

Πολιτισμική ταυτότητα και Οικογένεια: Διαγενεακές προσεγγίσεις στη σχολική πράξη

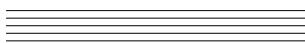
Ρέα Κακάμπουρα

Παιδαγωγικό Τμήμα ΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης γίνεται όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη της συνειδητοποίησης από τα άτομα των διαχρονικών και συγχρονικών παραμέτρων που καθορίζουν τόσο τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα¹ όσο και των άλλων. Η οικογένεια και το σχολείο, οι δύο βασικοί κοινωνικοποιητικοί θεσμοί, καλούνται να επικοινωνήσουν πιο ουσιαστικά μεταξύ τους, προκειμένου να οδηγήσουν τους / τις μαθητές / τριες² στην κατανόηση της πολυπλοκότητας πλέον της πολιτισμικής τους ταυτότητας, έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα στο τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο πλαίσιο.

Με την εισήγησή μας επιθυμούμε να συμβάλουμε στο άνοιγμα του σχολείου στην οικογένεια με όχημα τη διδακτική μεθοδολογία του *Προγράμματος Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαί-*

1. Οι έννοιες του πολιτισμού και της κουλτούρας είναι από τις πλέον πολυσυζητημένες έννοιες στις κοινωνικές επιστήμες. Ήδη το 1952 οι Kroeber και Kluckhohn συγκέντρωσαν από την αγγλοσαξονική βιβλιογραφία 160 τέτοιους ορισμούς, τους οποίους κατέταξαν, ανάλογα με το χαρακτήρα τους, σε έξι βασικές ομάδες (περιγραφικοί, ιστορικοί, κανονιστικοί, ψυχολογικοί, δομικοί, γενετικοί), γεγονός που καταδεικνύει την πολυπλοκότητα της έννοιας του πολιτισμού. Μεταφέρω ένα γενικό, αλλά μεστό ορισμό της έννοιας του πολιτισμού από τον Μερακλή (1989: 89): «... τον πολιτισμό αποτελεί καθετί που υπάρχει γύρω μας και μέσα μας (μέσα μας: τα συναισθήματα, οι γνώσεις, οι ιδέες κ.λπ.), δημιουργημένο από την ανθρώπινη παρέμβαση στα δεδομένα του φυσικού κόσμου, καθώς ο άνθρωπος είναι η ιδιαίτερη μορφή της φύσης, που παρεμβαίνει και επεμβαίνει και στην υπόλοιπη φύση και στον εαυτό της».
2. Όπου παρακάτω αναφέρομαι στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό εννοώ ταυτόχρονα και την απολύτως ίση και αριθμητικά υπέρτερη εκπαιδευτικό, καθώς και τη μαθήτριά, απλώς δεν επαναλαμβάνω συνεχώς και το θηλυκό άρθρο και τις καταλήξεις των ουσιαστικών για την αισθητική και οικονομία του λόγου.



δευση, το οποίο έχει ενταχθεί στην *Ευέλικτη Ζώνη* του Δημοτικού Σχολείου³. Το θεωρητικό πλαίσιο του Προγράμματος επιδιώκει να προσεγγίσει την έννοια του λαϊκού πολιτισμού, της παραδοσιακής και σύγχρονης λαϊκής κουλτούρας, διαπολιτισμικά, ακολουθώντας μια μέση οδό ανάμεσα στον πολιτισμικό οικουμενισμό και τον πολιτισμικό σχετικισμό⁴. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν όψεις της παράδοσης και της νεωτερικότητας της νεοελληνικής καταρχήν κοινωνίας, αλλά και της παγκόσμιας, μέσα από προγράμματα που συνδυάζουν τη λαογραφία με την προφορική ιστορία, την κοινωνική ανθρωπολογία και τη συστημική θεωρία της κοινωνικής ψυχολογίας. Η έμφαση δεν δίνεται τόσο στη λημματογραφική καταγραφή μιας εκ των πραγμάτων παρεχόμενης αγροτικής παραδοσιακής κουλτούρας, όσο σε πληρέστερες και συνθετότερες προσεγγίσεις του πρόσφατου παρελθόντος, καθώς και στη συμβολική αναπαράστασή του στο παρόν, έτσι όπως αυτές προκύπτουν κυρίως από τις αφηγήσεις ζωής και από τις βιωμένες εμπειρίες ηλικιωμένων ατόμων, που προέρχονται συνήθως από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών.

Το *Πρόγραμμα διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού* έχει, όπως σημειώθηκε, ενταχθεί στο νεοσύστατο θεσμό της *Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων* στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει, σε συνεργασία με τους μαθητές, όψεις της κοινωνικής πραγματικότητας, τις οποίες προσεγγίζουν διαθεματικά. Η *Ευέλικτη Ζώνη* –που στο τρέχον σχολικό έτος καθιερώνεται σ' όλα τα σχολεία– αποτελεί τμήμα του εβδομαδιαίου προγράμματος δώωρης τουλάχιστον διάρκειας και επιδιώκει με την ελεύθερη θεματική της και την ενεργητική μαθητοκεντρική μεθοδολογία της να αντισταθμίσει την ανελαστικότητα, τις μονομέρειες και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου, ενιαιοποιώντας τη γνώση με διεπιστημονικές προσεγγίσεις ενός αντικειμένου⁵. Ο λαϊκός πολιτισμός είναι μια συνθετική έννοια (Μερακλής, 1984: 10-12) που ενδιαφέρει όλα σχεδόν τα επιστημονικά πεδία που

3. Το Πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1997-8 σε τρία Δημοτικά σχολεία και ένα Γυμνάσιο. Ο σκοπός του, σύμφωνα με τους επιστημονικούς υπευθύνους, -τον καθηγητή Λαογραφίας Μ. Γ. Μερακλή και την γράφουσα- ήταν η πιο συστηματική επαφή των μαθητών με τον παραδοσιακό και σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο (Κακάμπουρα – Τίλη, 2000, σ. 16–24, 2001: 9 - 10).
4. Βλ. Κακάμπουρα – Τίλη, Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, που συνδιοργάνωσαν το Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών με το Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ. (Αθήνα 26-27/11/2004), με θέμα *Μάθηση και Διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, υπό δημοσίευση.
5. Βλ. τον *Οδηγό για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Βιβλίο για το Δάσκαλο*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2001: 10-22.

διδάσκονται στην εκπαίδευση, από τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και την ιστορία, τις φυσικές επιστήμες και την περιβαλλοντική εκπαίδευση έως τις εικαστικές τέχνες, τη μουσική, το χορό και το θέατρο.

Ο βασικός στόχος του Προγράμματος είναι να ανακαλύψουν οι μαθητές, αξιοποιώντας τη δημιουργική και επικοινωνιακή τεχνική της συνέντευξης, στοιχεία της ταυτότητάς τους, αρχίζοντας μέσα από το οικογενειακό τους περιβάλλον, το οποίο ενδείκνυται ιδιαίτερα για τις μικρότερες ηλικίες του δημοτικού σχολείου. Οι αφηγήσεις ζωής ή ακόμα και οι συνθετότερες ιστορίες ζωής⁶ προκύπτουν από τους μαθητές είτε σε ολιστικό πλαίσιο (π.χ. αφήγηση ζωής του παππού) είτε με ειδική θεματολογία που μπορεί να διαπερνά και τις τρεις γενιές της οικογένειας (π.χ. τα παιχνίδια του παππού και της γιαγιάς, της μητέρας και του πατέρα και τα δικά μου). Η μέθοδος δε μένει μόνο στο επίπεδο της αφήγησης των εμπειριών, αλλά προχωρά και σε μια πρώτη ανάλυσή τους με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, επηρεασμένη από τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (*symbolic interaction*). Η θεωρία αυτή είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένη ομάδα κοινωνιολόγων της Σχολής του Σικάγο που έδρασαν στις δεκαετίες του '20 και του '30 και στη σημερινή εποχή έχει επανεργοποιηθεί από τις κοινωνικές επιστήμες (Denzin, 1989c: 25-26, Wengraf, T., Chamberlayne, Pr., Bornat, J. 2002: 245-269) εμπλουτισμένη από τις πρόσφατες εξελίξεις πάνω στις δομικές και μεταδομικές εξελίξεις της κριτικής θεωρίας (Derrida 1967/1973, 1967/1978, 1972/1981, Frank, 1985, Denzin, 1989a, 1989b), οι οποίες αφορούν στην ανάγνωση και συγγραφή κοινωνικών κειμένων, καθώς επίσης και στην ερμηνευτική (Gadamer, 1975), τη σημειωτική (Barthes, 1957/1972, Manning, 1987), τη φεμινιστική θεωρία (Balsamo, 1988), τις πολιτισμικές μελέτες και τον Μαρξισμό (Hall, 1980, 1987), τη μεταμοντέρνα κοινωνική θεωρία (Denzin, 1986) και τον αποδομοσμό (Derrida, 1972/1981).

Η εργασία σταθμός στην εκκίνηση της χρήσης της βιογραφικής μεθόδου στην κοινωνιολογία είναι αυτή των Thomas και Znaniecki (1919-21) «*The Polish Peasant in Europe and America*» (Ο Πολωνός αγρότης στην Ευρώπη και την Αμερική). Οι συγγραφείς επισήμαναν ότι όλα τα κοινωνικά γεγονότα:

6. Το δέκατο ένατο αιώνα οι ανθρωπολόγοι που ασχολούνταν με την επιτόπια έρευνα άρχισαν να συλλέγουν *αφηγήσεις ζωής*, δηλαδή διηγήσεις της ζωής ενός προσώπου, όπως αυτές μεταφέρονταν προφορικά από το ίδιο το άτομο. Αλλά καθώς συμπλήρωναν την προσωπική ιστορία ενός ατόμου με βιογραφικές πληροφορίες που προέρχονταν από συζητήσεις με άλλους ανθρώπους, χρειάζονταν έναν άλλο όρο για να αναφερθούν στο συνολικό όγκο των στοιχείων που συνέλεξαν με αυτό τον τρόπο, έτσι το ονόμασαν *ιστορία ζωής* (Langness, 1965: 4-5).

«πρέπει να εξεταστούν ως προϊόντα μιας συνεχόμενης αλληλεπίδρασης της ατομικής συνείδησης με την αντικειμενική κοινωνική πραγματικότητα. Σ' αυτή τη σχέση η ανθρώπινη προσωπικότητα είναι ταυτόχρονα ένας συνεχόμενα δημιουργικός παράγοντας όσο και ένα δημιουργικό αποτέλεσμα της κοινωνικής εξέλιξης, κι αυτή η διπλή σχέση εκφράζεται σε κάθε στοιχειώδες κοινωνικό γεγονός...» (1958:1831).

Οι αφηγήσεις ζωής απλών και άσημων ανθρώπων έχουν ωστόσο αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος από τη δεκαετία του 1980 και εξής και της σύγχρονης ελληνικής λαογραφίας. Η λαογραφία εξετάζει τα κείμενα αυτά είτε ως διηγηματικό είδος, σε σχέση βέβαια με τις κοινωνικές υποδηλώσεις του (Μερακλής, 1983: 181-187 και 1993: 247-255, 257-264, Αλεξιάδης, 1985: 38-50, 1997: 5-14, Βοζίκας, 2002: 119-48, Κακάμπουρα - Τίλη, 2004: 588-595), είτε ως μέθοδο, οδό, δρόμο, που τη συνδέει με την προφορική ιστορία (Κυριακίδου - Νέστορος, 1993α, 1993β, 1993γ, Αυδίκος, 2001: 152-158, Μπάδα, 2001: 230-240). Ο Μερακλής διαπιστώνει ότι η αυτοβιογραφία εμφανίζεται καταρχήν ως ατομικό έργο. Η ζωή όμως και η υποκειμενικότητα των μελών της παραδοσιακής κυρίως, αλλά και –εν μέρει– και της σύγχρονης αγροτικής κοινότητας είναι πολύ σχετική, καθώς τα ατομικά βιώματα διαμορφώνονται μέσα στα πλαίσια μιας συλλογικότητας καθοριστικής, στη συνέχεια, για τη διαμόρφωση της συλλογικής συνείδησης και μνήμης, έτσι ώστε «ακόμα κι όταν δεν είναι διόλου στις προθέσεις του αφηγητή, μιλώντας αυτός για τον εαυτό του, για την προσωπική και την οικογενειακή του ζωή, να μιλάει, σ' ένα μεγάλο βαθμό, για τη ζωή όλων συγχρόνως» (Μερακλής, 1993: 248).

Οι αφηγήσεις ζωής και οι ακόμα πιο σύνθετες ιστορίες ζωής είναι ατομικές μαρτυρίες κοινωνικά καθορισμένες όπου η ατομική μνήμη συνδιαλέγεται με τη συλλογική (Παραδέλλης, 1999: 27-58, Κακάμπουρα - Τίλη, 2004: 588-595) και το ζητούμενο για τους μαθητές είναι να κατανοήσουν τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην ατομική ή οικογενειακή μνήμη και την ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα. Η μέθοδος δεν περιορίζεται στο αφηγηματικό πλαίσιο και γενικότερα στη συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών, αλλά εξακτινώνεται σε ποικίλες μορφές δράσης, από την πρόσκληση μελών της οικογένειας στο σχολείο για ζωντανή αφήγηση συγκεκριμένων εμπειριών, εικαστικές και θεατρικές προσεγγίσεις του θέματος (π.χ. εικονογράφηση παραμυθιών, δραματοποίηση παραδοσιακών τελετουργιών), διοργάνωση θεματικών εκθέσεων με εικαστικά έργα των μαθητών ή με παλαιά οικογενειακά αντικείμενα που «αφηγούνται την ιστορία τους»⁷, κα-

7. Μια επιτυχημένη έκθεση από 170 παλαιά παιχνίδια που έφεραν οι μαθητές από τις οικογένειές τους στηθηκε στο σχολείο του Μαλιάρα το Δεκέμβριο του 2004, με την επιστημονική επιμέλεια και καθοδήγηση της Κλειώς Γκουγκουλή, διδάκτορα κοινωνικής αν-

θώς και εκδηλώσεων μέσα και έξω από το σχολείο (εκπαιδευτικές εκδρομές, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων, παραγωγή έντυπου υλικού, περιοδικού ή εφημερίδας κ.λπ.).

Η διερεύνηση της πολιτισμικής ταυτότητας με την συμμετοχή της οικογένειας αναβαθμίζει και τις ενδοοικογενειακές σχέσεις, οι οποίες, όπως έχουν επισημάνει και οι πρόσφατες έρευνες κοινωνικών ψυχολόγων που μελέτησαν τις μεταβολές της ελληνικής οικογενειακής ζωής με βάση το μοντέλο των τριών οικοθεωριών (παραδοσιακή, βιομηχανική - πυρηνική, επικοινωνιακή - συναλλακτική) χαρακτηρίζονται από ποικίλες εντάσεις που προκαλεί η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά (Georgas, 1991, Κατάκη, 1998). Η ερευνητική ιδιότητα καλλιεργεί στα παιδιά τη δημιουργική και κριτική σκέψη, απαραίτητη για την αποστασιοποίηση που απαιτείται για την κατανόηση της οικογενειακής ιστορίας –σύγχρονοι πρωταγωνιστές της οποίας είναι οι ίδιοι–, η οποία, σε συνδυασμό με τις αφηγήσεις που συγκεντρώνονται από όλους τους μαθητές και με τις συνθετικές επισημάνσεις του εκπαιδευτικού, εντάσσεται στα πλαίσια της γενικής ιστορίας και του πολιτισμού. Πολλά θέματα μπορεί να έχουν ως αφετηρία τη δημιουργία γενεαλογικών δέντρων με βάση διάφορα είδη πληροφοριών. Η οικογενειακή μνήμη και εμπειρία προσφέρεται ως υλικό για τη διερεύνηση ποικίλων θεμάτων του λαϊκού πολιτισμού, από το λεγόμενο υλικό πολιτισμό (σπίτια, έπιπλα, κοσμήματα, ενδυμασία, διατροφή, κ.λπ.), τις παραγωγικές δραστηριότητες (αγροτικές, κτηνοτροφικές, αλιευτικές, βιοτεχνικές, εμπορικές, εργατικές, τουριστικές, κ.λπ.), την κοινωνική συγκρότηση (συνήθειες, αντιλήψεις, διαπαιδαγώγηση, διαβατήριες και ευετηριακές παραστασιακές επιτελέσεις, κοινωνικές συμπεριφορές και οικογενειακές στρατηγικές). Η κατανόηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας γίνεται μέσα από τα βιώματα που αφηγείται η δική τους οικογένεια για ένα θέμα, π.χ. «ο γάμος του παππού και της γιαγιάς και ο γάμος των γονιών μου», τα οποία συγκρίνουν τόσο μέσα από τις γενεές τους όσο και σε σχέση με τις εμπειρίες των οικογενειών των συμμαθητών τους, οι οποίες, ιδιαίτερα στα σχολεία των αστικών κέντρων, αλλά και της επαρχίας πλέον, με τις συνεχείς μετακινήσεις ντόπιων και αλλοδαπών, προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Πράγματι η μαζική εισροή αλλοδαπών μεταναστών στην ελληνική κοινωνία την τελευταία δεκαετία έχει επηρεάσει τη δημογραφική σύνθεσή της και έχει διαμορφώσει μια κοινωνική πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από την πολυπολιτισμικότητα. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο κατεξοχήν θεσμός κοινωνικο-

θρωπολογίας του U.C.L., η οποία πήρε συνεντεύξεις από τους συγγενείς των μαθητών σχετικές με τη «βιογραφική διάσταση των παιχνιδιών».

ποίησης των ανθρώπων, καλείται να αντιμετωπίσει τα νέα δεδομένα του γλωσσικού και του ευρύτερου πολιτισμικού πλουραλισμού, γεγονός που προϋποθέτει το άνοιγμα του παραδοσιακού μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού μοντέλου σε διαδικασίες κοινωνικής συναίνεσης και καλλιέργειας του σεβασμού της διαφορετικότητας του άλλου (Γκόβαρης, 2001). Άλλωστε, όπως έχουμε και πρόσφατα υποστηρίζει, στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο λαϊκός πολιτισμός είναι από τα πιο πρόσφορα πεδία για την πραγματοποίηση της «πολιτισμικής συνάντησης» και της ανάδειξης των κοινών πολιτισμικών στοιχείων ανάμεσα στους λαούς, χωρίς ταυτόχρονα να παραγνωρίζονται και οι ιδιαιτερότητες οι οποίες καθορίζονται από τη γενική και την τοπική ιστορία⁸.

Η ηλικία 5-10 ετών χαρακτηρίζεται ως το στάδιο της λανθάνουσας περιόδου, σύμφωνα με τα ψυχοσεξουαλικά στάδια ανάπτυξης του Freud, ή το στάδιο της εργατικότητας - ανεπάρκειας κατά τον Erikson. Η ηλικία αυτή, που ταυτίζεται χρονικά με τα τελευταία χρόνια της προσχολικής αγωγής και τις τέσσερις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι κρίσιμη για τη διαμόρφωση της σχέσης με την εργασία, καθώς και για τις σχέσεις που το παιδί θα αναπτύξει με τους συνομήλικούς τους και με άτομα έξω από το χώρο της οικογένειας (Παπαδιώτη-Αθανασίου 2000: 276-289). Μέσα από το Πρόγραμμα αυτό τα παιδιά αποκτούν, σ' ένα πρωτοβάθμιο στάδιο βέβαια, ερευνητικές δεξιότητες και αναπτύσσονται οι γλωσσικές ικανότητες του προφορικού και του γραπτού λόγου. Πριν πάρουν τη συνέντευξη, τα παιδιά συνεργάζονται σε ομάδες για την καλύτερη διατύπωση των ερωτήσεων που θέλουν να θέσουν. Όταν παίρνουν τη συνέντευξη μαθαίνουν να ακούνε με προσοχή την αφήγηση του άλλου καλλιεργώντας έτσι την υπομονή, τη διακριτικότητα και μian, εν γένει, ώριμη συμπεριφορά. Στη φάση της μελέτης και «ανάγνωσης» της συνέντευξης προσεγγίζουν αναστοχαστικά τις ερωτήσεις που έθεσαν και τις απαντήσεις που έλαβαν, αξιολογώντας την εγκυρότητα των πληροφοριών τους. Κατανοούν καλύτερα τη φύση των τεκμηρίων, εφόσον ασχολούνται προσωπικά με τη συλλογή τους, και στη συνέχεια συνηθίζουν να διασταυρώνουν και να συγκρίνουν τις προφορικές βιωματικές εμπειρίες των υποκειμένων με άλλες πηγές (βιβλιογραφία, παλαιές φωτογραφίες, αντικείμενα του παρελθόντος, διερεύνηση στο διαδίκτυο, κ.λπ.). Εξοικειώνονται με τη χρήση μηχανημάτων, όπως είναι το κασετόφωνο, η βιντεοκάμερα, η φωτογραφική μηχανή, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Επίσης μαθαίνουν να επικοινωνούν με ανθρώπους μεγαλύτερους στην ηλικία, οι οποίοι επίσης ωφελούνται ψυχολογικά από την επαφή, γιατί αι-

8. Βλ. Κακάμπουρα - Τίλη Ρέα, Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ό.π.

σθάνονται ότι η προσωπική τους ιστορία και η βιωματική γνώση του παρελθόντος ενδιαφέρει τις νεότερες γενιές και ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους. Οι μελετητές που ασχολούνται με τη γεροντολογία έχουν επισημάνει ότι οι αφηγήσεις ιστοριών από ηλικιωμένους ανθρώπους συμβάλλει στη διατήρηση της ταυτότητας με την παρουσίαση του εαυτού και στη μεταφορά βασικών πολιτισμικών και προσωπικών στοιχείων, που τους προσδίδουν και ένα αίσθημα «αθανασίας» προς το τέλος της ζωής (Biggs, 1993: 61-66, McAdams, 1993, Phillipson, 1998: 23-28). Τα γενικότερα παιδαγωγικά και ψυχολογικά οφέλη που προκύπτουν από την ενασχόληση με δημιουργικά σχολικά προγράμματα προφορικής ιστορίας, που σε πολλές χώρες (Αμερική, Αγγλία, Αυστραλία κ.α.) άνησαν από τη δεκαετία του 1970 και ύστερα, τονίζει και ο Paul Thompson στο κλασικό βιβλίο του *Φωνές από το Παρελθόν* (2002: 237-271).

Στο πρώτο μάθημα του *Προγράμματος Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού* ο εκπαιδευτικός θα προτρέψει τους μαθητές του να γνωριστούν με βάση τον τόπο καταγωγής τους. Κάθε μαθητής σηκώνεται και αναφέρει στην τάξη:

- ποιος είναι ο τόπος καταγωγής του πατέρα του και της μητέρας του,
- αν έχουν επαφή με τον τόπο καταγωγής των γονιών τους
- αν ναι, τι τους αρέσει να κάνουν, όταν βρίσκονται εκεί και πόσο συχνά τον επισκέπτονται (Χριστούγεννα, Πάσχα, περίοδο θερινών διακοπών, άλλη εποχή)

Ο εκπαιδευτικός αναρτά στη σχολική τάξη τρεις χάρτες, της Ελλάδας, της Ευρώπης και Παγκόσμιο. Κάθε μαθητής εντοπίζει στο χάρτη τους τόπους για τους οποίους μιλά και τους δείχνει στους συμμαθητές του. Αυτή η πρώτη γνωριμία των παιδιών με βάση τον τόπο καταγωγής τους δημιουργεί στα παιδιά ένα αίσθημα οικειότητας, σημαντικό για την επιτυχία του Προγράμματος. Η στάση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι ενθαρρυντική απέναντι σ' όλους τους μαθητές. Επίσης, να εντοπίζει, γενικά βέβαια και σε συνεργασία με το μαθητή, αλλά μένοντας σε ευδιάκριτα γνωρίσματα, ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία κάθε τόπου (ή της ευρύτερης περιοχής με την οποία σχετίζεται ο κάθε μαθητής), για τον οποίο γίνεται λόγος στην τάξη. Θα πρέπει όλοι οι μαθητές να μιλήσουν για τον τόπο με τον οποίο σχετίζονται, προκειμένου να αισθανθούν ότι το μάθημα τους αφορά κατά πρώτο λόγο σε προσωπικό - βιωματικό επίπεδο. Καλό θα είναι να επεκταθεί η πρώτη αυτή γνωριμία και στο επόμενο μάθημα, αν το πρώτο δεν επαρκέσει.

Ο εκπαιδευτικός έχει συντάξει ένα *Δελτίο πολιτισμικής ταυτότητας*, το οποίο περιλαμβάνει τα ατομικά και οικογενειακά στοιχεία των μαθητών (ονοματεπώνυμο, τάξη και τμήμα, ονόματα, εκπαιδευτικό επίπεδο, επαγγέλματα και τόπους καταγωγής των παππούδων, των γιαγιάδων και των γονιών). Ύστερα από την προ-

φορική παρουσίαση των τόπων καταγωγής από τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός θα μοιράσει το δελτίο στους μαθητές, και θα τους συστήσει να το συμπληρώσουν στο σπίτι τους και με τη συμμετοχή των γονιών τους. Με τον τρόπο αυτό εμπλέκεται η οικογένεια ήδη από τα πρώτα μαθήματα στη διαδικασία διερεύνησης της πολιτισμικής μνήμης.

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

Οι ομάδες εργασίας διαμορφώνονται στην τάξη, με τη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών. Όσον αφορά το μέγεθος της κάθε ομάδας, οι έρευνες έχουν δείξει ότι, όσο αυξάνεται το μέγεθός της, οι διαδικασίες γίνονται πιο χρονοβόρες, το σύστημα επικοινωνίας πολυπλοκότερο, η πίεση προς τα μέλη για συμμόρφωση μεγαλύτερη και η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών μικρότερη. Οι τετραμελείς και εξαμελείς μαθητικές ομάδες απαιτούν ωριμότητα και εκπαίδευση - και των εκπαιδευτικών και των μαθητών - σχετικά με τη λειτουργία των ομαδοσυνεργατικών σχέσεων. Γι' αυτό προτείνεται, στα πρώτα στάδια εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί εταιρικές ομάδες των δύο ατόμων και σταδιακά να περάσει από την ομάδα των τριών, που αποτελεί και την τυπική ομάδα, στην τελική της μορφή, την τετραμελή ομάδα⁹. Η κάθε ομάδα πρέπει να περιλαμβάνει μαθητές με διαφορετικό σχολικό επίπεδο και διαφορετική κουλτούρα. Το θέμα της εργασίας που αναλαμβάνει κάθε ομάδα είναι αποτέλεσμα της ομόθυμης συμφωνίας των μελών της, τα οποία καθορίζουν το σχεδιάγραμμα και το πλαίσιο δράσης με βάση τη μέθοδο project¹⁰.

9. Για τη δημιουργία της μαθητικής ομάδας, το μέγεθος, την ομοιογενή και ανομοιογενή σύνθεση, τις ενδοομαδικές και διομαδικές σχέσεις της, βλ. Ματσαγγούρας, 1995: 25-39

10. Για την εφαρμογή της μεθόδου project σε προγράμματα τοπικής ιστορίας και περιβάλλοντος, βλ. Λεοντοίνης 1999, 2003.

Η οικογένεια εμπλέκεται σε όλων των ειδών τις πολιτισμικές αναζητήσεις, εφόσον αποτελεί τη βασική πηγή πληροφοριών για συνήθειες, συμπεριφορές, πρακτικές του παρελθόντος. Άλλωστε αυτή η μέθοδος για τη συλλογή λαογραφικού υλικού κατά θέματα εφαρμοζόταν από την εποχή ήδη του Νικολάου Πολίτη όπου με παρότρυνσή του είχαν αρχίσει να καταρτίζονται μαθητικές, αλλά και φοιτητικές λαογραφικές συλλογές στα σχολεία και το πανεπιστήμιο¹¹. Οι συλλογές αυτές χαρακτηρίζονταν από τη μεθοδολογία της ταξινομικής καταγραφής του παραδοσιακού κυρίως πολιτισμού, η οποία στο γραπτό λόγο συνήθως δεν αναδεικνύει τα κοινωνικά συμφραζόμενά της. Όμως από παιδαγωγική άποψη οι συλλογές αυτές ήταν σπουδαίες, γιατί ο μαθητής, για να καταγράψει τα δημοτικά τραγούδια, τα παραμύθια, τα έθιμα κ.λπ., απευθυνόταν στα ηλικιωμένα συνήθως μέλη της κοινότητας ή της οικογένειάς του, τα οποία τραγουδούσαν τα τραγούδια στα παιδιά ή αφηγούνταν παραστατικά τα παραμύθια ή τα παιχνίδια ή ενσωμάτωναν εμπειρίες δικές τους ή περιστατικά από την μικροϊστορία της κοινότητας στις περιγραφές των ηθών και των εθίμων. Με άλλα λόγια η διαδικασία της συλλογής του λαογραφικού υλικού είναι μια πολύ πιο δυναμική και πλούσια σε κοινωνική εμπειρία διαδικασία από ό,τι το τελικό «προϊόν» της. Και αυτή η διαδικασία συνιστά μια εξαιρετική από παιδαγωγική άποψη διαδικασία για όλους τους εμπλεκόμενους: δασκάλους, μαθητές, γονείς, κοινωνικές ομάδες. Βγάζει το μαθητή από τον παθητικό ρόλο που έχει μέσα στο δασκαλοκεντρικό σχολείο –αναφέρομαι σε παλαιότερες κυρίως εποχές– και τον φέρνει πιο κοντά στην οικογένεια και την τοπική κοινωνία, την οποία έχει τη χαρά να ανακαλύπτει ο ίδιος από πρώτο χέρι. Βέβαια η μέθοδος αυτή είχε περισσότερο νόημα στις αρχές του 20ου αιώνα που ακόμα η ελληνική κοινωνία, ιδιαίτερα ο αγροτικός χώρος, λειτουργούσε με παραδοσιακές δομές, οι οποίες, σύμφωνα με τους ακαδημαϊκούς λαογράφους, έπρεπε να καταγραφούν, γιατί ήδη είχαν αρχίσει να υποχωρούν στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού της¹².

Οι δάσκαλοι, καταγόμενοι κυρίως από τον αγροτικό χώρο¹³, δεν έχουν στα-

11. βλ. Κακάμπουρα – Τίλη, Ο Νικόλαος Πολίτης και οι εκπαιδευτικοί ως συλλογείς λαογραφικού υλικού, Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου που οργάνωσε το Κέντρο Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών με θέμα *Ο Νικόλαος Γ. Πολίτης και το Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας* (Μέγαρον Ακαδημίας Αθηνών, 4 – 7 / 02 / 2003), υπό δημοσίευση.

12. Βλ. Κακάμπουρα – Τίλη, Ο Νικόλαος Πολίτης και οι εκπαιδευτικοί ως συλλογείς λαογραφικού υλικού, ό.π.

13. Ο Πυργιωτάκης (1979, 1982: 5-29) συμπεραίνει ότι το σύνολο σχεδόν των δασκάλων προέρχεται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και αναφέρει ότι το επάγγελμα του

ματήσει να ενδιαφέρονται για τον πολιτισμό της γενέτειράς τους, αν και ο εκουχρονισμός της ελληνικής κοινωνίας που αγκαλιάζει πλέον και τη συντριπτική πλειοψηφία της ελληνικής επαρχίας, έχει συντελέσει στην απώλεια του «παραδοσιακού υλικού». Αυτός είναι ένας από τους βασικούς λόγους που η θεματογραφική καταγραφή του λαϊκού πολιτισμού από τους δασκάλους έχει σαφώς υποχωρήσει την τελευταία δεκαετία. Ωστόσο, πολλές παραδόσεις συνεχίζουν την ύπαρξή τους στα ρήγματα της σύγχρονης ζωής και ακόμα και αν έχουν διαβρωθεί ή χαθεί από το δημόσιο χώρο, εξακολουθούν και υπάρχουν στον ιδιωτικό (Gross, 2000: 17). Κάποιες παραδόσεις επιβιώνουν στο περιθώριο της σύγχρονης ζωής, άλλες αναβιώνουν σε νέες μορφές και συμπεριφορές και πάντως πολλές ζουν, αναπροσαρμοσμένες από την εμπειρία των υποκειμένων, στη μνήμη τους. Η έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας είναι μια δυναμική έννοια, στην οποία το παρελθόν και η παράδοση επανακαθορίζεται κάθε στιγμή σε σχέση με το παρόν και τις προσδοκίες του μέλλοντος (Μερακλής, 1971). Και το παρόν είναι η μεταμοντέρνα, όπως έχει χαρακτηριστεί, εποχή (Jameson, 1999), που άλλοτε θυμάται την παράδοση με τη νεορομαντική νοσταλγία του αστού, άλλοτε βιώνει ακόμα αξίες και συμπεριφορές του παρελθόντος, ενώ παράλληλα καταναλώνει τα κυρίαρχα πρότυπα της ηγεμονικής δυτικής κουλτούρας. Είναι λοιπόν επιτακτική η ανάγκη στο σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο δάσκαλοι και μαθητές να αρχίσουν να μαθαίνουν πώς να προσεγγίζουν κριτικά τον πολιτισμό το δικό τους και των άλλων. Η διερεύνηση της πολιτισμικής μνήμης των ατόμων της οικογένειας, αλλά και της γειτονιάς, του ΚΑΠΗ και άλλων κοινωνικών χώρων από τους μαθητές συντελεί στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα κοινωνικά και πολιτιστικά και στην κατανόηση της πολυπλοκότητας των σύγχρονων τοπικών, εθνοπολιτισμικών, εθνικών, θρησκευτικών ταυτοτήτων, ενώ ταυτόχρονα εμπλουτίζει με νέες εμπειρίες τις ενδοοικογενειακές σχέσεις και εξασκεί τους μαθητές στον κριτικό αναστοχασμό της ταυτότητάς τους.

δασκάλου τροφοδοτείται από νέους και νέες της επαρχίας και ότι περισσότεροι από τα 2/3 των δασκάλων, κατάγονται από αγροτικές περιοχές. Η προέλευση των δασκάλων από τον αγροτικό χώρο φαίνεται να ενισχύθηκε και από την εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κυβερνήσεων, η οποία προώθησε στο παρελθόν την ίδρυση Παιδαγωγικών Ακαδημιών διετούς φοίτησης σε πολλά αστικά κέντρα της επαρχίας. Οι βραχυχρόνιες σπουδές στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες της επαρχίας καθιστούσαν εφικτή τη φοίτηση σ' αυτές νέων από τις κοντινές επαρχίες.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Balsamo, Anne (1988), Reading Cyborgs Writing Feminism, *Communication* 10: p. 331 - 344
- Barthes, Roland (1957/1972), *Mythologies*, New York: Hill and Wang
- Biggs S., (1993), *Understanding ageing, images, attitudes and professional practice*, Buckingham, UK: Open University Press
- Denzin, Norman (1986), Postmodern Social Theory, *Sociological Theory* 4 (Winter): p. 194-204
- _ (1989a), *Interpretive interactionism*, Newbury Park, CA: Sage
- _ (1989b), *The Research Act*, 3rd edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- _ (1989c), *Interpretive biography*, Newbury Park, CA: Sage
- Derrida, Jacques (1967/73), *Speech and Phenomena*, Evanston, IL: Northwestern University Press
- _ (1967/78), *Writing and Difference*, Chicago: University of Chicago Press
- _ (1972/81), *Positions*, Chicago: University of Chicago Press
- Frank, Arthur W. (1985), Out of Ethnomethodology, in *Micro-Sociological Theory*, H. J. Helle and S. I. Eisenstand (eds.), Newbury Park, CA: Sage
- Gadamer, H. G. (1976), *Truth and Method*, London: Sheed and Ward
- Georgas, J. (1991), Intrafamily acculturation of values in Greece, *Journal of Cross-Cultural Psychology* 22, p. 445 – 457
- Hall, Stuart (1980), Cultural Studies and the Centre: Some Problematics and Problems, in *Culture, Media, and Language*, S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, and P. Willis (eds.), p. 1 – 49
- _ (1987), Questions and Answers, in: *Marxism and the Interpretation of Culture*, Cary Nelson and Lawrence Grossberg (eds.), Urbana, IL: University of Illinois Press, p. 58 - 73
- Kroeber A. L. and Kluckhohn, (1952), Culture: A critical review of concepts and definitions, *Papers of the Peabody Museum*, vol. XLVII, Μάρτιος, no. I., Cambridge
- Langness, L. L. (1965), *The Life History in Anthropological Science*, New York: Holt, Rinehart and Winston
- Manning, Peter K. (1987), *Semeotics and Fieldwork*, Newbury Park, CA: Sage
- McAdams, D. (1993), *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*, New York: Morrow
- Phillipson, C. (1998), *Reconstructing old age: New agencies in social theory and practice*, London: Sage

- Pirgiotakis, J. (1979), *Zum Selbstverständnis des griechischen Volksschullehrers*, Frankfurt M.
- Thomas, W. I and Znaniecki, F. (1958), *The Polish Peasant in Europe and America*, New York: Dover (πρώτη έκδοση 1919-21)
- Thompson, Paul (2002), *Φωνές από το παρελθόν. Προφορική ιστορία*, Αθήνα: Πλέθρον
- Wengraf, T., Chamberlayne, Pr., Bornat, J. (2002), A Biographical Turn in the Social Sciences? A British-European View, *Cultural Studies / Critical Methodologies*, vol. 2, numb. 2, p. 245-269
- Αλεξιάδης, Μ. Αλ. (1985), Λαϊκές αυτοβιογραφικές συνεντεύξεις (Δείγματα από τη Σορωνή Ρόδου), *Δωδεκανησιακά Χρονικά*, τόμ. Γ', Αθήνα, σ. 38-50.
- 1997, «Αυτοβιογραφία και Λαογραφία. Κείμενα από το μικρασιατικό χώρο», *Μικρασιατικά Χρονικά*, τόμ. 20ος, Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου μικρασιατικής λαογραφίας, Αθήνα, σ. 5-14
- Αυδίκος, Ευ. (2001), «Λαογραφία και προφορική ιστορία: Ιστορικό βάθος και νέα δεδομένα», στο: *Ελληνικός Παραδοσιακός Πολιτισμός: Λαογραφία και Ιστορία*, Χατζητάκη - Καψωμένου Χρ. (επιμ.), συνέδριο στη μνήμη της Άλκης Κυριακίδου - Νέστορος, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 152-158
- Βοζίκας, Γ. Ι. (2002), Αφηγήσεις - Αναπαραστάσεις - Ταυτότητες, Αγρότες Σερραίοι μιλούν για τη ζωή τους, *Σερραϊκά Χρονικά*, τόμ. 14ος, Αθήνα: Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Σερρών – Μελενίκου, σ. 119-148
- Γκόβαρης, Χρήστος (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός
- Gross David, (2000), *Τα ερείπια του παρελθόντος. Παράδοση και κριτική της νεωτερικότητας*, επιμέλεια: Γεώργιος Ν. Μερτίκας, μετάφραση: Κωνσταντίνος Γεώργιας, Αθήνα: Πατάκη
- Jameson, Fredric (1999), *Το μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*, Αθήνα: Νεφέλη
- Κακάμπουρα – Τίλη, (2000), Πρόγραμμα διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρουσίαση και Αξιολόγηση, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* 14 (Μάρτιος – Απρίλιος 2000), σ. 16 – 24
- (2001), Αντικείμενο και σκοπός του προγράμματος, στο: *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη*, τεύχος Α', (Λαϊκός Πολιτισμός. Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών), Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 9 - 10
- (2004), Λαϊκή Αυτοβιογραφία και Λαογραφία: Η Διυποκειμενικότητα της πρόσληψης του παρελθόντος, Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα *Η Λογοτεχνία σήμε-*

- ρα: *Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, που διοργάνωσε το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών με το Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, (Αθήνα, 29, 30 Νοεμβρίου – 1 Δεκεμβρίου 2002), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 588-595.
- _ Ο Νικόλαος Πολίτης και οι εκπαιδευτικοί ως συλλογείς λαογραφικού υλικού, Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου που οργάνωσε το Κέντρο Έρευνας της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών με θέμα *Ο Νικόλαος Γ. Πολίτης και το Κέντρον Έρευνας της Ελληνικής Λαογραφίας* (Μέγαρον Ακαδημίας Αθηνών, 4 – 7 / 02 / 2003), υπό δημοσίευση
 - _ Από τη συλλογή λαογραφικού υλικού στη διαθεματική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού. Η καθοδήγηση των πανεπιστημιακών λαογράφων και η ανταπόκριση των δασκάλων, *Λαογραφία ΛΓ*, υπό δημοσίευση
 - _ Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, που συνδιοργάνωσαν το Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών με το Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ. (Αθήνα 26-27/11/2004), με θέμα *Μάθηση και Διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, υπό δημοσίευση
- Κατάκη, Χάρης (1998), *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, (8η έκδοση)
- Κυριακίδου – Νέστορος, Ά. (1993α), Προφορική ιστορία και λαογραφία, στο: *Λαογραφικά Μελετήματα Ι.*, Αθήνα: εκδ. Πορεία, σ. 227-232
- _ (1993β), Ιστορία, προφορική ιστορία, ανθρωπολογία και λαογραφία, στο: *Λαογραφικά Μελετήματα ΙΙ.*, Αθήνα: εκδ. Πορεία, σ. 251-257
 - _ (1993γ), Ο χρόνος της προφορικής ιστορίας, στο: *Λαογραφικά Μελετήματα ΙΙ.*, Αθήνα: εκδ. Πορεία, σ. 258-270
- Λεοντοίνης, Γεώργιος Ν. (1999), *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους*, Αθήνα
- _ (2003), *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1995), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης
- Μερακλής Μ. Γ. (1971), Οι θεωρητικές κατευθύνσεις της λαογραφίας μετά το Δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, *Λαογραφία 27*, σ. 3 - 23
- _ (1983), «Αυτοβιογραφίες Ηπειρωτών χωρικών», *Δ΄ Συμπόσιο Λαογραφίας Βορειοελλαδικού Χώρου* (Ιωάννινα, 10-12 Οκτωβρίου 1979), Θεσσαλονίκη, σ. 181-187 και στο: *Έντεχνος Λαϊκός Λόγος*, Αθήνα: Καρδαμίτσα, 1993, σ. 247-255
 - _ (1984), *Ελληνική Λαογραφία*, τόμος Α΄, *Κοινωνική συγκρότηση*, Αθήνα: Οδυσσεάς

- (1993), Μεσσήνιοι χωρικοί αυτοβιογραφούμενοι, στο: *Έντεχνος Λαϊκός Λόγος*, Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα, σ. 257-264
- Μπάδα, Κ. (2001), «Ο θάνατος της Ελένης στον Εμφύλιο. Η μνήμη και το γεγονός, η μνήμη ως ιστορία», στο: *Ελληνικός Παραδοσιακός Πολιτισμός: Λαογραφία και Ιστορία*, Χατζητάκη - Καψωμένου Χρ. (επιμ.), συνέδριο στη μνήμη της Άλκης Κυριακίδου - Νέστορος, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 230-240
- Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Βιβλίο για το Δάσκαλο* (2001), Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Βασιλική (2000), *Οικογένεια και όρια. Συστημική προσέγγιση*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Παραδέλλης, Θ. (1999), Ανθρωπολογία της μνήμης, στο: *Διαδρομές και τόποι της μνήμης: Ιστορικές και ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*, επιμ. Ρ. Μπενβένιστε και Θ. Παραδέλλης, εκδ. Αλεξάνδρεια / Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Αθήνα 1999, σ. 27-58
- Πυργιωτάκης, Ι. (1982), Συμβολή στη διαμόρφωση μιας κοινωνιολογίας του Έλληνα δασκάλου, *Νέα Παιδεία* 23, σ. 5 – 29