59 ετών) (rusty speakers) (Λιόσης, 2019: 2007) του Βελβεντινού ιδιώματος, θα επιχειρηθεί σχεδίαση στόχων μαθήματος και διδακτικής αξιοποίησης του ιδιώματος για μαθητές/τριες της Α' τάξης του Γυμνασίου στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. θα τεθούν αρχικά οι στόχοι και στη συνέχεια η διδακτική μεθοδολογία κι ο σχεδιασμός μαθήματος στο Βελβεντινό ιδίωμα.

4.2. Ειδικοί στόχοι.

Στους χαιρετισμούς για τη δεύτερη έκδοση του έργου «Βιλβινά μασλάτχια» ο δήμαρχος Βελβεντού Μανώλης Στεργίου επισημαίνει την ανάγκη «η μαθητιώσα νεολαία του Βελβεντού να χωροθετήσει στη μνήμη τα γλωσσολογικά ιδιώματα μιας παλιάς αγαπημένης γλώσσας, που χάνεται μαζί με την παράδοση στο χωνευτήρι της παγκοσμιοποίησης» (Τσιανάκας, 2008: 3). Οι μαθητές/τριες μέσα από τη συγκριτική παράθεση και μελέτη της κοινής νεοελληνικής και του Βελβεντινού ιδιώματος όσον αφορά το γλωσσικό μάθημα πρέπει να γίνουν ουσιαστικά κάτοχοι και των δύο γλωσσικών συστημάτων, του μητρικού ιδιώματος από τη μια και της επίσημης γλώσσας του κράτους και της εκπαίδευσης από την άλλη. Οι χρήστες/στριες των δύο συστημάτων μπορούν να εκληφθούν ως δίγλωσσοι/σσες ομιλητές/τριες, αφού γνωρίζουν και μιλούν το ιδίωμα ως μητρική γλώσσα εκ γενετής στο σπίτι με την οικογένεια και έχουν ακούσματα σε αυτό και τη γλωσσική νόρμα με την είσοδό τους στο σχολείο στο οποίο παίρνουν τα αντίστοιχα ακούσματα της κοινής και τα χρησιμοποιούν στον προφορικό και γραπτό τους λόγο με βάση τις επιταγές των φορέων της εκπαίδευσης και του κράτους. Σε αυτό είναι υποχρεωμένοι/νες να μιλούν και να γράφουν οι μαθητές/τριες, ώστε να είναι ο λόγος τους αποδεκτός και να συμμορφώνεται στους κανόνες του σχολείου, ενώ το ιδίωμα κατά βάση μιλιέται και δεν γίνεται αντικείμενο γραφής ούτε ζητείται η γραπτή του αναπαράσταση

κάπου. Επίσης, στόχος είναι να διερευνηθεί η μορφοφωνολογική ανάπτυξη των παιδιών που εκτός από την πρότυπη μορφή εκτίθενται και σε μια γεωγραφική ποικιλία και να βελτιωθεί η μεταγνωστική ικανότητά τους για τα δύο γλωσσικά συστήματα, καθώς και η εμπέδωση της άποψης ότι και τα δύο αυτά συστήματα είναι απολύτως αυτάρκη (Τζακώστα, 2014: 423). Οι μαθητές/τριες φυσικά πάντα στο δρόμο τους θα έρχονται αντιμέτωποι/ες με τα διαιωνιζόμενα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις για τις γεωγραφικές ποικιλίες τα οποία ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να τους/τις βοηθά να ξεπερνάνε.

Οι ομιλητές/τριες του ιδιώματος στην ουσία έχουν ξεκάθαρη εικόνα ότι το ιδίωμα μιλιέται, ενώ η νόρμα μιλιέται και γράφεται, οπότε δε δημιουργείται σύγχυση ανάμεσα στα δύο κι ούτε μπαίνει το ιδίωμα στα εδάφη της κοινής, αφού αναπτύσσεται κατά τρόπον τινά στη σκιά της. Το παιδί γνωρίζει ότι στο σχολείο πρέπει να εκφωνεί και να γράφει ολόκληρες τις λέξεις, αν και στον ιδιωτικό του χώρο μπορεί να έχει ακούσματα συγκεκομμένων τύπων, παρόλα αυτά τα έχει διαχωρισμένα στη συνείδησή του και το ιδίωμα είναι ένα ρεπερτόριο γλωσσικό που μένει αυστηρά εκτός σχολείου. Οι φυσικοί ομιλητές της γεωγραφικής ποικιλίας και της κοινής κανονικά μπορούν να εκληφθούν ως δίγλωσσοι ομιλητές, αφού μεταχειρίζονται και τα δύο γλωσσικά συστήματα (Τζακώστα, 2014: 424).

Έτσι, στόχος είναι να εξαχθεί το ιδίωμα που έχει μείνει στην αφάνεια ή στη σκιά της κοινής, να απενοχοποιηθεί στα μάτια των μαθητών/τριων με κατάλληλους εκπαιδευτικούς χειρισμούς από τον/την εκπαιδευτικό και να εισαχθεί από τα μαθήματα της ΝΓ και των ΚΝΛ παράλληλα με την κοινή στο χώρο της εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο στοιχείο του τοπικού πολιτισμού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν απομονωθούν και ξεδιαλυθούν οι περιπτώσεις αδιαφάνειας της προφορικής εκφοράς και της γραπτής απεικόνισης και των δύο συστημάτων κι αυτό θα γίνει με την ένα-προς-ένα αντιστοίχιση φωνημάτων και γραφημάτων/γραμμάτων (Τζακώστα, 2014: 427), η συνειδητοποίηση των αποκλίσεων προφορικού και γραπτού λόγου στη νόρμα και στη διάλεκτο (Τζακώστα, 2014: 428). Επομένως, ο ειδικός στόχος εδώ είναι να γίνουν τα παιδιά κάτοχοι και των δύο συστημάτων και να τα εξελίξουν αναγνωρίζοντας την αξία του κάθε γλωσσικού συστήματος.

Στη συνέχεια πρέπει να συνδεθεί το ιδίωμα με στοιχεία της τοπικής παράδοσης και του λαϊκού πολιτισμού της περιοχής που εκφράζονταν και συνεχίζουν να εκφράζονται μέσα από αυτό και συγκριτικά να παραβληθούν με γλωσσικά στοιχεία που αντλούνται από αντίστοιχα κείμενα και εργασίες, όπου γλωσσικό όργανο είναι η κοινή. Η νόρμα και η ποικιλότητα στόχος είναι αρχικά να μελετηθούν στα κοινωνικά συμφραζόμενα στα οποία εμφανίζονται και εντάσσονται, έπειτα όμως ως ενιαίο σύνολο μιας γλώσσας, της ελληνικής, με τις τοπικές παραλλαγές της. Εδώ μπορεί να γίνει καταιγισμός ιδεών (brainstorm) και ερεθισμάτων και στα δύο συστήματα και εμβάπτιση των μαθητών με παράλληλες ασκήσεις στο ιδίωμα, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων για το πώς ενεργούσαν, μιλούσαν, έγραφαν, ζούσαν οι κάτοικοι της περιοχής. Κι από τη στιγμή που το ιδίωμα ως ένα βαθμό διατηρεί ένα είδος αυτονομίας και δεν έχει απορροφηθεί εντελώς από την πρότυπη, να αντιμετωπιστεί ως ένας φορέας/μέσο ξεχωριστό(ς) των ιδεών, των αξιών και των αντιλήψεων του μικρόκοσμου στον οποίο ζουν και μεγαλώνουν οι μαθητές/τριες. Έτσι για τα ΚΝΛ, ο ειδικότερος στόχος είναι να ενταχθούν αντίστοιχα και τα δύο γλωσσικά συστήματα με τα οποία έρχονται σε επαφή οι χρήστες/στριές τους στα κοινωνικά τους συμφραζόμενα και μέσα από τους εκφραστικούς τρόπους που χρησιμοποιεί η ΝΛ να αναγνωριστεί η ομορφιά και η ιδιαιτερότητα του κάθε γλωσσικού συστήματος.

Στο Βελβεντινό ιδίωμα έχουν εκφραστεί κάποιοι συγγραφείς του τόπου με σκοπό να περισώσουν όχι μόνο το ιδίωμα αλλά και τον τρόπο ζωής, τα ήθη, τα έθιμα, τις

παραδόσεις των Βελβεντινών, τις αξίες, τις αρχές και τις ιδέες τους για τον κόσμο. Ένας από αυτούς, ο Τόλιος Τσιανάκας, μετέφερε σε ηθογραφικά διηγήματα τον τρόπο ομιλίας και ζωής των Βελβεντινών της εποχής του (Τσιανάκας, 2008). Αυτός ο αυθεντικός λαϊκός πλούτος μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό ως γλωσσικό υλικό για τα ΚΝΛ σε αντιπαραβολή με αντίστοιχα κείμενα της κοινής. Η Άννα Κατσαντώνη έχει συλλέξει από κατοίκους της περιοχής αφηγήματα, διηγήσεις, παραμύθια και τραγούδια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πολύτιμο υλικό για διδακτική αξιοποίηση (Κατσαντώνη, 2012). Φυσικά προαπαιτούμενο εδώ είναι η αναδιαμόρφωση του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, ώστε ο κριτικός γραμματισμός να αποτελέσει το κύριο εργαλείο διδασκαλίας κειμένων ποικίλων μορφών της ίδιας γλώσσας, για να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τη δυναμική της ή αντιπαραβολικά και των δύο γλωσσών, για να αντιληφθούν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους (Τζακώστα, 2014: 429) κι οι παραπάνω συγγραφείς με τα κείμενά τους να χρησιμοποιηθούν πιλοτικά στη διδασκαλία του ιδιώματος.

Στόχος είναι να διερευνηθεί και κατά το δυνατό και επιτρεπόμενο να επεκταθεί επιπλέον η χρήση της στο σπίτι, στο σχολείο και σε άλλους χώρους χωρίς να εγείρονται αντιδράσεις και να επιτευχθεί η ενίσχυσή της μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Τζακώστα, 2014: 425). Η ουσιαστική αναγνώριση των γεωγραφικών ποικιλιών με αυτή την προσέγγιση θα ενταχθεί σε ένα ευρύτερο διαπολιτισμικό πλαίσιο και η χρήση τους στο σχολείο αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα στα διαλεκτόφωνα παιδιά, καθώς δεν θα περιθωριοποιούνται και δεν θα στιγματίζονται λόγω της ιδιωματικής τους ομιλίας. Στόχος είναι να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους, να εξαλειφθούν συμπλεγματικές συμπεριφορές και σύνδρομα μειονεξίας, να βελτιωθεί η αυτοεικόνα τους και η εικόνα του ιδιώματος που με την έγκριση του ΥΠΕΠΘ μπορεί να γίνει πλέον αντικείμενο διδασκαλίας. Ειδικότερος στόχος εδώ είναι να αντιμετωπίζονται ισότιμα ή τουλάχιστον με σεβασμό και τα ιδιώματα και οι χρήστες/στριές τους.

4.3. Διδακτικός σχεδιασμός για τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αφορούν τα ΚΝΛ της Α' Γυμνασίου. Για το σχεδιασμό του μαθήματος υιοθετήθηκαν οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος, καθώς και της επικοινωνιακής προσέγγισης. Έγινε προσπάθεια να αποφευχθούν παλαιότερες προσεγγίσεις όπως η γραμματικοσυντακτική και η μεταφραστική που θεωρούνται ξεπερασμένες, στομώνουν την κριτική ικανότητα και δεν κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Αντιθέτως, ο διδακτικός σχεδιασμός είχε κυρίως ως πρότυπο τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, όπου τα στοιχεία δίνονται διάσπαρτα στο κείμενο και ο ρόλος του/της μαθητή/τριας γίνεται ρόλος ερευνητή/τριας. Ο ενεργητικός αυτός ρόλος ενεργοποιεί και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών που δεν θα δέχονται παθητικά τις γνώσεις από τον/την εκπαιδευτικό, ενώ ο/η εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του επόπτη/τριας και μεσάζοντα/ουσας προς την παραγόμενη γνώση, που στην ουσία απλά εκμαιεύεται. Ως γενικοί σκοποί της διδασκαλίας τίθενται φυσικά όπως υποδεικνύει το ΥΠΕΠΘ η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος ακόμα και των πιο αδύναμων μαθητών/τριών για το μάθημα και το σχολείο γενικότερα, η εξάλειψη των προκαταλήψεων και των αρνητικών στάσεων απέναντι στο Βελβεντινό ιδίωμα, ώστε να καλλιεργηθεί ο σεβασμός για την έκφραση της διαφορετικότητας μέσα από τη γλωσσική ποικιλότητα.

Ο απαραίτητος προγραμματισμός μπορεί να είναι μακροπρόθεσμος για όλη τη διάρκεια του χρόνου, μεσοπρόθεσμος σε μηνιαία ή τριμηνιαία βάση και βραχυπρόθεσμος που αφορά το σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας (δεν είναι απαραίτητο να καλύπτει μια

διδακτική ώρα) (Ντίνας-Ζαρκογιάννη, 2009: 108). Το δείγμα που θα παρατεθεί μπορεί να γίνεται πιλοτικό για οποιαδήποτε άλλη ενότητα με τις αντίστοιχες αλλαγές για κάθε περίσταση και σχέδιο μαθήματος. Τέλος, προστίθεται ότι ανά περίσταση καλό είναι να λαμβάνονται υπόψη από τον/την εκπαιδευτικό και άλλες παράμετροι ή προϋποθέσεις, όπως ανθρωπογενετικές, ψυχοκινητικές, κοινωνικοπολιτισμικές, σχολικές (Ντίνας-Ζαρκογιάννη, 2009: 108), που αποκαλύπτουν τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών/τριων στον/στην εκπαιδευτικό και με βάση αυτά μπορεί να σχεδιάζει, να προσαρμόζει ή να αναπροσαρμόζει αντίστοιχα τη διδασκαλία του. Βασική μέθοδος εδώ αναδεικνύεται και η κειμενοκεντρική προσέγγιση που εμβαπτίζει τους/τις μαθητές/τριες στην αναγνώριση και εκμάθηση των κειμενικών ειδών και των χαρακτηριστικών τους μέσα από τα οποία παρέχεται σε αυτούς/αυτές η γνώση. Καταβλήθηκε τέλος προσπάθεια να βρεθούν κείμενα ευχάριστα, που να καλύπτουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να ενεργοποιούν την ερευνητική τους διάθεση για τη ζωή των προγόνων τους και να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των γενεών, καθώς και η προκατάληψη ότι το Βελβεντινό ιδίωμα είναι μια τοπική γλώσσα που μιλούν μόνο οι μεγαλύτερες ηλικίες και οι χαμηλού επιπέδου άνθρωποι.

Σχέδιο μαθήματος.

Πρώτη διδακτική ενότητα.

Με βάση την Τοποθετημένη Πρακτική για τους πολυγραμματισμούς των Cope & Kalantzis επιχειρείται εμβάπτιση των μαθητών/τριών σε εμπειρίες από τα διαθέσιμα είδη λόγου (Kalantzis & Cope, 2001: 1) με τα οποία έρχονται σε επαφή οι διδασκόμενοι/ες. Αν η τρίτη γενιά ομιλητών δεν γνωρίζει κάποιο λογοτεχνικό κείμενο στην καθομιλουμένη, τους ζητείται από το προηγούμενο μάθημα να ερευνήσουν και να φέρουν ένα παράδειγμα κειμένου στο μάθημα της ώρας από την παιδική-εφηβική βιβλιοθήκη ή από τη βιβλιοθήκη του Μορφωτικού ομίλου Βελβεντού από κάποιον ντόπιο συγγραφέα, το οποίο θα αποτελέσει το έναυσμα για συζήτηση και περαιτέρω διερεύνηση στην τάξη. Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν και συγκρίνουν το κείμενο που έχουν φέρει και την προβληματική που αυτό φέρει μαζί του με ένα παραπλήσιο που θα το ψάξουν από το βιβλίο των ΚΝΛ και θα τα συζητήσουν παράλληλα. Ο/η εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του/της διαμεσολαβητή/τριας της γνώσης και ο ρόλος του/της είναι βοηθητικός, ενώ τον κύριο ρόλο στην παραγωγή και διερεύνηση της γνώσης κατέχουν οι μαθητές/τριες. Οι ερωτήσεις καθαρά βοηθητικές. Έπειτα ο/η εκπαιδευτικός με τη μέθοδο καταιγισμού ερεθισμάτων (brainstorming) μέσα από τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων μπορεί να παίξει στην τάξη επιλεγμένα κομμάτια από το συνοδευτικό cd του βιβλίου της Κατσαντώνη (2012) με νανουρίσματα στην καθομιλουμένη γλώσσα του Βελβεντού, με σκοπό να προλειάνει το έδαφος για τη δεύτερη διδακτική ώρα. Τα παιδιά πριν από την είσοδο στο κυρίως μέρος της θεματικής θα πρέπει να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με γλωσσικά ερεθίσματα και ιδέες που θα συναντήσουν σε κατοπινές διδακτικές ενότητες.

Δεύτερη διδακτική ενότητα.

Στο δεύτερο στάδιο της Ανοιχτής Διδασκαλίας γίνεται ανάλυση κειμένων από το σχολικό εγχειρίδιο με την κοινή νεοελληνική και κειμένων από το Βελβεντινό ιδίωμα που φέρει στην τάξη ο/η εκπαιδευτικός για ανάλυση από τους/τις μαθητές/τριες. Εδώ επιλέγονται θεματικές ενότητες ως παραδείγματα, που προορίζονται για ανάλυση σε περισσότερες διδακτικές ώρες. Παράδειγμα από την ενότητα «Λαογραφικά» το δημοτικό τραγούδι «Ύπνε μου κι έπαρέ μου το», νανούρισμα της Καρπάθου το οποίο

αντιπαραβάλλεται με νανουρίσματα του Βελβεντού από τη συλλογή της Κατσαντώνη, όπως το «Μη χτυπάτι, μη βρουντάτι», «Του ποιος βρουντάει του μάνταλου», «Βάζει βάζει ου λάκκους». Στην επόμενη θεματική θα αναλυθεί από την ενότητα «Λαογραφικά» του σχολικού βιβλίου το λαϊκό παραμύθι «Το πιο γλυκό ψωμί» και «Ο φτωχός και τα γρόσια» από την ενότητα «Η βιοπάλη-Το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου», για να γίνει μετάβαση στην κατηγορία των παραμυθιών και θα αντιπαραβληθεί με ένα από τα τοπικά παραμύθια του Βελβεντού από τη συλλογή της Κατσαντώνη «Ο βασιλιάς που έψαχνε γυναίκα να παντρευτεί» και «Ο πλούσιος αδερφός κι ο φτωχός αδερφός». Σε μια τρίτη θεματική θα αντιπαραβληθούν από την ενότητα του σχολικού βιβλίου «Οικογενειακές σχέσεις» «Ο παππούς και το εγγονάκι» του Λέων Τολστόι με τα «Στουν τρύγου» και «Η σφυλίστρα απ' του παγγύρ'» από τα «Βιλβινά μασλάτχια» και από τις «Παλαιότερες μορφές ζωής» «Η ζωή στη Σύμη» από την Αστραδενή της Ευγενίας Φακίνου με τα «Τσάκσιν δειλνός», «Η σχουριμέν(ι) η Βάια» και «Η Νέα Παιδαγωγική» του Καζαντζάκη με το «Σας έφαγιν η γκριζιάλα». Τέλος, από την ενότητα «Προβλήματα της σύγχρονης ζωής» το «Όπως τα βλέπει κανείς…» της Ελένης Σαραντίτη με το «Σκουρδάρ' στουν αλουνάρ'» (για ΚΝΛ, Κατσαντώνη, Τσιανάκα βλ. ανατυπωμένο υλικό στο παράτημα Β').

Τρίτη διδακτική ενότητα.

Στο τρίτο στάδιο της Κριτικής Πλαισίωσης ερμηνεύονται τα κείμενα με βάση τα κοινωνικοπολιτισμικά τους συμφραζόμενα και οι μαθητές/τριες σκέφτονται κριτικά προς το περιεχόμενο των κειμένων. Αυτή και η αμέσως προηγούμενη ενότητα μπορούν να αναλυθούν καλύτερα κείμενο-κείμενο.

Τέταρτη διδακτική ενότητα.

Στη Μετασχηματισμένη Πρακτική θα ζητηθεί στο τέλος των ενοτήτων ή της χρονιάς να αποδώσουν μετασχηματισμένο το νόημα των κειμένων σε δικά τους θεατρικά ή βίντεο που θα τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης.

4.4. Διδακτικός σχεδιασμός για τη Νεοελληνική Γλώσσα-Α' Γυμνασίου.

Βασικοί στόχοι είναι να ξεπεραστεί, μαζί με τις άλλες προκαταλήψεις που φέρνουν μαζί τους τα παιδιά, και η γλωσσική προκατάληψη, αφού η ενασχόληση του/της εκπαιδευτικού με τις λανθάνουσες στάσεις των μαθητών/τριών για τις γεωγραφικές ποικιλίες και το γλωσσικό τους κεφάλαιο αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις προς αυτή την κατεύθυνση (Wolfram, 1998: 244). Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να δημιουργηθεί το ανάλογο κλίμα, για να είναι σε θέση οι μαθητές/τριες να μάθουν τις γλώσσες, να καταλάβουν πώς λειτουργούν, να μιλήσουν για τις γλώσσες, που σημαίνει ότι θα έχουν αποκτήσει τη μεταγνωστική ικανότητα, να εκφέρουν τις στάσεις ή τις αναδιαμορφωμένες στάσεις τους, να συζητήσουν γενικά για το τι τους έχει παραδοθεί ως τώρα για τη γλώσσα και αν η γνώμη που είχαν για τις διάφορες ποικιλίες είναι δική τους καθαρά ή αποτέλεσμα και κατάλοιπο γλωσσικών στερεοτύπων που τους έχει μεταδοθεί μέσω της κοινωνικής δομής και μαζί με τους/τις εκπαιδευτικούς τους να δουν ίσως νέες οπτικές θεωρήσεις και νέους ορίζοντες να διανοίγονται στο χώρο της εκπαίδευσης.

Δόκιμο είναι ο σχεδιασμός για τη μελέτη των γλωσσικών φαινομένων να γίνει στα αντίστοιχα γλωσσικά επίπεδα, φωνητική/φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, πραγματολογία και λεξιλόγιο και οι αντίστοιχες ασκήσεις να δομηθούν με βάση αυτά τα επίπεδα. Για να γίνει προετοιμασία των μαθητών για το γλωσσικό μάθημα κι αφού ο/η

εκπαιδευτικός έχει στο οπλοστάσιό του και σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα, θα μπορούσε να γίνει αντιπαραβολικά έκθεση των μαθητών/τριών σε διάφορα ακούσματα της επαρχίας και της πρότυπης ποικιλίας, με απώτερο σκοπό να προετοιμαστούν να αποδεχθούν και την αξία της καθομιλουμένης ποικιλίας. Οι ασκήσεις που θα προταθούν είναι για να προλειάνουν το έδαφος, ώστε να καλλιεργηθεί το προσδοκώμενο κλίμα σεβασμού προς τις γεωγραφικές ποικιλίες και να ανατραπούν τα στερεοτυπικά κατάλοιπα που βαραίνουν τους/τις μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες εξερευνώντας οι ίδιοι/ιες τη γλώσσα στα επίπεδά της αποκτούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το γλωσσικό μάθημα που δεν θα γίνεται με απλή παράθεση κανόνων της πρότυπης μορφής και τυπική διεκπεραίωση ασκήσεων με βάση αυτούς τους κανόνες, αλλά με τη συνολική γλωσσολογική εξέταση και άλλων γλωσσικών ποικιλιών ως μερών της ίδιας γλώσσας, η οποία θα ελέγχεται και θα εξάγεται από εμπειρικά δεδομένα που θα ανήκουν στη γλωσσική καθημερινότητα των μαθητών/τριων.

Στο κεντρικό σημείο της διδασκαλίας θα τοποθετηθεί η μελέτη της γλώσσας καθεαυτής και στο συμφραστικό της πλαίσιο, με εργασίες που θα κληθούν να διεκπεραιώσουν οι μαθητές/τριες και να εξάγουν στο τέλος της διδακτικής ώρας συμπεράσματα για όσα αποκόμισαν στη δεύτερη και τρίτη φάση. Σε μια επόμενη διδακτική ώρα μπορεί να ζητηθεί από παιδιά που θα χωριστούν σε ομάδες, με βάση την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, να φέρουν εις πέρας κάποιες εργασίες υπό μορφή (projects), οι οποίες μπορούν να παρουσιαστούν μετά στην σχολική τάξη. Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση βοηθά ακόμα και τους/τις πιο αδύναμους/ες μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά στη συγκέντρωση των πληροφοριών για τις εργασίες, καθώς θα ενεργούν σε ένα κλίμα πιο φιλικό μεταξύ συμμαθητών/τριών αλλά και για όλους/ες θα δίνεται η ευκαιρία για ανάληψη πρωτοβουλιών για τη συγκέντρωση του υλικού, με την κατανομή και επιφόρτιση του κάθε μέλους της ομάδας με ένα επιμέρους έργο, ώστε να συμμετέχουν όλοι/ες και να μην μένει κάποιος/α ανενεργός/ή.

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να βγουν μόνο ωφελημένοι/ες από τη χρήση τόσο της πρότυπης όσο και της καθομιλουμένης ποικιλίας, αντιλαμβανόμενοι/ες τη σημασία και το ρόλο που διαδραματίζουν στην κοινωνία, καθώς και να αντιληφθούν βαθύτερα τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα από τη χρήση τους σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (Wolfram, 1998: 251). Έτσι εδώ πρέπει να τεθεί και η παράμετρος της επικοινωνιακής περίστασης, ώστε οι μαθητές/τριες να τοποθετούνται σωστά στη γλωσσική πραγματικότητα και να καταλαβαίνουν την αξία του κάθε συστήματος, αλλά κυρίως πού και πότε και με ποιους/ποιες και υπό ποιες συνθήκες να το χρησιμοποιούν. Η ορθή χρήση των γεωγραφικών ποικιλιών είναι άλλος ένας εκπαιδευτικός στόχος που πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να φέρει εις πέρας.

Στο στάδιο της παραγωγής λόγου μπορεί να ζητηθεί από τους/τις μαθητές/τριες να δημιουργήσουν ένα τμήμα λόγου και στα δύο συστήματα ή ακόμα και κάτι συνεργατικό, το οποίο μπορεί μετά είτε να αναγνωστεί είτε να δραματοποιηθεί στην τάξη. Έτσι, η γνώση γίνεται ουσιαστικό απόκτημα των μαθητών/τριών κι όχι προϊόν τυπικής αναπαραγωγής. Στο σημείο αυτό το παιδί όχι μόνο κατέχει κάποια γνώση που έχει αποκομίσει από τις προηγούμενες διδακτικές ώρες, αλλά μπορεί αυτή τη γνώση να τη μετουσιώνει και να την αναπαραγάγει δημιουργικά.

Πρώτη διδακτική ενότητα.

Με βάση την Τοποθετημένη Πρακτική για τους Πολυγραμματισμούς σε αρχικό στάδιο γίνεται εμβύθιση σε πείρα των μαθητών/τριών με στοιχεία από το ιδίωμα. Με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και επιφορτίζονται

με το έργο να φέρουν στο μάθημα στοιχεία από το λεξιλόγιο του ιδιώματος που θα έχουν συλλέξει. Η μια ομάδα θα βρει συνταγές με παραδοσιακά φαγητά του Βελβεντού μέσα από το βιβλίο «Τοπικές παραδοσιακές συνταγές Βελβεντού» (Γυμνάσιο-ΑΣΕΠΟΠ Βελβεντού, 2022) (βλ.ανατυπωμένο υλικό στο παράρτημα Β') με πολυτροπικά κείμενα που συνδυάζουν εικόνα και κείμενο, η δεύτερη αφηγηματικά κείμενα από το βιβλίο του Τόλιου Τσιανάκα, η τρίτη σούμια (=παρατσούκλια) στο Βελβεντινό ιδίωμα της Τζινίκου-Κακούλη και η τέταρτη εργαλεία και αντικείμενα καθημερινής χρήσης του νοικοκυριού. Αυτό θα γίνει για την πρώτη, τη δεύτερη και την τρίτη ομάδα με επίσκεψη στην παιδική-εφηβική βιβλιοθήκη του Βελβεντού και την παραπομπή στα παραπάνω βιβλία για συλλογή των πληροφοριών και για την τέταρτη ομάδα στο Λαογραφικό Μουσείο Βελβεντού για την καταγραφή των εργαλείων και ειδών οικιακής χρήσης. Στην τάξη γίνεται συζήτηση για τα φαγητά, για τα χαρακτηριστικά ανθρώπων και τα αντίστοιχα παρατσούκλια, για τις διηγήσεις στο Βελβεντό και τους λόγους που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν διαφορετικό ύφος λόγου από περιοχή σε περιοχή και από περίσταση σε περίσταση. Καθώς και για τον κατάλογο που θα έχουν καταγράψει ή και φωτογραφικού υλικού με τα εργαλεία και σκεύη που θα έχουν συλλέξει οι μαθητές/τριες και παρουσίασή του.

Δεύτερη διδακτική ενότητα.

Με βάση την Ανοιχτή Διδασκαλία που περιλαμβάνει την κεντρική δραστηριότητα του μαθήματος ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει την ενότητα 1 και 2 του σχολικού εγχειριδίου (9-38) με την επικοινωνία και τους κώδικες επικοινωνίας, τις αντιγλώσσες, τα πολυτροπικά κείμενα και τα διάφορα ύφη λόγου παράλληλα με ασκήσεις πάνω στον ιδιωματικό λόγο, όπως την άσκηση της Βαμβακίδου-Γκόλια (2010-2011: 40) (βλ.ανατυπωμένο υλικό στο παράρτημα Β') για τα κουδαρίτχα (=γλώσσα των χτιστάδων). Να διδάξει έπειτα το ουσιαστικό και το επίθετο στην κοινή νεοελληνική από την ενότητα 4 του σχολικού εγχειριδίου της ΝΓ Α' Γυμνασίου (59-80) αντιπαραβάλλοντάς το με αντίστοιχα ουσιαστικά και επίθετα από το ιδίωμα. Η θεματική προετοιμάστηκε από την Τοποθετημένη Πρακτική, αλλά ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παραθέσει περισσότερα ουσιαστικά/επίθετα που κρίνει απαραίτητα για την κατανόηση του ιδιωματικού λόγου και πώς αυτός λειτουργεί στο επίπεδο της μορφολογίας και της φωνολογίας αντίστοιχα. Ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει να εισάγει τους/τις μαθητές/τριες σε βασικούς όρους της επιστήμης της Γλωσσολογίας, για να κατανοήσουν πώς λειτουργεί η γλώσσα και συγκεκριμένα να καταλάβουν αντιπαραθετικά με τι κανόνες λειτουργεί η πρότυπη και με ποιους η καθομιλουμένη. Θα δοθεί χρόνος ώστε να κατανοήσουν τα παιδιά τι περικόπτει η καθομιλουμένη, ώστε να μπορούν να εξάγουν μόνα τους γενικούς κανόνες. Έπειτα να διδάξει και την ενότητα 5 (81-98) του σχολικού βιβλίου με το ρήμα αυτή τη φορά αντιπαραβάλλοντας σε αυτό ασκήσεις με ρήματα του ιδιωματικού λόγου, καθώς και το άρθρο στην ενότητα 7 (111-122) με τις αντίστοιχες ιδιομορφίες του ιδιωματικού άρθρου. Από τη Γραμματική ο/η εκπαιδευτικός θα κάνει χρήση των αντίστοιχων σελίδων (Άρθρο: 29-30, ουσιαστικό: 31-47, επίθετο: 47-61, ρήμα: 74-99). Ενδεδειγμένες ασκήσεις για σχεδιασμό μαθήματος παρατίθενται στο Παράρτημα Β της εργασίας αυτής.

Τρίτη διδακτική ενότητα.

Με βάση τους Πολυγραμματισμούς και την Κριτική Πλαισίωση, όπου η χρήση γλωσσών ερμηνεύεται ως κοινωνικοπολιτισμικό γεγονός, ο/η εκπαιδευτικός βρίσκει ερωτήσεις που θα κάνουν τους/τις μαθητές/τριες να σταθούν κριτικά προς το πολιτισμικά

περιβάλλοντα που δημιουργεί η χρήση των δύο γλωσσικών συστημάτων, της πρότυπης και της καθομιλουμένης. Έτσι, στο τέλος της ενότητας αυτής τα παιδιά πρέπει να νιώσουν την ξεχωριστή ομορφιά και προσφορά του κάθε συστήματος στην ελληνική γλώσσα με τις πολιτισμικές και ιδεολογικές φορτίσεις που τις συνοδεύουν.

Τέταρτη διδακτική ενότητα.

Τέλος, στη Μετασχηματισμένη Πρακτική ζητείται από τα παιδιά, που θεωρούνται σε αυτό το στάδιο γνώστες/στριες και των δύο συστημάτων, να μεταφέρουν δραματοποιημένο λόγο είτε θεατρικό είτε σε βίντεο που να περιέχει είτε καθαρά λόγο της πρότυπης και της καθομιλουμένης χωριστά είτε μείξης των δύο κωδίκων. Βασική επιδίωξη είναι στο στάδιο αυτό να διαπιστωθεί η ωριμότητα των μαθητών/τριών στην κατανόηση της επικοινωνιακής περίστασης και η ικανότητά τους να παράξουν ένα εντελώς νέο προϊόν λόγου μετασχηματισμένο από τα δεδομένα που αποκόμισαν από τις προηγούμενες διδακτικές ενότητες. Επομένως, μένει να αποδειχθεί ότι τα παιδιά από το ενιαίο μπαλόνι με τα δύο γλωσσικά συστήματα-ρεπερτόρια που έχουν στον εγκέφαλό τους κατά το Μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας της θεωρίας του Cummins λειτουργούν ισόποσα και ισότιμα, άρα η διγλωσσία τους είναι ισόρροπη και ο βαθμός ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη της δεύτερης (Τσοκαλίδου, 2012: 108).

Μετά το πέρας της σχολικής χρονιάς αναμένεται οι μαθητές/τριες να γίνουν σε ικανοποιητικό βαθμό επαρκείς χρήστες/στριες τόσο της κοινής όσο και του ιδιώματος αναγνωρίζοντας την αξία του κάθε συστήματος ως φορέα πολιτισμού και ιδεών και διακρίνοντας σε ποια επικοινωνιακή περίσταση χρησιμοποιείται το κάθε σύστημα, ώστε να υπάρχει ισόρροπη χρήση του λόγου και των αποτελεσμάτων του στην κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών/τριών. Αναμένεται να αναγνωριστεί η αξία της γλωσσικής ποικιλότητας και να εμπεδωθεί η μεταγνωστική ικανότητα των ατόμων για τις γλώσσες, καθώς και να αποβληθούν μεταπραγματολογικά στερεότυπα και ιδεολογίες γλωσσικές που θα απελευθερώσουν τα παιδιά από συμπλεγματικές συμπεριφορές. Τέλος, αναμένεται μια πιο δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση γλωσσών και χρηστών/στριών στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ακαδημία Αθηνών. (χ.χ.). *Οι νεοελληνικές διάλεκτοι.* Ανακτήθηκε από http://old.academyofathens.gr/el/research/centers/greekdialects/neohellenic/dialects στις 13 Μαρτίου, 2023.

Αρχάκης, Α., Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας.* Αθήνα: Νήσος.

Βαμβακίδου Ι. & Γκόλια Π. (2010-2011). *Το Βελβεντό, ο τόπος μου. Μαθήματα τοπικής ιστορίας.* Βελβεντό: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Δήμος Βελβεντού. Αστική μη κερδοσκοπική εταιρεία «Κοινωνία των πολιτών του Βελβεντού».

Γυμνάσιο Βελβεντού. ΑΣΕΠΟΠ Βελβεντού. (2022). *Τοπικές παραδοσιακές συνταγές Βελβεντού. Θα φκιάσου γιόμα έμορφου, δειλ'νόν καμαρουμένουν.* Βελβεντό: ΑΣΕΠΟΠ Βελβεντού.

Δελβερούδη, Ρ. (2001α). Γλώσσα και διάλεκτος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα (σελ. 50-53). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: https://bit.ly/3O7Ahm9.

Δελβερούδη, Ρ. (2001β). Γλωσσική ποικιλία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα (σελ. 54-57). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: https://bit.ly/3QxWkE6.

Δημόπουλος, Β. (1998). *Το Βελβεντό στην ιστορική του πορεία.* Βελβεντό: Έκδοση Δήμου Βελβεντού.

Ζανδές, Α. (2010). *Μελετήματα για το Βελβεντό.* Βελβεντό: Μορφωτικός Όμιλος Βελβεντού.

Θαβώρης, Α. (1980). *Από τον πλούτο των αρχαϊσμών του ιδιώματος Βελβεντού της Δυτικής Μακεδονίας.* Ανάτυπο από τον Θ΄ τόμο της «Δωδώνης», Επιστημονικής επετηρίδας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Θαβώρης, Α. (1998). *Ιδιωματικοί αρχαϊσμοί και Βόρεια Νεοελληνικά ιδιώματα. Οι αρχαϊσμοί του ιδιώματος Βελβεντού Δυτικής Μακεδονίας.* Ανάτυπο από τον ΛΑ΄ τόμο των Μακεδονικών. Θεσσαλονίκη: Δημοσιεύματα της εταιρείας Μακεδονικών Σπουδών.

Θαβώρης, Α. (1964-1965). *Το Βελβεντό. Η ιστορία του ονόματος και η ετυμολογία του.* Ανάτυπο ΣΤ' τόμου των Μακεδονικών. Θεσσαλονίκη: Δημοσιεύματα της εταιρείας Μακεδονικών Σπουδών.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). *Πολυγραμματισμοί.* Η Πύλη για την ελληνική γλώσσα. https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html Τελευταία ενημέρωση: 17/02/2025, 8:51.

Καραντζόλα, Ε. & Φλιάτουρας, Α. (2004). *Γλωσσική αλλαγή.* Αθήνα: Νήσος.

Κατσαντώνη, Ά. (2012). *Ζούσαν και βασίλευαν κι εμάς μας φίλευαν. Λαϊκά παραμύθια, τραγούδια και παιχνίδια στο Βελβεντό Κοζάνης.* Εισαγωγή: Μαριάνθη Καπλάνογλου. Αθήνα: Πατάκης.

Λιόσης, Ν. (2019). *«Γλωσσική επαφή και γλωσσικός θάνατος: κριτική εξέταση με εμπειρικά δεδομένα από τα αρβανίτικα, τα τσακώνικα και τα καππαδοκικά».* Εισαγωγή στο Τζιτζιλής, Χ. & Παπαναστασίου, Γ. (επιμ.) *«Γλωσσικές επαφές στα Βαλκάνια και στη Μικρά Ασία»*, τόμος πρώτος. Ελληνική γλώσσα: συγχρονία και διαχρονία.

Μικρός, Γ. (2017). *Η ποσοτική ανάλυση της κοινωνιογλωσσολογικής ποικιλίας. Θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουντώνας, Ε. (1892). *Μελέτη περί του γλωσσικού ιδιώματος Βελβεντού και των περιχώρων αυτού.* Εν Αθήναις: Βασιλικόν τυπογραφείον Γ. Ιγγλέση.

Ντίνας, Κ. & Ζαρκογιάννη, Ε. (2009). *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Παπαζαχαρίου Δ., Φτερνιάτη Ά., Αρχάκης Α., Τσάμη Β. (2016). *Στάσεις μαθητών Δημοτικού προς την αναπαριστώμενη γεωγραφική ποικιλότητα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας.*

Παπαναστασίου, Γ. (2015). Η σημερινή κατάσταση των Νεοελληνικών διαλέκτων. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση 23-48. Αθήνα: Gutenberg.

Πλαδή, Μ. (2001). *Γλωσσικές τάσεις και διαλεκτική υποχώρηση. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα.* 21, 618-629. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Πρακτικά Α΄ Συνεδρίου. Σεπτέμβριος 1993. (1997). *Η Κοζάνη και η περιοχή της. Ιστορία-Πολιτισμός.* Κοζάνη.

Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου. Βελβεντό, 5, 6, 7 Νοεμβρίου 1993. (1994). *Βελβεντό, χθες, σήμερα, αύριο. Ανάδειξη-ανάπτυξη της περιοχής ως πολιτισμικού και τουριστικού πόλου.* Θεσσαλονίκη: Δήμος Βελβεντού-ΤΕΕ/ Τμήμα Δυτικής Μακεδονίας. Δήμος Βελβεντού.

Τζακώστα, Μ. (2014). *«Οι γλωσσικές ποικιλίες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: σκέψεις και προβληματική για το σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας».* Στο Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 34, 422-430. Διαθέσιμο στο: https://bit.ly/3OcZThn.

Τζινίκου-Κακούλη, Α. (1992). *Λαογραφικοί αντίλαλοι του Βελβεντού.* Β΄ έκδοση. Βελβεντό: Μορφωτικός Όμιλος Βελβεντού.

Τσαρμανίδης, Α. (2019). *Επίλεκτες πηγές ιστορίας των επαρχιών Σερβίων και Κοζάνης.* Τόμοι α & β. Μορφωτικός Όμιλος Σερβίων «Τα Κάστρα».

Τσιανάκας, Τ. (2008). *Βιλβινά μασλάτχια.* Βελβεντό. Δήμος Βελβεντού.

Τσιπλάκου, Σ. & Χατζηιωάννου, Ξ. (2010). *Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια διδακτική παρέμβαση.*

Τσιτσιπής, Λ. (2001). *Γλωσσική συρρίκνωση* στο Η Πύλη για την ελληνική γλώσσα. https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b3/index.html. Τελευταία ενημέρωση: 17/02/2025, 8:51.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Φόρης, Β. (1986). *Το αρσενικό άρθρο «ι» στα Βόρεια Νεοελληνικά ιδιώματα. Γλωσσολογική μελέτη.* Κοζάνη: Τυπογραφεία Σταύρου Θεοδοσιάδου.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου.* Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2017). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου.* Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής. (2021). *Γραμματική νέας ελληνικής γλώσσας. Α' Β' Γ' Γυμνασίου.* Σωφρόνης Χατζησαββίδης. Αθανασία Χατζησαββίδου. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Wikipedia, ανακτήθηκε από https://shorturl.at/fCUA2, τελευταία τροποποίηση: 16/10/24).

Wolfram, W. (1998). *Επίγνωση των διαλέκτων και μελέτη της γλώσσας.* (κεφ. 8) στο Egan-Robertson, A. & Bloome, D. (ed.). Γλώσσα και πολιτισμός. Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Garrett, P. (2010). *Attitudes to language. Key topics in sociolinguistics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο.

12/1/25, 8:48 μ.μ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΒΕΛΒΕΝΤΙΝΟ ΙΔΙΩΜΑ

ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΒΕΛΒΕΝΤΙΝΟ ΙΔΙΩΜΑ

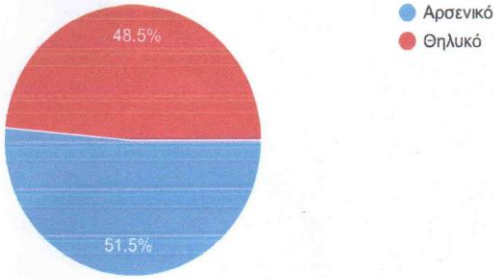
33 responses

Publish analytics

1.Φύλο

Copy

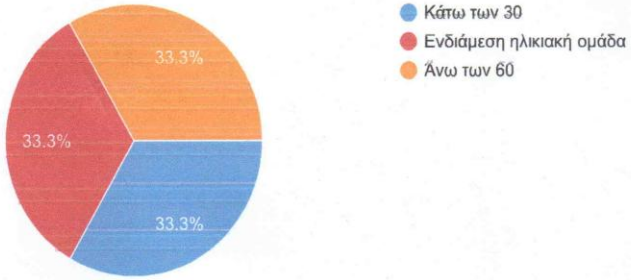
33 responses



2. Ηλικιακή ομάδα

Copy

33 responses



3.Επίπεδο εκπαίδευσης

Copy

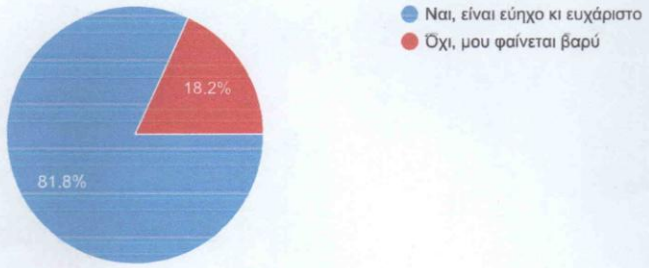
33 responses

https://docs.google.com/forms/d/1bNBUL9YOLTCuuM3rrphz3E5seXPI-4kfAfjiAPR75rw/viewanalytics 1/9

12/1/25, 8:48 μ.μ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΒΕΛΒΕΝΤΙΝΟ ΙΔΙΩΜΑ

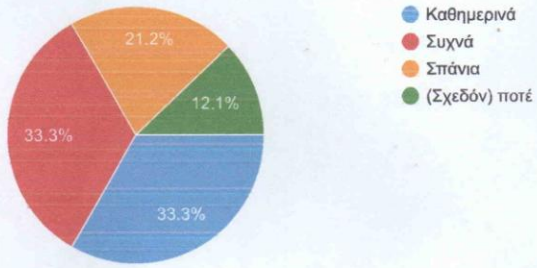
4. Σας αρέσει να μιλάτε και να ακούτε το Βελβεντινό ιδίωμα; Copy

33 responses



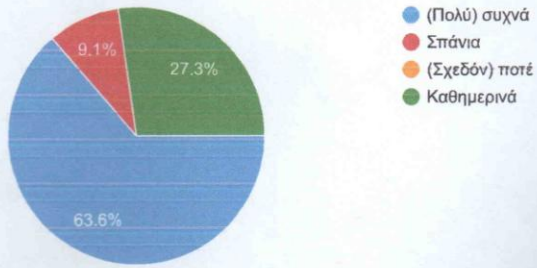
5.Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το Βελβεντινό ιδίωμα; Copy

33 responses



6.Πόσο συχνά έχετε ακούσματα από το Βελβεντινό ιδίωμα; Copy

33 responses



https://docs.google.com/forms/d/1bNBUL9YOLTCuuM3rrphz3E5seXPI-4kfAfjiAPR75rw/viewanalytics

12/1/25, 8:48 μ.μ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΒΕΛΒΕΝΤΙΝΟ ΙΔΙΩΜΑ

7.Τα ακούσματα και η χρήση του ιδιώματος στον κοινωνικό σας περίγυρο γίνεται με άτομα:

Copy

33 responses

8.Τα ακούσματα και η χρήση του ιδιώματος στον κοινωνικό σας περίγυρο γίνεται με άτομα:

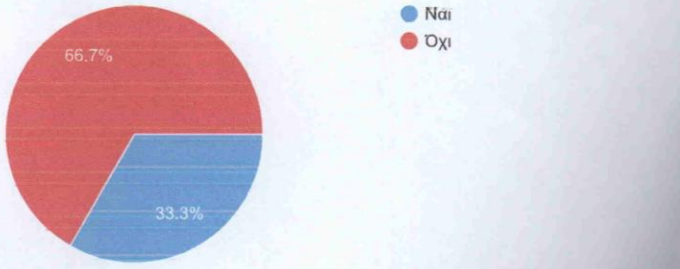
Copy

33 responses

9. Θεωρείτε ότι το να έχει ή να θέλει να αποκτήσει κάποιος υψηλή μόρφωση επηρεάζει τη χρήση ιδιώματος;

Copy

33 responses



https://docs.google.com/forms/d/1bNBUL9YOLTCuuM3rphz3E5seXPI-4kfAfjiAPR75rw/viewanalytics

12/1/25, 8:48 μ.μ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΒΕΛΒΕΝΤΙΝΟ ΙΔΙΩΜΑ

10.Αιτιολογήστε την απάντησή σας στην ερώτηση 9.

11 responses

Όπου χρησιμοποιούσα τα Βελβεντινά, όλοι γελούσαν!

Το να έχει ή να θέλει να αποκτήσει κάποιος υψηλή μόρφωση συνήθως μειώνει τη χρήση του ιδιώματος, διότι επιθυμεί να ενταχθεί σε ένα άλλο κοινωνικό δίκτυο, στο οποίο το ιδίωμα δεν κατέχει ιδιαίτερα υψηλή θέση.

Δεν επηρεάζεται η απόκτηση γνώσης από το ιδίωμα

Το ιδίωμα είναι κληρονομιά

Δεν έχει σχέση

Γιατί οι σχολικές γνώσεις αρκούν για το πανεπιστήμιο.

ΟΧΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ

Το ιδίωμα μεταφέρεται από γενιά σε γενιά.

Πιστεύω την επηρεάζει αν διαβάζει και μαθαίνει και αργότερα συνηθίζει τον τρόπο αυτόν με αποτέλεσμα να του γίνει συνήθεια, ύστερα τρόπος ζωής και δεν θα χρησιμοποιεί το ιδίωμα.

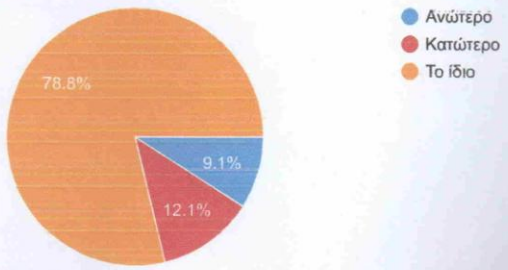
Όποιος επιθυμεί υψηλή μόρφωση, θεωρεί τροχοπέδη τη χρήση ιδιωτικής γλώσσα.

Διότι η χρήση είναι τύπου εκ γενετής, αλλά κι επίκτητη, με την επαφή με το περιβάλλον (οικογένεια, συγγενείς, γειτονιά, το χωριό ευρύτερα)

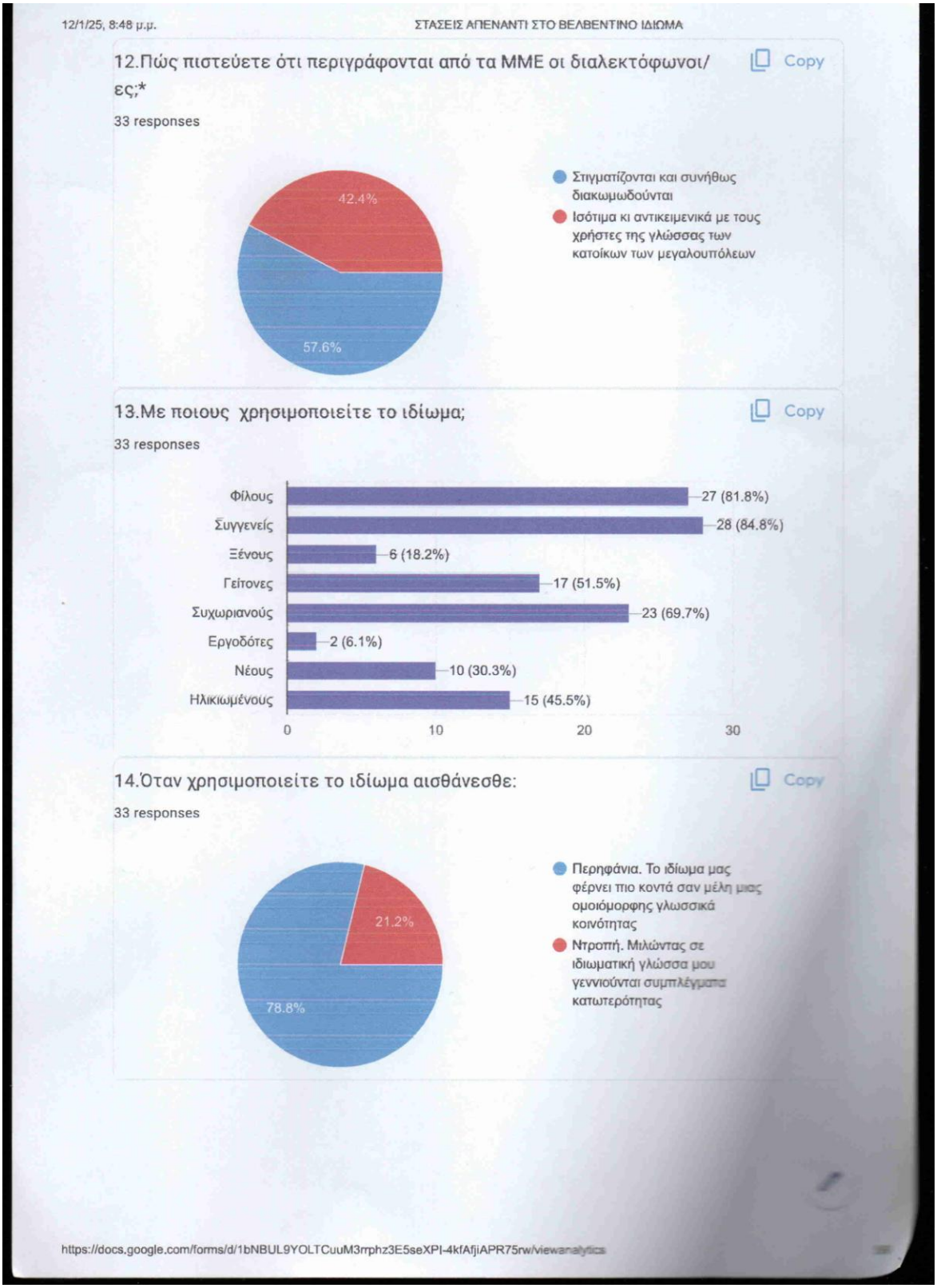
Copy

11. Το γόητρο των Βιλβινών σε σχέση με την κοινή νεοελληνική είναι:*

33 responses



https://docs.google.com/forms/d/1bNBUL9YOLTCuuM3rrphz3E5seXPI-4kfAfjiAPR75rw/viewanalytics



12/1/25, 8:48 μ.μ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΒΕΛΒΕΝΤΙΝΟ ΙΔΙΩΜΑ

12.Πώς πιστεύετε ότι περιγράφονται από τα ΜΜΕ οι διαλεκτόφωνοι/ες;*

Copy

33 responses

13.Με ποιους χρησιμοποιείτε το ιδίωμα;

Copy

33 responses

14.Όταν χρησιμοποιείτε το ιδίωμα αισθάνεσθε:

Copy

33 responses

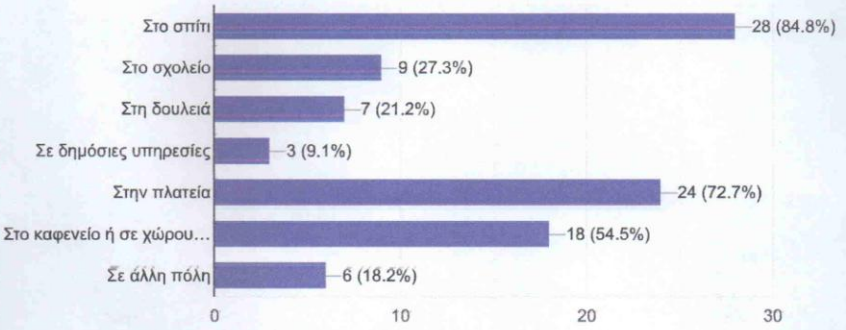
https://docs.google.com/forms/d/1bNBUL9YOLTCuuM3rphz3E5seXPI-4kfAfjiAPR75rw/viewanalytics

12/1/25, 8:48 μ.μ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΒΕΛΒΕΝΤΙΝΟ ΙΔΙΩΜΑ

Copy

15.Πού χρησιμοποιείτε κυρίως το ιδίωμα:*

33 responses



Copy

16.Θεωρείτε ότι το τοπικό ιδίωμα αποτελεί φορέα πολιτισμού που πρέπει να διαφυλαχθεί;

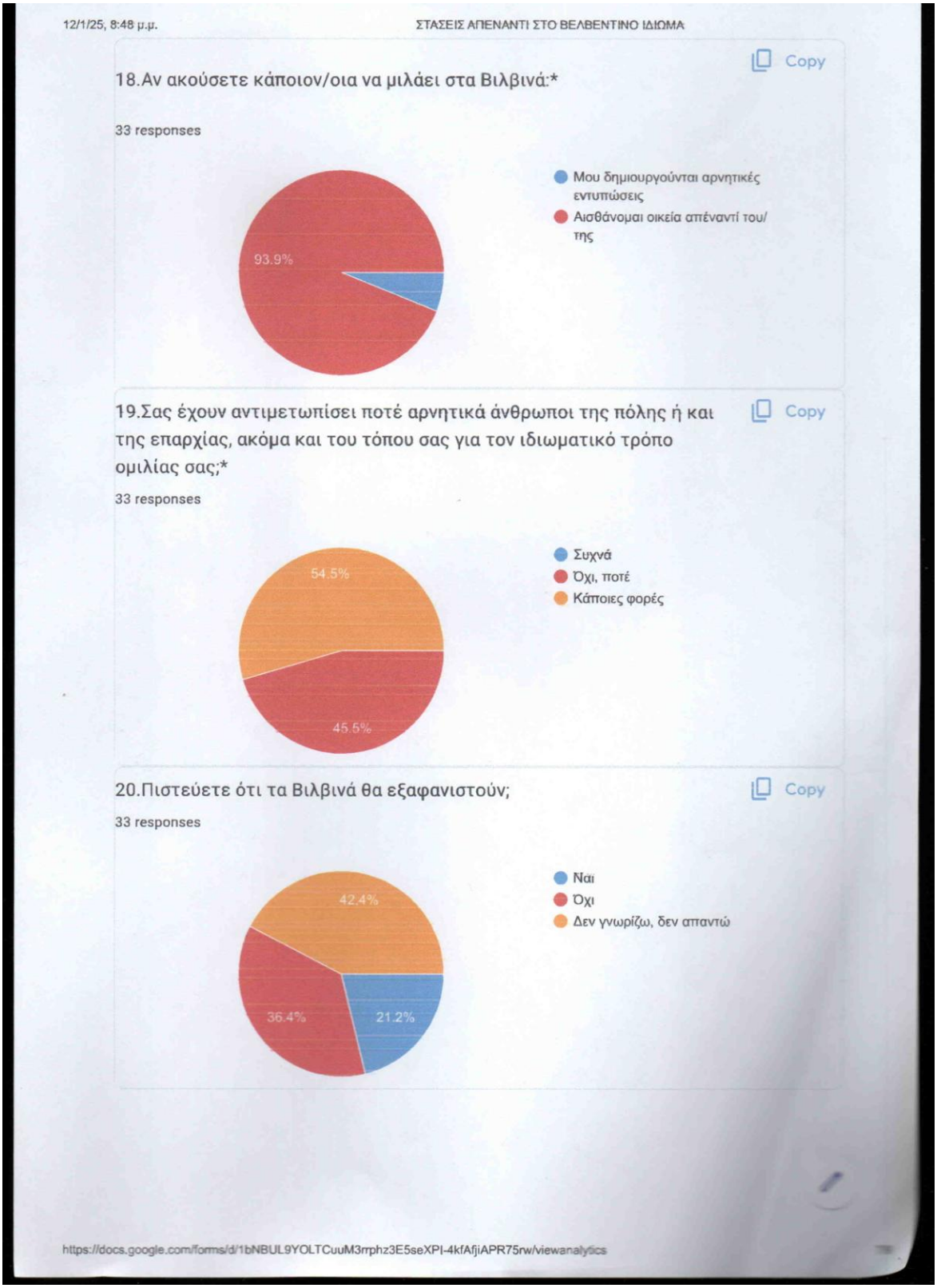
33 responses

Copy

17. Θεωρείτε ότι η χρήση του ιδιώματος της περιοχής σας:

33 responses

https://docs.google.com/forms/d/1bNBUL9YOLTCuuM3rrphz3E5seXPI-4kfAfjiAPR75rw/viewanalytics



12/1/25, 8:48 μ.μ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΒΕΛΒΕΝΤΙΝΟ ΙΔΙΩΜΑ

Copy

18.Αν ακούσετε κάποιον/οια να μιλάει στα Βιλβινά:*

33 responses

Copy

19.Σας έχουν αντιμετωπίσει ποτέ αρνητικά άνθρωποι της πόλης ή και της επαρχίας, ακόμα και του τόπου σας για τον ιδιωματικό τρόπο ομιλίας σας;*

33 responses

Copy

20.Πιστεύετε ότι τα Βιλβινά θα εξαφανιστούν;

33 responses

https://docs.google.com/forms/d/1bNBUL9YOLTCuuM3rrphz3E5seXPI-4kfAfjiAPR75rw/viewanalytics

ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΒΕΛΒΕΝΤΙΝΟ ΙΔΙΩΜΑ

21.Πώς πιστεύετε ότι Θα μπορούσαν να διατηρηθούν τα Βιλβινα;*

Copy

33 responses

This content is neither created nor endorsed by Google. - Terms of Service - Privacy Policy

Does this form look suspicious? Report

Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/1bNBUL9YOLTCuuM3rrphz3E5seXPI-4kfAfjiAPR75rw/viewanalytics

Παράρτημα Β – Ενδεικτικές ασκήσεις για σχέδιο μαθήματος.

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου.

Ανοιχτή Διδασκαλία - Κριτική Πλαισίωση.

-Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές παρατηρείτε με βάση το ιδεολογικό περιεχόμενο και το είδος του κάθε κειμένου στα κείμενα της πρότυπης κοινής και σε αυτά της καθομιλουμένης; Να αναφέρετε σε ποιο ποσοστό επί τοις εκατό πιστεύετε ότι γνωρίζετε το ιδίωμα ή έχετε από την παιδική ηλικία ακούσματα σε αυτό με βάση τα κείμενα της καθομιλουμένης που παρατίθενται εδώ. Συλλέξτε τα αποτελέσματα σε ομάδες και συζητήστε πάνω στο ιδίωμα και τη χρήση του στην περιοχή σας.
-Ερευνήστε και παραθέστε σε μικρές προτάσεις τα κοινωνικοοικονομικά συμφραζόμενα τοποθετώντας το κάθε κείμενο κατά προσέγγιση στο χωροχρόνο (πού, πότε το τοποθετείτε κατά προσέγγιση, ποιοι είναι οι χαρακτήρες του και πώς τους χαρακτηρίζετε).
-Ποια προβληματική πιστεύετε ότι θέτει το κάθε κείμενο; Αναζητήστε σε αυτά τυχόν λανθάνουσες τοποθετήσεις του/της συγγραφέα ή της εποχής που διαδραματίζονται γενικότερα.
-Διερευνήστε τη στοχοθεσία του κάθε κειμένου και επαληθεύστε αν αυτή επιτυγχάνεται στην τελική μέσα από τα κείμενα αυτά.
-Συζητήστε μέσα στην τάξη για τα διαφορετικά ύφη λόγου και τι αποτελέσματα επιφέρουν στο κάθε κείμενο και στους/στις χρήστες/στριές του, καθώς και στο αναγνωστικό κοινό. Δημιουργούν και μεταφέρουν κάποιες ιδεολογίες ή στερεότυπα και ποια είναι αυτά;
- Σε ανοιχτή συζήτηση μεταξύ σας αναφέρετε τις ομοιότητες και τις διαφορές της πραγματικότητας των κειμένων και αυτής που βιώνετε σήμερα και αναπτύξτε τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας.

Λαϊκό παραμύθι

Το πιο γλυκό ψωμί

Το παραμύθι που ακολουθεί είναι κεφαλονίτικη παραλλαγή μιας παλαιάς λαϊκής αφήγησης. Ανήκει στον ευρύ τύπο των διηγηματικών ή κοσμικών παραμυθιών, τα οποία αναφέρονται στις περιπέτειες των ανθρώπων χωρίς να χρησιμοποιούν υπερφυσικά στοιχεία. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο παραμύθι κατατάσσεται στην κατηγορία των διδακτικών παραμυθιών που, όπως παρατηρεί ο Δ. Λουκάτος, «έχουν πάντα μέσα τους μια διάθεση για διδασκαλία».

Κάποτε ήταν ένας πλούσιος βασιλιάς, πολύ πλούσιος, που ό,τι επιθυμούσε η καρδιά του το 'χε. Όλα τα είχε, και τον έλεγαν ευτυχισμένο, ώσπου έπαθε μια παράξενη ανορεξιά και δεν είχε όρεξη να βάλει τίποτα στο στόμα του. Σιγά σιγά αδυνάτιζε, κι άρχισε να γίνεται γκρινιάρης και παράξενος. Πολλοί γιατροί επήγαιναν και τον έβλεπαν, μα τα γιατρικά τους τίποτα δεν μπορούσαν να του κάμουν. Η ανορεξιά του βασιλιά όλο και κρατούσε, κι εκείνος έρεβε✧ μέρα με την ημέρα. Τίποτα δε λιμπιζόταν✧ να φάει· ούτε «του πουλιού το γάλα», που λέει ο λόγος.

Οπού κάποια μέρα, έτυχε να περνάει από το παλάτι του ένας ασπρομάλλης γέροντας φτωχός, που ήτανε όμως σοφός κι ήξερε από γιατρικά. Του είπανε λοιπόν για το βασιλιά, κι ανέβηκε να τον δει. «Μήπως κουράζεσαι, βασιλιά μου;», τον ρώτησε. «Τι λες, γιατρέ μου», του λέει ο βασιλιάς. «Όλη μέρα ξαπλωμένος απάνου στο θρόνο μου, ούτε το μικρό μου δαχτυλάκι δεν κουνώ». «Μήπως έχεις έγνοιες και σκοτούρες για το λαό σου;» «Όχι, κάθε άλλο. Εγώ ζω ξέγνοιαστος, και καρφάκι δε μου καίεται για κανέναν!» «Μήπως επιθύμησες ποτέ σου κάτι και δεν μπόρεσες να το 'χεις;» «Ούτε κι αυτό! Βασιλιάς είμαι, κι ό,τι γυρέψω, το βλέπω μπροστά μου!...».

Σκέφτηκε, σκέφτηκε λίγο ο γέροντας, ύστερα γυρίζει και λέει του βασιλιά: «Άκουσε, βασιλιά μου: Καθώς βλέπω, δεν έχεις τίποτα σοβαρό. Εκείνο που φταίει και δεν έχεις όρεξη να τρως, είναι το ψωμί που σου δίνουν στο παλάτι! Να διατάξεις να σου φέρουν να φας το πιο γλυκό ψωμί του κόσμου. Αν μπορέσεις να το 'χεις αυτό, τότε θα γιατρευτείς!».

Από την ίδια μέρα ο βασιλιάς έδωσε διαταγή στους φουρναραίους του παλατιού να ζυμώσουν και να του ψήσουν «το πιο γλυκό ψωμί του κόσμου!». Έπεσαν με τα

μούτρα στη δουλειά οι ψωμάδες σ' όλο το βασίλειο, ποιος θα καμει στο βασιλια το

✧ **έρεβε (ρέβω)**: αδυνάτιζε ✧ **λιμπιζόταν**: λαχταρούσε

Το πιο γλυκό ψωμί Λαϊκό παραμύθι

πιο γλυκό ψωμί! Ζύμωσαν με ζάχαρη κι ανθόγαλα κάθε λογής ψωμιά και του τα 'φερναν στο παλάτι να τα δοκιμάσει. Μα κανένα απ' όλα εκείνα τα ψωμιά δεν άνοιγε την όρεξη στο βασιλιά. Ούτε κι ήθελε να τα φάει. Το 'να του μύριζε, τ' άλλο του βρομούσε. Ώσπου μια μέρα, έξω φρενών ο βασιλιάς, έστειλε ανθρώπους του να πάνε να βρούνε το γέροντα και να τον ξαναφέρουνε μπροστά του. Έτσι λοιπόν κι έγινε.

«Θα σε κρεμάσω, που με ξεγέλασες!», του φώναξε ο βασιλιάς μόλις τον είδε. «Γιατί, βασιλιά μου;», τον ρώτησε ο γέροντας. «Γιατί το γλυκό ψωμί, που είπες να μου φτιάξουνε να φάω, δε μου έκαμε τίποτα!» «Μπα;», έκαμε ο γέροντας. «Φαίνεται πως το ψωμί που σου ζύμωσαν, δεν ήταν τόσο γλυκό όσο έπρεπε!» Ο βασιλιάς ήταν πάλι έτοιμος ν' αγριέψει, μα είδε το γέρο που κάτι συλλογιζότανε, και περίμενε.

«Άκουσε, βασιλιά μου», του λέει ο γέροντας ύστερ' από λίγο. «Αν θέλεις να δοκιμάσεις στ' αληθινά το ψωμί που θα σε γιατρέψει, πρέπει να 'ρθεις μαζί μου για τρεις μέρες μονάχα και να κάνεις ό,τι σου λέω. Αν δε γίνεις καλά, είσαι ελεύτερος

να μου πάρεις το κεφάλι!»

Κι ο βασιλιάς, παιδί μου, θέλοντας και μη, δέχτηκε να πάει μαζί με τον παράξενο γέροντα, εκεί που του 'λεγε. Φόρεσε κι αυτός φτωχικά ρούχα, ποδέθηκε✧ παλιοπάπουτσα, πήρε κι ένα μπαστούνι στα χέρια του κι έφυγε κρυφά από το παλάτι, μακριά, κι επήγανε στον κάμπο, εκεί που καθόταν ο γέροντας, σε μια καλύβα, μέσα σ' ένα χωράφι σπαρμένο.

Ξημερώνοντας, έδωκε ο γέροντας στο βασιλιά ένα δρεπάνι και του λέει: «Έλα να θερίσουμε!». Έπιασε ο βασιλιάς και θέριζε μες στο λιοπύρι✧ ολάκερη✧ μέρα. Έκαμε καμιά σαρανταριά δεμάτια στάχυα. Ήρθε το βράδυ, πέσανε ξεροί να κοιμηθούνε. Ούτε φαΐ όλη μέρα, ούτε τίποτα. Έμενε, βλέπεις, κι ο γέροντας νηστικός.

Την άλλη μέρα, πρωί πρωί, ξύπνησε ο γέροντας το βασιλιά και του λέει: «Σήκω τώρα, να πάρουμε όλ' αυτά τα δεμάτια, να τα πάμε στ' αλώνι να τ' αλωνίσουμε!». Κοεβάλησε στην πλάτη του ο βασιλιάς περσότερ'✧ από τα μισά, κι ύστερα όλη μέρα, γκαπ γκουπ, τα κοπάνιζε με το δάρτη,✧ ώσπου κάμανε το στάρι σωρό, τ' ανεμίσανε✧ και το βάλανε στο σακί. Κι όλη μέρα την περάσανε πάλε✧ έτσι, νηστικοί κι οι δυο τους, μόνο λίγο νερό ήπιανε από τη στέρνα, που ήτανε κοντά στην καλύβα. Πέσανε πάλι κουρασμένοι το βράδυ και κοιμηθήκανε.

Την τρίτη μέρα, το χάραμα, ο γέροντας σήκωσε το βασιλιά: «Ξύπνα», του λέει, «τώρα να πάμε το στάρι μας στο μύλο να τ' αλέσουμε! Πάρ' το εσύ στην πλάτη σου, γιατί εγώ δεν μπορώ, και πάμε εκεί στην κορφή του βουνού, που 'ναι ο μύλος».

✧ **ποδέθηκε**: φόρεσε τα παπούτσια του ✧ **λιοπύρι**: καύσωνας ✧ **ολάκερη**: ολόκληρη ✧ **περσότερ'**: περισσότερα ✧ **δάρτης**: ξύλο με το οποίο χτυπούν το στάρι ✧ **ανεμίσανε** [το στάρι]: διαδικασία με την οποία καθαρίζεται το στάρι από τα άχρηστα μέρη ✧ **πάλε**: πάλι

19

Λαογραφικά

Τι να κάμει ο βασιλιάς, αφού έτσι ήτανε η συφωνία,✧ φορτώνεται το σακί στην πλάτη, και κουρασμένος κι ελεεινός το κουβάλησε στην κορφή. Τώρα αρχίνησε και να πεινάει, μα δεν έλεγε ακόμα τίποτα.

Αλέσανε το στάρι τους, και για να μην τα πολυλογούμε, γυρίσανε κατά το μεσημέρι στην καλύβα, πάλι ο βασιλιάς φορτωμένος τ' αλεύρι. «Έλα τώρα να ζυμώσουμε», του λέει ο γέρος. Ξεχώρισε ως δέκα λίτρες αλεύρι, το 'ριξε στη σκάφη κι έβαλε το βασιλιά να ζυμώνει. Ύστερα τον έστειλε στο λόγγο να κόψει ξύλα, κι αργά κατά το βράδυ βάλανε κι εκάψανε το φούρνο, για να ψήσουνε 3-4 καρβέλια. Ο βασιλιάς τώρα πεινούσε κι επερίμενε πότε να ψηθούν τα ψωμιά, για να φάει! Μα πιο πολύ τα λιμπιζόταν, όταν άρχισε να βγαίνει από το φούρνο η μυρωδιά τους. «Πεινάω πολύ», λέει του γέρου. «Περίμενε και θα φας!», του απάντησε κείνος.

Σε λίγο βγήκανε τα καρβέλια, αχνιστά και ροδοψημένα. Σαν πεινασμένος λύκος τότε ο βασιλιάς άρπαξε το καρβέλι, το έκοψε με τα χέρια του κι άρχισε να τρώει. Μα με την πρώτη μπουκιά που κατάπιε, το πρόσωπό του εγινε κοκκινο απο χαρά και φώναξε: «Μάλιστα! Αυτό είναι το πιο γλυκό ψωμί του κόσμου! Κι όμως ούτε μια κουταλιά ζάχαρη δεν έριξα στο ζυμάρι του!». Τότε ο γέροντας χαμογέλασε και του είπε: «Βασιλιά μου, πρέπει να ξέρεις πως η ζάχαρη του ψωμιού σου ήταν ο ιδρώτας που έχυσες για να το φτιάξεις. Τώρα είσ' ελεύτερος να ξαναπάς στο παλάτι σου. Κοίτα μονάχα να δουλεύεις αποδώ κι εμπρός, και θα δεις πως η όρεξη δε θα σου λείψει».

Ο βασιλιάς ακολούθησε την ορμήνεια✧ του γέροντα, κι όταν γύρισε στο παλάτι του, δούλευε κάθε μέρα για το λαό του, εκατέβαινε και στον κήπο του γι' άλλες δουλειές, κι από τότε γιατρεύτηκε από την ανορεξιά κι έτρωε καλά, που μακάρι να τρώαμε κι εμείς έτσι!

Νεοελληνικά λαογραφικά κείμενα, επιμέλεια Δ. Λουκάτος, Βασική Βιβλιοθήκη, Ζαχαρόπουλος

✧ **συφωνία**: συμφωνία ✧ **ορμήνεια**: συμβουλή

20

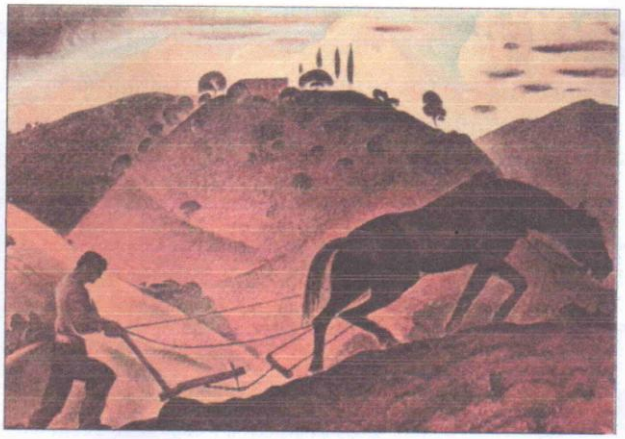
Το πιο γλυκό ψωμί Λαϊκό παραμύθι

Ερωτήσεις

1. Απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις, θα έχετε αποδώσει περιληπτικά το περιεχόμενο του παραμυθιού:
   - α. Ποιο πρόβλημα έχει ο ήρωας;
   - β. Ποιες λύσεις δοκιμάζει αρχικά;
   - γ. Ποιος έρχεται ως βοηθός του και τι τον συμβουλεύει;
   - δ. Ακολουθεί τη συμβουλή-δοκιμασία και πώς;
   - ε. Ποιο αποτέλεσμα είχε η δοκιμασία για τον ήρωα ως προς το αρχικό του πρόβλημα;
2. Ένα γνώρισμα της λαϊκής αφήγησης είναι ότι γίνεται μπροστά σε ακροατήριο το οποίο ο λαϊκός αφηγητής φροντίζει να συγκινήσει, να διδάξει και να ψυχαγωγήσει. Βρείτε μέσα στο παραμύθι σημεία που να επαληθεύουν αυτή την παρατήρηση.
3. Περιγράψτε τους δύο ανθρώπινους χαρακτήρες του παραμυθιού, το βασιλιά και το γέροντα. Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές εντοπίζετε;

Διαθεματικές εργασίες

1. Με αφορμή το παραμύθι, ερευνήστε τα στάδια από τα οποία περνάει το ψωμί μέχρι να φτάσει στο τραπέζι μας. Αν ζείτε σε αγροτική περιοχή, επισκεφθείτε χώρους όπου καλλιεργείται, συγκεντρώνεται και αλέθεται το στάρι. Αν μένετε σε πόλη, ρωτήστε σε φούρνους να πληροφορηθείτε πώς ζυμώνεται και ψήνεται το ψωμί. Τέλος, οργανώστε σχολική εκδήλωση αφιερωμένη σε αυτό το βασικό είδος της ελληνικής διατροφής και παρουσιάστε το υλικό που θα έχετε συγκεντρώσει.
2. Ένα από τα πιο συνηθισμένα μοτίβα (θέματα) των λαϊκών παραμυθιών είναι οι δοκιμασίες που περνά ο ήρωας μέχρι την ικανοποίηση ή τη δικαίωσή του. Ανάλογους άθλους επιχειρούν και οι ήρωες της μυθολογίας μας, όπως ο Ηρακλής, ο Ιάσων κ.ά. Βρείτε και παρουσιάστε στην τάξη σας ανάλογους μύθους.



Βάλιας Σεμερτζίδης, *Το όργωμα*

21

Ο βασιλιάς που έψαχνε γυναίκα να παντρευτεί

Αφηγείται η Παναγιώτα Νατσιούλα.
(Αγία Κυριακή) Βελβεντό.

Μια φορά κι έναν κιρό ήταν ένας βασιλιάς που ήθιλι να παντρι-
φτεί, αλλά ήθιλι να βρει μια γυναίκα άξια να είνι, για να υπηρι-

τά(ει) του λαό, του στρατό, όλα. Ε, στου χουριό του δεν έβρισκι. Ε, πήρι τ' άλουγου μια μέρα κι ξικίνησι. Στου διπλανό χουριό περνούσι απ' όξου απού ένα σπίτ(ι) κι άκουγι μέσα που έλιγι η μάνα την κόρη:

—Κια τα πέντι;

—Κια τα πέντι.

—Κια τα πέντι;

—Κια τα πέντι.

Εννουούσι τα κια τα πέντι που έλιγι, είχαν πέντι ψάρια κι αυτήν τα 'βαλι κι τα μαγείριψι κια τα πέντι.

Μολις μπήκι ου βασιλιάς μέσα, λέ(ει):

—Τι είνι αυτά που λέτι κια τα πέντι, κια τα πέντι;

—Α, βασιλιά μου, να σι πω, λέ(ει). Ιγώ πήγα σν ικκλησία, λέ(ει). Κι ουσπού να γυρίσου, η κόρη μας είχι πέντι πλουκάρια μαλλί. Τα 'βαλι τα 'πλυνι, τα έγρανι, τα ύφανι κι τα τιλείουσιν. Λέ(ει) κι ου βασιλιάς:

—Να γναίκα που θα πάρου, για να υπηριτά(ει) του λαό κι του στρατό όλουν, ιργατική.

Όταν 'μ πάντριψαν ύστιρα, αυτοί είχαν κι μια γιγιά κι 'ν έδουσαν μαζί κι 'μ πήρι ου βασιλιάς μαζί μι τη γυναίκα τ' στου σπίτ(ι). Ε, μια μέρα, δυο, κουράστηκι η κουπέλα. Ένα βράδ(υ) λέ(ει) ύστρα αυτή που ήταν μιγάλ(η), η γιγιά:

—Αχ, κουρίτσ(ι) μ' καλό, ξερς τι δα κάνουμι του βράδ(υ); Δα ψήσουμι ένα πέταρου[14] στ' γάστρα. Κι δα του βαλτς πίσου στου κουρμί.

Του ψήν(ει) του πέταρου, του βάζ(ει) του βράδ(υ) πίσου στου κουρμί. Αχιρνά(ει) του πέταρου του βράδ(υ), όπους ήταν στιγνό στου κουρμί, να κάν(ει) κρ κρ, κρ κρ, να σπάζ(ει).

—Τι έπαθις, γυναίκα μ', γιατί κάν' έτσ(ι) τα κόκαλα;

—Τι να κάν', άντρα μ', τα κόκαλα; Απ' τ' δουλειά 'μ πουλλή. Κουράστηκα πάρα πουλύ, δεν μπουρώ άλλου.

—Α, γυναίκα μου, άμα είνι, σταματούμι τη δουλειά κι παίρνουμι υπηρέτις.

14. Το φύλλο της ζύμης που άνοιγαν οι γυναίκες για την πίτα.

Λαϊκό παραμύθι

Ο φτωχός και τα γρόσια

Το σύντομο διδακτικό παραμύθι που ακολουθεί προέρχεται από την περιοχή της Νάξου και πρωτοδημοσιεύτηκε το 1874. Η ιστορία που είναι γνωστή και στους μύθους του Γάλλου συγγραφέα Λαφονταίν, είχε μεγάλη διάδοση στον ελληνικό χώρο και έδωσε την έμπνευση στο θεατρικό συγγραφέα Δημήτρη Κόκκο να γράψει το κωμειδύλλιο Η λύρα του Γερονικόλα *(1891), που παίχτηκε σε αθηναϊκά θέατρα στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα.*

Ήταν ένας φτωχός με πολλά παιδιά και δούλευαν με τη γυναίκα του όλη μέρα. Κάθε βράδυ που ήταν κουρασμένοι, ήθελαν να φάνε το ψωμάκι τους ήσυχα κι αγαπημένα, κι

Νικηφόρος Λύτρας, Ο γαλατάς

νοι, ήθελαν να φάνε το ψωμάκι τους ήσυχα κι αγαπημένα, κι
έπειτα να πιάσει ο πατέρας τη λύρα του να χορεύουν τα παιδιά και να περνούν ζωή αγγελική.

Δίπλα κάθουνταν ένας πλούσιος, και σαν άκουε κάθε βράδυ τα γέλια και τις χαρές του φτωχού, παραξενεύονταν: «πώς εγώ μαθές ✧ να μην είμαι ευχαριστημένος σαν αυτόν, όλη μέρα αξίνη ✧ και το βράδυ γλέντι». Λέει: «να του δώσω θέλω γρόσια, ✧ να δω τι θα κάνει».

Πάει βρίσκει το φτωχό, του λέει:

– Επειδή σε ξέρω τίμιο άνθρωπο, να, σου δίνω χίλια γρόσια ν' ανοίξεις πραμάτεια, ✧ ό,τι θες, κι αν πλουτίσεις, μου τα δίνεις, ειδεμή σου τα χαρίζω.

Όλη μέρα πια ο φτωχός, εσυλλογιόνταν τι να κάνει τόσα γρόσια. Τα φέρνει από δω, τα φέρνει από κει: «ν' ανοίξω πραματευτάδικο; να τα βάλω στον τόκο; να πάρω αμπελοχώραφα;».

Έρχεται το βράδυ, ούτε λύρα να πιάσει, μιλιά τσιχ ✧ δεν έκαναν τα παιδιά του. Να γελάσουν, τα μάλωνε· όλη νύχτα δεν έκλεισε μάτι απ' τη συλλογή. ✧ Την άλλη μέρα ούτε σε μεροκάματα να πάει, ούτε ποιθενά έξω από τη συλλογή. Τον ερωτά η γυναίκα του τι έχει; να τον κάνει να γελάσει· αυτός την εμάλωσε, να τον αφήσει ήσυχο.

✧ **μαθές**: βέβαια, πράγματι ✧ **αξίνη**: τσάπα, εργαλείο για σκάψιμο ✧ **γρόσια**: χρήματα ✧ **πραμάτεια**: εμπορικό κατάστημα ✧ **τσιχ**: κιχ ✧ **συλλογή**: σκέψη, προβληματισμός, έγνοια

Ο πλούσιος, περνά μια βραδιά, περνά άλλη, περνούν τρεις, ούτε λύρα πια άκουε ούτε γέλια, ούτε χορό των παιδιών.

Το πρωί βλέπει το φτωχό κι έρχεται:

– Να, χριστιανέ, τα γρόσια σου, κι ούτε αυτά θέλω ούτε τη σκοτούρα τους.

Από τότε, πάλι χαρούμενος στο σπίτι του, ο φτωχός έπαιζε τη λύρα, χόρευαν τα παιδιά του, σαν και πρώτα, και το άλλο πρωί στη δουλειά.

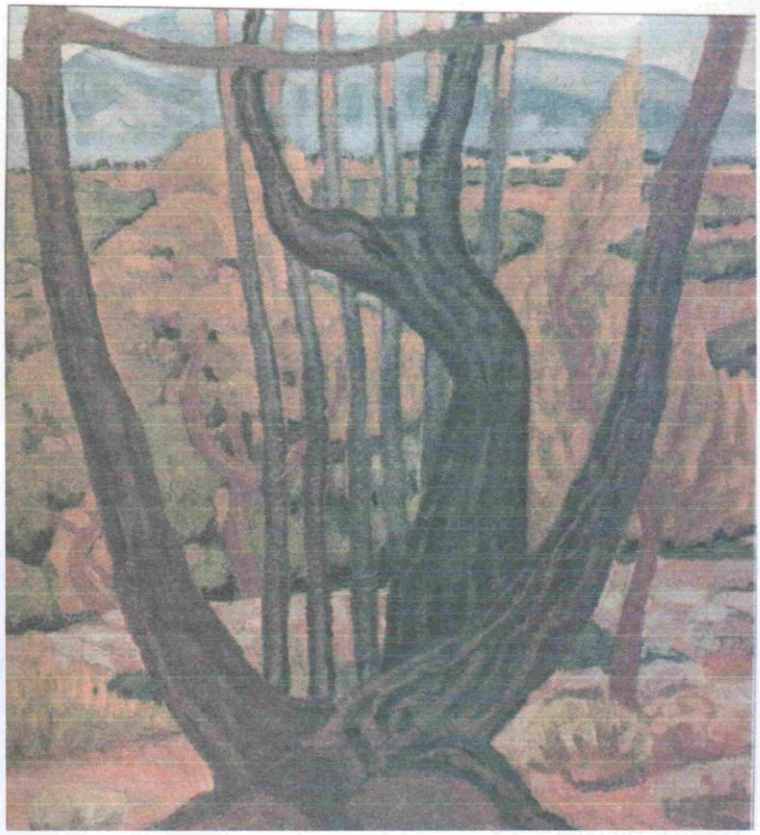
Ελληνικά παραμύθια, εκλογή Γ.Α. Μέγας, Βιβλιοπωλείον της Εστίας

Ερωτήσεις

1. Γιατί ο φτωχός του παραμυθιού είναι ευτυχισμένος όσο δεν έχει χρήματα και γιατί γίνεται δυστυχής όταν του τα χαρίζουν;
2. Πώς άλλαξε η ψυχολογία του ήρωα όταν του έδωσε τα γρόσια ο πλούσιος;
3. Δώστε με μια φράση το μήνυμα που βγαίνει από την ιστορία.

Διαθεματική εργασία

Αναζητήστε παραμύθια στα οποία θριαμβεύει ο φτωχός απέναντι στον πλούσιο και παρουσιάστε τα στην τάξη.



Κωνσταντίνος Μαλέας, *Λύρα*

187

Ο πλούσιος και ο φτωχός αδερφός

Αφηγείται η Ξανθίππη Πανάγκου. Βελβεντό.

Κάποτε, όταν ήμασταν μικρά, η γιαγιά μας [Μαρία Τόκα, Βελβεντό] μας έλιγι ουρισμένα παραμύθια. Ήμασταν βέβια κι 'μείς φτουχοί τότι κι μας άριζαν τα παραμύθια που είχαν κι λίγους πλούσιους. Κι μας λέ(ει) ένα παραμύθ(ι).

Ήταν δυο αδέρφια κάπουτι, του ένα ήταν πλούσιου μι την οικουγένειά του κι τ' άλλου ήταν φτουχό μι την οικουγένειά του. Ου πλούσιους δεν έκανι καμιά φασαρία με τα παιδιά του, όλου σκέφτουνταν πού να δώσ(ει) τα λιφτά, τι να κάν(ει), τι να φκιάσ(ει). Μετά ου φτουχός κάθι βράδ(υ) χουρόν κι τραγούδια κι είχι κι ένα τούμπανου κι χτυπούσι κι όλα τα πιδιά, πουλύτικνους, χόριβαν μέσα στου σπίτι τους.

Κάπουτι απουφάσισιν ου αδιρφός τ' να τουν βουηθήσ(ει). Τουν έδουσιν λίγα λιφτά. Του πρώτου βράδ(υ) ησυχία τα τρανούδια. Του δεύτιρου ησυχία, του τρίτου ησυχία. Κουντά τού σκέφτηκιν, λέ(ει):

88 «ΖΟΥΣΑΝ ΚΑΙ ΒΑΣΙΛΕΥΑΝ ΚΙ ΕΜΑΣ ΜΑΣ ΦΙΛΕΥΑΝ»

«Καλά ήμαν φτουχός. Τι τα θέλου 'γώ τα λιφτά; Καλύτιρα φτουχός κι γλεντζές μι τα πιδιά μ' να χουρεύου κι παρά να είμι πλούσιους κι να μην ξέρου πού να τα δώσου τα λιφτά». Βέβια ανάγκις είχιν πουλλιές, αλλά του χουρό όμους τουν ήθιλιν κι μι χουρίς λιφτά. Μι τα λιφτά ξέχασιν του χουρό. Τς τα ιπέστριψι πίσου. «Πάρτα» τουν λέ(ει), «κι δε μι χρειάζουντι ούτι τα λιφτά σ', καλή ησυχία είχα ιγώ μι του γλέντ(ι), μι χουρίς λιφτά».

Ξικινά(ει), όμους ύστρα φτώχιψιν κι αναγκάστηκιν πάλι να υπουκύψ(ει) στουν αδιρφό τ'. Κι τουν λέ(ει):

—Αρέ αδιρφέ, δώσι μι κι μένα κάνα –είχιν κι σφαχτά αυτός– δώσι μι κι μένα κάνα αρνί τώρα του Πάσκα να φκιάσου τα πιδιά μ' φαγητό.

Τς το 'δουσι, αλλά δεν τς το 'δουσι μι καλή καρδιά, μι μίσους.

—Πάρ' του κι στου Διάουλου να του πας.

Του πήρι κι αυτός κι ξικίνησι να πά(ει) να βρει του Διάουλου.

Ψάχνουντας, ψάχνουντας, ψάχνουντας:

—Πού πας, ου ένας, μι του αρνί, πού πας;

—Πάου να βρω του Διάβουλου. Μ' έδουσιν ου αδιρφός μ' ένα αρνί κι μ' είπι να του πάου πισκέσ(ι) στου Διάουλου.

Κάπουτι του συνάντησιν του Διάουλου.

—Πού πας, τουν λέει πάλι ου Διάουλους. Ιγώ είμι ου Διάβουλους, τι θελτς απού μένα;

—Ου αδιρφός μ', λέ(ει), τ' αρνί που μ' έδουσιν μ' είπιν: «Πάρ' του κι στου Διάουλου να του πας». Κι τώρα, αφού σι βρήκα, πάρ' του για να του ξιφουρτουθώ κιόλας, λέ(ει), που του έχου στουν ώμου.

Σκέφτηκι κι ξανασκέφτηκιν ου Διάβουλους κι τουν λέ(ει):

—Δα σι δώσου κι 'γώ ένα πράγμα τώρα, λέ(ει). Αυτό ό,τ(ι) ζητάς, θα τα 'χεις.

Λέ(ει): «Τι να κάνου;»

—Να λες αυτόν του μύλου: γύρισι, μύλου μ', γύρισι κι βγάλι... Να πούμι, τι θέλ(ει) η οικουγένειά σου: παπούτσια, ρούχα, απού όλα.

Κι έτσ(ι) κι έκανι. Γύριζιν του μύλου, ντύνουνταν η οικουγένειά του, έβγαζι ρούχα. Γύριζι του μύλου, έφκιασιν ένα σπίτ(ι) ωραίου, παλάτ(ι). Τα πάντα, τα πάντα, ωσπού τουμ πήριν ύστρα κι έκανι ένα ταξίδ(ι) μέσα στ' θάλασσα κι κει, λέ(ει), ου μάγειρας είχιν ξιχάσ(ει) να βάλ(ει) άλας στου φαγητό κι λέ(ει):

—Δεν έχουμι άλας.

—Άλας, λέ(ει). Δα σι δώσου 'γώ.

Ικεί που έκανι να γυρίσ(ει) 'ν αλατιέρα [*τον μύλο*], τουν έπισιν ου μύλους μέσ' στη θάλασσα κι απού τότι είνι ου μύλους μέσ' στη θάλασσα κι αρμύρσιν η θάλασσα. Στου 'πα.

Δημοτικό τραγούδι

Ύπνε μου κι έπαρέ μου το

Στην Κάρπαθο επιβιώνει από τα παλιά χρόνια μέχρι σήμερα το έθιμο των «Εφτά». Επτά μέρες μετά τη γέννηση του παιδιού μαζεύονται οι συγγενείς στο σπίτι του και παίρνουν μέρος στην τελετή. Βάζουν το βρέφος σε μεταξωτή κουβέρτα και κρατώντας τις τέσσερις άκρες της το κουνούν και του τραγουδούν τραγούδια (μαντινάδες) στο σκοπό του νανουρίσματος. Ένα τέτοιο τραγούδι είναι κι αυτό που ακολουθεί.

Ύπνε μου κι έπαρέ✧ μου το, ύπνε νανούρισέ το
κι αν έχεις μήλα, κόψε του, κουλούρια τάισέ το
κι αν έχεις και ροδόσταμο, να το ροδοσταμνίσεις.
Κι αν μου το πάρεις, ύπνε μου, τρεις χώρες σου χαρίζω
τρεις χώρες και τα τρία χωριά και τρία μοναστήρια.
Την Κάρπαθο με τα νερά, τη Ρόδο με τα πλούτη
και την Κωσταντινούπολη με το πολύ λουάρι.✧
Κοιμήσου που παράγγελα κάτω στην Αλεξάνδρα✧
για να σου φέρουν κόρη μου τσεμπέρι✧ με τα χάντρα.✧
Νάνι τη την κορούλα μου, την ακριβή μου κόρη
που μου τη λουαριάζουσι✧ γιατροί και δικηγόροι.
Κοιμήσου που να κάθεσαι κι η μοίρα σου να υφαίνει
και το καλό σου ριζικό να κυβαλεί να φέρνει.
Κι αν την επάρεις, ύπνε μου, πάρ' τη σε περιβόλια
σε κυπαρίσσια σε δεντριά σε μήλα σε κυδώνια.
Ύπνε που παίρεις✧ τα παιδιά, έλα έπαρε και τούτο,
μικρό μικρό μου τώπαρε✧ μεγάλο φέρε μού το.

Δημήτρης Δάβης, *Καρπαθιώτισσα*

Κοιμήσου με την Παναγιά και με τον Αϊ-Γιάννη
και τον Αφέντη το Χριστό κι όπου πονεί να γειάνει.
Κοιμήσου που να κοιμηθείς στο μέλι και στο γάλα
και να σε βάλει η μοίρα σου σ' αρχοντικά μεγάλα.

Γ. Μ. Γεωργίου, *Καρπαθιακά*, τόμ. Α'

✧ **επαρε**: πάρε ✧ **λουάρι**: αμύθητα πλούτη ✧ **Αλεξάνδρα**: Αλεξάνδρεια ✧ **τσεμπέρι**: πλουμιστό μανιλί για το κεφάλι ✧ **τα χάντρα**: (το χάντρο): οι χάντρες, το μάλαμα ✧ **λουαριάζουσι**: λογαριάζουνε, υπολογίζουν ως μελλοντική νύφη ✧ **παίρεις**: παίρνεις ✧ **τώπαρε**: πάρε το

27

Λαογραφικά

Ερωτήσεις

1. Τι ζητά για χάρη του βρέφους από τον ύπνο ο/η τραγουδιστής/-στρια και τι τάζει ο ίδιος να του δώσει ως ανταπόδοση;
2. Πώς προβάλλεται μέσα στο νανούρισμα η αξία της νεογέννητης κόρης;
3. Ποια προϊόντα και τρόφιμα αναφέρονται στο τραγούδι; Σε ποιες παραγωγικές δραστηριότητες των κατοίκων αντιστοιχούν;
4. Σε ποια σημεία του τραγουδιού συναντάμε θέματα από την αρχαία μυθολογία (π.χ. για τη μοίρα) και σε ποια από τη χριστιανική θρησκεία; Προσπαθήστε να εξηγήσετε πώς συνδυάζονται αυτά τα δύο στοιχεία.

Διαθεματικές εργασίες

1. Στο τραγούδι γίνεται λόγος για τέσσερις περιοχές –την Κάρπαθο, τη Ρόδο, την Κωνσταντινούπολη και την Αλεξάνδρεια–, καθεμιά από τις οποίες, όπως αναφέρεται στο κείμενο, είναι φημισμένη για κάτι (νερά, πλούτη κ.λπ.). Αφού χωριστείτε σε τέσσερις ομάδες, κάθε ομάδα να αναζητήσει πληροφορίες και άλλου είδους υλικό (π.χ. φωτογραφίες) για να επιβεβαιώσει ή όχι τη φήμη κάθε περιοχής. Τα βιβλία της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και της Οικιακής Οικονομίας θα σας φανούν χρήσιμα.
2. Βρείτε έθιμα της γέννησης και από άλλες περιοχές της Ελλάδας και παρουσιάστε τα στην τάξη με ανάλογη μουσική επένδυση. Μπορείτε επίσης να βρείτε και τραγούδια-νανουρίσματα σύγχρονων συνθετών (π.χ. το νανούρισμα από το *Ματωμένο γάμο* του Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα μελοποιημένο από το Μάνο Χατζιδάκι).

Φώτης Κόντογλου, *Η οικογένεια του ζωγράφου*

28

Μη χτυπάτι, μη βρουντάτι

Τραγουδάει η Ελένη Γιγή. Βελβεντό.

Μη χτυπάτι, μη βρουντάτι,
του πιδάκι μου κοιμάτι.
Θα σκουθεί, θα σας μαλώσει
κι απ' την πόρτα θα σας διώξει.
Έλα, ύπνι, απ' τ' αμπέλια, αχ,
κι δρουσιά απ' τα χουράφια.
Έλα, ύπνι, πάρε του,
μεσ' στ' αμπέλια πάνι του.
Πάρτι του, καλά κουρίτσχια,
σύρτι του στα χουρταρίτσχια.
Σύρτι του στα χουρταρίτσχια,
να του δώσ(ει) αγάς σταφύλια.
Να του δώσ(ει) αγάς σταφύλια,
κι η μικρή αγαδοπούλα.
Κι η μικρή αγαδοπούλα
να του δώσει ζαχαράτα.

Έλα, ύπνι, πάρε του,
μεσ' στ' αμπέλια πάνι του.
Έλα, ύπνι, ύπνουσέ του, ουχ,
Παναγιά, βουήθησέ του.
Μη χτυπάτι, μη βρουντάτι,
του πιδάκι μου κοιμάτι.

Σημείωση.

- Στο σημείο αυτό της ενότητας με τα νανουρίσματα μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει το cd που συνοδεύει το βιβλίο της Κατσαντώνη για τα νανουρίσματα, ταχταρίσματα και τα παιχνίδια του Βελβεντού από όπου είναι παρμένα και τα χωρία που παρατίθενται.

Του ποιος βρουντά(ει) του μάνταλου

Τραγουδάει η Ελένη Γιγή. Βελβεντό.

Του ποιος βρουντά(ει) του μάνταλου,
του νάνι, του νάνι,
του νάνι, του νινί μου,
δεν είμαι μοναχή μου.

Για φεύγα απόψι, Αντίχριστι,
του νάνι, του νάνι,
του νάνι, του νινί μου,
δεν είμαι μοναχή μου.

Απόψι έχου τουν άντρα μου,
του νάνι, του νάνι,
του νάνι, του νανάκι,
έλα ταχιά βραδάκι.

Θα σ' έχου πίτα μι τυρί,
του νάνι, του νάνι,
του νάνι, του νινί μου,
δεν είμαι μοναχή μου.

Βάζει[63] **βάζει ο λάκκος** (παραλλαγή 1)

Τραγουδάει η Ελένη Σκούμπα. Βελβεντό.

Βάζει βάζει ου λάκκους, βάζ(ει) κι του πουτάμι.
Ποιος θα του πιράσει, του πιρνά(ει) ου Γιώργους,
με του γρίβου τ' άλουγου μι τη χρυσή τη σέλα.

Βάζει βάζει ου λάκκους (παραλλαγή 2)

Τραγουδούν: η Δήμητρα Βαλωμά-Κίτση, Βελβεντό,
η Ξανθίππη Πανάγκου, Βελβεντό,
και η Ελένη Βαλωμά, Βελβεντό.

Βάζει βάζει ου λάκκους, βάζ(ει) κι ένα ποτάμι.
Ποιος δα του πιράσει, του πιρνά(ει) η Δήμητρα,
μι του γρίβου τ' άλουγου μι τη χρυσή τη σέλα.
Στράτα, κυράτσα, στρώσι μια ψάθα

να κάτσει η Δημητρούλα, σμπουπ σμπουπ, καταής.

Βάζει βάζει ου λάκκους (παραλλαγή 3)

Τραγουδάει η Ελένη Γιγή. Βελβεντό.

Βάζει βάζει ου λάκκους, βάζ(ει) κι του πουτάμι.
Ποιος θα του πιράσι, του πιρνά(ει) ου Γιάννης,
μι του γρίβου τ' άλουγου, τη χρυσή τη σέλα.
Τσάτσα, κυράτσα, στρώσι μνια ψάθα
να κοιμηθεί ου Γιάννης μι τα κουτουπουλάκια.
Βάλι κι μνια κλουσαριά μι σαρανταπέντι αυγά,
να τα φά(ει) ου Γιάννης, για να γίν(ει) μιγάλους.

63. Βουίζει.

Βάζει βάζει ου λάκκους, βάζ(ει) κι του πουτάμι.
Ποιος θα του πιράσι, του πιρνά(ει) ου Γιάννης,
μι του γρίβου τ' άλουγου, τη χρυσή τη σέλα.
Πάνου πέρα πέρα, βρίσκου μια κουπέλα
πο' τρουγιν σταφύλια, μ' έδουκιν μια ρώγα,
έκανα να τ' χάψου, μ' έπισιν στου βάλτου.
Έκανα να γύρου, έσπασα του γύρου.
Έκανα να βγω, τσάκσα κι τ' αυγό.

Βάζει βάζει ου λάκκους (παραλλαγή 4)

Τραγουδάει η Μαριγώ Ζέρβα. Βελβεντό.

Βάζει βάζει ου λάκκους,
βάζει κι του πουταμάκι.
Ποιος θα του περάσει,
το περνάει ου Νίκους,
μ᾽ ένα γρίβου άλουγου
κι μι μια χρυσή σέλα.
Τσάτσα, κυράτσα, στρώσι μια ψάθα.
Σφάξι κι μια κλουσαριά
μι σαρανταπέντι πλια,
να τα φά(ει) ου Νίκους.
Όοολα ου Νίκους.

Έχουμε ιμείς πιδί (παραλλαγή 1)

Τραγουδάει η Κικίτσα Κατσαντώνη. Βελβεντό.

Έχουμε ιμείς πιδί,[64]
έχ(ει) κι ου βασιλιάς κουρίτσ(ι).
Θε να τα παντρέψουμι,
να συμπιθιρέψουμι.
Ρούμπα ρούμπα η φακή,
έρχουντι συμπιθιροί.
Έρχουντι συμπιθιροί,
τι δα βάλουμι στου σνι;[65]
Τα πουκάμσα άραφτα,
άραφτα κι αδίπλουτα.
Άραφτα κι αδίπλουτα,
στου σιντούκ(ι) καντίπουτα.[66]

Έχ(ει) ου βασιλιάς κουρίτσ(ι) (παραλλαγή 2)

Τραγουδάει η Βασιλική Λάππα. (Καταφύγι) Βελβεντό.

Έχ(ει) ου βασιλιάς κουρίτσ(ι),
έχουμι κι μεις πιδί.
Να τ' αρραβουνιάσουμι
κι να τα παντρέψουμι.
Ταχτιρντί, ταχτιρντί,
το παιδί μου το χρυσό,
το παιδάκι μου το καλό,
το 'χου ιγώ ένα μοναχό.

64. Αγόρι.
65. Χάλκινο ταψί. Στα έθιμα του γάμου συμπεριλαμβάνονταν και τα «σνια»: πριν από τη μέρα του γάμου, στο σπίτι του γαμπρού έβαζαν σε τρία σνια τα δώρα της νύφης και τα πήγαιναν στο σπίτι της τα μπρατίμια και άλλοι καλεσμένοι. Εκεί η νύφη έβαζε στα σνια τα δικά της δώρα για το γαμπρό, και η πομπή ξαναγύριζε στο σπίτι του γαμπρού.
66. Τίποτε απολύτως.

Του πιδί μας του καλό

Τραγουδάει η Μαριγώ Ζέρβα και η Γαλήνη Ζέρβα. Βελβεντό.

Του πιδί μας του καλό
του γυρεύν στου Κουλιντρό.
Του πιδί μας τ' άσπρου
του γυρεύν στου κάστρου.
Του πιδί μας του παχύ
του γυρεύν στου Καταφί.

Ρούμπα ρούμπα ρούμπα νιες,
να 'ταν κι ταχιά γιουρτές
κι την άλλη Πασχαλιές.

Τα παιδάκια τα καλά

Τραγουδάει η Δήμητρα Βαλωμά-Κίτση. Βελβεντό.

Τα παιδάκια τα καλά, ποιος τα λέει δεν είν' καλά.
Πέντι δέκα στουμ παρά, τ' άλλα τα καλύτιρα
τα ταΐζου πίτυρα, τα 'κανα χουντρύτιρα,
τα ταΐζου μαναβούρι και δεν τα χωρεί τ' αχούρι.
Τρα λα λα κι τρα λα λα, τα πιδάκια είναι καλά.
Ποιος τα λέει δεν είν' καλά, ρούμπου ρούμπου ρούμπου νιε,
τα μικρά μας τα πιδιά, νταχτιρντί κι νταχτιρντί,
ταχτιρί, πού πας, μουρή, νταχτιρντί, πού πας, μουρή.
Στου τζιμπάνου για τυρί, για τυρί δε βρήκαμε.
Του τζιουμπάνου δείραμι κι τουν δώσαμι ξυλιές
κι τουν φάνηκαν πουλλιές, σαν τυρί κι σαν ιλιές,
σαν καθάργις λειτουριές, δυο χουρεύν κι τρεις πηδούν
ψλα στου Παλιουγράτσιανου, μι κουβάρια ράμματα
κι σακιά μπαλώματα, νταχτιρντί μ' κι νταχτιρντί.
Τα πιδιά μας τα καλά, του πιδί μας θέλ(ει) χουρό,
τα βγιουλιά δεν τα 'χουμε, ποιος θα πάει να τα φέρει
μ' ένα τάλιρου στου χέρι, άλλου ένα στα βγιουλιά
να λαλήσουνι καλά, νταχτιρντί μ' κι νταχτιρντό.
Έχου γιο, έχου χαρά, που θα γίνου πιθιρά.
Έχου κόρη κι έχου πίκρα, που θα τ' γνέθου μέρα νύχτα.
Νταχτιρντί μ' κι νταχτιρντό, τα πιδιά μας θελν χουρό.

Ταχταρίσματα

Τραγουδάει η Ελένη Σκούμπα. Βελβεντό.

1.

Τα πιδιά μας τα καλά,
πέντι δέκα στουμ παρά.
Τ' άλλα τα καλύτιρα,
μια κουπάνα πίτυρα.

2.

Ρούμπα ρούμπα ρουμπανιά,
τα κουρίτσια τα καλά,
πέντι δέκα στουμ παρά.
Τ' άλλα τα καλύτιρα,
μια κουπάνα πίτυρα.

3.

Χόριβι, μουρή Σουσού,
τα κουρέλια πίσου σου.
Ένα πίσου κρέμιτι,
μη σι κακουφαίνιτι.

4.

Νταμ νταμ, του ταψί,
πιες του, Ντόνα,[68] του κρασί.
Δεν του πίνου, τσιλιπή,[69]
είν' ταχιά Παρασκιβή.
Θα βαφτίσου ένα πιδί,
θα του πω Γιώργου
κι καραβουκλή.

68. Αντώνη.
69. Ο λεπτός ως προς τους τρόπους και τη συμπεριφορά άνθρωπος.

Ανιβαίνου στη συκιά (παραλλαγή 1)

Τραγουδάει η Άρτεμη Σιώμου. Βελβεντό.

Όταν ήμασταν κουρίτσια, πηγαίναμι στα μπαξέδια κι παίζαμι, ανιβέναμι ψλα στς συκιές, ψλα στς δαμασκηνιές, τρώγαμι, κλέβαμι απ' τς μπαχτσιέδις.

Ανιβαίνου στη συκιά
και πατώ στην καρυδιά.
Πίνου του γλυκό κρασί
απ' την κούπα τη χρυσή.

Ανεβαίνω στη συκιά (παραλλαγή 2)

Τραγουδάει η Ελένη Σκούμπα. Βελβεντό.

Ανεβαίνω στη συκιά
και πατώ στην καρυδιά.
Πίνω το γλυκό κρασί
απ' την κούπα τη χρυσή
και χτυπώ το γόνα μου
και φωνάζει η νόνα μου
και φωνάζω κούι κούι,
μα κανένας δε μ' ακούει.

Αφηγείται η Ελένη Σκούμπα. Βελβεντό.

Όταν ήμασταν μικρά παίζαμε το «Τσιμ τσιμ, το λεπτό». Το παιχνίδι αυτό παιζόταν ως εξής: όσοι έπαιζαν έβαζαν τα χέρια τους το ένα επάνω στο άλλο, με την παλάμη προς τα κάτω. Ο ένας απ' αυτούς έλεγε το παρακάτω τραγουδάκι και ταυτόχρονα τσιμπούσε ελαφρά τη ράχη του χεριού που ήταν πάνω πάνω.

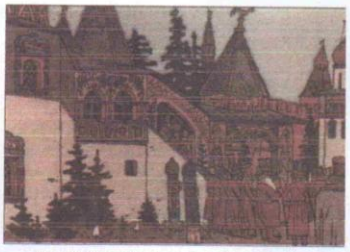
Τσιμ τσιμ, του λιπτό,
του λιπτό του σιγανό,
κρούει η πάπτους του παπί
κι πιτάχνει σ' ουρανοί,
σ' ουρανοί κουμπαρανοί.
— Πού 'ν' του πιδί που βάφτσις.
— Έπισι κι πέθανι
στην κυρά την Παναγιά,
που 'χ(ει) ανώια κι κατώια
κι κλειδιά που κριτσιανούν.
Κοροτς.

Λέων Τολστόι

Ο παππούς και το εγγονάκι

Στο μικρό αυτό αφήγημα ο μεγάλος Ρώσος στοχαστής και συγγραφέας Λέων Τολστόι σκιαγραφεί με λιτότητα το θέμα της συμβίωσης του γέροντα γονιού με την οικογένεια του παιδιού του. Η στοιχειώδης πλοκή οδηγεί στη λύση-μήνυμα που είναι η αγάπη και η κατανόηση προς τους ανθρώπους της τρίτης ηλικίας.

Ο παππούς είχε γεράσει πολύ. Τα πόδια του δεν τον πήγαιναν, τα μάτια του δεν έβλεπαν, τ' αυτιά του δεν άκουγαν. Δόντια δεν είχε. Κι όταν έτρωγε, του χυνόταν το φαγητό. Ο γιος του και η νύφη του δεν τον έβαζαν πια μαζί τους στο τραπέζι, αλλά του 'διναν να φάει πάνω στη μεγάλη χτιστή χωριάτικη θερμάστρα✧ όπου πλάγιαζε.



Ι. Μπιλίμπιν, από την εικονογράφηση του ρώσικού λαϊκού παραμυθιού *Το φτερό του σταυραϊτού*

Κάποτε που του βάλανε να φάει στο πήλινο πιάτο, του ξέφυγε από τα χέρια, έπεσε κι έσπασε. Η νύφη του άρχισε τότε να τον μαλώνει πως όλα τα χαλάει στο σπίτι και σπάει τα πιάτα. Τέλος του είπε πως αποδώ και πέρα θα του 'διναν να τρώει στην ξύλινη γαβάθα. Ο παππούς αναστέναξε μόνο και δεν είπε τίποτα.

Μια μέρα ο άντρας με τη γυναίκα του παρακολουθούσαν που ο γιος τους μαστόρευε κάτι σκαλίζοντας ένα μικρό κούτσουρο. Ο πατέρας λοιπόν τον ρώτησε:

«Τι φτιάχνεις εκεί, Μίσα;».

Κι ο Μίσα απαντά:

«Φτιάχνω μια μεγάλη γαβάθα, πατεροΰλη. Όταν εσύ κι η μάνα μου γεράσετε, θα σας ταΐζω σ' αυτήν τη γαβάθα».

Ο άντρας κι η γυναίκα του κοιτάχτηκαν και δάκρυσαν. Νιώσανε ντροπή που είχαν προσβάλει τον παππού. Κι από τότε τον βάλανε να τρώει μαζί τους στο τραπέζι και τον πρόσεχαν όπως πρέπει.

Λ. Τολστόι, *Διηγήματα, μύθοι και παραμύθια*, μτφρ. Π. Ανταίος, Ωκεανίδα

✧ **θερμάστρα**: στη Ρωσία οι άνθρωποι κάθονταν και κοιμούνταν σε μεγάλες χτιστές θερμάστρες-τζάκια

43

Οικογενειακές σχέσεις

Ερωτήσεις

1. Πώς φέρονται οι γονείς του Μίσα στο γέρο παππού του και πώς αντιδρά εκείνος;
2. Ποιο γεγονός έκανε τους γονείς του Μίσα να αλλάξουν τη στάση τους απέναντι στον παππού και πώς εξηγείτε αυτή την αλλαγή;
3. Στο διήγημα παρουσιάζεται ο κύκλος της ανθρώπινης ζωής μέσα από τις τρεις ηλικιακές φάσεις της. Ποια χαρακτηριστικά κάθε φάσης διακρίνετε;
4. «Ο παππούς και το εγγονάκι» έχει ορισμένα χαρακτηριστικά λαϊκού παραμυθιού. Μπορείτε να τα επισημάνετε;

Λέων Νικολαγιεβιτς Τολστοϊ

Ο μεγάλος Ρώσος συγγραφέας Λέων Νικολάγιεβιτς Τολστόι γεννήθηκε το 1828 στη Γιάσναγια Πολιάνα και πέθανε το 1910 στο Αστάποβο. Καταγόταν από πλούσια οικογένεια ευγενών γαιοκτημόνων, αλλά μικρός έχασε τους γονείς του και μεγάλωσε κοντά σε συγγενείς οι οποίοι φρόντισαν να του δώσουν μεγάλη μόρφωση. Σπούδασε και μιλούσε πολλές γλώσσες, ταξίδεψε στην Ευρώπη και επηρεάστηκε από τα έργα του Μοντεσκιέ και του Ρουσό. Νέος εντάχτηκε στο ρωσικό στρατό και πολέμησε με ανδρεία στον Κριμαϊκό πόλεμο. Επιστρέφοντας εγκαταστάθηκε στην πατρική γη, παντρεύτηκε, απόκτησε 13 παιδιά και αφοσιώθηκε στη συγγραφή και στους κοινωνικούς αγώνες. Ο Τολστόι ως συγγραφέας και στοχαστής οραματίζεται μια κοινωνία ισότητας και δικαιοσύνης, απορρίπτει τη βία, υποστηρίζει την πειθώ ως μέσο πάλης και προτείνει την επιστροφή στον αγροτικό τρόπο ζωής. Κορυφαία μυθιστορήματά του είναι ο *Πόλεμος και Ειρήνη*, η *Άννα Καρένινα* και η *Ανάσταση* έγραψε και πολλά διηγήματα, θεατρικά έργα, μύθους, παραμύθια και δοκίμια.

Στουν τρύγου

Άντας ήμαν μ'κρός κι έκαμνα καμνιά ζ'μιά, η παπούς μ' να μι φουβιρίζ'(ι) μ' ίλιγιν:

— Άι! έλα τώρια να σι πάρου στ' αμπέλ'(ι) στουν τρύγου! Δα πάρου τ'ς αλ'νούς κι 'σένα ντιπ!

Η μανιά μ' καλάμα να μι κατασυχάσ'(ι) μ' ίλιγιν:

— Σώπα χαζέ άμα δα ρθει αυτή η ώρα δα σι πάρ'(ι) κι 'σένα.

Κι 'γω καρτιρούσα πότι κι πότι να ρθει αυτή η ώρα να πάμι στουν τρύγου.

Τουν γλέπου μια μέρα ίφιριν δυο τουμάργια τραΐσια κι αρχίν'σιν να τα κουρέβ'(ι) μέσ' 'ν αυλή. Τουν ρώτ'σα:

— Τ' είνι παπού αυτάεια; Τί δα τα κάμ'ς;

— Δα τα κουρέψου πρώτα κι ύστιρα δα τ' αλατίσου. Κι άμα πιράσ'ν καμνιά δικαριά μέρις δα τα φκιάσου προυβιές (τουλούμια) να κουβανήσουμι τα σταφύλια, μπουτί ίρθιν η κιρός.

Τ'ν άλλ'(ι) τ' μέρα έβγαλιν τα βαένια όξου κι τά' σφιξιν. Ύστ'ρα έριξιν ζιστό νιρό κι τα κουκούλουσιν μι μια παλιβιλέντσα να μη φέγ'(ι) η άμπουρους (ατμός).

— Αρά παπού, τουν λιώ, μπουτί βάν'ς ζιστό νιρό κι δα βάν'ς κρυγιό;

— Μι του ζιστό δα βουλώσ'ν μια κι μια οι φυράδις.

— Ιγώ είδα καμπόσ'(ι) τα γιόμαζαν απ' τ' αυλάκ'(ι).

— Τόσου χαμπάρ'(ι) έχ'ν.

Άμα φούσκουσαν καλά τα βαένια, μι λέει ένα Σάββατου προυί:

Έλα αρά κάτ' ικείεια, δα πάρου λίγου κριάς κι να στου δώσου να του φέρ'ς τ' μανιά σ' να φκιάσ'(ι) κιφτέδις μπουτί 'ν Τιφτέρα δα τρυγίσουμι.

Πήγαμι στου χασάπ'λιό τ' σχουριμένου τ' Κουλιού τ' Πουλιάνα.

— Κουλιό, τουν λέει η παπού μ', θέλου κάνα μπούτ'(ι) να βγάλου κιφτέν μπουτί 'ν Τιφτέρα δα τρυγίσουμι. Έιχ'ς να μι δώσ';

Ικείνους πάλι, Θε σχουρέστουν, του στόμα τ' μέλ'(ι) έβγαζιν.

— Αμάν Τόλιου, μπούτ'(ι) δαν έχου. Έχου κόλ'(ι) (μπροστινό). Δα σι βγάλου ιγώ απού 'δώεια. Σκουλιαργιώτ'χου Τόλιου, Σκουλιαργιώτ'χου. Βράζ'(ι) μ' ένα νιρό. Απ' αυτόεια Τόλιου άμα φάει η Λένου δα χαλέψ'(ι) κι δεύτιρου. Ξέρ'ς τι λέει η Λιάς η Κυρατσούς απ' 'ν Κόζιαν'(ι); «Η ετ νταρμαντάν ή κουζ νταρμαντάν—ή κριάς γκιρντάν'(ι) ή γ'ναίκα απού νταμάρ'(ι).

Σκούμπουσιν καλά τα μανίκια απ' του π'χάμ' σου η Κουλιός, ακόν'σιν τ' μαχαίρια μι του μασάτ'(ι) κι αχίρ'σιν να κόβ'(ι) λέγουντας:

— Μπρε! μπρε! κριάς, να τρώει η μάνα κι να μη δίν'(ι) του πιδί.

Του ζύιασιν σ'ν παλάντζα του κουκούλουσιν μι μια 'φημιρίδα, μ' έδουκιν κι 'μένα ένα δίγρουσου κι άι! μι λέει σύρ'του στ' μανιά σ'. Πιρνόντας τα πάν' αγόρασα απ' του Γιάνν'(ι) τ' Γκίκα καραμέλις απ' τ'ς αγκόλιαβις.

Η μανιά καρτιρούσιν. Είχιν στρώσ'(ι) τ' βιλιντσούλα στου χαϊάτ' (ι), πήριν του τσικουρούλ'(ι) μι του κριατουσάν'δου κι σα μ' είδιν, άϊντι μι λέει αρ'γ'σις. Σαν είδιν κι του κριάς μουρμούρ'σιν καναδυό λόϊα, τάχα δαν τ'ν άρ'σιν. Του ξιψάχσιν καλά κι τα κόκκαλα τά 'φκιασιν μι τραχανά. Ιγώ ξιρουστάλ'ζα σ'ν άκρια πότι να φκιάσ'(ι) τ'ς κιφτέδις κι να μι δώσ(ι) κι 'μένα τουν ζ'μαρίτ'χου.

'ν Τιφτέρα του προυί, άντας σ'κώθ'κα απ' τουν ύπνου, ρώτ'σα τ' μανιά:

— Μπουτί αρά μανιά δα μι ξύπνισις να παείνου κι 'γω στουν τρύγου;

— Τώρα σι λίγου δα ρθει η παπούς σ' κί δα σι πάρ'(ι).

44

Δαν πέρασιν πουλύ ώρα κι έφτασιν σκουμπουμένους τ' φίρτα στου ζ'νάρ'(ι) κι παναθιό στου σαμάρ'(ι) ένα καλαθούλ'(ι) σταφύλια.

Η μανιά είχιν φκιάσ'(ι) τ'ς κιφτέδις κι τ'ς είχιν έτοιμ'(ι) στου μπακράτσ'(ι). Τ'ς είχιν φκιάσ'(ι) μι ζ'μί, κι παναθιό έκαψιν λάδ'(ι) μι κόκιανου πιπέρ'(ι). Έφκιασιν ένα λούσου! μα τιιι!

Σαν ξιφόρτουσιν η παπούς, έβαλιν ιμένα στα καπούλια, ρίθ'κιν κι αυτός στου σαμάρ'(ι) κι πίσου πέρα στου Πεύκου.

Άμα ιφτασάμι, φώναξιν:

— Άϊντι ιλάτι να φάμι.

Ήταν η πατέρας μ', η μάνα μ', η θείτσα η Σάννα κι δαν ξέρου ποιοι άλλ'(ι) ακόμα. Δα θυμούμι.

Σαν έρξιν του ζ'μί στ' σουπχιέρα η παπούς μ', κουντά μας έδουκιν τουν κιφτέ παναθιό σ' ένα κληματόφ'λου για πχιάτου, κι 'γώ δαν ξέρου πως έκαμα κι μ' έπισιν καταής, κι ατρχίν'σα να κλιώ.

— Τί κλαις αρά; μη λέει.

—Μ' έπισιν η κιφτές καταής.

Τουν πήριν η παπούς τουν σφούγ'ξιν απ' τ' σιαλιβάρα κι μι τουν έδουκιν.

— Φά'τουν, μι λέει, δαν έχ'(ι) τίπουτα.

— Έχ'(ι) σιάβαρα παπού!

— Ε! ως να γέν' αυτά σαν κι 'σένα, ισύ δα πας σ'μά.

Του βράδ'(ι) άντας γύρ'σαμι η μανιά είχιν κόψ'(ι) του μούστου κι τουν είχιν έτοιμουν να φκιάσ'(ι) μ' στόπ'τα, ριτσέλια, μουνάτου, σταφ'λαρμιά. Μας ρώτ'σιν άμα μας άρ'σαν οι κιφτέδις κι άμα ισουσάμι τ' αμπέλ'(ι).

— Του σουσάμι, του σουσάμι, είπιν η παπούς, κι τ' χρόν' πλιέτιρα!

Η σφυλίστρα απ' του παγγύρ'...

Πότι πέρασαν σαράντα χρόνια ούτι που του πήρα χαμπάρ'. Μ'κρός ήμουν, μια σταξιά, σα μ' είπιν η παππούς μ' ταχιά δα πάμι να μάσουμι καναδυό κουρφούλια καπνόν, που είνι ακόμα κι τ'νάλ' τ' μέρα δα σι πάρου να πάμι στου παγγύρ'...

Αστόϊσα να σας πω, ιγώ τουν πλέτιρου τουν κιρό τουν πιρνούσα πέρα στ' μανιά μ' μπουτί ου μπαμπάς μ' μας είχιν πολλοί κι να μη μαλώνουμι ντάϊμα βρίσκουμουν ικεί.

Σκουνουμέστι απού λέτι βαθιές χαραϊές κι πάμι απάν στα ισκιώματα, ικεί είχιν η σχουρημένους η παπούς μ' τουν καπνό. Άμα ιφτασάμι, τί να δούμι. Κάργα μπαστράς. Διάλιξάμι καμπόσις χιριές τ'σιβαλάμι μέσα σι μια μπούρδα, ιγώ στα καπούλια κι η παππούς μ' στου σαμάρ' κι ικαμάμι τα κάτ'.

— Παππού δα μι πάρς' στου παγγύρ'; Κάτσι, μι λέει να τουν ραματιάσουμι κι ταχιά του προυί καβάλα πάλι στ' γουμάρα δα πάμι. Ιγώ χαρές μιγάλις.

— Τί δα μι πάρς' παππού;

— Άϊντι ραμάτιαζι κι δα σι πάρου μια σφυλίστρα.

Απ' τ' χαρά μ' δαν άφκα κανένα πιδί στου μαχαλά, όλα τάχα πει, η παππούς μ' ιμένα δα μι πάρ' στου παγγύρ' κι δα μ' αγουράσ' μια σφυλίστρα.

Δαν έκλεισα μάτ' όλ' νύχτα, πότι να φέξ' να κινήσουμι.

Τ'νάλ' τ' μέρα σκώθκαμι αγλήγουρα, η μανιά μ' ιτοίμασι του τσάκ', έβαλι μέσα ένα καλαθούλ' μι σταφύλια κι απού έναν

κιφτέν κι σαν τώρια θυμούμι έριξιν κι μια βιλιντσούλα κόκκιν' παναθιό στου σαμάρ', κι άϊντι μας λέει ώρα καλή. Κι κοίταξι μη λέει ιμένα μη χαθείς στου παγγύρ'!

Άμα ιφτασάμι μι λέει η παππούς μ',

— Ισύ κάτσι ιδώϊα να φλάξ' τ' γουμάρα μι τα σέα να μη μας τα πάρν' τίπουτα γκουρμπέτις, κι γω δα πααίνου μια βόλτα κι δα γυρίσου.

— Δα μι πάρς' σφυλίστρα;

— Δα σι πάρου.

Κάναν κιρό, ύστρα απού καναδυό ώρις ήρθιν η παππούς μ'. Αγόρασιν μια γάστρα, λίγουν χαλβάν, τ' σφυλίστρα ιμένα κι πίσου δώθι. Σι' όλουν του δρόμον ιγώ λαλούσα συνέχεια. Ε! αρά, μι λέει μια φουρά η παππούς μ', φτάν' τώρα, δα τ' χαλάσ', μι πήρις τα φτιά μ'. Μούλουξα κι γω κιάϊ.

Άμα ιφτασάμι στου χουριό, ιά καμάρουνα ιγώ του πισκέσ' τ' παππού μ' κι σφύρζα σι όλουν τουν μαχαλά. Η μανιά μ' αφού

74

μπιζέρσιν να μ' ακούει μι λέει. Φέρτην τώρα να τ' σ'μάσουμι να τ'ν έκ'ς κι τ' χρόν'. Μι μ'πήριν απού λέτι κι τ'νάλ' τ' χρονιά πάλι μι τ' φανέρουσιν.

Άραμ' τώραεια κάθουντι τα πιδιά όξου απ' του παγγύρ' να φλάξ'ν τα σπάπχια κι να μην παέν' στ'ς κούνις.

Νίκος Καζαντζάκης

Η Νέα Παιδαγωγική

Το κείμενο αυτό είναι απόσπασμα από το πέμπτο κεφάλαιο του πεζογραφήματος Αναφορά στον Γκρέκο *(1961), που δημοσιεύτηκε ύστερα από το θάνατο του Νίκου Καζαντζάκη. Στην πραγματικότητα είναι η αυτοβιογραφία του συγγραφέα, πολύ χρήσιμη για να κατανοήσουμε την προσωπικότητα και το λογοτεχνικό έργο του. Ολόκληρο το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στις συχνά επώδυνες εμπειρίες του νεαρού Ν. Καζαντζάκη από το δημοτικό σχολείο, σε εποχές (τέλη του 19ου αιώνα) που οι εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές μέθοδοι ήταν ιδιαίτερα ανταρχικές. Ειδικότερα, στο απόσπασμα παρακολουθούμε την πρώτη του μέρα στο δημοτικό σχολείο αλλά και τις αναμνήσεις του από το δάσκαλο της τετάρτης τάξης, που τότε ήταν και η τελευταία, αφού το δημοτικό ήταν τετρατάξιο.*

Με τα μαγικά πάντα μάτια, με το πολύβουο, γεμάτο μέλι και μέλισσες μυαλό, μ' ένα κόκκινο μάλλινο σκούφο στο κεφάλι και τσαρουχάκια με κόκκινες φούντες στα πόδια, ένα πρωί κίνησα, μισό χαρούμενος, μισό αλαφιασμένος,✧ και με κρατούσε ο πατέρας μου από το χέρι. Η μητέρα μού είχε δώσει ένα κλωνί βασιλικό να τον μυρίζουμαι, λέει, να παίρνω κουράγιο, και μου κρέμασε το χρυσό σταυρουλάκι της βάφτισής μου στο λαιμό.

– Με την ευκή του Θεού και με την ευκή μου…, μουρμούρισε και με κοίταξε με καμάρι.

Ήμουν σαν ένα μικρό καταστολισμένο σφαγάρι✧ κι ένιωθα μέσα μου περφάνια και φόβο· μα το χέρι μου ήταν σφηνωμένο βαθιά μέσα στη φούχτα του πατέρα μου κι αντρειευούμουν.✧ Πηγαίναμε, πηγαίναμε, περάσαμε τα στενά σοκάκια, φτάσαμε στην εκκλησιά του Αϊ-Μηνά,✧ στρίψαμε, μπήκαμε σ' ένα παλιό χτίρι,✧ με μια φαρδιάν αυλή, με τέσσερις μεγάλες κάμαρες στις γωνιές κι ένα κατασκονισμένο πλατάνι στη μέση. Κοντοστάθηκα, δείλιασα· το χέρι μου άρχισε να τρέμει μέσα στη μεγάλη ζεστή φούχτα.

Ο πατέρας μου έσκυψε, άγγιξε τα μαλλιά μου, με χάδεψε· τινάχτηκα· ποτέ δε θυμόμουν να μ' έχει χαδέψει· σήκωσα τα μάτια και τον κοίταξα τρομαγμένος. Είδε πως τρομαχα, τραβήξε πίσω το χέρι του:

– Εδώ θα μάθεις γράμματα, είπε, να γίνεις άνθρωπος· κάμε το σταυρό σου.

Ο δάσκαλος πρόβαλε στο κατώφλι· κρατούσε μια μακριά βίτσα και μου φάνη-

✧ **αλαφιασμένος**: ταραγμένος, τρομαγμένος ✧ **σφαγάρι**: ζώο που προορίζεται για σφαγή, σφάγιο ✧ **αντρειευόμουν**: έκανα τον γενναίο ✧ **εκκλησιά του Αϊ-Μηνά**: η εκκλησία του Αγίου Μηνά στο Ηράκλειο, όπου γεννήθηκε και μεγάλωσε ο Ν. Καζαντζάκης ✧ **χτίρι**: κτίριο

κε άγριος, με μεγάλα δόντια, και κάρφωσα τα μάτια μου στην κορφή του κεφαλιού του να δω αν έχει κέρατα· μα δεν είδα, γιατί φορούσε καπέλο.

– Ετούτος είναι ο γιος μου, του 'πε ο πατέρας μου.

Ξέμπλεξε το χέρι μου από τη φούχτα του και με παρέδωκε στο δάσκαλο.

– Το κρέας δικό σου, του 'πε, τα κόκαλα δικά μου· μην τον λυπάσαι, δέρνε τον, κάμε τον άνθρωπο.

– Έγνοια σου, καπετάν Μιχάλη· έχω εδώ το εργαλείο που κάνει τους ανθρώπους, είπε ο δάσκαλος κι έδειξε τη βίτσα.

Από το Δημοτικό Σχολειό απομένει ακόμα στη θύμησή μου ένας σωρός παιδικά κεφάλια, κολλητά το ένα πλάι στο άλλο, σαν κρανία· τα πιο πολλά θα 'χουν γίνει κρανία. Μα απάνω από τα κεφάλια αυτά απομένουν μέσα μου αθάνατοι οι τέσσερις δασκάλοι.

[...]

Στην Τετάρτη Τάξη βασίλευε και κυβερνούσε ο Διευθυντής

Αρ. 108
ΠΑΡΘΕΝΑΓΩΓΕΙΟΝ
Η "ΠΑΛΛΑΣ"

του Δημοτικού. Κοντοπίθαρος, μ' ένα γενάκι σφηνωτό,✧ με γκρίζα πάντα θυμωμένα μάτια, στραβοπόδης. «Δε θωράς,✧ μωρέ, τα πόδια του», λέγαμε ο ένας στον άλλο σιγά να μη μας ακούσει, «δε θωράς, μωρέ, πώς τυλιγαδίζουν✧ τα πόδια του; και πώς βήχει; Δεν είναι Κρητικός». Μας είχε έρθει σπουδασμένος από την Αθήνα κι είχε φέρει, λέει, μαζί του τη Νέα Παιδαγωγική. Θαρρούσαμε πως θα 'ταν καμιά νέα γυναίκα και την έλεγαν Παιδαγωγική· μα όταν τον αντικρίσαμε για πρώτη φορά ήταν ολομόναχος· η Παιδαγωγική έλειπε, θα 'ταν σπίτι. Κρατούσε ένα μικρό στριφτό βούρδουλα, μας έβαλε στη γραμμή κι άρχισε να βγάζει λόγο. Έπρεπε, λέει, ό,τι μαθαίναμε να το βλέπαμε και να το αγγίζαμε ή να το ζωγραφίζαμε σ' ένα χαρτί γεμάτο κουκκίδες. Και τα μάτια μας τέσσερα· αταξίες δε θέλει, μήτε γέλια, μήτε φωνές στο διάλειμμα· και σταυρό τα χέρια. Και στο δρόμο, όταν δούμε παπά, να του φιλούμε το χέρι. «Τα μάτια σας τέσσερα, κακομοίρηδες, γιατί αλλιώς, κοιτάχτε εδώ!», είπε και μας έδειξε το βούρδουλα. «Δε λέω λόγια, θα δείτε έργα!» Κι αλήθεια είδαμε· όταν κάναμε καμιά ατοξία ή όταν δεν ήταν στα κέφια του, μας ξεκούμπωνε, μας κατέβαζε τα πανταλονάκια και μας έδερνε κατάσαρκα με το βούρδουλα· κι όταν βαριόταν να ξεκουμπώσει, μας έδινε βουρδουλιές στ' αυτιά, ωσότου έβγαινε αίμα.

Απόδειξη διδάκτρων του Παρθεναγωγείου Η «Παλλάς»

Μια μέρα έδεσα κόμπο την καρδιά μου, σήκωσα το δάχτυλο:

– Πού είναι, κυρ δάσκαλε, ρώτησα, η Νέα Παιδαγωγική; γιατί δεν έρχεται στο σκολειό;

✧ **σφηνωτό**: τριγωνικό, μυτερό ✧ **θωράς**: βλέπεις ✧ **τυλιγαδίζουν**: τυλίγονται σαν νήμα, στραβώνουν

Μαθητές Δημοτικού Σχολείου (αρχές 20ού αι.)

Τινάχτηκε από την έδρα, ξεκρέμασε από τον τοίχο το βούρδουλα.

– Έλα εδώ, αυθάδη, φώναξε, ξεκούμπωσε το πανταλόνι σου.

Βαριόταν να το ξεκουμπώσει μόνος του.

– Να, να, να, άρχισε να βαράει και να μουγκρίζει.

Είχε ιδρώσει, σταμάτησε.

– Να η Νέα Παιδαγωγική, είπε, κι άλλη φορά σκασμός!

Ήταν όμως και πονηρούτσικος ο σύζυγος της Νέας Παιδαγωγικής. Μια μέρα μας λέει: «Αύριο θα σας μιλήσω για το Χριστόφορο Κολόμβο, πώς ανακάλυψε την Αμερική. Μα για να καταλάβετε καλύτερα, να κρατάει καθένας σας κι από ένα αυγό·

όποιος δεν έχει αυγό, ας φέρει βούτυρο!».

Ν. Καζαντζάκης, *Αναφορά στον Γκρέκο*, Εκδόσεις Ελένης Ν. Καζαντζάκη

Ερωτήσεις

1. Ποια συναισθήματα νιώθει ο μικρός Ν. Καζαντζάκης πριν φτάσει στο σχολείο και γιατί; Από ποιους αντλεί θάρρος και με ποιον τρόπο;
2. Με αφορμή κυρίως τη στάση του πατέρα, σε ποια συμπεράσματα καταλήγετε για τις σχέσεις μεταξύ γονιών και παιδιών εκείνη την εποχή; Απαντήστε με αναφορά σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου.
3. Ο δάσκαλος της τετάρτης δημοτικού είχε θεωρητικά ασπαστεί τις αρχές της Νέας Παιδαγωγικής. Τι νομίζετε ότι πρέσβευε η Νέα Παιδαγωγική και τι εφάρμοζε στην πράξη ο δάσκαλος;
4. Αναζητήστε και διαβάστε το διήγημα της Κατίνας Παπά «Η εκδρομή του Δημητραού» (από τη συλλογή διηγημάτων *Στη συκαμιά από κάτω*), και συγκρίνετε τη μορφή του δασκάλου που εμφανίζεται εκεί, με την αντίστοιχη στο κείμενο του Ν. Καζαντζάκη.
5. Επιχειρήστε να αφηγηθείτε σε γραπτό κείμενο τη δική σας εμπειρία από την πρώτη σας ημέρα στο δημοτικό σχολείο.

Διαθεματικές εργασίες

Απευθυνθείτε σε άτομα του οικείου περιβάλλοντός σας διαφορετικών ηλικιών (μεγαλύτερα αδέλφια, γονείς, παππούδες, γιαγιάδες) και ζητήστε να σας αφηγηθούν τις εμπειρίες τους από το σχολείο. Πάρτε επίσης συνεντεύξεις από συνταξιούχους και εργαζόμενους εκπαιδευτικούς και προσπαθήστε να επισημάνετε τις διαφορές της σύγχρονης παιδαγωγικής (όπως τη βιώνετε στο σχολείο) από την παλαιότερη.

94

Σας έφαγιν η γκριζιάλα

Η Γιώργους κι η Ρήνα ήταν προυμηθ'μένου ζιβγάρ'(ι). Αυτός ήξιριν καλό ζανάτ'(ι) κι αυτήν μουδίστρα. Σαν τράνιψιν η τρανός τ' η γιός τ' η μανία τ'ς ήταν πως κι πως να τουν μάθ'ν γράμματα για να ζήσ'(ι) καλύτιρα.

Η γιός τ' καλάμα δαν πουλύ έκουβιν η γκλάβα κι σι κάθι τάξ'(ι) απ' ανέβινιν όλου μι νταΐκια. Πότι μι πέντι κι πότι μι έξ'(ι). Έβγαλιν καλά χαμνά του σκουλιό κι ύστ'ρα χάλιψαν να τουν πααίν κι στου γυμνάσιου. Ικεί τα βρήκαν σκούρα τα πράγματα. Έχριαζιν να πάρ'ν κι άλλουν δάσκαλουν στου σπίτ'(ι) να τουν δείχν'(ι).

Αχ-βαχ έβγαλιν καναδγιό τάξεις η γιός τ'. Όσου ανέβινιν καλάμα τόσου τα πράγματα δυσκόλιβαν.

Η Γιώργους κι η Ρήνα ξισυλλουϊάσ'καν δαν ήξιραν τι να κάμ'ν.

— Δαν αντρέπισι αρά, τουν ίλιγιν η Γιώργους τουν γιό τ'. Απόμ'νις σ'ν ίδγια 'ν τάξ'(ι); Σι διαφ'κιν η Ντώνας η φίλους. Μπουτί αρά δα στρώνισι να διαβάσ'; Τί δα σώσουμι αρά μι σένα;

Η μανιά, σαν ίγλιπιν τα χάλια που είχαν μι τουν ιγγουνό κι άκουγιν τα μαλώματα, δαν μπόρ'σιν να βαστάξ'(ι) άλλου κι τ'ς είπιν μνια μέρα.

— Δαν μπουρώ να καταλάβου μι τ' ισάς. Μπουτί αρέ κάμ'τι έτσ'(ι); Αρέ δα σας συνιρίσ'(ι) η Θιός. Σας έφαγιν η γκριζιάλα. κάθι μέρα. Δα του σ'κώστι του πιδί του νου. Αρέ πιδί μ', είπιν του γιό τ'ς του Γιώργου. Άσκημου ζανάτ'(ι) ξέρ'ς ισύ; Αρέ έχουμι του σπίτ'(ι) μαγαζί, δα μας έλλειψιν τίπουτα όλα τα χρόνια. Μπουτί αρέ δαν του μαθαίν'ς του ζανάτ'(ι) που ξέρ'ς ισύ κι να

30

παντριφτεί ιδώεια στου χουργιό, να κρατήσ'(ι) του ν'κουκυργιό όπους έκαμιν η μπαμπάς, κουντά ισύ, έτσ'(ι) να κάμ'(ι) κι η γιός;

Άντι γιέμ' ισάς σας πήριν η Θιός τα μυαλά. Σών'(ι) κι καλά να μάθ'ν τα πιδγιά γράμματα κι να τα διώξ'ν, να τα χάσ'ν κι να μην τα γλέπ'ν ντιπ. Αρέ απ' του να παντριφτεί του πιδί ιδώεια ν' ανοίξ'(ι) του σπίτ'(ι) κι να έχ'ς κι ισύ μνια ακούμ' σ' στα γιράματα είνι άλλου καλύτιρου; Μην τουν ζουρίζ' αρέ του πιδί. Δα σι πάθ'(ι) τίπουτα κι ύστ'ρα δα κρους του κιφάλ'(ι) απ' του ντ'βάρ'(ι). Δα του φύγ'(ι) η σιούμπασ(η) αρέ δαν παίρν'τι χαμπάρ'(ι).

— Ισύ να μι κάμ'ς τ' χάρ'(ι) να μ' λώξ'. Πιτάθ'κιν η νύφ'(ι) απ' 'ν άλλ'(ι) τ' μιριά. Δα σι πέφτ'(ι) ισένα λόγους. Τι δα κάμουμι ιμείς είνι δ'κή μας δ'λειά. Ακούς; Δα δα σ' έχουμι ισένα τσιαρτσιάφ'(ι) στου κιφάλ'(ι).

— Μουρή μας καλουτυχάει του χουργιό όλου ν' καλουσύν'(ι) που έχουμι. Σαν κι μας δαν είνι κανένας. Δαν γλέπ'ς κι τ'ς μισθωτοί, παραπάν έφκιασαν απού σας;

— Τόσου χαμπάρι, έχ'ς, τόσου λες. Ίσια ζουή ικαμάμι ιμείς μ' αφ'νούς; Δαν τ'ς γλέπ'ς, όλ'νούς τ'ς δασκάλ'(ι) κι αφ'νούς που έχ'ν μιστόν, κάθι καλουκαίρ'(ι) σιργιανούν τουν τόπουν όλουν. Στου μισ'κιό του πουδάρ'(ι) τ'ς Χαλκιδικής πάει η αν'ψιός κι παραθέρι'σιν φέτους. Άλλους πάλι πάει στ' Σκιάθου κι Σκόπιλου. Μ' σαμάτ'(ι) ξέρ'ς που πέφ'ν; Δαν άκουσις τι μας είπιν ιπρουχτές; Ιμείς που πήγαμι; Πήγαμι πουθενά; Χαλέβου του πιδί μ' να μάθ'(ι) γράμματα κι να ζήσ'(ι) σαν άνθρουπους όχι σαν κι μας.

— Έτσια πως κάμ'τι ισείς, να ξέρ'ς δα 'ρθει κιρός που δα αγριέψ'(ι) η τόπους όλους κι δα μας φαν τα ζούζουλα. Κι του μούμουλου αφτόειά όλου μνια μέρα δα παάιν'(ι) χαμένου. Δαν είνι κρίμα; Άφ'σ'του αρέ του πιδί κι μην του ζουρίζ'τι.

Καημέν'(ι) δαν πήγιτι στ' Χαλκιδική τζιάναμ' κι πχιός ξέρ'(ι) τι γίν'κιν. Σαμάτ'(ι) άμα παάιν'τι κι βγάλ'τι του ντιντιού όξου κι ξιγκουλιαβίζιστι σαν τ'ς διαόλοι θαρείτι κι σεις τι φκιάν'τι.

Ένας όμιλος δασκάλων· διακρίνονται οι συμπατριώτες μας: Ιωάννης Θαβώρης και Κλέαρχος Αντωνιάδης.

32

Σαν δαν πήγα ιγώ πουθενά κι σαν δαν μ' είδιν κανένας του κουρμί, δαν μπόρ'σα να ζήσου. Ίσια κι όμοια τώρεια μι τ' ισάς. Μάθ'του - μάθ'του του πιδί σ' γράμματα κι να σ'κουθεί να φύγ'(ι) μνια μέρα κι σεις ν' απουμείν'τι σαν τ'ς κούκ'(ι) μαναχοί να σας δείξου ιγώ ισάς. Κι πάλι να τα 'πιρνιν ποιός έσκαζιν. Μ' αφού δαν κόβ'(ι) παραπάν'...Μι του ζόρ'(ι) γέν'τι καμνιά δ'λειά;

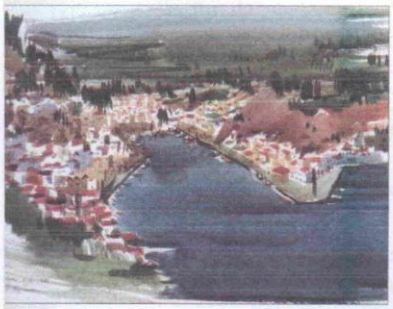
— Μουρή σών'(ι) κι καλά να διώξ'ν τα πιδιά στα ξένα κι ν' απουμείν' μοναχοί. Δα δα πάθ'τι πουλλά.

Ευγενία Φακίνου

Η ζωή στη Σύμη

Το κείμενο αυτό είναι απόσπασμα από το πρώτο μυθιστόρημα της Ευγενίας Φακίνου Αστραδενή, *το οποίο κυκλοφόρησε το 1982. Ηρωίδα του μυθιστορήματος είναι η μικρή Αστραδενή από τη Σύμη των Δωδεκανήσων, μαθήτρια στην Ε΄ Δημοτικού, που έρχεται με τους γονείς της στην Αθήνα για να βρει καλύτερη δουλειά ο πατέρας της. Όπως είναι φυσικό, έκπληκτη η Αστραδενή βιώνει πολλές καινούριες εμπειρίες στην Αθήνα. Η ζωή στην πρωτεύουσα διαφέρει πολύ από τη ζωή όπως την ήζερε στο μικρό νησί της. Στην πατρίδα της άλλες ήταν οι ασχολίες των ανθρώπων, οι ρυθμοί της ζωής ήταν πιο χαλαροί και οι ανθρώπινες σχέσεις πιο στενές. Μια εικόνα από την παραδοσιακή αυτή ζωή περιγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα.*

Στη Σύμη, τ' απογεύματα πότε ερχότανε η Αλεμίνα στο δικό μας, πότε πηγαίναμε εμείς στης Ελένης, πότε όλες πηγαίναμε στο Ζωπιάκι. Οι μανάδες κάνανε τις δουλειές τους τις απογευματινές. Άλλη έπλεκε, άλλες κόβανε κουρέλια για κουρελούδες, άλλη έπλεκε ντα ντέλα. Εκτός κι αν είχανε δουλειά συντροφική. Της εποχής. Κι έπρεπε να δουλέψοιν όλες μαζί. Να, να καθαρίσουν τ' αμύγδαλα, να ξεσποριάσουν✧ τη φακή ή τα φασόλια, να ετοιμάσουν κουλουράκια ή ν' ανοίξουν χυλοπίτες.



Πάρις Πρέκας, Σύμη

Εμείς, τα παιδιά, παίζαμε στην αυλή, αν ήταν καλοσύνη.✧ Αλλιώς, καθόμαστε πάνω στον αποκρέβατο, στην κουζίνα που 'χει ζέστη, δίπλα τους. Και τα δυο μ' αρέσανε. Στις αυλές παίζαμε το κουτσό ή τ' αγάλματα ή τις κυρίες. Στην κουζίνα παίζαμε μαμά και παιδιά ή σχολείο. Είχε κι αυτό το γούστο του, γιατί, ενώ έπαιζες, άκουγες και τις μανάδες να κουβεντιάζουνε καθώς δουλεύανε. Σ' εμάς, στη Σύμη, οι κουζίνες δεν είναι έτσι κουτσουλές,✧ όπως είναι εδώ. Είναι ένα μεγάλο δωμάτιο, πολύ μεγάλο, που κάνουμε όλες μας τις δουλειές. Κοιμόμαστε κιόλας, το χειμώνα που 'χει κρύο. Στη μια του άκρη έχει τον αποκρέβατο –ένα πατάρι, πες– μεγάλο και ψηλό ένα μέτρο. Ανεβαίνεις με τρία σκαλάκια. Έχει κι

✧ **ξεσποριάσουν** (ξεσποριάζω, για όσπρια): βγάζω το σπόρο από το κέλυφος ✧ **αν ήταν καλοσύνη**: αν είχε καλό καιρό ✧ **κουτσουλές**: πολύ μικρές

ένα κάγκελο στην άκρη. Αυτό βολεύει πολύ για να μην πεφτουν τα παιδια που κοιμούνται όλα εκεί. Το στρώνουμε με ωραίες κουρελούδες και παίζουμε –ξυπόλητες για να μη λερώνουμε– μαμάδες και παιδιά. Από κάτω ο αποκρέβατος είναι αποθήκη. Φυλάμε διάφορα πράγματα. Εκεί λέμε στα μικρά ότι θα τα κλειδώσουμε αν δεν είναι φρόνιμα. Κι αυτά φοβούνται τον αράπη ή τη γριά και κάθονται φρόνιμα.

Ο πατέρας και η μάνα μου κοιμούνται ψηλά ψηλά, σ' ένα κρεβάτι που ανεβαίνεις με δεκαπέντε σκαλιά. Στην άλλη άκρη του δωμάτιου είναι η τσιμιά, το τζάκι δηλαδή, και δίπλα η βρύση της στέρνας.✧ Το τζάκι δεν το ανάβουμε συχνά. Άλλωστε τι κρύο κάνει στη Σύμη… Ψιλοπράγματα. Έτσι και ρουφήξεις ένα φασκόμηλο… ζεστάθηκες στο πι και φι!… Μόνο τα Χριστούγεννα το ανάβουμε, έτσι για το καλό. Για να καπνίσει, να διώξει το κακό απ' το σπίτι, να τρομάξει τους καλικαντζάρους. Τον άλλο καιρό έχουμε ακουμπισμένο εκεί το πετρογκάζ και μαγειρεύουμε. Δίπλα είναι το παράθυρο. Σ' εμάς, στη Σύμη, τα παράθυρα είναι αλλιώτικα. Το είδα αυτό μόλις μπήκα και μου 'κανε εντύπωση. Εδώ τα παράθυρα είναι, πώς να το πω, αδύνατα. Σ' εμάς έχουνε ένα πολύ φαρδύ πρεβαζι απ' τη μεσα μερια. Εκεί ακουμπάμε διάφορα πράγματα. Μάλιστα, το ένα παράθυρο της κουζίνας έχει το πρεβάζι του φτιαγμένο νεροχύτη. Γέρνει, δηλαδή, λίγο προς τα έξω κι έχει μια τρύπα φαρδιά που διώχνει τα σαπουνόνερα έξω.

Κάτω απ' το παράθυρο φυτεύουμε μελιτζανιές, δυόσμο, βασιλικά, κατιφέδες.✧ Το σαπουνόνερο είναι σπουδαίο για τα λουλούδια και τα λαχανικά. Λίπασμα, που λέει κι ο πατέρας. Και τα κάνει θρεφτάρια,✧ να, μέχρι εκεί πάνω. Κι ούτε που πάει χαμένο, όπως εδώ. Εδώ, καλέ, πού το πετάνε τόσο νερό;… Δεν το λυπούνται;… Αλλά τι λέω, η χαζή, τι να λυπηθούνε!… Εδώ ανοίγουν τη βρύση, και φρρρρτ! τρέχει το νερό… Δεν έχουν στέρνα, να φοβούνται μην πατώσει και μείνουν χωρίς νερό. Πάντως το στερνίσιο το νερό είναι το καλύτερο. Είναι θεοβρεχάμενο, που λένε οι παλαιοί. Είναι ωραίο, γλυκό νερό. Κάνει ωραία σαπουνάδα. Και στο λούσιμο είναι σπουδαίο. Τούτο της Αθήνας… κάπως μυρίζει… αλλιώτικο στο στόμα… σα φάρμακο…

Βέβαια, το νερό της στέρνας πρέπει να το προσέχεις. Θέλει καλό κουμάντο για να περάσεις το καλοκαίρι σου και να σου μείνει και λίγο να πλύνεις τις κουβέρτες και τις κουρελούδες…

Ε. Φακίνου, *Αστραδενή*, Κέδρος

✧ **στέρνα**: τεχνητή δεξαμενή για τη συγκέντρωση νερού ✧ **κατιφές**: είδος καλλωπιστικού φυτού με μικρά βαθυκόκκινα λουλούδια ✧ **θρεφτάρια**: καλοθρεμμένα

101

Ερωτήσεις

1. Σε ποια σημεία του κειμένου η Αστραδενή συγκρίνει τη ζωή στην Αθήνα με τη ζωή στο νησί της και ποιες διαφορές βρίσκει;
2. Ποιες από τις συνήθειες των κατοίκων της Σύμης και τις αντιλήψεις τους, που περιγράφονται στο κείμενο, διασώζονται ακόμη στον τόπο σας;
3. Τι είδους παιχνίδια έπαιζαν τα παιδιά στη Σύμη;
4. Τι έχετε να παρατηρήσετε για τις σχέσεις των ανθρώπων στη μικρή νησιωτική κοινωνία;
5. Παρακολουθήστε την πορεία που ακολουθεί η νοσταλγική αναπόληση της Αστραδενής.

Διαθεματικές εργασίες

1. Συγκεντρώστε στοιχεία για παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά σε παλαιότερες εποχές. Συγκροτήστε ομάδες και πάρτε συνεντεύξεις από ενήλικες σχετικά με τα παιχνίδια που έπαιζαν οι ίδιοι όταν ήταν παιδιά.
2. Προσπαθήστε να ζωγραφίσετε το χώρο της νησιωτικής κουζίνας, έτσι όπως περιγράφεται στο κείμενο.

Γεώργιος Άβλιχος, *Κοπέλα στο παράθυρο*

Τσάκ'σιν δειλ'νός

Πριτς Μάρτ'ς.

Άν'ξ'(ι) απ' λέτι. Μπρε πως μας γιλάει αυτός η κιρός. Σαν ιχτέ ήταν χνόπουρους. Καλά ίλιγιν κι η θείτσα Βάϊα η γειτόν'σα μ' κάθι μέρα μαζών'(ι) του σκ'νί. Μαζών'(ι), τ'ν ίλιγα, θείτσα, μαζών'(ι). Δαν γέν'τι κι αλιώς. Ε! τί να κάμουμι γιέ μ', έτσ'(ι) είνι αυτόσια η ντουνιάς η ψεύτ'κους. Έχ'ν πιράσ'(ι) ζνάργια απού 'δώεια κιαμέτ'(ι).

Η δ'κήμ' καλάμα η Μαλίτσιου δαν μπόρ'σιν η καϋμέν'(ι) να του καταλάβ'(ι) ακόμα πως τσάκ'σιν δειλ'νός. Αυτή θαρεί δα γιν'θεί κι άλλ'(ι) φουρά. Τ'ν πήρα χτε μι 'ν άλλ'(ι) κι πήγαμι απάν' στου Δουμότα, (προς Άγιο Μάρκο) να μάσουμι τα τσάκνα απού 'νούπουρώνα. Κάναν κιρό ικεί που μάζουνάμι μη βάρ'σιν

στ'ς μύτις μια μυρουδιά καλή απ' αγκίτσια, κοίταξα αλαλόρια κι τα βρήκα. Χουρίς να μι πάρ' (ι) χαμπάρ'(ι) η Μαλίτσιου γκαμπούργιασα κι έμασα μια φουντακιά. Τ'ς τα πήγα να τα μυρίσ'(ι). Ικεί που καρτιρούσα νε μι πει μασιαλά (ωραία), μι λέει:

— Ορά, μ' αυτήνια τ' δ'λειά ήρθαμι να φκιάσουμι ιδώεια; Κάθισι κι χασουμιράς μ' αυτάεια τα σαλά; Άϊντι αρέ δα μας νυχτώσ'(ι) αδ' ιδώεια.

— Κάτ'σι μουρή να τα μυρίσουμι χαζιά; Κοίταξι τί καλά που είνι; Ιά!, Ιά! τί καλός ήλιος που είνι. Ικεία στου σγκούλουμα ούτι αέρας παίρν'(ι) ούτι τίπουτας.

— Ιά είνι άλλα χαζά.

— Μουρή χαζά είνι αυτάϊα. Άμα είνι χαζά αυτάϊα, τότι ποιά είνι γνουσκά;

— Άϊντι-άϊντι, γκαμπούργιαζι αυτούϊα κι μάζουνι κάνα τσάκνου κι δα σι χρειάζ'ν τέθκια. Πιρνάει κι η ώρα.

— Έχ'ς πουλύ χαμπάρ'(ι). Όρα μα η κόσμους λέει πως κι πως να βρει τέθκις ιφκιρίις να φύγ'(ι) λίγου απ' του καθιμιρν'νό του ζούρ'σμα κι να χαρεί αυτήνια τ' λιακάδα κι αυτήνια ν' καλουσύν'(ι) κι συ... Άϊ χαμένα η άνθρουπους θε να 'νι απ' ανέκαθιν γιντάτους.

Δαν του πήριν χαμπάρ'(ι) ακόμα η καϋμέν'(ι). Αυτή θαρεί δα 'ρθει κι ταχιά αυτόσια η κιρός. Ό'ι, χρειάζητι κι λίγου ρουμάντζα. Άμ ποιον τα λές;

Ναι μ' έχου αλλού του νου μ', σ' αυτάϊα τα θκάσ' τα χαζά. Βιάζιτι η καϋμέν'(ι), θαρεί δα δα γιράσ'(ι).

Είχιν πουλύ δίκιου αυτός που έγραψιν του τραγούδ'(ι):

«Τρελλή σαν θες να φέρεις στα μαλλιά σου
τη χιονιά, μην τόσο βιάζεσαι,
γριούλα θα γενείς με κάτασπρα μαλλιά
δεν το στοχάζεσαι;».

Η σ'χουριμέν'(ι) η Βάϊα

Άντας ζούσιν η σ'χουριμέν'(ι) η Βάϊα, τ' ρώτ'σα μια μέρα:

— Αρά θείτσα Βάϊα σαν τι κατάλαβις κι συ σ' αυτόν τουν κόσμου δα μι λες;

— Ιγώ; Δαν ειμι σαν τ' Σάννα που δα βγήκιν όξου απ' του κατέφλιου. Έχου συργιανίσ'(ι) ιγώ! Σι όλις τ'ς μιριές πήγα. Δαν άφ'κα τόπουν ασυργιάν'στουν μι τ' Λένκου κι μι τ'Μαριγούλου.

— Πού πήγιτι μουρή θείτσα; Πήγις τίπουτα κατ' τ'ν Αθήνα ή κατά τ' Σαλουνίκ'(ι);

— Πού, πού, πού... αυτούεια μέσα να σιβώ ιγώ στ' ρόδα που γκ'λάει. Δαν ανιβαίνου ιγώ ψ'λά αυτούεια. Μι ακούν τα πουδάργια μ' ακόμα. Πιδιά δα σας πω ιγώ ισάς; Όπ' να πάτι, πάτι μι τ' ρόδα. Είνι άσκημα να κ'νήσ'ς μι τα πουδάργια παγάλια - παγάλια! Πώς δα φουβάστι αρέ; Κοίταξι που πέρασαν τα χρόνια κι δαν μπορώ κι απέ! ... δα σ' ίλιγα ιγώ.

— Ιά πέ μι αρά θείτσα σαν πού συργιάν'τσιτι μι τ' Λεύκου κι μι τ'Μαριγούλου;

— Μ' κι πού δαν πήγαμι! Σάματ'ηι) άφ'καμι κι πουθινά; Σα μπάλουνάμι καλά τ'ς πατούνις κι κ'νούσαμι καημένι κάθι Σάββατου του δειλ'νό κουντά. Πάιναμι πρώτα στουν 'Αη-Δημήτρ'(ι) στη Γριτσιάν'(ι), άναβάμι τα καντήλια, φιγγουλουγούσαν μέσ' σ'ν ικκλησιά. Κι του βράδ'(ι) ύστ'ρα πουλλές φουρές κάθουμάσταν αδ' ικεί. Δαν παρά ήταν κι καλά. Αναβάμι τρανή φουτιά στ ατζάκ'(ι) βακούφ'κ'(ι). Κι άμα είχαμι κι τίπουτα λουκάν'κου το 'ψηνάμι παναθιό στα κάρ'να μακάρι, μακάρι, μουσκότρουγις κι.

— Μ' καλά είχιτι όλουν τουν κιρό λουκάν'κα;

— Ντε μα! χαζά. Μ' τί μούγγι του λουκάν'κου είνι φαΐ; Πότι που κά'να αυγό, πότι κ'νούσαμι λίγου αρχίτιρα κι μαζουνάμι λάχανα! 'Εχ'(ι) κάτ'(ι) καλά μπορμπουλέτσια τα πέρα ικεία στη Γριτσιάν', τα χαίρισι. Τα μάζουνάμι κι τά 'τριβάμι σαν πάιναμι πέρα κι τά 'βραζάμι στου τσ'κάλ'(ι), δαν παρά ήταν κι καλά!

— 'Υστ'ρα πού συργιάν'σις αλλού θείτσα;

— Ιά! αναβάμι πάλι τα καντήλια του προυί κι πάϊνάμι κι απάν' στουν 'Αη-Γιώργ'(ι), ύστ'ρα σ'ν 'Αη-Παρασκιβή στου

46

Τσιλιπίσιου, στουν 'Αη-Θανάσ'(ι) κι τα δώθι πιρνούσαμι απού μέσ' τα χουράφια κι μάζουνάμι γκόγκουλις για τα γκζέλια. Πατούσαμι καλά τ'ς τρουβάδις ως ψ'λά, γκούνα.

'Αλλις φουρές πάλι παϊνάμι τα πάν' ιδώεια κατά τ' Κουτσουγιάνν'(ι) του 'ξουκκλήσ'(ι). 'Αναβάμι 'ν καντήλα κι τα κάτ' ύστ'ρα μάζουνάμι τσ'κνίδια για τα γ'ρούνια. Ξέρ'ς τι καλά τσ'κνίδια έχ'(ι) τα 'πάν' ικεία;

— Καλά μα! η Σάννα μπουτί δα σας ακ'λουθούσιν;

— Δα 'ν αφήν'ς τ' σαλιά...σάματ'(ι) δα τα πάρ'(ι) απ' του κουντό. Ξέρ'ς κάθι φουρά που πάϊνάμι, πιρνούσαμι κι 'ν ίλιγάμι πότι ιγώ, πότι η Λένκου. 'Αϊ Σάννα δα ρθεις, ιμείς δα πάμι πάλιν 'ν ιλιγάμι, μ'πού αυτή. «Που, που που, έχου δ'λειές ιγώ, δαν είμι σαν κι σας. 'Εχου τσικρίκ'(ι), έχου αργαλειόν. 'Εχου ξένα ίπιργα, κι ν' ιβδουμάδα τα χαλέβ'ν σύρ'τι - σύρ'τι ισείς», μας ίλιγιν. Τ' γλέπου ιγώ, ποιός ξέρ'(ι) τί έφκιασαν κι αυτή όλα αυτάεια τα χρόνια. Δα δα μιτανιώσ'(ι) γιρά.

— Κατά τ' Κόζιαν'(ι) πήγις καμιά φουρά θείτσα;

'Οχ'(ι) κι ούτε πααίνου, δα σ' είπα ότι δα σιβαίνου ιγώ σι ρόδα; Μ' ιά! πήγα τόσις φουρές στου παγ'γύρ'(ι) στα Σέρβγια.

'Υστιρα πάλι σ'ν 'Αι-Παρασκιβή στου Ματσουχώρ'(ι) (Μοσχοχώρι που συγχωνεύτηκε με το Πλατανόρευμα), ικεί μούγγι να πας να δεις τί καλά που είνι.

- Πήγις πουλλές φουρές θείτσα ικεί ψ'λά;

— Μ' τι πόσις φουρές χάλεβ'ς να πααίνου! Μια φουρά δα φτάν'(ι);

— Τί είδις ψ'λά στου Ματσουχώρ'(ι) άντας πήγις θείτσα;

— Να δεις μούγγι τί καλά πράγματα φκιάν' κάθι χρόνου τ'ς 'Αγια-Παρασκιβής (26 Ιουλίου). Παίρ'ν μια γιλάδα κι τ'ν τρουϊρνούν τρεις φουρές αλλαλόρια σ'ν ικκλησιά κ' ύστ'ρα τ' σφάζ'ν. Τ' βράζ'ν στα χαρκώματα κι τ' μοιράζ'ν στουν κόσμουν όλουν απού ένα κουψίδ'(ι).

— Μπουτί μουρή θείτσα τ' σφάζ'ν τ' γιλάδα;

— Μ' ιά λεν πως ικείνα τα χρόνια σαν αυτήν τ' μέρα έρχουνταν ένα αλάφ'(ι) μαναχό τ' κι γυρνούσιν τρεις φουρές γύρου απ' 'ν ικκλησιά κ' ύστ'ρα τό 'πιαναν κι τό 'σφαζαν. Τώρα-

εια αντί για αλάφ'(ι) σφάζ'ν πότι μπουζιάκ'(ι), πότι γιλάδα. Να πας κι 'συ άμα σι αξιώσ'(ι) η Θιός. Δαν έχου παράπουνου ιγώ, δόξα τουν, όπ' χάλιψα πήγα.

Μ' τί σαν τ' Σάννα, άμα 'ν πεις τίπουτα: «Έχου δ'λειά ιγώ, τραβάτι ισείς!». Δαν ξέρ'(ι) η καημέν'(ι) πως του σκ'νί μαζών'(ει) κάθι μέρα. Τί δα καταλάβουμι σι' αυτόν τουν κόσμου; Σίμιρα είμαστι, ταχιά δεν είμαστι. Αρά όπ' ακούς να πας. Η κιρός γκουργκ'λάει.

— Καλά έκαμις θείτσα κι συργιάν'σις.

Θε σ'χουρέστην.

Ελένη Σαραντίτη

Όπως τα βλέπει κανείς...

Το κείμενο είναι απόσπασμα από το μυθιστόρημα Κάποτε ο κυνηγός..., *στο οποίο η συγγραφέας Ελ. Σαραντίτη πραγματεύεται το θέμα του επαναπατρισμού των Ελλήνων που ζούσαν στην Ανατολική Ευρώπη, στηλιτεύοντας τα ρατσιστικά και ξενοφοβικά σύνδρομα της ελληνικής κοινωνίας. Η νεαρή ηρωίδα, η Ευρυδίκη, Ελληνίδα από την Τασκένδη, εγκαθίσταται με την οικογένειά της σε αγρόκτημα της Θεσσαλίας, όπου δουλεύουν εργάτες οι γονείς της. Ο Σωτήρης, ο γιος των ιδιοκτητών, είναι ερωτευμένος μαζί της, η ίδια όμως είναι επιφυλακτική καθώς έχει βιώσει την απόρριψη και τον κοινωνικό αποκλεισμό από τους ντόπιους συμμαθητές της. Στο απόσπασμα παρουσιάζονται οι δύο διαφορετικοί κόσμοι, των ντόπιων και των οικονομικών προσφύγων, και προβάλλεται η σύγκρουση των διαφορετικών αντιλήψεων για την αξία των ανθρώπων.*

Η μοναξιά δε με είχε απασχολήσει ποτέ. Δεν είμαι μοναχική. Κανείς μας. Ή μάλλον λιγάκι η μάνα μας, λίγο πιο συγκεντρωμένη μέσα της, αλλά και πάλι, όχι, όχι ότι αγαπά να 'ναι μόνη, απλώς πιο λιγομίλητη από μας, πιο κλειστή, πιο διστακτική. Στη μοναξιά δεν είχα εμβαθύνει, δεν τη λογάριαζα, δε με είχε πλησιάσει και γι' αυτό δεν τη φοβόμουν. Ούτε που τη σκεφτόμουν. Η μοναξιά όρμησε μέσα μου από τη στιγμή που αντίκρισα τον Σωτήρη. Ήρθε και με ξάφνιασε. Και πώς όχι;

Ήμαστε πάλι στην ντάπια.✧ Απόγευμα και τα πουλιά δε σώπαιναν. Βαστούσαν το τραγούδι τους μέχρι να σκοτεινιάσει. Έκανε κρύο και περπατούσε με τα χέρια σφιχτοδεμένα. Αμίλητοι. Κάποια στιγμή τον αισθάνθηκα να σταματά, τον αισθάνθηκα να μου σφίγγει περισσότερο τα χέρια και να με κοιτάζει.

«Άσε με να σε δω. Άσε με να σε δω λιγάκι παραπάνω. Να σε χορτάσω».

«Κοίτα να δεις. Κι εγώ θέλω να σε βλέπω περισσότερο. Η αλήθεια είναι αυτή. Και την ξέρεις. Και οφείλεις επίσης να ξέρεις ότι δεν είναι οι ασχολίες, η μελέτη, οι υποχρεώσεις στο σπίτι που με κάνουν διστακτική. Γιατί είμαι διστακτική. Ή μάλλον φοβισμένη. Τουλάχιστο να μη βρισκόμαστε μέσα σε πολύ κόσμο. Ο κόσμος παρακολουθεί. Και σχολιάζει». «Γνωστό». «Αλλά δεν ξέρεις ότι στην εκδρομή στα Μετέωρα ήμουν μόνη μου όλη την ημέρα. Και δεν είχα τι να κάνω και είδα όλα τα ιερά κειμήλια και όλα τα έργα τέχνης, δυο και τρεις φορές το καθένα. Και μετά την ομαδική ξενάγηση πήγα μοναχή μου στο πωλητήριο με τα εργόχειρα και τις εικόνιτσες, στη Μονή του Αγίου Στεφάνου, και καθόμουνα με τις ώρες κάνοντας τάχα ότι ψάχνω, ότι εξετάζω τις βελονιές, τα χρώματα, ώρες, τόσο που άρχισε να με κοιτά

✧ **ντάπια**: πολεμίστρα

209

Προβλήματα της σύγχρονης ζωής

λοξά η υπεύθυνη μοναχή, και στενοχωριόμουν γιατί δεν είχα και τα μέσα για ν' αποκτήσω τίποτε από αυτά που τάχαμου με είχαν αφήσει κατάπληκτη, ώσπου ανάσανα σαν είδα στο τέλος το κουτάκι με τους σελιδοδείκτες, ένα σελιδοδείκτη μπορούσα ν' αγοράσω, τι στο καλό. Έτσι ωραία πέρασα στην εκδρομή και δεν πρόκειται να ξαναπάω. Ποτέ. Κι έτσι περνώ τις μέρες μου και στο σχολείο. Μόνη. Αλλά αυτό δεν είναι μοναξιά. Ή τουλάχιστο δε με στενοχωρεί. Το έχω χωνέψει. Και σαν θες να ξέρεις, με το δίκιο τους. Ήρθα ουρανοκατέβατη. Με θεωρούν και σπασίκλα. Και μονόχνωτη. Διαδόθηκε δε, δεν ξέρω από ποιον, δε λέω από την αδελφή σου, μπορεί κι από κανέναν εργάτη, διαδόθηκε λοιπόν στο σχολείο ότι μένουμε σε στάβλο. Στους στάβλους σας. Στην αρχή, όταν περνούσα δίπλα από μια συγκεκριμένη παρέα, άσε καλύτερα, άκουγα κάτι βελάσματα επιδεικτικά. "Μεεεε", έκαναν. Ή χλιμίντριζαν. Όχι. Μη με διακόπτεις. Αυτά σταμάτησαν. Πάνε. Φρόντισα εγώ γι' αυτό. Αλλά η πίκρα μένει. Και η υποψία. Ή μάλλον η βεβαιότητα ότι εδώ, σε τούτο τον τόπο, η δική μας οικογένεια περισσεύει. Χα! Λες και τους τρώμε το ψωμί. Ή τους στεκόμαστε εμπόδιο στην πρόοδο των παιδιών τους. Ή τελοσπάντων είμαστε

απολίτιστοι που βρομίζουμε το χώρο. Ή τον μιαίνουμε. Ε, καλά. Δεν είναι όλοι έτσι, μα εγώ έτσι τους βλέπω. Φουρκίζομαι, γι' αυτό. Αγανακτώ. Θα μου πεις: ανεργία. Α, ναι. Που πλήττει φοβερότερα τους ξένους. Αλλά εμείς δεν είμαστε ξένοι. Πιο Έλληνες δε γίνεται. Σπαρταρούσαμε όλα αυτά τα χρόνια για την πατρίδα. Οι γονείς μου δηλαδή. Και προπαντός η γιαγιά. Δες την τώρα. Ένα κουβαράκι γίνεται σιγά σιγά, ένα κουβαράκι που μαζεύεται, όλο μαζεύεται. Στο τέλος δε θ' απομείνει τίποτα. Ούτε το παράπονό της. Αχ και να μπορούσα. Αχ και να μπορούσα να τους καλυτερέψω τη ζωή. Κάπως να τους βοηθήσω…»

«Μα τους βοηθάς, έτσι δεν είναι; Μη βλέπεις που δε γνωριζόμαστε καιρό. Εγώ σ' ένιωσα. Κατάλαβα ποια είσαι. Είναι σαν να σας γνωρίζω χρόνια. Όλους. Κι είμαι περίεργος να συναντήσω τον πατέρα σου. Πολύ περίεργος. Χτες βράδυ ρωτούσα τη μητέρα μου γι' αυτόν. "Α, ένας κύριος. Και η γυναίκα του, κυρία κι αυτή. Μην κοιτάς που ξεπέσανε έτσι…", μου είπε. Κι εγώ της είπα "Δεν είναι ξεπεσμός αυτός, ρε μάνα. Μια φάση είναι. Μια κατάσταση μεταβατική. Θα περάσει. Θα τακτοποιηθούν οι άνθρωποι. Ξεπέφτει κανείς μόνο άμα χάνεται η ανθρωπιά του. Και το κουράγιο του". Έτσι δεν είναι, Ευριδίκη;»

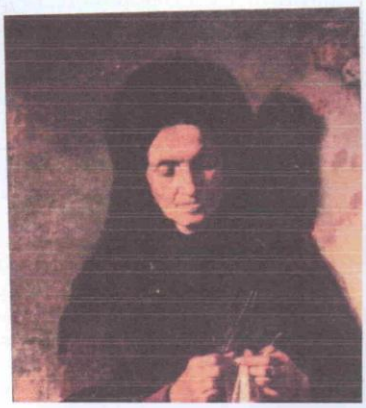
«Έτσι έλεγα μέχρι τώρα. Από χτες δεν ξέρω τι να πω. Χτες, ξημερώματα, μου φάνηκε σαν ν' άκουσα αναφιλητά. Σιγανά. Κρυμμένα. Σηκώθηκα. Είπα θα 'ναι κανένα από τ' αδέρφια μου. Το παθαίνει κάπου κάπου ο Σταύρος. Βλέπει εφιάλτες. Λέω ας πάω να τον ησυχάσω. Δεν ήταν ο Σταύρος. Ο πατέρας μου ήταν. Καθότανε στο σκαμνάκι δίπλα στο τζάκι και τρανταζόταν. Καμπούριαζε, προσπαθούσε να κρύψει τους λυγμούς του. "Τι θέλεις εδώ εσύ;", μ' αγρίεψε. Κι εγώ πισωπάτησα. Έφυγα. Συναισθάνθηκα τη θλίψη του. Και την ντροπή του. Πήγα και

210

Οπως τα βλέπει κανείς... Ελένη Σαρκωτέρη

κουκουλώθηκα και δεν ξανακοιμήθηκα. Άλλωστε σε λίγο ο πατέρας έφυγε. Άκουσα την πόρτα της κουζίνας ν' ανοίγει. Ήξερα. Θα έπινε ένα τσάι και θα 'φευγε για το κτήμα. Όσο γι' αυτό το κουράγιο, αυτή την ανθρωπιά που είπες, θαρρείς και μπορεί να κρατήσει για πάντα;»

«Δεν ξέρω. Λυπάμαι. Στενοχωριέμαι πολύ να σ' ακούω. Όλα αυτά. Και για τον πατέρα σου. Και για το σχολείο, τη στάση των συμμαθητών σου δηλαδή». «Α, όσο γι' αυτό, δε βαριέσαι...Τον πατέρα μου νοιαζομαι. Κι αν με καταλαβαίνεις, αν μπορείς να συμμεριστείς, μη μου ξαναπροτείνεις ζαχαροπλαστεία και κεράσματα στο κέντρο. Άκου κι εμένα. Θα σε τρελάνουν στις συμβουλές. Στις συστάσεις. Ιστορίες. Άκου με. Θα 'χουμε ιστορίες».



Δε με άκουσε. Μα και να με άκουγε πάλι δε θα μπορούσαμε ν' αποφύγουμε ορισμένες δύσκολες καταστάσεις. Τα πρόλαβε όλα η αδελφή μου. Την ίδια κιόλας νύχτα φαίνεται, γιατί δεν είχε καλά καλά μεσημεριάσει και είχαμε επισκέψεις. Η μάνα του. Με το τζιπ. Και τα σκυλιά. Κι ένα κουτί γκοφρέτες. Όταν την άκουσε η γιαγιά, βγήκε από το παράσπιτο όπου καταγινόταν με την καθημερινή λάτρα. Έλειπε στη δουλειά η μάνα μου. Έλειπε κι ο πατέρας. Όλοι λείπαμε εκτός από τη γιαγιά. Και η γιαγιά, σαν κάτι να κατάλαβε, σαν να διαισθάνθηκε κάτι, περίμενε πανέ-

τοιμη. Α, έχει περάσει του κόσμου τα ρασανα η γιαγιά μου, τα ξυπόλυτα πόδια της έχουν σημειώσει πόλεις και χωριά, έχουν ματώσει στα σύνορα του κόσμου. Τα δάκρυά της θ' αρκούσαν να ποτίζεται ένας ολόκληρος τριανταφυλλόκηπος. Γι' αυτό σηκώθηκε, έβγαλε την ποδιά της, στερέωσε καλά τις φουρκέτες στον κότσο της, χαμήλωσε τη φωτιά και στήθηκε στην πόρτα. Ούτε πιο μέσα ούτε πιο έξω, κι άμα παρουσιάστηκε η Ερασμία, της χαμογέλασε ευγενικά:

Περικλής Παντάζης, Γυναίκα που πλέκει

«Καλώς εκοπιάσατε. Περάστε δίπλα να σας ψήσω καφεδάκι. Ή μήπως θέλετε πορτοκαλάδα; Για γλυκό δε λέω, φοβάμαι, ώρα που 'ναι, μη σας κόψει την όρεξη...»

Κι εκείνη δεν πλησίασε. Ούτε και κατέβασε τα σκυλιά, αν και τα καημένα θορυβούσαν, κάτι ζητούσαν. Μια στιγμή μάλιστα σήκωσε το χέρι της καταπάνω τους, φοβερίζοντάς τα. Δεν τα χτύπησε όμως, α, όλα κι όλα, δείχνει να τ' αγαπά, το

σωστό να λέγεται. Μα δε ζύγωσε προς τη γιαγιά, στάθηκε κοντά στην πόρτα του αυτοκινήτου που την είχε κλείσει με πάταγο.

«Γεια σου, κυρα-Ανάστα. Δε θα κάτσω, περαστική είμαι. Μεσημέριασε. Όχι, δε θα πάρω τίποτα. Όσο για την όρεξη, ας είναι καλά ο γιος μου με την εγγονή σου. Μου την έκοψαν... Μια και καλή».

«Τι λέτε τώρα, κυρία Ερασμία μου. Με ποιο τρόπο μπορούν να σας κόψουν την όρεξη δυο παιδιά; Και μάλιστα χρυσά παιδιά... Α, όλα κι όλα, από τα προχτές που ήταν εδώ ο Σωτήρης σας έχω να το λέω. Λαμπρό παλικάρι. Να το χαίρεστε. Και τι συσταζούμενος✧ νέος, και τι σεβαστικός!...»

«Καλοσύνη σου, κυρα-Ανάστα. Καλά τα λες. Χρυσό παιδί, μόνο να, λιγάκι εύπιστος. Και λυπησιάρης. Λυπάται εύκολα τον άλλο. Και καταδεκτικός. Τι να σου πω. Αφού να σκεφτείς δε θέλει να φάει αν δεν καθίσει και η υπηρεσία μας στο τραπέζι. Αν είναι δυνατόν. Ε, εκεί έχουν γίνει ορισμένοι καβγάδες, αλλά δεν του πέρασε βέβαια. Ε, όχι. Όχι και να εξομοιωνόμαστε και τόσο. Δε λέω, καλή και η δημο-

κρατία, και η οικογένειά μου ανέκαθεν ψηφίζε Κέντρο, αλλά πρέπει να τηρούμε και τις αποστάσεις...»

«Όπως τα βλέπει κανείς, κυρία Ερασμία μου, όπως τα βλέπει και τα ζει. Εμείς εκεί δεν ξέραμε από αποστάσεις. Δε μας άρεσαν. Αλλιώς... Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο ήταν ο γιος μου. Και ερευνητής. Και έγραφε και βιβλία. Μα ξέρεις ποιος ήταν ο καλύτερός του φίλος, ο φίλος της καρδιάς του; Ο Μεμάς. Οικοδόμος. Από την Κεφαλονιά. Είχαν περάσει δίπλα δίπλα τα χρόνια της νιότης και δέθηκαν, κι όταν ερχόταν ο Μεμάς σπίτι μας, χοροπηδούσαν γύρω του τα παιδιά. Όλοι χαιρόμαστε. Είχε πάντα στην τσέπη του μια φυσαρμόνικα, την έτριβε στο μανίκι του σακακιού του κι άρχιζε. Αχ, Παναγίτσα μου, τραγούδια... Αχ, αδελφοσύνη... Μα να μη σε κρατάω όρθια, κυρία Ερασμία. Κόπιασε λιγάκι...»

«Όχι. Έχω δουλειά. Θα με ψάχνουν. Κοίτα, κυρα-Ανάστα, έχω κάτι να σου πω, κάτι που δε θα ξέρεις, αν και θα 'πρεπε. Τι στο καλό, έτσι τα ξαμολάνε σήμερα τα κορίτσια; Τελοσπάντων, καθένας και το δικό του καπέλο. Πάντως έχετέ το υπόψη σας: ο Σωτήρης μου έχει πολλά χρόνια μπροστά του ώσπου να τελειώσει σπουδές, στρατό, υποχρεώσεις, ν' αρχίσει καριέρα. Το λέω σ' εσένα που δείχνεις γυναίκα λογική κι όπως πρέπει. Διαφορετικά τι ξέρουν τα παιδιά;»

«Να σας πω, κυρία. Δεν κατέχω γιατί μου μιλατε ετσι για το παιδι σας. Γιατι ντροπιάζετε έτσι. Τι είναι; Κανένα νιάνιαρο; Κι αν σας άκουγε; Έπειτα τι θαρρ τε κι είμαστε; Δεν έχουμε την περηφάνια μας; Την ανθρωπιά μας; Αχ, κυρία Ερ ομία μου, ο Θεός σκάλες ανεβάζει και σκάλες κατεβάζει. Είναι να μην τα δίν Αλλιώτικα... Κι ο αυτοκράτορας της Ιαπωνίας να 'σαι δε γλιτώνεις. Και συμπαθ

✧ **συσταζούμενος**: σεμνός, ντροπαλός

212

τε με, τι ήταν αυτό που είπατε πρωτύτερα, ότι τάχαμου εμποδίστηκε η όρεξή σας από τα παιδιά; Παιδιά είναι, κυρία μου, μην τα συνερίζεστε. Καλοπαίδια μάλιστα. Και για το παλικάρι σας εσείς ξέρετε… μα για την εγγονή μου; Ούτε στους ουρανούς. Ούτε στους ουρανούς δεν υπάρχουν τέτοιοι άγγελοι. Το λοιπόν μη χολοσκάτε. Κι αν ο δικός σας ο Σωτήρης έχει χρόνια μπροστά του ως να τον λογαριάσετε για άντρα, η δική μας η Ευρυδίκη χρειάζεται τα διπλά. Όχι τόσο για να ωριμάσει –ώριμη είναι από μικρό παιδί– όσο γιατί πρέπει να παλέψει πολύ παραπάνω από το γιόκα σας, ας είναι καλά το παλικάρι και το χαίρεστε. Τώρα, αν τα ξαμολάνε σήμερα τα κορίτσια, εσείς κορίτσι έχετε, θα ξέρετε κάτι το λοιπόν…»

«Το κορίτσι το δικό μου δε συχνάζει νύχτα στις ερημιές με το γιο του αφεντικού μας…»

«Μα σάμπως έχετε αφεντικό… Αφεντικά είσαστε οι ίδιοι. Όχι πως δεν είναι ο καθένας μας αφεντικό, τουλάχιστο στον εαυτό του. Κι από τη μεριά μας, κυρία Ερασμία, να μη νοιάζεστε. Εμείς άλλα σχεδιάζουμε, να, όπως να ξεπεταχτούν τα παιδιά, να στρώσει η κατάσταση για το γιο και τη νύφη μου, να πάρουν καλά εφόδια τ' αγγόνια μου, να 'χουμε και την υγειά μας, γιατί δε σας το κρύβω, παρακουράζονται τα παιδιά μου. Κι ήταν αμάθητα σε τέτοιες δουλειές. Τελοσπάντων. Όπως τα βρίσκει κανείς. Κι όπως τα ορίζει Εκείνος από ψηλά… Τώρα να με συμπαθάτε, αν δε θέλετε να περάσετε να σας τρατάρω, κι αν είσαστε που λέτε βιαστική, εγώ λέω να μπω μέσα να συνεχίσω τις δουλειές. Α κι αυτές… Τελειωμό δεν έχουν», είπε η γιαγιά κι είχε ένα χαμόγελο στο πρόσωπό της, που όμως δεν έβγαινε από την καρδιά. Ένα χαμόγελο σαν της μάσκας.

Η άλλη δε χαμογέλασε καθόλου, περίμενε να τελειώσει η γιαγιά, πατώντας μια στο ένα πόδι, μια στο άλλο, κι έπειτα, σαν να θυμήθηκε ξαφνικά τις γκοφρέτες που κρατούσε τόση ώρα στα χέρια της, τις έτεινε αμίλητη στη γιαγιά μου κι έβαλε μπρος, τραντάζοντας τ' αυτοκίνητο, ταρακουνώντας και τα σκυλιά.

Ε. Σαραντίτη, *Κάποτε ο κυνηγός…*, Κοστανιώτης

213

Προβλήματα της σύγχρονης ζωής

Ερωτήσεις

1. Πώς αντιμετωπίζουν την Ευρυδίκη οι συμμαθητές της και σε ποιους λόγους νομίζετε ότι οφείλεται η συμπεριφορά τους; Ποια είναι η δική σας γνώμη γι' αυτήν τη στάση τους;
2. Χαρακτηρίστε την κυρα-Ανάστα από τη θέση που παίρνει απέναντι στην προσβλητική κυρία Ερασμία.
3. Στο διάλογο ανάμεσα στις δύο γυναίκες συγκρούονται δυο διαφορετικές αντιλήψεις για την αξία των ανθρώπων. Σε ποια σημεία δίνει έμφαση η κάθε πλευρά και με ποια συμφωνείτε εσείς;
4. «...πρέπει να παλέψει πολύ παραπάνω από το γιόκα σας...»: Εξηγήστε τι εννοεί η κυρα-Ανάστα με αυτήν τη φράση. Γιατί η Ευρυδίκη πρέπει να παλέψει περισσότερο;
5. Συγκρίνετε την ηρωίδα του αποσπάσματος με την ηρωίδα από το κείμενο *Ο δρόμος για τον Παράδεισο* είναι μακρύς της Μαρούλας Κλιάφα. Ποιες ομοιότητες βρίσκετε;

Διαθεματική εργασία

Αναζητήστε σε λογοτεχνικά βιβλία (π.χ. *Η τιμή και το χρήμα* του Κωνσταντίνου Θεοτόκη) και σε ταινίες το θέμα του έρωτα ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. (Οι παλιές ελληνικές ταινίες το αξιοποίησαν ιδιαίτερα.) Πού εστιάζονται οι δυσκολίες και ποια είναι η συνηθισμένη λύση του προβλήματος;

Ελενη Σαραντιτη

Γεννήθηκε το 1943 στη Νεάπολη Λακωνίας. Σπούδασε Αγγλικά και Βιβλιοθηκονομία· εργάστηκε στον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) και σε εφημερίδες ως βιβλιοκριτικός. Έχει γράψει διηγήματα και μυθιστορήματα για ενηλίκους (*Τα δέντρα που τα λένε Ντίβι-Ντίβι*, *Ιστορίες με ταξίμετρο*, *Ο κάβος του Αγίου Αγγέλου* κ.ά.) και για παιδιά (*Οι θεατρίνοι*, *Ο κήπος με τα αγάλματα*, *Ιάλη ή τη νύχτα που ξεχείλισε το ποτάμι* κ.ά.). Για το βιβλίο *Κάποτε ο κυνηγός...* τιμήθηκε το 1997 με το Κρατικό Βραβείο Λογοτεχνίας.

214

Σκουρδάρ'(ι) στουν αλουνάρ'(ι)

Τ'ν άλλ'(ι) τ' φουράς η Μουρφουτικός έφκιασιν μια έκθισ'(ι) ψ'λά στου Σταμάτ'(ι). Τού 'πιν, η παπάς σ'ν ικκλησιά: «Κουντά απ' τ' λειτουργία όσ'(ι) χαλέβιτι να πάτι ψ'λά στου Μουρφουτικό να δείτι τι καλά πράγματα έχ'ν να σας δείξ'ν». Σαν πήραμι τ' αντίδιρου κι βγήκαμι απ' 'ν ικκλησιά, μια κι δυο ψ'λά να δούμι τι έχ'ν.

Άϊντι αρά νά 'σασταν απού πουθινά νά γλιπέτι μούνκι. Που παν κι τα βρήκαν αυτάεια τ' αργαλεία όλα. Χαρά να τ'ς γέν'(ι). Σα σι μας που τά'ζησάμι όλα αυτάεια δα μας φαίν'τι κι πουλύ. Αλλά ήταν πουλύς κόσμους που δεν ήξιριν τι δ'λειά έφκιαναν οι παπούδις μι τ' αργαλεία αυτάεια. Μ' κι τι δαν είχαν: Λανάργια, τσικρίκια, δριμόνια, αλέτρια, ντουκάν'(ι), κι βάλι - κι βάλι. Μούνκι τρικούλα δαν είδα. Καλά έκαμαν να βλέπ'ν οι μ'κρότιρ'(ι) πώς τό 'τρουγαν τ' αρτ'μένου οι τρανίτιρ'(ι).

Σαν είδα τα χειρόμλα μι θύμ'σαν του '41 μι 'ν πείνα. Μπω!-μπω!, λιώ, να φ'λάξ'(η) η Θιός να μη ξαναρθεί τέθκιους κιρός που να χρειαστούν τ' αργαλεία αυτάεια. Δα μι πεις: αμπουτί.

Μπουτί έχ'ν τυράνια. Φεύγουντας πήγα στου καφινείου να πιω κάναν καφέ. Γλέπου κάναν κιρό ήρθιν η μπάρμπας η Τζιάννας κι μι λέει:

— Αρά πήγις ψ'λά στου Σταμάτ'(ι) να δεις τί έχ'ν;

— Απού κει έρχουμι, τουν λιώ.

— Μπω! μπω! σαν είδα ντουκάν'(ι), θυμήθ'κα μια μέρα

54

Στ' αλώνι.

που είχα στρώσ'(ι) στ' αλών'(ι) στιάρ'(ι) ακόμα βαθιές χαραΐες. Ως να βαρέσ'(ι) η ήλιους τούχα δυο γυρίσματα. Φ'σούσιν ένας λίβας, μα τι! Η ζέστα τό 'ψηνιν τ' αυγό. Κάναν κιρόν ικεί που κάθουμαν στου ντουκάν'(ι). μι κόπ'χιν η βέργα. Μ' τώρα, τι φκιάν'. Κάνα σκ'νί ντιπ. Κάνα σύρμα ντιπ. Πότι να βρω μπουμπουλιαδίσια βέργα να 'ν καψαλίσου κι να βάλου μπρος. Άντας γλέπου έφτασιν η Μαλίτσιου. Μ' ίφιριν στου μπακράτσ'(ι) λίγου φακή κι σ' ένα π'νάκ'(ι) σκουρδάρ'(ι). Του νιρό σ'ν μπόκλα είχιν γέν'(ι) θιρμός. Ικατσάμι νά φάμι, μ' τι να φας. Μ' δεν έφτανιν αυτό, είχα κι τ' Μαλίτσιου λαβάτζιν κακό:

— Τί φκιάν'ς απ' του προυί! Ιγώ λουγάριαζα τώραεια νι μάσουμι του λαμνί κι να φύγου, δα ξυπνήσ'ν τα μ'κρά κι συ ακόμα τόχ'ς αδέτσ'(ι).

— Όρα μα! τ' λιώ δα μ' αφήν'ς στου χάλι μ', δα μι φτάν'(ι) η σκασίλα μ 'έχου κι σ' ένα τσουρτσιούφ'(ι) στου κιφάλ'. Δα γλέπ'ς ιδώεια μι πάτ'σιν η νουζίτσα του χουντρό του δάχ' κι θαρώ μαζών'(ι). Σήκου κι αλών'σι κάνα γύρ'σμα κι συ!

55

— Μ' δα σι κάμου άλλ'(ι) δ'λειά! Ιγώ αποκοιμούμι αλόρθ'(ι) ιδώεια. Ιψέ δαν μπόρ'σα να κλείσου μάτ'(ι) όλ'(ι) τ'ν νύχτα. Μας έφαγαν οι σκόρτσις κι οι ψύλ'(ι). Ξύσ'καν - ξύσ'καν τα μ'κρά όλ'(ι) τ' νύχτα τώραεια χαραΐές απουκοιμήθ'καν. Ότ'(ι) θέλ'ς κάμι.

Μι απαράτ'σιν που λες κι κάμ'(ι)! ...παπούτσια να μπαλώσουμι.

— Ιά αυτάεια τραβούσαμι, μι λέει η μπάρμπα Γιάν'ς.

— Τά 'ζησάμι κι μεις αυτάεια μπάρμπα, τουν λιώ, κι στου ντουκάν'ι) ικατσάμι κι ψύλ'(ι) μας τσίμ'σαν. Τώρεια είνι καλά, αλλά γινήθ'καμι πρώϊμ'(ι).

Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου.

Άσκηση με βάση τις ενότητες 1 και 2 του βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου.

Τοποθετημένη Πρακτική.

Καταγράψτε και φέρτε στο επόμενο μάθημα γλωσσικούς κώδικες που γνωρίζετε, ακόμα και κρυπτογλώσσες, όπως τα κορακίστικα, ή τον ΚΟΚ, νοηματική και Braille, Ρομανί, σήματα Μορς, γκράφιτι, τέχνη και προετοιμαστείτε για μια συζήτηση για τις μορφές επικοινωνίας και τι είναι γλώσσα και τι όχι.

Ανοιχτή διδασκαλία – Κριτική Πλαισίωση.

Με βάση την παρακάτω άσκηση από το βιβλίο των Βαμβακίδου & Γκόλια, σελίδα 40, Τετράδιο εργασιών, από τα Κουδαρίτχα του Τόλιου Τσιανάκα συζητήστε πάνω στο θέμα των Γλωσσών με βάση και όσα καταλήξατε στο προηγούμενο μάθημα για τις γλώσσες και την επικοινωνία.

- Αναλύστε το κείμενο μαζί με την ερμηνεία του στα διπλανά κουτάκια.
- Βρείτε την προθετικότητα της παρακάτω χρήσης της γλώσσας και συζητήστε για το συμφραστικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε. Ποιοι παράγοντες οδήγησαν την επαγγελματική αυτή ομάδα να δημιουργήσει αυτή την κρυπτογλώσσα και τι δεσμούς δημιουργεί στο κοινωνικό σύστημα που την περιβάλλει; (Σχέσεις ισότητας-ανισότητας, κοινωνική ένταξη-κοινωνικός αποκλεισμός σε/από μια ομάδα κτο., τη δύναμη της γλώσσας και τα κοινωνικά στερεότυπα που την ακολουθούν). Ανάγετε το παράδειγμα αυτό και σε άλλες γλώσσες. Αναφέρετε τα συμπεράσματα της συζήτησης στο τέλος των ενοτήτων.

Μετασχηματισμένη Πρακτική.

- Δραματοποιήστε τα κουδαρίτχα στην τάξη με παιχνίδι ρόλων.

Τα κουδαρίτ΄χα	Η γλώσσα των οικοδόμων
Οι κουδαρέοι άντας πραχαλνούσαν τα κούφκια στα χουργιά, μάνιβαν κι γκιώνιζαν στ΄ ς μουχοί. Κι για να μην τσλίζ΄ν τι ξιφ΄λιάζ΄ν, ξιφύλιαζαν τα κουδαρίτ΄χα.	Οι κτίστες όταν έκτιζαν τα σπίτια στα χωριά έτρωγαν και κοιμόνταν στους νοικοκύρηδες. Για να μην γνωρίζουν όμως οι νοικοκύρηδες, τι έλεγαν μεταξύ τους, μιλούσαν τα μαστόρ΄κα.
- Οϊ πραχαλνάτ΄(ι) αρά; Ξισιρνέτι η μουχούσα να μας αράξ΄(ι) καστανιά κι Θόδουρουν; Κι άμα σας γυαλίσ'(ι) να κάμ΄τι γάστρα δα, δα μας αράξ΄(ι) ντινιάτ΄χου αόρματου.	- Δουλεύετε, ρε! Δεν βλέπετε ότι έρχεται η νοικοκυρά να μας κεράσει καφέ με τσίπουρο; Κι άμα σας δει να μη δουλεύετε, δεν θα σας δώσει καλό μεροκάματο.
- Τι να πραχαλίσουμ΄(ι) Μίκλη; Η μουχούσα δεν τσιλίζ΄(ι) να πραχαλίσ'(ι) άλλουν πχιαλτόν. Κάθε ντένα προσκουκίν΄δις χουρίς κλάψουν. Δαν τσλίζουμ΄(ι) τι να πραχαλίσουμ΄(ι) τα΄ς ρουπουτέοι, τουν ξιφύλιασιν η Γούλας!	-Τι να δουλέψουμε Μίκλη; Η νοικοκυρά δεν ξέρει να μαγειρέψει άλλο φαγητό. Κάθε μέρα φασόλια χωρίς λάδι. Δεν ξέρουμε τι να κάνουμε τα αέρια, είπε ο Γούλας.
- Αι ξιφύλιασέ την αρά να μας αράξ΄(ι) καμνιά ζιούπινα να μανέψουμι μι ντάλιουν κι στρόγγυλα μέσα! Ω! ρα μουχούσα που φουρούσαμι στ΄ άλλου του κούφκιου που πραχαλνούσαμι! Μας άραζιν πχιαλτόν μι τσιόπχια απού μήσιουν. Στρόγγυλα, ντάλιουν, φτιρουτά. Φουρούσιν κι αόρματ΄(ι). Τ΄ γυαλ΄τζις κι ξιφύλιαζις.	- Πες την να μας φέρει καμιά πίτα να φάμε, με τυρί κι αβγά μέσα. Νοικοκυρά που είχαμε στο άλλο σπίτι που δουλεύαμε! Μας μαγείρευε φαγητό με χοιρινό κρέας. Αβγά, τυρί, κοτόπουλα. Ήταν κι ωραία. Την έβλεπες κι έλεγες:
- Μάσιαλα Εφέντη μ΄! Τούνεια φουρεί σαγώνα.	- Μπράβο αφεντικό! Αυτή είναι γριά.
- Αϊ καμπόσις ντένις κι δα ξισιρθούμ΄(ι) σι άλλουν μουχόν, ικεί φουρεί και αγγίδις αόρματις. Δα σι γυαλίσου. Δα πραχαλνάς ή δα γυαλίζ΄τ΄ς αγγίδις; Αϊ μάνιψι ξιρί τώρα ως να πραχαλ΄τστί η ζιούπινα.	- Άντε λίγες μέρες ακόμα και θα πάμε σ΄ άλλο νοικοκύρη. Εκεί θα είναι και κορίτσια ωραία. Θα σε δω. Θα δουλεύεις ή θα κοιτάς τα κορίτσια; Άντε φάε ξερό τώρα μέχρι να γίνει η πίτα.

Άσκηση με βάση την ενότητα 4 του σχολικού εγχειριδίου για τη διατροφή.

Ανοιχτή διδασκαλία – Κριτική Πλαισίωση.

- Αναζητήστε παραδοσιακές συνταγές του Βελβεντού και βρείτε αντίστοιχες σημερινές ή συσχετίστε τις με αυτές που σας ζητήθηκαν να βρείτε στην Τοποθετημένη Πρακτική. Κάντε σύγκριση. Μετά δείτε χωριζόμενοι/ες σε ομάδες αν μπορείτε να μεταφέρετε εξ' ολοκλήρου τις συνταγές του Βελβεντού που σας δίνονται με τη βοήθεια και των μεγαλυτέρων σας στο καθαρό Βελβεντινό ιδίωμα.
- Έπειτα συζητήστε για τις διατροφικές επιλογές στην περιοχή σας σε σχέση με την υπόλοιπη Ελλάδα, συγκρίνετε το χτες με το σήμερα και την αυτάρκεια των υλικών για το μαγείρεμα, τους τρόπους και τα μέσα μαγειρέματος, την παρασκευή των υλικών και τον χρόνο εκτέλεσής τους. Πώς πιστεύετε ότι αντανακλούσαν και αντανακλούν όλα αυτά στον τρόπο ζωής και στην καθημερινότητα των ανθρώπων;
- Σε ανοιχτή συζήτηση εκφράστε τη γνώμη σας για το πόσο το τεχνολογικό μέσο άλλαξε τη ζωή του ανθρώπου, αν τη βελτίωσε και σε ποιο βαθμό και ποια μειονεκτήματα τυχόν έφερε μαζί.
- Πιστεύετε ότι πρέπει να καταγράφονται οι παραδοσιακές συνταγές στην εποχή μας με τον καταιγισμό των πληροφοριών σχετικά με τη διατροφή και άλλων τόπων ή και λαών και πόσο αυτές αντικατοπτρίζουν στοιχεία του πολιτισμού μιας περιοχής.

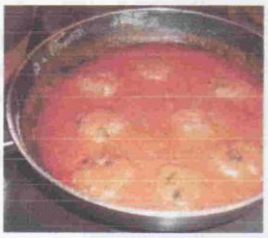
ΚΙΦΤΕΔΙΣ ΜΙ Ζ'ΜΙ

Υλικά

- ½ κ. κιμάς ανάμεικτος (μοσχάρι και χοιρινό)
  Παλιά έβαζαν γίδινο και χοιρινό
- 2 μεγάλες φέτες ξερό ψωμί
- 1 ψιλοκομμένο κρεμμύδι
- 1 αυγό
- Διόσμος, μαϊντανός, ρίγανη, μαυροπίπερο
- 1 κουταλιά αλάτι

Υλικά για το ζμί

- ½ ποτήρι λάδι
- 2 σκελίδες σκόρδο
- 4 κουταλιές αλεύρι
- 5 ποτήρια νερό
- 1 κουταλιά της σούπας πελτέ
- Λίγο μαύρο πιπέρι
- 1 κουταλάκι κόκκινο πιπέρι
- 1 κουταλάκι αλάτι



Εκτέλεση

Σε ένα λεκανάκι βάζουμε τον κιμά, το ψωμί μουσκεμένο και στραγγισμένο, το κρεμμύδι, το αυγό, το διόσμο, το μαϊντανό, το μαυροπίπερο, το αλάτι και τα ανακατεύουμε πολύ καλά. Μετά πλάθουμε το μείγμα σε κιφτέδες και τους τηγανίζουμε σε λάδι, παλιότερα σε λίγδα.

Αφού τηγανίσουμε τους κιφτέδες, ξαφρίζουμε το λάδι και αφού το περάσουμε από σουρωτήρι, προσθέτουμε το «φκιασίδι» (μια γεμάτη κουταλιά λίγδα) και ρίχνουμε το σκόρδο ψιλοκομμένο μέχρι να μαραθεί. Διαλύουμε το αλεύρι σε κρύο νερό, το ρίχνουμε στο τηγάνι και το ανακατεύουμε καλά. Αμέσως σχεδόν βάζουμε τον πελτέ, το πιπέρι, το αλάτι και το κόκκινο πιπέρι. Τοποθετούμε τους κιφτέδες με τη σειρά μέσα στο τηγάνι και προσθέτουμε σε σιγανή φωτιά, ώσπου να πήξει η σάλτσα. Σβήνουμε τη φωτιά και το φαγητό μας είναι έτοιμο. Παλιότερα τον αφρό από το τηγάνισμα των κιφτέδων το έβαζαν οι μανάδες μας σε φέτες ψωμί και το έδιναν στα παιδιά για ορεκτικό.

Γιαγιά Ελένη Αχίλλα
Γιαγιά Μαριγώ Βλάχου

ΚΡΟΥΜΙΔΟΥΚΙΦΤΕΔΙΣ
(Κρομμυδοκεφτέδες με φρέσκα κρεμμυδάκια)

Υλικά

- Λίγα φύλλα παζά
- 1 ματσάκι φρέσκα κρεμμυδάκια
- Λίγα φύλλα σπανάκι
- 1 αυγό
- Διόσμο, μαϊντανό, αλεύρι, αλάτι, πιπέρι
- Λάδι για το τηγάνισμα

Εκτέλεση

Ψιλοκόβουμε όλα τα χόρτα και τα ζυμώνουμε πολύ καλά για να φύγουν τα υγρά τους. Μετά προσθέτουμε το αλεύρι, όσο πάρει, για να γίνει ένας πηχτός χυλός, το μαϊντανό ψιλοκομμένο, αλάτι, πιπέρι και το αυγό. Ανακατεύουμε το μείγμα πολύ καλά να ενωθούν όλα τα υλικά. Καίμε το λάδι και κουταλιά κουταλιά ρίχνουμε το μείγμα στο τηγάνι. Με τον ίδιο τρόπο γίνονται και οι πρασοκεφτέδες.

Είναι ο αγαπημένος ανοιξιάτικος μεζές των Βελβεντινών. Παλιά που δεν είχαν λάδι, έβραζαν νερό με λίγδα και έριχναν μέσα κουταλιές από το μείγμα. Μετά πρόσθεταν λίγο αλεύρι με νερό και σιγά σιγά έπηζε το ζουμί.

Γιαγιά Μαριγώ Βλάχου

ΓΙΑΠΡΑΚΙΑ ΜΠΛΙΓΚΟΥΡΙΣΙΑ

«Ου σπόρους ου γιαλι'σιρός, νουστμεύει τα γιαπράκια»

Υλικά

- 1 κιλό πλευριά χοιρινή
- 100 αμπελόφυλλα
- ½ κιλό μπλιγκούρι
- Αλάτι χοντρό, πιπέρι κόκκινο και μαύρο, ρίγανη, λεμόνι και λάδι

Εκτέλεση

Μία εβδομάδα πριν φτιάξουμε το φαγητό αλατίζουμε την πλευριά με χοντρό αλάτι και την αφήνουμε να καθίσει στο ψυγείο. Παλιότερα για να συντηρήσουν το κρέας, επειδή δεν είχαν ψυγεία, το αλάτιζαν το έκαναν παστό και το συντηρούσαν για μήνες. Μία ώρα πριν να φτιάξουμε το φαγητό μουσκεύουμε το πλιγούρι και το αφήνουμε για καμία ώρα στο νερό. Παράλληλα αν έχουμε μαζέψει φρέσκα αμπελόφυλλα πρέπει να τα ξεματίσουμε για να μαλακώσουν.

Κόβουμε την πλευριά σε μικρά κομματάκια αφού την ξεπλύνουμε σε μπόλικο νερό για να φύγει το χοντρό αλάτι και τη ρίχνουμε μέσα στο πλιγούρι το οποίο έχουμε στραγγίσει.

Μέσα στο μίγμα αυτό ρίχνουμε λίγο μαύρο και κόκκινο πιπέρι, λίγη ρίγανη, μισό φλιτζάνι λάδι και μπόλικο λεμόνι. Αλάτι δε βάζουμε αμέσως, δοκιμάζουμε πρώτα γιατί το κρέας είναι από πριν αλατισμένο και αν χρειαστεί βάζουμε. Μετά κάποια από τα αμπελόφυλλα που είναι πολύ μεγάλα τα στρώνουμε στον πάτο της κατσαρόλας και στρώνουμε επίσης και τα κόκαλα της πλευριάς που περίσσεψαν όταν την κόψαμε σε μικρά κομματάκια.

Ανακατεύουμε ο μίγμα καλά και αρχίζουμε να τυλίγουμε τα γιαπράκια ένα-ένα τα οποία βάζουμε στη σειρά. Αν θέλουμε βάζουμε πέτσα από χοιρινό ανάμεσα στις σειρές. Αφού γεμίσουμε την κατσαρόλα στρώνουμε πάνω στα γιαπράκια πάλι αμπελόφυλλα. Ρίχνουμε λεμόνι, μισό φλιτζάνι λάδι, το σκεπάζουμε με ένα πιάτο βάζουμε το καπάκι και τα βάζουμε να ψηθούν μέσα σε κατσαρόλα πήλινη όλη νύχτα σε χαμηλή φωτιά. Παλιά κρεμούσαν την κατσαρόλα πάνω από το τζάκι και σιγόβραζαν τα γιαπράκια για πολλή ώρα. Τα πρόσφεραν στους αρραβώνες, στους γάμους και στις ονομαστικές γιορτές.

Ρένα Παλαβός

ΣΑΡΜΑΛΙΑ

Υλικά

- Αρμιά (Λάχανο τουρσί ολόκληρα φύλλα)
- 1 κ. χοιρινό κιμά ή 1 κιλό φιλοκομμένο κρέας
- 1 φλιτζάνι ρύζι
- 2 μεγάλα κρεμμύδια
- 1 φλιτζάνι λάδι
- 2 λεμόνια
- Αλάτι και πιπέρι

Εκτέλεση

Βάζουμε στον κιμά το ρύζι, τα κρεμμύδια τριμμένα, το λάδι, αλάτι, πιπέρι και το χυμό από τα λεμόνια και ζυμώνουμε καλά. Μετά παίρνουμε τα φύλλα της αρμιάς και τυλίγουμε τα σαρμάδια. Στρώνουμε την κατσαρόλα με κόκκαλα από χοιρινή πλευριά και τοποθετούμε τα σαρμάδια με τη σειρά. Γεμίζουμε την κατσαρόλα με νερό μέχρι να σκεπαστούν τα σαρμάδια. Ρίχνουμε από πάνω χυμό λεμονιού και λίγο λάδι, σκεπάζουμε με ένα πιάτο και βράζουμε τα σαρμάδια μέχρι να τελειώσει το νερό.

Μαρία Μπουντούδα

ΜΠΟΥΜΠΑΡΙ

Υλικά

- 1 θηλιά έντερα χοιρινά ή μοσχαρίσια
- ½ κ. χοιρινό κρέας σε μικρά κομμάτια με το τσεκουρούλι
- 2 μεγάλα κρεμμύδια
- 1 φλιτζάνα ρύζι
- αλάτι, πιπέρι μαύρο, λίγο μπαχάρι, κόκκινο πιπέρι, ρίγανη.
- ½ φλιτζάνα λάδι

Εκτέλεση

Καθαρίζουμε καλά τα έντερα από τα ξίγκια, τα γυρίζουμε και από τις δύο μεριές τα πλένουμε καλά πρώτα με κρύο και μετά με χλιαρό νερό. Τα βάζουμε σε βαθύ σκεύος με ξύδι ή λεμόνι και νερό που να τα σκεπάζει και τα αφήνουμε να μείνουν για 2 ώρες για να μη μυρίζουν και τα ξαναπλένουμε καλά. Τρίβουμε τα κρεμμύδια στον τρίφτη, τα ρίχνουμε στην κατσαρόλα με το λάδι και αφού τσιγαριστούν ρίχνουμε το κρέας. Βάζουμε λίγο πιπέρι, λίγο μπαχάρι, κόκκινο πιπέρι, ρίγανη και λίγο αλάτι, τα ανακατεύουμε και ρίχνουμε το ρύζι αφού το έχουμε πλύνει. Όταν είναι έτοιμο το υλικό το κατεβάζουμε από την φωτιά. Μόλις κρυώσει, γεμίζουμε τα έντερα προσεκτικά με το υλικό, τα βάζουμε στο ταψί, ρίχνουμε λίγο νερό και το βάζουμε στο φούρνο. Κατά διαστήματα τα περιχύνουμε με το ζουμί τους. Αποφεύγουμε να δένουμε τα μπουμπάρια στις άκρες για να μη σκάσουν.

Γιαγιά Μαρηγώ Βλάχου

ΣΠΤΖΙΟΥΚΙΑ

Τα σπιζούκια γίνονταν και γίνονται την εποχή του τρύγου το Σεπτέμβρη μήνα.

Υλικά

- 4 κιλά μούστο
- 1 κιλό αλεύρι
- Ξεφλουδισμένα καρύδια σε μισές σκελίδες
- 1 ποτήρι στάχτη κοσκινισμένη

Εκτέλεση

Πατούμε τα σταφύλια, βγάζουμε το μούστο, τον στραγγίζουμε και τον βράζουμε μαζί με τη στάχτη. Το ανακατεύουμε με ένα κλωνάρι συκιάς για να φύγει η ξινάδα. Το αφήνουμε λίγο να παγώσει και το στραγγίζουμε με ένα μάλλινο τρουβά για να σταματήσει η στάχτη. Στη συνέχεια το βράζουμε μέχρι να μείνει το μισό, για να κοκκινίσει και να γίνει γλυκό. Το αφήνουμε να κρυώσει και ρίχνουμε μέσα το αλεύρι και το ανακατεύουμε καλά για να μη σβολιάσει. Ύστερα το βράζουμε για να παχτώσει και να σταματάει στα καρύδια που τα έχουμε ραματιάσει (δηλ. περασμένα σε κλωστή) για σιτζούκια. Τέλος τα μουστώνουμε 2 με 3 φορές, τα κρεμάμε για 6 με 7 μέρες να στεγνώσουν και τα τρώμε μόλις πέσουν τα πρώτα χιόνια του χειμώνα. Τώρα τα διατηρούμε στην κατάψυξη για αρκετό καιρό. Παλιότερα τα πασπαλίζαμε με νιοεστέ και τα διατηρούσαμε στο φανάρι κάτω στα υπόγεια των σπιτιών όπου η θερμοκρασία ήταν πάντα σταθερή.

Γιαγιά Αναστασία Καστανάρα

ΤΑ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΑ ΨΩΜΙΑ ΤΟΥ ΒΕΛΒΕΝΤΟΥ

«Στα παλιά χρόνια οι άνθρωποι δεν είχαν τις ίδιες διατροφικές συνήθειες με σήμερα. Βάση της διατροφής μας ήταν το ψωμί από σιτάρι, καλαμπόκι και βρίζα (σίκαλη). Δεν αγοράζαμε από φούρνους, το παρασκευάζαμε στο σπίτι μόνοι μας. Πολλές φορές τρώγαμε ψωμί με ζάχαρη, με ελιές, με γάλα, με λίγδα, με σάλτσα ακόμη και με ξύδι.

Γιαγιά Μαρία Παπαδημητρίου

Βάζουμε το αλεύρι στη λεκάνη. Κάνουμε έναν λάκκο, μετά κάνουμε το σημείο του σταυρού, βάζουμε λίγο αλάτι και τη μαγιά, ή το προζύμι, και ρίχνοντας χλιαρό νερό τα ανακατεύουμε όλα μαζί.

Το ζυμώνουμε ώσπου να γίνει το ζυμάρι καλό και λείο και να μην κολλάει στα χέρια. Μετά ξανακάνουμε το σημείο του σταυρού και το σκεπάζουμε στη λεκάνη 1-2 ώρες για να φουσκώσει. Αφού δούμε ότι είναι έτοιμο το κόβουμε μικρά κομμάτια και τα πλάθουμε όπως θέλουμε (φραντζολάκια ή στρογγυλά ψωμιά). Τα βάζουμε στο ταψί, αφού το αλείψουμε με λίγο λάδι. Εκεί τα αφήνουμε μία ώρα να φουσκώσουν ξανά και μετά τα ψήνουμε περίπου 1 ώρα.

Βλοσηδική (Κική) Ζορμπά

ΓΚΟΥΓΚΟΥΣΟΠΊΤΑ (ΠΙΤΑ ΝΗΣΤΗΣΙΜΗ ΧΩΡΙΣ ΛΑΔΙ)

Υλικά για το ζυμάρι

- 1 κιλό αλεύρι
- ½ κουταλάκι του γλυκού αλάτι
- 1 κουταλάκι σόδα του φαγητού
- 1 ποτήρι νερό
- Γκουγκούσια (καρύδια) κοπανισμένα

Για τη γέμιση

- Άγρια χόρτα (τσουκνίδια, λάπατα, κτενάκια, παπαρούνες, μπουρμπουλέτσια, καυκαλήθρες) και παζά
- Γκουγκούσια (καρύδια) κοπανισμένα

Κοσκινίζουμε το αλεύρι με το αλάτι και τη σόδα. Ανοίγουμε μια λακουβίτσα στο κέντρο, ρίχνουμε το νερό και ζυμώνουμε. Αν χρειαστεί, συμπληρώνουμε με λίγο νερό ακόμη για να γίνει η ζύμη μαλακή και εύπλαστη. Ζυμώνουμε καλά και κόβουμε το ζυμάρι σε 12 μπαλάκια, λίγο μεγαλύτερα από καρύδι. Ανοίγουμε τα μπαλάκια σε μικρά πιτάκια (γκιζλεμέδια). Σε κάθε πιτάκι ρίχνουμε επάνω αλεσμένα καρύδια και τα βάζουμε ανά τρία το ένα επάνω στο άλλο. Τα αφήνουμε να ξεκουραστούν για μισή ώρα. Εντωμεταξύ ετοιμάζουμε τα χόρτα. Τα ζεματάμε, τα στραγγίζουμε και προσθέτουμε 1 φλιτζανάκι του καφέ ρύζι, 1 φλιτζανάκι του καφέ καρύδια, 3 κουταλιές αλεύρι, λίγο αλάτι και τα ανακατεύουμε.

Ανοίγουμε τα γκιζλεμέδια σε φύλλα. Απλώνουμε στο ταψί καρύδια κοπανισμένα, στρώνουμε ένα φύλλο και πασπαλίζουμε με καρύδια. Στο δεύτερο φύλλο ρίχνουμε τα χόρτα και τα σκεπάζουμε με άλλα δύο φύλλα ακολουθώντας την ίδια διαδικασία. Τα φύλλα που περισσεύουν από το ταψί τα πασπαλίζουμε με περισσότερα καρύδια, τα γυρίζουμε και τα διπλώνουμε, σχηματίζοντας έτσι το γύρο της πίτας. Ραντίζουμε την πίτα με λίγο νερό και την ψήνουμε στη γάστρα ή στο φούρνο, μέχρι να πάρει χρώμα.

Γιαγιά Μαριγώ Βλάχου

ΜΠΟΥΡΝΤΕΝΕΣ (ΑΓΡΙΑ ΣΠΑΡΑΓΓΙΑ)

Το Μάρτη και τον Απρίλη μήνα, σε όλη την πλαγιά του βουνού κάτω από τη Σκοτέδαρη (Αγία Κυριακή) φυτρώνουν άγρια σπαράγγια που οι ντόπιοι τα ονομάζουν Μπουρντένες. Είναι ένα γευστικότατο έδεσμα και τρώγονται σαλάτα με λαδολέμονο (αφού τις ζεματήσουν πρώτα), τηγανιές ή με αυγά ομελέτα.

ΛΑΧΑΝΟΠΤΑ

Υλικά

- 1 κιλό αλεύρι
- Νερό
- Αλάτι
- ½ ποτήρι του κρασιού ξύδι
- 1 φλιτζανάκι του καφέ ρύζι περίπου

- ½ ποτήρι του κρασιού ξύδι
- 1 φλιτζανάκι του καφέ ρύζι περίπου
- Λάδι και βούτυρο
- Άγρια λάχανα (λουβοδιές, μπουρμπουλέτσα, τσουκνίδες, παπαρούνες, χτενάκια)
- 3 αυγά

Εκτέλεση

Κοσκινίζουμε το αλεύρι με το αλάτι. Ανοίγουμε μια λακουβίτσα στο κέντρο, ρίχνουμε το νερό και ζυμώνουμε. Αν χρειαστεί, συμπληρώνουμε με λίγο νερό ακόμη για να γίνει η ζύμη μαλακή και εύπλαστη. Ζυμώνουμε καλά και κόβουμε το ζυμάρι σε 12 μπαλάκια. Ανοίγουμε τα μπαλάκια σε μικρά πιτάκια (γκιζλεμέδια). Εντωμεταξύ ετοιμάζουμε τα χόρτα. Τα ζεματάμε, τα στραγγίζουμε και προσθέτουμε το ρύζι. Κόβουμε τα λάχανα σε μικρά κομμάτια, τα τρίβουμε καλά με αλάτι. Προσθέτουμε τα αυγά. Ανοίγουμε τα μισά πιτάκια σε φύλλα, τα αλείφουμε με λάδι και βούτυρο και τα βάζουμε στο ταψί, βάζουμε τη γέμιση και με τα υπόλοιπα φύλλα σκεπάζουμε τη γέμιση. Μετά γυρνάμε το γύρο (το φύλλο που περισσεύει από το ταψί) και την ψήνουμε. Την πίτα αυτή την κάνουμε όταν δεν είναι η περίοδος της Νηστείας. Γίνεται και νηστίσιμη αν δε χρησιμοποιήσουμε αυγά και βούτυρο.

Γιαγιά Αναστασία Καστανάρα

17

ΛΟΥΚΑΝΙΚΑ

Υλικά

- 10 κ. χοιρινό κρέας φαχνό
- 2 κ. πασιορτή (πανσέτα χωρίς κόκκαλο)
- 2 κ. πασιός
- 14 μέτρια πράσα
- 7 μεγάλα κρεμμύδια
- 5 κούπες κόκκινο κρασί
- 4 χούφτες αλάτι
- 50 γρ. κόκκινο πιπέρι
- 50 γρ. μαύρο πιπέρι
- 50 γρ. ρίγανη
- 300 γρ. έντερα χοίρου

Εκτέλεση

Πλένουμε πολύ καλά τα έντερα και τα τρίβουμε με λεμόνι. Τα αφήνουμε μέσα σε ξύδι αρκετή ώρα για να φύγει η μυρωδιά τους και τα ξεπλένουμε. Αλέθουμε το κρέας, την πασορτή και τον πασιό ή τα κόβουμε σε πολύ μικρά κομμάτια με το τσεκουράκι. Κόβουμε τα κρεμμύδια και τα πράσα σε μικρά κομμάτια, τα σιραγγίζουμε και μαζί με τα άλλα υλικά τα βάζουμε σε μια λεκάνη, εκτός από το κρασί το οποίο το προσθέτουμε λίγο, λίγο. Ζυμώνουμε πολύ καλά και γεμίζουμε τα έντερα με το μίγμα με ένα χωνί ή με μηχανή χειροκίνητη ή ηλεκτρική. Αφού τελειώσουμε το γέμισμα, δένουμε τις άκρες, περνούμε τις θηλιές στην τέμπλα και την κρεμούμε σε μέρος ψηλό για να στεγνώσουν τα λουκάνικα. Αν έχει ξεροπαγιά σε 5 ημέρες είναι έτοιμα, αλλιώς σε μια εβδομάδα.

Γιαγιά Πάτρα Πετ[illegible]

ΞΙΝΟΤΕΡ(Ι)

Υλικά

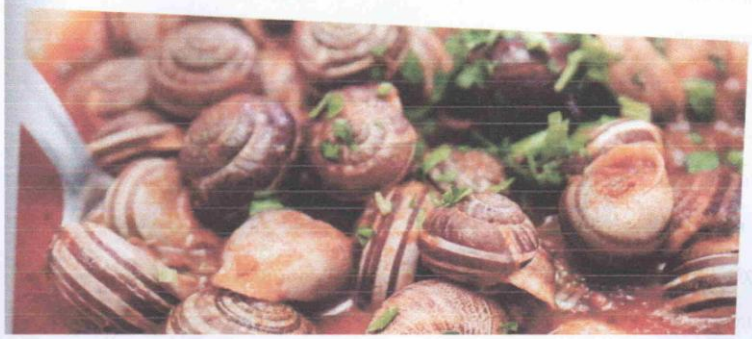
- Γάλα
- Μαγιά
- Αλάτι

Εκτέλεση

Αφήνουμε το γάλα να ξινίσει για μια μέρα. Μετά ρίχνουμε τη μαγιά και το αφήνουμε τρεις ώρες για να πήξει καλά. Ύστερα το μαζεύουμε στην τσαντίλα και το βάζουμε σ' ένα καλούπι για να στραγγίσει. Μόλις στραγγίσει ρίχνουμε το αλάτι και το ανακατεύουμε καλά πότε πότε τις επόμενες 6 ώρες.

Γιαγιά Τριανταφυλλιά Στεργιοπούλου

ΣΑΛΙΓΚΑΡΙΑ (ΣΑΛΙΑΚΙΑ)



Τα σαλιγκάρια (σαλιάκια) ήταν ποδί αγαπητό πάτο στο Βελβεντό και τα μαγειρεύαμε, κυρίως από την Άνοιξη και έπειτα που [illegible] σε αφθονία, με δύο τρόπους, γιαχνί με κρεμμύδια ή τηγανητά.

[illegible]ίζαμε τα σαλιγκάρια και τα βάζαμε σε κοιβά με πίσσιρο για να καθαρίσουν. Μετά τα βράζαμε για δίγη ώρα και τα βγάζαμε από [illegible]φος. Κόβαμε κρεμμύδια σε φέτες, ανάλογα με την ποσότητα σαλιγκαριών που είχαμε, και τα τσιγαρίζαμε με λάδι, προσθέταμε [illegible] ντομάτας ή πελτέ, φύλλο δάφνης, πιπεριά, αλάτι και πιπέρι. Αφού έβραζε η σάλτσα ώσπου να γίνει δίγο πηχτή, ρίχναμε [illegible] σαλιάκια να βράσουν για δίγη ώρα.

[illegible]ύναμε ένα μείγμα από αλεύρι, αλάτι, ρίγανη και πιπέρι, αλευρώναμε τα σαλιάκια και τα τηγανίζαμε.

Γιαγιά Ολυμπία Τσούτσουρη

Ξ'ΝΑΔΙΑ

Υλικά

- Μικρές μελιτζάνες
- Σκόρδο
- Μαϊδανό
- Δυόσμο
- Ξύδι
- Αλάτι

Πλένουμε τις μελιτζάνες, τις χαράζουμε και τις ζεματίζουμε. Μετά τις στραγγίζουμε πολύ καλά για να φύγει το νερό και τις αφήνουμε να σταθούν για κάμποσο ώρα. Στουμπίζουμε το σκόρδο με το δυόσμο, το μαϊδανό, και το αλάτι, ώσπου να γίνουν ένας πολτός. Μπορούμε να προσθέσουμε και τριμμένο καρότο αν το επιθυμούμε. Μετά γεμίζουμε τις μελιτζάνες με ένα κουταλάκι από το μείγμα και τις βάζουμε με τη σειρά μέσα σε ένα πλατύ σκεύος. Τις σκεπάζουμε με ξύδι και τις αφήνουμε 1 ώρα. Προσθέτουμε λάδι και κλείνουμε με καπάκι.

Γιαγιά Εδέση Χόντα

Τα ξ'νάδια της κυρίας Δόξας

Παλιά τα ξ'νάδια τα διατηρούσαν στα καβανέδια (πήλινα σκεύη) μέσα στο ξύδι και τα πιέζαν με μια πέτρα.

Ο καλύτερος καιρός για τις τουρσιές ήταν για το Βελβεντινό πάπλωμα

ΦΣΕΚΙΑ

Υλικά

- 18 Πράσα
- 1 κιλό κιμά
- 1 φλιτζάνι τσαγιού ρύζι
- 2 κρεμμύδια ξερά
- 1 φλιτζάνι λάδι,
- 1 λεμόνι
- Αλάτι, πιπέρι κόκκινο και μαύρο

Εκτέλεση

Καθαρίζουμε και πλένουμε τα πράσα και τα κόβουμε σε κομματάκια γύρω στα 10 εκατοστά μέχρι εκεί που αρχίζουν τα πράσινα φύλλα. Τα ρίχνουμε σε καυτό νερό για να μαλακώσουν και μετά τα ξεμονιάζουμε. Μέσα σε μία λεκανίτσα βάζουμε τον κιμά, τρίβουμε τα κρεμμύδια, ρίχνουμε το ρύζι, το λεμόνι, το μισό φλιτζάνι λάδι και τα μπαχαρικά με το αλάτι. Τα ανακατεύουμε καλά και αρχίζουμε να γεμίζουμε ένα ένα τα πράσα που είναι σαν μικροί σωλήνες προσέχοντας μη σκιστούν.

Μέσα στην κατσαρόλα έχουμε βάλει στον πάτο τις καρδιές των πράσων που έχουν περισσέψει και αρχίζουμε σιγά σιγά να γεμίζουμε τα φσέκια. Αφού τελειώσουμε το γέμισμα βάζουμε πάνω στα φσέκια πάλι κομμάτια από τις καρδιές των πράσων. Ρίχνουμε λεμόνι και το υπόλοιπο λάδι τα σκεπάζουμε με ένα πιάτο και από πάνω. Βράζουμε σε χαμηλή φωτιά για 2 ώρες ή στο φούρνο για 4 ώρες πολύ σιγανά.

Ρένα Παλιαδή

Από την πεθερά της Πάτρα Π[illegible]

ΚΟΥΣΙΑΦ(Ι)

Υλικά

Ξερά φρούτα μήλα, τζιρνίκια, κυδώνια, δαμάσκηνα, σταφίδες, βερίκοκα, σύκα σε μικρά κομμάτια,

Κομπόστα και μαρμελάδα ροδάκινο ή ζάχαρη ή μέλι ή πετιμέζι.

Εκτέλεση

Βράζουμε νερό ανάλογα με την ποσότητα που θέλουμε. Ανάλογα κανονίζουμε και την ποσότητα των φρούτων που θα χρησιμοποιήσουμε. Βράζουμε τα φρούτα περίπου μία ώρα και στο τέλος ρίχνουμε φιλοκομμένα κομμάτια κομπόστας ροδάκινο. Προσθέτουμε 1 ή 2 κουταλιές μαρμελάδα. Παίρνουν μια βράση και σβήνουμε τη φωτιά.

Το κουσιάφ(ι) συνοδεύει τη Γκουγκουσούν'τα τη Μ. Τετάρτη και τη Μ. Παρασκευή.

Γιαγιά Ιφιγένεια Δημή

ΡΙΤΖΕΛΙΑ

Τα ριτζέλια ήταν το πιο σημαντικό γιαχί που προσφέραμε στους επισκέπτες στις γιορτές, στους αρραβώνες και στους γάμους, γιατί εκείνα τα χρόνια δεν είχαμε να προσφέρουμε περισσότερα.

Για να κάνουμε ριτζέλια χρειαζόμαστε μοίσιο, κοδοκύδα, κυδώνι, ντομάτα και μελιζανάκια. Αφού πατήσουμε τα σταφύλια, παίρνουμε το μοίσιο και τον σιραγγίζουμε. Μετά τον βάζουμε να βράσει μέσα σε μπακιρένια κατσαρόλα μαζί με σιάχη που την έχουμε σε μικρό, πάνινο σακουλάκι. Όταν κοντεύει να πήξει, ρίχνουμε μέσα την κοδοκύδα και τα κυδώνια σε κομμάτια και τα μελιζανάκια και τα ντοματάκια ολόκληρα καθαρισμένα. Τα βράζουμε όλα μαζί ώσπου να πήξει το μείγμα και να κάνουν ένα γραγανό περιβλήμα τα κομμάτια της κοδοκύδας, των κυδωνιών, τα μελιζανάκια και τα ντοματάκια. Αφήνουμε το γιαχί να κρυώσει και το αδειάζουμε σε ένα πήλινο πιθάρι. Το σκεπάζουμε για να μην πάρει αέρα και χαλάσει.

Γιαγιά Δέσποινα Χατζήνα

Ανοιχτή Διδασκαλία- Κριτική Πλαισίωση.

Ουσιαστικά. Επίθετα. Ρήματα. Άρθρο.

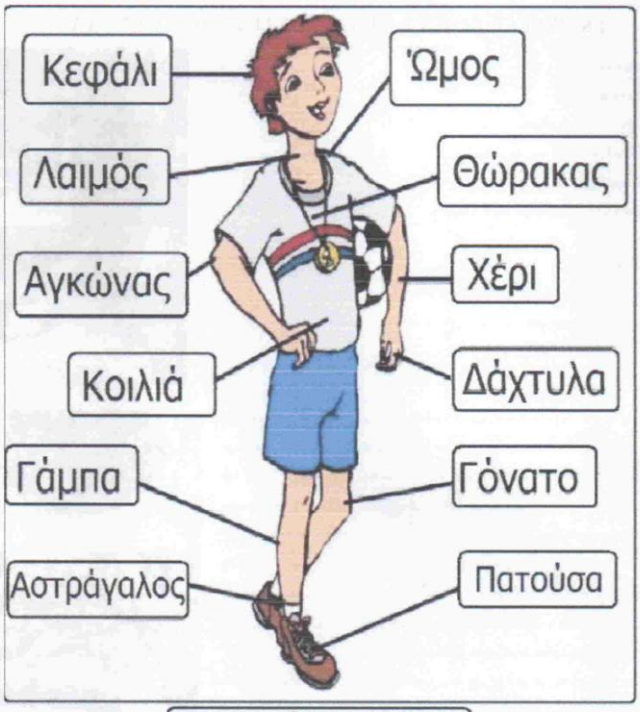
- Με βάση τις σελίδες 29-30 της Γραμματικής των Χατζησαββίδη για το άρθρο, 31-47 για τα ουσιαστικά, 47-60 για τα επίθετα, 74-99 για τα ρήματα και τη θεωρία της τέταρτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου για τα ουσιαστικά και τα επίθετα, της πέμπτης ενότητας για το ρήμα και της έβδομης για το άρθρο, διερευνήστε τα πάθη που υφίστανται στο Βελβεντινό ιδίωμα απομονώνοντάς τα στις επόμενες ασκήσεις. Συμπληρώστε τους φθόγγους που λείπουν από την πρότυπη. Μετά συζητήστε για τις διαφορές ανάμεσα στα δύο γλωσσικά συστήματα και τους λόγους για τους οποίους πιστεύετε ότι υπάρχει αυτή η ετερότητα στη γραφή και στην προφορά.
- Τι χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι αποδίδονται σε όσους μιλάνε μια διάλεκτο ή ένα ιδίωμα σε σχέση με τους ομιλητές/τριες της πρότυπης ελληνικής; Μιλήστε για τα μεταπραγματολογικά στερεότυπα της ελληνικής πραγματικότητας και συλλέξτε στοιχεία από την μεταξύ σας συζήτηση παρουσιάζοντάς τα μέσα στην τάξη.

Ασκήσεις.

1. Τοποθετήστε τα αντίστοιχα ουσιαστικά για τα μέρη του σώματος από το Βελβεντινό ιδίωμα δίπλα στα ουσιαστικά από την πρότυπη κοινή νεοελληνική. Παρατηρήστε τις διαφορές. Για τα επιπλέον ουσιαστικά να βάλετε βελάκι και να τα γράψετε δίπλα στο μέρος του σώματος που δείχνουν.

   Κιφάλ', νώμους, χιέρ', δάχ'λα, κ'λιά, γόνα, άγκουνας, λιμός, θώρακας, πατούνα, γάμπα, αστράγαλους.

   Καφκαλέτσ' (το πάνω μέρος του κεφαλιού), κούτκας (το πίσω μέρος του κεφαλιού), μάγ'λα (τα μάγουλα), μύτ', μάτ', φτι, τσιαούλ' (το στόμα), ζ'νίχ' (ο σβέρκος), κατσιαούν' (το σαγόνι), γκούργκλας (ο λάρυγγας, ο λαιμός γενικά), αφαλός (ο ομφαλός), πουδάρ' (το πόδι).



Το σώμα μου

2. Τοποθετήστε τις λέξεις στην στήλη που ταιριάζει.
Κουπατσιαρή, μπουρντένιες, αγγιό, χαμαίντρου, ψάργια, δρουγαλιά, γκισύμ', ριτζέλια, μπουρμπουλέτσχια, προυσόψ', τσ'κνίδια, καταπίδ', λέν(η), σιτζούκια, κουρκάρ', γκόστιρας, σκ'λί, αγιάσμους, π'λί, κρουμμύδ', τζιρνίκ', γκζέλ', μπουμπάρ', φ'σέκια, γ'ρούν', ξ'νάδγια, γκλαβανή, σαρμάδγια, τσίντσφα, γκουγκούσις, κουσιάφ', μ'στόπ'τα, μπάκακας, λιζγκάρ', νταβάς.

Ζώα	Φυτά	Φαγητά	Εργαλεία-Οικιακά σκεύη-είδη

3. Αντιστοιχίστε τα επίθετα του Βελβεντινού ιδιώματος με τις σημασίες τους στη Νέα Ελληνική.

Αμαρούκουτους	αφρόντιστος
Ξισλούπουτους	απερίσκεπτος
Ξισλόιαστους	πολύ γρήγορος
Ξιστιριάης	εύσωμος
Πλαστάρας	θηλυπρεπής
Κουρίτσας/κουκλέτσας	τεμπέλης
Χαϊμανάς	ψηλός και άχαρος
Μούτους	κρυουλιάρης
Κριώντς/μπουρζιούτας	άλαλος
Φίτσιους	επιπόλαιη
Λουλιά	παιχνιδιάρης, ζωηρός
Αλαφρουγιουρτή	τρελή
Ξαστόχας	περισσότερος
Πλέτιρους	κίτρινος
Κίτιρνους	κόκκινος
Κόκκιανους	ξεχασιάρης
Ταγάρας	χρυσός
Αρξός	κεφάλας
Παραστέκας	παχύς και χαλαρός, άτονος
Ψειρουσκουτώντς	αδρανής, τεμπέλα
Μπρούχαβους	καψερή, καημένη
Ντραχήλας	δροσερός
Έναργ'	παράταιρος
Καψού	σχολαστικός
Κρέχτους	άγαρμπος

Μουχόζκους	υπόξινος
Ξιζώνατους	άβουλος, άπραγος
Ξιμέτουχους	χωρίς ζώνη, απεριποίητος
Παρτσακλός	παρδαλός, ανακατεμένος
Παρτάλας	ατημέλητος
Σαράβουλου	ανόητος
Σιούρδους	τραυλός
Σκλέντζας	σκληρός
Σκλιφός	μικρός
Τσιβδός	αδύνατος
Τσιούτσιανους	μισάνοιχτος
Φλιβιρή	καχεκτικό
Φυρός	θλιβερή
Ντίλνός	χαζός

4. Αντιστοιχίστε τα ρήματα του ιδιώματος με αυτά της κοινής.

Γκουργκίλτσι	Σβώλιασε
Σγκρουβάλιασι	Μπερδεύτηκε
Λουζγιάσκι	Κύλησε
Λούσκι	Λούστηκε
Ουράτσι	Γύρευε να βρει
Παλάιζι	Σκόρπισε
Σκρόπσι	Πήδηξε
Αμπίτσι	Δυσκολεύτηκε, έκανε πολλή ώρα
Ξιγκουλιαβίσκι	Ξεγυμνώθηκε
Απιλουίθκι	Έβλεπε

Ίγλιπι	Τεντώθηκε
Ξηρουτανίσκι	Απάντησε
Απουχειρίθκι	Πιάνεται
Πχιάντι	Κολλώ
Ακουλνώ	Ξεκίνησε, έπιασε στα χέρια
Γκαρνταλνώ	Διασκεδάζω
Φουκαλνώ	Σκουπίζω
Ξιχώ	Γαργαλώ
Αμπόχνου	Εμπόδισα
Αμπότσα	Σπρώχνω
Γκλω	Κυλώ
Ξω	Φτύνω
Φκω	Θυμήθηκε
Φτω	Ξύνω
Αδουκήθκι	Βηχώ
Χαλέβου	Θέλω
Πουλιμώ	Τρέχοντας
Πλαλώντας	Καθώς έρχεσαι
Ιρχιούντας	Πετώ
Μουρτζιουκλιώ	Κλαψουρίζω
Ασκαίνουμι	Αφουγκράζομαι
Αφκριούμι	Γέρνω
Βαΐζου	Έπεσε
Έβαξι	Σιχαίνομαι
Γανιάζου	Γρατσουνίστηκε
Γραπατσώθκι	Κράτησε
Γριντώθκι	Ξαπλώθηκε

Φτούρσι	Βραχνιάζω
Ντιρλίκουνι	Μυρίζει άσχημα
Ζέν'	Τολμώ, αποκοτώ
Κουτώ	Τρώγε
Κρούου	Φωνάζω
Λαβατίζου	Ανακατεύω
Λαμανίζου	Χτυπώ
Ξινόμσι	Θάβω
Ουρλιούμι	Έδιωξε
Παραχώνου	Υπολογίζω, λογαριάζω
Παρώνου	Μπερδεύτηκε
Πιδικλώθκι	Βράχηκε
Πουδάρζι	Χτυπιόταν
Πουρτσιαλίσκι	Ρεύομαι
Ρουγκαλνώ	Ρίχνω σφαλιάρα
Σνάζου	Τινάζω
Σιγκιάζω	Έφυγε
Σκαπέτσι	Σημαδεύω

5. Συμπληρώστε τα γράμματα που λείπουν στο ιδιωματικό άρθρο σε σχέση με αυτά της κοινής ή υπογραμμίστε τις διαφορές στους φθόγγους.

Ενικός αριθμός

	Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο
Ονομαστική	ι/ου	η	του
Γενική	τ'	τς	του
Αιτιατική	τουν	τ'	του

Πληθυντικός αριθμός

	Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο

Ονομαστική	οι	οι	τα
Γενική	τουν	τουν	τουν
Αιτιατική	τς	τς	τα