ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΕΝΤΡΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΩΣ

Εἰσηγήσεις

Η ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
Η ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ



ΕΘΝΙΚΟΝ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟΝ
ΑΘΗΝΑΙ 1976

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Εισηγήσεις

17566
Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΛΕΓΟΜΕΝΑ

Εἶχε γίνει κοινὴ συνείδηση, ἐδῶ καὶ πολλὰ χρόνια, πὼς γιὰ νὰ μπορέσει ἡ χώρα μας νὰ ἀνταποκριθεῖ στοὺς σημερινοὺς καιροὺς καὶ νὰ συναγωνιστεῖ ἰσότιμα τοὺς προηγμένους πολιτιστικὰ λαούς, ἔπρεπε νὰ ἀναδιαρθρωθεῖ ριζικὰ ἡ ἐκπαίδευσή μας. Γιὰ τὴν ἱκανοποίηση τῆς ἐπιτακτικῆς αὐτῆς ἀνάγκης εἶχαν ἀποτολμηθεῖ τὰ προδικτατορικὰ χρόνια ἀξιόλογες μεταρρυθμιστικὲς προσπάθειες, οἱ ὁποῖες ὅμως ἢ δὲν πρόλαβαν νὰ ἐφαρμοστοῦν ἢ δὲν πρόλαβαν νὰ ὁλοκληρωθοῦν. Σημερινὸς καρπὸς τῶν ἀντιλήψεων αὐτῶν εἶναι ὁ νεαρὸς νόμος 309 τῆς 30ῆς Ἀπριλίου τοῦ 1976, μὲ τὸν ὁποῖο ἔχουν θεσμοθετηθεῖ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα.

Τὰ νέα αὐτὰ ἐκπαιδευτικὰ μέτρα ἀποφασίστηκε, γιὰ λόγους εὐκολονόητους, νὰ ἐφαρμοστοῦν σταδιακά. Ἔτσι λ.χ. δὲν εἰσάγονται ἀπὸ τὸ σχολικὸ ἔτος ποὺ διανύουμε τὰ θεσμοθετημένα μὲ τὸ νόμο αὐτὸ τεχνολογικὰ μαθήματα, ὅπως δὲν εἰσάγεται καὶ ὁ θεσμὸς τοῦ σχολικοῦ - ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ, ποὺ ἔχει ἐπίσης θεσμοθετηθεῖ, καὶ δὲν ἐφαρμόζεται νέο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα γιὰ ὅλες τὶς τάξεις τοῦ γυμνασίου καὶ τοῦ λυκείου. Γιὰ τὸ σχολικὸ αὐτὸ ἔτος, ἀπὸ τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ὅσα ἀναφέρονται στὸ περιεχόμενο τῆς Παιδείας, τὰ μόνα ποὺ ἐφαρμόζονται εἶναι ἡ συστηματικὴ διδασκαλία τῆς νεοελληνικῆς μας γλώσσας, ἡ χρήση της ὡς ὀργάνου ἐπαφῆς δασκάλου καὶ μαθητῆ καὶ ὡς γλώσσας τοῦ διδακτικοῦ ἐγχειριδίου, καθὼς καὶ ἡ διδασκαλία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γραμματείας ἀπὸ δόκιμες μεταφράσεις χωρὶς τὴν παράλληλη διδασκαλία ἀπὸ τὸ πρωτότυπο.

Ἀλλὰ καὶ τῶν λίγων αὐτῶν καινοτομιῶν ἡ ἐφαρμογὴ εὔλογο εἶναι νὰ δημιουργεῖ προβλήματα στοὺς λειτουργοὺς τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως. Καὶ γιὰ νὰ μὴ μείνουν ἀβοήθητοι στὴν προσπάθειά τους νὰ ἀνταποκριθοῦν στοὺς σκοποὺς καὶ τὶς ἐπιδιώξεις τῶν νέων αὐτῶν μαθημάτων —ἐπειδὴ διαφορετικὰ οἱ ἀρνητικὲς ἐπιπτώσεις θὰ ἦταν ἀποφασιστικῆς σημασίας γιὰ ὁλόκληρο τὸ νέο ἐκπαιδευτικό μας οἰκοδόμημα— τὸ ΚΕΜΕ (Κέντρον Ἐκπαιδευτικῶν Μελετῶν καὶ Ἐπιμορφώσεως) ἀποφάσισε νὰ βρεθεῖ ἀπὸ τὴν πρώτη στιγμὴ στὸ πλευρό τους καὶ νὰ τοὺς συμπαρασταθεῖ νὰ βροῦν τὶς λύσεις στὶς δικαιολογημένες ἀπορίες τους. Εἰδικότερα, τὸ ΚΕΜΕ ὀργάνωσε τοὺς μῆνες Σεπτέμβριο, Ὀκτώβριο καὶ Νοέμβριο ἐνημερωτικὲς ὁμιλίες καὶ συζητήσεις γιὰ τὸ ἐποπτικὸ καὶ διδακτικὸ προσωπικὸ στὰ μεγάλα ἀστικὰ κέντρα τῆς χώρας μας, μὲ σκοπὸ νὰ κάμει ἐνεργὸ τὴν ἀγάπη τῶν ἐκπαιδευτικῶν μας στὰ νέα μέτρα καί, ἐπιπλέον, νὰ φωτιστοῦν ἀπὸ ὅσο τὸ δυνατὸ περισσότερες πλευρὲς τὰ προβλήματα ποὺ δημιουργεῖ ἡ ἐφαρμογὴ τους καὶ νὰ μεθοδευτεῖ ἡ ἀντίστοιχη διδακτικὴ ἐργασία.

Ἀλλὰ ἐπειδὴ πολλοί, ἀτυχῶς, ἀπὸ τοὺς καθηγητὲς ποὺ θὰ διδάξουν τὰ νέα μαθήματα δὲν ἦταν δυνατὸ νὰ παρακολουθήσουν τὶς ἐνημερωτικὲς αὐτὲς ὁμιλίες καὶ συζητήσεις, ὥστε νὰ προβληματιστοῦν καὶ νὰ προβάλουν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τὶς ἀπορίες τους, ἀλλὰ καὶ ὅσοι πῆραν μέρος δὲν ἦταν δυνατὸ νὰ συγκρατήσουν ὅσα ἄκουσαν, γιὰ νὰ τὰ ἔχουν ὡς βοήθημα στὴ διδακτικὴ πράξη, τὸ ΚΕΜΕ ἀποφάσισε νὰ δημοσιεύσει σὲ τόμο ὅλες τὶς ὁμιλίες ποὺ ἔγιναν καὶ ὅλα τὰ διαγράμματα διδασκαλιῶν ποὺ παρουσιάστηκαν, μὲ τὴν πεποίθηση πὼς ἡ προσπάθειά του θὰ ἔχει καλύτερους καὶ μονιμότερους καρπούς. Ἔτσι θέτει σήμερα στὴ διάθεση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ μας κόσμου τὸν τόμο αὐτό.

Οἱ ἐργασίες ποὺ περιέχει ὁ τόμος δημοσιεύονται αὐτούσιες, ὅπως ἀκριβῶς τὶς παρέδωσαν οἱ συντάκτες τους. Ἡ ἐπέμβασή μας περιορίστηκε σὲ μιὰ καθαρὰ ὀρθογραφικὴ προσαρμογὴ στὴ σχολικὴ Γραμματική. Ἀπὸ ἐκεῖ καὶ πέρα ἐκφράζουν τὶς πεποιθήσεις τῶν συντακτῶν τους καὶ στὴ γλωσσικὴ μορφή καί, βέβαια, στὸ περιεχόμενο. Γι' αὐτὸ εἶναι δυνατὸ νὰ παρατηρήσει ὁ προσεκτικὸς ἀναγνώστης σημεῖα ποὺ ἀλληλοεπικαλύπτονται στὶς διάφορες εἰσηγήσεις ἢ ἀκόμη καὶ κάποιες —ὁπωσδήποτε σπάνιες— διαφορὲς στὶς ὑποστηριζόμενες ἀπόψεις. Ἐπίσης μπορεῖ νὰ ἐπισημανθοῦν ὁρισμένες —μᾶλλον ἐπουσιώδεις— ἀποκλίσεις ἀνάμεσα στὰ προτεινόμενα διαγράμματα διδασκαλίας.

Ὅλα αὐτὰ — ὁλότελα φυσικὰ καὶ παραδεκτὰ — μᾶς δίνουν τὴν εὐκαιρία νὰ σημειώσουμε πὼς τὰ διαγράμματα διδασκαλίας ποὺ προτείνονται σὲ καμιὰ περίπτωση δὲν πρέπει νὰ θεωρηθοῦν ὁ τύπος, τὸ ὑπόδειγμα πρὸς τὸ ὁποῖο ὀφείλει νὰ συμμορφώνεται ἡ διδασκαλία στὴν τάξη. Μάλιστα, γιὰ νὰ ἀποφύγουμε τὴν τυποποίηση, ἀναθέσαμε τὴν ἐπεξεργασία τῆς ἴδιας διδακτικῆς ἑνότητας σὲ δύο εἰσηγητές, ἀνεξάρτητα στὸν ἕναν ἀπὸ τὸν ἄλλο, μὲ ἀποτέλεσμα, ὅπως εἶναι εὔλογο, νὰ ἔχουμε μιὰ διδακτικὰ ἀποδεκτὴ ποικιλία διαγραμμάτων. Γιατὶ πιστεύουμε ὅτι ἡ διαρκὴς μέριμνα τοῦ καθηγητῆ γιὰ τὴν καλύτερη προσφορὰ τῆς διδακτέας ὕλης σὲ μιὰ συγκεκριμένη τάξη ἀποτελεῖ ἄρνηση κάθε τυποποιήσεως τῆς διδασκαλίας καὶ ἄριστη προϋπόθεση γιὰ τὴ διδαχή. Καὶ μάλιστα στὸ σημεῖο αὐτὸ θέλουμε νὰ δηλώσουμε πὼς ὅ,τι περιέχεται στὸν τόμο αὐτὸ μπαίνει ἀπὸ σήμερα σὲ δοκιμαστικὴ ἐφαρμογή, γιὰ νὰ μᾶς ὁδηγήσει ἡ σχολικὴ αἴθουσα σὲ διόρθωση ἢ συμπλήρωση τῶν προτεινόμενων ἀπόψεων. Αὐτὸς εἶναι καὶ ὁ κυριότερος λόγος ποὺ ἀποφύγαμε νὰ συνοψίσουμε πορίσματα ἀπὸ τὶς εἰσηγήσεις καὶ συζητήσεις. Γιατὶ νομίζουμε πὼς τὸ πόρισμα, μὲ τὴν ὁριστικότητα ποὺ παρουσιάζει στὸ περιεχόμενο καὶ στὴ διατύπωσή του, εἶναι ἀντίθετο πρὸς τὴν πρακτικὴ δοκιμασία, στὴν ὁποία ἐπιθυμοῦμε νὰ ὑποβάλουμε τὶς ὑποστηριζόμενες μέσα στὸν τόμο αὐτὸ θέσεις. Ἔτσι πιστεύουμε ὅτι στὸ τέλος τοῦ σχολικοῦ ἔτους, ὅταν θὰ ἔχουμε ἀποκρυσταλλώσει κάποια πρακτικὴ πεῖρα, θὰ εἴμαστε σὲ θέση νὰ διατυπώσουμε ὁριστικότερα τὶς ἀπόψεις μας.

Τὸν τόμο τὸν συναποτελοῦν τέσσερα μέρη καὶ ἐπίμετρο. Ἀπὸ τὰ τέσσερα μέρη τὸ πρῶτο, τὸ εἰσαγωγικό, περιέχει προσφώνηση τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας κ. Γεωργίου Ράλλη στὴν ἔναρξη τῶν ἐπιμορφωτικῶν ὁμιλιῶν καὶ συζητήσεων καὶ τὴν ὁμιλία μας, στὴν ἴδια συνάντηση, γιὰ τὴ σημασία καὶ τὸ χρόνο ἐφαρμογῆς τῶν νέων ἐκπαιδευτικῶν μέτρων. Ἀπὸ τὰ ὑπόλοιπα τὸ δεύτερο ἀναφέρεται στὴν ἀρχαία ἑλληνικὴ γραμματεία ἀπὸ μεταφράσεις, τὸ τρίτο στὴ νεοελληνικὴ γλώσσα καὶ γραμματεία καὶ τὸ τέταρτο στὰ προβλήματα τοῦ σημερινοῦ ἐφήβου σὲ συσχετισμὸ μὲ τὴν ἀποστολὴ τοῦ λειτουργοῦ τῆς μέσης ἐκπαιδεύσεως. Σὲ ἐπίμετρο κρίθηκε σκόπιμο νὰ παρατεθοῦν τὰ προγράμματα

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τῶν ἐνημερωτικῶν ὁμιλιῶν καὶ συζητήσεων, ὅπως ὀργανώθηκαν σὲ ἐννέα διαμερίσματα τῆς χώρας, καὶ ἡ ἐγκύκλιός μας γιὰ τοὺς σκοπούς, τὸ περιεχόμενο καὶ τὴν ὀργάνωση τοῦ θεσμοῦ τῶν πολιτιστικῶν καὶ ἀνθρωπιστικῶν δραστηριοτήτων τῶν μαθητῶν τοῦ γυμνασίου, τοῦ ὁποίου ἡ ἐφαρμογὴ θὰ ἀρχίσει ἀπὸ τὸ σχολικὸ ἔτος ποὺ διανύουμε.

Γιὰ τὴν κατάταξη τῶν εἰσηγήσεων ποὺ περιλαμβάνονται στὸ δεύτερο καὶ τρίτο μέρος προτιμήθηκε ἡ ἀκόλουθη σειρά : Προηγοῦνται οἱ γενικὲς ἐργασίες ποὺ ἀναφέρονται σὲ κάθε μάθημα καὶ ἀκολουθοῦν οἱ ἐργασίες ποὺ σχετίζονται μὲ τὴν εἰδικὴ διδακτικὴ τοῦ μαθήματος. Ἀπὸ τὶς τελευταῖες πάλι παίρνουν τὴν πρώτη θέση ὅσες ἀναφέρονται στὸ σύνολο τοῦ ἔργου γιὰ τὸ ὁποῖο γίνεται λόγος καὶ ἔπειτα αὐτὲς ποὺ σχετίζονται μὲ τὰ μέρη του. Μ' αὐτὸ τὸν τρόπο εἶναι εὔκολο στὸ συνάδελφο νὰ ἀνατρέχει κάθε φορὰ στὶς σελίδες τοῦ τόμου, γιὰ νὰ συμβουλευτεῖ μιὰ εἰσήγηση. Αὐτὴ ἡ διαρκὴς ἀναφορὰ στὶς εἰσηγήσεις τοῦ τόμου νομίζουμε πὼς ἀποτελεῖ τὴν ἐπωφελέστερη χρησιμοποίηση τοῦ ὑλικοῦ ποὺ προσφέρει.

Μὲ τὴ δημοσίευση τῶν ἐργασιῶν αὐτῶν τὸ ΚΕΜΕ δὲν πιστεύει βέβαια ὅτι λύνονται τὰ προβλήματα ποὺ ἀντιμετωπίζει ὁ καθηγητὴς κατὰ τὴ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων κειμένων ἀπὸ μεταφράσεις καὶ τὴ διδασκαλία τῆς νεοελληνικῆς μας γλώσσας καὶ γραμματείας· ὅπως δὲ λύνονται καὶ τὰ προβλήματα τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ στὶς σχέσεις του μὲ τὸ σημερινὸ ἔφηβο καὶ οἱ ἀπορίες του στὴν προσπάθεια νὰ ὀργανώσει καὶ νὰ ἐφαρμόσει σωστὰ τὸ νέο θεσμὸ τῶν πολιτιστικῶν καὶ ἀνθρωπιστικῶν δραστηριοτήτων. Νομίζει μονάχα ὅτι τὰ προβλήματα τώρα θέτονται καὶ τώρα συνειδητοποιοῦνται οἱ δυσκολίες τους. Ἀλλὰ καὶ ἡ προσφορὰ αὐτὴ ἦταν ἀπαραίτητη — ἰδίως αὐτὴ τὴ στιγμή — γιατὶ περιέχει ἤδη τὸ σπέρμα γιὰ τὴ λύση τῶν προβλημάτων.

Πρὶν κλείσουμε τὸν πρόλογό μας ὀφείλουμε νὰ εὐχαριστήσουμε τοὺς εἰσηγητὲς καὶ ὅλους ὅσοι παρακολούθησαν τὶς ἐνημερωτικές μας ὁμιλίες. Εὐχαριστοῦμε ἐπίσης τὸν Ὑπουργὸ Παιδείας κ. Γεώργιο Ράλλη γιὰ τὴ συμπαράστασή του σ' αὐτὴ μας τὴν προσπάθεια καὶ γιὰ τὴ φροντίδα του στὴν ἔκδοση αὐτοῦ τοῦ τόμου.

Ἀθήνα, Νοέμβριος 1976

Ὁ Πρόεδρος τοῦ ΚΕΜΕ
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ Σ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑΣ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Προσφώνηση

τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων

κ. ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΡΑΛΛΗ

Θέλω νὰ σᾶς διαβεβαιώσω ὅτι αἰσθάνομαι μεγάλη χαρὰ γιὰ τὴ σημερινὴ ἐπικοινωνία μου μὲ ἐπίλεκτους ἐκπαιδευτικούς. Γιατὶ σεῖς —ὅπως καὶ πολλοὶ ἄλλοι ποὺ δὲν εἶναι σήμερα ἐδῶ— θὰ ἀποτελέσετε τοὺς πρώτους καὶ σημαντικότερους φορεῖς τοῦ πνεύματος τῶν νέων ἐκπαιδευτικῶν μέτρων ποὺ μὲ πολλὲς προσδοκίες ἔχει θεσμοθετήσει ἡ Κυβέρνηση καὶ ἔδωσε προτεραιότητα γιὰ τὴν ἄμεση ἐφαρμογή τους.

Δὲ θὰ ὑπεισέλθω στὰ εἰδικὰ θέματα ποὺ θὰ ἀπασχολήσουν τὶς ἐπιμορφωτικές σας συναντήσεις. Ὁ κ. Πρόεδρος τοῦ ΚΕΜΕ καὶ οἱ κ.κ. εἰσηγητές, ποὺ εἶναι ἀπὸ τὰ ἐκλεκτότερα στελέχη ποὺ διαθέτει σήμερα ἡ Ἀνώτατη καὶ ἡ Μέση Παιδεία, ἀνέλαβαν ὑπεύθυνα τὴν πολύπλευρη ἐνημέρωσή σας. Ἐπιθυμῶ μονάχα νὰ τονίσω ὅτι ἡ ἐκπαιδευτικὴ ἀλλαγὴ ἀποβλέπει στὸν ἐκσυγχρονισμὸ τῆς παιδείας μας, στὴν προσαρμογή της στοὺς σημερινοὺς καὶ αὐριανοὺς καιρούς. Ὁ ἐκσυγχρονισμὸς τῆς παιδείας ἀποτελεῖ, ὅπως γνωρίζετε, μόνιμο αἴτημα πολλῶν γενεῶν καὶ ὄχι μονάχα στὴ δική μας χώρα. Ἀλλὰ καὶ στὶς ἡμέρες μας, καὶ μὲ τὶς ἄμεσες προοπτικὲς ποὺ διανοίγονται μπροστά μας, σχετικὰ μὲ τὴν προσαρμογή μας στὴν εὐρωπαϊκὴ νοοτροπία, ἔγινε αἴτημα ἐθνικῆς σημασίας. Γιατὶ εἴμαστε βέβαια ἕνας λαός πού, ἀπὸ πολιτιστικὴ παράδοση καὶ γεωγραφικὴ θέση, ἔχουμε εὐρωπαϊκὴ συνείδηση καὶ ἀνήκουμε στὴ Δύση. Ὡστόσο σὲ ὁρισμένα θέματα ὀργανώσεως καὶ μεθοδολογίας πάντα ὑπάρχουν περιθώρια γιὰ ἀνανέωση. Ὁ ἀντικειμενικὸς αὐτὸς σκοπός, σὲ μαχροχρόνια προοπτική, ἀντιμετωπίζεται μὲ τὴν ἐκπαίδευση.

Γνωρίζετε ὅλοι ὅτι τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα (ποὺ ἡ Κυβέρνηση ἔχει θεσμοθετήσει) εἶναι προοδευτικά, δημοκρατικὰ καὶ ρεαλιστικά. Καὶ εἶναι προοδευτικά, ἐπειδὴ ἀνταποκρίνονται στὶς σύγχρονες ἀπαιτήσεις τῆς ἐπιστήμης καὶ στὶς ἀνάγκες τοῦ τόπου στὸ ἄμεσο μέλλον· εἶναι δημοκρατικά, ἐπειδὴ ἐξυπηρετοῦν τὰ συμφέροντα ὁλόκληρου τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ καὶ ἀποβλέπουν στὴν ἐξύψωση τοῦ μορφωτικοῦ καὶ πολιτιστικοῦ του ἐπιπέδου· καὶ εἶναι ρεαλιστικά, ἐπειδὴ εἶναι προσαρμοσμένα στὶς εἰδικὲς συνθῆκες τῆς χώρας μας καὶ ἐφαρμόσιμα.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γιὰ τοὺς λόγους αὐτοὺς εἶμαι βέβαιος ὅτι τὸ σύνολο τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ μας προσωπικοῦ θὰ διαθέσει μὲ χαρὰ καὶ ἐνθουσιασμὸ τὶς δυνάμεις του στὴν ἐξυπηρέτηση τῶν εὐγενῶν αὐτῶν στόχων τῆς μεταρρυθμιστικῆς μας προσπάθειας.

Εἶναι ἡ πρώτη φορὰ στὰ ἐκπαιδευτικὰ χρονικὰ τῆς πατρίδας μας ποὺ μὲ τόση συναίσθηση εὐθύνης διοργανώνονται συγκεντρώσεις ἐκπαιδευτικῶν σὲ τέτοια ἔκταση καὶ προχωροῦν σὲ τόσο βάθος. Γι' αὐτό, εἶμαι βέβαιος, ὄχι μόνο ὁ ἐκπαιδευτικὸς κόσμος καὶ οἱ γονεῖς τῶν μαθητῶν ἀλλὰ καὶ γενικότερα ἡ ἑλληνικὴ κοινωνία ἔχει στραμμένο τὸ ἐνδιαφέρον της στὶς συζητήσεις σας. Καὶ αὐτὸς εἶναι ἀκόμη ἕνας λόγος ποὺ μᾶς ὑποχρεώνει νὰ ἀξιοποιήσουμε στὸ μεγαλύτερο δυνατὸ βαθμὸ τὴν εὐκαιρία αὐτή. Καὶ ἡ ἀξιοποίηση θὰ προέλθει τόσο ἀπὸ τὴν ποιότητα τῶν εἰσηγήσεων ὅσο καὶ ἀπὸ τὴ δική σας συμμετοχὴ στὶς συζητήσεις ποὺ θὰ ἀκολουθοῦν.

Εὔχομαι νὰ εὐοδωθοῦν οἱ ἐργασίες τῶν ἐνημερωτικῶν ὁμιλιῶν καὶ συζητήσεων, ποὺ ὀργανώνει τὸ ΚΕΜΕ σὲ πολλὰ κέντρα τοῦ ἑλληνικοῦ χώρου, γιὰ τὸ καλὸ τῆς παιδείας τῶν παιδιῶν τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΤΑ ΝΕΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ Σ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ
Προέδρου τοῦ ΚΕΜΕ

Δοκιμάζω χαρὰ μεγάλη καὶ συγκίνηση βαθιὰ γιὰ τὴ σημερινὴ συνάντησή μας ποὺ γίνεται μὲ ἀφορμὴ τὴν ἔναρξη ἐφαρμογῆς τῶν νέων ἐκπαιδευτικῶν μέτρων, ποὺ θεσμοθετήθηκαν μὲ τὸ νεαρὸ νόμο 309 τοῦ 1976. Καὶ θὰ ἤθελα νὰ μοῦ ἐπιτρέψετε νὰ σημειώσω πὼς τὴν ἡμέρα αὐτὴ τὴ βλέπω μὲ συμβολικὸ νόημα : ὡς ἀφετηρία γιὰ μιὰ πλατύτερη διάδοση τῆς γενικῆς παιδείας σὲ ὅλα τὰ στρώματα τοῦ λαοῦ μας καὶ γιὰ ἕνα ρεαλιστικότερο προσανατολισμὸ τῆς ἐκπαιδεύσεώς μας πρὸς τὶς κατευθύνσεις ποὺ ἀπαιτοῦν οἱ σύγχρονοι καιροί. Γιατὶ μὲ τὴν ἐπέκταση τῆς ὑποχρεωτικῆς παιδείας ἀπὸ τὰ ἕξι στὰ ἐννέα χρόνια, μὲ τὸν ἐκσυγχρονισμὸ τῶν σχολικῶν προγραμμάτων, μὲ τὴν ἀναδιοργάνωση καὶ διάδοση τῆς ἐπαγγελματικῆς καὶ τεχνικῆς ἐκπαιδεύσεως, ἡ ἑλληνικὴ πολιτεία θὰ παρέχει στὰ ἑλληνόπουλα εὐκαιρίες γιὰ σταδιοδρόμηση, ἀντίστοιχες μὲ ἐκεῖνες ποὺ παρέχουν οἱ προηγμένες πολιτιστικὰ καὶ τεχνολογικὰ εὐρωπαϊκὲς χῶρες, στὶς ὁποῖες σὲ λίγο ἐντασσόμαστε καὶ μεῖς. Πέρα ἀπ' αὐτά, ἐπειδὴ μὲ τὴ βαθμιαία ὁλοκλήρωση τῶν νέων ἐκπαιδευτικῶν μέτρων ὅλα τὰ παιδιὰ τοῦ λαοῦ μας θὰ ἔχουν στὸ ἑξῆς ἴσες εὐκαιρίες σπουδῶν. Καὶ ἐπιπλέον ἐπειδὴ μὲ τὴν εὐκαμψία ποὺ ἀποκτοῦν τὰ ἐκπαιδευτικά μας προγράμματα καὶ μὲ τὴν πλούσια διακλάδωση καὶ διαστρωμάτωση ποὺ ἐξασφαλίζεται στὰ ἐκπαιδευτικά μας ἱδρύματα, σὲ συνδυασμὸ καὶ μὲ τὸ σχολικὸ - ἐπαγγελματικὸ προσανατολισμὸ ποὺ καθιερώνεται, τὸ καθένα ἀπὸ τὰ παιδιά μας θὰ ἔχει τὴ δυνατότητα νὰ ἀκολουθήσει τὶς σπουδὲς ποὺ τοῦ ταιριάζουν.

Μὲ ἄλλα λόγια, ἀγαπητοὶ συνάδελφοι, τὴν ἔναρξη ἐφαρμογῆς τῆς ἀλλαγῆς ποὺ καθιερώνεται στὴν παιδεία μας τὴ θεωρῶ σταθμὸ καθοριστικὸ τῆς παραπέρα πορείας τοῦ Ἔθνους. Γι' αὐτὸ καὶ ἐπωφελοῦμαι ἀπὸ τὴ σημερινή μας συγκέντρωση, γιὰ νὰ σᾶς παρουσιάσω, στὰ περιορισμένα χρονικὰ ὅρια ποὺ ἔχω στὴ διάθεσή μου, τὰ σπουδαιότερα ἀπὸ τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα ποὺ ἔχουν θεσμοθετηθεῖ, νὰ ὑπογραμμίσω τὴ σημασία τους καὶ νὰ προσδιορίσω τὸ χρόνο τῆς ἐφαρμογῆς καὶ τὶς προϋποθέσεις ἐπιτυχίας τους, ἔτσι ποὺ νὰ ἀποκτήσετε συνολικὴ τὴν εἰκόνα τους.

Ἡ Κυβέρνηση ποὺ ἀνέλαβε τὴν ἀνασυγκρότηση τῆς χώρας μας ὕστερα ἀπὸ τὴ θεομηνία τῆς δικτατορίας εἶχε συνειδητοποιήσει τὴν ἀναμφισβήτητη ἀλήθεια πὼς οἱ σημερινοὶ καιροὶ δὲ μοιάζουν μὲ τοὺς προηγούμενους, οὔτε καὶ τοὺς πιὸ πρόσφατους, καὶ πὼς ἀντίθετα στὴ ζωὴ τοῦ τόπου μας ἔχουν γίνει μεγάλες ἀνακατατάξεις. Καὶ μάλιστα ὄχι μόνο κοινωνικές.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Παράλληλα μ' αὐτὲς ἔχει ἀλλάξει καὶ ἡ οἰκονομική, τεχνικὴ καὶ πολιτιστικὴ δομὴ τῆς ζωῆς μας.

Ἂν λοιπὸν θέλαμε ἡ χώρα μας νὰ ἀποκτήσει τὴ θέση, θέση οὐσιαστικῆς ἰσοτιμίας, ποὺ ἱστορικὰ δικαιοῦται, ἀνάμεσα στὰ ἄλλα εὐρωπαϊκὰ κράτη, θὰ ἔπρεπε νὰ ἐπιστρατεύσουμε ὅλες τὶς ἐθνικές μας δυνάμεις καὶ νὰ τὶς ἀξιοποιήσουμε ὅσο μπορούσαμε καλύτερα. Ἔπρεπε δηλαδὴ νὰ καταβάλουμε κάθε προσπάθεια, ὥστε τὸ μορφωτικὸ ἐπίπεδο τῆς νέας ἑλληνικῆς γενεᾶς νὰ βρεθεῖ στὸ ἴδιο ὕψος μὲ τὸ ἐπίπεδο τῶν ἀναπτυγμένων λαῶν τῆς Εὐρώπης. Γιατὶ μόνο ἔτσι, στὴ μάχη γιὰ τὴν ἐπιβίωση ποὺ καθημερινὰ θὰ δίνουμε μὲ τὴν κοινότητα τῶν λαῶν σὲ κλίμακα οἰκουμενική, ὁ νέος Ἕλληνας θὰ εἶναι ἐφοδιασμένος μὲ τὴν ἴδια πανοπλία, ὅπως καὶ οἱ ἀνταγωνιστές του.

Ἀλλὰ τὸ ἰδανικὸ αὐτό, ποὺ δὲν προέρχεται ἀπὸ ἄλογη μικροφιλοτιμία, ἀλλὰ τὸ ἐπιβάλλουν οἱ καιροὶ καὶ τὰ πράγματα, προβάλλει ὡς βασικὴ ἀπαίτηση νὰ πάρει ἡ παιδεία τὴν πρώτη θέση στὴ σκέψη καὶ τὴ δραστηριότητά μας : ἡ παιδεία νὰ γίνει κεντρικὸ πρόβλημα τῆς χώρας μας.

Εἰδικότερα, ἂν θέλουμε νὰ δημιουργήσουμε ὄχι ἐπιγόνους ἀλλὰ προγόνους τοῦ Ἑλληνισμοῦ, ἔχουμε χρέος ἐθνικὸ νὰ ἁπλώσουμε τὴν παιδεία σὲ ὅσο γίνεται πλατύτερα στρώματα τοῦ λαοῦ μας. Παράλληλα ἔπρεπε νὰ ἀναπροσαρμόσουμε τοὺς σκοποὺς καὶ τὸ περιεχόμενό της, ἐναρμονίζοντάς τους στοὺς σημερινοὺς καιροὺς καὶ τὰ σύγχρονα ἰδανικὰ τοῦ λαοῦ μας, μὲ στόχο νὰ διαπλάσουμε τὸ Νεοέλληνα ὑπερήφανο γιὰ τὶς πολιτιστικὲς ἀξίες ποὺ ἀντιπροσωπεύει ἡ πατρίδα μας στὴ χορεία τῶν πολιτισμένων ἐθνῶν· νὰ τὸν ἐφοδιάσουμε μὲ τὶς γνώσεις ποὺ θὰ τοῦ ἐπιτρέψουν νὰ συναγωνιστεῖ μὲ ἐπιτυχία στὸ διεθνὴ ἀνταγωνιστικὸ στίβο· καὶ ἐπιπλέον νὰ τὸν κοσμήσουμε μὲ τὸ ἦθος ποὺ θὰ τὸν κάνει ἄξιο νὰ ἀναπτύξει τὴν προσωπικότητά του στὰ πλαίσια τῶν δημοκρατικῶν μας θεσμῶν.

Πρῶτο ἀπὸ τὰ νέα μέτρα ποὺ κατατείνει στοὺς σκοποὺς αὐτοὺς καὶ ὁδηγεῖ σὲ πλήρη ἐκδημοκρατισμὸ τὴν ἐθνική μας παιδεία εἶναι ἡ καθιέρωση τῆς ἐννεάχρονης ὑποχρεωτικῆς ἐκπαιδεύσεως. Ἡ ἐπέκταση αὐτὴ τῆς ὑποχρεωτικῆς παιδείας ἀπὸ τὰ ἕξι στὰ ἐννέα χρόνια θὰ ἔχει ὡς ἀποτέλεσμα ὅλα τὰ ἑλληνόπουλα νὰ ἀποκτήσουν ἐπαρκὴ γενικὴ μόρφωση, ποὺ θὰ τοὺς ἐπιτρέψει, καὶ ἂν δὲ συνεχίσουν σπουδὲς σὲ ἀνώτερη σχολικὴ βαθμίδα, νὰ θεμελιώσουν στέρεα τὴν ἀτομικὴ καὶ οἰκογενειακή τους εὐημερία καὶ παράλληλα νὰ τοὺς κάνει ἱκανοὺς νὰ ἀποβοῦν χρήσιμα κοινωνικὰ στελέχη. Γιατὶ ἔχει γίνει πιὰ κοινὴ συνείδηση πὼς γιὰ νὰ μπορέσει ὁ σημερινὸς ἄνθρωπος νὰ ἐξασκήσει ἀποδοτικὰ ὁποιοδήποτε ἐπάγγελμα, γιὰ νὰ ἀνταποκριθεῖ στὶς ὑποχρεώσεις τῆς σημερινῆς κοινωνικῆς ζωῆς, γιὰ νὰ ἀσκήσει μὲ ἀξιοπρέπεια τὰ πολιτικά του δικαιώματα, γιὰ νὰ γίνει ἱκανὸς νὰ νιώσει τὴν ἀξία τῶν δημιουργημάτων τοῦ πνεύματος καὶ τῆς τέχνης καὶ νὰ σταθεῖ σὲ ἰσότιμη θέση μὲ τοὺς πολίτες τῶν ἄλλων χωρῶν - μελῶν τῆς Εὐρωπαϊκῆς Οἰκονομικῆς Κοινότητας, χρειάζεται εἰδικὴ προπαιδεία, ἀλλὰ καὶ γνώσεις ποὺ ἡ ἔκταση καὶ ἡ ὑφή τους δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ δοθοῦν στὶς ἕξι τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ.

Ἡ ἐπέκταση αὐτὴ τῆς ὑποχρεωτικῆς φοιτήσεως ἀπὸ τὰ ἕξι χρόνια στὰ ἐννέα ὁδήγησε στὴ λήψη ἑνὸς ἄλλου μέτρου : στὸ χωρισμὸ τοῦ ἑξατάξιου γυμνασίου σὲ δύο αὐθυπόστατες σχολικὲς μονάδες, τὸ τριτάξιο γυμνάσιο καὶ τὸ τριτάξιο λύκειο. Ἡ σημασία καὶ ἡ ἀνάγκη τοῦ μέτρου αὐτοῦ, ποὺ εἶναι στενὰ δεμένο μὲ τὸ προηγούμενο, γίνεται περισσότερο αἰσθητή, ἂν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μελετήσουμε τὰ ἀριθμητικὰ δεδομένα, ὅσα σχετίζονται μὲ τὸ μαθητικὸ δυναμικὸ σὲ καθεμιὰ ἀπὸ τὶς ἕξι τάξεις τοῦ παλαιοῦ ἑξατάξιου γυμνασίου. Καὶ ἡ διαπίστωση πὼς ἀπὸ τὸ σύνολο τῶν μαθητῶν ποὺ ἐγγράφονται στὴν Α΄ τάξη μόνο οἱ μισοὶ φοιτοῦν στὴν Δ΄ τάξη καὶ μόνο τὸ 1/3 ἀποκτᾶ ὁλοκληρωμένες γυμνασιακὲς σπουδὲς ἀποτελεῖ, νομίζω, ἀδιάσειστο τεκμήριο ὅτι ἐπιβαλλόταν ὁ χωρισμὸς τοῦ γυμνασίου καὶ ἡ δημιουργία δύο αὐτοτελῶν σχολικῶν μονάδων. Γιατὶ μόνο μὲ τὸ χωρισμὸ αὐτό, μὲ τὴ δημιουργία δηλαδὴ δύο αὐθύπαρκτων σχολικῶν βαθμίδων μέσης παιδείας, μὲ ἰδιαίτερους ἡ καθεμιὰ σκοπούς, θὰ εἴχαμε τὸ μεγάλο κέρδος ἕνα σημαντικὸ τμῆμα παιδιῶν τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ, περίπου τὰ 2/3 ἀπὸ αὐτὰ ποὺ ἐγγράφονται στὴν Α΄ τάξη καὶ δὲ συνεχίζουν τὶς σπουδές τους ἕως τὴν τελευταία, τὴν ΣΤ΄ τάξη τοῦ γυμνασίου, νὰ φεύγουν ἀπὸ τὸ σχολεῖο, τὴν πρώτη βαθμίδα μέσης παιδείας, μὲ ὁλοκληρωμένη μόρφωση, ποὺ θὰ τοὺς ἐπιτρέψει νὰ εὐημερήσουν ὡς ἄτομα καὶ ὡς μέλη τοῦ κοινωνικοῦ συνόλου καὶ νὰ ἀποτελέσουν ἀξιόλογο ἐθνικὸ κεφάλαιο.

Τὰ ἴδια ἀριθμητικὰ δεδομένα ποὺ μνημόνευσα μιλοῦν, νομίζω, εὔγλωττα καὶ γιὰ τὸ σημεῖο τῆς τομῆς. Καὶ τὸ σημεῖο στὸ ὁποῖο ἔπρεπε νὰ γίνει ὁ χωρισμὸς τοῦ ἑξατάξιου γυμνασίου σὲ δύο βαθμίδες βρίσκεται στὸ χρονικὸ ἐκεῖνο ὅριο ποὺ συμπληρώνεται τριετὴς κύκλος σπουδῶν καὶ συμπίπτει μὲ τὴ συμπλήρωση τοῦ 15ου χρόνου τῆς ἡλικίας. Καὶ πρέπει, νομίζω, νὰ δεχτοῦμε πὼς καὶ ἡ τρίχρονη διάρκεια σπουδῶν καὶ ἡ ἡλικία ὅσων θὰ ἀποφοιτοῦν ἀπὸ τὴν πρώτη σχολικὴ βαθμίδα μέσης παιδείας θὰ ὁδηγήσουν σὲ ἱκανοποιητικὴ λύση τῶν προβλημάτων μας. Πρῶτο καὶ κύριο, ἐπειδὴ στὰ τρία αὐτὰ χρόνια φοιτήσεως θὰ μπορέσουμε νὰ ἐφοδιάσουμε τοὺς νέους μας μὲ τὴν ἀναγκαία καλλιέργεια· καὶ ἔπειτα ἐπειδὴ ὁ ἀπόφοιτος τῆς σχολικῆς αὐτῆς μονάδας θὰ ἔχει φτάσει στὴν ἡλικία, ὥστε μὲ τὴ βοήθεια καὶ τοῦ σχολείου του νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ ἐκτιμήσει σωστὰ τὶς ἱκανότητες καὶ τὶς εἰδικὲς δεξιότητές του, ἀλλὰ καὶ νὰ ἀναγνωρίσει τὶς κλίσεις καὶ τὰ διαφέροντά του καὶ ἔτσι νὰ ἀποφασίσει αὐτὸς γιὰ τὴ μοίρα του, ἂν δηλαδὴ θὰ ἀκολουθήσει θεωρητικὲς σπουδὲς ἢ θὰ προκρίνει τὴν τεχνολογικὴ πράξη. Καὶ τὸ δεύτερο αὐτὸ σημεῖο ἔχει πρωταρχικὴ σημασία. Γιατὶ κανένας, οὔτε καὶ ὁ ἴδιος ὁ πατέρας, δὲν ἔχει τὸ δικαίωμα νὰ σφραγίζει τὴ μοίρα τοῦ νέου ἀνθρώπου, σὲ ἐποχὴ ποὺ αὐτὸς εἶναι ἀνώριμος γιὰ νὰ ἀποφασίσει ποιὸς δρόμος τῆς ζωῆς ταιριάζει στὶς κλίσεις καὶ τὰ διαφέροντά του ἀλλὰ καὶ στὶς δυνατότητες καὶ τοὺς περιορισμοὺς ποὺ θέτει ἡ προσωπικότητά του, ἐκλέγοντας ἐκεῖνος ἀντὶ γι' αὐτὸν τὸ ἐπάγγελμα ποὺ αὐτὸς θὰ ἀσκήσει μιὰ ὁλόκληρη ζωή.

Σημειώνω ἀκόμη πὼς, καθὼς οἱ δύο αὐτοὶ κύκλοι σπουδῶν δὲν μποροῦν νὰ ἔχουν τὴν ἴδια ἐκπαιδευτικὴ καὶ κοινωνικὴ ἀποστολή, φυσικὸ εἶναι, ὅπως ἤδη εἶπα, νὰ ἀποτελοῦν αὐθυπόστατες σχολικὲς μονάδες μὲ ξεχωριστοὺς παιδευτικοὺς σκοποὺς ἡ καθεμιά. Οὔτε δηλαδὴ τὸ γυμνάσιο θὰ εἶναι προπαρασκευαστικὸ σχολεῖο γιὰ τὸ λύκειο οὔτε τὸ λύκειο γιὰ τὰ ἀνώτερα καὶ ἀνώτατα ἐκπαιδευτικὰ ἱδρύματα. Ὅμως αὐτὸ καθόλου δὲ σημαίνει πὼς οἱ γνώσεις, ἡ καλλιέργεια καὶ γενικὰ ἡ ἀνάπτυξη τῆς προσωπικότητας τῶν τροφίμων τους δὲ θὰ ἔχει παράλληλο στόχο νὰ τοὺς καταστήσει ἱκανοὺς γιὰ παραπέρα σπουδές.

Θὰ ἤθελα παρεμπιπτόντως νὰ σημειώσω πὼς τὸ μέτρο αὐτὸ ἐξυπηρετεῖ καὶ ἄλλους σκοπούς. Χωρὶς νὰ παραγνωρίζω καὶ τὸ γεγονὸς πὼς μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ τὰ σχολεῖα μας θὰ γίνουν εὐκολοδιοίκητα —γεγονὸς ποὺ καὶ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μόνο του θὰ ἦταν ἀρκετὸ γιὰ νὰ τὸ ἐπιβάλει, ἀφοῦ μάλιστα στὴν πράξη ὁ χωρισμὸς αὐτὸς γινόταν στὰ πολυπληθῆ σχολεῖα ἀπὸ στενότητα τοῦ διδακτηριακοῦ χώρου— ἐπισημαίνω μιὰ πρόσθετη σκοπιμότητα ποὺ ἔχει τὶς ρίζες της στὴν ψυχολογικὴ καὶ βιολογικὴ διαφορὰ ποὺ χωρίζει τὰ παιδιὰ τῶν 12 - 14 χρόνων ἀπὸ τὰ παιδιὰ τῶν 17 - 18 ἐτῶν. Καὶ πρέπει νὰ ὑπογραμμίσω πὼς ὁ νεανίας τῶν 17 - 18 χρόνων δὲν εἶναι σήμερα ἐκεῖνος τῆς παλαιότερης ἐποχῆς, οὔτε κὰν τῆς προδικτατορικῆς. Καὶ τὸ σημεῖο αὐτό, τοῦ συγχρωτισμοῦ παιδιῶν 12 ἐτῶν μὲ νέους 18 χρόνων, ἀποτελεῖ ἕνα πρόσθετο στοιχεῖο ποὺ συνηγορεῖ γιὰ τὴν ἐγκάρσια αὐτὴ τομὴ τῆς Μέσης Παιδείας μας.

Καὶ ἔρχομαι σὲ ἕνα τρίτο, βασικότατο καὶ αὐτό, ἐκπαιδευτικὸ μέτρο : τὴν καθιέρωση τῆς νεοελληνικῆς μας γλώσσας, αὐτῆς ποὺ χρησιμοποιοῦμε ὅλοι μας, γιὰ νὰ συνεννοούμαστε μεταξύ μας, σὲ ὅλες τὶς βαθμίδες τῆς ἐκπαιδεύσεως. Καὶ μάλιστα ὄχι μόνο ὡς ἀντικειμένου διδασκαλίας, ἀλλὰ καὶ ὡς ὀργάνου προφορικῆς ἐπαφῆς μὲ τοὺς μαθητὲς καὶ ὡς γλώσσας τοῦ διδακτικοῦ βιβλίου. Καὶ πρέπει νὰ σημειώσω πὼς τὸ μέτρο αὐτό, ποὺ ἡ ἐφαρμογή του θὰ ἀρχίσει ἀπὸ τὸ φετινὸ σχολικὸ ἔτος, ἔχει ἀνυπολόγιστες εὐνοϊκὲς ἐπιπτώσεις. Ξεπερνᾶ τὰ ὅρια τοῦ σχολείου καὶ ἔχει πολλαπλὴ ἀκτινοβολία. Πρῶτο καὶ κύριο, ἀφοῦ ὅλοι οἱ Ἕλληνες θὰ μιλοῦμε καὶ θὰ γράφουμε τὴν ἴδια γλώσσα, μὲ τὸ ἴδιο ὅλοι μας ὀρθογραφικὸ σύστημα. Καὶ ἔπειτα γιατὶ θὰ διευκολύνει καὶ θὰ ἐνθαρρύνει τὸν Ἕλληνα πολίτη στὴν αὐτομόρφωση καὶ στὴν ἐπιμόρφωσή του μὲ ἀποτέλεσμα τὴν ἀνύψωση τοῦ μορφωτικοῦ ἐπιπέδου τοῦ λαοῦ μας καὶ τὴν πολιτιστική του ἀνάπτυξη.

Ὅμως ἡ καθιέρωση τῆς Δημοτικῆς ὡς μόνης σχολικῆς γλώσσας ἔχει καὶ ἄλλο ἀξιόλογο ἐπακόλουθο : νὰ ἀποφευχθεῖ ἡ γλωσσικὴ μας ἀπαιδευσία. Διότι (θὰ ἐπαναλάβω σκέψη τοῦ Ὑπουργοῦ Παιδείας κ. Γεωργίου Ράλλη [1]), ἂν ἐξακολουθούσαμε νὰ ἀγνοοῦμε τὸ ἀναμφισβήτητο γεγονὸς πὼς ἡ καθαρεύουσα κάθε μέρα ὅλο καὶ περισσότερο ὑποχωρεῖ παραχωρώντας τὸ προβάδισμα στὴ Δημοτικὴ καὶ ἂν ἐπιμέναμε παραταῦτα νὰ μὴ διδάσκουμε στὰ σχολεῖα μας τὴ γραμματικὴ καὶ τὴ σύνταξη τῆς Δημοτικῆς, θὰ φτάναμε μὲ μαθηματικὴ ἀκρίβεια σὲ γλωσσικὸ χάος, σὲ ἀπόλυτη γλωσσικὴ ἀπαιδευσία, ἡ ὁποία θὰ εἶχε ἀνυπολόγιστες ἐπιπτώσεις ἀκόμη καὶ στὴν ἐθνική μας ὑπόσταση.

Ἀλλὰ ἡ ἐπιβολὴ τοῦ μέτρου θὰ ἔχει θετικὰ ἀποτελέσματα καὶ στὴ σχολικὴ πράξη. Οἱ μαθητές, καθὼς καὶ ὁ προφορικὸς λόγος τοῦ διδασκάλου καὶ ἡ γλώσσα τῶν σχολικῶν τους βιβλίων θὰ εἶναι αὐτὴ ποὺ μιλοῦν καὶ θὰ διδάσκονται στὸ σχολεῖο, θὰ καταλαβαίνουν πολὺ εὔκολα τὰ διδασκόμενα· ἀλλὰ καὶ θὰ εἰσδύουν βαθύτερα σ' αὐτά, ἀφοῦ θὰ ἔχει ἀφαιρεθεῖ ὁ φραγμὸς ποὺ παρεμβαλλόταν ἀνάμεσα σ' αὐτὰ καὶ τοὺς ἴδιους.

Καὶ γιὰ νὰ μὴ μακρηγορῶ ἀναφέροντας ἄλλες θετικὲς ἐπιπτώσεις ἀπὸ τὴν καθιέρωση τῆς Δημοτικῆς στὸ σχολεῖο, περιορίζομαι νὰ ἐπισημάνω μιὰ τελευταία ἀξιόλογη σημασία τοῦ μέτρου, τὴν ἀκόλουθη : Τὸ γεγονὸς πὼς ὑπάρχει ἀλληλοεξάρτηση γλώσσας καὶ λογισμοῦ καὶ ἐπιπρόσθετα τὸ ὅτι τὸ παιδί, ὁ ἀνώριμος γλωσσικὰ καὶ πνευματικὰ ἄνθρωπος, ἦταν ὑποχρεωμένος νὰ χρησιμοποιεῖ δύο μορφὲς γλώσσας, ἄλλη στὸ σχολεῖο καὶ ἄλλη στὶς προσωπικές του σχέσεις, εἶχε ὡς ἀποτέλεσμα ὄχι πιὰ μόνο τὴ

1. Βλ. Ράλλη Γ., Ἡ καθιέρωση τῆς Δημοτικῆς, οὔτε θριαμβολογία οὔτε ὀλοφυρμοί, ἄρθρο του στὴν «Καθημερινὴ» τῆς 25ης Ἀπριλίου 1976.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

γλωσσικὴ ἀναρχία, γιὰ τὴν ὁποία ὁ καθένας μας θὰ εἶχε πολλὰ νὰ σημειώσει, ἀλλὰ σὲ πολλὲς περιπτώσεις καὶ τὴν ἀνοργάνωτη σκέψη. Καὶ ἂν γιὰ τὸ δεύτερο αὐτὸ δὲν εἶναι κατάδηλο πὼς ἔχει τὴν ἀφετηρία του στὸ γεγονὸς ποὺ τὸ ἀποδίδουμε, καθόλου δὲ σημαίνει πὼς ἡ διγλωσσία δὲν ἔπαιξε τὸ ρόλο της γι' αὐτό, ποὺ ἡ ἐπιστήμη τὸν δέχεται σημαντικό.

Σημειώνω μὲ ἰδιαίτερη ἱκανοποίηση πὼς τὸ βιβλίο τῆς σχολικῆς γραμματικῆς, ποὺ συνοδεύεται καὶ ἀπὸ ἕνα δεύτερο τεῦχος μὲ κείμενα καὶ ἀσκήσεις, εἶναι πιὰ στὴ διάθεση τῶν συναδέλφων καὶ τῶν μαθητῶν. Περιγράφει τὸ γραμματικὸ τύπο τῆς κοινῆς Δημοτικῆς, ἀπαλλαγμένης ἀπὸ ἀρχαϊσμοὺς καὶ ἰδιωματισμούς, ὅπως διαμορφώθηκε ἀπὸ τὴ λογοτεχνία καὶ τὴ χρήση στὰ μεγάλα ἀστικὰ κέντρα. Καί, ὅπως θὰ δεῖτε, τὰ δυὸ αὐτὰ βοηθήματα εἶναι εὔχρηστα καὶ ἀρκετὰ ἑλκυστικὰ γιὰ τὸ μαθητή. Καὶ ἐλπίζω στὸ ἐρχόμενο σχολικὸ ἔτος νὰ εἶναι ἕτοιμο ἕνα ἐξίσου καλὸ Συντακτικὸ καθὼς καὶ ἕνα Λεξικὸ τῆς Δημοτικῆς, ἔτσι ποὺ νὰ ὁλοκληρωθοῦν τὰ βασικὰ βοηθήματα τῆς ἐθνικῆς μας γλώσσας. Γιατί, ὅπως πολὺ εὔστοχα σημειώνει ὁ Ἀχιλλέας Τζάρτζανος στὸν πρόλογο τῆς πρώτης ἐκδόσεως τοῦ Συντακτικοῦ του, ἐκείνης τοῦ 1928, «τριῶν βιβλίων ἡ ὕπαρξις μαρτυρεῖ ὅτι ἡ σπουδὴ μιᾶς γλώσσης εἶναι ὁπωσδήποτε ἀποτετελεσμένη, ἡ ὕπαρξις δηλονότι γραμματικῆς, συντακτικοῦ καὶ λεξικοῦ τῆς γλώσσης ταύτης».

Ἄλλο ἐκπαιδευτικὸ μέτρο εἶναι ἡ εἰσαγωγὴ στὸ τριτάξιο γυμνάσιο τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων συγγραφέων ἀπὸ δόκιμες μεταφράσεις, χωρὶς τὴν παράλληλη διδασκαλία τους ἀπὸ τὸ πρωτότυπο. Ἔτσι ὅλα τὰ παιδιὰ τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ, καθὼς στὰ χρόνια τῆς ὑποχρεωτικῆς τους φοιτήσεως στὴ σχολικὴ αὐτὴ βαθμίδα θὰ τοὺς μελετοῦν ἀπὸ γλαφυρὲς μεταφράσεις στὴ ζωντανή μας γλώσσα, χωρὶς δηλαδὴ νὰ παρεμβάλλονται οἱ δυσχέρειες τῆς γλώσσας ποὺ τὰ κρατοῦσαν μακριὰ ἀπὸ τὸ περιεχόμενο καὶ τὰ καθήλωναν στὴ μελέτη τῆς γραμματικῆς καὶ συντακτικῆς μορφῆς τῶν κειμένων, θὰ μποροῦν νὰ προσεγγίζουν τὸ πνεῦμα τῶν ἀρχαίων συγγραφέων καὶ νὰ μετουσιώνουν σὲ ὁδηγὸ βίου τὶς διαχρονικὲς ἀξίες ποὺ περιέχουν· μὲ ἀποτέλεσμα ἡ ἀνεκτίμητης ἀξίας προγονική μας κληρονομία νὰ γίνει κτῆμα τῶν μεγάλων μαζῶν τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ καὶ πηγὴ πνευματικῆς καὶ ψυχικῆς καλλιέργειας.

Μὲ ἄλλα λόγια, καθὼς ἡ διδακτικὴ ἐργασία θὰ ἀρχίζει ἀπὸ τὸ σημεῖο ποὺ σταματοῦσε, ὅταν ἡ διδασκαλία γινόταν ἀπὸ τὸ πρωτότυπο, ὁ μαθητὴς τοῦ γυμνασίου θὰ δεθεῖ μὲ τὴν ἑλληνική μας παράδοση, θὰ ἀγαπήσει τοὺς κλασικούς μας καὶ θὰ θελήσει καὶ μόνος του νὰ τοὺς μελετήσει πλατύτερα, γιὰ νὰ γευτεῖ καλύτερα τοὺς χυμοὺς τῆς ἑλληνικῆς σκέψεως καὶ νὰ φωτίσει περισσότερο τὸ πνεῦμα του μὲ τὸ ἀνέσπερο φῶς τῶν ἀνθρωπιστικῶν μας γραμμάτων.

Ἐξάλλου μὲ τὴν καθιέρωση τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων κειμένων ἀπὸ μεταφράσεις θὰ εἶναι δυνατό : α) ἀπὸ τὸν πλούσιο θησαυρὸ τῆς ἀρχαίας μας γραμματείας νὰ ἐπιλέγουμε τὰ καλύτερα ἔργα καὶ μάλιστα, καθὼς ἡ ἐκλογή μας δὲ θὰ ἐπηρεάζεται ἀπὸ τὴν πίεση τῆς ἀνάγκης γιὰ γλωσσικὴ διδασκαλία, ὅσα προσαρμόζονται καλύτερα στὶς πνευματικὲς ἱκανότητες κάθε τάξεως καὶ β) νὰ διδάσκουμε τὰ ἔργα στὸ σύνολό τους καὶ ὄχι ἀποσπασματικά, ὥστε ὁ μαθητὴς νὰ μπορεῖ νὰ συλλαμβάνει τὸ μέτρο τῆς ἀξίας τους.

Καὶ εἶναι, νομίζω, ἀνάγκη νὰ σημειωθεῖ πὼς μόνο ἡ πεποίθηση ὅτι

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἡ ἀρχαία ἑλληνικὴ γραμματεία περιέχει ἀξίες διαχρονικές, ποὺ ἔπρεπε νὰ τὶς ἀφομοιώσουν οἱ μαθητές, γιὰ νὰ ἀπολαύσουν τὰ ἀγαθὰ τῆς ἑλληνικῆς ἀνθρωπιστικῆς παιδείας, ὁδήγησε στὴν εἰσαγωγὴ τοῦ μέτρου, νὰ διδάσκονται τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικὰ κείμενα ἀπὸ δόκιμες μεταφράσεις. Γιατὶ μόνο ἐκεῖνος ποὺ πιστεύει πὼς κάπου ὑπάρχει πολύτιμος θησαυρός, μόνο αὐτὸς ἀναζητεῖ μεθόδους, οἱ ὁποῖες θὰ κάνουν προσιτὴ τὴν ἐκμετάλλευσή του.

Καὶ κάτι ἀκόμη· μὲ τὸ νέο αὐτὸ μέτρο δὲν καταργεῖται ἡ διδασκαλία τῶν κειμένων ἀπὸ τὸ πρωτότυπο. Ἁπλῶς, ὅπως σημειώνει σὲ μελέτημά του ὁ Καθηγητὴς κ. Δ. Μαρωνίτης [1], γιὰ νὰ ἐξυπηρετηθεῖ ὁ μεγάλος ὄγκος τῶν ἑλληνοπαίδων, ἀναβάλλεται, γιὰ τοὺς λίγους, ἡ προσπέλαση τῶν ἀρχαίων κειμένων ἀπὸ τὸ πρωτότυπο γιὰ τὸ λύκειο. Καὶ εἴμαστε βέβαιοι πὼς τότε ἡ ἀπόδοση θὰ εἶναι πολὺ καλύτερη καὶ γι' ἄλλους λόγους, ἀλλὰ προπαντὸς ἐπειδὴ θὰ ἔχει προηγηθεῖ ἡ συστηματικὴ διδασκαλία τῆς δημοτικῆς γλώσσας στὸ δημοτικὸ καὶ στὸ γυμνάσιο. Γιατὶ μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ ὁ μαθητὴς θὰ ἔχει ἀποκτήσει ξεκάθαρες γραμματικὲς γνώσεις, πάνω στὶς ὁποῖες θὰ μπορεῖ νὰ οἰκοδομηθεῖ ἡ μάθηση ὁποιασδήποτε ἄλλης γλώσσας.

Ὅμως θὰ ἤθελα, ἀπαντώντας στοὺς λίγους ποὺ ἐπικρίνοντας τὸ μέτρο ὑποστηρίζουν πὼς μόνο ὅταν τὰ ἀρχαῖα κείμενα διδάσκονται ἀπὸ τὸ πρωτότυπο ἔχουν τὴν πρέπουσα ἀκτινοβολία, νὰ ὑποβάλω τὰ ἀκόλουθα δύο ἐρωτήματα: α) Ἔχασε τὴν ἠθικοπλαστική της ἐπίδραση ἡ Καινὴ Διαθήκη ἀπὸ τὸ γεγονὸς ὅτι, ἐνῶ εἶχε γραφτεῖ στὴν ἀρχαία ἑλληνικὴ γλώσσα, ἑκατοντάδες ἑκατομμύρια ἄνθρωποι τὴ μελετοῦν ἀπὸ μεταφράσεις ; καὶ β) Εἶναι ἢ δὲν εἶναι γεγονὸς πὼς τὸ 80% τῆς ἀνθρωπιστικῆς μορφώσεως στὸ δυτικὸ κόσμο τὴν προσφέρουν τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικὰ κείμενα μεταφρασμένα σὲ διάφορες γλῶσσες ;

Ἐκτὸς ἀπὸ τὰ μέτρα αὐτά, ποὺ σᾶς τὰ παρουσίασα μὲ τὴ μεγαλύτερη δυνατὴ συντομία, ἔχω νὰ ἐπισημάνω καὶ τὰ ἀκόλουθα :

Τὴν καθιέρωση τοῦ θεσμοῦ τοῦ σχολικοῦ - ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ, ὥστε νὰ βοηθηθεῖ ὁ νέος ἄνθρωπος νὰ βρεῖ τὸ δρόμο του καὶ νὰ εὐδοκιμήσει ἐπαγγελματικά.

Τὴν εἰσαγωγὴ τῶν τεχνολογικῶν μαθημάτων στὸ τριτάξιο γυμνάσιο μὲ σκοπὸ ὁ μαθητὴς νὰ ἀσκηθεῖ νὰ ἐφαρμόζει ὅσα θὰ διδάσκεται θεωρητικά, ὥστε κοντὰ στὰ ἄλλα νὰ συνειδητοποιεῖ τὶς τυχὸν εἰδικὲς ἐπιδόσεις καὶ τὰ ἰδιαίτερα διαφέροντά του. Καὶ ἐπισημαίνω τὰ ἀκόλουθα : Εἶναι ἄλλο πράγμα ἡ Τεχνολογία, ἕνα μάθημα ποὺ ἐντάσσεται στὰ ὡρολόγια προγράμματα τῆς γυμνασιακῆς ἐκπαιδεύσεως ὡς χρήσιμο συμπλήρωμα τῆς γενικῆς καλλιέργειας τοῦ μαθητῆ, καὶ ἄλλο ἡ Ἐπαγγελματικὴ - Τεχνικὴ Ἐκπαίδευση, μιὰ ὁλόκληρη βαθμίδα, μετὰ τὴν ὑποχρεωτικὴ ἐκπαίδευση, μὲ ἰδιαίτερη ὀργάνωση καὶ σκοποὺς σχετικοὺς μὲ τὴ μελλοντικὴ ἐπαγγελματικὴ σταδιοδρομία τῶν μαθητῶν. Ἔκαμα τὴ διευκρίνιση αὐτή, ἐπειδὴ στὴν ἱστορία τῆς ἐκπαιδεύσεως ἡ ἔννοια τῆς Τεχνολογίας καὶ ἡ ἔννοια τῆς Ἐπαγγελματικῆς-Τεχνικῆς Ἐκπαιδεύσεως δὲ διακρίνονται πάντοτε μὲ σαφήνεια. Ὁ συσχετισμὸς καὶ ἡ σύγχυσή τους εἶναι κάτι ποὺ τὸ συναντοῦμε συχνὰ στὶς μέρες μας.

Τὴ λειτουργία, παράλληλα μὲ τὰ λύκεια γενικῆς μορφώσεως, καὶ τεχνικῶν - ἐπαγγελματικῶν λυκείων, ὥστε οἱ ἀπόφοιτοι τοῦ τριτάξιου γυμνασίου, ποὺ προκρίνουν τὰ τεχνολογικὰ ἢ ἄλλα ἐπαγγέλματα ὡς κατάλληλα

1. Βλ. Μαρωνίτη Δ. Ν., Οἱ Ἀρχαῖοι ἀπὸ μεταφράσεις, Φιλόλογος, τεῦχος 2 (Σεπτεμβρίου 1964), σ. 62.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

γιὰ τὶς κλίσεις καὶ τὰ διαφέροντά τους, νὰ ἱκανοποιοῦν τὶς ἐπιδιώξεις τους αὐτές.

Τὴ λειτουργία μικροῦ ἀριθμοῦ λυκείων ἀμιγῶς κλασικῶν, στὰ ὁποῖα νὰ δίνεται ἰδιαίτερη ἔμφαση στὴ μελέτη τῶν ἀρχαίων γλωσσῶν καὶ τῆς ἱστορίας τῆς ἀρχαιότητας καθὼς καὶ στὴ διδασκαλία δύο ἀπὸ τὶς τρεῖς πιὸ διαδεδομένες σύγχρονες γλῶσσες.

Τὸν ἐκσυγχρονισμὸ τῶν σχολικῶν μας προγραμμάτων μὲ στόχο νὰ τὰ ἀπαλλάξουμε ἀπὸ τὶς ἄχρηστες γνώσεις, νὰ ἐπιδιώξουμε τὴν ἐμβάθυνση στὰ οὐσιώδη καὶ νὰ ἀσκοῦμε τοὺς μαθητὲς στὴ συστηματικὴ δουλειά, ὥστε νὰ δοκιμάζουν τὴ χαρὰ τῆς δημιουργίας, ἀτομικῆς καὶ συλλογικῆς.

Αὐτά, ἀγαπητοὶ συνάδελφοι, εἶναι τὰ σπουδαιότερα ἀπὸ τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα. Καὶ θὰ μοῦ ἐπιτρέψετε νὰ ἐπισημάνω αὐτὸ ποὺ πρὶν ἀπὸ λίγο τόνισε ὁ Ὑπουργὸς κ. Ράλλης : ὅτι τὰ ἐκπαιδευτικὰ αὐτὰ μέτρα εἶναι προοδευτικά, δημοκρατικὰ καὶ ρεαλιστικά [1].

Ὅμως ὅλα αὐτὰ τὰ μέτρα, τὰ ὁποῖα ἐξακολουθοῦν νὰ ἀποτελοῦν στόχους καὶ ἐπιδιώξεις, τὸ σημειώνω μὲ ἐθνικὴ ὑπερηφάνεια, γιὰ ἀρκετοὺς ἀπὸ τοὺς λαοὺς τῆς ἠπείρου μας δὲν ἦταν δυνατό, ἀλλὰ οὔτε καὶ ἐπιτρεπτὸ νὰ ἐφαρμοστοῦν ὅλα μαζί. Ἡ ἐφαρμογή τους ἀρχίζει σταδιακά, γιατὶ διαφορετικὰ τὸ ἀποτέλεσμα θὰ ἦταν νὰ ἐπέλθει καὶ σύγχυση καὶ ἀναστάτωση.

Συγκεκριμένα, ἀπὸ τὸ σχολικὸ ἔτος ποὺ ἤδη ἄρχισε, θὰ ἔχουμε τὴ διοικητικὴ διαίρεση τοῦ σημερινοῦ ἑξατάξιου γυμνασίου σὲ τριτάξιο γυμνάσιο καὶ τριτάξιο λύκειο μὲ δικό τους διευθυντὴ τὸ καθένα, τὸ γυμνασιάρχη καὶ τὸ λυκειάρχη ἀντίστοιχα, καὶ μὲ δικό τους διδακτικὸ προσωπικό.

Ἀπὸ τὸ ἴδιο ἔτος 1976 - 1977 ἀρχίζει ἡ σταδιακὴ ἐφαρμογὴ τῶν νέων προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, τὸ ἔτος αὐτὸ θὰ ἔχουμε τροποποιημένο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα μόνο στὴν Α΄ τάξη. Σὲ ὅλες τὶς ἄλλες τάξεις θὰ ἐφαρμοστοῦν τὰ προγράμματα ποὺ ἴσχυαν ἕως τώρα. Μάλιστα ἡ τροποποίηση στὸ πρόγραμμα τῆς Α΄ τάξεως εἶναι μερικὴ καὶ ἀναφέρεται μόνο στὴ διδασκαλία τῆς Δημοτικῆς καὶ στὴ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων συγγραφέων ἀπὸ δόκιμες μεταφράσεις. Καὶ ἔχει κοινοποιηθεῖ ἤδη, ἐδῶ καὶ δέκα μέρες, τὸ σχετικὸ Π. Δ/μα ποὺ ὁρίζει τοὺς συγγραφεῖς καὶ τὰ συγκεκριμένα κείμενα ποὺ θὰ διδαχθοῦν καθὼς καὶ τὶς ὧρες διδασκαλίας γιὰ κάθε κείμενο. Ὅμως καὶ στὶς ἄλλες τάξεις τοῦ γυμνασίου θὰ διδάσκεται ἡ Δημοτικὴ καὶ ὅλα τὰ βιβλία τοῦ γυμνασίου θὰ εἶναι γραμμένα στὴ Δημοτική.

Εἶναι πρόδηλη ἡ ἀνάγκη τῆς προοδευτικῆς ἐφαρμογῆς τῶν νέων προγραμμάτων καὶ τῶν ἄλλων συναφῶν μεταβολῶν ποὺ προβλέπονται γιὰ τὶς ἀνώτερες τάξεις τοῦ λυκείου, ἀφοῦ κάθε γνώση πρέπει νὰ στηρίζεται σὲ παλαιότερες. Τὸ πρόγραμμα π.χ. τοῦ λυκείου δὲν μπορεῖ παρὰ νὰ στηριχτεῖ ἐπάνω στὸ νέο πρόγραμμα τοῦ γυμνασίου. Ὅπως ἄλλωστε καὶ κάθε τάξεως τὸ πρόγραμμα οἰκοδομεῖται ἐπάνω στὴ γνώση καὶ τὴ διδακτικὴ ἐργασία ποὺ ἔχει προβλεφθεῖ γιὰ τὴν προηγούμενή της. Ἐξάλλου, ὅπως εἶναι φανερό, γιὰ τὴν ἐφαρμογὴ τῶν νέων προγραμμάτων δὲν ἀρκεῖ ἡ σύνταξή τους, ἀλλὰ εἶναι ἀνάγκη νὰ ληφθοῦν καὶ ἄλλες φροντίδες, ὅπως εἶναι ἡ σύνταξη καὶ ἐκτύπωση τῶν διδακτικῶν βιβλίων ποὺ θὰ εἶναι σύμφωνα μὲ τὰ νέα προγράμματα καὶ τὰ ὁποῖα θὰ συγγράφονται, θὰ κρίνονται καὶ θὰ τελειοποιοῦνται τάξη πρὸς τάξη, οἱ μεθοδικὲς ὁδηγίες γιὰ κάθε μάθημα ποὺ θὰ δοθοῦν στὸ προσωπικὸ τῶν σχολείων, οἱ ἐπιμορφωτικὲς ἐνημερώσεις δι-

1. Βλ. στὴ σελ. 11 αὐτοῦ ἐδῶ τοῦ τόμου τὴν προσφώνησή του.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

δασκάλων καὶ καθηγητῶν στὰ νέα προγράμματα καὶ στὰ νέα μαθήματα κ.ἄ.ὅ.

Οἱ εἰσαγωγικὲς ἐξετάσεις στὰ γυμνάσια θὰ ἐξακολουθήσουν νὰ γίνονται ἕως τότε ποὺ θὰ καθιερωθεῖ μὲ Π. Δ/γμα ὕστερα ἀπὸ ἀπόφαση τοῦ Ὑπουργικοῦ Συμβουλίου ἡ 9ετὴς ὑποχρεωτικὴ ἐκπαίδευση.

Τελευταῖο περιθώριο χρόνου γιὰ τὴν καθιέρωσή της, ποὺ θὰ ἔχει ὡς συνέπεια καὶ τὴν κατάργηση τῶν εἰσαγωγικῶν ἐξετάσεων στὸ γυμνάσιο, σύμφωνα μὲ συνταγματικὴ ἐπιταγή, εἶναι τὸ ἔτος 1980. Ἡ πεντάχρονη προθεσμία ἔχει σχέση μὲ τὴν ἐξασφάλιση τῶν ἀναγκαίων προϋποθέσεων, γιὰ νὰ δεχτοῦν τὰ γυμνάσια ὅλους τοὺς ἀποφοίτους τῶν δημοτικῶν σχολείων. Ἕως τότε λοιπὸν θὰ ἐξακολουθεῖ νὰ ἰσχύει τὸ σύστημα τῶν εἰσιτηρίων ἐξετάσεων γιὰ τὴν εἰσαγωγὴ στὴν Α΄ τάξη τοῦ γυμνασίου.

Οἱ ἀπόφοιτοι τοῦ τριτάξιου γυμνασίου, ποὺ θὰ θελήσουν νὰ φοιτήσουν στὸ λύκειο γενικῆς κατευθύνσεως τὸ ἔτος 1977 - 78, αὐτοὶ δηλαδὴ ποὺ ἐφέτος θὰ φοιτοῦν στὴν Γ΄ τάξη, θὰ ὑποστοῦν εἰσιτήριες ἐξετάσεις, οἱ ὁποῖες θὰ εἶναι κοινὲς γιὰ ὅλους τοὺς μαθητὲς τῶν δημόσιων καὶ ἰδιωτικῶν σχολείων. Οἱ μαθητὲς αὐτοὶ θὰ ἐξεταστοῦν σὲ μαθήματα ποὺ θὰ ἔχουν διδαχθεῖ στὴν Γ΄ γυμνασίου καὶ θὰ εἰσαχθοῦν στὴν Α΄ λυκείου ὅλοι ὅσοι θὰ ἐπιτύχουν. Οἱ ἴδιοι αὐτοὶ μαθητές, οἱ ὁποῖοι θὰ ἀποφοιτήσουν ἀπὸ τὸ τριτάξιο λύκειο μὲ τὴ λήξη τοῦ σχολικοῦ ἔτους 1979 - 1980, θὰ εἰσαχθοῦν κατὰ τὸ ἀκαδημαϊκὸ ἔτος 1980 - 1981 στὰ Α.Ε.Ι. χωρὶς νὰ ὑποστοῦν εἰσιτήριες ἐξετάσεις, ἀλλὰ μὲ βάση τοὺς βαθμοὺς τοῦ ἐνδεικτικοῦ τῆς Β΄ τάξεως καὶ τοῦ ἀπολυτηρίου τους στὸ λύκειο. Οἱ ἐξετάσεις στὶς τάξεις αὐτὲς (Β΄ καὶ Γ΄ λυκείου) θὰ εἶναι κοινὲς (πανελλήνιες) γιὰ ὅλους τοὺς μαθητές.

Τὸ ἴδιο ἔτος 1977 - 1978 θὰ ἀρχίσει ἡ λειτουργία τῶν τεχνικῶν καὶ ἐπαγγελματικῶν λυκείων μὲ πολλὲς κατευθύνσεις. Καὶ οἱ μαθητὲς αὐτοί, ποὺ θὰ ἀποφοιτήσουν τὸ ἔτος 1979 - 1980, θὰ εἰσαχθοῦν τὸ ἔτος 1980 - 1981 σὲ Ἀνώτερες Σχολὲς χωρὶς εἰσιτήριες ἐξετάσεις, μὲ βάση καὶ αὐτοὶ τοὺς βαθμοὺς τοῦ ἐνδεικτικοῦ τους τῆς Β΄ τάξεως καὶ τοῦ ἀπολυτηρίου τους. Οἱ ἀπόφοιτοι τῶν Ἀνώτερων αὐτῶν Σχολῶν θὰ μποροῦν νὰ συμπληρώνουν τὶς σπουδές τους σὲ ἀντίστοιχες μὲ τὴν εἰδίκευσή τους Σχολὲς τῶν Α.Ε.Ι.

Τὸ ἔτος 1977 - 1978 θὰ λειτουργήσει ἡ Α΄ τάξη μικροῦ ἀριθμοῦ ἀμιγῶς κλασικῶν λυκείων μὲ ἔμφαση στὶς ἀρχαῖες γλῶσσες καὶ τὴν ἱστορία τῆς ἀρχαιότητας καὶ μὲ διδασκαλία δύο ξένων γλωσσῶν ἀπὸ τὶς τρεῖς πιὸ διαδεδομένες (γαλλικὴ - γερμανικὴ - ἀγγλική). Καὶ στὰ σχολεῖα αὐτὰ οἱ μαθητὲς θὰ εἰσάγονται ὅπως καὶ ἐκεῖνοι ποὺ θὰ ζητήσουν νὰ φοιτήσουν στὰ λύκεια γενικῆς κατευθύνσεως. Οἱ ἀπόφοιτοί τους θὰ προορίζονται, ὅπως εἶναι εὔλογο, γιὰ σπουδὲς θεωρητικές.

Μὲ ὅσα ἀνέφερα, ἐλπίζω νὰ ἔγινε σαφὲς ὅτι τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ποὺ θεσμοθετήθηκαν μὲ τὴ σύμφωνη γνώμη ὅλου σχεδὸν τοῦ πολιτικοῦ κόσμου τῆς χώρας, ἀποτελοῦν καινοτομία μεγάλης ἐθνικῆς σημασίας, ποὺ ἡ ἐπιτυχία της θὰ σφραγίσει θετικὰ τὴ μοίρα τοῦ λαοῦ μας. Ἀλλὰ γιὰ νὰ καρπίσει ἡ μεγάλη αὐτὴ προσπάθεια εἶναι ἀνάγκη ἀπόλυτη νὰ ὑπάρξει ἀμέριστη ἡ συμπαράσταση ὅλων τῶν φορέων τῆς ἐκπαιδευτικῆς ἀλλαγῆς ποὺ ἐπιχειροῦμε. Καὶ φορεῖς τῆς ἀλλαγῆς αὐτῆς ἤ, γιὰ νὰ ἀκριβολογῶ, σκαπανεῖς τῆς ἐθνικῆς αὐτῆς ἐξορμήσεως εἶναι οἱ λειτουργοὶ τῆς ἐκπαιδεύσεως, ἀπὸ τὸν πρῶτο ἕως τὸν τελευταῖο. Ἐπόπτες, ἐπιθεωρητές, λυκειάρχες,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

γυμνασιάρχες, ὑποδιευθυντὲς καὶ ὅλοι οἱ ἄλλοι ἀνώνυμοι λειτουργοὶ τῆς παιδείας κρατοῦν στὰ χέρια τους τὸ κλειδὶ τῆς ἐπιτυχίας καὶ ἔχουν τὴ μεγάλη εὐθύνη γιὰ τὴ διάνοιξη τῆς λεωφόρου ποὺ θὰ ὁδηγήσει τὸ λαό μας στὴν ἐθνικὴ προκοπή.

Ξέρω ὅμως πόσο δύσκολο εἶναι νὰ ὁλοκληρωθεῖ μιὰ προσπάθεια, ὅπως αὐτὴ ποὺ ἐπιχειροῦμε, ἂν ὁ ἐκπαιδευτικὸς μείνει ἀβοήθητος. Ἐμεῖς ὅσοι ἀποτελοῦμε τὸ Κέντρον Ἐκπαιδευτικῶν Μελετῶν καὶ Ἐπιμορφώσεως, μὲ πίστη στὴ χρησιμότητα καὶ στὴν ἀποτελεσματικότητα τῶν νέων ἐκπαιδευτικῶν μέτρων ἔχουμε ἀφοσιωθεῖ στὸ ἔργο μας, γιὰ νὰ συμβάλουμε, ὅσο ἐξαρτᾶται ἀπὸ μᾶς, στὴν ἐπιτυχία. Καὶ εἴμαστε βέβαιοι πὼς ἡ ἴδια πίστη, ἡ ἴδια ἀφοσίωση καὶ ἡ ἀπαιτούμενη γιὰ τὴν περίσταση προσαρμοστικὴ ἱκανότητα ὑπάρχει καὶ στὴν πλευρὰ τῶν λειτουργῶν τῆς παιδείας ὅλων τῶν βαθμίδων.

Βέβαια γιὰ τὴν ἐφαρμογὴ τῶν ἐκπαιδευτικῶν μας καινοτομιῶν, ὅπως ἄλλωστε συμβαίνει σὲ κάθε παρόμοια περίπτωση, θὰ παρουσιαστοῦν δυσχέρειες. Ὄχι ὅμως ἀξεπέραστες. Ὅσοι ἀποτελοῦν τοὺς ταγοὺς τῆς ἐκπαιδεύσεως, ἐπόπτες, ἐπιθεωρητές, λυκειάρχες καὶ γυμνασιάρχες, ἔχουν χρέος νὰ σταθοῦν δίπλα στὸ λειτουργὸ τῆς παιδείας, γιὰ νὰ τὸν καθοδηγήσουν, νὰ τὸν βοηθήσουν, καὶ τότε νὰ εἶναι βέβαιοι πὼς οἱ δυσκολίες θὰ ἀντιμετωπιστοῦν μὲ ἐπιτυχία. Παράλληλα χρειάζεται δουλειά, πολλὴ δουλειὰ καὶ νομίζω πὼς, ὅταν κάτι γίνεται γιὰ τὸν ἀναπτυσσόμενο ἄνθρωπο, ἀξίζει νὰ τοῦ δινόμαστε χωρὶς φειδώ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ι. Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

ΚΛΑΣΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ : ΑΛΗΘΕΙΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΞΗΓΗΣΕΙΣ

Γ. Μ. ΣΗΦΑΚΗ
Καθηγητῆ τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Φιλολογίας
τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Κύριοι συνάδελφοι,

Οἱ μείζονες παρεξηγήσεις ποὺ ὑπαινίσσεται ἡ διατύπωση τοῦ θέματός μου εἶναι δύο καὶ ἀποτελοῦν τοὺς πόλους, γύρω ἀπὸ τοὺς ὁποίους θὰ περιστραφεῖ ἡ ὁμιλία μου. Ἡ πρώτη παρεξήγηση ἀφορᾶ τὴ σύγχυση ποὺ γινόταν, καὶ γίνεται ἀκόμη πολὺ συχνά, ἀνάμεσα στὶς ἔννοιες τῆς κλασικῆς φιλολογίας καὶ τῶν κλασικῶν γραμμάτων, ἀπὸ τὴ μιὰ μεριά, καὶ τῆς ἀνθρωπιστικῆς παιδείας, ἀπὸ τὴν ἄλλη. Θὰ προσπαθήσω νὰ ξεκαθαρίσω τὶς ἔννοιες αὐτές, νὰ δείξω ποῦ ὀφείλεται ἡ σύγχυσή τους, καὶ νὰ ὑποστηρίξω ὅτι, ἂν καὶ μπορεῖ ὡς ἕνα σημεῖο νὰ ἐπικαλύπτονται, μὲ κανένα τρόπο δὲν ταυτίζονται. Ἡ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία δὲν προκύπτει ἀποκλειστικὰ καὶ μόνο ἀπὸ τὴν καλλιέργεια τῶν κλασικῶν γραμμάτων, καὶ οἱ κλασικὲς σπουδὲς δὲν ἔχουν ἀπαραίτητα τὴν ἐξανθρωπιστικὴ παιδευτικὴ ἐπίδραση ποὺ πίστευαν κάποτε, ὅπως ἀποδείχτηκε ἀπὸ τὴν περίπτωση τῆς Γερμανίας πού, ἐνῶ εἶχε τὸ τελειότερο, ὅπως θεωροῦνταν, κλασικὸ ἢ οὐμανιστικὸ γυμνάσιο γιὰ πολλὲς δεκαετίες πρὶν ἀπὸ τὴν ἄνοδο τοῦ Χίτλερ στὴν ἐξουσία, γνώρισε τὸ θρίαμβο καὶ τὴ φρίκη τοῦ φασισμοῦ, στὸν ὁποῖο δυστυχῶς πολλοὶ μεγάλοι φιλόλογοι ὄχι μόνο δὲν ἀντιστάθηκαν, ἀλλὰ ἀντίθετα πρόσφεραν τὶς ὑπηρεσίες τους μὲ πολλὴ προθυμία. Σκοπός μου φυσικὰ δὲν εἶναι νὰ μειώσω τὴν παιδευτικὴ ἀξία τῶν κλασικῶν λογοτεχνιῶν, ἀλλὰ νὰ ὁρίσω μὲ σαφήνεια (α) τί ἐννοοῦμε σήμερα, ὅταν λέμε ἀνθρωπιστικὴ παιδεία, (β) μὲ ποιὸ τρόπο ἐπιδρᾶ παιδευτικὰ ἡ μελέτη τῶν ἔργων τοῦ ἐντεχνου λόγου γενικότερα, (γ) ποιὰ εἶναι ἡ ἰδιαίτερη σημασία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς λογοτεχνίας γιὰ μᾶς σήμερα, καὶ (δ) ποιὲς εἶναι οἱ προϋποθέσεις, γιὰ νὰ γίνει πραγματικὰ ἡ μελέτη τῶν κλασικῶν μέσο ἀνθρωπιστικῆς καλλιέργειας.

Αὐτὸ τὸ τελευταῖο σημεῖο μᾶς ὁδηγεῖ στὸ δεύτερο πόλο τῆς εἰσήγησης αὐτῆς, ποὺ εἶναι ἡ παρεξήγηση καὶ σύγχυση ποὺ γινόταν ὅλο τὸ 19ο αἰώνα καὶ στὶς ἀρχὲς τοῦ 20οῦ σχετικὰ μὲ τὸ τί ἐννοοῦσαν οἱ λόγιοι καὶ οἱ μορφωμένοι τῆς ἐποχῆς ἐκείνης, ὅταν ἔλεγαν «ἑλληνικά» : τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικά, τὴν καθαρεύουσα, ἢ τὴ γλώσσα ποὺ μιλιόταν ἀπὸ τὴν πλειοψηφία τῶν Ἑλλήνων; Ἡ σύγχυση αὐτὴ εἶχε τεράστια ἐπίδραση στὴ διαμόρφωση τῶν σχολικῶν προγραμμάτων, στὶς τύχες τοῦ μαθήματος τῶν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἀρχαίων ἑλληνικῶν στὰ σχολεῖα μας, καὶ στὴν ἐξέλιξη τῆς νεοελληνικῆς παιδείας μὲ τὴν εὐρύτερη ἔννοια τοῦ ὅρου. Ἡ ἐξέταση τῆς σύγχυσης αὐτῆς καὶ τῶν συνεπειῶν της, ἰδιαίτερα σὲ σχέση μὲ τὸ μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν, μᾶς ὑποχρεώνει νὰ ἀναφερθοῦμε σὲ μερικοὺς σταθμοὺς στὴν ἱστορία τοῦ γλωσσικοῦ ζητήματος, χωρὶς νὰ ἐπιχειροῦμε κανενὸς εἴδους ἱστορικὴ ἐπισκόπηση οὔτε τοῦ γλωσσικοῦ ζητήματος καθεαυτό, οὔτε τῆς νεοελληνικῆς ἐκπαίδευσης.

Κλασικὴ φιλολογία

Ἡ κλασικὴ φιλολογία εἶναι μιὰ ἐπιστήμη, δηλαδὴ ἕνα σύστημα ὀργανωμένων γνώσεων, ποὺ διαρκῶς μεγαλώνει, ἀναθεωρεῖται καὶ βελτιώνεται, ὅπως ἀκριβῶς συμβαίνει μὲ ὅλες τὶς ἐπιστῆμες. Τὸ ἀντικείμενο τῆς ἐπιστήμης αὐτῆς εἶναι ὁ πνευματικός, ἠθικὸς καὶ ὑλικὸς βίος τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων καὶ Ρωμαίων. Τὸν ὁρισμὸ αὐτὸν ἔδωσε στὴ φιλολογικὴ ἐπιστήμη ἕνας ἀπὸ τοὺς πατριάρχες τῆς νεώτερης γερμανικῆς φιλολογίας, ὁ F. A. Wolf, στὴν ἀρχὴ τοῦ 19ου αἰώνα καὶ τὸν ἐπανάλαβε στὰ βασικά του σημεῖα ἕναν αἰώνα ἀργότερα ὁ Wilamowitz. Ἡ κλασικὴ φιλολογία ὡς ἀρχαιογνωσία (Altertumswissenschaft) εἶναι φυσικὰ μιὰ σύνθετη ἱστορικὴ ἐπιστήμη, ποὺ ἐμπεριέχει πολλοὺς ἐπιμέρους ἐπιστημονικοὺς κλάδους (παπυρολογία, παλαιογραφία, κριτικὴ τῶν κειμένων, ἱστορία τῆς τέχνης κτλ.), τῶν ὁποίων ὁ σκοπὸς εἶναι ἡ ἱστορικὴ ἀνασυγκρότηση ὅλων τῶν πλευρῶν καὶ ὄψεων τοῦ ἀρχαίου ἑλληνικοῦ καὶ ρωμαϊκοῦ πολιτισμοῦ. Μὲ τὸν ἴδιο ἀκριβῶς τρόπο θὰ μποροῦσε νὰ ὁριστεῖ ἡ σανσκριτικὴ φιλολογία, ἡ κινεζικὴ φιλολογία ἢ ἡ γερμανικὴ φιλολογία.

Ἡ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία δὲν ὁρίζεται τόσο εὔκολα, γιατὶ διάφορες ἐποχὲς ἔδωσαν στὴν ἔννοια αὐτὴ διαφορετικὸ περιεχόμενο.

Ἡ ἔννοια τῆς παιδείας στὴν ἀρχαία Ἑλλάδα

Ὁ ὅρος ἀνθρωπιστικὴ παιδεία δὲν εἶναι παλιότερος ἀπὸ τὴν Ἀναγέννηση, ἀλλὰ ὁ ὅρος παιδεία εἶναι ἀρχαῖος. Οἱ ἀρχαῖοι Ἕλληνες ἔδιναν στὴν ἔννοια τῆς παιδείας ἀνάλογο περιεχόμενο μ' αὐτὸ ποὺ τῆς δίνουμε κι ἐμεῖς: καλλιέργεια δηλαδὴ τῆς ἀνθρώπινης ἀρετῆς, σὲ ἀντίθεση πρὸς τὴ μετάδοση χρήσιμων γνώσεων (ποὺ θὰ μποροῦσαμε νὰ τὴν ὀνομάσουμε πρακτικὴ ἢ τεχνικὴ ἐκπαίδευση).

Ἡ ἔννοια τῆς ἀρετῆς, ὡστόσο, ἔχει κάπως διαφορετικὸ περιεχόμενο στὰ ἀρχαῖα ἑλληνικὰ ἀπ' ὅ,τι στὰ νέα ἑλληνικά. Ἀρετὴ γιὰ τοὺς ἀρχαίους ἦταν ἡ κατ' ἐξοχὴν ἰδιότητα ἑνὸς ὄντος — ἀνθρώπου, ζώου, φυτοῦ ἢ πράγματος. Ἡ ἀρετὴ ἑνὸς μαχαιριοῦ εἶναι νὰ κόβει καλά, ἑνὸς πλοίου εἶναι νὰ ταξιδεύει καλά· ἡ ἀρετὴ ἑνὸς ὀπωροφόρου δέντρου εἶναι ἡ καρποφορία, ἡ ἀρετὴ ἑνὸς κυνηγετικοῦ σκύλου εἶναι νὰ κυνηγᾶ τὰ θηράματα μὲ ἀποτελεσματικὸ τρόπο· ἡ ἀρετὴ τοῦ ἀνθρώπου εἶναι ἡ ἀνθρωπιά, τὸ νὰ εἶναι ὅσο τὸ δυνατὸ περισσότερο ἄνθρωπος[1].

1. Γιὰ τὴν ἔννοια τῆς ἀρετῆς στὴν ἀρχαία Ἑλλάδα βλ. R. W. Livingstone, Greek Ideals and Modern Life (Ὀξφόρδη, 1935), σσ. 69 κἑ. Βλ. καὶ τὸ μεταφρασμένο στὰ ἑλληνικὰ βιβλίο τοῦ ἴδιου συγγραφέα, Τὸ ἑλληνικὸ πνεῦμα καὶ ἡ σημασία του γιὰ μᾶς, μτφρ. Β. Ν. Τατάκη, 100 Ἀθάνατα ἔργα ἀρ. 1.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Καλλιέργεια, ἐπομένως, τῆς ἀνθρώπινης ἀρετῆς ἐσήμαινε γιὰ τοὺς ἀρχαίους καλλιέργεια τῆς ἀνθρωπιᾶς, γι' αὐτὸ τὸ λόγο, ὅταν οἱ Ρωμαῖοι γνώρισαν καὶ υἱοθέτησαν τὴν ἑλληνικὴ παιδεία, ὁ ὅρος ποὺ δημιούργησαν γιὰ νὰ μεταφράσουν στὴ γλώσσα τους τὴν ἑλληνικὴ λέξη παιδεία ἦταν humanitas. Ἀπὸ τὸ λατινικὸ αὐτὸν ὅρο προῆλθαν στὰ χρόνια τῆς Ἀναγέννησης οἱ νεώτεροι ὅροι litterae humaniores καὶ studia humaniora, ποὺ ἀντιστοιχοῦν μὲ τοὺς δικούς μας ἀ ν θ ρ ω π ι σ τ ι κ ὰ γ ρ ά μ μ α τ α, ἀ ν θ ρ ω π ι σ τ ι κ ὲ ς σ π ο υ δ έ ς, ἀ ν θ ρ ω π ι σ τ ι κ ὴ π α ι δ ε ί α.

Πῶς ὁρίζεται ὅμως πιὸ συγκεκριμένα ἡ ἀνθρώπινη ἀρετή, τὴν καλλιέργεια τῆς ὁποίας ἐπιδιώκει ἡ παιδεία; Εἶναι ἀδύνατο νὰ συνοψίσουμε ἐδῶ πῶς οἱ Ἕλληνες προσπάθησαν καὶ κατόρθωσαν νὰ συλλάβουν καὶ νὰ ὁρίσουν τὴν ἔννοια τῆς ἀρετῆς, γιατὶ θὰ ἦταν σὰν νὰ θέλαμε νὰ χωρέσουμε σὲ λίγες φράσεις τὴν ἴδια τὴν πορεία τοῦ ἀρχαίου πνεύματος. Ἐντελῶς παραδείγματος χάριν, μόνο, θὰ μποροῦσε κανεὶς νὰ ἀναφέρει πὼς ὁ Ἡράκλειτος θεωρεῖ μέγιστη ἀρετὴ τ ὸ φ ρ ο ν ε ῖ ν, καὶ σοφία τὸ νὰ λέει κανεὶς ὅ,τι εἶναι ἀληθινὸ καὶ νὰ πράττει σύμφωνα μὲ τὴ φύση ἀκούγοντάς την[1]. Ὁ Φωκυλίδης θεωρεῖ πὼς ἡ ἀνθρώπινη ἀρετὴ συνοψίζεται σὲ μιὰ λέξη : δικαιοσύνη[2]. Ὁ Πρωταγόρας, στὸν ὁμώνυμο διάλογο τοῦ Πλάτωνα, μιλάει γιὰ τὴν α ἰ δ ῶ, ποὺ σημαίνει κάτι ἀνάλογο μὲ τὴ δική μας συνείδηση ἢ αἴσθημα τιμῆς, καὶ τὴ δ ί κ η, ἰδιότητες μὲ τὶς ὁποῖες ὁ Δίας προίκισε τοὺς ἀνθρώπους, γιὰ νὰ μποροῦν νὰ ζοῦν μαζὶ σὲ ὀργανωμένες κοινωνίες καὶ νὰ συνδέονται μεταξύ τους μὲ δεσμοὺς φιλίας «ἵν' εἶεν πόλεων κόσμοι τε καὶ δεσμοὶ φιλίας συναγωγοί»[3]. Ὁ ἕνας μετὰ τὸν ἄλλο οἱ ἀρχαῖοι συγγραφεῖς ἀνακαλύπτουν καὶ ἀποκαλύπτουν ὁλοένα καὶ περισσότερο τὸ νόημα τῆς ἀνθρώπινης ἀρετῆς καὶ ὁρίζουν τὶς ἔννοιες στὶς ὁποῖες ἐπιμερίζεται ἢ τοὺς τρόπους μὲ τοὺς ὁποίους ἐκδηλώνεται : φρονεῖν, σωφρονεῖν, τὸ φιλάνθρωπον, φιλία, μεγαλοψυχία, καὶ πάνω ἀπ' ὅλα δίκη, δικαιοσύνη. Σύμφωνα μὲ τὸν Jaeger, στοὺς Ἕλληνες ὀφείλεται σὲ τελευταία ἀνάλυση «ἡ ἀνακάλυψη τοῦ ἀνθρώπου», καὶ ἀνακάλυψη τοῦ ἀνθρώπου σημαίνει «συνειδητοποίηση τῶν καθολικῶν νόμων τῆς ἀνθρώπινης φύσης»[4].

Τὸ ζήτημα βέβαια καὶ γιὰ τοὺς ἀρχαίους Ἕλληνες καὶ γιὰ μᾶς σήμερα εἶναι πῶς θὰ μποροῦσε ἡ συνειδητοποίηση αὐτὴ νὰ γίνει κτῆμα ὅλων· πῶς θὰ μποροῦσε νὰ καλλιεργηθεῖ ἡ ἔμφυτη ἀνθρώπινη ἀρετή. Γιατὶ μόνο μὲ τὴν ὀρθὴ παιδεία ὁ ἄνθρωπος γίνεται τὸ πιὸ θεϊκὸ καὶ ἥμερο ἀπ' ὅλα τὰ ζῶα· ἀλλιῶς, ἂν δὲν ἀνατραφεῖ καλά, γίνεται τὸ πιὸ ἄγριο ἀπ' ὅσα τρέφει ἡ γῆ, ὅπως λέει ὁ Πλάτων[5].

Δὲν εἶναι δυνατὸ ἐδῶ νὰ ἀναφερθοῦμε στὴν ἀρχαία ἐκπαίδευση· στὰ συστήματα ποὺ ἐπικρατοῦσαν στὶς ἀρχαῖες πόλεις, στὶς μεγάλες ἀθηναϊκὲς

---

1. Μεταφράζω ἀπὸ τὴν ἔκδοση D i e l s - K r a n z (ἀπ. 112), ἀλλὰ τὸ κείμενο δὲν εἶναι χωρὶς προβλήματα, καὶ μερικοὶ μελετητὲς ἀμφισβητοῦν τὴ γνησιότητά του.

2. Γνῶμαι, 10 (17) Diehl.

3. Π λ ά τ. Πρωτ. 322c.

4. Τὸ παράθεμα προέρχεται ἀπὸ τὸ εἰσαγωγικὸ κεφάλαιο στὸ μεγάλο ἔργο τοῦ J a e g e r Paideia. Τὸ κεφάλαιο αὐτὸ περιέχεται στὸ βιβλίο Ὁ φόβος τῆς ἐλευθερίας : Δοκιμὲς ἀνθρωπισμοῦ, ἐπιμέλεια, ἐκλογὴ κειμένων, εἰσαγωγὴ Δ. Ν. M α ρ ω ν ί τ η (Ἀθήνα, 1971), σσ. 134 κέ.

5. Νόμοι 766A.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

σχολὲς τοῦ Ἰσοκράτη, τοῦ Πλάτωνα, τοῦ Ἀριστοτέλη, καὶ στοὺς τρόπους (μαθήματα καὶ μεθόδους) μὲ τοὺς ὁποίους ἐπιδίωκαν τοὺς σκοπούς τους. Μποροῦμε μόνο νὰ σημειώσουμε ὅτι σὲ ὅλα τὰ συστήματα καὶ τὶς βαθμίδες τῆς ἀρχαίας παιδείας ὁ κυριαρχικὸς σκοπὸς ἦταν πάντα ὁ ἴδιος : ἡ καλλιέργεια τοῦ χαρακτήρα καὶ τῆς ἀρετῆς. Ἀκόμη καὶ οἱ σοφιστές, ποὺ ἔπαιρναν (τουλάχιστον οἱ μεγαλύτεροι) τεράστιες ἀμοιβές, γιὰ νὰ διδάξουν στοὺς μαθητές τους τὴν τέχνη τῆς πειθῶς καὶ τοῦ λόγου — τὴ ρητορικὴ — γιὰ τὸν πολὺ συγκεκριμένο καὶ ρεαλιστικὸ σκοπὸ νὰ τοὺς ἑτοιμάσουν γιὰ δημόσια, πολιτικὴ σταδιοδρομία, ἔβλεπαν (καὶ οἱ ἴδιοι ὅπως καὶ οἱ μαθητές τους) τὴν ἐκπαίδευση ποὺ πρόσφεραν σὰν καλλιέργεια τοῦ χαρακτήρα καὶ τῆς προσωπικότητας, ποὺ στηριζόταν στὴ γραμματικὴ ὀρθότητα καὶ στὴν ἀκρίβεια τῆς νόησης καὶ τῆς διαλεκτικῆς σκέψης. Σκοπός της ἦταν τὸ πλάσιμο τῆς προσωπικότητας τοῦ ὥριμου ἀνθρώπου, ἡ παιδεία τοῦ πολιτικοῦ ἀνδρός.

Litterae humaniores

Ἡ ἀποσαφήνιση τῆς ἔννοιας τῆς παιδείας στὴν ἀρχαία Ἑλλάδα, ποὺ ἐπιχειρήσαμε παραπάνω, ἦταν ἀναγκαία γιὰ νὰ προχωρήσουμε στὸν ὁρισμὸ τῆς ἀνθρωπιστικῆς παιδείας στὴ νεώτερη ἐποχή. Ἀναφέρθηκε ἤδη ὁ λατινικὸς ὅρος humanitas, μὲ τὸν ὁποῖο οἱ Ρωμαῖοι (τὴν ἐποχὴ τοῦ Οὐάρρωνα καὶ τοῦ Κικέρωνα, ἢ καὶ νωρίτερα) μετάφρασαν τὴν ἑλληνικὴ «παιδεία», ταυτίζοντας ἔτσι τὴν παιδευτικὴ διαδικασία μὲ τὸ σκοπό της. Στὸν ἀναγεννησιακὸ ὅρο litterae humaniores ἔχουμε καὶ μιὰ παραπέρα ταύτιση : τοῦ ἀνθρωπιστικοῦ σκοποῦ μὲ τὸ μέσο ἐπίτευξής του, δηλαδὴ τὰ γράμματα, ποὺ γιὰ τὴν ἐποχὴ ἐκείνη ἦταν οἱ ἀρχαῖοι Ἕλληνες καὶ Ρωμαῖοι συγγραφεῖς.

Νὰ τώρα πῶς ἐξηγεῖται ἡ σύγχυση, ἢ μᾶλλον ἡ ἐπικάλυψη τῶν ἐννοιῶν τῆς κλασικῆς φιλολογίας καὶ τῆς ἀνθρωπιστικῆς παιδείας, γιὰ τὴν ὁποία μιλήσαμε στὴν ἀρχή. Ἡ πρώτη εἶναι ἔννοια ποὺ ἀποκρυσταλλώθηκε ὁριστικὰ τὸ 19ο αἰώνα (τὴν ἐποχὴ δηλαδὴ τῆς λεγόμενης ἐπιστημονικῆς ἐπανάστασης) καὶ ἀναφέρεται στὴν ἐπιστημονικὴ (δηλ. θεωρητικὴ) μελέτη τῶν ἀρχαίων· ἡ δεύτερη, αἰῶνες ὁλόκληρους παλιότερη ἀπὸ τὴν πρώτη, ἀναφέρεται στὸ σκοπὸ τῆς μελέτης τῶν ἀρχαίων συγγραφέων, ποὺ εἶναι καθαρὰ παιδευτικός. Αὐτὸ δὲ σημαίνει ὅτι οἱ οὐμανιστὲς τῆς Ἀναγέννησης δὲν ἦταν καλοὶ ἐπιστήμονες φιλόλογοι, οὔτε ὅτι οἱ νεώτεροι φιλόλογοι ἀδιαφοροῦν γιὰ τὴν παιδευτικὴ ἀξία τῶν κλασικῶν. Εἴπαμε ἄλλωστε ὅτι οἱ δυὸ ἔννοιες ἐπικαλύπτονται· ἀλλὰ τὸ κέντρο βάρους τους εἶναι διαφορετικό.

Ἡ σύγχρονη ἔννοια τῆς ἀνθρωπιστικῆς παιδείας

Εἶναι φανερὸ ὅτι, ἐνῶ ὁ σκοπὸς τῆς ἀνθρωπιστικῆς παιδείας ἐκφράζεται ρητὰ ἀπὸ τὶς ἴδιες τὶς λέξεις, ἡ μέθοδος ἐπίτευξης τοῦ σκοποῦ, ἡ σπουδὴ τῶν κλασικῶν γραμμάτων, δὲν ἀποτελεῖ ἀναπόσπαστο μέρος τῆς ἔννοιας, ἀλλὰ μᾶλλον μιὰ προέκτασή της ἢ προσθήκη, ποὺ ὀφείλεται σὲ συγκεκριμένους ἱστορικοὺς λόγους. Ὅμως ὁ πολιτισμὸς ἐξελίσσεται συνεχῶς καὶ οἱ ἱστορικὲς συνθῆκες μεταβάλλονται. Εἶναι λοιπὸν λογικὸ νὰ ρωτήσουμε : Τί σημαίνει γιὰ μᾶς, σήμερα, ἀνθρωπιστικὴ παιδεία; Ἀσφα-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

λῶς ἡ βασικὴ ἔννοια μένει ἀναλλοίωτη : παιδεία ποὺ κάνει τὸν ἄνθρωπο καλύτερο ἄνθρωπο. Ἀλλὰ ἡ μέθοδος τῆς παιδείας; Μὲ τὴν ἴδια σιγουριὰ μποροῦμε νὰ ποῦμε ὅτι δὲν εἶναι πολλοὶ τώρα πιὰ αὐτοὶ ποὺ πιστεύουν πὼς ὁ σκοπὸς τῆς ἀνθρωπιστικῆς παιδείας ἐπιτυγχάνεται μόνο μὲ τὴ μελέτη τῶν ἀρχαίων συγγραφέων.

Δὲ θὰ μᾶς ἀπασχολήσει καθόλου τὸ ἐρώτημα ἂν ἡ σπουδὴ τῆς λογοτεχνίας εἶναι ἡ μόνη ποὺ μπορεῖ νὰ δώσει στὸν ἄνθρωπο τὴν πληρότητα τῆς ἀνθρωπιᾶς του, ὅπως πίστευε ὁ Aulus Gellius τὸ 2ο αἰώνα μ.Χ., ἢ ἂν καὶ ἄλλες μαθήσεις, ὅπως τὰ μαθηματικὰ ἢ ἡ φυσική, ἐξυπηρετοῦν τοὺς σκοποὺς τῆς ἀνθρωπιστικῆς παιδείας. Τὸ πιθανότερο εἶναι ὅτι τοὺς ἐξυπηρετοῦν κι αὐτὲς (ὁ Πλάτων ἔβαζε τοὺς μαθητὲς τῆς Ἀκαδημίας νὰ μελετοῦν μαθηματικὰ γιὰ πολλὰ χρόνια πρὶν ἐπιχειρήσουν τὴ σπουδὴ τῆς φιλοσοφίας). Ἀλλὰ τὸ ὅλο ζήτημα εἶναι κάτι ποὺ συζητιέται, καὶ μερικὲς φορὲς μὲ ὀξύτητα, ἀπὸ σύγχρονους διανοούμενους καὶ παιδαγωγοὺς σ' ὅλο τὸν κόσμο, καὶ αὐτὴ τὴ στιγμὴ τουλάχιστον δὲ μᾶς ἀφορᾶ ἄμεσα. Ἐκεῖνο ποὺ μᾶς ἀφορᾶ ἄμεσα καὶ πρέπει νὰ συνειδητοποιήσουμε ἀπόλυτα εἶναι ὅτι ἡ σπουδὴ τῆς λογοτεχνίας, ποὺ θεωρεῖται ἀπὸ φιλολόγους καὶ μὴ τὸ κυριότερο μέσο γιὰ τὴν ἐπίτευξη τοῦ σκοποῦ τῆς ἀνθρωπιστικῆς παιδείας, δὲν ταυτίζεται πιὰ μὲ τὴ σπουδὴ τῆς ἀρχαίας κλασικῆς λογοτεχνίας.

Ἀξίζει νὰ προσέξουμε τρία ἀνάλογα ἱστορικὰ φαινόμενα : στὴν παιδεία τῆς ἀρχαίας Ρώμης, τῆς νεώτερης Εὐρώπης καὶ τῆς νεώτερης Ἑλλάδας ἀντίστοιχα. Ὅταν οἱ Ρωμαῖοι υἱοθέτησαν τὴν ἑλληνικὴ παιδεία ἀπὸ τὶς ἀρχὲς τοῦ 2ου αἰώνα π.Χ. κι ἔπειτα, ἦταν ἕνας λαὸς ἡμιβάρβαρος, χωρὶς δική του λογοτεχνία καὶ τέχνη. Δυὸ αἰῶνες ἀργότερα ὅμως, ὕστερα ἀπὸ τὴ λαμπρὴ ἄνθιση καὶ καρποφορία τῶν λατινικῶν γραμμάτων, ἡ σπουδὴ τῶν ἑλληνικῶν ὑποχωρεῖ στὴ σπουδὴ τῶν λατινικῶν, ἡ μελέτη τοῦ Βιργίλιου καὶ τοῦ Κικέρωνα παραμερίζει τὴ μελέτη τοῦ Ὁμήρου καὶ τοῦ Δημοσθένη. Ὅταν οἱ Εὐρωπαῖοι τῆς Ἀναγέννησης «ἀνακάλυψαν» τοὺς ἀρχαίους Ἕλληνες καὶ βάλθηκαν νὰ τοὺς σπουδάζουν, μαζὶ μὲ τοὺς λατίνους κλασικούς, ἡ Εὐρώπη εἶχε μόλις ξυπνήσει ἀπὸ τὸ Μεσαίωνα καί, μὲ τὴν ἐξαίρεση τοῦ Δάντη, τοῦ Πετράρχη καὶ ἐλάχιστων ἄλλων, δὲν εἶχε ἀκόμη θρέψει ἀξιόλογους ποιητές. Καθὼς ὅμως ἀναπτύσσονταν οἱ ἐθνικὲς λογοτεχνίες, διεκδικοῦσαν τὰ δικαιώματά τους στὴν παιδεία τῶν εὐρωπαϊκῶν λαῶν ἐκτοπίζοντας βαθμιαῖα τοὺς κλασικούς, γιὰ νὰ φτάσουμε στὶς μέρες μας ποὺ ἡ μελέτη τῶν ἀρχαίων γλωσσῶν καὶ λογοτεχνιῶν ἔχει περιοριστεῖ σ' ἕνα μικρὸ μέρος τῶν σχολικῶν προγραμμάτων στὶς περισσότερες εὐρωπαϊκὲς χῶρες. Κάτι παρόμοιο ἔχουμε καὶ στὴν Ἑλλάδα. Ὅταν ἡ χώρα μας ξύπνησε ἀπὸ τὸ μεσαίωνα τῆς τουρκοκρατίας, θεωροῦνταν αὐτονόητο ὅτι ἡ παιδεία της θὰ στηριζόταν στοὺς κλασικούς. Ὅταν ὅμως ἀνδρώθηκε ἡ νεοελληνικὴ λογοτεχνία, διεκδίκησε καὶ πῆρε μιὰ θέση στὰ σχολικὰ προγράμματα, ἂν καὶ γιὰ συγκεκριμένους πάλι ἱστορικοὺς λόγους δὲν κατόρθωσε ποτὲ νὰ ἀμφισβητήσει τὴν κυριαρχία τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν.

Ἔργο καὶ παιδευτικὴ λειτουργία τῆς λογοτεχνίας

Πρὶν προχωρήσουμε γιὰ νὰ δοῦμε ἀπὸ πιὸ κοντὰ τὸ νεοελληνικὸ φαινόμενο, πρέπει νὰ σταθοῦμε γιὰ πολὺ λίγο στὸ γενικότερο ἐρώτημα, πῶς ἐπιδρᾶ παιδευτικὰ ἡ μελέτη τῶν ἔργων τοῦ ἔντεχνου λόγου. Τὴν ἀπάντηση στὸ ἐρώτημα αὐτὸ δίνει ἡ φιλοσοφία τῆς τέχνης, ποὺ ἡ ἀρχή της βρίσκεται ἤδη στὸν Πλάτωνα καὶ στὸν Ἀριστοτέλη.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἔργο τῆς λογοτεχνίας — καὶ τῆς τέχνης γενικότερα — εἶναι ἡ μ ί μ η σ ι ς τῆς ἀνθρώπινης ζωῆς καὶ τοῦ φυσικοῦ καὶ μεταφυσικοῦ της περιβάλλοντος. Ἡ ἀναπαράσταση αὐτὴ (ὅπως θὰ μπορούσαμε νὰ μεταφράσουμε στὰ νέα ἑλληνικὰ τὸν ἀρχαῖο ὅρο μ ί μ η σ ι ς) δὲν ἀποτελεῖ φωτογραφικὴ ἀπόδοση τῆς πραγματικότητας, ἀλλὰ μεταμόρφωσή της σύμφωνα μὲ τοὺς κανόνες μιᾶς ἀφαιρετικῆς διαδικασίας, κατὰ τὴν ὁποία ὁ ποιητὴς ἀπορρίπτει τὸ ἐπουσιῶδες, ἐπιλέγει τὸ οὐσιῶδες καὶ ὀργανώνει τὸ ὑλικό του σὲ κατασκευές, στὶς ὁποῖες φαίνονται πολὺ πιὸ καθαρὰ ἀπ' ὅσο μπορεῖ νὰ δεῖ τὸ γυμνὸ μάτι παρατηρώντας τὶς ἀπειράριθμες λεπτομέρειες τῆς καθημερινῆς ζωῆς οἱ φυσικὲς καὶ μεταφυσικὲς σχέσεις, οἱ αἰτίες καὶ τὰ ἀποτελέσματα τῶν ἀνθρώπινων πράξεων, ἡ ἀξιολογικὴ ἱεράρχηση καὶ ἀλληλεξάρτηση τῶν γεγονότων. Ἡ διαδικασία αὐτὴ τῆς ἐπιλογῆς καὶ ὀργάνωσης τοῦ ὑλικοῦ ἰσοδυναμεῖ μὲ ξεκαθάρισμα καὶ ἑρμηνεία τοῦ θεάματος τῆς ζωῆς. Εἶναι ἑπομένως ἡ τέχνη ἀπὸ τὴν ἴδια της τὴ φύση «ψυχαγωγικὴ» καὶ παιδευτική, γιατὶ ἀναπτύσσει τὴ φαντασία καὶ διευρύνει τὴν ἀνθρώπινη ἐμπειρία ἀνοίγοντας στὸ κάθε ἄτομο, τοῦ ὁποίου ἡ ζωὴ εἶναι ἀναγκαστικὰ περιορισμένη, τεράστιους ὁρίζοντες γνωριμίας μὲ τὴ ζωὴ τῶν ἄλλων, διανοητικῆς ἄσκησης, ἠθικοῦ προβληματισμοῦ καὶ αἰσθητικῆς καλλιέργειας. Ἡ λογοτεχνία διδάσκει, χωρὶς αὐτὸ νὰ ἀποτελεῖ δηλωμένη πρόθεσή της. «Τοῖς μὲν γὰρ παιδαρίοισιν ἐστὶ διδάσκαλος ὅστις φράζει, τοῖσιν δ' ἡβῶσι ποηταί», λέει ὁ Ἀριστοφάνης (Βάτρ. 1054 - 55) καὶ τὸ ἴδιο προϋποθέτει φυσικὰ ὁ Πλάτων στὶς συζητήσεις ποὺ βρίσκουμε ἰδίως στὴν Π ο λ ι τ ε ί α ἀλλὰ καὶ ἀλλοῦ στὸ ἔργο του γιὰ τὴ θέση τῆς ποίησης στὴν ἰδανική του πολιτεία. Τὸ γιατί ὁ Πλάτων πίστευε ὅτι ἡ ἐπικὴ καὶ τραγικὴ ποίηση θὰ ἦταν βλαπτικὴ γιὰ τοὺς «φύλακες» τῆς πολιτείας του, ἢ γιατί ὁ Ἀριστοφάνης ἰσχυρίζεται ὅτι πιστεύει πὼς τὰ ἔργα τοῦ Εὐριπίδη ἔκαναν κακὸ στοὺς σύγχρονούς του Ἀθηναίους εἶναι ἕνα ζήτημα ποὺ σχετίζεται μὲ τὶς ποικίλες μορφὲς τῆς σημερινῆς λογοκρισίας, ἀλλὰ δὲν ἔχουμε καιρὸ νὰ τὸ θίξουμε. Στὸ ἀντίθετο ὅμως, δηλαδὴ στὴ θετικὴ ἐπίδραση τῆς λογοτεχνίας, πρέπει νὰ σταθοῦμε γιὰ λίγο ἀκόμη.

Εἴπαμε πιὸ πάνω πὼς ἡ λογοτεχνία ἀναπαριστάνει καὶ ἑρμηνεύει τὸ θέαμα τῆς ζωῆς. Εἶναι λογικὸ λοιπὸν νὰ ὑποθέσουμε ὅτι ἡ παιδευτικὴ της λειτουργία εἶναι ἀνάλογη μὲ τὴν ὀρθότητα τῆς ἑρμηνείας ποὺ μᾶς δίνει. Μήπως ὅμως τότε ἔχει δίκιο ὁ Πλάτων ποὺ ἐξορίζει τὸν Ὅμηρο, τὸν Ἡσίοδο καὶ τοὺς τραγικούς, ἐπειδὴ λένε τόσα «ψέματα» γιὰ τοὺς θεούς; Μὲ τὴν ἴδια λογικὴ θὰ μπορούσαμε νὰ ἀναρωτηθοῦμε ἂν ἔχουν καὶ γιὰ μᾶς καμιὰ ἀξία οἱ ποιητὲς αὐτοὶ μὲ τὴ μυθολογία τους. Δὲν ὑπάρχει ὅμως ἀμφιβολία πὼς ὁ Πλάτων εἶχε ἄδικο, ὅπως ἔδειξε ἤδη στὴν ἀρχαιότητα ὁ Ἀριστοτέλης καὶ ὅπως ἔχουν ἀποφανθεῖ οἱ αἰῶνες ποὺ μεσολάβησαν ἀπὸ τὸν 4ο αἰώνα π.Χ. ὡς σήμερα. Ἡ ἀξία τῆς ἑρμηνείας τῆς ζωῆς ποὺ δίνει ἡ ποίηση δὲν ἐξαρτᾶται καθόλου ἀπὸ τὴν ἀκρίβεια τῶν πληροφοριῶν ποὺ περιέχει, ἀλλὰ ἀπὸ τὸ ἂν τὸ ἔργο μεταδίδει στὸν ἀναγνώστη του μὲ τρόπο πειστικὸ καὶ ἀληθινὸ τὴν ἐμπειρία τῶν αἰσθημάτων καὶ τὴ στάση τόσο τοῦ συγγραφέα ὅσο καὶ τῶν ἡρώων του ἀπέναντι στὴ ζωή, στοὺς θεούς, στὴν ἱστορία, ἢ στὰ περιστατικὰ ποὺ ἀποτελοῦν τὸ θέμα τοῦ ἔργου. Δὲν ἔχει σημασία ἂν ἡ Θ ε ο γ ο ν ί α τοῦ Ἡσιόδου εἶναι γεμάτη ἀπὸ ψεύδη «περὶ τοὺς θεούς», ἢ ἂν οἱ πρακτικὲς συμβουλές του στὰ Ἔ ρ γ α εἶναι σωστὲς ἢ ὄχι, ἀλλὰ ἂν μέσα ἀπὸ τὰ ποιήματα αὐτὰ ζωντανεύουν γιὰ μᾶς ἀληθινὲς ἀνθρώπινες ἐμπειρίες — ἀληθινὲς ὡς πρὸς τὴν ἀνθρώπινη φύση. Ἀνάλογο εἶναι τὸ νόημα τοῦ ἀριστοτελικοῦ χωρίου γιὰ τὴν καθολικότητα τῆς ποίησης.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἔργο τοῦ ποιητῆ, λέει ὁ Ἀριστοτέλης, εἶναι νὰ λέει «οἷα ἂν γένοιτο καὶ τὰ δυνατὰ κατὰ τὸ εἰκὸς ἢ τὸ ἀναγκαῖον». Γι' αὐτὸ ἡ ποίηση εἶναι πιὸ σπουδαία ἀπὸ τὴν ἱστορία, γιατὶ «[λέγει] τὰ καθόλου, ἡ δ' ἱστορία τὰ καθ' ἕκαστον λέγει, ἔστιν δὲ καθόλου τῷ ποίῳ τὰ ποῖα ἄττα συμβαίνει λέγειν ἢ πράττειν κατὰ τὸ εἰκὸς ἢ τὸ ἀναγκαῖον» (Π ο ι η τ. 1451Α36).

Ἀπὸ τὰ παραπάνω ὁδηγούμαστε ἀβίαστα στὸ συμπέρασμα ὅτι ὅλη ἡ μεγάλη λογοτεχνία ἐπιτελεῖ τὴν ἴδια ἀνθρωπιστικὴ παιδευτικὴ λειτουργία : Ὁ Ὅμηρος, ἀλλὰ καὶ ὁ Δάντης καὶ ὁ Τολστόι· ὁ Αἰσχύλος, ἀλλὰ καὶ ὁ Σαίξπηρ· ὁ Ἀριστοφάνης καὶ ὁ Μένανδρος, ἀλλὰ καὶ ὁ Μολιέρος καὶ ὁ Τσέχοφ. Μποροῦμε ἐπίσης νὰ καταλάβουμε καλύτερα γιατί οἱ ἐθνικὲς εὐρωπαϊκὲς λογοτεχνίες παραμέρισαν ὡς ἕνα μεγάλο βαθμὸ τὶς κλασικές· ἐπειδὴ τὸ θέαμα τῆς ζωῆς ποὺ ἀναπαράσταιναν καὶ ἑρμήνευαν ἦταν τὸ θέαμα τῆς ζωῆς αὐτῶν τῶν ἴδιων τῶν λαῶν τῆς νεώτερης Εὐρώπης. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο καὶ τὸ μάθημα τῶν νέων ἑλληνικῶν στὰ δικά μας σχολεῖα δὲν ὑστερεῖ σὲ παιδευτικὴ σημασία ἀπὸ τὸ μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν. Θὰ ἰσχυριστοῦμε μάλιστα παρακάτω ὅτι ἡ σπουδὴ τῆς νεοελληνικῆς λογοτεχνίας (ποὺ ἀρχίζει στὰ ἑλληνικὰ πανεπιστήμια μόλις τὸ 1925 !) καὶ ἡ αὐτογνωσία ποὺ προκύπτει ἀπὸ αὐτὴ τὴ σπουδὴ ἀποτελοῦν προϋπόθεση γιὰ μιὰ παιδευτικὰ γόνιμη προσέγγιση πρὸς τὴ λογοτεχνία καὶ τὸν πολιτισμὸ τῶν ἀρχαίων.

Ἡ ἰδιαίτερη σημασία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς λογοτεχνίας

Δήλωσα ἀπὸ τὴν ἀρχὴ καὶ πρέπει νὰ ἐπαναλάβω ξανὰ ὅτι δὲ θὰ ἤθελα νὰ δώσω τὴν ἐντύπωση πὼς ὑποτιμῶ τὴν παιδευτική, ἀνθρωπιστικὴ σημασία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς λογοτεχνίας. Ὅσα εἶπα ὡς τώρα γιὰ τὴν παιδευτικὴ λειτουργία τῆς λογοτεχνίας γενικότερα δὲν εἶχαν σκοπὸ νὰ ἐξισώσουν τὴν ἀρχαία ἑλληνικὴ λογοτεχνία μὲ τὴ νέα ἑλληνικὴ ἢ τὶς εὐρωπαϊκές. Ἀνεξάρτητα ἀπὸ ἀξιολογικὲς συγκρίσεις (ποὺ οὔτε εὔκολες εἶναι, οὔτε σκόπιμες) ἡ ἀρχαία ἑλληνικὴ λογοτεχνία διαφέρει ἀπὸ ὅλες τὶς νεώτερες, ἐπειδὴ εἶναι ἡ πρώτη εὐρωπαϊκὴ λογοτεχνία καὶ ἡ μεγάλη πρόγονος ὅλων τῶν νεώτερων. Τὴν ἰδιαίτερη σημασία της, ποὺ διατηρεῖ ἀμείωτη ὄχι μόνο γιὰ μᾶς τοὺς νεώτερους Ἕλληνες, ἀλλὰ καὶ γιὰ τοὺς ἄλλους λαοὺς τῆς σύγχρονης Εὐρώπης, διατυπώνει μὲ τρόπο ἐπιγραμματικὸ ὁ καθηγητὴς τῆς ἀρχαίας ἱστορίας στὸ Πανεπιστήμιο τοῦ Cambridge, Moses Finley :

«Κατὰ ἱστορικὴ συντυχία, οἱ Ἕλληνες ἦταν οἱ πρῶτοι, στὴ Δύση τουλάχιστο, ποὺ συνέλαβαν αὐτὴ τὴ φιλοσοφία τῆς παιδείας καὶ μᾶς τὴν ἄφησαν ὡς τὸ μεγαλύτερο κληροδότημά τους. Ἔχοντας ἀνακαλύψει ὅτι ὁ ἄνθρωπος δὲ χρειάζεται νὰ δέχεται αὐτόματα κληρονομημένες δοξασίες καὶ πληροφορίες, ἔχοντας, μὲ ἄλλα λόγια, ἐκτιμήσει τὶς δυνατότητες καὶ τὶς ἀρετὲς τῆς ἐλεύθερης πνευματικῆς ἔρευνας, οἱ Ἕλληνες συγγραφεῖς καὶ διανοητὲς κατόρθωσαν νὰ δημιουργήσουν ἕναν εὐρύτατο χῶρο ἀνθρώπινων προβλημάτων : πολιτικῶν, ἠθικῶν, φιλοσοφικῶν. Κι ἔτσι ἡ λογοτεχνία τους μᾶς δίνει τὴ δυνατότητα, τὴ μοναδικὴ ἀπὸ μερικὲς ἀπόψεις, νὰ παρακολουθήσουμε τὶς ἀναζητήσεις καὶ τὶς ἐπιτεύξεις ἑνὸς δημιουργικοῦ πολιτισμοῦ, ἔτσι ὅπως ἔχουν ἀποτυπωθεῖ μέσα σ' ἕνα συμπαγές, περιορισμένο σύνολο πνευματικῶν ἔργων, ποὺ καὶ εὔληπτο εἶναι καὶ ὁλοκληρωμένο, κι ὡστόσο εὐρύτατο σὲ προοπτική, πλούσιο σὲ προεκτάσεις, συχνὰ ἀντιφατικό, σπανιότατα ἀνιαρό, διαποτισμένο ἀπὸ τὸ θαῦμα τῆς ἀνακάλυψης,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

πολύτιμο κάποτε γιὰ τὶς ἀτέλειες καὶ τὶς ἀποτυχίες του (...) [Ἀλλὰ θὰ διαπράξουμε] ἱεροσυλία ἀπέναντι στὴν ἑλληνικὴ δημιουργία, ἂν τὴ μετατρέψουμε σὲ ἀντικείμενο λατρείας».

Τὸ παράθεμα τοῦ Finley προέρχεται ἀπὸ ἕνα ἄρθρο του, ποὺ ἔχει τὸν τίτλο «Κρίση στὰ κλασικὰ γράμματα» [1]. Ἡ κρίση ποὺ περνοῦν οἱ κλασικὲς σπουδὲς στὴν Ἀγγλία ἢ στὴ Γερμανία αὐτὴ τὴ στιγμὴ εἶναι τελείως διαφορετικὴ ἀπὸ τὴ δική μας. Ἐκεῖ ἡ φιλολογία ὡς ἐπιστήμη ἀκμάζει, ἡ κυκλοφορία μεταφράσεων ἀρχαίων συγγραφέων καὶ ὁρισμένων καλῶν ἐκλαϊκευτικῶν βιβλίων γιὰ τὴν κλασικὴ ἀρχαιότητα φτάνει πολλὲς φορὲς σὲ ἀστρονομικοὺς ἀριθμοὺς ἑκατομμυρίων ἀντιτύπων, ἀλλὰ ἡ διδασκαλία τῶν κλασικῶν γλωσσῶν στὰ σχολεῖα τείνει νὰ περιοριστεῖ στὸ ἐλάχιστο. Σὲ μᾶς συμβαίνει ἀκριβῶς τὸ ἀντίθετο: Ἡ διδασκαλία τῶν Ἑλλήνων κλασικῶν τουλάχιστον ἔχει κεντρικὴ θέση στὴ μέση παιδεία μας. (Ὁ περιορισμὸς τῆς διδασκαλίας τῆς γλώσσας στὸ λύκειο δὲ σημαίνει ὑποτίμηση τῆς σημασίας τοῦ μαθήματος στὸ γυμνάσιο, ἀφοῦ οἱ ὧρες διδασκαλίας μένουν οἱ ἴδιες, ἀλλὰ ἀλλαγὴ προσανατολισμοῦ καὶ προσπάθεια ἀξιοποίησης τοῦ μαθήματος. Ἐξάλλου στὸν ἀνώτερο κύκλο περιμένουμε καλύτερα ἀποτελέσματα μὲ τὰ μεγαλύτερα παιδιὰ — χρησιμοποιώντας ὁπωσδήποτε μιὰ νέα μέθοδο, ποὺ ἡ δημιουργία της ἀποτελεῖ αὐτὴ τὴ στιγμὴ ἐπείγουσα ἀνάγκη.) Ἀλλά, ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριά, οὔτε ὑπάρχει οὔτε ὑπῆρξε ποτὲ ἀξιόλογη φιλολογικὴ ἐπιστήμη στὴν Ἑλλάδα, ὅπως δὲν ὑπῆρξε ποτὲ πραγματικὴ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία. Ὅλοι μας ξέρουμε πὼς τοὺς ἀρχαίους Ἕλληνες συγγραφεῖς τοὺς διαβάζουμε στὶς ἐκδόσεις ποὺ ἔχουν γίνει στὴ Λιψία, στὴν Ὀξφόρδη ἢ στὸ Παρίσι, πὼς οἱ ἑρμηνευτικές μας ἐκδόσεις τῶν ἀρχαίων κειμένων, τουλάχιστον οἱ ἀξιόλογες, μετριοῦνται στὰ δάχτυλα τοῦ ἑνὸς χεριοῦ (οὔτε κὰν ὁ Ὅμηρος δὲν εὐτύχησε ἀκόμη νὰ ἔχει μιὰν ἑρμηνευτικὴ ἔκδοση στὰ νέα ἑλληνικά), ὅτι πᾶμε στὸ ἐξωτερικὸ γιὰ ἀνώτερες σπουδὲς στὴν ἀρχαία φιλολογία καὶ στὴν ἀρχαιολογία· ὅλοι μας ξέρουμε πὼς οἱ ὧρες τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν στὰ γυμνάσια ἦταν ὡς τώρα χαμένος κόπος καὶ γιὰ τὸ μαθητὴ καὶ γιὰ τὸ δάσκαλο, καὶ πὼς θὰ ἦταν ἀστεῖο νὰ ἰσχυριστοῦμε ὅτι ἐξυπηρετοῦν πραγματικὰ τοὺς στόχους τῆς ἀνθρωπιστικῆς παιδείας. Ἴσως τὰ πράγματα νὰ μὴν ἦταν ἔτσι, ἂν ἡ μεταρρύθμιση ποὺ ἐπιχειρεῖται σήμερα εἶχε γίνει ἀπὸ τὸ 1913, ὅταν προτάθηκαν στὴ Βουλὴ τῶν Ἑλλήνων ἀνάλογα μέτρα μὲ τὰ νομοσχέδια Ἰ. Τσιριμώκου, τὴν εἰσηγητικὴ ἔκθεση τῶν ὁποίων εἶχε γράψει ὁ ἀείμνηστος Δημήτριος Γληνός [2].

Ἡ σύγχυση σχετικὰ μὲ τὴν «ἑλληνικὴ» γλώσσα

Τί ἔφταιξε καὶ ἀκόμη φταίει γιὰ ὅλα αὐτά; Νομίζω πὼς τὸ ξέρουμε ὅλοι: ἡ δεύτερη σύγχυση γιὰ τὴν ὁποία ἔκαμα λόγο στὴν ἀρχὴ τῆς εἰσήγησής μου: ποιὰ εἶναι ἡ «ἑλληνικὴ» γλώσσα· ἡ ἀρχαία, ἡ καθαρεύουσα ἢ ἡ νέα ἑλληνική; Ὅ,τι κι ἂν πεῖ κανεὶς γιὰ τὸ γλωσσικὸ ζήτημα εἶναι ἀδύνατο νὰ ὑπερτιμήσει τὴ σημασία του καὶ τὸ ρόλο ποὺ ἔχει παίξει στὴν κακο-

1. Ὁ φόβος τῆς ἐλευθερίας, σ. 87 (ὅλο τὸ ἄρθρο σσ. 82 - 95).

2. Ἡ εἰσηγητικὴ ἔκθεση καὶ μιὰ σειρὰ ἄρθρων ποὺ δημοσίεψε ὁ Γληνός τὴν ἴδια χρονιά, γιὰ νὰ ἀπαντήσει στοὺς ἐπικριτὲς τῶν νομοσχεδίων, ἀναδημοσιεύονται στὸ βιβλίο του Ἕνας ἄταφος νεκρός (Ἀθήνα, 1925). Κομμάτια ἀπὸ τὴν εἰσηγητικὴ ἔκθεση ἀναδημοσιεύει ὁ Ἀλέξης Δημαρᾶς στὸ βιβλίο του Ἡ μεταρρύθμιση ποὺ δὲν ἔγινε (Ἀθήνα: Ἑρμῆς, 1974), Β΄, σσ. 93 κἑ. (ὁ τίτλος τοῦ βιβλίου δὲν ἀναφέ-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

δαιμονία τῆς ἑλληνικῆς παιδείας. Παραπάνω ἀπὸ τρία τέταρτα τοῦ αἰώνα ἀπὸ τὴν ἵδρυση τοῦ νεοελληνικοῦ κράτους κι ἔπειτα οἱ λόγιοι παιδαγωγοὶ τοῦ ἔθνους δὲ δίστασαν νὰ ἐπιβάλουν σὰν μοναδικὸ σχεδὸν σκοπὸ τῆς σχολικῆς ἐκπαίδευσης τὴν ἐκμάθηση τῆς «ἑλληνικῆς» γλώσσας. Ὡς τὰ μέσα τοῦ 19ου αἰώνα κι ἀκόμη ἀργότερα «ἑλληνικὰ» σήμαινε τὴν ἀρχαία γλώσσα· ἀργότερα ἐννοοῦσαν τὴν καθαρεύουσα, τὴν ὁποία μὲ μεγάλη (ἂς ποῦμε) ἀφέλεια ταύτιζαν μὲ τὴν ἀρχαία γλώσσα. Ἔτσι τὸ 1908 ἀκόμη ὁ Μιστριώτης ἔγραφε ὅτι «νεοελληνικὴ γραμματικὴ δὲν ὑπάρχει, διότι ἡ γλῶσσα ἡμῶν ἀφωμοιώθη πρὸς τὴν ἀρχαίαν». Τὴν ἴδια χρονιὰ ὁ Καρολίδης ἰσχυριζόταν πὼς ἡ καθαρεύουσα διαφέρει ἀπὸ τὴν ἀρχαία «μόνον ὡς πρὸς τὴν χρῆσιν τῆς εὐκτικῆς καί τινων συνεπτυγμένων»· δὲ χρειαζόταν λοιπὸν ἄλλη γραμματικὴ παρὰ ἡ ἀρχαία «ἐπὶ τὸ ἁπλούστερον μεταπεποιημένη». Ἕνας ἐπιστήμονας τῆς ὁλκῆς τοῦ Χατζιδάκι, ποὺ πρόσφερε τόσα πολλὰ στὴ μελέτη τῆς δημοτικῆς γλώσσας, ἀλλὰ μὲ ἕνα δυσεξήγητο διχασμὸ προσωπικότητας ἔκανε ὅ,τι μποροῦσε γιὰ νὰ πολεμήσει τὴ χρήση της, μπόρεσε νὰ γράψει τὸ 1902 ὅτι πρέπει νὰ λέμε «περιεργία, καλλιεργία, ἐχεμυθία, οὐχὶ περιέργεια, καλλιέργεια, ἐχεμύθεια», γιατὶ δὲν πρέπει χωρὶς λόγο νὰ ἐγκρίνουμε διαφορὲς τῆς νέας γλώσσας ἀπὸ τὴν ἀρχαία «καὶ οὕτως ἀποβαίνῃ ἡ γλῶσσα ἀνώμαλος καὶ δυσμάθητος». Οἱ μεμονωμένες φωνὲς τοῦ Καταρτζῆ, τοῦ Χριστόπουλου, τοῦ Βηλαρᾶ, τοῦ Κωνσταντᾶ (ποὺ ἦταν μάλιστα ἔφορος τῆς παιδείας ἐπὶ Καποδίστρια), τοῦ Σολωμοῦ, τοῦ Φατσέα, τοῦ Ροΐδη στάθηκαν ἀδύναμες καὶ ἔμειναν χωρὶς ἐπίδραση στὴν ἐκπαίδευση.

Οἱ ἴδιοι οἱ ἀρχαϊστὲς κατηγοροῦσαν ὁ ἕνας τὸν ἄλλο γιὰ βαρβαρισμούς, ξενισμοὺς καὶ σολοικισμοὺς μὲ τὴν ἴδια ὀξύτητα ποὺ κατηγοροῦσαν ἀργότερα τοὺς δημοτικιστὲς καὶ μὲ τὴν ἴδια δικαιολογία, ὅτι τάχα πάσχιζαν γιὰ τὸ καλὸ τῆς ἑλληνικῆς παιδείας. Ἰδοὺ τί ἔγραφε ὁ Κόντος τὸ 1890 : «Παντὸς ἄλλου μᾶλλον τὴν τῆς ἑλληνικῆς παιδείας πρόοδον εἰς τὴν ἀληθῆ παιδείαν ἐπιθυμῶν οὐδέποτε οὐδαμῶς διέλιπον διασκοπῶν πόθεν μάλιστα προέρχονται τὰ ἐπιπροσθοῦντα αὐτῇ προσκόμματα, ἵν', ἐκκοπείσης τῆς αἰτίας, ταῦτά τε ἐκλίπωσι καὶ ἐκείνη ἀκωλύτως καὶ ῥᾳδίως εἰς τὰ πρόσω φέρηται.Εὑρὼν δὲ μετὰ μακρὰν ἔρευναν ὅτι τὰ τὴν φορὰν αὐτῆς ἀναστέλλοντα κωλύματα προέρχονται μάλιστα ἐκ τῆς ἀθλιότητος πολλῶν βιβλίων, (...) χρέος μου ἱερώτατον ἐνόμισα ἄλλοις τὴν ἄλλων βιβλίων ἐπίκρισιν ἀνατιθεὶς ν' ἀναλάβω κἀγὼ τὴν ἐξέλεγξιν τῶν ὑπὸ τῶν φωστήρων (!) τοῦ ἑλληνικοῦ ἔθνους Α. Ρ. Ραγκαβῆ, Κ. Ἀσωπίου καὶ Σ. Δ. Βυζαντίου περιλοπονημένων, ὧν οἱ κίβδηλοι καὶ ὑπόχαλκοι λόγοι κτλ.»[1].

Ὅσο γιὰ τὸ σκοπὸ τοῦ μαθήματος τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν, νά πῶς τὸν περιγράφει ὁ καθηγητὴς κ. Βουρβέρης (γράφοντας τὸ 1931) : «Εἰς παλαιοτέραν ἐποχὴν ἡ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν εἶχε παρανοηθῆ καὶ ἐταυτίζετο μὲ τὴν ἀπὸ στήθους ἐκμάθησιν τῶν γραμματικῶν κανόνων καὶ ἐξαιρέσεων, ἰδίως αὐτῶν, ἀπομύζησιν λεξιδίων, χρησιμοποίησιν τῶν ἀρ-

ρεται στὴ μεταρρύθμιση τοῦ 1913, ἀλλὰ στὶς διάφορες ἀνανεωτικὲς προσπάθειες γιὰ τὴν παιδεία μας ἀπὸ τὸ 1821 ὡς τὸ 1967 καὶ στὴν ἀντίδραση ποὺ ἐμπόδιζε κάθε φορὰ τὴν ἐπιτυχία τους). Γιὰ τὴν ἀντίδραση τῆς Φιλοσοφικῆς Σχολῆς τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν στὶς μεταρρυθμιστικὲς προσπάθειες τοῦ 1913, 1926 καὶ 1964 βλ. Δημαρᾶ, ὅπ. παρ., σσ. 98, 166 καὶ 275 ἀντίστοιχα.

1. Βλ. Μ. Τριανταφυλλίδη, Νεοελληνικὴ γραμματική, Α': Ἱστορικὴ εἰσαγωγὴ (Ἀθήνα, 1938), σ. 480.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

χαίων κειμένων πρὸς συντακτικὴν ἀνατομικὴν ἐργασίαν καὶ ἐφαρμογὴν τῆς γραμματικῆς καὶ τοῦ συντακτικοῦ»[1]. Αὐτὸ ὅμως θεωροῦνταν τότε ἀπαραίτητο, γιατί, ὅπως ἔγραφε ὁ Χατζιδάκις, «κατήντησεν ὥστε οὐδεὶς ἀνθρώπων νά δύνηται σήμερον νὰ γράφῃ ὀρθῶς οὐδὲ τὸ ἐλάχιστον, ἂν μὴ ἔχῃ ἱκανὴν γνῶσιν τῆς ἀρχαίας, καὶ τὸ χειρότερον ὅτι οὐδὲ νὰ νοήσῃ πάντα τὰ ὑφ' ἡμῶν γραφόμενα ὀρθῶς δύναται ἄνευ τῆς γνώσεως τῆς ἀρχαίας». Φυσικά, ἡ γλώσσα τοῦ Κόντου καὶ τοῦ Χατζιδάκι δὲν ἦταν παρὰ γελοιογραφία καὶ παρωδία τῆς ἀρχαίας, ποὺ ἐμπόδιζε τὴν ἐκμάθηση τῆς τελευταίας μὲ τὴ σύγχυση ποὺ δημιουργοῦσε ἡ ἐξωτερικὴ ὁμοιότητα τῶν κοινῶν τους γραμματικῶν τύπων[2].

Ἡ κρίσιμη φάση τῶν ἀγώνων γιὰ τὴ γλώσσα

Μετὰ τὸ κήρυγμα τοῦ Ψυχάρη (1888) τὸ πολεμικὸ μένος τῶν ἀρχαϊστῶν ἔφτασε σὲ σημεῖο παροξυσμοῦ. Ὀχυρωμένοι στὸ (μοναδικὸ τότε) Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν καὶ ὀργανώνοντας τοὺς ὀπαδούς τους σὲ σωματεῖα, ὅπως ὁ «Σύλλογος τῆς ὑπὲρ τῶν πατρίων ἀμύνης» καὶ ἡ «Ἐπιτροπεία πρὸς ἔννομον προστασίαν τῆς ἐθνικῆς γλώσσης», καὶ ὁμάδες κρούσεως, δὲ δίστασαν νὰ χρησιμοποιήσουν κάθε μέσο στὸν ἀγώνα τους ἐναντίον τῆς δημοτικῆς: Μιὰν ἀπερίγραπτη μυθολογία, ὅτι τάχα οἱ δημοτικιστὲς ὀνόμαζαν τὸν Κωνσταντῖνο Παλαιολόγο Κῶτσο Παλιοκουβέντα, τὴν ὑποτείνουσα τοῦ τριγώνου ἀποκατινὴ τεντώστρα, κτλ.· τὴν πολιτικὴ συκοφαντία, ὅτι οἱ ὀπαδοὶ τῆς δημοτικῆς ἤθελαν νὰ καταλύσουν τοὺς θεσμούς, ἦταν προδότες τῶν ἱερῶν καὶ ὁσίων τοῦ ἔθνους, πανσλαβιστὲς πληρωμένοι μὲ ρωσικὰ ρούβλια (ἡ κατηγορία τοῦ κομμουνισμοῦ ἔμελλε νὰ χρησιμοποιηθεῖ ἀργότερα)· καὶ τὴν τρομοκρατία μὲ τὶς αἱματηρὲς ταραχὲς τῶν Εὐαγγελικῶν (1901) καὶ τῶν Ὀρεστειακῶν (1903), καὶ τοὺς διωγμοὺς (π.χ. τὸ κλείσιμο τοῦ Παρθεναγωγείου τοῦ Βόλου καὶ ἡ δικαστικὴ δίωξη τοῦ Δελμούζου καὶ τῶν συνεργατῶν του, 1909 - 14· ἡ προσωρινὴ παύση τοῦ Παλαμᾶ ἀπὸ τὴ θέση του στὸ Πανεπιστήμιο, 1911)[3].

Ἐντωμεταξὺ οἱ δημοτικιστὲς μάχονταν σθεναρά, χρησιμοποιώντας τὰ ἐπιστημονικὰ ὅπλα τῆς γλωσσολογίας (καὶ ἐδῶ εἶχαν τὴ συμπαράσταση σύσσωμου τοῦ ἐπιστημονικοῦ κόσμου τῆς Εὐρώπης, γλωσσολόγων καὶ νεοελληνιστῶν τοῦ κύρους τῶν Brugmann, Thumb, Krumbacher, Meillet, Hesseling καὶ ἄλλων), καὶ προπάντων δημιουργικά, δηλαδὴ γράφοντας πρωτότυπα ἔργα καὶ μεταφράζοντας ἀπὸ τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικὰ καὶ τὶς εὐρωπαϊκὲς γλῶσσες, γιὰ νὰ ἀποδείξουν ἔτσι τὴ δύναμη τῆς δημοτικῆς ὡς ἐκφραστικοῦ ὀργάνου.

Οἱ ἀγῶνες γιὰ τὴ γλώσσα καὶ τὴν παιδεία, ποὺ ἡ χωρὶς προηγούμενο ἔντασή τους διατηρήθηκε ἀμείωτη ὅλη τὴν πρώτη δεκαετία τοῦ αἰώνα μας, εἶναι φυσικὰ φαινόμενο πολιτικὸ καὶ ἐντάσσονται μέσα στὸ γενικότερο κλίμα ζυμώσεων καὶ συγκρούσεων ποὺ ἀποκορυφώθηκαν μὲ τὴν ἐπανάστα-

---

1. «Τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικὰ εἰς τὸ ἀναλυτικὸν πρόγραμμα τοῦ γυμνασίου τοῦ 1931» Κλασσικὴ παιδεία καὶ ζωὴ (Ἀθήνα, 1969), σ. 258.

2. Βλ. Θρ. Σταύρου, «Γλώσσα καὶ παιδεία», ἀνάτυπο ἀπὸ τὴν Ἐπιθεώρηση Τέχνης (Ἀθήνα, 1965), σ. 5.

3. Γιὰ τὸ Παρθεναγωγεῖο τοῦ Βόλου βλ. Δημαρᾶ, ὅπ. παρ., Β΄, σσ. 54 - 63, 86 - 91, 101 - 114. Γιὰ τὸν Παλαμᾶ βλ. τὴ διαμαρτυρία μιᾶς ὁμάδας Εὐρωπαίων ἐπιστημόνων στοῦ Τριανταφυλλίδη, Νεοελληνικὴ γραμματική, Α΄, σ. 515.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ση στὸ Γουδὶ (1909). Ἀπὸ ὅλους τοὺς νεώτερους ἱστορικούς, κάθε πολιτικῆς ἀπόχρωσης (Βεντήρης, Σβορῶνος, Κορδάτος, Μαρκεζίνης), τὸ Γουδὶ ἑρμηνεύεται σὰν ἥττα τῆς ὀλιγαρχικῆς ἀριστοκρατίας καὶ ἄνοδος τῆς νεαρῆς τότε ἀστικῆς τάξης στὴν ἐξουσία. Μὲ ἕναν πολιτικὸ σὰν τὸν Ἐλευθέριο Βενιζέλο στὴ θέση τοῦ πρωθυπουργοῦ θὰ περίμενε κανεὶς πὼς τὸ γλωσσικὸ πρόβλημα θὰ ἔβρισκε τὴ λύση του καὶ ἡ ἑλληνικὴ παιδεία θὰ ἔμπαινε πιὰ σὲ σωστότερο δρόμο.

Πραγματικά, δυὸ φορὲς τὸ γλωσσοεκπαιδευτικό μας δράμα φάνηκε νὰ ὁδηγεῖται στὴ λύση του, ἀλλὰ καὶ τὶς δυὸ φορὲς οἱ συντηρητικὲς δυνάμεις κέρδισαν νίκες ἀνυπολόγιστης σημασίας. Ἡ πρώτη ἀπὸ αὐτὲς ἦταν τὸ ἄρθρο 107 τοῦ Συντάγματος τοῦ 1911, ποὺ ὅριζε ὅτι ἐπίσημη γλώσσα τοῦ κράτους θὰ ἦταν ἡ γλώσσα τῶν νόμων. Ὅλοι μας ξέρουμε ὅτι τὸ ἄρθρο αὐτὸ προκάλεσε ὀξύτατες συζητήσεις στὴ Βουλή, καὶ ἔχει περάσει στὴν ἱστορία ἡ περίφημη φράση τοῦ Λορέντζου Μαβίλη : «Χυδαία γλῶσσα δὲν ὑπάρχει· ὑπάρχουσι χυδαῖοι ἄνθρωποι, καὶ ὑπάρχουσι πολλοὶ χυδαῖοι ἄνθρωποι ὁμιλοῦντες τὴν καθαρεύουσαν». Λιγότερο γνωστὸ εἶναι ἴσως ὅτι ὁ ἴδιος ὁ Βενιζέλος, ποὺ ἀντιλαμβανόταν καθαρὰ τὴν πολιτικὴ καὶ πολιτιστικὴ σημασία τοῦ γλωσσικοῦ ζητήματος, ὑποστήριξε μὲ θέρμη τὴ δημοτική, ἀλλὰ στὸ τέλος ὑποχώρησε στὶς τρομερὲς ἐπιθέσεις καὶ στὰ συλλαλητήρια, ποὺ ὑποκίνησαν ὁ Μιστριώτης καὶ οἱ ὀπαδοί του, καὶ δέχτηκε τὸ ἄρθρο γιὰ τὴ γλώσσα. «Ὄντες ὁ περιούσιος λαὸς τὸν ὁποῖον ἡ δημαγωγία ἑκάστοτε διεκήρυξε», εἶχε πεῖ ὁ Βενιζέλος στὴ Βουλή, «ἐφθάσαμεν νὰ γίνωμεν ἀπὸ τὸν περιούσιον λαὸν ἐν λόγοις τὸ καταφρόνημα τῶν λαῶν ἐν ἔργοις. (...) [Ὁ μανδαρινισμὸς καὶ ἡ προγονοπληξία] ἀφοῦ ἔφθασε νὰ φονεύσῃ παρ' ἡμῖν τὸ ἀρχαῖον πνεῦμα (...) ἐπικαλεῖται μόνον τὰς παλαιὰς περγαμηνάς, διὰ νὰ περιαγάγῃ τὸν δίσκον τῆς ἐπαιτείας εἰς τοὺς ἰσχυροὺς. Ἐπεβιβάσθημεν ἐπὶ πλοίου καὶ ἀνεπετάσαμεν τὰ ἱστία κατευθυνόμενοι εἰς τὴν γλῶσσαν, ἂν ὄχι παλαιοτέραν, ἀλλὰ τουλάχιστον τοῦ Ξενοφῶντος, καὶ μόλις μετὰ μακρὰν σειρὰν δεκαετηρίδων παρετηρήσαμεν ὅτι τὸ ταξίδιον τοῦτο δὲν ἦτο δυνατὸν νὰ φθάσῃ εἰς πέρας... Ἐμάθομεν διὰ τῆς προόδου τῶν φώτων, διὰ τῶν διδαγμάτων τῆς γλωσσολογίας, ὅτι δὲν ἔχει τίποτε νὰ κερδίσῃ τὸ ἔθνος μας, καὶ ἂν ἀκόμη ἦτο δυνατὸν νὰ ἀναβιώσῃ ὁ μονολεκτικὸς μέλλων ἢ ὁ παρακείμενος ἢ ὁ ὑπερσυντελικός. (...) Τὸ δυστύχημα τῆς διγλωσσίας εἶναι προωρισμένον νὰ βαρύνῃ ὄχι μόνον τὴν γενεὰν τὴν ἰδικήν μας, ἀλλὰ καὶ πολλὰς ἀκόμη γενεάς, φοβοῦμαι». Λίγα χρόνια ἀργότερα, σὲ ὁμιλία ποὺ ἔκαμε στὴν Ἀλεξάνδρεια τὸ 1915, ὁ Βενιζέλος δήλωνε πὼς ἦταν ἀνέκαθεν δημοτικιστὴς ἐκ πεποιθήσεως, ἀλλὰ «ἐπερίμενα ν' ἀποκτήσω γόητρον καὶ κῦρος ἐπὶ τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ διὰ νὰ ἀπευθυνθῶ πρὸς αὐτὸν καὶ νὰ τοῦ φωνάξω ἀπερίφραστα πόσον παρασύρεται καὶ ἀπατᾶται ὑπὸ τῶν δημαγωγῶν, ὅταν στιγματίζῃ ὡς προδότας ἐκείνους ποὺ τοῦ μανθάνουν τὴν πραγματικὰ ἐθνικήν του γλῶσσαν, ὅταν κλοτσᾷ τὴν ἀληθινήν του φιλολογίαν. Καὶ ὅτε μοῦ ἐπεβάλλετο τὸ ἄρθρον τοῦ Συντάγματος διὰ τὴν γλῶσσαν, εὑρέθην πρὸ διλήμματος : ἢ νὰ ἐπιμείνω εἰς τὰς ἰδέας μου καὶ νὰ παραγνωρίσω τὸ πολιτικόν μου πρόγραμμα τῆς ἀναγεννήσεως τῆς ἑλληνικῆς φυλῆς, ἢ νὰ ὑποχωρήσω πρὸς στιγμὴν καὶ νὰ δεχθῶ ἕνα τοιοῦτον συμβιβασμόν, ὁ ὁποῖος δὲν θὰ παρέβλαπτε τὸν γλωσσικὸν ἀγῶνα [1]».

---

1. Τριανταφυλλίδη, Ἅπαντα, Δ΄, σσ. 216 - 17 καὶ 286.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Σ' αὐτὸ τὸ τελευταῖο σημεῖο ὅμως ὁ Βενιζέλος ἔπεσε ἔξω, γιατὶ οἱ συνέπειες ποὺ εἶχε τὸ ἄρθρο τοῦ Συντάγματος στὴν ἐξέλιξη τοῦ γλωσσοεκπαιδευτικοῦ ζητήματος ἦταν τεράστιες, καὶ χρειάστηκε νὰ περάσουν περισσότερα ἀπὸ ἑξήντα χρόνια, γιὰ νὰ βγεῖ ἐπιτέλους ἀπὸ τὸ Σύνταγμα τοῦ 1974 τὸ ἀνελεύθερο ἄρθρο γιὰ τὴ γλώσσα.

Ἡ δεύτερη μεγάλη νίκη τοῦ συντηρητισμοῦ σημειώθηκε δυὸ χρόνια ἀργότερα, τὸ 1913, μὲ τὴν καταψήφιση τῶν νομοσχεδίων Τσιριμώκου-Γληνοῦ, ποὺ πρότειναν, ἀνάμεσα σὲ ἄλλα, τὴ διδασκαλία καὶ χρήση τῆς δημοτικῆς στὸ δημοτικὸ καὶ τὴν εἰσαγωγὴ μεταφράσεων τῶν ἀρχαίων κλασικῶν στὸ γυμνάσιο, παράλληλα μὲ τὴ διδασκαλία ἀρχαίων κειμένων στὸ πρωτότυπο.

Ἡ γέννηση τῆς «ἁπλῆς» καθαρεύουσας

Οἱ ἀγῶνες συνεχίστηκαν καὶ τὴ δεύτερη δεκαετία τοῦ αἰώνα, γιὰ νὰ εἰσαχθεῖ τελικὰ ἡ δημοτικὴ στὶς τέσσερις τάξεις τοῦ δημοτικοῦ τὸ 1917 – καὶ γι' αὐτὸ χρειάστηκε νὰ μεσολαβήσει ἕνας πόλεμος καὶ ἡ ἐπανάσταση τοῦ Βενιζέλου στὴ Θεσσαλονίκη![1]».

Ἡ σημαντικότερη ὅμως ἐξέλιξη στὸ γλωσσικὸ ζήτημα τὴν ἐποχὴ αὐτὴ εἶναι ἡ μεταμόρφωση τῆς περίφημης μιᾶς καὶ ἑνιαίας «ἑλληνικῆς» γλώσσας, δηλαδὴ τῆς ἀρχαϊκῆς καθαρεύουσας, σὲ ἁπλὴ καθαρεύουσα. Πρόκειται γιὰ ἕνα στρατηγικὸ ἑλιγμὸ μεγάλης σημασίας, ποὺ ἐπιβλήθηκε ἀπὸ τὴν ἀνάγκη νὰ προσαρμοστεῖ ἡ γλωσσικὴ θεωρία στὶς ἀνάγκες καὶ δυνατότητες (δηλαδὴ σὲ τελευταία ἀνάλυση στὴ γλωσσικὴ χρήση) τῆς νέας ἄρχουσας τάξης, ἀπὸ τὴν ὁποία δὲν μποροῦσαν πιὰ οἱ ἀρχαϊστὲς νὰ ἀπαιτοῦν τὸ βαθμὸ «ὀρθοέπειας», ποὺ προσπαθοῦσαν νὰ ἐπιβάλουν στὴν παιδεία πρὶν ἀπὸ τὴν ἐπανάσταση στὸ Γουδί. Μπορεῖ βέβαια ὁ Σκιὰς νὰ συνέχιζε καὶ στὴ δεκαετία αὐτὴ τὶς μιστριωτικὲς ἀκρότητες, ὁ Χατζιδάκις ὅμως, ὁ ἐξυπνότερος καὶ ἱκανότερος ἀπὸ ὅλους τοὺς πολέμιους τοῦ δημοτικισμοῦ, ποὺ λίγα χρόνια πιὸ πρὶν δίδασκε πὼς πρέπει νὰ λέμε περιεργία καὶ καλλιεργία ἀντὶ περιέργεια καὶ καλλιέργεια, ὑποστήριξε τὴν ἁπλὴ καθαρεύουσα, ποὺ ἔκαμε τὴν ἐμφάνισή της στὰ σχολικὰ ἀναγνωστικὰ τοῦ 1910 καὶ ἰδίως σ' ἐκεῖνα τοῦ 1914. Αὐστηρότερη ἢ ἁπλούστερη, ἀμιγὴς ἢ χωρὶς ἀκρότητες, μὲ χαμαιλεόντεια προσαρμοστικότητα ποὺ τῆς ἐξασφάλιζε ἡ ἔλλειψη δικῆς της γραμματικῆς καὶ συντακτικοῦ καὶ ἡ ἐλεύθερη ἀνάμειξη τοῦ τυπικοῦ τῆς ἀρχαίας καὶ τῆς δημοτικῆς, ἡ ἁπλὴ καθαρεύουσα δέσποσε στὴν ἑλληνικὴ παιδεία ἄλλα τόσα χρόνια ὅσα διατηρήθηκε τὸ ἄρθρο γιὰ τὴν ἐπίσημη γλώσσα τοῦ κράτους στὸ Σύνταγμα – ἀκριβῶς ἑξήντα τρία.

Βέβαια ἡ σημερινὴ μεταρρύθμιση εἶναι συνέχεια ἐκείνης τοῦ 1964, ἀλλὰ τὴ βραχύβια μεταρρύθμιση τοῦ 64 βάραινε καταθλιπτικὰ ἡ ὑπεροχὴ τῆς καθαρεύουσας, ποὺ διατηροῦσε θέση ἰσχύος στὴν ἐκπαίδευση, ἐξαιτίας

---

1. Γιὰ τὴ θύελλα ποὺ προκάλεσαν, μετὰ τὴν πτώση τοῦ Βενιζέλου, τὰ νέα ἀναγνωστικὰ βλ. Τ ρ ι α ν τ α φ υ λ λ ί δ η, «Πρὶν καοῦν», Ἅπαντα, Δ', σσ. 30 κέ. Βλ. καὶ Δ η μ α ρ ᾶ, ὅπ. παρ., Β', σσ. 130 - 34. Γιὰ τὴ συγγραφὴ τῶν ἀναγνωστικῶν αὐτῶν εἶχαν συνεργαστεῖ οἱ Ζ. Παπαντωνίου, Ἀ. Καρκαβίτσας, Ἀ. Κουρτίδης, Π. Νιρβάνας, Γαλ. Καζαντζάκη, Ἀ. Δελμοῦζος, Μ. Τριανταφυλλίδης, Ἐ. Παπαμιχαὴλ κ.ἄ. Ἀνάμεσα σ'αὐτὰ ἦταν καὶ «Τὰ ψηλὰ βουνὰ» τοῦ Ζ. Παπαντωνίου (γιὰ τὴν τρίτη δημοτικοῦ), ποὺ θεωρεῖται σήμερα ἕνα ἀπὸ τὰ κλασικὰ ἔργα τῆς νεοελληνικῆς παιδικῆς λογοτεχνίας.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τοῦ ἄρθρου γιὰ τὴ γλώσσα στὸ Σύνταγμα. Γι' αὐτὸ καὶ ἡ μεταρρύθμιση ἐκείνη ἀντιμετώπισε πολὺ βιαιότερες ἀντιδράσεις ἀπ' ὅ,τι ἡ σημερινή.

Καθαρεύουσα καὶ ἀρχαῖα ἑλληνικά

Σ' αὐτὰ τὰ ἑξήντα πέντε περίπου χρόνια τὸ μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν δὲν κατόρθωσε νὰ προκόψει καθόλου. Ὅλοι μας εἴμαστε προϊόντα (καὶ ἐνσυνεχεία φορεῖς) τοῦ σχολικοῦ συστήματος τῆς περιόδου αὐτῆς καὶ γι' αὐτὸ ἔχουμε ἄμεση ἀντίληψη τοῦ γεγονότος ὅτι τὸ μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν δὲν μπόρεσε ποτὲ ὄχι ἀνθρωπιστικὲς ἀξίες νὰ μεταδώσει, ἀλλὰ οὔτε κὰν στοιχεῖα ἀρχαιογνωσίας. Δὲ θέλω νὰ ὑποτιμήσω τὸ ἔργο μερικῶν λαμπρῶν δασκάλων, ποὺ κι ἐγὼ καὶ χωρὶς ἀμφιβολία πολλοὶ ἀπὸ σᾶς εὐτυχήσαμε νὰ γνωρίσουμε, ἀλλὰ οἱ φωτισμένοι αὐτοὶ ἄνθρωποι ἦταν πάντα οἱ ἐξαιρέσεις τοῦ κανόνα. Ἡ πραγματικότητα εἶναι ὅτι ἡ σπουδὴ τῶν ἀρχαίων κλασικῶν ἦταν κι ἔμεινε γιὰ πάντα μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑ λ λ η ν ι κ ῶ ν, δηλαδὴ μάθημα καθαρὰ γλωσσικό.

Ἐπίσημα βέβαια ὡς σκοπὸς τοῦ μαθήματος ὁρίζεται ἡ «[διὰ τῆς βιώσεως] τοῦ πνευματικοῦ καὶ ἀξιολογικοῦ περιεχομένου τῶν κλασσικῶν Ἑλλήνων συγγραφέων καὶ τῶν ἀρετῶν τοῦ ἀρχαίου ἑλληνικοῦ λόγου, τῶν ἠθικῶν καὶ πνευματικῶν ἀξιῶν (...) ὑποβοήθησις τοῦ μαθητοῦ (...) νὰ ἀναπτυχθῇ εἰς ὁλοκληρωμένην ἠθικήν, πνευματικὴν καὶ ἐθνικὴν προσωπικότητα». Ὅταν ὅμως ὁ σκοπὸς αὐτὸς ἐξειδικεύεται ἀμέσως παρακάτω —παραθέτω ἀπὸ τὸ Β.Δ. 723/10.11.1969, ποὺ ὁρίζει τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα τοῦ γυμνασίου— ἀποσαφηνίζεται πρῶτα πρῶτα ὅτι μὲ τὸ μάθημα τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν ἐπιδιώκεται «ἡ κατάρτισις τῶν μαθητῶν εἰς τὴν ἀρχαίαν ἑλληνικὴν γλῶσσαν, ὥστε νὰ δύνανται οὗτοι νὰ κατανοῶσιν εὐχερῶς τοὺς ἀρχαίους Ἕλληνας συγγραφεῖς (...). Διὰ τῆς γλωσσικῆς ταύτης καταρτίσεως τῶν μαθητῶν καθίσταται ἀρτιωτέρα ἡ γλωσσικὴ ἱκανότης αὐτῶν εἰς τὴν ὀρθὴν χρῆσιν τῆς νεοελληνικῆς γλώσσης εἴς τε τὸν προφορικὸν καὶ τὸν γραπτὸν λόγον, διότι, ὡς γνωστόν, ἡ ἀρχαία ἑλληνικὴ γλῶσσα εἶναι μία τῶν τελειοτέρων ὑπὸ ἔποψιν ἐκφραστικῆς δυνάμεως γλωσσῶν καὶ ἀποτελεῖ τὰς ρίζας καὶ τὴν πηγὴν τῆς νεοελληνικῆς γλώσσης. Διὰ τῆς τοιαύτης γλωσσικῆς καταρτίσεως τῶν μαθητῶν ἐξυψοῦνται παραλλήλως καὶ αἱ νοητικαὶ λειτουργίαι αὐτῶν καὶ καλλιεργεῖται ἡ σκέψις των. Ἐπὶ τούτοις ἡ ἀρχαία ἑλληνικὴ γλῶσσα δὲν εἶναι μόνον φορεὺς ἀξιῶν, ἀλλ' ἀποτελεῖ ἀξίαν αὐτὴν καθ' ἑαυτήν, διὸ ἡ γνῶσις καὶ ἡ βίωσις αὐτῆς πειθαρχεῖ τὸ πνεῦμα καὶ ἀσκεῖ γενικωτέραν παιδευτικὴν ἐπίδρασιν».

Ἀπὸ τὸ παραπάνω παράθεμα, ποὺ εἶναι χρονολογημένο τὸ 1969 ἀλλὰ ἐπαναλαμβάνει οὐσιαστικὰ ἰδέες ποὺ ἀναπτύχθηκαν καὶ διατυπώθηκαν κυρίως στὴ δεκαετία 1920 - 30, κάτω ἀπὸ τὴν ἐπίδραση τοῦ γερμανικοῦ ἐκπαιδευτικοῦ οὐμανισμοῦ καὶ τῶν πρωσικῶν σχολικῶν προγραμμάτων [1], πρέπει νὰ προσέξουμε ἰδιαίτερα δυὸ σημεῖα : τὸ ἕνα εἶναι ἡ ἔξαρση τῆς σημασίας τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γλώσσας ὡς «ἀξίας καθ' ἑαυτήν», ἡ ὁποία ὅταν «βιωθεῖ», εἶναι ἱκανὴ νὰ πειθαρχήσει τὸ πνεῦμα κτλ. Τὸ ἄλλο σημεῖο εἶναι ἡ διαιώνιση τοῦ δόγματος ὅτι μαθαίνοντας τὴν ἀρχαία γλώσσα οἱ μαθητὲς θὰ μάθουν νὰ ἐκφράζονται καλύτερα στὸν προφορικὸ καὶ γραπτό

1. Βλ. Β ο υ ρ β έ ρ η, ὅπ. παρ., σσ. 246 κέ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τους λόγο — ὄχι πιὰ στὴν «ἑλληνικὴ» ἀλλὰ στὴ νεοελληνικὴ αὐτὴ τὴ φορὰ γλώσσα. Ποιὰ εἶναι ὅμως αὐτὴ ἡ «νεοελληνική»; Ὄχι βέβαια ἡ δημοτική· οὔτε ἡ ἀρχαϊκὴ καθαρεύουσα (ἡ «ἑλληνική»), ποὺ ὡς καὶ τὴν πρώτη δεκαετία τοῦ αἰώνα ἐξισωνόταν πρὸς τὴν ἀρχαία. Μᾶλλον πρέπει νὰ ὑποθέσουμε πὼς ἐννοεῖται ἐδῶ ἡ ἁπλὴ καθαρεύουσα, ἂν καὶ ἡ ἀσάφεια δὲν εἶναι τυχαία.

Παρακάτω γίνεται λόγος γιὰ μύηση τῶν μαθητῶν στὴν τέχνη τῆς ἑρμηνείας, γιὰ αἰσθητικὴ ἀγωγή, ἐθνικὸ φρονηματισμό, πράγματα ποὺ ὑποτίθεται ὅτι προκύπτουν ἀπὸ τὴ «βίωση» τῶν ἀρχαίων συγγραφέων ἀπὸ τὸ πρωτότυπο καὶ μόνο. Ἔτσι ἡ γλωσσικὴ διδασκαλία διατηρεῖ τὴν προτεραιότητα καὶ τὰ πρωτεῖα στὴ διεξαγωγὴ τοῦ μαθήματος.

Ὁ διπλὸς στόχος τῆς μεταρρύθμισης

Ἡ σχέση τοῦ γλωσσικοῦ ζητήματος μὲ τὴν ἐπιστήμη τῆς κλασικῆς φιλολογίας, ἀπὸ τὴ μιὰ μεριά, καὶ μὲ τὴν ἀνθρωπιστικὴ παιδεία, ἀπὸ τὴν ἄλλη, εἶναι θέμα τεράστιο, ποὺ δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ ἐξαντληθεῖ μέσα στὸ πλαίσιο αὐτῆς τῆς εἰσήγησης. Αὐτὸ ὅμως ποὺ πρέπει νὰ ξεκαθαριστεῖ ἐπιτέλους μὲ ὅσο γίνεται μεγαλύτερη σαφήνεια εἶναι πὼς ἄλλο πράγμα εἶναι ἡ ἀρχαία ἑλληνικὴ γλώσσα καὶ ἄλλο ἡ νέα ἑλληνική. Καὶ νέα ἑλληνικὴ εἶναι μιὰ καὶ μόνη, ἡ ζωντανὴ δημοτική. Ἐλπίζω πὼς αὐτὸ τὸ ἁπλό, τὸ σχεδὸν παιδαριῶδες συμπέρασμα φαίνεται πιὰ σὲ ὅλους τέτοιο ποὺ εἶναι : ἁπλὸ πραγματικὰ καὶ αὐτονόητο.

Αὐτὴ ἡ ἁπλὴ ἀλήθεια ἀποτελεῖ προϋπόθεση καὶ προκαθορίζει τὸ διπλὸ στόχο τῶν προοδευτικῶν ἐκπαιδευτικῶν μεταρρυθμίσεων, καὶ ἐκείνων ποὺ δὲν ἔγιναν, ἀρχίζοντας ἀπὸ τὸ 1913, καὶ τῆς σημερινῆς. Ὁ διπλὸς αὐτὸς στόχος εἶναι, ἀπὸ τὴ μιὰ μεριά, ἡ μελέτη τῆς νεοελληνικῆς γλώσσας καὶ λογοτεχνίας (παραδοσιακῆς καὶ προσωπικῆς), δηλαδὴ τῆς νεοελληνικῆς ταυτότητας, καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη, μιὰ οὐσιαστικὴ γνωριμία καὶ γόνιμη ἐπαφὴ μὲ τὸν ἀρχαῖο ἑλληνικὸ πολιτισμό. «Ἐφ' ὅσον λοιπὸν ἐνυπάρχει ἐν τῇ μεταρρυθμίσει ἡ ἀναγνώρισις τοῦ νεωτέρου Ἑλληνισμοῦ ὑφ' ὅλας τὰς ἐκδηλώσεις του», ἔγραφε ὁ Γληνὸς τὸ 1913, «ἐφ' ὅσον παρέχεται εἰς τὸν νέον Ἑλληνισμὸν ἡ ἁρμόζουσα θέσις εἰς τὸ νέον ἐκπαιδευτικὸν σύστημα, δημιουργεῖται ἤδη ἐν τῇ ἐκπαιδεύσει καὶ ἤδη τὸ πρῶτον, ὁ πρῶτος, ὁ θεμελιώδης ὅρος τῆς ὑπάρξεως ἀληθοῦς κλασικισμοῦ, δηλαδὴ ζωντανῆς καὶ ἀληθινῆς ἐκ τῆς μελέτης τῶν ἀρχαίων ὠφελείας. Ἐφ' ὅσον κατεφρονεῖτο ὁ νέος Ἑλληνισμός, προσηρχόμεθα πρὸς τοὺς ἀρχαίους κενοὶ καὶ δὲν ἦτο δυνατὸν εἰμὴ νὰ ἀποκομίζωμεν τοὺς ἀναδιπλασιασμοὺς καὶ τοὺς μέσους ἀορίστους μόνον. Ὅταν θὰ προσέλθωμεν φέροντες ἤδη τὰ μέσα τὰ δημιουργικά, θὰ διδαχθῶμεν τὴν ἀρετὴν ἐκείνων εἰς τὴν ἐπεξεργασίαν τῶν μέσων μας. (...) Ὅταν δηλαδὴ ὁ νέος Ἑλληνισμὸς γίνῃ βάσις τῆς ζωῆς μας, τότε θὰ ἐπωφεληθῶμεν ἀπὸ τὴν διδασκαλίαν τῶν ἀρχαίων. Ἄλλως θὰ κυριαρχῇ διαρκῶς ὁ ψιττακισμός, ὅστις ὅταν μὲν ἔχῃ ὑπόδειγμα τοὺς ἀρχαίους λέγεται ψευδοκλασικισμός, ὅταν δὲ ἔχῃ ὑπόδειγμα τοὺς ξένους λέγεται ξενομανία. (...) Τὸ φαινόμενον εἶναι ἀκριβῶς τὸ αὐτό, ἤτοι μίμησις ἀλλοτρίου τύπου, προερχομένη ἐκ καταφρονήσεως τῆς ἰδικῆς μας ὑποστάσεως»[1]. Καὶ γιὰ

1. Ἕνας ἄταφος νεκρός, σσ. 230 - 31. Βλ. καὶ Ἰ. Συκουτρῆ, «Ἡ διδασκαλία τῆς νεοελληνικῆς λογοτεχνίας», Μελέται καὶ ἄρθρα (Ἀθήνα, 1956), σσ. 240 κέ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

νὰ συμπληρώσουμε τὰ λόγια τοῦ Γληνοῦ μὲ ἄλλο ἕνα παράθεμα ἀπὸ τὸ μεγάλο σύγχρονο ἱστορικὸ τῆς ἀρχαιότητας καὶ ἀνθρωπιστὴ Finley, «ὁποιαδήποτε μελέτη καὶ ὁποιαδήποτε μορφὴ παιδείας εἶναι πρωταρχικὰ ἕνας διάλογος· αὐτὸ ποὺ προσφέρει κανεὶς εἶναι ἐξίσου σημαντικὸ μ' ἐκεῖνο ποὺ δέχεται» [1].

Ἕνας ἀπὸ τοὺς βασικοὺς στόχους τῆς σημερινῆς μεταρρύθμισης εἶναι νὰ δημιουργήσει τὶς προϋποθέσεις γιὰ ἕναν τέτοιο γόνιμο διάλογο μὲ τοὺς ἀρχαίους. Προσοχὴ ὅμως : ἄλλο προϋποθέσεις καὶ ἄλλο ἐκτέλεση ἑνὸς ἔργου, ἐπίτευξη ἑνὸς σκοποῦ. Ἡ μεταρρύθμιση δὲν πρόκειται νὰ δημιουργήσει κανένα αὐτόματο θαῦμα, ὅσο κι ἂν ἡ συστηματικὴ διδασκαλία τῆς δημοτικῆς καὶ ἡ ἀντικατάσταση τῶν στοιχείων ἀρχαίας γραμματικῆς καὶ τῶν λίγων σελίδων τοῦ Ξενοφώντα καὶ τοῦ Πλάτωνα μὲ μεγάλες ἑνότητες ἢ ὁλόκληρα ἔργα ἀρχαίων συγγραφέων σὲ μετάφραση θὰ πρέπει νὰ ἔχουν ἄμεσα καὶ φανερὰ ἀποτελέσματα ἀπὸ τὴν ἀρχὴ κιόλας τῆς ἐφαρμογῆς τοῦ νέου προγράμματος. Τὸ ἔργο ποὺ μᾶς περιμένει ἀπὸ δῶ κι ἐμπρὸς ἐμᾶς τοὺς φιλολόγους, καὶ ὡς ἐπιστήμονες καὶ ὡς ἐκπαιδευτικοὺς λειτουργούς, εἶναι τεράστιο καὶ ἡ εὐθύνη μας πολὺ μεγάλη μιὰ καὶ τώρα πιὰ δὲ θὰ μποροῦμε νὰ ἀποδώσουμε τὴν ἀποτυχία μας σὲ θεσμικὰ ἐμπόδια καὶ στὴ φύση τοῦ ἴδιου τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος, ποὺ ὁμολογουμένως ὡς τώρα μᾶς ἔδενε τὰ χέρια.

1. Ὁ φόβος τῆς ἐλευθερίας, σ. 86.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ: ΠΡΟΒΟΛΗ ΚΑΙ ΥΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δ. Ν. ΜΑΡΩΝΙΤΗ
Καθηγητῆ τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Φιλολογίας
τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

1. Ἡ ἀρχαία ἑλληνικὴ γλώσσα καὶ γραμματεία (ἐφεξῆς συντ. : ΑΕΓΚΓ) σχετίζεται :

α) μὲ τὴν ἐξωσχολικὴ παιδεία,

β) γενικὰ μὲ ὅλες τὶς βαθμίδες τῆς ἐκπαίδευσής μας, καὶ

γ) εἰδικὰ μὲ τὴ Μέση Ἐκπαίδευση (ὁ ἀριθμὸς ὡρῶν διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν στὸ παραδοσιακὸ Γυμνάσιο, ἀλλὰ καὶ στὸ νέο τύπο Γυμνασίου καὶ Λυκείου δείχνει τὸν ἀξονικὸ ρόλο τῆς ΑΕΓΚΓ στὴν ἐκπαιδευτικὴ αὐτὴ βαθμίδα).

2. Τὴν τριπλὴ αὐτὴ προβολὴ καὶ ὑποδοχὴ τῆς ΑΕΓΚΓ στὸ παιδευτικὸ καὶ ἐκπαιδευτικό μας σύστημα συνδέει ἡ κοινὴ ἀναγνώριση ἑνὸς τρόπου ἀγωγῆς ποὺ δεχόμαστε ὅτι προσφέρει ἡ ΑΕΓΚΓ καὶ ποὺ τὴν ὀνομάζουμε ἀνθρωπιστικὴ ἀγωγή. Τὸ περιεχόμενο τοῦ ὅρου αὐτοῦ δὲν πρόκειται νὰ μὲ ἀπασχολήσει ἐδῶ.

3. Ἡ ἄσκηση τῆς ἀνθρωπιστικῆς ἀγωγῆς συνδέεται ἰδιαίτερα μὲ τὴν ἐφηβικὴ ἡλικία, καὶ τοῦτο ἐξηγεῖ τὸν ὑπερτονισμένο ρόλο ποὺ ἀνατίθεται στὴν ΑΕΓΚΓ στὰ ἕξι χρόνια τῆς Μέσης Ἐκπαίδευσης.

4. Οἱ γενικότερες συνθῆκες τῆς δυτικοευρωπαϊκῆς ἱστορίας, κυρίως στοὺς δύο τελευταίους αἰῶνες, καὶ οἱ εἰδικότερες συνθῆκες τῆς νεοελληνικῆς πολιτικῆς καὶ ἐκπαιδευτικῆς μας ἱστορίας, προπάντων μετὰ τὴν ἐπανάσταση τοῦ 1821 καὶ τὴ σύσταση τοῦ νέου κράτους, εὐνόησαν τὴ δημιουργία δύο βασικῶν τύπων προβολῆς καὶ ὑποδοχῆς τῆς ΑΕΓΚΓ τόσο στὰ σχολεῖα μας ὅσο καὶ γύρω ἀπὸ αὐτά. Θὰ τοὺς ὁρίσω πρῶτα ὀνομαστικὰ καὶ θὰ ὑποδείξω ὕστερα σχηματικὰ τὸ περιεχόμενό τους.

5. Ὁ ἕνας τύπος μπορεῖ νὰ ὀνομαστεῖ δ ο γ μ α τ ι κ ό ς· ὁ ἄλλος ἱ σ τ ο ρ ι κ ό ς. Ὁ πρῶτος συνδέεται ἄμεσα ἢ ἔμμεσα μὲ τὴ μυθοποίηση τοῦ ἀνθρωπιστικοῦ ρόλου τῆς ΑΕΓΚΓ καὶ συνεπάγεται τὴν ἀνάπτυξη μιᾶς ἀντίστοιχης ἰδεολογίας. Ὁ δεύτερος τηρεῖ ἀπέναντι στὴν ΑΕΓΚΓ στάση καταφατικὴ ἀλλὰ νηφάλια, ἀναγνωρίζει τὸν ἀνθρωπιστικό της ρόλο δίχως νὰ τὸν μυθοποιεῖ, καὶ ἐρευνᾶ τὸ σῶμα τῆς ΑΕΓΚΓ μὲ ἐπιστημονικὴ μέθοδο ὡς προϊὸν τῆς ἱστορίας.

6. Δὲν πρόκειται νὰ ἐξηγήσω ἐδῶ ποιὲς ἱστορικὲς συνθῆκες (οἰκονομικές, πολιτικὲς καὶ πολιτιστικὲς) δίχασαν τὴν ΑΕΓΚΓ στὸν τόπο μας στοὺς δύο αὐτοὺς ἀντικείμενους τύπους, οὔτε γιατί καὶ πῶς κυριάρχησε καὶ ἐνμέρει κυριαρχεῖ ἀκόμη καὶ σήμερα ὁ δογματικὸς τύπος στὸ παιδευτικὸ καὶ ἐκπαι-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

δευτικό μας σύστημα. Ἀρκεῖ νὰ συμφωνήσουμε ὅτι οἱ δύο αὐτοὶ τύποι εἶναι πραγματικοὶ καὶ ἡ πιστοποίησή τους δὲν παραχαράσσει τὰ δεδομένα τῆς ἐκπαιδευτικῆς μας ἱστορίας.

7. Εἶναι αὐτονόητο ὅτι στὴν πράξη οἱ δύο αὐτοὶ τύποι προβολῆς καὶ ὑποδοχῆς τῆς ΑΕΓΚΓ (ὁ δογματικὸς καὶ ὁ ἱστορικὸς) δὲν παρουσιάζονται ποτὲ ἀμιγεῖς. Κατὰ κανόνα ἔχουμε μείξη τους, μὲ προέχοντες ὡστόσο τοὺς χαρακτῆρες τοῦ ἑνὸς ἢ τοῦ ἄλλου τύπου. Αὐτὴ ὡστόσο ἡ πρακτικὴ μείξη δὲ μᾶς ἀπαλλάσσει ἀπὸ τὸ χρέος νὰ διακρίνουμε χοντρικὰ τοὺς βασικοὺς χαρακτῆρες τοῦ ἑνὸς καὶ τοῦ ἄλλου τύπου.

8. Οἱ χαρακτῆρες τοῦ δογματικοῦ τύπου ἔχουν περίπου ὡς ἑξῆς :

α) Ἀποσυνδέεται προοδευτικὰ ἡ ΑΕΓΚΓ ἀπὸ τὸ συγκεκριμένο ἱστορικό της πλαίσιο καὶ τοὺς σταθεροὺς καὶ μεταβλητοὺς συντελεστές του.

β) Ἡ ἀποσύνδεση αὐτὴ καταλήγει στὴν προβολὴ τῆς ΑΕΓΚΓ ὡς ἀπόλυτου ἢ διαχρονικοῦ προτύπου ἀνθρωπιστικῆς ἀγωγῆς.

γ) Ἡ ἀπόλυτη αὐτὴ προβολὴ συνεπάγεται : καταρχὴν τὴν παραγνώριση τῆς ποικιλίας καὶ τῶν συμπληρωματικῶν ἢ καὶ ἀντιθετικῶν τάσεων ποὺ ὑπάρχουν στὴν ΑΕΓΚΓ· κατὰ δεύτερο λόγο τείνει στὴν ἀπόκρυψη τῶν μεταβολῶν ποὺ συντελέστηκαν στὸ σῶμα τῆς ΑΕΓΚΓ ἀπὸ τὰ γεωμετρικὰ ὡς τὰ ὄψιμα ρωμαϊκὰ χρόνια.

δ) Ὁ δογματικὸς τύπος προβολῆς καὶ ὑποδοχῆς τῆς ΑΕΓΚΓ παρακολουθεῖται ἀπὸ τὴν προσήλωση στὴν ἐξωτερική της μορφή, τάση ποὺ ὁδηγεῖ προοδευτικὰ στὸ γραμματικὸ φορμαλισμὸ καὶ τὴν τυπολατρία.

ε) Οἱ δύο προηγούμενοι ὅροι ἀποκλείουν τὴ δυνατότητα νὰ ἀσκεῖται ἡ ἀνθρωπιστικὴ ἀγωγὴ τῆς ΑΕΓΚΓ, καὶ ὅταν ἡ γλωσσικὴ μορφὴ τῶν ἀρχαίων κειμένων ἀλλάζει. Συνέπεια τῆς θέσης αὐτῆς εἶναι ἡ ἀπόρριψη τῆς διδασκαλίας τῆς ἀρχαίας γραμματείας ἀπὸ μεταφράσεις.

στ) Ἡ ταύτιση τοῦ ἀνθρωπιστικοῦ χαρακτήρα τῆς ΑΕΓΚΓ μὲ τὴν πρωτότυπη γλωσσική της μορφὴ δημιουργεῖ ἕνα ἐκπαιδευτικὸ μοντέλο, τὸ ὁποῖο ἀφιερώνει τὸ μεγαλύτερο μέρος τοῦ προγράμματος τῆς Μέσης Ἐκπαίδευσης στὴ διδασκαλία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γλώσσας καὶ κατὰ συνέπεια ὑποτονίζει : τὴν ἑρμηνευτικὴ διαδικασία, τὴ διδασκαλία τῆς ζωντανῆς μας γλώσσας καὶ λογοτεχνίας, τὴ διδασκαλία τῶν ξένων γλωσσῶν κ.τ.ὅ.

ζ) Ἡ λειτουργία τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ αὐτοῦ μοντέλου ἀναπαράγει ἐφεξῆς τὸ δογματικὸ τύπο τῆς ΑΕΓΚΓ καὶ ἐνισχύει ὅλο καὶ περισσότερο τὶς συντηρητικές του δομές.

9. Οἱ χαρακτῆρες τοῦ ἱστορικοῦ τύπου προβολῆς καὶ ὑποδοχῆς τῆς ΑΕΓΚΓ ἀναπτύχθηκαν κατὰ βάση ὡς νευρικὸς καὶ ὑπὸ δίωξη ἀντίλογος στοὺς χαρακτῆρες τοῦ δογματικοῦ τύπου, ἀποτελοῦν ἑπομένως τὸ ἀντίθετό τους. Θετικὰ ἐκφρασμένοι ἔχουν περίπου ὡς ἑξῆς :

α) Ἡ ΑΕΓΚΓ ἐντάσσεται σὲ συγκεκριμένο ἱστορικὸ πλαίσιο, ποὺ οἱ μεταβαλλόμενοι ὅροι του ἐξηγοῦν καὶ τὶς μεταλλαγὲς ποὺ παρατηροῦμε στὸ σῶμα τῆς ΑΕΓΚΓ ἀπὸ τὰ γεωμετρικὰ χρόνια ὡς τὰ ὄψιμα ρωμαϊκά.

β) Ὡς ἱστορικὸ προϊὸν ἡ ΑΕΓΚΓ μόνο σχετικὴ ἀξία μπορεῖ νὰ ἔχει σ' ὅλα τὰ σημεῖα της, ἑπομένως καὶ σ' ὅ,τι ἀφορᾶ τὴν ἀνθρωπιστική της ἀγωγή. Ὁ καθοριστικὸς ρόλος τῆς ἀγωγῆς αὐτῆς στὴ διαμόρφωση τοῦ ἑλληνορωμαϊκοῦ καὶ δυτικοευρωπαϊκοῦ πολιτισμοῦ δικαιολογεῖ τὴν ἐντατική της μελέτη, ὄχι ὅμως καὶ τὴ μυθοποίησή της.

γ) Ἡ ΑΕΓΚΓ γνώρισε ἤδη πολλὲς ἀλλαγές, τόσο στὸ περιεχόμενο ὅσο καὶ στὴ μορφή της, κατὰ τὴν ἀρχαιότητα. Ἀποτελεῖ ἑπομένως ἔνδειξη

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἀντιεπιστημονικῆς ἰδεοληψίας ἡ προσήλωση μόνο στὴν ἀττικὴ γραμματική της φάση. Τὸ γεγονὸς ὅτι τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικὰ κείμενα τοῦ πέμπτου καὶ τοῦ τέταρτου αἰώνα ἔχουν αὐξημένη λογοτεχνικὴ ἢ γραμματειακὴ ἀξία —στὸ μέτρο ποὺ πραγματικὰ ἔχουν— δὲν ἐπιτρέπεται νὰ μᾶς ὁδηγεῖ στὸν ἐγκλωβισμὸ τῆς ΑΕΓΚΓ σὲ δύο μόνο αἰῶνες, ποὺ τοὺς ὀνομάζουμε κλασικούς.

δ) Ἐφόσον ἡ σημερινὴ μορφὴ τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας δὲν ἐπιτρέπει στὸ μέσο Ἕλληνα μαθητὴ τὴν ἀπρόσκοπτη κατανόηση τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν κειμένων στὸ πρωτότυπο, εἶναι ἀνάγκη ἡ ἀνθρωπιστικὴ ἀγωγὴ τῆς ΑΕΓΚΓ νὰ πραγματοποιεῖται, ἔμμεσα ἔστω, ἀπὸ μεταφράσεις, ὅπως συμβαίνει καὶ μὲ ὅλα τὰ σημαντικὰ ἔργα τῆς νεώτερης εὐρωπαϊκῆς καὶ παγκόσμιας γραμματείας.

ε) Ἡ τροπὴ τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γλώσσας σὲ νεοελληνικὴ μορφὴ δὲ συνεπάγεται μόνο ἀπώλειες· καταρχὴν ἡ μεταφραστικὴ πράξη βοηθεῖ ὅσο τίποτε ἄλλο στὴ γνώση καὶ τὴν ἐκτίμηση τῆς δομῆς τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γλώσσας· κατὰ δεύτερο λόγο ἡ προσπάθεια γιὰ μεταγραφὴ ἑνὸς ἀρχαίου κειμένου στὰ νεοελληνικὰ συντελεῖ στὴ στάθμιση, στὸν ἐμπλουτισμὸ καὶ στὴν ἐξέλιξη τῆς νεοελληνικῆς γλώσσας. Οἱ δύο αὐτοὶ συντελεστὲς δὲν πρέπει νὰ παραγνωρίζονται.

στ) Ἡ ἄσκηση ἀνθρωπιστικῆς ἀγωγῆς μέσα καὶ ἀπὸ μεταφράσεις τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γραμματείας συνιστᾶ πρακτικὴ ἀπόδειξη γιὰ τὴ συνοχὴ καὶ τὴ συνέχεια τοῦ Ἑλληνισμοῦ ἀπὸ τὴν ἀρχαιότητα ὡς σήμερα.

ζ) Εἰδικὲς συνθῆκες ἐπιβάλλουν σήμερα τὴ διδασκαλία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γραμματείας στὶς πρῶτες τάξεις τῆς Μέσης Ἐκπαίδευσης, μόνο ἀπὸ μετάφραση. Οἱ συνθῆκες αὐτὲς συγκεντρώνονται στὴν ἀκόλουθη συνοπτικὴ διατύπωσή τους : ἡ ὀργάνωση ἑνὸς ὀρθολογικοῦ καὶ ἰσόρροπου ἐκπαιδευτικοῦ προγράμματος, ποὺ νὰ καλύπτει ἀνάλογα ὅλους τοὺς βασικοὺς τομεῖς τῆς παιδείας, δὲν ἀφήνει χρονικὰ περιθώρια γιὰ ταυτόχρονη γνώση τῆς γλώσσας καὶ τοῦ περιεχομένου τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γραμματείας ἀπὸ τὸ μαθητὴ τοῦ Γυμνασίου. Ἡ οἰκονομία αὐτὴ ἐπιβάλλει ὡς δημοκρατικὸ μέτρο τὴν παροχὴ τῆς ἀνθρωπιστικῆς ἀγωγῆς στὰ τρία πρῶτα χρόνια τῆς Μέσης Ἐκπαίδευσης μὲ ἔμμεσο τρόπο : δηλαδὴ μὲ μεταφρασμένα ἐκεῖνα τὰ ἀρχαῖα κείμενα, ποὺ ἡ γνώση τους κρίνεται ἀπαραίτητη γιὰ τὸ μαθητὴ τῶν 12 - 15 χρόνων.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ
Γεν. Ἐπιθεωρητῆ Μ.Ε.

α) Ἡ φύση καὶ ἡ οὐσία τοῦ μαθήματος

Ἡ «ὀντολογικὴ» ἐτούτη θεώρηση τῆς οὐσίας τοῦ μαθήματος τῶν μεταφρασμένων κειμένων πρέπει νὰ κινηθεῖ μὲ πολὺ μεγάλη στόχαση ἀνάμεσα στὶς συμπληγάδες πέτρες τῆς ἀμφίδρομης ὄψης του, τῆς μεταστοιχειωμένης μορφῆς του, τῶν πιθανῶν ἁπλοποιήσεων καὶ τῶν ἀντιρρητικῶν ἐπιθέσεων.

Τὰ κείμενα αὐτὰ γράφτηκαν σὲ μιὰν ἀλλοτινὴ ἐποχὴ κι ἔφτασαν ὡς ἐμᾶς μὲ τὰ δικά τους σήματα, δηλαδὴ τὴ δική τους γλωσσικὴ μορφή, ποὺ εἴμαστε ὑποχρεωμένοι ν' ἀποκρυπτογραφήσουμε γιὰ νὰ φτάσουμε ὡς τὸ ἐννοιολογικό τους περιεχόμενο. Αὐτὸ δηλαδὴ εἶναι τὸ «φυσικό» τους πρόσωπο, καὶ σημαίνει ὅτι ἐκεῖνο ποὺ ἀντιμετωπίζουμε προσεγγίζοντάς το (τὸ σημαῖνον) εἶναι τὸ λεκτικὸ ὑλικὸ ποὺ χρησιμοποιοῦσαν σὰν μέσο ἐπικοινωνίας οἱ τοτινοὶ ἄνθρωποι. Κάθε λέξη φυσικὰ ἀντιπροσώπευε ἕνα ὁρισμένο ἐννοιολογικὸ περιεχόμενο (τὸ σημαινόμενο). Κι ἐδῶ βρίσκεται ἡ ἰδιαιτερότητα τῶν ἔργων ἐκείνων. Αὐτὴ εἶναι ἡ μιὰ ὄψη.

Μιὰ προσημείωση τὴ στιγμὴ αὐτὴ εἶναι ἀναγκαία· ἡ γλωσσικὴ μορφὴ τῶν ἔργων αὐτῶν εἶναι μιὰ ἀρχαιότερη μορφὴ τῆς γλώσσας ποὺ μιλοῦμε καὶ γράφουμε σήμερα κι ἐμεῖς.

Ἡ ἄλλη ὄψη τῶν ἔργων αὐτῶν εἶναι ἡ μεταφρασμένη, δηλαδὴ ἡ μεταφορά τους σὲ σήματα τῆς σύγχρονης γλώσσας καὶ τότε τὸ σημαῖνον ἀλλάζει δομικὰ καὶ μορφολογικά. Κλασικὸ παράδειγμα τῆς «ἀλλαγῆς» αὐτῆς ἡ μετάφραση τοῦ Ἐπιτάφιου ἀπὸ τὸν καθηγητὴ Γιάννη Κακριδή. Τὸ σημαινόμενο ὅμως ἀλλάζει; Ἂς ἀφήσουμε γιὰ τὴν ὥρα τὸ ἐρώτημα ἀναπάντητο.

Ἔτσι τὰ κείμενα αὐτὰ εἶναι καὶ ἀρχαῖα καὶ νέα. Τὸ σημαντικὸ στὴν περίπτωσή μας εἶναι ὅτι τὰ παιδιὰ ἔχουν μπροστά τους ἕνα κείμενο νεοελληνικό, τὰ σήματά του δηλαδὴ εἶναι ἀπὸ τὸ γλωσσικὸ ὑλικὸ τῆς νεοελληνικῆς, θὰ δοῦμε πιὸ κάτω τὴν ἰδιοτυπία ποὺ πρέπει ν' ἀντιμετωπίσουμε καὶ στὸ σημεῖο αὐτό, τὰ «σημαινόμενα» ὅμως ὁδηγοῦν σ' ἕναν κόσμο πολὺ διαφορετικὸ ἀπὸ τὸ δικό μας. Εἶναι σὰν νὰ ἀνοίγει μιὰ πόρτα γιὰ νὰ μποῦμε μὲ τὸν Ὅμηρο καὶ τὸν Ἡρόδοτο στὴν προλογοκρατούμενη ἐποχή, ὅπου οἱ θεοὶ καὶ οἱ ἄνθρωποι προσπαθοῦσαν νὰ βάλουν κάποια τάξη στὸν ἔξω καὶ τὸ μέσα κόσμο μας, ἐνῶ μὲ τὸν Ξενοφώντα ἀντιμετωπίζουμε μιὰ πολεμικὴ περιπέτεια πάλι σ' ἕνα διαφορετικὸ κλίμα, πιὸ κατανοητὸ καὶ πιὸ κοντινό μας ἴσως.

Ἡ οὐσία λοιπὸν τοῦ μαθήματος εἶναι ἀμφίδρομη κι αὐτὸ εἶναι τὸ κύριο γνώρισμα, ἀλλὰ κι ἡ πιὸ σημαντικὴ δυσκολία. Γιατὶ ἐκεῖνο ποὺ πρόκειται

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

νὰ μᾶς ἀπασχολήσει οὐσιαστικὰ εἶναι τὸ σημαινόμενο, δηλαδὴ τὸ ἰδεολογικό του περιεχόμενο καὶ σὲ δεύτερη μοίρα τὰ ὑφολογικὰ στοιχεῖα, ὅπου διασώζονται, ὅπως στὸν Ὅμηρο, δηλαδὴ στὰ ποιητικὰ κείμενα, κι ὅπου ἀλλοῦ.

Ὅλα αὐτὰ σημαίνουν ὅτι θὰ ἀντιμετωπίσουμε τὰ μεταφρασμένα κείμενα σὰν νεοελληνικὰ στὴ μορφή τους.

Γιὰ τὸ περιεχόμενο θὰ μᾶς βοηθήσει πολὺ ἡ ψυχολογικὴ ἡλικία τῶν παιδιῶν ποὺ θὰ διδαχτοῦν τὰ κείμενα αὐτά. Στὸ σημεῖο αὐτὸ θέλω νὰ τονίσω ὅτι ἀφετηρία καὶ στόχος μας θὰ εἶναι πάντα τὸ σήμερα. Θ' ἀνιχνεύουμε λοιπὸν τὰ στοιχεῖα ἐκεῖνα ποὺ τὰ ἔχουν ὀνομάσει διακαιρικά, ἐγὼ θὰ τὰ ἔλεγα δυναμικά, γιατὶ μποροῦμε νὰ τὰ ἐνοφθαλμίσουμε στὸ σήμερα σὰν ζωντανοὺς παραστάτες γιὰ τὴ λύση τῶν δικῶν μας προβλημάτων.

Αὐτὸ σημαίνει ὅτι καὶ στὴ μεταφρασμένη μορφή τους τὰ κείμενα αὐτὰ δὲ χάνουν τὸν ἀνθρωπιστικό τους χαρακτήρα κι αὐτὸ εἶναι τὸ δεύτερο οὐσιαστικὸ γνώρισμά τους. Καὶ πάλι θὰ σημειώσω ἐδῶ ὅτι ὁ Ἀνθρωπισμός, ὅπως τὸν διαμόρφωσαν οἱ Ἕλληνες, μεταστοιχειώθηκε στὴ νεώτερη ἐποχὴ κι ἀπόχτησε πολὺ εὐρύτερο περιεχόμενο ἀπὸ τὸν κλασικό. Δὲ θὰ πρέπει λοιπὸν νὰ ζητοῦμε λύσεις τῶν προβλημάτων ἀπὸ ἐκείνους ἢ νὰ θεωροῦμε τὶς λύσεις ποὺ ἔδωσαν ἐκεῖνοι στὰ προβλήματά τους σὰν πρότυπα γιὰ μίμηση. Ὁ σύγχρονος ἀνθρωπισμὸς εἶναι ἐπίγονος τοῦ κλασικοῦ κι αὐτὴ θὰ εἶναι ἡ σκοπιὰ θεώρησης τοῦ δεύτερου. Θ' ἀναφέρω ἐδῶ τὴ γνώμη ἑνὸς σύγχρονου στοχαστῆ, ποὺ ἡ πολιτική του τοποθέτηση δίνει ἰδιαίτερο βάρος στὴν ἄποψή του αὐτή, τοῦ Rog. Garaudy : στὴν ὁλοκλήρωση τοῦ πολιτισμοῦ μας θὰ συντελέσει οὐσιαστικὰ ὁ διάλογός του μὲ τοὺς περασμένους μεγάλους πολιτισμούς.

β) Στόχοι

Ἡ οὐσία τοῦ μαθήματος καὶ οἱ σκοποί του, ὅπως διαγράφονται ἀπὸ τὴν πολιτεία στὸ ἐπίσημο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, προσδιορίζουν τοὺς στόχους μας. Ὅμως σήμερα δὲν ὑπάρχει ἀναλυτικὸ πρόγραμμα ἐπίσημο, ὑποθέτω ὅτι θὰ δοθοῦν ὁδηγίες, ὥσπου νὰ συνταχθεῖ τὸ πρῶτο.

Ἐμεῖς λοιπὸν θὰ βαδίσουμε μὲ βάση : α) τὴ φύση τοῦ μαθήματος ὅπως τὴν προσδιορίσαμε, β) τὴν πείρα καὶ τὶς θέσεις τῶν προηγούμενων προσπαθειῶν καὶ ἰδιαίτερα τῆς μεταρρύθμισης τοῦ 64 καὶ γ) τὶς ἀπόψεις μας ποὺ διαμορφώθηκαν στὸν ἀγώνα μας μὲ τὸν κόσμο ἐκεῖνο κι εἶναι διατυπωμένες στὶς σχετικὲς ἐργασίες μας.

Ἀφοῦ δεχτήκαμε ὅτι ἡ φύση τοῦ μαθήματος εἶναι ἀναμφισβήτητα ἀνθρωπιστική, δηλαδὴ ὅτι βοηθάει στὸν ἐξανθρωπισμὸ τοῦ ἀνθρώπου, τότε αὐτὸ σημαίνει ὅτι πρῶτος στόχος μας θὰ εἶναι νὰ γίνουν κτῆμα τοῦ παιδιοῦ οἱ ὑψηλὲς ἀρχὲς ποὺ μᾶς κληρονόμησε ὁ ἑλληνικὸς ἀνθρωπισμὸς στὴ διαπλοκή τους μὲ τὶς ἀρχὲς τοῦ σύγχρονου ἀνθρωπισμοῦ. Μόνο ἔτσι ὁ ἀνθρωπισμὸς θὰ γίνει δυναμικός, ὅπως τὸν ἔχω ὀνομάσει σὲ μιὰ σχετικὴ μελέτη μου.

Ἡ πορεία τῆς κατάκτησης τοῦ στόχου αὐτοῦ πρέπει, νομίζω, ν' ἀκολουθήσει τὶς ἀκόλουθες διαδικασίες :

α) Πρῶτο βῆμα θὰ εἶναι ἡ ἀνάγνωση τοῦ ἔργου κι ἡ ἀποσαφήνιση τῆς ὑπερδομῆς του, δηλαδὴ τῶν ἰδεολογικῶν του θέσεων ἀπέναντι στὰ προβλήματα ποὺ ἀντιμετωπίζει καὶ σὲ συνέχεια ἡ ἀνίχνευση τῶν λύσεων ποὺ δίνει.

β) Δεύτερο βῆμα θὰ εἶναι ἡ ἀναζήτηση ἀνάλογων προβλημάτων τῆς ἐποχῆς μας, ἡ μορφή τους σήμερα κι οἱ λύσεις ποὺ δόθηκαν ἢ ἂν δὲ δόθηκαν,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ποιὰ εἶναι ἡ διαδικασία τῆς γένεσης καὶ τῆς ἐξέλιξής τους καὶ σὲ ποιὸ σημεῖο βρίσκονται σήμερα.

γ) Τρίτο βῆμα θὰ εἶναι ὁ συσχετισμὸς τῶν δύο καταστάσεων κι ἡ ἀξιολόγησή τους. Τὸ σημεῖο αὐτὸ ἴσως εἶναι τὸ οὐσιαστικότερο τῆς δουλειᾶς μας, γιατὶ πρέπει νὰ ξεκαθαρίσουμε στὰ παιδιὰ τὶς διαφορὲς δομῆς τῶν δυὸ ἐποχῶν. Ἡ δομὴ τῆς δικῆς μας ἐποχῆς εἶναι πολὺ πιὸ πολύπλοκη, ἐνῶ τῆς ἄλλης εἶναι ἁπλούστερη. Ἄρα λοιπὸν τὰ γεγονότα ἐκεῖνα μπορεῖ νὰ μᾶς χρησιμεύσουν σὰν προπαιδεία ἢ προμύηση σὲ ἀνάλογα γεγονότα τῆς δικῆς μας ἐποχῆς.

δ) Τέταρτο βῆμα πρέπει νὰ εἶναι ἡ μορφολογία τῶν διαδικασιῶν — συνέχεια τῶν προηγούμενων δηλαδή. Ἐδῶ θὰ ἀποσαφηνίσουμε τὶς αἰτίες ποὺ προκάλεσαν τὰ γεγονότα ἐκεῖνα, τὴν πλοκὴ καὶ τὰ ἀποτελέσματά τους. Ἀφοῦ ἀποσαφηνίσουμε τὰ σημεῖα αὐτά, θὰ περάσουμε στὴν προβληματικὴ τῆς ἐποχῆς μας, ὅπου θὰ παρουσιάσουμε τὰ ἀνάλογα γεγονότα.

ε) Πέμπτο βῆμα θὰ εἶναι ἡ ἀξιολόγηση τῶν ἀποτελεσμάτων τῶν παλαιῶν γεγονότων — δηλαδὴ οἱ ἱστορικὲς λύσεις ποὺ δόθηκαν — καὶ τέλος ἡ χρησιμότητά τους γιὰ μᾶς. Τὸ τελευταῖο αὐτό, δηλαδὴ ἡ χρησιμότητά τους γιὰ μᾶς, θὰ ὁλοκληρωθεῖ μόνο ἂν γίνουν σωστὰ ὅλες οἱ προηγούμενες ἐργασίες.

Ὅλα αὐτὰ σημαίνουν ὅτι τὸ παιδὶ θὰ περάσει μέσα ἀπὸ τὰ γεγονότα μιᾶς ἱστορίας (ὑπόθεσης) τελειωμένης, θὰ παλέψει νὰ τὴν καταχτήσει, θὰ προβληματιστεῖ, θ' ἀναγκαστεῖ νὰ ἐπιλέξει τὰ ζωτικὰ σημεῖα καὶ νὰ καταλήξει σὲ συμπεράσματα. Ὅλος αὐτὸς ὁ ἀγώνας εἶναι ὁ καλύτερος δρόμος γιὰ τὸν ἐξανθρωπισμό του.

Εἶναι καὶ ὠφέλιμος, γιατὶ ὑπηρετεῖ τὸν ψυχολογικὸ νόμο τῆς διαφυγῆς πρὸς ἄλλες καταστάσεις ποὺ ὄντας «ἁπλούστερες» τοῦ χαρίζουν μιὰν ἀνάπαυλα ἀπὸ τὶς πιέσεις καὶ τὸ ἄγχος τῆς δικῆς μας ἐποχῆς καὶ τὸ βοηθοῦν, ὅπως τὸ σημειώσαμε κιόλας, νὰ τὴν κατανοήσει λειτουργικά. Ἔτσι ἡ ἐργασία αὐτὴ παίρνει καὶ τὴ μορφὴ τοῦ «παιγνιδιοῦ» μὲ τὴν ὑψηλὴ ἔννοια τοῦ ὅρου, εἶναι δηλαδὴ ὁ δημιουργικὸς διάλογος ἀνάμεσα στοὺς δυὸ πολιτισμούς.

Ἕνα παράδειγμα. Στὸν Ἡρόδοτο λ.χ. τὸ θέμα τῶν «ἱστοριῶν» του εἶναι ὁ πόλεμος ἀνάμεσα στὴν Ἑλλάδα καὶ τὴν Περσία. Ἡ δομὴ τῶν δυὸ κοινωνιῶν εἶναι ὁλότελα διαφορετική. Ἀπὸ τὴ μιὰ μεριὰ ὁ δεσποτισμὸς (ἡ ἀπόλυτη μοναρχία θὰ λέγαμε ἐμεῖς), ἀπὸ τὴν ἄλλη ἡ δημοκρατία ἢ ἡ ὀλιγαρχία — ἡ δεύτερη διαφέρει οὐσιαστικὰ ἀπὸ τὰ ἀνατολικὰ καθεστῶτα. Ἀπὸ τὸ ἴδιο τὸ κείμενο θ' ἀποσαφηνιστοῦν τὰ χαρακτηριστικὰ καὶ τῆς μιᾶς καὶ τῆς ἄλλης παράταξης, κι αὐτὸ θὰ εἶναι ἡ ἀφετηρία τῆς παραπέρα δουλειᾶς μας. Στὴ διάρκεια τῆς ἐργασίας αὐτῆς θὰ ἀναζητήσουμε ἀνάλογες κοινωνικὲς δομὲς τῆς ἐποχῆς μας καὶ θὰ ἐρευνοῦμε τὰ παράλληλα ἢ καὶ τὰ κοινὰ στοιχεῖα τους σὲ μιὰ πρώτη φάση κι ὕστερα τὶς διαφορές τους ἢ καλύτερα α) τί μορφὴ πῆραν στὴ δική μας κοινωνία ὁρισμένα ἀπ' αὐτὰ καὶ β) τί καινούρια διαμορφώθηκαν. Ἔτσι πρῶτος στόχος μας εἶναι τὸ ἰδεολογικὸ ἐποικοδόμημα, ἡ ὑπερδομὴ τοῦ ἔργου.

Αὐτὴ ἡ ἐργασία ἀποτελεῖ τὸ οὐσιαστικὸ ἀντικείμενο τῆς δουλειᾶς μας. Σὲ δεύτερη μοίρα ἔρχονται τὰ ὑφολογικὰ ⟨μορφολογικὰ⟩ στοιχεῖα ποὺ διασώθηκαν. Ἂν τὸ ἔργο εἶναι ποιητικό, τότε πολλὰ ἀπὸ τὰ στοιχεῖα αὐτὰ βρίσκονται καὶ στὸ μεταφρασμένο κείμενο, ὅπως λ.χ. οἱ παρομοιώσεις, οἱ μεταφορές, οἱ εἰκόνες, οἱ ἀντιθέσεις κτλ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Διασώζονται ἐπίσης ἡ ὑπόθεση, ἡ ἀρχιτεκτονική τοῦ ἔργου, τὰ πρόσωπα κι ἡ δράση τους, ἡ πλοκή του κτλ. Στὸ σημεῖο αὐτὸ θὰ τονίσουμε ὅτι ὅλα αὐτὰ πρέπει νὰ ἐντάσσονται ὀργανικὰ στὴ δουλειά μας. Θὰ εἶναι ὁλότελα ἄχρηστο νὰ βροῦμε πόσες παρομοιώσεις λ.χ. ἔχει ἕνα κείμενο, ἂν δὲν ξεκαθαρίσουμε τὸ ρόλο ποὺ παίζουν, δηλαδὴ τὸ γιατὶ ὑπάρχουν, ὅπου ὑπάρχουν, καὶ ποιὰ ἡ λειτουργικότητά τους στὴν ἑνότητα αὐτή.

Ἔτσι ὁ δεύτερος στόχος μας θὰ εἶναι ἡ αἰσθητικὴ καλλιέργεια.

Σὲ τρίτη μοίρα ἔρχονται τὰ πραγματογνωστικὰ στοιχεῖα. Κι ἐδῶ χρειάζεται πολλὴ προσοχή, γιὰ νὰ μὴ μεταβάλλουμε τὸ μάθημα σὲ ἀρχαιογνωσία, φορτώνοντας τὰ παιδιά μὲ ἄχρηστες γνώσεις, βρίσκοντας δηλαδὴ μιὰ διέξοδο στὴν ἀμηχανία μας. Φυσικὰ δὲν ὑποτιμῶ καθόλου τὸ στοιχεῖο τῆς συνέχειας τοῦ Ἑλληνισμοῦ ποὺ θὰ τὸ διαπιστώσουμε ὄχι μόνο στὴ γλώσσα, ἀλλὰ καὶ στὴν ἀρχιτεκτονικὴ λ.χ. ἢ τὴ μικροτεχνία ἢ τὶς παραδόσεις κτλ. Γιὰ νὰ φτάσουμε ὅμως ὡς ἐκεῖ νομίζω ὅτι ὁ δρόμος εἶναι μακρύς. Μόνο ὅταν θὰ ἔχουμε στὴ διάθεση τοῦ φιλολόγου ὅλα ἐκεῖνα τὰ βοηθήματα ποὺ θὰ ἀντιμετωπίζουν τὰ προβλήματα αὐτὰ ἀπὸ τὴν εἰδικὴ σκοπιὰ τῆς συνέχειας, τότε καὶ ὁ τομέας αὐτὸς τῆς δουλειᾶς μας θὰ κινηθεῖ δημιουργικὰ καὶ σωστά. Γιὰ τὴν ὥρα θ' ἀσχοληθοῦμε μὲ τὰ στοιχεῖα αὐτὰ μόνο ὅσο εἶναι χρήσιμα στὴ διαπλοκή τους βασικὰ μὲ τὰ ἰδεολογικά. Ἡ γνώση γιὰ τὴ γνώση θὰ εἶναι κάτι ἄκαρπο κι ἀστόχαστο. Ἐπιλογὴ λοιπὸν τῶν «χρήσιμων» μετρημένη κι ἀποφυγὴ τῶν πολλῶν λεπτομερειῶν ποὺ τὶς πιὸ πολλὲς φορὲς εἶναι ἄγονες. Εἶναι γεγονὸς ὅτι θὰ εἶναι πολὺ δύσκολη ἡ ἐπιλογή, ἀλλὰ πιστεύω ὅτι μὲ τὸν καιρὸ θὰ μπορέσουμε νὰ φτάσουμε στὸ σωστὸ μέτρο.

Ἔτσι ὁ τρίτος στόχος μας θὰ εἶναι ἡ ἀνίχνευση τῆς συνέχειας τοῦ Ἑλληνισμοῦ κι ἡ προσφορὰ μόνο τοῦ ἀπαραίτητου γιὰ τὴ δουλειά μας ἀρχαιογνωστικοῦ ὑλικοῦ.

Τὸ τελευταῖο σημεῖο ποὺ θὰ θίξω — καὶ τὸ ἄφησα ἐπιτοῦτο τελευταῖο — εἶναι τὰ λεγόμενα γλωσσικὰ στοιχεῖα, θὰ προτιμήσω τὸν ὅρο λεξιλογικά. Ἐδῶ θὰ ξαναπῶ ὅτι τὸ κείμενο ποὺ ἔχει στὰ χέρια του τὸ παιδὶ εἶναι νεοελληνικό, στὴ μορφή του φυσικά. Γιὰ νὰ ξεκινήσω ἀπὸ μιὰν ἀφετηρία, ὀρθὴ κατὰ τὴ γνώμη μου, θὰ παραθέσω ἕνα ἀπόσπασμα ἀπὸ τὴ μελέτη «Ποίηση καὶ μετάφραση» τοῦ γνωστοῦ Ἑλληνοαμερικανοῦ λόγιου - μεταφραστῆ τῆς Ὀδύσσειας τοῦ N. Καζαντζάκη στὰ ἀγγλικὰ Κίμωνα Φράιαρ (Διαγώνιος, τ. 7/1974): «... Δὲν πρέπει λοιπὸν νὰ παραπονιόμαστε πὼς οἱ μεταφραστὲς εἶναι προδότες τοῦ πρωτότυπου. Τὸ ἀρχικὸ ὅραμα δὲν μπορεῖ ποτὲ νὰ ξαναζωντανέψει. Αὐτὸ δὲν εἶναι τραγικό· εἶναι ἁπλῶς ἀμετάκλητο καί, ἀκόμη, ἐξαιρετικὰ διεγερτικό. Μιὰ ὡραία μετάφραση ὄχι μόνο ξαναπλάθει τὸ σῶμα ἑνὸς ἔργου, προσπαθώντας νὰ ἐπιτύχει μιὰ λογικὰ εὐανάγνωστη ὁμοιότητα, (κι αὐτὴ εἶναι ἡ ἀπάντηση στὸ ἐρώτημα, ἂν τὸ σημαινόμενο ἀλλάζει, ποὺ ἀφήσαμε ἀναπάντητο), ἀλλὰ κατορθώνει ἀκόμα περισσότερα : νὰ τοῦ ἐμφυσήσει νέα ζωὴ μεταγγίζοντάς του τὴ θερμότητα καὶ τὸ ζωντανὸ αἷμα τῆς ἐποχῆς,τοῦ τόπου καὶ τῆς γλώσσας της...».

Θὰ παραθέσω ἀκόμα, γιὰ νὰ διαφωτίσω μιὰν ὄψη τοῦ προβλήματος, καὶ μιὰν ἄλλη ἄποψη. Γράφει ὁ André Martinet στὸ βιβλίο του «Στοιχεῖα Γενικῆς Γλωσσολογίας» (μετ. Ἀγαθοκλῆ Χαραλαμπόπουλου, 1976, 36). «Ὅταν μελετοῦμε μιὰ γλώσσα ποὺ τὴν ξέρουμε ἀτελῶς, συνειδητοποιοῦμε τὴν ἔννοια τῶν σημασιολογικῶν μονάδων μεταφράζοντας τες στὴ «δική μας γλώσσα». Ὁ κίνδυνος σ' αὐτὴ τὴν περίπτωση εἶναι ὅτι μπορεῖ νὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἐπιχειρήσουμε νὰ ἑρμηνεύσουμε τὴ γλώσσα ποὺ περιγράφουμε μὲ βάση τὴ γλώσσα στὴν ὁποία μεταφράζουμε». Ἔτσι ὁ γλωσσολόγος ἐπισημαίνει κι ὁ μεταφραστὴς ἀποφαίνεται χάρη στὴν πεῖρα του.

Ξαναγυρίζω λοιπὸν στὴ θέση ὅτι τὸ κείμενο εἶναι νεοελληνικὸ καὶ τονίζω ὅτι τουλάχιστο γιὰ τὶς μεταφράσεις τοῦ Ἐφταλιώτη καὶ τοῦ Σίδερη τῆς Ὀδύσσειας ἰσχύουν σὲ μεγάλο βαθμὸ οἱ ἀπόψεις τοῦ Φράιαρ, γιατὶ μεταγγίζουν τὴ θέρμη καὶ τὴ ζωντάνια τῆς γλώσσας μας σ' ἕνα κείμενο ποὺ ἂν τὸ δοῦν στὴν ἀρχικὴ γλωσσική του μορφὴ τὰ παιδιὰ δὲ θὰ τοὺς πεῖ ἀπολύτως τίποτα, οἱ λέξεις θὰ εἶναι ἤχοι ἢ σχήματα μόνο, ἀφοῦ δὲν εἶναι σήματα, δηλαδὴ δὲν ἀντιπροσωπεύουν καμιὰ παράσταση ἢ ἔννοια στὸ μυαλό τους ἤ, ἐπειδὴ ὀπτικὰ τὰ σχήματα μᾶς εἶναι γνωστά, ἡ σύγχυση εἶναι ἡ μόνιμη κατάσταση μὲ τὴν προσπάθεια νὰ φανταστεῖ τὸ παιδὶ τὶ θέλει νὰ πεῖ ἡ μιὰ ἢ ἡ ἄλλη λέξη.

Στὴν περίπτωσή μας οἱ μεταφραστὲς ἦταν ἀξιόλογοι ἄνθρωποι τῶν γραμμάτων, γι' αὐτὸ κι ἡ προσπάθειά τους ἀπέδωσε, ἰδιαίτερα τοῦ Ἐφταλιώτη, θὰ ἤθελα νὰ ἀναφέρω ἐδῶ καὶ τὴ μετάφραση Καζαντζάκη - Κακριδῆ ποὺ εἶναι ἡ καλύτερη, γιατὶ ἡ πρώτη δὲν ἀπέφυγε τὸν κίνδυνο τῆς ἁπλοποίησης ἢ καλύτερα ἁπλούστευσης — ὅπως καὶ ὁ Πάλλης τῆς μεταστοιχείωσης. Ὁ Σίδερης πάλι κινεῖται μέσα σὲ μιὰ προσεκτικὴ «μεταφορά», δὲ θέλησε ἢ δὲν μπόρεσε ἴσως νὰ πετάξει. Ἡ οὐσία πάντως εἶναι μιά : ὅτι ὅλοι οἱ μεταφραστὲς χρησιμοποίησαν τὸ γλωσσικὸ πλοῦτο τῆς νεοελληνικῆς γλώσσας σὲ βαθμὸ ἀνάλογο μὲ τὴν εὐαισθησία καὶ τὴ γνώση τοῦ καθενός. Ἔτσι τὸ παιδὶ ἔρχεται σὲ ἐπαφὴ καὶ μὲ λέξεις ποὺ θὰ τοῦ εἶναι ἄγνωστες ἢ μισογνωστὲς καὶ τότε εἴμαστε ὑποχρεωμένοι ν' ἀσχοληθοῦμε καὶ μὲ τὸ σημεῖο αὐτὸ τῆς διδαχῆς, ὅπως περίπου στὸ μάθημα τῶν Νέων Ἑλληνικῶν. Λέω περίπου, γιατὶ ὁ καθένας καταλαβαίνει ἀπὸ ὅσα εἴπαμε ὅτι αὐτὴ ἡ λεξιλογικὴ ἐξομάλυνση τοῦ κειμένου ἔχει τὴν ἰδιαιτερότητά της, ἀφοῦ τὸ ἐννοιολογικὸ περιεχόμενο πολλῶν λέξεων ἀνάγεται στὰ δημιουργήματα μιᾶς πολὺ παλιᾶς ἐποχῆς — οἱ παραστάσεις κι οἱ ἔννοιες πρέπει νὰ δημιουργηθοῦν μὲ εἰκόνες, σχήματα κτλ., δηλαδὴ ὑποκατάστατα τῶν πραγμάτων. Μπορεῖ νὰ λέει τὸ κείμενο σπίτι λ.χ., ἀλλὰ μόνο ἡ ἔννοια ταιριάζει, ἡ παράσταση εἶναι ὁλότελα διαφορετική.

Θ' ἀσχοληθοῦμε λοιπὸν καὶ μὲ τὸ λεξιλόγιο, ἀλλὰ μόνο ὡς τὸ σημεῖο ποὺ θὰ δίνουμε στὰ παιδιὰ τὸ ἐννοιολογικὸ περιεχόμενο τῶν σημάτων γιὰ τὴν κατανόηση τοῦ κειμένου. Δὲν πρόκειται νὰ ὑποκαταστήσουμε ἐδῶ τὸ μάθημα τῶν Νέων Ἑλληνικῶν ποὺ ὁ γλωσσικὸς εἶναι ἕνας ἀπὸ τοὺς κύριους σκοποὺς του, ἂν ὄχι ὁ κυριότερος στὴ σύνθετη μορφή του. Βέβαια στὰ ποιητικὰ κείμενα θὰ βρίσκουμε πάντα λέξεις ποὺ θὰ συναρπάζουν τὰ παιδιὰ κι ἡ φαντασία τους θὰ δουλεύει μὲ τὴν ὁρμὴ τῶν δώδεκα χρόνων τους. Κοντὰ σ' ὅλα αὐτὰ ἡ ἐπίδραση θὰ εἶναι πολλὲς φορὲς κι ἀσυναίσθητη, ὅταν τὸ παιδὶ γράφει κάτι δικό του καὶ θὰ τοῦ ἔρθει στὴ μνήμη ἡ ἀσυνήθιστη λέξη ποὺ βρῆκε στὸν Ὅμηρο λ.χ. Ξέρουμε κιόλας τὶ ρόλο παίζει ἡ λεξιμαγεία ὄχι μόνο στὰ παιδιά, ἀλλὰ καὶ στοὺς μεγάλους. Μὰ καὶ στὰ πεζὰ κείμενα (Ἡρόδοτο, Ξενοφώντα) εἶναι πολλὰ τὰ πρόσωπα, τὰ πράγματα, οἱ διηγήσεις καὶ τὰ γεγονότα ποὺ φλογίζουν τὴ φαντασία τῶν παιδιῶν, ὅπως λέει ὁ Ph. Legrand στὴν εἰσαγωγή του στὸ ἔργο τοῦ Ἡροδότου (1955, 178) καὶ τὸ στρωτὸ ὕφος τῶν μεταφράσεων θὰ ἐπηρεάσει καὶ τὸ δικό τους.

Ἔτσι στόχος τέταρτος θὰ εἶναι καὶ ὁ γλωσσικός, ⟨δηλαδὴ ὁ πλουτισμὸς τοῦ λεξιλογίου βασικά⟩, στὸ μέτρο ποὺ προσδιορίσαμε, καὶ ἡ καλλιέργεια τῆς φαντασίας καὶ τῆς κρίσης εἰδικότερα.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ὁ προσδιορισμὸς αὐτὸς τῶν στόχων δὲ σημαίνει φυσικὰ ἀπὸ τὴν ἄποψη τῆς μεθόδου ὅτι θ' ἀσχοληθοῦμε μὲ τὸν καθένα τους χωριστὰ κι ὕστερα θὰ προσπαθήσουμε νὰ τοὺς συνδέσουμε γιὰ νὰ φτάσουμε σὲ κάποιο ἀποτέλεσμα. Ἴσα ἴσα ποὺ θὰ ἐπιδιώξουμε ἀκριβῶς τὸ ἀντίθετο. Καθένας ἀπὸ τοὺς στόχους αὐτοὺς διαπλέκεται ἄμεσα ἢ ἔμμεσα μὲ τοὺς ὑπόλοιπους, ὅπως λ.χ. τὸ παράδειγμα μὲ μιὰ λέξη ποὺ ἡ ἐξήγησή της θὰ μᾶς ὁδηγήσει ἴσως σὲ ὁρισμένες πραγματογνωστικὲς πληροφορίες ποὺ ἴσως πάλι ν' ἀντιπροσωπεύουν ἕνα ἰδεολογικὸ ἐπίστρωμα κτλ. Ὅπως καὶ στὴ ζωὴ τίποτε δὲν εἶναι ἀπομονωμένο, ἀλλὰ γιὰ λόγους μεθοδικοὺς μελετοῦμε κάποιο τομέα ξεχωριστά, χωρὶς νὰ τὸν ἀποκόβουμε ἀπὸ τοὺς ἄλλους, κι ἐδῶ πρόκειται γιὰ ἐπιστήμη, πολὺ περισσότερο στὴν παιδευτικὴ πράξη πρέπει ν' ἀποφεύγουμε τὴν ἀπομόνωση, τὰ στάδια, τὶς πορεῖες καὶ τὰ παρόμοια καὶ ν' ἀκολουθοῦμε τὸ φυσικὸ τρόπο μάθησης.

Τὸ σημεῖο αὐτὸ τῆς δουλειᾶς μας ἴσως εἶναι τὸ πιὸ σημαντικὸ καὶ πρέπει νὰ μᾶς ἀπασχολήσει ἰδιαίτερα. Γι' αὐτὸ θ' ἀναφέρω ἐδῶ πρῶτα τὴν ἄποψη τοῦ καθηγητῆ στὸ πανεπιστήμιο τῆς Columbia Bellac (The language of the classroom, 1967, 103 - 104) κι ὕστερα θὰ κάμω μιὰ πρόταση. Ἡ διδασκαλία, λέει ὁ Bellac, μοιάζει σὰν ἕνα ὁμαδικὸ παιχνίδι, ὅπου οἱ παῖχτες ἔχουν προκαθορισμένους ρόλους ποὺ συμπληρώνει ὁ ἕνας τὸν ἄλλο καὶ ρυθμίζουν τὶς πράξεις καὶ τὶς κινήσεις του (δόμηση προσφορᾶς ἢ κατάσταση ἀναμονῆς, πρόκληση ἐπιθυμητῆς ἀντίδρασης, ἀπάντηση στὴν πρόκληση κι εὐρύτερη συμμετοχὴ μὲ βάση τὶς προηγούμενες κινήσεις).

Καὶ τώρα ἡ πρότασή μου· προτείνω ὁ φετινὸς χρόνος νὰ θεωρηθεῖ πειραματικός. Αὐτὸ σημαίνει: α) νὰ προγραμματιστεῖ ὑπεύθυνα καὶ σὲ κλίμακα βραχυπρόθεσμων φάσεων ἡ μεθοδολογικὴ ἀντιμετώπιση τοῦ μαθήματος τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Γραμματείας, ὥστε στὸ τέλος τοῦ χρόνου νὰ καταλήξουμε κάπου (τὸ ἴδιο θὰ πρότεινα καὶ γιὰ τὴ διδασκαλία τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς)· β) καθηγητὲς κι ἐπιθεωρητὲς νὰ συνεργαστοῦν, νὰ μὴν κάμουν οἱ δεύτεροι ἐπιθεωρήσεις στὸ μάθημα αὐτό, ἀλλὰ νὰ παρακολουθοῦν σύντονα τὴ δουλειὰ μὲ βάση τὶς ἀρχὲς τῆς Ὁδηγητικῆς καὶ γ) σὲ κάθε ἐπιθεώρηση νὰ ὁριστοῦν δυὸ σχολεῖα μὲ καθηγητὲς ποὺ πιστεύουν στὰ νέα μέτρα καὶ θέλουν νὰ δουλέψουν μαζί μας καὶ νὰ ἐργαστοῦμε μαζί τους, χωρὶς νὰ παραμελήσουμε βέβαια καὶ τὰ ἄλλα σχολεῖα. Κι ὅταν ἡ δουλειὰ πάρει ἕνα δρόμο, τότε νὰ καλέσουμε καὶ τοὺς ἄλλους νὰ παρακολουθήσουν ἕνα μάθημα καὶ νὰ συζητήσουμε μαζί τους. Αὐτὸ φυσικὰ θὰ γίνει πολλὲς φορὲς ὡς τὸ τέλος τοῦ χρόνου καὶ τότε πιστεύω ὅτι θὰ ἔχουμε φτάσει σὲ ἀποτελέσματα στηριγμένα στὴν πράξη, ἀλλὰ πιὸ πολὺ ἐμπειρικά. Γι' αὐτὸ προτείνω καὶ κάτι ἄλλο· τὸ ΚΕΜΕ νὰ ὀργανώσει μιὰν ἀνάλογη ἐργασία βασισμένη σὲ καθαρὰ ἐπιστημονικὰ κριτήρια καὶ προδιαγραφὲς πολλαπλές, ἔτσι ποὺ στὸ τέλος τοῦ χρόνου νὰ συγκεντρώσουμε ὅλο τὸ ὑλικό, νὰ συγκρίνουμε τὰ ἀποτελέσματα, νὰ τὰ συζητήσουμε καὶ νὰ καταλήξουμε σὲ ὀρθὲς ἀποφάσεις. Εὔχομαι, κυρίες καὶ κύριοι, μὲ τὴ βοήθεια τοῦ Θεοῦ νὰ πᾶνε ὅλα καλά. Εὐχαριστῶ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ (ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ)

ΑΓΑΠΗΤΟΥ Γ. ΤΣΟΠΑΝΑΚΗ
Ὁμότιμου Καθηγητῆ Παν/μίου Θεσσαλονίκης

Εἶναι εὐχάριστο ὅτι οἱ ριζικὲς ἀλλαγὲς ποὺ ἐπιχειροῦνται γιὰ δεύτερη φορὰ τὰ τελευταῖα χρόνια στὴν ἐκπαίδευση βαδίζουν τώρα μὲ περισσότερη προσοχὴ καὶ ἀναζήτηση, ἰδίως στὸν τομέα τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν. Θὰ εὐχόμουν νὰ ἦταν τὸ ἴδιο διστακτικὴ ἡ πορεία καὶ στὰ Νέα Ἑλληνικά.

Ὁπωσδήποτε, καὶ γιὰ τὰ Ἀρχαῖα Ἑλληνικά, ποὺ ἀντιμετωπίζονται —πολὺ σωστὰ— μόνο ὡς πρὸς τὴν πρώτη Γυμνασίου, εἶναι ἀπαραίτητο νὰ ἐπιχειρήσουμε μιὰν συνολικὴ —ἔστω καὶ ἀναγκαστικὰ συνοπτικὴ— θεώρηση καὶ νὰ διαγράψουμε ἕνα ἐλαστικὸ πλαίσιο, μέσα στὸ ὁποῖο νὰ μποροῦμε νὰ ἐντάξουμε τὰ μέρη μὲ τρόπον ὀργανικό, ὁ ὁποῖος θὰ ἐγγυᾶται τὴν ἀνάπτυξη τῶν γλωσσικῶν, λόγο-τεχνικῶν, συναισθηματικῶν, ψυχικῶν, νοητικῶν καὶ λοιπῶν ἱκανοτήτων καὶ ἀναγκῶν τοῦ μαθητῆ· μὲ τρόπον ἐπίσης, ὁ ὁποῖος θὰ εἶναι εὔκολο νὰ ὑποστεῖ παραλλαγές, ἂν χρειαστεῖ. Προπάντων πρέπει νὰ ἀποφύγουμε τὴν ἐπαλληλία τῶν κύκλων τοῦ Γυμνασίου καὶ τοῦ Λυκείου, κάτι ποὺ δὲν ἔγινε δυνατὸ νὰ ἀποφευχθεῖ στὸ παρελθόν, σὲ ἀρκετὰ μαθήματα.

Τὸ Γυμνάσιο ἀποτελεῖ μιὰν ἰδιαίτερη παιδευτικὴ βαθμίδα, ἡ ὁποία πρέπει νὰ εἶναι διαφορετικὴ ἀπὸ τὸ Λύκειο, ἔστω κι ἂν σὲ ὁρισμένους γνωστικοὺς τομεῖς παρουσιάζει ἐλλείψεις. Ἂν ὀργανώσουμε τὸ πρόγραμμά του ἔτσι, ὥστε οἱ ἀπόφοιτοι τοῦ Γυμνασίου ποὺ θὰ διακόψουν τὶς σπουδές τους, ἢ αὐτοῦ τοῦ εἴδους τὶς σπουδές, νὰ αἰσθάνονται τὴν ἀνάγκη νὰ συμπληρώνουν τὶς γνώσεις τους γύρω ἀπὸ θέματα ποὺ τοὺς ἐκίνησαν τὸ ἐνδιαφέρον, θὰ μποροῦμε νὰ καυχηθοῦμε ὅτι ἔχουμε σημειώσει μεγάλην ἐπιτυχία.

Πρέπει ὅμως νὰ ἀποφύγουμε ἐπίσης τὸν παν-λογοτεχνικὸ χαρακτῆρα τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων καὶ νέων ἑλληνικῶν, καὶ γιατὶ ἡ ἕως τώρα πεῖρα μᾶς ἔδειξε τὴν ματαιότητα αὐτῆς τῆς προσπάθειας —τὸ πιὸ μόνιμο καὶ πιὸ ὀλέθριο ἀποτέλεσμα τῆς ὁποίας εἶναι ἡ πεποίθηση ὅλων τῶν Ἑλλήνων ὅτι εἶναι γεννημένοι ρήτορες, ποιητὲς καὶ λογοτέχνες, καὶ ἡ πεποίθηση ὅλων τῶν γονέων ὅτι τὸ κορίτσι τους ἢ τὸ ἀγόρι τους ἔχει λογοτεχνικὴ φλέβα, γιατὶ «γράφει καλὰ ἔκθεση»— καὶ κυρίως γιατὶ αὐτὸ καὶ μόνο δὲν μπορεῖ νὰ εἶναι τὸ παιδευτικό μας ἰδανικό.

Ὁ σκοπὸς τοῦ μαθήματος τῶν Νέων Ἑλληνικῶν εἶναι κυρίως γλωσσικός, καὶ θὰ ἤμασταν εὐτυχεῖς ἂν τὰ καταφέρναμε στὸ Γυμνάσιο νὰ συγκεντρώσουμε τὴν προσοχή μας ἀποκλειστικά, ἢ σχεδόν, στὴν γλωσσικὴ διδα-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

σκαλία, υἱοθετώντας καὶ προσαρμόζοντας τὶς μεθόδους ποὺ ἀντίστοιχα χρησιμοποιοῦν οἱ Γάλλοι καὶ οἱ Ἄγγλοι καὶ οἱ Γερμανοί, καὶ ἂν βγάζαμε ἀπὸ τὸ Γυμνάσιο ἀποφοίτους, ποὺ θὰ ἦταν σὲ θέση νὰ διατυπώσουν γραπτὰ ἕνα ἁπλὸ θέμα ποὺ τοὺς ἀπασχολεῖ, νὰ ἀναπτύξουν μὲ πληρότητα ἕνα πρόβλημα σὲ μιὰν ἔκθεση, ἀναφορὰ ἢ ἀκόμα καὶ σ' ἕνα γράμμα· κι ἀπὸ τὸ Λύκειο νέους, ποὺ θὰ ἦταν πιὰ σὲ θέση νὰ ἀντιμετωπίσουν ἕνα πιὸ σύνθετο πρόβλημα. Νὰ μάθουν βέβαια νὰ ἐκτιμοῦν τὴν ποίηση καὶ τὴν τέχνη, νὰ ὁδηγηθοῦν μὲ προσοχὴ καὶ λεπτότητα στὸ νὰ καταλαβαίνουν κάτι ἀπ' αὐτές, τὸ νὰ νομίζουν ὅμως ὅτι εἶναι τόσο εὔκολο νὰ τὶς μιμοῦνται, ἂς τὸ ἀναβάλουν γιὰ ἀργότερα, ὅταν θὰ εἶναι πιὰ σέ θέση νὰ ἀντικαταστήσουν μὲ λόγια τὶς μεσογειακές μας χειρονομίες καὶ μὲ ἀποστρογγυλωμένον καὶ προσεκτικὸ λόγο τὰ «νὰ ποῦμε» καὶ τὶς ὅμοιες «σφῆνες» ποὺ διακοσμοῦν σὲ ἐνδιάμεσα τριῶν, τὸ πολὺ τεσσάρων, λέξεων τὸν λόγο ὅλων τῶν Νεοελλήνων. Ἀντίθετα, μὲ ὅσα πιστεύουμε, ἡ καλὴ —μάλιστα ἡ πολὺ καλὴ— γνώση τῆς Γραμματικῆς καὶ τοῦ Συντακτικοῦ τῆς Νέας Ἑλληνικῆς θὰ εἶναι ἀπολύτως ἀπαραίτητη γι' αὐτὴν τὴν πρόοδο.

Ξαναγυρνώντας τώρα στὸ πρόβλημα τῆς διδασκαλίας τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν ἀπὸ μετάφραση στὴν 1η Γυμνασίου, εἶναι ἀνάγκη νὰ προσέξουμε τὰ ἑξῆς βασικὰ γεγονότα :

α) ὅτι ἡ ἡλικία τῶν παιδιῶν (13 - 15 χρόνια) ὁδηγεῖ πρὸς θεματικά, ἀφηγηματικὰ καὶ νοηματικὰ προσιτούς, ἀλλὰ καὶ ἑλκυστικοὺς συγγραφεῖς· τέτοιοι μποροῦν νὰ θεωρηθοῦν κυρίως ὁ Ὅμηρος, ὁ Ἡρόδοτος, ὁ Ξενοφώντας καὶ ὁ Πλούταρχος (Βίοι).

β) ὅτι πρέπει νὰ λογαριάζουμε ὅτι ἴσως γύρω στὸ 50% τῶν ἀποφοίτων τοῦ Γυμνασίου δὲν θὰ μπορέσουν ἢ δὲν θὰ θελήσουν νὰ συνεχίσουν στὸ κλασικὸ Λύκειο. Κι ἀπὸ αὐτοὺς ποὺ θὰ συνεχίσουν, ἀρκετοὶ θὰ πᾶν σὲ τεχνικὲς σχολὲς ἢ σὲ Γενικὰ Λύκεια, ὅπου ἡ κλασικὴ τους μόρφωση θὰ διακοπεῖ ἢ θὰ ἐξασθενήσει. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι εἶναι σκόπιμο καὶ τὸ Γυμνάσιο νὰ ἔρθει σὲ ἐπαφὴ καὶ μὲ συνθετότερα κείμενα, τόσο ἀπὸ τὴν ἄποψη τοῦ περιεχομένου, ὅσο καὶ τοῦ λογοτεχνικοῦ εἴδους, τῆς δομῆς καὶ τῆς ἀφηγήσεως· τέτοια κείμενα εἶναι ὁ Θουκυδίδης, ὁ Πλάτωνας, οἱ Τραγικοί, ὁ Ἀριστοτέλης κτλ.

γ) ὁ συμβιβασμὸς τῶν δυὸ αὐτῶν ἀντίρροπων τάσεων εἶναι βέβαια δύσκολος, δὲν εἶναι ὅμως ἀδύνατος. Βασικὴ καὶ ἀπαραίτητη προϋπόθεση εἶναι, οἱ καθηγητὲς καὶ τὸ ἐποπτικὸ προσωπικὸ νὰ ξέρουν πολὺ καλὰ ὅλο τὸ κείμενο ποὺ θὰ διδάξουν, στὸ σύνολο καὶ τὶς λεπτομέρειες, τὶς καταστάσεις καὶ τὰ πρόσωπα, τὶς ἀναφορὲς στὰ πρὶν καὶ μετὰ ἀπὸ τὸ κομμάτι ποὺ θὰ διδάξουν, γιὰ νὰ μποροῦν νὰ παρουσιάζουν κάθε φορὰ τὴν εἰδικὴ περίπτωση, τὸ κάθε μάθημα, μὲ τόση γνώση καὶ ἄνεση, ὥστε καὶ τὰ παιδιὰ ὄχι μόνο νὰ θέλουν νὰ διαβάζουν μὲ ἐνδιαφέρον τὰ ἐνδιάμεσα γεγονότα ποὺ ἀναγκαστικὰ θὰ μένουν ἀδίδακτα, ἀλλὰ καὶ νὰ συγκρατοῦν τὰ οὐσιαστικὰ τους στοιχεῖα. Ἔτσι θὰ πλουτίζουν τὶς γνώσεις τους καὶ θὰ εἶναι καλύτερα προετοιμασμένα γιὰ τὶς ἐξετάσεις. Οἱ καθηγητὲς μάλιστα πρέπει νὰ διαβάζουν γιὰ λογαριασμόν τους καὶ τὸ ἀρχαῖο κείμενο, γιὰ πολλούς λόγους.

δ) ὅτι ἡ ἐπιλογὴ τῶν κειμένων ποὺ θὰ διδαχθοῦν μέσα στὴν τάξη καὶ οἱ ἐξετάσεις τοῦ μαθήματος θὰ ἀποτελοῦν γιὰ πολὺν καιρὸ μεγάλα προβλήματα καὶ γιὰ τοὺς καθηγητὲς καὶ γιὰ τοὺς μαθητές, γιατὶ οὔτε οἱ πρῶτοι ἔχουν διδαχθεῖ στὸ Πανεπιστήμιο τέτοιον τρόπο διδασκαλίας οὔτε καὶ ἡ μαθητικὴ παράδοση ξέρει κάτι τέτοιο στὴν Ἑλλάδα. Τὸ ὅτι, φυσικά, ἐπι-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

βάλλεται μιὰ προσαρμογὴ τῆς διδασκαλίας τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν στὶς Φιλοσοφικές μας Σχολὲς καὶ γι' αὐτὸν τὸν σκοπό, τὸ σημειώνουμε μόνο παρεκβατικὰ ἐδῶ. Ἡ καθημερινὴ ἐξέταση τοῦ μαθήματος, οἱ γραπτὲς ἐξετάσεις καὶ ἡ ἀντίστοιχη βαθμολογία θὰ εἶναι ἀκόμα πιὸ δύσκολα προβλήματα καὶ χρειάζεται ἰδιαίτερη ἀντιμετώπιση τοῦ θέματος, καὶ πολὺ σύντομα μάλιστα, ἂν πρόκειται νὰ γίνουν ἐξετάσεις τοῦ Α΄ ἑξαμήνου. Ὁπωσδήποτε, χωρὶς τὴν κατάλληλη καὶ συστηματικὴ καθοδήγηση, χωρὶς τὴν προσωπικὴ φιλότιμη προσπάθεια καὶ χωρὶς τὴν ἐπαγρύπνηση καὶ ἐνημέρωση ἐκ μέρους τοῦ ἐποπτικοῦ προσωπικοῦ, ὑπάρχει κίνδυνος νὰ ξανακυλήσουμε σὲ μιὰν δῆθεν νέα μορφὴ διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν, μὲ τὸ οἰκονομικὸ σύστημα τῶν λίγων κειμένων καὶ τῆς ἐπιδερμικῆς τεχνολογίας. Αὐτὰ ὅμως δὲν θὰ εἶναι σὲ θέση νὰ προχωρήσουν —ὅπως δὲν προχωροῦσαν ὡς τώρα— στὴν θεώρηση τοῦ θαυμαστοῦ κόσμου τοῦ σχεδιασμοῦ καὶ τῆς δομήσεως τῶν ἔργων τέχνης, τῆς διαρθρώσεώς τους, τῆς λειτουργικῆς ἀλληλεξαρτήσεως τῶν μερῶν τους, τῆς λογικῆς ποὺ διατρέχει καὶ τὶς λεπτομέρειες καὶ τὸ σύνολο, καὶ πάνω ἀπ' ὅλα τὴν ἐκπληκτικὴ λειτουργία τοῦ λόγου σὰν ἐκφραστικοῦ μέσου, ποὺ κάμνει συγκεκριμένα τὰ διάφορα ἐνδεχόμενα καὶ τοὺς περιορισμούς : τοῦ χρόνου, τοῦ τόπου, τῆς αἰτίας, τοῦ σκοποῦ, τῆς ὑποθέσεως κτλ. Ἀκόμα λιγότερο, δὲν θὰ καταλάβουν τίποτε ἀπὸ τὴν μυστικὴ λειτουργία τῆς συνταγμένης Γραμματικῆς (μὲ γ κεφαλαῖο) καὶ τὴν φιλοσοφικὴ προσπάθεια τριῶν ἢ τεσσάρων αἰώνων, ἀπὸ τὸν Πλάτωνα καὶ ὕστερα, ποὺ χρειάστηκε γιὰ τὴν ὀργάνωσή της. Θὰ ἦταν καὶ πάλι μιὰ διδασκαλία ποὺ θὰ ἔμενε στὴν ἀνατομία καὶ δὲν θὰ προχωροῦσε ποτὲ στὴν φυσιολογία καὶ τὴν παθολογία τοῦ Λόγου. Πόσο δύσκολο εἶναι αὐτὸ τὸ κρίσιμο βῆμα, πόσο ἀκατόρθωτη φαίνεται ἡ ἀναπροσαρμογὴ τῆς διδασκαλίας καὶ ἡ ἀμοιβαία προσαρμογὴ διδασκαλίας καὶ ἐξετάσεων, τὸ βλέπουμε χρόνια τώρα στὴν πρακτικὴ τοῦ μαθήματος τῶν Νέων Ἑλληνικῶν, τὰ ὁποῖα δὲν ὑπῆρξαν ποτὲ γλωσσικὸ μάθημα, ἀλλὰ μόνο λογοτεχνικὸ (δῆθεν), ποὺ δὲν ἐξετάζεται (γιατὶ δὲν ἔχει ἀκόμα βρεθεῖ τρόπος), ἐξετάζεται ὅμως καὶ βαθμολογεῖται ἡ ἔκθεση —ποὺ εἶναι φυσικὰ ἕνα ρητορικὸ γύμνασμα μὲ γλωσσικὴ κυρίως ὑπόσταση— ποὺ αὐτὴν δὲν τὴν διδάσκουμε καθόλου («σχιζοφρένεια στὴν διδασκαλία» αὐτοῦ τοῦ μαθήματος τὴν ὀνόμασα τελευταῖα σ' ἕνα μελέτημα, Νέα Ἑστία, τόμος 100, τεῦχ. 1180, 1 Σεπτ. 1976, σ. 1142b).

Ἔχουμε λοιπὸν ἕνα πρόβλημα διδασκαλίας, ἕνα πρόβλημα ἐξετάσεων, ἕνα πρόβλημα ἐπιλογῆς κειμένων γιὰ τὶς τρεῖς τάξεις τοῦ Γυμνασίου, καὶ ἕνα ἄλλο —καὶ σημαντικότερο— τῆς ἐπιλογῆς ἀρχαίων κειμένων (καὶ τῆς διδασκαλίας τους) γιὰ τὸ Λύκειο. Τὰ προβλήματα αὐτὰ εἶναι ἀλληλένδετα καὶ εἶναι ἀδύνατο νὰ προχωρήσουμε σωστά, ἔστω καὶ στὴν 1η Γυμνασίου, ἂν δὲν ἔχουμε προθεωρήσει, τουλάχιστο στὶς γενικές τους γραμμές, τὰ διάφορα σημεῖα καὶ τοῦ μελλοντικοῦ μας προγράμματος. Ἀλλιῶς, θὰ αὐτοσχεδιάζουμε κάθε χρόνο καὶ οἱ πιθανότητες ἐπιτυχίας θὰ εἶναι μόνο περιορισμένες, γιατὶ θὰ λείπει ὁ λογικὸς καὶ παιδαγωγικὸς προσχεδιασμός. Σύμφωνα μὲ τὸ ἔγγραφο 724/24-6-76 τοῦ ΚΕΜΕ ἔδωσα κι ἐγὼ τὶς ἀπόψεις μου γιὰ τοὺς συγγραφεῖς ποὺ πρέπει νὰ διδαχθοῦν καὶ στὸ Γυμνάσιο καὶ στὸ Λύκειο καὶ δὲν χρειάζεται νὰ τὶς ἐπαναλάβω. Θὰ μοῦ ἐπιτρέψετε ὅμως, γιατὶ τὸ θεωρῶ ἀπαραίτητο, νὰ ἐνδιατρίψω μὲ συντομία στὰ προβλήματα διδασκαλίας τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν καὶ στὸ Λύκειο, γιατὶ χωρὶς τὴν ἔγκαιρη θεώρησή τους —ἔστω καὶ συνοπτικὴ— θὰ κινδυνεύσει νὰ ἀνατιναχθεῖ στὸν ἀέρα τὸ σύστημα καὶ νὰ γελοιοποιηθεῖ ἀμετάκλητα τὸ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μάθημα. Θὰ εὐχόμουν μάλιστα ἡ σύντομη αὐτὴ ἐνδιατριβὴ καὶ ἡ ἐνδεχόμενη συζήτηση νὰ ἔχουν κάποια χρησιμότητα γιὰ τὴν ἀνάλογη προσαρμογὴ τῆς διδασκαλίας στὸ Λύκειο. Περισσότερο ὅμως θὰ εὐχόμουν νὰ εἶναι περιττὰ αὐτὰ ποὺ θὰ πῶ.

Θὰ ξεκινήσουμε, νομίζω, ἀπὸ τὴν προϋπόθεση ὅτι τὰ παιδιὰ ποὺ μπῆκαν στὸ Λύκειο ξέρουν ἤδη ἀρκετὰ καλὰ ἀρκετὸν Ξενοφώντα, πολὺν Ὅμηρο, ἀρκετὸν Ἡρόδοτο, λίγον Πλάτωνα, λίγον Ἀριστοτέλη, λίγον Θουκυδίδη, δυὸ ἢ τρεῖς τραγωδίες, κτλ., ἀπὸ μιὰν διδασκαλία ποὺ ἦταν λιγότερο γλωσσικὴ καὶ περισσότερο οὐσιαστική, ὅπως τὴν σκιαγραφήσαμε πρωτύτερα. Τώρα στὸ Λύκειο τὰ παιδιὰ θὰ εἶναι 16 - 18 χρονῶν. Θὰ ξαναπιάσουμε τὴν διδασκαλία τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν ὅπως κάμναμε ὡς σήμερα, μὲ τὰ «ὁ οὐρανὸς τῆς Ἑλλάδος αἴθριός ἐστιν» καὶ τὸ ἀντίστοιχο «regina rosas amat»; Τὰ ἀποτελέσματα θὰ εἶναι χειρότερα ἀπὸ τὰ ὡς σήμερα, γιατὶ ὡς τώρα τουλάχιστο ἡ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς καὶ τοῦ Συντακτικοῦ τῆς ἀρχαίας γλώσσας συμβάδιζε μὲ ἀντίστοιχα κείμενα καὶ τελείωνε κάπως στὴν 3η τάξη τοῦ ἑξατάξιου Γυμνασίου, ἐνῶ στὶς τρεῖς ἀνώτερες μπαίναμε στὴν περιοχὴ τῆς ἀρχαίας λογοτεχνίας, ἔστω καὶ μὲ τοὺς 8 - 10 στίχους τοῦ κειμένου ποὺ ξεβουτυρώναμε κάθε φορά. Ἀποκλείεται ἐπομένως νὰ θέσουμε σκοπὸν τοῦ Λυκείου τὸ νὰ δοῦν τὰ παιδιὰ μόνο πῶς εἶναι περίπου τὰ Ἀρχαῖα Ἑλληνικὰ καὶ θὰ πρέπει νὰ προσπαθήσουμε νὰ δοῦν τί εἶναι ἐπιτέλους στὴν οὐσία τους καὶ ἔξω ἀπὸ τὶς μεταφράσεις τὰ Ἀρχαῖα Ἑλληνικά. Κάθε ἀντίθετη πορεία θὰ ὁδηγοῦσε σὲ ἀσυζήτητη ὑποτονία τοῦ μαθήματος καὶ στὴν κατάργησή του ἐξαιτίας τῆς ἀσυγχώρητης μετριότητάς του.

Τὸ πρόβλημα εἶναι σοβαρὸ καὶ δὲν ἔχω καμιὰν ἀμφιβολία ὅτι ἀντιμετωπίζεται ὅπως πρέπει ἀπὸ τὸ ΚΕΜΕ, δὲν νομίζω ὅμως ὅτι θὰ ἦταν ἄσκεπο, πρὶν καταστα λάξουμε, νὰ ἀνταλλάξουμε ἀπόψεις· ὅλο καὶ κάτι καλὸ θὰ προκύψει. Κι οἱ δικές μου προτάσεις δὲν ἐπιθυμῶ νὰ θεωρηθοῦν οὔτε ὁριστικὲς οὔτε ἐξαντλητικές. Εἶμαι πρόθυμος νὰ ἀκούσω καλύτερες καὶ νὰ ἀναθεωρήσω τὶς δικές μου :

α) Μὲ τὴν προϋπόθεση ὅτι ἡ γλωσσικὴ διδασκαλία τῆς Νέας Ἑλληνικῆς θὰ ἔχει προχωρήσει σὲ βάθος ὡς τὴν 3η Γυμνασίου, ὅπως εἴπαμε, δὲν χρειάζεται νὰ ξαναγίνει λόγος στὴν ἀρχαία γλῶσσα γιὰ γραμματικὲς καὶ λογικὲς κατηγορίες ποὺ εἶναι ἤδη γνωστὲς (πτώση, ἀριθμός, ἔγκλιση, οὐσιαστικά, ἐπίθετα, ἀντωνυμίες κτλ., ὑποκείμενο, κατηγορούμενο, ἀντικείμενο κτλ.), οὔτε καὶ γιὰ τὴν λειτουργία τους μέσα στὸν λόγο, ἐκτὸς ἀπὸ τὶς περιπτώσεις ὅπου ὑπάρχει κάτι καινούργιο (δοτική, δυϊκός, εὐκτική, ὑποτακτική, ἀπαρέμφατο, μετοχή, γενικὴ ἀπόλυτη, ἑτεροπροσωπία, εἴδη ὑποθετικοῦ λόγου κτλ.). Θὰ εἶναι πιὰ εὐκολότερο νὰ δοῦμε καὶ τὶς διάφορες κλίσεις τῆς ἀρχαίας γλώσσας καὶ τὶς διαφορὲς καὶ ἐξελίξεις ἀπὸ τὶς ἀρχαῖες στὶς νέες καταλήξεις.

β) Ὅτι ὁ ἱστορισμός, μορφὲς τοῦ ὁποίου εἶναι καὶ ἡ παραγωγὴ καὶ ἡ σύνθεση, καὶ ἡ ἐτυμολογία καὶ ἡ ἀρχαιολογία τῶν μνημείων καὶ τῶν σχημάτων τῆς ζωῆς (θρησκεία, λατρεία, λαογραφία κτλ.), θὰ ἀποτελέσει ἕνα ἔξοχο ὑποκινητικὸ μέσο γιὰ τὴν μετάβαση ἀπὸ τὶς νεοελληνικὲς μορφὲς τῆς ζωῆς στὶς προηγούμενες, μεσαιωνικὲς, ρωμαιοεποχικές, ἑλληνιστικές, κλασικές, ἀρχαϊκές, προϊστορικὲς. Καὶ οἱ νέοι καὶ οἱ μεγαλύτεροι ἐνδιαφέρονται πάντοτε γιὰ τὴν στρωματογραφικὴ ἀποκάλυψη τοῦ παρελθόντος καὶ γιὰ τὴν συστηματικὴ μελέτη του. Τὸ νὰ βρίσκουν π.χ. τὰ παιδιὰ ὅτι οἱ γενικὲς

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τοῦ πληθυντικοῦ ἐλπίδων, πατέρων, μητέρων, ποιοτήτων κ.τ.ὅ. δὲν κατεβάζουν τὸν τόνο στὴν λήγουσα, ἀντίθετα μὲ τὰ θαλασσῶν, ὡρῶν, κορῶν, μελισσῶν κ.τ.ὅ., γιατὶ καὶ οἱ μὲν καὶ οἱ δὲ διατηροῦν καὶ στὰ Νέα Ἑλληνικὰ τὴν κίνηση τοῦ ἀρχαίου τόνου, ἐπειδὴ ἀνῆκαν σὲ διαφορετικὲς (κλιτικὲς) κατηγορίες ἢ τὸ νὰ ἀνακαλύπτουν ὅτι τὸ γουδὶ ἀποτελεῖ ἐξέλιξη τοῦ ἀρχαίου ϊγδις - ϊγδίον (ὅπως παῖς - παιδίον), ἢ ἀκόμα τὸ νὰ διαπιστώνουν ὅτι ἄλλες λέξεις τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς διατηροῦν τὸν ἀρχαῖο τους τύπο καὶ τὴν σημασία τους (ἄνθρωπος, ποταμός, ἀδελφός), ἄλλες ἔχουν ἀλλάξει τύπο ὄχι ὅμως σημασία (χείρ - χέρι, ποὺς - πόδι, ὀδοὺς - δόντι, ἐλπὶς - -ίδα)· ἢ τὸ νὰ παρατηροῦν ὅτι πάρα πολλὲς λέξεις ποὺ δὲν ἔχουν ἀλλάξει τὸν τύπο τους ἔχουν πάρα πολὺ ἀλλάξει σημασία (μέτριος, ἀγαθός, ταμίας, ἴδιος, ἄλογον, ὡραῖος, θεωρῶ, καιρὸς κτλ.), καὶ πολλὲς φορὲς ὑποδηλώνουν πολιτικὲς ἢ κοινωνικὲς καταστάσεις καὶ μεταβολὲς (δουλεία - δουλειά, ἐκκλησία - ἐκκλησιά, σχολὴ - σκόλη, ἡγούμενος, διακονῶ - διακονῶ (=ζητιανεύω), διάκονος - διάκος, ἐπίσκοπος, δεσπότης κτλ.), ἢ ἄλλες ποὺ ἔχουν ἀλλάξει καὶ τύπον καὶ σημασία (ἐγείρω - γέρνω, πηγὴ - πηγάδι (= φρέαρ), ἐπαίρω - παίρνω κτλ.), αὐτὸ σημαίνει ὅτι ἀνακαλύπτουν τὰ μυστικὰ τοῦ Λόγου καὶ τῆς Γλώσσας.

Οἱ ὁμοιότητες ἐξάλλου καὶ οἱ διαφορὲς τοῦ λόγου, οἱ μεταπτώσεις καὶ ἀποχρώσεις τῆς σημασίας, θὰ φανοῦν καλύτερα ἀπὸ τὸν παρατακτικὸ καὶ τὸν ὑποταγμένο λόγο, τὸν εὐθὺν καὶ τὸν πλάγιο, ἀπὸ τὴν ἀλλαγὴ τῆς ἐγκλίσεως, ἀπὸ τὴν ἐξάρτηση ἀπὸ ἀρκτικὸ χρόνο ἢ ὄχι, ἀπὸ τὴν χρήση τῶν μορίων, τῶν μετοχῶν καὶ τῶν ἄλλων ἰδιότυπων στοιχείων τοῦ ἀρχαίου λόγου σὲ σύγκριση μὲ ὅ,τι παρέχει ὁ νεοελληνικός. Μὲ ἄλλες λέξεις, ἡ προσπάθειά μας θὰ διευκολυνθεῖ ἀπὸ τὴν ὑποθετικὴ καλὴ γνώση καὶ τῆς Γραμματικῆς καὶ τοῦ Συντακτικοῦ τῆς Νέας Ἑλληνικῆς παράλληλα μὲ τῆς Ἀρχαίας κι ἀπὸ τὴν ὑποθετικὴ καλὴ γνώση τοῦ περιεχομένου ἀρκετῶν ἔργων τοῦ ἀρχαίου λόγου ἀπὸ τὸ Γυμνάσιο, μερικὰ ἀπὸ τὰ ὁποῖα —στὰ δυσκολότερα μέρη τους— θὰ τὰ προσφέρουμε τώρα στὸ Λύκειο στὴν ἀρχαία τους μορφή : δημηγορίες τοῦ Θουκυδίδη, νέες τραγωδίες, λυρικὴ ποίηση, Ἀριστοτέλης, Πλάτωνας θὰ χρησιμοποιηθοῦν νωρίς, παράλληλα μὲ τὶς μεταφράσεις. Θὰ ἐπισημαίνουμε τὶς δυσκολίες καὶ τὶς ἐνδεχόμενες ἐλλείψεις τῶν μεταφράσεων σὲ ὁρισμένα σημεῖα, θὰ ὑποδείχνουμε τὶς ὁμοιότητες καὶ τὶς διαφορὲς στὴν δομὴ τοῦ ἀρχαίου καὶ τοῦ νεοελληνικοῦ λόγου, στὴν ἰσόρροπη συγκρότηση τῶν περιόδων, ὅπως αὐτὴ φαίνεται κυρίως στὸν Ἰσοκράτη, Δημοσθένη καὶ ἄλλους.

Μὲ σταθερότητα καὶ μὲ γνώση, μὲ προσοχὴ καὶ ἀναζήτηση ὅλα αὐτὰ μποροῦν νὰ συμβάλουν στὴν σωτηρία τοῦ μαθήματος καὶ ἴσως ἴσως στὴν ἐπιτυχία του. Τὸ ὅτι χρειάζονται βοηθήματα, ὅπως μιὰ Χρηστομάθεια, ποὺ τὴν εἴχαμε σχεδιάσει στὸ Ἵδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, κι ἔμεινε δυστυχῶς μόνο σχέδιο ὡς τώρα, μιὰ ἐγκυκλοπαιδικὴ ἀρχαιογνωσία ποὺ θὰ περιλαμβάνει ἱστορία τῆς θρησκείας, μυθολογικὸ λεξικό, ἱστορία τῆς ἀρχαίας λογοτεχνίας, γενικὴ ἱστορία, ἀρχαιολογία, νομισματικὴ κτλ., εἶναι αὐτονόητο, μιὰ ποὺ δυστυχῶς ἐλάχιστοι καθηγητὲς χρησιμοποιοῦν ξένες γλῶσσες.

γ) Ἡ μετατόπιση ἐπίσης τοῦ ἐνδιαφέροντος σὲ ὑψηλότερα καὶ συνθετότερα προβλήματα, ποὺ ἔχουν πιὰ ἄμεση σχέση μὲ τὴν humanitas καὶ μὲ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τὴν δεκτικότητα καὶ τὶς ἀνησυχίες τῶν μαθητῶν αὐτῆς τῆς ἡλικίας, οἱ ὁποῖες ἐκφράζονται κυρίως μὲ τὶς πρώιμες ἰδεαλιστικὲς ἀναζητήσεις πολιτικῶν λύσεων καὶ πολιτειακῶν μορφῶν, κυρίως στὶς πόλεις, οἱ τραγικὲς μεταπτώσεις τῆς δημοκρατίας στὴν Ἀθήνα καὶ ἀλλοῦ, οἱ κομματικοὶ ἀγῶνες καὶ οἱ συχνὰ φανατικὲς διακυμάνσεις τους, οἱ δημαγωγοὶ καὶ οἱ δικτάτορες, οἱ νομοθέτες, οἱ διαλλακτὲς καὶ ἄλλα τέτοια, θὰ φέρουν τὸν μαθητὴ κοντὰ σὲ ἀρχαῖα κείμενα, ὅπως εἶναι τὰ δυὸ πρῶτα βιβλία τῶν Ἑλληνικῶν τοῦ Ξενοφώντα ἢ τὰ τελευταῖα τοῦ Θουκυδίδη, ἡ Πολιτεία Ἀθηναίων καὶ τὰ Πολιτικὰ τοῦ Ἀριστοτέλη, οἱ Βίοι τοῦ Πλουτάρχου καὶ ἄλλα. Μὲ τέτοιαν προπαρασκευὴ θὰ γίνει πιὸ εὔκολη ἡ ἀνάπτυξη τῶν δημηγοριῶν τοῦ Περικλῆ καθὼς καὶ τοῦ Ἐπιτάφιου, ἡ θεώρηση τῆς τερατωδίας τοῦ πολέμου καὶ τῆς τραγικῆς μοίρας τῶν ἀδυνάτων, ὅπως τὰ αἰσθάνονταν οἱ ἀρχαῖοι (δημηγορίες Πλαταιέων-Θηβαίων, Διοδότου-Κλέωνα, διάλογος Μηλίων-Ἀθηναίων, Κερκυραϊκά, Πλαταιικά, Λεσβιακά, Πυλιακά, Σικελικά), ἡ προσέγγιση τῆς λιτότητας καὶ τελειότητας τοῦ λόγου καὶ τῆς ἀντίστοιχης ψυχογραφίας τῶν προσώπων στὸ Ζ τῆς Ἰλιάδας, στὸ Ι, τὸ Χ, τὸ Ψ καὶ τὸ Ω, σὲ ἐναλλαγὴ ἀρχαίου λόγου καὶ μεταφράσεως.

Αὐτὸς ὁ πολλαπλὰ παράλληλος τρόπος γλωσσικῆς καὶ πραγματιστικῆς διδασκαλίας ἀπὸ τὸ πρωτότυπο καὶ τὴν νεοελληνικὴ ἀπόδοση θὰ γίνει χωρὶς πολλὲς καθυστερήσεις στὶς γραμματικὲς καὶ συντακτικὲς παρατηρήσεις. Ἀντίθετα, ἐκεῖνες ποὺ θὰ πλουτίσουν τὶς γνώσεις τοῦ μαθητῆ σχετικὰ μὲ τὴν ἐλαστικότητα καὶ τὴν κύμανση τοῦ λόγου χάρη στὶς ἐγκλίσεις καὶ τὴν ἰδιαίτερη σύνταξη, τὴν παραγωγὴ καὶ τὴν σύνθεση καὶ τὰ ἄλλα ὅμοια, μποροῦν νὰ τὸν βοηθήσουν καλύτερα στὴν ἐκμάθηση τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν (καὶ Λατινικῶν), ἂν μάλιστα ἀποφασίσουμε νὰ ὑποχρεώνουμε τοὺς μαθητὲς νὰ ἀπομνημονεύουν μερικὰ σημαδιακὰ καὶ πολλὲς φορὲς ἀνεπανάληπτα κομμάτια (γναθμοῖσι γελώων ἀλλοτρίοισιν υ 347, αὐτὸς γὰρ ἐφέλκεται ἄνδρα σίδηρος π 294, τ 13, ἦμάλ' ἐλαφρὸς ἀνήρ, ὡς ῥεῖα κυβιστᾷ Π 745, 749 κλπ.) ἀπὸ τὰ κείμενα ποὺ διδάσκονται.

Θὰ μείνουμε ἐδῶ σὲ ὅ,τι ἀφορᾶ τὸ Λύκειο, γιὰ νὰ ξαναγυρίσουμε στὸ πρόβλημα τῆς διδασκαλίας στὸ Γυμνάσιο. Οἱ βασικὲς ἀρχὲς τὶς ὁποῖες μποροῦμε νὰ θέσουμε καὶ οἱ ὁποῖες δὲν διαφέρουν ἀπὸ αὐτὲς ποὺ ἀφοροῦν τὸ Λύκειο, ἐκτὸς ἀπὸ τὸ ὅτι ἐδῶ ἔχουμε νὰ κάνουμε μόνο μὲ μετάφραση, εἶναι οἱ ἑξῆς :

α) Θὰ προσπαθοῦμε νὰ διδάσκουμε δυὸ καὶ τρεῖς συγγραφεῖς κάθε χρόνο, ἔστω κι ἄν, ὅπως εἶναι φυσικό, περιορίσουμε τὴν διδασκαλία σὲ ἕνα ἀπὸ τὰ ἔργα τοῦ καθενός.

β) Θὰ μελετήσουμε καὶ σ' αὐτὴν τὴν φάση — σὲ ὅ,τι ἀφορᾶ τὴν προσφορὰ τοῦ ὑλικοῦ — καὶ ἐνδεχομένως θὰ μιμηθοῦμε ἢ θὰ προσαρμόσουμε τὴν μέθοδο ἢ τὶς μεθόδους ποὺ ἐφαρμόζουν οἱ Γάλλοι καὶ οἱ Ἄγγλοι κυρίως (καὶ οἱ Ἀμερικανοί), ὅταν ἀναλύουν ἔργα συγγραφέων καὶ τὰ ὁρίζουν —τὰ ἴδια ἢ καὶ ἄλλα— ὡς ὑποχρεωτικὰ ἀναγνώσματα καὶ ἀντικείμενα μελέτης καὶ ἐξετάσεων (δομὴ καὶ ἀνάλυση, πρόσωπα, περιβάλλον, ἐποχή, ἱστορικὰ στοιχεῖα, καλλιτεχνικὸ ἐνδιαφέρον κτλ.).

γ) Βασικὸς σκοπὸς τῆς διδασκαλίας καὶ τῆς μελέτης θὰ εἶναι ἡ γνωριμία μὲ τὸ ἔργο ὁλόκληρο, μὲ τὸν συγγραφέα, μὲ τὴν ἐποχή, μὲ τὰ πρόσωπα,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μὲ τὸ μήνυμα ποὺ μεταβιβάζει ἐνδεχομένως, μὲ τὴν ἐκφραστική του δύναμη καὶ τὴν γλωσσική του ἀρτιότητα κτλ., σύμφωνα μὲ τὰ προηγούμενα.

δ) Θὰ πάψουμε νὰ κλωθογυρίζουμε ἀποκλειστικὰ γύρω ἀπὸ τὶς ἐνότητες καὶ τὰ πολιτιστικὰ στοιχεῖα, ποὺ ἀποτελοῦν συνήθως μιὰν εὔκολη διέξοδο καὶ μιὰν διάλυση τοῦ ἔργου, ὅταν δὲν προχωροῦν συγχρόνως —κι αὐτὸ συμβαίνει συχνὰ— στὴν σύνθεσή του. Θὰ τὰ χρησιμοποιήσουμε ὅμως κι αὐτὰ μαζὶ μὲ τὴν ὑπόθεση, τὰ πρόσωπα καὶ τὰ ἄλλα ἱστορικὰ στοιχεῖα, καὶ θὰ τὰ ἐντάξουμε μέσα στὸ εὐρύτερο τεχνικό, πολιτικὸ καὶ κοινωνικὸ πλαίσιο τοῦ ἔργου. Ποιὰ προβλήματα ἔλυσε, καὶ μὲ πόση ἐπιτυχία, ὁ συγγραφέας στὴν συγκέντρωση τοῦ ὑλικοῦ του καὶ τὴν οἰκοδόμηση τοῦ ἔργου του καὶ ὅ,τι παραπλήσιο βγαίνει ἢ μπορεῖ νὰ βγεῖ ἀπὸ τὸ ἴδιο τὸ ἔργο ἢ ἀπὸ παράλληλα βοηθήματα (π.χ. Πλουτάρχου, Β ί ο ι), ἀποτελοῦν ὅλα στόχους τῆς ἔρευνας καὶ τῆς μελέτης μας.

ε) Θὰ ἀναζητοῦμε τὰ μόνιμα καὶ τὰ διαφορετικὰ στοιχεῖα ποὺ ἐνδεχομένως χαρακτηρίζουν τὴν τοτινὴ καὶ τὴν σημερινὴ ἐποχὴ στὶς σχέσεις καὶ συναλλαγὲς τῶν ἀνθρώπων μεταξύ τους, στοὺς φόβους καὶ τὶς ἐλπίδες τους, στὴν λειτουργία τοῦ μυαλοῦ καὶ τῆς ψυχῆς τους, στοὺς πολιτικούς, καὶ πολιτειακοὺς ἀγῶνες τους, στὶς κοινωνικές τους σχέσεις, στὶς σχέσεις κυρίων καὶ δούλων, στὴν οἰκονομικὴ κατάσταση καὶ ἀσχολία τῶν ἀστῶν καὶ τῶν ἀγροτῶν, μιὰ ποὺ ἡ ἀπόσταση ποὺ μᾶς χωρίζει ἀπὸ ἐκείνους δὲν εἶναι τόσο μεγάλη, ὅσο συνήθως νομίζουμε, καὶ ἡ ψυχὴ τῶν ἀνθρώπων δὲν μεταβάλλεται τόσο εὔκολα καὶ τόσο γρήγορα ὅσο νομίζουν μερικοὶ ἢ τουλάχιστο ὅσο μεταβάλλονται τὰ ἐργαλεῖα καὶ οἱ μηχανές[1]. Μὲ ἕναν λόγο, θὰ παρακολουθοῦμε διαρκῶς τὶς πνευματικὲς καὶ ψυχικὲς προσπάθειές τους, νὰ γνωρίσουν τοὺς ἑαυτούς τους, νὰ ἐπιβιώσουν μέσα στὸ περιβάλλον τους καὶ νὰ δημιουργήσουν συνθῆκες καλύτερης ζωῆς καὶ γνώσης, ὅπως τὶς σχεδίασαν κυρίως ὁ Αἰσχύλος στὸν Π ρ ο μ η θ έ α κι ὁ Σοφοκλῆς στὴν Ἀ ν τ ι γ ό ν η, κι ὁ Πλάτωνας στὸν Π ρ ω τ α γ ό ρ α, ἐξαίροντας ὁ καθένας μὲ τὸν τρόπο του τὴν ἀκόρεστη δίψα τοῦ ἀνθρώπου γιὰ γνώση καὶ δύναμη, ποὺ δὲν ξέρουμε ἀκόμα, δηλ. δὲν καταφέραμε ἀκόμα νὰ ὁρίσουμε ἂν εἶναι θεραπευτικὰ φάρμακα ἢ μήπως εἶναι δηλητήρια, καὶ ποιὰ θὰ εἶναι ἡ ποσολογία ποὺ ἀπ' αὐτὰ πρέπει νὰ «παίρνει» ἡ κάθε ἐποχή. Ἴσως ἴσως τὸ μεγαλύτερο πρόβλημα τῆς ἀνθρωπότητας τελικὰ νὰ εἶναι ἡ ἀναζήτηση, ἡ περιγραφὴ καὶ ὁ καθορισμὸς τῶν δυνάμεων ποὺ κυβερνοῦν τὸν ἄνθρωπο (θρησκεία, πλοῦτος, σωματικὴ δύναμη, ὁμορφιά, εὐφυΐα, φιλοδοξία, εὐγλωττία, κοινωνικότητα κτλ.) καὶ ἡ δίκαιη κατανομὴ καὶ χρησιμοποίησή τους πρὸς τὸ καλὸ ὅλων τῶν ἀνθρώπων. Καὶ γι' αὐτὰ ὅμως ἔχει ἀσχοληθεῖ διεισδυτικὰ ἡ ἀρχαία φιλοσοφία, κι ἐμεῖς πολὺ λίγο τὸ ξέρουμε.

στ) Τὸ ἀνθρωπιστικὸ μήνυμα ποὺ προσπαθοῦμε καὶ εὐχόμαστε νὰ μεταδώσουμε στοὺς νέους μὲ τὴν μελέτη καὶ τὴν γνώση τοῦ ἀρχαίου κόσμου ἔχει σχέση μὲ τὸ ὅτι οἱ ἄνθρωποι ἐκεῖνοι, περισσότερο ἀπὸ πολλοὺς ἄλλους καὶ νωρίτερα ἀπὸ ὅλους, ἔνιωσαν τὴν ἐλευθερία μαζὶ μὲ τοὺς ἀνθρώπινους περιορισμοὺς (ἰ σ η γ ο ρ ί η - μ έ τ ρ ο ν ἄ ρ ι σ τ ο ν), τὴν ἀνάγκη τοῦ αὐτοελέγχου (γ ν ῶ θ ι σ α υ τ ό ν), καὶ τὴν τραγικότητα τῆς ὑπεροχῆς καὶ τῆς ὑπέρβασης τῶν ὁποιωνδήποτε συνόρων (ὕ β ρ ι ς) καὶ τὴν συμπόνια

1. Πολὺ λίγοι σκέφτονται ὅτι ἀπὸ τὸν Ὅμηρο (ἂν τὸν τοποθετήσουμε στὸ δεύτερο μισὸ τοῦ 9 αἰ. π.Χ.) μᾶς χωρίζουν μόνο 84 ἢ 85 πρόγονοι.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

πρὸς τοὺς ἀνθρώπους ποὺ ἀναξιοπαθοῦν (σ υ μ - π ά θ ε ι α). Χάρη σ' αὐτὴν τὴν διαπίστωση ἀνακάλυψαν τὴν τραγωδία, ποὺ ἐξωτερικὰ μὲν ἀποτελεῖ τὴν τελειότερη σύνθεση δραματικο - αφηγηματικοῦ καὶ περίτεχνου λυρικοῦ λόγου, ἐσωτερικὰ δὲ τὴν πληρέστερη παρουσίαση τῶν ἀνθρώπινων φιλοδοξιῶν, ἀδυναμιῶν ἢ ἁπλῶς συντυχιῶν καὶ τῶν ἐμποδισμάτων ποὺ ὀρθώνονται μπροστά τους, τῆς ἀνθρώπινης ἐλευθερίας καὶ τῶν περιορισμῶν της κτλ.

ζ) Ὅτι εἶναι οἱ μόνοι ἄνθρωποι τοῦ κόσμου τούτου, ποὺ μπόρεσαν νὰ μεταβιβάσουν στοὺς συνανθρώπους τους μὲ πληρότητα, ἀμεσότητα καὶ τελειότητα, τόσο στὸν λόγο ὅσο καὶ στὴν εἰλικρίνεια, τὸν φόβο τους γιὰ τὸν Θεό, τὶς ἀνησυχίες τους γιὰ τὶς ἀτέλειες τοῦ ἀνθρώπου, τὶς γνώσεις τους γιὰ ἄλλες χῶρες καὶ λαούς, κι αὐτὰ τὰ ἔκαμναν συνήθως χωρὶς σκοπιμότητες καὶ ὑποκρισίες, καμιὰν φορὰ μὲ μεγαλοστομία, ὁπωσδήποτε ὅμως —καὶ μὲ ἐλάχιστες, προβληματικὲς κι αὐτές, ἐξαιρέσεις— χωρὶς τὴν πλύση ἐγκεφάλου καὶ χωρὶς τὴν μυστικὴ ραδιενέργεια, ποὺ ἐπιβάλλουν σήμερα καὶ στὰ παιδιὰ μὰ καὶ σ' ἐμᾶς ἀκόμα τοὺς μεγάλους τὰ κάθε λογῆς ἔντυπα ποὺ παίρνουμε στὰ χέρια μας, ἢ οἱ πληροφορίες ποὺ ἀκούουμε μὲ τ' αὐτιά μας ἢ βλέπουμε μὲ τὰ μάτια μας ἀπὸ ὅλα τὰ μέσα ἐπικοινωνίας : ἐφημερίδες, περιοδικά, τηλεοράσεις, θέατρα, κινηματογράφους, κηρύγματα, στὸν δρόμο καὶ στὸν ἄμβωνα, πάντοτε γιὰ τὴν σωτηρία μας καὶ γιὰ τὴν σωτηρία τῆς ἀνθρωπότητας. Ἀκούουμε, βλέπουμε, διαβάζουμε καὶ δὲν ὑποψιαζόμαστε ὅτι κάποιος ἴσως μᾶς «δουλεύει», κάποιος προσπαθεῖ νὰ μᾶς βραχυκυκλώσει, κάποιος ποὺ ἐνδεχομένως καλοπληρώνεται ἀπὸ κάπου γι' αὐτὸν τὸν σκοπό, γιὰ νὰ μᾶς ἀποκοιμίσει ἢ νὰ μᾶς ἀποβλακώσει, ἢ κάποιος ποὺ εἶναι ἴσως ἕνας ἁγνὸς ἰδεολόγος καὶ τὸν καταντοῦν κι αὐτὸν θύμα. Ποιὲς σκοτεινὲς δυνάμεις κινοῦν τὰ σπαγκάκια τοῦ Καραγκιόζη, στὸν ὁποῖο μᾶς ἔχουν μεταβάλει, καὶ ποιοὶ προεισπράττουν τὶς ἀντιδράσεις μας, μιὰ καὶ εἶναι βέβαιο ὅτι «θὰ τσιμπήσουμε» ἢ ὅτι «ἔχουμε κιόλας» τσιμπήσει. Οἱ ἀρχαῖοι μας πρόγονοι τουλάχιστο ἦταν εἰλικρινεῖς. Εἶχαν κι ἐκεῖνοι τὶς πολεμικὲς καὶ τὶς προπαγάνδες τους, δὲν τὶς ἔκρυβαν ὅμως. Ἂν ἕνα ἀπὸ τὰ μεγάλα προβλήματα τοῦ ἀνθρώπου εἶναι π ό σ ο π ο σ ο σ τ ὸ ἀ λ ή θ ε ι α ς μ π ο ρ ε ῖ ὁ κ α θ έ ν α ς μ α ς ν ὰ π ε ῖ ἢ ν ὰ ἀ κ ο ύ σ ε ι, χωρὶς φόβον καὶ χωρὶς πάθος, οἱ ἀρχαῖοι μας πρόγονοι εἶναι ἐκεῖνοι ποὺ τὸ ἔλυσαν μὲ τὴν πιὸ δυνατὴ εἰλικρίνεια. Ἤξεραν τὶς ἀνθρώπινες ἀδυναμίες καὶ δὲν τὶς ἔκρυβαν καθόλου. Ἤξεραν ὅτι καὶ βασιλιάδες τῆς Σπάρτης καὶ μεγάλοι ἄνδρες μποροῦσαν νὰ δωροδοκηθοῦν, ἀκόμα καὶ ἀπὸ τοὺς ἐχθροὺς τῆς πατρίδας τους, καὶ ἤξεραν ἐπίσης ὅτι ἀξιόλογα πρόσωπα ἔδειχναν ἀξιοθρήνητη ἀδυναμία στὸν πλοῦτο, στὸν ἔρωτα πρὸς ὡραῖα ἀγόρια, ἑταῖρες κτλ., παράλληλα πρὸς τὶς σπουδαῖες πολιτικὲς καὶ ἄλλες ἀνθρώπινες ἀρετές τους. Ἡ ἄνθηση τῶν φιλοσοφικῶν σχολῶν καὶ ἡ διερεύνηση τῶν ἠθικῶν σχέσεων βρίσκουν ἀπήχηση καὶ πρὶν καὶ μετὰ τὴν ἐμφάνιση τοῦ Χριστιανισμοῦ σὲ πάρα πολὺ μεγάλες μάζες τοῦ ἀρχαίου κόσμου. Οἱ ἀπελευθερώσεις τῶν δούλων ἀρχίζουν πολὺ πρὶν ἀπὸ τὸν Χριστιανισμό, ὅπως δείχνουν οἱ πολυάριθμες ἀπελευθερωτικὲς ἐπιγραφὲς στοὺς διάφορους ἀρχαίους ναούς. Ἡ συστηματοποίηση τῆς ἠθικῆς διδασκαλίας ἀρχίζει κάπως μὲ τοὺς σοφιστές, παίρνει ὅμως συγκεκριμένη μορφὴ στὸ πρόσωπο τοῦ Σωκράτη μὲ τὶς ἐξιδανικεύσεις τοῦ Ξενοφώντα καὶ τοῦ Πλάτωνα, καὶ ἀμέσως ὕστερα μὲ τὶς ἀναλύσεις τοῦ κοφτεροῦ καὶ ἐπιστημονικοῦ μυαλοῦ τοῦ Ἀριστοτέλη, τῶν στωικῶν καὶ ἄλλων.

η) Εἶναι φυσικὰ ἀπαραίτητο νὰ ἀναγνωρίσουμε ὅτι τὰ περισσότερα ἀπ' αὐτὰ τὰ αἰτήματα, ἰδίως οἱ παράγραφοι ε - ζ, εἶναι δύσκολα πράγματα

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

γιὰ τὰ παιδιὰ τοῦ Γυμνασίου καὶ ἴσως εἶναι πιὸ κατάλληλα γιὰ τὰ παιδιὰ τοῦ Λυκείου. Θὰ εἶναι ὅμως ἄλλο τόσο δύσκολα καὶ γιὰ τοὺς καθηγητές, ἀπὸ τοὺς ὁποίους μερικοὶ ἢ δὲν θὰ διαθέτουν τὴν ἀντίστοιχη λεπτότητα καὶ ἀμεροληψία ἢ δὲν θὰ τὶς χρειάζονται, γιατὶ θὰ εἶναι τυχὸν στρατευμένοι. Αὐτὸ θὰ εἶναι δυστύχημα γιὰ ἕναν δάσκαλο καὶ ἀτυχία γιὰ τὰ παιδιά, τὸ νὰ θεωρήσουμε δηλ. τοὺς μαθητὲς ὡς τὸ κατάλληλο ἔδαφος, καὶ τὴν διδασκαλία ὡς τὴν κατάλληλη εὐκαιρία γιὰ διαφώτιση : «καὶ ἔσται ἡ ἐσχάτη πλάνη». Προσωπικὰ νομίζω ὅτι εἶναι ἐπιτακτικὸ —ὅσο κι ἂν εἶναι δύσκολο— νὰ ἀφήνουμε ὅλοι τὶς προσωπικές μας πεποιθήσεις ἔξω ἀπὸ τὴν τάξη καὶ νὰ μεταμορφωνόμαστε σ' αὐτὸ ποὺ πρέπει νὰ εἶναι πάντα ὁ δάσκαλος, δηλ. ὁ πιὸ ἀξιόπιστος ὁδηγὸς καὶ πιὸ τίμιος σύμβουλος τῶν παιδιῶν καὶ τῶν γονιῶν τους σὲ ὅλες τὶς ἀπορίες καὶ δυσκολίες τους. Τὸ νὰ κάμνουμε λάθος ἀπὸ καλὴ πρόθεση, συγχωρεῖται· τὸ νὰ παραπλανοῦμε, δηλ. νὰ ἀποπλανοῦμε ὅμως τὰ ἀνήλικα παιδιά, καὶ νὰ τὸ ξέρουμε, αὐτὸ εἶναι ἀσυγχώρητο.

θ) Τὸ πρόβλημα τέλος τῶν ἐξετάσεων πρέπει νὰ ἀντιμετωπισθεῖ σύντομα, ἂν πρόκειται νὰ διεξαχθοῦν ἐξετάσεις α΄ ἐξαμήνου καὶ στὴν 1η Γυμνασίου. Προσωπικὰ νομίζω ὅτι οἱ ἐξετάσεις τοῦ α΄ ἐξαμήνου ζημιώνουν ὅλο τὸ σχολεῖο —ἀλλὰ δὲν εἶναι ἡ κατάλληλη στιγμὴ γιὰ τὸ θέμα· γιὰ ἐφέτος ὅμως θὰ ἦταν ἴσως σκόπιμο νὰ μὴν ἐξετασθεῖ ἡ 1η Γυμνασίου στὸ α΄ ἑξάμηνο, γιὰ νὰ συγκεντρώσουν οἱ καθηγητὲς τὴν ἐμπειρία τους καὶ νὰ τὴν μεταβιβάσουν στὸ ΚΕΜΕ ὡς τὰ τέλη Φεβρουαρίου, σχετικὰ μὲ τὴν καθημερινὴ προφορικὴ ἐξέταση τοῦ μαθήματος, τὴν βαθμολόγηση καὶ τὸ ἐνδεχόμενο ἐρωτηματολόγιο γιὰ τὶς γραπτὲς ἐξετάσεις. Τὸ ΚΕΜΕ, μόνο του ἢ μὲ τὴν βοήθεια μιᾶς ἐπιτροπῆς, θὰ προχωρήσει πιὰ στὴν προσωρινὴ ἢ ὁριστικὴ συστηματοποίηση.

Ἂν καταφέρουμε νὰ μεταδώσουμε στὰ παιδιὰ κάτι ἀπὸ αὐτὲς τὶς προσπάθειες καὶ ἐπιτυχίες τῶν ἀρχαίων, θὰ πρέπει νὰ θεωρήσουμε τοὺς ἑαυτούς μας πολὺ εὐτυχεῖς. Τὸ πρόβλημα εἶναι δύσκολο, μὲ ἐπιμονὴ ὅμως καὶ ἐργασία, δηλ. μὲ ἀγάπη, μποροῦμε νὰ τὸ λύσουμε.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΙΙ. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Α'. ΓΕΝΙΚΑ

ΕΙΣΗΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΥ
Καθηγητῆ Παιδαγωγικῶν
Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων

Ἡ διδασκαλία τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν ἀπὸ μετάφραση δημιουργεῖ στοὺς καθηγητὲς τῆς Φιλολογίας πολλὰ προβλήματα, γιατὶ ὡς τώρα εἴχαμε συνηθίσει σὲ μιά, καλὴ ἢ κακή, μεθοδολογία διδασκαλίας μὲ βάση τὸ ἀρχαῖο κείμενο. Ἡ διδασκαλία τοῦ ἀρχαίου κειμένου μὲ τὴ γραμματική, τὸ συντακτικό, τὶς ἀναγνωρίσεις, τὶς ἀντικαταστάσεις, τὴ μετάφραση δημιουργοῦσε ἕνα ἰδιόμορφο σχολικὸ κλίμα μέσα στὸ ὁποῖο εἶχαν ἐθιστεῖ καθηγητὲς καὶ μαθητὲς νὰ ζοῦν. Τώρα ποὺ τὸ ἀρχαῖο κείμενο φεύγει ἀπὸ τὴ διδασκαλία εἶναι σὰν νὰ χάνεται ἕνας ὁλόκληρος κόσμος, καλὸς ἢ κακός, στὸν ὁποῖο ζοῦσαν καὶ κινοῦνταν. Καὶ πραγματικὰ πρέπει νὰ ὁμολογήσουμε ὅτι μὲ τὴν ἀπάλειψη τοῦ ἀρχαίου κειμένου ἀπὸ τὴ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν αἰσθανόμαστε, λίγο ἢ πολύ, μιὰ αἴσθηση κενοῦ, τὸ ὁποῖο πρέπει νὰ ἀναπληρωθεῖ. Ὅλοι λέγαμε ὅτι τὰ Ἀρχαῖα Ἑλληνικὰ τὰ μαθαίνουμε γιὰ νὰ ἐκπληρώσουμε ὄχι τόσο γλωσσικοὺς σκοπούς, ἀλλὰ γιὰ νὰ πλησιάσουμε στὰ ὑψηλὰ νοήματα καὶ στὶς ὑψηλὲς ἰδέες ποὺ περικλείουν τὰ κλασικὰ κείμενα, ἀλλὰ ὅλοι οἱ φιλόλογοι μέσα στὴν τάξη τὸ 90% τουλάχιστο τοῦ χρόνου τὸ δαπανούσαμε γιὰ τὴ γραμματική, τὸ συντακτικὸ καὶ τὴ μετάφραση, ἀφοῦ καθηγητὲς καὶ μαθητὲς ξέραμε ὅτι ὁ νόμος ὅριζε ὅτι οἱ ἐξετάσεις γίνονται ἀπὸ τὸ ἀρχαῖο κείμενο γιὰ νὰ βγάλουν οἱ μαθητὲς μετάφραση καὶ νὰ ἀπαντήσουν σὲ γραμματικὲς καὶ συντακτικὲς ἀσκήσεις (στὶς μεγάλες τάξεις ζητούσαμε καὶ καμιὰ πραγματική). Ἔτσι οἱ σκοποὶ καὶ οἱ ὑψηλοὶ στόχοι τοῦ περιεχομένου τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν κειμένων ἔμεναν γιὰ ἐλάχιστους ἐκλεκτοὺς πού, ὅταν τελείωναν τὶς σπουδές τους, κατόρθωναν νὰ ξεπεράσουν τὴ δυσκολία τῆς γλώσσας καὶ νὰ φτάσουν νὰ χαίρονται τὶς ἰδέες μὲ τὸ ἀρχαῖο γλωσσικὸ ἔνδυμα καὶ περίβλημά τους. Καὶ αὐτοί, πρέπει νὰ ποῦμε, ἔφταναν σ' αὐτὸ τὸ στάδιο περισσότερο ἀπὸ κάποια ἐσωτερικὴ παρόρμηση παρὰ γιατὶ βρῆκαν παρακίνηση ἀπὸ τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικὰ ποὺ διδάσκονταν στὰ Γυμνάσια ἢ στὸ Πανεπιστήμιο. Τὸ ποσοστὸ αὐτὸ νομίζω ὅτι δὲν ξεπερνοῦσε τὸ 1% τοῦ μαθητικοῦ κόσμου ποὺ πήγαινε στὸ Γυμνάσιο.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Τὸ βασικὸ λοιπὸν πρόβλημα τὸ ὁποῖο δημιουργεῖται, εἴτε τὸ ὁμολογοῦμε εἴτε ὄχι, περιέχεται στὸ ἐρώτημα : «Καὶ τώρα τί θὰ κάνουμε χωρὶς ἀρχαῖο κείμενο;» Στὸ βασικὸ αὐτὸ ἐρώτημα θὰ προσπαθήσω νὰ δώσω ἀπαντήσεις μέσα ἀπὸ τὸ πρίσμα ποὺ μοῦ παρέχει ἡ παιδαγωγικὴ ἐπιστήμη. Ἄλλοι εἰδικοὶ φιλόλογοι μποροῦν νὰ ἀντιμετωπίσουν τὸ πρόβλημα ἀπὸ ἄλλες ὀπτικὲς γωνίες καὶ νὰ προσφέρουν τὶς γνώσεις ποὺ τοὺς δίνουν οἱ ἐπιστημονικοὶ κλάδοι ποὺ καλλιεργοῦν.

Τὸ πρῶτο θέμα τὸ ὁποῖο τίθεται μὲ τὴ νέα διδασκαλία εἶναι ἡ ὁροθέτηση αὐτοῦ τοῦ μαθήματος. Στὰ παιδιὰ θὰ δώσουμε νέα ἑλληνικὰ κείμενα, τὰ ὁποῖα θὰ ἀποδίδουν σὲ μετάφραση τὰ κλασικὰ κείμενα. Ἀφοῦ ὅμως τὰ παιδιὰ θὰ ἔχουν μπροστά τους νέα ἑλληνικὴ καὶ ὄχι ἀρχαία ἑλληνικὴ γλώσσα, τί θὰ κάνουμε μέσα στὸ μάθημα, ἀρχαῖα ἑλληνικὰ ἢ νέα ἑλληνικά; Ὑπάρχει καμιὰ διαφορὰ ἀνάμεσα σ' αὐτὰ τὰ δυὸ μαθήματα ἢ μὲ τὸν ἴδιο τρόπο πρέπει νὰ κάνουμε καὶ τὸ ἕνα μάθημα καὶ τὸ ἄλλο;

Τὸ μάθημα τῶν Νέων Ἑλληνικῶν εἶναι γλωσσικὸ μάθημα. Τὸ μάθημα τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν εἶναι ἐπίσης γλωσσικὸ μάθημα. Τώρα καὶ τὰ δυὸ αὐτὰ γλωσσικὰ μαθήματα θὰ διδαχτοῦν μὲ τὴν ἴδια γλώσσα. Εὔκολα λοιπὸν κανεὶς φτάνει στὸ συλλογισμὸ ὅτι τὴν ἴδια μεθοδολογία θὰ χρησιμοποιήσουμε καὶ γιὰ τὸ ἕνα καὶ γιὰ τὸ ἄλλο μάθημα. Τὰ γλωσσικὰ ὅμως μαθήματα δὲν τὰ διδάσκουμε στὰ Γυμνάσια μόνο γιὰ τὴ γλωσσικὴ ἐπένδυσή τους. Ἡ γλωσσικὴ ἐπένδυση βέβαια εἶναι ἕνα βασικὸ στοιχεῖο, ὅπως τὸ χρῶμα στὴ ζωγραφική, ἀλλὰ δὲν εἶναι αὐτὸ ποὺ κυρίως χαρακτηρίζει τὴν οὐσία καὶ τὴν ὀντολογία τοῦ μαθήματος. Τὸ μάθημα τῶν Νέων Ἑλληνικῶν εἶναι αὐτὸ ποὺ εἶναι ὄχι μόνο γιατὶ τὰ κείμενά του εἶναι γραμμένα στὴ νέα ἑλληνικὴ γλώσσα, ἀλλὰ γιατὶ τὰ κείμενα αὐτὰ θέλουν νὰ ἐκφράσουν τὴν ἰδιαιτερότητα τοῦ νεοελληνισμοῦ σὲ σχέση μὲ τοὺς παλιότερους Ἕλληνες καὶ σὲ σχέση μὲ τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους. Ἡ νεοελληνικὴ κοινωνία, εἴτε τὸ θέλουμε εἴτε ὄχι, ἀποτελεῖ ὡς πρὸς ὁρισμένα βασικὰ στοιχεῖα κάτι διαφορετικὸ ἀπὸ αὐτὸ ποὺ εἶχαν δημιουργήσει οἱ ἀρχαῖοι Ἕλληνες. Κι αὐτὸ ποὺ ἔχει δημιουργηθεῖ ἀπὸ τοὺς νεώτερους Ἕλληνες στὴν περιοχὴ τῆς τέχνης, τοῦ λόγου, τοῦ ἐθίμου, τῆς πολιτικῆς, τῆς φιλολογίας, τῆς θρησκείας κτλ. ὅλοι βέβαια ἀναγνωρίζουμε ὅτι ἐκφράζει μὲ τὸν τρόπο του τὸ σήμερα καὶ ὄχι τὸ χτές. Ὁ Σολωμὸς εἶναι νεοέλληνας ποιητής, γιατὶ προσπάθησε νὰ ἐκφράσει μέσα ἀπὸ τοὺς κύκλους τῆς ποίησης τὴ νεοελληνικὴ θέση μέσα στὸν κόσμο σ' ἀντιπαράθεση μὲ τὸν ἀρχαῖο καὶ μὲ τοὺς ἄλλους λαούς. Οἱ στίχοι :

> Κι ἂν στὸ κρυφὸ μυστήριο ζοῦν πάντα τὰ παιδιά σου
> μὲ λογισμὸ καὶ μ' ὄνειρο, κτλ.»,
>
> ἢ
>
> «Ἀραπιᾶς ἄτι, Γάλλου νοῦς, βόλι Τουρκιᾶς, τόπ' Ἄγγλου!
> Πέλαγο μέγα πολεμᾶ, βαρεῖ τὸ καλυβάκι»,

εἶναι στίχοι νεοελληνικοὶ ὄχι τόσο γιατὶ ἐκφέρονται στὸ νεοελληνικὸ λόγο, ἀλλὰ γιατὶ ἐπιδιώκουν νὰ δώσουν τὴν οὐσία καὶ τὴ μοίρα τοῦ Νεοέλληνα στὸ βαθύτερο περιεχόμενο οἱ πρῶτοι — μὲ λογισμό, ἔργο καὶ ὄνειρο— καὶ στὴν ἀντιπαράθεσή του μὲ τοὺς ξένους, ποὺ συνεχῶς τὸν πολιορκοῦν οἱ δεύτεροι — Ἀραπιᾶς ἄτι, Γάλλου νοῦς κτλ.— Κι οἱ στίχοι τοῦ Κάλβου μὲ τὰ ἀρχαιόπρεπα μέτρα, τὶς ἰδιάζουσες μορφὲς καὶ τὶς ἀρχαιόμορφες λέξεις δὲν παύουν νὰ ἐκφράζουν τὴν πνοὴ καὶ τὰ «δῶρα τοῦ Ἀπόλλωνος»

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τῆς νεοελληνικῆς γῆς. Ἀνάλογα βέβαια συμβαίνει καὶ μὲ τὴν ἀρχαία ἑλληνικὴ ποίηση καὶ πεζογραφία. Οἱ στίχοι τοῦ Σοφοκλῆ ἢ τοῦ Πινδάρου ἢ τοῦ Ὁμήρου δὲν παύουν νὰ ἀνήκουν στὸν ἀρχαῖο ἑλληνικὸ κόσμο σ' ὅποια γλώσσα κι ἂν ἀποδοθοῦν, γιατὶ οἱ στίχοι αὐτοὶ ἢ τὰ πεζὰ ἐκφράζουν μιὰ στάση ζωῆς, μιὰ ἀντιμετώπιση τοῦ κόσμου καὶ μιὰ κοινωνικὴ δομή, ποὺ εἶναι πράγματα διαφορετικὰ ἀπὸ αὐτὰ ποὺ ζοῦμε γύρω μας.

Τὰ ἀρχαῖα λοιπὸν κείμενα σὲ νεοελληνικὴ μετάφραση καὶ τὰ νέα ἑλληνικὰ κείμενα εἶναι δυὸ κόσμοι διαφορετικοί ἢ, ἂν θέλετε, δυὸ ξεχωριστοὶ σταθμοὶ τῆς ἑλληνικῆς φυλῆς μέσα στὸ χρόνο. Διαφοροποιοῦνται λοιπὸν οἱ δυὸ αὐτοὶ κόσμοι κυρίως ὡς πρὸς τὰ πράγματα ποὺ ἐκφράζουν καὶ ὄχι μὲ τὰ μέσα ποὺ ἐκφράζουν τὰ πράγματα. Ἡ καλλιέργεια λοιπόν, ἡ λατρεία, ὁ ἦχος τῆς νεοελληνικῆς λέξης δὲ θὰ μᾶς κάνει Νεοέλληνες, ἂν δὲν προσπαθήσουμε νὰ δοῦμε τὴν οὐσιαστική, κοινωνικὴ καὶ ἀνθρώπινη δομή μας, ὅπως καὶ ἡ ἀφιέρωσή μας στὸν ἀρχαῖο ἑλληνικὸ λόγο, ἡ θυσία κάθε νεοελληνικοῦ γλωσσικοῦ στοιχείου στὴν ἀρχαία γλώσσα δὲ μᾶς ἔκανε ἀρχαίους Ἕλληνες. Ἡ βασικὴ λοιπὸν διαφοροποίηση ἀνάμεσα στὸν ἀρχαῖο ἑλληνικὸ κόσμο καὶ στὸ νέο ἑλληνικὸ κόσμο δὲν εἶναι ἡ γλωσσικὴ ἐπένδυση τῶν πραγμάτων, ἀλλὰ τὰ ἴδια τὰ πράγματα ποὺ εἶναι διαφορετικὰ σ' ἐκείνους καὶ διαφορετικὰ σ' ἐμᾶς. Πολὺ σωστὰ εἶχε πεῖ ὁ Δημήτρης Γληνὸς τὸ 1913 : «Ἱκανοποιούμεθα μὲ τὰς λέξεις, ζῶμεν μὲ τὰς λέξεις, κινούμεθα μέσα εἰς λέξεις, ἀναπνέομεν λέξεις, ἕνας φρικτὸς βερμπαλισμὸς κυριαρχεῖ εἰς τὴν ζωήν μας. Δὲν γνωρίζομεν τὰ πράγματα, τὰ ὀνομάζομεν. Τὰ ἀγνοοῦμεν, ἂν δὲν δυνάμεθα νὰ τὰ ὀνομάσωμεν, καθ' ὃ λεκτικὸν καὶ τυπικὸν ἡμεῖς θέλομεν. Ἡ Ἑλληνικὴ παιδεία μᾶς «ἐπλάνησε» μὲ τὸ ἀπραγματοποίητον ἰδανικὸν τῆς εἰσδύσεως εἰς τὸ πνεῦμα τοῦ ἀρχαίου κόσμου διὰ τῆς ἀναγνώσεως δέκα σελίδων τοῦ Ξενοφῶντος καὶ τῆς γνώσεως τοῦ τυπικοῦ τῆς Ἀττικῆς διαλέκτου, μᾶς «παρεξέτρεψεν» εἰς τὴν ἀναζήτησιν καὶ ἀπομνημόνευσιν λέξεων καὶ τύπων εἰς διάκρισιν τῶν σημασιῶν τοῦ γὲ καὶ τοῦ γάρ. Μάτια ἑλληνικά, μάτια ἔξυπνα καὶ ἀκτινοβόλα ὁσάκις σᾶς ἀντικρύζω μέσα εἰς τάξιν σχολείου ὑποδουλωμένα εἰς τὸ ἄγονον αὐτὸ κυνήγημα, πόσον σᾶς συμπονῶ, ὦ ἀθῶα θύματα, τῆς ἐκπαιδευτικῆς μας λεξιμανίας». (Ἕνας ἄταφος νεκρός, σελ. 180.) Τώρα λοιπὸν ποὺ ἀλλάξαμε τὸ λεκτικὸ προσέγγισης τοῦ ἀρχαίου ἑλληνικοῦ κόσμου δημιουργεῖται ἡ ψευδαίσθηση σὲ πολλούς, ποὺ ἀρχαῖα ἑλληνικὰ ἔβλεπαν μόνο τὶς ἀρχαῖες λέξεις, ὅτι ὁ ἀρχαῖος κόσμος παύει νὰ ἀναπνέει καὶ νὰ ζεῖ μὲ τὸ δικό του ρυθμὸ καὶ τὸ δικό του βηματισμό. Κι ὅμως αὐτὸ δὲ συμβαίνει, γιατὶ τώρα μὲ τὴ μετάφραση στὸ νεοελληνικὸ λόγο μποροῦμε ἀπρόσκοπτα νὰ δοῦμε τὰ πράγματα τοῦ ἀρχαίου κόσμου, ὅπως ἀκριβῶς εἶχαν διαμορφωθεῖ καὶ ὄχι φορώντας τὶς παρωπίδες τῆς γραμματικῆς καὶ τοῦ συντακτικοῦ, ποὺ μᾶς θόλωναν τὸ βλέμμα καὶ τὸ νοῦ καὶ δὲ μᾶς ἄφηναν νὰ δοῦμε τὶς πραγματικὲς διαστάσεις τοῦ κλασικοῦ ἑλληνικοῦ κόσμου. Μὲ τὸ νεοελληνικὸ λόγο ὁ κόσμος ὁ ἀρχαῖος δένεται μὲ τὸ σήμερα ἢ καλύτερα κοιτάζουμε τὸν ἀρχαῖο κόσμο ὅπως πρέπει, μὲ τὰ μάτια τοῦ σήμερα σὲ μιὰ ζωντανὴ κινούμενη πραγματικότητα, ποὺ εἶναι ἕτοιμη νὰ δεθεῖ λειτουργικὰ μ' ἐμᾶς καὶ ὄχι νὰ συρθοῦμε ἐμεῖς μέσα ἀπὸ τὶς μακρόσυρτες ἀνήλιες σχολαστικὲς σήραγγες στὸν κόσμο τῆς λεξιθηρίας.

Ὅλες αὐτὲς οἱ παρατηρήσεις νομίζω ὅτι μᾶς ἔδωσαν τὶς σαφεῖς διακρίσεις ἀνάμεσα στὸ μάθημα τῶν Νέων Ἑλληνικῶν καὶ στὸ μάθημα τῶν Ἀρχαί-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ων Ἑλληνικῶν μὲ μετάφραση. Μποροῦμε λοιπὸν νὰ ποῦμε συνοπτικά : Μὲ τὸ νέο τρόπο διδασκαλίας τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν θὰ δοῦμε τὸν κόσμο τῶν ἀρχαίων σὲ ὅλη τὴν ἔκτασή του κι ὄχι μόνο μερικὲς λεκτικὲς ἐπενδύσεις του, καὶ θὰ προσπαθήσουμε νὰ βροῦμε πῶς καὶ σὲ ποιὰ σημεῖα αὐτὲς οἱ ρίζες τοῦ νεοελληνισμοῦ μας μποροῦν νὰ μᾶς σταθοῦν ἀκόμα γόνιμες, ἐνῶ μὲ τὸ μάθημα τῶν Νέων Ἑλληνικῶν προσδιορίζουμε καὶ καθορίζουμε τὸ πολιτιστικὸ τώρα, τὸ πολιτιστικὸ στίγμα ποὺ προσδιορίζει τὴ σημερινὴ πορεία μας. Τὰ δυὸ λοιπὸν μαθήματα ἔχουν κοινὸ λόγο, ἀλλὰ διαφορετικοὺς στόχους. Μὲ τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικὰ κείμενα ἀποκτοῦμε τὴν αὐτογνωσία μας μέσα ἀπὸ τὴν ἀρχαιογνωσία καὶ μὲ τὰ νέα ἑλληνικὰ ἀποκτοῦμε τὴν ἐπίγνωση τοῦ τώρα μέσα ἀπὸ τὴ γνώση τοῦ σημερινοῦ σὲ ἀντιπαράθεση μὲ τὸ χτεσινό.

Ἕνα ἐρώτημα ὅμως ἄλλο γεννιέται ἀπὸ τὶς θέσεις αὐτές. Τὸ ἐρώτημα σχετίζεται μὲ τὸν παιδαγωγικὸ ρόλο ποὺ παίζουν οἱ κλασικοὶ συγγραφεῖς στὴν ἀνέλιξη τῶν ἐφήβων. Παλιότερα ὑποστήριζαν ὅτι ἡ γλωσσικὴ προσπάθεια γιὰ τὴν κατευθείαν κατάκτηση ἑνὸς ἀρχαίου κειμένου ἀποτελοῦσε σημαντικὴ νοητικὴ καὶ πνευματικὴ ἄσκηση γιὰ τοὺς νέους. Σήμερα δυστυχῶς ὅλες οἱ ἔρευνες ποὺ ἔχουν γίνει δὲν ἔχουν φέρει σαφεῖς ἐνδείξεις γι' αὐτὴ τὴν ἐπιρροή. Ἀντίθετα ἔρευνες, ὅπως τοῦ F.L. Pond π.χ., βρῆκαν ὅτι «ἡ σπουδὴ τῶν Λατινικῶν ἔχει πολὺ μικρὴ ἐπίδραση στὴν αὔξηση τοῦ λεξιλογίου τῶν μαθητῶν τοῦ Γυμνασίου. Μολονότι τὰ Λατινικὰ εἶναι ἡ πρώτη πηγὴ γιὰ καταλήξεις καὶ ρίζες, φαίνεται ὅτι τὰ Λατινικὰ ἐλάχιστη μεταβίβαση προσφέρουν στὸ λεξιλόγιο τῆς Ἀγγλικῆς». Σὲ παρόμοια ἐξάλλου συμπεράσματα γιὰ τὸ θέμα τῆς μεταβίβασης (transfert) τῆς μάθησης ἀπὸ τὶς ἀρχαῖες γλῶσσες στὶς νεώτερες εἶχε καταλήξει παλιότερα καὶ ὁ Thorndike καὶ εἶχε βρεῖ ὅτι, ἂν ὑπάρχει κάποια μικρὴ συσχέτιση, ὑπάρχει μόνο ὡς πρὸς τὶς ἄμεσες συνδέσεις λέξεων μεταξὺ τῆς ἀρχαίας γλώσσας καὶ τῆς νέας. Ὁ J. Piaget ἐξάλλου σὲ σχετικὰ πρόσφατο δημοσίευμα (Psychologie et Pédagogie) ἀναφέρει ὅτι ἡ πεποίθηση ὅτι οἱ ἀρχαῖες γλῶσσες ὡς γλωσσικὸ μάθημα μορφώνουν γενικὰ τὸ πνεῦμα καὶ ἀποτελοῦν διανοητικὴ ἄσκηση δὲν εὐσταθεῖ. Ἰδιαίτερα ἐξάλλου δὲν εἶναι καθόλου σωστὴ ἡ ἄποψη τῆς προσέγγισης τῶν ἀρχαίων κειμένων μὲ τὸν καθαρὰ παραδοσιακὸ τρόπο, τῆς γραμματικῆς δηλαδὴ καὶ συντακτικῆς ἀνάλυσης, ποὺ παρουσιάζεται ὡς δῆθεν καθαρὴ λογικὴ διεργασία. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο ἀπὸ τὸ 1900 καὶ ὕστερα ἄρχισαν νὰ εἰσάγουν κυρίως στὴν Ἀμερική, ἀλλὰ καὶ σὲ ἄλλες χῶρες, τὶς λεγόμενες φυσικὲς μεθόδους διδασκαλίας (direct method)· προσπαθοῦσαν δηλαδή, σύμφωνα μὲ τὶς ἀπόψεις τοῦ W. H. D. Rouse νὰ διδάξουν τὶς κλασικὲς γλῶσσες ὡς ξένες γλῶσσες μὲ βάση τὴ μεθοδολογία μὲ τὴν ὁποία μαθαίνει τὸ παιδὶ τὴ μητρικὴ γλώσσα του. Στὰ τελευταῖα χρόνια, μετὰ τὸ 1950, μπῆκαν καὶ οἱ λεγόμενες διδακτικὲς δομικὲς μέθοδοι διδασκαλίας, ποὺ στηρίζονται στὴ δομικὴ ἢ στὴ μετασχηματιστικὴ γλωσσολογία. Γιὰ τὰ θέματα τῆς εἰσαγωγῆς αὐτῶν τῶν μεθόδων στὴ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν μπορεῖ νὰ βρεῖ κανεὶς πολλὰ ἄρθρα δημοσιευμένα στὰ περιοδικὰ «The Cassical World», ἰδίως στὸ τεῦχος Μαρτίου 1969, καὶ στὸ «The Classical Journal». Καὶ οἱ νέες μέθοδοι ὅμως δὲ φαίνεται νὰ ἔφεραν σημαντικὰ ἀποτελέσματα, γι' αὐτὸ οἱ περισσότεροι ἐρευνητὲς κλίνουν στὴ δημιουργία μιᾶς νέας συνθετικῆς μεθόδου ποὺ θὰ βασίζεται στὸ παραδοσιακὸ μοντέλο διδασκαλίας καὶ στὰ δομικὰ μοντέλα. Ἀπὸ ὅλους ὅμως ὑποστηρίζεται ὅτι ἡ κατευθείαν ἐπικοινωνία τοῦ μαθητῆ μὲ τὸ ἀρχαῖο κείμενο πρέπει νὰ γίνεται μόνο σὲ εἰδικὲς περιπτώσεις καὶ ἀπὸ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τὶς παιδαγωγικὲς ἔρευνες ποὺ ἔχουν γίνει δὲν ἔχει βρεθεῖ ὑψηλὸ ποσοστὸ μεταβίβασης τῆς μάθησης ἀπὸ τὸ πεδίο τῆς ἀρχαίας γλώσσας στὴ νέα γλώσσα. Ἔτσι ἡ συμβολὴ τοῦ ἀρχαίου κειμένου βρίσκεται στὸ οὐσιαστικὸ κυρίως μέρος του καὶ ὄχι τόσο στὴ γλωσσικὴ ὑφή του. Ἡ ἀξία λοιπὸν τῶν ἀρχαίων κειμένων γιὰ τὸν ἔφηβο βρίσκεται κυρίως στὸ περιεχόμενό τους. Τὰ κλασικὰ κείμενα συνδέουν τὸν ἔφηβο μὲ τὴν πολιτιστικὴ κληρονομιά, τὸν συνδέουν μὲ τὶς πηγὲς ἀπ' ὅπου ξεπήδησαν οἱ λαχτάρες, οἱ ἐμπνεύσεις, οἱ ἰδέες, τὰ ὄνειρα τοῦ ἀνθρώπου γιὰ μιὰ καλύτερη ζωὴ καὶ γιὰ μιὰ καλύτερη κοινωνία. Αὐτὴ τὴ συμβολὴ τοῦ ἀνθρωπιστικοῦ κόσμου καὶ τῶν ἀνθρωπιστικῶν ἰδανικῶν στὴ διαμόρφωση τῶν νέων κανένας δὲν τὴν ἀρνεῖται. Ἔτσι ὁ J. Piaget, στὸ δημοσίευμα ποὺ ἀναφέραμε προηγουμένως, ὑποστηρίζει (καὶ πρέπει νὰ ποῦμε ὅτι ἡ γνώμη τοῦ Piaget στὰ θέματα τῆς ψυχολογίας καὶ τῆς παιδαγωγικῆς ἔχει ἐξαιρετικὴ βαρύτητα, γιατὶ διαμορφώνει ἐκπαιδευτικὲς τάσεις καὶ στὸ δυτικὸ καὶ στὸν ἀνατολικὸ κόσμο) ὅτι δίπλα στὶς φυσικὲς ἐπιστῆμες, στὸν ὀρθολογισμὸ καὶ στὸ φιλοσοφικὸ στοχασμὸ πρέπει νὰ καλλιεργηθεῖ τὸ πνεῦμα τοῦ ἀνθρωπισμοῦ τοῦ ἀρχαίου κόσμου, τὸ ὁποῖο εἶναι ἀπαραίτητο γιὰ τὴν κοινωνικὴ ζωὴ καὶ τὸν ἄνθρωπο. Ἀναφερόμενος ἐξάλλου σὲ παλιότερες ἀπόψεις τοῦ Paul Valéry λέει ὅτι θὰ πρέπει νὰ ἐπιμένουμε περισσότερο στὸ γεγονὸς ὅτι, ἐνῶ οἱ Ρωμαῖοι κατόρθωσαν νὰ ἀναπτύξουν μιὰ ἰδεολογία νομικῆς καὶ στρατιωτικῆς ὑφῆς, οἱ Ἕλληνες κατόρθωσαν, πέρα ἀπὸ τὸ ἰδεῶδες τῆς ὁμορφιᾶς τὸ ὁποῖο ἀνέπτυξαν, νὰ δημιουργήσουν ἕνα ἰδεῶδες λογικῆς, τὸ ὁποῖο εἶναι πηγὴ τῶν ἐπιστημῶν καὶ τῆς δυτικῆς φιλοσοφίας. Τὸ ἑλληνικὸ θαῦμα ἐξάλλου, κατὰ τὸν Piaget, δὲν μπορεῖ νὰ κατανοηθεῖ παρὰ ἂν συνδεθεῖ μὲ ὅλες τὶς ὄψεις του ὡς τὴν περίοδο τὴν ἀλεξανδρινή, ὅπου περιλαμβάνονται καὶ ἐπιστημονικὲς διερευνήσεις. Ἀπὸ πολλοὺς ἐξάλλου παιδαγωγοὺς τονίζεται ποικιλότροπα ἡ συμβολὴ τῆς ἀρχαίας σκέψης στὴ διαμόρφωση τῆς πνευματικότητας καὶ τοῦ ἐπιστημονογικοῦ πνεύματος στοὺς νέους.

Τὰ κέρδη λοιπὸν ποὺ θ' ἀποκτήσουν οἱ νέοι μὲ τὴ μελέτη τῶν κλασικῶν συγγραφέων ὀφείλονται στὸ ὅτι οἱ συγγραφεῖς αὐτοὶ ἀποτελοῦν ἀρχέτυπες - πρότυπες μορφὲς σκέψης καὶ ἀντιμετώπισης τῶν προβλημάτων. Ἡ διείσδυση καὶ ἀξιολόγηση σ' ἕναν κλασικὸ συγγραφέα ὁπλίζει τὸ μαθητὴ μὲ τρόπους στοχασμοῦ καὶ ἀτένισης τῶν πραγμάτων, οἱ ὁποῖοι ἀποτελοῦν μορφὲς καὶ διαδικασίες στοχασμοῦ βασικῆς δομῆς γιὰ τὸν ἄνθρωπο. Ἀπὸ ψυχολογικὴ ἐξάλλου ἄποψη ὁ μαθητὴς πρέπει νὰ «ἐκτεθεῖ» καὶ νὰ «ἀντιμετωπίσει» μορφὲς καὶ τρόπους ἔκφρασης ποὺ συλλαμβάνουν τὰ θέματα γιὰ πρώτη φορὰ μὲ ἰδιότυπο τρόπο, ὥστε νὰ ἀποκτήσει ἡ προσωπικότητά του προεκτάσεις μέσα στὸ χῶρο τῶν θεμελίων τῆς ἀνθρώπινης ἐξελικτικῆς πορείας. Ἀπὸ ὅλες αὐτὲς λοιπὸν τὶς παρατηρήσεις βγαίνει τὸ συμπέρασμα ὅτι ἡ ἐπικοινωνία μὲ τὰ κείμενα τῶν κλασικῶν συγγραφέων ἀποτελεῖ παραγωγικὸ στοιχεῖο γιὰ τὴ διάρθρωση τοῦ ἀτομικοῦ καὶ κοινωνικοῦ στοχασμοῦ καὶ γιὰ τὴν ἀνέλιξη τοῦ κοινωνικοῦ καὶ ἰδεολογικοῦ προβληματισμοῦ μας, καὶ γι' αὐτὸν τὸ λόγο τὰ κείμενα αὐτὰ πρέπει νὰ δοθοῦν σὲ μετάφραση, ὥστε νὰ γίνουν προσιτὰ σὲ ὅσο τὸ δυνατὸ εὐρύτερες τάξεις.

Ἀπὸ τὴ στιγμὴ ὅμως ποὺ ἀποφασίζουμε ὅτι ἡ διδασκαλία τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν πρέπει νὰ γίνει ἀπὸ μετάφραση τίθεται ἕνα ἄλλο σημαντικὸ πρόβλημα. Θὰ διδάξουμε πολλὰ κείμενα ἢ λίγα κείμενα καὶ μὲ συστηματικὴ προσπάθεια διείσδυσης καὶ κριτικῆς ἀνάλυσης τῶν λίγων

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

κειμένων. Τὸ θέμα αὐτό, ὅπως ἀναφέρει ὁ Gage (Handbook of Research in Teaching, σ.993), ἔχει ἀπασχολήσει πολλοὺς ἐρευνητὲς κυρίως ὡς πρὸς τὸ πόσο ἐπηρεάζει τὶς μεταγυμνασιακὲς συνήθειες μελέτης ἡ μιὰ ἢ ἡ ἄλλη μέθοδος. Τὰ ἀποτελέσματα τῶν ἐρευνῶν δὲν ἔδειξαν γενικὰ σαφὴ διαφορὰ ἀνάμεσα στὶς δυὸ μεθόδους καὶ γι' αὐτὸ σήμερα πιστεύεται ὅτι μιὰ ἐναλλαγὴ αὐτῶν τῶν μεθόδων μέσα στὸ σχολεῖο (ἄλλοτε δηλαδὴ θὰ προχωροῦμε στὸ κείμενο πολὺ βιαστικὰ κι ἄλλοτε θὰ στεκόμαστε περισσότερο γιὰ παρατηρήσεις ἰδιαίτερης ἐκμάθησης) φέρνει καλύτερα ἀποτελέσματα ἀπὸ τὴν ἐφαρμογὴ τῆς μιᾶς μόνο μεθόδου. Ἡ διδακτικὴ δηλαδὴ μεθοδολογία δὲ θὰ εἶναι ἐπένθετη στὸ κείμενο ποὺ θὰ κάνουμε, ἀλλὰ θὰ παρακολουθεῖ καὶ θὰ προσαρμόζεται ἀνάλογα μὲ τὸ περιεχόμενο καὶ τὴ σημασία τῶν ἀποσπασμάτων ποὺ ἔχουμε μπροστά μας. Γιατὶ ἡ παιδαγωγικὴ καὶ ἰδιαίτερα ἡ διδακτικὴ δὲν εἶναι ἕνα καλούπι στὸ ὁποῖο τοποθετοῦμε ὅποιο μάθημα θέλουμε καὶ μὲ τὸν ἴδιο τρόπο, ἀλλὰ ἕνα σύνολο πολλῶν διαδικασιῶν ἀπὸ τὶς ὁποῖες ἐφαρμόζουμε ἐκείνη ποὺ κάθε φορὰ ταιριάζει καλύτερα στὸ ἰδιαίτερο μάθημα ποὺ θὰ διδάξουμε. Οἱ διδακτικὲς ἀρχὲς εἶναι ὁδηγητικὲς καὶ ὄχι περιοριστικές.

Ἐξάλλου στὸ σημεῖο αὐτὸ θέλω νὰ κάνω μιὰ γενικότερη παρατήρηση ποὺ ἀφορᾶ ὅλη τὴ σημερινὴ παιδαγωγικὴ καὶ διδακτική. Σήμερα πιστεύουμε ὅτι ἡ ἀποκλειστική, ἡ μοναδική, ἡ μονοσήμαντη, ἡ ἰσοπεδωτικὴ διδακτικὴ μεθοδολογία δείχνει ἀντιπαιδαγωγικὴ στάση ἢ ἄνθρωπο ἀπληροφόρητο γιὰ τὸ τὶ συμβαίνει στὸν παιδαγωγικὸ χῶρο. Σήμερα ξέρουμε ἀπὸ πολλὲς ἔρευνες ποὺ ἔχουν γίνει ὅτι δὲν ὑπάρχει μιὰ καὶ μοναδικὴ καὶ ἀποκλειστικὴ μέθοδος διδασκαλίας. Ὑπάρχουν μορφὲς ἀντιμετώπισης, μοντέλα καὶ μέθοδοι διδασκαλίας, ποὺ εἶναι εὐλύγιστες, εὐπροσάρμοστες, μὲ δυνατότητα ἀναδιάρθρωσης καὶ ἀνατροφοδότησης (feed - back), μὲ ἐναλλακτικὲς μορφὲς ἀντιμετώπισης τῶν θεμάτων, ἀνάλογα μὲ τοὺς ἰδιαίτερους ψυχοπαιδαγωγικοὺς καὶ κοινωνικοπολιτικοὺς παράγοντες ποὺ ἐπιδροῦν πάνω στὸ σχολικὸ κλίμα κι ἀνάλογα βέβαια μὲ τοὺς ἰδιαίτερους ἰδεολογικοὺς προσανατολισμοὺς τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ. Αὐτὲς οἱ θέσεις ὅμως δὲν πρέπει νὰ μᾶς ὁδηγήσουν καὶ σὲ μιὰ στάση πίστης ὅτι ὅλα εἶναι ἀποδεκτά, κάθε μεθοδολογία εἶναι σωστὴ καὶ προπαντὸς ὅτι ἡ «πεπατημένη ὁδὸς» εἶναι ἡ πιὸ σίγουρη. Καὶ μιὰ τέτοια θέση θὰ ἦταν ἐγκληματικὴ γιὰ τὴν παιδεία τοῦ τόπου μας. Οἱ θέσεις ποὺ ἀναφέραμε προηγουμένως ὁδηγοῦν στὴν ἄποψη ὅτι δὲν πρέπει νὰ περιμένουμε ἀπὸ τὴ διδακτικὴ ἕτοιμες φόρμουλες, ἕτοιμες συνταγὲς καὶ ἰδιοσυσκευάσματα, ἀλλὰ παροχὴ δυνατοτήτων διάγνωσης τῶν καταστάσεων καὶ ἐπιλογὴ τῆς κατάλληλης παιδευτικῆς ἀγωγῆς, ἡ ὁποία θὰ ἀντιμετωπίζει καὶ θὰ καλύπτει εὐρὺ φάσμα προβλημάτων.

Σχετικὰ ἐξάλλου μὲ τὸ πρόβλημα ποὺ ἐξετάζουμε (τῆς ἔκτασης τῆς διδακτικῆς ὕλης) ἀναφέρουμε τὶς ἀπόψεις τοῦ Bruner καὶ μερικῶν ἄλλων παιδαγωγῶν. Ὁ Bruner δίνει μεγάλη ἔμφαση ὄχι στὸ τί θὰ διδαχτεῖ τὸ παιδί, ἀλλὰ στοὺς μηχανισμοὺς μὲ τοὺς ὁποίους θὰ τὸ διδαχτεῖ. Ἡ διδασκαλία γιὰ τὸν Bruner δὲν ἔχει στόχους τὶς γνώσεις, ἀλλὰ τοὺς δημιουργικοὺς τρόπους ἀποκάλυψης τῶν γνώσεων. Ὁ Gagné, μόλο ποὺ δὲν ἀμφισβητεῖ ἀπόλυτα τὶς θέσεις αὐτὲς τοῦ Bruner, δίνει ἔμφαση στὰ προϊόντα τῆς μάθησης καὶ ἑπομένως στὴν ποσότητα τῆς μάθησης. Ἐφόσον, λέγει, δὲν ὑπάρχει ποσότητα, δὲν μποροῦν νὰ δουλέψουν οἱ ἀρχὲς τῆς ἀνακάλυψης καὶ ἡ δη-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μιουργικὴ μάθηση. Τὸ ἄτομο, προσθέτει, πρέπει νὰ κατακτήσει μάζες ἀπὸ δομικὰ ὀργανωμένες γνώσεις, γιὰ νὰ μπορέσει νὰ γίνει ἀποτελεσματικὸς λύτης προβλημάτων. Ἕνας τρίτος ἐξάλλου σημαντικὸς Ἀμερικανὸς παιδαγωγός, ὁ Ausubel, μιλεῖ γιὰ τὴ μάθηση καὶ τὴ συσσώρευση τῆς μάθησης μὲ βάση σύνδεσης τὸ ἐννοιολογικὸ περιεχόμενο. Καὶ οἱ τρεῖς λοιπὸν παιδαγωγοί, μόλο ποὺ διαφοροποιοῦνται σὲ ὁρισμένα σημεῖα, μιλοῦν γιὰ γνώσεις καὶ διδασκαλία ποὺ θὰ παρουσιάζεται μέσα ἀπὸ κάποια κριτικὴ θεώρηση, ὀργάνωση, προγραμματισμὸ ἢ νοηματικὲς συνδέσεις. Ἡ ἔκταση λοιπὸν τοῦ μαθήματος δὲν ἔχει τόση σημασία, ὅση ἡ ὀργάνωση καὶ ἡ μεθοδολογικὴ παρουσίασή του, ὥστε νὰ γίνει κατανοητὸ ἀπὸ τὸ μαθητή. Βασικὸ λοιπὸν κριτήριο γιὰ τὴν ἀπόδοση μιᾶς μεθοδολογίας εἶναι ἡ ἀπόδοση ποὺ ἔχει αὐτὴ ἡ μεθοδολογία στοὺς μαθητὲς καὶ τὸ πραγματικὸ ἐνδιαφέρον ποὺ δείχνουν οἱ μαθητὲς γι' αὐτή.

Εἰδικότερα τώρα γιὰ τὴ σπουδὴ τῆς ἀρχαίας λογοτεχνίας μας πρέπει νὰ ποῦμε ὅτι ἡ ἔμφαση δὲν μπορεῖ νὰ τεθεῖ στὴν ἐκτεταμένη φιλολογικὴ γνώση (φιλολογικὲς ἀναδιφήσεις, λεπτομέρειες βιογραφικὲς κτλ.), ἀλλὰ στὴν κριτικὴ ἀντίληψη τοῦ κειμένου, στὴν ἀνάπτυξη κριτικῶν δεξιοτήτων καὶ στὴν ἀπόκτηση προπαντὸς συνηθειῶν ἀνάγνωσης καὶ ἐνασχόλησης μὲ κλασικὰ κείμενα. Γιατὶ ξέρουμε ὅτι ὅσα κείμενα κι ἂν διδάξουμε τὰ παιδιὰ στὸ σχολεῖο ποτὲ δὲ θὰ εἶναι ἀρκετά, ἂν αὐτὰ δὲν ἀποκτήσουν ἐνδιαφέρον νὰ διαβάσουν καὶ ἄλλα. Καὶ τὸ νὰ καλλιεργήσουμε αὐτὸ τὸ ἐνδιαφέρον μέσα στὸ σχολεῖο γιὰ τὴ μελέτη καὶ ἔξω ἀπὸ τὸ σχολεῖο, πράγμα ποὺ ἐπιτυγχάνεται σὲ μεγάλο σημεῖο σὲ εὐρωπαϊκὲς χῶρες, εἶναι πολὺ σημαντικὸ ἐπίτευγμα. Σὲ ἔρευνα ποὺ ἔκαναν ἐξάλλου οἱ V. White καὶ J. B. Enochs (Testing the reading and interpretation of literature, English Journal, 1944, 171 - 77) ἀναφέρουν ὅτι ἡ ἔμφαση τῆς διδασκαλίας δὲν πρέπει νὰ εἶναι στὴ μάθηση, ἀλλὰ σὲ ἐπιστημονικοὺς σκοποὺς ποὺ καλλιεργοῦν τὴν ἱκανότητα τῆς μελέτης καὶ τῆς ἑρμηνείας, ὅπως: σύλληψη τῆς κύριας σημασίας, ἀνάπτυξη ἱκανότητας κριτικῆς ἀναζήτησης στὴ σχέση ἰδεῶν καὶ ποιότητας συγγραφῆς, παρακολούθηση τῶν χαρακτήρων τοῦ ἔργου καὶ ἀφομοίωση τῶν ἐμπειριῶν τοῦ συγγραφέα μὲ ἐμπειρίες ἀτομικὲς ἢ ἐμπειρίες ἄλλων συγγραφέων.

Γενικότερα δηλαδὴ μὲ τὰ κείμενα ποὺ θὰ διδάξουμε πρέπει νὰ ἐθίσουμε τοὺς μαθητὲς νὰ μελετοῦν συνειδητὰ καὶ μὲ κριτικὴ σκοπιά, ὁπότε ἀποκτοῦν ἐνδιαφέρον γιὰ νὰ μελετήσουν καὶ ἄλλα κείμενα. Ἡ ἔμφαση δηλαδὴ τῆς διδασκαλίας πρέπει νὰ εἶναι στὸ νὰ ἐνθαρρύνουμε καὶ νὰ ἐπιβραβεύουμε τὰ παιδιὰ ποὺ ἐπεκτείνουν καὶ σὲ ἄλλες περιοχὲς μελέτης αὐτὸ ποὺ γίνεται μέσα στὸ σχολεῖο καὶ ὄχι νὰ βραβεύουμε αὐτοὺς ποὺ ἀποστηθίζουν ὅ,τι μόνο λέγεται μέσα στὴν τάξη ἢ στὸ ἐγχειρίδιο. Αὐτό, νομίζω, θὰ διευκολυνθεῖ, ἂν στὴν ἐξέταση ποὺ κάνει κάθε μέρα ὁ καθηγητὴς καὶ στὶς ἐξετάσεις στὸς τέλος τοῦ ἔτους καὶ στὶς εἰσαγωγικὲς ἐξετάσεις τοῦ Πανεπιστημίου βροῦμε τρόπους, κι αὐτὸ δὲν εἶναι δύσκολο, νὰ ἐλέγχουμε περισσότερο τὶς κριτικὲς ἱκανότητες τῶν μαθητῶν μας παρὰ τὶς ἀποστηθίσεις καὶ τὴ σωρεία τῶν γνώσεων.

Αὐτὸ βέβαια πολλὲς φορὲς τὸ λέμε, ἀλλὰ δὲν τὸ κάνουμε. Τώρα τὸ ΚΕΜΕ, ποὺ εἶναι ἕνας ὀργανισμὸς μελέτης καὶ προώθησης θεμάτων τῆς παιδείας, ἴσως μπορέσει νὰ τὸ ἐπιτύχει γρήγορα. Καὶ σὲ τέτοιες προσπάθειες θὰ ἔχει ἀσφαλῶς βοηθούς, ἐφόσον χρειαστεῖ, καὶ τὰ Ἐργαστήρια

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Παιδαγωγικῆς τοῦ Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων. Ὡς γενικοὺς καὶ πλατεῖς λοιπὸν σκοποὺς τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν κειμένων ἀπὸ μετάφραση θὰ μπορούσαμε νὰ ἀναφέρουμε: α) τὴν ἀνάπτυξη κριτικῆς ἱκανότητας γιὰ τὴν ποιότητα ἑνὸς κειμένου, β) τὴν ἐπέκταση καὶ τὸν ἐμπλουτισμὸ τῆς δημιουργικῆς φαντασίας, γ) τὴ δυνατότητα σύνδεσης τῶν ἐμπειριῶν τοῦ συγγραφέα μὲ τὶς προσωπικὲς ἐμπειρίες καὶ τὴν ἀνάπτυξη τῶν προσωπικῶν ἐμπειριῶν σὲ σύγκριση μὲ τὸ κοινωνικὸ σύνολο, δ) τὴν ἀνάπτυξη κριτικῶν ἱκανοτήτων γιὰ τὴν ἀξιολόγηση τῶν ἰδεῶν τοῦ συγγραφέα στὴ σημερινὴ ζωή, ε) τὴ δυνατότητα ἀξιοποίησης τῶν ἀξιῶν τοῦ παρελθόντος, μέσα ἀπὸ τὸ σήμερα, στὴ δημιουργία ἑνὸς καλύτερου μέλλοντος καὶ στ) τὴ διείσδυση στὸ ρόλο τῶν κοινωνικῶν δομῶν γιὰ τὴ στάση τῶν ἀνθρώπων στὸ παρελθὸν καὶ στὸ σήμερα.

Οἱ γενικοὶ στόχοι ὅμως αὐτοὶ ποὺ ἀναπτύξαμε προηγουμένως ἀπαιτοῦν καὶ ὁρισμένους τρόπους παρουσίασης τῶν φιλολογικῶν κειμένων. Ὁ πρῶτος βέβαια τρόπος εἶναι ὁ γνωστὸς παραδοσιακὸς τρόπος: Ὁ καθηγητὴς στὴν ἀρχὴ τῆς ὥρας ἐξετάζει καὶ βαθμολογεῖ μερικοὺς μαθητὲς γιὰ τὸ νόημα τοῦ προηγούμενου μαθήματος, μερικοὶ μαθητὲς διαβάζουν τὸ τμῆμα τοῦ κειμένου ποὺ ἔχει ἐπιλεγεῖ γιὰ νέο μάθημα καὶ ὕστερα ὁ καθηγητὴς ἐκθέτει στοὺς μαθητὲς ὅ,τι ἔχει ἑτοιμάσει γιὰ τὴν παράδοση τοῦ μαθήματος· τὸ μέρος αὐτὸ τῆς παράδοσης ἄλλοτε γίνεται ἀδιάφορα καὶ βιαστικά, ἄλλοτε μὲ στόμφο καὶ ρητορεία, ἄλλοτε μὲ συναισθηματισμὸ κι ἄλλοτε μὲ χρήση πολλῶν ὀνομάτων καὶ πληροφοριῶν ἐγκυκλοπαιδικῆς ὑφῆς· στὸ τέλος ὁ καθηγητὴς προσδιορίζει τὴν «κατ' οἶκον ἐργασίαν». Αὐτὸς εἶναι ὁ παραδοσιακὸς τρόπος τῆς ex cathedra διδασκαλίας ποὺ ἐφαρμόζεται στὰ περισσότερα σχολεῖα. Ὁ δεύτερος τρόπος εἶναι στὶς βασικὲς γραμμὲς ὅμοιος μὲ τὸν προηγούμενο μόλο ποὺ τὸν ὀνομάζουμε διαλογικὸ τρόπο παράδοσης, γιατὶ ὁ καθηγητὴς προσπαθεῖ σὲ μερικὰ σημεῖα τοῦ μαθήματος — συνήθως στὴν ἀρχὴ ἢ στὸ τέλος τῆς παράδοσης — νὰ ρωτήσει μερικὰ πράγματα τοὺς μαθητές, γιὰ νὰ συμμετέχουν, ὅπως λέγεται, στὸ μάθημα ὅσο τὸ δυνατὸ περισσότεροι μαθητές. Αὐτὸ ἐξάλλου τὸ τονίζουν καὶ οἱ ἐπιθεωρητές: «Ἡ τάξις ἔλαβε ἢ δὲν ἔλαβε ἐνεργὸ μέρος εἰς τὸ μάθημα;». Τὸ νὰ μιλήσουν δηλαδὴ μερικοὶ ἢ ἀρκετοὶ μαθητὲς σὲ κάποια σημεῖα τοῦ μαθήματος θεωρεῖται ὅτι τὸ μάθημα γίνεται μὲ διαλογικὴ συζήτηση. Ἡ συζήτηση ὅμως καὶ ὁ διάλογος, ὅταν δὲν εἶναι ὀργανικὰ δεμένα μὲ τὸ ὅλο μάθημα καὶ τὴν ὅλη ἀτμόσφαιρα ποὺ ἐπικρατεῖ μέσα στὴν τάξη, δὲν ὁδηγεῖ πουθενά. Ξεγελοῦμε καὶ τὸν ἑαυτό μας καὶ τοὺς μαθητές, ὅταν κάνουμε πὼς συζητοῦμε, ἐνῶ μονολογοῦμε καὶ παραδίδουμε αὐτὸ ποὺ ἔχουμε στὸ νοῦ μας καὶ δὲν ἀποδεχόμαστε ὡς συζητητὲς καὶ τοὺς μαθητές μας.

Ὁ τρίτος τρόπος διδασκαλίας, ἡ διαλεκτικὴ ἀναζήτηση καὶ συνέρευνα κατὰ τὸ Σωκρατικὸ ἢ σύγχρονο διερευνητικὸ τρόπο, ἀποδέχεται τὸ διάλογο ἀνάμεσα στὸν καθηγητὴ καὶ στὸ μαθητὴ σ' ὅλη τὴν ἔκτασή του καὶ μὲ ὅλες τὶς συνέπειες καὶ ὡς λειτουργικὸ παράγοντα στὴ μάθηση καὶ στὴ διδασκαλία. Τὸ μάθημα μπορεῖ νὰ ἀρχίσει μὲ κάτι ποὺ θὰ πεῖ ὁ καθηγητής, μπορεῖ νὰ ἀρχίσει καὶ μὲ θέσεις ποὺ θὰ ἀναπτύξει κάποιος μαθητὴς ἢ μιὰ ὁμάδα μαθητῶν. Ἡ συζήτηση γρήγορα γίνεται ἀναζήτηση ὁρισμένων λύσεων, ὁρισμένων θέσεων, ὁρισμένων ἀπόψεων ποὺ σχετίζονται μὲ τὸ κείμενο. Συνήθως ἡ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

συζήτηση καὶ ἡ ἀναζήτηση ἐντοπίζονται σ' ἕνα ἢ δύο κεντρικὰ μέρη, ἀπὸ τὰ ὁποῖα βέβαια ἐξαρτῶνται καὶ ἄλλα ἐπιμέρους προβλήματα. Ὁ διάλογος ἐπεκτείνεται μὲ τὶς ἐνθαρρύνσεις τοῦ καθηγητῆ καὶ μπορεῖ νὰ φτάσει καὶ σὲ ἀντιθέσεις. Ἡ εἰλικρινὴς στάση τῶν μαθητῶν καὶ τοῦ καθηγητῆ μπορεῖ βέβαια νὰ δημιουργεῖ ἀρνητικὲς θέσεις καὶ ἀντιθέσεις, ἀλλὰ αὐτὸ δὲν παραβλάπτει καθόλου τὸ κλίμα δημιουργίας. Σὲ μιὰ ἔρευνα ποὺ ἔκανε ὁ Loban τὸ 1954 (Literature and social sensitivity, Champaign, III. National Counsil of Teachers of English, 1954) σὲ σχολεῖα τῆς Ἀμερικῆς βρῆκε ὅτι ἡ ἁπλὴ παρουσίαση ἢ διήγηση μέσα στὴν τάξη δὲ φέρνει κανένα ἀποτέλεσμα. Τὸ κείμενο πρέπει, ὑποστηρίζει, νὰ *ἀναλύεται μὲ συζήτηση ποὺ προχωρεῖ σὲ ἐμβαθύνσεις*. Τὸ ἴδιο ὑποστηρίζει καὶ ἡ πολὺ γνωστὴ στὸν προγραμματισμὸ τῆς παιδείας Hilda Taba (With perspective on human relations, Washington B.C. 1950, καὶ Curriculum Development Theory and Practice 1962), ἡ ὁποία λέγει ὅτι ἡ συζήτηση ὁδηγεῖ τὰ παιδιὰ σὲ ἐπίπεδα σκέψης ποὺ ποτὲ δὲ θὰ ἔφταναν μόνα τους. Χωρὶς ἐλεύθερη συζήτηση μέσα στὴν τάξη, ὅπου ὁ μαθητὴς θὰ παίρνει μέρος ὡς συνερευνητὴς ἑνὸς θέματος, ἡ μάθηση δὲν προχωρεῖ σὲ ἐπίπεδα δημιουργικά. Τὰ παιδιὰ συζητώντας ἀνακαλύπτουν πολλὲς φορές, σ' ἕνα κείμενο, πτυχὲς ποὺ ὁ καθηγητὴς οὔτε τὶς εἶχε ὑποψιαστεῖ.Οἱ Heaton καὶ Lewis σὲ ἔρευνά τους κατέληξαν νὰ προτείνουν μιὰ σειρὰ θέσεων, ἡ ὁποία μπορεῖ νὰ εὐκολύνει τὴ δημιουργία διαλόγου καὶ συζητήσεων μέσα στὴν τάξη :

1. Ἀναφέρεται ἀπὸ τοὺς μαθητὲς τὸ περιεχόμενο τοῦ κειμένου ὄχι διεξοδικὰ ἀλλὰ μὲ *σκοπὸ* νὰ ἐντοπισθοῦν ἐπεισόδια, αἰσθήματα καὶ σχέσεις ποὺ μποροῦν νὰ προκαλέσουν θέματα συζήτησης.

2. Ἀνάλυση συμβάντων μὲ βάση τὰ αἰσθήματα τῶν προσώπων (ἀλλαγὲς προσωπικῶν καταστάσεων), ὁπότε δημιουργεῖται *πνεῦμα κριτικῆς ἀντιμετώπισης*.

3. Ἐντόπιση παρόμοιων καταστάσεων σὲ μαθητὲς ἢ σὲ ἄλλες διηγήσεις.

4. Γενίκευση θέσεων πού παρουσιάζονται στὴ διήγηση.

Σύμφωνα ἐξάλλου μὲ τὴ H. Taba οἱ μαθητὲς ποὺ παίρνουν μέρος στὴ συζήτηση διαιροῦνται στὶς παρακάτω κατηγορίες :

1. Ἐκθέτουν οἱ μαθητὲς τὰ περιστατικὰ μὲ ἀπάθεια καὶ χωρὶς νὰ γενικεύουν ἢ νὰ ἐξειδικεύουν.

2. Παρουσιάζουν καταστάσεις συνδεδεμένες μὲ προσωπικὲς συγκινησιακὲς καταστάσεις ἢ ἐμπειρίες καὶ

3. Προβάλλουν τὸν ἑαυτό τους μέσα στὰ περιστατικὰ τῆς διήγησης, στὶς καταστάσεις, στὰ κίνητρα καὶ στὶς πράξεις τῶν προσώπων καὶ μποροῦν *νὰ γενικεύουν διαμορφώνοντας νέες διεισδύσεις στὸ κείμενο*. Συζητήσεις ἐπίσης μὲ βάση τὸ κείμενο μποροῦν νὰ γίνουν μὲ βάση α) τὴ σύλληψη τοῦ βασικοῦ νοήματος καὶ τὶς ἐξαρτήσεις τῶν μερῶν ἀπὸ τὸ βασικὸ νόημα, β) τὴ διήγηση καὶ ἱεράρχηση τῶν γεγονότων, γ) ἐπισήμανση τοῦ τρόπου παρουσίασης τῶν γεγονότων ἢ τῶν καταστάσεων, δ) τὴ σειρὰ διαδοχῆς τῶν καταστάσεων (αἴτιο - ἀποτέλεσμα), ε) τὶς συσχετίσεις ποὺ ὑπάρχουν στὸ κείμενο, στ) ἀνεύρεση τοῦ σκοποῦ τοῦ κειμένου, ζ) ἀναγνώριση συμπυκνωμένων ἰδεῶν, η) χαρακτηριστικὰ προσώπων κτλ.

Ἀπὸ τοὺς τρεῖς γενικοὺς διδακτικοὺς τρόπους ποὺ ἀνέφερα θὰ ἔγινε, νομίζω, κατανοητὸ ὅτι ὁ πιὸ σωστὸς εἶναι ὁ τρίτος, ποὺ δημιουργεῖ πνεῦμα

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

διαλεκτικῆς ἀναζήτησης καὶ συνέρευνας μεταξὺ καθηγητῶν καὶ μαθητῶν. Αὐτὸς ἐξάλλου ὁ τρόπος ἐπιτρέπει τὸν κανονικὸ διάλογο, ἀλλὰ παρουσιάζει βέβαια καὶ πολλὲς δυσκολίες, γιατὶ στηρίζεται στὸ πνεῦμα τῆς ἐλεύθερης συζήτησης καὶ συνεργασίας. Γι' αὐτὸν τὸ λόγο χρειάζεται νὰ ἔχει δημιουργηθεῖ ἕνα κλίμα μέσα στὴν τάξη τὸ ὁποῖο νὰ διευκολύνει τὸ διάλογο. Διάλογοι χωρὶς κατάλληλο κλίμα μέσα στὴν τάξη ἢ μὲ κλίμα ποὺ καλλιεργεῖ τὸν ἐκφοβισμὸ καὶ τὸ ἄγχος δὲ μπορεῖ νὰ καλλιεργηθεῖ.

Γενικότερες ἀρχὲς ἐξάλλου οἱ ὁποῖες θὰ μποροῦσαν νὰ διευκολύνουν τὸ σωστὸ διάλογο μέσα στὴν τάξη εἶναι : α) ἡ ἀρχὴ τοῦ λογικοῦ προγραμματισμοῦ, β) ὁ συνδυασμὸς καὶ ἡ ὀργάνωση πολλαπλῶν θεωρήσεων, γ) ἡ ἀρχὴ τῆς ἐλεύθερης συμμετοχῆς, δ) ἡ συγκεκριμενοποίηση καὶ ἡ ἐπαγωγικότητα, ε) ἡ ἀρχὴ τῆς ἐπιστημονικῆς ἐντιμότητας, στ) ἡ ἀναγνώριση καὶ παραδοχὴ τῶν ἄλλων θέσεων καὶ ζ) ἡ θεμελίωση τῶν μαθημάτων πάνω στὰ ἐνδιαφέροντα τῶν μαθητῶν.

Ὁ καθηγητὴς ἐπίσης μπορεῖ νὰ χρησιμοποιήσει ὁρισμένα πρακτικὰ μέτρα γιὰ νὰ δημιουργήσει πνεῦμα ἐπικοινωνίας μὲ τὰ παιδιά. Τέτοια μέτρα εἶναι : 1) Νὰ ἀποφεύγει νὰ χρησιμοποιεῖ συνεχῶς ἢ συχνὰ ὁποιασδήποτε μορφῆς ἀπειλές, γιατὶ αὐτὲς δημιουργοῦν ἐρεθιστικότητα καὶ προκλήσεις. 2) Νὰ μὴ μιλάει μὲ στόμφο καὶ μεγαλόστομες ἐκφράσεις γιὰ τοὺς ἀρχαίους Ἕλληνες (Τὶ θαυμάσιο ἀπόσπασμα ! Τὶ ὑπέροχο ! Τί ἦταν αὐτοὶ οἱ ἀρχαῖοι Ἕλληνες· ὅλα τὰ ἤξεραν ! κτλ.), ἀλλὰ νὰ δείχνει μὲ λογικὰ ἐπιχειρήματα τὴ συμβολή τους στὴ δημιουργία τρόπων στοχασμοῦ, φιλοσοφικῶν θεωρήσεων καὶ μορφῶν πνευματικῆς καὶ αἰσθητικῆς καλλιέργειας. 3) Νὰ ἀντιμετωπίζει μὲ συνέπεια καὶ εὐθύνη τὴν τάξη ἀνάλογα μὲ τὶς περιστάσεις καὶ νὰ μὴ χάνει τὸν ἔλεγχο τοῦ ἑαυτοῦ του καὶ τῆς τάξης. 4) Νὰ δίνει ἔμφαση στὴ διδασκόμενη ὕλη καὶ ὄχι στὸ πρόσωπό του. 5) Νὰ προσφέρει κάθε φορὰ κάτι νέο καὶ νὰ μὴν ἐπαναλαμβάνει τὰ ἴδια πράγματα. 6) Νὰ μὴ σαρκάζει τοὺς μαθητὲς καὶ νὰ ἀντιμετωπίζει μὲ λογικὰ ἐπιχειρήματα τὶς ἐρωτήσεις τους. 7) Νὰ χρησιμοποιεῖ ἐποπτικὸ ὑλικὸ (χάρτες, σλάιτς, βιβλία τέχνης, ἀρχαιολογικὲς πληροφορίες κτλ.) μὲ σύνεση καὶ στὴν κατάλληλη ὥρα. 8) Νὰ συγκεκριμενοποιεῖ τὰ προβλήματα καὶ τὰ θέματα ἔχοντας τὴ δυνατότητα τῆς πραγματικῆς καὶ οὐσιαστικῆς γενίκευσης, χωρὶς ὑπεραπλουστεύσεις ἢ ὑπεργενικεύσεις. 9) Νὰ ἔχει ἕνα συγκεκριμένο προγραμματισμὸ καὶ νὰ μὴν αὐτοσχεδιάζει μέσα στὴν τάξη. 10) Νὰ μὴ δίνει ὅλες τὶς φιλολογικὲς γνώσεις του ποὺ ἔμαθε στὸ Πανεπιστήμιο ἢ διάβασε ἀλλοῦ γιὰ ὅλα τὰ εἴδη τῶν μέτρων (πυρρίχιος, χορίαμβος κτλ.), γιὰ ἀποκαταστάσεις χειρογράφων καὶ νὰ μὴν ἀπασχολεῖται συνεχῶς μὲ τὸ ὁμηρικὸ ζήτημα καὶ ἄλλα ἀποκλειστικὰ φιλολογικὰ θέματα ὅταν διδάσκει στὴν πρώτη Γυμνασίου. Αὐτοὶ οἱ πρακτικοὶ καὶ ἄλλοι παράλληλοι τρόποι ποὺ μποροῦν νὰ βρεθοῦν ὡς ἀποτελεσματικοὶ ἀπὸ τὴ σχετικὴ ἐμπειρία μας, μποροῦν νὰ συντελέσουν νὰ δημιουργηθεῖ μέσα στὴν τάξη ἕνα πνεῦμα μέθεξης καὶ συμμετοχῆς, ὥστε νὰ συντελεσθεῖ ὁ δημιουργικὸς διάλογος ἀνάμεσα στὰ μέλη τῆς σχολικῆς τάξης καὶ ὄχι ὁ ψευτοδιάλογος ποὺ ὁδηγεῖ σὲ φλυαρίες καὶ ἄσκοπες συναισθηματικὲς ἐντυπώσεις.

Στοὺς γενικοὺς θεωρητικοὺς σκοποὺς ποὺ ἀναπτύξαμε γιὰ τὸ μάθημα τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν ἀπὸ μετάφραση πρέπει νὰ προσθέσουμε μὲ κάποια συντομία βέβαια τοὺς εἰδικότερους καὶ συγκεκριμένους στόχους ποὺ θὰ ἐφαρμοστοῦν ἄμεσα στὴν τάξη, ἀφοῦ, ὅπως θὰ ἔχετε

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

καταλάβει, ἡ σύγχρονη παιδαγωγικὴ δὲν ἀσχολεῖται μόνο μὲ θεωρητικὲς ἀναζητήσεις, ἀλλὰ μὲ ἀναλύσεις πρακτικές, ποὺ ἔχουν ἄμεση ἐφαρμογὴ μέσα στὸ σχολεῖο. Ἡ σύγχρονη παιδαγωγικὴ δὲν ξεκινάει ἀπὸ θεωρίες τὶς ὁποῖες προσπαθεῖ νὰ ἐφαρμόσει ἐκ τῶν ὑστέρων στὴν τάξη, ἀλλὰ ἀπὸ διερευνήσεις καὶ συστηματικὲς ἔρευνες τῆς τάξης καὶ ἀπὸ τὴν ἀποτελεσματικότητα τῶν μεθόδων πάνω στοὺς μαθητές. Βέβαια ἀναφέραμε προηγουμένως ἀνάμεσα στοὺς τρόπους διδασκαλίας καὶ πολλὲς πρακτικὲς ἐπιπτώσεις, ἀλλὰ σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο θέλω νὰ ἀναφέρω κάπως συγκεντρωτικὰ μερικὲς πιὸ συγκεκριμένες ἐφαρμογές, μὲ τὶς ὁποῖες ἐπιτυγχάνεται ἡ ἀρχαιογνωσία, ὥστε οἱ καθηγητὲς νὰ ἔχουν συγκεκριμένους τρόπους ἐνέργειας μέσα στὶς τάξεις τους.

Στὴν πρώτη Γυμνασίου θὰ διδάξουμε Ἡρόδοτο, Ξενοφώντα καὶ Ὁμήρου Ὀδύσσεια. Ὁ μαθητὴς πρέπει α) νὰ πάρει ὁρισμένες γνώσεις, β) νὰ μάθει νὰ κατανοεῖ, γ) νὰ ἀναλύει, δ) νὰ συνθέτει καὶ ε) νὰ ἀξιολογεῖ. (Σύμφωνα βασικὰ μὲ τὴν ταξινόμηση τοῦ B. Bloom, Taxonomy of educational Objectives 1969).

Στὴν περιοχὴ τῶν γνώσεων ὁ μαθητὴς πρέπει :

1. Νὰ γνωρίσει τὴ σχετικὴ μὲ τὴν ἱστορία καὶ τὰ ἔπη ὁρολογία.
2. Νὰ μάθει ὁρισμένα εἰδικὰ γεγονότα (χρονολογίες, τόπους κτλ.).
3. Νὰ μπορεῖ νὰ διακρίνει τρόπους παρουσίασης διαφόρων πραγμάτων, καταστάσεων κτλ.
4. Νὰ γνωρίζει ὁρισμένες τάσεις ποὺ ἐπικρατοῦν στὰ ἔπη καὶ στὴν ἱστορία.
5. Νὰ ξεχωρίζει τὰ διάφορα κριτήρια (ἱστορικὰ καὶ ποιητικά).
6. Νὰ μπορεῖ νὰ παραφράζει, νὰ λέγει μὲ δικά του λόγια τὸ περιεχόμενο, χωρὶς νὰ ἀποστηθίζει.
7. Νὰ ἑρμηνεύει διάφορες καταστάσεις μὲ ἐπιχειρήματα μέσα ἀπὸ τὸ κείμενο.
8. Νὰ μπορεῖ νὰ ἐπεκτείνει τὸ νόημα τοῦ ποιήματος ἢ τοῦ πεζοῦ χωρὶς νὰ ἀλλοιώνει τὶς βασικὲς θέσεις.
9. Νὰ προβλέπει πιθανὲς ἐξελίξεις στὸ ἔπος ἢ στὴν ἱστορία, ὅταν παραλλάζεται μιὰ αἰτία ἢ ἕνα γεγονός.
10. Νὰ ἀναλύει τὶς σχέσεις μεταξὺ προσώπων, μεταξὺ καταστάσεων κτλ.
11. Νὰ κάνει μιὰ ἀνακοίνωση μέσα στὴν τάξη μὲ πρόσθετα στοιχεῖα ποὺ βρῆκε ἀπὸ ἄλλες πηγές.
12. Νὰ βρίσκει τὰ σχέδια καὶ τὶς τεχνικὲς τῶν διηγήσεων στὸν Ἡρόδοτο, τὶς συσχετίσεις στὸν Ὅμηρο καὶ τὴν ἱστορικὴ πορεία στὸν Ξενοφώντα.
13. Νὰ ἀξιολογεῖ μὲ χρήση ἐσωτερικῶν κριτηρίων (νὰ διακρίνει δηλαδὴ τὶς λογικὲς θέσεις ἀπὸ τὶς σοφιστικές, ἀπὸ τὶς μυθικὲς καὶ ἀπὸ τὶς ποιητικές).
14. Νὰ ἀξιολογεῖ μὲ κριτήρια ἐξωτερικὰ (νὰ διακρίνει δηλαδὴ π.χ. τὴν ἱστορικὴ διήγηση τοῦ Ξενοφώντα ἀπὸ τὴν ἱστορικὴ διήγηση τοῦ Ἡροδότου κτλ.).

Μὲ αὐτοὺς τοὺς συγκεκριμένους στόχους ποὺ ἀνέφερα καὶ μὲ ἄλλους παράλληλους ποὺ μπορεῖ νὰ δημιουργήσει ὁ καθηγητὴς μπορεῖ νὰ ἐπιτευχθεῖ καλύτερα καὶ δημιουργικότερα ἡ ἀφομοίωση τῶν κειμένων ποὺ θὰ διδαχτοῦν οἱ μαθητές. Κι αὐτοὶ ἐξάλλου οἱ συγκεκριμένοι σκοποὶ μποροῦν νὰ ἀποτελέσουν ἀρχὴ ἐκκίνησης γιὰ τὴ δημιουργία ἀσκήσεων καὶ διεργασιῶν, οἱ ὁποῖες θὰ κάνουν τὸ μάθημα μεστὸ ἀπὸ δημιουργικὸ περιεχόμενο.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Καὶ τώρα ἐρχόμαστε στὶς βασικὲς διδακτικὲς μεθόδους ἀνάλυσης τοῦ περιεχομένου ποὺ μποροῦν νὰ χρησιμοποιηθοῦν γιὰ τὴν προσέγγιση τῶν φιλολογικῶν κειμένων.

Ἕνα φιλολογικὸ κείμενο μποροῦμε νὰ τὸ πλησιάσουμε ὡς πρὸς τὸ περιεχόμενό του βασικὰ μὲ μιὰ ἀπὸ τὶς παρακάτω μεθόδους : α) τὴν ἱστορική, β) τὴν κοινωνιολογική, γ) τὴν ψυχολογική, δ) τὴ διδακτική, ε) τὴν ἀναλυτικὴ καὶ αἰσθητική.

Ἡ ἀνάπτυξη βέβαια καθεμιᾶς ἀπὸ αὐτὲς τὶς μεθόδους θὰ μᾶς πήγαινε πολὺ μακριὰ καὶ γι' αὐτὸ θὰ περιοριστῶ στὴ σύντομη, σχεδὸν τηλεγραφική, παρουσίασή τους. Σὲ ἄλλα σεμινάρια ἢ συνέδρια ποὺ θὰ γίνουν μπορεῖ καθεμιὰ ἀπὸ αὐτὲς τὶς μεθόδους νὰ ἀποτελέσει ἀντικείμενο πολλῶν εἰσηγήσεων. Γιὰ καθεμιὰ ἐξάλλου ἀπὸ αὐτὲς τὶς προσεγγίσεις διαθέτουμε περισσότερο συγκεκριμένο καὶ ἐφαρμοσμένο μεθοδολογικὸ ὑλικὸ τὸ ὁποῖο μπορεῖ νὰ παρουσιαστεῖ σὲ ἄλλη εὐκαιρία.

Μὲ τὴν ἱ σ τ ο ρ ι κ ὴ π ρ ο σ έ γ γ ι σ η ὁ τόνος τῆς διαπραγμάτευσης πέφτει στὴν ἱστορικὴ διαδοχὴ τῶν γεγονότων καὶ στὴν κατάταξή τους μὲ βάση ὁρισμένες λογικὲς αἰτιολογίες. Στὴν ἱστορικὴ προσέγγιση οἱ ἐρωτήσεις τοῦ π ό τ ε ἔγινε κάτι, γ ι α τ ί ἔγινε καὶ π ῶ ς ἔγινε διαμορφώνουν τὸ περιεχόμενο τῆς διδασκαλίας. Μὲ τὴν ἱστορικὴ προσέγγιση ὁ μαθητὴς μαθαίνει νὰ συστηματοποιεῖ τὸ ὑλικὸ μὲ βάση τοὺς κανόνες τῆς διαδοχῆς καὶ τὶς βαθύτερες αἰτίες ποὺ προκαλοῦν τὶς ἀλλαγές, τὶς μεταβολές, τὶς ἀναστατώσεις, τοὺς πολέμους κτλ.

Μὲ τὴν κ ο ι ν ω ν ι ο λ ο γ ι κ ὴ π ρ ο σ έ γ γ ι σ η προσπαθοῦμε νὰ βροῦμε, μὲ βάση τὰ στοιχεῖα ποὺ μᾶς παρέχει τὸ κείμενο, τὴν κοινωνικὴ διάρθρωση, τὸ ρόλο τῶν προσώπων μέσα στὸ σύνολο καὶ τὶς ἐπιδράσεις τοῦ συνόλου πάνω στὰ πρόσωπα, τὶς κοινωνικὲς ἀναγκαιότητες καὶ τὶς κοινωνικὲς συμβατικότητες μέσα στὶς ὁποῖες ζοῦν τὰ πρόσωπα. Σ' αὐτὸ τὸν τρόπο προσέγγισης μποροῦν νὰ μᾶς βοηθήσουν βιβλία ποὺ μιλοῦν π.χ. γιὰ τὴν καθημερινὴ ζωὴ στὴν ἐποχὴ τοῦ Ὁμήρου κτλ.

Μὲ τὴν ψ υ χ ο λ ο γ ι κ ὴ π ρ ο σ έ γ γ ι σ η προσπαθοῦμε νὰ βροῦμε τοὺς τρόπους συμπεριφορᾶς τῶν προσώπων καὶ τοὺς τρόπους ἐπικοινωνίας τῶν προσώπων μεταξύ τους. Τὰ πρόσωπα ὅμως καὶ τοὺς χαρακτῆρες ποὺ παρουσιάζονται σ' ἕνα κείμενο δὲν πρέπει νὰ τὰ ἀναζητοῦμε μόνο στὶς γενικὲς ἐντυπώσεις τῶν μαθητῶν, ἀλλὰ καὶ στὶς πρακτικὲς δομὲς μὲ τὶς ὁποῖες τὰ παρουσιάζει ὁ συγγραφέας, μὲ τὶς λέξεις ποὺ χρησιμοποιεῖ, μὲ ὑπονοούμενες καταστάσεις τους κτλ., ὥστε ἡ προσωπικότητά τους νὰ παρουσιάζεται ζωντανὴ καὶ ἀνάγλυφη. Εἶναι περιττὸ βέβαια νὰ τονίσω ὅτι πρέπει νὰ ἀποφεύγουμε χαρακτηρισμοὺς γιὰ πρόσωπο μὲ ἕνα ἐπίθετο (καλός, ἔξυπνος, πονηρὸς κτλ.), ἀλλὰ θὰ πρέπει νὰ τὸ περιγράψουμε διεξοδικὰ καὶ νὰ αἰτιολογοῦμε τὶς θέσεις μας ἀπαντώντας σὲ κατάλληλες ἐρωτήσεις : π.χ. Ποιὰ στοιχεῖα κάνουν συμπαθὴ ἕνα χαρακτήρα, ποιές εἶναι οἱ ἀντιδράσεις του ἀπέναντι στοὺς ἄλλους; Πῶς ἐπέδρασε τὸ παρελθὸν ἐπάνω του; Ποιές εἶναι οἱ πραγματικὲς αἰτίες τῆς σύγκρουσης;

Μὲ τὴ δ ι δ α κ τ ι κ ὴ π ρ ο σ έ γ γ ι σ η προσπαθοῦμε νὰ προσδιορίσουμε τὶς συγκεκριμένες ἐπιπτώσεις ποὺ ἔχουν τὰ γεγονότα, τὰ πρόσωπα, οἱ καταστάσεις κτλ. σ τ ὴ δ ι κ ή μ α ς ζ ω ή. Προσπαθοῦμε δηλαδὴ νὰ βγάλουμε κατὰ κάποιο τρόπο ἠ θ ι κ ὰ σ υ μ π ε ρ ά σ μ α τ α ἀπὸ τὸ κείμενο, χωρὶς ὅμως νὰ φτάνουμε σ τ ὴ ν ἀ φ ε λ ὴ ἠ θ ι κ ο λ ο γ ί α. Μπο-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ροῦμε ἐπίσης νὰ συζητήσουμε γιὰ τὴν ἠθικὴ στάση τῶν διαφόρων προσώπων ἢ τῶν προσώπων στὴ μεταξύ τους συμπεριφορὰ κτλ.

Μὲ τὴν ἀναλυτικὴ καὶ αἰσθητικὴ προσέγγιση προσπαθοῦμε νὰ βροῦμε τὶς σχέσεις μεταξὺ τῶν ἰδεῶν ἑνὸς κειμένου, τοὺς μηχανισμοὺς τῆς ὀργάνωσής του, τὸν τόνο καὶ τὸ ὕφος, καὶ γενικὰ προσπαθοῦμε νὰ βροῦμε τὴ σχέση ἀνάμεσα σ' αὐτὸ ποὺ θέλει νὰ πεῖ ὁ συγγραφέας καὶ τὰ μέσα ποὺ χρησιμοποιεῖ, ὅπως καὶ τὶς βασικὲς δομὲς τῆς διήγησης. Ἡ ἀναλυτικὴ καὶ αἰσθητικὴ μέθοδος, ὅπως καταλάβαμε, ἐνδιαφέρεται κυρίως γιὰ τὶς ἐνυπάρχουσες σ' ἕνα κείμενο συσχετίσεις μεταξὺ ἀρχιτεκτονικῆς δομῆς καὶ περιεχομένου.

Ἀπὸ τὶς μεθόδους προσέγγισης τοῦ περιεχομένου τὶς ὁποῖες ἀναφέραμε εἶναι φανερὸ ὅτι ἄλλοτε θὰ ἐφαρμόσουμε τὴ μιὰ καὶ ἄλλοτε τὴν ἄλλη. Αὐτὸ θὰ ἐξαρτηθεῖ ἀπὸ τὸ κείμενο ποὺ ἔχουμε μπροστά μας. Τὶς περισσότερες ὅμως φορὲς θὰ ἀναγκαστοῦμε νὰ συνταιριάσουμε δυό, τρεῖς ἢ καὶ περισσότερες προσεγγίσεις ἢ μεθόδους. Ἔτσι σ' ἕνα κείμενο π.χ. μποροῦμε νὰ ἀρχίσουμε μὲ ἱστορικὴ προσέγγιση, νὰ περάσουμε στὴν ψυχολογικὴ καὶ νὰ καταλήξουμε στὴν κοινωνική. Ἄλλοτε πάλι μποροῦμε νὰ χρησιμοποιήσουμε καὶ ὅλες τὶς μεθόδους δίνοντας περισσότερο βάρος σὲ μιὰ ἀπὸ αὐτὲς, π.χ. τὴν ἀναλυτικὴ ἢ τὴν ἱστορική. Ἡ τελικὴ πάντως δομὴ τοῦ μαθήματος ἀποτελεῖ προσωπικὴ δημιουργία ἐπικοινωνίας τοῦ κάθε καθηγητῆ μὲ τοὺς μαθητές. Ἰδανικὴ μέθοδος ἢ προσέγγιση δὲν ὑπάρχει. Ὑπάρχουν μεθοδεύσεις καὶ προσεγγίσεις ἀνάλογες μὲ τὸ ψυχοπαιδαγωγικὸ καὶ τὸ κοινωνικὸ κλίμα τῆς τάξης καὶ τὰ ἐνδιαφέροντα ποὺ προβάλλουν τὰ παιδιά. Ἡ σύγχρονη παιδαγωγικὴ δὲ δίνει συνταγὲς καὶ καθορισμένα στάδια διδασκαλίας, ὥστε νὰ ἀφαιρεῖται ἡ δημιουργικὴ ἱκανότητα καὶ πρωτοβουλία τοῦ καθηγητῆ. Ἡ τελικὴ διδακτικὴ πορεία, μὲ τὸ ὑλικὸ ποὺ προσφέρει ἡ παιδαγωγική, διαμορφώνεται μὲ τὴ διαλεκτικὴ συνέρευνα καθηγητῆ καὶ μαθητῆ.

Τὰ κλασικὰ κείμενα τὰ διαβάζουμε βασικὰ γιὰ τρεῖς ἀλληλοσυμπληρούμενους καὶ συνεχόμενους σκοπούς : α) Γιὰ νὰ μποῦμε στὸ πνεῦμα τῆς πολιτιστικῆς κληρονομιᾶς μας, ἡ ὁποία ἐξακολουθεῖ νὰ ἔχει ἀξία καὶ στὸ σήμερα. β) Νὰ πάρουμε χρήσιμες πληροφορίες καὶ γνώσεις γιὰ τὸ παρελθὸν τοῦ ἀνθρώπου καὶ γ) γιὰ νὰ νιώσουμε εὐχαρίστηση καὶ ἀπόλαυση.

Ὅλα αὐτὰ ὅμως γιὰ νὰ ἐπιτευχθοῦν, δὲν ἀρκεῖ ἡ ἁπλὴ ἀνάγνωση καὶ ἡ ἁπλὴ σύλληψη τοῦ νοήματος. Εἶναι ὡραῖο νὰ εὐχαριστιόμαστε διαισθητικὰ τὸ γράψιμο ἑνὸς συγγραφέα, ἀλλὰ πιὸ ὡραῖο εἶναι νὰ ἔχουμε ἀναπτύξει τὰ ἱστορικά, κοινωνικά, ψυχολογικά, αἰσθητικὰ κτλ. κριτήριά μας, ὥστε νὰ ξέρουμε νὰ συνειδητοποιοῦμε γιατί κάτι εἶναι ὡραῖο. Ὅταν ξέρουμε γιατί αὐτὴ ἡ μορφὴ ἐπιτυγχάνει ἕνα ἀποτέλεσμα καὶ ἡ ἄλλη ἄλλο, ὅταν ξέρουμε νὰ ἱεραρχοῦμε τὶς ἀξίες καὶ νὰ τὶς δένουμε μὲ τὸ κοινωνικὸ περίγυρο, ὅταν ξέρουμε νὰ αἰτιολογοῦμε τὶς διαδοχὲς τῶν γεγονότων μέσα στὴν ἱστορία, τότε τὸ κλασικὸ κείμενο ἐκτελεῖ καλύτερα τὴ λειτουργία του ἐπάνω μας καὶ νιώθουμε κι ἐμεῖς τὴν ἀνθρωπιστικὴ ἀξία καὶ τὴ συμβολὴ τῶν κλασικῶν κειμένων στὴ ζωὴ τῶν ἀνθρώπων. Κι αὐτὰ τὰ πράγματα πρέπει νὰ τὰ διδάξουμε στὸ σχολεῖο, ὅπως γίνεται σὲ πολλὲς χῶρες τῆς Εὐρώπης, γιατὶ μόνα τους καὶ αὐτόματα σὲ πολὺ λίγους ἀνθρώπους δημιουργοῦνται. Ἂς μὴν ξεχνοῦμε ὅτι ὁ ρόλος τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ εἶναι νὰ ξυπνάει συνειδήσεις καὶ νὰ δουλεύει γιὰ ἕνα καλύτερο αὔριο. Καὶ σ' αὐτὸ ἡ Πολιτεία πρέπει νὰ τοῦ παραστέκεται.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Εἴπαμε ὅτι στὴ διδασκαλία σημαντικὸ ρόλο πρέπει νὰ παίζει ὁ μαθητής. Γιὰ νὰ μπορέσει ὅμως ὁ μαθητὴς νὰ παίξει σωστὰ τὸ ρόλο του, πρέπει νὰ τοῦ διαμορφώνουμε κατάλληλα κίνητρα συμμετοχῆς στὴ ζωὴ τῆς τάξης, νὰ τοῦ ἀφαιρέσουμε τὴν ἀπειλὴ τοῦ βαθμολογίου - καταλόγου ποὺ κραδαίνεται μπροστὰ στὰ μάτια του ἢ βγαίνει ἀπὸ τὴ τσέπη στὴν «κατάλληλη στιγμή», νὰ τοῦ δώσουμε νὰ καταλάβει τί ζητᾶμε ἀπὸ αὐτὸν καὶ τί ἀκριβῶς θὰ γίνεται μὲ τὶς ἐξετάσεις, νὰ βροῦμε τρόπους ἐξέτασης δημιουργικοὺς καὶ ὄχι ἀπομνημονευτικούς, νὰ ἐνθαρρύνουμε ἀτομικὲς ἢ ὁμαδικὲς πρωτοβουλίες γιὰ προσφορὰ ὑλικοῦ καὶ ἐργασίας στὸ μάθημα καὶ ὄχι γιὰ ἀντιγραφὴ ὁρισμένων βιογραφιῶν ἢ κειμένων ἀπὸ ἐγκυκλοπαίδειες, νὰ κάνουμε τὴν κυρίως δουλειὰ μέσα στὸ σχολεῖο καὶ νὰ μὴν περιμένουμε νὰ μάθει ὁ μαθητὴς αὐτὰ ποὺ τοῦ ζητᾶμε ἀπὸ τὸ σπίτι καὶ προπαντὸς οἱ «κατ' οἶκον ἐργασίες» νὰ εἶναι σύμμετρες, ὥστε νὰ βρίσκει χρόνο γιὰ κάποια δημιουργικὴ πρωτοβουλία.

Αὐτὲς οἱ πρακτικὲς θέσεις, ποὺ θὰ μποροῦσαν νὰ εἶναι πολὺ περισσότερες, δημιουργοῦν προϋποθέσεις γιὰ νὰ καλυτερέψει ἡ στάθμη τῆς παιδείας τοῦ τόπου μας, ποὺ ὅλοι τόσο τὸ ποθοῦμε. Ξέρω πὼς ὅταν ἕνα ἐκπαιδευτικὸ σύστημα εἶναι καλὰ διαρθρωμένο καὶ ἰσόρροπα ὀργανωμένο, τότε εἶναι φυσικὸ οἱ παιδαγωγικὲς παρεμβάσεις καὶ ὁ κόπος τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ νὰ εἶναι μικρῆς ἔντασης, ὥστε νὰ κρατιέται μόνο ἡ ἰσορροπία. Ὅταν ὅμως ἕνα ἐκπαιδευτικὸ σύστημα, ὅπως συμβαίνει στὴ χώρα μας, δέχτηκε ἐπὶ δεκαετίες τὴν ἀδυσώπητη παρέμβαση τῆς διπλογλωσσίας καὶ τὴν ὑπερα-πασχόληση ἑνὸς ἄγονου, τὶς περισσότερες φορές, λογιοτατισμοῦ, φιλολογισμοῦ καὶ ἱστορισμοῦ, τότε οἱ παιδαγωγικὲς παρεμβάσεις πρέπει νὰ εἶναι πολύπλευρες, ἐκτεταμένες, μακροχρόνιες, συστηματικές, καὶ χωρὶς ὑπεραπλουστεύσεις, ὥστε νὰ ἐπιτευχθεῖ ἕνα σωστὸ ἔργο στὴν παιδεία τοῦ τόπου μας.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΣ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΚΥΡΙΑΚΟΥ Σ. ΚΑΤΣΙΜΑΝΗ
Εἰσηγητῆ τοῦ ΚΕΜΕ

Μὲ τὴν εἰσαγωγὴ στὸ Γυμνάσιο τῶν μεταφράσεων, ποὺ θὰ ἀντικαταστήσουν τὰ πρωτότυπα κείμενα τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Γραμματείας, οἱ φιλόλογοι θὰ ξεφύγουν ἀπὸ τὸ κλειστὸ κύκλωμα τῆς μονομεροῦς γλωσσικῆς ἐπεξεργασίας ποὺ εἶχε, παρὰ τὴ στειρότητά της, ἕνα συγκεκριμένο ἀντικείμενο γιὰ ἐπισήμανση καὶ σχολιασμό. Τώρα τὴ γραμματικὴ καὶ τὴ συντακτικὴ ἀνάλυση τοῦ κειμένου θὰ τὴν ἀντικαταστήσει ἡ ἑρμηνεία του· αὐτὸ σημαίνει ὅτι ὁ φιλόλογος, ὁ ὁποῖος, στὶς τρεῖς τουλάχιστο κατώτερες γυμνασιακὲς τάξεις, μετατρεπόταν πολὺ συχνὰ κατὰ τὸ παρελθὸν σὲ ἁπλὸ γραμματοδιδάσκαλο, θὰ ὑποχρεωθεῖ τώρα νὰ ἀρχίζει τὴν ἐργασία του ἐκεῖ ἀκριβῶς ὅπου ἄλλοτε τὴν τελείωνε. Καθηγητὲς καὶ μαθητὲς θὰ ἔρθουν ἔτσι σὲ ἄμεση ἐπαφὴ μὲ τὴ μοναδικὴ γοητεία, τὴν ἐκπληκτικὴ πολυμέρεια, τὸν ἀστείρευτο δυναμισμὸ καὶ τὴν αἰώνια ἐπικαιρότητα τοῦ ἀρχαίου ἑλληνικοῦ πνεύματος. Αὐτὸν ὅμως τὸ «θαυμαστὸ κόσμο» πρέπει ὁ φιλόλογος νὰ τὸν δαμάσει γνωστικὰ καὶ νὰ τὸν ὀργανώσει κατὰ τέτοιο τρόπο, ὥστε ὄχι μόνο νὰ μὴν περιπλανηθεῖ ὁ ἴδιος ἄσκοπα μέσα του, ἀλλὰ καὶ νὰ μπορέσει νὰ καθοδηγήσει μὲ σταθερὸ χέρι σ' αὐτὸν τὸ νέο καὶ ἀνώριμο πνευματικὰ μαθητή του.

Ἡ εἰσήγηση αὐτὴ προέρχεται ἀπὸ τὴν ἀναδιάρθρωση καὶ τὸν ἐμπλουτισμὸ ἑνὸς μικροῦ τμήματος παλαιοῦ ἄρθρου μου, ποὺ εἶχε γραφτεῖ κατὰ τὴ μεταρρύθμιση τοῦ 1964 καὶ ποὺ ἐξέθετε τὰ πρῶτα προσωπικά μου συμπεράσματα ὕστερ' ἀπὸ ἕνα χρόνο διδασκαλίας τῶν κλασικῶν κειμένων ἀπὸ μεταφράσεις. Σκοπός μου εἶναι νὰ ἐπισημάνω τοὺς κινδύνους πού, κατὰ τὴ γνώμη μου, δημιουργοῦνται ἀπὸ τὸ νέο τρόπο διδασκαλίας τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Γραμματείας καί, κυρίως, νὰ ὑποδείξω τρόπους γιὰ τὴν ἐπιτυχὴ ἀντιμετώπιση τῶν κινδύνων αὐτῶν. Κρίνω πάντως ἀναγκαία τὴν πρόσθετη διευκρίνιση ὅτι οἱ κίνδυνοι, στοὺς ὁποίους θὰ ἀναφερθῶ, δὲν προέρχονται τόσο ἀπὸ τὶς μεταφράσεις τῶν κειμένων ὅσο ἀπὸ τὴν ἴδια τὴ φιλολογικὴ ἑρμηνεία, ἡ ὁποία, χάρη ἀκριβῶς στὶς μεταφράσεις, ἀρχίζει οὐσιαστικὰ τώρα γιὰ πρώτη φορὰ στὶς τάξεις ποὺ προανέφερα.

Ποιοὶ εἶναι λοιπὸν οἱ κίνδυνοι ποὺ ἀπειλοῦν στὰ πρῶτα της βήματα τὴ διδασκαλία τῆς Ἀρχαίας Γραμματείας ἀπὸ μεταφράσεις; Οἱ παρακάτω πέντε, κατὰ τὴ γνώμη μου:

1. Ὁ κίνδυνος τοῦ βερμπαλισμοῦ.
2. Ὁ κίνδυνος τῆς φαινομενικῆς εὐκολίας.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

3. Ὁ κίνδυνος τῆς μονομέρειας.
4. Ὁ κίνδυνος τῆς τυποποιήσεως, καὶ
5. Ὁ κίνδυνος τῆς συγχύσεως μὲ τὰ Νέα Ἑλληνικά.

Ἂς δοῦμε ὅμως ἀπὸ πιὸ κοντὰ τὸν καθένα.

1. Ὁ κίνδυνος τοῦ βερμπαλισμοῦ

Τώρα ποὺ τὰ γλωσσικὰ ἐμπόδια παραμερίστηκαν καὶ τὸ περιεχόμενο τῶν ἀρχαίων ἔργων ἔγινε πολὺ περισσότερο προσιτὸ στὸν ἑρμηνευτή, ὑπάρχει φόβος νὰ κυριευτεῖ αὐτὸς ἀπὸ ἕνα ρηχὸ θαυμασμό, προϊὸν ἐπιπόλαιης ἐπαφῆς μὲ τὸ κείμενο, ἂν ὄχι ὁλοκληρωτικῆς παρανοήσεώς του. Δὲ θεωρῶ κατάλληλη τὴν εὐκαιρία γιὰ νὰ θίξω ἐδῶ τὸ ἀκόλουθο πρόβλημα : εἶναι ἄραγε παιδαγωγικὰ σκοπιμότερο νὰ προβάλλεται τὸ ἰδεολογικὸ περιεχόμενο τῶν κειμένων σὰν κάτι τὸ αὐταπόδεικτα καταξιωμένο ἀπὸ τοὺς αἰῶνες ; Ἢ μήπως θὰ ἦταν προτιμότερο νὰ ἐθίσουμε σταδιακὰ τοὺς μαθητές, ἀνάλογα μὲ τὴν ἡλικία καὶ τὴν ἀντιληπτικότητά τους, σὲ μιὰ ἱστορικὴ θεώρηση καὶ σὲ μιὰ κριτικότερη —ἀλλὰ πάντοτε θετικὴ— ἀντιμετώπισή του ; Περιορίζομαι ἁπλῶς νὰ τονίσω ὅτι ὁ φιλόλογος πρέπει νὰ προσέξει πολύ, ὥστε τὸ ἔργο του νὰ μὴν ἐκφυλιστεῖ σὲ κούφια λόγια χωρὶς οὐσιαστικὸ ἀντίκρυσμα. Γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτό, πρέπει νὰ ἀποφεύγει τοὺς πομπώδεις χαρακτηρισμούς, τὶς συναισθηματικὲς ἐκρήξεις, τὶς γλυκερὲς διαχύσεις καὶ τὶς « αἰσθαντικὲς » μεταρσιώσεις, ποὺ συχνὰ δὲν πείθουν, γιατὶ δὲ στηρίζονται σὲ δεδομένα. Ὁ ἐνθουσιασμὸς βέβαια εἶναι ἀπαραίτητος γιὰ νὰ οἰστρηλατεῖ τὸ φιλόλογο, ὥστε νὰ συμπληρώνει διαρκῶς τὴν ἐπιστημονική του κατάρτιση καὶ νὰ ὀργανώνει τὸ μάθημά του ὅσο πιὸ μεθοδικὰ μπορεῖ. Ἡ προσπέλαση ὅμως ἑνὸς κλασικοῦ κειμένου δὲν παύει νὰ εἶναι δύσκολη προσπάθεια, ποὺ πρέπει νὰ ἐπιχειρεῖται μὲ σοβαρότητα καὶ ρεαλισμό. Ἀφοῦ ὁ φιλόλογος συλλάβει πρῶτος αὐτὸς τὸν αἰσθητικὸ « κραδασμὸ » καὶ τὸ βαθύτερο μήνυμα τοῦ κειμένου, θὰ μυήσει σ' αὐτὰ προσεχτικὰ τοὺς μαθητές, δείχνοντάς τους τὸν τρόπο νὰ τὰ ἀναζητήσουν, νὰ τὰ βροῦν καὶ νὰ τὰ ἐκτιμήσουν οἱ ἴδιοι, ξεκινώντας ἀπὸ τὰ ἐπιμέρους στοιχεῖα τοῦ διδασκόμενου ἔργου. Γενικὰ οἱ ἐξάρσεις καὶ ὁ θαυμασμὸς δὲ θὰ προεξαγγέλλονται οὔτε θὰ ἐπιβάλλονται προκαταβολικά. Θὰ προκύπτουν ἀβίαστα κατὰ τὴ διδασκαλία, καθὼς ἡ ἐπιτυχημένη ἐπεξεργασία τοῦ κειμένου θὰ δίνει τὴν εὐκαιρία στοὺς μαθητὲς νὰ κοινωνοῦν ὁλόενα καὶ περισσότερο ἀπὸ τὸ «ἀνάμα» τοῦ περιεχομένου του.

2. Ὁ κίνδυνος τῆς φαινομενικῆς εὐκολίας

Ὁ δεύτερος κίνδυνος γιὰ τὸ φιλόλογο θὰ ἦταν νὰ παρασυρθεῖ ἀπὸ τὴ φαινομενικὴ εὐκολία τῶν μεταφράσεων καί, ὑπερτιμώντας τὴ σημασία τῆς ποσότητας, νὰ μετατρέψει στὴν τάξη τὴ διδασκαλία τοῦ κειμένου σὲ ἀνάγνωση μυθιστορήματος ἢ ἀφήγηση παραμυθιοῦ. Στὴν περίπτωση αὐτὴ θὰ ἐξαντλοῦνταν βέβαια μὲ χαρακτηριστικὴ ταχύτητα οἱ σελίδες τοῦ ἐγχειριδίου, ὁ ψυχικὸς ὅμως κόσμος τῶν μαθητῶν θὰ ἔμενε ἀνέπαφος ἀπὸ αὐτὴ τὴν ἑρμηνεία τῆς «ἥσσονος προσπαθείας». Καθηγητὲς καὶ μαθητὲς θὰ ἔμοιαζαν μὲ ἀπειρόκαλους ἐπισκέπτες μουσείων, οἱ ὁποῖοι τρέχουν βιαστικοὶ ἀπὸ αἴθουσα σὲ αἴθουσα, ἐνῶ ἀνύποπτοι στρέφουν τὶς πλάτες τους σὲ ἀριστουργήματα. Ὁ φιλόλογος πρέπει νὰ ἔχει ὑπόψη του ὅτι καὶ μετα-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

φρασμένο τὸ κείμενο διατηρεῖ πάρα πολλὰ στοιχεῖα —τὰ περισσότερα— ἀπὸ τὸ πρωτότυπο. Ἂν χάνεται ἡ ἀναντικατάστατη μουσικότητα, ἡ πολυδύναμη ἐκφραστικότητα, ἡ μοναδικὴ πλαστικότητα καὶ ἡ ἀσύγκριτη λάμψη τοῦ ἀρχαίου λόγου μὲ τὰ κάθε λογῆς παιχνιδίσματά του, ὅπως οἱ παρηχήσεις, τὰ ὑπερβατά, οἱ λέξεις «ποὺ δὲ μεταφράζονται» —καὶ ξέρουμε βιωματικά, θὰ ἔλεγα ὑπαρξιακά, ἐμεῖς οἱ κλασικοὶ φιλόλογοι πόσο ὀδυνηρὴ εἶναι αὐτὴ ἡ ἀπώλεια—, κερδίζουν ἀντίθετα σὲ ζωντάνια «ἡ διήγηση, ἡ περιγραφή, ὁ διάλογος, ὁ μονόλογος, οἱ ἐπικλήσεις, οἱ ὅρκοι, τὰ δραματικὰ στοιχεῖα, τὰ ὄνειρα, οἱ χαρακτηρισμοί, οἱ παρομοιώσεις, οἱ παραβολές, οἱ εἰκόνες, οἱ μεταφορές, οἱ προσωποποιήσεις» κτλ. (Ἀχ. Λαζάρου - Ξ. Οἰκονομοπούλου, Μ ο ρ φ ο λ ο γ ι κ ὰ σ τ ο ι χ ε ῖ α. Ἡ διδασκαλία τῶν νέων μαθημάτων στὸ Γυμνάσιο, Ἀθήνα, 1966, σ. 44). Κυρίως ὅμως ἔρχεται στὴν ἐπιφάνεια τὸ ἀνθρωπιστικὸ μήνυμα τοῦ κειμένου, συμπαρασύροντας τοὺς ἰδεολογικοὺς θησαυρούς, ἀπὸ τὸ πλούσιο ἔδαφος τῶν ὁποίων ἀντλεῖ αὐτὸ τοὺς χυμούς του. Ὁ φιλόλογος πρέπει νὰ καθοδηγήσει σωστὰ τὸ μαθητὴ στὴν ἀνεύρεση, τὴν ἀξιολόγηση καὶ τὴν ἀξιοποίηση ὅλων αὐτῶν τῶν στοιχείων. Ὅταν ὁ τελευταῖος καταλάβει μὲ τὸν καιρὸ τί πρέπει νὰ ζητεῖ ἀπὸ τὸ κλασικὸ ἔργο καὶ πῶς νὰ τὸ βρίσκει, θὰ μπορέσει ἀργότερα μόνος του νὰ μελετήσει τοὺς ἀρχαίους συγγραφεῖς σὲ πολὺ μεγαλύτερο πλάτος.

3. Ὁ κίνδυνος τῆς μονομέρειας

Ὁ τρίτος κίνδυνος θὰ ἦταν νὰ ὀλισθήσει ὁ φιλόλογος, ἀνεπαίσθητα ἢ συνειδητά, σὲ ἑρμηνευτικὲς μονομέρειες, νὰ προσπαθήσει δηλαδὴ νὰ προσπελάσει τὰ κείμενα βλέποντάς τα κάτω ἀπὸ μιὰ περιορισμένη καὶ μονόπλευρη ὀπτικὴ γωνία. Τέτοιες περιπτώσεις ἔχουμε λ.χ. ὅταν ὁ φιλόλογος, ἐξαιτίας τυχὸν εἰδικῶν γνώσεων καὶ διαφερόντων ἢ ἀπὸ ἀδυναμία νὰ πετύχει μιὰ «σφαιρικὴ» θεώρηση τῶν κειμένων, περιορίζεται κάθε φορὰ στὸν ἱστορικὸ σχολιασμό τους ἢ στὴ διαγραφὴ τῆς ψυχολογίας τῶν ἡρώων ἢ στὴν αἰσθητικὴ ἀξιολόγηση τῶν ἐκφραστικῶν τρόπων ἢ στὴν ἀναζήτηση ἠθικῶν προτύπων καὶ διδαγμάτων κτλ. Ἰδιαίτερα πρέπει νὰ προσεχτεῖ τὸ θέμα τῶν πραγματολογικῶν δεδομένων καὶ τῶν πολιτιστικῶν στοιχείων. Ἡ ἐπισήμανση καὶ ἡ σωστὴ ἀνάλυσή τους ἀποτελεῖ ἀπαραίτητη προϋπόθεση γιὰ τὴν κατανόηση τοῦ κειμένου. Ὑπάρχει ὡστόσο κίνδυνος ὁρισμένοι φιλόλογοι νὰ δοῦν σ' αὐτὰ τὸ τυποποιημένο ὑποκατάστατο τῆς γλωσσικῆς ἐπεξεργασίας καὶ νὰ δαπανοῦν τὸ χρόνο τους στὴν παροχὴ πολυάριθμων πληροφοριῶν, ποὺ εἶναι βέβαια σχετικὰ εὔκολο νὰ συγκεντρωθοῦν, ἀλλὰ φαλκιδεύουν τελικὰ τὴ φιλολογικὴ ἑρμηνεία γιὰ δύο, βασικά, λόγους : α) γιατί, μετατρέποντας τὸ μέσο σὲ σκοπό, δημιουργοῦν στὸ μαθητὴ τὴν ψευδαίσθηση ὅτι κατανοεῖ τὸ κείμενο καὶ ἐπικοινωνεῖ μαζί του, τὴ στιγμὴ ἀκριβῶς ποὺ τὸ ἐνδιαφέρον του θρυμματίζεται σὲ ἕνα ἑτερόκλητο σύνολο πληροφοριῶν, καὶ β) γιατὶ ἀπορροφοῦν τὸ μεγαλύτερο μέρος τοῦ διαθέσιμου χρόνου γιὰ τὴ διδασκαλία, ὑποχρεώνοντας ἔτσι τὴν ἑρμηνεία νὰ σταματήσει πολὺ πρὶν ἀπὸ τὸ σημεῖο, ὅπου βρίσκεται ἡ ἀποκορύφωσή της.

Γενικὰ ἡ ἑρμηνεία εἶναι πολυδιάστατη παιδευτικὴ διαδικασία. Ὁ φιλόλογος ποὺ διδάσκει ἀρχαῖο κείμενο ἀπὸ μεταφράσεις, πρέπει νὰ φροντίζει, ὥστε νὰ συναιροῦνται σ' αὐτὴν πολλὲς ἀντίρροπες τάσεις ἐπιστημονικοῦ, παιδαγωγικοῦ καὶ «τεχνικοῦ», κάποτε, χαρακτήρα, ποὺ κυρώνονται

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

πνευματικὰ μόνο ὅταν ἐναρμονίζονται ἡ μιὰ μὲ τὴν ἄλλη. Νὰ μερικὰ τέτοια ζεύγη ἀντίρροπων τάσεων, ποὺ ὁ φιλόλογος εἶναι ὑποχρεωμένος νὰ συμφιλιώσει μεταξύ τους : ἡ ἔκταση τῆς ὕλης καὶ ἡ ἐμβάθυνση σ' αὐτήν· ἡ ὁρμὴ γιὰ εὐρύτερη θεώρηση τοῦ πνεύματος τῆς ἐνότητας καὶ ἡ «φιλολογικὴ νοσταλγία», ποὺ ὁδηγεῖ ξανὰ στὴν ἐπεξεργασία τοῦ κειμένου· ἡ προκαταβολικὴ ἐπισήμανση τοῦ ἰδεολογικοῦ περιεχομένου, τὸ ὁποῖο θὰ ἀναζητεῖται κάθε φορὰ στὴ συγκεκριμένη ἑνότητα καὶ ἡ κατάληξη στὸ περιεχόμενο αὐτό, ἀφοῦ θὰ ἔχει ὁλοκληρωθεῖ ἡ διδασκαλία τοῦ ἔργου· ἡ τάση γιὰ φιλόδοξο σχολιασμό, ποὺ προεκτείνεται σὲ βαθυστόχαστες γενικεύσεις καὶ ἡ ἐπίγνωση τοῦ ὅτι οἱ μαθητὲς εἶναι ἀκόμη παιδιὰ μὲ φτωχὴ ἐμπειρία, μέτριο πνευματικὸ ἐπίπεδο, ἄγνοια τῆς εἰδικῆς ὁρολογίας καὶ περιορισμένη ἱκανότητα γιὰ ἀφηρημένη σκέψη. Μόνο μὲ τὴ σύνθεση τῶν διαμετρικά, πολλὲς φορές, ἀντίθετων αὐτῶν δυνάμεων ἡ ἑρμηνεία θὰ γίνει αὐτὸ πού πρέπει νὰ εἶναι : «παλίντροπος ἁρμονίη ὅκωσπερ τόξου καὶ λύρης» (Ἡράκλ., Β 51).

4. Ὁ κίνδυνος τῆς τυποποιήσεως

Ὁ κίνδυνος αὐτὸς εἶναι ἀπὸ τοὺς πιὸ σοβαρούς. Εἶναι ἀπαραίτητο νὰ ἔχει ὁ φιλόλογος ὑπόψη του κάποιο διάγραμμα, σύμφωνα μὲ τὸ ὁποῖο θὰ ὀργανώνει τὴ διδασκαλία του καὶ εἶναι φυσικὸ τὸ ΚΕΜΕ καὶ τὰ ἐποπτικὰ ὄργανα ποὺ εὐθύνονται γιὰ τὸ συντονισμὸ τῆς διδασκαλίας σὲ ὁλόκληρη τὴ χώρα, νὰ προσπαθοῦν ὥστε τὸ διάγραμμα αὐτὸ νὰ ἔχει, κατὰ τὸ μέτρο τοῦ δυνατοῦ, χαρακτήρα ἑνιαῖο καὶ ὁμοιόμορφο, ἀνάλογα βέβαια μὲ τὸ κείμενο καὶ τὸ συγγραφέα. Μὲ κανένα ὅμως τρόπο δὲν πρέπει ἡ μεθοδικότητα νὰ ἐκφυλιστεῖ σὲ τυπολατρία. Κάτι τέτοιο θὰ προκαλοῦσε ἀξιοκρατικὴ ἰσοπέδωση, ἀφοῦ θὰ ἔφερνε στὴν ἴδια μοίρα καθηγητὲς μὲ διαφέροντα, ἐπιστημονικὴ συγκρότηση καὶ διδακτικὴ πεῖρα καὶ καθηγητὲς ποὺ ἐνδεχομένως ἐξυπηρετοῦνται ἀπὸ τὴν τυποποίηση, γιατὶ βρίσκουν σ' αὐτὴν τὸ ἄλλοθι τῆς ἐπιστημονικῆς καὶ τῆς διδακτικῆς τους ὑστερήσεως. Ὑπάρχουν ὅμως καὶ πολὺ χειρότερα : ἡ τυποποιημένη διδασκαλία ὄχι μόνο ἀφυδατώνει τὸ κείμενο, ἀφαιρώντας του τὴ δροσιά, τὴ ζωντάνια καὶ τὴν ἀμεσότητα, ἀλλὰ καὶ μαραίνει τὸν ἐνθουσιασμὸ τῶν μαθητῶν, ὑποχρεώνοντάς τους νὰ ὑφίστανται σχεδὸν κάθε μέρα καὶ ἐπὶ χρόνια ὁλόκληρα μιὰ διδακτικὴ πορεία μονότονη καὶ «ἀπανδόκευτη».

Θλιβερὸ ἐπακόλουθο τῆς τυποποιήσεως σὲ παρόμοιες περιπτώσεις εἶναι ἡ ἄνθιση τῆς παρασχολικῆς βιβλιογραφίας, ποὺ μὲ τὴ μορφὴ τῶν «σχολικῶν βοηθημάτων» (μεταφράσεων) κατάφερε στὸ παρελθὸν καίριο πλῆγμα ἐναντίον τοῦ μαθήματος τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν. Τὰ «βοηθήματα» αὐτὰ μετέτρεπαν κάθε μέρα στὴν τάξη τὴ διδασκαλία τῶν κειμένων σὲ ἀληθινὴ κωμωδία καὶ ὑποβίβαζαν τὴ φιλολογικὴ ἑρμηνεία σὲ μιὰ κακόγουστη καὶ ἀνελλήνιστη κατὰ λέξη μετάφραση, ὅταν δὲν τὴ διέλυαν σὲ ἕναν κυκεώνα τετριμμένων, ἄσχετων μεταξύ τους καὶ ἀσήμαντων πληροφοριῶν. Ἂν ἡ τυποποίηση διαιωνιστεῖ καὶ μὲ τὴ νέα μορφὴ διδασκαλίας τοῦ μαθήματος, ἡ ἀξιοθρήνητη αὐτὴ καὶ ὀλέθρια βιβλιογραφία θὰ ὀργιάσει καὶ πάλι. Ἂν, ἀντίθετα, ἡ διδασκαλία ὀργανωθεῖ κατὰ τέτοιο τρόπο, ὥστε νὰ ὑπάρχει ἀρκετὸ περιθώριο καὶ γιὰ τὴν προσωπικὴ συμβολὴ τοῦ ἑρμηνευτῆ, ἂν δηλαδὴ ὁ ἐνθουσιασμός, ἡ ὑποκειμενική, κάποτε, θεώρηση τῶν πραγμάτων, ἡ κριτικὴ διάθεση, ἡ ἔμπνευση, ὁ καλῶς ἐννοούμενος αὐτο-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

σχεδιασμὸς καὶ ἡ «θύραθεν παιδεία» τοῦ ἑρμηνευτῆ ἀξιοποιηθοῦν γιὰ μιὰ οὐσιαστικὴ ἐπικοινωνία τῶν μαθητῶν μὲ τὰ κείμενα, τότε ὄχι μόνο ἡ ποιοτικὴ στάθμη τῆς διδασκαλίας θὰ ἀνεβεῖ σὲ ἀξιόλογα ἐπίπεδα, ἀλλὰ καὶ θὰ δημιουργηθοῦν οἱ κατάλληλες προϋποθέσεις γιὰ τὴ συγγραφὴ ἢ τὴ μετάφραση ἀπὸ ξένες γλῶσσες ἀξιόλογων καὶ πραγματικὰ χρήσιμων βοηθημάτων.

5. Ὁ κίνδυνος τῆς συγχύσεως μὲ τὰ Νέα Ἑλληνικὰ

Ὑπάρχει, τέλος, κίνδυνος ἡ διδασκαλία τῶν κειμένων ἀπὸ μεταφράσεις νὰ ἀφαιρέσει ἀπὸ τὸ μάθημα τὴν ἰδιοτυπία του καὶ νὰ δημιουργήσει τὴν ἐσφαλμένη ἐντύπωση ὅτι ἀνάμεσα στὰ Ἀρχαῖα καὶ τὰ Νέα Ἑλληνικὰ δὲν ὑπάρχει πιὰ διαφορά. Κάτι τέτοιο δὲ θὰ εἶχε μόνο δυσμενεῖς ἐπιπτώσεις ἀπὸ καθαρὰ διδακτικὴ ἄποψη, ἀλλὰ καὶ θὰ ἀποδεικνυόταν μακροπρόθεσμα ὀλέθριο γιὰ τὴν ἴδια τὴ θέση τῆς Ἀρχαίας Γραμματείας στὰ ὡρολόγια προγράμματα. Γι' αὐτό, κατὰ τὴ γνώμη μου, εἶνα σκόπιμο νὰ ἔχουμε ὑπόψη μας ὅλοι τὰ παρακάτω :

α) Ὁ φιλόλογος πρέπει νὰ διατηρεῖ στενοὺς προσωπικοὺς δεσμοὺς μὲ τὴν ἀρχαία γλώσσα καὶ κατὰ τὴν προετοιμασία του νὰ συμβουλεύεται συστηματικὰ τὸ πρωτότυπο, ὥστε νὰ τοποθετεῖται ἄμεσα στὸ κλίμα τῆς χρονικῆς ἀπόστασης ποὺ χωρίζει τὸ παρελθὸν ἀπὸ τὸ παρὸν καὶ νὰ προφυλάσσεται ἀπὸ τὸν πειρασμὸ τῶν ἄστοχων «ἐπικαιροποιήσεων». Μελετώντας ἐξάλλου τὸ ἀρχαῖο κείμενο, θὰ ξεπερνᾶ πρῶτος αὐτὸς τὶς ἀδυναμίες τοῦ μεταφρασμένου κειμένου, ὅταν βέβαια διαπιστώνεται ὅτι πραγματικὰ ὑπάρχουν, καὶ θὰ ἀναλύει στοὺς μαθητές του τὴν ἀκριβὴ σημασιολογικὴ ἀπόχρωση τῆς ἐπίμαχης λέξης ἢ φράσης τοῦ πρωτοτύπου. Καὶ, ἀκόμη, θὰ μεταδίδει σ' αὐτοὺς τὴν «αἴσθηση τοῦ προβλήματος» κάθε φορὰ ποὺ ἡ ἀμφιλεγόμενη σημασία ἑνὸς χωρίου θὰ ἐπιδέχεται περισσότερους ἀπὸ ἕναν τρόπους ἀποδόσεως στὴ νέα ἑλληνική. Θεωρῶ περιττὸ νὰ προσθέσω πὼς αὐτὲς οἱ ἐρωτοτροπίες μὲ τὸ πρωτότυπο θὰ μεταφέρονται στὴν τάξη μὲ πολλὴ περίσκεψη καὶ μόνο στὶς περιπτώσεις ποὺ θὰ κρίνονται ἀπαραίτητες.

β) Ἂν ἕνας ἀπὸ τοὺς σκοποὺς τῆς ἑρμηνείας εἶναι, ὅπως λέμε συνήθως, ὁ πνευματικὰ γόνιμος διάλογος ἀνάμεσα στὸ παρελθὸν καὶ τὸ παρόν, ὁ ἀληθινὸς ἑρμηνευτὴς πρέπει νὰ ἐπιστρέφει διαρκῶς μὲ νοσταλγία στὴν ἀρχαιότητα καὶ στὴ συνέχεια, μὲ διεισδυτικότερο τὸ βλέμμα καὶ πλουσιότερη τὴν ἐμπειρία σὲ ὅ,τι ἀφορᾶ τὸν ἄνθρωπο καὶ τὴ μοίρα του, νὰ ἐπανέρχεται στὴ σύγχρονη πραγματικότητα γιὰ νὰ τὴ φωτίσει πληρέστερα. Γιὰ νὰ γίνει ὅμως αὐτό, πρέπει ὁ καθηγητὴς νὰ διαθέτει ἰσχυρὴ ἀρχαιογνωστικὴ (δηλ. ἱστορική, γραμματειακὴ κτλ.) κατάρτιση, ὥστε νὰ μπορεῖ νὰ τοποθετεῖ τὰ κείμενα τῆς Ἀρχαίας Γραμματείας στὸ κοινωνικό, τὸ πολιτικό, τὸ θρησκευτικό, τὸ πνευματικὸ καὶ τὸ οἰκονομικὸ πλαίσιο, μέσα στὸ ὁποῖο γεννήθηκε τὸ καθένα.

γ) Αὐτὰ ὅλα σημαίνουν ὅτι ὁ καθηγητὴς δὲ θὰ ἑρμηνεύει κάθε φορὰ ἕνα ὁποιοδήποτε φιλολογικὸ κείμενο ἀλλὰ ἕνα κείμενο τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Γραμματείας, ἄσχετα ἂν αὐτὸ εἶναι μεταφρασμένο στὴ Δημοτική. Ἡ ὑπογράμμιση ἀσφαλῶς τῶν κοινῶν σημείων ποὺ θὰ διαπιστώνονται ἀνάμεσα στὸ ἀρχαῖο ἔργο καὶ στὰ ἀντίστοιχα δημιουργήματα τῆς Νεοελληνικῆς μας Λογοτεχνίας εἶναι πολύτιμη, ὄχι μόνο σὰν ἐπιστέγασμα τοῦ διαλόγου

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ποὺ προαναφέραμε ἀλλὰ καὶ σὰν ἀφετηρία γι' αὐτόν. Θὰ ἀποδειχτεῖ ὅμως περισσότερο γόνιμη, ὅταν καθηγητὲς καὶ μαθητὲς ἀποκτήσουν ἐπίγνωση τῆς ἰδιοτυπίας ποὺ παρουσιάζει ἡ 'Αρχαία Γραμματεία καὶ στὴ μορφὴ καὶ στὸ ἰδεολογικὸ περιεχόμενό της, καὶ πάνω στὴν ἐπίγνωση αὐτὴ οἰκοδομοῦν κάθε φορὰ τὶς συγκρίσεις καὶ τοὺς παραλληλισμούς.

Μιὰ κινέζικη παροιμία λέει τὸ ἑξῆς : ἂν δώσεις σὲ κάποιον ἕνα ψάρι, αὐτὸς θὰ φάει μιὰ μόνο φορά· ἂν ὅμως τὸν μάθεις νὰ ψαρεύει, θὰ ἔχει νὰ τρώει γιὰ ὅλη του τὴ ζωή. Αὐτὸ τὸ ἀνέφερα, γιατὶ διαισθάνομαι ὅτι πολλοὶ συνάδελφοι θὰ προτιμοῦσαν ἴσως ἕνα διάγραμμα διδασκαλίας κάποιας μεταφρασμένης ἐνότητας καὶ ὄχι τὶς γενικότητες καὶ τοὺς ἀφορισμοὺς ποὺ ἄκουσαν πρὶν ἀπὸ λίγο. Προσωπικά, θεωρῶ τὰ διαγράμματα πολύτιμη πυξίδα γιὰ ὁποιοδήποτε θαλασσοπόρο τῆς 'Αρχαίας Γραμματείας καὶ εἶναι εὐτύχημα ποὺ ἄλλοι, ἁρμοδιότεροι ἀπὸ μένα, καθόρισαν τὰ γενικὰ πλαίσια γιὰ μιὰ σωστὴ ὀργάνωση τῆς δουλειᾶς μας στὴν τάξη. Πολὺ περισσότερο χρήσιμη ὅμως εἶναι, κατὰ τὴ γνώμη μου, ἡ ἐξοικείωση τοῦ καθενὸς ἀπὸ μᾶς μὲ τὴ γενικότερη προβληματικὴ τοῦ μαθήματος τῶν 'Αρχαίων Ἑλληνικῶν ἀπὸ μεταφράσεις. 'Απαλλαγμένη ἀπὸ τὸν περιπτωσιακὸ καὶ τὸν εὐκαιριακὸ χαρακτῆρα τῶν διαγραμμάτων, ποὺ μοιραῖα ποικίλλουν ἀπὸ ἔργο σὲ ἔργο καὶ συχνὰ σταματοῦν στὴν ἐπιφάνεια τῶν πραγμάτων, ἡ προβληματικὴ αὐτὴ θὰ μᾶς προφυλάξει ἀπὸ τὶς αὐταπάτες τοῦ παιδαγωγισμοῦ καὶ θὰ μᾶς συμφιλιώσει μὲ τὴν ἰδέα ὅτι ἐκεῖνο ποὺ προέχει, εἶναι ἡ κατοχὴ σέ βάθος τοῦ ἀντικειμένου μας καὶ ἡ προσωπικὴ μας ἀγωνία γιὰ τὴ μετάδοσή του στοὺς μαθητές. 'Αν σιγὰ σιγὰ προσανατολιστοῦμε πρὸς αὐτὴ τὴν κατεύθυνση, θὰ πραγματοποιήσουμε στὸ μέλλον μιὰ μόνιμη καὶ ἀναπαλλοτρίωτη κατάκτηση, θὰ ἀπαλλαγοῦμε δηλαδὴ ἀπὸ τὸ ἄγχος τῶν δυσχερειῶν, γιατὶ θὰ ἔχουν ἀλλάξει ριζικὰ πρὸς τὸ καλύτερο οἱ ἐπιστημονικὲς καὶ οἱ διδακτικές μας δυνατότητες.

— Ναί, ἀλλὰ τί γίνεται στὸ μεταξύ ; θὰ ἀναρωτηθοῦν—καὶ δικαιολογημένα— ὁρισμένοι ἀπὸ μᾶς. 'Αν αὐτὴ τὴ στιγμὴ ἡ ἑρμηνεία τῶν μεταφρασμένων κειμένων ἀπειλεῖται ἀπὸ τοὺς κινδύνους ποὺ ἀκούσαμε καὶ ἂν οἱ καθηγητὲς τοῦ μαθήματος θὰ ὑποχρεωθοῦν νὰ ἀκροβατοῦν καθημερινὰ «ἐπὶ ξυροῦ ἀκμῆς», γιὰ νὰ μπορέσει αὐτὸ μὲ τὴ νέα μορφή του νὰ ἀποδώσει τὰ ἀναμενόμενα, τότε πρέπει νὰ παραδεχτοῦμε ὅτι οἱ φιλόλογοι τοῦ Γυμνασίου θὰ περιέλθουν σὲ θέση δεινή, ἂν δὲν ἔχουν ἤδη περιέλθει. Καθόλου παράξενο λοιπόν, ἂν κατατρύχονται ἀπὸ τὸ καταλυτικὸ ἄγχος τῆς ἀποτυχίας, ποὺ θὰ ἑλλοχεύει σὲ κάθε βῆμα τους μέσα στὸ ναρκοπέδιο τῆς διδακτικῆς αὐτῆς κινδυνοφοβίας. Μὲ παρόμοιες ὅμως συνθῆκες θὰ ἦταν ἄραγε δικαιολογημένη καὶ ἡ παραμικρὴ ἔστω, αἰσιοδοξία στὴν προκειμένη περίπτωση ;

Ἡ ἀπάντηση στὸ ἐρώτημα εἶναι ὅτι δὲν πρέπει νὰ δραματοποιοῦμε τὶς καταστάσεις. Οἱ ὑποδείξεις ποὺ ἔγιναν, ἀναφέρονται σὲ ὁρισμένες ἀκραῖες κατὰ τὴ γνώμη μου περιπτώσεις, τὶς ὁποῖες εἶναι πολὺ χρήσιμο νὰ ἔχει ὁ φιλόλογος ὑπόψη του, γιὰ νὰ προβάλλει τὴν κατάλληλη ἀντίσταση στὴ φυγόκεντρη ἐπενέργειά τους. Καὶ ἀκόμη, γιὰ νὰ τηρεῖ ὅσο περισσότερο μπορεῖ τὸ σωστὸ μέτρο, ἐνῶ θὰ ἑρμηνεύει τὰ μεταφρασμένα κείμενα. Πρέπει ὅμως νὰ ἔχει ἐμπιστοσύνη στὸν ἑαυτό του καὶ νὰ θυμᾶται πὼς ἰδιαίτερα στὴν ἀρχὴ μιᾶς προσπάθειας τὰ λάθη πολλὲς φορὲς εἶναι ἀναπόφευκτα, χωρὶς νὰ εἶναι οὔτε ἀνεξήγητα οὔτε ἀσυγχώρητα οὔτε ἀνεπα-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

νόρθωτα. Μὲ τὴν προϋπόθεση βέβαια ὅτι θὰ προσπαθεῖ κανεὶς ἐγκαίρως νὰ τὰ ἀποφύγει. Ὅτι θὰ ἀγωνίζεται νὰ ἀποτρέψει τὴν ἐπανάληψή τους, κάθε φορὰ ποὺ τὰ διαπράττει. Καὶ ὅτι θὰ μάθει νὰ διδάσκεται ἀπὸ τὶς προσωπικές του ἀποτυχίες. Κάτω ἀπὸ τὶς προϋποθέσεις αὐτές, πιστεύω εἰλικρινὰ ὅτι δικαιολογεῖται ὄχι λίγη ἀλλὰ πολλὴ αἰσιοδοξία.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Β'. ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥΣ

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Ι. Θ. ΚΑΚΡΙΔΗ
Ὁμότιμου Καθηγητῆ τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

1. Προϋποθέσεις

Ὁ καθηγητὴς ποὺ θὰ διδάξει πρέπει νὰ ξέρει καλὰ τὴν Ὀδύσσεια καὶ τὰ προβλήματά της, ἄλλο ζήτημα ἂν στὴ διδασκαλία του θὰ ἀποφύγει ὁρισμένα ἀπὸ αὐτὰ (βλέπε πιὸ κάτω). Αὐτὸ θὰ πεῖ : νὰ ἔχει μελετήσει καλὰ ὄχι μόνο τὸ πρωτότυπο κείμενο, ἀλλὰ καὶ τὴ σχετικὴ ἑλληνικὴ (τουλάχιστο) βιβλιογραφία, ὥστε νὰ μπορεῖ νὰ προστρέχει κάθε τόσο σ' αὐτή.

2. Βιβλιογραφία

Στὸν τομέα τοῦ Ὁμήρου ἡ ἑλληνικὴ βιβλιογραφία ἐπαρκεῖ γιὰ τὶς ἀνάγκες τῆς γυμνασιακῆς διδασκαλίας.

Πρῶτος γενικὸς κατατοπισμός : Albin Lesky, Ἱστορία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς λογοτεχνίας, μτφρ. Τσοπανάκη, σ. 39 - 147. Ι. Θ. Κακριδῆ, Ἱστορία τοῦ Ἑλληνικοῦ Ἔθνους, τόμ. 2, σ. 162 ἑξ. Α. Τσοπανάκη, Εἰσαγωγὴ στὸν Ὅμηρο (β' ἔκδ. 1975). Κ. Τρυπάνη, Τὰ ὁμηρικὰ ἔπη (1975). Ὄλγας Κομνηνοῦ - Κακριδῆ, Σχέδιο καὶ τεχνικὴ τῆς Ὀδύσσειας (1969) - Ὁμιλίες καὶ ἄρθρα (1975).

Ι. Θ. Κακριδῆ, Ὁμηρικὲς ἔρευνες (1944) - Ὁμηρικὰ θέματα (1954, ἐκλαϊκευτικό, ἀλλὰ χρήσιμο). - Ξαναγυρίζοντας στὸν Ὅμηρο (1971).

W. Jaeger, Παιδεία (τὰ πρῶτα κεφάλαια. Ἑλληνικὴ μετάφραση).

Finley, Ὁ κόσμος τοῦ Ὀδυσσέα, ἑλλην. μετάφραση Μαρκιανοῦ (1966).

E. Delebecque, Ὁ Τηλέμαχος καὶ ἡ δομὴ τῆς Ὀδύσσειας, ἑλληνικὴ μετάφραση Ξ. Οἰκονομοπούλου (1966. Βλέπε ὡστόσο Ι. Κακριδῆ, Ξαναγυρίζοντας στὸν Ὅμηρο, σελ. 41 - 58).

Δ. Μαρωνίτη, Ἀναζήτηση καὶ νόστος τοῦ Ὀδυσσέα (1973). Ἰδιαίτερα ἀξιόλογη μελέτη.

Προσοχή ! Κάθε τυπωμένη ἐργασία δὲ θὰ πεῖ πῶς λέει καὶ σωστὰ πράγματα, ὅταν μάλιστα εἶναι παλιά. Τοῦ Μιστριώτη π.χ. ἡ Γραμματολογία καὶ ἡ Εἰσαγωγὴ στὴν Ἰλιάδα εἶναι ἐντελῶς ἄχρηστα καὶ μόνο σύγχυση προκαλεῖ ἡ μελέτη τους.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γιὰ τὸν Ὅμηρο (ὅπως καὶ γιὰ κάθε ἄλλο συγγραφέα ποὺ διδάσκεται στὸ Γυμνάσιο) πρέπει νὰ ἐκδοθεῖ ἀπὸ τὸ Κ.Ε.Μ.Ε. ἀναλυτικὴ βιβλιογραφία, ποὺ νὰ ἔχει συνταχτεῖ ἀπὸ ὑπεύθυνο πρόσωπο. Καὶ κάθε νέα σχετικὴ μελέτη νὰ κρίνεται ὑπεύθυνα στὸ Δελτίο του.

Στὴν ἔκδοση ἔργων ποὺ νὰ βοηθοῦν τὸ ἔργο τῶν καθηγητῶν στὸ Γυμνάσιο θὰ συνδράμει καὶ τὸ Ἵδρυμα τῆς Ἐθνικῆς Τράπεζας.

3. Ἡ διδασκαλία στὴν τάξη

Ἡ εἰσαγωγὴ γιὰ τὴ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας νὰ εἶναι ὅσο γίνεται πιὸ σύντομη καὶ γενική. Ὅλα τὰ ἄλλα προβλήματα νὰ βγαίνουν μέσα στὸ μάθημα μὲ τὴ συνεργασία τῶν παιδιῶν.

Εἰσαγωγή. Λίγα λόγια γιὰ τὴν ἐπικὴ (ἡρωικὴ) ποίηση γενικὰ καὶ γιὰ τὸ ἔργο τῶν ἀοιδῶν. Βλέπε Ι. Θ. Κακριδῆ, Ἱστορία τοῦ Ἑλληνικοῦ Ἔθνους 2, 158 ἑξ.

Χρονολόγηση (β΄ μισὸ τοῦ 8ου π.Χ. αἰ.) καὶ πατρίδα τοῦ Ὁμήρου (Χίος ἢ Σμύρνη). Εἶναι ὁ ποιητὴς τῆς Ἰλιάδας καὶ τῆς Ὀδύσσειας. Στὰ χρόνια του ἡ γραφὴ ἦταν γνωστὴ στοὺς Ἕλληνες καὶ ὁ ποιητὴς ἔγραψε τὰ ἔργα του.

Νὰ μείνει ἔξω ἀπὸ τὸ χῶρο τοῦ σχολείου τὸ «ὁμηρικὸ» πρόβλημα, τῆς ἑνότητας δηλ. τῆς Ἰλιάδας καὶ τῆς Ὀδύσσειας. Ὅτι ἡ Ὀδύσσεια εἶναι ἑνιαία ποιητικὴ σύνθεση, καὶ μάλιστα τοῦ Ὁμήρου, ποὺ ἔγραψε καὶ τὴν Ἰλιάδα, θὰ εἶναι ἡ αὐτονόητη ἐδῶ προϋπόθεση. Ἀκόμα θὰ παραμεριστεῖ συστηματικὰ κάθε προσπάθεια νὰ τοποθετηθοῦν γεωγραφικὰ στὸ χάρτη οἱ μυθικὲς χῶρες ποὺ πλανήθηκε ὁ Ὀδυσσέας. Βλέπε σχετικὰ Α. Lesky, Γραμματολογία σ. 81.

Στὴ διδασκαλία, ποὺ θὰ γίνεται βέβαια κατὰ ἑνότητες, θὰ ἀναλύονται

1. Τὰ πραγματολογικὰ στοιχεῖα.

Ἡ πολιτικὴ ὀργάνωση (βασιλιάδες, ἄρχοντες, λαός, ἀγορὰ κτλ.)—ὁ ὑλικὸς πολιτισμὸς (ὅπλα, ἐνδυμασία κτλ.)—τὰ ἤθη καὶ τὰ ἔθιμα (φιλοξενία, ἔθιμα ταφῆς νεκρῶν, ἐπιτύμβιοι ἀγῶνες), χωρὶς ὅμως νὰ πέφτει τὸ κύριο βάρος ἐδῶ. Ἡ θρησκεία : ἀρχαῖοι θεοί—(βλέπε Ν. Παπαχατζῆ, Ἱστορία τοῦ Ἑλληνικοῦ Ἔθνους 2, 66 ἑξ., Ὅλγας Κακριδῆ, Σχέδιο καὶ τεχνικὴ τῆς Ὀδύσσειας 267 ἑξ.)—, θρησκευτικὲς τελετές, πίστη στὰ ὄνειρα καὶ στοὺς οἰωνούς, ὁ Κάτω Κόσμος.

Ὁ ἄνθρωπος. Τὸ ἰδανικὸ τοῦ ἀνθρώπου. Ἡ ὑπευθυνότητα τοῦ ἀνθρώπου (πβ. Ὀδύσσεια α 34 ἑξ.).

2. Τὰ αἰσθητικὰ στοιχεῖα.

α) Ἡ δομὴ τῆς Ὀδύσσειας. Ἡ τεχνικὴ τοῦ ἐγκιβωτισμοῦ. Πβ. τὰ παραμύθια τῆς Χαλιμᾶς. Βλ. Ὅλγας Κακριδῆ, Ὁμιλίες καὶ ἄρθρα.

β) Τυπικὰ θέματα (μοτίβα) : παραμυθικὰ (ὁ μονόματος Κύκλωπας, ὁ τρόπος ποὺ ξεγέλασε ὁ Ὀδυσσέας τὸν Κύκλωπα κτλ. Βλέπε Ὅ. Κακριδῆ, Σχέδιο καὶ τεχνικὴ τῆς Ὀδύσσειας 118) καὶ λογοποιικὰ (νοβελιστικά), π.χ. ἡ ἀναγνώριση τοῦ ξενιτεμένου Ὀδυσσέα ἀπὸ τὴν Πηνελόπη. Πβ. Ι. Κακριδῆ, Ξαναγυρίζοντας στὸν Ὅμηρο 169 ἑξ.

γ) Μορφολογικὰ στοιχεῖα : τὸ θέμα τῶν ἄστοχων ἐρωτημάτων (βλ. Ι. Κακριδῆ, Ὁμηρικὰ θέματα 132 ἑξ.)· τὸ στερεότυπο κοσμητικὸ ἐπίθετο,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

οἱ στερεότυποι στίχοι (σύγκριση μὲ τὰ νεοελληνικὰ δημοτικὰ τραγούδια), οἱ παρομοιώσεις (σύγκριση μὲ τὸν Ἐρωτόκριτο, βλέπε Ὄλγας Κακριδῆ, Σχέδιο καὶ τεχνικὴ τῆς Ὀδύσσειας 296 ἑξ.), ἡ ἀρχὴ τῆς ἀντίθεσης (Πηνελόπη - Κλυταιμήστρα, δοῦλοι πιστοὶ καὶ ἄπιστοι στὸ παλάτι τοῦ Ὀδυσσέα), ἡ ἀφέλεια στὸ ὕφος, ἡ ζωηρότητα καὶ ἡ δραματικότητα τῶν διαλόγων καὶ ὅ,τι ἄλλο.

3. Γενικὲς ὁδηγίες.

Ἰδιαίτερη προσοχὴ νὰ δοθεῖ : α) στὴ συσχέτιση τῶν ὁμηρικῶν στοιχείων μὲ τὰ νεοελληνικὰ ἤθιμα, τὶς παραδόσεις, τὰ παραμύθια, τὰ τραγούδια, ἀκόμα μὲ τὸν Ἐρωτόκριτο, τὸ Μακρυγιάννη κτλ. Στὸ προοίμιο λ.χ. τῆς Ὀδύσσειας ἡ ἐπίκληση τῆς Μούσας θυμίζει τὴν ἐπίκληση τοῦ θεοῦ στὸ τραγούδι τοῦ Δασκαλογιάννη. β) Στὸ πῶς δίνει ὁ Ὅμηρος τὴν ἑλληνικὴ φύση, π.χ. στὸ ι 116 ἑξ. γ) Στὸ νὰ μάθουν τὰ παιδιὰ νὰ ξεχωρίζουν τὴν ποιητικὴ πραγματικότητα ἀπὸ τὴ φυσικὴ πραγματικότητα. Βλέπε Ι. Κακριδῆ, Ξαναγυρίζοντας στὸν Ὅμηρο 14 ἑξ. δ) Στὸ χαρακτηρισμὸ τοῦ ἤθους τῶν ἡρώων (Ὀδυσσέα, Πηνελόπης, Τηλεμάχου, Ναυσικᾶς κτλ.), χωρὶς ὁ χαρακτηρισμὸς νὰ ἐκτρέπεται σὲ ὑπερψυχολογισμούς. Πβ. Ι. Κακριδῆ, Ξαναγυρίζοντας στὸν Ὅμηρο 38 ἑξ.

4. Προβλήματα γιὰ συζήτηση.

α) Θὰ πρέπει ὁ καθηγητὴς σὲ ὁρισμένες περιπτώσεις, π.χ. στὴν ἀπόδοση ἑνὸς κοσμητικοῦ ἐπιθέτου νὰ ἀναφερθεῖ : στὴν ἴδια τὴν ὁμηρικὴ λέξη; σὲ ἄλλες νεοελληνικὲς μεταφράσεις μὲ πιὸ πετυχημένη τὴν ἀπόδοση; β) Θὰ πρέπει ὁ καθηγητὴς νὰ ἐπιστήσει τὴν προσοχὴ τῶν παιδιῶν σὲ λογικὲς ἀντιφάσεις (π.χ. στὴν τύχη τοῦ κονταριοῦ τῆς Ἀθηνᾶς, α 127 ἑξ. Πβ. Ι. Κακριδῆ, Ξαναγυρίζοντας στὸν Ὅμηρο 22 ἑξ.); ἢ νὰ περιμένει νὰ τὶς προσέξουν πρῶτα τὰ παιδιά; ἢ, ἂν δὲν τὶς προσέξουν, νὰ μὴ μιλήσει καθόλου γι' αὐτές; γ) Ὡς ποιό σημεῖο θὰ χρησιμοποιηθοῦν παραστάσεις ἀπὸ ἀγγειογραφίες μὲ ὁμηρικὲς σκηνὲς (π.χ. τῆς τύφλωσης τοῦ Κύκλωπα);

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ : ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ

Δ. Ν. ΜΑΡΩΝΙΤΗ
Καθηγητῆ Κλασικῆς Φιλολογίας Παν/μίου Θεσ/νίκης

Ι. Εἰσαγωγικὰ

1. Οἱ ἑπόμενες προτάσεις δὲν ἀφοροῦν σὲ μία καὶ μόνη, συγκεκριμένη, ἑνότητα τοῦ ἔπους· σκοπεύουν τὴ διδασκαλία τῆς μεταφρασμένης Ὀδύσσειας στὴ διάρκεια ὁλόκληρης τῆς σχολικῆς χρονιᾶς.

2. Οἱ ἑπόμενες ὑποδείξεις χωρίζονται : σὲ ἐκεῖνες ποὺ εἶναι ἁπλές, καὶ στὴν οὐσία καὶ στὴν ἐφαρμογή τους, προορίζονται ἑπομένως γιὰ ἄμεση χρήση, μιὰ κι ἔξω· καὶ σὲ ἐκεῖνες ποὺ ἔχουν πιὸ σύνθετο χαρακτήρα καὶ ἀπαιτοῦν μερικὴ καὶ προοδευτικὴ ἐφαρμογὴ μέσα στὴ σχολικὴ χρονιά.

3. Θὰ ἦταν λάθος διδακτικὸ νὰ ἐπιδιώξει ὁ καθηγητὴς τὴν ταυτόχρονη χρήση καὶ ἐφαρμογὴ ὅλων αὐτῶν τῶν ὑποδείξεων σὲ κάθε μάθημα. Ἐναπόκειται στὸν ἴδιο νὰ κρίνει ποιὲς ὑποδείξεις εὐνοεῖ κάθε φορὰ ἡ διδασκόμενη ἑνότητα, μὲ τὴ θεματικὴ καὶ τυπική της ἰδιομορφία.

4. Καλὸ θὰ ἦταν, κατὰ τὴν ἐφαρμογὴ τῶν πιὸ σύνθετων ὑποδείξεων, οἱ μαθητὲς νὰ ἄνοιγαν εἰδικὸ τετράδιο, χωρισμένο σὲ κεφάλαια, ποὺ τὸ καθένα τους θὰ ἀντιστοιχεῖ στὴν ὕλη κάθε σύνθετης ὁδηγίας, ὅπως αὐτὴ θὰ μαζεύεται μὲ τὴν πρόοδο τῆς σχολικῆς χρονιᾶς.

ΙΙ. Προτάσεις - ὑποδείξεις : ἀπὸ τίς ἁπλούστερες στὶς πιὸ σύνθετες

1. Βασικὸς σκοπὸς τῆς διδασκαλίας τῶν μεταφρασμένων ἔργων στὴν πρώτη τάξη τοῦ Γυμνασίου εἶναι ἡ ἄμεση γνωριμία τοῦ μαθητῆ μὲ ὅσο γίνεται περισσότερη ὕλη. Ἡ ἀρχὴ αὐτὴ στὴ συγκεκριμένη περίπτωση ἀποκτᾶ ἰδιαίτερη ἰσχύ, ἐφόσον τὸ διδασκόμενο ἔργο ἔχει χαρακτήρα λογοτεχνικό, ποὺ σημαίνει ὅτι : προσφέρει ἀπὸ μόνο του εὐχαρίστηση καὶ ἀγωγή. Ἡ διαπίστωση αὐτὴ συνεπάγεται ὁρισμένες πρακτικὲς ἀποφάσεις :

α) Δὲν πρέπει νὰ διδάσκονται σὲ κάθε διδακτικὴ ὥρα λιγότεροι στίχοι ἀπὸ πενήντα.

β) Δὲν ἐπιτρέπεται νὰ ἀναλώνονται πάνω ἀπὸ δέκα λεπτὰ στὴ διασάφηση λέξεων καὶ πραγμάτων τῆς ἑνότητας ποὺ καλύπτει μία διδακτικὴ ὥρα, γιατὶ διαφορετικὰ ὑπονομεύεται ἡ λογοτεχνικὴ λειτουργία τοῦ κειμένου.

γ) Ὁ καθηγητὴς ὀφείλει νὰ δημιουργήσει μέσα στὴν τάξη συνθῆκες τέτοιες, ὥστε ὁ μαθητὴς νὰ ἐνθαρρυνθεῖ καὶ νὰ ἐκφράζει κάθε φορὰ τὴν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἄμεση ἐντύπωσή του ἀπὸ τὴν ἀνάγνωση τῆς μεταφρασμένης ἑνότητας : πόσο καὶ μὲ τί διασκέδασε ἢ ἔπληξε· πόσο ξένο ἢ οἰκεῖο τοῦ φαίνεται τὸ κείμενο ποὺ ἀκούει· τί ἀπορίες τοῦ δημιουργεῖ· μὲ τί δικό του (βίωμα ἢ ἀνάγνωσμα) τὸ συσχετίζει.

2. Ὁ καθηγητὴς ἐνισχύει μέσα στὴν τάξη τὴν ἐντύπωση πὼς πρόκειται γιὰ ἔργο παλιὸ (ἄλλης ἐποχῆς, ἄλλου πολιτισμοῦ, ἄλλου γούστου) ποὺ ἐξακολουθεῖ ὡστόσο νὰ διαβάζεται καὶ σήμερα, καὶ ὄχι μόνο ἀπὸ σχολικὴ συνήθεια. Ἡ διδασκαλία μέσα στὴν τάξη πρέπει νὰ βρεῖ μιὰν ἀπάντηση φυσικὴ σ' αὐτὸ τὸ παράδοξο γεγονός.

3. Γιὰ νὰ μπορέσει ὁ μαθητὴς νὰ ἐξοικειωθεῖ, στὸ βαθμὸ ποὺ αὐτὸ εἶναι δυνατό, μὲ τὴ μεταφρασμένη Ὀδύσσεια, πρέπει νὰ ἀνακαλύψει ἐνδιάμεσες γέφυρες ποὺ ἑνώνουν τὴν ἐποχή μας μὲ τὴν ἐποχὴ τοῦ Ὁμήρου. Στὴ συγκεκριμένη περίπτωση οἱ γέφυρες αὐτὲς θὰ μποροῦσαν νὰ εἶναι : α) Δημοτικὲς παραλογὲς (λ.χ. «Ὁ γυρισμὸς τοῦ ξενιτεμένου» καὶ τὸ «Τὸ τραγούδι τοῦ νεκροῦ ἀδελφοῦ» — τὸ πρῶτο ποίημα, γιὰ νὰ γνωρίσει ὁ μαθητὴς σὲ πιὸ δικό μας περιβάλλον, τὸ συνδυασμένο μοτίβο γυρισμοῦ-ἀναγνωρισμοῦ· τὸ δεύτερο, γιὰ νὰ διαπιστώσει τὸ ἄλλο δίδυμο μοτίβο τοῦ νόστου - θανάτου· καὶ τὰ δύο αὐτὰ ζεύγη θὰ τὰ βρεῖ στὴν Ὀδύσσεια σὲ σύνθετη μορφή). β) Κλέφτικα τραγούδια, ὡς πιὸ κοντινὴ σὲ μᾶς ποιητικὴ ὕλη γιὰ τὰ θέματα τῆς ἀριστείας καὶ τῆς ἀνδροκτασίας, ποὺ χαρακτηρίζουν, παραλλαγμένα, καὶ τὴ Μνηστηροφονία τῆς Ὀδύσσειας. γ) Τὰ Βυζαντινὰ Μυθιστορήματα, ὁ Ἐρωτόκριτος, ἡ Φλογέρα τοῦ Βασιλιᾶ, γιὰ νὰ φανοῦν πάνω στὴν πράξη οἱ ἀρχὲς τῆς πλατιᾶς ἀφηγηματικῆς ποιητικῆς σύνθεσης.

Π ρ ο σ ο χ ή.

Αὐτὴ ἡ συγγενικὴ νεοελληνικὴ ὕλη προσφέρεται σὲ διδακτικὲς ὧρες τῶν Νέων Ἑλληνικῶν καὶ συνδυάζεται μὲ τὴν Ὀδύσσεια στὶς ὧρες τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν. Ἀπὸ τὸ συσχετισμὸ αὐτὸν μπορεῖ στὸ τέλος τῆς χρονιᾶς νὰ προκύψει ἕνα Ἀνθολόγιο, στὸ ὁποῖο ἡ συνδρομὴ τῶν μαθητῶν νὰ εἶναι οὐσιαστική.

Ὅταν μιλοῦμε γιὰ θέματα ἢ μοτίβα (τοῦ γυρισμοῦ - ἀναγνωρισμοῦ, τοῦ νόστου - θανάτου, τῆς ἀριστείας - ἀνδροκτασίας) αὐτονόητο εἶναι ὅτι μέσα στὴν τάξη, τουλάχιστον σὲ πρώτη φάση, δὲν τὰ ὀνομάζουμε· τὰ ψηλαφοῦμε σιγὰ σιγὰ στὰ πιὸ ἁπτὰ χαρακτηριστικά τους.

4. [Ὕλη τοῦ ἔπους.] Προοδευτικὰ ἐξοικειώνεται ὁ μαθητὴς μὲ τὴν τυπικὴ θεματικὴ ὕλη ποὺ συνθέτει τὸ ἀρχαῖο ἔπος γενικότερα καὶ τὴν Ὀδύσσεια εἰδικότερα. Ἡ ὕλη μπορεῖ νὰ κατανεμηθεῖ στὶς ἑπόμενες τέσσερις κατηγορίες :

α) Παραμυθικὰ στοιχεῖα (χαρακτηριστικὰ κυρίως τῶν Ἀπολόγων).

β) Νοβελιστικὰ θέματα (διάσπαρτα κυρίως στὸ τρίτο μέρος τῆς Ὀδύσσειας : ἀναγνωρισμοί, θέμα ἐπικείμενου γάμου, ἀγώνας τόξου κτλ.).

γ) Μοτίβα ἀνδροκτασίας καὶ ἀριστείας (χαρακτηριστικὰ κυρίως τῆς Μνηστηροφονίας).

δ) Δραματοποιημένη ἐπικὴ ἀφήγηση (νόστος τῶν ἄλλων ἡρώων καὶ τοῦ Ὀδυσσέα).

Π ρ ο σ ο χ ή.

Ὁ καθηγητὴς πρέπει ἐξαρχῆς νὰ γνωρίζει ὅτι τὰ μοτίβα τῆς κατηγορίας α, β, καὶ γ μεταλλάσσονται, ἔτσι ὥστε νὰ ὑπηρετοῦν τὴ δραματικὴ ἀφήγηση

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τῆς Ὀδύσσειας, ποὺ εἶναι καὶ τὸ εἰδικὸ ὕφος τοῦ ἔπους. Ὡστόσο ὅλα αὐτὰ τὰ μοτίβα εἶναι εὔκολα ἀναγνωρίσιμα στὸν πυρήνα τους.

5. [Μορφὴ τοῦ ἔπους.] Ὁ μαθητὴς προοδευτικὰ ἐξοικειώνεται μὲ τὰ βασικὰ μορφολογικὰ χαρακτηριστικὰ τοῦ ἀρχαίου ἔπους γενικὰ καὶ τῆς Ὀδύσσειας εἰδικότερα. Συγκεκριμένα σιγὰ σιγὰ ξεκαθαρίζουν :

α) Ὁ τυπικὸς ἀφηγηματικὸς στίχος (ἑξάμετρος - δεκαπεντασύλλαβος). Εἰδικότερα : ἡ μνημοτεχνική του λειτουργία, ἡ καταλληλότητά του ἑπομένως γιὰ τὴν προφορικὴ σύνθεση καὶ τὴν προφορικὴ παράδοση τῆς ἀφηγηματικῆς ποίησης. Ἐδῶ μποροῦν νὰ ἐνταχθοῦν πολὺ ἁπλὰ καὶ ὁρισμένα στοιχεῖα τοῦ διαβόητου ὁμηρικοῦ ζητήματος : σχέση προφορικῆς καὶ γραπτῆς ἀφηγηματικῆς σύνθεσης· ἔνταξη τῆς Ἰλιάδας καὶ τῆς Ὀδύσσειας σ' αὐτὸ τὸ διπλὸ σύστημα.

β) Οἱ ἐπικοὶ τόποι καὶ γενικὰ οἱ φόρμουλες : ἐπαναλαμβανόμενα ἡμιστίχια καὶ στίχοι γιὰ τυπικοὺς χαρακτηρισμοὺς προσώπων καὶ τυπικὲς σκηνές : θυσίες, ταξίδια, συμπόσια, συνελεύσεις, μηνύματα κτλ.

γ) Πολὺ ἁπλὲς ἀρχὲς τῆς ἀφηγηματικῆς σύνθεσης, ὅπως αὐτὲς ἐφαρμόζονται στὰ μέρη καὶ στὸ σύνολο τῆς Ὀδύσσειας. Συγκεκριμένα :

Ἡ χρονογραφικὴ τεχνική : ἀφηγηματικὴ διαδοχὴ ποὺ συμπίπτει μὲ τὴ χρονικὴ διαδοχὴ τῶν ἱστορουμένων : σεβασμὸς τῆς τάξης παρελθὸν-παρὸν-μέλλον.

Ἡ τεχνικὴ τῆς ἀναδρομῆς: ἀφηγηματικὴ ἐπιστροφὴ στὸ παρελθὸν μέσα στὴ σκηνοθεσία τοῦ παρόντος (λ.χ. διήγηση τοῦ Νέστορα καὶ τοῦ Μενελάου γιὰ τὴν ἐπιστροφή τους ἀπὸ τὴν Τροία στὴν 3. καὶ 4. ραψωδία).

Ἡ τεχνικὴ τοῦ ἐγκιβωτισμοῦ : μετακίνηση ἑνὸς μεγάλου ἀφηγηματικοῦ μπλὸκ ἀπὸ τὴν ἀρχὴ στὴ μέση μιᾶς σύνθεσης, μὲ τὴ μορφὴ τῆς ἀναδρομικῆς διήγησης σὲ πρῶτο πρόσωπο (θέση καὶ λειτουργία τῶν Ἀπολόγων μέσα στὸ ἔπος).

Τεχνικὴ συνδυασμοῦ καθαρῆς ἀφήγησης καὶ ἀφηγηματικοῦ διαλόγου, σὲ εὐθεία καὶ πλάγια μορφὴ (ἡ πρώτη ραψωδία προσφέρεται θαυμάσια γι' αὐτὴ τὴν ἀνίχνευση).

6. [Ἠθολογία τοῦ ἔπους.] Πέρα ἀπὸ τὴν τυπολογία τῆς ὕλης καὶ τὴν τυπολογία τῆς μορφῆς ἐνδιαφέρει νὰ περάσει ὁ μαθητὴς τῆς πρώτης τάξης στὴ συμπεριφορὰ καὶ τὶς σχέσεις τῶν προσώπων τοῦ ἔπους — αὐτὸ ὀνομάζουμε ἐδῶ ἠθολογία τῆς Ὀδύσσειας. Ὁ κίνδυνος νὰ ξεπέσει ἡ προσπάθεια αὐτὴ σὲ γενικότητες ἢ σὲ ἀνούσια ἠθικολογία εἶναι μεγάλος, γι' αὐτὸ καὶ ἡ προσέγγιση αὐτοῦ τοῦ χώρου πρέπει νὰ γίνει μὲ μέθοδο καὶ αὐστηρότητα ἐπιστημονική. Στὴ συγκεκριμένη περίπτωση ἡ δουλειὰ θὰ μποροῦσε νὰ κλιμακωθεῖ ὡς ἑξῆς :

α) Διακρίνονται χωρὶς νὰ ἀξιολογοῦνται τὰ κύρια ἀπὸ τὰ δευτερεύοντα πρόσωπα κάθε σκηνῆς.

β) Ἐπισημαίνεται ἡ εἴσοδος καὶ ἡ ἔξοδος τῶν κυρίων προσώπων.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

γ) Καταγράφεται ἡ σχέση καὶ ἡ συμπεριφορὰ τῶν κυρίων προσώπων σὲ δύο τύπους : σὲ τύπο ζεύγους καὶ σὲ τύπο τριάδας. Λ.χ.

τύπος ζεύγους : μνηστῆρες - Ὀδυσσέας
μνηστῆρες - Πηνελόπη
μνηστῆρες - Τηλέμαχος
Ὀδυσσέας - Τηλέμαχος
Ὀδυσσέας - Πηνελόπη κτλ.

τύπος τριάδας : Ὀδυσσέας - μνηστῆρες - Τηλέμαχος
Ὀδυσσέας - Τηλέμαχος - Πηνελόπη
Τηλέμαχος - μνηστῆρες - Πηνελόπη

δ) Ἀνιχνεύεται μὲ περισσότερη προσοχὴ εἰδικότερα τὸ πρόσωπο τοῦ Ὀδυσσέα στὶς τρεῖς κύριες διαστρωματώσεις του :

Ὀδυσσέας τῆς Ὀδύσσειας
Ὀδυσσέας τῆς Ἰλιάδας καὶ τοῦ τρωικοῦ κύκλου
Ὀδυσσέας τοῦ προεπικοῦ μύθου.

Π ρ ο σ ο χ ή.

Μολονότι ὁ ὀδυσσειακὸς Ὀδυσσέας εἶναι τὸ προβεβλημένο πρόσωπο τοῦ ἥρωα μέσα στὸ ἔπος, ὑπάρχουν σ' αὐτὸ χαρακτηριστικὰ καὶ φωτοσκιάσεις καὶ ἀπὸ τὴν προηγούμενη παράδοση. Λ.χ. ὁ πολύτροπος Ὀδυσσέας τῆς Ὀδύσσειας προϋποθέτει καὶ τὴν προεπικὴ παράδοση καὶ τὴν παράδοση τῆς Ἰλιάδας καὶ τοῦ Κύκλου, καὶ φυσικὰ καὶ τὴν ἄποψη τοῦ ποιητῆ τῆς Ὀδύσσειας γιὰ τὰ κίνητρα καὶ τοὺς στόχους τῆς πολύτροπης στάσης τοῦ ἥρωά του.

7. [Θεολογία τοῦ ἔπους.] Πρὸς τὴν κατεύθυνση αὐτὴ τὰ σχόλια θὰ πρέπει νὰ εἶναι λίγα καὶ πάντοτε περιγραφικά — ποτὲ ἀξιολογικά. Ὅ,τι κυρίως χρειάζεται νὰ προσέξει ὁ μαθητὴς στὸ κεφάλαιο αὐτὸ εἶναι :

α) Ὁ ἐξισορροπητικὸς ρόλος τοῦ ζεύγους Ἀθηνᾶς - Ποσειδώνα ἀπέναντι στὸν Ὀδυσσέα : ὁ ἕνας ἀρωγός, ὁ ἄλλος ἐχθρός· ἐμφανίζεται ὁ ἕνας, ὅταν ἐξαφανίζεται ὁ ἄλλος.

β) Ὁ διαιτητικὸς ρόλος τοῦ Δία ἀπέναντι σ' αὐτὸ στὸ τρίο : Ποσειδώνας - Ὀδυσσέας - Ἀθηνᾶ.

8. [Ἱστορία.] Ἡ σχέση τῆς Ὀδύσσειας μὲ τὴν ἱστορία εἶναι τουλάχιστον διπλή, κι αὐτὸ πρέπει χοντρικὰ νὰ τὸ συλλάβει ὁ μαθητής. Συγκεκριμένα :

α) Ἡ Ὀδύσσεια ἀντανακλᾶ —ποιητικὰ— τὴν ἱστορικὴ περίοδο ποὺ συμπίπτει μὲ τὸ χρόνο τῆς σύνθεσής της : γεωμετρικὴ ἐποχή, εἰδικότερα μέσα τοῦ 8. αἰώνα.

β) Ἡ Ὀδύσσεια διασώζει κοινωνικοοικονομικὰ καὶ πολιτιστικὰ στοιχεῖα προηγουμένων της ἐποχῶν, ποὺ συνδέονται μὲ τὴν ἡλικία τοῦ μύθου της, ἀκριβέστερα : τῶν μερῶν τοῦ μύθου της. Οἱ στρώσεις αὐτὲς ὁπωσδήποτε εἶναι δύσκολο νὰ προσδιοριστοῦν, κι οὔτε ὑπάρχει γι' αὐτὲς ἐπιστημονικὴ ὁμοφωνία. Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸν δὲ χρειάζεται νὰ μπεῖ ὁ δάσκαλος ἐδῶ σὲ λεπτομέρειες· φτάνει νὰ δώσει τὸ χοντρὸ σχῆμα.

9. [Γεωγραφία.] Πέρα ἀπὸ τοπωνυμίες τοῦ ἔπους μὲ ἀναμφισβήτητη γωγραφικὴ ταυτότητα (Πύλος, Σπάρτη, Κρήτη, Τροία κτλ.) δὲν ὑπάρχει λόγος νὰ ἐπιχειρηθεῖ μέσα στὴν τάξη τὸ μάταιο ἐξάλλου ἔργο νὰ ἐντοπιστοῦν οἱ τοπωνυμίες τῶν Ἀπολόγων, γιὰ νὰ χαρτογραφηθεῖ δῆθεν τὸ ταξίδι ἐπιστροφῆς τοῦ Ὀδυσσέα.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

ΑΡΙΣΤΟΞ. Δ. ΣΚΙΑΔΑ
Καθηγητῆ Κλασικῆς Φιλολογίας Παν/μίου 'Αθηνῶν

Τὸ θέμα τῆς διδασκαλίας τῆς ὁμηρικῆς «'Οδύσσειας» ἀπὸ μετάφραση ἐμπλέκεται ἐξαρχῆς σ' ἕνα πολυδιάστατο καὶ πολύπλοκο, εὐρύτερο πρόβλημα, τοῦ ὁποίου τρία βασικὰ σημεῖα μποροῦν νὰ καθορισθοῦν σχηματικά, ὅπως ἐμφανίζονται στὴν πρακτική τους ἐφαρμογὴ καὶ ὅπως προκύπτουν ἀπὸ τὴν ἰδιαίτερη φύση τοῦ θέματος : α) ἡ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων κειμένων ἀπὸ μεταφράσεις γενικότερα, ποὺ θέτει τὸ πρόβλημα εὐρύτερα γιὰ ὅλα τὰ κείμενα (ποιητικὰ καὶ πεζά) καὶ γιὰ ὅλες τὶς τάξεις, β) ἡ ἰδιοτυπία τοῦ ἔπους (εἰδικὰ τῆς «'Οδύσσειας»), πού πρέπει νὰ κατανοηθεῖ καὶ νὰ ἀντιμετωπισθεῖ σωστά, ὥστε ἡ προσφορὰ στοὺς μαθητὲς νὰ εἶναι οὐσιαστική, καὶ γ) τὸ κοινό, στὸ ὁποῖο θὰ ἀπευθύνεται ὁ καθηγητὴς καὶ ποὺ ἀποτελεῖται ἀπὸ παιδιὰ μιᾶς συγκεκριμένης ἡλικίας. Πίσω ἀπ' αὐτὰ τὰ τρία σημεῖα καὶ πέρα ἀπ' αὐτὰ ὑπάρχουν πολλὲς ὄψεις καὶ προεκτάσεις τοῦ θέματος, ποὺ κρύβουν ἰσάριθμους κινδύνους. Κάθε βῆμα στὴ διδασκαλία αὐτοῦ τοῦ εἴδους ἀπειλεῖται ἀπὸ ἀπώλειες στὴν προσφορὰ καὶ ἀποτυχία στοὺς στόχους. Εἶναι προσωπικὸ πρόβλημα τοῦ δασκάλου νὰ περισώσει ὅσα περισσότερα μπορεῖ καὶ νὰ κρατεῖ τὴν ἰσορροπία ἀνάμεσα στὶς ἄπειρες δυνατότητες, ποὺ προσφέρει τὸ κείμενο, καὶ στὴν ἀντικειμενικὴ ἀδυναμία τῶν μαθητῶν (νὰ τὶς οἰκειοποιηθοῦν) καὶ τοῦ δασκάλου (νὰ τὶς ἐντοπίσει καὶ νὰ τὶς προσφέρει). Γενικὰ πρέπει νὰ διατηρεῖται πάντοτε καθαρὰ στὸ νοῦ τοῦ διδάσκοντος : α) ἡ σκοπιμότητα καὶ οἱ στόχοι τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων κειμένων ἀπὸ μεταφράσεις, β) τὸ ποιητικὸ μέγεθος τοῦ ἔπους, ποὺ δὲν πρέπει νὰ προδοθεῖ, καὶ γ) οἱ πνευματικὲς καὶ ψυχικὲς δυνατότητες τῶν παιδιῶν νὰ δεχθοῦν σωστὰ τὴν προσφορὰ τοῦ καθηγητῆ.

Τὸ πρῶτο πρακτικὸ θέμα, ποὺ θὰ ἀντιμετωπίσει ὁ καθηγητής, εἶναι τὸ π ο σ ὸ ν καὶ ἡ ἐ π ι λ ο γ ὴ τῆς ὕλης — θέμα βασικὸ γιὰ τὴν ὀργάνωση καὶ τὴ σωστὴ ἀξιοποίηση τοῦ μαθήματος. Πρέπει —κατὰ τὴ γνώμη μου— νὰ διδάσκονται ἀρκετοὶ στίχοι (τουλάχιστο 50) σὲ κάθε διδακτικὴ ὥρα καὶ ἀπὸ διαφορετικὲς ραψῳδίες ἔτσι, ὥστε στὸ τέλος οἱ μαθητὲς ν' ἀποκτήσουν μιὰ καλὴ ἐποπτεία τοῦ ἔπους. Εἶναι εὐνόητο ὅτι πρέπει νὰ γίνει μιὰ μελετημένη ἐ π ι λ ο γ ὴ τμημάτων ἀπὸ τὸ ποίημα, διότι δὲν εἶναι δυνατὸ —φυσικὰ— οὔτε νὰ διδαχθεῖ οὔτε νὰ διαβαστεῖ ὁλόκληρη ἡ 'Οδύσσεια.'Εκτὸς ἀπὸ τὸ ὅτι δὲ χωράει στὸ χρονικὸ διάστημα τῆς διδασκαλίας (μακάρι νὰ χωροῦσε), κινδυνεύει τ ὸ ἔ π ο ς νὰ γίνει ἕνα τερπνὸ ἴσως ἀλλὰ—συχνὰ— ἀκατανόητο ἀνάγνωσμα πέρα καὶ ἔξω ἀπὸ τοὺς στόχους τοῦ μαθήματος. Ἔτσι μόνο μὲ τὴν προσεκτικὴ ἐπιλογὴ ἀντιπροσωπευτικῶν τμημάτων μποροῦν νὰ ἐντοπισθοῦν τὰ χαρακτηριστικὰ στοιχεῖα, ποὺ πρέπει νὰ ἀφο-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μειώσει ὁ μαθητής. Τὰ κριτήρια τῆς ἐπιλογῆς δὲν εἶναι δυνατὸν —φυσικὰ— νὰ καθορισθοῦν τελεσίδικα. Πρέπει πάντως νὰ διατηρηθεῖ ἡ συμμετρία ὡς πρὸς τὸ σύνολο τοῦ ποιήματος, ἡ ὁποία βέβαια θὰ καθορίζεται πάντοτε ἀπὸ τὴ σκοπιμότητα τοῦ μαθήματος. Ἡ ἐπιλογὴ τῶν στίχων πρέπει νὰ εἶναι τέτοια, ὥστε νὰ δημιουργεῖ δυνατότητες στὸν καθηγητὴ νὰ καλύπτει ὅσο γίνεται εὐρύτερα τοὺς διδακτικούς του στόχους. Τὰ τμήματα αὐτὰ ἀπὸ μόνα τους πρέπει νὰ δημιουργοῦν προσβάσεις εὔκολες καὶ ἀνώδυνες. Νὰ καλύπτουν πολλὲς καὶ ποικίλες πλευρὲς τοῦ ἔπους, νὰ διευκολύνουν τὴν ἐπαφὴ τοῦ μαθητῆ μὲ τὸ ποίημα καὶ νὰ βοηθοῦν τὸν καθηγητὴ στὶς ἑρμηνευτικές του ἐπεμβάσεις. Ὡς παράδειγμα ἀναφέρω :

1) Προοίμιο Ὀδύσσειας (εὐθύνη θεῶν καὶ ἀνθρώπων) καὶ τμήματα τοῦ α (ὅπως π.χ. Πηνελόπη - Τηλέμαχος : α 325 - 364).

2) Ὁ Ὀδυσσέας στοὺς Φαίακες (α) συνάντηση μὲ Ναυσικᾶ : ζ 119 - 315, β) στὸ παλάτι τοῦ Ἀλκίνοου : η 78 - 347, γ) ὁ ἀοιδὸς Δημόδοκος καὶ ὁ Ὀδυσσέας : θ 482 - 586).

3) Κύκλωπες (ι 116 κέ.) : ἔντονο παραμυθικὸ στοιχεῖο.

4) Νέκυια (λ, ἐπιλογή) : βασικὸ ἐπεισόδιο! Τὸ μόνο, ποὺ παρουσιάζεται ὡς χρέος γιὰ τὸν ἥρωα ! Ὁ δρόμος γιὰ τὴ ζωὴ πρέπει νὰ περάσει ἀπὸ τὸ χῶρο τοῦ Ἅδη.

5) Καλυψώ (ε, ἐπιλογή) : κρίσιμο κλειδὶ γιὰ τὴ μοίρα καὶ τὸ νόστο τοῦ Ὀδυσσέα.

6) Ὀδυσσέας - Τηλέμαχος (π 154 - 320).

7) Ὀδυσσέας - Ἄργος (ρ 290 κέ.)

8) Ὀδυσσέας - Πηνελόπη (ψ 1 κέ.).

Εἶναι —νομίζω– περιττὸ νὰ τονισθεῖ ὅτι βασικὴ προϋπόθεση τόσο γιὰ τὴν ἐπιλογὴ τῆς ὕλης ὅσο καὶ γιὰ τὴ σωστὴ ἑρμηνεία εἶναι ἡ ἄρτια γνώση τοῦ πρωτοτύπου κειμένου ἀπὸ τὸ δάσκαλο. Εἶναι λάθος μέγα νὰ νομίσει κανεὶς ὅτι τὸ μεταφρασμένο κείμενο ἀρκεῖ. Ὁ ἄγευστος τοῦ πρωτοτύπου θὰ σέρνεται ἀπὸ τὴ μετάφραση, χωρὶς νὰ ἔχει ὁ ἴδιος τὴν κυριαρχία στὸ μάθημα. Ὁ καθηγητὴς πρέπει νὰ εἶναι «πλήρης» ἀπὸ τὴν παρουσία καὶ τὴ γοητεία τοῦ ἀρχαίου κειμένου. Ἡ βασική του ὑπεροχὴ (ἐκτὸς τῶν ἄλλων, φυσικὰ) ἀπέναντι στοὺς μαθητές του θὰ εἶναι ὅτι αὐτὸς μπορεῖ νὰ βλέπει πίσω ἀπὸ τὸ κείμενο τῆς μεταφράσεως τὸ λόγο τοῦ ποιητῆ καὶ νὰ θεᾶται τὸ μυστικὸ τῆς γοητείας του. Ἔτσι μόνο θὰ μπορέσει νὰ πετύχει τὸ μεγάλο ἄθλο (ποὺ τὸν θεωρῶ βασικὸ καὶ πρῶτο): νὰ κατευθύνει τὸ μάθημα ἔτσι, ὥστε καὶ στὴν κάρπωση τοῦ μεταφρασμένου κειμένου νὰ διατηρηθεῖ ἡ ἀρχαϊκὴ μαγεία καὶ ἡ χρονικὴ ἀπόσταση τοῦ ποιήματος, χωρὶς νὰ χάνεται καθόλου ἡ αἴσθηση τῆς ποιητικῆς διάρκειας, ἐπιβιώσεως καὶ ἐπικαιρότητας τοῦ ποιήματος. Τὴν ἰσορροπία ἀνάμεσα στὸ «τότε» καὶ στὸ «τώρα», ἀνάμεσα στὴ χρονικὴ οὐσία καὶ τὴν ὑπερχρονικὴ ἀξία τοῦ ἔπους, καὶ τὴ σωστὴ διοχέτευση τοῦ ποιητικοῦ λόγου στὶς ψυχὲς τῶν παιδιῶν μπορεῖ νὰ πετύχει μόνο ἐκεῖνος ποὺ ὁ ἴδιος γνώρισε, χάρηκε καὶ κατανόησε τὸ πρωτότυπο κείμενο.

Ἡ ἀπαίτηση αὐτὴ συνδέεται ἄμεσα καὶ οὐσιαστικὰ μὲ τὴν ἴδια τὴ φύση τῆς διδασκαλίας, ποὺ περικλείει ἕνα μεγάλο κίνδυνο: νὰ ταυτισθεῖ (ἢ νὰ πλησιάσει ἐπικίνδυνα) ὁ τρόπος διδασκαλίας τοῦ μεταφρασμένου ἀρχαίου κειμένου μὲ τὴ διδασκαλία τῶν νεοελληνικῶν κειμένων — ἕνας κίνδυνος ἀμφίπλευρος: κι' ἀπὸ τὴν πλευρὰ τοῦ μαθητῆ (ποὺ ἀναγκαστικὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἀπ' τὴν πενιχρὴ ἐμπειρία του, ὁλισθαίνει σὲ τέτοια ἀντιμετώπιση τοῦ κειμένου) κι ἀπ' τὴν πλευρὰ τοῦ καθηγητῆ (ἂν δὲν ἡνιοχεύσει σωστὰ καὶ προσεκτικὰ τὸ μάθημα).

*
* *

Ἡ διδασκαλία τῆς «Ὀδύσσειας» θέτει ὁρισμένες ἀπαιτήσεις στὸν ἑρμηνευτή, ποὺ πρέπει ν' ἀντιμετωπίσει τὸ ἔπος σὲ ὁλόκληρη τὴν ποιητική του δομή, καταδεικνύοντας στοὺς μαθητές, πῶς ὁ ποιητὴς συνδέει καὶ ἐπαναδέει μὲ δεξιοτεχνία πρόσωπα καὶ γεγονότα, παρεμβάλλει ἐπεισόδια καὶ ἀφηγήσεις καὶ —τέλος— ἀναλαμβάνει διακριτικότατα πάλι τὸ νῆμα τῆς κεντρικῆς ἀφηγήσεως. Βέβαια τὸ κεντρικὸ πρόσωπο, ὁ Ὀδυσσέας, θὰ παρακολουθεῖται στὴ διπλή του ἐποπτεία : ὡς «ἐπιστρέφων» καὶ ὡς «ἀναμενόμενος». Ἔτσι δὲ θὰ χάνονται ποτὲ δύο βασικὰ ὀπτικὰ πεδία, δύο κυρίαρχες περιοχὲς δράσεως : ἡ τρομερὴ καὶ ἀφιλόξενη περιοχή, ὅπου δεινοπαθεῖ ὁ ἥρωας, προσπαθώντας νὰ φθάσει στὴν πατρίδα του· καὶ ἡ Ἰθάκη, ὅπου ἡ προσμονὴ ἐνυφαίνεται ποιητικὰ σὲ δυὸ κατηγορίες ἀνθρώπων : ἐκείνων, ποὺ λαχταροῦν τὴν ἄφιξη τοῦ Ὀδυσσέα, καὶ ἐκείνων, ποὺ τὴ φοβοῦνται. Ἔτσι συνδέεται ἄριστα τὸ πρῶτο μέρος τῶν περιπλανήσεων στὴν ξενιτιὰ μὲ τὸ δεύτερο μέρος τῶν προβλημάτων στὴν πατρίδα —μὲ κέντρο ἀποφασιστικὸ τὴ στιγμὴ τῆς ἀφίξεως. (Νὰ ἐπισημανθεῖ καὶ νὰ ἑρμηνευθεῖ τὸ περίεργο τῆς ἀφίξεως : Ὁ Ὀδυσσέας ἀποτίθεται στὸ χῶμα τῆς γῆς του κοιμισμένος. Ἡ στιγμή, ποὺ προσδοκᾶται ἐπὶ 20 χρόνια, δὲ βιώνεται !) Ἀπὸ ἐδῶ καὶ πέρα ὁ Ὀδυσσέας θὰ κερδίζει τὸ χῶρο, ποὺ οὐσιαστικὰ τοῦ ἀνήκει, βῆμα πρὸς βῆμα, στιγμὴ πρὸς στιγμή. Ἡ ἀποκάλυψη θὰ γίνεται διαδοχικά. Ὁ Ὀδυσσέας δὲ θὰ «ἀναγνωρίζεται» ἀκούσιά του, θὰ ἀποκαλύπτει ὁ ἴδιος τὸν ἑαυτό του. Ἡ μόνη ἐξαίρεση δὲν ἀφορᾶ ἀνθρώπους, ἀλλὰ τὸ σκύλο του, τὸν Ἄργο ! (Εἶναι εὐνόητο ὅτι πρέπει νὰ γίνει λόγος γιὰ τὸ ποιητικὸ θέμα τῆς «ἀναγνωρίσεως» μὲ ὑποδείξεις στὰ ἀρχαῖα ποιητικὰ κείμενα, ἰδιαίτερα στὴν τραγωδία, καὶ στὰ δημοτικὰ τραγούδια, πβ. τὸ «Γυρισμὸ τοῦ ξενιτεμένου».)

Ἡ διδασκαλία τῆς «Ὀδύσσειας» ὅμως θέτει καὶ συγκεκριμένες προυποθέσεις : πρέπει νὰ μὴ διαφεύγει ποτὲ τὴν προσοχή μας ὅτι εἶναι ἔπος, ἑπομένως ἕνα ποιητικὸ εἶδος ποὺ ἀπαιτεῖ εἰδικὴ ἀντιμετώπιση· ἔπειτα, ὅτι τὸ θέμα καὶ ἡ δομὴ τοῦ ποιήματος ἀπαιτοῦν σαφὴ καθορισμό, καὶ τέλος ὅτι ὁ κόσμος τοῦ ποιήματος πρέπει νὰ κατανοηθεῖ σωστά. Ἄρα : ἡ ἐπιστημονικὴ μέθοδος καὶ ἡ διδακτικὴ δεοντολογία θέτουν στὸν καθηγητὴ τὴν ἀξίωση, νὰ κάμει ἐξαρχῆς μιὰ συνοπτικὴ μέν, ἀλλὰ οὐσιαστική, πλαισίωση τοῦ μαθήματος. Αὐτὸ εἶναι ἀπαραίτητο γιὰ τὴ βαθύτερη κατανόηση τοῦ ἔπους. Ἀπὸ τὴν εὔστοχη καὶ προσεκτικὴ εἰσαγωγικὴ πλαισίωση θὰ ἐξαρτηθεῖ κατὰ μέγα μέρος ἡ ὁμαλὴ καὶ ἀπρόσκοπτη ἐξοικείωση τοῦ μαθητῆ μὲ τὸ ποίημα. Βέβαια ὑπάρχουν πολλὰ πράγματα, ποὺ θὰ διασαφοῦνται καὶ θὰ ἐξηγοῦνται κατὰ τὴν πορεία τοῦ μαθήματος. Πέρα ὅμως ἀπ' αὐτό : ὁ μαθητὴς πρέπει ἀπ' τὴν ἀρχὴ νὰ ἔχει κατατοπισθεῖ γιὰ τὸ ποιητικὸ εἶδος, ποὺ θὰ διαβάσει, καὶ γιὰ τὸν κόσμο τοῦ ἔπους. Μέσα στὴν ἁπλὴ εἰκόνα ἑνὸς ἥρωα, ποὺ θαλασσοδέρνεται κυνηγημένος ἀπὸ ἕνα θεό, ἀντιμετωπίζει ἄπειρους κινδύνους, τοὺς ξεπερνᾶ καὶ τελικὰ δικαιώνεται νικητὴς μέσα στὸ σπίτι του, ὑπάρχουν πάμπολλα πράγματα, ποὺ πρέπει νὰ ἔχουν ξεκαθαρισθεῖ ἀπὸ πρίν.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἡ «Ὀδύσσεια» δὲν ἔχει βέβαια τὸν ἔντονο ἡρωικὸ χαρακτήρα τῆς Ἰλιάδας. Εἶναι ὅμως ἡρωικὸ ἔπος — ὄχι μόνο ἀπὸ τὴ δράση καὶ ἀπὸ τὸν κεντρικό του ἥρωα, ποὺ εἶναι ἀπὸ τοὺς πιὸ ἀντιπροσωπευτικοὺς τοῦ τρωικοῦ μύθου, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ τὴν ἔμμεση προβολὴ τοῦ ἡρωικοῦ κόσμου καὶ ἀπὸ τὶς μορφὲς τῶν ἡρώων, ποὺ παρελαύνουν ἐνώπιόν μας εἴτε στὴν Τηλεμάχεια, εἴτε στὴ Νέκυια εἴτε στὶς ἄλλες ἀφηγήσεις. Πρέπει ἐπομένως νὰ καθορισθεῖ ὁ χαρακτήρας τοῦ ἡρωικοῦ ἔπους καὶ νὰ ξεκαθαρισθοῦν τὰ στοιχεῖα ἐκεῖνα, ποὺ συνιστοῦν τὸ ἡρωικὸ ἰδεῶδες (πβ. λ.χ. τὶς ἔννοιες : κ λ έ ο ς, ἀ ρ ι σ τ ε ί α, ἄ ρ ι σ τ ο ς κτλ.). Εἶναι ἀκόμη ἀπαραίτητο νὰ καθορισθεῖ ἡ σχέση θεῶν καὶ ἀνθρώπων μέσα στὸ ὁμηρικὸ ἔπος καὶ εἰδικὰ στὴν «Ὀδύσσεια», διότι ἀπ' αὐτὴ τὴ σχέση κατανοοῦνται —ὅπως εἶναι γνωστό— πάμπολλα πράγματα μέσα στὴ δράση καὶ στὶς μορφὲς τοῦ ποιήματος.

Δὲν πρέπει νὰ ξεχνοῦμε τέλος ὅτι ὁ μύθος ἀποτελεῖ οὐσιαστικὸ στοιχεῖο τοῦ ἔπους, ὄχι μόνο ὡς ἐπεισοδιακὴ ἀναφορὰ ἢ ὡς παραδοσιακὸ ὑλικό, ἀλλὰ καὶ ὡς ποιητικὴ πραγματικότητα. Δὲν ἐπιτρέπεται νὰ ἀγνοηθοῦν : ἡ παράδοση ἢ ἡ διαμόρφωση τοῦ μύθου, ἡ χρήση του καὶ ἡ ἔνταξή του μέσα στὸ ποίημα, ὁ μυθολογικὸς πλοῦτος καὶ ἡ ἑρμηνεία του (πβ. τὴν «ἀλληγορικὴ» ἑρμηνεία τῶν ὁμηρικῶν μύθων, π.χ. Θεαγένη Ρηγῖνο, καὶ ἀργότερα Ἡράκλειτο μὲ τὰ «Ὁμηρικὰ προβλήματα» καὶ τοὺς Πατέρες τῆς Ἐκκλησίας). Στὸ σημεῖο αὐτὸ δὲν πρέπει νὰ ἀγνοηθεῖ τὸ γεγονός, ὅτι τὸ ἔπος ἀντιμετωπίσθηκε συχνὰ μὲ ἐπιφύλαξη ἢ μὲ ἀποδοκιμασία —ἀκριβῶς λόγῳ τῆς θεολογίας του καὶ τῆς χρήσεως τοῦ μύθου— ἀπ' τὸ διαφωτισμὸ καὶ τὴ φιλοσοφία τῆς Ἀρχαιότητας (Ξενοφάνης - Ἡράκλειτος - Πλάτων) καὶ ὅτι ὁλόκληρη ἡ ἑλληνικὴ σκέψη καὶ ἡ λογοτεχνία βρίσκεται σὲ ἕνα συνεχὴ διάλογο μὲ τὸν Ὅμηρο — στὴ μορφὴ τῆς ἀντιθέσεως ἢ τῆς ὑποταγῆς. Ἔτσι θὰ φανεῖ ὅτι ἡ δημιουργικὴ καὶ ἐξελικτικὴ διαδικασία τῆς ἑλληνικῆς ποιήσεως εἶναι μιὰ συνεχὴς διαλεκτικὴ σχέση ἐξαρτήσεως ἢ ἀντιθέσεως, μία ἀναγκαία δηλ. διττὴ ἐπιστροφὴ στὴν ἀμετακίνητη ἀφετηρία της : στὸν ποιητὴ «κατ' ἐξοχήν». Σ' αὐτὸ τὸ πλαίσιο μποροῦν νὰ γίνουν συσχετισμοὶ (ἢ ἁπλὲς νύξεις) μὲ τὸ ἡσιόδειο ἔπος καὶ νὰ ἐπισημανθοῦν τὰ στοιχεῖα, ποὺ δένουν καὶ χωρίζουν τὸ ἔπος ἀπὸ τὴ λυρικὴ ποίηση, ποὺ ἀκολουθεῖ (πβ. M. T r e u, Von Homer zur Lyrik).

*
* *

Ἰδιαίτερα πρέπει νὰ τονισθεῖ ἡ γλωσσικὴ μορφὴ τοῦ ἔπους καὶ ἡ ἔκφραση τῶν ἰδεῶν, ποὺ γίνεται μέσα ἀπὸ τὴ γλώσσα. Τὸ ἰδιότυπο ἐπικὸ ὕφος πρέπει νὰ γίνει οἰκεῖο στοὺς μαθητές. Πρέπει νὰ δειχθεῖ : πῶς μέσα στὴν ἐπικὴ ἀφήγηση συναρπάζεται ποιητικὰ ὁ ἀκροατὴς — χωρὶς νὰ ξαφνιάζεται— καὶ πῶς ἡ ποίηση ζευγαρώνει τὴ μακρὰ διήγηση μὲ τὶς σύντομες ἐπικὲς παρεκβάσεις. Νὰ φανεῖ : πῶς ἀρχικὰ ὁ ἀκροατὴς (ἢ ὁ ἀναγνώστης) δεσμεύεται ἀποκλειστικὰ ἀπὸ τὴ γοητεία τῆς ἐπικῆς ἀφηγήσεως καὶ δράσεως, ἐνῶ πίσω ἀπ' αὐτὰ ἀποκαλύπτεται ἕνας ὁλόκληρος κόσμος καὶ ὁ ἴδιος ὁ ἄνθρωπος στὴ βαθύτατη οὐσία του. Ἔτσι θὰ κατανοηθεῖ πῶς τὰ πρόσωπα τοῦ ἔπους εἶναι συχνὰ δέσμια μιᾶς ἀνθρώπινης μοίρας καὶ ὑπηρετοῦν μιὰν ἀμείλικτη ἀναγκαιότητα.

Στὸ πλαίσιο τῆς γλωσσικῆς μορφῆς εἶναι ἀπαραίτητο νὰ ἐξηγηθοῦν ἡ θέση καὶ ἡ λειτουργία τοῦ ὁμηρικοῦ ἐπιθέτου καθὼς καὶ τὰ μεταφραστικὰ καὶ ἑρμηνευτικὰ προβλήματα ποὺ παρουσιάζει. Πρέπει νὰ προληφθεῖ τὸ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ξάφνιασμα τῶν παιδιῶν ἀπὸ τὰ «παραδοσιακὰ» ἐπίθετα, ποὺ μπορεῖ νὰ προκαλέσουν ἡ θυμηδία ἢ δυσάρεστη ἀπορία (πβ. δολιχόσκιος, λευκώλενος, γλαυκῶπις, γαιήοχος, τερπικέραυνος, δυσαριστοτόκεια). Ἐδῶ θὰ καταδειχθεῖ ἡ πρωτοτυπία καὶ ἡ ἰδιοτυπία τῆς ἐπικῆς γλωσσικῆς μορφῆς, ἐνῶ παράλληλα ἡ μετάφραση δὲ θὰ παραμένει ὡς ἕνα ἄψυχο, ἕτοιμο κείμενο, ἀλλὰ θὰ κατανοηθεῖ —ὅσο εἶναι δυνατὸ— καὶ ὡς ἀγώνας καὶ εὐθύνη τοῦ μεταφραστῆ. Πρέπει ὁ μαθητὴς νὰ διαισθάνεται, νὰ ὁσφραίνεται τὸ μεγαλεῖο τοῦ ἀρχαίου κειμένου, ποὺ κρύβεται πίσω ἀπὸ τὴ μετάφραση, καὶ νὰ ἐκτιμᾶ τὸ μόχθο τῶν σημερινῶν ἀνθρώπων νὰ πλησιάσουν τὴ γοητεία τοῦ ἀρχαίου ποιητικοῦ λόγου ἀπὸ τὴ μετάφραση. Πολλὰ θὰ κατανοηθοῦν, ἂν περιγραφεῖ σωστὰ ὁ ἐπικὸς τρόπος διατυπώσεως καὶ ἐξηγηθεῖ ἡ λειτουργία ποὺ ἔχουν μέσα στὸ ἔπος οἱ παραδοσιακὲς γλωσσικὲς μορφές. Τὰ ἐπίθετα θεῶν (ἢ καὶ τῶν ἡρώων) δὲν ἀπαιτοῦν πάντοτε ἀποκρυπτογράφηση —διότι συχνὰ εἶναι ἀδύνατη (πβ. M. Parry, L'épithète traditionelle dans Homère, 1928).

Παράλληλα πρὸς τὴ γλωσσικὴ μορφὴ πρέπει —μὲ εὐκαιρία πάντοτε τὸ κείμενο ποὺ διδάσκεται (γι' αὐτὸ ἡ ἐπιλογὴ πρέπει νὰ γίνεται μὲ περίσκεψη !)— νὰ ἐντοπίζονται, νὰ ἐξηγοῦνται καὶ νὰ ἐμπεδώνονται τὰ μορφολογικὰ στοιχεῖα καὶ τὰ ἰδιαίτερα χαρακτηριστικὰ τοῦ ἐπικοῦ ποιήματος σὲ προσεκτικὸ συσχετισμὸ μὲ τὴ μεταγενέστερη (καὶ σύγχρονη) λογοτεχνικὴ παραγωγὴ (λόγια ἢ δημοτική). Προσπάθεια ἀναγωγῆς ἀπὸ τὸν καθηγητὴ σὲ συμπεράσματα γιὰ τὴν προομηρικὴ ποίηση, ἔτσι ὥστε νὰ διευρυνθεῖ ἡ προοπτικὴ τοῦ μαθητῆ γιὰ τὴ λαϊκὴ ποιητικὴ παραγωγὴ πρὶν ἀπὸ τὸν Ὅμηρο, εἶναι ἀσφαλῶς ἀναγκαία — ὄχι μόνο χάρη τοῦ συγκεκριμένου μαθήματος, ἀλλὰ καὶ γιὰ τὴν ἀπόκτηση μιᾶς γενικῆς ἐποπτείας σχετικὰ μὲ τὴν ὕπαρξη καὶ ἐξέλιξη τῆς λαϊκῆς ποιήσεως στὰ διάφορα εἴδη της. Ἔτσι ὁ μαθητὴς θὰ ἰδεῖ νὰ ἀναπτύσσεται ἐνώπιόν του τὸ ποιητικὸ κείμενο μὲ πολλὲς πτυχὲς καὶ προεκτάσεις καὶ θὰ θαυμάσει τὴ δομὴ καὶ τὴν ποικιλία τοῦ ποιητικοῦ λόγου, ἐνῶ παράλληλα θὰ ἀναγνωρίζει διάφορες μορφὲς τοῦ ποιητικοῦ καὶ τοῦ πεζοῦ λόγου, ὅπως εἶναι : ἡ περιγραφή, ὁ διάλογος, ὁ μονόλογος, ἡ ἐπίκληση, ὁ θρῆνος, ὁ ὕμνος, τὰ τραγούδια τῆς δουλειᾶς κ.ἄ. Ὅλα αὐτὰ δείχνουν ὅτι προηγήθηκαν ἁπλούστερες ποιητικὲς μορφὲς καὶ ὅτι ὅλη αὐτὴ ἡ τόσο πλούσια, ἀνώνυμη, λαϊκὴ παραγωγὴ ἀνθεῖ μὲν ἀνεξάρτητα, συσσωρεύεται ὅμως θαυμάσια μέσα στὶς μεγάλες, προσωπικές, ποιητικὲς δημιουργίες. Ἔτσι ἔχει ὁ δάσκαλος τὴν ὡραία εὐκαιρία νὰ ξεκαθαρίσει καὶ νὰ δείξει τὸ βασικὸ θέμα τῆς γραπτῆς καὶ προφορικῆς ποιήσεως καὶ παραδόσεως (oral poetry), ποὺ ἀποτελεῖ οὐσιαστικὸ στοιχεῖο γιὰ τὴν κατανόηση τῶν ὁμηρικῶν ἐπῶν καὶ φωτίζει ἀκόμη καὶ σύγχρονες μορφὲς παρόμοιας ποιήσεως (πβ. τὶς ἔρευνες τῶν : Murko, Parry, Lord, Νοτόπουλου, Bowra κ.ἄ.). Ἀπαραίτητο εἶναι στὸ σημεῖο αὐτὸ νὰ πληροφορηθεῖ ὁ μαθητὴς τί ἦταν οἱ ἀοιδοὶ καὶ τί οἱ ραψῳδοί, ὅτι οἱ πρῶτοι ἐκπροσωποῦν τὴν παλαιότερη τάξη τραγουδιστῶν, ποὺ στὰ παλάτια τῶν βασιλέων (Δημόδοκος στοὺς Φαίακες, Φήμιος στὴν Ἰθάκη) μὲ τὴ συνοδεία λύρας τραγουδοῦσαν ἄσματα γιὰ θεοὺς καὶ ἥρωες (συχνὰ αὐτοσχεδιάζοντας), καὶ ὅτι οἱ δεύτεροι περιφέρονταν —συχνὰ ὀργανωμένοι σὲ συντεχνίες (π.χ. Ὁμηρίδες τῆς Χίου)— καὶ ἀπήγγελλαν τὰ ἔπη μὲ βάση ἕνα σταθερό, διαμορφωμένο κείμενο.

Ἰδιαίτερη προσοχὴ χρειάζεται στὴν κατάδειξη τῶν ἰδιαίτερων ὑφολογικῶν στοιχείων τοῦ ἔπους, ὅπως εἶναι λ.χ. ἡ κυκλικὴ σύνθεση

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

(Ringkomposition), ἡ μέλλησις (retardatio), ἡ παράταξη, οἱ λεγόμενες «ἄστοχες» ἐρωτήσεις καὶ οἱ παρομοιώσεις. Εἶναι εὐνόητο ὅτι ἀφετηρία θὰ εἶναι πάντοτε τὸ κείμενο (γι' αὐτό, τὸ θέμα τῆς «ἐπιλογῆς» εἶναι σημαντικό !). Ὡς πρὸς τὶς ὁμηρικὲς παρομοιώσεις : πρέπει νὰ καταλάβουν οἱ μαθητὲς ὅτι δὲν πρόκειται γιὰ ἁπλοὺς ποιητικοὺς τρόπους διατυπώσεως, ἀλλὰ ἀποτελοῦν βασικὸ συστατικὸ τοῦ ἐπικοῦ ὕφους (βλ. σχετικά : H. Fränkel, W. Schadewaldt, R. Hampe, Ἰ. Κακριδῆ). Πρέπει νὰ μάθουν τὰ παιδιὰ νὰ ἑρμηνεύουν καὶ νὰ κατανοοῦν τὴν παρομοίωση, ἐντάσσοντάς τη στὴ δομὴ τοῦ ποιήματος· ἑπομένως πρέπει νὰ τοὺς καταδειχθεῖ ἡ ἐπικὴ φύση καὶ ἡ ἰδιότυπη χρήση της μὲ τὸν ἑκάστοτε ἐντοπισμὸ τοῦ «tertium comparationis».

***

Δὲν πρέπει νὰ ξεχνᾶ ποτὲ ὁ καθηγητὴς ποὺ διδάσκει τὴν «Ὀδύσσεια» ὅτι στόχος του εἶναι ὁλόκληρο τὸ ἔπος. Ἡ ὁλότητα τοῦ ποιήματος δὲν πρέπει νὰ χαθεῖ μὲ τὸν ἀναγκαστικὸ περιορισμὸ τῆς διδασκαλίας σὲ συγκεκριμένα τμήματα. Ἐκτὸς ἀπὸ τὶς προεκτάσεις καὶ τὶς ἐσωτερικὲς συνδέσεις, ποὺ πρέπει νὰ κάνει ὁ καθηγητὴς, εἶναι ἀπαραίτητο νὰ δοθεῖ ἀπ' τὴν ἀρχὴ στοὺς μαθητὲς —σχεδιαγραμμικὰ καὶ σύντομα— τὸ περιεχόμενο ὅλων τῶν ραψωδιῶν, γιὰ νὰ ἔχει ὁ μαθητὴς τὴν ἐποπτεία ὁλόκληρου τοῦ ἔπους. Ἐπίσης πρέπει νὰ καταδειχθεῖ (πάλι ἐξαρχῆς) μὲ σαφήνεια ἡ ἐσωτερικὴ δομὴ τῆς «Ὀδύσσειας», ὥστε νὰ ἀποκαλυφθεῖ ἡ περίτεχνη δομὴ τοῦ ποιήματος, ποὺ οὐσιαστικὰ (μετὰ τὸ προοίμιο στὸν Ὄλυμπο) ἀρχίζει ἀπ' τὴν Καλυψὼ καὶ ὁδηγεῖ στοὺς Φαίακες — λίγο πρὶν ἀπὸ τὴν ἄφιξη στὴν Ἰθάκη. Ἔτσι θὰ κατανοηθεῖ γιατί ὅλα τὰ προηγούμενα ἐπεισόδια τὰ ζοῦμε στὴν ἀφήγηση τοῦ Ὀδυσσέα, καὶ θὰ γίνει ἀντιληπτὴ ἡ ἀριστουργηματικὴ προβολὴ τοῦ ποιητῆ στὸ παρελθὸν (μὲ μιὰν ἀφήγηση μέσα στὴν ἀφήγηση !). Ἕνα δυσάρεστο παρελθὸν γίνεται εὐχάριστο ἄκουσμα, ὅταν αὐτός, ποὺ ἔπαθε καὶ διηγεῖται, ἀπέχει χρονικὰ ἀπὸ τὰ γεγονότα. Ἡ χρονικὴ ἀπόσταση κάνει τὰ βιώματα καὶ τὰ παθήματα τραγούδι καὶ ἀφήγηση. Ἕνα φριχτὸ παρελθὸν γίνεται μὲ τὴν τέχνη τοῦ ποιητῆ παρὸν καὶ λησμονεῖται προσωρινὰ μὲ διακριτικότητα ἡ εὐδαιμονία τοῦ παρόντος. Ἡ ἀφήγηση παρελθόντων δεινῶν θέλει ἀπόσταση, προοπτική, σιγουριὰ καὶ ἀνθρώπινο κλίμα.

***

Ἕνα ἀκόμη σημαντικὸ διδακτικὸ χρέος τοῦ καθηγητῆ εἶναι νὰ ἐπισημάνει καὶ νὰ ἐξηγήσει τὰ «πραγματολογικὰ» στοιχεῖα : νὰ δείξει τὸν πολιτισμό, ποὺ περιγράφεται στὸ ἔπος, καὶ τὰ ἄλλα ποικίλα στοιχεῖα, ποὺ εἶναι διάσπαρτα στὸ ποίημα. Ἐδῶ φυσικὰ ἐλλοχεύει ὁ γνωστὸς κίνδυνος : νὰ περιορισθεῖ ὁ δάσκαλος στὴν ξηρὴ διασάφηση τῶν «πραγμάτων» (realia), ὡσὰν νὰ πρόκειται γιὰ κάτι τὸ ξεκομμένο ἀπὸ τὸν κορμὸ τοῦ ποιήματος, ποὺ ἁπλῶς ἐνοχλεῖ καὶ ἐμποδίζει τὴν κατανόηση μιᾶς ποιητικῆς ἑνότητας. Ἡ διασάφηση καὶ ἡ ἑρμηνεία πρέπει νὰ κινοῦνται σὲ εὐρύτερα πλαίσια καὶ νὰ ἐπεκτείνονται ὣς τὶς ἔννοιες ἢ τὶς γλωσσικὲς διατυπώσεις, ποὺ εἶναι ξένες στὴν ἐμπειρία καὶ στὸ γλωσσικὸ αἴσθημα τῶν μαθητῶν, ποὺ ἐκφράζουν ὅμως μιὰ εὐρύτατη πολιτιστικὴ πραγματικότητα καὶ δικαιολογοῦν τὴν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ὕπαρξή τους ἀπὸ τὴ δομὴ καὶ τὴν οὐσία ἑνὸς παλαιοῦ πολιτισμοῦ, ποὺ πρέπει νὰ ἀνασυνταχθεῖ ἑρμηνευτικά.

Σ' αὐτὸ τὸ πλαίσιο πρέπει νὰ παρουσιασθεῖ ἡ δομὴ τῆς κοινωνίας, ποὺ ἀντικατοπτρίζεται στὸ ἔπος, καὶ νὰ καθορισθοῦν οἱ μορφὲς ἐξουσίας (β α σ ι λ ε ῖ ς, ἄ ν α κ τ ε ς, ἄ ρ ι σ τ ο ι, δ ῆ μ ο ς, ο ἰ κ ο γ έ ν ε ι α κτλ.). Μ' αὐτὸ τὸν τρόπο ὁ 'Οδυσσέας, ὁ 'Αγαμέμνων, ὁ 'Αχιλλέας, οἱ σύντροφοι τοῦ 'Οδυσσέα, οἱ μνηστῆρες, ὁ Τηλέμαχος, ἡ Πηνελόπη, ὁ Εὔμαιος κτλ. δὲ μένουν ἁπλὲς φιγοῦρες παραμυθιοῦ, ἀλλὰ ἐντάσσονται σὲ μιὰ κοινωνία, ποὺ ἔχει τὴ δομή της, τὶς διαβαθμίσεις καὶ τοὺς νόμους της. Ἔτσι θὰ κατανοήσουμε σωστὰ τὰ λόγια τοῦ 'Αγαμέμνονα στὴ Νέκυια, τὴ στάση τοῦ Τηλέμαχου, τὴ συμπεριφορὰ τῶν μνηστήρων καὶ τὴν τιμωρία τους κ.ἄ.

Παράλληλα πρέπει νὰ διασαφηθοῦν ἔννοιες ἢ χαρακτηρισμοί, ποὺ θὰ συναντᾶ ὁ μαθητὴς στὸ κείμενο τῆς μεταφράσεως καὶ ποὺ ἀποδίδουν ἰδιότητα ὁμηρικῶν ἡρώων (δ ῖ ο ς, δ ι ο γ ε ν ή ς, θ ε ο ε ί κ ε λ ο ς, π ό τ ν ι α κτλ.) ἢ ἀκόμη ποὺ δηλώνουν μιὰ συγκεκριμένη ἰδιότητα, ὡς λ.χ. τοῦ δούλου ἢ τοῦ ὑπηρέτη (δ ο ύ λ η, δ μ ω ή, τ ρ ο φ ό ς, τ α μ ί α ς κτλ.). Εἶναι περιττὸ νὰ τονισθεῖ ὅτι ἐδῶ χρειάζεται προσοχὴ στοὺς ἐπικίνδυνους ἀναχρονιστικοὺς συσχετισμούς, ποὺ εἶναι δυνατὸ νὰ κάμουν οἱ μαθητὲς μὲ βάση τὶς δικές τους (σύγχρονες) ἐμπειρίες καὶ παραστάσεις.

Ὁ καθηγητὴς πρέπει νὰ βρίσκεται σὲ συνεχὴ ἐπαγρύπνηση καὶ νὰ ἀποτρέπει ἔντεχνα ἄστοχες ἢ ἄσκοπες ἀναζητήσεις, ὅπως εἶναι λ.χ. πιθανὸ νὰ συμβεῖ μὲ τὸ περίφημο θέμα τῆς ὁ μ η ρ ι κ ῆ ς γ ε ω γ ρ α φ ί α ς, ποὺ ἔχει καταβασανίσει τὴ φιλολογικὴ ἔρευνα. Εἶναι πολὺ φυσικὸ νὰ θελήσει ὁ μαθητὴς νὰ παρακολουθήσει στὸ χάρτη τὸ ταξίδι τοῦ 'Οδυσσέα. 'Εδῶ πρέπει νὰ δοθεῖ μιὰ εὔλογη ἐξήγηση σὲ ἄμεσο συσχετισμὸ μὲ τὸν παραμυθικὸ καὶ ποιητικὸ χαρακτήρα τοῦ ἔπους. Τὸ ἄλλο μεγάλο θέμα, τὸ «ὁ μ η ρ ι κ ὸ ζ ή τ η μ α», ἐμπίπτει στὴν ἴδια ἐπικίνδυνη περιοχή. Δὲν εἶναι ἀπαραίτητο (οὔτε δυνατὸ) νὰ εἰσαχθοῦν τὰ παιδιὰ στὶς ἀτέλειωτες ὁμηρικὲς φιλονικίες καὶ νὰ μάθουν λεπτομερῶς ἀπὸ τώρα γιὰ τὶς φιλολογικὲς ἀμφισβητήσεις. Θαυμάσια μπορεῖ νὰ καταδειχθεῖ ἔντεχνα ἡ ὕπαρξη ἑνὸς τέτοιου θέματος μὲ ἀφορμὴ ἐκεῖνα ποὺ θὰ λεχθοῦν γιὰ τὸ χαρακτήρα τοῦ ἔπους, τὴν προφορικὴ καὶ γραπτὴ παράδοση, τοὺς ραψωδοὺς κτλ.

Τέλος πρέπει νὰ τονισθεῖ (πράγμα ποὺ θεωρῶ εὐνόητο) ὅτι γιὰ πολλοὺς λόγους εἶναι ἀπαραίτητος ὁ συσχετισμὸς τοῦ ὁμηρικοῦ ἔπους μὲ ὅλη τὴν ἑλληνικὴ (λογοτεχνικὴ ἢ ὄχι) παράδοση (παραμύθια, δημοτικὰ τραγούδια, νεώτερο ἔπος, λ.χ. ἀκριτικὸ καὶ 'Ερωτόκριτος, μυθιστορίες κτλ.). Ἡ ὠφέλεια ἀπὸ τὸ συσχετισμὸ αὐτὸ εἶναι τεράστια καὶ αὐτονόητη. Πολὺ ὠφέλιμος θὰ ἦταν καὶ ὁ συσχετισμὸς μὲ τὴν τέχνη τῆς ἐποχῆς καὶ τὰ πορίσματα τῆς ἀρχαιολογίας, ἂν γίνει βέβαια μὲ τέτοιο τρόπο, ποὺ νὰ φωτίζει ἀντὶ νὰ μπερδεύει καὶ νὰ συσκοτίζει τὰ πράγματα.

*
* *

Στὴ σύντομη αὐτὴ εἰσήγηση προσπάθησα νὰ θίξω ὁρισμένα βασικὰ — κατὰ τὴν γνώμη μου — σημεῖα ἀπὸ ἕνα θέμα, ποὺ ἀπὸ τὴ φύση του εἶναι τεράστιο, ἀνεξάντλητο καὶ δύσκολο. Οἱ σκέψεις αὐτές, ποὺ διατυπώνονται ἐδῶ, δὲν μποροῦν οὔτε ν' ἀγκαλιάσουν ὁλόκληρο τὸ πρόβλημα, οὔτε ν' ἀποτελέσουν συγκεκριμένο «vade mecum» γιὰ τὸ δάσκαλο. Ἁπλῶς ὑπέδειξα προβλήματα καὶ ἐπεσήμανα κινδύνους. Τὸ σωστὸ δρόμο γιὰ τὴ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

γόνιμη πραγμάτωση τῶν διδακτικῶν στόχων θὰ τὸν βρεῖ ὁ ἴδιος ὁ καθηγητής, ποὺ θὰ μοχθήσει μεσολαβώντας ἀνάμεσα στοὺς νεαροὺς μαθητὲς καὶ στὸ μεγάλο ποιητή. Ἀπαραίτητα ἐφόδιά του πρέπει νὰ εἶναι : ἡ ἐπιστημονικὴ συγκρότηση καὶ ἡ ἀγάπη γιὰ τὸ κείμενο καὶ τὴ δουλειά του — ὁ νοῦς καὶ ἡ καρδιὰ μαζί!

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΡΑΨΩΔΙΑΣ Α ΤΗΣ ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ

Ε. Ι. ΒΙΚΕΤΟΥ
Ἐπόπτη Μ.Ε.

Ἑνότητες

I. 1 - 21 Προοίμιο τοῦ ποιητῆ. Προοίμιο τῆς θεᾶς.

II. 22 - 95 Συνέλευση τῶν θεῶν.

III. 96 - 155 Ἡ Ἀθηνᾶ μὲ τὴ μορφὴ τοῦ Μέντη στὸ παλάτι τοῦ Ὀδυσσέα. Φιλοξενία τῆς Ἀθηνᾶς. Εὐωχία τῶν μνηστήρων.

IV. 156 - 324 Διάλογος Ἀθηνᾶς (Μέντη) καὶ Τηλέμαχου. Ἀναχώρηση Ἀθηνᾶς.

V. 325 - 364 Τὸ τραγούδι τοῦ Φήμιου. Ἐμφάνιση τῆς Πηνελόπης.

VI. 365 - 444 Διάλογος Τηλέμαχου καὶ μνηστήρων. Ἀποχώρηση μνηστήρων καὶ Τηλέμαχου.

Ὁμήρου Ὀδύσσεια ραψωδία α

I. Ἡ ἐπίκληση τῆς Μούσας στὸ προοίμιο τῆς Ὀδύσσειας, ποὺ ἀποτελεῖ παραδοσιακὸ τρόπο ἀρχῆς ἑνὸς ἐπικοῦ ποιήματος, ἔχει ξεχωριστὴ σημασία. Ὁ ποιητὴς ἔχει συναίσθηση ὅτι ἐπιτελεῖ λειτούργημα, ἔργο σημαντικὸ καὶ μεγάλο. Γιὰ τὴν εὐόδωσή του χρειάζεται τὴ συμπαράσταση τῆς Μούσας[1]. Ὁ ποιητὴς μάλιστα ὄχι μόνο ἀνοίγει τὸ προοίμιο, ἀλλὰ καὶ τὸ κλείνει μὲ ἐπίκληση τῆς Μούσας (10):

Πές τα ἀπὸ κάπου καὶ σὲ μᾶς, θεά, τοῦ Δία κόρη[2].

Ἡ Μούσα, ἡ θεὰ τῆς ποιήσεως, θὰ μιλήσει μὲ τὸ στόμα τοῦ ποιητῆ. Ἔτσι ἡ ἀρχὴ γίνεται ἐπίσημη, λαμπρή. Στὸ λόγο τοῦ ποιητῆ μεταγγίζεται θεϊκὴ πνοή, τὸ ἔργο του παίρνει ἄλλη διάσταση, λάμψη ξεχωριστή.

---

1. Καὶ σὲ δημοτικά μας ἐπικὰ τραγούδια βρίσκουμε ἀνάλογη ἐπίκληση. Ἔτσι τὸ «Τραγούδι τοῦ Δασκαλογιάννη» ἔχει τούτη τὴν ἀρχή: Θέμου, καὶ δῶσ' μου φώτιση... νὰ κάτσω νὰ συλλογιστῶ τὸ δάσκαλο τὸ Γιάννη. Πβ. Ὄλγ. Κομνηνοῦ - Κακριδῆ, Σχέδιο καὶ τεχνικὴ τῆς Ὀδύσσειας, Θεσσαλονίκη, 1969.

2. Τὰ ἀποσπάσματα τῆς Ὀδύσσειας εἶναι ἀπὸ τὴ μετάφραση τοῦ Ζ. Σίδερη.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ὁ ἥρωας τοῦ ἔργου, ὁ Ὀδυσσέας, προσελκύει τὴ συμπάθεια καὶ τὸ θαυμασμό. Ὁ ποιητὴς μάλιστα ἀποσιωπώντας τὸ ὄνομά του κρατᾶ ζωηρὸ τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ ἀκροατῆ. Συνάμα δίνει βασικὰ χαρακτηριστικά του καὶ ἰδιαίτερα στοιχεῖα ἀπὸ τὴ ζωή του ποὺ σφραγίζουν καὶ μεγαλύνουν τὴ μορφή του.

Τὸν ἄντρα τὸν πολύτροπο πές μου, θεά, ποὺ χρόνια . . .

Τὸ ἐπίθετο πολύτροπος, ποὺ ἀναφέρεται στὴν ἀρχή, στὸν πρῶτο στίχο, δίνει οὐσιαστικὸ χαρακτηριστικὸ τοῦ ἥρωα. Πολύτροπος μπορεῖ νὰ σημαίνει εἴτε πολυπλάνητος, πολυταξιδεμένος εἴτε ἐφευρετικός, ἐπινοητικός, πολυμήχανος. (Ἡ πρώτη ἑρμηνεία, παρ' ὅλο ποὺ δὲν ἀποκλείεται καὶ ἡ δεύτερη, εἶναι πιὸ ἀποδεκτή)[1].

Πάντοτε ὁ πολυταξιδεμένος ἄνθρωπος ξεχωρίζει καὶ προκαλεῖ τὸ θαυμασμό. Τὸ ταξίδι ἀσκεῖ μιὰ βαθιὰ γοητεία στὴν ψυχή μας. Ὁ πολυταξιδεμένος σημαδεύεται ἀπὸ τὴ μαγεία καὶ τὸ μυστήριο ποὺ ἔχουν οἱ ἄγνωστες πολιτεῖες καὶ οἱ μακρινοὶ τόποι ποὺ γνώρισε στὰ ταξίδια του. Ἂν μάλιστα φέρουμε τὴ σκέψη μας στὴν τόσο ἀπόμακρη ἐποχὴ τοῦ ἥρωά μας, τότε ποὺ τὰ μακρινὰ ταξίδια ἦταν ἕνας ἄθλος, θὰ νιώσουμε ἀκόμα μεγαλύτερο θαυμασμὸ γιὰ τὸν πολυταξιδεμένο. Κι ὁ ἴδιος, μὲ τοὺς τόπους καὶ τοὺς ἀνθρώπους ποὺ γνωρίζει, μὲ τόσα ποὺ βλέπει καὶ ἀκούει, γίνεται πιὸ σοφός. Ἔτσι κι ἐδῶ ὁ ποιητὴς μεγαλύνει τὸν ἥρωα προβάλλοντας τὸν πλοῦτο ποὺ ἀπόκτησε ἡ ψυχή του, τὶς τόσες ἐμπειρίες καὶ γνώσεις.

Τὸ ταξίδι ὅμως τοῦ Ὀδυσσέα ξεχωρίζει : εἶναι πάρα πολὺ μακρύ, οἱ περιπλανήσεις του κρατᾶνε χρόνια καὶ βάσανα πολλὰ τὸν βρίσκουν στὰ πέλαγα. Ἔτσι ἰδιαίτερα προβάλλουν ὁ ἀγώνας τοῦ ἥρωα καὶ τὰ πάθη του.

Μὰ κι ὁ ταξιδευτὴς ἐδῶ δὲν εἶναι πρόσωπο τυχαῖο. Εἶναι ὁ πορθητὴς τοῦ κάστρου τῆς Τροίας. Ὁ ποιητὴς τὸ ἐπισημαίνει καὶ λέει τὸ κάστρο ἱερό. Ἔτσι καὶ τὸ κάστρο ἐξαίρεται, ἀλλὰ καὶ τὸ κατόρθωμα τοῦ Ὀδυσσέα παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις.

Τὸ ταξίδι τοῦ Ὀδυσσέα συγκινεῖ βαθιὰ τὴν ἀνθρώπινη ψυχή, γιατὶ δὲν ἔχει τυχοδιωκτικὸ σκοπό, δὲν εἶναι μιὰ μάταιη περιπλάνηση. Ἐπιδιώκει νὰ ἐκπληρώσει ἕναν πολὺ ἀνθρώπινο πόθο : τὸ «νόστο», τὸ γυρισμὸ στὴν πατρίδα.

Ὁ Ὀδυσσέας δὲν ἀγωνίζεται μόνο γιὰ τὸ δικό του γυρισμό. Ὅμοια ἐπάλεψε καὶ γιὰ τὸ γυρισμὸ τῶν συντρόφων του. Ἔτσι δείχνεται ὁ καλὸς καὶ ἄξιος ἡγέτης, ὁ Ὀδυσσέας προβάλλεται σὲ μιὰ ἄλλη διάσταση.

Παρ' ὅλο ὅμως τὸν πόθο τοῦ Ὀδυσσέα νὰ σώσει τοὺς συντρόφους του, δὲν τὸ κατόρθωσε. Ἀλλὰ τὸ φταίξιμο δὲν εἶναι δικό του. Ἂν συνέβαινε αὐτό, θὰ μειωνόταν ἡ ἀξιοσύνη τοῦ Ὀδυσσέα, θὰ θάμπωναν οἱ ἡγετικές του ἱκανότητες. Οἱ σύντροφοί του χάθηκαν ἀπὸ δικό τους σφάλμα. Ἔτσι δίνεται ἐδῶ ἕνα βασικὸ θέμα τοῦ ἔργου : οἱ ἄνθρωποι εἶναι ὑπεύθυνοι γιὰ τὶς συμφορές τους[2].

Μὲ τὸ χαμὸ τῶν συντρόφων του προβάλλεται καὶ ἡ τραγικότητα τῆς μορφῆς του. Ὁ ἥρωας μένει μόνος, κατάμονος, χωρὶς κανένα σύντροφο. Ἡ μοναξιὰ αὐτὴ τοῦ ἥρωα, πλάι στ' ἄλλα πάθια του, σημαδεύει τὴ μοίρα του ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τοῦ ἔργου.

---

1. Πβ. Ὄλγ. Κομνηνοῦ - Κακριδῆ, ἔ. ἀ., σ. 39.
2. Πβ. Ὄλγ. Κομνηνοῦ - Κακριδῆ, ἔ. ἀ., σ. 40.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἡ δυστυχία τοῦ Ὀδυσσέα, ἡ σκληρή του τύχη τονίζεται ἀπὸ τὸν ποιητή, γιατὶ ἀναφέρει ὅτι, ἐνῶ ὅλοι οἱ συμπολεμιστές του, ὅσοι ξέφυγαν τὸ θάνατο, ἔχουν γυρίσει στὰ σπίτια τους, αὐτὸν τὸν κρατᾶ ἡ Καλυψὼ στὸ νησί της, γιὰ νὰ τὸν κάνει ἄντρα της.

Συνάμα δείχνεται ἡ ἀπέραντη ἀγάπη τοῦ Ὀδυσσέα γιὰ τὴν πατρίδα του, ἡ ἄσβηστη νοσταλγία του, γιατί, παρ' ὅλο ποὺ ἡ Καλυψὼ εἶναι θεὰ καὶ τοῦ προσφέρει τὴν ἀθανασία [1], ἐκεῖνος ποθεῖ [2] τὴν πατρίδα του καὶ τὴ γυναίκα του (13).

Μὰ κι ὅταν ἀκόμα ὅρισαν οἱ θεοὶ νὰ γυρίσει στὴν Ἰθάκη, οὔτε καὶ τότε θὰ τέλειωναν τὰ βάσανά του. Καὶ ἐκεῖ τὸν περίμεναν πάθια καὶ ἀγῶνες. Ἔτσι ἡ συμπάθεια τοῦ ἀκροατῆ γιὰ τὸν ἥρωα γίνεται πιὸ μεγάλη.

Ἡ συμπόνια ποὺ νιώθουν ὅλοι οἱ θεοί, ἐκτὸς τοῦ Ποσειδώνα, μεγαλύνει [3] τὸν ἥρωα. Τὸ μίσος πάλι τοῦ θεοῦ τῆς θάλασσας, ποὺ μάχεται τὸν Ὀδυσσέα καὶ στέκεται ἐμπόδιο στὸ γυρισμό του, προσελκύει τὴ συμπάθεια τοῦ ἀκροατῆ γιὰ τὸν Ὀδυσσέα.

***

ΙΙ. Ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸν Ποσειδώνα νὰ λείπει μακριά, στὴ χώρα τῶν Αἰθιόπων, καὶ νὰ μὴν παίρνει μέρος στὴ συνέλευση τῶν θεῶν. Ἡ ἀπουσία του δὲ δίνεται τυχαῖα. Ὁ Ποσειδώνας ἀνάμεσα στοὺς ἄλλους θεούς, τὴν ὥρα ποὺ ἡ Ἀθηνᾶ ἔφερνε τὸ θέμα τοῦ Ὀδυσσέα, θὰ στεκόταν ἐμπόδιο. Ἡ ἀπουσία του διευκολύνει τὴν εὐνοϊκὴ λύση στὸ θέμα τοῦ Ὀδυσσέα.

Ἡ ἀναφορὰ τοῦ Δία στὸν Αἴγισθο, στὴν προειδοποίηση ποὺ πῆρε ἀπὸ τοὺς θεοὺς καὶ στὴν τιμωρία του, δένεται ὀργανικὰ μὲ τὸ ἔργο. Ἡ «ὕβρη» τοῦ Αἴγισθου ἀντιστοιχεῖ μὲ τὴν «ὕβρη» τῶν μνηστήρων στὸ παλάτι τοῦ Ὀδυσσέα. Ὁ Δίας μάλιστα δὲν ἀναφέρει τὴν Κλυταιμνήστρα. Ἔτσι γίνεται πιὸ ἄμεση ἡ ἀντιστοιχία μὲ τοὺς μνηστῆρες [4]. Μὲ αὐτὸ τὸν τρόπο ὁ ποιητὴς προοικονομεῖ τὴν τιμωρία τῶν μνηστήρων, ποὺ εἶναι θέμα βασικὸ τῆς Ὀδύσσειας.

Παράλληλα ἐδῶ ὁ ποιητὴς δίνει, μὲ τὸ στόμα τοῦ Δία, στὸν ἄνθρωπο τὴν εὐθύνη γιὰ τὶς συμφορές του.

Ἡ ἀναφορὰ τοῦ Δία στὴν τιμωρία τοῦ Αἴγισθου καὶ ἡ παρατήρησή του ὅτι πολλὲς φορὲς οἱ ἄνθρωποι εὐθύνονται γιὰ τὰ πάθη τους δίνουν ἀφορμὴ στὴν Ἀθηνᾶ νὰ ἀνακινήσει τὸ θέμα τοῦ Ὀδυσσέα καὶ νὰ τὸ παρουσιάσει μὲ τρόπο φυσικὸ καὶ ἀβίαστο. Ἔτσι ἡ Ἀθηνᾶ παίρνοντας τὸ λόγο ὄχι μόνο συμφωνεῖ μὲ τὸ Δία γιὰ τὴν τιμωρία τοῦ Αἴγισθου, ἀλλὰ καὶ εὔχεται νὰ χαθεῖ ὅποιος κάνει παρόμοιες πράξεις [5]. Ἡ σύμφωνη γνώμη τῆς Ἀθηνᾶς καὶ εὐνοϊκὰ προδιαθέτει τὸ Δία, ἀλλὰ καὶ τὴν ἴδια τὴν Ἀθηνᾶ διευκολύνει νὰ μεταπηδήσει στὸ θέμα τοῦ Ὀδυσσέα. Οἱ σκέψεις της ξεκινοῦν ἀπὸ τοῦτο τὸ συλλογισμό : Ὁ Αἴγισθος τιμωρήθηκε δίκαια γιὰ τὶς ἄνομες πράξεις

---

1. Πβ. ε 209.

2. Ἡ ἀπόδοση πό 'κλαιγε (στὴ μετάφραση τοῦ Σίδερη) δὲν εἶναι ὀρθή.

3. Ἡ συμπαράσταση ποὺ βρίσκει ἕνας ὁμηρικὸς ἥρωας ἀπὸ τοὺς θεοὺς δὲ σημαίνει ἀδυναμία τοῦ ἥρωα, ἀλλὰ μᾶλλον δύναμη. Πβ. H. W. Clarke, The Art of the Odyssey, New Jersey 1967, σ. 13.

4. Πβ. Ὅλγ. Κομνηνοῦ - Κακριδῆ, ἔ. ἀ., σ. 42.

5. Ἡ εὐχὴ αὐτὴ τῆς Ἀθηνᾶς προοικονομεῖ καὶ τὴν τιμωρία τῶν μνηστήρων.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

του. Ὁ Ὀδυσσέας ὅμως, ποὺ εἶναι εὐσεβής, γιατί ὑποφέρει τόσα χρόνια [1]; Τὸ συλλογισμὸ αὐτόν, ποὺ εἶναι ἀδιάσειστο ἐπιχείρημα στὴ διάθεση τῆς Ἀθηνᾶς, δὲν τὸν ἐκφράζει ἡ Ἀθηνᾶ ἄμεσα, ἀλλὰ τὸν ὑποδηλώνει πολὺ ψυχολογημένα καὶ μὲ πολλὴ τέχνη καὶ διακριτικότητα πασχίζοντας συνάμα νὰ συγκινήσει τὸ Δία. Ἔτσι δὲν ἀρκεῖται νὰ μιλήσει στὸ Δία γιὰ τὰ πάθια τοῦ Ὀδυσσέα, ἀλλὰ ἀμέσως ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τονίζει στὸ Δία ὅτι ἡ ἴδια ὑποφέρει γιὰ τὸν Ὀδυσσέα ποὺ χρόνια βασανίζεται (48 - 50).

> Μὰ ἐμένα σχίζεται ἡ καρδιὰ γιὰ τὸ θεϊκὸ Ὀδυσσέα,
> ποὺ χρόνια ἀλάργα ἀπ' τοὺς δικούς φαρμάκια πίνει ὁ ἔρμος,
> σ' ἕνα γιαλόκλειστο νησί, στὴ μέση τοῦ πελάγου...

Μὲ αὐτὸ τὸν τρόπο καὶ τὸ Δία συγκινεῖ καὶ τὸ ἐνδιαφέρον της προβάλλει πιὸ ἄμεσο.

Τὸ ἐπίθετο «γιαλόκλειστο» (50), ποὺ ἀναφέρεται στὸ νησὶ τῆς Καλυψῶς, τονίζει ὅτι τὸ νησὶ ποὺ μένει ὁ Ὀδυσσέας τὸ ζώνουν τὰ θαλάσσια κύματα, στοιχεῖο ἐχθρικὸ στὸν ἄνθρωπο. Καὶ ἡ ἐχθρότητα τοῦ στοιχείου ἐξαίρεται ἀκόμα περισσότερο μὲ τὸ νὰ λέγει ὅτι τὸ νησὶ βρίσκεται στὴ μέση τοῦ πελάγου. Κι ἐδῶ φανταζόμαστε τὴ θάλασσα ἀκόμα περισσότερο ἐχθρικὴ γιὰ τὸν Ὀδυσσέα, γιατὶ κυρίαρχός της εἶναι ὁ Ποσειδώνας, ἐχθρὸς τοῦ Ὀδυσσέα.

Γιὰ νὰ συγκινήσει ἀκόμη περισσότερο τὸ Δία, δὲν ἀρκεῖται νὰ μιλήσει γιὰ τὰ βάσανα τοῦ Ὀδυσσέα καὶ τὴ δολερὴ συμπεριφορὰ τῆς Καλυψῶς, ἀλλὰ δίνει καὶ τὴ συναισθηματικὴ διάθεση τοῦ Ὀδυσσέα, τὸ βαθὺ του πόθο νὰ δεῖ τὴν πατρίδα του, συνδεμένο μάλιστα μὲ μιὰ ὁριακὴ ἀπελπισία ποὺ φτάνει στὸν πόθο τοῦ θανάτου. Ἀξίζει νὰ προσέξουμε μὲ πόση λιτότητα, ἀλλὰ καὶ πόση δύναμη ἐκφράζει ὁ ποιητὴς τὴ νοσταλγία καὶ τὴν ἀπελπισία τοῦ Ὀδυσσέα (58 - 59):

> Μὰ ὁ Δυσσέας καὶ καπνὸ ποθεῖ νὰ ἰδεῖ ἀπ' ἀγνάντια
> νὰ βγαίνει ἀπ' τὴν πατρίδα του ψηλὰ κι ἂς ξεψυχήσει.

Μὲ τίποτε δὲ θὰ μποροῦσε νὰ ἐκφραστεῖ ὡραιότερα ἡ νοσταλγία τοῦ Ὀδυσσέα παρὰ μὲ τὴ λαχτάρα του νὰ δεῖ ἀκόμα καὶ καπνὸ ν' ἀνεβαίνει ἀπὸ τὴν πατρίδα του κι ἂς ξεψυχήσει. Ὁ καπνὸς ποὺ βγαίνει ἀπὸ τὸ τζάκι τοῦ σπιτιοῦ καὶ φαίνεται ἀπὸ μακριά, προτοῦ ἀκόμα διαγραφοῦν τὰ σχήματα τῶν σπιτιῶν στὸν ὁρίζοντα, γίνεται σύμβολο τῆς ζεστῆς ἀνθρώπινης παρουσίας ποὺ μαζεύεται καὶ δένεται ψυχικὰ γύρω ἀπὸ τὴν ἑστία τοῦ σπιτιοῦ, γίνεται σύμβολο τῆς θαλπωρῆς τοῦ σπιτιοῦ, τῆς γλυκιᾶς πατρίδας.

Συνάμα ὅμως ὁ καπνὸς συμβολίζει τὸ ἐλάχιστο, τὸ μηδαμινό. Γιὰ τὸν Ὀδυσσέα λοιπὸν τὸ ν' ἀγναντέψει ἔστω κι αὐτὸ τὸ τόσο μηδαμινὸ ἀπὸ τὴν πατρίδα βαραίνει περισσότερο ἀπὸ καθετὶ τὴν ὥρα τούτη ποὺ βρίσκεται στὸ νησὶ τῆς Καλυψῶς, πιὸ πολὺ κι ἀπὸ τὴν ἴδια τὴ ζωή του. Ἔτσι ἡ νοσταλγία τοῦ Ὀδυσσέα, ἡ ἀγάπη του γιὰ τὴν πατρίδα του καὶ ἡ ἀπελπισία του παίρνουν ἀπέραντες διαστάσεις.

Ἡ Ἀθηνᾶ, γιὰ νὰ συγκινήσει ἀκόμα πιὸ πολὺ τὸ Δία καὶ νὰ κερδίσει τὴν εὔνοιά του, τελειώνει μὲ τρεῖς ἐρωτήσεις, ποὺ δείχνουν ὁλοκάθαρα τὴ δύναμη καὶ τὴν τέχνη, ποὺ ἰδιαίτερα προσιδιάζει στὴ φύση τῆς γυναίκας, νὰ διεγείρει τὸν οἶκτο, νὰ συγκινεῖ. Ἀξίζει νὰ προσέξουμε καὶ τὴν κλιμά-

1. Βλ.. Εὐσταθίου, Παρεκβολαὶ εἰς τὴν Ὁμήρου Ὀδύσσειαν, ad loc.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

κωση τῶν ἐρωτήσεων — ἡ μιὰ περισσότερο ἀπὸ τὴν ἄλλη ἀγγίζει τὴν καρδιὰ τοῦ Δία — ἀλλὰ καὶ τὸ περιεχόμενό τους. Ἡ Ἀθηνᾶ παρουσιάζεται νὰ πιστεύει σὲ μιὰ συναισθηματικὴ κατάσταση τοῦ Δία, τελείως ἀντίθετη ἀπὸ ἐκείνη ποὺ ἡ ἴδια ἐπιθυμεῖ, μὲ φανερὸ σκοπὸ νὰ ἐπιτύχει ἀπὸ τὸ Δία τὴν ποθητὴ συναισθηματικὴ ἀντίδραση (60 - 63) :

Κι ἄχ, μήτε ἐσένα δὲ λυγάει, Ὀλύμπιε, ἡ καρδιά σου;
Μήπως δὲ σὲ καλόπιανε στ' ἀργίτικα καράβια
κοντὰ ὁ Δυσσέας, στὴν πλατιὰ τὴν Τροία, μὲ θυσίες;
Ἔτσι λοιπὸν τί κάκιωσες μαζί του τώρα, Δία;

Δὲν εἶναι τυχαῖο ὅτι ἡ Ἀθηνᾶ ἀποφεύγει νὰ ἐγκωμιάσει τὸν Ὀδυσσέα. Σκοπός της εἶναι νὰ συγκινήσει τὸ Δία, νὰ προσελκύσει τὸν οἶκτο του γιὰ τὸν Ὀδυσσέα καὶ ὄχι νὰ τὸν μεγαλύνει. Ὁ ἔπαινος προκαλεῖ τὸ θαυμασμὸ ἢ τὸ φθόνο, δὲ συγκινεῖ.

Σκόπιμα ἐπίσης ἡ Ἀθηνᾶ δὲν ἀναφέρει τίποτε γιὰ τὴν ὀργὴ τοῦ Ποσειδώνα, ποὺ ὀφείλεται στὴν τύφλωση τοῦ Πολύφημου ἀπὸ τὸν Ὀδυσσέα, γεγονὸς ποὺ ἐπισημαίνει στὸν ἀντίλογό του ὁ Δίας. Ἔτσι μὲ τέχνη ἀποσιωπᾶ τὴν εὐθύνη τοῦ ἥρωα[1].

Ἡ Ἀθηνᾶ παρουσιάζει τὸν Ὀδυσσέα νὰ ἔχει προσφέρει θυσίες στὸ Δία στὴν Τροία καὶ ὄχι στὴν Ἰθάκη (62). Ἔτσι τονίζεται ἀκόμα περισσότερο ἡ εὐσέβειά του, γιατὶ στὴν Ἰθάκη ἦταν πολὺ πιὸ εὔκολο νὰ προσφέρει πλούσιες θυσίες[2].

Γενικὰ ἡ ὁμιλία τῆς Ἀθηνᾶς, καὶ στὸ σύνολό της ἀλλὰ καὶ στὴν κάθε λεπτομέρεια, εἶναι γραμμένη μὲ ἀσύγκριτη τέχνη.

Ἡ ἀπάντηση τοῦ Δία στὴν Ἀθηνᾶ δείχνει φανερὰ τὴν εὐνοϊκὴ ἀπήχηση ποὺ εἶχαν τὰ λόγια της στὴν ψυχή του. Ὄχι μόνο δὲν ἀντιτίθεται στὴν Ἀθηνᾶ, ἀλλὰ καὶ ἐγκωμιάζει τὸν Ὀδυσσέα τονίζοντας τὴν ὑπεροχή του στὸ νοῦ καὶ τὴν εὐσέβεια. Ἔτσι μὲ τὰ λόγια τοῦτα τοῦ Δία ὁ ποιητὴς δίνει δυὸ βασικὲς ἀρετὲς τοῦ ἀνθρώπου, τὴ σύνεση καὶ τὴν εὐσέβεια.

Ὁ Δίας προτείνει στοὺς θεοὺς νὰ σκεφτοῦν ὅλοι μαζὶ πῶς θὰ γυρίσει ὁ Ὀδυσσέας. Ὁ ποιητὴς ὅμως παρουσιάζει τὴν Ἀθηνᾶ νὰ μὴν περιμένει τὴ γνώμη τῶν ἄλλων θεῶν καὶ νὰ θεωρεῖ τὴν ἀπόφασή τους ὁριστική. Ἔτσι προβάλλεται καὶ τὸ ζωηρὸ ἐνδιαφέρον τῆς Ἀθηνᾶς γιὰ τὸν Ὀδυσσέα, ἀλλὰ καὶ ἡ εὐστροφία της : ἐπωφελεῖται ἀπὸ τὴν τόσο εὐνοϊκὴ διάθεση καὶ στάση τοῦ Δία καὶ κλείνει τὸ θέμα προτείνοντας δυὸ ἄμεσες ἐνέργειες. Ὁ ποιητὴς μάλιστα τὴν παρουσιάζει ὄχι μόνο νὰ μὴν περιμένει τὸ Δία καὶ τοὺς θεοὺς νὰ δώσουν τὴ συγκατάθεσή τους, ἀλλὰ ἀμέσως, μόλις τελειώνει τὸ λόγο της, νὰ ἑτοιμάζεται νὰ φύγει γιὰ τὴν Ἰθάκη.

Συνάμα γιὰ πρώτη φορά, καὶ μάλιστα ἀπὸ τὸ στόμα τῆς θεᾶς, γίνεται λόγος γιὰ τὶς ἀτασθαλίες, τὸ ἀλαζονικὸ φέρσιμο τῶν μνηστήρων, ποὺ σφάζουν τὰ ἀρνιὰ καὶ τὰ βόδια τοῦ Ὀδυσσέα. Ἔτσι ὁ ποιητὴς προοικονομεῖ καὶ πάλι τὴν τιμωρία μνηστήρων.

Μὲ τὶς προτάσεις τῆς Ἀθηνᾶς κλείνει ἡ συζήτηση τῶν θεῶν. Ὁ ποιητὴς δὲν ἀναφέρει τίποτε περισσότερο γιὰ τὴ συνέλευση τῶν θεῶν. Κανεὶς ἄλλος θεὸς δὲν παίρνει μέρος στὴ συζήτηση. Ἔτσι ὁ ποιητὴς ἀποφεύγει νὰ

---

1. Βλ. Δ. Μαρωνίτη, Ἀναζήτηση καὶ νόστος τοῦ Ὀδυσσέα, Ἑλληνικὰ 21, 1968, σ. 299.

2. Βλ. Εὐστάθιο, ἔ. ἀ., ad loc.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

δώσει λεπτομέρειες ποὺ δὲ θὰ κινοῦσαν τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ ἀκροατῆ. Φωτίζει μόνο τὰ πρόσωπα καὶ τὰ σημεῖα ἐκεῖνα ποὺ ἔχουν ἰδιαίτερη σημασία [1]. Συνάμα δείχνει πόσο μεγάλο ρόλο θὰ παίξει ἡ 'Αθηνᾶ ὡς προστάτης τοῦ 'Οδυσσέα καὶ τοῦ σπιτιοῦ του.

Ἡ συζήτηση τῶν θεῶν γιὰ τὸν 'Οδυσσέα, γιὰ τὰ πάθη του καὶ τὸ γυρισμό του, τὸ ζωηρὸ ἐνδιαφέρον τῆς 'Αθηνᾶς, ποὺ ἀνοίγει καὶ κλείνει τὴ συζήτηση γιὰ τὸν 'Οδυσσέα, τὸ ἐγκώμιο, τέλος, ποὺ κάνει ὁ Δίας τοῦ 'Οδυσσέα προβάλλουν καὶ μεγαλύνουν τὴ μορφὴ τοῦ ἥρωα.

*
* *

ΙΙΙ. 'Αξίζει νὰ προσέξουμε πῶς ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὴν 'Αθηνᾶ στὴν 'Ιθάκη, στὸ παλάτι τοῦ 'Οδυσσέα. Ἡ 'Αθηνᾶ μὲ τὴ μορφὴ ἑνὸς θνητοῦ, τοῦ Μέντη, στάθηκε στὴν ἐξώπορτα τοῦ παλατιοῦ τοῦ 'Οδυσσέα. 'Εκεῖ βρίσκει μπροστά της τοὺς μνηστῆρες νὰ παίζουν πεσσούς. Οἱ ὑπηρέτες προετοιμάζουν τὸ τραπέζι. Μὲ τὸ παιχνίδι ὁ ποιητὴς αἰσθητοποιεῖ τὴν ἀναμελιὰ τῶν μνηστήρων. Ἡ προετοιμασία τοῦ τραπεζιοῦ γίνεται γιὰ τὸ καθημερινὸ γλεντοκόπι τῶν μνηστήρων, ποὺ ὑλοποιεῖ τὸ ἀλαζονικὸ φέρσιμό τους. 'Απρόσκλητοι διασκεδάζουν στὸ σπίτι τοῦ 'Οδυσσέα καὶ τρώγουν τὸ βιός του. Οἱ μνηστῆρες, ἐνῶ διασκεδάζουν μὲ τὸ παιχνίδι, κάθονται σὲ δέρματα βοδιῶν, ποὺ τὰ εἶχαν σφάξει οἱ ἴδιοι. Ἔτσι τονίζεται ἀκόμη περισσότερο ἡ ἀλαζονικὴ συμπεριφορά τους.

Γιὰ τὸν ἀκροατὴ ἡ σκηνὴ αὐτή, ποὺ ἡ 'Αθηνᾶ στέκει στὴν ἐξώπορτα σιωπηλή, μὲ τὸ κοντάρι στὸ χέρι, καὶ οἱ μνηστῆρες παίζουν ἀμέριμνοι χωρὶς νὰ ἀντιλαμβάνονται τὴν παρουσία της, κρύβει βαθιὰ εἰρωνεία. Ὁ ἀκροατής, ποὺ ξέρει ὅτι κάτω ἀπὸ τὴ μορφὴ τοῦ Μέντη κρύβεται ἡ 'Αθηνᾶ, νιώθει ὅτι δὲ θὰ ἀργήσει νὰ λάμψει ἡ ἀστραπὴ τῆς Δικαιοσύνης.

Καὶ ἡ ἄγνοια τῶν μνηστήρων, ποὺ ἔχει πολλὴ τραγικότητα, σὲ λίγο θὰ γίνει πιὸ ἔντονη, γιατὶ κι ὅταν ἀκόμα δοῦν τὸν ξένο, καθόλου δὲ θὰ νιώσουν ὅτι κάτω ἀπὸ τὴ μορφὴ τοῦ Μέντη κρύβεται ἕνας μεγάλος θεός, φίλος τοῦ 'Οδυσσέα κι ἐχθρὸς δικός τους. Ἔτσι οἱ μνηστῆρες, τὴν ὥρα αὐτή, γίνονται σύμβολα ἀλαζονικῶν καὶ μωρῶν ἀνθρώπων, ποὺ δὲν μποροῦν νὰ νιώσουν τὴν ἀπειλὴ ποὺ κρέμεται πάνω τους, τὴ θεία δίκη ποὺ φτάνει γοργά. Ἡ 'Αθηνᾶ πάλι, τὴ στιγμὴ αὐτή, γίνεται σύμβολο τῆς ἐπερχόμενης θείας δίκης.

Σὲ ἀντίθεση μὲ τοὺς μνηστῆρες ὁ Τηλέμαχος ἀντικρίζει τὴ θεὰ πρῶτος. Ἔτσι ἐδῶ ὁ ποιητὴς ἐκφράζει τὴν ἐγρήγορση τοῦ Τηλέμαχου σὲ ἀντίθεση μὲ τὴ ραθυμία, τὴν τύφλωση τῆς ψυχῆς τῶν μνηστήρων. 'Αλλὰ καὶ ἡ παρουσίαση τοῦ Τηλέμαχου γίνεται μὲ τρόπο ποὺ δείχνει τὴν ἀντίθεση ἀνάμεσα στὸ ἦθος τοῦ Τηλέμαχου καὶ τῶν μνηστήρων. 'Ενῶ οἱ μνηστῆρες παίζουν ἀδιάφοροι, ὁ Τηλέμαχος δὲ συμμετέχει, δὲν παίζει, ἀλλὰ σὰν ξένος ἀνάμεσά τους στέκει σιωπηλὸς καὶ θλιμμένος. Κι ἐνῶ οἱ μνηστῆρες ἔχουν ὅλη τὴ σκέψη τους δοσμένη στὸ παιχνίδι, ἐκεῖνος συλλογίζεται θλιμμένος τὸν πατέρα του, κι ὄχι μόνο τὸν φέρνει στὴ θύμησή του, ἀλλὰ καὶ τὸν φαντάζεται νὰ φτάνει καὶ νὰ διώχνει τοὺς μνηστῆρες ἀπὸ τὸ σπίτι.

---

1. Μιὰ τεχνικὴ ποὺ τὴ συναντᾶμε συχνὰ στὸ θέατρο, ἰδιαίτερα τὸ σύγχρονο.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἔτσι ὁ Τηλέμαχος, μὲ τὴν πρώτη αὐτὴ παρουσίαση τοῦ ποιητῆ, δείχνεται, ὅπως παρατηρεῖ ἡ Ὄλγα Κομνηνοῦ - Κακριδῆ[1], ἄτολμος ὁραματιστὴς ἐκείνου ποὺ ποθεῖ καὶ τὸ θεωρεῖ ἀκατόρθωτο, πικραμένος, ὅλος δοσμένος στὴ θύμηση τοῦ πατέρα του.

Ἀξίζει νὰ προσέξουμε καὶ τούτη τὴ σύμπτωση, ποὺ δὲν εἶναι τυχαία : τὴ στιγμὴ ποὺ παρουσιάζεται ἡ Ἀθηνᾶ ὁ Τηλέμαχος συλλογίζεται τὸν πατέρα του. Ἔτσι ὁ ποιητὴς δένει τὴ σκέψη τῆς Ἀθηνᾶς, ποὺ ἔχει κι αὐτὴ στὸ νοῦ της τὸν Ὀδυσσέα, μὲ τὴ σκέψη τοῦ Τηλέμαχου.

Τὸ εὐγενικὸ φέρσιμο τοῦ Τηλέμαχου πρὸς τὸν ξένο — ὁ Τηλέμαχος δὲν ξέρει πὼς εἶναι ἡ Ἀθηνᾶ—ἐκδηλώνεται ἀμέσως καὶ ποικιλότροπα σὲ ἀντίθεση πάλι μὲ τοὺς μνηστῆρες, ποὺ εἶναι τόσο δοσμένοι στὴ διασκέδασή τους, ποὺ δὲν πρόσεξαν κὰν τὴν παρουσία του. Ἔτσι τρέχει ἀμέσως νὰ τὸν δεχτεῖ, νιώθοντας μάλιστα μέσα του ντροπὴ ποὺ ἔστεκε στὴν ἐξώπορτα καὶ κανεὶς δὲν τὸν εἶχε προσέξει. Μὲ αὐτὴ τὴ λεπτομέρεια ὁ ποιητὴς κατορθώνει νὰ δώσει τὴν ξεχωριστὴ εὐαισθησία, διακριτικότητα καὶ εὐγένεια τοῦ Τηλέμαχου.

Ὁ χαιρετισμὸς τυπικός : τοῦ ἔπιασε τὸ χέρι, τοῦ πῆρε τὸ κοντάρι καὶ τοῦ ἀπευθύνει τέτοια λόγια, ποὺ εἶναι βέβαια τυπικά, ἀλλὰ δείχνουν τὸ ἑλληνικὸ φιλόξενο πνεῦμα[2]. Ὁ ξένος θὰ φιλοξενηθεῖ, θὰ δειπνήσει κι ὕστερα θὰ πεῖ τί θέλει. Στὴν ἐποχή μας, ποὺ ἀναπόφευκτα τὸ πνεῦμα τῆς φιλοξενίας ὁλοένα καὶ περισσότερο σβήνει, νιώθουμε θαυμασμὸ γι' αὐτὴ τὴν τόσο ζεστὴ καὶ ἀνθρώπινη ἐκδήλωση, μὰ καὶ λύπηση ποὺ σήμερα χάνεται.

Ἰδιαίτερα ἀξίζει νὰ προσέξουμε μὲ τί λεπτομέρειες ὁ ποιητὴς ἐκφράζει τὴν εὐγένεια καὶ φιλοφροσύνη τοῦ Τηλέμαχου πρὸς τὸν ξένο του. Ὁ Τηλέμαχος ἀνοίγει τὸ δρόμο μπροστά, τοποθετεῖ τὸ κοντάρι τοῦ ξένου στὴ θήκη ποὺ ἦταν τὰ κοντάρια τοῦ πατέρα του, τὸν βάζει νὰ καθίσει σὲ θρονί, τοῦ ἁπλώνει λινὸ σεντόνι κτλ. Πέρα ἀπ' ὅλα αὐτὰ ὁ Τηλέμαχος δείχνει στὸν ξένο του ξεχωριστὴ διακριτικότητα : φέρνει τὸ σκαμνί του κοντὰ στὸν ξένο, ἀπόμακρα ἀπὸ τοὺς μνηστῆρες, γιὰ νὰ μὴ στενοχωρηθεῖ στὸ φαγητό του ἀπὸ τὸ θόρυβο ποὺ ἔκαναν ἐκεῖνοι.

Μὲ ἁπλὰ ἐκφραστικὰ μέσα καὶ πολλὴ ζωντάνια καὶ παραστατικότητα ὁ ποιητὴς κατορθώνει νὰ δώσει τὴ σκηνὴ ἀπὸ τὴν ξέχωρη περιποίηση καὶ τὸ γεῦμα τοῦ ξένου (136 - 143). Ὁλοζώντανα, μὲ πολλὴ φυσικότητα προβάλλει μπροστά μας ἡ πολυτέλεια τῶν σκευῶν, τὸ πλῆθος τῶν φαγητῶν, ἡ γοργὴ καὶ πρόθυμη κίνηση τῶν προσώπων ποὺ ὑπηρετοῦν[3].

Ἡ περιποίηση τῶν μνηστήρων (146 - 148) δίνεται ἀπὸ τὸν ποιητὴ μὲ πολὺ λιγότερες λεπτομέρειες καὶ μὲ τέτοιο τρόπο, ποὺ ὁλοφάνερα διακρίνουμε τὴν ξεχωριστὴ φροντίδα γιὰ τὴν περιποίηση τοῦ ξένου.

Ὁ ποιητὴς δείχνει ὅλη τὴν περιποίηση τοῦ ξένου ποὺ κάθεται μὲ τὸν Τηλέμαχο καὶ ἁπλῶς ὑποδηλώνει ὅτι τρώγουν. Ἀντίθετα, γιὰ τοὺς μνηστῆρες ἀναφέρει ὅτι ἁπλῶσαν τὰ χέρια τους στὰ ἕτοιμα φαγητὰ (149). Αὐτὴ ἡ διαφορὰ καὶ ἡ λεπτομέρεια δὲ δίνεται τυχαῖα ἀπὸ τὸν ποιητή. Θέλει νὰ ἐκφράσει τὴ βουλιμία τῶν μνηστήρων, πόσο πολὺ εἶναι δοσμένοι στὴν

---

1. Ὄλγ. Κομνηνοῦ - Κακριδῆ, ἔ. ἀ., σ. 45.

2. Ὁ θεσμὸς τῆς φιλοξενίας στὴν ἀρχαία Ἑλλάδα ἦταν ἱερός. Τὸν ξένο προστάτευε ὁ Ξένιος Δίας.

3. Πβ. Ὄλγ. Κομνηνοῦ - Κακριδῆ, ἔ. ἀ., σ. 45.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἀπόλαυση τοῦ φαγητοῦ. Γι' αὐτοὺς φαγητὸ καὶ διασκέδαση εἶναι μοναδικὴ ἔγνοια.

Ὅταν οἱ μνηστῆρες ἔφαγαν καὶ χόρτασαν, ἔβαλαν στὸ νοῦ τους τὸ χορὸ καὶ τὸ τραγούδι. Αὐτὰ τὰ δυὸ συμπληρώνουν ταιριαστὰ τὴ χαρὰ τοῦ τραπεζιοῦ κι ἀνεβάζουν τὴν εὐχαρίστηση σ' ἕνα ὑψηλότερο ἐπίπεδο, πάνω ἀπὸ τὴν ὑλικὴ ἀπόλαυση [1]. Τραγουδιστὴς εἶναι ὁ Φήμιος. Ὁ ποιητὴς ἐπισημαίνει ὅτι ὁ Φήμιος τραγουδοῦσε στοὺς μνηστῆρες ἄθελά του. Ἔτσι προοικονομεῖ τὴ σωτηρία του [2]. Ἀκόμα τονίζει ὅτι δὲν ὑπάρχει τίποτε κοινὸ ἀνάμεσα σ' ἕνα ἐκλεκτὸ ἀοιδὸ καὶ στοὺς ἀλαζονικοὺς μνηστῆρες [3].

*
* *

IV. Ὁ Φήμιος παίζοντας τὴν κιθάρα του ἀρχίζει γλυκὸ τραγούδι (155). Ὁ Τηλέμαχος ὅμως καὶ ὁ ξένος του δὲν παρακολουθοῦν. Ἔτσι ὁ ποιητὴς δείχνει τὸ χάσμα ποὺ στέκει ἀνάμεσα σ' αὐτοὺς καὶ τοὺς μνηστῆρες. Ὁ ποιητὴς μάλιστα παρουσιάζει τὸν Τηλέμαχο νὰ ἀθετεῖ τὴν ἐθιμοτυπία τῆς φιλοξενίας. Κανονικὰ ἔπρεπε, μετὰ τὸ φαγητό, νὰ ρωτήσει τὸν ξένο ποιὸς ἦταν καὶ ποιὰ ἀνάγκη τὸν ἔφερε στὸ σπίτι του [4]. Αὐτὸς ὅμως παίρνοντας ἀφορμὴ ἀπὸ τὴ διασκέδαση τῶν μνηστήρων σκύβει κοντὰ στὸν ξένο καὶ τοῦ μιλᾶ ἐμπιστευτικὰ γιὰ τὸ ἀλαζονικὸ φέρσιμό τους καὶ γιὰ τὸ χαμὸ τοῦ πατέρα του. Εἶναι τόσο βαθιὰ ἡ ἀγανάκτηση τοῦ Τηλέμαχου, τέτοια ἡ πίκρα, τόσο μεγάλος ὁ καημός του, ποὺ νιώθει τὴν ἀνάγκη, ἀφήνοντας στὴν ἄκρη τὶς τυπικὲς ἐρωτήσεις, νὰ πεῖ στὸν ξένο τὴν ἀγανάκτησή του, τὸν πόνο του καὶ τὸν καημό του. Μὰ κι ὅταν ἀκόμα τοῦ κάνει τὶς τυπικὲς ἐρωτήσεις, καὶ πάλι γυρίζει ὁ νοῦς του στὸν πατέρα του καὶ τὸν ρωτᾶ ἂν ἦταν φίλος του [5]. Ἔτσι ὁ ἐμπιστευτικὸς λόγος τοῦ Τηλέμαχου δείχνει καὶ τὸ χάσμα ποὺ τὸν χωρίζει ἀπὸ τοὺς μνηστῆρες, ἀλλὰ καὶ τὴν πίκρα καὶ τὴν ἀπελπισία ποὺ βαραίνουν τὴν ψυχή του. Μὰ κι ἀκόμα μᾶς δείχνει πόσο πολὺ εἶναι ριζωμένη στὴν ψυχή του ἡ θύμηση τοῦ πατέρα του.

Ὁ λόγος τοῦ Μέντη (181 - 214) πρὸς τὸν Τηλέμαχο δημιουργεῖ κλίμα ἐμπιστοσύνης καὶ ἀτμόσφαιρα φιλικὴ ἀνάμεσά τους. Καὶ γίνεται αὐτὸ κατορθωτό, γιατὶ τοῦ λέγει πὼς εἶναι φίλος τοῦ πατέρα του καὶ τοῦ φέρνει μάρτυρα τὸ Λαέρτη.

Ἡ μαντικὴ διαίσθηση τοῦ Μέντη πὼς ὁ Ὀδυσσέας ζεῖ καὶ πὼς θὰ βρεῖ τρόπο, ἀφοῦ εἶναι πολυμήχανος, νὰ γυρίσει στὴν Ἰθάκη καί, τέλος, ἡ παρατήρησή του ὅτι ὁ Τηλέμαχος μοιάζει πολὺ μὲ τὸν Ὀδυσσέα, στεριώνουν τὴν πίστη τοῦ Τηλέμαχου ὅτι στέκεται πλάι σ' ἕνα φίλο. Ἔτσι, καθὼς νιώθει σιμά του ἕνα φίλο παλιὸ τοῦ πατέρα του, εἶναι πολὺ φυσικὸ ν' ἀνοίξει τὴν καρδιά του καὶ νὰ ἐκφράσει μὲ τρόπο ἄμεσο τὴ βαθιὰ ἀπελπισία καὶ ψυχική του κόπωση (219 - 221).

---

1. Πβ. Ὅλγ. Κομνηνοῦ - Κακριδῆ, ἔ. ἀ., σ. 46.
2. Πβ. Ὅλγ. Κομνηνοῦ - Κακριδῆ, ἔ. ἀ. σ., 46.
3. Πβ. Εὐστάθιο, ἔ. ἀ., ad loc.
4. Ὁ Τηλέμαχος εἶχε πεῖ στὸν ξένο (123 - 124) :
   Ὦ ξένε, καλῶς ὅρισες. Τὸ σπίτι μας δικό σου,
   κι ὅταν δειπνήσης ἔπειτα λὲς τὴν ἀνάγκη πόχεις.
   Πβ. ἐπίσης γ 69 κἑ.
5. Πβ. Ὅλγ. Κομνηνοῦ - Κακριδῆ, ἔ. ἀ., σ. 46.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μακάρι νά 'μουν γιὸς κι ἐγὼ ἀνθρώπου εὐτυχισμένου,
ποὺ βρίσκουν τὰ γεράματα μὲς στὰ πολλὰ ἀγαθά του.
Μὰ τώρα ἀπ' τὸν πιὸ δύστυχο ποὺ βρέθηκε στὸν κόσμο
μοῦ λένε πὼς γεννήθηκα.

Βλέπουμε ἐδῶ ὅτι ὁ Τηλέμαχος ἀπαρνιέται τὸ ἡρωικὸ ἰδανικό, ποὺ τόσες ἔθρεψε γενιὲς στὴν Ἑλλάδα, καὶ προτιμᾶ γιὰ τὸν πατέρα του τὴν ἄδοξη καλὴ ζωή [1]. Ἡ σκέψη ὅμως αὐτὴ δὲν εἶναι πίστη τοῦ Τηλέμαχου, ἀλλὰ μιὰ ψυχολογημένη ἔκφραση ἀπελπισίας καὶ ψυχικῆς κοπώσεως σὲ στιγμὲς ἀδυναμίας καὶ θλίψης ὁλόβαθης.

Στὴν ἀπάντηση ὁ Μέντης προσπαθεῖ πρῶτα νὰ τοῦ ἐνισχύσει τὸ ἠθικό, ἐκφράζοντας τὴν πίστη ὅτι οἱ θεοὶ δὲ θ' ἀφήσουν τὸ ὄνομά του στὸ μέλλον ἄδοξο. Ὕστερα τὸν ρωτᾶ τί κόσμος εἶναι αὐτὸς ποὺ διασκεδάζει. Ἔτσι τοῦ δίνεται ἡ εὐκαιρία νὰ μιλήσει γιὰ τὸ ἀλαζονικὸ φέρσιμο τῶν μνηστήρων καὶ νὰ κινήσει τὸ αἴσθημα τιμῆς στὸν Τηλέμαχο (229 - 231):

Μοῦ φαίνονται στὸ σπίτι σου πὼς ἤρθαν χαροκόποι
κι ἀχόρταγα χαραμοτρῶν, κι ἂν ἄνθρωπος μὲ γνώση
ἔβλεπε αὐτές τους τὶς μπομπές, θὰ ξάναβε ὁ θυμός του.

Τὰ λόγια τοῦτα τοῦ Μέντη γιὰ τὸν ἀκροατή, ποὺ ξέρει ὅτι κάτω ἀπὸ τὸ πρόσωπο τοῦ Μέντη κρύβεται ἡ Ἀθηνᾶ, παίρνουν εὐρύτερες προεκτάσεις. Ὁ ἀκροατὴς διακρίνει τὴν τραγικὴ ἄγνοια τῶν μνηστήρων, ποὺ δὲν μποροῦν νὰ νιώσουν ὅτι τὴν ὥρα ποὺ αὐτοὶ ἀμέριμνοι διασκεδάζουν ἕνας θεὸς σιμά τους μιλάει γιὰ τὸ ἀλαζονικὸ φέρσιμό τους.

Τὰ λόγια τοῦ Μέντη κάνουν τὸν Τηλέμαχο νὰ νιώσει τὸ κενὸ ποὺ ἔχει ἀφήσει στὸ σπίτι του ἡ ἀπουσία τοῦ πατέρα του. Κι ἡ θύμηση αὐτὴ τοῦ Ὀδυσσέα τὸν γεμίζει πίκρα καὶ καημό. Ἡ σκέψη ὅτι εἶναι ἄφαντος, χαμένος ἄδοξα, χωρὶς τάφο τὸν πληγώνει κατάβαθα (236 - 243) :

Γιατὶ ἔτσι ἐγὼ δὲ θά 'κλαιγα τὸ θάνατό του τόσο
μὲς στὸ στρατό του ἂν ἔχανε στὴν Τροία τὴ ζωή του,
ἢ, σὰν ἀπόσωσε ἡ σφαγή, στὰ χέρια τῶν δικῶν του.
Τότε οἱ Παναχαιοὶ ψηλὸ θά τοῦ 'σταιναν μνημούρι.
καὶ δόξα πίσω θά 'φηνε μεγάλη στὸ παιδί του.
Μὰ τώρα αὐτὸν ἀδόξαστα τὸν ἅρπαξαν οἱ λάμιες
κι ἄφαντος πάει κι ἀνάκουστος, ἀφήνοντας σὲ μένα
τὶς πίκρες καὶ τὰ βάσανα.

Μὰ δὲν εἶναι μόνο ὁ καημὸς ἀπὸ τὸ χαμὸ τοῦ πατέρα του. Ἔχει κι ἄλλα βάσανα : οἱ μνηστῆρες ζητοῦν τὴ μάνα του καὶ κατατρώγουν τὸ βιός του. Καὶ ἡ ἀποκαρδίωση καὶ ἡ ἀπελπισία κορυφώνεται στὸ τέλος μὲ αὐτὰ τὰ λόγια (252 - 53) :

..... κι ἔτσι ὅλοι αὐτοὶ μοῦ σβήνουν
τὸ σπίτι μου καὶ σύντομα κι ἐμένα θὰ ξεκάμουν.

Τὴ στιγμὴ αὐτὴ ὁ Μέντης νιώθει πόσο πολὺ ἀδύναμος καὶ ἄπραγος στέκει ὁ Τηλέμαχος. Τοῦ λείπει τὸ θάρρος, δὲ βρίσκει τὴ δύναμη ν' ἀναλάβει τὶς εὐθύνες του στὶς κρίσιμες αὐτὲς ὧρες. Ἐδῶ ὁ Ὅμηρος στὸ πρόσωπο

1. Πβ. Ὅλγ. Κομνηνοῦ - Κακριδῆ, ἔ. ἀ., σ. 47.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τοῦ Μέντη μᾶς δίνει τὸν ὥριμο ἄντρα, πού, ἀφοῦ δημιουργήσει μιὰ ἀτμόσφαιρα φιλίας καὶ ἐμπιστοσύνης, θὰ ἀσκήσει ὅλη τὴν εὐεργετική του ἐπίδραση στὴν ψυχὴ τοῦ νέου Τηλέμαχου, θὰ τοῦ ἐμπνεύσει πίστη καὶ δύναμη [1].

Ἀξίζει νὰ προσέξουμε τὴν τέχνη τοῦ Μέντη, τὰ μέσα ποὺ μεταχειρίζεται, γιὰ νὰ ἐμψυχώσει τὸν Τηλέμαχο, νὰ ἀσκήσει πάνω του εὐεργετικὴ ἐπίδραση. Ὁ Μέντης προβάλλει ὁλοζώντανα, σὲ ὅλη τὴ μεγαλοσύνη του τὸν πατέρα του, καὶ μάλιστα τιμωρὸ τῶν μνηστήρων, ποὺ νὰ τοῦ γίνει ὑψηλὸ παράδειγμα καὶ ἄμεσο κίνητρο γιὰ δράση. Ὕστερα, παίρνοντας σὰν ἐνδεχόμενο τὸ χαμὸ τοῦ Ὀδυσσέα, τὸν θέτει ἐνώπιον τῶν εὐθυνῶν του —ἀφοῦ εἶναι γιὸς ἑνὸς μεγάλου— καὶ τὸν συμβουλεύει τί πρέπει νὰ σκεφτεῖ καὶ νὰ κάνει. Στὸ τέλος, γιὰ νὰ τὸν παρακινήσει ἀκόμα περισσότερο, προβάλλει τὸ παράδειγμα τοῦ Ὀρέστη, τὴ δόξα ποὺ πῆρε σκοτώνοντας τὸν Αἴγισθο.

Ἡ ἀπάντηση τοῦ Τηλέμαχου δείχνει καθαρὰ τὴν εὐεργετικὴ ἐπίδραση ποὺ εἶχαν πάνω του τὰ λόγια τοῦ Μέντη :

> Ναί, ξένε, αὐτὰ τὰ μίλησες μὲ τὴν καλή σου γνώμη
> καθὼς πατέρας σὲ παιδὶ καὶ δὲ θὰ τὰ ξεχάσω.

Σύμφωνα μὲ τὸ τυπικὸ τῆς φιλοξενίας ἔπρεπε ὁ Τηλέμαχος νὰ προσφέρει δῶρο στὸ Μέντη, προτοῦ φύγει. Ὁ Μέντης ὅμως λέει πὼς βιάζεται νὰ φύγει. Ἔτσι ὁ ποιητὴς ἀποφεύγει λεπτομέρειες ποὺ δὲ θὰ πρόσφεραν τίποτε τὸ οὐσιαστικὸ καὶ συνάμα προετοιμάζει τὴν ξαφνικὴ φυγὴ τῆς Ἀθηνᾶς, ποὺ κρύβεται κάτω ἀπὸ τὴ μορφὴ τοῦ Μέντη.

Ἡ ξαφνικὴ φυγή της πάλι καὶ ὁ τρόπος ποὺ φεύγει —σὰν ἀϊτὸς μὲς στὰ οὐράνια— κάνει τὸν Τηλέμαχο νὰ νιώσει τὴ θεϊκὴ ὑπόστασή της καὶ τοῦ χαρίζει θάρρος καὶ δύναμη. Οἱ μνηστῆρες, ὅπως δὲν ἔνιωσαν τὸν ξαφνικὸ ἐρχομό της, ἔτσι δὲν ἔνιωσαν καὶ τὴν ξαφνικὴ φυγή της. Καὶ πάλι ἐδῶ προβάλλεται ἡ ἐγρήγορση τοῦ Τηλέμαχου καὶ ἡ ὕπνωση τῶν μνηστήρων, ποὺ ἀμέριμνοι γλεντοκοποῦν χωρὶς νὰ νιώθουν τὴ θεϊκὴ ἀπειλὴ καὶ παρουσία κοντά τους.

Ὁ διάλογος ἀνάμεσα στὴν Ἀθηνᾶ καὶ τὸν Τηλέμαχο προκαλεῖ ξεχωριστὸ ἐνδιαφέρον. Ἐδῶ δὲν ἔχουμε μόνο ἕνα διάλογο ἀνάμεσα σὲ δυὸ πρόσωπα, ποὺ γίνεται μὲ πολλὴ φυσικότητα καὶ ζωντάνια. Τὸ ἕνα ἀπὸ τὰ πρόσωπα εἶναι θεός, ποὺ παρουσιάζεται μὲ τὴ μορφὴ ἑνὸς θνητοῦ. Ὁ λόγος της εἶναι πολὺ ἀνθρώπινος, δὲν ἔχει τίποτε τὸ θεϊκό, ὅπως ταιριάζει, ἀφοῦ ἡ θεὰ ἔχει πάρει ἀνθρώπινη μορφή. Καὶ αὐτὴ ἡ ἐμπιστευτικὴ συνομιλία ἀνάμεσα σ' ἕνα θεὸ κι ἕνα θνητὸ κρύβει βαθιὰ εἰρωνεία, γιατὶ ὁ θνητὸς δὲν ξέρει πὼς συνομιλεῖ μ' ἕνα θεό, γεγονὸς ὅμως ποὺ τὸ γνωρίζει ὁ ἀκροατής.

Ὁ διάλογος ὅμως αὐτὸς παίρνει ξεχωριστὴ δραματικὴ δύναμη, γιατὶ τὴ στιγμὴ ποὺ ἡ Ἀθηνᾶ κι ὁ Τηλέμαχος συνομιλοῦν, λίγο πιὸ πέρα σ' ἕνα ἄλλο ἐπίπεδο παρουσιάζονται οἱ μνηστῆρες νὰ διασκεδάζουν ξένοιαστοι καὶ δὲν ξέρουν ὅτι κοντά τους βρίσκεται ἕνας θεὸς ποὺ τοὺς μάχεται, μιλᾶ γιὰ τὴν «ὕβρη» τους καὶ προστατεύει τὸ σπίτι τοῦ Ὀδυσσέα καὶ τὸν Τηλέμαχο.

Ἀλλὰ καὶ ἡ ἀτμόσφαιρα αὐτῆς τῆς σκηνῆς πού παρουσιάζεται σὲ δυὸ ἐπίπεδα — ὁ διάλογος Ἀθηνᾶς καὶ Τηλέμαχου, ἡ διασκέδαση τῶν

---

1. Ὁ λόγος δηλ. τοῦ Μέντη εἶναι καθαρὰ παιδευτικός, ἐνσαρκώνει τὴν παιδευτικὴ ἐπίδραση τοῦ ὥριμου ἀνθρώπου στὴν ψυχὴ τοῦ ἀνώριμου. Πβ. Werner Jaeger, Paideia, transl. G. Highet, Oxford 1955, vol. I, σ. 29 κέ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μνηστήρων— γίνεται ἀκόμα περισσότερο δραματική, γιατὶ πλαισιώνεται καὶ χρωματίζεται ἀπὸ τὴν κιθάρα καὶ τὸ τραγούδι τοῦ Φήμιου, ποὺ ἔχει μάλιστα θέμα τὸν πικρὸ γυρισμὸ τῶν Ἀχαιῶν [1].

***

V. Μὲ λιτότητα καὶ ξεχωριστὴ δύναμη δίνει ὁ ποιητὴς τὴ γοητεία ποὺ ἀσκεῖ στὴν ψυχὴ τῶν μνηστήρων τὸ τραγούδι τοῦ Φήμιου. Οἱ μνηστῆρες ἄκουγαν ἄλαλοι τὸ τραγούδι του. Ἔτσι ἐδῶ ὁ ποιητὴς χρησιμοποιεῖ ἕνα ἀπὸ τὰ πιὸ ἐκφραστικὰ μέσα στὴ λογοτεχνία καὶ στὸ θέατρο, τὴ σιωπή, γιὰ νὰ ὑποδηλώσει καὶ τὴν ὁμορφιὰ ποὺ ἔχει τὸ τραγούδι τοῦ Φήμιου, ἀλλὰ καὶ τὴν ἀπόλαυση καὶ τὴ συγκίνηση ποὺ χαρίζει στὴν ψυχὴ τοῦ ἀνθρώπου.

Μὲ πολλὴ τέχνη καὶ φυσικότητα παρουσιάζει ὁ Ὅμηρος τὴν Πηνελόπη. Ὁ πικρὸς γυρισμὸς τῶν Ἀχαιῶν, τὸ θέμα τοῦ τραγουδιοῦ τοῦ Φήμιου, συνδέεται μὲ τὴν τύχη τοῦ Ὀδυσσέα. Ἡ Πηνελόπη ἀπὸ τὸ ἀνώι ἀκούει τὸ τραγούδι καὶ συγκινεῖται κατάβαθα. Δακρυσμένη κατεβαίνει καὶ παρακαλεῖ τὸ Φήμιο νὰ πεῖ ἄλλο τραγούδι.

Ὁρισμένες λεπτομέρειες ἀπὸ τὴν παρουσίαση τῆς Πηνελόπης δίνουν λιτὴ ἐπισημότητα καὶ μεγαλοπρέπεια στὴν ἐμφάνισή της. Δὲν παρουσιάζεται νὰ βγαίνει ἀπὸ ἕνα δωμάτιο, ποὺ βρίσκεται στὸ ἴδιο ἐπίπεδο μὲ τὸ χῶρο ποὺ εἶναι τὰ ἄλλα πρόσωπα, ἀλλὰ νὰ κατεβαίνει ἀπὸ ψηλὴ σκάλα. Δὲν εἶναι μόνη της, τὴν περιστοιχίζουν δυὸ βάγιες. Κι ὅταν κατεβεῖ, στέκεται δίπλα σὲ μιὰ κολόνα. Ἔτσι ἡ ἐμφάνισή της κερδίζει ἀκόμα περισσότερο σὲ χάρη καὶ μεγαλοπρέπεια.

Τὰ λόγια της στὸ Φήμιο δείχνουν πολλὴ εὐγένεια καὶ διακριτικότητα, μὰ καὶ τὸ βαθύ, πολύχρονο καημό της καὶ τὴν ἀφοσίωσή της στὸν Ὀδυσσέα. Ἀκόμα ἡ βαθιά της συγκίνηση ἀπὸ τὸ τραγούδι τοῦ Φήμιου δείχνει τὴ γυναικεία εὐαισθησία της, ἀλλὰ καὶ τὴ μαγεία τοῦ τραγουδιοῦ, τὴ δύναμή του νὰ συγκινεῖ.

Δὲν εἶναι ὁ Φήμιος ποὺ ἀποκρίνεται στὴν παράκληση τῆς Πηνελόπης ἀλλὰ ὁ Τηλέμαχος. Τοῦτο δὲ γίνεται τυχαῖα ἀπὸ τὸν ποιητή. Ἡ παρέμβαση τοῦ Τηλέμαχου καί, ἀκόμα περισσότερο, τὰ ἴδια τὰ λόγια του δείχνουν πόσο ὡρίμασε, πόσο ἔγινε ἄντρας ὕστερα ἀπὸ τὴ συνάντηση καὶ τὸ διάλογο μὲ τὸ Μέντη.

Μὲ πολλὴ τέχνη καὶ δύναμη ὁ ποιητὴς ἐκφράζει τὴν ἀπήχηση ποὺ εἶχαν στὴν Πηνελόπη τὰ λόγια τοῦ γιοῦ της, τὸ ξάφνιασμα καὶ τὸ θάμπος τῆς ψυχῆς της. Ἡ Πηνελόπη σαστίζει ἀπὸ τὰ συνετά του λόγια, τὰ βάζει μὲς στὴν καρδιά της [2] καὶ χωρὶς νὰ δώσει ἀπόκριση γυρίζει πίσω στὴν κάμαρά της.

***

VI. Ὁ Ὅμηρος δὲν ἀνάφερε τίποτε ἄμεσα γιὰ τὴν ὁμορφιὰ τῆς Πηνελόπης. Μὲ τὴν ὀχλοβοὴ ὅμως τῶν μνηστήρων, τὸν πόθο ποὺ ξύπνησε σὲ

---

1. Πβ. D. Page, The Homeric Odyssey, Oxford 1955, σ. 60.

2. Ὅπως παρατηρεῖ ἡ Ὄλγα Κομνηνοῦ - Κακριδῆ, ἔ.ἀ., σ. 51, ἡ μητρικὴ στάση τῆς Πηνελόπης θυμίζει αὐτὸ ποὺ ἀναφέρει ὁ Εὐαγγελιστὴς Λουκᾶς γιὰ τὴν Παναγία μετὰ τὴν ἀπόκριση τοῦ δωδεκάχρονου Ἰησοῦ : καὶ ἡ μήτηρ αὐτοῦ διετήρει πάντα τὰ ῥήματα ταῦτα ἐν τῇ καρδίᾳ αὐτῆς.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ὅλους ἡ ἐμφάνισή της, καὶ μάλιστα τὴ στιγμὴ ποὺ εἶναι γοητευμένοι ἀπὸ τὸ τραγούδι τοῦ Φήμιου, ὁ ποιητὴς ἔμμεσα, μὲ πολλὴ τέχνη, ἐκφράζει τὴ μεγάλη ὀμορφιὰ τῆς Πηνελόπης καὶ τὸ μεγάλο πόθο τῶν μνηστήρων νὰ τὴν παντρευτοῦν. Ἀξίζει ἀκόμα νὰ προσέξουμε ὅτι ὁ Ὅμηρος δὲν παρουσιάζει τοὺς μνηστῆρες νὰ κάνουν ὀχλοβοὴ ὅταν ἐμφανίζεται ἡ Πηνελόπη, ἀλλὰ ὅταν ἔχει φύγει πιά. Ἔτσι ἀποφεύγεται μιὰ ἄπρεπη ἐκδήλωση γιὰ τὴν Πηνελόπη μπροστὰ στὰ μάτια της. Τὴ στιγμὴ μάλιστα ποὺ οἱ μνηστῆρες κάνουν ἄπρεπο θόρυβο καὶ εὔχονται δυνατὰ νὰ κοιμηθοῦν μαζί της, ὁ ἀκροατὴς ξέρει ὅτι ἡ Πηνελόπη εἶναι κλεισμένη στὴν κάμαρά της, ἔχει ὅλη τὴ σκέψη της δοσμένη στὸν ἄντρα της καὶ κ λ α ί ε ι γι' αὐτόν. Ἔτσι μὲ αὐτὴ τὴν ἀντίθεση ἐπισημαίνεται τὸ χάσμα ποὺ ὑπάρχει ἀνάμεσα στὴν Πηνελόπη καὶ τοὺς μνηστῆρες καὶ τονίζεται τὸ ἀσύγκριτο ἦθος τῆς Πηνελόπης, ἀλλὰ καὶ ἡ μεγάλη μοναξιὰ καὶ θλίψη της.

Τὰ λόγια ποὺ ἀπευθύνει ὁ Τηλέμαχος στοὺς μνηστῆρες, ἐνοχλημένος ἀπὸ τὴν ἄπρεπη βοή τους, δείχνουν ἕναν Τηλέμαχο ὁλότελα διαφορετικὸ ἀπ' ὅ,τι τὸν γνώριζαν οἱ μνηστῆρες, γιομάτο θάρρος, αὐτοπεποίθηση κι ἀποφασιστικότητα. Τολμᾶ ἀκόμα καὶ νὰ τοὺς πεῖ νὰ φύγουν, νὰ πάψουν νὰ τρώγουν τὸ βιός του, ἀλλιῶς, μὲ τὴ βοήθεια τοῦ Δία, θὰ πάρει ἐκδίκηση καὶ θὰ βροῦν τὸ θάνατο. Ἡ πρώτη ἀντίδραση τῶν μνηστήρων δείχνει καθαρὰ τὸ ξάφνιασμά τους (381 - 382) :

Ἔτσι εἶπε, κι ὅλοι δάγκασαν τὰ χείλη κι ἀποροῦσαν
μὲ τὸν Τηλέμαχο γι' αὐτὰ ποὺ μίλησε μὲ θάρρος.

Ὁ Ἀντίνοος, ὁ πιὸ ἀλαζονικὸς καὶ φιλόδοξος ἀπὸ τοὺς μνηστῆρες, ὀργισμένος ἀπὸ τὸ θάρρος τοῦ Τηλέμαχου τοῦ εὔχεται νὰ μὴ γίνει ποτὲ βασιλιὰς στὴν Ἰθάκη. Ἡ εὐχὴ αὐτὴ δείχνει καὶ τὴ σκαιότητα τοῦ Ἀντίνοου ἀλλὰ καὶ τὶς διαθέσεις του.

Στὴν ἀπόκριση τοῦ Τηλέμαχου διακρίνουμε σύνεση, εὐστροφία καὶ διπλωματικότητα. Προσποιεῖται ὅτι αὐτὸ ποὺ τοῦ εὔχεται ὁ Ἀντίνοος, δηλ. νὰ μὴ βασιλέψει, τὸ λέγει γιὰ καλό του, ἐπειδὴ τάχα ὁ Ἀντίνοος θεωρεῖ τὴ βασιλεία ἔργο βαρύ [1]. Ἔτσι τὴν κατάρα τὴ δέχεται σὰν εὐχὴ καὶ ἀποφεύγει τὴ μεγάλη ὀξύτητα.

Ὁ Εὐρύμαχος, ἕνας ἄλλος μνηστήρας, διακρίνοντας τὸν ὀξὺ τόνο τοῦ Ἀντίνοου, προσπαθεῖ νὰ ἠρεμήσει τὰ πνεύματα. Τὸ φέρσιμό του εἶναι ἤπιο, ἀλλὰ στὶς ἐρωτήσεις του —ζητᾶ πληροφορίες γιὰ τὸν ξένο— διαφαίνεται ἡ πονηριὰ καὶ ἡ ἀνειλικρίνεια τῶν διαθέσεών του. Αὐτὸ τὸ νιώθει πολὺ καλὰ ὁ Τηλέμαχος κι ἔτσι μὲ σύνεση κρύβει καὶ τὶς ἐλπίδες πὼς ζεῖ ὁ Ὀδυσσέας, καί, τὸ σπουδαιότερο, τὴν πίστη του ὅτι κάτω ἀπὸ τὴ μορφὴ τοῦ Μέντη κρυβόταν ἡ Ἀθηνᾶ.

Ἔτσι εἶπε, μὰ δὲν ξέχανε πὼς ἦταν ἡ Παλλάδα.

Μετὰ τὴν ἀπόκριση τοῦ Τηλέμαχου ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τοὺς μνηστῆρες νὰ τὸ γυρίζουν στὸ χορὸ καὶ τὸ τραγούδι ὡς ἀργὰ τὸ βράδυ. Τὸ ξεφάντωμα αὐτὸ τῶν μνηστήρων παίρνει τὴν ὥρα τούτη μιὰ ξεχωριστὴ δραματικὴ διάσταση. Ἐπισημαίνει τὴν τραγικὴ τους ἄγνοια καὶ κρύβει βαθιὰ εἰρωνεία. Ἀμέριμνοι γλεντοκοποῦν καὶ δὲν ὑποψιάζονται, οὔτε

1. Πβ. Εὐστάθιο ἔ. ἀ., ad loc, W. B. Stanford, The Odyssey of Homer, London 1971, ad loc.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

κι ὕστερα ἀπὸ τὴν προειδοποίηση τοῦ Τηλέμαχου, τὴν ἀπειλὴ τῆς θείας δίκης.

Τὴν ὥρα ποὺ οἱ μνηστῆρες πᾶνε νὰ κοιμηθοῦν ξένοιαστοι, ὁ Τηλέμαχος κινᾶ κι αὐτὸς γιὰ νὰ πλαγιάσει, ἀλλὰ ὄχι ἀνέμελος, ὅπως οἱ μνηστῆρες, μὰ γιομάτος σκέψεις. Τὸ ὡρίμασμα τοῦ νέου διακρίνεται κι ἐδῶ καθαρά. Δὲν εἶναι πιὰ ὁ ὀνειροπόλος νέος, ὁ νοῦς του εἶναι δοσμένος σὲ κεῖνα ποὺ τὸν συμβούλεψε ἡ θεά, στὰ σχέδιά του.

Ὁ πηγαιμός του γιὰ ὕπνο δίνει τὴν εὐκαιρία στὸν ποιητὴ νὰ παρουσιάσει τὴν Εὐρύκλεια καὶ νὰ δείξει μὲ τὶς περιποιήσεις της, τὴν ἀγάπη της καὶ τὴ στοργή της στὸν Τηλέμαχο, τὴν πίστη της στὸν Ὀδυσσέα.

Τὸ ὡρίμασμα τοῦ Τηλέμαχου, ἡ βαθιὰ ἀλλαγὴ ποὺ ἔχει γίνει μέσα του παρουσιάζεται ὁλοφάνερα ἀπὸ τὸν ποιητὴ καὶ στοὺς τελευταίους στίχους τῆς ραψωδίας :

> Κι ἐκεῖ ὅλη νύχτα, στὴ σγουρὴ φλοκάτη αὐτὸς χωμένος
> μελέταε τὸ ταξίδι του ποὺ ἁρμήνεψε ἡ Παλλάδα.

Γιὰ τὸν μεγάλο ἄντρα οὔτε κι ὁ ὕπνος δὲν εἶναι ξένοιαστος [1]. Στὸν ὕπνο του μελετᾶ τὰ σχέδια τῶν ἔργων του.

Στὴν πρώτη ραψωδία δὲν ἐμφανίζεται καθόλου ὁ Ὀδυσσέας. Κι ὅμως νιώθουμε πώς ἡ μορφή του κυριαρχεῖ σὲ ὁλάκερη τὴ ραψωδία καὶ δένει ὅλα τὰ μέρη της σὲ μιὰν ἀδιάσπαστη ἑνότητα. Ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ὣς τὸ τέλος, σὲ ὅλες τὶς σκηνὲς διακρίνουμε ἢ νὰ προβάλλεται ἡ μορφή του ἢ νὰ τονίζεται τὸ μεγάλο κενὸ ποὺ ἔχει ἀφήσει ἡ ἀπουσία του. Ἀκόμα καὶ τὸ γλεντοκόπι τῶν μνηστήρων, τὸ ἀλαζονικὸ φέρσιμό τους, ἡ ὕβρη τους, ποὺ τόσο παραστατικὰ καὶ ὁλοζώντανα εἰκονίζονται, τονίζουν πόσο πολὺ λείπει ἀπὸ τὸ παλάτι ὁ Ὀδυσσέας, πόσο πολὺ τὸν ἔχουν ἀνάγκη οἱ δικοί του, τὸ σπίτι του.

1. Πβ. Εὐστάθιο, ἔ. ἀ., ad loc.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ὁμήρου Ὀδύσσεια

Ρ α ψ ω δ ί α α

Θέματα ἐργασιῶν

Ι. 1 - 21

1. Γιατί ὁ ποιητὴς ἐπικαλεῖται τὴ Μούσα ;
2. Πῶς ὁ ποιητὴς ὁρίζει τὸ θέμα τῆς Ὀδύσσειας ;
3. Ποιὰ βασικὰ χαρακτηριστικὰ τοῦ Ὀδυσσέα καὶ ποιὰ στοιχεῖα ἀπὸ τὴ ζωή του δίνει ἐδῶ ὁ ποιητής ;
4. Ποιὰ σημασία ἔχει ἡ προσπάθεια τοῦ Ὀδυσσέα νὰ σώσει τοὺς συντρόφους του ; Πῶς δικαιολογεῖται ὁ χαμός τους ; Ποιὸ ἠθικὸ θέμα θίγει ἐδῶ ὁ ποιητής ;
5. Μὲ ποιὸ τρόπο ὁ ποιητὴς τονίζει τὴν ξεχωριστὴ δυστυχία τοῦ Ὀδυσσέα, ἀλλὰ καὶ τὴν ἀγάπη του γιὰ τὴν πατρίδα του ;
6. Δώσετε τὰ κύρια σημεῖα τῆς ἑνότητας.
7. Γενικὲς ἐντυπώσεις καὶ κρίσεις.

ΙΙ. 22 - 95

α. 22 - 43.

1. Γιατί ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸν Ποσειδώνα νὰ λείπει καὶ νὰ μὴν παίρνει μέρος στὴ συνέλευση τῶν θεῶν ;
2. Γιατί ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸ Δία νὰ ἀναφέρει τὸν Αἴγισθο καὶ τὴν τιμωρία του ; Ποιὸ ἠθικὸ θέμα θίγεται ἐδῶ ;

β. 44 - 63.

3. Μὲ ποιὰ ἀφορμὴ ἡ Ἀθηνᾶ θίγει τὸ θέμα τοῦ Ὀδυσσέα ; Μὲ ποιὸ τρόπο τὸ παρουσιάζει στὸ Δία, γιὰ νὰ τὸν συγκινήσει καὶ νὰ κερδίσει τὴν εὔνοιά του ;
4. Γιατί ἡ Ἀθηνᾶ λέγει στὸ Δία ὅτι ὑποφέρει ἀπὸ τὰ πάθια τοῦ Ὀδυσσέα ; Γιατί προβάλλει τὴ συναισθηματικὴ κατάσταση τοῦ Ὀδυσσέα ;
5. Μὲ ποιὸ τρόπο ὁ ποιητὴς ἐκφράζει τὴ μεγάλη νοσταλγία καὶ ἀπελπισία τοῦ Ὀδυσσέα ;
6. Γιατί ἡ Ἀθηνᾶ ἀποφεύγει νὰ μεγαλύνει τὸν Ὀδυσσέα καὶ ἀποσιωπᾶ τὴν ἔχθρα τοῦ Ποσειδώνα ἀπέναντι τοῦ Ὀδυσσέα ;
7. Τί ἐπιδιώκει ἡ Ἀθηνᾶ νὰ ἐπιτύχει μὲ τὶς τελευταῖες ἐρωτήσεις της (59 - 62) ; Γιατί τονίζει τὴν εὐσέβεια τοῦ Ὀδυσσέα ;

γ. 63 - 79.

8. Ποιὰ ἀπήχηση εἶχαν στὸ Δία τὰ λόγια τῆς Ἀθηνᾶς ; Πῶς ὁ ποιητὴς ἐκφράζει αὐτὴ τὴν ἀπήχηση ;
9. Μὲ ποιὸ τρόπο καὶ γιατί ὁ Δίας μεγαλύνει τὸν Ὀδυσσέα ;
10. Ποιὲς μορφὲς ἀνάλογες μὲ τοὺς Κύκλωπες ἔχουμε στὴ νεοελληνικὴ μυθολογία ;
11. Γιατί ὁ Δίας ἀναφέρει τὴν τύφλωση τοῦ Πολύφημου ;

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

δ. 80 - 95.

12. Πῶς ἀντιδρᾶ ἡ 'Αθηνᾶ στὰ λόγια τοῦ Δία ; Τί ζητεῖ νὰ ἐπιτύχει ;
13. Ποιὰ σημασία ἔχει ποὺ ἡ 'Αθηνᾶ ἀναφέρει τὸ ἀλαζονικὸ φέρσιμο τῶν μνηστήρων ;
14. Πῶς ὁ ποιητὴς κλείνει τὴ συνέλευση τῶν θεῶν καὶ γιατί τὴν κλείνει ἔτσι ;
15. Τί ὑποδηλώνει ἡ συζήτηση τῶν θεῶν γιὰ τὸν 'Οδυσσέα καὶ τὴ μοίρα του;
16. Γράψετε τὰ κύρια σημεῖα τῆς ἑνότητας (22 - 95).
17. Γενικὲς ἐντυπώσεις καὶ κρίσεις (22 - 95).
18. 'Απὸ ὅσα εἴδαμε τί μποροῦμε νὰ περιμένουμε πὼς θὰ ἀκολουθήσει καὶ γιατί ;

III. 96 - 157

α. 96 - 112.

1. Τί πληροφορίες μᾶς δίνει ἐδῶ ὁ ποιητὴς γιὰ πρόσωπα καὶ πράγματα ;
2. Πῶς ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὴν 'Αθηνᾶ στὴν 'Ιθάκη ; Ποιὰ σημασία ἔχει ὁ τρόπος ποὺ τὴν παρουσιάζει τὴν ὥρα αὐτή ;
3. Πῶς ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τοὺς μνηστῆρες τὴν ὥρα ποὺ φτάνει ἡ 'Αθηνᾶ στὸ παλάτι τοῦ 'Οδυσσέα ; Ποιὰ σημασία ἔχει ὁ τρόπος ποὺ τοὺς παρουσιάζει τὴν ὥρα αὐτή ;

β. 113 - 143.

4. Ποιὰ σημασία ἔχει ποὺ ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸν Τηλέμαχο νὰ ἀντιλαμβάνεται πρῶτος τὸν ξένο (τὴν 'Αθηνᾶ) ;
5. Πῶς ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸν ἐσωτερικὸ κόσμο τοῦ Τηλέμαχου τὴν ὥρα ποὺ φτάνει ἡ 'Αθηνᾶ; Ποιὰ σημασία ἔχει ἡ προβολὴ τοῦ ἐσωτερικοῦ του κόσμου τὴν ὥρα αὐτή ;
6. Πῶς ὁ Τηλέμαχος ὑποδέχεται τὴν 'Αθηνᾶ ; Ποιὰ ἤθιμα φιλοξενίας διακρίνουμε ἐδῶ στὴν ὑποδοχὴ τοῦ ξένου ; Μὲ ποιὸ τρόπο ὁ ποιητὴς ἐκφράζει τὴν εὐγένεια, τὴν ἰδιαίτερη φιλοφροσύνη καὶ διακριτικότητα τοῦ Τηλέμαχου πέρα ἀπὸ τὸ τυπικὸ τῆς φιλοξενίας ;
7. Ποιὲς λεπτομέρειες μᾶς δίνει ὁ ποιητὴς γιὰ τὴν ἐπίπλωση τοῦ παλατιοῦ τοῦ 'Οδυσσέα (ἔπιπλα καὶ σκεύη) ;
8. Ποιὲς λεπτομέρειες διακρίνετε στὴν περιποίηση τοῦ ξένου, στὴν προετοιμασία τοῦ τραπεζιοῦ καὶ τὴ σκηνὴ τοῦ γεύματος ; Δείξετε τὴν παραστατικότητα καὶ τὴ ζωντάνια τῆς σκηνῆς.
9. Συγκρίνετε τὰ ἤθιμα φιλοξενίας ποὺ ἐπικρατοῦν σὲ ὁρισμένες περιοχὲς τῆς χώρας μας μὲ αὐτὰ ποὺ παρατηροῦμε ἐδῶ. Νὰ βρεῖτε λογοτεχνικὰ κείμενα ποὺ ἔχουν θέμα τὴν ἑλληνικὴ φιλοξενία.

γ. 144 - 157.

10. Ποιὰ στοιχεῖα μᾶς δίνει ἐδῶ ὁ ποιητὴς γιὰ τὰ συμπόσια στοὺς ὁμηρικοὺς χρόνους ;
11. Ποιὲς πληροφορίες μᾶς δίνει ὁ ποιητὴς ἐδῶ γιὰ τὸ θεσμὸ τῶν «ἀοιδῶν» ;
12. Δώσετε τὰ κύρια σημεῖα τῆς ἑνότητας (96 - 153).
13. Γενικὲς ἐντυπώσεις καὶ κρίσεις (96 - 157).

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

14. 'Απὸ ὅσα εἴδαμε τί μποροῦμε νὰ περιμένουμε πὼς θὰ ἀκολουθήσει καὶ γιατί ;
15. Περιγράψετε τὴ σκηνὴ τῆς ὑποδοχῆς τοῦ ξένου.

IV. 158 - 325

α. 158 - 212.

1. Τί θὰ περιμέναμε νὰ ρωτήσει τὸν ξένο ὁ Τηλέμαχος μετὰ τὸ γεῦμα ; Γιατί δὲ συμβαίνει αὐτό ;
2. Γιατί ὁ Τηλέμαχος ρωτᾶ τὸν ξένο ἂν εἶναι φίλος πατρικός ;
3. Ποιὲς πληροφορίες βρίσκουμε στοὺς στίχους (182 - 184) γιὰ τὸ ἀνταλλακτικὸ ἐμπόριο τῶν μετάλλων ; Σὲ ποιὰ ἐποχὴ ἀναφέρονται ;
4. Γιατί ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸ Μέντη νὰ προσπαθεῖ νὰ δημιουργήσει κλίμα φιλίας κι ἐμπιστοσύνης ; Μὲ ποιὸ τρόπο ὁ Μέντης προσπαθεῖ νὰ δημιουργήσει αὐτὸ τὸ κλίμα ;
5. Γιατί ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸ Μέντη νὰ ζητεῖ τὴ μαρτυρία τοῦ Λαέρτη γιὰ τὸ δεσμό του μὲ τὸν 'Οδυσσέα ; Γιατί ὁ Μέντης μιλᾶ γιὰ τὰ βάσανα τοῦ Λαέρτη ;
6. Γιατί ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸ Μέντη νὰ προφητεύει πὼς ὁ 'Οδυσσέας ζεῖ ; Γιατί ὁ Μέντης λέει πὼς δὲν εἶναι μάντης ;

β. 212 - 251.

7. Πῶς δείχνεται ἀπὸ τὰ λόγια τοῦ Τηλέμαχου ὅτι ἔχει δημιουργηθεῖ κλίμα φιλίας κι ἐμπιστοσύνης ἀνάμεσα σ' αὐτὸν καὶ τὸ Μέντη ;
8. Ποιὰ συναισθηματικὴ του κατάσταση ἐκφράζει ὁ Τηλέμαχος στοὺς στίχους (217 - 220) καὶ πῶς τὴν ἐκφράζει ;
9. Πῶς ὁ Μέντης προσπαθεῖ νὰ ἐμψυχώσει τὸν Τηλέμαχο καὶ νὰ τοῦ κεντρίσει τὸ αἴσθημα τιμῆς ;
10. Γιατί ὁ Μέντης ἀναφέρει τὸ ἀλαζονικὸ φέρσιμο τῶν μνηστήρων ;
11. Γιατί ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸν Τηλέμαχο νὰ λέει ὅτι τὸ σπίτι του θὰ ἦταν εὐτυχισμένο, ἂν βρισκόταν στὴν πατρίδα του ὁ 'Οδυσσέας ;
12. Γιατί ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸν Τηλέμαχο νὰ θεωρεῖ τὸν πατέρα του χαμένο ; Ποιὰ σημασία ἔχει ποὺ ὁ Τηλέμαχος ἐκφράζει τὸν πόνο του, ἐπειδὴ ὁ 'Οδυσσέας δὲ σκοτώθηκε στὴν Τροία, ἀλλὰ χάθηκε ἄφαντος ;
13. Ποιὲς πληροφορίες μᾶς δίνει ὁ ποιητὴς στοὺς στίχους 225 - 248 γιὰ πρόσωπα καὶ πράγματα ;
14. 'Αναδιηγηθεῖτε τὰ πάθη τοῦ 'Οδυσσέα (σὲ πρῶτο πρόσωπο).

γ. 252 - 325.

15. Ποιὲς πληροφορίες μᾶς δίνει ὁ ποιητὴς στοὺς στίχους 252 - 325 γιὰ πρόσωπα καὶ πράγματα ;
16. Πῶς ὁ Μέντης προβάλλει στὸν Τηλέμαχο τὴ μορφὴ τοῦ πατέρα του ; Δείξετε τὶς λεπτομέρειες ποὺ προβάλλουν τὸ ὅραμα τοῦ 'Οδυσσέα. Γιατί ὁ Μέντης προβάλλει τὸν 'Οδυσσέα καὶ κάνει τὴν ὑπόθεση ὅτι, ἂν γύριζε ὁ 'Οδυσσέας, θὰ καταντοῦσαν οἱ μνηστῆρες «γληγοροπέθαντοι» καὶ «πικροπαντρεμένοι» ;
17. Ποιὲς συμβουλὲς δίνει ὁ Μέντης στὸν Τηλέμαχο ; Τί ἐπιδιώκει μὲ αὐτές ;

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

18. Γιατί ὁ Μέντης προβάλλει στὸν Τηλέμαχο τὸν Ὀρέστη καὶ τὸ παράδειγμά του ;
18. Ποιὰ ἀπήχηση εἶχαν στὸν Τηλέμαχο τὰ λόγια τοῦ Μέντη ; Πῶς δείχνεται ἀπὸ τὸν ποιητή ;
19. Γιατί ὁ διάλογος τοῦ Μέντη καὶ τοῦ Τηλέμαχου (στὸ σύνολό του) παρουσιάζει ἰδιαίτερο ἐνδιαφέρον ; Πῶς ὁ ποιητὴς κατορθώνει νὰ δείξει ὅτι τὰ λόγια τοῦ Μέντη προέρχονται ἀπὸ ἄνθρωπο καὶ ὄχι ἀπὸ θεό ;
20. Ποιὰ σημασία ἔχει ποὺ τὴν ὥρα τοῦ διαλόγου Μέντη καὶ Τηλέμαχου οἱ μνηστῆρες διασκεδάζουν ἀμέριμνοι ;
21. Μὲ ποιὸ τρόπο φεύγει ἡ Ἀθηνᾶ ; Γιατί ὁ ποιητὴς τὴν παρουσιάζει νὰ φεύγει μὲ αὐτὸ τὸν τρόπο ;
22. Δώσετε τὰ κύρια σημεῖα τῆς ἑνότητας.
23. Γενικὲς ἐντυπώσεις καὶ κρίσεις.
24. Ἀπὸ ὅσα εἴδαμε ὡς τώρα τί περιμένουμε νὰ ἀκολουθήσει καὶ γιατί ;

V. 325 - 364

1. Μὲ ποιὸ τρόπο ὁ ποιητὴς ἐκφράζει τὴ γοητεία ποὺ ἀσκεῖ τὸ τραγούδι τοῦ Φήμιου ;
2. Πῶς ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὴν Πηνελόπη ; Μὲ ποιὲς λεπτομέρειες μᾶς δίνει τὸ ἦθος της ;
3. Σχολιάσετε τὰ λόγια τῆς Πηνελόπης πρὸς τὸ Φήμιο. Ποιὲς πτυχὲς τοῦ χαρακτήρα της ἀποκαλύπτουν ;
4. Ποιὰ πληροφορία δίνει ὁ ποιητὴς μὲ τὰ λόγια τῆς Πηνελόπης γιὰ τὸ περιεχόμενο ποὺ ἔχει ἡ ποίηση τῆς ἐποχῆς του ;
5. Ποιὰ νύξη δίνει ὁ ποιητὴς στὸ στίχο 344 γιὰ τὴ διάδοση ποὺ εἶχε τὸ ὄνομα «Ἑλλάς» ;
6. Ποιὲς ἄλλες πληροφορίες μᾶς δίνει ὁ ποιητὴς στὴν ἑνότητα αὐτὴ γιὰ πρόσωπα καὶ πράγματα ;
7. Γιατί ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸν Τηλέμαχο καὶ ὄχι τὸ Φήμιο νὰ ἀποκρίνεται στὴν Πηνελόπη ;
8. Πῶς κρίνετε τὴν ἀπάντηση τοῦ Τηλεμάχου στὴ μητέρα του ; Τί ὑποδηλώνουν τὰ λόγια του ;
9. «Γιατὶ κάθε καινούριο τραγούδι ποὺ θὰ πρωτοβγεῖ θέλουν ν' ἀκούσουν ὅλοι» (351 - 352). Γιατί ἰσχύει γιὰ κάθε ἐποχὴ ἡ παρατήρηση τοῦ Τηλέμαχου ;
10. Ποιὰ ἀπήχηση εἶχαν τὰ λόγια τοῦ Τηλεμάχου στὴν Πηνελόπη ; Πῶς δείχνεται ἀπὸ τὸν ποιητή ;
11. Ποιὲς λεπτομέρειες διακρίνουμε στὴν ἑνότητα αὐτὴ γιὰ τὴν ἀρχιτεκτονικὴ τοῦ ὁμηρικοῦ παλατιοῦ ;
12. Ποιὲς πληροφορίες μᾶς δίνει ἡ ἑνότητα αὐτὴ γιὰ τὴν καθημερινὴ ζωὴ τῆς ἐποχῆς ;
13. Δώσετε τὰ κύρια σημεῖα τῆς ἑνότητας.
14. Γενικὲς κρίσεις καὶ ἐντυπώσεις.
15. Ἀπὸ ὅσα εἴδατε ὡς τώρα τί νομίζετε ὅτι θὰ ἀκολουθήσει ;

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

VI. 365 - 444

1. Μὲ ποιὰ ἐκφραστικὰ μέσα ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸν ἐσωτερικὸ κόσμο τῆς Πηνελόπης ; Πῶς ἐκφράζει τὸ βαθὺ καημό της καὶ τὴ μεγάλη της μοναξιά ;
2. Πῶς κρίνετε τὰ λόγια τοῦ Τηλέμαχου πρὸς τοὺς μνηστῆρες ; Ποιὰ ἀλλαγὴ στὴ διάθεση καὶ τὴ στάση του ἐκφράζουν ; Ποιὰ σημασία ἔχει ἡ προειδοποίηση ποὺ κάνει ὁ Τηλέμαχος στοὺς μνηστῆρες γιὰ τὴν τιμωρία τους ;
3. Ποιὰ εἶναι ἡ πρώτη ἀντίδραση τῶν μνηστήρων στὰ λόγια τοῦ Τηλέμαχου καὶ τί ὑποδηλώνει ;
4. Πῶς κρίνετε τὴν ἀπάντηση τοῦ Ἀντίνοου ; Ποιὲς πτυχὲς τοῦ χαρακτήρα του ἀποκαλύπτουν τὰ λόγια του ;
5. Πῶς κρίνετε τὰ λόγια τοῦ Εὐρύμαχου ; Γιατί ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸν Εὐρύμαχο νὰ ἀποκρίνεται στὸν Ἀντίνοο καὶ ὄχι τὸν Τηλέμαχο ; Πῶς χαρακτηρίζετε τὸν Εὐρύμαχο ἀπὸ τὰ λόγια του ;
6. Πῶς κρίνετε τὴν ἀπάντηση τοῦ Τηλέμαχου στὸν Εὐρύμαχο ; Τί κρύβει ἀπὸ τὸν Εὐρύμαχο καὶ γιατί ;
7. Ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τοὺς μνηστῆρες μετὰ τὴν ἀναχώρηση τῆς Ἀθηνᾶς καὶ μετὰ τὴν προειδοποίηση τοῦ Τηλέμαχου γιὰ τὴν τιμωρία τους νὰ τὸ γυρίζουν στὸ χορὸ καὶ στὸ τραγούδι ὡς ἀργὰ τὸ βράδυ. Ποιὲς δραματικὲς προεκτάσεις ἔχει τὸ γλέντι τους τὴν ὥρα αὐτὴ ὕστερα ἀπὸ ὅσα ξέρουμε ὅτι ἔχουν συμβεῖ ;
8. Γιατί ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸν Τηλέμαχο πολὺ συλλογισμένο τὴν ὥρα ποὺ πηγαίνει νὰ πλαγιάσει ;
9. Πῶς παρουσιάζει ὁ ποιητὴς τὴν Εὐρύκλεια ; Ποιὲς λεπτομέρειες δείχνουν τὴν ἀγάπη καὶ πίστη της στὴν οἰκογένεια τοῦ Ὀδυσσέα ;
10. Γιατί ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸν Τηλέμαχο νὰ μελετᾶ ὅλη τὴ νύχτα τὸ ταξίδι ποὺ τὸν συμβούλεψε ἡ Ἀθηνᾶ ; Τί θέλει νὰ ἐκφράσει καὶ νὰ ὑποδηλώσει ἐδῶ ὁ ποιητής ;
11. Γράψετε τὰ κύρια σημεῖα τῆς ἑνότητας.
12. Ποιὲς πληροφορίες μᾶς δίνει ὁ ποιητὴς στὴν ἑνότητα αὐτὴ γιὰ τὴν καθημερινὴ ζωή ;
13. Γενικὲς ἐντυπώσεις καὶ κρίσεις.
14. Ἀπὸ ὅσα ξέρομε ὡς ἐδῶ τί μποροῦμε νὰ περιμένουμε ὅτι θὰ συμβεῖ καὶ γιατί ;

Γενικὰ θέματα

1. Μὲ ποιὰ στοιχεῖα καὶ ποιὲς λεπτομέρειες ὁ ποιητὴς μᾶς δίνει τὴ μορφὴ τοῦ Ὀδυσσέα καὶ κάνει αἰσθητὴ τὴν παρουσία του παρ' ὅλο ποὺ εἶναι ἀπών ;
2. Νὰ σκιαγραφήσετε τὸν Τηλέμαχο (μὲ ἄμεση ἀναφορὰ σὲ ἐκδηλώσεις του καὶ λόγους του).
3. Πῶς ὁ ποιητὴς παρουσιάζει τὸ χαρακτήρα τῶν μνηστήρων ;
4. Γενικὲς ἐντυπώσεις, κρίσεις καὶ παρατηρήσεις.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

5. Πῶς παρουσιάζεται ὁ κόσμος τῶν θεῶν στὴ ραψωδία αὐτή ; Πῶς παρουσιάζει ὁ Ὅμηρος τὶς σχέσεις θεῶν καὶ ἀνθρώπων ;
6. Ἀπὸ ὅσα εἴδαμε στὴν πρώτη ραψωδία τί μποροῦμε νὰ περιμένουμε ὅτι θὰ ἀκολουθήσει καὶ γιατί ;
7. Τί συμπεραίνουμε ἀπὸ τὴ ραψωδία αὐτὴ γιὰ τὴν εὐθύνη τῶν ἀνθρώπων ; Τί συμπεραίνουμε ἀπὸ τὴ ραψωδία αὐτὴ γιὰ τὸ ρόλο πού παίζουν οἱ θεοὶ στὶς τύχες τῶν θνητῶν ;
8. Πῶς παρουσιάζεται ὁ Τηλέμαχος πρὶν ἀπὸ τὴ συνάντηση μὲ τὴν Ἀθηνᾶ καὶ πῶς μετά ; Νὰ δικαιολογήσετε τὴν ἀλλαγή.
9. Ποιὸ πρόσωπο σᾶς ἔκανε ἰδιαίτερη ἐντύπωση καὶ γιατί ;
10. Νὰ συγκεντρώσετε καὶ νὰ ταξινομήσετε τὰ πραγματολογικὰ καὶ πολιτιστικὰ στοιχεῖα σὲ τρεῖς περιοχές : α) ὑλικὸς πολιτισμός, β) πνευματικὸς καὶ κοινωνικὸς πολιτισμός, γ) φυσικὸς κόσμος.
11. Σχεδιάσετε μιὰ σκηνὴ ἢ ὁτιδήποτε ἄλλο θέλετε ἀπὸ τὴ ραψωδία.
12. Νὰ γίνει ἡ ἀπαγγελία ὅλης τῆς ραψωδίας. (Ἕνας μαθητὴς θὰ ἀναλάβει τὴν ἀφήγηση καὶ ἄλλοι τὰ διάφορα πρόσωπα.)

Ἀνάλογα μὲ τὸ διαθέσιμο χρόνο ἢ τὸ ἐπίπεδο τοῦ τμήματος θὰ δίνονται δυὸ ἢ περισσότερα θέματα μὲ ἐπιλογὴ τοῦ διδάσκοντος· πάντως καλὸ εἶναι οἱ γραπτὲς ἐργασίες νὰ μὴν ξεπερνοῦν τὶς δυό· τὰ ἄλλα θέματα θὰ ἀναπτύσσονται προφορικά. Βέβαια εἶναι δυνατὸ νὰ δίνονται καὶ διαφορετικὰ θέματα· μερικὰ ἀπ' αὐτὰ εἶναι δυνατὸ νὰ συζητιοῦνται κατὰ τὴ διδασκαλία.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΡΑΨΩΔΙΑΣ Ζ ΤΗΣ ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ

Γ. ΚΟΥΛΙΚΟΥΡΔΗ
Φιλόλογου Καθηγήτριας

Ἡ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων κειμένων στὸ Γυμνάσιο ἀπὸ μετάφραση δίνει ἐπὶ τέλους τὴν εὐκαιρία στὸν ἐκπαιδευτικὸ ν' ἀπαλλαγεῖ ἀπὸ τὴ στεγνὴ γραμματικὴ καὶ συντακτικὴ ἐπεξεργασία ἑνὸς περιορισμένου καὶ κάποτε ἀσήμαντου ἀποσπάσματος καὶ νὰ προσφέρει στὰ παιδιά, ἀναλύοντας μεγάλα ἔργα τῆς ἀρχαίας γραμματείας στὸ σύνολό τους — ὅπως τὰ ὁμηρικὰ ἔπη — μιὰ βαθύτερη καὶ οὐσιαστικότερη γνώση τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς δημιουργίας.

Ἡ ἀντίρρηση ὅτι μὲ τὴ μετάφραση χάνεται ἡ μισὴ ἀπὸ τὴν ὁμορφιὰ τοῦ κειμένου εἶναι βέβαια σωστή, ἀλλὰ τὸ ἴδιο ἰσχύει καὶ γιὰ τὰ ἔργα τῆς παγκόσμιας λογοτεχνίας, ποὺ τὰ περισσότερα τὰ γνωρίζουμε ἀπὸ μεταφράσεις. Ἴσα ἴσα στὰ ἀρχαῖα κείμενα ἡ κοινότητα τῆς γλώσσας βοηθάει τὸ φιλόλογο νὰ δώσει, ἂν τὸ θέλει, μιὰ εἰκόνα καὶ ἀπὸ τὸ πρωτότυπο — τυπικὲς ἐκφράσεις, ὡραίους στίχους — ἀκόμη καὶ σὲ πολὺ μικρὲς τάξεις. Ἀπὸ πείρα ξέρω μὲ πόσο ἐνδιαφέρον καὶ περηφάνια τὰ παιδιὰ ἀκοῦνε καὶ ἀποστηθίζουν αὐτοὺς τοὺς στίχους. Ἐκεῖνο ποὺ χρειάζεται βασικά, ἂν θέλουμε νὰ εἴμαστε πειστικοί, ὅταν μιλᾶμε γιὰ τὴν ὁμορφιὰ τοῦ κειμένου, εἶναι νὰ δώσουμε στὰ παιδιὰ τὶς καλύτερες καὶ νεώτερες μεταφράσεις. Ἀλλιῶς πάλι θὰ σκιαμαχοῦμε.

Ἡ διδασκαλία, ἔστω καὶ ἀπὸ μετάφραση, ὁλόκληρων κλασικῶν κειμένων ἀπαιτεῖ φυσικὰ ἀπὸ τὸν καθηγητὴ πολὺ μεγαλύτερη προετοιμασία : μελέτη τοῦ κειμένου ὁλόκληρου στὴ νέα καὶ στὴν ἀρχαία γλώσσα καὶ γνώση τῆς ἐποχῆς ποὺ τὸ γέννησε. Πρέπει ἀκόμη νὰ γνωρίζει ὁ φιλόλογος τὴ σημαντικότερη σχετικὴ βιβλιογραφία, ὥστε ν' ἀποκτήσει τὴν περιουσία τῶν γνώσεων, ποὺ θὰ τοῦ ἐπιτρέψει νὰ ὁδηγήσει σωστὰ τὰ παιδιὰ στὴν κατανόηση τοῦ ἔργου καὶ τοῦ πολιτισμοῦ ποὺ τὸ δημιούργησε. Τὸ πρόβλημα εἶναι πῶς θὰ μπορέσουμε νὰ ἁπλοποιήσουμε καὶ νὰ μεταφέρουμε στὰ παιδιὰ τὰ πορίσματα τῆς ἐπιστημονικῆς ἔρευνας καὶ πῶς θὰ τὰ βοηθήσουμε νὰ ἀναπτύξουν τὴ δική τους σκέψη καὶ κρίση, χωρὶς ὅμως ποτὲ νὰ παραμερίσουμε τὸ ἴδιο τὸ κείμενο, ἰδίως ὅταν πρόκειται γιὰ μιὰ μεγάλη καλλιτεχνικὴ δημιουργία, ὅπως τὰ ὁμηρικὰ ἔπη.

Ἐδῶ εἰδικὰ πρόκειται γιὰ τὴ διδασκαλία ἀπὸ μετάφραση τῆς ραψωδίας ζ τῆς Ὀδύσσειας : εἶναι ἡ συνάντηση τοῦ Ὀδυσσέα καὶ τῆς Ναυσικᾶς στὸ νησὶ τῶν Φαιάκων, μιὰ ἀπὸ τὶς ὡραιότερες ραψωδίες τῶν ὁμηρικῶν ἐπῶν.

Φυσικὰ θὰ ζητήσουμε ἀπὸ τὰ παιδιὰ νὰ τὴ διαβάσουν πρῶτα ὁλόκληρη. Θὰ κάνουμε καὶ μιὰ περίληψη στὴν τάξη, ὥστε νὰ γίνει σὲ ὅλους ἀκόμη πιὸ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

γνωστή. Ἡ συζήτηση ποὺ θὰ ἀκολουθήσει θὰ τοὺς δώσει τὴν εὐκαιρία νὰ συνειδητοποιήσουν τὴν ποιητικὴ δύναμη καὶ τὴν πολυμορφία τοῦ ποιητῆ. Μετὰ τὴ φοβερὴ τρικυμία τοῦ ε ὁ Ὅμηρος μᾶς ὁδηγεῖ στὴ μαγική, γαλήνια χώρα τῶν Φαιάκων. Παίρνει ἕνα θέμα παραμυθιοῦ — τῆς κοπέλας ποὺ ὁδηγεῖ τὸν ξένο — ποὺ ἁπαντᾶ καὶ σὲ ἄλλα σημεῖα τοῦ ἔπους, καὶ τὸ ἀναπτύσσει ἐδῶ μὲ καταπληκτικὴ εὐαισθησία καὶ γνώση. Ζωντανεύει τὴν παρθενικὴ ψυχὴ μιᾶς παιδούλας, τὰ νεανικά της ὄνειρα, πλάθει τὴ μορφὴ τῆς Ναυσικᾶς, γεμάτη ὁμορφιὰ καὶ χάρη, ὁλοζώντανη μέσα στοὺς αἰῶνες, ἕνα ἀνθρώπινο λουλούδι ποὺ πάει ν' ἀνοίξει.

Οἱ σκηνὲς εἶναι μοναδικὰ εἰδυλλιακές. Εὔκολα τὰ παιδιὰ μποροῦν νὰ τὶς ξεχωρίζουν καὶ νὰ τὶς χαροῦν μία μία.

Στὴν πρώτη (στ. 1 - 47) μαζὶ μὲ τὴ θεὰ Ἀθηνᾶ ὁ ποιητὴς μᾶς ὁδηγεῖ στὸ θάλαμο τῆς Ναυσικᾶς γιὰ ν' ἀντικρίσουμε τὴν παιδούλα νὰ κοιμᾶται ἥσυχα κοντὰ σὲ δυὸ ὄμορφες παρακόρες — οἱ ὄμορφες ποὺ συντροφεύουν πάντα τὴ Ναυσικᾶ τονίζουν τὴ δική της ὁμορφιὰ καὶ χάρη. Μὲ τὴ μορφὴ μιᾶς ξαδέρφης συνομήλικής της ἡ Ἀθηνᾶ παρουσιάζεται στὸν ὕπνο της καὶ τὴν παρακινεῖ νὰ πάει νὰ πλύνει τὰ ροῦχα της στὸ ποτάμι, ἐκεῖ ποὺ ὁ Ὀδυσσέας κοιμᾶται, ἀναίσθητος ἀπὸ τὴν κούραση. Τῆς θυμίζει ὅτι πλησιάζει ὁ γάμος της.

Δὲν εἶναι χωρὶς σημασία ὅτι ἡ σκηνὴ αὐτὴ κλείνει μὲ μιὰ πλατιὰ περιγραφὴ τῆς εὐτυχίας στὸν Ὄλυμπο, ὅπου ἡ θεὰ ξαναγυρίζει :

> οἱ μπόρες δὲν τὸν βρέχουνε, δὲν τὸν χτυποῦν οἱ ἀνέμοι,
> δὲν τὸν πατοῦν τὰ χιόνια· ἀσύγνεφη κεῖ πάνω βασιλεύει
> γαλήνη ἀτέλειωτη· κι ὁλόλευκη φεγγοβολὴ τὸν λούζει
>
> (μτφρ. Καζαντζάκη-Κακριδῆ, στ. 43-45).

Ἡ νιότη, ποὺ στὸ παλάτι τῶν Φαιάκων ὀνειρεύεται τὴν εὐτυχία, βρίσκεται τόσο κοντὰ στὴ θεϊκὴ μακαριότητα!

Στὴ δεύτερη σκηνὴ (στ. 48 - 109) ἔχουμε μιὰ εἰκόνα ἀπὸ τὴν εὐτυχισμένη οἰκογενειακὴ ζωὴ στὸ παλάτι τοῦ Ἀλκίνοου. Μὲ πόση τέχνη πλάθει ὁ ποιητὴς τὴν τρυφερὴ συνάντηση τῆς Ναυσικᾶς μὲ τὸν πατέρα της! Πῶς παρουσιάζει ὅσα λέει ἡ κοπελίτσα καὶ ὅσα τόσο διάφανα κρύβει, τὴν κατανόηση τοῦ πατέρα, τὴν προθυμία του νὰ τῆς κάνει τὸ χατίρι! Ὕστερα μὲ πόση ζωντάνια περιγράφει τὴν ἑτοιμασία τῆς ἐκδρομῆς, τὸ πλύσιμο τῶν ρούχων, τὸ τραγούδι καὶ τὸ παιχνίδι μὲ τὴ μπάλα, ποὺ πέφτοντας στὸ ποτάμι ἀναστατώνει τὶς κοπέλες καὶ ξυπνάει τὸν Ὀδυσσέα!

Τὰ παιδιὰ μελετώντας τὴν Ὀδύσσεια μποροῦν νὰ σημειώνουν σὲ εἰδικὰ δελτία στοιχεῖα πολιτισμοῦ, ὄχι τόσο γιὰ νὰ χρησιμοποιήσουν τὸ ποίημα σὰν πηγὴ ἱστορικῶν γνώσεων, ὅσο γιὰ νὰ ὀξύνουν τὴν παρατηρητικότητά τους, νὰ γνωρίσουν καὶ νὰ χαροῦν πληρέστερα τὸν πλούσιο ἐπικὸ κόσμο, νὰ μάθουν νὰ ξεχωρίζουν τὰ παλαιότερα μυκηναϊκὰ στοιχεῖα, τὰ νεώτερα ὁμηρικά, τὴν προσωπικὴ συμβολὴ τοῦ ποιητῆ, νὰ καταλάβουν ποιὸ εἶναι τὸ πολιτιστικὸ ἐπίπεδο καὶ οἱ ἀντιλήψεις τῆς ἐποχῆς. Στὴ ραψωδία ζ εἶναι εὔκολο νὰ διαπιστώσουν πόσο ἑλληνικός, πόσο κοντά τους εἶναι αὐτὸς ὁ μακρινὸς ὁμηρικὸς κόσμος. Ἡ ἑτοιμασία τῆς ἐκδρομῆς, οἱ κοπέλες ποὺ πλένουνε στὸ ποτάμι καὶ ὕστερα τραγουδοῦν καὶ παίζουν, ὅλα θὰ μποροῦσαν νὰ ζοῦν ὡς χτὲς καὶ ὡς σήμερα ἀκόμη σὲ κάποιο ἑλληνικὸ χωριό. Θυμόμαστε τὸ δημοτικὸ τραγούδι :

— Κόρη ποὺ πᾶς στὸν ποταμό, Ἑλένη, γιὰ νὰ πλύνεις...

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Στὴν τρίτη σκηνὴ (στ. 110 - 250) ἡ ραψωδία κορυφώνεται : οἱ φωνὲς τῶν κοριτσιῶν ξυπνοῦν τὸν 'Οδυσσέα. Δύσπιστος, ὕστερα ἀπὸ τόσες περιπέτειες, ἀποφασίζει ὡστόσο νὰ παρουσιαστεῖ σκεπάζοντας μ' ἕνα κλαδὶ τὴ γύμνια του καὶ νὰ ζητήσει βοήθεια. Ἡ ὄψη του τρομάζει τὶς κοπέλες ποὺ φεύγουν. Μόνο ἡ Ναυσικᾶ, ποὺ ἡ θεὰ 'Αθηνᾶ τῆς ἔβαλε στὴν καρδιὰ κουράγιο, ξεμένει καὶ ὁ 'Οδυσσέας τὴν ἱκετεύει ἀπὸ μακριὰ νὰ τὸν βοηθήσει. Τὰ λόγια τῆς ἱκεσίας πλημμυρίζουν ἀπὸ τὸ θαυμασμὸ γιὰ τὴν ὀμορφιὰ τῆς κόρης. 'Αξίζει ὅμως νὰ ὑπογραμμίσουμε μὲ πόση εὐγένεια, μὲ πόσο σεβασμὸ στὴ νέα κοπέλα ἐκδηλώνεται ὁ θαυμασμὸς αὐτός : ἕνα στοιχεῖο ποὺ χαρακτηρίζει τὸν ἀρχαῖο ἑλληνικὸ πολιτισμὸ καὶ γενικὰ τὴν ἑλληνικὴ παράδοση.

Ἡ Ναυσικᾶ δέχεται τὴν ἱκεσία καὶ περιποιεῖται τὸν ξένο. Ὅταν τὸν ξαναβλέπει λουσμένο καὶ ντυμένο, καθὼς τὸν περιλάμπει ἡ χάρη τῆς προστάτισσάς του θεᾶς 'Αθηνᾶς, καὶ ἡ Ναυσικᾶ τὸν θαυμάζει ὁλόψυχα καὶ εὔχεται νὰ μείνει κοντά τους καὶ νὰ γίνει ὁ ἄντρας της. Καὶ πιὸ κάτω, στὴν τελευταία σκηνὴ (στ. 250 - 331), ὅταν τοῦ ζητάει νὰ μὴν τὴν ἀκολουθήσει ὡς τὸ παλάτι, γιατὶ φοβᾶται τὴν καταλαλιὰ τῶν Φαιάκων, χωρὶς νὰ τὸ συνειδητοποιήσει ἡ ἴδια τοῦ ἐκφράζει καὶ τὸ θαυμασμὸ καὶ τοὺς μυστικούς της πόθους.

Σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο ἀξίζει νὰ προσέξουμε τὸν ὀργανικὸ ρόλο ποὺ ἔχει στὴν ὁμηρικὴ ποίηση ἡ παρομοίωση. Ἡ Ναυσικᾶ, ὅμορφη μέσα στὶς ὄμορφες, ξεχωρίζει ἀπὸ τὶς παρακόρες, ὅπως ἡ Ἄρτεμη ἀνάμεσα στὶς νύμφες τοῦ δάσους :

τὴν κεφαλὴ ὡς ὑψώνει
πάνω ἀπ' τὶς ἄλλες καὶ τὸ μέτωπο κι εἶναι πανώριες ὅλες·
ὅμοια στὰ κάλλη ἡ κόρη ἡ ἀπάρθενη ξεχώριζε ἀπ' τὶς βάγιες

(στ. 107 κ.κ.).

Εἶναι χαρακτηριστικὸ πὼς ἡ παρομοίωση αὐτὴ μπαίνει στὸ τέλος τῆς δεύτερης σκηνῆς καὶ δικαιολογεῖ τὸ θαυμασμὸ τοῦ 'Οδυσσέα. Κι ἐκεῖνος ὅταν παρουσιάζεται, μοιάζει

λιόντας λὲς βουνόθρεφτος ἀντρειὰ κι ὁρμὴ γεμάτος
βροχοδαρμένος, ἀνεμόδαρτος, ποὺ κίνησε καὶ φλόγες
πετοῦν τὰ μάτια του

(στ. 130 κ.κ.).

Πῶς νὰ μὴν τρομάξουν οἱ κοπέλες; Καὶ ὕστερα, ὅταν λούζεται καὶ ντύνεται, ἡ θεὰ 'Αθηνᾶ τὸν περιχάει μὲ χάρη

πῶς χύνει ἀπὰ σὲ ἀσήμι μάλαμα καλὸς τεχνίτης ποὺ 'χει
ἀπ' τὴν Παλλάδα καὶ τὸν Ἥφαιστο περίσσιες τέχνες μάθει
κι εἶναι ὅ,τι φτιάξει μαστορεύοντας ὅλο ὁμορφιὰ καὶ χάρη

(στ. 232 κ.κ.).

Μόνο τὴ θέση ποὺ παίρνουν μέσα στὸ κείμενο οἱ παρομοιώσεις αὐτὲς νὰ παρατηρήσει κανείς, καταλαβαίνει πὼς δὲν ἔχουν διακοσμητικὸ χαρακτήρα, ἀλλὰ εἶναι οὐσιαστικὰ δεμένες μὲ τὸ ποίημα. Ποιὰ λογικὴ περιγραφὴ θὰ μποροῦσε ν' ἀντικαταστήσει τὴν ἐκφραστικότητα αὐτῶν τῶν εἰκόνων ποὺ κεντρίζουν τὴ φαντασία καὶ τὸ συναίσθημα;

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Βέβαια ἡ ὁμορφιὰ τῆς Ναυσικᾶς δὲ θὰ νικήσει στὴν ψυχὴ τοῦ 'Οδυσσέα τὴ νοσταλγία γιὰ τὴν πατρίδα του. Ὅμως ὁ ἔντονος συναισθηματισμὸς τῆς ραψωδίας ζ φωτίζει ἀπὸ μιὰ ἀκόμα πλευρὰ τὸν ἥρωα. Ὅπως ἡ 'Οδύσσεια εἶναι τὸ ἔπος τῶν νέων καιρῶν, τῆς ἐποχῆς ποὺ ὁ ἑλληνισμὸς ὁρμᾶ νὰ κατακτήσει τὴ Μεσόγειο, ἔτσι καὶ ὁ 'Οδυσσέας τῆς 'Οδύσσειας εἶναι ὁ νέος τύπος ἀνθρώπου, ἡ ἔκφραση τῆς νέας ἐποχῆς. Ὁ παλιὸς πολεμικὸς ἥρωας γίνεται στὴν 'Οδύσσεια ὁ πολυμήχανος ταξιδευτής, γεμάτος ἀπὸ τὴν πείρα τῆς ζωῆς, ποὺ τὸν κάνει δύσπιστο, ἀλλὰ καθόλου δὲν τοῦ στερεῖ τὴν ἀντοχή, τὸ κουράγιο νὰ ξαναρχίζει τὸν ἀγώνα. Ὁ 'Οδυσσέας ἀγωνίστηκε μὲ ὅλα τὰ τέρατα καὶ τὰ θαύματα τῆς θάλασσας καὶ τὰ νίκησε· πάλεψε μὲ τὸν Ποσειδώνα καὶ στὸ πεῖσμα του ξαναγύρισε στὴν πατρίδα του· τελικὰ συμφιλιώθηκε μαζί του στήνοντας τὴ λατρεία τῆς θάλασσας σὲ τόπους ὅπου ἦταν ὁλότελα ἄγνωστη. Κι ἐδῶ, στὸ μαγικὸ νησὶ τῶν Φαιάκων, ἔπειτα ἀπὸ τὸ φοβερὸ ναυάγιο τῆς ραψωδίας ε, εἶναι ἕτοιμος νὰ χαρεῖ ὁλόψυχα τὴν ὁμορφιά, τὰ νιάτα, νὰ συμφιλιωθεῖ πάλι μὲ τὴ ζωή!

Καὶ τῆς Ναυσικᾶς ὁ θαυμασμὸς δείχνει πόσο κι ὁ ἴδιος ἦταν ἄξιος ν' ἀγαπηθεῖ ὄχι μόνο ἀπὸ τὶς μοναχικὲς θεὲς τῶν μακρινῶν νησιῶν, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ τὴν πεντάμορφη βασιλοπούλα τῶν Φαιάκων ποὺ τὴ λαχταροῦσαν ὅλα τὰ παλικάρια τοῦ νησιοῦ της. Αὐτά, γιατὶ ὁ ἀρχαῖος ἥρωας πρέπει νὰ συνταιριάζει καὶ τοῦ κορμιοῦ τὴν ὁμορφιὰ μὲ τῆς ψυχῆς τὶς χάρες, ἔτσι ὅπως δένονται καὶ στὸ νεοελληνικὸ δημοτικὸ τραγούδι :

Ἤθελα νά 'μουν ὅμορφος, νά 'μουν καὶ παλικάρι,
νά 'μουνα καὶ τραγουδιστής· δὲν ἤθελα ἄλλη χάρη.

Ἡ νιότη, ποὺ ἀναζητάει σήμερα καινούριους καὶ πιὸ ἀληθινοὺς τρόπους ζωῆς, δὲν μπορεῖ παρὰ νὰ χαρεῖ στὸν 'Οδυσσέα τῆς 'Οδύσσειας τὸν ὡραῖο αὐτὸ τύπο ἀνθρώπου, γεμάτο ὑγεία, δύναμη καὶ λεβεντιά, ὅπως τὸν διαμόρφωσε τὸ ἑλληνικὸ πνεῦμα καὶ ἡ ἑλληνικὴ παράδοση.

Ὁ καθηγητὴς κ. Ἰ. Θ. Κακριδής, στὸν ὁποῖο χρωστᾶμε τόσα πολλὰ ὅσοι διδάσκουμε Ὅμηρο, ἀναζητώντας τὴν προσωπικότητα τοῦ ποιητῆ πίσω ἀπὸ τὸ ἀπρόσωπο ὁμηρικὸ ἔπος, στάθηκε στοὺς στ. 162 κ.κ. τῆς ραψωδίας ζ, ὅπου ὁ 'Οδυσσέας παρομοιάζει τὴ Ναυσικᾶ μὲ νέο βλαστάρι φοινικιᾶς :

Μονάχα στὸ βωμὸ τοῦ 'Απόλλωνα, στὴ Δῆλο, κάποια μέρα,
μιᾶς φοινικιᾶς βλαστάρι νιόβγαλτο ποὺ ξεπετιόταν εἶδα·
ὅμοια κι ἐκεῖνο τότε βλέποντας στεκόμουνα ὥρα κι εἶχα
θαμπώσει, τὶ στὴ γῆ δὲν πρόβαλε τέτοιος βλαστὸς ὡς τώρα·
ὅπως καὶ σένα καμαρώνοντας θαμπώνω, κόρη,

γιὰ νὰ ὑπογραμμίσει ὅτι ἡ εἰκόνα αὐτή, ποὺ δὲν ἔχει παραδοσιακὸ χαρακτήρα, πρέπει νὰ ἐκφράζει ἕνα προσωπικὸ βίωμα τοῦ ποιητῆ.

Κάτι ποὺ προσέχει κανεὶς ἰδιαίτερα στὸ ζ εἶναι ἡ θέση τῆς γυναίκας. Δίπλα στὸ βασιλιὰ 'Αλκίνοο ἰσότιμη καὶ πιὸ σεβαστὴ στέκει ἡ βασίλισσα 'Αρήτη. Αὐτὴν πρέπει νὰ ἱκετέψει ὁ 'Οδυσσέας γιὰ νὰ πετύχει τὸ γυρισμό στὴν πατρίδα του. 'Εξηγήθηκε αὐτὸ σὰν μητριαρχικὸ κατάλοιπο στὴ ραψωδία ζ. Ὅμως ἀνάλογα παρουσιάζεται στὸ δ καὶ ἡ Ἑλένη τῆς Σπάρτης. Ἴσως γιατὶ στὴ σύγχρονη ναυτικὴ κοινωνία ποὺ παρουσιάζει ἡ 'Οδύσσεια ἡ γυναίκα εἶχε πάρει μιὰ ξεχωριστὴ θέση μέσα στὸ σπίτι. Δὲν εἶναι ἄλ-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

λωστε ἡ συζυγικὴ ἀγάπη καὶ ἡ νοσταλγία τῆς οἰκογενειακῆς ζωῆς τὸ βασικὸ θέμα τῆς 'Οδύσσειας; Τὶς ἀντιλήψεις αὐτὲς ἐκφράζει ὁ ποιητὴς καὶ μὲ τὴν εὐχὴ τοῦ 'Οδυσσέα στὴ Ναυσικᾶ :

καὶ νὰ χαρεῖς ἀπ' τοὺς ἀθάνατους ὅ,τι ποθεῖ ἡ καρδιά σου,
ἄντρα καὶ σπίτι καὶ τὸ μόνιασμα ποτὲ νὰ μὴ σᾶς λείψει
τὸ ζηλεμένο· τὶ δὲ βρίσκεται στὸν κόσμον ἄλλο τόσο
τρανὸ καλό, παρὰ τὸ σπίτι του μὲ μιὰ μονάχα γνώμη
νὰ κυβερνάει μαζὶ τ' ἀντρόγενο–τρανὴ χαρὰ στοὺς φίλους
καὶ στοὺς ὀχτροὺς κακό, μὰ πιότερο τί ἀξίζει ἀτοί τους νιώθουν!

(στ. 180 κ.κ.).

Ἂς προσέξουμε τώρα πῶς παρουσιάζει ὁ ποιητὴς στὴ ραψωδία ζ καὶ στὶς ἄλλες ποὺ ἀκολουθοῦν τὴ χώρα καὶ τὸ λαὸ τῶν Φαιάκων :

(τοὺς Φαίακες) δὲν τοὺς τραβοῦνε τ' ἅρματα–δοξάρια, σαϊτολόγοι –
μόν' τὰ κουπιὰ τῶν πλοίων καὶ τ' ἅρμπουρα, τὰ ζυγιαστὰ καράβια·
μὲ τοῦτα τ' ἀφρισμένα κύματα, χαρὰ γιομάτοι, σκίζουν.

(στ. 270 κ.κ.).

Ἡ ζωὴ κυλάει ἤρεμα στὸ νησὶ καὶ στὴν πόλη μὲ τὸ διπλὸ λιμάνι ποὺ προστατεύει ὁ Ποσειδώνας· τὰ καράβια βρίσκουν μοναχά τους τὸ δρόμο στὶς θάλασσες· οἱ θεοὶ παρουσιάζονται στοὺς ἀνθρώπους πρόσωπο μὲ πρόσωπο· ὁ βασιλιὰς 'Αλκίνοος κυβερνάει δίκαια μὲ τὴ θέληση τοῦ λαοῦ καὶ στὸ παλάτι του βασιλεύει ἀνέφελη ἡ εὐτυχία. Πόσο μακριὰ εἴμαστε ἐδῶ ἀπὸ τὶς πολύνεκρες μάχες, τὶς καταστροφές, τὶς βαριὲς προγονικὲς ἀρές, ποὺ αἱματοβάφουν τὰ παλάτια τῆς ἡρωικῆς ἐποχῆς!

Νομίζω, θὰ πρέπει νὰ συμπεράνουμε ὅτι μὲ τὴ μαγικὴ μυθικὴ χώρα τῶν Φαιάκων ὁ ποιητὴς θέλει νὰ δώσει τὴν εἰκόνα τῆς νέας ἐποχῆς, ὅπως ὁ ἴδιος τὴν ὀνειρεύεται, τὴν εὔχεται καὶ τὴν περιμένει.

Μελετώντας λοιπὸν τὴ ραψωδία ζ ἀπὸ μετάφραση νομίζω πὼς τὰ παιδιά μας θὰ μπορέσουν νὰ χαροῦν τὴ μεγάλη ποιητικὴ δύναμη καὶ τὴν εὐαισθησία τοῦ ποιητῆ, νὰ διαπιστώσουν τὴ συνέχεια τῆς ἑλληνικῆς ζωῆς καὶ παράδοσης μέσα στοὺς αἰῶνες καὶ νὰ νιώσουν τὴ σημασία της, νὰ γνωρίσουν τὸν Ὅμηρο τῆς 'Οδύσσειας σὰν προσωπικὸ ποιητή, σὰν πλάστη ἀθάνατων ἀνθρώπινων μορφῶν, ποὺ μποροῦν καὶ σήμερα νὰ μᾶς χρησιμέψουν σὰν πρότυπα κι ἀκόμη νὰ τὸν γνωρίσουν σὰν πρωτοπόρο ποιητή, τραγουδιστὴ μιᾶς ἐποχῆς καινούριας, ποὺ τὴν ποθεῖ πιὸ δίκαια, εὐτυχισμένη καὶ εἰρηνική.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ: α 1 - 95

Θ. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ
Γυμνασιάρχη Κολεγίου «Ἀνατόλια»

Προλογικὸ σημείωμα

Τὸ σχέδιο ἐργασίας ποὺ ἀκολουθεῖ προϋποθέτει ὅτι ἡ λογοτεχνικὴ μετάφραση τῆς Ὀδύσσειας ποὺ θὰ ἔχουν τὰ παιδιὰ στὰ χέρια τους θὰ συνοδεύεται ἀπὸ ὑποσελίδιο ἢ σὲ παράρτημα λεξιλογικὸ καὶ πραγματολογικὸ σχολιασμό, ὥστε νὰ μὴ ξοδεύεται χρόνος ἀπὸ τὴ διδακτικὴ περίοδο γιὰ ἀπαντήσεις ἀπὸ τὸ διδάσκοντα σὲ σχετικὰ εὔλογα ἐρωτήματα τῶν μαθητῶν. Ἡ κάλυψη αὐτῆς τῆς ἀνάγκης ἔχει ἐπισημανθεῖ πρὶν ἀπὸ δώδεκα χρόνια μὲ τὶς εἰσηγήσεις τῶν κ.κ. Γ. Παπαράλλη καὶ Ἠλ. Σπυρόπουλου καὶ τῆς δ. Ἑλ. Κακριδῆ, ποὺ ἔγιναν στὰ πλαίσια τῆς δραστηριότητας τοῦ Συλλόγου Ἀποφοίτων τῆς Φιλοσοφικῆς Σχολῆς τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης καὶ ἔχουν δημοσιευτεῖ στὸ τρίτο τεῦχος τοῦ περιοδικοῦ «Φιλόλογος» (Μάρτιος 1965, σελ. 135 - 151). Βοηθημένος ἀπὸ τὴ βραχύχρονη ἐκείνη ἐμπειρία καὶ ἀπὸ τὴν ἐκμετάλλευση τῆς εὐκαιρίας ποὺ μοῦ δόθηκε σὲ δύσκολους καιροὺς ἀπὸ τὴ δημιουργικὴ πρωτοβουλία γιὰ πειραματικὴ ἐργασία τοῦ τότε Διοικητικοῦ Ἐπιθεωρητῆ Ξένων Σχολείων καὶ τώρα Ἐπόπτη Μ.Ε. κ. Ν. Χιονίδη, ἔχω δώσει σὲ στενὸ ἐκπαιδευτικὸ κύκλο δυὸ δείγματα γιὰ συγκεντρωτικὴ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας καὶ τῆς Ἰλιάδας, ποὺ δοκιμάστηκαν στὴ σχολικὴ πράξη κατὰ τὰ σχολικὰ ἔτη 1973 - 1974 καὶ 1974 - 1975 στὰ ξένα σχολεῖα τῆς Θεσσαλονίκης. Κι ἔτσι ἡ εἰσήγησή μου προχωρεῖ σὲ ὅ,τι ὑποδεικνύει στηριγμένη στὴν παλιότερη καὶ στὴν κάπως πρόσφατη διδακτικὴ ἐμπειρία μου.

Μεθόδευση τῆς ἐργασίας

Ἡ ἐπεξεργασία κάθε διδακτικῆς ἑνότητας θὰ στηρίζεται σὲ π ρ ο ε ρ γ α σ ί α τῶν μαθητῶν στὰ σπίτια τους. Ἡ προεργασία αὐτὴ θὰ συνίσταται σὲ προσεκτικὴ ἀνάγνωση τῆς ἑνότητας ποὺ πρόκειται νὰ ἐξεταστεῖ στὴν προγραμματισμένη διδακτικὴ περίοδο καὶ σὲ προφορικὴ προετοιμασία γιὰ ἀπαντήσεις ποὺ πρέπει νὰ δοθοῦν σ' ἐρωτήματα ποὺ θὰ ἔχουν τεθεῖ προηγουμένως ἀπὸ τὸ διδάσκοντα.

Ἔτσι ἡ διδακτικὴ περίοδος, ἀπαλλαγμένη στὸ ἔπακρο ἀπὸ λεξιλογικὸ καὶ πραγματολογικὸ σχολιασμὸ μέσα στὴν τάξη, θὰ ἔχει ὡς κέντρο της τὴν ἐπεξεργασία τῶν ἐρωτημάτων αὐτῶν, ποὺ θὰ ἀποσκοποῦν στὴν προσήλωση τῆς προσοχῆς τῶν μαθητῶν σὲ ὅ,τι ἀξιόλογο ἔχει νὰ προσφέρει ἡ διδακτικὴ ἑνότητα. Στὴ συνέχεια, μετὰ τὴν ἐπεξεργασία τῶν ἐρωτημάτων καὶ ἀνάλογα μὲ τὸ διαθέσιμο χρόνο, μποροῦν νὰ τεθοῦν συμπληρωματικὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἐρωτήματα ἢ θέματα ἀπὸ τὸ διδάσκοντα ἢ ἀπὸ τοὺς μαθητές. Ἂν, τέλος, μένει λίγος χρόνος, μπορεῖ νὰ διατεθεῖ γιὰ «χρωματισμένη» ἀνάγνωση ὅλης τῆς διδακτικῆς ἑνότητας ἢ κάποιων χαρακτηριστικῶν τμημάτων της.

Ἐπεξεργασία τῆς ἑνότητας Ὀδύσσεια α 1 - 95

Ἡ ἐπεξεργασία, μὲ βάση τὶς προηγούμενες παρατηρήσεις, θὰ περιλάβει ἐξέταση τῶν στοιχείων δομῆς τῆς διδακτικῆς ἑνότητας, τῶν διασυνδέσεών της μὲ τὸ ἔπος ὡς σύνολο καὶ τῶν στοιχείων περιεχομένου ποὺ ἔχει· συμπληρωματικὰ μποροῦν (καὶ πρέπει) νὰ γίνουν μερικὲς ἀναφορὲς στὸ πρωτότυπο.

α) Στοιχεῖα δομῆς τῆς διδακτικῆς ἑνότητας.

1. Τὸ προοίμιο τῆς διδακτικῆς ἑνότητας καὶ ὅλου τοῦ ἔπους (στ. 1 -10).
2. Ἡ στὸν τύπο in medias res ἔναρξη τῆς ἐπικῆς διηγήσεως (στ. 11 - 21).
3. Ἡ συνέλευση τῶν θεῶν στὸν Ὄλυμπο μὲ ἀπουσία τοῦ Ποσειδώνα (στ. 22 - 95).

β) Διασυνδέσεις τῆς διδακτικῆς ἑνότητας μὲ τὸ ἔπος ὡς σύνολο.

Μποροῦν νὰ ὑποδειχτοῦν ἀπὸ τὸ διδάσκοντα καὶ νὰ σημειωθοῦν κατὰ τὴν ἐπεξεργασία τῆς διδακτικῆς ἑνότητας ἀπὸ τοὺς μαθητὲς μέσα στὴν τάξη οἱ ἀκόλουθες προαναφορὲς στὴν ἐπικὴ διήγηση :

1. στ. 7 - 9 : ἀναφορὰ στὴ ραψωδία μ (στ. 127 - 141 καὶ 260 - 419).
2. στ. 11 - 12 : ἀναφορὰ στὴ ραψωδία δ (διήγηση τοῦ Μενέλαου στὸν Τηλέμαχο, κυρίως στ. 486 - 549).
3. στ. 13 - 15 : ἀναφορὰ στὴ ραψωδία δ (στ. 550 - 560).
4. στ. 18 - 19 : ἀναφορὰ στὶς ραψωδίες φ καὶ χ.
5. στ. 68 - 75 : ἀναφορὰ στὴ ραψωδία ι (στ. 105 - 542).

γ) Στοιχεῖα περιεχομένου.

1. Ἡ σημασία τῆς ἐπικλήσεως τοῦ ποιητῆ πρὸς τὴ θεότητα στὸ ξεκίνημα τοῦ ἔργου του (στ. 1 καὶ 10).
2. Ἡ ἄμεση προβολὴ τοῦ ἥρωα τοῦ ἔπους (στ. 2 - 6 καὶ στ. 11 - 19 καὶ ἐνδεικτικὰ μὲ τὴν πρώτη πρώτη λέξη : ἄνδρα).
3. Ὁ προσδιορισμὸς (γιὰ πρώτη φορὰ στὴ λογοτεχνία) τῆς εὐθύνης τοῦ ἀνθρώπου γιὰ τὴν τύχη του (στ. 7 καὶ στ. 35 - 43).
4. Ἡ πρώτη ἔνδειξη ἀνθρωπομορφισμοῦ στὴν ὁμηρικὴ θρησκεία (στ. 20 - 26) μὲ τὰ πάθη καὶ τοὺς πόθους τοῦ Ποσειδώνα.
5. Ἡ δεύτερη ἔνδειξη ἀνθρωπομορφισμοῦ (στ. 26 κἑ.) μὲ τὴ συνέλευση τῶν θεῶν στὸν τύπο τῆς «ἀριστοκρατικῆς δημοκρατίας» τῶν ὁμηρικῶν χρόνων.
6. Ὁ ἀπολογητικὸς τόνος τοῦ λόγου τοῦ Δία (στ. 34 - 43).
7. Ἡ ἔντεχνη στροφὴ τῆς συζητήσεως ἀπὸ τὴν Ἀθηνᾶ (στ. 48 - 62).
8. Ἡ διακριτικὴ ἐπιτίμηση τοῦ Δία ἀπὸ τὴν Ἀθηνᾶ (στ. 59 - 62) καὶ ἡ ἀντίστοιχη ἀντίδρασή του (στ. 64 - 67).

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

9. Ἡ ὁλοκλήρωση τοῦ στόχου τῆς Ἀθηνᾶς (στ. 81 κἑ.).
10. Ἡ προεξαγγελία τῆς «Τηλεμάχειας» (στ. 88 κἑ.).

δ) Ἀναφορὲς στὸ πρωτότυπο.

Προτείνεται νὰ γίνουν ἀπὸ τὸ διδάσκοντα κάποιες ἀπὸ τὶς ἀκόλουθες ἀναφορὲς στὸ ὁμηρικὸ κείμενο, ποὺ μποροῦν οἱ μαθητὲς νὰ καταγράφουν σὲ εἰδικὸ τετράδιο :

1. στ. 1 : ἄνδρα μοι ἔννεπε, Μοῦσα, πολύτροπον
2. στ. 3 : πολλῶν δ' ἀνθρώπων ἴδεν ἄστεα καὶ νόον ἔγνω
3. στ. 7 : αὐτῶν σφετέρῃσιν ἀτασθαλίῃσιν ὄλοντο
4. στ. 28 : τοῖσι δὲ μύθων ἦρχε πατὴρ ἀνδρῶν τε θεῶν τε
5. στ. 47 : ὡς ἀπόλοιτο καὶ ἄλλος ὅτις τοιαῦτά γε ῥέζοι
6. στ. 57 - 59 : αὐτὰρ Ὀδυσσεὺς/ἱέμενος καὶ καπνὸν ἀποθρῴσκοντα νοῆσαι/ἧς γαίης θανέειν ἱμείρεται
7. στ. 63 : τὴν δ' ἀπαμειβόμενος προσέφη νεφεληγερέτα Ζεὺς
8. στ. 64 : τέκνον ἐμόν, ποῖόν σε ἔπος φύγεν ἕρκος ὀδόντων.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ: ε 1 - 85

Γ. ΚΟΤΣΕΛΙΔΗ
Φιλόλογου Καθηγητῆ

α. Εἰσαγωγὴ

Μὲ τὴν εἰσήγηση αὐτὴ θὰ προσπαθήσω νὰ παρουσιάσω τὴν ἀπὸ μετάφραση διδασκαλία μιᾶς διδακτικῆς ἑνότητας τῆς Ὀδύσσειας. Ὡστόσο δὲ θεωρῶ ἄσκοπο, πρὶν φτάσω στὴ διαπραγμάτευση τοῦ καθαυτὸ θέματος, νὰ ἐκθέσω συνοπτικὰ μερικὲς σκέψεις μου, ποὺ τεκμηριώνουν, ἢ καλύτερα ἀποβλέπουν στὸ νὰ τεκμηριώσουν τὴν ὅλη διαδικασία ποὺ ἐπέλεξα γιὰ τὴ διδασκαλία ποὺ θὰ παρουσιάσω.

Μὲ τὴ διδασκαλία ἀπὸ μετάφραση ἡ Ὀδύσσεια, σὰν μάθημα, ἀπὸ τὴ μιὰ διατηρεῖ στὸ ἀκέραιο τὸν ἀνθρωπιστικό της χαρακτῆρα καὶ τὸ φρονηματιστικό της σκοπὸ καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη ἀποκτᾶ μιὰ νέα γλωσσικὴ μορφὴ ποὺ τὴν ἀπομακρύνει ἀπὸ τὰ Ἀρχαῖα Ἑλληνικὰ καὶ τὴν προσεγγίζει στὰ Νέα. Αὐτὴ ἡ γλωσσικὴ διαφοροποίηση θέτει αὐτόματα στοὺς διδάσκοντες ἕνα πρόβλημα, ποὺ συνοψίζεται στὶς ἀκόλουθες δυὸ ἀλληλοσυνδεόμενες ἐρωτήσεις: Τί θὰ διδάξουμε; Πῶς θὰ τὸ διδάξουμε; Ἡ πρώτη ἐρώτηση μᾶς ὁδηγεῖ ἀναγκαστικὰ στὴ συγκριτικὴ μελέτη δυὸ κειμένων· τοῦ πρωτοτύπου, ἔργου τοῦ ποιητῆ, καὶ τῆς μετάφρασης. Μὲ τὴν ἐξέταση αὐτὴ θὰ καταλήξουμε στὶς ἑξῆς πιθανὲς διαπιστώσεις:

1ο. Ὁ ποιητὴς παίρνοντας μυθολογικὰ καὶ πραγματικὰ στοιχεῖα καὶ δένοντάς τα μεταξύ τους στενὰ δημιουργεῖ καὶ ἐκφράζει ἀντικειμενικὰ ἕναν κόσμο ἀληθινό, ἢ τουλάχιστον ἀληθοφανή, στὸν ὁποῖο δυὸ ἐπάλληλες πολιτεῖες, τῶν θεῶν καὶ τῶν ἀνθρώπων, πορεύονται σταδιακὰ πρὸς τὴν τελείωση. Ἕναν κόσμο μὲ κυρίαρχες ἰδέες τὶς ἰδέες τῆς ἠθικῆς τάξης καὶ τῆς δικαιοσύνης, καὶ ποὺ ὁ κεντρικός του ἥρωας δικαιώνει τὸ πολύτροπον ποὺ τοῦ ἀποδίδει ὁ ποιητής, ἐκφράζοντας σὲ κάθε του ἐκδήλωση, συναισθηματικά, λογικὰ καὶ πρακτικά, μὲ λόγο καὶ μὲ πράξη, τὴ ρωμαλέα του ψυχὴ καὶ τὸ γόνιμο πνεῦμα του.

2ο. Ὁ μεταφραστὴς μεταφέροντας στὴ νέα μας γλώσσα τὸ ἔργο τοῦ ποιητῆ τὸ κάνει πιὸ προσιτό, βοηθάει ἀναντίρρητα στὴν προσπέλασή του· ὅμως—χωρὶς νὰ ἀμφισβητεῖται οὔτε ἡ καλή του πρόθεση οὔτε οἱ μεταφραστικές του ἱκανότητες—ἀπὸ λόγους καθαρὰ ἀντικειμενικούς, σύμφυτους μὲ τὶς δυσκολίες ποὺ παρουσιάζει κάθε μετάφραση, ἐπιφέρει ὁρισμένες ἀλλοιώσεις—ἀλλοῦ λιγότερο, ἀλλοῦ περισσότερο—καὶ στὴ μορφὴ καὶ στὸ περιεχόμενο.

3ο. Ἡ μύηση τῶν μαθητῶν στὸν κόσμο τοῦ ποιητῆ μὲ διδακτικὸ κείμενο τὴ μετάφραση, κάνει τὸ μάθημα—ποὺ διατηρεῖ, ὅπως προαναφέ-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ραμε, τὸν ἀνθρωπιστικό του χαρακτήρα—νὰ ἀπαλλαγεῖ σὲ σημαντικὸ βαθμὸ ἀπὸ τὴν ἀνάγκη τῆς γλωσσικῆς ἐπεξεργασίας καὶ προσδίδει ἀντίστοιχα πρόσθετη βαρύτητα στὴν πραγματολογική, μορφολογικὴ καὶ ἰδεολογικὴ ἐπεξεργασία. Παράλληλα ὑποχρεώνει τὸ διδάσκοντα νὰ βρίσκεται σὲ συνεχὴ ἐπαφὴ μὲ τὸ πρωτότυπο, γιὰ νὰ συμπληρώνει κάθε φορὰ τὶς τυχὸν ἐλλείψεις ποὺ ἀναπόφευκτα παρουσιάζει ἡ μετάφραση.

4ο. Ἡ ἔκταση τῆς διδακτέας ὕλης, σὲ συσχετισμὸ μὲ τὸ χρόνο ποὺ θὰ διατεθεῖ συνολικὰ γιὰ τὴ διδασκαλία της, ἐπιβάλλει τὴν ἔκδοση καὶ χορήγηση στοὺς μαθητὲς ἑνὸς συμπληρωματικοῦ βοηθήματος, ἑνὸς βιβλίου ποὺ νὰ περιέχει ἀπὸ τὴ μιὰ τὸ πλῆθος τῶν ἄγνωστων σημασιολογικὰ λέξεων καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη τὰ βασικότερα πραγματολογικὰ στοιχεῖα· αὐτὸ θὰ βοηθήσει στὴν ἀπαλλαγὴ τῆς διδασκαλίας ἀπὸ τὴ στείρα σημασιολογικὴ ἐπεξεργασία καὶ θὰ διευκολύνει ἀρκετὰ τὴν πραγματολογική.

Ἀπὸ τὶς παραπάνω διαπιστώσεις καταλήγουμε στὸ ἀκόλουθο συμπέρασμα, ποὺ ἀποτελεῖ, νομίζω, καὶ ἀπάντηση στὴν πρώτη μας ἐρώτηση : Θὰ διδάξουμε ἀπὸ τὴ μετάφραση τὸ γνωστό μας κόσμο τῆς Ὀδύσσειας μὲ σκοπὸ τὸ φρονηματισμὸ τῶν μαθητῶν μας· θὰ τὸν διδάξουμε ἐπεξεργαζόμενοι τὰ πραγματολογικά, τὰ μορφολογικὰ καὶ κυρίως τὰ ἰδεολογικὰ στοιχεῖα, ποὺ θὰ ἀποτελοῦν καὶ τὴ βάση τῆς ἑρμηνείας μας.

Ἡ ἄλλη ὄψη τοῦ προβλήματος, δηλ. τὸ πῶς θὰ διδάξουμε, ἀναφέρεται στὴν εἰδικὴ διδακτικὴ τοῦ μαθήματος, ποὺ προσδιορίζεται ἀπὸ τὴ φύση τῆς ὕλης ποὺ θὰ διδαχτεῖ, τὴν ἱεραρχικὴ ἀξιολόγηση τῶν ποικίλων στοιχείων της, τὴν ψυχοδιανοητικὴ δεκτικότητα τῶν μαθητῶν, καὶ ἀποβλέπει στὴν ἀποδοτικότερη προσφορὰ τῶν μορφωτικῶν ἀγαθῶν.

Ἀρχικὰ προβάλλουν δύο δρόμοι ποὺ μπορεῖ νὰ ἀκολουθήσει ἡ διαδικασία τῆς διδασκαλίας :

1. Ὁ ἕνας εἶναι ἡ αὐστηρὰ τυποποιημένη μεθόδευση τῆς διδασκαλίας μὲ βάση τὶς γενικὲς ἀρχὲς τῆς διδακτικῆς καὶ μὲ ἐκλογὴ καὶ χρήση τῆς μεθόδου, τῆς μορφῆς, τῆς πορείας ποὺ προσιδιάζουν στὴ φύση τοῦ μαθήματος.

2. Ὁ ἄλλος εἶναι ἡ ἀπόλυτη ἐλευθερία χωρὶς κανένα περιορισμὸ στὴν ἐκλογὴ καὶ χρήση τῶν ἑκάστοτε μεθόδων. Ὁ πρῶτος ὁδηγεῖ στὴ σχηματοποιημένη ἀκαμψία, ὑποτάσσει τὸ σκοπὸ στὴ μέθοδο καὶ δημιουργεῖ μιὰ πλαστότητα, κάτι τὸ ψεύτικο. Ὁ δεύτερος ἐνέχει τὸν κίνδυνο τοῦ αὐτοσχεδιασμοῦ καὶ μπορεῖ νὰ ὁδηγήσει σὲ σύγχυση καὶ διδακτικὴ ἀναρχία.

3. Ἀνάμεσα στοὺς δυὸ παραπάνω δρόμους ὑπάρχει, νομίζω, ἕνας τρίτος. Εἶναι ὁ δρόμος ποὺ μᾶς δείχνει ὁ ἴδιος ὁ ποιητὴς τοῦ ἔργου ποὺ θὰ προσφέρουμε, μὲ τὸν τρόπο ποὺ οἰκοδομεῖ τὴν πλοκή του, μὲ τὸν τρόπο ποὺ κατευθύνει τὸν ἥρωά του πρὸς τὴν Ἰθάκη καὶ μᾶς πρὸς τὸ στόχο του. Δίνοντας στὸν ἥρωά του μιὰ ἀνεπαίσθητα ἐλεγχόμενη ἐλευθερία κινήσεων, στὸ δρόμο του πρὸς τὴν Ἰθάκη, τὸν τοποθετεῖ μπροστὰ σὲ πολλὰ καὶ ποικίλα ἐμπόδια· γιὰ νὰ τὸν βοηθήσει νὰ τὰ ξεπεράσει, τοῦ δίνει κάθε φορὰ τὴ θέση ποὺ πρέπει καὶ κινητοποιεῖ τὶς ταιριαστὲς στὴν κάθε περίσταση δυνάμεις τοῦ ἥρωα. Τὸν προβάλλει μεγαλόπρεπα νὰ δρᾶ ἢ τὸν καμουφλάρει καὶ τὸν παραδίνει στὴν ἀδράνεια, γιὰ νὰ ἑτοιμάσει τὸ ἑπόμενο στάδιο τῆς δράσης του. Αὐτό, κοντὰ στὰ ἄλλα, δίνει μιὰ ποικιλία στὴν κατανομὴ τῶν ἰδεολογικῶν, πραγματολογικῶν καὶ μορφολογικῶν στοιχείων μέσα

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

στὸ ἔργο, μὲ συνέπεια τὴν προβολὴ κάθε φορὰ τῶν στοιχείων ποὺ ἐξυπηρετοῦν τὸ στόχο του. Ἡ συναίσθηση αὐτῆς τῆς ποικιλίας θὰ μᾶς βοηθήσει νὰ ἀνιχνεύσουμε σὲ κάθε διδακτικὴ ἑνότητα τὸ εἶδος καὶ τὴ σημασία τῶν στοιχείων ποὺ προβάλλει ὁ ποιητής. Ἔτσι θὰ τὰ ἀξιολογήσουμε καὶ θὰ τὰ ἐπεξεργαστοῦμε μὲ τὴ σειρὰ ποὺ ἐπιβάλλει ἡ σημασία τους, ἡ μεταξύ τους σχέση καὶ ὁ ρόλος τους γιὰ τὴν πραγμάτωση τοῦ στόχου.

Συμπερασματικὰ μποροῦμε νὰ χρησιμοποιήσουμε τὴ μέθοδο τοῦ ποιητῆ. Ἐκεῖνος, κρυμμένος πίσω ἀπὸ τὴν Ἀθηνᾶ, μεταδίδει στὸν ἥρωά του τὸ δικό του ἀγώνα καὶ τὴ δική του ἀγωνία γιὰ τὴν κατάκτηση καὶ τὴν ἔκφραση τοῦ ἀνθρώπου. Ἐμεῖς κρυμμένοι πίσω ἀπὸ τὸν ποιητὴ θὰ προσπαθήσουμε νὰ μεταδώσουμε στοὺς μαθητές μας τὸν ἀγώνα καὶ τὴν ἀγωνία μας γιὰ τὴν κατάκτηση τοῦ κόσμου τοῦ ποιητῆ. Ἔτσι ἴσως τοὺς μυήσουμε στὸν κόσμο τῆς Ὀδύσσειας καὶ τοὺς μεταδώσουμε τὴν ἀγωνιστικότητα τοῦ ἥρωά της.

β. Κύριο θέμα

Ἐρχόμαστε τώρα στὸ κύριο θέμα μας· τὴ διδασκαλία μιᾶς διδακτικῆς ἑνότητας.

Ἡ ἑνότητα ποὺ ἐπέλεξα εἶναι οἱ πρῶτοι 86 στίχοι ἀπὸ τὴ ραψωδία ε τῆς Ὀδύσσειας.

Πρὶν ἀπὸ τὴν ἐπιλογὴ πρόσεξα τὸ περιεχόμενο ὅλης τῆς ραψωδίας, ποὺ εἶναι συνοπτικὰ τὸ ἀκόλουθο : Οἱ θεοὶ ἀποφασίζουν νὰ ἐπιστρέψει ὁ Ὀδυσσέας, κινητοποιοῦνται καὶ μὲ τὴ βοήθειά τους ὁ ἥρωάς μας φεύγει ἀπὸ τὴν Ὠγυγία καὶ μετὰ ἀπὸ ταξίδι 20 ἡμερῶν φτάνει τὴν εἰκοστὴ μέρα καραβοτσακισμένος στὴ Σχερία.

Μετὰ ἀπὸ αὐτὸ χώρισα ὅλη τὴ ραψωδία στὶς παρακάτω ἕξι διδακτικὲς ἑνότητες :

1η : στίχοι 1 - 86 : Κινητοποίηση τῶν θεῶν γιὰ τὴν ἐπιστροφὴ τοῦ Ὀδυσσέα, μετάβαση τοῦ Ἑρμῆ στὸ νησὶ τῆς Καλυψῶς.

2η : στίχοι 87 - 152 : Ὁ Ἑρμῆς διαβιβάζει τὴν ἐντολὴ τοῦ Δία στὴν Καλυψώ· τὴν πείθει νὰ ἀφήσει ἐλεύθερο τὸν Ὀδυσσέα.

3η : στίχοι 153 - 235 : Ἡ Καλυψὼ ἀνακοινώνει τὴν ἀπόφασή της στὸν Ὀδυσσέα, ὁ τελευταῖος γιὰ νὰ σιγουρευτεῖ τὴ δένει μὲ ὅρκο.

4η : στίχοι 236 - 291 : Ὁ Ὀδυσσέας κατασκευάζει τὸ καράβι του καὶ ἀποπλέει.

5η : στίχοι 292 - 398 : Ναυάγιο τοῦ Ὀδυσσέα.

6η : στίχοι 399 - 510 : Ὁ Ὀδυσσέας μὲ τὴ βοήθεια τῆς Ἀθηνᾶς φτάνει στὸ νησὶ τῶν Φαιάκων.

Ἔτσι, ἀφοῦ συνειδητοποίησα τὸ περιεχόμενο ὅλης τῆς ραψωδίας, καὶ μὲ βάση αὐτό, τὴ χώρισα στὶς ἑνότητες ποὺ προανάφερα, πῆρα τὴν πρώτη ἑνότητα καί, σὲ συσχετισμὸ μὲ τὰ προηγούμενα, προσπάθησα νὰ προσδιορίσω τὸ στόχο της. Βρῆκα πὼς ὁ στόχος της εἶναι : Κινητοποίηση τῶν θεῶν γιὰ τὴ σωτηρία τοῦ Τηλέμαχου καὶ τὴν ἐπιστροφὴ τοῦ Ὀδυσσέα.

Στὸ προηγούμενο μάθημα εἶχα διδάξει, ὑποτίθεται, περιληπτικὰ τὴν δ ραψωδία, ποὺ τὸ περιεχόμενό της εἶναι τὸ ἀκόλουθο :

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ὁ Τηλέμαχος μαζὶ μὲ τὸ γιὸ τοῦ Νέστορα, τὸν Πεισίστρατο, φτάνει στὴ Σπάρτη, γιὰ νὰ μάθει γιὰ τὸν πατέρα του. Ἐκεῖ τοὺς γίνεται λαμπρὴ φιλοξενία, ὁ Μενέλαος καὶ ἡ Ἑλένη τοὺς μιλοῦν γιὰ τὸν Ὀδυσσέα, συναγωνιζόμενοι στὴν ἔκφραση ἀγάπης καὶ θαυμασμοῦ γι' αὐτόν. Ἀπὸ τὴ διήγησή τους ὁ Τηλέμαχος πληροφορεῖται μερικὰ ἀπὸ τὰ κατορθώματα τοῦ πατέρα του καὶ τὴν εἴδηση ποὺ θέλει· ὅτι ὁ πατέρας του ζεῖ ἀποκλεισμένος στὸ νησὶ τῆς Καλυψῶς. Ὁ Τηλέμαχος, θαμπωμένος ἀπὸ τὴν πολυτέλεια τοῦ παλατιοῦ, τὴν προσωπικότητα τοῦ Μενελάου καὶ τὴν ὁμορφιὰ τῆς Ἑλένης, μένει φιλοξενούμενός τους. Στὸ μεταξὺ στὴν Ἰθάκη οἱ μνηστῆρες μαθαίνουν τὸ ταξίδι τοῦ Τηλέμαχου καὶ τοῦ στήνουν καρτέρι σ' ἕνα νησάκι, τὴν Ἀστερίδα, γιὰ νὰ τὸν σκοτώσουν στὴν ἐπιστροφή. Ἡ Πηνελόπη ποὺ τὰ μαθαίνει ὅλα αὐτὰ συγκλονίζεται ἀπὸ τὸ φόβο. Ἡ Ἀθηνᾶ τῆς στέλνει ἕνα ὄνειρο καὶ τὴν καθησυχάζει.

Ἀπ' αὐτὸ τὸ προηγούμενο μάθημα εἶχα δώσει —ὑποτίθεται— στοὺς μαθητὲς σὰν ἄσκηση νὰ ἀπαντήσουν γραπτὰ στὶς παρακάτω δυὸ ἐρωτήσεις :

1. Πῶς δικαιολογεῖται τὸ καρτέρι ποὺ ἔστησαν οἱ μνηστῆρες στὸν Τηλέμαχο ;

2. Τί ἐπίδραση εἶχε τὸ ὄνειρο στὴν Πηνελόπη;

Ἀκόμη τοὺς ἔδωσα μιὰ δεύτερη ἄσκηση ἀπὸ τὸ τωρινὸ μάθημα στὰ πλαίσια τῆς προετοιμασίας τους : νὰ ἀπαντήσουν προφορικὰ στὶς παρακάτω δυὸ ἐρωτήσεις :

1. Συναντήσαμε ὡς τώρα ἄλλη συνέλευση θεῶν; Ἂν ναί, τί εἶχε ἀποφασίσει;

2. Τί ἀποφασίζει ἡ συνέλευση ποὺ θὰ δοῦμε; Μετὰ ἀπὸ ὅλη αὐτὴ τὴν προεργασία ποὺ προανάφερα ἀρχίζω τὸ μάθημα.

Ἀρχίζοντας καλῶ διαδοχικὰ δυὸ μαθητὲς νὰ διαβάσουν τὶς ἀπαντήσεις τους στὶς ἐρωτήσεις τοῦ προηγούμενου μαθήματος.

Ἀπὸ τὴν ἀπάντηση στὴν πρώτη ἐρώτηση διαπιστώνω ὅτι οἱ μαθητὲς κατανόησαν τὴ σημασία τοῦ ταξιδιοῦ τοῦ Τηλέμαχου· τὸν ἀνδρώνει καὶ τὸν ὡριμάζει· τὸν βοηθᾶ νὰ καταλάβει τὸ χρέος του, τὸν κάνει ἐπικίνδυνο γιὰ τοὺς μνηστῆρες, τὸν προετοιμάζει γιὰ μελλοντικὸ βοηθὸ τοῦ πατέρα του, ἂν ὁ τελευταῖος ζεῖ. Δικαιολογημένη ἡ ἀνησυχία τῶν μνηστήρων. Ὁ Τηλέμαχος δὲν εἶναι πιὰ παιδί. Πρέπει νὰ βγεῖ ἀπὸ τὴ μέση. Ἀπὸ τὴν ἀπάντηση στὴ δεύτερη ἐρώτηση διαπιστώνω ὅτι τὰ παιδιὰ μεταφέρθηκαν στὴ θέση τῆς Πηνελόπης, συμμερίστηκαν τὶς ἐλπίδες της ὅτι οἱ θεοὶ εἶναι δυνατοὶ καὶ καλοί· θὰ φροντίσουν γιὰ τὸν Τηλέμαχο. Ἔτσι, συνδέοντας τὸ προηγούμενο μὲ τὸ τωρινό, τοποθέτησα τὰ παιδιὰ στὴν κατάσταση τῆς ἀναμονῆς καὶ τῆς ἐλπίδας γιὰ κάτι καλὸ ποὺ θὰ ἐπακολουθήσει. Ἡ ἐξέταση προετοίμασε τὴν παράδοση. Ἀκολουθεῖ ἡ ἀνάγνωση τῆς διδακτικῆς ἑνότητας ἀπὸ τὸ διδάσκοντα.

Στοὺς πρώτους δυὸ στίχους δίνω στὴν ἀνάγνωση κάπως ἀργὸ ρυθμό· ἐπιχειρῶ ἔτσι νὰ αἰσθητοποιήσω ἀκουστικὰ τὸ σταδιακὸ ἄπλωμα τῆς ἡμέρας, γιὰ νὰ τοποθετήσω στὸ φῶς της τὴν εἰκόνα ποὺ θὰ ἀκολουθήσει. Τὸ ἴδιο κάνω καὶ στὸ στίχο 77, γιὰ νὰ τοὺς σταματήσω στὴν εἰκόνα τοῦ νησιοῦ. Στὸ στίχο 66 διαβάζω λεῦκες ἀντὶ πεῦκες ποὺ λέει τὸ κείμενο καὶ στὸ στίχο 72 διαβάζω στὴ σειρὰ ἀντὶ στὴ στεριά· αἴγειρος καὶ ἐξείης εἶναι οἱ ἀντίστοιχες λέξεις τοῦ πρωτοτύπου.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Τὴν ἀνάγνωση ἀκολουθεῖ παύση 2 - 3 λεπτῶν, γιὰ νὰ γίνει ἡ νοητικὴ διεργασία στὴ σκέψη τῶν μαθητῶν. Στὴ συνέχεια καλῶ ἕνα μαθητὴ νὰ πεῖ συνοπτικὰ τὸ περιεχόμενο. Ἕνας δεύτερος μαθητὴς τὸ χωρίζει σὲ μικρότερες ἑνότητες : Ἡ συζήτηση τῶν θεῶν, ἡ ἐντολὴ τοῦ Δία στὸν Ἑρμῆ, ἡ μετάβαση καὶ ἄφιξη τοῦ τελευταίου στὸ νησὶ τῆς Καλυψῶς. Ἡ Ἀθηνᾶ μιλάει, ὁ Δίας διατάζει, ὁ Ἑρμῆς ταξιδεύει. Τί ἔφερε λοιπὸν στὸ φῶς ἡ ἡμέρα; Τὰ παιδιὰ προσδιορίζουν τὸ στόχο : Κινητοποίηση τῶν θεῶν γιὰ τὴ σωτηρία τοῦ Τηλέμαχου καὶ γιὰ τὴν ἐπιστροφὴ τοῦ Ὀδυσσέα. Πρὶν ἑρμηνεύσω ἀναλυτικὰ αὐτὴ τὴν κινητοποίηση τῶν θεῶν, σταματῶ γιὰ λίγο στοὺς πρώτους δυὸ στίχους. Καλῶ ἕνα μαθητὴ νὰ μοῦ πεῖ ὅ,τι ξέρει γιὰ τὸν Τιθωνὸ καὶ τὴν Αὐγή. Τοὺς διαβάζω τὸν πρῶτο στίχο ἀπὸ τὴ ραψωδία β: «Σὰν ἤρθε ἡ ροδοδάχτυλη νυχτοθρεμμένη Αὐγούλα». Τονίζοντας τὴν ἐπανειλημμένη παρουσία του προσπαθῶ νὰ τοὺς ἐξηγήσω σύντομα τὸ ρόλο τοῦ χρόνου, ποὺ μὲ τὴν ἐναλλαγὴ τῆς ἡμέρας καὶ τῆς νύχτας δέχεται στὴ ροή του τὸν κόσμο, τὰ πρόσωπα, τὰ πράγματα, τὰ γεγονότα. Ἐπεξεργαζόμαστε μορφολογικὰ τὸ δίστιχο καὶ σταματῶ στὸ «σηκώνουνταν» τοῦ δεύτερου στίχου. Σχολιάζοντάς το τοὺς δίνω τὴν αἴσθηση τῆς διάρκειας στὸ σήκωμα ἀπὸ τὸ κρεβάτι, ζεστὴ καὶ χαριτωμένη εἰκόνα, ὁλότελα φυσικὴ καὶ ἀνθρώπινη, ποὺ καταλήγει στὴν ἔκφρασή της, στὸ διαδοχικὸ ἄπλωμα τοῦ φωτός, ποὺ θὰ ἀποκαλύψει τὴν εἰκόνα τοῦ κόσμου, θεοὺς καὶ ἀνθρώπους. Τὸ ἀνθρώπινο δέθηκε μὲ τὸ θεϊκό. Κατευθύνοντας τὴ σκέψη τῶν παιδιῶν σ' αὐτὸ τὸ ἄπλωμα τοῦ φωτός, τοὺς σταματῶ στὴν πρώτη εἰκόνα· τὴ συνέλευση τῶν θεῶν.

Ἀρχίζω τὴν ἐπεξεργασία της μὲ τὴν ἐρώτηση ποὺ εἶχα δώσει στὸ προηγούμενο μάθημα, δηλαδὴ ἂν ξανασυναντήσαμε συνέλευση καὶ τί εἶχε ἀποφασίσει. Οἱ μαθητές, προετοιμασμένοι, ἀναφέρουν τὴ συνέλευση τῆς ραψωδίας α, τὴν ἀποστολὴ τῆς Ἀθηνᾶς στὸν Τηλέμαχο καὶ τὴν πρότασή της νὰ σταλεῖ ὁ Ἑρμῆς στὴν Καλυψώ. Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ κάνουμε τὴ διασύνδεση μὲ τὰ προηγούμενα καὶ προσπαθοῦμε νὰ φωτίσουμε τὴ νέα συνέλευση μὲ τὸ φῶς τῆς πρώτης.

Σχολιάζοντας τὴ θέση τοῦ Δία στὴ μέση τῶν θεῶν διαπιστώνουμε τὴν τήρηση τῆς τάξης ποὺ ἐπιβάλλεται ἀπὸ τὸ ρόλο καὶ τὴν παντοδυναμία τοῦ Δία. Ὑποβάλλω μιὰ ἐρώτηση σχετικὰ μὲ τὴ σειρὰ τῶν ὁμιλητῶν στὶς δυὸ συνελεύσεις.

Τὰ παιδιὰ ἐπισημαίνουν τὴν ἀντιστροφή· τὴ σχολιάζουμε, προσπαθοῦμε νὰ τὴν αἰτιολογήσουμε. Οἱ μαθητὲς διαβλέπουν κάποια βιασύνη στὴν Ἀθηνᾶ. Θυμοῦνται τὸ καρτέρι τῶν μνηστήρων —κινδυνεύει τώρα κι ὁ Τηλέμαχος—, θυμοῦνται τὸ ὄνειρο τῆς Πηνελόπης— ἀνειλημμένη ὑποχρέωση νὰ βοηθήσει τὸν Τηλέμαχο—, θυμοῦνται τὴν ἀποστολή της στὸν Τηλέμαχο —τὸν ξησήκωσε καὶ τὸν ἔβαλε σὲ κίνδυνο—, θυμοῦνται πὼς τὴν ἀπόφαση ἢ καλύτερα τὴν πρόταση τῆς Ἀθηνᾶς στὴν πρώτη συνέλευση γιὰ τὴν ἀποστολὴ τοῦ Ἑρμῆ δὲν τὴν εἴδαμε νὰ ἐκτελεῖται, ὅτι ὁ Ποσειδώνας κατατρέχει τὸν Ὀδυσσέα καὶ πρέπει ὅσο λείπει νὰ φροντίσουν γιὰ τὸν Ὀδυσσέα. Ὅλα αὐτὰ δημιουργοῦν ταραχή, στενοχώρια, βιασύνη στὴν Ἀθηνᾶ. Ἴσως ἴσως εἶναι καὶ θυμωμένη μὲ τὸν πατέρα της ποὺ δὲ φροντίζει γιὰ τὸν προστατευόμενό της. Τὰ παιδιὰ κατανοοῦν τὴν κρισιμότητα τῆς καταστάσεως καὶ τὴ θέση τῆς Ἀθηνᾶς. Προχωροῦμε στὴν ἐξέταση τοῦ λόγου της, γιὰ νὰ δοῦμε πῶς ἀγωνίζεται. Πρῶτα ἡ προσφώνηση, ἔκφραση τοῦ σεβασμοῦ στὸν πατέρα. Μετὰ παράκληση ἢ πρόταση τρόπων σωτηρίας; Τίποτε

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἀπ' αὐτά. Ἐκθέτει, γεμάτη πάθος, μὲ παράπονο τὴν κατάσταση. Πρῶτα ἡ ἀπογοήτευση γιὰ τὴ μοίρα τῶν καλῶν. Εὔχεται νὰ μὴν ὑπάρξουν καλοὶ καὶ δίκαιοι ἄρχοντες, νὰ ἀναποδογυρίσει ὁ κόσμος. Ἄρνηση τοῦ καλοῦ, θέση τοῦ κακοῦ. Ἔσχατη ἀπελπισία. Καὶ μετὰ ἡ παρουσίαση τῆς καταστάσεως πρῶτα τοῦ Ὀδυσσέα, ὕστερα τοῦ Τηλέμαχου. Ἐδῶ, παίρνοντας ἀφορμὴ ἀπὸ τὴν παρομοίωση τοῦ Ὀδυσσέα μὲ πατέρα, τονίζω τὸ αὐτονόητο τῆς πατρικῆς καλωσύνης, τὸν πατριαρχικὸ χαρακτήρα τῆς κοινωνίας μας καὶ τὴ βαρύτητα τῆς ἀχαριστίας στὴν πολιτεία καὶ στὴν οἰκογένεια. Μὲ ἀφορμὴ τὴ λέξη ὁλάκριβο βοηθῶ τὰ παιδιὰ νὰ καταλάβουν τὴ βαρύτητα ποὺ ἔχει γιὰ τὸν Ὀδυσσέα ὁ κίνδυνος τοῦ Τηλέμαχου. Σὰν ἐνισχυτικὸ τοῦ λόγου τῆς Ἀθηνᾶς τοὺς διαβάζω ἀπὸ τὴ ραψωδία β τοὺς στίχους 242 - 247, ὅπου ὁ Μέντορας λέγει στοὺς Θιακοὺς τὰ ἴδια λόγια γιὰ τὴν ἀχαριστία.

Τοὺς διαβάζω ἀκόμη τὸ στίχο 705 ἀπὸ τὸ δ, ὅπου ἡ Πηνελόπη κακίζει τὴν ἀχαριστία τῶν μνηστήρων. Τὰ παιδιὰ συνδέουν τοὺς λόγους, συνδέουν θεοὺς καὶ ἀνθρώπους στὴν κοινὴ προσπάθεια γιὰ τὴ σωτηρία τῶν καλῶν. Εἶδαν πῶς ἀγωνίστηκε ἡ Ἀθηνᾶ. Ἡ σοφία της ἔκανε τὸ λόγο της συγκλονιστικὴ φωνὴ τῆς πραγματικότητας, δραματικὴ φωνὴ τῆς δικαιοσύνης. Τώρα ἡ σειρὰ τοῦ Δία. Στὰ πρῶτα λόγια του τὰ παιδιὰ διακρίνουν τὴν ἁπαλὴ ἐπιτίμηση. Ἐπιτίμηση μὲ λεπτότητα στὴν ἀγαπημένη κόρη. Στὴ συνέχεια τῆς θυμίζει τὴν πρώτη συνέλευση.

Τὴν παρακινεῖ νὰ βοηθήσει τὸν Τηλέμαχο κι ἀμέσως μετὰ δίνει τὴν ἐντολὴ στὸν Ἑρμῆ νὰ πάει στὴν Καλυψώ. Ἡ ἀπόφαση πάρθηκε. Δυὸ θεοὶ θὰ πᾶν νὰ βοηθήσουν τοὺς ἥρωές μας. Τί χρειάστηκε γιὰ τὴν ἀπόφαση; Ὁ λόγος τῆς Ἀθηνᾶς, ἡ παρουσίαση τῆς πραγματικότητας, ὁ κίνδυνος νὰ ἀνατραπεῖ ἡ ἠθικὴ τάξη. Βοηθῶ τὰ παιδιὰ νὰ καταλάβουν τὴν πορεία ἀπὸ τὸ λόγο στὴν ἀπόφαση, ἀπὸ τὴν ἀπόφαση στὴν πράξη.

Ἀφήνουμε τὴ συζήτηση Ἀθηνᾶς καὶ Δία καὶ προχωροῦμε στὴν ἐντολὴ πρὸς τὸν Ἑρμῆ. Ρωτάω ἂν βρίσκουν στὸ περιεχόμενό της τίποτα δυσάρεστο γιὰ τὸν Ὀδυσσέα. Ἐπισημαίνουν τοὺς στίχους 34 - 35. Κι ἄλλα βάσανα τοῦ Ὀδυσσέα ὥσπου νὰ φτάσει στὴ Σχερία. Μήπως θὰ εὐχαριστηθεῖ κανεὶς ἀπ' αὐτό; Τὸ μυαλὸ τῶν παιδιῶν πάει στὸν Ποσειδώνα. Εἶναι κι ἐκεῖνος δυνατός, ἡ ἀπόφαση ἔχει καὶ γιὰ κεῖνον κάτι εὐχάριστο. Ὅμως καὶ ἡ Ἀθηνᾶ θὰ χαρεῖ μὲ τὰ δῶρα ποὺ θὰ δώσουν οἱ Φαίακες στὸν Ὀδυσσέα. Σχολιάζοντας τὰ δῶρα αὐτὰ τονίζουμε τὸν πλοῦτο καὶ τὴν πολυτέλεια στὰ Ὁμηρικὰ παλάτια, τὴ συνήθεια τῶν δώρων στοὺς φιλοξενουμένους καὶ ἀκόμη τὴ συνήθεια τῆς διανομῆς τῶν λαφύρων ἀνάμεσα στοὺς νικητὲς στὸν πόλεμο. Μιλᾶμε ἀκόμα γιὰ τὴ Σχερία καὶ τὴ συγγένεια τῶν κατοίκων της μὲ τοὺς θεούς. Ὁ σχολιασμὸς τῆς ἐντολῆς ἄφησε στὰ παιδιὰ νὰ καταλάβουν τὶς δυσκολίες ποὺ ἀντιμετωπίζει ἐκεῖνος ποὺ ἀποφασίζει, ἂς εἶναι κι ὁ ἴδιος ὁ Δίας, καὶ πόσο μετρημένη, ζυγιασμένη, διπλωματικὴ πρέπει νὰ εἶναι ἡ ἀπόφαση.

Ἀφήνοντας τὸ Δία πᾶμε στὸν Ἑρμῆ, γιὰ νὰ τὸν παρακολουθήσουμε στὸ ταξίδι του. Ἐδῶ δίνουμε μιὰ εἰκόνα τοῦ Ἑρμῆ. Ἀναφέρουμε μερικές του ἰδιότητες καὶ δίνουμε ἰδιαίτερη ἔμφαση στὰ στοιχεῖα ποὺ συντελοῦν στὴν ἐπιτυχὴ ἐκτέλεση τῆς ἀποστολῆς του. Ἔτσι τονίζουμε τὴ δύναμη καὶ τὴ νεανικότητά του, τὸ πολυμήχανον, τὴ βροντώδη φωνή του καὶ σχολιάζουμε τὰ βοηθητικὰ τοῦ ἔργου του σύμβολα, τὰ χρυσὰ σαντάλια καὶ τὸ κηρύκειο. Τὰ παιδιὰ ἀποκτοῦν ἔτσι μιὰ γενικὴ εἰκόνα τοῦ ἀγγελιοφόρου τῶν θεῶν, τοῦ γιοῦ τοῦ Δία. Αἰσιοδοξοῦν ὅτι τὸ ταξίδι του

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

θὰ πετύχει. Τὸν παρακολουθοῦμε λοιπὸν στὸ ταξίδι του, γιὰ νὰ φτάσουμε ἀπὸ τοὺς θεοὺς καὶ ἀνθρώπους στὴν Καλυψὼ καὶ τὸν Ὀδυσσέα, ἀπὸ τὸν Ὄλυμπο στὴν Ὠγυγία.

Στὴν ἀρχή, στὴ γρήγορη ἑτοιμασία τοῦ Ἑρμῆ τὰ παιδιὰ διακρίνουν τὴν ὑπακοὴ καὶ τὴν προθυμία του. Στὸ «ἀπέραντες στεριὲς καὶ πέλαγα», στὸν 48 στίχο, βλέπουν τὴν ἀπεραντοσύνη τοῦ χώρου, ποὺ προοιωνίζεται τὸ μακρινὸ ταξίδι.

Τὸ πέρασμα ἀπὸ τὴν Πιερία θυμίζει στὰ παιδιὰ τὶς Μοῦσες, πρώτη ἐπαφὴ τοῦ Ἑρμῆ μὲ τὶς κατώτερες θεότητες καὶ τὸ ὄμορφο τοπίο, προανάκρουσμα τοῦ μαγευτικοῦ νησιοῦ τῆς Καλυψῶς. Παράλληλα ξυπνᾶ τὶς τυχὸν ἐμπειρίες τους ἀπὸ τὰ Τέμπη. Στὴν παρομοίωση «σὰν τὸ γλάρο» ξεχωρίζουν τὴ συνέχεια τῆς πτήσης, τὴ σταδιακὴ ἀπομάκρυνση τοῦ Ἑρμῆ, τὸ θάμπωμα τῆς εἰκόνας καὶ παράλληλα τὴ μετατροπή της σὲ πιὸ ἀνθρώπινη, πιὸ οἰκεία. Ἀπὸ τὴ θάλασσα, ἐναλλαγὴ τοῦ τοπίου, ἀποβιβαζόμαστε μὲ τὸν Ἑρμῆ στὴ στεριά. Προχωρεῖ ἀρκετὰ ὁ ἀγγελιοφόρος, ὥσπου φτάνει σὲ μιὰ μεγάλη σπηλιά. Τέρμα τοῦ μακρινοῦ ταξιδιοῦ. Σταμάτημα γιὰ μιὰ ἀνάσα στὴν πόρτα τῆς μεγάλης σπηλιᾶς. Ἐδῶ εἶναι ἡ ὥρα τῶν αἰσθήσεων. Ἀφήνουμε τὰ παιδιὰ νὰ ἀναπνεύσουν. Ἡ ὄσφρησή τους δέχεται τὴν εὐωδιὰ ποὺ ἁπλώνεται σ' ὅλο τὸ νησί. Καλῶ ἕνα μαθητὴ νὰ μοῦ περιγράψει τὴν εἰκόνα τῆς σπηλιᾶς, ἕνα δεύτερο τὴν εἰκόνα τοῦ γύρω τοπίου. Μὲ τὴν περιγραφὴ αὐτὴ ἐπισημαίνουν τὴ μεγαλοπρέπεια τῆς σπηλιᾶς ἀπὸ τὴ μιά, τὴν εἰδυλλιακὴ ὀμορφιὰ τοῦ γύρω τοπίου ἀπὸ τὴν ἄλλη. Στρέφω τὴν προσοχή τους στὴν ποικιλία τῶν στοιχείων ποὺ συνθέτουν τὶς εἰκόνες. Βλέπουν τὴν ἑστία, τὸν ἀργαλειό, τὴν ὡριοπλέξουδη νύφη στὴ μιά. Βλέπουν τὰ δέντρα, τὰ πουλιά, τὴν κληματαριά, τὶς βρύσες, τὰ λουλούδια στὴν ἄλλη. Προσέχουμε κατόπι τὸ πλῆθος τῶν ἐπιθέτων ποὺ τὰ συνοδεύουν. Προσέχουμε τὸ μίλημα τῆς εἰκόνας σ' ὅλες τὶς αἰσθήσεις.

Σχολιάζουμε σύντομα τὴν κληματαριά, τὸν ἀργαλειό, τὸ τραγούδι τῆς Καλυψῶς, τὴ σπηλιὰ κάνοντας ἔτσι νύξεις γιὰ τὴ σημασία τοῦ ἀμπελιοῦ στὴ χώρα μας, γιὰ τὴν οἰκιακὴ ὑφαντουργία, γιὰ τὴ σύνδεση δουλειᾶς καὶ τραγουδιοῦ, γιὰ τὴν ὁμορφιὰ τῆς φύσης. Ξαναγυρίζουμε στὸν Ἑρμῆ στὴν πόρτα τῆς σπηλιᾶς. Ἦρθε γιὰ τὸν Ὀδυσσέα, γιὰ τὸν ἄνθρωπο. Ὅμως ὁ Ὀδυσσέας δὲν εἶναι στὴ σπηλιά, κάθεται στὴν ἀκρογιαλιὰ καὶ θρηνεῖ. Θυμίζω στὰ παιδιὰ τὸ τραγούδι τῆς Καλυψῶς. Ἀμέσως καταλαβαίνουν τὴν ἀντίθεση. Ἡ μακαριότητα τῶν θεῶν ἀπὸ τὴ μιά, ἡ γεμάτη βάσανα ζωὴ τῶν ἀνθρώπων ἀπὸ τὴν ἄλλη. Τὸ τραγούδι καὶ ὁ θρῆνος. Σχολιάζω τὸ «σὰν πάντα». Τὰ παιδιὰ ἀντιλαμβάνονται τὴ διάρκεια τοῦ μαρτυρίου τοῦ Ὀδυσσέα. Ἐπιμένω ἀκόμη λίγο τονίζοντας τὴν ἀδυναμία τῆς ὁμορφιᾶς τῆς Καλυψῶς καὶ τοῦ τοπίου νὰ παρηγορήσουν τὸν Ὀδυσσέα. Αὐτὸ τοὺς βοηθάει νὰ κατανοήσουν τὴ δύναμη τῆς νοσταλγίας τοῦ ξενιτεμένου γιὰ τὸν τόπο του καὶ τοὺς δικούς του. Λέμε λίγα λόγια γιὰ τὴν ξενιτιὰ σὰν μοίρα τοῦ Ἕλληνα καὶ γιὰ τὴν ἀγάπη του στὴν πατρικὴ γῆ.

Τελειώνοντας καλῶ ἕνα μαθητὴ νὰ πεῖ τὸ νόημα τῆς ἑνότητας καὶ στὴ συνέχεια τοὺς δίνω ἄσκηση γιὰ τὸ σπίτι νὰ ἀπαντήσουν γραπτὰ στὶς παρακάτω ἐρωτήσεις :

1. Τί ἀνάγκασε τὸ Δία νὰ στείλει τὸν Ἑρμῆ στὴν Καλυψώ;
2. Ποιές ἀρετὲς τοῦ Ὀδυσσέα πρόβαλε ὡς τώρα ἡ Ἀθηνᾶ;
3. Πῶς δικαιολογεῖται ὁ θρῆνος τοῦ Ὀδυσσέα στὸ μαγευτικὸ νησὶ τῆς Καλυψῶς;

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μὲ τὴν πρώτη ἐρώτηση παρακινῶ τὰ παιδιὰ νὰ ξανασκεφτοῦν τὸ ρόλο τοῦ Δία ὡς προστάτη τῆς ἠθικῆς τάξης καὶ τὴ δύναμη τοῦ λόγου τῆς Ἀθηνᾶς.

Μὲ τὴ δεύτερη καὶ τρίτη ἐρώτηση τοὺς βοηθῶ νὰ σχηματίσουν μιὰ ὁλοκληρωμένη εἰκόνα τοῦ ἥρωα ποὺ θὰ δοῦν σὲ λίγο νὰ δρᾶ. Συμπληρωματικὰ ἀναθέτω μιὰ προαιρετικὴ ἐργασία. Συνιστῶ νὰ ζωγραφίσουν τὴ σπηλιὰ τῆς Καλυψῶς ὅσοι μαθητὲς νομίζουν ὅτι ἔχουν κάποιες ἱκανότητες στὴ ζωγραφική. Συνιστῶ ἀκόμα νὰ δοῦν δυὸ ὄμορφες παρόμοιες περιγραφές, μιὰ τὴν περιγραφὴ τοῦ κήπου τοῦ Ἀλκίνοου στοὺς στίχους 117 - 135 τῆς ραψωδίας η καὶ μιὰ τὴν περιγραφὴ τοῦ λιμανιοῦ τοῦ Φόρκυνα στοὺς στίχους 100 - 116 τῆς ραψωδίας ν.

Τέλος, γιὰ νὰ τοὺς παρακινήσω νὰ προετοιμάσουν τὴν ἑπόμενη ἑνότητα, τοὺς δίνω τὴν ἐρώτηση : Πῶς κρίνετε τὰ λόγια τοῦ Ἑρμῆ πρὸς τὴν Καλυψὼ στὴν ἑπόμενη ἑνότητα; Ἔτσι θὰ δοῦν πῶς ὁλοκληρώνεται ἡ ἀποστολὴ τοῦ τρίτου ἀπὸ τοὺς θεοὺς, τοῦ Ἑρμῆ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ: ε 272-398

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ Π. ΜΠΕΚΙΑΡΗ
Ἐπόπτη Μ.Ε.

Ἡ ἑρμηνεία τῆς Ὀδύσσειας καὶ τῶν ἄλλων κειμένων τῆς Ἀρχαίας Γραμματείας ἀπὸ μετάφραση δὲν εἶναι σωστὸ νὰ προχωρεῖ μὲ μικρὲς ἑνότητες ἀπὸ 40 ἢ 50 στίχους κάθε φορά. Κάθε ραψωδία, ἀπὸ τὴ μικρότερη, ποὺ εἶναι ἡ ζ (μὲ 334 στίχους, στὴ μετάφραση τοῦ Ζ. Σίδερη), ὡς τὴν περισσότερο ἐκτεταμένη, ποὺ εἶναι ἡ δ (μὲ 858 στίχους), μπορεῖ νὰ χωριστεῖ ἀπὸ 3 ὡς 6 ἢ 7 τὸ πολὺ ἑνότητες. Ὁ φιλόλογος ποὺ πρόκειται νὰ διδάξει τὴν Ὀδύσσεια πρέπει νὰ ἔχει κάνει αὐτὴ τὴν κατανομὴ τῶν διδακτικῶν ἑνοτήτων ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τοῦ σχολικοῦ χρόνου καὶ πρὶν ἀρχίσουν ἀκόμη τὰ μαθήματα, προγραμματίζοντας ἔτσι μεθοδικὰ τὴν ἐργασία του. Κριτήρια γιὰ τὸν προκαταρκτικὸ αὐτὸ χωρισμὸ τῶν ραψωδιῶν σὲ ἑνότητες θὰ εἶναι ἡ ἔκτασή τους, ἡ σημασία κάθε ραψωδίας στὴ σύνθεση καὶ οἰκονομία ὅλου τοῦ ποιήματος, ἡ ποσότητα καὶ ἡ ποιότητα τῶν στοιχείων ποὺ ἔχουμε νὰ ἑρμηνεύσουμε σὲ κάθε ἑνότητα καὶ βέβαια ὁ βαθμὸς τῆς πνευματικῆς ἀναπτύξεως τῶν μαθητῶν μας, ὁ ὁποῖος συνιστᾶ τὸ πνευματικὸ ἐπίπεδο τῆς τάξεως.

Μὲ βάση τὶς σκέψεις αὐτὲς χώρισα τὴ ραψωδία ε, στὴν ὁποία ἐντάσσεται καὶ ἡ διδακτικὴ ἑνότητα ποὺ παρουσιάζω παρακάτω τὸ διάγραμμά της, σὲ τέσσερις ἑνότητες:

Πρώτη ἑνότητα: Στίχοι 1-152. Ὕστερα ἀπὸ τὰ παράπονα ποὺ ἐκφράζει ἡ Ἀθηνᾶ στὴ συνέλευση τῶν θεῶν γιὰ τὴν κατακράτηση τοῦ Ὀδυσσέα ἀπὸ τὴν Καλυψὼ καὶ γιὰ τὴ συνεχιζόμενη κακοτυχία του, ὁ Δίας στέλνει τὸν Ἑρμῆ στὸ νησὶ τῆς Καλυψῶς, γιὰ νὰ τῆς μεταφέρει τὴν ἀπόφασή του νὰ ἀφήσει ἐλεύθερο τὸν ἥρωα.

Δεύτερη ἑνότητα: Στίχοι 153-271. Ἡ Καλυψὼ βρίσκει τὸν Ὀδυσσέα στὴν παραλία καὶ τοῦ ἀναγγέλλει τὴν ἀπόφαση τῶν θεῶν γιὰ τὴν ἐπιστροφή του, ἀλλὰ αὐτὸς τῆς ζητεῖ νὰ βεβαιώσει μὲ ὅρκο τὴν εἰλικρίνειά της. Ἡ Καλυψώ, ἔπειτα ἀπὸ μιὰ τελευταία ἀποτυχημένη προσπάθεια νὰ κρατήσει κοντά της τὸν ἥρωα, τοῦ δίνει ἐργαλεῖα καὶ ὑλικά, γιὰ νὰ ναυπηγήσει τὴ σχεδία τῆς ἐπιστροφῆς.

Τρίτη ἑνότητα: Στίχοι 272-398. Ὕστερ' ἀπὸ 17 μέρες ταξίδι ὁ Ὀδυσσέας ἀντικρίζει ἀπὸ μακριὰ τὰ βουνὰ τῆς Σχερίας. Ξαφνικὰ ὁ Ποσειδώνας, ἐπιστρέφοντας ἀπὸ τοὺς Αἰθίοπες, βλέπει τὸν ἥρωα, ὀργίζεται καὶ προκαλεῖ τρομερὴ τρικυμία. Ὁ Ὀδυσσέας κινδυνεύει, ἀλλὰ τότε παρουσιάζεται ἡ θαλάσσια θεὰ Λευκοθέα καὶ τοῦ δίνει ἕνα μαγικὸ μαντίλι

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἢ μαγνάδι, ποὺ φορώντας το θὰ σωθεῖ. Ἔπειτα ἀπὸ πολλὴ δυσπιστία ὁ Ὀδυσσέας, μετὰ τὴν συντριβὴ τῆς σχεδίας του, φορεῖ τὸ μαγνάδι καὶ ρίχνεται στὴ θάλασσα.

Τ έ τ α ρ τ η έ ν ό τ η τ α : Στίχοι 399-514. Μὲ τὴ βοήθεια τῆς Ἀθηνᾶς ὁ Ὀδυσσέας, παλεύοντας δυὸ μερόνυχτα μὲ τὰ κύματα, πλησιάζει στὴ βραχώδη ἀκτὴ τῆς Σχερίας, φτάνει ὕστερ' ἀπὸ πολλὲς περιπέτειες καὶ κινδύνους στὴν ἐκβολὴ ἑνὸς ποταμοῦ καὶ ἀποκαμωμένος περνάει τὴ νύχτα του μέσα σ' ἕνα πυκνὸ δάσος.

Ἀπὸ τὶς τέσσερις αὐτὲς ἑνότητες τῆς ραψωδίας διάλεξα τὴν τρίτη, στίχ. 272-398. Ἀποτελεῖται ἀπὸ 127 στίχους. Εἶναι λοιπὸν μιὰ ἑνότητα ποὺ μπορεῖ νὰ διδαχτεῖ σὲ μιὰ διδακτικὴ ὥρα 50′ λεπτῶν, καὶ μάλιστα χωρὶς προπαρασκευή. Ἂν ὅμως τὸ ἐπίπεδο τῆς τάξεως εἶναι τέτοιο, ποὺ νὰ μᾶς δημιουργεῖ ἐνδοιασμὸ γιὰ τὴ δυνατότητα νὰ ὁλοκληρώσουμε τὴ διδασκαλία σὲ μιὰ διδακτικὴ ὥρα, θὰ προτιμήσουμε τὸν τύπο τῆς διδασκαλίας ἔπειτα ἀπὸ προπαρασκευὴ τῶν μαθητῶν, εἴτε χωρίζοντας τὴν τάξη σὲ δύο ἢ περισσότερες ὁμάδες καὶ κατανέμοντας σὲ καθεμιὰ διάφορες προπαρασκευαστικὲς ἐργασίας καὶ συγκεκριμένο ἐρωτηματολόγιο, εἴτε παραγγέλλοντας νὰ ἐργαστεῖ ὅλη ἡ τάξη πάνω στὰ ἴδια θέματα καὶ ν' ἀπαντήσει στὰ ἴδια ἐρωτήματα, καθορισμένα πάντα ἀπὸ τὸν καθηγητὴ στὸ προηγούμενο μάθημα.

Τὸ διάγραμμα τῆς διδασκαλίας τῆς ἑνότητας ε 272-398, χωρὶς προπαρασκευὴ τῶν μαθητῶν, θὰ εἶναι τὸ ἀκόλουθο:

Πρὶν ἀρχίσουμε τὴ διδασκαλία τῆς νέας ἑνότητας, θὰ ζητήσουμε ἀπὸ ἕνα μαθητὴ νὰ ἀφηγηθεῖ μὲ συντομία τὸ περιεχόμενο τῆς προηγούμενης ἑνότητας, στίχ. 153-271. Ἕνας ἄλλος θὰ διαβάσει τὴν περίληψή της, ποὺ θὰ ἔχει γραμμένη στὸ τετράδιό του, καὶ θὰ αἰτιολογήσει κριτικὰ τὸν τίτλο τῆς ραψωδίας ε (Καλυψοῦς ἄντρον. Ὀδυσσέως σχεδία), ποὺ ἔχουν προτάξει — ὅπως καὶ στὶς ἄλλες ραψωδίες τῶν δύο ἐπῶν — οἱ ἀλεξανδρινοὶ φιλόλογοι. Θὰ κάνουμε ἔπειτα ἕνα σύντομο ἔλεγχο τῶν ἐργασιῶν, ποὺ εἴχαμε ὁρίσει γιὰ τὸ σπίτι στὸ τέλος τοῦ περασμένου μαθήματος, ζητώντας νὰ διαβάσουν ἕνας ἢ δύο μαθητὲς τὶς δικές τους ἐργασίες. Οἱ ἐργασίες ποὺ εἴχαμε ὁρίσει ἦταν οἱ ἀκόλουθες :

1. Σύντομος χαρακτηρισμὸς τῆς Καλυψῶς, ὅπως τὴν παρουσιάζει ὁ ποιητὴς στὴ συνάντησή της μὲ τὸν Ἑρμῆ καὶ στὸ διάλογό της μὲ τὸν Ὀδυσσέα.

2. Γιὰ ποιό λόγο νομίζεις ὅτι ἐπιμένει ὁ ποιητὴς τόσο πολὺ στὴ θαυμάσια καὶ λεπτομερειακὴ περιγραφὴ τῆς φυσικῆς ὁμορφιᾶς τοῦ νησιοῦ τῆς Καλυψῶς;

3. Δικαιολόγησε τὸ ὅτι ὁ Ὀδυσσέας δὲν ἐκφράζει τὴ χαρά του ἀπὸ τὴν ἀναγγελία τῆς Καλυψῶς ὅτι θὰ τὸν ἀφήσει νὰ ἐπιστρέψει καὶ χαρακτήρισε τὴ στάση του μετὰ τὴν ἀναγγελία.

4. Νὰ συγκρίνεις τὶς δύο ἀγορεύσεις τῆς Ἀθηνᾶς (α 80 - 95 καὶ ε 7 - 22) καὶ νὰ προσδιορίσεις τὰ νέα στοιχεῖα ποὺ περιέχονται στὴ δεύτερη.

5. Νὰ ἰχνογραφήσεις τὴ σχεδία τοῦ Ὀδυσσέα μὲ ὁδηγὸ τοὺς στίχους 242 - 271.

6. Νὰ διακρίνεις στὴ ραψωδία α καὶ στὸ τμῆμα ποὺ μελετήσαμε ἀπὸ τὴν ε τοὺς στίχους καὶ τὶς ἐκφράσεις ποὺ φανερώνουν τὴ νοσταλγία τοῦ Ὀδυσσέα γιὰ τὴν πατρίδα καὶ τοὺς δικούς του καὶ νὰ κάνεις σύγκριση μὲ δύο δημοτικὰ τραγούδια τῆς ξενιτιᾶς.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Οἱ ἐργασίες αὐτὲς δὲν εἶναι βέβαια ὅλες ὑποχρεωτικές, πρέπει ὅμως νὰ ὁρίζονται σὲ μεγαλύτερο ἀριθμὸ —πέντε ὡς ἕξι—, γιὰ νὰ ὑπάρχει εὐχέρεια ἐκλογῆς μιᾶς ἢ δύο ἀπὸ κάθε μαθητή, ἀνάλογα μὲ τὰ ἐνδιαφέροντα, τὶς κλίσεις καὶ τὴν ἀτομικότητά τους, μὲ βάση τὴν παιδαγωγικὴ ἀρχὴ τῆς ἐξατομικεύσεως τῆς σχολικῆς ἐργασίας. Ἂς προσθέσουμε ὅτι οἱ ἐργασίες ποὺ ἀναθέτουμε μετὰ τὴ διδασκαλία κάθε ἑνότητας θὰ εἶναι σύντομες καὶ τὸ περιεχόμενό τους θὰ ὁρίζεται μὲ σαφήνεια καὶ ἀκρίβεια, γιὰ νὰ μὴν ὁδηγοῦμε τὸ μαθητὴ σὲ ἄσκοπη πολυλογία καὶ ἀοριστολογία.

Ἡ ἐξέταση ποὺ προηγήθηκε καὶ ποὺ μπορεῖ βέβαια νὰ παίρνει ἄπειρες καὶ ποικίλες μορφὲς θὰ γίνεται μὲ γοργὸ ρυθμὸ καὶ δὲν πρέπει νὰ διαρκεῖ περισσότερο ἀπὸ 5′ - 7′ λεπτά. Ἐπίσης ἡ ἐξέταση πρέπει νὰ κατευθύνεται συνειδητὰ ἀπὸ τὸν καθηγητὴ μὲ τρόπο ποὺ νὰ προετοιμάζει τὴν παρουσίαση τῆς νέας ἑνότητας, νὰ δημιουργεῖ ἀτμόσφαιρα προβληματισμοῦ καὶ προσδοκίας γιὰ τὴν πιθανὴ ἐξέλιξη τοῦ μύθου καὶ νὰ ἐξασφαλίζει τὶς ἀναγκαῖες προϋποθέσεις γιὰ τὴν πνευματικὴ καὶ ψυχολογικὴ δεκτικότητα τῶν μαθητῶν.

Ὅταν μὲ κατάλληλες ἐρωτήσεις θὰ ἔχουμε ἐξασφαλίσει τὶς παραπάνω προϋποθέσεις, θὰ προχωρήσουμε στὴ σύνδεση τῆς νέας ἑνότητας μὲ τὴν ἑνότητα ποὺ προηγήθηκε, λέγοντας λ.χ. : «Ἀφοῦ λοιπὸν ὁ Ὀδυσσέας ἔχει κατασκευάσει πλέον τὴ σχεδία του καὶ τὴν ἔχει ρίξει στὸ κύμα, ὅλα εἶναι ἕτοιμα γιὰ τὸ μεγάλο ταξίδι. Ἂς τὸν παρακολουθήσουμε στὴ νέα φάση τῆς ζωῆς του».

Ἡ παρουσίαση τῆς νέας ἑνότητας μπορεῖ νὰ γίνει εἴτε ἀπὸ τὸν ἴδιο τὸν καθηγητή, ποὺ θὰ τὴν ἀπαγγείλει μὲ σοβαρὸ καὶ ὑψηλὸ ἦθος, μὲ καθαρὴ ἄρθρωση, χωρὶς στόμφο καὶ περιττὴ μεγαλοστομία ἢ χειρονομίες, εἴτε ἀπὸ ἕνα μαθητή, ποὺ νὰ διακρίνεται γιὰ τὴν ὀρθοφωνία καὶ τὴν ἱκανότητά του ν' ἀπαγγέλλει σωστά. Σὲ ἀναπτυγμένες ἐκπαιδευτικὰ ξένες χῶρες χρησιμοποιεῖται τελευταῖα καὶ ἡ μαγνητοφωνημένη ἀπαγγελία. Ὁπωσδήποτε νομίζω ὅτι προτιμότερη εἶναι ἡ ζωντανὴ παρουσίαση ἀπὸ τὸν ἴδιο τὸν καθηγητή.

Κατὰ τὴ διάρκεια τῆς ἀπαγγελίας καλύτερο εἶναι ν' ἀκοῦν οἱ μαθητές, ἔχοντας κλειστὰ τὰ βιβλία τους, παρὰ νὰ διαβάζουν κι αὐτοὶ παρακολουθώντας τὴν ἀνάγνωση τοῦ καθηγητῆ. Ἂν μερικοὶ ἀνήκουν στοὺς ὀπτικοὺς ἢ στοὺς μεικτοὺς ὀπτικοακουστικοὺς τύπους, αὐτονόητο εἶναι ὅτι θὰ τοὺς ἐπιτρέπεται νὰ παρακολουθοῦν τὴν παρουσίαση τοῦ νέου κειμένου μὲ ἀνοιχτὰ τὰ βιβλία.

Ὅταν τελειώσει ἡ ἀπαγγελία, θ' ἀφήσουμε μερικὲς στιγμὲς τὰ παιδιὰ ν' ἀναπολήσουν τὸ περιεχόμενο, νὰ κάνουν σιωπηρὰ τὴ σύνδεση μὲ τὰ προηγούμενα καὶ νὰ βροῦν τὶς νοηματικὲς συνάφειες τῆς νέας ἑνότητας. Ἀμέσως κατόπιν θὰ ζητήσουμε ἀπὸ 1 - 2 παιδιὰ νὰ διηγηθοῦν χωρὶς πολλὲς λεπτομέρειες τὸ περιεχόμενό της. Ἡ πρώτη αὐτὴ ἀπόδοση τοῦ περιεχομένου ἀπὸ τὰ παιδιὰ πρέπει νὰ γίνεται σὲ ἐλεύθερο λόγο καὶ χωρὶς νὰ χρησιμοποιοῦνται, ὅσο εἶναι δυνατό, λέξεις καὶ ἐκφράσεις ἀπὸ τὸ κείμενο τῆς μεταφράσεως. Στὴν περίπτωση ποὺ θὰ δυσκολεύονται ἢ θὰ λησμονοῦν κάποιο σημαντικὸ στοιχεῖο στὴν ἐξέλιξη τοῦ μύθου, θὰ τὰ ὑποβοηθοῦμε παρεμβαίνοντας μὲ κατάλληλες ἐρωτήσεις, ποὺ θὰ πρέπει νὰ εἶναι τέτοιες, ὥστε νὰ ὑποδεικνύουν ἔμμεσα τὴ βασικὴ διάρθρωση τῆς διδασκόμενης ἑνότητας καὶ τὴ συνάφεια τῶν σημαντικότερων νοημάτων της. Στὴν ἑνότητα λ.χ. ποὺ διδάσκουμε τώρα, τέτοιες κατάλληλες ἐρωτήσεις εἶναι οἱ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἀκόλουθες : Πόσες μέρες χρειάστηκε ὁ Ὀδυσσέας, γιὰ νὰ κατασκευάσει τὴ σχεδία του; Τί ἔκανε τὴν ἑπόμενη μέρα ἡ Καλυψὼ καὶ ποιὰ ὁδηγία ἔδωσε στὸν Ὀδυσσέα, γιὰ νὰ φθάσει μὲ ἀσφάλεια στὸν προορισμό του; Πῶς ἐκδηλώνει τὴν ὀργή του ὁ Ποσειδώνας; Ποιὰ μέρα τοῦ ταξιδιοῦ στέλνει τὴ φοβερὴ τρικυμία; Ποιά εἶναι ἡ στάση τοῦ Ὀδυσσέα στὴν ἀρχὴ τῆς τρικυμίας; Ποιός παρουσιάζεται σὰν «ἀπὸ μηχανῆς θεὸς» καὶ ποιά βοήθεια προσφέρει στὸν ἥρωά μας; Πῶς ἐπωφελεῖται ἀπὸ τὴν ἀναπάντεχη αὐτὴ βοήθεια; Τί ἔκανε ὁ Ποσειδώνας, ὅταν ἱκανοποίησε τὴν ὀργή του;

Ἔπειτα ἀπὸ τὴν ἀπόδοση αὐτὴ τοῦ περιεχομένου σὲ ἁδρὲς γραμμές, δίνουμε στὰ παιδιὰ τὴν ἐντολὴ ν' ἀνοίξουν τὰ βιβλία τους καί, στηριζόμενα σὲ ὅσα συγκράτησαν ἀπὸ τὴν ἀνάγνωσή μας, ἀπὸ τὴν ἀφήγηση τῶν συμμαθητῶν τους, ἀπὸ τὶς προσεχτικὰ διαλεγμένες καὶ διατυπωμένες ἐρωτήσεις μας, ποὺ ἀναφέραμε, καὶ μὲ τὴ βοήθεια τοῦ κειμένου ποὺ βλέπουν τώρα στὸ βιβλίο τους, νὰ προσπαθήσουν νὰ διακρίνουν τὶς νοηματικὲς ἑνότητες, στὶς ὁποῖες χωρίζεται ἡ νέα διδακτικὴ ἑνότητα, καὶ νὰ τὶς ἐπιγράψουν περιληπτικά, ἐπιμένοντας βέβαια στὰ κύρια σημεῖα. Ἡ ἐργασία αὐτὴ εἶναι εὔκολη καὶ ἀπαιτεῖ πολὺ λίγο χρονικὸ διάστημα, γιατὶ ἡ προχώρηση τοῦ μύθου στὸ ἔπος γίνεται μὲ μικρὰ καὶ εὐδιάκριτα βήματα, ποὺ δηλώνονται ἄλλωστε καὶ τυπογραφικὰ στὸ βιβλίο, μὲ τὶς παραγράφους καὶ τὰ εἰσαγωγικὰ στὴν ἀρχὴ καὶ στὸ τέλος τῶν μονολόγων καὶ τῶν διαλόγων. Ἐπίσης εἶναι ἀπαραίτητη ἡ ἐργασία αὐτή, γιατὶ βοηθεῖ πάρα πολὺ καὶ στὴν κατανόηση τῶν νοηματικῶν συναφειῶν ποὺ ἐνυπάρχουν σὲ κάθε ἑνότητα καὶ στὴν καλύτερη μεθόδευση τῆς διδασκαλίας.

Εὔκολα λοιπὸν θὰ βροῦν τὰ παιδιὰ τὶς τέσσερις μερικὲς ἑνότητες, στὶς ὁποῖες διαρθρώνεται τὸ σύνολο τῆς νέας διδακτικῆς ἑνότητας. Εἶναι οἱ ἀκόλουθες, μαζὶ μὲ τὶς περιλήψεις τους, ποὺ τὰ ἴδια τὰ παιδιὰ μὲ σύντομη συζήτηση θὰ βροῦν, συμπληρώνοντας καὶ διορθώνοντας τὸ ἕνα τὸ ἄλλο.

Α΄ ἑ ν ό τ η τ α : Στίχοι 272 - 291.

Ὁ Ὀδυσσέας φεύγει ἀπὸ τὴν Ὠγυγία μὲ τὴ σχεδία του χαρούμενος καί, ἀφοῦ ταξιδέψει μὲ γαλήνη δεκαεπτὰ μέρες, τὴ δεκάτη ὀγδόη ἀντικρίζει τὰ βουνὰ τῆς χώρας τῶν Φαιάκων.

Β΄ ἑ ν ό τ η τ α : Στίχοι 292 - 347.

Ὁ Ποσειδώνας γυρίζοντας ξαφνικὰ ἀπὸ τοὺς Αἰθίοπες βλέπει τὸν Ὀδυσσέα ν' ἀρμενίζει καὶ στέλνει φοβερὴ τρικυμία, ποὺ διαλύει τὴ σχεδία καὶ ἀπειλεῖ νὰ πνίξει τὸν ἥρωα.

Γ΄ ἑ ν ό τ η τ α : Στίχοι 348 - 370.

Παρουσιάζεται ξαφνικὰ ἡ θαλάσσια θεὰ Λευκοθέα καὶ συμπονώντας τὸν Ὀδυσσέα τοῦ προσφέρει μαγικὸ μαντίλι, γιὰ νὰ σωθεῖ ἀπὸ τὴ μανία τῶν κυμάτων.

Δ΄ ἑ ν ό τ η τ α : Στίχοι 371 - 398.

Ὁ Ὀδυσσέας δυσπιστεῖ στὴν ἀρχή, ἀλλὰ μετὰ τὴν τελειωτικὴ συντριβὴ τῆς σχεδίας φορεῖ τὸ μαντίλι τῆς θεᾶς καὶ πέφτει στὰ κύματα, προκαλώντας τὴν ἱκανοποίηση τοῦ Ποσειδώνα, ποὺ φεύγει θριαμβευτικὰ γιὰ τὶς Αἰγές.

Τὶς περιλήψεις αὐτὲς τῶν μερικῶν ἑνοτήτων καλὸ εἶναι νὰ τὶς γράφει ἕνας μαθητὴς στὸν πίνακα καὶ νὰ τὶς ἀντιγράφουν οἱ ἄλλοι σύντομα στὰ πρόχειρα τετράδιά τους.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Προχωροῦμε κατόπιν στὴν ἑρμηνευτικὴ ἐπεξεργασία, ἀρχίζοντας ἀπὸ τὴ γλωσσικὴ ἐξομάλυνση καὶ διαπλέκοντάς την μὲ τὴν πραγματολογικὴ καὶ πολιτιστικὴ ἑρμηνεία. Ζητοῦμε νὰ προβάλουν τὰ ἴδια τὰ παιδιὰ τὰ ἄγνωστα γλωσσικὰ καὶ πραγματολογικὰ στοιχεῖα ποὺ ὑπάρχουν στὸ κείμενο. Πρέπει ὅμως νὰ προσθέσουμε ὅτι ὁ καθηγητὴς θὰ ἔχει ἐπισημάνει ἀπὸ πρὶν ὅλα τὰ λεξιλογικὰ καὶ πραγματολογικὰ στοιχεῖα ποὺ ὑποψιάζεται ὅτι δὲν μποροῦν νὰ γνωρίζουν οἱ μαθητές του ἢ ὅτι νομίζουν πὼς τὰ γνωρίζουν, ἀλλὰ ἡ ἐντύπωσή τους εἶναι σφαλερή, ἢ ἀκόμη ὅτι οἱ ἔννοιες ποὺ ἔχουν σχηματίσει γι' αὐτὰ εἶναι πολὺ ἀτελεῖς καὶ ἁπλοϊκές. Ἔτσι θὰ συμπληρώνει ὁ ἴδιος τὴ λεξιλογικὴ καὶ πραγματολογικὴ ἑρμηνεία μὲ ὅσα στοιχεῖα δὲν πρότειναν ὡς ἄγνωστα τὰ παιδιά. Δὲ θὰ ἐξηγεῖ βέβαια ὁ ἴδιος τὶς ἄγνωστες λέξεις οὔτε θὰ λύνει μόνος του τὶς πραγματολογικὲς ἀπορίες τῶν μαθητῶν, παρὰ μόνο ἀφοῦ διαπιστώσει ὅτι κανένας μαθητὴς δὲν εἶναι σὲ θέση νὰ δώσει τὶς σωστὲς ἐξηγήσεις καὶ τὶς κατάλληλες πληροφορίες ἢ ὅτι οἱ ἐξηγήσεις ποὺ δόθηκαν εἶναι λανθασμένες. Ἕνα ἄλλο σημεῖο ποὺ ἡ ἐπέμβαση τοῦ καθηγητῆ εἶναι ἀπαραίτητη εἶναι ὅταν διαβλέπει τὸν κίνδυνο, μὲ τὴ γνώριμη τάση τῆς ἀπεραντολογίας ποὺ ἔχουν τὰ παιδιά, νὰ ξεστρατίσει τὸ μάθημα καὶ νὰ τελειώσει ἡ ὥρα μ' ἕναν περιττὸ καὶ ἐπιζήμιο λεξιλογικὸ καὶ ἀρχαιογνωστικὸ φόρτο.

Ἐπειδὴ δὲν ἐξυπηρετεῖ κανένα σκοπὸ κι ἐπομένως δὲν ἔχει νόημα νὰ δοθοῦν ἐδῶ ἑρμηνευμένα ἐξαντλητικὰ ὅλα τὰ γλωσσικὰ καὶ πραγματολογικὰ στοιχεῖα καὶ τῶν τεσσάρων μερικῶν ἑνοτήτων, στὶς ὁποῖες χωρίσαμε τὴ διδακτικὴ ἑνότητα, παραθέτω πιὸ κάτω μαζὶ μὲ τὴν ἑρμηνεία τους τὰ πιθανὰ ἄγνωστα γλωσσικὰ καὶ πραγματολογικὰ στοιχεῖα τῆς πρώτης μόνο μερικῆς ἑνότητας (στίχοι 272 - 291), γιὰ νὰ δώσω ἕνα δεῖγμα μόνο τοῦ μέτρου, ποὺ πρέπει κατὰ τὴ γνώμη μου νὰ τηρεῖται σ' αὐτὴ τὴ φάση τῆς ἑρμηνείας. Γιὰ συντομία, τὰ στοιχεῖα τῶν ἄλλων ἑνοτήτων θὰ τ' ἀναγράψω μόνο, χωρὶς τὴν ἑρμηνεία τους.

Π ρ ύ μ ο ἀεράκι, στ. 278 : οὔριος ἄνεμος, ποὺ φυσᾶ ἀπὸ τὸ πίσω μέρος τοῦ πλοίου (τὴν πρύμνη, τὴν οὐρὰ) καὶ τὸ βοηθεῖ ἔτσι νὰ πλέει γρήγορα.

Π ο ύ λ ι α (Πληιάδες), στ. 281 : ἀστερισμὸς ποὺ ἀποτελεῖται ἀπὸ 7 ἀστέρια. Ἐμφανίζεται τὸ Μάιο καὶ χάνεται τὸ Νοέμβριο, γι' αὐτὸ καὶ θεωρεῖται ἀστερισμὸς τῶν ναυτικῶν, ποὺ τότε ταξίδευαν κυρίως αὐτὴ τὴν ἐποχὴ τοῦ χρόνου. Κατὰ τὴν μυθολογία ἦταν οἱ 7 θυγατέρες τοῦ Ἄτλαντα (βλ. α 52), ποὺ μεταμορφώθηκαν σὲ ἀστέρια μετὰ τὴν αὐτοκτονία τους γιὰ τὴ συμφορὰ τοῦ πατέρα τους.

Ἀ ρ κ ο ύ δ α (Μεγάλη Ἄρκτος), στ. 283 : Ἡ Καλλιστώ, κόρη τοῦ βασιλιᾶ τῆς Ἀρκαδίας Λυκάονα, κίνησε κάποτε τὴ ζηλοτυπία τῆς Ἥρας, γιὰ τὶς σχέσεις ποὺ εἶχε μὲ τὸ Δία. Γιὰ νὰ ξεφύγει τὴν καταδίωξη τῆς Ἥρας, μεταμορφώθηκε σὲ ἀρκούδα, ποὺ τὴ σκότωσε ἡ θεὰ τοῦ κυνηγιοῦ Ἄρτεμη, καὶ ἀμέσως ὁ Δίας τὴ μεταμόρφωσε σὲ ἀστερισμό, ὁ ὁποῖος μοιάζει καὶ μὲ Ἁ μ ά ξ ι , στ. 283. Γι' αὐτὸ οἱ ἀρχαῖοι εἶπαν ὅτι τὸ Ἁμάξι αὐτὸ τὸ τραβοῦσε ὁ Β ο σ κ ὸ ς (Βοώτης= βουκόλος ἢ Ἀρκτοῦρος= ἀρκτοφύλακας), στ. 282, ἐπειδὴ τὸ λαμπρότερο ἀστέρι τοῦ ἀστερισμοῦ αὐτοῦ βρίσκεται σὲ μικρὴ ἀπόσταση ἀπὸ τὴν οὐρὰ τῆς Μεγάλης Ἄρκτου. Ὁ ποιητὴς λέει, στ. 285, ὅτι μόνο αὐτὴ δὲ λούζεται στοῦ Ὠκεανοῦ τὸ κύμα, δηλαδὴ δὲ δύνει, δὲ χάνεται, γιατὶ ὁ ἀστερισμὸς τῆς Μεγάλης Ἄρκτου εἶναι πάντοτε ὁρατὸς ἀπὸ τοὺς κατοίκους τοῦ βόρειου ἡμισφαιρίου.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κ υ ν η γ ὸ ς (Ὠρίων), στ. 284 : περίφημος γιὰ τὴν ὁμορφιά του κυνηγός, ποὺ τὸν σκότωσε ἡ Ἄρτεμη, γιατὶ τόλμησε ν' ἀγγίξει τὸν πέπλο της, ὅταν κυνηγοῦσαν μαζὶ στὴ Χίο. Μετὰ τὸ θάνατό του μεταμορφώθηκε σὲ ἀστερισμό. Ἕνα ἀπὸ τὰ πιὸ λαμπρὰ ἀστέρια του εἶναι ὁ Σείριος (ἀνήκει στοὺς ἀπλανεῖς ἀστέρες), ποὺ λέγεται καὶ Κύων. Στὶς ἀρχὲς τοῦ Ἰουλίου, ποὺ ἀνατέλλει ὁ ἀστερισμὸς αὐτός, ἀρχίζουν οἱ μεγάλες ζέστες (κυνικὰ καύματα). Ἀρχαιότερο μύθο γιὰ τὸν Ὠρίωνα (Κυνηγὸ) βλ. ε 124-127, λ 316 καὶ 578-581.

Ἐξηγοῦμε ὅτι ὅλοι αὐτοὶ οἱ ἀστερισμοί, ποὺ ἀναφέρει καὶ σ' ἄλλα σημεῖα ὁ Ὅμηρος, εἶναι οἱ πιὸ γνωστοὶ στοὺς ἀρχαίους, καὶ προπαντὸς στοὺς ναυτικούς. Ἀκόμη ἐπισημαίνουμε μὲ σύντομη συζήτηση τὶς ἀστρονομικὲς γνώσεις τῆς ἐποχῆς τοῦ Ὁμήρου καὶ τὴ χρησιμοποίησή τους στὴ ναυσιπλοΐα, ποὺ ἦταν ἀρκετὰ ἀναπτυγμένη τότε, ὅπως ἔχουμε ἰδεῖ καὶ σὲ προηγούμενες ἑνότητες. Τονίζουμε ἐδῶ ἰδιαίτερα τὸ νόημα τῶν στίχων 286-287 :

Γιατὶ ἡ νεράιδα (Καλυψὼ) τοῦ 'λεγε, τ' ἀστέρι ἐκεῖνο νά 'χει,
σὰν ἁρμενίζει στὸ γιαλό, στ' ἀριστερό του χέρι,

ποὺ δείχνουν τὴ χρήση τῶν ἀστερισμῶν ὡς ὁδηγῶν γιὰ τοὺς ναυτιλομένους.

Χ ώ ρ α Φ α ι ά κ ω ν , στ. 289 : Λέμε σ' ἕνα μαθητὴ νὰ διαβάσει τοὺς στ. 1-10 τῆς ραψωδίας ζ, ὅπου ὁ ποιητὴς δίνει καὶ τ' ὄνομά της (Σχερία) καὶ ἄλλες πολλὲς πληροφορίες γιὰ τὴν προέλευση τῶν Φαιάκων, τὸν πολιτισμὸ καὶ τοὺς ἀρχηγούς των. Προσθέτουμε ὅτι ἡ Σχερία ταυτίσθηκε πολὺς ἐνωρὶς στὴν ἀρχαιότητα μὲ τὴν Κέρκυρα. Διαβάζουμε τὴ μετάφραση τοῦ χωρίου τοῦ Θουκυδίδη (1, 25, 4), ὅπου λέει γιὰ τοὺς Κερκυραίους τῆς ἐποχῆς του ὅτι ὑπερηφανεύονταν πὼς οἱ προηγούμενοι κάτοικοι τοῦ νησιοῦ τους ἦταν οἱ Φαίακες. Ἀπὸ τότε ἔχει ἐπικρατήσει αὐτὴ ἡ ἀντίληψη, παρόλο ποὺ δὲ φαίνεται νὰ συμφωνεῖ ἐντελῶς μὲ ὅσα ἀναφέρει ὁ ποιητὴς σὲ διάφορα σημεῖα τῆς Ὀδύσσειας γιὰ τὴν ἀπόσταση τῆς Σχερίας ἀπὸ τὴν Ἰθάκη. Ἄλλοι τὴν ταυτίζουν μὲ τὴν Κρήτη. Καταλήγουμε ὅτι ἡ ὁμηρικὴ γεωγραφία δὲν μπορεῖ πάντοτε νὰ συμφωνεῖ μὲ τὴ σημερινὴ ὀνοματοθεσία καὶ νὰ ταυτίζει μὲ ἀσφάλεια ὁμηρικὲς καὶ σύγχρονες γεωγραφικὲς περιοχές. Τὸ πιὸ σωστὸ εἶναι νὰ θεωροῦμε πολλὰ ἀπ' αὐτὰ τὰ τοπωνύμια (Ὠγυγία, Σχερία, Ὑπέρεια κτλ.) σὰν μυθικὰ πλάσματα τῆς ποιητικῆς φαντασίας τοῦ Ὁμήρου καὶ ν' ἀποφεύγουμε τοὺς ἀκριβεῖς γεωγραφικοὺς καθορισμούς, ὅπου δὲν ὑπάρχει ἀπόλυτη βεβαιότητα.

Μὲ τὸν ἴδιο τρόπο καὶ στὸ ἴδιο πάνω κάτω μέτρο, ἀνάλογα βέβαια καὶ μὲ τὴν ἔκταση τῶν γλωσσικῶν καὶ πραγματολογικῶν-πολιτιστικῶν καὶ τῶν ὑπόλοιπων ἑρμηνευτικῶν στοιχείων κάθε ἑνότητας, προχωροῦμε καὶ στὴν ἐπεξεργασία τῶν ἄλλων ἐπιμέρους ἑνοτήτων. Ἀναγράφω ἐδῶ μόνο, χωρὶς τὴν ἑρμηνεία τους, τὰ κυριότερα γλωσσικὰ καὶ πραγματολογικὰ στοιχεῖα τῶν ἄλλων ἑνοτήτων, στὰ ὁποῖα θὰ σταθεῖ ὁ ἑρμηνευτικὸς διάλογος τῆς τάξεως :

Λ ε ξ ι λ ο γ ι κ ά : πλεμάτια, τὸ τάζω, μνημούρι, ἀδικοθανατίζω, δοιάκι, ἀντένα, ξενερίζω, καλόδετο σκαφί, ἁρμοί, ἀναδεύω, σκαστὸ καὶ καμαρωτὸ κύμα, ἄτι τρεξιμιὸ (κέλης ἵππος), τὰ μπρούμτα.

Π ρ α γ μ α τ ο λ ο γ ι κ ά : Ὁ Σαλευτὴς τῆς γῆς, οἱ Αἰθίοπες, οἱ Σόλυμοι, ὁ Σιρόκος, ἡ Νοτιά, ὁ Ζέφυρος, ὁ Βοριὰς (ἐδῶ θὰ δώσουμε καὶ τ' ἀντίστοιχα ὁμηρικὰ ὀνόματα : Εὖρος, Νότος, Ζέφυρος, Βορέης), οἱ Δαναοί,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

οἱ δυὸ γιοὶ τ' Ἀτρέα, Ἰνώ, τοῦ Κάδμου ἡ κόρη, Λευκοθέα (θ' ἀναφέρουμε ἐδῶ, μετὰ τὴ σύντομη ἔκθεση τῶν σχετικῶν μὲ τὴν Ἰνὼ-Λευκοθέα μυθολογικῶν στοιχείων, ὅτι ἔχουμε τὸ μοναδικὸ μαζὶ μὲ τὸν Ἡρακλῆ παράδειγμα ἀποθεώσεως στὸν Ὅμηρο καὶ θὰ παραπέμψουμε νὰ διαβάσουν μερικοὶ μαθητὲς ἀπὸ τοῦ Ν. Πολίτη τὶς «Παραδόσεις», τόμ. Β΄, σελ. 1130, καὶ νὰ παρουσιάσουν στὴν τάξη ἀνάλογες νεοελληνικὲς παραδόσεις), στὸ στίχο 349 : «ἡ Λευκοθέα, ποὺ θνητὴ πρὶν ἦταν καὶ μιλοῦσε», θὰ ἐξηγήσουμε ὅτι οἱ ἀρχαῖοι, ὅπως φαντάζονταν τοὺς θεοὺς μὲ ὑπερφυσικὸ μέγεθος σχετικὰ μὲ τοὺς θνητούς, ἔτσι πίστευαν ὅτι καὶ ἡ φωνὴ τους ἦταν διαφορετικὴ ἀπὸ τῶν ἀνθρώπων, τ' ἀθάνατο μαντίλι (ἄμβροτον κρήδεμνον) (ἐδῶ πρέπει νὰ ἐξηγήσουμε τί ἀκριβῶς σημαίνει κ ρ ή δ ε μ ν ο ν, γιατὶ καὶ τὸ μ α ν τ ί λ ι τῆς μεταφράσεως τοῦ Ζ. Σίδερη καὶ τὸ φ α κ ι ό λ ι τοῦ Ἐφταλιώτη μᾶς μεταφέρουν σὲ διαφορετικὲς ἐννοιολογικὲς περιοχὲς καὶ παραστάσεις· ἐπίσης θὰ ἐπισημάνουμε τὴν πίστη τῶν ἀνθρώπων τῆς ἐποχῆς στὴ μαγικὴ δύναμη ὁρισμένων πραγμάτων καὶ στὴ μαγεία γενικότερα), καὶ τέλος οἱ Αἰγὲς τῆς Ἀχαΐας ὡς κέντρο λατρείας τοῦ Ποσειδώνα.

Ἔπειτα ἀπὸ τὴν πρώτη αὐτὴ φάση τῆς ἑρμηνευτικῆς ἐπεξεργασίας, οἱ μαθητὲς ἔχουν πλέον πολὺ καθαρότερη ἀντίληψη τοῦ νοηματικοῦ περιεχομένου ὅλης τῆς ἑνότητας καὶ ἐπιβάλλεται νὰ γίνει μιὰ ἀνασύνδεση τοῦ περιεχομένου, γιὰ νὰ φωτισθοῦν μερικὰ σημεῖα, ποὺ εἶχαν παραμείνει στὴ συνείδησή τους σκοτεινά, ἢ νὰ συσχετισθοῦν μὲ ἄλλα, ποὺ ἡ συνάφειά τους δὲν εἶχε γίνει ἐντελῶς ἀντιληπτὴ στὴν πρόχειρη ἀπόδοση τοῦ περιεχομένου, ποὺ εἴχαμε ζητήσει ἀμέσως μετὰ τὴν παρουσίαση. Ἡ ἀνασύνταξη αὐτὴ τοῦ περιεχομένου μπορεῖ νὰ γίνει ἢ μὲ μιὰ συνοπτικὴ ἀναδιήγηση ἢ μὲ ἔκθεση τῶν καίριων σημείων, ποὺ θὰ καθοδηγεῖται ἀπὸ τὶς κατάλληλες ἐρωτήσεις καὶ νύξεις τοῦ καθηγητῆ. Εἶναι ἐξάλλου σκόπιμο νὰ παρεμβληθεῖ τὸ ἐνδιάμεσο αὐτὸ στάδιο, γιατὶ θὰ βοηθήσει τὴν οὐσιαστικότερη διεξαγωγὴ τῆς αἰσθητικῆς καὶ ἰδεολογικῆς ἑρμηνείας, ποὺ ἀποτελοῦν τὴν τελικὴ φάση τῆς ἑρμηνευτικῆς ἐπεξεργασίας.

Ἀρχίζουμε κατόπιν τὴν αἰσθητικὴ καὶ μορφολογικὴ ἑρμηνεία τῆς ἑνότητας. Ἡ ἑρμηνεία αὐτὴ θὰ διαστρωματωθεῖ σὲ δύο φάσεις. Στὴ μιὰ φάση θὰ ἐπισημάνουμε καὶ θὰ ἐξάρουμε, π ά ν τ ο τ ε μ ὲ κ α τ ε υ θ υ ν ό μ ε ν ο δ ι ά λ ο γ ο τ ῆ ς τ ά ξ ε ω ς, τὴ λειτουργία τῶν διαφόρων αἰσθητικῶν στοιχείων ποὺ ὑπάρχουν στὴν ἑνότητα, ἀρχίζοντας ἀπὸ τὶς περιγραφὲς καὶ τὶς εἰκόνες, ποὺ στὸ ἔπος ἡ παρουσία τους εἶναι πληθωρικὴ καὶ ὁ ρόλος τους καίριος, ἀφοῦ ἀποτελοῦν ἀναπόσπαστο στοιχεῖο τῆς ἐπικῆς ἀφηγήσεως.

Συνηθισμένα τὰ παιδιὰ ἀπὸ τὰ πρῶτα μαθήματα, θὰ ἐπισημάνουν εὔκολα, καὶ μὲ τὴ βοήθειά μας, ὅπου χρειάζεται, τὶς δύο μεγάλες εἰκόνες, ποὺ περιγράφονται μὲ ἀφηγηματικὴ ἱκανότητα καὶ σοφία ἀντάξια ἑνὸς δαιμόνιου ἀφηγητῆ σὰν τὸν Ὅμηρο καὶ ἀποτελοῦν τὸ πλαίσιο τῆς ἑνότητας : ἡ μιὰ εἶναι ἡ εὐτυχισμένη εἰκόνα, ποὺ ἐπιμερίζεται σὲ πλῆθος μικρότερες διαδοχικὲς εἰκόνες, τοποθετημένες ὅλες σὲ μιὰν ἀνοδικὴ κλίμακα, ποὺ καταλήγει στὸ ἀχνὸ ὅραμα τοῦ πολυπόθητου νόστου. Ἡ Καλυψὼ ἀποχαιρετᾶ τὸν Ὀδυσσέα στὴν παραλία, τοῦ δίνει εὐωδιασμένα ροῦχα, τὸν λούζει μόνη της (πρωθύστερον), τοῦ προσφέρει ἀσκιὰ μὲ κρασὶ καὶ μὲ νερό, καθὼς καὶ τροφὲς γιὰ τὸ ταξίδι, τοῦ δίνει τὶς τελευταῖες ὁδηγίες καὶ τέλος, σὰν θεὰ ποὺ εἶναι, ἀφήνει ἕνα γλυκόπνοο καὶ πρύμο ἀεράκι, γιὰ νὰ σπρώχνει τὴ σχεδία στὸ ταξίδι τῆς ἐπιστροφῆς. Ἡ τελετουργικὴ ἀφήγηση τῶν διαδοχικῶν πράξεων τῆς Καλυψῶς εἶναι δοσμένη ἀπὸ τὸν Ὅμηρο ἐπίτηδες, γιὰ νὰ ὑπογραμμίσει καὶ μορ-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

φολογικὰ τὸν πόνο τῆς νύμφης γιὰ τὸν ἀποχωρισμὸ τοῦ Ὀδυσσέα. Αὐτός, ἀντίθετα, δὲ μιλεῖ καθόλου, ἀνοίγει χαρούμενος τὰ πανιὰ τῆς σχεδίας, πιάνει τὸ τιμόνι μὲ τὰ στιβαρὰ καὶ ἐπιδέξια χέρια του καὶ φεύγει βιαστικά. Ἔτσι, χωρὶς νὰ τὸ δηλώνει φανερὰ ὁ ποιητής, μᾶς τονίζει ἔμμεσα —ἀλλὰ πόσο παραστατικά!— τὴν ἀντίθεση τῆς ψυχολογικῆς καταστάσεως τῶν δύο προσώπων τῆς σκηνῆς. Ἐκείνη θλιμμένη καὶ μελαγχολική, μὲ μιὰ ἔφεση νὰ δώσει τὰ πάντα στὸν ἄντρα ποὺ κατακράτησε κοντά της περισσότερο ἀπὸ ἑπτὰ χρόνια (βλ. η 265-268), ἐκεῖνος χαρούμενος ἀλλὰ σιωπηλὸς καὶ μὲ τὴν ἀγωνιώδη προσμονὴ τῆς ἐπιστροφῆς στὴν πατρίδα καὶ τοὺς δικούς του, δὲν μπορεῖ νὰ κλείσει μάτι καὶ ἀγναντεύει πάντοτε τοὺς ἀστερισμούς, γιὰ νὰ κανονίσει σωστὰ τὸ ταξίδι του, σύμφωνα μὲ τὶς ὁδηγίες τῆς θεᾶς. Τέλος, σὰν ἀποκορύφωμα τοῦ μεγάλου αὐτοῦ πίνακα, ποὺ χαρακτηρίζεται ἀπὸ μιὰ ἀδιάκοπη κίνηση καὶ δράση ἐξωτερικὴ καὶ ἐσωτερική, ὁ ἥρωας, ὕστερα ἀπὸ δεκαεπτὰ μέρες ποὺ πλέει ὁλομόναχος καὶ ἄγρυπνος, ἀντικρίζει τὰ σκιερὰ βουνὰ τοῦ νησιοῦ τῶν Φαιάκων στὸ βάθος τῆς θολούρας τοῦ πελάγους.

Ὁ δεύτερος πίνακας εἶναι ἡ εἰκόνα τῆς φοβερῆς τρικυμίας. Κι ἐδῶ ἔχουμε μιὰ σειρὰ ἀπὸ κλιμακωμένες μικρότερες εἰκόνες, γιὰ νὰ φτάσουμε στὴν τελικὴ ἱκανοποίηση τοῦ Σαλευτῆ τῆς γῆς Ποσειδώνα, ἡ ὁποία ἔρχεται μὲ τὴ συντριβὴ τῆς σχεδίας καὶ τὸ ναυάγιο τοῦ πολύπαθου ἥρωα. Ἡ εὐτυχία καὶ ἡ χαρὰ τοῦ ταξιδιοῦ δὲν κράτησε πολύ. Ὁ Ποσειδώνας ἐπιστρέφοντας μὲ τὸ ἅρμα του στὸν Ὄλυμπο ἀπὸ τοὺς Αἰθίοπες (ὅπου τὸν εἴχαμε ἰδεῖ νὰ πηγαίνει στὴ ραψωδία α 22-27) βλέπει τὸν Ὀδυσσέα ἀπὸ μακριά, πάνω ἀπὸ τὰ βουνὰ τῶν Σολύμων, νὰ ἀρμενίζει ξέγνοιαστος. Ὁ ποιητὴς προοικονομεῖ ἔξοχα τὰ πράγματα, βάζοντας τὸ θεὸ νὰ μένει στοὺς Αἰθίοπες τόσο, ὥστε ἡ ἐπιστροφὴ του στὸν Ὄλυμπο νὰ συμπίπτει μὲ τὴν ὥρα ποὺ ὁ Ὀδυσσέας πλησιάζει τὸ νησὶ τῶν Φαιάκων, τὸν τελευταῖο σταθμό του πρὶν ἀπὸ τὴν ἐπιστροφή του στὴν Ἰθάκη. Κουνώντας τὸ κεφάλι ὀργισμένος, μονολογεῖ. Λέει στὸν ἑαυτό του τὸ παράπονό του γιὰ τὴν ἀλλαγὴ τῆς γνώμης τῶν θεῶν (ἐδῶ θὰ γίνει σύγκριση μὲ α 17 καὶ 22) κατὰ τὴ διάρκεια τῆς ἀπουσίας του καὶ ὑπόσχεται νὰ τὸν χορτάσει μὲ νέες συμφορές, κι ἂς ἔφθασε στοὺς Φαίακες, ὅπου κατὰ τὴν ἀπόφαση τῶν ἄλλων θεῶν θὰ σωθεῖ τελικὰ ἀπὸ τὸ θάνατο καὶ θὰ ἰδεῖ τὸ τέρμα τῶν παθημάτων του. Ὁ ἐσωτερικὸς μονόλογος τοῦ θεοῦ ἐδῶ εἶναι ἕνα ὡραῖο εὕρημα τοῦ Ὁμήρου, ποὺ κι ἄλλες φορὲς τὸ χρησιμοποιεῖ, γιὰ νὰ οἰκονομήσει καλύτερα τὴν ἐξέλιξη τοῦ μύθου, ἀλλὰ καὶ νὰ διαποικίλει αἰσθητικὰ τὴν ἀφήγησή του.

Ἀμέσως ἀρχίζει ἡ περιγραφὴ τῆς τριήμερης τρικυμίας, ποὺ εἶναι, κατὰ τὸν ἀρχαῖο σχολιαστή, ἡ σφοδρότερη ἀπ' ὅσες περιγράφονται στὴν Ὀδύσσεια. Διακρίνονται τρεῖς φάσεις τῆς φοβερῆς αὐτῆς τρικυμίας : στὴν πρώτη φάση (στ. 301-310) ἔχουμε τὴν παραστατικὴ περιγραφὴ τῆς ἀνεμοθύελλας. Ὁ Ποσειδώνας κρατώντας τὴν τρίαινα συνταράζει τὸ πέλαγος. Σκοτάδι χύνεται ἀπ' τὸν οὐρανὸ κι ὅλοι μαζὶ οἱ ἄνεμοι ξεσηκώνουν τεράστια τερατόμορφα κύματα. Στὴ δεύτερη φάση (στ. 325-347) περιγράφεται ἡ καθαυτὸ τρικυμία. Ἄγρια τὰ κύματα συγκλονίζουν τὴ σχεδία μὲ φοβερὴ μανία. Ἕνα μεγάλο κύμα ἁρπάζει τὸν Ὀδυσσέα ἀπὸ τὸ τιμόνι καὶ τὸν πετᾶ στὴν ἀφρισμένη θάλασσα. Τὸ κατάρτι καὶ ἡ ἀντένα τοῦ πλοίου σπάζουν. Ὁ ἥρωας βρίσκεται ξαφνικὰ στὸ βυθὸ καὶ δὲν μπορεῖ νὰ βγεῖ ἐπάνω, γιατὶ τὸν βαραίνουν τὰ ροῦχα ποὺ τοῦ εἶχε δώσει ἡ θεά. Μὲ πολλὴ προσπάθεια ἀνεβαίνει στὴν ἐπιφάνεια φτύνοντας τὴν ἅρμη ἀπὸ τὸ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

στόμα του σὰν πικρὴ χολή. Τὴν τρίτη φάση (στ. 381 - 424) θὰ τὴ δοῦμε στὴν ἄλλη ἑνότητα, γι' αὐτὸ καὶ δὲ θ' ἀσχοληθοῦμε τώρα μ' αὐτήν.

Πρέπει νὰ παρατηρήσουμε ἐδῶ ὅτι ἡ περιγραφὴ τῆς τρικυμίας δίνεται μὲ μιὰ σοφὰ ὑπολογισμένη κλιμάκωση, τόσο στὴ δραματικότητα καὶ τὴν ἔνταση τῆς ἀφηγήσεως, ὅσο καὶ στὸν ἀριθμὸ τῶν στίχων : 10 στίχοι ἡ πρώτη φάση, 23 ἡ δεύτερη καὶ 44 ἡ τελευταία. Ἀξίζει ἀκόμη νὰ δοῦμε ὅτι ἡ περίφημη αὐτὴ περιγραφὴ τῆς πιὸ φοβερῆς τρικυμίας τῆς Ὀδύσσειας δὲν εἶναι μιὰ συνεχὴς καὶ κουραστικὴ περιγραφὴ ἑνὸς φυσικοῦ φαινομένου. Ὁ μεγάλος ποιητὴς ἔχει διαπλέξει σύγχρονα μὲ τεχνικὴ σοφία καὶ τὴν περιγραφὴ τῶν ἀντιδράσεων τοῦ ἥρωα στὶς τρεῖς φάσεις τῆς τρικυμίας. Ἡ περιγραφὴ τῶν ἀντιδράσεων μαζὶ μὲ τὸ τεχνικὸ εὕρημα τοῦ ἐσωτερικοῦ μονολόγου τοῦ πολύπαθου Ὀδυσσέα ἔπειτα ἀπὸ τὴν περιγραφὴ κάθε φάσεως ἀποτελοῦν τρία ἀδιάσπαστα σύνολα, ποὺ θὰ μποροῦσαν σχηματικὰ ν' ἀποδοθοῦν ἔτσι :

Α΄ φάση : Καταιγίδα. Περιγραφή : Στ. 301 - 308. Στάση τοῦ ἥρωα : 309 - 310. Α΄ μονόλογος : 311 - 324.

Β΄ φάση : Τρικυμία. Περιγραφή : Στ. 325 - 338. Στάση τοῦ ἥρωα : 339 - 347. Β΄ μονόλογος : 373 - 380.

Γ΄ φάση : Ἀπόκρημνη ἀκτή. Περιγραφή : Στ. 381 - 424. Στάση τοῦ ἥρωα : 423 - 424. Γ΄ μονόλογος : 425 - 440.

Στὴ Β΄ φάση παρεμβάλλεται μιὰ γεμάτη ποιητικὴ χάρη καὶ παραμυθικὴ ἀτμόσφαιρα σκηνή, μὲ τὴν ξαφνικὴ ὑπερφυσικὴ παρουσία τῆς χαριτωμένης θεᾶς Λευκοθέας (στ. 348 - 369). Θὰ πήγαινε βέβαια πολὺ μακριὰ μιὰ προσπάθεια ἐξαντλητικῆς ἀναλύσεως τῆς ὑπέροχης αὐτῆς σκηνῆς, μὲ τὸν τόσο γνήσιο λυρισμό, ἡ ὁποία μᾶς δείχνει, μαζὶ μὲ τόσες ἄλλες ἀνάλογες, τὸ βάθος τῆς ποιητικῆς μεγαλοφυΐας τοῦ Ὁμήρου, τοῦ ποιητικοῦ γενάρχη τῆς φυλῆς ἀλλὰ καὶ ὅλης τῆς πολιτισμένης ἀνθρωπότητας. Ἄλλωστε δὲν εἶμαι βέβαιος ὅτι καὶ τὰ παιδιὰ τῶν δώδεκα χρόνων εἶναι σὲ θέση νὰ αἰσθανθοῦν μὲ πληρότητα τὴν πλησμονὴ τῆς αἰσθητικῆς ἀπολαύσεως ποὺ προσφέρει ὁ Ὅμηρος. Γι' αὐτό, ἀλλὰ καὶ γιὰ λόγους οἰκονομίας τῆς διδασκαλίας, θὰ ἀρκεσθοῦμε μόνο νὰ ἐκμαιεύσουμε μὲ καίρια ἐρωτήματα μερικὰ σημεῖα ἀπὸ τὴ σκηνὴ τῆς Λευκοθέας : τὴν ἀγαθότητα καὶ τὴν ἀπέραντη καλοσύνη τῆς θεᾶς (στ. 354 - 356), τὴν εὐσπλαχνία της γιὰ τὰ φοβερὰ παθήματα τοῦ Ὀδυσσέα, τὴ διάθεσή της νὰ τὸν βοηθήσει μὲ τὶς συμβουλές της καὶ νὰ τοῦ ἐμπνεύσει θάρρος καὶ πίστη ὅτι στὸ τέλος θὰ σωθεῖ, ἀρκεῖ νὰ φθάσει στὸ νησὶ τῶν Φαιάκων, καὶ τέλος τὴν παράδοση τοῦ μαγικοῦ κρήδεμνου, ποὺ θὰ εἶναι τὸ σωσίβιο τῆς σωτηρίας τοῦ ἥρωα.

Μιλώντας γιὰ τὸ κρήδεμνο, τὸ μαγικὸ μαντίλι ἢ πέπλο, θὰ τονίσουμε τὴ σημασία τοῦ εὑρήματος αὐτοῦ γιὰ τὴν τεχνικὴ οἰκονομία τοῦ ποιήματος, τὴν ὥρα ποὺ ὁ Ὀδυσσέας τινάζεται στὰ κύματα καὶ κινδυνεύει νὰ πνιγεῖ, καὶ θὰ ἐξάρουμε τὸ παραμυθικὸ αὐτὸ στοιχεῖο συγκρίνοντάς το μὲ ἀντίστοιχες νεοελληνικὲς παραδόσεις γιὰ τὰ μαγικὰ μαντίλια ποὺ φοροῦν πάντα οἱ νεράιδες τῆς νεοελληνικῆς μυθολογίας, ἀπὸ τὰ ὁποῖα ἀπορρέει ἡ ὑπερφυσική τους δύναμη, ἀφοῦ, χάνοντας τὸ μαντίλι, χάνουν καὶ τὶς ἱκανότητές τους καὶ γίνονται κοινὲς θνητές.

Μὲ κατάλληλη συζήτηση μποροῦμε ἐπίσης νὰ ἀνιχνεύσουμε —πέρα ἀπὸ τὴν ποιητική του ἀξία— τὴν οἰκονομία ποὺ ἐξυπηρετεῖ τὸ ἐπεισόδιο μὲ τὴ Λευκοθέα : ἕνας θνητός, ὅσο δυνατὸς καὶ ἂν ἦταν, θὰ λύγιζε σίγουρα στὸν ἀγώνα του μὲ ἕναν παντοδύναμο θεὸ σὰν τὸν Ποσειδώνα, ἂν ἔμενε μόνο μὲ τὴ δική του ἀνθρώπινη δύναμη. Ἔτσι ὁ ποιητὴς ἐπινοεῖ τὴν παρουσία τῆς

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Λευκοθέας, ποὺ σὰν «ἀπὸ μηχανῆς θεὸς» σώζει τὸν ἥρωα ἀλλὰ καὶ τὴν ποιητικὴ ἀλήθεια. Σὲ μιὰ ἀναπτυγμένη τάξη μποροῦμε νὰ ποῦμε ἀκόμη ἐδῶ ὅτι ὁ Ὅμηρος στάθηκε ὁ δάσκαλος τῶν μεταγενέστερων τραγικῶν καὶ τῶν ἄλλων ποιητῶν· ὁ Αἰσχύλος μάλιστα ἔλεγε ὅτι τὰ δράματά του δὲν εἶναι παρὰ ψίχουλα ἀπὸ τὸ πλούσιο τραπέζι τοῦ Ὁμήρου. Στὴν τρίτη τάξη, ποὺ θὰ διδαχθοῦν δράμα, θὰ ἔχουν τὴν εὐκαιρία νὰ δοῦν τὴν ἐπίδραση τῆς ὁμηρικῆς τεχνικῆς στοὺς τραγικούς, καὶ εἰδικὰ τὴν τεχνικὴ τοῦ «ἀπὸ μηχανῆς θεοῦ», ὅπως τὴ χρησιμοποιεῖ ὁ Εὐριπίδης.

Δὲ θὰ παραλείψουμε ἀκόμη νὰ ὁδηγήσουμε τὰ παιδιά, ἀφοῦ βροῦν τὶς δυὸ ὡραῖες παρομοιώσεις τῆς ἑνότητας (ε 343 - 345 καὶ 384 - 386), νὰ παρατηρήσουν ὅτι καὶ στὶς δυὸ ὁ ποιητὴς ἀντλεῖ τὰ ἀναφορικά τους μέλη ἀπὸ τὸν κόσμο τῆς στεριᾶς, μολονότι ἀναφέρονται σὲ τρικυμία, καὶ ὅτι ζητοῦν νὰ δείξουν πόσο ἄνισος εἶναι ὁ ἀγώνας τῆς εὔθραυστης σχεδίας, ποὺ εἶναι ἔργο ἀνθρώπινο, μὲ τὴ μανιασμένη τρικυμία ποὺ τὴν προκαλεῖ ἕνας θεός. Μποροῦμε νὰ προσθέσουμε ὅτι, ὅπως θὰ ἔχουν προσέξει καὶ στὶς ἄλλες ραψωδίες, οἱ ὁμηρικὲς παρομοιώσεις εἶναι πολὺ συχνὲς καὶ χρησιμοποιοῦνται ἀπὸ τὸν ποιητή, ὅταν θέλει νὰ ζωγραφίσει παραστατικότερα μιὰ ἔντονη συναισθηματικὴ κατάσταση τῶν προσώπων του ἢ σπανιότερα μιὰ φυσικὴ εἰκόνα.

Συζητοῦμε κατόπιν τὴν αἰσθητικὴ καὶ μορφολογικὴ ἀξία τῶν δύο μονολόγων τοῦ Ὀδυσσέα (ε 311 - 324 καὶ 372 - 380) — ὁ τρίτος μονόλογος ἐντάσσεται στὴν ἑπόμενη ἑνότητα ε 399 - 514. Ἀφήσαμε ἐπίτηδες τελευταία τὴν ἐξέταση τῶν μονολόγων, γιατὶ σ' αὐτοὺς περιλαμβάνονται ὅλα τὰ ἰδεολογικὰ καὶ ἀνθρωπιστικὰ στοιχεῖα, ποὺ μποροῦμε νὰ καρπωθοῦμε ἀπὸ τὴ διδασκόμενη ἑνότητα. Ἔτσι οἱ δύο αὐτοὶ μονόλογοι μποροῦν ἐδῶ νὰ χρησιμεύσουν σὰν ἕνα σημεῖο συνδέσεως καὶ διαπλοκῆς τῆς αἰσθητικῆς μὲ τὴν ἰδεολογική, ἠθικὴ καὶ ἀνθρωπιστικὴ ἑρμηνεία τῆς ἑνότητας.

Θ' ἀρχίσουμε βέβαια ἀπὸ τὴν περιγραφὴ τῆς στάσεως τοῦ Ὀδυσσέα, ποὺ ἀκολουθεῖ τὴν περιγραφὴ καὶ τῶν δύο πρώτων φάσεων τῆς τρικυμίας.

Ὁ Ὀδυσσέας αἰσθάνεται νὰ τοῦ λύνονται τὰ γόνατα καὶ νὰ τοῦ κόβεται ἡ καρδιά, μόλις ἀρχίζουν ξαφνικὰ νὰ φυσοῦν μὲ μανία οἱ ἄνεμοι, νὰ σκεπάζει σκοτάδι τὴ γῆ καὶ νὰ ὑψώνονται ἄγρια τὰ κύματα. Ὁ ἀτρόμητος ἥρωας ποὺ ἔχει γνωρίσει τὰ μεγαλύτερα βάσανα ἀπ' ὅλους τοὺς ἀνθρώπους, τόσο ποὺ τὸ σύνολο τῶν περιπλανήσεων καὶ τῶν συμφορῶν του νὰ χρησιμοποιεῖται γιὰ νὰ χαρακτηρίζει κάθε μεγάλη ἀνθρώπινη περιπέτεια, ἀρχίζει νὰ λυγίζει : «Ἀλίμονό μου ὁ δύστυχος ! Στὸ τέλος τί θὰ γίνω ;» Θυμᾶται τὰ λόγια τῆς Καλυψῶς, ποὺ τοῦ εἶχε προβλέψει τὶς πικρὲς συμφορὲς ποὺ τὸν περιμένουν στὰ πέλαγα, ἂν φύγει ἀπὸ κοντά της. Τώρα ὅλα ἐπαληθεύονται. Δὲν ξέρει ἀκόμη ὅτι ἡ νέα αὐτὴ συμφορά του ὀφείλεται στὴν ὀργὴ τοῦ Ποσειδώνα, γιατὶ οἱ ἐνέργειες τῶν θεῶν βρίσκονται πέρα ἀπὸ τὴν ἀνθρώπινη γνώση (βλέπε παρακάτω ε 354 καὶ 440 καὶ σύγκρινε μὲ ε 465, ὅπου ἡ Ἀθηνᾶ φωτίζει τὸ νοῦ του καὶ ὁ Ὀδυσσέας μαθαίνει ὅτι στὸ θυμὸ τοῦ Ποσειδώνα ὀφείλεται ἡ τρικυμία). Ἔτσι νομίζει ὅτι ὁ Δίας εἶναι αὐτὸς ποὺ ξεσήκωσε τοὺς ἀνέμους καὶ τὴν τρικυμία. Ἡ εὐσέβειά του ὅμως καὶ ἡ βαθιά του θρησκευτικότητα δὲν τὸν ἀφήνει νὰ παρασυρθεῖ σὲ ἀσεβεῖς λόγους, ποὺ θὰ μποροῦσαν νὰ δικαιολογηθοῦν ἀπὸ τὴ φρικτὴ δυστυχία του. Σὰν γνήσιος ἥρωας στρέφει τὴ σκέψη του στὸ δεκάχρονο ἀγώνα τῆς Τροίας καὶ καλοτυχίζει ἐκείνους ποὺ χάθηκαν ἐκεῖ πολεμώντας γιὰ χάρη τῶν Ἀτρειδῶν. Εὔχεται νὰ εἶχε πέσει κι αὐτὸς στὴ φοβερὴ μάχη ποὺ ἔγινε γύρω ἀπὸ τὸ νεκρὸ Ἀχιλλέα. Τότε οἱ Ἀχαιοὶ συμπολεμιστές του θὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

διαλαλοῦσαν παντοῦ τὸ δόξα του. Τώρα ὅμως ἡ μοίρα τοῦ γράφει ἐλεεινὸ θάνατο. Φαίνεται ὅτι ἡ πιὸ φοβερὴ μοίρα γιὰ ἕναν πολεμιστὴ ἦταν ὁ ἄδοξος θάνατος ἀπὸ πνιγμὸ (βλ. Ἰλ. Φ 281).

Τί εἶναι ἐκεῖνο ποὺ ἀναδείχνει τὸν Ὀδυσσέα ἀκατάβλητο ἥρωα στὴν ἄνιση πάλη του μὲ τὴ δύναμη τῶν στοιχείων τῆς φύσεως ; Πρῶτα πρῶτα ἡ ἀκλόνητη ἐμπιστοσύνη του στὶς πνευματικές του δυνάμεις. Γιὰ λίγο βέβαια χάνει τὴν ἐλπίδα του, ἀναστενάζει καὶ κλαίει ἐνδόμυχα γιὰ τὴν πικρή του μοίρα. Ἡ πίστη ὅμως καὶ ἡ ἀγάπη του στὴ ζωὴ καὶ ὁ ἀμετακίνητος σκοπός του νὰ γυρίσει στὴν πατρίδα, στὴν πιστὴ γυναίκα του καὶ στὸ παιδί του, τοῦ δίνουν δύναμη καὶ καρτερία. Στὸ τέλος θὰ κάμψει ὅλες τὶς ἐναντιότητες καὶ θὰ νικήσει. Οἱ μεγάλοι σκοποὶ πραγματοποιοῦνται τελικά, μόνο ὅταν οἱ ἄνθρωποι παραμένουν πιστοὶ καὶ ἀταλάντευτοι σ' αὐτοὺς καὶ ἔχουν τὴ δύναμη καὶ τὴν ψυχικὴ ἀντοχὴ νὰ τοὺς ἐπιδιώξουν ὣς τὸ τέλος.

Ἡ ἐμπιστοσύνη τοῦ Ὀδυσσέα στὶς πνευματικές του δυνάμεις φαίνεται ἀκόμη πιὸ ἀνάγλυφη στὸ δεύτερο μονόλογό του. Μετὰ τὴ χαριτωμένη ἐξαφάνιση τῆς Λευκοθέας, ποὺ βουτάει σὰν θαλασσινὸ πουλὶ στοὺς ἀφροὺς καὶ χάνεται μὲς στὰ κύματα, ὁ Ὀδυσσέας, παρὰ τὴν κρίσιμη κατάστασή του, δὲν ἀφήνεται ἄβουλος στὰ χέρια τῆς μοίρας. Ὑποπτεύεται ὅτι κάποια νέα πλεκτάνη τοῦ ὑφαίνει ἴσως κάποιος ἀπὸ τοὺς θεοὺς ποὺ τὸν ἐχθρεύονται, ἀφοῦ ἡ Λευκοθέα τὸν συμβουλεύει νὰ ἐγκαταλείψει τὸ σκάφος του καὶ νὰ στηριχθεῖ μόνο στὸ μαγικὸ σωσίβιο ποὺ τοῦ χάρισε. Τοῦ εἶχε πεῖ ἡ θεὰ προτρέποντάς τον ν' ἀκολουθήσει τὶς ὁδηγίες της :

Μόν' ἔτσι κάμε γρήγορα — θαρρῶ πὼς κόβει ὁ νοῦς σου (357).

Κι αὐτός, μονολογώντας καὶ ἐρευνώντας μὲ ὀρθολογισμὸ καὶ ἠρεμία ἐντελῶς ἀπερίσπαστου ἀνθρώπου ὅλα τὰ δεδομένα τῆς πραγματικότητας ποὺ τὸν περιζώνει, λέει :

Μόν' ἄλλο πιὸ καλύτερο μοῦ φαίνεται θὰ κάμω (376).

Ἡ σύγκριση τῶν δύο αὐτῶν στίχων σὲ συσχετισμὸ μὲ τοὺς τρεῖς ἀκροτελεύτιους στίχους τοῦ δεύτερου μονολόγου τοῦ Ὀδυσσέα μᾶς δίνει ὅλο τὸ ἰδεολογικὸ καὶ ἀνθρωπιστικὸ βάθος τῆς Ὀδύσσειας :

.... θὰ μείνω αὐτοῦ καὶ θὰ βαστῶ, στὰ βάσανα χωμένος.
Κι ὅταν τὴ σκάφη ὁλότελα τὰ κύματα χωρίσουν,
θὰ κολυμπήσω, πιὸ καλὸ νὰ κάμω ἀφοῦ δὲν ἔχω.

Ἐδῶ βρίσκεται ὅλο τὸ ψυχικὸ μεγαλεῖο τοῦ Ὀδυσσέα. Ἡ νοσταλγία γιὰ τὴν πατρίδα καὶ τοὺς δικούς του, τὸ ψυχικό του σθένος, ἡ ἐμμονή σ' ὅ,τι ἔταξε σκοπὸ τῆς ζωῆς του, ἡ ἐνεργητικὴ στάση ἀπέναντι στὴ ζωὴ καὶ στὸν κόσμο τὸν ἀναδεικνύουν αἰώνιο σύμβολο καὶ ἐνσάρκωση τοῦ ἀγωνιστικοῦ πνεύματος τοῦ Ἑλληνισμοῦ.

Παράλληλα μποροῦμε νὰ τονίσουμε δευτερεύουσες ἰδέες, ὅπως τὴν ἀντίληψη γιὰ τὴ δόξα ποὺ κερδίζει ὁ ἥρωας ποὺ πεθαίνει πολεμώντας γιὰ ὑψηλὰ ἰδανικά, τὴν πίστη στὴν ὕπαρξη τῆς μοίρας, τὴν ἀντίληψη ὅτι οἱ θεοὶ παρεμβαίνουν στὰ ἀνθρώπινα καὶ ρυθμίζουν τελικὰ τὴν ἠθικὴ τάξη τοῦ κόσμου κ.ἄ. Ἐὰν ἡ τάξη μας εἶναι ἀναπτυγμένη πνευματικὰ καὶ προσφέρεται γιὰ βαθύτερη ἐπεξεργασία, μποροῦμε νὰ κατευθύνουμε τὴ συζήτηση σὲ μιὰ σύγκριση μὲ ἀντίστοιχες ἢ ἀνάλογες ἀντιλήψεις τῆς ἐποχῆς μας ἢ σὲ μιὰ ἀναζήτηση τῶν αἰτίων τῆς γενέσεώς των, καθὼς καὶ τῶν συνεπειῶν ποὺ εἶχαν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

στὴ διαμόρφωση τοῦ ἀρχαίου ἑλληνικοῦ κόσμου οἱ ἰδέες αὐτές. Ὁπωσδήποτε ὅμως θὰ πρέπει καὶ ἐδῶ νὰ τηροῦμε τὸ σωστὸ μέτρο, γιὰ νὰ μὴν καταντοῦμε σὲ ὑπέρμετρο ἰδεολογικὸ φόρτο.

Τὸ τέλος τῆς ἑρμηνευτικῆς ἐπεξεργασίας θὰ ἐπισφραγιστεῖ μὲ τὴν ἀνάγνωση τῆς ἑνότητας ἀπὸ τὸν καθηγητὴ ἢ ἀπὸ μαθητή, ὥστε ἡ διδασκαλία νὰ τελειώσει μὲ μιὰ γενικὴ ἐντύπωση τοῦ ὅλου, ὅπως ἄρχισε μὲ τὴν παρουσίαση. Ἂν ὅμως τὰ χρονικὰ ὅρια δὲν ἐπαρκοῦν γιὰ τὴν ἀνάγνωση ὅλης τῆς ἑνότητας, θ' ἀπαγγελθοῦν μόνο ὁρισμένα βασικὰ σημεῖα, ὅπως οἱ δύο μονόλογοι τοῦ Ὀδυσσέα ἢ ἡ σκηνὴ μὲ τὴ Λευκοθέα.

Μετὰ τὸ τέλος τοῦ μαθήματος δίνουμε στὰ παιδιὰ τὶς ἐργασίες ἀσκήσεως καὶ ἐμπεδώσεως. Ὅπως εἴπαμε καὶ στὴν ἀρχή, πρέπει νὰ δίνουμε 5 ὡς 6 ἐργασίες, γιὰ νὰ διαλέγουν ἀπ' αὐτὲς 2 ἢ 3 τὸ πολύ. Μποροῦμε νὰ ὁρίζουμε μία ἀπ' ὅλες ὡς ὑποχρεωτικὴ γιὰ ὅλους. Καλὸ θὰ ἦταν, γιὰ λόγους οἰκονομίας χρόνου, νὰ ἔχουμε πολυγραφημένα φύλλα μὲ τὶς ἀσκήσεις, ποὺ θὰ τὰ μοιράζουμε στὰ παιδιὰ στὸ τέλος τοῦ μαθήματος, ἀποφεύγοντας ἔτσι τὴν ὑπαγόρευση ἢ τὴν ἀναγραφὴ τῶν ἐργασιῶν στὸν πίνακα. Ἐπαναλαμβάνουμε ὅτι οἱ ἐργασίες πρέπει νὰ εἶναι διατυπωμένες μὲ σαφήνεια καὶ ἀκριβολογία καὶ νὰ μὴν ἀπαιτοῦν ὑπέρμετρο χρόνο γιὰ τὴν ἐκτέλεσή τους.

Οἱ ἐργασίες ποὺ μποροῦμε νὰ δώσουμε σὲ κάθε ἑνότητα εἶναι ποικίλης μορφῆς καὶ μποροῦν νὰ ἀναφέρονται σὲ κάθε στάδιο τῆς ἑρμηνείας : νὰ εἶναι γλωσσικές, πραγματολογικές, αἰσθητικές, ἰδεολογικές, βαθύτερος σχολιασμὸς ὁρισμένων στίχων, παραλληλισμοὶ καὶ ἀναφορὲς σὲ ἀντίστοιχα ἢ ἀνάλογα φαινόμενα ἢ ἐκδηλώσεις τῆς νεοελληνικῆς ζωῆς καὶ γραμματείας, ἰχνογραφήματα κ.ἄ.

Παραθέτω ἕνα δεῖγμα ἀσκήσεων ποὺ μποροῦν νὰ δοθοῦν στὴ διδακτικὴ ἑνότητα ε 272 - 398 :

Νὰ συνοψίσεις σὲ δέκα περίπου γραμμὲς τὸ περιεχόμενο τῆς σημερινῆς ἑνότητας, συνδέοντάς τη μὲ τὴν προηγούμενη.

Ζωγράφισε τὴ σκηνὴ τοῦ ἀποχαιρετισμοῦ τοῦ Ὀδυσσέα ἀπὸ τὴν Καλυψὼ ἢ τῆς συναντήσεως Λευκοθέας καὶ Ὀδυσσέα ἢ μιὰ εἰκόνα τῆς τρικυμίας μὲ τὸν Ὀδυσσέα ποὺ θαλασσοπνίγεται κτλ.

Νὰ καταγράψεις ἀπὸ τὶς προηγούμενες ραψῳδίες 5 παρομοιώσεις χωρίζοντας τὸ ἀναφορικὸ ἀπὸ τὸ δεικτικό τους μέλος καὶ νὰ τὶς συγκρίνεις μὲ τὶς 2 παρομοιώσεις τοῦ σημερινοῦ μαθήματος, σχετικὰ μὲ τὸ περιεχόμενο καὶ τὴ λειτουργία τους στὸ λόγο.

Νὰ ἀντιγράψεις ἀπὸ τὶς «Παραδόσεις» τοῦ Ν. Πολίτη, τόμ. Β΄, σελ. 1130, μιὰ παράδοση ποὺ μοιάζει μὲ τὴ σκηνὴ τῆς θαλάσσιας θεᾶς Λευκοθέας.

Νὰ βρεῖς ἕνα νεοελληνικὸ διήγημα ποὺ περιγράφει τρικυμία καὶ ναυάγιο (ὑπάρχουν καὶ στὰ Νεοελληνικὰ Ἀναγνώσματά σου). Νὰ ψάξεις προπαντὸς στὰ ἔργα τοῦ Καρκαβίτσα, τοῦ Παπαδιαμάντη, τοῦ Μωραϊτίδη.

Νὰ καταγράψεις μὲ τὰ λατινικὰ καὶ τὰ ἀρχαῖα ὀνόματά τους τοὺς ἀστερισμοὺς καὶ τοὺς ἀνέμους ποὺ εἴδαμε ὡς τώρα στὸν Ὅμηρο.

Ποιὸς ἅγιος τοῦ χριστιανισμοῦ μπορεῖ νὰ θεωρηθεῖ ὡς ἀντίστοιχος τῆς θαλάσσιας θεᾶς Λευκοθέας ; Ποιὲς ἀντιστοιχίες βρίσκεις ἀνάμεσα στοὺς δύο ;

Σχολίασε τοὺς τρεῖς στίχους (394 - 6) ποὺ λέει ὁ Ποσειδώνας, καθὼς ἀποσύρεται μὲ τὸ ἅρμα του ἀπὸ τὴ σκηνή.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κατὰ τί ἐξυπηρετεῖ τὴν τεχνικὴ οἰκονομία τὸ ὅτι ὁ Ποσειδώνας πηγαίνει πρὸς τὶς Αἰγὲς καὶ ὄχι πρὸς τὸν Ὄλυμπο, ὅπως θὰ ἦταν πιὸ φυσικό ;

Ἔχουν χαρακτηρίσει τὸ ἐπεισόδιο τῆς τρικυμίας ποὺ εἴδαμε σήμερα σὰν μιὰ μικρὴ Ὀδύσσεια μέσα στὴ μεγάλη. Νὰ αἰτιολογήσεις αὐτὸ τὸ χαρακτηρισμό.

Συνοψίζοντας λοιπὸν μποροῦμε νὰ ποῦμε ὅτι ἡ πορεία τῆς διδασκαλίας μιᾶς τυπικῆς ἑνότητας ἀπὸ τὴν Ὀδύσσεια διαστρωματώνεται, ὅπως εἴδαμε, στὶς ἑξῆς φάσεις :

— Σύντομη ἐξέταση τῆς προηγούμενης ἑνότητας καὶ ἔλεγχος τῶν ἀσκήσεων.

— Δημιουργία καταστάσεως προσδοκίας, προβληματισμοῦ καὶ ψυχολογικῆς δεκτικότητας.

— Παρουσίαση τῆς νέας διδακτικῆς ἑνότητας.

— Σύντομη ἀπόδοση τοῦ περιεχομένου της.

— Χωρισμὸς σὲ ἑνότητες μὲ περιληπτικὴ ἐπιγραφὴ καθεμιᾶς.

— Ἑρμηνευτικὴ ἐπεξεργασία (γλωσσική, πραγματολογικὴ - πολιτιστική, αἰσθητικὴ - μορφολογική, ἀνθρωπιστική, ἰδεολογική, ἠθική). Μετὰ τὴ γλωσσικὴ - πραγματολογικὴ ἐπεξεργασία καλὸ εἶναι νὰ ζητεῖται ἐκτενέστερη καὶ πλήρης ἀπόδοση τοῦ περιεχομένου.

— Τελικὴ ἀνάγνωση τῆς ἑνότητας ἢ σημαντικῶν τμημάτων της.

— Ἔκφραση μὲ ἐργασίες ἀσκήσεως καὶ ἐμπεδώσεως.

Ἡ μορφὴ τῆς διδασκαλίας θὰ εἶναι βέβαια ὁ κατευθυνόμενος διάλογος τῆς τάξεως. Ὁ διάλογος, γιὰ νὰ εἶναι γόνιμος, πρέπει νὰ παίρνει τὴ μορφὴ πολιτισμένης συζητήσεως, μὲ καθορισμένους κάθε φορὰ στόχους, καὶ νὰ μὴν ἐκτρέπεται σὲ πολυλογία καὶ ἀοριστολογία ἢ σὲ ἀντεγκλήσεις καὶ ἐριστικότητα. Πρέπει νὰ συνηθίσουμε τὰ παιδιὰ νὰ ἐκφράζονται μὲ σαφήνεια, ἀκρίβεια καὶ πληρότητα, νὰ σέβονται καὶ νὰ συζητοῦν καλόπιστα τὶς ἀντίθετες γνῶμες καὶ νὰ τηροῦν τοὺς κανόνες τῆς πολιτισμένης συζητήσεως. Ὁ καθηγητὴς θὰ κατευθύνει μὲ διακριτικότητα τὸ διάλογο τῆς τάξεως ἀνάλογα μὲ τὶς ἀνάγκες καὶ τοὺς σκοποὺς τῆς διδασκαλίας, ἐπεμβαίνοντας καὶ ὁ ἴδιος ὅπου καὶ ὅσο χρειάζεται.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ: ζ 112-224

Π. Κ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ
Γεν. Ἐπιθεωρητῆ Μ.Ε.

Στόχος μου νὰ παρουσιάσω ἕνα διάγραμμα διδασκαλίας πάνω σὲ μιὰ συγκεκριμένη ἑνότητα ἀπὸ τὴν Ὀδύσσεια—ἕναν τρόπο θὰ ἔλεγα διδασκαλίας ἢ καλύτερα μιὰ πορεία διδασκαλίας. Πιστεύω ὅτι τὰ ποιητικὰ κείμενα δὲ χωροῦν εὔκολα μέσα στὰ αὐστηρὰ πλαίσια ἑνὸς διαγράμματος. Ἀσφυκτιοῦν ἐκεῖ μέσα καὶ συρρικνώνονται.

Πρὶν περάσω στὸ θέμα μου κρίνω σκόπιμο νὰ θίξω, μὲ κάθε δυνατὴ συντομία, μερικὰ καίρια σημεῖα τοῦ ἔπους ποὺ θὰ διδάξουμε καὶ ποὺ μᾶς βοηθοῦν, νομίζω, νὰ συλλάβουμε τὸ ὅλο πρόβλημα καὶ ἀπὸ διδακτικὴ ἄποψη.

Α΄. Ὁ ἱστορικὸς πυρήνας τῆς Ὀδύσσειας.

Ἂν πίσω ἀπὸ τὸ θαυμάσιο ποιητικὸ εὕρημα τῆς ἁρπαγῆς τῆς ὡραίας Ἑλένης στὴν Ἰλιάδα κρύβεται τὸ ἱστορικὸ γεγονὸς τῆς μετακίνησης πληθυσμιακῶν ὁμάδων κάτω ἀπὸ τὶς γνωστὲς ἱστορικὲς συνθῆκες, ἔτσι καὶ στὴν Ὀδύσσεια πίσω ἀπὸ τὸ γυρισμὸ τοῦ Ὀδυσσέα στὴν Ἰθάκη καλύπτεται, σὲ μιὰ δοσμένη ἱστορικὴ στιγμή, ἡ περιπέτεια τῆς φυλῆς μας καὶ ἰδιαίτερα ἡ περιπέτεια τῆς ἀνερχόμενης οἰκονομικὰ τάξης τῶν ἐμπόρων καὶ τῶν ριψοκίνδυνων θαλασσοπόρων στὴν προσπάθειά τους νὰ κατακτήσουν τὴ Δυτικὴ Μεσόγειο. Εἶναι ἡ ἐποχὴ τοῦ δεύτερου ἑλληνικοῦ ἀποικισμοῦ. Εἶναι ὁ ἀγώνας ἑνὸς κόσμου, γεωργικοῦ στὴ δομὴ καὶ τὴ νοοτροπία ὡς τότε, νὰ ξεπεράσει τὸν ἑαυτό του, νὰ κερδίσει τὸν ἑαυτό του, δηλαδὴ νὰ ἀπελευθερωθεῖ.

Β΄. Ὁ ἡρωικὸς κόσμος τῆς Ὀδύσσειας.

Τὴν ἔννοια αὐτὴ τοῦ ἀγωνιζόμενου ἀνθρώπου, ποὺ ἀντιχτυπιέται μὲ τὴ μοίρα του καὶ μὲ τὸν ἑαυτό του καὶ μὲ ὅσα φοβερὰ καὶ θαυμαστὰ στοιχειώνουν τὸν κόσμο τῆς Ὀδύσσειας, τὴν ἐνσαρκώνει μὲ τρόπο ἡρωικὸ καὶ συνθετικὸ μαζὶ ὁ ἴδιος ὁ ἥρωας τοῦ ἔπους, ὁ Ὀδυσσέας. Ἡ περιπέτεια ἀπὸ ἐξωτερικὴ γίνεται συχνὰ ἐσωτερικὸ ἀγώνισμα. Ἔτσι ἡ ἀτομικὴ ψυχὴ ἀποκτάει παγκοσμιότητα καὶ διαχρονικότητα.

Γ΄. Ὁ μαγικὸς κόσμος τῆς Ὀδύσσειας. Μύθος καὶ παραμύθι.

Ἔχει ἡ Ὀδύσσεια ὅλα ἐκεῖνα τὰ χαρακτηριστικὰ ἑνὸς ὡραίου καὶ γοητευτικοῦ γιὰ μᾶς παραμυθιοῦ, μιᾶς φανταστικῆς δηλαδὴ διήγησης, γύρω ἀπὸ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

παράδοξα καὶ θαυμαστὰ συμβάντα. Θεοί, Κύκλωπες, Σειρῆνες καὶ ἄλλα θαυμάσια συνθέτουν τὸ μαγικὸ κόσμο τῆς Ὀδύσσειας. Γιὰ τὴν ἐποχή της ὡστόσο ἡ Ὀδύσσεια ἦταν ἕνας μύθος μὲ τὴν ἀρχικὴ σημασία ποὺ δίνανε στὴ λέξη στοὺς χρόνους τοῦ Ὁμήρου. Μύθος σημαίνει λόγος, λόγος προφορικός, φορτωμένος φυσικὰ μὲ νόημα, ποὺ περνάει ἀπὸ γενιὰ σὲ γενιὰ μὲ τὴ στοματικὴ παράδοση καὶ ἐκφράζει τὴν κοσμοεμπειρία μιᾶς ἐποχῆς. Εἶναι δεμένος μὲ τὴν ἀλήθεια τῆς ζωῆς, ἀφοῦ ἡ ἴδια ἡ ζωὴ τὸν ἀνανεώνει. Τοῦτο σημαίνει πὼς ὁ παραμυθένιος αὐτὸς γιὰ μᾶς κόσμος, εἶναι κόσμος ἀληθινὸς γιὰ τοὺς ἀνθρώπους τῆς ὁμηρικῆς ἐποχῆς καὶ γιὰ τοὺς ἀμέσως ἑπόμενους αἰῶνες. Μήπως ὁ Φειδιππίδης ὁ ἡμεροδρόμος δὲ συνάντησε τὸν Πάνα τὸν τραγοπόδη στ' Ἀρκαδικὰ βουνὰ ὁδεύοντας πρὸς τὴ Σπάρτη; Ἡ μακραίωνη ὅμως ἑλληνικὴ παράδοση διέσωσε κι αὐτὴ τὴ δική της ἀλήθεια, ποὺ μολονότι ἐκφράζεται, ὅπως λόγου χάρη στὸ δημοτικό μας τραγούδι καὶ στὸ λαϊκὸ παραμύθι, μὲ δικούς της ἐκφραστικοὺς τρόπους, διασώζει ἐπιβιώσεις ποὺ μᾶς βοηθοῦν στὴν ἑρμηνευτικὴ προσέγγισή μας. Μέσα ἀπὸ τὴν ἐ π ι β ί ω σ η τῶν στοιχείων αὐτῶν μποροῦμε νὰ ἐπιτύχουμε, ὅσο γίνεται, τὴν ἀ ν α β ί ω σ η τοῦ ὁμηρικοῦ κόσμου. Τοῦτο εἶναι ἕνα προνόμιο καθαρὰ ἑλληνικό.

Ἐξάλλου κι αὐτὲς οἱ κοινωνικὲς μας δομές, τὰ ἤθη καὶ γενικὰ ὁ τρόπος τῆς ζωῆς μας καθορίζονται ὅλο καὶ βαθύτερα ἀπὸ τὸ τεχνοκρατικὸ τῆς ἐποχῆς μας πνεῦμα. Τὸ σημερινὸ παιδὶ τῆς πόλης ἀλλὰ καὶ τοῦ χωριοῦ ἔχει χάσει τὴν ἐπαφή του μὲ τὶς πρωτογενεῖς ἐκεῖνες λειτουργίες ποὺ ἔδιναν διάρκεια καὶ συνέχεια στὴ ζωή. Ἡ πλύση τῶν ρούχων, λόγου χάρη, ποὺ γιὰ τὴ Ναυσικᾶ εἶναι πανηγύρι μαζὶ καὶ τελετή, γιὰ τὸ σημερινὸ παιδὶ εἶναι μιὰ διαδικασία, χωρὶς περιεχόμενο, ποὺ τὴν ἐμπιστευόμαστε σ' ἕνα ἠλεκτρικὸ πλυντήριο. Ἀνάγκη λοιπὸν νὰ γνωρίσουμε στὸ παιδὶ κι αὐτὲς τὶς πρὶν ἀπ' τὴν ἐκβιομηχάνιση δομὲς τῆς πολιτιστικῆς καὶ κοινωνικῆς μας ζωῆς ὥστε νὰ κινηθεῖ μὲ ἄνεση μέσα στὴν περιρρέουσα τὰ ὁμηρικὰ ἔπη ἀτμόσφαιρα. Ἡ λαογραφία καὶ ἄλλες πηγὲς θὰ μᾶς σταθοῦν πολύτιμο βοήθημα.

Δ'. Ὁ ἰ δ ε ο λ ο γ ι κ ὸ ς - ἀ ξ ι ο λ ο γ ι κ ὸ ς κ ό σ μ ο ς τ ῆ ς Ὀ δ ύ σ σ ε ι α ς κ α ὶ ἡ α ἰ σ θ η τ ι κ ὴ κ α τ α ξ ί ω σ ή τ ο υ.

Ἡ Ὀδύσσεια δὲν εἶναι μόνο μιὰ ἐπικὴ θαλασσινὴ περιπέτεια. Εἶναι ἕνα ἔργο μεστὸ σὲ ἰδέες καὶ ἀξίες ποὺ πολλὲς ἀπ' αὐτὲς διατηροῦν τὴ διακαιρικότητά τους. Ἡ ἀτομικὴ καὶ συλλογικὴ προσπάθεια, οἱ διανθρώπινες σχέσεις, ἡ σχέση τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὴ θεότητα καὶ μὲ τὸν ἴδιο τὸν ἑαυτό του, ἡ ἀγωνιστική του διάθεση καὶ τὸ αἰσιόδοξο ἀντίκρισμα τῆς ζωῆς καὶ τόσα ἄλλα θὰ δώσουν τὴν εὐκαιρία στὸ παιδὶ νὰ στοχαστεῖ γόνιμα καὶ νὰ συνειδητοποιήσει τὴ δύναμη καὶ τὴ γνησιότητα τῶν ἀξιῶν.

Ἡ Ὀδύσσεια ὅμως πέρα ἀπ' ὅλα αὐτὰ ἢ καλύτερα πρὶν ἀπ' ὅλα αὐτὰ εἶναι ἕνα ἔργο τέχνης, μὲ θαλερὴ πάντοτε νεότητα μὲς στοὺς αἰῶνες. Κανένα ἔργο τέχνης δὲν καταξιώνεται μόνο ἀπὸ τὸ περιεχόμενό του. Ἡ ποιητικὴ χάρη καὶ ἡ αἰσθητικὴ ὁμορφιά, αὐτὴ εἶναι ἡ πρώτη καὶ γνήσια ἀξία τῆς Ὀδύσσειας. Θὰ ἦταν, νομίζω, μεγάλο διδακτικὸ λάθος νὰ θεωρήσουμε τὴν Ὀδύσσεια σὰν ἐργαλεῖο γιὰ νὰ προσεγγίσουμε τὴ δομή, τὸν πολιτισμό, τὶς ἰδέες ἢ καὶ τὶς ἀξίες ἑνὸς κόσμου, παραβλέποντας ἢ παραγνωρίζοντας τὴν αἰσθητικὴ διάσταση τοῦ κειμένου. Ἡ Ὀδύσσεια δὲν εἶναι ἕνα ἔργο λογικῆς διεργασίας, ὅπως λόγου χάρη ἕνα ὁποιοδήποτε ἱστορικὸ κείμενο, ἀλλὰ ἕνα λαμπρὸ δημιούργημα καλλιτεχνικῆς, δημιουργικῆς φαντασίας.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Διδακτικὴ τοῦ μαθήματος

Μὲ τὴν ἔναρξη τῶν μαθημάτων τῆς Ὀδύσσειας καὶ πρὶν ἀκόμη περάσουμε στὸ κείμενο φροντίζουμε νὰ δώσουμε στοὺς μαθητές μας ἕνα συνοπτικὸ διάγραμμα τῆς ἀνέλιξης τοῦ μύθου. Ἔτσι τὸ παιδὶ θὰ ἔχει μιὰ γενικὴ ἐποπτεία τοῦ μύθου μέσα στὸν ὁποῖο θὰ διαρθρώνει τὰ ἐπιμέρους ἐπεισόδια. Νομίζω πὼς αὐτὸ ἀποτελεῖ μιὰ γενικὴ διδακτικὴ ἀρχὴ καὶ δὲ βρίσκω γιατί θὰ πρέπει νὰ τὴν ἀγνοήσουμε στὴν περίπτωση αὐτή. Τὸ ἐπιχείρημα ὅτι ἔτσι θὰ μποροῦσε νὰ ἀμβλυνθεῖ ἡ περιέργεια τοῦ παιδιοῦ δὲν εἶναι ἀρκετό. Καὶ γιατὶ ὅλα σχεδὸν τὰ παιδιὰ κουβαλοῦνε στὴ μνήμη τους σπαράγματα ἀπὸ τὸ μύθο τῆς Ὀδύσσειας — σπαράγματα ὅμως χωρὶς καμιὰ λογικὴ διάρθρωση καὶ ἀνταπόκριση μὲ τὸ κείμενο—καὶ γιατὶ—κι' αὐτὸ ἀποτελεῖ μιὰ κατάκτηση τῆς Gestalt Psychologie—τὸ ἀνθρώπινο πνεῦμα ἀναπαύεται μόνο στὴ θέαση τοῦ ὅλου. Ἔτσι ἡ κάθε ραψωδία καὶ ἡ κάθε ἑνότητα ἐντάσσεται ὀργανικὰ καὶ ἰσορροπεῖ μέσα σ' ἕνα καλοδεμένο σύνολο.

Α΄ στάδιο ἐργασίας : Ἀνάγνωση - ἀπόδοση τοῦ περιεχομένου - ἐπιγραμματικὴ διατύπωση τοῦ θέματος - διερεύνηση.

Στὴν ἀρχὴ προχωροῦμε μὲ μικρὲς ἑνότητες. Πρέπει νὰ μάθουν τὰ παιδιὰ ν' ἀκοῦνε τὴ φωνὴ τοῦ Ὁμήρου. Στὴν περίπτωση αὐτὴ τὸ μάθημα γίνεται χωρὶς καμιὰ προπαρασκευὴ στὸ σπίτι. Πιστεύω ὅτι ἔτσι ἐξασφαλίζεται ἡ γνησιότητα τοῦ μαθήματος. Τὸ μάθημα ἀρχίζει μὲ μιὰ καλὴ ἀνάγνωση —προηγεῖται κάθε φορὰ ἡ σύνδεση μὲ τὰ προηγούμενα καὶ ὁ προϊδεασμὸς γιὰ ὅσα θ' ἀκολουθήσουν. Γενικὰ θεωρῶ τὴ ζωντανὴ ἀνάγνωση μέσα στὴν τάξη σὰν μιὰ βασικὴ λειτουργία τῆς διδασκαλίας τοῦ ἔπους καὶ τοῦτο γιατὶ τὰ ὁμηρικὰ ποιήματα συντεθήκανε γιὰ ν' ἀκούονται σὲ μιὰ σύναξη κι ὄχι γιὰ νὰ διαβάζονται ἀπὸ μοναχικοὺς ἀναγνῶστες. Στὴν περίπτωση ὅμως τῶν μεγαλύτερων ἑνοτήτων, γιὰ λόγους οἰκονομίας, ἡ πρώτη ἐπαφὴ μὲ τὸ κείμενο μπορεῖ νὰ γίνει στὸ σπίτι. Καὶ στὴ μιὰ περίπτωση καὶ στὴν ἄλλη τὸ παιδὶ εἶναι δυνατὸν νὰ συλλάβει τὸ γενικὸ περιεχόμενο τῆς ἑνότητας. Καὶ γιατὶ ὁ νεοελληνικὸς λόγος ἀφήνει τώρα πιὰ ἐλεύθερη τὴν προσπέλαση καὶ γιατὶ αὐτὴ ἡ ἴδια ἡ λειτουργία τῆς ἀκροαματικότητας τῶν ὁμηρικῶν ἐπῶν, ποὺ λίγο πρὶν ἀνάφερα, ἄσκησε οὐσιαστικὴ ἐπιρροὴ καὶ στὴ δομὴ καὶ στὸ ὕφος καὶ στὴν παρουσίαση τῶν προσώπων, πράγμα ποὺ διευκολύνει τὴν ἄμεση ἐπικοινωνία μὲ τὸ πνευματικὸ περιεχόμενο τοῦ ἔπους. Ὁ Laszlo Versényi στὸ ἔργο του Man's measure, a study of the greek image of man ἐπισημαίνει τὴν παρατακτικὴ λειτουργία στὴ σύνθεση τῶν ὁμηρικῶν ἐπῶν.

α) Ὁ ἐπικὸς χρόνος εἶναι μιὰ καθαρὴ ὁρατὴ ἐπιφάνεια. Τὰ γεγονότα παρατάσσονται τὸ ἕνα πλάι στὸ ἄλλο.

β) Ὁ ἐπικὸς ἥρωας ἔχει τὴν καρδιά του σὲ κάθε στιγμὴ ἀνοιχτή. Εἶναι σὲ κάθε στιγμὴ ὁρατός.

γ) Τὸ ἐπικὸ ὕφος προτιμάει τὴν κατὰ παράταξη σύνταξη ἀπὸ τὴν καθ' ὑπόταξη. Προτιμάει τὴν καθαρότητα καὶ ἀκρίβεια τῆς παρομοίωσης ἀπὸ τὴ μεταφορὰ ποὺ ἀπαιτεῖ ἀντιληπτικὲς ἱκανότητες ποὺ δὲν τίς διαθέτει ἕνα ἀκροατήριο.

Μετὰ τὴν ἀνάγνωση στὴν τάξη ζητοῦμε ἀπὸ τοὺς μαθητές μας τὴν ἀδρομερὴ ἀπόδοση τοῦ περιεχομένου τῆς ἑνότητας. Στὴν περίπτωση τῆς μεγαλύτερης ἑνότητας, ὁπότε βέβαια ἡ πρώτη αὐτὴ ἐπαφὴ τῶν μαθητῶν μας μὲ τὸ κείμενο ἔχει γίνει στὸ σπίτι, ἀρχίζουμε τὸ μάθημά μας ἀπὸ τὴν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἀπόδοση τοῦ περιεχομένου, ἀφοῦ προηγηθεῖ, καὶ στὴν περίπτωση αὐτή, ἡ σύνδεση μὲ τὰ προηγούμενα καὶ ὁ προϊδεασμὸς γιὰ τὸ νέο. Στὴν ἀπόδοση τοῦ ἀκατέργαστου περιεχομένου καλὸ εἶναι ὁ μαθητὴς νὰ ἀκολουθήσει τὴν τάξη ποὺ υἱοθετεῖ ὁ ἴδιος ὁ ποιητής. Ἔτσι αἰσθητοποιεῖ καλύτερα τὴν κίνηση τοῦ κειμένου καὶ τὶς φανερὲς ἢ λιγότερο φανερὲς λογικὲς διαρθρώσεις.

Τελικὰ διατυπώνουμε μὲ μιὰ φράση ἐπιγραμματικὰ τὸ θέμα τῆς ἑνότητας. Γύρω ἀπὸ αὐτὸ τὸ θέμα, ποὺ μπορεῖ νὰ εἶναι ἕνα περιστατικό, μιὰ ἰδέα ἢ καὶ μιὰ ἀξία, ὁ ποιητὴς θὰ χτίσει ἕναν ὁλόκληρο κόσμο ποὺ θὰ πρέπει νὰ τὸν ἑρμηνεύσουμε, νὰ τὸν κατανοήσουμε καὶ νὰ τὸν βιώσουμε. Νὰ ἀποκρυπτογραφήσουμε τὸ μήνυμά του. Νὰ τὸ δεχτοῦμε ἢ νὰ τὸ ἀπορρίψουμε.

Ἡ ἐπιγραμματικὴ διατύπωση τοῦ θέματος μᾶς μεταφέρει στὴν ὁριακὴ κατάσταση τῆς καλλιτεχνικῆς δημιουργίας. Εἶναι στ' ἀλήθεια γοητευτικὸ νὰ παρακολουθεῖς τὴν κίνηση μιᾶς ἰδέας ἀπὸ τὸ σπόρο της ὡς τὸ θαλερὸ ἄνθισμά της.

Τὴ λειτουργικὴ αὐτὴ διαδικασία τῆς τέχνης — καὶ στὴν περίπτωσή μας τῆς ὁμηρικῆς τέχνης — τὴν ἐπισημαίνουμε στὸ ὑπὸ ἀνάλυση ἐπεισόδιο τῆς συνάντησης τοῦ Ὀδυσσέα καὶ τῆς Ναυσικᾶς. Τὸ θέμα τοῦ περιπλανώμενου ταξιδευτῆ, ποὺ ναυαγὸς ρίχνεται σὲ μιὰ ἄγνωστη ξέρα, εἶναι παλαιὸ κι ἔχει παραλλαγὲς πολλές. Σὲ μιὰ λιγότερο ἀνθρώπινη παραλλαγή του — αἰγυπτιακὴ αὐτὴ — ὁ ναυαγὸς βρίσκει ἀρχοντικὴ μεταχείριση καὶ φορτωμένος δῶρα γυρίζει πίσω στὴν πατρίδα του, τὴν Αἴγυπτο. Ἡ φιλοξενία ὅμως τοῦ παρέχεται ἀπὸ ἕνα σαραντάπηχο φίδι. Πρόκειται, ὅπως παρατηρεῖ ὁ L. Radermacher, γιὰ μιὰ πρωτόγονη παραλλαγὴ τῆς ἱστορίας τῆς Ναυσικᾶς, ποὺ δὲν ἔχει λάβει τὸν πλήρη ἀνθρώπινο χαρακτήρα της. Νά τὸ μυστικὸ τῆς τέχνης τοῦ Ὁμήρου κι ἀκόμη τοῦ ἑλληνικοῦ πνεύματος : νὰ ἀνθρωπίζει ὅσα δὲν εἶναι ἀνθρώπινα.

Μετὰ τὸν καθορισμὸ τοῦ θέματος ἀφήνουμε τοὺς μαθητές μας νὰ προχωρήσουν μὲ σιωπηρὴ ἐργασία στὴ διερεύνηση τοῦ κειμένου. Μὲ γοργὸ ρυθμὸ ἐπισημαίνουν ὅλα ἐκεῖνα τὰ στοιχεῖα ποὺ δυσκολεύουν τὴν κατανόηση τοῦ περιεχομένου — στοιχεῖα γλωσσικά, πραγματολογικά, πολιτιστικά. Τοὺς ἀφήνουμε νὰ συνειδητοποιήσουν τὶς ἀπορίες ποὺ τοὺς ἔχουν δημιουργηθεῖ ἀπὸ τὴν μέχρι τώρα ἐπαφή τους μὲ τὸ κείμενο καὶ νὰ προβληματιστοῦν ἐλεύθερα.

Β΄ στάδιο ἐργασίας : ἑρμηνεία (ἰδεολογικὴ καὶ μορφολογικὴ συνεξέταση) τοῦ περιεχομένου.

Ἡ ἑρμηνεία ἀρχίζει μὲ τὴν ἐλεύθερη διατύπωση ἐρωτημάτων ἀπὸ μέρους τῶν μαθητῶν. Τὰ ἐρωτήματα αὐτὰ θὰ ἀναφέρονται στὴ συμπεριφορὰ τῶν προσώπων, στὸ ἦθος τους, στὶς ἀντιδράσεις τους, στὴ στάση τους ἀπέναντι στὸν ἑαυτό τους καὶ ἀπέναντι στοὺς ἄλλους, σὲ ἠθικές, αἰσθητικὲς ἢ ἄλλες ἀξίες. Τὰ ἐρωτήματα αὐτά, ἰσάριθμα μικρὰ ἢ μεγάλα προβλήματα γιὰ τὰ παιδιά, τὰ καταγράφουμε στὸν πίνακα διαστρωματώνοντάς τα σὲ μιὰ λογικὴ σειρά. Τίποτα δὲν ἐμποδίζει νὰ θέσει καὶ ὁ διδάσκων ἕνα δυὸ προβλήματα ὅταν διαπιστώσει ὅτι δὲν καλύπτεται τὸ εὖρος καὶ τὸ βάθος τοῦ κειμένου. Παιδαγωγικότερο εἶναι νὰ παρουσιάσει καὶ τὰ δικά του προβλήματα σὰν ἀπόρροια τῶν ἐρωτημάτων τῶν μαθητῶν του. Σὲ ὅλα αὐτὰ τὰ ἐρωτήματα θὰ ἀπαντήσουμε ὄχι βέβαια ἐμεῖς, ἐννοῶ οἱ διδάσκοντες, ἀλλὰ τὰ ἴδια τὰ παιδιὰ σ' ἕνα γόνιμο διάλογο μεταξύ τους καὶ μὲ τὸ ἴδιο τὸ **κείμενο**, δηλαδὴ τὸν Ὅμηρο. Φυσικὰ ἐμεῖς θὰ ἐπεμβαίνουμε ὅπου αὐτὸ εἶναι ἀπαραίτητο.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μερικὰ ἀπὸ τὰ ἐρωτήματα αὐτὰ παρουσιάζονται συνήθως σὰν περισσότερο ἐπείγοντα. Εἶναι ἐκεῖνα ποὺ ἀναφέρονται σὲ γλωσσικά, πραγματικὰ ἢ πολιτιστικὰ στοιχεῖα. Ἡ ἀπομόνωσή τους ἀπὸ τὸ περιεχόμενο καὶ ἡ διεξοδικὴ ἐπεξεργασία τους κινδυνεύει νὰ διασπείρει τὴν προσοχὴ τῶν μαθητῶν σὲ συχνὰ ἀσύνδετα μεταξύ τους στοιχεῖα καὶ νὰ μεταβάλει τὴ διδακτικὴ ὥρα σὲ μάθημα γλωσσικό, πραγματολογικὸ ἢ πολιτισμικό. Τὸ γνήσιο ἄλλωστε νόημά τους οἱ λέξεις καὶ τὰ πράγματα τὸ ἀποκτοῦν μέσα στὴ συνάρθρωση τῆς φράσης, σὲ συνάρτηση δηλαδὴ μὲ τὸ πνευματικὸ περιεχόμενο τοῦ κειμένου. Συχνὰ αὐτὸ τὸ περιεχόμενο τῆς φράσης μᾶς βοηθάει νὰ ἀνακαλύψουμε, κατὰ τρόπο ἐνορατικό, τὴν ἀκριβὴ ἔννοια μιᾶς λέξης ἢ τὸ βαθύτερο περιεχόμενο ἑνὸς πράγματος.

Δὲν πρόκειται βέβαια νὰ ὑποκαταστήσω αὐτὴ τὴ στιγμὴ τοὺς μαθητές, νὰ θέσω ἐγὼ τὰ ἐρωτήματα καὶ στὴ συνέχεια νὰ δώσω τὶς ἀπαντήσεις. Μιὰ τέτοια παρουσίαση τὴ βρίσκω πολὺ φτιαχτὴ καὶ μοῦ προκαλεῖ ἕνα εἶδος ἀποστροφῆς. Θὰ προσπαθήσω ὅμως νὰ δώσω μιὰ συνοπτικὴ ἀνάλυση τῆς ἑνότητας ποὺ πιστεύω ὅτι θὰ καλύψει μὲ κάποια πληρότητα τὶς ἀπαιτήσεις τῆς ἑρμηνείας.

Στὴν ἀνάλυσή μου ξεκινῶ ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ὅτι ἡ Ὀδύσσεια εἶναι πρωταρχικὰ ἕνα ποίημα δράσης. Δράση εἶναι ἡ ἀποκρυστάλλωση τῆς ψυχικῆς τοῦ ἀνθρώπου ὁρμῆς σὲ συγκεκριμένες πράξεις. Εἶναι μία στάση ἀπέναντι σὲ μιὰ ἀξία ἢ ἀπαξία. Μέσα στὰ δρώμενα εἶναι δυνατὸν νὰ ἀνιχνεύσουμε τὴ δύναμη καὶ τὴ λάμψη τῶν ἰδεῶν. Ἔτσι ξεκινώντας ἀπὸ τὰ αἰσθητὰ — τὰ δρώμενα — θὰ φθάσουμε στὰ λιγότερα αἰσθητά, στὸν κόσμο τῶν ἰδεῶν καὶ τῶν ἀξιῶν.

Ἡ δράση τῆς ὑπὸ ἀνάλυση ἑνότητας διαστρωματώνεται σὲ τέσσερα ἐπίπεδα. Σ' ἕνα πρῶτο ἐπίπεδο ἔχουμε τὸ ξύπνημα τοῦ Ὀδυσσέα καὶ τοὺς διαλογισμούς του. Ἀκολουθεῖ ἡ ἐμφάνισή του στὴ Ναυσικᾶ καὶ ἡ προσφώνησή του σ' αὐτήν. Σ' ἕνα τρίτο ἐπίπεδο ἔχουμε τὴν ἀπόκριση τῆς Ναυσικᾶς καὶ τὴν προσταγὴ στὶς παρακόρες της. Ἀκολουθεῖ ἡ ἄρνηση τοῦ Ὀδυσσέα νὰ λουστεῖ μπροστὰ στὶς παρακόρες.

Α΄ Τὸ ξύπνημα τοῦ Ὀδυσσέα.

Ἔχουμε ἀφήσει τὸν Ὀδυσσέα (ε 503 κέ.) ξεπνοϊσμένο ἀλλὰ καλὰ σιγουρεμένο μέσα σὲ παχὺ στρῶμα ἀπὸ φύλλα, ἐνῶ ἡ θεὰ Ἀθηνᾶ,

«ὕπνο στὰ μάτια τοῦ 'χυνε γιὰ νὰ τὸν ξαποστάσει».

Ὁ ὕπνος αὐτὸς τοῦ Ὀδυσσέα δίνει τὴν εὐκαιρία στὸν ποιητὴ νὰ προετοιμάσει τὴ συνάντηση τοῦ ἥρωα μὲ τὴ Ναυσικᾶ. Τὸ ξύπνημα ἀπὸ τὸ βαθὺ ὕπνο εἶναι στενὰ δεμένο στὴν ἑνότητά μας μὲ τὴν ἐπιφάνεια τῆς θεᾶς Ἀθηνᾶς.

«Τότε ἄλλο βρῆκε ἡ λιόφωτη Παλλάδα, πῶς τὴν κόρη
νὰ ἰδεῖ μπροστά του ὁ θεϊκὸς Δυσσέας σὰν ξυπνήσει».

Τὰ παιδιὰ ἔχουν συνδέσει τὴν ἐτυμολογία τῆς λέξης Παλλάδα μὲ τὸ παλλόμενο δόρυ. Μποροῦμε ἐδῶ νὰ δώσουμε τὴν ἄλλη — σωστότερη αὐτὴ — ἐτυμολογία τῆς λέξης : Παλλάδα σημαίνει κόρη. Ἔτσι ἡ θεὰ Ἀθηνᾶ, χωρὶς τὴν ἁρματωσιά της τώρα, ἐντάσσεται μέσα στὸ παιχνίδι τῶν κοριτσιῶν.

Ἡ ἀφύπνιση τοῦ Ὀδυσσέα εἶναι ἡ ἀπάντηση σὲ μιὰ σειρὰ ἐξωτερικὰ ἐρεθίσματα, θαυμάσια ποιητικὰ εὑρήματα. Τὰ παιδιὰ θ' ἀνακαλύψουν μέσα

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

στὴ σκηνὴ τοῦ παιχνιδιοῦ τὸν ἴδιο τὸν ἑαυτό τους. Τὸ τόπι ποὺ ἀστοχεῖ καὶ πέφτει στὸ βαθὺ ποτάμι, καὶ τὰ ξεφωνητὰ τῶν κοριτσιῶν ξυπνοῦν τὸν Ὀδυσσέα. Μαζί του ξυπνάει καὶ ἡ φοβερὴ ἐμπειρία ἀπὸ τὸ νησὶ τῶν Κυκλώπων (ι 113) ὅπου

«δὲν ἔχουν προεστῶν βουλὲς μήτε ἀπὸ νόμους ξέρουν».

Ὁ χῶρος ἀνάμεσα στὸν ὕπνο καὶ στὸν ξύπνο καλύπτεται ἀπὸ τὸν κόσμο τῆς ὀνειροφαντασίας. Ἀπὸ τὸ στίχο 121, «Ἀλί μου, σὲ ποιῶν βρέθηκα τὴ χώρα ἀνθρώπων πάλε», ὡς τὸ στ. 127 ἡ ἐναγώνια προσπάθεια τοῦ Ὀδυσσέα νὰ ἀποκτήσει συνείδηση τοῦ χώρου. Θεοί, ξωθιές, βρύσες, νερὰ καὶ κοριτσίστικες φωνὲς συνθέτουν τὸν ὀνειρικὸ αὐτὸν κόσμο, καθὼς ἡ συνείδηση ἀγωνίζεται νὰ περάσει ἀπὸ τὸν κόσμο τοῦ ὕπνου στὸν κόσμο τῆς ἐγρήγορσης. Τελικὰ ἡ περιπλανώμενη στὸν κόσμο τῆς ὑπνοφαντασίας συνείδηση παίρνει τὴν ἀπόφασή της (στ. 128)

«Ἂς πάω μονάχος μου νὰ ἰδῶ καὶ νὰ καλοεξετάσω».

Ἡ συνείδηση ξαναβρίσκει τὴ δύναμή της καὶ τὴν ἀγωνιστική της διάθεση. Ἡ φράση μᾶς ὑπενθυμίζει μιὰ σταθερὴ διάσταση τοῦ χαρακτήρα τοῦ Ὀδυσσέα.

Β΄ Ἡ ἐμφάνιση τοῦ Ὀδυσσέα στὴ Ναυσικᾶ καὶ ἡ προσφώνησή του σ' αὐτή.

Θὰ ἐπισημανθεῖ ὁ πανικὸς ποὺ δημιουργεῖ ἡ παρουσία του καὶ προπαντὸς ἡ ζωηρότητα καὶ ἡ κίνηση τῆς παρομοίωσης. Ἡ λέξη «ἀσάλευτη» ἀποκτάει ὁροθετικὴ ἀξία. Ἀπὸ δῶ καὶ πέρα ἡ συμπεριφορὰ τοῦ Ὀδυσσέα γίνεται περισσότερο ἀνθρώπινη. Θὰ καταγραφοῦν οἱ ψυχολογικὲς ἀναστολὲς τοῦ Ὀδυσσέα : «τῆς κόρης τῆς ροδόθωρης τὰ γόνατα νὰ πιάσει - εἴτε ἀπ' ἀλάργα μὲ γλυκὰ νὰ τῆς μιλήσει λόγια», (στ. 144-145), καὶ παρακάτω : «μήπως καὶ τῆς κακοφανεῖ τὰ γόνα ἂν τῆς ἀγγίξει», (στ. 149). Τὰ γόνατα σὰν ἱκετήριος βωμὸς στὴν ἀρχαιότητα («Οὐκ ἔχω ἄλλον βωμὸν καταφυγεῖν ἢ τὸ σὸν γόνυ», Εὐρ. Ἰφ. ἐν Αὐλ. στ. 911).

Ἡ στάση τῆς Ναυσικᾶς, ποὺ μόνη αὐτὴ ἀπὸ τὶς παρακόρες της μένει ἀτάραχη μπρὸς στὴν αἰφνίδια ἐμφάνιση τοῦ Ὀδυσσέα, θὰ ξαφνιάσει τοὺς μικροὺς μαθητές μας. Νά 'ναι ἡ Ἀθηνᾶ μόνο ποὺ τῆς παραστέκει ἢ τάχα κι ὅλη ἡ ἀρχοντικὴ καταγωγή της ;

Ἡ προσφώνηση τοῦ Ὀδυσσέα στὴ Ναυσικᾶ ἐκτείνεται σὲ 31 στίχους. Δὲ φανερώνει τ' ὄνομά του, ὁ στ. ὅμως 166 «Λαὸς πολὺς μ' ἀκολούθαε στὸ ταξίδι» ὑποδηλώνει τὴ θέση καὶ τὴν ἀξία τοῦ προσώπου του. Ὁλόκληρος ὁ λόγος ἕνα καλοδουλεμένο ἐγκώμιο στὴν ὁμορφιὰ τῆς κόρης. Τὴν προσομοιάζει μὲ θεὰ καὶ μὲ δροσάτο φοινικιᾶς κλωνάρι. Θὰ ἀναλυθοῦν οἱ μακαρισμοὶ καὶ οἱ εὐχὲς πρὸς τὴν κόρη — στοιχεῖα ποὺ τὰ συναντᾶμε καὶ στὴ δημοτική μας ποίηση. Κι ὅλα αὐτὰ μὲ κέντρο τὴ φράση «Θάμπωσαν τὰ μάτια μου ὅταν σ' εἶδα» (στ. 163). Ἀπὸ τὸ στ. 172 ἐπανέρχεται στὴν προσωπικὴ δεινὴ κατάστασή του γιὰ ν' ἀποκτήσει στὸ στ. 181 συναίσθηση καὶ πάλι τῆς γυμνότητάς του : «καὶ δῶσ' μου ἕν' ἀποφόρι».

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γ΄ Ἡ ἀπόκριση τῆς Ναυσικᾶς καὶ ἡ προστασία στὶς παρακόρες της.

Φτάνει ὅμως μόνο ἡ ἐξωτερικὴ ὁμορφιὰ γιὰ τὴν καταξίωση τῆς ἀνθρώπινης ὕπαρξης ; Ὁ λαός μας, ἀπὸ τὴν ἀρχαιότητα ὡς σήμερα, ἔδεσε τὴν ἐξωτερικὴ καὶ τὴν ἐσωτερικὴ ὁμορφιὰ σὲ μιὰ ἀδιαίρετη ἑνότητα. Οἱ μαθητὲς στὴν ἀπόκριση τῆς Ναυσικᾶς θ' ἀνακαλύψουν τὴν ἐσωτερικὴ ὁμορφιὰ τῆς κόρης. Ὁ λόγος τῆς Ναυσικᾶς ἔχει ἀρχοντιά, λογικὴ δύναμη καὶ γνώση.

α) Ὁ Δίας μοιράζει τ' ἀγαθά του κατὰ τὴ θέλησή του.

β) Ἀγόγγυστα πρέπει νὰ ὑπομένουμε τὴ θεία βούληση.

γ) Ὁ ξένος — καὶ κάθε ξένος εἶναι δύστυχος — εἶναι πρόσωπο σεβαστὸ κι ἔχει δικαίωμα στὴ φιλοξενία.

Ἡ συζήτηση γύρω ἀπὸ αὐτὰ τὰ πολυσήμαντα θέματα θὰ δώσει εὐκαιρία στὰ παιδιὰ νὰ στοχαστοῦν πάνω στὸ ἰδεολογικὸ περιεχόμενο τοῦ ἀρχαίου ἑλληνικοῦ κόσμου καὶ τὴν ὑπερχρονικότητα τῶν ἀξιῶν του. Ἡ ἐπίδραση θὰ εἶναι βαθιὰ καὶ παραμόνιμη, γιατὶ ἀπουσιάζει κάθε διδακτικὴ πρόθεση καὶ γιατὶ τὶς σκέψεις αὐτὲς τὶς διατυπώνει μιὰ κόρη, λίγο μεγαλύτερη στὰ χρόνια ἀπὸ τοὺς μαθητές μας, ποὺ λάμπει μὲ τὴν ὁμορφιὰ καὶ τὴν εὐγένειά της.

Τελικὰ μᾶς ἀποκαλύπτει τ' ὄνομά της, τὴν ἀρχοντικὴ καταγωγή της καὶ τ' ὄνομα τῆς χώρας τῶν Φαιάκων· ἔτσι τὸ κείμενο δένεται ὀργανικὰ μὲ τὸ στ. 121, ὅταν ὁ Ὀδυσσέας διαλογίζεται : «ἀλί μου, σὲ ποιῶν βρέθηκα τὴ χώρα ἀνθρώπων πάλε ;». Ἀποκαλύπτει ἀκόμη καὶ τ' ὄνομα τοῦ πατέρα της. Ἐδῶ χρειάζεται μιὰ ἐξήγηση στὰ παιδιά. Ἀλκίνοος σημαίνει αὐτὸν ποὺ ἔχει ἄλκιμον νοῦν. Σὲ μᾶς ἴσως αὐτὸ δὲ λέγει τίποτα καὶ πολὺ περισσότερο στὰ παιδιά. Γιὰ τὸν Ὀδυσσέα ὅμως ἀποτελεῖ μιὰ σημαντικὴ πληροφορία. Βρίσκεται σὲ μιὰ χώρα ποὺ ὁ ἄρχοντάς της ὑπερέχει στὰ πνευματικὰ προσόντα καὶ ὄχι στὴ φυσικὴ δύναμη.

Τῆς Ναυσικᾶς ἡ ἀπόκριση πρὸς τὸν Ὀδυσσέα εἶναι σχετικὰ σύντομη, ἀλλὰ καὶ τὰ ὅσα λέγει στὶς παρακόρες της αὐτὸν ἀφοροῦν. Φαινομενικὰ οἱ στ. 203 - 204

«Δὲ βρίσκεται οὔτε θὰ βρεθεῖ τὸ παλικάρι τ' ἄξιο
ποὺ θά 'ρθει ἐδῶ τὸν πόλεμο νὰ φέρει στοὺς Φαιάκους»,

θά 'λεγε κανεὶς ὅτι δὲν ἔχουν ἐσωτερικὴ αἰτιολόγηση. Τὰ παιδιὰθὰ προβληματιστοῦν σὲ δυὸ σημεῖα :

α) Ὅσο κι ἂν ὁ ξένος εἶναι ἱερὸς καὶ δύστυχος, δὲν παύει ὡστόσο νὰ θεωρεῖται πρόσωπο ἐπίφοβο καὶ ἐπικίνδυνο.

β) Ὁ ξένος δὲν εἶναι μόνο ἐπίφοβος ἀλλά, κατὰ τὴ διατύπωση τοῦ Λεκατσᾶ, «φορτωμένος μολεματικὲς ἐπιρροές». Ἔτσι ἡ προστασία τῆς Ναυσικᾶς στὶς παρακόρες της νὰ λούσουν τὸν Ὀδυσσέα δὲν προδίνει μόνο εὐγενικὴ φιλόξενη διάθεση ἀλλὰ δένεται μὲ πρωτοελληνικὲς τελετουργίες καθαρμοῦ πλάι στ' ἀκροθαλάσσι. Ὁ Ὀδυσσέας πρέπει νὰ μπεῖ στὴν πόλη τῶν Φαιάκων καθαρὸς ἀπὸ κάθε ξενόφερτο μίασμα.

Δ΄ Ἡ σεμνοπρέπεια τοῦ Ὀδυσσέα.

Ἀκολουθεῖ ὁ καθαρμὸς — ἕνας μαγικὸς καθαρμὸς — ποὺ θὰ χαρίσει, μὲ τὴν ἐπέμβαση τῆς Ἀθηνᾶς, χάρες τέτοιες στὸ ρημαγμένο ἀπὸ ἄρμες Ὀδυσσέα ποὺ θὰ σαστίσει ἡ Ναυσικᾶ. Ὁ Ὀδυσσέας ὅμως ἀρνεῖται, παρὰ τὴν προστασία τῆς Ναυσικᾶς, νὰ παραδώσει τὸν ἑαυτό του στὶς παρακόρες νὰ τὸν λού-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

σουν, κι ἔτσι ἡ σκηνὴ διατηρεῖ μιὰ οἰκονομία θὰ λέγαμε ἤθους, κάτι ποὺ δὲν τὸ συναντᾶμε σὲ ἄλλα παραμύθια, στὶς «Χίλιες καὶ μιὰ Νύχτες» λόγου χάρη.

Ὑπάρχει βέβαια καὶ ἡ ἄλλη ἐξήγηση, θεσμικὴ αὐτή, σύμφωνα μὲ τὴν ὁποία στὴν ἄρνηση τοῦ Ὀδυσσέα θὰ πρέπει νὰ δοῦμε τὴν ἐπέμβαση τοῦ ποιητῆ ἢ τῶν ραψωδῶν νὰ σεμνοπρεπίσουν τὴν προσταγὴ τῆς Ναυσικᾶς, ποὺ ἡ στάση της θυμίζει τοὺς ἐλευθέριους θεσμοὺς μιᾶς μητριαρχικῆς κοινωνίας, στοὺς ὁποίους περιλαμβάνεται καὶ ἡ ἐρωτικὴ φιλοξενία. Αὐτὸ ὅμως ἂς μείνει μυστικὸ τοῦ δασκάλου. Κάθε ἡλικία δικαιοῦται νὰ ἔχει τὰ μικρὰ μυστικά της.

Μετὰ τὴν ἑρμηνεία — ἰδεολογικὴ καὶ μορφολογικὴ μαζὶ — τοῦ περιεχομένου θὰ ζητήσουμε ἀπὸ τοὺς μαθητές μας νὰ συνειδητοποιήσουν τὸ βαθμιαῖο προχώρημα τοῦ μύθου, τὴν ἐσωτερική του κίνηση καὶ τὶς ὀργανικὲς διαρθρώσεις του. Ἔτσι θὰ ἔχουν μιὰ τελευταία συνολικὴ θέαση τῆς δομῆς τῆς ἑνότητας, ἀπὸ τὴ δέση ὡς τὴν προσωρινή, ἔστω, λύση τῆς περιπέτειας — λύση ποὺ θὰ σταθεῖ καὶ ἀφετηρία γιὰ τὴν ἑπόμενη διδακτικὴ ἑνότητα. Ἀκολουθεῖ συνοπτικὴ ἀξιολογικὴ ἀποτίμηση.

Στὸ σπίτι οἱ μαθητὲς θὰ καταγράψουν σὲ εἰδικὰ τετράδια χωρισμένα κατὰ κατηγορίες τὰ πολιτιστικά, πραγματολογικά, ἰδεολογικὰ ἢ ἄλλα στοιχεῖα μὲ κάθε δυνατὴ συντομία. Ὁπωσδήποτε ἡ ἐργασία ποὺ θὰ τοὺς ἀναθέτουμε δὲ θὰ εἶναι μιὰ στείρα ἀντιγραφὴ ἀπὸ ἐγκυκλοπαίδειες ἢ ἀπὸ τὶς φυλλάδες ποὺ κυκλοφοροῦν ἢ σύντομα θὰ κυκλοφορήσουν, ἀλλὰ μιὰ γόνιμη καλλιέργεια τῆς κριτικῆς τους ἀντίληψης, τῆς ἀρχαιογνωσίας τους καὶ τῆς ἐνδιάθετης ἀνάγκης γιὰ ἔκφραση.

Δειγματοληπτικὰ θὰ πρότεινα τὶς παρακάτω δυὸ ἐργασίες :

α) Συγκρίνετε τοὺς στ. 132-137, ὅπου ἡ παρομοίωση τοῦ Ὀδυσσέα μὲ βουνόθρεφτο λιοντάρι, μὲ τὸ παρακάτω κείμενο (Ἐρωτόκριτος Δ΄ στ. 1025 - 1035):

«Κι ὡσὰν λιοντάρι ὄντε πεινᾶ κι ἀπὸ μακρὰ γροικήσει
κι ἔρχεται βρῶμα, πού 'πασκε νὰ βρεῖ νὰ κυνηγήσει,
κι εἰς τὴν καρδιὰ κινᾶ, ὡς τὸ δεῖ, ἡ πεθυμιὰ τὴ μάχη,
τρέχει ζιμιὸν ἀπάνω ντου κι ἀγριεύγει σὰν τοῦ λάχει,
φωτιὰ πυρὴ στὰ μάτια ντου ἀνεβοκατεβαίνει,
καπνὸς ἐκ τὰ ρουθούνια του μαῦρος βραστὸς ἐβγαίνει,
ἀφροκοπᾶ τὸ στόμα ντου, τὸ κοῦφος του μουγκρίζει,
ἀνασηκώνει τὴν ὀρά, τὸν κόσμο φοβερίζει,
κατακτυποῦ τὰ δόντια του καὶ τὸ κορμὶ σφαράσσει,
ἀναχαιντρώνουν τὰ μαλλιὰ καὶ τρέχει νὰ τὸ πιάσει
ἐδέτσι ξαγριεύτηκε γιὰ τὰ κακὰ μαντάτα...»

Φυσικὰ τὸ παραπάνω κείμενο τὸ δίνουμε σὲ φωτοτυπία ὅπου παραθέτουμε καὶ σύντομο γλωσσάρι.

β) Ἕνας σπουδαῖος συγγραφέας (ὁ Werner Jaeger), σχολιάζοντας τὴ συνάντηση Ὀδυσσέα καὶ Ναυσικᾶς στὸ βιβλίο του «Παιδεία», γράφει : «Στὴ θαυμάσια συνάντηση τοῦ Ὀδυσσέα καὶ τῆς Ναυσικᾶς, ὅπου ὁ πολύπειρος ἄνδρας μιλάει ἁπλὰ καὶ συνετὰ στὴ χαριτωμένη κόρη, βλέπουμε μὲ πόση τρυφερότητα καὶ εὐγένεια ὁ ἥρωας συμπεριφέρεται σὲ μιὰ γυναίκα».

Ποιὰ στοιχεῖα τοῦ κειμένου ἐπαληθεύουν τὴν ἄποψη αὐτή ;

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Περισσότερο συνθετικὲς ἐργασίες μποροῦμε νὰ δώσουμε στοὺς μαθητές μας ὅταν θὰ ἔχουμε τελειώσει ὁλόκληρη τὴ ραψωδία. Δὲ θὰ ἦταν ἄσκοπο νὰ διαβάσουμε σὲ ὡραία ἀπαγγελία καὶ ὁλόκληρη τὴ ραψωδία στὴν τάξη μετὰ τὴν ὁριστικὴ ἐπεξεργασία της. Ἂν τὸ Γυμνάσιο εἶναι μεικτὸ — κάτι ποὺ δυστυχῶς σπανίζει ὅλο καὶ περισσότερο — μοιράζουμε τοὺς ρόλους στὰ παιδιά. Δυὸ κορίτσια διαβάζουν τὴν Ἀθηνᾶ καὶ τὴ Ναυσικᾶ, δυὸ ἀγόρια τὸν Ἀλκίνοο καὶ τὸν Ὀδυσσέα. Κι ἕνα τρίτο ἀγόρι — ὁ ποιητὴς αὐτὸ — τὰ παρεμβαλλόμενα μέρη. Ἔτσι ἔχουμε μιὰ σύντομη αὐτοσχέδια θεατρικὴ παράσταση.

Προσπάθησα νὰ δώσω ἕνα διάγραμμα διδασκαλίας καὶ αἰσθάνομαι τὴν ἀνάγκη νὰ ἐπανέλθω στὴν ἀρχική μου σκέψη, ὅτι δὲν ἔχω καὶ πολλὴ συμπάθεια στὰ διαγράμματα, ἰδιαίτερα ὅταν αὐτὰ καταντοῦν προκρούστεια κλίνη ποὺ πάνω της τανύζουμε εὔπλαστα ποιητικὰ σώματα. Κανένα διάγραμμα, ὅσο ἐπιτυχημένο καὶ ἂν εἶναι, δὲν μπορεῖ νὰ καλύψει τὴν πολυδιάστατη προσωπική μας ὅραση. Ὅλα ἐξαρτῶνται ἀπὸ τὴν προσωπικὴ περιουσία ποὺ ὁ καθένας μας διαθέτει, ἀπὸ τὸ ἐπίπεδο τῆς τάξης καὶ ἀπὸ τὶς συνθῆκες ἐργασίας. Καμιὰ διδακτικὴ δὲν εἶναι μονόδρομος. Ὑπάρχουν κι ἄλλοι δρόμοι προσπέλασης.

Ὀφείλω, ἴσως, καὶ μιὰ ἐξήγηση. Μοῦ διατυπώθηκε τὸ ἐρώτημα γιατί δὲ θέλησα νὰ παρουσιάσω ἕναν τρόπο διδασκαλίας περισσότερο, θὰ λέγαμε, μοντέρνο. Νὰ δώσω δηλαδὴ ὁλόκληρη τὴ ραψωδία στὰ παιδιὰ καὶ μὲ βάση ὁρισμένα ἐρωτήματα, ἴδια γιὰ ὅλους ἢ καὶ διαφορετικά, νὰ τὴ δουλέψουν στὸ σπίτι ἢ στὸ σχολεῖο ἐπὶ μερικὲς διδακτικὲς ὧρες, μὲ ἀτομικὲς ἢ ὁμαδικὲς ἐργασίες, ποὺ μετὰ τὴν ὁλοκλήρωσή τους θὰ διαβάζονταν μέσα στὴν τάξη. Θ' ἀκολουθοῦσε διάλογος ἀνάμεσα στοὺς μαθητὲς καὶ κριτικὴ ἀποτίμηση. Ὁμολογῶ ὅτι καὶ γιὰ μένα αὐτὸ στάθηκε ἕνας πειρασμός.

Μολονότι πιστεύω ὅτι ἀναμφισβήτητα ὁ τρόπος αὐτὸς δουλειᾶς εἶναι πολὺ γόνιμος, δὲν τὸν προτίμησα ὡστόσο γιὰ τοὺς λόγους ποὺ παραθέτω : Φοβᾶμαι ὅτι οἱ ἐργασίες αὐτὲς θὰ ἦταν σπαράγματα ἀπὸ ἐγκυκλοπαίδειες, ἀσυνάρτητες συρραφές, δάνεια ἀπὸ ἐμπορικὲς φυλλάδες ἢ ἀκόμη ἐργασίες γονέων καὶ κατ' οἶκον διδασκάλων. Τὸ σχολεῖο μας ἐξάλλου μὲ τὴ σημερινὴ δομὴ καὶ νοοτροπία του δὲν προσφέρεται γιὰ τέτοιου εἴδους πρωτοτυπίες. Μιὰ παρόμοια ἐργασία στὸ σχολεῖο προϋποθέτει μικρὸ ἀριθμὸ μαθητῶν, ἀναγνωστήρια ἄριστα ἐξοπλισμένα, ἕνα σχολεῖο δηλαδὴ ὅπου οἱ μαθητὲς ἀλλάζουν αἴθουσα ἀνάλογα μὲ τὸ διδασκόμενο μάθημα κι ὄχι οἱ διδάσκοντες.

Ὅποιος κι ἂν εἶναι ὡστόσο ὁ τρόπος ποὺ θ' ἀκολουθήσουμε θὰ ἤθελα νὰ μὴ ξεχνᾶμε μιὰ σοφὴ συμβουλή. Στὴ διδασκαλία, γράφει ὁ Gilbert Highet στὸ πάντοτε δροσερὸ βιβλίο του «Ἡ τέχνη νὰ διδάσκεις», «κινδυνεύουμε νὰ μείνουμε ἐξοργιστικὰ ἐπιφανειακοὶ ἢ νὰ γίνουμε καταθλιπτικὰ καὶ θανάσιμα ἀνιαροί». Ἡ σκέψη αὐτὴ ἂς σταθεῖ ὁδηγός μας στὸ μεγάλο ταξίδι ποὺ ξεκινήσαμε μαζὶ μὲ τὰ παιδιά μας στὸν ὡραῖο καὶ θαυμαστὸ κόσμο τῆς Ὀδύσσειας. Ἡ Ἀθηνᾶ ἂς ὁδηγεῖ τὰ βήματά μας, ὅπως ὁδήγησε κι αὐτὰ τοῦ Ὀδυσσέα.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ : ζ 112 - 212

Δ. ΣΑΛΑΠΑΤΑ - ΠΑΝΟΥΣΗ
Φιλόλογου Καθηγήτριας

Ἡ ἐργασία μου αὐτή, ταγμένη μέσα στὸ πλαίσιο τῶν ἐνημερωτικῶν ὁμιλιῶν καὶ συζητήσεων ποὺ ὀργανώνει τὸ ΚΕΜΕ, δὲν εἶναι παρὰ μιὰ μικρὴ συμβολὴ στὴν προσπάθεια, τὴν ὁποία ὁπωσδήποτε καλούμαστε ὅλοι νὰ καταβάλουμε, προκειμένου νὰ κάνουμε πραγματικότητα ζωντανὴ τὸ Νόμο 309.

Εἶναι ἀρκετὸ γιὰ μένα, μὲ ἀφορμὴ τὴ συγκεκριμένη καὶ περιορισμένη αὐτὴ ἐργασία, ν' ἀρχίσει ἀνάμεσά μας ἕνας γόνιμος διάλογος, ποὺ πολύ, πρὶν ἀκόμη ἀντιμετωπίσουμε τοὺς μαθητές μας, θά 'χει νὰ μᾶς ὠφελήσει.

Δομὴ τῆς ραψωδίας ζ.

Λειτουργικός της ρόλος στὸ ἔπος.

Ἕναν πασίχαρο, λιόλουστο κόσμο βασιλιάδων, ἀρχόντων καὶ σκλάβων ποὺ ἀσχολεῖται μὲ ἔργα εἰρηνικά, ποὺ ζεῖ τὴ ζωὴ μὲ τὶς καθημερινές της ἀνάγκες, ξανοίγει παρθένα, πλατιὰ καὶ βαθιὰ μπρὸς στὰ κουρασμένα μάτια μας, ὁ παππούλης Ὅμηρος στὴ ραψωδία ζ.

Στὸ δέσιμο τῆς ραψωδίας δὲν μποροῦμε νὰ μὴ σταθοῦμε στὴν τέχνη τοῦ ποιητῆ.

Μὲ ἁπλὸ (ποὺ σημαίνει σοφὸ γιὰ τὴν τέχνη) τρόπο ὁ ταλαιπωρημένος Ὀδυσσέας μπαίνει πάλι στὰ σύνορα τοῦ κόσμου τῶν ἀνθρώπων. Ὁ προστατευόμενος τῆς Ἀθηνᾶς ξεφεύγει ἐπιτέλους ἀπὸ τὴν ἀσφυκτικὴ ἀγάπη τῆς Καλυψῶς καὶ ἀπὸ τὸ νεφέλωμα τῆς Ὠγυγίας καὶ σὰν ναυαγὸς μπαίνει στὸ βέβαιο καὶ ἀνθρώπινο κύκλο. Τὸ γεγονὸς αὐτό, ἡ εἴσοδός του στὸν κύκλο τῶν ἀνθρώπων, εἶναι ὁ λειτουργικὸς ρόλος τῆς ζ στὸ σύνολο τοῦ ἔπους.

Καὶ στὸ σημεῖο αὐτὸ περίτεχνα καὶ ψυχολογημένα τὸν βάζει ὁ ποιητὴς ν' ἀμφιβάλλει γιὰ τὸ χῶρο, ὅταν χτυπημένος ἀπὸ τὸ τόπι τῆς Ναυσικᾶς, ξυπνάει :

«Γλυκιὲς φωνὲς σὰ ν' ἄκουσαν τ' αὐτιά μου ἀπὸ κορίτσια
ἀπὸ Ξωθιὲς ποὺ τὰ ψηλὰ χαίρονται κορφοβούνια
καὶ βρύσες καὶ νερῶν πηγὲς καὶ δροσερὰ λιβάδια.
Ἢ νά 'μαι σὲ θνητοὺς κοντὰ ποὺ ἀνθρώπινα μιλοῦνε ;»

Μιὰ ἀβεβαιότητα, ποὺ εἶναι πολὺ φυσική, ἀφοῦ στὰ αὐτιά του βουΐζουν ἀκόμη τὰ τραγούδια τῶν Σειρήνων, τῶν θαλασσινῶν τεράτων, ποὺ πλανεύουν μὲ τὸ τραγούδι τους καὶ στὰ μάτια του παίζουν ἀκόμη μονόφθαλμοι ἀνθρωποφάγοι καὶ μάγισσες μὲ μαγικὸ ραβδὶ καὶ μαγικὸ πιοτό.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἔτσι μᾶς τὸν λικνίζει ὁ ποιητὴς σὲ ὑπέροχο μετεωρισμό, ἀνάμεσα παραμυθιοῦ κι ἀλήθειας.

Ἡ ἀλήθεια κάνει τὴν ἐμφάνισή της μὲ τὴ μορφὴ τῆς Ναυσικᾶς. Ἡ Ναυσικᾶ εἶναι ἡ ἴδια ἡ πραγματικότητα.

Καὶ πάλι δὲν μποροῦμε νὰ μὴ θαυμάσουμε τὴ βαθιὰ ψυχολογικὴ ἱκανότητα τοῦ ποιητῆ στὴν περιγραφὴ μιᾶς κοπέλας σὲ ὥρα γάμου.

Τὴν ὥρα τοῦ ὕπνου, ποὺ ὁ κάθε ἄνθρωπος συναντιέται μὲ τὸν ἑαυτό του καλύτερα καὶ τὰ λέει μαζί του, μᾶς ἀποκαλύπτει τοὺς πόθους τῆς Ναυσικᾶς σὲ ὄμορφο ὀνειρικὸ πλέξιμο : ἡ καλύτερή της φίλη τὴν παρακινεῖ νὰ πάει, τὴν αὐριανὴ κιόλας, νὰ πλύνει τὰ προικιά της. Ἡ ὥρα τοῦ γάμου εἶναι κοντά. Κι ἀκόμη ἡ Ναυσικᾶ τὴν περιμένει, τὴν εὔχεται νὰ ἔρθει καὶ βιάζεται πιά.

Τὴν ἑπόμενη τὸ πρωί, βιαστικὰ καὶ θαρρετά, σὰν μινωικὴ γυναικεία μορφή, ζητάει ἀπ' τὸν πατέρα της ἁμάξι γιὰ τὸ ποτάμι. Ἡ σεμνὴ παρθενικὴ αἰδὼς τὴν ἐμποδίζει νὰ φανερώσει τὸ λόγο τῆς τόσης βιασύνης καὶ προσποιεῖται τὴ φρόνιμη κόρη κι ἀδελφή, ποὺ νοιάζεται γιὰ τὴν καθαριότητα τοῦ πατέρα καὶ τῶν ἀδελφιῶν της. Ἴσως οἱ στίχοι αὐτοὶ εἶναι οἱ πιὸ ψυχολογημένοι τῆς ζ. Ὁ πατέρας ὅμως μαντεύει τί κυματίζει κάτω ἀπ' αὐτὴ τὴ φροντίδα, τὸ χαίρεται καὶ τὸ ἐγκρίνει.

Τὸ κορίτσι αὐτὸ μὲ τὰ δικά του προβλήματα καὶ τὶς δικές του πρακτικὲς ἀνάγκες γίνεται ἡ ἀνθρώπινη ἀλήθεια, ποὺ ξαφνιάζει τὸν ἀποκοιμισμένο μὲς στὰ φυλλώματα τῆς ποταμιᾶς Ὀδυσσέα.

Καὶ ὁ ἀντίλαλος αὐτῆς τῆς πραγματικότητας τὸν ὁδηγεῖ σὲ ψευδαισθήσεις. Ὅμως δὲ μένει ἄπρακτος : σηκώνεται, καλύπτει πρόχειρα τὴ γύμνια του μὲ πλατανόφυλλα καὶ πάει νὰ γνωρίσει τὴν ἀλήθεια, ὅποια καὶ νά 'ναι. Προχωράει στὴν πράξη, «γιατὶ τὸν ἔσπρωχνε ἡ ἀνάγκη» (στ. 138). Ἀντιμετωπίζει θαρρετὰ τὴν πραγματικότητα, αὐτὸς ποὺ τόσα εἶχε δεῖ καὶ πάθει· θαμπώνεται πάλι ἀπὸ τὴν ὁμορφιά, αἰώνια νέος καὶ μὲ γλυκούς, ἔξυπνους λόγους (στ. 150), ὁδηγεῖ τὸ πρόβλημά του στὴ λύση του :

α) μαθαίνει ὅτι βρίσκεται στὸ εἰρηνικὸ νησὶ τῶν θαλασσινῶν Φαιάκων,

β) πληροφορεῖται ὅτι ἡ ὄμορφη κόρη, ποὺ στέκει μπρός του, εἶναι ἡ Ναυσικᾶ κι ἔχει πατέρα τὸ βασιλιὰ τῶν Φαιάκων, τὸν Ἀλκίνο καὶ

γ) πετυχαίνει ἀπὸ τὴ Ναυσικᾶ πρῶτα τὸν οἶκτο, ἔπειτα τὴ συμπάθεια καὶ στὴ συνέχεια τὸ θαυμασμὸ παλλόμενο ἀπ' τὴ συγκίνηση τῆς γυναίκας γιὰ τὸν ἄντρα. Αὐτὸ τὸ γλυκὸ ρίγος μαζὶ καὶ ἡ παράδοση φιλοξενίας τῆς πατρίδας της θὰ κινήσουν τὴ Ναυσικᾶ, θαρρεμένη ἀπὸ τὴν Ἀθηνᾶ, νὰ τοῦ ὑποδείξει τὸν τρόπο ποὺ θὰ βρεῖ φιλοξενία στὸ παλάτι τοῦ Ἀλκίνου.

Στὴν πλοκὴ καὶ τὸ δέσιμο ὅλων αὐτῶν τῶν γεγονότων, σκέψεων, ὀνείρων καὶ πράξεων, ὁδηγήτρια καὶ ὑφάντρα καὶ στὴ συνείδηση τοῦ Ὀδυσσέα καὶ στὸ ὑποσυνείδητο τῆς Ναυσικᾶς, μένει ἀπ' ἀρχὴ ὡς τὸ τέλος ἡ θεὰ Ἀθηνᾶ, ἡ Σοφή.

Ἕνα ἀγαθό, ποὺ εἶναι ἀξία γιὰ τὸν ἄνθρωπο καὶ ποὺ εἶναι κυρίαρχο σ' ὅλη τὴ ραψωδία ζ κι ἔχουμε ὑποχρέωση νὰ σταθοῦμε σ' αὐτὸ καὶ νὰ τὸ τονίσουμε στὰ παιδιά, εἶναι ἡ Εἰρήνη. Πλέρια ξανοίγεται καὶ μᾶς διαποτίζει ἡ ὁμορφιὰ τῆς εἰρηνικῆς ζωῆς. Κι αὐτῆς τὴν ἀνυπολόγιστη ἀξία θὰ ἐξάρουμε στοὺς μαθητές μας, μὲ ὅποιο τρόπο μπορεῖ ὁ καθένας μας.

Σὲ ἀντίθεση μὲ τὸ ἡρωικὸ ἰδανικό, ποὺ φορέας καὶ ἀγωνιστὴς του ἦταν κι ὁ ἴδιος ὁ Ὀδυσσέας, πιὸ νέος καὶ ὁρμητικὸς στὴν Ἰλιάδα, ἡ ραψ. ζ μᾶς

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

δείχνει ἀκόμη πιὸ ἔντονα τί ἀξία ἔχουν γιὰ τὸν ἄνθρωπο, τὸν ἀγωνιστή, τὸν ταλαιπωρημένο, τὸν ἐργάτη, οἱ μέρες καὶ οἱ νύχτες, ποὺ διαδέχονται εἰρηνικὰ ἡ μιὰ τὴν ἄλλη.

Βέβαια «ποτὲ δὲν ξέρεις τί σοῦ ξημερώνει», κι αὐτὸ ἰσχύει καὶ στὴ ζ. Καὶ γιὰ τὸν 'Οδυσσέα καὶ γιὰ τὴ Ναυσικᾶ, ποὺ δὲ φανταζόταν τὴν ἀναπάντεχη αὐτὴ συνάντηση στὸ ποτάμι.

Ὅμως, ἐνῶ στὸν πόλεμο ὅλα εἶναι ἔξω καὶ πάνω ἀπὸ τὸ ἀνθρώπινο μέτρο, οἱ εἰρηνικές, ἥμερες μέρες, ὅλα, ἀκόμη καὶ τ' ἀναπάντεχα, τὰ κλείνουν μέσα στὰ μέτρα τοῦ ἀνθρώπου. Καὶ δὲν εἶναι μονοτονία ἡ κανονικὴ καὶ ρυθμικὴ προσμονή τους. Μπορεῖ νὰ γίνει μιὰ δημιουργία : ἡ κάθε μέρα εἶναι μιὰ νέα ἀνατολὴ τοῦ ἥλιου, ὁπότε ὁ κάθε ἄνθρωπος, στὰ μέτρα του ὁ καθένας, κάτι θὰ δημιουργήσει.

Τὸ σύστημα τῆς φιλειρηνικῆς καὶ μάλιστα ἀντιπολεμικῆς ζωῆς τῶν Φαιάκων μᾶς γίνεται γνωστὸ ἀπὸ τὰ λόγια τῆς Ναυσικᾶς στοὺς στ. 272 - 274.

Ἕνας λαός ποὺ ζεῖ στὴ θάλασσα. Ναυπηγοὶ ἐπιδέξιοι, μαστόροι καὶ τεχνίτες, ποὺ καταπιάνονται στὰ ναυπηγεῖα μὲ τῶν καραβιῶν τ' ἄρμενα, τὰ παλαμάρια, τὰ κουπιὰ καὶ τὰ πανιὰ μ' ἀγάπη. Ἕνας λαὸς νησιώτικος κυκλωμένος ἀπὸ θάλασσα, ποὺ ἔχει ἀναδείξει ἱκανοὺς καὶ τετραπέρατους ναυτικοὺς (στ. 203 - 204).

Ὅμως ἐδῶ μυρίζει θάλασσα, μυρίζει ἁρμύρα, μυρίζει 'Ιόνιο κυματισμένο. Ἡ ἴδια θάλασσα, ποὺ μᾶς ξεσηκώνει καὶ μᾶς γαληνεύει καὶ σήμερα. Ὁ ἀέναος κυματισμὸς τοῦ 'Ιόνιου, ποὺ ἄνοιγε τὰ πανιὰ τῶν Φαιάκων, βάζει μπρὸς σήμερα καὶ τὶς δικές μας μπενζίνες, τὶς βάρκες καὶ τὰ καράβια.

Ἡ ἴδια λαχτάρα, ποὺ τρικυμίζει τὰ στήθια μας γιὰ τὸ γαλάζιο ὑγρὸ στοιχεῖο, πάνω ἀπ' τὸ χρόνο, μέσα στὸν ἴδιο χῶρο.

Μέσα σ' αὐτὸ τὸ θαλασσινὸ περίγυρο μὲ τὸν εἰρηνικὸ παλμὸ θὰ δείξουμε στοὺς μαθητές μας πῶς θάλλουν οἱ χαρὲς τῆς κοινωνικῆς ζωῆς, ποὺ πολὺ μοιάζουν μὲ τὶς δικές μας :
ὁ δεσμὸς τῆς πατριαρχικῆς οἰκογένειας· ἡ οἰκογενειακὴ θαλπωρὴ κι ἀγάπη· ἡ χαρὰ τῆς ἐργασίας· ἡ δικαιοσύνη, ἡ εὐσέβεια, ἡ φιλοξενία· ἡ ἐκτίμηση τῆς ἀνθρώπινης ὀμορφιᾶς καὶ χάρης· ἡ εὐγένεια τῶν χαρακτήρων· ἡ δύναμη τῆς ἀνθρώπινης θέλησης, ἡ ἐγκαρτέρηση· ὁ πόνος τῆς ξενιτιᾶς, ὁ καημὸς τῆς νοσταλγίας.

Νομίζω πὼς ἡ μελετημένη διδασκαλία καὶ μόνης τῆς ραψ. ζ, γεμάτης ἀπὸ τόση ἀνθρωπιά, εἶναι ἀρκετή, γιὰ ν' ἀντιληφθοῦν οἱ μαθητές μας ὅτι ἔρχονται σ' ἐπαφὴ μ' ἕναν πολιτισμό, ποὺ ἔδωσε ἕνα ὁλοκληρωμένο κοινωνικὸ σύστημα μὲ δική του φυσιογνωμία. Ποὺ συνέλαβε κι ἔκανε ζωὴ ἀξίες ἄγνωστες ὡς τότε.

Μπαίνουμε πιὰ στὴν ἐξέταση τῆς ἑνότητας (στ. 112 - 212).

'Αφοῦ δώσουμε στὰ παιδιὰ ἢ ζητήσουμε καλύτερα ἀπὸ τὰ ἴδια νὰ ἀφηγηθοῦν τὴν ὑπόθεση τῆς ραψ. ζ ὡς τὸ στ. 112 θὰ μᾶς ποῦν περίπου :

Ὁ 'Οδυσσέας ἀπὸ τὸ προηγούμενο βράδυ κοιμᾶται ναυαγισμένος σ' ἕνα δάσος, κοντὰ σ' ἕνα ποτάμι, σκεπασμένος μὲ πυκνὴ φυλλωσιά. Δὲν ξέρει ποῦ. Τὴν ἴδια νύχτα ἡ 'Αθηνᾶ τρέχει στὸ παλάτι τοῦ 'Αλκίνου, βασιλιᾶ τῶν Φαιάκων, στὸ νησὶ τῆς Σχερίας, γιατὶ ἐκεῖ εἶχε φτάσει ὁ 'Οδυσσέας. Παίρνει τὴ μορφὴ μιᾶς ἀγαπημένης φίλης τῆς Ναυσικᾶς, κόρης τοῦ 'Αλκίνου, καὶ στὸν ὕπνο της, σὰν ὄνειρο, τὴν παρακινεῖ νὰ πάει νὰ πλύνει τὰ προικιά της καὶ νὰ μὴν τεμπελιάζει. Μόλις ξημέρωσε, πραγματικὰ ἡ Ναυσικᾶ ξεκινάει

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μὲ τὶς παρακόρες γιὰ τὴν πλύση. Τὸ πλύσιμο γίνεται μὲ χαρὰ καὶ μὲ ξεσυνερισιὰ ἀπ' ὅλες. Ἀφοῦ ἅπλωσαν στὸν ἥλιο τὰ ροῦχα, ἔκαναν τὸ λουτρό τους, κολάτσισαν καὶ μετὰ μὲ χαρὲς καὶ τραγούδια παῖζαν μπάλα.

Ἴσως οἱ δωδεκάχρονοι μαθητές μας ξεχάσουν νὰ τονίσουν τὴν ὑπέροχη ὁμορφιὰ τῆς Ναυσικᾶς, ὅπως μᾶς τὴ δίνει ὁ ποιητὴς στὴν 8στιχη παρομοίωσή της μὲ τὴν Ἄρτεμη. Οἱ μικρὲς μαθήτριές μας ὅμως ὁπωσδήποτε θὰ τὴ θυμηθοῦν....

— Θὰ τοὺς ρωτήσουμε : σὲ ποιό σημεῖο βρίσκεται ἡ ὑπόθεση ;

— Ἡ ἀπάντηση θά 'ναι : ἡ Ναυσικᾶ ἔπλυνε τὰ προικιά της. Ὅμως γιὰ τὸν Ὀδυσσέα δὲν ξέρουμε τίποτα, δὲν ἔγινε τίποτα ἀπὸ χτὲς βράδυ...

Εἶναι, νομίζω, τὸ καταλληλότερο σημεῖο ἀπὸ τὴν ἄποψη τῆς περιέργειας, τῆς διεγερμένης ἀπορίας τῶν παιδιῶν, γιὰ νὰ τοὺς παρουσιάσουμε μὲ μιὰ χρωματισμένη ἀνάγνωση τὴν ἐνότητα ποὺ προγραμματίσαμε καὶ ποὺ εἶναι ἕνα βῆμα τῆς πορείας τοῦ Ὀδυσσέα πρὸς τὴ σωτηρία του.

Ἀπὸ αἰσθητικὴ ἄποψη θὰ μπορούσαμε νὰ κλείσουμε τὴν ἐνότητα στὸ στ. 187 (συνάντηση τοῦ Ὀδυσσέα μὲ τὴ Ναυσικᾶ καὶ ἱκεσία τοῦ Ὀδυσσέα). Ὅμως νομίζω ὅτι τὸ ἐνδιαφέρον τῶν παιδιῶν αὐτῆς τῆς ἡλικίας εἶναι ἐντονότερο γιὰ τὴ δράση. Γι' αὐτὸ θὰ συνεχίσουμε ὡς τὸ στ. 212, ὅπου ὁ Ὀδυσσέας λαβαίνει καὶ τὴν α΄ μορφὴ τῆς φιλοξενίας, σὰν ἀπάντηση στὴν ἱκεσία του, ἀπὸ τὴ Ναυσικᾶ.

Θ' ἀφήσουμε τὰ παιδιὰ νὰ κοιτάξουν γιὰ λίγο μόνα τους τὸ κείμενο, γιὰ μιὰ προσωπικὴ ἐπαφή.

Θὰ τὰ ρωτήσουμε νὰ μᾶς ποῦν μήπως βρῆκαν στὸ ποίημα λέξεις, ποὺ δὲν ξέρουν τὴ σημασία τους.

Θὰ ρωτήσουν ἴσως : — Τί σημαίνει ροδόθωρη ;

Θὰ ἀπαντήσουμε : θωρῶ σημαίνει βλέπω, θωριὰ σημαίνει ματιά, ἀλλὰ καὶ ὄψη. Ἄρα ροδόθωρη εἶναι ἐκείνη μὲ τὴν τριανταφυλλένια ὄψη.

— Τί σημαίνει «πονηρεμένα» λόγια ;

Ἡ σκέψη τοῦ παιδιοῦ θὰ πάει μᾶλλον στὴν τρέχουσα σημασία (πονηρὸς = κακόβουλος, μὲ κακὴ πρόθεση). Θὰ πρέπει λοιπόν, κι ἂν δὲν τὴ ζητήσουν, νὰ δώσουμε μόνοι μας αὐτὴ ἐδῶ τὴ σημασία τοῦ πονηρεμένα, ποὺ εἶναι : ἔξυπνα, κατάλληλα γιὰ τὴν περίσταση.

— Τί σημαίνει ἀποφόρι ; Τὸ φόρεμα, τὸ ροῦχο ποὺ δὲ φοριέται πιά.

— Ἀλάργα ; Μακριά.

— Λοῦστε ; Πρέπει μόνοι μας νὰ ἐξηγήσουμε στὰ παιδιὰ ὅτι λούσιμο δὲ σημαίνει ἐδῶ τὸ πλύσιμο τῶν μαλλιῶν, ἀλλὰ τὸ πλύσιμο ὅλου τοῦ κορμιοῦ, τὸ λουτρό.

— Ξωθιὰ ἢ ξωτικιὰ εἶναι ἡ νεράιδα τῶν παραμυθιῶν μας καὶ εἶναι κάτι ἄλλο ἀπὸ τὸ ξωτικὸ = στοιχειὸ τῆς λαογραφικῆς μας παράδοσης.

Ἀφοῦ ἔγινε ἡ γλωσσικὴ ἑρμηνεία τῆς ἐνότητας καὶ τὰ παιδιὰ γνωρίζουν πιὰ τὰ πρόσωπα καὶ τὴ δράση τους γενικά, μποροῦμε νὰ συνεχίσουμε μὲ τὴν πραγματολογική, ἰδεολογικὴ καὶ ἀξιολογικὴ ἑρμηνεία τῆς ἐνότητας στὸ σύνολό της ἢ ἀφοῦ τὴ χωρίσουμε σὲ μικρὲς ἐνότητες - σκηνές. Γιὰ νὰ γίνει εὐκολότερη ἡ ἐπεξεργασία (ἔχουμε 100 στίχους), ζητᾶμε ἀπὸ τὰ παιδιὰ ἕνα χωρισμό.

Θὰ μᾶς δώσουν 3 ἑνότητες - σκηνές :

1) στ. 112 - 149 (ξύπνημα - σκέψεις τοῦ Ὀδυσσέα)·

2) στ. 150 - 187 (παράκληση, ἱκεσία τοῦ Ὀδυσσέα πρὸς τὴ Ναυσικᾶ)·

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

3) στ. 188 - 212 (ἀπάντηση τῆς Ναυσικᾶς στὸν Ὀδυσσέα καὶ ὁδηγίες της στὶς παρακόρες).

Σ' αὐτὸ τὸ στάδιο θὰ ἐπισημάνουμε τὰ στοιχεῖα τοῦ ἀρχαίου ἑλληνικοῦ πολιτισμοῦ ποὺ ἐπέζησαν καὶ τὰ συναντᾶμε στὸ νέο λαϊκό μας πολιτισμό, γιὰ νὰ διαπιστώσουν μόνα τους τὰ παιδιὰ τὴν ἀδιάσπαστη συνέχεια τῆς ἑλληνικῆς παράδοσης.

Ἑνότητα 1η (στ. 112 - 149) : Ἐδῶ τοὺς εἶναι γνωστὰ τὰ πρόσωπα (θεοὶ καὶ ἄνθρωποι, Ἀθηνᾶ, Ὀδυσσέας, Φαίακες, Ἀλκίνος, κόρη τοῦ Ἀλκίνου).

Ζητᾶμε λοιπὸν ἀπ' τὰ παιδιὰ νὰ βροῦν τὶς βασικὲς φράσεις, ποὺ περιέχουν τὰ κύρια νέα νοήματα, ποὺ ἀπασχολοῦν τὴ σκέψη τους.

Πρέπει νὰ μᾶς δώσουν τοὺς στ. 121 - 128.

Ζητᾶμε ἀπὸ τὰ παιδιὰ νὰ ἐκφράσουν τὸ νόημα τῶν στίχων.

Θὰ διαπιστώσουν : α) τὴ βαθιὰ ἀγωνία τοῦ Ὀδυσσέα γιὰ τὸ τί τὸν περιμένει ἀκόμη, β) τὴ σύγχυσή του ἂν βρίσκεται μέσα σὲ κόσμο ζωντανῶν ἀνθρώπων ἢ ἐξωανθρώπινο (ξωθιές), γ) ἀκόμη μιὰ κρυφή του ἐλπίδα ὅτι ἴσως βρίσκεται κοντὰ σὲ ἀνθρώπους «ποὺ φοβοῦνται τοὺς θεοὺς καὶ ἀγαποῦν τοὺς ξένους» καὶ δ) τὴν ἀπόφασή του νὰ πάει μόνος του καὶ νὰ καλοεξετάσει τὴν κατάσταση.

Παίρνοντας ἀφορμὴ ἀπ' ὅσα μᾶς ἔδωσαν, μένει νὰ σταθοῦμε στὰ ἑξῆς στοιχεῖα :

1) Ξωθιὲς ἢ Νύμφες. Ἂν οἱ μαθητές μας εἶναι παιδιὰ πόλεων, ἴσως ἀπὸ τὴ Μυθολογία τὶς γνωρίζουν σὰν Νύμφες (διαφορετικὰ θὰ κάνουμε ἐμεῖς τὴν ἑρμηνεία) ποὺ εἶναι : κατώτερες θεότητες θυγατέρες τοῦ Δία, τοῦ θεοῦ τῶν καταιγίδων.

Γεννιοῦνται ἀπὸ τὴ βροχή, μπαίνουν βαθιὰ στὴ γῆ, συγκεντρώνονται ἐκεῖ καὶ ἀνοίγουν μυστικοὺς δρόμους, γιὰ νὰ ξεπροβάλλουν στὴν ἐπιφάνεια τῆς γῆς σὰν πηγές. Κατοικοῦν στὴ γῆ σὰν ὄμορφες πάλλευκες κοπέλες καὶ ζοῦν μέσα στὰ νερὰ ποὺ κυλᾶνε αἰώνια, στὸν ὑγρὸ χυμό, ποὺ δίνει ζωὴ στὰ δέντρα καὶ σ' ὅλη τὴ βλάστηση.

Ἂν ἀπευθυνόμαστε σὲ παιδιὰ τῶν χωριῶν μας, θά 'χουν ὁπωσδήποτε νὰ μᾶς ποῦν ὅτι ἔχουν ἀκουστὰ γιὰ βοσκοὺς «νεραϊδοχτυπημένους» γιὰ παραμύθια ἢ τοὺς θρύλους τῶν γιαγιάδων τους. Γιὰ τσοπάνηδες, ποὺ τόλμησαν νὰ δοῦν τοὺς νυχτερινοὺς χοροὺς τῶν Ξωτικῶν κι ἔχασαν τὰ συλλογικά τους. Ἢ ἀκόμη γιὰ ξόρκια (μαγικὲς ἐνέργειες) νυχτερινά, ὅπου κρυμμένες οἱ πολύπειρες τεχνίτρες, ἐξιλεώνουν μὲ τὸ φῶς τοῦ λύχνου τὶς Ἀνεράιδες, γιὰ νὰ πάρουν τὸ κακὸ ποὺ ἴσως ἄθελά του ἔκανε τὸ θύμα καὶ νὰ τοῦ δώσουν πίσω τὴν ὑγεία του.

Ἐμεῖς ὀφείλουμε νὰ δώσουμε καὶ στὰ παιδιὰ τῶν πόλεων αὐτὲς τὶς λαϊκὲς δοξασίες τῶν χωρικῶν μας,

Καὶ νὰ συμπληρώσουμε τὶς γνώσεις τῶν παιδιῶν τοῦ χωριοῦ μὲ τὴ Μυθολογία.

Προχωροῦμε στὴν ἐπεξεργασία τοῦ β΄ στοιχείου ποὺ προσφέρει ἡ ἑνότητα : τοῦ φόβου καὶ τῆς ἐλπίδας τοῦ Ὀδυσσέα.

Καθοδηγοῦμε τὰ παιδιὰ νὰ βροῦν τὶς ἔννοιες – ἀξίες ποὺ **κρύβει ὁ** λόγος τοῦ ποιητῆ.

Θὰ μᾶς ἀπαντήσουν :

— Μιλάει γιὰ δίκαιο (καὶ γιὰ γνώση τῆς δικαιοσύνης θὰ προσθέσουμε ἐμεῖς).

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

— Γιὰ φόβο θεῶν. Γιὰ ἀγάπη στοὺς ξένους.

Θὰ τὶς ἐρευνήσουμε μιὰ μιὰ σύντομα :

α) — Τί σημαίνει δίκιο ;

Τὰ δωδεκάχρονα παιδιὰ ἴσως μᾶς ποῦν: «νὰ μὴ βλάπτεις τοὺς ἄλλους».

Μποροῦμε μὲ τὴ βοήθεια τοῦ ἴδιου τοῦ κειμένου νὰ συμπληρώσουμε ὅτι ὁ 'Οδυσσέας (καὶ ὁ Ὅμηρος) θεωρεῖ δίκιο ὄχι μόνο τὸ νὰ μὴ βλάπτεις τοὺς ἄλλους, ἀλλὰ καὶ νὰ τοὺς ὠφελεῖς, νὰ τοὺς βοηθᾶς, ὅταν ἔχουν ἀνάγκη.

Γιατὶ στὴ συνέχεια γίνεται λόγος καὶ γι' ἀγάπη στοὺς ξένους.

Κι αὐτὸ σημαίνει ὅτι ὁ ἄνθρωπος ἀξίζει πολὺ τὴν ἐπικὴ ἐποχή.

β) Τί σημαίνει φόβος τῶν θεῶν ;

Ὅτι ἔχουν θεοποιήσει τὶς δυνάμεις τὶς πάνω κι ἔξω ἀπὸ τὸν ἄνθρωπο ἢ τὶς ἀξίες τῆς κοινωνίας τῶν ἀνθρώπων καὶ τὶς φοβοῦνται ἢ τὶς σέβονται βαθιὰ (φοβοῦνται ἀκόμη καὶ τὴν τιμωρία, ποὺ θὰ ρίξει πάνω τους ἡ ὀργὴ τοῦ θεοῦ).

γ) Τί σημαίνει ἀγάπη γιὰ τοὺς ξένους ; (στὸ πρωτότυπο φιλόξενοι= φιλόξενοι μποροῦμε νὰ τὸ χρησιμοποιήσουμε, γιατὶ θὰ ὁδηγήσει βέβαια τὰ παιδιὰ στὴ σωστὴ ἑρμηνεία. Φιλόξενος = ἐκεῖνος ποὺ δέχεται καὶ περιποιεῖται κάποιον στὸ σπίτι του).

Βλέπουμε ἐδῶ ὅτι ἡ θρησκεία ἰσχυροποιοῦσε ἕνα πολὺ δυνατὸ κοινωνικὸ θεσμό, τὴ φιλοξενία. Τὸ νὰ προσφέρεις τὴ φιλική σου περιποίηση σ' ἕνα συγγενὴ εἶναι κάτι αὐτονόητο καὶ ποὺ ὅλοι οἱ λαοὶ τὴν ἐποχὴ ἐκείνη τὸ δέχονταν. Ὅμως τὸ νὰ προσφέρεις τὴ φιλία σου, νὰ μοιράζεσαι τὰ ἀγαθὰ τοῦ τραπεζιοῦ σου, νὰ προσφέρεις ἕνα καλοστρωμένο κρεβάτι καὶ νὰ μοιράζεσαι τὶς ἔννοιες ἑνὸς ξένου ἀνθρώπου, πρὶν μάθεις τὸ ὄνομά του, γιατὶ μπορεῖ νά 'ναι κι ἐχθρός, εἶναι χαρακτηριστικὸ πραγματικῆς ἀνθρωπιᾶς καὶ πολλῆς κοινωνικοποίησης ! 'Εκτὸς ἀπὸ τὴν πρακτικὴ ὠφέλεια ποὺ πρόσφερε (μιὰ καὶ δὲν ὑπῆρχαν πανδοχεῖα ἢ ξενοδοχεῖα), ἀποδείχνει α) ἱ σ τ ο ρ ι κ ά : ἀνάπτυξη τοῦ ἐμπορίου καὶ β) ἠ θ ι κ ά : τὴ συναισθηματικὴ καὶ διανοητικὴ ἐξέλιξη τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ.

Παίρνοντας ἀφορμὴ ἀπὸ τὴν ἀπόφαση τοῦ 'Οδυσσέα νὰ ἐνεργήσει μόνος του, ἂν καὶ βρισκόταν σὲ ἄθλια κατάσταση, θὰ σταθοῦμε στὸν ἄνθρωπο, πέρ' ἀπὸ τὸ ἰδιότυπο σύμπλεγμα θεῶν - ἀνθρώπων.

Ἡ δύναμη τῆς θέλησης τοῦ ὁμηρικοῦ 'Οδυσσέα δὲν ἐξασθενίζει καθόλου ἀπὸ τὴ σχέση του μὲ τὸ θεῖο.

Ἂς δοῦμε πῶς :

Ὁ 'Οδ. ἔχει ἕνα στόχο : τὴν ἐπιστροφὴ στὴν πατρίδα.

Γιὰ νὰ φτάσει στὴν Πατρίδα, ἔχει νὰ κάνει τὸν ἀγώνα του μέσα στὸν ἄγνωστο πελαγίσιο χῶρο.

Κυρίαρχος σ' αὐτὸ τὸ χῶρο εἶναι ὁ Ποσειδώνας.

Ὁ Ποσειδώνας μισεῖ τὸν 'Οδυσσέα, γιατὶ τύφλωσε τὸ γιὸ του Πολύφημο καὶ θέλει νὰ τὸν παιδέψει.

Ἄρα ὁ 'Οδυσσέας ἔχει νὰ κινηθεῖ μέσα σ' ἕνα χῶρο ἐχθρικό.

'Αναγκάζεται νὰ παλέψει καὶ (στ. 138) ἡ ἀνάγκη αὐτὴ μετατρέπεται σὲ θέληση ἀκατάβλητη, ποὺ κυριαρχεῖ σὲ κάθε ἐμπόδιο.

Ἔτσι σμιλεύεται ἡ ἀντοχή του στὰ βάσανα πού ἔχει στὸ μερτικό του ἀπ' τοὺς θεοὺς καὶ ἡ ψυχή του γεμίζει ἐγκαρτέρηση, ποὺ μέσα της κλείνει τὴ σταθερότητα στὸν ἀρχικὸ στόχο καὶ σκοπό του : τὴν ἐπιστροφὴ στὴν 'Ιθάκη.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἡ ἐσωτερικὴ δύναμη τῆς ὁμηρικῆς ζωῆς, ἀπὸ τὴ σκοπιὰ αὐτή, βασίζεται στὴν πεποίθηση πὼς ὁ ἄνθρωπος δὲν ἔχει στὴ διάθεσή του ἄλλο, ἀπ' αὐτὴ τὴ σύντομη ζωή, ποὺ τὴ γεμίζει μὲ τὴ δημιουργική του δύναμη.

Στὴν ἴδια ἑνότητα : (α) θὰ σταθοῦν τὰ παιδιὰ (στὸ στοιχεῖο οὐσιαστικὸ γιὰ τὴ δράση), στὴ θαρρετὴ ἀντιμετώπιση τοῦ 'Οδυσσέα ἀπὸ τὴ Ναυσικᾶ.

Θὰ τὰ στρέψουμε στοὺς στίχους : «Κι ἀνάδευε ὁ Δυσσέας
τῆς κόρης τῆς ροδόθωρης τὰ γόνατα νὰ πιάσει
εἴτε ἀπ' ἀλάργα μὲ γλυκὰ νὰ τῆς μιλήσει λόγια».

Τὰ παιδιά, ὅταν τοὺς ζητήσουμε τὸ νόημα τῶν στίχων αὐτῶν, ὁπωσδήποτε θὰ καταλάβουν γενικὰ ὅτι πρόκειται νὰ τὴν παρακαλέσει γιὰ κάτι.

Ὅμως ὀφείλουμε νὰ τοὺς ἑρμηνεύσουμε καὶ τὸ πιάσιμο τῶν γονάτων καὶ τὰ γλυκὰ λόγια (ὁπότε τὰ προετοιμάζουμε καὶ γιὰ τὸ μεγάλο ἱκετευτικὸ μονόλογο τοῦ 'Οδυσσέα), γιατὶ σήμερα ὅλ' αὐτὰ δὲν ἔχουν τὴν ἴδια ἀκριβῶς σημασία καὶ δὲν τοὺς εἶναι οἰκεῖα.

Ἡ ἱκεσία ἦταν πράξη ἱερὴ καὶ ὁ ἱκέτης ἐπίσης πρόσωπο ἱερό.

Ἡ τελετουργία τῆς ἱκεσίας γινόταν ἀπὸ τὸν ἱκέτη μὲ 3 τρόπους:

α) Σκύβοντας καὶ πιάνοντας τὰ γόνατα τοῦ προσώπου ποὺ ἔχει τὴν ἀνάγκη του.

β) Λέγοντας εὐχὲς γιὰ τὸ πρόσωπο αὐτὸ καὶ φανερώνοντας τοὺς σκοπούς του καὶ

γ) 'Ακουμπώντας στὶς στάχτες τῆς ἱερῆς ἑστίας.

Κλείνουμε τὴν α΄ ἑνότητα ζητώντας ἀπὸ τὰ παιδιὰ μιὰ οὐσιαστικὴ περίληψη.

Περνᾶμε στὴ β΄ ἑνότητα, στ. 150 - 187, στὸ μεγάλο ἱκετευτικὸ μονόλογο τοῦ 'Οδυσσέα.

'Ακολουθώντας τὴν ἴδια πορεία, ζητᾶμε ἀπὸ τὰ παιδιὰ νὰ βροῦν φράσεις, ποὺ κατὰ τὴ γνώμη τους νὰ περιέχουν ἕνα σημαντικὸ νόημα.

Μετὰ τὴν ἱκετευτικὴ καὶ ἐντυπωσιακὴ προσφώνηση :

«Σπλαχνίσου με, Κυρά, θνητή γιά ἀθάνατη εἶσαι;» καὶ τὴν παρομοίωση τῆς Ναυσικᾶς μὲ τὴν Ἄρτεμη (δοσμένη ἀπὸ τὸν ποιητὴ καὶ στὴν προηγούμενη διδακτικὴ ἑνότητα) τὰ παιδιὰ θὰ προσπαθήσουν νὰ καταλάβουν τὸ θάμπωμα τοῦ 'Οδυσσέα ἀπὸ τὴν ὀμορφιὰ τῆς Ναυσικᾶς.

Θὰ τὰ ὁδηγήσουμε στοὺς στ. 164-167.

«Μόνο στὴ Δῆλο μιὰ φορά...
Πῆγα κι ἐκεῖ. Λαὸς πολὺς μ' ἀκολούθαε στὸ ταξίδι,
ὅπου γραφτὸ τὶς πιὸ βαριὲς νὰ δοκιμάσω πίκρες».

Καὶ θὰ ρωτήσουμε :

— Πῶς βρέθηκε ὁ 'Οδυσσέας στὴ Δῆλο ;

Ἂν δὲν ἀπαντοῦν, θὰ τὰ βοηθήσουμε, ρωτώντας πάλι:

— Ποῦ βρίσκεται ἡ Δῆλος ;

—'Αφοῦ λοιπὸν βρίσκεται στὶς Κυκλάδες καὶ τὸν ἀκολουθοῦσε πολὺς στρατός, πότε νομίζετε πὼς μπορεῖ νὰ πέρασε ;

Ἔτσι κατευθύνουμε τὴ σκέψη τους πολλὰ χρόνια πίσω, ὅταν ὁ 'Οδυσσέας ξεκινοῦσε ἀπὸ τὴν 'Ιθάκη γιὰ τὴν Τροία... Καὶ πολὺ λογικὰ θὰ ἐντοπίσουν αὐτὸ τὸ πέρασμά του ἀπὸ τὴ Δῆλο, ἂν καὶ δὲν ὑπάρχει γι' αὐτὸ παραδοσιακὴ μαρτυρία.

Ἴσως, ὅπως ἀνάφερε καὶ ἡ κ. Κουλικούρδη, κατὰ τὸν καθηγητὴ Κακριδή, ἐδῶ πρόκειται γιὰ προσωπικὸ βίωμα τοῦ ποιητῆ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Πιὸ κάτω ἀφηγεῖται :

Ψὲς γλύτωσα ἀπ' τὰ κύματα τὴν εἰκοστὴ πιὰ μέρα,
.....
μέσ' ἀπ' τοῦ 'Ωγύγη τὸ νησί.

Τὸ νόημα τῶν στ. 172-174 ποὺ θὰ βροῦν τὰ παιδιὰ εἶναι ὅτι ξεκινώντας ἀπ' τὸ νησὶ 'Ωγυγία (διορθώνουμε ἀπ' τὸ πρωτότυπο τὴν ἄστοχη ἀπόδοση τῆς 'Ωγυγίας σὰν νησὶ τοῦ 'Ωγύγη) :

Ἡ μεγάλη παράκληση τοῦ 'Οδυσσέα κλείνει μὲ μιὰ εὐχή του.

«Κι ἂς σοῦ χαρίσουν οἱ θεοὶ ὅσα ζητᾶ ἡ καρδιά σου,
ἄντρα καὶ σπίτι, καὶ γλυκιὰ μέσα του ἀγάπη ἂς κλείσουν».

Μιὰ εὐχὴ ποὺ καὶ σήμερα ἐπιζεῖ καὶ συχνὰ τὴν ἀκοῦμε ἀπὸ ἀνθρώπους ποὺ ἔχουν ἀνάγκη καὶ ζητοῦν κάτι, κάπως ἔτσι : «νὰ σοῦ χαρίσει ὁ Θεὸς ὅ,τι ποθεῖς», καὶ ποὺ τὴ ρίζα της ἔχει στὸ βάθος τῆς ἀνθρώπινης ψυχῆς τῆς γεμάτης συνεχῶς νέες ἐπιθυμίες καὶ καινούρια ὄνειρα, ποὺ λαχταρᾶ κι ἀγωνίζεται νὰ τὰ πραγματοποιήσει.

'Αφοῦ τὰ παιδιὰ δώσουν μιὰ περιεκτικὴ περίληψη καὶ αὐτῆς τῆς ἑνότητας, περνᾶμε στὴν

γ΄ ἑ ν ό τ η τ α (στ. 188 - 212), ὅπου ὑπάρχει ἀπάντηση τῆς Ναυσικᾶς στὸν 'Οδυσσέα καὶ ὁδηγίες στὶς παρακόρες.

Ζητᾶμε ἀπὸ τὰ παιδιὰ νὰ βροῦν τοὺς στίχους μὲ τὰ βασικὰ νοήματα : Μᾶς δίνουν α) τοὺς στίχ. 190 - 191, β) τοὺς στίχ. 193 - 195 γ) τοὺς στίχ. 208 - 212.

Στὸ α΄ δίστιχο, μὲ βάση τὶς ἔννοιες Δίας — μοιράζει — ἀγαθά, τὰ παιδιὰ βγάζουν τὸ συμπέρασμα γιὰ τὴ θρησκευτικὴ ἀντίληψη τοῦ ὁμηρικοῦ ἀνθρώπου : ὅτι ὁ παντοδύναμος Δίας μοιράζει (Μοῖρα) τὰ καλὰ ἀνεξαίρετα σ' ὅλους, πλούσιους καὶ φτωχούς.

— Γιὰ τὸν 'Οδυσσέα ;

—Ὁ 'Οδυσσέας πρέπει νὰ ἄρχισε νὰ ἠρεμεῖ μὲ τὰ λόγια αὐτὰ τῆς Ναυσικᾶς : ὁ λαός, ποὺ στὰ χέρια του ξέπεσε, δὲν εἶναι οὔτε ἄγριος οὔτε ἄθεος καὶ πιστεύει στὴ μοίρα, ὅπως κι ὁ ἴδιος ὁ 'Οδυσσέας (στ. 176).

Στὸ σημεῖο αὐτὸ (ἂν ἔχουμε χρόνο) μποροῦμε ν' ἀναφερθοῦμε στὶς σημερινὲς ἀντιλήψεις τοῦ λαοῦ μας γιὰ τὴ μοίρα καὶ τὰ ἔθιμά του γύρω ἀπ' αὐτή.

Στὴ β΄ τρίστιχη ἑνότητα καὶ στὸ γ΄ τετράστιχο ἐκτείνεται τὸ νόημα τῆς φιλοξενίας.

Σὲ α΄ φάση ἡ Ναυσικᾶ βεβαιώνει τὸν 'Οδυσσέα ὅτι δὲ θὰ τοῦ λείψει τίποτα (ἄρα ὁ λαὸς τῶν Φαιάκων γιὰ τὸν 'Οδυσσέα εἶναι φιλόξενος).

Στὴ συνέχεια, ἀφοῦ ἀπὸ τὴ θέση τοῦ ἰσχυροῦ ἢ σὰν ὄμορφη (βασιλοκόρη) κι ἐλεύθερη μητριαρχικὴ μορφὴ μάλωσε τὶς παρακόρες, μᾶς δίνει καὶ τὸ θρησκευτικὸ περιεχόμενο καὶ συνεπῶς τὴν ἱερότητα τῆς φιλοξενίας.

Κλείνει, μὲ τὶς διαταγές της στὶς σκλάβες νὰ λούσουν τὸν κατάκοπο ξένο στὸ ποτάμι καὶ νὰ τοῦ προσφέρουν φαΐ καὶ πιοτό.

Στὴν περίληψη αὐτῆς τῆς ἑνότητας πρέπει νὰ ὁδηγηθοῦν τὰ παιδιά, ὥστε νὰ διατυπώσουν μὲ ποιὸ τρόπο βοηθάει στὴν ἐξέλιξη τῆς ὑπόθεσης.

Θὰ μᾶς ποῦν : «Τὰ βάσανα τοῦ 'Οδυσσέα τέλειωσαν (τουλάχιστον γιὰ τὴν ὥρα). Βρῆκε στὴ Φαιακία ὅ,τι εὐχόταν : κατανόηση καὶ φιλοξενία.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

'Αφοῦ δώσουμε ἀπάντηση σὲ γενικὲς ἀπορίες τῶν μαθητῶν μας, περνᾶμε οἱ ἴδιοι στὴν ἀναδιήγηση, μιὰ διήγηση ἑρμηνευτικὴ ποὺ θὰ προσφέρει ἔμμεσα τὶς ἀρετὲς τοῦ κειμένου.

Στὴν ἑνότητα αὐτὴ εἴδαμε τὸν 'Οδυσσέα νὰ ξυπνάει ἀπὸ τὸ τόπι τῆς Ναυσικᾶς.

Ταράζεται καὶ ἀναρωτιέται ἂν βρίσκεται ἀνάμεσα σὲ ἀνθρώπους ποὺ φοβοῦνται τοὺς θεούς, ποὺ πιστεύουν στὴ Δικαιοσύνη καὶ ποὺ δεσμευμένοι ἀπὸ τὴν πίστη τους αὐτὴ ἔχουν καθιερώσει καὶ τὴ φιλοξενία.

'Απάντηση στὰ ἐρωτήματά του αὐτὰ τοῦ δίνει ἔμπρακτα ἡ Ναυσικᾶ, μὲ συμπάθεια γιὰ τὰ βάσανα τοῦ ξένου καὶ μὲ τὴν προσφορὰ τῆς βοήθειάς της.

'Η προσφορὰ αὐτὴ εἴδαμε πὼς δὲν ταπεινώνει καθόλου ἐκεῖνον ποὺ τὴ δέχεται. Γίνεται μὲ ἀνθρώπινη ἀξιοπρέπεια, γιατὶ πιστεύουν ὅτι ὁ Δίας μοιράζει καλὰ καὶ κακὰ ὅπως θέλει, δηλαδὴ μιὰ ὑπεράνθρωπη δύναμη κυβερνάει τὰ πάντα.

Κι ὅποιος παθαίνει, παθαίνει ἀπ' τοὺς θεούς· ἄρα ἔχει ἀνάγκη τὴν ἀνθρώπινη συμπαράσταση.

Καί : 'Επειδὴ ἡ ἑνότητα προσφέρει ἕνα αἰσθητικὸ μέσο χαρακτηριστικὸ καὶ πολὺ σημαντικὸ γιὰ τὴν ἐπικὴ τέχνη (ἀφοῦ τὴ βρίσκουμε στὴν 'Ιλιάδα καὶ στὴν 'Οδύσσεια πάνω ἀπὸ 200 φορές), τὴν π α ρ ο μ ο ί ω σ η, θὰ ζητήσουμε ἀπὸ τὰ παιδιὰ νὰ βροῦν ἀπὸ ποῦ δανείζεται καὶ στὶς δυὸ περιπτώσεις ὁ ποιητὴς τὴν παρομοίωσή του καὶ στὴ συνέχεια μποροῦμε ἐμεῖς νὰ σταθοῦμε στὴν ἔντονη ἀντίθεση ποὺ δημιουργεῖ.

'Η α΄ στοὺς στ. 132 - 137.

'Η β΄ στοὺς στ. 162 - 165.

Καὶ τὶς δύο παρομοιώσεις ὁ Ὅμηρος τὶς δανείζεται ἀπὸ τὴ φύση.

Τὴν α΄ ἀπὸ τὸ ζωικὸ βασίλειο, τὴ β΄ ἀπὸ τὸ φυτικό.

Πετυχαίνει ἔτσι νὰ ἐντυπώσει στὴ σκέψη μας καὶ νὰ ἀποτυπώσει σ' αὐτὴ τὴν εἰκόνα αὐτὴ τὴ συγκεκριμένη, ποὺ γίνεται μοναδικὴ καὶ δὲν μποροῦμε πιὰ νὰ τὴν μπερδέψουμε μὲ καμιὰ ἄλλη.

Μὲ τὴν α΄, παρομοιάζοντας τὸν 'Οδυσσέα μὲ πεινασμένο λιοντάρι, ἕτοιμο ἀπὸ τὴν ἀνάγκη τῆς πείνας νὰ ὁρμήσει καὶ νὰ κατασπαράξει ὅ,τι βρεῖ, κατορθώνει νὰ ἐκφράσει τὴν ὁρμητικὴ κίνηση τοῦ ἄγριου 'Οδυσσέα, ἔτσι ποὺ μᾶς τρομάζει.

Μὲ τὴ β΄, παρομοιάζοντας τὴ Ναυσικᾶ μὲ τὸ νεαρὸ βλαστάρι τῆς φοινικιᾶς, τῆς ριζωμένης στὴ γῆ, ἀπὸ τὴ μιὰ μᾶς δίνει τὴν εἰκόνα τῆς δροσερῆς καὶ λυγερῆς ὁμορφιᾶς της· ἀπὸ τὴν ἄλλη, τὴ σταθερότητα καὶ τὴ γαλήνη (ἕνα δέντρο δὲν κινεῖται), μὲ τὴν ὁποία ἡ Ναυσικᾶ ἀντιμετωπίζει τὸν ὁρμητικὸ καὶ φοβερὸ 'Οδυσσέα.

'Η ἀντίθεση τῶν δύο αὐτῶν εἰκόνων εἶναι τόσο ἔντονη, ποὺ ἔντονα θὰ ἐπιδράσει συγκινησιακὰ καὶ στὰ παιδιά, ἀρκεῖ νὰ τοὺς τὴ δείξουμε.

Θὰ δοῦν ὅτι ὁ ποιητὴς ἐκτὸς ποὺ γνωρίζει καλὰ τὰ πάθη τῆς ἀνθρώπινης ψυχῆς, γνωρίζει καλὰ κι ἀγαπάει ἄλλο τόσο καλὰ τὴ φύση.

Τὴ γνώση αὐτὴ καὶ τὴν ἀγάπη του γιὰ ὅλο τὸν κόσμο (ποὺ κι ἄλλοι ἄνθρωποι μπορεῖ νὰ νιώθουν) ἔχει τὴν ἱκανότητα ἢ τὸ χάρισμα νὰ τὶς κάνει Τέχνη. Ποὺ θὰ πεῖ ὅτι ὁ μεγάλος ποιητὴς εἶναι ἱκανὸς ν' ἀνοίγει καὶ τὰ δικά μας μάτια στὴν ὁμορφιὰ τοῦ κόσμου.

'Αφοῦ ἔχει γίνει ἡ ὅλη ἐπεξεργασία, ζητᾶμε ἀπὸ τοὺς μαθητὲς τὴν ἐκτίμηση τοῦ νέου ποὺ πρόσφερε ἡ ἑνότητα : α) στὴν ἐξέλιξη τῆς ὑπόθεσης, β)

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

στὴ γνωριμία μὲ τὰ πρόσωπα, γ) στὶς ἀξίες ποὺ ἐκφράζονται, δ) στὴ λογοτεχνικὴ ἱκανότητα τοῦ ποιητῆ.

Κλείνουμε δίνοντας στὰ παιδιὰ ἐργασίες, ἀπὸ τὶς ὁποῖες θὰ διαλέξουν ποιὰ θὰ ἑτοιμάσουν στὸ σπίτι, γιὰ νὰ παρουσιάσουν προφορικὰ ἢ γραπτὰ στὴν τάξη.

1) Πῶς φιλοξενεῖτε στὸ σπίτι σας ἕνα μουσαφίρη ;

2) Πῶς σὲ φιλοξένησαν στὸ χωριὸ τοῦ πατέρα σου (ἢ τῆς μητέρας σου) ;

3) Πῶς κρίνετε τὸν 'Οδυσσέα ἀπὸ τὴν ἱκεσία του ;

'Αφοῦ τελειώσουμε τὴν ἐπεξεργασία ὅλης τῆς ραψωδίας ζ, μποροῦμε νὰ δώσουμε τὶς ἑξῆς ἐργασίες :

1) Θὰ σοῦ ἄρεσε νὰ ἤσουν 'Οδυσσέας ; Γιατί ;

2) Θὰ σοῦ ἄρεσε νὰ ζεῖς στὸ νησὶ τῶν Φαιάκων ; Γιατί :

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΗΡΟΔΟΤΕΙΟΥ ΕΡΓΟΥ

Ι.Μ. ΑΡΒΑΝΙΤΗ
Συμβούλου Β΄ ΚΕΜΕ

Ὁ Ἡρόδοτος, ἀκριβῶς ὅπως καὶ ὁ Ὅμηρος, μᾶς κληροδότησε ἕνα ἔργο, τὸ ἀρχαιότερο, αὐτός, τοῦ ἑλληνικοῦ πεζοῦ λόγου ποὺ σώζεται ἀκέραιο, γιὰ νὰ διαβάζεται καὶ νὰ ξαναδιαβάζεται εὐχάριστα καὶ ἀκούραστα, ἀπὸ παιδιὰ καὶ φιλοσόφους, ἔτσι ποὺ καὶ τὰ διαχρονικὰ σοφὰ μηνύματά του νὰ συλλαμβάνονται ὁλοξάστερα στὸ νοῦ καὶ νὰ δίνουν πνοὴ καὶ στοὺς καιρούς μας. Ὡστόσο, χρειάζεται γι' αὐτὸ καὶ κριτικὴ σκέψη, ὅσο ἁπλὸ κι ἂν φαίνεται τὸ κείμενο, γιατὶ συνήθως ὁ ἱστορικός μας, ὅπως καὶ τὸ Δελφικὸ μαντεῖο, ἁπλῶς σημαίνει τὰ μηνύματα καὶ ἀφήνει τὸ μελετητὴ νὰ τὰ ἀποκρυπτογραφήσει αὐτενεργὰ μέσα ἀπὸ τὶς ἱστορίες, τοὺς μύθους, τὶς διηγήσεις καὶ τὰ τόσα ἀνέκδοτα καὶ παράδοξα.

Τὸ καθετὶ στὸ ἔργο του δὲν εἶναι τυχαῖο, ἀλλὰ σὲ κάποιο σκοπὸ ἀποβλέπει, ποὺ μόνο ἕνας συνεχὴς διάλογος ἐσώψυχος μὲ τὸ συγγραφέα τὸν ἀποσαφηνίζει. Δὲν παριστάνει ὁ Ἡρόδοτος τὸ σχολαστικὸ δάσκαλο μὲ τοὺς συνεχεῖς καὶ ἄχαρους διδακτισμούς, ἀλλὰ εἶναι δάσκαλος γιατὶ προβληματίζει.

Μ' ἕνα λόγο εἶναι γιὰ τὴν πεζογραφία ὅ,τι ὁ πατριάρχης τῆς παιδαγωγικῆς Ὅμηρος γιὰ τὴν ποίηση. Τὸ «πολλῶν δ' ἀνθρώπων ἴδεν ἄστεα καὶ νόον ἔγνω» τοῦ Ὁμήρου ἀνταποκρίνεται θαυμάσια καὶ καθ' ὅλα στὸ «σμικρὰ καὶ μεγάλα ἄστεα ἀνθρώπων ἐπεξιὼν» (Α΄ 5) τοῦ διαδόχου του Ἡροδότου, τὸν ὁποῖο καὶ χαρακτηριστικὰ ὁ συγγραφέας «Περὶ ὕψους» (13,3) ὀνομάζει «ὁμηρικώτατον». Ἐπίσης, ὁ συμπολίτης του Διονύσιος στὴν «Ἐπιστολὴ πρὸς Πομπήιον» (3) παρατηρεῖ : «ποικίλην ἐβουλήθη ποιῆσαι τὴν γραφήν, Ὁμήρου ζηλωτὴς γενόμενος». «Πρόκειται γιὰ ἕνα νεαρὸ βλαστάρι», γράφει ὁ Legrand, «ποὺ φύτρωσε στὸ γέρικο δέντρο τοῦ ἔπους». Καὶ κατὰ τὸν Bury εἶναι ὁ «Ὅμηρος τῶν Περσικῶν πολέμων». Μὲ τὸ ἔργο τοῦτο πράγματι ἀποβαίνει φανερὴ καὶ ἡ μετάβαση ἀπὸ τὴν ἀρχαϊκὴ ἐποχὴ στὴν κλασική.

Καὶ ἀπὸ τὴ συγγένεια λοιπὸν μόνο αὐτὴ τῆς ἡροδότειας Ἱστορίας πρὸς τὸ ὁμηρικὸ ἔπος φαίνεται ἀναμφισβήτητη καὶ ἡ παιδευτική της σημασία. Ἰδιαιτέρως ἀποτελεῖ καὶ θαυμαστὸ παράδειγμα προσφορᾶς μιᾶς διδασκαλίας ἐνιαίας τοῦ ὅλου ἐπιστητοῦ τῶν χρόνων ἐκείνων : θρησκείας, ἐθνολογίας, γεωγραφίας, μυθολογίας, λαογραφίας, πολιτικῆς καὶ πολιτισμοῦ, ζωολογίας κ.τ.λ. Συχνὰ γίνεται σ' αὐτὴ λόγος καὶ γιὰ ἠθικὲς ἀξίες, σχετικὲς καὶ ἀπόλυτες κατὰ τόπους καὶ λαούς, χωρὶς καὶ νὰ δείχνεται ὁ Ἡρόδοτος ὡς ἀφοριστικὸς ἠθικολόγος.

Ὁ Κικέρων δικαίως τὸν ἐτίμησε μὲ τὴ σεβαστὴ ἐπονομασία Pater Historiae (Πατέρας τῆς Ἱστορίας), καθότι εἶναι ὁ πρῶτος ποὺ ἔγραψε ὁπωσδή-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ποτε συστηματικὰ γύρω ἀπὸ τὸν ἄνθρωπο καὶ τὶς ποικίλες σχέσεις του κατὰ τὸ παρελθόν, ἐντὸς καὶ ἐκτὸς τοῦ ἑλληνικοῦ χώρου.

Ὅ,τι ὅμως ἀποτελεῖ τιμὴ ξέχωρη γιὰ τὸν Ἡρόδοτο εἶναι καὶ αὐτὸς ὁ ὅρος «Ἱστορία», ποὺ γιὰ πρώτη φορὰ χρησιμοποιήθηκε ἀπὸ τὸν ἴδιο κατ' ἐπανάληψη. Στὴν προγραμματικὴ σημαντικὴ φράση «ἱστορίης ἀπόδεξις» ἡ λ. «ἱστορία» σημαίνει «ἔρευνα, ἀναζήτηση», ὥστε «ἱστ. ἀπόδ.» ἑρμηνεύεται «ἔκθεση ἔρευνας, ἐρευνητικὴ ἔκθεση», καὶ μπορεῖ κάλλιστα ἡ φράση αὐτὴ νὰ θεωρηθεῖ καὶ ὡς ὁ τίτλος τοῦ ὅλου ἡροδότειου ἔργου. Στὸ Β΄ βιβλίο (29) ἡ φράση «ἀκοῇ ἱστορέων» ἐξηγεῖται «ἐκθέτοντας ἀπὸ πληροφορίες», ἐνῶ στὸ Ζ΄ (96) ἁπαντᾶ ὁ ὅρος σχεδὸν μὲ τὴ σημερινή του σημασία «ἐς ἱστορίης λόγον», δηλ.. σὲ «ἱστορικὸ λόγο» καὶ ἁπλῶς «ἱστορία». Ἡ ἀρχαιότερη συγγενική της λ. «ἵστωρ», σὲ προγενέστερους συγγραφεῖς καὶ ἐπιγραφές, σημαίνει «σοφός, ἔμπειρος, κριτής, μάρτυρας». Χάρη στὸν Ἡρόδοτο λοιπὸν καθιερώθηκε καὶ ὁ ὅρος «Ἱστορία», ἀφοῦ ὑπῆρξε καὶ ὁ πραγματικὸς δημιουργὸς τῆς ἱστορικῆς ἐπιστήμης.

Μὲ τὸν Ἡρόδοτο γιὰ πρώτη φορὰ πράγματι διαπιστώνεται ἡ γέννηση τῆς ἱστορικῆς συνείδησης μὲ τὴν ὑπεύθυνη ἀκριβῶς ἀνερεύνηση τῆς ἀλήθειας σχετικὰ μὲ τὰ «γενόμενα ἐξ ἀνθρώπων... ἔργα». Καὶ δὲ μένει ὁ ἱστορικὸς τοῦ ἔθνους του ἀποκλειστικά, ἀλλὰ καὶ τῶν ἀσιατικῶν λαῶν καὶ ὅλου τοῦ τότε γνωστοῦ κόσμου τὸν ὁποῖο διέτρεξε, ἀπαλλαγμένος ἀπὸ κάθε προκατάληψη ἐθνική, ἔτσι ποὺ χάραξε τὸ δρόμο τῆς ἀληθινῆς, τῆς ἀμερόληπτης ἐπιστήμης τῆς Ἱστορίας· οἱ προηγούμενοί του ἐπικοὶ ποιηταὶ καὶ λογογράφοι ἀναφέρονταν μόνο σὲ μυθικὲς γενεαλογίες, κτίσεις καὶ μάχες ὁλότελα ἡρωικές.

Ὁ Θουκυδίδης βέβαια ὑπερέχει κατὰ τὴν ἐπιστημονικὴ ἀκριβολογία, τὴ βαθύτερη ἑρμηνεία τῶν γεγονότων καὶ τὴν αὐστηρὴ κριτική τους καὶ κυρίως ἀπὸ τὴν πολιτική τους ἄποψη, ἀλλὰ κατὰ τὴν ἀφηγηματικὴ δεξιότητα, τὴ δραματικὴ ἀναπαράσταση καὶ τὴν ἀπεικόνιση τοῦ ὅλου βίου καὶ πολιτισμοῦ τοῦ λαοῦ του, καθὼς καὶ τῶν βαρβάρων, ὁ Ἡρόδοτος ἀνταποκρίνεται μὲ μεγαλύτερη θέρμη στὸν ψυχοπνευματικὸ κόσμο ἰδίως τῶν νέων, γι' αὐτὸ καὶ πιὸ πρόσφορα γιὰ τὴν ἀνάλογη διαπαιδαγώγησή τους. Μιὰ ψυχρὴ κριτικὴ ἐξιστόρηση τῆς τότε ἐποχῆς θὰ μᾶς ἦταν ἀλήθεια ἀδιάφορη καὶ ξένη, ἀλλὰ ἡ ἡροδότεια τέχνη τῆς χάρισε πνοὴ ποὺ τὴ φέρνει κοντά μας, ὥστε νὰ τὴ νιώθουμε καταδική μας.

Παρὰ τὶς διαφορὲς αὐτές, ἐπέβαλε τὸν Ἡρόδοτο ὡς ἱστορικὸ καὶ ὁ ἴδιος ὁ Θουκυδίδης, ὁ ὥριμος πλέον ἐπιστήμων ἱστορικὸς καὶ ὁπωσδήποτε μαθητής του, ὁ ὁποῖος ἀρχίζει τὴν Ἱστορία του μετὰ ἀπὸ τὴν ἅλωση τῆς Σηστοῦ, στὴν ὁποία ἀκριβῶς τερματίζει ὁ πρῶτος.

Ὑποδειγματικὴ εἶναι καὶ ἡ συνοχὴ ποὺ παρουσιάζει τὸ ἡροδότειο ἔργο μὲ τὰ πολυποίκιλα θέματα, ποὺ περιστρέφονται γύρω ἀπὸ ὅ,τι ἀποτελεῖ τὸν κύριο ἄξονά του, τὸ γιγάντιο καὶ προαιώνιο θέμα τῆς σύγκρουσης τῶν Ἑλλήνων καὶ τῶν βαρβάρων τῆς Ἀσίας. Μάλιστα καὶ στὴν τεχνικὴ αὐτὴ σύνθεση τῶν μερῶν ὑπερτερεῖ ἀπὸ τὸ Θουκυδίδη, μολονότι τούτου ὁ ὁρίζοντας εἶναι ἀσύγκριτα πιὸ περιορισμένος. Ἀκόμη ὁ Ἡρόδοτος ἀναφέρεται στὸ παρελθόν, κυρίως στὴν προηγούμενή του γενιά, ἐνῶ ὁ Θουκυδίδης στὰ σύγχρονά του συμβάντα.

Στὸ μεγάλο κίνδυνο πού τότε ἀπείλησε μὲ ἐξαφανισμὸ τὸ ἑλληνικὸ ἔθνος, παρουσιάζει ὁ Ἡρόδοτος τοῦτο σὲ μιὰ προσπάθεια νὰ συνειδητοποιήσει τὴν ἀνάγκη τῆς ἑνότητάς του, ὅπως ἀργότερα διακηρύχθηκε ἀπὸ τὸν Ἰσοκράτη, ὥστε νὰ ἐπιζήσει στὴ γωνιὰ αὐτὴ τῆς προγονικῆς του γῆς, τὴν ὁποία τόσοι ἐχθροὶ ἀνελέητα καὶ ἀσταμάτητα ἔκτοτε τὴν πολιορκοῦν.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Στὸ προοίμιο, λακωνικὸ καὶ ξάστερο, ἐξηγεῖ ὁ Ἡρόδοτος τὸ σκοπὸ τοῦ ἔργου του, ὅπου πρέπει νὰ ὑπογραμμιστεῖ ὁ ἀνθρωποκεντρικὸς χαρακτήρας τῆς νέας ἐπιστήμης τῆς Ἱστορίας, μὲ τὴ συγκέντρωση τοῦ ἐνδιαφέροντος γιὰ τὰ ἀνθρώπινα ἔργα καὶ ξέχωρα γιὰ τὰ λαμπρὰ καὶ θαυμαστὰ κατορθώματα Ἑλλήνων εἴτε ξένων, καθὼς καὶ γιὰ τὰ αἴτια τοῦ ἑλληνοασιατικοῦ πολέμου, ὥστε νὰ ἐπιζοῦν ὅλα αὐτὰ στὴ μνήμη τῶν μεταγενεστέρων ὡς ὁδηγητικὰ κυρίως παραδείγματα.

Ὅσο γιὰ τὴ βαθιὰ αἰτία τοῦ φοβεροῦ αὐτοῦ πολέμου ἦταν —τὸ ἴδιο καὶ στὶς ἡμέρες μας— ἡ βουλιμία τῶν Ἀσιατῶν ὅλων τῶν ἐποχῶν γιὰ τὴν ἐπέκτασή τους στὴν ἑλληνικὴ χερσόνησο, ποὺ γιὰ τὴν ἱκανοποίησή της μηχανεύονται κάθε φορὰ ὅλο καὶ διάφορα προσχήματα.

Ἐπιβάλλεται λοιπὸν γι' αὐτὴ τὴν ἐπιβίωση τῆς φυλῆς μας —μιὰ καὶ ἡ ἱστορία ἐπαναλαμβάνεται— καὶ ἡ παιδεία μας νὰ γαλουχεῖται πλουσιότερα ἀπὸ τὴν ἰδεοκρατία τῶν χρόνων ἐκείνων τῆς ἡροδότειας συγγραφῆς, στὴν ὁποία κυριαρχεῖ ἡ πνοὴ τῶν ἡρωικῶν ἀγώνων καὶ τῆς ἔργω πολεμικῆς ἀρετῆς γιὰ τὴν ἐλευθερία καὶ τὴν ἀνεξαρτησία.

Καιρὸς ὅμως νὰ ἐπιχειρηθεῖ μιὰ στοιχειώδης ἀνθολόγηση ἀπὸ τὸ ἔργο, ἐπιτρεπτὴ ἀπὸ τὴν κλεψύδρα τοῦ χρόνου, μὲ τὴ σχετικὴ ἐπισήμανση τῶν μεγάλων καὶ διαχρονικῶν, ὅπως προείπαμε, μηνυμάτων ποὺ πρέπει νὰ δέχονται οἱ μαθητὲς μὲ τὴ συμπαράστασή μας, ἐναρμονίζοντάς τα φυσικὰ στὴν ἑκάστοτε πραγματικότητα καὶ στὶς ἀπαιτήσεις τῶν καιρῶν μας.

Θρησκευτικότητα — Περπωμένο. Ὑποδειγματικὴ εἶναι ἡ εὐσέβεια τοῦ Ἡροδότου, ὅπως καὶ τοῦ Πινδάρου καὶ τῶν δυὸ κορυφαίων τραγικῶν, τοῦ Αἰσχύλου καὶ τοῦ Σοφοκλῆ. Τὸ μαντεῖο τῶν Δελφῶν τὸ περιβάλλει μὲ ἀπεριόριστο σεβασμὸ καὶ μένει προσηλωμένος καθ' ὅλα στὴ θρησκευτικὴ παράδοση. Πιστεύει καὶ στὴν ἐκδήλωση τῆς θείας βούλησης μὲ τὰ ὄνειρα, τοὺς χρησμοὺς καὶ τὰ διάφορα σημεῖα. Στὸ Μαραθώνα οἱ Ἕλληνες πολεμιστὲς ὀπτασιάζονται στὸ συγνεφιασμένο οὐρανὸ τὸν τραγοπόδαρο θεὸ Πάνα νὰ σαλαγάει σὰν τὰ κοπάδια τοὺς Πέρσες πρὸς τὴ θάλασσα καὶ αὐτοὶ νὰ χάνονται πανικόβλητοι (ἡ λ. «πανικὸς» δημιουργήθηκε τότε).

Τὸ θεῖο, κατὰ τὸν Ἡρόδοτο, ἐχθρεύεται τὸν «ὑβριστὴ» καὶ φθονεῖ τὸν ἄνθρωπο ποὺ ὑψώνεται πάνω ἀπὸ τὰ μέτρα του καὶ παρουσιάζεται ὡς ὑπεράνθρωπος· αὐτὸν θὰ τὸν πλήξει ἡ Νέμεση, ἡ θεία Δίκη, στέλνοντας ἔτσι στὸν ἄνθρωπο γενικὰ ἕνα μάθημα γιὰ νὰ τὸν συνετίσει καὶ νὰ μὴ χάσει τὴν ἀνθρωπιά του.

Ἡ σκηνὴ τοῦ Κροίσου, στὸ Α΄ βιβλίο, εἶναι βαρυσήμαντη καὶ τὸ κλίμα της δεσπόζει ἔντονα σ' ὁλόκληρο τὸ ἔργο, στὴν ἀρχὴ τοῦ ὁποίου ὄχι τυχαῖα ἀλλὰ ἀπὸ σκοποῦ τόσο ἐπίμονα καὶ τόσο ζωηρὰ χρωματίζεται. Εἶναι ὁ Κροῖσος ἀπὸ τοὺς πρώτους βάρβαρους βασιλιάδες ποὺ ὑποδούλωσε Ἕλληνες καὶ καυχήθηκε ἀσεβέστατα γιὰ τὸ θρόνο του, πιστεύοντας τὸν ἑαυτό του ὡς τὸν εὐτυχέστατο στὴν ἀνθρωπότητα χάρη στὰ ἀμύθητα πλούτη του. Ἔτσι, ἡ θεϊκὴ ὀργὴ ἔπεσε καταπάνω του ἀδυσώπητη.

Ὁ μύθος, ποὺ ἀσφαλῶς ἔχει ἱστορικὴ βάση, δηλώνει ἀπ' τὴ μιὰ τὴ ρευστότητα τῶν ὑλικῶν ἀγαθῶν καὶ ἀπ' τὴν ἄλλη τὴ δυνατότητα τῆς εὐτυχίας ποὺ βρίσκεται στὴν πνευματικὴ καὶ φιλοσοφημένη ζωή. Καὶ κάτι ἀκόμη: ἡ μετάνοια, ἔστω καὶ τὴν τελευταία στιγμή, καὶ ἡ προσανατένιση πρὸς τὸ πνεῦμα μποροῦν νὰ φέρουν τὴ σωτηρία. Ἐδῶ ἡ σωτηρία ἦρθε μὲ ταιριασμένη τὴν ἀνθρώπινη καὶ τὴ θεϊκὴ θέληση : ἀπὸ τὸν τροπαιοῦχο Κύρο, γιατὶ ἀναλογίστηκε μὲ συντριβὴ πὼς εἶναι καὶ αὐτὸς ἄνθρωπος, καὶ ἀπὸ τὸ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

θεό, στέλνοντας καὶ σβήνοντας τὴν πυρὰ μὲ τὴ βροχὴ γιὰ χάρη ἑνὸς ταπεινοῦ πιὰ ἀνθρώπου.

Στὸ συγκεκριμένο αὐτὸ μύθο ἀντιπαραβλήθηκαν ἡ ἀσιατικὴ χλιδὴ καὶ ἡ ἀθηναϊκὴ σοφία, ἡ ὁποία καὶ πανηγυρικὰ δικαιώθηκε. Μεγαλογραφία ἀκριβῶς τοῦ περιστατικοῦ αὐτοῦ ἀποτελεῖ καὶ ἡ σύγκρουση τῶν Ἀσιατῶν καὶ τῶν Ἑλλήνων. Ἀσεβεῖς, ἀλαζονικοί, ὑβριστὲς καὶ ὑλόφρονες οἱ πρῶτοι, ρίχνονται νὰ ἐξανδραποδίσουν τὴ χώρα τοῦ πνεύματος, ἀπὸ τὴν ὁποία τέλος ἀνθρώπινα ράκη, ὅσοι γλύτωσαν, γυρίζουν στὰ σπίτια τους. Καὶ μιὰ εἶναι ἡ ἀλήθεια : τὸν τελευταῖο λόγο στὴν κάθε σύγκρουση τῆς ὕλης πρὸς τὸ πνεῦμα τὸν ἔχει τὸ πνεῦμα.

Ἡ χώρα μας ἄλλωστε ἐξασφαλίζει τὴ διάρκειά της στὸ πέρασμα τῶν χιλιετηρίδων χάρη πρωτίστως στὰ πνευματικά της ἐρείσματα. Τὴ συνταραχτικὴ αὐτὴ πραγματικότητα ἔτυχε νὰ συλλάβει καὶ ἕνας ξύπνιος στρατιώτης Πέρσης, ὁ Τριανταίχμης, ἀκούγοντας πὼς οἱ Πανέλληνες ἀγωνίζονταν στὴν Ὀλυμπία ὄχι γιὰ τσουβάλια χρυσαφιοῦ, ὡς ἔπαθλα, παρὰ γιὰ τὸν κότινο, γιὰ ἕνα ἁπλὸ κλωνάρι ἀγριλιᾶς· συγκλονίστηκε σύψυχα σ' αὐτὸ τὸ μαντάτο καί, χωρὶς νὰ μπορέσει νὰ συγκρατηθεῖ, ἐξέφρασε μπροστὰ σὲ ὅλους μιὰ γνώμη γενναιότατη, ἀναφωνώντας : «Ποπό, Μαρδόνιε, μὲ ποιούς ἀνθρώπους μᾶς ἔφερες νὰ πολεμήσουμε, ποὺ αὐτοὶ ἀγωνίζονται ὄχι γιὰ νὰ κερδίσουν χρήματα παρὰ μόνο γιὰ χάρη τῆς ἀρετῆς, γιὰ τὴ δόξα, γιὰ ἕνα κλαδὶ ἀγριλιᾶς».

Ὅσο γιὰ τὸ πεπρωμένο, τοῦτο ἀπὸ πρώτη ἄποψη φαίνεται νὰ παίζει σοβαρότατο ρόλο στὸ κύλισμα τῆς ζωῆς τῶν ἀνθρώπων, ἀλλὰ δὲν εἶναι καὶ ἀπόλυτα σωστὸ νὰ ἐξηγοῦνται ὅλα τὰ συμβαίνοντα μὲ τὴν ἀναγκαστικὴ ἐπινόησή του, ὑστερογενὴ μάλιστα τὶς περισσότερες φορές· ἔτσι λ.χ. ἦταν γραμμένο γιὰ τὸν Κροῖσο. Ὁ ἱστορικός μας ἀναφέρεται πολὺ συχνὰ στὴ μοίρα, ἀλλὰ μᾶλλον πιστεύει πὼς ἀπὸ μόνος του ὁ ἄνθρωπος τὴ μαστορεύει. Ὁ Κροῖσος ἀπὸ σφάλμα του δέχτηκε τὸ ἐπιχείρημα τοῦ γιοῦ του Ἄτη, ὅτι τὸ ἀγριογούρουνο δὲν ἔχει χέρια γιὰ νὰ κρατοῦν σιδερένιες αἰχμὲς καὶ ὅτι οὔτε τὸ ὄνειρο ἔλεγε πὼς θὰ σπαραχτεῖ ἀπὸ τὰ δόντια του· ἔτσι τὸν ἄφησε καὶ πῆγε στὸ κυνήγι, ὅπου καὶ σκοτώθηκε κατὰ λάθος ἀπὸ τὸ ἀκόντιο μὲ σιδερένια αἰχμὴ τοῦ προστάτη του Ἀδράστου. Ἀλλὰ γιατί ὁ Κροῖσος νὰ μὴν εἶχε σκεφτεῖ ὅτι τὰ ὅπλα τῶν συγκυνηγῶν τοῦ γιοῦ του εἶχαν αἰχμὲς σιδερένιες; Συνεπῶς ἡ κακὴ μοίρα ἔχει ἀπαραίτητο συνεργὸ τὴν ἀνθρώπινη ἀπερισκεψία.

Μὰ καὶ ὅταν ἔλαβε τὸ χρησμὸ ὅτι ἐκστρατεύοντας κατὰ τῶν Περσῶν θὰ κατάστρεφε μιὰ αὐτοκρατορία, καθόλου δὲ σκέφτηκε πὼς μποροῦσε νὰ ἦταν ἡ δικιά του, παρὰ ἔτσι ὑπερόπτης ποὺ ἦταν, ἔδωσε τὴν ἐξήγηση ποὺ ἱκανοποιοῦσε τὴ φιλοδοξία του. Ἔτσι στὴ συμφορά του καταφερόταν ἀσεβῶς κατὰ τοῦ Ἀπόλλωνα, κι ἂς ἦταν ὁ ἴδιος ὁ αἴτιός της. Ἀπαντώντας τέλος στὸν Κῦρο, ἐπαναπαύεται —ὅπως συνήθως ὁ πολὺς κόσμος— μὲ τὴ δικαιολογία πὼς ἔτσι ἦταν ἀρεστὸ στοὺς θεοὺς γιὰ νὰ γίνει, πὼς ἔτσι τοῦ ἦταν γραμμένο.

Οἱ σκέψεις αὐτὲς δίκαια μᾶς ὁδηγοῦν στὴν ἑξῆς ἀποφθεγματικὴ διατύπωση : Ὁ κάθε ἄνθρωπος βασικὰ εἶναι καὶ δημιουργὸς τῆς μοίρας του· ὁ τρόπος ζωῆς του προδιαγράφει, ἐκτὸς ἀπροόπτου, τὸ μέλλον του μὲ μαθηματικὴ ἀκρίβεια καὶ δύναμη ἀπαράβατη νόμου. Ἐπὶ τοῦ προκειμένου βρίσκει —νομίζουμε— πλήρη ἐφαρμογὴ καὶ τὸ ἡρακλείτειο : «στὸν ἄνθρωπο τὸ ἦθος εἶναι τὸ ριζικό του». Σχετικὰ—ἀναφέρουμε κι ἄλλη μιὰ γνώμη— ἀποσπασματικὸς στίχος τοῦ Εὐριπίδη λέει : «Γιὰ τὸν καθένα μας θεὸς

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

εἶναι τὸ μυαλό του». Ὥστε, μὲ ἄλλα λόγια, καὶ ἡ βούληση εἶναι συνάρτηση τῆς ὄντως ὀρθῆς κρίσης.

Ὁ ἄνθρωπος στὴ ζωὴ ὡστόσο γελιέται ὡς πρὸς τὸ τί εἶναι τὸ σωστὸ καὶ τὸ συμφέρον του καὶ γι' αὐτὸ δὲν ξέρει νὰ ζήσει· γιὰ τὸ λόγο τοῦτο καταντᾶ τραγικὸς μὲ τὴν πτώση ποὺ ὁ ἴδιος παρασκεύασε καὶ ποὺ ἀφελέστατα ἀποδίδεται στὸ πεπρωμένο. Σὰν τὸ Χότζα ποὺ καθότανε στὸν κλάδο τοῦ δέντρου καὶ τὸν πελεκοῦσε στὸ τμῆμα μεταξὺ αὐτοῦ καὶ τοῦ κορμοῦ· φυσικὰ ἔπεσε μαζὶ μὲ τὸν κομμένο κλάδο, παίρνοντας γιὰ προφήτη τὸ διαβάτη ποὺ τοῦ εἶχε προειπεῖ πὼς θὰ ἔπεφτε.

Στὸ ἡροδότειο ἔργο, στὴν τραγωδία αὐτὴ σὲ πεζὸ λόγο, ὁ Ξέρξης εἶναι ὁ τραγικότερος ἥρωάς του. Ἀψήφησε τὰ συνετὰ λόγια τοῦ θείου του Ἀρτάβανου : «Ὁ θεὸς πράγματι συνήθως ἀποκεφαλίζει καθετὶ ποὺ ὑπερυψώνεται» (Ζ΄ 10) καὶ «εἶναι κακὸ πράγμα νὰ διδάσκει κανεὶς τὴν ψυχὴ νὰ ἀπαιτεῖ πάντοτε ὅλο καὶ περισσότερα ἀπὸ ὅσα ἔχει» (Ζ΄ 16). Δοξομανὴς, ξεσπιτώνει τοὺς λαοὺς τῆς Ἀσίας καὶ ξεχύνεται νὰ καταπίξει τὴν Ἑλλάδα. Στὸ πέρασμά του ἀλλοῦ κάνει τὴ θάλασσα στεριά, ἀλλοῦ τὴ στεριὰ θάλασσα, τὰ ποτάμια στερεύουν· πυρπολεῖ τὴν Ἀθήνα μὲ τοὺς ναούς της καὶ ὡσὰν θεὸς ἀνεβαίνει στὸ Αἰγάλεω γιὰ ν' ἀποθαυμάσει καὶ ν' ἀπολαύσει τὸ θρίαμβο τῶν θριάμβων του. Ἀλλὰ οἱ θεοὶ τὸ ἄδικο δὲν τὸ εὐλογοῦν οὔτε ἀνέχονται ὅποιον ξεπερνάει τὰ μέτρα τὰ ἀνθρώπινα, καὶ ἀκριβῶς στὸ σημεῖο ποὺ νομίζει, ὁ «ὑβριστὴς» αὐτός, πὼς ἀνέβηκε στὰ κατάκορφα τῆς εὐτυχίας του, ἐκεῖ τὸν βρίσκει θεόσταλτη ἡ συμφορὰ καὶ τὸν κατακρημνίζει. Ἔτσι, στὰ νερὰ τῆς Σαλαμίνας πυργώθηκε ἡ νίκη τῶν νικῶν γιὰ τοὺς Ἕλληνες καὶ ἡ συμφορὰ τῶν συμφορῶν γιὰ τοὺς Πέρσες. Καὶ ὁ Ξέρξης : ἕνα ἀνθρώπινο φάντασμα γυρίζει στὶς Σάρδεις. Τοῦτο τὸ γεγονὸς σφραγίζει καὶ τὴν κάθαρση τῆς δραματικῆς ἡροδότειας Ἱστορίας.

Ἡ τραγικὴ αἴσθηση τῆς ζωῆς εἶναι ἀνάγλυφη πράγματι σ' ὁλόκληρο τὸ ἔργο. Τὴν αἰτιολόγηση ἄλλωστε τοῦ ὅλου περσικοῦ δράματος μᾶς τὴ δίνει ὁ Ἡρόδοτος ἀπὸ τὸ στόμα τοῦ Θεμιστοκλῆ : «Αὐτὴ τὴ νίκη κατὰ τῶν Περσῶν δὲν τὴν καταφέραμε ἐμεῖς παρὰ οἱ θεοὶ καὶ οἱ ἥρωες, ποὺ δὲν ἀνέχτηκαν ἕνας μόνο ἄνθρωπος νὰ βασιλεύσει στὴν Ἀσία καὶ τὴν Εὐρώπη μαζί, καὶ μάλιστα ἀνόσιος καὶ 'ὑβριστής', ποὺ δὲν ἔκανε διάκριση ἱερῶν καὶ κατοικιῶν, καίοντας καὶ κρημνίζοντας τὰ ἀγάλματα τῶν θεῶν, καὶ ποὺ ἀκόμη ἔβαλε νὰ μαστιγώσουν τὴ θάλασσα καὶ νὰ τῆς ρίξουν μέσα χειροπέδες». Καὶ ὁ Αἰσχύλος στοὺς «Πέρσες» (827 - 8), ποὺ ἀσφαλῶς ἐπηρέασαν τὸ ἡροδότειο ἔργο, ἀποδίδει ἐπίσης τὴν πανωλεθρία τῶν Περσῶν στὴ θεϊκὴ τιμωρία ἐξαιτίας τῆς ἀλαζονείας τους :

«Βαρὺς ἀλήθεια δικαστὴς στέκει ἀπὸ πάνω ὁ Δίας,
ὅπου σκληρὰ τὸν ξέφρενο τὸν κομπασμὸ κολάζει».

Ἡ ἱστορία λοιπὸν τοῦ Ἡροδότου προσφέρεται θαυμάσια στὴν ἀληθινὰ δημιουργικὴ ἀγωγή· ἀπὸ τὰ παραπάνω πράγματι ἀπορρέουν ἀβίαστα καὶ ἀφομοιώνονται ἀπὸ τοὺς μαθητὲς τὰ διδάγματα ἀνθρωπιᾶς, εὐσέβειας, ταπεινοφροσύνης καὶ μέτρου, καὶ ἀκόμη — ἀξιοπρόσεκτο τοῦτο — καταδικάζεται στὴ συνείδησή τους ἡ παθητικὴ παραδοχὴ παντοῦ τοῦ πεπρωμένου, ἐνῶ, σὲ ἀντιστάθμιση, καταξιώνεται ἡ σημασία τῆς ὑπευθυνότητας στὴ ζωή.

Π ο λ ι τ ι κ ὴ ἰ δ ε ο λ ο γ ί α. Ἂν καὶ δὲν ἔγραψε ὁ Ἡρόδοτος ἔργο μὲ ἀπαιτήσεις πολιτικῆς κυρίως Ἱστορίας, ὅπως κατεξοχὴν ὁ Θουκυδίδης, ὅμως μαρτυροῦνται σ' αὐτὸ ἀβίαστα οἱ δημοκρατικές του προτιμήσεις καὶ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

φυσικὰ ἡ ἀποστροφὴ καὶ ἐχθρότητά του πρὸς τὴν κάθε εἴδους ἀνελευθερία. Ὡς ἐπὶ τὸ πλεῖστον μάλιστα τοῦ ἀνήκουν καὶ τὰ διάσπαρτα στὸ ἔργο του πολιτικὰ ἀξιώματα, ποὺ ἀναφέρονται κατὰ περιστάσεις ἀπὸ τὰ διάφορα πρόσωπα.

Τὰ παιδικά του χρόνια τὰ ἔζησε μέσα στὴν πνευματικὴ καὶ φιλελεύθερη ἀτμόσφαιρα ποὺ εἶχε δημιουργήσει, στὴ γενέτειρά του, ὁ φημισμένος ἐπικὸς ποιητὴς καὶ θεῖος του Πανύασης. Πῆρε μάλιστα μέρος στὴν ἐξέγερση τῶν δημοκρατικῶν, μὲ πρωτοστάτη τὸν Πανύαση, κατὰ τοῦ Λύγδαμη, τυράννου τῆς πατρίδας του Ἁλικαρνασσοῦ. Τὸ κίνημα ὅμως ἀπέτυχε, ὁ Πανύασης θανατώθηκε καὶ ὁ Ἡρόδοτος κατέφυγε φυγάδας στὴ Σάμο. Ἀκριβῶς λοιπὸν ἡ ἐπίδραση τῶν γεγονότων αὐτῶν καὶ γενικὰ ἡ ἀγωγὴ τῶν παιδικῶν του χρόνων ἐπηρέασαν βαθύτατα καὶ ὅλο τὸ ἔργο του, διαπνεόμενο αἰσθητῶς ἀπὸ μιὰ συστηματικὴ πολεμικὴ κατὰ τῆς τυραννίας. «Ὁ τύραννος πράγματι, τονίζει, φθονεῖ τοὺς ἄριστους ἄντρες ποὺ ζοῦν γύρω του, χαίρεται γιὰ τοὺς πρόστυχους καὶ πρόθυμα ἀκούει κάθε διαβολή» (Γ΄ 80).

Εὐτύχησε ἔπειτα, ὥριμος πιὰ ἄντρας, νὰ ζήσει μεταξὺ 447 καὶ 444 στὴν Ἀθήνα, τὸ μέγα αὐτὸ πολιτικοπνευματικὸ τότε κέντρο τῆς Ἑλλάδας, ὅπου γίνηκε δεκτὸς στὸν κύκλο τοῦ Περικλῆ καὶ συνδέθηκε φιλικότατα καὶ μὲ τὸν κορυφαῖο φιλελεύθερο τραγικό, τὸ Σοφοκλῆ· καὶ ἀναμφισβήτητα στὴ διαμονή του αὐτὴ ὀφείλεται καὶ ἡ ἐνίσχυση καὶ συμπλήρωση τῆς δημοκρατικῆς του προσωπικότητας. Ἐπισημαίνεται ἐδῶ καὶ ὁ ξέχωρος ἐνθουσιασμός του πρὸς τὸν Περικλῆ : ἀναφέρει τὸ ἀνέκδοτο γιὰ τὴν Ἀγαρίστη, τὴ μητέρα τοῦ Περικλῆ, ποὺ εἶδε στὸ ὄνειρό της πὼς γέννησε ἕνα λιοντάρι, λίγες ἡμέρες πρὶν φέρει στὸν κόσμο τὸ μεγάλο πολιτικὸ τῆς δημοκρατικῆς ἐλευθερίας (ΣΤ΄ 131).

Παθιασμένος λοιπὸν ἀπὸ τὸν ἔρωτα τῆς ἐλευθερίας διατυπώνει τὶς πιὸ τολμηρὲς σκέψεις γιὰ τὴν ἐποχή του, τονίζοντας ὅτι ἡ «ἰσηγορία» τὸ—δικαίωμα τῆς ἐλευθερίας τοῦ λόγου καὶ γενικὰ ἡ ἰσότητα ἀπέναντι τοῦ νόμου—ἀποτελεῖ τὸ «ἐκ τῶν ὧν οὐκ ἄνευ» γνώρισμα τῆς δημοκρατικῆς ζωῆς καὶ τὸ βασικὸ θεμέλιό της ὡς καὶ τὸ σπουδαιότατο συντελεστὴ τῆς προκοπῆς της. Ὁ Ἀρτάβανος, μυαλωμένος καὶ ἄξιος σύμβουλος τοῦ Ξέρξη, τοῦ λέει : «Βασιλιά, ἂν δὲν ἐκφραστοῦν γνῶμες ἀντίθετες ἡ μιὰ ἀπὸ τὴν ἄλλη, δὲ γίνεται νὰ ἐκλέξει κανεὶς τὴν καλύτερη καὶ ἀναγκαστικὰ θ' ἀκολουθήσει μόνο ἐκείνη ποὺ ἀκούστηκε· ἂν ὅμως ἐκφραστοῦν, τότε τοῦτο εἶναι δυνατό, ὅπως ἀκριβῶς τὸ καθαρὸ χρυσάφι ὁλόμονό του δὲν τὸ διακρίνουμε καλά, μά, ἂν τὸ τρίψουμε στὴ Λυδία λίθο πλάι σ' ἄλλο χρυσάφι, τότε ξεχωρίζουμε τὸ καλύτερο» (Ζ΄ 10).

Ἐπὶ τοῦ προκειμένου ὅμως ἀξίζει νὰ μνημονευτοῦν καὶ ἄλλα σημαντικὰ χωρία. Ἄλλωστε τὸ μάθημα τῆς πολιτικῆς ἀγωγῆς κατὰ τὸν πλατωνικὸ Πρωταγόρα ἐρχόταν ὡς τὸ ὁλότελα βασικὸ καὶ κύριο γιὰ τὴ μόρφωση τοῦ «καλοῦ κἀγαθοῦ» πολίτη. Στὸ Ε΄ βιβλίο (78) δίνεται ἡ ἐξήγηση γιὰ τὸ πῶς μετὰ τοὺς Πεισιστρατίδες ἔφτασε ἡ Ἀθήνα στὴ μεγάλη της ἀκμή. Ἔτσι παρουσιάζεται ἡ εὐκαιρία νὰ προστεθεῖ ἕνας ἀκόμη ὕμνος γιὰ τὴ δημοκρατία. Γράφει λοιπόν : «Φαίνεται ἀλήθεια, ὄχι ἀπὸ ἕνα καὶ μόνο παράδειγμα παρὰ γενικά, ὅτι ἡ ἰσοπολιτεία εἶναι σπουδαία ὑπόθεση, ἀφοῦ καὶ οἱ Ἀθηναῖοι, ὅσο εἶχαν τυράννους, δὲν ἦταν καλύτεροι στὰ πολεμικὰ ἀπὸ κανέναν ἀπὸ αὐτοὺς ποὺ κατοικοῦσαν γύρω τους, ἐνῶ, σὰν γλύτωσαν ἀπὸ τοὺς τυράννους, ἔγιναν πρῶτοι καὶ καλύτεροι· αὐτὰ μὲ ἄλλα λόγια θέλουν νὰ εἰποῦν ὅτι ὅσο οἱ Ἀθηναῖοι ἦταν σκλαβωμένοι στοὺς ντόπιους τυράν-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

νους, προσποιοῦνταν τοὺς δειλούς, μὲ τὴν ἰδέα ὅτι δούλευαν γιὰ τοὺς ἀφέντες, ὅταν ὅμως ἀπόκτησαν τὴν ἐλευθερία τους, μόνος του ὁ καθένας τους εἶχε τὸ ζῆλο νὰ κάνει γιὰ τὸν ἑαυτό του ὅ,τι μποροῦσε». Ἀσφαλῶς ἀναρωτιέται κανεὶς μήπως τὰ λόγια αὐτὰ βρίσκουν τὴν ἐπαλήθευσή τους καὶ στὶς ἡμέρες μας.

Καὶ συνεχίζει ὁ Ἡρόδοτος (Ε΄ 91) : «... βλέποντας οἱ Λακεδαιμόνιοι ὅτι οἱ Ἀθηναῖοι μεγάλωναν καὶ ὅτι δὲν ἔδειχναν καθόλου διάθεση νὰ ὑπακούουν στὶς διαταγές τους, κατάλαβαν ὅτι ὁ λαὸς τῆς Ἀττικῆς, ἂν μείνει ἐλεύθερος, θὰ γίνει ἰσόπαλος μὲ αὐτούς, ἐνῶ, ἂν τὸν ἐξουσιάζουν τύραννοι, θὰ εἶναι ἀδύνατος καὶ πειθαρχικός, ἕτοιμος νὰ κάνει ὅ,τι τὸν προστάζουν». Ἐπαναλαμβάνουμε : ἀδύνατος καὶ πειθαρχικὸς γίνεται ἕνας λαὸς κάτω ἀπὸ τὸ τυραννικὸ καθεστώς, «ἀσθενὴς καὶ πειθαρχέεσθαι ἕτοιμος».

Ἀναμέτρησαν λοιπὸν ἕνα ἕνα ὅλα αὐτὰ οἱ Λακεδαιμόνιοι καὶ στοὺς ἀντιπροσώπους τῶν συμμάχων τους ὁμολόγησαν γιὰ σφάλμα τους τὸ ὅτι εἶχαν ἀπαλλάξει τοὺς Ἀθηναίους ἀπὸ τὸν Ἱππία καὶ γι' αὐτὸ ἀπαίτησαν ἀπὸ ὅλους νὰ ἐκστρατεύσουν μαζὶ γιὰ νὰ τοὺς τὸν ξαναεπιβάλουν ὡς τύραννο. Στὸ σημεῖο αὐτό, ἐνῶ οἱ ἄλλοι σύμμαχοι ἀποδοκίμασαν σιωπηλοὶ τὸν κυνισμό τους, ὁ Κορίνθιος Σωσικλῆς ἔδωσε τὴν πιὸ λεβέντικη καὶ βαθυστόχαστη ἀπάντηση, ποὺ ἀναμφισβήτητα πρόκειται γιὰ πλάσμα τῆς φαντασίας αὐτοῦ τοῦ ἴδιου τοῦ Ἡροδότου, γιὰ τὴν ἴδια τὴ φωνή του. Ὁρίστε λοιπὸν αὐτὴ ἡ πρὸ 25 περίπου αἰώνων ἀπάντηση· μάλιστα, ἡ πρὸ 25 αἰώνων ἀπάντηση κατὰ τῶν ὑπονομευτῶν τῆς ὑπόστασης ἑνὸς κράτους μὲ τὴν ἐπιβολὴ σ' αὐτὸ τυραννικοῦ καθεστῶτος :

«Ὁ οὐρανὸς χωρὶς ἄλλο θὰ βρεθεῖ ἀπὸ κάτω καὶ ἡ γῆ ἀπὸ πάνω του, οἱ ἄνθρωποι θὰ ζοῦν στὴ θάλασσα καὶ τὰ ψάρια στὴ στεριά, ὅταν ἐσεῖς, Λακεδαιμόνιοι, καταλύετε τὶς δημοκρατίες καὶ ἑτοιμάζεστε νὰ ἐπιβάλετε στὶς πόλεις τυραννικὰ καθεστῶτα, ποὺ ἀπὸ αὐτὰ δὲν ὑπάρχουν στὸν κόσμο ἄλλα ἀδικότερα οὔτε αἱμοχαρέστερα. Ἐὰν πράγματι θεωρεῖτε ἐσεῖς σωστὸ νὰ ἐξουσιάζονται οἱ πολιτεῖες ἀπὸ τυράννους, τότε οἱ ἴδιοι ἐσεῖς πρῶτοι νὰ ἐγκαταστήσετε τύραννο στὴν πατρίδα σας καὶ μετὰ νὰ ἀπαιτεῖτε νὰ τὸν ἐγκαταστήσετε καὶ στὶς πατρίδες τῶν ἄλλων. Τώρα ὅμως ἐσεῖς οἱ ἴδιοι, ἐνῶ δὲν ἔχετε πεῖρα ἀπὸ τυράννους καὶ ἐνῶ παίρνετε ὅλα τὰ δυνατὰ μέτρα γιὰ νὰ μὴν τοὺς δοκιμάσουν στὴ Σπάρτη, ἐπιχειρεῖτε ὡστόσο ἀδίκως νὰ τοὺς ἐπιβάλετε στοὺς συμμάχους σας. Ἀλλὰ ἐὰν εἴχατε οἱ ἴδιοι πεῖρα ἀπὸ τοῦτο τὸ καθεστώς, ὅπως ἀκριβῶς ἐμεῖς, θὰ ἤσαστε τότε σὲ θέση νὰ μᾶς δίνατε πιὸ καλὲς συμβουλὲς ἀπὸ αὐτὲς ποὺ σήμερα μᾶς δίνετε.»

Στὴ συνέχεια, γιὰ νὰ τονίσει πόσο θανάσιμο κακὸ εἶναι ἡ τυραννία, θύμισε καὶ τὰ σχετικὰ μὲ τὸν τύραννο Περίανδρο ποὺ γιὰ ν' ἀσφαλιστεῖ στὴν ἐξουσία θανάτωσε ὅλους τοὺς ἐξέχοντες Κορινθίους, μετὰ τὸ συμβολικὸ μήνυμα ποὺ πῆρε ἀπὸ τὸν τύραννο τῆς Μιλήτου Θρασύβουλο μὲ τὴν περιβόητη τούτου πράξη, τὸ θερισμὸ τῶν σταχυῶν ποὺ ὑπερεῖχαν σὲ ὕψος στὸ σιταγρό.

Στὸ Γ΄ βιβλίο (81-83) διαπιστώνει κανεὶς καὶ τὴν ἀρχὴ γιὰ συστηματοποίηση τῆς πολιτικῆς φιλοσοφίας τῶν Ἑλλήνων, ὅπου ὁ Ἡρόδοτος παρουσιάζει τὶς δῆθεν περσικὲς ἰδέες μὲ μιὰ ὑπέροχη διαλεκτικὴ μέθοδο, ποὺ θὰ τὴ ζήλευε καὶ ἕνας Πλάτων. Ἑφτὰ ἄρχοντες Πέρσες συσκέπτονται γιὰ τὸ πολιτειακὸ μέλλον τῆς χώρας τους καὶ ἀναπτύσσονται οἱ λόγοι τῶν τριῶν ἀπὸ αὐτοὺς (Ὀτάνη, Μεγαβύζου καὶ Δαρείου), ὅπου καθένας τους ὑποστηρίζει μὲ ἀξιοπρόσεκτη ἐπιχειρηματολογία καὶ κριτικὴ τὸ πολίτευμα τῆς προ-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τιμήσεώς του μεταξὺ τῶν τριῶν θεμελιωδῶν, τῆς δημοκρατίας, τῆς ὀλιγαρχίας καὶ τῆς μοναρχίας· τούτων δειγματικῶς θ' ἀναφερθοῦν ἀνὰ ἕνα ἀπὸ τὰ ἀξιώματα ποὺ χρησιμοποιήθηκαν γιὰ τὴν ὑποστήριξή τους ἀντιστοίχως : γιὰ τὴ δημοκρατία, «ἐν γὰρ τῷ πολλῷ ἔνι τὰ πάντα— τὸ καθετὶ σημαντικὸ γεννιέται πράγματι ἀπὸ τὸ λαό», γιὰ τὴν ὀλιγαρχία, «ἀρίστων δὲ ἀνδρῶν οἰκὸς ἄριστα βουλεύματα γίνεσθαι — εἶναι φυσικὸ οἱ ἄριστοι ἄντρες νὰ παίρνουν καὶ τὶς ἄριστες ἀποφάσεις», καὶ γιὰ τὴ βασιλεία, «ἀνδρὸς γὰρ ἑνὸς τοῦ ἀρίστου οὐδὲν ἄμεινον ἂν φανείη—τίποτε τὸ καλύτερο δὲ γίνεται ἀπὸ τὴν ἐξουσία ἑνὸς ἄριστου ἄντρα».

Οἱ τέσσερις τέλος ἀπὸ τοὺς ἑφτὰ ἄρχοντες τάχτηκαν μὲ τὴ μοναρχία, ἡ ὁποία ἔτσι ἐπικράτησε. Ἀλλὰ καὶ ἡ συνέχεια ἔχει βαθύτερη σημασία παρὰ τὴν ἀστεία καὶ ἀπὸ πρώτη ἄποψη ρηχὴ φαινομενικότητα τοῦ σχετικοῦ ἀνέκδοτου γιὰ τὸν τρόπο τῆς ἐκλογῆς τοῦ βασιλιᾶ. Πρόκειται γιὰ μιὰ χαριτωμένη σκηνὴ ἀνάμεσα στὶς δραματικὲς τοῦ ἔργου, μὲ ρόλο ἀνάλογο κάπως πρὸς ἐκεῖνον τῆς κωμωδίας, ποὺ ἦταν ἡ ψυχαγωγία μαζὶ μὲ τὴ διδασκαλία, τὴν πολιτικὴ κυρίως, τὸ τερπνὸ δηλ. μετὰ τοῦ ὠφελίμου.

Ἀποφασίστηκε λοιπὸν μὲ τὴν ἀνατολὴ τῆς ἑπομένης νὰ καβαλικέψουν καὶ νὰ πᾶνε στὸ προάστιο — ὁ Ὀτάνης, ὑποστηρικτὴς τῆς δημοκρατίας, ἀπαξίωσε νὰ διεκδικήσει τὸ βασιλικὸ θρόνο — καὶ ὅποιου τὸ ἄλογο θὰ χλιμιντροῦσε πρῶτο, ἐκεῖνος θὰ γινότανε καὶ βασιλιάς. Ὁ Οἰβάρης τότε, ἱπποκόμος τοῦ Δαρείου, σκαρφίστηκε τοῦτο : Πῆρε ἀποβραδὶς μιὰ φοράδα καὶ τὴν ἔδεσε κάπου στὸ προάστιο , ἔπειτα ἔφερε τὸ ἄλογο τοῦ Δαρείου καὶ ζευγάρωσε μαζί της. Τὴν ἑπομένη μὲ τὸ πέρασμα τῶν ἐφίππων τὸ ἄλογο τοῦ Δαρείου ἀναπλάθοντας τὴ σκηνὴ τῆς προηγούμενης βραδιᾶς ἄρχισε νὰ χλιμιντρίζει κι ἔτσι οἱ ἄλλοι ξεκαβαλίκεψαν καὶ προσκύνησαν τὸ Δαρεῖο γιὰ βασιλιά τους. Ὑπάρχει καὶ δεύτερη παραλλαγὴ τοῦ ἀνέκδοτου, ἀλλὰ εἶναι ὑπερβολικὰ ἀριστοφανικὴ γιὰ νὰ λεχθεῖ.

Τί δηλώνει ὁ μύθος ; Ἁπλούστατα — εἶναι ἡ γνώμη μας αὐτὴ — μὲ τὶ γελοῖα, πρόστυχα καὶ ἐξευτελιστικὰ μέσα καταστρώνονταν καὶ θρονιάζονταν οἱ μοναρχίες.

Παρὰ τὴν ὁπωσδήποτε μακρολογία μας αὐτὴ — γιὰ τὴν παρούσα φυσικὰ περίσταση — ἂς προστεθεῖ καὶ μιὰ φράση τοῦ Ἀχαιμένη πρὸς τὸν ἀδελφό του Ξέρξη, ἐξαιρετικὰ βαρυσήμαντη, γιατὶ ἐπισημαίνεται, μάλιστα ἀπὸ ξένο, ἕνα φοβερὸ ἀνέκαθεν ἐλάττωμά μας ὡς πολιτῶν, ὁ φθόνος, ἀπὸ τὸν ὁποῖο δὲν ἐννοοῦμε δυστυχῶς ν' ἀπαλλαγοῦμε : «...ξέρεις πράγματι πὼς οἱ Ἕλληνες κάνουν χαρὰ μὲ αὐτὴ τὴ συνήθειά τους ποὺ φθονοῦν αὐτὸν ποὺ εὐτυχεῖ καὶ μισοῦν τὸν ἀνώτερό τους — τοῦ τε εὐτυχέειν φθονέουσι καὶ τὸ κρέσσον στυγέουσι'». Καὶ ἀπὸ τοῦ Ξέρξη τὴν ἀπάντηση ποὺ γενικεύει τὸ θλιβερὸ πολιτικοκοικωνικὸ αὐτὸ φαινόμενο : «...Εἶναι ἀλήθεια πὼς ὁ πολίτης φθονεῖ ἕναν ἄλλο συμπολίτη του ποὺ εὐτυχεῖ καὶ τοῦ τὸ δείχνει μὲ τὴ σιγή, καὶ ἂν ζητήσει τὴ συμβουλή του ἕνας συμπολίτης του, δὲ θὰ τὸν συμβουλέψει αὐτὸ ποὺ πράγματι τοῦ φαίνεται ὡς τὸ καλύτερο, ἐκτὸς ἂν εἶναι ἄνθρωπος μὲ ἐξαιρετικὲς ἀρετές. Ἀλλὰ ποῦ τέτοιος ἄνθρωπος ;». Γι' αὐτὸ πρέπει ὁ Ἕλληνας νὰ συνειδητοποιήσει τὶς ἀδυναμίες του, γιὰ νὰ μπορέσει καὶ νὰ τὶς παλέψει.

Π ο λ ε μ ι κ ὴ ἀ ρ ε τ ή. Ἀρχίζουμε μὲ τὰ λόγια τοῦ ἄλλοτε πολεμόχαρου καὶ καταταπεινωμένου τώρα Κροίσου πρὸς τὸν Κύρο : «Κανεὶς στ' ἀλήθεια δὲν εἶναι τόσο ἀνόητος ποὺ νὰ προτιμάει τὸν πόλεμο ἀπὸ τὴν εἰρήνη· κατὰ τὴν εἰρήνη πράγματι τὰ παιδιὰ θάβουν τοὺς πατέρες τους, ἐνῶ κατὰ τὸν πόλεμο οἱ πατέρες θάβουν τὰ παιδιά τους». Πόσο ἀνθρώπινο

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

πόνο δὲν ξεχειλίζουν αὐτὲς οἱ φράσεις ! Καὶ ὅμως ὁ ἄνθρωπος ἀποδεικνύεται τόσο τραγικὸς ἀπάνω σ' αὐτὴ τὴ γῆ, ὥστε νὰ ζεῖ συχνὰ μέσα σὲ κόλαση ἀνθρωποσφαγῆς.

Ὁ Ἕλληνας, ὅπως μαρτυροῦν καὶ τὰ ἔργα του καὶ τὰ τραγούδια του ἀπὸ τὰ ὁμηρικὰ ὡς τὰ δημοτικὰ καὶ τὰ σύγχρονα λαϊκά, ἐκδηλώνει ἀπεριόριστη τὴν ἀγάπη του γιὰ τὴ ζωή, ὅσο πονεμένη καὶ νὰ εἶναι : «καὶ μὲ τὰ τόσα βάσανα πάλι ἡ ζωὴ γλυκιά 'ναι».

Σέβεται τὴ ζωή του καθὼς καὶ τῶν συνανθρώπων του, γι' αὐτὸ καὶ μέσα ἀπὸ τὴν Ἱστορία του παρουσιάζεται φιλειρηνικός. Οἱ πόλεμοί του στὴν πλειονότητα τους εἶναι ἀμυντικοί. Μεταβάλλεται ὅμως καὶ σὲ θεριό, ὅταν κινδυνεύει ἡ πατρίδα του· τότε εἶναι ποὺ θυσιάζει καὶ αὐτὸ τὸ πολυτιμότερο ἀγαθό του, τὴ ζωή του, γιὰ τὴ ζωὴ τῆς πατρίδας του· τότε ἀχολογάει σὰν οὐρανόβροντο ἡ φωνή του : «Ὦ παῖδες Ἑλλήνων, ἴτε... νῦν ὑπὲρ πάντων ἀγών». Στὸν ἐθνικὸ κίνδυνο μπροστὰ ὅλα τὰ ἄλλα ἀγαθὰ δὲ λογαριάζονται· στὴν πολεμικὴ ἀρετὴ βρίσκεται τότε τὸ μόνο νόημα γιὰ τὸν Ἕλληνα στρατιώτη· κάθε ἄλλη δικαιολογία δὲ συνεπάγεται παρὰ περιφρόνηση πρὸς τὴν πατρίδα.

Ὁ Αἰσχύλος στὸ ἐπίγραμμα ποὺ χαράχτηκε στὸν τάφο του στὴ Γέλα τῆς Σικελίας — λέγεται πὼς τὸ εἶχε συνθέσει ὁ ἴδιος — δὲν καυχιέται γιὰ τίποτε ἄλλο, οὔτε γιὰ τὴν τραγική του δόξα ποὺ λάμπρυνε τὸ ἀνθρώπινο στερέωμα, παρὰ — τοῦτο ἐπισημαίνουμε πάνω ἀπὸ ὅλα — γιὰ τὴν «εὐδόκιμον ἀλκήν», γιὰ τὴν παλικαριά του, τὴ λεβεντοσύνη του, τὴν πολεμική του ἀρετὴ στὸ Μαραθώνα :

«Τὸν Αἰσχύλο τοῦ Εὐφορίωνα, τὸν Ἀθηναῖο, κρύβει
νεκρὸ τοῦτο τὸ μνῆμα ἐδῶ τῆς σιτοφόρου Γέλας·
μὰ τὴν τρανή του τὴν ἀντρειὰ τὸ Μαραθώνιο ἄλσος
θὰ μαρτυρᾶ κι ὁ πυκνομάλλης Μῆδος ποὺ ἔχει πείρα».

Σὲ ὥρα πολέμου ἀλήθεια καμιὰ ἄλλη προσφορὰ δὲ λογαριάζεται ὅσο ἡ ἀρετὴ τῆς παλικαριᾶς στὸ πεδίο τῆς μάχης. Οἱ ἴδιοι οἱ Πέρσες θεωροῦσαν τὰ πολλὰ παιδιὰ δύναμη ἐθνική, γι' αὐτὸ καὶ δέχονταν τὴν πολυτεκνία ὡς τὴ μεγαλύτερη ἀρετὴ γιὰ τὸν ἄντρα μετὰ ἀπὸ τὴν πολεμικὴ ἀντρεία (Α΄ 136).

Ἂς σταθοῦμε ἀκόμη σ' ἕναν ἀπὸ τοὺς ἡρωικοὺς σταθμοὺς θυσίας, ὅπου ἡ πολεμικὴ ἀρετὴ ἀποθέωσε τὸν ἄνθρωπο καὶ ἔγινε θρύλος παγκόσμιος. Πρόκειται γιὰ τὰ στενὰ τῶν Θερμοπυλῶν, ὅπου πρὸ τῆς μάχης οἱ Σπαρτιάτες γυμνάζονταν καὶ καλλωπίζονταν, γιορτάζοντας ἔτσι τὴ ζωὴ ποὺ σὲ λίγο θ' ἀποχαιρετοῦσαν γιὰ πάντα, ἀλλὰ γιὰ νὰ δώσουν ζωὴ μὲ τὸ θάνατό τους στὴν πατρίδα : « Ἔχουν πράγματι οἱ Λακεδαιμόνιοι τὸ ἕθιμο ὅταν πρόκειται νὰ ριψοκινδυνέψουν τὴ ζωή τους, τότε νὰ λούζουν καὶ νὰ στολίζουν τὸ κεφάλι τους» (Ζ΄ 209).

Ἐπὶ τοῦ προκειμένου πρέπει νὰ ἐξαρθεῖ καὶ ἡ θυσία τῶν 700 Θεσπιέων, οἱ ὁποῖοι, ὅπως λέει ὁ ἴδιος ὁ Ἡρόδοτος (Ζ΄ 222), «ἔμειναν μὲ ὅλη τους τὴν εὐχαρίστηση· δὲν ἐννοοῦσαν αὐτοὶ νὰ παρατήσουν τὸ Λεωνίδα καὶ τοὺς συντρόφους του καὶ νὰ φύγουν· ἔμειναν καὶ σκοτώθηκαν μαζί». Καὶ δὲν εἶναι σωστὸ οὔτε ἠθικὸ οὔτε δίκιο νὰ μὴν τονίζεται, καθὼς τοὺς πρέπει, ἡ θυσία τους, παρὰ νὰ ἐπισκιάζεται ἀπὸ τὴν ἐξύμνηση μόνο τῆς θυσίας τῶν Τριακοσίων. Ἐξάλλου οἱ Σπαρτιάτες, κατὰ τὸ Νόμο τους, δὲν μποροῦσαν μὲ κανένα τρόπο νὰ ἐγκαταλείψουν τὸ πεδίο τῆς μάχης· βίωμά τους δεσποτικὸ πιὰ ἀποτελοῦσε ἡ ἀρχὴ τῆς πολεμικῆς τους ἀγωγῆς : «ἢ τὰν ἢ ἐπὶ τᾶς».

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ὡστόσο ἐκεῖνο ποὺ ἐπέβαλε τὶς Θερμοπύλες στὴ συνείδηση τῶν Ἑλλήνων ὡς ἐθνικὸ ὁρόσημο πολεμικῆς ἀρετῆς ἀσύγκριτου ψυχικοῦ μεγαλείου, ἀλλὰ καὶ τὶς καθιέρωσε καὶ ὡς σύμβολο πανανθρώπινο χρέους, εἶναι ἡ ἀπόφαση ποὺ ἔφερε στὸν τόπο ἐκεῖ τοὺς Σπαρτιάτες καὶ τοὺς Θεσπιεῖς νὰ πέσουν γιὰ τὴν τιμὴ τῆς Ἑλλάδας καὶ τὴν ἐλευθερία· ἔπεσαν πράγματι ἀφοῦ οὔτε νὰ γυρίσουν πίσω γινότανε οὔτε κὰν τρέφανε καμιὰ ψευδαίσθηση γιὰ νίκη οὔτε καὶ ἴχνος ἐλπίδας γιὰ σωτηρία.

Ἔτσι ἕνας τέτοιος ὑπέροχος θάνατος ἔδωσε τὴ γέννηση σὲ ἀποφθέγματα, παραδόσεις καὶ θρύλους, ποὺ ἔκτοτε ἐπηρεάζουν εὐνοϊκὰ τὸν ἑλληνικὸ τρόπο ζωῆς. Ὁ Πλούταρχος μᾶς ἀποθησαύρισε μερικὰ ἀπὸ αὐτὰ στὴν πραγματεία του «Λακωνικὰ ἀποφθέγματα». Στό Λεωνίδα λ.χ., ὅταν θέλησε νὰ στείλει στὴ Σπάρτη πρὸ τῆς μάχης τρεῖς ὁπλίτες μὲ ἐπιστολὲς («σκυτάλες»), καὶ οἱ τρεῖς τους «ἀπειθάρχησαν», μὲ τοῦτα μάλιστα τὰ λόγια ὁ ἕνας : «οὐ παρὰ κῆρυξ ἀλλὰ μαχητὰς ἀκολούθησα — δὲν ἤλθα ἐδῶ γιὰ ἀγγελιαφόρος γιὰ πολεμιστής».

Χαρίσματα καὶ ἐλαττώματα τῆς φυλῆς μας. Ἡ εἰλικρίνεια καὶ ἡ ἀμεροληψία εἶναι ἀπὸ τὰ μεγάλα ἠθικὰ προσόντα τοῦ ἡροδότειου ἔργου, τὰ ὁποῖα σὲ ἁρμονικὴ σύζευξη καὶ μὲ τὴ λογοτεχνικὴ καὶ φιλολογική του ἀξία τὸ ἐπέβαλαν ὡς ἀριστούργημα τοῦ πεζοῦ λόγου ἀπὸ τὴν ἐποχὴ ἀκόμη τῆς διαμονῆς του στὴν Ἀθήνα. Περὶ τὸ 445 μάλιστα, κατὰ πληροφορία τοῦ Πλουτάρχου («Περὶ τῆς Ἡροδότου κακοηθείας» 26), τιμήθηκε ἀπὸ τὴ Βουλὴ μὲ τὸ σημαντικὸ χρηματικὸ βραβεῖο τῶν 10 ταλάντων, γιὰ τὴν ἀνάγνωση μπροστὰ στὸ κοινὸ τῆς Ἱστορίας του, μέρους της φυσικά. Ἐπίσης, κατὰ τὸ χρονικὸ τοῦ Εὐσεβίου : «Ἡρόδοτος ἱστορικὸς ἐτιμήθη παρὰ τῆς Ἀθηναίων βουλῆς ἐπαναγνοὺς αὐτοῖς τὰς βίβλους». Ἡ βράβευση αὐτὴ μαρτυρεῖ κάτι ἀνάλογο μὲ τὴ βράβευση τῶν δραμάτων ποὺ ξεχώριζαν πρωτίστως γιὰ τὴν παιδευτική τους ἀξία.

Ὁ Πλούταρχος βέβαια ἀποβλέπει στὸ νὰ ταπεινώσει τὸν Ἡρόδοτο, ἐπικρίνοντας ὅτι δέχτηκε τὸ ὑπερβολικὰ μεγάλο χρηματικὸ βραβεῖο ἀπὸ τοὺς Ἀθηναίους — ἂν ἀληθεύει τοῦτο — γιὰ τὴν ἀνάγνωση τῆς Ἱστορίας του. Ἡ ἐμπάθειά του ἀναμφίβολα ἐξηγεῖται ἀπὸ τὸ γεγονὸς κυρίως ὅτι ὁ Ἡρόδοτος ποτὲ δὲ συχώρεσε ἢ τουλάχιστον δὲ δικαιολόγησε κάπως τὸ μηδισμὸ τῶν συμπατριωτῶν του Θηβαίων. Γι' αὐτὸ ὁ Πλούταρχος, στὸ λίβελό του ποὺ ἀναφέραμε, καὶ τὸ σοβαρὸ προσὸν τῆς εὐθύτητας τοῦ Ἡροδότου τὸ μεταστρέφει καὶ τὸ καταλογίζει γιὰ κακότητα, ὅτι δηλ. ὁ Ἡρόδοτος ἀπὸ τὴ μιὰ μεριὰ παρουσιάζει τὶς ἀδυναμίες καὶ τὶς κακίες τῶν Ἑλλήνων, μάλιστα καὶ αὐτῶν τῶν σωτήρων τῆς πατρίδας, καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη τὶς ἀρετὲς τῶν ἐχθρῶν. Ἀλλὰ τότε τί νὰ εἰπεῖ κανεὶς γιὰ τὸν Ὅμηρο ποὺ στὸ πρόσωπο τοῦ Ἕκτορα μᾶς ἔδωσε τὴν πιὸ τέλεια, ποὺ γίνεται, φυσιογνωμία ἀνθρώπου καὶ ἥρωα, ἀνώτερη καὶ ἀπὸ αὐτὴ τοῦ Ἀχιλλέα ποὺ ἡ «μῆνις» τὸν ἐξουσίασε;

Ὁ Ἡρόδοτος ἔγραψε τὸ ἔργο του μὲ πλήρη ἐπίγνωση τῆς προσφορᾶς του ὡς παιδαγωγοῦ κυρίως τοῦ ἔθνους του, γι' αὐτὸ ἐκτὸς ἀπὸ τὰ καλὰ γιὰ μίμηση ἐξίσου τονίζει καὶ τὰ κακὰ γι' ἀποφυγή τους. Ὁ ρήτορας Ἀνδοκίδης («Εἰρήνη» 32) σχετικὰ μὲ τὶς σκέψεις αὐτὲς γράφει: «Τὰ παραδείγματα πράγματι ποὺ ἔχουμε ἀπὸ τὰ περασμένα ἀρκοῦν γιὰ τοὺς συνετοὺς ἀνθρώπους, ὥστε νὰ μὴ σφάλλουν πιὰ στὸ μέλλον».

Αἰσθητὰ εἶναι καὶ ὁ πόνος καὶ ἡ πικρία τοῦ Ἡροδότου γιὰ τὴν ἀθεράπευτη διχόνοια, ὥστε στὰ κακὰ ποὺ προέρχονταν ἀπὸ τοὺς Πέρσες νὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

προσθέτονται καὶ αὐτὰ τῶν ἐμφύλιων πολέμων, μάλιστα σὲ στιγμὲς ποὺ ὁ ἀφανισμὸς ἀπειλοῦσε τὴν πατρίδα (Η΄ 3).

Χρωματίζει βέβαια, καί ὅσο πρέπει, τὰ χαρακτηριστικὰ ποὺ τιμοῦν τοὺς Ἕλληνες, ποὺ εἶναι ἡ μετριοπάθεια, ἡ ἀνθρωπιά, τὸ μέτρο, ἡ περιφρόνηση στὰ ὑλικὰ ἀγαθά, ἡ φιλοτιμία, ἡ ἀξιοπρέπεια, ἡ συνειδητὴ ὑπακοὴ στοὺς νόμους, ἡ δικαιοσύνη, ὁ φιλελευθερισμός, ἡ αὐτοθυσία : στοιχεῖα ὅλα ἀπαραίτητα πρὸς σύνθεση τοῦ ὑγιοῦς πατριωτικοῦ φρονήματος.

Αὐτὴ λοιπὸν ἡ φιλοπατρία δὲν ἐπιτρέπει στὸν Ἡρόδοτο, τίμιο ἱστορικὸ νὰ ταπεινώνει τοὺς ἄλλους λαούς, μιλώντας γι' αὐτοὺς περιφρονητικά. Τοὺς ἀναγνωρίζει τιμητικὰ χαρίσματα, ὅπως λ.χ. γιὰ τοὺς Ἄραβες τὴν τήρηση τοῦ λόγου (Γ΄ 8), γιὰ τοὺς Πέρσες τὴ φιλαλήθεια (Α΄ 138) — σὲ τρία πράγματα ἐκπαιδεύανε τὰ παιδιά τους ἀπὸ τὰ πέντε ὣς τὰ εἴκοσι χρόνια τους : στὴν ἱππασία, τὴν τόξευση καὶ τὴν ἀγάπη πρὸς τὴν ἀλήθεια, «ἱππεύειν καὶ τοξεύειν καὶ ἀληθίζεσθαι» (Α΄ 136) — ἐπίσης τοὺς ἀναγνωρίζει τὴν ἀνδραγαθία καὶ τὴν αὐτοθυσία (Γ΄ 154), τὸν ἡρωισμὸ (Ζ΄ 210 κἑ.). Προβάλλει τὴν ψυχικὴ ἀνωτερότητα σὲ πολλοὺς ἡγεμόνες βαρβάρους, κατὰ τὶς τόσο ζωντανὲς προσωπογραφίες του, ὅπως, γιὰ παράδειγμα, τὴ γενναιότητα τοῦ Πέρση Βόγη (Ζ΄ 107), ποὺ τὸν πολιορκοῦσαν κοντὰ στὸ Στρυμόνα ποταμὸ καὶ ἐκεῖνος, ἐνῶ μποροῦσε μὲ συνθηκολόγηση νὰ γλυτώσει, δὲν τὸ θέλησε, μήπως χαρακτηριζόταν ἀπὸ τὸν Ξέρξη δειλός, ἀλλά, ἀφοῦ ἐξαντλήθηκαν ὅλα τὰ ἐφόδιά του, αὐτοπυρπολήθηκε μὲ τὴν οἰκογένειά του καὶ τὰ πλούτη του, θέτοντας ἔτσι τὴν ἀρετὴ ἐπάνω ἀπὸ τὴ ζωή του.

Δὲν εἶναι λίγα πράγματι τὰ ἀξιοζήλευτα καὶ ἀξιομίμητα παραδείγματα τῶν βαρβάρων ποὺ κοσμοῦν τὸ ἔργο, ὥστε ἔτσι καὶ νὰ μὴν ὑποτιμοῦνται καὶ νὰ μὴν καλλιεργεῖται ἕνας ἐπιζήμιος τυφλὸς ἐθνικισμός.

Γιὰ τὴ θεραπεία ἐπίσης ἀπὸ τὸ ἄρρωστο αὐτοσυναίσθημα τῆς φυλῆς, σχετικὰ μὲ τὴν κληρονομικὴ ἀνωτερότητα καὶ τὴν ἐπανάπαυση σ' αὐτή, ὁ Ἡρόδοτος ἀφηγεῖται τὸ ἑξῆς πάθημα τῶν ἀγαπητῶν του Ἀθηναίων (Α΄ 60) : Ὁ Μεγακλῆς, γιὰ νὰ ἐπαναφέρει τὸν Πεισίστρατο ὡς τύραννο στὴν Ἀθήνα, ἔντυσε καὶ στόλισε μιὰ ὡραία γυναίκα μὲ πανοπλία καὶ ἀφοῦ τὴν ἀνέβασε σὲ ἕνα ἅρμα τὴν περιέφερε στὴν πόλη, στὴν ὁποία προτρέχοντας οἱ «βαλτοὶ» ἄνθρωποί του διαλαλοῦσαν στὸ λαὸ πὼς ἡ Ἀθηνᾶ ξανάφερνε τὸν Πεισίστρατο. Τοῦτο γίνηκε πιστευτὸ καὶ ὁ κόσμος προσκύναγε τὴν Ψευτο - Ἀθηνᾶ καὶ δεχόταν τὸν τύραννο. (Ἔτσι δυστυχῶς πάντοτε σὰν θεόσταλτοι ἐπιβάλλονται οἱ τύραννοι.) Τὴν ἀνόητη λοιπὸν αὐτὴ ἀφέλεια τῶν Ἀθηναίων περιπαίζει ὁ Ἡρόδοτος, ποὺ φημίζονταν γιὰ πρῶτοι στὴ σοφία ἀπὸ τοὺς Ἕλληνες, προσθέτοντας μὲ κάποια εἰρωνεία φυσικὰ καὶ τὸ πῶς οἱ Ἕλληνες γενικὰ διακρίνονταν ἀπὸ τοὺς βαρβάρους γιὰ τὴν ἐξυπνάδα.

Ἀπὸ τοὺς θεμελιακοὺς λοιπὸν σκοποὺς ποὺ ἔχει θέσει στὸ ἔργο του ὁ Ἡρόδοτος εἶναι καὶ ἡ καλλιέργεια τῆς αὐτογνωσίας, μάλιστα τῆς ἐθνικῆς, ποὺ τυχαίνει καὶ ἀρχὴ ἀπαράβατη γιὰ τὴν κάθε προκοπή, ἀτομικὴ καὶ ἐθνική.

Ἐ π ί λ ο γ ο ς : Σταθήκαμε σὲ ἐλάχιστα ἀλλὰ περίβλεπτα σημεῖα τοῦ ἡροδότειου ἔργου, ὥστε ὁπωσδήποτε νὰ γίνουμε δέκτες τῶν σοφῶν διδακτικῶν μηνυμάτων του καὶ ἔτσι νὰ βοηθήσουμε καὶ τοὺς μαθητές μας γιὰ νὰ τὰ συλλάβουν σωστά.

Ἔτσι, φτάσαμε στὸ τέλος αὐτῆς τῆς μερικῆς παιδευτικῆς ἐπισκόπησης τοῦ ἔργου, κλείνοντάς την μὲ τὸ ἀπόφθεγμα, ποὺ ἀποδίδεται στὸν ἱδρυτὴ τῆς περσικῆς μοναρχίας Κύρο, μὲ τὸ ὁποῖο καὶ ὁ ἴδιος ὁ Ἡρόδοτος ἐπισφραγίζει τὴν Ἱστορία του : «Φιλέειν γὰρ ἐκ τῶν μαλακῶν χώρων μαλακοὺς

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἄνδρας γίνεσθαι· οὐ γάρ τι τῆς αὐτῆς γῆς εἶναι καρπόν τε θωμαστὸν φύειν καὶ ἄνδρας ἀγαθοὺς τὰ πολέμια. — Συνήθως ἀπὸ χώματα μαλακὰ γεννιοῦνται καὶ ἄνθρωποι μαλακοί· δὲ γίνεται ἀλήθεια ὁ ἴδιος τόπος νὰ βγάζει θαυμαστοὺς καρποὺς καὶ μαζὶ καὶ ἄντρες γενναίους στὸν πόλεμο». Παραπλήσια καὶ ὁ δημοτικὸς στίχος λέει : «Οἱ κάμποι τρέφουν ἄλογα καὶ τὰ βουνὰ λεβέντες». Τοῦτο εἶναι σύμφωνο καὶ μὲ τὴν ἱπποκρατικὴ διδασκαλία γιὰ τὴν ἐπίδραση καὶ τοῦ ἐδάφους στὸ χαρακτήρα τῶν ἀνθρώπων.

Μᾶλλον ὅμως μὲ τὴν ἀναφορὰ αὐτῆς τῆς γνώμης ὁ Ἡρόδοτος ἀποσκοπεῖ νὰ παραινέσει τοὺς Ἕλληνες, γιὰ νὰ ριζώσουν μὲ ἀγάπη στὴν ὀρεινὴ καὶ φτωχική τους γῆ καὶ σ' αὐτὴ νὰ μεγαλουργήσουν. Βέβαια, ἡ Ἑλλάδα ἔχει παντοτινὴ συντροφιά της τὴ φτώχεια, ὅπως ἀπάντησε ὁ Δημάρατος στὸν Ξέρξη (Ζ' 102), ἀλλὰ μὲ ταίρι της τὴν ἀρετή, ποὺ ἀκριβῶς μὲ τὴν ἀρετὴ νικάει καὶ τὴ φτώχεια καὶ τὴ δουλεία.

Ἡ Ἁλικαρνασσὸς ὡστόσο χάθηκε πιὰ — ποιὸς ξέρει τοῦ κύκλου τὰ γυρίσματα—, χάθηκε ὅταν ἡ κακία, τῆς διχόνοιας πρῶτα πρῶτα, πλεόνασε τόσο ποὺ στέρησε ἀπὸ τὴν ἑλληνικὴ ἀρετὴ τὰ πρωτεῖα. Καὶ αὐτὰ τὰ πρωτεῖα στὴν ἑλληνικὴ ἀρετὴ εἶναι ποὺ καλεῖται σήμερα νὰ τὰ ἀποκαταστήσει ἡ ἀληθινὴ ἑλληνικὴ παιδεία.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΗΡΟΔΟΤΟΥ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ
Γεν. Ἐπιθεωρητῆ Μ.Ε.

Θεωρῶ ἀπαραίτητο πρὶν ἀπ' ὅλα νὰ προσδιορίσω τὸ χαρακτήρα καὶ τὴ μορφὴ τῆς εἰσήγησής μου ἐτούτης. Τὸ πρῶτο μέρος της εἶναι μιὰ γενικὴ εἰσαγωγὴ στὸ ἔργο τοῦ Ἡροδότου μὲ τὴ μορφὴ θέσεων, τὸ δεύτερο ἡ ἑρμηνευτικὴ προσέγγιση μιᾶς ἑνότητας. Χρησιμοποιῶ ἀπὸ καιρὸ τὸν ὅρο ἑρμηνευτικὴ προσέγγιση, γιατὶ μόνο αὐτὸ μπορεῖ νὰ γίνει, νὰ προσεγγίσουμε δηλαδὴ τὸ ἔργο. Τὸ πόσο κοντὰ θὰ φτάσουμε, εἶναι μιὰ ἄλλη ὑπόθεση ποὺ δὲν ἔχει τὴ θέση της ἐδῶ, ἀλλὰ σ' ἕνα ἰδιαίτερο μελέτημα.

Σχετικὰ μὲ τὸ πρῶτο μέρος θὰ σημειώσω ὅτι δὲν πρόκειται ν' ἀσχοληθῶ μὲ καθαρὰ φιλολογικὰ θέματα, ποὺ εἶναι κιόλας ἀμφίβολο ἂν θὰ εἶχαν τὴ θέση τους ἐδῶ τώρα, ἀλλὰ θ' ἀντιμετωπίσω τὸ πρόβλημα μὲ βάση τὸν ἀκόλουθο στόχο. Ὅταν ὁ φιλόλογος θ' ἀρχίσει τὴ διδασκαλία τοῦ ἔργου, ποιὲς κατευθυντήριες γραμμὲς πρέπει νὰ ἔχει ὑπόψη του γιὰ νὰ εἶναι ἡ δουλειά του ἀποτελεσματική; Μιὰ ἐνδεικτικὴ κατάταξη τοῦ σχεδιασμοῦ αὐτοῦ εἶναι ἡ ἀκόλουθη :

α) Ποιοὶ εἶναι οἱ στόχοι τοῦ μαθήματος.
β) Ποιὲς οἱ διδακτικὲς ἀρχὲς τῆς προσέγγισης αὐτῆς.
γ) Ποιὰ ἡ μέθοδος.
δ) Ποιὰ ἡ πορεία τῆς διδασκαλίας.
ε) Ποιὰ ἡ ὑποδομή, ἡ δομὴ καὶ ἡ ὑπερδομὴ τοῦ ἔργου.
στ) Ποιὸς ὁ συσχετισμός του μὲ ἄλλα ἔργα τῆς ἐποχῆς του.
ζ) Ποιὲς ἐπιδράσεις δέχτηκε ὁ συγγραφέας.
η) Ποιὰ ἡ θέση του στὸ γραμματειακὸ εἶδος ποὺ ἀνήκει τὸ ἔργο του.

Δὲ θ' ἀσχοληθῶ μὲ τὰ πρῶτα ἐρωτήματα, γιατὶ ἄλλοι θὰ μιλήσουν γι' αὐτὰ ἢ ἔχουν κιόλας μιλήσει. Θὰ προχωρήσω πρὸς τὰ τελευταῖα ἐρωτήματα, ποὺ ἀφοροῦν τὴ γενικὴ εἰσαγωγὴ στὸ ἔργο τοῦ Ἡροδότου.

Εἰδικότερα πρέπει νὰ ἔχει ὑπόψη του ὁ φιλόλογος τὰ ἀκόλουθα σημεῖα.

1. Μὲ κανέναν τρόπο δὲν πρέπει ν' ἀντιμετωπίσει τὸ ἔργο τοῦ Ἡροδότου μὲ τὶς σύγχρονες ἀντιλήψεις γιὰ τὸν ἐπιστήμονα ἱστορικό. Ἀκόμα καὶ μὲ τὸ Θουκυδίδη ἡ σύγκριση δὲ θὰ ὠφελήσει καθόλου ἀπὸ διδακτικὴ ἄποψη. Γιατὶ ἡ θέση τοῦ πατέρα τῆς Ἱστορίας εἶναι ἰδιότυπη, ἀφοῦ βρέθηκε στὸ μεταίχμιο, ἀνάμεσα στοὺς λογογράφους καὶ τὸ Θουκυδίδη κι εἶναι ὁ πρῶτος ποὺ περνάει τὰ ὅρια τοῦ προλογικοῦ τρόπου θέασης τῶν γεγονότων καὶ πατάει γερὰ στὸ κατώφλι τῆς ἱστορίας. Ζεῖ κι ὡριμάζει τὴ μεταπολεμικὴ ἐποχὴ ποὺ τὴ σφράγισαν τὰ μηδικά, ὅπου γιὰ πρώτη φορὰ στὴ ζωὴ τῶν ἀνθρώπων ὀργανώνεται ὁ νοῦς, ὁ Λόγος, γιὰ ν' ἀντιμετωπίσει τὸν κόσμο

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μὲ τὰ ἀνθρώπινα μέτρα, ὅπως παρατηρεῖ ὁ Jaeger (Paideia, transl. by R. Highet, 1946, I, 152 κἑ.).

Θὰ βροῦμε βέβαια στὸ ἔργο του καὶ στοιχεῖα «μυθικά», μὲ τὴν ἔννοια ὅτι ἱστορίες ποὺ δὲν εἶναι πιὰ μύθοι, ἀλλὰ οὔτε καὶ Ἱστορία, δηλαδὴ γεγονότα ἐξακριβωμένα, ὑπάρχουν στὸ ἔργο πλάι στὰ καθαρὰ ἱστορικὰ συμβάντα.

2. Θὰ πλησιάσουμε τὸ ἔργο τοῦ Ἡροδότου ὅπως ἕνα τεράστιο πολύχρωμο μωσαϊκό, ὅπου τὰ χρώματα θὰ μᾶς ξαφνιάσουν πολλὲς φορές. Πλάι στὰ καθαρὰ ἱστορικὰ μέρη θὰ βροῦμε πλῆθος γεωγραφικὲς ἢ ἐθνογραφικὲς πληροφορίες γιὰ βουνά, ποτάμια, πηγές, φυτά, γιὰ τοὺς φυσικοὺς πόρους τῆς Αἰγύπτου, τῆς Μεσοποταμίας, τῆς Σκυθίας, γιὰ τὰ ἤθη καὶ τὰ ἔθιμα τῶν διάφορων λαῶν ποὺ στὶς χῶρες τους ταξίδεψε, γιὰ τὸ ντύσιμό τους — ὅπου ἐπιμένει πολὺ στὴν περιγραφή του, χωρὶς νὰ προσέχει καθόλου τὸ πρόσωπο, τὰ χαρακτηριστικὰ ἢ τὸ ἀνάστημα τῶν ἀνθρώπων — γιὰ τὴν τεχνική, τὴ νοοτροπία, τὶς δοξασίες, τοὺς μύθους καὶ τὶς παραδόσεις καὶ τὰ ἱστορικὰ εἴκοσι περίπου λαῶν ἀπὸ τὴν Ὀλβία ὡς τὴν Κυρήνη κι ἀπὸ τὴ Σπάρτη ὡς τὴ Βαβυλώνα· παρακολουθοῦμε ἀκόμα τὴν ἐντυπωσιακὴ παρέλαση ἀπὸ ἕνα πλῆθος πρόσωπα: βασιλιάδες, ἄρχοντες ἢ τύραννοι, ἁπλοὶ πολίτες, νομοθέτες, στρατιῶτες καὶ στρατηγοί, ἱερεῖς, θαυματοποιοὶ ἢ προφῆτες, ἔμπειροι ταξιδιῶτες, γιατροί, ἀρχιτέκτονες καὶ τεχνίτες, ποὺ τὰ ἔργα τους εἶχαν ὡς κίνητρο τὴ φιλοδοξία, τὸν πόθο, τὸ φόβο, τὴ μνησικακία, τὸν ἔρωτα, τὴ σοφία, τὴν τιμή, τὸ σεβασμὸ πρὸς τοὺς θεούς, τὶς προλήψεις ποὺ μπορεῖ νὰ ὀφείλονται στὸ ἔθος ἢ τὴν πολιτικὴ ἢ τὴ θεότητα ἢ τὴν ἀναγκαιότητα. Κι ὅλα ὀργανώνονται μὲ προσοχὴ καὶ περίσκεψη μέσα στὰ πλαίσια τῆς ἐπικῆς σύγκρουσης ἀνάμεσα στὸ μεγαλύτερο κράτος τῆς ἐποχῆς ἐκείνης καὶ μερικῶν μικρῶν πόλεων ποὺ τελείωσε μὲ τὴ νίκη τῶν δεύτερων κι ὀφείλεται στοὺς πολιτικοὺς θεσμούς τους καὶ τὴν ἀγάπη τους γιὰ τὴν ἐλευθερία.

3. Τὰ ἱστορικὰ μέρη, δηλαδὴ καὶ οἱ λόγοι καὶ οἱ νουβέλες του ποὺ συμφύρονται μέσα σ' αὐτὸν τὸν τεράστιο πίνακα, δὲ σημαίνουν καθόλου κι ἔλλειψη σχεδίου. Ἀντίθετα ἡ ἀρχιτεκτονικὴ τοῦ ἔργου, ὅταν ἰχνηλατήσουμε τοὺς συσχετισμούς, θὰ φανερωθεῖ ἀπὸ μόνη της σὲ μιὰ θαυμαστὰ ἁπλὴ πολυπλοκότητα — ἂν μποροῦμε νὰ τὸ ποῦμε ἔτσι. Ἀπόδειξη γι' αὐτὸ εἶναι τὸ ὅτι ὁ ἴδιος ὁ ἱστορικὸς προδιαγράφει ἀπὸ τὸ προοίμιό του τὸ σχέδιο· θὰ ἱστορήσει τοὺς πολέμους ἀνάμεσα στοὺς Ἕλληνες καὶ τοὺς βαρβάρους, γιατὶ στόχος του εἶναι : «μήτε τὰ γενόμενα ἐξ ἀνθρώπων τῷ χρόνῳ ἐξίτηλα γένηται, μήτε ἔργα μεγάλα τε καὶ θωμαστά, τὰ μὲν Ἕλλησι τὰ δὲ βαρβάροισι ἀποδεχθέντα ἀκλεᾶ γένηται», καὶ προσθέτει· «τά τε ἄλλα καὶ δι' ἣν αἰτίην ἐπολέμησαν ἀλλήλοισι», δηλαδὴ ὅπως μεταφράζει ὁ καθηγητὴς Μαρωνίτης, «γιὰ νὰ μὴν ξεθωριάσει μὲ τὰ χρόνια ὅ,τι ἔγινε ἀπὸ τοὺς ἀνθρώπους, μήτε ἔργα μεγάλα καὶ θαυμαστά, πραγματοποιημένα ἄλλα ἀπὸ τοὺς Ἕλληνες κι ἄλλα ἀπὸ τοὺς βαρβάρους, νὰ σβήσουν ἄδοξα· ἰδιαίτερα γίνεται λόγος γιὰ τὴν αἰτία ποὺ αὐτοὶ ἐπολέμησαν μεταξύ τους». Αὐτὰ τὰ σημεῖα τῶν προγραμματικῶν δηλώσεων τοῦ ἱστορικοῦ θὰ μᾶς ἔδιναν τὸ δικαίωμα νὰ ποῦμε ὅτι ἂν δὲν προϋπῆρχε ὁ Ἡρόδοτος, ἴσως νὰ μὴν ὑπῆρχε καὶ ὁ Θουκυδίδης.

Χωρίζει λοιπὸν τὰ γεγονότα ὁ ἱστορικὸς σὲ μεγάλα — κι ἐδῶ θὰ κατατάξουμε τὰ ἱστορικὰ μέρη βασικά — καὶ θαυμαστά — ἐδῶ θὰ περιλάβουμε κι ὅλα τὰ περίεργα καὶ παράδοξα ποὺ περιέχονται στὸ ἔργο. Θὰ παρατηρήσουμε ὅμως ὅτι εἴτε γιὰ τὴν Αἴγυπτο μιλάει, εἴτε γιὰ τὸν ἔρωτα τοῦ Ξέρξη πρὸς τὴ γυναίκα τοῦ ἀδελφοῦ του Μασίστη, εἴτε γιὰ τὸν Κανδαύλη καὶ τὸ Γύγη, εἴτε γιὰ τ' ἀφιερώματα τοῦ Κροίσου στοὺς Δελφούς, εἴτε γιὰ τὰ ἤθη

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

κάποιου λαοῦ, ὅλα τὰ ὁροθετεῖ στὸ πλαίσιο τῶν πολεμικῶν γεγονότων ποὺ εἶναι τὸ κύριο θέμα του. «Δὲν τὸν παρασύρει οὔτε ἡ γεωγραφικὴ περιέργεια, οὔτε τὸ ἐθνογραφικὸ ἐνδιαφέρον, οὔτε ἡ νοβελίστικη τέχνη. Ἡ συνεκτικότητα τοῦ ἱστορικοῦ πλαισίου, ἡ προβολὴ τοῦ ἱστορικοῦ γεγονότος σὲ θεματικὸ πυρήνα τοῦ ἔργου διαφοροποιοῦν τὸν Ἡρόδοτο ἀπὸ τὴν Ὅμηρο καὶ τὸν Ἑκαταῖο, τὸν πλησιάζουν στὸ Θουκυδίδη καὶ τὸν καταξιώνουν ὡς ἱστορικό», σημειώνει ὁ καθηγητὴς Μαρωνίτης.

Παράδειγμα. Στὴν ἀρχὴ τοῦ ἔργου, στὸ πρῶτο βιβλίο, συναντοῦμε τὴν ἀφήγηση γιὰ τὸ πάθημα τοῦ Κανδαύλη. Θὰ παραξενευτοῦμε γιὰ τὴ θέση τῆς ἱστορίας αὐτῆς, ἂν δὲ σκεφτοῦμε ὅτι ὁ συγγραφέας ἀναζητώντας τὰ αἴτια τῶν πολέμων ἀνάμεσα στοὺς Ἕλληνες καὶ τοὺς βαρβάρους φτάνει στὴ Μικρὰ Ἀσία καὶ εἰδικὰ στὴ Λυδία, γιατὶ ἐδῶ βρίσκεται ἡ ἀφετηρία, ἀπὸ τὴν Ἰωνία δηλαδὴ ξεκίνησε ἡ σύγκρουση, κι ἀφοῦ κάμει τὸν κύκλο της, ἐδῶ τελειώνει. Οἱ Ἀσιάτες δὲ μποροῦν νὰ ἀνεχτοῦν αὐτοὺς τοὺς μετανάστες. Ἔτσι πρῶτα ὁ Κροῖσος κι ὕστερα οἱ Πέρσες—ὁ Κύρος, ὁ Δαρεῖος, ὁ Ξέρξης — προσπαθοῦν νὰ τοὺς ὑποτάξουν. Στὸν πόλεμο αὐτὸν ἐμπλέκονται κι οἱ Ἕλληνες τῆς μητροπολιτικῆς Ἑλλάδας, οἱ Πέρσες μπαίνουν στὸν εὐρωπαϊκὸ χῶρο, ὅπου κρίνεται ἡ σύγκρουση, γιὰ νὰ ξαναγυρίσουν στὸν τόπο τους καὶ νὰ κλείσει ὁ κύκλος.

4. Τὸ ἔργο τοῦ Ἡροδότου εἶναι μιὰ παγκόσμια ἱστορία σὲ διαστάσεις ὀγκηρές, παρατηρεῖ ὁ Fornara σ' ἕνα πρόσφατο δοκίμιό του ἑρμηνείας, γιατὶ κινεῖται μέσα στὸ χῶρο κι ὡς τὴν περιφέρεια τοῦ τότε πολιτισμένου κόσμου. Μόνο ἂν τὸ ἀντιμετωπίσουμε ἔτσι, θὰ μπορέσουμε νὰ τὸ προσπελάσουμε καὶ νὰ ὁροθετήσουμε σωστὰ καὶ τὶς ἀδυναμίες ποὺ καταλογίζουν στὸν πατέρα τῆς ἱστορίας παλαιοὶ καὶ νέοι ἐπικριτές του, πράγμα ποὺ συμβαίνει ἄλλωστε καὶ σ' ἄλλους ἀρχαίους συγγραφεῖς. Θὰ πρέπει νὰ ἔχουμε ὑπόψη μας ἀκόμα ὅτι πολλὰ τμήματα τοῦ ἔργου του εἶναι αὐτοτελεῖς ἱστορίες, ὅπως ὑποστηρίζουν σοβαροὶ μελετητές του, ποὺ τὶς διάβασε σὲ κάποια πόλη κι ὕστερα τὶς ἐνέταξε στὸ ἔργο φροντίζοντας νὰ τὶς συνδέσει κατάλληλα μὲ τὰ ἱστορούμενα. Ἐδῶ μπορῶ νὰ προσθέσω καὶ τὸ ἑξῆς: ὅτι ἀπὸ καιρὸ τώρα ἔπαψαν νὰ κατηγοροῦν τὸν Ἡρόδοτο γι' ἀνακρίβειες ἢ ἄκριτες παραθέσεις, γιατὶ οἱ ἀρχαιολογικὲς βασικὰ ἔρευνες ἐπιβεβαίωσαν πλῆθος σημεῖα ποὺ πρὶν τὰ θεωροῦσαν λαθεμένα.

5. Τὸ σημαντικότερο ἴσως σημεῖο τῆς προσέγγισης τοῦ ἔργου αὐτοῦ — ὅπως καὶ κάθε ἄλλου ἔργου βέβαια — εἶναι νὰ ξεκαθαρίσει ὁ φιλόλογος τὰ θεματικὰ κέντρα του ἢ ἀλλιῶς τὶς κύριες γραμμὲς τῆς ὑπερδομῆς του.

Συνοπτικὰ τὰ θεματικὰ κέντρα τῆς Ἱστορίας τοῦ Ἡροδότου ποὺ ἀνάγονται στὰ ἀνάλογα ἰδεολογικὰ ρεύματα ἢ θέσεις εἶναι τὰ ἑξῆς :

Τὸ βασικὸ θεματικὸ κέντρο τῆς Ἱστορίας τοῦ Ἡροδότου εἶναι ἡ σύγκρουση ἀνάμεσα στοὺς δυὸ κόσμους: τὸν ἑλληνικὸ καὶ τὸ βαρβαρικό, μὲ στόχο του τὴ διάσωση τῶν μεγάλων καὶ θαυμαστῶν ἔργων καὶ τῶν Ἑλλήνων καὶ τῶν βαρβάρων. Μέσα στὸ γενικὸ αὐτὸ πλαίσιο καὶ μὲ βάση τὴ μεθοδολογικὴ ἀρχὴ τῆς αἰτιοκρατικῆς ἑρμηνείας ξανοίγεται στὴν ἱστόρηση τοῦ κόσμου τῆς ἐποχῆς του.

Τὸ πρῶτο ἀξιολογικὰ θεματικὸ κέντρο ποὺ διαχέεται σ' ὁλόκληρο τὸ ἔργο του εἶναι ἡ παρουσία τῆς θεότητας καὶ ἡ παρεμβολή της στ' ἀνθρώπινα. Μ' ὅλες τὶς γνώσεις «συγκριτικῆς θρησκειολογίας» ποὺ ἀπόκτησε ὁ Ἡρόδοτος, δὲ συζητεῖ, οὔτε δέχεται ἀντιλογίες γιὰ ὅ,τι ἀφορᾶ τὴ θεότητα — ἀνήκει στὸ κλίμα τῆς προκλασικῆς ἐποχῆς πιὸ πολὺ τὸ ἔργο. Ἡ θεότητα

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

παρεμβαίνει γιὰ ν' ἀποκαταστήσει τὴν ἠθικὴ τάξη, ἂν διασαλεύτηκε, ἀλλὰ καὶ στὶς περιπτώσεις τῆς ὑπέρβασης, ὅταν δηλ. κάποιος ξεπερνάει τὸ μέτρο (ὕβρις), ἀκολουθεῖ ἡ ἀγανάκτηση (νέμεσις) ἢ ὁ φθόνος καὶ ἡ τιμωρία (τίσις). Σὲ τρία σημεῖα τοῦ ἔργου του ὀνομάζει ὁ Ἡρόδοτος τὸ θεῖο «φθονερόν». Κλασικὸ παράδειγμα τὰ ἱστορικὰ τοῦ Κροίσου.

Τὸ δεύτερο θεματικὸ κέντρο εἶναι ἡ ἰδέα τοῦ μέτρου, καθαρὰ ἑλληνικὴ ἀρετή, σ' ἀντίθεση μὲ τὴν ἀνατολικὴ χλιδὴ καὶ μαλθακότητα.

Τὸ τρίτο, ἡ ἐλευθερία τοῦ ἀτόμου, ποὺ σημαίνει μορφὴ ζωῆς τέτοια, ποὺ ἐπιτρέπει στὸ ἄτομο ν' ἀναπτύξει ὅλες τὶς πνευματικὲς καὶ ἠθικές του δυνάμεις. Τὴν ἀντιθέτει καθαρὰ πρὸς τὴν ἀνατολίτικη νοοτροπία (VII, 135).

Τέλος, στόχος ἀνυποχώρητος εἶναι ὁ ἄνθρωπος κι ἡ μοίρα του, δηλαδὴ τὸ μερδικό του ἀπὸ τὴ ζωὴ ἐτούτη. (Β. Ἄτσαλου, Ἱστ. Ἑλλην. Ἔθν. Γ_2, 432) κ.ἑ.)

6. Πρέπει νὰ εἴμαστε ἰδιαίτερα ἐπιφυλακτικοὶ στὶς κατηγορίες ποὺ ἀφοροῦν τὴ μεθοδολογία τοῦ ἱστορικοῦ μας. Θὰ τονίσω μόνο ἕνα σημεῖο· τὴν ἀμεροληψία του ἀπέναντι στοὺς δυὸ ἀντιπάλους, τοὺς Ἕλληνες καὶ τοὺς βαρβάρους. Πρῶτα πρῶτα χρησιμοποιεῖ πολὺ σπάνια τὸν ὅρο βάρβαρος ποὺ εἶναι πολὺ κοινόχρηστος καὶ στὴν ἐποχή του. Ὕστερα προσπαθεῖ καὶ τὰ καταφέρνει νὰ δίνει στὸν καθένα ἀπὸ τοὺς δύο ἀντιπάλους τὸ σωστὸ μερδικό τους ἀπὸ τὶς καλὲς ἢ κακὲς πράξεις τους μὲ εὐθύτητα καὶ δικαιοκρισία.

Βέβαια στὸ κεφ. 60 τοῦ πρώτου βιβλίου μᾶς λέει ὅτι τὸ ἑλληνικὸ ἔθνος διακρινόταν ἀπὸ τοὺς βαρβάρους γιὰ τὴν εὐφυΐα του καὶ γιατὶ ἦταν ἀπαλλαγμένο ἀπὸ ἀνόητες προλήψεις, ἀλλά, ὅπως φαίνεται ἀπὸ αὐτὰ ποὺ διηγεῖται, δὲ λείπει κάποια εἰρωνεία ἀπὸ τὸ συλλογισμό του αὐτό, ὅπως παρατηρεῖ ὁ Γάλλος ἐκδότης του Legrand.

Ἐνῶ λοιπὸν σημειώνει τὴν περιφρόνηση τῶν Ἑλλήνων γιὰ τὰ ὑλικὰ ἀγαθά, τὸν πόθο γιὰ τὴ δόξα, τὴ φροντίδα τους νὰ διατηρήσουν ἀπρόσβλητη τὴν προσωπική τους ἀξιοπρέπεια, τὴν ἀγάπη τους πρὸς τὴν ἐλευθερία καὶ τὴν ὑπερήφανη ὑποταγὴ στὸ νόμο, δὲ διστάζει νὰ τονίσει ὅτι ἔλεγαν «μάταια πολλὰ» (II, 2), ὅτι διηγοῦνταν μερικὰ πράγματα «ἀπερισκέπτως», ὅτι ἕνας μύθος γιὰ τὸν Ἡρακλῆ ἦταν «εὐήθης» (II, 45) κτλ. Μποροῦμε μὲ βεβαιότητα νὰ ὑποστηρίξουμε ὅτι ἦταν ἀπαλλαγμένος ἀπὸ ἐθνικὲς προκαταλήψεις, ἴσως καὶ γιατὶ γεννήθηκε καὶ μεγάλωσε στὴν περιφέρεια κι ὄχι στὸ κέντρο τοῦ Ἑλληνισμοῦ.

Ἀπ' τὴν ἄλλη μεριὰ ἀναγνωρίζει τὴν ὑπεροχὴ τῶν βαρβάρων στὴ βιοτεχνία, τὰ οἰκοδομήματα, τὰ τείχη, τὶς τάφρους, τὶς διώρυγες κτλ. (II, 148), θαυμάζει τὴν κρατική τους ὀργάνωση (V, 52 - VIII, 98), ἀναγνωρίζει ὁρισμένες ἀρετὲς τῶν Περσῶν, μόλο ποὺ στὴν ἐποχή του τοὺς θεωροῦσαν σὰν τοὺς προαιώνιους ἐχθροὺς τοῦ Ἑλληνισμοῦ, γιὰ τοὺς Ἄραβες μᾶς λέει ὅτι κρατοῦσαν τὸ λόγο τους (III, 8), γιὰ τοὺς Αἰγύπτιους ὅτι σέβονταν τοὺς θεοὺς κι ἦταν πολὺ καθαροὶ (II, 37), γιὰ πολλοὺς ἀρχηγοὺς τῶν ἀντιπάλων ὅτι διέθεταν ψυχικὰ χαρίσματα ἀνώτερης στάθμης κτλ.

7. Τὸ τελευταῖο, κι ὄχι λιγότερο σημαντικό, ποὺ πρέπει νὰ προσέξουμε ἰδιαίτερα, ἂν θέλουμε νὰ πετύχουμε μιὰ σωστὴ ἑρμηνευτικὴ προσέγγιση τοῦ ἔργου, εἶναι τὸ σημεῖο ἐκεῖνο ποὺ δὲν ἀμφισβήτησε κανένας ἀπὸ τοὺς ἐπικριτές του, δηλαδὴ τὴ λογοτεχνικὴ ἀξία τοῦ ἔργου. Γιατὶ στ' ἀλήθεια εἶναι ἕνας θαυμάσιος ἀφηγητὴς κι ὁ πρῶτος συγγραφέας ποὺ μᾶς ἔδωσε σὲ πεζὸ λόγο τὴν ἐξιστόρηση γεγονότων, παραδόσεων καὶ θρύλων σ' ἕνα μακρό, ἀφηγηματικὸ ἔργο. «Νέο Ὅμηρο ποὺ δημιούργησε γλώσσα, δη-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μιούργησε λογοτεχνικὸ εἶδος γιὰ νὰ διηγηθεῖ μὲ τρόπο γραφικό, μὲ τέχνη ἐξαίσια τὰ πράγματα τοῦ παρελθόντος» χαρακτηρίζει τὸν Ἡρόδοτο ὁ Glotz (Hist. Gr., 1938, II, 4).

Πραγματικὰ ἐκεῖνο ποὺ ἐντυπωσίαζε πάντα τοὺς ἀναγνῶστες του εἶναι ὁ τρόπος ποὺ παρουσίαζε τὰ γεγονότα, τόσο ἔντεχνα καὶ πειστικά, μὲ τὶς συζητήσεις τῶν πρωταγωνιστῶν σὲ ὕφος καὶ τόνο σχεδὸν δραματικό, μὲ τὸ σκηνικὸ ποὺ στήνει στὴν ἀφήγηση τῶν γεγονότων γοητεύοντάς μας μὲ τὰ εὑρήματα, τὶς καινοτομίες του στὴ σύνθεση καὶ τὸ ὕφος, μὲ τὴ ζωντάνια ποὺ δίνει στὸν ἄμορφο σωρὸ τῶν στοιχείων καὶ τὴν ταξινόμησή τους, μὲ τὴν ποικιλία τῆς ἐξιστόρησης, μὲ τὴν ἁρμονικὴ συμπαράθεση γεγονότων καὶ ἀνεκδότων κτλ.

Εἰδικὰ γιὰ τὸ ὕφος του ἀπὸ τοὺς ἀρχαίους κιόλας χρόνους τόνισαν τὴν ὁμορφιὰ τῆς φράσης του καὶ τῶν περιγραφῶν του καὶ τὸν τοποθετοῦν πλάι στὸν Ὅμηρο, τὸν Πλάτωνα καὶ τὸν Ξενοφώντα ἢ γιὰ τὸ συνδυασμὸ δύναμης καὶ χάρης, ἐνῶ ὁ συγγραφέας τοῦ «περὶ Ὕψους» τὸν ὀνομάζει «ὁμηρικώτατον» κτλ.

Στὸ σημεῖο αὐτὸ ὁ καθένας μπορεῖ νὰ παρατηρήσει: Μὰ ὅλα αὐτὰ ἀφοροῦν τὸ πρωτότυπο κείμενο. Μὲ τὸ πρόβλημα αὐτὸ ὑποθέτω πὼς θ' ἀσχοληθοῦν ἄλλοι. Ἐγὼ θὰ τονίσω μόνο ἕνα πράγμα· ὅτι καὶ στὴ μετάφραση διασώζονται πολλὰ ἀπὸ τὰ στοιχεῖα ποὺ ὀνομάζουμε ὑφολογικά, ἐνῶ ἄλλα ἔτσι ἢ ἀλλιῶς εἶναι χαμένα. Θὰ παραθέσω ἐδῶ τὴ γνώμη τοῦ γνωστοῦ Ἑλληνοαμερικανοῦ λόγιου Κίμωνα Φράιαρ (Διαγώνιος, τεῦχ. 7/1974) : Δὲν πρέπει λοιπὸν νὰ παραπονιόμαστε πὼς οἱ μεταφραστὲς εἶναι προδότες τοῦ πρωτότυπου. Τὸ ἀρχικὸ ὅραμα δὲν μπορεῖ ποτὲ νὰ ξαναζωντανέψει. Αὐτὸ δὲν εἶναι τραγικό· εἶναι ἁπλῶς ἀμετάκλητο καὶ ἀκόμα ἐξαιρετικὰ διεγερτικό. Μιὰ ὡραία μετάφραση ὄχι μόνο ξαναπλάθει τὸ σῶμα ἑνὸς ἔργου, προσπαθώντας νὰ ἐπιτύχει μιὰ λογικὴ εὐανάγνωστη ὁμοιότητα, ἀλλὰ κατορθώνει ἀκόμα περισσότερα· νὰ τοῦ ἐμφυσήσει νέα ζωὴ μεταγγίζοντάς του τὴ θερμότητα καὶ τὸ ζωντανὸ αἷμα τῆς ἐποχῆς, τοῦ τόπου καὶ τῆς γλώσσας της...

Καὶ τώρα θὰ τελειώσω τὴν εἰσήγησή μου μὲ ὅσα λέει ὁ Γάλλος ἐκδότης του Legrand ποὺ ἀνάφερα κιόλας. Τὸ ἔργο τοῦ Ἡροδότου εἶναι ἀπολαυστικό, γιατὶ ἀνήκει σ' ἐκεῖνα τὰ ἔργα ποὺ τὰ διαβάζεις καὶ τὰ ξαναδιαβάζεις χωρὶς ποτὲ νὰ κουράζεσαι. Κι' ὅταν τ' ἀκοῦς, νιώθεις πιὸ μεγάλη τέρψη, σὰν τὰ παιδιὰ ποὺ ἀκοῦνε παραμύθια ποὺ τὰ ξέρουν ὣς τὴν παραμικρότερη λεπτομέρεια καὶ ξέρουν κιόλας κάθε λέξη ποὺ θὰ τοὺς πεῖς.

Ἂν λοιπὸν θεμελιώσουμε τὸ ἔργο μας σ' αὐτὴ τὴ γοητεία τοῦ Ἡροδότου ἀφηγητῆ, νομίζω ὅτι θὰ πετύχουμε τοὺς στόχους τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἀπὸ μετάφραση.

Ἑρμηνευτικὴ προσέγγιση

Ἡ ἑνότητα ποὺ θὰ μᾶς ἀπασχολήσει εἶναι ἀπὸ τὸ τρίτο βιβλίο (τὴ Θάλεια), παράγραφοι 80-83, ποὺ ἀναφέρεται στὴ συζήτηση τῶν Περσῶν ἀρχηγῶν γιὰ τὸ ποιὸ εἶναι τὸ καλύτερο πολίτευμα. Σημειώνω ἐδῶ ὅτι ἡ ταξινόμηση αὐτὴ τῶν πολιτευμάτων εἶναι μιὰ ἀπὸ τὶς πρῶτες δοκιμὲς ποὺ ἔγινε κάτω ἀπὸ τὴν ἐπίδραση τῶν σοφιστῶν κι ὁδηγεῖ σ' ὁρισμένα συμπεράσματα, ὅπως λ.χ. τοῦ Ern. Barker (Greek political theory, 1957, 288), ποὺ ὑποστηρίζει ὅτι ἔτσι ὅπως παρουσιάζει τὰ πράγματα ὁ Ἡρόδοτος

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

(μειονεκτήματα - πλεονεκτήματα) μοιάζει σὰν νὰ καταδικάζει καὶ τὰ τρία πολιτεύματα.

Θ' ἀναφέρω ἐπίσης μιὰ ἄποψη τοῦ Fr. Chatelet (La naissance de l'histoire, 1962, 88), ὅπου λέει ὅτι οἱ τρεῖς αὐτοὶ λόγοι περιέχουν «ἐν σπέρματι» ὅλα σχεδὸν τὰ ἐπιχειρήματα ποὺ χρησιμοποιήθηκαν ἀπὸ τὴν πολιτικὴ σκέψη τῆς κλασικῆς Ἑλλάδας. Πρὶν προχωρήσω, θὰ κατατοπίσω τοὺς μαθητὲς τί ἦταν ἐκεῖνο ποὺ «καταλάγιασε», δηλαδὴ τὰ σχετικὰ μὲ τὴν ἱστορία τοῦ Σμέρδη καὶ τὴ σύσκεψη τῶν ἑφτὰ Περσῶν ἀρχόντων.

Θεματικὸ κέντρο λοιπὸν εἶναι τὸ καλύτερο πολίτευμα. Ἡ μορφὴ τῆς συζήτησης εἶναι ὁ διάλογος — σὲ μιὰ πιὸ ἀρχαϊκὴ μορφή, ὄχι ἀφοριστικός, ἀλλὰ θεμελιωμένος σὲ ἐπιχειρήματα. Ὁ τρόπος τῆς παρουσίασης εἶναι ὁ γνωστός μας, ὅπως διαμορφώθηκε ἀπὸ τὰ μέσα περίπου τοῦ 5ου αἰ., δηλ. ἡ παράθεση τῶν θετικῶν καὶ τῶν ἀρνητικῶν στοιχείων. Οἱ δυὸ πρῶτοι, ὁ Ὀτάνης καὶ ὁ Μεγάβυζος ἀναφέρονται στ' ἀρνητικὰ στοιχεῖα πιὸ πολύ, ὁ πρῶτος τῆς μοναρχίας κι ὁ δεύτερος τῆς δημοκρατίας, ἐνῶ ὁ Δαρεῖος παραθέτει λίγα ἀπὸ τὰ θετικὰ κατὰ τὴ γνώμη του στοιχεῖα τῆς μοναρχίας, τὰ ἀρνητικὰ στοιχεῖα τῆς ὀλιγαρχίας καὶ τῆς λαϊκῆς ἐξουσίας, γιὰ νὰ καταλήξει σὲ μιὰ «θεοκρατικὴ» θὰ ἔλεγα ἀντίληψη γιὰ τὴ μοναρχία.

Αὐτὴ εἶναι ἡ δομὴ τῆς ἑνότητας. Τὸ ἑπόμενο πρόβλημα εἶναι τὸ πῶς θὰ τὴν ἀντιμετωπίσουμε διδακτικά. Ἡ ἀντιμετώπισή της φυσικὰ θὰ ἐξαρτηθεῖ ἀπὸ τὸ ἂν τὸ μάθημα θὰ γίνει μὲ προετοιμασία ἢ χωρὶς προετοιμασία. Ἀλλὰ καὶ τὸ δεύτερο αὐτὸ θὰ ἐξαρτηθεῖ ἀπὸ τὶς ὧρες ποὺ θὰ διαθέτει ὁ καθηγητὴς καὶ ἀπὸ τὸν προγραμματισμό του τῆς ἀνάλογης προσφορᾶς.

Ἂν τὸ μάθημα γίνει χωρὶς προετοιμασία, τότε νομίζω ὅτι πρῶτα πρέπει νὰ διαβαστεῖ ὁλόκληρη ἡ ἑνότητα κι ὕστερα νὰ προχωρήσουν στὸ πρῶτο μέρος της, τὸ λόγο τοῦ Ὀτάνη. Τὰ παιδιὰ θὰ ξαναδιαβάσουν μόνα τους τὸ μέρος αὐτὸ μὲ τὸ μολύβι στὸ χέρι γιὰ νὰ σημειώνουν ὅ,τι δὲν καταλαβαίνουν. Μετὰ θὰ προχωρήσουμε μὲ βάση τὶς ἀπορίες τῶν μαθητῶν ὅποιες κι ἂν εἶναι αὐτὲς κι ὄχι τὴ γνωστὴ μηχανικὴ πορεία — πρῶτα τὰ λεξιλογικά, μετὰ τὰ πραγματογνωστικά, μετὰ τὰ ὑφολογικὰ καὶ τέλος τὰ ἰδεολογικά. Ἐγὼ λ.χ., ἂν κάποιος μαθητὴς μοῦ ἔδινε τὴν εὐκαιρία, θὰ ξεκινοῦσα μὲ τὴ θέση τοῦ προβλήματος, δηλαδὴ : ποιὸ εἶναι τὸ καλύτερο πολίτευμα; Κι ὕστερα θὰ σταματοῦσα στὴ φράση «ποὺ ἴσως μερικοὶ Ἕλληνες δὲ θὰ τὰ πιστέψουν, ἀλλὰ εἶναι βέβαιο ὅτι τὰ εἶπαν». Πρὶν προχωρήσω στὴν ἀπάντηση, πιθανὸ νὰ ἔκαμνα καὶ τὸ ἑξῆς : Νὰ κατέγραφα στὸν πίνακα τὶς ἀπορίες μὲ τὴ σειρὰ ποὺ θὰ τὶς πρόβαλλαν οἱ μαθητές. Στὸ δικό μου τὸ μυαλὸ θὰ ὑπάρχει τὸ σχέδιο, οἱ στόχοι, ἡ κατάληξη. Γιὰ νὰ τὸ πετύχω, δὲν ἐμποδίζει καθόλου ἡ ποικιλία τῶν ἀποριῶν, γιατὶ σὲ τελευταία ἀνάλυση ὅλες θὰ καταλήξουν ἐκεῖ ποὺ πρέπει.

Μὲ τὴ φράση αὐτὴ λοιπὸν προβάλλεται ἕνα δύσκολο πρόβλημα· μπορεῖ νὰ ἔγινε μιὰ τέτοια συζήτηση; Εἶναι δυνατὸν ἕνας Πέρσης ἄρχοντας νὰ ὑποστηρίζει τὴ δημοκρατία; Τὰ ἐρωτηματικὰ προκαλεῖ κι ὁ ἴδιος ὁ συγγραφέας μὲ τὴ βεβαίωσή του. Δεχόμαστε τὴ βεβαίωσή του, ὄχι ὅμως καὶ τὴν ἀκρίβεια τῆς περιγραφῆς (πρόβλημα τῶν πηγῶν τοῦ Ἡροδότου). Ἐκεῖνο ποὺ μποροῦμε νὰ ποῦμε εἶναι πὼς ἡ συζήτηση ἔγινε, ἀλλὰ ἡ παρουσίασή της δίνεται ἀπὸ τὸ συγγραφέα μὲ τὸν ἑλληνικὸ τρόπο σκέψης καὶ διατύπωσης (ἀρνητικὴ - θετικὴ πλευρά). Καὶ τὸ τέλος τῆς ἱστορίας εἶναι χαρακτηριστικὰ ἀνατολίτικης νοοτροπίας (III, 84).

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μετὰ θὰ προχωροῦσα στὴ συγκέντρωση τῶν ἐπιχειρημάτων· ὑποστηρίζει δηλ. ὁ 'Οτάνης ὅτι ἡ μοναρχία :

α) δὲν εἶναι εὐχάριστο καὶ ὀρθὸ πολίτευμα,

β) ὁδηγεῖ σὲ ἀκρότητες καὶ ἀλαζονεία,

γ) εἶναι ἀνεξέλεγκτη,

δ) ὁδηγεῖ σὲ ὑπεροψία (ἐπανάληψη) καὶ φθόνο, ἂν καὶ δὲν ἔπρεπε, γιατὶ ὁ μονάρχης ἔχει ὅλα τὰ καλά,

ε) φθονεῖ τοὺς καλύτερους, χαίρεται γιὰ τοὺς χειρότερους,

στ) πρόθυμη στὶς διαβολές,

ζ) ἀκόμα καὶ ἡ κολακεία εἶναι κίνδυνος γιὰ τὸν κόλακα,

η) ἀνατρέπει ἔθιμα, σκοτώνει ἀνθρώπους ἀδίκαστους κτλ.

Π α ρ α τ ή ρ η σ η : τὰ ἐπιχειρήματα εἶναι ἐμπειρικά, καθαρὰ ἀνθρωπολογικὰ θὰ λέγαμε, ἔχουν ὅμως τὸ πλεονέκτημα ὅτι εἶναι προσιτὰ στὴν ἀντιληπτικότητα τῶν παιδιῶν.

Γιὰ τὴ δημοκρατία ὑποστηρίζει ὁ 'Οτάνης ὅτι :

α) ὁ λαὸς ἔχει τὴν ἐξουσία,

β) στηρίζεται στὴν ἰσονομία,

γ) οἱ ἄρχοντες κληρώνονται καὶ λογοδοτοῦν, ἐνῶ οἱ πράξεις τους ἐγκρίνονται ἀπὸ τὸ λαὸ καὶ

δ) ἡ ἐξουσία (πρέπει) νὰ πηγάζει ἀπὸ τοὺς πολλούς.

'Εδῶ θὰ παρατηρήσουμε ὅτι τὰ ἐπιχειρήματα βρίσκονται σ' ἕνα δεύτερο ἐπίπεδο, γιατὶ παρεμβαίνει ὁ συγγραφέας, ἀλλὰ καὶ πάλι ἡ παρουσίαση καὶ ἡ ἐπιλογὴ εἶναι σὰν νὰ γίνεται ἀπὸ ἄνθρωπο ποὺ δὲν ἔχει ἄμεσες ἐμπειρίες τῆς δομῆς τοῦ δημοκρατικοῦ πολιτεύματος, ἀλλὰ ἔμμεσες κι ἔτσι πρέπει νὰ εἶναι. Σωστὰ τὰ παρουσιάζει ὁ 'Ηρόδοτος.

Μετὰ τὴν ταξινόμηση τῶν ἐπιχειρημάτων θ' ἀκολουθήσει ἡ κριτικὴ ἀξιολόγησή τους, δηλαδὴ ποιὰ οὐσιαστικὰ στοιχεῖα προβάλλονται, τί λείπει ἢ τί λέγεται ἀνολοκλήρωτο. Σημεῖο ἀναφορᾶς θὰ εἶναι φυσικὰ πάντοτε τὸ σήμερα. Τὸ κείμενο αὐτὸ λοιπὸν περιέχει μόνο ἰδεολογικὰ στοιχεῖα. Ἂν ὑπάρχουν γλωσσικὲς ἀπορίες, ὅπως ἴσως τὰ καταλάγιασε, ἀλαζονεία, ὑπεροψία, διαβολές, ἰσονομία, λογοδοτήσουν, θὰ τὶς ἀποσαφηνίσουμε ἐννοιολογικὰ μὲ τὴ συζήτηση τῶν ἐπιχειρημάτων, γιατὶ μόνο ἔτσι θ' ἀποχτήσουν τὸ ὀρθὸ περιεχόμενό τους, δηλαδὴ ἡ ἔννοια κι ἡ λέξη θὰ δεθοῦν.

Στὸ σημεῖο αὐτὸ ὁ φιλόλογος θὰ πρέπει νὰ ἔχει ὑπόψη του τὴ διαφορὰ τῶν «σημαινομένων», ποὺ ὑπάρχει ἀνάμεσα στὶς δυὸ ἐποχές. Δὲν ἔχουν δηλαδή, οὔτε μπορεῖ νὰ ἔχουν, τὸ ἴδιο βάθος καὶ πλάτος—γιὰ νὰ μιλήσουμε μὲ ὅρους τῆς Λογικῆς — οἱ λέξεις ἐκεῖνες τότε καὶ τώρα, παρὰ μόνο στὴν πολὺ γενικὴ σημειολογία τους. Ἡ λέξη ἀλαζονεία λ.χ. ἐκδηλώνεται μὲ ὁρισμένους τρόπους τὴν ἐποχὴ ἐκείνη καὶ στὸ περσικὸ περιβάλλον καὶ μὲ ἄλλους σήμερα.

Μὲ τὸν ἴδιο τρόπο θὰ προχωρήσουμε μετὰ στὴ δεύτερη ἑνότητα σταματώντας στὰ σημεῖα ἐκεῖνα, ποὺ εἶναι κοινὰ σὰν σήματα—ἡ λέξη ἀλαζονεία —, ἀλλὰ προσάπτονται στὸ λαὸ ἀπὸ τὸ Μεγάβυζο ἢ τὶς ψυχολογικὲς διαφορές, ὅπως λ.χ. τὴν ἐμπάθειά του γιὰ τὴν ἀκρισία τοῦ λαοῦ καὶ τὴν ἀντικειμενικὴ σχεδὸν παρουσίαση τῶν ἀπόψεών του ἀπὸ τὸν 'Οτάνη. 'Επίσης τὴν «πονηρία» τοῦ Δαρείου ποὺ παραθέτει τὶς ἀπόψεις του ἤρεμα, γιὰ νὰ καταλήξει ἐκεῖ ποὺ θέλει.

Ὅταν τελειώσουμε καὶ μὲ τὰ τρία μέρη τῆς ἑνότητας αὐτῆς, τότε θὰ συγκεντρώσουμε τὰ στοιχεῖα μας, θὰ τὰ ἀποτιμήσουμε καὶ θὰ καταλήξουμε

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

στὰ συμπεράσματά μας, ἀφοῦ ἀναφέρουμε καὶ τὸ ἀποτέλεσμα τῆς σύσκεψης αὐτῆς (ΙΙΙ, 84).

Τὰ σημεῖα αὐτὰ τῆς δουλειᾶς μας μπορεῖ νὰ εἶναι καὶ ἐργασίες μὲ βάση ἕνα ἁπλὸ καὶ καθαρὸ ἐρωτηματολόγιο.

Μπορεῖ ἐπίσης ὡς ἐργασία νὰ δοθεῖ ὁ χαρακτηρισμὸς τῶν τριῶν συνομιλητῶν ἢ ποιὰ εἶναι τὰ οὐσιαστικὰ γνωρίσματα τοῦ δημοκρατικοῦ πολιτεύματος ἢ ποιὰ εἶναι τὰ κοινὰ στοιχεῖα τῶν τριῶν ἀπόψεων ἢ ποιὰ ἦταν ἡ λύση τοῦ μικροῦ αὐτοῦ θεατρικοῦ μονόπρακτου καὶ πῶς καὶ γιατί ἡ κάθαρσή του ἦταν αὐτὴ ποὺ ἦταν κτλ., δηλαδὴ ἡ ἑνότητα αὐτὴ προσφέρεται γιὰ ἐρωτήσεις κρίσης.

Ἡ ἀνάθεση τῶν ἐργασιῶν μπορεῖ ἢ νὰ ἀφορᾶ ὅλους τοὺς μαθητὲς ἢ νὰ μοιραστεῖ σὲ ὁμάδες κατὰ θέματα ἢ μὲ τὴ μορφὴ ἀντιρρητικοῦ διαλόγου ἢ καὶ ἀνάπτυξης τῶν κύριων θεμάτων ἀπὸ μαθητὲς μὲ κριτὲς γιὰ κάθε μιὰ ὁμιλία μιὰ ὁμάδα ἄλλων μαθητῶν (2-3) κτλ.

Ἂν τὸ μάθημα γίνεται μὲ προετοιμασία, τότε θὰ ζητοῦμε ἀπὸ τὰ παιδιὰ τὰ ἀκόλουθα :

1) Ἀνάγνωση κατανόησης - ἀπορίες γραπτὲς (στὸ σπίτι τους).

2) Ἀπαντήσεις σὲ ἐρωτήσεις ἁπλὲς καὶ σαφεῖς.

3) Μικρὲς ἐργασίες γιὰ πραγματογνωστικὰ βασικὰ στοιχεῖα ποὺ θὰ δίνουν τὸ κλίμα τῶν γεγονότων. Θὰ ζητοῦμε μόνο τὰ ἀπόλυτα ἀπαραίτητα κι ὄχι μακροσκελεῖς ἀντιγραφὲς ἀπὸ ἐγκυκλοπαίδειες κτλ.

Τὸ μάθημα θὰ ἀρχίζει κι ἐδῶ α) μὲ τὸ στήσιμο τοῦ σκηνικοῦ, στὴν προκείμενη περίπτωση οἱ ἑφτὰ Πέρσες ἄρχοντες ντυμένοι μὲ τὰ πολυτελὴ περσικὰ ροῦχα τους κτλ. (ἂν μποροῦμε νὰ ἔχουμε καὶ μιὰ εἰκόνα, θὰ εἶναι πολὺ σημαντικὸ βοήθημα)· β) μετὰ θὰ ξεκινήσουμε μὲ τὶς ἀπορίες τῶν μαθητῶν, ὅποιες κι ἂν εἶναι, γιὰ ὁλόκληρη τὴν ἑνότητα, καὶ ἡ ἐργασία θὰ συνεχιστεῖ, ὅπως τὴν παρουσιάσαμε παραπάνω.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

(Εἰδικὴ Ἑλληνική)

Ἄτσαλος Βασ. : Ἡρόδοτος (στὴν Ἱστ. τοῦ Ἑλλην. Ἔθνους, Ἐκδοτικὴ Ἀθηνῶν, τ. Γ2).

Bury J. : Οἱ ἀρχαῖοι Ἕλληνες ἱστορικοί, μετ. Φ. Βώρου, Ἀθῆναι 1971.

Lesky Al. : Ἱστορ. τῆς Ἀρχ. Λογοτ. (μετ. Ἀγ. Τσοπανάκη 1964, 439 - 469).

Μαρωνίτης Δ. : Ἡροδότου Ἱστορίαι, Ἀθήνα, 1964.

Πουρνάρα Δ. : Ἡρόδοτος (Εἰσαγωγή), Ἀθῆναι 1939.

(Ξένη πρόσφατη)

Fornara W. Ch. : Herodotus, an interpretarie Essay, Oxford 1971.

Waters H. K. : Herodotus on Tyrants and Despots, a study in objectivity, Wiesbaden 1971.

Roussel Den. : Les historiens Grecs, Paris 1973.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΗΡΟΔΟΤΟΥ : I 34–45

Ν. ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗ
Φιλόλογου Καθηγητῆ

1. Γενικά.

Γιὰ τὴν ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση καὶ ἰδιαίτερα γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἀπὸ μεταφράσεις, τὴν ἐπιδίωξη τοῦ μέτρου καὶ τὴ σημασία ποὺ ἔχει ἡ προσφορὰ τῶν ἐπὶ μέρους κειμένων καὶ τῶν συγγραφέων τους στὴν ἀνθρωπιστικὴ μόρφωση τῶν μαθητῶν ἀνέλαβαν νὰ μιλήσουν εἰδικοὶ ἐπιστήμονες. Δουλειὰ δική μας εἶναι νὰ δώσουμε κυρίως ἕνα διάγραμμα διδασκαλίας μιᾶς διδακτικῆς ἑνότητας ποὺ νὰ ξεσκεπάζει μερικὰ ἀπὸ τὰ προβλήματα καὶ τὶς δυσκολίες ποὺ θὰ συναντήσει καθένας μας στὴν πράξη.

Θὰ ἀρχίσω μὲ τὴν κοινοτοπικὴ διαπίστωση πώς, γιὰ νὰ διδάξει κανεὶς ἕνα ὁποιοδήποτε ἔργο, θὰ πρέπει πρῶτα νὰ τὸ μελετήσει καλὰ καὶ νὰ τὸ κατανοήσει ὡς τὶς τελευταῖες του λεπτομέρειες, καὶ αὐτὸ γιατὶ τὸ πολὺ γνωστὸ κυρίως εἶναι ἐκεῖνο ποὺ κλείνει μέσα του τὰ σπέρματα τοῦ νέου προβληματισμοῦ. Καὶ θαρρῶ πὼς δὲν ὑπάρχει ἐκπαιδευτικὸς ποὺ νὰ μὴν ἀκολουθεῖ αὐτὴ τὴν ἀρχή. Κι ἀκόμα πώς, γιὰ τὴ μελέτη ἑνὸς ἔργου, δὲν πρέπει νὰ περιορίζεται στὰ γνωστά, ἔστω καὶ κλασικὰ στὸ εἶδος τους, βοηθήματα ποὺ ὡς τώρα ξέραμε, παρά, καὶ παράλληλα μὲ αὐτά, νὰ ἐπεκτείνεται ὡς τὰ πιὸ πρόσφατα πορίσματα τῆς φιλολογικῆς ἐπιστήμης, καὶ αὐτὸ γιὰ δυὸ λόγους : καὶ νὰ ἐντοπιστοῦν οἱ διαφορὲς στὴν ἐκτίμηση τοῦ ἔργου ποὺ μελετᾶται, νὰ δοκιμαστεῖ ἡ παλιὰ ἄποψη καί, ἂν δείξει τὴν ἀνεπάρκειά της, νὰ παραμεριστεῖ —ὅσο καὶ ἂν ἔχει δικαιωματικὰ στεριώσει τὴν ἀδράνειά της μέσα μας καιρὸ τώρα— καὶ νὰ παραχωρήσει τὴ θέση της σὲ νέους προβληματισμοὺς καὶ σὲ μιὰ καινούρια ἐκτίμηση τοῦ ἔργου, ποὺ θὰ μᾶς δώσει ἄλλο ξεκίνημα καὶ συνεπῶς ἄλλη πορεία καὶ ἄλλο τέρμα.

Αὐτὸ τὸ ξεκίνημα πρέπει νὰ τὸ προσέξουμε ἰδιαίτερα, ὅταν διδάσκουμε Ἡρόδοτο, γιατὶ εὔκολα μποροῦμε νὰ παρασυρθοῦμε καὶ νὰ ταχθοῦμε μὲ κείνους ποὺ ὡς πρόσφατα τὸν ἀποκαλοῦσαν παραμυθὰ καὶ λογοποιὸ καί, συνακόλουθα, ἀνιστόρητο. Φυσικὰ ὁ χαρακτηρισμὸς αὐτὸς δὲν εἶναι ἐντελῶς ἄδικος· σίγουρα εἶναι καὶ παραμυθὰς καὶ λογοποιός· καὶ ὁπωσδήποτε πέφτει σὲ μερικὲς ἱστορικὲς ἀνακρίβειες. Ἀλλὰ ἂν προσέξουμε καλύτερα, θὰ διαπιστώσουμε πὼς τὰ ἀνέκδοτα καὶ οἱ νουβέλες του, παρόλο ποὺ δείχνουν νὰ ξεστρατίζουν ἀπὸ τὴν ἱστορικὴ διήγηση καὶ νὰ νοθεύουν τὴν ἑνότητα τοῦ ἔργου, στὴν οὐσία φωτίζουν καλύτερα ἀπὸ κάθε ξερὴ περιγραφὴ τὶς καταστά-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

σεις καὶ τὰ πρόσωπα τῆς ἱστορίας καὶ δένονται ἔτσι ὀργανικὰ μὲ τὸ ὅλο ἔργο, ἀνεξάρτητα ἂν ἀποτελοῦν κεντρικὰ στοιχεῖα στὴ διήγηση ἢ δορυφοροῦνται στὴν περιφέρειά της. Καὶ αὐτό, γιατὶ τὸ περιεχόμενό τους, καὶ ὅταν ἀκόμα δὲν εἶναι καθαρὰ ἱστορικό, λειτουργεῖ ὡς ἑρμηνευτικὸς ὑπομνηματισμὸς ἱστορικῶν προσώπων καὶ γεγονότων. Συνεπῶς στὴ διδακτικὴ πράξη θὰ πρέπει νὰ ἐξετάσουμε τὸ περιεχόμενό τους καὶ τὴν ὀργανικὴ ἔνταξη καὶ λειτουργία τους μέσα στὴ δομὴ τοῦ ὅλου ἔργου.

Πέρα ἀπὸ αὐτὰ πρέπει νὰ προσέξουμε τὴν ἰδιαίτερη φύση τῆς ἡροδότειας πεζογραφίας, ποὺ μὲ τὶς διακυμάνσεις της ἀνάμεσα στὴν καθαρὴ ἱστορία καὶ τὴ λογοτεχνικὴ ἀφήγηση, ἀπαιτεῖ μιὰ ξεχωριστὴ μέθοδο προσέγγισης· θὰ χρησιμοποιήσουμε τὴν ἱστορικὴ μέθοδο στὴν ἀνάλυσή μας, ἐκεῖ ποὺ τὸ ὑλικό μας εἶναι καθαρὰ ἱστορικό, χωρὶς ὅμως νὰ ἀφήσουμε νὰ στερέψουν μέσα μας οἱ πηγὲς τῆς εὐαισθησίας, γιατὶ ἔτσι ὑπάρχει κίνδυνος νὰ μὴ χαροῦμε τὴν πνευματικὴ καὶ ψυχικὴ εὐφορία, ποὺ μᾶς δίνει τὸ ἔργο μὲ τὸν ἄμεσο καὶ οἰκεῖο τόνο του· καὶ θὰ πλησιάσουμε λογοτεχνικὰ τὸ ἔργο, ὅπου μᾶς ἀφηγεῖται ἀνέκδοτα καὶ παραμύθια, χωρὶς καὶ πάλι νὰ ἀποκλείσουμε τὴν ἱστορικὴ μέθοδο, γιατὶ ὅλο αὐτὸ τὸ «λογοτεχνικὸ» ὑλικὸ λειτουργεῖ καὶ ὡς ἱστορικὸ καὶ ἀπαιτεῖ τὴν ἀμεροληψία καὶ τὴν εὐρύτητα τῆς θεωρητικῆς γνώσης.

2. Εἰδικά. Νουβέλες καὶ ἀνέκδοτα.

Ὅταν ἔχουμε νὰ διδάξουμε μιὰ νουβέλα ἢ ἕνα ἀνέκδοτο, θὰ πρέπει νὰ κάνουμε μιά, ἔστω καὶ χοντρική, διάκριση ἀνάμεσά τους· νὰ δείξουμε πῶς τὸ περιεχόμενο τῶν πρώτων εἶναι βαθύτερο καὶ ἀγκαλιάζει τὴν τραγικὴ μοίρα ἑνὸς ἀνθρώπου καὶ γενικὰ τοῦ ἀνθρώπου στὴν ὁλότητά του, ἐνῶ τὰ ἀνέκδοτα ἔχουν πιὸ πολὺ περιστασιακὸ χαρακτήρα, ἀναφέρονται συνήθως σὲ ἕνα γεγονὸς καὶ ὁ τόνος τους εἶναι εὐτράπελος [1].

Κατὰ τὴ διερεύνηση μιᾶς νουβέλας, ποὺ εἶναι καὶ τὸ θέμα τῆς διδακτικῆς μας ἑνότητας, θὰ πρέπει νὰ ἐξετάσουμε ποιὸ εἶναι τὸ θέμα της, ποιὰ ἡ προέλευσή της καὶ πῶς ἐντάσσεται μέσα στὰ ἀνιστορούμενα. Γιατὶ ὑπάρχουν νουβέλες μὲ θέμα καθαρὰ παραμυθικό, ἄλλες εἶναι περιπετειώδεις ἢ ψυχογραφικὲς καὶ ἄλλες διηγήσεις ποὺ ξεσκεπάζουν τὴν ἀνθρώπινη τραγικὴ μοίρα. Ὡς πρὸς τὴν προέλευσή τους μποροῦμε νὰ τὶς διακρίνουμε σὲ ἑλληνικὲς ἢ ἀνατολίτικες, ἀνάλογα μὲ τὸν τόπο, ὅπου παρουσιάζονται, ἀλλὰ καὶ ἀνάλογα μὲ τὸ ἐσωτερικὸ κλίμα καὶ τὸν ἠθικό τους προβληματισμό. Ἀπὸ τὴν ἄποψη πάλι τῆς ὀργανικῆς σύνδεσής τους μὲ τὰ ἀνιστορούμενα μποροῦμε νὰ τὶς διακρίνουμε σὲ συστατικές, αἰτιολογικές, παραινετικὲς καὶ ἱστορικές. Ἀπὸ αὐτές, οἱ τρεῖς πρῶτες ἐντάσσονται στὸ ἔργο μᾶλλον σὰν προσθῆκες, ἐνῶ οἱ τελευταῖες συνιστοῦν μέρος τῆς εὐθείας ἱστορικῆς ἀφήγησης [2].

Μὲ τὰ λίγα αὐτὰ εἰσαγωγικὰ στοιχεῖα, ποὺ δὲ διεκδικοῦν δάφνες οὔτε μιᾶς ἁπλῆς κατατόπισης πάνω στὸ ἔργο τοῦ Ἡροδότου (ὁ φιλόλογος ποὺ θὰ διδάξει τὰ ἀρχαῖα ἀπὸ μεταφράσεις, θὰ πρέπει νὰ ἀνατρέξει σὲ εἰδικὲς μελέτες, δικές μας καὶ ξένες, ποὺ ἔχουν ἤδη βιβλιογραφηθεῖ) προχωροῦμε

1. Γιὰ περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Δ. Ν. Μαρωνίτη, Ἡροδότου Ἱστορίαι. Εἰσαγωγή, Γκοβόστης 1964. Ἐπίσης Trenkner, The greek novella in the classical Period, Cambridge 1958.

2. Δ. Ν. Μαρωνίτη, ὅ.π.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

στὴν ἐξέταση τῆς νουβέλας τοῦ Ἄδραστου ἀπὸ τὸ πρῶτο βιβλίο τῶν ἱστοριῶν τοῦ Ἡροδότου, Κεφ. 34-45.

3. Ἡ νουβέλα τοῦ Ἄδραστου (Ι,34-45)

α) Διερεύνηση τοῦ περιεχομένου.

Ἡ ἰδιοτυπία τῆς ἡροδότειας ἱστορίας ἐπιβάλλει, ὅπως εἴδαμε, μιὰ μεικτὴ μέθοδο, λογοτεχνικὴ καὶ ἱστορική, στὴν προσέγγιση τοῦ ὑλικοῦ της. Τὸ ἴδιο ἰσχύει καὶ γιὰ τὴ νουβέλα ποὺ ἐξετάζουμε. Συνεπῶς ἡ πρώτη μας δουλειὰ εἶναι νὰ διαβάσουμε τὴν ἑνότητα, μὲ τρόπο ποὺ νὰ μεταδίδει τὴ συγκινησιακὴ εὐαισθησία ποὺ ἐκπορεύεται ἀπὸ τὴ συνάντησή μας μὲ τὸ αἰσθητικὸ ἀντικείμενο (λογοτεχνικὴ μέθοδος). Ἡ ἐνέργεια αὐτὴ μᾶς δίνει τὴ δυνατότητα νὰ κινητοποιήσουμε τὴν παραστατική μας φαντασία, νὰ νιώσουμε τὴν ἑνότητα σὰν σύνολο, νὰ ἐξοικειωθοῦμε μὲ τὴν πανοραμική της θέα καὶ νὰ τὴ δεχτοῦμε ὡς κόσμο αὐθύπαρκτο μέσα στὸ χῶρο καὶ τὸ χρόνο. Συγχρόνως μᾶς ἐπιτρέπει νὰ ἀναπλάσουμε τὰ νοήματα σὲ εἰκόνες καὶ ἔτσι νὰ ἀνοίξουμε δρόμους γιὰ τὴν πληρέστερη κατανόηση καὶ ἀπόλαυση τοῦ ἔργου.[1]

Τὸ πρῶτο ζεῦγος νοημάτων ποὺ συναντᾶμε στὴ νουβέλα μας εἶναι : «εἶχε φύγει ὁ Σόλων»-«καὶ μετὰ ἔπεσε πάνω στὸν Κροῖσο βαριὰ ἡ θεϊκὴ ὀργή». Τὸ πρῶτο νόημα, ποὺ δείχνει τὴν ἀπομάκρυνση ἑνὸς ἀνθρώπου καὶ τὸ κενὸ ποὺ δημιουργεῖ μὲ τὴν ἀναχώρησή του, τρέφει τὴ φαντασία μας μὲ μιὰ εἰκόνα μοναξιᾶς καὶ ἐρημιᾶς ἢ καὶ γαλήνης, ἀνάλογα μὲ τὸ τί ἀκολουθεῖ. Ἐδῶ τὸ παραστατικὸ πεδίο ποὺ ἀνοίγεται μπροστά μας μοιάζει μὲ τὴν ἡσυχία ποὺ προηγεῖται, προτοῦ πέσει ὁ κεραυνός. Τὴν εἰκόνα τῆς συμφορᾶς τὴ φανερώνει τὸ δεύτερο νόημα «καὶ μετὰ ἔπεσε πάνω στὸν Κροῖσο βαριὰ ἡ θεϊκὴ ὀργή». Ὅσο κι ἂν δὲν ἐντοπίζεται τὸ εἶδος τῆς συμφορᾶς, ἡ εἰκόνα της εἶναι τρομακτική, γιατὶ δείχνει ἕναν ἄνθρωπο ἀνήμπορο μπροστὰ σὲ ἕνα θεὸ ὀργισμένο, ποὺ ἑτοιμάζεται νὰ καταφέρει τὸ βαρὺ χτύπημα. Μᾶς πιάνει δέος καὶ τρομάρα γιὰ τὸ ἀποτέλεσμα ποὺ θὰ ἀκολουθήσει. Ὁ συγγραφέας ἀποσαφηνίζει σταδιακὰ αὐτὸ ποὺ γενικὰ καὶ ἀόριστα διατύπωσε ὡς «βαριὰ θεϊκὴ ὀργή»: εἶναι ἕνα ὄνειρο, ποὺ φανερώνει τὶς συμφορὲς ποὺ ἔμελλε νὰ βροῦν τὸ γιὸ τοῦ βασιλιᾶ. Ἂν κρίνουμε τὸ νόημα αὐτὸ μὲ τὶς σημερινὲς μας ἀντιλήψεις γιὰ τὰ ὄνειρα, θὰ γελάσουμε ἴσως γιὰ τὴν τρομάρα ποὺ πήραμε. Ἂν ὅμως μεταφερθοῦμε στὴν ἐποχὴ τοῦ Ἡροδότου—κι αὐτὸ πρέπει νὰ κάνουμε, ἂν θέλουμε νὰ ἑρμηνεύσουμε τὸ ἔργο του σωστὰ—,τότε ἡ εἰκόνα τῆς ἀνησυχίας καὶ τοῦ τρόμου θὰ μᾶς κρατάει γερὰ ὡς τὸ ξεδιάλυμα τοῦ ὀνείρου. Βλέπουμε μὲ τὴν παραστατική μας φαντασία τὸ γιὸ τοῦ βασιλιᾶ, τὸ καμάρι του («πρῶτος σὲ ὅλα»), νὰ ἀπειλεῖται, χωρὶς ὁ ἴδιος νὰ φταίει σὲ τίποτα, μὲ καταστροφή. Σὲ συνέχεια τὰ ἄλλα νοήματα μᾶς ἀπεικονίζουν ἕναν ἔντρομο πατέρα ποὺ παίρνει τὰ μέτρα του νὰ προστατεύσει τὸ παιδί του, σηκώνοντας μόνος του τὸ φοβερὸ μυστικό. Ἐπάλληλες εἰκόνες, ποὺ δένουν τὸ παρὸν μὲ τὸ παρελθόν, περνοῦν μπρὸς ἀπ' τὰ μάτια μας· πυρετώδεις προετοιμασίες γιὰ τὸ γάμο, περιορισμὸς στὸ σπίτι («δὲν τὸν ἄφηνε νὰ φύγει ἀπὸ κοντά του»), ἀπομάκρυνση ὅλων τῶν ὅπλων «μήπως πέσει κανένα πάνω στὸ παιδί του», σ' αὐτὸ τὸ παιδί, ποὺ «συνήθιζε νὰ εἶναι ἀρχηγὸς

1. Κ. Κουλουφάκου, Κείμενα καὶ Ἀναλύσεις, Τόμος Α'. Εἰσαγωγή.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τῶν Λυδῶν στὶς ἐκστρατεῖες»—ἄλλο ἕνα παραστατικὸ πεδίο, τοῦ παρελθόντος, ποὺ δείχνει κίνηση, δράση καὶ γενναιότητα.

Μὲ τὴν ἀναγωγὴ τῶν νοημάτων σὲ παραστατικὲς αἰσθητηριακὲς εἰκόνες (ποὺ θὰ πρέπει νὰ γίνει ὥς τὸ τέλος τῆς νουβέλας) δὲν ἐξαντλεῖται φυσικὰ ἡ προσέγγιση τοῦ ἔργου. Ἁπλῶς ἀνοίγονται δρόμοι γιὰ τὴ σωστὴ κατανόησή του.

Τὸ δεύτερο στάδιο στὴ διερεύνηση τοῦ κειμένου εἶναι νὰ κατατάξουμε τὰ νοήματα στὴ λογική τους σειρά. Καθὼς διαβάζουμε προσεκτικά, παρατηροῦμε πὼς μερικὰ νοήματα, ὅμοια ἢ ἀντίθετα μεταξύ τους, δένονται μαζὶ σ' ἕνα σημεῖο· ἄλλα σὲ ἄλλο κ.ο.κ. Ἔχουμε δηλαδὴ μέσα στὸ κείμενο διάφορες ὁμάδες νοημάτων, ποὺ καθεμιά τους ἐπιτελεῖ μιὰ ὁρισμένη λειτουργία, βοηθάει στὸ νὰ φωτιστεῖ ἀπὸ ὅλες τὶς πλευρὲς τὸ γενικὸ νόημα ὅλης τῆς ἑνότητας. Ἔτσι στὸ κεφ. 34 τῆς νουβέλας μας τὰ περισσότερα νοήματα συγκλίνουν στὸ νὰ δείξουν τὶς προσπάθειες τοῦ Κροίσου νὰ σώσει τὸ γιό του ἀπὸ τὴ συμφορὰ ποὺ τὸν ἀπειλεῖ. Στὸ 35 συγκλίνουν στὸ νὰ παρουσιάσουν τὸν Ἄδραστο καὶ τὴν ἀπόφαση τοῦ Κροίσου νὰ τὸν κρατήσει στὸ παλάτι του. Μὲ τὸν ἴδιο τρόπο λειτουργοῦν καὶ τὰ νοήματα τῶν ἄλλων κεφαλαίων τοῦ κειμένου.

Ἡ εὕρεση τῶν νοημάτων καὶ ἡ ὑπαγωγή τους σὲ ὁμοειδεῖς ἑνότητες μᾶς βοηθάει νὰ δοῦμε τὴ βαθύτερη τάξη ποὺ ὑπάρχει κάτω ἀπὸ τὴ φαινομενικὴ χαοτικὴ πολυμορφία καὶ νὰ κατατάξουμε τὶς ἑνότητες σὲ μιὰ λογικὴ σειρὰ (χρονολογική, τοπική, αἰτιώδη), ἀνάλογα μὲ τὸ ρόλο ποὺ παίζουν στὴν ἀποσαφήνιση τοῦ ὅλου ἔργου ἢ τοῦ ἀποσπάσματος ποὺ διερευνοῦμε. Οἱ νοηματικὲς αὐτὲς ἑνότητες μᾶς βοηθοῦν νὰ δώσουμε συνοπτικὰ τὸ γενικὸ νόημα τοῦ ἔργου κι ἀνοίγουν τὸ δρόμο πιὸ πέρα γιὰ τὴν ἠθικὴ καὶ αἰσθητικὴ διερεύνηση.

Πολλὲς φορὲς τὸ γενικὸ νόημα εἶναι φανερό, γιατὶ τὸ διατυπώνει ὁ συγγραφέας εἴτε στὴν ἀρχὴ τῆς πρώτης παραγράφου εἴτε στὸ τέλος τοῦ κειμένου ὡς συμπέρασμα καὶ σχόλιο. Ἄλλες φορὲς ὅμως ἀφήνει τὸν ἀναγνώστη νὰ τὸ ἀποκρυπτογραφήσει μέσα ἀπὸ τὸ ὅλο κείμενο, ὡς ἔπαθλο τοῦ μόχθου του.

Στὴ νουβέλα μας τὸ γενικὸ νόημα διατυπώνεται στὴ «θεματικὴ πρόταση» τῆς πρώτης παραγράφου καὶ ἐπαναλαμβάνεται ὡς κατακλείδα στὴν τελευταία παράγραφο: Ἐπειδὴ ὁ Κροῖσος πίστεψε πὼς εἶναι ὁ πιὸ εὐτυχισμένος ἀπὸ ὅλους τοὺς ἀνθρώπους, ἔπεσε πάνω του βαριὰ ἡ θεϊκὴ ὀργή. Ὅλες οἱ ἐπὶ μέρους νοηματικὲς ἑνότητες ποὺ ἀκολουθοῦν ἀποδεικνύουν μὲ συγκεκριμένες λεπτομέρειες τὴν ἀλήθεια τῆς θεματικῆς αὐτῆς πρότασης. Ἡ συμφορὰ εἶναι ἀναπόφευκτη καὶ κανένα προφυλακτικὸ μέτρο, ὅσο σοφὸ κι ἂν εἶναι, δὲν εἶναι σὲ θέση νὰ τὴν ἀποτρέψει — ἡ μοίρα βρίσκει καινούρια τεχνάσματα, γιὰ νὰ καταφέρει τὸ τελικὸ χτύπημα. Δὲν εἶναι δύσκολο νὰ βροῦμε καὶ νὰ ἀπαριθμήσουμε λεπτομερειακὰ ὅλες τὶς ὁμάδες νοημάτων ποὺ ὑποστηρίζουν τὸ γενικὸ αὐτὸ νόημα.

Ὕστερα ἀπὸ τὴ λεπτομερειακὴ ἐξέταση τοῦ κειμένου, ποὺ μᾶς ἀποκαλύπτει τὶ μᾶς λέει ὁ συγγραφέας, θὰ πρέπει νὰ περάσουμε στὸ τὶ θέλει νὰ πεῖ, δηλαδὴ στὸ μήνυμα ποὺ θέλει νὰ μᾶς μεταβιβάσει. Καὶ ἔτσι, διερευνώντας τὴ λογικὴ πλευρὰ τοῦ ἔργου (τὶ λέει) ἀποκαλύπτουμε τὴν ἠθική του πλευρὰ (τὶ θέλει νὰ πεῖ). Τὸ μήνυμα αὐτὸ σπάνια τὸ διατυπώνει ὁ συγγραφέας στὸ ἔργο του· τὶς πιὸ πολλὲς φορὲς προσφέρει στὸν ἀναγνώστη ἀνθρώπινες καταστάσεις φορτισμένες μὲ συγκίνηση,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ποὺ ὁδηγοῦν τὴ σκέψη νὰ ἀναζητήσει μόνη της τὸ μήνυμα ἢ τὰ μηνύματα ποὺ ἀπορρέουν ἀπὸ αὐτὲς τὶς καταστάσεις.

Τὸ μήνυμα τοῦ κειμένου ποὺ ἐξετάζουμε, μπορεῖ νὰ συνοψιστεῖ ὡς ἑξῆς: «τὸν ἀλαζονικὸ ἄνθρωπο ἀργὰ ἢ γρήγορα τὸν τιμωρεῖ ὁ θεὸς» ἢ «ἡ ἔπαρση τοῦ ἀνθρώπου ἐπισύρει βαριὰ τὴ θεϊκὴ τιμωρία» ἢ κάτι τέτοιο.

β) Διερεύνηση τῆς μορφῆς.

(1) Ἀρχιτεκτονικὴ διάρθρωση καὶ σύνθεση ἑνοτήτων (δομή).

Ἡ λογικὴ καὶ ἠθικὴ διερεύνηση, ποὺ μᾶς δίνει τὸν κεντρικὸ πυρήνα τοῦ ἔργου, μᾶς βοηθάει νὰ συνειδητοποιήσουμε καὶ τὴ δομή του, πῶς δηλαδὴ δένονται τὰ ἐπὶ μέρους στοιχεῖα μὲ τὸν κεντρικὸ πυρήνα καὶ τὶ ρόλο παίζουν στὴν ὀργάνωσή του. Στὴν προκειμένη ὅμως περίπτωση, ἐπειδὴ ἡ νουβέλα μας ἀποτελεῖ μέρος τῆς ὅλης ἱστορίας τοῦ Ἡροδότου, θὰ πρέπει νὰ ἐξεταστεῖ καὶ ὡς μιὰ ἐπὶ μέρους ἑνότητά της καὶ συγχρόνως καὶ ὡς αὐτοτελὲς κομμάτι. Ποιὸς εἶναι ὁ κεντρικὸς πυρήνας, μέσα στὸν ὁποῖο ἐντάσσεται ἡ νουβέλα; Παρατηροῦμε πὼς αὐτὴ ἀποτελεῖ ὀργανικὸ τμῆμα τοῦ «λυδικοῦ λόγου» καὶ φωτίζει ἰδιαίτερα τὴν ἀνθρώπινη μοίρα ἑνὸς προσώπου, τοῦ βασιλιᾶ Κροίσου. Ὅμως καὶ ὁ λυδικὸς λόγος (κεφ. 6-94), ὅσο κι ἂν παρουσιάζει μιὰ ὁλοκληρωμένη δομή, στὸ σύνολο καὶ στὰ μέρη του, δὲν παύει νὰ εἶναι τμῆμα τοῦ ὅλου ἔργου, καὶ συνεπῶς πρέπει νὰ διερευνηθεῖ ὁ ρόλος του καὶ ἡ συμβολή του στὴν ἀποσαφήνιση τοῦ κεντρικοῦ πυρήνα τῆς ἱστορίας τοῦ Ἡροδότου, ποὺ εἶναι, ὅπως δηλώνεται στὸν πρόλογο, τὰ κλέα τῶν ἀνθρώπων καὶ ἰδιαίτερα ἡ σύγκρουση Ἑλλήνων καὶ βαρβάρων καὶ ἡ ἀναζήτηση τῶν αἰτίων αὐτῆς τῆς σύγκρουσης. Καὶ ἡ πραγματικὴ αἰτία τοῦ πολέμου δὲν εἶναι ἄλλη ἀπὸ τὴ συμπεριφορὰ τοῦ Κροίσου ἀπέναντι στοὺς Ἕλληνες τῆς Μ. Ἀσίας. Ἔτσι ὁ λυδικὸς λόγος δένεται ὀργανικὰ μὲ τὸ ἔργο, γίνεται λογικὴ ἀφετηρία του, καὶ συνεπῶς θὰ πρέπει νὰ ἐξεταστεῖ ἡ συμβολή του στὴν ἀνέλιξη τῶν ἱστορικῶν γεγονότων, ποὺ σχετίζονται μὲ τὸν πόλεμο αὐτό.

Ἡ ἀναζήτηση δηλαδὴ τῆς αἰτίας μᾶς φέρνει στὴ Λυδία καὶ στὸν Κροῖσο. Ἡ αἰτιολόγηση τῆς μοίρας τοῦ Κροίσου μᾶς ὁδηγεῖ, μέσα ἀπὸ ἀναδρομὲς στὸ παρελθόν, στὴν ἱστορία τοῦ Γύγη. Στὸ κεφ. 26 ξαναβρίσκουμε τὸ χαμένο νῆμα, ποὺ μᾶς συνδέει μὲ τὴ δράση τοῦ Κροίσου, γιὰ νὰ παρακολουθήσουμε τὴν ἄνοδο καὶ τὴν πτώση του, ποὺ ὀφείλεται σὲ κληρονομικὴ ἐνοχὴ καὶ στὸ θεϊκὸ φθόνο ἢ τὴ «νέμεση», ἀμείλικτη τιμωρὸ τῆς ἀνθρώπινης «ὕβρεως»: ὁ Κροῖσος βαρύνεται μὲ προγονικὲς ἁμαρτίες — εἶναι ὁ πέμπτος ἀπόγονος τοῦ Γύγη — ἡ ἀνοδική του πορεία καὶ ἡ «ὕβρις» ποὺ τὴν ἀκολουθεῖ (ἀποκαλύπτεται μὲ τὴν ἐπίσκεψη τοῦ Σόλωνα) τὸν ὁδηγεῖ σταδιακὰ στὴν καταστροφή, μὲ πρῶτο βῆμα τὸ θάνατο τοῦ γιοῦ του.

Διερευνώντας λοιπὸν ὅλο τὸ πλέγμα τῶν αἰτίων βλέπουμε πὼς ἡ νουβέλα μας ἐντάσσεται μέσα στὸ ἱστορικὸ ὑλικὸ (καὶ προωθεῖ τὴν ἱστορικὴ ἀφήγηση, χρονολογικά) ὡς ἀπαραίτητο στοιχεῖο της καὶ συγχρόνως καθρεφτίζει διαχρονικὰ τὴν ἀνθρώπινη μοίρα—ἡ ἀνθρώπινη εὐτυχία ὑπόκειται σὲ διακυμάνσεις, καὶ εἶναι ὑβριστικὸ γιὰ τὸ θνητὸ ἄνθρωπο νὰ ἐπαίρεται γιὰ μιὰ στιγμιαία εὔνοιά της.

Γύρω ἀπὸ αὐτὸν τὸν κεντρικὸ πυρήνα πλέκεται ὅλη ἡ νουβέλα, μὲ τὰ ἐπὶ μέρους νοήματα διαταγμένα σὲ δύο ἑνότητες. Ἡ πρώτη ἀπεικονίζει, μέσα ἀπὸ τὸ ὄνειρο, τὴν ἀπόφαση τῶν θεῶν, τὴν ἀγωνία καὶ τὸν τρόμο ποὺ προκάλεσε στὸν Κροῖσο τὸ ὄνειρο καὶ τὶς προσπάθειές του νὰ ἀποφύγει τὶς

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

συνέπειες. Ἡ ἑνότητα αὐτή, ποὺ ἐκτείνεται στὶς ἑπτὰ πρῶτες παραγράφους, ἐπιμερίζεται στὶς ἑξῆς μικρότερες:

1) Προαγγελία τῆς συμφορᾶς μὲ τὴν ἀπεικόνιση τοῦ τρομακτικοῦ ὀνείρου. Συνειδητοποίηση τοῦ κινδύνου ποὺ ἀπειλεῖ τὸ γιὸ καὶ λήψη ὅλων τῶν μέτρων γιὰ τὴν ἀποτροπὴ τοῦ κακοῦ. Προσωρινὴ ἀποφυγὴ τοῦ κακοῦ. Ἐφησυχασμός.

2) Ἐρχομὸς τοῦ Ἄδραστου. Ἐξαγνισμός του ἀπὸ τὸν Κροῖσο. Φιλοξενία.

3) Παράκληση τῶν Μυσῶν νὰ τοὺς δώσει ὁ Κροῖσος τὸ γιό του μαζὶ μὲ ἐκλεκτὰ παλικάρια, νὰ ἀπαλλάξουν τὴ χώρα τους ἀπὸ τὸν κάπρο. Δεύτερη ἀνησυχία τοῦ Κροίσου γιὰ ἐπαλήθευση τοῦ ὀνείρου. Λήψη μέτρων—ἀποστολὴ παλικαριῶν χωρὶς τὸ γιό του. Δεύτερη προσωρινὴ ἀποφυγὴ τοῦ κακοῦ. Ἐφησυχασμός.

4) Παράπονα τοῦ γιοῦ γιὰ τὴν προσβολὴ ποὺ τοῦ γινόταν. Νέα ἀνησυχία τοῦ πατέρα. Προσπάθεια νὰ τὸν πείσει πὼς ἐνεργεῖ γιὰ τὸ καλό του (ἀποκάλυψη τοῦ ὀνείρου). Ἐπιχειρήματα τοῦ γιοῦ ποὺ πείθουν τελικὰ τὸν πατέρα.

Ἡ δεύτερη ἑνότητα ἐκτείνεται ὡς τὸ τέλος τῆς νουβέλας καὶ ἀπεικονίζει τὶς μάταιες προσπάθειες τοῦ πατέρα νὰ ἀποφύγει τὸ μοιραῖο.

Ἡ ἑνότητα ἐπιμερίζεται στὶς ἑξῆς μικρότερες:

1) Ἀπεικόνιση τῆς ἀνησυχίας τοῦ Κροίσου. Λήψη πρόσθετων μέτρων· ἀνάθεση στὸν Ἄδραστο νὰ συνοδεύσει τὸ γιό του στὸ κυνήγι καὶ νὰ γίνει φύλακάς του. Διαβεβαίωση τοῦ Ἄδραστου πὼς θὰ κάνει ὅ,τι περνᾶ ἀπὸ τὸ χέρι του. Ἐφησυχασμός.

2) Ἀπεικόνιση τοῦ κυνηγιοῦ. Θάνατος τοῦ Ἄτη. Ἀγγελία τῆς συμφορᾶς στὸν Κροῖσο.

3) Θρῆνος τοῦ πατέρα. Κατάρες ἐνάντια στὸ φονιά.

4) Μεταφορὰ τοῦ νεκροῦ στὸ παλάτι. Παράκληση τοῦ Ἄδραστου νὰ πεθάνει, γιατὶ ἔγινε ἄθελά του φονιάς. Συμπόνεση τοῦ Κροίσου καὶ συγχώρεση τοῦ φονιᾶ. Ταφὴ τοῦ Ἄτη. Αὐτοκτονία τοῦ Ἄδραστου.

Ἡ νουβέλα μὲ τὴν τέτοια δομή της παίρνει χαρακτήρα δραματικὸ καὶ ἐξωθεῖ τὰ ἐπεισόδια σὲ σταδιακὲς διακυμάνσεις μὲ συνεχὴ ἐκ τῶν προτέρων ἔκθεση τοῦ θέματος καὶ ἀναίρεσή του ὡς τὴν τελικὴ του ἐπαλήθευση. Ἔτσι στὸ πρῶτο κεφάλαιο ἐξαγγέλλεται ὁ θάνατος τοῦ Ἄτη. Μὲ τὰ κατάλληλα μέτρα ποὺ παίρνονται νιώθουμε σιγουριά, ὥσπου νέα ἐξέλιξη τοῦ θέματος μᾶς βάζει πάλι σὲ ἀνησυχίες κ.ο.κ. Ἡ πορεία γίνεται μὲ ἀργὸ ρυθμό, μὲ παρεκβάσεις, ποὺ δένονται ὅμως μὲ σταθερὰ νήματα μὲ τὴν ἀρχιτεκτονικὴ τοῦ ὅλου σχεδίου. Ὅλα τὰ νήματα ξεκινοῦν ἀπὸ τὸ σημαδιακὸ ὄνειρο καὶ ἐπιστρέφουν πάλι σ' αὐτό. Ἡ φαινομενικὰ ἄσχετη παρουσία τοῦ Ἄδραστου, ὁ ἐξαγνισμός του καὶ ἡ φιλοξενία του στὸ παλάτι ἀποτελεῖ ἀπαραίτητο ὀργανικὸ στοιχεῖο, γιατὶ δένει τὸ παρελθὸν μὲ τὸ παρόν, ἀποκαλύπτοντας προγονικὰ ἁμαρτήματα καὶ δραματοποιώντας στὸ ἔπαρκο τὸ ἐπεισόδιο. Τὸ δραματικὸ τόξο, ἡ συνεχὴς «εἰς τοὐναντίον μεταβολὴ τῶν πραττομένων» γίνεται μὲ ἀναλογίες δομικές, ποὺ ἀποκαλύπτουν τὴν ἐπιμήκυνση τῆς πορείας, ἔτσι ποὺ ἡ καταστροφὴ νὰ ξεσπάσει σχεδὸν ἀστραπιαῖα: παίρνονται ὅλα τὰ μέτρα, βρίσκονται λύσεις σὲ κάθε νέο σχέδιο ἐπίθεσης τῆς μοίρας, ὡς τὴ στιγμὴ ποὺ γίνεται τὸ λάθος ἀπὸ παρερμηνεία, ποὺ ὁδηγεῖ στὸν ἀπόλυτο ἐφησυχασμό, καὶ ἔτσι ἀδυνατοῦμε νὰ μαντέψουμε πὼς τὸ σταμάτημα γίνεται γιὰ νὰ δοθεῖ τὸ τρομερὸ χτύπημα. Τὸ κεφ. 40 λειτουργεῖ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ὡς μεταβιβαστικὴ παράγραφος καὶ δείχνει ὅτι ἡ καμπύλη τραβάει πρὸς τὸ τέρμα της—στὴν ἐπαλήθευση τοῦ ὀνείρου. Ἡ λύση τοῦ δράματος αἰτιολογεῖ τὸν κεντρικὸ πυρήνα τῆς νουβέλας, πὼς ἡ «ὕβρις» τιμωρεῖται σκληρά.

(2) Ὕφος.

Στὴ δραματοποίηση τῆς νουβέλας, ἐκτὸς ἀπὸ τὴν ἀρχιτεκτονικὴ διάρθρωση καὶ σύνθεση τῶν νοημάτων, πρέπει νὰ λογαριάσουμε καὶ τὸ ρόλο τοῦ διαλόγου: πῶς δηλαδὴ συμβάλλει στὴν προώθηση τοῦ ὅλου μύθου, στὴ δραματοποίηση τοῦ λόγου, στὴν αἰσθητοποίηση καὶ παραστατικὴ ἀπεικόνιση τῶν γεγονότων, στὴν ἀποκάλυψη τῶν χαρακτήρων. Ἡ ἐξέταση αὐτὴ μᾶς ὁδηγεῖ σὲ θέματα ὕφους καὶ στὴ συμβολὴ τῶν ὑφολογικῶν στοιχείων στὴν αἰσθητικὴ καταξίωση τοῦ ὑλικοῦ.

Γενικὰ τὸ ἡροδότειο ὕφος χαρακτηρίζεται ἀπὸ μιὰ ἐξελιγμένη μορφὴ παρατακτικῆς σύνδεσης. Ἡ δομὴ κάθε ἐπὶ μέρους θέματος ἀρχίζει μὲ μιὰ θεματικὴ πρόταση, ποὺ ἐκθέτει τὴν κύρια ἰδέα, συνεχίζει μὲ μικρότερες ἑνότητες νοημάτων καὶ κλείνει μὲ μιὰ πρόταση κατακλείδα, ποὺ ἐκφράζει μὲ παραπλήσια λόγια τὸ νόημα τῆς θεματικῆς πρότασης. Μέσα σ' αὐτὸ τὸ γενικὸ πλαίσιο συνείρει τὶς μικρότερες νοηματικὲς ἑνότητες μεταξύ τους ἢ μὲ δεικτικὲς ἀντωνυμίες ἢ μὲ τὴν ἐπανέκθεση τῆς ἴδιας λέξης, ἔτσι ποὺ ὁ λόγος του ἀποκτᾶ συνοχὴ καὶ καθιστᾶ φανερὴ τὴ λογικὴ καὶ πραγματικὴ πορεία ἀπὸ τὸ ἕνα γεγονὸς στὸ ἄλλο ἢ ἀπὸ μιὰ προγενέστερη κατάσταση σὲ μιὰ ἑπόμενη. Ἡ ἀλυσιδωτὴ αὐτὴ σύνδεση, γλωσσική, νοηματικὴ καὶ πραγματική, δίνει στὸ παρατακτικὸ ὕφος τοῦ Ἡροδότου τὴ θαυμαστὴ ἐκείνη εὐαισθησία, ποὺ διεγείρεται μὲ τὴ σαφὴ ἐναλλαγὴ τῶν θεμάτων, χωρὶς νὰ διασπᾶ τὴν ἑνότητα τοῦ ἔργου, γιατὶ τὰ διάφορα συστατικὰ στοιχεῖα ὀργανώνονται σὲ ἑνιαῖο σῶμα [1].

Στὴν εἰδικότερη μορφή του τὸ ὕφος παρουσιάζει λιτότητα ἐκφραστική, σαφήνεια πραγματολογική, πηγαία καὶ ἀνεπιτήδευτη σύνταξη, διαποτισμένα ὅλα αὐτὰ μὲ τὸ χυμὸ τῆς ποίησης. Καὶ ἐνῶ γενικὰ τοῦ λείπει ὁ «ἡδυσμένος λόγος», ἡ μεγαλοπρέπεια, τὸ ὕψος, τὸ ἐκρηκτικὸ πάθος, ποὺ χαρακτηρίζουν τὴ ρητορικὴ πεζογραφία, κερδίζει μὲ τὸ συγκερασμὸ τῆς ποίησης ἀρετὲς δύσκολα προσδιορίσιμες, ἀλλὰ πανταχοῦ παροῦσες: ἡ ἔλλειψη κραυγαλέου τόνου τὸ καθιστᾶ ἀφελές, χαριτωμένο καὶ ἡδονικό, χωρὶς νὰ τὸ ἐκτρέπει σὲ αἰσθηματολογισμοὺς καὶ γλυκερότητες [2].

Στὴ συγκεκριμένη περίπτωση ποὺ ἐξετάζουμε, τὸ ὕφος τῆς νουβέλας μας παρουσιάζει μιὰ ἐπιφανειακὴ ἁπλότητα, ποὺ ἐμβολιάζεται ὅμως μὲ τὰ ὑπόγεια ρεύματα καὶ τοὺς βυθοὺς τοῦ δραματικοῦ γεγονότος. Ἔτσι ἀνασύρει στὴν ἐπιφάνεια στοιχεῖα ποὺ δίνουν τὸ μυστικὸ τῆς πειθοῦς· λέξη καὶ σύνταξη ἁπλή, χωρὶς κανένα ρητορικὸ σχῆμα, σύνθεση τῶν προτάσεων, ποὺ δημιουργοῦν καὶ μεταβιβάζουν ἄμεσα τὴ συγκινησιακὴ ἀτμόσφαιρα, ἔτσι ποὺ νὰ συντελεῖται ἀνεπιτήδευτα ἡ ὑπέρβαση τοῦ τραγικοῦ γεγονότος μὲ μόνη τὴν καλλιτεχνικὴ μετουσίωση τῆς ἔκφρασης.

Ἀπόδειξη ἀποτελεῖ ἡ τελευταία περίοδος τῆς νουβέλας: «Ὅμως ὁ Ἄδραστος, γιὸς τοῦ Γόρδου, γιοῦ τοῦ Μίδα, αὐτὸς ποὺ στάθηκε φονιὰς τοῦ ἀδερφοῦ του καὶ φονιὰς αὐτοῦ ποὺ τὸν ἐξάγνισε, ὅταν σκόρπισαν ὅλοι καὶ

1. Διονυσίου Ἁλικαρνασσέως, Πρὸς Πομπήιον Us - R. 11, 236.
2. Δ. Ν. Μαρωνίτη, ὅ. π.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἔγινε ἡσυχία γύρω ἀπὸ τὸ μνῆμα, μέσα στὴ συναίσθησή του ὅτι εἶναι, ἀπὸ τοὺς ἀνθρώπους ποὺ γνώρισε ὁ ἴδιος στὴ ζωή του, ὁ πιὸ συφοριασμένος, σφάζεται πάνω στὸν τάφο μόνος του».

Πιὸ λιτή, πιὸ οὐσιαστικὴ δραματοποίηση γεγονότος, σπάνια θὰ μποροῦσε νὰ βρεῖ κανένας σὲ λογοτεχνικὸ κείμενο. Παρ' ὅλα αὐτὰ τὸ γεγονὸς δὲν παύει νὰ ἀποτελεῖ ἱστορικὸ ὑλικό. Μόνο πού, γιὰ νὰ δοῦμε τὸ ρόλο ποὺ παίζει στὴν προώθηση τῆς ἱστορίας, θὰ πρέπει νὰ ἐξετάσουμε πῶς βλέπει ὁ Ἡρόδοτος τὴν πορεία τῶν ἱστορικῶν γεγονότων, ποιὰ δηλ. εἶναι ἡ ἀντίληψή του γιὰ τὴν ἱστορία. Ἡ βασική του ἰδέα καθορίζεται ἀπὸ τὴν πίστη πὼς τὰ πεπρωμένα τῆς ἀνθρωπότητας κατευθύνονται ἀπὸ τὸ θεῖο, ποὺ ἐπέβαλε ἀπὸ τὰ πρὶν στὸν κόσμο μιὰ ἁρμονικὴ τάξη καὶ δὲν ἀνέχεται νὰ διασαλευτεῖ. Ὁ Κροῖσος, μὲ τὴν ὑπερβολική του ἔπαρση, ξεπέρασε τὸ μέτρο («σωφροσύνη») καὶ ἐπόμενο ἦταν νὰ τιμωρηθεῖ. Ἔτσι ἡ νουβέλα λειτουργεῖ ὡς ἱστορικὸ ὑλικό, ποὺ ἡ διερεύνηση καὶ ἑρμηνεία του ἀπαιτεῖ τὴ χρησιμοποίηση τῆς ἱστορικῆς μεθόδου.

Ὅμως, γιὰ νὰ εἶναι ἔγκυρο τὸ συμπέρασμά μας, θὰ πρέπει ἡ ἑρμηνεία τοῦ ἱστορικοῦ γεγονότος νὰ ἀποβάλει τὸ μεταφυσικό του χαρακτήρα καὶ νὰ ἐξεταστεῖ σύμφωνα μὲ τὰ πορίσματα τῆς σύγχρονης ἱστορικῆς ἐπιστήμης. Πρέπει νὰ βρεθοῦν οἱ κοινωνικὲς συνθῆκες καὶ οἱ παραγωγικὲς δυνάμεις ποὺ συντέλεσαν στὴν ἄνοδο τοῦ Κροίσου· νὰ ἐξεταστοῦν τὰ αἴτια τῆς παρακμῆς καὶ τῆς πτώσης τοῦ λυδικοῦ βασιλείου καὶ νὰ ἀποδοθοῦν ὄχι στὴν «ὕβρι» ἀλλὰ στὶς ἐσωτερικὲς ἀντιφάσεις τῆς κοινωνίας καὶ στὴν ἀδυναμία τῆς κοινωνικῆς δομῆς, ποὺ δὲν μποροῦσε νὰ ἀνταποκριθεῖ πιὰ στὶς νέες παραγωγικὲς δυνάμεις καὶ τὶς νέες σχέσεις παραγωγῆς. Σ' αὐτὰ πρέπει νὰ προστεθεῖ κυρίως ἡ ἀνάπτυξη τοῦ περσικοῦ κράτους, ποὺ φυσικὸ ἦταν νὰ κινηθεῖ ἐναντίον τῶν γειτόνων του.

Μὲ τὰ λίγα αὐτὰ φάνηκε, νομίζω, πὼς ἡ προσέγγιση τῆς νουβέλας ὠφελεῖται περισσότερο ἂν χρησιμοποιήσουμε τὸν ἰδιότυπο συνδυασμὸ τῶν δύο μεθόδων (λογοτεχνικῆς καὶ ἱστορικῆς) παρὰ τὴ μιὰ ἀπὸ αὐτές.

4. Διαγράμματα.

Ἀντὶ νὰ ἀναλύσουμε τὴ νουβέλα ἀπὸ ὅλες τὶς πλευρές, θὰ μπορούσαμε νὰ διαλέξουμε ἕνα καίριο σημεῖο της, αὐτὸ ποὺ ἀποτελεῖ τὸ βασικὸ πυρήνα τῆς ἑνότητας, καὶ νὰ ἀσχοληθοῦμε μόνο μ' αὐτό. Ἕνα τέτοιο σημεῖο θὰ μποροῦσε νὰ εἶναι:

α. Ἡ λειτουργία τῆς νουβέλας μέσα στὴν ἑνότητα τοῦ λυδικοῦ λόγου καὶ στὴν ὅλη ἱστορία τοῦ Ἡροδότου.

Ἡ πορεία μας θὰ μποροῦσε νὰ ἀκολουθήσει τὸ ἑξῆς διάγραμμα:

Ι. Διαβάζουμε τὴ νουβέλα καὶ προσπαθοῦμε νὰ κατανοήσουμε τὸ περιεχόμενό της:

Α. Ἐπισημαίνουμε τὶς νοηματικὲς ἑνότητες καὶ τὴ λειτουργία τους μέσα στὸ σύνολο.

Β. Διατυπώνουμε τὸ γενικὸ νόημα.

Γ. Κατατάσσουμε τὰ διαδραματιζόμενα σὲ φυσικὴ σειρὰ (χρονολογική, τοπικὴ ἢ κατὰ τὰ αἴτια ποὺ ὑποκινοῦν σὲ δράση).

Δ. Διατυπώνουμε τὸ μήνυμα ποὺ ἀπορρέει ἀπὸ τὴ νουβέλα.

ΙΙ. Ἐντάσσουμε τὴ νουβέλα μέσα στὴν ἑνότητα τοῦ λυδικοῦ λόγου καὶ στὴν ὅλη ἱστορία τοῦ Ἡροδότου.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Α. Βρίσκουμε τὴ λειτουργία τῆς νουβέλας μέσα στὸ λυδικὸ λόγο:

1. Ἐπισημαίνουμε τὴν ὀργανικὴ σύνδεση τῆς νουβέλας μὲ τὰ προηγούμενα.

2. Βρίσκουμε τὴν αἰτιακὴ σχέση της μὲ τὴ συνομιλία Κροίσου-Σόλωνα.

3. Συνειδητοποιοῦμε τὴ συμβολὴ τῆς νουβέλας στὴν προώθηση τῶν προσωπικῶν πεπρωμένων τοῦ Κροίσου.

Β. Ἐντάσσουμε τὴ νουβέλα μέσα στὴν ὅλη ἱστορία τῶν περσικῶν πολέμων:

1. Ἀναζητοῦμε τὸ ρόλο τοῦ Κροίσου στὴ μοιραία σύγκρουση Ἑλλήνων καὶ βαρβάρων.

2. Συνειδητοποιοῦμε τὸν οὐσιαστικὸ ρόλο τοῦ Κροίσου στὸ ξέσπασμα τοῦ πολέμου.

3. Αἰτιολογοῦμε τὴν καταστροφὴ τοῦ Κροίσου, σύμφωνα μὲ τὴν ἀντίληψη τοῦ Ἡροδότου καὶ τὰ πορίσματα τῆς σύγχρονης ἐπιστημονικῆς ἱστορίας.

4. Συσχετίζουμε τὴν ἥττα τοῦ Κροίσου μὲ τὴν ἥττα τῶν Περσῶν καὶ παρατηροῦμε πώς καὶ οἱ δύο ὀφείλονται, κατὰ τὴν ἀντίληψη τοῦ Ἡροδότου, στὴν «ὕβριν» ποὺ φέρνει ἡ δύναμη. Ἐξηγοῦμε τὸ φαινόμενο ἐπιστημονικά.

5. Συνειδητοποιοῦμε τὴ συμβολὴ τῆς νουβέλας στὴν ἀποσαφήνιση τῆς πορείας τῶν ἱστορικῶν γεγονότων.

Ἕνα δεύτερο σημεῖο, μὲ τὸ ὁποῖο θὰ μπορούσαμε νὰ ἀσχοληθοῦμε διεξοδικὰ εἶναι:

β. Ὁ χαρακτηρισμὸς τῶν προσώπων τῆς νουβέλας.

Τὸ πρῶτο μέρος τοῦ διαγράμματος πάνω στὸ θέμα αὐτὸ θὰ ἦταν τὸ ἴδιο μὲ τὸ παραπάνω διάγραμμα. Ἡ ἐξειδίκευσή του ἀρχίζει ἀπὸ τὸ δεύτερο μέρος. Ἔτσι θὰ ἔχουμε:

I.
- Α.
- Β.
- Γ.
- Δ.

II. Διερευνοῦμε τοὺς χαρακτῆρες τῶν προσώπων τῆς νουβέλας:
- Α. Χαρακτηρίζουμε τὸ ἦθος τοῦ Κροίσου:
  1. Ἀπὸ τὸ παρελθόν του:
     - α. Ἀπὸ τὶς ἴδιες του ἐνέργειες καὶ πράξεις.
     - β. Ἀπὸ τὰ λόγια του (τὴ συνομιλία του μὲ τὸ Σόλωνα).
  2. Ἀπὸ τὸ παρόν του:
     - α. Ἀπὸ τὶς ἐνέργειες καὶ πράξεις του.
     - β. Ἀπὸ τὰ ἴδια του τὰ λόγια.
- Β. Χαρακτηρίζουμε τὸ ἦθος τοῦ Ἄτη:
  1. Ἀπὸ ὅσα λένε οἱ ἄλλοι γι' αὐτόν.
  2. Ἀπὸ τὰ ἴδια του τὰ λόγια καὶ τὶς πράξεις του.
- Γ. Χαρακτηρίζουμε τὸ ἦθος τοῦ Ἄδραστου:
  1. Ἀπὸ τὶς ἐνέργειες καὶ τὶς πράξεις του.
  2. Ἀπὸ τὰ ἴδια του τὰ λόγια.

Μὲ τὴν ἴδια μέθοδο θὰ μποροῦσε κανεὶς νὰ ἀναλύσει ὁποιοδήποτε σημεῖο τῆς ἑνότητας ποὺ ἔχει νὰ διδάξει (θέμα, δομή, ὕφος, δραματικὰ στοιχεῖα κτλ.), ἀρκεῖ νὰ μὴν ξεχάσει αὐτὸ ποὺ τονίσαμε στὴν ἀρχή, πὼς τὸ ἔργο τοῦ Ἡροδότου ἔχει μιὰ ξεχωριστὴ ἰδιοτυπία καὶ θὰ πρέπει νὰ προσέξουμε τὸν προσφορότερο τρόπο στὴν προσέγγισή του.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΗΡΟΔΟΤΟΥ : V 55 - 64

Ν. ΧΙΟΝΙΔΗ
Ἐπόπτη Μ.Ε.

Προεισαγωγικὰ

Α΄ Παιδαγωγικὴ «γενικῶν ἀρχῶν» ἢ Παιδαγωγικὴ «προκαθορισμένων τυποποιήσεων»;

Ποιό παιδαγωγικὸ δρόμο πρέπει νὰ ἀκολουθήσουμε στὴ διδασκαλία μας;

Εἶναι ἀλήθεια βέβαια ὅτι ἡ Παιδαγωγικὴ τῶν «προκαθορισμένων τυποποιήσεων» συχνὰ προσφέρει πολύτιμη βοήθεια στοὺς ἄπειρους (ἢ τοὺς περιορισμένης ἀντιλήψεως) ἐκπαιδευτικούς, ποὺ ἔτσι βρίσκουν «μιὰ κάποια λύση» στὸ πρόβλημά τους. Ἡ χρησιμοποίηση τῆς «κονσερβαρισμένης» πείρας τῶν ἄλλων, ὅπως καὶ νὰ τὸ κάνουμε, εἶναι προτιμότερη ἀπὸ τὸ τίποτε ἢ ἀπὸ τὸν ἀνεύθυνο αὐτοσχεδιασμό, ποὺ θὰ ἐπιχειροῦσαν μόνοι τους καὶ ποὺ μπορεῖ νὰ ἦταν ὄχι ἁπλῶς οὐδέτερος ἢ ἀβλαβὴς ἀλλὰ καὶ ἀρνητικὸς ἢ καὶ ἐπικίνδυνος.

Εἶναι ὅμως ἐπίσης γεγονὸς ὅτι ὁ ἐκπαιδευτικὸς ποὺ μὲ πολὺ μόχθο καὶ προσπάθεια ἔχει ἀναπτύξει προσωπικότητα ἀξιόλογη (μὲ εὐρύτητα ἀντιλήψεως, εὐστροφία προσαρμογῆς, προοπτικὲς μεγάλες καὶ δυνατότητες πολλὲς) κυριολεκτικὰ ἐξουθενώνεται, ὅταν τὸν ὑποχρεώσουμε νὰ ὑποταχθεῖ «ἑκὼν ἄκων» σὲ τυποποιημένα πλαίσια, ποὺ σὰν ὁδοστρωτήρας ἐξομοιώνουν μεταξὺ των καὶ δασκάλους καὶ διδασκαλίες.

Ἀντίθετα, ἡ Παιδαγωγικὴ «γενικῶν ἀρχῶν» εἶναι ὠφέλιμη καὶ στὸν ἔμπειρο. Ποτὲ δὲν παρέχεται ὑποχρεωτικά· δὲν ἐπιβάλλεται· δὲ διατάζει. Ἁπλῶς γνωστοποιεῖ σὲ μᾶς τὴν πείρα τῶν ἄλλων, ποὺ ἄλλοτε, ἀλλοῦ καὶ κάτω ἀπὸ συνθῆκες ὁπωσδήποτε διαφορετικές, πέτυχαν στὴ διδασκαλία τους. Μπορεῖ καὶ σήμερα νὰ εἶχαν τὰ ἴδια θετικὰ ἀποτελέσματα· μπορεῖ καὶ ὄχι : γιατὶ κάθε ἐποχὴ εἶναι ἀνεπανάληπτη· γι' αὐτὸ ἀπαιτεῖ ἀνάλογη προσαρμογή.

Τὴν πείρα αὐτὴ τῶν παλαιοτέρων ἐπιβάλλεται νὰ τὴ λάβει ὑπόψη του ὁ σύγχρονος ἐκπαιδευτικὸς καὶ προσαρμόζοντάς την στὸ δικό του credo νὰ τὴ δοκιμάσει στὴν πράξη. Ἂν διαπιστώσει ὅτι βελτιώνει ἔτσι τὴν ἀπόδοσή του, τότε ἀδίστακτα μπορεῖ νὰ μεγαλώσει τὴ δόση τῆς «ἔξωθεν βοηθείας», ὡς ἐκεῖ ποὺ νομίζει πὼς αὐτὸ ἐναρμονίζεται μὲ τὶς προσωπικές του πεποιθήσεις. Τὸν ἀποφασιστικὸ ρόλο ὅμως γιὰ τὸ καθετί, τουλάχιστο στὸ 51%, τὸν ἔχει (ὀφείλει νὰ τὸν ἔχει) ὁ ἴδιος ὁ καθηγητής.

Μαντεύω ὅμως τὴν ἀντίρρηση ποὺ πλανιέται στὰ χείλη πολλῶν : «Σύμφωνοι (θὰ ποῦνε)· οἱ φωτισμένοι ἐκπαιδευτικοί, ποὺ καὶ κατάρτιση

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἔχουν καὶ πείρα δὲν τοὺς λείπει, πρέπει νὰ ἀφεθοῦν ἀδέσμευτοι, γιατὶ ἔτσι θὰ ἀποδώσουν περισσότερο. Τί θὰ γίνει ὅμως μὲ τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς ἐκείνους, πού, ἐνῶ ἔχουν ἀπέραντες ἐλλείψεις, νομίζουν ὡστόσο ὅτι τὰ ξέρουν ὅλα; Θὰ τοὺς ἀφήσουμε νὰ ἀλωνίζουν σὲ ξέφραγα χωράφια;» Ὁ φόβος αὐτὸς πραγματικὰ ὑπάρχει· ἂν καὶ μικρή, εἶναι ὡστόσο ὑπαρκτὴ ἡ κατηγορία τῶν καθηγητῶν αὐτοῦ τοῦ εἴδους. Παραδέχομαι πώς, ἂν ἀφεθοῦν ἐλεύθεροι νὰ αὐτοσχεδιάζουν, δὲ θὰ ἔχουν θετικὰ ἀποτελέσματα. Ἀλλὰ μὲ τὴ σειρά μου θὰ ρωτήσω : «Μήπως τὰ ἀποτελέσματα θὰ μεταβληθοῦν σὲ θετικά, ἂν τοὺς ἐπιβάλουμε τὶς προκαθορισμένες τυποποιήσεις; Ἢ μήπως οἱ μαθητές μας ἔτσι κι ἀλλιῶς «παρὰ τῶν μὴ ἐχόντων οὐκ ἂν λάβοιεν», ὅπως θὰ ἔλεγε ὁ Λουκιανός;...

Πίστευα καὶ πιστεύω πὼς ἡ Παιδαγωγικὴ γεννήθηκε γιὰ νὰ ὑ π η ρ ε τ ε ῖ τὸν ἐκπαιδευτικὸ στὸ ἔργο του μὲ γενικὲς διδακτικὲς ἀρχὲς καὶ ὄχι γιὰ νὰ τὸν ὑ π ο δ ο υ λ ώ ν ε ι σὲ αὐστηρὰ τυποποιημένα πλαίσια.

Σ υ μ π έ ρ α σ μ α : Τὸ διάγραμμα διδασκαλίας ποὺ ἀκολουθεῖ παρέχεται σ ὰ ν δ ε ῖ γ μ α, ποὺ ἂν θέλει (καὶ σ' ὅποιο βαθμὸ προτιμᾶ) τὸ δέχεται κανείς. Ἂν ὄχι, τότε μπορεῖ νὰ τὸ ἀγνοήσει ὁλότελα. Ἴσως πάλι νὰ τοῦ δώσει τὸ ἔναυσμα γιὰ νὰ σκεφτεῖ κάτι καλύτερο. Ἂν ὡστόσο δὲ θέλει (ἢ δὲν μπορεῖ ἀπὸ ἔλλειψη χρόνου) νὰ ἐφαρμόσει κάτι διαφορετικὸ ἢ πιὸ προσωπικό, τότε τοῦ προσφέρεται ἡ δυνατότητα νὰ υἱοθετήσει τὸ ἕτοιμο αὐτὸ πλαίσιο εἴτε προσαρμοσμένο στὴν ἰδιοσυγκρασία του εἴτε ἀμετάβλητο.

Β' Κ α θ ο ρ ι σ μ ὸ ς ἑ ν ο τ ή τ ω ν μ ὲ κ ρ ι τ ή ρ ι ο τ ὴ ν ἔ κ τ α σ η ἢ τ ὸ π ε ρ ι ε χ ό μ ε ν ο ;

Κατὰ τὴ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν ἀπὸ τὸ πρωτότυπο προσφέραμε καθημερινὰ ὅμοιες περίπου ὡς πρὸς τὴν ἔκταση διδακτικὲς ἑνότητες· καὶ ὑπῆρχε μιὰ ἀντικειμενικὴ δικαιολογία σ' αὐτό, ἀφοῦ κάθε στίχος εἶχε τὶς ἴδιες περίπου δυσκολίες.

Ἤδη ἐπιβάλλεται νὰ ἀποβάλουμε αὐτὴ τὴν τάση. Ἐκεῖνο ποὺ τώρα ἐνδιαφέρει εἶναι ἄλλο : κάθε μέρα ἀπὸ τὴν ἑνότητα ποὺ θὰ διδάξουμε ὁ μαθητὴς νὰ ἀποκομίζει κάτι τὸ οὐσιαστικό, στὸ ὁποῖο θὰ δώσουμε καὶ ἐμεῖς τὸ ἀνάλογο βάρος κατὰ τὴ διδασκαλία. Αὐτὸ τὸ «ἀξιόλογο», ποὺ πρέπει νὰ ὑπάρχει σὲ κάθε διδακτικὴ ἑνότητα, θὰ τὸ ὀνομάσω συμβατικὰ π υ ρ ή ν α, γιατὶ γύρω σ' αὐτὸ θὰ ἀναλωθεῖ ἡ περισσότερη ὥρα.

Εἶναι ἐνδεχόμενο ἑπομένως ἄλλοτε νὰ ὑπάρχει πυρήνας μέσα σὲ δέκα μόνο στίχους καὶ ἄλλοτε νὰ μὴ τὸν βρίσκουμε οὔτε καὶ σὲ ἑκατό.

Καὶ κάτι ἀκόμα : ἂν σὲ κάποιο πυρήνα (λ.χ. στὴν ἀνυστερόβουλη καὶ γνήσια φ ι λ ο ξ ε ν ί α τῆς ὁμηρικῆς ἐποχῆς) δώσαμε ἤδη τὴν ἔμφαση ποὺ ἔπρεπε καὶ ξανασυναντήσουμε πυρήνα μὲ ἀνάλογο περιεχόμενο σὲ μεταγενέστερη ἑνότητα, πρέπει ὁπωσδήποτε νὰ τὸν θυσιάσουμε, γιὰ νὰ προτιμήσουμε ἕναν πυρήνα διαφορετικό, ἔστω καὶ μὲ πολὺ ὑποδεέστερη σημασία. Καὶ τὸ ἀντίθετο : ὅταν ξέρει κανεὶς ὅτι κάποιος πυρήνας ἐπανέρχεται ἀργότερα καὶ μάλιστα προσφέροντας μεγαλύτερες εὐκαιρίες ἀναπτύξεως, ἐπιβάλλεται βέβαια νὰ τὸν ὑπερπηδήσει, ὅταν τὸν πρωτοσυναντήσει.

Σ υ μ π έ ρ α σ μ α : Κάθε διδακτικὴ ἑνότητα, ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὴ μεγάλη ἢ μικρὴ ἔκτασή της, πρέπει νὰ περιλαμβάνει κάτι ἀξιόλογο καὶ οὐσιαστικό· νὰ περιέχει δηλ. ἕναν πυρήνα, γύρω ἀπὸ τὸν ὁποῖο θὰ κινηθεῖ ἡ ὅλη διδακτικὴ πορεία.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γ' Ποιά προβλήματα παρουσιάζει ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου;

Ὅπως ἡ διδασκαλία κάθε ἀρχαίου συγγραφέα ἔτσι καὶ τοῦ Ἡροδότου παρουσιάζει πολλὰ καὶ δυσεπίλυτα διδακτικὰ προβλήματα. Τὰ πιὸ σοβαρὰ (τὰ πιὸ κρίσιμα θὰ ἔλεγα) εἶναι : (α) οἱ παρεκβάσεις, (β) οἱ παρεμβολὲς καὶ (γ) ἡ διαχρονικότητα. Βασικὰ καὶ τὰ τρία, ὅταν ἔχει κανεὶς ὡς ἀκροατήριο παιδιὰ μικρῆς ἡλικίας.

Παρέκβαση λέγεται ἡ μεταφορὰ τῆς ἀφηγήσεως ἀπὸ τὸ κύριο θέμα σὲ ἕνα ἄλλο, ἐξίσου ἐνδιαφέρον καὶ ἀξιόλογο, ποὺ συνήθως ἔχει καὶ κάποια ἔκταση. Σὲ κάθε παρέκβαση ὑπάρχει πάντα καὶ ἕνας πυρήνας· γιατὶ ἀλλιῶς θὰ ἐπρόκειτο γιὰ παρεμβολή.

Παρεμβολὴ λέγεται ἡ ἐπιβάρυνση τῆς ἀφηγήσεως μὲ παρένθετο ὑλικὸ ποὺ ἔχει ἐντελῶς δευτερεύουσα σημασία· γι' αὐτὸ καὶ δὲ θὰ ἔβλαπτε σὲ τίποτε, ἂν ἔλειπε τὸ ἀσήμαντο αὐτὸ ὑλικό. Οἱ παρεμβολὲς τὶς πιὸ πολλὲς φορὲς εἶναι σύντομες.

Διαχρονικότητα λέγεται ἡ χρονικὴ ἀσάφεια μὲ τὴν ὁποία ὁ ἱστορικὸς ἀφηγεῖται τὰ γεγονότα, διασπώντας τὴν ἀλληλουχία τους μέσα στὸ χρόνο.

Ἐπειδὴ ὁ Ἡρόδοτος (ὅπως ἀκριβῶς καὶ ὁ Κάλβος στὴ νεώτερη ἐποχὴ) τεμαχίζει καὶ διασπᾶ τὴν ἀφήγησή του δρασκελίζοντας ἀπὸ τὸ ἕνα θέμα στὸ ἄλλο μὲ τὴ μεγαλύτερη εὐκολία, δίχως νὰ ἐνδιαφέρεται γιὰ τὴ χρονικὴ συσχέτιση τῶν γεγονότων, μοιραῖα τὸ καθῆκον αὐτὸ πέφτει στὸν καθηγητή, ποὺ πρέπει νὰ μεταφερθεῖ στὴ θέση τῶν μικρῶν μαθητῶν (ποὺ δυσκολεύονται νὰ συλλάβουν τὴν ἔννοια τοῦ παρελθόντος) καὶ διευθετώντας λογικὰ καὶ χρονικὰ τὸ ὑλικό του νὰ τὸ προσφέρει ἔτσι, ὥστε οἱ ἐγγενεῖς δυσχέρειες τοῦ κειμένου νὰ ἐλαττωθοῦν στὸ ἐλάχιστο.

Συμπέρασμα : Ἡ «κατ' οἶκον» προετοιμασία τοῦ καθηγητῆ εἶναι ἐντελῶς ἀπαραίτητη.

Ἂν τὰ διαγράμματα διδασκαλίας ἀποβλέπουν ὄχι ἁπλῶς καὶ μόνο στὸ νὰ δώσουν δεῖγμα στὸν καθηγητὴ (πῶς δηλ. νὰ ἐργαστεῖ), ἀλλὰ καὶ στὸ νὰ ἐπιλύσουν τυχὸν ἀπορίες του, τότε ἡ βοήθεια ποὺ τοῦ προσφέρεται γίνεται οὐσιαστικότερη, ἂν τὸ δεῖγμα ἀναφέρεται σὲ μιὰ ἑνότητα μὲ πολλὰ καὶ ποικίλα διδακτικὰ προβλήματα.

Εἶναι αὐτὸς ἀκριβῶς ὁ λόγος ποὺ προτιμήθηκε ἐδῶ ἡ ἑνότητα V 55 - 64, ποὺ περιέχει καὶ παρεκβάσεις ἀξιόλογες καὶ παρεμβολὲς πολλὲς καὶ διαχρονικότητα μεγάλη.

Ἡροδότου V 55 - 64: Προετοιμασία τοῦ διδακτικοῦ ὑλικοῦ.

Ἡ διαδικασία τῆς προετοιμασίας ποὺ θὰ ἀκολουθοῦσα, ἂν εἶχα νὰ διδάξω τὸ κείμενο αὐτὸ τοῦ Ἡροδότου, θὰ κλιμακωνόταν στὰ ἀκόλουθα στάδια :

— δυὸ τρεῖς προσεκτικὲς ἀναγνώσεις τοῦ κειμένου,
— διάλυση τοῦ περιεχομένου καὶ ἐντοπισμὸς τῶν τυχὸν παρεκβάσεων καὶ παρεμβολῶν ποὺ ὑπάρχουν μέσα στὸ βασικὸ θέμα τῆς ἀφηγήσεως,
— ἀνακατάταξη τῶν γεγονότων ποὺ δόθηκαν διαχρονικὰ χωρὶς ἀλληλουχία,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

— ἀποκατάσταση τῆς συνέχειας τοῦ λόγου, ὅπου ἔχει διακοπεῖ, καὶ συνένωση τῶν ὁμοειδῶν τμημάτων, ὅπου ὑπάρχουν,
— γενικὴ ἀνασύνθεση τοῦ περιεχομένου μὲ λογικὴ σειρὰ καὶ χρονικὴ συνέπεια.

Ἂν ἀντικρίσει κανεὶς τὴ συγκεκριμένη αὐτὴ ἑνότητα μὲ αὐτὰ τὰ δεδομένα, διαπιστώνει ὅτι αὐτὴ περιέχει :

(α) μιὰ μόνο πρόταση ἀπὸ τὴ βασικὴ ἀφήγηση γιὰ τὸν Ἀρισταγόρα καὶ τὴν ἰωνικὴ στάση
(«Διωγμένος ἀπ' τὴ Σπάρτη... ἀπὸ τοὺς τυράννους της»),

(β) μιὰ μεγάλη παρέκβαση ποὺ ἀναφέρεται στὴν περίοδο τῶν Πεισιστρατιδῶν μὲ πυρήνα τὰ τυραννικὰ πολιτεύματα καὶ τὴν κατάλυσή τους
(«Ὅταν ὁ γιὸς τοῦ Πεισιστράτου... καὶ τὸν σκότωσαν»
«Διηγήθηκα λοιπόν... στὸ Πελασγικὸ τεῖχος»),

(γ) μιὰ δεύτερη παρέκβαση ποὺ ἀναφέρεται στὴν εἰσαγωγὴ τοῦ φοινικικοῦ ἀλφαβήτου· πυρήνας : ἀλφάβητος - γραφὴ - γραφικὴ ὕλη τὴν ἐποχὴ τοῦ Ἡροδότου
(«Οἱ Φοίνικες... σὲ τέτοιες διφθέρες»),

(δ) μιὰ παρεμβολὴ γιὰ τοὺς «γεφυραίους»
(«Οἱ γεφυραῖοι...ἀνάξια λόγου ἀξιώματα»
«Οἱ γεφυραῖοι ποὺ ἔμειναν... μυστικὲς τελετὲς») καὶ

(ε) μιὰ παρεμβολὴ γιὰ τρεῖς τρίποδες μὲ φοινικικὴ γραφὴ
(«Ὁ ἴδιος ἔχω δεῖ... κι αὐτοὶ πῆγαν στοὺς Ἐγχελεῖς»).

Ἀπ' ὅλα αὐτὰ προκύπτει καθαρὰ ὅτι τὸ κείμενο πρέπει νὰ χωριστεῖ σὲ δυὸ ἀνεξάρτητες διδακτικὲς ἑνότητες, ἀνάλογα μὲ τοὺς πυρῆνες ποὺ ὑπάρχουν στὶς παρεκβάσεις.

Ἡ πρώτη ἀπ' αὐτὲς ἀναφέρεται στοὺς Πεισιστρατίδες καὶ περιλαμβάνει καὶ τὴν παρεμβολὴ γιὰ τοὺς Γεφυραίους.

Ἡ δεύτερη ἀναφέρεται στὸν πρῶτο γραπτὸ λόγο καὶ περιέχει καὶ τὴν παρεμβολὴ γιὰ τοὺς τρεῖς τρίποδες.

Ὅσο γιὰ τὴν πρώτη πρόταση ποὺ ἀνήκει στὴ βασικὴ ἀφήγηση, αὐτὴ ἁπλῶς θὰ διαβαστεῖ.

Πρώτη διδακτικὴ ἑνότητα

Πυρήνας : Τυραννίδες - Τυραννοκτόνοι

Κάθε καθηγητὴς εἶναι ἁρμόδιος νὰ κρίνει τί ἄλλο, ἐκτὸς ἀπὸ τὸν πυρήνα, θὰ ἀναπτύξει καὶ σὲ ποιό βαθμό.

Μπορεῖ λ.χ. νὰ ἀναφερθεῖ στὴ σοβαρότητα ποὺ ἔδινε ὁ Ἡρόδοτος (καὶ γενικὰ οἱ ἀρχαῖοι) στὰ ὄνειρα καὶ μάλιστα τὰ προφητικά.

Μπορεῖ νὰ ἀναφερθεῖ στὸ νόμο τῆς ἀνταποδόσεως ποὺ ἴσχυσε στὴν ἀρχαία ἐποχὴ καὶ ποὺ διατηρεῖται μέχρι σήμερα (Μάνη κτλ.).

Μπορεῖ νὰ ἀναφερθεῖ στὸ μαντεῖο τῶν Δελφῶν, ποὺ κάποτε ἐξαγοραζόταν, ὅπως στὴν προκείμενη περίπτωση ποὺ οἱ Ἀλκμεωνίδες δωροδόκησαν τὴν Πυθία.

Μπορεῖ ἀκόμα νὰ ἀναφερθεῖ στὴν εὐσέβεια τῶν Σπαρτιατῶν, ποὺ ὑπακούοντας στὰ κελεύσματα τοῦ Μαντείου δέχτηκαν νὰ ἐκστρατεύσουν, ὀλιγαρχικοὶ οἱ ἴδιοι, γιὰ νὰ βοηθήσουν τοὺς δημοκρατικοὺς Ἀθηναίους, ὥστε

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

νὰ ἀπαλλαγοῦν ἀπὸ τὴν τυραννίδα τοῦ ὀλιγαρχικοῦ καὶ φίλου τῶν Σπαρτιατῶν Ἱππία κτλ. κτλ.

Ἐκεῖ ποὺ πρέπει νὰ ἔχει πλήρη ἐνημέρωση εἶναι στὸ χῶρο τοῦ πυρήνα. Τὸ βασικὸ ὑπόβαθρο τῶν ἱστορικῶν γεγονότων θὰ εἶναι ἤδη γνωστὸ στὸ μαθητὴ ἀπὸ τὴν ἱστορία ποὺ διδάχτηκε στὴν ἀρχὴ τοῦ σχολικοῦ ἔτους.

Ὁ καθηγητὴς ὀφείλει νὰ ἐπεκτείνει τὴ συζήτηση σὲ βάθος καί, φεύγοντας ἀπ' τὸν Πεισίστρατο, νὰ γενικεύσει τὸ θέμα καὶ νὰ προβληματίσει τοὺς μαθητὲς κάνοντάς τους νὰ πάρουν θέση πάνω στὸ καίριο ἐρώτημα :

«Εἶναι ἀνεκτὸς ἕνας τύραννος ποὺ προσφέρει μεγάλες ὑπηρεσίες στὴν πόλη τὴν ὁποία ἀπολυταρχικὰ κυβερνᾶ;» Γιατὶ τέτοια ἀκριβῶς ὑπῆρξε ἡ περίπτωση τοῦ Πεισιστράτου... Ἐπίσης: «Ποιὰ θέση πῆραν οἱ Ἀθηναῖοι ἀπέναντί του; Τὸν παραδέχτηκαν γιὰ ἀρχηγό τους καὶ τὸν βοήθησαν; Τὸν ἀνέχτηκαν ἁπλῶς καὶ ἀδιαφόρησαν; Εὔχονταν νὰ ἀνατραπεῖ;»

Ἀξίζει νὰ γίνει ἀναδρομὴ καὶ σὲ ἄλλα ἱστορικὰ πρόσωπα. Ὅμοια ὑπῆρξε λ.χ. καὶ ἡ περίπτωση τοῦ Καίσαρα ποὺ τὸ σαραντατέσσερα π.Χ. τὸν σκότωσαν ὁ Βροῦτος καὶ ὁ Κάσσιος. Καὶ κεῖνος εἶχε προσφέρει πολλὰ στὴ Ρώμη καὶ κυβέρνησε ἀπολυταρχικά. Καὶ ξανατίθεται τὸ ἴδιο ἀκριβῶς ἐρώτημα :

«Οἱ Ρωμαῖοι παραδέχτηκαν σὰν κυβερνήτη τους τὸν Καίσαρα; τὸν ἀνέχτηκαν ἁπλῶς; ἢ τὸν ἀπεχθάνονταν;»

Ἂν ὁδηγηθοῦν κατάλληλα οἱ μαθητές, θὰ προκύψουν ἀβίαστα ἀπὸ τὴ σύγκριση οἱ διαφορές : Στὴν Ἀθήνα ὁ Ἁρμόδιος καὶ ὁ Ἀριστογείτων (μολονότι σκότωσαν τὸν Ἵππαρχο ὄχι γιατὶ δὲν ἀνέχονταν τὴν τυραννία ἀλλὰ ἀπὸ λόγους καθαρὰ προσωπικούς: ἐρωτικὴ ἀντιζηλία) ἀνακηρύχτηκαν ἥ ρ ω ε ς, τιμήθηκαν μὲ ἀ ν δ ρ ι ά ν τ ε ς καὶ θεωρήθηκαν τ υ ρ α ν ν ο κ τ ό ν ο ι, ἐνῶ στὴν οὐσία δ ὲ ν ἦ τ α ν. Κι αὐτό, γιατὶ ὁ πολὺς κόσμος δὲν ἐνδιαφέρθηκε γιὰ τὰ ἐλατήρια τῆς πράξεως ἀλλὰ γιὰ τὸ ἀποτέλεσμα.

Στὴ Ρώμη ἀντίθετα, μολονότι ὁ Κάσσιος καὶ ὁ Βροῦτος κινήθηκαν ἀπὸ γνήσια δημοκρατικὰ κίνητρα, δὲ βρῆκαν ὡστόσο ἀπήχηση στὰ εὐρύτερα στρώματα τοῦ λαοῦ.

Κι ὅταν μετὰ δυὸ χρόνια σκοτώθηκαν στὴ μάχη τῶν Φιλίππων, οὔτε ἥρωες ἀνακηρύχτηκαν οὔτε τυραννοκτόνοι θεωρήθηκαν, μολονότι ἦ τ α ν. Ἀνεκτικοὶ στοὺς δικτάτορες οἱ Ρωμαῖοι· φιλελεύθεροι καὶ ἀνυπότακτοι οἱ Ἀθηναῖοι.

Ἀλλὰ καὶ μιὰ σημαντικὴ διαπίστωση τῆς ἀρχαιολογίας εἶναι ἀρκετὰ ἐνδεικτική : Οἱ Ἀθηναῖοι πάντα πρόσφεραν στὴν προστάτιδα τῆς πόλεως Ἀθηνᾶ πλούσια ἀναθήματα. Εἶναι ὡστόσο γνωστὸ ὅτι ὁ Πεισίστρατος, ἐκμεταλλευόμενος τὴν ἀδυναμία τῶν Ἀθηναίων στὴν πολιοῦχο, παρουσίαζε τὸν ἑαυτό του ὡς ε ὐ ν ο ο ύ μ ε ν ο τῆς Ἀθηνᾶς. Ποιό τὸ ἀποτέλεσμα; Περίεργο ἀλλὰ πολὺ εὔγλωττο : Κατὰ τὴν περίοδο τῆς τυραννίας τοῦ Πεισιστράτου τὰ ἀναθήματα στὴν Ἀθηνᾶ εἶναι (ὅπως διαπιστώνει ἡ ἀρχαιολογικὴ σκαπάνη) ἐλάχιστα, ἐνῶ πιό πρὶν καὶ μετὰ ἀπὸ αὐτὴν εἶναι πολλά... Τί ἄλλο φανερώνει αὐτό, ἂν ὄχι τὴν παθητικὴ ἀντίσταση ὅλων τῶν Ἀθηναίων ἐναντίον τοῦ τυράννου; Μπορεῖ νὰ μὴν τοῦ ἐκδήλωσαν φανερὰ τὴν ἀντίθεσή τους. Ἔμμεσα ὅμως φανέρωσαν τὶς διαθέσεις τους μὲ τὸ νὰ ἀπαρνηθοῦν (προσωρινὰ ἔστω) καὶ αὐτὴν ἀκόμα τὴν προστάτιδά τους πολιοῦχο Ἀθηνᾶ...

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

'Ανάλογες συγκρίσεις καὶ ἀναφορὲς σ' ἄλλους χώρους, σ' ἄλλες ἐποχὲς καὶ σ' ἄλλα πρόσωπα μπορεῖ βέβαια νὰ γίνουν ἀνάλογα μὲ τὶς διαθέσεις καὶ τὸ χρόνο ποὺ διαθέτει ὁ καθηγητής· γιατὶ ὁ πυρήνας αὐτὸς εἶναι καὶ ἐνδιαφέρων καὶ ἀνεξάντλητος.

Σημείωση: Δὲν ξέρω γιὰ ποιὸ λόγο ἡ ἑνότητα στὸ βιβλίο κλείνει στὸν παράγρ. 64, προτοῦ δηλ. ὁλοκληρωθεῖ ἡ κατάλυση τῆς τυραννίας. Κατὰ τὴ γνώμη μου ἐπιβάλλεται νὰ λεχθοῦν στὰ παιδιὰ λίγα λόγια γιὰ τὴν πτώση τοῦ 'Ιππία (ἀπ' τὸν παράγρ. 65), ὥστε ἡ ὅλη διδακτικὴ ἑνότητα νὰ μὴ μείνει μετέωρη.

Δεύτερη διδακτικὴ ἑνότητα

Πυρήνας: Γραφὴ – γραφικὴ ὕλη

Τὸ χωρίο αὐτὸ τοῦ 'Ηροδότου, ποὺ ἀναφέρεται στὴν εἰσαγωγὴ τοῦ φοινικικοῦ ἀλφαβήτου στὴν 'Ελλάδα, εἶναι ἀπὸ τὰ πιὸ πολύτιμα καὶ πιὸ συζητημένα. Χιλιάδες ἐπιστήμονες ἔσκυψαν ἐρευνητικὰ πάνω στὶς σπάνιες αὐτὲς πληροφορίες. Γιὰ μεγάλο διάστημα διατυπώνονταν ἀμφισβητήσεις ὡς πρὸς τὴν ἀκρίβειά τους μὲ ἐπιχειρήματα ἱστορικὰ καὶ ἀρχαιολογικά. Οἱ παλαιογραφικὲς ὅμως συγκριτικὲς διαπιστώσεις δὲν ἄφηναν πολλὰ περιθώρια γιὰ ἀμφιβολίες γιὰ ὅσα ὑποστηρίζει ἐδῶ ὁ ἱστορικός. 'Αλλὰ καὶ ἡ ἀνάγνωση τῆς γραμμικῆς γραφῆς Β', ποὺ ἔγινε στὰ χρόνια μας, ἀντὶ νὰ κλονίσει, ἐνίσχυσε τὴν ἄποψη αὐτή...

'Ηρθε λοιπὸν τὸ ἀλφάβητο στὴν 'Ελλάδα ἀπὸ τὴν 'Εγγὺς 'Ανατολή. Πῶς ὅμως; Πάνω σὲ ποιὰ γραφικὴ ὕλη; Σὲ φύλλα δέντρων (πβ. ἐκφυλλοφορία); Σὲ ὄστρακα (πβ. ὀστρακισμός); Σὲ πλάκες μὲ κερὶ ἢ σὲ ἀκατέργαστα δέρματα ζώων; Σὲ μάρμαρο;... 'Αν ἡ γραφικὴ ὕλη περιοριζόταν μόνο σ' αὐτά, τότε ἡ εἰσαγωγὴ τῆς γραφῆς θὰ ἀποτελοῦσε γιὰ τοὺς 'Ελληνες «δῶρον ἄδωρον».

Κάτι ἄλλο ἔγινε σχεδὸν τὴν ἴδια ἐποχή· ἕνα γεγονὸς ἄγνωστο σχεδὸν καὶ φαινομενικὰ ἀσήμαντο, στὴν πραγματικότητα ὅμως ἀνεκτίμητα πολύτιμο, γιατὶ δίχως αὐτὸ ἴσως ὁ ἀνεπανάληπτος κλασικὸς πολιτισμὸς νὰ μὴ δημιουργοῦνταν ποτέ: τὸ γεγονὸς ὅτι ἡ Μίλητος ἔστειλε ἀποίκους της στὴν Αἴγυπτο καὶ δημιούργησε ἀπὸ τὰ τέλη ἤδη τοῦ 7ου αἰ. τὴν πόλη Ναύκρατι.

'Απὸ τὴν ἀποικία αὐτὴ ἄρχισε νὰ εἰσάγεται στὴν 'Ιωνία καὶ τὰ νησιὰ πρῶτα καὶ στὴν ὑπόλοιπη 'Ελλάδα ἀργότερα τὸ λευκὸ χρυσάφι: ὁ πάπυρος. Γρήγορα ὑποκατέστησε κάθε ἄλλη γραφικὴ ὕλη καὶ διαδόθηκε παντοῦ.

Ὅταν λοιπὸν οἱ Φοίνικες μεταλαμπάδευσαν στὶς παράλιες πόλεις τὴ γνώση τῆς γραφῆς (τὴ σημασία τῆς ὁποίας εἶχαν συνειδητοποιήσει) ἐμπορεύονταν μαζὶ καὶ μικρὲς ποσότητες παπύρου σὲ πανάκριβες τιμές. Κι ἦταν ἄλλωστε αὐτὸς ἀκριβῶς ὁ λόγος γιὰ τὸν ὁποῖο μᾶς δίδαξαν τὴ γραφή: γιὰ νὰ μοσχοπουλήσουν τὸν πάπυρό τους (ὅπως ἀκριβῶς στὰ χρόνια μας τὸ σχέδιο Μάρσαλ λέγεται ὅτι ἀπέβλεψε στὴ δημιουργία δρόμων, ὥστε —τί ἄλλο;— νὰ κυλήσει ἀργότερα πάνω σ' αὐτοὺς τὸ αὐτοκίνητο, μὲ τὴν βενζίνη καὶ τὸ καουτσοὺκ ποὺ προϋποθέτει...)

Πρῶτοι σταθμοὶ τῶν Φοινίκων γιὰ τὴ διάδοση τῆς γραφῆς ἦταν ἡ 'Ιωνία καὶ γενικὰ ἡ Μικρασία, τὰ νησιὰ τοῦ Αἰγαίου ἀργότερα καὶ τέλος

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἡ Ἀττικοβοιωτία καὶ ἡ λοιπὴ Ἑλλάδα. Καὶ εἶναι (μεταξὺ ἄλλων) αὐτὸ τὸ προσοδοφόρο ἐμπόριο τοῦ παπύρου ποὺ ὥθησε τοὺς Μιλησίους νὰ ἱδρύσουν τὴ Ναύκρατι στὴν Αἴγυπτο καὶ σιγὰ σιγὰ νὰ ἀπωθήσουν τοὺς Φοίνικες ἀπ' τὴν Ἑλλάδα προσφέροντας καλύτερες τιμές.

Δὲ γνωρίζω τὸ λόγο· πάντως ὅσες φορὲς εἶχα ἐπεκταθεῖ μέσα στὴν τάξη σὲ θέματα σὰν κι αὐτὸ (γραφῆς – γραφικῆς ὕλης – παπύρων – χειρογράφων κτλ.), ποὺ ἐξωτερικὰ δείχνουν πὼς δὲν ἔχουν ἐνδιαφέρον, μὲ ἔκπληξή μου διαπίστωνα πὼς οἱ μαθητὲς ἠλεκτρίζονταν ἀπὸ τὸν ἄγνωστο ἀλλὰ χρήσιμο αὐτὸ κόσμο τῆς παλαιογραφίας καὶ μὲ τὶς ἐρωτήσεις τους μὲ παρέσυραν νὰ ἐπεκτείνομαι ὅλο καὶ σὲ μεγαλύτερες λεπτομέρειες. Θυμᾶμαι τὴν ἔκπληξη στὰ παιδικὰ πρόσωπά τους, ὅταν τοὺς βεβαίωνα ὅτι δὲ σώζεται οὔτε ἕνα αὐτόγραφο κείμενο ἀρχαίου συγγραφέα ἀλλὰ τὰ χειρόγραφα ποὺ διαθέτουμε εἶναι 10 - 15 αἰῶνες μεταγενέστερα κι ὅτι πιὸ πρῶτα ὑπάρχει ἀπόλυτο κενό. Θέλω μ' αὐτὸ νὰ πῶ ὅτι ἂν ἔχει ὁ καθηγητὴς τὴ δυνατότητα («ἐκ περιουσίας» ἢ μετὰ ἀπὸ προπαρασκευὴ) νὰ ἐπεκταθεῖ στὴν περιοχὴ αὐτή, μπορεῖ σίγουρα νὰ ὑπολογίζει στὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν, ποὺ ἀπὸ ἀνεξήγητους λόγους εἶναι ὡστόσο αὐξημένο.

Γιὰ τοὺς τρίποδες (ὅπως καὶ γιὰ τοὺς Γεφυραίους στὴν προηγούμενη διδακτικὴ ἑνότητα) δὲ χρειάζεται νὰ γίνει πολὺς λόγος, μιὰ καὶ τὸ παρένθετο ὑλικὸ ποὺ περιέχουν εἶναι ἀσήμαντο καὶ ἄσχετο πρὸς τὴν ὅλη ἀφήγηση.

Γιὰ τὸν Ἀρισταγόρα, ὅταν ἀργότερα θὰ ἐπανέλθει ὁ Ἡρόδοτος στὴ βασικὴ του ἀφήγηση, πρέπει νὰ γίνει διεξοδικὴ συζήτηση. Γιατὶ στάθηκε αὐτὸς «ὁ μοιραῖος ἄνθρωπος» ποὺ μὲ τὶς ἄστοχες ἐνέργειές του ἄνοιξε τὶς περσικὲς βλέψεις πρὸς τὴν Ἑλλάδα καὶ τοὺς ἔδωσε μάλιστα καὶ τὴν ἀφορμὴ γιὰ τὶς καθόδους τους τὶς τόσο καταστροφικὲς γιὰ μᾶς ἀλλὰ καὶ τόσο ἔνδοξες.

Μετὰ τὴν ὁλοκλήρωση τῶν δύο διδακτικῶν ἑνοτήτων μπορεῖ ὁ καθηγητής, ἂν τὸ κρίνει σκόπιμο, νὰ καλέσει τοὺς μαθητὲς νὰ τοποθετήσουν τὰ γεγονότα σὲ χρονολογικὴ σειρά. Προσωπικὰ κάτι τέτοιο θὰ τὸ θεωροῦσα καὶ ἀπαραίτητο καὶ εὔκολο, ἂν ἡ ὅλη διδασκαλία ἔγινε σωστά.

Γιὰ τὴν ἐργασία ποὺ θὰ δοθεῖ γιὰ τὸ σπίτι δὲ θὰ ἤθελα νὰ δεσμεύσω τὸν καθηγητή. Ἔχει ἄλλωστε τόσο εὐρὺ φάσμα ἐπιλογῆς σχετικῶν ἐργασιῶν, ὅταν κανεὶς διδάσκει τὸ κείμενο ἀπὸ μετάφραση. Ἀρκεῖ νὰ ἀποφύγει τὶς μονότονες, ἀνιαρὲς ἢ τυποποιημένες ἐργασίες καθὼς καὶ ἐκεῖνες ποὺ ἀπαιτοῦν μεγάλη (πολύωρη) ἀπασχόληση.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΗΡΟΔΟΤΟΥ : VII 101 - 105.

ΕΛ. ΚΑΚΡΙΔΗ
Φιλόλογου Καθηγήτριας

Γιὰ νὰ προετοιμαστοῦν τὰ παιδιὰ ψυχολογικὰ γιὰ τὸ διάλογο καὶ γιὰ νὰ δοῦν ἀνάγλυφα, μέσα ἀπὸ τὰ ἴδια τὰ κείμενα, πόσο ὁ τρόπος ποὺ ἀντιμετωπίζουμε οἱ Ἕλληνες τὴ μοίρα μας, μέσα στὸ πέρασμα τῶν αἰώνων, μένει πάντοτε ὁ ἴδιος, θὰ τοὺς διάβαζα, ἀπὸ τὰ Ἀπομνημονεύματα τοῦ στρατηγοῦ Μακρυγιάννη, τὴν ἀπάντηση ποὺ ἔδωσε, τὸ 1825, λίγο πρὶν ἀπὸ τὴ μάχη στοὺς Μύλους τῆς Λέρνης, στὴν ἀπορία τοῦ Γάλλου ναυάρχου de Rigny πῶς θὰ μποροῦσαν οἱ Ἕλληνες νὰ ἀντιμετωπίσουν τὸν Ἰμπραὴμ μὲ θέσεις τόσο ἀδύνατες :

«Κι ἂν εἴμαστε ὀλίγοι εἰς τὸ πλῆθος τοῦ Μπραΐμη, παρηγοριόμαστε μ᾽ ἕναν τρόπον, ὅτι ἡ τύχη μᾶς ἔχει τοὺς Ἕλληνες πάντοτε ὀλίγους. Ὅτι ἀρχὴ καὶ τέλος, παλαιόθεν καὶ ὡς τώρα, ὅλα τὰ θερία πολεμοῦν νὰ μᾶς φᾶνε καὶ δὲν μποροῦνε· τρῶνε ἀπὸ μᾶς καὶ μένει καὶ μαγιά. Καὶ οἱ ὀλίγοι ἀποφασίζουν νὰ πεθάνουν· κι ὅταν κάνουν αὐτήνη τὴν ἀπόφασιν, λίγες φορὲς χάνουν καὶ πολλὲς κερδαίνουν. Ἡ θέση ὅπου εἴμαστε σήμερα ἐδῶ εἶναι τοιούτη· καὶ θὰ ἰδοῦμεν τὴν τύχη μας οἱ ἀδύνατοι μὲ τοὺς δυνατούς».

Ἔτσι, θὰ ἔλεγα στὰ παιδιά, ἀπάντησε ὁ Μακρυγιάννης. Ἂς μεταφερθοῦμε τώρα 2305 χρόνια πρίν, τὸ 480 π.Χ., λίγο πρὶν ἀπὸ τὴ μάχη τῶν Θερμοπυλῶν, γιὰ νὰ ἀκούσουμε τί ἀπάντησε ὁ Σπαρτιάτης Δημάρατος στὸν Ξέρξη, ὅταν τὸν ρώτησε ἂν οἱ Ἕλληνες θὰ τολμοῦσαν νὰ πολεμήσουν ἐναντίον του.

Θὰ ἀκολουθοῦσε ἡ ἀνάγνωση τῆς ἑνότητας καὶ ἡ ἀπόδοση τοῦ νοήματός της, ἤ, ἂν τὰ παιδιὰ ἦταν προετοιμασμένα ἀπὸ τὸ σπίτι, μόνο ἡ ἀπόδοση τοῦ νοήματος, ὅσο γίνεται πιὸ πιστή.

Ἔπειτα θὰ ρωτοῦσα μήπως ὑπάρχει καμιὰ ἀπορία, κάποιο σημεῖο τοῦ κειμένου, ποὺ δὲν εἶναι ἀπόλυτα κατανοητό.

Ἂν δὲν εἶχαν ἤδη προβληματίσει τὰ παιδιά, θὰ σταματοῦσα, μὲ τὴ σειρά μου, στὰ παρακάτω σημεῖα τῆς ἑνότητας, γιὰ νὰ πετύχω τὴν ὅσο γίνεται καλύτερη κατανόησή της :

α) Στὴ μετάφραση ἔχει παραλειφθεῖ ἡ ἀπόδοση τοῦ ἐμπρόθετου προσδιορισμοῦ ἐπὶ τὴν Ἑλλάδα (101, 2) :... τὸν Δημάρατο... ποὺ τὸν ἀκολουθοῦσε στὴν ἐκστρατεία γιὰ τὴν κατάκτηση τῆς Ἑλλάδας. Ἀκόμα, δὲν ἔχει ἀποδοθεῖ τὸ ἐπίρρημα νῦν (101, 3, 6) : Δημάρατε, τώρα θέλω νὰ σὲ ρωτήσω... Πές μου λοιπὸν τώρα...

β) Θὰ ζητοῦσα ἀπὸ τὰ παιδιὰ νὰ σκεφτοῦν τί ἐκφράζει ἡ ὑποθετικὴ πρόταση : ξέχωρα ἂν εἶναι ἀγαπημένοι μεταξύ τους (μὴ ἐόντες ἄρθμιοι, 101, 10) καὶ τί κάνει ὁ Ξέρξης μὲ τὴν πρόταση αὐτή :

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

—Ἡ πρόταση ἐκφράζει μιὰ ἁπλὴ σκέψη ἐκείνου ποὺ μιλᾶ (εἰ μὴ εἴησαν ...), γιατὶ στὴν πραγματικότητα δὲν εἶναι ἑνωμένοι, γι' αὐτὸ δὲ φτάνουνε νὰ ἀντισταθοῦνε, σύμφωνα μὲ τὸ συλλογισμὸ τοῦ Ξέρξη, στὴν ὁρμή του. Μὲ τὴν πρόταση αὐτή, ὁ Ξέρξης βάζει ἐκ τῶν ὑστέρων ἕνα θεωρητικὸ περιορισμὸ στὸν ὑπερβολικὸ ἰσχυρισμό του. Μετὰ τὸ ξεκαθάρισμα αὐτό, θὰ ρωτοῦσα ἂν ἡ μετάφραση, στὸ σημεῖο αὐτό, ἱκανοποιεῖ ἀπόλυτα. Θὰ περίμενα ἀπὸ τὰ παιδιὰ νὰ προτιμήσουν τὴν ἀπόδοση τῆς μετοχῆς ἐόντες μὲ παρατατικό : ἐκτὸς ἂν ἦταν ἑνωμένοι.

γ) Θὰ ἀκολουθοῦσε ἡ προσπάθεια γιὰ μιὰ ἑρμηνεία τῶν ὅρων : σύντροφος (συντρόφισσα, 102, 3) : Ἀπὸ τὸ σὺν καὶ τρέφομαι : ἐγχώριος, γηγενής.

ἀρετὴ (ἀρετή, 102, 4) : ἡ κάθε λογῆς ἱκανότητα, ἡ δεξιότητα σὲ κάποια τέχνη, ἀλλὰ καὶ ἡ ἀρετὴ στὸν τομέα τῆς ἠθικῆς.

ἐπακτὸς (δὲν ἔχουνε καμιὰ συγγένεια φυσική, 102, 4) : ποὺ ἦρθε ἀπέξω, ἐπίκτητος.

σοφίη (ἐξυπνάδα, 102, 4): ἡ εὐφυΐα, ἡ ἐμπειρία στὰ συνηθισμένα πράγματα τῆς ζωῆς, ἡ πρακτική, ἀλλὰ καὶ ἡ θεωρητικὴ γνώση.
κατεργάζομαι (τὴν κάνουνε δική τους) : ἀποκτῶ κάτι μὲ κόπο. Ἐλπίζω πὼς ἔτσι τὰ παιδιὰ θὰ ἦταν πιὰ ἕτοιμα νὰ ἀντιμετωπίσουν τὸ ἐρώτημα: Τί ἀκριβῶς σημαίνει : ἡ ἀρετὴ εἶναι κάτι ἐπίκτητο, ποὺ οἱ Ἕλληνες τὸ κάνουνε δικό τους μὲ τὴν εὐφυΐα καὶ τὴ δύναμη τοῦ νόμου ;

Θὰ μπορούσαμε ἐδῶ νὰ ἀναφέρουμε τὴ φράση τοῦ Θουκυδίδη (1, 123): πάτριον γὰρ ὑμῖν (τοῖς Λακεδαιμονίοις) ἐκ τῶν πόνων τὰς ἀρετὰς κτᾶσθαι : ... τὶς ἀρετὲς νὰ τὶς ἀποκτᾶτε μὲ τοὺς μόχθους, καὶ τοῦ Σωκράτη τὸ οὐδεὶς ἑκὼν κακός.

—Ἡ εὐφυΐα καὶ ἡ ἐμπειρία ἀπὸ τὰ πράγματα τῆς καθημερινῆς ζωῆς τοὺς βοηθεῖ νὰ ἀποκτήσουν σιγὰ σιγὰ ποικίλες δεξιότητες· ἀκόμα, ἡ γνώση τοῦ σωστοῦ τοὺς βοηθεῖ νὰ γίνουν ἐνάρετοι, ἀφοῦ, ἀπὸ τὴ στιγμὴ ποὺ ξέρουν τὸ σωστό, ἐπόμενο εἶναι καὶ νὰ τὸ κάνουν. Στὸν ἀγώνα τους αὐτὸ γιὰ τὴν κατάκτηση τῆς ἀρετῆς συμπαραστάτη τους ἔχουν τὴν αὐστηρὴ ὑπακοὴ στὸ νόμο, ποὺ ἐπιβάλλει τὸ σωστό : καθὼς τὸ ἐφαρμόζουν συστηματικά, τοὺς γίνεται πιὰ συνήθεια, βίωμα.

δ) Μένει νὰ ἀναρωτηθοῦμε : Σὲ τί τὴ χρησιμοποιοῦν αὐτὴ τὴν ἀρετὴ οἱ Ἕλληνες ;

— Μὲ αὐτή, λέει, καταπολεμοῦν τὴ φτώχεια καὶ τὸ δεσποτισμό. Ἐδῶ θὰ ρωτοῦσα : Εἶναι λοιπὸν ἐχθρὸς ἡ φτώχεια ; Κι ἀκόμα : Μὲ ποιό τρόπο μπορεῖ κανεὶς νὰ καταπολεμήσει τὴ φτώχεια καὶ τὸ δεσποτισμό, ἀναμφισβήτητο ἐχθρὸ τῶν Ἑλλήνων, μὲ τὴν ἀρετή ;

—Ἡ φτώχεια εἶναι βέβαια ἐχθρός, τὴν ἴδια στιγμὴ ὅμως εἶναι καὶ κίνητρο γιὰ δράση, γιὰ ἄνοδο.

—Ἡ ἀπάντηση στὸ πρῶτο μέρος τῆς δεύτερης ἐρώτησης εἶναι ἁπλή :

—Μὲ τὶς ποικίλες δεξιότητες, τὶς πρακτικὲς γνώσεις καὶ τὴν ἐργατικότητα, ἀπὸ τὶς πιὸ βασικὲς ἀρετὲς αὐτή, τὴν καταπολεμοῦν οἱ Ἕλληνες τὴ φτώχεια.

— Πιὸ δύσκολο θὰ ἦταν ἴσως γιὰ τὰ παιδιὰ νὰ συλλάβουν πῶς πολεμιέται μὲ τὴν ἀρετὴ ὁ δεσποτισμός :

—Ἡ ἀρετὴ βοηθᾶ τὸν ἄνθρωπο νὰ ὑψωθεῖ σὲ ἐλεύθερη προσωπικότητα καὶ νὰ πραγματώνει τὸ σωστὸ ἀπὸ ἐλεύθερη βούληση, ὄχι γιατὶ τοῦ τὸ ἐπιβάλλει μὲ τὴ βία κάποιος ἄλλος.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ε)...ποὺ ἔχουνε σκοπὸ τῆς Ἑλλάδας τὴν ὑποδούλωση (δουλοσύνην φέροντας τῇ Ἑλλάδι, 102, 9, 10) : Τί ἐκφράζει ἡ ἀναφορικὴ αὐτὴ πρόταση, ποὺ χαρακτηρίζει τὶς προτάσεις τοῦ Ξέρξη ;

—Τὴν αἰτιολόγηση τῆς ἀπόρριψης τῶν προτάσεων ἀπὸ τοὺς Λακεδαιμονίους : Θὰ τὶς ἀπορρίψουν, ἐπειδὴ ἔχουνε σκοπό...

στ) Τί ἐννοεῖ ὁ Ξέρξης, ὅταν λέει, κατὰ τοὺς νόμους τοὺς δικούς σας ; (103,6)

— Εἶναι μία ἀναφορὰ στοὺς νόμους τῆς Σπάρτης, ποὺ ἐπιτρέπουν στοὺς βασιλεῖς νὰ παίρνουν στὰ συμπόσια διπλὴ μερίδα, θὰ ἔπρεπε λοιπὸν καὶ νὰ προσφέρουν διπλά. Κάποιο συμπέρασμα : Τὸ ἀξίωμα ἐξασφαλίζει τιμές, δημιουργεῖ ὅμως καὶ ὑποχρεώσεις.

ζ) Νὰ προσέξουμε τὸ σχῆμα λιτότητας : ἀπὸ κανένα δὲν εἶναι ἀνανδρότεροι (112,14) : Εἶναι τὸ ἴδιο ἄνανδροι ὅπως ὅλοι. Πρέπει λοιπὸν νὰ ἀναζητήσουμε αὐτὸ ποὺ τοὺς κάνει μοναδικὰ γενναίους :

—Ἡ ὑποταγὴ σ' ἕναν κοινὸ νόμο. Θὰ μπορούσαμε ἐδῶ νὰ θυμηθοῦμε αὐτὸ ποὺ εἶπε ὁ Δημάρατος πιὸ πάνω γενικὰ γιὰ τοὺς Ἕλληνες : Τὴν ἀρετὴ — στὴν περίπτωση τῶν Λακεδαιμονίων πρόκειται βέβαια εἰδικὰ γιὰ τὴν πολεμικὴ ἀρετὴ — τὴν ἀποκτοῦνε μὲ τὴ δύναμη τοῦ νόμου.

Τώρα ποὺ κανένα σημεῖο τοῦ διαλόγου δὲν πρέπει νὰ ἔμεινε σκοτεινὸ γιὰ τὰ παιδιά, θὰ τοὺς ζητοῦσα:

α) Νὰ τὸν τοποθετήσουν τοπικὰ καὶ χρονικά :

— Βρισκόμαστε στὸ Δορίσκο, μιὰ θρακικὴ πόλη κοντὰ στὶς ἐκβολὲς τοῦ Ἕβρου. Αὐτὸ τὰ παιδιὰ τὸ ξέρουν ἀπὸ τὴν προηγούμενη ἑνότητα (Σχ. 67).

—Βρισκόμαστε στὸ 480 π.Χ., πρὶν ἀπὸ τὴ μάχη τῶν Θερμοπυλῶν, πρὶν ἀπὸ τὴν πρώτη σύγκρουση τοῦ Ξέρξη μὲ τοὺς Ἕλληνες.

Πιὸ συγκεκριμένα : Τί ἀκριβῶς ἔχει προηγηθεῖ ἀπὸ τὸ διάλογο ; — Ἡ ἐπιθεώρηση τοῦ στρατοῦ καὶ τοῦ στόλου. Ποιὰ λέξη τοῦ κειμένου αἰτιολογεῖ τὴν ἐκλογὴ τῆς στιγμῆς γιὰ τὸ διάλογο ; — Τώρα (101, 3, 6). Γιατί τώρα ; — Καὶ ὁ Ξέρξης εἶναι ἐπηρεασμένος ἀπὸ τὴν ἐπιθεώρηση καὶ ὁ Δημάρατος πρέπει νὰ τὴν ἔχει παρακολουθήσει.

β) Ποιὰ εἶναι τὰ πρόσωπα τοῦ διαλόγου καὶ νὰ προσπαθήσουν νὰ τὰ χαρακτηρίσουν :

—Ὁ Ξέρξης : Ὁ ἀπόλυτος μονάρχης, ὁ σίγουρος γιὰ τὴ δύναμή του, ὁ μαθημένος νὰ ἐπιβάλλει τὴ θέλησή του καὶ νὰ τὸν προσκυνοῦν. Ἂν ὅμως εἶναι τόσο σίγουρος πὼς κανένας δὲν θὰ τολμοῦσε νὰ ἀντισταθεῖ στὴ δύναμή του, τότε γιατί ρωτάει τὸ Δημάρατο ;

—Ἡ ἐρώτησή του εἶναι ρητορική. Τί μᾶς ὁδηγεῖ στὸ συμπέρασμα αὐτό; — Τὰ ἴδια του τὰ λόγια ἀμέσως μετὰ τὴν ἐρώτηση : γιατὶ ἔχω τὴ γνώμη πὼς... (101, 7 - 10) καὶ τὸ κ α ὶ (101, 10): Θέλω νὰ ἀκούσω καὶ ἀπὸ σένα. Τυπικὰ θέλει νὰ ἐπαληθεύσει τὴν ἄποψή του. Στὸ βάθος θέλει νὰ ἀκούσει ἀπὸ τὸν Δημάρατο αὐτὸ ποὺ πιστεύει καὶ ὁ ἴδιος καὶ ποὺ τὸν κολακεύει. Πβ. τὸ γνωστὸ διάλογο τοῦ Κροίσου μὲ τὸ Σόλωνα. Ὑπάρχουν περιπτώσεις, στὴ ζωή, ποὺ ρωτᾶμε, κι ὅμως δὲ θέλουμε νὰ ἀκούσουμε τὴν ἀλήθεια ;

— Ναί, γιατὶ ἡ ἀλήθεια εἶναι πολλὲς φορὲς πικρή. Ἂς ψάξουμε σημεῖα τοῦ κειμένου, ὅπου ἀκριβῶς ἀντιτίθεται μὲ τὴν εὐχαρίστηση : — ... τί προτιμᾶς ... τὴν ἀλήθεια νὰ σοῦ πῶ, ἢ ἐκεῖνο ποὺ θὰ σ' εὐχαριστήσει ; (101, 12,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

13) καί : ... τὸ ἤξερα ... πῶς δὲ θὰ σ' εὐχαριστοῦσα μιλώντας τὴν ἀλήθεια (104, 1, 2). Στὸν Ξέρξη δὲν κυριαρχεῖ ἡ λογικὴ ἀλλὰ τὸ συναίσθημα, γι' αὐτὸ δὲν πείθεται καὶ ὑφίσταται τὶς συνέπειες. Εἶναι πρόσωπο τραγικό.

Ὁ Δημάρατος : Πικραμένος, μὰ ἀντικειμενικός. Θὰ ζητοῦσα νὰ διαβαστεῖ ἡ σχετικὴ φράση : Καὶ ὅμως, πόσο ἐγὼ ἀγαπῶ τοὺς πατριῶτες μου, τὸ ξέρεις πολὺ καλά. Αὐτοί ... (104, 4, 5, 6). Τί ἐκφράζει ἡ φράση αὐτή ; — Τὴν πικρία του, ἀλλὰ καὶ τὴν ἀπόδειξη τῆς ἀντικειμενικότητάς του : Σοῦ δίνω τὴν ἀντικειμενικὴ εἰκόνα τῶν συμπατριωτῶν μου, κι ἂς μὲ πίκραναν. Ἦταν λοιπὸν φυσικό, ἐπειδὴ τὸν πίκραναν, νὰ μὴν τοὺς κρίνει ἀντικειμενικά ;

—Φυσικὸ ἴσως, σωστὸ ὄχι, σὲ καμιὰ περίπτωση.

Κάτι ἀκόμα ποὺ χαρακτηρίζει τὸ Δημάρατο εἶναι ὅτι δὲν ξεχνᾶ τὸ καλὸ ποὺ τοῦ ἔκαναν καὶ ὅτι ξέρει τὴν ἀνθρώπινη ψυχολογία, ὅπως φαίνεται ἀπὸ τὴν ἐρώτησή του στὸν Ξέρξη : ... τί προτιμᾶς ... τὴν ἀλήθεια νὰ σοῦ πῶ ἢ ἐκεῖνο ποὺ θὰ σὲ εὐχαριστήσει ; (101, 12, 13).

γ) Ποιό τὸ βασικὸ πρόβλημα τῆς ἑνότητας ;

— Θὰ τολμήσουν ἢ δὲ θὰ τολμήσουν οἱ Ἕλληνες νὰ τὰ βάλουν μὲ τὸν Ξέρξη ;

Ὁ Ξέρξης πιστεύει πῶς δὲ θὰ τολμήσουν. Ποιά εἶναι τὰ ἐπιχειρήματά του ; — Ὁ μεγάλος ἀριθμὸς καὶ τὸ δεδομένο ὅτι οἱ Ἕλληνες εἶναι ἐλεύθεροι. Ἂς προσπαθήσουμε νὰ τὰ ἀξιολογήσουμε :

— Τὸ δεύτερο εἶναι ἰσχυρότερο, ὅπως φαίνεται ἀπὸ τὸν ἰσχυρισμό του ὅτι, ὅσο κι ἂν εἶναι λίγοι, ἡ μάστιγα θὰ τοὺς ἀνάγκαζε νὰ πέσουν ἀπάνω σὲ πιὸ πολλοὺς (103, 19, 20).

Ποιά εἶναι τὰ ἀντεπιχειρήματα τοῦ Δημάρατου ; — Ὁ ἀριθμὸς δὲν παίζει ρόλο. Ὅσο γιὰ τὸ δεύτερο ἐπιχείρημα τοῦ Ξέρξη, ὁ Δημάρατος δὲν τὸ ἀναιρεῖ. Μά, ἂν εἶναι σύμφωνος πῶς οἱ Ἕλληνες καὶ ἰδιαίτερα οἱ Λακεδαιμόνιοι εἶναι ἐλεύθεροι, τότε γιατί δὲν καταλήγει στὸ ἴδιο συμπέρασμα μὲ τὸν Ξέρξη ; — Ὁ καθένας τους δίνει ἄλλο νόημα στὴν ἔννοια ἐλευθερία : Γιὰ τὸν Ξέρξη, ἐλευθερία εἶναι νὰ κάνει κανεὶς ὅ,τι θέλει. Γιὰ τὸ Δημάρατο, νὰ ὑπακούει κανεὶς μὲ τὴ θέλησή του στὸ νόμο, στὸ σωστό. Ἴσως δὲν εἶναι εὔκολο, μὰ θὰ ζητοῦσα ἀπὸ τὰ παιδιὰ νὰ σκεφτοῦν ποιὰ εἶναι ἡ πραγματικὴ ἐλευθερία καὶ γιατί, κι ἀκόμα νὰ βροῦν τὴ λογικὴ σχέση τῆς ἔννοιας ποὺ δίνει ὁ Δημάρατος στὸν ὅρο ἐλευθερία μ' αὐτὸ ποὺ εἶπε πιὸ πάνω, ὅτι οἱ Ἕλληνες πολεμοῦν τὸ δεσποτισμὸ μὲ τὴν ἀρετὴ (102, 7, 8).

δ) Τί ἀντιθέτει ὁ Ἡρόδοτος μὲ τὸ στόμα τοῦ Ξέρξη καὶ τοῦ Δημάρατου ;

— Τὸν ἑλληνικὸ καὶ τὸ βαρβαρικὸ κόσμο, τὴν τυφλὴ ὑπακοὴ σ' ἕνα δεσπότη καὶ τὴν πολιτικὴ ἐλευθερία.

ε) Ἡ εἰκόνα τῶν Ἑλλήνων, ἰδιαίτερα τῶν Λακεδαιμονίων, μέσα ἀπὸ τὴν ἐπιχειρηματολογία τῶν δύο ἀνδρῶν.

— Οἱ Ἕλληνες εἶναι φτωχοί, ἐνάρετοι. Οἱ Λακεδαιμόνιοι εἶναι γενναῖοι, γιατὶ εἶναι πραγματικὰ ἐλεύθεροι, ἀφοῦ ἀφέντης τους εἶναι ὁ νόμος. Στὸ σημεῖο αὐτὸ πρέπει νὰ σταματήσουμε στὸ περιεχόμενο τοῦ νόμου αὐτοῦ : Ἐπιβάλλει, λέει, στοὺς Λακεδαιμονίους νὰ στέκονται στὸν τόπο τους, στὴ θέση ποὺ ἔχουν στὴ μάχη, καὶ νὰ νικοῦν ἢ νὰ πεθαίνουν. Τὰ λόγια αὐτὰ κάτι πρέπει νὰ μᾶς θυμίζουν : Τὸ ἐπίγραμμα γιὰ τοὺς νεκροὺς τῆς μάχης τῶν Θερμοπυλῶν «... τῇδε / κείμεθα τοῖς κείνων ῥήμασι πειθόμενοι», τὸ «ἢ τὴ νίκη ἢ τὴ θανὴ» τοῦ Σολωμοῦ καὶ τὸ «καὶ οἱ ὀλίγοι ἀποφασίζουν νὰ πεθάνουν» τοῦ Μακρυγιάννη.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Οἱ βάρβαροι πολεμοῦν, γιατὶ φοβοῦνται, κάτω ἀπὸ τὸ κράτος τῆς βίας.

Συνοψίζουμε : Τοπικὴ καὶ χρονικὴ τοποθέτηση τοῦ διαλόγου. Τὰ πρόσωπα, τὸ βασικὸ πρόβλημα, ἡ ἀντίθεση τῶν δύο κόσμων, ἡ εἰκόνα τους.

Πίσω ἀπὸ κάθε κείμενο κρύβεται βέβαια ἡ καρδιὰ καὶ ὁ νοῦς τοῦ συγγραφέα· πρέπει λοιπὸν πίσω ἀπὸ τὸ διάλογο αὐτὸ νὰ ἀναζητήσουμε τὸν ἱστορικὸ Ἡρόδοτο καὶ

α) Νὰ ἀντιμετωπίσουμε τὸ πρόβλημα τῶν πηγῶν.

— Γιὰ τὸ διάλογο αὐτὸ δὲν ἔχουμε καμιὰ ἄλλη μαρτυρία. Δὲν εἶναι λοιπὸν καθόλου ἀπίθανο νὰ πρόκειται γιὰ ἐπίνοια τοῦ Ἡροδότου. Ἂν δὲν προβληματίζονταν τὰ ἴδια τὰ παιδιά, θὰ τὰ ρωτοῦσα ἐγὼ ἂν εἶχε δικαίωμα νὰ κάνει κάτι τέτοιο. — Ναί, ἀφοῦ ἡ εἰκόνα ποὺ δίνει ἀνταποκρίνεται στὰ πράγματα.

β) Νὰ ἀναρωτηθοῦμε γιὰ ποιὸ λόγο ἀπομονώνει καὶ ἐξαίρει εἰδικὰ τοὺς Λακεδαιμονίους. Θὰ ζητοῦσα νὰ διαβαστεῖ ἡ πιὸ χαρακτηριστικὴ φράση : ... καὶ ἂν ὅλοι οἱ Ἕλληνες ἔρθουνε μὲ τὸ μέρος τὸ δικό σου, αὐτοὶ θὰ σὲ χτυπήσουνε μὲ πόλεμο (102, 12, 13, 14). Τί διαφορὰ θὰ εἶχε ἂν ἔλεγε : ἐρχόταν ... Ἡ ὑποθετικὴ πρόταση θὰ ἐξέφραζε τὸ ἀπραγματοποίητο, ἐνῶ τώρα ἐκφράζει τὸ προσδοκώμενο, ἄρα ὁ Ἡρόδοτος βάζει τὸν Δημάρατο νὰ μὴν ἀποκλείει μιὰ τέτοια δυνατότητα.

— Οἱ Λακεδαιμόνιοι ἐξαίρονται, γιατὶ θὰ πρωταγωνιστήσουν καὶ θὰ πραγματώσουν τὸ ἰδεῶδες τους, ὅπως διατυπώνεται ἀπὸ τὸν Ἡρόδοτο μὲ τὸ στόμα τοῦ Δημάρατου. Ἂν ὁ διάλογος εἶναι πέρα γιὰ πέρα ἐπίνοια τοῦ Ἡροδότου, τότε ἔτσι ἑρμηνεύεται καὶ ἡ ἐκλογὴ τοῦ ἐξόριστου Σπαρτιάτη βασιλιᾶ ὡς συνομιλητῆ τοῦ Ξέρξη. Τὴν αἰτιολόγηση αὐτὴ ὁ Ἡρόδοτος τὴ βάζει στὸ στόμα τοῦ Ξέρξη : ...κατάγεται ἀπὸ πόλη μεγάλη καὶ δυνατή.

Ἴσως νὰ ἔπαιξε κάποιο ρόλο καὶ τὸ ὅτι ἡ πατρίδα τοῦ Ἡροδότου ἦταν Δωρικὴ καί, ὅπως γράφει ὁ Albin Lesky στὴν Ἱστορία του τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Λογοτεχνίας (σελ. 439), αὐτὸς διατήρησε πάντοτε κάποια κλίση πρὸς τὸ χαρακτήρα αὐτῆς τῆς φυλῆς, ποὺ ἀντιπροσωπευόταν καθαρότατα ἀπὸ τὴ Σπάρτη.

γ) Τί πετυχαίνει ὁ Ἡρόδοτος μὲ τὸ διάλογο αὐτό ;

— Δίνει μιὰ εἰκόνα τῶν δύο κόσμων ποὺ πρόκειται νὰ συγκρουστοῦν καὶ μαζὶ τὸ αἴτιο τῆς ἥττας τοῦ Ξέρξη.

δ) Γιατὶ δὲ διατύπωσε τὶς σκέψεις του αὐτὲς σὲ συνεχὴ λόγο : ἔτσι ἦταν οἱ Ἕλληνες, ἔτσι οἱ βάρβαροι, γι' αὐτὸ νίκησαν οἱ Ἕλληνες, ἀλλὰ τοὺς ἔδωσε τὴ μορφὴ τοῦ διαλόγου;

— Κερδίζει ἀληθοφάνεια καὶ ζωντάνια.

Συνοψίζουμε : Ὁ ἱστορικὸς Ἡρόδοτος: Πρόβλημα πηγῶν, γιατί ἐξαίρονται οἱ Λακεδαιμόνιοι, ὁ σκοπὸς τοῦ διαλόγου, γιατί διάλογος.

Ἀπὸ τὸ κείμενο βγαίνουν κάποιες ἀλήθειες μὲ καθολικὸ κύρος. Ἂς προσπαθήσουμε νὰ τὶς ἀπομονώσουμε :

— Πετυχαίνει ὅποιος ἀντιμετωπίζει ἐλεύθερα ὁποιοδήποτε ἀγώνα. — Πρέπει νὰ ἔχει κανεὶς τὴ δύναμη νὰ ἀντιμετωπίζει τὴν ἀλήθεια, ἀκόμα καὶ ἂν εἶναι πικρή. — Σωστὸ εἶναι νὰ κρίνουμε μὲ ἀπόλυτη ἀντικειμενικότητα, ἄσχετα μὲ τὰ προσωπικά μας αἰσθήματα.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γιὰ νὰ κλείσει ὁ κύκλος, πρέπει νὰ ἀντιπαραβάλουν τὰ παιδιὰ τὶς ἀπαντήσεις τοῦ Μακρυγιάννη καὶ τοῦ Δημάρατου, γιὰ νὰ δοῦν πῶς μιλοῦν τὴν ἴδια γλώσσα, γιατὶ ἐκφράζουν τὴν ἴδια ἀκατάλυτη ἑλληνικὴ ψυχή.

Συνοψίζουμε : Εἰσαγωγή, ἀνάγνωση, ἀπόδοση νοήματος, προσπάθεια γιὰ καλύτερη κατανόηση τῶν δύσκολων σημείων, τὰ προβλήματα τῆς ἑνότητας, ἀπὸ τὸ κείμενο στὸν συγγραφέα, ἀρχὲς μὲ καθολικὸ κύρος, Μακρυγιάννης καὶ Δημάρατος.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΗΡΟΔΟΤΟΥ: VIII 70 - 84.

ΖΑΧ. ΟΡΦΑΝΟΥΔΑΚΗ - ΝΙΚ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ
Καθηγητῶν Φιλολογίας

Διδασκαλία μὲ μερικὴ προετοιμασία μαθητῶν

Εἰσαγωγικὰ

Σκοπὸς τοῦ πειραματικοῦ αὐτοῦ μαθήματος εἶναι νὰ παρουσιάσει ὄχι λύσεις, ἀλλὰ τὸ ἴδιο τὸ πρόβλημα τῆς διδασκαλίας ἀρχαίου κειμένου ἀπὸ μετάφραση. Πῶς μπορεῖ νὰ γίνει κατὰ τὸ δυνατὸ γονιμότερη ἡ ἐπαφὴ τοῦ νέου ἀνθρώπου, τοῦ μικροῦ μαθητῆ μας, μὲ τὶς αἰώνιες ἀξίες, ἔτσι ποὺ τὶς προσφέρει ἡ μετάφραση στὴ μητρικὴ γλώσσα. Πῶς θὰ μπορέσει τὸ παιδὶ ἀπαλλαγμένο ἀπὸ τὶς γλωσσικὲς - γραμματικὲς δυσκολίες τοῦ πρωτοτύπου νὰ κερδίσει βιώματα καὶ νὰ καλλιεργήσει τὸν ψυχικό του κόσμο ἀπὸ τὴν πλούσια προσφορὰ τῆς ἀρχαίας κληρονομιᾶς, αὐτὸ εἶναι τὸ πρόβλημα.

Ἂν οἱ ἰδέες μας καὶ οἱ ἰδέες ποὺ ἐδῶ θὰ εἰπωθοῦν ἀπὸ τοὺς συναδέλφους βοηθήσουν πρὸς τὴ σωστὴ λύση, θὰ ἔχουμε ὄχι λίγη γιὰ τοῦτο ἱκανοποίηση.

Ἐπιδίωξη τοῦ διαγράμματος αὐτοῦ εἶναι ἕνας συνδυασμὸς τοῦ παραδοσιακοῦ τρόπου προσφορᾶς ἑνὸς μαθήματος μ' ἕνα καινούριο κοίταγμα, μιὰ καινούρια θέση, ποὺ θὰ μποροῦσε νὰ ὑπηρετήσει πιὸ ἀποδοτικὰ τὴν ἀντιληπτικότητα τῶν μικρῶν μαθητῶν τοῦ γυμνασίου. Ἔτσι λοιπὸν κάνουμε ἕνα μάθημα μὲ ἕναν τρόπο ποὺ παρουσιάζει ἀρκετὴ ἐλαστικότητα σὲ σχέση μὲ τὸν παραδοσιακὸ τρόπο διδασκαλίας, μιὰ ποὺ καὶ τὸ ἀντικείμενό μας (μετάφραση) δὲν ἔχει μεθοδευτεῖ, δὲν ἔχει, βλέπετε, καὶ προϊστορία.

Κάτι ποὺ πρέπει νὰ τονιστεῖ· ἡ διδασκαλία ἀρχαίου κειμένου ἀπὸ μετάφραση δὲν εἶναι διδασκαλία νέων ἑλληνικῶν, εἶναι ἑρμηνεία τοῦ μεταφρασμένου κειμένου. Δὲν εἶναι διδασκαλία ἱστορίας ἢ μόνο ἱστορίας οὔτε λαογραφίας ἢ πραγματολογίας ἢ ἠθογραφίας. Εἶναι διδασκαλία κειμένου, μὲ ὅλα τὰ παραπάνω μαζί. Ἂν δὲν ἦταν ἔτσι, δὲ θὰ ὑπῆρχε καὶ πρόβλημα.

Εὐτύχημα εἶναι πὼς τὸ πρόβλημα δὲ λύνεται οὔτε μὲ μιὰ σύντομη ἀνακοίνωση οὔτε μὲ μιὰ συζήτηση καὶ ἕνα πόρισμα. Ἔτσι καθὼς θὰ ζοῦμε τὸ πρόβλημα στὴν πράξη, θὰ ἔχουμε νὰ ἀνταλλάσσουμε γνῶμες ποὺ θὰ μᾶς βοηθήσουν ἀρκετὰ νὰ μεθοδεύσουμε τὶς προσπάθειές μας γιὰ οὐσιαστικότερα συμπεράσματα. Ἀρκεῖ νὰ συνεχιστεῖ καὶ στὰ ἑπόμενα σχολικὰ χρόνια νὰ συναντιόμαστε καὶ νὰ τὰ συζητᾶμε.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Περνοῦμε τώρα στὸ μάθημά μας. Ἀντικείμενο διδασκαλίας ἡ ἑνότητα : Ἡροδότου Ἱστορίαι, Οὐρανία (VIII) παρ. 70 - 84. Βρισκόμαστε λίγο πρὶν ἀπὸ τὸ ξέσπασμα τῆς μεγάλης ναυμαχίας στὴ Σαλαμίνα.

Σ ύ ν δ ε σ η : (παρ. 49 - 64) τὴν ὥρα ποὺ οἱ Ἕλληνες συσκέπτονται γιὰ τὸ ποῦ εἶναι προσφορότερο νὰ πολεμήσουν μὲ τὸ στόλο, δηλαδὴ στὴ Σαλαμίνα ἢ στὸν Ἰσθμό, ὁ Ξέρξης ἔχει πάρει τὴν Ἀθήνα καὶ καίει τὰ ἱερά. Ὁ Θεμιστοκλῆς ἀγωνίζεται νὰ πείσει τοὺς ἄλλους στρατηγοὺς ὅτι πρέπει νὰ μείνουν. Φαίνεται νὰ κερδίζει, μὰ ὄχι στὰ σίγουρα. (Ἡ σύνδεση ἔγινε μὲ δυὸ ἢ τρεῖς ἐρωτήσεις στοὺς μαθητές. Μπορεῖ ἀκόμα νὰ καλέσουμε δυὸ μαθητὲς νὰ μᾶς διαβάσουν τὴν κεντρικὴ ἰδέα ἀπὸ τὸ τετράδιό τους. Αὐτὸ φυσικά, ἂν τοὺς ἔχουμε ἀναθέσει κάτι τέτοιο.)

Π α ρ α τ ή ρ η σ η : Παρατηρήσαμε νωρίτερα πῶς ἡ διδασκαλία τοῦ μεταφρασμένου κειμένου εἶναι ἑρμηνεία, καὶ συνεπῶς ἕνα πλῆθος στοιχεῖα περιμένουν νὰ προσφερθοῦν. Στὴν πράξη ὅμως δὲν εἶναι δυνατὸ κάτι τέτοιο, ἂν μάλιστα ἡ προσφερόμενη διδακτικὴ ἑνότητα ἔχει ἔκταση. Μένει λοιπὸν σὲ μᾶς —στὸν καθένα ποὺ θὰ διδάξει— νὰ κάνουμε μιὰ ἱεράρχηση —ἀς ποῦμε— τῶν σημείων τοῦ κειμένου ποὺ πρέπει νὰ προβληθοῦν. Καλὸ εἶναι νὰ προκαθοριστοῦν στόχοι γιὰ κάθε ἑνότητα. Συγκεκριμένα σὰν στόχοι μποροῦν νὰ τεθοῦν μέρη ἀπὸ τὴν ὅλη ἑνότητα ἢ ἀπὸ τὸ κείμενο ποὺ πρέπει νὰ διδαχτεῖ (ὅλα τὰ ἀποσπάσματα) ποὺ νὰ ἀφοροῦν σὲ λογοτεχνικὰ εὑρήματα (αὐτὰ δὲ χάνονται στὴ μτφρ.), στὸ ἦθος τῶν ἡρώων, στὴ θρησκευτικὴ ἢ ἄλλη θεώρηση τῶν δρώντων προσώπων, σὲ στοιχεῖα πολιτισμοῦ (μποροῦν νὰ ἐρευνηθοῦν), στὴν ἐξέταση τοῦ κειμένου ὡς ἱστορικῆς πηγῆς, στὸν ἔλεγχο τῆς ἀνθεκτικότητας μιᾶς μαρτυρίας κ.ἄ.τ.

Ἐπειδὴ καὶ πάλι μιὰ διδακτικὴ ἑνότητα ἀρκετὴ σὲ ἔκταση εἶναι δυνατὸ —καὶ συχνὰ μάλιστα— νὰ παρουσιάζει πληθώρα ἀπὸ ἀξιοπρόσεκτα σημεῖα, πρέπει μὲ προσοχὴ ὁ διδάσκων νὰ ἐπιλέξει τὸ πιὸ σημαντικὸ καὶ γόνιμο γιὰ τοὺς μαθητὲς σημεῖο. Αὐτὸ νὰ θεωρήσει πρῶτο του στόχο καὶ μὲ τ' ἄλλα νὰ πλαισιώσει τὴν προσφορά του.

Στὴ συγκεκριμένη μας ἑνότητα : Ἐπιλέξαμε τὴν προβολὴ ἤθους προσώπων. Ἡ στάση δύο πολιτικῶν ἀντιπάλων μπροστὰ στὸν ἐθνικὸ κίνδυνο, ἡ συμφιλίωση δύο ξεχωριστῶν Ἀθηναίων ποὺ ἡ ἀντίθεση τοῦ πολιτικοῦ τους προγράμματος ὁδήγησε στὴν ἐξορία τὸν ἕνα, ποὺ ἔρχεται τώρα νὰ σταθεῖ στὸ πλευρὸ τοῦ νικητῆ του καὶ νὰ τὸν βοηθήσει, ἡ σωστὴ αἴσθηση τοῦ χ ρ έ ο υ ς (ὑπάρχει στὸ κείμενο ἡ λέξη), θεωρήσαμε πὼς εἶναι τὰ πιὸ ἄξια στὴν ἑνότητα αὐτὴ νὰ ἐξαρθοῦν. Ξέρουμε ἀκόμα ὅλοι πόση σημασία, πόση βαρύτητα δίνει ὁ Ἱστορικός μας στὰ πρόσωπα γενικά. Ὁ Ἡρόδοτος «βλέπει» τὴν ἱστορία μέσα ἀπὸ τὴ δράση τῶν προσώπων. Προσωπολάτρη τὸν εἶπαν. Ἀλλὰ αὐτὸ εἶναι μιά... ἄλλη ἱστορία. Καὶ ξαναγυρίζουμε στὴ βάση μας.

Π α ρ ο υ σ ί α σ η : Ἡ ἀνάγνωση εἶναι ὁ καθιερωμένος τρόπος προσφορᾶς τοῦ νέου μαθήματος. Ἐπειδὴ ὅμως παρατηρήθηκε ἀπὸ τὴν ἴσαμε τώρα πείρα τῆς διδασκαλίας ὅτι ὁ χρόνος γιὰ τὴν ἀνάγνωση μιᾶς ἑνότητας μεγάλης σὲ ἔκταση —τέτοιες εἶναι οἱ πιὸ πολλὲς— ἀποβαίνει σὲ βάρος τοῦ κύριου διδακτικοῦ ἔργου, ἔχουμε νὰ προτείνουμε δύο, περίπου ὅμοιους, τρόπους.

Ὁ ἕ ν α ς τ ρ ό π ο ς : Ἔχουμε ἀπὸ τὸ προηγούμενο μάθημα ἀναθέσει τὴν ἀνάγνωση τῆς ἑνότητας στὸ σπίτι καὶ τὴν καταγραφὴ μερικῶν σημείων κατὰ τὴν κρίση τοῦ μαθητῆ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Καλοῦμε τώρα στὴν τάξη δυὸ τρεῖς ἢ παραπάνω μαθητὲς νὰ παρουσιάσουν μὲ ἁπλὰ λόγια τὴν ἑνότητα καὶ μὲ τὸ διάλογο ἀξιολογοῦνται οἱ παρατηρήσεις τῶν μαθητῶν ἢ παρουσιάζεται ἡ ἱστορικὴ ἐξέλιξη ἑνὸς γεγονότος σὲ πλάνα. Ἂν ἡ ἱστορικὴ ἀφήγηση ἔχει γοργότητα ἢ δραματικὲς μεταλλαγές, μποροῦν νὰ μᾶς δώσουν «κινηματογραφικὰ» τὰ διάφορα στάδια.

Ὁ ἄλλος τρόπος: Στὴν ἔκφραση τοῦ προηγούμενου μαθήματος ὁ καθηγητὴς δίνει τὶς γενικὲς κατευθύνσεις, ὥστε οἱ μαθητὲς νὰ ἀνιχνεύσουν, ὅσο μποροῦν, τὸ στόχο τοῦ νέου μαθήματος. Ὁρίζεται καὶ ἡ ἑνότητα ποὺ θὰ διδαχτεῖ. Ξεχωρίζει ἀκόμα δυό, τρεῖς, τέσσερις τὸ πολὺ μαθητὲς καὶ τοὺς ἀναθέτει κάτι εἰδικότερο, σχετικὸ βέβαια πάντα μὲ τοὺς διδακτικούς του στόχους. Ἕνα κείμενο, ἂς ποῦμε, ποὺ δίνει συμπληρωματικὲς πληροφορίες (Πλούταρχος, Θουκυδίδης) ἢ τὸ σχολικὸ βιβλίο ἑνὸς ἄλλου μαθήματος (ἱστορίας, γεωγραφίας, νέων ἑλληνικῶν).

Στὴν τάξη τώρα. Ἀρχίζουμε μὲ τὸ στόχο ποὺ ἐπιλέξαμε. Τὸν παρουσιάζουμε καὶ στὴ συνέχεια τὸν πλαισιώνουμε μὲ τὴν παρουσίαση τῶν ἄλλων στοιχείων ἢ εἰκόνων. Τὸ μύθο στὸ σύνολό του πρέπει μὲ κάθε τρόπο νὰ τὸν ἀκούσει ἡ τάξη. Στὴν ἑνότητά μας, ἂς ποῦμε· ὁ καθηγητής: Σήμερα, παιδιά, θὰ δοῦμε τὴ συγκινητικὴ ἐκείνη συμφιλίωση, τὸ ὑπέροχο ἦθος τῶν Ἀθηναίων ἡρώων, τοῦ Ἀριστείδη καὶ τοῦ Θεμιστοκλῆ, λίγο πρὶν ἀπὸ τὴν κρίσιμη γιὰ τὴν πατρίδα ἀναμέτρηση μὲ τὸν ἐχθρό.

Στὴ συνέχεια ἡ τάξη καθοδηγεῖται νὰ πλαισιώνει τὸ στόχο μὲ τὴν παρουσίαση κινηματογραφικῶν πλάνων σὲ ἱστορικὴ —προτιμότερο— σειρά, ὥστε νὰ ἀκουστεῖ, ὅπως εἴπαμε, ὁ μύθος στὴν τάξη.

Γιὰ τὴ δοκιμαστικὴ αὐτὴ διδασκαλία ἐμεῖς διαλέξαμε τὸ δεύτερο τρόπο. Προχωροῦμε λοιπὸν στὴν ἀνάλυση.

Εἶναι καλὰ νὰ γράψουμε στὸν πίνακα: «Θεμιστοκλῆς» — «Ἀριστείδης» στὶς δυὸ ἄκρες τοῦ πίνακα καὶ ψηλὰ στὸ κέντρο: «Πρὶν ἀρχίσει ἡ ναυμαχία τῆς Σαλαμίνας» (480 π.Χ.), π.χ. ἔτσι:

Πρὶν ἀρχίσει ἡ ναυμαχία τῆς Σαλαμίνας

Θεμιστοκλῆς — Ἀριστείδης

Θὰ ἀκουστεῖ ὅτι ἀπὸ παρ. 70 - 74 ὁ φακὸς τοῦ ἱστορικοῦ πλανιέται πανοραμικὰ πάνω ἀπὸ τὶς ἀντίπαλες δυνάμεις σὲ στεριὰ καὶ θάλασσα. Οἱ Πέρσες μὲ τὴ σιγουριὰ τοῦ ἰσχυροῦ, οἱ Ἕλληνες μὲ τὴν ἀγωνία ποὺ γεννᾶ στὴν ψυχή τους ἡ συναίσθηση τοῦ πόσο κρίσιμη θὰ εἶναι ἡ ἀναμέτρηση παρουσιάζονται μπροστά μας. Ὁ Ἡρόδοτος βρίσκει τρόπο νὰ τιμήσει μὲ τὴ μνημόνευση ὅσους πῆραν μέρος, γιατὶ δὲν ἦταν ὅλοι. Κακίζει ὅσους ἔμειναν οὐδέτεροι· «ἔπαιρναν τὸ μέρος τοῦ ἐχθροῦ».

Ὁ φακὸς χαμηλώνει τώρα (παρ. 74) καὶ πλησιάζει, γιὰ νὰ παρακολουθήσει τὰ ἀσταμάτητα συνέδρια τῶν Ἑλλήνων καὶ τὶς ἐνέργειες τῶν Πελοποννησίων στὸν Ἰσθμό. «Ἦταν ὁ ὑπὲρ πάντων ἀγώνας». Σταματᾶ τέλος στὴ Σαλαμίνα. Μπροστά μας οἱ Ἕλληνες. Ἕνα δέος διάχυτο: «μιλοῦσαν ψιθυριστὰ ὁ ἕνας στὸν ἄλλον» καὶ παρακάτω «ἔγινε ξανὰ συμβούλιο». Ἡ παρ. 75 μᾶς δίνει τὸ Θεμιστοκλῆ. Εἰδοποιοῦμε τὰ παιδιὰ ὅτι θὰ ξαναγυρίσουμε σ' αὐτὸν καὶ ζητοῦμε νὰ προχωρήσουν στὴ «φωτογράφηση». Ὁ Σίκιννος σὲ πρῶτο πλάνο μιλᾶ σὲ εὐθὺ λόγο (ἂν ὁ διδάσκων κρίνει σκόπιμο, μπορεῖ νὰ ἐξηγήσει πῶς αὐτὸ τὸ συνηθίζει ὁ Ἡρόδοτος): «Μὲ στέλ-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

νει ὁ στρατηγὸς τῶν Ἀθηναίων κ ρ υ φ ὰ ἀπὸ τοὺς ἄλλους Ἕλληνες». Ἡ φράση παρακάτω, στὸ τέλος, δίνει τὴν ἀτμόσφαιρα : «Αὐτὰ τοὺς εἶπε κι ἔφυγε ἀ μ έ σ ω ς». Δὲν πρέπει νὰ τοὺς δώσει χρόνο γιὰ ἐρωτήσεις. Στὶς παρ. 76 - 78 οἱ Πέρσες πέφτουν στὴν παγίδα. «Οἱ στρατηγοὶ πίστεψαν τὸ μήνυμα». Κινοῦνται νὰ κυκλώσουν τὸν ἐχθρό τους. Στὸ κείμενο : «Ὅλα αὐτὰ τὰ ἔκαναν μὲ ἀ π ό λ υ τ η σ ι γ ή, ὥστε νὰ μὴν τοὺς ἀντιληφθοῦν οἱ ἀντίπαλοι. Αὐτὰ ἔκαναν ὅλη τὴ νύχτα χωρὶς διόλου νὰ κοιμηθοῦν». Τοὺς κρατᾶ στητοὺς τὸ ὅραμα τῆς νίκης. Ὁ καθηγητὴς σχολιάζει : «Μωραίνει Κύριος ὃν βούλεται ἀπολέσαι», ἡ Γραφή. Ὁ Ἡρόδοτος μιλάει γιὰ τὴν Ὕ β ρ ι ν.

Ἀπὸ τὴν παρ. 78 ἀπομονώνουμε τὴ φράση : «Στὴ Σαλαμίνα οἱ στρατηγοὶ συζητοῦσαν ἀδιάκοπα».

Γιὰ τὴν παρ. 79 θὰ πρέπει νὰ φανεῖ στὴν τάξη ὅτι εἶναι ἀπὸ τὰ πιὸ καίρια σημεῖα τοῦ μαθήματος. Θὰ παρακολουθήσουμε τὴ συγκινητικὴ συμφιλίωση τῶν δυὸ μεγάλων τῆς Ἀθήνας, ποὺ πρὶν τοὺς χώριζε ἕνας ὀξύτατος πολιτικὸς ἀγώνας. Εἰδοποιοῦμε κι ἐδῶ τὴν τάξη ὅτι θὰ ξαναγυρίσουμε καὶ προχωροῦμε.

Στὶς παρ. 80 - 81 βλέπουμε τὸ Θεμιστοκλῆ νὰ ἐκμυστηρεύεται στὸ χθεσινό του ἀκόμα ἀντίπαλο ὅτι εἶναι δικό του εὕρημα νὰ παρασύρει τὸν ἐχθρὸ ἐκεῖ, ποὺ πιστεύει πὼς εἶναι προσφορότερη θέση γιὰ τὴ ναυμαχία. Τοῦ ἐξηγεῖ ὅτι εἶναι σκόπιμο νὰ τὰ ἐξηγήσει ὁ ἴδιος στοὺς ἄλλους. Φυσικὰ ἀπὸ τὴν πράξη αὐτὴ δὲ λείπει καὶ κάποια ἀπόδοση τιμῆς. Παρακολουθοῦμε τὸν Ἀριστείδη νὰ παρουσιάζει τὸν κίνδυνο στοὺς στρατηγούς.

Μαντεύουμε τὸ Θεμιστοκλῆ νὰ παρακολουθεῖ τὶς ἀντιδράσεις τῶν ἄλλων, ἥσυχος γιατὶ πέτυχε αὐτὸ ποὺ ἐπιδίωξε.

Παρ. 82 - 83. Μιὰ ἀλλαγή, ποὺ τὴν περιμέναμε. Τὴν εἴδηση πὼς κυκλώθηκαν δὲν τὴ δέχτηκαν —Ἀθηναῖος ἦταν κι ὁ Ἀριστείδης— οἱ Πελοποννήσιοι· «ἄρχισαν πάλι νὰ συζητοῦν». Ἕνα πλοῖο ὅμως Τηνιακὸ ἔρχεται νὰ διαλύσει τὶς ψευδαισθήσεις. Οἱ Τηνιακοὶ αὐτομόλησαν (θὰ ἑρμηνευτεῖ ὁ ὅρος), γιατὶ δὲ θέλαν νὰ πολεμήσουν γιὰ χάρη τοῦ βασιλιᾶ Ἕλληνες αὐτοὶ ἐναντίον Ἑλλήνων. Τὴν πράξη τους αὐτὴ τὴν τιμοῦν οἱ νικητὲς ἀργότερα καὶ τοὺς γράφουν στὸν τρίποδα τῶν Δελφῶν. Κάτι ἀκόμα· στὴν παρ. 83 ὁ Θεμιστοκλῆς —εἶναι φανερὸ πιά— παίρνει τὴν πρωτοβουλία. Εἰδοποιοῦμε τοὺς μαθητές μας νὰ συγκρατήσουν στοιχεῖα γιὰ τὴν προσωπικότητα τοῦ Θεμιστοκλῆ, γιατὶ θὰ μᾶς χρειαστοῦν στὸ μάθημα σὲ λίγο.

Ἡ παρ. 84 εἶναι ὑποδοχὴ γιὰ τὴν παρακάτω ἑνότητα (παρ. 85 - 96). Ἀρχίζει ἡ συμπλοκή.

Ἐννοεῖται ὅτι σ' ὅλη τὴ διάρκεια τοῦ σταδίου αὐτοῦ τοῦ μαθήματος ἐλέγχουμε τὴν τάξη, ὥστε νὰ μὴν ἐπιτρέψουμε πλατειασμοὺς καὶ ἀπεραντολογίες. Νὰ φροντίσουμε ἀκόμα νὰ μὴν ἀφήνουμε νὰ τυποποιεῖται τὸ μάθημα. Ἡ συγκίνηση τοῦ μαθητῆ πρέπει νὰ ἐπιδιώκεται σὰν οὐσιαστικὸ κέρδος. Καλὸ εἶναι, ἂν μάλιστα ὁ διδάσκων ἔχει ἀφηγηματικὴ ἱκανότητα (πρέπει νὰ ἔχει), νὰ συμπληρώνει τὴν παρουσίαση τῶν εἰκόνων. Κερδίζουμε καὶ χρόνο καὶ ἐντύπωση.

Ἐνῶ ἀκόμα πλανιέται ἡ γενικὴ ἐντύπωση ἀπὸ τὸ σύνολο τοῦ μύθου, ξαναγυρίζουμε στὰ σημεῖα ἐκεῖνα ποὺ ἔχουμε σημαδέψει.

Ἀναθέτουμε σ' ἕνα μαθητὴ (ἢ δυὸ) νὰ διαβάσει τὴν παρ. 75. Ἔχουμε ἐξηγήσει στὴν τάξη ὅτι σ' αὐτὴ θὰ σταθοῦμε περισσότερο. Μὲ τὴν ἀνάγνωση οἱ μαθητές μας ξανάφεραν στὴ μνήμη τους τὸ τέχνασμα τοῦ Θεμιστοκλῆ. Καλοῦμε λοιπὸν τὴν τάξη νὰ δώσει χαρακτηρισμοὺς καὶ γιὰ τὴν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

πράξη ἀλλὰ πιὸ πολὺ γιὰ τὸν ἥρωα. Γιὰ τὸ δόλο του θὰ ἐξηγήσουμε ὅτι δὲν εἶναι φτηνὴ ἀπάτη, ἀλλὰ ξεγέλασμα τοῦ ἐχθροῦ σύμφωνα μὲ τοὺς κανόνες τοῦ παιχνιδιοῦ. Ἂν ὁ καθηγητὴς τὸ θεωρεῖ σκόπιμο, καὶ ἔχει στὴ διάθεσή του, μπορεῖ νὰ ἀναφέρει ὅμοια περιστατικὰ (ἔχουμε ἕνα καλὸ τοῦ Μακρυγιάννη, μόλο ποὺ ὁ Νεοέλληνας ξεγελάει τοὺς ἴδιους τοὺς ἄντρες του, γιὰ νὰ μὴ φύγουν, ἀλλὰ νὰ σταθοῦν καὶ νὰ ἀντιμετωπίσουν τὸν «Μπραΐμη»).

Κανονικὰ ὁ Θεμιστοκλῆς πρέπει νὰ εἶναι γνωστὸς ἀπὸ τὴν προηγούμενη ἑνότητα. Ἂν δὲν εἶναι, πρέπει νὰ ἔχουμε ἕτοιμη ὁμάδα-συνεργεῖο μαθητῶν νὰ μᾶς παρουσιάσει τὸ πορτραῖτο τοῦ ἥρωα, ἕνα γενικὸ χαρακτηρισμό.

Στὸν πίνακα ἀπὸ τὴν ἀρχὴ περίπου τοῦ μαθήματος εἶναι, ὅπως εἴπαμε, γραμμένο τὸ ὄνομα τοῦ ἥρωα. Χωρίζουμε τὸν πίνακα στὰ δυό. Στὸ μισὸ πίνακα γράφονται κάτω ἢ δίπλα (δὲν ἔχει σημασία) ἀπὸ τὸ ὄνομα οἱ χαρακτηρισμοὶ ποὺ ἀκούγονται. Πρέπει νὰ γράφονται σὲ σύντομη —μονολεκτική, ἂν μποροῦμε— διατύπωση. Γράφονται ἀκόμα ἡ βάση τοῦ πολιτικοῦ του προγράμματος καὶ φράσεις - ρητὰ ποὺ τοῦ ἀποδίδονται. Τὴν ἴδια ὥρα οἱ μαθητὲς ἀντιγράφουν στὸ τετράδιό τους, στὴν ἀριστερὴ σελίδα, τὸ ὄνομα Θεμιστοκλῆς στὸ ἐπάνω μέρος καὶ ἀπὸ κάτω τοὺς χαρακτηρισμοὺς κτλ.

Στὸ χρόνο ποὺ ἡ τάξη ἀσχολεῖται μὲ τὴν ἐργασία αὐτή (ἡ ἀντιγραφὴ συνήθως δημιουργεῖ κενὸ χρόνου), ὁ καθηγητὴς κρεμάει στὸν πίνακα (ἢ κάπου) δίπλα στὸ ὄνομα ἕνα πορτραῖτο τοῦ Θεμιστοκλῆ καὶ μιὰ φωτογραφία ἀπὸ ὄστρακο μὲ τ' ὄνομά του (ὑπάρχουν καὶ τὰ δύο).

Συμπληρώθηκε τὸ μισὸ τοῦ πίνακα. Χωρὶς σχολιασμὸ προχωρεῖ ὁ διδάσκων καὶ τοποθετεῖ στὴν ἄκρη τοῦ ἄλλου μισοῦ πορτραῖτο τοῦ Ἀριστείδη καὶ ὄστρακο μὲ τὴν ἐπιγραφή του. Οἱ μαθητὲς παρατηροῦν.

Ἡ παρουσίαση τῶν ἐποπτικῶν μέσων σ' ἕνα (ἀρκετὰ) προχωρημένο στάδιο τῆς διδασκαλίας, τὴν ὥρα ποὺ δὲν περιμένει κανείς, ἔξω ἀπὸ τὸ ξάφνιασμα, ἀνανεώνει καὶ τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μικρῶν παιδιῶν, ἀλλὰ καὶ τὶς δυνάμεις τους τὶς συντηρεῖ ὡς τὸ τέλος. Πορτραῖτα λοιπὸν καὶ φωτογραφίες (ἀπὸ ὄστρακα, ψηφίσματα, κράνη, τριήρεις κτλ.), χάρτες γεωγραφικοί, ἱστορικοὶ ἢ καὶ φτιαγμένοι ἀπὸ μαθητές, σχεδιάσματα μαχῶν μὲ τὶς παρατάξεις τῶν ἀντιπάλων θὰ ταράξουν τὴν ἀτμόσφαιρα μέσα στὴν τάξη μὲ θετικὸ ἀποτέλεσμα γιὰ τὴ βιωματικὴ ἀξιοποίηση τοῦ μαθήματος.

Τὴν ἑτοιμασμένη πιὰ τάξη τὴν ὁδηγοῦμε στὴν § 79 ποὺ κρίναμε σὰν πιὸ οὐσιαστική. Χωρὶς εἰσαγωγὲς ὁ καθηγητὴς διαβάζει τὴν παρ. 79 μὲ τρόπο ποὺ νὰ προκαλέσει συγκίνηση. (Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ πρέπει νὰ διαβαστεῖ ἀπὸ τὸν ἴδιο τὸ διδάσκοντα.) Οἱ μαθητὲς καθοδηγοῦνται νὰ βροῦν τὰ στοιχεῖα — λέξεις, φράσεις — ποὺ ἀποδίδουν τὴν ἀτμόσφαιρα τῆς στιγμῆς καὶ τὸν ψυχισμὸ τῶν ἡρώων. («Ὁ Ἀριστείδης, λοιπόν, στάθηκε ἔξω ἀπὸ τὸ συμβούλιο καὶ κάλεσε τὸ Θεμιστοκλῆ ποὺ δὲν ἦταν φίλος του... τὰ ξέχασε ὅλα... εἶναι χρέος μας...» κτλ.)

Καλοῦμε τοὺς μαθητὲς ἢ τὸν ἀρχηγὸ τῆς ὁμάδας ποὺ πῆρε τὴν ἐντολὴ ἀπὸ προηγούμενα μαθήματα νὰ βρεῖ (ἀπὸ τὸν Πλούταρχο, Θουκυδίδη, σχολικὸ βιβλίο ἱστορίας ἢ καὶ τὸ Γεροστάθη) χαρακτηρισμοὺς τοῦ Ἀριστείδη καὶ στοιχεῖα γιὰ τὸ πολιτικό του πρόγραμμα. Οἱ ἄλλοι μαθητὲς συμπληρώνουν μὲ βάση τὸ κείμενο.

Οἱ χαρακτηρισμοὶ κτλ. γράφονται, ὅπως καὶ στὴν προηγούμενη περίπτωση τοῦ Θεμιστοκλῆ, στὸ ἄλλο μισὸ τοῦ πίνακα. Οἱ μαθητὲς ἀντιγράφουν στὸ τετράδιό τους καὶ στὴ δεξιὰ σελίδα.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

('Εννοεῖται ὅτι ἄν, ὅπως εἴπαμε, ὁ Θεμιστοκλῆς δὲν ἔχει γίνει γνωστὸς ἀπὸ προηγούμενη ἑνότητα, παρουσιάζεται τώρα καὶ κατὰ τὸν ἴδιο τρόπο.)

'Ακολουθεῖ σχολιασμός. Μὲ κατευθυνόμενο διάλογο ἐπισημαίνονται :

Α'. Τί τοὺς χωρίζει : i. Βαθιὰ πολιτικὴ ἀντίθεση ποὺ φτάνει ἴσαμε τὸν ἐξοστρακισμὸ τοῦ 'Αριστείδη. Ὁ ὅρος νὰ ἑρμηνευτεῖ.

ii. Διάφορη πολιτικὴ τοποθέτηση. Μὲ ἁπλὰ λόγια θὰ δηλωθεῖ ὅτι ὁ 'Αριστείδης εἶναι συντηρητικός, ὁ ἄλλος νεωτεριστὴς καὶ τολμηρὸς καινοτόμος.

Β'. Τί τώρα τοὺς ἑνώνει : Τὸ βρίσκουμε στὸ κείμενο : «μπροστὰ στὴν ἔκταση τοῦ κινδύνου τὰ ξέχασε ὅλα». «Ἦταν ὁ ὑπὲρ πάντων ἀγώνας»...

Ζητοῦμε ἀπὸ τοὺς μαθητές μας νὰ σχολιάσουν τὴ διαγωγὴ τοῦ 'Αριστείδη, καὶ γενικότερα τὴν ὅλη σκηνή, καὶ ἀφήνουμε τὴ συζήτηση νὰ κυλήσῃ ἀνάλογα μὲ τὸ χρόνο ποὺ μᾶς μένει. Κεντρικὴ ἰδέα τῆς συζητήσεως ἡ συμφιλίωση ἀντιπάλων μπροστὰ στὸν κοινὸ κίνδυνο. Νὰ προχωρήσουμε στὸ συμπέρασμα ὅτι ἡ ἰδέα τῆς πατρίδας ποὺ κινδυνεύει στέκει πάνω ἀπὸ τὶς πολιτικὲς διαφορές. Ἕνα χρήσιμο γιὰ τὶς μέρες μας μήνυμα ἀπὸ τοὺς προγόνους.

Τὴν ὥρα ποὺ γίνεται ἡ συζήτηση, ἀπὸ καλλιγράφο μαθητὴ θὰ γραφεῖ στὸν πίνακα καὶ θὰ ἀντιγραφεῖ ἀπὸ τοὺς μαθητὲς στὸ τετράδιο ἡ περικοπὴ τοῦ κειμένου : «Εἶναι χρέος μας, ἐμᾶς ποὺ εἴμαστε ἀντίπαλοι, νὰ συναγωνιζόμαστε καὶ σὲ ἄλλες περιστάσεις ἀλλὰ καὶ σὲ τούτη, ποιὸς ἀπὸ τοὺς δυὸ θὰ ὠφελήσει τὴν πατρίδα του περισσότερο».

Γίνεται ἀναφορὰ στὴ νέα ἱστορία τοῦ Ἑλληνισμοῦ μὲ σκοπὸ νὰ δοθεῖ μιὰ συνέχεια στὴν ἴδια ἡρωικὴ συμπεριφορὰ ποὺ οἱ Ἕλληνες δείχνουν μπροστὰ στὸν κίνδυνο τοῦ Ἔθνους (Κολοκοτρώνης, Παπαφλέσσας, Καραϊσκάκης - Ζαΐμης κ.ἄ.) Διακόπτουμε τὴ συζήτηση μὲ ἀνάθεση ἐργασίας. Θέμα : Γεγονότα καὶ πρόσωπα ὁμοιας καταστάσεως. Καταγραφὴ τηλεγραφική.

Μὲ μιὰ σύντομη ἀναδρομὴ στὰ ὅσα εἴδαμε βγαίνει πὼς εἶναι ἕτοιμοι οἱ Ἕλληνες γιὰ τὸ μεγάλο γεγονός, τὴ σωτηρία τῆς πατρίδας, τὴν ὑπεράσπιση τῆς ἐλευθερίας. Ἱερὸς ὁ ἀγώνας.

'Από τοὺς «Πέρσες» τοῦ Αἰσχύλου ὁ καθηγητὴς διαβάζει ἢ ἀπαγγέλλει τὸν παιάνα : «... ὦ παῖδες Ἑλλήνων, ἴτε ἐλευθεροῦτε πατρίδ', ἐλευθεροῦτε δὲ παῖδας, γυναῖκας, θεῶν τε πατρῴων ἕδη θήκας τε προγόνων· νῦν ὑπὲρ πάντων ἀγών».

Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ τὸ μάθημα κλείνει καὶ οἱ μαθητὲς φεύγουν μὲ τὰ λόγια τοῦ ποιητῆ νὰ ἠχοῦν. Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ ἀκριβῶς, γιὰ νὰ μὴ διακοπεῖ, νὰ μὴ διασκορπιστεῖ ἡ τελευταία αὐτὴ ἐντύπωση, ποὺ εἶναι συγχρόνως ἡ ψυχολογικὴ ἑτοιμασία τῆς ἑπόμενης ἑνότητας, ἡ ἀνάθεση ἐργασίας ἔγινε νωρίτερα.

'Ανακεφαλαίωση : Σύμφωνα μὲ ὅσα εἴπαμε, ἡ διδασκαλία ἀρχαίου κειμένου ἀπὸ μετάφραση ἔχει μιὰ χαρακτηριστικὴ πολλαπλότητα. Εἶναι ἑρμηνεία μεταφρασμένου κειμένου καὶ συνεπῶς κρατᾶ ὡς ἀντικείμενο τὴν «ἐπαναβίωσιν», ὅπως τὴν εἶπαν οἱ παλιότεροι. Σκοπός μας λοιπὸν εἶναι ἡ ὅσο γίνεται μεγαλύτερη συγκομιδὴ μορφωτικῶν βιωμάτων γιὰ τοὺς νέους

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μας σὲ συνάρτηση πάντα μὲ τὴν ἀντιληπτικὴ ἱκανότητα τῆς κάθε βαθμίδας τῆς σχολικῆς ἡλικίας.

Διάγραμμα διδασκαλίας:

1. Ἀνάγνωση ὅλης τῆς ἑνότητας ἀνάλογα μὲ τὸ πόσο μεγάλη εἶναι. Ἂν ἡ ἑνότητα εἶναι μεγάλη, θὰ δώσουμε ἐντολὴ στὰ παιδιὰ νὰ τὴ μελετήσουν στὸ σπίτι, καὶ στὴν τάξη θὰ βροῦμε τρόπο νὰ διαβαστοῦν ὁρισμένα τμήματα (παράγραφοι).

2. i. Ἀπόδοση τοῦ γενικοῦ νοήματος σύντομη σὲ εἰκόνες (πλάνα) ἢ νοηματικὲς ἑνότητες.

ii. Ἐπισημαίνονται τὰ κύρια σημεῖα ποὺ θὰ σταθοῦν σὰν στόχοι τοῦ μαθήματος.

(Ἐννοεῖται ὅτι, ὅταν ὁ στόχος εἶναι εὐδιάκριτος, καλὸ εἶναι νὰ ἀρχίζουμε μὲ τὸ στόχο ποὺ ἐπιλέξαμε καὶ στὴ συνέχεια τὸν πλαισιώνουμε μὲ τὶς ἄλλες ἑνότητες ἢ εἰκόνες.)

3. i. Ἀνάλυση - ἑρμηνεία. Ἐξαίρονται τὰ σημεῖα ἀπ' ὅπου θὰ ἀντληθοῦν τὰ θέματα τῆς διδασκαλίας καὶ γίνεται ὁ διάλογος.

ii. Παρουσιάζονται (ὄχι πάντα στὸ σημεῖο αὐτὸ) τὰ ἐποπτικὰ μέσα, γιὰ νὰ ἀνανεωθεῖ τὸ ἐνδιαφέρον.

4. Οἱ μαθητὲς σημειώνουν στὰ τετράδιά τους τὰ κύρια σημεῖα (νοηματα-χαρακτηρισμοὺς κτλ.).

5. Ὁ καθηγητὴς παρουσιάζει παράλληλα κείμενα ἢ ὅ,τι ἄλλο κρίνει πρόσφορο.

6. Ἀνακεφαλαιώνονται τὰ κύρια σημεῖα καὶ τὸ μάθημα κλείνει μὲ ἀνάθεση ἐργασιῶν ἢ καὶ μὲ ἀνάγνωση τμημάτων τῆς ἑνότητας.

Μὲ τὴ βεβαιότητα ὅτι τὸ μεγαλύτερο κέρδος γιὰ μιὰ ὀρθὴ μεθόδευση τῆς διδασκαλίας θὰ προκύψει ὄχι τόσο ἀπὸ τὴν εἰσήγηση αὐτὴ ὅσο ἀπὸ τὴν κοινὴ προσπάθεια ὅλων μας καὶ τὴν ἀγάπη τόσο γιὰ τὸ ἔργο ὅσο καὶ γιὰ τὸ μαθητή μας, σᾶς εὐχαριστοῦμε ποὺ μᾶς ἀκούσατε.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΗΡΟΔΟΤΟΥ : VIII 70 - 84.

Π. ΤΕΦΑΙΟΥΔΗ
Φιλόλογου Καθηγητῆ

Α΄. Μερικὲς γενικὲς σκέψεις.

Πολλὲς φορὲς ἀκούσαμε ὅλοι οἱ διδάσκοντες τὰ ἀρχαῖα κλασικὰ κείμενα ἀπὸ ἀποφοίτους τοῦ Γυμνασίου ἢ καὶ ἀπὸ μαθητές μας ποὺ ἔχουν τὸ θάρρος νὰ μᾶς πλησιάζουν καὶ νὰ λένε μὲ παρρησία τὴ γνώμη τους ἕνα παράπονο, ὅτι ἄδικα τοὺς ταλαιπωρήσαμε ἢ τοὺς ταλαιπωροῦμε στὸ Γυμνάσιο μὲ τοὺς ἀρχαίους, γιατὶ δὲν παίρνουν πολλὰ πράγματα ἀπὸ αὐτούς. Ἴσως ἔχουν κάποιο δίκαιο. Τὸ ὅτι δὲν ἀποδίδει πολλὰ ἡ κλασικὴ παιδεία, ὅπως προσφέρεται, εἶναι ἀπὸ πολὺ καιρὸ κοινὴ συνείδηση ὅλων τῶν διδασκόντων τὰ ἀρχαῖα Ἑλληνικὰ καὶ τελευταῖα ἔγινε συνείδηση καὶ τῆς Πολιτείας, ἡ ὁποία ἀποφάσισε τὴ μεγάλη ἀναδιοργάνωση τῶν ἐκπαιδευτικῶν μας πραγμάτων καθιερώνοντας μάλιστα ἐπίσημα ὡς γλωσσικὸ ὄργανο διδασκαλίας τὴ δημοτικὴ καὶ εἰσάγοντας στὶς τρεῖς τάξεις τοῦ Γυμνασίου τὰ κείμενα τῶν ἀρχαίων κλασικῶν μεταφρασμένα στὴν ὁμιλούμενη γλώσσα.

Ὅλοι βέβαια κατανοοῦμε ὅτι ἡ μεταβολὴ αὐτὴ γίνεται, γιὰ νὰ μπορέσουμε ἐπὶ τέλους νὰ ξεφύγουμε ἀπὸ τὴν τετριμμένη ξερὴ γραμματικὴ καὶ γλωσσικὴ γενικὰ θεώρηση τῶν ἀρχαίων κειμένων, νὰ πλησιάσουμε βαθύτερα, νὰ γνωρίσουμε τὸν κόσμο τῶν ἀρχαίων, τὶς ἀνθρωπιστικὲς ἀξίες του, τὰ αἰώνια μορφωτικὰ ἰδεώδη του καὶ τοὺς θαυμαστοὺς πανανθρώπινους τύπους του, ποὺ θὰ ἐξυψώσουν τὸ πνεῦμα καὶ θὰ ἐξευγενίσουν τὸ ἦθος τῶν μαθητῶν μας. Αὐτὸ δὲ σημαίνει πὼς ὡς τώρα δὲν ἐκάναμε ὅ,τι μπορούσαμε καὶ σ' αὐτὸν τὸν τομέα παράλληλα μὲ τὴ γλωσσικὴ διδασκαλία, ἀλλὰ ἐκ τῶν πραγμάτων δὲν ἦταν δυνατὸν νὰ γνωρίσουμε παρὰ μόνο λίγες σελίδες ἀπὸ τὸ πρωτότυπο κείμενο τῶν κλασικῶν. Ἀλλὰ ὅσο σπουδαῖος καὶ ἂν εἶναι ἕνας συγγραφέας, δὲν μπορεῖ νὰ μιλήσει στὶς ψυχές μας, ὅταν ὄχι μόνο δὲ γνωρίζουμε κατὰ βάθος καὶ πλάτος ὅλα τὰ ἔργα του, ἀλλὰ σταματοῦμε ἐκεῖ στὶς πρῶτες σελίδες ἑνὸς μόνο ἔργου του, ποὺ τυχαίνει καμιὰ φορὰ νὰ μὴν εἶναι καὶ τὸ πιὸ ἀντιπροσωπευτικὸ ἢ τὸ πιὸ κατάλληλο γιὰ τὸ μορφωτικὸ σκοπὸ ποὺ ἐπιδιώκουμε.

Μὲ τὰ μεταφρασμένα κείμενα τῶν ἀρχαίων κλασικῶν ποὺ εἰσάγονται μὲ τὴν ἔναρξη τοῦ νέου σχολικοῦ ἔτους στὴν Α΄ τάξη τοῦ Γυμνασίου δὲν ἔχουμε πλέον νὰ ἀντιμετωπίσουμε γλωσσικὲς δυσκολίες παρὰ ἐλάχιστες καὶ ἑπομένως μᾶς δίνεται ἡ εὐχέρεια νὰ γνωρίσουμε ὁλόκληρα πιὰ ἔργα καὶ ὄχι ἀκρωτηριασμένα.

Χαιρόμαστε γιὰ τὴν ἀλλαγὴ αὐτή, προσδοκοῦμε λαμπρὰ ἀποτελέσματα, ὡστόσο νιώθουμε ὅλη τὴν εὐθύνη μας ἀπέναντι τῆς Πολιτείας καὶ τῶν παι-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

διῶν νὰ μεγαλώνει καὶ στὴν ἀρχὴ τουλάχιστον αἰσθανόμαστε μιὰ κάποια ἀμηχανία. Οἱ διδακτικὲς ἑνότητες ἀναγκαστικὰ τώρα πρέπει νὰ εἶναι μεγάλες, γιατὶ ὁ ἀκρωτηριασμὸς τῶν ἔργων δὲ δικαιολογεῖται πλέον. Πῶς θὰ ἑρμηνεύουμε ὅμως τὸ κείμενο ; Τί θὰ ποῦμε στὰ παιδιά μας ; Τὸ μεταφρασμένο κείμενο κρατάει ἐλάχιστες ἀπὸ τὶς γλωσσικὲς ὁμορφιὲς τοῦ πρωτοτύπου. Θὰ ρίξουμε ὅλο τὸ βάρος στὸ περιεχόμενο ; Θὰ μετατρέψουμε λ.χ. τὴ διδασκαλία τοῦ Ξενοφώντα καὶ τοῦ Ἡροδότου σὲ μάθημα ἱστορίας ; Θὰ ρίξουμε τὸ βάρος στὰ ἠθικὰ καὶ ἀνθρωπιστικὰ διδάγματα ;

Γιὰ τὸν Ὅμηρο βέβαια τὸ πρόβλημα δὲν παρουσιάζει τόσες δυσκολίες. Ὅσο καὶ ἂν τὸ νεοελληνικὸ κείμενο δὲν εἶναι πιὰ ἀπὸ ἄποψη λόγου καὶ ὕφους Ὅμηρος, κρατάει πάντα κάτι ἀπὸ τὴν ποιητικὴ χάρη καὶ δροσιὰ τοῦ πρωτοτύπου. Μιὰ ὁμορφη εἰκόνα, μιὰ τολμηρὴ παρομοίωση, ἕνας ζωντανὸς διάλογος θὰ μᾶς σταματήσουν γιὰ λίγο, ὅσο καὶ ἂν βιαζόμαστε νὰ καλύψουμε ὅλα τὰ πραγματολογικὰ καὶ πολιτιστικὰ στοιχεῖα καὶ νὰ ἐξαντλήσουμε τὸ κείμενο ἀπὸ ἄποψη περιεχομένου.

Τὶ θὰ γίνη ὅμως μὲ τὸν Ξενοφώντα καὶ τὸν Ἡρόδοτο καὶ πολὺ περισσότερο μεθαύριο μὲ τὸ Θουκυδίδη ; Ὅτι τὰ ἔργα τους εἶναι γραμμένα μὲ πολλὴ καλαισθησία καὶ ὅτι ἡ ἀξία τους δὲ μετριέται μόνο ἀνάλογα μὲ τὴν ἐπιστημονική τους βαρύτητα, ἀλλὰ καὶ ἀνάλογα μὲ τὴ λογοτεχνική τους χάρη, δὲν πρέπει νὰ παραβλεφθεῖ. Οἱ ἀρχαῖοι δὲ δημιουργοῦσαν τίποτε ποὺ νὰ μὴν εἶναι ὡραῖο. Ἀκόμη καὶ τὰ αὐστηρῶς ἐπιστημονικὰ θέματα τὰ διαπραγματεύονταν μὲ ὡραῖο τρόπο.

Μά, θὰ πεῖτε, ἐδῶ λείπουν οἱ εἰκόνες, οἱ παρομοιώσεις, οἱ μεταφορές, τὰ ὡραῖα ἐπίθετα καὶ πολλὲς φορὲς ὁ λόγος τους γίνεται ξηρὸς καὶ σὲ πολλὰ μέρη, ὅταν τὸ ἐπιβάλλει κάποια ἀνάγκη, τραχὺς καὶ σκοτεινός. Τὶ θὰ κάνουμε λοιπὸν μὲ τοὺς ἱστορικούς ; Σ'αὐτὸ τὸ δίλημμα βρέθηκα, ὅταν ἀνέλαβα νὰ ἐπεξεργαστῶ μιὰ διδακτικὴ ἑνότητα τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφραση. Ἔψαξα γιὰ βοηθήματα. Ὁ καθηγητὴς κ. Μαρωνίτης ποὺ ἔχει ἀσχοληθεῖ εἰδικὰ μὲ τὰ θέματα ἑρμηνείας τοῦ Ἡροδότειου ἔργου στὸ βιβλίο του «Ἡροδότου Ἱστορίαι» εἰσαγωγή, σελ. 20, εἶδα ὅτι γράφει τὰ ἑξῆς : «Μὲ τὸν Ἡρόδοτο οἱ λογοτεχνικὲς φιλοδοξίες τῆς πρώιμης ἑλληνικῆς πεζογραφίας περνοῦν στὸ στάδιο τῆς ἀνεπανάληπτης σχεδὸν πραγματοποίησης, τουλάχιστο στὴν περιοχὴ συγκερασμοῦ λογοτεχνικῆς ἀφήγησης καὶ καθαρῆς ἱστορίας.

Ὁ δισυπόστατος αὐτὸς χαρακτήρας τοῦ Ἡροδοτείου Ἔργου ἀποτελεῖ τὴν ἰδιοτυπία του, καὶ ἐπιβάλλει καὶ εἰδικὴ προπαίδεια καὶ μέθοδο, γιὰ νὰ τὸ ἀντικρίσουμε καὶ νὰ τὸ ἑρμηνεύσουμε ὀρθά· κάθε μονόπλευρη ἀπόκλιση, εἴτε πρὸς τὶς ἀπαιτήσεις τῆς καθαρῆς λογοτεχνίας, εἴτε πρὸς τὶς θεωρητικὲς προϋποθέσεις τῆς ἐπιστημονικῆς ἱστορίας, θὰ ἀποτελοῦσε ἄδικη παρερμηνεία.»

Νομίζω ὅτι ἔχει ἀπόλυτο δίκιο, ἂν καὶ αὐτὰ λέγονται γιὰ τὸ πρωτότυπο κείμενο τοῦ Ἡροδότου, ὄχι τὸ μεταφρασμένο. Ἀλλὰ καὶ στὸ μεταφρασμένο κείμενο ἔχω τὴ γνώμη ὅτι δὲν πρέπει νὰ ρίξουμε ὅλο τὸ βάρος στὸ περιεχόμενο. Ὅσο καὶ ἂν ἡ μετάφραση ἔχει ἀλλάξει τὴ γλωσσικὴ μορφὴ τοῦ πρωτοτύπου, ἡ ἀλλαγὴ εἶναι ἐπιφανειακή, ὄχι ριζική.

Ὁ τρόπος μὲ τὸν ὁποῖο ἀρχίζει καὶ τελειώνει ἕνα στοχασμό του ὁ συγγραφέας δὲν μπορεῖ νὰ ἀλλάξει· ἡ ἀπόδοση σὲ εὐθὺ λόγο ἑνὸς διαλόγου θὰ κρατήσει τὴ δροσιά του· ὁ ἐπιδέξιος τρόπος μὲ τὸν ὁποῖο μεταβαίνει φυσικὰ καὶ ἀβίαστα ἀπὸ τὸ ἕνα θέμα στὸ ἄλλο μᾶς γοητεύει καὶ στὴ μετάφραση·

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἡ θελημένη καθυστέρηση, πρὶν ἀπὸ τὸ κύριο σημεῖο μιᾶς διήγησης, ποὺ γεννάει ἀνυπομονησία καὶ περιέργεια, θὰ φανεῖ καὶ πάλι στὴ μετάφραση καὶ θὰ σημειωθεῖ ἀπὸ τοὺς μαθητὲς σὰν ἔξοχο εὕρημα. Θὰ μποροῦσε ἀκόμη νὰ ἀναζητηθοῦν φράσεις μὲ ἕνα ἔξοχο δίδαγμα, ποὺ κλείνουν ἐθνικὴ ὑπερηφάνεια, χιοῦμορ, ἐπίκριση ἢ καὶ σαρκασμὸ τοῦ συγγραφέα γιὰ ὁρισμένα λόγια ἢ πράξεις. Ἀκόμη θὰ μποροῦσε νὰ σημειωθεῖ ὁ ἄνετος καὶ ἀπέριττος λόγος, ὅταν ὁ συγγραφέας δὲ βιάζεται, ἀλλὰ διηγεῖται κάτι μὲ κέφι ἢ ἀντίθετα ἡ συμπύκνωση τῶν νοημάτων, ὁ γοργὸς λόγος, τὸ ὑψηλὸ ὕφος ἀνάλογα μὲ τὸ θέμα τῆς ἀφήγησης καὶ ἄλλα πολλά. Τὸ ὅτι ὁ Ἡρόδοτος σώζει τὴ λογοτεχνικὴ χάρη του καὶ μεταφρασμένος φαίνεται ἀπὸ τὸ ὅτι μᾶς γοητεύει, ὅταν τὸν παίρνουμε στὰ χέρια μας καὶ δὲ θέλουμε νὰ τὸν ἀφήσουμε, ἀλλὰ ὅλο θέλουμε νὰ προχωροῦμε παρακάτω, ὅπως ἀκριβῶς σ' ἕνα καλογραμμένο μυθιστόρημα. Ἀσφαλῶς τὴν ὥρα ποὺ διαβάζουμε τὸ ἔργο δὲν εἶναι τόσο ἡ ἐπιστημονική μας περιέργεια ποὺ ἱκανοποιεῖται ὅσο τὸ αἴσθημα τῆς καλαισθησίας μας.

Β΄. Ὕστερα ἀπὸ τὶς παραπάνω γενικὲς σκέψεις ἂς προσπαθήσουμε νὰ πλησιάσουμε τὸ μεταφρασμένο κείμενο.

Σὲ ζητήματα διδακτικῆς μεθόδου δὲ θὰ ἤθελα νὰ ἐπιμείνω, γιατὶ ὁ κάθε διδάσκων ἔχει ἕνα δικό του τρόπο καί, ὅταν κατέχει τὸ θέμα του, θὰ βρεῖ τὴ σωστὴ μέθοδο, γιὰ νὰ τὸ μεταδώσει στοὺς μαθητές. Ἡ αὐστηρὴ προσκόλληση σὲ ὁρισμένα σχήματα μᾶς ὁδηγεῖ ἀναγκαστικὰ στὴν τυποποίηση, τὴ σχηματοποίηση, τὴν ἔλλειψη φυσικότητας. Ὁπωσδήποτε ὅμως τὶς γενικὲς ἀρχὲς τῆς Διδακτικῆς καὶ τὴν καθιερωμένη πλέον τριμερὴ πορεία διδασκαλίας στὰ σχολεῖα μας μὲ τὰ τρία στάδιά της, 1) τὴν παρουσίαση ἢ θεώρηση, 2) τὴν ἐπεξεργασία ἢ ἐνθεώρηση καὶ 3) τὴν ἔκφραση ἢ ἀξιολόγηση, δὲν μποροῦμε παρὰ νὰ τὰ λάβουμε ὑπόψη μας.

Τὴ διδασκαλία τῆς ἑνότητας (Οὐρανία 70 - 84) προσωπικὰ θὰ τὴν ἔκαμνα ὡς ἑξῆς :

1. Μικρὴ ψυχολογικὴ προετοιμασία μὲ σύντομη ἀναδρομὴ στὰ π ρ ο η γ η θ έ ν τ α κεφάλαια. Ποιὲς ἀξιόλογες μάχες εἴδαμε ; Τὴ μάχη τῶν Θερμοπυλῶν καὶ τὴ ναυμαχία στὸ Ἀρτεμίσιο. Τί ἔγινε κατόπι ; Τὰ παιδιὰ θὰ ξαναφέρουν στὸ μυαλό τους μὲ ἐλεύθερη συζήτηση τὴν πορεία τοῦ στρατοῦ τοῦ Ξέρξη, τὴν καταστροφὴ τῶν Πλαταιῶν, τῶν Θεσπιῶν, τὴν πυρπόληση τῶν ἱερῶν τῆς Ἀκροπόλεως, τὴν ὑποχώρηση τοῦ ἑλληνικοῦ στόλου στὴ Σαλαμίνα, τὰ συμβούλια τῶν Ἑλλήνων ἀρχηγῶν, τὴν τελικὴ ἐπικράτηση τῆς γνώμης τοῦ Θεμιστοκλῆ γιὰ τὴ διεξαγωγὴ τῆς ναυμαχίας μέσα στὸ στενὸ τῆς Σαλαμίνας.

Τὶ περιμένουμε νὰ ἰδοῦμε παρακάτω ; Τὶς ἑτοιμασίες ποὺ ἔκαναν οἱ Ἕλληνες καὶ οἱ Πέρσες πρὶν ἀπὸ τὴ ναυμαχία καὶ πῶς ἔγινε ἡ ναυμαχία. Αὐτὸ ἀκριβῶς· ἀλλὰ ἐπειδὴ δὲν ἔχουμε τὸν ἀπαιτούμενο χρόνο, θὰ δοῦμε μόνο τὸ πρῶτο μέρος τοῦ θέματος, δηλ. ποιὰ θέση πῆραν οἱ Πέρσες καὶ πῶς ἑτοιμάζονται οἱ Ἕλληνες νὰ τοὺς ἀντιμετωπίσουν στὴ θάλασσα καὶ στὴ στεριά.

Α΄ στάδιο. Παρουσίαση ἢ θεώρηση.

Ἀκολουθεῖ ἀνάγνωση ὁλόκληρου τοῦ κειμένου ἀπὸ τὸ διδάσκοντα, ποὺ φροντίζει νὰ ἔχει πάντοτε ψυχικὴ ἐπαφὴ μὲ τοὺς μαθητές.

Μετὰ ἀπὸ ὀλιγόλεπτη σιωπή, ποὺ εἶναι ἀπαραίτητη γιὰ μιὰ μικρὴ ἀνάπόληση τῶν γεγονότων, καλοῦνται ἕνας ἢ δυὸ μαθητὲς νὰ δώσουν τὸ περιεχόμενο σὲ πολὺ γενικὲς γραμμές. Ἀπὸ τὴν ἀρχὴ θὰ πρέπει νὰ ἐπισημανθοῦν,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἔστω καὶ μὲ τὴ βοήθεια τοῦ καθηγητῆ, τὸ κεφ. 75, ποὺ μιλᾶ γιὰ τὸ ἔξυπνο σχέδιο τοῦ Θεμιστοκλῆ ποὺ ἀνάγκασε τοὺς Ἕλληνες «ἑκόντας ἄκοντας» νὰ πολεμήσουν μέσα στὸ στενό, καὶ τὸ κεφ. 79, ὅπου γίνεται λόγος γιὰ τὴ συμφιλίωση τῶν δύο ἀντίπαλων πολιτικῶν Ἀριστείδη καὶ Θεμιστοκλῆ μπροστὰ στὸν κίνδυνο ποὺ διέτρεχε ἡ Πατρίδα.

Β΄ στάδιο, τῆς ἐπεξεργασίας ἢ ἐνθεωρήσεως.

Σὲ μιὰ τόσο ἐκτεταμένη διδακτικὴ ἑνότητα δὲν θὰ τολμοῦσα νὰ ἀναθέσω στοὺς μαθητὲς μὲ σιωπηρὴ μελέτη ὅλου τοῦ κειμένου νὰ σημειώσουν ὅ,τι ἀξιόλογο κρίνουν καὶ νὰ τὸ προτείνουν γιὰ συζήτηση.

1) Θὰ χρειαζόταν πολὺς χρόνος. 2) Δὲ θὰ ἦταν βέβαιο ὅτι ὅλοι οἱ μαθητὲς θὰ διάβαζαν τὸ κείμενο ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ὡς τὸ τέλος. 3) Οἱ παρατηρήσεις τους θὰ ἦταν παρμένες ἄλλες ἀπὸ τὴν ἀρχή, ἄλλες ἀπὸ τὸ τέλος, ἄλλες θὰ ἦταν σημαντικές, ἄλλες ἀσήμαντες, καὶ θὰ χρειαζόταν πολὺς κόπος καὶ πάρα πολλὴ ὥρα γιὰ νὰ γραφοῦν καὶ νὰ ταξινομηθοῦν στὸν πίνακα καὶ νὰ γίνει ἔπειτα μιὰ συστηματικὴ ἐξέταση τῶν θεμάτων. Γι' αὐτὸ θὰ προτιμοῦσα νὰ προχωρήσω κατὰ κεφάλαια. Τὴ δεύτερη αὐτὴ ἀνάγνωση τῶν κεφαλαίων θὰ μποροῦσε νὰ τὴν κάνει καὶ ἕνας καλὸς μαθητής.

Μετὰ θὰ καλοῦσα τοὺς μαθητὲς νὰ κάνουν τὶς παρατηρήσεις τους, ἐπιμένοντας φυσικὰ πιὸ πολὺ στὸ περιεχόμενο καὶ λιγότερο στὴ μορφή. Ἔπειτα ἀπὸ τὴν ἑρμηνεία τοῦ πρώτου κεφαλαίου θὰ περνοῦσα στὸ δεύτερο, τὸ τρίτο κ.ο.κ., φροντίζοντας κάθε φορὰ νὰ ἐπισημαίνουν οἱ μαθητὲς μὲ τὴ βοήθειά μου τὴν ἐσωτερικὴ καὶ ἐξωτερικὴ σύνδεση τῶν κεφαλαίων. Στὸ τέλος θὰ προσπαθοῦσα νὰ ἀπομονώσω καὶ νὰ ἐξάρω τὰ κύρια γεγονότα καὶ πρόσωπα καὶ ἀκόμη νὰ δείξω στοὺς μαθητὲς τὴν τεχνικὴ ποὺ ἀκολουθεῖ στὴν ἀφήγησή του ὁ ἱστορικός, μὲ τὴν ὁποία κατορθώνει καὶ κρατᾶ ζωηρὸ τὸ ἐνδιαφέρον μας.

Ἀλλὰ ἂς ἔρθουμε στὴν πράξη.

Κεφ. 70 (ἀνάγνωση). Τί ἔχουμε ἐδῶ ; Τὴν πρώτη παρουσίαση τῶν ἀντιπάλων στὴ Σαλαμίνα. Τὸ πρῶτο μέρος μιλᾶ γιὰ τοὺς Πέρσες, τὸ δεύτερο γιὰ τοὺς Ἕλληνες. Πεδίο τοῦ ἀγώνα ἡ θάλασσα.

Ἀπὸ ὅσα λέγει γιὰ τοὺς Πέρσες τὶ θὰ προσέξουμε ; Ὁ στόλος τους παρατάχθηκε μπροστὰ στὴ Σαλαμίνα καὶ τὰ καράβια τους μπῆκαν στὴ σειρὰ μὲ κάθε ἄνεση. Ἡ ἀνοιχτὴ θάλασσα καὶ ἡ ἀριθμητικὴ ὑπεροχὴ δημιουργεῖ ψυχικὴ ἠρεμία καὶ αὐτοπεποίθηση, γι' αὐτὸ ἔχουν μιὰ ἄνεση στὶς κινήσεις τους.

Στὴν ἄλλη ἑνότητα ὑπογραμμίζουμε : «Τοὺς Ἕλληνες τοὺς ἔπιασε φόβος καὶ ἀμηχανία καὶ περισσότερο τοὺς Πελοποννησίους». Γιατὶ εἰδικὰ τοὺς Πελοποννησίους ; Ἡ ἀπάντηση βρίσκεται στὸ τέλος: «Ἂν τοὺς νικοῦσαν οἱ Πέρσες, θὰ βρίσκονταν ἀποκλεισμένοι στὴ Σαλαμίνα ἀφήνοντας τὴν πατρίδα τους ἀνυπεράσπιστη». Ἡ πρώτη ψυχικὴ ἀντίδραση τῶν Ἑλλήνων δικαιολογημένη. Κλειστὴ θάλασσα, λίγα καράβια γεννοῦν ἀβεβαιότητα καὶ ἀνησυχίες, ἰδιαίτερα στοὺς Πελοποννησίους, ποὺ ὡστόσο δὲ σκέφτονται τόσο τὴ δική τους τύχη, ὅσο τῆς Πελοποννήσου. «Ἀφήνοντας πίσω τὴν πατρίδα τους ἀνυπεράσπιστη». Θὰ προσέξουμε τώρα καὶ θὰ σημειώσουμε πόσο ὁμαλὰ περνᾶ ὁ ἱστορικὸς μὲ αὐτὲς τὶς τελευταῖες λέξεις ἀπὸ τὴ θάλασσα στὴ στεριά, ἀπὸ τὴ Σαλαμίνα στὸν Ἰσθμὸ τῆς Κορίνθου.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Πρὶν προχωρήσουμε στὸ ἄλλο κεφάλαιο, ρωτοῦμε τὰ παιδιά : Πῶς σᾶς φάνηκε ἡ παρουσίαση τῶν ἀντιπάλων ; Μίλησε γιὰ τὸ πλῆθος τῶν στρατιωτικῶν δυνάμεων ; Ὄχι. Ποῦ ἐπέμεινε ; Στὴν ψυχική τους κατάσταση. Ἔτσι σὰν νὰ τονίζει ὁ ἱστορικὸς ἀσυναίσθητα ὅτι αὐτὴ εἶναι τὸ σημαντικὸ στοιχεῖο γιὰ μιὰ μάχη, ὄχι οἱ ἀριθμοί.

Κ ε φ . 71 (ἀνάγνωση). Τὸ πέρασμα πολὺ ὁμαλό. Ἡ ἔγνοια τῶν Πελοποννησίων ναυτικῶν γιὰ τὴν πατρίδα τους δίνει τὴν εὐχέρεια στὸν Ἡρόδοτο νὰ πιάσει τὸ ἄλλο νῆμα τῆς διήγησης, ποὺ ὁδηγεῖ στὴν προετοιμασία τῆς ἄμυνας στὴν ξηρά, ἐκεῖ στὸν Ἰσθμὸ τῆς Πελοποννήσου. Ἐκεῖ δεκάδες χιλιάδες ἄνθρωποι δουλεύουν μέρα νύχτα μὲ ἀρχηγό τους τὸν Κλεόμβροτο, τὸν ἀδερφὸ τοῦ Λεωνίδα. Συσσωρεύουν κάθε ὑλικὸ καθὼς ἀγωνίζονται νὰ φράξουν μὲ τεῖχος τὸν Ἰσθμό. Ὁ κοινὸς κίνδυνος τοὺς ἑνώνει σὲ μιὰ κοινὴ προσπάθεια. Ἡ εἰκόνα τῆς συνεργασίας αὐτῆς πολὺ ζωντανή.

Καὶ μιὰ ἐρώτηση στοὺς μαθητές, ποὺ θὰ μποροῦσε νὰ δοθεῖ στὸ τέλος καὶ σὰν ἄσκηση γιὰ τὸ σπίτι : Πῶς βρίσκετε τὴν ἀπόφασή τους νὰ τειχίσουν τὸν Ἰσθμό ; Θὰ ἦταν ἀποτελεσματικὸ ἕνα τέτοιο μέσο ἄμυνας ;

Ἡ ἀναμενόμενη ἀπάντηση : Προφανῶς ὄχι, ἐὰν λάβουμε ὑπόψη τὰ ἑκατομμύρια τοῦ στρατοῦ τοῦ Ξέρξη καὶ τὴν προχειρότητα τοῦ τείχους. Ἴσως θὰ ὁδηγοῦσε σὲ νέες Θερμοπύλες. Πάντως ὡς προσωρινὸ μέτρο ἄμυνας ἴσως ἦταν τὸ μόνο ἐπιβεβλημένο ἐκ τῶν πραγμάτων.

Κεφ. 72 (ἀνάγνωση). Ἡ διήγηση συνεχίζεται ὀργανικά. Ἀναφέρονται τώρα τιμητικὰ οἱ περιοχὲς τῆς Πελοποννήσου καὶ οἱ πόλεις ποὺ ἔλαβαν μέρος στὴν ὡραία αὐτὴ ἀμυντικὴ προσπάθεια μὲ τὴν κατακλείδα : «Αὐτοὶ ἦταν ὅσοι βοήθησαν καὶ ἀνησύχησαν πολὺ γιὰ τὴν Ἑλλάδα ποὺ κινδύνευε». Διακρίνει κανεὶς πίσω ἀπὸ τὰ λόγια τὴν ἐπιδοκιμασία τοῦ ἱστορικοῦ καὶ μιὰ συγκρατημένη ἐθνικὴ ὑπερηφάνεια, ἕνα «Εὖγε» ποὺ δὲν τὸ λέει καθαρά, γιατὶ δὲν ἔχει πρόθεση νὰ κάμει ἐγκώμιο, ἀλλὰ ἀντικειμενικὴ ἱστορία. Πόσο παράπονο κρύβει καὶ ἡ ἄλλη φράση : «οἱ ἄλλοι Πελοποννήσιοι δὲ νοιάζονταν μόλο ποὺ οἱ ὀλυμπιακοὶ ἀγῶνες καὶ τὰ Κάρνεια εἶχαν τελειώσει». Δὲν εἶχαν κὰν τὸ πρόσχημα τῆς θρησκευτικῆς ἐκεχειρίας· οἱ ἀγῶνες καὶ οἱ γιορτὲς εἶχαν τελειώσει καὶ ὅμως δὲν ἔσπευσαν.

Γιὰ τοὺς ὀλυμπιακοὺς ἀγῶνες καὶ τὴν ἐκεχειρία ἀσφαλῶς θὰ ἔχουν ἀκούσει τὰ παιδιά. Ἀνάγκη νὰ ἐξηγήσουμε τί ἦταν τὰ Κάρνεια. Ἦταν μιὰ γιορτὴ πρὸς τιμὴ τοῦ Καρνείου Ἀπόλλωνα, ποὺ διαρκοῦσε ἐννιὰ μέρες. Ὁ Ἀπόλλωνας ὀνομαζόταν Κάρνειος, γιατὶ λατρευόταν στὴν Πελοπόννησο καὶ ὡς ποιμενικὸς θεὸς (κάρνος· βόσκημα, πρόβατο).

Καὶ πάλι ἕνα πρόβλημα στὰ παιδιὰ γιὰ συζήτηση. Τὰ ὁποιαδήποτε θρησκευτικὰ ἔθιμα ἢ οἱ θρησκευτικές μας ἀντιλήψεις θὰ μποροῦσαν νὰ ἀποτελέσουν φραγμὸ γιὰ τὴν ἐκπλήρωση τοῦ ὑπέρτατου καθήκοντος πρὸς τὴν πατρίδα σὲ ὥρα μάλιστα ἔσχατου κινδύνου ;

Κ ε φ. 73 (ἀνάγνωση). Ὅπως ἀντιλαμβανόμαστε, εἶναι μιὰ ἐθνογραφικὴ προσθήκη. Καθὼς διαβάζουμε τὸ κείμενο, νιώθουμε ἀλήθεια ἕνα ξάφνιασμα. Ἡ πρώτη ἐντύπωσή μας εἶναι ὅτι κόπηκε ἡ ὀργανικὴ συνέχεια καὶ ὅτι ὁ Ἡρόδοτος καθυστερεῖ ἄσκοπα. Ἂς δοῦμε τί λέει γι' αὐτὲς τὶς ἐθνογραφικὲς προσθῆκες καὶ πάλι ὁ κ. Μαρωνίτης στὸ ἴδιο ἔργο ποὺ ἀναφέρθηκε στὴν ἀρχή. Εἰσαγωγή, σελ. 80 : «Οἱ ἐθνογραφικὲς πληροφορίες στὸ ἔργο τοῦ Ἡροδότου ἐξηγοῦνται καὶ ὀφείλονται βασικὰ στὸ ἀντίστοιχο ἐνδιαφέρον τοῦ συγγραφέα γιὰ τοὺς κλάδους αὐτούς, ποὺ ἀκόμη δὲν ἔχουν ἀποκολληθεῖ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἀπὸ τὸν κορμὸ τῆς καθαρῆς ἱστορίας. Ἡ περιέργεια τοῦ Ἡροδότου γιὰ τὰ γεωγραφικὰ καὶ ἐθνογραφικὰ θέματα εἶναι γνήσια καὶ αὐτοτελής. Αὐτὸ δὲν ἀποτελεῖ ὄνειδος γιὰ τὸν ἱστορικὸ ἀλλὰ εὐπρόσδεκτη καὶ πολύτιμη συμπλήρωση τοῦ Ἔργου του».

Πρέπει φυσικὰ στὸ κεφάλαιο αὐτὸ νὰ διευκρινίσουμε στὰ παιδιὰ ὅτι τὰ ἔθνη τῆς Πελοποννήσου δὲν εἶναι ξεχωριστὲς ἐθνότητες, ἀλλὰ ἑλληνικοὶ κλάδοι καὶ ὅτι ἡ λέξη ἔθνος ἐδῶ εἶναι συνώνυμη μὲ τὴ λέξη φυλή, φύλο. Ἀκόμη ὅτι ὁ χωρισμὸς ποὺ κάνει ὁ Ἡρόδοτος σὲ αὐτόχθονες καὶ ἐπήλυδες δὲν πρέπει νὰ ληφθεῖ κατὰ γράμμα, ἀφοῦ κάπου λέει ὅτι «οἱ Κυνούριοι εἶναι αὐτόχθονες καὶ οἱ μόνοι Ἴωνες». Οἱ Ἴωνες ἦταν οἱ πρῶτοι πρῶτοι Ἕλληνες ποὺ κατέβηκαν στὴν Ἑλλάδα ἀπὸ τὸ βορρά. Τὸ γεγονὸς ἐκεῖνο ξεχάστηκε μὲ τοὺς αἰῶνες, γι' αὐτὸ ὅλοι οἱ μετέπειτα Ἕλληνες ἀλλὰ καὶ οἱ ἴδιοι οἱ Ἴωνες ὀνόμαζαν τοὺς ἑαυτούς των αὐτόχθονες. Τώρα ποιὸς ὁ σκοπὸς τῆς προσθήκης; Κατὰ τὴ γνώμη μας ἡ προσθήκη αὐτή, ὅπως καὶ κάθε ἀνάλογη, ὑπηρετεῖ τὴν κύρια ἱστορικὴ ἀφήγηση, δημιουργεῖ πλαίσιο ἀπαραίτητο γιὰ τὴν καθαρὴ σύλληψη τῶν ἱστορικῶν γεγονότων καὶ ἐπὶ πλέον μὲ τὴ μικρὴ καθυστέρηση δημιουργεῖ ἕνα κέντρισμα, μιὰ ἀνυπομονησία γιὰ τὰ περαιτέρω. Ἴσως ἡ τεχνικὴ αὐτὴ νὰ εἶναι μιὰ ἀπὸ τὶς πολλὲς ὁμηρικὲς ἐπιδράσεις στὸ ἔργο τοῦ Ἡροδότου.

Πρὶν κλείσουμε τὴν ἑνότητα θὰ ἦταν καλὸ νὰ βάλουμε στὰ παιδιὰ νὰ ὑπογραμμίσουν τὶς τελευταῖες σειρὲς καὶ νὰ τὶς γράψουν στὸ σπίτι στὸ εἰδικὸ καθαρὸ τετράδιό τους. «Οἱ ὑπόλοιπες πόλεις διάλεξαν τὴν οὐδετερότητα. Κι ἂν πρέπει κανεὶς νὰ πεῖ τὴν ἀλήθεια, μένοντας οὐδέτερες ἔπαιρναν τὸ μέρος τοῦ ἐχθροῦ». Πρέπει νὰ τονιστεῖ ἐδῶ ὅτι ἡ οὐδέτερη στάση τῶν κρατῶν ἢ καὶ τῶν ἀτόμων μέσα στὴν κοινωνία δὲν εἶναι πάντοτε ἔντιμη, καμιὰ φορὰ ἰσοδυναμεῖ μὲ συμμαχία μὲ τὸν ἐχθρό, μὲ προδοσία.

Κεφ. 74. (ἀνάγνωση). Προσέχουμε ἰδιαίτερα στὶς πρῶτες σειρές. «Οἱ Ἕλληνες ποὺ εἶχαν συγκεντρωθεῖ στὸν Ἰσθμὸ σ' αὐτὸ τὸ ἔργο καταπιάστηκαν». Σημειώνουμε ἐδῶ : Ἐπανάληψη τυπικὴ γιὰ νὰ κλείσει ἡ προηγούμενη ἑνότητα καὶ νὰ φανεῖ ἡ μετάβαση σὲ καινούριο θέμα. Συνεχίζουμε : «Ἦταν ὁ ὑπὲρ πάντων ἀγώνας καὶ δὲν εἶχαν ἐλπίδα ὅτι θὰ νικήσει ὁ στόλος τους». Στεριανοὶ αὐτοὶ καὶ ἐξασκημένοι στὸν πόλεμο τῆς ξηρᾶς, πῶς νὰ δώσουν βάση καὶ νὰ ὑπολογίσουν στὰ πλοῖα ;

Κι ὕστερα ἡ φυσικὴ μετάβαση στὸ ἄλλο πεδίο τῆς μάχης, στὴ θάλασσα. «Ὅταν οἱ Ἕλληνες τῆς Σαλαμίνας τὰ πληροφορήθηκαν αὐτά, φοβήθηκαν πολὺ ὄχι τόσο γιὰ τὸν ἑαυτό τους, ὅσο γιὰ τὴν Πελοπόννησο».

Ὅπως ἀντιληφθήκαμε ἀπὸ τὴν ἀρχή, τὰ γεγονότα δίνονται ἀπὸ τὸν Ἱστορικὸ μὲ ἕναν τρόπο δραματικό. Ἡ τραγικὴ διάθεση ὑπάρχει παράλληλα καὶ στὸν ἐξωτερικὸ χῶρο καὶ στὸν ἐσωτερικὸ χῶρο τῆς ψυχῆς τῶν ἀγωνιστῶν τῆς ξηρᾶς καὶ τῆς θάλασσας. Αὐτὴ ἡ ἀμοιβαία ἔγνοια τῶν ἀγωνιστῶν τῆς ξηρᾶς γιὰ τοὺς ἀγωνιστὲς τῆς θάλασσας, καὶ τὸ ἀντίθετο, εἶναι κάτι ποὺ ἑνώνει ψυχικὰ τοὺς Ἕλληνες κι ἂς βρίσκονται γιὰ τὴν ὥρα μακριά. Ἐπιπλέον αὐτὴ εἶναι ποὺ δίνει τὴν εὐχέρεια στὸν Ἡρόδοτο νὰ περνᾶ στὴ διήγησή του εὔκολα ἀπὸ τὴ θάλασσα στὴ στεριὰ καὶ πάλι ἀπὸ τὴ στεριὰ στὴ θάλασσα.

Μὲ τὸ κεφ. 74 μεταφερθήκαμε, χωρὶς καλὰ καλὰ νὰ τὸ νιώσουμε, καὶ πάλι στὸ θαλάσσιο χῶρο. Μόνο ἐκεῖνος, ὁ πολὺ στενὸς δεσμὸς τῶν Πελοποννησίων τῆς Σαλαμίνας μὲ τὴν Πελοπόννησο, ποὺ τονίζεται γιὰ δεύτερη φορὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τώρα, φαίνεται ἐπικίνδυνη προσκόλληση. Δείχνει τοπικιστικὸ πατριωτικὸ πνεῦμα καὶ ἐγκυμονεῖ κινδύνους. Καὶ νὰ, σὲ λίγο ὁ ψίθυρος μεταξύ τους γίνεται γενικὴ κατακραυγὴ κατὰ τοῦ Εὐρυβιάδη καὶ τῆς ἀβουλίας του καὶ τὸν ἀναγκάζει νὰ συγκαλέσει καὶ πάλι συμβούλιο, γιὰ νὰ ἀναθεωρήσει τὴν ἤδη παρμένη, ὅπως εἴπαμε στὴν ἀρχή, ἀπόφαση. Οἱ Ἀθηναῖοι, οἱ Αἰγινῆτες, οἱ Μεγαρεῖς ἀντιδροῦν καὶ ἐπιμένουν στὴν ἀρχικὴ ἀπόφαση. Θέλουν νὰ σώσουν κι αὐτοὶ τὶς πατρίδες τους. Οἱ Ἀθηναῖοι ὄχι πιὰ τὴν Ἀθήνα, ἀλλὰ τὰ δύστυχα γυναικόπαιδά τους, ποὺ εἶναι συγκεντρωμένα στὴ Σαλαμίνα, τὴν Αἴγινα, τὴν Τροιζήνα. Ὁπωσδήποτε ὁμοφωνία δὲν ὑπάρχει στὸ στρατόπεδο τῶν Ἑλλήνων καὶ σφίγγεται ἡ καρδιά μας. Πῶς λοιπὸν μὲ τέτοια ψυχικὴ κατάσταση θὰ ἀντιμετωπίσουν τοὺς Πέρσες ;

Κεφ. 75 (ἀνάγνωση). Μιὰ λύση ὑπάρχει. Χρειάζεται νὰ τοὺς σφίξει ἡ ἀδήριτη ἀνάγκη. Καὶ αὐτὴ δὲν τὴ στέλνει τὸ θεῖον, ἀλλὰ τὴ δημιουργεῖ τὸ θεϊκὸ δαιμόνιο τοῦ Θεμιστοκλῆ, ποὺ στέλνει στὸ στρατόπεδο τῶν Μήδων κρυφὰ τὸν ἔμπιστο δοῦλο του Σίκιννο καὶ παραπλανᾶ τοὺς ἀντιπάλους. Μὲ τὴν πράξη του ὁ Θεμιστοκλῆς δίνει ἕνα μάθημα σ' ὅλους τοὺς πολιτικούς. Δὲν ἀρκεῖ ἡ σύλληψη ἑνὸς ὀρθοῦ σχεδίου, χρειάζεται μετὰ τόλμη, εὐφυὴς χειρισμὸς καὶ ἐπιμονὴ γιὰ τὴν ἐκτέλεσή του.

Ὁ Θεμιστοκλῆς μὲ τὸ σχέδιό του κέρδισε τὴ μεγάλη νίκη καὶ ἔσωσε τὴν Ἑλλάδα. Τὸ ὄνομά του μένει ἀθάνατο. Ἀλλὰ καὶ ὁ δύστυχος ὁ Σίκιννος— μαντεύουμε ἀπὸ τὰ γραφόμενα τὸν τρόμο του — ποὺ ἔφερε στοὺς Πέρσες τὸ παραπλανητικὸ μήνυμα τιμήθηκε, ὅπως ἔπρεπε : «Ὁ Θεμιστοκλῆς τὸν ἔκανε πολίτη τῶν Θεσπιῶν, ἐπειδὴ ἡ πολιτεία αὐτὴ δεχόταν πολίτες, καὶ τοῦ ἔδωσε πολλὰ χρήματα», μᾶς λέει μὲ ἕνα πολὺ συνηθισμένο σχῆμα πρόληψης ὁ Ἡρόδοτος, πρὶν μᾶς πεῖ καλὰ καλὰ γιὰ τὸ κατόρθωμά του. Τὸ σπουδαιότερο ὅμως εἶναι ὅτι μὲ τοὺς «Πέρσες» τοῦ Αἰσχύλου καὶ τὴν ἱστορία τοῦ Ἡροδότου πέρασε κι αὐτὸς μαζὶ μὲ τὸ μεγάλο κύριό του στὴν ἀθανασία.

Δὲν πρέπει νὰ τελειώσουμε τὸ κεφάλαιο, πρὶν πληροφορήσουμε τὰ παιδιὰ ὅτι τὸ γεγονὸς εἶναι αὐθεντικό, ἀφοῦ τὸ λέει πρῶτος ὁ Αἰσχύλος ποὺ ἀγωνίστηκε στὴ Σαλαμίνα. Ἀπὸ αὐτὸν ἴσως πῆρε τὴν πληροφορία καὶ ὁ Ἡρόδοτος. Πρέπει ἀκόμη νὰ ἐπιστήσουμε τὴν προσοχή τους νὰ ἐκτιμήσουν τὴ γοητεία καὶ παραστατικότητα ποὺ παίρνει ἐδῶ ὁ λόγος τοῦ Ἡροδότου, καθὼς βλέπουμε τὸ Σίκιννο μπροστὰ στοὺς ἀξιωματούχους Πέρσες καὶ τὸν ἀκοῦμε νὰ μιλᾶ σὲ εὐθὺ λόγο : «Μὲ στέλνει ὁ στρατηγὸς τῶν Ἀθηναίων...». Τὸ κεφάλαιο τελειώνει μὲ τὴ φράση : «Αὐτὰ εἶπε καὶ ἔφυγε ἀμέσως». Πόσο κοφτὰ καὶ παραστατικά ! Μαντεύουμε τὴν ἀνακούφιση καὶ τὴ σπουδὴ τοῦ Σίκιννου.

Κεφ. 76 (ἀνάγνωση). Περνοῦμε τώρα στὸ ἀντίπαλο στρατόπεδο καὶ βλέπουμε τὶς ἐνέργειες τῶν Περσῶν μετὰ τὴν εἴδηση ποὺ πῆραν.

Τὰ κύρια νοήματα : οἱ στρατηγοὶ πίστεψαν τὸ μήνυμα, ἀποβίβασαν πολλοὺς Πέρσες στὴν Ψυττάλεια καὶ ἀνέπτυξαν τὶς δυνάμεις τους, ἔτσι ποὺ νὰ κλείσουν τέλεια τὸ στενὸ τῆς Σαλαμίνας. Ἐδῶ θὰ χρειαστεῖ ὁπωσδήποτε χάρτης. Ἡ Κέος καὶ ἡ Κυνόσουρα, ἀκρωτήρια τῆς Σαλαμίνας, ἡ Μουνιχία χερσόνησος τῆς Πειραϊκῆς ἀκτῆς.

Ἡ πρώτη φράση : «οἱ στρατηγοὶ πίστεψαν τὸ μήνυμα», καθὼς καὶ ὁ σκοπὸς τῆς ἀπόβασης τῶν Περσῶν στὴν Ψυττάλεια νομίζω ὅτι πρέπει νὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

σχολιαστοῦν. Γιατί πίστεψαν οἱ στρατηγοὶ στὸ μήνυμα ἀμέσως ; Πρόκειται περὶ ἀφελῶν στρατηγῶν ἢ μήπως εἶχαν λόγους ; Θὰ πρέπει οἱ μαθητὲς νὰ ἀπαντήσουν ὅτι ἡ ἀσυμφωνία τῶν Ἑλλήνων ἔγινε γνωστὴ στοὺς Πέρσες ἀπὸ τότε ποὺ ζήτησαν «γῆν καὶ ὕδωρ» καὶ εἶδαν τὸ μηδισμὸ πολλῶν πόλεων τῆς Θεσσαλίας, καθὼς καὶ τὸ μηδισμὸ καὶ τὴν αὐτομόληση τοῦ θηβαϊκοῦ στρατιωτικοῦ τμήματος στὶς Θερμοπύλες.

Τὸ δεύτερο θέμα τώρα. Ὁ σκοπὸς τῶν Περσῶν ποὺ κατέλαβαν τὴν Ψυττάλεια ἦταν νὰ περισυλλέξουν τοὺς φίλους καὶ νὰ ἐξοντώσουν τοὺς ἀντιπάλους ναυαγοὺς καὶ τὰ ναυάγια ποὺ θὰ ξέπεφταν ἐκεῖ. Οἱ προθέσεις τους πολὺ ἀπάνθρωπες. Ἕνας ποὺ ξέρει ἢ θὰ διαβάσει τὰ παρακάτω θὰ βρεῖ ἀπόλυτα δικαιολογημένη ἀπὸ ἠθικῆς πλευρᾶς τὴν τιμωρία τῶν ἀνδρῶν τοῦ περσικοῦ αὐτοῦ ἀποσπάσματος.

Τὸ κεφάλαιο τελειώνει μὲ τὴ φράση : «Αὐτὰ ἔκαναν ὅλη τὴ νύχτα χωρὶς καθόλου νὰ κοιμηθοῦν». Καὶ ἐδῶ πρέπει νὰ τονιστεῖ τὸ σφάλμα τῶν Περσῶν στρατηγῶν : Μὲ ἕναν κατακουρασμένο στρατὸ πῶς θὰ ἄρχιζαν τὸν ἀγώνα τὴν ἄλλη μέρα ;

Κ ε φ. 77 (ἀνάγνωση). Μὲ τὴν παρένθεση ἡ προσθήκη ἑνὸς χρησμοῦ σταματᾶ γιὰ λίγο ἡ ἱστορικὴ ἀφήγηση. Δημιουργεῖται φυσικὴ ἀνάπαυλα, ἐνῶ ὁ ἱστορικὸς μᾶς ἑτοιμάζει ψυχικὰ νὰ περάσουμε σὲ ἄλλο θέμα. Στὸ κεφάλαιο αὐτὸ γνωρίζουμε κάτι ἀπὸ τὶς θρησκευτικὲς πεποιθήσεις τοῦ Ἡροδότου, γιατὶ δὲν ἀναφέρει μόνο, ἀλλὰ ἔρχεται καὶ σχολιάζει τὸ χρησμό. Ὁ Ἡρόδοτος, ἂν καὶ ἐπηρεασμένος ἀπὸ τοὺς Ἴωνες ὀρθολογιστές, δὲν ἀποκλείει τὴν ἐπέμβαση τοῦ θείου στὸν καθορισμὸ τῆς τύχης τῶν ἀνθρώπινων πραγμάτων. Φαίνεται ὅτι ἔχει βαθὺ σεβασμὸ στὶς θρησκευτικὲς παραδόσεις καὶ τὶς ἠθικὲς ἀρχὲς τοῦ Ἑλληνισμοῦ. Ἀξίζει ἀκόμη νὰ σημειωθεῖ ὅτι παρουσιάζοντας μιὰ παλιὰ προφητεία τοῦ Βάκη νὰ ἀληθεύει μᾶς δίνει μὲ ἕνα σχῆμα πρόληψης τὴν καταστροφὴ τῶν Περσῶν καὶ ἰδίως τονίζει τὴν αἰτία τῆς καταστροφῆς των, τὴν Ὕβριν ποὺ τόσο πολύ, κατὰ τὴν πίστη του, τὴ μισεῖ τὸ θεῖον.

Τὸ συγκεκριμένο ἱστορικὸ γεγονός, ἡ νίκη τῆς Σαλαμίνας μὲ τὴν ἐπέμβαση τοῦ θείου ἐξαίρεται, παίρνει διαστάσεις διαχρονικές. Ἐδῶ ἐγγίζουμε τὰ ὅρια τῆς ποίησης, τῆς φιλοσοφίας, τῆς μεταφυσικῆς, ἀλλὰ γιὰ μιὰ στιγμὴ μόνο. Διαβάζοντας τὰ κεφ. 78 καὶ 79 κατεβαίνουμε ἀπὸ τὶς βουλὲς τῶν θεῶν στὶς βουλὲς τῶν ἀνθρώπων, εἰδικὰ τῶν Ἑλλήνων στρατηγῶν ποὺ τοὺς ἀφήσαμε νὰ συνεδριάζουν στὴ Σαλαμίνα, ἐκεῖ πρὸς τὸ τέλος τοῦ κεφ. 74.

Ἔξω ἀπὸ τὴ σκηνὴ τῶν στρατηγῶν ἔφτασε ὁ Ἀθηναῖος Ἀριστείδης, γιὸς τοῦ Λυσίμαχου, ποὺ τὸν εἶχε ἐξοστρακίσει ὁ δῆμος.

«Ἀπὸ ὅ,τι ἔχω πληροφορηθεῖ γι' αὐτόν, τὸν θεωρῶ τὸν ἄριστο καὶ τὸν πιὸ δίκαιο Ἀθηναῖο», λέει ὁ Ἡρόδοτος.

Γιὰ τὸ ποιὸς εἶναι ὁ Ἀριστείδης, τί εἶναι ὁ δῆμος καὶ ὁ ἐξοστρακισμός, γιατὶ ἐξοστρακίστηκε, ἴσως θὰ μποροῦσαν νὰ μιλήσουν τὰ παιδιά, ἂν μάλιστα εἶχαν ἰδεῖ τὰ σχετικὰ κεφάλαια ἀπὸ τὴν ἱστορία, ἀλλιῶς θὰ τοὺς ἐπεξηγοῦσα αὐτὰ τὰ πράγματα καὶ θὰ σημείωνα γιὰ σχολιασμὸ τὴ φράση : «Ἀπὸ ὅ,τι ἔχω πληροφορηθεῖ γι' αὐτόν, τὸν θεωρῶ τὸν ἄριστο καὶ πιὸ δίκαιο Ἀθηναῖο».

Ὁ ἱστορικὸς ποὺ ἀγαπᾶ τόσο πολὺ τὶς χαρακτηριστικὲς λεπτομέρειες, τοὺς πλατειασμοὺς καμιὰ φορά, δὲ θὰ μποροῦσε τάχα νὰ μᾶς πεῖ μερικὰ ἀπ' αὐτὰ ποὺ ἄκουσε καὶ δικαιώνουν τὴ φήμη τοῦ Ἀριστείδη ὡς ἀρίστου

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

καὶ δικαίου ; Πολὺ φρόνιμα ὅμως δὲν παρασύρεται στὴν παγίδα. Τὰ βρίσκει ὅλα αὐτά, ὅσο δελεαστικὰ καὶ ἂν εἶναι, ἀκατάλληλα γιὰ τὴν ὥρα. Τὰ γεγονότα ποὺ ἀφηγεῖται ἔπρεπε νὰ παρασταθοῦν γοργά, ὅπως ἀκριβῶς ἐκτυλίσσονταν. Ἄλλωστε πόσο ἀνώτερος ἄνθρωπος ἦταν ὁ Ἀριστείδης θὰ φανεῖ ἀμέσως ἀπὸ τὴν πιὸ ὄμορφη πράξη τῆς ζωῆς του ποὺ δίνεται ἀμέσως παρακάτω καὶ ἀπὸ ἐκεῖνα τὰ ἀθάνατα λόγια ποὺ εἶπε στὸ μεγάλο πολιτικὸ ἀντίπαλό του : «Εἶναι χρέος μας ἐμεῖς ποὺ εἴμαστε ἀντίπαλοι νὰ συναγωνιζόμαστε καὶ σὲ ἄλλες περιστάσεις, ἀλλὰ καὶ σὲ τούτη, ποιὸς ἀπὸ τοὺς δυὸ θὰ ὠφελήσει τὴν πατρίδα του περισσότερο». Θὰ παράγγελλα στοὺς μαθητές μου νὰ γράψουν ἀμέσως στὸ εἰδικὸ καθαρὸ τετράδιο φράσεων τὰ λόγια αὐτά, ποὺ ἀποτελοῦν ἕνα ἀξιοθαύμαστο μάθημα γιὰ ὅλους τοὺς πολιτικούς, παλιοὺς καὶ νέους, ἀλλὰ καὶ γιὰ ὅλους τοὺς πολίτες.

Ἀκολουθεῖ ἡ εὐχάριστη εἴδηση τοῦ Ἀριστείδη ὅτι οἱ Πέρσες ἔχουν κυκλώσει τὴ Σαλαμίνα καὶ συνεπῶς οἱ Πελοποννήσιοι ἔστω καὶ παρὰ τὴ θέλησή τους θὰ ἦταν ὑποχρεωμένοι νὰ πολεμήσουν μέσα στὸ στενό.

Κεφ. 80 (ἀνάγνωση). Ὁ Θεμιστοκλῆς δέχεται τὸν πρώην ἀντίπαλό του, ἐπαινεῖ τὴ γνώμη του καὶ τὸν παρακαλεῖ νὰ μπεῖ στὴ σκηνὴ νὰ ἀναγγείλει στοὺς στρατηγοὺς ὅσα ὑπέπεσαν στὴν ἀντίληψή του, γιὰ νὰ πεισθοῦν. Θὰ προσθέταμε ὅτι ἡ παράκληση τοῦ Θεμιστοκλῆ νὰ ἀναλάβει ὁ Ἀριστείδης ἀπ' αὐτὴ τὴ στιγμὴ κιόλας ἐνεργὸ μέρος στὴ διάσωση τῆς Πατρίδας τιμᾶ καὶ τὸν πρώην ἐξόριστο καὶ τὸ Θεμιστοκλῆ. Ὁπωσδήποτε ὅμως δὲν πρέπει νὰ μείνει ἀπαρατήρητη ἡ φράση τοῦ Θεμιστοκλῆ «Μάθε ὅτι ἐξαιτίας μου κάνουν οἱ Μῆδοι τὰ ὅσα κάνουν», ποὺ δείχνει μιὰ αὐταρέσκεια καὶ εὐγενικὴ ἐπίδειξη στὸν ἀντίπαλο.

Κεφ. 81. Ὀργανικὴ συνέχεια τοῦ προηγούμενου κεφαλαίου. Ὁ Ἀριστείδης μπαίνει στὴ σκηνή, τοὺς ἀναφέρει ὅτι εἶναι κυκλωμένοι καὶ τοὺς συμβουλεύει νὰ ἑτοιμαστοῦν γιὰ τὴν ἀπόκρουση. Ἀλλὰ ἐκεῖνοι δὲν πίστεψαν στὴν πληροφορία καὶ ἐξακολούθησαν νὰ συζητοῦν. Τί σημασία ποὺ τὰ εἶπε ὁ δίκαιος Ἀριστείδης. Ἀθηναῖος δὲν ἦταν καὶ αὐτός ;

Στὸ κεφ. 82 ἐπιβεβαιώνεται ἡ πληροφορία ἀπὸ ἕνα πλοῖο Τηνίων μὲ κυβερνήτη τὸν Παναίτιο τοῦ Σωσιμένη, ποὺ αὐτομόλησε.

Πῶς βρέθηκε στὴν παράταξη τῶν ἐχθρῶν, τί θὰ πεῖ «αὐτομόλησε», γιατί ἔκανε αὐτὴ τὴν ἐνέργεια, θὰ τὸ βροῦν, φαντάζομαι, μόνοι τους οἱ μαθητὲς ἢ μὲ τὴ βοήθειά μας. Ἐμεῖς ἔχουμε χρέος, νομίζω, νὰ ἐξάρουμε τὴν ὡραία πατριωτικὴ πράξη τῶν Τηνίων στὴ Σαλαμίνα καὶ τὴν ἀνάλογη τῶν Λημνίων στὸ Ἀρτεμίσιο καὶ νὰ σταθμίσουμε ποιὰ θὰ ἦταν τὰ ἀποτελέσματα, ἂν τὸ παράδειγμά τους τὸ ἀκολουθοῦσαν καὶ τὰ ἄλλα ἰωνικὰ πλοῖα, ποὺ ἔσερναν μὲ τὴ βία μαζί τους οἱ Πέρσες.

Ἡ ἀπόφαση τῶν Ἑλλήνων νὰ ἀναγράψουν στὸ Δελφικὸ Τρίποδα τὸ ὄνομα τῶν Τηνίων ἦταν πολὺ ὀρθὴ καὶ εὐγενική. Τί εἶναι ὁ Δελφικὸς Τρίπους, ἂς τὸ βροῦν οἱ μαθητὲς ἀπὸ τὴν ἱστορία τους.

Κεφ. 83 (ἀνάγνωση). Οἱ Ἕλληνες ἑτοιμάζονται γιὰ τὴ ναυμαχία, ὁ Θεμιστοκλῆς μὲ σύντομο λόγο τοὺς προτρέπει νὰ κάμουν τὸ καθῆκον τους καὶ στὸ μεταξὺ φτάνει τὸ καράβι ποὺ εἶχε πάει στὴν Αἴγινα νὰ φέρει τοὺς Αἰακίδες. Ἐδῶ θὰ σταματήσουμε ἀναγκαστικὰ νὰ ἐξετάσουμε τί εἶναι οἱ Αἰακίδες. (Ἀγάλματα τοῦ ἡμίθεου Αἰακοῦ καὶ τῶν ἡρώων ἀπογόνων του Πηλέα, Τελαμώνα, Ἀχιλλέα, Αἴαντα, Τεύκρου, φυλαγμένα στὴν Αἴγινα. Γι' αὐτὰ ὁ κόσμος πίστευε ὅτι εἶχαν τὴ δύναμη νὰ χαρίζουν τὴ νίκη σὲ ὅσους τὰ εἶχαν καὶ ζητοῦσαν τὴ βοήθειά τους — εἰκόνα Παναγίας, Ἁι - Νικόλα, Τίμιο Ξύλο—.)

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ὁ λόγος τοῦ Θεμιστοκλῆ βιαστικὰ δοσμένος σὲ πλάγιο λόγο στὰ κύρια σημεῖα του. Λὲς καὶ νιώθει ὁ ἱστορικὸς ὅτι δὲν ἔχει χρόνο, γιατὶ βιάζουν τὰ ἴδια τὰ πράγματα ποὺ ξετυλίγονται γοργά. Στὸ λόγο δὲν ὑπάρχουν οὔτε ὑποσχέσεις οὔτε ἀπειλές. Τονίζεται μὲ ἀξιοπρέπεια καὶ ἡ ἐλευθερία τοῦ ἀνθρώπου νὰ διαλέξει ἀνάμεσα στὴν καλύτερη καὶ χειρότερη διαγωγή.

Κεφ. 84 (ἀνάγνωση). Πρώτη συμπλοκὴ Ἑλλήνων καὶ βαρβάρων. Οἱ Πέρσες ἐξαπολύουν ἐπίθεση ἔχοντας πεποίθηση στὴν ἀριθμητική τους ὑπεροχή.

Οἱ Ἕλληνες ἀνακρούουν πρύμναν καὶ ὑποχωροῦν πρὸς τὴν ἀκτή. Δειλιάζουν μπροστὰ στὸν ὄγκο τοῦ ἐχθρικοῦ στόλου. Ἡ πρώτη ἀντίδρασή τους φυσιολογική. Ὕστερα τὸ παράδειγμα τοῦ Ἀμεινία τοὺς ἐνθαρρύνει καὶ ὁρμοῦν μὲ τὰ ἔμβολά τους κατὰ τῶν περσικῶν πλοίων. Οἱ Αἰγινῆτες λένε ὅτι τὸ δικό τους πλοῖο μὲ τοὺς Αἰακίδες ἔκαμε πρῶτο τὴν ἐπίθεση καὶ χωρὶς ἄλλο ἀποδίδουν τὴ νίκη στὴ βοήθεια τοῦ θεοῦ. Τὸ κεφάλαιο τελειώνει μὲ τὸ φάντασμα μιᾶς γυναίκας ποὺ ἔδωσε μὲ δυνατὴ φωνὴ διαταγὴ στοὺς Ἕλληνες, ἀφοῦ τοὺς κατηγόρησε πρῶτα: «Δυστυχισμένοι, ὡς πότε θὰ ὑποχωρεῖτε ;». Καὶ πάλι ἡ πίστη τοῦ Ἡροδότου γιὰ τὴν ἐπέμβαση τοῦ θείου. Ποιά νὰ εἶναι τάχα αὐτὴ ἡ μορφή ; Κάποια θεὰ ποὺ τῆς ἔκαψαν οἱ Πέρσες τὰ ἱερά ; Ἢ μήπως ἡ κοινὴ μητέρα ὅλων, ἡ Ἑλλάδα ; Εἶναι πάντως σὰν τὴ μορφὴ τῆς Ἑλλάδας, ἢ τῆς Παναγίας ποὺ ἔβλεπαν οἱ φαντάροι μας ἐπάνω στὰ Ἀλβανικὰ βουνά.

Ἡ προτροπή της γίνεται μὲ ἐπίπληξη καὶ παράπονο, «Δυστυχισμένοι, ὡς πότε θὰ ὑποχωρεῖτε ;» καὶ τὸ παράπονο ποὺ ἀκούγεται ἀπὸ τὴ Μεγάλη Μάνα ἔχει βαθιὰ ἐπίδραση στὴν καρδιὰ τῶν παλικαριῶν.

Γιατί τάχα νὰ διέσωσε αὐτὴ τὴ διάδοση ὁ Ἡρόδοτος ; Τὸ παράπονο τῆς γυναικείας μορφῆς νὰ ἦταν καὶ παράπονο τῆς δικῆς του ψυχῆς ; Ἂν ναί, τότε πρέπει νὰ ἦταν μεγάλη πατριωτικὴ ψυχή, μακριὰ ἀπὸ τὶς μικροδιαφορὲς καὶ τὰ ἐγωιστικὰ συμφέροντα ποὺ περιέπλεκαν τοὺς Ἕλληνες σὲ ἀτέλειωτες διαμάχες.

Στὸ τρίτο στάδιο, στὴν ἔκφραση, θὰ παρακαλοῦσα κάποιον νὰ διηγηθεῖ μὲ δικά του λόγια τὸ περιεχόμενο τοῦ μαθήματος καὶ κάποιον ἄλλο μαθητὴ νὰ ξεχωρίσει τὰ πιὸ σημαντικὰ κεφάλαια, δηλ. τὸ κεφ. 75 ποὺ μιλᾶ γιὰ τὸ ἔξυπνο σχέδιο τοῦ Θεμιστοκλῆ καὶ τὸ κεφ. 79 ποὺ μιλᾶ γιὰ τὴ συγκινητικὴ συνάντηση τῶν δύο ἀντιπάλων πολιτικῶν, τοῦ Ἀριστείδη καὶ τοῦ Θεμιστοκλῆ. Ἀκόμη, ἂν εἶχα ὥρα, θὰ τοὺς ἔδειχνα γιὰ μιὰ ἀκόμη φορὰ τὴ σύνδεση ἐσωτερικὴ καὶ ἐξωτερικὴ τῶν κεφαλαίων καὶ θὰ τόνιζα τὴν εὐκολία καὶ τὴ φυσικότητα μὲ τὴν ὁποία μᾶς μεταφέρει ὁ ἀφηγητὴς ἀπὸ τὴ θάλασσα στὴ στεριὰ καὶ πάλι στὴ θάλασσα καὶ ἀπὸ τὸ στρατόπεδο τῶν Περσῶν στὸ στρατόπεδο τῶν Ἑλλήνων καὶ πάλι τῶν Περσῶν, ὅταν παραπλανημένοι ἀπὸ τὸ μήνυμα κυκλώνουν τὴ Σαλαμίνα, καὶ ὕστερα τῶν Ἑλλήνων, ποὺ παίρνουν τὴν εἴδηση ἀπὸ τὸν Ἀριστείδη καὶ τοὺς αὐτομόλους Τηνίους καὶ ἀποφασίζουν ἐπὶ τέλους νὰ παραταχθοῦν.

Γιὰ τὸ σπίτι θὰ τοὺς ἀνέθετα νὰ βγάλουν τὴν ἐπικεφαλίδα τοῦ μαθήματος καθὼς καὶ τὶς ἐπικεφαλίδες τῶν ἐπὶ μέρους κεφαλαίων, λ.χ. κεφ. 70 πρώτη παρουσίαση τῶν ἀντιπάλων, κεφ. 71 ὀχύρωση τοῦ Ἰσθμοῦ, κεφ. 73 φυλετικὴ σύνθεση τοῦ πληθυσμοῦ τῆς Πελοποννήσου κ.ο.κ. Ἂν δὲν τὸ καταφέρουν πολὺ καλά, γιατὶ αὐτὴ ἡ ἐργασία χρειάζεται ἀναπτυγμένη ἀφαιρετικὴ δύναμη τοῦ νοῦ, δὲν πειράζει. Ἡ προσπάθεια θὰ τοὺς ἀποζημιώσει.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἔπειτα καθὼς θὰ ἀναγκαστοῦν νὰ διαβάσουν γιὰ δεύτερη φορὰ τὸ κείμενο στὸ σπίτι τους θὰ ἐμπεδωθοῦν ὁρισμένα πράγματα στὴν ψυχή τους.

Ἐπίσης θὰ τοὺς ἀνέθετα νὰ γράψουν στὸ τετράδιό τους τὰ ὀνόματα τῶν Ἑλλήνων μικρῶν καὶ μεγάλων ποὺ ἀναφέρονται στὴν ἑνότητα καὶ δίπλα τὶς πράξεις ποὺ ἔκαναν καὶ ἀνάμεσά τους νὰ ξεχωρίσουν τοὺς σπουδαιότερους καὶ νὰ δώσουν τὰ κύρια χαρακτηριστικά τους.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΑ

ΣΤΗΝ ΟΔΥΣΣΕΙΑ ΤΟΥ ΟΜΗΡΟΥ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΗΡΟΔΟΤΟΥ[1]

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ Σ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ

Α΄ ΣΤΟΝ ΟΜΗΡΟ

Ι. ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

1. Βικέλα Δ.: Ὀδυσσείας ραψῳδία ζ μεταφρασθεῖσα εἰς δημοτικοὺς στίχους. Ἐθνικὸν Ἡμερολόγιον τοῦ ἔτους 1869.
2. Γράψα Κ.: Ἀπὸ τὴν ὁμηρικὴ Ὀδύσσεια. Ὁ Ὀδυσσέας στὸν Ἅδη. Ραψωδία λ. Ἀθήνα, 1937.
3. Τοῦ ἴδιου: Ἀπὸ τὴν ὁμηρικὴ Ὀδύσσεια. Ὁ Ὀδυσσέας στὴν Ἰθάκη. Ραψωδία ν (στ. 93 - 441). Αὔγουστος 1938.
4. Ἐφταλιώτη Ἀργύρη: Ὁμήρου Ὀδύσσεια (α - φ), ἔμμετρη μετάφραση. Ἀθῆναι, 1932. Ἔκδ. ΟΕΔΒ 1964.
5. Ζευγώλη Γ.: Ὁμήρου Ὀδύσσεια. Ἀρχαῖον κείμενον - Εἰσαγωγὴ - Μετάφρασις - Σημειώσεις. Ἔκδοσις Παπύρου. Ἐν Ἀθήναις, 1957 - 1959.
6. Καζαντζάκη Ν. - Κακριδῆ Ἰω.: Ὁμήρου Ὀδύσσεια, ἔμμετρη μετάφραση. Ἀθήνα, 1965.
7. Οἰκονομίδη Ἰ.: Ὁμήρου Ὀδύσσεια (α - θ). Ἀθῆναι, 1934.
8. Πολυλᾶ Ἰακώβου: Ὁμήρου Ὀδύσσεια, ἔμμετρος μετάφρασις. Πρόλογος Γ. Ψαλτοπούλου. Εἰσαγωγὴ στὸ ὁμηρικὸ ζήτημα Ἰ. Κακριδῆ (σελ. ζ΄ - κδ΄). Ἀθῆναι, 1961.
9. Ποριώτη Νικολ.: Ὁμήρου Ὀδύσσεια (χ, ψ, ω). Ἐν Ἀθήναις, 1932. Ἔκδ. ΟΕΔΒ 1964 (περιλαμβάνεται στὴ μετάφραση ἀριθ. 4, τοῦ Ἀργύρη Ἐφταλιώτη, σελ. 307 - 348).
10. Σιδέρη Ζήσιμου: Ὁμήρου Ὀδύσσεια. Ἀρχαῖον κείμενον - Ἔμμετρος μετάφρασις. Ἐκδοτικὸς Οἶκος Ἰ. καὶ Π. Ζαχαροπούλου. Ἀθῆναι, 1939. Ἔκδ. ΟΕΔΒ 1964 καὶ 1976.
11. Σπαταλᾶ Γ.: Ὁμήρου Ὀδύσσεια. Τεῦχος Α΄, ραψωδίες α, β, γ. Τεῦχος Β΄, ραψωδίες δ, ε, ζ. Ἐκδοτικὸς Οἶκος Π. Δημητράκου. Ἀθῆναι.
12. Σταυρακάκη Γιάννη: Ὁμήρου Ὀδύσσεια (χ, ψ, ω). Ἀθῆναι, 1934.

ΙΙ. ΓΡΑΜΜΑΤΟΛΟΓΙΕΣ

1. Bowra C. M.: Ἀρχαία ἑλληνικὴ λογοτεχνία. Μετάφρασις ὑπὸ Εὐαγγ. Μωραΐτου - Βάσσου, σελ. 1 - 20. Ἀθῆναι, 1950.

1. Παρουσιάζονται λίγα ἀπὸ τὰ πολλὰ σχετικὰ βοηθήματα, ὅσα κρίθηκαν χρήσιμα γιὰ τὸ σκοπὸ ποὺ ἐκδίδεται ὁ τόμος αὐτός.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

2. Γεωργοπαπαδάκου Ἀναστ.: Ἑλληνικὴ γραμματολογία, σελ. 15 - 31. Θεσσαλονίκη, 1955.
3. Κράντς Βάλτερ: Ἱστορία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς λογοτεχνίας. Μετάφρασις ὑπὸ Θρ. Σταύρου. Τόμος Α΄, σελ. 19 - 39. 100 Ἀθάνατα ἔργα, ἀριθ. 36. Ἔκδοσις Γ.Δ. Παπαδημητρίου. Ἀθῆναι, 1953.
4. Croiset Alf.& Maur.: Ἱστορία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς λογοτεχνίας. Μετάφρασις ὑπὸ Ἀνδρ. Πουρνάρα. Τόμος Α΄, σελ. 101 -130, 160 - 181. Ἔκδοσις Παπύρου. Ἐν Ἀθήναις, 1938.
5. Lesky Albin: Ἱστορία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς λογοτεχνίας. Μετάφραση Ἀγαπητοῦ Γ. Τσοπανάκη, σελ. 79 - 131. Θεσσαλονίκη, 1964.
6. Murray G.: Ἱστορία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς λογοτεχνίας. Μετάφρασις Σ. Μενάρδου, σελ. 3 - 51. Ἐν Ἀθήναις, 1922.
7. Τρυπάνη Κ. Α.: Τὰ ὁμηρικὰ ἔπη. Μετάφραση ἀπὸ τὰ ἀγγλικὰ Ἔλλης Παπᾶ. Ἀθῆναι, 1975.
8. Τσοπανάκη Ἀγ.: Εἰσαγωγὴ στὸν Ὅμηρο. 2η ἔκδοση ἀναθεωρημένη, σελ. 57 - 87. Θεσσαλονίκη, 1975.
9. Χαντέλη Ἰ.: Συμβολὴ εἰς τὴν διδασκαλίαν τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν καὶ Λατινικῶν. Τόμος Β΄, σελ. 279 - 301. Ἀθῆναι, 1939.

ΙΙΙ. ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

α) Γιὰ τὸ Ὁμηρικὸ Ζήτημα

1. Βερβενιώτη Γ.: Τὸ ὁμηρικὸν ζήτημα. Ἀθῆναι, 1960.
2. Κακριδῆ Ἰ.: Ὁμηρικὰ θέματα (Ἀπὸ τὸν κόσμο τῶν Ἀρχαίων). Τόμος Α΄, σελ. 172-195. Ἀθήνα, 1954.
3. Τοῦ ἴδιου: Ὁμηρικὰ ἀντιλεγόμενα. Περιοδικὸ «Ἐποχές», σελ. 3-15, τεῦχος ΙΙ, Μάρτιος 1964.
4. Τοῦ ἴδιου: Ὁμηρικὲς ἔρευνες. Ἀθήνα, 1944.
5. Τοῦ ἴδιου: Ἱστορία τοῦ ἑλληνικοῦ ἔθνους, τ. 2., σελ. 162 κ. ἑξ.
6. Καλιτσουνάκη Ἰ.: Ὅμηρος. Εἰς τὴν Μεγάλην Ἑλληνικὴν Ἐγκυκλοπαιδείαν. Τόμος ΙΗ΄, σελ. 864-876.
7. Κομνηνοῦ - Κακριδῆ Ὄλγας: Τὸ ὁμηρικὸ ζήτημα. Συμπλήρωμα τῆς Μεγάλης Ἑλληνικῆς Ἐγκυκλοπαιδείας. Τόμος Γ΄, σελ. 904-906.
8. Τῆς ἴδιας: Σχέδιο καὶ τεχνικὴ τῆς Ἰλιάδας. Ἀθήνα, 1947.
9. Lesky Albin: Ἱστορία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς λογοτεχνίας. Μετάφραση Ἀγαπητοῦ Γ. Τσοπανάκη, σελ. 66-78. Θεσσαλονίκη, 1964.
10. Μαρωνίτη Δ.: Ἀναζήτηση καὶ νόστος τοῦ Ὀδυσσέα. Ἀθήνα, 1973.
11. Murray G.: Ἱστορία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς λογοτεχνίας. Μετάφρασις Σ. Μενάρδου. Εἰς προλεγόμενα, σελ. ι΄ - κγ΄. Ἐν Ἀθήναις, 1922.
12. Τσοπανάκη Ἀγ.: Εἰσαγωγὴ στὸν Ὅμηρο. 2η ἔκδοση, σελ. 129-169. Θεσσαλονίκη, 1975.
13. Finley M.: Ὁ κόσμος τοῦ Ὀδυσσέα. Μετάφραση Μαρκιανοῦ. Ἀθήνα, 1966.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

β) Ἑρμηνευτικὲς καὶ αἰσθητικὲς στὴν Ὀδύσσεια

1. Γουδῆ Δ.: Ὁμήρου Ὀδύσσεια. Ἐκλογαὶ α, ε, ζ. Ἀθῆναι, 1918.
2. Delebecque E.: Ὁ Τηλέμαχος καὶ ἡ δομὴ τῆς Ὀδύσσειας. Μετάφραση Ξ. Οἰκονομοπούλου. Ἀθήνα, 1966.
3. Κακριδῆ Ἰ.: Ὁμηρικὰ θέματα (Ἀπὸ τὸν κόσμο τῶν Ἀρχαίων). Τόμος Α΄. Ἀθήνα, 1954.
4. Τοῦ ἴδιου: Ξαναγυρίζοντας στὸν Ὅμηρο. Θεσσαλονίκη, 1971.
5. Καλογερᾶ Βασ.: Αἰσθητικὴ ἑρμηνεία τοῦ Ὁμήρου. Θεσσαλονίκη, 1963.
6. Πετροπούλου Δημ.: Αἱ παρομοιώσεις εἰς τὰ δημοτικὰ ᾄσματα καὶ παρ' Ὁμήρῳ. Ἀθῆναι, 1960.
7. Ρωμαίου Κ.: Κοντὰ στὶς ρίζες. Ἔρευνα στὸν ψυχικὸ κόσμο τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ. Ἀθήνα, 1959.
8. Σπυριδάκη Γ. Κ.: Ἡ παράδοσις τοῦ Πολυφήμου εἰς τὰς λαϊκὰς παραδόσεις τῆς Κρήτης, τῆς Δωδεκανήσου καὶ τῆς Κύπρου. Πρακτικὰ τοῦ Δ΄ Διεθνοῦς Κρητολογικοῦ Συνεδρίου 22-28 Σεπτεμβρίου 1961, τευχ. Γ΄, σελ. 106-116.
9. Τσοπανάκη Ἀγ.: Ἑρμηνευτικὰ στὸν Ὅμηρο. Θεσσαλονίκη, 1950.
10. Χαλᾶ Ἀντ.: Ὁ Ἀναγνωρισμός. Ἀπὸ τὸν Ὅμηρο ὡς τὰ δημοτικὰ τραγούδια. Περιοδικὸ «Νέα Ἑστία». Ἔτος Θ΄, τόμος ΙΗ΄, τεῦχος 210, σελ. 861-863.
11. Χαντέλη Ἰ.: Συμβολὴ εἰς τὴν διδασκαλίαν τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν καὶ Λατινικῶν. Τόμος Β΄. Ἐν Ἀθήναις, 1939, σελ. 315-346.

IV. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Γιὰ τὸν τρόπο τῆς διδασκαλίας τῆς Ὀδύσσειας ἀπὸ μετάφραση βλέπε :

1. Δελμούζου Ἀλεξ.: Οἱ κλασσικοὶ σὲ μετάφραση. Δελτίο Ἐκπαιδευτικοῦ Ὁμίλου. Τόμος 6ος, σελ. 121-182. Ἀθήνα, 1916.
2. Τοῦ ἴδιου: Τὸ Κρυφὸ Σκολειό, 1908-1911. Τὸ κεφάλαιο «Ἡ Ὀδύσσεια τοῦ Ὁμήρου», σελ. 176-233. Ἔκδοση τοῦ Γαλλικοῦ Ἰνστιτούτου Ἀθηνῶν, ἀριθ. 66. Ἀθήνα, 1950.
3. Κατσουροῦ Ἀντ. Φ.: Ἡ ἀρχαία ἑλληνικὴ γραμματεία στὸ γυμνάσιο. Κυπριακὴ Ἐκπαίδευσις, διμηνιαία ἔκδοσις τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας (Κύπρου), ἔτος Ζ (1967) τ. 3, σελ. 31-44.
4. Παπανικολάου Κ. Ν. - Κυνηγοῦ Μ.: Ἡ διδασκαλία τῶν νέων μαθημάτων στὸ γυμνάσιο. 1. Ἀρχαία ἑλληνικὴ γραμματεία - Ὁμήρου Ὀδύσσεια. Ἰδεολογικὰ στοιχεῖα. Βοηθητικὴ Βιβλιοθήκη Μέσης Παιδείας. Ἀθήνα, 1966, σελ. 52-62.
5. Παπαράλλη Γ. - Σπυροπούλου Ἠλ. - Κακριδῆ Ἑλ.: Ἡ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας ἀπὸ μεταφράσεις (εἰσηγήσεις), Φιλόλογος τ. 3, Μάρτιος 1965, σελ. 140-150.

Β΄ ΣΤΟΝ ΗΡΟΔΟΤΟ

I. ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

1. Ἀραποπούλου Κ. - Γαληνοῦ Ἀλ. - Μεκίου Κ.: Ἡροδότου Ἱστορία. Κείμενον καὶ μετάφρασις. Βιβλία : Α΄, Β΄ ἕως Κεφ. 12 ὑπὸ Γαληνοῦ Ἀλ., βιβλίον Β΄ ἀπὸ Κεφ. 12-101 ὑπὸ Μεκίου Κ., βιβλία Β΄ (ἀπὸ Κεφ. 102), Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄, Ζ΄, Η΄, Θ΄ ὑπὸ Ἀραποπούλου Κ. Ἔκδοσις Παπύρου. Ἐν Ἀθήναις, 1939-1955.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

2. Βλαχογιάννη Γιάννη-Κοσμᾶ Κυριακοῦ: Ἡρόδοτος. Οἱ περσικοὶ πόλεμοι. Τόμος 1ος περιέχων ἀποσπάσματα ἐκ τῶν βιβλίων Ε΄, ΣΤ΄, Ζ΄, Η΄, Θ΄. Ἀθῆναι, 1933.
3. Θεοφίλου Ἀδ.: Ἡροδότου Ἱστορία. Τόμος 1ος περιέχων τὰ βιβλία Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄, Ζ΄, Η΄, Θ΄. Ἔκδοσις Παπύρου. Ἀθῆναι, 1953.
4. Λαούρδα Βασ.: Ἡροδότου τοῦ Ἁλικαρνασσέως Ἱστοριῶν, κείμενον καὶ μετάφρασις. Τόμος 1ος περιέχων τὸ Α΄ βιβλίον. Εἰσαγωγὴ ὑπὸ Μ. Σακελλαρίου. Ἔκδοσις Δ. Δημητράκου. Ἀθῆναι, 1940.
5. Μαρωνίτη Δημ.: Ἡροδότου Ἱστορίαι, Κλειώ. Εἰσαγωγή, κείμενο, μετάφραση, σχόλια. Ἀθήνα, 1964.
6. Πανέτσου Εὐαγγ.: Ἡροδότου Ἱστορία. Κείμενον καὶ μετάφρασις. Τόμοι 9 περιέχοντες τὰ βιβλία Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄, Ζ΄, Η΄, Θ΄. Ἐκδοτικὸς Οἶκος Ἰ. καὶ Π. Ζαχαροπούλου. Ἀθῆναι, 1939 - 1955.
7. Τοῦ Ἴδιου: Ἡροδότου. Οἱ περσικοὶ πόλεμοι. Τόμος 1ος περιέχων ἀποσπάσματα ἐκ τῶν βιβλίων ΣΤ΄, Ζ΄, Η΄, Θ΄. 100 Ἀθάνατα ἔργα, ἀριθ. 46. Ἔκδοσις Γ. Δ. Παπαδημητρίου. Ἀθῆναι.
8. Ραδινοῦ Ἀλ.: Ἱστορία τοῦ Ἡροδότου μεταφρασθεῖσα ἐκ τῆς παλαιᾶς γλώσσης μὲ σημειώσεις πρὸς εὐκολωτέραν κατάληψιν αὐτῆς καὶ πρὸς ἀνάπτυξιν διαφόρων μερῶν τοῦ κειμένου. Προσετέθη δὲ εἰς αὐτὴν καὶ μετάφρασις τοῦ «περὶ κακοηθείας Ἡροδότου» συγγράμματος τοῦ Πλουτάρχου καὶ τῆς ἀναιρέσεως αὐτοῦ γενομένης γαλλιστὶ παρὰ τοῦ Ἀββᾶ Γεϊνόζη καὶ ἔτι ὀνομαστικὸν τῶν εἰς τὴν μετάφρασιν εὑρισκομένων παλαιῶν καὶ σπανίων λέξεων. Τόμοι 3 περιέχοντες τὰ βιβλία Α΄, Β΄, Γ΄,Δ΄,Ε΄,ΣΤ΄,Ζ΄,Η΄, Θ΄ καὶ τὸ σύγγραμμα τοῦ Πλουτάρχου. Ἀθῆναι, 1836.
9. Σκαλίδου Ἀ.: Ἡροδότου Μοῦσαι. Τόμοι 4 περιέχοντες τὰ βιβλία Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄, Ζ΄, Η΄, Θ΄. Ἐν Ἀθήναις, 1910-1911.
10. Φιλαλήθους Κ.: Ἡροδότου Μοῦσαι μετενεχθεῖσαι εἰς τὴν καθομιλουμένην πρὸς κοινὴν χρῆσιν. Ἐν Ἀθήναις, 1883.

ΙΙ. ΓΡΑΜΜΑΤΟΛΟΓΙΕΣ

1. Γεωργούλη Κ.: Ἡρόδοτος. Ἐγκυκλοπαιδικὸν Λεξικὸν «Ἥλιος». Τόμος Θ΄, σελ. 347 - 369.
2. Κράντς Βάλτερ: Ἱστορία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς λογοτεχνίας. Μετάφρασις ὑπὸ Θρ. Σταύρου. Τόμος Α΄, σελ. 85-93. 100 Ἀθάνατα ἔργα, ἀριθ. 36. Ἔκδοσις Γ. Δ. Παπαδημητρίου. Ἀθῆναι, 1953.
3. Lesky Albin, Ἱστορία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς λογοτεχνίας. Μετάφραση Ἀγαπητοῦ Γ. Τσοπανάκη, σελ. 439 - 469. Θεσσαλονίκη, 1964.
4. Μιστριώτου Γ.: Ἑλληνικὴ Γραμματολογία ἀπὸ τῶν ἀρχαιοτάτων χρόνων μέχρι τῆς ἁλώσεως τῆς Κων]πόλεως ὑπὸ τῶν Τούρκων. Τόμος Β΄, σελ. 32 - 55. Ἀθῆναι, 1897.
5. Murray G.: Ἱστορία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς λογοτεχνίας. Μετάφρασις Σ. Μενάρδου, σελ. 140 - 159. Ἐν Ἀθήναις, 1922.
6. Σακελλαρίου Μιχ.: 1ον Ἱστορία τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς ἱστοριογραφίας. 2ον Ὁ Ἡρόδοτος καὶ τὸ ἔργον του. Ἑλληνικὴ Βιβλιοθήκη Ἀθηνῶν τοῦ Ἐκδοτικοῦ Οἴκου Δ. Δημητράκου, ὅπου καὶ κείμενο καὶ μετάφραση τοῦ Α΄ βιβλίου τῶν Ἱστοριῶν τοῦ Ἡροδότου ὑπὸ Β. Λαούρδα. Ἀθῆναι, 1940.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΙΙΙ. ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

1. Ἀγγελῆ Φιλ.: Ἀρχαὶ καὶ δίκαια ἐκ τῆς Ἱστορίας τοῦ Ἡροδότου. Ἀθῆναι, 1955.
2. Καρύδη Γρ.: Φιλοσοφικαὶ καὶ παιδαγωγικαὶ ἰδέαι τοῦ Ἡροδότου. Ἀθῆναι, 1957.
3. Λεκατσᾶ Παν.: Ἡ καταγωγὴ τῶν θεσμῶν, τῶν ἐθίμων καὶ τῶν δοξασιῶν. Κεφάλαια τῆς κοινωνικῆς ἱστορίας τῶν Ἑλλήνων καὶ τῶν ἄλλων λαῶν. Ἀθῆναι, 1951.
4. Μαρωνίτη Δ.: Εἰσαγωγὴ στὸν Ἡρόδοτο. Πρόλογος Ἰ. Κακριδῆ. Ἔκδοση Γκοβόστη. Ἀθήνα, 1964.
5. Μέγα Γ.: Ἑλληνικαὶ ἑορταὶ καὶ ἔθιμα τῆς λαϊκῆς λατρείας. Ἀθῆναι, 1956.
6. Τριανταφύλλου Π.: Πορτραῖτα ἀπὸ τὸν Ἡρόδοτο. Ἀθήνα, 1960.

ΙV. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

1. Βουγιούκα Β. - Κουτσούρη Α. - Τσολάκη Χρ.: Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφραση (εἰσηγήσεις), Φιλόλογος τ. 6, Μάιος 1966, σελ. 22 - 26 καὶ 31 - 38.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΚΑΘΟΔΟΥ ΤΩΝ ΜΥΡΙΩΝ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Φ. ΒΩΡΟΥ
Συμβούλου Β΄ τοῦ ΚΕΜΕ

Γιὰ τὴ δικαιολόγηση τῆς διδασκαλίας τῆς μεταφρασμένης ἀρχαίας γραμματείας δὲ νομίζω ὅτι χρειάζεται κανένα ἐπιχείρημα μέσα σὲ ἀτμόσφαιρα τόσης ἐπιδοκιμασίας καὶ γενικῆς αἰσιοδοξίας· θὰ ἦταν σὰν νὰ συνεχίζει κάποιος νὰ ὑπερασπίζει ἕναν κατηγορούμενο ὕστερα ἀπὸ πανηγυρικὴ ἀθώωσή του.

Ἀλλὰ ἡ δικαίωση τῆς ἀρχαίας γραμματείας μεταφρασμένης θὰ 'ρθεῖ, ὅταν καὶ σὲ ὅσο βαθμὸ θὰ ἐπιτύχει ἡ διδακτικὴ (τοῦ μαθήματός) μας προσπάθεια. Μ' αὐτὲς τὶς σκέψεις ἐπιδοθήκαμε στὴ διαμόρφωση καὶ προβολὴ μιᾶς νέας διδακτικῆς ἀξιοποίησης τῶν ἀρχαίων κειμένων, μεταφρασμένων πιὰ σὲ γλωσσικὴ μορφὴ νεοελληνική, προσιτὴ στὴ γλωσσικὴ ἀντίληψη τῶν παιδιῶν.

Μοῦ ἔπεσε ὁ κλῆρος νὰ παρουσιάσω ἕνα ἀπὸ τὰ πιὸ συκοφαντημένα στὴν ἑλληνικὴ ἐκπαίδευση κείμενα: Δαρείου καὶ Παρυσάτιδος... παρασάγγες... σταθμοὶ... καὶ πάλι παρασάγγες... καὶ νέοι σταθμοί... Καὶ φτάναμε ἀγκομαχώντας στὰ Κούναξα ὅπου... ὁ Κῦρος ἐβόα Κλεάρχῳ ἄγειν τὸ στράτευμα... Θὰ κάνω ὅ,τι καλύτερο μπορῶ, γιὰ νὰ δείξω ὅτι τὸ κείμενο αὐτὸ (ἰδιαίτερα στὴ συνέχειά του) εἶναι διδακτικὰ ἀξιοποιήσιμο· ὅμως παρακαλῶ στὴ δική μου προσπάθεια νὰ προσθέσετε καὶ τὴ δική σας ἐπιείκεια.

Θὰ προσπαθήσω νὰ ἐπισημάνω τὶς διδακτικὰ ἀξιοποιήσιμες πτυχὲς τοῦ κειμένου (κάνοντας καὶ συχνὲς ἀναφορὲς σ' αὐτὸ) μὲ τὴν ἀκόλουθη προσήμανση:

α) Ἐδῶ μελετᾶμε μιὰ πραγματικὴ ἱστορικὴ πράξη.

β) Μποροῦμε νὰ σπουδάσουμε τὶς ἔννοιες τοῦ χώρου καὶ τοῦ χρόνου μέσα στὴν ἱστορικὴ πράξη.

γ) Ἐπισημαίνουμε τὴ διαφοροποίηση τῆς ἀνθρώπινης συμπεριφορᾶς μέσα σὲ μεταβαλλόμενες συνθῆκες.

δ) Ἔχουμε τὴν εὐχέρεια νὰ σπουδάσουμε τὰ κίνητρα τῆς ἀνθρώπινης δράσης σὲ περιστάσεις κατανοητὲς ἀπὸ τοὺς μαθητές.

ε) Προσέχουμε, τέλος, τὶς σχέσεις ἀνθρώπων ποὺ συνεργάζονται ἁρμονικά, δημοκρατικὰ σὲ ὧρες κινδύνου καὶ διχάζονται σὲ ὧρες πολιτικῆς κακοδαιμονίας.

1. Μοῦ φαίνεται λοιπὸν σκόπιμο πρῶτα πρῶτα νὰ ξεκαθαρίσουμε ὅτι ἀπὸ τώρα κυριολεκτικὰ καὶ μεταφορικὰ θ' ἀρχίζουμε τὴ διδασκαλία μας ἀπὸ τὸ σημεῖο ὅπου ἄλλοτε τελειώναμε· ἡ ἑρμηνεία τῶν κειμέ-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

νων δὲ θὰ εἶναι γραμματικὴ καὶ συντακτικὴ νεκροψία, ἀλλὰ ἀναζήτηση ἰδεῶν καὶ βίωση ἀξιῶν· καὶ τὸ κείμενό μας δὲ θὰ εἶναι πιὰ ἡ 'Ανάβαση τοῦ Κύρου, ἀλλὰ ἡ Κάθοδος τῶν Μυρίων· διευκρινίζουμε ἀμέσως ὅτι τὸ κλίμα εἶναι ἐντελῶς διαφορετικό. Οἱ Μύριοι ποὺ ἀκολουθοῦσαν τὸν Κύρο δὲν εἶναι πιὰ μισθοφόροι, τυχοδιῶκτες ἢ περιηγητές· εἶναι νικητὲς στὸ πεδίο τῆς μάχης καὶ ἀπὸ ἀπρόσμενη μεταστροφὴ τῆς τύχης πολιορκημένοι μέσα στὴν καρδιὰ ἑνὸς ἀπέραντου ἐχθρικοῦ κράτους· δὲν πορεύονται πιὰ γιὰ τὸ μισθὸ ἢ ἀπὸ τυχοδιωκτισμό, ἀναζητοῦν μὲ ἀγώνα καὶ ἀγωνία τὸ δρόμο πρὸς τὴ σωτηρία, τὴν πατρίδα, τὴν ἐλευθερία, τὴν οἰκογένεια. (Γ' 4.46 : «Σκεφθεῖτε ὅτι πᾶμε γιὰ τὴν Ἑλλάδα, γιὰ τὶς γυναῖκες, γιὰ τὰ παιδιά μας» καὶ δεῖξτε ἀντοχή.)

2. Τὸ δράμα τους, ποὺ εὔλογα προκαλεῖ τὴ συμπάθεια τοῦ θεατῆ καὶ τὴν ἀγωνία του γιὰ τὴν τύχη τους, πλέκεται περισσότερο καὶ ἡ ἀγωνία τους κορυφώνεται ὕστερα ἀπὸ τὴν παρασπονδία τοῦ ἀντιπάλου καὶ τὴ δολοφονία τῶν στρατηγῶν τους· ἐκεῖνοι οἱ στρατηγοὶ — ποὺ μὲ σπάνια ἐπιμέλεια δίνει τὶς προσωπογραφίες τους ὁ ἱστορικὸς — πέσανε θύματα τῆς κακοπιστίας τοῦ ὑποτιθέμενου καλόβουλου διαπραγματευτῆ, τοῦ Τισσαφέρνη, ἀλλὰ τὸ πάθημά τους ἔγινε μάθημα γιὰ τὸ ὀρφανεμένο στράτευμα· καὶ νέοι ἀρχηγοὶ ἀναδείχτηκαν στὸ πεδίο τῆς δράσης, μὲ τὸ ἀσφαλέστερο κριτήριο σωστῆς ἐπιλογῆς ἡγετῶν : τὴ δύναμη τοῦ λόγου καὶ τὴν προσωπικὴ ἀξία ποὺ φανερώνεται τὴν ὥρα τοῦ κινδύνου καὶ μὲ τὴν ἐπιδοκιμασία τῶν στρατιωτῶν τους.

3. 'Απὸ διδακτικὴ σκοπιὰ ἀξίζει νὰ ὑπογραμμίσουμε ὅτι ἡ Κάθοδος τῶν Μυρίων ἀποτελεῖ ἕνα περισπούδαστο κεφάλαιο πραγματικῆς ἀνθρώπινης ἱστορίας· δὲν πρόκειται πιὰ γιὰ μύθο ἀλλὰ γιὰ σκληρὴ καὶ ὁρατὴ πραγματικότητα, ποὺ ὀφείλουν οἱ Μύριοι νὰ ἀντιμετωπίσουν μὲ ἀποφασιστικότητα, πειθαρχία, σύνεση καὶ θάρρος, γιὰ νὰ ἐπιζήσουν. Ἡ ἀγωνία γιὰ τὴν τύχη τους διατηρεῖται ἀμείωτη τουλάχιστο μέχρι τὸ «θάλαττα ! θάλαττα !» (160 περίπου μέρες)· καὶ δοκιμάζεται στὸ μεταξὺ ἡ ἀντοχή τους —σωματικὴ καὶ ψυχικὴ—, ἡ βούληση, ἡ ἐφευρετικότητα τοῦ νοῦ· παράλληλα ὅμως ἀκονίζεται ἡ σκέψη καὶ ἡ θέληση τῶν μαθητῶν, ἂν χειραγωγηθοῦν σωστὰ μὲ τὴ γλαφυρότητα τῆς μετάφρασης καὶ τὴν ἐνάργεια τῆς διδασκαλίας, νὰ παρακολουθήσουν μὲ «συμπάθεια» ἐκείνη τὴν ἐποποιία τοῦ γυρισμοῦ καὶ νὰ ζήσουν μὲ τὴ φαντασία τὴ δοκιμασία τῶν Μυρίων. Ὑπάρχουν πολλὲς δυνατότητες νὰ ἐπιτύχουμε «ἀναβίωση» πραγματικῶν καταστάσεων (σκηνῶν ζωῆς) μὲ τὴ διδασκαλία μας· ἔχουμε πρῶτα πολυάριθμες τοπογραφικὲς λεπτομέρειες ποὺ δίνουν παραστατικότητα στὶς εἰκόνες καὶ συνδέονται ἄμεσα μὲ τὴ δράση : πεδιάδες ποὺ κάνουν εὔκολη τὴν πορεία τῶν πεζῶν κι εὐκολότερη τὴν καταδίωξή τους ἀπὸ ἐχθρικὸ ἱππικό, χαράδρες ποὺ δυσχεραίνουν τὴν κίνηση διωκόμενων καὶ διωκτῶν, ἀλλὰ καὶ διευκολύνουν τὴ φρούρηση ἀπὸ τοὺς ντόπιους ἀκόμα καὶ μὲ κατρακύλημα βράχων ἢ ἄγριο λιθοβόλημα, ποτάμια ποὺ ἐπιχειροῦν νὰ τὰ διαβοῦν οἱ Μύριοι ἀντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα ἀντιπάλους καὶ στίς δυὸ ὄχθες ἢ ποὺ σχεδιάζουν νὰ τὰ ζεύξουν μὲ τὰ πρωτόγονα μέσα τῆς ἐποχῆς (ἀσκιά).

Τὸ σχέδιο ἦταν νὰ γεμίσουν πολλὰ ἀσκιὰ μὲ ἀέρα, νὰ δέσουν τὸ καθένα μὲ ἕνα σκοινὶ καὶ στὴν ἄλλη ἄκρη τοῦ σκοινιοῦ μιὰ πέτρα βαριά· νὰ βυθίσουν τὶς πέτρες στὸ ποτάμι, ὥστε νὰ γίνουν ἄγκυρες γιὰ τὰ ἀσκιά, τὰ ὁποῖα μποροῦσαν καθὼς ἐπέπλεαν χωρὶς καὶ νὰ παρασύρονται ἀπὸ τὸ ρεῦμα νὰ τὰ ζεύξουν μὲ πολλαπλὲς μεταξύ τους συνδέσεις· νὰ ρίξουν ἀπὸ πάνω κλαδιὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

πολλὰ καὶ σταυρωτὰ καὶ νὰ ἐπιστρώσουν τελικὰ τὴν πλωτὴ αὐτὴ γέφυρα μὲ χῶμα. Τελικὰ ἀνακάλυψαν ἕνα ρηχὸ πέρασμα, καὶ τὸ σχέδιο τῆς πρωτότυπης πλωτῆς γέφυρας ἔμεινε ἀνεκτέλεστο, ἀλλὰ δὲν παύει νὰ ἀσκεῖ γοητεία στὴν παιδικὴ φαντασία.

Κάθε τέτοια κατάσταση ἀπαιτεῖ μελέτη, ἀπόφαση, ἐκτέλεση ἀπὸ τοὺς Μυρίους, καὶ ἀπὸ τὸ δάσκαλο καὶ τὸ μαθητὴ συναισθηματικὴ συμμετοχὴ καὶ ἀξιολόγηση.

4. Στὸ κείμενο τοῦτο θὰ δοῦν οἱ μικροὶ μαθητὲς τὴν πολύτροπη καὶ πολυμήχανη καὶ σκληρὴ κάποτε ἀνθρώπινη συμπεριφορὰ στὶς ὧρες τοῦ κινδύνου, τῆς ἀνάγκης, τοῦ φόβου, τῆς χαλάρωσης, τοῦ ἐνθουσιασμοῦ[1]. Ὅλα τὰ περιστατικὰ αὐτὰ ἀποτελοῦν γύμνασμα τοῦ νοῦ καὶ τῆς καρδιᾶς.

5. Οἱ συχνὲς ἐξάλλου παρεμβολὲς λόγων — δημηγορίες σύντομες ἢ μακρές, αὐθεντικὲς ἢ ἀργότερα γραμμένες, ἀδιάφορο — ὑποβοηθοῦν γιὰ τὴν ἀναπαράσταση τῶν καταστάσεων καὶ τὴ βίωσή τους ἀπὸ τοὺς μικροὺς μαθητές· ἀρκεῖ σὲ κάθε τέτοια περίπτωση ὁ δάσκαλος νὰ προβάλλει ταυτόχρονα τὴν πραγματικὴ εἰκόνα (τόπου, καιροῦ, κινδύνου, χρονικῆς στιγμῆς, στοιχείων τῆς φύσης), ὥστε ὁ λόγος νὰ ἀποκτᾶ νόημα καὶ νὰ ἀνταποκρίνεται στὴ συγκεκριμένη κατάσταση (ὅπως σήμερα ὁ ὑπότιτλος μιᾶς ταινίας ἀνταποκρίνεται — ὀφείλει νὰ ἀνταποκρίνεται — στὴν εἰκόνα ποὺ προβάλλεται ταυτόχρονα γιὰ τὸ θεατή).

Οἱ δημηγορίες στὸ κείμενο τοῦ Ξενοφώντα δὲν ἔχουν βέβαια τὴ βαθύνοια τῶν δημηγοριῶν τοῦ Θουκυδίδη, δὲν ἐκφράζουν καθολικὴ θεώρηση τῆς ἀνθρώπινης φύσης, δὲν ἀποπνέουν συμπυκνωμένη πολιτικὴ σοφία, ὅπως στὸ Θουκυδίδη· ἔχουν ὅμως ἕνα χάρισμα διδακτικὰ ἐκμεταλλεύσιμο, ποὺ κάνει τὶς δημηγορίες αὐτὲς πιὸ χρήσιμες, γιατὶ τοῦ Ξενοφώντα οἱ λόγοι ἀποτελοῦν πρόσκληση ὁ μαθητὴς νὰ δεῖ μιὰ πραγματικότητα, ἁπλὴ στὴ σύλληψη, προβληματικὴ στὴν ἀντιμετώπιση· καὶ αὐτὸ ἀκριβῶς εἶναι τὸ διδακτικὰ ἀξιοποιήσιμο στοιχεῖο· κάθε ὁμιλητὴς μᾶς δείχνει κάτι τὸ συγκεκριμένο : τοῦτο τὸ ποτάμι, ἐκεῖνο τὸ βουνό, ἐκείνη ἡ στενωπός· καὶ μᾶς ὑποδείχνει νὰ λάβουμε ὑπόψη συγκεκριμένα ὁρατὰ στοιχεῖα : τὴ θέση τῶν ἐχθρῶν, τὸ πλῆθος, τὴ διάταξη, τὶς καιρικὲς συνθῆκες, τὸ φῶς τῆς μέρας ἢ τὸ σκοτάδι τῆς νύχτας· καὶ κάτι ἀκόμη : ὑπογραμμίζει τὰ κίνητρα τῆς ἀνθρώπινης δράσης : «γιὰ νὰ βροῦμε τρόφιμα, γιὰ νὰ σωθοῦμε, γιὰ νὰ δοῦμε τὴν πατρίδα, τὴ γυναίκα, τὰ παιδιά...».

6. Μιὰ ἄλλη — διδακτικὰ σημαντικὴ — λεπτομέρεια εἶναι ὅτι καὶ τὸ ἀφηγηματικὸ μέρος τῆς Καθόδου καὶ οἱ παρεμβαλλόμενες δημηγορίες προσφέρονται περισσότερο ἀπὸ κάθε ἄλλο κείμενο τῆς ἀρχαίας γραμματείας γιὰ τὴ σπουδὴ τῶν συντεταγμένων τῆς Ἱστορίας : χώρου καὶ χρόνου· τὸ πράγμα ἔχει ἰδιαίτερη σημασία, γιατὶ ἡ ἔννοια τοῦ χρόνου, ἰδιαίτερα τοῦ ἱστορικοῦ χρόνου (ποὺ ἀποτελεῖ ἀμετάκλητο καὶ μὴ βιούμενο παρελθόν), εἶναι μιὰ ἀπὸ τὶς πιὸ δύσκολες ἔννοιες γιὰ τὴν ἀντίληψη τῶν παιδιῶν. Μὲ τὴ λεπτομερειακὴ ὅμως ἀφήγηση τῶν γεγονότων στὴν Κάθοδο τῶν Μυρίων ὁ μικρὸς μαθητὴς — καθὼς ἕλκεται ἀπὸ τὴν περιπέτεια καὶ συμβατικὰ τὴ ζεῖ — ἐθίζεται παράλληλα στὴ σπουδὴ τῶν ἀνθρώπινων πράξεων, ποὺ δένονται μὲ ὁρισμένο χῶρο καὶ χρόνο καὶ πρόσωπα γνώριμα καὶ οἰκεῖα (ὕστερα ἀπὸ τὸ δεύτερο μάθημα), καὶ ὑπάρχει

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

βάσιμη προσδοκία ὅτι σταδιακὰ καὶ ἀβίαστα ὁ μικρὸς μαθητὴς μας θὰ βοηθηθεῖ νὰ συνειδητοποιήσει τὴν ἔννοια τοῦ ἱστορικοῦ χρόνου· καὶ εἶναι τοῦτο κέρδος πολύτιμο, γιατὶ ἀπὸ τὴν ἴδια τάξη ἀρχίζουμε τὴ συστηματικὴ διδασκαλία τῆς ἐπιστημονικῆς Ἱστορίας.

7. Μποροῦμε ἀκόμη νὰ παρακολουθήσουμε στὶς σελίδες τῆς Καθόδου τὴν ὁμαδικὴ συμπεριφορά, ψυχολογία, ψυχογραφία τῶν Μυρίων. Βασικὸ καὶ μόνιμο σχεδὸν στοιχεῖο σ' ὅλες τὶς δημηγορίες εἶναι ἡ ὑπόμνηση : «Ζητοῦμε τὴ σωτηρία μὲ τὸ ὅπλο στὸ χέρι, γιατὶ ἄλλη ἐλπίδα γιὰ μᾶς δὲν ὑπάρχει». Τὸ ἐπιχείρημα εἶναι ἁπλό, ἀνθρώπινο, πειστικὸ καὶ —ἀπ' τοὺς μικροὺς ἀκόμα μαθητὲς— κατανοητό. Ἔπειτα ἀπὸ τὶς πρῶτες ἐπιτυχίες διαφυγῆς μπροστὰ σὲ κάθε νέα δυσκολία οἱ ὁμιλητὲς θὰ ἐπικαλοῦνται τὸ ἔνδοξο παρελθὸν τῶν Μυρίων: «Σεῖς ποὺ νικήσατε κεῖ, σεῖς ποὺ γλιτώσατε παραπέρα, ποὺ ἔχετε τόσους ἐχθροὺς καὶ κινδύνους διαφύγει... θὰ ξεπεράσετε βέβαια καὶ τούτη τὴ δυσκολία». Ὅταν ἀργότερα, ἀπὸ τὴν Τραπεζούντα μέχρι τὸ Βυζάντιο καὶ τὴν Πέρινθο, ἡ γειτνίαση τῶν ἑλληνικῶν ἀποικιῶν καὶ τὸ ἄρωμα τῆς θάλασσας θὰ μειώσουν τὴν ἀγωνία καὶ θ' αὐξήσουν τὴν ἐλπίδα, τότε καὶ ἡ πειθαρχία θὰ χαλαρωθεῖ καὶ πολλὲς φορὲς οἱ στρατιῶτες θὰ ἐπιχειρήσουν πράξεις λεηλασίας σὲ βάρος φίλων καὶ ἐχθρῶν καὶ θὰ πέσουν σ' ἐνέδρες ποὺ θὰ προκαλέσουν δικαιολογημένες διαμαρτυρίες· καὶ τότε θ' ἀκουστοῦν ἀπὸ τοὺς ἀρχηγούς τους ἐπικρίσεις καὶ δυὸ νέα ἐπιχειρήματα : γιὰ ἑνότητα καὶ φιλοτιμία : «Ἐμεῖς, ποὺ ἑνωμένοι ξεφύγαμε ἀναρίθμητους κινδύνους καὶ ἄγριους διῶκτες ποὺ εἶχε στείλει ὁ μεγάλος βασιλιάς, χανόμαστε τώρα ἄδοξα, καθὼς διασκορπιζόμαστε γιὰ πράξεις λεηλασίας· καὶ δὲν ἁρμόζει στὴ φήμη μας, στὴν τιμή, στὴ δόξα ποὺ ἀποκτήσαμε, νὰ κηλιδώνουμε τώρα τὴν ἱστορία μας μὲ βιαιότητες καὶ μικρότητες σὲ βάρος Ἑλλήνων καὶ βαρβάρων»[2].

8. Δὲν ἔχει βέβαια τὴ δύναμη ὁ Ξενοφώντας νὰ γενικεύσει τὶς σκέψεις του γιὰ τὴν «παθολογία τοῦ πολέμου», νὰ γράψει κάτι ὅπως τὸ Θουκυδίδειο «βίαιος διδάσκαλος πόλεμος»· παραθέτει ὅμως μὲ σαφήνεια καὶ ἁπλοϊκότητα διάφορα περιστατικὰ ἄγριας συμπεριφορᾶς καὶ ἀπάνθρωπης σκληρότητας ποὺ ἔρχεται ὡς συνέπεια συγκεκριμένης καὶ πιεστικῆς ἀνάγκης[3].

Δὲν ὑπάρχει ἐπίσης στὸν Ξ. πουθενὰ ἡ βασανιστικὴ ἀναζήτηση τῶν αἰτίων ποὺ μᾶς εἶναι γνωστὴ ἀπὸ τὸ Θουκυδίδη. Στὸν Ξενοφώντα τὰ γεγονότα δὲν ἀποτελοῦν κρίκους μιᾶς ἀλυσίδας, ὅπου διαπλέκονται τὰ αἴτια καὶ τὰ ἀποτέλεσματα καὶ σφιχτοδένονται, ἀλλὰ εἶναι τὰ γεγονότα χάντρες χωριστές, ποὺ τὶς συγκρατεῖ μόνο ἡ λεπτὴ κλωστὴ ποὺ τὶς διαπερνάει καὶ τὶς συνδέει· ἐδῶ ὑπάρχει ἕνα σταθερὸ αἴτιο - κίνητρο, πολὺ ἁπλό, ἀνθρώπινο καὶ χεροπιαστό : αὐτοσυντήρηση, σωτηρία, ἐπιστροφή. Καὶ ὀφείλουμε νὰ προσθέσουμε ὅτι αὐτὴ ἡ ἀδυναμία τοῦ Ξενοφώντα νὰ διεισδύσει βαθύτερα ἢ νὰ διατυπώσει γενικεύσεις ἀποτελοῦν διδακτικὸ πλεονέκτημα, γιατὶ τὸ κείμενο γίνεται προσιτὸ στὴν ἀντιληπτικὴ ἱκανότητα τῶν μαθητῶν τῆς Α΄ τάξης, ποὺ ἄνετα μποροῦν νὰ παρακολουθήσουν ἀλληλοδιάδοχα γεγονότα, ἀδυνατοῦν ὅμως νὰ προχωρήσουν σὲ ἀφαιρέσεις καὶ νὰ ἀναζητήσουν συνθετότερους νόμους γενικοὺς τῆς ἀνθρώπινης δράσης.

9. Μὲ τὴν ἴδια ἁπλοϊκότητα ὁ Ξ. ἀναφέρεται στὴ θεότητα. Σὲ κάθε στιγμὴ ἀδυναμίας, ἀμηχανίας, κινδύνου, ἀμφιβολίας ἀπευθύνεται στοὺς θεοὺς καὶ ζητᾶ τὴ γνώμη τους μὲ τὴν ἄνεση ποὺ ἐμεῖς ρωτᾶμε ἕνα σύμβουλο·

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

κι ὅταν περάσει ὁ κίνδυνος, κάνει εὐχαριστήρια θυσία μὲ τὴ φυσικότητα ποὺ ἐμεῖς γράφουμε εὐχαριστήριο γράμμα. Καὶ σ' ὅλες τὶς περιπτώσεις οἱ θεοὶ ἀποκρίνονται μὲ σαφήνεια καὶ ἀμεσότητα τόση ὅση ἔχει γιὰ μᾶς ἡ τηλεφωνικὴ ἐπικοινωνία μὲ κάποιο γνωστικὸ φίλο[4].

10. Νομίζω πὼς εἶναι σωστὸ νὰ προσθέσουμε κάποιες διευκρινίσεις - παρατηρήσεις : α) ἡ Κάθοδος τῶν Μυρίων ἀπὸ τὴν Τραπεζούντα μέχρι τὴν Πέρινθο ἔχει περισσότερες περιπέτειες καὶ φθορὰ ἀπὸ ὅσο μέχρι τὴν Τραπεζούντα. Καὶ χρονικὰ εἶναι διπλάσια ἡ πορεία συγκρινόμενη μὲ κείνη ἀπὸ τὰ Κούναξα.

β) Καθὼς πλησιάζουν πρὸς τὴν Ἑλλάδα οἱ Μύριοι, ὁλοένα καὶ πιὸ συχνά, μνημονεύουν στοὺς λόγους τους τὴν ἑλληνικὴ πολιτικὴ κατάσταση· γίνεται λόγος φορτικὸς γιὰ τοὺς ἁρμοστές, γιὰ τὴ σπαρτιατικὴ ἡγεμονία, γιὰ τὴν ὀφειλόμενη στοὺς νέους ἀφέντες τιμή· νιώθει κανεὶς βαριὰ τὴν ἀ τ μ ό σ φ α ι ρ α τ ῆ ς π ο λ ι τ ι κ ῆ ς κ α κ ο δ α ι μ ο ν ί α ς, ὅπως μέχρι τὴν Τραπεζούντα βαραίνει ἡ ἀτμόσφαιρα τοῦ κινδύνου[5]. Ἴσως μπορεῖ κανεὶς ἐδῶ νὰ σχολιάσει πῶς ἡ πολιτικὴ ἀτμόσφαιρα ἐπηρεάζει τὴν ἀνθρώπινη συμπεριφορά.

γ) Τέλος δὲν μπορεῖ νὰ μείνει ἀσχολίαστη μιὰ κατάσταση ποὺ θὰ φαινόταν ἀπίστευτη σ' ἄλλη ἐποχὴ καὶ μ' ἄλλους ἀνθρώπους. Οἱ Μύριοι ἀποτελοῦν μοναδικὸ στὴν ἱστορία τῶν πολεμικῶν πράξεων παράδειγμα μετακινούμενης καὶ καθημερινὰ στὸ πεδίο τῆς μάχης δοκιμαζόμενης δημοκρατίας. Οἱ σχέσεις μεταξύ τους καὶ οἱ ἀποφάσεις τους θυμίζουν τὴν ἀτμόσφαιρα τῆς ἀθηναϊκῆς δημοκρατίας τῶν καλῶν ἡμερῶν. Στὶς ἀποφάσεις τους ἀκολουθοῦν πάντα δημοκρατικὲς διαδικασίες. Ὁδοιποροῦν, μάχονται, κινδυνεύουν, β ο υ λ ε ύ ο ν τ α ι, ὅπως οἱ Ἀθηναῖοι στὴν Πνύκα, ἀκοῦν τοὺς ὁμιλητές, συναποφασίζουν, δροῦν καὶ σώζονται καὶ γράφουν ἱστορία.

Ἔχει σωστὰ εἰπωθεῖ ὅτι ἀποτελοῦν μοναδικὴ στὴν ἱστορία Ὁδοιπορούσα καὶ μαχόμενη δημοκρατία[6].

Ὑ σ τ ε ρ ό γ ρ α φ ο : Πρόταση γιὰ τὴ διδακτέα ὕλη.

Τὸ κείμενο τῆς Καθόδου τῶν Μυρίων διαβάζεται εὐχάριστα· συχνὰ εἶναι συναρπαστικὸ (ἰδιαίτερα στὸ τμῆμα ποὺ καλύπτει τὴν κίνηση ἀπὸ τὰ Κούναξα μέχρι τὴν Τραπεζούντα). Ἔχει γλαφυρότητα καὶ ζωντάνια, γραμμένο καθὼς εἶναι ἀπὸ μάρτυρα αὐτόπτη καὶ παρατηρητικό, ποὺ προσπαθεῖ ἐπιπλέον νὰ δείξει τὴν προσωπικὴ συμβολή του γιὰ τὴ σωτηρία τῶν συμπατριωτῶν του· συχνὰ τὸ κείμενο ἀποπνέει σύνεση καὶ ἁπλοϊκὴ σοφία. Ἡ σύνδεση τῶν γεγονότων εἶναι ἁπλή, ἡ παρακολούθησή τους ἄνετη, καθὼς ἐξελίσσονται σὲ χρόνο συγκεκριμένο καὶ χῶρο εὔκολα ἀναγνωρίσιμο στὸν χάρτη. Ἐνδείκνυται ἡ διδασκαλία μεγάλων ἑνοτήτων, 3 - 5 σελίδων. Καὶ προτείνουμε συγκεκριμένα :

1. Μὲ τὸ πρῶτο μάθημα νὰ γίνει σύντομη εἰσαγωγὴ (ἱστορικὰ πλαίσια) καὶ νὰ δοθεῖ περίληψη τοῦ βιβλίου Α΄.

2. Νὰ διδαχτοῦν σὲ συνέχεια τὰ βιβλία Β΄, Γ΄, Δ΄ (κεφ. 6 + 5 + 8) ποὺ ἱστοροῦν τὴν κυριολεκτικὰ μυθιστορηματικὴ διαφυγὴ μέχρι τὴν Τραπεζούντα καὶ ἀποτελοῦν τὸ κύριο μέρος τῆς Κ. τῶν Μυρίων.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

3. Ἀπὸ τὰ ἑπόμενα τρία βιβλία, ποὺ ἱστοροῦν τὴν κίνηση τῶν Μ. ἀπὸ Τραπεζοῦντα μέχρι Βόσπορο, νὰ διδαχτοῦν μόνο τὸ πρῶτο καὶ τὸ τελευταῖο κεφάλαιο τοῦ καθενὸς καὶ νὰ δοθεῖ περίληψη τῶν ἐνδιάμεσων κεφαλαίων.

4. Νὰ ἀφιερωθοῦν δύο μαθήματα στὸ τέλος γιὰ ἀνασκόπηση, γενικὴ θεώρηση καὶ παρουσίαση τυχὸν γενικῶν ἐργασιῶν.

(Σύνολο προτεινόμενων μαθημάτων 28· προβλεπόμενες ὧρες β΄ τετραμήνου περίπου 30 - 31.)

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Σημειώσεις - Παραπομπές
στὸ κείμενο τοῦ Ξενοφώντα Κάθοδος τῶν Μυρίων.

1. Περιστατικὰ ἀνθρώπινης συμπεριφορᾶς:

Δ 2.23: ἔσφαξαν τὸν ἕναν αἰχμάλωτο-ὁδηγὸ μπροστὰ στὰ μάτια τοῦ ἄλλου (γιὰ νὰ φοβηθεῖ ὁ δεύτερος καὶ νὰ τοὺς δώσει κάποια πληροφορία· πραγματικὰ ὁ δεύτερος μίλησε καὶ εἶπε ὅτι ὁ πρῶτος δὲν ἔδινε καμιὰ πληροφορία γιὰ τὸ μέρος ἐκεῖνο (ὅπου οἱ Μύριοι σκόπευαν νὰ κάμουν ἐπιδρομή), γιατὶ εἶχε ἐκεῖ μιὰ κόρη παντρεμένη.

Δ 8.14: αὐτοὶ (κάποιοι ἀντίπαλοι ποὺ ἐμπόδιζαν τὴ διάβαση τῶν Μυρίων) μᾶς ἐμποδίζουν νὰ φτάσουμε ἐκεῖ ὅπου ἀπὸ καιρὸ κατευθυνόμαστε· γι' αὐτὸ πρέπει καὶ ζωντανοὺς ἀκόμη νὰ τοὺς φᾶμε, ἂν μπορέσουμε (καὶ ὠμοὺς δεῖ καταφαγεῖν).

Ε 8.9-10: (ὅταν πιὰ ὁ μεγάλος κίνδυνος εἶχε περάσει καὶ ἤρθε ἡ ὥρα τῶν λογαριασμῶν, κάποιος στρατιώτης παραπονέθηκε ὅτι ὁ Ξενοφώντας τὸν εἶχε κακομεταχειριστεῖ· ὁ τελευταῖος διηγήθηκε τοῦτο τὸ περιστατικό): σοῦ εἶχα δώσει νὰ μεταφέρεις ἕναν ἄρρωστο στρατιώτη ... ἀργότερα σὲ βρῆκα νὰ σκάβεις λάκκο γιὰ νὰ θάψεις ἕνα νεκρό ... σὲ παίνεσα νομίζοντας ὅτι ἐπιτελεῖς χρέος ἱερό· (τὴν ὥρα ὅμως ποὺ στέκονταν οἱ ἄλλοι σιωπηλοὶ καὶ θλιμμένοι) ὁ νεκρὸς κούνησε τὸ πόδι του κι ὅλοι (χάρηκαν καὶ) φώναξαν ζεῖ ! ἐσὺ ὅμως συνέχισες νὰ σκάβεις λέγοντας : καλὰ κάνει, ἐγὼ ὅμως δὲν τὸν κουβαλάω ἄλλο πιά.
Δὲν ἔλειψαν βέβαια καὶ συμπτώματα φυγοπονίας καὶ μικρότητας, ὅπως τὸ παρακάτω:

Ε 8.23: ὁ Βόισκος π.χ. προσπαθοῦσε πάντα νὰ ἀποφύγει καὶ τὴ μεταφορὰ τῆς ἀσπίδας του λέγοντας ὅτι εἶναι κουτσός· τώρα ὅμως (ποὺ εἴμαστε ἀσφαλεῖς σ'αὐτὸ τὸ μέρος) μαθαίνω ὅτι ἔχει γδύσει τοὺς ντόπιους μὲ νυχτερινὲς ἐπιδρομές· προτείνω νὰ τὸν δέσετε σὰν τὰ σκυλιά, μὲ μιὰ διαφορά, ὅτι ἐκεῖνα τὰ δένουμε τὴν ἡμέρα καὶ τὰ ἀμολᾶμε τὴ νύχτα, ἐνῶ τοῦτος τὴ νύχτα πρέπει νὰ εἶναι δεμένος ...
Μιὰ σκηνὴ Ζαλόγγου μὲ ἥρωες τοὺς Ταόχους:

Δ 7.13: ἔτσι κυρίευσαν οἱ δικοί μας τὸ μέρος ἐκεῖνο (τὴν κορυφὴ δηλ. ἀπὸ ὅπου οἱ Τάοχοι ἀμύνονταν κι ἐμπόδιζαν τοὺς Μυρίους νὰ περάσουν τὴ στενωπό)· τότε μποροῦσε κανεὶς νὰ ἰδεῖ κάτι τρομερὸ ποὺ γινόταν· οἱ γυναῖκες δηλ. πετοῦσαν τὰ παιδιὰ στὸ γκρεμὸ κι ὕστερα ἔπεφταν κι οἱ ἴδιες (γιὰ νὰ μὴ πέσουν σ' αἰχμαλωσία)· τὸ ἴδιο ἔκαναν κι οἱ ἄνδρες ...

2. Οἱ ἀρχηγοὶ ἀξιώνουν πειθαρχία, ἑνότητα, ἀξιοπρέπεια:

Γ 1.38: πιστεύουμε ὅτι ἡ πειθαρχία σώζει, ἐνῶ ἡ ἔλλειψή της ἔχει πολλοὺς ὡς τώρα ὁδηγήσει στὴν καταστροφὴ ...

Ε 6.13: ὅπου εἴμαστε ἑνωμένοι εἴμαστε καὶ δυνατοί· ἐκεῖ μποροῦμε καὶ νὰ γλιτώσουμε καὶ νὰ προμηθευόμαστε ὅ,τι μᾶς εἶναι ἀναγκαῖο ...

Ε 7.12: ὑπάρχει κίνδυνος νὰ ξεσκεπαστοῦμε ὅτι εἴμαστε οἱ πιὸ ξεδιάντροποι ἄνδρες μπροστὰ σὲ θεοὺς καὶ ἀνθρώπους, ἐχθροὺς καὶ φίλους ...

3. Περιστατικὰ ἁρπαγῆς:

Ε 1.8: (μὲ φυσικότητα καθημερινῆς συνήθειας λέει στοὺς στρατιῶτες ὁ ὁμιλητής): ἀκοῦστε κάτι ἀκόμα· μερικοὶ ἀπὸ σᾶς θὰ βγοῦν βέβαια γιὰ λεηλασία (μόνο νὰ μᾶς λέτε ποῦ πηγαίνετε, γιὰ νὰ παίρνουμε τὰ ἀνάλογα μέτρα γιὰ τὴν ἀσφάλεια ὅλων μας)...

Ε 4.27: στὶς λεηλασίες ποὺ ἔκαναν σ' αὐτὰ τὰ μέρη ἔβρισκαν ψωμιά, σιτάρια, παστὰ κρέατα ...

Ε 5.14-19: ἁρπάζουμε ἀπὸ ἀνάγκη, ὄχι ἀπὸ αὐθάδεια ... ἂν τὰ ἁρπάξαμε αὐτά, αἴτιοι εἶναι ἐκεῖνοι ποὺ τὰ εἶχαν καὶ δὲν προθυμοποιήθηκαν νὰ μᾶς τὰ δώσουν μὲ τὸ καλό ... (νὰ τὰ ἀγοράσουμε).

4. Θρησκευτικότητας (ἢ συμβατικότητας) ἐκδηλώσεις:

Ε 2.24: (σὲ μιὰ νυχτερινὴ ἐπιδρομὴ ποὺ 'χαν χάσει τὸν προσανατολισμὸ μὲς στὸ σκοτάδι): κάποιος θεὸς τοὺς ἔδειξε τὸ δρόμο σωτηρίας· ξαφνικὰ δηλ. φωτίστηκε ἕνα σπίτι ποὺ κάποιος τοῦ ἔβαλε φωτιὰ ...

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ε 5.3: ὅλοι οἱ μάντεις ἔβγαλαν τὸ συμπέρασμα πὼς οἱ θεοὶ δὲν ἤθελαν (σ' ἐκείνη τὴν περίπτωση) τὸν πόλεμο ...

ΣΤ 1.22: (ὅταν πρότειναν στὸν Ξενοφώντα νὰ γίνει ὅλων ἀρχηγὸς) κι ἐνῶ βρισκόταν σὲ ἀμηχανία, προτιμότερο τοῦ φάνηκε νὰ ζητήσει τὴ γνώμη τοῦ θεοῦ ... ἔκαμε λοιπὸν θυσία κι ὁ θεὸς τοῦ προφήτεψε καθαρὰ (ὁ θεὸς σημαίνει) πὼς δὲν ἔπρεπε νὰ ἀναλάβει ἄλλη ἐξουσία (στὴν πραγματικότητα τὸν ἐμπόδισαν ἄλλοι προσωπικοὶ ὑπολογισμοί, ποὺ διακρίνονται στὸ κείμενό του) ...

Ζ 7.44: πῆρε δυὸ ζῶα καὶ τὰ θυσίασε στὸ Δία γιὰ νὰ μάθει ἂν ἔπρεπε νὰ πάει στὸ Σεύθη ἢ νὰ ἀκολουθήσει τὸν ὑπόλοιπο στρατό· κι ὁ Δίας τοῦ παράγγειλε νὰ φύγει (ἀναιρεῖ αὐτῷ ἀπιέναι) μὲ τὸ στρατὸ ...

5. Ἀντίλαλοι πολιτικῆς κακοδαιμονίας:

ΣΤ 1.26: τὸ νὰ ἐκλέξετε ἀρχηγό σας ἐμένα, ἐνῶ βρίσκεται ἐδῶ ἕνας Σπαρτιάτης... τὴν ὥρα ποὺ οἱ Σπαρτιάτες ἐξουσιάζουν ... (ΣΤ 6.9-13) κυβερνοῦν τὰ πάντα στὴ στεριὰ καὶ στὴ θάλασσα ...

ΣΤ 1.30: (ἕνας στρατιώτης ρωτάει εἰρωνικά): θὰ θυμώσουν οἱ Σπαρτιάτες, ἂν δὲν ἐκλέξουμε στὸ συμπόσιο Σπαρτιάτη νὰ τὸ διευθύνει ;...

Ζ 2.4: (ὅταν πιὰ βρίσκονταν στὴν περιοχὴ τοῦ Ἑλλησπόντου καὶ πολλοὶ ἔφευγαν κρυφὰ πρὸς τὶς πόλεις τους μ' ὅ,τι μέσο μποροῦσαν) ὁ Λακεδαιμόνιος ναύαρχος (στὴν περιοχὴ ἐκείνη) Ἀναξίβιος χαιρόταν μαθαίνοντας ὅτι διαλύεται ὁ στρατὸς τῶν Μυρίων, γιατί νόμιζε ὅτι ἔτσι πρόσφερε ἐξαιρετικὲς ὑπηρεσίες στὸ Φαρνάβαζο! (χαιρόταν δηλ. τὴ διάλυση τῶν Ἑλλήνων, ποὺ εἶχαν ἀποδείξει χάρτινο τὸν περσικὸ γίγαντα, γιὰ νὰ ἐξυπηρετηθεῖ ὁ ἐχθρός, αὐτὸς ποὺ χρηματοδοτοῦσε τὸν ἀδελφοκτόνο πόλεμο ἀνάμεσα στοὺς Ἕλληνες· εἶναι κι αὐτὸ ἕνα δεῖγμα πολιτικῆς μωρίας, ὅταν νέμεται τὴν ἐξουσία ἡ ἔνοπλη ἀμάθεια!). Ἔτσι ἀνοίγει πάντα ἡ Κερκόπορτα κάθε ἐθνικῆς συμφορᾶς, καινούριας ἢ παλιᾶς ...

6. Διαδικασίες δημοκρατικῶν ἀποφάσεων:

Ε 6.33: ὅποιος συμφωνεῖ μ' αὐτὰ νὰ σηκώσει τὸ χέρι· ὅλοι τότε σήκωσαν τὰ χέρια (ἀτμόσφαιρα Πνύκας) ...

Ε. 7.3: (ὅταν οἱ στρατιῶτες ἄρχισαν νὰ μουρμουρίζουν καὶ νὰ διατυπώνουν παράπονα) ὁ Ξενοφώντας νόμισε ὅτι σωστὸ ἦταν νὰ καλέσει τοὺς στρατιῶτες γρήγορα σὲ συνέλευση ἀντὶ νὰ τοὺς ἀφήσει νὰ συγκεντρώνονται ὁμάδες ὁμάδες χωριστά ... (πολιτικὴ πρόνοια).

ΣΤ 4.11: ἂν κανένας ἀπὸ δῶ καὶ πέρα προτείνει νὰ χωριστοῦμε, αὐτὸς νὰ τιμωρεῖται μὲ θάνατο... (χαρακτηριστικὸ ὅτι ὅρισαν τόσο βαριὰ ποινὴ γιὰ ὅποιον θὰ ἀπειλοῦσε τὴν ἑνότητα!).

Ζ 6.15: (ἔπειτα ἀπὸ μιὰν ἀποτυχημένη ἐπιχείρηση, ὅταν τὰ παράπονα στρέφονται πρὸς τὴν ἡγεσία, ἀκούεται καταπελτικὸ ἐρώτημα θεμελιωμένο στὴ δημοκρατικὴ διαδικασία ποὺ εἶχε προηγηθεῖ) : γιατὶ λοιπὸν παραπονιέστε σὲ μένα ποὺ σᾶς ὁδήγησα ἐκεῖ ὅπου ὅλοι μαζὶ εἴχαμε ἀποφασίσει; Νομίζω ὅτι μπορεῖ κανεὶς ἐδῶ νὰ διακρίνει τὴν πεμπτουσία τῆς δημοκρατικῆς συνείδησης: ἡ ἀνόθευτη συμμετοχὴ στὶς ἀποφάσεις μεταδίδει καὶ μερίδα ἀπὸ τὴν εὐθύνη καὶ καλλιεργεῖ βαθὺ τὸ αἴσθημα τῆς προσωπικῆς εὐθύνης καὶ δίνει τὸ μέτρα ἀνεξαρτησίας τῆς σκέψης καὶ βίωσης τῆς ἐλευθερίας.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΞΕΝΟΦΩΝΤΑ ΚΥΡΟΥ ΑΝΑΒΑΣΗ

Ε.Μ. ΣΟΥΛΗ
Φιλόλογου Καθηγητῆ τοῦ Δ.Μ.Ε.

Ἡ Ἀνάβαση εἶναι ἔργο διηγηματικὸ καὶ ἐπομένως ἱστορικὸ μὲ τὴν πλατιὰ σημασία τοῦ ὅρου καὶ μπορεῖ νὰ ἐξετάζεται : α) κατὰ τὸν τρόπο ποὺ περιγράφονται τὰ γεγονότα, β) ἀπὸ τὴν ἄποψη ποὺ ἀντιμετωπίζει ὁ συγγραφέας τὸν πολιτισμὸ τῶν λαῶν ἀπὸ τοὺς ὁποίους πέρασε ἡ στρατιὰ (ἐθνολογικὸ στοιχεῖο), γ) κατὰ τὸν τρόπο ποὺ ὁ Ξεν. προσεγγίζει τὰ πρόσωπα, πρωταγωνιστὲς καὶ ἁπλοὺς στρατιῶτες, ποὺ συνετέλεσαν στὸ μεγάλο κατόρθωμα, δ) μὲ βάση τὰ κριτήρια ποὺ ἐπιλέγει τὸ ὑλικὸ ποὺ καταχωρίζει, ε) κατὰ τὸν τρόπο ποὺ περιγράφει τὴ στρατιωτικὴ ζωὴ (στρατιώτης - ἀξιωματικός[1]), στ) μὲ βάση τὴ θέση του ἀπέναντι στὴ θρησκεία τῆς ἐποχῆς του, ζ) ξεχωριστὴ θεώρηση χρειάζονται οἱ «ρητορικοὶ» λόγοι ποὺ καταχωρίζονται στὴν Ἀνάβαση, η) μὲ βάση τὸ ὕφος - δομὴ τῆς διηγήσεως καὶ θ) ἀφοῦ πρόκειται γιὰ ἔργο ἀπομνημονευματικό, πρέπει νὰ ἐλέγχεται προσεκτικὰ ἡ ἀξιοπιστία τοῦ Ξενοφώντα. Βέβαια μὲ τὴν ἀπαρίθμηση ποὺ κάναμε δὲν ἐξαντλοῦνται οἱ ἀπόψεις, ἀπὸ τὶς ὁποῖες μπορεῖ νὰ ἰδωθεῖ ἕνα ἔργο τῆς ἀρχαίας μας φιλολογίας. Τὸ 1967 π.χ. κυκλοφόρησε μελέτη τοῦ Nussbaum[2], ποὺ ἐξετάζει τὴν Ἀνάβαση ἀπὸ τὴν ἄποψη τῆς κοινωνικῆς ὀργανώσεως τῶν μυρίων. Καὶ γενικὰ κάθε σοβαρὸς μελετητὴς τῆς Ἀναβάσεως διαμορφώνει τὴ δική του θέση καὶ ἀποκαλύπτει τὶς προτιμήσεις του.

α) Στὴν Ἀνάβαση ἔχουμε ἁπλὴ παράθεση τῶν γεγονότων καὶ ὄχι αἰτιώδη ἐξάρτηση τῶν ἑπομένων ἀπὸ τὰ προηγούμενα. Ὁ Ξεν. δὲν ἔχει τὴν ἱκανότητα νὰ αἰτιολογεῖ πολιτικὰ γεγονότα. Ἀντίθετα ἐξηγεῖ πλήρως στρατιωτικὲς κινήσεις ἢ προτάσεις γιὰ στρατιωτικὰ μέτρα, ὅπως τὴν πρόταση νὰ ἐγκαταλείψουν τὶς περιττὲς ἀποσκευὲς (3.2.27 ἑξ., 4.1.12 ἑξ.) ἢ τὴν ἀπόφαση ν' ἀλλάξουν τὸν τετράγωνο σχηματισμὸ μὲ τὸν ὁποῖο βάδιζε ἡ στρατιὰ (3.4.19 ἑξ. πβ. 3.2.36 ἑξ.). Πρέπει ἐπίσης νὰ σημειωθεῖ ὅτι, ὅταν ὁ Ξεν. περιγράφει γεγονότα στὰ ὁποῖα δὲν ἦταν αὐτόπτης (Ἀν. 1.1-2.5), καταχωρίζει ἁπλῶς πληροφορίες, πολλὲς φορὲς μὲ βραχυλογία τηλεγραφήματος. Ἐνῶ ὅταν εἶναι αὐτόπτης, ἡ διήγησή του εἶναι διανθισμένη μὲ ἐντυπωσιακὲς λεπτομέρειες καὶ ἔχει ἀμεσότητα καὶ παραστατικότητα.

---

1. Anderson J.K.: Πολεμικὴ τέχνη ἐπὶ Ξενοφῶντος. Συμπληρωματικαὶ ἐκδόσεις διευθύνσεως Ἀρχηγείου Στρατοῦ, Ἀθῆναι 1973 (μετάφραση ἀπὸ τὴν Ἀγγλικὴ ἀπὸ τὸ Δ.Θ. ΣΥΚΑ).

2. Nussbaum G.B.: The Ten Thousand, a study in social organisation and action in Xenophon's Anabasis, Leiden 1967.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

β) Δὲ θὰ ἐπιμείνουμε στὸν τρόπο ποὺ ὁ Ξεν. παρουσιάζει τὸν πολιτισμὸ τῶν λαῶν ἀπὸ τοὺς ὁποίους πέρασε ἡ στρατιά, γιατὶ τὰ λεγόμενα «πολιτιστικὰ στοιχεῖα» εἶναι τομέας, μὲ τὸν ὁποῖο εἶναι ἀρκετὰ ἐξοικειωμένοι οἱ φιλόλογοί μας. Τὸ μόνο ποὺ ἴσως χρειάζεται νὰ λεχθεῖ εἶναι ὅτι πρέπει νὰ ἀνατρέχουμε σὲ σύγχρονα λεξικὰ ἢ μελέτες, ποὺ ἀναφέρονται στοὺς διάφορους λαοὺς καὶ στὴν τύχη ποὺ εἶχαν μὲ τὸ πέρασμα τοῦ χρόνου καὶ νὰ προσδιορίζουμε γεωγραφικὰ τὴ θέση τους. Ἀλλιῶς μένουν μόνο ἄτακτα συντρίμματα γνώσεων στὸ νοῦ τῶν μαθητῶν μας.

γ) Ἡ θέση τοῦ Ξενοφώντα ἀπέναντι στοὺς ἱστορικούς του χαρακτῆρες.

1. Εἶναι γνωστὸ πὼς κάθε φιλολογικὸ ἔργο ἐκφράζει τὴν προσωπικότητα τοῦ δημιουργοῦ του καὶ τὴν ἐποχή, μέσα στὴν ὁποία ἔζησε καὶ διαμορφώθηκε. Μὲ τὸ τέλος τοῦ 5ου αἰ. καὶ τὴν ἀρχὴ τοῦ 4ου φαίνεται καθαρὰ ἡ διάσπαση τῆς πόλεως - κράτους. Αὐτὸ στὴ γραμματεία (8ο βιβλίο τοῦ Θουκυδίδη καὶ μετὰ) ἐκφράζεται μὲ τὴ σπάνια χρήση τῶν γενικῶν ὑποκειμένων, οἱ Ἀθηναῖοι, οἱ Κορίνθοι, οἱ Λακεδαιμόνιοι, ποὺ εἶναι σχεδὸν κανόνας στὰ πρῶτα βιβλία τοῦ Θουκυδίδη, καὶ τὴ συχνότερη χρήση προσωπικῶν ὑποκειμένων, ὁ Ἀλκιβιάδης, ὁ Φρύνιχος, ὁ Λύσανδρος, ὁ Καλλικρατίδας. Στὴν Ἀνάβαση τὴν ἱστορία τὴ δημιουργοῦν κυρίως τὰ διακεκριμένα ἄτομα καὶ περισσότερο ἀπ' ὅλους ὁ Ξενοφώντας. Τὸ μέγιστο μέρος τῶν λόγων ποὺ ἐκφωνοῦνται εἶναι τοῦ Ξενοφώντα, οἱ σωστὲς συμβουλὲς δίνονται ἀπὸ τὸν Ξεν., οἱ ἔξυπνες στρατιωτικὲς κινήσεις εἶναι προτάσεις τοῦ Ξεν. ἢ γίνονται ἀπὸ τὸν Ξεν. Ὑπάρχει βέβαια γιὰ ὅλα ἡ ἔγκριση τοῦ πλήθους σὲ ἐκκλησία, ἀλλὰ τὸ πλῆθος εἶναι ἀνίκανο νὰ σωθεῖ χωρὶς τὸν Ξεν. Ὅλες οἱ ἄλλες ἡγετικὲς μορφές, ἀκόμη κι ὁ Χειρίσοφος, βρίσκονται κάτω ἀπὸ τὴ σκιὰ τοῦ Ξενοφώντα.

2. Ὁ Ξεν. δὲν ξέρει τὴν τέχνη ποὺ τὸ δράμα δίδαξε στὸ Θουκυδίδη, ν' ἀφήνει δηλ. τὰ ἔργα τοῦ καθενὸς νὰ ὑποδηλώνουν τὰ στοιχεῖα τῆς προσωπικότητάς του. Γενικὰ οἱ χαρακτηρισμοὶ στὸν Ξενοφώντα εἶναι ἄμεσοι. Καὶ ἄλλοι ἀποτελοῦν πρότυπα γιὰ μίμηση, Κύρος, Ξενοφώντας, καὶ ὁ Κλέαρχος, ἀλλὰ μὲ ἐπιφυλάξεις (2.6.9 - 13), καὶ ἄλλοι, ὅπως ὁ Μένωνας ὁ Θεσσαλὸς εἶναι παραδείγματα πρὸς ἀποφυγήν. Παραθέτουμε ἀπόσπασμα ἀπὸ τὸ χαρακτηρισμὸ τοῦ Μένωνα : «Μένων δὲ ὁ Θετταλὸς δῆλος ἦν ἐπιθυμῶν μὲν πλουτεῖν ἰσχυρῶς, ἐπιθυμῶν δὲ ἄρχειν, ὅπως πλείω λαμβάνοι, ἐπιθυμῶν δὲ τιμᾶσθαι, ἵνα πλείω κερδαίνοι· φίλος τε ἐβούλετο εἶναι τοῖς μέγιστα δυναμένοις, ἵνα ἀδικῶν μὴ διδοίη δίκην. ἐπὶ δὲ τὸ κατεργάζεσθαι ὧν ἐπιθυμοίη συντομωτάτην ᾤετο ὁδὸν εἶναι διὰ τοῦ ἐπιορκεῖν τε καὶ ψεύδεσθαι καὶ ἐξαπατᾶν, τὸ δ' ἁπλοῦν καὶ ἀληθὲς τὸ αὐτὸ τῷ ἠλιθίῳ εἶναι.στέργων δὲ φανερὸς μὲν ἦν οὐδένα, ὅτῳ δὲ φαίη φίλος εἶναι, τούτῳ ἔνδηλος ἐγίγνετο ἐπιβουλεύων... καὶ ὅσους μὲν αἰσθάνοιτο ἐπιόρκους καὶ ἀδίκους ὡς εὖ ὡπλισμένους ἐφοβεῖτο, τοῖς δὲ ὁσίοις καὶ ἀλήθειαν ἀσκοῦσιν ὡς ἀνάνδροις ἐπειρᾶτο χρῆσθαι. ὥσπερ δέ τις ἀγάλλεται ἐπὶ θεοσεβείᾳ καὶ ἀληθείᾳ καὶ δικαιότητι, οὕτω Μένων ἠγάλλετο τῷ ἐξαπατᾶν δύνασθαι, τῷ πλάσασθαι ψεύδη, τῷ φίλους διαγελᾶν· τὸν δὲ μὴ πανοῦργον τῶν ἀπαιδεύτων ἀεὶ ἐνόμιζεν εἶναι» (2.6.21 - 26).

3. Ἴσως ὁ Ξεν. εἶχε δημιουργήσει κάποιο δεσμὸ φιλίας μὲ τὸ Μένωνα, ὁ ὁποῖος ὅμως τὸν πρόδωσε. Ἡ παράγραφος 23 τοῦ χαρακτηρισμοῦ ἔχει τὴν ἀμεσότητα βιώματος. Ἐπίσης ὁ Ξεν. λέγει ὅτι ὁ Μένων προσπαθοῦσε νὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μεταχειρίζεται σὰν ἀνδρείκελα (25) τοὺς ὅσιους καὶ τοὺς φιλαλήθεις. Ἐδῶ πάλι ἴσως ὑπάρχει κάποια προσωπικὴ ἐμπειρία προσβλητικῆς συμπεριφορᾶς τοῦ Μένωνα ἀπέναντι στὸν Ξεν., δεδομένου ὅτι τὸ «ὅσιον» καὶ τὸ «φιλάληθες» εἶναι ἀρετὲς ποὺ διεκδικεῖ ὁ Ξεν. γιὰ τὸν ἑαυτό του. Ὅσον ἀφορᾶ στὴν ἐπιθυμία τοῦ Μένωνα νὰ εἶναι φίλος τῶν ἰσχυρῶν (21), σ' αὐτὸ δὲ διέφερε ἀπὸ τὸν Ξεν., ὁ ὁποῖος προσκολλήθηκε πρῶτα στὸν Κύρο καὶ μετὰ στὸν Ἀγησίλαο. Γενικὰ ὁ χαρακτηρισμὸς τοῦ Μένωνα εἶναι ἄμεσος καὶ δὲν ἀποδεικνύεται ἀπὸ τὴ δράση του στὴν Ἀνάβαση. Ἐκεῖνο ποὺ φαίνεται καθαρὰ εἶναι ὅτι ὁ Ξεν. ἤξερε ἄριστα τὴν τέχνη τοῦ ψόγου καὶ ἴσως τοῦ διασυρμοῦ [1]. Οἱ ἀποδείξεις ποὺ ἀναφέρει ὁ Ξεν. (2.6.28) ἀπὸ τὴν ἐρωτικὴ ζωὴ τοῦ Μένωνα καθόλου δὲ στηρίζουν τὶς μομφὲς ποὺ τοῦ ἀποδίδει. Καὶ εἶναι περίεργο καὶ ἀντιφατικὸ τὸ γεγονὸς ὅτι ἐπικαλεῖται καὶ τὸ μαρτυρικὸ θάνατο ποὺ τοῦ ἐπιφύλαξε ὁ Ἀρταξέρξης (2.6.29) σὰν ἀπόδειξη τῆς κακίας τοῦ Μένωνα.

4. Ὑπάρχει ἕνα στιγμιότυπο στὴ Θάψακο (1.4.11 - 17), ὅπου ἀποκαλύπτεται σ' ὅλους ὅτι ἡ ἐκστρατεία ἦταν ἐναντίον τοῦ Ἀρταξέρξη καὶ ὅπου οἱ μύριοι ἀρνοῦνται νὰ συνεχίσουν τὴν πορεία τους, ἂν δὲν τοὺς δοθοῦν χρήματα. Τότε ὁ Μένων σκέπτεται καιροσκοπικὰ καὶ διαβαίνει μὲ τὸ στρατό του πρῶτος τὸν Εὐφράτη, προτοῦ ληφθεῖ ἡ ἀπόφαση τῶν ἄλλων Ἑλλήνων, γιὰ νὰ κερδίσει τὴν εὔνοια τοῦ Κύρου, εἴτε συνεχιστεῖ ἡ ἐκστρατεία εἴτε γυρίσουν πίσω. Ἐδῶ ὁ Ξεν. δὲ χαρακτηρίζει ἄμεσα τὴν πράξη τοῦ Μένωνα καὶ ἴσως καὶ τὴν ἐγκρίνει, γιατὶ ἐξυπηρετεῖ τὰ σχέδια τοῦ Κύρου, τὸν ὁποῖο ὁ Ξεν. θαυμάζει (1.9.1 ἑξ.). Ἐξάλλου ὁ λόγος τοῦ Μένωνα πρὸς τοὺς στρατιῶτες του (1.4.14 - 15) εἶναι ἕνα κείμενο ἀνοιχτοῦ ἀμοραλισμοῦ καὶ προδοσίας τῶν συναδέλφων του καὶ δὲ φαίνεται πιθανὸ ὅτι ὁ Μένωνας μίλησε, ὅπως ὁ Ξεν. τὸν βάζει νὰ μιλάει. Στὴ μάχη στὰ Κούναξα ὁ Μένωνας ἔχει τὸ ἀριστερὸ κέρας (1.7.1 ἑξ.), ἀλλὰ δὲ γνωρίζουμε τίποτε γιὰ τὴ συμβολή του στὴ μάχη. Ὑπάρχει ἐπίσης ἕνα στιγμιότυπο (1.5.11 ἑξ.), ὅπου οἱ στρατιῶτες τοῦ Μένωνα ἔρχονται σὲ ρήξη μὲ τοὺς στρατιῶτες τοῦ Κλέαρχου, ἀλλὰ καὶ ἐδῶ δὲν ὑπάρχουν στοιχεῖα ποὺ νὰ φανερώνουν τὴν προσωπικότητα τοῦ Μένωνα. Μπορεῖ ὁ χαρακτηρισμὸς τοῦ Μένωνα νὰ στηρίζεται σὲ ἔργα, ποὺ δὲν ἔχει ἀναφέρει ὁ Ξεν. στὴν Ἀνάβαση καὶ νὰ εἶναι σωστός, μπορεῖ ὅμως, καὶ αὐτὸ φαίνεται σχεδὸν βέβαιο, νὰ προκύπτει ἀπὸ κάποια προσωπικὴ ἀντιπάθεια. Στὸ βίο τοῦ Θουκυδίδη, ποὺ συνέθεσε ὁ Μαρκελλίνος (27), ταυτίζεται ὁ Μένωνας ὁ Θεσσαλὸς μὲ τὸ Μένωνα ποὺ ἔδωσε τ' ὄνομά του στὸ γνωστὸ διάλογο τοῦ Πλάτωνα, καὶ ὑπάρχει ἡ πληροφορία ὅτι «Ξενοφῶν δὲ Μένωνι λοιδορεῖται τῷ Πλάτωνος ἑταίρῳ διὰ τὸν πρὸς Πλάτωνα ζῆλον».

5. Ὑπάρχει ἐπίσης στὴν Ἀνάβαση ὁ χαρακτηρισμὸς – νεκρολογία τοῦ Κύρου, στὸν ὁποῖο ὁ Ξεν. βρίσκει κάθε ἀρετὴ καὶ τὸν παρουσιάζει σὰν παράδειγμα πρὸς μίμηση (1.9.1 - 31). Ὑπάρχουν ἄμεσοι χαρακτηρισμοί, ἀλλὰ καὶ ἔργα ποὺ ἀποδεικνύουν τὴν ἀρετὴ τοῦ ἀνδρός, ὅπως τὴν καταλαβαίνει ὁ Ξεν. Ὁ Κύρος ὑπῆρξε «βασιλικώτατός τε καὶ ἄρχειν ἀξιώτατος... παῖς ὤν... πάντων πάντα κράτιστος ἐνομίζετο... αἰδημονέστατος τῶν ἡλικιωτῶν ἐδόκει εἶναι, τοῖς τε πρεσβυτέροις... μᾶλλον πείθεσθαι... ἔπειταδὲ φιλιππότατος καὶ τοῖς ἵπποις ἄριστα χρῆσθαι· ἔκρινον δ' αὐτὸν

1. Mure W.: A critical history of the language and literature of ancient Greece, London 1867, Τόμ. V, σ. 353 ἑξ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

καὶ τῶν εἰς τὸν πόλεμον ἔργων... φιλομαθέστατον εἶναι καὶ μελετηρότατον... καὶ φιλοθηρότατος ἦν καὶ πρὸς τὰ θηρία φιλοκινδυνότατος... ἐπεὶ δὲ κατεπέμφθη σατράπης... ἐπέδειξεν αὐτόν, ὅτι περὶ πλείστου ποιοῖτο, εἴ τῳ σπείσαιτο καὶ εἴ τῳ συνθοῖτο καὶ εἴ τῳ, ὑπόσχοιτό τι, μηδὲν ψεύδεσθαι... τοὺς κακούργους καὶ ἀδίκους ἀφειδέστατα πάντων ἐτιμωρεῖτο· πολλάκις δ' ἦν ἰδεῖν παρὰ τὰς στειβομένας ὁδοὺς καὶ ποδῶν καὶ χειρῶν καὶ ὀφθαλμῶν στερομένους ἀνθρώπους» (1.9.1 - 13). Ὅσο ὁ Κύρος ἦταν στὴν ἐξουσία, στὴν ἐπικράτειά του ὑπῆρξε ἐλευθερία κινήσεως καὶ ἀσφάλεια ἀπὸ τοὺς ληστὲς (13).Στὶς χῶρες ποὺ ὑποδούλωνε ἔβαζε ἄρχοντες τοὺς πιὸ ριψοκίνδυνους (14). Βοηθοῦσε ὅσους πλούτιζαν μὲ δικαιοσύνη (16). Καὶ ὁ Ξεν. συνεχίζει παίρνοντας πολιτικὲς ἐνέργειες σὰν πράξεις ποὺ ἀπορρέουν ἀπὸ ἀτομικὲς φιλικὲς σχέσεις (17 - 22). Ἀπὸ τὸν Κύρο στὸν Ἀρταξέρξη ἐπιχείρησε νὰ δραπετεύσει μόνο ἕνας, ὁ Ὀρόντας (1.6.1 ἑξ.), ἐνῶ ἀπὸ τὸν Ἀρταξέρξη στὸν Κύρο πολλοὶ (29). Τέλος ὅταν σκοτώθηκε ὁ Κύρος, ὅλοι οἱ φίλοι του σκοτώθηκαν πολεμώντας στὸ πλευρό του.

6. Γενικὰ ὁ Κύρος γιὰ τὸν Ξεν. εἶναι τὸ πρότυπο πρίγκιπα - ἡγεμόνα [1], ποὺ ἀποβλέπει νὰ δημιουργήσει ἡ παιδεία τοῦ 4ου αἰ. Αὐτὸ τὸ βλέπουμε καὶ στὸν Ἰσοκράτη καὶ στὸν Πλάτωνα. Ἀλλὰ στὸν Πλάτωνα ἡ κατάκτηση τῆς ἀρετῆς τοῦ ἡγεμόνα δὲν ἐπιτυγχάνεται μὲ ἀποφθέγματα καὶ δογματικὲς συμβουλές, ἀλλὰ μὲ σκληρὸ διαλεκτικὸ γύμνασμα τοῦ πνεύματος καὶ τῆς ψυχῆς. Ἀλλὰ ἡ ἀρετὴ τοῦ Κύρου, ὅπως τὴ ζωγραφίζει ὁ Ξεν., ἔρχεται σὲ χτυπητὴ ἀντίθεση μὲ τὸ ἔργο του στὴν Ἀνάβαση. Πρῶτα πρῶτα μὲ συνεχεῖς ἀπάτες κατόρθωσε νὰ φέρει τοὺς Ἕλληνες ἐναντίον τοῦ ἀδελφοῦ του (1.2.1 ἑξ., 1.3.20, 3.1.9). Ἡ ἄποψη τοῦ Ξεν. ὅτι ὁ Κύρος διακρινόταν γιὰ τὴ δικαιοσύνη, ὅπως καὶ γιὰ κάθε ἄλλη ἀρετὴ βέβαια, καὶ γιὰ τὴν ὑψηλόφρονα συμπεριφορά του ἀπέναντι ὅσων τὸν ὑπηρετοῦσαν, ἔρχεται σὲ ἀντίθεση μὲ τὴν ταπεινωτικὴ συμπεριφορὰ ποὺ ἔδειξε ἀπέναντι στὸ γενναῖο καὶ πατριώτη Καλλικρατίδα (Ἑλλ. 1.6.6. ἑξ.). Καὶ ἐγκλήματα ὑπάρχουν στὸ παθητικὸ τοῦ Κύρου καὶ ἄλλα στοιχεῖα, μὲ τὰ ὁποῖα μπορεῖ νὰ δειχτεῖ πόσο ἄμετρος καὶ ἐπιπόλαιος εἶναι ὁ φορτωμένος μὲ ὑπερθετικὰ χαρακτηρισμὸς τοῦ Κύρου.

7. Οἱ στρατηγοὶ ποὺ δολοφονήθηκαν ἀπὸ τὸν Ἀρταξέρξη ἦταν πέντε. Γιὰ τὸν Κλέαρχο ὁ Ξεν. ἀφιερώνει 49 στίχους ἐκδόσεως Ὀξφόρδης, γιὰ τὸν Πρόξενο 20, γιὰ τὸ Μένωνα 39 καὶ γιὰ τὸν Ἀγία τὸν Ἀρκάδα καὶ τὸ Σωκράτη τὸν Ἀχαιὸ μαζὶ μόνο 3 στίχους. Δὲν ὑπάρχει δηλ. στὸν Ξενοφώντα κάποια αἴσθηση ἀναλογίας ἢ κάποιο ἀπαραβίαστο κριτήριο γιὰ τὴν ὕλη ποὺ θὰ καταχωρίσει. Δὲν εἶχε ἐρεθίσματα γι' αὐτοὺς τοὺς δυὸ νὰ γράψει οὔτε καλὰ οὔτε κακά. Ἂν εἶχε, θὰ ἔγραφε χωρὶς δυσκολία, μιὰ καὶ ἔχει ἕτοιμο καὶ ἀρετολόγιο καὶ ὑβρεολόγιο. Εἶναι χαρακτηριστικὸ ὅτι ὁ Χειρίσοφος μένει τελείως ἄχρωμος στὴν Ἀνάβαση. Καὶ ἐνῶ περιέργως ὁ Χειρίσοφος ἐπαινεῖ τὸν Ξεν. (3.1.45, πβ. 2.1.5), μὲ λόγια ποὺ δείχνουν ὅτι εἶχε ἐξέχουσα θέση στὸ στράτευμα (πβ. Διοδ. Σικελιώτη 14.27.1), ἀντίθετα ὁ Ξεν. τὸν κατηγορεῖ μὲ τρόπο ποὺ φωτίζεται ἡ δική του ἀρετὴ (4.6.1 ἑξ.) καί, ὅταν πεθαίνει ὁ Χειρίσοφος ἀπὸ πυρετό, ὁ Ξεν. ἀναφέρει τὸ θάνατό του μόνο πληροφοριακά : «Καὶ Χειρίσοφος μὲν ἤδη ἐτετελευτήκει φάρμακον

1. Jaeger W. : Paideia : the Ideals of Greek Culture, μετάφραση στ' Ἀγγλικὰ ἀπὸ τὸν U. Highet, Oxford 1961, τομ. III, σ. 162.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

πιὼν πυρέττων· τὰ δ' ἐκείνου Νέων 'Ασιναῖος παρέλαβε» (6.4.11), χωρὶς κανένα σχόλιο, καμία συναδελφικὴ νεκρολογία.

8. Γιὰ τὸν ἑαυτό του ὁ Ξεν. στὴν 'Ανάβαση μιλάει σταθερὰ σὲ τρίτο πρόσωπο, ὅπως ὁ Καίσαρας στ' 'Απομνημονεύματά του, ὁ ὁποῖος εἶναι γνωστὸ ὅτι ἔχει ἐπηρεασθεῖ ἀπὸ τὸν Ξεν., γιατὶ ὑποτίθεται ὅτι τὸ ἔργο εἶναι τοῦ Θεμιστογένη τοῦ Συρακούσιου, ποὺ γνώριζε καὶ τὶς πιὸ ἀπίθανες λεπτομέρειες γιὰ τὸν Ξεν., ἀκόμη καὶ τὶς συνομιλίες του μὲ τὸ Σωκράτη, προτοῦ ξεκινήσει γιὰ τὴν ἐκστρατεία. Ἔτσι στὸ 3.1.4 ἑξ. μᾶς λέγει ὅτι προσκλήθηκε στὴν ἐκστρατεία ἀπὸ τὸ φίλο του Πρόξενο τὸ Θηβαῖο, στὴ συνέχεια συζήτησε τὸ θέμα μὲ τὸ Σωκράτη, παραπoίησε τὸ ἐρώτημα γιὰ τὸ μαντεῖο τῶν Δελφῶν, ποὺ τοῦ ὑπέδειξε ὁ Σωκράτης καὶ «οὔτε στρατηγὸς οὔτε λοχαγὸς οὔτε στρατιώτης ὢν συνηκολούθει» στὴν ἐκστρατεία ἐναντίον τοῦ 'Αρταξέρξη. Στὸ 1.8.15 στὰ Κούναξα ἦταν πολὺ κοντὰ στὸν Κύρο κι εἶχε μεγάλη οἰκειότητα μαζί του. Ποιὸς ἦταν ἄραγε ὁ πραγματικός του ρόλος στὴν ἐκστρατεία; Στὸ 2.5.40 ὁ Ξεν. μιλάει τελευταῖος καὶ λέγει στὸν 'Αριαῖο καὶ τοὺς ἄλλους Πέρσες, ποὺ μετὰ τὴ δολοφονία τῶν στρατηγῶν συνεχίζουν σχέδιο ἐξαπατήσεως τῶν μυρίων, τὸν πιὸ ἔξυπνο λόγο, ποὺ φέρνει σὲ ἀμηχανία τοὺς βαρβάρους. 'Εδῶ εἶναι ἡ πρώτη ἔνδειξη γιὰ τὸ ρόλο ποὺ θὰ παίξει στὴ συνέχεια ὁ συγγραφέας τῆς 'Αναβάσεως. Ἔπειτα ὁ Ξεν. ἐκλέγεται στρατηγὸς (3.1.47) στὴ θέση τοῦ Προξένου καί, μὲ τὴν εὐφυΐα του, μὲ τὰ προφητικά του ὄνειρα (3.1.11 ἑξ., 4.3.8 ἑξ.), τὸ στρατηγικό του δαιμόνιο (3.3.16 ἑξ.), τὴν ἱκανότητά του νὰ πείθει καὶ νὰ συμφιλιώνει τὸ στράτευμα, ὅταν ἀναπτύσσονται διχαστικὲς τάσεις (5.7.12 ἑξ., 26 - 27. 6.6.8 ἑξ.), γίνεται ὁ νοῦς καὶ ἡ ψυχὴ τῆς καθόδου καὶ σώζει τὸ στράτευμα.

9. Στὸ 5.3.4 ἑξ. ὁ Ξεν. ξεχνάει τελείως τὸ Θεμιστογένη καὶ τὸν κάνει νὰ γνωρίζει καὶ τὰ μυστικά του. Στὴν Κερασούντα μοιράστηκαν τὰ χρήματα ποὺ κέρδισαν ἀπὸ τὴν πώληση τῶν ἀνδραπόδων. Τὸ ἕνα δέκατο τὸ ξεχώρισαν γιὰ τὸν 'Απόλλωνα καὶ γιὰ τὴν 'Εφέσια Ἄρτεμη. Ὁ Ξεν. πραγματοποίησε τὸ τάμα στὸν 'Απόλλωνα στοὺς Δελφούς, ἀλλὰ τὸ τάμα στὴν Ἄρτεμη εἶχε κάποια περιπέτεια. Ὅταν ὁ Ξεν. ἀκολούθησε τὸν 'Αγησίλαο ἀπὸ τὴν 'Ασία στὴν Ἑλλάδα, γιὰ νὰ πολεμήσει τοὺς συνασπισμένους ἐχθροὺς τῆς Σπάρτης στὸν Κορινθιακὸ λεγόμενο πόλεμο (Ἑλλ. 4.2.1-8, 3.1-21), τὸ 394 π.Χ., ἄφησε τὰ χρήματα τοῦ τάματος στὸ νεωκόρο τοῦ ναοῦ τῆς 'Αρτέμιδας στὴν Ἔφεσο, τὸ Μεγάβυζο, καὶ τοῦ ἔδωσε εἰδικὲς ὁδηγίες σὰν αὐτὲς ποὺ δίνει κάθε στρατιώτης ποὺ βάζει τὴ ζωή του σὲ κίνδυνο. Ὁ Ξεν. δὲ σκοτώθηκε στὸν πόλεμο, ὁ Μεγάβυζος ἦρθε στοὺς 'Ολυμπιακοὺς 'Αγῶνες, ἔδωσε τὰ χρήματα στὸν ἐξόριστο (Παυσανίας 5.6.4-5) στὸ Σκιλλούντα Ξενοφώντα, ὁ ὁποῖος πραγματοποίησε τὸ τάμα ἱδρύοντας στὸ μαγευτικὸ αὐτὸ τοπίο τῆς 'Ηλείας μικρὸ ναὸ στὴν Ἄρτεμη, πανομοιότυπο μὲ τὸ ναὸ τῆς 'Εφέσου. Ἡ περιγραφὴ τοῦ φυσικοῦ περιβάλλοντος γίνεται μὲ ἀμεσότητα καὶ ζωντάνια καὶ ἡ σκηνὴ αὐτὴ ἀποδεικνύει ὅτι ἡ 'Ανάβαση ὁλοκληρώθηκε μετὰ τὴν ἐγκατάσταση τοῦ Ξεν. στὸ κτῆμα ποὺ τοῦ χάρισαν οἱ φίλοι του Σπαρτιάτες στὴν 'Ηλεία καὶ ὅτι ὁ Θεμιστογένης ἦταν ψευδώνυμο τοῦ Ξεν. καὶ μάλιστα χρησιμοποιημένο μὲ τὴ συνήθη στὸν Ξεν. ἐπιπολαιότητα. Σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο τῆς διηγήσεως ὁρισμένοι διακρίνουν μιὰ τομὴ στὴν 'Ανάβαση καὶ ὑποστηρίζουν ὅτι τὸ ἔργο ὡς τὸ 5.3.6 γράφτηκε μετὰ τὸ 386 π.Χ. στὸ Σκιλλούντα καὶ κυκλοφόρησε μὲ ψευδώνυμο. Τὸ ὑπόλοιπο, 5.3.7 ἑξ., γράφτηκε μετὰ τὸ 377 καὶ τὸ ὕφος του

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

εἶναι ἔντονο καὶ ἐπιθετικό, σ' ἀντίθεση μὲ τὸ ἤρεμο καὶ διασκεδαστικὸ ὕφος τοῦ πρώτου μέρους[1].

10. Ἀλλὰ στὴν Ἀνάβαση, ἐκτὸς ἀπὸ τὰ δύο κύρια πρόσωπα, Κύρος στὸ πρῶτο μέρος Ξενοφώντας στὸ δεύτερο καὶ μερικὰ ἄλλα ποὺ ἀναφέρονται πολλὲς φορές, ὅπως ὁ Χειρίσοφος, ὁ Δέξιππος, ὁ Κλεάνωρ, ὁ Ἀναξίβιος κ.ἄ., ὑπάρχουν καὶ πολλὰ πρόσωπα, ποὺ ὁ Ξεν. ἀναφέρει μόνο μιὰ φορὰ ἢ γιατὶ ἔκαναν κάτι ἐντυπωσιακὸ (4.4.15, 4.7.13, 3.5.8 ἑξ.) ἢ διακρίθηκαν γιὰ τὴν ἀντρεία τους (4.1.18), Λακωνικὸς Λεώνυμος ... καὶ Βασίας Ἀρκάς, πβ. 4.2.17, 4.3.22, 3.3.20) ἢ ἁπλῶς γιὰ νὰ προσθέσει μιὰ πληροφορία ποὺ θεωροῦσε σημαντικὴ (2.2.7, 5.1.2, 6.5.11, 7.8.1) ἢ ν' ἀποδώσει κάποιο ἄμεσο χαρακτηρισμό: «Ἀρκὰς δέ τις Ἀρύστας ὄνομα, φαγεῖν δεινὸς...» (7.3.23). Τὰ πρόσωπα αὐτά, καθὼς δὲν παρακολουθεῖται ἡ συμμετοχή τους στὸν ἀγώνα γιὰ τὴν ἐπιστροφή, δὲν εἶναι παρὰ ἁπλὰ ὀνόματα καὶ ἡ ἀναφορά τους δὲν ἔχει ἱστορικὴ σημασία. Τὸ μόνο ποὺ δείχνουν εἶναι ὅτι ὁ Ξεν. τὰ χρησιμοποιεῖ ὡς μέσα γιὰ νὰ συμπληρώσει ἢ ἐπεκτείνει ἢ νὰ τεκμηριώσει κάποιο στιγμιότυπο.

δ) Κριτήρια ἐπιλογῆς τῶν ἐπεισοδίων καὶ τῶν λεπτομερειῶν ποὺ καταχωρίζει ὁ Ξενοφώντας.

1. Μιὰ ἄλλη ἄποψη, ἀπὸ τὴν ὁποία πρέπει νὰ ἐξετάζεται ἡ Ἀνάβαση, εἶναι ἡ μέθοδος τῆς συνθέσεώς της καὶ ὁ ἐντοπισμὸς τῶν κριτηρίων, ἂν ὑπάρχουν σταθερὰ κριτήρια, μὲ βάση τὰ ὁποῖα ὁ Ξενοφώντας ἐκλέγει τὸ ὑλικὸ ποὺ καταχωρίζει. Εἶναι σχεδὸν βέβαιο ὅτι ὁ Ξενοφώντας εἶχε τὴν πρόθεση νὰ περιγράψει τὰ γεγονότα τῆς δίχρονης ἐκστρατείας (ἕξι μῆνες ὣς τὰ Κούναξα καὶ 18 μῆνες ὣς τὴν ἕνωση τῶν μυρίων μὲ τὸ Θίβρωνα) ἀπὸ τὴ στιγμὴ ποὺ ἐνώθηκε μὲ τοὺς μισθοφόρους τοῦ Κύρου. Καὶ σίγουρα κρατοῦσε σημειώσεις, ὅπως προκύπτει ἀπὸ τὴν καταγραφὴ πληροφοριῶν, ποὺ δὲν μποροῦν νὰ κρατηθοῦν στὴ μνήμη : μῆκος πορειῶν, πλάτος ποταμῶν, διάρκεια σταθμεύσεων κτλ. Βέβαια ὁ Ξενοφώντας, ὅπως ἔχει παρατηρηθεῖ ἀπὸ πολλοὺς φιλολόγους, περιγράφει μὲ σαφήνεια καὶ πληρότητα, ὅσα εἶδε ὁ ἴδιος καὶ συμμετεῖχε. Ἐπίσης γράφει ὅσα τοῦ εἶπαν ἄλλοι, ἀλλὰ δὲν προκύπτει ὅτι εἶχε ἐνδιαφέρον νὰ μάθει ὅσα δὲν ἔτυχε νὰ ἰδεῖ καὶ ὅσα δὲν ἔτυχε νὰ τοῦ ποῦν ἄλλοι. Ἀλλὰ ὅταν εἶναι κανεὶς αὐτόπτης μάρτυρας τῶν γεγονότων καὶ ἔχει τὴν πρόθεση νὰ γράψει καὶ εἶναι προικισμένος μὲ τὴν περιγραφικὴ ἱκανότητα τοῦ Ξενοφώντα, ἔχει μπροστά του ἄφθονο ὑλικὸ νὰ παρουσιάσει. Τὸ μόνο ποὺ χρειάζεται, ἂν ἔχει ἱστορικὴ σκέψη, εἶναι νὰ ἀξιολογήσει πάνω σὲ κάποια βάση τὰ γεγονότα καὶ νὰ καθορίσει τὰ κριτήρια ἐπιλογῆς τοῦ ὑλικοῦ ποὺ θὰ καταχωρίσει. Στὴν Ἀνάβαση μάταια θὰ ἀναζητήσει κανεὶς κάποιο πρόγραμμα ἐργασίας, κάποιες ἀρχὲς ἐπιλογῆς. Τὸ μόνο σταθερὸ κριτήριο εἶναι ἡ ἐπιθυμία τοῦ Ξενοφώντα νὰ προβάλει τὰ γεγονότα, στὰ ὁποῖα μετεῖχε καὶ νὰ ἐξάρει τὴν προσωπική του συμβολή. Κατὰ τ' ἄλλα ὁ Ξενοφώντας καταγράφει ὅ,τι ἐνδιαφέρει ἕνα στρατιωτικὸ κυρίως[2], ὅσες λεπτομέρειες ἀνήκουν στὸ εἶδος ποὺ ἐντυπωσιάζουν τὸν ἁπλὸ στρατιώτη, μένουν στὴ μνήμη του καὶ μ' εὐχαρίστηση τὶς διηγεῖται γιὰ πολὺ καιρὸ μετὰ τὴν ἐκστρατεία. Εἶναι ἐπίσης πολὺ πιθανὸ ὅτι ὁ Ξενοφώντας, ὅπως καὶ ὁ Ἰούλιος Καίσαρας, ποὺ μιμήθηκε τὸν Ξενοφώντα, εἶχε τὴν πρόθεση,

1. Oxford Classical Dictionary, ἔκδ. β στὴ λ. Xenophon.
2. Anderson S. K.: Πολεμικὴ τέχνη ἐπὶ Ξενοφῶντος, ὅ.π.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

παρουσιάζοντας τὰ ἤθη καὶ ἔθιμα τῶν πρωτόγονων λαῶν, νὰ ἐντυπωσιάσει τοὺς πολιτισμένους Ἕλληνες καὶ νὰ αὐξήσει τὸ ἀναγνωστικό του κοινὸ καὶ τὴ φήμη του.

2. Ὁ Ξενοφῶντας δὲν εἶναι ἱκανὸς νὰ συνδέσει τὰ γεγονότα σὲ μιὰ σειρὰ αἰτίου καὶ αἰτιατοῦ, οὔτε μπορεῖ νὰ κάνει πολιτικὲς ἀναλύσεις. Ἔτσι τὰ γεγονότα - ἐπεισόδια ἔχουν μιὰ αὐτοτέλεια, δὲν ὑπάρχει συνείδηση ὅτι πηγάζουν ἀπὸ προηγούμενα καὶ δημιουργοῦν ἑπόμενα. Ἡ μάχη στὰ Κούναξα[1] (1. 8. 1 ἑξ.) περιγράφεται μὲ δραματικὴ ζωντάνια, καὶ ἡ λογοτεχνικὴ δύναμη τοῦ Ξεν. ζωντανεύει μπροστὰ στὸν κάθε ἀναγνώστη μερικὰ χαρακτηριστικὰ στιγμιότυπα : «ἡνίκα δὲ δείλη ἐγίγνετο, ἐφάνη κονιορτὸς ὥσπερ νεφέλη λευκή, χρόνῳ δὲ συχνῷ ὕστερον ὥσπερ μελανία τις ἐν τῷ πεδίῳ ἐπὶ πολύ. ὅτε δ' ἐγγύτερον ἐγίγνοντο, τάχα δὴ καὶ χαλκός τις ἤστραπτε καὶ αἱ λόγχαι καὶ αἱ τάξεις καταφανεῖς ἐγίγνοντο» (1.8.8). Πάνω στὴ μάχη ὁ Ξενοφῶντας συνομίλησε μὲ τὸν Κῦρο : «καὶ ὁ Κῦρος παρελαύνων οὐ πάνυ πρὸς αὐτῷ τῷ στρατεύματι κατεθεᾶτο ἑκατέρωσε ἀποβλέπων εἴς τε τοὺς πολεμίους καὶ τοὺς φίλους. ἰδὼν δ' αὐτὸν ἀπὸ τοῦ Ἑλληνικοῦ Ξενοφῶν Ἀθηναῖος, πελάσας ὡς συναντῆσαι ἤρετο εἴ τι παραγγέλλοι» (1.8.14-15). Σὲ ποιὰ γλώσσα ἄραγε τὸν ρώτησε, γιατὶ ὁ Κύρος δὲν ἤξερε Ἑλληνικὰ (1. 2. 17), καὶ πῶς στὴ στιγμὴ αὐτὴ ὁ Ξενοφώντας εἶχε τόση ἐλευθερία κινήσεως ; Ἐπίσης μὲ τὴ σκηνή, ποὺ ὁ Κύρος ὁρμάει ἐναντίον τοῦ ἀδελφοῦ του, ὁ Ξενοφώντας ἀποδίδει τὴ δραματικὴ γρηγοράδα καὶ τὴν ἔνταση τῆς στιγμῆς, ποὺ θὰ ἔκρινε τὴν ὅλη ἐπιχείρηση : «σὺν τούτοις δὲ ὢν (Κῦρος) καθορᾷ βασιλέα καὶ τὸ ἀμφ' ἐκεῖνον στῖφος καὶ εὐθὺς οὐκ ἠνέσχετο, ἀλλ' εἰπὼν Τὸν ἄνδρα ὁρῶ ἴετο ἐπ' αὐτὸν καὶ παίει κατὰ τὸ στέρνον καὶ τιτρώσκει διὰ τοῦ θώρακος, ... παίοντα δ' αὐτὸν ἀκοντίζει τις παλτῷ ὑπὸ τὸν ὀφθαλμὸν βιαίως» (1. 8. 26 - 27).

3. Στὸ Τυριάειον ἡ Κίλισσα παρακάλεσε τὸν Κύρο νὰ κάνει γιὰ χάρη της μιὰ στρατιωτικὴ ἐπίδειξη. Τὸ στράτευμα παρατάχτηκε, ὅπως γιὰ μάχη, καὶ ὅταν δόθηκε τὸ σύνθημα τῆς ἐξορμήσεως «θᾶττον προϊόντων σὺν κραυγῇ ἀπὸ τοῦ αὐτομάτου δρόμος ἐγένετο τοῖς στρατιώταις ἐπὶ τὰς σκηνάς, τῶν δὲ βαρβάρων φόβος πολύς, καὶ ἥ τε Κίλισσα ἔφυγεν ἐπὶ τῆς ἁρμαμάξης καὶ οἱ ἐκ τῆς ἀγορᾶς καταλιπόντες τὰ ὤνια ἔφυγον. οἱ δὲ Ἕλληνες σὺν γέλωτι ἐπὶ τὰς σκηνὰς ἦλθον. ἡ δὲ Κίλισσα ἰδοῦσα τὴν λαμπρότητα καὶ τὴν τάξιν τοῦ στρατεύματος ἐθαύμασε. Κῦρος δὲ ἤσθη τὸν ἐκ τῶν Ἑλλήνων εἰς τοὺς βαρβάρους φόβον ἰδών» (1.2.18), ἀλλὰ ὁ ἴδιος ὁ Κύρος ἦταν βάρβαρος. Ὅμοια ζωντανὰ περιγράφει ὁ Ξεν. ὅλες τὶς σκηνὲς ποὺ τοῦ ἔκαμαν ἐντύπωση, πβ. π.χ. 3.5.8 ἑξ. τὴν ἔξυπνη πρόταση τοῦ Ροδίτη γιὰ νὰ διαβοῦν τὸν Τίγρη. Στὸ 4.1.11 «οἱ Καρδοῦχοι πυρὰ πολλὰ ἔκαιον κύκλῳ ἐπὶ τῶν ὀρέων καὶ συνεώρων ἀλλήλους», γραφικὴ νυκτερινὴ εἰκόνα, πβ. 4.2.4. Στὸ 1.8.1 ἑξ. ὁ Πατηγύας ἔρχεται τρέχοντας καὶ «ἰδροῦντι τῷ ἵππῳ ...ἐβόα καὶ βαρβαρικῶς καὶ ἑλληνικῶς» ὅτι ἔρχονται τὰ βασιλικὰ στρατεύματα σὲ παράταξη μάχης. Στὸ 2.5.33 ὁ Νίκαρχος ὁ Ἀρκὰς «ἦκε φεύγων τετρωμένος εἰς τὴν γαστέρα καὶ τὰ ἔντερα ἐν ταῖς χερσὶν ἔχων». Ὑπῆρχε φήμη ὅτι ἡ Κίλισσα εἶχε ἐρωτικὲς σχέσεις μὲ τὸν Κύρο (1.2.12). Πέρασαν τὸ ποτάμι χωρὶς νὰ βραχοῦν πάνω ἀπὸ τοὺς μαστοὺς (1.4.17). Ὁ Ἀρταξέρξης συνέλαβε αἰχμάλωτη τὴν ἔξυπνη καὶ ὡραία Φωκαΐτισσα παλλακίδα τοῦ Κύρου, ἐνῶ ἡ νεώτερη παλλακίδα ἀπὸ τὴ Μίλητο ξέφυγε γυμνὴ πρὸς τὸ μέρος τῶν Ἑλλήνων (1.10.2-3). Σὲ κρίσιμη περίπτωση καὶ τὰ σκουξίματα

1. Anderson J. K. : Xenophon, Duckworth, London 1974, σ. 98 - 112.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τῶν γυναικῶν ἦταν ὠφέλιμα «πολλαὶ γὰρ ἦσαν ἑταῖραι ἐν τῷ στρατεύματι» (4.3.18-19). Ἄναψαν φωτιὰ πάνω στὸ χιόνι, τὸ χιόνι ἔλιωσε κι ἔγινε βόθρος κι ἔτσι μποροῦσε κανεὶς νὰ μετρήσει τὸ βάθος τοῦ χιονοῦ (4.5.6.). Ὁ Χειρίσοφος ἔδειρε τὸν ὁδηγό· αὐτὸ ἦταν ἡ μοναδικὴ φορὰ ποὺ ὁ Ξεν. μάλωσε μὲ τὸ Χειρίσοφο (4.6.3 ἑξ.). Κάστανα χωρὶς χωρίσματα (5.4.29). Οἱ Μοσσύνοικοι ἔχουν ἔθιμο νὰ συνουσιάζονται δημοσία (5.4.32 ἑξ.). Ὁ Τιρίβαζος βοηθοῦσε, χωρὶς ν' ἀφήνει ἄλλον κανένα, τὸ Μεγάλο Βασιλέα ν' ἀνεβαίνει στ' ἄλογο (4.4.4.). Ὁ Ξεν. σηκώθηκε γυμνὸς μέσα στὸ χιόνι καὶ ἄρχισε νὰ σκίζει ξύλα· τὸ παράδειγμά του τὸ ἀκολούθησαν καὶ ἄλλοι (4.4.11-13). Ἡ θυγατέρα ἑνὸς κωμάρχη στὴν Ἀρμενία ἦταν νιόπαντρη ἐννιὰ ἡμερῶν καὶ ὁ ἄντρας της εἶχε πάει νὰ κυνηγήσει λαγοὺς κι ἔτσι δὲ συνελήφθη μέσα στὴν κώμη (4.5.24).

4. Ἡ Ἀνάβαση εἶναι γεμάτη ἀπὸ τέτοιες ἐντυπωσιακὲς λεπτομέρειες, ποὺ δὲ θὰ τὶς καταχώριζε συγγραφέας μὲ ἱστορικὴ σκέψη. Ὅμως εἶναι χρήσιμες σὲ διάφορους κλάδους ἀνθρωπολογικῶν ἐπιστημῶν καὶ ἀπὸ αἰσθητικὴ ἄποψη ζωντανεύουν τὰ γεγονότα. Οἱ λεπτομέρειες αὐτοῦ τοῦ εἴδους μένουν στὴ μνήμη τοῦ ἁπλοϊκοῦ στρατιώτη, ποὺ βρίσκει εὐχαρίστηση νὰ τὶς διηγεῖται. Ἄλλωστε ὁ Ξεν. ἐπιδιώκει νὰ ἐντυπωσιάσει τοὺς πολιτισμένους Ἕλληνες μὲ τὰ παράδοξα ποὺ ὑπάρχουν στὶς χῶρες τῶν βαρβάρων. Θὰ πρέπει ὅμως νὰ προστεθεῖ ὅτι ὁ Ξεν. καταχωρίζει καὶ λεπτομέρειες ποὺ ἀπαιτοῦν ἐνεργητικὴ προσοχὴ καὶ ἴσως καὶ σημειώσεις γιὰ νὰ συγκρατηθοῦν στὴ μνήμη, ὅπως τὰ εἴδη χοροῦ ποὺ οἱ διάφορες ἐθνότητες χόρεψαν στὴν Παφλαγονία (6.1.4 ἑξ.). Ἀλλὰ ὑπάρχουν καὶ ἐντελῶς τετριμμένες λεπτομέρειες, ὅπως «ἐκ τούτου ἀνίσταται...» (3.1.15) ἢ «τοσαῦτ' εἰπὼν ἐπαύσατο...» (3.1.45) ἢ «ἀναστὰς ἔλεξε...» καὶ ἄλλες ποὺ αἰσθητοποιοῦν μιὰ πράξη ἢ κατάσταση (3.1.47), ἡ ὁποία θὰ ἦταν ὅμοια σαφὴς καὶ χωρὶς αὐτές.

5. Ὁ Ξεν. εἶναι προικισμένος μὲ ἀσυνήθιστη ἱκανότητα στὴν περιγραφὴ σκηνῶν πολέμου, τοπίων, γεωγραφικῶν περιοχῶν (6.4.1 - 7), ἠθῶν καὶ ἐθίμων, συζητήσεων (2.1.4 - 23) κτλ. καὶ τὸ μάτι του εἶναι γυμνασμένο στὴν παρατήρηση καὶ ἐκλέγει ὅσα χρειάζονται γιὰ νὰ ζωντανέψουν μπροστὰ στὸν ἀναγνώστη του οἱ σκηνὲς ποὺ περιγράφει. Εἶναι ὅμως ἀτύχημα ποὺ ἕνας συγγραφέας, ποὺ γράφει μὲ τόση ἄνεση, καθαρότητα, σαφήνεια καὶ χάρη, δὲν κατορθώνει νὰ δώσει μιὰ ἱστορικὴ καὶ πολιτικὴ ἐξήγηση γιὰ τὰ τόσο σημαντικὰ γεγονότα, στὰ ὁποῖα ὑπῆρξε αὐτόπτης μάρτυρας.

ε) Ὁ καλὸς στρατιώτης καὶ ὁ καλὸς ἀξιωματικός.

1. Στὴ λογοτεχνία τοῦ 4ου αἰ. εἶναι φανερὴ ἡ πρόθεση τῶν δημιουργῶν νὰ διδάξουν (Ἰσοκράτης, Ξενοφώντας, Πλάτωνας), νὰ πείσουν ὅτι αὐτοὶ βρῆκαν τὸ σωστό. Ἀντίθετα ὁ 5ος αἰ. ἐνδιαφέρεται νὰ σπουδάσει τοὺς τρόπους μὲ τοὺς ὁποίους ἐκφράζεται ἡ φύση τοῦ ἀνθρώπου (Αἰσχύλος, Θουκυδίδης). Ὁ ἄμεσος διδακτισμὸς εἶναι σταθερὸ γνώρισμα παρακμῆς. Ὁ Ξεν. πιστεύει ὅτι ξέρει ποιὸς πρέπει νὰ εἶναι ὁ καλὸς στρατιώτης, ποιὸς ὁ σωστὸς τρόπος διαχειρίσεως τῆς οἰκιακῆς οἰκονομίας (Οἰκονομικός), πῶς πρέπει νὰ μορφώνονται οἱ νέοι (Λακεδαιμονίων Πολιτεία, Κύρου Παιδεία). Μὲ τὴν Ἀνάβαση προσπαθεῖ νὰ διδάξει, μὲ πρότυπο τὸν ἑαυτό του, πῶς πρέπει νὰ πράξει ἢ νὰ μιλήσει κάποιος γιὰ ν' ἀντιμετωπίσει δύσκολες

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

περιστάσεις[1] καὶ ν' ἀναδειχτεῖ. Ποιὸς ὁ καλὸς στρατιώτης καὶ ποιὸς ὁ καλὸς ἀξιωματικός. Στὴν 'Ανάβαση πολιτικὸς καὶ στρατιωτικὸς συμπίπτουν. Εἶναι ἐπίσης φανερὴ ἡ ἐθνικὴ ὑπερηφάνεια τοῦ Ξεν., ἡ νοσταλγία γιὰ τὸ γυρισμὸ καὶ ἡ πίστη του ὅτι οἱ Ἕλληνες εἶναι ἀνώτεροι ἀπὸ τοὺς βαρβάρους (3.2.26, 39). Χαρακτηριστικὸ εἶναι τὸ περιστατικὸ μὲ κάποιον 'Απολλωνίδη[2] μὲ βοιωτικὴ προφορά, ποὺ εἶχε καταληφθεῖ ἀπὸ ἡττοπάθεια καὶ γιὰ τὸν ὁποῖο ὁ Ξεν. λέγει μπροστὰ σὲ πολλούς : «οὗτος γὰρ καὶ τὴν πατρίδα καταισχύνει καὶ πᾶσαν τὴν Ἑλλάδα, ὅτι Ἕλλην ὢν τοιοῦτός ἐστιν». Τελικὰ ἀποδεικνύεται ὅτι ὁ 'Απολλωνίδης ἦταν Λυδός, ποὺ μιλοῦσε Ἑλληνικὰ (3.1.26-31). Ὑπάρχουν ὅμως καὶ μεταξὺ τῶν βαρβάρων ἐκλεκτοὶ (Κύρος) ποὺ ἡ παιδεία τοὺς ἔκαμε νὰ ἔχουν τὴν ἀνώτερη ἐκείνη ποιότητα, ποὺ ὁ κλειστὸς Ἑλληνισμὸς τοῦ 5ου αἰ. διεκδικοῦσε μόνο γιὰ τὸν ἑαυτό του[3].

2. Ὁ καλὸς στρατιώτης στὴν 'Ανάβαση πειθαρχεῖ στὸν ἀρχηγό του, κυριαρχεῖ στὰ πάθη του (3.2.29-31), δὲν ἀρνεῖται τὸν κίνδυνο, πρέπει νὰ ἀνήκει στὸ σύνολο γιὰ νὰ σωθεῖ σὰν ἄτομο. Καὶ πράγματι, ὅσο διαρκεῖ ὁ κίνδυνος οἱ ἀντιθέσεις μεταξὺ 'Αχαιῶν καὶ 'Αρκάδων, καὶ ἄλλων Πελοποννησίων δὲ φαίνονται· ἀλλὰ μόλις μειώνεται ὁ κίνδυνος, 'Αρκάδες καὶ 'Αχαιοὶ κάνουν δικό τους κεφάλι (6.2.9 ἑξ., πβ. 3.3.1. ἑξ., 4.1.14, 5.8.1 ἑξ., 6.6.1 ἑξ.). Ὁ στρατιώτης μπορεῖ νὰ ἐκφέρει στὴν ἐκκλησία τὴ γνώμη του γιὰ καθετὶ ποὺ τὸν ἀφορᾶ. Εἶναι γνωστὸ ὅτι τὰ μισθοφορικὰ στρατεύματα τοῦ 4ου αἰ. λειτουργοῦσαν δημοκρατικὰ καὶ ἡ ὀργάνωση τῶν μυρίων εἶναι δημοκρατικὴ πολιτικὰ καὶ κοινωνικὰ (κοινὸ ταμεῖο 4.7.27, πβ. 5.3.4 ἑξ., 6.6.2 ἑξ.). Ὑπάρχουν ὅμως περιπτώσεις, ὅπου χρησιμοποιεῖται δόλος γιὰ νὰ πεισθεῖ τὸ στράτευμα ν' ἀκολουθήσει τὰ σχέδια τῶν ἀρχηγῶν του. Ἔτσι στὴν Ταρσό, ποὺ ὁ στρατὸς ἀρνεῖται νὰ προχωρήσει, ὁ Κλέαρχος καὶ ὁ Κύρος ὀργανώνουν ἕνα σχέδιο ὑφαρπαγῆς τῆς ἐγκρίσεως τοῦ στρατοῦ. Πρῶτα ἀφήνουν νὰ περάσουν μέρες καὶ νὰ καταλαγιάσουν τὰ πνεύματα (1. 3. 14 ἑξ.). Στὸ μεταξὺ καθοδηγοῦν δικούς τους ἀνθρώπους καὶ συγκαλοῦν τὴν ἐκκλησία. Ὁ Ξεν. φαίνεται ὅτι ἦταν μεταξὺ τῶν «ἐγκελεύστων» - ἐγκαθέτων τῆς ἐκκλησίας. Γίνονται συζητήσεις προσχεδιασμένες, ποὺ τονίζουν ἔμμεσα καὶ ἄμεσα ὅτι εἶναι ἀδύνατο νὰ γυρίσουν πίσω χωρὶς τὴ θέληση τοῦ Κύρου. Ἡ ἐκστρατεία συνεχίζεται καὶ ἡ ἐκκλησία τυπικὰ λειτούργησε, ἀλλὰ οἱ δυὸ ἀρχηγοί, Κύρος καὶ Κλέαρχος, ἐξαπάτησαν τὸ στρατὸ ἀκόμη μιὰ φορά, κι αὐτὸ ὁ Ξενοφώντας τὸ βλέπει σὰν διπλωματικὴ ἱκανότητα τοῦ Κλέαρχου (1. 3. 8). Στὴν κάθοδο οἱ στρατιῶτες ἔχουν ἔντονη τὴ νοσταλγία τοῦ γυρισμοῦ, ἀλλά, ὅταν νιώθουν ὅτι εἶναι ἐκτὸς κινδύνου, δὲ θέλουν καὶ νὰ γυρίσουν μ' ἀδειανὰ τὰ χέρια, χωρὶς «λεία» (6. 1. 17).

3. Τὰ προσόντα τοῦ καλοῦ ἀξιωματικοῦ[4] (3. 1. 35-44) ἐνδιαφέρουν πιὸ πολὺ τὸν Ξενοφώντα. Ὁ ἀξιωματικὸς πρέπει νὰ φροντίζει νὰ ἔχουν οἱ στρατιῶτες του τ' ἀναγκαῖα γιὰ τὴ διατροφή τους καὶ τακτικὰ τὸ μισθό τους (1. 3. 11, 2.6.8, 6.2. 3-6, πβ. 7. 1. 33 ἑξ.). Πρέπει νὰ γυμνάζει τὸ στρατό του, νὰ εἶναι προσηνὴς σ' ὅλους (4. 3. 10 ἑξ., πβ. 3. 4. 47), ἀρετὴ ποὺ δὲν εἶχε ὁ Κλέαρχος, ἀλλὰ τὴν ἐνσαρκώνει ὁ Ξενοφώντας, νὰ καταλαβαίνει ποιὲς ἐνέργειες ἀπαιτεῖ ἡ κάθε περίσταση, ἀλλὰ νὰ ἔχει καὶ τὴν ἱκανότητα νὰ πείθει ὅτι οἱ

1. Jaeger W.: Paideia, ὅ.π., σ. 159.
2. Anderson J. K.: Xenophon, ὅ. π., σ. 82.
3. Jaeger W.: ὅ. π. σ. 161.
4. Soulis E. M.: Xenophon and Thucydides, Athens 1972, σ. 20 ἑξ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

προτάσεις του εἶναι σωστὲς (3.2.27 ἑξ., 4.1.12 ἑξ., 3. 4. 19-21). Νὰ δίνει πρῶτος τὸ παράδειγμα στὴν ἀντιμετώπιση τῶν δυσχερειῶν (4. 4. 11-12), νὰ μὴν ἐκμεταλλεύεται τὴ θέση του γιὰ νὰ πλουτίσει. Ὁ Ξεν. εἶναι φτωχὸς στὸ τέλος τῆς ἐκστρατείας (7. 3. 20, 8. 1-2), ἄσχετα ἂν οἱ φιλίες του μὲ τοὺς Σπαρτιάτες τοῦ ἐξασφάλισαν πριγκιπικὴ ἔπαυλη στὴν Ἠλεία. Ὁ στρατηγὸς πρέπει πάντοτε νὰ δείχνει ὅτι εἶναι ἄξιος γιὰ τὴ θέση ποὺ κατέχει[1] (3. 1. 36-37). Καὶ στὰ Ἑλληνικὰ ὁ Ξενοφώντας ἐπιμένει στὴ διαγραφὴ τοῦ πορτραίτου τοῦ καλοῦ ἀξιωματικοῦ καὶ βρίσκει δύο στρατηγοὺς ποὺ τοὺς θεωρεῖ πρότυπα : τὸν Ἑρμοκράτη τὸ Συρακούσιο (1. 1. 27-31) καὶ τὸν Τελευτία τὸ Λακεδαιμόνιο (5. 1. 14-17). Στὴν Κύρου Παιδεία ὁ Ξενοφώντας γράφει ὅτι ὁ ἀξιωματικὸς πρέπει νὰ γνωρίζει τὰ ὀνόματα τῶν στρατιωτῶν του, γιατὶ ἔτσι οἱ στρατιῶτες φιλοτιμοῦνται περισσότερο (5. 3. 46-50). Στὰ Ἑλληνικά, ὅταν ὁ Ξενοφώντας περιγράφει ἤττες ἢ στιγμιότυπα τροπῆς τῆς παρατάξεως ποὺ συμπαθεῖ, ὑποβάλλει στὸν ἀναγνώστη του τὴ σκέψη ὅτι, ἂν ὁ Ξενοφώντας ἦταν ὑπεύθυνος γιὰ τὴν ἐπιχείρηση, τὸ λάθος ποὺ ἔκαμε ἄλλος, δὲ θὰ εἶχε γίνει καὶ θὰ ὑπῆρχε ἐπιτυχία.

4. Ἡ ζωὴ τοῦ στρατιώτη στὴν Κατάβαση εἶναι σκληρή. Ὁ θάνατος τὸν ἀπειλεῖ ἀπὸ παντοῦ, ἐχθροὶ καὶ καιρικὲς συνθῆκες (4. 4. 8 ἑξ., 4. 5. 3 ἑξ., 12 ἑξ.). Παντοῦ ἀνοίγονται τάφοι γιὰ τοὺς νεκροὺς (6. 4. 9 ἑξ.). Φριχτὴ εἶναι ἡ περιγραφὴ τῶν σαπισμένων ἀπὸ τὰ κρυοπαγήματα μελῶν (4. 5. 12 ἑξ.), τῶν λιποθυμιῶν ἀπὸ τὴν πείνα (4. 5. 7 ἑξ.), τῶν νεκρῶν τοῦ ἐχθροῦ, ποὺ τοὺς ἀκρωτηριάζουν οἱ Ἕλληνες γιὰ νὰ προκαλοῦν φρίκη στοὺς ἄλλους Πέρσες (3. 4. 5), τῶν ἀποκαμωμένων, ποὺ θάβονται μισοζώντανοι (5. 8. 4 ἑξ.). Τόση εἶναι μερικὲς φορὲς ἡ ἐξάντληση, ποὺ οἱ στρατιῶτες προτιμοῦν νὰ πεθάνουν παρὰ νὰ συνεχίσουν τὴν πορεία. Ὁ Ξενοφώντας τοὺς προτρέπει «πάσῃ τέχνῃ καὶ μηχανῇ μὴ ἀπολείπεσθαι, λέγων ὅτι ἔπονται πολλοὶ πολέμιοι συνειλεγμένοι, καὶ τελευτῶν ἐχαλέπαινεν. οἱ δὲ σφάττειν ἐκέλευον. οὐ γὰρ ἂν δύνασθαι πορευθῆναι» (4. 5. 16). Ἀλλὰ καὶ τῶν ντόπιων ἡ εἰκόνα, ποὺ λεηλατοῦνται καὶ ξεσπιτώνονται καὶ φτάνουν ὣς καὶ τὴν ὁμαδικὴ αὐτοκτονία, εἶναι ὅμοια λυπητερὴ (4. 7. 13). Ἡ συμπεριφορὰ τοῦ στρατιώτη εἶναι πολλὲς φορὲς ἀπάνθρωπη : πόλεμος διεξάγεται καὶ ἀγώνας γιὰ τὴν ἐπιβίωση. Στὴ χώρα τῶν Καρδούχων οἱ στρατιῶτες τοῦ Ξεν. σφάζουν ἕναν ὁδηγὸ τῶν δρόμων μπροστὰ στὰ μάτια τοῦ ἄλλου γιὰ νὰ φοβηθεῖ καὶ ν' ἀποκαλύψει ἄπιαστο μονοπάτι. Κι ὁ ἄλλος ὁδηγὸς τοὺς ἐξηγεῖ γιατὶ δὲ μίλησε ὁ σφαγμένος : «ὁ δὲ λοιπὸς ἔλεξεν ὅτι οὗτος μὲν οὐ φαίη διὰ ταῦτα εἰδέναι ὅτι αὐτῷ ἐτύγχανε θυγάτηρ, ἐκεῖ παρ' ἀνδρὶ ἐκδεδομένη» (4. 1. 24). Ἡ πατρικὴ ἀγάπη ὁδηγεῖ στὸ θάνατο. Παρὰ τὴ σκληρότητα ὅμως τῆς ζωῆς τοῦ στρατιώτη, ἡ γενικὴ εἰκόνα ἀπὸ τὴν Ἀνάβαση εἶναι εἰδυλλιακή. Αὐτὸ ὀφείλεται στὸ συγγραφέα, ποὺ δὲν εἶναι φιλοπόλεμος, μὲ τὴν ἔννοια ποὺ ἦταν ὁ Κλέαρχος (2. 6. 6, 9), ἀλλὰ «φιλοστρατιώτης» (7.6.4) καὶ γνώστης τῆς πολεμικῆς τέχνης. Καὶ πάνω ἀπ' ὅλα Ἀθηναῖος διανοούμενος, ποὺ ἀπολαμβάνει τὶς ἐμπειρίες ποὺ τοῦ προσφέρει ἡ περιπέτεια.

5. Γι' αὐτὸ δὲν τοῦ ἔλειψε ποτὲ τὸ χιοῦμορ. Ἂν καὶ ἡ ἐκτίμηση γιὰ τὸ ποῦ ὑπάρχει καὶ ποῦ δὲν ὑπάρχει χιοῦμορ εἶναι λίγο πολὺ ὑποκειμενική, ὅμως ὑπάρχουν πολλὰ στιγμιότυπα, ποὺ ὁ κάθε ἀναγνώστης τῆς Ἀναβάσεως γελάει. Στὸ 3. 2. 18 γιὰ νὰ δώσει θάρρος στοὺς στρατιῶτες του, ποὺ βρίσκονται σὲ «ἀθυμία», γιατὶ δὲν ἔχουν ἱππικό, τοὺς λέγει ὅτι κανένας ποτὲ δὲ

1. Anderson J. K. : Xenophon ὅ. π., σ. 120 - 133.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

σκοτώθηκε σὲ μάχη ἀπὸ κλοτσιὰ ἢ δάγκωμα ἀλόγου καὶ ὅτι οἱ ἄντρες στὶς μάχες κάνουν ὅσα συμβαίνουν. Ἀκόμη οἱ ἱππεῖς ἔχουν διπλὸ φόβο : φοβοῦνται μήπως πέσουν ἀπὸ τὸ ἄλογο καὶ φοβοῦνται καὶ τοὺς ἐχθροὺς (19). Καὶ στὴ συνέχεια (3. 2. 25) μὲ τὸ ἴδιο πνεῦμα : «ἀλλὰ γὰρ δέδοικα μή, ἂν ἅπαξ μάθωμεν ἀργοὶ ζῆν καὶ ἐν ἀφθόνοις βιοτεύειν, καὶ Μήδων δὲ καὶ Περσῶν καλαῖς καὶ μεγάλαις γυναιξὶ καὶ παρθένοις ὁμιλεῖν, μὴ ὥσπερ οἱ λωτοφάγοι (Ὀδ. 9. 83 ἑξ.) ἐπιλαθώμεθα τῆς οἴκαδε ὁδοῦ» (πβ. 3. 2. 35, 3. 5. 4-6, 15, 6. 1. 30, 6. 5. 16 ἑξ.). Καὶ εἶναι χαρακτηριστικὸ ὅτι ὁ Ξενοφώντας χρησιμοποιεῖ σχεδὸν πάντοτε τὸ χιοῦμορ μὲ σκοπὸ νὰ διδάξει καὶ νὰ ἐνθαρρύνει σὲ περιπτώσεις ποὺ ὁ στρατιώτης ἔχει πεσμένο τὸ φρόνημα καὶ βρίσκεται σὲ ἀμηχανία.

στ΄) Ὁ εὐσεβὴς Ξενοφώντας.

1. Ἄλλη ἄποψη ἀπὸ τὴν ὁποία πρέπει νὰ ἰδωθεῖ ἡ Ἀνάβαση εἶναι ἡ θρησκευτική. Ποιὰ εἶναι δηλ. ἡ θέση τοῦ Ξενοφώντα ἀπέναντι στὴ θρησκεία τῆς ἐποχῆς του. Ὁ Ξενοφώντας πιστεύει, ὅπως ὁ ἁπλοϊκὸς ἄνθρωπος, στὴ θρησκεία καὶ στὶς σχετιζόμενες μὲ τὴ θρησκεία προλήψεις καὶ δεισιδαιμονίες (οἰωνοί, προφητικὰ ὄνειρα, 3. 1. 11 ἑξ., 4. 3. 8 ἑξ., ἱερὰ κτλ.). Μετὰ τὴν ἐκλογή του στὸ ἀξίωμα τοῦ στρατηγοῦ συμβουλεύει τοὺς στρατιῶτες νὰ ζητήσουν μὲ δυναμικὸ τρόπο τὴν ἐπιστροφή τους. Ἔτσι λέγει «σὺν τοῖς θεοῖς πολλαὶ ἡμῖν καὶ καλαὶ ἐλπίδες εἰσὶ σωτηρίας (3. 2. 8, πβ. 3. 2. 14 καὶ 3. 1. 42), ἀλλὰ μόλις ἀποτελείωσε τὴ λέξη «σωτηρίας» «πτάρνυταί τις· ἀκούσαντες δ' οἱ στρατιῶται πάντες μιᾷ ὁρμῇ προσεκύνησαν τὸν θεὸν» (3. 2. 9) καὶ ὁ Ξενοφώντας στὴ συνέχεια ἑρμηνεύει τὴ διοσημία καὶ τάζει μὲ τὴν πρώτη εὐκαιρία νὰ κάνει θυσίες. Ἀκόμη ὁ Ξενοφώντας συνδέει τὶς διάφορες διοσημίες μὲ τὰ γεγονότα ποὺ ἀκολουθοῦν, μὲ τὴ σχέση αἴτιου καὶ αἰτιατοῦ. Δὲν ξεκινάει μιὰ ἐπιχείρηση, ἂν τὰ σφάγια δὲ δώσουν καλὰ σημάδια (5. 4. 22, 6. 2, 6. 4. 21, 6. 5. 2). Μάντεις ἀκολουθοῦν τὸ στράτευμα καὶ ἑρμηνεύουν τὰ ἱερὰ (5. 6. 29), ἀλλὰ ἡ δυσπιστία στὴν εἰλικρίνεια τοῦ μάντη δὲν εἶναι ἀσυνήθιστη. Ὁ Ξενοφώντας ἦταν καὶ μόνος του ἱκανὸς ν' ἀναγνωρίζει τὰ σημεῖα στὰ ἱερὰ «διὰ τὸ ἀεὶ παρεῖναι τοῖς ἱεροῖς». Δὲ λείπει ἀκόμη ἡ κατηγορία γιὰ δωροδοκία τῶν μάντεων (6. 4. 13-14). Ἀναφέρονται οἱ μάντεις Ἀρηξίων ὁ Ἀρκὰς καὶ Σιλανὸς ὁ Ἀμπρακιώτης (6. 4. 13), ὁ ὁποῖος εἶχε ἀποδράσει ἀπὸ τὴν Ἡράκλεια, παίρνοντας μαζί του πολλὰ χρήματα. Ὁ Ξενοφώντας σέβεται τοὺς ὅρκους καὶ πιστεύει ὅτι οἱ παραβάτες τῶν ὅρκων τιμωροῦνται : οἱ Πέρσες ἀπὸ τοὺς περσικοὺς θεούς, οἱ Ἕλληνες ἀπὸ τοὺς ἑλληνικοὺς (2. 5. 7, 10 ἑξ.). Οἱ θεοὶ θὰ τιμωρήσουν τοὺς προδότες, τὸν Ἀριαῖο καὶ τοὺς στρατιῶτες του, καὶ θὰ εὐνοήσουν τοὺς πιστούς : «ἀλλὰ τούτους μὲν οἱ θεοὶ ἀποτείσαιντο, ἡμᾶς δὲ δεῖ ταῦτα ὁρῶντας ... μαχομένους ὡς ἂν δυνώμεθα κράτιστα τοῦτο ὅ,τι ἂν δοκῇ τοῖς θεοῖς πάσχειν» (3. 2. 6). Οἱ θεοὶ εἶναι παντοδύναμοι «ἱκανοί εἰσι καὶ τοὺς μεγάλους ταχὺ μικροὺς ποιεῖν καὶ τοὺς μικροὺς κἂν ἐν δεινοῖς ὦσι σώζειν εὐπετῶς, ὅταν βούλωνται» (3. 2. 10). Στὴ συνέχεια ἀναφέρει ἱστορικὰ παραδείγματα, ποὺ πείθουν γιὰ τὴ δύναμη τῶν θεῶν, Μαραθώνα, Σαλαμίνα, Πλαταιὲς (3. 2. 11 ἑξ.).

2. Στὸ Ζαπάτα ποταμὸ ὁ Ξενοφώντας βάζει τὸν Κλέαρχο νὰ μιλᾶ στὸν Τισσαφέρνη γιὰ τὴ δύναμη τῶν θεῶν, πράγμα ὄχι πολὺ πιθανὸ γιὰ τὸ χαρακτήρα τοῦ Κλέαρχου, ὅπως τὸν ἔδωσε ὁ ἴδιος ὁ Ξενοφώντας (2.6.1 ἑξ.),μὲ σκοπὸ ν' ἀποτρέψει τὸν Τισσαφέρνη ἀπὸ τὴν καταπάτηση τῶν ὅρκων. Λέγει λοι-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

πὸν ὁ Κλέαρχος: «πρῶτον μὲν γὰρ καὶ μέγιστον οἱ θεῶν ἡμᾶς ὅρκοι κωλύουσι πολεμίους εἶναι ἀλλήλοις· ὅστις δὲ τούτων σύνοιδεν αὐτῷ παρημεληκώς, τοῦτον ἐγὼ οὔποτ' ἂν εὐδαιμονήσαιμι. τὸν γὰρ θεῶν πόλεμον οὐκ οἶδα οὔτ' ἀπὸ ποίου ἂν τάχους οὔτε ὅποι ἂν τις φεύγων ἀποφύγοι οὔτ' εἰς ποῖον ἄν σκότος ἀποδραίη οὐθ' ὅπως ἂν εἰς ἐχυρὸν χωρίον ἀποσταίη. πάντῃ γὰρ πάντα τοῖς θεοῖς ὕποχα καὶ πάντων ἴσον οἱ θεοὶ κρατοῦσι» (2.5.7, πβ. 6. 3. 18). Ἔχομε ἐδῶ μιὰ σαφὴ καὶ πειστικὴ διατύπωση τῆς παντοδυναμίας καὶ πανταχοῦ παρουσίας τῶν θεῶν, ὅπως τὴν ἀντιλαμβάνεται ὁ Ξενοφώντας. Ὅμως οἱ θεοὶ δὲν κατορθώνουν ν' ἀποτρέψουν τὴν ἀδικία, γιατὶ ἀκολουθεῖ παγίδα ἀνατολικοῦ τύπου, καταπατοῦνται θεῖοι κι ἀνθρώπινοι νόμοι, οἱ στρατηγοὶ δολοφονοῦνται καὶ οἱ μύριοι βρίσκονται ἀπομονωμένοι μέσα σὲ ἄγνωστη καὶ ἐχθρικὴ χώρα, μὲ μόνο ἐφόδιο τὴ θέληση νὰ σωθοῦν καὶ τὴν πίστη ὅτι οἱ θεοὶ θὰ εἶναι μὲ τὸ μέρος τους.

3. Ἂν ὅμως θελήσει νὰ ἐξετάσει κανεὶς ἂν οἱ πράξεις στὴν Ἀνάβαση καὶ εἰδικότερα ἂν οἱ πράξεις τοῦ Ξεν. ἀκολουθοῦν μὲ συνέπεια κάποια ἀρχὴ δικαίου καὶ ἠθικῆς, θὰ διαπιστώσει ὅτι ἡ μόνη ἀρχὴ ποὺ ἰσχύει εἶναι πῶς θὰ σωθοῦν καὶ πῶς θὰ ἐπιτύχουν ὅ,τι εἶναι συμφέρον γιὰ τὴν κάθε περίσταση. Ὁ Κύρος προδίνει τὸν ἀδελφό του, καὶ ἡ μόνη δικαιολογία ποὺ ὑποβάλλεται στὴν Ἀνάβαση εἶναι ὅτι ὁ Κύρος ἦταν ἐνάρετος, ἐνῶ ὁ Ἀρταξέρξης σκληρὸς καταπιεστής. Ὁ Ἀριαῖος προδίνει τοὺς Ἕλληνες, ὁ Τισσαφέρνης παραβαίνει τοὺς ὅρκους, γιατὶ αὐτὸ τὸν συμφέρει. Ὁ Ξεν., ποὺ βρίσκεται στὴ θέση τοῦ ἀμυνομένου καὶ ἀγωνιζομένου ἀκολουθεῖ, ὅπως λέγει, τὴν ἀρετὴ καὶ ἔχει τὴ σκέψη του στοὺς θεούς. Ἀλλὰ ἡ θρησκευτικότητα τοῦ Ξεν. εἶναι ὅμοια μὲ τοῦ κάθε ἁπλοῦ ἀνθρώπου τὴν πίστη, ποὺ πιστεύει ὅτι μπορεῖ νὰ ἔχει τοὺς θεοὺς μὲ τὸ μέρος του, ἀκόμη κι ὅταν ζητάει τὸ κακὸ τοῦ ἄλλου, φτάνει νὰ ἐπικαλεῖται τοὺς θεοὺς καὶ νὰ τελεῖ τὰ νομιζόμενα. Εἶναι πολὺ πιθανὸ πῶς τὴν πίστη τοῦ ἁπλοϊκοῦ Ξενοφώντα, ὅτι τὰ πάντα στὴν ἱστορία καθορίζονται ἀπὸ τοὺς θεούς, τὴν ἐνίσχυσαν δυὸ μεγάλα καὶ ἀνεξήγητα γιὰ τὸ μυαλό του γεγονότα : ἡ πτώση τῶν Ἀθηνῶν τὸ 404 καὶ ἡ ἥττα τῆς Σπάρτης στὰ Λεῦκτρα[1] τὸ 371 (Ξεν. Ἑλλ. 5.4.1. πβ. 6.4.3, 7.5.12-13). Κι ἔτσι, ἐνῶ ὁ Ξεν. ζεῖ στὴν ἐποχὴ τῆς ἀμφισβητήσεως, ἐμφανίζεται μὲ τὸ ἦθος τῶν χαρακτήρων τοῦ Ἡροδότου, χωρὶς ὅμως ἡ συμπεριφορά του νὰ ἔχει τὴ σταθερότητα, ποὺ ζητάει ἀπὸ τὸν ἄνθρωπο ὁ Αἰσχύλος. Ὁ Ξεν. ἀπὸ κάθε ἄποψη καὶ σὰν ἄνθρωπος καὶ σὰν συγγραφέας εἶναι περίεργο φαινόμενο.

ζ) Ρητορικοὶ λόγοι στὴν Ἀνάβαση.

1. Μὲ εἰδικὰ κριτήρια πρέπει νὰ ἐξετάζονται οἱ ρητορικοί, μὲ τὴν πλατιὰ σημασία τοῦ ὅρου, λόγοι ποὺ περιέχονται στὴν Ἀνάβαση. Εἶναι συνήθεια τῶν ἀρχαίων ἱστορικῶν νὰ εἰσάγουν στὰ ἔργα τους λόγους, ποὺ ὑποτίθεται ὅτι ἀπάγγειλαν διάφοροι ἡγέτες. Ἡ συνήθεια ἔχει τὶς ρίζες της στὸ ἔπος καὶ στὸ δράμα, καὶ στοὺς Ἑλληνιστικοὺς χρόνους ἐκφυλίστηκε σὲ πλήρη ἀνευθυνολογία. Στὴν Ἀνάβαση μιλοῦν διάφορα πρόσωπα, καὶ ὑπάρχει κάποια ἀναλογία στὴ διάρκεια τῆς ὁμιλίας τους μέχρι ποὺ ἐκλέγεται στρατηγὸς ὁ Ξεν. (3.1.47). Ἀπὸ κεῖ καὶ πέρα ὁ νέος στρατηγὸς σχεδὸν μονοπωλεῖ τὸ λόγο καὶ κανένας ἄλλος δὲν ἐκφράζει τὶς ἀπόψεις του, ὅπως ὁ Ξεν. Ὁ Ξεν.

1. Jaeger W.: ὅ. π., σ. 171 ἑξ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἐπεξέρχεται κατὰ συκοφαντῶν του χωρὶς αὐτοὶ νὰ ἔχουν ἀκουστεῖ (5.7.5. ἑξ.). Γενικὰ οἱ λόγοι στὴν 'Ανάβαση, ἂν καὶ εἰσάγονται μὲ φράσεις, ὅπως «τοῦ λόγου δὲ ἤρχετο ὧδε» (3.2.7) ἢ «λέγει ὁ Κλέαρχος τάδε» (2.5.3), δὲν ἔχουν ἱστορικότητα, δὲν μποροῦσαν δηλ. νὰ λεχθοῦν τὴ στιγμὴ ποὺ ὑποτίθεται ὅτι λέγονται, γιατὶ περιέχουν ἐμπειρίες ἀπὸ γεγονότα, ποὺ δὲν εἶχαν γίνει ἐκείνη τὴ στιγμή. 'Επίσης περιέχουν ἀπόψεις ποὺ δανείζεται ἀπὸ ἄλλους συγγραφεῖς ὁ Ξεν., σίγουρα ἀπὸ τὸ Θουκυδίδη [1] καὶ ἴσως ἀπὸ βιβλία περὶ στρατηγικῆς τέχνης. Στὸ 1.7.3. ἑξ. π.χ. μιλάει ὁ Κύρος σὲ συνεχὴ λόγο γιὰ νὰ ἐνθαρρύνει τὸ στρατό, ἐνῶ εἶναι γνωστὸ ὅτι ὁ Κύρος συνεννοοῦνταν μὲ τοὺς Ἕλληνες μὲ διερμηνέα (1.2.17, 1.8.12, 2.3.17), καὶ ἀναπτύσσει ἀπόψεις περὶ ἐλευθερίας, ποὺ βρίσκουμε στὸν 'Επιτάφιο τοῦ Περικλέους (βλ. 1.7.3) καὶ ποὺ ταιριάζουν μόνο στοὺς 'Αθηναίους, ἐνῶ τὸ στράτευμα ἀποτελεῖται κυρίως ἀπὸ Πελοποννησίους. Στὴ συνέχεια ὑπάρχει κάποια ἀπήχηση λόγου τοῦ Βρασίδα, ποὺ βρίσκουμε στὸ Θουκυδίδη (Ξ. 'Αν. 1.7.4, Θουκ. 4.126).

2. Οἱ λόγοι τοῦ Ξεν. σπάνια ἔχουν θέμα ποὺ νὰ μπορεῖ νὰ καθοριστεῖ. Ὁ Ξεν. λέγει ὅ,τι νομίζει ὅτι χρειάζεται γιὰ τὴν κάθε περίσταση καὶ ὅ,τι θυμᾶται. Χαρακτηριστικὸ δεῖγμα εἶναι ὁ πρῶτος του λόγος μετὰ τὴν ἐκλογή του στὸ ἀξίωμα τοῦ στρατηγοῦ (3.2.8 ἑξ.). Στὸ λόγο αὐτὸ δηλώνει ὅτι οἱ θεοὶ εἶναι μαζί τους καὶ ἐναντίον τῶν ἐπίορκων Περσῶν (8 - 10), ὑπενθυμίζει ὅτι καὶ στὸ παρελθὸν οἱ θεοὶ στάθηκαν στὸ πλευρὸ τῶν προγόνων τους καὶ ὅτι ἡ ἐλευθερία τῶν πόλεων εἶναι ἀπόδειξη τῆς ὑπεροχῆς τῶν Ἑλλήνων ἔναντι τῶν βαρβάρων· «οὐδένα γὰρ ἀνθρώπων δεσπότην, ἀλλὰ τοὺς θεοὺς προσκυνεῖτε» (11-15). Μὲ τὴν τελευταία αὐτὴ φράση δίνει πανελλήνιο νόημα, γιατὶ προηγουμένως μιλοῦσε μόνο σὰν 'Αθηναῖος. Στὴ συνέχεια ἐνθαρρύνει (16-21), μιλάει γιὰ φυσικὰ ἐμπόδια, ποὺ πιθανῶς δὲ γνώριζε τὴν ὥρα ποὺ μιλοῦσε, κάνει πρόταση γιὰ τὴν ἀσφαλὴ πορεία, μιλάει γιὰ τὴν ἀξία τῆς πειθαρχίας καί, σὰν ἀρχιστράτηγος, ποὺ ἐξασφαλίζει ὅμως καὶ τὴν ἔγκριση τῶν ἄλλων, βάζει τὸν καθένα στὴν κατάλληλη θέση (22 - 39).

3. Στὸ 2.5.3 ἑξ. ἔχουμε συνάντηση Κλέαρχου καὶ Τισσαφέρνη γιὰ νὰ διαλύσουν τὶς ὑπάρχουσες ὑποψίες. Ὁ Ξεν. εἰσάγει τὸ λόγο τοῦ Κλέαρχου μὲ τὸ «λέγει τάδε» καὶ τοῦ Τισσαφέρνη : «Τισσαφέρνης δὲ ὧδε ἀπημείφθη» (2.5.15). Στὴ συνέχεια ὁ Κλέαρχος δὲ μιλάει σύμφωνα μὲ τὸ χαρακτήρα του, ὅπως μᾶς τὸν ἔδωσε ὁ Ξεν. (2.6.1 ἑξ.), ἀλλὰ σύμφωνα μὲ τὸ χαρακτήρα τοῦ Ξεν. Ἔπειτα ὁ λόγος φανερώνει ἐμπειρίες ποὺ δὲν εἶχε ὁ ὁμιλητὴς τὴ στιγμὴ ποὺ μιλάει (9 - 10) καὶ ποὺ δὲν τὶς ἀπέκτησε κάν, γιατὶ δολοφονήθηκε σχεδὸν ἀμέσως μετὰ τὸ λόγο. Στὴ συνέχεια ἀπαντᾶ ὁ Τισσαφέρνης (2.5.16 ἑξ.) στὰ ἑλληνικὰ σὲ συνεχὴ λόγο καὶ προλέγει μὲ λεπτομέρειες τὶς δυσκολίες ποὺ συνάντησαν οἱ Ἕλληνες στὴν κάθοδο. 'Εξάλλου τὰ ἐπιχειρήματά του δὲ φαίνονται ἱκανὰ νὰ πείσουν τὸν Κλέαρχο καὶ πρέπει νὰ ἦταν ἄλλα τὰ ἐπιχειρήματα ποὺ τὸν ἔπεισαν. 'Επίσης εἶναι βέβαιο ὅτι οἱ δύο ἄντρες συζήτησαν σὲ διαπραγματευτικὸ τύπο συνομιλίας [2] καὶ δὲν ἀπάγγειλαν λόγους ὁ ἕνας στὸν ἄλλο. 'Ακόμη πρέπει νὰ εἶχαν καὶ διερμηνέα, ἴσως καὶ συμβούλους, γιατὶ δὲν εἶναι πιθανὸ ὅτι ὁ Τισσαφέρνης εἶχε μάθει τὰ ἑλληνικά. (2. 3. 17)'Απὸ τὴν ἑλληνικὴ πλευρὰ δὲν ἐπέζησε κανείς. Καὶ μπαίνει τὸ ἐρώτημα : πῶς πληροφορήθηκε ὁ Ξεν. τὸ περιεχόμενο τῶν λόγων ποὺ καταχωρίζει; Κι ἂν ἐξετάσουμε καὶ τοὺς ἄλλους λόγους ποὺ εἶναι στὴν

1. Soulis E. M. : ὅ. π.
2. Mure W. : ὅ.π., σ. 338 ἑξ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

'Ανάβαση καὶ στὰ 'Ελληνικά, τὸ συμπέρασμα θὰ εἶναι τὸ ἴδιο : ὁ Ξεν., ὅπως καὶ ὁ 'Ηρόδοτος, συνθέτει φανταστικοὺς λόγους μὲ σκοπὸ τὴ δραματοποίηση τῶν γεγονότων, τὴν ποικιλία τῆς διηγήσεως καὶ τὴν ἐπίδειξη ρητορικῆς ἱκανότητας."Ολοι οἱ λόγοι τοῦ Ξεν. εἶναι φανταστικοὶ καὶ δὲν ἔχουν ἱστορικότητα. Μερικὲς φορὲς ὁ Ξεν. στὴν 'Ανάβαση βρίσκει τὴν εὐκαιρία νὰ περιγράφει σὲ λόγους γεγονότα ποὺ εἶχε ξεχάσει νὰ τὰ δώσει στὴν κανονική τους σειρὰ (5.7.13 ἑξ.)

η) "Υφος τῆς 'Αναβάσεως.

'Από τὴν ἄποψη τοῦ ὕφους ἴσως ἡ 'Ανάβαση εἶναι τὸ πιὸ στέρια δεμένο ἔργο τοῦ Ξεν. 'Υπάρχει ἕνα κεντρικὸ θέμα, ποὺ παρακολουθεῖται μὲ γραμμικὴ κίνηση καὶ ἐμπλουτίζεται μὲ ἐντυπωσιακὲς λεπτομέρειες, ποὺ τὸ κάνουν ἑλκυστικὸ ἀνάγνωσμα. Χωρίζεται σὲ δυὸ κύρια μέρη : 'Ανάβαση, ὡς τὴ μάχη στὰ Κούναξα, καὶ κάθοδος τῶν μυρίων, μέχρι ποὺ φτάνουν στὴν Τραπεζούντα, σὲ μέρος δηλ. ἀσφαλές. 'Αλλὰ ὁ Ξεν. συνεχίζει περιγράφοντας τὰ γεγονότα μετὰ τὴν ἄφιξη στὴν Τραπεζούντα, τὴν προσπάθεια ν' ἀποτρέψει διχαστικὲς τάσεις, μέχρι ποὺ ἑνώνεται μὲ τὸ Θίβρωνα (7.6.1. ἑξ., 7.8.24). 'Η συνέχεια ὑπάρχει στὰ βιβλία 3-4 τῶν 'Ελληνικῶν τοῦ Ξεν.

θ) 'Αξιοπιστία τῆς 'Αναβάσεως.

1. Καθὼς ἡ 'Ανάβαση εἶναι ἔργο ἀπομνημονευματικὸ μὲ ἔντονο τὸ αὐτοβιογραφικὸ στοιχεῖο καὶ ἐπειδὴ δὲν ὑπάρχει ἀναλογία στὴ δράση τῶν ἱστορικῶν χαρακτήρων, εἶναι δύσκολο νὰ μὴ διατυπώσει κανεὶς ὑποψία γιὰ τὴν ἀξιοπιστία τοῦ Ξεν. Οἱ ἀσυνέπειες, ἡ μονομέρεια, τὰ χάσματα ποὺ ὑπάρχουν στὸ κείμενο, δείχνουν ὅτι ὁ Ξεν. δὲν ἐνδιαφερόταν νὰ ἐρευνήσει γιὰ νὰ βρεῖ τὴν ἀλήθεια. 'Ο πυρήνας τῶν γεγονότων δὲν μπορεῖ παρὰ νὰ εἶναι ὅπως ὁ Ξεν. τὰ παρουσιάζει. Σίγουρα ὅμως ὑπάρχει παρασιώπηση τῆς συμβολῆς ἄλλων ἡγετικῶν προσωπικοτήτων, ὅπως τοῦ Χειρίσοφου π.χ. Εἶναι χαρακτηριστικὸ ὅτι γνωρίζουμε γιὰ τὶς μάχες ποὺ ἔκανε ἡ ὀπισθοφυλακή, ὅπου ἦταν ἀρχηγὸς ὁ Ξεν. (3.2.37), καὶ ξέρουμε ἐλάχιστα γιὰ τὶς μάχες ποὺ διεξήγαγε ἡ ἐμπροσθοφυλακή, ὅπου ἦταν ἀρχηγὸς ὁ Χειρίσοφος. 'Η συμβολὴ τοῦ Ξεν. ἐξαίρεται σ' ἕνα ἐπίπεδο ποὺ σίγουρα δὲν ἦταν, ἀλλὰ ἕνας φιλόδοξος, ἐγωκεντρικός, ἐξόριστος 'Αθηναῖος τῆς ἐποχῆς τοῦ ἀτομισμοῦ θὰ ἤθελε νὰ ἦταν.

2. Εἶναι χαρακτηριστικὸ ὅτι ἄλλοι ἀρχαῖοι συγγραφεῖς, ποὺ περιγράφουν ἢ ἀναφέρουν τὸ κατόρθωμα τῶν μυρίων, δὲν ἀποδίδουν καμιὰ σημασία στὴ συμβολὴ τοῦ Ξεν. 'Ο Διόδωρος Σικελιώτης δίνει μιὰ περιληπτικὴ περιγραφὴ τῆς 'Αναβάσεως καὶ τῆς Καθόδου (14.19-31) ὅπου ὑπάρχουν, γιὰ τὸν κορμὸ τῶν γεγονότων, κοινὰ σημεῖα μὲ τὴν 'Ανβαση τοῦ Ξεν. καὶ ὁρισμένες διαφορές. Εἶναι γνωστὸ ὅτι ὁ Διόδωρος στηρίζεται σὲ ἄλλους ἱστορικοὺς καὶ κυρίως στὸν "Εφορο τὸν Κυμαῖο. Καὶ εἶναι περίεργο ὅτι δὲν ἀναφέρει καθόλου τὸν Ξεν. κατὰ τὴν περιγραφὴ τῆς 'Αναβάσεως καὶ τῆς Καθόδου. Τὸν ἀναφέρει ἀργότερα (14.37.1) σὰν στρατηγὸ μιᾶς μερίδας τῶν Κυρείων ποὺ δὲν ἐπέστρεψαν στὶς πατρίδες τους : «οἱ δὲ πλεῖστοι στρατιωτικὸν εἰθισμένοι ζῆν βίον, καὶ σχεδὸν ὄντες πεντακισχίλιοι, στρατηγὸν αὐτῶν εἵλοντο Ξενοφῶντα» καὶ πολέμησαν πρῶτα στὴ Θράκη καὶ μετὰ ἑνώθηκαν μὲ τὸ Θίβρωνα. 'Ο Πλούταρχος στὸ Βίο τοῦ 'Αρταξέρξη δὲν ἀναφέρει καθόλου τὸν Ξενοφώντα. 'Ακόμη ὁ σύγχρονος τοῦ Ξεν. 'Ισοκράτης,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ποὺ ἀναφέρεται συχνὰ στὸ ἔνδοξο κατόρθωμα τῶν μυρίων καὶ τὸ χρησιμοποιεῖ γιὰ νὰ προβάλει τὶς πανελλήνιες ἰδέες του, πουθενὰ δὲν ἀναφέρει τὴ συμβολὴ τοῦ Ξεν. στὸ μεγάλο ἔργο. Ἀλλά, ὅπως παρατηρεῖ ὁ Mure[1], ἂν ἄλλοι ἀρχαῖοι συγγραφεῖς δὲν ἀναφέρουν τὸ σπουδαῖο ρόλο ποὺ ἰσχυρίζεται ὁ Ξεν. ὅτι διαδραμάτισε στὴν Ἀνάβασή του, ὅμως δὲν ὑπάρχει ἢ δὲ σώθηκε καὶ κανεὶς συγγραφέας ποὺ νὰ διαψεύδει τὴν Ἀνάβαση τοῦ Ξεν. Ἔτσι τὸ πρόβλημα τῆς ἀξιοπιστίας τοῦ Ξεν. μένει ν' ἀντιμετωπιστεῖ μὲ τὴν κριτικὴ ἱκανότητα καὶ τὴ φιλολογικὴ αἴσθηση τοῦ μελετητῆ καὶ μὲ τὶς ἐσωτερικὲς ἀδυναμίες ποὺ παρουσιάζει ἡ Ἀνάβαση τοῦ Ξενοφώντα.

3. Ἀπὸ ἱστορικὴ ἄποψη ἡ Ἀνάβαση καὶ ἡ κάθοδος εἶναι γεγονὸς ποὺ ἀνήκει καὶ στὴν ἑλληνικὴ καὶ στὴν περσικὴ ἱστορία. Ὁ Bury[2] θεωρεῖ τὴν ἐπιχείρηση αὐτὴ ἐπίλογο τῆς εἰσβολῆς τοῦ Ξέρξη στὴν Ἑλλάδα καὶ πρόλογο τῆς ἐκστρατείας τοῦ Μ. Ἀλεξάνδρου... καὶ ὑποστηρίζει ὅτι ἡ Ἀνάβαση τοῦ Ξεν. εἶναι συνέχεια τοῦ Ἡροδότου. Ὁ ἴδιος ὁ Ξεν. ἔχει τὴν αἴσθηση ὅτι τὸ κατόρθωμα τῶν μυρίων θὰ διδάξει τοὺς πενόμενους Ἕλληνες (3.2.26) ν' ἀποκτήσουν πλούτη πηγαίνοντας στὴν Ἀσία. Καὶ ὑπῆρξε σχεδὸν ἄμεση πρακτικὴ ἀνταπόκριση μὲ τὴν ἐκστρατεία τοῦ Ἀγησίλαου στὴ Μ. Ἀσία (396/95 π.Χ., Ἑλλ. 3.4.1 ἑξ., 4.2.1. ἑξ., ἀνάκληση τοῦ Ἀγησίλαου 394/93 π.Χ.). Καὶ μὲ τὰ σχέδια τοῦ Ἰάσονα τῶν Φερῶν (Ἑλλ. 6.1.4. ἑξ., 14 ἑξ., 6.4.20 ἑξ.) νὰ γίνει ἡγέτης ὅλης τῆς Ἑλλάδας, θὰ εἴχαμε ἴσως νωρίτερα ἐκεῖνο ποὺ πραγματοποίησαν οἱ Μακεδόνες. Μὲ τοὺς Μακεδόνες ἡ ἀναμέτρηση Δύσεως καὶ Ἀνατολῆς, ποὺ ἀρχίζει μὲ τὴν ἁρπαγὴ τῆς Εὐρώπης (Ἡροδ. 1.1.) θὰ ὁδηγηθεῖ σὲ μιὰ προσωρινὴ λύση.

4. Τὸ κατόρθωμα τῶν μυρίων φανέρωσε στοὺς Ἕλληνες πόσο χάρτινος ἦταν ὁ γίγας, ποὺ μὲ τὰ χρήματά του κατόρθωνε νὰ τοὺς διαφθείρει καὶ νὰ τοὺς κρατάει σὲ διαρκεῖς ἐμφύλιους (Ἑλλ. 3.5.1 ἑξ.) πολέμους. Ἀλλὰ ὅταν ἀρχίζει ἡ παρακμή, διδάγματα αὐτοῦ τοῦ εἴδους δὲν ἀξιοποιοῦνται. Σήμερα ἡ «Κύρου Ἀνάβαση» τοῦ Ξενοφώντα μπορεῖ νὰ σταθεῖ στὰ Γυμνάσια καὶ νὰ εἶναι παιδευτικὰ χρήσιμη ἂν ἐξεταστεῖ 1) σὰν ἔργο ποὺ συντελεῖ στὴν ἐθνική μας αὐτογνωσία, γιατὶ περιγράφει ἕνα μεγάλο κατόρθωμα Ἑλλήνων, οἱ ὁποῖοι ὅμως δὲν μπόρεσαν ν' ἀξιοποιήσουν τὴ σημασία του. Γιατὶ οἱ διαρκεῖς ἐμφύλιοι πόλεμοι καὶ ἡ διάβρωση ἀπὸ τὴν περσικὴ παρέμβαση στὰ ἐσωτερικά τους, τοὺς εἶχαν ὁδηγήσει στὸ δρόμο τῆς παρακμῆς καὶ τῆς διαλύσεως, τὸν ὁποῖο μόνο γιὰ λίγα χρόνια μπόρεσαν ν' ἀνακόψουν οἱ Μακεδόνες. 2) Ἂν ἐξεταστεῖ ἀπὸ τὴν ἄποψη ὅτι οἱ ἄνθρωποι ποὺ πέτυχαν τὴν κάθοδο ἀντιμετώπισαν πολλὲς δυσκολίες. Ἔπρεπε νὰ εἶναι συνεχῶς ἕτοιμοι γιὰ πόλεμο καὶ νὰ πολεμοῦν, καὶ συνάμα ν' ἀντιμετωπίζουν σκληρὲς καιρικὲς καὶ γεωγραφικὲς συνθῆκες. Ἔτσι ἀνάπτυξαν στὸ ἔπαρκο τὶς προσωπικές τους δυνάμεις καὶ τὴ δύναμη συνεργασίας μὲ τὸ συνάνθρωπο, γιὰ νὰ ἐπιτύχουν τὸν κοινὸ σκοπό τους, τὴ σωτηρία. Ἂν ἔτσι ἐξεταστεῖ ἡ Ἀνάβαση, πιστεύουμε ὅτι ὑπηρετοῦμε τὸ διπλὸ σκοπὸ τῆς παιδείας μας : εἰσαγωγὴ στὴν ἐθνικὴ παράδοση καὶ γνωριμία τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὶς δυνάμεις καὶ τὶς ἀδυναμίες του.

1. Mure W. : ὅ.π. σ. 334 ἑξ.
2. Bury J.B. : A history of Greece to the death of Alexander the great. London 1900/1963, σ. 529.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΞΕΝΟΦΩΝΤΑ : ΚΑΘΟΔΟΣ ΤΩΝ ΜΥΡΙΩΝ ΒΙΒΛ. Δ΄ ΚΕΦ. 5.

Ν. ΒΑΡΜΑΖΗ
Φιλολόγου τοῦ Πειραματικοῦ Σχ. Παν. Θεσσαλονίκης

Α. Εἰσαγωγὴ

Ὁ νομοθέτης προφανῶς ἐπιδιώκει μὲ τὰ κείμενα ποὺ καθόρισε γιὰ τὴν πρώτη γυμνασίου νὰ ὁδηγήσει τὰ παιδιὰ αὐτῆς τῆς τάξης ἀπὸ τὸ μύθο στὴν ἱστορία. Τὸν πρῶτο, τὸ μύθο δηλαδή, τὸν προσφέρει ἡ Ὀδύσσεια. Μ'αὐτὴν ὁ ποιητὴς τοῦ ἔπους ἀνοίγει στὸ μαθητὴ ἕναν κόσμο ἐντυπωσιακό. Ἄνθρωποι καὶ θεοὶ δροῦν μαζὶ σ' ἕνα χῶρο ἀπεριόριστο καὶ σὲ χρόνο ἀκαθόριστο. Ἡ προσγείωση ἀπὸ τὸν κόσμο τοῦ ἔπους στὴν ἱστορία γίνεται ὁμαλὰ μὲ τὸν Ἡρόδοτο. Ἐδῶ οἱ ἀνθρώπινες πράξεις, ὡς ἕνα σημεῖο, ξεκόβονται ἀπὸ τὸ ὑπερβατικὸ καὶ ἀνεξέλεγκτο, ἡ εὐθύνη τῶν πράξεων μεταφέρεται ἀπὸ τὸν οὐρανὸ στὴ γῆ, ἡ ἱστορία ἀπελευθερώνεται ἀπὸ τὰ στοιχεῖα τοῦ μύθου καὶ ἀπὸ τότε καὶ ὕστερα γίνεται συστηματικὴ ἔρευνα μέσα σὲ συγκεκριμένα χρονικὰ καὶ τοπικὰ πλαίσια, σὲ περιορισμένες διαστάσεις.

Δὲν εἶναι βέβαια ἕνα τέτοιο ἔργο ἡ Ἀνάβαση, μολονότι σ' αὐτὴν ἀξιοποιεῖται ἡ καλύτερη πλευρὰ τοῦ Ξενοφώντα. Εἶναι ἕνα ἱστορικὸ χρονικό, ποὺ ἐξιστορεῖ τὶς προσωπικὲς ἐμπειρίες ἑνὸς εὐπατρίδη Ἀθηναίου, τὸν ὁποῖο διάφορες συντυχίες ἔμπλεξαν σὲ μιὰ στρατιωτικὴ περιπέτεια, ποὺ ἀναπάντεχα βρέθηκε νὰ γίνει ἀπὸ τοὺς ἀρχηγοὺς ἑνὸς μισθοφορικοῦ στρατεύματος καὶ χρειάστηκε μαζὶ νὰ διασχίσουν ὁλόκληρη τὴ Μ. Ἀσία περιτριγυρισμένοι ἀπὸ ἐχθρούς, ὥσπου νὰ σωθοῦν στὰ παράλια τοῦ Εὔξεινου Πόντου. Μελετώντας τὴν Ἀνάβαση ὁ μαθητὴς γοητεύεται ἀπ' αὐτὴ τὴν περιπέτεια, καθὼς βλέπει τὴ συνεχὴ προσπάθεια τῶν Μυρίων νὰ διασώσουν τὴ ζωή τους, νὰ διατηροῦν ἢ νὰ χάνουν τὴν ἀνθρωπιά τους μπροστὰ στὸν κίνδυνο, νὰ κρατοῦν τὴν συνοχὴ καὶ τὴν πειθαρχία τους, νὰ λυγίζουν καὶ πάλι νὰ ἀνορθώνονται. Τοὺς θαυμάζει γιὰ τὸ θάρρος καὶ τὴν ἀντοχή τους, ἐπιδοκιμάζει ἢ ἀποδοκιμάζει τὶς πράξεις τους, αἰσθάνεται λύπηση γιὰ τὶς ταλαιπωρίες τους. Αὐτὴ ἡ ποικιλία τῶν συναισθημάτων, αὐτὴ ἡ ψυχικὴ δοκιμασία θὰ εἶναι ἕνα κέρδος ἀπὸ τὴ συμμετοχὴ στὴν περιπέτεια.

Κοντὰ σ' αὐτὰ θὰ ἔχει τὴν εὐκαιρία ὁ μαθητὴς νὰ γνωρίσει πολλὰ στοιχεῖα ποὺ συνθέτουν τὸν πολιτισμὸ τῶν ἀνθρώπων τῆς ἐποχῆς, Ἑλλήνων καὶ βαρβάρων: τὶς ἀντιλήψεις τους, τὸν ὁπλισμό τους, τὸ ρουχισμό τους, τὶς συνήθειές τους, τὸ φαγητό τους, τὶς δεισιδαιμονίες τους, τὸν τρόπο τῆς λατρείας τους, τὴ συμπεριφορὰ τῶν Ἑλλήνων ἀπέναντι στοὺς βαρβάρους, τὴν ὑπεροχή τους, ὅπου αὐτὴ ὑπάρχει, ἀλλὰ καὶ τὴν κατωτερότητά τους, ἂν κάπου παρουσιαστεῖ. Ἡ Ἀνάβαση δὲν εἶναι βέβαια ἕνα βιβλίο μὲ ὑψηλὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

πρότυπα καὶ μεγάλα παραδείγματα. Ἔξω ἀπὸ ὁρισμένους χαρακτῆρες ποὺ προβάλλονται σὲ πρῶτο πλάνο, μὲ πρῶτο καὶ καλύτερο τὸν Ξενοφώντα, καὶ ὁρισμένα ἄλλα ἡγετικὰ στελέχη, οἱ ὑπόλοιποι εἶναι πολὺ κοινοὶ ἄνθρωποι. Σὲ σπάνιες περιπτώσεις κάποια πρωτοβουλία τους ἢ κάποιο κατόρθωμά τους ἀναγκάζει τὸ συγγραφέα νὰ τοὺς ὑψώσει πάνω ἀπὸ τὸ ἀνώνυμο πλῆθος καὶ νὰ μᾶς δώσει μερικῶν τὰ ὀνόματα. Ἀλλὰ ἐδῶ ἴσως περισσότερο νὰ βρίσκεται καὶ ἡ ὅποια ἀξία τοῦ βιβλίου. Αὐτοὶ οἱ συνηθισμένοι καὶ καθημερινοὶ ἄνθρωποι, οἱ ἄγνωστοι καὶ ἀνώνυμοι, μᾶς γίνονται συμπαθεῖς καὶ οἰκεῖοι, ὅταν τοὺς παρακολουθήσουμε στὴν κοπιαστικὴ πορεία τους.

Β΄. Οἰκονομία τῆς ὕλης

Τὸ σχολικὸ ἐγχειρίδιο «Ξενοφῶντος Κύρου Ἀνάβασις» μὲ εἰσαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Γεωργίου Ζευγώλη, ἔκδοση Ο.Ε.Δ.Β., μᾶς δίνει τὰ πέντε ἀπὸ τὰ ἑφτὰ βιβλία τοῦ ὅλου ἔργου. Τὸ πρῶτο καὶ τελευταῖο βιβλίο μᾶς δίνονται σὲ περίληψη. Ὁ μεταφραστὴς χώρισε τὰ βιβλία σὲ κεφάλαια μὲ τίτλους καὶ πλαγιότιτλους, πράγμα ποὺ μᾶς διευκολύνει στὸν προγραμματισμὸ τῆς ἐργασίας μας.

Τὰ πέντε βιβλία ποὺ μεταφράζονται διαιροῦνται συνολικὰ σὲ 33 κεφάλαια καὶ μᾶς δίνουν ἕνα ἄθροισμα 135 σελίδων. Κάθε κεφάλαιο μπορεῖ νὰ ἀποτελέσει μιὰ διδακτικὴ ἑνότητα. Ἐπειδὴ ὅμως ὁρισμένα κεφάλαια εἶναι πολυσέλιδα, θὰ πρέπει νὰ διαθέσουμε γιὰ τὴ διδασκαλία τους δύο διδακτικὲς ὧρες. Γιὰ τὸ σύνολο ἑπομένως τῶν κεφαλαίων χρειαζόμαστε 36-40 ὧρες. Οἱ ὧρες ὅμως ποὺ ἔχουμε στὴ διάθεσή μας ἀπὸ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα στὸ δεύτερο τετράμηνο εἶναι μὲ τὶς καλύτερες προϋποθέσεις πάνω κάτω 35. Ἴσως λοιπὸν μᾶς παρουσιαστεῖ ἕνα ἔλλειμμα 5-8 διδακτικῶν ὡρῶν ποὺ πρέπει νὰ καλύψουμε, ἂν πρέπει νὰ ὁλοκληρώσουμε τὴ δουλειά μας. Ὁ καλύτερος τρόπος γιὰ νὰ ἐξοικονομήσουμε τὸν ἀπαιτούμενο χρόνο εἶναι νὰ περάσουμε περιληπτικὰ ὁρισμένες ἑνότητες γεφυρώνοντας ἔτσι τὰ ἐνδιάμεσα νοήματα. Στὴν περίπτωση αὐτὴ εἶναι χρήσιμο νὰ ἐπιλέγουμε ὅ,τι ἄξιο λόγου ὑπάρχει στὴν ἑνότητα καὶ νὰ ζητοῦμε ἀπὸ τοὺς μαθητὲς νὰ μᾶς ἀπαντήσουν γραπτὰ ἢ προφορικὰ σ' ἕνα συγκεκριμένο ἐρώτημα ποὺ θὰ ἀναφέρεται στὸ βασικό της στοιχεῖο.

Αὐτὸ ὅμως σημαίνει πὼς εἶναι ἀπαραίτητος ἕνας προγραμματισμός γιὰ νὰ ἐπισημάνουμε τὰ ἀξιολογότερα τμήματα, μὲ τὰ ὁποῖα θὰ ἀσχοληθοῦμε διεξοδικότερα, ὅπως καὶ ἐκεῖνα ποὺ θὰ προσπεράσουμε βιαστικότερα. Ἡ ἐπιλογὴ αὐτὴ θὰ ἐξαρτηθεῖ ἀπὸ τὴν προσωπικὴ ἐκτίμηση τῶν συναδέλφων καὶ ἀπὸ τὶς ἰδιαίτερες συνθῆκες τῶν σχολείων ὅπου ἐργάζονται.

Γ΄. Βιβλίο Δ΄, κεφάλαια 1-4· περίληψη

Ἡ ἑνότητα ποὺ ἐπιλέξαμε γιὰ ἐπεξεργασία εἶναι τὸ πέμπτο κεφάλαιο τοῦ τέταρτου βιβλίου. Πρὶν φτάσουμε ἐκεῖ, κρίνουμε σκόπιμο νὰ δώσουμε σύντομη περίληψη τῶν προηγούμενων κεφαλαίων τοῦ ἴδιου βιβλίου, ποὺ ἐπεξεργαστήκαμε μὲ τὸν ἴδιο τρόπο, γιὰ λόγους κατατοπισμοῦ, ἀλλὰ περισσότερο γιατὶ πιστεύουμε πὼς μιὰ σχεδὸν μόνιμη γραπτὴ ἄσκηση ποὺ πρέπει νὰ δίνουμε στὰ παιδιὰ εἶναι ἡ σύνταξη περιλήψεως τῆς ἑνότητας ποὺ κάθε φορὰ ἐπεξεργαζόμαστε.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Πρῶτο κεφάλαιο : Οἱ Ἕλληνες στὰ βουνὰ τῶν Καρδούχων.

Οἱ Μύριοι, ἀφοῦ στάθμισαν τὰ πράγματα, ἀποφασίζουν νὰ προχωρήσουν μέσα ἀπὸ τὴν ὀρεινὴ χώρα τῶν ἀνυπότακτων Καρδούχων, γιατὶ εἶχαν πληροφορηθεῖ πὼς ἔτσι θὰ ἔφταναν στὴν Ἀρμενία. Βασικὴ τους ἐπιδίωξη σ' αὐτὴ τὴν πορεία στάθηκε ἡ προσπάθεια νὰ περνοῦν ἀπαρατήρητοι καὶ νὰ πιάνουν τὰ περάσματα τῶν βουνῶν, πρὶν ἀπὸ τοὺς Καρδούχους. Φρόντιζαν λοιπὸν νὰ μὴν τοὺς προκαλοῦν, ἀλλὰ νὰ τοὺς καλοπιάνουν μήπως καὶ γλιτώσουν ἀπὸ τὶς ἐπιθέσεις τους. Οἱ Καρδοῦχοι ὅμως ἐνεργοῦσαν σφοδρὲς ἐπιθέσεις, ἀπὸ τὶς ὁποῖες περισσότερο ὑπόφερε ἡ ὀπισθοφυλακὴ μὲ τὸν Ξενοφώντα. Ἀπὸ αἰχμάλωτους Καρδούχους μαθαίνουν ἀπὸ ποῦ τοὺς συμφέρει νὰ περάσουν καὶ συγκροτοῦν ἐθελοντικὸ σῶμα, ποὺ ἀναλαμβάνει νὰ ἐξασφαλίσει τὸ πέρασμα γιὰ τὸ ὑπόλοιπο στράτευμα.

Δεύτερο κεφάλαιο : Οἱ Ἕλληνες κυριεύουν τὰ ὀρεινὰ περάσματα ποὺ φύλαγαν οἱ Καρδοῦχοι καὶ φτάνουν στὰ χωριά.

Καταστρώνουν ἕνα σχέδιο καὶ τὸ θέτουν σὲ ἐφαρμογή. Οἱ ἐθελοντὲς κατορθώνουν αἰφνιδιάζοντας τοὺς ἀντιπάλους νὰ κερδίσουν ὁρισμένες ἐπίκαιρες θέσεις καὶ νὰ δώσουν τὴ δυνατότητα στὸ ὑπόλοιπο στράτευμα, ὕστερα ἀπὸ ἀπανωτὲς ἐπιθέσεις καὶ σημαντικὲς ἀπώλειες, νὰ περάσει ἀπὸ τὸ μοναδικὸ δρόμο ποὺ ὑπῆρχε. Σ' αὐτὴ τὴν κρίσιμη φάση ὁ Ξενοφώντας μὲ τὸ τμῆμα τῆς ὀπισθοφυλακῆς ἀνάλαβε σημαντικὴ πρωτοβουλία καὶ ἀνάπτυξε ἀξιόλογη δραστηριότητα. Μ' αὐτὸ τὸν τρόπο, κάτω ἀπὸ ἄθλιες καιρικὲς συνθῆκες, κατέβηκαν ἀπὸ τὰ βουνὰ καὶ βρέθηκαν μπροστὰ στὸν Κεντρίτη ποταμό, ποὺ χωρίζει τὴ χώρα τῶν Καρδούχων ἀπὸ τὴν Ἀρμενία.

Τρίτο κεφάλαιο : Τὸ πέρασμα τοῦ Κεντρίτη ποταμοῦ.

Τὸ πέρασμα τοῦ ποταμοῦ ἦταν δύσκολο, γιατὶ ἦταν βαθὺς καὶ δυσκολοδιάβατος, ἀλλὰ καὶ γιατὶ στὶς ἀντίπερα ὄχθες του εἶχαν παραταχτεῖ στρατεύματα τοῦ τοπικοῦ σατράπη, γιὰ νὰ τοὺς ἐμποδίσουν, ἐνῶ οἱ Καρδοῦχοι ἦταν ἕτοιμοι νὰ τοὺς χτυπήσουν ἀπὸ τὰ νῶτα τους. Ἀπὸ τὸ ἀδιέξοδο βγάζουν τὸ στράτευμα δύο νέοι, ποὺ ἀνακάλυψαν ἕνα ἄβαθο πέρασμα. Γίνονται σπονδὲς καὶ θυσίες καὶ δίνοντας στὸ στράτευμα τὸν κατάλληλο γιὰ τὶς περιστάσεις σχηματισμὸ ἐπιχειροῦν τὴ διάβαση. Μὲ πολὺ κόπο περνοῦν ἀπέναντι καὶ μπαίνουν στὴ Δυτικὴ Ἀρμενία.

Τέταρτο κεφάλαιο : Οἱ Ἕλληνες στὴ Δυτικὴ Ἀρμενία.

Ὁ τόπος ἐδῶ ἦταν πεδινὸς μὲ πολλὰ χωριὰ καὶ ἄφθονα ἀγαθά. Οἱ Ἕλληνες ἀρχικὰ συνάπτουν συνθήκη μὲ τὸν διοικητὴ τῆς περιοχῆς Τιρίβαζο καὶ γιὰ ἕνα διάστημα προχωροῦν ἀνενόχλητοι. Λίγο ἀργότερα ὅμως διαπιστώνουν πὼς ὁ Τιρίβαζος καταπατώντας τὴ συμφωνία τοὺς εἶχε στήσει ἐνέδρα στὴν κλεισούρα ἑνὸς βουνοῦ, ἀπ' ὅπου θὰ περνοῦσαν. Ἀναγκάζονται λοιπὸν νὰ κάνουν ἐπίθεση καὶ ἐξουδετερώνουν τὸν κίνδυνο.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Δ΄. Πέμπτο κεφάλαιαο : Οἱ Ἕλληνες ταλαιπωροῦνται ἀνάμεσα στὴν Ἀρμενία, τελικὰ ὅμως ξεκουράζονται στὰ χωριὰ

Ἡ σύνδεση μὲ τὰ προηγούμενα γίνεται συνήθως μὲ τὴν ἀνάγνωση τῆς περίληψης ποὺ ἔχουν συντάξει οἱ μαθητὲς στὸ τετράδιό τους. Μπορεῖ ὅμως αὐτὸ νὰ γίνει καὶ μὲ ἄλλο τρόπο, λ.χ. μὲ ὀλιγόλεπτη ἐξέταση τῶν κύριων στοιχείων τῆς προηγούμενης ἑνότητας.

Ἡ παρουσίαση τῆς νέας ἑνότητας γίνεται μὲ ἀνάγνωση. Σὲ ἐκτενεῖς ὅμως ἑνότητες, ὅπως αὐτὴ ποὺ ἐπεξεργαζόμαστε, ἡ ἀνάγνωση τοῦ κειμένου καὶ ἡ μελέτη τῶν σχολίων νομίζουμε πὼς πρέπει νὰ ἔχει γίνει στὸ σπίτι, γιὰ νὰ ἐξοικονομοῦμε χρόνο γιὰ τὴν κύρια φάση τῆς ἐργασίας μας, δηλαδὴ τὴν ἰδεολογικὴ ἐπεξεργασία τοῦ κειμένου. Καὶ ἐπειδὴ ἡ ἑνότητα οὔτε γλωσσικὲς οὔτε πραγματολογικὲς δυσκολίες παρουσιάζει—γιὰ τοὺς σταθμοὺς καὶ παρασάγγες ἔγινε λόγος σὲ προηγούμενα μαθήματα—μποροῦμε νὰ προχωρήσουμε στὰ ἑπόμενα στάδια.

α) Νὰ ζητήσουμε ἀπὸ ἕναν ἢ περισσότερους μαθητὲς νὰ ἀποδώσουν συνοπτικὰ τὸ περιεχόμενο.

β) Νὰ χωρίσουμε τὸ κεφάλαιο σὲ μικρότερες ἑνότητες. Στὴν περίπτωσή μας ὁ χωρισμὸς εἶναι εὐδιάκριτος, ἀφοῦ οἱ παράγραφοι 1-21 μᾶς δίνουν τὴν πορεία τοῦ στρατοῦ, ἐνῶ στὶς παραγράφους 22-36 ὁ στρατὸς ἀναπαύεται στὰ χωριὰ τῆς Ἀρμενίας.

γ) Ἔχοντας ἐπισημάνει ἀπὸ πρὶν τὰ κύρια στοιχεῖα τῆς ἑνότητας, καταρτίζουμε ἕνα ἐρωτηματολόγιο, μὲ τὸ ὁποῖο προκαλοῦμε τὸ διάλογο. Στὴν πρώτη ἑνότητα λ.χ. μποροῦμε νὰ κινήσουμε τὴν τάξη στὰ ἀκόλουθα:

1. Στὴν ἀντίληψη τῶν ἀρχαίων νὰ ζητοῦν μὲ μάντεις καὶ θυσίες νὰ ἐξευμενίσουν τὰ στοιχεῖα τῆς φύσης, ἀντίληψη ποὺ σήμερα μᾶς φαίνεται τουλάχιστο ἀφελής, ἀλλὰ τότε ἦταν στενὰ δεμένη μὲ τὴ θρησκεία τους.

2. Στὴ σκληρότητα ποὺ ἀποκτᾶ ὁ ἄνθρωπος στὸν πόλεμο, ὅταν στὸ συνάδελφο καὶ συμπολεμιστή του, μὲ τὸν ὁποῖο κοινὴ μοίρα τὸν δένει, ἀρνεῖται νὰ προσφέρει λίγη ζεστασιὰ καὶ ζητᾶ ἀνταλλάγματα. Μποροῦμε σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο νὰ ἀναφερθοῦμε καὶ σὲ ἄλλα κείμενα, ἀρχαῖα καὶ νεώτερα, ποὺ δείχνουν τὴ συμπεριφορὰ τοῦ ἀνθρώπου στὸν πόλεμο καὶ τὴν ἐξαφάνιση τῆς ἀνθρωπιᾶς του (Θουκυδίδης, Βενέζη «Νούμερο 31328» κ. ἄ.).

3. Στὶς ἐμπειρικὲς γνώσεις τῶν ἀρχαίων σχετικὰ μὲ τὸν τρόπο ποὺ μποροῦσαν νὰ ἀποφύγουν τὴν τύφλωση ἀπὸ τὴ λευκότητα τοῦ χιονιοῦ καὶ νὰ προστατεύουν τὰ πόδια τους ἀπὸ τὰ κρυοπαγήματα. Ὅμοιες ἐμπειρίες συναντοῦμε καὶ σὲ σελίδες τῆς σύγχρονης λογοτεχνίας (πβ. Ἐξυπερύ, Γῆ τῶν ἀνθρώπων, ἔκδ. Γαλαξία, σελ. 35).

4. Στὴν ὕπαρξη διερμηνέων ποὺ συνοδεύουν τὸ στράτευμα γιὰ τὴν ἐπικοινωνία τους μὲ τοὺς ἀλλογλώσσους.

5. Στὴν προβολὴ τοῦ ὑπεύθυνου ἡγέτη, ἐδῶ τοῦ Ξενοφώντα, ποὺ ἔχοντας ἄγρυπνο τὸ μάτι μερινὰ γιὰ ὅλους: νοιάζεται γιὰ τοὺς ἐξαντλημένους ἀπὸ τὴν πείνα, γιὰ τοὺς πληγωμένους, γι' αὐτοὺς ποὺ ἔφτασαν στὸ ἔσχατο ὅριο ἀπόγνωσης καὶ δὲν ἔχουν καμιὰ διάθεση καὶ ἱκανότητα νὰ πειθαρχήσουν·

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τοῦ ἡγέτη ποὺ φροντίζει νὰ τονώσει τὸ πεσμένο ἠθικὸ τῶν ἀνδρῶν ἢ νὰ τοὺς χαλιναγωγήσει χρησιμοποιώντας κατὰ τὶς περιστάσεις πότε μαλακὸ τρόπο καὶ πότε σκληρὴ γλώσσα. Τοῦ ἡγέτη τέλος ποὺ δὲν ἐπαναπαύεται στὶς εὐχάριστες στιγμὲς τοῦ παρόντος, ἀλλὰ προνοεῖ καὶ γιὰ ὅσα τὸ μέλλον ἐπιφυλάσσει.

Στὴ δεύτερη ἑνότητα τοῦ κεφαλαίου μποροῦμε νὰ σταθοῦμε στὰ ἀκόλουθα σημεῖα:

1. Στὶς παραγράφους ἐκεῖνες, ὅπου ὁ συγγραφέας ἀναφέρεται στὶς κατοικίες τῶν ἀνθρώπων τῆς περιοχῆς· νὰ σημειώσουμε τὸ γεγονὸς ὅτι οἱ κατοικίες αὐτὲς εἶναι ταυτόχρονα καὶ ἀποθῆκες καὶ κατοικίες τῶν ζώων. Μποροῦμε σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο νὰ θυμηθοῦμε τὴν ἑλληνικὴ κατοικία αὐτῆς τῆς ἐποχῆς καὶ ἀπὸ τὴ σύγκριση νὰ βγάλουμε ὁρισμένα συμπεράσματα. Στὸ ἴδιο μέρος ἐπίσης μποροῦμε νὰ ἰδοῦμε τὸν τρόπο, μὲ τὸν ὁποῖο παρασκευάζουν τὸ ψωμὶ καὶ τὸ ποτό τους καὶ ἄλλες λεπτομέρειες ἀπὸ τὴ ζωή τους.

2. Νὰ σημειώσουμε καὶ νὰ τονίσουμε τὴ μετάπτωση ποὺ παρατηροῦμε στὴ διάθεση καὶ τὴ συμπεριφορὰ τῶν στρατιωτῶν. Οἱ ἴδιοι στρατιῶτες ποὺ λίγο πρὶν παρουσιάστηκαν ἐντελῶς ἀποθαρρημένοι καὶ σχεδὸν ξέπνοοι, τώρα παρουσιάζονται κεφάτοι, διασκεδάζουν καὶ γλεντοῦν, εἶναι γεμάτοι ὄρεξη γιὰ ζωή. Οἱ λίγο πρὶν σκληροὶ στοὺς συντρόφους τους, τριγυρισμένοι τώρα ἀπὸ τὰ σπιτίσια ἀγαθά, ἔχουν κάθε διάθεση νὰ κεράσουν, νὰ πιοῦν στὴν ὑγειὰ τῶν ἄλλων καὶ νὰ δείξουν τὴν ἀγάπη τους.

3. Νὰ σημειώσουμε ὡς ἱστορικὴ μαρτυρία τὴν πληροφορία ὅτι μία ἐπαρχία τοῦ περσικοῦ κράτους πλήρωνε φόρο σὲ εἶδος (ἄλογα) στὸ βασιλιὰ τῶν Περσῶν.

4. Νὰ δικαιολογήσουμε τὴν ἀναφορὰ τοῦ Ξενοφώντα σὲ θέματα ὅπως εἶναι τὸ κυνήγι καὶ ἡ ράτσα τῶν ἀλόγων τῆς περιοχῆς, ἀφοῦ ξέρουμε πὼς ἀσχολήθηκε ἰδιαίτερα μὲ τὰ θέματα αὐτὰ καὶ μάλιστα ἔγραψε καὶ εἰδικὲς πραγματεῖες: «Κυνηγετικός», «Ἱππαρχικός», «Περὶ ἱππικῆς».

Πρέπει νὰ τονιστεῖ ἐδῶ πὼς σὲ ὅλη αὐτὴ τὴ φάση τῆς ἐργασίας μας ἡ παρουσία μας πρέπει νὰ εἶναι σχεδὸν ἀνεπαίσθητη καὶ ὁ ρόλος μας ρυθμιστικὸς μόνο τῆς πορείας τοῦ διαλόγου, χωρὶς καμιὰ ἀπολύτως προσπάθεια νὰ ἐπιβάλουμε τὶς ἀπόψεις μας. Ἡ παρουσία μας στὴν τάξη τότε μόνο καταξιώνεται, ὅταν διευθύνουμε καὶ τροφοδοτοῦμε τὸ διάλογο.

Γιὰ νὰ κάνουμε πιὸ συγκεκριμένο αὐτὸ τὸ σημεῖο τῆς ἐργασίας μας, δίνουμε ἀμέσως παρακάτω ἕνα ἐρωτηματολόγιο, ποὺ μπορεῖ νὰ κινήσει τὸ διάλογο μέσα στὴν τάξη. Ἀκόμη, μία ἢ περισσότερες ἐρωτήσεις μποροῦν νὰ δοθοῦν γιὰ γραπτὴ ἐργασία στὸ σπίτι.

1. Ποιὲς θρησκευτικὲς δοξασίες ὑπάρχουν στὴν ἑνότητα;

2. Ποιὲς ἐμπειρικὲς ἢ ἐπιστημονικὲς γνώσεις βρίσκουμε στὴν ἑνότητα;

3. Πῶς βλέπουμε νὰ συμπεριφέρονται οἱ στρατιῶτες στὸ πρῶτο μέρος καὶ πῶς στὸ δεύτερο; Πῶς δικαιολογεῖται ἡ ἀλλαγὴ αὐτὴ στὴ συμπεριφορά τους;

4. Τί μαθαίνουμε ἀπὸ τὸ κείμενο γιὰ τὴ ζωὴ τῶν ἀνθρώπων τῆς περιοχῆς;

5. Βρίσκετε ὅτι οἱ ἐνέργειες τοῦ Ξενοφώντα μαρτυροῦν ἄξιο ἡγέτη; Νὰ δικαιολογήσετε τὴν ἄποψή σας.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

6. Ἡ κάθοδος τῶν Μυρίων ἔχει χαρακτηριστεῖ «δημοκρατία ἐν πορείᾳ». Ὑπάρχουν στοιχεῖα στὴν ἑνότητα ποὺ δικαιολογοῦν τὴν ἄποψη αὐτή;

Ἐδῶ τελειώνει ἡ ἐπεξεργασία τῆς ἑνότητας. Ἀκολουθώντας μιὰ τέτοια πορεία στὴ διδασκαλία μας πιστεύουμε πὼς τὸ μάθημα καὶ τὴν αὐτονομία του διασώζει καὶ σὲ οὐσία κερδίζει. Ἔπειτα ἀξιοποιεῖται καὶ ἡ δική μας παρουσία, γιατὶ δὲν παίζουμε πιὰ τὸν ἄχαρο ρόλο τοῦ ἱεροεξεταστῆ, ποὺ ἐπισείει ἀπειλητικὰ κανόνες καὶ ἐξαιρέσεις, ἀλλὰ γινόμαστε οἱ βασικοὶ ρυθμιστὲς ἑνὸς ζωντανοῦ διαλόγου καὶ κινοῦμε τὴ διαδικασία γιὰ τὸν προβληματισμὸ νέων ἀνθρώπων. Καὶ αὐτὸ εἶναι ἀναμφισβήτητα πάρα πολὺ σημαντικό.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΞΕΝΟΦΩΝΤΑ: ΚΑΘΟΔΟΣ ΤΩΝ ΜΥΡΙΩΝ ΒΙΒΛ. Δ΄ ΚΕΦ. 5

ΠΡ. ΔΑΝΙΗΛΙΔΗ - ΒΛΑΔ. ΛΑΛΟΠΟΥΛΟΥ
Φιλόλογων Καθηγητῶν

Προκειμένου ὁ καθηγητὴς νὰ διδάξει τὴν προβλεπόμενη ὕλη ἀπὸ τὴν «Κύρου Ἀνάβαση», εἶναι ὑποχρεωμένος νὰ ἐφαρμόσει τρόπους διδασκαλίας γιὰ τὴν κάθε ἑνότητα χωρὶς προπαρασκευὴ καὶ μὲ προπαρασκευὴ τῶν μαθητῶν. Καλὸ εἶναι τὸν πρῶτο καιρὸ νὰ προχωρεῖ χωρὶς τὴν προπαρασκευή. Ὅταν ὅμως τὰ παιδιὰ ἐθιστοῦν στὴν ἑρμηνευτικὴ ἐργασία κι ἔχουν πιὰ ἐνημερωθεῖ πάνω στὸ ἔργο ἀπὸ πολλὲς πλευρές, τότε εἶναι δυνατὴ ἡ ἀνάθεση μικρῆς προπαρασκευῆς στὸ σπίτι, γιὰ νὰ κερδηθεῖ χρόνος. Ἡ προετοιμασία αὐτὴ δὲ θὰ εἶναι τίποτε ἄλλο παρὰ μιὰ προσεκτικὴ ἀνάγνωση τῆς ἑπόμενης ἑνότητας, ὁ λεξιλογικὸς καὶ πραγματολογικὸς σχολιασμὸς ἀπὸ τὸ σχολικὸ βιβλίο. Ἄλλωστε ἡ ἡλικία τῶν παιδιῶν τῆς Α΄ τάξεως, ποὺ περνοῦν τὴ φάση τῆς «τυφλῆς ὑπακοῆς» κι ἔχουν ἔντονη τὴν ἐπιθυμία γιὰ βιώματα περιπετειῶν, βοηθεῖ στὴν προσπάθεια αὐτή.

Τὸ σχέδιο ποὺ θὰ παρουσιάσουμε ἀφορᾶ στὴ διδασκαλία μιᾶς ἑνότητας χωρὶς τὴν προπαρασκευὴ τῶν μαθητῶν πρῶτα καὶ μὲ προπαρασκευὴ ὕστερα.

Διδακτικὴ ἑνότητα: Ξενοφ. «Κύρου Ἀνάβαση» Δ΄ 5, μετάφραση Γ. Ζευγώλη.

Σκοπὸς τῆς διδακτικῆς ὥρας: Οἱ μαθητὲς πρέπει νὰ μυηθοῦν στὴν ἑρμηνευτικὴ ἐργασία, νὰ πλουτίσουν τὴν ἀρχαιομάθειά τους, νὰ αἰσθανθοῦν ἀξίες διαχρονικές, νὰ κάνουν ἀξιολόγηση ἐνεργειῶν καὶ νὰ προβοῦν στὴν ἀποτίμηση τῶν ἱκανοτήτων τοῦ συγγραφέα.

Μὲ κατάλληλες ἐρωτήσεις πρὸς τὴν τάξη συνδέουμε τὴ διδακτέα ἑνότητα μὲ τὰ προηγούμενα καὶ δημιουργοῦμε κλίμα δεκτικότητας. Ἡ σύνδεση μπορεῖ νὰ γίνει καὶ μὲ ἀνάγνωση περίληψης τοῦ προηγουμένου. Ἀκολουθεῖ ἀνάγνωση τοῦ νέου ἀπὸ μᾶς. Ἐπειδὴ ἡ ἀνάγνωση αὐτὴ παρέχει τὶς πρῶτες ἐντυπώσεις στοὺς μαθητές, πρέπει νὰ εἶναι κατὰ τὸ δυνατὸ ἄψογη. Εἶναι ὅμως δυνατό, προκειμένου νὰ δείξουμε τὴν ἐμπιστοσύνη μας στὴν τάξη, νὰ τὴν ἀναθέτουμε καὶ σὲ ἀντιπρόσωπό της.

Ἀκολουθεῖ μικρὸ κενὸ χρόνου, κατὰ τὴν κρίση τοῦ καθηγητῆ, γιὰ σιωπηρὴ ἀναπόληση κι ἐσωτερικὴ διεργασία αὐτῶν ποὺ ἄκουσαν. Καλεῖται ἕνας μαθητὴς νὰ ἀποδώσει σὲ γενικὲς γραμμὲς τὸ νόημα. Ἡ ἐνέργεια αὐτὴ ἀποσκοπεῖ στὸ νὰ διαπιστωθεῖ σὲ ποιὸ βαθμὸ κατανοήθηκε τὸ κείμενο. Ἡ τάξη βρίσκει τὰ δυὸ νοηματικὰ τμήματα τῆς ἑνότητας: α) (παρ. 1-21) κακουχίες τῶν Ἑλλήνων κατὰ τὴν πορεία τους στὴν Ἀρμενία, σκηνὴ πολεμική, καὶ β) (παρ. 22-36) μέρες ἀναψυχῆς μετὰ τὶς κακουχίες στὰ χωριὰ τῆς Ἀρμενίας, σκηνὴ εἰρηνική.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

'Ακολουθεῖ ἡ κυρίως ἐπεξεργασία τοῦ προσφερόμενου ὑλικοῦ. Κατὰ τὸ στάδιο αὐτὸ οἱ μαθητὲς κάνουν τὴν οὐσιαστικότερη, θὰ λέγαμε, σχολική τους ἐργασία μὲ βάση τὴν ἀρχὴ τῆς καθοδηγούμενης αὐτενέργειας. Ἡ ἐργασία θὰ πάρει τὴ μορφὴ τῆς ἀπορηματικῆς ἐρώτησης καὶ τοῦ κοινοῦ διαλόγου. Θὰ ξεκινοῦμε ἀπὸ ἀπορίες κι ἐντυπώσεις τῶν μαθητῶν, ἀπὸ κρίσεις κι ἐρωτήσεις τῆς τάξης. Στὸ σημεῖο αὐτὸ οἱ μαθητὲς πρέπει νὰ ἀσκηθοῦν, ὥστε νὰ προβάλλουν οὐσιαστικὲς ἀπορίες κι ἐρωτήσεις, γιατὶ συνήθως κάνουν ἀφελεῖς καὶ κοινοτοπικές.

Στὴν προκείμενη ἑνότητα ὡς ἀντικείμενα ἀποριῶν καὶ ἐρωτήσεων, τὰ ὁποῖα καὶ θὰ ἀποτελοῦσαν σημεῖα ἀναφορᾶς, θὰ μποροῦσαν ἴσως νὰ χρησιμέψουν τὰ ἑξῆς :

1. 'Από ἄποψη γλωσσικῆς καὶ σημασιολογικῆς ἑρμηνείας λέξεων καὶ φράσεων :

Παρ. 3. «Βοριὰς ποὺ τοὺς χτυποῦσε στὸ πρόσωπο κι ἔκαιγε ὁλότελα τὰ πάντα». Τὸ «ἔκαιγε» μεταφορικὰ μὲ τὴ σημασία τοῦ «πάγωνε».

Παρ. 14. «τῶν νιόγδαρτων βοδιῶν» : δέρματα ἀπὸ βόδια ποὺ πρόσφατα εἶχαν σφαγεῖ. Τὸ νωπὸ δέρμα κοκαλιάζει πιὸ εὔκολα καὶ πιὸ πολὺ ἀπὸ τὸ μεγάλο ψύχος.

Παρ. 16. «μὰ ἐκεῖνοι τὸν πρότρεπαν νὰ τοὺς σφάξει, γιατὶ δὲ θὰ μποροῦσαν νὰ προχωρήσουν». Χαρακτηρίζει τὸ μέγεθος τῶν κακουχιῶν καὶ τὴν ἀπόγνωση ὁρισμένων στρατιωτῶν.

'Εκτὸς ἀπ' αὐτά, θὰ γίνει κάθε ἄλλη σημασιολογικὴ ἀνάλυση καὶ ἐξομάλυνση τῆς πλοκῆς τοῦ λόγου, ἂν παρουσιαστοῦν τυχὸν δυσκολίες καὶ γεννηθοῦν ἀπορίες στοὺς μαθητές.

2. 'Από ἄποψη πραγματικῆς ἑρμηνείας: Αὐτὴ θὰ ἀναφέρεται στὴ διασάφηση πραγματολογικῶν, πολιτισμολογικῶν καὶ ἰδεολογικῶν στοιχείων τοῦ κειμένου. Σὰν τέτοια ἐπισημαίνουμε :

Παρ. 2. Εὐφράτης : Δείχνουμε τὸν ποταμὸ στὸ χάρτη καὶ δίνουμε σχετικὲς γεωγραφικὲς πληροφορίες.

Παρ. 4. «Τότε ἕνας μάντης εἶπε νὰ κάνουν θυσία στὸν ἄνεμο». Ὁ θεσμὸς τῶν μάντεων. Θεοποίηση τοῦ ἀνέμου, ποὺ ἐξευμενίζεται μὲ θυσία.

Παρ. 12. «Εἶχαν χάσει τὴν ὅρασή τους ἀπὸ τὰ χιόνια...». Μπορεῖ νὰ συμβεῖ ἡ προσωρινὴ ἀπώλεια τῆς ὅρασης κι ἔχει τὴν ἐπιστημονική της ἐξήγηση.

Παρ. 15. «ποὺ ἔβγαζε ἀτμοὺς σὲ μιὰ γειτονικὴ δασωμένη κοιλάδα»· προφανῶς στὸ μέρος ἐκεῖνο ὑπῆρχε θερμὴ πηγή.

Παρ. 24. «βρῆκε ἀκόμα δεκαεφτὰ πουλάρια ποὺ τὰ ἔτρεφαν σὰν φόρο γιὰ τὸ βασιλιά». Στοιχεῖο ὑποτέλειας.

Παρ. 26. «κρασὶ κριθαρένιο σὲ κρατῆρες». Ὁ νοῦς μας πηγαίνει στὴ σημερινὴ μπίρα. Παρ. 25, 36 «εἶχε πάει νὰ κυνηγήσει λαγούς». «Τὰ ἄλογα ἐδῶ εἶχαν μικρότερο ἀνάστημα ἀπὸ τὰ περσικά, ἦταν ὅμως πολὺ ζωηρότερα». Λεπτομέρειες. Ἦταν φυσικὸ νὰ στραφεῖ τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ Ξενοφώντα στὶς χαρακτηριστικὲς αὐτὲς λεπτομέρειες, γιατὶ ἦταν ἐπηρεασμένος ἀπὸ σχετικὲς ἐμπειρίες. Ἔγραψε, ὅπως εἶναι γνωστὸ ἄλλωστε, καὶ τὶς πραγματεῖες «Κυνηγετικὸς» καὶ «Περὶ ἱππικῆς».

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Στὶς παρ. 25, 26, 27 καὶ 31, 32 δίνεται ἀπὸ τὸν Ξενοφώντα μιὰ χαρακτηριστικὴ περιγραφὴ τοῦ τύπου τῆς κατοικίας τῆς περιοχῆς, οἰκόσιτων ζώων, οἰκιακῶν σκευῶν καὶ τροφῶν. Πολύτιμα λαογραφικὰ στοιχεῖα ἐνδεικτικὰ τοῦ βαθμοῦ τοῦ πολιτιστικοῦ ἐπιπέδου τῶν βαρβάρων. Ἐπισημαίνεται ὁ πρωτογονισμὸς μὲ τὴν ὑπόγεια συνοίκηση ἀνθρώπων καὶ ζώων.

Παρ. 33. «Καὶ τοὺς ἔβρισκαν κι ἐκείνους νὰ ξεφαντώνουν, φορώντας στὸ κεφάλι στεφάνια ἀπὸ ξερὸ χορτάρι». Τὸ στεφάνωμα τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων ἦταν συνήθεια στὰ συμπόσια. Παρ' ὅλες τὶς ἀντιξοότητες οἱ Ἕλληνες καὶ ἐδῶ τηροῦν τὸ ὡραῖο ἔθιμο.

Παρ. 34 «ρώτησαν... ποιὰ ἦταν ἡ χώρα ποὺ πατοῦσαν». Χαρακτηριστικὴ ἄγνοια τοῦ γεωγραφικοῦ χώρου.

Παπ. 34. Χάλυβες : Ἀρχαιότατος λαός. Πιστευόταν ὅτι οἱ Χάλυβες ἦταν αὐτοὶ ποὺ ἐπινόησαν τὴν ἐπεξεργασία τοῦ σιδήρου κι ἀπ' αὐτοὺς προῆλθε ἡ ὀνομασία «Χάλυψ». Εἶναι χαρακτηριστικὸ ὅτι νεώτερες ἔρευνες διαπίστωσαν πράγματι ἴχνη ἀρχαίων μεταλλείων στὶς χῶρες τοῦ Πόντου.

Παρ. 35 Ἥλιος - Μίθρας : Περσικὸς θεός.

Παρ. 35. «Καὶ τώρα φοβόταν μήπως ψοφήσει τὸ ἄλογο». Τὸ ἄλογο ἦταν ἀφιερωμένο στὸ θεὸ Ἥλιο. Ὁ Ξενοφώντας, εὐσεβὴς ὅπως ἦταν, φοβᾶται μήπως ψοφήσει ὁ ἱερὸς ἵππος καὶ τὸν χαρίζει στὸν προεστὸ νὰ τὸν θυσιάσει. Ὡραιότατο δεῖγμα εὐσέβειας τοῦ Ξενοφώντα.

3. Ἀπὸ ἄποψη ψυχολογικῆς καὶ ἀξιολογικῆς ἑρμηνείας : Θὰ διαγραφοῦν χαρακτῆρες προσώπων καὶ θὰ ἀξιολογηθοῦν οἱ ἐνέργειές τους.

Παρ. 1. «Προχωροῦν ἀνάμεσα στὸ ἄφθονο χιόνι». Ἡ πάλη τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὰ στοιχεῖα τῆς φύσης. Ἕνα θέμα ποὺ πρέπει νὰ συζητηθεῖ.

Παρ. 1. «Πέρασαν τὴ βουνοκορφή ... στρατοπέδεψαν». Δεῖγμα σωστῆς στρατηγικῆς τακτικῆς.

Παρ. 4. «ἔπαψε ἡ σφοδρότητα τοῦ ἀέρα». Ψυχολογημένη ἐνέργεια ποὺ φανερώνει τὴν ἀπεριόριστη ἐμπιστοσύνη στὴ δύναμη τοῦ θείου.

Παρ. 5. «Δὲν ἄφηναν νὰ πλησιάσουν τὴ φωτιά ... φαγώσιμο». Χαρακτηριστικὴ ἦταν ἡ τραχύτητα τῆς συμπεριφορᾶς τῶν στρατιωτῶν, ἀποτέλεσμα κι αὐτὴ τῶν σκληρῶν συνθηκῶν τοῦ πολέμου.

Παρ. 8. «Καὶ ὅπου ἔβλεπε τίποτε φαγώσιμο τὸ μοίραζε». Ἔχουμε τὴ μέριμνα καὶ τὸν τρόπο ἀντιμετώπισης τοῦ ἐπισιτισμοῦ ἀπὸ τὸν ἡγέτη.

Στὶς παρ. 16, 17, 18 ἀξιοπρόσεκτη εἶναι ἡ συμπεριφορὰ τοῦ ἡγέτη Ξενοφώντα πρὸς τοὺς κατάκοπους καὶ σκληρὰ δοκιμασμένους στρατιῶτες του, προκειμένου ν' ἀντιμετωπίσουν τοὺς ἐχθρούς, ποὺ ἀκολουθοῦν. Παρακαλεῖ, θυμώνει, ἐφαρμόζει στρατηγικὸ τέχνασμα καὶ ἀποτρέπει τὸν κίνδυνο. Ἡ μέριμνά του γιὰ τοὺς ἀρρώστους ἀμέσως μετὰ δείχνει τὴν ἀνθρωπιά του καὶ τὰ ἡγετικά του προσόντα. Στὶς ἴδιες παραγράφους διακρίνεται καὶ ἡ ἄλλη πλευρά, ὁ συρφετὸς τῶν ἐχθρῶν ποὺ ἀκολουθοῦν, θορυβοῦν, τσακώνονται, ἁρπάζουν. Εἶναι ἕνα θρασύδειλο πλῆθος· εἶναι οἱ βάρβαροι.

Στὴν παρ. 22 ἔχουμε δεῖγμα φροντίδας καὶ ἀνθρωπιᾶς γιὰ τὴν ὀπισθοφυλακὴ ἀπὸ τὸν ἄλλο ἡγέτη, τὸ Χειρίσοφο.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Παρ. 23. «Οἱ ἄλλοι ὅμως μοίρασαν μὲ κλῆρο τὰ χωριά». Ἐνέργεια ποὺ φανερώνει δημοκρατικὴ διαδικασία καὶ δικαιοσύνη, ποὺ πρέπει ἰδιαίτερα νὰ σχολιαστεῖ· μποροῦμε νὰ κάνουμε διασυνδέσεις καὶ μὲ ἄλλα ἀνάλογα χωρία.

Στὶς παρ. 28-36 ἡ εὐγενικὴ καὶ συνάμα διπλωματικὴ συμπεριφορὰ τοῦ Ξενοφώντα πρὸς τὸν προεστό, ἡ ἐπίσκεψή του καὶ σὲ ὥρα ἀναψυχῆς στοὺς στρατιῶτες καὶ ἡ συμμετοχή του στὰ συμπόσια φανερώνουν ἔξοχες ἡγετικὲς ἀρετές, χάρη στὶς ὁποῖες ἐξασφαλίζεται ἡ ἀνύψωση τοῦ ἠθικοῦ τῶν σκληρὰ δοκιμασμένων στρατιωτῶν καὶ ἡ ἀγάπη κι ἐμπιστοσύνη τους πρὸς τὸν ἱκανὸ ἡγήτορα.

4. Ἀπὸ αἰσθητικὴ ἄποψη: Ἡ τάξη διαπιστώνει τὶς ἀρετὲς τῆς ἱστορικῆς διήγησης. Αὐτὴ εἶναι λεπτομερής, ἁπλή, σαφής, φυσική, γλαφυρή, παραστατικὴ καὶ ἐνδιαφέρουσα, μὲ πλούσιο λαογραφικὸ χρῶμα καὶ χωρὶς λυρισμό.

5. Ἀπὸ ἄποψη λογικῆς ἑρμηνείας: Θὰ ἀναζητηθεῖ ἡ ἀνεύρεση τῆς οὐσίας τοῦ νοηματικοῦ περιεχομένου τοῦ ἀποσπάσματος καὶ θὰ γίνει ἡ ἀναγωγή του στὴν κεντρικὴ ἰδέα ὁλόκληρου τοῦ ἔργου. Δηλ. οἱ κακουχίες μέσα στὸ βαρὺ χειμώνα τῆς Ἀρμενίας, σημαντικὸ σημεῖο τῆς καθόδου τῶν Μυρίων, ποὺ ἀνάγεται στὴν κεντρικότερη ἰδέα τοῦ ἔργου, τὴ δύναμη τῶν λίγων νὰ νικοῦν τοὺς πολλοὺς καὶ τὴν ἰδέα τοῦ νόστου, ποὺ γίνεται πραγματικότητα μὲ τὸν ἀγώνα, τὴν καρτερία, τὴν ἀντοχή, τὴν ἀνδρεία, ἀρετὲς ποὺ σὲ τελικὴ ἀνάλυση περιποιοῦν δόξα στοὺς Ἕλληνες.

Ἐργασία στὸ σπίτι: Οἱ μαθητὲς θὰ γράψουν στὰ τετράδιά τους νοηματικὴ περίληψη τῆς ἑνότητας ποὺ διδάχτηκαν ἢ θὰ ἀπαντήσουν σὲ ἐρωτήσεις - ζητήματα, ὅπως :

1. Ὁ πόλεμος σκληραίνει τὶς καρδιὲς τῶν ἀνθρώπων. Γνωρίζετε ἀνάλογες περιπτώσεις ἀπὸ ἄλλους συγγραφεῖς ;

2. Πῶς βλέπετε τὸν τρόπο διασκεδάσεως τῶν στρατιωτῶν στὴν ὥρα τῆς ἀναπαύσεως;

3. Ὑπολογίστε σὲ χιλιόμετρα τὴν ἀπόσταση ἀπὸ τὸ μέρος ποὺ στρατοπέδεψαν οἱ Μύριοι τελευταῖα ὡς τὸν Εὐφράτη ποταμό.

4. Χαρακτηρίστε τὸ πλῆθος τῶν ἐχθρῶν.

5. Ποιὰ τὰ συναισθήματά σας, καθὼς παρακολουθεῖτε τὴν πορεία τῶν Μυρίων στὰ χιόνια καὶ ἀνάμεσα ἀπὸ τοὺς ἐχθρούς;

Πέρα ἀπὸ ὅλα τὰ μορφωτικὰ ἀγαθά, ποὺ θ' ἀποκόμιζε ἡ τάξη ἀπὸ τὴ διδακτικὴ διαδικασία τῆς μιᾶς ὥρας, οἱ μαθητὲς θὰ συμπληρώσουν τὶς γνώσεις τους γύρω ἀπὸ τὸ ἔργο καὶ μὲ ἄλλες ἐργασίες, ποὺ θὰ δοθοῦν στὴν τάξη ἀπὸ τὴν ἀρχὴ καὶ ποὺ θὰ ἔχουν χαρακτήρα συλλογικῆς προσπάθειας.

Τέτοιες ἐργασίες, μὲ τὶς ἀνάλογες παραπομπὲς στὸ κείμενο, θὰ μποροῦσαν νὰ εἶναι :

1. Στρατηγικὰ τεχνάσματα κατὰ τὴν κάθοδο.
2. Λεπτομερὴς χάρτης τῆς καθόδου.
3. Λαογραφικὰ στοιχεῖα βάρβαρων λαῶν.
4. Ἀνθρώπινες σχέσεις κάτω ἀπὸ τὶς σκληρὲς συνθῆκες τοῦ πολέμου.
5. Χαρακτηρισμὸς τῶν πρωταγωνιστῶν τῆς ἐκστρατείας.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἕνας ἄλλος τρόπος

Στὴ συνέχεια θὰ παρουσιάσουμε ἕναν ἄλλο τρόπο ἐργασίας. Μόνο ποὺ αὐτὸς ἀπαιτεῖ :

α) Κάποια προετοιμασία στὸ σπίτι.
β) Μετάφραση γραμμένη σὲ γλώσσα ἁπλή.
γ) Σχόλια πραγματολογικὰ καὶ λεξιλογικά.

Ὅλα αὐτὰ σημαίνουν ὅτι τὸ κείμενό μας δὲ δυσκολεύει τὸ μαθητή, καὶ ἑπομένως μποροῦμε μὲ γοργότερο ρυθμὸ νὰ πλησιάσουμε τὸ στόχο μας, νὰ ἀνιχνεύσουμε δηλαδὴ τὸ περιεχόμενο τοῦ ἔργου.

Μὲ τὸ νέο αὐτὸ τρόπο, πάνω στὴν ἑνότητα ποὺ ἐξετάζουμε, δουλεύουμε ὡς ἑξῆς :

Χωρίζουμε τὴν ἑνότητα σὲ μικρότερα τμήματα. Τὸ κείμενό μας χωρίζεται σὲ δύο τμήματα : στὸ πρῶτο (παράγραφοι 1-21) περιγράφεται ἡ κίνηση τοῦ στρατοῦ καὶ οἱ κακουχίες του στὴν Ἀρμενία· στὸ δεύτερο (παράγραφοι 22-36) ὁ στρατὸς ξεκουράζεται στὰ χωριὰ καὶ στὰ σπίτια τῆς Ἀρμενίας. (Ἀκολουθοῦμε ἐδῶ τὴ διαίρεση τοῦ σχολικοῦ ἐγχειριδίου.) Ἔχουμε, λοιπόν, μιὰ σκηνὴ πολεμικὴ καὶ μιὰ εἰρηνική· ὕστερα ἀπὸ τὴν μπόρα ἡ γαλήνη.

Τμῆμα Πρῶτο

Ἔτσι, στὸ πρῶτο τμῆμα μὲ συζήτηση ὁδηγοῦμε τὰ παιδιὰ πρὸς τὰ θέματα ποὺ ἔχουν κέντρο τὸν ἄνθρωπο καὶ τὴ στάση του ἀπέναντι στὰ προβλήματά του σὲ ὥρα πολέμου. Τὰ θέματα αὐτὰ εἶναι τὰ ἀκόλουθα :

Θέμα 1ο. Ἡ πεισματικὴ πάλη τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὰ στοιχεῖα τῆς φύσης καὶ ἡ ἄκαμπτη θέλησή του νὰ τὰ δαμάσει καὶ νὰ κρατηθεῖ στὴ ζωή. Στὸ θέμα αὐτὸ ἀξίζει νὰ σταθοῦμε καὶ νὰ δοῦμε τὸ σωστὸ τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο οἱ στρατιῶτες ἀντιμετωπίζουν τὴν ἀγριεμένη φύση. Ξέρουν νὰ φυλάγονται καὶ νὰ προστατεύονται. Τὰ μέτρα ποὺ παίρνουν εἶναι τὰ ἐνδεδειγμένα. Καὶ σήμερα ἀκόμη, ὕστερα ἀπὸ τόσα χρόνια, τὰ ἴδια συμβουλεύουν οἱ γιατροὶ στοὺς στρατιῶτες.

Γύρω ἀπὸ τὸ πρῶτο αὐτὸ θέμα οἱ ἀναφορὲς στὴ νεώτερη πολεμική μας λογοτεχνία καὶ οἱ διασυνδέσεις μὲ κείμενά της θὰ διεύρυναν τὶς παραστάσεις τῶν παιδιῶν καὶ θὰ βοηθοῦσαν νὰ δοῦν διαχρονικὰ αὐτὴ τὴν πάλη τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὸ σκληρὸ περιβάλλον του. Ἀλλὰ καὶ γενικὰ ὁ παραλληλισμὸς μὲ ἀνάλογα νεώτερα κείμενα εἶναι σκόπιμος, γιατὶ βοηθάει στὴν ἀξιολόγηση τῆς ἀνθρώπινης στάσης ποὺ δὲν ἄλλαξε ἀπὸ τότε μέσα στὸ χρόνο. Ἐξάλλου εἶναι ὀρθὴ ἡ φιλολογικὴ ἀντίληψη ὅτι τὰ κείμενα ἑρμηνεύονται μὲ κείμενα. Ἀρκεῖ νὰ σεβαστοῦμε τὴν αὐτονομία τοῦ ἀρχαίου πολιτισμοῦ καὶ νὰ μὴ φέρουμε σύγχυση ἀντικαθιστώντας πράγματα, πρόσωπα καὶ ἀξίες.

Θέμα 2ο. Ἡ πίστη τοῦ Ξενοφώντα καὶ τῶν στρατιωτῶν στὶς ὑπερφυσικὲς δυνάμεις ποὺ ἐπενεργοῦν καὶ μεταβάλλουν τὶς καιρικὲς συνθῆκες. Εἶναι μιὰ πίστη ποὺ τὴ συναντοῦμε στὸ λαϊκὸ πολιτισμό· πολλὰ ἀπὸ τὰ ἔθιμά του ἀναφέρονται σ' αὐτήν.

Τὸ θέμα αὐτὸ μποροῦμε νὰ τὸ παρακολουθήσουμε καὶ πιὸ πλατιά, γιατὶ ὑπάρχουν στὴν «Ἀνάβαση» καὶ ἄλλα χωρία ποὺ δείχνουν αὐτὴ τὴ θρησκευ-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τική στάση. Ώστόσο στὸν ἀρχαῖο κόσμο ὑπάρχουν καὶ ἐκεῖνοι ποὺ ἀντιδροῦν· αὐτοὶ βάζουν κάτω τὴ λογικὴ καὶ μὲ αὐτὴ θέλουν νὰ ἑρμηνέψουν τὸ καθετί : Ἀναξαγόρας, Περικλῆς καὶ ἄλλοι. Πρόκειται γιὰ ἕνα πλατὺ καὶ λεπτὸ θέμα, τὸ ὁποῖο πρέπει νὰ διερευνᾶται μὲ πολλὴ σύνεση. Καὶ δὲν εἶναι ἀνάγκη νὰ ἐξαντληθεῖ σὲ ἕνα μάθημα· οὔτε πάλι χρειάζεται νὰ σπαταληθεῖ γι' αὐτὸ πολὺς χρόνος· θὰ γίνει μιὰ ἁπλὴ καὶ ἀχρωμάτιστη ἀναφορά, ἐφόσον τὸ κείμενο προσφέρεται.

Θέμα 3ο. Οἱ στρατιῶτες ἀλλάζουν· γίνονται πέτρινοι. Ἡ ἀνταμοιβὴ γιὰ ὅ,τι κάνουν γίνεται σχεδὸν κανόνας στὶς μεταξύ τους σχέσεις. Παζαρεύουν ἀκόμη καὶ τὴ φωτιά. Μιὰ πλευρὰ ποὺ φέρνει ἀπογοήτευση καὶ σκέψεις πικρές· οἱ στρατιῶτες δὲ λογαριάζουν τοὺς συμπολεμιστές τους, κι ἂς εἶναι γι' αὐτοὺς ὅ,τι πιὸ ἀκριβὸ ἔχουν, γιὰ νὰ ἀκουμπήσουν μέσα στὴν ἄγρια καὶ ξένη χώρα.

Ἀνάλογες σκηνὲς τοῦ σκληροῦ ἀνθρώπου θὰ βροῦμε καὶ σὲ ἄλλους, ἀρχαίους ἢ νεώτερους, συγγραφεῖς. Ὁ πόλεμος σκληραίνει. Ὅμως, μόνο γιατὶ ἔγιναν ἔτσι σκληροί, ἐπιβίωσαν οἱ Μύριοι.

Θέμα 4ο. Ἡ altera pars· τὸ πεινασμένο καὶ βουβὸ πλῆθος τῶν ἐχθρῶν ποὺ ἀκολουθοῦν. Μιὰ φοβερὴ καὶ σκοτεινὴ μάζα χωρὶς ὄνομα· ἕνας συρφετὸς ἀπὸ πλάσματα ποὺ θέλουν κι αὐτὰ νὰ ζήσουν· ζυγιάζονται ἀνάμεσα στὸν ἄνθρωπο καὶ στὸ θηρίο. Ἕνα πλῆθος θρασύδειλο ποὺ κινεῖται στὴ θολούρα· τρέχει ξοπίσω ἀπὸ τὸ στράτευμα καὶ σκυλεύει· εἶναι οἱ βάρβαροι· δὲν τοὺς βλέπουμε· τοὺς αἰσθανόμαστε περισσότερο ἀπὸ τὸ θόρυβο, γιατὶ τσακώνονται καὶ μεταξύ τους, ὅταν εἶναι νὰ μοιράσουν ἐκεῖνα ποὺ ἅρπαξαν. Ἐπιβάλλεται ἴσως ἐδῶ νὰ γυρίσουμε τὴ σκέψη τῶν παιδιῶν στὴν ἄλλη πλευρὰ τῆς ἀνθρώπινης δυστυχίας.

Ἔτσι, στὸ πρῶτο τμῆμα, στὴν πολεμικὴ σκηνή, βλέπουμε τὸν ἄνθρωπο νὰ παλεύει μὲ τὸν ἄνθρωπο, μὲ τὴ φύση, μὲ τὶς δυνάμεις ποὺ πιστεύει ὅτι κρύβονται πίσω ἀπὸ αὐτήν. Βλέπουμε τὸν πέτρινο ἀλλὰ καὶ τὸ δυνατὸ ἄνθρωπο.

Τμῆμα Δεύτερο

Στὸ δεύτερο ὅμως τμῆμα τῆς ἴδιας ἑνότητας τὰ πράγματα ἀλλάζουν· πρόκειται γιὰ ἕνα διάλειμμα αἰσιοδοξίας· τὸ σκηνικὸ δηλώνει μέσα στὴ θύελλα τοῦ πολέμου καὶ τοῦ χειμώνα μιὰ εἰρηνικὴ στιγμή. Τὰ θέματα στὰ ὁποῖα μποροῦμε νὰ σταθοῦμε εἶναι τὰ ἀκόλουθα :

Θέμα 1ο. Ὁ δημοκρατικὸς τρόπος μὲ τὸν ὁποῖο ἔλυναν τὶς διαφορές τους καὶ διακυβερνοῦνταν, γενικότερα, οἱ Μύριοι. Πρόκειται γιὰ ἕνα μεγάλο θέμα, ποὺ ἐπιβάλλεται νὰ τὸ παρακολουθήσουμε σὲ ὁλόκληρη τὴν «Ἀνάβαση». Ὁ Ξενοφώντας στὴ δύσκολη πορεία του ἐφάρμοσε καθαρὰ δημοκρατικὲς ἀρχὲς μὲ μεγάλη μάλιστα ἐπιτυχία, λέει ἡ Hamilton. Ἂν πείστηκε ὁ ἴδιος γιὰ τὴν ὀρθότητά τους, εἶναι ἄλλο ζήτημα. Πάντως εἶναι χαρακτηριστικὸ πῶς δὲ δοκίμασε καθόλου νὰ ἐφαρμόσει σπαρτιατικὲς μεθόδους στὸ διάστημα αὐτῆς τῆς ἡλικίας. Ἡ κλήρωση λ.χ. μὲ τὴν ὁποία στρατιῶτες, ἀρχηγοὶ καὶ Ξενοφώντας μοιράζουν μεταξύ τους τὰ χωριά, δείχνει δημοκρατικότητα (παράγραφοι 23 καὶ 24).

Τέτοια χωρία ποὺ δείχνουν τὴ δημοκρατικὴ νοοτροπία τῶν Μυρίων ὑπάρχουν σὲ ὁλόκληρο τὸ ἔργο. Γι' αὐτὸ καὶ ὁ καθηγητὴς θὰ πρέπει ἀπὸ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

πρὶν νὰ τὸ ἔχει μελετήσει ὁλόκληρο καὶ νὰ ἔχει ἐπισημάνει τὶς ἰδέες ἐκεῖνες ποὺ τὸ διαπερνοῦν, καθὼς καὶ τὰ χωρία ποὺ κεντρώνονται γύρω ἀπὸ αὐτές. Θὰ κινηθοῦμε ἔτσι πιὸ ἄνετα καὶ θὰ ἑρμηνέψουμε τὸ ἔργο πιὸ σωστά. Τὸ σημεῖο λ.χ. αὐτό, ὅπου φαίνεται ὁ δημοκρατικός τους τρόπος, θὰ μποροῦσαμε νὰ τὸ ἑρμηνέψουμε μὲ μιὰ διασύνδεση μὲ χωρίο, ὅπου, ὕστερα ἀπὸ συζήτηση, παίρνουν τὴν ἀπόφαση ὅλοι μαζὶ μὲ ψηφοφορία. Τὴ δημοκρατικότητα αὐτὴ τὴ βλέπουμε καὶ σὲ ὅσα εἶπε ὁ Ξενοφώντας σὲ μιὰ περίπολο : «Δὲ σᾶς ὁρίζω ἀρχηγό, τοὺς εἶπε. Ὁ καθένας ἂς θεωρήσει τὸν ἑαυτό του ὡς ἀρχηγὸ καὶ ἂς πεῖ τί σχέδιο ἔχει».

Θέμα 2ο. Τὸ πολιτιστικὸ ἐπίπεδο τῶν κατοίκων τῆς Ἀρμενίας. Οἱ κατοικίες εἶναι ὑπόγειες, ἡ ζωὴ ἀγροτική : ἄνθρωποι καὶ ζῶα ζοῦν μαζὶ κοντὰ κοντὰ μέσα στὴ γῆ κάτω ἀπὸ παράξενες συνθῆκες. Ἀπὸ τὴν ἀνάλυση αὐτῆς τῆς πραγματικότητας εἶναι εὐκαιρία νὰ καταλάβουν τὰ παιδιὰ τοῦ σημερινοῦ μηχανικοῦ πολιτισμοῦ τὸ ρόλο ποὺ ἔπαιξαν καὶ ἐξακολουθοῦν νὰ παίζουν τὰ ζῶα στὴ ζωὴ κάποιων ἀνθρώπων, γιατὶ ἔτσι μονάχα θὰ ἑρμηνέψουν τὴν ἀνάγκη τῆς συνοίκησης, ὅταν ἐννοήσουν ὅτι τὰ πλάσματα αὐτά, ζῶα καὶ πρωτογονικοὶ ἄνθρωποι, δένονται καὶ στηρίζονται ἀμοιβαῖα στὸν ἀγώνα τῆς ἐπιβίωσης Πέρα ἀπὸ αὐτὰ ἐνδιαφέρουσες εἶναι οἱ πληροφορίες ποὺ μᾶς δίνει ὁ Ξενοφώντας γιὰ τὴν τροφὴ καὶ τὴν οἰκοσκευὴ τῶν Ἀρμενίων. Ἕνας τρόπος ζωῆς ποὺ μπορεῖ νὰ ἀντιπαρατεθεῖ μὲ τὸν τρόπο τῶν Περσῶν ἀρχόντων. Θὰ χρωματιστοῦν τότε καὶ θὰ τονιστοῦν ἀμοιβαῖα οἱ μεγάλες ἀντιθέσεις, κάτω ἀπὸ τὶς ὁποῖες διαβιοῦν πολίτες τοῦ ἴδιου βασιλείου. Σημάδι ἐκμετάλλευσης τοῦ ἀδύνατου ἀπὸ τὸν ἰσχυρό, ἢ σημάδι ἀδιαφορίας τῶν κυβερνητῶν γιὰ τὶς τύχες τῶν μικρῶν.

Θέμα 3ο. Οἱ σχέσεις τῶν κατοίκων τῆς περιοχῆς μὲ τὸ βασιλιά τους· ἀπὸ αὐτὲς ἀβίαστα φτάνει κανεὶς στὸ συμπέρασμα ὅτι οἱ ἄνθρωποι αὐτοὶ δὲν εἶναι ἐλεύθεροι· εἶναι ὑποτελεῖς καὶ πληρώνουν φόρους στὸν Πέρση μονάρχη.

Θέμα 4ο. Ἡ θέση τοῦ προεστοῦ καὶ τῶν κατοίκων. Στὸ σημεῖο αὐτὸ μποροῦμε νὰ σημειώσουμε τὴν κατάσταση τῶν ἀντιπάλων· ὁ προεστὸς καὶ οἱ ἄνθρωποί του στὰ χέρια τῶν δυνατῶν ἐξουθενωμένοι καὶ συμβιβασμένοι. Μιὰ πλευρὰ ποὺ δὲν πρέπει νὰ περάσει ἀσχολίαστη.

Θέμα 5ο. Τὸ ξεφάντωμα καὶ τὸ γλέντι τῶν Μυρίων—μιὰ συνήθεια ἑλληνική. Στὰ ξέφωτα τῶν μεγάλων τους περιπετειῶν οἱ ἄνδρες τοῦ Ξενοφώντα χαίρονται κάποιες στιγμές, δείχνοντας ἔτσι τὸ σφρίγος τῆς ράτσας. Αἰῶνες μετά, στὰ χρόνια τῆς ἐπανάστασης τοῦ 21, τὸ ἴδιο θὰ κάνει ὁ μπουρλοτιέρης τῶν ψυχῶν Παπαφλέσσας, καθὼς καὶ τόσοι ἄλλοι, δείχνοντας καὶ μ' αὐτὸν τὸν τρόπο τὴ μεγάλη τους καταγωγή. (Τὰ Ἀπομνημονεύματα τοῦ Μακρυγιάννη μᾶς βοηθοῦν πολὺ σὲ τέτοιες διασυνδέσεις.)

Στὸ σημεῖο αὐτὸ τελειώνει καὶ τὸ δεύτερο μέρος· ἀνοίγει τώρα ὁ ἐπίλογος. Σ' αὐτὸν στρέφουμε τοὺς μαθητὲς πρὸς τὸ κεντρικὸ πρόσωπο τῆς ἑνότητας ποὺ εἶναι μαζὶ καὶ ὁ συγγραφέας τοῦ ἔργου. Πρόκειται, φυσικά, γιὰ τὸν Ξενοφώντα. Ἡ ἑνότητα προσφέρεται νὰ δοῦμε τὸ στρατιωτικὸ καὶ τὸ συγγραφικό του ἦθος καὶ νὰ σχηματίσουμε γνώμη γιὰ τὴν κοσμοαντίληψή του.

Τελειώνει ἐδῶ καὶ τὸ δεύτερο διάγραμμα ποὺ ἀπεικονίζει τὸ δεύτερο τρόπο, τὸν τρόπο δηλαδὴ πού, ὅπως διαπιστώνετε, μᾶς ἔδωσε περισσότερο

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

χρόνο, γιὰ νὰ προσπελάσουμε τὴν οὐσία τοῦ κειμένου· καὶ ὁ χρόνος αὐτὸς ἀποδεσμεύτηκε, γιατὶ ἔλειψαν : ἡ ἀνάγνωση, ὁ λεξιλογικὸς καὶ ὁ πραγματολογικὸς σχολιασμός.

Ὅλα αὐτὰ ποὺ παρουσιάσαμε μὲ τὸ δεύτερο αὐτὸν τρόπο μποροῦμε νὰ τὰ ἐκμαιεύσουμε ἀπὸ τὰ παιδιὰ μὲ ἐρωτήσεις σὰν κι αὐτὲς ποὺ εἴδαμε στὸ πρῶτο μέρος τῆς ἐργασίας. Μποροῦμε ἀκόμα νὰ ἑτοιμάσουμε ἀπὸ πρὶν ἕνα διάγραμμα - πλαίσιο, μέσα στὸ ὁποῖο θὰ κλιμακώνουμε μεθοδικὰ μὲ βάση τοὺς κεντρικοὺς πυρῆνες τὴν ἀνελικτικὴ πορεία τῆς διδασκαλίας. Θὰ προχωροῦμε ἔτσι βῆμα βῆμα ἀπὸ τὸ ἕνα θέμα στὸ ἄλλο συζητώντας πάντα μὲ τὰ παιδιά.

Πρὶν κλείσουμε τὴν εἰσήγησή μας αὐτή, θέλουμε νὰ σημειώσουμε κάτι, ποὺ πρέπει νὰ ἔχει στὴ σκέψη του ὁ δάσκαλος ὅλη τὴν ὥρα τῆς δουλειᾶς του : τὸ ἔργο ποὺ ἑρμηνεύει ἀνήκει σὲ ἄλλη ἐποχὴ καὶ σὲ ἄλλον πολιτισμό. Αὐτὸ πρέπει ἰδιαίτερα ἴσως νὰ ὑπογραμμιστεῖ, γιατὶ ὑπάρχει φόβος νὰ δημιουργηθεῖ σύγχυση καὶ παρεξήγηση, ἰδίως ὅταν γίνεται ἀναφορὰ σὲ νεώτερα ἔργα. Τὸ παλιὸ ἔργο καὶ ὁ πολιτισμὸς ποὺ μᾶς ἀποκαλύπτει πρέπει ἐξάπαντος νὰ κρατήσουν στὶς συνειδήσεις μας τὴν αὐτοτέλειά τους—μιὰ ἐντύπωση ποὺ πρέπει νὰ ἐνισχύεται στὴ συνείδηση τοῦ παιδιοῦ. «Σκοπός μας, λέει ὁ Finley, δὲν εἶναι νὰ κερδίσουμε πρακτικὰ ὀφέλη ἀπὸ τὴ μελέτη τῶν ἀρχαίων, ὅπως ἐντελῶς παραπειστικὰ ὑποστηρίζουν πολλοί, ἀλλὰ πολὺ οὐσιαστικότερα ὀφέλη, ἠθικά, αἰσθητικά, φιλοσοφικά : Οἱ Ἕλληνες συγγραφεῖς καὶ διανοητὲς κατόρθωσαν νὰ δημιουργήσουν ἕναν εὐρύτατο χῶρο ἀνθρώπινων προβλημάτων : πολιτικῶν, ἠθικῶν, φιλοσοφικῶν. Κι ἔτσι ἡ λογοτεχνία τους μᾶς δίνει τὴ δυνατότητα, τὴ μοναδικὴ ἀπὸ μερικὲς ἀπόψεις, νὰ παρακολουθήσουμε τὶς ἀναζητήσεις καὶ τὶς ἐπιτεύξεις ἑνὸς δημιουργικοῦ πολιτισμοῦ, ἔτσι ὅπως ἔχουν ἀποτυπωθεῖ στὸ σύνολο τῶν πνευματικῶν του ἔργων. Μόνο ποὺ τὰ ἔργα αὐτὰ δὲν πρέπει νὰ τὰ δεχτοῦμε παθητικά. Αὐτὸ δὲν εἶναι παιδεία. Παιδεία σημαίνει πρῶτα ἀπ' ὅλα μιὰ διαδικασία ποὺ διευρύνει τὴν πείρα, καλλιεργεῖ τὸ πνεῦμα τῆς ἔρευνας, κι ἔτσι δημιουργεῖ τὴ βάση γιὰ σκέψη πειθαρχημένη. Πρέπει κανεὶς νὰ μάθει πῶς νὰ σκέπτεται γιὰ τὸν ἑαυτό του καὶ πῶς νὰ ζεῖ μέσα στὸ δικό μας κόσμο, ὄχι μέσα σ' ἕνα μυθικὸ ἡρωοποιημένο παρελθόν». Κι αὐτὸ εἶναι κέρδος.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΞΕΝΟΦΩΝΤΑ : ΚΑΘΟΔΟΣ ΤΩΝ ΜΥΡΙΩΝ ΒΙΒΛ. Δ΄ ΚΕΦ 5

Π. ΚΑΝΔΡΟΥ-ΟΛΓΑΣ ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ
Φιλόλογων Καθηγητῶν

Ι. Περίληψη τοῦ Δ΄ βιβλίου τῆς Κύρου Ἀναβάσεως

Εἶναι Νοέμβριος τοῦ 401 π.Χ. Τὰ περσικὰ στρατεύματα τοῦ Τισσαφέρνη καὶ τοῦ Ἀριαίου περνοῦν τὸν Τίγρητα καὶ κατευθύνονται πρὸς τὴ Δ. Μικρὰ Ἀσία.

Οἱ «μύριοι» ἀποφασίζουν νὰ βαδίσουν πρὸς τὸ βορρὰ καί, περνώντας ἀπὸ τὴν ὀρεινὴ χώρα τῶν Καρδούχων, νὰ φτάσουν στὴν Ἀρμενία καὶ ἀπὸ ἐκεῖ νὰ συνεχίσουν τὴν προσπάθειά τους γιὰ τὴν ἐπιστροφὴ στὴν πατρίδα. Ἡ πορεία τους ἀπὸ τὸ νότιο τμῆμα τῆς χώρας τῶν Καρδούχων ὡς τὴν Τραπεζούντα κράτησε τρεῖς μῆνες περίπου. Στὴ χώρα τῶν Καρδούχων ταλαιπωρήθηκαν πολὺ ἐπὶ ἑπτὰ μέρες ἀπὸ τὴν κακοκαιρία καὶ τὶς συγκρούσεις μὲ τοὺς κατοίκους της κοντὰ σὲ βουνοκορφὲς καὶ ἔχασαν πολλοὺς ἀπὸ τοὺς γενναίους στρατιῶτες τους. Στὰ σύνορα τῆς χώρας αὐτῆς καὶ τῆς Ἀρμενίας μὲ μιὰ ἔξυπνη ἐπιχείρηση καὶ μετὰ ἀπὸ μεγάλο ἀγώνα, γιατὶ εἶχαν νὰ ἀντιμετωπίσουν καὶ τοὺς Καρδούχους καὶ τοὺς Ἀρμενίους, πέρασαν τὸν Κεντρίτη, παραπόταμο τοῦ Τίγρητα, καὶ μπῆκαν στὴν Ἀρμενία.

Μετὰ ἀπὸ πορεία 170 χιλ. περίπου σὲ ἀκατοίκητη χώρα ἔφτασαν στὴ Δ. Ἀρμενία καὶ συγκεκριμένα στὴν περιοχὴ ποὺ βρίσκεται ἀνάμεσα στοὺς ποταμοὺς Τηλεβόα καὶ Ἀνατολικὸ Εὐφράτη. Ἐκεῖ ἔκαναν συμφωνία μὲ τὸν ὑποδιοικητὴ Τιρίβαζο μὲ τοὺς ὅρους : «Οἱ Ἕλληνες νὰ παίρνουν ὅσα τρόφιμα θέλουν ἀπὸ τὰ χωριά, ἀλλὰ νὰ μὴν καῖνε τὰ σπίτια καὶ ὁ Τιρίβαζος νὰ μὴν τοὺς ἐπιτίθεται». Οἱ ὅροι παραβιάστηκαν ἀπὸ μερικοὺς Ἕλληνες καὶ ὁ Τιρίβαζος ἀποφάσισε νὰ ἐπιτεθεῖ, ἀλλὰ σὲ σύγκρουση ποὺ ἔγινε κοντὰ σὲ μιὰ βουνοκορφὴ νικήθηκε. Τὸ χιόνι ποὺ ἔπεσε τότε (ἦταν Δεκέμβριος μήνας) στὴ Δ. Ἀρμενία δημιουργοῦσε στοὺς «μυρίους» πρόσθετα προβλήματα. Ὡστόσο στὰ ἀρμενικὰ χωριὰ ποὺ βρίσκονταν νοτιοανατολικὰ ἀπὸ τὶς πηγὲς τοῦ Ἀράξη πέρασαν εὐχάριστα ὀκτὼ μέρες.

Ἀπὸ ἐδῶ προχώρησαν, ἀλλὰ ἐπειδὴ δὲν εἶχαν ὁδηγοὺς ἔχασαν τὸν προσανατολισμό τους καὶ βάδισαν πρὸς τὸ ἐσωτερικὸ τῆς Ἀσίας· σὲ μιὰ βουνοκορφὴ συνάντησαν στρατὸ ποὺ τὸν ἀποτελοῦσαν Χάλυβες, Τάοχοι καὶ Φασιανοί, τὸν νίκησαν καὶ κυρίευσαν χωριὰ γεμάτα ἀπὸ πολλὰ ἀγαθά. Ἔπειτα κατάλαβαν τὸ λάθος ποὺ εἶχαν κάνει ἀπὸ πληροφορίες αἰχμαλώτων, πῆραν τὴ σωστὴ κατεύθυνση καὶ στὶς ἀρχὲς Ἰανουαρίου τοῦ 400 μπῆκαν στὴ χώρα τῶν Ταόχων, οἱ ὁποῖοι μὲ ὅλα τὰ φαγώσιμα κατέφυγαν σὲ ὀχυρὲς τοποθεσίες στὰ βουνά. Οἱ «μύριοι» μὲ τέχνασμα κυρίευσαν ἕνα ὀχυρό τους καὶ πῆραν τὰ τρόφιμα, ἀλλὰ δὲ συνέλαβαν ἐκεῖ παρὰ ἐλάχιστους αἰχμαλώτους, γιατὶ οἱ Τάοχοι προτίμησαν νὰ γκρεμιστοῦν ἀπὸ τὰ ὑψώματα παρὰ νὰ παραδοθοῦν στοὺς Ἕλληνες.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἔπειτα πέρασαν τὴ χώρα τῶν ἀξιόμαχων Χαλύβων, τὸν ποταμὸ Ἅρπασο, τὴ χώρα τῶν Σκυθηνῶν καὶ τὴ Γυμνιάδα, τὴν πρώτη μεγάλη καὶ πλούσια πόλη μετὰ τὸν «Ὦπιν».

Συνεχίζοντας τὴν πορεία τους ἀνέβηκαν στὸ βουνὸ Θήχης, ἀπὸ ὅπου μὲ ἔξαλλη χαρὰ εἶδαν τὴ θάλασσα· «οἱ στρατιῶτες μὲ δάκρυα στὰ μάτια ἀγκαλιάζουν ὁ ἕνας τὸν ἄλλο καὶ τοὺς στρατηγοὺς καὶ τοὺς λοχαγούς». Ἔπειτα κατέβηκαν ἀπὸ τὸ Θήχη καὶ μπῆκαν στὶς χῶρες πρῶτα τῶν Μακρώνων, ποὺ τὶς πέρασαν χωρὶς συγκρούσεις, καὶ ἔπειτα τῶν Κόλχων ποὺ τοὺς νίκησαν, καὶ ἔφτασαν στὴν ἑλληνικὴ πόλη Τραπεζούντα, ὅπου βρῆκαν φιλικὴ ὑποδοχή· στὰ γύρω χωριὰ αὐτῆς τῆς πόλης ἔμειναν περίπου ἕνα μήνα καὶ γιόρτασαν τὴ σωτηρία τους μὲ θυσίες στοὺς θεοὺς καὶ μὲ ἀγῶνες.

II. Καίρια σημεῖα πέντε κεφαλαίων τοῦ Δ΄ βιβλίου (3, 4, 6, 7, 8)

Κεφ. 3

Σχέση τῶν ἀνθρώπων μὲ τὸ «θεῖον» καὶ ἐπηρεασμὸς τῆς δράσεως ἀπὸ τὰ σημάδια τῶν θυσιῶν (παρ. 8 : ὄνειρο - θυσία, 13 : σπονδή, ἐπειδὴ τὰ ὄνειρα φανέρωσαν τὸ πέρασμα, 18 : θυσία σὲ π ο τ α μ ό· ἐπισημαίνουμε ἐδῶ τὸν ἀνθρωπομορφισμὸ τοῦ θείου στὴ λατρεία τῶν στοιχείων τῆς φύσεως).

Κεφ. 4.

Σχέση ἀσιάτη βασιλιᾶ - ὑπηκόου, ἀκόμη καὶ μεγάλου ἀξιωματούχου (ὁ Τιρίβαζος θεωρεῖ διακριτικὴ τιμὴ νὰ βοηθάει τὸ βασιλιὰ ν' ἀνεβεῖ στὸ ἄλογό του). Διαπιστώνουμε σπέρματα δουλικότητας πρὸς τὸν ἀ φ έ ν τ η.

Κεφ. 6.

Θὰ κινηθοῦμε στὸ χῶρο τῶν ἀνθρώπινων σχέσεων, ἰδιαίτερα τῆς συναρχηγίας (ἐκτίμηση τῆς σημασίας τοῦ διαλόγου, ὅπου χωράει ἀκόμη καὶ τὸ αἰχμηρὸ πείραγμα. Ἰδιαίτερη σημασία δίνουμε στὸ λόγο καὶ τὸν ἀντίλογο, ποὺ συντελεῖ στὴν ἀντικειμενικὴ κρίση : μᾶς προβλημάτισε ἡ ἐνέργεια τοῦ Χειρίσοφου στὴν παρ. 3, αὐθαίρετη καὶ ἀποτέλεσμα θυμοῦ, μᾶς δικαίωσε ἡ νίκη τῶν Ἑλλήνων ποὺ ἤρθε, κυρίως γιατὶ πῆραν κοινὴ ἀπόφαση γιὰ δράση).

Κεφ. 7.

α) Ἐκτίμηση τῆς εὐστροφίας καὶ παλικαριᾶς τῶν Ἑλλήνων νὰ ἀντιμετωπίσουν τὶς πέτρες ποὺ ἔριχναν οἱ Τάοχοι.

β) Ἡ ἀγάπη πρὸς τὴν ἐλευθερία εἶναι ἔμφυτη· ἄνθρωποι ποὺ ζοῦσαν διαρκῶς σὲ καθεστὼς ἀπολυταρχικὸ μέσα στὴν περσικὴ αὐτοκρατορία προτιμοῦν νὰ ὁδηγηθοῦν σὲ «σκηνὲς Ζαλόγγου» παρὰ νὰ παραδοθοῦν καὶ νὰ ἐξευτελιστοῦν.

γ) Κλιμάκωση συναισθηματικῶν ἐνεργειῶν μὲ τὴν ἀπρόσμενη θέα τῆς θάλασσας (οἱ ἐκδηλώσεις τους διαγράφονται μὲ θεατρικὴ οἰκονομία).

Κεφ. 8.

Χαρακτηριστικοὶ ἀγῶνες σὲ περιοχὴ ἑλληνικὴ καὶ σὲ ἀτμόσφαιρα ἑλληνική. Στὴν ψυχικὴ εὐφορία συντελοῦν ἡ θάλασσα καὶ ἡ φυλετικὴ συγγένεια μὲ τοὺς Τραπεζούντιους (ὅμαιμον).

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

III. Ἐρωτηματολόγια

ἀπὸ τὰ κεφ. 1 καὶ 2 ποὺ θὰ διδαχτοῦν περιληπτικὰ ὕστερα ἀπὸ προετοιμασία τῶν μαθητῶν στὸ σπίτι.

Τὸ 1ο καὶ 2ο κεφ. τοῦ Δ΄ βιβλίου θὰ ἀπασχολήσουν τὴν τάξη μία διδακτικὴ ὥρα. Γιὰ τὸ 2ο θὰ δώσουμε μιὰ μικρὴ περίληψη ὡς τὴν παράγραφο 21, ὄχι ἐπειδὴ πρόκειται γιὰ κείμενο ἀσήμαντο, ἀλλὰ γιατὶ οἱ στρατηγικὲς κινήσεις στοὺς λόφους εἶναι πολύπλοκες καὶ δὲ μᾶς βοηθάει μιὰ ἐνάργεια τοπογραφική. Ἐρωτηματολόγιο ἐδῶ θὰ δώσουμε γιὰ τὶς παραγράφους 22-28. Ἡ τάξη θὰ ἐργαστεῖ σὲ δυὸ ὁμάδες γιὰ ἀνακοινώσεις προφορικές, ἡ μιὰ γιὰ τὸ κεφ. 1, ἡ ἄλλη γιὰ τὶς παραγράφους 22 - 28 τοῦ κεφ. 2.

Ἐρωτηματολόγιο

γιὰ τὸ κεφ. 1.

1. Σύντομη ἀπόδοση τοῦ νοήματος (μὲ γενικὸ προσδιορισμὸ τοῦ τόπου καὶ τοῦ χρόνου).

2. Γιὰ ποιοὺς λόγους ἀποφάσισαν οἱ Ἕλληνες νὰ μὴ λεηλατοῦν καὶ νὰ ἀφήσουν πολλὰ ἀπὸ τὰ ὑποζύγια καὶ ὅλους τοὺς αἰχμαλώτους;

3. α) Γιατί ἀπασχολεῖ τὸν Ξενοφώντα τὸ ὅτι δὲν μπόρεσαν νὰ θάψουν τοὺς δύο γενναίους ἄντρες;

β) Γιατί ἐκτελοῦν τὸν πρῶτο ὁδηγὸ μπροστὰ στὰ μάτια τοῦ δευτέρου;

4. Γιατί πρέπει νὰ προλάβουν νὰ κυριεύσουν τὴ βουνοκορφή;

Ἐρωτηματολόγιο

γιὰ τὶς παραγρ. 22-28 τοῦ κεφ. 2.

1. Γιατί φύλαγαν τὸ κρασὶ σὲ «λάκκους ἀσβεστωμένους»;

2. Πῶς σᾶς φαίνεται ἡ ἀνταλλαγὴ τοῦ Καρδούχου ὁδηγοῦ, ποὺ τοὺς ἦταν ἀκόμη ἀπαραίτητος, μὲ τοὺς νεκρούς;

3. Ὅποιος μπορεῖ ἂς ζωγραφίσει ἕναν Καρδοῦχο τοξότη τὴν ὥρα ποὺ ἑτοιμάζεται νὰ ἐκσφενδονίσει τὸ δίπηχο βέλος ἀπὸ τρίπηχο τόξο.

IV. Διάγραμμα διδασκαλίας : Κύρου Ἀνάβαση, Δ΄ 5.

Ἡ περιπέτεια τῆς «Καθόδου τῶν μυρίων» μέσα στὴν «ἄξενη» Ἀσία ὕστερα ἀπὸ τὴ δολοφονία τῶν ἀρχηγῶν εἶναι τὸ βασικὸ πλαίσιο. Πρόσφορη ἡ ἱστορικὴ ἀφήγηση στὰ ἐνδιαφέροντα καὶ τὴν ἀντιληπτικότητα παιδιῶν τῆς πρώτης γυμνασιακῆς τάξης μᾶς διευκολύνει νὰ περάσουμε ἀπὸ τὸ ἀρχικὸ στάδιο, τὴν πρώτη οἰκείωση μὲ τὰ δημιουργήματα τοῦ ἀρχαίου πνεύματος, στοὺς σκοποὺς τῆς διδασκαλίας τῆς ἀρχαίας γραμματείας, ἀπὸ τὴν ἀ ρ χ α ι ο γ ν ω σ ί α (ὑλικός, πνευματικὸς καὶ κοινωνικὸς πολιτισμός, φυσικὸς κόσμος) στὴν π ρ ο β ο λ ὴ ἀ ξ ι ῶ ν ἀ ν θ ρ ω π ι σ τ ι κ ῶ ν καὶ σὲ μιὰ κίνηση κ ρ ι τ ι κ ὴ τοῦ πνεύματος δημιουργική.

Γενικὰ θέματα ποὺ θὰ μᾶς ἀπασχολήσουν κατὰ τὴ διάρκεια τῆς διδασκαλίας τῆς «Καθόδου» εἶναι :

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

1. Οἱ σχέσεις τῶν ἀνθρώπων μὲ τὴ θεότητα.
2. Τὰ λαογραφικὰ στοιχεῖα.
3. Οἱ ἀνθρώπινες σχέσεις καὶ ἰδιαίτερα ἡ σχέση βασιλιᾶ - ὑπηκόων καὶ ἀρχηγοῦ - στρατιωτῶν.
4. Ὁ τρόπος μὲ τὸν ὁποῖο βλέπουν, ἀντιμετωπίζουν ἢ ἀπολαμβάνουν τὴ φύση.
5. Τὰ χαρακτηριστικὰ τῆς ἱστορίας τοῦ Ξενοφώντα (ὡς πρὸς τὰ κριτήρια, τὰ αἴτια, τὸν προσδιορισμὸ τοῦ τόπου καὶ τοῦ χρόνου).

Σ' αὐτὰ ὑπάγονται πολλὰ μερικότερα θέματα, τὰ ὁποῖα κατὰ τὴν ἑρμηνεία τῶν κειμένων ἐπισημαίνονται καὶ κατατάσσονται, τουλάχιστον τὰ σπουδαιότερα, σὲ μιὰ ἀπὸ αὐτὲς τὶς κατηγορίες.

Γιὰ τὴν καλύτερη συγκέντρωση τοῦ ὑλικοῦ ἀπὸ τοὺς μαθητὲς (στοιχεῖα ἀρχαιογνωσίας), τὴν ἐμπέδωσή του καὶ τὴ διαπίστωση ὅτι ὑπάρχουν βασικὲς ἀξίες μέσα σ' αὐτό, δίνουμε ἐργασίες μὲ τίτλους σχετικοὺς μὲ τὰ θέματα αὐτὰ καὶ τοὺς συνηθίζουμε νὰ σημειώνουν τὶς κατάλληλες παραπομπές. Συγκεκριμένα, στὶς τελευταῖες σελίδες τοῦ τετραδίου θὰ εἶναι γραμμένοι οἱ τίτλοι τῶν ἐργασιῶν, ὅπου ἀντίστοιχα θὰ σημειώνονται οἱ παραπομπὲς κατὰ τὴν πορεία τῆς διδασκαλίας.

Παρακάτω παρουσιάζουμε ὁρισμένους τίτλους τέτοιων ἐργασιῶν. Φυσικὰ δὲν εἶναι οἱ μοναδικοί, καὶ ἀναγκαστικὰ κάνουμε προκαταβολικὰ καὶ τὶς παραπομπές :

1. Χ α ρ α κ τ η ρ ι σ μ ὸ ς τοῦ Κλεάρχου. (Β. 1, 22, Β. 2, 5, Β. 2, 21, Β. 3, 11, Β. 3, 4, Β. 4, 26, Β. 5, 1-2 καὶ 6-15).

2. Γ ι α τ ί οἱ Ἕλληνες καὶ ὁ Ξενοφώντας ἰδιαίτερα πῆραν μέρος στὴν ἐκστρατεία τοῦ Κύρου. (Γ. 1, 4-8, Δ. 8, 25).

3. Ὁ ὁπλισμὸς καὶ ὁ τρόπος παρατάξεως μισθοφόρων Ἑλλήνων καὶ βαρβάρων. (Γ. 2, 17, Γ. 4, 8, Γ. 4, 19, Γ. 5, 3, Δ. 2, 11, Δ. 3, 26, Ε. 2, 3, Ε. 2, 12, Ε. 2, 22, Ε. 2, 26, Ε. 2, 29, Ε.4, 12, 17, Ε. 4, 26-34).

4. Σ τ ρ α τ η γ ι κ ὰ τ ε χ ν ά σ μ α τ α ποὺ ὑπαγορεύει ἡ ἀνάγκη τοῦ πολέμου. (Γ. 5, 9, Δ. 2, Δ. 3, 21, Δ. 5, 18, Δ. 7, 10).

5. Σ χ έ σ η ἀνθρώπων μὲ τὴ θεότητα (μαντεῖα-μάντεις, ὄνειρα, θυσίες, ἱερότητα ὅρκων, ταφὴ νεκρῶν, γιορτές). (Β. 2, 9, Β. 5, 7, Γ. 1, 11, Δ. 3, 8-18, Δ. 6, 27, Δ. 8, 7, Δ. 8, 25, Ε. 2, 9, Ε. 3, 4-13, Ε. 5, 3-6, Στ. 1, 4, Στ. 1, 15, Στ. 1,22, Στ. 4, 9, Στ. 4, 13, Στ. 5, 25).

6. Τὸ Carpe diem, ἡ τέρψη τῶν αἰσθήσεων στὶς ἀνάπαυλες ἀπὸ τὶς κακουχίες (Β. 3, 15, Β. 4, 14, Δ. 2, 22, Δ. 4, 9, Δ. 5, 31, Ε. 3, 8, Στ. 1, 4 καὶ τὸ χαριτωμένο περιστατικὸ στὸ Ζ. 3, 22).

7. Ἡ π α ρ ο υ σ ί α καὶ ἡ δράση τοῦ Χειρίσοφου. (Γ. 1, 4-5, Γ. 2, 1, Γ. 2, 33, Γ. 3, 4, Γ. 4, 42, Γ. 5, 6, Δ. 1, 6, Δ. 1, 17, Δ. 2, 1–28, Δ. 3, 15, Δ. 3, 21, Δ. 6, 3, Δ. 6, 16, Ε. 6, 36, Στ. 1, 16, Στ. 1,32, Στ. 2, 12, Στ. 2, 16, Στ. 4, 11).

8. Ἡ π ρ ο σ ω π ι κ ό τ η τ α τοῦ Ξενοφώντα (ὡς ἀνθρώπου ποὺ δένεται μὲ τὴ θρησκεία, τὴ φύση, τὴν περιπέτεια, τοὺς ἀνθρώπους, τοὺς Σπαρτιάτες, τὴν ἡγεσία, τὴν ἱστορία). (Β. 1, 12, Β. 4, 15, Β. 5, 37, Β. 5, 41, Γ. 1, 4, Γ. 2, 7-32, Γ. 4, 47, Γ. 5, 5, Δ. 2, 1-28, Δ. 3, 8, Δ. 3, 15, Δ. 3, 21, Δ. 4, 12, Δ. 6, 3, Δ. 6, 14, Ε. 1, 11, Ε. 3, 7, Ε. 6, 12, Ε. 6, 19-29, Ε. 7, 10, Ε. 8, 1-11, Στ. 1, 20, Στ. 1, 31, Στ. 2, 9-15, Στ. 2, 16, Στ. 3, 13-25, Στ. 4, 1, Στ. 6, 14).

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Θέματα ἐνδιαφέροντα ἐπίσης μποροῦν νὰ εἶναι καὶ ἄλλα ὅπως : οἱ ἀπώλειες τῶν Ἑλλήνων κατὰ τὴν κάθοδο, τρόποι ἐπικοινωνίας (διερμηνεῖς, κήρυκες, ὁδηγοί, φωτιές, σάλπιγγα), προσδιορισμὸς τόπου καὶ χρόνου.

Πρὶν προχωρήσουμε στὸ διάγραμμα μιᾶς δοκιμαστικῆς διδασκαλίας τοῦ 5ου κεφ. ἀπὸ τὸ Δ΄ βιβλίο, ἀναφέρουμε συνοπτικὰ τὶς προσλαμβάνουσες παραστάσεις ἀπὸ τὰ θέματα αὐτὰ ὡς τὸ Δ΄ βιβλίο, ὥστε νὰ ἀποφύγουμε τὸ σχολιασμό τους καὶ ἔτσι νὰ κερδίσουμε χρόνο, γιὰ νὰ προβάλουμε τὰ νέα στοιχεῖα : ὁπλισμός, θυσίες, κέντρισμα τοῦ ἐθνικοῦ φιλότιμου καὶ τῆς ὑστεροφημίας, εὐθύνη τοῦ ἡγέτη, γοητεία ἀπὸ τὴ γῆ καὶ τοὺς καρπούς της, ἡ συμμετοχὴ τοῦ Ξενοφώντα στὴν ἐκστρατεία, ἡ ἀποδοχὴ τῆς ἀρχηγίας ὕστερα ἀπὸ ἑρμηνεία τοῦ ὀνείρου, πίστη στὰ ὄνειρα, προσπάθεια γιὰ καταπολέμηση τῆς ἡττοπάθειας, τὸ κλίμα τῆς δυσπιστίας ποὺ ὑπαγορεύει ἡ ἐμπειρία τοῦ παρελθόντος, ἡ συναίσθηση τῆς προσωπικῆς εὐθύνης καὶ ἡ ἀπόδοση τιμῶν στοὺς νεκρούς.

Πρὶν ἀρχίσει ἡ παράδοση τοῦ νέου μαθήματος, θὰ ἐξεταστοῦν 2-3 μαθητὲς σὲ 5΄ (πέντε λεπτά).

Ἐπειδὴ ἡ ἑνότητα εἶναι ἀπὸ τὶς μεγαλύτερες, τὸ μάθημα γίνεται μὲ προπαρασκευὴ (ἀνάγνωση στὸ σπίτι καὶ ἐπισήμανση στοιχείων γιὰ ἀνακοίνωση· εἴμαστε στὸ Δ΄ βιβλίο)· ἡ τάξη εἶναι ἐνημερωμένη στὸν τρόπο τῆς ἐργασίας.

Γιὰ μιὰ προετοιμασία συναισθηματικὴ καὶ λογικὸ προβληματισμὸ στὴν ἑνότητα κάνουμε τὴν ἔνταξη τοῦ περιεχομένου τοῦ 5ου κεφ. στὸ σύνολο τῶν γεγονότων τοῦ Δ΄ βιβλίου, διαβάζουμε καὶ γράφουμε τὴν ἐπιγραφὴ στὸν πίνακα. Ὕστερα προχωροῦμε στὴ λύση τῶν ἀποριῶν, ποὺ ἔχουν σχέση μὲ τὴν ἄρση νοηματικῶν δυσκολιῶν. Τέτοιες δυσκολίες εἶναι : 1) στὴν παράγραφο 3: «Τρεῖς σταθμούς, πέντε παρασάγγες» : Γιατί στὴν παράγραφο τοῦ ἴδιου κεφ. λέει: «σταθμοὺς τρεῖς, δεκαπέντε παρασάγγες»; Ξεκινώντας ἀπὸ τὴ λύση αὐτῆς τῆς ἀπορίας θὰ τοὺς δώσουμε καὶ τὸ χρόνο (Δεκέμβριος 401) καὶ τὴ διάρκεια ἡμερῶν πορείας καὶ διαμονῆς στὴν Ἀρμενία (16 μέρες) μὲ βάση τὰ στοιχεῖα τοῦ 5ου καὶ τῆς ἀρχῆς τοῦ 6ου κεφαλαίου. 2) «ἔλεγαν μάλιστα πὼς καὶ οἱ πηγές του ἦταν κοντὰ» πάλι στὴν παράγραφο 3. Θὰ τοὺς ἐξηγήσουμε ὅτι κατὰ τὴν ἄποψη νεώτερων περιηγητῶν οἱ πηγὲς ἀπεῖχαν πολύ, περίπου 140 χιλιόμετρα. Ἔτσι ἱκανοποιοῦμε βασικὴ ἀπαίτηση τῆς ἱστορίας, τὸ σαφὲ προσδιορισμὸ τοῦ τόπου καὶ χρόνου. Ἐπισημαίνουμε ἀπὸ τώρα κιόλας πὼς οἱ μέρες αὐτὲς τῆς πορείας μὲ τὰ χιόνια καὶ τὴν ἀσιτία ἦταν καὶ οἱ πιὸ σκληρὲς τῆς «καθόδου».

Ζητοῦμε τώρα μὲ σύνδεση τῶν προηγουμένων τὸ νόημα περιληπτικά. Η βασικὴ ἐπιγραφὴ καὶ οἱ ἑνότητες ὑπάρχουν· κερδίζουμε χρόνο, γιὰ νὰ ἐπισημάνουμε ἐμεῖς τὴ διμερὴ δομὴ τῆς ἑνότητας : Ἀπὸ τὸ 1-21 (οἱ περιπέτειες στὰ χιόνια καὶ ἡ πλήρης ἐξάντληση) καὶ ἀπὸ 22-36 (ἡ ἀνακούφιση στὰ χωριὰ καὶ ἡ ἀπόλαυση φαγητοῦ καὶ ποτοῦ).

Προτιμοῦμε ἡ τάξη νὰ ἐργαστεῖ χωρισμένη σὲ 5 ὁμάδες σὲ ἀντιστοιχία μὲ τὶς ἑνότητες τοῦ κειμένου, ὥσπου νὰ καταγραφεῖ στὸν πίνακα καὶ στὰ τετράδια τὸ πρῶτο ὑλικὸ (ἀρχαιογνωσία) μὲ παράλληλο σχολιασμὸ π ρ ο φ ο ρ ι κ ά. Ἔτσι θὰ ἔχουμε τὰ ἑξῆς θέματα κατὰ ἑνότητες ἀπὸ τὶς ἀντίστοιχες ὁμάδες :

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γιὰ τὴν πρώτη ἑνότητα :

1. Θυσία στὸν ἄνεμο. (Σχολιασμός : Ἐπειδὴ τὸ «θεῖον» παρουσιάζεται ἀνθρωπομορφικά, φυσικὸ εἶναι νὰ τοῦ προσφέρουν δῶρα ἢ θυσίες ὅπως σὲ ἡγεμόνες ἰσχυρούς· ἔχουμε δεῖ θυσία καὶ σὲ ποταμό.)

2. Ἡ ψυχολογία τῆς στέρησης καὶ τοῦ πολέμου. (Σχολιασμός : «Θὰ μοῦ δώσεις ἀπὸ τὰ τρόφιμά σου, γιὰ νὰ ζεσταθεῖς στὴ φωτιά».)

3. Ἡ εὐθύνη καὶ ἡ ἀνθρωπιὰ στὸν τρόπο ποὺ οἱ ἀρχηγοὶ φροντίζουν τοὺς ἐξαντλημένους. (Σχολιασμός : Θὰ ἀφηγηθοῦμε ἢ θὰ διαβάσουμε τὸ ἐπεισόδιο τοῦ ξυλοδαρμοῦ ἑνὸς στρατιώτη ἀπὸ τὸν Ξενοφώντα : Ε. 8, 8-10.)

Γιὰ τὴ δεύτερη ἑνότητα :

1. Συνέπειες τῆς πορείας μέσα στὰ χιόνια : α) προσωρινὴ ἀπώλεια τῆς ὁράσεως ἀπὸ φλόγωση. (Σχολιασμός : Ἡ ἰδιότητα τῆς ἐκτεταμένης χιονισμένης ἐπιφάνειας ἀπὸ ἀνάκλαση τῶν ἀκτίνων· πβ. τὸ μαύρισμα τῶν χιονοδρόμων) καὶ β) Τὰ κρυοπαγήματα (Σχολιασμός : Θὰ ἔχουν παραστάσεις τὰ παιδιὰ ἀπὸ θεάματα ἢ διηγήσεις τῶν παππούδων στὴν Ἀλβανία).

2. Τὸ εἶδος τῶν ὑποδημάτων (Σχολιασμός : Τὰ τσαρούχια).

Γιὰ τὴν τρίτη ἑνότητα :

Τέχνασμα (μπλόφα) γιὰ ἐκφοβισμὸ τῆς ὀπισθοφυλακῆς γιὰ τὴν τροπὴ τῶν ἐχθρῶν σὲ φυγή. (Σχολιασμός : Ὁ ἔσχατος κίνδυνος ἀλλὰ καὶ ἡ ἀντικατάσταση τῶν ἀρνητικῶν σκέψεων τῆς ἡττοπάθειας μὲ τὴ θετικὴ «Τί πρέπει νὰ κάνω, γιὰ νὰ σωθῶ» ἀποδεσμεύει ἀπὸ τὴν ψυχὴ καὶ τὸ σῶμα ἱκμάδα ποὺ ἔλεγες πὼς εἶχε χαθεῖ ἐντελῶς· προηγουμένως οἱ στρατιῶτες «τὸν πρότρεπαν νὰ τοὺς σφάξει», τώρα «φωνάζοντας ὅσο μποροῦσαν δυνατότερα χτύπησαν τὶς ἀσπίδες μὲ τὰ δόρατα».)

Γιὰ τὴν τέταρτη ἑνότητα :

1. Πουλάρια ὡς φόρος γιὰ τὸ βασιλιά. (Σχολιασμός : ἡ φορολογία σὲ εἶδος, τὸ καλύτερο μάλιστα τῆς περιοχῆς.)

2. Τύπος ὑπόγειας κατοικίας. (Σχολιασμός : Μποροῦμε νὰ ἀναφερθοῦμε σὲ ἔκθεση τοῦ Βουκουρεστίου ποὺ παρουσιάζει «Τὸ ρουμάνικο χωριὸ» μὲ τύπους κατοικιῶν καὶ στὴ χρονολογική τους ἐξέλιξη καὶ σὲ σχέση μὲ τὶς κλιματολογικὲς συνθῆκες· ἐκεῖ ὑπάρχει παρόμοιος τύπος ὑπόγειας κατοικίας.)

3. Κρασὶ ἀπὸ κριθάρι στὰ βαρέλια μὲ καλάμια γιὰ τὴν κατανάλωσή του. (Σχολιασμός : Πληροφορία τοῦ Ἡροδότου στὸ Β γιὰ τὰ κρασιὰ τῶν Αἰγυπτίων· ζύθος-μπίρα.)

Γιὰ τὴν πέμπτη ἑνότητα :

1. Φαγοπότι καὶ ξεφάντωμα στὰ χωριά. (Σχολιασμός : Ἡ βουλιμία καὶ ὁ πρωτογονισμός, «σὰν τὸ βόδι», ἱκανοποιοῦν τὶς αἰσθήσεις ὡς κατάφαση ζωῆς ὕστερα ἀπὸ τὴν ἀσιτία. Ἀνάγνωση τοῦ χαριτωμένου περιστατικοῦ ἀπὸ τὸ Ζ. 3, 22-23.)

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

2. Ἡ φιλικὴ συνεννόηση τῶν δύο ἀρχηγῶν.

3. Ἡ προσφορὰ στὸν προεστὸ τοῦ ἀφιερωμένου στὸν Ἥλιο ἀλόγου. (Σχολιασμός : Στὸ θεὸ Ἥλιο, τὸ Μίθρα, ἀφιέρωναν ἄλογα· ἴσως αὐτὰ νὰ εἶχαν κάποιο στίγμα.)

4. Ὁ προεστὸς κάνει στὸν Ξενοφώντα μιὰ σοφὴ πρακτικὴ ὑπόδειξη. (Σχολιασμός : Τὰ πόδια τῶν ζώων νὰ τυλιχτοῦν μὲ μικρὰ σακιά, γιὰ νὰ δημιουργηθεῖ μεγάλο πέλμα, ὥστε νὰ μὴ βουλιάζουν στὰ χιόνια· ἐδῶ ἐφαρμόζεται τὸ νόημα τῆς παροιμίας «ἡ χάρη ἔχει ἀντίχαρη».)

Ἀπὸ δῶ καὶ πέρα οἱ μαθητὲς θὰ ἐργαστοῦν ὅλοι μαζί.

Προφορικὴ ταξινόμηση

τοῦ ὑλικοῦ αὐτοῦ στὰ θέματα :

1. Σχέση μὲ τὸ «θεῖον» (Θυσία στὸν ἄνεμο, προσφορὰ τοῦ ἀφιερωμένου ἀλόγου).

2. Σχέσεις ἀνθρώπινες («θὰ μοῦ δώσεις, γιὰ νὰ πάρεις», ἐπιφυλακτικότητα, ἀπόδοση εὐγνωμοσύνης).

3. Σχέσεις συναρχηγῶν καὶ ἀρχηγοῦ μὲ τοὺς στρατιῶτες (καταμερισμὸς στὴν ἡγεσία, ἐμπροσθοφυλακὴ - ὀπισθοφυλακή, συνδυασμένη προστασία τῶν ἀνήμπορων ἀπὸ τοὺς ἀρχηγοὺς καὶ τοὺς νεώτερους καὶ γερούς, φιλικὴ συνεργασία).

Ἡ ταξινόμηση αὐτή, καθὼς ἔγινε μὲ πρόθεση προβολῆς ἀξιῶν, μπορεῖ νὰ μᾶς ὁδηγήσει στὴν ἐκτίμηση τῆς κυριότερης ἀξίας, ποὺ θὰ τὴ γράψουμε στὸ δεύτερο ἐλεύθερο μέρος τοῦ πίνακα σὲ πλαίσιο γιὰ ἰσχυρότερη ὀπτικὴ ἐντύπωση. Αὐτὴ μπορεῖ νὰ εἶναι σχετικὴ μὲ ἕναν ἀπὸ τοὺς βασικοὺς σκοποὺς τῆς ἀγωγῆς, τὴν ἀναγκαιότητα δηλαδὴ καὶ τὸν ἐθισμὸ στὸ ἄρχειν καὶ ἄρχεσθαι.

Ἔτσι διατυπώνουμε τὴ σκέψη : Τὰ προσόντα τοῦ καλοῦ ἀρχηγοῦ εἶναι: ἡ ὑπευθυνότητα, ἡ ἀνθρωπιά, τὸ θάρρος καὶ ἡ εὐστροφία· μ' αὐτὰ ὁ Ξενοφώντας κάνει ἀκόμη καὶ τοὺς ἐξαντλημένους καὶ ἄρρωστους στρατιῶτες νὰ δραστηριοποιηθοῦν καὶ νὰ σωθοῦν.

Ἐδῶ ἡ διδασκαλία μπορεῖ νὰ κλείσει, γιατὶ ἔχουμε ἤδη ὁδηγήσει τὸ παιδὶ ἀπὸ τὸ ἐνδιαφέρον του γιὰ τὰ πράγματα, τὰ πρόσωπα καὶ τὴ δράση τους στὶς ἰδέες καὶ στὶς ἀρχὲς ἀπὸ τὶς ὁποῖες ἐμφοροῦνται.

Πάντως, ἂν ὑπάρχει χρόνος, μπορεῖ ἕνας μαθητὴς νὰ δώσει τὴν περίληψη γιὰ τὴν ἀνασύνθεση τῆς ἑνότητας ποὺ ἀναλύσαμε ἢ νὰ διαβαστοῦν χαρακτηριστικὰ ἀποσπάσματα.

VI. Χρονολογία τῆς Κύρου Ἀναβάσεως τοῦ Ξενοφώντα

Ἔξοδος τοῦ Κύρου ἀπὸ τὶς Σάρδεις	Α, ΙΙ, 5	6η Μαρτίου	401 π.Χ.
Μάχη κοντὰ στὰ Κούναξα	Α,VII,20		
	Α,VIII,1	5η Σεπτεμβρίου	401 π.Χ.
	Α,Χ,1		

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἀποστολὴ τοῦ Φαλίνου	Β,Ι,2	6	Σεπτεμβρίου	401	π.Χ.
Πορεία μαζὶ μὲ τὸν Ἀριαῖο	Β,ΙΙ,13	7	»	»	»
Διαπραγματεύσεις γιὰ σπονδὲς	Β,ΙΙΙ,1	8	»	»	»
Σὲ χωριὰ τῆς Βαβυλωνίας	Β,ΙΙΙ,17	11	»	»	»
Διαμονὴ σ' αὐτὰ	Β,ΙV,1	1	Ὀκτωβρίου	401	π.Χ.
Στὸ τεῖχος τῆς Μηδίας	Β,ΙV,12	4	»	»	»
Στὴ Σιττάκη	Β,ΙV,13	6	»	»	»
Στὸ Φύσκο ποταμὸ	Β,ΙV,25	10	»	»	»
Στὴ χώρα τῆς Μηδίας	Β,ΙV,27	16	»	»	»
Στὸ Ζαπάτα ποταμὸ	Β,VΙ,28				
	Β,V,1	20	»	»	»
Διαμονὴ κοντὰ στὸν ποταμὸ	Β,V,1	23	»	»	»
Σύλληψη τῶν στρατηγῶν	Β,V,27	24	»	»	»
Ἡ ἑπόμενη μέρα	Γ,ΙΙ,1	25	»	»	»
Σχηματισμὸς ἱππικοῦ	Γ,ΙΙΙ,20	26	»	»	»
Στὴ Λάρισα	Γ,ΙV,1	27	»	»	»
Στὰ Μέσπιλα	Γ,ΙV,10	28	»	»	»
Ἐπίθεση τῶν στρατιωτῶν τοῦ Τισσαφέρνη	Γ,ΙV,13	29	»	»	»
Μέρα ἀναπαύσεως	Γ,ΙV,18	30	»	»	»
Μεταβολὴ τοῦ πλαισίου κατὰ τὴν πορεία	Γ,ΙV,18	31	»	»	»
Στὰ χωριὰ τῆς περιοχῆς	Γ,ΙV,23,24	5	Νοεμβρίου	401	π.Χ.
Διαμονὴ σ' αὐτὰ	Γ,ΙV,31	8	»	»	»
Σὲ πεδιάδα τοῦ Τίγρητα	Γ,ΙV,31	9	»	»	»
Συνέχιση τῆς πορείας	Γ,ΙV,37	12	»	»	»
Κίνηση πρὸς τὰ πίσω	Γ,V,13	13	»	»	»
Στὴ χώρα τῶν Καρδούχων	Δ,Ι,5	14	»	»	»
Δεύτερη μέρα πορείας	Δ,Ι,12	15	»	»	»
Χειμώνας	Δ,Ι,15	16	»	»	»
Τέταρτη μέρα πορείας	Δ,ΙΙ,1	17	»	»	»
Πέμπτη μέρα πορείας	Δ,ΙΙ,24	18	»	»	»
Στὰ χωριὰ τῶν Καρδούχων	Δ,ΙΙΙ,2	19-20	»	»	»
Κοντὰ στὸν Κεντρίτη ποταμὸ	Δ,ΙΙΙ,3	21	»	»	»
Διάβαση τοῦ Κεντρίτη	Δ,ΙΙΙ,8 ἑξ.	22	»	»	»
Στὶς πηγὲς τοῦ Τίγρητα	Δ, ΙV,3	24	»	»	»
Στὸν Τηλεβόα ποταμὸ	Δ,ΙV,3	27	»	»	»
Σὲ πεδιάδα τῆς Ἀρμενίας	Δ,ΙV,7	30	»	»	»
Διαμονὴ σ' αὐτὴ	Δ,ΙV,8-15	1–4	Δεκεμβρίου	»	»
Ἐπίθεση ἐναντίον τοῦ Τιρίβαζου	Δ,ΙV,19	4	»	»	»
Στὸν Εὐφράτη	Δ,V,1-2	8	»	»	»
Συνέχιση τῆς πορείας	Δ,V,3	11	»	»	»
Ψύχος πολὺ	Δ,V,7	12	»	»	»
Σὲ χωριὰ τῆς Ἀρμενίας	Δ,V,21	13	»	»	»
Διαμονὴ σ' αὐτὸ τὸ μέρος	Δ,V,21,30 Δ,VΙ,1	13–20	»	»	»

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Πορεία μὲ τὸν προεστὸ	Δ,VI,1,2	22	Δεκεμβρίου	401	π.Χ.
Πορεία χωρὶς τὸν προεστὸ	Δ,VI,4	29	»	»	»
Στὰ βουνὰ τῶν Ταόχων	Δ,VI,5	31	»	»	»
Κατάληψη στενοῦ	Δ,VI,23	1	Ἰανουαρίου	400	»
Στὴ χώρα τῶν Ταόχων	Δ,VII,1	6	»	»	»
Διέλευση ἀπὸ τὴ χώρα τῶν Χαλύβων	Δ,VII,15	13	»	»	»
Διέλευση ἀπὸ τὴ χώρα τῶν Σκυθηνῶν	Δ,VII,18	17	»	»	»
Διαμονὴ σ' αὐτὴ	Δ,VII,18	20	»	»	»
Στὴ Γυμνιάδα	Δ,VII,19	24	»	»	»
Στὸ βουνὸ Θήχης	Δ,VII,21	29	»	»	»
Διέλευση ἀπὸ τὴ χώρα τῶν Μακρώνων	Δ,VIII,1	1	Φεβρουαρίου	»	»
Στὴ χώρα τῶν Κόλχων	Δ,VIII,8	4	»	»	»
Διαμονὴ σ' αὐτὴ	Δ,VIII,21	8	»	»	»
Στὴν Τραπεζούντα	Δ,VIII,22	10	»	»	»
Διαμονὴ σ' αὐτὴ	Δ,VIII,22	12	Μαρτίου	»	»
Στὴν Κερασούντα	E,III,2	15	»	»	»
Διαμονὴ σ' αὐτὴ	E,III,3	25	»	»	»
Στὴ χώρα τῶν Μοσσυνοίκων	E,IV,1,11,22 E,V,1	2	Ἀπριλίου	»	»
Στὰ Κοτύωρα	E,V,3	4	»	»	»
Διαμονὴ σ' αὐτὰ	E,V,5	19	Μαΐου	»	»
Στὴν Ἀρμήνη	ΣΤ,I,14,15	21	»	»	»
Διαμονὴ σ' αὐτὴ	ΣΤ,I,17	26	»	»	»
Στὴν Ἡράκλεια	ΣΤ,II,1	28	»	»	»
Ἀποχωρισμὸς Ἀρκάδων καὶ Ἀχαιῶν	ΣΤ,II, 12	2	Ἰουνίου	»	»
Σωτηρία τους ἀπὸ τὸν Ξενοφώντα	ΣΤ,III, 2, 6, 21	6	»	»	»
Τὴν ἑπόμενη μέρα	ΣΤ,IV,9	7	»	»	»
Ἀπόφαση νὰ παραμείνουν ἑνωμένοι	ΣΤ,IV,10	8	»	»	»
Οἱ θυσίες δὲν πηγαίνουν καλὰ	ΣΤ,IV,15,20	10	»	»	»
Οἱ θυσίες πηγαίνουν καλὰ	ΣΤ,IV,1,2	12	»	»	»
Διάβαση στὸ Βυζάντιο	Z,I,7		ἀρχὴ Ὀκτωβρ.	»	»
Μετάβαση στὴν Πέρινθο			400-399 μέσα χειμώνα		
Παράδοση τοῦ στρατεύματος στὸ Θίβρωνα	Z,VIII,24		Μάρτιος	399	

Ἀπὸ τὴ μάχη κοντὰ στὰ Κούναξα ὡς τὴν ἄφιξη τῶν μυρίων στὴν Τραπεζούντα πέρασαν 5 μῆνες καὶ μία ἑβδομάδα περίπου.

Τὰ παραπάνω στοιχεῖα στηρίζονται στὸ κεφάλαιο «Χρονολογία τῆς Ἀναβάσεως» τοῦ βιβλίου : «Ξενοφῶντος Κύρου Ἀνάβασις, Ἰωάννου Πανταζίδου».

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΞΕΝΟΦΩΝΤΑ : ΚΑΘΟΔΟΣ ΤΩΝ ΜΥΡΙΩΝ ΒΙΒΛ. Δ΄ ΚΕΦ. 7.

Β. ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ
Εἰσηγητῆ τοῦ ΚΕΜΕ

Τὸ κεφάλαιο 7. εἶναι τὸ πιὸ χαρούμενο, μπορεῖ νὰ πεῖ κανείς, κομμάτι ἀπὸ τὴν «Κάθοδο τῶν Μυρίων». Εἶναι ἐδῶ ποὺ οἱ Ἕλληνες μισθοφόροι τοῦ Κύρου ξεσπᾶνε σὲ ἀλαλαγμοὺς χαρᾶς μὲ τὸ περίφημο «θάλαττα θάλαττα».

Ἀλλὰ ἂς μοῦ ἐπιτραπεῖ νὰ προσδιορίσω πιὸ συγκεκριμένα τὸ χωροχρονικὸ σημεῖο τοῦ ἐπεισοδίου.

Ἡ μάχη στὰ Κούναξα ἔγινε στὶς 5 Σεπτεμβρίου τοῦ 401. Στὶς 24 Ὀκτωβρίου τοῦ 401 ξεκινᾶνε οἱ Μύριοι ἀπὸ τὸν ποταμὸ Ζαπάτα γιὰ τὸ μεγάλο ταξίδι τῆς ἐπιστροφῆς, τὴν περίφημη Κ ά θ ο δ ο μὲ ἀρχηγὸ στὴν ἐμπροσθοφυλακὴ τὸ Χειρίσοφο καὶ στὴν ὀπισθοφυλακὴ τὸν Ξενοφώντα. Στὶς 30 Νοεμβρίου τοῦ 401 οἱ Ἕλληνες βρίσκονται στὴν Ἀρμενία. Ὅλο τὸ Δεκέμβριο τοῦ 401 τὸν πέρασαν κάτω ἀπὸ φοβερὲς κακουχίες τοῦ χειμώνα, ποὺ «τοὺς τύφλωνε τὰ μάτια μὲ τὴν ἀσπράδα τοῦ χιονιοῦ καὶ τοὺς σάπιζε τὰ πόδια ἀπὸ τὰ κρυοπαγήματα» (Ἀνάβαση 4,5,12).

Στὰ τέλη τοῦ Δεκεμβρίου περνᾶνε τὸν ποταμὸ Φάση — τὸ σημερινὸ Ἀράξη — καὶ φτάνουν «εἰς κώμας πολλῶν καὶ ἀγαθῶν γεμούσας» (Ἀνάβαση 4,6,27).

Βρισκόμαστε στὸ τέλος τοῦ κεφαλαίου 6. τοῦ τέταρτου βιβλίου τῆς «Ἀναβάσεως». Εἶναι 1η Ἰανουαρίου τοῦ 401. Οἱ Μύριοι ἔχουν ποὺ περπατᾶνε τώρα 120 ἡμέρες συνέχεια. Ἀλλὰ οἱ περιπέτειές τους δὲ λένε νὰ τελειώσουν. Μόλις προχώρησαν 5 σταθμοὺς καὶ 30 παρασάγγες πιὸ πέρα, μέσα στὴ χώρα τῶν Ταόχων....

Ἀλλά, κυρίες καὶ κύριοι, ἐδῶ ἀκριβῶς ἀρχίζει ἡ διδακτική μας ἑνότητα — τὸ κεφάλαιο 7. τοῦ τέταρτου βιβλίου.

Ἂς ἔρθουμε λοιπὸν στὴ διδακτικὴ πράξη.

Μετὰ ἀπὸ τὴν ἀνάγνωση τοῦ κεφαλαίου 7, ποὺ θὰ τὴν ἔκανα ὁ ἴδιος στὴν τάξη, θὰ ἄφηνα στὰ παιδιὰ ἕνα μικρὸ χρονικὸ διάστημα γιὰ σιωπηρὴ ἐργασία, ὥστε νὰ μπορέσουν, σὲ μιὰ προκαταρκτικὴ διερεύνηση

α) νὰ συλλάβουν τὴν καθολικὴ νοηματικὴ εἰκόνα τῆς ἑνότητας καὶ

β) νὰ ἐντοπίσουν τὶς δυσκολίες ποὺ θὰ εἶχαν γιὰ τὴν κατανόηση τοῦ κειμένου.

Ἔπειτα θὰ ζητοῦσα ἀπὸ ἕνα μαθητὴ νὰ ἀποδώσει μὲ λίγες, γενικὲς — ἀλλὰ τὶς οὐσιαστικότερες — γραμμὲς τὸ νόημα ὁλόκληρου τοῦ κεφαλ. 7.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Τὸ περιεχόμενο θὰ μποροῦσε νὰ συνοψιστεῖ στὰ ἑξῆς κύρια σημεῖα :

— Οἱ Τάοχοι ἀπὸ ἕναν ψηλὸ βράχο κυλᾶνε πέτρες καὶ δὲν μποροῦν οἱ Ἕλληνες νὰ περάσουν τὴ στενὴ διάβαση.

—Ὁ Ξενοφώντας, μὲ ἔξυπνο τέχνασμα, κατάφερε νὰ ξοδέψουν οἱ βάρβαροι ὅλες τὶς πέτρες ποὺ εἶχαν στὴ διάθεσή τους.

—Ἔτσι οἱ Ἕλληνες ἔγιναν κύριοι τοῦ ὀχυροῦ καὶ πέρασαν τὴ διάβαση, ἀλλὰ οἱ βάρβαροι προτίμησαν νὰ γκρεμιστοῦν στοὺς βράχους παρὰ νὰ πέσουν στὰ χέρια τῶν Ἑλλήνων.

—Ἀπ' ἐδῶ οἱ Μύριοι μπαίνουν στὴ Χώρα τῶν Σκυθηνῶν καὶ φτάνουν στὴν πόλη Γυμνιάδα.

—Ἀπὸ τὴ Γυμνιάδα, ἔχοντας ὡς ὁδηγὸ ἕναν ἰθαγενή, φτάνουν στὸ βουνὸ Θήχης, ἀπ' ὅπου, κάτω μακριά, κοντὰ στὴν Τραπεζούντα, ἀντίκρισαν τὴ θάλασσα τοῦ Εὔξεινου Πόντου.

—Οἱ Ἕλληνες πανηγυρίζουν τὸ γεγονὸς μὲ ἀλαλαγμούς, ἀλληλοασπασμοὺς καὶ δάκρυα χαρᾶς φωνάζοντας «θάλασσα θάλασσα» !

Μετὰ τὸ νόημα τὰ παιδιὰ ξέρουν περίπου ποῦ βρίσκονται, ἀλλὰ χρειάζονται περισσότερη κατατόπιση.

Γιὰ νὰ μπορέσουν νὰ κινηθοῦν ἀνετότερα μέσα στὸ κείμενο, θὰ προσπαθοῦσα, μὲ διευθυνόμενο διάλογο, νὰ πετύχω :

— α) τὴν ἀπαραίτητη (μ ό ν ο τὴν ἀπαραίτητη) γλωσσικὴ ἐξομάλυνση τοῦ κειμένου καὶ

— β) τὴν ἀναγκαία (μ ό ν ο τὴν ἀναγκαία) πραγματολογικὴ ἐνημέρωση τῶν μαθητῶν.

Ἔτσι θὰ μεριμνοῦσα, ὥστε νὰ διευκρινιστοῦν ὁρισμένες φράσεις ἢ ἄλλοι ὅροι τῆς ἑνότητας, ὅπως :

— Στὴν παρ. 8 : «Ὁ λοχαγὸς Καλλίμαχος εἶχε τὴν ἀρχηγία ἐκείνη τὴν ἡμέρα». Τί σημαίνει αὐτό ; Ἐμεῖς ξέρουμε ὅτι ἀρχηγὸς τῆς ὀπισθοφυλακῆς ἦταν ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ὁ Ξενοφώντας. Ἡ ἐξήγηση εἶναι ὅτι ἀπὸ κάθε μέρα ἕνας λοχαγὸς μὲ τὴ σειρὰ ἔκανε χρέη «ἀξιωματικοῦ ὑπηρεσίας», ὅπως θὰ λέγαμε σήμερα. Ἐκείνη τὴν ἡμέρα ἦταν ἡ σειρὰ τοῦ Καλλίμαχου.

— Στὴν παρ. 16 : Θὰ ἀπαντοῦσα σὲ πιθανὴ ἀπορία τῶν παιδιῶν, ὅτι τὰ μαχαίρια τῶν Λακεδαιμονίων ἦταν δρεπανοειδή, καὶ

— ὅτι ὁ «πῆχυς» εἶναι τὸ σημερινὸ «χεροπήχι», δηλαδὴ μονάδα μετρήσεως μήκους ἴση μὲ 46 ἑκατοστὰ τοῦ μέτρου. Ἑπομένως τὸ 15άπηχο δόρυ τῶν Χαλύβων θὰ πρέπει νὰ εἶχε μῆκος 6 μέτρα καὶ 90 ἑκατοστά.

— Στὴν παρ. 18 : Θὰ ἔδειχνα στὸ χάρτη τὸν ποταμὸ Ἅρπασο — ποὺ μᾶλλον εἶναι ὁ σημερινὸς Ἀρπὰ - Τσάι — καὶ γιὰ τὴν πόλη Γυμνιάδα (παρ. 19) θὰ τοὺς ἔλεγα ὅτι βρισκόταν ὅπου σήμερα βρίσκεται ἡ τουρκικὴ πόλη Ἐρζερούμ.

—Ἀκόμη θὰ ἐξηγοῦσα — ἂν βέβαια εἶχαν ἀπορίες τὰ παιδιὰ :

— ὅτι ὁ «δαρεικὸς» ἦταν χρυσὸ περσικὸ νόμισμα ποὺ εἶχε ἀξία ἴση μὲ 20 ἀττικὲς δραχμὲς καὶ

— ὅτι δαχτυλίδια φοροῦσαν τότε μόνο οἱ ἐλεύθεροι Ἕλληνες (παρ. 27).

Τώρα νομίζω πὼς τὰ παιδιὰ θὰ ἦταν σὲ θέση νὰ ἐξερευνήσουν τὸ κείμενο σὲ περισσότερο βάθος.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Θὰ προχωροῦσα λοιπὸν στὴ μορφολογικὴ ἐκτίμηση καὶ τὴν ἰδεολογικὴ ἀνάλυση τῆς ἑνότητας, ἔχοντας ὑπόψη μου ὅτι ὁλόκληρο τὸ κεφάλαιο οἰκοδομεῖται πάνω σὲ ἕξι βασικὲς σκηνές, ποὺ παρουσιάζουν

α) τὴ συγκέντρωση τῶν Ταόχων μὲ τὰ γυναικόπαιδα καὶ τὰ ζῶα πάνω στὸ βράχο (παρ. 2).

β) τὴ σύσκεψη Χειρίσοφου καὶ Ξενοφώντα γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση τῆς καταστάσεως (παρ. 3 - 7).

γ) τὸ τέχνασμα τοῦ Ξενοφώντα, ποὺ τὸ ἐφαρμόζει στὴν πράξη ὁ λοχαγὸς Καλλίμαχος (παρ. 10).

δ) τὴν κατάληψη τοῦ ὀχυροῦ ἀπὸ τοὺς στρατιῶτες (παρ. 11 - 12).

ε) τὸ ὁλοκαύτωμα τῶν βαρβάρων (παρ. 13).

στ) τὸν πανηγυρισμὸ τῶν Ἑλλήνων μόλις ἀντίκρισαν τὴ θάλασσα.

Σχολιάζοντας κάθε μία ἀπὸ τὶς σκηνὲς αὐτὲς θὰ καθοδηγοῦσα τὰ παιδιὰ νὰ κρίνουν πρόσωπα, νὰ ἀξιολογήσουν πράξεις καὶ νὰ ἐκτιμήσουν καταστάσεις. Καὶ ὅλα αὐτὰ μέσα πάντοτε ἀπὸ τὸ πρίσμα τῆς μορφολογικῆς ἀξίας τοῦ κειμένου.

Ξεκινώντας λοιπὸν ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τοῦ κεφαλαίου 7. θὰ φρόντιζα, ὥστε τὰ παιδιὰ νὰ ἐπισημάνουν τὴν πρώτη σκηνή, ποὺ πυρήνας της εἶναι ἡ πρόταση : «Ἦταν συγκεντρωμένοι ἐκεῖ καὶ ἄντρες καὶ γυναῖκες καὶ ζῶα πολλά». Θὰ ρωτοῦσα :

— Γιατί χρησιμοποιεῖ ἐδῶ ὁ Ξενοφώντας τὸ πολυσύνδετο σχῆμα ;

—Ἡ ἀπάντηση πρέπει νὰ εἶναι : Γιατὶ θέλει νὰ δώσει ἔμφαση στὸ γεγονός, παρουσιάζοντας τὴν εἰκόνα τοῦ μεγέθους καὶ τοῦ πλήθους τῆς συγκεντρώσεως. (Τὸ σχῆμα λέγεται καὶ «συναθροισμός».)

— Γιατί νὰ παρουσιάσει τέτοια εἰκόνα ;

—Ἡ ἀπάντηση πρέπει νὰ εἶναι : Γιὰ νὰ γίνει ἀντιληπτὸ στὸν ἀναγνώστη σὲ πόσο δύσκολη θέση βρίσκονταν οἱ Ἕλληνες στὸ στενὸ αὐτὸ πέρασμα.

— Καὶ ἀπὸ ποῦ ἀλλοῦ φαίνεται ἡ δύσκολη θέση τῶν Ἑλλήνων ;

— Οἱ μαθητὲς θὰ πρέπει νὰ ἐπισημάνουν ἐδῶ (μπαίνοντας στὴ δεύτερη σκηνὴ) τὰ ἑξῆς σημεῖα ἀπὸ τὸ διάλογο τοῦ Χειρίσοφου μὲ τὸν Ξενοφώντα :

α) τὴ βιασύνη τοῦ Χειρίσοφου νὰ ἐνημερώσει τὸν Ξενοφώντα, ποὺ μόλις ἐκείνη τὴ στιγμὴ φτάνει, γιὰ τὸ τί συμβαίνει μπροστά. Ἡ βιασύνη ἐκφράζεται μὲ τὸ σχῆμα «ὑπόστασις» Μόλις-τότε : «Μόλις ἦρθε ὁ Ξενοφώντας... τότε ὁ Χειρίσοφος τοῦ λέει...».

β) τὴ φράση τοῦ Χειρίσοφου : «Ὁ στρατὸς δὲ θὰ βρεῖ τρόφιμα, παρὰ μονάχα ἂν καταλάβουμε τὸ μέρος αὐτό», καὶ

γ) τὴ σκηνὴ μὲ τοὺς ἄντρες, ποὺ οἱ πέτρες «τοὺς εἶχαν τσακίσει καὶ τὰ πόδια καὶ τὰ πλευρά». Ὁ ἐπιτατικὸς καὶ... καὶ... κάνει τὴ σκηνὴ πιὸ ἔντονη.

— Πῶς παρουσιάζονται οἱ δύο ἄντρες στὸ διάλογο ;

Ὁ Χειρίσοφος φαίνεται ἀπογοητευμένος καὶ ἀνήμπορος νὰ προτείνει λύση στὸν Ξενοφώντα. Τὸ δείχνουν οἱ φράσεις του (παρ. 6 - 7) :

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

«Ἕνα μονάχα πέρασμα ὑπάρχει», «Κι ὅποιον πετύχουν — οἱ πέτρες δηλαδὴ ποὺ κυλοῦσαν οἱ βάρβαροι — νὰ ποιὰ εἶναι ἡ κατάντια του» καθὼς καὶ ἡ ἀντιπαρατήρησή του στὴν πρόταση τοῦ Ξενοφώντα : «Μὰ ἀμέσως ἀρχίζουν νὰ ρίχνονται ἄφθονες οἱ πέτρες».

Ἀντίθετα ὁ Ξενοφώντας φαίνεται πὼς δὲν τὰ χάνει εὔκολα.

Φαίνεται ἀπὸ τὴ φράση του, μὲ τὴν ὁποία ἀνατρέπει τὴν ἀντιπαρατήρηση τοῦ Χειρίσοφου :

— «Εἶναι ἀνάγκη, λέει, νὰ πέφτουν ἄφθονες οἱ πέτρες, γιατὶ ἔτσι θὰ τὶς τελειώσουν γρήγορα οἱ ἐχθροὶ» (παρ. 7).

Ἐδῶ, γιὰ νὰ προλάβω τὴ δημιουργία κακῶν ἐντυπώσεων στὰ παιδιὰ γιὰ τὶς σχέσεις τῶν δύο ἀνδρῶν, θὰ τοὺς βοηθοῦσα νὰ ἀντιληφθοῦν ὅτι καὶ οἱ δύο συνεργάζονταν μὲ σύμπνοια καὶ ἀλληλοκατανόηση.

—Ἀπὸ ποῦ προκύπτει αὐτό ;

α) Ὁ Χειρίσοφος ἐνημερώνει τὸν Ξενοφώντα ἀμέσως μόλις αὐτὸς φτάνει κοντά του.

β) Ἡ ἐνημέρωση εἶναι ἀκριβής, πλήρης, ἀντικειμενικὴ καὶ ρεαλιστική.

γ) Ὁ Ξενοφώντας κάνει τὶς ἀντιπροτάσεις του μὲ πολὺ προσεκτικὸ τρόπο, γιὰ νὰ μὴ θίξει τὴν ἀντιληπτικότητα τοῦ συνομιλητῆ του.

— Ποιό εἶναι τὸ συμπέρασμα ;

— Κοινὸς στόχος τῶν δύο ἀνδρῶν εἶναι νὰ περάσει τὸ στράτευμα τὸ στενὸ ἐγκαίρως καὶ χωρὶς θύματα.

Σ' αὐτὴ τὴν προσπάθεια δίνουν πρῶτοι τὸ καλὸ παράδειγμα κι οἱ δυό τους.

—Ἀπὸ ποῦ φαίνεται αὐτὸ τὸ τελευταῖο ;

—Ἀπὸ τὴ φράση :«Ἄρχισαν τότε — μετὰ δηλαδὴ ἀπὸ τὴν ἀποδοχὴ τοῦ σχεδίου τοῦ Ξενοφώντα — νὰ προχωροῦν ὁ Χειρίσοφος καὶ ὁ Ξενοφώντας καὶ ὁ λοχαγὸς Καλλίμαχος ὁ Παράσιος» (παρ. 8).

— Τώρα, ποιὸ ἦταν τελικὰ τὸ σχέδιο ;

Τὸ ἐξήγησε ὁ Ξενοφώντας στὸ διάλογο, ἀλλὰ τὰ παιδιὰ θὰ τὸ καταλάβουν καλύτερα ἀπὸ τὸ τέχνασμα ποὺ ἐφαρμόζει στὴν πράξη ὁ Καλλίμαχος. Ὁ Ξενοφώντας τὸ περιγράφει παραστατικὰ στὴν παρ. 10.

«Ἔτρεχε, γράφει, δυὸ τρία βήματα μπροστὰ ἀπὸ τὸ δέντρο ὅπου ἦταν κρυμμένος, καὶ ὅταν οἱ ἐχθροὶ ἔριχναν καταπάνω του πέτρες, ἐκεῖνος ὑποχωροῦσε καὶ κρυβόταν πάλι στὸ δέντρο. Σὲ κάθε τέτοια κίνηση ξοδεύονταν πέτρες περισσότερες ἀπ' ὅσες χωροῦν δέκα ἁμάξια».

Τὸ περιστατικὸ συγκροτεῖ ἄλλη μιὰ σκηνὴ (τὴν τρίτη στὴ σειρὰ) τοῦ κεφαλαίου μας.

— Πῶς παρουσιάζεται ἐδῶ ὁ Καλλίμαχος ;

— Γενναῖος καὶ ριψοκίνδυνος.

Θὰ ρωτοῦσα ἔπειτα τοὺς μαθητὲς μήπως στὶς ἑπόμενες παραγράφους (11 καὶ 12) μποροῦν νὰ βροῦν κι ἄλλη τέτοια σκηνή.

Δὲν θὰ δυσκολεύονταν, νομίζω, νὰ ἐπισημάνουν τὸ διαγκωνισμὸ τῶν Ἀρκάδων πολεμιστῶν ν' ἀνέβουν πρῶτοι στὸ ὀχυρὸ τῶν ἐχθρῶν, ὅταν φάνηκε νὰ λιγοστεύουν οἱ πέτρες.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

— Πρῶτος ὥρμησε ὁ Ἀγασίας. Γιατί ;

— Γιατί, γράφει ὁ Ξενοφώντας, «βλέποντας τὸ στράτευμα ὁλόκληρο νὰ κοιτάζει τὸ τέχνασμα τοῦ Καλλίμαχου, φοβήθηκε μήπως δὲν προλάβει νὰ φτάσει πρῶτος στὴν τοποθεσία».

— Μὲ ποιό τρόπο ὁ Ξενοφώντας δείχνει τὴ βιασύνη τοῦ Ἀγασία ;

— Μὲ τὸ ἀσύνδετο σχῆμα μὲ τὰ τρία ο ὔ τ ε . . . ο ὔ τ ε . . . ο ὔ τ ε . . . στὴ σειρά, μὲ τὰ ὁποῖα ταυτόχρονα ὁ συγγραφέας ὑπογραμμίζει πὼς ὁ Ἀγασίας, στὴν προσπάθειά του αὐτή, ἀγνόησε καὶ τοὺς στενοὺς του φίλους ἀκόμη.

— Καὶ ἔφτασε πράγματι πρῶτος ;

— Ὄχι, γιατὶ τὸν δυσκόλεψε ὁ Καλλίμαχος («τὸν πιάνει ἀπὸ τὸ γύρο τῆς ἀσπίδας») καὶ στὸ μεταξὺ τοὺς προσπέρασαν οἱ δύο ἄλλοι Ἀρκάδες.

— Καὶ τί ἦταν ἐκεῖνο ποὺ ἔκανε τοὺς πολεμιστὲς αὐτοὺς νὰ θέλουν νὰ φτάσουν πρῶτοι στὸ ὕψωμα ;

— «Προσπαθοῦσαν, γράφει ὁ Ξενοφώντας, νὰ φαίνονται γενναῖοι καὶ συναγωνίζονταν ὁ ἕνας μὲ τὸν ἄλλο στὴν ἀντρειοσύνη».

Ὁλόκληρη λοιπὸν ἡ σκηνὴ τῶν παρ. 11 καὶ 12 εἶναι γεμάτη παλικαριὰ καὶ γενναιότητα. Ἂν οἱ ἀρχηγοὶ ἔδειξαν πρῶτοι τὸ καλὸ παράδειγμα στὸ ξεκίνημα, οἱ στρατιῶτες δὲν ὑστέρησαν. Ἐφάρμοσαν τὸ τέχνασμα καὶ κατέλαβαν πρῶτοι τὸ ὀχυρὸ τῶν ἐχθρῶν.

— Καὶ οἱ ἐχθροὶ ποὺ ἦταν στὸ ὀχυρὸ τί ἔγιναν ;

Στὴν παρ. 13, ποὺ ἀκολουθεῖ ἀμέσως, ὁ Ξενοφώντας περιγράφει μιὰν ἄλλη σκηνὴ (τὴν 5η στὴ σειρά), ποὺ ὁ ἴδιος τὴ χαρακτηρίζει «θέαμα δεινόν». Εἶναι οἱ γυναῖκες καὶ οἱ ἄντρες, ποὺ ἔπεφταν στὸ γκρεμό, ἀφοῦ πρῶτα πετοῦσαν κάτω τὰ παιδιά τους, γιὰ νὰ μὴν πέσουν στὰ χέρια τῶν Ἑλλήνων.

Οἱ μαθητὲς θὰ θυμηθοῦν ἐδῶ τὸ ὁλοκαύτωμα τοῦ Ζαλόγγου. Μὲ λίγη βοήθεια θὰ ἀναρωτηθοῦν μὲ ἔκπληξη : «Πῶς, βάρβαροι ἐκεῖνοι οἱ Τάοχοι, εἶχαν καλλιεργήσει τόσο βαθιὰ μέσα τους τὸ αἴσθημα τῆς ἐλευθερίας;». Καὶ θὰ συμπεράνουν πὼς ἡ ἀγάπη γιὰ τὴν ἐλευθερία εἶναι ἔμφυτη στὸν ἄνθρωπο.

Στὶς παρ. 15 - 22 τὸ κείμενο εἶναι καθαρὰ ἀφηγηματικὸ καὶ δὲν προσφέρεται γιὰ βαθύτερη ἀνάλυση.

Γι' αὐτὸ θὰ περιοριζόμουν στὰ ἑξῆς σημεῖα :

Α'. Θὰ ρωτοῦσα τὰ παιδιά :

— Γιατί γράφει ὁ Ξενοφώντας ὅτι οἱ Χάλυβες «ἦταν οἱ πιὸ γενναῖοι ἄντρες ἀπ' ὅσους γνώρισαν οἱ Ἕλληνες στὴν πορεία τους» ; (παρ. 15).

Ἡ ἀπάντηση θὰ βγεῖ ἀπὸ τὴν περιγραφὴ ποὺ ὁ ἴδιος κάνει γιὰ τὴν πολεμικὴ περιβολὴ καὶ τὸν ὁπλισμὸ τῶν Χαλύβων. Κυρίως ὅμως ἀπὸ τὸ γεγονὸς ὅτι οἱ Χάλυβες «ἔσφαζαν ὅσους νικοῦσαν καὶ βάδιζαν κρατώντας τὰ κεφάλια κομμένα καὶ χόρευαν καὶ τραγουδοῦσαν» (παρ. 16). Τὸ πολεμικὸ μένος λοιπὸν καὶ ὁ προτογωνισμὸς τῶν Χαλύβων ἔκαμε τὸν Ξενοφώντα νὰ τοὺς χαρακτηρίσει «γενναίους» (τὸ κείμενο ἔχει τὴ λέξη «ἀλκιμώτατος»).

Οἱ μαθητὲς ἐδῶ θὰ ἔχουν κάτι ἀνάλογο νὰ μᾶς ποῦν γιὰ τὶς σημερινὲς φυλὲς τῶν ἀγρίων στὶς ζοῦγκλες.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Β΄. Θὰ ὑπογράμμιζα τὸ συμφεροντολογικὸ κίνητρο, ποὺ ἔκαμε τὸ Σκυθηνὸ ἄρχοντα τῆς Γυμνιάδας νὰ παραχωρήσει ὁδηγὸ στοὺς Ἕλληνες (παρ. 19 καὶ 20).

Γ΄.— Θὰ ἐπισήμαινα ὅτι καὶ ἐδῶ (παρ. 22), ὅπως καὶ πιὸ πάνω (παρ. 17), βλέπουμε ὅτι οἱ βάρβαροι εἶχαν τακτικὴ νὰ ἀκολουθοῦν τὸ πορευόμενο στράτευμα καὶ νὰ τὸ παρενοχλοῦν ἀπὸ τὰ μετόπισθεν. Γιατί ;

— Γιὰ τὴν ἀπάντηση τὰ παιδιὰ θὰ βοηθηθοῦν ἂν θυμηθοῦν τὴν παρ. 12 τοῦ κεφαλαίου 5 : Ἀδυναμία τῶν βαρβάρων νὰ χτυπήσουν σὲ κανονικὴ μάχη τὸ στράτευμα καὶ σκοπός τους ἡ λεία.

Βρισκόμαστε τώρα στὴν παρ. 22. Ἐδῶ ἀρχίζει ἡ τελευταία σκηνὴ τοῦ κεφαλαίου ποὺ ἀποτελεῖ ὁλόκληρη ἕνα καθαρὰ ἑλληνικὸ μοτίβο : Οἱ Ἕλληνες πανηγυρίζουν, γιατὶ εἶδαν τὴ θάλασσα.

— Τί συνέβη δηλαδή ;

—Ὅταν ἀνέβηκαν οἱ πρῶτοι στρατιῶτες στὸ βουνὸ Θήχης «ἔβγαλαν κάτι δυνατὲς φωνὲς» (παρ. 22).

— Τί ἔλεγαν ;

—Ἄγνωστο στὴν ἀρχὴ γιὰ τὸν Ξενοφώντα. Μάλιστα ἐκεῖνος νόμισε πὼς ἡ ἐμπροσθοφυλακὴ συγκρούστηκε μὲ ἐχθροὺς καὶ ἔσπευσε νὰ προφτάσει νὰ βοηθήσει. «Τότε, γράφει, ἀκοῦνε τοὺς στρατιῶτες νὰ φωνάζουν «θάλασσα θάλασσα».

— Πῶς ὁ Ξενοφώντας τονίζει τὴ σημασία ποὺ εἶχε γιὰ τοὺς Ἕλληνες ἡ λέξη αὐτή ;

— Μὲ μιὰ ὁλόκληρη εἰκόνα ποὺ ξεδιπλώνεται ἀνάγλυφη μπροστὰ στὰ μάτια μας :

α) Μὲ τὸ σχῆμα «ὑπόστασις» ὅ σ ο - τ ό σ ο, ποὺ δίνει ἔμφαση καὶ πάθος στὸ λόγο, κάνει μιὰ πελώρια στρατιὰ ἀπὸ 8.000 ἄντρες νὰ ἀχολογᾶ ἀπὸ τὴ χαρμόσυνη εἴδηση.

β) Μὲ τὸ σχῆμα «συναθροισμοῦ» δείχνει ὅλο τὸ στράτευμα νὰ σπεύδει στὴν κορφὴ «σ έ ρ ν ο ν τ α ς γρήγορα τὰ ὑποζύγια καὶ τὰ ἄλογα». Ἐδῶ πιὰ ἡ «τάξις» τοῦ στρατοῦ διαλύθηκε. Ὅλος ὁ κόσμος ἔτρεχε νὰ ἰδεῖ τὴ θαλάσσια μιὰ ὥρα ἀρχύτερα.

γ) Ἡ σκηνὴ ἀποκορυφώνεται, ὅταν φτάνουν ὅλοι στὴν κορφή. «Τ ό τ ε π ι ά, γράφει, οἱ στρατιῶτες μὲ δάκρυα στὰ μάτια ἀγκάλιαζαν ὁ ἕνας τὸν ἄλλο, ἀκόμα καὶ τοὺς στρατηγοὺς καὶ τοὺς λοχαγούς». Ἐδῶ, μὲ τὸ σχῆμα πάλι τῆς «ὑποστάσεως» ὅ τ α ν — τ ό τ ε π ι ὰ καὶ μὲ τὸ ἐπιτατικὸ κ α ὶ — κ α ί, ὁ Ξενοφώντας στήνει μπροστά μας ἕνα σωστὸ ἑλληνικὸ πανηγύρι, ποὺ μόνο ὁ αὐθορμητισμὸς καὶ ὁ ἔντονος συγκινησιακὸς χαρακτήρας τῆς ἑλληνικῆς ψυχῆς μπορεῖ νὰ στήσει, ἀκόμα καὶ σὲ ἀπάτητες ξένες βουνοκορφές.

—Ἀλλὰ γιατί ἡ τόση ξέφρενη χαρά ;

Ὁρισμένοι ἑρμηνευτὲς τοῦ Ξενοφώντα θέλησαν νὰ ὑποστηρίξουν ὅτι τὸ ἀντίκρισμα τῆς θάλασσας συγκίνησε τοὺς Ἕλληνες τόσο πολύ, γιατὶ ἡ θάλασσα εἶναι τὸ «κατ' ἐξοχὴν» ἑλληνικὸ στοιχεῖο.

Ἀλλὰ δὲ χρειάζεται, νομίζω, νὰ φτάσουμε στὴν ψυχανάλυση, γιὰ νὰ ἑρμηνεύσουμε τὸ φαινόμενο. Τὸ πράγμα εἶναι ἁπλό : Ἡ «κάθοδος» περί-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μενε ἕνα τέλος. Καὶ τὸ τέλος αὐτὸ εἶχε τὴν ἀρχή του στὴ θάλασσα. Τώρα πιὰ οἱ Μύριοι εἶναι ἀγνάντια στὴν πατρίδα ! Ὁ χιλιοτραγουδισμένος ν ό σ τ ο ς τοῦ Ἕλληνα ταξιδευτῆ ἐδῶ στὸν πεζὸ Ξενοφώντα συσσωρεύεται μέσα σὲ μιὰ λέξη, μιὰ κραυγή : Θ ά λ α τ τ α - Θ ά λ α τ τ α ! !

Ἐδῶ θὰ σταματοῦσα, μολονότι τὸ κείμενό μας συνεχίζει μὲ τὸ στήσιμο ἑνὸς τρόπαιου καὶ μὲ τὴν ἀπόλυση τοῦ ὁδηγοῦ. Ἀκόμη, θὰ ἀπέφευγα καὶ τὴν ἀναδιήγηση. Δὲ θὰ ἤθελα νὰ καταστρέψω τὴ συγκινησιακὴ ἔξαρση τῶν μαθητῶν μου.

Ἄλλωστε καὶ τὴν ἀξιολόγηση τῶν δύο αὐτῶν περιστατικῶν καὶ τὴν ἀναδιήγηση θὰ μποροῦσαν νὰ τὶς ἀναπληρώσουν σχετικὲς ἐργασίες στὸ σπίτι, ὅπως :

α) Γιατί ὁ Ξενοφώντας μετὰ τὸ «ξαφνικὰ» χρησιμοποιεῖ ἱστορικοὺς ἐνεστῶτες («κουβαλᾶνε πέτρες καὶ κάνουν ἕνα μεγάλο σωρό») ;

β) Μὲ ποιὸ λεκτικὸ σχῆμα δηλώνει ὁ Ξενοφώντας τὸ πλῆθος τῶν δώρων ποὺ ἔδωσαν οἱ Ἕλληνες στὸν ὁδηγό ;

Ἄλλες ἐργασίες θὰ μποροῦσαν νὰ εἶναι :

1. — Ποιὰ ἀπὸ τὶς σκηνὲς τοῦ κεφαλαίου 7. σᾶς ἔκανε μεγαλύτερη ἐντύπωση καὶ γιατί ;

2. — Γιατί οἱ Ἕλληνες ἔδωσαν τόσα πολλὰ δῶρα στὸν ὁδηγό, ἀφοῦ ξέρουμε (παρ. 20) ὅτι ἐκεῖνος ἀπὸ συμφέρον καὶ ὄχι ἀπὸ συμπάθεια δέχτηκε νὰ τοὺς προσφέρει τὶς ὑπηρεσίες του ;

3. — Πῶς χαρακτηρίζετε τὸ περιστατικὸ τῶν παραγράφων 13 καὶ 14;

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΞΕΝΟΦΩΝΤΑ : ΚΑΘΟΔΟΣ ΤΩΝ ΜΥΡΙΩΝ ΒΙΒΛ. Δ΄, ΚΕΦ. 7-8

ΑΝ. ΣΤΕΦΟΥ
Φιλόλογου Καθηγητῆ Βαρβακείου

Μὲ τὴν καθιέρωση τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων συγγραφέων ἀπὸ μετάφραση, στὶς τρεῖς πρῶτες γυμνασιακὲς τάξεις, θὰ διδαχτεῖ ἐφέτος στοὺς μαθητὲς τῆς Α΄ Γυμνασίου, ἐκτὸς ἀπὸ τὴν Ὀδύσσεια καὶ τὶς Ἱστορίες τοῦ Ἡροδότου, ἡ Κάθοδος τῶν Μυρίων ἀπὸ τὴν Κύρου Ἀνάβασιν τοῦ Ξενοφώντα, ἀπὸ δόκιμη μετάφραση χωρὶς παράλληλη διδασκαλία τοῦ ἀρχαίου κειμένου ἀπὸ τὸ πρωτότυπο.

Γενικὰ γιὰ τὴ μεταρρύθμιση. Διδασκαλία τῆς ἀρχαίας γραμματείας ἀπὸ μετάφραση.

Τὰ παιδιὰ ἔτσι θὰ γνωρίσουν καὶ θὰ χαροῦν ἀπὸ τὴ μετάφραση τὸ μεγαλύτερο μέρος ἀπὸ ἕνα γλαφυρὸ καὶ συναρπαστικὸ ἱστορικὸ ἔργο τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γραμματείας, ποὺ ὡς τώρα δινόταν ἀποκλειστικά, σὰν πρῶτο σχεδὸν ἀνάγνωσμα ἀρχαίου κειμένου, καὶ ἡ διδασκαλία περιοριζόταν μόνο στὴν ἑρμηνεία τῶν πρώτων κεφαλαίων, ποὺ παρουσιάζουν τὸ μικρότερο ἐνδιαφέρον, χωρὶς ἔτσι νὰ γεννιέται στὰ παιδιὰ ἐπιθυμία νὰ γνωρίσουν καλύτερα τὸ ὅλο ἔργο ἀργότερα.

Γενικὰ γιὰ τὴν προσωπικότητα καὶ τὸ ἔργο τοῦ συγγραφέα.

Σὰν ὑπόδειγμα ἀττικισμοῦ θεωροῦσαν οἱ Ἀρχαῖοι τὸν Ξενοφώντα γιὰ τὴν ἔξοχη καθαρότητα τῆς γλώσσας, τὴ διαύγεια τοῦ λόγου καὶ τὴν ἁπλότητα τοῦ ὕφους καὶ τὸν ἀποκαλοῦσαν γιὰ τὴ φραστικὴ χάρη καὶ τὴν γλυκύτητα τῆς ἑρμηνείας «Ἀττικὴν μοῦσαν» καὶ «Ἀττικὴν μέλισσαν».

Παρόλο ὅτι ὑπάρχουν μερικὲς ἀποκλίσεις στὴ γραμματική του ἀπὸ τὶς γνωστὲς ἀττικὲς χρήσεις καὶ στὸ ὕφος του ὁρισμένες ἐπιδράσεις ἀπὸ τὴ ρητορικὴ τῶν σοφιστῶν, ὁ Ξ. παρέμεινε ἕνας συγγραφέας ὑποδειγματικὸς γιὰ τὴ σαφήνεια, τὴν ἁπλότητα, τὴ φυσικότητα καὶ τὴν παραστατικότητα τῆς περιγραφῆς του καὶ γι' αὐτό, στὰ νεώτερα χρόνια, εἶναι ἕνας ἀπὸ τοὺς πρώτους κλασικοὺς συγγραφεῖς ποὺ δίνεται στὰ χέρια τῶν νέων ποὺ σπουδάζουν τὰ ἀρχαῖα ἑλληνικὰ γράμματα.

Γενικὴ ἀξία τῆς Κύρου Ἀναβάσεως.

Ἡ Κύρου Ἀνάβασις κατέχει ἰδιαίτερη θέση ἀνάμεσα στὰ ἱστορικὰ ἔργα τοῦ Ξενοφώντα χάρη στὴ ζωντάνια καὶ τὴν ἀμεσότητα μὲ τὴν ὁποία ὁ συγγραφέας διηγεῖται τὰ πράγματα ποὺ τά 'ζησε ὁ ἴδιος, χάρη στὶς πολλὲς γεωγραφικὲς καὶ ἐθνογραφικὲς λεπτομέρειες ποὺ παρέχει, καὶ τὸ καλὸ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

στρατιωτικὸ πνεῦμα τοῦ συνόλου. Οἱ ὁμιλίες ἐξάλλου τοῦ Ξενοφώντα στὸ στράτευμά του περιέχουν ὕψιστα διδάγματα γιὰ τοὺς στρατιῶτες καὶ τοὺς ἀρχηγούς τους.

Στοὺς μαθητὲς θὰ διδαχτεῖ ἐφέτος τὸ μεγαλύτερο μέρος τῆς Κ α θ ό δ ο υ τ ῶ ν Μ υ ρ ί ω ν ἀπὸ τὴ δόκιμη μετάφραση τοῦ Συμβούλου κ. Γ. Ζευγώλη πού, ἀναμφισβήτητα, εἶναι ἐκπληκτικῆς εὐστοχίας καὶ φιλοκαλίας κείμενο, μὲ μιὰ ἰδιαίτερη γλαφυρότητα, ζωντάνια καὶ ὁμορφιά, ποὺ διατηρεῖ ἀκόμη καὶ πολλὰ ὑφολογικὰ στοιχεῖα ἀπὸ τὸ πρωτότυπο.

Εἶναι βέβαιο ὅτι ἡ ἑρμηνεία αὐτοῦ τοῦ γοητευτικοῦ κειμένου θὰ καλλιεργήσει τὴν ἱστορικὴ συνείδηση τῶν παιδιῶν ὁδηγώντας τα ἄμεσα σὲ ὁρισμένες μορφὲς τῆς πνευματικῆς δημιουργίας τῶν Ἑλλήνων, ὅπως ἡ ἱστοριογραφία, καὶ παράλληλα θὰ διευρύνει τὶς ἐμπειρίες καὶ τὶς γνώσεις τους παρέχοντας ἕνα πλῆθος ἀπὸ συναρπαστικὲς πληροφορίες γιὰ βασικὰ θέματα τῆς ἀνθρώπινης ζωῆς. Τὰ παιδιὰ συγχρόνως θὰ ἐνισχύσουν τὸ γλωσσικό τους πλοῦτο καὶ τὶς γλωσσικές τους ἐκφραστικὲς ἱκανότητες στὴν ἐπικοινωνία τους μ' ἕνα κείμενο πού, παρόλο ποὺ εἶναι μετάφραση, ἔχει δύναμη καὶ τέχνη.

Προβλήματα ποὺ παρουσιάζει τὸ ἔργο.

Πρὶν ἔρθουμε στὴν ἀνάλυση τοῦ τέταρτου βιβλίου, ποὺ θὰ μᾶς ἀπασχολήσει εἰδικότερα, ἂς ἐξετάσουμε τὰ γενικότερα προβλήματα τῆς Ἀ ν α β ά σ ε ω ς, τὴν ἀξία τοῦ ἔργου, τὸ ἱστορικὸ καὶ πολιτικοκοινωνικὸ ὑπόβαθρο τῆς ἐποχῆς καὶ τὶς διαχρονικὲς ἀξίες ποὺ θὰ προβάλει ἡ διδασκαλία στῆς σημερινῆς ἐποχῆς τὰ παιδιά, μὲ τοὺς πρώιμους καὶ συνεχεῖς προβληματισμούς, τὶς ἀνησυχίες καὶ τὴ σωρεία τῶν ἐρωτήσεων καὶ ἀποριῶν ποὺ ὑποβάλλουν στὸ διδάσκοντα.

Στὴν ἀρχὴ τοῦ βιβλίου, μετὰ ἀπὸ μιὰ σύντομη καὶ κατατοπιστικὴ εἰσαγωγὴ στὸν Ξενοφώντα καὶ στὸ ἔργο του, ὑπάρχουν ὡραιότατες κρίσεις τοῦ μεταφραστῆ γιὰ τὸ ἱστορικὸ αὐτὸ ἔργο καὶ προβάλλονται οἱ λόγοι (π.χ. ἀξία τῆς πειθαρχίας, σφυρηλάτηση ἀνθρώπινων ἀρετῶν — εὐσέβειας, εὐθύτητας, ἀξιοπρέπειας — ἀγάπη γιὰ τὸν ἄνθρωπο), γιὰ τοὺς ὁποίους κρίνεται τὸ βιβλίο κατάλληλο νὰ διαπλάσει τὶς νέες γενιές, προσφερόμενο σὰν μέσο μορφωτικὸ ὄχι μονάχα στὰ Ἑλληνόπουλα, ἀλλὰ καὶ εὐρύτερα στὴ σύγχρονη ἀνήσυχη νεότητα.

Ἡ ὅλη ἑρμηνεία τοῦ ἔργου πρέπει νὰ καταδείξει γιατί αὐτὸ ἀποτελεῖ ἕνα ἀληθινὸ ἱστορικὸ καὶ γεωγραφικὸ μνημεῖο καὶ ἕνα ἀπὸ τὰ ὡραιότερα καὶ ἀκριβέστερα πολεμικὰ συγγράμματα τῶν αἰώνων.

Μιὰ ἀπ' τὶς σπουδαῖες ἀξίες τοῦ ἔργου ποὺ πρέπει νὰ ἐξαρθεῖ εἶναι ἡ προσκόλληση τοῦ συγγραφέα στὰ γεγονότα, ποὺ παρουσιάζονται τόσο ζωηρά, ὥστε νὰ μὴ χρειάζονται καλλώπισμα. Ἀριστούργημα διηγήσεως εἶναι αὐτὴ ἡ ἱστορία τῶν Ἑλλήνων μισθοφόρων, πορεία μ' ἕναν Πέρση ποὺ ἀπαιτοῦσε ν' ἁρπάξει τὸν περσικὸ θρόνο καὶ ἡ ὀπισθοχώρησή της, μὲ τεράστιες δυσκολίες καὶ θυσίες, μετὰ τὴ μάχη στὰ Κούναξα καὶ τὸ θάνατο τοῦ Κύρου. Ἡ δύσκολη θέση τοῦ ἑλληνικοῦ στρατεύματος, μετὰ τὸ φόνο τῶν ἀρχηγῶν, καὶ ἡ πολὺ ἐπικίνδυνη ὑποχώρηση μέσα ἀπ' τὰ ὑψίπεδα τῆς Ἀρμενίας γιὰ τὴ Μαύρη Θάλασσα, ὅλα αὐτὰ ἔδωσαν πλούσιο ὑλικὸ γιὰ νὰ συγγράψει ὁ Ξενοφώντας αὐτὸ τὸ τόσο ζωντανὸ ἔργο, τὸ γεμάτο ἀπὸ περιπέτειες· ἄλλωστε καὶ τὸν ἴδιο ἡ δίψα γιὰ περιπέτεια τὸν ἔφερε στὸν πόλεμο.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ὄντας ὁ ἴδιος στρατιώτης σημείωσε μὲ προσοχὴ ὅλα αὐτὰ ποὺ ἐνδιαφέρουν ἕνα στρατὸ σὲ πορεία, ἀπὸ τὶς χῶρες καὶ πόλεις ποὺ πέρασε ὡς τὶς τροφὲς ποὺ ἔτρωγαν ἢ τοὺς δρόμους ποὺ διασταυρώνονταν μὲ τοὺς ποταμοὺς ἢ πῶς πέφτανε μέσα σὲ μάχες ταχτικὲς ἢ πῶς συζητοῦσαν τὶς διαταγὲς ποὺ τοὺς δίνονταν.

Ἡ ἱστορία ἀπορροφᾶ τὸ ἐνδιαφέρον τόσο τοῦ ὥριμου ἀναγνώστη ὅσο καὶ τῶν παιδιῶν· πρέπει νὰ τοὺς ἐξηγήσουμε πὼς εἶναι γραμμένη μὲ μεγάλη εὐκολία καὶ εὐχέρεια, καὶ ἡ διήγηση (μολονότι τῆς λείπει ἡ δύναμη τοῦ Θουκυδίδη) ποτὲ δὲν εἶναι χαλαρή.

Θὰ τοὺς ἐξηγήσουμε ἐπίσης γιατί ἡ Ἀνάβαση, περισσότερο ἀπ' ὅλα τὰ ἄλλα ἔργα τοῦ Ξενοφώντα, ἔγινε, ἀπὸ τὴν ἀρχαιότητα ἀκόμη, προσφιλὲς πανελλήνιο ἀνάγνωσμα καὶ ἡ περιπέτεια τῶν Μυρίων κέρδισε, ἀνάμεσα στὸν ἀρχαῖο κόσμο, φήμη μεγαλύτερη καὶ ἀπ' ὅ,τι μεταγενέστερα τὸ πολεμικὸ ἔργο τοῦ Μ. Ἀλεξάνδρου, τόσο ὥστε ὁ Μέγας Μακεδὼν νὰ ὑπενθυμίζει στοὺς στρατιῶτες του, μὲ ἐμπνευσμένο λόγο στὴν Ἰσσό, τὸ ἔνδοξο κατόρθωμα ἐκείνων.

Θὰ ἐπισημάνουμε ἰδιαίτερα καὶ τὴν πολιτικὴ κατάσταση τῆς Ἑλλάδας, γιὰ νὰ ἐξηγήσουμε κατάλληλα στοὺς μαθητές μας γιὰ ποιὸ λόγο βρέθηκαν οἱ μισθοφόροι (λέξη ποὺ τὸ ἄκουσμά της σήμερα, μὲ τὰ σύγχρονα γεγονότα, ἠχεῖ δυσάρεστα) στὰ βάθη τῆς Μ. Ἀσίας ὑπηρετώντας τὸ «μισθοδότη» τους, ἕναν ξένο ἐπίδοξο μονάρχη.

Πὼς μετὰ τὸν Πελοποννησιακὸ πόλεμο, ποὺ ἐπισώρευσε ποικίλα δεινὰ σ' ὁλόκληρο τὸν Ἑλληνισμό, πολλοὶ νέοι θὰ ἐξαναγκαστοῦν, ἑκούσια ἢ ἀκούσια, γιὰ λόγους πολιτικοὺς νὰ ἐκπατριστοῦν καὶ νὰ αὐτοεξοριστοῦν. Σὰν φυσικὸ ἐπακόλουθο πολλοὶ θὰ προσφέρουν τὶς στρατιωτικές τους ὑπηρεσίες σὲ ὁποιονδήποτε, Ἕλληνα ἢ ξένο, ποὺ εἶχε ἀνάγκη μισθοφορικῶν στρατευμάτων. Ὁ ἀνθρωπισμὸς τοῦ Κύρου, ἡ πενία, ἡ κερδοσκοπία, ὁ τυχοδιωκτισμὸς θὰ ὠθήσουν ἄλλους νὰ συγκροτήσουν τὸ ἐκστρατευτικὸ σῶμα τῶν Μυρίων. Οἱ μισθοφόροι ὅμως αὐτοὶ Ἕλληνες στρατιῶτες, ἀνεξάρτητα ἀπὸ τοὺς σκοποὺς ποὺ ἐπιδιώκουν, ἔχουν ἔντονη τὴ συνείδηση τῆς δημοκρατικῆς ἐλευθερίας. Τὸ στράτευμά τους λειτουργεῖ καὶ σὰν Ἐκκλησία τοῦ Δήμου καὶ ἀποφασίζει ἐλεύθερα μὲ τὴν καθοδήγηση συνετῶν καὶ ἄξιων ἀρχηγῶν.

Τὸ ἱστορικὸ αὐτὸ ἔργο συνέβαλε ἀσφαλῶς στὴ δημιουργία γενικότερης πανελλήνιας συνειδήσεως· αὐτὴ ἡ περιπέτεια μέσα στὴν Ἀσία ἀποκάλυψε τὴν ἀδυναμία τοῦ ὀργανισμοῦ τοῦ περσικοῦ κράτους καὶ προετοίμασε τὸ δρόμο γιὰ τὶς κατακτήσεις τοῦ Μ. Ἀλεξάνδρου.

Μέσα ἀπ' ὅλο τὸ ἔργο προβάλλουν αἰώνιες οἱ ἀξίες τῆς ἐθνικῆς ἑνότητας, τῆς ἀγάπης γιὰ τὴν ἐλευθερία, τῆς πειθαρχίας, τῆς ἀνδρείας, τῆς ἀρετῆς. Διαλάμπει ἀνάμεσα σ' ὅλες ἡ εὐσέβεια, ἡ πίστη στοὺς θεούς· τὸ κατόρθωμα τῆς ἐπιστροφῆς τὸ ὀφείλουν οἱ Ἕλληνες στὴν εὔνοια τῶν θεῶν, κατὰ τὸν Ξενοφώντα.

Τὴν Ἀνάβαση, τὴν πορεία δηλ. πρὸς τὸ ἐσωτερικὸ τῆς χώρας, τὴ διηγοῦνται μόνο τὰ ἕξι πρῶτα κεφάλαια τοῦ πρώτου βιβλίου· ὕστερα ἀκολουθεῖ ἡ περιγραφὴ τῆς μάχης κοντὰ στὰ Κούναξα (401 π.Χ.), ὅπου ἀναδείχτηκε ἡ μεγαλειώδης στρατιωτικὴ ὑπεροχὴ τῶν Ἑλλήνων, καὶ τὸ κύριο μέρος τοῦ ἔργου καλύπτεται ἀπ' τὴ διήγηση τῆς τολμηρῆς ὑποχωρήσεως πρὸς τὴ Μαύρη Θάλασσα, ὕστερα ἀπὸ ἐξαντλητικὴ πορεία ἀρκετῶν μηνῶν σὲ ἔρημους, ὀρεινοὺς τόπους, μέσα ἀπὸ ἐχθρικὴ χώρα καὶ ἀδιάβατα βουνά· στὴ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

συνέχεια ἐξιστοροῦνται λεπτομερειακὰ οἱ κατοπινὲς τύχες τοῦ στρατεύματος ὡς τὴ συνένωσή τους μὲ τὶς σπαρτιατικὲς δυνάμεις τοῦ Θίβρωνα.

Γενικὴ ἀξία τοῦ Δ΄ βιβλίου.

Τὸ Δ΄ βιβλίο, ποὺ ἀποτελεῖ τὸ κέντρο τῆς ἑρμηνείας μας, παρουσιάζει τὸ πιὸ ἔνδοξο καὶ ἡρωικὸ μέρος τῆς δραματικῆς αὐτῆς περιπέτειας, συναρπαστικὸ γιὰ τὴν παραστατικότητα τῆς περιγραφῆς καὶ τὴ γλαφυρότητα τῆς διηγήσεως.

Εἶναι αὐτονόητο ὅτι, πρὶν ἀρχίσουμε τὴν ἑρμηνεία του, θὰ κάνουμε μιὰ γενικὴ ἀνασκόπηση τοῦ προηγούμενου βιβλίου, τοῦ ὁποίου ἀποτελεῖ συνέχεια, καὶ θὰ προσδιορίσουμε τοπικὰ καὶ χρονικὰ τὴν πορεία τῆς στρατιᾶς, δίνοντας ἕνα σαφὲς γενικὸ διάγραμμα ποὺ θὰ θίγει τὰ κύρια σημεῖα, γιὰ τὴν παραπέρα ἐξέλιξη, καὶ θὰ προϊδεάζει κατάλληλα τὸ μαθητή. Ἡ μέθοδος διδασκαλίας θὰ εἶναι ἀνάλογη μὲ τὸ δυναμικὸ τῆς τάξης, τὸν ἀριθμὸ τῶν μαθητῶν καὶ τὴν ἐπίδοσή τους καὶ τὸ εἶδος τοῦ σχολείου, καὶ θὰ διαφοροποιεῖται ἀνάλογα μὲ τὴ διδακτικὴ ἑνότητα, γιὰ νὰ ἀποφύγουμε τὴν τυποποίηση ποὺ ἀποβαίνει σὲ βάρος τοῦ μαθήματος.

Ἕνας ἔγκαιρος καὶ λεπτομερὴς προγραμματισμὸς τῆς ὕλης, μὲ βάση τὶς διδακτικὲς ὧρες ποὺ θὰ διατεθοῦν γιὰ τὴν διδασκαλία τοῦ κειμένου, μαζὶ μὲ τὴ μελέτη ὅλου τοῦ βιβλίου, ἀπ' τὸ πρωτότυπο καὶ τὴ μετάφραση, θὰ μᾶς βοηθήσει πολὺ στὴ διδακτική μας ἐργασία.

Τὸ βιβλίο χωρίζεται σὲ 8 κεφάλαια καὶ ἀρχίζει μὲ μιὰ μικρὴ εἰσαγωγὴ (προσθήκη μεταγενέστερη), ποὺ ἀποτελεῖ ἀνακεφαλαίωση τῶν προηγούμενων γεγονότων. Μποροῦμε νὰ τὸ διδάξουμε χωρίζοντάς το, ἀνάλογα μὲ τὴν τάξη, σὲ 3 - 4 ἑνότητες· οἱ περιλήψεις τοῦ μεταφραστῆ στὸ περιθώριο, ἀρκετὰ σαφεῖς καὶ κατατοπιστικές, θὰ μᾶς βοηθήσουν πολὺ στὴ δουλειά μας.

Τὸ βιβλίο ἔχει ἀξία γιὰ τὰ ἑξῆς κυρίως σημεῖα :

α) Καταδείχνει τὴ στρατιωτικὴ ὑπεροχὴ τῶν Ἑλλήνων καὶ τὴ στρατιωτική τους τέχνη γενικότερα.
β) Παρέχει πλούσια καὶ ἐνδιαφέροντα ἐθνογραφικὰ στοιχεῖα καὶ γεωγραφικὲς λεπτομέρειες.
γ) Προβάλλει ἀξιόλογα πολιτιστικὰ στοιχεῖα καὶ πολυτιμότατες πληροφορίες γιὰ τὴ ζωὴ ξένων καὶ ἄγνωστων λαῶν.

Διαγραφὴ χαρακτήρων.

Ἡ στρατιωτικὴ ὑπεροχὴ τοῦ ἐκστρατευτικοῦ σώματος ἐξασφαλίζεται χάρη στὴν ἀνδρεία τῶν Ἑλλήνων καὶ τὴ στρατηγικὴ εὐφυΐα, τὴν ἐμπειρία καὶ τὴ φρόνηση κυρίως τοῦ Ξενοφώντα ὡς στρατηγοῦ. Βεβαίως ἡ ἐπίμονη αὐτοπροβολὴ τοῦ Ξενοφώντα δημιουργεῖ προβλήματα σχετικὰ μὲ τὴν ἀντικειμενικότητά του ὡς συγγραφέα, τὸ θέμα ὅμως δὲ θὰ τὸ παρουσιάσουμε σ' αὐτὴ τὴν ἡλικία, ἐκτὸς ἐὰν οἱ μαθητές μᾶς τὸ προβάλλουν. (Εἶναι ἐπίσης βέβαιο ὅτι δυσκολία θὰ βροῦμε νὰ ἐξηγήσουμε τὴ μεταγενέστερη στάση του ἀπέναντι στὴν πόλη του καὶ τὸ ὅτι πολέμησε κατὰ τῆς πατρίδας του μὲ τοὺς ἐχθρούς της, γεγονὸς γιὰ τὸ ὁποῖο δὲ θὰ τὸν δικαιώσουμε.) Στὶς σελίδες τοῦ Δ΄ βιβλίου εἶναι κυρίαρχη ἡ φυσιογνωμία τοῦ Ξενοφώντα, γεμάτη εὐγένεια καὶ ἀνθρωπιά, μὲ μειωμένη τὴ σπουδαιότητα καὶ ἀξία τῆς συμμετο-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

χῆς τοῦ Σπαρτιάτη στρατηγοῦ Χειρίσοφου, ποὺ εἶχε τὴν ἀνώτατη ἀρχηγία. Συνδυάζοντας ἄριστα ψυχικὲς καὶ σωματικὲς δυνάμεις, ὁ Ξενοφώντας ἀναπτύσσει καταπληκτικὴ δραστηριότητα καὶ δυναμικὴ πρωτοβουλία γιὰ νὰ ὑπερνικήσει τὶς δυσκολίες καὶ τὶς κάθε εἴδους ἀντιξοότητες· συλλαμβάνει διάφορα στρατηγικὰ σχέδια, ἐπινοεῖ τεχνάσματα γιὰ νὰ ἐξουδετερώσει τὸν ἀντίπαλο, δείχνει κατανόηση γιὰ τοὺς στρατιῶτες ποὺ ὑποφέρουν, συμπόνια γιὰ τοὺς ἀρρώστους καὶ τραυματισμένους. Στὰ δεινὰ τοῦ πολέμου καὶ στὶς ἄθλιες καιρικὲς συνθῆκες ἡ ἀντοχή του εἶναι ὑποδειγματική. Ἀποτελεῖ πρότυπο συγκινητικῆς εὐτολμίας, εἶναι παντοῦ πρῶτος καὶ κάθε φορὰ δίνει τὸ παράδειγμα στοὺς στρατιῶτες του· μέσα στὸ χιόνι παίρνει τὸ τσεκούρι καὶ ἀρχίζει γυμνὸς νὰ σκίζει ξύλα.

Ποτισμένος μὲ τὰ ἰδεώδη τῆς ἀθηναϊκῆς παιδείας καὶ ἀκολουθώντας τὰ διδάγματα τοῦ δασκάλου του φιλοσόφου Σωκράτη διαμορφώνει προσωπικότητα ἐλεύθερη καὶ δημοκρατική. Διαλεκτικός, διαλλακτικὸς καὶ μετριοπαθής, δέχεται τοὺς κανονισμοὺς τοῦ πολέμου καὶ τηρεῖ τὶς συμφωνίες χωρὶς νὰ παρασπονδεῖ, ὅπως οἱ ἐχθροί του, προσφέρει στοὺς νεκροὺς κάθε τιμὴ ποὺ συνηθίζεται νὰ γίνεται στοὺς γενναίους ἄντρες, μὲ πολιτικὴ δεξιότητα καὶ διπλωματικὴ εὐστροφία καλεῖ, στὴν Ἀρμενία, τὸν προεστὸ τοῦ χωριοῦ νὰ δειπνήσει μαζί του, τὸν ἐνθαρρύνει, τοῦ χαρίζει διάφορα δῶρα. Τὴν ὥρα ποὺ γευματίζει ἔρχονται δυὸ νέοι γιὰ νὰ τὸν βροῦν, «γιατὶ ὅλοι ἤξεραν πῶς εἶχαν τὸ δικαίωμα νὰ πᾶνε κοντά του κι ὅταν γευμάτιζε κι ὅταν δειπνοῦσε καὶ νὰ τὸν ξυπνήσουν ἀκόμα ἂν κοιμόταν, γιὰ νὰ τοῦ ποῦν ὁτιδήποτε εἶχαν σχετικὸ μὲ τὸν πόλεμο» (Δ, 3, 10). Στὸ σημεῖο αὐτὸ θὰ τονίσουμε ἰδιαίτερα τὴν ἐπίδραση ποὺ ἀσκοῦν ἡ ἀθηναϊκὴ παιδεία καὶ δημοκρατία στὸν Ἀθηναῖο συγγραφέα καὶ στρατηγό. Ὅ,τι εὐγενὲς ἀπομένει μετὰ τὴ δίνη τοῦ ὀλέθριου πολέμου καὶ τὴν ἀποδυνάμωση τῶν ἠθικῶν ἀξιῶν, ἀποτυπώνεται στὴν προσωπικότητα τοῦ Ξενοφώντα ποὺ ἐνσαρκώνει μέσα του τὶς ὑψηλότερες ἀνθρώπινες ἀρετές : γενναιότητα, θάρρος καὶ εὐψυχία, δημοκρατικότητα —, ἐπιτακτικὸ αἴτημα καὶ γιὰ τὴ σημερινὴ στρατιωτικὴ ὀργάνωση καὶ ἡγεσία — διαλεκτική, εὐθύτητα, μετριοπάθεια, ἀξιοπρέπεια, πραότητα, μεγαλοψυχία, εὐσέβεια. Μὲ βαθιὰ θρησκευτικότητα προσφέρει θυσίες στοὺς θεοὺς καὶ παρακολουθεῖ μὲ ἀδημονία τὰ εὐοίωνα σημάδια τους, προσεύχεται καὶ κάνει ὁ ἴδιος σπονδές, δίνει μεγάλη σημασία στὰ ὄνειρα, ποὺ γιὰ τοὺς ἀρχαίους εἶχαν θεία προέλευση. Μὲ νηφαλιότητα ἀντιμετωπίζει τὶς διάφορες καταστάσεις, μὲ πειθὼ λόγου καὶ μεστὴ σὲ νόημα καὶ δύναμη φράση δίνει φρόνιμες συμβουλὲς καὶ κάνει συνετὲς ὑποδείξεις γιὰ τὴν ὑπερνίκηση τῶν δυσκολιῶν. Διανθίζει τοὺς λόγους του μὲ χαριτωμένα πειράγματα, ποὺ χαρακτηρίζουν ἰδιαίτερα τὴν ἑτοιμότητα τοῦ πνεύματος καί, γενικότερα, τὴν πνευματώδη διάθεση τῶν Ἀθηναίων· σὲ ἀντίθεση, ὁ χαριεντισμὸς τοῦ Σπαρτιάτη Χειρίσοφου εἶναι τραχύτερος καὶ βαρύς, καὶ ἔτσι ὁ συγγραφέας ἐκφράζει εὔγλωττα τὴν ἔλλειψη λεπτότητας ποὺ διακρίνει τοὺς Σπαρτιάτες, ἐξαίροντας θαυμάσια τὴ λάμψη καὶ τὴν πνευματικὴ σπιρτάδα (ἀττικὸν ἅλας) τῶν Ἀθηναίων.

Στὸν Ξενοφώντα ἀναγνωρίζουμε τὸν ἄξιο ἀρχηγό, τὸν ἡγέτη ποὺ γνωρίζει νὰ ποδηγετεῖ καὶ νὰ ἐμπνέει τὸ πλῆθος· καὶ τὸ πλῆθος ἀντιπροσωπεύεται ἀπὸ τὸ σῶμα τῶν στρατιωτῶν, τῶν Μυρίων, μὲ ἐπικεφαλῆς τοὺς στρατηγούς, ταξιάρχους καὶ λοχαγούς, ποὺ ἀπὸ κοινοῦ ἀποφασίζουν γιὰ τὰ διάφορα θέματα. Μιὰ πλούσια πινακοθήκη προσώπων προβάλλει ἀνάγλυφα μπροστά

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μας, τῶν στρατιωτῶν καὶ στρατηγῶν ποὺ προέρχονται ἀπ' τὰ διάφορα μέρη τῆς Ἑλλάδας (Ἀρκάδες, Ἀχαιοί, Ἀργεῖοι, Ἀκαρνάνες, Λακεδαιμόνιοι, Ἀθηναῖοι, Χίοι, Κρῆτες, Ρόδιοι, Βοιωτοί, Θεσσαλοί, Μακεδόνες καὶ Μικρασιάτες) — κάτι ἀνάλογο μὲ τὰ διάφορα στρατιωτικὰ σώματα τῆς Ἰλιάδας —, ποὺ τοὺς συνενώνει ὅλους ὁ κοινὸς κίνδυνος καὶ ἡ κοινὴ προσπάθεια γιὰ τὴ σωτηρία. Ἔτσι σ' ὅλο τὸ βιβλίο συνεχῶς προβάλλεται ἡ εἰκόνα τῆς ἑνωμένης Ἑλλάδας. Ἡ σκιαγράφηση τῆς ψυχολογίας τῶν προσώπων αὐτῶν εἶναι ζωηρὴ καὶ οἱ χαρακτῆρες τους ἔχουν μελετηθεῖ μὲ ἀρκετὴ προσοχὴ καὶ διαγράφονται καθαρά. Ἀντέχουν ὅλοι ἀγόγγυστα στὶς δοκιμασίες τοῦ πολέμου, στὴν πείνα, στὶς δυσχερεῖς καιρικὲς συνθῆκες, δὲ διαμαρτύρονται κι ὅταν ἀκόμη τραυματισμένοι καὶ ἄρρωστοι ἐγκαταλείπονται ἄστεργα ἀπ' ὅλους· καὶ ὅταν, στὸ τέλος, βαριὰ ἐξαντλημένοι καὶ ἐξουθενωμένοι, δὲν μποροῦν νὰ συνεχίσουν τὴν πορεία, γιὰ νὰ μὴν παραβοῦν τὶς διαταγές, παρακαλοῦν τὸν Ξενοφώντα νὰ τοὺς θανατώσει. Μὲ τόλμη καὶ εὐψυχία ὑπερνικοῦν τὶς δυσκολίες ὑπακούοντας πειθαρχικὰ στοὺς στρατηγούς τους, μὲ ἀναπτυγμένο τὸ συναίσθημα τῆς τιμῆς σχηματίζουν ἐθελοντικὰ σώματα, πρόθυμοι νὰ θυσιαστοῦν γιὰ τὸ σύνολο· βαδίζουν συνταγμένοι, χωρὶς νὰ μιλοῦν, ἐναντίον τῶν ἐχθρῶν καὶ ἑνωμένοι ὅλοι στὸν κίνδυνο ὁρμοῦν στὴ μάχη, μὲ τὸν ἦχο τῆς σάλπιγγας, ἀλαλάζοντας καὶ ψάλλοντας τὸν παιάνα. Γενναῖοι καὶ ριψοκίνδυνοι, συναγωνίζονται ὁ ἕνας μὲ τὸν ἄλλο στὴν ἀντρειωσύνη, γιατὶ ἔχουν ἀντιληφθεῖ ὅτι ὁ ἀρχηγός τους εἶναι ἀντρεῖος καὶ δὲ λογαριάζει τὴ ζωή του· δὲ διστάζουν ἀκόμη νὰ διακινδυνεύσουν γιὰ χάρη του, γιατὶ ἔχουν γενικὰ παραδεχτεῖ τὸν ἀρχηγό τους ἀρκετὰ ἀνώτερο καὶ τὸν ὑπακούουν.

Συγκινητικὸ εἶναι τὸ παράδειγμα τοῦ Εὐρύλοχου, ἀπὸ τοὺς Λουσοὺς τῆς Ἀρκαδίας· «ὅταν ἄρχισαν οἱ ἐχθροὶ νὰ κυλᾶνε πέτρες, κάποιου τοῦ ἔσπασαν τὸ πόδι, ἐνῶ τὸν Ξενοφώντα τὸν ἄφησε κι ἔφυγε ὁ ὑπασπιστὴς ποὺ τοῦ κρατοῦσε τὴν ἀσπίδα. Ἕνας ὁπλίτης ὅμως ἔτρεξε κοντά του καὶ ὑποχωροῦσε προτείνοντας τὴν ἀσπίδα ἔτσι, ὥστε νὰ προφυλάγει καὶ τοὺς δυό» (Δ, 2, 21).

Ὁπλίτες καὶ γυμνῆτες, τοξότες καὶ πελταστές, ὅλοι ἀνεξαιρέτως οἱ στρατιῶτες, μολονότι κάνουν ἀρκετὲς ἀπρέπειες καὶ βαναυσότητες — ποὺ δικαιολογοῦνται μόνο ἀπὸ τὴ σκληρότητα τοῦ πολέμου — καὶ κάποτε χαρακτηρίζονται γιὰ τὸν τυχοδιωκτισμό τους, εἶναι θαυμαστοὶ γιὰ τὴν παλικαριά τους, τὴν καρτερικότητα, τὸ ἀκατάβλητο ψυχικὸ σθένος.

Ἡ ὅλη δράση ξεδιπλώνεται μέσα σ' ἕνα εὐρὺ γεωγραφικὸ πλαίσιο, μὲ ἕνα σκηνικὸ σκυθρωπὸ καὶ ζοφερό, ποὺ ἐκτείνεται ἀπὸ τὴ χώρα τῶν Καρδούχων καὶ τῆς Ἀρμενίας ὣς τὸν Εὔξεινο Πόντο, ὅπου κινοῦνται, μέσα σὲ χιονοσκεπεῖς ὀροσειρές, καὶ σὲ ἄγρια βουνά, λαοὶ ὀρεινοὶ καὶ ἀνυπόταχτοι, ἀπολίτιστοι καί, μερικὲς φορές, ληστρικοί, μὲ παράξενα ὀνόματα : Καρδοῦχοι, Ἀρμένιοι, Μάρδοι, Χαλδαῖοι ἢ Χάλυβες, Τάοχοι, Φασιανοί, Σκυθηνοί, Μάκρωνες, Κόλχοι.

Πλούσιο ὑλικό, ποὺ κεντρίζει τὸ ἐνδιαφέρον καὶ τὴν περιέργεια τῶν μαθητῶν γιὰ νὰ μαθαίνουν πολλά, προσφέρουν οἱ ἄφθονες γεωγραφικὲς πληροφορίες τοῦ κειμένου (Τίγρης, Εὐφράτης, Κεντρίτης, Τηλεβόας, Ἄρπασος, χώρα Ἀμαζόνων, Φάσις, Γυμνιάς, Θήχης - Χήνιον τοῦ Διοδώρου). Ὡραιότατες εἶναι οἱ περιγραφὲς γιὰ τὶς κατοικίες τῶν λαῶν αὐτῶν, τὶς συνήθειές τους (ἰδιωτικὲς καὶ πολεμικές), τὸν τρόπο διαβιώσεώς τους. Ἀξιόλογες παρατηρήσεις καταγράφονται γιὰ τὰ διάφορα πολιτιστικὰ στοιχεῖα (ἄλογα, φό-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ρος γιὰ τὸ Βασιλιὰ — ἄλογα ἀφιερωμένα στὸν Ἥλιο - Μίθρα — ἀναβολεῖς τοῦ Βασιλιᾶ — θυσίες στὸν ἄνεμο — περιγραφὲς συμποσίων κτλ).

Σ'ὅλα τὰ κεφάλαια τοῦ τέταρτου βιβλίου κυριαρχεῖ ἔντονη καὶ πυρετώδης πολεμικὴ ἀτμόσφαιρα, διανθισμένη κατάλληλα ἀπὸ τὸ συγγραφέα μὲ λεπτομερεῖς καὶ ἐνδιαφέρουσες περιγραφὲς τῶν Ἑλλήνων καὶ τῶν βαρβάρων ποὺ ἀπεικονίζουν παραστατικὰ τὴν ἔνταση τοῦ πολέμου. Δραματικότητα ἔχουν οἱ σκηνὲς τῆς πορείας τοῦ ἑλληνικοῦ στρατεύματος — μὲ ἐπικεφαλῆς τὸ Χειρίσοφο, μὲ τοὺς δικούς του στρατιῶτες καὶ γυμνῆτες, καὶ τὸν Ξενοφώντα, σὰν ὀπισθοφυλακὴ μὲ τοὺς ὁπλίτες — πού, ἀνάλογα μὲ τὴν περίσταση, ἔκαναν διάφορους στρατιωτικοὺς σχηματισμούς· (π.χ. πορεία κατὰ κέρας — ὀρθιοι λόχοι — πορεία ἐπὶ φάλαγγος), ποὺ πρέπει νὰ ἐξηγήσουμε ἀναλυτικὰ στοὺς μαθητές, κυρίως στὰ ἀγόρια. Ὁπωσδήποτε ὅμως πρέπει μὲ προσοχὴ νὰ παρακολουθήσουμε τὶς ἀντιδράσεις τῶν μικρῶν μαθητῶν τῶν ἔντεκα χρόνων σχετικὰ μ' αὐτὲς τὶς ἀτέλειωτες πολεμικὲς πληροφορίες καὶ κυρίως τὸ πῶς θὰ δεχτοῦν τὴν ἑρμηνεία τοῦ ἔργου οἱ μικρὲς μαθήτριες. Ἐδῶ πρέπει μὲ πολλὴ προσοχὴ νὰ καταγράψουμε τὶς παρατηρήσεις μας καὶ νὰ ἀνταλλάξουμε τὶς ἀπόψεις μας, πάνω στὸ ἐπίμαχο αὐτὸ θέμα, μετὰ τὴ λήξη τοῦ διδακτικοῦ ἔτους.

Πόσο θεαματικὴ καὶ ἀγωνιώδης εἶναι π.χ. ἡ σκηνὴ τοῦ περάσματος τοῦ ποταμοῦ Κεντρίτη : μᾶς συναρπάζει μὲ τὴ λιτότητα, τὴ ζωηρότητα καὶ τὴν ἀντικειμενικότητα τῆς περιγραφῆς. «Πρῶτος ὁ Χειρίσοφος γδύθηκε, φόρεσε στὸ κεφάλι του στεφάνι κι ἔπιασε τὰ ὅπλα του, κι ὕστερα πρόσταξε ὅλους τοὺς ἄλλους νὰ κάνουν τὸ ἴδιο. Κατόπι ἔδωσε διαταγὴ στοὺς λοχαγοὺς νὰ ὁδηγοῦν τοὺς ἄντρες παραταγμένους σὲ μεγάλο βάθος καὶ μικρὸ μέτωπο, ἄλλους πρὸς τ'ἀριστερὰ καὶ ἄλλους πρὸς τὰ δεξιά του. Τότε οἱ μάντεις ἔκαναν θυσίες στὸν ποταμό, ἐνῶ οἱ ἐχθροὶ ἄρχισαν νὰ χτυποῦν μὲ τὰ τόξα καὶ μὲ τὶς σφεντόνες. Δὲν ἔφταναν ὅμως τὰ βέλη κι οἱ πέτρες ὡς ἐκεῖ ποὺ ἦταν οἱ στρατιῶτες. Οἱ θυσίες ἔδειχναν καλές, κι οἱ στρατιῶτες ὅλοι ἄρχισαν νὰ ψέλνουν τὸν παιάνα καὶ νὰ φωνάζουν δυνατὰ» (Δ, 3, 17-19).

Θαυμάσιες εἶναι οἱ σκηνὲς ποὺ εἰκονίζουν τὸ στράτευμα νὰ ἀναπαύεται μετὰ τὴν ἐξαντλητικὴ πορεία καὶ τὶς πολεμικὲς ἐπιχειρήσεις. «Καὶ οἱ Ἕλληνες τότε πῆραν ἀνάσα, ἀπὸ τὴ χαρά τους ποὺ ἀντίκρισαν κάμπο. Τότε λοιπὸν ἔμειναν ἐκεῖ μὲ μεγάλη εὐχαρίστηση, ἐπειδὴ καὶ τὰ τρόφιμα εἶχαν καὶ ὅλα τὰ περασμένα ἔφερναν στὴ μνήμη τους. Γιατὶ ἑφτὰ ὁλόκληρες μέρες, ποὺ βάδιζαν ἀνάμεσα στὴ χώρα τῶν Καρδούχων, τὶς πέρασαν μὲ μάχες, κι ἔπαθαν τόσα κακά, ὅσα δὲν ἦταν ὅλα ποὺ τοὺς ἔκαμαν ὁ Βασιλιὰς καὶ ὁ Τισσαφέρνης. Ἔτσι κοιμήθηκαν εὐχάριστα, μὲ τὴν ἰδέα πὼς εἶχαν γλιτώσει ἀπ' αὐτά» (Δ, 2, 3).

Στὰ εὐχάριστα διαλείμματα ἀναψυχῆς τοῦ στρατεύματος, ποὺ ἐπενδύουν ἀριστοτεχνικὰ τὴν ξερὴ ἀφήγηση τῶν πολεμικῶν γεγονότων, ὁ Ξενοφώντας, μὲ τὸ ἀνθρώπινο ἐνδιαφέρον τῶν προσωπικῶν βιωμάτων, μᾶς παρουσιάζει σκηνὲς ζωντανὲς καὶ χαριτωμένες ἀπὸ τὸ φαγητὸ καὶ τὴ διασκέδαση, σὲ ἀτμόσφαιρα φιλικὴ καὶ ἐγκάρδια, δίνοντας συγχρόνως πληροφορίες γιὰ τὰ ἔ-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

θιμα τῶν ἀνθρώπων τῆς περιοχῆς, πράγμα ποὺ δείχνει φανερὰ ὅτι ὁ Ἕλληνας μπορεῖ, ἀκόμη καὶ μέσα στὴ φρίκη τοῦ πολέμου καὶ τῆς δοκιμασίας καὶ στὴν κρίσιμη στιγμὴ ποὺ παλεύει ἀπεγνωσμένα γιὰ τὴν ἐπιβίωση, νὰ ἀσχολεῖται μὲ τὴ σπουδή, μὲ τὸ ἐξεταστικὸ μάτι τοῦ ἐρευνητῆ.

Ἀρνητικὰ σημεῖα ἐξαιτίας τῆς μικρῆς ἡλικίας τῶν μαθητῶν.

Ἡ ἀφήγηση ὅμως τῶν γεγονότων μᾶς αἰφνιδιάζει πολλὲς φορὲς δυσάρεστα μὲ σκηνὲς ὠμὲς καὶ ἀπάνθρωπες, ποὺ τραυματίζουν τὰ παιδιά. Ἐκτὸς ἀπὸ τὸ θέαμα τῶν σκοτωμένων μὲ διάτρητο τὸ στῆθος ἀπὸ τὸ βέλος — μακρινὴ ὁμηρικὴ ἐπίδραση — ἢ τῶν ἀνθρώπων μὲ σπασμένα, ἀπὸ τὶς θεόρατες πέτρες, τὰ μέλη — σκηνὲς ποὺ δὲν προσφέρονται γιὰ τὴν παιδικὴ εὐαισθησία τῆς ἡλικίας τῶν 11 ἐτῶν — θὰ συναντήσουμε στὴν ἑρμηνεία τοῦ βιβλίου, καὶ ἀπὸ τὰ δύο μέρη, φοβερὲς καὶ φρικιαστικὲς εἰκόνες βίας καὶ σφαγῆς, π.χ. ἁρπαγές, πυρπολήσεις σπιτιῶν, λεηλασίες, παρασπονδίες, ἐξανδραποδισμούς, κακομεταχείριση ὁδηγῶν — σφαγὴ ἐν ψυχρῷ, μπροστὰ στὰ μάτια τῶν ἄλλων αἰχμαλώτων — καὶ μάλιστα κάποιου ὁδηγοῦ ποὺ ἀρνεῖται νὰ μιλήσει, γιατὶ σὲ ἐκεῖνο τὸ μέρος εἶχε μιὰ κόρη παντρεμένη.

Θὰ παρατηρήσουμε ἐπίσης ἔλλειψη οἴκτου καὶ ἀνθρωπισμοῦ· στρατιῶτες νὰ μὴ συγκινοῦνται ἀπ' τὰ παθήματα τῶν ἄλλων, νὰ μὴ δείχνουν καμιὰ συμπάθεια καὶ ἀγάπη γιὰ τὸ συνάνθρωπό τους, νὰ ἐπιδιώκουν μόνο τὸ κέρδος καὶ τὴ λεία τοῦ πολέμου καὶ νὰ κακομεταχειρίζονται σκληρὰ τοὺς αἰχμαλώτους γιὰ τὸ προσωπικό τους συμφέρον. Σκληρότητα καὶ ἄγρια ὀργὴ προδίδει ἡ — παροιμιακὴ πιὰ — ἔκφραση τοῦ Ξενοφώντα ποὺ θυμίζει ἀμυδρὰ τὸν Ὅμηρο — καὶ ὠμοὺς δεῖ καταφαγεῖν. Γι' αὐτὸ πρέπει νὰ τοὺς φᾶμε καὶ ζωντανούς, ἂν μπορέσουμε — ἀλλὰ ἀπάνθρωπη καὶ ἀποτροπιαστικὴ εἶναι ἡ εἰκόνα τῶν Χαλύβων «ποὺ ἔσφαξαν, μὲ μαχαίρι λακωνικό, ὅσους κατόρθωναν νὰ νικήσουν καὶ βάδιζαν κρατώντας τὰ κεφάλια τους κομμένα καὶ μάλιστα τραγουδοῦσαν καὶ χόρευαν, ὅταν ἐπρόκειτο νὰ τοὺς δοῦν οἱ ἐχθροὶ» (Δ, 7, 16).

Στὶς φωνὲς διαμαρτυρίας, ποὺ εὔλογα θὰ ἀκουστοῦν ἀπὸ μερικὰ παιδικὰ στόματα, θὰ πρέπει ν' ἀπαντήσουμε μὲ προσοχὴ καὶ νὰ ἐξηγήσουμε μὲ κατάλληλο χειρισμό, χωρὶς νὰ πληγώσουμε τὴν παιδικὴ ψυχή, τὶς σκληρὲς συνθῆκες ποὺ ἐπικρατοῦσαν στὸν πόλεμο, τὶς φοβερὲς συνέπειές τους καὶ τὸ δίκαιο ποὺ ἐφαρμοζόταν. Ἔτσι θὰ συνειδητοποιήσουν τὰ παιδιὰ τὴν ὀδυνηρὴ πορεία τῆς ἀνθρωπότητας πρὸς τὴν ἐλευθερία καὶ τὴν ἀνθρωπιά, ἰδανικὰ γιὰ τὰ ὁποῖα ὣς τὰ σήμερα παλεύει. Θὰ δοῦμε μὲ συμπόνια καὶ ἔλεος τοὺς Ἕλληνες τραυματίες ποὺ τοὺς ἄφηναν μόνους καὶ ἀβοήθητους μέσα στὴ χιονοθύελλα, γιατὶ τοὺς πίεζε ἡ ἀνάγκη τῆς φυγῆς, ἀλλὰ καὶ τὴν τραγικὴ τύχη τῶν λαῶν ποὺ παλεύουν κατὰ τῶν ἐπιδρομέων ποὺ ἔρχονται αἰφνίδια νὰ τοὺς βλάψουν. Δὲν πρέπει νὰ ἀναζητήσουμε τὸν πατριωτισμὸ καὶ τὴ μεγαλοψυχία ποὺ κάνουν τοὺς ἥρωες ἀνάμεσα σ' ὅλους γενικὰ τοὺς στρατιῶτες· ἥρωες μὲ ἀνθρωπισμὸ καὶ ψυχικὴ καλλιέργεια ὑπάρχουν πολλοί, ἀλλὰ παρουσιάζονται μεμονωμένοι στὸ στράτευμα. Θὰ συγκρίνουμε ἐπίσης τὴν πολιτιστικὴ στάθμη τῶν λαῶν, μὲ προσπάθεια συμφιλιωτικὴ καὶ ἀντικειμενική, θὰ ἐρευνήσουμε τὰ αἴτια τῶν βιαιοπραγιῶν καί, στηλιτεύοντας χωρὶς ἐξαίρεση τὴ βία καὶ τὴν ὠμότητα, θὰ ἐξηγήσουμε τὴ θέση τῶν λαῶν αὐτῶν, λαῶν βασανισμένων (π.χ. Κούρδων καὶ Ἀρμενίων), ποὺ ἀγωνίζονται μέχρι σήμερα γιὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τὴ λύτρωσή τους, ἀλλὰ καὶ τὴ θέση τῶν Ἑλλήνων ποὺ δὲν πηγαίνουν σὰν κατακτητές, ἀλλὰ τοὺς πιέζει ἡ ἀνάγκη γιὰ νὰ γυρίσουν στὴν Ἑλλάδα καὶ θέλουν νὰ φτάσουν στὴ θάλασσα. «Γιατὶ οἱ περισσότεροι στρατιῶτες δὲν εἶχαν φύγει ἀπὸ τὴν πατρίδα τους γιὰ νὰ γίνουν μισθοφόροι ἀπὸ φτώχεια, παρὰ ἐπειδὴ ἄκουγαν τὴν ἀνθρωπιὰ τοῦ Κύρου· ἄλλοι πάλι πῆγαν καὶ τοῦ πρόσφεραν ἄντρες, ἄλλοι εἶχαν ξοδέψει ἀπὸ πάνω καὶ χρήματα· μερικοὶ ἀπ' αὐτοὺς εἶχαν φύγει κρυφὰ ἀπὸ τοὺς πατεράδες καὶ τὶς μητέρες τους καὶ ἄλλοι εἶχαν ἀφήσει τὰ παιδιά τους, μὲ τὸ σκοπὸ ν' ἀποχτήσουν περιουσίες καὶ νὰ ξαναγυρίσουν πίσω, μιὰ καὶ μάθαιναν πὼς ὅλοι ποὺ ὑπηρέτησαν κοντὰ στὸν Κύρο ὠφελήθηκαν πολύ. Τέτοιοι ἄνθρωποι ἦταν, καὶ γι' αὐτὸ λαχταροῦσαν νὰ γυρίσουν στὴν Ἑλλάδα».

Ἑνότητα κεφαλαίων 7 - 8.

Μὲ τὸ ἀντίκρισμα τῆς πολυπόθητης θάλασσας, ποὺ προοιωνίζεται τὸν ἐρχομὸ τοῦ στρατεύματος στὸν Εὔξεινο Πόντο, στὴν ἑλληνικὴ πόλη τῆς Τραπεζούντας, ἀποκορυφώνεται ἡ ἀγωνία, τὸ ἐνδιαφέρον καὶ ἡ περιέργεια τῶν μαθητῶν, καὶ ἡ δράση ἐγγίζει τὴν κάθαρση.

Τὴν πρώτη φάση τῆς κάθαρσης τὴ συνθέτει τὸ ἕβδομο κεφάλαιο (Ἡ θέα τῆς θάλασσας)· τὴ δεύτερη τὸ ὄγδοο κεφάλαιο, ἡ ἄφιξη στὴν Τραπεζούντα (Ἡ λύτρωση). Μὲ τὴν ἑνότητα αὐτὴ θὰ ἀσχοληθοῦμε ἰδιαίτερα, γιατὶ ἀποτελεῖ τὸ σπουδαιότερο τμῆμα τοῦ βιβλίου, ἀρχίζοντας μὲ μιὰ πρώτη ἀνάγνωση καὶ προχωρώντας στὴ λεξιλογικὴ καὶ ἐννοιολογικὴ ἐξομάλυνση ποὺ δὲν παρουσιάζει ξεχωριστὲς δυσκολίες· μποροῦμε π.χ. νὰ διευκρινίσουμε στοὺς μαθητές μας τὴ σημασία καὶ τὶς διάφορες ἀποχρώσεις τῶν λέξεων — σταθμός, πλέθρον, παρασάγγης, στάδιον — ἢ τὴν πολεμικὴ ἐξάρτυση τῶν Χαλύβων, ἐξηγώντας π.χ. τὴ θέση τῶν φτερῶν στὸ θώρακα μὲ σχοινιὰ ἀπὸ σφιχτοπλεγμένα σπάρτα.

Γιὰ τὰ ἄφθονα γεωγραφικὰ στοιχεῖα ὁ χάρτης τοῦ βιβλίου καὶ καλύτερα ἕνας ἄλλος εἰδικὸς — κρεμασμένος στὸν τοῖχο σ' ὅλη τὴ διάρκεια τοῦ μαθήματος — ἀποτελεῖ σημαντικὸ ἐποπτικὸ βοήθημα.

Στὴ φάση τῆς ἑρμηνείας θὰ προσπαθήσουμε ὥστε ὅλα τὰ στοιχεῖα (στρατιωτικὰ θέματα, πραγματολογικά, ἐθνογραφικά, πολιτιστικά, ἰδεολογικὰ κτλ.) νὰ ἐξεταστοῦν ταυτόχρονα, γιὰ νὰ συνυφανθοῦν σ' ἕνα ἁρμονικὸ σύνολο, ἀποφεύγοντας ἔτσι τὸν κατακερματισμὸ τοῦ κειμένου. Θὰ τονίσουμε εἰδικότερα — γράφοντας μάλιστα τὰ ὀνόματα στὸν πίνακα — τοὺς νέους λαοὺς ποὺ ἐμφανίζονται στὸ προσκήνιο — Τάοχοι, Χάλυβες, Σκυθηνοί, Μάκρωνες, Κόλχοι, Ἕλληνες Πόντου — ἀναφέροντας τὴ γεωγραφικὴ ἔκταση, τὶς συνήθειές τους, τὶς διαθέσεις τους καὶ τὶς σχέσεις τους μεταξύ τους καὶ μὲ τοὺς Ἕλληνες καὶ τὸ πολιτιστικό τους ἐπίπεδο κάνοντας συνάμα μιὰ σύγκριση μὲ τοὺς λαοὺς ποὺ ἔχουμε ἤδη γνωρίσει στὰ προηγούμενα βιβλία.

Στὰ πολιτιστικὰ στοιχεῖα θὰ ἀξιοποιήσουμε τὴ σημασία τῶν ἐγγυήσεων (πιστὰ) ἀνάμεσα στοὺς ἀντιπάλους, σὰν ἀρχὲς τοῦ διεθνοῦς δικαίου, τὴν τήρηση καὶ ἐκπλήρωση τῶν ὑποσχέσεων, τὶς θυσίες, τὰ τρόπαια, τὴν αὐτοεξορία τοῦ Δρακόντιου, σὰν παράδειγμα ποινικῶν θεσμῶν στὴν ἀρχαιότητα.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἐδῶ θὰ γίνει μιὰ πρώτη πρόσβαση καὶ ἱστορικὴ ἀναδρομὴ στὸ μεγάλο θέμα τῆς θεμελιώσεως τῶν ἀρχῶν τοῦ δικαίου μὲ τρόπο ἁπλὸ καὶ προσιτὸ στὴν ἀντιληπτικότητα τῶν μαθητῶν, καὶ θὰ γίνουν, ἐνδεχομένως, συσχετίσεις μὲ ἀντίστοιχα χωρία ἀπὸ τὴν Ὀδύσσεια, γιὰ νὰ πετύχουμε ἔτσι μιὰ πρώτη μύηση τῶν παιδιῶν στὰ μεγάλα θέματα τοῦ πολιτισμοῦ καὶ νὰ τοὺς δημιουργήσουμε τοὺς πρώτους προβληματισμούς. Θὰ τονίσουμε τὸ φιλικὸ τρόπο ὑποδοχῆς καὶ τὴ φιλοξενία τῶν Ἑλλήνων κατοίκων τῆς Τραπεζούντας, σὲ ἀντίθεση μὲ τὴ ληστρικὴ διάθεση τῶν ἄλλων, προβάλλοντας ἔτσι τὴν ἠθικὴ καὶ πολιτιστικὴ στάθμη τῶν Ἑλλήνων τοῦ Πόντου. Ἐδῶ θὰ προχωρήσουμε πολὺ καὶ θὰ δώσουμε συνοπτικὰ τὶς τύχες τοῦ μικρασιατικοῦ Ἑλληνισμοῦ καὶ ἰδιαίτερα τοῦ Πόντου ἀπὸ τὰ πανάρχαια χρόνια ὡς τὴ σημερινὴ ἐποχή. Τὸ θέμα τῆς φιλοξενίας ποὺ τόσο κεντρικὴ θέση κατέχει στὸν ἑλληνικὸ πολιτισμὸ καὶ στὴν ἑλληνικὴ παράδοση θὰ τὸ φωτίσουμε καὶ ἐδῶ μὲ τρόπο προσιτὸ στὰ παιδιά, συσχετίζοντάς το ἐπίσης μὲ τὸ ὁμηρικὸ κείμενο.

Οἱ σκηνὲς ἀπὸ τὴν ἐπίθεση τῶν Ἑλλήνων κατὰ τῶν Ταόχων χαρακτηρίζονται ἀπὸ ἐνάργεια, ἀκρίβεια καὶ ἔντονη δραματικὴ χροιὰ — ἰδιαίτερα στὸ σημεῖο ἐκεῖνο μὲ τὸ συγκινητικὸ ὁλοκαύτωμα «τῶν γυναικῶν ποὺ πετοῦσαν τὰ παιδιὰ στοὺς γκρεμοὺς κι ὕστερα ἔπεφταν κι οἱ ἴδιες κάτω· τὸ ἴδιο ἔκαναν καὶ οἱ ἄντρες»—, καὶ ἡ διοργάνωση τῶν γυμνικῶν ἀγώνων, σὰν ἐπισφράγιση τοῦ αἴσιου τέλους, ὅπου διακρίνονται κατ' ἐξοχὴν Κρῆτες δρομεῖς, ἐκτὸς ἀπὸ τὴν δραματικότητα, μᾶς συναρπάζει μὲ τὴ ζωηρότητα καὶ τὸν ἐνθουσιώδη αὐθορμητισμό.

Θὰ ἐμβαθύνουμε στὰ ἰδεολογικὰ σημεῖα τῆς ἑνότητας ἀναλύοντας τὴ σημασία τῆς πίστης τοῦ Ξενοφώντα στὴ συμβολὴ τοῦ θείου, γιὰ τὴν ἐπιτυχὴ ἔκβαση τοῦ σκοποῦ καθὼς καὶ τὸν τρόπο ἐκπληρώσεως τῶν ἀνθρώπινων ὑποσχέσεων (θυσίες, ἀγῶνες, Ζεὺς Σωτήρ, λατρεία Ἡρακλῆ καὶ τῶν ἄλλων θεῶν).

Θὰ ἐπισημανθοῦν προσεκτικὰ οἱ ἀρετὲς ἀλλὰ καὶ οἱ ἀδυναμίες τοῦ κειμένου· ἡ συμβολὴ τοῦ Ξενοφώντα στὴν καλὴ ἔκβαση τῆς πορείας θὰ προβληθεῖ ἰδιαίτερα καθὼς καὶ ἡ ἰδέα τοῦ νόστου τῶν στρατιωτῶν, ἰδέα ποὺ πρυτανεύει σ' ὅλο τὸ ἔργο καὶ ἐξασφαλίζεται μὲ τὸν ἀγώνα καὶ τὴν ἀνδρεία. Τέλος θὰ ἐξαρθεῖ κατάλληλα τὸ στρατηγικὸ δαιμόνιο τοῦ Ξενοφώντα καθὼς καὶ ἡ εὐελιξία του, ποὺ συσκέπτεται γιὰ τὴ λήψη ἀποφάσεως μὲ τὸν Χειρίσοφο (στοιχεῖο δημοκρατικότητας τοῦ στρατηγοῦ), θὰ ὑπογραμμιστοῦν τὰ στρατιωτικὰ τεχνάσματα γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση τῶν ἐχθρῶν καί, συμπληρωματικά, θὰ περιγραφεῖ ἡ πολεμικὴ ἐξάρτυση τῶν βαρβάρων. Χαρακτηριστικὸ παράδειγμα βαρβαρικῆς χοντροκοπιᾶς καὶ ἀδιακρισίας, ποὺ ἐκφράζεται ὅμως συγκερασμένα μὲ μιὰ ἀφελὴ παιδικότητα, εἶναι ἡ ἄπληστη στάση τοῦ βάρβαρου ὁδηγοῦ τῶν Σκυθηνῶν πού, μολονότι οἱ Ἕλληνες γενναιόδωρα τὸν ἔχουν ἀνταμείψει γιὰ τὶς ὑπηρεσίες του μὲ ἀκριβὰ καὶ πολύτιμα δῶρα, αὐτὸς ζητοῦσε ἀπαιτητικὰ ἀπὸ τοὺς στρατιῶτες τὰ δαχτυλίδια τους κι αὐτοὶ τοῦ ἔδιναν πολλά.

Θάλασσα.

Χωρὶς ἰδιαίτερο λυρισμό, συνταρακτικὴ στὴν πυκνή της λιτότητα καὶ συγκινητικὴ στὸ σύνολό της εἶναι ἡ σκηνὴ ποὺ γιὰ πρώτη φορά, μετὰ ἀπὸ πολύμηνη ταλαιπωρία, ἀντικρίζουν οἱ στρατιῶτες τὴ θάλασσα καὶ τὴ χαιρετοῦν σὰν ἐλευθερώτρια. «... Σὲ λίγο ἀκοῦνε τοὺς στρατιῶτες νὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

φωνάζουν «Θάλασσα! Θάλασσα!», κι αὐτὴ τὴ λέξη νὰ πηγαίνει ἀπὸ στόμα σὲ στόμα. Τότε ἔτρεχαν ὅλοι, μαζὶ κι οἱ ὀπισθοφύλακες, ἐνῶ ἔσερναν γρήγορα μαζί τους τὰ ὑποζύγια, καθὼς καὶ τὰ ἄλογα. Ὅταν ἔφθασαν ὅλοι στὴν κορυφή, τότε πιὰ οἱ στρατιῶτες μὲ δάκρυα στὰ μάτια ἀγκάλιαζαν ὁ ἕνας τὸν ἄλλο καὶ τοὺς στρατηγοὺς καὶ τοὺς λοχαγούς» (Δ, 7, 24-25).

Ἡ θάλασσα, ζωτικὴ ἀνάγκη γιὰ τὸν Ἕλληνα, δὲν ἀποτελεῖ γιὰ τοὺς στρατιῶτες μόνο τὴ λύτρωση, μετὰ ἀπὸ τὴν κόλαση τῶν ταλαιπωριῶν καὶ περιπετειῶν. Τὴ βλέπουν σὰν σύμβολο ἐλευθερίας, ποὺ τοὺς ταυτίζει μὲ τὶς πανάρχαιες ρίζες τοῦ Ἑλληνισμοῦ, σὰν μιὰ ἀκατάλυτη θεϊκὴ δύναμη, ποὺ ἀσκεῖ ἐπάνω τους μιὰ μυστηριακὴ καὶ ἀκατανίκητη ἕλξη.

Θὰ τονίσουμε τὴν ἰδιαίτερη σημασία ποὺ ἔχει ἡ θάλασσα γιὰ τὸ συγγραφέα καὶ πόσο διαφορετικὰ ἐπιδρᾶ στὴν ψυχοσύνθεσή του. Χαρακτήρας εὐσυγκίνητος ὁ Ξενοφώντας, γνήσιο τέκνο τῆς θαλασσοκράτειρας Ἀθήνας, βλέπει στὴ θάλασσα, μαζὶ μὲ τὴ σωτηρία, καὶ τὴν ἐπικοινωνία καὶ σύνδεση μὲ τὴν Ἑλλάδα, τὴν πατρίδα του, καὶ συγχρόνως τὴν ἐκπλήρωση τῆς λαχτάρας καὶ τοῦ πόθου γιὰ τὸ γυρισμό.

Τὸ περιώνυμο αὐτὸ χωρίο τὸ σχετικὸ μὲ τὴ θάλασσα, ποὺ εἶναι βασικὸ θεμέλιο τῆς οἰκονομικῆς ζωῆς καὶ τῆς πνευματικῆς δημιουργίας τοῦ Ἑλληνισμοῦ, ἀπὸ τὰ πανάρχαια χρόνια ὡς τὴ σημερινὴ ἐποχή, θὰ ἀποτελέσει κορυφαῖο σημεῖο ὁλόκληρης τῆς ἑρμηνείας μας.

Μὲ βάση τὸ χωρίο αὐτὸ θὰ ἐπιδιώξουμε, μὲ βιωματικὸ καὶ ἔμμεσο τρόπο, χωρὶς νὰ κάνουμε ἠχηρὰ κηρύγματα ποὺ πέφτουν στὸ κενό, τὸν ἐθνικὸ φρονηματισμὸ τῶν παιδιῶν καὶ θὰ τοὺς καλλιεργήσουμε τὴν ἱστορικὴ συνείδηση καὶ τὴν ἱστορικὴ μνήμη, ὁδηγώντας τα στὶς ἐθνικές μας ρίζες, ἀφοῦ τοὺς ξυπνήσουμε τὸ ἐρευνητικὸ καὶ δημιουργικό τους ἐνδιαφέρον νὰ ἀσχοληθοῦν καὶ μόνα τους μὲ θέματα τοῦ πολιτισμοῦ μας καὶ τῆς ἐθνικῆς μας ζωῆς.

Μὲ ἐπαγωγὸ καὶ ἁπλὸ τρόπο, θὰ δώσουμε στὰ παιδιὰ νὰ κατανοήσουν ὅτι τὶς μεγάλες κινήσεις μας ὡς λαοῦ τὶς ὁδήγησε ἀπὸ τὴν ἀρχαιότητα ἡ θάλασσα, καὶ στὰ γαλάζια κύματά της εἶναι γραμμένη ὅλη ἡ ἱστορία καὶ ἡ μοίρα τῆς φυλῆς μας.

Πρῶτα πρῶτα ἡ θάλασσα σφράγισε βαθιὰ καὶ ἀποφασιστικὰ τὸ χαρακτήρα τοῦ Ἕλληνα, τοῦ χαλύβδωσε τὴν ἀγωνιστικότητα καὶ τὴν πρωτοβουλία, τὴν ἐπινοητικότητα καὶ τὴν ἀνθεκτικότητα, διεύρυνε τοὺς ὁρίζοντες τῆς πνευματικῆς ἐλευθερίας καὶ τὶς μορφὲς τῆς καλλιτεχνικῆς του ἐκφράσεως. Ἀνίδεος, στὴν ἀρχή, γιὰ τὴν ὕπαρξή της, ὅταν γιὰ πρώτη φορὰ θαμπωμένος ἀντίκρισε στὸν ὁρίζοντα, ἀπὸ τὶς κορυφὲς τῶν ψηλῶν βουνῶν, τὰ γλαυκὰ πελάγη της, δανείστηκε προελληνικὰ στοιχεῖα (θάλασσα, κάλως, κυβερνῶ, κυβερνήτης) γιὰ ν' ἀποδώσει λεκτικὰ τὸ δυναμισμό της.

Ὅταν ἀργότερα οἱ Ἕλληνες, σπρωγμένοι ἀπὸ τὴν ἀνάγκη, ταξιδεύουν γιὰ νὰ ριζώσουν σὲ νέες πατρίδες, ἡ ἀνήσυχη καὶ ἐρευνητικὴ πνευματικὴ ματιά τους ξανοίγει ἀπέραντα πεδία ἀνακαλύψεων. Οἱ Ἕλληνες αὐτοὶ ταξιδευτές, μὲ τὰ μεγάλα ἐρωτήματα ποὺ βάλανε γιὰ τὸν κόσμο, ἔθεσαν τὰ θεμέλια τῆς εὐρωπαϊκῆς ἐπιστήμης καὶ συνέλαβαν τὰ μεγάλα προβλήματα τῆς

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

φιλοσοφίας. Τὰ θέματα τῆς θάλασσας εἶναι βασικὰ στὴ φιλολογικὴ καὶ γενικὰ στὴν καλλιτεχνικὴ δημιουργία τῶν Ἑλλήνων ἀπὸ τὰ πανάρχαια χρόνια ὣς τὰ σήμερα. Μορφοποιημένα ἐξαίσια σύμβολα, δημιουργήματα τῆς ποιητικῆς φαντασίας, τοῦ χαρακτήρα καὶ τῆς συγκίνησης τῶν Ἑλλήνων (Ἀφροδίτη, Ἀμφιτρίτη, Κίρκη, Καλυψώ, Ναυσικᾶ, Νηρηίδες, Σειρῆνες) θὰ πλημμυρίσουν τὴ Μυθολογία μας. Ἡ ὁμηρικὴ Ὀδύσσεια εἶναι τὸ μεγάλο μνημεῖο τῆς θάλασσας ποὺ τὴν ἑρμηνεία του θὰ χαροῦν πρῶτα τὰ παιδιά· μπορεῖ ὁ καθένας ἀπὸ μᾶς νὰ διαλέξει κάτι ἀπὸ τὴν τόσο πλούσια γραμματεία (ἀρχαϊκὸς λυρισμός, τραγωδία, ἔπος ἑλληνιστικῆς ἐποχῆς), ποὺ εἶναι γεμάτη ἀπὸ θέματα θαλασσινά, καὶ νὰ τὰ παρουσιάσει στὰ παιδιά.

Ἡ ἀγγειογραφία καὶ ἡ ψηφιδογραφία (κρητομυκηναϊκὰ ἀγγεῖα, γεωμετρικὲς παραστάσεις, ἑλληνικὰ δελφίνια, γοργόνες, τρίτωνες κτλ.) θὰ δώσει ἐπίσης πλούσιο ὑλικὸ γιὰ νὰ φωτίσουμε τὸ θέμα μας, ἀλλὰ κυρίως θὰ βάλουμε τὰ παιδιὰ μόνα τους ἢ ὁμαδικὰ νὰ δουλέψουν μὲ θέματα (δικά μας ἢ δικῆς τους ἐπιλογῆς) νεοελληνικοῦ πολιτισμοῦ καὶ νεοελληνικοῦ λόγου. Τὰ δημοτικὰ τραγούδια, οἱ λαϊκὲς παραδόσεις, οἱ θρύλοι, οἱ μύθοι, τὰ κεντήματα καὶ ὑφαντά, τὰ ἔργα μικροτεχνίας, οἱ Νεοέλληνες ποιητὲς καὶ συγγραφεῖς δείχνουν καθαρὰ πόσο βαθιὰ ἔχει συγκινήσει τὸν Ἕλληνα ἡ θάλασσα καὶ στάθηκε πάντα πηγὴ ἔμπνευσής του.

Εἶναι αὐτονόητο ὅτι θὰ βροῦμε τρόπο νὰ δώσουμε συνοπτικὰ τοὺς μεγάλους σταθμοὺς τῶν ναυτικῶν ἀγώνων τῶν Ἑλλήνων (Σαλαμίνα, ὑγρὸ πῦρ, θαλασσινοὶ ἀγῶνες γιὰ τὴν ἀνεξαρτησία, ἔπος Β΄ παγκόσμιου πολέμου). Ἔτσι θὰ φωτιστεῖ ἡ ναυτικὴ ἱστορία χιλιετηρίδων καὶ θὰ σφυρηλατηθεῖ τὸ φρόνημα γιὰ νὰ ἀνταποκριθοῦμε κατάλληλα στὰ κρίσιμα αἰτήματα τῆς ἐποχῆς μας.

Μετὰ τὴ θέα τῆς θάλασσας θὰ ἀκολουθήσουν οἱ ἐκδηλώσεις τῶν Ἑλλήνων. Ἕνας πρόχειρος σωρὸς (μ έ γ α ς κ ο λ ω ν ὸ ς) ἀπὸ ἀκατέργαστα δέρματα βοδιῶν καὶ κομματιασμένες ἀσπίδες — σύμβολο τοῦ τέλους τῶν βασάνων — θὰ ἐκφράσει παραστατικὰ τὴν ἀνείπωτη χαρὰ τῶν στρατιωτῶν γιὰ τὸ ἀντίκρισμα τῆς θάλασσας. Μιὰ θυσία (ἡ γ ε μ ό σ υ ν α), ποὺ εἶχαν τάξει προηγουμένως, στὸ Δία Σωτήρα, στὸν Ἡρακλῆ καὶ στοὺς ἄλλους θεούς, στὴν Τραπεζούντα, θὰ ἐπισφραγίσει ἐπίσημα καὶ τελετουργικὰ τὴ νίκη τους διαλαλώντας τὸ τέλος τῆς ὀδύσσειάς τους : «Λ α χ τ ά ρ η σ α ν ὰ γ λ ι τ ώ σ ω π ι ὰ ἀ π ὸ τ ὰ β ά σ α ν α τ ο ῦ τ α κ α ί, ἀ φ ο ῦ β ρ ί σ κ ό μ α σ τ ε σ ὲ θ ά λ α σ σ α, ν ὰ τ α ξ ι δ ε ύ ω ἀ π ὸ δ ῶ κ α ὶ μ π ρ ὸ ς ξ α π λ ω μ έ ν ο ς π ά ν ω σ τ ὸ κ α ρ ά β ι, σ ὰ ν τ ὸ ν Ὀ δ υ σ σ έ α, ὥ σ π ο υ ν ὰ φ τ ά σ ω σ τ ὴ ν Ἑ λ λ ά δ α. . .» (Ε, 1, 2).

Θὰ ἀνακεφαλαιώσουμε τὴν ἑνότητά μας μὲ τὴν προβολὴ τῶν κύριων σημείων καὶ τὴν ἀνάγνωση ὁρισμένων ἐκλεκτῶν ἐδαφίων τοῦ βιβλίου· καλὰ θὰ εἶναι νὰ συνοψίσουμε τὴν ὅλη ἑνότητα σὲ μιὰ μικρὴ περίληψη ἢ ἐπιγραφὴ ποὺ νὰ κλείνει τὸ νόημα ὅλου τοῦ τμήματος· π.χ. Ἕλληνας καὶ θάλασσα.

Στὴν πορεία τῆς διδασκαλίας μας θὰ προσπαθοῦμε νὰ κρατοῦμε ἀδιάπτωτο τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν καί, ἀκολουθώντας τὴν καθοδηγούμενη αὐτενέργεια, θὰ φροντίζουμε νὰ τοὺς ἀναπτύσσουμε τὴν πρωτοβουλία, τὴν προσοχή, τὴν περιέργεια, τὴν ἀπορία. Ἀπαραίτητη κρίνεται ἡ ἀνάθεση μικρῶν ἐργασιῶν, γιὰ τὴν ἐμπέδωση τῶν γνώσεων, ποὺ νὰ καλύπτουν τὴν ἔκταση ὅλου τοῦ βιβλίου καὶ νὰ ἀναφέρονται σὲ διάφορα θέματα, π.χ. ὀργά-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

νωση πραγματολογικῶν στοιχείων σὲ ἐνιαίους κύκλους, συλλογὴ καὶ κατάταξη γεωγραφικῶν πληροφοριῶν, ἠθῶν καὶ ἐθίμων τῶν λαῶν, ὀνομασίες ὅπλων καὶ πολεμικῆς ἐξαρτύσεως, διαίρεση στρατεύματος κτλ. ἢ ἐργασιῶν μὲ εὐρύτερο περιεχόμενο καὶ μὲ καθοδήγηση τοῦ διδάσκοντος. Π.χ. προσωπικότητα Ξενοφώντα καὶ ρόλος του στὸ τέταρτο βιβλίο. Σχέση τοῦ Ξενοφώντα μὲ τοὺς Μυρίους. Ψυχολογία Μυρίων (καταγωγή, στρατιωτικὸ ποιόν, μόρφωση, ἠθικὸ ἀνδρῶν στρατιᾶς). Σημασία καὶ ἀξιολόγηση ἀμοιβαίων φαιδρῶν διαξιφισμῶν καὶ αἰχμηρῶν πειραγμάτων Ξενοφώντα καὶ Χειρίσοφου. Δράση Χειρίσοφου καὶ συνεννόηση δύο ἀρχηγῶν. Ὁ Ξενοφώντας καὶ ἡ κοινότητα. Ὁ Ξενοφώντας καὶ τὸ θεῖον. Ἡ ἐπίδραση τῆς ἀθηναϊκῆς πολιτείας στὴ διαμόρφωση τοῦ χαρακτήρα τοῦ Ξενοφώντα κτλ. (ὁρισμένες ἀπὸ αὐτὲς κυρίως σὲ σχολεῖα ἀπαιτήσεων).

Ἐπίλογος.

Μὲ τὴν εἰσήγηση αὐτὴ προσπαθήσαμε νὰ δώσουμε, ὅσο ἦταν δυνατό, προσωπικὲς ἀπόψεις γιὰ τὸν τρόπο διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν ἀπὸ μετάφραση· αὐτὸ ὅμως δὲ σημαίνει ὅτι εἶναι δεσμευτικὲς γιὰ τὸ διδάσκοντα, ποὺ εἶναι ἐλεύθερος νὰ κινηθεῖ εὐρύτερα, ἀνάλογα μὲ τὸ ὑλικὸ τῶν μαθητῶν τῆς τάξης, βασιζόμενος κυρίως στὴν ἐπιστημονική του κατάρτιση, στὴν πεῖρα του, στὸν ἐνθουσιασμό του καὶ στὴ φαντασία του, στὴν ὅλη προσωπικότητά του, ἀλλὰ προπάντων ἐμπνεόμενος ἀπὸ τὴν ἰδέα τοῦ παιδευτικοῦ του χρέους νὰ δημιουργήσει ἄτομα ὑπεύθυνα, ἐλεύθερα καὶ δημοκρατικά.

Ἀποφεύγοντας τὸ δογματισμὸ καὶ τὴν αὐταρχικότητα, ποὺ διέπουν τὴν παιδεία μας, ἂς προσπαθήσουμε ὅλοι μας, μὲ πρωτοβουλία καὶ ἐλεύθερη σκέψη, χωρὶς προσήλωση σὲ τυποποιημένες μεθόδους ποὺ κοκαλώνουν τὴν ἔρευνα, παροπλίζουν τὸ δάσκαλο καὶ ἀναστέλλουν τὴ γόνιμη δημιουργία, νὰ ἐμβαθύνουμε στὴν ἑρμηνεία τῶν κειμένων, προσφέροντας ἔτσι στοὺς μαθητές μας τὶς ἀξίες τῶν ἀρχαίων ποὺ θὰ καταστοῦν γι' αὐτοὺς ἀκένωτη πηγὴ ζωῆς.

Ἐργασίες γιὰ τοὺς μαθητές.

1) Σχέση ἀνθρώπων μὲ τὸ θεῖον: μάντεις — μαντεῖα, ὄνειρα, σπονδές, θυσίες μὲ ζῶα (ἱερεῖα), θυσίες στὸν ἄνεμο, προσφορὰ ἀλόγων στὸν Ἥλιο — ἐπίκληση θεῶν μὲ παιάνα, ἱερότητα ὅρκων — ταφὴ νεκρῶν καὶ δοξασίες γιὰ τοὺς ἄταφους, γιορτές, τέλεση ἀγώνων καὶ ἁρματοδρομιῶν, ἀνέγερση σωρῶν ἀπὸ πέτρες καὶ τροπαίων νίκης.

2) Ὁπλισμὸς Ἑλλήνων καὶ βαρβάρων καὶ πολεμικὰ μέσα: λίθοι, σφενδόνες, βέλη (2 πήχεων), τόξα (3 πήχεων), δόρατα (15 πήχεων μὲ λόγχες), ἀσπίδες (ὑπασπιστής), ἀκόντια, λόγχες, ἐγχειρίδια, κνημίδες, κράνη, θώρακες λινοὶ καὶ δερμάτινοι, βρόχοι (θηλιὲς - ἀγκύλες), χιτῶνες τρίχινοι, δίστομα τσεκούρια (πέλεκυς - σάγαρις).

3) Τρόποι ἐπικοινωνίας: νεύματα, διερμηνεῖς, κήρυκες, ὁδηγοί, φωτιὲς (φρυκτωρίαι), σάλπιγγα.

4) Συνέπειες κακουχιῶν καὶ τρόποι ἀντιμετωπίσεως: α) προσωρινὴ ἀπώλεια ὁράσεως ἀπὸ φλόγωση — κρυοπαγήματα — ξεπάγιασμα ἀπὸ ἄνεμο — σάπισμα ποδιῶν ἀπὸ ψύχος — ὑπερβολικὴ πεῖνα

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

(βουλιμία) καὶ ἐξάντληση ἀπὸ ἀσιτία — σάκοι γύρω ἀπὸ πόδια ἀλόγων — βγάλσιμο σανταλιῶν — ἀπώλεια λογικοῦ ἀπὸ κερῆθρες μελισσῶν.

5) Περιγραφὴ καὶ εἴδη κατοικιῶν, τροφῶν, ποτῶν καὶ ὑποδημάτων.

6) Περιγραφὴ ἑνὸς χαριτωμένου περιστατικοῦ μὲ φαγοπότι καὶ ξεφάντωμα στὰ χωριὰ τῆς Ἀρμενίας.

7) Περιγραφὴ μικρασιατικῆς γῆς.

8) Δευτερεύουσες γεωγραφικὲς λεπτομέρειες (Μεθύδριον, Παρρασία, Στυμφαλία, Λουσοί, Τῆμνος, Οἴτη, Ὀρχομενός, Σινώπη κτλ.).

9) Σχέδιο πορείας τοῦ στρατεύματος μὲ τοὺς κυριότερους ἐνδιάμεσους σταθμούς, ὡς ἑξῆς:

Ἀνάβασις (Σάρδεις — Κούναξα)
Κατάβασις (Κούναξα — Τραπεζούντα)
Παράβασις (Εὔξεινος Πόντος — Βυζάντιο) κτλ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Α'. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ ΚΑΙ Η ΚΑΘΙΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

(Διάγραμμα)

Μ. ΣΕΤΑΤΟΥ
Καθηγητῆ Γλωσσολογίας τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

1. Ἐ π ι σ τ η μ ο ν ι κ ὴ Ἔ ρ ε υ ν α.

1.1. Κοινωνιογλωσσολογικὴ ἐξέταση τῆς γλώσσας.

Ἡ συγχρονικὴ ἐξέταση τῆς γλώσσας ἀποκαλύπτει μιὰ μεγάλη ποικιλία: ὁριζόντια (γεωγραφικὲς διάλεκτοι, π.χ. ἰδιώματα, patois κτλ.), κάθετη (κοινωνικὲς διάλεκτοι, π.χ. γλώσσα καθημερινῆς ἐπικοινωνίας, λαϊκὴ κτλ.), λειτουργικὴ (registers, π.χ. ἐπιστημονική, ἐπαγγελματικὴ γλώσσα κτλ.), διγλωσσία καὶ πολυγλωσσία (bilingualism κτλ., δηλ. χρήση διαφορετικῶν γλωσσῶν σὲ μιὰ κοινωνία), διπλογλωσσία ἢ διμορφία (diglossia, δηλ. χρήση διαφορετικῶν μορφῶν τῆς ἴδιας γλώσσας, ἀπὸ τὶς ὁποῖες μιὰ βρίσκεται σὲ μεγαλύτερη περιωπή), σὲ ποικίλους συνδυασμοὺς καὶ ἀντίστοιχους κώδικες.

Ἡ κοινωνιογλωσσολογία, ποὺ ἐξετάζει παράλληλα γλωσσικὴ καὶ κοινωνικὴ διαφοροποίηση, διακρίνει μιὰ κλίμακα γλωσσικῶν καταστάσεων, ἀπὸ τὶς ἐντελῶς ἀτομικὲς πραγματώσεις τοῦ λόγου ὡς τὴ δομὴ τῆς γλώσσας, δηλ. (α) τὸ λόγο (ἐλεύθερες ποικιλίες), (β) τὴ χρήση (ὁμοιόμορφη ὁμιλία μὲ μικρὴ ἔκταση καὶ τύπους παράλληλους καὶ ἰσοδύναμους σὲ συναγωνισμό), (γ) τὸ standard (μιὰ πρώτη τυποποίηση τῆς γλώσσας καὶ βαθμιαία ἐπικράτηση σὲ ὁρισμένη γεωγραφικὴ ἔκταση), (δ) τὴ νόρμα («κανόνα», ἀποδοχὴ καὶ ἐπικράτηση ἑνὸς standard σὲ μιὰ κοινωνία), (ε) τὴ δομὴ (τὸ ἀφηρημένο σύστημα τῆς γλώσσας). Ἡ δομὴ ἐπιτρέπει πολλοὺς σχηματισμούς, ποὺ δὲν ἐμφανίζονται ἀναγκαστικὰ στὴ νόρμα, ἐνῶ οἱ πραγματώσεις τοῦ λόγου καὶ τῆς χρήσης μποροῦν νὰ εἰσαγάγουν καὶ στοιχεῖα ποὺ δὲν ὑπάρχουν στὴ δομὴ (καὶ ἔτσι ἀλλάζουν οἱ γλῶσσες).

Ἡ νόρμα εἶναι σύνθετο φαινόμενο μὲ διάφορους τύπους νόρμας στὰ ὅριά της (κάποτε ἐμφανίζονται καὶ παράλληλες νόρμες, π.χ. ἀγγλικὴ - ἀμερικανική), χαρακτηρίζεται συνήθως ἀπὸ μονιμότητα, ἐκλεκτικότητα, ὑποχρεωτικότητα, ὀρθότητα, λειτουργικότητα, καὶ διακρίνεται σὲ ἀντικειμενικὴ (ποὺ διαπιστώνεται μὲ στατιστικὲς ἔρευνες), ἀξιολογικὴ (ποὺ ἀναφέρεται στὴν προσωπικὴ γνώμη τῶν ὁμιλητῶν), ρυθμιστικὴ (ποὺ προϋποθέτει συνειδητὴ κωδικοποίηση, ἰδίως ἡ νόρμα τῆς κοινῆς). Ἡ κωδικοποίηση τῆς νόρμας τῆς κοινῆς πρέπει νὰ μὴ διασπᾶ τὴ δομή της, νὰ μὴν ἀναστέλλει μὲ βία τὴν ἐξέλιξή της, νὰ μὴν αὐξαίνει τὴ διαφορὰ γραπτῆς - προφορικῆς, νὰ ἀποφεύγει τὴν ἰσοπέδωση (μὲ λειτουργικὴ ἐκμετάλλευση στὸ ὕφος τῶν δια-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

φορῶν). Ἡ γλωσσολογία ἐνδιαφέρεται βασικὰ γιὰ τὴν περιγραφὴ μιᾶς γλώσσας σ' ὅλες τὶς πραγματώσεις της, καθὼς ἡ γλώσσα εἶναι ἕνας μηχανισμὸς ποὺ ἀναγκαστικὰ προσαρμόζεται σὲ νέες ἀνάγκες ἐπικοινωνίας, ὅταν ἀλλάζουν οἱ κοινωνικοὶ ὅροι. Ἡ νόρμα τῆς κοινῆς, ποὺ στηρίζεται σὲ κωδικοποίηση μὲ ἐπιλογὴ καὶ παγίωση, χρησιμεύει στὴν ὁμοιομορφία τῆς διδασκαλίας καὶ δημοκρατικοποίηση τῆς ἐκπαίδευσης, στὴν ἐθνικὴ καὶ πολιτιστικὴ ἑνότητα, στὴν καλύτερη ἐπικοινωνία (βλ. 2.2, 2.3).

Σύμφωνα μὲ τὰ παραπάνω, ἡ νεοελληνικὴ γλωσσικὴ πραγματικότητα ἐμφανίζεται ὡς ἑξῆς. Ἐκτὸς ἀπὸ τὶς διαλέκτους, ποὺ ἀφομοιώνονται ὁλοένα καὶ τείνουν νὰ ἐξαφανιστοῦν, ὑπάρχει ἡ κοινὴ νεοελληνικὴ (δηλ. ἡ δημοτικὴ μὲ τὶς ἐπιδράσεις ποὺ δέχτηκε ἀπὸ τὴ λόγια γλώσσα), ποὺ παρουσιάζεται μὲ ποικιλίες στὸν προφορικὸ λόγο (πβ. τὰ «περνοῦσα» - «πέρναγα», «τὸν λέω» - «τοῦ λέω», ἀντίστοιχα βόρεια καὶ νότια) καὶ (δεύτερη) κωδικοποίηση στὸ γραπτὸ μὲ τὴ γραμματικὴ τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας ποὺ κυκλοφορεῖ φέτος. Ἡ λογοτεχνία, μὲ τὴ γλωσσικὴ δημιουργία της, ἐμφανίζει τὴν ἐπίδραση τῆς χρήσης σὲ ποικίλους βαθμούς. Ὁ γραπτὸς λόγος παρουσιάζει ἀκόμη διμορφία, γιατὶ ἐξακολουθεῖ νὰ γράφεται (δὲν ὑπάρχει, ἐκτὸς ἀπὸ σπάνιες περιπτώσεις, ἑνιαῖος λόγος στὴν καθαρεύουσα, ἂν καὶ ἡ παρεμβολὴ τύπων καὶ ἐκφράσεών της στὸν προφορικὸ λόγο ὁρισμένων κοινωνικῶν ὁμάδων δὲν εἶναι σπάνια) μὲ ποικίλες μορφὲς καὶ σὲ διάφορες περιοχὲς ἡ καθαρεύουσα.

1.2. Ἱστορικὴ ἐξέλιξη.

Οἱ ζωντανὲς γλῶσσες ἀλλάζουν ἀναπόφευκτα μέσα στὸ χρόνο, παράλληλα μὲ τὶς ἱστορικὲς καὶ πολιτιστικὲς μεταβολὲς καὶ ἀνάγκες τῶν κοινωνιῶν ποὺ τὶς μιλοῦν. Τὰ αἴτια (ποὺ δὲν εἶναι πάντοτε γνωστά), ὁ ρυθμός, τὰ εἴδη καὶ τὰ ἀποτελέσματα τῶν ἀλλαγῶν ποικίλλουν κατὰ γλῶσσες, ἀλλὰ παρουσιάζονται καὶ ὁμοιόμορφες (σὲ ποικίλους βαθμοὺς) ἐξελίξεις. Ἔτσι τὸ γλωσσικό μας ζήτημα (ἡ νεοελληνικὴ «διγλωσσία») καὶ ἡ δημιουργία τῆς κοινῆς νεοελληνικῆς (ἡ ἐξέλιξη δηλ. τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας ἀπὸ τὴν ἐμφάνιση τοῦ Ἀττικισμοῦ, ποὺ δέχεται ὡς νόρμα τοῦ γραπτοῦ καὶ προφορικοῦ λόγου τὴν κλασικὴ ἀττικὴ διάλεκτο καὶ δὲν τὴν προσαρμόζει στὸν προφορικὸ λόγο, ποὺ συνεχῶς ἀπομακρύνεται ἀπ' αὐτή, ἔτσι ὥστε τελικὰ τὸ χάσμα νὰ διευρυνθεῖ τόσο, ποὺ δὲν ἦταν πιὰ δυνατὸ χωρὶς εἰδικὴ ἐκπαίδευση νὰ καταλαβαίνουν οἱ Ἕλληνες τὰ γραπτὰ κείμενα τῆς γραμματείας τους, ἐκτὸς ἀπὸ ὁρισμένες ἐξαιρέσεις), μποροῦν νὰ παραλληλιστοῦν ὡς πρὸς τὸ ἀποτέλεσμα μὲ ἄλλες γλωσσικὲς ἐξελίξεις, εἴτε αὐτὲς παρουσιάζουν λόγιες ἐπιδράσεις ἀπὸ τὴ γλώσσα παλαιότερων ἐποχῶν (π.χ. νεολατινικὲς ἀπὸ λατινικά, σλαβικὲς ἀπὸ παλαιοσλαβικά, χίντι ἀπὸ σανσκριτικὰ κτλ.) εἴτε ἀπὸ ξένες γλῶσσες περιωπῆς (π.χ. ἀγγλικὰ ἀπὸ γαλλικά, περσικὰ καὶ τουρκικὰ ἀπὸ ἀραβικά, ἰαπωνικὰ ἀπὸ κινεζικὰ κτλ.). Ἡ δημοτικὴ γλώσσα χρειάστηκε καὶ ἐκεῖ νὰ παλέψει πολὺ χρόνο μὲ τὴν ἀρχαιότερη λόγια ἢ τὴν ξένη γλώσσα ἕως ὅτου ἐπικρατήσει (πβ. ἱστορία γαλλικῆς γλώσσας κ.ἄ.). Ἡ περιοδικὴ ἀνανέωση τῆς κωδικοποιημένης νόρμας τῆς κοινῆς εἶναι ἀπαραίτητη, γιατὶ ὁ προφορικὸς λόγος μεταβάλλεται (βλ. 1.2.).

2. Ἐ φ α ρ μ ο γ έ ς.

2.1. Γλωσσικὸς προγραμματισμὸς καὶ νόρμα.

Ἡ δημιουργία μιᾶς νόρμας τῆς κοινῆς, μὲ ἔλεγχο καὶ ὀργάνωση τῆς ἀποτελεσματικότητας τῶν γλωσσικῶν μορφῶν, ἀπαιτεῖ συστηματικὴ θεώ-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ρηση, σὲ κοινωνιογλωσσολογικὴ βάση, τῶν σχέσεων γλωσσικοῦ συστήματος καὶ γλωσσικῆς καὶ κοινωνικῆς συμπεριφορᾶς μιᾶς κοινωνίας. Ὡς πρὸς τὴ γλωσσικὴ μορφή, πρέπει νὰ γίνει ἐπιλογὴ τῆς νόρμας, κωδικοποίησή της καὶ ἐπεξεργασία τῶν γλωσσικῶν λειτουργιῶν. Ἡ ἀποδοχὴ τῆς νόρμας ἀπὸ τὸν πληθυσμὸ ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὶς κοινωνικοπολιτικὲς δυνάμεις καὶ συνήθως ἀπαιτεῖ πολιτικὲς καὶ διοικητικὲς ἐνέργειες μὲ βάση τὶς οἰκονομικές, πολιτικὲς καὶ γλωσσικὲς μεταβολές. Οἱ σκοποὶ ποὺ ἐπιδιώκουμε μπορεῖ νὰ εἶναι (α) ἐξωγλωσσικοὶ (κοινωνικοπολιτικοί, π.χ. τοπικὴ ἀναστρωμάτωση ἢ ἀλλαγὴ τῆς γλωσσικῆς χρήσης), (β) μερικὰ γλωσσικοὶ (π.χ. μεταρρυθμίσεις γραφῆς, προφορᾶς κτλ., σύμφωνα μὲ ψυχολογικοὺς καὶ κοινωνικοὺς παράγοντες), (γ) καθαρὰ γλωσσικοὶ (π.χ. πλουτισμὸς καὶ καθιέρωση λεξιλογίου, ὕφος προφορικοῦ καὶ γραπτοῦ λόγου κ.ἄ.). Τὸ γλωσσοπολιτικὸ αὐτὸ πρόβλημα παρουσιάζει διάφορους τύπους λύσεων καὶ συνδυασμούς των: (1) συστηματικότητα (συστηματικὴ πραγμάτευση ὅλων τῶν προβλημάτων), (2) θεωρητικὴ διεργασία (ὑποστήριξη τῶν μέτρων παρέμβασης βάσει γλωσσολογικῶν καὶ κοινωνιολογικῶν προτύπων), (3) βασικὴ ἀνάλυση (μὲ φωνολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά, πραγματικὰ συστατικά, ἀποφεύγοντας τὶς ἐπιφανειακὲς λύσεις), (4) λογικότητα (παίρνοντας ὑπόψη διάφορες παραμέτρους : οὐδετερότητα - ἀφεκτιβικότητα, σαφήνεια σκοπῶν καὶ λύσεων - ἀκαθοριστία, καθολικότητα - μερικότητα, ἀποτελεσματικότητα - ποιότητα, μακροπρόθεσμες - βραχυπρόθεσμες λύσεις).

2.2. Ρυθμιστικὴ γραμματικὴ καὶ ἀπελευθερωτικὴ διδασκαλία.

Ἡ καθιέρωση μιᾶς νόρμας τῆς κοινῆς ἔχει ὡς ἀποτέλεσμα τὴ δημιουργία μιᾶς ρυθμιστικῆς γραμματικῆς, ποὺ συμβάλλει στὴ βελτίωση καὶ δημοκρατικοποίηση τῆς μόρφωσης, καταργώντας τοὺς γλωσσικοὺς φραγμοὺς (ἀπαλλαγὴ ἀπὸ τὴν κυριαρχικὴ χρήση τῆς γλώσσας, ὅπως γινόταν μὲ τὴν καθαρεύουσα) καὶ δημιουργώντας ὅμοιες εὐκαιρίες ἐξέλιξης καὶ ἀνάδειξης, τονίζοντας τὸ διάλογο καὶ τὴ σκέψη πάνω στὴ γλώσσα, συμβάλλοντας στὴν κοινωνικὴ ἑνότητα ἀλλὰ καὶ στὴ δημιουργία ὁλοκληρωμένης προσωπικῆς ζωῆς (ἐφόσον γλώσσα καὶ σκέψη δὲν εἶναι ταυτόσημα, ἕνα πνευματικὰ ἀναπτυγμένο παιδὶ δὲν πρέπει νὰ ἐμποδίζεται, ἐπειδὴ χρησιμοποιεῖ ἕναν «περιορισμένο» ἢ διαφορετικὸ κώδικα).

2.3. Γλωσσικὴ διδασκαλία.

Θεωρώντας τὴ γλώσσα ὡς μέσο ἐπικοινωνίας καὶ κοινωνικῆς ἀλληλενέργειας (ἐπικοινωνιακὴ ἱκανότητα ὁμιλητῶν), ἡ γλωσσικὴ διδασκαλία πρέπει νὰ σκοπεύει στὴν κριτικὴ στάση τοῦ μαθητῆ ἀπέναντι στὰ γλωσσικὰ φαινόμενα, στὴ λογικὴ διείσδυση μὲ συνειδητοποίηση τοῦ γλωσσικοῦ σημειολογικοῦ συστήματος, στὴν ἀναγνώριση τῶν κανόνων γλωσσικῆς ἐπικοινωνίας (γνώση γλωσσικῶν φραγμῶν καὶ ἱκανότητα ὑπερπήδησής των, γνώση μηχανισμῶν γλωσσικῆς ἐπίδρασης καὶ βασικῶν ἀρχῶν σημασιολογικῆς ἀνάλυσης, ἀποκάλυψη γλωσσοπνευματικῶν προϋποθέσεων καὶ κριτικὴ ἱκανότητα, κατανόηση προθέσεων ὁμιλητῆ κτλ.).

2.4. Διδασκαλία γραμματικῆς.

Ἡ διδασκαλία τῆς γραμματικῆς πρέπει νὰ περιλαμβάνει φωνητική, φωνολογία, σύνταξη (καὶ μορφολογία), σημασιολογία, ἀναφορὰ στὰ πράγματα, περιοχὲς ποὺ ἀποκτοῦν τὴν πλήρη σημασία τους μόνο στὸ πλαίσιο

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μιᾶς σημειολογικὰ βασισμένης θεωρίας τῆς γλώσσας καὶ τῆς ἐπικοινωνίας (π.χ. δὲν πρέπει νὰ ξεκινοῦμε ἀπὸ τὶς λέξεις, ἀλλὰ ἀπὸ τὶς προτάσεις ἢ τὰ κείμενα, ποὺ ὁρίζονται ἀπὸ τὴν περίσταση, τὴν πρόθεση καὶ τὸ ἀποτέλεσμα τῆς γλωσσικῆς πράξης). Σκοποὶ πρέπει νὰ εἶναι ἡ δημιουργία βάσης γιὰ γλωσσικὲς ἀναλύσεις μεταξὺ ἀτόμων, ἡ ἀνάπτυξη γλωσσικῆς ἱκανότητας καὶ δυνατοτήτων ἐπικοινωνίας (π.χ. ἐναλλακτικὴ χρήση γλωσσικῶν κωδίκων), ἡ συνειδητοποίηση τῆς γλωσσικῆς δομῆς καὶ λειτουργικότητας, ἡ ἱκανότητα στὴν κριτικὴ τῆς γλώσσας (σχέσεις γλώσσας, σκέψης, πράξης), ἡ προσπάθεια γιὰ ἀποτελεσματικότερη γλωσσικὴ ἐνέργεια (ὁρολογία, προφορικὴ καὶ γραπτὴ γλώσσα μὲ τὶς ἀντίστοιχες φρασεολογίες τους, διάρθρωση κειμένων κτλ.).

2.5. Σχολικὴ γραμματική.

Παρόλο ποὺ ἡ σημερινὴ ποικιλία γλωσσολογικῶν σχολῶν καὶ τάσεων ἔχει ἐπιπτώσεις στὴ σχολικὴ γραμματικὴ ἐμφανίζοντας διαφορετικὰ μοντέλα, συνδυασμοὺς μεθόδων κτλ., ἡ ἰδανικὴ μορφὴ σχολικῆς γραμματικῆς εἶναι ἐκείνη ποὺ προέρχεται ἀπὸ ἀνάλυση τῆς γλωσσικῆς δραστηριότητας καὶ ἀναπτύσσει τὴν ἱκανότητα γλωσσικῆς διαφοροποίησης καὶ ἐπιλογῆς γλωσσικῶν μέσων ἀνάλογα μὲ τὶς περιπτώσεις γλωσσικῆς ἐπικοινωνίας. Ἡ σχολικὴ γραμματικὴ πρέπει νὰ εἶναι συστηματικὴ καὶ προπαιδευτική, ἑρμηνευτικὴ καὶ ἐννοιολογική, καὶ νὰ περιλαμβάνει τὰ ἑξῆς (ὥστε οἱ μαθητὲς νὰ πληροφοροῦνται γιὰ τὶς μεθόδους τῆς σύγχρονης γλωσσολογίας, ὅπως γιὰ τὴ γλωσσικὴ περιγραφή, ταξινόμηση, σύγκριση, ἀξιολόγηση κτλ.) :

1) σύνολο συντακτικῶν καὶ συντακτικοσημασιολογικῶν λειτουργιῶν,

2) ἐπεξεργασμένο πίνακα τῆς ὀργάνωσης τῶν προτάσεων,

3) ἐφαρμογὴ συμπερασμάτων τῆς γραμματικῆς δομῆς φράσεων, τῆς μετασχηματιστικῆς γραμματικῆς κ.ἄ.,

4) γλωσσικὴ δομὴ κατὰ τὶς παραδειγματικὲς καὶ συνταγματικὲς σχέσεις (σημασιολογικὰ πεδία κτλ.),

5) ἐξέταση τῆς δομῆς κειμένων, ὡς συνόλων ὀργανωμένων ἀπὸ τμήματα,

6) ἐξέταση τῶν βασικῶν ὅρων γιὰ τὴν τοποθέτηση μιᾶς φράσης στὸ περιστασιακό της πλαίσιο (προϋποθέσεις κτλ.),

7) βασικὰ στοιχεῖα τῆς ἐπικοινωνιακῆς συνοχῆς,

8) ὄχι ἀπαρίθμηση προτάσεων σύμφωνα μὲ κανόνες, ἀλλὰ κανόνες παραγωγῆς τῶν δομῶν, ὡς πραγμάτωση προθέσεων καὶ ἐννοιῶν (δημιουργικὴ πλευρὰ τῆς γλώσσας).

Ἡ γραμματικὴ τῆς νεοελληνικῆς κοινῆς θὰ πρέπει στὸ μέλλον νὰ προσαρμοστεῖ σ' αὐτὲς τὶς κατευθύνσεις.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ «ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ» — ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ Δ. ΦΟΡΗ
Διευθυντῆ τοῦ 'Ινστιτούτου Νεοελληνικῶν Σπουδῶν τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τὴν ὥρα αὐτὴ ποὺ ὅλοι μας, ἀπὸ τὸν πρωθυπουργὸ τῆς χώρας ὡς τὸ νεοδιορισμένο συνάδελφο ἐκπαιδευτικό, χαράσσουμε τὶς ἀρχὲς σὲ μιὰ νέα σελίδα τῆς πολιτιστικῆς μας ἱστορίας, θὰ μοῦ ἐπιτρέψετε γιὰ λίγες στιγμὲς νὰ φέρω στὴ θύμησή σας τὴ σεπτὴ χορεία τῶν νεκρῶν καὶ τὴ σεβαστὴ ὁμάδα τῶν ζωντανῶν ἀγωνιστῶν τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ δημοτικισμοῦ. Θρεμμένοι καὶ αὐτοὶ πνευματικά, ὅπως καὶ ὅλοι οἱ Νεοέλληνες, μὲ μιὰ καὶ τὴν ἴδια παιδεία, καὶ μὲ μιὰ καὶ μόνη γλώσσα, ἔνιωσαν ἐκεῖνο ποὺ οἱ ἄλλοι εἴτε δὲν μπόρεσαν εἴτε δὲν τοὺς ἄφησαν ποικίλοι λόγοι εἴτε ἀκόμα καὶ δὲ θέλησαν νὰ τὸ καταλάβουν : ὅτι ἡ ἑλληνικὴ παιδεία ὅπως προσφερόταν δὲν μποροῦσε νὰ ζωντανέψει στὸ μυαλὸ τῶν παιδιῶν τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ τὸ ἑλληνικὸ ἀνθρωπιστικὸ ἰδανικό· κι ἀκόμα πὼς μὲ ἕνα στεγνό, ἄψυχο γλωσσικὸ ὄργανο, ξένο στὸ αἴσθημα τοῦ Νεοέλληνα, δὲν ἦταν δυνατὸ νὰ πλάσει τὸ σχολεῖο πολίτες ποὺ κι αὐτοὶ ἀργότερα ποικιλότροπα νὰ ὑπηρετήσουν τὸ ἰδανικὸ ἐκεῖνο. Καὶ ἄλλαξαν οἱ ἄντρες αὐτοὶ οἱ ὡραῖοι τὴν πορεία τῆς δικῆς τους πνευματικῆς ζωῆς, ἔσκυψαν κι ἀφουγκράστηκαν τὴ γλώσσα τοῦ λαοῦ τους, μελέτησαν τὴ λογοτεχνία, ποὺ ἀποτύπωνε κι αὐτὴ ἀπὸ τὴν πλευρά της τοὺς καημοὺς καὶ τὶς χαρὲς καὶ τὶς ἐλπίδες τοῦ ἔθνους, δίδαξαν τὴ γλωσσικὴ ἀλήθεια ποὺ πίστεψαν κι ἔκαμαν κι ἄλλους νὰ πιστέψουν στὸ δικό τους ἰδανικό. Στὴ δύσκολη αὐτὴ πνευματικὴ πορεία τους οἱ ἀγωνιστὲς τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ δημοτικισμοῦ, ἀπομονωμένα ἄτομα στὴν ἀρχή, δειλὰ συγκροτημένοι σύλλογοι ἀργότερα, εἶδαν πολλὲς φορὲς τὸ ἔργο τους νὰ καταστρέφεται, οἱ ἴδιοι συκοφαντήθηκαν, διώχτηκαν, δικάστηκαν. Ἡ πίστη τους ὅμως ἡ γρανιτένια στὴν ἀλήθεια τοὺς ἔδινε νέα φτερά. Σὰν ἄλλοι Σίσυφοι, ξανάρχιζαν τὸ ἔργο τους ἀπὸ τὸ ἄλφα, προκαλώντας τὸ θαυμασμὸ τῶν νεωτέρων τους ποὺ μὲ νέο αἷμα ἔρχονταν νὰ ἐνισχύσουν τὶς τάξεις τῶν ἀγωνιστῶν. Χωρὶς τὸ δικό τους ἀγώνα δὲ θὰ μποροῦσε σήμερα ἡ Πολιτεία νὰ καθιερώσει τὴν ἐθνική μας γλώσσα, τὴ δημοτική, στὴ γενικὴ ἐκπαίδευση.

Ἡ σύντομη αὐτὴ ἀναφορὰ στὸ ἔργο τους ἦταν ἕνας πολὺ μικρὸς φόρος τιμῆς. Ἂς εἶναι αἰώνια ἡ μνήμη τῶν νεκρῶν· ἂς δρέψουν οἱ ζωντανοὶ τὸ γλυκὸ καρπὸ τῶν ἀγώνων τους.

Σεβαστέ μου Κύριε Πρόεδρε τοῦ ΚΕΜΕ, ἔπρεπε νὰ προηγηθοῦν οἱ ἀγωνιστές. Σᾶς εὐχαριστῶ θερμότατα γιὰ τὴν τιμὴ ποὺ μοῦ κάματε νὰ μὲ καλέσετε στὰ Σεμινάρια τῶν ἐκπαιδευτικῶν λειτουργῶν καὶ νὰ μοῦ ἀναθέσετε τὴν εἰσήγηση στὴ «Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ» ποὺ ἐκδώσατε.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κυρίες καὶ Κύριοι, συνάδελφοι ἀγαπητοί, ἡ νέα σχολικὴ χρονιὰ ἀρχίζει μὲ μιὰ ἐπανάσταση, ἐπανάσταση σωστή. Τὸ ὑπουργεῖο Παιδείας, ὕστερα ἀπὸ τὶς ἱστορικὲς κυβερνητικὲς ἀποφάσεις τοῦ Ἰανουαρίου, σχεδίασε, μὲ σοφὸ προγραμματισμὸ καὶ μὲ σύνεση, νὰ ἐγκαινιάσει φέτος τὴ γλωσσοεκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση ἀπὸ τὴν πρώτη τάξη τοῦ γυμνασίου. Ἐπιτρέψετε σ' ἕναν παλιὸ στὴ γυμνασιακὴ ἕδρα συνάδελφό σας, ὁ ὁποῖος παρακολουθεῖ ὡστόσο καὶ μακριὰ ἀπὸ τὸ σχολεῖο τὴ ζωὴ τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ, νὰ «προφητέψει» : χωρὶς νὰ τὸ καταλάβουμε, ἡ γλωσσικὴ μεταρρύθμιση θὰ ἁπλωθεῖ ἀπὸ μόνη της καὶ στὶς ἄλλες τάξεις, τὸ Κράτος θὰ μπεῖ σὲ ἄλλα ἔξοδα γιὰ νὰ ξανατυπώσει τὴ Γραμματική, καὶ τὰ πράγματα θὰ ξεπεράσουν τοὺς σχεδιασμούς. Οἱ προφητεῖες ἦταν βέβαια πάντοτε ἐπικίνδυνες, ἀλλὰ τὰ σημάδια αὐτὸ δείχνουν : ὅταν ἔχουν σπάσει τὰ τηλέφωνα ἀπὸ τὶς κλήσεις ὄχι βέβαια μαθητῶν ἀλλὰ ἀνθρώπων κάθε ἐπαγγέλματος : «πότε θὰ δοῦμε τὴ νέα Γραμματική;», ὅταν οἱ δημοσιογράφοι —καλή τους ἡ ὥρα— τὴν ὑποδέχτηκαν στὴ μεγαλύτερή τους πλειοψηφία μὲ ἀγάπη καὶ κατανόηση καὶ ζητοῦν νὰ κυκλοφορήσει καὶ ἔξω ἀπὸ τὸ σχολεῖο, «γιὰ νὰ μάθουμε κι ἐμεῖς τοὺς κανόνες τῆς γλώσσας μας καὶ νὰ τὴ γράφουμε σωστά», ὅταν ὑπάρχει τέτοια δίψα, δὲν μπορεῖ νὰ ξεδιψάει μονάχα μιὰ τάξη στὸ σχολεῖο· ἀπὸ τὰ χωρίσματα τῶν αἰθουσῶν — ὁ λόγος τὸ λέει — θὰ «κλέβουν» στὴν ἀνάγκη τὰ ἄλλα Ἑλληνόπουλα τὶς νέες γνώσεις.

Σᾶς ἀνάφερα αὐτὰ τὰ περιστατικὰ τῆς καθημερινῆς ζωῆς καὶ τὰ παράστησα μὲ αὐτὲς τὶς εἰκόνες, ἀντὶ νὰ σᾶς ἐπαναλάβω καὶ ἀπὸ τὴν πλευρά μου τὴ σημασία τοῦ ἔργου ποὺ ἀναλαμβάνετε μὲ τὴ νέα σχολικὴ περίοδο. Ἂν ἔχετε ἤδη ἀκούσει ὅτι τὸ ἔργο σας εἶναι βαρύ, ἐπιτρέψετέ μου νὰ τὸ χαρακτηρίσω βαρύτατο. Εἶναι ὅμως καὶ ἔργο ὡραῖο, ἔργο ἱερό, ἐθνικό. Καὶ ἐπειδὴ μιὰ ἐπανάσταση, μιὰ πραγματικὴ βέβαια ἐπανάσταση, γιὰ νὰ πετύχει χρειάζεται σωστοὺς χειρισμούς, ἂς ἀκουστεῖ μέσα στὰ τόσα ἄλλα συνθήματά της κι ἀκόμα ἕνα, κάπως ἰδιόρρυθμο : «ἀπὸ τὸν πρῶτο ὣς τὸν τελευταῖο μας, ὅποια θέση κι ἂν κατέχουμε, ὅπως κι ἂν ὑπηρετοῦμε τὴν παιδεία τοῦ τόπου, προσοχή, λιγότερα λάθη, ὅσο γίνεται λιγότερα λάθη». Τὸ «σύνθημα» ἂς μὴ δώσει φτερὰ στοὺς ἀντιδρασίες· ἂς μὴ βιαστοῦν νὰ ποῦν «ὥστε τὸ ξέρετε πὼς θὰ κάνετε λάθη». Τὸ ξέρουμε καὶ τὸ καλοξέρουμε, γι' αὐτὸ καὶ συζητοῦμε καὶ θὰ συζητοῦμε, ἀνήσυχοι πάντοτε, τὰ προβλήματα τῆς δημοτικῆς καὶ τῆς παιδείας· ἐκεῖνοι μὲ τὴ μακαριότητά τους ἔθαψαν μὲ τὰ ἴδια τους τὰ χέρια τὸ δικό τους γλωσσικὸ ἰδανικό — εὐτυχῶς δὲν πρόφτασαν καὶ τὸ παιδευτικό.

Ἡ εἰσήγησή μου ἀναφέρεται στὴ «Νεοελληνικὴ Γραμματική». Δὲν ξέρω πόσο σοφότεροι θὰ ἔχετε γίνει ὕστερα ἀπὸ τρία τέταρτα τῆς ὥρας, ἐκεῖνο ὅμως ποὺ ἐνδιαφέρει — καὶ σ' αὐτὸ ἀποβλέπουν τὰ Σεμινάρια — εἶναι τὸ πόσα προβλήματα θὰ σᾶς ἔχουν γεννηθεῖ. Γι' αὐτό, καὶ ἐπειδὴ δὲν εἶναι βέβαια δυνατὸ νὰ παρουσιαστεῖ μιὰ ὁλόκληρη Γραμματικὴ διακόσιων πενήντα σελίδων μὲ μιὰ εἰσήγηση, θὰ προσπαθήσω, ἀφοῦ σᾶς δώσω πρῶτα τὴ «βίβλο γενέσεώς» της, νὰ θίξω ὁρισμένα καίρια κατὰ τὴ γνώμη μου σημεῖα της, βλέποντάς τα ὄχι μόνο ἀπὸ τὴ γραμματικὴ ἢ τὴν ἐπιστημονική τους πλευρά, ἀλλὰ – θὰ ἔλεγα – καὶ ἀπὸ τὴν πλευρὰ τῶν ἐπιπτώσεών τους στὴν ἑλληνικὴ κοινωνία. Γιατὶ δὲν πρέπει νὰ ξεχνοῦμε ὅτι ἔχουμε νὰ παλέψουμε καὶ ἔξω ἀπὸ τὸ σχολεῖο, ἔχουμε ν' ἀντικρούσουμε ἀντιλήψεις ριζωμένες ἀπὸ δεκαετίες σὲ κοινωνία ποὺ δὲν εἶχε τὴν τύχη νὰ γνωρίσει παι-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

δεία σωστή. Καὶ ὅταν λέμε «κοινωνία», ἐννοοῦμε κάθε εἴδους κοινωνία, ἀκόμα καὶ αὐτὴ ποὺ ἀποτελοῦμε ἐμεῖς αὐτὴ τὴν ὥρα ἐδῶ μέσα.

Ἂς ἔρθουμε λοιπὸν πρῶτα στὰ γενεαλογικὰ τοῦ βιβλίου ποὺ κρατοῦμε στὰ χέρια μας, καὶ ὕστερα σὲ κάποιες λεπτομέρειες. Ἡ «Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ» εἶναι κόρη τῆς «Μικρῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς» τοῦ ἀείμνηστου Μανόλη Τριανταφυλλίδη καὶ «ἐγγονὴ» — θὰ λέγαμε μὲ τὸ ἴδιο σχῆμα — τῆς «Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς (τῆς Δημοτικῆς)», ποὺ οἱ περισσότεροι τὴν ξέρουν μὲ τὸ ὄνομα «Κρατικὴ Γραμματική». Αὐτὴ ἡ μάμμη τῆς σημερινῆς εἶναι ὁ καρπὸς τῆς τρίχρονης ἐργασίας μιᾶς ἐπιτροπῆς ἐπιστημόνων, ποὺ ὁ Ἰωάννης Μεταξᾶς τοὺς εἶχε ἀναθέσει στὶς 14 Δεκεμβρίου τοῦ 1938 νὰ συνθέσουν Γραμματικὴ «τῆς δημοτικῆς γλώσσης πρὸς χρῆσιν τῶν διδασκόντων ταύτην ἐν τοῖς ἑλληνικοῖς σχολείοις». Ἡ Ἐπιτροπή, μὲ Πρόεδρο τὸν Τριανταφυλλίδη, μέλη τοὺς ἀείμνηστους Κλέανδρο Λάκωνα (Καρθαῖο), Ἀχιλλέα Τζάρτζανο, Βασίλειο Φάβη, τὸ θαλερὸ πρεσβύτη κ. Θρασύβουλο Σταύρου καὶ μὲ γραμματέα τὸν – ἀλίμονο – μακαρίτη πιὰ πανεπιστημιακὸ καθηγητὴ Νικόλαο Ἀνδριώτη, ἐργάστηκε σκληρὰ τὰ δυὸ χρόνια 1939 - 40, καὶ τὸ Νοέμβριο τοῦ 1940 ἄρχισε νὰ τυπώνεται ἡ Κρατικὴ Γραμματική. Τὸ τύπωμά της τέλειωσε τὸν Ἰούνιο τοῦ 1941, τότε ὅμως ἤμασταν σκλαβωμένοι. Ἡ Κρατικὴ αὐτὴ γραμματικὴ ἔμεινε μὲ τὸ ὄνομα μόνο «κρατικὴ» στὴ συνείδηση τῶν Νεοελλήνων, ποτὲ δὲν μπῆκε στὰ σχολεῖα, γνώρισε ὅμως τὴν καλὴ ὑποδοχὴ ἀπὸ τὴν πλευρὰ τῶν μορφωμένων ἀνθρώπων καὶ φυσικὰ τὴν κατακραυγὴ τῶν καθαρευουσιάνων. Ἕνας τους μάλιστα ἔγραψε πὼς «δὲν θὰ ἤρκει ὁλόκληρος ὁ βίος ἑνὸς ἀνθρώπου πρὸς ἀνάγνωσίν της», ξεχνώντας ἴσως ὅτι ἡ «Γραμματικὴ» δὲν εἶναι μυθιστόρημα, ὅτι ἀκριβῶς τὴ χρειάζεται κανεὶς γιὰ νὰ ἀνατρέχει σ' αὐτὴ «καθ' ὅλον τὸν βίον του» καὶ ὅτι ὁ ἐκπαιδευτικὸς πρέπει νὰ ξέρει βεβαιότατα κάτι παραπάνω ἀπὸ τὸ μαθητή. Αὐτὰ ὅμως εἶναι κριτικές, καὶ ἕνα τέτοιο ἔργο, πρωτοφανέρωτο στὰ ἑλληνικὰ πολιτιστικὰ χρονικὰ ἦταν φυσικὸ νὰ δεχτεῖ καὶ κρίσεις καὶ ἐπικρίσεις.

. . . . . .

Ἡ Κρατικὴ Γραμματικὴ ἦταν ὁπωσδήποτε μεγάλη καὶ δὲν μποροῦσε νὰ φτάσει στὰ χέρια τῶν μαθητῶν. Αὐτὸ τὸ κατάλαβε πρῶτος ὁ ἴδιος ὁ Τριανταφυλλίδης, Πρόεδρος ἀλλὰ καὶ ψυχὴ τῆς Ἐπιτροπῆς, ρυθμιστὴς καὶ ἄλλων θεμάτων, ἰδίως ὅμως τοῦ ὀρθογραφικοῦ συστήματος τῆς δημοτικῆς ἀπὸ τὰ 1913. Γι' αὐτὸ καὶ ἔγραψε μιὰ ἐπιτομὴ τῆς Κρατικῆς, τὴ «Μικρὴ Νεοελληνικὴ Γραμματική», μὲ τὸ ὀνομά του πιά, καὶ τὴν πρωτοδημοσίευσε στὰ 1949. Οἱ ἐκπαιδευτικοὶ τοῦ γυμνασίου ἀλλὰ καὶ τοῦ δημοτικοῦ τὴ χρησιμοποίησαν στὴν ἐργασία τους, πάντοτε ὅμως ἀνεπίσημα, γιατὶ ὡς τὰ 1964 ποτὲ δὲν καθιερώθηκε σωστὴ γραμματικὴ διδασκαλία στὰ σχολεῖα, ἀφοῦ καὶ τὸ μάθημα τῶν νέων ἑλληνικῶν φυτοζωοῦσε. Μὲ τὴ γλωσσοεκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση τοῦ ἀείμνηστου Γεωργίου Παπανδρέου καὶ τὴν καθιέρωση ἰσοτιμίας καθαρεύουσας καὶ δημοτικῆς, ἡ Γραμματικὴ αὐτὴ μπῆκε στὰ σχολεῖα ὡς βιβλίο διδακτικό. Παράλληλα, τὸ τότε Παιδαγωγικὸ Ἰνστιτοῦτο παρακάλεσε τὸ Ἰνστιτοῦτο Νεοελληνικῶν Σπουδῶν τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, τὸ Ἵδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, τὸ ὁποῖο εἶχε στὴν κατοχή του τὸ πνευματικὸ αὐτὸ ἔργο τοῦ ἱδρυτῆ του, νὰ φιλοπονήσει γιὰ τὸ δημοτικὸ σχολεῖο μιὰ συνοπτικότερη γραμματική, μὲ βάση πάντοτε τὴ «Μ.Ν.Γρ.». Αὐτὴ τὴ «Μικρὴ Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ - Δημοτικοῦ» τὴ σύνταξε ὁ τότε διευθυντὴς τοῦ Ἱδρύματος Τριανταφυλλίδη κ. Κώστας

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μπότσογλου καὶ τὴν τύπωσε ὁ ΟΕΔΒ τὸν Ἰούλιο τοῦ 1965. Γιὰ λόγους δικαιοσύνης πρέπει νὰ πῶ ὅτι ἡ Γραμματικὴ αὐτὴ κυκλοφοροῦσε στὰ σχολεῖα καὶ μετὰ τὰ γεγονότα τῆς ἐποχῆς ἐκείνης ὡς τὸν Ἀπρίλιο τοῦ 1967. Σὲ ὅλη τὴν ἐποχὴ τῆς δικτατορίας κυριάρχησε τὸ γλωσσικὸ χάος, καὶ λίγο ἔλειψε, ὅπως μπορῶ νὰ ξέρω θετικά, νὰ μπεῖ στὰ σχολεῖα κάποια ἄλλη, συγχρονική, λέει, γραμματική.

. . . . . .

Μὲ τὴν ἐπιστροφὴ τῆς δημοκρατίας ξανατυπώθηκε ἀπὸ τὸν ΟΕΔΒ φωτοτυπικὰ ἡ «Μικρὴ» τοῦ δημοτικοῦ καὶ διανεμήθηκε στὰ σχολεῖα. Παράλληλα, καὶ τὸ Ἰνστιτοῦτο Νεοελληνικῶν Σπουδῶν ξανατύπωσε ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τὴν καθαυτὸ «Μικρὴ Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ» τοῦ Τριανταφυλλίδη, μὲ βελτιώσεις σὲ μερικὰ σημεῖα, ὅσες τὸ Διοικητικὸ Συμβούλιο τοῦ Ἰνστιτούτου ἔκρινε ὅτι ἐπιβάλλονται ἀπὸ τὶς περιστάσεις, καὶ τὴν κυκλοφόρησε τὸν Ἰανουάριο τοῦ 1975. Ὅσπου, ἕναν Ἰανουάριο ἀργότερα, τὸν Ἰανουάριο τῆς φετινῆς σωτήριας χρονιᾶς, ἡ κυβέρνηση μὲ τὴ γνωστὴ ἱστορική της ἀπόφαση καθιέρωσε γιὰ ὅλη τὴ γενικὴ παιδεία τὴ δημοτικὴ γλώσσα μὲ βάση τὴ γραμματικὴ τοῦ Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Ἔτσι, τὸ Κέντρο Ἐκπαιδευτικῶν Μελετῶν καὶ Ἐπιμορφώσεως, τὸ ΚΕΜΕ, τὸ ἀθόρυβο ἀλλὰ θαυματουργὸ αὐτὸ ἐργαστήριο, μὲ ἐπικεφαλῆς τὸν ἀκάματο Πρόεδρό του καὶ τοὺς ἄξιους συνεργάτες του, κατόρθωσε νὰ συντάξει ἀπὸ τὴν ἀρχή, μὲ βάση τὶς 3 Γραμματικές, τὴν Κρατικὴ γραμματική, τὴ «Μικρὴ» τοῦ Τριανταφυλλίδη καὶ τὴ μικρότερη τοῦ κ. Μπότσογλου, τὸ νέο αὐτὸ δημιούργημά του, αὐτὴ τὴ «Νεοελληνικὴ Γραμματική» ποὺ κρατοῦμε σήμερα στὰ χέρια μας.

Τὸ τί κόπος χρειάστηκε γιὰ νὰ δεῖ τὴ δημοσιότητα αὐτὸ τὸ βιβλίο μέσα σὲ στενότατα χρονικὰ περιθώρια μόνο ὅσοι παρακολούθησαν τὰ πράγματα ἀπὸ κάπως κοντὰ μποροῦν νὰ τὸ ἐκτιμήσουν. Θὰ ἦταν ἄδικη καὶ ἡ σκέψη ἀκόμα ὅτι τὸ ὑλικὸ ἦταν ἕτοιμο, καὶ ὅτι μόνο μιὰ ταξινόμηση ἔλειπε. Ὁ σεμνὸς ὑπότιτλός της «ἀναπροσαρμογὴ» κρύβει μέσα του βασάνισμα καὶ προβληματισμούς, συσκέψεις καὶ ξενύχτια ἀτέλειωτα τῶν συντακτῶν της γιὰ τὴν παραμικρὴ λεπτομέρεια, καὶ ἡ ἐπιθυμία τῶν ἁρμοδίων νὰ δοθεῖ στὸ παιδὶ ἀλλὰ καὶ στὸν ἐκπαιδευτικὸ καθετὶ τὸ ἀπαραίτητο καὶ νὰ δοθεῖ μὲ τρόπο ἑλκυστικὸ σήμαινε καὶ αὐτὴ ἄλλες ἐπινοήσεις, ἄλλες ἐμπνεύσεις — καὶ αὐτὲς δὲν ἔρχονται ὅποτε τὶς θέλουμε. Ἕνα μεγάλο εὖγε ἀνήκει σὲ ὅλη τὴν ὁμάδα ἐργασίας.

Μὲ τὸ πρῶτο μέρος τῆς Γραμματικῆς, τὴ Φωνητική, μπαίνουμε σ' ἕναν κόσμο νέο, ἄγνωστο ἢ σχεδὸν ἄγνωστο ὡς τώρα στὶς ἅγιες αἴθουσες τῶν σχολείων μας : Πρῶτο κεφάλαιο, φθόγγοι καὶ γράμματα. Ἀφήνω νὰ πραγματοποιήσουμε ὁ καθένας μας ἄλλη ὥρα τὸ πείραμά του, ρωτώντας τὸν πρῶτο μορφωμένο ἄνθρωπο ποὺ θὰ συναντήσουμε στὸ δρόμο ν' ἀπαντήσει στὸ ἐρώτημα «πόσους φθόγγους ἔχει ἡ λέξη «π α ι δ ί» — καὶ μπαίνω στὴν οὐσία τοῦ ζητήματος. Γιὰ πρώτη φορὰ στὰ 1941 τὸ φῶς τῆς γλωσσολογικῆς ἐπιστήμης ἔλαμψε στὴν Ἑλλάδα μας μὲ τὴ «Ν. Γρ. τ. Δ.», γιὰ νὰ διδάξει ἐπίσημα ὅ,τι ἡ ὡς τὰ τότε ψευδοπαιδεία ἔκρυβε — εἶναι ἀστεῖο καὶ ταυτόχρονα δραματικὸ — ἀπὸ τὰ βιβλία της : ὅτι εἶναι ἀδύνατο νὰ ἰσχύσουν γιὰ τὴ νέα μας γλώσσα πρῶτα πρῶτα οἱ φωνητικοὶ κανόνες τῆς ἀρχαίας μας ἑλληνικῆς, κι ὕστερα ἡ σύμφυτη μὲ τὴν οὐσία τῶν κανόνων αὐτῶν ὁρολο-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

γία τῶν φαινομένων. Γιὰ τοὺς ἀρχαιότατους Ἕλληνες ποὺ ἔγραφαν τὸ σύνδεσμο καὶ ὅπως κι ἐμεῖς δὲν ὑπῆρχε πρόβλημα ὀρθογραφικοῦ κανόνα, ἀφοῦ κ α ι πρόφεραν σίγουρα (ἀλλιῶς θὰ ἦταν παράλογο, νὰ προφέρουν κε καὶ νὰ γράφουν κ-α-ι...), καὶ δὲν ὑπῆρχε ἀκόμα πρόβλημα ὁρολογίας γιὰ τὸ μεταγενέστερο γραμματικό, ὁ ὁποῖος ἀκριβῶς ὀνόμασε τὸ α-ι τοῦ κ-α-ι αὐτοῦ δίφθογγο, ἀφοῦ δίφθογγος (φωνητικὸς) ὑπῆρχε στὰ ἀρχαιότατα ἑλληνικά — τὸ ὅτι στὴν ἐποχή του ὁ γραμματικὸς μπορεῖ νὰ ἄκουε κ ὲ εἶναι ἄλλο θέμα, αὐτὸν τὸν ἐνδιέφερε δυστυχῶς τὸ γραπτό, ὅ,τι ἔπεφτε στὸ μάτι, κατὰ τὰ γραφόμενα τοῦ θαυμάσιού μας Ἀντώνιου Γιανναράκη ἢ Γιάνναρη, καὶ ὄχι ἡ ζωντανὴ ὁμιλία, τὸ αὐτί. Σήμερα ὅμως πῶς νὰ ἐξακολουθήσουμε νὰ μιλοῦμε γιὰ διφθόγγους τῶν λέξεων ε ἶ ν α ι, π α ί ζ ο υ ν κ.ἄ.; Ἐδῶ σπάζει ὁ πάγος, τὰ φαινόμενα ἀναλύονται, τὸ καθένα τους μπαίνει κάτω ἀπὸ τὸν εἰδικὸ μικροσκοπικὸ φακὸ καὶ βγαίνει ἡ γνωμάτευση — ὁ ἐπιστημονικὸς κανόνας : φθόγγοι τῆς Νέας Ἑλληνικῆς 25. Καὶ συνέχεια ἡ διαφορὰ φθόγγων καὶ γραμμάτων, ἡ ἀντιστοιχία τους, ἡ διαίρεσή τους. Θὰ εἶναι, ἀγαπητοί, ἡ πρώτη πρώτη σας ἐπιτυχία, ἡ βασική, καὶ θὰ προσδιορίσει αὐτὴ καὶ ἄλλες ἐπιτυχίες, ἂν δώσετε νὰ καταλάβουν καὶ νὰ χωνέψουν τὰ παιδιὰ τῶν 12 - 13 ἐτῶν τὴν ἀλήθεια τῶν 21 κανόνων τοῦ πρώτου κεφαλαίου τῆς Γραμματικῆς. Ἴσως σὲ ὁρισμένους ἀπὸ σᾶς—εὔχομαι νὰ εἶναι λίγοι ἢ ἐλάχιστοι —, ὁπωσδήποτε ὅμως στὰ παιδιὰ ποὺ παίρνετε ἀπὸ τὸ δημοτικό, κι ἀκόμα περισσότερο στὴν ἑλληνικὴ οἰκογένεια, θὰ φανεῖ ὅτι ἀλλάζει ἢ περίπου ἀλλάζει ὁ ρυθμὸς τοῦ κόσμου: «Ὥστε λάθος λοιπὸν ἦταν ὅτι εἶναι δίφθογγος τὸ αι καὶ τὸ ει καὶ τὸ οι;» Ἔ, λοιπόν, ναί, ἦταν λάθος, δίφθογγο ἔχουμε, ὁρίστε, φαίνεται καθαρά, στὸ ἀ η δ ό ν ι, στὴ ν ε ρ ά ι δ α. «Στὰ διπλὰ γράμματα δὲν ὑπάγεται πιὰ τὸ ζῆτα;» Μὰ πῶς νὰ τὸ θεωρήσουμε διπλό; Ὅλες οἱ γλῶσσες καὶ ὅλες οἱ γραμματικὲς σ' ὅλους τοὺς λαοὺς ἔχουν τὸ ζ αὐτό, καὶ μὲ τὴν ἐπιστημονικὴ ἀπόδειξη χεροπιαστή, βγαλμένη ἀπὸ μηχανήματα εἰδικὰ ἀλλὰ κι ἀπὸ τὸν κοινὸ νοῦ ἀκόμα, τὸ ἔχουν φθόγγο ἕναν καὶ μονό, ζ, κι ἡ ἐπιστήμη τὸν χαρακτηρίζει τὸ φθόγγο αὐτὸ διπλοδοντικὸ (ἢ συριστικὸ) ἠχηρό. «Μὰ ἐπιστήμονες μέσα στὴν καρδιὰ τῆς πνευματικῆς Ἑλλάδας, στὴν πολυύμνητη Ἀθήνα, τὸ διδάσκουν τὸ ζ ὡς διπλό, κι ἂς μὴ διδάσκουν φωνητικὴ στὴ γραμματική τους». Ἔ, τί νὰ κάνουμε, ἐσεῖς χωρὶς νὰ εἶστε ἐπιστήμονας, κύριε ὁποιεδήποτε, μπορεῖτε νὰ τὸ ἐξακριβώσετε καὶ μόνος σας: Στὸ ξ τῆς λέξης ξ έ ν ο ς προφέρετε βέβαια κ - σ, ὥστε διπλὸ τὸ ξ, σωστά· στὸ ψ τῆς λέξης ψ έ μ α ἡ ἀλήθεια εἶναι μία καὶ μόνη, ὅτι προφέρετε π-σ, χεροπιαστά. Ποιούς δυὸ φθόγγους προφέρουν ὅσοι διδάσκουν ἐπίσημα τὸ ζ τῆς λέξης ζ ω ή, ζ ῶ ο ὡς διπλὸ στὴν ὁποιαδήποτε μορφὴ ἢ στὸ ὁποιοδήποτε «ὕφος» τῆς νέας ἑλληνικῆς, δημοτική, καθαρεύουσα (ναί, ναί, καί καθαρεύουσα) ἢ καὶ «συγχρονική»;

Παρέσυρα τὴν ὁμιλία σὲ πιθανοῦ διαλόγου ὕφος, ἀλλὰ πιστεύω ἀπόλυτα ὅτι τέτοιοι διάλογοι, ὅπου κι ἂν βρεθεῖτε, ἀγαπητοί, σὲ κέντρα ἢ σὲ ἀπόκεντρα, δὲ θὰ σᾶς λείψουν. Καὶ πρέπει νὰ εἶστε βέβαιοι ὅτι στὰ θέματα αὐτὰ μὲ τὴ Γραμματικὴ ποὺ ἔχετε στὰ χέρια σας λέτε τὴν ἀλήθεια — ἂς μετριάσω καὶ τὸν ὅρο καὶ τὴ φωνή : κινεῖστε μέσα στὸ χῶρο τῆς ἀλήθειας, ὁπωσδήποτε ὅμως ἀπέξω ἀπὸ τὸ χῶρο αὐτὸν κινεῖται κάθε ἄλλη κακοδιδασκαλία.

Τὸ δεύτερο μέρος ἐπιγράφεται «Οἱ λέξεις». Εἶναι τὰ ἱστορικὰ πρῶτα πρῶτα τοῦ νεοελληνικοῦ λεξιλογίου μας, ὅπου δίνεται ἰδιαίτερη ἔμφαση στὸ χωρισμὸ τῶν λέξεων σὲ λαϊκές, ποὺ υἱοθέτησαν καὶ τὶς ξένες, καὶ σὲ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

λόγιες. Ἀλλὰ καὶ στὸ σχηματισμὸ τῶν νέων λέξεων μὲ τὴν παραγωγὴ καὶ τὴ σύνθεση, καὶ ἡ νέα Γραμματικὴ καὶ οἱ παλιότερες ἔδιναν τὴ δέουσα σημασία στὰ λόγια στοιχεῖα, σὲ βαθμὸ μάλιστα ποὺ νὰ ἀναγκάσουν πολλοὺς ἀκραίους δημοτικιστὲς νὰ ποῦν ὅτι ἔτσι ἀνοίχτηκαν ὅλες οἱ πόρτες τῆς δημοτικῆς στὴν καθαρεύουσα. Καὶ ὅμως, οἱ συντάκτες τῆς Γραμματικῆς δὲν ἦταν δυνατὸ νὰ κλείσουν τὰ μάτια μπροστὰ στὴν ἀλήθεια, ὅτι ἡ λόγια γλώσσα χάρισε στὸ δημοτικὸ λόγο ἕνα πλούσιο λεξιλόγιο, τὸ ὁποῖο ὡστόσο μπολιάστηκε στὴ μορφολογία τοῦ δημοτικοῦ γλωσσικοῦ αἰσθήματος. Μητέρα λέει ὁ λαός, τὴ μητέρα-πόλη θὰ τὴν κατασκευάσει ἢ θὰ τὴν υἱοθετήσει μὲ πρῶτο συνθετικὸ τὸ ἀρχαῖο μήτηρ-μητρός, λοιπὸν θὰ πεῖ μητρό-πολη, ἀλλὰ μητρόπολη, ὄχι μητρόπολις. Νερὸ λέει ὁ λαός, δέχεται τὸ σύνθετο μὲ τὸ ἀρχαῖο ὕδωρ, ὑδροσωλήνας, τοῦ εἶναι ὅμως ἀδύνατο νὰ πεῖ ὑδροσωλήν, δὲν ὑπάρχει γιὰ τὸ γλωσσικό του αἰσθητήριο οὐσιαστικὸ σὲ -ήν. Αὐτὸ δὲν τὸ κατάλαβαν πολλοὶ ἀντίπαλοι τῆς δημοτικῆς, ποὺ οὔτε λίγο οὔτε πολύ, ἀκριβῶς μὴν καταλαβαίνοντας (ἢ μὴ θέλοντας νὰ καταλάβουν) τὴ διαφορὰ τοῦ λεξιλογίου καὶ τῆς μορφολογικῆς του ὑφῆς, ζητοῦν (μᾶλλον ζητοῦσαν — τώρα ψελλίζουν) νὰ καταργηθεῖ καὶ τὸ νερό, τὸ νεράκι μας, καὶ τὸ κρασάκι μας καὶ τὸ σπιτάκι μας, ἐπειδὴ λέμε, λένε, ὑδροδοχεῖο καὶ λέμε οἰνοποιία καὶ λέμε οἰκοδομή. Ἔχουν χάσει ἢ εἶχαν χάσει κάθε ἐπαφὴ μὲ τὴν ἱστορία τῆς γλώσσας γενικά, καὶ τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας εἰδικότερα. Ὅμως ἐμεῖς, χωρὶς νὰ κλείνουμε τὰ μάτια οὔτε στὴν ἱστορία οὔτε στὴ σύγχρονη ζωή, θὰ διδάσκουμε καὶ τὸν ὑδροσωλήνα τοῦ λόγιου λεξιλογίου ἀλλὰ καὶ τὸ νεροπρίονο τοῦ λαϊκοῦ, ἑνώνοντας ἔτσι ἀρχαία καὶ νέα Ἑλλάδα.

Πρέπει ἀκόμα νὰ δώσουμε νὰ καταλάβουν καλὰ οἱ ὁποιοιδήποτε καλοπροαίρετοι συζητητές μας ὅτι τὴ γλώσσα —αὐτὸ ἔχει χιλιοειπωθεῖ, ἀλλὰ δὲν τὸ καταλαβαίνουν εὔκολα— τὴ γλώσσα δὲν τὴν κάνουν οἱ λέξεις, τὴ γλώσσα τὴν κάνει ἡ δομή της, ἡ σύνθεση τῶν διανοημάτων, τὸ ὕφος καὶ τὸ ἦθος της, τὸ δέσιμο τῶν λέξεων μεταξύ τους. Ἐπειδὴ ἀναφερόμαστε στὸ εἰδικὸ αὐτὸ κεφάλαιο, ἂς ξέρουμε ὅτι θὰ ἀκούσουμε πάλι τὴ γνωστὴ ἀντίρρηση : «Ὡραῖα, δεχόμαστε ὅτι θὰ λέμε νερὸ ἀπὸ τὴ μιὰ μεριὰ καὶ ὑδροσωλήνας, ἀπὸ τὴν ἄλλη, πῶς θὰ ποῦμε ὅμως τὸν ἐκδοτικὸ οἶκο; μήπως ἐκδοτικὸ σπίτι;» Παίζουν μὲ τὶς τύχες τῶν λέξεων οἱ τέτοιοι συζητητές. Ἡ τύχη τοῦ ἐκδοτικοῦ οἴκου στὴν Ἑλλάδα μας ἐξαρτήθηκε ἀπὸ τὴν κατάσταση τὴ γλωσσικὴ ποὺ ἐπικρατοῦσε ὅταν χρειάστηκε νὰ ἀποδοθεῖ ἡ ἔννοια μὲ ἕναν ὅρο : τὸν ἔπλασε ἡ καθαρεύουσα, μᾶς τὸν ἐπέβαλε ἢ —ἂν θέλετε— μᾶς τὸν χάρισε. Ἔχουμε κι ἄλλους οἴκους, τὸν «οἶκο τοῦ φοιτητοῦ», «τῆς φοιτητρίας», ὅταν ὅμως θελήσαμε νὰ χαϊδέψουμε τὰ φανταράκια μας τοὺς φτιάξαμε τὸ «Σπίτι τοῦ στρατιώτου» — γλωσσικὸν τραγέλαφο κι αὐτὸν βέβαια, ἀλλὰ σπίτι. Κι ὅσο γιὰ τὸ «ἐπιχείρημα» ὅτι δῆθεν «αἰσθητικὰ» δὲ στεκόταν νὰ λέγεται ἐκδοτικὸ σπίτι, ξαναπαίζουν οἱ ἀντιρρησίες μὲ τὶς τύχες τῶν λέξεων, γιατὶ δὲ ρώτησαν κανένα Γάλλο π.χ. νὰ τοὺς πεῖ πόσο ἐνοχλεῖται ὅταν λέει γιὰ τὸ σπίτι του maison καὶ γιὰ τὸν ἐκδοτικὸ οἶκο καὶ πάλι maison (éditrice), ἢ τὸ Γερμανὸ ποὺ ἔχει Haus καὶ Studentenhaus κτλ.

Λόγιο λοιπὸν καὶ λαϊκὸ λεξιλόγιο παρουσιάζονται στὴ Γραμματικὴ σφιχτὰ δεμένα, τὸ καθένα ὁρισμένο ἀπὸ τὶς τύχες τῶν λέξεών του νὰ δίνει τὴ μιὰ φορὰ τούτη τὴν ἀπόχρωση, ἐκείνη τὴ διακύμανση τοῦ πνεύματος

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τὴν ἄλλη. Κι ὁ θερισμὸς τῶν παράγωγων καὶ σύνθετων λέξεων πολύς, μὲ τὴν ἐμπειρία σας καὶ τὴν ἐργασία σας καὶ τὴ φιλοτιμία τῶν παιδιῶν σας θὰ τὸν πληθύνετε.

Τὸ τρίτο μέρος, τὸ μεγαλύτερο καὶ λεπτομερέστερο, ἀναφέρεται στοὺς Τύπους, στὰ μέρη τοῦ λόγου. Μετὰ τὰ κατατοπιστικὰ εἰσαγωγικὰ κεφάλαια, φτάνουμε στὸ κρίσιμο σημεῖο τῆς κλίσης τῶν οὐσιαστικῶν. Ἐδῶ ἡ Γραμματικὴ πρωτοτύπησε, ἄλλαξε ριζικὰ τὸ σύστημα τῶν τριῶν κλίσεων τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς κι ἔδωσε δικές της τρεῖς κλίσεις, μιὰ γιὰ τὸ καθένα ἀπὸ τὰ τρία γένη. Τὸ εἶπα κρίσιμο τὸ σημεῖο αὐτό, γιατὶ δημιούργησε καὶ μέσα στὶς τάξεις τῶν ὀπαδῶν τῆς δημοτικῆς ἀντιρρήσεις καὶ ἐνστάσεις. Εἶναι γνωστὴ μιὰ σειρὰ ἐργασιῶν ποὺ ἔγραψε ὁ ὁμότιμος καθηγητὴς τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κ. Ἀγαπητὸς Τσοπανάκης, ὁ ὁποῖος ἀναμόρφωσε κι ἀνακατάταξε τὸ κλιτικό μας σύστημα. Καὶ ὁ συνάδελφος κ. Ἰορδάνης Κεσίσογλου ἔχει γράψει σχετικὴ ἐργασία. Εἶναι ἀπὸ πολλὲς πλευρὲς εὐχάριστο νὰ συζητοῦνται τὰ γραμματικὰ θέματα τῆς δημοτικῆς, καὶ θὰ πῶ μόνο τοῦτο, ὅτι μὲ τὴν αὐτοκριτικὴ τῶν δημοτικιστῶν θὰ βροῦν κάποτε τὴ λύση τους τὰ πάρα πολλὰ προβλήματα ποὺ ὀρθώνονται μπροστά μας. Χωρὶς τώρα νὰ μπαίνω στὶς λεπτομέρειες τοῦ προβλήματος, θὰ ἤθελα, ὄχι κὰν ὡς ὑποστηριχτὴς τοῦ συστήματος ποὺ ἐγκαινίασε ἡ Γραμματικὴ (ἄρα, ἀντίθετος σὲ κάθε νέα ἄποψη) ἀλλὰ ὡς αὐτόκλητος ἑρμηνευτής του, νὰ πῶ τὰ ἀκόλουθα: Ἀπὸ τὴν ὥρα ποὺ τὸ ἀρχαιοελληνικὸ κλιτικὸ σύστημα τῶν οὐσιαστικῶν κυρίως, ὅπως τὸ τακτοποίησαν οἱ Ἀλεξαντρινοὶ γραμματικοί, εἶχε ἤδη ἀρχίσει νὰ σπάζει, καὶ γιὰ νὰ μιλήσω μὲ παραδείγματα : ἀπὸ τότε ποὺ τὸ ὄνομα ἡ μ ή τ η ρ μὲ τὴν ἀναλογικὴ ἐπίδραση τῆς αἰτιατικῆς τ ὴ ν ἡ μ έ ρ α ν ἄρχισε νὰ διαμορφώνει κι αὐτὸ αἰτιατικὴ τ ὴ ν μ η τ έ ρ α ν καὶ ὄχι τ ὴ ν μ η τ έ ρ α, (ὅμοια : ὁ π α τ ή ρ, τ ὸ ν π α τ έ ρ α καὶ ὕστερα ἀναλογικὰ τ ὸ ν π α τ έ ρ α ν καὶ ἀπὸ ἐκεῖ ὁ π α τ έ ρ α ς), ὅταν τέτοιες ὄχι κὰν ἀναστατώσεις ἀλλὰ ἐξομοιώσεις καὶ ἐξισορροπήσεις γίνονταν πραγματικότητα στὴ βυζαντινὴ καὶ μεσαιωνικὴ ἐποχή, γιὰ νὰ ὁλοκληρωθοῦν σὲ σύστημα στὴ νεοελληνική, τὸ ἀρχαῖο σύστημα μὲ τὶς συμβατικὲς τρεῖς κλίσεις δὲν εἶχε πιὰ καμιὰ ἀξία. Τώρα ὅμως ἡ μ η τ έ ρ α, ποὺ κάνει συντροφιὰ στὴν ἡ μ έ ρ α, δὲν κλίνεται ἀπολύτως ὅμοια μὲ αὐτή, παραλλάζει στὴ γεν. πληθ. τ ῶ ν μ η τ έ ρ ω ν, κρατώντας τὸν ἀρχαῖο τονισμό, ἐνῶ ἡ ἡ μ έ ρ α κρατάει καὶ αὐτὴ τὸ δικό της τονισμό : τ ῶ ν ἡ μ ε ρ ῶ ν. Ἔτσι καὶ μὲ πάμπολλα ἄλλα οὐσιαστικά. Ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριά, ἡ καλλιέργεια τοῦ νεοελληνικοῦ προφορικοῦ λόγου καὶ ἡ διαμόρφωση ὄχι μόνο τῆς ἄξιας νεοελληνικῆς λογοτεχνίας ἀλλὰ καὶ μιᾶς γενικότερης γραμματείας σὲ πολλοὺς τομεῖς τοῦ ἐπιστητοῦ εἶχαν γιὰ συνέπεια νὰ υἱοθετήσει ἡ δημοτική, πάντοτε βέβαια μὲ σεβασμὸ στὸ λαϊκὸ γλωσσικὸ αἴσθημα, τύπους ἀτόφιους τῆς ἀρχαίας, ὅπως π.χ. τ ὸ γ ε γ ο ν ό ς, τ ὸ ὀ ξ ὺ κτλ., κι ἀκόμα νὰ ἀναγκαστεῖ νὰ δεχτεῖ διπλὴ κλίση γιὰ ὁρισμένα, δ ε κ α ν έ α ς γιὰ τὸν ἑνικό, δ ε κ α ν ε ῖ ς γιὰ τὸν πληθυντικό, ε ἰ σ α γ γ ε λ έ α ς - ε ἰ σ α γ γ ε λ ε ῖ ς κτλ. Πῶς θὰ μποροῦσε ἄραγε κανένας νὰ οἰκονομήσει ὅλες αὐτὲς τὶς περιπτώσεις; Ἡ πρώτη σκέψη ποὺ ἔρχεται στὸ νοῦ εἶναι ἴσως πολὺ ἁπλή : Κάθε ὁμάδα ὁμοιόκλιτων λέξεων ἔχει τὸν ἀντιπρόσωπό της, τὸ σχηματιστικὸ παράδειγμα : Κατὰ τὸ π α τ έ ρ α ς θὰ κλιθοῦν ὅλα ὅσα μᾶς διασώθηκαν ἀπὸ τὰ ὅμοια ἀρχαῖα τριτόκλιτα, κ α ν ό ν α ς, χ ε ι μ ώ ν α ς κτλ., κατὰ τὸ τ α μ ί α ς ὅσα συμπίπτουν μαζί του στὴν κλίση, καὶ τὰ ἄλλα ἐπίσης. Μά, κάτι τέτοιο ἔκαμαν οἱ συντάκτες τῆς Κρατικῆς Γραμματικῆς,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἡ ὁποία ἁπλῶς χώρισε τὸν ὄγκο σὲ τρία μέρη ἀνάλογα μὲ τὸ γένος. Στὸν ἐκπαιδευτικὸ τώρα μένει νὰ ἐξηγήσει μέσα στὴν τάξη γιατί τοῦτο ἔτσι καὶ τ' ἄλλο ἀλλιῶς — κι ἂν ἔγινε ἕνα «λάθος» ποὺ ὀνομάστηκαν αὐτὲς οἱ τρεῖς κλίσεις στὴν Κρατικὴ 1η, 2η καὶ 3η κλίση, καὶ ἔτσι «μπερδεύτηκαν» αὐτὲς μὲ τὶς ἀρχαῖες 3, τὸ πράγμα θεραπεύτηκε στὴ «Μικρὴ Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ» ἀπὸ τὸν ἴδιο τὸν Τριανταφυλλίδη, ἡ ὀνομασία ἔγινε «Κλίση ἀρσενικῶν, κλ. θηλυκῶν, κλ. οὐδετέρων», καὶ αὐτὸ τὸ τρίπτυχο καθιερώνει καὶ ἡ σημερινὴ Γραμματική. Ἡ πράξη θὰ δείξει, θέλω νὰ πῶ ἐσεῖς θὰ δείξετε, ἐσεῖς καὶ οἱ μαθητές σας αὔριο θὰ δείξετε καὶ θὰ ὑποδείξετε ποιὸς εἶναι ὁ καλύτερος τρόπος νὰ προσφερθεῖ τὸ ὑλικὸ αὐτὸ στὴν τάξη. Ἡ οὐσία τῶν πραγμάτων δὲν ἀλλάζει.

Θὰ εἶχα ν' ἀναφέρω ἀκόμα ἀπὸ τὸ Τυπολογικὸ μέρος τὴν καινοτομία ποὺ εἰσάγεται μὲ τὰ πρωτοφανέρωτα σὲ -ής, -ὲς (ὁ, ἡ συνεχής, τὸ συνεχές). Χωρὶς ν' ἀντιστρατεύομαι διόλου τὴν εἰσαγωγὴ τοῦ σχηματιστικοῦ αὐτοῦ παραδείγματος στὴ νέα μας Γραμματική, θὰ κάνω γιὰ δεύτερη φορὰ τὸν αὐτόκλητο συνήγορο καὶ τῆς Κρατικῆς καὶ τῆς ἐπώνυμης τοῦ Τριανταφυλλίδη, οἱ ὁποῖες δὲν τὸ εἶχαν. Προσπαθώντας νὰ μπῶ στὴ σκέψη τῶν πρώτων συντακτῶν, τῆς Κρατικῆς, πιστεύω ὅτι ἕνας πρῶτος λόγος ποὺ δὲ δέχτηκαν τὸ ἐπίθετο αὐτὸ καὶ τὰ πολλὰ ἄλλα ὅμοιά του ἦταν πὼς δὲν ἔχουν λαϊκὴ προέλευση, δὲν τὰ υἱοθέτησε τὸ λαϊκὸ γλωσσικὸ αἰσθητήριο, γι' αὐτὸ καὶ τὰ πολλὰ ποὺ ἐμεῖς οἱ γραμματιζούμενοι τὰ λέμε λάθη, ἐνῶ γιὰ τὸ λαὸ εἶναι ἀγώνας καὶ ἀγωνία νὰ τὰ οἰκονομήσει: τὰ ραντεβοὺ αὐτὰ τὰ ἀσυνεπές, ἡ ἐλλιπὴ φοίτηση κτλ. Αὐτὸ τό: ἡ ἐλλιπὴ φοίτηση δείχνει, γιὰ ὅσους ξέρουν νὰ μὴν κοροϊδεύουν τὴ μητέρα τους καὶ τὸν πατέρα τους, ὅτι ἐπαναλαμβάνεται καὶ ἐπιβεβαιώνεται ἀκόμα ἕνα αἰωνόβιο φωνητικὸ φαινόμενο στὴν ψυχὴ τοῦ λαοῦ μας, ὁ ὁποῖος νιώθει ἤδη ἀπὸ τὰ μεταγενέστερα καὶ τὰ ρωμαϊκὰ καὶ τὰ πρώιμα βυζαντινὰ χρόνια ἕνα κίνημα κι ἕνα σχῆμα μέσα στὴν ψυχή του: ἀρσενικὰ μ' ἕνα σίγμα στὴν κατάληξη τῆς ὀνομαστικῆς, ἀπουσία τοῦ ς αὐτοῦ στὴ γενική: ὁ πατέρας/τοῦ πατέρα, κι ἀκόμα ὁ Ζῆνος/τοῦ Ζήνου (δὲν ὑπάρχει γιὰ τὸ λαὸ Ζήνων) καὶ χίλια ἄλλα. Γιὰ τὰ θηλυκὰ τὸ ἀντίθετο, ἄσιγμη ὀνομαστική: ἡ μητέρα/ἔνσιγμη γενική: τῆς μητέρας κ.ἄ. Γι' αὐτὸ ὁ λαὸς λέει ἡ ἐλλιπὴ φοίτηση, γι' αὐτὸ καὶ δὲ χωνεύει τά: ἡ ἄμμος, ἡ ψῆφος καὶ τὰ ἔκαμε ἀρσενικά. Ἔπρεπε ὅμως κάτι νὰ γίνει, ἡ νέα ζωὴ ἐπιβάλλει πολλὰ τέτοια ἐπίθετα, πᾶμε νὰ συμβιβάσουμε τὴ δυσκολία τοῦ γλωσσικοῦ αἰσθήματος μὲ τὶς σύγχρονες ἀνάγκες. Ἕνας πειραματισμὸς γίνεται, καὶ ἡ πράξη θὰ δείξει κι ἐδῶ τὴν ἀπήχηση τῆς καινοτομίας. Ἕνα πράγμα ὡστόσο δὲν πρέπει νὰ πιστέψουμε: ὅτι τὸ θέμα αὐτῶν τῶν ἐπιθέτων ἄφησε τὴν ἐπιτροπὴ τῆς «Κρατικῆς» ἀδιάφορη. Γιὰ τὴν ἱστορία σᾶς ἀνασύρω (καὶ καταθέτω στὸ Προεδρεῖο) ἕνα φωτοαντίγραφο ἀπὸ τὸ πρῶτο Πρακτικό της, τῆς 17ης Δεκεμβρίου τοῦ 1938, ἀπὸ συνεδρία δηλαδὴ ποὺ ἔγινε τρεῖς μόλις μέρες μετὰ τὴ συγκρότηση τῆς ἐπιτροπῆς: ὅπως καὶ γιὰ ἄλλα παρόμοια θέματα, ἡ ἐπιτροπὴ ψήφιζε: «ἡ εἰλικρινὴς κτλ. τὸ εἰλικρινὲς κτλ. Ἐπιδοκιμάζουν Φάβ(ης) Τζ(άρτζανος), ὁ Τρ(ιανταφυλλίδης) νομίζει πὼς πρέπει καλύτερα κάπου νὰ μνημονευτοῦν. Οἱ κ.κ. Στ(αύρου) Λά(κων) προτιμοῦν ν' ἀποκλειστοῦν». — Σημειῶστε ὅτι ὅσα ἀπὸ τὰ ἐπίθετα αὐτὰ ἔγιναν κανονικὰ οὐσιαστικὰ ἀναφέρονται καὶ στὴν Κρατικὴ καὶ στὴ νέα μας Γραμματικὴ μὲ «λαϊκὴ» κλίση στὸν ἑνικό: ὁ συγγενὴς τοῦ συγγενῆ, ὁ εὐγενὴς τοῦ εὐγενῆ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἀφήνω ἐντελῶς ἀνεξέταστο τὸ ρῆμα, ἐπειδὴ γι' αὐτὸ θ' ἀκούσουμε εἰδικὴ εἰσήγηση τοῦ ἀγαπητοῦ συναδέλφου Χρήστου Τσολάκη. Λίγα λόγια ὅμως θὰ πῶ μὲ ἀφορμὴ τὶς καινοτομίες τῆς «Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς» στὴ γραφὴ τῶν καταλήξεων τῆς ὑποτακτικῆς μὲ -ει (π.χ. ν ὰ γ ρ ά φ ε ι, ν ὰ γ ρ α φ ε ῖ) καὶ τοῦ ἀπαρεμφάτου (ἔ χ ε ι γ ρ α φ ε ῖ), μὲ - ο - στοὺς τύπους ν ὰ γ ρ ά φ ο ν τ α ι κτλ., καθὼς καὶ γιὰ τὴ γραφὴ τῶν παραθετικῶν μὲ - ό τ ε ρ ο ς σὲ ὅλα σχεδὸν τὰ ἐπίθετα. Ἡ κοινωνία — καὶ ὄχι μόνο ἡ ἑλληνική — καὶ μάλιστα πολλοὶ μορφωμένοι — καὶ ὄχι μόνο στὴν Ἑλλάδα — ἔχουν τὴν ἐντύπωση ὅτι γλώσσα καὶ ὀρθογραφία εἶναι τὸ ἴδιο πράγμα. Ἀπὸ ἐντελῶς θεωρητικὴ λοιπὸν ἄποψη, τὸ ἕνα δὲν ἔχει καμιὰ σχέση μὲ τὸ ἄλλο. Γιὰ τὴν ὀρθογραφία φτάνει ἕνα νομοθέτημα, γιὰ νὰ γράφει κανένας ἀπὸ αὔριο τὸ πρωὶ τὸ ν ὰ γ ρ ά φ ε ι μὲ - ε ι. Κανένα ὅμως νομοθέτημα δὲν μπορεῖ νὰ θεσπίσει νὰ λέμε ἢ νὰ γράφουμε ἀπὸ αὔριο ὁτιδήποτε θὰ ἔκανε ἀδύνατη τὴ συνεννόησή μας. Τὴ γλώσσα τὴ διαμορφώνει ὁ λαὸς μὲ κορυφαίους τοὺς λογοτέχνες, καὶ οἱ εἰδικοὶ ἐπιστήμονες καλοῦνται νὰ ταξινομήσουν τὰ φαινόμενά της· τὴν ὀρθογραφία τὴν καθιερώνει ἡ Πολιτεία, μὲ γνώμονα τὶς ἀπαιτήσεις τῆς παιδείας καὶ τῆς κοινωνίας, γιὰ τὸ κοινὸ συμφέρον. Τὸ θέμα εἶναι ἐνδιαφέρον, θὰ ἤθελα ὅμως μόνο νὰ σημειώσω γιὰ τὴν ἄμεση σχολικὴ πράξη κάτι ποὺ νομίζω πὼς ἀξίζει νὰ τὸ θυμάστε (καὶ παρακαλῶ, ἂν κάνω λάθος, νὰ μοῦ τὸ παρατηρήσετε). Χωρὶς βέβαια νὰ ἀφήνετε ἀκάλυπτους τοὺς ὀρθογραφικοὺς κανόνες, χωρὶς νὰ ἀφήνετε νὰ δημιουργεῖται χάος στὰ γραπτὰ τῶν μαθητῶν, δῶστε μεγαλύτερη σημασία στὴ γλώσσα τῶν γραπτῶν τους καὶ λιγότερη, ἰδίως τώρα στὴν ἀρχή, στὰ ὀρθογραφικὰ λάθη. Οἱ ἁμαρτίες γενεῶν καὶ γενεῶν θὰ μᾶς βαραίνουν χρόνια, γιὰ νὰ μὴν κρυβόμαστε πίσω ἀπὸ τὸ δάχτυλό μας ἂς τὸ ποῦμε ὅτι κι ἐμεῖς οἱ ἴδιοι, ποὺ μεγαλώσαμε καὶ ζυμωθήκαμε μὲ τὸ ἦτα τῆς ὑποτακτικῆς, μὲ κόπο ἢ μὲ πολὺ κόπο θ' ἀπαγκιστρωθοῦμε ἀπ' αὐτό, ἀλλὰ δὲ γίνεται ἀλλιῶς. Θὰ πειθαρχήσουμε πρῶτα τὸν ἑαυτό μας καὶ θὰ ζητήσουμε ὕστερα ἀπὸ τοὺς μαθητές μας νὰ πειθαρχήσουν κι αὐτοί. Ὅμως, παράλληλα μὲ τὴ διδασκαλία τοῦ κανόνα, παράλληλα μὲ τὴν ἄσκηση τῶν παιδιῶν, ἐμεῖς ἂς μὴν κοκκινίζουμε πολὺ ἔντονα, θέλω νὰ πῶ νὰ μὴ μετροῦμε λάθος καὶ βαθμό, π.χ. τὴ δασεία μιᾶς λέξης.

Σύμφυτες μὲ τὴν ὀρθογραφία εἶναι καὶ οἱ δύο καινοτομίες τῆς Γραμματικῆς, αὐτὲς ποὺ ἀναφέραμε καὶ ποὺ τὶς ἐπιβάλλει ἡ ἀνάγκη γιὰ ἁπλοποίηση. Εἶναι αὐτὸ ποὺ λέγαμε, «ἀπὸ τὴ μιὰ μέρα στὴν ἄλλη». Ἂν πῶ ἐδῶ ποιὸ εἶναι τὸ αἴτιο ποὺ δημιουργεῖ αὐτὴ τὴν κατάσταση, θ' ἀνοίξει ἕνα πελώριο θέμα γιὰ συζήτηση. Ἂς μὴν τὸ ὀνομάσω αὐτὸ τὸ κεφάλαιο, πού... λέγεται «Ἱστορικὴ καὶ φωνητικὴ ὀρθογραφία», κι ἂς συμπληρώσω ὅτι μὲ ὅσα — λίγα, ἐλάχιστα κιόλας — προσπάθησα νὰ δείξω παίρνουν τὴν ἀπάντησή τους καὶ ἐκεῖνοι ποὺ χάλασαν τὸν κόσμο τελευταῖα ἀπὸ τὶς ἐφημερίδες, γιατὶ μιὰ Γραμματική, λέει, τῆς Γ΄ - Δ΄ Δημοτικοῦ δὲν πρόφτασε τὴν κατάργηση τῆς γραφῆς τῆς ὑποτακτικῆς. Τόσο λοιπὸν λείπει τόση δὰ φαντασία στὸν εὐλογημένο τόπο μας;

Ἡ Γραμματικὴ κλείνει μ' ἕνα Ἐπίμετρο. Ἡ παιδαγωγικὴ σοφία, θὰ τὸ πῶ, τῆς ὁμάδας ἐργασίας δημιούργησε τὸ Ἐπίμετρο αὐτό, γιὰ νὰ μὴ σωρεύονται οἱ κανόνες στὶς διάφορες ἑνότητες. Ἔτσι τὸ παιδὶ μὲ τὴν καθοδήγηση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ θὰ ἔχει τὴ δυνατότητα νὰ ἀνατρέχει κάθε φορὰ στοὺς ὁλοκληρωμένους πίνακες ὅλων τῶν θεμάτων, ποὺ ἔπρεπε νὰ δοθοῦν στὸ οἰκεῖο κεφάλαιο κατὰ τὸν πιὸ λιτὸ καὶ εὔληπτο τρόπο.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Σᾶς τὸ εἶπα, ἀγαπητοί, ὅτι δὲ θὰ βγαίνατε σοφότεροι σὲ 45 λεπτά, δὲ θέλει ρώτημα. Τὸ ἐρώτημα ὅμως εἶναι ἄλλο : κι ἔτσι τελειώσαμε μὲ τὴ Γραμματική ; Κάθε ἄλλο, μόλις ἀρχίσαμε. Ἡ Γραμματικὴ δὲν εἶναι βέβαια αὐτοσκοπός, αὐτὸ πιὰ εἶναι κι ἂν εἶναι κοινὸς τόπος. Οἱ κανόνες τῆς Γραμματικῆς δὲν εἶναι παρὰ ἡ ἐπιβεβαίωση καὶ ἡ συστηματοποίηση τοῦ λόγου μας, καὶ ὁ λόγος μας, πέρα ἀπὸ τὴν ἄλλη μας ζωή, μέσα στὸ σχολεῖο εἶναι ὅλα γενικῶς τὰ μαθήματα. Γραμματικὴ θὰ κάνουν, ἔμμεσα βέβαια, σὲ λίγον καιρὸ καὶ οἱ ἄλλοι συνάδελφοί μας, ὁ μαθηματικὸς κι ὁ φυσικὸς καὶ ὁ θεολόγος καὶ ὅλοι, ἀφοῦ ἔχουν τώρα καὶ θὰ παίρνουν στὸ μέλλον κείμενα κάθε φορὰ καὶ καλύτερα γραμμένα καὶ ὅσο γίνεται ἀπόλυτα προσαρμοσμένα στὴ Γραμματική.

Ἀλλὰ οἱ προοπτικές μας δὲ σταματοῦν ἐδῶ. Μαζὶ μὲ πολλὰ ἄλλα ποὺ πρέπει νὰ μελετηθοῦν καλὰ εἶναι καὶ μιὰ παλιὰ πρόταση, νὰ μπεῖ τὸ ραδιόφωνο στὸ σχολεῖο. Ὁ καλοδιαλεγμένος καὶ περασμένος ἀπὸ πολλὰ κόσκινα ἐκφωνητὴς πρέπει κάποτε μὲ τὴ φωνή του νὰ διαπεράσει τὰ παράθυρα τῶν αἰθουσῶν, νὰ διδάξει, μαζὶ μὲ πολλὰ ἄλλα,πρῶτα πρῶτα τὴ σωστὴ νεοελληνικὴ ἄρθρωση σὲ μαθητὴ καὶ ἐκπαιδευτικό. Ἀπὸ ἐκεῖ ὁ ἐκπαιδευτικὸς θὰ ξεκινήσει καὶ θὰ ἀσκήσει τὸ μαθητὴ στὴ ρητορεία — στὴν ὑγιὴ ρητορεία, καὶ ὄχι βέβαια στὸ φαμφαρονισμό. Κι ἀνάμεσα στοὺς ἄλλους μελλοντικοὺς στόχους μένει ἕνας, ὁ ὑψηλότερος, νὰ φτάσουμε νὰ διδάσκουμε γραμματικὴ χωρὶς «Γραμματική», τὰ παιδιὰ νὰ διαβάζουν κείμενα καὶ μόνο κείμενα, ὁ δάσκαλος νὰ ἔχει νὰ ἐξηγεῖ τὶς ἄλλες γνώσεις μόνο, ἡ γραμματικὴ νὰ «λανθάνει» στὰ κείμενα καὶ ταυτοχρόνως νὰ αὐτοεξουδετερώνεται — ἔτσι ὥστε νὰ χάνεται σιγὰ σιγὰ «ἀπὸ προσώπου γῆς» καὶ τὸ ἄχαρο ἐκεῖνο γένος τῶν ἀνθρώπων ποὺ λέγονται γραμματικοί... Ὡς τότε ὅμως χρειάζεται νὰ γίνει πολλή, πάρα πολλὴ δουλειά. Οἱ ἐκπαιδευτικοὶ καὶ τῆς ἕδρας καὶ τῆς ἐποπτείας ἂς τὸ θεωρήσουν χρέος τους, παράλληλα μὲ τὴ λοιπὴ ἐργασία τους, μὲ αἴσθημα εὐθύνης καὶ μὲ τὴν ἄσκηση — καὶ τὴ δική τους — στὸ λόγο, νὰ συγκεντρώσουν τὴν ἐμπειρία τους καὶ ἐλεύθερα νὰ τὴ στέλνουν σ' ἐκείνους ποὺ ἡ Πολιτεία τοὺς ἔταξε φύλακες τῶν κυβερνητικῶν ἀποφάσεων. Καὶ ἂς ξέρουν οἱ ἐκπαιδευτικοὶ ὅτι οἱ φύλακες αὐτοὶ ὅλοι, μὲ πρῶτο καὶ καλύτερο τὸν ἀκαταπόνητο ἀρχιφύλακά τους, ἔχουν καὶ γνώση καὶ γνώσεις.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἡ ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

ΔΗΜ. Ε. ΤΟΜΠΑΪΔΗ
Εἰσηγητῆ τοῦ ΚΕΜΕ

Ἡ νέα σχολικὴ Γραμματικὴ εἶναι οὐσιαστικὰ ἡ Μικρὴ Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ τοῦ Μανόλη Τριανταφυλλίδη μὲ τὶς ἀναγκαῖες προσαρμογὲς στὴ σημερινὴ γλωσσικὴ καὶ σχολικὴ πραγματικότητα. Ἡ κυρίως Γραμματικὴ συνοδεύεται, ὅπως εἶναι γνωστό, ἀπὸ ἕνα δεύτερο τεῦχος μὲ κείμενα καὶ ἀσκήσεις, «ἕνα ὑπεύθυνο καὶ πρακτικὸ βοήθημα γιὰ τὸν ἐκπαιδευτικὸ καὶ τὸ μαθητὴ μὲ σκοπὸ νὰ ἐμπεδώνεται κάθε διδασκόμενο τμῆμα τῆς γραμματικῆς», καθὼς σημειώνεται στὸν Πρόλογό του. Καὶ τὰ δύο αὐτὰ βιβλία, καθὼς καὶ ἄλλα ποὺ θὰ ἀκολουθήσουν (Συντακτικό, Λεξικὸ κτλ.), εἶναι συνέπεια τῆς ἱστορικῆς ἀπόφασης τῆς Κυβέρνησης νὰ καθιερώσει τὴ δημοτικὴ γλώσσα, ἀνόθευτη ἀπὸ ἀρχαϊσμοὺς καὶ ἰδιωματισμούς, ὡς ἀποκλειστικὴ γλώσσα τῶν σχολείων ὅλων τῶν βαθμίδων.

Ἡ παρουσίαση ποὺ ἀκολουθεῖ ἀφορᾶ καὶ στὸ περιεχόμενο τοῦ βιβλίου τῆς Γραμματικῆς ἀλλὰ καὶ στὶς βασικὲς ἀρχὲς ποὺ κατεύθυναν τὴν Ὁμάδα Ἐργασίας στὴν προσπάθεια τῆς ἀναπροσαρμογῆς. Πιστεύουμε ὅτι μ' αὐτὸ τὸν τρόπο συμβάλλουμε στὴν πληρέστερη κατανόηση καὶ τὴν ἀκριβέστερη ἐκτίμηση τῶν ὅποιων — σὲ περιορισμένα πλαίσια — μεταβολῶν ἔχουν ἐπέλθει. Οἱ ἀρχὲς αὐτές, διατυπωμένες γενικά, εἶναι οἱ ἀκόλουθες[1] :

1. Ἡ Γραμματικὴ δὲν εἶναι ἀποκλειστικὰ περιγραφική

Μιὰ σοβαρὴ κατηγορία ποὺ ἀπὸ δηλωμένους ἐχθροὺς ἀλλὰ κάποτε καὶ ἀπὸ καλοπροαίρετους φίλους τῆς δημοτικῆς ἀπευθύνθηκε κατὰ καιροὺς ἐναντίον τῆς Γραμματικῆς ἦταν πὼς ἀποτελεῖ κανονιστικὴ γραμματική, προορισμένη νὰ ὁρίσει τὸν κανόνα τῆς νέας κοινῆς γλώσσας καὶ ἄρα νὰ υἱοθετήσει κανόνες ρυθμιστικούς, δηλαδὴ περιοριστικοὺς γιὰ τὴ σημερινὴ χρήση. Ὅπως χαρακτηριστικὰ γράφτηκε : «Ρυθμιστικὴ γραμματικὴ εἶναι ἐπιστημονικῶς ἀνύπαρκτος καὶ λογικῶς ἀδιανόητος, μόνον δὲ ἄνθρωποι τελείως ἄγευστοι γλωσσικῆς παιδεύσεως εἶναι δυνατὸν νὰ προβάλλουν τοιαῦτα ἔργα. Παιδαγωγικῶς πάλιν ἡ ρυθμιστικὴ γραμματικὴ εἶναι καταστροφική/.../»[2].

---

1. Μιὰ συνοπτικότατη ἐπισήμανσή τους ἔγινε ἀπὸ τὸν Πρόεδρο τοῦ Κ.Ε.Μ.Ε. κατὰ τὴν παράδοση τῆς Γραμματικῆς στοὺς ἐκπροσώπους τοῦ τύπου στὶς 27-8-76. Σημειώνουμε ἐδῶ γενικὰ ὅτι στὴν ἐργασία μας αὐτὴ ἀρκετὲς φορὲς ἀνατρέχουμε στὶς δηλώσεις ἐκεῖνες.

2. Γ. Κουρμούλη, Ἡ Γραμματικὴ καὶ αἱ κλασσικαὶ σπουδαί, στὴν «Παιδαγωγικὴν Ἐπιθεώρησιν», τεῦχ. 6, 1947, σ. 260.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γιὰ νὰ γίνει σαφέστερο τὸ ζήτημα, πρέπει νὰ ποῦμε ὅτι ἡ κανονιστικὴ γραμματικὴ βασίζεται στὴ διάκριση γλωσσικῶν ἐπιπέδων (γλώσσα καλλιεργημένη, γλώσσα λαϊκή, κτλ.) καὶ στὸν ὁρισμὸ ἑνὸς ἀπὸ αὐτὰ ὡς γλώσσας ἄξιας γιὰ μίμηση ἢ γιὰ υἱοθέτηση. Στὸν ὁρισμὸ αὐτὸ εἶναι φανερὸ ὅτι ὑπεισέρχονται παράγοντες ὄχι καθαρὰ γλωσσολογικοὶ ἀλλὰ κοινωνικοπολιτικοί. Στὴν πραγματικότητα ἡ γραμματικὴ αὐτὴ καταλήγει στὸ νὰ ἀπαρτίσει ἕνα σύνολο ρυθμιστικῶν παραγγελμάτων τῆς μορφῆς «Νὰ λέτε ἔτσι . . . Νὰ μὴ λέτε ἔτσι . . .».

Στὴν ἄλλη μεριὰ βρίσκεται ἡ περιγραφικὴ γραμματικὴ ποὺ ἀπαριθμεῖ τὶς σχηματιζόμενες φράσεις μιᾶς γλώσσας ποὺ ἀπαρτίζουν ἀντιπροσωπευτικὸ σύνολο, καὶ κάνει ἀνάλυση τῆς δομῆς τους. Μέσα στὸ σύνολο αὐτὸ περιλαμβάνονται ὄχι μόνο οἱ φράσεις (λέξεις, τύποι κτλ.) ποὺ κρίνονται ἀποδεκτὲς (ὅπως κάνει ἡ κανονιστικὴ γραμματική), ἀλλὰ κι ἐκφράσεις ποὺ θεωροῦνται ἐσφαλμένες, βρίσκονται ὅμως ἀνάμεσα σ' ἐκεῖνες ποὺ σχηματίζονται ἀπὸ τοὺς ντόπιους ὁμιλητές.

Μὲ τὶς διακρίσεις αὐτὲς γίνεται, ἐλπίζω, φανερὸ ὅτι οὔτε ἀποκλειστικὰ κανονιστικὴ οὔτε ἀπόλυτα περιγραφικὴ μπορεῖ νὰ εἶναι μιὰ σχολικὴ γραμματική. Γιατὶ δὲν εἶναι ἐπιτρεπτὸ νὰ θέλει νὰ ἐπιβάλει ἕναν τύπο γλώσσας, ἀλλὰ οὔτε μπορεῖ νὰ περιοριστεῖ σὲ μιὰ ἁπλὴ περιγραφὴ τῶν ὑφιστάμενων σ' ἕναν τόπο γραμματικῶν μορφῶν ποὺ εἶναι πολλὲς φορὲς ἀντιφατικὲς κι ἔρχονται σὲ σύγκρουση μεταξύ τους. Θὰ εἶναι ἀναγκαστικὰ ἕνας συγκερασμὸς τῶν δύο τάσεων, ὅπως ἄλλωστε γίνεται σὲ ὅλες τὶς γραμματικὲς τοῦ κόσμου : εἶναι κανονιστικὲς (ρυθμιστικές) μὲ τὴν ἔννοια ὅτι ξεκινοῦν ἀπὸ ἕναν ὁρισμένο γλωσσικὸ τύπο, καὶ συγχρόνως περιγραφικὲς στὸ μέτρο ποὺ ἀναλύουν τὶς λειτουργίες τῶν περιγραφόμενων γραμματικῶν τύπων. Στὸ σημεῖο αὐτὸ μποροῦμε νὰ μνημονεύσουμε, μᾶλλον παραδειγματικά, τὴν περίπτωση τῆς Γαλλικῆς Γραμματικῆς ποὺ ὁλοφάνερα συνδυάζει τὰ δύο εἴδη : «Γι' αὐτό, γράφει στὸν Πρόλογό της, θυμίσαμε μὲ προσοχὴ τὶς διατάξεις τῆς κανονιστικῆς γραμματικῆς ἀλλὰ ταυτόχρονα ζητήσαμε νὰ προσδιορίσουμε ὅσο τὸ δυνατὸν ἀκριβέστερα τὶς διάφορες χρήσεις (γραφόμενη καὶ ὁμιλούμενη γλώσσα, κοινὴ ὁμιλία καὶ ἐξεζητημένη ὁμιλία κτλ.)» [1]. Στὸ ἴδιο μέτρο καὶ ἡ γραμματικὴ τῆς δημοτικῆς εἶναι συνδυασμὸς ρυθμιστικῶν κανόνων καὶ περιγραφικῆς μεθόδου. Τὸ κανονιστικὸ μέρος της δὲν ἐπεκτείνεται ὡς τὸ σημεῖο νὰ παρουσιάσει τὸ γραμματικὸ τύπο τῆς νέας μας γλώσσας «σὰν κάτι ἕτοιμο καὶ κοκαλιασμένο γιὰ πάντα», ὅπως παρατηρεῖ ὁ Μ. Τριανταφυλλίδης, ἢ ὡς τὸ σημεῖο νὰ ἐκφραστεῖ μὲ ἀπαγορεύσεις αὐστηρὲς καὶ ἀπόλυτες. 'Απὸ τὴν ἄλλη μεριά, ἐπιμένει στὴν παρουσίαση τοῦ νέου γραμματικοῦ στοιχείου, ἔστω κι ἂν δὲν ἔχει ἐπικρατήσει, ἔτσι ποὺ ἀρκετὲς φορὲς νὰ δίνονται παράλληλες μορφὲς τοῦ ἴδιου γραμματικοῦ τύπου (ἑφτὰ-ἑπτά, ὀχτὼ-ὀκτώ, πραματευτὲς καὶ πραματευτάδες, τῆς σκέψης καὶ σκέψεως, οἱ διάμετροι καὶ διάμετρες, ἔχουμε καὶ ἔχομε, ἀγαπιόνταν καὶ ἀγαπιοῦνταν, θυμοῦμαι καὶ θυμᾶμαι, ἀκοῦν καὶ ἀκοῦνε, ἀνέβω καὶ ἀνεβῶ κτλ.). Γι' αὐτὸ ἡ Γραμματικὴ παρουσιάζει τὸν κοινὸ τύπο τῆς κοινῆς νεοελληνικῆς, ἐφόσον ἔχει ἐπικρατήσει. Σὲ περίπτωση ποὺ θὰ ἐπικρατήσει ἕνας ἀπὸ τοὺς διπλοὺς τύπους, τότε ἡ Γραμματικὴ

1. Grammaire Larousse du français contemporain, Paris 1964 (Libr. Larousse), σ. 5.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

θὰ ἀρκεστεῖ στὴν περιγραφὴ αὐτοῦ μόνο τοῦ τύπου, χωρὶς αὐτὸ νὰ σημαίνει βέβαια ὅτι τότε ἡ Γραμματικὴ θὰ καταντήσει καθαρὰ κανονιστική.

Ὡστόσο πρέπει νὰ ποῦμε ὅτι μιὰ σχολικὴ γραμματικὴ πρέπει νὰ εἶναι μᾶλλον γραμματικὴ κανονιστική : ἔτσι ποὺ ἀπευθύνεται σ' ἕνα κοινὸ ποὺ πρωτομαθαίνει — συστηματικὰ καὶ μὲ πληρότητα — τὴ γλώσσα εἶναι ὑποχρεωμένη νὰ καταλήξει σ' ἕνα σύνολο παιδαγωγικῶν ὁδηγιῶν κανονιστικοῦ χαρακτήρα τοῦ τύπου «Πεῖτε, Μὴ λέτε». Γιατὶ ἂν ἀρκούμασταν στὴν παροχὴ στοιχείων γιὰ τὴν ἱστορικὴ ἐξέλιξη τῆς γλώσσας ἢ στὴν ἐπισήμανση καὶ περιγραφὴ τῶν κατὰ τόπους γραμματικῶν μορφῶν, τότε εἶναι πολὺ ἀμφίβολο ἂν θὰ βοηθούσαμε τὸ νέο ἄνθρωπο νὰ κατανοήσει τὴ γραμματικὴ ὑφὴ τῆς γλώσσας του.

2. Ἡ γραμματικὴ ἑνότητα

Ἀπὸ παιδαγωγικὴ ἄποψη, τὸ θέμα τῆς ἑνότητας στὴ γλώσσα εἶναι θεμελιῶδες. Γιατὶ εἶναι γνωστὸ ὅτι ὁ ἑνιαῖος χαρακτήρας τῆς γλώσσας ἀσκεῖ ἄμεση ἐπίδραση πάνω στὴν εὐφυΐα τοῦ παιδιοῦ, τὴ συγκρότησή της καὶ τὴν ἔκφρασή της κατὰ τρόπο ὀργανικό. Ἐφόσον οἱ πνευματικὲς ἱκανότητες ἀναπτύσσονται ταυτόχρονα μὲ τὴ γλώσσα, εἶναι ὁλοφάνερο ὅτι ἡ μάθηση τῆς γλώσσας τελικὰ σημαίνει καλλιέργεια τῆς εὐφυΐας. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο οἱ ἀτέλειες στὸ διανοητικὸ τομέα (φράσεις χωρὶς περιεχόμενο, ἀδυναμία στὴ λογικὴ ὀργάνωση τῆς ὕλης κτλ.) δὲν πρέπει νὰ ἀναζητοῦνται ἔξω ἀπὸ τὸ γλωσσικὸ ὄργανο ποὺ χρησιμοποιεῖται. Σ' ἕνα πεδίο ὁλότελα θεωρητικὸ θὰ μποροῦσε κανεὶς ἀπὸ καθαρὰ διδακτικὴ ἄποψη νὰ ἐκδηλώσει τὴν προτίμησή του στὴν ἄκρατη καθαρεύουσα γιὰ τὴ γραμματική της ἑνότητα καὶ τὴ συντακτική της συνέπεια, ἰδιότητες ποὺ ἀπουσιάζουν ἀπὸ τὶς ἐνδιάμεσες γλωσσικὲς μορφές, ἀνάμεσα σ' αὐτὴ καὶ τὴ δημοτικὴ (ἁπλὴ καθαρεύουσα, νεοδημοτικὴ κτλ.).

Ἡ δημοτικὴ γλώσσα μας ἔχει γραμματικὴ ἑνότητα. Ἡ ἑνότητα αὐτὴ ἔχει τὴν ἔννοια τῆς συγχώνευσης σ' ἕνα ἑνιαῖο γραμματικὸ σύστημα μὲ φωνητική, μορφολογικὴ καὶ λεξιλογικὴ συνέπεια καὶ ὁμοιογένεια. Τὸ σημεῖο αὐτὸ εἶναι πολὺ σημαντικὸ γιὰ τὴν κατανόηση τῆς ὑφῆς τῆς δημοτικῆς. Γιατὶ θὰ μποροῦσε νὰ προβληθεῖ τὸ ἐπιχείρημα (ποὺ προβλήθηκε) ὅτι ἡ δημοτικὴ ἔχει δεχτεῖ γλωσσικὰ στοιχεῖα μὲ ποικίλη προέλευση (λόγια, λαϊκά, ξένα) ποὺ τὴν καθιστοῦν γλώσσα ἀνομοιογενὴ — καὶ εἶναι μερικοὶ ποὺ αὐτό, θαρρεῖς, ἐπιζητοῦν ἀπ' αὐτή, τὴν ἀνομοιογένεια. Ὅμως ἂν καὶ ἡ δημοτικὴ ἔχει πραγματικὰ δεχτεῖ τὰ στοιχεῖα αὐτά, ὁ χαρακτήρας της παρέμεινε γενικὰ ὁμοιογενὴς — οἱ κάποιες ἐξαιρέσεις ἀποτελοῦν λεπτομέρειες ποὺ δὲν ἀλλοιώνουν τὴ γενικὴ εἰκόνα —, γιατὶ ὅλα τὰ στοιχεῖα προσαρμόστηκαν κατὰ τὸ δυνατὸν φωνητικὰ καὶ ἰδίως μορφολογικὰ στὸ γραμματικὸ σύστημα τῆς δημοτικῆς γλώσσας. Τουλάχιστον αὐτὴ εἶναι ἡ γενικὴ τάση. Μερικοί, ποὺ τὴ δημοτικὴ τὴν ἐννοοῦν ὡς ἁπλοποίηση τῆς καθαρεύουσας, ζητοῦν νὰ διατηρήσουν τὴν αὐτοτέλειά τους τὰ στοιχεῖα αὐτά, ἀποδέχονται τὴ δημοτικὴ σὰν ἕνα σκαλοπάτι πρὸς τὴν καθαρεύουσα καὶ ἐπιδιώκουν συνειδητὰ ἢ ἀσυναίσθητα τὴ μείξη στὸ γραμματικὸ τύπο της.

Ἡ ὁμοιογένεια τῆς σημερινῆς δημοτικῆς ἔχει ὡστόσο μερικὲς πλευρὲς ποὺ ἀξίζουν νὰ ἐπισύρουν τὴν προσοχή μας. Οἱ πλευρὲς αὐτὲς εἶναι συνοπτικὰ οἱ ἀκόλουθες :

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

2. 1. Ἡ ἀποδοχὴ τοῦ ἱστορικοῦ στοιχείου.

Εἶναι γεγονὸς ὅτι ὁ Ψυχάρης παρακινήθηκε ἀπὸ τὸ ἰδανικὸ νὰ ἀποκτήσει ἡ γραμματικὴ τῆς δημοτικῆς ἀπόλυτη κανονικότητα καὶ πειθαρχία. Ἀλλὰ ἡ ὑλοποίηση τοῦ γλωσσικοῦ του κηρύγματος εἶχε συνέπειες βασικὰ ἐπαναστατικὲς καὶ ἀνατρεπτικὲς τοῦ γλωσσικοῦ καθεστῶτος τῆς ἐποχῆς καθὼς καὶ τῆς γραπτῆς μας παράδοσης. Ἡ ἀπόλυτη συνέπεια στὶς ψυχαρικὲς ἀρχὲς ὁδήγησε στὴν ἀπόρριψη κάθε στοιχείου ποὺ δὲν ἦταν καθαρὰ λαϊκό, ἔστω κι ἂν εἶχε περάσει στὸν προφορικὸ λόγο τῶν μορφωμένων τάξεων. Ἔτσι ἐμφανίστηκαν τὰ φωνητικὰ πρόδευε, πλεροφορῶ, περίφτωση, ἀφτάδης, ἀπαρέφατο, βνωμοσύνη κτλ. καὶ τὰ μορφολογικὰ τὸ προσό, τὸ μέλλο-τοῦ μέλλου, τοῦ μαθημάτου, οἱ ἀπόδειξες, τῶ λεξῶνε, οἱ καθηγητάδες κτλ. Ἀλλὰ εἶναι γεγονὸς ὅτι ἡ ἀδιαλλαξία τοῦ Ψυχάρη καὶ τῶν ὀπαδῶν του στάθηκε ἀσυμβίβαστη μὲ τὴ δύναμη τῆς παράδοσης καὶ τὴ μακροχρόνια ἐπίδρασή της στὴ νοοτροπία καὶ τὶς συνήθειες τοῦ λαοῦ [1]. Ἔτσι δημιουργήθηκαν ἐπιφυλάξεις καὶ ἀντιρρήσεις γιὰ τὸν ἀπόλυτο καὶ μονοκόμματο χαρακτήρα τῆς ψυχαρικῆς δημοτικῆς, οἱ ὁποῖες ὁδήγησαν σὲ ἕνα «συντηρητικότερο σύστημα δημοτικῆς, ἐνιαίας πάντα καὶ μὲ τὴ δυνατὴ μορφολογικὴ ὁμοιογένεια», δηλαδὴ σ' ἕνα συμβιβασμὸ μὲ τὴ λόγια παράδοση.

2.2. Ὁ συμβιβασμὸς μὲ τὴ λόγια παράδοση.

Κανεὶς σήμερα δὲν εἶναι πιὰ ὀπαδὸς τοῦ ἄκρατου δημοτικισμοῦ. Ὁ ἱστορικὸς συμβιβασμὸς τῆς δημοτικῆς μὲ τὴ λόγια παράδοση ἐπιβλήθηκε ἀπὸ τὴ διάδοση τῆς δημοτικῆς σὲ ὅλους τοὺς τομεῖς τῆς κοινωνικῆς ζωῆς μας καὶ ἀπὸ τὴν ἀνάγκη νὰ γίνει εὐκολότερη ἡ προσπέλαση τῆς δημοτικῆς στοὺς χώρους τῆς ἐπιστήμης. Ὡστόσο, ἐνῶ ὅλοι συμφωνοῦν καταρχὴν γιὰ τὴν ἀποδοχὴ λόγιων στοιχείων, δὲν εἶναι σύμφωνοι ὅλοι γιὰ τὸ βαθμὸ στὸν ὁποῖο πρέπει νὰ φτάσει ὁ συμβιβασμός. Ἡ ἀμφισβήτηση κυρίως εἶναι γιὰ τοὺς λόγιους γραμματικοὺς τύπους ποὺ δὲν ἀφομοιώνονται μὲς στὸ γραμματικὸ σύστημα τῆς δημοτικῆς (ὁ ἀνατραπεὶς πρόεδρος —τοῦ ἀνατραπέντος προέδρου κτλ.).

Ὁ συμβιβασμὸς τῆς δημοτικῆς μὲ τὴ λόγια παράδοση ἔχει πάρει στὴν ἀναπροσαρμοσμένη Γραμματικὴ Τριανταφυλλίδη τὶς ἀκόλουθες μορφές :

2.2.1. Στὴ Φωνητικὴ καθιερώνεται διπλοτυπία : οἱ λόγιες λέξεις κρατοῦν ἀναλλοίωτο τὸ συμφωνικό τους σύμπλεγμα : φτερὸ-φτερούγα ἀλλὰ περίπτερο, πτέρυγα κτιρίου, ξεσκολίζω ἀλλὰ σχολεῖο, πραμάτεια ἀλλὰ πραγματεία κτλ.

2.2.2. Στὴ Μορφολογία βάση ἀποτελεῖ ἡ προσαρμογὴ τῶν λόγιων λέξεων στὸ τυπικὸ τῆς δημοτικῆς. Ἡ προσαρμογὴ δὲν εἶναι δυνατὴ στὶς ἀκόλουθες προπάντων περιπτώσεις, ὅπου ἡ δημοτικὴ ἀναγκάστηκε νὰ ἀποδεχτεῖ ἀπροσάρμοστους λόγιους τύπους :

α) Ἐνῶ τὰ ἐπίθετα σὲ -ος καθὼς καὶ τὰ λαϊκὰ οὐσιαστικά, ἀρσενικὰ καὶ οὐδέτερα, σὲ -ος καὶ σὲ -ο κρατοῦν ἀμετακίνητο τὸν τόνο τῆς ὀνομα-

---

I. Ν. Ἀνδριώτη, Ἀπὸ τὸν Ψυχάρη στὸν Τριανταφυλλίδη, στὴ Νέα Ἑστία 66 (1959), σσ. 1402 - 1412 (Ἀνάτυπο, σ. 6).

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

στικῆς καὶ στὶς ἄλλες πτώσεις, τὰ λόγια οὐσιαστικὰ τὸν μετακινοῦν ὅπως καὶ στὴν ἀρχαία ἑλληνική: ὁ ψεύτικος - τοῦ ψεύτικου, ὁ παίδαρος - τοῦ παίδαρου, τὸ ἀγριάπιδο - τοῦ ἀγριάπιδου, τὸ βασιλόπουλο - τοῦ βασιλόπουλου ἀλλὰ τὸ συμβούλιο - τοῦ συμβουλίου, ὁ ὅμιλος - τοῦ ὁμίλου.

β) Μερικὰ λόγια οὐδέτερα οὐσιαστικὰ ἔμειναν ἀσυμμόρφωτα στὴ Γραμματική: τὸ παρόν, τὸ καθῆκον, τὸ σύμπαν, τὸ φωνῆεν, τὸ δόρυ κ.ἄ.

γ) Ἐνῶ ὁ ἑνικὸς λόγιων ὀνομάτων ὅπως ὁ δεκανεὺς προσαρμόστηκε στὸ τυπικὸ τῆς δημοτικῆς καὶ κλίνεται ὁμαλὰ (ὁ δεκανέας - τοῦ δεκανέα - τὸ δεκανέα), ἀντίθετα ὁ πληθυντικὸς ἀντιστέκεται στὴν προσαρμογὴ (οἱ δεκανεῖς - τῶν δεκανέων).

δ) Ὁ δημοτικὸς πληθυντικὸς (-τῆδες ἢ -τάδες) δὲν μπόρεσε νὰ ἐπικρατήσει στὰ λόγια οὐσιαστικὰ σὲ -τής: μπαλωματὴς - μπαλωματῆδες, πραματευτὴς - πραματευτὲς καὶ πραματευτάδες ἀλλὰ μεσολαβητές, ἀλεξιπτωτιστές, ἐνοικιαστὲς κτλ.

ε) Ὅπως παρατήρησε ὁ Μ. Τριανταφυλλίδης, «λόγια μορφολογικὰ στοιχεῖα μὲ τονισμένο τὸ φωνῆεν τους παραμερίζονται δυσκολότερα ἀπὸ τὰ ἄτονα»[1]. Ἔτσι μερικοὶ τύποι λόγιων ρημάτων ποὺ εἶναι σύνθετα μὲ πρόθεση παίρνουν ἐσωτερικὴ αὔξηση ποὺ διατηρεῖται μόνο ὅταν τονίζεται: ἐκφράζω - ἐξέφραζα, ἐγκρίνω - ἐνέκρινα, ἐμπνέω - ἐνέπνεα ἀλλὰ ἐκφράζαμε, ἐγκρίναμε, ἐμπνέαμε.

2.2.3. Ἄλλα λόγια στοιχεῖα ποὺ γίνονται ἀποδεκτὰ στὴν ἀναπροσαρμοσμένη Γραμματικὴ Τριανταφυλλίδη (τὰ περισσότερα ὑπάρχουν καὶ στὴ Μεγάλη Γραμματική):

α) Παραγωγικὲς καταλήξεις
-ίδιο: κρατίδιο, σφαιρίδιο
-ίσκος: σατραπίσκος, θαλαμίσκος
-αῖος: ἀκμαῖος, μοιραῖος
-λέος: πειναλέος, διψαλέος
-λός: σιωπηλός, ἁμαρτωλός.

β) Ἐπίθετα σὲ -ης -ης -ες: συνεχής, ἀκριβής, ἐπιεικής, διεθνής, ἑλώδης.

γ) Μετοχὲς σὲ -όμενος καὶ -ώμενος: ἐργαζόμενες γυναῖκες, περισπώμενη λέξη.

Δὲν ὑπάρχει ἀμφιβολία ὅτι ὅλες αὐτὲς οἱ περιπτώσεις ἀποτελοῦν παραβάσεις τοῦ γραμματικοῦ κανόνα τῆς δημοτικῆς, παραβάσεις ὅμως ποὺ κρίθηκαν ἀπόλυτα ἀναγκαῖες. Ἔγιναν ἀποδεκτὲς μὲ τὴν πιὸ μεγάλη περίσκεψη, καὶ ὁ περιορισμένος ρόλος τους δὲν ἐπηρεάζει οὔτε ἀλλοιώνει τὴν ὁμοιογένεια τοῦ δημοτικοῦ γραμματικοῦ τύπου.

---

1. Μ. Τριανταφυλλίδη, Ὁ νόμος τοῦ τονισμένου φωνήεντος, στὰ Mélanges H. Grégoire, Ἀθήνα 1949, σσ. 561 - 568.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

2.3. Ἀπόδοση τοῦ κοινοῦ γλωσσικοῦ τύπου.

Ἡ ἀναπροσαρμοσμένη Γραμματικὴ ἔχει τὸν τίτλο Νεοελληνικὴ Γραμματική, κι αὐτὸ θέλει νὰ ὑποδηλώσει ὅτι ἀποβλέπει στὴν περιγραφὴ τῆς γραμματικῆς μορφῆς τῆς κοινῆς νεοελληνικῆς, τοῦ κοινοῦ τύπου τῆς γλώσσας. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι ἀποκλείονται καταρχὴν ἀπὸ τὴ Γραμματικὴ κάθε ἀρχαϊσμὸς καὶ κάθε ἰδιωματισμός, ἀποκλείονται δηλαδὴ τὰ λόγια καὶ τὰ ἰδιωματικὰ στοιχεῖα. (Ὁ ἀποκλεισμὸς τῶν δύο αὐτῶν στοιχείων εἶναι, ἂς ποῦμε, προγραμματικὸς καὶ θεωρητικός. Γιατὶ καὶ ἀρκετὰ λόγια στοιχεῖα ἔγιναν δεκτά, ὅπως εἴδαμε ἀμέσως παραπάνω, καὶ μερικὰ ἰδιωματικὰ θὰ μποροῦσαν νὰ υἱοθετηθοῦν, ἐφόσον, ὅπως λέει ὁ Μ. Τριανταφυλλίδης, «τὰ δύο αὐτὰ ἀποτελοῦν οὐσιαστικὴ ἀνάγκη τῆς κοινῆς γλώσσας».)

Στὸν καθορισμὸ τοῦ κοινοῦ τύπου, ποὺ πρέπει καταρχὴν νὰ εἶναι ἑνιαῖος καὶ ὁμοιογενής, θὰ συμβάλει ὁ περιορισμὸς τῆς διπλοτυπίας. Ἡ διπλοτυπία ἔχει διάφορες αἰτίες: μιὰ ἀνόμοια ἐξαρχῆς προέλευση (στοιχεῖα λόγια, λαϊκὰ κατὰ περιοχὲς κτλ.), σὲ συνδυασμὸ μὲ τὸ γεγονὸς ὅτι ἔλειψε ἀπὸ τὴ νεοελληνικὴ μας γλώσσα ἡ συστηματικὴ διδασκαλία καθὼς καὶ ἡ ἐπίσημη ἀναγνώριση καὶ χρήση σὲ πανελλήνια κλίμακα, ἔφερε στὴν ἐπιφάνεια διπλὰ γλωσσικὰ στοιχεῖα ποὺ καὶ ἀκούγονται καὶ γράφονται.

Στὴν ἀναπροσαρμοσμένη Γραμματικὴ Τριανταφυλλίδη, ὅπως καὶ στὶς προηγούμενες, οἱ διπλοτυπίες δὲν ἀγνοοῦνται οὔτε παραγνωρίζονται. Ἀντιμετωπίζονται προπάντων μὲ τοὺς ἀκόλουθους δύο τρόπους:

α) Παραθέτονται ἰσότιμα, λ.χ. τῆς σκέψης - τῆς σκέψεως, θέλομε - θέλουμε, ἀκοῦν - ἀκοῦνε, μιὰ - μία κ.ἄ.

β) Ἐκφράζεται προτίμηση γιὰ ἕναν τύπο (ἀλλὰ πάντοτε μνημονεύεται καὶ ὁ ἄλλος): ἐγκύκλιοι (ἐγκύκλιες), πραματευτὲς (πραματευτάδες), ἀγαπᾶ (ἀγαπάει), ἀγαποῦσαν (ἀγαπούσανε), ὣς (ἕως) κ.ἄ.

Θὰ ἦταν βέβαια δυνατὸν τὸ θέμα τῶν διπλῶν τύπων νὰ ἀντιμετωπιστεῖ μὲ τρόπο ποὺ νὰ ἐμφανιστεῖ ἡ Γραμματικὴ ἀπολύτως ἑνιαία, ἂν μνημονεύονταν μονάχα οἱ τύποι ποὺ κατὰ τὴν ἐκτίμηση τῆς Ὁμάδας Ἐργασίας ἦταν ἐπικρατέστεροι. Ἐπειδὴ ὅμως κάτι τέτοιο θὰ ἀποτελοῦσε λύση ὁλότελα τεχνητή, γι' αὐτὸ ἀφέθηκε νὰ λυθεῖ τὸ θέμα κατὰ τρόπο φυσιολογικό, δηλαδὴ μὲ τὸν καιρὸ καὶ μὲ τὴν καλλιέργεια τῆς γλώσσας. Ἄλλωστε γιὰ τὶς ἡμέρες μας σωστὰ σημειώνει ὁ Μ. Τριανταφυλλίδης ὅτι «ἀπόλυτη μονοτυπία οὔτε εἶναι ἀνάγκη οὔτε μπορεῖ νὰ ἐπικρατήσει στὴν κοινὴ γραπτή».

3. Ἀπομάκρυνση ἀπὸ τὸν παραδοσιακὸ τύπο γραμματικῆς

Ὅποιον ὁρισμὸ γραμματικῆς καὶ νὰ υἱοθετήσουμε —ὅπως εἶναι γνωστό, οἱ ὁρισμοὶ αὐτοὶ εἶναι συναρτήσεις τῆς γλωσσολογικῆς θεωρίας ποὺ πρεσβεύει κανείς— θὰ πρέπει νὰ περιλάβουμε σ' αὐτὴν ὁπωσδήποτε τὸ μέρος ποὺ ἀσχολεῖται μὲ τοὺς φθόγγους καὶ τοὺς συνδυασμούς των, τὸ μέρος ποὺ ἀσχολεῖται μὲ τὶς κλιτικὲς μορφὲς καὶ τὴ διαμόρφωση τῶν λέξεων, καὶ τὸ μέρος ποὺ ἀσχολεῖται μὲ τοὺς κανόνες συνδυασμοῦ τῶν λέξεων. Στὰ μέρη αὐτὰ οἱ κατὰ καιροὺς γραμματικοί μας ἔδωσαν διάφορα ὀνόματα : Φωνητική, Τυπικό, Παραγωγικὸ (ἢ Μορφολογικό), Συντακτικό. Μιὰ πρώτη παρατήρησή μας εἶναι ὅτι τὸ συντακτικό, ἡ περιγραφὴ τῶν κανόνων συνδυασμοῦ τῶν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

λέξεων καὶ φράσεων, ἀποτελεῖ ἀπαραίτητο συμπλήρωμα τῆς γραμματικῆς. Αὐτὸ εἶναι λογικό, καὶ ἀπὸ μεθοδολογικὴ ἄποψη σωστό, γιατὶ ὅπου θὰ μιλήσει κανεὶς γιὰ τὴ γραμματικὴ μορφὴ τῆς λέξης ἐκεῖ πρέπει νὰ περιγράψει καὶ τὴ λειτουργία της μέσα στὸ λόγο. Ἀποτελεῖ ὑπερβολικὴ, ἄσκοπη καὶ ἴσως ὄχι ἀκίνδυνη κατάτμηση ὁ ἀποχωρισμὸς τῆς σύνταξης ἀπὸ τὴν καθαρὰ γραμματικὴ διαπραγμάτευση.

Ἡ ἀρχὴ ποὺ ὑπαινισσόμαστε ἐδῶ γιὰ τὴ λειτουργία τῶν γραμματικῶν φαινομένων μέσα στὸ λόγο εἶναι βασικὴ στὴ νέα γραμματική. Γιὰ νὰ μιλήσουμε πιὸ συγκεκριμμένα, ἐνῶ λ.χ. ἡ παλιὰ Φωνητικὴ ἐξέταζε τοὺς φθόγγους ἀπὸ φυσικὴ καὶ φυσιολογικὴ ἄποψη, ἡ Φωνολογία ποὺ τὴ διαδέχεται ἀσχολεῖται μὲ τὴν ἀνάλυση τῶν λειτουργιῶν τῶν φθόγγων μέσα στὴ δομὴ μιᾶς συγκεκριμένης γλώσσας. Ἐνῶ δηλαδὴ ὁ παλιὸς φωνητικὸς ἐνδιαφερόταν ἀπρόσωπα γιὰ τοὺς φθόγγους (α, ο, ι, κ, χ κτλ.) χωρὶς νὰ νοιάζεται γιὰ τὴ γλώσσα στὴν ὁποία ἀνήκουν, ὁ σημερινὸς φωνολόγος ἐξετάζει τὶς διακριτικὲς λειτουργίες τους, ποὺ κάνουν μιὰ λέξη νὰ ξεχωρίζει ἀπὸ μιὰ ἄλλη (χῶρος - κόρος, χρίω - κρύο κτλ.).

Ὡστόσο, ἂν καὶ εἶναι ὁμόθυμα ἀποδεκτὴ ἡ ἄποψη ὅπως τὴ σκιαγραφοῦμε παραπάνω (γραμματικὴ καὶ σύνταξη), ἡ Γραμματικὴ μας ἐξακολουθεῖ νὰ κινεῖται μέσα στὸ γενικὸ πλαίσιο τῆς παραδοσιακῆς γραμματικῆς. Ὁ λόγος εἶναι μονάχα πρακτικός: ὁ χρόνος ποὺ εἶχε στὴ διάθεσή της ἡ Ὁμάδα Ἐργασίας δὲν ἦταν ἀρκετὸς γιὰ μιὰ τέτοιας μορφῆς γραμματική, ἔτσι ποὺ τὸ βιβλίο νὰ ἔφτανε στὰ χέρια δασκάλων καὶ μαθητῶν ἀπὸ τὴν ἀρχὴ αὐτοῦ τοῦ σχολικοῦ ἔτους. Γι' αὐτὸ ἀποφασίστηκε νὰ κυκλοφορήσει ἡ Γραμματικὴ μὲ τὴ μορφὴ ποὺ πῆρε τελικά, καὶ ἀργότερα νὰ συνταχτεῖ γραμματικὴ μὲ τὴ μορφὴ ποὺ ἀπαιτοῦν οἱ νέοι καιροί, καὶ βέβαια χωριστὰ γιὰ τὸ δημοτικὸ καὶ χωριστὰ γιὰ τὸ γυμνάσιο.

Ἡ νέα σχολικὴ Γραμματικὴ ἀκολουθεῖ πιστὰ τὴ διάρθρωση τῆς Γραμματικῆς Τριανταφυλλίδη καὶ ἀποδέχεται τὴν ὁρολογία της, ποὺ εἶναι ἄλλωστε ἡ παραδοσιακὴ ὁρολογία (σὲ δυὸ ἢ τρεῖς περιπτώσεις ἐπαναφέρονται ὅροι ποὺ εἶχαν ἀντικατασταθεῖ ἀπὸ τὸν Τριανταφυλλίδη : ἔτσι τὰ σ υ ν α κ ό λ ο υ θ α ξανάγιναν π α ρ ε π ό μ ε ν α, γιατὶ κι ὁ νεώτερος ὅρος δὲ σήμαινε τίποτε στὰ νέα ἑλληνικά, καὶ οἱ ἰ δ ι ό π α θ ε ς ἀντωνυμίες ξανάγιναν α ὐ τ ο π α θ εῖ ς, γιατὶ ὁ παλιὸς ὅρος ἦταν ἐκφραστικότερος, τὰ μ ε γ ε θ υ ν τ ι κ ὰ δὲ λέγονται καὶ μ ε γ α λ ω τ ι κ ά, τὰ ἀ ν τ ρ ω ν υ μ ι κ ὰ ἔγιναν ἀ ν δ ρ ω ν υ μ ι κ ά, ἡ π ρ ο σ τ α χ τ ι κ ὴ π ρ ο σ τ α κ τ ι κ ὴ κτλ.).

Σχετικὰ μὲ τὴ διάταξη τῆς ὕλης, τὴν Ὁμάδα τὴν ἀπασχόλησε ἀρκετὰ ἡ θέση τοῦ Παραγωγικοῦ (τῆς παραγωγῆς καὶ τῆς σύνθεσης τῶν λέξεων) μέσα στὴ Γραμματική. Θὰ ἔπρεπε νὰ τὸ ἀφήσει πρὶν ἀπὸ τὸ Τυπικό, ὅπως τὸ εἶχε ὁ Τριανταφυλλίδης, ἢ νὰ τὸ τοποθετήσει μετὰ τὸ Τυπικό, ὅπως τὸ ἔχουν οἱ παραδοσιακὲς ἑλληνικὲς γραμματικές; Ἡ Ὁμάδα Ἐργασίας ἀκολούθησε τὸν Τριανταφυλλίδη καὶ τὸ ἄφησε πρὶν ἀπὸ τὸ Τυπικό. Ἡ βασικὴ ἀντίρρηση γιὰ τὴ θέση αὐτὴ εἶναι πὼς ὁ μαθητὴς θὰ ἀσχοληθεῖ μὲ τὴν παραγωγὴ καὶ τὴ σύνθεση τῶν λέξεων πρὶν κάνει λόγο γιὰ τὶς κλιτικές τους μορφὲς ἀλλὰ καὶ πρὶν μάθει ὅρους ποὺ θὰ ἔπρεπε νὰ τοὺς γνωρίζει (μέρη τοῦ λόγου, κλιτὰ καὶ ἄκλιτα, ἰσοσύλλαβα καὶ ἀνισοσύλλαβα, θέμα καὶ κατάληξη κτλ.). Καὶ ἡ βασικὴ ἀπάντηση στὴν ἀντίρρηση εἶναι πὼς ἐδῶ τώρα πρόκειται γιὰ μιὰ γλώσσα ὁμιλούμενη ἀπὸ ἐκεῖνον ποὺ μαθαίνει τὴ γραμματικὴ καὶ ὄχι γιὰ γλώσσα μόνο γραφόμενη ἢ νεκρή. Ἑπομένως καὶ οἱ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

λέξεις καὶ οἱ κλιτικές τους μορφές, μποροῦμε νὰ ποῦμε στὸ σύνολό τους, εἶναι γνωστὲς καὶ οἰκεῖες. Οἱ κάποιοι ὅροι, πάλι, ποὺ εἶναι ἀπαραίτητοι γιὰ τὴν κατανόηση τοῦ παραγωγικοῦ (θέμα, κατάληξη κτλ.) εἶναι γνωστοὶ στὸ μαθητὴ τῆς Ε΄ δημοτικοῦ ἀπὸ προηγούμενες τάξεις ὅπου γίνεται ἐμπειρικὰ ἡ γραμματικὴ διδασκαλία. (Ἔτσι μπορεῖ νὰ δικαιολογηθεῖ ἡ χρήση ὅρων στὴ Γραμματικὴ ποὺ μερικὲς φορὲς ὁρίζονται παρακάτω : συλλαβή, θέμα, ὀνόματα καὶ ἀντωνυμίες, ρήματα κτλ.)

Μιὰ καὶ ὁ λόγος γιὰ τὸ παραγωγικό, πρέπει νὰ ἐπισημάνουμε καὶ τὴν ἀκόλουθη δυσκολία ποὺ παρουσιάζει : Ἡ διάκριση τῶν νέων λέξεων τῆς δημοτικῆς ἀπὸ τὶς λαϊκὲς καὶ τὶς λόγιες, καὶ ἡ ἐπεξήγηση ὅτι «αὐτὲς ἔγιναν προπάντων μὲ τὴν παραγωγὴ καὶ μὲ τὴ σύνθεση» (ἄλλος τρόπος εἶναι ἡ ὀνοματοποιία καὶ ἡ ἀλλαγὴ γραμματικοῦ εἴδους) εἶναι ἀνακριβεῖς. Γιατὶ τὸ νεοελληνικὸ μηλιὰ λ.χ. δὲν εἶναι παράγωγο τοῦ νεοελληνικοῦ μῆλο ἀλλὰ ἐξέλιξη τοῦ ἀρχαίου μηλέα (ἔτσι καὶ τὰ θεριστής, κινητήρας, γραφέας, κουρέας, ψαλτήρι, δικαστήριο, ἀμπελώνας, ξενώνας, στρατώνας, ἀφρίζω κτλ.)· ἢ τὸ ψάλτης ποὺ εἶναι τὸ μεταγενέστερο ψάλτης (ἀπὸ τὸ ψάλλω) καὶ ὄχι παράγωγο τοῦ νεοελληνικοῦ ψέλνω-ἔψαλα (ἔτσι καὶ τὰ ράφτης, παίχτης, ἐλαιώνας, ἀχερώνας κτλ.)· ἢ τὸ ἀλωνίζω ποὺ εἶναι τὸ μεσαιωνικὸ ἀλωνίζω (ἀπὸ τὸ ἀρχ. ἡ ἅλων, -ωνος) καὶ ὄχι παράγωγο τοῦ νεοελληνικοῦ ἀλώνι (ἔτσι καὶ τὰ κοπιάζω, ὑφαντής, καλαμιώνας κτλ.). Ἔτσι ἕνα μέρος ἀπὸ τὸ δεύτερο καὶ τὸ τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ἀρκετὰ ἀδυνατισμένο ἀπὸ τὴν ἄποψη τῆς ἐπιστημονικῆς θεμελίωσης. Μιὰ λύση γιὰ τὴν περίπτωση αὐτὴ θὰ ἦταν νὰ φύγουν τὰ παραδείγματα ποὺ δὲν εἶναι καθαρῶς νεοελληνικὰ καὶ νὰ κρατηθοῦν τὰ πραγματικὰ παράγωγα τῆς νεοελληνικῆς, ὅπως φέγγω - φεγγίζω, παράμερα - παραμερίζω, κοντὰ - κοντεύω κτλ., ποὺ θὰ ἐκάλυπταν ἄνετα ὅλες τὶς περιπτώσεις. Θὰ ἔμεναν σχεδὸν ἀνέπαφα τὰ ὑποκοριστικά, τὰ μεγεθυντικά, τὰ τοπικά, τὰ ἐθνικά, τὰ ἐπαγγελματικά, τὰ ἀνδρωνυμικὰ κ.ἄ. Οἱ λέξεις τοῦ τύπου μηλιά, γειτονεύω, ἀφρίζω κτλ. θὰ θεωροῦνταν κληρονομημένες λαϊκὲς λέξεις.

Γιὰ τὴν ἱστορία τοῦ θέματος πρέπει πάντως νὰ ποῦμε πὼς καὶ ὁ Μ. Τριανταφυλλίδης εἶχε παρατηρήσει τὴν ἀδυναμία αὐτή, καὶ στὰ Προλεγόμενα τῆς Μεγάλης Γραμματικῆς (σ. κη΄) σημειώνει πὼς «ἡ γραμματικὴ σχηματοποίηση ποὺ παίρνει βάση της τὴ νέα γλώσσα ἀναγκάζεται κάποτε νὰ ξεγλιστρήσει καὶ σὲ κάποιες ἀνακρίβειες». Ἐπειδὴ ὅμως, ὅπως σημειώνει πάλι ὁ Τριανταφυλλίδης, «τὰ ὅρια παλιῶν καὶ νέων παραγωγικῶν φαινομένων δὲν ξεχωρίζονται πάντοτε εὔκολα, συχνὰ οὔτε κὰν ὑπάρχουν· λέξεις παράγωγες γιὰ τὴν ἀρχαία Γραμματικὴ εἶναι γιὰ τὴ νέα ἁπλές, καὶ ἡ πραγματικὴ σχέση ἀνάμεσα στὶς λέξεις θολώνεται ἀπὸ ἐξωτερικὲς ἀναλογικὲς ἐπιδράσεις ἢ μὲ τὴν ἐξαφάνιση τῶν ἀρχικῶν τύπων» κι ἐπειδὴ δὲ θὰ ἦταν δυνατόν, οὔτε καὶ σωστό, νὰ δώσουμε Ἱστορικὴ Γραμματικὴ στὸ σχολεῖο, στὸ δημοτικὸ καὶ τὸ νέο γυμνάσιο, γι' αὐτὸ ἡ γενικὴ σύλληψη καὶ διαπραγμάτευση τοῦ Παραγωγικοῦ ἔμεινε μέσα σὲ διαχρονικότερα πλαίσια θεώρησης τῆς γλώσσας μας.

4. Ἡ διδακτικὴ εὐκολία

Ἡ διδακτικὴ εὐκολία εἶναι ἕνας τομέας ποὺ ἔρχεται σὲ σύγκρουση μὲ τὴν ἀρχὴ τῆς ἱστορικότητας. Ἐφόσον δηλαδὴ δεχτοῦμε γραφὲς ποὺ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ὑπαγορεύονται ἀπὸ ἱστορικοὺς λόγους (λ.χ. διατήρηση δίψηφων φωνηέντων, διάκριση ο καὶ ω, ἢ η-ι-υ κτλ.), παραβιάζουμε τὴν ἀρχὴ τῆς διδακτικῆς εὐκολίας. Αὐστηρὴ συμμόρφωση πρὸς τὴν ἀρχὴ θὰ ὁδηγοῦσε βέβαια στὴν καθιέρωση φωνητικῆς γραφῆς (πέζο, τίχι, πεδέβο κτλ.), καὶ αὐτὸ δὲν τὸ θέλει σήμερα κανείς, ὑποθέτω. Γιατί, παντοῦ καὶ πάντα, ἡ γραφὴ τῆς γλώσσας δὲν εἶναι ἄσχετη μὲ τὴν ἱστορία της, ποὺ εἶναι ἱστορία τοῦ λαοῦ ποὺ τὴ μιλάει. Οὔτε πάλι αὐστηρὴ συμμόρφωση μὲ τὴν ἱστορικὴ ἀρχή, γιατὶ θὰ ἐπισημοποιούσαμε δυσκολίες περιττὲς (Βασίλεις, τώρα, λάδι κτλ.). Ἡ χρυσὴ τομὴ στὴν περίπτωση αὐτὴ θὰ ἦταν νὰ ἁπλοποιηθοῦν ὅσα στοιχεῖα προκαλοῦν δυσκολίες ἀλλὰ ποὺ ἡ ἁπλούστευσή τους δὲν ἀλλοιώνει τὸν ἱστορικὸ χαρακτήρα τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας.

Τὸ ὀρθογραφικὸ πρόβλημα ἀντιμετωπίζεται στὴ Γραμματικὴ μὲ βάση τὶς ἀκόλουθες ἀρχές :

α) Διατήρηση τῶν τόνων καὶ τῶν πνευμάτων.

Ἡ Ὁμάδα Ἐργασίας συμμερίστηκε ὁμόφωνα τὴ γνώμη νὰ υἱοθετηθεῖ ἡ προτεινόμενη ἀπὸ πολλὲς μεριὲς τονικὴ ἁπλοποίηση. Ἡ Κυβέρνηση, μετὰ ἀπὸ ἐκτίμηση τῶν σημερινῶν συνθηκῶν, ἐπιφυλάχτηκε νὰ τὴν ἀποφασίσει ἀργότερα, ὅταν τὸ θέμα ὡριμάσει καλύτερα. Ἔτσι τὸ ὀρθρογραφικό μας πρόβλημα ἀντιμετωπίζεται, προσωρινά, πάνω στὴν παραδοσιακὴ βάση του.

β) Διατήρηση τῆς ἀρχῆς τῆς ἁπλοποιημένης ἱστορικῆς ὀρθογραφίας : ὄχι πιὰ Βασίλεις, τώρα, παραμῦθι, βαρκούλλα κτλ. ἀλλά, ἀναλογικὰ καὶ ἁπλοποιημένα, Βασίλης, τώρα, παραμύθι, βαρκούλα.

γ) Ἡ ὀρθογραφία τῆς μητρικῆς γλώσσας πρέπει νὰ ἀποτελεῖ ἕνα σύστημα εὐκολομάθητο, χωρὶς νὰ προϋποθέτει τὴ γνώση τῆς ἀρχαίας γλώσσας. Ἂν λ.χ. παίρνει περισπωμένη τὸ τρῶγε, πρέπει νὰ πάρει περισπωμένη καὶ τὸ τρῶμε, ἀδιάφορο ἂν αὐτὸ προῆλθε ἀπὸ τὸ τρώγομε· ἀφοῦ γράφουμε δεῖξε, θὰ γράψουμε καὶ δεῖξτε, δῶσε—δῶστε, σῶσε—σῶστε, ξυπνῆστε κτλ.

δ) Οἱ ἀρχαῖες λέξεις τῆς δημοτικῆς διατηροῦν γενικὰ τὴν ὀρθογραφία τους (παίζω, ὄχι πέζο). Σὲ μερικὲς περιπτώσεις μποροῦμε νὰ γράφουμε ἁπλούστερα, λ.χ. χωρὶς ρρ στὶς νεώτερες λέξεις ἢ χωρὶς ὑπογεγραμμένες : καλορίζικος, βαθύριζος, ξεριζώνω–ζῶ, λάδι, γελᾶ.

ε) Μεταγράφονται φωνητικὰ οἱ νέες ἑλληνικὲς λέξεις ποὺ δὲν ἔχουν φανερὴ σχέση μὲ τὶς ἀρχαῖες (ἀγόρι ἀντὶ ἀγώρι, τραβῶ ἀντὶ τραυῶ) καθὼς καὶ οἱ μεταχριστιανικὲς γενικὰ λέξεις καὶ καταλήξεις ξένης καταγωγῆς (ροδάκινο ἀντὶ ρωδάκινο, τσιρότο ἀντὶ τσιρῶτο, κανέλα ἀντὶ κανέλλα, πίτα, βοσκοπούλα).

Οἱ ἀρχὲς αὐτὲς ἐφαρμόζονται στὸν Ὀρθογραφικὸ Ὁδηγὸ τοῦ Ἐπιμέτρου ποὺ περιλαμβάνει ὀρθογραφία λέξεων διαφόρων κατηγοριῶν (δασυνόμενων, μὲ διπλὸ σύμφωνο κτλ.) καὶ ὀρθογραφία καταλήξεων οὐσιαστικῶν, ἐπιθέτων, ρημάτων καὶ ἐπιρρημάτων.

Μὲ τὸ Ἐπίμετρο ὁ ἀναγνώστης (μαθητὴς ἢ ἄλλος) βρίσκει μὲ εὐκολία, καταταγμένες μεθοδικὰ καὶ συστηματικά, τὶς γενικὲς ὀρθογραφικὲς ὁδηγίες καὶ τοὺς τρόπους σχηματισμοῦ τῶν ἀνώμαλων ρημάτων. Μ'αὐτὸ τὸν τρόπο ἐλαφρύνονται τὰ κεφάλαια τῆς Γραμματικῆς ἀπὸ στοιχεῖα βοηθητι-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

κὰ (ὄχι καθαρῶς γραμματικὰ) καὶ ἡ σχετικὴ διαπραγμάτευση δὲ διασπᾶται ἀπὸ τὶς ὁδηγίες ποὺ θὰ ἔπρεπε ἀλλιῶς νὰ δίνει κανεὶς κάθε φορὰ στὸ οἰκεῖο κεφάλαιο.

Σὲ σχέση μὲ τὴν παλαιότερη Γραμματικὴ Τριανταφυλλίδη ἡ σχολικὴ ἀναπροσαρμοσμένη ἔκδοση παρουσιάζει προπάντων τὶς παρακάτω ὀρθογραφικὲς ἁπλοποιήσεις :

α) Τὰ παραθετικὰ τῶν ἐπιθέτων (καὶ ἐπιρρημάτων) σὲ -ότερος -ότατος γράφονται μὲ ο: σοφότερος, ἀνετότερος.

(Ἐξαιρέσεις ποὺ θεωρήθηκαν ἀναγκαῖες : α) τὰ ἐπίθετα ποὺ παράγονται ἀπὸ τοπικὰ ἐπιρρήματα σὲ -ω: ἀνώτερος, κατώτερος κτλ. καὶ β) τὸ ἐπίθετο νεώτερος (ἐξαιτίας τοῦ νεωτερίζω καὶ νεωτερισμὸς) ποὺ παρέσυρε καὶ τὰ ἐπίθετα ποὺ ἔχουν ο ἢ ε πρὶν ἀπὸ τὴν κατάληξη -ος χωρὶς νὰ μεσολαβεῖ σύμφωνο: στερεὸς - στερεώτερος κτλ.)

β) Οἱ καταλήξεις τῆς ὑποτακτικῆς ἐξομοιώνονται ὀρθογραφικὰ μὲ τὶς καταλήξεις τῆς ὁριστικῆς: νὰ ἔχεις, νὰ ἔχομε, νὰ ἔρχονται.

γ) Οἱ καταλήξεις τοῦ ἀπαρεμφάτου γράφονται ὅλες μὲ ει: ἔχω φύγει, ἔχει γραφτεῖ, ἔχει βγεῖ.

Μὲ τὴν ἀποδοχὴ τῶν ἁπλοποιήσεων αὐτῶν (γιατὶ πρόκειται στὴν πραγματικότητα γιὰ ἀποδοχὴ γραφῶν ποὺ εἶχαν σχεδὸν ἐπικρατήσει γενικὰ) ἕνα σημαντικὸ μέρος ἀπὸ τὶς ὀρθογραφικὲς δυσκολίες χάνεται καὶ οἱ μαθητὲς εὐκολύνονται σοβαρά.

Στὴν ἀναπροσαρμοσμένη σχολικὴ Γραμματικὴ ἡ γραμματικὴ ὕλη προσφέρεται μὲ τρόπο ἐποπτικό: οἱ ὁρισμοὶ εἶναι πλαισιοθετημένοι, τὰ παραδείγματα ὑπογραμμισμένα καὶ οἱ διάφορες γραμματικὲς κατηγορίες χωρισμένες ξεκάθαρα. Ἔχουν γίνει διαγράμματα καὶ συνοπτικοὶ πίνακες ποὺ βοηθοῦν στὸ ἄνετο διάβασμα τοῦ βιβλίου καὶ στὴν καλύτερη κατανόηση τῶν γραμματικῶν φαινομένων. Ὅλα αὐτά, συνδυασμένα μὲ τὴν καλαίσθητη καὶ προσεκτικὴ ἐκτύπωση, συμβάλλουν στὴν ἐλάφρυνση ἑνὸς πάντα ἀνιαροῦ βιβλίου.

Εἰδικότερα σημεῖα γιὰ ἐπισήμανση

1. Δίφθογγοι καὶ δίψηφα φωνήεντα:

Ἡ Γραμματική μας, προσγειωμένη στὸ ἔδαφος τῆς νεοελληνικῆς γλωσσικῆς πραγματικότητας, κάνει λόγο γιὰ διφθόγγους (§ 17) ἐκεῖ ποὺ πραγματικὰ ὑπάρχουν δίφθογγοι, δηλαδὴ φωνήεντα ποὺ προφέρονται σὲ μιὰ συλλαβή : νεράιδα, βόηθα. Οἱ ἀρχαῖες δίφθογγοι, ἔχουν γίνει μονόφθογγοι (καὶ τοῦτο, ὄχι στὶς ἡμέρες μας) καὶ ὀνομάζονται στὴ Γραμματικὴ δίψηφα φωνήεντα (§ 13) ἢ συνδυασμοὶ αυ, ευ (§ 20).

2. Δίψηφα σύμφωνα καὶ ρινικὰ συμπλέγματα:

Ἡ διάκριση τῶν δίψηφων συμφώνων (b, d, g) (§ 14) ἀπὸ τὰ ρινικὰ συμπλέγματα (μπ, ντ, γκ, γγ) δὲν εἶναι πάντα εὔκολη, οὔτε καὶ γιὰ τὸ φιλόλογο. Γιατὶ ἡ προφορά τους διαφέρει κατὰ τόπους (σὲ μερικὲς περιοχές, νησιὰ - Ἀθήνα λ.χ., προφέρουν ἄρρινα καὶ τὰ ρινικὰ συμπλέγματα) καὶ γιατὶ δὲν εἶναι δυνατὸν νὰ γνωρίζουμε πάντα τὴν ἐτυμολογία τους γιὰ νὰ προφέρουμε ἀνάλογα : λ.χ. κομπρέσα (ἰταλ. compressa) ἀλλὰ ταμπέλα (ἰταλ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

tabella), ἀντίκα (ἰταλ. antica) ἀλλὰ μαδέμι (τουρκ. madem), ἰνκόγνιτο (ἰταλ. incognito) ἀλλὰ ἀγράφα (γαλλ. agraffe) κτλ.

Οἱ δυσκολίες τῆς προφορᾶς ἐπεκτείνονται καὶ στὸ συλλαβισμό, ὅπου πρέπει νὰ ξεχωρίζουμε ἔμ-πορος ἀλλὰ μπου-μπούκι κτλ. (§ 26,4).

Παρὰ τὶς δυσκολίες αὐτὲς ποὺ ἐπισήμανε ἡ Ὁμάδα Ἐργασίας, ἡ λύση ποὺ υἱοθετήθηκε στὴ Γραμματικὴ εἶναι νὰ μὴν ἀποφύγουμε νὰ κάμουμε λόγο γιὰ τὰ εἴδη αὐτά. Ἐξακολουθοῦμε νὰ ξεχωρίζουμε τὰ δίψηφα σύμφωνα ἀπὸ τὰ ρινικὰ συμπλέγματα καὶ παραθέτουμε — ἐνδεικτικὰ καὶ βοηθητικὰ — ἕναν πίνακα στὸ Ἐπίμετρο (σ. 211) μὲ ξένες λέξεις ποὺ περιέχουν δίψηφο σύμφωνο.

3. Συλλαβισμὸς σύνθετων λέξεων:

Στὴ σχολικὴ Γραμματικὴ (§ 26, 4) καθορίζεται ὅτι«οἱ σύνθετες λέξεις ἀκολουθοῦν κατὰ τὸ συλλαβισμὸ τοὺς ἴδιους κανόνες [δηλαδὴ τῶν ἁπλῶν λέξεων] : προ - σέχω, ὑ - πεύθυνος, εἴ - σοδος, πα - ρα - κούω». Βέβαια, μὲ τὴ γενικὴ αὐτὴ διατύπωση τοῦ κανόνα, θὰ ἔχουμε καὶ περιπτώσεις ὅπου οἱ λέξεις θὰ γίνουν ἀγνώριστες, ὅπως προ - σβάλλω, πρό - σχαρος, προ - σφεύγω κτλ. Ἀλλὰ καὶ ἡ παλαιότερη διατύπωση τοῦ Τριανταφυλλίδη : «Οἱ ἴδιοι κανόνες ἐφαρμόζονται συνήθως καὶ στὰ σύνθετα» (Μικρὴ Γραμματική, 1975, § 42, 4) ἦταν πολὺ ἀσαφής, ἰδίως γιὰ σχολικὴ Γραμματική.

Στὸν παράγραφο 26, 2 ἐπισημαίνουμε περίπτωση συλλαβισμοῦ δύο συμφώνων ἀπὸ τὰ ὁποῖα δὲν ἀρχίζει λέξη στὰ νέα ἑλληνικά. Αὐτὰ χωρίζονται στὸ συλλαβισμό, λ.χ. βαθ - μός, τάγ - μα, δάφ - νη. Ἔτσι καί : φάτ - νη.

4. Κανόνες γιὰ τὸ τελικὸ ν:

Εἶναι ρητὰ καθορισμένοι οἱ γραμματικοὶ τύποι πού, κατὰ περίπτωση, διατηροῦν τὸ τελικὸ ν :

Εἶναι τὸ ἄρθρο τόν, τὴν (καὶ ἡ προσωπικὴ ἀντωνυμία τήν), τὸ ἀριθμητικὸ καὶ ἀόριστο ἄρθρο ἕναν, ἡ προσωπικὴ ἀντωνυμία αὐτὴν (Αὐτὴν ἔβλεπα. Ἄς την αὐτή) καὶ τὰ ἄκλιτα δέν, μήν.

Δὲν παίρνουν τελικὸ ν τύποι καθώς :

μόνο ἐγώ,
τὴ μιὰ ἐφεύρεση,
τὸ δρόμο ἐκεῖνο,
ἐκεῖνο τὸν καιρό,
προῆλθε ἀπὸ τὴν ἀνάγκη κ.ἄ.

5. Ἰσοσύλλαβα καὶ ἀνισοσύλλαβα οὐσιαστικὰ (§ § 129 - 130 καὶ 133) :

Δὲν εἶναι ἄσκοπη ἡ διάκριση καὶ ἐπισήμανσή τους. Ἂν δὲν τὰ γνωρίζουμε, δὲν μποροῦμε νὰ καταλάβουμε καὶ νὰ δικαιολογήσουμε ἀρκετὰ φαινόμενα παραγωγῆς καὶ σύνθεσης. Λ.χ. τενεκὲς ἀλλὰ τενεκεδ - ένιος (ἀπὸ τὸ πολυσυλλαβότερο θέμα τοῦ πληθ. τενεκέδ - ες), βοριὰς ἀλλὰ βοριαδ - άκι, παπὰς ἀλλὰ παπαδ - ο - παίδι κτλ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

6. Ὀ ρ θ ο γ ρ α φ ί α τ ῶ ν β ρ ά δ υ, δ ί χ τ υ, σ τ ά χ υ, δ ό ρ υ, ὀ ξ ὺ (§ 156 καὶ σ. 227) :

Ἡ ὀρθογραφική τους ἐξομοίωση μὲ τὰ ἄλλα οὐδέτερα σὲ -ι (τραγούδι) θὰ εἶχε συνέπειες ποὺ δὲ θὰ μπορούσαμε νὰ δικαιολογήσουμε : σ τ α χ υ ο - λ ο γ ῶ, δ ί κ τ υ ο, δ ι κ τ υ ω τ ὸ ς κτλ.

7. Ἀ ρ ι θ μ η τ ι κ ά :

α) Ὀρθογραφία τοῦ τ έ σ σ ε ρ ι ς (§ 191).

β) Ὀρθογραφία τῶν συνθέτων μὲ τὸ μ ι σ ὸ ς (§ 192) :

μὲ η ὅταν πρῶτο συνθετικὸ εἶναι τὸ ἕ ν α ς ἢ μ ί α (ἑνάμισης, μιάμιση), μὲ ι στὶς ἄλλες περιπτώσεις (ἑνάμισι, ἑξίμισι, τεσσερισήμισι).

8. Ἀ ν τ ω ν υ μ ί ε ς :

α) ὁ ὁ π ο ῖ ο ς (§ 206) : σπάνια ἀλλὰ ἀπαραίτητη, ἰδίως στὴν ἐμπρόθετη χρήση («ἀναφορικὲς λέγονται οἱ ἀντωνυμίες μὲ τὶς ὁποῖες . . . »), ὅπου τὸ π ο ὺ δημιουργεῖ κάποτε προβλήματα (πβ. ἡ χώρα ποὺ εἶχε μεγαλώσει κτλ.).

β) ὅ,τ ι ἀλλὰ ὁ τ ι δ ή π ο τ ε.

9. Ρ ή μ α τ α :

α) Παράλληλοι τύποι : ἔχουμε - ἔχομε (§ 235), ἀγαπᾶ - ἀγαπάει, ἀγαποῦμε - ἀγαπᾶμε, ἀγαποῦν - ἀγαπᾶν(ε) (§ 249), ἀγαπιόνταν - - ἀγαπιοῦνταν (§ 250), θυμοῦμαι - θυμᾶμαι (§ 252), μιλεῖς - μιλᾶς (§ 252).

β) ἤμαστε - ἤσαστε - ἦταν (§ 236) καὶ ἤμασταν - ἤσασταν (§ 255).

γ) Ἀρχαϊκὴ κλίση παθητικῆς φωνῆς - παρατατικὸς (§ 253).

δ) Συνηρημένα ρήματα τῆς νεοελληνικῆς : ἀκούω, καίω, κλαίω, φταίω, λέ(γ)ω κτλ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΤΟ ΡΗΜΑ ΣΤΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ

ΧΡΗΣΤΟΥ ΤΣΟΛΑΚΗ
Καθηγητῆ τοῦ Πειραματικοῦ Σχολείου τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Στὴν εἰσήγησή μου αὐτὴ παρουσιάζω δέκα ὀργανικὰ μέλη τοῦ ρήματος, ποὺ τὰ ὀνομάζω θέματα. Σ' αὐτὰ σημειώνω:

α) Τὰ μέρη στὰ ὁποῖα ἡ νέα Γραμματικὴ διαφέρει ἀπὸ τὶς ἄλλες εἴτε ἀναφέρονται αὐτὰ στὴ διάρθρωσή της εἴτε στὴν ὁρολογία της.

β) Κάποια προβλήματα σχετικὰ μὲ τὶς διπλοτυπίες, οἱ ὁποῖες δημιουργοῦνται κυρίως ἀπὸ τὴν «εἰσβολὴ» λόγιων καὶ ἰδιωματικῶν στοιχείων στὸ χῶρο τῆς δημοτικῆς.

γ) Τὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο εἶναι ὀργανωμένη ἡ ὕλη τοῦ νέου βιβλίου.

δ) Γενικὲς σκέψεις γιὰ τὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο πρέπει νὰ διδαχτεῖ ἡ νέα Γραμματική.

Πάνω σ' αὐτὰ τὰ θέματα, ποὺ ἀποτελοῦν μέρος τοῦ γλωσσικοῦ μας προβληματισμοῦ, θὰ ἐπιχειρήσω ἄνισα ἀνοίγματα· σκοπός μου εἶναι νὰ παρουσιάσω αὐτὸν τὸν προβληματισμό, ὅσο μοῦ εἶναι δυνατό, στὴν πληρότητά του, καὶ νὰ δώσω, π ρ ο π ά ν τ ω ν, τὶς ἀπόψεις τοῦ μεγάλου μας γλωσσολόγου, τοῦ Μανόλη Τριανταφυλλίδη, γιατὶ πάνω στὶς ἀπόψεις αὐτὲς στηρίζονται καὶ οἱ δικές μας θέσεις στὴ νέα Γραμματική.

Θέμα 1. Ο ἱ φ ω ν έ ς[1]· εἶναι δύο : ἡ ἐνεργητικὴ καὶ ἡ παθητική. Καὶ στὴν ἀρχαία ἑλληνικὴ εἶναι δύο : ἡ ἐνεργητικὴ καὶ ἡ μέση. Ἡ διαφορὰ στὴν ὁρολογία ἴσως ὀφείλεται στὴν πίστη τοῦ Τριανταφυλλίδη ὅτι καὶ τὰ μέσα ρήματα στὴν οὐσία εἶναι κι αὐτὰ ἐνεργητικά.

Θέμα 2. Ο ἱ ἐ γ κ λ ί σ ε ι ς[2]· ὁρίζονται κατὰ τὰ γνωστὰ καὶ εἶναι οἱ ἴδιες μὲ τῆς ἀρχαίας. Μόνο ποὺ δὲν ἔχουμε τὴν εὐκτική· ἀντὶ γι' αὐτὴ χρησιμοποιοῦμε τὴν ὑποτακτικὴ μὲ τὸ εἴθε, τὸ μακάρι ἢ μὲ κάτι ἀνάλογο. Προστακτικὴ ἔχουν μόνο ὁ ἐνεστώτας καὶ ὁ ἀόριστος· μετοχὴ ὁ ἐνεστώτας τῆς ἐνεργητικῆς, κάποτε τῆς παθητικῆς, καὶ ὁ παρακείμενος ὁ παθητικός. Γενικὰ τὸ τυπολογικὸ τοῦ ρήματος εἶναι πιὸ ἁπλὸ ἀπὸ τὸ ἀρχαῖο καὶ πιὸ ὁμαλό, παρόλο ποὺ «παρουσιάζει σὲ μερικὲς περιπτώσεις πλουτισμό, καθὼς λ.χ. στὸ μέλλοντα, ποὺ ξεχωρίζει τὸ στιγμιαῖο ἀπὸ τὸν ἐξακολουθητικό: θ ὰ δ έ σ ω, θ ὰ δ έ ν ω. Ἡ μορφολογικὴ ὅμως αὐτὴ λιτότητα δὲν ἐπηρεάζει τὴν ἐκφραστικότητα τῆς γλώσσας, ἀφοῦ αὐτὴ κατορθώνει νὰ ἐκφράσει μὲ ἄλλα συντακτικὰ μέσα ἐκεῖνο ποὺ ὡς τότε ἀποδινόταν μὲ ξεχωριστοὺς τύπους. Τὸ ἴδιο εἶχε γίνει καὶ μὲ τὰ ἑλληνικὰ τῆς κλασικῆς ἐποχῆς ποὺ εἶχαν

1. Νεοελληνικὴ Γραμματική, Ο.Ε.Δ.Β., Ἀθήνα 1976, σ. 144 - 145.
2. Νεοελληνικὴ Γραμματική, Ο.Ε.Δ.Β., Ἀθήνα 1976, σ. 146 - 147.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἁπλοποιήσει τὸ παλιότατο, πλουσιότερο τυπικό, χωρὶς νὰ ζημιωθεῖ ἡ ἐκφραστική τους δύναμη»[1].

Θέμα 3. Οἱ χρόνοι· κάποιες διαφορὲς μὲ τὴν ἀρχαία θὰ βροῦμε μόνο στὴ ὁρολογία· ὀνομάζονται : ἐνεστώτας, παρατατικός, μέλλοντας στιγμιαῖος, μέλλοντας ἐξακολουθητικός, μέλλοντας συντελεσμένος, ἀόριστος, παρακείμενος, ὑπερσυντέλικος.

Ἀπὸ τὴ σημασία ποὺ ἔχουν στὴν ὁριστικὴ χωρίζονται σὲ παροντικοὺς (ἐνεστώτας, παρακείμενος), παρελθοντικοὺς (παρατατικός, ἀόριστος, ὑπερσυντέλικος) καὶ μελλοντικοὺς (οἱ τρεῖς μέλλοντες). Διαιροῦνται ἀκόμη σὲ μονολεκτικοὺς καὶ περιφραστικούς· οἱ τελευταῖοι σχηματίζονται μὲ τὰ βοηθητικὰ ρήματα ἔχω καὶ εἶμαι καὶ ἀπὸ τὸ ἀπαρέμφατο τοῦ ἀορίστου ἢ τὴ μετοχὴ τοῦ παρακειμένου (ἔχω δέσει, ἔχω δεμένο, εἶμαι δεμένος).

Δυὸ λόγια ἀκόμη γιὰ τὸν ἀόριστο· ἐδῶ γίνεται συνήθως ἕνα λάθος, τὸ ὁποῖο ξεκινάει ἀπὸ τὶς γραμματικές· οἱ περισσότερες λένε ὅτι ἀόριστος εἶναι ὁ χρόνος ποὺ φανερώνει ὅ,τι ἔγινε μιὰ στιγμή· αὐτὸ δὲν εἶναι σωστό. Τὸ σωστὸ εἶναι ὅτι μὲ τὸν ἀόριστο «ἀντικρίζουμε τὴν πράξη καὶ τὴ διάρκειά της στὸ σύνολό της, παρμένη συνοπτικά, ἀδιάφορο ἂν ἔγινε μιὰ στιγμὴ ἢ ἂν βάσταξε ἢ ἂν ἔγινε μὲ διακοπές : ζήσαμε εὐτυχισμένοι ὁ ἕνας κοντὰ στὸν ἄλλο κάπου δέκα χρόνια. Τὸ ταξίδι κράτησε πολύ».

Οἱ χρόνοι βρίσκονται συγκεντρωμένοι στὸν πίνακα τοῦ παραγράφου 225.

Θέμα 4. Τὰ στοιχεῖα τοῦ σχηματισμοῦ ἑνὸς ρήματος. Αὐτὰ εἶναι : τὸ θέμα, ἡ κατάληξη, ὁ χαρακτήρας, ἡ αὔξηση[2]. Ὁρίζονται ὅπως καὶ στὴ Γραμματικὴ τῆς ἀρχαίας. Τὰ σημεῖα ποὺ πρέπει, ἴσως, νὰ τονίσουμε ἐδῶ εἶναι τὰ ἀκόλουθα :

α) Κάθε ρῆμα ἔχει γιὰ κάθε φωνὴ δύο θέματα : τὸ ἐνεστωτικὸ καὶ τὸ ἀοριστικό. Τοῦ δένω λ.χ. ἐνεστωτικὸ θέμα εἶναι τὸ δέν–, ἀοριστικὸ τὸ δέσ- καὶ τὸ δέθ-.

Ἀπὸ αὐτὰ σχηματίζονται ὅλοι οἱ ἄλλοι χρόνοι τοῦ ρήματος. (Πίνακας παραγράφου 232.)

β) Ἡ αὔξηση διατηρεῖται ὅταν τονίζεται, καὶ χάνεται ὅταν δὲν τονίζεται (ἔγραψα - γράψαμε). Αὐτὸ ἰσχύει καὶ γιὰ τὰ σύνθετα ρήματα μὲ πρῶτο συνθετικὸ ἐπίρρημα (πολυέβλεπα, παραήθελα) ἢ μὲ πρόθεση νέα ἢ ἀρχαία : ἐγκρίνω, ἐνέκρινα, ἐκφράζω - ἐξέφραζα, ἀλλὰ ἐγκρίναμε, ἐκφράζαμε.

Αὐτὰ λέει γιὰ τὴν αὔξηση ἡ Γραμματικὴ τοῦ Τριανταφυλλίδη· αὐτὰ θὰ διδάξουμε κι ἐμεῖς. Ὡστόσο ἡ ἐσωτερικὴ ἀρχαϊκὴ αὔξηση παραμένει ἕνα ἀπὸ τὰ προβλήματα ποὺ δημιούργησε στὴ δημοτικὴ ἡ «εἰσβολὴ» τῆς καθαρεύουσας. Αὐτὸ πρέπει νὰ τὸ καταλάβουμε καὶ νὰ σταθοῦμε ἀπέναντί του μὲ σύνεση. Ἂς μὴ ζητοῦμε τὶς ἀπόλυτες τιμὲς στὴ γλώσσα· αὐτὲς ὑπάρχουν μόνο στὰ μαθηματικά. Ἡ γλώσσα θὰ ἦταν ἀνίκανη νὰ ἐκφράσει τὴ ζωή, ἂν ἦταν ἀπόλυτη καὶ ἀλύγιστη. Δὲ θὰ τὴ μετρήσουμε μὲ τὸ

1. Μ. Τριανταφυλλίδη : Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ τῆς Δημοτικῆς, Ἀθήνα 1941, σ. 6.

2. Νεοελληνικὴ Γραμματική, Ο.Ε.Δ.Β., Ἀθήνα 1976, σ. 153 - 156.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

σταγονόμετρο. Αὐτὸ ἡ γλώσσα δὲν τὸ ξέρει· τὸ ξέρει καὶ τὸ κατασκευάζει μόνο ἡ ἐπιστήμη γιὰ τὶς δικές της τὶς ἀνάγκες.

Ἐξάλλου, ὅπως σωστὰ εἶπαν : «Μὲ τὴ μεγαλύτερη δυνατὴ θυσία τῶν σημερινῶν γούστων καὶ πρόσκαιρων συνηθειῶν τῶν μορφωμένων ἀποχτοῦμε γραμματικὴ καὶ παιδεία ποὺ ἀνταποκρίνονται καλύτερα στὰ συμφέροντα τῆς ἐθνικῆς ὁλότητας καὶ τοῦ καθενός μας. Ἂν οὐσιαστικοὶ γλωσσικοὶ λόγοι ἐμποδίζουν τὴν ἀπόλυτη μορφολογικὴ καθαρότητα, εἶναι περιττὸ νὰ προσθέτουμε κι ἐμεῖς τὶς ἀτομικές μας ἀργοπορημένες ψυχολογικὲς δυσκολίες»[1].

Θέμα 5. Οἱ συζυγίες[2]. Στὴν ἀρχαία ἔχουμε δύο συζυγίες : τὴ συζυγία τῶν ρημάτων ποὺ τελειώνουν σὲ -ω (-ομαι) καὶ τὴ συζυγία τῶν ρημάτων ποὺ τελειώνουν σὲ -μι (-μαι). Δύο συζυγίες ἔχουμε καὶ στὴ δημοτική· μόνο ποὺ τὸ περιεχόμενό τους εἶναι διαφορετικὸ ἀπὸ τὸ περιεχόμενο τῶν συζυγιῶν τῆς ἀρχαίας. Στὴν πρώτη συζυγία ἀνήκουν «τὰ ρήματα τοὺ τονίζονται στὴν παραλήγουσα, στὸ πρῶτο πρόσωπο τῆς ὁριστικῆς τοῦ ἐνεργητικοῦ ἐνεστώτα, καὶ στὴν προπαραλήγουσα, στὸ πρῶτο πρόσωπο τῆς ὁριστικῆς τοῦ παθητικοῦ ἐνεστώτα. Τὰ ρήματα αὐτὰ τελειώνουν σὲ -ω στὴν ἐνεργητικὴ φωνὴ καὶ σὲ -ομαι στὴν παθητική : δέν-ω, δέν-ομαι. Στὴ δεύτερη συζυγία ἀνήκουν τὰ ρήματα ποὺ τονίζονται στὴ λήγουσα, στὸ πρῶτο πρόσωπο τῆς ὁριστικῆς τοῦ ἐνεργητικοῦ ἐνεστώτα, καὶ στὴν παραλήγουσα, στὸ πρῶτο πρόσωπο τῆς ὁριστικῆς τοῦ παθητικοῦ ἐνεστώτα. Τὰ ρήματα αὐτὰ τελειώνουν σὲ -ῶ στὴν ἐνεργητικὴ φωνὴ καὶ σὲ -ιέμαι ἢ -οῦμαι στὴν παθητική : ἀγαπῶ - ἀγαπιέμαι, λυπῶ - λυποῦμαι».

Θὰ σταθοῦμε λιγάκι στὴ δεύτερη συζυγία, γιατὶ σ' αὐτὴν ἔχουμε νέα διάρθρωση καὶ νέα ὁρολογία.

Τὰ ρήματα τῆς δεύτερης συζυγίας, ποὺ εἶναι τὰ συνηρημένα τῆς ἀρχαίας, διαιροῦνται σὲ δύο τάξεις γιὰ κάθε φωνή, ἀνάλογα μὲ τὶς καταλήξεις ποὺ παίρνουν στὸν ἑνικὸ τοῦ ἐνεστώτα τῆς ὁριστικῆς. Ἔτσι :

α) τῶν ἐνεργητικῶν ρημάτων

Ἡ πρώτη τάξη τελειώνει σὲ -ῶ, -ᾶς, -ᾶ
ἀγαπῶ, ἀγαπᾶς, ἀγαπᾶ.

Ἡ δεύτερη τάξη τελειώνει σὲ -ῶ, -εῖς, -εῖ :
λαλῶ, λαλεῖς, λαλεῖ.

β) τῶν παθητικῶν ρημάτων

Ἡ πρώτη τάξη τελειώνει σὲ -ιέμαι, -ιέσαι, -ιέται
ἀγαπιέμαι, ἀγαπιέσαι, ἀγαπιέται.

Ἡ δεύτερη τάξη τελειώνει σὲ -οῦμαι, -ᾶσαι, -ᾶται
θυμοῦμαι, θυμᾶσαι, θυμᾶται.

Στὴ δεύτερη συζυγία δημιουργεῖται ἕνα πρόβλημα ποὺ γιὰ τὴν ὥρα τουλάχιστο δὲ φαίνεται νὰ ἔχει ὁριστικὴ λύση.

Τὸ πρόβλημα

α) Στὴν ἐνεργητικὴ φωνή, στὴ δεύτερη τάξη τῆς δεύτερης συζυγίας, βρίσκουμε τὸ ρῆμα λαλῶ (παράγραφος 251), ἐνῶ στὴν ἀντίστοιχη θέση τῆς

1. Μ. Τριανταφυλλίδη : «Ἅπαντα», Θεσσαλονίκη 1963, τ. 5, σ. 269.
2. Νεοελληνικὴ Γραμματική, Ο.Ε.Δ.Β., Ἀθήνα 1976, σ. 159, 169.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

παθητικῆς φωνῆς βρίσκουμε τὸ ρῆμα θ υ μ ο ῦ μ α ι (παράγρ. 252), κάτω ἀπὸ τὴν ἔνδειξη «Δεύτερη συζυγία - Δεύτερη τάξη - παθητικὴ φωνή».

Στὴ θέση ὅμως αὐτὴ θὰ περιμέναμε τὸ παθητικὸ τοῦ λαλῶ· ἀλλὰ αὐτὸ δὲν ὑπάρχει. Τί, λοιπόν, ἀνάγκασε τὸν Τριανταφυλλίδη καὶ τοὺς συνεργάτες του νὰ προβάλουν ὡς κλιτικὸ ὑπόδειγμα ἕνα ρῆμα χωρὶς παθητικὴ φωνή ; καὶ πῶς θὰ κλιθεῖ ἡ παθητικὴ φωνὴ τῶν ρημάτων τοῦ τύπου λ α λ ῶ ;

Στὴν ἐρώτηση αὐτὴ δίνεται ἀπάντηση, ἂν συνδυάσουμε τὰ πράγματα : Σὲ ἕναν ἀπὸ τοὺς ἀμέσως ἑπόμενους παραγράφους, τὸ 253, κάτω ἀπὸ τὴν ἔνδειξη «Ἀρχαϊκὴ κλίση παθητικῆς φωνῆς», κλίνεται, στὸν ἐνεστώτα καὶ τὸν παρατατικό, τὸ ρῆμα σ τ ε ρ ο ῦ μ α ι. Τὴν κλίση του ἀκολουθοῦν καὶ ἄλλα λόγια ρήματα ποὺ ἀνήκουν στὴν ἴδια ὁμάδα. Ἡ παθητικὴ φωνή, ὅμως, αὐτῶν τῶν ρημάτων εἶναι συγχρόνως καὶ ἡ παθητικὴ φωνὴ τῶν ρημάτων τοῦ τύπου λ α λ ῶ. Ἀλλὰ αὐτὴ τὴ φωνὴ ὁ Τριανταφυλλίδης τὴν παραλείπει. Εἶναι φανερὸ ὅτι τὸ κάνει σκόπιμα, γιατὶ δὲ θέλει νὰ καθιερώσει ὡς κλιτικὸ ὑπόδειγμα μιὰν ἀρχαϊκὴ κλίση· ἀντίθετα τὴν ἀφήνει στὴ σκιά.

β) Δὲ δίνει πουθενὰ ὁ Τριανταφυλλίδης ἀρχαϊκὰ ρήματα, ὅπως τὸ ἐ ξ α ρ τ ῶ μ α ι, τ ι μ ῶ μ α ι. Εἶναι φανερὸ ὅτι δὲ θέλει νὰ καθιερώσει καὶ γι' αὐτὰ κλιτικὸ πρότυπο.

Ἀπὸ τὴν περιγραφὴ διαπιστώνουμε ὅτι ὁ Τριανταφυλλίδης ἀφήνει τὸ θέμα ἀνοιχτό· δὲν ἐπεμβαίνει· ἔχει ἀρκετὴ πείρα καὶ ἀρκετὴ σοφία, καὶ ξέρει ὅτι ἡ παθητικὴ φωνὴ στὴ νέα γλώσσα νοσεῖ· τείνει νὰ ἀντικατασταθεῖ ἀπὸ τὴν ἐνεργητικὴ ἢ ἀπὸ ἐνεργητικὲς περιφράσεις· γι' αὐτὸ καὶ στέκεται μὲ τὸ δέος τοῦ φιλοσοφημένου ἀνθρώπου μπροστὰ στὸ φαινόμενο, ἀφήνοντας τὴν ἴδια τὴ γλώσσα νὰ «γεωμετρήσει». Ξέρει τὴ φόρμα της καὶ πιστεύει ὅτι μὲ τὸν καιρὸ τὰ ἀρχαϊκὰ αὐτὰ ρήματα τῶν κατηγοριῶν -ο ῦ μ α ι καὶ -ῶ μ α ι (δ η μ ι ο υ ρ γ ο ῦ μ α ι καὶ τ ι μ ῶ μ α ι) θὰ μποῦν ἀπὸ ἀναλογικὴ ἐπίδραση, ὅταν μιληθεῖ καὶ διδαχτεῖ σωστὰ ἡ δημοτική, στὰ κ α ν ά λ ι α τῶν δημοτικῶν καταλήξεων -ι έ μ α ι καὶ -ο ῦ μ α ι τῶν ρημάτων τοῦ τύπου ἀ γ α π ι έ μ α ι καὶ θ υ μ ο ῦ μ α ι. Ἀφήνει ἔτσι ἀνοιχτὸ παράθυρο μέσα στὸ χρόνο, γιὰ νὰ ἀνασαίνει καὶ νὰ ἀναπτύσσεται ἐλεύθερα ὁ λόγος. Ἔχει βαθιὰ συνείδηση τῆς γλώσσας καὶ τῆς ἐπιστήμης ποὺ θεραπεύει. Τὸ λέει ὁ ἴδιος : «Ὅποιος παίρνει ἐπάνω του τὴν ε ὐ θ ύ ν η νὰ ρυθμίσει τέτοια θέματα, εἶναι ἀνάγκη νὰ διπλοζυγίσει στὸ νοῦ του ἐκεῖνο ποὺ ἔχει νὰ γίνει καὶ τὸ τέρμα ὅπου ἔχει νὰ καταλήξει, νὰ ρυθμίσει τὴ σχολικὴ γραμματικὴ σύμφωνα μὲ τὶς ἀνάγκες καὶ τὶς ἀξιώσεις αὐτὲς καὶ ἀδιαφορώντας γιὰ ἀναπόφευγες μὲ ὅ,τι κι ἂν γίνει καὶ πρόσκαιρες δυσαρέσκειες τῶν ὀπαδῶν τοῦ ἀρχαϊσμοῦ καὶ τῆς ἀνακατωμένης γλώσσας νὰ λογαριάσει περισσότερο ὅσα διδάσκει ἡ ἱστορικὴ ἐξέλιξη τῆς μητρικῆς γλώσσας, ἂν δὲ θέλει νὰ θεμελιώσει τὴ γραμματική του στὴν ἄμμο»[1].

Δὲ στέκονται ὅμως ὅλοι μὲ τὸν ἴδιο σεβασμὸ ἀπέναντι σ' αὐτὰ τὰ προβλήματα. Ἔτσι προσφέρουν κακὲς ὑπηρεσίες στὴ γλώσσα, στὴν παιδεία, καὶ στὸ ἔθνος ἐκεῖνοι ποὺ διογκώνουν τὶς φυσιολογικές, ἐξάλλου, αὐτὲς δυσκολίες καὶ μιλοῦν εἴτε γιὰ νοθεία τῆς δημοτικῆς — οἱ αὐτόκλητοι Ἡρακλεῖς της — εἴτε γιὰ ἀδυναμίες της ἀθεράπευτες — οἱ ἀνένδοτοι ἀντίπαλοί της — εἴτε προτείνουν— οἱ μεικτοὶ — ἑρμοφρόδιτες λύσεις τῶν σαλονιῶν ταιριασμένες στὰ προσωπικά τους γοῦστα, ξεχνώντας ὅτι «δὲ γίνεται γραμματικὴ μὲ τὴ συνένωση δύο τυπικῶν ἀντίθετων» καὶ ὅτι χρειάζεται

1. Μ. Τ ρ ι α ν τ α φ υ λ λ ί δ η : «Ἅπαντα», Θεσσαλονίκη 1963, τ. 5, σ. 259.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἕνα τυπικὸ κατὰ τὸ δυνατὸ κρυσταλλωμένο καὶ σχηματισμένο, μὲ δικά του φυσιογνωμικὰ χαρακτηριστικά.

Γι' αὐτοὺς ἔλεγε προφητικὰ ὁ Φῶτος Πολίτης : «Οἱ μειχτοὶ καθαρευουσιάνοι ξεριζωμένοι ἀπὸ τὴ μητρική τους γλώσσα πασχίζουν νὰ τὴ ζυγώσουν ξανά, γιατὶ εἶναι ἡ μόνη πραγματικότητα, κι ἐπειδὴ — ὅπως εἶναι φυσικὸ — ἀδυνατοῦν νὰ τὸ κατορθώσουν, πεισματώνουν καὶ θέλουν νὰ νομοθετήσουν τὴν ἀγλωσσία τους». Φορτωμένοι μὲ ἀναφομοίωτες θεωρίες τῆς ἐσπερίας, καὶ χωρὶς νὰ ἔχουν συνείδηση τῆς γλώσσας, ποὺ θεραπεύουν, καὶ τοῦ λαοῦ της — γιατὶ τοὺς λείπει τὸ λαϊκὸ γλωσσικὸ ὑπόστρωμα — καταγίνονται «μὲ φθόγγους καὶ γλωσσικοὺς τύπους, γιατὶ μόνον ἀπ' αὐτὴν τὴν ἄποψη — ἀπὸ μιὰν ἄποψη αἰσθητικὴ — μποροῦν ν' ἀντικρίσουν τὴ γλώσσα, σὰ νὰ ὑπάρχει τάχα γλωσσικὴ αἰσθητικὴ καὶ σὰ νὰ εἶναι οἱ ἴδιοι τους καλλιτέχνες καὶ στυλίστες. Ἀλλά, ὅταν ἔχεις μονάχος σου ξεριζωθεῖ, ὅταν δὲν στηρίζεσαι στὴ μητρική σου τὴ γλώσσα, οἱ αἰσθητικοί σου νόμοι εἶναι ἀνόητες αὐθαιρεσίες, ποὺ μποροῦν νὰ τὶς παραδέχονται προσωρινὰ μόνον οἱ ἄγλωσσοι»[1].

Ἄνοιξα τὸ θέμα αὐτὸ τῶν ρημάτων τῆς δεύτερης συζυγίας περισσότερο, γιατὶ ἀποτελεῖ σημεῖο ἀμφιλεγόμενο καὶ γιατὶ παρασέρνει τοὺς ταλαντευόμενους. Καὶ ἀκόμη γιατὶ νόμισα ὅτι μοῦ δόθηκε μιὰ εὐκαιρία νὰ σημειώσω τὸ πνεῦμα μὲ τὸ ὁποῖο ἀντικρίζει ἡ δημοτικὴ αὐτὲς τὶς περιπτώσεις.

Θέμα 6[2]. Τὸ ἕκτο θέμα ποὺ θὰ μᾶς ἀπασχολήσει εἶναι τὰ συνηρημένα ρήματα. Ἔχουμε κι ἐδῶ διαφορὰ ἀπὸ τὴν ἀρχαία στὸ περιεχόμενο : τὰ συνηρημένα ρήματα τῆς δημοτικῆς δὲ συμπίπτουν μὲ τὰ συνηρημένα τῆς ἀρχαίας γραμματικῆς. Τὰ ρήματα λ.χ. ἀγαπῶ, τιμῶ, καλῶ δὲν εἶναι γιὰ τὴ δημοτικὴ συνηρημένα· εἶναι ρήματα τῆς δεύτερης συζυγίας. Συνηρημένα γιὰ τὴ δημοτικὴ εἶναι τὰ ρήματα : ἀκούω, καίω, κλαίω, φταίω, λέ(γ)ω, τρώ(γ)ω, φυλά(γ)ω, πάω. Εἶναι δηλαδὴ μερικὰ φωνηεντόκλητα ρήματα ποὺ συναιροῦν συχνὰ τὸ θεματικό τους φωνῆεν μὲ τὸ φωνῆεν τῆς κατάληξης.

Θέμα 7. Τὰ θέματα τοῦ ρήματος[3]. Ἤδη τὸ σημείωσα παραπάνω· εἶναι δύο : τὸ ἐνεστωτικὸ καὶ τὸ ἀοριστικό.

Τὸ ἐνεστωτικὸ τὸ βρίσκουμε, ἂν ἀφαιρέσουμε ἀπὸ τὸ πρῶτο πρόσωπο τῆς ἐνεστωτικῆς ὁριστικῆς τὴν κατάληξη -ω (-ομαι, -ιέμαι, -οῦμαι) : δέν-ω, ἔρχ-ομαι, γελ-ιέμαι, θυμ-οῦμαι.

Τὸ ἀοριστικὸ θέμα (παράγρ. 259) τὸ βρίσκουμε, ἂν ἀφαιρέσουμε ἀπὸ τὸ α΄ ἑνικὸ πρόσωπο τῆς ὁριστικῆς τοῦ ἀορίστου τὴν κατάληξη -α : ἄκουσ-α, ἔφυγ-α. Ὅπως διαπιστώνουμε ἀπὸ τὰ δύο αὐτὰ ρήματα, ὁ ἀόριστος ἔχει πρὶν ἀπὸ τὴν κατάληξη -α ἄλλοτε σ (ἔλυσ-α) καὶ ἄλλοτε ἕνα ἄλλο σύμφωνο (εἶπ-α)· ὁ πρῶτος ὀνομάζεται σιγματικὸς ἀόριστος, ὁ δεύτερος ἄσιγμος ἀόριστος.

Στὸ κεφάλαιο αὐτὸ ἡ Νέα Γραμματικὴ καινοτόμησε· ὀργάνωσε τὴν ὕλη στηριγμένη στὴν ἀρχὴ ὅτι ἡ γλώσσα ποὺ διδάσκουμε εἶναι ἡ μητρικὴ γλώσσα τοῦ μαθητῆ. Καὶ νά πῶς :

---

1. Φ. Πολίτη : Ἐκλογὴ ἀπὸ τὸ ἔργο του, Ἀθῆναι 1938 τ. 2, σ. 307.
2. Νεοελληνικὴ Γραμματική, Ο.Ε.Δ.Β., Ἀθήνα 1976, σ. 174 - 175.
3. Νεοελληνικὴ Γραμματική, Ο.Ε.Δ.Β., Ἀθήνα 1976, σ. 176.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

'Απὸ τὰ ρήματα ἄλλα σχηματίζουν σιγματικὸ καὶ ἄλλα ἄσιγμο ἀόριστο· ἀπὸ τὸν τρόπο ποὺ σχηματίζουν τὸν ἕνα ἢ τὸν ἄλλο ἀόριστο χωρίζονται σὲ μικρότερες ὁμάδες· οἱ ὁμάδες πάλι αὐτὲς ἔχουν καὶ τὶς ἐξαιρέσεις τους. Μιὰ παραδοσιακὴ γραμματικὴ στὸ σημεῖο αὐτὸ θὰ μᾶς ἔδινε ὅλες τὶς ὁμάδες καὶ ὅλες τὶς ἐξαιρέσεις, γιατὶ ὁ μαθητὴς ἀπὸ δῶ θὰ ἀντλήσει ὅλο τὸ ὑλικό, ἀπὸ δῶ θὰ μάθει τὴ γλώσσα. Σὲ μιὰ γραμματικὴ ὅμως ζωντανῆς γλώσσας αὐτὸ θὰ ἦταν ἕνα περιττὸ φόρτωμα· θὰ ἦταν, τὸ λιγότερο, ἀντιπαιδαγωγικὸ νὰ ἀποστηθίζουν οἱ μαθητὲς ἄ σ κ ο π α ἀπὸ τὶς γραμματικὲς σελίδες ἕνα περιεχόμενο ποὺ κουβαλοῦν μέσα τους. Γι' αὐτὸ καὶ στὴ νέα Γραμματική, σύμφωνα πάντα μὲ ξένα πρότυπα, δηλώθηκαν ἁπλῶς οἱ ὁμάδες τῶν ρημάτων καὶ οἱ ἐξαιρέσεις τους· τὸ ὑλικό τους μεταφέρθηκε στὸ 'Ε π ί μ ε τ ρ ο, τὸ ὁποῖο θὰ λειτουργεῖ σὰν ἕνα εἶδος λεξικοῦ. Ἕνα παράδειγμα :

Τὰ ρήματα τῆς δεύτερης συζυγίας σχηματίζουν σιγματικὸ ἀόριστο σὲ -η σ α : τραγουδῶ - τραγούδησα, ἀγαπῶ - ἀγάπησα κτλ. Ἔχουμε ἐδῶ μιὰ ἀπὸ τὶς ἕξι ὁμάδες ποὺ σχηματίζουν σιγματικὸ ἀόριστο. Ἡ ὁμάδα ὅμως αὐτὴ ἔχει τὶς ἐξαιρέσεις της, οἱ ὁποῖες μάλιστα εἶναι πολλές· ἀρκετὰ ρήματα τῆς συζυγίας αὐτῆς σχηματίζουν ἀόριστο :

1) σὲ -ε σ α : κ α λ ῶ - κ ά λ ε σ α, μ π ο ρ ῶ - μ π ό ρ ε σ α κ.ἄ. (ἀκολουθοῦν εἴκοσι πάνω κάτω ρήματα),
2) σὲ -α σ α : γ ε λ ῶ - γ έ λ α σ α κ.ἄ. (ἀκολουθοῦν ἄλλα εἴκοσι ρήματα),
3) σὲ -α ξ α : π ε τ ῶ - π έ τ α ξ α κτλ.
4) σὲ -η ξ α : β ο γ κ ῶ - β ό γ κ η ξ α κτλ.
5) σὲ -υ σ α : μ ε θ ῶ - μ έ θ υ σ α, μ η ν ῶ - μ ή ν υ σ α,
6) σὲ - ε ψ α : θ α ρ ρ ῶ - θ ά ρ ρ ε ψ α.

Ἂν συγκεντρώσουμε τὰ ρήματα αὐτῶν τῶν ἐξαιρέσεων, θὰ διαπιστώσουμε ὅτι ξεπερνοῦν τὰ πενήντα. Κι αὐτὸ γιὰ ἕνα μονάχα κανόνα. Φαντάζεστε, τώρα, τὸν ἄσκοπο κόπο τοῦ μαθητῆ, ὁ ὁποῖος θὰ ὑποχρεωνόταν ἀπὸ τὸ δάσκαλο τῆς παλαιᾶς μεθόδου νὰ ἀποστηθίσει ἀπὸ τὶς σελίδες τοῦ βιβλίου του ρήματα ποὺ μόνο ἀπὸ τὸ ὅτι μιλάει ἑλληνικὰ τὰ ξέρει. Γιατὶ ποτὲ κανένα Ἑλληνόπουλο δὲ θὰ σχηματίσει τὸν ἀόριστο τοῦ γελῶ σύμφωνα μὲ τὸν ἀόριστο τοῦ τραγουδῶ. Ποτὲ δὲ θὰ πεῖ γ έ λ η σ α. Πάντα θὰ λέει γέλασα. Αὐτὸ πιὰ τὸ ἔχει μέσα του, ὅπως τὴν ἀναπνοή του.

Τὸ ἔργο, λοιπόν, τοῦ νέου δασκάλου πρέπει νὰ εἶναι διαφορετικό· ἡ προσφορά του βρίσκεται ἀλλοῦ, κι αὐτὸ πρέπει νὰ τὸ κάνει συνείδησή του : θὰ βοηθήσει τὸ μαθητὴ νὰ ἐντάξει τὰ ρήματα, ποὺ γνωρίζει ἤδη, σὲ κατηγορίες, νὰ περιγράψει τὰ γνωρίσματα καθεμιᾶς καί, προπάντων αὐτό, νὰ μάθει νὰ τὰ χρησιμοποιεῖ σωστὰ στὸ λόγο.

Γι' αὐτοὺς τοὺς λόγους ἡ νέα Γραμματικὴ στὰ οἰκεῖα κεφάλαια τοῦ σιγματικοῦ, τοῦ ἄσιγμου καὶ τοῦ παθητικοῦ ἀορίστου, καθὼς καὶ στὸ κεφάλαιο τῆς μετοχῆς, δήλωσε ἁπλῶς μὲ ἕνα δύο παραδείγματα τοὺς γενικοὺς κανόνες καὶ μετέφερε ὅλο τὸ ἄλλο ὑλικὸ στὸν Κατάλογο τῶν 'Ανώμαλων Ρημάτων, ὅπου τὸ ἐνέταξε ἀλφαβητικὰ καὶ κατὰ κατηγορίες. Ἔτσι λ.χ. ὁ φορτωμένος κανόνας μὲ τὶς ἐξαιρέσεις, ποὺ εἴδαμε παραπάνω, ἁπλοποιεῖται καὶ διατυπώνεται μὲ τὸν ἀκόλουθο τρόπο : Τὰ ρήματα τῆς δεύτερης συζυγίας σχηματίζουν σιγματικὸ ἀόριστο σὲ -η σ α : ἀ γ α π ῶ - ἀ γ ά π η σ α. Μερικὰ ὅμως δὲν ἀκολουθοῦν τὸν κανόνα καὶ σχηματίζουν τὸν ἀόριστο σὲ -α σ α, -ε σ α κτλ. Αὐτὰ θὰ τὰ βρίσκεις στὸ 'Επίμετρο. Παραπομπὴ στὴ σελίδα 237.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μὲ τὴν καινοτομία αὐτὴ στὴ μεθόδευση τοῦ γραμματικοῦ ὑλικοῦ πετυχαίνουμε τὰ ἀκόλουθα :

1) δηλώνουμε τὸ γραμματικὸ φαινόμενο,
2) ἀποφορτίζουμε τὸ κύριο σῶμα τῆς γραμματικῆς,
3) συνηθίζουμε τὸ μαθητὴ νὰ συμβουλεύεται τὸ 'Επίμετρο σὰν ἕνα εἶδος λεξικοῦ· μαθαίνει ἔτσι ὅτι σοφοὶ δὲν εἶναι ὅσοι ἔχουν φορτωμένο τὸ μνημονικό τους μὲ κανόνες, ἀλλὰ ἐκεῖνοι ποὺ ξέρουν νὰ ἐρευνοῦν,
4) δὲ χάνει τὸ βιβλίο τὴν πληρότητά του, γιατὶ τὸ ὑλικὸ ὑπάρχει στὸ 'Επίμετρο,
5) δὲν ταλαιπωροῦμε τὴ μνήμη τοῦ μαθητῆ,
6) τοῦ κάνουμε λιγότερο ἀντιπαθητικὸ τὸ βιβλίο.

Θέμα 8. Τὸ ὄγδοο θέμα ποὺ θὰ μᾶς ἀπασχολήσει εἶναι ὁ Κατάλογος τῶν 'Ανώμαλων Ρημάτων.

Προοιμιακὰ θέλω νὰ πῶ πὼς κάποτε τὰ ρήματα αὐτὰ πρέπει νὰ πάψουν νὰ λέγονται ἀνώμαλα.

'Ο Κατάλογος, λοιπόν, τῶν 'Ανώμαλων Ρημάτων βρίσκεται στὸ 'Επίμετρο καὶ εἶναι ἀρκετὰ ἐνισχυμένος. Ἔχουν συγκεντρωθεῖ ἐκεῖ ὅλα τὰ ρήματα ποὺ παρουσιάζουν κάποια, ἔστω καὶ μικρή, ἀπόκλιση ἀπὸ τὸν κανονικὸ σχηματισμό. Ἔτσι τηρήθηκε κι ἐδῶ ἡ ἴδια ἀρχὴ ποὺ διατυπώθηκε παραπάνω : Ἡ γραμματικὴ μιᾶς ζωντανῆς γλώσσας δὲν πρέπει νὰ φορτώνεται ἄσκοπα.

«Τὰ ρήματα ἐδῶ εἶναι καταταγμένα σὲ ὁμάδες ποὺ λέγονται κατηγορίες. Κάθε κατηγορία περιέχει τὰ ρήματα ποὺ παρουσιάζουν τὴν ἴδια ἀνωμαλία. Ὅλες μαζὶ εἶναι δέκα καὶ παραθέτονται πρὶν ἀπὸ τὸ Κατάλογο *. Ἔτσι κάθε ρῆμα μποροῦμε νὰ τὸ βρίσκουμε καὶ στὸν Κατάλογο, στὴν ἀλφαβητική του σειρά, καὶ στὴν Κατηγορία στὴν ὁποία ἀνήκει» [1]. Ἂν λ.χ. θέλουμε νὰ δοῦμε τοὺς ἀρχικοὺς χρόνους τοῦ ρήματος λέγω, δὲν ἔχουμε παρὰ νὰ ἀναζητήσουμε τὸ ρῆμα αὐτὸ στὴν ὁρισμένη του θέση ἀνάμεσα στὰ ρήματα ποὺ ἀρχίζουν ἀπὸ λ. Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ βρίσκουμε ὅτι οἱ χρόνοι τοῦ ρήματος λέγω εἶναι οἱ ἀκόλουθοι : λέγω - εἶπα - εἰπώθηκα - εἰπωμένος. Ἂν πάλι θελήσουμε κάτι περισσότερο, νὰ δοῦμε λ.χ. τὸ λόγο γιὰ τὸν ὁποῖο τὸ ρῆμα αὐτὸ εἶναι ἀνώμαλο, τότε θὰ συμβουλευτοῦμε τὴν ἔνδειξη Κ1 ποὺ εἶναι σημειωμένη πλάι στὸ ρῆμα (λέγω Κ1). Τὸ Κ σημαίνει τὴν κατηγορία καὶ τὸ 1 δείχνει τὸν ἀριθμό της. Μὲ ἄλλα λόγια θὰ ἀνατρέξουμε στὴν πρώτη κατηγορία (σελ. 235). 'Εκεῖ θὰ μάθουμε ὅτι τὸ ρῆμα εἶναι ἀνώμαλο, γιατὶ σχηματίζει τὸ ἀοριστικὸ θέμα ἀπὸ ἄλλη ρίζα. Ἔτσι λύνουμε κάθε ἀπορία σχετικὴ μὲ τὴ συμπεριφορὰ τῶν ἰδιόρρυθμων ρημάτων. Μόνο ποὺ δὲν πρέπει μὲ κανέναν τρόπο νὰ ὑποχρεώνουμε τὸ μαθητὴ νὰ ἀποστηθίζει τὰ ρήματα αὐτά· ἐξάλλου γι' αὐτὸ μπῆκαν καὶ στὸ 'Επίμετρο. Θὰ τοῦ διδάξουμε μόνο πῶς θὰ συμβουλεύεται τὸν κατάλογο, τὶς κατηγορίες τῶν ἀνώμαλων ρημάτων καὶ τὸ 'Επίμετρο γενικότερα.

Στὸ σημεῖο αὐτὸ θέλω νὰ ὑπογραμμίσω τὴ λειτουργικότητα τῶν δέκα «κατηγοριῶν τῶν ἀνώμαλων ρημάτων» γιὰ τὶς ὁποῖες μίλησα. Οἱ κατηγορίες αὐτὲς ἀποτελοῦν ἕναν ἁπλὸ μηχανισμὸ μὲ δύο δυνάμεις : μὲ τὴ μιὰ

---

* Στὴ διαμόρφωση τῶν κατηγοριῶν βοήθησε καὶ ἡ δουλειὰ τοῦ κ. Π. Πίστα, ὁ ὁποῖος δίδαξε Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ στὸ Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

1. Νεοελληνικὴ Γραμματική, Ο.Ε.Δ.Β., 'Αθήνα 1976, σ. 9.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

δύναμη δένεται αὐτὸς ὁ μηχανισμὸς μὲ τὸ κύριο σῶμα τῆς Γραμματικῆς, ἀπὸ ὅπου δέχεται ὅλες τὶς ἐξαιρέσεις, καὶ ἔτσι τὸ ἀποφορτίζει, ἐνῶ μὲ τὴν ἄλλη δένεται μὲ κάθε ρῆμα τοῦ Καταλόγου, καὶ ἑρμηνεύει τὴν ἀνωμαλία του.

Θέμα 9. Ἡ πολυμορφία τοῦ ρήματος[1].

Πολλὲς φορὲς στὴ γλώσσα μας ἀκούγονται ἢ γράφονται διπλὰ καὶ κάποτε πολλαπλὰ γλωσσικὰ στοιχεῖα. Αὐτὸ λέγεται γλωσσικὴ πολυμορφία. Τὸ ρῆμα ἔχει κι αὐτὸ τὴ δική του γλωσσικὴ πολυμορφία. Καὶ μάλιστα προβλήματα παρουσιάζουν :

α) Τὸ βοηθητικὸ ρῆμα εἶμαι στὸ α΄ καὶ β΄ πληθυντικὸ πρόσωπο τοῦ παρατατικοῦ : ἤμαστε καὶ ἤμασταν, ἤσαστε καὶ ἤσαστα ν. Ἡ γραμματικὴ στὸ κλιτικό της σύστημα προτίμησε τοὺς τύπους ἤμαστε καὶ ἤσαστε· τοὺς ἄλλους τοὺς δήλωσε σὲ σημείωση.

β) Τὸ α΄ πληθυντικὸ πρόσωπο στὴν ὁριστικὴ καὶ τὴν ὑποτακτικὴ τοῦ ἐνεργητικοῦ ἐνεστώτα μὲ τὶς διπλὲς καταλήξεις :-ουμε καὶ -ομε, δένουμε καὶ δένομε. Ἡ γραμματικὴ χρησιμοποιεῖ παράλληλα καὶ τοὺς δύο τύπους.

γ) Τὸ α΄ καὶ β΄ πληθυντικὸ πρόσωπο τοῦ παθητικοῦ παρατατικοῦ μὲ τὶς καταλήξεις -μαστε καὶ -μαστα ν, -σαστε καὶ -σαστα ν: Ἡ γραμματικὴ προτίμησε τοὺς τύπους σὲ -μαστε καὶ -σαστε. Τοὺς ἄλλους τοὺς μετέφερε σὲ σημείωση.

δ) Τὸ γ΄ πληθυντικὸ πρόσωπο στὴν ὁριστικὴ τοῦ παθητικοῦ παρατατικοῦ τῶν ρημάτων καὶ τῶν δύο συζυγιῶν ποὺ παρουσιάζουν τὶς καταλήξεις : -οτα ν, -ονται ν, -οῦνται ν, -όντουσα ν, -όσαντε : γραφότα ν, γράφονται ν, γραφόντουσα ν, γραφόσαντε. Ἡ γραμματικὴ προτίμησε τὸν τύπο -ονται ν : γράφονται ν, ἀγαπιόνται ν.

ε) Τὸ α΄ ἑνικὸ πρόσωπο τῆς ὁριστικῆς τοῦ παθητικοῦ ἐνεστώτα τῶν ρημάτων τῆς β΄ συζυγίας καὶ τάξης. Παρουσιάζουν αὐτὰ τὴ διπλὴ κατάληξη -οῦμαι καὶ -ᾶμαι : λυποῦμαι καὶ λυπᾶμαι. Ἡ γραμματικὴ ἔδειξε κάποια προτίμηση στὸν τύπο σὲ -οῦμαι.

στ) Κάποια ρήματα ποὺ σχηματίζονται καὶ κατὰ τὴν πρώτη καὶ κατὰ τὴ δεύτερη τάξη τῆς δεύτερης συζυγίας : τραγουδῶ, -εῖς, -εῖ, ἀλλὰ καὶ τραγουδῶ, – ᾶς, – ᾶ καὶ τραγουδάει.

Στὸ πρόβλημα τῆς πολυμορφίας τοῦ ρήματος, ποὺ εἶναι, γενικότερα, καὶ πρόβλημα τῆς γλώσσας μας, νομίζω ὅτι πρέπει νὰ σταθοῦμε περισσότερο, γιατὶ δημιουργεῖ ἀνησυχίες ἀδικαιολόγητες. Γι' αὐτὸ πρέπει νὰ τὸ ἐννοήσουμε· ἀνησυχεῖ λιγότερο ἐκεῖνος ποὺ ἐννοεῖ τὰ προβλήματα καὶ τὶς αἰτίες τους.

Στὴν προσπάθειά μας νὰ αἰτιολογήσουμε τὸ γλωσσικὸ αὐτὸ φαινόμενο δὲν μποροῦμε παρὰ νὰ θυμηθοῦμε τὰ διάφορα στρώματα τοῦ ἑλληνικοῦ λεξιλογίου, τὶς λόγιες, τὶς ξένες, τὶς λαϊκὲς καὶ τὶς ἰδιωματικὲς λέξεις — ἕνα γλωσσικὸ θησαυρὸ ποὺ χύνεται ἀπὸ πολλὰ κανάλια στὴν ἴδια κοίτη. Πλάι τους πρέπει νὰ μνημονέψουμε τοὺς ξεχωριστοὺς ὅρους τῆς γλωσσικῆς μας ἱστορίας, τὸν πολυκέφαλο νεοελληνικὸ ἀτομισμό, «τὴν ἔλλειψη πολύχρονης καλλιέργειας», «τὴν ἔλλειψη ἀναγνώρισης», «τὴν ἔλλειψη μεθοδικῆς διδασκαλίας στὰ σχολεῖα». Εἶναι ὅλα αὐτά, καὶ ἄλλα ἴσως, τὰ αἴτια τῆς

12. Χ. Τσολάκη : Λόγος καὶ Πράξη, τεῦχ. 2, σ. 21 ἑξ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

πολυμορφίας. Μιὰ προσεκτικὴ μελέτη τους θὰ μᾶς ὁδηγήσει στὴ σκέψη ὅτι ἡ πολυμορφία εἶναι ἀποτέλεσμα μιᾶς δύναμης ποὺ ἔχει ἡ γλώσσα μας, νὰ δημιουργεῖ, καὶ μιᾶς ἀδυναμίας ποὺ ἔδειξαν στὸ θέμα αὐτὸ ἡ ἑλληνικὴ παιδεία καὶ ἡ ἑλληνικὴ ἐπιστήμη, οἱ ὁποῖες ποτὲ ὡς τὰ σήμερα δὲν ἀξιοποίησαν αὐτὴ τὴν παραγωγή.

Ἡ διαπίστωση ὅμως αὐτὴ δὲν πρέπει νὰ μᾶς τρομάζει. Γιατὶ βασικὰ ἡ πολυμορφία εἶναι γνώρισμα νέου καὶ ζωντανοῦ ὀργανισμοῦ. Δείχνει ὅτι ἡ γλώσσα εἶναι πολυδύναμη· εἶναι ἡ γῆ μὲ τὴ σπάταλη βλάστηση, καὶ περιμένει τὸ ἔμπειρο χέρι ποὺ θὰ βάλει τάξη, ρυθμὸ καὶ νόμο — ἕνα νόμο ποὺ δὲ θὰ σκοτώνει, ἀλλὰ θὰ ζωογονεῖ. Σὲ τέτοιο νόμο εἶναι ἀνάγκη νὰ πειθαρχήσουμε τὴν πολυμορφία· ὄχι μὲ τοὺς τυραννικοὺς κανόνες τοῦ σχολαστικισμοῦ, ποὺ «ἔπνιγε ὡς τώρα τὴν ἔκφραση καὶ τὴ ζωή, τὴν παραγωγικότητα καὶ τὴ δημιουργία λαοῦ σύγχρονου καὶ πλούσιου σὲ χαρίσματα, ἄξιου γιὰ τύχη καλύτερη ἀπὸ ἐκείνην ποὺ τοῦ ἑτοίμασαν», ἀλλὰ μὲ τὸ πνεῦμα τῆς ἐλευθερίας, ποὺ μέσα του ἀναπνέει ἄνετα ὁ λόγος.

Μόνο ποὺ πρέπει νὰ βρεθεῖ ὁ τρόπος· κι αὐτὸ κάνει ἡ νέα Γραμματική : «βρίσκει μιὰ κανονιστικὴ βάση»· αὐτὴ ὁρίζεται «ἀπὸ τὸ κοινὸ λαϊκὸ γλωσσικὸ αἴσθημα», ἀπὸ τὴν «ἀπρόσωπη λογοτεχνία», ἀπὸ τὴν ἐπιστήμη, ἀπὸ τὸ σχολεῖο, καὶ ὑπηρετεῖ ὅλες αὐτὲς τὶς ὁρίζουσες· βρίσκεται ἀκόμη μακριὰ ἀπὸ ἀτομισμούς, ἀρχαϊσμούς, ἰδιωματισμοὺς — μιὰ τέτοια βάση μᾶς δίνει ρυθμισμένο καὶ ἑνιαῖο τὸ γραμματικὸ τύπο. Ὑπηρετεῖ μιὰ πρακτικὴ καὶ παιδευτικὴ ἀνάγκη στὸ σχολεῖο, ἐνῶ παράλληλα ὑποδηλώνει τὶς ἰδιαίτερες χρήσεις τῶν ἄλλων τύπων, χωρὶς νὰ τοὺς καταδικάζει, γιατὶ ὑπάρχουν περιπτώσεις ὅπου κι αὐτοὶ λειτουργοῦν. Στοὺς δημοτικοὺς στίχους λ.χ. :

Μικρὸ κανόνι κρέπαρε, μὰ ξ α ρ μ α τ ώ θ η κάστρο
ὁ ἥλιος ἐβασίλεψε κι ὁ ἀϊτὸς ἀ π ο κ ο ι μ ή θ η

ἢ στοὺς στίχους τοῦ Παλαμᾶ :

καὶ οἱ χαλκένιες πόρτες τ ρ ί ξ α ν ε
τρίξιμο σὰ νὰ β ο γ γ ῆ ξ α ν,
καὶ χωρὶς κανένα γγίξιμο
σάμπως μαγεμένες, διάπλατες,
ἀπὸ μόνες τους ἀ ν ο ῖ ξ α ν[1]

οἱ τύποι οἱ ἀρχαϊκοὶ ξ α ρ μ α τ ώ θ η, ἀ π ο κ ο ι μ ή θ η ἢ οἱ ἰδιωματικοὶ τ ρ ί ξ α ν ε, β ο γ γ ῆ ξ α ν, ἀ ν ο ῖ ξ α ν λειτουργοῦν λογικά, αἰσθητικὰ καὶ μετρικὰ σὲ βαθμὸ ποὺ νὰ μὴ γίνεται αἰσθητὴ ἡ ἰδιορρυθμία τους ἡ γραμματικὴ· ὑπηρετοῦν τέλεια τὶς μετρικὲς ἀνάγκες τῶν στίχων. Δὲ θὰ ἦταν ὅμως ἀπαραίτητοι στὸν πεζὸ λόγο. Ἴσα ἴσα, λέει ὁ Θεοτοκᾶς, πρέπει νὰ παραδεχτοῦμε ἕνα ἐλάχιστο ποσοστὸ ἀνωμαλίας καὶ ἀρρυθμίας, ποὺ εἶναι κι αὐτὸ μιὰ ἀνάγκη τῆς ζωῆς[2].

«Πάντως, ὅσοι παίρνουν ἐπιχειρήματα ἀπὸ αὐτὴ τὴν κατὰ βάθος ἀσήμαντη ἀταξία, γιὰ νὰ πλήξουν τὴ δημοτική, ξεχνοῦν ἢ κάνουν πὼς ξεχνοῦν ὅτι ἀπὸ τὸ στάδιο τοῦτο πέρασαν ὅλες οἱ μεγάλες γλῶσσες τοῦ κόσμου, καὶ ἀποσιωποῦν ὅτι σὰ ζωντανὸς ὀργανισμὸς ἡ γλώσσα ἀπὸ τὴ φύση της ἐπιτρέπει στὸν ἑαυτό της κάποιες ἐλευθερίες ποὺ ἀγωνίζονται τὰ λεξικὰ τῶν ἀκαδημιῶν νὰ τὶς κρατήσουν μέσα σὲ θεμιτὰ ὅρια»[3].

---

1. Κ. Π α λ α μ ᾶ : Ὁ Δωδεκάλογος τοῦ Γύφτου, Ἀθήνα 1950, σ. 81.
2. Γ. Θ ε ο τ ο κ ᾶ : Πνευματικὴ Πορεία, Ἀθήνα 1961, σ. 303.
3. Ε. Π. Π α π α ν ο ύ τ σ ο υ : Ἀγῶνες καὶ Ἀγωνία γιὰ τὴν Παιδεία, Ἴκαρος 1965, σ. 91.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Θέμα 10. Ἡ ὀ ρ ο λ ο γ ί α. Ἡ νέα Γραμματικὴ στὴν ὁρολογία στάθηκε ἀπὸ πεποίθηση συντηρητικὴ καὶ κοντὰ στὴν ἀρχαία· ἤδη οἱ δημοτικιστὲς τῆς δεύτερης περιόδου (Τριανταφυλλίδης, Δελμοῦζος κ.ἄ.) εἶχαν δεχτεῖ νὰ διατηρηθοῦν οἱ ὅροι οἱ ἐπιστημονικοί, ἀλλὰ νὰ προσαρμοστοῦν στὸ τυπικὸ τῆς δημοτικῆς. Καὶ οἱ λόγοι εἶναι οἱ ἑξῆς :

α) Εἶναι ἀνώδυνη γιὰ τὴ νέα γλώσσα ἡ διατήρηση τῆς καθιερωμένης ὁρολογίας, γιατὶ περιορίζεται στὴν ἐπιστήμη τὴν ὁποία καὶ ὑπηρετεῖ. Δὲ λειτουργεῖ εὐρύτερα, ὥστε νὰ ἐνοχλεῖ ἢ νὰ δυσκολεύει τὴ γλώσσα.

β) Ἡ ἀντικατάσταση τῶν καθιερωμένων αὐτῶν ὅρων ἀπὸ τοὺς νεόπλαστους προκαλεῖ τὴν ἀντίδραση τῶν γλωσσαμυντόρων καὶ τῶν συντηρητικῶν, ποὺ τοὺς ἔχουν συνηθίσει πιά.

γ) Πολλοὶ ἀπὸ τοὺς μαθητὲς τοῦ Τριτάξιου Γυμνασίου θὰ φοιτήσουν στὸ Λύκειο, ὅπου θὰ διδαχτοῦν ἀρχαῖα ἑλληνικά. Καλὸ εἶναι, λοιπόν, καὶ ἀνώδυνο μαζὶ γιὰ τὴ γλώσσα, νὰ ὑπάρχει στὸ δημοτικό, στὸ γυμνάσιο καὶ στὸ λύκειο ἑνιαία ὁρολογία. Ἔπειτα, πολλοὶ ἀπὸ τοὺς ὅρους αὐτοὺς ἔχουν γίνει διεθνεῖς. Δὲν εἶναι οὔτε εὔκολο οὔτε σκόπιμο νὰ ἀλλάξουν.

Μόνο ποὺ εἶναι ἀνάγκη οἱ ὅροι νὰ ἑρμηνεύονται, νὰ ἀναλύονται καὶ νὰ ὁρίζονται, γιατὶ τότε μονάχα καταλαβαίνει ὁ μαθητὴς τὴ σημασία τους καὶ κατανοεῖ μέσα ἀπὸ αὐτὴν πληρέστερα τὸ γραμματικὸ φαινόμενο ποὺ ἐκφράζουν. Ὠφέλιμο εἶναι, ἐπίσης, κατὰ τὴν ἑρμηνεία τῶν ὅρων νὰ συμπλέκονται ὀνοματικὰ καὶ πραγματικὰ στοιχεῖα· οἱ ἔννοιες τότε ξεκαθαρίζουν, ἀποκτοῦν βάθος στὴ συνείδηση τοῦ μαθητῆ καὶ χαράζονται γιὰ πάντα στὴ μνήμη του. Δὲ φτάνει λ.χ. νὰ δώσουμε τὸ πραγματικὸ περιεχόμενο τῶν ἀποθετικῶν ρημάτων λέγοντας ὅτι «ἀ π ο θ ε τ ι κ ὰ ὀ ν ο μ ά ζ ο ν τ α ι τ ὰ ῥ ή μ α τ α π ο ὺ ἔ χ ο υ ν μ ό ν ο π α θ η τ ι κ ὴ φ ω ν ή». Θὰ βοηθήσουμε τὸ μαθητὴ νὰ συνδυάσει τὸν ὅρο μὲ τὸ περιεχόμενο, ἂν κι ἐμεῖς στὸν ὁρισμό μας συνδυάσουμε τὰ πραγματικὰ μὲ τὰ ὀνοματικὰ στοιχεῖα, ἂν δηλαδὴ στὸν πιὸ πάνω ὁρισμὸ προσθέσουμε : «Τ ὰ ῥ ή μ α τ α α ὐ τ ὰ τ ὰ ὀ ν ό μ α σ α ν ἀ π ο θ ε τ ι κ ά, γ ι α τ ὶ π α λ ι ό τ ε ρ α ν ό μ ι ζ α ν ὅ τ ι ε ἶ χ α ν ἀ π ο θ έ σ ε ι (ἀ π ο β ά λ ε ι) τ ο ὺ ς τ ύ π ο υ ς τ ῆ ς ἐ ν ε ρ γ η τ ι κ ῆ ς φ ω ν ῆ ς». Τὸ ἴδιο μπορεῖ νὰ γίνει καὶ μὲ ἄλλους ὅρους : νὰ ποῦμε λ.χ. «Παρατατικὸς εἶναι ὁ χρόνος ποὺ π α ρ α τ ε ί ν ε ι, ὁ χρόνος ποὺ φανερώνει ὅτι ἐκεῖνο ποὺ σημαίνει τὸ ῥῆμα γινόταν στὰ περασμένα ἐξακολουθητικὰ ἢ μὲ ἐπανάληψη»· «Ὑ π ο τ α κ τ ι κ ὴ ε ἶ ν α ι ἡ ἔ γ κ λ ι σ η π ο ὺ ὑ π ο τ ά σ σ ε τ α ι μὲ σ υ ν δ έ σ μ ο υ ς (νά, γ ι ὰ ν ὰ κτλ.) κ α ὶ φ α ν ε ρ ώ ν ε ι ὑ π ό τ α ξ η, θ έ λ η σ η κ α ὶ ἐ π ι θ υ μ ί α τ ο ῦ ὑ π ο κ ε ι μ έ ν ο υ»· «Ὁ ρ ι σ τ ι κ ὴ ε ἶ ν α ι ἡ ἔ γ κ λ ι σ η π ο ὺ ὁ ρ ί ζ ε ι τ ί κ ά ν ε ι ἢ τ ί ε ἶ ν α ι τ ὸ ὑ π ο κ ε ί μ ε ν ο κ α ὶ φ α ν ε ρ ώ ν ε ι π ρ ά ξ η ὁ ρ ι σ μ έ ν η κ α ὶ π ρ α γ μ α τ ι κ ή». Ἔτσι καὶ γιὰ τὰ ἄλλα.

Ὅταν μ' αὐτὴ τὴ μέθοδο προχωροῦμε, ἔχουμε διπλὸ καὶ τριπλὸ κέρδος· κρατοῦμε τοὺς καθιερωμένους ὅρους, τοὺς ξεκαθαρίζουμε καὶ μέσα ἀπὸ τὴν ὀνοματική τους ὑπόσταση προσπελάζουμε τὸ πραγματικό τους περιεχόμενο.

Στὴν εἰσήγησή μου αὐτὴ προσπάθησα νὰ παρουσιάσω τὸ ῥῆμα, ὅπως δίνεται στὴ νέα Γραμματική, καὶ νὰ περιγράψω κάποια προβλήματά του.

Δὲν ξέρω νὰ πῶ, μὲ τὴν ἀπόλυτη εὐθύνη τοῦ γλωσσολόγου, ἂν αὐτὰ εἶναι ἔτσι ἀκριβῶς ἢ ὄχι· δὲν εἶμαι γλωσσολόγος. Πάντως ἄλλοι πιὸ σοφοὶ ἀπὸ μᾶς ἔτσι τὰ εἶπαν καὶ οἱ αἰῶνες ποὺ πέρασαν ἔτσι τὰ σφράγισαν καὶ ἡ πολιτεία ἔτσι τὰ ὅρισε. Ἐμεῖς καλούμαστε νὰ τοὺς δώσουμε πνοή. Κι ἐδῶ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

θέλω νὰ σταθῶ λίγο, γιατὶ εἶμαι δάσκαλος, καὶ νὰ πῶ μιὰ ἁπλὴ ἀλήθεια ποὺ εἶναι ἀνάγκη, ἂν θέλουμε νὰ πετύχουμε, νὰ μᾶς γίνει συνείδηση :

Ἡ γλώσσα ποὺ μᾶς ζητοῦν νὰ διδάξουμε εἶναι ἡ ζωντανὴ ἡ νεοελληνικὴ καὶ ὄχι «ἡ νεκρὴ» ἡ ἀρχαία ἑλληνική.

Αὐτὴ τὴν πραγματικότητα ἂν δὲν τὴν καταλάβουμε κι ἂν δὲ βγοῦμε ἀπὸ τὸν ἀστερισμὸ τῶν νεκρῶν γλωσσῶν, θὰ κινδυνέψουμε, ὅπως εἶπαν, νὰ χαλκέψουμε «ἀπὸ δεσμοὺς ἱεροὺς δεσμὰ καὶ ἁλυσίδες». Θὰ εἶναι πλάνη νὰ παρασυρθοῦμε ἀπὸ τὰ γνωστά μας συστήματα, ἀπὸ τὴ γνώριμή μας μέθοδο διδασκαλίας τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς, καὶ νὰ ρίξουμε σὲ παλαιοὺς ἀσκοὺς τὴ νέα σοδειά.

«Ἕνα μάθημα γιὰ τὴ γλώσσα, λέει ὁ Τριανταφυλλίδης, καθὼς συνήθως διδάσκεται, κάνει τὴν ἐντύπωση πὼς εἶναι ξερό, καὶ ἡ γραμματικὴ διδασκαλία φαίνεται σὰν κάποια τυραννία, ἀπὸ τὴν ἐποχὴ τοῦ Τιβερίου στὴ Ρώμη, ποὺ εἶχε νομίσει πὼς ὁ αὐτοκρατορικὸς θρόνος τὸν ὕψωνε ἀπάνω ἀπὸ τὴν κηδεμονία τοῦ γραμματικοῦ νόμου, ὡς τὸ δικό μας ποιητή, τὸ Χριστόπουλο, ποὺ σ' ἕνα προφητικὸ ὄνειρο προσπαθοῦσε τρομαγμένος νὰ ξεφύγει τὴ δικαιοδοσία τῆς νεοελληνικῆς σχολικῆς γραμματικῆς, μὲ τοὺς ἀτελείωτους κανόνες της, τῆς «πολύλογης», καθὼς μᾶς τὴν περιγράφει, καὶ «ὡς τὸν λαιμὸν στοιβαγμένης ἀρμαθιὲς γενικὲς ἀπόλυτες, δοτικές, ἀπαρέμφατα, αὔξησες, παραύξησες, διπλασιασμοὺς καὶ ἄλλα τέτοια ἱερογλυφικά».

Μόνο ἂν τὴν κοιτάξουμε μὲ τὸ δικό μας μάτι καὶ ὄχι μὲ τὸ γυαλὶ τοῦ παλαιοῦ γραμματικοῦ, θὰ μᾶς ἀποκαλύψει ἡ γλώσσα μας ἕνα μέρος ἀπὸ τὰ πλούσια καὶ τόσο ἐνδιαφέροντα διδάγματα ποὺ κρύβονται στὴ σύστασή της καὶ στὴν ἱστορία της.

Τότε δὲ θὰ μᾶς φαίνεται πιὰ ἕνα ἄσημο καὶ ἀνάξιο φραστικὸ ὄργανο τοῦ λαοῦ μας, οὔτε ἡ γραμματικὴ θὰ εἶναι ἀνιαρὸ ἄθροισμα ἀπὸ κανόνες, ἀλλὰ θὰ νοήσουμε τὴ μητρική μας γλώσσα ὡς τὴ μοναδικὴ ἔκφραση τῆς λαϊκῆς ψυχῆς, ποὺ ἔχει ὁδηγὸ φωτεινὸ γιὰ τὴ χρήση της στὸν καθένα μας τὸ γλωσσικό του αἴσθημα. Στοὺς λίγους καὶ ἁπλοὺς γραμματικοὺς κανόνες θὰ βροῦμε τότε ὑ π ο τ υ π ω μ έ ν ο υ ς τοὺς ὅρους, ποὺ τὸ ἴδιο τὸ αἴσθημά μας ἀποζητεῖ καὶ θεσπίζει, καὶ ὄχι τὴν ἐπιβολὴ γραμματικῆς ποὺ δὲ βγαίνει ἀπὸ τὴ γλώσσα τὴν ἴδια καὶ ποὺ δὲν ἐκφράζει τὴ γλωσσικὴ ζωὴ τοῦ σημερινοῦ ἔθνους.

Εἶναι ἀνάγκη νὰ ἐννοήσουμε ὅτι δὲν ἀλλάζουν μόνο μερικοὶ γλωσσικοὶ τύποι.

Εἴμαστε ὁ κατ' ἐξοχὴν λαὸς τῶν τύπων· ὁ τόπος ὅπου οἱ τύποι τρώγουν τὴν οὐσία. Ἀλλὰ δὲν πρέπει τὴν ὥρα ποὺ καταργοῦμε ἀρχαίους τύπους, γιὰ νὰ ὑψώσουμε στὴ θέση τους οὐσία, νὰ δοῦμε στὴν ἀλλαγὴ τῆς γραμματικῆς τὴν ἀλληλοδιαδοχὴ μόνο δύο τυπικῶν»[1].

Ἡ τέτοια στάση μας θὰ ἀποτελέσει θλιβερὴ ἀπόδειξη ὅτι δὲν ἐνδιαφερόμαστε γιὰ τὴ λέξη, παρὰ γιὰ τοὺς φθόγγους της· σημάδι ὅτι δὲν ἀλλάξαμε ἀποσκευὲς καὶ ὅτι δουλεύουμε πάλι «στὸν πιὸ χειρότερο βυζαντινισμό, στὴν πιὸ κούφια ρητορικότητα»· σημάδι ὅτι ἐξακολουθοῦμε νὰ εἴμαστε δάσκαλοι τῶν τύπων καὶ ὄχι, ὅπως εἶπαν, δάσκαλοι οὐσίας καὶ ζωῆς.

Οἱ τύποι, βέβαια, χρειάζονται καὶ θὰ τοὺς διδάξουμε· δὲν εἶναι ὅμως αὐτοὶ τὸ π ᾶ ν γιὰ τὴ δημοτική μας γλώσσα. Σημασία ἔχει πιὸ πολὺ τὸ ἦθος

1. Μ. Τ ρ ι α ν τ α φ υ λ λ ί δ η : Ἅπαντα, Θεσσαλονίκη 1963, τ. 4, σ. 444 ἑξ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τῆς λέξης ποὺ παίρνει μορφὴ καὶ νεῦρο καὶ ζωὴ μέσα της. Εἶναι τὸ μέσα «πλοῦτος»· καὶ σ' αὐτὸ εἶναι καιρὸς νὰ γυρίσει τὰ μάτια του ὁ δάσκαλος. Οἱ φθόγγοι καταξιώνονται π ρ ο π α ν τ ὸ ς γιατὶ ἀπὸ μέσα τους φανερώνεται τὸ πνεῦμα.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΜΑΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΕΜΜ. ΚΡΙΑΡΑ
Ὁμότιμου Καθηγητῆ τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Μὲ τὴν εἰσήγησή μου αὐτὴ ἀποβλέπω κυρίως νὰ θέσω προβλήματα, χωρὶς οὐσιαστικὰ νὰ ἀνατρέχω στὴν ἱστορία τους, οὔτε καὶ στὶς λύσεις ποὺ προτάθηκαν κατὰ καιροὺς ἀπὸ τοὺς μελετητὲς τῶν θεμάτων αὐτῶν. Σκοπός μου εἶναι νὰ ὑπογραμμίσω ἁπλῶς τὰ θέματα ἐκεῖνα ποὺ πρέπει νὰ ἀπασχολήσουν κατὰ τὸν ἕνα ἢ τὸν ἄλλο τρόπο καὶ τοὺς ἁρμοδίους τοῦ ὑπουργείου καὶ τὰ ἐποπτικὰ ὄργανα καὶ τὸ διδακτικὸ προσωπικὸ τῶν σχολείων μας.

Τὸ γενικὸ πρόβλημα ποὺ θέτομε εἶναι : τὸ μάθημα τῶν Νέων Ἑλληνικῶν καὶ ἡ κανονικότητα τῆς γραπτῆς μας γλώσσας. Τὸ ἀντίκρισμα τοῦ προβλήματος αὐτοῦ δὲν εἶναι καθόλου εὔκολο. Ὅμως θὰ προσπαθήσω νὰ ὑποδείξω τουλάχιστον τὶς προϋποθέσεις ποὺ ἀπαιτοῦνται γιὰ νὰ ἀναλάβομε μὲ ἐλπίδες ἐπιτυχίας τὴν προσπάθεια.

Νομίζω ἀπαραίτητα δυὸ λόγια σχετικὰ μὲ τὴ διατύπωση τοῦ θέματος· μὲ τὶς ἔννοιες ποὺ τὸ προσδιορίζουν. Κάνομε λόγο γιὰ τὸ μάθημα «τῶν Νέων Ἑλληνικῶν» καὶ πρέπει, ὅσο καὶ ἂν τὸ πράγμα φαίνεται ἁπλό, νὰ τὸ ὑπογραμμίσομε. Σὲ ἕνα «νέο ἑλληνικὸ» σχολεῖο (ὁποιουδήποτε τύπου καὶ βαθμίδας) τὸ μάθημα «τῶν Νέων Ἑλληνικῶν» δὲν μπορεῖ παρὰ νὰ ἔχει τὴν πρωτεύουσα, τὴ βασικὴ θέση του. Τὸ μάθημα αὐτὸ πρέπει νὰ καθρεφτίζει τὸν κόσμο — πνευματικὸ κυρίως — μέσα στὸν ὁποῖον ζοῦμε καὶ ἀγωνιζόμαστε, μέσα στὸν ὁποῖον ἀναπνέει ὁ Νεοέλληνας. Θὰ γυρίσω σὲ παλιότερα χρόνια. Φυσικὰ ἡ κατάσταση τῶν πραγμάτων ἔχει ἀλλάξει ἀπὸ τότε. Οὔτε μάλιστα καὶ τότε ἡ περίπτωση ποὺ θὰ ἀναφέρω καθρέφτιζε μιὰ γενικότερη πραγματικότητα, ὅμως τὸ γεγονὸς εἶναι, νομίζω, χαρακτηριστικό. Ἐδίδασκα τὰ πρῶτα χρόνια τοῦ ἐπιστημονικοῦ μου σταδίου σὲ σχολεῖο ἰδιωτικὸ τῆς Ἀθήνας καὶ ἄκουγα συνάδελφο νὰ παραπονεῖται ὅτι «δὲν περνάει αὐτὴ ἡ ὥρα τῶν Νέων Ἑλληνικῶν». Δὲ θὰ ἑρμηνεύσω τὴ φράση, γιατὶ ὅλοι μας τὴν καταλαβαίνομε. Καὶ προχωρῶ. Ἡ σημασία λοιπὸν τοῦ μαθήματος εἶναι πρωταρχική.

Τὸ θέμα μας ἔχει καὶ ἄλλο ἕνα σκέλος : ἀναφέρεται στὴν «κανονικότητα τῆς γραπτῆς μας γλώσσας». Ἴσως χρειάζονται κάποιο σχολιασμὸ καὶ ὁ ὅρος «κανονικότητα» καὶ ὁ ὅρος «γραπτὴ γλώσσα». Ὅταν ζητοῦμε τὴν κανονικότητα στὴ γλώσσα μας, ζητοῦμε κάτι ποὺ χωρὶς αὐτὸ δὲ νοεῖται γλώσσα· δὲ νοεῖται γλώσσα ἀποτυπωμένη στὸ χαρτί. Ἡ κανονικότητα ζητεῖ τὴν ἀπόλυτη ἐφαρμογὴ τῶν κανόνων τῆς γραμματικῆς — τῆς γραμματικῆς τῆς νέας μας γλώσσας. Καὶ εὐτυχῶς ἐμεῖς σήμερα διαθέτομε τὸ βασικὸ αὐτὸ βοήθημα συγκροτημένο ἀπὸ τὸν ἀείμνηστο Μανόλη Τριανταφυλλίδη

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μὲ τὴ συνεργασία εἰδικῶν καὶ προσαρμοσμένο στὶς σημερινές μας ἀνάγκες καὶ τὶς σημερινές μας ἀπόψεις — πού, ἂς τὸ ποῦμε καθαρά, δὲ διαφέρουν οὐσιαστικὰ ἀπὸ ἐκεῖνες τῆς ἐποχῆς τοῦ Τριανταφυλλίδη. Ἡ Γραμματική, ὅπως ξέρομε, κυκλοφόρησε πρὶν ἀπὸ τριάντα χρόνια περίπου. Κανονικότητα ἀκόμη θὰ πεῖ ὅτι τὰ ἀρχαϊστικὰ στοιχεῖα ποὺ δὲν μποροῦσε παρὰ νὰ δεχτεῖ ἡ δημοτική μας γλώσσα, ἀνάλογα μὲ τὸ εἶδος τοῦ κειμένου, πρέπει νὰ βρίσκονται σὲ κανονικὴ μὲ τὰ ἄλλα στοιχεῖα ἀναλογία, νὰ ἔχουν τὴν κανονικὴ μορφὴ — τὸν κανονικὸ δηλ. γιὰ τὴ νέα μας γλώσσα τύπο, ἀλλὰ καὶ νὰ παίρνουν ὀργανικὴ θέση μέσα στὸ γραπτό μας λόγο. — Καὶ ἔρχομαι τώρα στὴν ἔννοια τῆς «γραπτῆς γλώσσας». Λέμε ἁπλουστεύοντας ὅτι δημοτικισμὸς εἶναι νὰ γράφεις ὅπως μιλᾶς. Καὶ ὅμως δὲν εἶναι ἔτσι τὰ πράγματα. Ὁ δημοτικισμὸς ξεκινᾶ ἀπὸ τὴν προφορική, τὴ ζωντανὴ γλώσσα τοῦ λαοῦ. Σκοπός του ὅμως εἶναι τὴ ζωντανὴ αὐτὴ γλώσσα νὰ τὴν ἀνεβάσει στὸ ἐπίπεδο γραπτῆς γλώσσας. Ὅ,τι γενικῶς λέγεται δὲν μποροῦμε καὶ νὰ τὸ γράψομε· κι αὐτὸ γιὰ ποικίλους λόγους. Καμιὰ φορὰ — ὅταν τὸ ἀπαιτεῖ ἡ περίπτωση — δὲ θὰ χρησιμοποιήσομε τὴ γνήσια δημοτικὴ λέξη, ἀλλὰ κάποια ἀρχαϊστικότερη. Ἡ κατασκευὴ τῆς φράσης μας στὸ γραπτὸ λόγο θὰ ποικίλλει κατὰ τὴν περίπτωση. Τὸ χρῶμα τοῦ γραπτοῦ δὲ θὰ εἶναι πάντα τὸ χρῶμα τοῦ προφορικοῦ μας λόγου. Ὁ τομέας στὸν ὁποῖο δὲν μπορεῖ οὐσιαστικὰ νὰ ἀπομακρύνεται ὁ γραπτὸς ἀπὸ τὸν προφορικό μας λόγο εἶναι ἡ τυπολογία. Δυστυχῶς αὐτὸ δὲν μποροῦν ἀκόμη ὅλοι νὰ τὸ καταλάβουν. Ὁ προφορικός μας λόγος μπορεῖ νὰ διατηρεῖ ἰδιωματικὰ καὶ διαλεκτικὰ στοιχεῖα καὶ νὰ φαίνεται — δικαιολογημένα μάλιστα — πιὸ χρωματισμένος. Τὰ ἰδιωματικὰ ὅμως καὶ διαλεκτικὰ αὐτὰ στοιχεῖα δὲ μᾶς χρειάζονται στὸν κοινὸ γραπτὸ λόγο ποὺ καλλιεργοῦμε. Χρειάζονται ἀσφαλῶς τὰ στοιχεῖα αὐτὰ στὸ λογοτέχνη — δηλ. σὲ ὁρισμένους λογοτέχνες — ὅταν ἀντιμετωπίζουν εἰδικὲς περιπτώσεις, κάποιες ἰδιάζουσες ἀνάγκες μέσα στὴ δραστηριότητά τους. Ὅταν λ.χ. θέλουν νὰ καθρεφτίσουν τὸ λόγο συγκεκριμένου προσώπου, νὰ ζωγραφίσουν μιὰν εἰδικὴ ἀτμόσφαιρα καὶ τὰ ὅμοια.

Νομίζω ὅτι δὲν μποροῦμε νὰ ὑποστηρίξομε ὅτι σήμερα δὲν ἔχομε διαμορφωμένο πεζὸ λόγο. Ἂν δὲν εἴχαμε ἤδη διαμορφωμένο τὸν πεζό μας λόγο, εἶναι βέβαιο ὅτι ἡ πολιτεία μὲ κανένα τρόπο δὲ θὰ μποροῦσε νὰ ἀποφασίσει τὴν καθιέρωση τῆς δημοτικῆς καὶ ὡς ὕλης διδακτέας καὶ ὡς μέσου διδασκαλίας στὴν ἐκπαίδευση. Γραπτὸς λόγος ἔχει διαμορφωθεῖ καὶ τὸν διαμόρφωσαν οἱ λογοτέχνες μας τῆς τελευταίας ἑκατονταετίας, ἐκεῖνοι δηλ. ποὺ ἔγραψαν ἀπὸ τὴν ἐποχὴ ποὺ ὁ Ψυχάρης ἔκαμε τὸ σωτήριο κήρυγμά του στὸν ἑλληνισμὸ μὲ τὸ «Ταξίδι» του (1888). Τὸ γραπτὸ αὐτὸν λόγο, προσαρμοσμένο στὶς δικές τους ἀνάγκες, εἶναι λίγες δεκαετίες ποὺ ὅλο καὶ περισσότεροι ἐπιστήμονες — φιλόλογοι κυρίως — τὸν χρησιμοποιοῦν, ὄχι δυστυχῶς μὲ ὅση χρειάζεται γνώση καὶ ἀσφάλεια. Πάντως εἶναι γεγονὸς ὅτι ὁ λόγος αὐτὸς βρίσκεται διαμορφωμένος στὴ λογοτεχνικὴ ἢ στὴ θεωρητικὴ — ἂς τὴν ποῦμε ἔτσι — μορφή του. Τώρα ὅμως μὲ τὴ νέαν ἐξόρμηση τοῦ δημοτικισμοῦ περνοῦμε μιὰ περίοδο ποὺ θὰ τὴ λέγαμε κι αὐτὴν μεταβατική. Τὴ δημοτικὴ δηλαδὴ ἀρχίζουν τώρα νὰ τὴ γράφουν καὶ λόγιοι καὶ μὴ λόγιοι, ποὺ ἕως τώρα ἢ δὲν τὴν εἶχαν ἀγαπήσει ἢ δὲν τὴν εἶχαν χρησιμοποιήσει. Εἶναι φυσικὸ νὰ μὴν μποροῦν ἀπὸ τὴ μιὰ μέρα στὴν ἄλλη νὰ χρησιμοποιήσουν μιὰ ἱκανοποιητικὴ μορφὴ τῆς δημοτικῆς. Γι' αὐτὸ προβάλλει σὲ ὅλους μας τὸ καθῆκον — δασκάλους, ἐπιστήμονες κάθε κατηγορίας — σὲ κείνους βέβαια ποὺ δικαιοῦνται νὰ ποῦν τὸ λόγο τους, νὰ διακηρύξουν τὸ δίδαγμά τους, βοηθώντας ἔτσι τοὺς πρωτόπειρους στὸ γράψιμο τῆς δημοτικῆς νὰ ὁδηγήσουν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

σὲ καλὸ ἀποτέλεσμα τὴν προσπάθειά τους. Ὅσοι πάλι ἀπροετοίμαστοι γράφουν τὴ δημοτικὴ πρέπει νὰ συνειδητοποιήσουν τὸ γεγονὸς αὐτὸ καί, ἂν ἀγαποῦν τὴ γλώσσα μας, νὰ φροντίσουν νὰ γίνουν ἱκανοὶ στὸν ἱκανοποιητικὸ χειρισμό της. Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος ἡ δημοτικὴ ὁλοένα καὶ περισσότερο θὰ χρησιμοποιεῖται καὶ στὶς ἄλλες ἔξω ἀπὸ τὴ φιλολογία ἐπιστῆμες, θὰ ἀντιμετωπίζει τὰ προβλήματά της, ἀλλὰ καὶ μέσα σὲ ἕνα χρονικὸ διάστημα θὰ κατορθώσει νὰ ὁλοκληρώσει τὴν ἐπιτυχία της.

Ζώντας ἐμεῖς σὲ μιὰ τέτοια ἀναδημιουργικὴ — θέλω νὰ ἐλπίζω — ἐποχή, ὡς δάσκαλοι ἔχομε νὰ ἀντιμετωπίσομε ἰδιάζοντα προβλήματα στὸ ἔργο μας — τὸ εἰδικὸ ἔργο μας νὰ ὁδηγήσομε τὸ μαθητὴ (καμιὰ φορὰ καὶ τὸ δάσκαλο) σὲ μιὰ ἱκανοποιητικὴ μορφὴ γραπτοῦ δημοτικοῦ λόγου. Βέβαια μακριὰ ἀπὸ τὶς προθέσεις μου — φυσικὰ καὶ ἀπὸ τὴν ἁρμοδιότητά μου — θὰ ἦταν ἡ ἀντιμετώπιση τῶν παιδαγωγικῶν προβλημάτων ποὺ κάθε τόσο προβάλλονται, καθὼς καὶ τῆς τεχνικῆς ποὺ πρέπει νὰ ἀκολουθήσομε, γιὰ νὰ προωθηθεῖ καὶ νὰ λυθεῖ ἱκανοποιητικὰ τὸ πρόβλημα ποὺ μᾶς ἀπασχολεῖ. Ὁπωσδήποτε τὸ ζήτημα πρέπει νὰ ἀντιμετωπισθεῖ κ α ὶ ἀπὸ τὴν πλευρὰ τοῦ δασκάλου κ α ὶ ἀπὸ τὴν πλευρὰ τοῦ μαθητῆ. Ἂς τὸ δοῦμε ἀπὸ τὴν πρώτη ἄποψη. Μὲ τί ἐφόδια ἀναλαμβάνει ὁ δάσκαλος νὰ διδάξει στὸ νέο τὴ γλώσσα του, τὴ γραμματεία του — ἐννοῶ αὐτὴ τὴ στιγμὴ τὴ νεοελληνικὴ γραμματεία καὶ γενικότερα τὴν οὐσία τοῦ νεώτερου ἑλληνικοῦ πολιτισμοῦ; Βέβαια κανεὶς δὲν πρέπει νὰ ἀρνηθεῖ ὅτι κ α ὶ π α λ α ι ό τ ε ρ α ὑπῆρχαν κ α ὶ σ ή μ ε ρ α δὲ μᾶς λείπουν δάσκαλοι ποὺ εἶναι μὲ ἐπάρκεια κατηρτισμένοι στοὺς τομεῖς αὐτοὺς καὶ εἶναι ἑπομένως ἱκανοὶ νὰ διδάξουν ἀποτελεσματικὰ στοὺς μαθητές τους ὅσα ἐπιβάλλονται. Ἕνας ποὺ εἶναι ἐνημερωμένος πάνω στὰ θέματα τῆς σύγχρονής μας λογοτεχνίας θὰ εἶναι ἀληθινὰ περίεργο νὰ μὴν εἶναι δημοτικιστής. Ἡ δημοτικιστικὴ αὐτὴ ἰδεολογία εἶναι μιὰ λαμπρὴ προϋπόθεση, ἂν βοηθήσουν καὶ ὁρισμένοι ἄλλοι παράγοντες, νὰ κάμει ὁ δάσκαλος σωστὰ τὴ δουλειά του. Ὅμως δὲν πρέπει νὰ ἀγνοοῦμε τὴν πραγματικότητα. Δυστυχῶς ἕνα μέρος μόνο ἀπὸ τοὺς φιλολόγους τῶν σχολείων μας ἔχουν σήμερα τὴν ἐνημερότητα ποὺ χρειάζεται γιὰ τὸ ἔργο ποὺ μᾶς ἀπασχολεῖ. Ὁ λόγος εἶναι ὅτι τὰ πανεπιστήμιά μας — οἱ φιλοσοφικὲς δηλ. σχολές τους — δὲν ἔδωσαν πάντοτε τὴ σημασία ποὺ χρειαζόταν στὸν τομέα τῶν νέων ἑλληνικῶν σπουδῶν. Στὰ παλαιότερα χρόνια — στὰ χρόνια τῶν δικῶν μου πανεπιστημιακῶν σπουδῶν — εἶχε δημιουργηθεῖ στὴ Φιλοσοφικὴ Ἀθηνῶν μιὰ ἕδρα ποὺ εἶχε ὡς περιεχόμενό της ὄχι ἀποκλειστικὰ τὴ νέα ἑλληνικὴ λογοτεχνία, ἀλλὰ καὶ τὴ λογοτεχνία τῆς βυζαντινῆς ἐποχῆς. Μόνο ἀρκετὰ χρόνια ἀργότερα ἱδρύθηκε κοντὰ στὴν πρώτη καὶ μιὰ ἄλλη, ποὺ κι αὐτὴ κατὰ ἕνα σημαντικὸ ποσοστὸ δὲν ἀποχωριζόταν ἀπὸ τὴν ὕλη τῆς μεσαιωνικῆς ἑλληνικῆς γραμματείας. Μὲ τέτοιες προϋποθέσεις καὶ μὲ τὴν ὅλη μας συντηρητικότητα στὸ γλωσσικὸ τομέα δὲν ἦταν δυνατὸ νὰ δοθοῦν στοὺς σπουδαστὲς τὰ ἀπαραίτητα στοιχεῖα ποὺ χρειάζονταν γιὰ νὰ διδάξουν μὲ ἐπάρκεια στὴ Μέση Παιδεία τὸ μάθημα τῶν Νέων Ἑλληνικῶν. Ἄλλος λόγος ποὺ πολλοὶ σήμερα ὑστεροῦν στὴ συγκρότησή τους στὰ νέα ἑλληνικὰ πράγματα εἶναι ὅτι ὁ χωρισμὸς τῶν φιλοσοφικῶν σχολῶν σὲ τμήματα, ποὺ δὲν ὑπῆρξε ποτὲ ἀμετακίνητος καὶ ὁριστικός, δὲ γινόταν πάντοτε μὲ τὸν καλύτερο καὶ ἀποτελεσματικότερο τρόπο. Ἔτσι συμβαίνει νὰ ἔχομε πτυχιούχους ποὺ μπορεῖ νὰ εἶναι λαμπρὰ καταρτισμένοι σὲ ἄλλους τομεῖς, ὅμως ὑστεροῦν αἰσθητὰ στὸν καταρτισμό τους στὴ νέα ἑλληνικὴ γλώσσα καὶ λογοτεχνία. Πρέπει νὰ προσθέσω ὅτι ἀκόμη καὶ στὴ Φιλοσοφικὴ Σχολὴ τῆς Θεσσαλονίκης, ὅπου ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τῆς ἱδρυσής της (1926) εἴχαμε ἕδρα καθαρὰ νεοελ-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ληνικῆς φιλολογίας, τὴν ἕδρα ἐπὶ εἴκοσι χρόνια κατεῖχε μελετητὴς μὲ κριτικὸ βέβαια καὶ φιλολογικὸ ἔργο — ὁ Γιάννης Ἀποστολάκης — ποὺ ὅμως δ ὲ ν εἶχε ἀγαπήσει τὴ νεοελληνικὴ λογοτεχνία, ἀποκλειστικὸς σολωμιστὴς ὅπως ἦταν, ο ὔ τ ε καὶ εἶχε τὸν καταρτισμὸ ποὺ χρειαζόταν γιὰ νὰ κινήσει τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν του γιὰ τὰ παλιότερα κείμενα καὶ γιὰ τὴ νέα ἑλληνικὴ γλώσσα. Ἐπιτακτικὴ λοιπὸν προβάλλει ἡ ἀνάγκη μιᾶς σύντονης μετεκπαίδευσης πολλῶν φιλολόγων μας στοὺς τομεῖς τῆς νεοελληνικῆς φιλολογίας καὶ γλώσσας. Τὸ αἴτημα αὐτὸ θὰ μποροῦσε νὰ ἱκανοποιηθεῖ μὲ συστηματικὴ ὀργάνωση φροντιστηρίων ποὺ νὰ τὰ κατευθύνουν ἁρμόδια πρόσωπα. Εἶναι ὅμως βέβαιο ὅτι, ὅσα καὶ ἂν εἶναι καὶ ὅσο καλὰ καὶ ἂν ὀργανωθοῦν τὰ φροντιστήρια αὐτά, δὲ θὰ ἐπαρκέσουν γιὰ νὰ μετεκπαιδευτοῦν στὸ βαθμὸ ποὺ χρειάζεται ὅλοι ἐκεῖνοι ποὺ θὰ εἶχαν ἀνάγκη ἢ ἔφεση γιὰ μιὰ συμπληρωματικὴ συγκρότηση. Γι' αὐτὸ μεγάλο περιθώριο μένει γιὰ τὴν ὀργάνωση ὁμιλιῶν ἀπὸ ἁρμόδιους ἐκπαιδευτικοὺς ποὺ θὰ κατευθύνονταν σὲ διάφορα ἐκπαιδευτικὰ κέντρα γιὰ νὰ βοηθήσουν μὲ τὶς ὁμιλίες τους στὸ σκοπὸ ποὺ ἐπιδιώκομε. Τὸ τί θὰ περιλαμβάνουν ὡς ὕλη διδασκαλίας τὰ φροντιστήρια, ἀκόμη καὶ οἱ ὁμιλίες αὐτές, εἶναι ζήτημα ποὺ πρέπει νὰ μελετηθεῖ συστηματικά, ὥστε νὰ ἔχομε τὰ καλύτερα δυνατὰ ἀποτελέσματα. Ἀλλὰ καὶ πάλι, ὅπως ὁ καθένας μας καταλαβαίνει, θὰ μείνει ἕνα περιθώριο καὶ γιὰ τὴν ἀποκλειστικὰ προσωπικὴ ἐργασία τοῦ καθενὸς εἴτε παρακολουθήσει φροντιστήρια εἴτε ὄχι. Γιατὶ καὶ μὲ τὴν καθαρὰ ἀτομική μας προσπάθεια μποροῦμε πολλὰ πράγματα νὰ κερδίσομε. Δὲν ἔχομε παρὰ νὰ μελετήσομε μὲ προσοχὴ τὰ ἐκλεκτότερα κείμενα τῆς νεοελληνικῆς λογοτεχνίας. Βοηθήματα σχετικὰ δὲ μᾶς λείπουν, φτάνει νὰ θελήσομε νὰ τὰ χρησιμοποιήσομε μὲ τὸν καλύτερο τρόπο. Στὸ πεδίο τῆς γραμματολογίας διαθέτομε, ὅπως ξέρετε, τὸ παλαιότερο τοῦ Κωνσταντίνου Δημαρᾶ καὶ τὸ νεώτερο τοῦ Λίνου Πολίτη. Ἀσφαλῶς ὅμως θὰ χρειαστεῖ νὰ γίνει κάτι πιὸ σύντομο καὶ πιὸ συντονισμένο μὲ τὶς ἀπαιτήσεις μαθητῆ καὶ διδασκάλου. Τὸ ἴδιο χρήσιμο θὰ ἦταν καὶ ἕνα σύντομο νεοελληνικὸ λεξικό, ποὺ θὰ ξεκινοῦσε ἀπὸ τὰ κείμενα καὶ θὰ ἔδινε τὶς ἀπαραίτητες πληροφορίες γιὰ μιὰ ἱκανοποιητικὴ διδασκαλία.

Χρειάζεται ἀκόμη νὰ ἐπιτύχομε ἕναν καλύτερο κατατοπισμὸ στὸν τομέα τῆς ἱστορίας τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας γιὰ νὰ μπορέσομε μὲ καθαρὸ μάτι νὰ δοῦμε τὴν ἱστορία τοῦ γλωσσικοῦ μας ζητήματος κ α ὶ νὰ κατανοήσομε πάμπολλα φαινόμενα τῆς νέας ἑλληνικῆς γλώσσας, ποὺ πολλὰ ἀπ' αὐτὰ μένουν γριφωδῶς ἀκατανόητα. Ἀνάγκη ἀκόμη γιὰ κείνους ποὺ θὰ συνεργαστοῦν στὰ φροντιστήρια καὶ στὶς διαλέξεις εἴτε ὡς διδάσκαλοι καὶ ὁμιλητὲς εἴτε ὡς ἀκροατές, νὰ συνειδητοποιήσουν ὅτι εἶναι ἀπαραίτητο νὰ γνωρίσομε τὴ δημοτική μας γλώσσα κατὰ τὸν καλύτερο τρόπο, ἀπαλλαγμένοι κ α ὶ ἀπὸ τὴν καθαρεύουσα ὡς καθαρεύουσα κ α ὶ ἀπὸ τὴν καθαρευουσιάνικη νοοτροπία. Καὶ ὄχι μόνο νὰ γνωρίσομε τὴ δημοτική μας γλώσσα στὴν πραγματική της ὑπόσταση, ἀλλὰ καὶ νὰ ἐθιστοῦμε νὰ τὴ γράφομε κατὰ τὸν τρόπο ποὺ πρέπει. Γιατί, ἂν εἶναι ἀναγκαῖο μὲ τὸ τέλος τῶν σπουδῶν μας νὰ κατέχομε τὴ γλώσσα μας σὲ ἱκανοποιητικὸ βαθμό, καταλαβαίνετε ποιὰ ὑποχρέωση ὑπάρχει γιὰ κείνους ποὺ θὰ ὁδηγήσουν τοὺς νεώτερους στὴν κατάκτηση αὐτή. Πρέπει ἐκεῖνοι νὰ ἀποτελέσουν τὰ πρότυπα στὰ ὁποῖα θὰ ἀποβλέπουν οἱ νεώτεροι.

Κάτι ἄλλο ποὺ πρέπει ἰδιαίτερα νὰ τὸ προσέξομε ὅλοι μας εἶναι τοῦτο : πολλοὶ ἀπὸ μᾶς φέρνουν ἀπὸ τὸ περιβάλλον ὅπου ἀνατράφηκαν στὸ λόγο ποὺ χρησιμοποιοῦν, ἐκτὸς ἀπὸ στοιχεῖα καθαρευουσιάνικα, ἀπὸ τὰ ὁποῖα ὁρισμένα μᾶς εἶναι χρήσιμα καὶ ἀφομοιωμένα ἀπὸ τὴ δημοτική, καὶ ἄ λ λ α

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

στοιχεῖα, ἰδιωματικὰ καμιὰ φορὰ ἀπὸ τὸ ἰδίωμα τῆς πατρίδας τους. Τὰ στοιχεῖα αὐτά, τὸ ξέρομε, εἶναι πολύτιμα γιὰ τὴ μελέτη τῆς σύγχρονης γλώσσας μας στὶς ποικίλες ἐκφάνσεις της, ὅμως δὲ μᾶς χρειάζονται στὸ σχολεῖο παρὰ μόνο σὲ ὁρισμένες περιπτώσεις. Χρειάζεται νὰ τὰ παρουσιάζομε στὸ μαθητὴ καὶ νὰ τὰ ἀντιπαραθέτομε μὲ τὰ ἀντίστοιχα γλωσσικὰ στοιχεῖα τῆς κοινῆς καὶ νὰ δείχνομε, καμιὰ φορά, τὶς διαφορὲς καὶ νὰ διδάσκομε ὅτι τὰ στοιχεῖα αὐτὰ πρέπει νὰ τὰ ἀποφεύγομε στὸν κανονικὸ γραπτό μας λόγο, ποὺ πρέπει νὰ κερδίσει κανονικότητα καὶ ὁμοιογένεια, ποὺ σήμερα δὲν τὴν ἔχει οὔτε στὰ στόματα οὔτε στὴν πένα ὅλων μας.

Μιλώντας γιὰ ἰδιωματικὰ στοιχεῖα δὲν πρέπει νὰ παραβλέπομε τοῦτο : ὅτι ἂν ὁ δάσκαλος, συγκροτημένος πνευματικὸς ἄνθρωπος, διατηρεῖ ἀκόμη στὸ λόγο του στοιχεῖα ἰδιωματικά, ὁ μαθητής, ἀσυγκρότητος ἀκόμη, καὶ συχνὰ ἀπὸ περιβάλλον ἀκαλλιέργητο ἢ μισοκαλλιεργημένο ἢ δῆθεν πνευματικῶς ἀνώτερο, ἔρχεται στὸ σχολεῖο κομίζοντας στοιχεῖα γλωσσικά, πολύτιμα, ὅπως εἶπα, καμιὰ φορά, ποὺ ὅμως δὲ μᾶς ἐξυπηρετοῦν στὴν προσπάθειά μας νὰ ἐμφυσήσομε στὸ μαθητὴ τὴν ἀγάπη πρὸς τὴν κοινὴ δημοτική μας καὶ νὰ τὸν κάμομε ἱκανὸ νὰ χειρίζεται μὲ ἐπάρκεια τὸ γνήσιο γλωσσικό του ὄργανο. Φυσικὰ δὲν εἶναι ἡ φιλοδοξία μας νὰ δημιουργήσομε λαμπροὺς χειριστὲς τοῦ δημοτικοῦ μας λόγου ἀπὸ τὴν πρώτη στιγμή. Ἂν καὶ αὐτοὶ δημιουργηθοῦν ἀργότερα, τόσο τὸ καλύτερο. Ἡ βασική μας προσπάθεια θὰ εἶναι οἱ μαθητές μας νὰ καταλάβουν τ ί σημαίνει γλώσσα, ποὺ λίγοι σήμερα τὸ ἔχουν συνειδητοποιήσει. Καὶ δ ὲ ν τὸ ἔχουν συνειδητοποιήσει, ἀκριβῶς ἐπειδὴ πρόκειται γιὰ ὄργανο ποὺ τὸ χρησιμοποιοῦμε κάθε στιγμή, ἔχομε ἐξοικειωθεῖ μαζί του καὶ ὑποτιμοῦμε τὴ σημασία του. Ἐννοῶ ἀκόμη νὰ καταλάβουν οἱ μαθητὲς ὅτι ὁ κανονικὸς καὶ σαφὴς λόγος συνδέεται ἄμεσα μὲ τὴ λειτουργία τοῦ μυαλοῦ μας. Γιατὶ «λόγος» δὲν εἶναι μόνο ἡ ὁμιλία μας· εἶναι καὶ ὁ λογισμός μας, ἡ λογική μας, εἶναι καὶ ἡ ἀνώτερου ποιοῦ ἔκφρασή μας. Γι' αὐτὸ καὶ πρέπει νὰ γνωρίσομε τοὺς κανόνες ποὺ κυβερνοῦν τὴ νέα μας γλώσσα καὶ ποὺ βρίσκονται σήμερα διατυπωμένοι στὴ Γραμματικὴ τοῦ Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Σύνοψή της συγχρονισμένη κατὰ τὸν καλύτερο δυνατὸ τρόπο ἔχει ἤδη παραδοθεῖ στὰ χέρια μαθητῶν καὶ δασκάλων. Ἡ Γραμματικὴ αὐτὴ εὐχόμαστε νὰ γίνει τὸ ἐγκόλπιο ὅσων φιλοδοξοῦν νὰ ἀποκτήσει ὁριστικὰ ὁ ἑλληνικὸς λαὸς τὸ κατάλληλο γλωσσικό του ὄργανο, ποὺ πάνω του στηριγμένος νὰ καλλιεργήσει καὶ νὰ προωθήσει τὸ πνεῦμα σὲ ἐπιτεύγματα ἀνώτερα ἀπὸ κεῖνα ποὺ ἕως σήμερα ἔχει ἐπιτύχει. Μπορεῖ ἡ Γραμματικὴ αὐτὴ στὴ μορφὴ ποὺ παραδίδεται στὴν ἐκπαίδευση νὰ μὴν ἔχει φτάσει τὰ ὅρια τῆς τελειότητας, ὅ μ ω ς εἶναι ἡ γραμματικὴ τῆς γλώσσας μας, συγκροτημένη κατὰ βάση ἀπὸ ἄντρα ποὺ μοναδικὸ σκοπὸ τῆς ζωῆς του εἶχε θέσει νὰ μελετήσει τὰ σχετικὰ μὲ τὴν ἱστορία τῆς γλώσσας μας καὶ νὰ μοχθήσει ὥστε ὁ λαός μας νὰ ξαναγυρίσει στὴ γλώσσα του, ἀπὸ τὴν ὁποία τὸν εἶχαν ἀπομακρύνει παράγοντες ποὺ δὲ χρειάζεται νὰ τοὺς ἀναφέρω τὴ στιγμὴ αὐτή.

Πρέπει νὰ τονίσω ὅτι ἀντικειμενικός μας σκοπὸς εἶναι νὰ κατακτήσει ὁ μαθητὴς τὴν κοινὴ γραπτή μας γλώσσα, ποὺ γράφεται σήμερα κυρίως στὴ λογοτεχνία, καὶ νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ τὴ χρησιμοποιήσει στὶς ἁπλούστερες τουλάχιστο περιπτώσεις. Δὲ χρειάζεται φυσικὰ στὸ σχολεῖο νὰ ἀντιμετωπιστοῦν ζητήματα — ἂς τὰ ποῦμε λεπτομερειακότερα — ποὺ θὰ ἀντιμετωπίσουν οἱ ἐρευνητικοὶ συγγραφεῖς ποὺ θὰ χρησιμοποιήσουν τὴ δημοτικὴ γλώσσα· ἀκόμη δὲ θὰ ἀντιμετωπιστοῦν θέματα ποὺ σχετίζονται μὲ τὴ χρησιμοποίηση τῆς δημοτικῆς ἀπὸ τὶς δημόσιες ὑπηρεσίες καὶ τὴ δικαιοσύνη (στὴ γενικότερή της ἔννοια).

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Καὶ γιὰ νὰ προχωρήσομε στὶς σκέψεις μας, πρέπει νὰ ποῦμε καὶ τοῦτο : ὅτι ἔχομε ὅλοι μας χρέος νὰ ἀγνοήσομε τὶς ὑπόκωφες διαμαρτυρίες μερικῶν ἀδιόρθωτων καὶ ἀμετανόητων σοφῶν ἢ ἀσόφων, ποὺ ἐξακολουθοῦν ἀκόμη ἀπὸ ἄγνοια ἢ φανατισμὸ νὰ διαβάλλουν τὴ γλώσσα μας. Ὀφείλομε ἀκόμη νὰ ἀγνοήσομε ὅσους (στηριγμένοι τάχα σὲ γλωσσολογικὰ διδάγματα καὶ ἐπιστημονικὲς ἀρχὲς) ζητοῦν στὴν οὐσία νὰ εὐνουχίσουν τὸ γνήσιο γραπτὸ δημοτικό μας λόγο, καθὼς ζητοῦν νὰ τὸν πλουτίσουν τάχα προσθέτοντάς του στοιχεῖα γραμματικὰ καὶ συντακτικὰ ξένα πρὸς τὴν ὑφὴ τῆς νέας μας γλώσσας. Μπορεῖ ἡ προσπάθεια αὐτὴ νὰ μὴν εἶναι πάντοτε ἐσκεμμένη ζητώντας νὰ ἐμποδίσει τὴ δημοτική μας γλώσσα ἀπὸ τὴν ὁλοκληρωτική της ἐπικράτηση. Μπορεῖ νὰ προέρχεται ἀπὸ ριζωμένες προκαταλήψεις, σχετικὲς μὲ τὴ γλώσσα μας. Ὅμως μᾶς φτάνει ὅτι ἔτσι ἢ ἀλλιῶς ὁδηγεῖ στὸ ἴδιο ἀποτέλεσμα — καὶ τὸ ἀποτέλεσμα αὐτὸ εἶναι ποὺ θέλομε νὰ ματαιώσομε, γιατὶ τὸ θεωροῦμε βλαβερό. Δὲ χρειαζόμαστε μικτὴ γλώσσα· χρειαζόμαστε τὴ δημοτικὴ μας γλώσσα πλουτισμένη μὲ ὅλα ἐκεῖνα τὰ στοιχεῖα : λεξιλογικά, συντακτικὰ καὶ ἄλλα, ὅσα μέσα στὸ πέρασμα τοῦ χρόνου βρέθηκε ὑποχρεωμένη νὰ δεχτεῖ ἀπὸ τὴν ἀρχαϊστικότερη γλωσσικὴ μορφή. Τὰ στοιχεῖα αὐτὰ ἀποδείχθηκαν καὶ ἀποδεικνύονται καὶ σήμερα χρήσιμα στὸ γραπτό μας λόγο. Ὅμως τώρα ποὺ τὸ κράτος μὲ ρεαλισμὸ ἀντιμετώπισε τὸ ζήτημα καὶ καθιερώνει τὴ γλώσσα τοῦ λαοῦ στὸ σχολεῖο καὶ ὡς ὕλη καὶ ὡς ὄργανο διδασκαλίας δὲ χρειάζονται πιὰ συμβιβασμοὶ πρὸς τὴν καθαρεύουσα. Καὶ λέγοντας αὐτὸ δὲν ἐννοῶ ὅτι ἡ δημοτικὴ στὴν ἐπέκτασή της καὶ σὲ τομεῖς ὅπου ὡς τώρα δὲν καλλιεργήθηκε, δὲ θὰ βρεθεῖ στὴν ἀνάγκη νὰ δεχτεῖ καὶ λεξιλογικὰ στοιχεῖα καὶ γλωσσικὲς ἀκόμη φόρμουλες ἀπαραίτητες στὴ γλώσσα ὁρισμένων ἐπιστημονικῶν περιοχῶν. Ἐκεῖνο ποὺ δὲν πρέπει νὰ χάσει ἡ δημοτική μας εἶναι ἡ βασική της διάρθρωση, τὸ κλιτικό της σύστημα, ἡ γραμματική της.

Ὅμως γιὰ τὴν πλήρη κατοχὴ μιᾶς γλώσσας δὲ φτάνει ἡ ἐνημέρωση πάνω στοὺς κανόνες τῆς γραμματικῆς. Ἡ μελέτη τῆς γραμματικῆς πρέπει νὰ συνδυάζεται μὲ τὴν ἐνημέρωσή μας πάνω στὰ κείμενα ὅπου ἡ γραμματικὴ αὐτὴ βρίσκει τὴν ἐφαρμογή της. Ἡ ἐνημέρωση αὐτὴ δὲν πρέπει νὰ περιορίζεται σὲ γενικὸ θεωρητικὸ κατατοπισμὸ πάνω στὶς περιόδους τῶν νέων γραμμάτων, στὶς κατευθύνσεις καὶ τὴν ἰδεολογία τῶν συγγραφέων μας καὶ τὴ λογοτεχνική τους νοοτροπία. Μᾶς χρειάζονται προπαντὸς τὰ ἴδια τὰ κείμενα τῶν συγγραφέων. Φυσικὰ δὲν εἶναι δυνατὸν νὰ προσπελάσομε οὔτε ὅλους τοὺς συγγραφεῖς, οὔτε ὅλα τὰ κείμενα ἐκλεκτῶν συγγραφέων. Γι' αὐτὸ μᾶς εἶναι ἀπαραίτητα «ἀναγνώσματα» συγκροτημένα μὲ κατάλληλη ἐπιλογὴ ἀπὸ τὰ κείμενα ποὺ θὰ προτιμηθοῦν. Ποιοὺς συγγραφεῖς θὰ προτιμήσομε καὶ τίνος εἴδους ἔργα ἢ ἀποσπάσματα ἀπὸ ἔργα ; Νομίζω ὅτι πρέπει νὰ ξεκινήσομε, ἰδίως προκειμένου γιὰ τὶς κατώτερες τάξεις, ἀπὸ τοὺς σύγχρονους συγγραφεῖς, ποὺ δὲ γίνεται παρὰ νὰ μιλοῦν ἀμεσότερα στὴν ψυχή μας. Ἐννοῶ συγγραφεῖς τῆς τελευταίας ἑκατονταετίας, ποὺ ἔδρασαν δηλαδὴ ἀπὸ τὰ τέλη τοῦ περασμένου αἰώνα ἕως τὶς μέρες μας. Ἀπὸ τοὺς συγγραφεῖς αὐτούς, ποὺ βέβαια σχεδὸν ὅλοι τους εἶναι δημοτικιστές, πρέπει νὰ ξεχωρίσομε ὅσους γράφουν σὲ γλώσσα ὁμαλή, ὅσο γίνεται, μὲ λιγότερους ἢ καθόλου ἰδιωματισμούς, ἀκριβῶς γιατὶ σκοπός μας εἶναι νὰ ὁδηγήσομε τὸ μαθητὴ στὴν κοινὴ δημοτικὴ καὶ στὸν κοινὸ γραπτό μας λόγο. Ἀλλὰ καὶ ἂν ἀκόμη χρησιμοποιήσομε σὲ περιορισμένη κλίμακα συγγραφεῖς μὲ πλουσιότερο ἰδιωματικὸ στοιχεῖο, ὁ δάσκαλος πρέπει νὰ εἶναι σὲ θέση νὰ ἐξηγεῖ στὸ μαθητὴ ὄχι μόνο τὴ λεξιλογικὴ σημασία τοῦ ἰδιωματικοῦ αὐτοῦ στοιχείου, ἀλλὰ καὶ τὸ λόγο

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ποὺ ὑπαγόρευσε τὴν παρουσία του στὸ λογοτέχνημα· ἢ ἀκόμη νὰ ἐξηγεῖ καὶ τὸ τυχὸν σφάλμα ἢ τὴν ἀδεξιότητα τοῦ συγγραφέα νὰ χρησιμοποιήσει στοιχεῖα ἰδιωματικὰ σὲ ἀκατάλληλη στιγμή. Γιατὶ πρέπει νὰ ἔχομε ὑπόψη μας ὅτι οἱ λογοτέχνες μας, ἰδίως οἱ παλιότεροι ἀπὸ ὅσους ἔγραψαν τὴ δημοτική, βρίσκονταν σὲ μεγάλη δυσκολία μπροστὰ σὲ μερικότερα γλωσσικὰ προβλήματα καθὼς ἦταν πρωτοπόροι καὶ ἀνακαινιστές· ἀκόμη ὅτι ἐξαιτίας τοῦ εἴδους ποὺ καμιὰ φορὰ καλλιεργοῦσαν αἰσθάνονταν— συχνὰ δικαιολογημένα — ὑποχρεωμένοι νὰ χρησιμοποιήσουν ἰδιωματικὰ στοιχεῖα. Περιττὸ εἶναι βέβαια νὰ ὑπογραμμίσω ὅτι παλαιότερα νεοελληνικὰ ἐκλεκτὰ κείμενα, ποὺ θὰ διδαχτοῦν βέβαια στὸ σχολεῖο, ὅπως ὁ Ἐρωτόκριτος, τὸ κρητικὸ θέατρο, θὰ μείνουν στὴ γλώσσα ποὺ εἶναι γραμμένα, ἀλλὰ θὰ ἑρμηνεύονται μὲ τὴ βοήθεια τῶν κατάλληλων βοηθημάτων, ποὺ θὰ ἐξηγοῦν στὸ μαθητὴ ἢ καὶ στὸ δάσκαλο τὴ σημασία ἰδιωματικῶν λέξεων ἢ ἐκφράσεων. Ἂς μοῦ ἐπιτραπεῖ νὰ ἀναφέρω ὅτι στὸ πεδίο αὐτὸ ἴσως νὰ εἶναι χρήσιμο κ α ὶ τὸ Λεξικὸ ποὺ ἀπὸ χρόνια ἑτοιμάζω καὶ ἐκδίδω (ἔχουν ὡς τώρα ἐκδοθεῖ τέσσερις τόμοι) καὶ ποὺ μελετᾶ λεξιλογικῶς κείμενα τῆς μεσαιωνικῆς ἑλληνικῆς δημώδους γραμματείας ἀπὸ τὸ 1100 ἕως τὸ 1669, δηλαδὴ στὴν οὐσία κείμενα γραμμένα στὴν παλιότερη μορφὴ τῆς νεοελληνικῆς ἢ σὲ διάφορα γλωσσικὰ ἰδιώματα. Στὴν κατηγορία τῶν τελευταίων ἀνήκουν καὶ τὰ κείμενα τῆς κρητικῆς λογοτεχνίας, ποὺ ἐκλεκτὰ καθὼς εἶναι ἀπὸ καλολογικὴ ἄποψη πρέπει ἐπιτέλους νὰ πάρουν τὴ θέση ποὺ τοὺς ταιριάζει μέσα στὸ πρόγραμμα τῶν σχολείων μας.

Καὶ μιὰ ποὺ μιλοῦμε γιὰ βοηθήματα χρήσιμα στὸ ἔργο τοῦ σχολείου, πρέπει νὰ προσθέσω ὅτι ἕνα ἀκόμη βοήθημα — σύντομο ἔστω — κάτι σὰν εἰσαγωγὴ στὴν ἱστορία τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας θὰ εἶναι χρησιμότατο, γιατὶ θὰ φώτιζε καὶ θὰ δίδασκε μαθητὴ καὶ δάσκαλο πῶς σιγὰ σιγὰ ἀπὸ τὴν ἀρχαία μορφὴ τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας φτάσαμε στὴ μεταγενέστερη, κατόπιν στὴ μεσαιωνικὴ καὶ τέλος στὴ νεώτερη. Ἔτσι πιὸ ἐνσυνείδητα θὰ ἀντικρίζαμε ὁρισμένες πλευρὲς τοῦ γλωσσικοῦ μας ζητήματος καὶ θὰ καταλαβαίναμε καλύτερα καὶ τὴ σύγχρονή μας γλωσσικὴ πραγματικότητα.

Σχετικὰ μὲ τὴ γλωσσικὴ μορφὴ τῶν κειμένων θὰ πρέπει νὰ σημειώσω καὶ τοῦτο : ὅτι ἐπέμβαση στὰ λογοτεχνικὰ κείμενα γιὰ νὰ διορθώσομε ἢ νὰ προσαρμόσομε τὴ γλώσσα τους στὴν ἐπιθυμητὴ ἀπὸ μᾶς μορφὴ δὲν ἐπιτρέπεται, γιατὶ θὰ ἐπρόκειτο γιὰ αὐθαίρετη ἐπέμβαση. Ὀφείλομε σεβασμὸ καὶ πρὸς τὸ λογοτέχνη καὶ πρὸς τὸ κείμενο. Ἂν γιὰ τὸν ἕνα ἢ τὸν ἄλλο λόγο τὸ κείμενο δὲν ἐξυπηρετεῖ τὸ σκοπό μας, εἶναι προτιμότερο νὰ τὸ παραμερίσομε παρὰ νὰ τὸ ἀλλοιώσομε.

Βέβαια περιττὸ εἶναι νὰ ὑπογραμμίσω ὅτι ἕνα ἀκόμη βασικὸ βοήθημά μας γιὰ τὴ δουλειά μας στὸ σχολεῖο εἶναι ἕνα συγχρονισμένο συντακτικὸ τῆς δημοτικῆς. Ξέρομε ὅτι τὸ ὑπουργεῖο κινεῖται καὶ πρὸς αὐτὴ τὴν κατεύθυνση, γιατὶ πρόκειται γιὰ μιὰ ἀπὸ τὶς πρωταρχικὲς ἀνάγκες γιὰ μιὰ συστηματικότερη γλωσσικὴ διδασκαλία.

Ἔκαμα λόγο προηγουμένως γιὰ τὴν κοινὴ δημοτικὴ γλώσσα, ποὺ πρέπει τὸ σχολεῖο νὰ τὴν καλλιεργήσει στὸ στόμα καὶ στὴν πένα τοῦ μαθητῆ. Κατὰ κάποιο τρόπο ἀρνητικὰ π ρ ο σ δ ι ό ρ ι σ α ποιὰ εἶναι αὐτὴ ἡ κοινὴ γλώσσα. Δὲν εἶναι ο ὔ τ ε ἡ ἰδιωματική, οὔτε ἡ καθαρεύουσα — ὅσο κι ἂν εἶναι ἁπλουστευμένη. Τοῦτο μᾶς φαίνεται ἴσως μιὰ ἁπλὴ διαπίστωση. Καὶ ὅμως βρίσκονται μερικοὶ ἰδιότυποι — ἂς τοὺς χαρακτηρίσομε μόνο ἔτσι — ποὺ σὰ νὰ μὴ θέλουν νὰ δεχτοῦν τὶς σωστὲς ἀπόψεις. Διάβασα πρὶν ἀπὸ κάμποσον καιρὸ ἄρθρο μὲ τίτλο : «Π έ ρ α τῆς καθαρευούσης καὶ τῆς δημοτικῆς». Πρέ-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

πει ἰδιαίτερα νὰ προσέξομε τὰ ὅρια τῆς δημοτικῆς μας γλώσσας πρὸς τὴν καθαρεύουσα. Γιατὶ σήμερα γράφουν πολλοὶ τὴ δημοτικὴ γιὰ πρώτη φορά. Ἔχοντας συνηθίσει νὰ γράφουν στὴν καθαρεύουσα — συχνὰ μιὰν ἀλλόκοτη καθαρεύουσα — δὲν εἶναι σὲ θέση νὰ ἀπομακρύνουν ἀπὸ τὸ λόγο τους ὅλα τὰ στοιχεῖα ἐκεῖνα τῆς καθαρεύουσας ποὺ δὲν ἔχουν καμιὰ θέση στὴ δημοτική μας. Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος ἔχομε καὶ ἐκείνους (λίγοι βέβαια εἶναι) ποὺ κάνουν κήρυγμα ἀποβλέποντας στὴ δημιουργία ἑνὸς ἑ ρ μ α φ ρ ό δ ι τ ο υ «ἰδιώματος», ποὺ θὰ τὸ ἀπέρριπταν καὶ ἡ καθαρεύουσα καὶ ἡ δημοτική. Καὶ γιὰ νὰ γίνω σαφέστερος, ἀναφέρω ὅτι τελευταῖα εἶχα τὴν εὐκαιρία νὰ συζητήσω — «νὰ συζητήσω» ὁ λόγος τὸ λέει — μὲ ἕναν πανεπιστημιακὸ τῆς ἐδῶ Φιλοσοφικῆς Σχολῆς ποὺ τοποθετεῖ τὸ γλωσσικό του «ἰδανικὸ» ἐντελῶς ἀντιρεαλιστικὰ βλέποντας τὰ πράγματα «πέρα τῆς καθαρευούσης καὶ τῆς δημοτικῆς». Εἶναι αὐτὸς ὁ τίτλος τοῦ ἄρθρου του, ὅπως τὸ ὑπαινίχθηκα καὶ προηγουμένως. Προπαγανδίζει μιὰ γλωσσικὴ μορφὴ ποὺ δὲν ἀκολουθεῖ τοὺς κανόνες τῆς δημοτικῆς μας γλώσσας· μιὰ μορφή, πού, ἂν τυχὸν ἐπικρατοῦσε, θὰ ταύτιζε τὴ γλώσσα μας μὲ ἕνα αὐθαίρετο καὶ ἑρμαφρόδιτο κατασκεύασμα, ποὺ θὰ ἀνταποκρινόταν σὲ ὅσα ἀλλοπρόσαλλα καθημερινῶς ἀκούομε ἀπὸ τὸ στόμα τῶν μορφωμένων μας, ποὺ μὲ κανένα τρόπο δὲν μποροῦν νὰ γίνουν ἡ γραπτὴ γλώσσα τοῦ ἔθνους. Βρέθηκα λοιπὸν στὴν ἀνάγκη — τὸ θεώρησα χρέος μου — νὰ ἀπαντήσω στὶς ἀντιδραστικὲς πρὸς τὴν ἐκπαιδευτική μας μεταρρύθμιση ἀπόψεις μὲ δύο ἄρθρα μου στὸ «Βῆμα», ποὺ στοὺς τίτλους των ἰδιαίτερα ὑπογραμμιζόταν ἡ ἔκφραση «σωστὴ δημοτικὴ» (16 Μαΐου καὶ 7 καὶ 8 Σεπτεμβρίου). Δὲ χρειάζεται καθόλου νὰ συζητήσω ἐδῶ τὶς ἀπόψεις του. Ὅλες ξεκινοῦν ἀπὸ τὴ νοοτροπία τοῦ καθαρευουσιανισμοῦ ἢ τοῦ νεοκαθαρευουσιανισμοῦ, ἔστω καὶ ἂν σὲ ἕνα ἐπιπόλαιο κοίταγμα τὰ γραπτά του δίνουν τὴν ἐντύπωση μιᾶς, ἂς ποῦμε, συντηρητικῆς δημοτικῆς. Εἶναι ὅμως ἀνάγκη ἰδιαίτερα νὰ προσέξομε τὸ θέμα — νὰ τὸ προσέξομε ὡς διδάσκαλοι, γιατὶ μόνο ἔτσι θὰ συμβάλομε — ὁ ρόλος μας εἶναι π ρ ω τ α ρ χ ι κ ὸ ς — ὥστε στὸ λόγο καὶ τὸ γράψιμο τοῦ μαθητῆ νὰ διαμορφωθεῖ μιὰ ὀργανωμένη καὶ πειθαρχημένη γλώσσα, ποὺ θὰ βοηθεῖ μιὰ πειθαρχημένη καὶ ὀργανωμένη σκέψη — ἀνάγκη βασικὴ γιὰ τὴ θεμελίωση βίου πνευματικοῦ σοβαροῦ καὶ αὐτόνομου. Προσθέτω ὅτι καὶ στὰ ἄρθρα μου ποὺ ἀνέφερα προηγουμένως, καθὼς καὶ σὲ ἄλλα συναφὴ ποὺ γράφηκαν χωρὶς παρακίνηση ἀπὸ τὶς ἀπόψεις συγκεκριμένου προσώπου, διατύπωσα γνῶμες μου γιὰ λεπτομερειακότερα θέματα τοῦ γραπτοῦ μας λόγου, πού, νομίζω, πρέπει νὰ μᾶς ἀπασχολήσουν μέσα στὴ σημερινὴ περίοδο τῶν ἐκφραστικῶν κατακτήσεων τοῦ ἔθνους. Δὲν ἔχω τὴ γνώμη ὅτι ἔχω τὸ ἀλάθητο στὶς ἀπόψεις καὶ τὶς προτάσεις ποὺ ὑποστηρίζω. Γι' αὐτὸ ἐπιζητῶ τὴ συζήτηση μὲ δημοτικιστές. Γιατὶ ἀπὸ τὸ δημοτικισμὸ ξεκινοῦμε σήμερα γιὰ νὰ ἀναπλάσομε σὲ ἕνα βασικὸ τομέα τὴν ἐκπαίδευσή μας. Θὰ εὐχόμουνα πολλοὶ νὰ ἀποδυθοῦν στὸ γλωσσικὸ αὐτὸ στίβο. Ἕνας τέτοιος ἀγώνας θὰ ὁδηγήσει σὲ μιὰ οὐσιαστικότερη διαφώτιση καὶ τοῦ πλατύτερου κοινοῦ καὶ πολλῶν σκεπτομένων ἀνθρώπων, ποὺ γιὰ ποικίλους λόγους δὲν εἶχαν τὴν εὐκαιρία νὰ πλησιάσουν τὰ γλωσσικὰ θέματα καὶ νὰ συνειδητοποιήσουν τὶς σχετικές τους ἰδέες. Εὔχομαι τὸ πράγμα νὰ γίνεται σὲ μεγαλύτερη κλίμακα ἀπὸ ὅ,τι σήμερα καὶ στὸν τύπο καὶ στὶς γενικότερες συζητήσεις μας καὶ σὲ εἰδικότερους κύκλους μελετητῶν τῶν ἐκπαιδευτικῶν μας πραγμάτων, ὥστε νὰ μὴν ἀργήσει νὰ δημιουργηθεῖ μιὰ ὑγιὴς γλωσσικὴ συνείδηση — προϋπόθεση γιὰ τὴ δημιουργία μέσα στὸν πνευματικό μας βίο ἑνὸς γλωσσικοῦ ὀργάνου καλαίσθητου, πλούσιου καὶ πειθαρχημένου, ποὺ νὰ ἐξυπηρετεῖ καὶ νὰ προωθεῖ τὴν προκοπὴ τοῦ ἔθνους μας.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΕΙΣΗΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ

ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΥ
Καθηγητὴ Παιδαγωγικῶν τοῦ Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων

Ἡ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς, καὶ ἰδιαίτερα τῆς Γραμματικῆς τῆς δημοτικῆς, ἡ ὁποία γιὰ πρώτη φορὰ εἰσάγεται στὰ σχολεῖα μας ἐπίσημα, ἀποτελεῖ ἕνα τεράστιο πρόβλημα, τὸ ὁποῖο θὰ μποροῦσε νὰ ἀναλυθεῖ κάπως διεξοδικὰ σὲ μιὰ σειρὰ παιδαγωγικῶν μαθημάτων κι ὄχι μόνο στὰ πλαίσια μιᾶς εἰσήγησης σὲ μιὰ συνεδρία. Εἶναι φυσικὸ λοιπὸν στὴν εἰσήγηση ποὺ θὰ ἀκολουθήσει νὰ κάνω μόνο μερικὲς ἀναφορὲς καὶ παρουσιάσεις τῶν προβλημάτων καὶ ὄχι μιὰ συνολική, ἔστω καὶ περιληπτική, παρουσίαση τῶν σχετικῶν θέσεων. Οἱ σκέψεις λοιπὸν καὶ οἱ ἀπόψεις ποὺ θὰ σᾶς παρουσιάσω ἂς θεωρηθοῦν ὡς κέντρισμα καὶ πρόκληση γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση τοῦ προβλήματος τῆς διδασκαλίας τῆς δημοτικῆς καὶ ὄχι ὡς ἀνάλυση ποὺ θὰ ὁροθετήσει τὸ ὅλο πρόβλημα. Τὸ θέμα αὐτὸ εἶναι πολὺ ἐνδιαφέρον καὶ γιὰ τοὺς δασκάλους καὶ γιὰ τοὺς καθηγητὲς τῆς Μέσης καὶ γιὰ τοὺς πανεπιστημιακοὺς καθηγητές. Ἡ συμβολὴ πολλῶν παραγόντων μπορεῖ νὰ δώσει κάποιες σωστὲς λύσεις σ' ὅλα τὰ προβλήματα ποὺ σχετίζονται μὲ τὴ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς. Ἂς ἐλπίσουμε λοιπὸν ὅτι ἀρχίζω, μὲ τὶς παρατηρήσεις ποὺ θὰ ἀκολουθήσουν, ἕνα διάλογο γιὰ τὴ διαμόρφωση τῶν θέσεων οἱ ὁποῖες συνθέτουν τὸ ὀξύτατο γιὰ τὴν παιδεία τοῦ τόπου μας πρόβλημα τοῦ π ῶ ς θ ὰ δ ι δ α χ τ εῖ, ὅ σ ο τ ὸ δ υ ν α τ ὸ π ι ὸ σ ω σ τ ά, ἡ δ η μ ο τ ι κ ὴ γ λ ώ σ σ α σ τ ο ὺ ς μ α θ η τ έ ς μ α ς.

Μὲ τὴν πράξη τῆς διδασκαλίας τῆς Γραμματικῆς σὲ γυμνασιακὸ καὶ πανεπιστημιακὸ ἐπίπεδο ἀσχολήθηκα πάνω ἀπὸ εἴκοσι χρόνια. Τὰ θεωρητικὰ ἐξάλλου θέματα ποὺ σχετίζονται μὲ τὴ διδασκαλία τῆς γλώσσας καὶ τῆς λογοτεχνίας ἀποτέλεσαν πάντα ἕνα μεγάλο μέρος τῶν μαθημάτων μου στὸ Πανεπιστήμιο Ἰωαννίνων καὶ ἕνα μεγάλο μέρος τῶν ἐρευνῶν γιὰ τὴ μέτρηση τῆς ἀπόδοσης στὴ δημοτικὴ καὶ στὴν καθαρεύουσα. Σήμερα ὅμως δὲ θὰ προσπαθήσω νὰ σᾶς μεταδώσω μόνο μερικὲς ἐμπειρίες μου ποὺ προέρχονται ἀπὸ τὴν πράξη ἢ ἀπὸ τὴ μελέτη, ἀλλὰ θὰ προσπαθήσω νὰ δῶ τὸ πρόβλημα ὅπως τ ώ ρ α, μετὰ τὴν ἐπίσημη καθιέρωση τῆς δημοτικῆς, τίθεται στὴ σχολικὴ πράξη, γιατὶ ἀπὸ σήμερα ὅλοι μαζὶ ὡς ἐκπαιδευτικοὶ ἀρχίζουμε νὰ δημιουργοῦμε στὸ γλωσσικὸ τομέα κάτι νέο· κι αὐτὸ τὸ νέο προσέγγισμα τῆς διδασκαλίας τῆς Γραμματικῆς πρέπει νὰ γίνει μὲ ὅσο τὸ δυνατὸ πιὸ σωστὸ τρόπο. Ἡ εἰσαγωγὴ τῆς δημοτικῆς στὰ σχολεῖα ἐγκαινιάζει μιὰ νέα περίοδο καὶ ἀποτελεῖ σημαντικὸ ὁρόσημο, ὥστε νὰ μποροῦμε νὰ μιλοῦμε γιὰ προ-δημοτικὴ καὶ μετα-δημοτικὴ περίοδο, φτάνει βέβαια ἡ εἰσαγωγὴ αὐτὴ νὰ ἀποτελέσει γενεσιουργὸ αἴτιο γιὰ τὴν εἰσδοχὴ καὶ ἄλλων στοιχείων στὸ χῶρο τῆς παιδείας μας. Γι' αὐτὸ δὲ θὰ σᾶς δώσω τόσο θεωρητικὲς ἀπό-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ψεις γιὰ τὴ γλώσσα ἢ γενικὲς θεωρήσεις ἀλλὰ ἐπιστημονικὲς ἀναζητήσεις γιὰ τὴ σωστὴ διδασκαλία μιᾶς ζωντανῆς γλώσσας, οἱ ὁποῖες βγῆκαν ἀπὸ ἔρευνες ποὺ ἀπέβλεπαν στὴ σχολικὴ ἐφαρμογή, ὥστε νὰ συντελέσω κι ἐγώ, μαζὶ μὲ ἄλλους παράγοντες στὴ δημιουργία ἑνὸς κλίματος ποὺ θέλει νὰ στηρίζεται ἡ διδασκαλία ὄχι σὲ δογματισμούς, ἀφορισμούς, συνταγὲς ἢ καλὲς οὐτοπιστικὲς συμβουλές, ἀλλὰ στὴν ἀνεύρεση ζωντανῶν μεθόδων καὶ στὴ δημιουργία πολλῶν συστημάτων ἀνάλογα μὲ τὸ ἐπίπεδο καὶ τὴν περιοχὴ στὴν ὁποία θέλουμε νὰ κινηθοῦμε καὶ μὲ ἀναγνώριση τοῦ κοινωνικοῦ καὶ ἰδεολογικοῦ πλαισίου μέσα στὸ ὁποῖο κινούμαστε.

Ὁ νόμος 309/76, ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὶς προσωπικὲς καὶ ἐπιστημονικὲς ἐπιφυλάξεις ποὺ μπορεῖ καθένας νὰ ἔχει γιὰ τὴ γενικότερη συμβολή του στὸ θέμα τῆς παιδείας τοῦ τόπου μας, ὁρίζει στὸ ἄρθρο 26 τὸ σκοπὸ τοῦ Γυμνασίου. Σ' αὐτὸ τὸ ἄρθρο ἀνάμεσα στὰ ἄλλα ἀναφέρεται ὅτι τὸ Γυμνάσιο ἔχει ὡς σκοπὸ «νὰ ἀσκήσῃ αὐτοὺς (τοὺς μαθητὲς δηλαδὴ) εἰς τὴν ὀρθὴν καὶ ἀκριβῆ ἔκφρασιν τῆς σκέψεως καὶ συναισθημάτων τους, εἰς τὴν παρατήρησιν καὶ ἀνάλυσιν τῶν φαινομένων τοῦ φυσικοῦ καὶ τοῦ κοινωνικοῦ κόσμου, νὰ γνωρίσῃ εἰς αὐτοὺς συνοπτικῶς τὴν ἱστορίαν καὶ τὰς σπουδαιοτέρας κατακτήσεις τοῦ Ἑλληνικοῦ, τοῦ Εὐρωπαϊκοῦ καὶ γενικώτερον τοῦ ἀνθρωπίνου ποτισμοῦ κλπ.».

Ὅπως βλέπουμε, τὸ ἄρθρο αὐτό, ποὺ εἶναι ἕνα γενικὸ ἄρθρο γιὰ τοὺς σκοποὺς τοῦ Γυμνασίου, μιλάει ἰδιαίτερα γιὰ τὴ γλωσσικὴ διδασκαλία καὶ μάλιστα προσδιορίζει ὅτι ἀποσκοπεῖ στὴν ὀρθὴ καὶ ἀκριβὴ ἔκφραση καὶ ἐντάσσει τὴ γλωσσικὴ ἔκφραση, ὅπως καὶ τὶς ἄλλες βέβαια δραστηριότητες τοῦ σχολείου, μέσα στὰ πλαίσια τοῦ ἑλληνικοῦ καὶ παγκόσμιου πολιτισμοῦ. Ἔτσι σύμφωνα μὲ τὸ νόμο αὐτὸ ἡ ἄσκηση στὴν ἔκφραση πρέπει νὰ ἀποβλέπει νὰ καλλιεργήσει στὰ παιδιὰ τὴν ἀκρίβεια καὶ τὴν ὀρθότητα μέσα στὰ πλαίσια τῆς ἀνθρώπινης πολιτιστικῆς ἀνάπτυξής τους. Ἡ διατύπωση βέβαια τοῦ ἄρθρου αὐτοῦ εἶναι γενική. Κι ἔτσι ἔπρεπε νὰ εἶναι· ἕνα ἄρθρο νομοθετικοῦ διατάγματος δὲ μπορεῖ νὰ εἶναι διδακτικὴ μεθοδολογία ποὺ θὰ ἀναλύει τοὺς συγκεκριμένους στόχους καὶ τὶς εἰδικὲς μεθόδους. Μὲ τὸ ἄρθρο αὐτὸ ἀναλαμβάνεται ἀπὸ τὸ σχολεῖο ἡ κανονιστικὴ ρύθμιση τῆς μορφῆς τῆς γλώσσας - μὲ τὸν ὅρο «ὀρθὴ ἔκφραση» - καὶ ἡ προσπάθεια γιὰ ἀκριβολογία στὴν ἔκφραση τῶν σκέψεων καὶ τῶν συναισθημάτων.

Σύμφωνα λοιπὸν μὲ τὸ πνεῦμα τοῦ ἄρθρου αὐτοῦ τὸ σχολεῖο : α) ἀπὸ τὴ μιὰ μεριὰ καλεῖται νὰ παίξει κάποιο κανονιστικὸ καὶ ρυθμιστικὸ ρόλο στὴ γενικότερη γλωσσικὴ ἀκαταστασία ποὺ ὑπάρχει στὸν τόπο μας μὲ τὴν προβολὴ ὁρισμένων θέσεων ὡς ὀρθῶν καὶ β) ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριὰ καλεῖται τὸ σχολεῖο νὰ βρεῖ τοὺς τρόπους μὲ τοὺς ὁποίους αὐτὴ ἡ ὀρθὴ γραμματικὴ ὕλη θὰ ἀφομοιωθεῖ ἀπὸ τοὺς μαθητές, ὥστε ὄχι νὰ μαθαίνουν τὴ δημοτικὴ γλώσσα ὡς μιὰ περιοχὴ ποὺ δὲν τὴν ξέρουν, ἀλλὰ ὡς μιὰ περιοχὴ ἡ ὁποία εἶναι δυνατὸ νὰ καταχτηθεῖ σὲ διαφορετικοὺς ἀναβαθμούς, γιὰ ποικίλες χρήσεις καὶ γιὰ διαφορετικὲς περιστάσεις.

Μὲ βάση λοιπὸν τὴν ἀνάλυση τοῦ σχετικοῦ ἄρθρου τοῦ νομοθετικοῦ διατάγματος ποὺ κάναμε καὶ ἐπεκτείνοντας κάπως τὶς ἀπόψεις τοῦ γλωσσολόγου Basil Bernstein μποροῦμε νὰ ποῦμε ὅτι θὰ ξεκινήσουμε γιὰ τὴ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς τῆς δημοτικῆς ἀπὸ τὸν περιορισμένο γλωσσικὸ κώδικα (restricted code) ποὺ μαθαίνουν τὰ ἑλληνόπουλα ἀπὸ τὸ οἰκογενειακὸ καὶ κοινωνικὸ περιβάλλον κάπως αὐθόρμητα καὶ χωρὶς σύστημα καὶ θὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

προχωρήσουμε στὸν καλλιεργημένο καὶ ρυθμισμένο γλωσσικὸ κώδικα (elaborated code), ὁ ὁποῖος μπορεῖ νὰ ἀποδώσει ἀκριβέστερα ἰδιάζουσες στοχαστικὲς καὶ γενικότερες λειτουργικὲς μορφὲς τῆς ἀνθρώπινης σκέψης. Ὁ περιορισμένος προφορικὸς κώδικας, ὅπως συμβαίνει σ' ὅλες τὶς γλῶσσες τοῦ κόσμου, εἶναι φυσικὸ νὰ ἔχει μικρές, πολλὲς φορὲς ἀτέλειωτες φράσεις, πολλὲς ἐπαναλήψεις, λίγα ἐπίθετα καὶ ἐπιρρήματα, ἐλάχιστες δευτερεύουσες προτάσεις καὶ δυσκινησία στὴν ἔκφραση ἀφηρημένων ἐννοιῶν, ἀλλὰ καὶ μεγάλη ζωντάνια, εὐλυγισία καὶ συναισθηματικὸ φορτίο. Ὁ καλλιεργημένος ἐξάλλου γλωσσικὸς κώδικας, στηριζόμενος στέρια στὸν προηγούμενο κώδικα καὶ χωρὶς νὰ τὸν παραγνωρίζει, ὅπως συνέβαινε ὡς σήμερα μὲ τὴν καθαρεύουσα ποὺ ἦταν ἄρνηση τεχνητὴ καὶ διαστρέβλωση τοῦ προφορικοῦ νεοελληνικοῦ λόγου, ἐπιδιώκει νὰ μεταδώσει τὶς καταχτημένες ἀπὸ τοὺς ἀνθρώπους γνώσεις καὶ πολιτιστικὲς ἀξίες μὲ γλωσσικὲς δομὲς εἰδικευμένης ἀκρίβειας, μὲ σχήματα γλωσσικὰ ποικίλα, μὲ γλωσσικὲς ἐναλλαγές, μὲ συμπυκνώσεις, μὲ πλατύτερες φράσεις, μὲ χρήση πολλῶν ἐξαρτημένων προτάσεων, μὲ τυπικὲς γενικὰ λογικὲς δομές, ὥστε νὰ προσαρμόζεται ὁ λόγος εὐκολότερα καὶ γρηγορότερα στὶς ποικίλες ἀνάγκες ποὺ δημιουργεῖ ὁ νέος τρόπος ἐπικοινωνίας ἀνάμεσα στοὺς ἀνθρώπους μὲ τὴν εὐρύτερη εἰσαγωγὴ τῶν ἐπιστημονικῶν, φιλοσοφικῶν καὶ ἰδεολογικῶν προσανατολισμῶν σὲ ὅλες τὶς κοινωνικὲς τάξεις. Ὁ καλλιεργημένος ἐπίσης γλωσσικὸς κώδικας δημιουργεῖ εἰδικὲς γλωσσικὲς μορφὲς γιὰ ποικίλες περιοχὲς καὶ χρήσεις: γιὰ τὴν ἀτομικὴ λογοτεχνικὴ π.χ. ἔκφραση, γιὰ τὴν νομικὴ ὁροθέτηση, γιὰ τὸν κοινωνικὸ καὶ ἰδεολογικὸ προβληματισμό, γιὰ τὴ φιλοσοφικὴ ἀφαίρεση, γιὰ τὴν τεχνολογία, γιὰ τὴ μαθηματικὴ σκέψη, γιὰ τὶς φιλικὲς συναναστροφὲς κοινωνικοῦ ἐπιπέδου, γιὰ τὸν πολιτικὸ διάλογο, γιὰ τὸν φιλικὸ καὶ οἰκεῖο διάλογο κτλ.

Ὑπάρχουν λοιπὸν σημαντικὲς διαφορὲς ἀνάμεσα στὸν περιορισμένο καὶ τὸν καλλιεργημένο γλωσσικὸ κώδικα καὶ γι' αὐτὸ εἶναι ἀνάγκη νὰ γίνει μιὰ σειρὰ γλωσσικῶν διεργασιῶν μέσα στὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα, ὥστε ὅλοι αὐτοὶ οἱ ἀναβαθμοὶ καὶ οἱ εἰδικὲς μορφές, οἱ ποικίλες χρήσεις καὶ δομὲς τοῦ καλλιεργημένου κώδικα, ποὺ ἔχουν χρησιμοποιηθεῖ στὴ δημοτικὴ περιορισμένα καὶ ἀπὸ λίγους πρωτοπόρους, νὰ πάρουν μιὰ ὁριστικὰ δυναμικὴ ὑφὴ καὶ νὰ διδάσκονται εὐρύτατα μὲ ὅλες τὶς διακρίσεις, τὶς παραλλαγὲς καὶ τὶς ποικιλίες τους στοὺς μαθητὲς τοῦ Γυμνασίου, γιὰ νὰ σταματήσει μιὰ γιὰ πάντα ἡ τρομακτικὴ γλωσσικὴ διπολικότητα τῆς γλώσσας μας, ποὺ παρουσιάζεται ἀπὸ τὴ μιὰ μεριὰ ὡς λογοτεχνίζουσα δημοτικὴ καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριὰ ὡς ἐξεζητημένη καὶ τεχνητὰ διαρρυθμισμένη ἐπιστημονικὴ καθαρεύουσα.

Μὲ τὸ τρόπο λοιπὸν ποὺ προσδιορίσαμε τὸ στόχο τῆς διδασκαλίας τῆς δημοτικῆς, ὡς ἐπέκταση δηλαδὴ τοῦ περιορισμένου κώδικα ἐπικοινωνίας στὸν εὐρύτερα διαρθρωμένο γλωσσικὸ κώδικα, ἡ ἐπίσημη εἰσαγωγὴ τῆς δημοτικῆς στὸ σχολεῖο δημιουργεῖ ὁρισμένες ἀνάγκες, ἢ μᾶλλον μᾶς κάνει νὰ βλέπουμε κατάματα ὅλη τὴν ἔκταση καὶ τὴν ποικιλία τῶν ἐκπαιδευτικῶν - γλωσσικῶν προβλημάτων ποὺ τὰ σκέπαζε ἔντεχνα ὁ μανδύας τοῦ καθαρευουσιανισμοῦ, τοῦ λογιοτατισμοῦ καὶ τοῦ φιλολογισμοῦ. Ἡ ἀνάγκη νὰ μιλήσουμε μὲ τὴ φυσικὴ γλώσσα καὶ νὰ τὴ διδάξουμε στὰ σχολεῖα μᾶς ἔκανε νὰ δοῦμε τὶς φυσικὲς διαστάσεις τῶν ἐκπαιδευτικῶν προβλημάτων τοῦ νεοελληνισμοῦ, μέσα ἀπὸ τὴ γλώσσα, σὲ συσχετισμὸ μὲ τὶς παλιὲς πολιτιστικὲς παραδόσεις μας καὶ τὶς ἐπιτεύξεις τοῦ Εὐρωπαϊκοῦ κόσμου.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Δημιουργεῖται λοιπὸν μιὰ πρόκληση καὶ πρόσκληση σ' ὅλους μας, ὥστε μὲ τὶς θετικές, ἀρνητικὲς ἢ ὁποιεσδήποτε κρίσεις μας νὰ συμβάλουμε στὴν ἀντιμετώπιση, μέσα ἀπὸ τὴ γλώσσα, τῶν ἐκπαιδευτικῶν προβλημάτων τοῦ τόπου μας στὴν περιοχὴ ἀρχικὰ τῆς ἐναλλαγῆς τῶν γλωσσικῶν δομῶν, μὲ τὶς ὁποῖες μπορεῖ νὰ ἐκφράσει ὁ μαθητὴς τὴν ποικιλία τῶν μορφῶν τῆς σκέψης του καὶ τὴν ποικιλία τῶν μορφῶν τῶν συναισθημάτων του. Μιὰ πρώτη λοιπὸν ἐπισήμανση γιὰ τὴ διδασκαλία τῆς δημοτικῆς στὸ Γυμνάσιο εἶναι ἡ ἀναγνώριση τῆς ποικιλίας τῶν μορφῶν καὶ δομῶν ποὺ παρουσιάζει ἕνας ζωντανὸς λόγος προφορικὸς ἢ γραπτός, ἀνάλογα μὲ τὴ χρήση καὶ ἀνάλογα μὲ τὸ περιεχόμενο ποὺ ἐπενδύει, καὶ ἡ ἀναγνώριση τῆς διδακτικῆς συστηματικοποίησης μέσα στὰ σχολεῖα ὅλων αὐτῶν τῶν μορφῶν, μὲ βάση τὰ δεδομένα παιδαγωγικῶν καὶ ψυχογλωσσικῶν ἐρευνῶν, ὥστε νὰ τεθοῦν τὰ προβλήματα ἀπὸ τὴν ἀρχὴ μὲ σωστὸ τρόπο στὸν ἐκπαιδευτικὸ χῶρο. Ἂς μὴ νομίσουμε λοιπὸν ὅτι μὲ τὴν εἰσαγωγὴ τῆς δημοτικῆς λύσαμε καὶ τὸ πρόβλημα τῆς διδασκαλίας της στοὺς μαθητές, ἀφοῦ τὶς ποικιλίες ποὺ μπορεῖ νὰ πάρει ὁ νεοελληνικὸς λόγος στὴν ἐπιστήμη, στὴν καθημερινὴ χρήση, στὸ φιλοσοφικὸ καὶ ἰδεολογικὸ λόγο, στὶς ἐπιμέρους ἐπιστῆμες κτλ. δὲν ἀρχίσαμε ἀκόμα νὰ τὶς προσφέρουμε καὶ νὰ τὶς διδάσκουμε συστηματικὰ στὰ παιδιά μας. Κόψαμε τὸ γόρδιο δεσμό· τώρα μένει νὰ κατακτήσουμε μὲ τὴ συμβολὴ τῶν ἐκπαιδευτικῶν τὸ γλωσσικὸ κόσμο στὰ διάφορα ἐπίπεδα μὲ τὰ ὁποῖα παρουσιάζεται.

Γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση τῆς κανονιστικῆς διαδικασίας ποὺ ἀπαιτοῦσε ὁ νόμος 309/76 στὸ γλωσσικὸ τομέα καὶ γιὰ τὶς διδακτικὲς ἀνάγκες ποὺ θὰ πρόκυπταν τὸ ΚΕΜΕ προχώρησε στὴν ἔκδοση δύο βιβλίων : α) στὴν ἔκδοση τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς καὶ β) στὴν ἔκδοση τοῦ βιβλίου «Κείμενα καὶ Ἀσκήσεις». Καὶ τὰ δύο βιβλία στηρίζονται στὴ δουλειὰ τοῦ γλωσσολόγου Μανόλη Τριανταφυλλίδη ποὺ ἀφιέρωσε ὁλόκληρη τὴ ζωή του, κι ὅταν ἀκόμα στὰ τελευταῖα χρόνια του ἦταν χτυπημένος ἀπὸ χρόνια ἀρρώστια, στὴν κανονιστικὴ γραμματικὴ ρύθμιση τῆς καλλιεργημένης νεοελληνικῆς γλώσσας. Οἱ καινοτομίες ποὺ παρουσιάζουν τὰ δύο βιβλία σὲ σχέση μὲ τὴ δουλειὰ τοῦ Μανόλη Τριανταφυλλίδη δὲν εἶναι πολλές. Στὸ βιβλίο τῆς Γραμματικῆς εἶναι περιορισμένες, ἐνῶ στὸ ἄλλο βιβλίο ποὺ στηρίζεται στὸ βιβλίο «Ἡ γλώσσα μου» ὑπάρχουν περισσότερες ἀλλαγὲς καὶ τροποποιήσεις καὶ προφανῶς πιὸ πλούσιες ἀσκήσεις καὶ ἀρκετὲς φορὲς διαφορετικῆς ὑφῆς.

Ἔτσι μὲ τὰ δύο αὐτὰ βιβλία, ποὺ παρόλο ποὺ διαμορφώθηκαν σὲ πολὺ περιορισμένο χρονικὸ διάστημα βρίσκονται σὰ ἀξιόλογη στάθμη καὶ ἀποτελοῦν βασικὴ θετικὴ συμβολὴ στὴν παιδεία τοῦ τόπου μας, ἀρχίσαμε νὰ διδάσκουμε συστηματικὰ καὶ ἐπίσημα τὴ νεοελληνικὴ γλώσσα στὰ σχολεῖα καὶ ἀρχίσαμε νὰ ἀντιμετωπίζουμε τὴ γλωσσικὴ διδασκαλία μὲ προσπάθεια νὰ ἀνεβάσουμε τὸ φυσικὸ γλωσσικὸ ἐπίπεδο ποὺ διαθέτει ὁ μαθητής.

Ὅταν τὰ παιδιὰ στὸ σχολεῖο μάθαιναν μὲ τὴν καθαρεύουσα, ἔπρεπε νὰ ἀρνηθοῦν τὶς φυσικὲς κλίσεις τους πρὸς τὸ φυσικὸ καὶ οἰκεῖο (φυσικὴ σύνταξη, οἰκεῖο φωνητικὸ σύμπλεγμα, γενετικὲς γραμματικὲς δομὲς κτλ.) καὶ νὰ ἀποδεχτοῦν μιὰ γραπτὴ πραγματικότητα οὐσιαστικὰ ξένη πρὸς τὸ αὐθόρμητο γλωσσικὸ στοιχεῖο ποὺ διέθεταν. Ἔπρεπε δηλαδὴ νὰ ἐγκαταλείψουν τὴ γλωσσικὴ ἐσωτερικὴ θεμελίωσή τους καὶ νὰ στηριχτοῦν σὲ γλωσσικὰ ἐποικοδομήματα ἐπένθετα. Εἴχαμε δηλαδὴ σὲ ὅλη τὴν ἔκταση, μὲ τὴν καθα-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ρεύουσα, μιὰ παρὰ φύση μάθηση, ἡ ὁποία λειτουργοῦσε στὴ συνείδηση τοῦ μαθητῆ, μόνο κατὰ τὴ δυνατότητα ποὺ εἶχε ὁ μαθητὴς νὰ διαθέτει δυνατὸ ἐσωτερικὸ μετασχηματιστή, ὁ ὁποῖος νὰ μετασχηματίζει τὸ φυσικὸ σὲ ἀφύσικο καὶ τὸ ἀφύσικο σὲ φυσικό. Ἔτσι ὅμως βρισκόμασταν ἔξω ἀπὸ κάθε μορφὴ ὀρθῆς παιδαγωγικῆς πράξης ποὺ ξεκινᾶ ἀπὸ τὴ φύση. Ἐνῶ τώρα μὲ τὴν εἰσαγωγὴ τῆς γραμματικῆς τῆς δημοτικῆς βρισκόμαστε μέσα στὸ ἀρχικὸ ἀξίωμα κάθε μορφῆς παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης, σύμφωνα μὲ τὸ ὁποῖο ἀρχὴ ἐκκίνησης κάθε παιδαγωγικῆς ἐνεργείας καὶ σκοπὸς κάθε διδακτικῆς πράξης εἶναι ἡ ἀνέλιξη τῆς φύσης τοῦ παιδιοῦ καὶ ὄχι ἡ διαστρέβλωση τῶν φυσικῶν τάσεών του. Τὸ νὰ διδάξουμε λοιπὸν στὸ παιδὶ τὴ μητρικὴ γλώσσα, τὴ φυσικὴ δηλαδὴ γλώσσα του καὶ νὰ τὴν καταστήσουμε ἱκανὴ νὰ ἐκφράζει τὶς ποικιλίες τῶν σκέψεων καὶ τῶν συναισθημάτων τοῦ παιδιοῦ ἀποτελεῖ διδακτικὴ ἐνέργεια ἀπόλυτα ἐναρμονισμένη μὲ τὸ ἀξίωμα τῆς φυσικῆς ἀνέλιξης τοῦ παιδιοῦ, ποὺ πρῶτος μὲ τὴ δύναμη τῆς διαίσθησης διακήρυξε ὁ Rousseau τὸ 1762 στὸν Αἰμίλιό του, ἀλλὰ μὲ ἐπιστημονικὲς διερευνήσεις τὸ στερέωσαν καὶ τὸ διαμόρφωσαν ἐρευνητὲς σὰν τὸν Piaget, τὸν Bruner κ.ἄ.

Στὴν περιοχὴ τῆς διδακτικῆς μεθοδολογίας τῆς γλώσσας τὰ τελευταῖα χρόνια βασικὰ ἀναπτύχθηκαν, μὲ βάση ἐπιστημονικὲς ἔρευνες τρεῖς διαφορετικὲς ἀλλὰ οὐσιαστικὰ συγκλίνουσες θεωρήσεις. Σύμφωνα μὲ τὴν πρώτη, ποὺ ἀντιπροσωπεύεται κυρίως ἀπὸ τὸν B.F. Skinner, ἡ διδασκαλία τῆς γλώσσας στηρίζεται στὸ συνειρμικὸ ἐμπειρισμὸ καὶ μπιχεβιορισμὸ μὲ λεκτικὲς ἐπεμβάσεις ποὺ καθορίζονται ἀπὸ τοὺς μεγάλους. Σύμφωνα μὲ τὴ δεύτερη, ποὺ ξεκίνησε ἀπὸ τὸν γλωσσολόγο Chomsky, παρόλες τὶς μετασχηματιστικὲς δομὲς ποὺ εἰσέβαλαν στὶς γραμματικές, ἡ διδασκαλία ἐξακολουθεῖ νὰ ξεκινᾶ ἀπὸ τὸν «προσδιορισμένο ἐγγενὴ γλωσσικὸ πυρήνα», ἀπὸ τὴν ἐνυπάρχουσα στὸ παιδὶ δηλαδὴ πρώτη γλωσσικὴ πραγματικότητα. Σύμφωνα μὲ τὴν τρίτη θεώρηση, τοῦ J. Piaget, ἡ γλώσσα ἀκολουθεῖ τὶς δομὲς τῆς αἰσθησιοκινητικῆς νοημοσύνης, δὲν εἶναι δηλαδὴ οὔτε ἁπλὰ ἐμπειρικὴ οὔτε ἐγγενής, ἀλλὰ διαμορφώνεται μὲ ἀλληλοσχετισμὸ τῶν ἐσωγενῶν καὶ ἐξωγενῶν παραγόντων καὶ μὲ βάση τὶς αὐθόρμητες δραστηριότητες τοῦ παιδιοῦ. Καί οἱ τρεῖς ὅμως διδακτικὲς θεωρήσεις, παρόλες τὶς διαφορές τους συμφωνοῦν στὴν ἀνάγκη συμμετοχῆς τοῦ παιδιοῦ στὴ διαδικασία τῆς μάθησης τῆς γλώσσας σύμφωνα μὲ τὰ γλωσσικὰ δεδομένα ποὺ ἔχουν διαμορφωθεῖ στὸ παιδὶ ὡς τὸν τέταρτο χρόνο τῆς ζωῆς του, σύμφωνα δηλαδὴ μ' αὐτὸ ποὺ λέμε μάθηση τῆς μητρικῆς γλώσσας.

Ὅταν τὸ παιδὶ τῶν δύο χρονῶν ἀρχίζει νὰ μιλάει, ἔχει ἤδη ἀποκτήσει τρόπους ἐπικοινωνίας μὲ τοὺς ἄλλους, ἔχει ἀποκτήσει τὰ ἀρχέτυπα τῆς γραμματικῆς καὶ τοῦ συντακτικοῦ τῆς γλώσσας του. Δύο χρόνια ἀργότερα, στὸν τέταρτο χρόνο, ἔχει ἀποκτήσει ἀπόλυτα τὴ σύνθεση καὶ τὴν ὅλη δομὴ τῆς γλώσσας. Ἐφόσον λοιπὸν θέλουμε νὰ συνεχίσουμε τὰ δεδομένα τῆς γραμματικῆς δεοντολογικῆς ἀνάπτυξης τοῦ παιδιοῦ, σύμφωνα μὲ τὸ βασικὸ ἀξίωμα τῆς παιδαγωγικῆς ποὺ ἀναφέραμε προηγουμένως, εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νὰ συνεχίσουμε αὐτὲς τὶς φυσικὲς τάσεις ποὺ ὑπάρχουν στὸ παιδὶ καὶ νὰ ἐπεκτείνουμε τὶς διαστάσεις καὶ τὸ περιεχόμενο τῆς γλώσσας του μὲ τρόπους οἱ ὁποῖοι στηρίζονται στὶς φυσικὲς ροπὲς καὶ στοὺς φυσικοὺς δρόμους μάθησης ποὺ μᾶς δείχνει τὸ παιδί.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

'Ακολουθώντας αὐτὴ τὴ στάση ὁ Bruner λέγει, κάπως ὑπερβολικὰ βέβαια, ὅτι μποροῦμε νὰ διδάξουμε στὸ παιδὶ μὲ ἔντιμο τρόπο ὅ,τι θέλουμε φτάνει νὰ ἀκολουθήσουμε τὸ δρόμο ποὺ αὐτὸ μᾶς δείχνει. Παράλληλες ἐξάλλου ἀπόψεις ἔχουν ἐκθέσει σημαντικοὶ ψυχοπαιδαγωγοὶ ἐρευνητὲς στὴ Ρωσία. Σύμφωνα μὲ τοὺς Ρώσους παιδαγωγούς, οἱ ὁποῖοι ὑποστηρίζουν τὸ φυσικὸ πειραματισμό, ἡ γλώσσα ἀναπτύσσεται μέσα στὴν κοινωνία μὲ ἐπικοινωνία καὶ μὲ βάση ἐ π ε κ τ ά σ ε ι ς τῶν πρώτων γλωσσικῶν συνθέσεων ποὺ ἀργότερα δημιουργοῦν σύμφωνα μὲ τὴν Calmycova καὶ τὴν Lubliskaya τὶς πρῶτες γενικεύσεις κι ὕστερα τὶς δεύτερες καὶ γενικὰ τὸ δεύτερο γλωσσικὸ σημαντικὸ σύστημα. Ὁ 'Αμερικανὸς ἐπίσης ψυχογλωσσολόγος J. Carrol ἀναλύει μὲ παρόμοιους τρόπους τὴ σχέση ἀνάμεσα στὶς λέξεις, τὰ νοήματα καὶ τὶς ἔννοιες.

'Απὸ τὶς ἐρευνητικὲς λοιπὸν θέσεις ποὺ ἐκθέσαμε βγαίνει ἡ γενικότερη διδακτικὴ ἀρχὴ τ ῆ ς ἐ π έ κ τ α σ η ς μὲ σ υ ν δ έ σ ε ι ς τ ῶ ν ἀ ρ χ ι κ ῶ ν γ λ ω σ σ ι κ ῶ ν δ ο μ ῶ ν ποὺ διαμορφώνει τὸ παιδί. Ἡ διδασκαλία λοιπὸν τῆς Γραμματικῆς τῆς δημοτικῆς στοὺς μαθητές μας συστοιχεῖ μὲ γενικότερους παιδευτικοὺς καὶ διδακτικοὺς σκοποὺς ποὺ τίθενται ἀπὸ ἐπιστήμονες παιδαγωγοὺς διαφόρων χωρῶν καὶ διαφόρων κοινωνικῶν συστημάτων, μὲ τὴν προϋπόθεση βέβαια νὰ μεθοδεύεται ἡ διδασκαλία της μέσα ἀπὸ ἕνα ὁλοκληρωμένο γλωσσικὸ πρόγραμμα, τὸ ὁποῖο ν ὰ ἐ π ε κ τ ε ί ν ε ι τὴ φυσικὴ μέθοδο ἐκμάθησης τῆς γλώσσας στὶς πολυποίκιλες μορφὲς τῆς καλλιεργημένης σκέψης καὶ γλώσσας.

Πρέπει νὰ τονιστεῖ ἀκόμα ὅτι ἡ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς μιᾶς γλώσσας δὲν ἀποτελεῖ τελικὸ σκοπὸ ἢ αὐτοσκοπό, ἀλλὰ μέσο γιὰ τὴ μύηση τῶν παιδιῶν σὲ ἄλλης μορφῆς ἐπεκτάσεις γλωσσικῆς καὶ πολιτιστικῆς ὑφῆς.

Ἡ Γραμματικὴ δηλαδὴ πουθενὰ δὲν θεωρεῖται ἕνα μάθημα τὸ ὁποῖο ἐγκλωβίζεται σ' ἕνα ἐγχειρίδιο καὶ αὐτὸ τὸ μαθαίνει ἀπέξω ὁ μαθητὴς κομμάτι κομμάτι, ἀπομονωμένο ἀπὸ τὸν προφορικὸ ἢ γραπτὸ λόγο. Παντοῦ πιστεύουν ὅτι τὰ διάφορα τμήματα τῆς γραμματικῆς ἀποτελοῦν ἐπιμέρους λογικὲς ἐπεξηγήσεις καὶ ἑρμηνεῖες τοῦ λόγου καὶ γι' αὐτὸ δὲν μπορεῖ νὰ σταθεῖ ἡ γραμματικὴ χωρὶς τὴν ἄμεση σύνδεση μὲ τὸ λόγο. Ἔτσι τὰ διάφορα τμήματα τῆς Γραμματικῆς συνδέονται ποικιλότροπα μὲ τὸ λόγο καὶ τὶς δομές του, ἀνάλογα βέβαια μὲ τὶς γλωσσολογικὲς καὶ παιδαγωγικὲς κατευθύνσεις ποὺ ἀκολουθοῦνται στὶς διάφορες χῶρες. Σὲ πολλὲς χῶρες τὸ ἀπόλυτο προβάδισμα δίνεται στὴ διδασκαλία τῶν δομῶν τοῦ λόγου, ἀπ' ὅπου ἡ γνώση τῶν συντακτικῶν μορφῶν καὶ τῶν γραμματικῶν ἐναλλαγῶν βγαίνει ἀπὸ τὸ παιδὶ τελείως ἔμμεσα. Τὰ παιδιὰ δηλαδή, γιὰ νὰ τὸ ποῦμε ἁπλά, μαθαίνουν τὴ γραμματικὴ χωρὶς νὰ καταλαβαίνουν ὅτι κάνουν κάτι ξεχωριστό, γιατὶ ἡ γραμματικὴ δὲν ἀποσπᾶται ἀπὸ τὸ λόγο ὡς ἕνα σύνολο γνώσεων ποὺ μπορεῖ νὰ διδαχτεῖ χωριστά. Σ' ἄλλες πάλι χῶρες ἡ γραμματικὴ συμφύρεται μὲ κείμενα καὶ ἐμπεδώνεται μὲ ἀσκήσεις. Κι αὐτὸ γίνεται ἀπὸ ἕνα βιβλίο ποὺ ὀνομάζεται Γραμματικὴ (στὴ Γαλλία π.χ.), ἀλλὰ δὲν περιέχει μόνο γραμματικοὺς κανόνες καὶ γραμματικὲς γνώσεις ἀλλὰ καὶ κείμενα μαζὶ καὶ ἀσκήσεις, ὅπως εἶχε γίνει περίπου παλιότερα μὲ τὸ γνωστὸ βιβλίο «Ἡ γλώσσα μου». 'Απ' ὅλα αὐτὰ λοιπὸν βγαίνει τὸ συμπέρασμα ὅτι ἡ σύνδεση τῆς γραμματικῆς μὲ τὸ συνεχὲς λόγο καὶ μὲ λεκτικὲς ἀσκήσεις, ποὺ προσφέρουν ἐμπλουτισμὸ ἐννοιῶν, λεξιλογίου, ἀντιδιαστολὲς ἀνάμεσα σὲ λόγιες ἰδιωματικὲς καὶ κοινὲς λέξεις, ἐπαγωγικὲς κρίσεις κτλ. ἀποτελεῖ β α σ ι κ ὴ ο ὐ σ ι α σ τ ι κ ὴ ἀ ρ χ ὴ σ τ ὴ δ ι δ α σ κ α λ ί α τ ῆ ς Γ ρ α μ μ α τ ι κ ῆ ς.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Στὸν τόπο μας ἀκολουθήθηκε μιὰ μέση μεθοδολογία: Ἀπὸ τὴ μιὰ μεριὰ δόθηκε τὸ βιβλίο τῆς Γραμματικῆς συνθεμένο κατὰ τὸν παραδοσιακὸ τρόπο, ἀλλὰ μὲ κάποιες καινοτομίες ἐκδοτικῆς ὑφῆς καὶ προσπάθεια ἁπλούστευσης ὁρισμένων θεμάτων καὶ προσέγγισης στὸ μαθητή, καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριὰ δόθηκε τὸ βιβλίο «Κείμενα καὶ Ἀσκήσεις» ὡς βοηθητικὸ γιὰ τὴ διδασκαλία τοῦ πρώτου. Ἔτσι κατὰ κάποιο τρόπο ἡ Γραμματικὴ δὲ θὰ διδαχτεῖ καὶ στὸν τόπο μας ἀπομονωμένα, ἀλλὰ καὶ μὲ βοηθητικὰ κείμενα καὶ προπαντὸς μὲ ἀσκήσεις. Αὐτὸ πρέπει νὰ ὁμολογήσουμε ὅτι εἶναι μιὰ ὄχι καὶ τόσο συνηθισμένη κατάκτηση γιὰ τὴ γλωσσικὴ διδασκαλία τοῦ τόπου μας, μὲ τὴν προϋπόθεση βέβαια ὅτι ἡ τάση αὐτὴ ἀποτελεῖ μιὰ ἀπαρχὴ γιὰ οὐσιαστικότερες καὶ εὐρύτερες προωθήσεις μέσα στὸ σωστὸ παιδαγωγικὸ χῶρο, στὸν ὁποῖο ἀπὸ χρόνια ἔχουν βαθιὰ εἰσχωρήσει οἱ χῶρες τῆς Εὐρώπης, τὶς ὁποῖες θέλουμε νὰ θεωροῦμε πολιτιστικὰ πολὺ κοντά μας.

Μὲ τὶς ἀπόψεις αὐτὲς ποὺ ἐξέθεσα ὡς αὐτὸ τὸ σημεῖο προσπάθησα, μὲ κάθε δυνατὴ συντομία, νὰ ἀναλύσω κάπως πλατύτερα τὴν εἰσαγωγὴ τῆς δημοτικῆς στὰ σχολεῖα μας καὶ νὰ συσχετίσω τὶς διαστάσεις τοῦ γλωσσικοῦ αὐτοῦ προβλήματος μὲ τὸ παιδαγωγικὸ ἀξίωμα τῆς ἐκκίνησης ἀπὸ τὴ φύση καὶ τὶς διδακτικὲς θέσεις γιὰ ἐπέκταση τῶν φυσικῶν γλωσσικῶν δομῶν σὲ συνάφεια μὲ τὸ πνεῦμα ποὺ δημιουργεῖ τὸ ἄρθρο 26 τοῦ Ν. 309/76, ἡ χρησιμοποίηση τῶν δύο νέων βιβλίων καὶ οἱ γλωσσολογικὲς θέσεις τοῦ Bernstein. Ὕστερα ἀπὸ ὅλα λοιπὸν αὐτὰ θὰ μπορούσαμε νὰ ποῦμε ὅτι ἡ διδασκαλία τῆς δημοτικῆς δὲν μπορεῖ νὰ ἀποσυνδεθεῖ ἀπὸ τὸν ψυχικὸ καὶ κοινωνικὸ χῶρο μέσα στὸν ὁποῖο ζεῖ καὶ μεγαλώνει τὸ παιδὶ καὶ γι' αὐτὸ μέσα στὸ σχολεῖο δὲν πρέπει νὰ ἀποσυνδέουμε τὴ διδασκαλία μας ἀπὸ αὐτὰ τὰ ἐπίπεδα, ἀλλὰ πρέπει νὰ προσπαθοῦμε νὰ βρίσκουμε κάθε φορὰ ἰδιαιτέρους πρακτικοὺς τρόπους, μὲ τοὺς ὁποίους θὰ συνδέεται αὐτὸ τὸ ὁποῖο διδάσκουμε μὲ τὸν ψυχισμὸ καὶ τὶς δυνατότητες τοῦ παιδιοῦ καὶ μὲ τὸ σημερινὸ κοινωνικὸ περιβάλλον μέσα στὸ ὁποῖο ζεῖ. Ἁπλούστερα θὰ μπορούσαμε νὰ ποῦμε ὅτι οἱ ζωντανὲς καὶ φυσικὲς λειτουργίες, ὅπως εἶναι ἡ ὁμιλία στὴ δημοτική, ἀπαιτοῦν ζωντανοὺς καὶ φυσικοὺς τρόπους διδασκαλίας. Κι αὐτοὺς τοὺς τρόπους πρέπει τώρα νὰ ἀναζητήσουμε. Πρέπει ὅμως ἀμέσως ἀπὸ τὴν ἀρχὴ νὰ ποῦμε ὅτι ἡ ἀνεύρεση τῶν τρόπων αὐτῶν δὲν εἶναι πράγμα εὔκολο καὶ ἁπλὸ γιὰ τὰ σχολεῖα μας, γιατὶ ἐμεῖς οἱ ἐκπαιδευτικοὶ ὡς φιλόλογοι ἔχουμε διαμορφωθεῖ μὲ τὸ πνεῦμα τοῦ ἱστορισμοῦ καὶ φιλολογισμοῦ ποὺ στρέφουν τὸ πρόσωπο πρὸς τὸ παρελθὸν καὶ ἔχουμε ἔτσι ἐθιστεῖ στὸ νὰ διδάσκουμε κυρίως τὸ παρελθὸν καὶ τὴν ἀρχαία ἑλληνικὴ γλῶσσα· στὸ χῶρο τῆς διδακτικῆς τῆς γλώσσας στὸν τόπο μας δὲν ἔχουμε ἀκόμα διαμορφώσει καμιὰ παράδοση διδασκαλίας τῆς ζωντανῆς γλώσσας μας. Οἱ γλωσσικὲς μεθοδολογίες ποὺ μᾶς ἦταν κάπως προσιτὲς ὡς τώρα ἦταν εἴτε ἡ διδασκαλία τῆς ἀρχαίας γλώσσας εἴτε ἡ διδασκαλία ξένων γλωσσῶν. Αὐτὲς ὅμως οἱ μεθοδολογίες δὲν μποροῦν νὰ ἐφαρμοστοῦν ἄ μ ε σ α γιὰ τὴ διδασκαλία τῆς γραμματικῆς τῆς δημοτικῆς.

Στὰ ἀρχαῖα ἑλληνικὰ εἴχαμε ὁρισμένους στόχους. Τώρα μὲ τὴ διδασκαλία τῆς γραμματικῆς τῆς δημοτικῆς μπήκαμε σὲ νέους στόχους, οἱ ὁποῖοι δημιουργοῦν ἄλλη πραγματικότητα μέσα στὸ σημερινὸ Γυμνάσιο. Ὕστερα, μὲ τὴν ἀρχαία ἑλληνικὴ Γραμματικὴ οἱ μαθητὲς μάθαιναν γλωσσικοὺς τύπους τελείως διαφορετικοὺς ἢ κάπως διαφορετικοὺς ἀπὸ τὴ σημερινὴ νεοελληνικὴ μορφή. Τώρα ὅμως ὁ μαθητὴς μὲ τὴ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς τῆς δημοτικῆς δὲ μαθαίνει κάτι καινούριο οὔτε κάτι πολὺ παλιό, ἀλλὰ συγκροτεῖ τοὺς τύπους ποὺ ξέρει καὶ ποὺ χρησιμοποιεῖ κάθε μέρα σὲ γενικεύσεις καὶ κατηγορίες, ὥστε νὰ γίνει ὁ ἀσύνειδος φυσικὸς λόγος του λ ό γ ο ς συ-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

νειδητὸς καὶ περισσότερο δομημένος, καὶ νὰ μπορεῖ νὰ τὸν χρησιμοποιεῖ σὲ ποικίλες χρήσεις. Βασικὰ λοιπὸν οἱ μαθητὲς δὲ θὰ μάθουν τώρα νὰ κλίνουν ρήματα ἢ ὀνόματα, οὔτε θὰ κάνουν ἀσκήσεις βασικοῦ λεξιλογίου, ὅπως στὶς ξένες γλῶσσες, ἀλλὰ θὰ κάνουν ἀσκήσεις καὶ θὰ ἀποκτοῦν γνώσεις γλωσσικῆς συγκρότησης, σύνθεσης, ἀνάλυσης, ἐφαρμογῆς, ἐπέκτασης καὶ ἀξιολόγησης. Θὰ μάθουν δηλαδὴ τὴ δημοτικὴ στὰ διάφορα ἐπίπεδά της καὶ ὄχι μόνο στὸ ἐπίπεδο τῆς συνομιλίας καὶ τῆς κατανόησης.

Ἡ ἐκμάθηση τῆς ζωντανῆς γλώσσας εἶναι γιὰ τὸν ἄνθρωπο μιὰ κατάκτηση σὲ πολλά, διασταυρωνόμενα καὶ ὄχι ἐπάλληλα, ἐπίπεδα, μιὰ κατάκτηση πολύπλοκη καὶ ἀτέλειωτη. Ἀρχίζει ἀπὸ τὴ δυνατότητα κατανόησης καὶ ἀπόδοσης ἁπλῶν πραγμάτων - τὶς γλωσσικὲς δηλαδὴ αὐτοματικὲς ἱκανότητες ποὺ πραγματοποιοῦνται μὲ μηχανικὸ τρόπο - προχωρεῖ σὲ γενικεύσεις συγκεκριμένων καταστάσεων, θέσεων καὶ κρίσεων καὶ φτάνει στὸν ἀτέλειωτο χῶρο τῆς ἔκφρασης ἀφηρημένων ἐννοιῶν, ὑποθετικῶν καὶ ἀνυπόθετων συλλογισμῶν, σὲ παρουσιάσεις ἐπιστημονικῶν διερευνήσεων, ὁροθετήσεων, ἀξιολογήσεων, ἑρμηνειῶν κτλ., σὲ συλλήψεις τῶν νόμων ποὺ διέπουν τὴ φύση καὶ τὴν κοινωνία καὶ σὲ ἀποδόσεις αἰσθητικῶν καταστάσεων. Γιὰ ὅλα ὅμως αὐτὰ τὰ ἐπίπεδα ὑπάρχει ὄχι μόνο διαφοροποίηση λεξιλογίου, ἀλλὰ καὶ μετασχηματιστικὴ διαφοροποίηση τῆς ἐκφραστικῆς δομῆς καὶ τῶν γραμματικῶν ἐναλλαγῶν καὶ γι' αὐτὸ χρειάζονται νέες μορφὲς προγραμματισμοῦ τῆς διδασκαλίας, νέες δηλαδὴ διδακτικὲς μεθοδολογίες, ὥστε νὰ συνταιριάζεται ἡ νέα μεθοδολογία μὲ τὸ νέο ὑλικό. Γιὰ νὰ ἐπιτευχθεῖ ὅμως μιὰ τέτοια μεθοδολογία κι ἕνας τέτοιος διδακτικὸς προγραμματισμός, ὁ ὁποῖος νὰ ἀνταποκρίνεται στὶς ἀνάγκες αὐτές, πρέπει νὰ συντελέσουν πολὺ οἱ γνώσεις ποὺ μᾶς ἔρχονται ἀπὸ τὴ νεώτερη καὶ ἱστορικὴ γλωσσολογία, ἀπὸ τὴν ψυχολογία τῆς μάθησης, ἀπὸ τὴν ψυχοπαιδαγωγικὴ τῆς γλώσσας καὶ ἀπὸ τὴν κοινωνιολογία τῆς παιδείας, ποὺ μᾶς προσφέρει γνώσεις γιὰ τοὺς τρόπους ἐπικοινωνίας. Μὲ τὰ δεδομένα λοιπὸν αὐτῶν τῶν ἐπιστημῶν καλούμαστε νὰ διαμορφώσουμε ἕνα διδακτικὸ προγραμματισμὸ ὀργανωμένο μὲ βάση ὁρισμένη ἱεράρχηση, ὅπως θὰ ἔλεγε ὁ Gagné. Ὁ διδακτικὸς αὐτὸς προγραμματισμὸς πρέπει νὰ εἶναι εὐλύγιστος, εὐέλικτος καὶ νὰ δίνει τὶς δυνατότητες χρησιμοποίησης ἐναλλακτικῶν λύσεων, ὥστε, ὡς ἕνα ζωντανὸ καὶ ὄχι ἀπονεκρωμένο σύστημα, νὰ μπορεῖ νὰ λειτουργεῖ καὶ νὰ ἐπιζεῖ μέσα στὸ χῶρο τῆς ζωντανῆς γλώσσας. Πρέπει ἐξάλλου ὁ διδακτικὸς προσανατολισμὸς ὡς θεωρητικὸ σύστημα νὰ ἔχει τὴν ἱκανότητα προσφυγῆς στὴν πράξη καὶ στὴν ἐφαρμογὴ καὶ ἀντίθετα ἀπὸ τὴν πράξη καὶ τὴν ἐφαρμογὴ νὰ φτάνει στὴ γενίκευση καὶ στὴ θεώρηση, νὰ ἔχει δηλαδὴ δομὲς διαλεκτικῆς ὑφῆς, ὥστε νὰ ἐπιτυγχάνονται ὅλες αὐτὲς οἱ συνδέσεις καὶ ἀποσυνδέσεις γιὰ τὴ δημιουργία τελικῶν συνθέσεων.

Σὲ ὅσα ὅμως εἴπαμε ὡς τώρα γιὰ τὴν νέα μεθοδολογία καὶ τὸ διδακτικὸ προγραμματισμὸ πρέπει νὰ προσθέσουμε τὶς ψυχολογικὲς γνώσεις μας ποὺ σχετίζονται μὲ τὴ μάθηση τῶν κανονιστικῶν διεργασιῶν. Σήμερα ξέρουμε ὅτι γιὰ τὴν ἐκμάθηση τῶν κανόνων καὶ γενικότερα τῶν κανονιστικῶν προτάσεων τῆς Γραμματικῆς ἀπαιτοῦνται ὁρισμένες ἐγκεφαλικὲς διεργασίες· γιὰ τὴν ἐκμάθηση ἐξάλλου τῆς ὀρθῆς ἐπιλογῆς τοῦ γραμματικοῦ ἢ συντακτικοῦ τύπου κατὰ τὴν ὁμιλία ἢ τὴ γραφὴ ἀπαιτοῦνται ἄλλες ἐγκεφαλικὲς συνδέσεις καὶ διεργασίες. Αὐτὸ τὸ καταλαβαίνουμε στὸ σχολεῖο ἀπὸ τὸ γεγονὸς ὅτι ὑπάρχουν παιδιὰ ποὺ ξέρουν τοὺς κανόνες, ἀλλὰ δὲν τοὺς ἐφαρμόζουν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

πάντα ἢ δὲν μποροῦν νὰ ἐπιλέξουν πάντα στὴν κατάλληλη στιγμὴ τὴν κατάλληλη δομή. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο ἀπαιτοῦνται καὶ ἄλλης μορφῆς ἐκμαθήσεις πέρα ἀπὸ τὶς παλιὲς τεχνολογίες, ἀντικαταστάσεις τύπων ὁριζόντιες ἢ κάθετες, ἀναγνωρίσεις κτλ. Ἀπαιτοῦνται μορφὲς ἐκμάθησης οἱ ὁποῖες νὰ ἔχουν μεγαλύτερη σχέση μὲ τὴν πραγματικότητα, τὴν προφορικὴ πρῶτα καὶ τὴ γραπτὴ ὕστερα. Οἱ μορφὲς αὐτὲς ἐκμάθησης πρέπει ἐπίσης νὰ ἔχουν σχέση καὶ μὲ τὴ λεκτικὴ πρόσληψη καὶ μὲ τὴ λεκτικὴ ἐκπομπή, γιατὶ ἄλλες διεργασίες ἀπαιτοῦνται γιὰ νὰ καταλαβαίνεις τὸ λόγο κι ἄλλες διεργασίες γιὰ νὰ κάνεις νὰ καταλάβουν οἱ ἄλλοι τὸ λόγο σου.

Γιὰ νὰ ἀντιμετωπίσουμε λοιπὸν στὸν παιδαγωγικὸ χῶρο ὅλα αὐτὰ τὰ περίπλοκα προβλήματα ποὺ ἀναφέραμε, χρησιμοποιοῦμε σήμερα τὰ διδακτικὰ μοντέλα, διδακτικοὺς δηλαδὴ τρόπους ποὺ λειτουργοῦν ὡς συστήματα μὲ δυνατότητες μετασχηματισμοῦ, προσαρμογῆς καὶ χρησιμοποίησης ἐναλλακτικῶν λύσεων, στοιχεῖα καὶ χαρακτηριστικὰ τὰ ὁποῖα δὲ διέθεταν τὰ γνώριμά μας ἀπαρχαιωμένα στάδια διδασκαλίας, τὰ στάδια δηλαδὴ τοῦ Herbart ἢ ἡ τριμερὴς πορεία, τὰ ὁποῖα πολλὲς φορὲς δυστυχῶς καὶ ἀπροσδόκητα ἀναβιώνουν στὰ σχολεῖα μας, ἐνῶ ἡ παιδαγωγικὴ ἐπιστήμη τὰ ἔχει ἐγκαταλείψει ἐδῶ καὶ πενήντα τουλάχιστο χρόνια.

Ἕνα τέτοιο διδακτικὸ μοντέλο ποὺ μπορεῖ νὰ χρησιμοποιηθεῖ στὴ διδασκαλία τῆς γραμματικῆς εἶναι τὸ διαλεκτικὸ ἢ σωκρατικὸ μοντέλο. Τὸ μοντέλο αὐτὸ ἔχει βασικὲς θεωρήσεις ἀπὸ τὴ Σωκρατικὴ διδασκαλία, ἀλλὰ στηρίζεται κυρίως σὲ ἔρευνες ποὺ ἔχουν γίνει σήμερα καὶ σὲ τάσεις ποὺ ἐπικρατοῦν στὸ Δυτικὸ καὶ Ἀνατολικὸ κόσμο γιὰ δυναμικὴ ὁροθέτηση τοῦ διαλόγου ἀνάμεσα σὲ μαθητὴ καὶ καθηγητὴ μὲ ρυθμιστικὸ ἢ διερευνητικὸ τρόπο σύμφωνα μὲ τὶς ἀπόψεις τοῦ Bruner, Ausubel, Gagné κ.ἄ. στὴν Ἀμερικὴ καὶ τοῦ Galperin στὴ Ρωσία. Σύμφωνα μὲ τὸ διδακτικὸ αὐτὸ μοντέλο ποὺ στηρίζεται, ὅπως εἶναι γνωστό, στὸ διάλογο ἀνάμεσα σὲ καθηγητὴ καὶ μαθητή, οἱ ὁποῖοι προσέρχονται ὡς συνερευνητὲς στὸ πεδίο τῆς μάθησης καὶ δημιουργοῦν ἕνα πνεῦμα διαλεκτικῆς ἀναζήτησης καὶ ὄχι ψευτοδιαλόγου, ξεκινοῦμε ἀπὸ τὴ θέση τοῦ γλωσσικοῦ προβλήματος ποὺ θέλουμε νὰ διδάξουμε, μέσα στὸν προφορικὸ λόγο καὶ προχωροῦμε σὲ ἐπικαλύψεις τῶν λαθῶν ποὺ κάνει ὁ μαθητὴς σὲ ἐναλλακτικὲς διευκολυντικὲς διόδους, ὥσπου νὰ βροῦμε μέσα στὸν προφορικὸ λόγο καὶ στὴ συνέχεια στὸ γραπτὸ λόγο τὴν ὁροθέτηση τοῦ ἀληθινοῦ λόγου, τὴν ἑρμηνεία δηλαδὴ καὶ τὴ λειτουργία τοῦ καθορισμένου, τοῦ ὁρισμοῦ, τοῦ κανόνα ἢ τῆς νόρμας ποὺ προσεγγίζονται ὄχι μὲ ἀφαιρέσεις, ἀλλὰ μὲ ἐπακτοὺς λόγους, μὲ τὴν ἐπαγωγικὴ δηλαδὴ μέθοδο, ἡ ὁποία ξέρει νὰ δένει τὸ συγκεκριμένο μὲ τὸ ἀφηρημένο καὶ τὸ ἀφηρημένο μὲ τὴν ἐφαρμογὴ καὶ νὰ φτάνει στὸ ὕψιστο σημεῖο τῆς διαλεκτικῆς σύλληψης τοῦ λόγου, στὴν «ἑρμηνεία τῆς διαφορότητος», ὅπως θὰ ἔλεγε ὁ Πλάτωνας.

Μιὰ τέτοια μορφὴ μοντέλου διδασκαλίας ἢ μιὰ παραπλήσια ἔχει τὸ προσὸν νὰ ἀντιμετωπίζει τὴ γραμματικὴ ὡς ζωντανὸ καὶ κινούμενο σύστημα καὶ νὰ δημιουργεῖ στὸ μαθητὴ τὴ συναίσθηση ὅτι μαθαίνει γιὰ τὴ ζωή, μαθαίνει δηλαδὴ πράγματα ποὺ τὸν δένουν μὲτὴ ζωντανὴ κοινωνικὴ πραγματικότητα ποὺ ὑπάρχει γύρω του κι ὄχι μόνον γιὰ τὸ σχολεῖο καὶ τὸν καθηγητή. Μὲ τὸ διδακτικὸ αὐτὸ μοντέλο ἐξάλλου ἢ μὲ παραπλήσιο, τὸ ὁποῖο ὅμως πάλι θὰ στηρίζεται στὴν ἀρχὴ τῆς φυσικῆς ἐπέκτασης καὶ τῆς συνεύρεσης, ἡ ἀντιθετικὴ συσχέτιση ποὺ ἐνυπάρχει ἀνάμεσα στὴ μάθηση, στὴ διδασκαλία καὶ στὴ γλώσσα θὰ πάρει διαλεκτικὴ μορφὴ ἐπιδιωκομένης σύνθεσης καὶ θὰ ἀποβληθεῖ ἡ λεξιθηρία,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἡ λεξιλατρία καὶ τὰ συνεπόμενά τους, δηλαδὴ ὁ φιλολογισμὸς καὶ ὁ ἱστορισμός, ἀφοῦ ἡ διδασκαλία θὰ κινεῖται μὲ τὴ δύναμη τῆς δημιουργικῆς συμμετοχῆς τοῦ μαθητῆ. Τὸ Γυμνάσιο ἐξάλλου θὰ σταθεῖ στοὺς πραγματικοὺς στόχους του, στὸ νὰ βγάζει δηλαδὴ μὲ τὴ διδασκαλία τῆς γλώσσας ὄχι γραμματοδιδασκάλους, ἀλλὰ ἀνθρώπους ποὺ θὰ ξέρουν νὰ χειρίζονται ἐπιδέξια τὴ γλώσσα τους γιὰ τοὺς δικούς τους σκοποὺς καὶ γιὰ τὰ δικά τους συμφέροντα, γιὰ τὴ χρήση μέσα στὴ ζωὴ καὶ ὄχι γιὰ τὸν κλειστὸ χῶρο τοῦ σχολείου, σύμφωνα μὲ τὸ ρητὸ κάθε νέας παιδαγωγικῆς κίνησης non scholae, sed vitae discimus. Δὲ διδάσκουμε γιὰ τὸ σχολεῖο ἀλλὰ γιὰ τὴ ζωή.

Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ ἡ διδασκαλία τῆς γραμματικῆς θὰ παύσει νὰ εἶναι–κι αὐτὸ πρέπει νὰ γίνει μὲ κάθε τρόπο καὶ κάθε θυσία – μιὰ «ἐπίσκεψις ὀνομάτων», μιὰ ἀποστήθιση ὁρολογιῶν, κανόνων, παραδειγμάτων καὶ αἰνιγμάτων, γιατὶ ἔτσι ὁ καθηγητὴς συμμετέχει, χωρὶς νὰ τὸ θέλει, σὲ ἐπικήδειο τελετή, ἀντὶ νὰ ἀποτελεῖ ἡ διδασκαλία ἀνάβλυσμα ζωντανῆς πηγῆς καὶ ἡ σχολικὴ τάξη φυσικὴ προέκταση τοῦ χώρου τῆς ζωῆς.

Οἱ διατυπώσεις αὐτὲς γιὰ ἀπονεκρωμένη ἀτμόσφαιρα τῆς τάξης ἴσως νὰ φάνηκαν σὲ μερικοὺς κάπως ὑπερβολικές. Δυστυχῶς ὅμως δὲν εἶναι, γιατὶ δὲν ἀποτελοῦν λογοτεχνικὲς ἐκφράσεις, ἀλλὰ ἀπόψεις ποὺ βασίζονται σὲ σημαντικοὺς Ἀμερικανοὺς καὶ Ρώσους ἐρευνητὲς ποὺ μελέτησαν τὸ ρόλο τῆς γλώσσας καὶ τῆς σκέψης καὶ ἰδιαίτερα τὸ ρόλο τῆς ὁμιλίας στὴ λειτουργία τοῦ ἐγκεφάλου καὶ τοῦ νευρικοῦ συστήματος. Ἔτσι ὁ E. Sapir, ἕνας ἀπὸ τοὺς μεγαλυτέρους Ἀμερικανοὺς ψυχογλωσσολόγους, ὑποστήριξε ὅτι κάθε γλώσσα, ἀκόμα καὶ ἡ γλώσσα τῶν πρωτογόνων ἔχει τὴν πληρότητά της, τὸν πλοῦτο της καὶ τὴν πολυτέλειά της καὶ γι' αὐτὸ κάθε μητρικὴ γλώσσα κάνει τὴ σκέψη ταχύτερη καὶ πιὸ εὐλύγιστη. Λέγει ἀκόμη ὅτι εἶναι ἐνδεχόμενο ἡ γλώσσα νὰ προηγεῖται τῆς κατασκευῆς ὑλικῶν στοιχείων τοῦ πολιτισμοῦ. Ὁ Vigotsky ἐξάλλου παλιότερα εἶχε ὑποστηρίξει ὅτι ἡ ἀνθρώπινη νοητικὴ ἐξέλιξη ἔχει τὴ ρίζα της στὴ γλωσσικὴ ἐπικοινωνία μεταξὺ τοῦ παιδιοῦ καὶ ὡρίμου. Πρόσφατα ἐξάλλου οἱ Ρῶσοι ψυχολόγοι καὶ φυσιολόγοι A.E. Ivanov–Smolensky καὶ I. Krasnogorsky ἔδειξαν καὶ περιέγραψαν τὶς ἀλλαγὲς στὴν ἀνέλιξη τῶν νευρικῶν διαδικασιῶν ὡς ἀποτέλεσμα τῆς συμμετοχῆς τοῦ δεύτερου σημαντικοῦ συστήματος, τῆς γλώσσας δηλαδή, καὶ προσπάθησαν νὰ δείξουν τὸ ρόλο τῆς λέξης στὴ δραστηριότητα τοῦ ἀνώτερου νευρικοῦ συστήματος. Ὁ Louria ἐπίσης ἀναφέρει ὅτι μὲ τὴν παρεμβολὴ τῆς γλώσσας στὸ παιδὶ ἐγκεφαλικοὶ συνδυασμοὶ ποὺ ἦταν ἀδύνατοι ἢ ὡρίμαζαν ἀργὰ ἀρχίζουν νὰ κινοῦνται ταχύτατα καὶ νὰ δημιουργοῦν νέες νοητικὲς καταστάσεις μέσα στὸν ἐγκέφαλο, ἐνισχύονται σταθερά, σταματοῦν νὰ θέλουν ἐνισχυτὲς καὶ δείχνουν καταστάσεις αὐτορρύθμισης... Πολλὲς σύνθετες ψυχολογικὲς λειτουργίας ποὺ φαίνονται σὰν κληρονομικὲς ἔχουν τὴ ρίζα τους στὸν τρομερὸ δημιουργικὸ παράγοντα, τὴ λέξη.

Οἱ σύντομες αὐτὲς ἀναφορὲς στὶς ἔρευνες δείχνουν τὶς ἄμεσες συνέπειες ποὺ ἔχει ἡ σωστὴ διδασκαλία τῆς γλώσσας στὰ παιδιά, δείχνουν ὅμως καὶ τὶς φρικτὲς ἐπιπτώσεις ποὺ εἶχε στὰ παιδιά μας ἡ διαστρέβλωση τῆς φυσικῆς γλώσσας τους μὲ τὴν παρεμβολὴ ἑνὸς δομικοῦ συστήματος γλώσσας καὶ μιᾶς τεράστιας ἐπισώρευσης ἀλλοτρίων λέξεων ἀπὸ τὴν καθαρεύουσα. Καὶ δυστυχῶς πρέπει νὰ ὁμολογήσουμε ὅτι ἡ ἀλλοτρίωση τῆς γλώσσας ἔφερνε καὶ ἀλλοτρίωση ἢ ἀλλοίωση τῆς σκέψης.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Σὲ παλιότερη ἔρευνα γιὰ τὴν ἀπόδοση τῶν μαθητῶν στὴ δημοτικὴ καὶ στὴν καθαρεύουσα ποὺ ἔκανα στὰ Γιάννενα τὸ 1972, ἀνάμεσα στὰ ἄλλα συμπεράσματα, εἶχε βρεθεῖ ὅτι «στὰ σχολεῖα μας ὑπάρχει μιὰ μορφὴ ἐνδημικῆς ἀνωμαλίας — πρόκειται προφανῶς περὶ γενικῆς ἀναγνωστικῆς καθυστερήσεως, γιατὶ στὰ σχολεῖα μας καλλιεργεῖται μόνο ἡ καθαρεύουσα καὶ ὅτι ἡ γλώσσα στέκεται ἐμπόδιο γιὰ τὴ μάθηση». Τὰ ἀποτελέσματα ὅμως αὐτά, σὲ συνδυασμὸ μὲ τὶς ἀπόψεις τῶν ψυχογλωσσολόγων καὶ φυσιολόγων ποὺ ἀναφέραμε δείχνουν πόσο ἀνεπίτρεπτα καὶ ἐγκληματικὰ τὸ σχολεῖο δὲν ἄφηνε νὰ ἀναπτυχθοῦν φυσιολογικά, μὲ τὴν παρεμβολὴ τῆς τεχνητῆς γλώσσας τῆς καθαρεύουσας, οἱ ἐγκεφαλικὲς λειτουργίες.

Μὲ τὴν εἰσαγωγὴ ὅμως τῆς δημοτικῆς στὰ σχολεῖα μας πρέπει νὰ ποῦμε ὅτι τίθεται ἕνα ἄλλο πρόβλημα ἐπιστημονικῆς τάξης. Οἱ γλωσσολόγοι παρουσιάζουν τὴ γλώσσα μὲ τρεῖς βασικὰ γραμματικὲς μορφές, τὴν παραδοσιακή, τὴ δομικὴ καὶ τὴ γενετικὴ ἢ μετασχηματιστική. Ἡ παραδοσιακὴ γραμματικὴ παρουσιάζει τὶς λέξεις καταταγμένες στὰ γνωστὰ μέρη τοῦ λόγου (ἄρθρο, οὐσιαστικό, ἐπίθετο, κτλ.) καὶ ἐπιμένει στὸν ὀρθὸ καὶ λανθασμένο γραμματικὸ ἢ συντακτικὸ τύπο. Ἡ δομικὴ γραμματικὴ ποὺ ὑποστηρίχτηκε κυρίως ἀπὸ τὸν L. Bloomfield, λέγει πὼς ὁ προφορικὸς λόγος εἶναι τὸ βασικὸ στοιχεῖο ποὺ πρέπει νὰ στηριχτοῦμε, ὅτι πρέπει νὰ ξεχωρίζουμε τὴν ἔννοια τῆς λέξης ἀπὸ τὸν τύπο καὶ ὅτι ὁ ρόλος τῆς γλωσσολογίας εἶναι νὰ περιγράψει καὶ ὄχι νὰ προγράψει τὴ γλώσσα. Ἡ δομικὴ γραμματικὴ βρῆκε πολλοὺς ὀπαδοὺς μετὰ τὸ 1950 καὶ πῆρε σημαντικὴ ἔκταση στὴ διδασκαλία τῶν γλωσσῶν. Ἡ γενετικὴ ἢ μετασχηματιστικὴ γραμματική, τὴν ὁποία ἐθέσπισε κυρίως ὁ Noam Chomsky μιλάει ἐπίσης γιὰ τὶς δομὲς τῆς γλώσσας, ἀλλὰ ἐπιμένει κυρίως στὸ γενετικὸ ἢ μετασχηματιστικὸ ρόλο τῶν φ ρ ά σ ε ω ν μὲ βάση μερικὲς πρότυπες προτάσεις (Kernel). Μιὰ Kernel πρόταση, ὅπως π.χ. ὁ Γιάννης χτυπάει τὸ σκυλί, μπορεῖ νὰ δεχτεῖ νέα στοιχεῖα, νὰ γίνει παθητική, νὰ γίνει ἀρνητικὴ ἢ ἐρωτηματική.

Οἱ ἀπόψεις αὐτὲς ὁμολογουμένως ἔχουν ἐπηρεάσει ἀρκετοὺς ἐκπαιδευτικούς, οἱ ὁποῖοι βιαστικὰ διαμόρφωσαν νέα γραμματικὰ συστήματα γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν γλωσσῶν σύμφωνα μὲ τὶς νέες ἀπόψεις τῶν γλωσσολόγων. Ἡ βιαστικὴ ὅμως αὐτὴ εἰσαγωγὴ τῶν γλωσσολογικῶν θέσεων μέσα στὸ χῶρο τῆς παιδείας δὲν ἔχει γίνει γενικὰ ἀποδεκτὴ ἀπὸ τοὺς παιδαγωγούς. Ὁ L. Shulman π.χ. λέγει κάπως εἰρωνικά : «Κάτι καινούργιο γίνεται στὴ γλωσσολογία καὶ μέσα σὲ τρία χρόνια τυπώνεται μιὰ σειρὰ νέων ἀναγνωστικῶν. Ὑπάρχει διάθεση νὰ ψουνίζουμε μιὰ ἰδέα ἀπὸ ἕνα πεδίο καὶ νὰ τὴ θέτουμε ἀμέσως σ' ἕνα ἄλλο, χωρὶς τὰ ἀπαραίτητα ἐνδιάμεσα στάδια ἐμπειρικῆς δοκιμασίας καὶ ἔρευνας».

Πρέπει ἀκόμη νὰ προσθέσουμε ὅτι ἡ γλωσσολογία, εἴτε θεωρηθεῖ κανονιστικὴ ἐπιστήμη εἴτε περιγραφικὴ ἢ συγχρονική, δὲν ἀποτελεῖ διδακτικὴ μεθοδολογία ἢ παιδαγωγικὴ δεοντολογικὴ διερεύνηση, ὥστε νὰ ἐφαρμόζεται α ὐ τ ό μ α τ α στὸ σχολεῖο χωρὶς τὶς κατάλληλες παιδαγωγικὲς δοκιμασίες, πειραματισμοὺς καὶ προπαντὸς χωρὶς τὴν ἀπαραίτητη προσαρμογὴ γιὰ τοὺς μαθητές. Οἱ περισσότεροι παιδαγωγοὶ σήμερα ὑποστηρίζουν τὴ θέση ὅτι τὰ νέα γλωσσολογικὰ δεδομένα, ἂν πρὸς τὸ παρὸν δὲν μποροῦν νὰ μᾶς κάνουν νὰ ἀρνηθοῦμε ὁλότελα τὴν παραδοσιακὴ γραμματική, μποροῦν νὰ συντελέσουν στὸ νὰ δοῦμε τὴ διδακτικὴ μεθοδολογία καὶ προπαντὸς τὸ περιεχόμενο τῆς παραδοσιακῆς γραμματικῆς μὲ κάποιο διαφορετικὸ τρόπο ἢ νὰ δοῦμε τὶς τρεῖς μορφὲς γραμματικῆς παρουσίασης μὲ ἐνιαία καὶ συνθετικὴ θεώρηση.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἔτσι στὴ γραμματικὴ μεθοδολογία τῆς μητρικῆς γλώσσας ὑποστηρίζεται ὅτι οἱ γραμματικὲς μορφὲς καὶ οἱ δομὲς ποὺ θὰ μελετηθοῦν ἀρχικὰ πρέπει νὰ ξεκινοῦν ἀπὸ συζητήσεις καὶ ἐντοπίσεις τοῦ προφορικοῦ λόγου, σύμφωνα μὲ τὶς ἀπόψεις τῆς δομικῆς γραμματικῆς. Ἡ πρωτοβουλία λοιπὸν πρέπει νὰ δοθεῖ στὸν προφορικὸ λόγο καὶ ἀφοῦ μελετηθοῦν ὁρισμένες μορφές του, ὕστερα νὰ μεταπηδήσουμε στὸ γραφτό, μέσα στὸν ὁποῖο μὲ ἀσκήσεις μετασχηματιστικὲς — σύμφωνα μὲ τὴ γενετικὴ γραμματικὴ — θὰ καταλήξουμε στὶς κατηγοροποιήσεις τῆς παραδοσιακῆς γραμματικῆς, ἡ ὁποία ἔτσι θὰ πάρει λειτουργικὴ ὑπόσταση καὶ θὰ ἀποκτήσει νέο νόημα.

Οἱ νέες ἐξάλλου γλωσσολογικὲς ἀπόψεις μποροῦν νὰ μᾶς ὁδηγήσουν σὲ μιὰ νέα σειρά, μὲ τὴν ὁποία θὰ κάνουμε τὰ μαθήματα τῆς Γραμματικῆς στὴν πρώτη Γυμνασίου, ὥστε νὰ ξεφύγουμε ἀπὸ τὴν ἀντιδιδακτικὴ σειρὰ ποὺ ἔχει θεσπισθεῖ στὴν παραδοσιακὴ γραμματικὴ ἐδῶ καὶ αἰῶνες (φθόγγοι, γράμματα, κτλ.). Μιὰ τέτοια κάπως σωστὴ σειρὰ θὰ μποροῦσε νὰ εἶναι: 1. Καταγωγὴ τῶν λέξεων – παραγωγικὸ – σημασία τῶν λέξεων. 2. Οὐσιαστικὰ–ἄρθρα. 3. Ρήματα. 4. Ἐπίθετα – ἐπιρρήματα. 5. Σύνδεσμοι–προθέσεις – ἐπιφωνήματα. Ἡ σειρὰ αὐτὴ βασικὰ ἀκολουθεῖ τὴ βαρύτητα ποὺ δίνουν οἱ δομικὲς γραμματικὲς στὰ διάφορα μέρη τοῦ λόγου καὶ οἱ μετασχηματιστικὲς γραμματικὲς στὶς Kernel προτάσεις.

Ἡ σειρὰ ὅμως μὲ τὴν ὁποία θὰ διδάξουμε τὰ κεφάλαια τῆς Γραμματικῆς στὴν πρώτη Γυμνασίου πρέπει νὰ ποῦμε ὅτι θὰ ἐξαρτηθεῖ καὶ ἀπὸ τὸ τί καὶ πῶς θὰ διδαχθοῦν οἱ μαθητὲς τοῦ Δημοτικοῦ ἀπὸ τὴ Γραμματική. Πάντως ἡ ὁλοκλήρωση σχεδὸν τῆς Γραμματικῆς, κατὰ τὴ γνώμη μου, πρέπει νὰ γίνει στὴν πρώτη Γυμνασίου καὶ στὴ δεύτερη Γυμνασίου νὰ γίνει ἡ συμπλήρωση καὶ διεύρυνση ὁρισμένων μερῶν καὶ τὸ Συντακτικὸ τῆς Δημοτικῆς τὸ ὁποῖο, μὲ ἀσκήσεις πάλι, πρέπει νὰ συνεχιστεῖ καὶ νὰ ὁλοκληρωθεῖ στὴν τρίτη Γυμνασίου. Παράλληλα ἴσως θὰ πρέπει νὰ ἀφιερώνεται μιὰ ὥρα σὲ ὅλες τὶς τάξεις γιὰ τὴ μελέτη τοῦ λεξιλογίου, τοῦ νοήματος δηλαδὴ τῶν λέξεων, μὲ ἀσκήσεις καὶ νὰ διδάσκεται ἐπίσης ἡ ὀρθογραφία. Ἡ L. Cole σὲ μιὰ παλιότερη ἔρευνά της ἀναφέρει ὅτι τὸ «ἑλλιπὲς λεξιλόγιο εἶναι ἴσως ἡ μοναδικὴ αἰτία γιὰ τὶς ἀποτυχίες τῶν παιδιῶν στὰ σχολεῖα». Ἡ θέση εἶναι μάλλον ὑπερβολική, ὡστόσο περιέχει μεγάλη δόση ἀλήθειας. Γι' αὐτὸ ἴσως θὰ πρέπει νὰ ἑτοιμαστοῦν καὶ βιβλία χωριστὰ γιὰ τὸν πλουτισμὸ τοῦ λεξιλογίου τῶν μαθητῶν καὶ γιὰ τὴ μάθηση τῆς Ὀρθογραφίας, ὅπως γίνεται σὲ ἄλλες χῶρες. Θὰ πρέπει ἐπίσης στὴν τρίτη τάξη νὰ γίνει μιὰ σειρὰ μαθημάτων γιὰ πρακτικοὺς τρόπους συγγραφῆς κειμένων χρηστικῆς ἐπικοινωνίας (ἀλληλογραφία, περιγραφὴ συμβάσεων, ὑποβολὴ αἰτημάτων, διαμαρτυρίες κτλ.).

Ἡ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς τῆς δημοτικῆς θὰ ἀποτελέσει τμῆμα τοῦ μαθήματος τῶν Νέων Ἑλληνικῶν. Ὅπως ξέρουμε, στὰ Νέα Ἑλληνικὰ κάνουμε κείμενα λογοτεχνίας, μαθαίνουν τὰ παιδιὰ νὰ γράφουν καὶ μαθαίνουν τὴ γλώσσα μὲ τὴ γραμματική, τὸ λεξιλόγιο καὶ τὴν ὀρθογραφία. Εἶναι φυσικὸ λοιπὸν νὰ ποῦμε ὅτι στὴ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς θὰ ἀφιερωθεῖ τὸ 1/3 τουλάχιστο τοῦ χρόνου. Σὲ παλιότερα βέβαια χρόνια γιὰ τὴ Γραμματικὴ διάθεταν στὰ σχολεῖα πολλὰ χρόνια γιὰ νὰ μάθουν τὴν ἀρχαία Γραμματική. Στὴν «Ἑλληνικὴ Νομαρχία» ὁ συγγραφέας, ἀφοῦ πεῖ τότε, τὸ 1806, «Ὦ πόσον ταχύτερα καὶ εὐκολώτερα ἤθελε φωτισθῶσιν οἱ παῖδες τῶν Ἑλλήνων ἂν αἱ παραδόσεις τῶν ἐπιστημῶν ἐγίνοντο εἰς τὴν ἁπλῆν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μας διάλεκτον», προσθέτει ὅτι γνώρισε «ἕνα νέον ὁποὺ εἶχε σπουδάσει δέκα ἔξ χρόνους εἰς τὸ σχολεῖον τῆς Πάτμου καὶ ἦταν εἴκοσι ἔξ χρόνων ὅταν ἐβγῆκεν μὲ τὸν τίτλον τοῦ λογιοτάτου....ἤξευρεν ὅμως ἐκ στήθους ὅλον σχεδὸν τὸ τρίτον τοῦ Γαζῆ (τοὺς τρεῖς δηλαδὴ τόμους τῆς Γραμματικῆς τοὺς ἤξερε ὁ ἀθεόφοβος ἀπέξω!)» (Ἑλλ. Νομ. Στ΄ 234 - 235 Τωμαδ.).

Σήμερα δὲν ὑπάρχει παιδαγωγὸς ὁ ὁποῖος νὰ μὴν ὑποστηρίζει ὅτι ἡ μάθηση τῆς Γραμματικῆς πρέπει νὰ γίνεται μὲ τὴ χρήση, μὲ ἐφαρμογὲς καὶ ὄχι μὲ ἀποστήθιση. Ἐλπίζω ὅτι γιὰ τὴ Γραμματικὴ τῆς δημοτικῆς δὲ θὰ ἐφαρμοστεῖ ἡ μεθοδολογία τῆς ἀποστήθισης κανόνων καὶ παραδειγμάτων ποὺ ἐφαρμοζόταν πολλὲς φορὲς στὰ Γυμνάσια. Τοὺς κανόνες δὲν πρέπει νὰ τοὺς ξέρουμε ἀπέξω, πρέπει νὰ ξέρουμε νὰ τοὺς ἐφαρμόζουμε καὶ ἡ ἐφαρμογὴ μαθαίνεται μὲ ἀσκήσεις καὶ ἐφαρμογὲς καὶ ὄχι μὲ ἀποστήθιση. Τὸ πρῶτο λοιπὸν πρακτικὸ πόρισμα γιὰ τὴ Γραμματικὴ εἶναι ἡ μάθηση μὲ ἐφαρμογὲς καὶ ὄχι μὲ ἀποστήθιση. Εἶναι ἀστεῖο πράγμα αὐτὸ ποὺ γινόταν παλιότερα νὰ ἔχουν οἱ μαθητὲς τὰ βιβλία τους κλειστὰ καὶ ὁ δάσκαλος νὰ ἀπαγγέλνει τὸ μάθημα τῆς Γραμματικῆς ποὺ τὸ ἀποστήθιζε κάθε φορὰ ἀποβραδίς !

Ἕνα δεύτερο πόρισμα γιὰ τὴ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς εἶναι νὰ μὴ διδάσκουμε πολλὴ ὕλη καὶ αὐτὰ ποὺ διδάσκουμε νὰ εἶναι ἀληθινά, νὰ ἀνταποκρίνονται στὴν πραγματικότητα. Δὲν πρέπει π.χ. νὰ ἀποκρύψουμε ἀπὸ τὰ παιδιὰ ὅτι ἡ γλώσσα μας, ὅπως ἐξάλλου ὅλες οἱ γλῶσσες τοῦ κόσμου, ἔχουν διπλομορφίες, τριπλομορφίες καὶ διαφοροποιήσεις, γιατὶ εἶναι ζωντανὴ γλώσσα καὶ εἶναι φυσικὸ νὰ παρουσιάζει παραλλαγές. Μόνο ποὺ πρέπει νὰ ξέρουμε νὰ αἰτιολογοῦμε κάθε φορὰ γιατί ὑπάρχει ἡ διπλοτυπία, ἡ διπλομορφία κτλ.

Συναφὴς μὲ τὸ προηγούμενο πόρισμα καὶ ἐπέκτασή του εἶναι ἡ θέση ὅτι πρέπει νὰ διδάσκουμε ἀπὸ τὴ Γραμματικὴ αὐτὸ ποὺ εἶναι περισσότερο ἀπαραίτητο γιὰ τοὺς μαθητές. Ὡς καθηγητὲς πρέπει νὰ κάνουμε μιὰ ἱεράρχηση τῆς σοβαρότητας τῶν γνώσεων. Ὑπάρχουν πράγματα στὴ Γραμματικὴ πολὺ ἀπαραίτητα, πράγματα διευτερεύοντα καὶ πράγματα ποὺ ἂν δὲν τὰ ξέρει ὁ μαθητὴς δὲ χάθηκε ὁ κόσμος. Αὐτὴ τὴν ἱεράρχηση πρέπει νὰ τὴν προσφέρει ὁ καθηγητὴς καὶ ἴσως τὸ ΚΕΜΕ θὰ μποροῦσε νὰ προσδιορίσει μὲ κάποια ἔρευνα ἀκριβῶς τὶς γραμματικὲς γνώσεις ποὺ πρέπει νὰ ξέρει ὁ μαθητὴς τῆς 1ης Γυμνασίου, τῆς 2ης κτλ. Μὲ τὴν παρατήρηση βέβαια αὐτὴ ἐννοῶ ὅτι πρέπει νὰ διαμορφωθεῖ ἕνα διαγνωστικὸ μέσο κατάταξης τῶν μαθητῶν στὶς γραμματικὲς γνώσεις ἀνάλογα μὲ τὴν τάξη στὴν ὁποία ἀνήκουν.

Ὕστερα, ἐρχόμαστε σ' ἕνα ἄλλο θέμα. Ἡ γραμματικὴ ἡ παραδοσιακὴ στηρίζεται σὲ κάποια λογικὴ καὶ οἱ νεώτερες γραμματικὲς σὲ λειτουργίες τῆς γλώσσας. Κάθε φορὰ ποὺ διδάσκουμε λοιπὸν κάποια γνώση ἀπὸ τὴ γραμματικὴ ἂς προσπαθοῦμε νὰ τῆς δώσουμε λογικὴ ἢ λειτουργικὴ αἰτιολόγηση, γιὰ νὰ καταλαβαίνει ὁ μαθητής, γιατί γίνεται ἔτσι καὶ ὄχι ἀλλιῶς.

Καὶ ὡς τελευταῖο πρακτικὸ πόρισμα πρέπει νὰ ἀναφέρω τὴν ἀποφυγὴ σύγκρισης πολὺ συναφῶν πραγμάτων. Π.χ. στὰ σχολεῖα κάνουν οἱ καθηγητὲς διάκριση ἀνάμεσα στὸ παίρνω καὶ περνῶ ἢ ἥμερος καὶ ἤρεμος. Αὐτὴ ἡ μεγάλη συνάφεια ὅμως ἀντὶ νὰ διευκολύνει, μπερδεύει. Τὰ 95% τῶν Ἑλλήνων στὸ τελείωμα τοῦ Γυμνασίου δὲν ξέρουν πότε βάζουμε δασεία καὶ πότε ψιλή, πότε ε καὶ πότε αι στὶς λέξεις ποὺ ἀνάφερα· ὡστόσο ὅλοι ξέρουν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ὅτι ἡ μιὰ ἀπὸ τὶς δύο τελευταῖες λέξεις παίρνει ψιλὴ καὶ ἡ ἄλλη δασεία καὶ ὅτι ἡ μιὰ ἀπὸ τὶς πρῶτες λέξεις παίρνει αι καὶ ἡ ἄλλη ε.

Πρὶν κλείσω αὐτὸ τὸ θέμα τῶν ορισμάτων πρέπει νὰ ἀναφέρω κάτι ποὺ σχετίζεται μὲ τὸ γραμματικὸ καὶ ὀρθογραφικὸ ἄγχος τῶν Νεοελλήνων. Ὅλοι λίγο πολύ, ἔχουμε τὸ σύμπλεγμα τοῦ χαρακτηρισμοῦ «ἀγράμματος», φοβούμαστε μήπως χαρακτηριστοῦμε ἀγράμματοι, ἂν μᾶς φύγει καμιὰ ἀνορθογραφία ἢ κάποιος παρατονισμός. Αὐτὸ τὸ ἄγχος ἐπιδεινώνει τρομερὰ τὴν κατάσταση. Ἂς βοηθήσουμε οἱ νέοι καὶ οἱ παλιοὶ καθηγητὲς νὰ φύγει αὐτὸ τὸ ἄγχος ἀπὸ τὴ γενιὰ ποὺ μεγαλώνει. Κι αὐτὸ θὰ τὸ ἐπιτύχουμε ἂν πάψουμε νὰ βάζουμε τὰ παιδιὰ σὲ ἀνυπέρβλητες δυσκολίες σύμφωνα μὲ τὴν παλιὰ παιδαγωγική, ἡ ὁποία ὑποστήριζε ἄλλοτε συνειδητὰ καὶ ἄλλοτε ὑποσυνείδητα ὅτι τὸ παιδὶ πρέπει νὰ τοποθετεῖται τεχνητὰ σὲ δυσκολίες, ὥστε νὰ παρουσιάζεται ὁ δάσκαλος ὡς ὁ αὐθεντικὸς γνώστης, ὡς ἄνθρωπος ποὺ δὲν ἔχει δυσκολίες, ποὺ ὅλα τὰ ξέρει καὶ εἶναι παντογνώστης. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο τὸ παιδὶ ἔπρεπε νὰ πάρει δύσκολα μαθήματα ἢ νὰ μάθει ἀπέξω τὶς σπάνιες περιπτώσεις καὶ τὶς παραπομπὲς ἀκόμα ἢ νὰ γράφει καὶ νὰ ἀντιγράφει ἀπειρία ὀνομάτων καὶ ἀντικαταστάσεων καὶ νὰ ξέρει «ἀπέξω καὶ ἀνακατωτὰ» κλίσεις καὶ ἐξαιρέσεις κλίσεων καὶ ὅλες τὶς παραλλαγὲς τῶν ἐξαιρέσεων. Στὶς δυσκολίες ἐξάλλου δίναν πάντα καὶ κάποιο ἠθικολογικὸ περιεχόμενο. Σήμερα ὅμως πιστεύουμε ὅτι οἱ δυσκολίες πρέπει νὰ εἶναι σύμμετρες μὲ τὶς ἱκανότητες τοῦ παιδιοῦ καὶ μποροῦμε νὰ ποῦμε ὅτι ἡ σύγχρονη παιδαγωγικὴ ἔχει ἀναποδογυρίσει τὶς καταστάσεις καὶ ἐπιζητεῖ τρόπους προσαρμογῆς τῆς ὕλης στὶς δυνατότητες τοῦ παιδιοῦ, ὥστε μὲ τὴν εὕρεση τοῦ σωστοῦ νὰ αὐτοενισχύεται τὸ παιδὶ στὴ μάθηση, καὶ νὰ μὴν ἀπογοητεύεται, ὁπότε καταφεύγει σὲ πλάγια μέσα γιὰ νὰ ξεγελάσει τὸ δάσκαλο, τοὺς γονεῖς του καὶ τὸν ἑαυτό του.

Κι ἐρχόμαστε τώρα νὰ ἀναφέρουμε μὲ μεγάλη συντομία μερικοὺς τρόπους χρησιμοποίησης τῶν βιβλίων τῆς Γραμματικῆς καὶ τῶν 'Ασκήσεων.

Ἡ ἀρχὴ κάθε μάθησης θὰ γίνεται μὲ διαλογικὴ συζήτηση, καὶ τὰ παιδιὰ θὰ προσφέρουν τὸ ὑλικὸ τῆς Γραμματικῆς μὲ τὸν προφορικὸ λόγο. Κάθε γνώση γραμματικὴ θὰ διερευνᾶται πρῶτα στὸν προφορικὸ λόγο. Θὰ προσπαθήσουμε ἐπίσης τὰ παιδιὰ νὰ μιλοῦν ἐλεύθερα, ἀβίαστα καὶ νὰ ἐκφράζονται μὲ σωστὸ γραμματικὸ τρόπο. Ἡ πρώτη μάθηση καὶ ἡ πρώτη ἐφαρμογὴ θὰ γίνεται στὸν προφορικὸ λόγο. Ὅταν τὰ παιδιὰ μάθουν νὰ μιλοῦν σωστὰ ὑπάρχει πολὺ μεγάλη πιθανότητα νὰ μάθουν νὰ γράφουν καὶ ἀπόλυτα σωστά, γιατὶ ὁ γραπτὸς λόγος στηρίζεται στὸν προφορικό. (Μὲ τὴν καθαρεύουσα βέβαια τὰ πράγματα ἦταν ἀνάποδα καὶ γι' αὐτὸ μέναμε ἄγλωσσοι!).

Μετὰ τὶς διεργασίες τῆς γραμματικῆς ποὺ θὰ γίνουν στὸν προφορικὸ λόγο θὰ προχωρήσουμε στὴ σωστὴ ἀνάγνωση, τὴ φωναχτὴ καὶ τὴ σιωπηλή. Πρέπει νὰ ἀσκήσουμε τὰ παιδιά μας στὴν ἀνάγνωση, γιατὶ δυστυχῶς ἕνα τεράστιο ποσὸ μαθητῶν στὴν πρώτη γυμνασίου διαβάζει συλλαβιστὰ ἢ λεξιλογικά, στὸ ἐπίπεδο δηλαδὴ τῆς δεύτερης ἢ τρίτης Δημοτικοῦ.

Ὕστερα μποροῦμε νὰ προχωρήσουμε στὴ διερεύνηση τῆς ἔννοιας τοῦ κειμένου τῶν 'Ασκήσεων. Ἡ πλήρης κατανόηση εἶναι προϋπόθεση γιὰ νὰ μπολιαστεῖ ἡ μάθηση τοῦ ἰδιαίτερου γραμματικοῦ τύπου, τὸν ὁποῖο θὰ διδάξουμε.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Πρὶν ἐξάλλου φτάσουμε σὲ κάποιο γραμματικὸ ὁρισμὸ ἢ κάποια γραμματικὴ γνώση πρέπει νὰ δώσουμε πολλὰ γλωσσικὰ δεδομένα, πολλὰ παραδείγματα γιὰ νὰ κατανοήσει *ἀπόλυτα ἐπαγωγικὰ* ὁ μαθητὴς αὐτὸ ποὺ θέλουμε νὰ τοῦ μεταδώσουμε. Πρὶν δώσουμε π. χ. τὸ σχετικὸ κανόνα θὰ δώσουμε τὶς φράσεις : Μοῦ δίνει τὸ βιβλίο του, μοῦ ἀρέσει τὸ ψάρεμα. Ἡ μητέρα συνάντησε τὰ παιδιὰ καὶ τοὺς ἔδωσε παιχνίδια. Ὁ πατέρας τοὺς ἔδωσε τὸ βιβλίο του κτλ. καὶ θὰ ζητήσουμε ἀπὸ τὰ παιδιὰ νὰ κάνουν παράλληλες προτάσεις ἢ παραλλαγὲς τῶν φράσεων.

Ἀφοῦ γίνουν ὅλες αὐτὲς οἱ ἐργασίες, ὁ γραπτὸς λόγος θὰ εἶναι ἡ ἀποκορύφωση τῶν ἐργασιῶν ποὺ ἔχουμε κάνει καὶ ὄχι ἡ ἀρχή, ὅπως συνηθίζεται.

Μὲ τὸ γραπτὸ ἐξάλλου λόγο πιὰ θὰ συνηθίσουμε τὸ παιδὶ νὰ ἀναλύει καὶ νὰ συνθέτει τὶς φράσεις ἐμπλουτιζοντάς τες ἢ μικραίνοντάς τες καὶ διαμορφώνοντας γενικὰ τὴ φράση ποικιλότροπα.

Στὸ βιβλίο «Κείμενα καὶ Ἀσκήσεις» περιέχονται ἀσκήσεις ποὺ εἶναι τυπικὰ γραμματικὲς καὶ ἄλλες ποὺ ἀσκοῦν τὸ μαθητὴ σὲ κάποια δημιουργικότητα (π.χ. ὅταν μὲ τὸ σχετικὸ κεφάλαιο ζητᾶμε ἀπὸ τὸ μαθητὴ νὰ κάνει σύνθεση λέξεων ἀπὸ τὸ λύκος – σκύλος, ἄσπρος – γαλανός, κορυφὴ – βουνὸ κτλ.). Τέτοιες ἀσκήσεις, ἀλλὰ περισσότερο δημιουργικὲς μποροῦμε νὰ δώσουμε κι ἐμεῖς — ὅπως ἐξάλλου μᾶς συμβουλεύει ὁ πρόλογος. *Δημιουργικὲς ἀσκήσεις* εἶναι αὐτὲς ποὺ ὑπηρετοῦν κάποιο νόημα ἔξω ἀπὸ τὴν τυπικὴ γραμματική, ἔχουν κάποιο ἐνδιαφέρον γιὰ τὸ παιδί, γενικὰ εἶναι πολὺ δεμένες μὲ κάποια χρήση τῆς ζωῆς καὶ ἀπαιτοῦν κάποια ἐπινόηση. Λέμε π.χ. Βρέθηκε ἕνα λοξὰ ξεσχισμένο κομμάτι χαρτὶ καὶ εἶχε διασωθεῖ τὸ παρακάτω κείμενο. Συμπληρώνετε ἐσεῖς τὶς λέξεις ποὺ λείπουν. Μποροῦμε νὰ δώσουμε ἐπίσης ἕνα κείμενο μὲ παραποιημένες λέξεις καὶ νὰ τὶς ἀποκαταστήσουν οἱ μαθητές. Τοὺς δίνουμε μιὰ εἰκόνα καὶ ἀπὸ αὐτὴ νὰ κάνουν τὰ παιδιὰ ἕνα μικρὸ κείμενο. Τὸ ἴδιο μπορεῖ νὰ γίνει ἀπὸ φωτογραφικὸ ὑλικό. Μποροῦν ἐπίσης νὰ διορθώσουν κείμενα μὲ λάθη ποὺ ὑποδεικνύονται ἢ λάθη ποὺ δὲν ὑποδεικνύονται. Κείμενα ἐπίσης ποὺ περιέχουν ἰδιωματικὲς ἢ λόγιες ἢ ἀρχαῖες λέξεις γιὰ νὰ ἀποκατασταθοῦν. Ὅλες αὐτὲς εἶναι μορφὲς δημιουργικῶν ἀσκήσεων.

Μποροῦμε ἐπίσης νὰ χρησιμοποιήσουμε τὴν ποικιλία τῶν *δομικῶν ἀσκήσεων*, οἱ ὁποῖες στηρίζονται στὴν ἁπλὴ ἐπανάληψη μιᾶς βασικῆς πρότασης, στὴν ἐπανάληψη μὲ πρόσθεση ἢ ἀφαίρεση, στὴν ἀντίθεση, στὴν ὑποκατάσταση, στὴ μεταλλαγή, στὴν παραλληλία κτλ. (Π.χ. Ἔφτασε στὸ σχολεῖο, Ἔφτασε χαρούμενος στὸ σχολεῖο, Ἔφτασε χαρούμενος στὸ σχολεῖο πρὶν ἀπὸ τὴν ὥρα του//ἢ Ἦρθε πρὶν ἀπὸ τὴν ὥρα του — Ἦρθε στὸ σπίτι, ἀφοῦ ἔμαθε τὴν εὐχάριστη εἴδηση, γελώντας καὶ χαρούμενος πρὶν ἀπὸ τὴν ὥρα του κτλ.). Μὲ τέτοιες δομικῆς ὑφῆς ἀσκήσεις εἰσάγουμε τὰ παιδιὰ στὴ λειτουργία καὶ προπαντὸς στοὺς τρόπους δημιουργίας τοῦ λόγου.

Οἱ ἀσκήσεις γενικὰ πρέπει νὰ παρουσιάζουν τὰ παρακάτω χαρακτηριστικά: α) ἁπλότητα, β) συντομία, γ) ποικιλία, δ) προοδευτικότητα, ε) ἀλληλουχία, στ) ἀντίθεση, ζ) φυσικότητα καὶ πάνω ἀπὸ ὅλα πρέπει νὰ ἐξυπηρετοῦν ἄμεσα καὶ συγκεκριμένα τὸν ἐπιδιωκόμενο σκοπὸ καὶ νὰ ἔχουν κάποια σύνδεση μὲ τὴ χρήση.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μὲ ὅλα ὅσα εἴπαμε ὡς τώρα θέλησα νὰ σᾶς δώσω μιὰ ἐλάχιστη εἰκόνα τῶν διδακτικῶν ἐνδιαφερόντων ποὺ παρουσιάζει ἡ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς τῆς δημοτικῆς, ἀλλὰ καὶ ἕνα δεῖγμα τῆς τεράστιας δουλειᾶς ποὺ πρέπει νὰ γίνει, γιὰ νὰ διδάξουμε σωστὰ τὴ γλώσσα μας. Οἱ λίγες νύξεις ποὺ ἔκανα στὰ διάφορα θέματα εὔχομαι νὰ γίνουν ἀφορμὲς γιὰ ἀναζητήσεις, διερευνήσεις, συστηματικὲς ἔρευνες καὶ βελτίωση τοῦ νέου μαθήματος ποὺ ἐγκαινιάζουμε ἐπίσημα ἀπὸ φέτος στὰ σχολεῖα τῆς χώρας μας. Οἱ καρποὶ τῆς δουλειᾶς ποὺ θὰ κάνουμε θὰ φανοῦν μέσα στὴ ζωή. Ἂν δουλέψουμε πιὸ σωστά, τὰ παιδιά μας θὰ γίνουν καλύτερα ἀπὸ μᾶς. Ὁ καλὸς δάσκαλος ἢ παιδαγωγός, ὅσο μεγάλος κι ἂν εἶναι, δὲ θέλει νὰ κάνει τὸ μαθητή του σὰν κι αὐτόν, ἀλλὰ καλύτερο ἀπ' αὐτόν.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ: ΚΛΙΣΗ ΑΡΣΕΝΙΚΩΝ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ

Α. Β. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗ
Φιλόλογου Καθηγητῆ

Πρῶτα μερικὲς γενικὲς ἀρχὲς στὶς ὁποῖες στηρίχτηκε τὸ μάθημα, καὶ ποὺ μποροῦν νὰ ἰσχύσουν γιὰ κάθε μάθημα τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

1η. Ἀποφεύγουμε νὰ διδάσκουμε ὅ,τι εἶναι γνωστὸ στὰ παιδιὰ ἀπὸ τὸ Δημοτικὸ ἢ ἀπὸ τὴ γνώση τῆς γλώσσας ποὺ εἶναι ἡ μητρική τους γλώσσα. Ἀντίθετα μάλιστα, προσπαθοῦμε νὰ κάνουμε πλήρη ἐκμετάλλευση αὐτῶν τῶν γνώσεων. Ἔτσι τὸ μάθημα δίνει στὰ παιδιὰ τὴν εὐκαιρία καὶ τὴν εὐχαρίστηση νὰ μὴν ἀσχολοῦνται μὲ πράγματα γνωστά τους ἀλλὰ νὰ «ἀνακαλύπτουν» καινούρια πράγματα, ποὺ τελικὰ τὰ ξέρουν. Γι' αὐτὸ εἶναι πιὸ πολὺ ἕνα μάθημα μὲ παρατηρήσεις καὶ συστηματοποιήσεις, ποὺ κάνουν τὰ παιδιὰ πάνω σὲ πράγματα λίγο ἢ πολὺ γνωστά τους, παρὰ ἕνα μάθημα προσφορᾶς πολλῶν νέων στοιχείων.

Καὶ αὐτὸ τὸ τελευταῖο ἐπιτρέπει καὶ — ἐπειδὴ γιὰ τὰ Νέα Ἑλληνικὰ γενικῶς ποτὲ οἱ ὧρες τοῦ προγράμματος δὲν εἶναι πολλὲς — μᾶλλον ἐπιβάλλει νὰ δίνουμε στὴ διδακτικὴ ἑνότητα κάποια ἔκταση.

2η. Γίνεται προσπάθεια — ὅπως πρέπει νὰ γίνεται σὲ κάθε κεφάλαιο κάθε Γραμματικῆς, τουλάχιστο στὴ διδακτικὴ πράξη — τὰ διδακτικὰ στοιχεῖα νὰ σχηματίζουν λιγότερες ἑνότητες μὲ τὴν εὕρεση περισσότερων λογικῶν σχέσεων, ὥστε ἡ κρίση νὰ βοηθᾶ τὴ μνήμη κατὰ τὴν ἐκμάθηση.

3η. Ἡ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς συμφωνεῖ βέβαια μὲ τὴ διάρθρωση τῆς ὕλης τοῦ σχολικοῦ βιβλίου – ποὺ παίρνουν ἀπὸ φέτος οἱ μαθητὲς τῶν Γυμνασίων μας στὰ χέρια τους – ἀλλὰ αὐτὸ δὲν ἐμποδίζει τὸν καθηγητὴ στὴ δουλειά του νὰ κάνει μιὰν ἄλλη διάρθρωση, ὅταν αὐτὸ ἐξυπηρετεῖ σκοποὺς διδακτικούς — τὸ βιβλίο δίνει κεφάλαια Γραμματικῆς, ὄχι διδακτικὲς ἑνότητες, φυσικὰ — ἀλλὰ καὶ ὅταν αὐτὸ ὑπηρετεῖ τὴν πάντοτε πιεστικὰ παρούσα στὴ σχολικὴ πράξη ἀνάγκη γιὰ οἰκονομία χρόνου.

Ἔτσι στὸ μάθημα αὐτὸ ἐκτὸς ἀπὸ τὸ κεφάλαιο τῆς Γραμματικῆς «Κλίση ἀρσενικῶν οὐσιαστικῶν» (§ 133 – 143) περιλαμβάνονται ἀπὸ τὸ κεφάλαιο «Ἀνώμαλα οὐσιαστικὰ» (§ 163) τὰ ἀρσενικὰ – πάντα – «Ἰδιόκλιτα» (§ 167), «Διπλόμορφα» (§ 169) καὶ «Διπλοκατάληκτα» (§ 170).

4η. Ἡ μέθοδος διδασκαλίας εἶναι μεικτὴ (ἐπαγωγικὴ ἀλλὰ καὶ παραγωγικὴ γιὰ οἰκονομία χρόνου, ὅπως γίνεται συνήθως στὴ διδασκαλία τῆς Γραμματικῆς).

Τὸ μάθημά μας θὰ ξεκινήσει μὲ τὸ ὑλικὸ ἑνὸς κειμένου μὲ κάποια ὑπόθεση, τὴν ἱστορία τοῦ Παναγῆ. Ἀλλὰ θὰ χρησιμοποιήσουμε ἐπίσης καὶ τὸ προφορικὸ ὑλικὸ ποὺ ἔχουν μέσα τους τὰ παιδιά, ἀφοῦ δουλεύουμε στὴ μητρική τους γλώσσα. Ἕνας ἄλλος τρόπος διδασκαλίας εἶναι νὰ στηριχτοῦμε μόνο στὸ προφορικὸ ὑλικὸ ποὺ θὰ μᾶς δώσουν τὰ παιδιά. Ἀλλὰ ἡ χρήση κειμένου εἶναι ὠφέλιμη, πρῶτο, γιατὶ διευκολύνει πολὺ τὸ δάσκαλο — κυρίως τὸ νέο — νὰ ξεκινᾶ ἀπὸ ἕνα κείμενο, δεύτερο, γιατὶ δὲ χάνεται ὅλος ὁ χρόνος τῆς διδακτικῆς ὥρας στὴν ἀναζήτηση τοῦ χρήσιμου ὑλικοῦ, καὶ τρίτο, γιατὶ τὸ παιδὶ καὶ ἀκούει καὶ βλέπει πλούσιο ὑλικό. Ἀκόμη: ἡ νέα Γραμματικὴ συνοδεύεται μὲ ἕνα δεύτερο βιβλίο, τὰ «Κείμενα καὶ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

'Ασκήσεις» γιὰ τὸ μαθητὴ καὶ τὸν καθηγητή, καὶ ἔτσι, τουλάχιστο γιὰ φέτος, στὰ Γυμνάσιά μας θὰ δουλέψουμε καὶ θὰ πειραματιστοῦμε μ' αὐτὸν τὸν τρόπο. Ἄλλωστε τὸ γραπτὸ κείμενο δὲν ἀποκλείει τὶς προφορικὲς φράσεις τῶν παιδιῶν, ἀντίθετα διευκολύνει τὰ παιδιά, γιατὶ τοὺς παρέχει εὐχέρεια γιὰ αὐτοσχεδιασμό.

Ἀπὸ τὸ βιβλίο «Κείμενα καὶ Ἀσκήσεις», ἀνάλογα μὲ τὴ διδακτικὴ οἰκονομία, μποροῦμε νὰ πάρουμε γιὰ ἕνα μάθημα ἕνα κεφάλαιο ἢ νὰ συνδυάσουμε δύο ἢ τρία κεφάλαια ἢ νὰ διασκευάσουμε ἄλλο κεφάλαιο. Τὸ κείμενο «Ὁ Παναγὴς» εἶναι διασκευὴ ἀπὸ τὸ βιβλίο «Ἡ Γλώσσα μου» τῶν Μ. Οἰκονόμου, Θρ. Σταύρου, Μ. Τριανταφυλλίδη (ἔκδ. Ἵνστ. Νεοελλ. Σπουδῶν, Θεσ/νίκη, 1963, σελ. 82).

Στὴν ἀρχὴ λοιπὸν ὁ καθηγητὴς ἀνακοινώνει τὴ διδακτικὴ ἑνότητα καὶ ἐξηγεῖ ὅτι κάθε γένος ἔχει τὴ δική του κλίση. Τὰ παιδιὰ διαβάζουν τὸ κείμενο καὶ ὑπογραμμίζουν τὰ ἀρσενικὰ οὐσιαστικὰ ποὺ βρίσκουν. Συγχρόνως ἕνας μαθητὴς γράφει στὸν πίνακα τῆς τάξεως κατὰ στῆλες — καὶ πάντα μὲ τὴν παρέμβαση τοῦ καθηγητῆ, ποὺ διαλέγει ποιὰ πρέπει νὰ γραφτοῦν — ἀντιπροσωπευτικὰ παραδείγματα οὐσιαστικῶν, ἕνα ἀπὸ κάθε κατηγορία, στὴν πτώση ποὺ τὰ βρίσκουμε. Ἔπειτα ὁ καθηγητὴς καλεῖ τὰ παιδιὰ νὰ συμπληρώσουν τὶς ὑπόλοιπες πτώσεις. Ἐδῶ γίνεται χρήση προφορικοῦ ὑλικοῦ μὲ παραδείγματα (πάντα σὲ φράση καὶ ὄχι μὲ ὀνόματα μεμονωμένα). Τὰ παιδιὰ δὲ θὰ δυσκολευτοῦν, ἀφοῦ τὸ ὑλικὸ θὰ τὸ ἀντλήσουν ἀπὸ τὶς γνώσεις τους. Ἂν τυχὸν συναντήσουν κάποια δυσκολία, εἶναι εὔκολο νὰ τὴν ξεπεράσουν μὲ ὁρισμένες ἐρωτήσεις τοῦ καθηγητῆ. Γιὰ νὰ βροῦν τὴ γενικὴ λ.χ. τοῦ ὀνόματος ὁ ψαράς, θὰ τὰ ρωτούσαμε τίνος εἶναι τὰ δίχτυα (τὰ δίχτυα τοῦ ψαρᾶ ἢ τῶν ψαράδων) ἢ γιὰ τὴν κλητικὴ τοῦ ὀνόματος ὁ γείτονας θὰ τοὺς θυμίζαμε πῶς φωνάζουμε αὐτὸν ποὺ κάθεται στὸ διπλανό μας σπίτι (ἔ, γείτονα) ἢ γιὰ τὴν αἰτιατικὴ τοῦ πληθυντικοῦ θὰ τὰ ρωτούσαμε νὰ μᾶς ποῦν μὲ ποιοὺς χτίζουμε τὰ σπίτια μας (μὲ τοὺς χτίστες) κτλ.

Ἔπειτα μὲ τὸ ὑλικὸ τοῦ πίνακα τῆς τάξεως γίνονται γενικὲς καὶ εἰδικὲς παρατηρήσεις μὲ τὴν καθοδήγηση πάντα τοῦ καθηγητῆ, ποὺ ρυθμίζει τὴ σειρὰ τῶν παρατηρήσεων. Ἔτσι στὸ μάθημά μας, ἀντὶ νὰ ζητοῦμε νὰ κλίνουν τὰ παιδιὰ ὀνόματα ποὺ ξέρουν τὴν κλίση τους ἢ νὰ βροῦν αὐτονόητα πράγματα, τοὺς ζητοῦμε νὰ κάνουν παρατηρήσεις ἢ κατατάξεις, τὶς ὁποῖες καὶ μποροῦν νὰ κάνουν καὶ οἱ ὁποῖες εὐχαριστοῦν τὰ παιδιὰ τῶν 12 χρόνων.

Τὸ μάθημα λοιπὸν συνεχίζεται μὲ μερικὲς παρατηρήσεις καὶ κανόνες ποὺ βέβαια τοὺς βρίσκουν τὰ παιδιά. Πρῶτα βρίσκουν τὶς καταλήξεις τῶν ἀρσενικῶν οὐσιαστικῶν, ποὺ εἶναι στὴν ὀνομαστικὴ ἑνικοῦ τὰ φωνήεντα τῆς γλώσσας μας, ὡς φθόγγοι ὄχι ὡς γράμματα, μὲ τελικὸ ς παντοῦ (α, η, ε, ο καὶ ου μὲ -ς). Καὶ παντοῦ τὸ τελικὸ (ι) (Σ η μ. : τὸ γράμμα σὲ παρένθεση δηλώνει τὸ φθόγγο, ὄχι τὸ ψηφίο) γράφεται μὲ η καὶ τὸ τελικὸ (ο) μὲ ο: ὁ μάντης, ὁ ρινόκερος.

Ἔπειτα παρατηρώντας τὶς συλλαβὲς τοῦ ἑνικοῦ καὶ τοῦ πληθυντικοῦ βρίσκουν ὅτι τὰ ὀνόματα εἶναι : ἰσοσύλλαβα καὶ ἀνισοσύλλαβα. Τὰ ἰσοσύλλαβα ἔχουν ἴσο ἀριθμὸ συλλαβῶν στὸν ἑνικὸ καὶ στὸν πληθυντικό, ἐνῶ τὰ ἀνισοσύλλαβα ἔχουν στὸν πληθυντικὸ μιὰ συλλαβὴ παραπάνω :

ὁ μήνας – οἱ μῆνες, ἀλλὰ ὁ ψαρὰς – οἱ ψαράδες.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἐδῶ πρέπει νὰ ποῦμε στὰ παιδιὰ ὅτι στὴ γλώσσα μας κάθε ὄνομα πρέπει νὰ καθορίζεται γραμματικὰ μὲ τὴν ὀνομαστικὴ ἑνικοῦ καὶ πληθυντικοῦ (ὅπως στὰ λατινικὰ μὲ τὴν ὀνομαστικὴ καὶ γενικὴ τοῦ ἑνικοῦ).

Ἀλλὰ τὰ παιδιὰ θέλουν νὰ καθορίσουν ποιὰ εἶναι ἰσοσύλλαβα καὶ ποιὰ ἀνισοσύλλαβα. Βρίσκουν λοιπόν, ἀπὸ τὸν πίνακα πάντα, ὅτι τὰ ὀνόματα ποὺ τελειώνουν :

α) σὲ -ας καὶ -ης εἶναι καὶ ἰσοσύλλαβα καὶ ἀνισοσύλλαβα : ὁ μήνας – οἱ μῆνες καὶ ὁ ψαρὰς – οἱ ψαράδες,

ὁ ἐργάτης – οἱ ἐργάτες καὶ ὁ καφετζὴς – οἱ καφετζῆδες.

β) σὲ -ες καὶ -ους εἶναι μόνο ἀνισοσύλλαβα : ὁ καφὲς – οἱ καφέδες, ὁ παπποὺς – οἱ παππούδες.

καὶ γ) σὲ -ος εἶναι μόνο ἰσοσύλλαβα : ὁ δρόμος – οἱ δρόμοι.

Ἔπειτα ἀναζητοῦνται οἱ ὅμοιες πτώσεις, καὶ βρίσκουν τὰ παιδιὰ ὅτι οἱ καταλήξεις εἶναι ἴδιες στὸν ἑνικό, στὴ γενική, αἰτιατικὴ καὶ κλητική, καὶ σχηματίζονται χωρὶς τὸ -ς τῆς ὀνομαστικῆς : τοῦ ἄρχοντα, τὸν ἄρχοντα, ἄρχοντα.

Ἐδῶ ὁ καθηγητὴς μπορεῖ νὰ ἐξηγήσει στὰ παιδιὰ ἕνα βασικὸ γνώρισμα τῆς νέας μας γλώσσας, δηλαδὴ ὅτι ἀπὸ ὅλες τὶς πτώσεις τὴ βασικὴ θέση τὴν παίρνει ἡ αἰτιατικὴ τοῦ ἑνικοῦ. Αὐτὴ μὲ τὸν τύπο της (τὸ καταληκτικὸ φωνῆεν καὶ τὸν τόνο της) ρυθμίζει καὶ τοὺς τύπους τῶν ἄλλων πτώσεων, τουλάχιστο τοῦ ἑνικοῦ. Ἡ αἰτιατικὴ λ.χ. τὸν ἄρχοντα ρύθμισε καὶ τὶς πτώσεις: ὁ ἄρχοντας, τοῦ ἄρχοντα, ἐνῶ στὴν παλαιότερη γλώσσα μας ὑπῆρχαν οἱ τύποι : ὁ ἄρχων, τοῦ ἄρχοντος.

Στὸν πληθυντικὸ οἱ καταλήξεις εἶναι ἴδιες στὴν ὀνομαστική, αἰτιατικὴ καὶ κλητική, καὶ σχηματίζονται στὰ ἰσοσύλλαβα σὲ -ες καὶ στὰ ἀνισοσύλλαβα σὲ -δες : οἱ ἐργάτες ἀλλὰ οἱ ψαράδες. Τὰ παιδιὰ βρίσκουν ὅτι οἱ δυὸ αὐτοὶ κανόνες τῶν καταλήξεων δὲν ἰσχύουν γιὰ τὰ ὀνόματα σὲ -ος.

Μόνο στὴ γενικὴ πληθυντικοῦ ὅλα τὰ ἀρσενικὰ ἔχουν κατάληξη -ων : τῶν ψαράδων, ὅπως καὶ τῶν δρόμων.

Μετὰ τὶς καταλήξεις τὰ παιδιὰ ἐξετάζουν ἂν ὁ τόνος κατὰ τὴν κλίση μένει πάντα στὴν ἴδια συλλαβή.

Τὰ παιδιὰ γνωρίζουν (ἢ τοὺς ἐξηγοῦμε σ' αὐτὸ τὸ μάθημα, ἂν δὲν εἴχαμε τὴν πρόνοια νὰ περιλάβουμε στὴν ἐκλογὴ τῶν προηγούμενων κεφαλαίων, ποὺ ἀσφαλῶς διδάξαμε, καὶ τὴν § 29 τῆς Γραμματικῆς γιὰ τὸ βασικὸ τόνο) ὅτι βασικὸς τόνος στὰ οὐσιαστικὰ εἶναι ὁ τόνος τῆς ὀνομαστικῆς τοῦ ἑνικοῦ, καὶ ἡ γλώσσα μας ἔχει τὴν τάση — ἄλλο ἕνα γνώρισμα τῆς νέας μας γλώσσας — νὰ τὸν διατηρεῖ — ὅσο τὸ ἐπιτρέπουν ἄλλοι γραμματικοὶ νόμοι — καὶ στὶς ἄλλες πτώσεις. Γι' αὐτὸ καὶ σχηματίζει κάποτε ἀνισοσύλλαβους τύπους, λ.χ. τῶν λεβέντηδων, γιὰ νὰ ἀποφύγει τὸν τύπο τῶν λεβεντῶν, ποὺ θὰ ἦταν σύμφωνος μὲ τὸν τυπικὸ κανόνα τῆς γραμματικῆς ἀλλὰ μὲ παράβαση τοῦ νεοελληνικοῦ γλωσσικοῦ αἰσθήματος, ποὺ θέλει τὸν τόνο στὴν ἴδια συλλαβὴ τῆς ὀνομαστικῆς : ὁ λεβέντης.

Τὰ παιδιὰ βρίσκουν ὅτι ὁ βασικὸς τόνος μετακινεῖται στὶς ἀκόλουθες περιπτώσεις :

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

α) Ἀπὸ τὰ οὐσιαστικὰ σὲ -ας

—ἰσοσύλλαβα

ὅλα τὰ δισύλλαβα (ὁ μήνας, ὁ ἄντρας), ὅλα τὰ σὲ -ίας (ὁ ἐπαγγελματίας, τοῦ κειμένου, ὁ ταμίας) καὶ τὰ προπαροξύτονα (ὁ γείτονας, ὁ ἄρχοντας), στὴ γενικὴ πληθυντικοῦ κατεβάζουν τὸν τόνο (σὲ σχέση μὲ τὸ βασικό τους τόνο) κατὰ μία συλλαβή, δηλαδὴ ὁ τόνος κατεβαίνει ἀπὸ τὴν προπαραλήγουσα στὴν παραλήγουσα καὶ ἀπὸ τὴν παραλήγουσα στὴ λήγουσα: ὁ μήνας - τῶν μηνῶν, ὁ λοχίας - τῶν λοχιῶν, ὁ ἄρχοντας - τῶν ἀρχόντων.

—ἀνισοσύλλαβα

παροξύτονα καὶ προπαροξύτονα: σ' ὅλον τὸν πληθυντικὸ κατεβάζουν τὸν τόνο στὴν παραλήγουσα:

ὁ κάλφας, ὁ ρήγας ἀλλὰ οἱ ρηγάδες, τῶν ρηγάδων κτλ., οἱ καλφάδες κτλ., ὁ πρωτόπαπας, ὁ τσέλιγκας ἀλλὰ οἱ τσελιγκάδες, τῶν τσελιγκάδων κτλ., οἱ πρωτοπαπάδες κτλ.

Ἐδῶ δὲ γίνεται λόγος γιὰ τὰ ὀξύτονα σὲ -ας ἀνισοσύλλαβα (καὶ ὀξύτονα σὲ -ας μόνο ἀνισοσύλλαβα ὑπάρχουν: ὁ ψαρὰς - οἱ ψαράδες), γιατὶ αὐτὰ δὲν ἔχουν πουθενὰ μετακίνηση τοῦ βασικοῦ τόνου.

β) Γιὰ τὰ οὐσιαστικὰ σὲ -ης μόνο δυὸ παρατηρήσεις:

Ἡ πρώτη: τὰ ἰσοσύλλαβα παροξύτονα (προπαροξύτονα ἰσοσύλλαβα σὲ -ης δὲν ὑπάρχουν) κατεβάζουν στὴ γενικὴ πληθυντικοῦ τὸν τόνο στὴ λήγουσα: ὁ ἐργάτης - τῶν ἐργατῶν, ὁ ναύτης - τῶν ναυτῶν.

Ἡ δεύτερη παρατήρηση: τὰ ἀνισοσύλλαβα σὲ -ης μόνο τὰ προπαροξύτονα (ποὺ εἶναι πολὺ λίγα) κατεβάζουν τὸν τόνο κατὰ μία συλλαβὴ σ' ὅλες τὶς πτώσεις τοῦ πληθυντικοῦ:

ὁ φούρναρης ἀλλὰ οἱ φουρνάρηδες, τῶν φουρνάρηδων κτλ. Ἐδῶ κάποιος προσεκτικὸς μαθητὴς θὰ παρατηροῦσε ὅτι δὲν μπορεῖ νὰ γίνει κι ἀλλιῶς, σύμφωνα μὲ τὸν κανόνα τῆς προπαραλήγουσας. Δηλαδὴ ἀφοῦ τὸ ὄνομα ὁ φούρναρης, λ.χ., τονίζεται στὸν ἑνικὸ στὴν προπαραλήγουσα καὶ εἶναι ἀνισοσύλλαβο, δηλαδὴ παίρνει στὸν πληθυντικὸ ἀκόμη μιὰ συλλαβή, τὸ κατέβασμα τοῦ τόνου στὸν πληθυντικὸ εἶναι ὑποχρεωτικό, ἀφοῦ στὰ ἑλληνικὰ καμιὰ λέξη δὲν μπορεῖ νὰ τονιστεῖ πιὸ πάνω ἀπὸ τὴν προπαραλήγουσα.

Καὶ θὰ τελειώσουν τὰ παιδιὰ τὶς παρατηρήσεις τους γιὰ τὴ μετακίνηση τοῦ βασικοῦ τόνου μὲ μιὰ παρατήρηση ἀκόμη.

γ) Γιὰ τὰ οὐσιαστικὰ σὲ -ος:

Μόνο τὰ προπαραξύτονα κατεβάζουν συνήθως τὸν τόνο κατὰ μία συλλαβὴ στή: γενικὴ ἑνικοῦ καὶ γενικὴ, αἰτιατικὴ πληθυντικοῦ:

ὁ ἔμπορος ἀλλὰ τοῦ ἐμπόρου,

οἱ ἔμποροι ἀλλὰ τῶν ἐμπόρων, τοὺς ἐμπόρους.

Ἀλλὰ ὑπάρχει μιὰ ἐξαίρεση:
φυλάγουν τὸ βασικὸ τόνο σ' ὅλες τὶς πτώσεις:
οἱ πολυσύλλαβες ἢ σύνθετες λέξεις καὶ
τὰ κύρια καὶ οἰκογενειακὰ ὀνόματα:

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ὁ ἀντίλαλος - τοῦ ἀντίλαλου - τῶν ἀντίλαλων
ὁ καλόγερος - τοῦ καλόγερου, ὁ ἀνήφορος - τοῦ ἀνήφορου
ὁ Θόδωρος - τοῦ Θόδωρου
ὁ 'Αχλαδόκαμπος - τοῦ 'Αχλαδόκαμπου
ὁ Ξενόπουλος - τοῦ Ξενόπουλου κτλ.

Σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο τὰ παιδιὰ μπορεῖ μὲ τὴ βοήθεια τοῦ καθηγητῆ νὰ προσέξουν ὅ,τι ξέρουν ἀπὸ πρὶν γιὰ τὸ βασικὸ τόνο : ἡ τάση γιὰ τὴ διατήρησή του στὴ νέα γλώσσα μας φαίνεται καὶ σ' αὐτὰ τὰ ὀνόματα. Ὅσα δηλαδὴ διατηροῦν σ' ὅλες τὶς πτώσεις τὸ βασικὸ τόνο εἶναι συνήθως νεώτερες ἢ λαϊκὲς λέξεις, ἀκολουθοῦν λοιπὸν πληρέστερα τοὺς κανόνες τῆς νέας γλώσσας.

Καὶ μιὰ παρατήρηση ποὺ ἱκανοποιεῖ τὰ παιδιά : τὰ ὀνόματα σὲ -ες καὶ -ους, χωρὶς ἐξαίρεση, δὲν ἔχουν καμιὰ μετακίνηση τοῦ βασικοῦ τόνου :

καφὲς - καφέδες, παπποὺς - παππούδες.

Κάποιος μαθητὴς θὰ μποροῦσε νὰ προβληματιστεῖ μὲ τὴν κλητικὴ ἑνικοῦ τῶν ἀρσενικῶν σὲ -ος. Καὶ ἀπὸ φράσεις τοῦ κειμένου καὶ ἀπὸ φράσεις ποὺ μποροῦμε νὰ ζητήσουμε ἀπὸ τὰ παιδιὰ (λ.χ. πῶς φωνάζετε τὸ φίλο σας τὸν 'Αλέκο ἢ πῶς θὰ προσφωνοῦσε κάποιος τὸ δήμαρχο σὲ μιὰ ἐπίσημη ἐκδήλωση κτλ.) θὰ παρατηρήσουν τὰ παιδιὰ ὅτι τὰ ἀρσενικὰ σὲ -ος ἔχουν κλητικὴ κανονικὰ σὲ -ε (γιατρέ, ἥλιε, δήμαρχε). 'Αλλὰ μερικὰ παροξύτονα, συνήθως κύρια ὀνόματα καὶ λίγα κοινά, σχηματίζουν κλητικὴ σὲ -ο : ὁ γέρος - κλητ. γέρο, ὁ διάκος - διάκο, ὁ Γιῶργος - Γιῶργο, ὁ 'Αλέκος - 'Αλέκο κτλ. Ἡ περίπτωση φαίνεται καθαρά, λ.χ., στὸ στίχο : φύσα μαΐστρο δροσερέ, γιὰ τὴν κατάληξη τοῦ παροξύτονου καὶ ὀξύτονου ὀνόματος στὴν κλητική.

Μιὰ βασικὴ παρατήρηση ποὺ ἀσφαλῶς θὰ γίνει γιὰ τὸν πληθυντικὸ μερικῶν ὀνομάτων εἶναι ὅτι ὅσα ἔχουν -έ (τονισμένο) πρὶν ἀπὸ τὸ -ας τῆς καταλήξεως, δηλαδὴ τελειώνουν σὲ -έας, στὸν πληθυντικὸ ἔχουν δική τους κλίση : διανομέας, κουρέας (ἀπὸ τὸ κείμενο), συγγραφέας, δεκανέας κτλ.· στὸν ἑνικὸ κλίνονται κανονικά, ὅπως λοχίας, ἀλλὰ στὸν πληθυντικό:

οἱ διανομεῖς, τῶν διανομέων, τοὺς διανομεῖς, διανομεῖς.

Γι' αὐτὸ τὰ ὀνόματα αὐτὰ ποὺ ἀκολουθοῦν στὸν πληθυντικὸ μιὰ δική τους, μιὰ ἰδιαίτερη κλίση (τὴν κλίση τῆς ἀρχαίας μας γλώσσας) ἡ Γραμματικὴ τὰ ὀνομάζει ἰδιόκλιτα.

Στὰ ἰδιόκλιτα ἀκόμη περιλαμβάνεται τὸ συγγενὴς (ποὺ ἔχει τὸ κείμενό μας, στίχ. 12) καὶ — θὰ προσθέσει ὁ καθηγητὴς — τὸ εὐγενὴς μὲ τὴν ἔννοια αὐτοῦ ποὺ ἔχει ἀριστοκρατικὴ καταγωγή, ὄχι δηλαδὴ ὡς ἐπίθετο, ἀφοῦ γιὰ τὸ εὐγενὴς τῆς καθαρεύουσας ὑπάρχει τὸ εὐγενικός, ποὺ ἀποδίδει τὸ ἴδιο ἀκριβῶς πράγμα.

'Εκτὸς ἀπὸ τὰ ἰδιόκλιτα ὁ καθηγητὴς μπορεῖ νὰ σταματήσει καὶ σὲ μιὰ ἄλλη κατηγορία ὀνομάτων, τὴν ὁποία μπορεῖ κιόλας νὰ ἀνακαλύψουν τὰ παιδιά, ἂν στὴν ἀνάγνωση τοῦ κειμένου προσέξουν τὸν τύπο νοικοκύρηδες (στίχ. 23). Μαζί τους — ὅσο εἶναι δυνατὸ καὶ τὸ ἐπιτρέπει ὁ χρόνος καὶ ἡ τάξη — θὰ βροῦμε τὰ ὀνόματα ποὺ ἔχουν διπλὸ πληθυντικό. 'Απὸ τὸ κείμενο :

νοικοκύρηδες καὶ νοικοκυραῖοι,
φουρνάρηδες καὶ φουρναραῖοι,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἀφέντες καὶ ἀφεντάδες, ράφτες καὶ ραφτάδες, καὶ θὰ συμπληρώσουμε τὴν παρατήρηση μὲ ὅλα τὰ ὀνόματα ποὺ ἔχουν στὸν πληθυντικὸ δ ι π λ ὲ ς κ α τ α λ ή ξ ε ι ς καὶ εἶναι λοιπόν, ὅπως τὰ ὀνομάζει ἡ Γραμματική, διπλοκατάληκτα. Διπλοκατάληκτα στὸν πληθυντικὸ εἶναι (ἐκτὸς ἀπὸ τὰ πιὸ πάνω ὀνόματα τοῦ κειμένου) καί :

1ο, μερικὰ ποὺ τελειώνουν σὲ -της :
πραματευτὲς καὶ πραματευτάδες
δουλευτὲς καὶ δουλευτάδες κτλ. καὶ

2ο, τὰ ὀνόματα γ ο ν ι ό ς, κ α π ε τ ά ν ι ο ς καὶ δ ε σ π ό τ η ς : ὁ γονιὸς - οἱ γονιοὶ καὶ οἱ γονεῖς (ποὺ κλίνεται ὅπως τὸ διανομεῖς), ὁ καπετάνιος - οἱ καπετάνιοι καὶ οἱ καπεταναῖοι, καὶ τέλος ὁ δεσπότης μὲ μιὰ μόνο διάκριση : στὸν πληθυντικὸ ἔχει δυὸ τύπους ὅπως καὶ τὰ ἄλλα, ἀλλὰ καὶ δυὸ σημασίες :

οἱ δεσποτάδες = οἱ ἀρχιερεῖς
οἱ δεσπότες = οἱ ἄρχοντες ποὺ φέρονται τυραννικά.

Πρὶν νὰ τελειώσουμε μὲ τὴν κλίση τῶν ἀρσενικῶν, μιὰ ποὺ ἔγινε κιόλας λόγος γιὰ τόσα «ἀνώμαλα οὐσιαστικὰ» — ὅπως τὰ ὀνομάζει ἡ Γραμματικὴ — θὰ μποροῦσαν νὰ ἐξεταστοῦν καὶ μερικὰ ἄλλα ποὺ ἡ ἀνωμαλία τους δὲ βρίσκεται οὔτε στὴν ἰδιαίτερη κλίση τους (ὅπως τὰ ἰδιόκλιτα) οὔτε στὶς διπλὲς καταλήξεις τους (ὅπως τὰ διπλοκατάληκτα) ἀλλὰ στοὺς διπλοὺς τύπους, στὴ δ ι π λ ὴ μ ο ρ φ ὴ ποὺ ἔ χ ο υ ν — ὁ ἕνας τύπος ἔχει μιὰ συλλαβὴ λιγότερη ἀπὸ τὸν ἄλλο — καὶ γι' αὐτὸ ἡ Γραμματικὴ τὰ ὀνομάζει διπλόμορφα. Δ ι π λ ό μ ο ρ φ α ὑ π ά ρ χ ο υ ν κ α ὶ σ τ ο ὺ ς δ υ ὸ ἀ ρ ι θ μ ο ύ ς : γέροντας καὶ γέρος, γέροντες καὶ γέροι. Τὰ παιδιὰ ἴσως θὰ θυμηθοῦν :

δράκος καὶ δράκοντας, δράκοι καὶ δράκοντες, καὶ
δ ι π λ ό μ ο ρ φ α μ ό ν ο σ τ ὸ ν π λ η θ υ ν τ ι κ ό :
γίγαντας καὶ γίγας, πληθυντικὸς μόνο γίγαντες κτλ.

Μὲ τὶς δυὸ τελευταῖες περιπτώσεις τῶν ὀνομάτων οἱ μικροὶ μαθητές μας πλησιάζουν ἕνα πρόβλημα τῆς νέας μας γλώσσας, τὴν πολυτυπία, καὶ δὲν εἶναι ἄσκοπο ἢ ἄκαιρο νὰ τὴν ἀντικρίζουν τὰ παιδιὰ ἀπὸ τώρα. Ἀργότερα θὰ μάθουν λεπτομερέστερα γιὰ τὶς εἰδικὲς συνθῆκες τῆς γλωσσικῆς μας ἱστορίας, ποὺ ἐξαιτίας τους στὴ σημερινή μας γλώσσα, ὅσο κι ἂν πρέπει νὰ ἐπιδιώκεται ὁ περιορισμὸς τῆς πολυτυπίας ἢ καὶ διπλοτυπίας, «ἀπόλυτη μονοτυπία», γιὰ νὰ ἀναφέρω τὰ ἴδια τὰ λόγια τοῦ Μανόλη Τριανταφυλλίδη, «οὔτε εἶναι ἀνάγκη οὔτε μπορεῖ νὰ ἐπικρατήσει» (Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ (τῆς Δημοτικῆς) σελ. κδ΄).

Ἐδῶ τελειώνει τὸ κυρίως μάθημα. Πρέπει νὰ τονιστεῖ ὅτι σὲ κάθε περίπτωση προσπαθοῦμε νὰ θυμοῦνται τὰ παιδιὰ ἀρκετὰ παραδείγματα καὶ μάλιστα μὲ μιὰ φράση. Ὄχι ὀνόματα μεμονωμένα. Ἔτσι γίνεται λιγότερη διάσπαση τῆς γλώσσας γιὰ χάρη τῆς Γραμματικῆς.

Στὸ τέλος δείχνουμε στὰ παιδιὰ πάνω στὸν πίνακα τῆς τάξεως — ὅταν δὲν ὑπάρχει στὸ βιβλίο τους ἢ δὲν ἔχουμε ἐμεῖς πολυγραφημένο — ἕνα διάγραμμα τοῦ μαθήματος ποὺ διδάξαμε (βλ. τὴ σελ. 367). Στὸν πίνακα αὐτὸν ἔχει ὁ μαθητὴς ἐποπτικὰ τὴν κλίση τῶν ἀρσενικῶν, ἕνα κεφάλαιο — ὅπως συμβαίνει καὶ μὲ ἄλλα κεφάλαια τῆς Γραμματικῆς — μὲ πολλὰ παράλληλα στοιχεῖα, δηλαδὴ στοιχεῖα χωρὶς πολλὲς ἐσωτερικὲς σχέσεις.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Τὰ παιδιὰ εἶναι σκοπιμότερο νὰ μαθαίνουν τὴν κλίση ἑνὸς σχηματιστικοῦ παραδείγματος καὶ ὄχι τὸν κανόνα. Ἀντὶ λ.χ. νὰ μαθαίνουν πῶς κλίνονται τὰ ἰσοσύλλαβα προπαροξύτονα σὲ -ας, εἶναι πρακτικότερο νὰ μαθαίνουν πῶς κλίνεται ὁ φύλακας. Ἐπίσης πρέπει νὰ τονιστεῖ ὅτι ὁ πίνακας αὐτὸς συντάσσεται, γιὰ νὰ δεῖ τὸ παιδὶ ἀνακεφαλαιωμένα ὅσα σὲ συνεργασία μὲ τὸν καθηγητή του ἀνακάλυψε, καὶ ὄχι γιὰ νὰ τὸν ἀπομνημονεύσει. Ἡ Γραμματικὴ ἄλλωστε δὲν εἶναι ἕνα βιβλίο ποὺ τὸ διαβάζει ὁ μαθητὴς γιὰ νὰ τὸ μάθει — καὶ μετὰ νὰ τὸ ἐγκαταλείψει — ἀλλὰ γιὰ νὰ μάθει νὰ βρίσκει σ' αὐτὸ τὴ λύση τῶν γραμματικῶν ἀποριῶν του.

Στὸ τέλος δίνουμε γιὰ τὸ σπίτι μερικὲς ἀσκήσεις. Ἐνδεικτικὰ ἀναφέρονται οἱ ἀκόλουθες, ἀπὸ τὶς ὁποῖες μποροῦμε νὰ ἐκλέξουμε 2-3. (Μερικὲς παρόμοιες ἀσκήσεις δίνουμε κατὰ τὴν πορεία τῆς διδασκαλίας, καθὼς συνεργαζόμαστε μὲ τὰ παιδιά. Βλέπε καὶ «Κείμενα καὶ Ἀσκήσεις» σελ. 56, 58, 65).

ΑΣΚΗΣΕΙΣ

1. Νὰ σχηματιστοῦν φράσεις μὲ τὰ ἀκόλουθα οὐσιαστικὰ στὴ γενικὴ καὶ αἰτιατικὴ ἑνικοῦ ἢ πληθυντικοῦ :

διαβάτης, ἀντίλαλος, συγγραφέας, Τριαντάφυλλος, συγγενής.

2. Νὰ συμπληρωθοῦν οἱ παρακάτω φράσεις μὲ οὐσιαστικὰ στὴν κατάλληλη πτώση ἀπὸ ὅσα δίνονται στὴν παρένθεση (συγγραφέας, πρόσφυγας, τεχνίτης, γονιός).

Πολλοὶ Κύπριοι εἶναι σήμερα...

Αὐτὸ τὸ βιβλίο εἶναι ἔργο ἑνὸς μεγάλου...

Οἱ... χαίρονται γιὰ τὴν πρόοδο τῶν παιδιῶν τους.

Τὰ ἐργαλεῖα βοηθοῦν πολὺ τοὺς... στὴ δουλειά τους.

3. Πῶς θὰ φωνάξουμε τὸν ταχυδρόμο, τὸ γαλατά, τὸ Φίλιππο, τὸν Πέτρο, τὸ ναύαρχο, τὸν ἀδερφό.

4. Νὰ γραφοῦν στὸν πληθυντικὸ ὅσα ὀνόματα εἶναι στὸν ἑνικό, καὶ τὸ ἀντίστροφο: ὁ τάφος τοῦ ἥρωα, οἱ γιοὶ τῶν παπάδων, ὁ γραμματέας τοῦ εἰσαγγελέα, οἱ συγγενεῖς τοῦ γείτονα.

5. Νὰ σχηματιστοῦν φράσεις μὲ τὰ ἀκόλουθα σύνολα τῶν λέξεων : γιὸς - γείτονας - γεωργός, μόχθος - ἄνθρωπος - συγγραφέας, ἐργάτης - μηχανικὸς - αὐτοκινητόδρομος, ποιητὴς - στίχος - καημός.
(Παράδειγμα : στρατιώτης - δρόμος - στρατηγός : ὁ στρατηγὸς ἔδωσε διαταγὴ νὰ συνεχίσουν οἱ στρατιῶτες τὸ δρόμο τους.)

6. Ἀπὸ τὸ κείμενο «Ὁ Παναγὴς» νὰ κατατάξουν τὰ παιδιὰ σὲ στῆλες κατὰ κατηγορίες ὅλα τὰ ἀρσενικὰ οὐσιαστικὰ τοῦ κειμένου (ἀνισοσύλλαβα σὲ -ας, ἰσοσύλλαβα σὲ -ας, διπλόκλιτα κτλ.).

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

7. Ἀπὸ τὸ βιβλίο τῶν Νέων Ἑλληνικῶν ἕνα χωρίο 5-6 στίχων νὰ ξαναγραφεῖ μὲ μετατροπὴ — ὅπου τὸ ἐπιτρέπει τὸ νόημα — τῶν ἀρσενικῶν οὐσιαστικῶν ἀπὸ ἑνικὸ σὲ πληθυντικὸ καὶ τὸ ἀντίστροφο.

8. Πῶς θὰ γράφαμε τὴν ἀκόλουθη φράση, ἂν δὲ μιλούσαμε γιὰ ἕνα ἀλλὰ γιὰ δυὸ πρόσωπα: «Ὁ ἰδιοκτήτης αὐτοῦ τοῦ πύργου, ποὺ εἶναι διάσημος συγγραφέας, ἦταν ὡς πέρυσι γείτονάς μας»;

Τέλος παραπέμπονται τὰ παιδιὰ στοὺς σχετικοὺς παραγράφους τῆς Γραμματικῆς στὰ κεφάλαια: Κλίση ἀρσενικῶν, Ἰδιόκλιτα, Διπλόμορφα καὶ Διπλοκατάληκτα, §§ 133-147, 167, 169, 170.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καταλήξεις	Ἰσοσύλλ. ἢ Ἀνισοσύλλ.	Ἴδιες καταλήξ.	Καταλ. Γενικ. πληθ.	Μετακίνηση Βασικοῦ τόνου	Ἰδιόκλ. (= μὲ δική τους κλίση)	Διπλοκατάλ. (=μὲ διπλ. πληθ.)	Διπλόμορφα (=μὲ δυὸ τύπους)
–α	ἰσοσύλλαβα καὶ ἀνισοσύλλαβα	ΕΝΙΚΟΣ Γενικὴ Αἰτιατ. Κλητικὴ		– ἰσοσύλλαβα δισύλλαβα, σὲ -ίας, προπαροξύτ. γενικὴ πληθ. μηνῶν, ταμιῶν, ἀρχόντων – ἀνισοσύλλαβα παροξύτονα, προπαροξύτ. πληθυντικὸς ρηγάδες, πρωτοπαπάδες	σὲ –έας δεκανέας –νεῖς	—	γέροντας καὶ γέρος γέροντες καὶ γέροι γίγαντας καὶ γίγας γίγαντες κ.ἀ.
–η	ἰσοσύλλαβα καὶ ἀνισοσύλλ.	ΠΛΗΘ. Ὀνομαστ. Αἰτιατ. Κλητ.	–ων	– ἰσοσύλλαβα γενικὴ πληθυντικοῦ ἐργατῶν – ἀνισοσύλλαβα προπαροξύτονα πληθυντικὸς φουρνάρηδες	εὐγενὴς –νεῖς συγγενὴς –νεῖς	–μερικὰ σὲ –της –φουρνάρηδες –ραῖοι –νοικοκύρηδες –ραῖοι –δεσπότες –τάδες –τες	
–ς							
–ε	ἀνισοσύλλ.			—	—	—	—
–ου	ἀνισοσύλλ.			—	—	—	—
–ο	ἰσοσύλλαβα	ΠΛΗΘ. Ὀνομαστ. Κλητικὴ		–χρόνων καὶ χρονῶ(ν) –προπαροξύτονα ἑνικός, γενικὴ· τοῦ ἐμπόρου πληθυντ., γενικὴ αἰτιατ. τῶν ἐμπόρων, τοὺς ἐμπόρους ΕΞΑΙΡΕΣΗ σύνθετες καὶ πολυσύλλ. λέξ., κύρια καὶ οἰκογ. ὀνόματα		γονιοὶ– γονεῖς καπετάνιοι –ναῖοι	γέρος καὶ γέροντας γέροι καὶ γέροντες κ.ἀ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΔ. ΕΝΟΤΗΤΑ «ΚΛΙΣΗ ΑΡΣΕΝΙΚΩΝ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ»

Ο ΠΑΝΑΓΗΣ

Ὁ Παναγὴς Φωκᾶς, μαθητὴς τοῦ Λυκείου ὡς πρὶν ἀπὸ λίγους μῆνες, εἶναι τώρα δεκαοχτὼ χρονῶ. Φέτος ἔδωσε εἰσιτήριες ἐξετάσεις στὸ Πανεπιστήμιο, στὰ νομικά, καί, ὅταν ἔμαθε πὼς πέτυχε, πῆγε νὰ πετάξει ἀπὸ τὴ χαρά του. Φυσικὸ ἦταν βέβαια νὰ χαρεῖ, ἀλλὰ τὸ κακὸ εἶναι πὼς πῆρε, ὅπως λένε, ὁ νοῦς του ἀέρα καὶ ἔκανε σὰν νὰ τοῦ εἶχαν δώσει οἱ καθηγητὲς τὸ πτυχίο, σὰν νὰ ἦταν κιόλα δικηγόρος. «Καὶ γιατί τάχα νὰ μείνω δικηγόρος»; ἔλεγε μέσα του· «μὲ τὸ δίπλωμα τοῦ νομικοῦ μπορῶ νὰ γίνω δικαστής, πρωτοδίκης, πρόεδρος, ἀρεοπαγίτης· καὶ ἂν ἀποφασίσω νὰ πολιτευτῶ, θὰ γίνω βουλευτής, ὑπουργὸς ἢ κάποτε —γιατί ὄχι— καὶ κυβερνήτης τῆς χώρας· καὶ τότε ὅλος ὁ κόσμος θὰ μ' ἔχει ἀνάγκη κι ἐγὼ δὲ θὰ ἔχω ἀνάγκη ἀπὸ κανέναν.

Ἀπὸ τὸ δρόμο ἀκούστηκαν οἱ φωνὲς τοῦ ψαρᾶ, τοῦ μανάβη, τοῦ γυρολόγου ἐμπόρου, ποὺ διαλαλοῦσαν τὶς πραμάτειες τους. Ὁ Παναγὴς αἰσθάνθηκε περιφρόνηση γιὰ ὅλους. Δὲ σκέφτηκε οὔτε τὸν παππού του, ποὺ ἦταν καπνοπώλης, οὔτε τὸ συγγενή του τὸν καφετζή, ποὺ τὸν χαίρονταν ὅλοι γιὰ τοὺς πολίτικους καφέδες του. Πλησίασε στὸ παράθυρο καὶ κοίταξε ἀκατάδεχτα τὸ φούρναρη, ἔπειτα τὸν παπουτσὴ καὶ τὸ ράφτη, ποὺ εἶχαν τὰ μαγαζιά τους κοντὰ στὸ φοῦρνο. Λίγο πιὸ πέρα εἶδε ἕνα σκαφτιά, ποὺ δούλευε στὸν ἥλιο, καὶ στὸν ἀνήφορο τὸν ταχυδρομικὸ διανομέα — ὅπως ἔλεγε τὸν ταχυδρόμο τῆς γειτονιᾶς ὁ κύριος Θεμιστοκλῆς. «Χτύπα κι ἐσύ, κὺρ Σπύρο τενεκετζή, τὸν τενεκέ σου, ψιθύρισε· μεθαύριο θὰ χτυπᾶς τὴν πόρτα μου καὶ θὰ μὲ παρακαλεῖς νὰ βοηθήσω τὸ γιό σου νὰ τὸν πάρουν ὑπάλληλο στὴν Τράπεζα· κι ἐσύ, γείτονα φούρναρη, κι ἐσὺ ἔμπορε, ποὺ μετρᾶς τὸ χασέ σου, κι ἐσὺ μαρμαρά, ποὺ ἀκούω τὸ χτύπο τοῦ σκαρπέλου σου, δὲν εἶναι μακριὰ ὁ καιρὸς ποὺ θὰ μοῦ βγάζετε ὅλοι τὸ καπέλο».

Τὴ νύχτα ἐκείνη ὁ Παναγὴς εἶδε στὸν ὕπνο του κάτι παράξενο. Ἐκεῖ ποὺ καθόταν, λέει, σ' ἕνα θρόνο σὰν ἄρχοντας, παρουσιάστηκαν μπροστά του πολλοὶ ἄνθρωποι τῆς δουλειᾶς, ἐργάτες, ἐπαγγελματίες, γεωργοί, ὅλοι νοικοκύρηδες, πολλοὶ γέροντες καὶ οἱ περισσότεροι γείτονές του. Μίλησε πρῶτος ὁ γεωργός, ἔπειτα ὁ ράφτης, ὁ χτίστης, ὁ κουρέας : «Ἀφέντη Παναγή, τοῦ λέει ὁ πρῶτος, μάθαμε πὼς ὅλοι σ' ἔχουν ἀνάγκη κι ἐσὺ δὲν ἔχεις ἀνάγκη ἀπὸ κανέναν· ἤρθαμε λοιπὸν νὰ σοῦ ποῦμε πώς, ἀφοῦ δὲ μᾶς χρειάζεσαι, ἐμεῖς σὲ ἀποχαιρετοῦμε».

Τότε βρέθηκε τάχα ὁ Παναγὴς ὁλομόναχος πάνω σ' ἕνα τεράστιο πτυχίο, ποὺ σὰν ἀπέραντο σεντόνι ἔφτανε ὡς τὸν ὁρίζοντα καὶ τίποτε ἄλλο δὲ φαινόταν. Τουρτούριζε, πεινοῦσε, μὰ κανένας δὲν ἦταν ἐκεῖ νὰ τὸν βοηθήσει. Ὁ Παναγὴς ξύπνησε τρομαγμένος. Ἀπὸ κείνη τὴ στιγμὴ κατάλαβε πὼς εἶχε ἀνάγκη ὅλο τὸν κόσμο καὶ ὅλο τὸν κόσμο τὸν ἀγάπησε.

(«Ἡ Γλώσσα μου» 1963, σελ. 82. Διασκευὴ)

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ : ΤΟ ΕΠΙΘΕΤΟ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

ΑΝ. ΚΟΥΤΣΙΛΙΕΡΗ
Ἐπόπτη Μ.Ε.

Ὁ χωρισμὸς τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως σὲ δύο κύκλους καὶ μάλιστα τὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα, ὅσο τουλάχιστον ἀναφέρεται στὰ φιλολογικὰ μαθήματα, δημιουργεῖ γιὰ τοὺς γυμνασιακοὺς φιλολόγους σοβαρὲς ὑποχρεώσεις. Ἀνάμεσα στὶς ὑποχρεώσεις αὐτὲς πιὸ σοβαρὴ ἴσως πρέπει νὰ χαρακτηρίσουμε τὴν ὑποχρέωση ποὺ δημιουργεῖται ἀπὸ τὴν ἐπιταγὴ τοῦ προγράμματος, ποὺ ὁρίζει νὰ διδάξουμε γραμματικὴ τῆς μητρικῆς μόνο γλώσσας τῶν παιδιῶν χωρὶς τὴν παράλληλη διδασκαλία τῆς Ἀττικῆς ἢ ἄλλης μορφῆς τῆς Ἑλληνικῆς.

Προσπαθώντας νὰ ἀνταποκριθοῦμε στὴν ἀπαίτηση αὐτή, μὲ συναίσθηση εὐθύνης ἀνάλογη μὲ τὴ σοβαρότητα τοῦ θέματος, εἶναι ἀνάγκη νὰ ἐπισημάνουμε καὶ νὰ καθορίσουμε, ὅσο γίνεται ἀκριβέστερα, τὴν ποιότητα καὶ τὴν ποσότητα τῆς ὕλης ποὺ θὰ χρησιμοποιήσουμε ὡς μορφωτικὸ ἀγαθὸ καὶ ἀκόμα εἶναι ἀνάγκη νὰ ἀναζητήσουμε τὴ μέθοδο τῆς διδασκαλίας.

Εὐτυχῶς στὴ λύση τοῦ πρώτου προβλήματος μποροῦμε νὰ προχωρήσουμε μὲ ἀσφάλεια, γιατὶ ἔχουμε στὴ διάθεσή μας τὸ ἐπιστημονικὰ ἔγκυρο βιβλίο τοῦ Μ. Τριανταφυλλίδη. Ἡ νέα ἔκδοση, καθὼς διαμορφώθηκε ἀπὸ τὴν ἐπιτροπή, ὁρίζει καὶ τὸ εἶδος καὶ τὴν ἔκταση τῆς ὕλης.

Γιὰ τὸ δεύτερο θέμα, τὸν τρόπο δηλαδὴ ποὺ θὰ προσφέρουμε τὴν ὕλη τῆς γραμματικῆς, δὲν μποροῦμε βέβαια νὰ ἰσχυριστοῦμε πὼς εἴμαστε πάνοπλοι. Εἶναι ἀλήθεια πὼς δὲ μᾶς λείπει ἐντελῶς ἡ κάποια παράδοση, εἶναι ὅμως ἐξίσου ἀληθινὸ πὼς τὴ γραμματικὴ προπαρασκευὴ τῶν μαθητῶν τοῦ γυμνασίου τὴ στηρίζαμε μέχρι τώρα στὴ διδασκαλία τῆς Ἀττικῆς καὶ πολὺ λίγο στὴ διδασκαλία τῆς μητρικῆς μας γλώσσας.

Σήμερα εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νὰ καλλιεργήσουμε γλωσσικὰ τὰ γυμνασιόπαιδα διδάσκοντας τὸ γραμματικὸ τύπο τῆς μητρικῆς μας γλώσσας, καὶ μονάχα αὐτόν, χωρὶς τὴν παράλληλη διδασκαλία τῆς Ἀττικῆς. Αὐτὸ μᾶς δημιουργεῖ τὴν πρόσθετη εὐθύνη νὰ καλλιεργήσουμε τὴ διδακτικὴ παράδοση τοῦ μαθήματος. Οἱ δυσκολίες ποὺ θὰ συναντήσουμε δὲν εἶναι βέβαια ἀνυπέρβλητες, δὲν μποροῦμε ὅμως καὶ δὲν πρέπει νὰ τὶς παραγνωρίσουμε.

Μὲ κίνδυνο νὰ φανοῦμε ἴσως προχειρολόγοι πρέπει νὰ ἀναζητήσουμε τὶς πιθανὲς δυσκολίες ποὺ θὰ συναντήσουμε.

Ἡ γραπτὴ παράδοση τῆς Ἑλληνικῆς, ποὺ συνεχίζεται ἀδιάκοπα τρεῖς χιλιάδες χρόνια, καὶ οἱ ἐθνικὲς περιπέτειες ἔχουν δημιουργήσει τὴ σημερινὴ γλωσσικὴ πραγματικότητα, καὶ στὸ σημεῖο αὐτὸ παρουσιάζουμε κάποια διαφορὰ ἀπὸ τοὺς ἄλλους πολιτισμένους λαούς.

Ἡ γραπτὴ παράδοση καὶ οἱ ἄλλοι γνωστοὶ παράγοντες ἐπηρέασαν τὴν ἐξέλιξη τῆς Ἑλληνικῆς σὲ σημεῖο ποὺ νὰ φαίνεται πὼς στὴ σημερινή της

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μορφὴ δὲν παρουσιάζει τὴν ἀναγκαία νομοτέλεια, τὴν ἀπαραίτητη δηλαδὴ προϋπόθεση ποὺ θὰ τὴν ἔκανε ἀξιόλογο μορφωτικὸ ἀγαθό.

Τόσο στὴ φωνητικὴ ὅσο καὶ στὴ μορφολογία θὰ παρακολουθήσουμε φαινόμενα, ποὺ ἴσως θὰ θεωρηθοῦν ἐμπόδια στὴν πραγμάτωση τῶν σκοπῶν ποὺ ἐπιδιώκουμε μὲ τὴ διδασκαλία τῆς γραμματικῆς.

Τὰ φαινόμενα δὲν πρέπει νὰ μᾶς ὁδηγήσουν σὲ ἀβασάνιστα συμπεράσματα. Εἶναι ἀνάγκη νὰ προχωρήσουμε στὸ σκοπό μας μὲ τὴ βεβαιότητα ὅτι ἡ ἐπιτυχία ἐξαρτᾶται ἀπὸ μᾶς καὶ μόνο.

Ἡ νέα Ἑλληνικὴ προέρχεται ἀπὸ παλαιότερες μορφὲς τῆς ἐθνικῆς μας γλώσσας.

Στοὺς νόμους ποὺ ἐπηρέασαν τὴν ἐξέλιξή της δὲ θὰ ζητήσουμε βέβαια τὴν ἀναγκαιότητα φυσικῶν φαινομένων, ἀφοῦ εἶναι γνωστὸ πὼς οἱ γλωσσικοὶ νόμοι συνδέονται μὲ ψυχοπνευματικὲς λειτουργίες.

Διδάσκοντας φθογγολογικὸ τῆς νέας Ἑλληνικῆς θὰ παρατηρήσουμε ἀρκετὲς ἀποκλίσεις ἀπὸ τοὺς νόμους ποὺ ἐπηρέασαν τὴ φωνητική της ἐξέλιξη, καὶ στὸ σχηματισμὸ τῶν διαφόρων κλιτικῶν συστημάτων θὰ συναντήσουμε πολυτυπία. Θὰ ἦταν λάθος νὰ πιστέψουμε πὼς τὰ φαινόμενα αὐτὰ εἶναι δείγματα ἀνώμαλης καὶ μόνο διαμορφώσεως τῆς ἐθνικῆς μας γλώσσας.

Παρακολουθώντας τὴν ἱστορία τῆς Ἑλληνικῆς βλέπουμε πὼς τὰ ἴδια φαινόμενα παρατηροῦνται καὶ σὲ ἐποχές, ποὺ ἡ Ἑλληνικὴ εἶχε φτάσει σὲ ἀσυνήθιστο βαθμὸ τελειότητας.

Ἐπειδὴ πρόκειται γιὰ γνωστὰ θέματα, θὰ περιοριστοῦμε σὲ ἐλάχιστα παραδείγματα. Τὰ ἀλλεπάλληλα ψιλὰ ἢ δασέα ἀποτελοῦν συμπλέγματα ἀγαπητὰ στὴν ἀρχαία Ἑλληνική, ὄχι καὶ στὴ νέα. Στὴ γλώσσα μας λέμε αὐτὸς ἔχει λεφτά, ἀλλὰ καὶ εἶναι λεπτὸς ἄνθρωπος. Λέμε σκίζω ἀλλὰ καὶ σχέδιο.

Ἡ τροπὴ ὅμως σχ > σκ καθὼς καὶ σθ > στ δὲν εἶναι ἀλήθεια ὅτι παρουσιάζεται γιὰ πρώτη φορὰ στὴ γλώσσα, ἀλλὰ πρόκειται γιὰ φαινόμενα γνωστὰ καὶ στὴν ἀρχαία Ἑλληνική [1]. Ἀρκετὰ εἶναι τὰ ρήματα ποὺ παρουσιάζουν καὶ δεύτερο τύπο γιὰ τὸ ἴδιο πρόσωπο τοῦ ἴδιου χρόνου, καὶ πολλὰ ὀνόματα παρουσιάζουν τὴν ἴδια πτώση μὲ τρεῖς ἢ καὶ τέσσερις κάποτε καταλήξεις.

Λέμε γέροι, γέροντες, γερόντοι, ἀλλὰ κάπου καὶ γεροντάδες. Ἔχουμε τὸν τύπο μαθητὲς ἀλλὰ γνωστὸς εἶναι καὶ ὁ στίχος «σαράντα πέντε μάστοροι καὶ ἑξήντα μαθητάδες».

Θὰ μπορούσαμε νὰ σημειώσουμε πολλὰ παραδείγματα διπλῶν τύπων ρημάτων καὶ ὀνομάτων ἀπὸ τὴν ἀρχαία Ἑλληνική, νομίζουμε ὅμως πὼς φτάνει γιὰ τὴν ὥρα νὰ ἀρκεστοῦμε σὲ ἕνα δύο παραδείγματα καὶ νὰ ἀφήσουμε τὴν ἐκτενέστερη ἐπισκόπηση γιὰ μιὰ ἄλλη εὐκαιρία.

Στὸν Ἀριστοφάνη μέσα σὲ λίγους στίχους ἔχουμε τὴν ὀνομαστικὴ Πρωτέας, ἀλλὰ τὴν ἴδια ὥρα χρησιμοποιεῖ ὁ ποιητὴς καὶ τὸν ὁμηρικὸ τύπο Πρωτεύς.

Στὸ ο τῆς Ὀδύσσειας στ. 332 ἔχουμε τὸν τύπο πρόσωπα ἀλλὰ στὸ σ 192 προσώπατα. Στὸ υ 87 ἔχουμε καὶ τὸν τύπο ὀνείρατα. Στὸ γνωστὸ λοιπὸν στίχο – τὰ ὀνείρατα ἀναδεύει – ἔχουμε ἕναν παμπάλαιο τύπο ποὺ χιλιάδες χρόνια συνυπάρχει μὲ τὸν τύπο ὄνειρα.

---

1. Τόσο ἀπὸ τὴν ἠλειακὴ ὅσο καὶ ἀπὸ τὴν ἀχαϊκὴ διάλεκτο **ἔχουμε** ἐπιγραφὲς ποὺ δείχνουν σ τ ἐκεῖ ποὺ ἡ ἀττικὴ ἔχει σ θ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Καὶ τὰ λίγα αὐτὰ παραδείγματα φτάνουν, νομίζουμε, γιὰ νὰ δείξουν πῶς ἡ διαταραχὴ στὴν προσωδία στάθηκε ἡ αἰτία τῶν ποικίλων μεταπλασμῶν ποὺ παρατηροῦνται στὴ γλώσσα, ἀλλὰ καὶ ὁ νόμος τῆς ἀναλογίας πολὺ πρὶν ἀπὸ τοὺς χρόνους τῆς κλασικῆς ἀρχαιότητας εἶχε δημιουργήσει τοὺς παράλληλους τύπους, ποὺ δὲν εἶναι γνώρισμα τῆς Νεοελληνικῆς καὶ μόνο.

Τὰ παιδιὰ τόσο στὸ μάθημα τῶν Νέων Ἑλληνικῶν ὅσο καὶ στὴ διδασκαλία ἀρχαίων συγγραφέων ἀπὸ μετάφραση θὰ συναντήσουν τύπους ἰδιωματικοὺς ἢ καὶ λόγιους, καὶ τοῦτο μπορεῖ νὰ θεωρηθεῖ μιὰ ἀπὸ τὶς δυσκολίες τοῦ μαθήματος, ὁ ἐπιδέξιος ὅμως καθηγητὴς δὲ θὰ τὸ θεωρήσει αὐτὸ δυσκολία μὰ εὐκαιρία ποὺ θὰ τοῦ ἐπιτρέψει νὰ δείξει στοὺς μαθητές του ὅτι ἡ γλώσσα δὲν εἶναι μιὰ ἁπλὴ φυσιολογικὴ λειτουργία, ἀλλά, καθὼς εἴδαμε, εἶναι καὶ πνευματικὸ φαινόμενο ποὺ δὲ μένει ἀνεπηρέαστο ἀπὸ τὶς ἱστορικὲς περιπέτειες τοῦ λαοῦ ποὺ ἔχει δημιουργήσει τὴ γλώσσα αὐτή.

Μὲ τὴ βεβαιότητα λοιπὸν πῶς ἡ γνήσια δημοτικὴ καὶ γλωσσικὴ νομοτέλεια παρουσιάζει καὶ πολύτιμο μορφωτικὸ ἀγαθὸ ἀποτελεῖ, πρέπει νὰ ἀναζητήσουμε τὴν ὀρθὴ μέθοδο ποὺ θὰ μᾶς ἐπιτρέψει νὰ πετύχουμε τοὺς σκοποὺς ποὺ θηρεύουμε μὲ τὴ διδασκαλία τῆς γραμματικῆς.

Ὁ σκοπὸς τῆς διδασκαλίας εἶναι πρῶτα πρῶτα χρηστικός. Πρέπει τὸ παιδὶ νὰ μάθει τοὺς γραμματικοὺς τύπους καὶ νὰ γίνει ἱκανὸ νὰ τοὺς χρησιμοποιεῖ σωστά. Εἶναι ἀκόμα ὁ σκοπὸς τῆς διδασκαλίας καθαρὰ μορφωτικός, γιατὶ ἡ σπουδὴ τῆς γλώσσας ὀξύνει τὴν κρίση τοῦ παιδιοῦ καὶ καλλιεργεῖ τὶς πνευματικές του δυνάμεις καὶ εἶναι ἀκόμα ὁ ἀσφαλέστερος δρόμος ποὺ θὰ τὸ φέρει κοντὰ στὸν πολιτισμὸ τοῦ λαοῦ· καὶ τοῦτο ἔχει βασικὴ σημασία, ἀφοῦ εἶναι γνωστὸ πῶς μὲ τὴν ὅλη παιδευτικὴ μας δραστηριότητα ἀποβλέπουμε στὸ νὰ κάνουμε τὸ παιδὶ χρήσιμο μέλος τῆς πολιτικῆς κοινότητας.

Ἀναζητώντας τὴν ὀρθὴ μέθοδο διδασκαλίας γραμματικῆς τῆς δημοτικῆς εἶναι ἀνάγκη νὰ ἀπαλλαγοῦμε ἀπὸ τὴ μεθοδολογία ποὺ διαμορφώσαμε διδάσκοντας τὴν Ἀρχαία ἢ τὴ Λατινική, γιατὶ ἐδῶ πρόκειται γιὰ ζωντανὴ γλώσσα καὶ ἡ διδασκαλία της δὲν μπορεῖ νὰ ἀκολουθήσει τὶς ἴδιες ἀρχές.

Ἀπὸ τὴν πρώτη κιόλας ἀφόρμηση παρατηροῦμε μιὰ σημαντικὴ διαφορά. Προκειμένου νὰ διδάξω τὴν κλίση κάποιας κλιτῆς λέξεως, χρησιμοποιῶ συνηθέστερα τὴν ἐπαγωγικὴ μέθοδο, ποὺ κατὰ κοινὴ ὁμολογία εἶναι ἡ πιὸ κατάλληλη.

Ἂν ἔχω νὰ διδάξω τὰ εἰς-μι ρήματα τῆς Ἀττικῆς διαλέκτου, παραπέμπω τὰ παιδιὰ στὶς σελίδες τοῦ εἰδικοῦ ἀναγνωστικοῦ ποὺ ἀναφέρονται στὴν ἑνότητα αὐτὴ καὶ ζητῶ νὰ σημειώσουν ἀπὸ τοὺς τύπους ποὺ θὰ συναντήσουν ἐκείνους ποὺ δὲν ἔχουν διδαχτεῖ.

Τὸ ἴδιο μπορῶ νὰ κάνω παραδίδοντας στὰ παιδιὰ μερικὲς σελίδες ἀρχαίου κειμένου. Μετὰ τὴ συγκέντρωση τοῦ ὑλικοῦ θὰ προχωρήσω μαζὶ μὲ τὰ παιδιὰ στὴν κατάταξη τοῦ ὑλικοῦ ποὺ συγκεντρώθηκε, θὰ σχηματίσω τὰ συστήματα καὶ θὰ ὁδηγήσω τὰ παιδιὰ στὴ διατύπωση περιγραφικῶν κανόνων.

Προκειμένου νὰ διδάξω μιὰ ἑνότητα ἀπὸ τὴ γραμματικὴ τῆς μητρικῆς γλώσσας, δὲν ἔχω ἀνάγκη καὶ οὔτε πρέπει νὰ ξεκινήσω μὲ τὸν τρόπο ποὺ θὰ ἄρχιζα τὴ διδασκαλία μιᾶς ἑνότητας ἀπὸ τὴ γραμματικὴ τῆς Ἀττικῆς. Δὲ θὰ ἀρχίσω μὲ ἐντολὴ στὰ παιδιὰ νὰ καταφύγουν σὲ κάποια τυπωμένη σελίδα, γιὰ νὰ προβῶ στὴ συγκομιδὴ τοῦ ὑλικοῦ. Θὰ τοὺς δώσω ἐντολὴ καὶ ἂν εἶναι ἀνάγκη θὰ τὰ βοηθήσω νὰ προσφέρουν ὑλικὸ ἀπὸ ἐκεῖνο ποὺ ἔχουν μέσα τους.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἔτσι ἔχω διπλὸ κέρδος, βοηθῶ τὰ παιδιὰ νὰ συνειδητοποιήσουν αὐτὸ ποὺ ὑπάρχει μέσα τους καὶ ἀκόμα ἐξασφαλίζω μιὰ πολὺ σπουδαία ζωηρότητα στὴ διδασκαλία, ποὺ θὰ ἔχει ἕνα πολὺ εὐεργετικὸ ἀποτέλεσμα, δηλαδὴ τὴν ἐνεργητικὴ συμμετοχὴ ὅλων τῶν παιδιῶν στὴν ἐργασία τῆς τάξεως.

Ἀπὸ τὰ δεδομένα αὐτὰ γίνεται φανερὸ πὼς γιὰ τὴ διδασκαλία γραμματικῆς τῆς δημοτικῆς, ἂν δὲν εἶναι ἡ μόνη μέθοδος, ἡ ἐπαγωγικὴ εἶναι ὁπωσδήποτε ἡ πιὸ ὀρθή.

Βασικὴ σημασία ἔχει ἡ καλὴ διάρθρωση τῆς ὅλης ἐργασίας, ἡ οἰκονομία, ὅπως λέμε, τοῦ μαθήματος.

Προκειμένου νὰ προχωρήσουμε στὴ διδασκαλία τῆς ὁποιασδήποτε ἑνότητας, πρέπει νὰ ἐπισημάνουνε τόσο τοὺς γενικοὺς ὅσο καὶ τοὺς εἰδικοὺς στόχους τῆς διδασκαλίας καὶ κατόπι νὰ προχωρήσουμε στὴ συγκέντρωση τοῦ ὑλικοῦ.

Τὸ ὑλικό, καθὼς εἴπαμε, θὰ τὸ προσφέρουν τὰ παιδιὰ καὶ γι' αὐτὸ πρέπει νὰ προκαλέσουμε μιὰ ἄμιλλα μεταξύ τους, ἔτσι ποὺ καὶ τὴ ζωηρότητα τοῦ μαθήματος νὰ ἐξασφαλίσουμε καὶ τὴν ἀναγκαία συμμετοχὴ τῆς τάξεως.

Ἂς μὴν ξεχνᾶμε πὼς θὰ ἐπεξεργαστοῦμε ὑλικὸ ποὺ εἶναι σὲ θέση νὰ προσφέρουν τὰ παιδιὰ καὶ γι' αὐτὸ ἡ ἀπόδοση τῆς διδασκαλίας ἐξαρτᾶται προπαντὸς ἀπὸ τὶς κατάλληλες ἐρωτήσεις ποὺ θὰ κάνει ὁ καθηγητής.

Ἂς ἐπιχειρήσουμε νὰ διδάξουμε θεωρητικὰ τὸ πρῶτο μάθημα ἀπὸ τὰ ἐπίθετα. Ἀρχίζοντας τὴ διδασκαλία τῶν ἐπιθέτων ἐπιβάλλεται νὰ βοηθήσω τὰ παιδιὰ νὰ κατανοήσουν τὸ περιεχόμενο τοῦ ὅρου ἐπίθετο.

Ζητῶ νὰ μοῦ ἀναφέρουν μερικὰ οὐσιαστικὰ καὶ εἶναι πιθανὸ τὰ παιδιὰ νὰ μοῦ ἀναφέρουν τὰ ὀνόματα προσώπων ἢ πραγμάτων ποὺ ἔχουν τὴ στιγμὴ ἐκείνη μπροστά τους.

Εἶναι δηλαδὴ πολὺ πιθανὸ νὰ μοῦ ἀναφέρουν τὰ οὐσιαστικὰ μαθητής, πίνακας, βιβλίο, πόρτα, παράθυρο, αὐλὴ κτλ.

Ἂν ρωτήσω νὰ μοῦ ποῦν κάτι ποὺ νὰ μὲ πληροφορεῖ γιὰ τὶς ἀρετὲς ἢ ἀδυναμίες κάποιου γνωστοῦ μαθητῆ, εἶναι πολὺ πιθανὸ νὰ μοῦ ποῦν ὅτι ὁ μαθητὴς αὐτὸς εἶναι καλὸς ἢ κακὸς ἢ μέτριος ἢ ἄριστος ἢ ἄταχτος κτλ.

Γιὰ τὸ παράθυρο εἶναι πιθανὸ νὰ μοῦ ποῦν ὅτι εἶναι μικρὸ ἢ μεγάλο ἢ ξύλινο. Τὸ ἴδιο περίπου μποροῦν νὰ μοῦ ποῦν καὶ γιὰ τὴν πόρτα, ὅτι εἶναι μεγάλη ἢ σιδερένια ἢ ξύλινη. Γιὰ τὸν κῆπο θὰ μοῦ ποῦν ἴσως ὅτι εἶναι μεγάλος ἢ ὡραῖος κτλ.

Μὲ τὴν ἐρώτηση: τί μαθαίνω ὅταν ἀκούω μπροστὰ ἀπὸ τὴ λέξη μαθητὴς τὴ λέξη καλὸς ἢ τὴ λέξη ὡραῖος πρὶν ἀπὸ τὸ οὐσιαστικὸ κῆπος ἢ γρήγορο πρὶν ἀπὸ τὴ λέξη αὐτοκίνητο, εἶναι φυσικὸ νὰ πάρω τὴν ἀπάντηση πὼς μαθαίνω ὅτι τὰ οὐσιαστικὰ μαθητής, κῆπος, αὐτοκίνητο ἔχουν κάποια ἰδιότητα.

Μὲ τὴν ἐρώτηση : τί μαθαίνω ὅταν ἀκούω ξύλινο παράθυρο ἢ σιδερένια πόρτα ἢ βαμβακερὸ πουκάμισο, θὰ μοῦ ἀπαντήσουν ὅτι μαθαίνω τὴν ὕλη ποὺ πῆρα γιὰ νὰ φτιάξω τὰ πράγματα αὐτὰ καὶ ἑπομένως ξέρω τὴν ποιότητά τους.

Ἂν ἀρκεστῶ σ' αὐτὰ καὶ ρωτήσω τὰ παιδιὰ νὰ μοῦ ποῦν σὲ τί χρησιμεύουν τὰ ἐπίθετα ποὺ συνοδεύουν τὰ οὐσιαστικά, εἶναι βέβαιο πὼς θὰ πάρω τὴν ἀπάντηση ὅτι μοῦ χρησιμεύουν γιὰ νὰ μὲ πληροφορήσουν γιὰ ἰδιότητα ἢ γιὰ τὴν ποιότητα ἑνὸς οὐσιαστικοῦ. Εὔκολα τώρα ἡ τάξη θὰ διατυπώσει τὴν παρατήρηση ὅτι: ἐπίθετα λέω τὶς λέξεις ποὺ φανερώνουν τὴν ἰδιότητα ἢ τὴν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ποιότητα τοῦ οὐσιαστικοῦ (ἡ παρατήρηση σημειώνεται στὰ πρόχειρα τῶν παιδιῶν).

Ἀφοῦ μοῦ δείχνουν ποιότητα ἢ ἰδιότητα, εἶναι φανερὸ ὅτι δὲν μποροῦν νὰ ὑπάρχουν μόνα τους, ἀλλὰ πάντοτε μαζὶ μὲ κάποιο οὐσιαστικό, γιατὶ τὰ οὐσιαστικὰ ἔχουν ποιότητες καὶ ἰδιότητες.

Παρακινῶ τὰ παιδιὰ κατόπι νὰ σκεφτοῦν ὅτι, καθὼς ὁ κῆπος μπορεῖ νὰ εἶναι μεγάλος, τὴν ἴδια ἰδιότητα μπορεῖ νὰ ἔχει καὶ ἡ αὐλὴ τοῦ σχολείου, ὅταν ὅμως ἀναφέρω τὴν ἰδιότητα αὐτὴ τῆς αὐλῆς, χρησιμοποιῶ τὸ ἐπίθετο μεγάλος ὄχι μὲ τὴν ἴδια μορφὴ μεγάλος. Δὲ λέω δηλαδὴ μεγάλος αὐλή, ἀλλὰ μεγάλη αὐλή. Καὶ θυμίζω ἀκόμα στὰ παιδιὰ ὅτι συχνὰ τοὺς λένε οἱ γονεῖς τους : τώρα πιὰ εἶσαι μεγάλο παιδί. Βλέπω δηλαδὴ ὅτι τὸ ἐπίθετο βρίσκεται πάντοτε στὸ γένος τοῦ οὐσιαστικοῦ καὶ ἐπειδὴ οὐσιαστικὰ ἔχουμε ἀρσενικὰ ἀλλὰ καὶ θηλυκὰ καὶ οὐδέτερα, κατ' ἀνάγκη καὶ τὸ ἐπίθετο παρακολουθεῖ τὸ οὐσιαστικὸ καὶ σχηματίζεται καὶ στὰ τρία γένη. Εὔκολα λοιπὸν κάνω τὴν παρατήρηση ὅτι τὰ ἐπίθετα ἔχουν τρία γένη.

Ἂν ζητήσω ἀπὸ τὰ παιδιὰ νὰ μοῦ βροῦν τρία οὐσιαστικὰ διαφόρων γενῶν ποὺ νὰ ἔχουν τὴν ἰδιότητα τοῦ μεγάλου, εἶναι πιθανὸ νὰ μοῦ ποῦν τοὺς τύπους : μεγάλος κῆπος, μεγάλη αὐλή, μεγάλο βιβλίο.

Ζητῶ κατόπι νὰ μοῦ βροῦν τὶς πτώσεις τῶν οὐσιαστικῶν βάνοζτας μπροστὰ σὲ κάθε πτώση καὶ τὸ ἐπίθετο, καθὼς τὸ ἔχουν ἀκούσει στὶς καθημερινές τους ὁμιλίες.

Δὲ θὰ δυσκολευτοῦν τὰ παιδιὰ νὰ μοῦ δώσουν τὰ συστήματα :

ὁ μεγάλος κῆπος	ἡ μεγάλη αὐλὴ	τὸ μεγάλο βιβλίο
τοῦ μεγάλου κήπου	τῆς μεγάλης αὐλῆς	τοῦ μεγάλου βιβλίου
τὸ μεγάλο κῆπο	τὴ μεγάλη αὐλὴ	τὸ μεγάλο βιβλίο
οἱ μεγάλοι κῆποι	οἱ μεγάλες αὐλὲς	τὰ μεγάλα βιβλία
τῶν μεγάλων κήπων	τῶν μεγάλων αὐλῶν	τῶν μεγάλων βιβλίων
τοὺς μεγάλους κήπους	τὶς μεγάλες αὐλὲς	τὰ μεγάλα βιβλία.

Προτρέπω τὰ παιδιὰ νὰ παρατηρήσουν τὴν ὀνομαστικὴ τοῦ ἑνικοῦ καὶ νὰ ὑπογραμμίσουν τὶς καταλήξεις ἀρσενικῶν, θηλυκῶν καὶ οὐδετέρων (αὐτὸ μπορεῖ νὰ γίνει μὲ τρία διαφορετικὰ χρώματα) καὶ κατόπι νὰ συγκρίνουν τὶς καταλήξεις οὐσιαστικοῦ καὶ ἐπιθέτου.

Πολὺ εὔκολα θὰ μοῦ ποῦν ὅτι τὸ ἀρσενικὸ οὐσιαστικοῦ καὶ ἐπιθέτου ἔχει κατάληξη - ος, τὸ θηλυκὸ - η καὶ τὸ οὐδέτερο - ο. Ζητῶ κατόπι τὴ σύγκριση αὐτὴ νὰ μοῦ τὴν κάνουν σὲ ὁλόκληρο τὸ σύστημα. Χωρὶς δυσκολία θὰ διατυπώσουν τὴν παρατήρηση ὅτι τὰ ἐπίθετα κλίνονται ὅμοια μὲ τὰ οὐσιαστικὰ ποὺ ἔχουν τὶς ἴδιες καταλήξεις. Προχωρῶ κατόπι στὴν κλίση τῶν ἐπιθέτων ζητώντας ἀπὸ τὰ παιδιὰ νὰ μοῦ κλίνουν τὰ ἐπίθετα γερὸς καὶ ἄφοβος καὶ κατόπι τὰ ἐπίθετα ἀνίδεος καὶ στερεός.

Συγκρίνοντας τὶς πτώσεις τῶν ἐπιθέτων αὐτῶν μὲ τὶς πτώσεις τοῦ ἐπιθέτου μεγάλος καὶ σημειώνοντας τὸ πρὶν ἀπὸ τὴν κατάληξη γράμμα βοηθῶ τὴν τάξη νὰ κάνει τὴν παρατήρηση ὅτι ὅμοια μὲ τὸ ἐπίθετο μεγάλος κλίνονται ἐπίθετα μὲ ἴδια κατάληξη ποὺ ἔχουν πρὶν ἀπὸ τὴν κατάληξη σύμφωνο : π.χ. γερὸς καὶ ἄφοβος καθὼς καὶ τὰ ὀξύτονα (στερεὸς) καὶ προπαροξύτονα (ἀνίδεος) ποὺ ἔχουν πρὶν ἀπ' τὴν κατάληξη φωνῆεν.

Στὸ σημεῖο αὐτὸ πληροφορῶ τὰ παιδιὰ ὅτι σὲ ἑπόμενο μάθημα θὰ συμπληρώσουμε τὴν παρατήρηση αὐτή.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Προτρέπω κατόπι τὰ παιδιὰ νὰ μοῦ βροῦν ἐπίθετα ποὺ νὰ ἔχουν πρὶν ἀπὸ τὴν κατάληξη -ος φωνῆεν τονισμένο. Ἀναφέρουν τὰ ἐπίθετα ἀθῶος, ἀρχαῖος, γενναῖος, νέος.

Προχωρῶ στὸ σχηματισμὸ καὶ τὴν κλίση τοῦ ἐπιθέτου ἀρχαῖος. Κατόπι ζητῶ νὰ μοῦ κλίνουν ἐπίθετο μὲ χαρακτήρα σύμφωνο ποὺ νὰ τονίζεται στὴν παραλήγουσα.

Ἀφοῦ κλίνουν τὸ ἐπίθετο πανοῦργος ἢ στεῖρος ἢ κάποιο ἄλλο, βοηθῶ τὴν τάξη νὰ κάνει τὴν παρατήρηση ὅτι κλίνονται ὅμοια μὲ τὸ ἐπίθετο ἀρχαῖος τὰ ἐπίθετα ποὺ ἔχουν χαρακτήρα τονισμένο φωνῆεν, καθὼς καὶ ἐπίθετα μὲ χαρακτήρα σύμφωνο ποὺ τονίζονται στὴν παραλήγουσα.

Καλῶ τὰ παιδιὰ κατόπι νὰ θυμηθοῦν ἐπίθετα ποὺ ἔχουν μπροστὰ ἀπὸ τὴν κατάληξη ένα υ ἢ ει ἢ οι ἢ ι, ἀλλὰ τὸ ι αὐτὸ νὰ μὴν τονίζεται.

Εἶναι πιθανὸ τὰ παιδιὰ νὰ μοῦ ἀναφέρουν τὰ ἐπίθετα ὅμοιος, ἄδειος, πλούσιος, ὄρθιος, παλιὸς κτλ.

Λέω σὲ ἕναν νὰ κλίνει τὰ τρία γένη τοῦ ἐπιθέτου ὄρθιος καὶ σὲ κάποιους ἄλλους τὰ ἐπίθετα σταρένιος καὶ κατσικίσιος.

Συγκρίνω τοὺς τύπους τῶν πτώσεων καὶ βοηθῶ τὴν τάξη νὰ κάνει τὴν παρατήρηση ὅτι κατὰ τὸ ἐπίθετο ὄρθιος κλίνονται τὰ ἐπίθετα ποὺ ἔχουν μπροστὰ ἀπὸ τὴν κατάληξη -ος, ει, οι, υ, ι, ποὺ δὲν τονίζεται καὶ ὅμοια κλίνονται ἐπίσης καὶ παράγωγα ἐπίθετα σὲ -ένιος καὶ -ίσιος.

Προτρέποντας τὰ παιδιὰ νὰ παρακολουθήσουν τὴ θέση τοῦ τόνου στὶς πτώσεις τὰ ὁδηγῶ εὔκολα στὴν παρατήρηση, ὅτι ὁ τόνος τῶν ἐπιθέτων διατηρεῖται στὴ συλλαβὴ ποὺ τονίζεται ἡ ὀνομαστικὴ τοῦ ἀρσενικοῦ.

Στὸ σημεῖο αὐτὸ μπορῶ νὰ πῶ στὰ παιδιὰ ὅτι σὲ κάποια προπαροξύτονα ἐπίθετα σὲ -ος φαίνεται ὅτι κινεῖται ὁ τόνος καὶ μπορεῖ νὰ ἀκούσουν τὴ γενικὴ : τοῦ ἄρρωστου πατέρα ἀλλὰ καὶ τὴ φράση : ὁ γιατρὸς ἀνησυχεῖ γιὰ τὸν πυρετὸ τοῦ ἀρρώστου, στὴ φράση ὅμως αὐτὴ ὁ τύπος ἀρρώστου ἔχει θέση οὐσιαστικοῦ.

Συνιστώντας στὰ παιδιὰ νὰ θυμηθοῦν γιὰ λίγο αὐτὰ ποὺ εἴδαμε στὸ μάθημα μὲ τὴ βοήθεια τῶν σημειώσεων ποὺ κράτησαν στὸ πρόχειρό τους ζητῶ νὰ μοῦ ἀναφέρουν τὶς διάφορες παρατηρήσεις καθὼς τὶς σημείωσαν στὸ πρόχειρό τους καὶ τὰ παιδιὰ ἀναφέρουν τὶς παρατηρήσεις :

α) Ἐπίθετα εἶναι οἱ λέξεις ποὺ φανερώνουν ποιότητα ἢ ἰδιότητα τοῦ οὐσιαστικοῦ.

β) Τὰ ἐπίθετα ἔχουν τρία γένη.

γ) Τὰ ἐπίθετα κλίνονται ὅμοια μὲ τὰ οὐσιαστικὰ ποὺ ἔχουν τὶς ἴδιες καταλήξεις.

δ) Κλίνονται ὅμοια μὲ τὸ ἐπίθετο ἀρχαῖος τὰ ἐπίθετα ποὺ ἔχουν χαρακτήρα τονισμένο φωνῆεν, καὶ μὲ τὸν ἴδιο τρόπο καὶ ἐπίθετα ποὺ ἔχουν χαρακτήρα σύμφωνο καὶ τονίζονται στὴν παραλήγουσα.

ε) Ὅμοια μὲ τὸ ἐπίθετο ὄρθιος κλίνονται τὰ ἐπίθετα ποὺ ἔχουν μπροστὰ ἀπὸ τὴν κατάληξη -ος ει ἢ οι ἢ υ ἢ ι, ποὺ τὸ ι αὐτὸ δὲν τονίζεται καθὼς καὶ τὰ παράγωγα σὲ -ένιος (σταρένιος) καὶ -ίσιος (κατσικίσιος).

στ) Ὁ τόνος τῶν ἐπιθέτων διατηρεῖται στὴ συλλαβὴ ποὺ τονίζεται ἡ ὀνομαστικὴ τοῦ ἀρσενικοῦ.

Δίνω κατόπι ἐντολὴ στὰ παιδιὰ νὰ ἀνοίξουν τὸ βιβλίο τῶν ἀσκήσεων στὴ σελίδα 72 καὶ στὴν ἄσκηση ποὺ ἔχει τὸν ἀριθμὸ 44 νὰ βροῦν τὰ ἐπίθετα καὶ νὰ τὰ μεταφέρουν στὴν ὀνομαστικὴ τοῦ ἑνικοῦ καὶ κατόπι νὰ βροῦν πῶς σχηματίζεται ἡ ὀνομαστικὴ στὰ ἄλλα γένη. Στὸν πρῶτο στίχο

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἔχω τὴ γενικὴ ὅμορφης, θὰ ποῦν τὴν ὀνομαστικὴ ὅμορφη καὶ κατόπι θὰ σχηματίσουν τὰ τρία γένη : ὅμορφος - ὅμορφη - ὅμορφο. Ἂν ζητήσω νὰ μοῦ βροῦν ποιὸ ἀπὸ τὰ ἐπίθετα ποὺ κλίναμε εἶναι προπαροξύτονο, θὰ μοῦ ἀναφέρουν τὸ ἄφοβος. Ζητῶ νὰ μοῦ σχηματίσουν μερικὲς πτώσεις καὶ διατυπώνουν τὴν παρατήρηση πὼς τὸ ὅμορφος κλίνεται καθὼς καὶ τὸ ἄφοβος.

Τὸ δεύτερο ἐπίθετο τῆς ἀσκήσεως εἶναι τὸ ἐπίθετο ἁπλοί. Ὅταν τὸ μεταφέρουν στὴν ὀνομαστικὴ τοῦ ἑνικοῦ, εὔκολα σχηματίζουν τὰ τρία γένη: ἁπλὸς - ἁπλὴ - ἁπλό, καὶ χωρὶς δυσκολία θὰ μοῦ ποῦν πὼς κλίνεται ἴδια καὶ ὅμοια μὲ τὸ ἐπίθετο καλός, ποὺ σχηματίσαμε. Εὐθὺς ἀμέσως χωρίζω τὴν τάξη σὲ τρεῖς ὁμάδες. Αὐτοὺς δηλαδὴ ποὺ ἔχουν ἀριθμὸ 1-15, 16-30 κτλ. καὶ τοὺς λέω : ἡ πρώτη ὁμάδα νὰ βρῆ τὰ ὀξύτονα ἐπίθετα, ἡ δεύτερη τὰ παροξύτονα καὶ ἡ τρίτη τὰ προπαροξύτονα ποὺ βρίσκονται στὴν ἄσκηση.

Ζητῶ τὴ γενικὴ τοῦ πληθυντικοῦ μερικῶν ἐπιθέτων, καὶ ἐπαναλαμβάνεται ἡ παρατήρηση ὅτι ὁ τόνος βρίσκεται στὴ συλλαβὴ ποὺ τὸν βλέπουμε στὴν ὀνομαστικὴ τοῦ ἑνικοῦ. Λέμε δηλαδὴ τῶν ὄμορφων κήπων, τῶν φιλόπονων γεωργῶν κτλ.

Τὰ παιδιὰ συμπληρώνουν κατόπι τὴν κατάληξη ποὺ λείπει ἀπὸ τὴν πρώτη φράση τῶν ἀσκήσεων : ὅταν τὸ φαγητὸ ἔχει πολὺ ἁλάτι, εἶναι ἁλμ —, σχηματίζουν τὰ τρία γένη τοῦ ἐπιθέτου ἁλμυρός, ἁλμυρή, ἁλμυρὸ καὶ ἀναλαμβάνουν τὴν ὑποχρέωση νὰ συμπληρώσουν μόνοι τους στὸ σπίτι τὶς ἄλλες φράσεις τῆς ἀσκήσεως. Μποροῦμε νὰ τοὺς ποῦμε νὰ σημειώσουν τὰ ἐπίθετα τοῦ κειμένου ποὺ ἔχει τὸν ἀριθμὸ 5 καὶ νὰ σχηματίσουν τὰ τρία γένη. Ἔτσι τοὺς προετοιμάζουμε γιὰ νὰ δεχτοῦν τὴν ἑπόμενη διδακτικὴ ἑνότητα.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ : ΤΑ ΠΑΡΑΘΕΤΙΚΑ

ΑΓΓ. ΣΤΑΣΙΝΟΠΟΥΛΟΥ - ΣΚΙΑΔΑ
Φιλολόγου τοῦ Πειραματικοῦ Σχολείου τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν

Εἰσαγωγικὸ σημείωμα.

Α΄. Βασικὲς ἀρχὲς πάνω στὶς ὁποῖες στηρίζεται τὸ μάθημα:

—Στὴ διδασκαλία τῆς μητρικῆς γλώσσας δὲν ἐπιδιώκουμε τὴν ἀπόκτηση νέων γνώσεων, ἀλλά, μὲ πάντα νέους τρόπους, α) τὴ διερεύνηση καὶ ἀποκάλυψη τοῦ γλωσσικοῦ — καὶ ἑπομένως καὶ τοῦ κοινωνικοῦ καὶ τοῦ πολιτιστικοῦ — περιβάλλοντος τῶν παιδιῶν, β) τὴ γλωσσικὴ — καὶ ἑπομένως καὶ πνευματικὴ καλλιέργειά τους.

—Ἡ γλωσσικὴ ἀνάπτυξη ἐπιτυγχάνεται μὲ τὴ συνειδητοποίηση τῆς γλώσσας, ποὺ εἶναι ἀποτέλεσμα κριτικῆς σχέσης τῶν παιδιῶν πρὸς τὸ γλωσσικὸ περιβάλλον, ἐπειδὴ τὸ γλωσσικὸ βίωμα καὶ ἡ γλωσσικὴ διαμόρφωσή τους συνδέονται πάντα μὲ συγκεκριμένες καταστάσεις καὶ εἰδικὸ περιεχόμενο.

Β΄. Μέθοδος:

—Ἡ μέθοδος ποὺ θὰ χρησιμοποιήσουμε πρέπει νὰ εἶναι δυναμική, νὰ ξεκινάει ἀπὸ σύνολα γιὰ νὰ καταλήξει σὲ μέλη (ὄχι σὲ τμήματα).

—Σὲ ἕνα μάθημα Γραμματικῆς ποὺ δὲ σταματάει στὴ μελέτη τύπων καὶ τὴ συναγωγὴ νόμων, ἀλλὰ θέλει νὰ εἶναι μάθημα γλώσσας, δηλ. νὰ παρουσιάσει μιὰ συνολική, ὁλοκληρωμένη εἰκόνα, ἡ μέθοδος εἶναι ἀναγκαστικὰ μεικτή: ἐπαγωγικὴ καὶ παραγωγική.

Γ΄. Προϋποθέσεις γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν παραθετικῶν.

—Ἀπαραίτητη εἶναι ἡ γνώση α) τῆς μορφῆς τοῦ ἐπιθέτου, γιὰ νὰ δώσουμε τὸ σχηματισμὸ τῶν παραθετικῶν. β) τῆς σημασίας τοῦ ἐπιθέτου, ὅτι δηλ. συνοδεύει πάντα ἕνα οὐσιαστικὸ δηλώνοντας τὴν ποιότητα καὶ τὴν ἰδιότητά του, ὥστε νὰ προχωρήσουμε στὴ διαφοροποίηση τῶν στοιχείων αὐτῶν μὲ τὴ σύγκριση.

ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ἡ διδασκαλία τῆς μητρικῆς γλώσσας — περισσότερο ἀπὸ κάθε ἄλλη — πρέπει νὰ ἀποφύγει τὴν τυπικότητα καὶ τὴν τυποποίηση. Εἶναι ὅμως ἀπαραίτητη — ὅπως παντοῦ — ἡ συστηματικότητα.

Α΄. Βάση ὅλου τοῦ μαθήματος καὶ ἀφετηρία πρέπει νὰ εἶναι ὁ προφορικὸς λόγος.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

— Τὰ παιδιά, κατάλληλα καθοδηγημένα, ἀναφέρουν φράσεις ἁπλὲς καὶ συνηθισμένες χωρὶς καθόλου νὰ δυσκολευτοῦν, ἀφοῦ ἀπὸ πολὺ μικρὴ ἡλικία ζοῦν μέσα σ' ἕνα φυσικὸ καὶ κοινωνικὸ περιβάλλον, ὅπου τὸν πρῶτο λόγο ἔχει ἡ σύγκριση.

—Ἔτσι μποροῦμε νὰ ἔχουμε ἀμέσως φράσεις, ὅπως :

1) Ἡ αἴθουσά μας εἶναι μεγαλύτερη ἀπὸ τῆς Β΄.
2) Ὁ φίλος μου εἶναι πιὸ ψηλὸς ἀπὸ μένα.
3) Τὸ Σεπτέμβρη ἡ θάλασσα εἶναι πιὸ ὄμορφη παρὰ τὸν Αὔγουστο.
4) Ἡ γῆ δὲν εἶναι ὁ πιὸ μεγάλος πλανήτης.
5) Ὁ πατέρας του εἶναι πολὺ νέος.
6) Τὸ σπίτι σου εἶναι ὡραιότατο, κ.ἄ.

[Σημ. Σκόπιμο εἶναι νὰ παρεμβάλουμε κάποια παροιμία ἢ κάποιο στίχο, π.χ. «Κάλλιο πέντε καὶ στὸ χέρι παρὰ δέκα καὶ καρτέρει», «Καλύτερα μιᾶς ὥρας ἐλεύθερη ζωὴ παρὰ...» κ.ἄ.]

— Στὰ παραδείγματα αὐτὰ, τὰ παιδιὰ συνειδητοποιοῦν : α) ὅτι γίνεται μιὰ σύγκριση ἀνάμεσα σὲ δύο στοιχεῖα, ἔστω κι ἂν αὐτὸ δὲ φαίνεται πάντα (παραδ. 1 - 3, ἀλλὰ καὶ 4 - 6), β) ὅτι ἡ σύγκριση αὐτὴ παρουσιάζει ἐπίπεδα διάφορα (παραδ. 1,4) καὶ διατυπώνεται μὲ διάφορους τρόπους (παραδ. 1,2).

— Πρὶν προχωρήσουμε, καθορίζουμε μὲ τὰ παιδιὰ τὶς ἔννοιες : α΄ καὶ β΄ ὅρος τῆς σύγκρισης, συγκριτικὸ καὶ ὑπερθετικό, γιὰ νὰ γίνει σαφὴς ἡ διαφορὰ ἐπιπέδου ὅπως ἀποδίδεται μὲ τὰ ἐπίθετα, π.χ. μεγαλύτερη (1), ὡραιότατο (6). Ἀκόμη ἐξηγοῦμε τὸν ὅρο «παραθετικὰ» (: παράθεση, δηλ. σύγκριση). Ἡ διασάφηση τῶν ὅρων δὲν εἶναι τυπική, εἶναι οὐσιαστική.

Β΄. Μὲ βάση κείμενο ποὺ τοὺς ἔχει δοθεῖ (βλ. στὸ τέλος) γίνεται ἀπὸ τὰ παιδιὰ ἡ συγκέντρωση τοῦ ὑλικοῦ ποὺ θὰ ἐπεξεργαστοῦν. Τὸ κείμενο αὐτὸ εἶναι σύμπτυξη τῶν κεφ. 49 «Τὰ Ἐφτάνησα» καὶ 50 «Τὸ Αἰγαῖο καὶ τὰ νησιά του» ἀπὸ τὸ βιβλίο «Κείμενα καὶ ἀσκήσεις», μὲ κάποιες ἀλλαγές. Ἡ διασκευὴ ἔγινε γιὰ νὰ ἐξεταστοῦν μαζὶ τὰ περιφραστικὰ καὶ τὰ μονολεκτικὰ παραθετικά, ποὺ εἶναι καὶ ἀπαραίτητο, γιὰ τὴν οἰκονομία τοῦ χρόνου, καὶ ἐφικτό, ἀφοῦ τὰ παιδιὰ διαθέτουν τὸ ὑπόβαθρο.

Μὲ τὸ κείμενο αὐτὸ γίνεται καὶ τὸ πρῶτο, ἁπλό, πέρασμα ἀπὸ τὸν προφορικὸ στὸ γραπτὸ λόγο.

[Σημ. Ἕνας γεωφυσικὸς χάρτης τῆς Ἑλλάδας θὰ ζωντανέψει πολὺ τὸ κείμενο καὶ θὰ τὸ κρατήσει μέσα στὴν πραγματικότητα τῶν παιδιῶν.]

1) Μετὰ ἀπὸ προσεκτικὴ ἀνάγνωση ὑπογραμμίζονται τὰ παραθετικὰ καὶ γράφονται στὸν πίνακα ἀπὸ δυὸ μαθητὲς μὲ τὴ συμμετοχὴ τῆς τάξης (βλ. σ. 381). Δίνεται ἰδιαίτερη προσοχή :

— νὰ γραφεῖ τὸ ἐπίθετο μὲ τὸ οὐσιαστικό του. Ἐπιδίωξή μας εἶναι νὰ μὴ διαλυθεῖ σὲ καμιὰ περίπτωση αὐτὴ ἡ ἑνότητα· π.χ. στὸ πιὸ βορινὸ μέρος, πιὸ μεγάλα βάθη...·

— νὰ γραφοῦν μαζὶ οἱ ὅμοιοι σχηματισμοί, γιὰ νὰ κερδίσουμε χρόνο καὶ ὁμαλὴ ὀπτικὴ ἐντύπωση — στοιχεῖο ἀπαραίτητο γιὰ μικρὰ παιδιά·

— νὰ ἐλεγχθεῖ (ἔστω καὶ δειγματοληπτικά, ἂν δὲν ἐπαρκεῖ ὁ χρόνος) γιατί καταχωρίστηκαν τὰ ἐπίθετα στὸ συγκριτικὸ ἢ στὸν ὑπερθετικό· π.χ. τὸ πιὸ κοντινὸ νησὶ (ὑπερθ.) — πιὸ ἄγονες πεδιάδες (συγκρ.). Ἔτσι γίνεται ἐπανάληψη καὶ ἐμπέδωση τοῦ στοιχείου ποὺ κερδήθηκε στὴν ἀρχὴ μὲ τὰ παραδείγματα : δηλ. τί εἶναι συγκριτικὸς καὶ τί ὑπερθετικὸς βαθμός. Τὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

παιδιὰ ἐμβαθύνουν στὸ σχηματισμὸ τῶν κρίσεων ποὺ βασίζονται σὲ περιορισμένο ἀριθμὸ συγκεκριμένων ἀντικειμένων (συγκριτικός) ἢ σὲ ὅλα τὰ ὁμοειδῆ (ὑπερθετικός). Ἔχουν τὴ δυνατότητα νὰ παρακολουθήσουν τὴν ἁπλὴ σκέψη ποὺ ὑπάρχει στὸ βάθος καὶ πῶς αὐτὴ μετασχηματίζεται : π.χ. τὸ πιὸ κοντινὸ νησὶ (ἀπὸ ὅλα) προϋποθέτει πολλὲς ἐπιμέρους συγκρίσεις.

2) Σὲ ἰδιαίτερη στήλη γράφεται ἀπὸ ἄλλο μαθητὴ ὁ θετικὸς βαθμός.

Γ΄. Ἔχοντας ὁλοκληρώσει τὴν καταγραφὴ προχωροῦμε στὴν ἐπεξεργασία τοῦ ὑλικοῦ. Ἡ τάξη παρατηρεῖ, σχολιάζει καὶ καταλήγει σὲ συμπεράσματα, ποὺ σημειώνονται ἰδιαίτερα.

Τὰ φαινόμενα ποὺ γίνονται ἀντιληπτά — ἄμεσα ἀπὸ τὰ παιδιὰ ἢ μὲ προσεκτικὴ ἐπέμβασή μας — εἶναι :

— Τὰ παραθετικὰ σχηματίζονται περιφραστικὰ καὶ μονολεκτικά : π.χ. ψηλότερα βουνὰ/πιὸ χαμηλὰ βουνά. [Ἐδῶ εἶναι δυνατὸ — ἀνάλογα μὲ τὸ ἐπίπεδο τῆς τάξης — νὰ ἀντιμετωπίσουμε, ἢ καὶ νὰ προκαλέσουμε, τὴν ἀπορία μὲ ποιὸ τρόπο γίνεται ἡ ἐπιλογὴ τοῦ ἑνὸς ἢ τοῦ ἄλλου τύπου. Δίνεται ἡ εὐκαιρία νὰ θίξουμε θέματα ὕφους : ποικιλία, ἔμφαση, ἔνταση.]

—Ὁ ὑπερθετικὸς διαφοροποιεῖται σὲ σχετικὸ καὶ ἀπόλυτο : π.χ. τὸ πιὸ κοντινὸ νησί, τὸ βαθύτερο σημεῖο/στενότατο πέρασμα, πολὺ ἄβαθο πέρασμα.

Σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο πρέπει νὰ γίνει λόγος γιὰ ἐπίθετα θετικοῦ μὲ σημασία ὑπερθετικοῦ : π.χ. ἅγιος (ὁ Θεός), μέγας (εἶσαι, Κύριε...) καὶ νὰ ἐξηγηθεῖ ὅτι ἡ ἀπόδοσή τους στὸ θεῖο ἐπιτρέπει τὴν ὑπερθετικὴ σημασία, τὴν ἀνώτατη βαθμίδα (πβ. καὶ στὰ ἀρχαῖα : μάκαρες θεοί, πότνια Ἥρα κ.ἄ.).

— Τὰ περιφραστικὰ παραθετικὰ σχηματίζονται :

Συγκριτικό : πιὸ + θετικὸς, π.χ. πιὸ ἄγονες πεδιάδες.

Ὑπερθετικό : ἄρθρο + περιφρ. συγκρ. (σχετικό), πολὺ + θετικὸ (ἀπόλυτο), π.χ. τὸ βαθύτερο σημεῖο/πολὺ ἄβαθο πέρασμα.

— Τὰ μονολεκτικὰ παραθετικὰ σχηματίζονται :

— μὲ γενικὲς καταλήξεις : -τερος, -τερη, -τερο/συγκρ.· -τατος, -τατη, -τατο/ὑπερθ.

— καὶ πιὸ εἰδικά : -ότερος/-ότατος : ἐπιθ. σὲ -ος· -ώτερος/-ώτατος : ἐπιθ. σὲ -εος/-οος· -ύτερος/-ύτατος : ἐπιθ. σὲ -ύς.

[Στὴν τελευταία περίπτωση θὰ σημειωθεῖ ἰδιαίτερα ὁ τύπος μεγαλύτερος (καλύτερος) μὲ θετικούς : μεγάλος (καλός). Σκόπιμο εἶναι νὰ ἀναφερθοῦν καὶ μερικοὶ διπλοὶ σχηματισμοί, ὅπως : γλυκότερος - γλυκύτερος, κοντότερος - κοντύτερος, ἐλαφρότερος - ἐλαφρύτερος, μὲ τὴ διαφορετικὴ ἀπόχρωση.]

Πρέπει νὰ τονιστεῖ ὅτι οἱ καταλήξεις τῶν μονολεκτικῶν σχηματισμῶν εἶναι ἴδιες ἀπὸ τὴν ἀρχαιότητα καὶ ὅτι συνηθίζονται ἀκόμη διάφοροι τίτλοι, προσφωνήσεις κ.τ.ὅ., π.χ. Σεβασμιότατος, ἐξοχότατος κτλ.

— Στὴ σύγκριση δὲ δηλώνεται μόνο ὑπεροχή, ἀλλὰ καὶ μειονεκτικότητα : π.χ. λιγότερο ξακουστά.

Δ΄. Διαλέγοντας ὁρισμένα παραδείγματα ζητοῦμε τὴν ἀντίστοιχη ἐπιρρηματικὴ ἔκφραση καὶ τὴ σημειώνουμε, π.χ. (τὴ Λευκάδα) τὴ χωρίζει ἕνα στενότατο πέρασμα (ἀπὸ τὴν ἠπειρωτικὴ Ἑλλάδα) — Ἡ Λ. συνδέεται στε-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

νότατα μὲ τὴν ἠπειρωτικὴ Ἑλλάδα. Διαπιστώνεται ὅτι ὁ σχηματισμὸς τῶν ἐπιρρηματικῶν παραθετικῶν εἶναι ἴδιος μὲ τῶν ἐπιθέτων.

Μὲ τὶς παραπάνω μετατροπὲς ξαναγυρνοῦμε στὴ δημιουργικὴ δύναμη τοῦ προφορικοῦ λόγου.

Ε΄. Γίνεται ἀνακεφαλαίωση τῆς ἑνότητας μὲ βάση τὸν πίνακα.

ΣΤ΄. Ἐπειδὴ ἡ βασική μας προσπάθεια σκοπεύει στὴν ὁλοκληρωμένη φράση καὶ ὄχι στοὺς μεμονωμένους τύπους, πρέπει ὁπωσδήποτε νὰ στρέψουμε τὴν προσοχὴ τῶν παιδιῶν στὸ β΄ ὅρο τῆς σύγκρισης. Συνδυάζοντας τὰ παραδείγματα τῆς ἀρχῆς καὶ τὶς φράσεις τοῦ κειμένου διαπιστώνουμε καὶ σημειώνουμε τοὺς τρόπους ποὺ ἐκφράζεται ὁ β΄ ὅρος (πβ. σ. 382, ὅπου καὶ συγκεντρωτικὸς πίνακας).

Ζ΄. Δίνουμε δυὸ (ἢ καὶ περισσότερες, ἀνάλογα μὲ τὸ χρόνο) ἀσκήσεις γιὰ νὰ ἐμπεδωθεῖ ἡ γνώση :

1) Γιὰ νὰ ἐλέγξουμε ἁπλῶς τοὺς σχηματισμοὺς τῶν παραθετικῶν :

π.χ. «σχηματίστε τὰ περιφραστικὰ καὶ μονολεκτικὰ παραθετικὰ τῶν ἐπιθέτων : ὡραῖος, νέος, παλαιός, βαθύς, ἐλαφρός».

2) Γιὰ τὴν ἔννοια τῆς σύγκρισης :

π.χ. «βαθύς : ρυάκι, ποτάμι, θάλασσα. Νὰ σχηματιστοῦν φράσεις μὲ τὰ παραθετικά» ἢ «νὰ σχηματιστοῦν φράσεις ὅπου συγκρίνονται τὰ ζεύγη : βουνὸ/θάλασσα, σχολεῖο/σπίτι, σήμερα/αὔριο...».

Η΄. Στὸ σημεῖο αὐτό, ἀλλὰ μόνο σὰν πνευματικὸ παιγνίδι, μποροῦμε νὰ δώσουμε τὰ «ὑποκατάστατα» τοῦ ὑπερθετικοῦ :

Ἀντὶ ὑπερθετικοῦ :

— προθέσεις κατά, ὑπὲρ + θετικό : κάτασπρος, κατάκλειστος, ὑπεράξιος, ὑπερβέβαιος·
— ἐπίθετα ὅλος, πᾶς + θετικό : ὁλόσωστος, ὁλόιδιος, πανάκριβος, πανάρχαιος·
— ἀριθμητικὰ + θετικό : πεντάμορφη, πεντάρφανος, ἑφτάψηλος·
— ὄνομα θεὸς + θετικό : θεοσκότεινος, θεότρελος·
— ἐπανάληψη θετικοῦ : μικρός μικρός, πρωὶ πρωί, φρέσκος φρέσκος κ.ἄ.

Θ΄. Ἀσκήσεις :

1) Συμπληρῶστε τὰ κενὰ μὲ τὸν κατάλληλο τύπο παραθετικοῦ τοῦ ἐπιθέτου ποὺ εἶναι στὴν παρένθεση :

— Αὐτὸ τὸ μάθημα εἶναι — (δύσκολος) ἀπὸ τὸ χτεσινό.
— Στὸ σημεῖο αὐτὸ ἡ θάλασσα εἶναι — (βαθὺς) ἀπὸ ἀλλοῦ.
— Φαίνεται — (νέος) ἀπ' ὅ,τι εἶναι.
— Ἡ ἐξέλιξή του προχωρεῖ μὲ — (βραδὺς) ρυθμό κ.ο.κ.

2) Γράψτε στὴ θέση τοῦ περιφραστικοῦ παραθετικοῦ τὸ μονολεκτικὸ τύπο :

— Τὸ φορτίο ἦταν πολὺ βαρύ.
— Ἡ ἀδελφή μου εἶναι πιὸ μεγάλη ἀπὸ μένα.
— Οἱ νεράιδες τῶν παραμυθιῶν εἶναι πολὺ ὄμορφες.
— Τὸ σπίτι εἶναι τελείως κλειστὸ κ.ο.κ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

3) Νὰ ἀντικατασταθοῦν οἱ παρομοιώσεις μὲ παραθετικά : ἥσυχος σὰν ἀρνάκι, ψηλὸς σὰν κυπαρίσσι, δυνατὸς σὰν λιοντάρι κ.ἄ.

4) Νὰ περιγραφοῦν συγκριτικὰ δύο ζῶα ἢ δύο ἐποχές.

5) Νὰ παρουσιαστοῦν παράλληλα δυὸ διαφημίσεις τοῦ ἴδιου προϊόντος.

Γ'. Παραπέμπουμε τοὺς μαθητὲς στὸ βιβλίο τῆς Γραμματικῆς § 180, 181, 182 καὶ 187.

Κείμενο :

Ἔχω ἐμπρός μου ἕνα μεγάλο χάρτη τῆς Ἑλλάδας, καὶ τὸ βλέμμα μου πέφτει στὰ νησιά της. Στὸ πιὸ βορινὸ μέρος τοῦ Ἰονίου ἡ Κέρκυρα καὶ μετὰ τοὺς Παξοὺς ἡ Λευκάδα, τὸ πιὸ κοντινὸ πρὸς τὴν ἠπειρωτικὴ Ἑλλάδα νησί, ἀπὸ τὴν ὁποία τὴ χωρίζει ἕνα στενότατο καὶ πολὺ ἄβαθο πέρασμα. Κάτω ἀπὸ τὴ Λευκάδα ἡ Ἰθάκη καὶ τὸ μεγαλύτερο ἀπὸ τὰ νησιά, ἡ Κεφαλληνία. Ἔπειτα ἡ Ζάκυνθος, καὶ κάτω ἀπὸ τὴ Λακωνία τὰ Κύθηρα. Ἐδῶ ἡ θάλασσα φτάνει σὲ πιὸ μεγάλα βάθη, ἕνα σημεῖο μάλιστα εἶναι τὸ βαθύτερο σὲ ὅλη τὴ Μεσόγειο... Καὶ στὸ Αἰγαῖο, ὅμως, πόσα νησιά ! Καθένα μὲ τὶς ὁμορφιὲς καὶ τὶς χάρες του καὶ τὴν ἱστορία του. Ἄλλα μεγαλύτερα, ἄλλα μικρότερα — μὰ ὄχι, γι' αὐτό, λιγότερο ξακουστὰ καὶ ὡραῖα —, φημισμένα στὰ παλαιότατα καὶ στὰ νεώτερα χρόνια.

Συχνὰ μοῦ ἀναφτερώνει τὸ νοῦ ἕνα πολὺ ὡραῖο ὄνειρο : πὼς εἶμαι σ' ἕνα ἀεροπλάνο καὶ πετῶ γιὰ ὧρες πάνω ἀπὸ τὰ καθαρότατα γαλανὰ νερά· χαίρομαι τὶς ὁμορφιὲς τῶν νησιῶν, τὰ βουνά τους, ἄλλα ψηλότερα καὶ ἄλλα πιὸ χαμηλά, τὶς μικρές τους πεδιάδες, εὔφορες αὐτές, πιὸ ἄγονες ἐκεῖνες, καὶ τὶς ἀκρογιαλιές, στεφανωμένες ἀπὸ λευκότατους ἀφρούς.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Θετικός	Συγκριτικός	Υπερθετικός	Β΄ όρος	Παρατηρήσεις
ΕΠΙΘΕΤΟ μεγάλος/βορινός	πιο μεγάλα βάθη	τὸ πιὸ βορινὸ μέρος		1) .....
ξακουστός/κοντινός	λιγότερο ξακουστά	τὸ πιὸ κοντινὸ νησί		2) .....
χαμηλός/άβαθος	πιὸ χαμηλὰ βουνὰ	πολὺ ἄβαθο πέρασμα		3) .....
ἄγονος/ὡραῖος	πιὸ ἄγονες πεδιάδες	πολὺ ὡραῖο ὄνειρο		4) .....
μεγάλος/στενός	μεγαλύτερα νησιά	στενότατο πέρασμα		5) .....
μικρὸς/μεγάλος	μικρότερα νησιά	τὸ μεγαλύτερο νησί		
ψηλὸς/βαθὺς	ψηλότερα βουνά	τὸ βαθύτερο σημεῖο		
παλιὸς		τὰ παλαιότατα χρόνια		
νέος		τὰ καθαρότατα νερά		
καθαρὸς		λευκότατους ἀφρούς		
λευκὸς				
ΕΠΙΡΡΗΜΑ στενὸς	πιὸ στενὰ/στενότερα	πολὺ στενά/στενότατα		
παλιὸς				
ψηλὸς	κ.ο.κ.	κ.ο.κ.		
νέος				
βαθὺς				

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Θετικός			Συγκριτικός		Υπερθετικός σχετικός		Υπερθετικός απόλυτος	
			περιφραστικός	μονολεκτικός	περιφραστικός	μονολεκτικός	περιφραστικός	μονολεκτικός
ΕΠΙΘΕΤΟ	-ος	ὡραῖος	πιὸ ὡραῖος	ὡραιότερος	ὁ πιὸ ὡραῖος	ὁ ὡραιότερος	πολὺ ὡραῖος	ὡραιότατος
	-ος	νέος	πιὸ νέος	νεώτερος	ὁ πιὸ νέος	ὁ νεώτερος	πολὺ νέος	νεώτατος
	-υς	βαθὺς	πιὸ βαθὺς	βαθύτερος	ὁ πιὸ βαθὺς	ὁ βαθύτερος	πολὺ βαθὺς	βαθύτατος
ΕΠΙΡΡΗΜΑ	-α	ὡραῖα	πιὸ ὡραῖα	ὡραιότερα			πολὺ ὡραῖα	ὡραιότατα
		βαθιά	πιὸ βαθιά	βαθύτερα			πολὺ βαθιά	βαθύτατα

Β' ὅρος

ἀπό + αἰτ. : καλύτερος/ὁ καλύτερος ἀπὸ ὅλους

παρά + ὅ,τι ὁ α' ὅρος : καλύτερα : τὸ διάβασμα *παρά* τὸ παιχνίδι
νέος *παρά* γέρος
τώρα *παρά* ποτέ

γενικὴ : καλύτερός μου.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ: ΔΙΑΘΕΣΗ ΤΟΥ ΡΗΜΑΤΟΣ

Α. Κ. ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ - Ε. ΛΑΝΑΡΗ
Καθηγητῶν τοῦ Πειραματικοῦ Σχολείου τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Εἰσαγωγή: Ἡ διδασκαλία τῆς δημοτικῆς, τῆς μητρικῆς μας γλώσσας, καθιερώθηκε πιὰ ἐπίσημα καὶ τὸ γεγονὸς αὐτὸ — τὸ σημαντικότερο στὰ ἐκπαιδευτικά μας πράγματα — χαιρετίστηκε μὲ ἰδιαίτερη ἱκανοποίηση ἀπ' ὅλους ἐκείνους ποὺ ἔχουν τὴν εὐθύνη καὶ τὴν τιμὴ νὰ τὴ διδάξουν. Πρὶν ὅμως καλὰ καλὰ περάσουν οἱ πρῶτοι ἐνθουσιασμοί, ἄρχισαν κιόλας νὰ ἐμφανίζονται σωρὸς τὰ προβλήματα, κι αὐτὸ γιατὶ ἡ δημοτική, ἂν καὶ ἦταν καὶ εἶναι οὐσιαστικὰ ἡ μόνη γλώσσα ποὺ μιλοῦμε, δὲν ἔχει γραφτεῖ ὅμως συστηματικὰ ὡς τὰ σήμερα καί, πολὺ περισσότερο, δὲν ἔχει διδαχτεῖ. Τὸ ἀποτέλεσμα εἶναι νὰ μὴν ἔχει γίνει ἡ ἀναγκαία προετοιμασία καὶ νὰ μὴν ὑπάρχουν ἀκόμη τὰ ἀπαραίτητα βοηθήματα γιὰ τὴ διδασκαλία της, γεγονὸς ποὺ μᾶς ἀναγκάζει συχνὰ νὰ δίνουμε πρόχειρες λύσεις καὶ νὰ προσπαθοῦμε νὰ θεραπεύουμε «ἐκ τῶν ἐνόντων» τὶς ἀδυναμίες καὶ τὶς δυσκολίες ποὺ παρουσιάζονται τόσο στὴν προφορικὴ ὅσο καὶ στὴ γραπτή της διατύπωση.

Μιὰ τέτοια διαπίστωση δὲν πρέπει βέβαια νὰ μᾶς ἀποθαρρύνει. Ἄλλωστε ἡ γλώσσα καὶ γενικότερα ὁ λόγος εἶναι τὸ πιὸ δύσκολο μὰ καὶ τὸ πιὸ πολύτιμο ἀπόκτημα τοῦ ἀνθρώπου, γιατὶ αὐτὸ τοῦ δίνει τὴ δύναμη νὰ ἐκφράσει τὸν ἑαυτό του καὶ τὸν κόσμο ποὺ τὸν περιβάλλει, νὰ ὀργανώσει τὶς σχέσεις του μὲ τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους, νὰ διερευνήσει τὴ σχέση του μὲ τὰ πράγματα καθὼς καὶ τὶς σχέσεις τῶν πραγμάτων μεταξύ τους. Ἡ καθημερινή μας ζωὴ κυλᾶ ἀνάμεσα σ' ἕνα σύνολο ἀπὸ μηνύματα ποὺ μᾶς παρέχει ἡ κοινωνία μέσα στὴν ὁποία ζοῦμε: εἰκόνες, πίνακες, φίλμς, σχέδια—μηνύματα ὀπτικὰ—θόρυβοι, κραυγές, μουσικὴ—μηνύματα ἀκουστικά. Τὰ περισσότερα ὅμως μηνύματα τὰ δεχόμαστε μὲ τὴ γλώσσα, εἴτε αὐτὴ συνοδεύει ἕνα ὀπτικὸ π.χ. μήνυμα, μιὰ ἀφίσα, εἴτε παρουσιάζεται μόνη της, ὅπως σ' ἕνα διάλογο, καί, κάθε φορὰ ποὺ θέλουμε ν' ἀποκαταστήσουμε μιὰ σχετικὴ ἰσορροπία ἀνάμεσα στὴν κοινωνία καὶ στὴ δραστηριότητά μας, τὴ γλώσσα χρησιμοποιοῦμε.

Ἂς πάρουμε σὰν παράδειγμα τὰ μέσα ποὺ ἔχουμε στὴ διάθεσή μας γιὰ νὰ γνωρίσουμε τὰ παγκόσμια γεγονότα: τὴν ἐφημερίδα ποὺ διαβάζουμε καὶ τὸ ραδιόφωνο ποὺ ἀκοῦμε. Τὰ νέα φτάνουν σὲ μᾶς τόσο σὲ γραπτὴ μορφὴ ὅσο καὶ σὲ προφορική. Ἀλλὰ ἀπὸ τὸ σύνολο τῶν μηνυμάτων ποὺ δεχόμαστε ἄλλα ἀναφέρονται στὸ παρὸν (μὲ τὸ ραδιόφωνο, τὸν τύπο, τὶς ἀφίσες) καὶ ἄλλα στὸ παρελθὸν (κυρίως μὲ τὸ βιβλίο). Ἡ ἀνάγνωση ἑνὸς βιβλίου π.χ. γνωρίζει στὸν ἀναγνώστη μιὰν ὁρισμένη ἱστορικὴ περίοδο. Ἔτσι, τὸ νὰ γνωρίζει κανεὶς τὴ γλώσσα του σημαίνει ὅτι ἔχει τὴν ἱκανότητα νὰ δέχεται

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τὰ σπουδαιότερα καὶ τὰ περισσότερα μηνύματα ποὺ φτάνουν ἀπὸ τὸν παρὸν καὶ τὸ παρελθόν, κι ἀπ' τὴ διαπίστωση αὐτὴ πηγάζει ἡ βασικὴ δικαίωση γιὰ τὴ διδασκαλία τῆς γλώσσας. Γνώση τοῦ κώδικα καὶ τῶν συμβόλων τῆς γλώσσας του γιὰ τὸ μαθητευόμενο σημαίνει ἱκανότητα νὰ κατανοεῖ τὴ σύγχρονή του ἐποχή, ἀλλὰ συγχρόνως καὶ δυνατότητα νὰ πλησιάζει μ' ἕνα φῶς τὸ παρελθόν, ὅπου εἶναι ριζωμένος ὁ πολιτισμός.

Ἡ διδασκαλία τῆς μητρικῆς γλώσσας, ὅσο κι ἂν φαίνεται σὲ μερικοὺς σχετικὰ εὔκολη, παρουσιάζει μιὰν ἐσωτερικὴ δυσκολία καὶ ἰδιομορφία: Ὅταν διδάσκουμε κάποιον, σκοπός μας εἶναι νὰ τὸν ὁδηγήσουμε σ' ἕνα σύνολο ἀπὸ γνώσεις καὶ ἀρχὲς πού, κατὰ κάποιον τρόπο, τοῦ εἶναι ἄγνωστες καὶ ξένες. Ἀντίθετα, καθετὶ ποὺ ἔχει γεννηθεῖ ὡς φυσικό, φαίνεται ν' ἀποκλείει τὴν παιδαγωγικὴ διαδικασία. Τὸ βάδισμα π.χ., ἀπὸ τὴ στιγμὴ ποὺ μαθαίνεται στὴ μικρὴ παιδικὴ ἡλικία, δὲν ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ ἄλλη διδασκαλία. Ἡ διδασκαλία μπορεῖ νὰ διαρκέσει ὅσο διαρκεῖ καὶ ἡ περίοδος τῶν πρώτων βημάτων. Ἀπὸ κεῖ καὶ πέρα μπορεῖ νὰ μετεκπαιδεύει κανεὶς ἕνα παιδὶ ἢ καὶ νὰ συμπληρώνει τὸ βάδισμά του, ἂν ἡ πεῖρα ἢ ἡ συνήθεια γιὰ κάποιο λόγο ἔχει πρὸς στιγμὴν μειωθεῖ, ἢ ἂν ὑπάρχει ἐπιδίωξη γιὰ περισσότερη ἀποτελεσματικότητα ἢ περισσότερη χάρη. Ὁπωσδήποτε ὅμως, γιὰ νὰ ζήσει καὶ νὰ συντηρηθεῖ τὸ παιδί, εἶναι ἀρκετὸ νὰ ὑπάρχουν οἱ οὐσιώδεις λειτουργίες τοῦ βαδίσματος. Ἡ ἐπιπλέον διδασκαλία δὲν ἀνταποκρίνεται σὲ φυσικὴ ἀναγκαιότητα.

Κάτι ἀνάλογο θὰ μποροῦσε νὰ παρατηρήσει κανεὶς καὶ γιὰ τὴ μητρικὴ γλώσσα. Ἡ ὁμιλία, ὕστερ' ἀπὸ τὰ πρῶτα παιδικὰ χρόνια μαθητείας, γίνεται μιὰ πράξη φυσική, τὴν ὁποία ἡ καθημερινὴ χρήση βελτιώνει προοδευτικά, κι αὐτὸ εἶναι ἀρκετὸ γιὰ μιὰ πρώτη καὶ ἀναγκαία ἐπικοινωνία. Ἀκόμη, τὸ παιδί, ἀπὸ τὰ πρῶτα κιόλας χρόνια μαθητείας, ἀποκτᾶ παράλληλα καὶ τὴν ἱκανότητα νὰ σχηματίζει φράσεις, ὄχι μόνο τέτοιες ποὺ ἄκουσε στὸ παρελθὸν ἀλλὰ καὶ ἄλλες μὲ πρωτότυπους συνδυασμοὺς λέξεων. Μάλιστα εἶναι γνωστὸ πὼς κάθε παιδὶ ποὺ μιλᾶ, ὁποιοδήποτε κι ἂν εἶναι τὸ κοινωνικό του ἐπίπεδο, μπορεῖ σχετικὰ εὔκολα νὰ ξεχωρίσει τί λέγεται σωστὰ καὶ τί ὄχι, καὶ συχνὰ διορθώνει — ἢ αἰσθάνεται ὅτι μπορεῖ νὰ διορθώσει—ἕναν ξένο ποὺ κάνει λάθη ὅταν μιλᾶ. Ὅλα αὐτὰ δείχνουν ὅτι τὸ παιδὶ ἔχει ἀποκτήσει τὴ δυνατότητα νὰ καταλαβαίνει κάθε καινούγια φράση, κι' αὐτὴ ἀκριβῶς ἡ δυνατότητα θὰ ἐπέτρεπε νὰ μὴ θεωρήσουμε ὡς ἀναγκαία τὴ διδασκαλία τῆς μητρικῆς γλώσσας, ἀφοῦ εἶναι περιττὸ νὰ διδαχτεῖ κανεὶς κάτι ποὺ τὸ κατέχει.

Ἀλλὰ ἄν, σύμφωνα μὲ τὰ παραπάνω, ἡ διδασκαλία τῆς μητρικῆς γλώσσας φαίνεται περιττή, αὐτὸ ἰσχύει ἰδιαίτερα γιὰ τὴ διδασκαλία τῆς γραμματικῆς. Εἶναι γνωστὸ ὅτι τὸ παιδὶ μαθαίνει νὰ μιλᾶ σχετικὰ σωστά, χωρὶς ποτὲ νὰ ξέρει κανέναν ἀπὸ τοὺς κανόνες τῆς προφορικῆς ὁμιλίας. Ἑπομένως, κατὰ τὴν ἄποψη μερικῶν, ἂν κανεὶς μποροῦσε νὰ δημιουργήσει συνθῆκες φυσικῆς μάθησης μέσα στὴν τάξη, τὰ παιδιὰ θὰ μάθαιναν νὰ διαβάζουν καὶ νὰ γράφουν μὲ τὴν ἴδια ταχύτητα καὶ σιγουριά, χωρὶς κανένα ἀπολύτως μάθημα. Μὲ ἄλλα λόγια, τὸ πρόβλημα τῆς διδασκαλίας τῆς μητρικῆς γλώσσας καὶ τῆς γραμματικῆς λύνεται μὲ τὴ δημιουργία συνθηκῶν φυσικῆς μάθησης.

Ὅλα τὰ παραπάνω φαίνονται ἴσως ἑλκυστικά, δὲν παύουν ὅμως νὰ εἶναι μόνο θεωρητικά, καί, ἂν ὑπάρχουν σ' αὐτὰ δελεαστικὲς ὑποσχέσεις, ὁπωσδήποτε δὲ λείπουν καὶ οἱ κίνδυνοι πλάνης. Γιατί, σὲ μιὰ τέτοια περίπτωση,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ποιὰ θὰ ἦταν τὰ κριτήρια γιὰ νὰ καθοριστοῦν τὰ ὅρια καὶ τὸ περιεχόμενο αὐτῶν τῶν φυσικῶν συνθηκῶν μάθησης καθὼς καὶ ὁ τρόπος μὲ τὸν ὁποῖο θὰ δημιουργηθοῦν; Ξέχωρα ὅμως ἀπ' αὐτά, οἱ παραπάνω ἀπόψεις προϋποθέτουν ὅτι ἡ γλώσσα μᾶς εἶναι οἰκεία κι ὅτι ἡ χρήση της μᾶς γίνεται κατὰ κάποιο τρόπο δεύτερη φύση. Καὶ εἶναι ἀλήθεια πὼς ὅταν τὸ παιδὶ ἀρχίσει νὰ πηγαίνει στὸ σχολεῖο, μιλᾶ ἤδη τὴ γλώσσα του. Ποιὲς ὅμως εἶναι οἱ πραγματικὲς γλωσσικές του ἱκανότητες; Ἀλλὰ καὶ μέσα σὲ μιὰ τάξη τὸ γλωσσικὸ ἐπίπεδο ἀπέχει πολὺ ἀπὸ τὸ νὰ εἶναι ὁμοιογενές, ἐνῶ ἡ βραδύτητα κάποιας προόδου σὲ μερικοὺς εἶναι τόσο χαρακτηριστική, ὥστε συχνὰ ν' ἀποθαρρύνει καὶ τοὺς καλύτερους παιδαγωγούς.

Ὕστερ' ἀπ' αὐτὰ νομίζουμε ὅτι δὲ χρειάζεται ἰδιαίτερη ἐπιχειρηματολογία, γιὰ ν' ἀντιληφθεῖ κανεὶς πόσο ἐπιτακτικὴ γίνεται ἡ ἀνάγκη μιᾶς σωστῆς διδασκαλίας τῆς μητρικῆς γλώσσας καὶ μάλιστα εἰδικὰ μεθοδευμένης γιὰ κάθε βαθμίδα τῆς σχολικῆς ζωῆς. Στὴ διδασκαλία αὐτὴ ἡ γραμματικὴ ἔχει τὴ θέση της. Ὅπως ἔχουμε πεῖ, ἡ γλώσσα εἶναι ἕνας πολύπλοκος κώδικας, καὶ τὴν πληρέστερη γνώση τοῦ κώδικα αὐτοῦ ἔχει ὡς σκοπό της ἡ γραμματική. Ὅσο μεγαλύτερη εἶναι αὐτὴ ἡ γνώση, τόσο ὁ κάτοχός της χρησιμοποιεῖ τὴ γλώσσα μὲ περισσότερη σταθερότητα καὶ μὲ μεγαλύτερη σιγουριὰ γιὰ τὴν ὀρθότητα ἐκείνων ποὺ λέγει καὶ γράφει.

Στὶς γραμμὲς ποὺ θὰ ἀκολουθήσουν, πρόθεσή μας εἶναι νὰ χαράξουμε τὶς βασικὲς ἀρχὲς ποὺ νομίζουμε ἀπαραίτητες γιὰ ἕνα μάθημα γραμματικῆς, καὶ στὴ συνέχεια νὰ σκιαγραφήσουμε τὴν πορεία ἑνὸς τέτοιου μαθήματος. Εἰδικότερα θὰ παρουσιάσουμε τὴ διδακτικὴ ἑνότητα: «Διάθεση τοῦ ρήματος».

Ὅλοι μας ξέρουμε, ἀπὸ πείρα, ὅτι ἕνα μάθημα γραμματικῆς, ἂν δὲν εἶναι ἀνιαρὸ καὶ κουραστικό, ὁπωσδήποτε δὲν εἶναι πάντα ἐντυπωσιακὸ κι εὐχάριστο, καὶ ὄχι σπάνια συνοδεύεται ἀπὸ μονοτονία καὶ ξηρότητα. Ἂς θυμηθοῦμε τὴν παραδοσιακή μας γραμματική, πού, ὅπως εἶναι γνωστό, ξεκινᾶ ἀπὸ ὁρισμοὺς καὶ ἔννοιες: ἐκεῖ τὰ διάφορα γραμματικὰ εἴδη—τὰ μέρη τοῦ λόγου—βρίσκονται τοποθετημένα μιὰ γιὰ πάντα, σὰν νὰ εἶναι αὐτονόητο ὅτι ἡ γλώσσα δὲν μπορεῖ νὰ γλιτώσει ἀπὸ τὰ οὐσιαστικά, τὰ ρήματα, τὰ ἐπιρρήματα κτλ. Κάθε μέρος τοῦ λόγου ὁρίζεται ὡς ὁ φορέας μιᾶς ἀφηρημένης ἔννοιας, κι ἐμεῖς, θεωρώντας τὴ γραμματικὴ αὐτοσκοπό, ριχνόμαστε σὲ μιὰ προσπάθεια νὰ ἐξαντλήσουμε αὐτὸν τὸ σωρό, ἀντὶ νὰ ἀντλοῦμε ἀπ' αὐτὸν τὰ σπουδαιότερα καὶ νὰ διδάσκουμε τὰ διάφορα γραμματικὰ φαινόμενα σύμφωνα μὲ τὸ λειτουργικό, μέσα στὴ φράση, ρόλο τους, πράγμα ἀπαραίτητο, ἂν θέλουμε νὰ φανοῦν καὶ νὰ γίνουν χρήσιμες οἱ ἰδιαίτερες δυνατότητες ποὺ προσφέρει ἡ γραμματικὴ στὴν προφορικὴ καὶ γραπτὴ ἔκφραση. Ἴσως δὲν εἶναι ἄσχετη πρὸς ὅλα αὐτὰ ἡ ἄρνηση, τὴν ὁποία τόσοι μαθητὲς προβάλλουν γιὰ τὸ παραδοσιακὸ σχολεῖο καὶ τὶς μεθόδους διδασκαλίας του, ἄρνηση ποὺ συμμερίζεται σὲ πολλὲς περιπτώσεις κι ἕνας ἀριθμὸς ἐκπαιδευτικῶν, ὄχι ἀπὸ τοὺς χειρότερους. Δὲν εἶναι πιὰ ἐπιθυμητὰ ἢ καὶ ἀνεκτὰ οἱ μονότονες ἐρωτήσεις, ἡ ἐπανάληψη ξηρῶν καὶ ἀμετάβλητων παραδειγμάτων, τὸ καθιερωμένο πλησίασμα τῶν κειμένων. Σχεδὸν παντοῦ ἔχει ἀναπτυχθεῖ μιὰ ἰσχυρὴ τάση γιὰ ἀλλαγή. Μποροῦμε τάχα νὰ δεχτοῦμε ἀβασάνιστα πὼς ἡ ἄρνηση αὐτὴ ὀφείλεται μόνο σὲ ὀκνηρία εἴτε σὲ μόδα, ἢ θά 'πρεπε νὰ ἐξετάσουμε μήπως πηγάζει κι ἀπὸ τὴν ἴδια τὴν πραγματικότητα; Ἂν λάβουμε ὑπόψη ὅτι τὸ σχολεῖο ἔγινε γιὰ τὸ παιδὶ καὶ ὄχι τὸ ἀντίθετο, κι ἀκόμα ὅτι ἡ διδασκαλία μιᾶς ζωντανῆς γλώσσας δὲν μπορεῖ καὶ δὲν πρέπει νὰ εἶναι ἀνεξάρτητη ἀπ' τοὺς ἀνθρώπους ποὺ τὴ μιλοῦν καὶ τὴν καταλαβαίνουν, μήπως εἶναι

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

σκόπιμο ν' ἀναρωτηθοῦμε τί ὠφελεῖ νὰ ἐπιβάλουμε γνώσεις ποὺ θεωροῦνται ἄχρηστες ἢ νὰ εἰσαγάγουμε τοὺς μαθητές μας σ' ἕνα παιχνίδι τοῦ ὁποίου δὲ δέχονται πιὰ τοὺς κανόνες;

Ἐμεῖς τουλάχιστο πιστεύουμε πὼς εἶναι πιὰ καιρός, χωρὶς ν' ἀδιαφορήσουμε γιὰ τὴ μορφολογία καὶ τὴν ὀρθογραφία, νὰ διδάξουμε, μὲ τρόπο ἁπλὸ ἀλλὰ καὶ συγκροτημένο, π ρ ῶ τ α τὶς βασικὲς λειτουργίες τῆς γλώσσας μας μέσα στὴ σύγχρονη χρήση της, ἀποφεύγοντας ὡστόσο νὰ ὑπαγάγουμε τὴ γραμματικὴ στὸ συντακτικό. Σὲ μιὰ τέτοια διδασκαλία τὸ παράδειγμα προηγεῖται πάντα κι ὕστερα ὁρίζεται ἡ ἔννοια. Φυσικὰ τὸ παράδειγμα πρέπει νὰ εἶναι τέτοιο, ὥστε μόνο του νὰ ὑπενθυμίζει τὸ σχετικὸ ὁρισμὸ ἢ κανόνα. Ἴσως δὲν εἶναι περιττὸ νὰ τονίσουμε πόσο πολύτιμο θὰ ἦταν νὰ ἔχουμε ἐγχειρίδια διδασκαλίας τῆς γραμματικῆς, γραμμένα σύμφωνα μὲ τὰ τελευταῖα συμπεράσματα γλωσσολόγων, παιδαγωγῶν τῆς γλώσσας καὶ μεθοδολόγων, μὲ πίνακες ἀκριβεῖς καὶ καθαρούς, καὶ μὲ ζωντανὰ παραδείγματα, ποὺ θὰ μιλοῦν συγχρόνως στὰ μάτια καὶ στὸ πνεῦμα, ὅπως ἄλλωστε συμβαίνει μὲ τὰ ἐγχειρίδια γραμματικῆς ξένων προηγμένων χωρῶν. Εὐνόητο εἶναι ὅτι διδασκαλία τῆς γραμματικῆς μπορεῖ νὰ γίνει ἐπίσης μὲ βάση ἐπιλεγμένα κείμενα[1]· ἀρκεῖ τὰ κείμενα αὐτὰ νὰ εἶναι σύντομα, παραστατικὰ καὶ νὰ καλύπτουν τὶς διδακτικὲς ἀνάγκες τῆς σχετικῆς γραμματικῆς ἑνότητας. Στὴν ἀντίθετη περίπτωση πρέπει τὰ κείμενα νὰ γνωστοποιοῦνται στὰ παιδιὰ ἐκ τῶν προτέρων ἢ νὰ περικόπτονται (ἂν κάτι τέτοιο εἶναι δυνατὸ χωρὶς νοηματικὴ βλάβη τοῦ κειμένου) ἢ νὰ τροποποιοῦνται κατάλληλα.

Δ ι δ α κ τ ι κ ὴ ἑ ν ό τ η τ α[2]: Διάθεση τοῦ ρήματος.

Ὅπως εἶναι γνωστό, τὸ ρῆμα εἶναι κεντρικὸς ὅρος μέσα στὴν πρόταση καὶ ἀποτελεῖ τὸ στήριγμά της. Τὸ ὑποκείμενο, τὸ ἀντικείμενο καὶ οἱ ὅροι ποὺ φανερώνουν τὶς συνθῆκες κάτω ἀπὸ τὶς ὁποῖες γίνεται μιὰ πράξη ἐξαρτῶνται ἀπὸ τὸ ρῆμα. Ἐπιπλέον τὸ ρῆμα «χρονολογεῖ» μιὰ πράξη, δείχνει δηλαδὴ ἂν αὐτὴ ἀναφέρεται στὸ παρελθόν, στὸ παρὸν ἢ στὸ μέλλον. Τέλος, μιὰ φράση ἔχει τόσες προτάσεις ὅσα εἶναι καὶ τὰ ρήματα. Πρὶν λοιπὸν ἀρχίσει ἡ διδασκαλία τῆς παραπάνω ἑνότητας, θὰ πρέπει νὰ μὴν ἀγνοοῦν οἱ μαθητὲς τὸν κεντρικὸ αὐτὸ ρόλο τοῦ ρήματος.

Ὅσον ἀφορᾶ τὴ διδακτικὴ τῆς συγκεκριμένης ἑνότητας ποὺ παρουσιάζουμε, ὁδηγός μας στάθηκε ἡ σκέψη πὼς θά 'πρεπε, ἀποφεύγοντας μιὰ ἁπλὴ παράθεση παραδειγμάτων καὶ ὁρισμῶν, νὰ ἐπιδιώξουμε νὰ δημιουργήσουμε μιὰ «κατάσταση», ποὺ θὰ μᾶς ἐπέτρεπε νὰ δώσουμε, ὅσο γίνεται πιὸ ἀβίαστα, τὰ κύρια σημεῖα τοῦ μαθήματος. Θελήσαμε, προπαντός, ν' ἀποφύγουμε ἕναν ἀφηρημένο ὁρισμὸ («διάθεση εἶναι ἡ ἔννοια τοῦ ρήματος»), καὶ νὰ δείξουμε, ὅσο γίνεται πιὸ παραστατικά, στοὺς (ὑποτιθέμενους) μαθητές μας πὼς ἡ διάθεση εἶναι κάτι πού, σὰν παιχνίδι, λειτουργεῖ στὶς

---

1. Ἡ καινούρια γραμματικὴ τῆς Νεοελληνικῆς, ποὺ (μαζὶ μὲ τὰ κείμενα καὶ τὶς ἀσκήσεις) ἄρχισε κιόλας νὰ κυκλοφορεῖ, χωρὶς νὰ εἶναι ἀκόμη λειτουργικὴ τείνει πρὸς αὐτὴ τὴν κατεύθυνση, καὶ πιστεύουμε πὼς γιὰ τὸ τωρινὸ στάδιο θὰ ἱκανοποιήσει ἀρκετὰ τὶς διδακτικές μας ἀνάγκες.

2. Ἡ ἐπιλογὴ τῆς ἑνότητας αὐτῆς δὲν ἦταν τυχαία. Μόνο ποὺ ἔγινε μὲ κριτήρια θὰ λέγαμε ἀρνητικά. Καθὼς εἶναι γνωστό, τὸ τμῆμα αὐτὸ τῆς γραμματικῆς εἶναι ἀπὸ τὰ πιὸ πρόσφορα γιὰ διδασκαλία, ἀφοῦ ὁ δάσκαλος εἶναι ὑποχρεωμένος νὰ δώσει ἕνα σωρὸ ἀφηρημένους ὁρισμοὺς καὶ ξερὰ παραδείγματα. Ἡ δική μας συμβολή, ἂν ὑπάρχει κάποια συμβολή, ἔγκειται ἀκριβῶς στὸν τρόπο παρουσίασης αὐτῆς τῆς ἑνότητας.

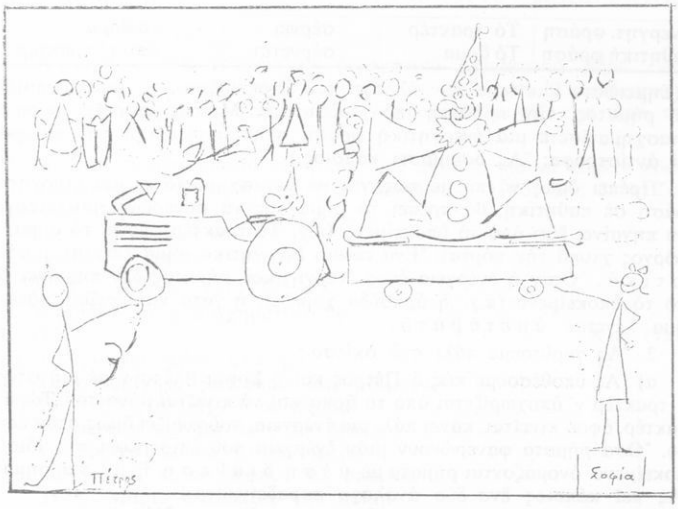
Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

σχέσεις ἀνάμεσα στὸ ρῆμα, τὸ ὑποκείμενο (τὸ «δρῶν» πρόσωπο ἢ πράγμα) καὶ τὸ ἀντικείμενο, πῶς εἶναι ἑπομένως μιὰ ἄποψη τῆς σημασίας τοῦ ρήματος, σὲ συνάρτηση πάντα μὲ τὸ σημεῖο ἀπ' τὸ ὁποῖο βλέπουμε τὴν ἐνέργεια. Σὲ μιὰ τέτοια θεώρηση τὸ σπουδαιότερο στοιχεῖο εἶναι ἡ ἀντίθεση ἀνάμεσα στὴν ἐνεργητικὴ καὶ τὴν παθητικὴ διάθεση, κι ἐδῶ, ὅπως δείχνουν οἱ γραμμὲς ποὺ ἀκολουθοῦν, νομίζουμε πὼς πρέπει νὰ πέσει ὅλο τὸ βάρος τῆς διδασκαλίας.

Α) ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ[1]

Τί εἶναι ἡ διάθεση τοῦ ρήματος;

Παρατηρῆστε αὐτὸ τὸ σκίτσο :



1.α) Καρναβάλι. Ὁ Πέτρος κι ἡ Σοφία βλέπουν νὰ περνᾶ ἕνα ἅρμα ποὺ σέρνεται ἀπὸ ἕνα τρακτέρ. Δὲν τὸ βλέπουν ὅμως ἀπὸ τὴν ἴδια θέση. Ὁ Πέτρος παρακολουθεῖ ἀπὸ τὴ μεριὰ τοῦ τρακτέρ, δηλ. ἀπὸ τὴ μεριὰ ἐκείνου ποὺ ἐνεργεῖ. Καὶ φωνάζει : «Ἕνα τρακτὲρ σέρνει τὸ ἅρμα!». Ἡ Σοφία, ἀντίθετα, παρακολουθεῖ ἀπ' τὴ μεριὰ ποὺ βρίσκεται τὸ ἅρμα, δηλαδὴ ἀπὸ τὴ μεριὰ ἐκείνου ποὺ δέχεται τὴν ἐνέργεια. Καὶ φωνάζει : «Τὸ ἅρμα σέρνεται ἀπὸ ἕνα τρακτέρ!».

Στὴν πρώτη φράση, «Ἕνα τρακτὲρ σέρνει τὸ ἅρμα», τὸ ρῆμα φανερώνει πὼς τὸ ὑποκείμενο (τρακτὲρ) κάνει κάποια ἐνέργεια. Τὰ ρήματα

1. Φυσικὰ ἀφοῦ ἐδῶ δὲν μπορεῖ νὰ γίνει ζωντανὴ διδασκαλία, περιοριζόμαστε σὲ μιὰ ἁπλὴ καὶ ξερὴ περιγραφὴ τοῦ μαθήματος.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ποὺ δείχνουν μιὰ ἐνέργεια τοῦ ὑποκειμένου λέγονται ἐ ν ε ρ γ η τ ι κ ὰ ἢ ρήματα μὲ ἐ ν ε ρ γ η τ ι κ ὴ δ ι ά θ ε σ η. (Ἂς πεῖ κάποιος ἕνα ἀνάλογο παράδειγμα.)

Στὴ δεύτερη φράση, «τὸ ἅρμα σέρνεται ἀπὸ ἕνα τρακτέρ», τὸ ρῆμα φανερώνει ὅτι τὸ ὑποκείμενο (ἅρμα) «πάσχει» κάτι. Τὰ ρήματα ποὺ δείχνουν ὅτι τὸ ὑποκείμενο πάσχει ὀνομάζονται π α θ η τ ι κ ὰ ἢ ρήματα μὲ π α θ η τ ι κ ὴ δ ι ά θ ε σ η. (Ἕνα ἀνάλογο παράδειγμα;)

β) Ὁ Πέτρος καὶ ἡ Σοφία βλέπουν τὸ ἴδιο πράγμα, ἀπὸ διαφορετικὴ ὅμως θέση. Ἑπομένως οἱ δυὸ φράσεις: «Ἕνα τρακτὲρ σέρνει τὸ ἅρμα» καὶ «Τὸ ἅρμα σέρνεται ἀπὸ ἕνα τρακτέρ», διαφέρουν βέβαια στὴ μορφή, δὲν εἶναι ἴδιες, ἔχουν ὅμως τὸ ἴδιο νόημα. Προσέξτε τὸν παρακάτω πίνακα καὶ συγκρίνετε τὶς δυὸ φράσεις:

	Ὑποκείμενο	Ρῆμα	Ἀντικείμενο (ποιητικὸ αἴτιο)
Ἐνεργητ. φράση	Τὸ τρακτὲρ	σέρνει	τὸ ἅρμα
Παθητικὴ φράση	Τὸ ἅρμα	σέρνεται	ἀπὸ τὸ τρακτὲρ

(Σημειῶστε ἰδιαίτερα τὴν ἀλλαγὴ τοῦ ὑποκειμένου, τὴ διαφοροποίηση τοῦ ρήματος, τὴν πρόθεση ἀπὸ + αἰτιατική. Μήπως μπορεῖτε τώρα νὰ μετασχηματίσετε μιὰ ἐνεργητικὴ φράση στὴν ἀντίστοιχή της παθητικὴ καὶ ἀντίστροφα; Ἂς δοκιμάσει κάποιος.)

Πρέπει ὅμως νὰ ποῦμε πώς, γιὰ νὰ μετασχηματιστεῖ μιὰ ἐνεργητικὴ φράση σὲ παθητική, θὰ πρέπει τὸ ρῆμα της νὰ φανερώνει μιὰ ἐνέργεια ποὺ πηγαίνει ἔξω ἀπὸ τὸ ὑποκείμενο (π.χ. Τὸ τρακτὲρ σέρνει τὸ ἅρμα, Ὁ Γιῶργος χτυπᾶ τὴν πόρτα). Ἕνα τέτοιο ἐνεργητικὸ ρῆμα λέγεται μ ε τ α β α τ ι κ ό. Ὅταν ἡ ἐνέργεια ἑνὸς ἐνεργητικοῦ ρήματος δὲν πηγαίνει ἔξω ἀπὸ τὸ ὑποκείμενο (π.χ. ἡ ἀρκούδα χορεύει, ἡ γάτα νιαουρίζει), τότε τὸ ρῆμα λέγεται ἀ μ ε τ ά β α τ ο.

2. Ἂς γυρίσουμε πάλι στὸ σκίτσο:

α) Ἂς ὑποθέσουμε πὼς ὁ Πέτρος καὶ ἡ Σοφία βλέπουν σὲ μιὰ στιγμὴ τὸ τρακτὲρ ν' ἀποχωρίζεται ἀπὸ τὸ ἅρμα καὶ νὰ κινεῖται μόνο του. Τώρα τὸ τρακτέρ, ἀφοῦ κινεῖται, κάνει πάλι μιὰ ἐνέργεια, ποὺ γυρίζει ὅμως στὸν ἑαυτό του. Ὅσα ρήματα φανερώνουν μιὰν ἐνέργεια ποὺ ἐπιστρέφει στὸ ἴδιο τὸ ὑποκείμενο ὀνομάζονται ρήματα μὲ μ έ σ η δ ι ά θ ε σ η ἢ μ έ σ α ρήματα. (Ἂς πεῖ κάποιος ἕνα δὺο ἀνάλογα παραδείγματα.)

β) Ὁ Πέτρος καὶ ἡ Σοφία βλέποντας τὸ καρναβάλι χ α ί ρ ο ν τ α ι καὶ ε ὐ χ α ρ ι σ τ ι ο ῦ ν τ α ι. Στὴν περίπτωση αὐτὴ τὰ ρήματα «χαίρονται» καὶ «εὐχαριστιοῦνται» φανερώνουν ὅτι τὸ ὑποκείμενο (Πέτρος, Σοφία) οὔτε ἐνεργεῖ οὔτε παθαίνει κάτι, παρὰ βρίσκεται σὲ μιὰ (ψυχικὴ) κατάσταση. Ρήματα ποὺ ἔχουν τέτοια σημασία ὀνομάζονται ο ὐ δ έ τ ε ρ α ἢ ρήματα μὲ ο ὐ δ έ τ ε ρ η δ ι ά θ ε σ η. (Ἕνα ἀνάλογο παράδειγμα;)

Ἀ ν α κ ε φ α λ α ί ω σ η: Εἴδαμε λοιπὸν ὅτι οἱ διαθέσεις τῶν ρημάτων εἶναι τέσσερις: ἐνεργητική, παθητική, μέση καὶ οὐδέτερη.

Σ η μ ε ί ω σ η 1 η. Πρέπει νὰ τονιστεῖ ἡ διαφορὰ ποὺ ὑπάρχει ἀνάμεσα στὴ δ ι ά θ ε σ η καὶ στὴ φ ω ν ὴ τοῦ ρήματος. Ἐνῶ ἡ διάθεση φανερώνει τί ἐκφράζει τὸ ρῆμα ἐσωτερικά, ἀναφέρεται δηλ. στὸ περιεχόμενό του, ἀντίθετα ἡ φωνὴ ἀναφέρεται στὴν ἐξωτερικὴ μορφή του, στὸ σύνολο τῶν ἐξωτερικῶν τύπων τοῦ ρήματος. Οἱ φωνὲς εἶναι δύο, ἐνεργητικὴ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

καὶ παθητική, καὶ διακρίνονται ἀπὸ τὴν κατάληξη τοῦ πρώτου ἑνικοῦ προσώπου τοῦ ρήματος στὸν ἐνεστώτα τῆς ὁριστικῆς, ποὺ εἶναι -ω γιὰ τὴν ἐνεργητικὴ καὶ -μαι γιὰ τὴν παθητικὴ φωνὴ (γράφω, παίζω, ἀλλὰ φαίνομαι, λέγομαι). Συνήθως τὴν ἐνεργητικὴ φωνὴ ἀκολουθοῦν ρήματα μὲ ἐνεργητικὴ διάθεση (λέγω, σέρνω) καὶ τὴν παθητικὴ ρήματα μὲ διάθεση παθητικὴ ἢ μέση (σέρνομαι, κινοῦμαι), ἐνῶ τὰ οὐδέτερα ἄλλοτε ἀκολουθοῦν τὴν ἐνεργητικὴ φωνὴ κι ἄλλοτε τὴν παθητικὴ (ζῶ, ὑπάρχω, χαίρομαι, εὐχαριστιέμαι). Αὐτὸ ὅμως δὲ συμβαίνει πάντα χωρὶς ἐξαίρεση.

Σημείωση 2η. Ὅπως εἶναι φανερό, ἐπιμένουμε στὸ κύριο μάθημα, ποὺ ἐδῶ εἶναι ἡ διάθεση τοῦ ρήματος. Ὅσα σχετίζονται μὲ τὸ κύριο μάθημα καὶ πρέπει νὰ εἰπωθοῦν ἀναφέρονται, χωρὶς ὅμως νὰ ἐξαντληθεῖ ἡ διδασκαλία τους.

Β) ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Ἀσκήσεις:

1. Ἂς βροῦμε τρεῖς φράσεις μὲ ἐνεργητικὸ μεταβατικὸ ρῆμα. Ἂς ἀλλάξουμε τώρα τὴν ἐνεργητικὴ σύνταξη σὲ παθητική. Παράδειγμα: Ἡ βροχὴ δροσίζει τὰ λουλούδια — Τὰ λουλούδια δροσίζονται ἀπὸ τὴ βροχή.

2. Χρησιμοποιῆστε σωστὰ τὶς λέξεις ποὺ ἀκοῦτε, γιὰ νὰ κάμετε προτάσεις. Παράδειγμα: ποταμός, διασχίζω, πεδιάδα — Ὁ ποταμὸς διασχίζει τὴν πεδιάδα.

ἥλιος — θερμαίνομαι — γῆ
ξεριζώνω — δέντρο — ἀέρας
βιβλίο — διαβάζω — μαθητές.

3. Μποροῦν νὰ μετασχηματιστοῦν;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
α) Τὸ τρακτὲρ σέρνει τὸ ἅρμα.	X	
Τὸ αὐτοκίνητο μεταφέρει ἐμπορεύματα.		
Τὸ πλῆθος σπρώχνει τὰ παιδιά.		
Οἱ στρατιῶτες ξεκινοῦν τὸ βράδυ.		
Τὸ τραῖνο φεύγει τὸ μεσημέρι.		
Τὰ πουλιὰ καταστρέφουν τὰ σπαρτά.		
Ἡ κ. Μαρία σκουπίζει τὴν αὐλή.		
Ἡ κ. Μαρία σκουπίζει τὸ πρωί.		
β) Τὸ ἅρμα σέρνεται ἀπ' τὸ τρακτέρ.	X	
Τὰ παιδιὰ λυποῦνται.		
Τὰ λουλούδια ποτίζονται ἀπὸ τὴ βροχή.		
Ἡ Ἑλένη λούζεται.		
Ὁ Γιάννης σκέφτεται τὰ παιγνίδια του.		
Ἡ γιαγιὰ θυμᾶται τὰ νιάτα της.		

4. Νὰ βρεῖς καὶ νὰ κατατάξεις, ἀνάλογα μὲ τὴ διάθεση, τὰ ρήματα ποὺ ὑπάρχουν στὶς φράσεις:

Περιποιοῦμαι τοὺς φίλους μου.
Ὅλοι οἱ μαθητὲς γέλασαν.
Ἡ Σοφία κοιτάχτηκε στὸν καθρέφτη.
Οἱ δρόμοι πλύθηκαν ἀπὸ τὴ βροχή.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἡ κάμαρά σου θὰ φωτίζεται μόνο ἀπ' τὴ φλόγα τοῦ τζακιοῦ.
Ὅταν εὐτυχεῖ ἡ πατρίδα μας, εὐτυχοῦμε ὅλοι.
Πάγωσαν τὰ χέρια μου ἀπὸ τὸ κρύο.
Τὸ κλειδὶ ἀνοίγει τὴν πόρτα.
Ἡ πόρτα ἄνοιξε.

Πρὶν τελειώσουμε, ἐπιθυμοῦμε νὰ τονίσουμε ὅτι δείξαμε ἕναν τρόπο διδασκαλίας, ὁ ὁποῖος, ἔχουμε τὴ γνώμη, οὔτε μπορεῖ ἀλλὰ καὶ οὔτε πρέπει νὰ χρησιμοποιηθεῖ ὡς «κλίνη Προκρούστη», ὡς καλούπι, κι αὐτὸ γιὰ πολλοὺς λόγους: ἡ διδασκαλία, ὅπως εἶναι γνωστό, εἶναι δημιουργία πνευματική, καὶ τὸ πνεῦμα, ἂν θέλει νὰ παραμείνει ἐλεύθερο καὶ δημιουργικό, δὲν πρέπει νὰ μπαίνει σὲ καλούπια, ὁπότε νεκρώνεται. Ἐξάλλου, ὁ δάσκαλος ποὺ χρησιμοποιεῖ μόνο μιὰ μέθοδο διδασκαλίας, πέρα ἀπὸ τὴ μονοτονία τῶν μαθημάτων του, διατρέχει τὸ διπλὸ κίνδυνο, ν' ἀναπτύξει στὸ μυαλὸ τῶν μαθητῶν του ὁρισμένες μόνο δεξιότητες καὶ στὸν ἑαυτό του ἕνα μέρος μόνο τῶν δυνάμεών του ὡς παιδαγωγοῦ. Ἀφήνουμε τὸ γεγονὸς πὼς ὅλα τὰ μέρη τῆς γραμματικῆς δὲν προσφέρονται στὸν ἴδιο τρόπο διδασκαλίας. Μιὰ μέθοδος λοιπόν, κι ἂν ἀκόμη θεωρεῖται ἐπιστημονικὰ σωστή, δὲν ταιριάζει σὲ ὅλους καὶ σὲ ὅλα.

Βέβαια, κάθε δάσκαλος πρέπει νὰ ἐφαρμόζει μιὰ τακτικὴ — τὴν πιὸ ἀποτελεσματικὴ κατὰ τὴ γνώμη του — ὅταν ὀργανώνει τὸ μάθημά του, καὶ αὐτὴ τὴν ἰδέα θελήσαμε καὶ μεῖς νὰ προβάλουμε. Ἂς μὴν ξεχνοῦμε ὅμως ποτὲ πὼς ἡ διδασκαλία ἔχει σχέση μὲ ἐνθουσιασμοὺς καὶ συγκινήσεις ποὺ δὲν μποροῦν νὰ ὑπολογιστοῦν ἐπιστημονικὰ οὔτε καὶ νὰ χρησιμοποιηθοῦν συστηματικά. Ἡ διδασκαλία δὲ μοιάζει καθόλου μὲ μιὰ χημικὴ ἀντίδραση. Μοιάζει περισσότερο μὲ τὴ δημιουργία ἑνὸς ζωγραφικοῦ πίνακα ἢ μὲ τὴ σύνθεση ἑνὸς μουσικοῦ κομματιοῦ. Ἂν εἶσαι δάσκαλος, ξέρεις καλὰ πὼς στὴ δουλειά σου πρέπει νὰ βάλεις καὶ ὅλη τὴν καρδιά σου, γιατὶ δὲ γίνεται τίποτε μόνο μὲ ψυχρὲς συνταγές. Ἂν μένεις σ' αὐτές, τότε τὸ μόνο ποὺ πετυχαίνεις εἶναι νὰ χαραμίζεις καὶ τοὺς κόπους σου καὶ τοὺς μαθητές σου ἀλλὰ καὶ τὸν ἑαυτό σου.

Σημείωση: Τὰ κυριότερα βοηθήματα ποὺ χρησιμοποιήθηκαν στὴν εἰσήγηση εἶναι:

1. Dictionnaire didactique des langues, par R. Galisson et D. Coste, Paris, Hachette, 1976.
2. Dubois J., Grammaire de base, Paris, Larousse, 1976.
3. Galichet G. et R.: Grammaire structurale et entraînement à l'expression, Paris, Lavauzelle, 1974.
4. Highet Gilbert: Ἡ τέχνη νὰ διδάσκῃς, μετ. Εὐάγγ. Πανέτσου, Ἀθήνα, 1954.
5. Κωτούλα Ζ.-Κοκολάκη: Ἡ νεοελληνικὴ σύνταξη σὲ ἁπλὰ μαθήματα, Ἀθῆναι, Ι. Σιδέρης, 1965.
6. Martinet A.: Eléments de linguistique générale, Paris, Armand Colin, 1970.
7. Οἰκονόμου Μ., Σταύρου Θρ., Τριανταφυλλίδη Μ.: Ἡ Γλώσσα μου, Θεσσαλονίκη 1963.
8. Peytard J.-Genodyrier E.: Linguistique et enseignement du français, Paris, Larousse, 1970.
9. Τριανταφυλλίδη Μ.: Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ (τῆς Δημοτικῆς), Ἀθήνα, 1941.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Β.΄ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Η ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

ΛΙΝΟΥ ΠΟΛΙΤΗ
Ὁμότιμου Καθηγητῆ τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Οἱ ἐνημερωτικὲς αὐτὲς συζητήσεις ποὺ ὀργάνωσε τὸ Κέντρο Ἐκπαιδευτικῶν Μελετῶν καὶ Ἐπιμορφώσεως περιλαμβάνουν καὶ τὸ μάθημα τῶν νέων ἑλληνικῶν, γιατί, ὅπως σημειώνεται στὴ σχετικὴ ἐγκύκλιο, δύο καινούρια στοιχεῖα ἐπιβάλλουν μιὰ ἀναπροσαρμογὴ στὴ διδασκαλία τοῦ μαθήματος: ἡ προσθήκη στὰ Ἀναγνωστικὰ (ἤδη ἀπὸ πέρυσι) κειμένων συγχρόνων ποιητῶν καὶ πεζογράφων, καὶ ἀκόμα ἡ καθιέρωση γραπτῶν ἐξετάσεων ἐπάνω στὰ διδασκόμενα νεοελληνικὰ κείμενα. Ἐπιτρέψτε μου νὰ πῶ εὐθὺς ἀπὸ τὴν ἀρχὴ πόσο ἀπαραίτητο ἦταν αὐτὸ τὸ τελευταῖο. Καὶ δὲν ἐννοῶ τόσο τὴν καθιέρωση τῶν ἐξετάσεων, ὅσο αὐτὸ ποὺ προϋποθέτουν, πὼς θὰ γίνεται δηλ. στὰ διδασκόμενα νεοελληνικὰ κείμενα συστηματικὴ καὶ ὑπεύθυνη ἐπεξεργασία καὶ ἐμβάθυνση. Αὐτὸ εἶναι τὸ οὐσιῶδες — ποὺ ἔρχεται, πρέπει νὰ τὸ ὁμολογήσουμε, μὲ σημαντικὴ καθυστέρηση. Γιατὶ τὸ βασικό, βασικότατο μάθημα τῶν νέων ἑλληνικῶν (τὸ μάθημα ποὺ θὰ μᾶς γνωρίσει καλύτερα τὴ γλώσσα μας, τὴ δομὴ καὶ τὰ μυστικά της, καθὼς καὶ τὴ φιλολογία μας) ἔχει δύο σκέλη : α) τὴν ἄσκηση τῆς γραπτῆς καὶ προφορικῆς μας ἔκφρασης στὴ μητρικὴ γλώσσα (τὶς ἐκθέσεις ἰδεῶν), καὶ β) τὴν οἰκείωσή μας μὲ τὴ γλώσσα ὅπως τὴν ἔχουν δουλέψει ἄξιοι τεχνίτες τοῦ λόγου, λογοτέχνες, φιλόλογοι, ἐπιστήμονες. Τὸ μάθημα τῆς ἐκθέσεως τῶν ἰδεῶν μένει μετέωρο χωρὶς τὴν παράλληλη γνωριμία καὶ ἄσκηση τοῦ μαθητῆ σὲ ἔγκυρα ὑποδείγματα τοῦ γραπτοῦ λόγου. Γι' αὐτὸ καὶ οἱ ἐκθέσεις δὲν εἶχαν ὡς τώρα τὰ ἐπιτεύγματα ποὺ θὰ ἔπρεπε νὰ ἔχουν.

Καὶ ἄλλοτε, τὸ 1965, μὲ τὴν τότε ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμιση, εἶχαν καθιερωθεῖ ἐξετάσεις στὰ διδασκόμενα κείμενα τῶν Νεοελληνικῶν Ἀναγνωσμάτων, ὄχι ὅμως στὸ σχολεῖο, ἀλλὰ στὸ Ἀκαδημαϊκὸ ἀπολυτήριο. Ἡ διάταξη καταργήθηκε τὸ 1967, στὸ μεταξὺ ὅμως πρόφτασαν νὰ κυκλοφορήσουν βιβλία «ὑποδειγματικῶν» ἀναλύσεων, τόσα ὅσα καὶ τὰ λειτουργοῦντα φροντιστήρια — δηλ. ἀμέτρητα. Ἔτσι μιὰ σωστὴ πρωτοβουλία κατέληξε οὐσιαστικὰ σὲ ἀποτυχία, τὸ ἕτοιμο «ὑπόδειγμα», ἡ «συνταγὴ» καὶ ἡ ἀπομνημόνευση πῆραν τὴ θέση τῆς ὑπεύθυνης ἀνάλυσης καὶ ἐμβάθυνσης.

Τώρα ἡ εὐθύνη γιὰ ἕνα θέμα τόσο σημαντικὸ περιέρχεται στοὺς φυσικούς του φορεῖς, στὸ σχολεῖο καὶ στοὺς φιλόλογους καθηγητές, ποὺ θὰ ἔχουν τὸ βάρος καὶ τὴν εὐθύνη — ἀλλὰ καὶ τὴν ἱκανοποίηση — νὰ καθοδηγήσουν τοὺς μαθητὲς στὴν προσπέλασή τους σὲ ἕνα λογοτεχνικὸ κείμενο, ἢ καὶ ἁπλὰ καὶ μόνο σὲ ἕνα κείμενο τοῦ γραπτοῦ λόγου. Στὴν ἐνημερωτική μας σημερινὴ συζήτηση τὸ θέμα εἶναι ἀκριβῶς «Ἡ φιλολογικὴ ἑρμηνεία τῶν νεοελληνικῶν κειμένων».

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Λέω φιλολογικὴ ἑρμηνεία — γιατὶ αὐτὴ εἶναι ἡ ἐπιστήμη μας, ἡ φιλολογία. Μπορεῖ, βέβαια, νὰ ὑπάρξουν καὶ ἄλλες ἑρμηνεῖες, καὶ ἄλλοι τρόποι προσπελάσεως : ἡ γλωσσικὴ π.χ. (ἡ μόνο γλωσσικὴ) ἑρμηνεία — αὐτὴ στὴν ὁποία μᾶς καταμαρτυροῦν πὼς περιοριζόμαστε στὴ διδασκαλία τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν. Ὑπάρχει ἀκόμα καὶ μιὰ ἱστορικὴ ἢ πραγματολογικὴ (ἢ καὶ κοινωνιολογικὴ) – ἢ καὶ μιὰ προσπέλαση καθαρὰ κριτικὴ-αἰσθητικὴ (τῆς λογοτεχνικῆς κριτικῆς). Αὐτὴ ἡ τελευταία εἶναι ἐκείνη ποὺ περισσότερο συνηθίζεται, τουλάχιστον ἔξω ἀπὸ τὰ σχολεῖα. Καὶ βέβαια ἕνας λογοτεχνικὸς κριτικὸς κάτι ἔχει πάντα νὰ πεῖ γιὰ ἕνα λογοτέχνημα. Αὐτὴ ὅμως ἡ κριτικὴ-αἰσθητικὴ ἑρμηνεία εἶναι μιὰ προσπέλαση διαφορετική, γινωμένη ἀπὸ τὴν πλευρὰ τοῦ τεχνίτη-δημιουργοῦ. Ἡ δική μας, ἡ φιλολογική, εἶναι βασικὰ διάφορη: εἶναι ἡ προσπέλαση ἀπὸ τὴν πλευρὰ τοῦ ἐπιστήμονα, τοῦ φιλολόγου. Θὰ μπορούσαμε ἴσως νὰ ποῦμε τὴν πρώτη περισσότερο ὑποκειμενικὴ καὶ τὴ δική μας ἀντικειμενική, ἢ ἁπλὰ ἀναλυτική. Γιατὶ ἔργο τοῦ ποιητῆ, τοῦ λογοτέχνη, εἶναι ἡ σύνθεση, ἔργο τοῦ ἐπιστήμονα, ἀντίθετα, ἡ ἀνάλυση· τοῦ φιλόλογου ἐπιστήμονα, ἀκριβῶς ἡ ἀνάλυση τοῦ φιλολογικοῦ κειμένου. Γι' αὐτὸ καὶ ἀντὶ γιὰ τὸν ὅρο φιλολογικὴ ἑρμηνεία μποροῦμε ἰσότιμα νὰ χρησιμοποιήσουμε τὸν ὅρο φιλολογικὴ ἀνάλυση. Κάποιος λόγιος μοῦ παρατήρησε κάποτε εἰρωνικὰ πὼς ὁ ὅρος τοῦ θυμίζει φαρμακεῖο. Ἐμένα δὲ μὲ φοβίζει. Καὶ ἡ χημικὴ καὶ ἡ μαθηματικὴ ἀνάλυση εἶναι μέθοδοι ἐπιστημονικὲς — καὶ τὸ ἴδιο θέλουμε νὰ εἶναι ἡ φιλολογικὴ ἀνάλυση. Καὶ ὅσοι παλαιοί μου μαθητὲς βρίσκονται σ' αὐτὴ τὴν αἴθουσα θὰ θυμοῦνται πὼς ἡ φιλολογικὴ ἑρμηνεία καὶ ἀνάλυση ἦταν πάντα τὸ κύριο μέλημά μας στὶς παραδόσεις καὶ ἰδίως στὰ φροντιστήρια.

Πῶς θὰ γίνει αὐτὴ ἡ φιλολογικὴ ἑρμηνεία καὶ ἀνάλυση; Τί θὰ ποῦμε στὸ παιδὶ ὅταν ἀνοίξουμε τὸ βιβλίο τῶν Νεοελληνικῶν Ἀναγνωσμάτων καὶ ἔχουμε νὰ τοῦ διδάξουμε ἕνα συγκεκριμένο κείμενο; Ξέρω πὼς στὴ δυσκολία αὐτὴ σκοντάφτει ὁ νεοδιοριζόμενος καθηγητὴς — καὶ ὄχι μόνο ὁ νεοδιοριζόμενος. Καὶ ἀβοήθητος καθὼς εἶναι καταφεύγει στὴν ἀνεύρεση τῶν «καλολογικῶν στοιχείων» ἢ στὴν ἐπισήμανση τῶν εἰκόνων, τῶν παρομοιώσεων καὶ τῶν μεταφορῶν. Ὅλα αὐτὰ θὰ ἔλεγα πὼς εἶναι προϊόντα ἀμηχανίας. Ποιός ὅμως εἶναι ὁ σωστὸς τρόπος, ἡ σωστὴ μέθοδος ; Καὶ ὑ π ά ρ χ ε ι μιὰ τέτοια μέθοδος, ὑ π ά ρ χ ε ι κάποιο «βοήθημα» γιὰ νὰ μᾶς καθοδηγήσει; Στὸ σημεῖο αὐτὸ εἴμαστε ἀσφαλῶς πολὺ πίσω· στὰ ἄλλα εὐρωπαϊκὰ κράτη τὰ φιλολογικὰ κείμενα ποὺ διδάσκονται στὸ σχολεῖο συνοδεύονται ἀπὸ σειρὰ παρατηρήσεων, ἐπεξηγηματικῶν σημειώσεων, ἐρωτήσεων πρὸς τὸ μαθητή, ποὺ διαγράφουν τὴν πορεία γιὰ τὴ συστηματικὴ καὶ ἀπὸ κάθε πλευρὰ ἐπεξεργασία τοῦ κειμένου, ὑποκινώντας πάντοτε τὴν ἐνεργὸ συμμετοχὴ τοῦ μαθητῆ καὶ τὸν ποικίλο προβληματισμό του στὰ κείμενα.

Ἡ καθιέρωση τῶν ἐξετάσεων ἐπάνω στὰ διδασκόμενα κείμενα εἶναι τὸ ἕνα πρῶτο βῆμα. Τὸ ἀπαραίτητο δεύτερο θὰ εἶναι, ἐλπίζω, ἡ ἀντικατάσταση τῶν παλαιῶν ἀναγνωστικῶν, ποὺ ἔχουν στὴ ράχη τους κάπου εἴκοσι χρόνια καὶ ποὺ δημιουργοῦν, μὲ τὴν ἀνάμικτη ὕλη ποὺ παρέχουν, μιὰ ἐγγενὴ δυσκολία γιὰ τὴ φιλολογικὴ ἑρμηνεία. Ἡ μερικὴ ἀπαλλαγή τους ἤδη ἀπὸ πέρυσι ἀπὸ μερικὰ ἀκατάλληλα κείμενα καὶ ὁ ἀντίστοιχος πλουτισμός τους μὲ ἔργα δόκιμων νεώτερων συγγραφέων, στάθηκε ἕνα βῆμα σημαντικό, ἀλλὰ χωρὶς νὰ φέρει τὴ ριζικὴ λύση ποὺ χρειάζεται. Ὅλο τὸ θέμα τῶν νεοελληνικῶν κειμένων ποὺ θὰ διδάσκονται στὴ Μέση Ἐκπαίδευση χρειάζεται τολμηρὴ ἀναθεώρηση, ποὺ ἐλπίζουμε πὼς θὰ εἶναι μιὰ ἀπὸ τὶς σημαντικότερες φροντί-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

δες τοῦ ΚΕΜΕ γιὰ τὸ προσεχὲς μέλλον. Γιὰ τὴν ὥρα θὰ πορευτοῦμε μὲ τὰ βιβλία ποὺ ἔχουμε στὰ χέρια μας. Οἱ παρατηρήσεις ποὺ θὰ κάνουμε ἐδῶ σήμερα ἀποβλέπουν σὲ κείμενα πραγματικὰ λογοτεχνικὰ καὶ κατὰ προτίμηση ποιητικὰ — αὐτὰ ποὺ παρέχουν ἄλλωστε (ἰδίως τὰ δεύτερα) καὶ τὶς οὐσιαστικὲς δυσκολίες, ἀλλὰ καὶ ποὺ ἐπιδροῦν εὐεργετικὰ στὴ διαμόρφωση τῆς εὐαισθησίας τοῦ μαθητῆ — καὶ θ' ἀφήσουμε κατὰ μέρος κείμενα μὴ φιλολογικά, χρήσιμα ἴσως (αὐτὸ εἶναι θέμα τῶν παιδαγωγῶν), ἀλλὰ ποὺ γι' αὐτὰ ἀρκετὴ ἴσως εἶναι, τὶς πιὸ πολλὲς φορές, μιὰ κατ' ἀρχὴν ἀναγνώριση. Ἂν π.χ. τὸ ἀναγνωστικὸ ἔχει ἕνα ἀνακοινωθὲν τοῦ Ἑλληνοϊταλικοῦ πολέμου, δὲ χρειάζεται καμιὰ ἰδιαίτερη ἐμβάθυνση, ἀρκεῖ καὶ μόνο ἡ ἀνάγνωση τοῦ κειμένου καὶ τὸ νὰ ὑπενθυμίσουμε στὰ παιδιὰ τὰ ἱστορικὰ γεγονότα καὶ νὰ τὰ βάλουμε ἔτσι στὸ πνεῦμα τῆς ἐποχῆς ἐκείνης.

Ἡ ἀμηχανία μας γιὰ τὴν ὁποία μιλήσαμε ἀφορμὴ ἔχει, κοντὰ στ' ἄλλα, καὶ τὸ δειγματολόγιο αὐτὸ τῶν κειμένων ποὺ μᾶς δίνουν τὰ ἀναγνωστικά, μὲ τόσο διάφορες ὑπογραφές, ἀπὸ τὸν Σπ. Παγανέλη καὶ τὸν Π.Δ. Οἰκονόμου ὡς τὸν Κοραή, τὸ Σολωμό, τὸν Καρκαβίτσα, τὸν Καρασούτσα. Εἴμαστε ἔτσι ὑποχρεωμένοι νὰ ἑρμηνεύουμε κάθε φορὰ ἕνα κείμενο μεμονωμένο, χωρὶς καμιὰ συσχέτιση μὲ ἄλλα συγγενικά του, χωρὶς ἀκόμη μιὰ ἔνταξη στὶς χρονικὲς καὶ τοπικὲς προϋποθέσεις ποὺ τὸ γέννησαν. Εἶναι ὅμως φανερὸ ὅτι ἄλλα πράγματα θὰ ἔχουμε νὰ ποῦμε γιὰ ἕνα ποίημα τοῦ Χριστόπουλου καὶ ἄλλα γιὰ ἕνα τοῦ Παλαμᾶ ἢ τοῦ Σεφέρη. Σκεφθεῖτε ἕναν ἀρχαιολόγο ποὺ ξεναγώντας μας σ' ἕνα Μουσεῖο ἀντίκριζε μὲ τὸν ἴδιο τρόπο καὶ μᾶς ἔλεγε μερικὲς μεμονωμένες παρατηρήσεις μπρὸς σ' ἕναν ἀρχαϊκὸ κοῦρο ἢ σ' ἕνα γλυπτὸ τῆς ἐποχῆς τοῦ Παρθενώνα, χωρὶς νὰ μᾶς ἐξηγήσει προηγουμένως ποιὰ βαθύτατη διαφορὰ χωρίζει στὸ σύνολό τους τὴν τέχνη τῆς ἀρχαϊκῆς ἀπὸ τὴν τέχνη τῆς κλασικῆς ἐποχῆς. Γι' αὐτὸ ἀπαραίτητο, νομίζουμε, εἶναι νὰ διδάσκεται στὰ νέα ἑλληνικὰ καὶ μιὰ σύντομη ἱστορικὴ ἐπισκόπηση τῆς λογοτεχνίας μας. Γιὰ νὰ καταλάβουμε καὶ νὰ χαροῦμε καλύτερα π.χ. ἕνα παρνασσιακὸ σονέτο τοῦ Μαβίλη ἢ ἕνα συμβολικὸ ποίημα τοῦ Χατζόπουλου ἢ τοῦ Γρυπάρη, πρέπει νὰ ξέρουμε τί ἐπιζητεῖ ἡ μιὰ σχολὴ καὶ τί ἡ ἄλλη καὶ νὰ διακρίνουμε τὰ ἰδιαίτερα αὐτὰ χαρακτηριστικὰ στὰ κείμενα ποὺ ἐξετάζουμε. Πῶς νὰ ἑρμηνεύσουμε ἐξάλλου δυὸ ἀπὸ τὰ ὡραιότερα καὶ τὰ πιὸ χαρακτηριστικὰ ποιήματα τοῦ Σικελιανοῦ ποὺ ἔχουν μπεῖ στὰ Νεοελληνικὰ Ἀναγνώσματα, τὸ «Δεῖπνο» καὶ τὸ «Θαλερό», ἂν προηγουμένως δὲν ἔχουμε κάπως γνωρίσει τὴν πληθωρικὴ προσωπικότητα τοῦ ποιητῆ καὶ τὰ κύρια χαρακτηριστικὰ τῆς ποίησής του, αὐτὴ τὴ μυστικὴ συνταύτιση μὲ τὴ φύση ποὺ ἀποτελεῖ καὶ τὸ βαθύτερο στοιχεῖο τῶν δύο ποιημάτων;

Ἀλλὰ καὶ πιὸ εὐνοϊκὲς προϋποθέσεις ἂν εἴχαμε, πάλι ἡ φιλολογικὴ ἑρμηνεία (σὲ βάθος) δὲ θὰ ἦταν δουλειὰ εὔκολη. Σὲ τελευταία ἀνάλυση χρειάζεται μιὰ συστηματικὴ οἰκείωση μὲ τὰ λογοτεχνικὰ κείμενα καὶ μιὰ ἰδιαίτερη εὐαισθησία γιὰ τὴν κατανόησή τους, ὅπως θὰ ἔχουμε τὴν εὐκαιρία νὰ τονίσουμε ἀμέσως παρακάτω. Πέρα ὅμως ἀπὸ αὐτό, ἢ μᾶλλον πρὶν ἀπὸ αὐτό, ὑπάρχουν μερικὰ στοιχεῖα γενικότερα καὶ ἀντικειμενικά, ὑποβοηθητικὰ καὶ χρήσιμα — καὶ ὄχι δύσκολα νὰ ἐφαρμοστοῦν. Θὰ ἤθελα μερικὰ ἀπὸ αὐτὰ νὰ τὰ δοῦμε μαζὶ στὴ σημερινή μας ἐπικοινωνία. Ποὺ σᾶς παρακαλῶ νὰ τὰ πάρετε σὰν μικρὲς ὑποδείξεις, σὰν προπαρασκευὴ ἢ σὰν προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση τῆς ἑρμηνείας ἑνὸς φιλολογικοῦ κειμένου. Καί, πρὸς Θεοῦ, ὄχι σὰν συνταγές, ὄχι σὰν καλούπια ἀμετακίνητα, ὅπου μέσα θὰ πρέπει προκρουστικὰ νὰ προσαρμόσουμε τὴν ἑρμηνεία ὁποιουδήποτε κειμένου, καὶ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ὄχι ἀκόμα σὰν «ὑποδειγματικὴ διδασκαλία». Καὶ κάτι ἄλλο : ἂν στὴν παρουσίαση τῶν στοιχείων αὐτῶν θ' ἀκολουθήσουμε κάποια σειρά, αὐτὸ δὲ σημαίνει πὼς αὐτὴ εἶναι καὶ ἡ σειρὰ ποὺ θὰ πρέπει ν' ἀκολουθήσει ἡ φιλολογική μας ἑρμηνεία. Ἀνάλογα κάθε φορὰ μὲ τὴν περίσταση καὶ μὲ τὶς ἀνάγκες τῆς διδασκαλίας, θὰ προτάξουμε τὸ ἕνα στοιχεῖο καὶ θ' ἀφήσουμε γιὰ ὕστερότερα τὸ ἄλλο, ἢ καὶ θὰ παραλείψουμε ἐνδεχομένως τὸ ἕνα ἢ τὸ ἄλλο. Ἡ ἀτομικὴ πρωτοβουλία εἶναι, τὸ ξαναλέω, ὁ πιὸ σημαντικὸς καθοριστικὸς παράγοντας. Στὴν παρουσίαση τῶν βοηθητικῶν αὐτῶν στοιχείων θὰ προσφεύγω κάθε φορὰ σὲ παραδείγματα, καὶ γιατὶ ἔτσι τὰ πράγματα θὰ γίνονται σαφέστερα, καὶ γιατὶ κατ' ἀρχὴν δὲν ἔχω μεγάλη συμπάθεια στὶς καθαρὰ θεωρητικὲς καὶ ἀπὸ καθέδρας ἀναπτύξεις.

α) Τοῦ ἐπιστήμονα φιλολόγου τὸ κύριο μέλημα εἶναι, τὸ ξέρουμε, τὸ ἴδιο τὸ κείμενο. Ἂν εἶναι κλασικὸς φιλόλογος, θὰ μελετήσει τὴ φιλολογικὴ παράδοση, τὰ χειρόγραφα, τὶς παλαιότερες ἐκδόσεις, γιὰ νὰ μᾶς δώσει ἕνα κείμενο κριτικὰ ἀποκαταστημένο. Ἀλλὰ καὶ ὁ νεοελληνιστὴς ἐκδότης πρέπει νὰ κάμει τὴν ἴδια δουλειά. Ἀρκετὰ ἔχουμε ὑποφέρει ἀπὸ κακὲς καὶ ἀναξιόπιστες ἐκδόσεις νεοελληνικῶν κειμένων. Τὴ δουλειὰ αὐτὴ κάποτε θὰ χρειαστεῖ νὰ τὴν κάμουμε κι ἐμεῖς. Τὰ Νεοελληνικὰ Ἀναγνώσματα δὲν ἀντλοῦν πάντοτε ἀπὸ τὶς καλύτερες πηγές, μπορεῖ ἀκόμη νὰ ἔχουν λάθη, ἀκόμα καὶ τυπογραφικά, ποὺ κάποτε καταντοῦν τὸ κείμενο ἀκατανόητο. Θυμοῦμαι κάποτε σὲ τμηματικὲς ἐξετάσεις ποὺ ζήτησα τὴν ἑρμηνεία ἑνὸς ποιήματος (δημοσιευμένου σὲ ἀνθολογία). Ἡ φοιτήτρια (ἀγαπητὴ συνάδελφος σήμερα) δὲν ἔβγαζε νόημα· ἀλλὰ δὲν μποροῦσα νὰ βγάλω κι ἐγώ. Ἀνατρέξαμε τότε στὴν πρώτη δημοσίευση, καὶ τὸ μυστήριο λύθηκε· ἔλειπε μιὰ ἄνω τελεία. Ἕνα παράδειγμα τώρα ἀπὸ τὰ Ἀναγνώσματα ἀκριβῶς τῆς Α΄ Γυμνασίου. Εἶναι τὸ ὡραιότατο σύντομο ἀφήγημα τοῦ Ἐφταλιώτη «Ὁ μπαρμπα-Γιάννης καὶ ὁ γάδαρός του». Ἡ φράση στὴ σελ. 126-127 δὲ βγάζει νόημα· δημιουργεῖται μάλιστα σύγχυση — ποιὸς νὰ καθίσει, ὁ Ψαρός; Ἡ ἀναδρομὴ στὴν πρώτη δημοσίευση (στὶς «Νησιώτικες ἱστορίες») λύνει τὸ θέμα : πρέπει νὰ μπεῖ μιὰ παύλα μετὰ τὸ δεύτερο μήπως : «Τοῦ πέρασε τότες ἀπὸ τὸ νοῦ σὰν ἀστραπὴ ὁ φόβος μήπως ἔπαθε τίποτις ὁ Ψαρός, μήπως — [ἀποσιώπηση], κι ὁ φόβος μονάχα τὸν ἔκαμε νὰ καθίσει κτλ.».

Ἄλλο παράδειγμα. Στὸ Ἀναγνωστικὸ τῆς Δ΄ Γυμνασίου (σελ. 85) ἔχει περιληφθεῖ τώρα τὸ ποίημα τοῦ Σεφέρη «Πάνω σ' ἕναν ξένο στίχο» δίνεται χωρὶς κανένα σχολιασμό, μὲ τὴν ἁπλὴ παραπομπὴ «Ποιήματα». Ἂς σημειωθεῖ πὼς εἶναι ἕνα ἔξοχο ποίημα, ἀλλὰ καὶ δύσκολο στὴν κατανόηση. Ἀρχίζει : Εὐτυχισμένος ποὺ ἔκανε τὸ ταξίδι τοῦ Ὀδυσσέα. Καὶ ὕστερ' ἀπὸ μερικοὺς στίχους εἰσαγωγικούς : Καὶ παρουσιάζεται μπροστά μου, πάλι καὶ πάλι, τὸ φάντασμα τοῦ Ὀδυσσέα. Ὡστόσο δὲν ἔχουμε καταλάβει ποιὸς εἶναι αὐτὸς ὁ ξένος στίχος ποὺ ἀναφέρεται στὸν τίτλο. Μήπως στίχος τῆς Ὀδύσσειας ; Ἀλλὰ ὁ ποιητής, στὴν πρώτη δημοσίευση («Τετράδιο γυμνασμάτων») καὶ σὲ ὅλες τὶς ἀνατυπώσεις, μὲ τὸ συνηθισμένο του λιτὸ τρόπο σχολιάζει : «Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage», Joachim du Bellay. Εἶναι λοιπὸν στίχος τοῦ Γάλλου αὐτοῦ ποιητῆ τοῦ 16ου αἰώνα (ἀπὸ τὸν κύκλο τῆς Pléiade καὶ τοῦ Ronsard), στίχος ἀπὸ τὸν ὁποῖο, σύμφωνα μὲ τὴ συνηθισμένη ποιητικὴ λειτουργία τοῦ Σεφέρη, παίρνει ἀφορμὴ γιὰ νὰ γράψει τὸ ποίημα. Ἀλλὰ ἔχει καὶ κάτι ἄλλο ἡ πρώτη δημοσίευση, ποὺ παραλείπεται στὸ ἀναγνωστικό : μιὰν ἀφιέρωση : «Στὴν Ἕλλη. Χριστούγεννα 1931».

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Δὲ μᾶς ἐνδιαφέρει βέβαια ποιὰ εἶναι ἡ Ἕλλη. Ἀλλὰ ἡ διακριτικὴ αὐτὴ ἀφιέρωση ἐξηγεῖ τοὺς εἰσαγωγικοὺς στίχους, ὅπου γίνεται λόγος γιὰ τὴν «ἀρματωσιὰ μιᾶς ἀγάπης», καὶ ἀκόμα: «νὰ πῶ σὲ μιὰ στιγμὴ μεγάλης εὐδαιμονίας». Καὶ τὰ Χριστούγεννα, καὶ τὸ 1931, κάτι μᾶς λένε κι αὐτά. Μᾶς βοηθοῦν νὰ νιώσουμε καλύτερα τοὺς στίχους: τριγυρισμένος ἀπὸ τὴ μοναξιὰ—μοῦ χαρίζουν τὴν ἀκύμαντη γαλάζια θάλλασσα μέσα στὴν καρδιὰ τοῦ χειμώνα. Ὅλα αὐτὰ δὲν εἶναι λεπτομέρειες, ἢ λεπτομέρειες ἱκανὲς μονάχα νὰ θρέψουν τὴν περιέργεια τοῦ βιογράφου. Ἡ ζεστασιά, ὁ χειμώνας, ἡ ἀνάμνηση τοῦ ἀγαπημένου προσώπου λειτουργοῦν ποιητικὰ καὶ δημιουργοῦν τὴν ἰδιαίτερη ἀτμόσφαιρα τοῦ ποιήματος. Ἀνήκουν ἄλλωστε στὸν πραγματολογικὸ σχολιασμὸ ἑνὸς λογοτεχνικοῦ ἔργου, ποὺ εἶναι κι αὐτός, καθὼς θὰ δοῦμε, ἕνα ἀπὸ τὰ σημαντικότερα στοιχεῖα τῆς φιλολογικῆς ἀνάλυσης.

β) Ἄλλο κύριο μέλημα, πρωταρχικὸ καὶ αὐτό, τοῦ φιλόλογου-μελετητῆ (ὅπως καὶ τοῦ δημιουργοῦ-λογοτέχνη) εἶναι ἡ γλώσσα. Ἡ λογοτεχνική, ἡ ποιητικὴ γλώσσα ἔχουν μιὰ ἰδιαίτερη διάσταση, ποὺ χρέος τῆς ἑρμηνείας εἶναι νὰ τὴν ἐρευνήσει. Ξεκινώντας πρῶτα ἀπὸ τὰ ἁπλά της συστατικά, τὶς λέξεις: Οἱ λογοτέχνες χρησιμοποιοῦν ἕνα λεξιλόγιο πολὺ πιὸ πλούσιο ἀπὸ τὸ κοινὸ τῆς καθημερινῆς μας ἐπικοινωνίας ἢ ἀκόμα καὶ τοῦ κοινοῦ γραφομένου λόγου. Ἀποζητοῦν λέξεις παρθένες, ὄχι κοινὲς καὶ τετριμμένες, χρησιμοποιοῦν ἀκόμα (οἱ παλαιότεροι, ἀλλὰ καὶ πολλοὶ νεώτεροι) λέξεις ξεχασμένες πιὰ σήμερα ἢ ἰδιωματικές. Τὰ Νεοελληνικὰ Ἀναγνώσματα περιέχουν στὸ τέλος ἕνα χρήσιμο λεξιλόγιο, ποὺ δὲ μᾶς λύνει ὅμως ὅλες τὶς ἀπορίες. Πολλὲς δὲ μᾶς τὶς λύνουν οὔτε τὰ κοινόχρηστα λεξικά, τοῦ Δημητράκου ἢ τῆς Πρωίας. Μᾶς χρειάζεται ἀσφαλῶς ἕνα ἰδιαίτερο Λεξικὸ ἑρμηνευτικὸ τῆς λογοτεχνίας μας — αὐτὸ εἶναι ἄλλο θέμα. Ἀλλὰ καὶ δὲν μποροῦμε νὰ προχωρήσουμε σὲ μιὰ ἐμβάθυνση τοῦ περιεχομένου, ἂν δὲν ἔχουμε προηγουμένως ἐξομαλύνει τὶς καθαρὰ λεκτικὲς αὐτὲς δυσκολίες.

Ἤδη στὸν Ὕμνο τοῦ Σολωμοῦ ἀπαντοῦμε τέτοιες λέξεις: ἐὰν ἡ χρεία τὲς κουρταλεῖ—σὰν νὰ ρυάζετο θεριό—περιορίζεται, πετιέται. Τὸ περιορίζεται δὲν ἔχει ἐδῶ τὴ συνηθισμένη σημερινὴ σημασία, σημαίνει: θυμώνει ὑπερβολικά, γίνεται ἔξω φρενῶν. Ὁ Μαβίλης, ὁ Γρυπάρης, ὁ Παπαδιαμάντης, ὁ Καρκαβίτσας χρησιμοποιοῦν ἄφθονες τέτοιες λέξεις: Ἄσκωσες διαμαντένιο μετερίζι—Ψυχὴ φρουμάζει, κόκκινη ψυχὴ σὰν αἱμοστάτης κτλ. Νομίζω πὼς καὶ τὸ παιδὶ θὰ χαρεῖ ὅταν τὸ βοηθήσουμε νὰ καταλάβει τὶς ἄγνωστες αὐτὲς λέξεις, καθὼς ἔτσι τοῦ ἀνοίγεται τὸ νόημα μιᾶς φράσης ἢ ἑνὸς στίχου ποὺ τοῦ ἔμενε προηγουμένως κλειστό.

Τῆς Κορίνθου ἰδοὺ καὶ οἱ κάμποι· εἰς τὸν ἥσυχον αἰθέρα
δὲ λάμπ' ἥλιος μοναχὰ τώρα ἀθῶα δὲν ἀντηχεῖ
εἰς τοὺς πλάτανους, δὲ λάμπει τὰ λαλήματα ἡ φλογέρα,
εἰς τ' ἀμπέλια, εἰς τὰ νερά· τὰ βελάσματα τὸ ἀρνί.

Ἰδιαίτερα πρέπει νὰ προσέξουμε περιπτώσεις ὅπου ἡ λέξη δὲν ἔχει τὸ συνηθισμένο της νόημα ἀλλὰ κάποιο ἄλλο εἰδικό. Στοὺς στίχους αὐτοὺς π.χ. τοῦ Σολωμοῦ ἀπὸ τὸν «Ὕμνο εἰς τὴν Ἐλευθερία» (στρ. 75–76, ἡ ἀρχὴ τῆς περιγραφῆς τῆς μάχης τῆς Κορίνθου), ἂν τὸ μοναχὰ τὸ πάρουμε στὴ συνηθισμένη σημασία τοπικοῦ ἐπιρρήματος, τὸ νόημα δὲν εἶναι ἱκανοποιητικό. Δὲ λάμπει ὁ ἥλιος μοναχὰ εἰς τοὺς πλάτανους, εἰς τ' ἀμπέλια κτλ. — ἀλλὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

λάμπει καὶ ἀλλοῦ; Τὸ μ ο ν α χ ὰ ἐδῶ δὲν εἶναι ἐπίρρημα τροπικό, ἀλλὰ ἀντιθετικὸς σύνδεσμος,«μόνο, μόνο πού»: Νά οἱ κάμποι τῆς Κορίνθου, μόνο ποὺ δὲ λάμπει ὁ ἥλιος, μόνο ποὺ δὲν ἀντηχοῦν στὸν ἥσυχο ἀέρα ἡ φλογέρα τοῦ βοσκοῦ καὶ τὰ βελάσματα τοῦ ἀρνιοῦ, [ἀλλὰ] τρέχουν ἅρματα χιλιάδες κτλ.

Γιαννιώτικα, σμυρνιώτικα, πολίτικα,
μακρόσυρτα τραγούδια ἀνατολίτικα,
λυπητερά,
πῶς ἡ ψυχή μου σέρνεται μαζί σας!
Εἶναι χυμένη ἀπὸ τὴ μουσική σας
καὶ πάει μὲ τὰ δικά σας τὰ φτερά.

Στοὺς πρώτους αὐτοὺς στίχους ἀπὸ τὸ μουσικότατο ποίημα τοῦ Παλαμᾶ «Ἀνατολὴ» (ἀπὸ τοὺς «Καημοὺς τῆς λιμνοθάλασσας») πρόβλημα δημιουργεῖ ὁ προτελευταῖος στίχος: ε ἶ ν α ι χ υ μ έ ν η ἀ π ὸ τ ὴ μ ο υ σ ι κ ή σ α ς. Τὸ ρῆμα χ ύ ν ω ἔχει ἐδῶ εἰδικὴ σημασία: κατασκευάζω κάτι χύνοντας μέταλλο ἢ κερὶ — ὅπως λέμε «χυμένος στὸ ἴδιο καλούπι», ἢ μιὰ καμπάνα «χυμένη» ἀπὸ μαντέμι. Ἡ ψυχή μου, λοιπόν, εἶναι κατασκευασμένη μὲ τὸ ἴδιο ὑλικὸ ὅπως ἡ μουσική σας. Φυσικά, τὸ παιδὶ μπορεῖ νὰ καταλάβει π ε ρ ί π ο υ τί θὰ πεῖ αὐτὸ τὸ «εἶναι χυμένη ἀπὸ τὴ μουσική σας». Ἀλλὰ ἡ σημασία τῆς γλωσσικῆς ἑρμηνείας τῶν φιλολογικῶν κειμένων εἶναι ἀκριβῶς νὰ ξεπεράσουμε τὴν ἀοριστία τοῦ π ε ρ ί π ο υ καὶ νὰ μάθουμε στὸ παιδὶ τὴν ἀκριβὴ σημασία τῶν λέξεων, τὴν ἀκριβολογία.

Μετὰ τὶς μεμονωμένες λέξεις ἂς περάσουμε στὴ φράση. Στὸν λογοτεχνικὸ καὶ ἰδίως στὸν ποιητικὸ λόγο, ἡ δομὴ τῆς φράσης εἶναι ἐξαιρετικὰ πυκνή. Ἔτσι πολλὲς φορὲς (γιὰ ν' ἀρχίσουμε ἀπὸ τὰ πιὸ ἁπλὰ) εἶναι ἀνάγκη νὰ κάμουμε μιὰ συντακτικὴ ἀνάλυση, νὰ καθορίσουμε τοὺς ὅρους τῆς προτάσεως, ποιὸ εἶναι τὸ ὑποκείμενο, τὸ ἀντικείμενο ἢ τὸ κατηγορούμενο. Δὲν εἶναι ἔργο σχολαστικὸ ἢ ἀνιαρό, κάθε ἄλλο· ἀντίθετα, εἶναι κάτι ποὺ θὰ κινήσει τὴν προσοχὴ τοῦ παιδιοῦ, καθὼς θὰ τοῦ ἀναλύσει τὴ συντακτικὴ δομὴ καὶ θὰ τοῦ ἀποκαλύψει ἔτσι τὸ σκελετό, τὸ ἐσωτερικὸ οἰκοδόμημα τῆς γλώσσας. Στὸ στίχο τοῦ Μαβίλη π.χ. γιὰ τὸν Ἰάκωβο Πολυλᾶ: ὀ χ ι ὲ ς κ λ ω σ ο ῦ ν ο ἱ κ ά κ η τ ε ς τ' ἀ θ ρ ώ π ο υ, στὰ φροντιστήριά μας δὲ γινόταν ἀμέσως καθαρὸ ποιὸς κλωσάει καὶ τί. Τὸ ἴδιο κα στὸ σονέτο τοῦ Γρυπάρη «Πανικός»:

Ὁ θεὸς βοηθός μας καὶ σκεπός! μὲς στὴν καρδιὰ τὴν ἄδεια
ἂς ἔμπει ὁ φόβος του, ἄγνωμοι, παιδιὰ καὶ νέοι καὶ γέροι.—
Στὰ πλούσια Τέμπη ἀνάμεσα στοῦ Ἀδμήτου τὰ κοπάδια
κοιμᾶται ὁ νέος ὡραῖος βοσκὸς στὴ χλόη τὸ μεσημέρι.
. . . . . .
Βοσκὸς τοῦ Ὀλύμπου ὁ ἐξόριστος, μὰ ὄνειρα θεῖα κάνει:
τῶν Οὐρανίων πῶς ὁδηγάει τὴ θεία πομπὴ τοῦ ἐφάνη
καὶ τὸν ἀρχαῖο, στὸν ὕπνο του, σιγανακρούει παιάνα.
. . . . . .

Ἐδῶ σκοντάφταμε πάντα στὸ στίχο Β ο σ κ ὸ ς τ ο ῦ Ὀ λ ύ μ π ο υ ὁ ἐ ξ ό ρ ι σ τ ο ς· τὸ τ ο ῦ Ὀ λ ύ μ π ο υ δὲν προσδιορίζει τὸ β ο σ κ ὸ ς ἀλλὰ τὸ ἐ ξ ό ρ ι σ τ ο ς, τὸ β ο σ κ ὸ ς εἶναι κατηγορούμενο. Ὁ ἐξόριστος ἀπὸ τὸν Ὄλυμπο θεὸς (ὁ Ἀπόλλωνας) εἶναι (βέβαια) βοσκός, ἀλλὰ ...

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἐξαιρετικὰ συμπυκνωμένοι εἶναι οἱ στίχοι τοῦ α΄ ἀποσπάσματος ἀπὸ τὸ Β΄ Σχεδίασμα τῶν «Ἐλεύθερων πολιορκημένων» (τὸ ἀπόσπασμα τῆς πείνας) :

Ἄκρα τοῦ τάφου σιωπὴ στὸν κάμπο βασιλεύει·
λαλεῖ πουλί, παίρνει σπυρί, κι ἡ μάνα τὸ ζηλεύει.
Τὰ μάτια ἡ πείνα ἐμαύρισε· στὰ μάτια ἡ μάνα μνέει·
στέκει ὁ Σουλιώτης ὁ καλὸς παράμερα καὶ κλαίει:
«Ἔρμο τουφέκι σκοτεινό, τί σ' ἔχω γὼ στὸ χέρι;
ὁποὺ σὺ μοῦ 'γινες βαρὺ κι ὁ Ἀγαρηνὸς τὸ ξέρει».

–ἰδίως ὁ δεύτερος στίχος, ὅπου εἶναι ἀπαραίτητο νὰ ἑρμηνεύσουμε (νὰ ἐξηγήσουμε δηλ.) ἀναλυτικά: λαλεῖ κάποιο πουλί, βρίσκει καὶ παίρνει ἕνα σπυρί, ἕναν κόκκο σταριοῦ ἢ ὅ,τι ἄλλο, καὶ ἡ μάνα (ἡ Μεσολογγίτισσα μάνα) τὸ ζηλεύει, ποὺ αὐτὸ τουλάχιστο βρῆκε κάτι γιὰ νὰ θεραπεύσει τὴν πείνα του. Τὰ μάτια (τὰ μάτια τοῦ παιδιοῦ της, τῶν πολιορκημένων γενικὰ) τὰ ἔχει μαυρίσει ἡ πείνα· ἀλλὰ σ' αὐτὰ τὰ μαυρισμένα ἀπὸ τὴν πείνα μάτια (τοῦ παιδιοῦ της) μ ν έ ε ι (ὁρκίζεται) ἡ μάνα — εἶναι ὅ,τι πιὸ ἅγιο καὶ ἱερὸ ἔχει. Τὸ μ ν έ ω εἶναι τύπος κρητικὸς καὶ ὄχι ἑπτανησιακός, ποὺ τὸν παίρνει ὁ Σολωμὸς ἀπὸ τὸν «Ἐρωτόκριτο».

Ἕνα ἄλλο παράδειγμα συμπυκνωμένης, καὶ γι' αὐτὸ δυσκολονόητης σύνταξης εἶναι οἱ τρεῖς αὐτὲς τελευταῖες στροφὲς ἀπὸ τὸ ποίημα «Πάν», τοῦ Σικελιανοῦ.

Τότε εἶδαμε — ἄρχος καὶ ταγὸς — ὁ τράγος νὰ σηκώνεται
μονάχος,
βαρὺς στὸ πάτημα κι ἀργός, νὰ ξεχωρίσει κόβοντας, κι ἐκεῖ
ὅπου βράχος

σφήνα στὸ κύμα μπαίνοντας στέκει λαμπρὸ γιὰ ξάγναντο
ἀκρωτήρι,
στὴν ἄκρη ἀπάνου νὰ σταθεῖ, ποὺ ἡ ἄχνη διασκορπᾶ τ' ἀφροῦ,
κι ἀσάλευτος νὰ γείρει,

μ' ἀνασηκωμένο, ἀφήνοντας νὰ λάμπουνε τὰ δόντια του,
τ' ἀπάνω χείλι,
μέγας καὶ ὀρτός, μυρίζοντας τὸ πέλαγο τὸ ἀφρόκοπο
ὡς τὸ δείλι !

Καὶ ἐδῶ χρειάζεται συντακτικὴ ἀνάλυση καὶ ἀναλυτικὴ ἑρμηνεία. Ἡ χειρότερη ἑρμηνεία στὰ ποιητικὰ κείμενα εἶναι, ἀντίθετα, μιὰ ἑρμηνεία περιληπτική, ποὺ θὰ συνέπτυσσε περισσότερο τὸ ἤδη πολὺ συμπυκνωμένο κείμενο — καὶ ἀκόμα χειρότερα, βέβαια, μιὰ περίληψη, μιὰ ἁπλὴ ἀπόδοση τοῦ νοήματος. Χάνουμε ἔτσι τὸ χυμὸ καὶ τὴ δροσιὰ τῆς γλώσσας καὶ μετατρέπουμε ἕνα ζωντανὸ σῶμα σὲ ἁπλὰ σημεῖα συνεννοήσεως.

Ἡ ἀναλυτικὴ αὐτὴ ἑρμηνεία μᾶς βοηθᾶ, πέρα ἀπὸ τὴν κατανόηση τοῦ πυκνοῦ κειμένου, νὰ ἀγγίξουμε στοιχεῖα περισσότερο οὐσιαστικά, τὴ γλώσσα σὰν ὄργανο ἔκφρασης λογοτεχνικῆς, τὴ λειτουργία της μέσα στὸ κείμενο τοῦ λογοτέχνη. Θὰ ἔλεγα πὼς ἡ γλωσσικὴ ἐπεξεργασία σὲ βάθος, ὄχι μόνο τοῦ ποιητικοῦ ἀλλὰ καὶ τοῦ πεζοῦ κειμένου, εἶναι ὄχι μόνο ἕνα ἀπαραίτητο προστάδιο, ἀλλὰ ἕνα ἀπὸ τὰ σημαντικὰ λειτουργήματα τῆς φιλολογικῆς ἀνάλυσης. Εἶναι ἀκόμα ἡ καλύτερη μέθοδος γιὰ τὴν ἐμπέδωση τοῦ γλωσσικοῦ αἰσθήματος στὸ μαθητή, γιὰ τὴν ἄσκηση τῆς γλωσσικῆς του

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

εὐαισθησίας — καὶ τελικὰ γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆς ἴδιας του ἐκφραστικῆς ἱκανότητας. Λυποῦμαι ποὺ δὲν μπορῶ νὰ φέρω παραδείγματα καὶ ἀπὸ πεζά, γιατὶ εἶναι ζήτημα χρόνου.

Ἂς προσθέσω μόνο μιὰ λεπτομέρεια, ποὺ δὲν εἶναι ἀσήμαντη. Πόσο καὶ ἡ στίξη — ποὺ εἶναι ἡ παύση, ἡ ἀναπνοὴ στὸν προφορικὸ λόγο — λειτουργεῖ καὶ αὐτὴ μὲ τὸ δικό της τρόπο στὸ λογοτέχνημα. Θ' ἀναφερθῶ σὲ δύο παραδείγματα :

Μὲ τί καρδιά, μὲ τί πνοή,
τί πόθους καὶ τί πάθος
πήραμε τὴ ζωή μας· λάθος!
κι ἀλλάξαμε ζωή.

Μὰ τὴν ἀθῶα ἐκεῖ παιδιάτικην εἰρήνη
καὶ πουθενὰ δὲ γνώρισα· μόνο τὴ θλίψη·
καὶ τὴ σπίθα τοῦ νοῦ ποὺ μιὰ φωτιὰ ἔχει γίνει.

Τὸ πρῶτο εἶναι ἡ τελευταία στροφὴ ἀπὸ τὴν «Ἄρνηση» τοῦ Σεφέρη· τὸ ποίημα τὸ ξέρουμε τώρα ὅλοι ἀπ' ἔξω στὴ μελοποίηση τοῦ Θεοδωράκη. Συνήθως στὸ τραγούδι ἡ ἄνω τελεία χάνεται στὸν τρίτο στίχο, ἐνῶ ἀνήκει ἀπόλυτα στὴ δομὴ τοῦ ὅλου ποιήματος — εἶναι μιὰ τομὴ ἰσχυρή, ἀνελέητη θὰ ἔλεγα, ποὺ χωρίζει ἀπότομα καὶ ἀναπάντεχα τὸ ὄνειρο ἀπὸ τὴν πραγματικότητα— αὐτὸ ποὺ θέλαμε (μὲ καρδιά, πνοή, πόθους, πάθος) — καὶ ξαφνικὰ αὐτὸ ποὺ εἶναι — ὅλ' αὐτὰ τὰ προηγούμενα : λ ά θ ο ς. Καὶ ἡ ἀπότομη αὐτὴ τομὴ παίρνει ἰδιαίτερη ἔμφαση μὲ τὸ σημεῖο ὅπου μπαίνει ἡ ἄνω τελεία, ἔξω ἀπὸ τὸ φυσικὸ ρυθμὸ τοῦ ποιήματος (contretemps λένε οἱ μουσικοί).

Κάτι ἀνάλογο γίνεται καὶ στὸ δεύτερο σονέτο ἀπὸ τὶς «Πατρίδες» τοῦ Παλαμᾶ (γιὰ τὸ Μεσολόγγι), στὸ δεύτερο τρίστιχο (περιέχεται στὸ Ἀναγνωστικὸ τῆς Ε΄, σελ. 290). Κι ἐδῶ ἡ ἄνω τελεία εἶναι τοποθετημένη παρὰ τὸ ρυθμό. Σὰν κόμπος στὸ λαιμό, μοῦ εἶπε κάποτε μιὰ προικισμένη φοιτήτρια.

γ) Στὰ ποιητικὰ κείμενα βασικὸ στοιχεῖο εἶναι ἀκόμα ὁ στίχος, τὸ μέτρο. Ὁ στίχος, ὁ ρυθμός, τὸ μοίρασμα στὶς στροφὲς μᾶς δίνουν τὴν ἐσωτερικὴ δομὴ τοῦ ποιήματος, τὸ σκελετὸ ἐπάνω στὸν ὁποῖον οἰκοδομεῖται. Μιὰ μετρικὴ ἀνάλυση ἔχει λοιπὸν πολλὰ νὰ μᾶς ἀποκαλύψει· εἶναι φορὲς ποὺ ὁ ρυθμὸς τοῦ στίχου συνταιριάζεται ἀπόλυτα μὲ τὸ βασικὸ χαρακτήρα τοῦ ποιήματος, μᾶς δίνει κάποτε τὸ κλειδὶ (πάρτε τὴ λέξη καὶ σὰν ὅρο τῆς μουσικῆς), τὸν ἰδιαίτερο τόνο, τὴν τονικὴ ἀπόχρωση.

Ἔρχεται πάντα ἡ ἄνοιξη κι ἀνθίζουν τὰ λουλούδια,
ἀχοῦνε τ' ἀηδονιοῦ ξανὰ τὰ χαρωπὰ τραγούδια.
Σὰν πάντα τὰ πάντα
ξανὰ καὶ ξανά,
μὰ ἡ νιότη σὰ φύγει
ξανὰ δὲ γυρνᾶ.

Στὸ ποίημα αὐτό, ποὺ παίζοντας ὁ Α. Πάλλης τὸ τιτλοφορεῖ «Ταζὰ μπὲ ταζὰ» (ποὺ σημαίνει ἀρβανίτικα «πάλι καὶ πάλι»), παρατηροῦμε μιὰ ἐναλλαγὴ ἑνὸς κανονικοῦ δεκαπεντασύλλαβου δίστιχου μὲ τέσσερις στίχους, ὅπως τοὺς λέμε, «ἀμφιβραχικοὺς» (ἢ «μεσοτονικούς»), υ–υ, σ' ἕνα ρυθμὸ κατ' ἐξοχὴν λικνιστικό, ποὺ ὑποβάλλει αὐτὸ τὸ «πάλι καὶ πάλι» τοῦ τίτλου. Καὶ αὐτὸ συνεχίζεται σὲ τρεῖς παρόμοιες ἑνότητες.

Γιὰ δεύτερο παράδειγμα ἂς θυμηθοῦμε τὸ ποίημα τοῦ Παλαμᾶ «Μιὰ πίκρα» (ἀπὸ τοὺς «Καημοὺς τῆς λιμνοθάλασσας»). Κι αὐτὸ εἶναι ὁλόκληρο

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

οἰκοδομημένο πάνω σ' αὐτὸν τὸ λικνιστικὸ ἀμφιβραχικὸ ρυθμό, τόσο ἁρμοσμένον μὲ τὴ θλιμμένη, πικρὴ νοσταλγία τοῦ ποιήματος, καὶ ἀκόμα μὲ τὴν ἀντίθεση : στὴ θάλασσα ἐκεῖ τὴ ρηχὴ καὶ τὴν ἤμερη, στὴ θάλασσα ἐκεῖ τὴν πλατιά, τὴ μεγάλη. Τὸ ποίημα εἶναι πραγματικὰ ἕνα μικρὸ ἀριστούργημα μετρικὸ καὶ μουσικό.

Στὸ ἀναγνωστικὸ τῆς Α΄ ὑπάρχουν ἀρκετὰ καλὰ ποιήματα ποὺ παρέχονται σὲ ἀνάλυση μετρική. Θέλω νὰ πῶ πὼς ἡ μετρικὴ ἀνάλυση δὲ θὰ μείνει ἁπλῶς μιὰ φορμαλιστικὴ κατασκευή, ἀλλὰ — ὅπως στὰ δύο ποιήματα ποὺ ἀναφέραμε — θὰ συμβάλει στὴν ποιητικὴ κατανόηση. Στὴν «Ψαρόβαρκα» τοῦ Δροσίνη (σ. 119) ὁ ρυθμὸς εἶναι τροχαϊκός, ἕνας ρυθμὸς ἀπὸ τὴ φύση του περισσότερο γοργὸς καὶ χαρούμενος. Δὲν μποροῦμε τώρα νὰ ἐκταθοῦμε σὲ λεπτομέρειες, ἡ μετρικὴ ὅμως ἀνάλυση θὰ μᾶς δείξει πόσο πέτυχε ἐδῶ ὁ ποιητής, μὲ τοὺς ἀνάλαφρους αὐτοὺς στίχους, νὰ δώσει τὴν εἰκόνα ποὺ ἤθελε : τῆς ψαρόβαρκας ποὺ ἔρχεται σὰ νύφη φτερωτὴ μὲ τὸν μπάτη ποὺ φυσᾶ. Στὸ ποίημα πάλι «Στὴ φουρτούνα» τοῦ Γ. Βιζυηνοῦ (σελ. 121) ὁ στίχος εἶναι ἐπίσης τροχαϊκός. Ἔχουμε κι ἐδῶ μιὰ θαλασσινὴ ζωγραφιά, ἀλλὰ τὸ βασικὸ μοτίβο εἶναι τελείως διαφορετικό· ἐκεῖ μιὰ χαρούμενη ζωγραφιά, ἐδῶ ἡ φουρτούνα, ἡ καταχνιά, ὁ ἄνεμος, ὁ ναύτης ποὺ κινδυνεύει. Οἱ στίχοι εἶναι μικροί, ὀλιγοσύλλαβοι, κοφτοί, θὰ ἔλεγες σὰν κομμένη ἀνάσα· καὶ δὲν εἶναι χωρὶς σημασία ποὺ προηγεῖται ὁ ὀξύτονος στίχος καὶ ἔπεται ὁ παροξύτονος, καὶ αὐτὸ σὲ κανονικὴ ἐπίμονη ἐπανάληψη, χωρὶς παρηγορητικὴ παραλλαγή.

Βέβαια, γιὰ νὰ προχωρήσουμε σὲ μετρικὴ ἀνάλυση, χρειάζεται νὰ ξέρουμε τὰ βασικὰ στοιχεῖα τῆς νεοελληνικῆς μετρικῆς. Ἀπαραίτητο γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν νέων ἑλληνικῶν. Ὑπάρχουν πολλὰ βιβλία, τὸ καλύτερο εἶναι, κατὰ τὴ γνώμη μου, ἡ «Νεοελληνικὴ Μετρικὴ» τοῦ Θρασύβουλου Σταύρου, πρωτοεκδομένη τὸ 1930, ποὺ τὴν ἔχουμε τώρα σὲ δεύτερη ἔκδοση τὸ 1974 ἀπὸ τὸ Ἵδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

δ) Ἡ μετρικὴ ἀνάλυση μᾶς ἀποκαλύπτει τὴν ἐσωτερικὴ δομὴ τοῦ ποιήματος. Καὶ αὐτή, ἡ ἐσωτερικὴ δομή, εἶναι στοιχεῖο κυριολεκτικὰ βασικὸ στὴν ἐξέταση τοῦ λογοτεχνήματος, ὅπως καὶ γενικὰ ἑνὸς ἔργου καλλιτεχνικοῦ. Στὴν ἀρχιτεκτονικὴ ἢ στὴ μουσικὴ ὑπάρχουν ὁρισμένοι κανόνες γιὰ τὴν οἰκοδόμηση τοῦ ὑλικοῦ. Ἀνάλογα ὅμως οἰκοδομεῖ τὸ ὑλικὸ του καὶ ὁ λογοτέχνης. Ἀναλύοντας ἕνα ἔργο διαπιστώνουμε πολλὲς φορὲς μιὰ θαυμαστὴ ἀναλογία, μιὰ (ἀσφαλῶς θελημένη) ἀνταπόκριση τοῦ ἑνὸς μέρους μὲ τὸ ἄλλο· ἄλλοτε πάλι μιὰ δυσαναλογία ἢ ἀνισομέρεια, ποὺ κι αὐτὴ εἶναι ἀσφαλῶς ὑπολογισμένη. Ἂς δοκιμάσουμε πρῶτα στὴν ποίηση (εἶναι πιὸ εὔκολα τὰ παραδείγματα).

Στῶν Ψαρῶν τὴν ὁλόμαυρη ράχη
περπατώντας ἡ Δόξα μονάχη
μελετᾶ τὰ λαμπρὰ παλικάρια
καὶ στὴν κόμη στεφάνι φορεῖ
γεναμένο ἀπὸ λίγα χορτάρια
ποὺ εἶχαν μείνει στὴν ἔρημη γῆ.

Τὸ ἐπίγραμμα τῶν Ψαρῶν τοῦ Σολωμοῦ ('Αναγν. Γ', 195). Ἂς σημειωθεῖ ὅτι τὸ μέτρο ἐδῶ εἶναι ἀναπαιστικό, υυ–, μέτρο κατ' ἐξοχὴν σοβαρό, ὑψηλό, ἀκόμα καὶ πένθιμο (ἂς θυμηθοῦμε τὴ «Φαρμακωμένη»), ποὺ συνηθιζόταν στὴν ἰταλικὴ ποίηση γιὰ ποιήματα ἐλεγειακά. Ἀλλὰ ἂς ἔρθουμε στὴν ἐξέταση τῆς δομῆς. Κάθε στίχος ἀποτελεῖται ἀπὸ τρία ἀναπαιστικὰ μέτρα, ποὺ προχωροῦν ἀργὰ μὲ μιὰ δωρικὴ αὐστηρότητα. Σὲ κάθε μέτρο ἀντιστοιχεῖ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

καὶ μιὰ λέξη, καὶ κάθε στίχος ἀποτελεῖται ἀπὸ τρεῖς κύριες λέξεις ποὺ εἶναι : ρῆμα (ἢ μετοχή), ἐπίθετο, οὐσιαστικό. Ἔτσι δημιουργεῖται μιὰ θαυμαστὴ ἰσορροπία καὶ ἀνταπόκριση τῶν μερῶν. Ἀλλὰ καὶ τὸ ποῦ εἶναι τοποθετημένη κάθε λέξη ἔχει σημασία. Τὰ ρήματα (ποὺ εἶναι τὸ κύριο, τὸ ἐνεργητικὸ στοιχεῖο τῆς φράσης) εἶναι τοποθετημένα στοὺς δύο κεντρικοὺς στίχους, στὴν ἀρχὴ καὶ στὸ τέλος (μ ε λ ε τ ᾶ - φ ο ρ ε ῖ). Ἔχουμε ἔτσι μιὰ ἐσωτερικὴ ἰσορροπία ἀνάμεσα στοὺς τρεῖς πρώτους στίχους (α΄ μέρος) καὶ στοὺς τρεῖς τελευταίους (β΄ μέρος)· στοὺς πρώτους στίχους μιὰ κίνηση πρὸς τὰ ἐμπρός, καὶ ἀντίστροφα μιὰ παλίνδρομη κίνηση στοὺς τρεῖς τελευταίους : Σ τ ῶ ν Ψ α ρ ῶ ν - ἡ Δ ό ξ α - μ ε λ ε τ ᾶ, καὶ : σ τ ε φ ά ν ι - φ ο ρ ε ῖ - γ ε ν α μ έ ν ο. Μιὰ ἰσορροπία ποὺ μᾶς θυμίζει ἀρχαῖα κλασικὰ ἐπιγράμματα, μιὰ ἀνοδικὴ καὶ μιὰ καθοδικὴ πορεία, σὰν στὸ ἀέτωμα ἑνὸς ἀρχαίου ναοῦ. Καὶ ἀκόμα μιὰ σύνδεση σαφὴς τῆς ἀρχῆς μὲ τὸ τέλος, καθὼς ἡ ἔ ρ η μ η γ ῆ ἀνταποκρίνεται στὴν ὁ λ ό μ α υ ρ η ρ ά χ η τῆς ἀρχῆς.

Τὴν ἴδια αὐτὴ ἰσορροπία τῆς δομῆς, εἶναι περίεργο πὼς τὴν παρουσιάζει καὶ τὸ λαϊκὸ μοιρολόγι στὸ ἴδιο ἀναγνωστικό :

> Ἐγὼ γιὰ τὸ χατίρι σου τρεῖς βάρδιες εἶχα βάλει.
> Εἶχα τὸν ἥλιο στὰ βουνά, καὶ τὸν ἀητὸ στοὺς κάμπους,
> καὶ τὸ βοριὰ τὸ δροσερὸ τὸν εἶχα στὰ καράβια.
> Μὰ ὁ ἥλιος ἐβασίλεψε, κι ὁ ἀητὸς ἀποκοιμήθη,
> καὶ τὸ βοριὰ τὸ δροσερὸ τὸν πῆραν τὰ καράβια.
> Κι ἔτσι τοῦ δόθηκε καιρὸς τοῦ Χάρου καὶ σὲ πῆρε.

Κι ἐδῶ ἔχουμε ἕξι στίχους, καὶ πάλι μιὰ κίνηση πρὸς τὰ ἐμπρὸς στοὺς τρεῖς πρώτους : τ ρ ε ῖ ς β ά ρ δ ι ε ς : ἥ λ ι ο ς - ἀ ι τ ὸ ς - β ο ρ ι ὰ ς — ποὺ γίνεται κίνηση καθοδικὴ στοὺς τρεῖς τελευταίους.

Καὶ στὰ πεζογραφήματα (μπορῶ μάλιστα νὰ πῶ, περισσότερο καὶ ἀπὸ τὰ ποιήματα) διδακτικὴ εἶναι ἡ ἀνάλυση τῆς δομῆς. Πῶς παρουσιάζει τὰ πρόσωπά του ὁ συγγραφέας σ' ἕνα διήγημα, πῶς παρενείρει τὶς περιγραφές του, πῶς μοιράζει ὁ ἴδιος τὸ ὑλικό του (κεφάλαια, ὑποκεφάλαια, παραγράφους) κτλ. Μιὰ τέτοια ἀνάλυση π.χ. στὸ ἀφήγημα τῆς Πηνελόπης Δέλτα (ἀπὸ τὰ νέα κείμενα) στὸ ἀναγνωστικὸ τῆς Α΄ (σελ. 17-24), θὰ μᾶς ἔκανε νὰ ἐκτιμήσουμε τὴν ἁπλότητα ἀλλὰ καὶ τὴ μαστοριὰ μὲ τὴν ὁποία ἡ συγγραφέας παρέταξε τὸ ὑλικό της.

ε) Ἔρχομαι σ' ἕνα ἄλλο στοιχεῖο, αὐτονόητο βέβαια, ἀπαραίτητο καὶ προπαρασκευαστικό : στὰ σχόλια, τὸν πραγματολογικὸ σχολιασμό. Ὁ συγγραφέας ἀπευθύνεται πάντα σ' ἕνα ὁρισμένο κοινὸ (πρῶτα πρῶτα στοὺς συγχρόνους του καὶ τοὺς συντοπίτες του, ὕστερα σὲ ἀνθρώπους μὲ κάποια ὁρισμένη μόρφωση), καὶ τοὺς μιλᾶ γιὰ πράγματα ποὺ τὰ γνωρίζουν ἢ τὰ προυποθέτει γνωστά, ποὺ ὅμως δὲν τὰ ξέρουμε ἢ δὲν τὰ ξέρουμε ὅλοι σήμερα. Ἢ γράφει ἕνα ἔργο γιὰ μιὰ ὁρισμένη περίσταση ποὺ εἶναι γνωστὴ στοὺς ἀκροατὲς ἢ στοὺς ἀναγνῶστες. Π.χ. στὸ ἀναγνωστικὸ τῆς Ε΄ ἔχουμε (ἀπὸ τὰ νέα κείμενα) τὸ ποίημα τοῦ Σικελιανοῦ «Παλαμᾶς». Χωρὶς κανένα σχολιασμό. Ἀλλὰ τὸ ποίημα ἀπαγγέλθηκε στὴν κηδεία τοῦ Παλαμᾶ τὸ 1943, μέσα στὴν ἐχθρικὴ κατοχὴ — καὶ αὐτὸ ἔχει ἰδιαίτερη σημασία (βλ. π.χ. τοὺς στίχους : Σ' α ὐ τ ὸ τ ὸ φ έ ρ ε τ ρ ο ἀ κ ο υ μ π ᾶ ἡ Ἑ λ λ ά δ α — ο ἱ σ η μ α ῖ ε ς, σ τ ῆ ς Λ ε υ τ ε ρ ι ᾶ ς ξ ε δ ι π λ ω θ ε ῖ τ ε τ ὸ ν ἀ έ ρ α). Τὸ ἄλλο ποίημα τοῦ Σικελιανοῦ ποὺ περιέχεται στὸ ἀναγνωστικὸ τῆς ΣΤ΄, τὸ «Θαλερό», φοβοῦμαι ὅτι θὰ γεννήσει πολλὲς παρεξηγήσεις, ἂν δὲ δώσουμε τὴν ἁπλὴ πληροφορία πὼς τὸ Θαλερὸ εἶναι ἕνα χωριὸ τῆς Κορινθίας

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ὄχι μακριὰ ἀπὸ τὴν κατοικία τοῦ ποιητῆ στὸ Ξυλόκαστρο. Στὸν «Πανικὸ» τοῦ Γρυπάρη, ποὺ εἴδαμε προηγουμένως, δὲν μποροῦμε νὰ κατανοήσουμε τὸ ποίημα, ἂν δὲν ξαναφέρουμε στὴ μνήμη τῶν παιδιῶν ποιὸς εἶναι ὁ Ἄδμητος καὶ ποιὸς ὁ ἐξόριστος ἀπὸ τὸν Ὄλυμπο θεός. Στὴν «Καλλιπάτειρα» πάλι τοῦ Μαβίλη (ποὺ περιέχεται στὸ ἀναγνωστικὸ τῆς Β΄, σελ. 75) ἀπαραίτητο εἶναι νὰ ποῦμε ποιὰ εἶναι ἡ Καλλιπάτειρα, ποιὰ ἀρχαία συνήθεια διώχνει ἀπὸ τοὺς Ὀλυμπιακοὺς ἀγῶνες τὶς γυναῖκες, ποιὸ εἶναι τὸ «ἀγρίλι τοῦ Ἡρακλέα», κ.ο.κ., καὶ νὰ τοποθετήσουμε τὸ λεπτουργημένο αὐτὸ σονέτο μέσα στὴν κλασικὴ ὁμορφιὰ τῶν Ὀλυμπιακῶν ἀγώνων. Βέβαια, τὸν ἀπαραίτητο αὐτὸ πραγματολογικὸ σχολιασμὸ ἔπρεπε νὰ μᾶς τὸν δίνουν τὰ ἴδια τὰ ἀναγνωστικά, ὥστε ὁ καθηγητὴς νὰ παίρνει ἀφορμὴ γιὰ τὶς δικές του ἀναζητήσεις, ἢ ἕνα ἄλλο ξεχωριστὸ βιβλίο γιὰ τοὺς διδάσκοντες μὲ κάποιες τουλάχιστο νύξεις ἢ παραπομπές. Ἂς ἐλπίσουμε πὼς τὰ καινούρια ἀναγνωστικὰ θὰ παρέχουν ὅλα αὐτὰ τὰ στοιχεῖα — ἢ, ἂν αὐτὰ ἀργήσουν νὰ ἐκδοθοῦν, τουλάχιστο πὼς θὰ δοθεῖ ὁ ἀπαραίτητος σχολιασμὸς στὰ ὑπάρχοντα.

Στὸ Ἀναγνωστικὸ τῆς Α΄ (σελ. 116), ἀνάμεσα στὰ νέα κείμενα ἔχουμε καὶ ἕνα «Χελιδόνισμα», παρμένο ἀπὸ τὰ «Ἑλληνικὰ δημοτικὰ τραγούδια» τοῦ καθηγητῆ κ. Δ. Πετρόπουλου. Ἐδῶ ὁ πραγματολογικὸς σχολιασμὸς εἶναι ὄχι μόνο ἀπαραίτητος, ἀλλὰ θὰ ἔλεγα πὼς μόνο αὐτὸς ἀρκεῖ γιὰ τὴν κατανόηση τοῦ τραγουδιοῦ. Ἐκεῖνο κυρίως ποὺ πρέπει νὰ ποῦμε στὰ παιδιὰ εἶναι τί εἶναι τὸ χελιδόνισμα : τραγούδι ποὺ τὸ τραγουδοῦν τὰ παιδιὰ τὴν 1η Μαρτίου (τὸ τραγουδοῦν ἄραγε ἀκόμα;) πηγαίνοντας ἀπὸ πόρτα σὲ πόρτα καὶ κρατώντας ἕνα ὁμοίωμα χελιδονιοῦ. Ἕνα ἔθιμο λοιπόν, ἕνα στοιχεῖο τοῦ παραδοσιακοῦ μας πολιτισμοῦ. Καὶ κάτι πολὺ σημαντικό : πὼς μᾶς διασώζεται ἕνα ἀντίστοιχο ἀρχαῖο, ποὺ ἀρχίζει μάλιστα σχεδὸν πανομοιότυπα μὲ τὸ σύγχρονο (Ἦλθ' ἤλθε χελιδών, καλὰς ὥρας ἄγουσα). Τὸ Ἀναγνωστικὸ κι ἐδῶ σωπαίνει. Πρέπει ν' ἀνατρέξουμε στὴν πηγή, στὴ συλλογὴ τοῦ κ. Πετρόπουλου, ὅπου στὴν Εἰσαγωγὴ θὰ βροῦμε καλὲς πληροφορίες, ἢ καὶ στὴν «Ἑλληνικὴ Λαογραφία» τοῦ Στ. Κυριακίδη. Τὸ τελευταῖο βιβλίο θὰ μᾶς βοηθήσει καὶ γιὰ τὴν καλύτερη ἀποκατάσταση τοῦ κειμένου. Εἶναι λοιπὸν τὸ «Χελιδόνισμα», μὲ τὴν ἀντιστοιχία αὐτὴ τοῦ ἀρχαίου μὲ τὸ νεώτερο δημοτικὸ τραγούδι, μιὰ θαυμάσια εὐκαιρία νὰ κάνουμε τὸ παιδὶ νὰ συνειδητοποιήσει μὲ τρόπο χεροπιαστό, καὶ πέρα ἀπὸ τὰ συνηθισμένα ρητορικὰ καὶ κούφια σχήματα, τὴ συνέχεια τῆς παράδοσης ἀπὸ τὴν ἀρχαιότητα ὡς σήμερα.

Πάντως, ὅσα εἴπαμε ὡς τώρα εἶναι τὰ στοιχεῖα, οἱ προϋποθέσεις γιὰ τὴν προσπέλαση ἑνὸς λογοτεχνικοῦ ἔργου. Δὲν ἐξαντλεῖται σ' αὐτὰ ἡ φιλολογικὴ ἑρμηνεία καὶ ἀνάλυση, ἰδίως ὅταν ἔχουμε νὰ κάμουμε μὲ ἕνα ἔργο βαθὺ καὶ ἐπομένως περισσότερο ἀβυθομέτρητο, ἂς ποῦμε τὸν «Κρητικὸ» τοῦ Σολωμοῦ ἢ τὴν «Ἑλένη» τοῦ Σεφέρη. Γιὰ νὰ προχωρήσουμε παραπέρα ἀπαιτεῖται καὶ ἀπὸ τὶς δυὸ μεριὲς (τοῦ ἑρμηνευτῆ καὶ τοῦ δέκτη) μιὰ ἄσκηση στὸ χῶρο τῆς λογοτεχνικῆς ἔκφρασης καὶ τοῦ ποιητικοῦ λόγου, καὶ μιὰ ἰδιαίτερη εὐαισθησία. Τὰ προκαταρκτικὰ στοιχεῖα ποὺ ἀναφέραμε προλειαίνουν τὸ ἔδαφος καὶ δημιουργοῦν τὸ κατάλληλο κλίμα γιὰ τὴν κυρίως ἐμβάθυνση. Θὰ ἔλεγα πὼς ἡ καθαρὰ πιὰ φιλολογικὴ ἑρμηνεία ἀρχίζει ἀπὸ τὸ σημεῖο αὐτό. Φυσικά, αὐτὸ γιὰ τὶς ἀνώτερες τάξεις, ὅπου καὶ τὰ παιδιὰ θὰ εἶναι ὡριμότερα νὰ προχωρήσουν περισσότερο σὲ βάθος. Ὁπλισμένοι τώρα μὲ τὴν ὡς τώρα προπαρασκευή, στεκόμαστε πιὰ μόνοι μας ἀπέναντι στὸ ἔργο, σὲ μιὰ στάση συγκέντρωσης, μὲ τὴν ψυχὴ θερμὴ καὶ ἕτοιμη

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

νὰ δεχτεῖ τὰ μυστικὰ ποὺ κρύβει τὸ λογοτέχνημα, νὰ εἰσχωρήσει κάτω ἀπὸ τὴν κλειστὴ καὶ λεία ἐπιφάνεια. Καὶ τότε τὸ ἔργο, κλειστό, δυσκολονόητο πιὸ πρίν, θὰ δοῦμε πὼς ἐνδίδει σιγὰ σιγά. Εἶναι περίεργο πόσο στὸ στάδιο αὐτὸ τῆς συγκέντρωσης, τῆς «συλλογῆς», διακρίνουμε ξαφνικὰ πράγματα ποὺ δὲν τὰ εἴχαμε κὰν ὑποψιαστεῖ πρωτύτερα: ἀντιστοιχίες ποὺ μᾶς εἶχαν ξεφύγει, λεπτομέρειες ποὺ συμπληρώνουν ἢ ἐπιβεβαιώνουν μιὰν ἄλλη λεπτομέρεια — τὴ νομοτέλεια ἑνὸς κόσμου ποὺ τώρα βρίσκουμε τὴ μιὰ μετὰ τὴν ἄλλη τὶς κρυφές του ἀλληλουχίες.

Μόνο ἕνα νὰ προσέξουμε: νὰ μὴν προσπαθήσουμε νὰ ἐκβιάσουμε μιὰν ἀπάντηση. Ἂν πλησιάσουμε τὸ κείμενο μὲ ἕτοιμα ἀπὸ πρὶν καλούπια, μὲ μιὰ εὔκολη ὀξύνοια ἢ εὐφυΐα, τὸ λογοτέχνημα, σὰν μερικὰ θαλασσινὰ ὄστρακα, θὰ κλείνεται πεισματικὰ καὶ δὲ θ' ἀνοίγει. Πρέπει νὰ τὸ πλησιάσουμε ἀβίαστα, μὲ τὴν εἰλικρινὴ ἔφεση νὰ τὸ καταλάβουμε, καὶ τότε θὰ ἔρθει ἡ ἀνταμοιβή.

Τὸ τελευταῖο αὐτὸ στάδιο τῆς φιλολογικῆς ἑρμηνείας εἶναι καὶ τὸ δυσκολότερο, ὅπου δοκιμάζεται ἡ προσωπικὴ ἀποκλειστικὰ ἐμπειρία, καὶ γι' αὐτὸ εἶναι δύσκολες καὶ οἱ ὑποδείξεις καὶ οἱ διδαχές. Ἀντὶ λοιπὸν γιὰ θετικὲς συμβουλές, θὰ ἤθελα τουλάχιστον, τελειώνοντας, νὰ σᾶς ἀναφέρω μερικὲς ἀρνητικὲς πλευρὲς γιὰ νὰ πλησιάσουμε ἕνα κείμενο, ποὺ καλὸ θὰ εἶναι νὰ ἀποφεύγονται. Γιὰ τὴν ἄσκοπη ἀναζήτηση τῶν «καλολογικῶν» στοιχείων μιλήσαμε κιόλας. Πολλὲς φορὲς ἔχουμε ἐπίσης τὴν τάση νὰ ἐκβιάζουμε ὁπωσδήποτε μιὰ ἑρμηνεία ἢ καὶ νὰ τὴν ἁπλοποιοῦμε σὲ βαθμὸ ἀνεπίτρεπτο. «Ὁ ποιητὴς ἐδῶ θέλει νὰ πεῖ αὐτό». Ἀλλὰ τὶς περισσότερες φορὲς ὁ ποιητὴς δὲ θέλει νὰ πεῖ αὐτὸ ἢ ἐκεῖνο, ἀλλὰ ἐκφράζει ἁπλὰ καὶ μόνο ἕνα αἴσθημά του. Καὶ αὐτὸ τὸ λέει μὲ τὰ δικά του λόγια, ποὺ ἔχουν μιὰ ἰδιαίτερη γεύση καὶ ἕνα ἰδιαίτερο βάρος, ποὺ χάνεται μὲ τὴν ἁπλουστευμένη ἑρμηνεία μας· ἡ ποιητικὴ ἔκφραση, αὐτὴ εἶναι ποὺ βαραίνει καὶ ὄχι ἡ κοινότροπη μετατροπή της σ' ἕνα ἁπλὸ ρητὸ ἢ δίδαγμα.

Συχνὰ ἐπίσης (θὰ ἔλεγα πὼς αὐτὸ εἶναι ἕνα μόνιμο λάθος τῆς ἑρμηνείας) ἀναζητοῦμε μιὰ ἔννοια «μεταφορική»· τὸ ἁπλὸ ποὺ μὲ τρόπο ἀνεπανάληπτο μᾶς λέει ὁ ποιητὴς δὲ μᾶς ἱκανοποιεῖ, θαρροῦμε πὼς εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νὰ βροῦμε, κάτω ἀπὸ αὐτό, ἕνα ἄλλο «νόημα» μεταφορικό. Ἡ «Ροδόπη» τοῦ Γρυπάρη π.χ. εἶναι ἕνα καθαρὸ παρνασσιακὸ σονέτο, ποὺ περιγράφει ἀριστουργηματικὰ τὴν ἀνατολὴ στὸ θρακιώτικο βουνό. Ὄχι (ἄκουσα σὲ μιὰ «ἑρμηνεία»), εἶναι ἡ Ἑλλάδα, τὸ σκοτάδι εἶναι οἱ ἐχθροί της, καὶ ἡ ἀνατολὴ ἡ λευτεριὰ ποὺ ἔρχεται. Στὸ Ἀναγνωστικὸ τῆς Β' (σελ.178), ἀπὸ τὰ νέα κείμενα, περιέχεται ἕνα ποίημα τοῦ Παλαμᾶ (ἀπὸ τοὺς «Ἴαμβους καὶ ἀνάπαιστους»), «Ζωγραφιά». Τὸ ποίημα δὲν ἔχει καμιὰ «μεταφορικὴ» ἢ ἄλλη προέκταση· εἶναι ἀκριβῶς μιὰ ζωγραφιά, μιὰ ἀντανάκλαση στὰ νερά, ποὺ χάνεται μὲ τὸ προχώρημα τῆς μέρας. Τίποτ' ἄλλο. (Ὁ εἰδοποιημένος δάσκαλος μπορεῖ βέβαια νὰ προχωρήσει καὶ νὰ πεῖ πὼς ἡ ἀποτύπωση μιᾶς ἀβέβαιης, χρονικὰ καθορισμένης ζωγραφιᾶς, εἶναι ἕνα ἀπὸ τὰ χαρακτηριστικὰ τοῦ ἰμπρεσιονισμοῦ στὴ ζωγραφικὴ καὶ τοῦ συμβολισμοῦ στὴν ποίηση).

Θὰ ἤθελα ὅμως ἀμέσως νὰ προλάβω μιὰ παρεξήγηση. Δὲ θέλω νὰ πῶ ὅτι ποτὲ ὁ ποιητὴς δὲ μιλεῖ μεταφορικά, δὲ θέλει, πέρα ἀπὸ αὐτὸ ποὺ ἐκθέτει στὸ ποίημα, νὰ ἀναφερθεῖ καὶ σὲ κάτι ἄλλο. Κάθε ἔργο τοῦ λόγου ἔχει ἄλλωστε ὁρισμένες προεκτάσεις, καὶ ἡ ποιητικὴ γλώσσα χρησιμοποιεῖ σύμβολα, φορτίζει τὶς λέξεις μὲ μιὰ ὁρισμένη σημαντική. Δὲν πρόκειται

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ὅμως γι' αὐτό. Ὅσοι ἀναζητοῦν στὰ ἔργα τοῦ λόγου ἑρμηνεῖες «μεταφορικὲς» ἀποζητοῦν, φοβοῦμαι, πολὺ ἁπλούστερες καὶ συγκεκριμένες ἀντιστοιχίες· ὄχι τὴ «μεταφορική», ἀλλὰ τὴν «ἀλληγορική» σημασία, ἕνα «ἴσον». Ἀλλὰ τέτοιες ρητὲς ἀντιστοιχίες, τέτοιο «ἴσον», δὲν ὑπάρχει στὴν ποίηση. Ἢ ὑπάρχει, ἂν θέλετε, ἀλλὰ σὲ ποιήματα κακά, ὅπως στὸ «Βράχο καὶ τὸ κύμα» τοῦ Βαλαωρίτη, ὅπου οἱ ἀντιστοιχίες, ἡ «ἀλληγορία», εἶναι πολὺ εὔκολη καὶ φανερή. Ἂς προσθέσω καὶ κάτι ἄλλο. Κάποτε ὁ λογοτέχνης χρησιμοποιεῖ ἐθελημένα δυσδιάκριτες ἢ ὑπαινικτικὲς ἀναφορές. Τὰ «ἱστορικὰ» ποιήματα τοῦ Καβάφη ἔχουν βέβαια βαθύτερες προεκτάσεις, καὶ ὅταν ὁ Σεφέρης τὸ 1971 γράφει τὸ «Ἐπὶ ἀσπαλάθων» καὶ μιλεῖ γιὰ τὸν «Παμφύλιο Ἀριδαῖο τὸν πανάθλιο Τύραννο», κάτι ἄλλο βέβαια ὑπαινίσσεται.

Ὑπάρχει ἐπίσης ριζωμένη μιὰ ἄλλη ἀντίληψη, πὼς πρέπει στὸ τέλος τῆς ἀναλύσεως ν' ἀναζητήσουμε τὸ «κεντρικὸ νόημα» — κάποτε μάλιστα προχωροῦμε περισσότερο καὶ ζητοῦμε τὸ «ἠθικὸ δίδαγμα». Γιὰ τὸ τελευταῖο αὐτὸ δὲν κάνω λόγο (ὁ λογοτέχνης δὲν εἶναι ἠθικολόγος), ἀλλὰ καὶ ἡ ἀναζήτηση ἑνὸς «κεντρικοῦ νοήματος» εἶναι, νομίζω, ἐπίσης λάθος. Βέβαια ὁ λογοτέχνης, ὁ ποιητής, κάτι ἔχει νὰ μᾶς πεῖ, κάποιο «νόημα» ἔχουν τὰ γραφόμενά του. Καὶ αὐτὸ τὸ «νόημα», αὐτὴ τὴ βαθύτερη οὐσία τοῦ λογοτεχνήματος προσπαθεῖ ν' ἀποκαλύψει ἡ ἀνάλυση. Αὐτὸ ὅμως δὲν εἶναι τόσο ἁπλὸ ὥστε νὰ μπορέσει νὰ συνοψισθεῖ σὲ ἕνα «κεντρικὸ νόημα». Ὁ ποιητὴς αὐτὸ ποὺ εἶχε νὰ μᾶς πεῖ, νὰ μᾶς μεταδώσει, τὸ ἐξέθεσε μὲ τὸ δικό του ἀνεπανάληπτο καὶ μὴ μετατρέψιμο τρόπο. Γιὰ νὰ ξανάρθουμε στὸ «Θαλερὸ» τοῦ Σικελιανοῦ: Ὅταν διαβάσαμε τὸ ποίημα δημιουργικά, ἀναλυτικά, ὅταν παρακολουθήσαμε ἀπὸ στίχο σὲ στίχο τὴ λυρικὴ σκέψη τοῦ ποιητῆ καὶ νιώσαμε τὴν ψυχικὴ εὐφορία ποὺ τὸν πλημμυρίζει, καὶ ἂν αὐτὸ μπορέσαμε νὰ τὸ μεταδώσουμε στὸ μαθητή, στὸν ἀκροατή μας — αὐτὸς εἶναι καὶ ὁ τελικός μας στόχος καὶ ὁ ἄκρος σκοπὸς τῆς ἀναστροφῆς μας μὲ τὸ ποίημα. Καταλαβαίνετε πόσο μάταιη εἶναι πιὰ ἡ ἀναζήτηση ἑνὸς δῆθεν «κεντρικοῦ» νοήματος. Ἐξίσου μάταιη σὰν νὰ ζητούσαμε τὸ «νόημα» μιᾶς σονάτας τοῦ Μπετόβεν ἢ ἑνὸς δωρικοῦ κιονοκράνου.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ : Α. ΚΑΡΚΑΒΙΤΣΑ «ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΙΚΑ ΤΗΣ ΑΔΕΡΦΗΣ»

Κ. ΠΛΗΣΗ
Φιλόλογου Γυμνασιάρχη

Παρόλο ποὺ οἱ ὅροι ἐντολῆς, ποὺ μοῦ δόθηκαν ἀπ' τὸ Κ.Ε.Μ.Ε., ἦταν σαφεῖς : σχέδιο διδασκαλίας ἑνὸς ποιήματος ἢ διηγήματος ποὺ περιέχεται στὸ 'Αναγνωστικὸ τῆς Α΄ τάξης, ἐντούτοις θά 'θελα νὰ κάνω πολὺ σύντομες σκέψεις γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν Νέων Ἑλληνικῶν στὸ Γυμνάσιο καὶ κυρίως στὴν Α΄ τάξη. Ξεκινῶ μὲ μερικὲς διαπιστώσεις :

Πρώτη κατηγορία διαπιστώσεων.

1. Ζοῦμε σὲ μιὰ κοινωνία βασικὰ ἀντιπνευματική. Αὐτὸ εἶναι ἐπόμενο ν' ἀντιστρατεύεται τὸ παιδευτικό μας ἔργο.

2. Οἱ συνθῆκες καὶ τὰ μέσα ἐργασίας, στ' ἀστικὰ τουλάχιστο κέντρα, στὰ σχολειά μας εἶναι ἀπὸ μέτριες ὡς κακές.

3. Δεχόμαστε στὸ Γυμνάσιο σχεδὸν ὅλα τὰ παιδιὰ ποὺ τελειώνουν τὸ Δημοτικό. Γι' αὐτὸ εἶναι ἐπόμενο σὲ μιὰ τάξη 40-50 παιδιῶν νὰ βρίσκουμε παιδιὰ πολὺ λίγο προικισμένα μαζὶ μὲ πάρα πολὺ ἱκανά.

Δεύτερη κατηγορία διαπιστώσεων.

1. Ἡ Ἑλληνικὴ ἐκπαίδευση πάσχει ὡς τὰ τώρα ἀπὸ ἕναν ἀνίατο λογοτεχνισμό. Ταυτίσαμε δηλ. τὸ μάθημα τῶν Ν. Ἑλληνικῶν μὲ τὴν ἀνάλυση μέτριων τὶς πιὸ πολλὲς φορὲς λογοτεχνικῶν κειμένων, ποὺ βρίσκονται στὴν «Ἱερὴ Βίβλο» τῶν Νεοελληνικῶν 'Αναγνωσμάτων.

2. Περιορίσαμε τοὺς στόχους τοῦ μαθήματος σὲ στεγανά, ξεκόβοντας τὸ μάθημα ἀπ' τὸ φυσικό του περιβάλλον, τὴν ἴδια δηλ. τὴ ζωή.

3. Σὰν φυσικὴ συνέπεια τοῦ πιὸ πάνω ἦταν νὰ διαλέγουμε ὡς τὰ τώρα κείμενα, ποὺ σταματοῦσαν σὲ μιὰ εἰδυλλιακὴ ἐποχή, ἔξω ἀπὸ τὴν περιρρέουσα ἀτμόσφαιρα κι ἐπομένως ἄσχετα μὲ τὶς ἐμπειρίες καὶ τὰ βιώματα τοῦ σημερινοῦ παιδιοῦ τῶν 12 χρόνων.

Τρίτη κατηγορία διαπιστώσεων.

1. Τυποποιήσαμε τὴ μεθοδολογία μας χωρὶς νὰ λαμβάνουμε ὑπόψη οὔτε τὸ τί ἔχουμε νὰ διδάξουμε οὔτε σὲ ποιοὺς θὰ τὸ διδάξουμε. Ἔτσι, παρατηρεῖται τὸ φαινόμενο νὰ διδάσκεται κατὰ τὸν ἴδιο περίπου τρόπο ὁ «Ἑσπερινὸς» π.χ. τοῦ Δροσίνη κι οἱ «'Ελεύθεροι Πολιορκημένοι» τοῦ Σολωμοῦ.

2. Κρατοῦμε, ζηλότυπα, κινημένοι ἀπὸ ἕναν ἀνεξήγητο αἰσθητισμό, τὸ λογοτεχνικὸ ἔργο μακριὰ ἀπ' τὶς ἄλλες ἐκφάνσεις τῆς ζωῆς, σάμπως νὰ φοβούμαστε μήπως αὐτὸ τὸ ἐξαίσιο δημιούργημα ποὺ λέγεται ποίημα μολυνθεῖ, ἂν συγχρωτισθεῖ μὲ τ' ἄλλα «εὐτελὴ» ἀνθρώπινα δημιουργήματα.

3. Τὰ παράγωγα αὐτοῦ τοῦ συστήματος εἶναι μαθητὲς **ἀτροφικοὶ** στὴ φαντασία καὶ παρατηρητικότητα, ἀναιμικοὶ στὴ δημιουργικότητα, τυποποιη-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μένοι πρὶν ἀπὸ τὴν ὥρα τους, ἀνερμάτιστοι λογοτεχνίζοντες, ὡραιολόγοι καὶ ἐραστὲς τοῦ κούφιου λόγου.

4. Πλήρης ἀποτυχία μας στὸ νὰ κάμουμε τὰ παιδιὰ ν' ἀγαπήσουν τὸ βιβλίο, ἀκόμη καὶ τὸ λογοτεχνικό, παρόλο ποὺ γιὰ ἕξι χρόνια προσπαθοῦμε νὰ «μυήσουμε» τοὺς μαθητές μας στὴν ὁμορφιὰ τῆς λογοτεχνίας.

Σταματῶ, χωρὶς νὰ ἐξαντλήσω τὸ θέμα, μὲ τὶς διαπιστώσεις. Τώρα μερικές μου σκέψεις γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν Νέων Ἑλληνικῶν στὸ Γυμνάσιο (ὄχι στὸ Λύκειο).

1. Βασικὸς στόχος τοῦ μαθήματος, νομίζω, πρέπει νὰ εἶναι ἡ ἀνακάλυψη καὶ ἡ συμφιλίωση τοῦ μαθητῆ μὲ τὸ περιβάλλον του, ἡ ἀποδέσμευση κι ἐξάσκηση τῶν πνευματικῶν καὶ ψυχικῶν του δυνάμεων καὶ ἡ δραστηριοποίησή τους πρὸς συγκεκριμένες μορφὲς ἐργασίας, προφορικῆς καὶ γραπτῆς.

2. Ἂν ὑπάρχει κάποια γενικὴ μέθοδος προσέγγισης τοῦ μαθήματος, αὐτὴ πρέπει νὰ 'ναι ἐκείνη ποὺ ξεκινᾶ ἀπ' τὰ βιώματα καὶ τὶς ἐμπειρίες τοῦ μαθητῆ καὶ ποὺ σκοπεύει στὸν ἐμπλουτισμὸ καὶ στὴ μορφοποίησή τους.

3. Προέχει, λοιπόν, ἡ ἐπιλογὴ κειμένων ποὺ νὰ μιλοῦν στὴν ψυχὴ τοῦ μαθητῆ καὶ ποὺ ἡ ἐπεξεργασία τους νὰ πλουτίζει καὶ νὰ μορφοποιεῖ τὶς ἐμπειρίες καὶ τὰ βιώματά του.

4. Τὸ συγκεκριμένο κείμενο μπορεῖ νὰ εἶναι, σὰν δημιούργημα, μοναδικὸ κι ἀνεπανάληπτο, ὅμως πρέπει νὰ τὸ βλέπουμε σὰν ἕνα κομμάτι ζωῆς (τὸ πιὸ διαλεχτὸ ἴσως) ἀπὸ τὴν πραγματικὴ ζωὴ ποὺ σφύζει γύρω μας.

5. Κάθε κείμενο ἔχει τὴ δική του ἰδιορρυθμία· ἑπομένως χρειάζεται τὸ δικό του τρόπο προσέγγισης. Μπορεῖ νὰ ὑπάρχουν ὁρισμένες γενικὲς ἀρχές, ὅμως δὲ θά 'πρεπε νὰ ἐφαρμόζονται χωρὶς τὶς ἰδιαίτερες παραλλαγές, ποὺ ἀπαιτεῖ τὸ συγκεκριμένο ποίημα ἢ πεζογράφημα.

6. Θά 'πρεπε νὰ βλέπουμε ἕνα κείμενο σὰν ἕνα ζωντανὸ ὀργανισμὸ καὶ σὰν τέτοιο νὰ τὸ ἐπεξεργαζόμαστε, φωτίζοντας τὶς βασικές του ἕδρες καὶ ἀποφεύγοντας τὴ μέθοδο τοῦ ἀνατόμου ἑνὸς πτώματος.

7. Τὰ διάφορα στολίδια (παρομοιώσεις, προσωποποιήσεις, μεταφορές, κοσμητικὰ ἐπίθετα) δὲν πρέπει νὰ τὰ βλέπουμε ἀνεξάρτητα ἀπ' τὸ περιεχόμενο, ἀλλὰ νὰ συνηθίσουμε τοὺς μαθητές μας νὰ τὰ βλέπουν σὰν μιὰ καλλιτεχνικὴ του ἔκφραση.

8. Θά 'ταν καλό, ὅταν ἀναλύουμε ἕνα λογοτεχνικὸ ἔργο, ν' ἀκολουθοῦμε, κάποτε, τὴν ὑποθετικὴ πορεία τῆς δημιουργίας του. Μὲ ἄλλα λόγια νὰ ξεκινοῦμε νὰ βροῦμε τὴν πρώτη πηγὴ τῆς ἔμπνευσης τοῦ συγγραφέα καὶ μετὰ τὸ πῶς αὐτὸ τὸ πρῶτο κύτταρο ἀναπτύσσεται καὶ διακλαδώνεται.

9. Ὁ χωρισμὸς σὲ ἑνότητες δὲν πρέπει νὰ καταντήσει μιὰ ἄσκηση δεξιοτεχνίας γιὰ τὸ πῶς κομματιάζεται ἕνα κείμενο. Κύριος σκοπὸς τοῦ χωρισμοῦ σὲ ἑνότητες εἶναι νὰ μᾶς βοηθήσει νὰ κατανοήσουμε ἕνα κείμενο, κυρίως ὡς πρὸς τὴν ἀρχιτεκτονική του δομὴ (τὸ παιγνίδι τῆς ἀντίθεσης, τῆς σύνθεσης, τῆς κλιμάκωσης, τῆς παρέκβασης κτλ.). Ἐκεῖ, ὅπου τὸ κείμενο μπορεῖ νὰ γίνει εὔκολα κατανοητό, τὸ κομμάτιασμα βλάβη φέρνει κι ὠφέλεια ὄχι.

10. Κατανόηση ἑνὸς κειμένου δὲ σημαίνει μονάχα τὴν εὕρεση καὶ τὴν ἀπόδοση τοῦ νοήματός του. Πρέπει ὁ μαθητὴς νὰ διαισθάνεται καὶ νὰ βιώνει τὴν ψυχικὴ διάθεση ποὺ ἐκφράζεται μὲ τὸ κείμενο, καὶ νὰ μπορεῖ νὰ συλλαμβάνει τὴν ὅλη ἀτμόσφαιρα τοῦ δημιουργήματος.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

11. Εἶναι ἀναγκαία ἡ προέκταση τοῦ κειμένου μὲς στὴ ζωή, στὴ λογοτεχνική, ἀλλὰ καὶ στὴ ζωὴ μὲ τὴ γενικότερή της σημασία. Ὑποσημαίνω σ' αὐτὸτὸ σημεῖο, πὼς θά 'πρεπε νὰ σκεφτοῦμε μιὰ ἔστω καὶ στενὴ διαθεματικὴ προσέγγιση τοῦ μαθήματος πρῶτα μὲ τὸ ἀδερφό του μάθημα τῶν ἐκθέσεων κι ὕστερα μὲ τὸ συγγενικό του, μὲ τὸν τόσο κακόηχο γιὰ μένα τίτλο, τὸ μάθημα τῆς «Ἀγωγῆς τοῦ Πολίτη». Ἀλλὰ αὐτὸ εἶναι ἕνα τεράστιο πρόβλημα ποὺ πρέπει ν' ἀντιμετωπιστεῖ κάποτε ὑπεύθυνα, κυρίως ἀπὸ τὸ Κ.Ε.Μ.Ε.

12. Οἱ ἀσκήσεις ποὺ θὰ δίνονται στοὺς μαθητὲς πρέπει ἀκριβῶς νὰ βοηθοῦν αὐτὴ τὴν προέκταση. Νὰ παρουσιάζουν καὶ ποικιλία καὶ ν' ἀπαιτοῦν ἀπὸ τὸ μαθητὴ ν' ἀσκήσει τὴν παρατηρητικότητά του, τὴ φαντασία του, τὴν ἔκφραση τῶν βιωμάτων του, τὴ δημιουργικότητά του. Ἀπὸ τὶς ἀσκήσεις ποὺ θὰ δώσω στὸ τέλος θὰ δεῖτε τί ἐννοῶ.

Ἕνα μάθημα 40 λεπτῶν

Καὶ τώρα ἂς ἔρθουμε στὸ συγκεκριμένο. Μιὰ Α΄ τάξη Γυμνασίου, 40-50 παιδιά, ἑνὸς συνηθισμένου σχολείου. Ὁ δάσκαλος οὔτε ὑπεράνθρωπος, μὰ οὔτε καὶ πνευματικὰ ἀνάπηρος. Προετοιμασία στὸ σπίτι κανονική. Θέμα : Τὸ διήγημα τοῦ Ἀ. Καρκαβίτσα «Γιὰ τὴν προίκα τῆς ἀδερφῆς».

1. Ἀνάγνωση. Τρεῖς τρόποι : εἴτε διαβάζει ὁ δάσκαλος, εἴτε οἱ καλοὶ στὴν ἀνάγνωση μαθητές, εἴτε γίνεται ἡ ἀνάγνωση σιωπηρά.

2. Τοποθέτηση τῆς ἱστορίας (σκηνογραφία).

Οἱ μαθητὲς καλοῦνται νὰ βροῦν τὴ φυσιογνωμία τοῦ τοπίου. Τοὺς βοηθοῦν τὰ παρακάτω στοιχεῖα τοῦ κειμένου: ὄμορφο νησί, ἀκρογιάλι, λιακωτά, κέντρα μὲ βιολιὰ στὴν παραλία, χαμηλὰ σπιτάκια, στὴν κορφὴ ἀσπρίζει τὸ ἐκκλησάκι τοῦ προφήτη Ἠλία, χοροστάσι. Συμπέρασμα : ἕνα τυπικὸ αἰγαιοπελαγίτικο νησί.

3. Τοποθέτηση τῆς ἱστορίας στὸ χρόνο :

Στοιχεῖα ποὺ βοηθοῦν : Καράβια ποὺ κάνουν πανιά, γολέτα. Ὅλο τὸ νησὶ στὸ πόδι γιὰ τὸ ξεπροβόδισμα : Συμπέρασμα : Ἀρκετὰ χρόνια πίσω ἀπ' τὴν ἐποχή μας. [Διαφορετικὴ ἡ περίπτωση τῶν σφουγγαράδων. Ἐπιβίωση ἑνὸς παλιοῦ τρόπου ζωῆς.]

4. Ἀναζήτηση τῆς πρώτης πηγῆς τῆς ἔμπνευσης τοῦ συγγραφέα.

Πιθανὰ πρῶτα κύτταρα : Ἕνας γάμος μιᾶς ὀρφανῆς σ' ἕνα νησί, ἢ : Μιὰ γολέτα κινδυνεύει νὰ τσακιστεῖ ἔξω ἀπό 'να νησί.

5. Πῶς ἀναπτύσσεται καὶ διακλαδώνεται τὸ πρῶτο κύτταρο. Στὴν περίπτωση ποὺ μπαίνει σὰν πρῶτο κύτταρο «ὁ γάμος μιᾶς ὀρφανῆς». Γνωστὸ τὸ τέλος (ἡ λύση). Ἀναζήτηση ὅσων προηγήθηκαν. Ὁμαλὴ πορεία; Ὄχι. Κάπου ὑπάρχει ἔνταση-κορύφωση-κρίσιμο σημεῖο (συμπύκνωση μύθου - δραματικότητα). Γιατί ἡ κορύφωση στὸ μέσο; Ὁ συγγραφέας ἰσοζυγιάζει τὴν ἱστορία.

[Σταματᾶ ἐδῶ ὁ προφορικὸς λόγος. Στὰ τετράδιά τους οἱ μαθητὲς προσπαθοῦν ν' ἀποδώσουν μὲ σχεδιάγραμμα τὴν πλοκὴ τοῦ μύθου.]

6. Οἱ πρωταγωνιστὲς τῆς ἱστορίας.

Θέση : Ἕνα διήγημα χρειάζεται τὸ φορέα ἢ τοὺς φορεῖς τοῦ μύθου.

α) Πρωταγωνιστής : Τὸ ναυτόπουλο.

Πρώτη σύλληψη μὲ τὴ φαντασία. Συνέχεια· τὸ σκίτσο τοῦ ἥρωα ὅπως βγαίνει ἀπὸ τὶς συγκεκριμένες πράξεις του καὶ τὰ συγκεκριμένα λόγια τοῦ κειμένου: Ρίχνεται γρήγορα στὴ δουλειά. Λύνει τὰ πανιὰ καὶ βοηθᾶ νὰ ση-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

κώσουν τὴν ἄγκυρα. Ἀνεβασμένο στὸ ψηλὸ κατάρτι βλέπει γιὰ τελευταία φορὰ τὸ νησάκι. Γράφει στὴ μάνα του κάθε φορὰ ποὺ ἀναβάλλεται ἡ ἐπιστροφή. «Μάνα μου, ἀντὶ νὰ βγάλεις τὰ μαῦρα θὰ βάλεις κι ἄλλα γιὰ μένα». Ἤθελε νὰ πεῖ : «νὰ μεγαλώσει κι ὁ ἀδελφός μου, νὰ χτίσουμε δικό μας καράβι, νὰ γίνω καπετάνιος». Ἀπ' ὅλο γενικὰ τὸ κείμενο.

[Νεαρὸ παιδί, μ' ὅλη τὴ σβελτάδα τῆς νιότης, ἐργατικότατο, ἕνα ἀπὸ κεῖνα τὰ παιδιὰ ποὺ ἀναλαμβάνουν ἀβάσταχτα οἰκογενειακὰ βάρη καὶ τὰ βγάζουν πέρα, ὑπάκουο στοὺς ἀνώτερούς του, ἀλλὰ καὶ μ' ὄνειρα καὶ φιλοδοξίες.]

β) Δεύτερος ἥρωας : Ὁ καπετὰν Παλιούρας.

Πρώτη σύλληψη μὲ τὴ φαντασία. Ὑπογράμμιση στὸ βιβλίο: Θέλει ν' ἀκούσει λίγο τὰ βιολιὰ.... ἡ γολέτα κίνησε. «Γιὰ τὸ Θεὸ... ἔξω ἀπ' τὸ νησί μας νὰ χαθοῦμε...». Ὁ καπετὰν Παλιούρας θύμωσε μὲ τὸ βοριά. Ἀποφάσισε νὰ παλέψει.... «Μάινα πανιά! πρόσταξε». Ὁ καπετὰν Παλιούρας ἄλλαξε τὰ στέφανα.

Ἂς γίνει τώρα ὅσο μπορεῖ καλύτερα τὸ σκίτσο του. [Λεβεντάνθρωπος. Πρέπει νά 'ναι στὴν ἀκμή του. Γενναιόδωρος. Φοβερὰ ἐνεργητικός. Σκληρὸς μὲ τὶς περιστάσεις. Ἀρχοντάνθρωπος.]

γ) Πρόσωπα ποὺ δὲ φαίνονται μὰ εἶναι πάντοτε παρόντα.

Ι. Ἡ μάνα : Ἐλεύθερη ἡ φαντασία ἂς πλάσει τὴ μορφή. Ἂς βοηθηθεῖ κι ἀπὸ ὁρισμένα στοιχεῖα τοῦ κειμένου: Χήρα μαυροντυμένη-χαροκαμένη. Ψηλὰ στὴν κορυφὴ.....ἀδερφή του. [Μιὰ ἁπλή, φτωχὴ γυναίκα, χήρα, πικραμένη. Στολισμένη μὲ τὴν πίστη τοῦ ἁπλοῦ ἀνθρώπου. Ὄνειρα γι' αὐτὴν ἡ εὐτυχία τῶν παιδιῶν της καὶ κυρίως ἡ ἀποκατάσταση τῆς θυγατέρας της.]

ΙΙ. Ἡ ἀδερφή : Ἂς τὴν πλάσει τελείως ἐλεύθερα ἡ φαντασία. Μιὰ προσωπογραφία. [Μιὰ νησιωτοπούλα σεμνή, ὑπομένει τὴ μοίρα της καὶ περιμένει. Κλεισμένη στὸ σπίτι, κεντᾶ τὰ προικιὰ καὶ προσβλέπει στὸ γάμο της. Τὶς χαρὲς τῆς ζωῆς ξέρει νὰ τὶς ἀπολαμβάνει ὅταν ἔρθουν στὴν ὥρα τους.]

7. Αἰσθητικὸ ἐπίπεδο.

Ἂς διαβαστεῖ ὡραῖα ἡ σκηνὴ τῆς τρικυμίας. Ἂς ὑπογραμμιστοῦν ὅλα ἐκεῖνα ποὺ βοήθησαν τὴ φαντασία νὰ συλλάβει τὸ φοβερὸ μεγαλεῖο τῆς τρικυμίας: [Βουνὰ εἶναι τὰ κύματα...: Σκισμένα τὰ πανιά, σπασμένα τὰ κατάρτια. Τὸ ναυτόπουλο νιώθει τὸν ἄνεμο νὰ τοῦ βελονιάζει τὰ χέρια.... Τὸ κύμα τοῦ μπατσίζει τὸ πρόσωπο. Ἡ γολέττα, σὰν πουλάρι ἀπολυμένο στὸν κάμπο, γυρίζει ἀδιάκοπα στὴ σκοτεινὴ κι ἀγριεμένη θάλασσα.]

Ἂς προσεχτεῖ τὸ κείμενο ἀπὸ τὸ «Πῆρε νὰ γλυκοχαράζει». Σύγκριση μὲ τὸ προηγούμενο φόντο. Ἂν ἤταν νὰ χρησιμοποιηθοῦν χρώματα, τί χρώματα θὰ χρειάζονταν, ἂν συνοδευόταν τὸ κείμενο μὲ μουσικὴ ὑπόκρουση, τί λογῆς μουσικὴ θὰ ταίριαζε;

[Ἐδῶ θὰ μποροῦσα ν' ἀναχθῶ σὲ συμβολισμό. Ἀνάσταση=χαρά, σωτηρία. Δὲν τὸ κάνω, γιατὶ νομίζω πὼς δὲν εἶναι σωστὸ νὰ προσπαθοῦμε νὰ βροῦμε συμβολισμοὺς σὲ κάθε φαινόμενο. Ἂν ὁ συγγραφέας δὲν ἤταν ὁ Καρκαβίτσας, ἀλλὰ ὁ Παπαδιαμάντης, ἴσως θὰ τό 'χα κάνει.]

8. Προέκταση τοῦ κειμένου στὴ ζωή.

Τὸ ὁποιοδήποτε νεοελληνικὸ κείμενο, κυρίως στὶς μικρὲς τάξεις τοῦ Γυμνασίου, πρέπει νὰ γίνεται ἀφορμὴ καὶ κίνητρο γιὰ νὰ μπάσουμε τοὺς μαθητὲς στὴν κοινωνικὴ ζωὴ τοῦ τόπου μας. Ἔτσι οἱ μαθητὲς θ' ἀποκτήσουν συνείδηση τοῦ δικοῦ τους πολιτισμοῦ καὶ τῶν πόθων καὶ τῶν ὀνείρων, τῶν προβλημάτων καὶ τῶν δυσκολιῶν τῶν ἀνθρώπων, ποὺ κατοικοῦν αὐτὸ τὸ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

χῶρο. Ἔτσι, ἡ ἀγάπη πρὸς τὸν τόπο καὶ τοὺς ἀνθρώπους του θά 'ρθει χωρὶς ἄμεσα νὰ τὸ ἐπιδιώξουμε. Αὐτὸ μπορεῖ νὰ γίνει μὲ τὶς διάφορες ἐργασίες κι ἄλλες δραστηριότητες ποὺ θὰ δίνονται. Νά ἕνα μικρὸ δειγματολόγιο.

Ι. Μιὰ μάνα χαροκαμένη μὲ παιδὶ στὴν ξενιτιά, γονατισμένη μπροστὰ στὸ εἰκόνισμα τῆς Παναγιᾶς : Τί νὰ λέει ἄραγε ;

ΙΙ. Ἕνα παιδὶ στὴν ξενιτιὰ γράφει γράμμα στὴ μάνα του.

ΙΙΙ. Μπορεῖτε νὰ γράψετε μιὰ σύντομη ἱστορία κάπως παρόμοια μ' αὐτήν; (Οἱ ἥρωές της ὄχι κατ' ἀνάγκη θαλασσινοί.)

ΙV. Γιά φανταστεῖτε πάλι τὸν καπετὰν Παλιούρα. Ξέρετε κανέναν ποὺ νὰ τοῦ μοιάζει; Ἂν ναί, δεῖξτε το, ἀναφέροντας συγκεκριμένες του πράξεις.

V. Ἂν θέλετε, σ' ἕνα χαρτὶ ζωγραφικῆς κάντε α) τὶς προσωπογραφίες τῶν ἡρώων καὶ β) τὴ σκηνὴ τῆς τρικυμίας.

VΙ. Ἂν ξέρετε κανένα ναυτικό, πηγαίνετε καὶ ρωτῆστε τον νὰ σᾶς πεῖ ἱστορίες τῆς θάλασσας. Καλὸ θὰ ἦταν, ἂν ἔχετε μαγνητόφωνο, νὰ καταγράψετε τὴν ἀφήγησή του.

VΙΙ. Κάνετε μιὰ συλλογὴ ἀπὸ ἀποκόμματα ἐφημερίδων καὶ περιοδικῶν ποὺ νὰ περιγράφουν θαλασσινὰ ναυάγια.

VΙΙΙ. Ἔχετε διαβάσει κανένα λογοτεχνικὸ βιβλίο ποὺ ἀναφέρεται στὴ θάλασσα καὶ στοὺς θαλασσινούς; Ἂν ναί, φέρτε το στὴ μνήμη σας, γιὰ νὰ τὸ ἀφηγηθεῖτε στὴν τάξη.

ΙΧ. Εἶναι κανένας ἀπὸ σᾶς συλλέκτης; Ἂν ναί, θά' ταν ὡραῖο νὰ κάνει μιὰ ὡραία συλλογὴ εἰκόνων παλιῶν καραβιῶν. Θὰ βοηθοῦσε πολὺ ὅλη τὴν τάξη.

Χ. Ἂν πήγατε τὸ καλοκαίρι σὲ κανένα νησὶ καὶ τραβήξατε φωτογραφίες φέρτε τες νὰ κάνουμε ἕνα ἄλμπουμ μὲ νησιώτικα τοπία. Ἂν θὰ πᾶτε ἐκδρομή, τραβῆξτε μερικὲς χαρακτηριστικὲς φωτογραφίες.

ΧΙ. Ἂν κανένας εἶναι ἀπὸ νησὶ (ἢ ἔστω οἱ γονεῖς του), ἂς ρωτήσει γιὰ τὶς συνήθειες τὶς τωρινές, ἀλλὰ καὶ τὶς παλιές, ποὺ ἔχουν, ὅταν ξεκινᾶ ἢ ἔρχεται ἕνα καράβι.

Σταματῶ, γιατὶ ὁ κατάλογος τέτοιων ἐργασιῶν εἶναι ἀνεξάντλητος. Φτάνει ὁ καθηγητὴς νὰ εἶναι εὐέλικτος καὶ ἐφευρετικός. Φυσικὰ οἱ μαθητὲς θὰ διαλέξουν μιά, δυό, τρεῖς ἐργασίες, ἀνάλογα μὲ τὶς ἐμπειρίες τους, μὲ τὰ ἐνδιαφέροντά τους, μὲ τὸ μεράκι τους καὶ μὲ τὶς ἱκανότητές τους.

Ἀγαπητοὶ συνάδελφοι, προσπάθησα νὰ σᾶς δώσω ἕναν τρόπο ἐργασίας. Οὔτε ὁ μόνος εἶναι οὔτε πιθανὸν ὁ πιὸ καλός. Τὸ γεγονὸς εἶναι ἕνα : Πρέπει νὰ δώσουμε νέα πνοὴ στὸ μάθημα τῶν νεοελληνικῶν. Πρέπει νὰ τὸ κάνουμε πολὺ ἀγαπητὸ στὰ παιδιά. Ἂν ἡ ἐργασία αὐτὴ κάτι προσφέρει πρὸς αὐτὴ τὴν κατεύθυνση, αὐτὸ ἂς εἶναι κι ἡ δική μου ἱκανοποίηση.

Σᾶς εὐχαριστῶ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: «Ο ΠΕΖΟΔΡΟΜΟΣ ΤΟΥ ΜΑΡΑΘΩΝΑ»

ΔΗΜ. ΚΑΡΒΕΛΗ
Φιλόλογου Λυκειάρχη

Ἀγαπητοὶ συνάδελφοι,

τὴν εἰσήγησή μου καὶ τὸ διάγραμμα διδασκαλίας ποὺ θὰ τὴν ἀκολουθήσει θέλω νὰ τὰ δεῖτε σὰν ἕνα σύνολο προτάσεων γιὰ διδασκαλία, ποὺ εἶναι δυνατὸ νὰ πραγματοποιηθεῖ στὰ χρονικὰ ὅρια μιᾶς διδακτικῆς ὥρας χωρὶς προπαρασκευὴ τῆς τάξης. Δὲ θὰ ἐπιμείνω στὰ προβλήματα ποὺ παρουσιάζει τὸ μάθημα τῶν Νέων Ἑλληνικῶν. Θὰ ἐπισημάνω μόνο δυὸ βασικὲς ἀρχές, ποὺ ὁ φιλόλογος εἶναι ὑποχρεωμένος νὰ τὶς τηρήσει, ἂν θέλει νὰ πετύχει τοὺς στόχους του.

Π ρ ώ τ η β α σ ι κ ὴ ἀ ρ χ ή: Ὁ φιλόλογος, γιὰ νὰ προετοιμάσει σωστὰ τὴ διδασκαλία του, πρέπει νὰ ξέρει σὲ ποιὰ εἰδικὴ κατηγορία ἐντάσσεται τὸ κείμενο ποὺ θὰ διδάξει, δηλαδή: ἂν ἀνήκει στὸν ἔντεχνο ἢ λαϊκὸ λόγο· ἂν εἶναι πεζὸς ἢ ἔμμετρος λόγος, σὲ ποιὰ κατηγορία τοῦ πεζοῦ ἢ ἔμμετρου λόγου κατατάσσεται. Ἡ πολλαπλότητα τῶν παραγόντων καὶ τῶν προϋποθέσεων, ποὺ ὑπεισέρχονται στὴ δημιουργία τῆς λόγιας ἢ τῆς λαϊκῆς παραγωγῆς, εἶναι κι ὁ ἀσφαλέστερος δείκτης τῶν δυσχερειῶν τῆς διδακτικῆς ἐργασίας, ἡ ὁποία πρέπει νὰ προσαρμόζεται στὶς ἀπαιτήσεις καὶ τὶς ἰδιομορφίες τοῦ κειμένου καὶ νὰ μὴν ὑπακούει σὲ ἄτεγκτες καὶ σχηματικὲς προδιαγραφές.

Δ ε ύ τ ε ρ η β α σ ι κ ὴ ἀ ρ χ ή: Ὁ φιλόλογος, ἐπίσης, ἀφοῦ κατατάξει τὸ κείμενό του στὸ συγκεκριμένο εἶδος τοῦ λόγου, ὀφείλει νὰ τὸ μελετήσει, γιὰ νὰ δεῖ πῶς θὰ μεθοδεύσει τὴ διδασκαλία του καὶ ποιοὺς ἀπ' τοὺς πιθανοὺς στόχους θὰ ἐπιλέξει.

Τὸ κείμενο ποὺ διάλεξα εἶναι «Ὁ πεζοδρόμος τοῦ Μαραθώνα» ἀπ' τὶς παραδόσεις τοῦ Ν. Πολίτου. Ἡ ἐπιλογὴ ἔγινε μὲ τὴν προϋπόθεση πὼς στὴν τάξη γιὰ πρώτη φορὰ διδάσκεται λαϊκὴ παράδοση. Θεώρησα λοιπὸν σκόπιμο νὰ θέσω σὰν κέντρο βάρους τῆς διδασκαλίας μου μιὰ συστηματικὴ ἀνατομία τοῦ κειμένου, ἀφοῦ καὶ ἡ ἔκτασή του τὸ ἐπιτρέπει. Φυσικά, ὅταν ἀργότερα οἱ μαθητὲς θὰ διδαχτοῦν κι ἄλλες λαϊκὲς παραδόσεις, μποροῦμε νὰ τοὺς δώσουμε μεγαλύτερη πρωτοβουλία. Ἡ συστηματικὴ ἀνατομία δὲ χρειάζεται πιά, γιατὶ θὰ διαθέτουν ἕνα ὑλικὸ γνώσεων, ποὺ μποροῦμε καὶ πρέπει νὰ ἐκμεταλλευτοῦμε. Στὴν περίπτωση αὐτὴ ἡ διδασκαλία μας δὲ θὰ εἶναι ἀναλυτική, ἀλλὰ συνθετική.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ι. Πῶς προχώρησα στὸν καθορισμὸ τῶν στόχων τῆς διδασκαλίας

Μελέτησα, ὅπως τόνισα καὶ παραπάνω, μὲ προσοχὴ τὸ κείμενο. Μὲ τὴν προσεκτικὴ αὐτὴ μελέτη προσπάθησα νὰ βρῶ τοὺς πιθανοὺς στόχους του καὶ νὰ τοὺς καταγράψω, γιὰ νὰ ἔχω ὅλη τὴν εὐχέρεια τῆς ἐπιλογῆς. Κατάγραψα τοὺς ἑξῆς πιθανοὺς στόχους:

1. Ν' ἀποκαλύψω τὸ μήνυμα τῆς παράδοσης.
2. Ν' ἀναδείξω τὴ ζωντάνια, τὴ σεμνότητα καὶ τὴ δραστικότητα τοῦ λαϊκοῦ λόγου ἐπιχειρώντας τὴ συστηματικὴ ἀνατομία του.
3. Ν' ἀσχοληθῶ μὲ τὰ ἐπιμέρους προβλήματα ποὺ ἀνακύπτουν κι ἔτσι νὰ βουτηχτῶ μὲς στὸ λαβύρινθο τῶν πραγματολογικῶν ἀναζητήσεων. Συνοψίζω τὰ προβλήματα : α) ὁ Μαραθωνοδρόμος τῆς ἀρχαιότητας ἦταν πρόσωπο ὑπαρκτὸ κι ἀνήκει στὴν κατηγορία τῶν μυθικῶν διηγήσεων, ὅπως ἰσχυρίζεται ὁ ἱστορικὸς Gustave Glotz. β) Ποιὲς εἶναι οἱ ἐκδοχὲς ποὺ μᾶς παρουσιάζουν ὁ Πλούταρχος κι ὁ Λουκιανός. γ) Γιατί ἡ νεοελληνικὴ παράδοση μιλάει γιὰ πεζοδρόμο καὶ γιὰ καβαλάρη. δ) Ποιὲς διαφορὲς παρουσιάζει ἡ νεοελληνικὴ παράδοση πρὸς τὸ πραγματικὸ περιστατικὸ καὶ τὶς ἀρχαῖες παραδόσεις.

Ὕστερα ἀπὸ ὥριμη σκέψη κατέληξα στὸ συμπέρασμα πὼς τοὺς δυὸ πρώτους στόχους καὶ ἔπρεπε καὶ μποροῦσα νὰ τοὺς ὁλοκληρώσω στὰ χρονικὰ ὅρια τῆς διδακτικῆς ὥρας. Τὰ προβλήματα τοῦ τρίτου στόχου ἢ τὰ ἀγνόησα ἢ τὰ περιέλαβα στὸ προκαταρκτικὸ στάδιο τῆς διδασκαλίας καὶ στὸ ἐρωτηματολόγιο. Κατ' αὐτὸ τὸν τρόπο ἀποφεύγω τὸ μπλοκάρισμα τῆς διδασκαλίας μὲ περιφερειακὲς ἀναζητήσεις καὶ συμπληρώνω τὰ κενά της ἐντάσσοντας τὶς πιὸ ἀξιόλογες ἐρωτήσεις στὸ ἐρωτηματολόγιο.

ΙΙ. Πῶς προχώρησα στὴ μεθόδευση τῆς διδασκαλίας

Μελετώντας τὸ κείμενο διαπίστωσα κάτι πού, κατὰ τὴ γνώμη μου, δείχνει πῶς ὁ λαϊκὸς ἀφηγητὴς συνθέτει τὴν ἀφήγησή του. Ἂν προσέξουμε, θὰ δοῦμε πὼς ἡ κάθε ἑνότητα ἔχει τὴν ἑξῆς σύνθεση : 1) Ἀρχίζει μὲ μιὰ εἰσαγωγικὴ πρόταση ἢ περίοδο, ποὺ προεξαγγέλλει ὅ,τι πρόκειται ν' ἀκολουθήσει καὶ γι' αὐτὸ τὴν ὀνομάζω βασική, προεξαγγελτικὴ πρόταση, 2) ὅ,τι ἀκολουθεῖ ἀποτελεῖ λεπτομερέστερη ἀνάπτυξή της. Σκέφτηκα λοιπὸν νὰ μεθοδεύσω τὴ διδασκαλία μου σκοπεύοντας στὴν ἑρμηνεία κάθε ἑνότητας σ' αὐτοὺς τοὺς δυὸ στόχους : στὴν εἰσαγωγικὴ πρόταση, τὴ βάση δηλαδὴ τῆς κάθε ἑνότητας, καὶ τὸ ὑπόλοιπο τμῆμα της, ποὺ στὴν οὐσία ἀποτελεῖ ἀνάπτυγμά της.

Χώρισα, τέλος, τὴ διδασκαλία σὲ δυὸ στάδια, τὸ προερμηνευτικὸ καὶ τὸ ἑρμηνευτικό. Στὸ τέλος πρόσθεσα τὸ ἐρωτηματολόγιο γιὰ ἐπεξεργασία στὸ σχολεῖο ἢ στὸ σπίτι.

Ἀναλυτικὸ διάγραμμα διδασκαλίας

α) Προερμηνευτικὸ στάδιο

Γιὰ τὴ διαστρωμάτωση τοῦ πρώτου σταδίου προτείνω δυὸ ἐναλλακτικὲς λύσεις.

Π ρ ώ τ η λ ύ σ η : 1) Θὰ ὑποβάλω ἐρώτηση σχετικὴ μὲ τὴν καθιέρωση τοῦ Μαραθώνιου δρόμου. 2) Θὰ διαβάσω κατόπι τὴν παράδοση. Ἡ καλὴ ἀνάγνωση ἀποτελεῖ, ὅπως ξέρουμε, τὸ θεμέλιο τῆς ἑρμηνείας. Στὴν

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

περίπτωσή μας εἶναι περισσότερο ἀπαραίτητη, ἐπειδὴ πρόκειται γιὰ ζωντανὸ προφορικὸ λόγο ποὺ προϋποθέτει ἀφηγητὴ κι ἀκροατές. Ἰδεώδης π.χ. παρουσίαση θά 'ταν ν' ἀκούσουν οἱ μαθητὲς τὴν παράδοση μαγνητοφωνημένη ἀπὸ γνήσιο λαϊκὸ ἀφηγητή. 3) Θὰ ζητήσω ἔπειτα ἀπ' τοὺς μαθητὲς νὰ καθορίσουν τοὺς πυρῆνες τῆς ἀφήγησης ποὺ εἶναι : ἡ συγκέντρωση τῶν Τούρκων καὶ τῶν Ἑλλήνων στὸν κάμπο τοῦ Μαραθώνα· ἡ μάχη· ἡ ἀναχώρηση τοῦ καβαλάρη καὶ τοῦ πεζοδρόμου γιὰ τὴν Ἀθήνα.

Δεύτερη λύση : Διατηρῶ τὶς τρεῖς αὐτὲς φάσεις, προσθέτω ὅμως κι ἄλλες δυό : 1) Μετὰ τὴν ἐρώτηση γιὰ τὴν καθιέρωση τοῦ Μαραθώνιου δρόμου θὰ διαβάσω σὲ νεοελληνικὴ μετάφραση δυὸ ἀποσπάσματα ἀπ' τὸν Πλούταρχο καὶ τὸ Λουκιανό, ποὺ μᾶς δίνουν σχετικὲς πληροφορίες γιὰ τὴν ἀναγγελία τῆς νίκης στοὺς Ἀθηναίους μετὰ τὴ μάχη τοῦ Μαραθώνα. Ἔτσι θά 'ναι φυσικότερο τὸ πέρασμα στὴ νεοελληνικὴ παράδοση καὶ θὰ δοθεῖ ἡ εὐκαιρία νὰ γίνει λόγος γιὰ τὶς παραδόσεις τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ. Διαβάζω τ' ἀποσπάσματα : «Τ' ἀποτέλεσμα τῆς μάχης», γράφει ὁ Πλούταρχος, «στὸ Μαραθώνα ἀνάγγειλε, ὅπως ἐξιστορεῖ ὁ Ἡρακλείδης ἀπ' τὸν Πόντο, ὁ Θέρσιππος ὁ Ἐρχιεύς· οἱ πιὸ πολλοὶ ὅμως λένε πὼς ἀπ' τὸν τόπο τῆς μάχης ἔτρεξε ὁρμητικὸς κι ἁρματωμένος ὁ Εὐκλῆς, ἔφτασε μπροστὰ στὶς πόρτες τῶν ἀρχόντων καὶ πρόφτασε νὰ πεῖ «χαίρετε» καὶ «χαίρομεν» κι ἀμέσως ἔπεσε νεκρός». Ὁ Λουκιανὸς ἐξάλλου γράφει : «Λένε πὼς ὁ ἡμεροδρόμος Φειδιππίδης, σταλμένος ἀπ' τὸ Μαραθώνα ν' ἀναγγείλει τὴ νίκη, εἶπε στοὺς ἄρχοντες, ποὺ κάθονταν καὶ περίμεναν ἀνήσυχοι τ' ἀποτελέσματα τῆς μάχης, «χαίρετε», «νικᾶμε»· μόλις ὅμως εἶπε αὐτὴ τὴν εἴδηση, πέθανε καὶ μαζὶ μὲ τὸ χαιρετισμὸ ξεψύχησε». 2) Ἀφοῦ κατόπι διαβάσω τὴν παράδοση, θὰ ἐπισημάνω τὶς βασικὲς διαφορὲς ποὺ παρουσιάζει μὲ τὶς ἀρχαῖες παραδόσεις καὶ μὲ τὸ πραγματικὸ περιστατικό. Ἔτσι θὰ προϊδεαστοῦν οἱ μαθητὲς γιὰ τὸ πῶς γίνεται μιὰ παράδοση καὶ πὼς μεταδίνεται στοὺς μεταγενεστέρους.

β) Ἑρμηνευτικὸ στάδιο

Κατὰ τὸ στάδιο αὐτὸ σκοπός μας εἶναι ν' ἀποφύγουμε τὸν κατακερματισμὸ τοῦ κειμένου μὲ ξεχωριστὴ ἐπισήμανση κατὰ ἑνότητες τῶν γλωσσικῶν, πραγματολογικῶν, καλολογικῶν στοιχείων καὶ νὰ μεταγγίσουμε στὴν παιδικὴ ψυχὴ τὴν καθαρὴ ἀπόλαυση ποὺ μόνο ἡ τέχνη προσφέρει. Ἡ διδασκαλία μπορεῖ νὰ διαστρωματωθεῖ ὡς ἑξῆς :

1) Μὲ τὴ συνεργασία τῶν μαθητῶν καὶ μὲ βάση τὸ διάγραμμα ποὺ ἔχουμε σχεδιάσει ἢ ἀναρτήσει στὸν πίνακα καθορίζουμε α) τὸν τόπο τῆς σύγκρουσης καὶ τὴν πορεία ποὺ ἀκολούθησαν ὁ πεζοδρόμος κι ὁ καβαλάρης. β) Τὴ χρονικὴ περίοδο στὴν ὁποία ἀναφέρεται ἡ παράδοση.

2) Θὰ ζητήσω κατόπιν ἀπ' τοὺς μαθητὲς νὰ καθορίσουν τὶς κεντρικὲς μορφὲς τῆς ἀφήγησης, ποὺ εἶναι ὁ πεζοδρόμος, ὁ ἀνώνυμος ἑλληνικὸς λαὸς κι οἱ Τοῦρκοι.

3) Θὰ καλέσω ὕστερα τοὺς μαθητὲς νὰ προσέξουν τὴ δομὴ τῆς κάθε ἑνότητας, ὅπως τόνισα παραπάνω. Μὲ διαλογικὴ συζήτηση θὰ διαπιστώσουμε πὼς ὁ ἀφηγητής, γιὰ νὰ μᾶς καθηλώσει στὴν ἀφήγησή του, δίνει πρῶτα συνοπτικὰ τὸ γεγονὸς ποὺ θὰ ἐπακολουθήσει κι ἔπειτα προχωρεῖ στὴν ἀνάλυσή του.

4) Μὲ βάση ὅσα προηγουμένως ἔγιναν, θὰ καλέσω καὶ πάλι τοὺς μαθητὲς νὰ μελετήσουν προσεκτικὰ τὴν πρώτη ἑνότητα καὶ νὰ τὴν ἐπεξεργαστοῦν ὡς ἑξῆς :

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

α) νὰ ἐπισημάνουν τὸ ρόλο τῆς εἰσαγωγικῆς πρότασης καὶ τὴ λειτουργία τῆς κάθε λέξης της·

β) νὰ ξεχωρίσουν κάθε λέξη ἢ φράση μὲ ἰδιαίτερο λαϊκὸ χρῶμα·

γ) νὰ ὑπογραμμίσουν κάθε λέξη ἢ φράση ποὺ σκοπεύει στὸν ἐντονότερο χρωματισμὸ τῶν εἰκόνων καὶ ἰχνηλατεῖ τὴ δομὴ τοῦ λαϊκοῦ λόγου (π.χ. ἔκταση τῶν προτάσεων, σύνδεση τῶν προτάσεων ἢ τῶν περιόδων, ὁ χρόνος τῶν προτάσεων, τὰ μέρη τοῦ λόγου ποὺ χρησιμοποιοῦνται).

Τὰ παραπάνω ἐρωτήματα θὰ ἰσχύσουν γιὰ τὴν ἐπεξεργασία τῆς δεύτερης καὶ τῆς τρίτης ἑνότητας. Περιττὸ νὰ προστεθεῖ ὅτι ὅλα πρέπει νὰ γίνουν μὲ βασικὸ κριτήριο τὴν ἀντιληπτικότητα τοῦ παιδιοῦ αὐτῆς τῆς ἡλικίας κι οἱ ἐρωτήσεις θὰ εἶναι ὅσο τὸ δυνατὸν ἁπλὲς κι εὔστοχες.

Θὰ προσπαθήσω νὰ συνοψίσω τὶς παρατηρήσεις ποὺ μποροῦμε νὰ κάνουμε κατὰ τὴ διδασκαλία μας.

Πρώτη ἑνότητα:

α) Εἰσαγωγικὴ πρόταση: «Στὸ κάμπο τοῦ Μαραθώνα ἔγινε μιὰ φορὰ μεγάλη μάχη»: Σύντομη, λιτή, μᾶς εἰσάγει στὴν περιοχὴ τοῦ μύθου, μὲ τὴ συνηθισμένη στὶς λαϊκὲς ἀφηγήσεις φράση «μιὰ φορά», καὶ τῆς μάχης. Ὅλα τ' ἀπαραίτητα στοιχεῖα δίνονται ἀπ' τὴν ἀρχὴ μὲ τὴν ἀκόλουθη ὅμως διάταξη: Ὁ τόπος (στὸν κάμπο τοῦ Μαραθώνα) – τὸ ρῆμα – ὁ ἀόριστος χρονικὸς προσδιορισμὸς – τὸ ὑποκείμενο, συνοδευμένο ἀπὸ ἐπίθετο γιὰ ἐντονότερο χρωματισμό του. Ἡ διάταξη τῶν λέξεων δὲν ὑπακούει μόνο στὶς ἀπαιτήσεις τοῦ ρυθμοῦ τοῦ λόγου, ἀλλὰ καὶ σὲ κάτι βαθύτερο: τὴν προβολὴ τοῦ μεγάλου γεγονότος, τῆς μάχης, ποὺ τοποθετεῖται στὸ τέλος τῆς πρότασης, γιὰ νὰ φορτίσει ἀκαριαῖα τοὺς μηχανισμοὺς τῆς φαντασίας τοῦ ἀκροατῆ.

β) Τὸ ἀνάπτυγμά της: ἀναφέρεται στὰ ὅσα διαδραματίστηκαν πρὶν ἀπ' τὴ μάχη: «Τοῦρκοι πολλοὶ μὲ ἄρμενα πολλὰ ἤρθαν νὰ σκλαβώσουν τὴ χώρα καὶ ἀπ' ἐκεῖ νὰ περάσουν στὴν Ἀθήνα. Δὲν ἐπῆγαν γραμμὴ στὴν Ἀθήνα, γιατὶ οἱ Ἕλληνες φύλαγαν μὲ πολλὰ πλεούμενα καὶ τρικάταρτα τὸν Πειραιά. Οἱ Ἕλληνες ἦταν λίγοι ἐμπρὸς στὴν ἀμέτρητη δύναμη τοῦ ἐχτροῦ. Ἐσυνάχτηκαν ἀπ' ὅλα τὰ περίγυρα χωριά, καὶ ἀπὸ τὴν Ἀθήνα κι ἔπιασαν πόλεμο φριχτό. Ἂν τοὺς νικήσουμε, σοῦ λέγει, ἐδῶ, πάει, τοὺς σπάσαμε· δὲ θὰ ἰδοῦν τὴ στράτα νὰ φύγουν». Ὁ ἀφηγητὴς ἀρχίζει ἐδῶ μὲ τὴ συγκέντρωση τῶν ἀντιπάλων, ποὺ χρονικὰ προηγεῖται. Ἀσυνείδητος, ὁρατὸς ὅμως ὁ σκοπός του: Θέλει νὰ μᾶς προκαταλάβει γιὰ τὴν ἐπικείμενη φοβερὴ μάχη κι ἔτσι νὰ ἐξάρει περισσότερο τὴ νίκη τῶν Ἑλλήνων. Θὰ τὸ ἐπιχειρήσει ὡς ἑξῆς:

I. Μὲ τὴν εἰσαγωγικὴ πρόταση κι αὐτὴ ποὺ προσθέτει πρὸς τὸ τέλος τῆς ἑνότητας: «ἐσυνάχτηκαν ἀπ' ὅλα τὰ περίγυρα χωριὰ καὶ ἀπὸ τὴν Ἀθήνα κι ἔπιασαν πόλεμο φριχτό», ὅπου τὸ «ἐ σ υ ν ά χ τ η κ α ν» χρωματίζει τὴν εἰκόνα τῆς ὁμαδικῆς κι ὁμόθυμης συγκέντρωσης καὶ τὸ ἐπίθετο «φριχτὸ» δίνει προκαταβολικὰ μιὰ ἰδέα τῆς τρομερῆς σύγκρουσης ποὺ θὰ ἐπακολουθήσει.

II. Μὲ τὴ χρησιμοποίηση λέξεων ἢ φράσεων ποὺ τονίζουν τὴ διαφορὰ ἀνάμεσα στὶς μεγάλες δυνάμεις τῶν Τούρκων καὶ τὶς μικρὲς τῶν Ἑλλήνων: «Τοῦρκοι π ο λ λ ο ὶ μὲ ἄρμενα π ο λ λ ὰ (ἐπανάληψη τοῦ ἐπιθέτου), οἱ Ἕλληνες ἦταν λ ί γ ο ι ἐμπρὸς στὴν ἀ μ έ τ ρ η τ η δύναμη τοῦ ἐχτροῦ».

IV. Μὲ τὴν προσθήκη τῆς σκέψης τῶν Ἑλλήνων ποὺ διατυπώνεται σ' εὐθὺ λόγο: «Ἂν τοὺς νικήσουμε, σοῦ λέγει, ἐδῶ, πάει, τοὺς σπάσαμε· δὲ θὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἰδοῦν τὴ στράτα νὰ φύγουν». Ἡ παρεμβολὴ τοῦ ὀρθοῦ λόγου, ποὺ σφηνώνεται ἀναπάντεχα στὴν ἀφήγηση, μὲ τὶς χαρακτηριστικὲς λαϊκὲς ἐκφράσεις, ἀλλάζει τὴν ἀτμόσφαιρα τῆς ἀπρόσωπης ἀφήγησης καὶ πίσω ἀπὸ κάθε λέξη προβάλλει κι ἀπὸ μιὰ ἀγωνιστικὴ μορφὴ μ' ἕνα πονηρὸ χαμόγελο στὰ χείλη.

V. Μὲ λόγο μικροπερίοδο, μὲ κατὰ παράταξη σύνδεση τῶν προτάσεων.

Δεύτερη ἑνότητα:

Ἡ ἐπεξεργασία της θὰ γίνει κατὰ τὸν ἴδιο τρόπο. Συνοψίζω τὶς παρατηρήσεις.

α) Εἰσαγωγικὴ πρόταση: «ἐπολέμησαν ἀπὸ τὴν αὐγὴ ἕως τὸ βράδυ». Δίνεται ὁ χρόνος καὶ τὸ ἀναμενόμενο γεγονὸς μὲ λιτότητα ἐκφραστικὴ ποὺ καθηλώνει τὸν ἀκροατή.

β) Τὸ ἀνάπτυγμά της: «Ἀπελπισμένα ἐπολέμησαν οἱ ἐχτροί, ἀλλὰ πλέον ἀπελπισμένα ἐπολέμησαν οἱ Ἕλληνες»: Δόμηση τοῦ λόγου συμμετρικὴ καὶ μὲ τὶς ἴδιες λέξεις: ἐπίρρημα - ρῆμα - ὑποκείμενο. Ἡ εἰδοποιὸς διαφορὰ βρίσκεται στὸ πλέον. Ὁ ἀφηγητὴς θέλει νὰ τιμήσει τὴν ὑπεράνθρωπη προσπάθεια καὶ τῶν δυὸ ἀντιπάλων, γι' αὐτὸ στὸ ἴδιο ρῆμα θὰ προτάξει τὸ ἴδιο ἐπίρρημα, ἐκφραστικὸ ψυχικῆς καὶ πνευματικῆς ὑπερέντασης. Τὴν ὑπεροχὴ στοὺς Ἕλληνες θὰ τὴ δώσει λιτὰ μὲ τὸ πλέον.

VI. «Τὸ αἷμα ἐπῆγε ποτάμι· ἔφτασεν ἕως τὸ Μαραθώνα ἀντίκρυ. Ἔσυρεν ὡς τὴ θάλασσα κι ἔβαψε κατακόκκινα τὰ κύματα. Θρῆνος καὶ κακὸ ἔγινε. Τέλος ἐνίκησαν οἱ Ἕλληνες. Οἱ Τοῦρκοι ἔτρεξαν νὰ γλιτώσουν στὰ καράβια. Οἱ Ἕλληνες τοὺς κυνήγησαν κι ἐκεῖ τοὺς κατάσφαξαν· κανεὶς ἀπὸ τοὺς ἐχτροὺς δὲν ἐγύρισε πίσω». Χαρακτηριστικὰ στοιχεῖα τῆς εἰκόνας:

1) Ἡ κατὰ παράταξη σύνδεση τῶν προτάσεων.

2) Ὁ σύντομος, μικροπερίοδος λόγος.

3) Τὸ ἀσύνδετο σχῆμα καί, κατ' ἐξοχήν, μιὰ ὑπερεκχειλίζουσα διάθεση ὑπερβολῆς «τὸ αἷμα ἐπῆγε ποτάμι· ἔφτασεν ἕως τὸ Μαραθώνα ἀντίκρυ. Ἔσυρεν ὡς τὴ θάλασσα κι ἔβαψε κατακόκκινα τὰ κύματα» ἢ «κανεὶς ἀπὸ τοὺς ἐχτροὺς δὲν ἐγύρισε πίσω». Παντοῦ ὁ μεγεθυντικὸς φακὸς τῆς φαντασίας τοῦ ἀφηγητῆ.

4) Ἡ λιτότητα στὴ χρήση τῶν λέξεων καὶ τῶν ἐκφραστικῶν μέσων π.χ. στὴ φράση: «Θρῆνος καὶ κακὸ ἔγινε», μὲ δυὸ οὐσιαστικὰ κι ἕνα ἄχρωμο, συνηθισμένο ρῆμα, περιγράφει δραστικὰ τὴν ἀνθρώπινη ὀδύνη καὶ δίνει ἀνάγλυφη τὴν εἰκόνα τῆς καταστροφῆς. Μὲ τὸ ἐπίρρημα «τέλος» περνάει στὴν τελευταία φάση τῆς μάχης μὲ τρόπο πάλι λιτό: «Τέλος ἐνίκησαν οἱ Ἕλληνες». Αὐτὸ τὸ τόσο σημαντικὸ τὸ λέει σὰν κάτι φυσικό, χωρὶς κομπορρημοσύνη, χωρὶς πομπώδη λόγια. Γενικά: τ' ἄλλα μέρη τοῦ λόγου, ὅπως τὸ ἐπίθετο καὶ τὸ ἐπίρρημα, τοποθετοῦνται, ὅταν εἶναι ἐντελῶς ἀπαραίτητα. Ἔτσι ὁ λόγος, ἐνῶ εἶναι λιτός, γίνεται ζωντανός, δυναμικός.

5) Χαρακτηριστικὲς λαϊκὲς ἐκφράσεις: «τὸ αἷμα ἐπῆγε ποτάμι», «ἔσυρε ὡς τὴ θάλασσα».

Τρίτη ἑνότητα:

α) Εἰσαγωγικὴ πρόταση: «Ἔτρεξαν τότε δύο νὰ φέρουν τὴν εἴδηση στὴν Ἀθήνα. Ὁ ἕνας ἔτρεξε καβαλάρης, ὁ ἄλλος πεζὸς κι ἁρματωμένος». Βίαια καὶ μὲ ἐξοστρακισμὸ τῶν ἐνδιάμεσων γεγονότων γίνεται ἡ μετάβαση στοὺς ἀγγελιοφόρους.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

β) Τ ὸ ἀ ν ά π τ υ γ μ ά τ η ς : ἡ περιγραφὴ τῆς πορείας τοῦ πεζοδρόμου. Θὰ περιοριστῶ στὸ πιὸ καίριο σημεῖο της. «Ἐστάθη μιὰ στιγμὴ νὰ πάρει φύσημα, κι ἔπειτα πάλι δρόμο. Τέλος φτάνει στὸ Ψυχικό· ἐκεῖ ἐπῆγε νὰ ξεψυχήσει, πιάστηκε ἡ ἀναπνοή του, τὰ πόδια του ἔτρεμαν· τώρα ἔλεγε νὰ πέσει. Ἀντρειεύεται τότε καὶ παίρνει βαθιὸ ἀνασασμό, καὶ μιὰ καὶ δυὸ ἔφτασε τέλος στὴν Ἀθήνα. « Ἐνικήσαμεν! », εἶπε κι ἔπεσε εὐτὺς κι ἐξεψύχησε».

Συνοψίζω τὶς παρατηρήσεις :

Ι. Λόγος κοφτός, ἀσύνδετος, μικροπερίοδος μὲ συνεχεῖς δραματικὲς κορυφώσεις κι ἐντάσεις.

ΙΙ. Ἐκφράσεις καθαρὰ λαϊκὲς ποὺ συντείνουν στὴ δραστικότητα τοῦ λόγου : π.χ. ἐστάθηκε νὰ πάρει φύσημα : ἔπειτα πάλι δρόμο . . ἀντρειεύεται τότε καὶ παίρνει βαθιὸ ἀνασασμὸ κτλ.

ΙΙΙ. Ἐναλλαγὴ τοῦ ἀορίστου μὲ τὸν ἐνεστώτα, ποὺ εἶναι ἀσυνείδητα σκόπιμος: «...φτάνει..., ἀντρειεύεται. . . παίρνει». Τὸ παρελθὸν γίνεται ἀκριαῖα παρόν, τὸ δράμα τοῦ πεζοδρόμου κορυφώνεται κι ἡ θυσία του ὁλοζώντανη προβάλλει μπρὸς στὰ μάτια τοῦ γοητευμένου ἀπ' τὴν ἀφήγηση ἀκροατῆ. Ἡ δραστικότητα τοῦ λόγου, ποὺ ξαφνικὰ ἐγκαταλείπει τὴν τάση πρὸς τὴ γενικότητα τῆς περιγραφῆς κι ἐξαντλεῖται στὶς λεπτομέρειες τῶν ἀπελπισμένων κινήσεων τοῦ πεζοδρόμου, ζωγραφίζει τὴν ἀγωνία του, φωτίζει τὸ βαθύτερο περιεχόμενο τῆς θυσίας του. Ἡ ἀπελπισμένη του λαχτάρα νὰ μεταφέρει τὸ μήνυμα τῆς νίκης, τρέχοντας μ' ὅλο του τὸν ὁπλισμὸ καὶ στηριγμένος στὶς δικές του δυνάμεις κι ὄχι, ὅπως ὁ καβαλάρης, στὴ δύναμη τοῦ ἀλόγου του, ὅλα αὐτὰ ἀποτέλεσαν ἕνα ἀρκετὰ ἐρεθιστικὸ ὑλικὸ γιὰ τὸ κέντρισμα τῆς λαϊκῆς ψυχῆς, ποὺ πῆρε τὴ μορφὴ τοῦ φτερωτοῦ πεζοδρόμου καὶ μέσα ἀπ' τοὺς κρυφοὺς μηχανισμοὺς τῆς φαντασίας της διακλάδωσε τὰ ρίγη της στοὺς αἰῶνες. Μετὰ τὸ τέλος τῆς ἐπεξεργασίας πρέπει νὰ ἐπισημάνουμε α) πὼς ἡ μορφὴ τοῦ ἀνώνυμου ἢ ἐπώνυμου πεζοδρόμου συγκίνησε πάντα τὴν ἑλληνικὴ ψυχὴ γιὰ τὴν αὐτοθυσία του. β) Πὼς μὲ τὴν παράδοση αὐτὴ μᾶς δίνεται μιὰ εἰκόνα ἀπ' τοὺς ἀγῶνες τοῦ ἑλληνικοῦ λαοῦ γιὰ τὴν ἐλευθερία του.

Σ η μ ε ί ω σ η : Σὲ κάθε ἑνότητα ξεχωριστὰ θὰ γίνεται ἡ ἐντελῶς ἀπαραίτητη γλωσσικὴ καὶ πραγματολογικὴ ἐξομάλυνση, π.χ. θὰ ἐπισημανθοῦν 1) οἱ λέξεις, καὶ θὰ γραφοῦν στὸν πίνακα μὲ τὶς σημασίες τους : ἄρμενα τρικάταρτα, καὶ (=δηλαδή), στράτα (α΄ ἑνότητα), ριζὰ (β΄ ἑνότητα), φύσημα, κάμωμα (γ΄ ἑνότητα) καὶ 2) ἡ παρετυμολογία τῶν χωριῶν (Σταμάτα καὶ Ψυχικό). Ὅταν εἶναι δυνατό, ἡ γλωσσικὴ αὐτὴ διερεύνηση προχωρεῖ εἰς βάθος καὶ γίνεται βοηθητικὴ τῆς ἑρμηνείας. Π.χ. φύσημα: ἀφοῦ κρατήσω τὴν ἀναπνοή, ἀναπνέω μ' ἀνακούφιση, τὴ βρίσκουμε στὴ φράση «παίρνω φύσημα».

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Θὰ ὁλοκληρώσω τὴ διδασκαλία μὲ γλωσσικὲς ἀσκήσεις κι ἐρωτήσεις, ποὺ ὁ μαθητὴς θὰ τὶς ἐπεξεργαστεῖ στὸ σχολεῖο (ἂν ὑπάρχει χρόνος) ἢ στὸ σπίτι. Θὰ διαθέσω γι' αὐτὸ τὸ σκοπὸ ὁλόκληρη τὴν ἑπόμενη διδακτικὴ ὥρα, γιατὶ πρόκειται γιὰ ἀξιόλογο λαϊκὸ κείμενο ποὺ ἀπαιτεῖ τὴ διερεύνησή του. Οἱ γλωσσικὲς ἀσκήσεις καὶ τὸ ἐρωτηματολόγιο ἀποβλέπουν βασικὰ στὴν 1) ἐμπέδωση, κατὰ τρόπο ὅμως συστηματικό, ἀλλὰ ὄχι καὶ φορτικό, τῆς

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ὕλης τῆς γραμματικῆς, 2) στὴ συμπλήρωση τῶν κενῶν ποὺ εἶναι φυσικὸ νὰ ὑπάρχουν σὲ κάθε διδασκαλία, 3) στὴν ἐπέκταση τῶν γνώσεων τοῦ μαθητῆ σχετικὰ μὲ τὸ λογοτεχνικὸ εἶδος ποὺ διδάχτηκε, 4) στὴν ὄξυνση τῆς κριτικῆς του δύναμης καὶ τὴν ἔφεσή του γιὰ μελέτη.

Πρέπει, ἐπίσης, νὰ σημειωθεῖ πὼς τὸ ἐρωτηματολόγιο : α) δίνεται ἐνδεικτικὰ καὶ σκοπὸ ἔχει νὰ ὁριοθετήσει τοὺς στόχους του, β) δὲν εἶναι ἀπαραίτητο νὰ δοθεῖ ὁλόκληρο· αὐτὸ καθορίζεται ἀπ' τὸ χρόνο καὶ τὰ τεχνικὰ μέσα ποὺ διαθέτουμε, τὴν ἀντιληπτικότητα τῶν μαθητῶν κτλ., γ) οἱ μαθητὲς εἶναι δυνατὸν νὰ τὸ ἐπεξεργαστοῦν κατανεμημένοι καὶ σὲ ὁμάδες ἐργασίας, δ) τὸ ἐπίπεδό του ἐξαρτᾶται ἀπὸ πολλοὺς παράγοντες, ὅπως π.χ. εἶναι ἡ δυναμικότητα τῆς τάξης, τὰ βιβλία ποὺ διαθέτουν οἱ μαθητὲς καὶ τὸ σχολεῖο κτλ.

Τὸ ἐ ρ ω τ η μ α τ ο λ ό γ ι ο

1) Νὰ βρεῖς δυὸ τοπωνύμια καὶ νὰ τὰ ἐτυμολογήσεις.

2) Ποιὲς διαφορὲς ἔχει ἡ παράδοση μὲ τὸ πραγματικὸ περιστατικὸ καὶ μὲ τὶς πληροφορίες ποὺ μᾶς δίνει ὁ Πλούταρχος κι ὁ Λουκιανός; Γιατί ὑπάρχουν αὐτὲς οἱ διαφορές;

3) Στὴν παράδοσή μας οἱ λεπτομέρειες παραλείπονται, καὶ δίνονται μόνο τὰ πιὸ ἀπαραίτητα καὶ οὐσιῶδη. Τί πετυχαίνει μ' αὐτὸ ὁ ἀφηγητής;

4) Τὸ ἐπίθετο κανονικὰ μπαίνει πρὶν ἀπ' τὸ οὐσιαστικό. Νὰ βρεῖς στὸ κείμενο φράσεις, ὅπου τὸ ἐπίθετο ἀκολουθεῖ μετὰ τὸ οὐσιαστικό. Γιατί γίνεται αὐτό;

5) Σὲ ποιὸ σημεῖο κορυφώνεται περισσότερο τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ ἀκροατῆ;

6) Τὸ κείμενο ἔχει στὴν εἰσαγωγή του τὴ φράση «μιὰ φορά». Ποιὰ ἄλλη παραπλήσια φράση σοῦ θυμίζει ;

7) Ὁ καβαλάρης ταχυδρόμος ἀκόμα δὲν ἐφάνηκε. Ὑπάρχει γι' αὐτὸ καμιὰ ἐξήγηση καὶ ποιά;

8) Πῶς γεννιέται μιὰ παράδοση καὶ πῶς μεταδίνεται στοὺς μεταγενεστέρους;

9) Κυκλοφοροῦν σήμερα παραδόσεις γιὰ σύγχρονα γεγονότα; Ἂν ὄχι, γιατί;

10) Διάβασε κι ἄλλες παραδόσεις σχετικὰ μὲ τὸ Μαραθώνα (Ν. Πολίτου, «Παραδόσεις», Τόμ. Α΄, σελ. 4 - 7). Ποιὰ εἶναι τὰ θέματά τους;

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ : ΝΙΚΗΦΟΡΟΥ ΒΡΕΤΤΑΚΟΥ «ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΔΕΛΦΟΥΣ»

Ε. Ν. ΠΛΑΤΗ
Γεν. Ἐπιθεωρητῆ Μ.Ε.

Πρόλογος

Θὰ δώσω ἐδῶ, μὲ τὴ μορφὴ ποὺ συνεπάγεται μιὰ εἰσήγηση καὶ μὲ τὴ συντομία ποὺ ἐπιβάλλει τὸ περιορισμένο τοῦ διαθέσιμου χρόνου, τὶς διδακτικὲς ὁδηγίες ποὺ λίγο πολὺ θὰ ἔδινα σ' ἕναν καθηγητή, ἂν ἤταν νὰ ἑτοιμάσει μιὰ «ὑποδειγματικὴ διδασκαλία», τὶς διδακτικὲς ὁδηγίες ποὺ θὰ ἔδινα στὸν ἑαυτό μου, ἂν ἤταν νὰ διδάξω τὸ ποίημα.

Δὲ νομίζω πὼς μπορεῖ ν' ἀμφισβητηθεῖ ὅτι ἡ κατεξοχὴν θεμελιακὴ ἐπιστήμη γιὰ τὴ Διδακτικὴ τοῦ λογοτεχνήματος εἶναι ἡ Αἰσθητικὴ καὶ εἰδικότερα τὸ τμῆμα της ἐκεῖνο ποὺ ἀποτελεῖ τὴν Ἐπιστήμη τῆς αἰσθητικῆς μέθεξης, τῆς «αἰσθητικῆς κοινωνίας» — κατὰ τὴν ὁρολογία ποὺ προτιμῶ. Δὲν εἶναι φυσικὰ ἡ μόνη θεμελιακὴ ἐπιστήμη γιὰ τὴ Διδακτικὴ ἡ Αἰσθητική· ὑπάρχουν καὶ ἄλλες, ὅπως ἡ Ψυχολογία, ἡ Ἀξιοθεωρία. Ὅμως τὸ πρῶτο εἶναι νὰ συνειδητοποιήσουμε σύμμετρα (adéquatement) τὸ ἀντικείμενό μας καὶ τὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο ὁ αἰσθητικὰ καλλιεργημένος ἄνθρωπος ἔρχεται σὲ φυσικὴ κοινωνία μαζί του. Ἂν δὲ συνειδητοποιήσουμε σύμμετρα τὴ φύση τῶν μαθηματικῶν καὶ τὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο ὁ μαθηματικὰ καλλιεργημένος ἄνθρωπος ἔρχεται φυσικὰ σὲ κοινωνία μαζί τους, πῶς θὰ οἰκοδομήσουμε Διδακτικὴ τῶν μαθηματικῶν γιὰ τοὺς ἐφήβους ; Λέγοντας συνειδητοποίηση, δὲν ἐννοῶ θεωρητικὴ σύλληψη καὶ γνώση· αὐτὸ εἶναι δευτεροβάθμιο. Ἐννοῶ τὴν κατανόηση τοῦ ἄμεσου συνειδησιακοῦ δεδομένου ποὺ εἶναι γιὰ μᾶς, ὡς αἰσθητικὰ καλλιεργημένους ἀνθρώπους, τὸ λογοτέχνημα, ὅταν ἐρχόμαστε σὲ κοινωνία μαζί του φυσική, ἀπροκατάληπτη ἀπὸ θεωρίες καὶ σκοπιμότητες, καθὼς ἐπίσης καὶ τὴν κατανόηση τοῦ ἄμεσου συνειδησιακοῦ δεδομένου τῆς κοινωνίας μας αὐτῆς καὶ τῶν ἀναβαθμῶν στοὺς ὁποίους αὐτὴ μπορεῖ νὰ ἀνελιχτεῖ.

Ἡ Διδακτικὴ τοῦ λογοτεχνήματος, καὶ εἰδικότερα τοῦ ποιήματος, ποὺ θὰ διαφανεῖ μέσα ἀπὸ τὸ σχεδιογράφημα αὐτὸ τῆς διδασκαλίας, ἔχει βασιστεῖ στὴ μακροχρόνια αἰσθητικὴ ἐμπειρία μου καὶ διδακτική μου πείρα. Ἀλλὰ τὴ συγκρότησή της τὴν ἔχει λάβει κατὰ τὰ δύο πρῶτα χρόνια τῆς ἐργασίας μου ὡς ἐπιθεωρητῆ φιλολόγων. Τὴν ἔχω ἐκθέσει ἐπανειλημμένα σὲ συγκεντρώσεις φιλολόγων εὐρύτερων περιοχῶν, τὴν ἔχω δεῖ νὰ ἐφαρμόζεται ἀπὸ διακόσιους περίπου φιλολόγους — πού, προειδοποιημένοι, ἑτοίμαζαν γιὰ τὴν ἐπίσκεψή μου διδασκαλία ἑνὸς ποιήματος μὲ αἰσθητικὴ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἀξία —, τὴν ἔχω συζητήσει σὲ συνεδριάσεις τῶν φιλολόγων τῶν διαφόρων σχολείων καθὼς καὶ στὶς ἐπακολουθοῦσες προσωπικές μου συνεντεύξεις μὲ καθέναν ἀπὸ τοὺς ἐπιθεωρημένους, τέλος τὴν ἔχω δεῖ νὰ παρουσιάζεται σὲ τρεῖς ὑποδειγματικὲς διδασκαλίες ποὺ ἔγιναν κατὰ τὶς ὁδηγίες μου μπροστὰ στοὺς φιλολόγους τῶν Νομῶν Αἰτωλοακαρνανίας ἡ πρώτη («Τάκη - Πλούμας»), Ἠλείας ἡ δεύτερη («Ἰγνάτιος») καὶ Ζακύνθου ἡ τρίτη («Ἡμέρα τῆς Λαμπρῆς»). Ὥστε, γιὰ μένα τουλάχιστον, εἶναι Διδακτικὴ δοκιμασμένη στὴν πράξη κι ἔχει περάσει ἀπὸ ὅσο ἔλεγχο τῆς ἔκαναν οἱ καθηγητές. Ἐξάλλου, τὸ αἰσθητικό της ὑπόβαθρο τὸ ἔχω ἀναπτύξει στὸ βιβλίο μου «Ἡ αἰσθητικὴ κοινωνία».

Φυσικά, ἐδῶ θὰ σχεδιογραφηθεῖ μιὰ ἐφαρμογή της. Πολλὰ ἑπομένως ἀπὸ ἐκεῖνα ποὺ θὰ ἐκτεθοῦν ἔχουν εἰδικὴ λίγο πολὺ ἀξία, συνδέονται εἴτε ἀποκλειστικὰ μὲ τοῦτο τὸ ποίημα, εἴτε μὲ ποιήματα λιγότερο ἢ περισσότερο ὁμοιότυπά του. Ὅμως τὰ δομικὰ στοιχεῖα ἔχουν εὐρύτερο ἢ καὶ καθολικὸ χῶρο ἐγκυρότητας καὶ ἐφαρμογῆς. Πάντως δὲν πρέπει νὰ λησμονοῦμε ὅτι ἡ Διδακτικὴ δὲ δίνει συνταγές. Ἀσφαλῶς, θέτει ὁρισμένες δομὲς γενικότερες ἢ εἰδικότερες. Ἀλλὰ ἡ ἐφαρμογὴ ἀποτελεῖ πάντοτε δημιουργία, ποὺ ξεκινᾶ ἀπὸ τὴν προσωπικότητα τοῦ διδάσκοντος, ἀπὸ τὴν ἰδιοτυπία τοῦ διδακτέου ἀντικειμένου καὶ ἀπὸ τὸ ἐπίπεδο τῶν μαθητῶν.

Τὸ ποίημα «Ἐπιστροφὴ ἀπὸ τοὺς Δελφοὺς» εἶναι ἀπὸ τὰ καλύτερα ποιήματα τοῦ Νικηφόρου Βρεττάκου— ἀπὸ τὰ βαθύτερα καὶ οὐσιαστικότερα. Εἶναι μυστικὸ ποίημα. Βρίσκεται στὰ Νεοελληνικὰ Ἀναγνώσματα τῆς Δ΄ τάξεως. Κατὰ τὴ γνώμη μου, ἀπαιτεῖ βιωματικὸ πλοῦτο μαθητῶν τῆς τελευταίας τουλάχιστο τάξεως. Γι' αὐτὸ θὰ θεωρήσω ἐδῶ ὅτι διδάσκω στὴν ΣΤ΄ τάξη. Πάντως καὶ στὴν Δ΄ τάξη μπορεῖ νὰ διδαχτεῖ τὸ ποίημα χωρὶς ἀποτυχία.

Τὸ ποίημα καλύπτει δύο σελίδες τοῦ βιβλίου. Ἔχει 65 πολυσύλλαβους στίχους. Θὰ ἦταν λοιπὸν σφάλμα νὰ τὸ διδάξει κανεὶς σὲ ἕνα μάθημα — τέτοιο μεστὸ μάλιστα ποίημα. Θὰ τὸ διδάξω σὲ δύο μαθήματα.

Προϋποθέτω ἐδῶ τοὺς μαθητές μου ἐξοικειωμένους γενικὰ μὲ τὴ μοντέρνα ποίηση. Ὥστε δὲ θὰ ἀσχοληθῶ μὲ αὐτὴ τὴν πλευρὰ τοῦ προβλήματος — ἀλλιῶς θὰ ἔπρεπε νὰ κάνω εἰδικὴ εἰσήγηση, ποὺ νὰ μὴν ἀναφέρεται μάλιστα ἀποκλειστικὰ σὲ τοῦτο τὸ ποίημα. Ἄλλωστε τὸ ποίημα εἶναι σχεδὸν ὁλόκληρο τόσο εὐκολονόητο, παρέχει τόσο εὔκολα μιὰ π ρ ώ τ η κ α τ α ν ό η σ η, ὅσο καὶ τὰ παραδοσιακὰ ποιήματα. Οἱ δυσχέρειές του — ποὺ παρουσιάζονται κατὰ τὴ βαθύτερη μελέτη του — εἶναι δυσχέρειες στὴν οὐσιαστικότερη κατανόηση, συνυφασμένες μὲ τὸ βιωματικονοηματικὸ περιεχόμενο τοῦ ποιήματος. Τέτοιες δυσκολίες ἔχουν καὶ τὰ παραδοσιακὰ ποιήματα.

Ἡ διδασκαλία ποὺ θὰ σχεδιογραφηθεῖ ἐδῶ πρέπει νὰ νοηθεῖ ὅτι κατὰ τὴ διεξαγωγή της ἐφαρμόζει τὴν ἀρχὴ τῆς καθοδηγημένης αὐτενέργειας τῶν μαθητῶν στὴ μεγαλύτερη δυνατὴ μέσα στὰ πλαίσιά της ἔκταση. Φυσικά, τοῦτο δὲ σημαίνει ὅτι θὰ κινηθεῖ μόνο στὸ ἐπίπεδο ὅπου κινοῦνται αὐτενεργώντας οἱ μαθητές. Αὐτὸ θὰ ἦταν χρεοκοπία τοῦ δασκάλου. Ἀλίμονο ἂν δὲ διαθέτει ὁ δάσκαλος ἕνα ὑψηλότερο ἐπίπεδο. Τὸ ζήτημα μόνο εἶναι νὰ μπορεῖ ν' ἀνεβάζει μαζί του ἐκεῖ τοὺς μαθητές του.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Α΄. Ἡ προπαρασκευὴ

Ἀπὸ τὸ προηγούμενο μάθημα ἔχω ἀναθέσει στὰ παιδιὰ νὰ προετοιμαστοῦν στὸ σπίτι τους γιὰ τὴ διδασκαλία τοῦ ποιήματος. Μαζί, τοὺς ἔχω δώσει καὶ μιὰ ἐρώτηση — σὲ ἄλλες περιπτώσεις τοὺς δίνω λίγο περισσότερες. Τί σημαίνει προετοιμασία τὸ ξέρουν τὰ παιδιά. Ἔχουν συνειδητοποιήσει — ἄλλα σὲ ἀρκετό, ἄλλα, δυστυχῶς, σὲ ὄχι ἀρκετὸ βαθμὸ — ὅτι οὔτε πρέπει οὔτε τοὺς εἶναι σχολικὰ χρήσιμο (χρήσιμο δηλαδὴ ἀπὸ τὴν ἄποψη τοῦ βαθμοῦ καὶ τοῦ ἐπαίνου ἐκ μέρους μου) νὰ καταφύγουν σὲ ἐγκυκλοπαίδειες ἢ σὲ βιβλία μὲ ἀναλύσεις· καὶ ὅτι πάντως ἐκεῖνο ποὺ ἔχουν νὰ κάνουν εἶναι νὰ διαβάσουν πολλὲς φορὲς— ὅσες τοὺς ἀρέσει — τὸ ποίημα.

Ἑπομένως καὶ ἡ διδασκαλία αὐτὴ— ὅπως καὶ κάθε ἄλλου λογοτεχνήματος πράγματι ἀξιόλογου αἰσθητικὰ— θὰ γίνει μὲ προπαρασκευή. Τὸ γιατί, τὸ θεωρῶ αὐτονόητο καὶ ἀποδίδω, τὸ γνωστὸ διδακτικὸ κανόνα ὅτι τὰ λογοτεχνήματα πρέπει νὰ διδάσκονται χωρὶς προπαρασκευὴ ἐκτὸς ἂν τὸ μέγεθός τους ὑποχρεώνει σὲ οἰκονομία χρόνου, σὲ ἐσφαλμένη μεταφορὰ τοῦ ὀρθοῦ γιὰ τὴ Δημοτικὴ Ἐκπαίδευση στὴ Μέση Ἐκπαίδευση.

Τὸ ἀληθινὸ λογοτέχνημα — παραμερίζω ἑπομένως τὸ ἀστυνομικὸ μυθιστόρημα, τοὺς αἰσώπειους μύθους καὶ ὅ,τι ἄλλο δὲν ἔχει αἰσθητικὴ ἀξία — εἶναι κάτι ριζικὰ διάφορο ἀπὸ ἕνα ἐπιστημονικὸ κείμενο. Δὲ βασίζεται στὴν εὕρεση καὶ στὴν περιέργεια ποὺ προκαλεῖ ἡ ἀναζήτηση. Τὸ ὡραῖο ζητεῖ ἀπὸ μᾶς ἐρωτικὴ θὰ ἔλεγα κοινωνία μαζί του, διείσδυση ἐντός του, ἀφομοίωσή του. Ὅσο ἐπαναλαμβάνουμε τὴν κοινωνία μας μαζί του, τόσο πιὸ βαθιὰ τὸ ἀπολαμβάνουμε. Ποτὲ δὲ μᾶς κουράζει νὰ ξαναβλέπουμε τὸν οὐρανό, τὸ φεγγάρι, ἕνα ὡραῖο τοπίο, ἕνα λουλούδι, ἕνα ἀγαπημένο πρόσωπο ἢ τὴ φωτογραφία του, ἕνα ζωγραφικὸ πίνακα στὸ σπίτι μας, τὸν Παρθενώνα· ποτὲ δὲ μᾶς κουράζει νὰ ξανακοῦμε ἕνα μουσικὸ ἔργο, νὰ παρακολουθοῦμε καὶ πάλι ἕνα θεατρικὸ ἔργο· ἀρκεῖ νὰ διακατεχόμαστε κατὰ τὴν κοινωνία μας αὐτὴ ἀπὸ τὴν ἀναγκαία διάθεση. Ὄχι μόνο δὲ μᾶς κουράζει ἡ ἐπανάληψη ἀλλὰ κάνει τὴν κοινωνία μας μὲ τὸ ἔργο τέχνης οὐσιαστικότερη κάθε φορά. Ἐξάλλου τὸ ἔργο τέχνης ἀπαιτεῖ προσωπικὴ κοινωνία· τὸ «ὕπαγε εἰς τὸ ταμιεῖον σου» ἰσχύει κι ἐδῶ. Ἂν ἔχει βιώσει τὸ ποίημα ὁ μαθητὴς μόνος του, θὰ συγκινηθεῖ μὲ τὴν ἀπαγγελία ποὺ θὰ γίνει στὴν τάξη. Ἀλλιῶς πολὺ λίγα θὰ προλάβει νὰ πάρει.

Καὶ οἱ τυφλοσοῦρτες ; Μά, ἂς τοὺς νικήσουμε πρῶτα ἐκεῖ ποὺ καὶ μεγαλύτερο κακὸ κάνουν καὶ περισσότερο δυσμάχητοι εἶναι — στὰ μαθηματικά, στὸ ἀρχαῖο κείμενο — καὶ ὕστερα ἂς συγκινηθοῦμε μὲ τῶν λογοτεχνημάτων τοὺς τυφλοσοῦρτες. Ὅσο τὸ κράτος ἐπιτρέπει αὐτὴ τὴν ἐκμετάλλευση, τὰ Ἑλληνόπουλα θὰ τρέφονται μὲ μασημένη τροφή.

Ἔρχομαι στὶς ἐρωτήσεις. Τὸ ποίημα εἶναι τέτοιο, ὥστε δὲ μὲ ἀφήνει νὰ δώσω περισσότερες ἀπὸ μία ἐρώτηση, τὴν ἑξῆς : «Δῶστε μὲ δικά σας λόγια τὴν πρώτη σκηνὴ τοῦ ποιήματος (ὡς τὸ «σὰν ἀλαφάκι» τοῦ 14ου στίχου), ἀφοῦ πρῶτα ἀναφέρετε ἐκεῖνα ποὺ ἀφήνει νὰ ἐννοηθεῖ ὅτι ἔγιναν πρὶν ἀπ' αὐτή». Οἱ μαθητὲς ξέρουν ὅτι θὰ ξαναπλάσουν καὶ θὰ ξαναδώσουν μὲ δικά τους λόγια τὸ περιεχόμενο αὐτῆς τῆς σκηνῆς (ἢ εἰκόνας), ἢ μᾶλλον ὅτι θὰ τὸ δώσουν ὅπως σχηματίζεται μέσα τους· θὰ τὸ δώσουν συγκινημένα καὶ ἐκφραστικά, ὅμως χωρὶς βερμπαλισμοὺς καὶ ψευτορομαντισμοὺς καὶ χωρὶς δική τους μυθοπλασία ἀλλὰ πιστὰ σ' ἐκεῖνα ποὺ ἔχει δώσει ὁ συγγρα-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

φέας (πιστὰ στὸ πνεῦμα τους πρῶτα, σὲ μεγάλο βαθμὸ καὶ στὴ σάρκα τους, στὸ παραστασιακό τους περιεχόμενο). Θὰ περιοριστῶ σὲ μιὰν ἐρώτηση ἐπειδὴ τὰ πιὸ κάτω περιεχόμενα τοῦ ποιήματος ἀποτελοῦν ἐσωτερικοὺς ὁραματισμοὺς μὲ σφιχτὴ ἀλληλουχία καὶ φοβοῦμαι μήπως πολλοὶ μαθητὲς παρασυρθοῦν σὲ παρανοήσεις.

Γενικά, οἱ ἐρωτήσεις δὲν πρέπει νὰ εἶναι πολλὲς (δύο τρεῖς ἀρκοῦν συνήθως) καὶ πρέπει νὰ εἶναι βιωματικὲς καὶ παραστασιακές, ὄχι νοηματικές, νὰ πηγάζουν δηλαδὴ —κατὰ τὴν ὁρολογία ποὺ θὰ χρησιμοποιήσω σὲ λίγο— ἀπὸ τὴν «ἀναβίωση», ὄχι ἀπὸ τὴ «συνειδητοποίηση» τοῦ ποιήματος. Γιατὶ στὴ δεύτερη εἶναι εὐκολότερη ἡ παρανόηση.

Οἱ προκαταβολικὰ τεθειμένες ἐρωτήσεις λειτουργοῦν καὶ ὡς παρώθηση στὰ παιδιὰ νὰ κοινωνήσουν καθένα στὸ σπίτι του ἐσωτερικὰ μὲ τὸ ποίημα.

Τὰ παιδιὰ ξέρουν ἀκόμη ὅτι, ὅπου στὸ σπίτι τους σκοντάψουν σὲ κάτι ποὺ δὲν τὸ καταλαβαίνουν — ἐννοῶ πάντοτε τὴν πρώτη κατανόηση —, θὰ τὸ σημειώσουν γιὰ νὰ τὸ ρωτήσουν στὴν τάξη. Ἐγώ, ἐρευνώντας, ἔκρινα ὅτι σ' ἕνα μόνο τέτοιο σημεῖο πρέπει νὰ τοὺς ὑποβοηθήσω. Μετὰ λοιπὸν ἀπὸ τὴν ἐρώτηση, προσθέτω προφορικὰ καὶ τὸ ἑξῆς : «Στὶς προτάσεις 'Λουλούδι ἀνάνθιστο' καὶ 'ἄστρο σβηστό' ἐννοεῖται τὸ ἴδιο ρῆμα ποὺ ὑπάρχει στὴν ἀμέσως προηγούμενη πρόταση».

Β΄. Ἡ διεξαγωγὴ τῆς διδασκαλίας

Ι. Βίωση καὶ ἐξομάλυνση

Ἡ συναισθηματικὴ προετοιμασία τῶν μαθητῶν πρέπει γενικὰ στὰ λογοτεχνήματα νὰ εἶναι πάρα πολὺ σύντομη — καὶ ἂν ἀκόμη πρόκειται γιὰ «διδασκαλία χωρὶς προπαρασκευή». Τὸ λογοτέχνημα μιλάει καὶ συναρπάζει μόνο του — ἂν φυσικὰ ἀξίζει καὶ τοῦ ἀξίζει ὁ ἀναγνώστης. Στὴν περίπτωση ὡστόσο τοῦ ποιήματος αὐτοῦ εἶναι ἀνάγκη νὰ διατεθοῦν μερικὰ λεπτὰ γιὰ νὰ ἐξαρθεῖ τὸ ὑψηλὸ αἰσθητικό, ἱστορικὸ καὶ πολιτιστικὸ νόημα τῶν Δελφῶν καί, ἐντός τους, ἰδιαίτερα τοῦ «Ἡνίοχου». Γιατὶ τὸ ποίημα προϋποθέτει γνωστὸ καὶ ἀναγνωρισμένο αὐτὸ τὸ νόημα — μιὰ καὶ ἐκφράζει τὴ μαγεία ποὺ διακατέχει τὴν ψυχὴ τοῦ ποιητῆ καὶ τῆς συντροφιᾶς του καθὼς γυρίζουν ἀπὸ τὸν ἱερὸ τόπο.

Λέω λοιπὸν στὴν ἀρχὴ λίγα, πολὺ λίγα, θερμὰ λόγια γιὰ τὸν ποιητή. Ὕστερα ἀρχίζω ἐξαίροντας τὸ τοπίο πρῶτα πρῶτα τῶν Δελφῶν, μὲ τοὺς ἀναπαλμοὺς τοῦ φωτός, τὴν ὑποβολὴ τῶν Φαιδριάδων καὶ τὸ ὑψηλὸ μεγαλεῖο τοῦ κυματισμοῦ τῶν βουνῶν ὡς τὴ θάλασσα. Ἀναφέρομαι κατόπι στὴ σημασία ποὺ εἶχε αὐτὸς ὁ τόπος γιὰ τοὺς Ἀρχαίους Ἕλληνες : ὀμφαλὸς τῆς γῆς· κύρια ἕδρα τῆς λατρείας τοῦ θεοῦ τοῦ ἑλληνικοῦ πνεύματος, τοῦ Ἀπόλλωνα· ἀκτινοβόλο κέντρο σοφίας βαθύτερης ἀπὸ τὶς διανοητικὲς δυνάμεις τοῦ ἀνθρώπου, ρυθμιστικὰ ἔγκυρης γιὰ τὴ διαγωγὴ ἀτόμων καὶ κρατῶν καὶ κατευθυντικῆς πρὸς τὴν ἀξιοκρατούμενη ζωὴ καὶ πρὸς τὴν ἀμοιβαία, κατὰ τὸ πνεῦμα τοῦ Μέτρου, συνδιαλλαγὴ (ἀμφικτιονία)· ἱερὸ ἀκόμη κατάμεστο ἀπὸ καλλιτεχνήματα, πνευματικὰ ἀφιερώματα τοῦ ἀνθρώπου στὸ θεὸ τοῦ φωτός. Τέλος, ἐξαίρω τὴ συγκίνηση ποὺ δημιουργοῦν σὲ μᾶς, στοὺς καλλιεργημένους τουλάχιστον ἐπισκέπτες, οἱ Δελφοί, μὲ τὸ φῶς καὶ τὸ τοπίο τους, μὲ τὴ σημασία ποὺ εἶχαν στὸ ἀρχαῖο ἑλληνικὸ παρελθὸν καὶ ποὺ μ' ἕναν τρόπο ἐπιζεῖ καὶ σὲ μᾶς —θυμίζω καὶ τὴ Δελφικὴ Ἰδέα

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τοῦ Σικελιανοῦ — καὶ ἀκόμη μὲ τὰ λείψανα ἔστω ἀπὸ τοὺς καλλιτεχνικοὺς τῶν θησαυρούς, πάν' ἀπ' ὅλα μὲ τὸν «Ἠνίοχο».

Γιὰ ὅλα αὐτὰ διαθέτω πολὺ λίγα λεπτὰ τῆς ὥρας (3′ - 5′) καὶ τὰ λέω χωρὶς ρητορεία ἀλλὰ μὲ ἔνταση καὶ θέρμη, ὥστε νὰ δημιουργήσω μιὰ ἀτμόσφαιρα ἔξαρσης. Γι' αὐτὸ καὶ πολὺ λίγο χρησιμοποιῶ τὸ διάλογο.

Στὴ συνέχεια, ἀπαγγέλλω — μὲ ἦθος, ὅπως λέγεται, ἀλλὰ καὶ μὲ λιτότητα — τὸ ποίημα.

Μὲ τὴν οἰκείωση ποὺ εἶχαν ἤδη τὰ παιδιὰ μὲ τὸ ποίημα χάρη στὴν προετοιμασία τους, μὲ τοὺς εἰσαγωγικούς μου λόγους, καὶ μὲ τὴν ἀπαγγελία, ἔχει πιὰ δημιουργηθεῖ ἐντός τους μιὰ μεστὴ βίωση τοῦ ποιήματος, ποὺ θὰ χρησιμεύσει ὡς τὸ στερεὸ βάθρο γιὰ ὅλη τὴν πιὸ πέρα εἰσχώρηση στὸ ποίημα καὶ ἐπεξεργασία τῶν περιεχομένων του.

Ἔτσι, μπορῶ νὰ κάνω τώρα τὴν ἀναγκαία συνήθως παρέκβαση : νὰ ἐξομαλύνω δηλαδὴ κάθε δυσκολία ποὺ συνάντησαν οἱ μαθητὲς στὴν προσπάθειά τους νὰ ἐπιτύχουν τὴν πρώτη, ὅπως εἶπα, κατανόηση. Μπορῶ νὰ τὴν κάνω τώρα, ἐπειδή, χάρη στὸ στερεὸ βιωματικὸ βάθρο ποὺ ἔχει δημιουργηθεῖ, δὲ διατρέχω κίνδυνο νὰ φθαρεῖ ἡ πραγματοποιημένη κοινωνία τοῦ κάθε παιδιοῦ μὲ τὸ ποίημα.

Ζητῶ πρῶτα ἀπὸ τὰ παιδιὰ νὰ συμπληρώσουν τὶς δύο ἐλλιπεῖς προτάσεις ποὺ τοὺς ἔχω δώσει. Ὕστερα ζητῶ νὰ μοῦ ποῦν ἄλλες δυσκολίες ποὺ συνάντησαν καὶ φροντίζω νὰ λυθοῦν ἀπὸ τὴν τάξη. Στὸ τέλος τοὺς ρωτῶ κι ἐγὼ (ἂν ἔτυχε καὶ δὲ ρώτησαν) τὰ ἑξῆς : 1) στὸ στίχο 55, ἡ λέξη «ἀντίλαλοι» ἀπὸ ποῦ ἐξαρτᾶται (ἀπάντηση : ἐπαναλαμβάνει τὴν ἴδια λέξη τοῦ στίχου 52, σχῆμα ἐπαναστροφῆς). 2) θησαυρισμένη μουσικὴ (ἀποθηκευμένη πολύτιμη μουσικὴ) (στ. 24). 3) ἄμπωτη (πρώτη σημασία = ἀναρρόφηση, ἀνάποση νεροῦ) (στ. 30). 4) ἰσοζυγιάζουν (= ἰσοσταθμίζουν, ζυγιάζουν ὅσο) (στ. 38). 5) σὰ νὰ μὴν ἔκανε (= σὰ νὰ μὴν ἔπρεπε) (στ. 41). 6) ἐνῶ (= κι αὐτὴ τὴν ὥρα) (σελ. 49).

Κανονικά, πολλὰ ἀπὸ αὐτὰ ἔπρεπε νὰ γραφοῦν στὸν πίνακα καὶ στὰ τετράδια. Εἶναι ὅμως μεγάλο τὸ ποίημα καὶ προσέχω νὰ τελειώσω ὅσο πιὸ γρήγορα μὲ τὴν ἐξομάλυνση. Ἀπὸ δῶ καὶ πέρα «ἐκὰς τὰ βέβηλα» : τίποτε ποὺ νὰ θυμίζει φιλολογία σὲ στενὴ ἔννοια, λεξικό, ἐγκυκλοπαίδεια, δὲν ἐπιτρέπεται νὰ μᾶς διακόψει (ἐκτὸς ἂν ἀπὸ λάθος παραλείψαμε κάτι). Ξαναμπαίνουμε στὸν ἱερὸ χῶρο τῆς αἰσθητικῆς κοινωνίας μας μὲ τὸ ποίημα. Ἔνταση καὶ ἔξαρση — ὑγιὴς βέβαια καὶ λιτὴ — πρέπει νὰ χαρακτηρίζει τὴ διδασκαλία. Τὸ πρῶτο μας βῆμα πρέπει φυσικὰ νὰ εἶναι ἡ ἀνανέωση τῆς βίωσής μας. Γι' αὐτό, γίνεται δεύτερη τώρα ἀπαγγελία τοῦ ποιήματος ἀπὸ ἕναν προικισμένο μαθητή. Τὰ παιδιὰ ξέρουν τὴ σύστασή μου νὰ ἔχουν κατὰ τὴ διάρκεια τῆς δεύτερης αὐτῆς ἀπαγγελίας — οὔτε πρὶν οὔτε μετὰ — κλειστὰ τὰ βιβλία.

II. Ἀναβίωση καὶ ἐμβίωση

(Ἀπὸ δῶ καὶ κάτω παρακαλῶ νὰ μοῦ ἐπιτρέψετε νὰ ἀποφεύγω, κατὰ τὸ δυνατό, νὰ δίνω μαζὶ μὲ τὸ κάθε σχεδὸν διδακτικὸ βῆμα μου καὶ μία, σύντομη ἔστω, θεωρητικὴ θεμελίωση. Γιατὶ θὰ πέσω ὁλότελα ἔξω στὸ χρόνο. Γιὰ τὸν ἴδιο λόγο, θὰ ἐκθέσω καὶ τὴν πιὸ πέρα διδακτική μου πορεία μὲ ὅση μπορῶ συνοπτικότητα.)

Θὰ ἦταν τελείως ἀψυχολόγητο νὰ ζητήσω ἀπὸ ἕνα ἢ περισσότερα παιδιὰ νὰ μοῦ ἀποδώσουν ὁλόκληρο τὸ ποίημα. Θὰ τὸ κατακρεουργοῦσαν, ἢ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μᾶλλον θὰ ἔδιναν ἕναν κομμένο ἐδῶ κι ἐκεῖ καὶ κακοανασυνδεμένο σκελετό του. Οὔτε καί, στὸ πρῶτο κοίταγμα, προσφέρεται τὸ ποίημα σὲ χωρισμὸ σὲ εὐρύτερες θεματικὲς ἑνότητες (ὅπως π.χ. τὸ ποίημα τοῦ Ζαλοκώστα : «Ὁ βοριὰς ποὺ τ' ἀρνάκια παγώνει»). Κατὰ βάθος μάλιστα δὲ χωρίζεται κὰν τὸ ποίημα, ἀλλὰ συγκροτεῖ μιὰ βιωματικὴ ἀνέλιξη μὲ ἀλληλοεισχώρητα περιεχόμενα—σὰν τῆς μπερξονικῆς «διάρκειας». Ἔτσι, τὸ μόνο ποὺ ζητῶ νὰ μοῦ ποῦν τὰ παιδιὰ εἶναι : 1) τὴν εἰκόνα (ἐδῶ τὴ σκηνὴ) ποὺ προϋποτίθεται στὸ ποίημα (=Μιὰ συντροφιά, ἀνάμεσά τους κι ὁ ποιητής, ἐπισκέφτηκαν μιὰ μέρα τοὺς Δελφοὺς καί, ἀφοῦ ἀπόλαυσαν τὸ τοπίο, τοὺς ἀρχαιολογικοὺς χώρους καὶ τὸ Μουσεῖο, σὰν ἤρθε ἡ νύχτα μπῆκαν σ' ἕνα ἀνοιχτὸ—πρέπει νὰ τὸ ὑποθέσουμε—ἀμάξι καὶ πῆραν τὸ δρόμο τῆς ἐπιστροφῆς)· καὶ 2) νὰ μοῦ ποῦν τὴ γενικότατη μορφὴ ποὺ διέπει τὸ ποίημα (=Εἶναι ἕνα ταξίδι μέσα στὴ νύχτα· ὅλα διαδραματίζονται μέσα σ' αὐτὸ τὸ ταξίδι).

Ἀπὸ ἐδῶ καὶ πέρα θὰ προχωρήσω ἀπὸ ἀκέραιη εἰκόνα (ἢ σκηνὴ ἢ κάτι ἄλλο παρόμοιο) σὲ ἀκέραιη εἰκόνα. Ὄχι ἀπὸ λέξη (ἀπὸ σημαντικὴ ἔστω λέξη) σὲ λέξη. Τὴν τελευταία αὐτὴ μέθοδο (ποὺ τὴ συναντᾶ κανεὶς σέ, ἀλλιῶς, ἐξαίρετα ἔργα, ὅπως τοῦ Γιώργου Θέμελη ἢ τοῦ Κώστα Κουλουφάκου), τὴν ἀπορρίπτω : Παραγνωρίζει βασικὰ τὴν ἀρχὴ τῆς συνολικότητας· ὁδηγεῖ σὲ σχεδὸν μονόλογο τοῦ καθηγητῆ (γιατὶ σὲ τόσο λεπτὲς αἰσθητικὲς συλλήψεις ἐλάχιστα μποροῦν νὰ συμβάλλουν οἱ μαθητές)· καὶ ἀκόμη κάνει ἀναγκαία μιὰ πολὺ μεγάλη δαπάνη χρόνου.

Τὴν πρώτη σκηνὴ τὴν ἔχω ἤδη ξεχωρίσει (στ. 1-14, ἕως «σὰν ἀλαφάκι»). Τὸ περιεχόμενό της εἶναι παραστασιακὸ (ὀπτικὸ κυρίως). Ὥστε ἡ ἐρώτησή μου—καὶ ἡ διδακτική της δικαίωση βρίσκεται στὸ λεγόμενο «ἑρμηνευτικὸ κύκλο»—θὰ εἶναι : «πέστε μου τί βλέπετε (ἐνδεχομένως : τί ἀκοῦτε κ.τ.ὅ.) σ' αὐτὴ τὴ σκηνή». Μὲ τὴν ἐρώτηση αὐτὴ δὲ ζητῶ μὲ κανέναν τρόπο περίληψη. Ἡ περίληψη σκοτώνει τὸ ποίημα—τίποτε ἄλλωστε σ' ἕνα ποίημα δὲν ἐπιτρέπεται νὰ παραλείπεται. Ζητῶ ξαναπλάσιμο, ξαναδόσιμο τοῦ ποιήματος, ἀλλὰ μὲ τὰ στοιχεῖα τοῦ ἴδιου τοῦ ποιήματος, ἀσφαλῶς καὶ μὲ τὶς προεκτάσεις καὶ αὐτονόητες συνδέσεις των. Γι' αὐτὸ καὶ συνιστῶ στὰ παιδιὰ νὰ ξανακοιτάξουν λίγο τὴν ἑνότητα πρὶν προθυμοποιηθοῦν ν' ἀπαντήσουν.

Ἀκολουθῶ τὴν ἑξῆς μέθοδο. Ἕνα παιδὶ λέει, ὅσο μπορεῖ πιὸ βιωμένα, τὸ περιεχόμενο τῆς σκηνῆς. Ὅμως, ὅπως εἶναι φυσικό, παραλείπει πολλά, παραστασιακὰ ἰδίως, στοιχεῖα. Ζητῶ ἀπὸ τὴν τάξη νὰ συμπληρώσει, νὰ μὴν ἀφήσει πετράδι ποὺ νὰ μὴν τὸ ξαναζήσει. Ἔτσι, σιγὰ σιγὰ συλλέγεται ὅλος ὁ παραστασιακὸς πλοῦτος τοῦ ποιήματος καὶ λίγο πολὺ ἀνασυγκροτεῖται. Ἐγὼ εἶμαι κατὰ τὴ διάρκεια τῆς ἐργασίας αὐτῆς ὅλο κατανοητικὴ δεκτικότητα, δέχομαι ἐνθαρρυντικὰ τὴν κάθε συμβολὴ—ἐκτὸς ἂν κανένας μαθητὴς πέσει ὁλοφάνερα ἔξω. Σὲ μερικὲς περιπτώσεις ἐξαίσιων ποιητικῶν στοιχείων (ὅπως π.χ. «μπρός της παραμερίσαν—ἀκόμη κι οἱ βασιλικὲς νύχτες τῶν παιδικῶν μου χρόνων») ζητῶ νὰ ξαναδιαβαστοῦν στὴν τάξη, ἐνδεχομένως τὰ ἐπαναλαμβάνω κι ἐγώ, ὥστε νὰ πραγματοποιηθεῖ αὐτὸ ποὺ ὀνομάζω «ἐμβίωση» τῶν στοιχείων αὐτῶν. Γενικὰ φροντίζω νὰ προσεχτοῦν ἰδιαίτερα, νὰ ἐμβιωθοῦν μὲ τοῦτον ἢ τὸν ἄλλο τρόπο, τὰ πιὸ ποιητικὰ στοιχεῖα—ὅπως π.χ. ἐκείνη ἡ ἐπιμέρους εἰκόνα τοῦ «συμπαντικοῦ λαμπαδηφόρου».

Ὕστερα ἀπὸ αὐτὴ τὴν ἐργασία—στὴν ὁποία, ἂς σημειωθεῖ, παίρνουν μέρος, ὁ ἕνας μετὰ τὸν ἄλλο, πολλοὶ μαθητές, καθὼς ὁ καθένας τους

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

προσθέτει, ἀπὸ ἐσωτερικὴ ὥθηση κινημένος, τὸ δικό του—ζητῶ ἀπὸ ἕνα μαθητὴ νὰ ἀνασυνθέσει καὶ ξαναδώσει ὅλα. Ἂν χρειαστεῖ, προσθέτω κάτι κι ἐγώ, φροντίζοντας κυρίως νὰ διανυθεῖ κατεξοχὴν ἡ τελευταία αὐτὴ φάση τῆς ἀναβιωτικῆς ἐργασίας μέσα σὲ μιὰ ἀτμόσφαιρα ἔξαρσης.

Στὸ σημεῖο αὐτὸ δὲν κρίνω καθόλου ἀταίριαστο νὰ πῶ στὰ παιδιά : «Γιά νὰ δοῦμε, πῶς ἀναβιώσατε σεῖς στὸ σπίτι σας αὐτὴ τὴ σκηνή;» καὶ νὰ ζητήσω ἀπὸ ἕναν, δυό, ἴσως τρεῖς μαθητὲς νὰ διαβάσουν αὐτὸ ποὺ ἔχουν γράψει ὡς ἀπάντηση στὴν ἐρώτησή μου. Ἐμπεδώνεται ἔτσι καλύτερα τὸ ποιητικὸ περιεχόμενο τῆς σκηνῆς.

Μὲ παρόμοιο τρόπο ἀναβιώνονται καὶ οἱ πιὸ κάτω σκηνές. Τὰ ὅρια τῆς καθεμιᾶς τους προσδιορίζονται ἀπὸ τὴν τάξη ὑπὸ τὸν ἔλεγχο καὶ τὴν ἔγκρισή μου.

Ἡ δεύτερη σκηνὴ τελειώνει στὸ στίχο 19 : εἶναι ἡ δύση τοῦ φεγγαριοῦ καὶ τὸ φανέρωμα τῆς ἑλληνικῆς διονυσιακῆς νύχτας.

Κατὰ τὴ γνώμη μου, ὅλο τὸ ὑπόλοιπο ποίημα (στ. 20-65) ἀποτελεῖ μιὰ σκηνή, τὴν τρίτη. Ἡ σκηνὴ αὐτή, ἀντίθετα ἀπὸ τὴ δεύτερη σὲ σχέση μὲ τὴν πρώτη, δὲ συνεχίζει τὴ δεύτερη σκηνὴ ἀλλὰ οἰκοδομεῖται πάνω στὴ δεύτερη, ἀποτελεῖ ἀνέλιξή της. Μὲ τὴ σειρά της παρουσιάζει κι αὐτὴ μιὰ ἀνέλιξη βιώματος καὶ ὁραματισμοῦ. Διακρίνω σ' αὐτὴ τὴν ἀνέλιξη τρεῖς ἀναβαθμούς, τρεῖς φάσεις. Καὶ κάθε φάση διακατέχεται ἄλλοτε ἀπὸ μιὰ ὥθηση πρὸς τὰ μέσα—ὅπου αὐτοεκφράζονται οἱ ἥρωες τοῦ ποιήματος, αὐτοθεωροῦνται, αὐτοαναλύονται—, ἄλλοτε ἀπὸ μιὰ κίνηση πρὸς τὰ ἔξω, κίνηση διονυσιακοῦ ὁραματισμοῦ.

Γιὰ νὰ διευκολύνω τὴν ἀναβίωση, ζητῶ—ἱκανοποιώντας ἔτσι σ' εὐρύτερη ἔκταση καὶ τὴν ἀρχὴ τῆς συνολικότητας—καὶ διακρίνονται μὲς στὴν τάξη (ἀλλὰ χωρὶς ἀπώλεια χρόνου καὶ πολλὲς συζητήσεις) οἱ τρεῖς φάσεις : στ. 20-39, στ. 40-57 καὶ στ. 58-65. Μετὰ περιορίζομαι πάλι στὴν πρώτη φάση καί, ἀφοῦ ἐπισημανθοῦν οἱ τρεῖς κινήσεις : πρὸς τὰ μέσα (στ. 20-27), πρὸς τὰ ἔξω (στ. 28-33), πρὸς τὰ μέσα (στ. 34-39), προχωρῶ στὴν ἀναβίωση, ἐνδεχομένως καὶ στὴν ἰδιαίτερη ἐμβίωση ὁρισμένων στοιχείων (ὅπως π.χ. «τὰ πάντα ἔλαμπαν σάμπως—νὰ βγήκανε ὅλες οἱ ἄνοιξες τῶν αἰώνων στὸ στερέωμα—καὶ βάδιζαν σιγὰ σιγά, βαστάζοντας ἀστέρια καὶ λουλούδια στὰ χέρια τους»).

Παρόμοια κινοῦμαι καὶ μὲ τὴ δεύτερη φάση καὶ μὲ τὴν τρίτη.

Προσέχω πολὺ ὥστε νὰ πραγματοποιηθοῦν ὅλα αὐτὰ μέσα στὰ χρονικὰ πλαίσια τοῦ πρώτου μαθήματος. Ἐὰν δὲ φτάσω ὡς τὸ τέλος τοῦ ποιήματος, δὲν τὸ θεωρῶ μεγάλο δυστύχημα. Πάντως, ἐὰν ὁ χρόνος πιέζει, ἐπιμένω λιγότερο στὶς «ἐμβιώσεις».

Μὲ κανέναν τρόπο δὲ θὰ κάνω, τελειώνοντας, ἀνακεφαλαίωση· γιατὶ θὰ ἔφθειρε τὴν ἀναβιωσιακὴ ἔξαρση τῆς διδασκαλίας. Ἀλλὰ θὰ ζητήσω νὰ γίνει ἀπὸ μαθητὴ μία πάλι ἀπαγγελία.

Μετὰ δίνω τὶς ἑξῆς ἀσκήσεις :

1) Ἀντιγράψετε μέρη τοῦ ποιήματος ποὺ κατὰ τὴν αἴσθησή σας ἔχουν μεγάλη ποιητικὴ ἀξία καὶ σᾶς συγκινοῦν ἰδιαίτερα. Ἂν θέλετε, μάθετε μερικὰ ἀπὸ αὐτά, ἢ ὅλα, ἢ ὁλόκληρο τὸ ποίημα, ἀπ' ἔξω.

2) (Προαιρετικά) : Ἀναφέρετε Ἕλληνες ζωγράφους ποὺ τὸ ἔργο τους πείθει ὅτι θὰ μποροῦσαν νὰ ἀποδώσουν ζωγραφικὰ αὐτὰ ποὺ ἐκφράζονται στὸ ποίημα τοῦτο ποιητικά.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

3) (Προαιρετικὰ καὶ γιὰ τὸ μεθεπόμενο μάθημα) : Διαβάστε τὸν «Ὕμνο τοῦ Μεγάλου Νόστου» τοῦ Σικελιανοῦ, ἐνδεχομένως καὶ τὸ «**Carmen occultum** », τὴ σειρὰ «Γράμματα» καὶ τὸ «Διθύραμβο τοῦ Ρόδου» τοῦ ἴδιου ποιητῆ, ξαναζῆστε καὶ τοῦτο τὸ ποίημα καί, ἀντλώντας βασικὰ ἀπὸ τὰ προσωπικά σας βιώματα, δῶστε ὅπως αἰσθάνεστε τὴν ἑλληνικὴ ἀφέγγαρη κατάστερη νύχτα.

III. Συνειδητοποίηση

Ἀρχίζω τὸ δεύτερο μάθημα μὲ τὴν ἐρώτηση γιὰ τοὺς ζωγράφους. Φροντίζω νὰ μὴν παραλειφθοῦν οἱ Γύζης καὶ Παρθένης. Ξαναπιάνοντας ἔπειτα τὸ ποίημα, δὲν ἐπιμένω σὲ καινούρια ἀπαγγελία, ἐκτὸς ἂν κανένας μαθητὴς — ὄχι πιὰ ἀπὸ τοὺς δύο ποὺ ἀπάγγειλαν τὴν προηγούμενη φορὰ — αἰσθάνεται τὴν ἐσωτερικὴ ὥθηση νὰ μᾶς ἀπαγγείλει (ἀπὸ τὸ βιβλίο ἢ ἀπ' ἔξω). Ἀπαγγέλλονται ὅμως (ἀπὸ τὰ τετράδια ἢ ἀπ' ἔξω) οἱ ἀντιγραμμένοι ἐξαίρετοι στίχοι. Καὶ τώρα προχωρῶ στὸ τρίτο μέρος τῆς διδασκαλίας ἑνὸς ποιήματος, στὴ «συνειδητοποίηση».

Ἡ συνηθισμένη Διδακτική, μετὰ ἀπὸ τὴν ἀπαγγελία, ἐνδεχομένως καὶ τὴν — ἔτσι κι ἀλλιῶς ἄθλια — ἀπόδοση ἀπὸ ἕνα συνήθως μαθητὴ τοῦ περιεχομένου τοῦ ποιήματος (αὐτοῦ ποὺ κακῶς ἀποκαλοῦμε «νόημα» — «πές μας τὸ νόημα»), περνᾶ στὴ λεγόμενη «κύρια ἰδέα». Τὸ θεωρῶ βαρύτατο σφάλμα. Ἂν νομίζει κανεὶς ὅτι ἔτσι εὔκολα συλλαμβάνεται τὸ «νόημα» ἑνὸς ποιήματος — γιατὶ αὐτὸς εἶναι ὁ ὅρος ποὺ εὐστοχεῖ ἐδῶ —, εἶναι πολὺ γελασμένος. Τὸ νόημα εἶναι ἡ ἐσωτερικὴ δομὴ τοῦ ποιήματος, ποὺ δὲ φαίνεται ἀλλὰ ἐνορᾶται, καὶ γι' αὐτὸ πρέπει κανεὶς πολὺ νὰ ἀναστραφεῖ μὲ τὸ ποίημα, πολὺ νὰ τὸ ζήσει καὶ τὸ ἀναμοχλεύσει ἐντός του, πολὺ νὰ τὸ ἀφήσει πάνω στὴν πυρὰ τῆς βιωσιακῆς καὶ ἀναβιωσιακῆς κοινωνίας, γιὰ νὰ κατασταλάξει ἀπ' ὅλο αὐτὸ τὸν ἐσωτερικὸ βρασμὸ τὸ καθαρὸ νοηματικὸ ἀπόσταγμα, ἡ νοηματικὴ ὅπως εἶπα δομή, στὰ εἰδικότερα καὶ ἐγγύτερα στοιχεῖα της καὶ στὰ γενικότερα καὶ βαθύτερα — σ' αὐτὰ ποὺ μποροῦμε νὰ τ' ἀποκαλέσουμε καὶ «ἰδέες».

Ἡ πρώτη βαθμίδα στὴ συνειδητοποιητικὴ πορεία εἶναι ἡ περσοναλιστικὰ ψυχολογικὴ συνειδητοποίηση τοῦ νοήματος τῶν βιωμάτων : νὰ συλλάβουμε δηλαδὴ τί εἴδους βιώματα ζοῦν αὐτὰ τὰ πρόσωπα, ποὺ εἶναι οἱ ἥρωες τοῦ ποιήματος, ποὺ ἔκφρασή τους εἶναι τὸ ποίημα. Αὐτὴ τὴν ἐρώτηση θέτω στοὺς μαθητές, πρῶτα σὲ γενικότατη διάσταση — ἐπειδὴ εὐκολότερα συλλαμβάνεται ἡ γενικὴ διάθεση ποὺ διέπει τὸ ποίημα, ἡ γενική του ἀτμόσφαιρα —, ὕστερα σὲ πιὸ εἰδικοὺς τομεῖς. Προσωπικὰ θὰ ἔλεγα ὅτι τὸ ποίημα ἐκφράζει γενικὰ μιὰ κατάσταση μαγείας ποὺ ἀφήνει στὴν ψυχὴ ἡ ἀποκάλυψη τοῦ Ὑπέροχου — ἐδῶ τῶν Δελφῶν. Ἡ μαγεία αὐτὴ ἀρχίζει σὰ μιὰ γενικὴ γοητεία καὶ σιγὰ σιγά, βοηθώντας καὶ τὸ συμπληρωματικὸ Ὑπέροχο, ἡ ἑλληνικὴ διονυσιακὴ ἀφέγγαρη νύχτα, κλιμακώνεται σὲ ἐκστασιακὲς καταστάσεις θαυμασμοῦ, ὀπτικοῦ καὶ ἀκουστικοῦ ὁραματισμοῦ, ὑπέρχρονης εὐτυχίας ποὺ ξεχειλίζει σὲ δάκρυα εὐγνωμοσύνης καὶ σὲ καθολικὴ ἀγάπη, καὶ καταλήγει στὴν πλήρη διονυσιακὴ μέθη μέσα στὴν ἀποκαλυμμένη συμπαντικὴ λαμπρότητα καὶ ἄνθηση καὶ παντοδυναμία ποὺ μᾶς προσφέρεται ἐράσμια καὶ μᾶς συνεπαίρνει.

Ἀφοῦ ἐπιτευχθεῖ μιὰ τέτοια συνειδητοποίηση τῶν βιωμάτων, ἐξαίρω, μαζὶ μὲ τὴ σπανιότητα, τὴν ἀνώτατη πνευματικότητα καὶ τὴν ἀπόλυτα σημαντικὴ ἀποκαλυπτικότητα τέτοιων βιωμάτων. Σὲ τέτοιες στιγμὲς ἡ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἀνθρώπινη συνείδηση ξεπερνᾶ τὸ φράγμα τῆς ἐμπειρίας καὶ τοῦ συνυφασμένου μαζί της ἐμπειρικοῦ χρόνου («καὶ γιὰ πρώτη φορὰ — νιώθαμε πὼς ὑπάρχουνε στὸν κόσμο αὐτὸν — ὧρες ποὺ εἶν' ἔξω ἀπὸ τὸ χρόνο», λέει ὁ Βρεττάκος· «ἤμουν ἔξω, ἤμουν ἔξω ἀπὸ τὸ χρόνο», λέει κάπου ὁ Σικελιανός), καὶ τῆς ἀποκαλύπτονται καταστάσεις ποὺ τὴ σφραγίζουν γιὰ ὅλη τὴ ζωή, «ποὺ ἰσοζυγιάζουν ὅλη μας τὴν ζωή», ὅπως λέει ὁ Βρεττάκος (βλ. καὶ στ. 54-55). Καὶ θυμούμαστε μιὰ παρόμοια ἀποκαλυπτικὴ κατάσταση ποὺ ἔζησε ὁ «Κρητικὸς» τοῦ Σολωμοῦ, μὲ ἀποτέλεσμα νὰ μεταμορφωθεῖ ἀπὸ ἄγριος πολεμιστὴς σὲ σοφὸ ἀνατολίτη καλόγερο. Θυμούμαστε ἀκόμη καὶ τὸν «Φάουστ», ποὺ εἶναι ἕτοιμος νὰ θυσιάσει τὰ πάντα, τὸν ἴδιο τὸν ἑαυτό του, γιὰ μιὰ τέτοια ἄχρονη στιγμή, πράγμα ποὺ δείχνει ὅτι ριζικὰ τείνει ὁ ἄνθρωπος καὶ λαχταρᾶ τὴν ὑπερεμπειρική, τὴ μεταφυσικὴ βίωση.

Ἐπιμένω σὲ ὅλα αὐτά, γιατὶ ἐδῶ βρίσκεται ὄχι μόνο ἡ ἀνώτατη πνευματικὴ ἀξία τοῦ ποιήματος ἀλλὰ — πράγμα αὐτονόητο ἄλλωστε — καὶ ἡ ἀνώτατη παιδευτικὴ ἀξία του. Ἂν μπορέσουν τὰ παιδιὰ νὰ ξεπεράσουν τὴ θετικιστικὴ πρόληψη ὅτι ὁ κόσμος τῆς ἐμπειρίας εἶναι τὸ ἄπαντο — ἐνῶ στὴν πραγματικότητα δὲν εἶναι παρὰ ἕνα φράγμα — καὶ νὰ μυηθοῦν, ἔστω μὲ τὴ διαίσθηση μόνο, σ' αὐτὰ τὰ ὑπερεμπειρικὰ πληρώματα μὲ τὸ ἰδιότυπο κύλισμα αἰωνιότητας, ποὺ τὰ χαρακτηρίζει, καὶ μὲ τὴ μεταφυσική τους ἀποκαλυπτικότητα, θὰ ἔχουν ἀποκτήσει ἕνα μορφωτικὸ ἀγαθὸ ἐντός τους μοναδικὰ πολύτιμο καὶ ἄφθαρτο.

Τώρα μποροῦμε νὰ ἀποκρυσταλλώσουμε συνειδητοποιητικὰ τὸ βαθύτερο νόημα τοῦ ποιήματος. Νὰ τὸ ἀποκρυσταλλώσουμε ἐ μ ε ῖ ς, γιατὶ στὸ γνήσιο, στὸ μὴ ἐγκεφαλικὸ ποίημα τὸ βαθύτερο νόημα εἶναι ἐνδιάθετο καὶ μοιάζει μᾶλλον μὲ ἀσύλληπτο ὑγρὸ ποὺ διαποτίζει τὰ πάντα παρὰ μὲ δομὴ — ποὺ εἶπα προηγουμένως· καὶ νὰ τὸ ἀποκρυσταλλώσουμε κ α τ ὰ τ ὸ π ε π ε ρ α σ μ έ ν ο τ ο ῦ π ρ ο σ ώ π ο υ μ α ς, γιατὶ τὸ καλλιτέχνημα ἔχει, ὅπως λέγεται, νόημα ἀπειροδύναμο. Προσωπικὰ λοιπὸν θὰ ἔκανα τελικὰ τὴν ἑξῆς συνειδητοποιητικὴ ἀποκρυστάλλωση καὶ αὐτὴν θὰ διατύπωνα γιὰ νὰ γραφεῖ στὸν πίνακα καὶ στὰ τετράδια : «Ἡ κοινωνία μὲ τὸ Ὑπέροχο γεμίζει μαγεία τὴν ψυχὴ καὶ εἶναι δυνατὸ νὰ τὴν ὁδηγήσει σὲ βιωματικὲς καταστάσεις πέρ' ἀπὸ τὸ φράγμα τῆς ἐμπειρίας, ὑπέρχρονες καὶ ἐκστατικές, στὶς ὁποῖες ἀποκαλύπτεται ὁ κόσμος ὡς μία μεταφυσικὴ ὀντολογικὴ ὑφὴ καὶ ἀξιολογικὴ νομοτέλεια ποὺ προσφέρεται ὅλο οἰκειότητα στὴν ψυχή, ποὺ κι αὐτὴ μὲ τὴ σειρά της ξεχειλίζει ἀπὸ εὐγνώμονη εὐδαιμονία καὶ συμπαντικὴ ἀγάπη».

Μίλησα γιὰ τὸ «Ὑπέροχο», ἐνῶ θὰ περίμενε ἴσως κανεὶς νὰ πῶ «τὸ αἰσθητικὸ Ὑπέροχο». Ὅμως οὔτε οἱ Δελφοὶ — τὸ εἶπα στὴν ἀρχὴ — ἔχουν μόνο αἰσθητικό, μόνο καλλιτεχνικό, περιεχόμενο, οὔτε ἡ ἑλληνικὴ διονυσιακὴ νύχτα. Ἂν εἶχαν μόνο τέτοιου εἴδους περιεχόμενο — ὅπως θὰ εἶχε π.χ. ἕνας ὑπέροχος ζωγραφικὸς πίνακας — ,θὰ ἔπρεπε νὰ μιλήσω πρῶτα γιὰ τὸ αἰσθητικὸ Ὑπέροχο, θὰ μποροῦσα ὅμως ὕστερα νὰ ἀνέλθω στὸ Ὑπέροχο γενικά. Τὸ νόημα δηλαδὴ εἶναι σὰν τοὺς συγκεντρικοὺς κύκλους — ὅπως ὅταν πέφτει μιὰ πέτρα σὲ ἀκίνητο νερό : ἐπιδέχεται γενίκευση ἀρκετῶν βαθμῶν. Πρέπει ὅμως νὰ προσέχουμε νὰ μὴ σπεύδουμε πρὸς τὶς γενικότατες ἔννοιες («ἐλευθερία», «καθῆκον» κ.τ.ὅ.), γιατὶ κινδυνεύουμε νὰ τὶς κατατρίψουμε («οὐ λήψει ὄνομα Κυρίου τοῦ Θεοῦ σου ἐπὶ ματαίῳ») καὶ γιατί, ἐὰν ἡ ἔννοια στὴν ὁποία φθάσαμε δὲν πληρώνεται ἀπὸ τὸ δεδομένο βιωματικὸ περιεχόμενο τοῦ ποιήματος, εἶναι στὴν πραγματικότητα ἄδεια, καὶ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

παιδαγωγικῶς μάταια πασχίζουμε ἐμεῖς νὰ τὴ φουσκώσουμε μὲ τὶς ρητορεῖες μας.

Ἐὰν ἐπρόκειτο γιὰ κανένα κατώτερο ποίημα, θὰ περνοῦσα τώρα σὲ ἐξαγωγὴ διδαγμάτων. Φυσικά, δὲ θὰ ρωτοῦσα «τί μᾶς διδάσκει τὸ ποίημα» — ἐκτὸς ἂν εἶχα ποίημα γνωμικό. Γενικά, τὰ ποιήματα — ἐκτὸς ἀπὸ ὁρισμένες ἐξαιρέσεις — δὲ διδάσκουν τίποτε : ἐκφράζουν. Θὰ ρωτοῦσα λοιπόν : «Τί διδασκόμαστε ἐμεῖς — ἐγὼ αὐτό, ἐσὺ ἐκεῖνο, αὐτὸς κάτι ἄλλο ἐνδεχομένως — ἀπὸ τὸ ποίημα;». Τὸ ποίημα ὅμως τοῦτο ἔχει τόσο ὑψηλὴ πνευματικὴ ἀξία, ὥστε ἐνεργεῖ παιδευτικὰ ἀπὸ μόνο του. Ἔτσι, μὲ κανέναν τρόπο δὲ θὰ θελήσω νὰ φθείρω αὐτὴ τὴν ἀβίαστη καί, γι' αὐτό, γνησιότατη καὶ βαθύτατη παιδευτικότητα τοῦ ποιήματος μὲ διδακτικιστικὲς ἐρωτήσεις. Ὅπως ἀντιλαμβάνεστε, θεμελιακὸ ἀρνητικὸ ἀξίωμα τῆς Διδακτικῆς ποὺ ἐκθέτω εἶναι : ὄχι διδακτικισμὸς — ὅπως εἶναι καί : ὄχι ἰντελλεκτουαλισμός, ὄχι ἱστορισμὸς καὶ ὄχι ἐγκυκλοπαιδισμός.

Μήπως ὅμως ἔχει τὸ ποίημα κανένα «μήνυμα», ὅπως λέν; Νομίζω ναί, στὸ στίχο : «Ὤ, μὰ τὸ Δία! Τί χρειάζονται οἱ λέξεις στὴν ἀγάπη;» Εἶναι σὰν νὰ μᾶς λέει ὁ ποιητής : «Ὅταν σοῦ ἀποκαλύπτεται ἐκστατικὰ ἡ μυστικὴ λαμπρότητα τοῦ κόσμου καὶ ἡ καρδιά σου πλημμυρίζει ἀγάπη γι' αὐτόν, μὴ μιλᾶς, μὴ φθείρεις τὸ αἴσθημά σου μὲ τὶς λέξεις· βυθίσου στὴ σιωπὴ καὶ ζῆσε, νιώθοντας, τὸ ἄρρητο».

IV. Καλολογικὴ (ἢ αἰσθητικὴ μὲ στενὴ σημασία) ἀνασκόπηση καὶ κριτικὴ θεώρηση τοῦ ποιήματος

Τὸν ὑπολειπόμενο χρόνο θὰ τὸν διαθέσω στὸ τέταρτο στάδιο τῆς διεξαγωγῆς μιᾶς διδασκαλίας λογοτεχνήματος. Πρόκειται οὐσιαστικὰ γιὰ δύο στάδια : 1) Καλολογικὴ (ἢ αἰσθητικὴ μὲ στενὴ σημασία) ἀνασκόπηση 2) Κριτικὴ θεώρηση. Στὴν τελευταία περιλαμβάνεται καὶ ἡ ἱστορικὴ τοποθέτηση. Δὲ θὰ διαθέσω πολὺ χρόνο. Γιατὶ οὔτε ὁ καθηγητὴς εἶναι ὑποχρεωμένος νὰ εἶναι τεχνοκρίτης οὔτε ἐπιτρέπεται νὰ προσπαθήσει νὰ κάνει τὰ παιδιὰ τεχνοκρίτες. Φιλότεχνος ἀρκεῖ νὰ εἶναι ὁ καθηγητής· κι ἔργο του ἔχει τὴν ἀγάπη πρὸς τὴν τέχνη νὰ ἐμπνεύσει στοὺς μαθητὲς καὶ στὴ γνήσια κοινωνία μαζί της νὰ τοὺς ἐξοικειώσει.

Προσωπικά, θὰ φροντίσω νὰ στραφεῖ ἡ προσοχὴ τῶν παιδιῶν στὰ ἑξῆς στοιχεῖα :

1. Ὁ στίχος εἶναι ἐλεύθερος ὄχι μόνο ὡς πρὸς τὸν ἀριθμὸ τῶν συλλαβῶν ἀλλὰ καὶ ὡς πρὸς τὸ μέτρο. Αὐτὸ τὸ γνώρισμα, μαζὶ μὲ κάποια γενικότατη μορφὴ ἀφηγηματικῆς ὁμιλίας καὶ μὲ ἐλάχιστα πεζολογικὰ στοιχεῖα (ὅπως ἰδίως στοὺς στ. 25-27), εἶναι σχεδὸν τὰ μόνα στοιχεῖα μοντέρνας τεχνοτροπίας στὸ ποίημα. Δὲν ὑπάρχουν οἱ μοντέρνες ἐκφραστικὲς τολμηρότητες — ἐκτὸς σ' ἐλάχιστα σημεῖα, ὄχι ἔντονες κι ἐδῶ, ὅπως : «Ξέχειλη θάλασσα, καρδιὰ...» (ἡ παράθεση πρὶν ἀπὸ τὸ προσδιοριζόμενο).

2. Οἱ στίχοι εἶναι ἁπλωτοί, πολυσύλλαβοι — σύμφωνοι μὲ τὸν ὅλο ἀναπολητικὰ βιωματικὸ κυματισμὸ τοῦ ποιήματος.

3. Τὸ ποίημα ἔχει μορφὴ ἀναπολητική. Ἔτσι, πείθει — ἐνῶ ἂν ὁ ποιητὴς ἐκφραζόταν σὲ ἐνεστώτα, τὸ ποίημα δὲ θὰ ἔπειθε : πειθόμαστε ὅτι κάποιος ἔζησε τὸ Ὑπέροχο καὶ τὸν παρακολουθοῦμε στὴν ἀναπόλησή του—ἐπειδὴ αὐτὴ δὲν εἶναι τόσο ἔντονη καὶ εἶναι ἐπομένως προσιτὴ στὴ διαίσθησή μας. Ἂν ὅμως μᾶς λέει ὅτι τώρα ζεῖ τὸ Ὑπέροχο, εἶναι σχεδὸν ἀδύνατο νὰ τὸν παρακολουθήσουμε. Γιατὶ πῶς νὰ φτάσουμε, ἀπὸ τοὺς λόγους του, νὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

βιώσουμε μὲ ἄμεση αἴσθηση ἐκεῖνο τὸ κορυφαῖο ποὺ αὐτὸς τώρα βιώνει; Αὐτὴ εἶναι ἡ αἰτία ποὺ ἡ τέχνη γενικὰ ἀποφεύγει τὶς κορυφαῖες στιγμὲς καὶ προτιμᾶ νὰ στέκεται στὸ λίγο πρὶν ἢ στὸ λίγο μετὰ ἢ σὲ ἔμμεση ἔκφραση. (Ἂς ἀναλογιστεῖ κανεὶς τὸ «Δισκοβόλο» τοῦ Μύρωνα, τὸ «Δαυΐδ» τοῦ Μιχαὴλ Ἄγγελου, τὴ «Μήδεια μὲ τὰ παιδιά της», τὸν «Ἡνίοχο», τὴν «Ἑλένη» ὅπως τὴ δίνει ὁ Ὅμηρος κ.ἄ.)

4. Τὸ ποίημα πείθει καὶ χάρη στὴ μεγάλη του ἁπλότητα. Ἔχει τὴ μορφὴ μιᾶς ἐξομολόγησης, μιᾶς πηγαίας ἀφήγησης. Ἔτσι, οὔτε στιγμὴ δὲν περνᾶ ἀπὸ τὸ νοῦ ἡ ἀμφιβολία ὡς πρὸς τὴν εἰλικρίνεια τοῦ ποιητῆ.

5. Γενικὰ τὸ ποίημα ἔχει ἀναμφισβήτητη πειθώ — στοιχεῖο ποὺ ἀποτελεῖ conditio sine qua non γιὰ κάθε ἀληθινὸ ἔργο τέχνης. Οὔτε ἐγκεφαλικὸ κατασκεύασμα εἶναι, οὔτε παρουσιάζει βερμπαλισμούς, ρητορεῖες, ἐπιτηδεύσεις. Ἀκόμα καὶ οἱ συμπαντικές του εἰκόνες — ποὺ σὲ πολλὰ ποιήματα ἀποτελοῦν τὴ μεγάλη ποιητικὴ ἀδυναμία τοῦ Βρεττάκου, ἐπειδὴ εἶναι ἀσύγκριτα πιὸ μεγάλες ἀπὸ τὸ βιωματικὸ καὶ νοηματικό τους περιεχόμενο καὶ δημιουργοῦν ἔτσι τὴν ἐντύπωση τῆς ἐπιτήδευσης καὶ τοῦ γλυκασμοῦ ἤ, γιὰ νὰ γίνουν δεκτές, ὑποβιβάζονται στό, οὐσιαστικὰ ἀντιποιητικό, λειτούργημα τῆς ἀλληγορίας (π.χ. «Καὶ μὴν ξεχνᾶς πὼς μεταφέρεις ἕνα γράμμα ἀπ' τὸν ἥλιο»· ἢ «Τ' ἄλογο τῆς χαρᾶς, μὲ τὸ κεφάλι — στυλωμένο κατάντικρυ στὸ σύμπαν, — χρεμετίζει ἀνεβάσταγο»· ἢ «Σκουπίζω αὐτὰ τὰ κόκκινα γράμματα ποὺ σοῦ γράφω — μὲ τὴν ἀχνὴ δακρύβρεχτη ἄκρη τοῦ μαντιλιοῦ — τῆς Παναγίας») —, ἀκόμη λοιπὸν καὶ οἱ συμπαντικὲς εἰκόνες ἐδῶ εἶναι σύμμετρες μὲ τὸ «πράγμα» καὶ πείθουν. Καὶ εἶναι ἰδιαίτερα θαυμαστὸ τὸ ποίημα, ἐπειδὴ πείθει μολονότι δίνει βιώματα ὑπερεμπειρικά, ἐκστασιακά, ποὺ ὑπερβαίνουν τὴν κοινὴ ἀντίληψη.

6. Στὸ ποίημα ἀφθονοῦν οἱ «ἐξωπραγματικὲς παρομοιώσεις» — γιὰ νὰ τὶς ὀνομάσω ἔτσι· παρομοιώσεις δηλαδὴ μὲ δημιουργήματα τῆς φαντασίας ποὺ τὰ ζεῖ ὁ ποιητὴς ὄχι ὡς ὑπαρκτὰ ἀλλὰ ὡς πεπλασμένα γιὰ νὰ ὑποβοηθήσουν τὴν ἔκφραση τοῦ πραγματικοῦ. Τέτοιες παρομοιώσεις διατυπώνονται μὲ τὸ «σὰν νὰ» καὶ ἱστορικὸ χρόνο. Μέτρησα ὀκτὼ τέτοιες, στοὺς στίχους : 8, 15, 30, 40, 48, 55, 62 καὶ 63. Γενικά, τέτοιες παρομοιώσεις — δὲν τὶς συναντᾶ κανεὶς στὸ Σικελιανό, τὶς συναντᾶ ὅμως στὸν Παλαμᾶ — φανερώνουν ποιητικὴ ἀδυναμία ὁλοκληρωτικῆς προβολῆς τοῦ βιώματος σὲ εἰκόνα. Ἐδῶ ὡστόσο ἔχουν ἀξιόλογη δικαίωση, ἐπειδὴ πρόκειται γιὰ βίωμα ὑπερβασιακό, ποὺ ξεπερνᾶ ὅλες τὶς δυνατότητες τῆς ὕπαρξης.

7. Τὸ ποίημα ἔχει δομὴ ποὺ ἐλάχιστα ἀξίζει νὰ μᾶς ἀπασχολήσει ἰδιαίτερα. Εἶναι ἡ δομὴ τῆς φυσικῆς ἀφήγησης τῆς σύμφωνης μὲ τὴ χρονικὴ ἀκολουθία — ταιριαστὴ μὲ τὴν ὅλη ἁπλότητα ποὺ χαρακτηρίζει τὸ ποίημα. Γιὰ τὴν εὕρεση τῆς δομῆς γενικά, δὲ θὰ εἶχα νὰ προσθέσω τίποτε σὲ ὅσα ἀναπτύσσει ὁ Κώστας Κουλουφάκος στὸ ἐξαντλημένο ἀπὸ χρόνια βιβλίο του «Κείμενα καὶ Ἀναλύσεις γιὰ τὸ Ἀκαδημαϊκὸ Ἀπολυτήριο», Ἀθήνα, 1966, τόμος Α΄, σελ. 24-33.

8. Καὶ τὰ σχήματα λόγου; Θὰ μὲ ρωτήσει κανείς. Μὲ αὐτὰ δὲ θ' ἀπασχοληθῶ, καὶ γενικὰ πολὺ σπάνια ἀπασχολοῦμαι. Μὲ τὸ νὰ ἔχω ἐγὼ καὶ τὰ παιδιὰ δέκα εἰδῶν ἐτικέτες καὶ νὰ κάνουμε τὸν ἔξυπνο κολλώντας τες στὰ ποιητικὰ στοιχεῖα — ποὺ τὰ περισσότερα μάλιστα μᾶς τὸ φωνάζουν ποιὰ ἐτικέτα νὰ βάλουμε (ἂς θυμηθεῖ κανεὶς τὶς παρομοιώσεις καὶ τὶς προσωποποιήσεις καὶ τὶς μεταφορὲς κι ἐκείνη τὴν αἰσθητικὴ ἀδημοσύνη, τὶς ὑπερβολὲς)—, δὲ νομίζω ὅτι κερδίζουμε τίποτε ἀξιόλογο. Ἢ μᾶλλον χάνουμε

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τὴν ποίηση καθώς, ἀντὶ νὰ τὴ νιώθουμε καὶ νὰ τὴ ζοῦμε, τὴν πιάνουμε μὲ τὴν τσιμπίδα τῆς λογικῆς. Ἡ εὕρεση τῶν σχημάτων συμβάλλει στὴν αἰσθητικὴ κοινωνία, μόνο ὅταν συνοδεύεται ἀπὸ ἐμβίωση σ' αὐτὴ τὴ διατάραξη τοῦ συνηθισμένου λόγου — γιατὶ αὐτὸ εἶναι τὸ σχῆμα — καὶ κατανόηση τῆς αἰσθητικῆς της δικαίωσης. Ἀπὸ τὴν ἄποψη αὐτὴ ὑπάρχουν περιπτώσεις ποὺ ἀξίζει νὰ διαθέσει κανεὶς χρόνο γιὰ μερικὰ σχήματα — καὶ μὲ τὴν εὐκαιρία νὰ μοῦ ἐπιτρέψετε νὰ μὴν παραλείψω νὰ ἐξάρω τὸ πρόσφατα ἐκδομένο βιβλίο τοῦ Δασκάλου μου Ἰωάννη Κακριδῆ γιὰ τὸ ἀνακόλουθο καὶ τὴν ἐπαναστροφή. Τὸ ἐξαίρω, ἐπειδὴ πιστεύω ὅτι μὲ τέτοιο πνεῦμα πρέπει νὰ μελετοῦμε στὴν τάξη τὰ σχήματα. Στὸ ποίημα πάντως τοῦτο δὲ βρῆκα κανένα σχῆμα ποὺ θ' ἄξιζε νὰ τοῦ διαθέσω καὶ λίγο ἔστω ἀπὸ τὸν πολύτιμο χρόνο τῆς διδακτικῆς ὥρας.

Περνώντας τώρα σὲ γενικὴ κριτικὴ θεώρηση τοῦ ποιήματος, θ' ἀρκεστῶ νὰ ὑποβοηθήσω τὴν τάξη νὰ συνειδητοποιήσει ὅτι στὸ βίωμα καὶ στὴν πνευματικότητα εἶναι ἕνα μεγάλο ποίημα. Ὡς πρὸς τὴν παραστατικὴ δύναμη καὶ τὴν ἐσωτερικὴ μουσική, θὰ προτιμήσω ν' ἀφήσω τὰ παιδιὰ νὰ ἐξετάσουν μόνα τους στὸ σπίτι τὸ ζήτημα.

Ἡ ἱστορικὴ τοποθέτηση δὲν παρουσιάζει καμιὰ δυσκολία. Ἡ τεχνοτροπία τοποθετεῖ τὸ ποίημα σ' ἕναν κλάδο τῆς μοντέρνας τέχνης. Τὸ περιεχόμενό του ὅμως δὲν ἔχει τίποτε ἰδιαίτερα μοντέρνο· θὰ μποροῦσε νὰ βρεῖ τὴν ἔκφρασή του ὁποτεδήποτε καὶ πάντως ἀπὸ τὸν καιρὸ τοῦ ρομαντισμοῦ καὶ ὕστερα.

Ἀσκήσεις :

1) Ἐκτιμῆστε τὴν παραστατικὴ δύναμη καὶ τὴν ἐσωτερικὴ μουσικὴ τοῦ ποιήματος αὐτοῦ συγκρίνοντάς την μ' ἐκείνη τῶν ἀσμάτων ΙΒ΄, ΙΓ΄ καὶ ΙΔ΄ ἀπὸ τὸ «Ἆσμα ἡρωικὸ καὶ πένθιμο γιὰ τὸν χαμένο ἀνθυπολοχαγὸ τῆς Ἀλβανίας» τοῦ Ἐλύτη (βρίσκεται στὸ Ἀναγνωστικὸ τῆς ΣΤ΄ τάξεως) (προφορικά).

2) Συγκρίνετε τὰ δύο τοῦτο ποιήματα κατὰ τὴν ποιότητα τοῦ βιώματος καὶ τὴν πνευματικότητα (προφορικά).

3. Σκέψεις σας, βιώματα καὶ γενικά : στάση σας ἀπέναντι στὴ βεβαίωση τοῦ ποιητῆ : «Ὑπάρχουνε στὸν κόσμο αὐτὸν ὧρες ποὺ εἶν' ἔξω ἀπὸ τὸ χρόνο» (γραπτά).

4. Διαβάστε Βρεττάκο γιὰ τὸ ἑπόμενο μάθημα. Προσωπικά, σᾶς συνιστῶ τὸ «Ὁ χρόνος καὶ τὸ ποτάμι» καὶ ἰδίως τὸ τμῆμα του «Ρόδον τὸ ἀμάραντον», στὸ ὁποῖο ἀνήκει τὸ ποίημά μας (μὲ τὰ ποιήματα τοῦτα βρῆκε ὁ ποιητής, κατὰ τὴν κρίση μου, τὴ βαθύτερη ρίζα του), καθὼς ἐπίσης καὶ τὴ συλλογὴ «Τὸ βάθος τοῦ κόσμου». Ἀλλὰ πάνω ἀπ' ὅλα σᾶς συνιστῶ νὰ διαβάσετε τὴν τελευταία του συλλογὴ «Τὸ ποτάμι Μπυὲς καὶ τὰ ἑφτὰ ἐλεγεῖα», ἰδίως «Τὸ ποτάμι Μπυές».

Γ΄. Ἡ συμπλήρωση τῆς διδασκαλίας

Ἀρχίζοντας τὸ τρίτο μάθημα, θὰ ἀκούσω πρῶτα τὴν ἀξιολόγηση τῶν δύο ποιημάτων (τοῦ Βρεττάκου καὶ τοῦ Ἐλύτη) ἀπὸ τοὺς μαθητές. Ὕστερα, θὰ ἐκφράσω μὲ ἄκρα μετριοπάθεια τὴν προσωπική μου γνώμη : σὲ παραστατικὴ δύναμη καὶ σὲ ἐσωτερικὴ μουσικὴ τὸ ποίημα τοῦ Ἐλύτη ὑπερτερεῖ, εἶναι ὅμως κατώτερο στὴν ποιότητα τοῦ βιώματος καὶ στὴν πνευματικότητα. Τὰ περισσότερα δηλαδὴ ἀπὸ τὰ ἐπιμέρους νοηματικὰ περιε-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

χόμενα τοῦ ποιήματος τοῦ 'Ελύτη ἀλλὰ καὶ τὸ γενικό του νόημα — ἡ ἀποθέωση τοῦ ἥρωα — εἶναι πολὺ κοντὰ στὴν καθημερινὴ συνείδηση· λίγο πολὺ καθένας μας — ἐγώ, ἐσύ, ἕνας δημοσιογράφος — θὰ τὰ ἔφερνε στὸ νοῦ του, ἂν ἤταν νὰ γράψει κάτι τέτοιο. 'Αντίθετα, τὸ ποίημα τοῦ Βρεττάκου εἶναι ἀποκαλυπτικό, πηγάζει ἐπομένως ἀπὸ μιὰ βίωση πολὺ βαθύτερη ἀπὸ τὴν καθημερινή μας συνείδηση, στὴν ὁποία ἐμεῖς οἱ ἄλλοι δὲ φτάνουμε — ἢ φτάνουμε σπανιότατα — μόνοι μας, κι ἐπομένως μᾶς εἶναι ἐδῶ ὁ ποιητὴς ὁ μύστης πρὸς τὶς βαθύτερες πραγματικότητες καὶ ἀλήθειες, ποὺ τὶς ἔχουμε μέσα μας καὶ τὶς ἀκρονιώθουμε ἀλλὰ διαφεύγουν ἀπὸ τὴ συνείδησή μας.

Κατόπιν διαβάζουν μερικοὶ μαθητὲς τὰ — μικρὰ κατὰ κανόνα — ἐλεύθερα κείμενά τους πάνω στὴν 3η ἐρώτηση τοῦ δεύτερου μαθήματος καὶ στὴν 3η ἐρώτηση τοῦ πρώτου. Τὰ ἀκοῦμε ὅλοι μὲ πολλὴ ἀγάπη καὶ μεγάλη δεκτικότητα. 'Ενδεχομένως, συζητοῦμε λίγο.

Τέλος ἔρχομαι σὲ μιὰ γενικὴ παρουσίαση τῆς ποίησης τοῦ Βρεττάκου. Κάθε πνευματικὸς δημιουργὸς πρέπει νὰ ἀντιμετωπίζεται στὸ σχολεῖο μὲ σεβασμό, ἀγάπη καὶ θαυμασμό, σὰν ἕνας μικρότερος ἢ μεγαλύτερος ἀγωνιστὴς τοῦ ἔθνους μας καὶ τοῦ ἀνθρώπου στὸ χῶρο τοῦ πνεύματος. Ἔτσι ἀντιμετωπίζω καὶ τὸν Βρεττάκο ὡς ἄνθρωπο καὶ στὸ ἔργο του.

Παρουσιάζω ποιήματά του, ὁλόκληρα ἢ ἀποσπάσματα, σύμφωνα μὲ δική μου ἐπιλογὴ καὶ μὲ δικό μου ὑπομνηματισμό. Κατ' ἀνάγκην, ἐγὼ ἀπαγγέλλω καὶ τὰ παιδιὰ ἀκοῦν. Ἡ ὅλη παρουσίαση γίνεται κατὰ τὴν ἑξῆς ἑρμηνευτικὴ γραμμὴ — τὴν ὁποία ἄλλωστε πιστεύω.

Ὁ Βρεττάκος εἶναι ὁ ποιητὴς τῆς καθολικῆς ἀγάπης καὶ τοῦ μεταφυσικοῦ ἐνδοκοσμικοῦ φωτός. Θρησκευτικὴ εἶναι ἡ ριζικὴ στάση του. «Δὲν μπορῶ, Κύριέ μου, νὰ μισήσω», γράφει τὸ 1938. Τὸ 1940 : «Καὶ γράφω στὰ τετράδιά μου μόνον αὐτό : 'Αγάπη». Τὸ 1950 : «Δὲν ξέρω παρὰ μόνο — ν' ἀγαπῶ καὶ νὰ κλαίω». Τὸ 1961: «Ἔτσι μονάχα — θά 'μουνα βέβαιος... πὼς ἄκουσες, Κύριε, — τὸν ποιητὴ τοῦ παγκόσμιου πάμφωτου δέντρου σου».

Ὅμως ἔτυχε σὲ καιροὺς σκοτεινούς, σύγχυσης, μίσους, ἐγκλήματος. Καί, ἐπηρεασμένος, βγῆκε ἀπὸ τὸν ἑαυτό του καὶ πρόβαλε τὸ φῶς καὶ τὸ ἀγαθό, ποὺ ἡ μυστική του αἴσθηση τοῦ ἀποκάλυπτε, στὸν ἐγκεφαλικὰ κατασκευασμένο μελλοντιστικὸ μύθο τοῦ μαρξισμοῦ. Ἔτσι, αὐτὸς ὁ ἄνθρωπος, ποὺ γιὰ τὸ ἄδικο πονοῦσε ἀλλὰ ἐπαναστατικὴ φύση δὲν εἶχε καθόλου — γιατὶ ὁ ἐπαναστάτης : α) μισεῖ καὶ β) μεταχειρίζεται ἐγκεφαλικὰ καὶ ἀνάλγητα τὸ κακὸ (γιὰ χάρη κάποιου ὀνειρικοῦ ἀγαθοῦ, ὅπως αὐτοδικαιολογεῖται ἀνυποψίαστα) — πλησίασε λίγο πολὺ τὴ φωνή του στὸ παγκόσμιο κοινωνικὸ ἐπαναστατικὸ κίνημα, μολονότι — αὐτὸ πρέπει νὰ ὁμολογηθεῖ — τὴ διατήρησε πάντοτε βαθύτατα ἀνθρωπιστική. Ἡ ποίησή του βλάφτηκε πολὺ ἀπ' αὐτὸ — ἄσχετο ἂν χάρη σ' αὐτὸ ἀπόκτησε φήμη. Βλάφτηκε ἡ ποίησή του ἐπειδή, γιὰ νὰ μετατοπίσει τὸ μεταφυσικὸ φῶς στὸν ἐπίγειο μελλοντιστικὸ μύθο, ἔγινε ἀναγκαστικὰ συμβατική, ἀπροβλημάτιστη, ὅλο ἀνυποψίαστους γλυκασμούς. Κάθε τόσο ὅμως ξεπρόβαλλε, μὲς στοὺς στίχους ἢ τὰ ποιήματά του, ὁ γνήσιος Βρεττάκος.

Τὸ γνήσιο ἑαυτό του ἄρχισε νὰ τὸν καταφάσκει μὲ τὴ συλλογὴ «Ὁ χρόνος καὶ τὸ ποτάμι» (1957) καὶ ἰδίως μὲ τὸ τμῆμα της «Ρόδον τὸ ἀμάραντον». Φαίνεται, ἔζησε τότε κάποια ἀποκαλυπτικὰ βιώματα στοὺς Δελφούς. Μὲ τὸ «Ρόδον τὸ ἀμάραντον» καταφάσκει μέσα του καὶ πραγματώνει ἀνοιχτὰ αὐτὸ ποὺ πάντα ἡ ψυχή του τοῦ ἔλεγε : ὅτι τὸ φῶς καὶ τὸ ἀγαθὸ δὲ θὰ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

γίνει, ἀλλὰ εἶναι, εἶναι μέσα στὸ παρὸν — ἀρκεῖ νὰ μὴν εἶναι ὁ νοῦς μας κι ἡ καρδιὰ κλειστή, ὅπως λέει ὁ Γκαῖτε. Μαζί του, εἶναι, ἀσφαλῶς, καὶ τὸ κακὸ καὶ τὸ σκοτάδι. Τὸ ἀγαθὸ πονάει ἀπὸ τὸ κακό. Ὅμως μὲ τὸ φῶς του τὸ νικᾶ, μὲ τὴ διαφορὰ ὅτι ἡ νίκη του εἶναι πνευματική, καὶ γι' αὐτὸ εἶναι παροντικὴ καὶ πρέπει συνεχῶς νὰ κατορθώνεται.

Ἀπὸ τότε ὁ Βρεττάκος πραγματώνει στὴν ποίησή του τὴ βιωμένη αὐτὴ στάση, τὴ μόνη ποὺ ἔχει ἀλήθεια καὶ ὁδηγεῖ στὴ δημιουργία ἀληθινῆς ποίησης — ἐνῶ οἱ μελλοντισμοὶ εἶναι ἀβίωτοι ἢ ὁδηγοῦν σὲ ψευδοποίηση· τὴν πραγματώνει αὐτὴ τὴ στάση σὲ μεγάλη ἔκταση. Ἀπὸ τὴν ἄλλη του στάση ἀποδεσμεύεται σὲ μεγάλο βαθμὸ — ἀποκτᾶ τουλάχιστο τὴν ἐλευθερία τῆς κρίσης του καὶ τὸ δικαίωμα τῆς κριτικῆς ὅλων τῶν ἐψιμυθιωμένων ταμποὺ τοῦ μελλοντιστικοῦ μύθου — ἀλλὰ δὲν ἐλευθερώνεται σὲ ὅλη τὴ γραμμή. Ἔτσι, ὁ ἄνεμος τῆς ἐλευθερίας τοῦ πνεύματος, τῆς καθαρῆς πνευματικῆς ἐλευθερίας, σκοντάφτει κάθε τόσο καὶ στὴν ὥριμη, τὴν μετὰ τὸ 1957, ποίηση τοῦ Βρεττάκου. Σκοντάφτει ὅμως ὅλο καὶ λιγότερο. Στὴν τελευταία του μάλιστα συλλογὴ «Τὸ ποτάμι Μπυές», ποιήματα γραμμένα μετὰ τὴ δοκιμασία τῆς ἀρρώστιας καὶ τοῦ κινδύνου τοῦ θανάτου, φαίνεται πὼς ἔχει συντελεστεῖ ἡ πλήρης σχεδὸν ἀπελευθέρωση, καὶ ὁ Βρεττάκος γνησιότερα ἀπὸ κάθε ἄλλη φορὰ μᾶς μιλᾶ σὰν μύστης τῆς μεταφυσικῆς ἀλήθειας ποὺ τοῦ ἔχει ἀποκαλυφθεῖ καὶ στὴν ὁποία ἔχει ταχθεῖ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ : ΤΑΚΗ ΠΑΠΑΤΣΩΝΗ «ΜΕΛΤΕΜΙ»

ΣΥΡΑΓΩΣ ΚΟΣΜΑ
Φιλόλογου Λυκειάρχη

Τὸ ποίημα χρησιμοποιεῖ ἐκφραστικοὺς τρόπους τῆς μοντέρνας ποιήσεως (ὑπερρεαλισμοῦ). Νομίζω ὅτι ἡ προετοιμασία ἀπὸ τοὺς μαθητὲς στὸ σπίτι θὰ κατέστρεφε τὴν ἔντονη ἐντύπωση ἀπὸ τοὺς ἐκφραστικοὺς τρόπους καὶ τὴν ἀμεσότητα τῆς συγκινήσεως ἀπὸ τὸ περιεχόμενο. Γι' αὐτὸ ἡ ἑρμηνεία καὶ ἐμβάθυνση πρέπει νὰ γίνει στὸ σχολεῖο μὲ τὴ βοήθεια τοῦ καθηγητῆ. Γιὰ τὴν κατανόηση ὅμως καὶ βίωση τοῦ περιεχομένου, ἐπειδὴ ἀναφέρεται σὲ θρησκευτικὲς ἐμπειρίες τοῦ ποιητῆ σχετικὲς μὲ τὴν Πεντηκοστή, εἶναι ἀπαραίτητο νὰ ἔχει ἀνατεθεῖ ἡ ἀνάγνωση στὸ σπίτι τοῦ Κεφ. Β΄ τῶν Πράξεων τῶν Ἀποστόλων. Αὐτὸ θὰ ἀποτελέσει μέρος τῆς ψυχικῆς προπαρασκευῆς γιὰ τὸ μάθημα, στὴν ἀρχὴ τοῦ ὁποίου θὰ ἐπισημανθοῦν τὰ χωρία, ποὺ ἔχουν σχέση μὲ τὸ ποίημα[1]. Ἐπειδὴ ἡ ἑορτὴ πέφτει συνήθως τὸν Ἰούνιο, μετὰ τὴ λήξη τῶν μαθημάτων, δὲν εἶναι δυνατὴ ἡ παρακολούθηση τῆς ἀκολουθίας τῆς Πεντηκοστῆς ἀπὸ τοὺς μαθητές, ὅπως θὰ ἦταν καλὸ νὰ γίνει.

Ἡ ἀνάγνωση ὁλόκληρου τοῦ ποιήματος, στὴν ἀρχὴ τοῦ μαθήματος, κατὰ τὴν ἀρχὴ τῆς συνολικότητας, δὲ θὰ πρόσφερε πολλά, γιατὶ τὸ ποίημα, ἐξαιτίας τῆς τεχνοτροπίας του, εἶναι δύσκολα κατανοητό. Εἶναι δυνατὸ ὅμως καὶ νὰ ἀναγνωσθεῖ, ἐφόσον ὑπάρχει διαθέσιμος χρόνος. Τὸ ἴδιο θὰ ἔλεγα καὶ γιὰ τὴ λεγόμενη ἀκατέργαστη ἀπόδοση. Τὸ χωρισμὸ σὲ ἑνότητες θὰ τὸν μετέθετα στὸ τέλος, γιατὶ μόνο μετὰ τὴν κατανόηση εἶναι δυνατὸ νὰ γίνει.

Γιὰ τὴν ἑρμηνεία τοῦ ποιήματος θὰ χρησιμοποιοῦσα τὴν ἑρμηνευτικὴ κατανοοῦσα μέθοδο, κάνοντας λεπτομερὴ ἐπεξεργασία καὶ προσπαθώντας νὰ ἐπισημανθοῦν ὅλα τὰ ἄξια λόγου στοιχεῖα, γλωσσικά, νοηματικά, πραγματολογικά, αἰσθητικὰ κτλ., φυσικὰ μὲ τὴ συμμετοχὴ τῆς τάξεως στὸ μάθημα (καθοδηγούμενη αὐτενέργεια). Ἡ κατάταξη τῶν στοιχείων αὐτῶν, ποὺ στὸ σημερινὸ ποίημα εἶναι πάρα πολλά, θὰ γίνει ἐν μέρει στὸ σχολεῖο καὶ ἐν μέρει θὰ ἀνατεθεῖ ὡς ἐργασία γιὰ τὸ σπίτι. Αὐτὸ θὰ ἀποτελέσει τὴν ἔκφραση. Ἴσως σὲ κάθε ποίημα αὐτοῦ τοῦ εἴδους δὲ θὰ ἦταν δυνατὴ καὶ σκόπιμη ἡ κατάταξη ὅλων τῶν προσφερό-

1. Πρ. Β΄ 1 : καὶ ἐγένετο ἄφνω ἐκ τοῦ οὐρανοῦ ἦχος ὥσπερ φερομένης πνοῆς βιαίας, καὶ 3: ὤφθησαν αὐτοῖς διαμεριζόμεναι γλῶσσαι ὡσεὶ πυρός, ἐκάθισέ τε ἐφ' ἕνα ἕκαστον αὐτῶν, καὶ ἐπλήσθησαν ἅπαντες Πνεύματος Ἁγίου, καὶ ἤρξαντο λαλεῖν ἑτέραις γλώσσαις καθὼς τὸ Πνεῦμα ἐδίδου αὐτοῖς ἀποφθέγγεσθαι.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μενων στοιχείων, ἀλλὰ μερικῶν μόνο ἀπὸ αὐτά, κάθε φορὰ διαφορετικῶν.

Στὸ τέλος, μετὰ τὴν ἐπισήμανση τῶν ἐπιμέρους ἑνοτήτων, θὰ γίνει ἡ ἀνασύνθεση τοῦ ὅλου μὲ τὴν εὕρεση τοῦ λογικοῦ εἱρμοῦ μεταξύ τους καὶ συνολικὴ θεώρηση τοῦ ποιήματος.

Οἱ θρησκευτικὲς ἐμπειρίες τοῦ ποιητῆ οἱ σχετικὲς μὲ τὴν Πεντηκοστὴ περιγράφονται στὸ δοκίμιό του «Ποικίλματα καὶ σχολιασμοὶ στὴν ἑορτὴ τῆς Πεντηκοστῆς» [1], ποὺ θὰ ἀναφέρεται στὸ ἑξῆς μὲ τὴ συντομογραφία ΠΣΕΠ. Τὸ «Μελτέμι» εἶναι ἡ ποιητικὴ μετουσίωση τῶν βιωμάτων αὐτῶν.

Παρακάτω γράφεται ὅ,τι θὰ μποροῦσε νὰ ἐπισημανθεῖ στὴν τάξη κατὰ τὴν ἑρμηνεία-ἐπεξεργασία στίχο μὲ στίχο.

Ὁ ποιητὴς στὴν ἀρχὴ μιλάει γιὰ τὴν ἀτελὴ γνώση, ποὺ εἶχε σὰν νέος γιὰ τὴν Πεντηκοστὴ ἢ γενικότερα γιὰ τὴ γνώμη, ποὺ ἔχει ὁ κοινὸς ἄνθρωπος γι' αὐτὴ τὴ γιορτὴ (ὁ πληθ. στὰ ρήματα : πεντηκοστὴ λέγαμε, δὲν ξέραμε κτλ.) [2]. Διπλογιορτὴ ὀνομάζεται, γιατὶ γιορτάζεται σὲ δυὸ συνεχόμενες ἡμέρες, Κυριακὴ τῆς Πεντηκοστῆς καὶ Δευτέρα τοῦ Ἁγίου Πνεύματος. Μὲ τὸ μᾶς «ἐλεεινολογοῦσαν τὰ Στοιχειὰ» [3] γιὰ τὴν ἀγραμματοσύνη μας» ὁ ποιητὴς θέλει νὰ ἐπισημάνει τὸ μέγεθος τῆς ἄγνοιας τοῦ κοινοῦ ἀνθρώπου, ποὺ δὲν ἐμβαθύνει ἢ δὲν ἐνδιαφέρεται γιὰ σημαντικὰ πράγματα, γιὰ τὰ ὁποῖα ἔχουν περισσότερες γνώσεις καὶ τὰ Στοιχειὰ ἀκόμη. Ἡ ἄγνοιά του ἔμοιαζε μὲ τοῦ γερο-Ἀγχίση, πού, ἀκούγοντας ἀπ' τὰ βουνὰ τοῦ νησιοῦ τοὺς ἀνέμους νὰ σφυρᾶνε (μεταφ.) κάποιον ἦχο, δὲν ἤξερε ὅτι ἔλεγαν «τέθνηκε» θρηνώντας τὸν Ἄδωνη [4], ποὺ πέθανε χωρὶς νὰ γευτεῖ (μεταφ.) τὸν ἔρωτα. Ἐδῶ ἡ ἀναφορὰ τοῦ ἀρχαίου μύθου τοῦ Ἀδώνιδος σὲ συσχετισμὸ μὲ τὸν Ἀγχίση παίζει διπλὸ ρόλο. Ἀπ' τὴ μιὰ τονίζει παραβολικὰ τὴν ἄγνοια γιὰ ἕνα σημαντικὸ θέμα κι ἀπ' τὴν ἄλλη τὸ ἀντικείμενο τῆς ἄγνοιας τοῦ Ἀγχίση ἔχει κάτι ἀνάλογο μὲ τὴν ἄγνοια τοῦ περιεχομένου τῆς Πεντηκοστῆς. Ὁ Ἄδωνις πέθαινε καὶ τὴν ἄνοιξη ἀναστανόταν συμβολίζοντας τὸ σημαντικὸ γεγονὸς τῆς ἀναγεννήσεως τῆς ζωῆς. Μὲ τὸν ἴδιο τρόπο ὁ κοινὸς ἄνθρωπος ἀγνοεῖ ὅτι ἡ πιὸ κρίσιμη Στιγμή, τὸ χρονικὸ σημεῖο ὕψιστης σημασίας, γιὰ τὴ σωτηρία τοῦ ἀνθρώπου στὸ χρόνο τοῦ Συστήματος τοῦ Κόσμου εἶναι κάπου γύρω στὴν Πεντηκοστή. Γιατὶ ὁ Χριστὸς μὲ τὸ θάνατο καὶ τὴν Ἀνάστασή του, ποὺ ἔφερε τὴν πνευματικὴ ἀναγέννηση τοῦ ἀνθρώπου, μετὰ τὴν Ἀνάληψή του ἀπὸ τὴ γῆ ἔστειλε γιὰ ἀντικαταστάτη καὶ γιὰ παρηγοριά μας τὸν Παράκλητο, τὸ Ἅγιο Πνεῦμα, ποὺ ἦρθε τὴν Πεντηκοστὴ (βλ. στ. 43-45) [5].

---

1. Βλ. σσ. 13 κἑ., 20 - 21, 22 - 28, 28 κἑ., 35 κἑ., 41 κἑ., 44 κἑ.

2. ΠΣΕΠ σ. 13 : Ἤμουν ὥριμος πλέον, ἀλλὰ νέος, εἴκοσι τεσσάρων χρόνων, ὅταν τὰ πράγματα ἔπαυσαν νὰ παρουσιάζονται μὲ αὐτὴν τὴν συμβατικότητα. Αἰσθάνθηκα ὅμως πασίδηλα, πὼς ἡ ἀλλαγὴ δὲν ἔγινε χωρὶς νὰ ἐπενεργήσει κάποια Χάρις, ἀπὸ τὸ ὑπερπέραν ἐκτοξευμένη.

3. Κατώτερα ἐξωπραγματικὰ ὄντα ἀπὸ τὴ λαϊκὴ παράδοση (πβ. «στοιχειωμένο σπίτι»).

4. Βλ. Θεοκρ. Εἰδύλλ. 15.

5. Βλ. ΠΣΕΠ σ. 11 κἑ.: Ἡ διαφορὰ πρέπει νὰ ζητηθεῖ στὴ διαφορετικὴ ἀκτινοβολία καὶ τὴ διαφορετικὴ διείσδυση, ποὺ μπορεῖ νὰ ἔχει ἐπάνω στὸν καθένα, ἀπὸ τὰ ἑκατομμύρια τῶν πιστῶν καὶ τῶν ἀπίστων, ποὺ τὴν παρακολουθοῦν : ἕνας σταθμὸς μέσα στὸν ἐνιαυτὸ τοῦ Κυρίου, ἑορταστικὸς στοὺς μέν, σεβαστὸς σὲ πολλούς, ἀδιάφορος σὲ ἄλλους καὶ ἀπὸ πολλοὺς ἀγνοημένος. Σταθμὸς ὅμως ποὺ δὲν παύει νὰ περιέχει ἀκέραιο τὸ μυστήριο τῆς Θεότητος στὴν πλέον γενναιόδωρη ἔκφρασή του.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Καθὼς ἡ γιορτὴ πέφτει μέσα στὸ μήνα Ἰούνιο, ὁ ποιητὴς περιγράφοντας τὴν ἐποχὴ λέει ὅτι «τέτοια ἐποχὴ ἔχει φουντώσει (μεταφ.) στὸν τόπο μας ὁ ἥλιος, ξεραθεῖ / ἡ γῆς, ἀνάψει (μεταφ.) τὸ καλοκαίρι», ἀλλὰ ἀμέσως κατόπιν ἡ περιγραφή του παίρνει συμβολικὸ περιεχόμενο: «γλῶσσες πύρινες στέλνουν (προσωποποίηση) κατακλυσμὸ (μεταφ.) / τὶς σαῖτες τῆς Χάρης (ἀπὸ τὴ λέξη αὐτὴ γίνεται περισσότερο φανερὸς ὁ συμβολισμός), ποὺ ’χουν διαλέξει τὴν καρδιά μας σημάδι». Οἱ πύρινες γλῶσσες δὲ στέλνουν σαῖτες τοῦ καύσωνα τοῦ καλοκαιριοῦ, ἀλλὰ τὶς σαῖτες τῆς Χάρης[1] τοῦ Ἁγ. Πνεύματος, ποὺ θὰ ἁγιάσει καὶ θὰ ἐξυψώσει τὴν καρδιά μας. Ὁ ποιητὴς ἀναφέρεται στὸ πνευματικὸ περιεχόμενο τῆς γιορτῆς.

Ἀπὸ τὸ στ. 16-28 τὸ ποίημα κινεῖται ἄλλοτε στὸ φυσικὸ ἐπίπεδο καὶ ἄλλοτε στὸ πνευματικό. Συχνότερα ὅμως συνυπάρχουν καὶ τὰ δύο ἐπίπεδα. Οἱ πρῶτοι στίχοι (16-20) φαίνονται νὰ ἔχουν κυριολεκτικὴ σημασία: «Ἔχουνε κατασταλάξει (μεταφ.) τώρα στὸν τόπο μας οἱ βροχές, / τὰ σύννεφα διπλωθήκανε (μεταφ.) καί, γιὰ πολλοὺς μῆνες, / ἔχει ἔρθει πιὰ θύελλα τῆς φωτιᾶς, λίβας, ποὺ ἂν τὸν ριπίζει[2] / καμιὰ φορὰ τὸ μελτέμι, συχνὰ πυκνὰ καὶ τοῦτο ἀκόμη / καφτὸ μᾶς φτάνει». Ἡ συνέχεια ὅμως μᾶς μεταφέρει στὸ πνευματικὸ ἐπίπεδο, ὁπότε καὶ οἱ στίχοι 16-20 παίρνουν αὐτόματα συμβολικὸ - πνευματικὸ περιεχόμενο.

«Μάθαμε πὼς ξαναπυρῶσαν τὸ καμίνι / ἑφταπλάσια γιὰ μᾶς». Ἐδῶ γεννιέται ἀμφιβολία γιὰ τὸ τί ὑπονοεῖται, τί συμβολίζεται μὲ τὸ «καμίνι». Αὐτὸ τὸ ἔκανε «ὁ ἴδιος ὁ Κύριος ... / ... ποὺ δρόσισε πάλαι ποτὲ τοὺς φλογισμένους / Παῖδες του, κι ἔκανε τὴν πυρὰ τριαντάφυλλα». Στὴν ἀναφορὰ στὸ καμίνι τῶν Τριῶν Παίδων ὁ ποιητὴς κυριολεκτεῖ, ἐνῶ γιὰ τὸ δικό μας καμίνι μιλᾶ συμβολικά. Ὑπάρχει κάποια ἀσάφεια καὶ ἀβεβαιότητα γιὰ τὸ τί ἀκριβῶς ὑπονοεῖται. Ὁ καθένας μπορεῖ νὰ δώσει τὸ νόημα καὶ τὴν προέκταση τοῦ δικοῦ του ἐσωτερικοῦ ἑαυτοῦ. Ἴσως λοιπὸν εἶναι τὸ καμίνι τῆς θείας Χάριτος (κατ’ ἀναλογία πρὸς τοὺς προηγούμενους συμβολισμοὺς τῆς φωτιᾶς), ποὺ μ’ αὐτὸ διαδέχθηκε τὴν ἀνθρώπινη σκληροκαρδία, ποὺ ἐκπροσωπεῖ ὁ Χαλδαῖος βασιλιὰς τῶν Τριῶν Παίδων, ἕνας «νέος Τύραννος». Τὸ «Τύραννος» καθὼς εἶναι στὸ τέλος τοῦ στίχου δημιουργεῖ γιὰ μιὰ στιγμὴ τὴν ὀδυνηρὴ ἐντύπωση τῆς ἰδιότητας ποὺ ἐκπροσωπεῖ. Στὴν ἀρχὴ ὅμως τοῦ ἑπόμενου στίχου ἔρχεται τὸ ἀναπάντεχο «ὅλο στοργή», μὲ τὸ ὁποῖο χαρακτηρίζεται ὁ «Τύραννος», δημιουργώντας σχῆμα ὀξύμωρο. Εἶναι ὁ ἴδιος ὁ Κύριος, ποὺ ἔρχεται «μὲ τὰ φτερὰ τῶν ἀνέμων»[3] (προσωποποίηση, εἰκόνα μεγαλοπρεπής), «Θεὸς φτερωτὸς μὲ τὴ φαρέτρα του». Ἡ πρώτη παράσταση θυμίζει τὴν εἰκόνα τοῦ Θεοῦ στὶς τοιχογραφίες τοῦ Μ. Ἀγγέλου στὴν Capella Sixtina, ἡ δεύτερη εἶναι καθαρὰ ἀρχαϊκὴ μίμηση. Ὁ Θεὸς παίρνει τὴ μορφὴ τοῦ Ἀπόλλωνα μὲ τὴ φαρέτρα καὶ τὰ βέλη του, ποὺ «σημαδεύει» κι ἀνοίγει λαβωματιὲς στὴν καρδιά. Μὲ τὶς λαβωματιὲς ἴσως συμβολίζονται οἱ ἀρνητικοὶ τρόποι (βάσανα, θλίψεις, ἀντιξοότητες), μὲ τοὺς ὁποίους ὁ Θεὸς προσπαθεῖ νὰ πλησιάσει τὸν ἄνθρωπο, νὰ μαλακώσει τὴν καρδιά του. Εἶναι κι αὐτὲς δείγματα τῆς ἀγάπης τοῦ Θεοῦ, γιατὶ «ὁ ἴδιος τὶς γιατρεύει», ὅταν ἐπιτύχουν τὸ σκοπό τους, ὁπότε ἀπὸ πληγὲς αἵματος γίνονται κόκκινα λουλούδια (παράθεση, ἔντονη εἰκόνα). Βλέπουμε τὴν κυριαρ-

1. Τὸ θεῖο, κάτι τὸ ἄυλο, ἐνεργεῖ μὲ ὑλικὸ τρόπο.
2. Ρ ι π ί ζ ω : πνέω, ἀερίζω, ἀνεμίζω, ἀναρριπίζω.
3. Ψαλμ. 103, 3 : Ὁ περιπατῶν ἐπὶ πτερύγων ἀνέμων.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

χία τοῦ κόκκινου χρώματος, ποὺ συμβολίζει τὸ Ἅγιο Πνεῦμα, τὴν ἔλευση τῆς Χάριτος κτλ.[1]

Ἀπὸ τὸ στίχο 29-45 ὁ ποιητὴς προσπαθεῖ νὰ ἐμβαθύνει στὴν ἔννοια τοῦ Θεοῦ, ποὺ ἐπισκέφθηκε τὸν ἄνθρωπο μὲ τὶς γλῶσσες τῆς φωτιᾶς κατὰ τὴν Πεντηκοστή. Ἔτσι ἀρχίζει ἡ δεύτερη μεγάλη ἑνότητα, ἐκφραστικὰ μὲ τὸν ἴδιο σχεδὸν τρόπο τῆς πρώτης ἑνότητας. Τί εἶναι Θεός, ποιὰ ἡ σχέση του μὲ τὸν ἄνθρωπο, δὲν ξέραμε. Τὸν λατρεύαμε ἄγονα (μεταφ.), τυπικά. Ἀπ' τὸ στίχο αὐτὸ προσπαθεῖ νὰ ἑρμηνεύσει τὴν ἔννοια τοῦ Θεοῦ μὲ τὴν Πεντηκοστή, δηλ. τὴν ἐπίσκεψη τῆς θείας Χάριτος. Ὁ Θεὸς δὲ γίνεται κατανοητὸς ἀπὸ τὸν ἄνθρωπο, ἂν δὲν τὸν ἐπισκεφθεῖ ἡ Χάρη, τὸ Ἅγιο Πνεῦμα, πράγμα ποὺ συμβαίνει κατὰ τὴν Πεντηκοστή. Ἀπὸ τὴν πρώτη Πεντηκοστὴ καὶ πέρα εἶναι ἡ χειροπιαστὴ ἀπόδειξη τῆς ἐπισκέψεως τοῦ Θεοῦ (στ. 31-32), «ἡ πιὸ μόνιμη καὶ βέβαιη κοινωνία τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὸ Θεό, ποὺ ἀλλιῶς ξεφεύγει». Διὰ μέσου αὐτῆς, μὲ τὴν ἐπέλευση τοῦ Ἁγίου Πνεύματος, ὁ ἄνθρωπος πλησιάζει, ἐγγίζει τὸ Θεό, βεβαιώνεται γιὰ τὴν ὕπαρξή του. Ὅπως ἦταν γιὰ τὸ Θωμᾶ ἡ θέα καὶ ἡ ἁφὴ τῶν πληγῶν τοῦ Χριστοῦ τὸ μέσο γιὰ νὰ πιστέψει στὴν Ἀνάστασή του, ἔτσι εἶναι γιὰ μᾶς ἡ Πεντηκοστὴ τὸ μέσο γιὰ νὰ καταλάβουμε καὶ νὰ πιστέψουμε : ἡ θέα τῆς πληγῆς καὶ ἡ ἁφὴ τῆς πληγῆς στὰ δάχτυλά μας (σύμβολο). Τὸ μοτίβο τῶν πληγῶν ἐπανέρχεται γιὰ δεύτερη φορὰ μὲ ἄλλο συμβολισμὸ (βλ. στ. 27-28).

Σ' αὐτὴ τὴν ἐπικοινωνία ἐκδηλώνεται ὅλη ἡ συμπαράσταση, ὅλη ἡ τρυφερότητα τοῦ Θεοῦ πρὸς ἐμᾶς. Ἡ λέξη «τρυφερότητα» τονίζει τὴ στενὴ προσωπικὴ σχέση, ποὺ μπορεῖ νὰ πάρει ἡ σχέση τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὸ Θεό. Πολὺ περισσότερο ἡ λέξη «φίλημα» («τί φίλημα»), ποὺ ἔχει σὰν ἀποτέλεσμα τὴν ταραχὴ καὶ τελικὰ τὸν ταυτισμὸ τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὸ Θεό.

Στὴ συνέχεια ἀσχολεῖται (στ. 35-45) μὲ τὴ σχέση τῶν τριῶν προσώπων τῆς Ἁγίας Τριάδας μὲ τὸν ἄνθρωπο. Ἡ ἀνάλυση τῆς ἔννοιας τοῦ Θεοῦ στὴν ἑνότητα αὐτὴ δὲν εἶναι παρέκβαση, συνδέεται στενὰ μὲ τὸ θέμα τῆς Πεντηκοστῆς. Ἐξαιτίας τῆς ἄγνοιάς μας γιὰ τὴ σημασία τῆς Πεντηκοστῆς χρόνια καὶ χρόνια νομίζαμε ὅτι ὁ Πατέρας ἦταν ἀπελπιστικὰ ἀπρόσιτος καὶ ἀδιάφορος γιὰ τὰ προβλήματά μας. Ἀλλὰ καὶ ἡ παρουσία τοῦ ἀγαπητοῦ του Γιοῦ εἶναι τόσο φευγαλέα στὴ ζωή μας καὶ διαρκὴς ἡ ἀπουσία Του, ὥστε δύσκολα τοῦ τὸ συγχωρνᾶμε, μ' ὅλο ποὺ πλησίασε τόσο τὸ κορμί μας μὲ τὴν ἐνσάρκωσή Του καὶ στάθηκε πιὸ ἄνθρωπος κι ἀπὸ ἄνθρωπο σ' ὅλες τὶς ἐκδηλώσεις Του κι ἡ φροντίδα Του γιὰ μᾶς ξεπέρασε κάθε φροντίδα, ἀφοῦ δέχτηκε νὰ σταυρωθεῖ γιὰ μᾶς.

Στὸ σημεῖο αὐτὸ ἐκφράζεται ἡ τραγικὴ διαπίστωση τῆς (φαινομενικῆς) ἀδιαφορίας τοῦ Θεοῦ στὶς ἐπικλήσεις τοῦ ἀνθρώπου[2]. Πόσοι ἄνθρωποι δὲν τὸ διαπιστώνουν μὲ ἀπελπισία. Ὁ μεγάλος Σουηδὸς σκηνοθέτης Μπέργκμαν, ποὺ συνεχῶς ἐπανέρχεται, ἔστω καὶ ἀρνητικά, στὸ θέμα τοῦ Θεοῦ,

---

1. Πβ. γλῶσσες πύρινες (στ. 14), θύελλα τῆς φωτιᾶς (στ. 18) κτλ. Πβ. στὰ ΠΣΕΠ. σ. 28 κ.ἑ. τὴν περιγραφὴ τῆς λειτουργίας τῆς Πεντηκοστῆς στὴν Καθεδρικὴ Μητρόπολη τῆς Λυὼν μὲ τὰ πανάρχαια Λουγδούνια Τυπικά, ὅπου τὰ πάντα ἦταν ντυμένα πορφυρά, ἀποτελοῦσαν μιὰ χρωματικὴ δοξολογία, ποὺ τὴν ἐποίκιλλαν ἀστραφτερὲς οἱ μαρμαρυγὲς τῶν πολύτιμων πετραδιῶν.

2. Βλ. ΠΣΕΠ σ. 10 : Ἴσως καὶ τὰ σκοτάδια ποὺ φαίνονται ν' ἁπλώνονται νὰ δηλώνουν τὴ σκόπιμη διάλειψη τῆς Χάριτος.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

στὸ κινηματογραφικὸ ἔργο του «Πίσω ἀπὸ τὸ σπασμένο καθρέφτη» βάζει ἕναν ἥρωά του νὰ κραυγάζει μὲ ἀπελπισία : «προσευχήθηκα νύχτα καὶ μέρα μὲ σπαραγμὸ καὶ ὀδύνη, ἀλλὰ ἦταν σὰν νὰ εἶχα μπροστά μου ἕνα βράχο». Ὅμως πόσο ἔχει ἄδικο κρίνοντας μεταφυσικὰ καὶ αἰώνια πράγματα μὲ τὴ Λογική. Ὁ Χριστός, λέει ὁ ποιητής, μονάχος Του τὸ κήρυξε ὅτι δὲν εἴχαμε τίποτε ἄλλο νὰ περιμένουμε μετὰ τὴν ἀνάληψή Του ἀπὸ τὴ γῆ παρὰ μόνο τὸν Παράκλητο, ποὺ θὰ μᾶς ἐπισκεπτόταν μὲ «τὸ βουητὸ τῆς βίαιης Πνοῆς». Ἐδῶ ὑπάρχει καθαρὴ ἀναφορὰ στὸ κατὰ Ἰωάννην Εὐαγγέλιο καὶ στὶς Πράξεις τῶν Ἀποστόλων [1]. Ἔτσι ἦρθε τὸ Ἅγιο Πνεῦμα τότε τὴν Πεντηκοστή, ἀλλὰ καὶ τώρα ἔρχεται «σ' ὅλους μαζὶ καὶ στὸν καθένα (ἀπὸ μᾶς) χωριστά, βρῆκε τὰ διεστῶτα μας καὶ τὰ συνταίριαξε». Μοίρασε δῶρα στοὺς ἀνθρώπους, τὰ δῶρα ποὺ κατανέμει ἀσυλλόγιστα ἡ Ἀγάπη Του.

Στὸ σημεῖο αὐτό, μετὰ τὸ φαινομενικὸ ξεστράτισμα, ποὺ ἔκανε ὁ ποιητὴς ἐμβαθύνοντας στὸ νόημα τοῦ Θεοῦ, στὸ νόημα τῆς Ἁγίας Τριάδας, μὲ τὴν ἀναφορὰ στὸ Τρίτο Πρόσωπο, τὸ Ἅγιο Πνεῦμα, ἐπανέρχεται στὴν Πεντηκοστή, στὴν ἐπίσκεψη τοῦ Ἁγίου Πνεύματος σὲ μᾶς τώρα. Ἀπὸ τὸ «ἔτσι ἦρθε καὶ σ' ἐμᾶς τὸ καλοκαίρι» (στ. 49 κἑ.) ἐπαναλαμβάνει μὲ ἄλλον τρόπο αὐτὰ ποὺ λέει στὴν α΄ ἑνότητα, στ. 13 κἑ. Ὁ ποιητὴς ξαναπαίρνει τὰ μοτίβα ἀπὸ τὴν α΄ ἑνότητα, ἀλλὰ τὰ διαφοροποιεῖ καὶ ἐμβαθύνει σ' αὐτά. Πρέπει νὰ παρακολουθήσουμε τὰ δύο ἐπίπεδα τῆς ἔννοιας τῶν λέξεων, πού, ὅπως στὴν α΄ ἑνότητα, ἔχουν κυριολεκτικὴ ἢ συμβολικὴ σημασία ἢ συγχρόνως καὶ τὶς δύο.

Ἔτσι ἦλθε καὶ σ' ἐμᾶς καλοκαίρι (κυριολ.), λαύρα [2] (κυριολ.), καὶ ταραγμένο πνεῦμα [3] (κυριολ., μεταφ.), στὰ δάση τὶς πυρκαγιὲς/μᾶς ἄναψε, (κυριολ., μεταφ.), κι ὅμως δὲν κατακάηκαν, ἀνθίσαν (μεταφ.) φλόγες,/καρπὸς μέστωσε (μεταφ.), ζωὴ τῆς γῆς (παράθ.). Τὸ ἀποτέλεσμα τῆς πυρκαγιᾶς (ἐπισκέψεως τοῦ Ἁγίου Πνεύματος) ἦταν «ζωὴ τῆς γῆς». Ἀλλὰ κι ὅσους βρέθηκαν στὴ θάλασσα [4] τὴν ὥρα τῆς ἐπισκέψεώς του κι αὐτοὺς τοὺς χάιδεψε (μεταφ.) ἐξίσου ζωηρὰ/ ἡγόνιμή του (μεταφ.) ἀνταύγεια. Ὅλοι πήραμε πλούσιο μερίδιο ἀπὸ τὴν εὐλογία του. Ὁ ποιητὴς μιλάει προσωπικὰ ἀπευθυνόμενος ὅμως καὶ στὸν ὁποιοδήποτε ἀναγνώστη μὲ ἕναν τόνο οἰκειότητας. (Κανένας ἀπόκληρος οὔτε ἐσὺ οὔτε, βέβαια, κι ἐγώ) [5].

---

1. Βλ. Β1 καὶ 3 καὶ Ἰω, ιδ΄ 25-27 : Ταῦτα λελάληκα ὑμῖν παρ' ὑμῖν μένων· ὁ δὲ παράκλητος, τὸ Πνεῦμα τὸ Ἅγιον ὃ πέμψει ὁ Πατὴρ ἐν τῷ ὀνόματί μου, ἐκεῖνος ὑμᾶς διδάξει πάντα καὶ ὑπομνήσει ὑμᾶς πάντα ἃ εἶπον ὑμῖν.

ιε΄ 26 : Ὅταν δὲ ἔλθῃ ὁ παράκλητος ὃν ἐγὼ πέμψω ὑμῖν παρὰ τοῦ πατρός, τὸ Πνεῦμα τῆς ἀληθείας ὃ παρὰ τοῦ πατρὸς ἐκπορεύεται, ἐκεῖνος μαρτυρήσει περὶ ἐμοῦ.

ιστ΄ 7 : ἐὰν γὰρ ἐγὼ μὴ ἀπέλθω, ὁ παράκλητος οὐκ ἐλεύσεται πρὸς ὑμᾶς· ἐὰν δὲ πορευθῶ, πέμψω αὐτὸν πρὸς ὑμᾶς.

13 : Ὅταν δὲ ἔλθῃ ἐκεῖνος, τὸ Πνεῦμα τῆς ἀληθείας, ὁδηγήσει ὑμᾶς εἰς πᾶσαν τὴ ἀλήθειαν· οὐ γὰρ λαλήσει ἀφ' ἑαυτοῦ, ἀλλ' ὅσα ἂν ἀκούσῃ λαλήσει, καὶ τὰ ἐρχόμενα ἀναγγελεῖ ὑμῖν. ἐκεῖνος ἐμὲ δοξάσει, ὅτι ἐκ τοῦ ἐμοῦ λήψεται καὶ ἀναγγελεῖ ὑμῖν.

2. λαύρα : μεγάλη θερμότητα, καύσωνας, μτφ. ὑπερδιέγερση ἰσχυρή.

3. πνεῦμα : ἀέρας.

4. Ἐδῶ ὑπαινίσσεται ἴσως τὴν πρώτη του προσωπικὴ ἐμπειρία ἀπὸ τὴν ἐπίσκεψη τοῦ Ἁγ. Πνεύματος, ὅπως περιγράφεται στὸ δοκίμιο ΠΣΕΠ, σ. 13 κἑ.

5. Βλ. ΠΣΕΠ σ. 22 : ὅλα προσφέρονται ἀφειδέστατα καὶ πρὸς ὅλους· ἀρκεῖ νὰ εἶναι κανεὶς ἕτοιμος καὶ πρόθυμος νὰ τὰ δεχτεῖ, νὰ τὰ μεταλάβει.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

'Αλλὰ ὁ ἄνθρωπος εἶναι ἀχάριστος καὶ δὲν ἐπωφελεῖται ἀπὸ τὰ δῶρα τοῦ Ἁγίου Πνεύματος σ' αὐτόν, ἕνα ἀπὸ τὰ ὁποῖα εἶναι ἡ παντοδυναμία του στὴ γῆ. Παραπονιέται καὶ ζητάει πράγματα ξένα πρὸς τὴ φύση του. Φοβᾶται τὴ φθορὰ καὶ δὲ χαίρεται τὸ γεγονὸς ὅτι εἶναι ζωντανός. Τρέμει τὸ θάνατο καὶ χάνει ἀπ' τὰ μάτια του «τὸ ἀέναο κύματῆς ζωῆς» (περίφρ., εἰκόνα), μόλο ποὺ ξέρει ὅτι ἔχουν καταργηθεῖ τὰ φαντάσματα (κυριολ.-μεταφ.)[1] τοῦ φόβου τοῦ θανάτου μὲ τὴν 'Ανάσταση τοῦ Χριστοῦ, ποὺ εἶναι φανέρωμα τῆς νίκης στὸ θάνατο. «Μὲ τὸ νὰ τρέμει, μὴ χάσει αὐτὸ ἢ ἐκεῖνο τὸ ἄθλιο κατάλοιπο/ δὲν τὰ χαίρεται» τὰ δῶρα, ἐνῶ ἔχει μπροστά του «τὸν καταρράχτη (μεταφ.) καὶ τὸ συντάραχο (μεταφ.) τῆς 'Αγάπης».

Αὐτὸ ὅμως εἶναι πρόσκαιρο. 'Επανέρχεται τώρα στὸν κυριολεκτικὸ-συμβολικὸ τρόπο ἐκφράσεως. Οἱ ἀφηρημένες ἔννοιες, ἐνῶ κρατοῦν τὴν κυριολεκτική τους σημασία, παίρνουν μερικὲς καὶ θρησκευτικὴ-μεταφυσικὴ ἔννοια. Τὴν ἀχαριστία τοῦ ἀνθρώπου τὴ διαδέχεται ἡ Εὐχαριστία, ἀναγνωρίζει τὰ ἀγαθὰ τῆς 'Αγάπης τοῦ Θεοῦ καὶ μὲ τὴ θεία Μετάληψη (Εὐχαριστία) ταυτίζεται μὲ τὴ Θεότητα «γίνεται ἕνα/μαζί του ὅλη ἡ Ψυχὴ τῆς Χάρης»). Οἱ ἐκφράσεις δείχνουν πολὺ ἔντονα τὸν ταυτισμὸ αὐτό, καθὼς εἶναι παρμένες ἀπὸ τὶς ἀνθρώπινες σχέσεις («πρόσωπο μὲ πρόσωπο,/ χέρι μὲ χέρι, χείλια μὲ χείλια, σῶμα μὲ σῶμα (βλέπει) νὰ γίνεται ἕνα/μαζί του ὅλη ἡ Ψυχὴ τῆς Χάρης»). Οἱ λέξεις ποὺ χρησιμοποιεῖ συντελοῦν στὸ νὰ δημιουργεῖται αὐτὴ ἡ ἀτμόσφαιρα ἀγάπης, στοργῆς, τρυφερότητας, χαρᾶς ἀπὸ τὴν δημιουργούμενη σχέση μεταξὺ Θεοῦ καὶ ἀνθρώπου μὲ τὴ θεία Εὐχαριστία (βλ. καὶ στ. 34-35: τί συμπαράσταση στὴ ζωή, τί τρυφερότητα,/τί φίλημα, τί ταραχή, τί ταυτισμὸς καὶ στ. 53-54: τοὺς χάιδεψε ἐξίσου ζωηρὰ/ ἡ γόνιμή Του ἀνταύγεια).

Αὐτὸ εἶναι τὸ πιὸ καταπληκτικὸ Μυστήριο (διπλὴ σημασία), ποὺ ἔχει μαστορέψει ἡ σοφὴ Οἰκονομία (τῆς φύσεως, τοῦ Θεοῦ) στὸ ἐργαστήρι τοῦ Χάους, τοῦ ἄπειρου κόσμου. Μὲ τὶς προσωποποιήσεις δημιουργεῖται μία μεγαλόπρεπη εἰκόνα τοῦ σύμπαντος, ποὺ κυβερνᾶται ἀπὸ σοφοὺς νόμους, ἀλλὰ καὶ μυστήρια φυσικὰ καὶ μεταφυσικά.

Τὰ ἀποτελέσματα τοῦ ταυτισμοῦ αὐτοῦ μὲ τὸ Θεὸ εἶναι καταπληκτικὰ γιὰ τὸν ἄνθρωπο. Μιὰ ἀπερίγραπτη χαρὰ καὶ εὐδαιμονία πλημμυρίζει τὴν ψυχή του. Τὴ χαρὰ αὐτὴ καὶ εὐδαιμονία τὴν περιγράφει μὲ εἰδυλλιακὰ χρώματα. Τὸ πνεῦμα τοῦ Θεοῦ στὸ σχέδιό του γιὰ τὸν κάθε ἄνθρωπο παίρνει προσχεδιασμένες καὶ παράξενες μορφὲς[2]: σὰν κοπάδι πουλάκια πολύχρωμα καὶ ἐξωτικὰ τῶν παραμυθιῶν τῆς 'Ανατολῆς παρουσιάστηκε στὴ ζωή μας τὸ Πνεῦμα τοῦ Θεοῦ. Ἡ ἐπίσκεψη αὐτὴ τῆς Χάρης εἶναι πολὺ φανερὴ τὶς Πεντηκοστὲς (ἡ λέξη μεταφορικά: οἱ στιγμὲς ἐπισκέψεως στὸν ἄνθρωπο τοῦ Ἁγ. Πνεύματος). Ἄνθισαν κατὰ θαυμαστὸ τρόπο οἱ Πεντηκοστὲς (συμβ.) καὶ δημιούργησαν ἕνα θαυμαστὸ κῆπο (τῆς Χάριτος) στὴν ψυχή μας. Τὸ πρῶτο ἄνθισμα ἦταν μὲ ἀκακίες στὸ Δούναβη. 'Εδῶ

1. φαντάσματα: δημιουργήματα φαντασίας (κυριολ.), ὑπάρξεις ἄυλες, ὑπερφυσικές, ποὺ προκαλοῦν φόβο (μεταφ.).

2. Πβ. 'Εκλογὴ Β', ἡ Κιβωτός: Κύριε, τί ποικίλα φανερώματα στὴ δράση σου, Κύριε, πόσο διάφορα τὰ ἔργα τῶν λαῶν σου. Κύριε, τί δαίδαλος εἶν' τῆς σοφίας σου ὁ κυματισμός.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ὑπαινίσσεται κάποια ἐπίσκεψη τῆς Χάρης σὲ κάποιο ταξίδι του (Ρουμανία 1938;). Ἀλλὰ ἀκολούθησαν τὰ ἀραχνιασμένα δέντρα στὸ ἄπιστο κοιμητήρι τοῦ Ἐγιούπ [1]. Ἐδῶ συμβολίζεται ἴσως μιὰ περίοδος ἀμφιβολίας καὶ ἀπιστίας τοῦ ποιητῆ. Ὅμως ἴωρα τί σωροὶ λουλούδια ἀνθίζουν στὸν κῆπο τῆς ψυχῆς μας τὶς Πεντηκοστές. Ἕξι, ἑφτὰ φορὲς [2] συνέβη αὐτό, ὥστε ἡ εὐλογία τους διατηρεῖται ἀκόμα («εἶναι σὰν νὰ μὴ φύγανε») σὰν ἕξι, ἑφτὰ λουλουδάκια πολύχρωμα, ποὺ ἡ πολυχρωμία τους εἶχε φέρει τὰ εὐτυχισμένα μαντάτα καὶ τὴ συνόδεψε ἕνα πολὺ καλὸ κελάηδημα. Μὲ τὰ ἁπλὰ αὐτὰ εἰδυλλιακὰ σύμβολα (λουλουδάκια πολύχρωμα, πουλάκια ποικιλμένα) ὁ ποιητὴς ἐκφράζει τὰ θρησκευτικά του βιώματα προβάλλοντας συγχρόνως τὸ φυσικὸ πλαστικὸ καὶ χρωματικὸ κάλλος καὶ δημιουργώντας ἀτμόσφαιρα χαρᾶς καὶ γαλήνης. Ἡ ὁμορφιὰ τῆς φύσεως, ἔργο τοῦ Θεοῦ, τοῦ δημιουργεῖ ψυχικὴ χαρά, καὶ μ' αὐτὴν ἐκφράζει ἐδῶ συμβολικὰ τὴ χαρὰ τῆς ἐπισκέψεως τῆς Χάρης. Θὰ ἔπρεπε ὅμως κανεὶς νὰ ἐπισημάνει καὶ τὴν κάποια ἀσάφεια ποὺ τὰ χαρακτηρίζει ὡς πρὸς τὸ συμβολισμό τους. Εἶναι κάτι ἀπὸ τὴν ἀσάφεια τῶν συμβολιστῶν μὲ τὴ μουσικὴ ἐντύπωση καὶ ὑποβολὴ ποὺ προκαλοῦν ἢ τῶν ὑπερρεαλιστῶν καθὼς τὸ ὑποσυνείδητο προβάλλει ἀλλεπάλληλες εἰκόνες, φαινομενικὰ χωρὶς εἰρμό, ὅπως στὰ ὄνειρα, ποὺ ὅμως ἔχουν τὸ βαθύτερο νόημά τους; Οἱ εἰκόνες αὐτὲς ἐδῶ εἶναι ἤρεμες (πουλάκια καὶ λουλουδάκια). Ἡ Χάρη τῆς Πεντηκοστῆς ἔφερε τὴν ἠρεμία στὴν ψυχὴ καὶ στὸ ὑποσυνείδητο.

Κι ὁ Κῆπος αὐτὸς τῆς Χάρης τοῦ Ἁγ. Πνεύματος (στ. 80 κἑ.) μεγάλωσε σιγὰ σιγὰ κι ἔγινε κτῆμα μας. Μᾶς δόθηκε τὸ δικαίωμα νὰ τὸν μελετοῦμε, νὰ τὸν περιδιαβάζουμε. Δὲ μᾶς ἀπαγορεύτηκε οὔτε ὁ φριχτὸς καρπός του, ὅπως εἶχε ἀπαγορευτεῖ στὸν Ἀδὰμ ὁ καρπὸς τοῦ δέντρου τῆς γνώσεως τοῦ καλοῦ καὶ τοῦ κακοῦ. Ἐδῶ ὁ ποιητὴς ὑπονοεῖ ἴσως τὴ δυνατότητα ποὺ δόθηκε στὸν ἄνθρωπο νὰ ἐρευνήσει τὸ φυσικὸ κόσμο καὶ νὰ διεισδύσει στὰ μυστικά του. Μποροῦμε, λέει, νὰ ἐπισκεφτοῦμε τὶς πιὸ ἀκραῖες γωνίες τοῦ κήπου, στὰ πιὸ ἀπίθανα μέρη τῆς γῆς, πολλὲς φορὲς σὲ ὄχθες ἀληθινῶν ποταμῶν. Ἄλλοτε ἀκόμη μποροῦμε νὰ βρεθοῦμε στὴν ἀγκαλιὰ τῶν σύννεφων, στὸν κόσμο τῆς Τέχνης, τῆς φιλοσοφίας, τῆς μεταφυσικῆς. Καὶ στὸ σημεῖο αὐτὸ ὑπάρχει ἡ ἀβεβαιότητα γιὰ τὸ τί ἀκριβῶς ὑπονοεῖται, κι ἀφήνεται στὸν καθένα εὐρὺ περιθώριο προσωπικῆς ἐμβαθύνσεως ἀνάλογα μὲ τὴν ψυχοσύνθεσή του, τὴν ψυχικὴ συγγένεια πρὸς τὸν ποιητή, τὶς προσωπικές του ἐμπειρίες.

Περιπλανιέται λοιπὸν ὁ ἄνθρωπος στὸν Κῆπο τῆς Χάριτος «πότε ἐκεῖ, πότε πιὸ ἐκεῖ. Καὶ πότε ἐδῶ. Αὐτὸ τὸ ἐδῶ/εἶναι τὸ πιὸ πικρὸ (στ. 85 - 86). Τί ὑπονοεῖται ἄραγε μὲ τὸ «ἐδῶ» ; Οἱ ὧρες ἀπουσίας τῆς Χάρης ; Τὸ πρόβλημα καὶ τὸ νόημα τῆς ὑπάρξεως στὴν ἐδῶ ζωή ; Τὸ πικρὸ καταστάλαγμα ἐν τέλει τῶν προσπαθειῶν τῶν ἀνθρώπου ; Ἡ «ματαιότης ματαιοτήτων» στὴν ὁποία καταλήγουν τὰ πάντα ; Κάποια προσωπικὴ ὀδύνη γιὰ κάτι ποὺ χάθηκε ; Κάτι μᾶς λέει γι' αὐτὸ τὸ πολὺ

---

1. Ἐγιούπ : Ἀφοσιωμένος ὀπαδὸς ταῦ Μωάμεθ, ποὺ κατὰ τὴν παράδοση θάφτηκε ἔξω ἀπὸ τὰ τείχη τῆς Κων/πόλεως. Τὸ 1457 διαδόθηκε σκόπιμα ὅτι εἶχε βρεθεῖ ὁ τάφος του. Μετὰ τὴν ἅλωση τοῦ ἔγινε μαυσωλεῖο καὶ τζαμί.

2. Βλ. ΠΣΕΠ σ. 22 : Ἑπτὰ εἶναι τὰ χαρίσματα τοῦ Παρακλήτου, κι ἄλλα τόσα, ἂν μὴ καὶ περισσότερα, τὰ μηνύματά του πρὸς τὴν ταπεινότητά μου.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

προσωπικὸ ποίημά του «Τὰ εἰς ἐμαυτόν»[1]. Ἀλλὰ καὶ σὲ πολλὰ ἄλλα ποιήματά του θὰ συναντήσει κανεὶς αὐτὴ τὴ δυστυχία καὶ τὴν ὀδύνη. Τριγυρνάει ἀνάμεσα στοὺς ἀνθρώπους καὶ τὶς ἀντιθέσεις τους, περίλυπος, γεμάτος κοσμικὸ μυστήριο «κάτω ἀπὸ τὰ μόλις θεατὰ ἄστρα μὲ τὰ στεβλὰ σχήματα». Ἡ δραματικὴ καὶ πολλὲς φορὲς τραγικὴ ποιητικὴ κραυγὴ δίνει τὸν τόνο μιᾶς ὑπερκόσμιας «δυστυχίας», ποὺ ἀποζητάει τὴν πηγή της στὸ στερέωμα.

Ὅμως ἡ Χάρη ἔχει προνοήσει καὶ γι' αὐτὴ τὴν περίπτωση. Ἀργὰ στὴ νύχτα τῆς ζωῆς μας μᾶς ἐπισκέπτεται ἡ Ὑπομονὴ καὶ μᾶς τυλίγει μὲ τὰ λινά της. Ἡ εἰκόνα μιᾶς πραείας γλυκιᾶς θεότητας παρουσιάζεται μπροστά μας, ποὺ ἀφαιρεῖ σιγὰ σιγὰ τὴν πίκρα τῆς γήινης ὑπάρξεως, μᾶς καταπραΰνει καὶ μαλακά, ὑπομονετικὰ μποροῦμε νὰ τὴν ὑπομένουμε (τὴν ὕπαρξη) σὰν δῶρο ὑφασμένο (μεταφ. εἰκόνα) μαζὶ μὲ τ' ἄλλα δῶρα τῆς Χάρης. Ὅλες οἱ λέξεις αὐτοῦ τοῦ τμήματος τονίζουν τὴν ἠρεμία ποὺ χαρίζει στὸν ἄνθρωπο τὸ δῶρο τῆς Ὑπομονῆς. Ἐν τέλει ὁ ἄνθρωπος στὴν τυχὸν ἀβεβαιότητα, στὶς τυχὸν ἀντιξοότητες, στὴν τυχὸν ὀδύνη του δὲν ἔχει ἄλλο δρόμο ἀπὸ τὸ δρόμο της, ποὺ θὰ τοῦ δώσει τὴν ἠρεμία καὶ ἴσως τὴ λύτρωση.

Ἑνότητες

Στ. 1 - 12 : Δηλώνεται ἡ νεανικὴ ἄγνοια τοῦ ποιητῆ σχετικὰ μὲ τὴ σημασία τῆς γιορτῆς τῆς Πεντηκοστῆς.

Στ. 13 - 28 : Περιγράφεται ἡ ἐπίσκεψη τοῦ Ἁγ. Πνεύματος καὶ τὰ ἀποτελέσματά της.

Στ. 29 - 45 : Ὁ ποιητὴς ἐμβαθύνει στὴν ἔννοια τοῦ Θεοῦ μὲ τὴ μορφὴ τῆς Ἁγ. Τριάδας, ποὺ γίνεται κατανοητὸς μόνο μὲ τὴν ἐπίσκεψη τῆς Χάρης, κατὰ τὴν Πεντηκοστή, καὶ φιλοσοφεῖ ἐπάνω στὴ (φαινομενικὴ) ἀπουσία τοῦ Θεοῦ ἀπὸ τὴ ζωὴ τοῦ ἀνθρώπου, πράγμα ὅμως ποὺ δὲν εἶναι παράξενο, ἀφοῦ ὁ ἴδιος ὁ Χριστὸς μᾶς προειδοποίησε γι' αὐτὸ λέγοντας ὅτι μετὰ τὴν Ἀνάληψή του δὲν εἴχαμε ἄλλο νὰ περιμένουμε ἀπ' τὸν Παράκλητο.

Στ. 45 - 56 : Μὲ τὴν ἀναφορὰ στὸ γ΄ πρόσωπο τῆς Ἁγ. Τριάδας, τὸ Ἅγ. Πνεῦμα, ἐπανέρχεται στὸ θέμα τῆς ἐπισκέψεως τῆς Χάρης καὶ τῶν δωρεῶν της πρὸς τὸν ἄνθρωπο.

Στ. 56 - 66 : Περιγράφεται ἡ ἀχαριστία τοῦ ἀνθρώπου γιὰ τὰ δῶρα τοῦ Θεοῦ καὶ ὁ ὀρθολογισμός του, ποὺ τὸν κάνει νὰ ζητάει πράγματα ξένα πρὸς τὴ φύση του.

Στ. 66 - 86 : Τὴν ἀχαριστία του ὅμως τὴν ἀκολουθεῖ ἡ Εὐχαριστία μὲ τὰ συνακόλουθά της. Ἡ ψυχὴ τοῦ ἀνθρώπου γίνεται τότε ὁ Κῆπος τῶν δωρεῶν τοῦ Ἁγ. Πνεύματος, ποὺ τοῦ δόθηκε νὰ τὸν περιδιαβάζει καὶ νὰ τὸν ἐρευνᾶ «πότε σὲ ἐχθροὺς ποταμῶν ἀληθινῶν, πότε στὴν ἀγκαλιὰ τῶν σύννεφων/, πότε ἐκεῖ, πότε πιὸ ἐκεῖ. Καὶ πότε ἐδῶ».

Στ. 86 - 90 : Αὐτὸ τὸ ἐδῶ, οἱ στιγμὲς τῆς ἀπουσίας τῆς Χάρης, εἶναι τὸ πιὸ πικρό. Ἀλλὰ ὁ ἄνθρωπος τὸ ξεπερνᾶ κι αὐτὸ μὲ τὸ ἄλλο μεγάλο δῶρο τοῦ Θεοῦ, τὴν Ὑπομονή.

---

1. Βλ. Ἐκλογὴ Β΄, σ. 74 : .....Βλέπεις τοῦτα τ' ἄστρα
μόλις θεατὰ μὲ τὰ στρεβλὰ σχήματα,
εἶναι ἡ σφραγίδα τῆς δυστυχίας κάποιου Παπατσώνη
ποὺ τόσο ὑπέφερε...

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κυριολεξία καὶ σύμβολο

Στ. 13 - 28 : Ἡ ἀφήγηση γιὰ τὴν ἐπίσκεψη τοῦ Ἁγ. Πνεύματος φαίνεται νὰ ἀρχίζει κυριολεκτικὰ (στ. 13 - 14), ἀλλὰ ἀπ' τὸ στίχο 14 (...γλῶσσες πύρινες στέλνουν...) ὡς τὸ στίχο 28 προχωρεῖ ἄλλοτε κυριολεκτικὰ καὶ ἄλλοτε συμβολικά, συχνότερα ὅμως συνυπάρχουν οἱ δύο σημασίες, ὅπως εἶναι καὶ ἡ πραγματικότητα. Ἡ Χάρη τοῦ Θεοῦ, τὸ Ἅγιο Πνεῦμα, ἐπισκέπτεται τὸν ἄνθρωπο μὲ γήινους τρόπους (πύρινες γλῶσσες).

Στ. 49 - 54 : «Ἔτσι ἦλθε καὶ σ' ἐμᾶς καλοκαίρι....». Καὶ στὸ τμῆμα αὐτὸ πρέπει νὰ παρακολουθοῦμε τὴν ἔννοια σὲ δύο ἐπίπεδα, πραγματικὸ καὶ συμβολικό.

Στ. 72 - 87 : Ὁ ποιητὴς μιλάει συμβολικὰ γιὰ τὶς ἀλλεπάλληλες ἐπισκέψεις τοῦ Ἁγ. Πνεύματος στὴν προσωπική του ζωή, ποὺ δημιούργησαν τὸν Κῆπο τῆς Θείας Χάρης. Δὲ λείπουν ὅμως καὶ τὰ σημεῖα, ὅπου κυριολεκτεῖ.

Σύμβολα ποὺ κυριαρχοῦν στὸ ποίημα

Ὁ Θεὸς τοῦ Παπατσώνη ὑπεργήινος καὶ ἄυλος ἐνεργεῖ μὲ γήινους τρόπους. Στὶς Πράξεις τῶν Ἀποστόλων (Κεφ. Β΄) τὸ Ἅγιο Πνεῦμα κατέβηκε στοὺς Ἀποστόλους μὲ πύρινες γλῶσσες. Καὶ στὴν προσωπικὴ ζωὴ τοῦ ποιητῆ ἐμφανίστηκε πολλὲς φορὲς μὲ τέτοιους τρόπους ὅπως περιγράφονται στὸ δοκίμιο ποὺ ἀναφέραμε : «Συμπύκνωση τῆς θύελλας αὐτῆς, ποὺ περιοδικὰ μὲ περιέλουσε, ἐκτελεῖ ἕνα μου ποίημα ποὺ τ' ὀνόμασα Μελτέμι», γράφει (σ. 49).

Μὲ τὴ λέξη «μελτέμι» συμβολίζεται, ὅπως φαίνεται ἀπὸ τὸ ἴδιο τὸ ποίημα, ἡ ἔλευση τοῦ Ἁγ. Πνεύματος τὴν Πεντηκοστή. Στὸ «Μελτέμι» λοιπὸν τὸ Ἅγιο Πνεῦμα παρουσιάζεται νὰ ἐμφανίζεται μὲ «γλῶσσες πύρινες», ποὺ «στέλνουν κατακλυσμὸ τὶς σαῖτες τῆς Χάρης» (στ. 14 - 15). «Ἔχει ἔρθει» ἐπίσης σὰν «θύελλα τῆς φωτιᾶς, λίβας», ποὺ τὸν «ριπίζει καμιὰ φορὰ τὸ μελτέμι», ποὺ ὅμως «καὶ τοῦτο ἀκόμη/ καφτὸ μᾶς φτάνει» (στ. 18 - 20). «Ὁ Κύριος ξαναπύρωσε τὸ καμίνι (τῆς Χάρης) ἑφταπλάσια γιὰ μᾶς» (στ. 20 - 21). Καὶ παρακάτω :

«Ἔτσι ἦρθε καὶ σ' ἐμᾶς, καλοκαίρι,
λαύρα, καὶ ταραγμένο πνεῦμα, στὰ δάση τί πυρκαγιὲς
μᾶς ἄναψε, κι ὅμως δὲν κατακάηκαν, ἀνθίσαν φλόγες» (στ. 49 - 51).

Μὲ ὅλους αὐτοὺς τοὺς δυνατοὺς συμβολισμούς, ποὺ πολλὲς φορὲς ἐμπεριέχουν καὶ κυριολεξία, δηλώνεται ἡ ἐπίσκεψη τοῦ Ἁγ. Πνεύματος. Αὐτὸ ἐπισκέπτεται τὸν ποιητὴ σὰν θύελλα, λαύρα, φωτιά, καμίνι. Γι' αὐτὸ σὲ δύο σημεῖα τοῦ ποιήματος μιλάει γιὰ τὴν ταραχὴ ποὺ συνοδεύει τὴν ἐπίσκεψή του (στ. 50 «ταραγμένο πνεῦμα», στ. 35 «τί ταραχή»).

Ἀλλὰ αὐτὸ συμβαίνει μόνο στὴν ἀρχή, γιατὶ ὁ Κύριος ὅπως «δρόσισε πάλαι ποτὲ τοὺς φλογισμένους / Παῖδες του, κι ἔκανε τὴν πυρὰ τριαντάφυλλα» (στ. 24 - 25), «ὁ ἴδιος τὶς γιατρεύει / τὶς λαβωματιὲς τῆς καρδιᾶς, ὁ ἴδιος τὶς ἀνοίγει, κόκκινα λουλούδια» (στ. 27 - 28). Ἡ ἐπίσκεψη τῆς Χάρης στὴν ψυχή του εἶναι σὰν «πουλάκια ποικιλμένα τῶν παραμυθιῶν, κοπάδι τῆς ἀνατολῆς» (στ. 72). Οἱ Πεντηκοστὲς μᾶς ἀνθίσαν μὲ σωροὺς λουλούδια (στ. 76 - 77). Ἔξι, ἑφτὰ λουλουδάκια πολύχρωμα κι ἕνα κελάηδημα συνόδεψε τὴν πολυχρωμία τους (στ. 77 - 79). Μὲ τὰ λουλουδάκια συμβολίζονται

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

οἱ ἀλλεπάλληλες ἐπισκέψεις τοῦ Ἁγ. Πνεύματος τὶς Πεντηκοστές. Μὲ τὸ ἀλλεπάλληλο αὐτὸ ἄνθισμα δημιουργήθηκε σιγὰ σιγὰ ὁ Κῆπος τῆς Χάρης τοῦ ποιητῆ (στ. 80).

Τὸ Ἅγιο Πνεῦμα παρουσιάζεται σὰν φωτιά, ἀλλὰ καὶ σὰν δρόσισμα πολύχρωμων λουλουδιῶν, ποὺ τὸ συνόδεψε «ἕνα κελάηδημα πολὺ καλὸ» ἀπὸ «πουλάκια ποικιλμένα τῶν παραμυθιῶν». Μὲ τὴ δεύτερη αὐτὴ ὁμάδα τῶν συμβολισμῶν, ποὺ ἔχουν εἰδυλλιακὸ χρῶμα, δηλώνεται ἡ χαρὰ καὶ ἡ γαλήνη μετὰ τὴν ἐπίσκεψη τῆς Χάρης.

Προσωποποιήσεις - Προσωποποιήσεις ἀφηρημένων ἐννοιῶν

Οἱ προσωποποιήσεις μέσα στὴν ποίηση τοῦ Παπατσώνη, ποὺ ἕνα χαρακτηριστικό της εἶναι ἡ ἐμψύχωση τοῦ ὑλικοῦ κόσμου, εἶναι συχνές. Ἐπιτυγχάνονται κυρίως μὲ τὸ ρῆμα ποὺ χρησιμοποιεῖ καὶ ποὺ παίζει στὴν περίπτωση αὐτὴ δυναμικὸ ρόλο :

Στ. 6 - 7 : ἄκουγε... νὰ τοῦ σφυρᾶνε οἱ ἀνέμοι.

Στ. 14 - 15 : γλῶσσες πύρινες στέλνουν κατακλυσμὸ
τὶς σαῖτες τῆς Χάρης, πού 'χουν διαλέξει τὴν καρδιά μας σημάδι.

Στ. 52 - 53 : ὅσοι βρεθῆκαν στὴ θάλασσα,

τοὺς ἔφτασε ὡς ἐκεῖ, καὶ τοὺς χάιδεψε ἐξίσου ζωηρὰ
ἡ γόνιμή του ἀνταύγεια.

στ. 78 - 79 : ...εἶχε φέρει
τὰ εὐτυχισμένα μαντάτα ἡ πολυχρωμία τους (τῶν λουλουδιῶν).

Ἕνα ἄλλο ἰδιαίτερο χαρακτηριστικό του εἶναι ἡ προσωποποίηση τῶν ἀφηρημένων ἐννοιῶν εἴτε μὲ τὸ ρῆμα εἴτε ἀλλιῶς, ποὺ στὸ κείμενο γράφονται μὲ κεφαλαῖο. Μὲ τὶς λέξεις αὐτές, ποὺ προέρχονται ἀπὸ ὁρισμένο κύκλο ἐννοιῶν καὶ ἀποτελοῦν συστατικὸ τῆς ποιητικῆς του γλώσσας, εὕρημα πρωτότυπο, μᾶς ὑποβάλλει μιὰ ἰδιαίτερη ἀτμόσφαιρα. Τέτοιες στὸ σημερινὸ ποίημα εἶναι οἱ ἑπόμενες :

στ. 11 - 12 : ... κατὰ τὴν Πεντηκοστὴ
στέκεται ἡ πιὸ κρίσιμη Στιγμὴ στὸ χρόνο τοῦ Συστήματος.

στ. 47 : ... τὰ δῶρα
ποὺ τὰ κατανέμει ἀσυλλόγιστα ἡ Ἀγάπη.

στ. 66 - 68 : ... Ἀλλὰ εἶναι
παροδικὴ εὐτυχῶς ἐτούτη ἡ ἀχαριστία του καὶ τὴν ἀκολουθεῖ/ ἡ Εὐχαριστία.

στ. 71 : ἔχει ἡ σοφὴ Οἰκονομία μαστορέψει στὸ ἀργαστήρι τοῦ Χάους.

στ. 87 - 89 : ἔρχεται ἀργὰ τὴ νύχτα ἡ Ὑπομονή, μᾶς τυλίγει/
μὲ τὰ λινά της, καὶ τοῦ ἀφαιρεῖ σιγὰ σιγὰ τὴ μεγάλη
τὴν πίκρια,/ τὸ καταπραΰνει.

Οἱ ἀφηρημένες ἔννοιες στὶς παραπάνω περιπτώσεις δὲν εἶναι ἁπλῶς προσωποποιήσεις, ἀλλὰ ἔχουν καὶ βαθύτερη μεταφυσικὴ σημασία. Οὐσίες γιὰ τὸν Παπατσώνη, δηλ. πραγματικότητες, ποὺ ὑπάρχουν γιὰ τὸ πνεῦμα, εἶναι ὄχι μόνο τὰ ἀντικείμενα τοῦ ὑλικοῦ κόσμου σὰν ἀντικείμενα θρησκευ-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τικῆς ὥρας[1], ἀλλὰ καὶ οἱ ἀφηρημένες ἔννοιες, σὰν παρουσίες ἑνὸς ἄλλου κόσμου, σύμβολα ποὺ ἔρχονται νὰ μαρτυρήσουν ὅ,τι εἶναι ἀόρατο. Ἐδῶ ἴσως ὑπάρχει κάποια ἀντιστοιχία μὲ τὸν κόσμο τῶν «Ἰδεῶν» τοῦ Πλάτωνος.

Ἡ προσωποποίηση σπάνια ἐπιτυγχάνεται μὲ τὸ ἐπίθετο. Μοναδικὸ τέτοιο παράδειγμα στὸ ποίημα εἶναι στὸ στίχο 5 : ἡ περήφανη Τροία. Σὲ ἄλλους ποιητές, ἀρχαίους ἢ νεώτερους, τὸ ἐπίθετο παίζει πρωτεύοντα ρόλο στὴν προσωποποίηση. Ὁ Πίνδαρος λ.χ. κάνει κατάχρηση τοῦ τρόπου αὐτοῦ προσωποποιήσεως. Ἔχουμε καὶ μία ζωοποίηση στὸ στ. 23 : τὰ φτερὰ τῶν ἀνέμων. Στὸ στ. 64 : τὸ ἀέναο κύμα τῆς ζωῆς, ἕνα ἀφηρημένο ὑποτάσσεται σὲ συγκεκριμένο δημιουργώντας περίφραση καὶ συγχρόνως παραστατικὴ εἰκόνα Πβ. Πίνδ. Ἐγκ. Ἀπ. 124,6 : πελάγει δ' ἐν πολυχρύσοιο πλούτου. Πβ. καὶ στ. 70 : ἡ Ψυχὴ τῆς Χάρης.

Μεταφορὲς

Ἀπὸ τὶς 13 μεταφορὲς τοῦ ποιήματος οἱ 7 εἶναι μεταφορικὲς χρήσεις ρημάτων, οἱ ἑπόμενες :

στ. 10 : ἔρωτα δὲν ἐγεύθηκε.
στ. 13 : ἔχει φουντώσει στὸν τόπο μας ὁ ἥλιος.
στ. 14 : (ἔχει) ἀνάψει τὸ καλοκαίρι.
στ. 16 : ἔχουνε καταστα λάξει[2]... οἱ βροχές.
στ. 17 : τὰ σύννεφα διπλωθήκανε.
στ. 90 : (δῶρο) ὑφασμένο μαζὶ μὲ τ' ἄλλα δῶρα.
στ. 50 : ἀνθίσαν φλόγες.

Στοὺς ποιητικοὺς ἐκφραστικούς του τρόπους παρατηροῦμε πάλι τὴν προτίμηση ποὺ δείχνει γιὰ τὸ ρῆμα.

Δύο φορὲς χρησιμοποιεῖ μεταφορικὰ λέξεις ποὺ σημαίνουν λουλούδια, τὶς ἑπόμενες :

στ. 25 : ἔκανε τὴν πυρὰ τριαντάφυλλα.
στ. 28 : τὶς λαβωματιὲς τῆς καρδιᾶς, ὁ ἴδιος τὶς ἀνοίγει, κόκκινα λουλούδια.

Ἄλλες μεταφορές : στ. 63 : τὸν καταρράχτη καὶ τὸ συντάραχο τῆς Ἀγάπης. Πβ. καὶ στ. 11 : τριγύρω ἑδῶ, κατὰ τὴν Πεντηκοστὴ (τὸ «ἐδῶ» χρονικά).

α) Ἀναφορὲς σὲ κείμενα

Ὁ καμβὰς ἐπάνω στὸν ὁποῖο πλέκεται ὁ μύθος τοῦ ποιήματος εἶναι ἡ Ἁγία Γραφή. Ὑπάρχουν βασικὰ στοιχεῖα ἀπὸ τὶς Πράξεις τῶν Ἀποστόλων Κεφ. Β' (κυρίως χ.1 καὶ 3 : βλ. σ. 430. Ἐπίσης ἀπὸ τὸ κατὰ Ἰωάννην Εὐαγγέλιο: ιδ' 25 - 27, ιε' 26, ιστ' 7 καὶ 13: βλ. σ. 434.

Ὑπάρχουν ἐπίσης μνῆμες ἀπὸ τοὺς Ψαλμούς : στ. 23 : Ὁ ἴδιος ὁ Κύριος, μὲ τὰ φτερὰ τῶν ἀνέμων θυμίζει κάτι ἀπὸ τὸ θαυμάσιο ψαλμό, ποὺ διαβάζεται στὴν ἀρχὴ τοῦ Ἑσπερινοῦ 103, 3 : ὁ περιπατῶν ἐπὶ πτερύγων ἀνέμων. Ἐπίσης στ. 26 - 27 : ποὺ πράττει/τὰ θαυμάσια μόνος θυμίζει τὸν ψαλμὸ 85,10 : ὅτι μέγας εἶ σὺ καὶ ποιῶν θαυμάσια, σὺ εἶ θεὸς μόνος.

---

1. Ὁ ὑλικὸς κόσμος γι' αὐτὸν γενικὰ εἶναι ὁ συμβολισμὸς μιᾶς ἄλλης πραγματικότητας (βλ. τὸ ποίημα).
2. καταστα λάζω = κατακαθίζω.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἡ ἱστορία τῶν τριῶν παίδων ἐν καμίνῳ εἶναι βέβαια ἀπὸ τὴν Παλαιὰ Διαθήκη.

β) Ὑπάρχουν ἐπίσης στοιχεῖα ἀπὸ τὴ λαϊκὴ παράδοση:
στ. 2: μᾶς ἐλεεινολογοῦσαν τὰ Στοιχειά.
στ. 65: ξέρει τὰ φαντάσματα καταργημένα.

γ) Δὲ λείπουν καὶ οἱ ἀρχαϊκὲς ἀναφορὲς καὶ μνῆμες:
Ἡ ἀναφορὰ στὸν Ἄδωνη μὲ τὸν Ἀγχίση: Βλ. Θεοκρ. Εἰδύλλ. 15.
Ἐπίσης ἡ ἀρχαϊκὴ εἰκόνα τοῦ χριστιανικοῦ Θεοῦ: Θεὸς φτερωτὸς μὲ τὴ φαρέτρα του (στ. 26), ἀλλὰ ἀμέσως τὸ ἑβραϊκὸ - χριστιανικό, ποὺ πράττει τὰ θαυμάσια μόνος.

Κύριοι στόχοι τῆς ἀναλύσεως

Μὲ τὴν ἀνάλυση αὐτὴ ἐπιχείρησα νὰ δώσω τὸν τρόπο, μὲ τὸν ὁποῖο θὰ προσπαθοῦσα νὰ βοηθήσω τοὺς μαθητὲς στὴν τάξη νὰ πλησιάσουν καὶ νὰ χαροῦν τὸ ποίημα. Γι' αὐτὸ εἶναι ὅσο τὸ δυνατὸν πιὸ ἁπλή, πιὸ ἀναλυτική. Ἡ προσπάθεια ἀποβλέπει σὲ δύο κυρίως στόχους. Πρῶτα νὰ κάνει τὰ παιδιὰ νὰ ἐξοικειωθοῦν μὲ τοὺς τρόπους τῆς μοντέρνας ποιήσεως. Νὰ μάθουν νὰ διακρίνουν τὸ διπλὸ νόημα τῶν λέξεων, τὴν κυριολεκτικὴ καὶ συγχρόνως συμβολικὴ σημασία τους, νὰ μάθουν νὰ ἐμβαθύνουν στὰ σύμβολα, στὴν πολλαπλὴ καὶ πολλὲς φορὲς ἀβέβαιη ἔννοιά τους, νὰ μάθουν νὰ καταλαβαίνουν τὴ μοντέρνα ποίηση.

Γιὰ νὰ ἐπιτευχθεῖ αὐτό, στὸ στάδιο αὐτό, θὰ πρέπει προηγουμένως νὰ ἔχουν διδαχτεῖ ἀντιπροσωπευτικὰ ποιήματα τῆς συμβολικῆς ποιήσεως, νὰ ξεχωρίζουν λ.χ. τὸ ἱστορικὸ σύμβολο τοῦ Καβάφη, νὰ ἔχουν διδαχτεῖ συμβολικὰ ποιήματα τοῦ Γρυπάρη (π.χ. Ἑστιάδες, ὁ Κισσὸς κτλ.).

Ὁ δεύτερος κύριος στόχος, ποὺ θὰ ἔθετα μὲ τὸ ποίημα αὐτό, θὰ ἦταν νὰ προσπαθήσω νὰ αἰσθανθοῦν κάτι ἀπὸ τὴ θρησκευτικὴ - μεταφυσικὴ ἐμπειρία καὶ συγκίνηση τοῦ ποιητῆ. Αὐτὸ δὲ θὰ γινόταν προσηλυτιστικά, προπαγανδιστικὰ (ἴσως ἀκατάλληλη λέξη), ἀλλὰ τελείως ἐλεύθερα, σὰν προσωπικὸς προβληματισμὸς μπροστὰ στὸν καθένα, μὲ μέσο τὴ μαγεία τῆς Τέχνης, τὴ μαγεία τῆς ποιήσεως. Ἡ θρησκεία εἶναι ἕνα ἀγαθὸ γιὰ τὸν ἄνθρωπο, κάτι ὅπως ἡ Τέχνη. Στὴν καθαρή της ἔννοια δὲν ἔχει ὠφελιμιστικοὺς - πρακτικοὺς σκοπούς. Γιὰ νὰ μπορέσει ὅμως κανεὶς νὰ οἰκειωθεῖ αὐτὸ τὸ ἀγαθό, χρειάζεται μύηση καθὼς καὶ τὴν ἐπίσκεψη τῆς Χάρης, καθὼς λέει ὁ ποιητής.

Πρέπει ἐξάλλου νὰ γίνει ἀποδεκτὴ μὲ ἐλεύθερη συνείδηση, δὲν εἶναι ἕνας ἐξαναγκασμός. Ἡ Τέχνη εἶναι ἕνας ἀπ' τοὺς καλύτερους τρόπους γιὰ τὸ πλησίασμα αὐτό. Γι' αὐτὸ θὰ πρέπει νὰ προσφέρουμε τὸ περιεχόμενο τοῦ ποιήματος σὰν νὰ καλοῦμε τὴν τάξη νὰ ἀκούσει τὴν ἀνάλυση π.χ. τοῦ Μεσσία τοῦ Χαΐντελ.

Στὴν περίπτωση αὐτὴ θὰ ὑπάρχουν οἱ καλοὶ δέκτες, θὰ ὑπάρχουν ἴσως καὶ οἱ ἀρνητικοί. Τὸ λιγότερο ποὺ θὰ ἐπιτευχθεῖ θὰ εἶναι νὰ δημιουργηθεῖ ὁ προβληματισμός.

Τεχνοτροπία

Ποιά τεχνοτροπία ἀκολουθεῖ; Στὸ «Μελτέμι» μιλάει μὲ σύμβολα καὶ παραβολές, παρουσιάζει μπροστά μας ἀναπάντεχες εἰκόνες. Ἀκολουθεῖ τὴν τεχνοτροπία τοῦ ὑπερρεαλισμοῦ;

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Στὸ κριτικό του δοκίμιο «Ὁ ὑπερρεαλισμὸς κι ἐγὼ»[1] ξεκαθαρίζει τὰ πράγματα γύρω ἀπ' αὐτὸ τὸ θέμα. Λέει λοιπὸν ὅτι «ἂν ὁ ὑπερρεαλισμὸς εἶναι ἀντίθετος πρὸς κάθε ἰδεαλιστική, θεοκρατικὴ ἢ μυστηριακὴ τέχνη εἶναι τελείως ξένος πρὸς αὐτόν. Ὅμως ἡ προσέγγισή του μὲ τὶς ὑπερλογικὲς σύγχρονες ἢ σχεδὸν σύγχρονες φιλοσοφίες ἀποδεικνύει τὸ ἀντίθετο».

Ὡς πρὸς τὴν τεχνοτροπία ὅμως βρίσκει ὅτι ἡ ποίησή του ἔχει στοιχεῖα ἀπὸ τὸν ὑπερρεαλισμό. Τὰ στοιχεῖα αὐτὰ δὲν τὰ πῆρε ἀπὸ αὐτόν. Ὁ Παπατσώνης δὲν ἔχει σχέση μὲ τὸ κίνημα τοῦ ὑπερρεαλισμοῦ, ὅπως μεταφυτεύτηκε στὴν Ἑλλάδα γύρω στὰ 1924 ἀπὸ τὴν ὁμάδα Ἐμπειρίκου, Ἐγγονόπουλου κτλ. Τὴν ἐποχὴ αὐτὴ (1924) εἶχε πιὰ χαράξει, ὅπως λέει, τὴν ποιητική του πορεία (γεννημένος τὸ 1895). Ὅμως τὶς μεθόδους τοῦ ὑπερρεαλισμοῦ τὶς βρῆκε (τί παράξενο !) σὲ μεγάλους κλασικοὺς τοῦ παρελθόντος —τὸ Δάντε, τὸν Μπάχ. Αὐτοὶ τὸν ἔμπασαν, χρονικὰ πολὺ πρὶν ὑπάρξει ὑπερ—ρεαλισμός, στὰ διδάγματά του. Ὅμως, ὅπως ὁμολογεῖ, ὅταν γνώρισε ὑπερρεαλιστικὰ δημιουργήματα μὲ ἀληθινὴ ποιητικὴ πνοή, «κ α τ α χ τ ή θ η κ ε ἀ π ὸ τ ὴ β ρ ο χ ὴ τ ὴ ρ α γ δ α ί α τ ῶ ν ε ἰ κ ό ν ω ν τ ο υ ς, χαλάζι σὲ ἀνθόσπαρτο κάμπο».

Ὅμως πολὺ πρὶν «ἕνα κριτήριο καθαρὰ ὑποσυνείδητο τὸν ἔσπρωχνε πρὸς μιὰ προσωπικὴ αἰσθητικὴ καὶ μορφῆς καὶ λογικοῦ συνειρμοῦ, ποὺ οἱ κριτικοὶ τοῦ καιροῦ ἐκείνου τὴν ἔκριναν ὅτι ἐγγίζει τὰ σύνορα τῆς παράνοιας». Ὅμως «μιὰ σωτήρια ἐπίδραση (τοῦ ὑπερρεαλισμοῦ) τὴν αἰσθάνομαι στοὺς ποιητικούς μου τρόπους τῶν τελευταίων καιρῶν».

Ὁ π ο ι η τ ὴ ς

Ὁ Παπατσώνης εἶναι βαθιὰ θρησκευόμενη συνείδηση. Εἶναι ὅμως καὶ γνήσιος ποιητής. Γι' αὐτὸ τὶς θρησκευτικὲς συγκινήσεις καὶ τὰ βιώματά του μᾶς τὰ μεταδίδει μέσα ἀπὸ τὴ μαγεία τῆς Τέχνης του. Καθὼς ἔχει ὑψηλὴ αἴσθηση τοῦ ὡραίου, ποὺ ὀφείλεται καὶ στὴ βαθιὰ καλλιτεχνική του καλλιέργεια, μᾶς ἐξυψώνει μὲ τὴν ποίησή του στοὺς κόσμους τοῦ θείου καὶ τοῦ ὡραίου συγχρόνως. Κατέχει τὴν πολιτιστικὴ παράδοση τόσο τῆς ἑλληνικῆς Ἀνατολῆς ὅσο καὶ τῆς Δύσεως. Ἔχει βαθιὰ γνώση τῶν εὐρωπαϊκῶν γλωσσῶν καὶ τῆς λογοτεχνίας τους, βιώνει τὴν ἐκκλησιαστικὴ γλώσσα, τὰ μυστήρια, τὸ ἑορτολόγιο, τὰ ἱερὰ κείμενα.

Στὴν ποίησή του ἀναζητᾶ τὴν πίστη, τὴν ἀγάπη, τὴν εὐδοκία. Ἀναζητᾶ ἕναν καλύτερο κόσμο. Ἡ ἐπαφὴ μαζί του φέρνει τὴ δροσιὰ τῆς λυτρώσεως. Ἡ ἄβυσσος τοῦ ὀρθολογισμοῦ καὶ τῆς ἀπιστίας ὑποχωρεῖ καὶ προβάλλει μπροστά μας ὁ Θεὸς τῆς Ἀγάπης καὶ τοῦ Φωτός. Ὁ μυστικισμός ποὺ ἐκφράζεται μὲ τὴν ποίησή του εἶναι σὰν αἶνος στὸ Δημιουργὸ τοῦ Σύμπαντος. Διαβάζοντάς την νιώθουμε χαρά, ἀγαλλίαση, ἔξαρση. Κάθε στιγμὴ ἀποκτᾶ ἰδιαίτερο νόημα, καθὼς εἶναι ἐναρμονισμένη ἀπὸ τὴ θεία σοφία μέσα στὴν ἁρμονία τοῦ Σύμπαντος καὶ παίζει ὁρισμένο ρόλο στὸ σχέδιο τοῦ Θεοῦ γιὰ μᾶς[2].

Ὅπως οἱ ἄνθρωποι τῆς Γραφῆς, ὁ ποιητὴς ἀκούει τὴ φωνὴ τοῦ Θεοῦ, παίρνει ἀπάντηση στὰ ἐρωτήματά του. Πῶς ἐπιτυγχάνεται αὐτό ; Μὲ τὴν

1. Τὰ Νέα Γράμματα, χρόνος Ζ' (1945), ἀρ. 56, σ. 340 - 346.

2. Βλ. ΠΣΕΠ. σ. 7 : Ὁ ἄνθρωπος εἶναι ἀδιάσπαστα ἐξαρτημένος ἀπὸ τὴν ἀνώτατη θεϊκὴ κυριαρχία, μέτοχος ἔστω κι ἑνὸς μορίου τῆς πρώτης θεϊκῆς ἐκείνης οὐσίας, ποὺ φύσηξε στὸν πηλό, ποὺ τὸν διέπλασε πνεῦμα ζωῆς.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

προσωπικὴ ἀναζήτηση, ἀλλὰ καὶ μὲ τὴν ἐπίσκεψη τῆς θείας Χάρης. Ἡ Χάρη τὸν ἐπισκέπτεται καὶ τὸν καθοδηγεῖ, τὸν ἐξυψώνει καὶ τὸν περιβάλλει μὲ τὸ φῶς της. Ὁ Παπατσώνης εἶναι ἕνας ἐκστασιαζόμενος, ποὺ μέσα ἀπὸ τὴν ἔκσταση καὶ τὴν ἔξαρση ἀνακαλύπτει τὴ βαθύτερη οὐσία τοῦ κόσμου.

Ὅλα αὐτὰ εἶναι γνωστὰ ἴσως καὶ ξαναειπωμένα γιὰ ἀντίστοιχες περιπτώσεις. Ὅμως ὁ Παπατσώνης μιλάει μὲ τὴ σύγχρονη γλώσσα στὸ σύγχρονο ἄνθρωπο. Ξέρει τὴ μεταφυσικὴ ἀγωνία, ὅπως ἐκφράζεται ἀπὸ τὸν Νίτσε ἢ τὴ σύγχρονη φιλοσοφία. Ξέρει τὸ ἄγχος τοῦ σύγχρονου ἀνθρώπου. Ἔχει ζήσει τὴν ὀδύνη τῆς ὑπάρξεως[1]. Ὅμως ἡ ποίησή του ἀποδίδει βαθιὰ διάθεση συμφιλιώσεως μὲ τὴ ζωή, γι' αὐτὸ εἶναι πολύτιμη γιὰ τὸ σημερινὸ δυστυχισμένο ἄνθρωπο. Στὴν ἐκμηδένιση τῆς ἀνθρώπινης ἀξίας ὁ Παπατσώνης ἀντιπαραθέτει τὴν ἀποθέωση τοῦ ἀνθρώπου. Στὴ λύση μιᾶς ἀποδράσεως πρὸς τὸ φανταστικὸ καὶ τὸ ὀνειρικό, ἡ ποίησή του ἀντιτάσσει τὴν ἀπελευθέρωση τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὴ θρησκευτικὴ προσήλωση καὶ περισυλλογή. Μᾶς ἐπαναφέρει στὴν ἀγκαλιὰ τῆς Χάρης καὶ «στὸ πιὸ εὐρύ της Μυστήριο/ποὺ ἔχει ἡ σοφὴ Οἰκονομία μαστορέψει στὸ ἀργαστήρι τοῦ Χάους».

Ἡ φύση στὴν ποίησή του εἶναι θεόμορφη, χωρὶς νὰ ταυτίζεται μὲ τὸ Θεό. Εἶναι τὸ ἔργο τοῦ Θεοῦ. Ὁ ποιητὴς τὴν ἀντικρίζει μὲ τὰ μάτια ἑνὸς παιδιοῦ, καθαρὴ καὶ γεμάτη δροσιά. Δὲν εἶναι ὁ τόπος ὅπου ξέπεσε ὁ ἄνθρωπος. Εἶναι δημιούργημα καὶ δῶρο τοῦ Θεοῦ σ' αὐτόν, ὅπου μπορεῖ νὰ χαρεῖ τὴν εὐλογία Του. Τὸ ἔργο του ἀπὸ αὐτὴ τὴν ἄποψη εἶναι μιὰ ποιητικὴ Θεολογία. Τὸ χαρακτηρίζει ἡ ἀνίχνευση τοῦ ἀνεξιχνίαστου καὶ ἡ θέαση τοῦ ἀθέατου μέσα ἀπὸ τὰ αἰσθητά. «Ἐκ τῶν κτισμάτων τὸν κτίστην ὁρᾶ ἐν αὐτοῖς ὡς ἐν ὕδασι ἥλιον», παρουσιάζοντας τὰ πιὸ ἁπλὰ καὶ συμπαγὴ ἀπὸ ὕλη πράγματα τῆς φύσεως ὡς ἱερὰ ἴχνη ἢ ἐνδείξεις τῆς θείας παρουσίας. Ὁ κόσμος στὴν ποίησή του εἶναι «καλὸς λίαν». Τόσο ἡ γῆ ὅσο καὶ οἱ οὐράνιοι ἀπέραντοι κόσμοι τῶν ἄστρων μὲ τὴν ἄφταστη νομοτέλεια εἶναι οἱ ἀποδείξεις τῆς ὑπάρξεως τοῦ Θεοῦ. Ἡ φύση εἶναι ὁ οἶκος τοῦ Θεοῦ. Τὰ πράγματα εἶναι ἱερά, ὅπως τὰ ἱερὰ σκεύη ἑνὸς ναοῦ, διαθέτοντας τὴν ψυχὴ στὴν προσευχή. Ἐξαγιάζοντας τὸν κόσμο ἐξανθρωπίζει τὸν ἄνθρωπο, ἐπαναφέροντας τὴν ἀποκατάσταση ἢ τὴν ἐπανασύνδεση Θεοῦ καὶ ἀνθρώπου, τὴ Religio.

Γιὰ τὸ περιεχόμενό της αὐτὸ ἡ ποίησή του μπορεῖ νὰ χαρακτηριστεῖ θρησκευτικὴ καὶ νὰ τοποθετηθεῖ στὸν εὐρύτερο κύκλο τῆς εὐρωπαϊκῆς θρησκευτικῆς καὶ μεταφυσικῆς ποιήσεως τοῦ αἰώνα μας (Claudel, Eliot κτλ.), μὲ τὰ γνήσια στοιχεῖα τῆς νεοελληνικῆς της ταυτότητας. Μπορεῖ ἔτσι νὰ χαρακτηριστεῖ ὁ πρόδρομος στὴν Ἑλλάδα ἑνὸς φιλοσοφικοῦ μυστικισμοῦ μὲ ἔντονα προσωπικὰ στοιχεῖα. Ὁ θεός του εἶναι ἡ Ἀόρατη Σοφία, ὁ Ὑπέρτατος Ἥλιος, ὁ Τρίτος Οὐρανός, ἡ Παρουσία, ἡ Πλήρης Τάξη, τὸ Φῶς, ἡ Γαλήνη, ἡ Ἡσυχία.

---

1. Βλ. Ἐκλογὴ Β΄: Ὁ τριπρόσωπος Μάγος:
«Γαλήνια νύχτα», ...
.....
..... «στεῖλε καὶ φέγγε μου
νὰ μάθω, ποῦ θ' ἀνεύρω τὴ σπηλιά, μάγος ἀνήσυχος,
τριπρόσωπος, ποὺ κατ' οἰκονομίαν συγκεντρώνω,
ἐλλείψει ἄλλων, μόνος, τριπλὴ τῶν κόσμων
τὴν ἀγωνία, καὶ τὶς τριπλὲς προσφορὲς τῶν συμβόλων
μόνος καθὼς ἀπόμεινα νὰ σ' ἐρευνῶ».

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ὁ Κάλβος, ὁ Καβάφης, ὁ Παπαδιαμάντης, ὁ Παπατσώνης συμπορεύονται στὴ νεοελληνικὴ λογοτεχνία ἐκτὸς γραμμῆς ἀπὸ τὴν ἄποψη μορφῆς καὶ γλώσσας. Ἡ γλώσσα τοῦ Παπατσώνη (ὅπως καὶ τῶν ὑπόλοιπων τριῶν) εἶναι ἐντελῶς προσωπικὴ καὶ ὅμως τόσο ζωντανὴ καὶ τόσο οἰκεία, μὲ μιὰ βυζαντινὴ ἀπόχρωση, ποὺ ὀφείλεται καὶ στὸ περιεχόμενο τοῦ ἔργου του, πού φυσικὸ εἶναι νὰ ἔχει ἐπηρεαστεῖ ἀπὸ τὴ βυζαντινὴ ὑμνολογία. Στὸ περιεχόμενο ὁ Κάλβος ἐκφράζει τὸν ἰδεαλισμὸ τῆς ἑπτανησιακῆς Σχολῆς. Ὁ Καβάφης τὸ ἄγχος καὶ τὴ σύγχρονη παρακμή. Ὁ Παπατσώνης, συγγενὴς ψυχικὰ μὲ τὸν Παπαδιαμάντη, ἐκφράζει τὸ θρησκευτικὸ βίωμα μὲ ἴση θέρμη καὶ εἰλικρίνεια μ' αὐτόν, ἂν καὶ ἀπὸ ἄλλη σκοπιά. Εἶναι κατὰ κάποιο τρόπο ἡ συνέχεια τῆς θρησκευτικῆς παραδόσεως, ποὺ ἐκπροσωπεῖ ὁ Παπαδιαμάντης. Δὲν τοῦ λείπει βέβαια στὴ θεώρηση τοῦ κόσμου καὶ ἡ στοχαστικὴ μελαγχολία τοῦ Σεφέρη.

Ἔχει ἀναμφισβήτητη προτεραιότητα καὶ σὲ ποιότητα καὶ σὲ ἀνανεωτικὴ προσπάθεια μετὰ τὸν Καβάφη. Μοναδικὸς στὴν οὐσία καὶ στὴ μορφή, μιὰ ἐξαίρεση ποὺ πορεύεται τὸν μοναχικό της δρόμο προσφέροντάς μας χαρά, γαλήνη, ἠρεμία, ἰδανικά. Τί μεγαλύτερο δῶρο γιὰ τὴν ταραγμένη ἐποχή μας, τί πιὸ κατάλληλο κείμενο γιὰ νὰ πλησιάσουμε τὴν ψυχὴ τῶν παιδιῶν, στὴν προσπάθειά μας ἐξανθρωπισμοῦ, ἐξυψώσεως, προβληματισμοῦ ἐπάνω στὰ μεγάλα προβλήματα τῆς ζωῆς;

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΒΙΟΧΡΟΝΟΓΡΑΦΙΑ

τοῦ

Τ. Κ. ΠΑΠΑΤΣΩΝΗ

1895 : Γέννηση τοῦ Τ.Κ.Π. στὴν Ἀθήνα. Γονεῖς του ὁ Κ. Παπατσώνης καὶ ἡ Αἰκατερίνη, τὸ γένος Πρασσᾶ.

1913 : Δημοσιεύει τὰ πρῶτα του ποιήματα στὴν ἐφημερίδα «Ἀκρόπολις». Τελειώνει τὶς σπουδές του στὸ Γαλλικὸ Ἰνστιτοῦτο Ἀθηνῶν.

1913 - 1920 : Σπουδάζει νομικὰ καὶ πολιτικὲς ἐπιστῆμες στὸ Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν.

1914 : Προσλαμβάνεται στὸ Ὑπουργεῖο Οἰκονομικῶν ὅπου ὑπηρετεῖ ἐπὶ 40 χρόνια ὡς Γενικὸς Διευθυντὴς καὶ ὡς Σύμβουλος, μετέχοντας σὲ δεκάδα διεθνῶν ἀποστολῶν.

1917 : Τελειώνει τὶς νομικές του σπουδές.

1920 : Τοῦ ἀπονέμεται τὸ γαλλικὸ παράσημο τοῦ Ἱππότη τῆς Λεγεώνας τῆς Τιμῆς.

1927 : Παρακολουθεῖ οἰκονομικὰ μαθήματα στὸ Πανεπιστήμιο τῆς Γενεύης.

1928 : Πολύμηνη διαμονὴ στὸ Ἅγιον Ὄρος.

1932 : Γάμος μὲ τὴν Εὐανθία Ἐμπεδοκλῆ.

1933 : Δημοσιεύει στὸ περιοδικὸ «Κύκλος» τὴν πρώτη ἑλληνικὴ μετάφραση τῆς «Ἔρημης χώρας» τοῦ Τ.Σ. Ἔλιοτ.

1934 : Ἐκδίδει τὴν «Ἐκλογὴ Α΄». Γεννιέται ἡ κόρη του.

1935 : Ἀρχίζει τὴ βδομαδιάτικη συνεργασία του μὲ τὴν ἐφημερίδα «Ἡ Καθημερινὴ» ποὺ θὰ διαρκέσει ὡς τὸ 1940.

1941 : Ἀναλαμβάνει τὴ θέση τοῦ Ἀντιπροέδρου τοῦ Διοικητικοῦ Συμβουλίου στὴν Ἐμπορικὴ Τράπεζα.

1944 : Ἐκδίδει τὴν «Ursa Minor».

1953 - 1964 : Πρόεδρος τοῦ Διοικητικοῦ Συμβουλίου τῆς Ἐθνικῆς Πινακοθήκης.

1954 : Γενικὸς Γραμματέας τοῦ Ὑπουργείου Οἰκονομικῶν.

1955 - 1964 : Ἀντιπρόεδρος στὸ Διοικητικὸ Συμβούλιο τοῦ Ἐθνικοῦ Θεάτρου.

1957 : Δημοσιεύονται οἱ μεταφράσεις τῆς «Ἀνάβασης» τοῦ Σαὶν-Τζὼν Πὲρς καὶ τοῦ «Ταμερλάνου» τοῦ Ἔντγκαρ Ἄλλαν Πόε.

1960 : Μετέχει στὸ Διεθνὲς Συνέδριο Αἰσθητικῆς.

1962 : Ἐκδίδει τὴν «Ἐκλογὴ Β΄», σὲ δεύτερη ἔκδοση τὴν «Ἐκλογὴ Α΄».

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

1963 : Ἐκδίδει τὸ ὁδοιπορικὸ «Ἄσκηση στὸν Ἄθω». Ἐκλέγεται Ἀντιπρόεδρος τῆς «Ἑλληνικῆς Ἑταιρείας Αἰσθητικῆς».

1965 : Ἐκδίδει τὸ ταξιδιωτικὸ «Μολδοβλαχικὰ τοῦ μύθου».

1966 : Πρόεδρος τῆς «Ἑλληνικῆς Ἑταιρείας Αἰσθητικῆς». Ἐκδίδει τὸν πρῶτο τόμο δοκιμίων του «Ὁ τετραπέρατος κόσμος».

1967 : Ἐκλέγεται μέλος τῆς Ἀκαδημίας Ἀθηνῶν.

1970 : Ἐκδίδει τὰ βιβλία του «Friedrich Hölderlin, 1770 - 1843 - 1970» καὶ «Ἐθνεγερσία: Σολωμός, Κάλβος».

1972 : Ἐκδίδει τὰ δοκίμια «Ὅπου ἦν κῆπος».

1976 : Ἐκδίδει τὸ δεύτερο τόμο τῶν δοκιμίων του: «Ὁ τετραπέρατος κόσμος» (Edgar Poe Juvenilice».

Σ' ὅλη του τὴ ζωὴ ἔκανε ἀλλεπάλληλα ταξίδια στὴν Εὐρώπη καὶ σ' ὅλο τὸν κόσμο ὑπηρεσιακὰ ἢ τουριστικὰ - μορφωτικά.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ἐκτὸς ἀπὸ τὰ ἔργα τοῦ ποιητῆ, ποὺ ἀναφέρονται στὴν βιοχρονογραφία του, χρήσιμα γιὰ τὴν κατανόηση τοῦ ἔργου του μποροῦν νὰ σταθοῦν τὰ ἑπόμενα βιβλία καὶ περιοδικά :

1. Τὰ Νέα Γράμματα, χρόνος Ζ΄ (1945), ἀρ. 56, σσ. 340 - 346 : Τ. Παπατσώνη : Ὁ ὑπερρεαλισμὸς κι ἐγώ.
2. Τιμὴ στὸν Τ.Κ. Παπατσώνη γιὰ τὰ ὀγδοντάχρονά του. Τετράδια «Εὐθύνης» : Ι. 1976.
3. Γ. Θέμελη : Ἡ ἐσχάτη κρίσις, δοκίμιο, σσ. 43 - 56 : Παπαδιαμάντης - Παπατσώνης, Ἀθήνα 1964.
4. Ἀ. Καραντώνη : Α΄ Εἰσαγωγὴ στὴ νεώτερη ποίηση. Β΄ Γύρω ἀπὸ τὴ σύγχρονη ἑλληνικὴ ποίηση, Ἀθῆναι 1976.
5. Ἠριδανός, Τεῦχος 4 (Δίμηνη Ἔκδοση : Φλεβάρης - Μάρτης 1976) : Ὑπερρεαλισμός.
6. Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου : Τὰ πρόσωπα καὶ τὰ κείμενα, ΣΤ΄ Τὰ Ἑλληνικὰ καὶ τὰ ξένα. Εἰδικὰ σσ. 93 - 111 : Ὁ συμβολισμὸς καὶ οἱ Νεοέλληνες λυρικοί.
7. Μ.Γ. Μερακλῆ : Ἡ σύγχρονη ἑλληνικὴ λογοτεχνία (1945 - 1970). Ι. Ποίηση, Θεσσαλονίκη.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΕΦΗΒΟΥ

Μιλοῦν οἱ κ. κ.:

'Αλέξ. Σ. Καρανικόλας
Εὐάγγ. Π. Παπανοῦτσος
Πείσ. Τρομβούκης

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἀγαπητοὶ συνάδελφοι,

Ὁ ἐκπαιδευτικὸς καὶ τὰ προβλήματα τοῦ σημερινοῦ ἐφήβου εἶναι τὸ θέμα ποὺ θὰ ἀπασχολήσει τὴν ἀποψινή μας συνάντηση. Ἡ συμβολὴ ἡ δική μου θὰ περιοριστεῖ στὴν παρουσίαση τοῦ θέματος. Ἐκεῖνος ποὺ θὰ τὸ ἀνατάμει καὶ θὰ τὸ ἀναπτύξει θὰ εἶναι ὁ κορυφαῖος ἐκπαιδευτικὸς τῆς χώρας μας, ὁ κ. Εὐάγγελος Παπανοῦτσος, ὁ μοναδικὸς ποὺ μπορεῖ νὰ θεμελιώσει σωστὰ τὶς σχέσεις τοῦ σημερινοῦ λειτουργοῦ τῆς μέσης ἐκπαιδεύσεως μὲ τὸ σημερινὸ ἔφηβο μαθητὴ καὶ νὰ ὁδηγήσει τὸν πρῶτο νὰ ἀντιμετωπίσει μὲ τρόπο ἐποικοδομητικὸ τὰ προβλήματα τοῦ δευτέρου. Τὴν προσπάθειά μας αὐτὴ ποὺ ἐπιχειροῦμε σήμερα ἐδῶ, νὰ συζητήσουμε δηλαδὴ καὶ νὰ ἐπισημάνουμε τὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο ὁ σημερινὸς καθηγητὴς θὰ μπορέσει νὰ παρασταθεῖ στὸ νέο ἄνθρωπο μὲ τὰ καυτὰ προβλήματά του, παρακαλέσαμε νὰ τὴν ἐνισχύσει ὁ πρόεδρος τῆς ΟΛΜΕ κ. Τρομβούκης. Καὶ ἡ συμβολή του, πιστεύουμε, θὰ εἶναι πολύτιμη, ἐπειδὴ ἡ καθημερινὴ ἄμεση ἐπαφή του μὲ τοὺς καθηγητές μας τὸν ἔχει ἐφοδιάσει μὲ πλῆθος ἀπὸ ἀξιόλογες ἐμπειρίες. Τὸ ΚΕΜΕ, ὁ ὀργανωτὴς τῶν ἐνημερωτικῶν ὁμιλιῶν καὶ συζητήσεων γιὰ τὸ ἐποπτικὸ καὶ τὸ διδακτικὸ προσωπικό, ποὺ τὶς ἔχει ἀρχίσει ἐδῶ καὶ ἕνα μήνα μέ τοὺς καθηγητὲς καὶ τοὺς γυμνασιάρχες καὶ τὶς συνεχίζει μὲ σᾶς, τοὺς ταγοὺς τῆς ἐκπαιδεύσεώς μας, δοκιμάζει ἰδιαίτερη ἱκανοποίηση καὶ τιμὴ ἀπὸ τὶς δύο αὐτὲς παρουσίες.

Ἀλλὰ ἂς ἔρθουμε στὸ θέμα μας. Εἶναι ἀλήθεια σωστὸ ὅτι ὁ σημερινὸς ἔφηβος ἔχει προβλήματα ποὺ δὲν τὰ εἶχαν οἱ ἔφηβοι τῶν προηγούμενων γενεῶν καὶ ὅτι οἱ λειτουργοὶ τῆς μέσης παιδείας ἔχουν νὰ ἀντιμετωπίσουν σήμερα ἐφήβους καὶ προβλήματα ποὺ δὲν εἶχαν νὰ ἀντιμετωπίσουν ἐδῶ καὶ μερικὰ χρόνια;

Ἡ ἀπάντηση εἶναι ὁπωσδήποτε καταφατική.

Ὅπως ἤδη εἶπα, δὲν εἶμαι ἐκεῖνος ποὺ θὰ ἀνατάμω καὶ θὰ ἀναπτύξω τὸ θέμα. Ὅμως ἂς μοῦ ἐπιτραπεῖ προλογικὰ νὰ σημειώσω καὶ ἐγὼ τὰ ἀκόλουθα :

Φαίνεται πὼς πέρασε ἀνεπιστρεπτεὶ ἡ μακάρια ἐκείνη ἐποχὴ ποὺ ὁ καθηγητὴς εἶχε στὴν τάξη του ἕνα μικρὸ ἀριθμὸ συνεσταλμένων παιδιῶν ἢ ἐφήβων ποὺ ἦταν δέκτες παθητικοὶ τῆς σοφίας του. Τὸ σημερινὸ παιδὶ καὶ ὁ σημερινὸς ἔφηβος δὲν ἔχουν πιὰ μοναδικὴ πηγὴ γνώσεως τὸ δάσκαλο καὶ τὸ διδακτικὸ ἐγχειρίδιο. Σήμερα, ἀκόμη καὶ τὰ παιδιὰ τῆς πιὸ μακρινῆς κωμοπόλεως τοῦ ἑλληνικοῦ χώρου, ἔχουν ἄφθονες πηγὲς γιὰ πληροφόρηση καὶ πλουτισμὸ τοῦ γνωστικοῦ τους θησαυροῦ.

Ἡ ἐφημερίδα καὶ τὸ περιοδικὸ δὲν εἶναι πιὰ κάτι τὸ ἀπλησίαστο, ὅπως σὲ παλαιότερες ἐποχές. Δὲν ὑπάρχει σήμερα ἑλληνικὸ σπίτι, ἀπὸ τὸ ὁποῖο νὰ λείπει ἡ ἐφημερίδα καὶ ἕνα ἀπὸ τὰ πολλὰ περιοδικὰ ποὺ κυκλοφοροῦν.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Καὶ ἐπειδὴ τὰ διαφέροντα τοῦ σημερινοῦ ἐφήβου ἔχουν σὲ μεγάλο βαθμὸ διευρυνθεῖ, φυσικὸ εἶναι νὰ ἐντρυφᾶ σὲ καθένα ἀπὸ τὰ ἔντυπα αὐτὰ ποὺ πέφτουν στὰ χέρια του. Ἐπιπλέον ὁ ἔφηβος ἀλλὰ καὶ τὸ παιδὶ ἔχουν τὴ μεγάλη εὐχέρεια μέσα στὸ σπίτι μὲ τὸ ραδιόφωνο καὶ τὴν τηλεόραση νὰ ἀποκτοῦν γνώσεις καὶ νὰ ἀντλοῦν ποικίλες εἰδήσεις ποὺ τοὺς δημιουργοῦν ἀπορίες καὶ τοὺς προβληματίζουν. Καὶ τὶς ἀπορίες καὶ τὰ προβλήματά τους θέλουν νὰ τὰ ἐπιλύσουν. Καὶ ὅπως εἶναι εὔλογο, σὲ δεδομένη στιγμὴ στὸν καθηγητή τους θὰ προσφύγουν καὶ θὰ θελήσουν νὰ ἀνοίξουν μαζί του συζήτηση γι' αὐτὰ ποὺ τοὺς ἀπασχολοῦν.

Ἀλλὰ γιὰ νὰ ἀνταποκριθεῖ ὁ καθηγητὴς σ' αὐτές του τὶς ὑποχρεώσεις, ἔχει καθῆκον νὰ ἀνανεώνει τὸν ἐπιστημονικό του ὁπλισμό. Ἔχει χρέος νὰ παρακολουθεῖ τὴν ἐξέλιξη τῆς ἐπιστήμης του, γιὰ νὰ μπορεῖ νὰ δίνει ἀπάντηση στὶς ἀπορίες καὶ τοὺς προβληματισμοὺς τῶν μαθητῶν του. Ἡ γνώση σήμερα εὐρύνεται μὲ ρυθμὸ γοργότατο καὶ ὁ λειτουργὸς τῆς ἐκπαιδεύσεως πρέπει νὰ παρακολουθεῖ αὐτὴ τὴν ἐξέλιξη, γιὰ νὰ εἶναι πραγματικὸς σύμβουλος καὶ ὁδηγὸς τοῦ νέου ἀνθρώπου.

Ὅμως ὁ σημερινὸς ἔφηβος διαφέρει ἀπὸ τὸν ἔφηβο τῶν παλαιότερων ἐποχῶν καὶ σὲ ἄλλα σημεῖα. Ἐπισημαίνω ἕνα, τὸ ἀκόλουθο : Ὁ ἔφηβος τῆς ἐποχῆς μας ἔχει ἀποδεσμευτεῖ ἀπὸ ποικίλους ἐνδοιασμοὺς ποὺ ἔκαναν τὸν ἔφηβο τῶν παλαιότερων γενεῶν νὰ δέχεται ἀδιαμαρτύρητα τὴν αὐθεντία τοῦ δασκάλου. Τώρα μὲ θάρρος, καμιὰ φορὰ καὶ μὲ τρόπο ποὺ ἐμεῖς θὰ τὸν θεωρούσαμε προπέτεια, ποὺ ὅμως δὲν εἶναι, διατυπώνει τὶς ἀπόψεις του, τὶς ἀντιρρήσεις του, ἄλλοτε καὶ τὶς ἀμφισβητήσεις του, ἀκόμη καὶ γιὰ θέματα παραδοσιακὰ ἢ καὶ γιὰ ἀξίες μὲ ἀδιαμφισβήτητο κύρος καὶ κάποτε ἐκδηλώνει τὶς πολιτικές του διαφοροποιήσεις μὲ ἐμφανίσεις θορυβώδεις καὶ πεισματικές. Γι' αὐτὸ ἀκοῦμε πολὺ συχνὰ τὴν κατακραυγὴ γιὰ τὸ δῆθεν ἀμοραλισμὸ τῆς σημερινῆς νεότητας. «Χάλασε ὁ κόσμος! Ποῦ πᾶμε μὲ τέτοια νεολαία;» Τὰ θρηνητικὰ αὐτὰ λόγια ἀκούονται συχνὰ ἀπὸ πολλούς, ἀκόμη καὶ ἐκπαιδευτικούς, γιὰ νὰ δείξουν τὴν ἀπαρέσκειά τους πρὸς τὴ νέα γενεὰ σὲ σύγκριση μὲ τὶς παλαιότερες γιὰ τὴ στάση της σὲ καυτὰ προβλήματα τῆς ἐποχῆς μας καὶ τὴ συμπεριφορά της γενικότερα.

Ὅμως εἶναι ἔτσι τὰ πράγματα; Νά ἕνα ἄλλο πρόβλημα ποὺ ἔχει νὰ ἀντιμετωπίσει ὁ σημερινὸς ἐκπαιδευτικός. Γιατί, εἶναι πραγματικὰ ὁ νέος ἄνθρωπος αὐτὸς ποὺ θέλουν νὰ τὸν παρουσιάσουν οἱ παλαιότεροι;

Ὁ σημερινὸς ἔφηβος ἀναμφισβήτητα περνᾶ κρίση. Καὶ ὁ δάσκαλος τῆς νέας γενιᾶς ἔχει χρέος νὰ σταθεῖ κοντά του καὶ νὰ τὸν βοηθήσει. Ὅμως γιὰ νὰ τὸ ἐπιτύχει αὐτό, πρέπει νὰ τοῦ ἔχει δώσει ἀποδείξεις πὼς μπορεῖ νὰ τὸν ἐμπιστευτεῖ, πὼς μπορεῖ νὰ τὸν αἰσθανθεῖ δίπλα του σύμβουλο στοργικὸ καὶ συμπαραστάτη στὶς ἀνησυχίες του. Ἀπειλώντας τον ἢ ὑβρίζοντάς τον δὲν ἐπιτυγχάνει τίποτα. Ἁπλῶς τὸν ἀπομακρύνει ἀπὸ κοντά του. Ὅμως ἐμεῖς εἴπαμε πὼς πρέπει νὰ τὸν βοηθήσει.

Στὸ σημεῖο αὐτὸ θὰ δανειστῶ μιὰ περικοπὴ ἀπὸ ἕνα ἀξιόλογο, ὅπως πάντα, ἀλλὰ ταυτόχρονα καὶ ἐπίκαιρο δοκίμιο τοῦ κ. Παπανούτσου μὲ τίτλο «Πρὸς Δασκάλους - Παραινετικός», δημοσιευμένο σὲ ἕνα ἀπὸ τὰ τελευταῖα τεύχη τῆς «Νέας Ἑστίας». Ἀπευθυνόμενος λοιπὸν ὁ κ. Παπανοῦτσος στὸ δάσκαλο τῆς νέας γενεᾶς διατυπώνει τὶς ἀκόλουθες παραι-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

νέσεις : «Νὰ σταθεῖς κοντά της στὶς κρίσιμες ὧρες, ποὺ πάει νὰ τὴν πάρει τὸ ρέμα (εἶναι ἐλαφρὸ ἀκόμη, ἀσχημάτιστο τὸ σκαρί της καὶ κάθε στιγμὴ κινδυνεύει νὰ καταποντιστεῖ) καὶ νὰ τὴ βοηθήσεις νὰ σωθεῖ». Καὶ συνεχίζει : «Πῶς; — Αὐτὸ εἶναι τὸ μυστικό σου, Δάσκαλε τῆς νέας γενεᾶς. Πάντως ὄχι μὲ ἀπειλὲς καὶ λοιδωρίες οὔτε μὲ εἰρωνεῖες καὶ σαρκασμούς. Ἀλλὰ μὲ τὴν πειθώ, ποὺ εἶναι τόσο πιὸ ἀποτελεσματική, ὅσο ἐπιχειρεῖται πιὸ πολὺ μὲ τὸ ζωντανὸ παράδειγμα παρὰ μὲ ἄψυχα λόγια. Πρῶτα ὅμως νὰ κερδίσεις τὴν ἐμπιστοσύνη τοῦ Νέου. Ἔτσι μόνο θὰ πάψει νὰ βλέπει καὶ νὰ πολεμάει στὸ πρόσωπό σου «τὸ ἀντιδραστικὸ κατεστημένο ποὺ δόλια προσπαθεῖ νὰ τὸν κάνει νὰ ἀλλαξοπιστήσει, γιὰ νὰ τὸν ἐξουδετερώσει» καὶ θὰ σὲ νιώσει στὸ πλευρό του φίλο, συμπολεμιστὴ στὸν ἀγώνα ποὺ κάνει (ποὺ ὁραματίζεται ὅτι κάνει), γιὰ νὰ κατακτήσει τὴ ζωὴ μὲ μιὰ νέα, δική του αὐτὴ τὴ φορά, ἀρετή»[1].

Μὲ ὅσα εἶπα, κύριοι συνάδελφοι, ἁπλῶς ἤθελα νὰ θέσω τὸ θέμα τῆς σημερινῆς μας συζητήσεως : «Ὁ ἐκπαιδευτικὸς καὶ τὰ προβλήματα τοῦ σημερινοῦ ἐφήβου». Καὶ ἀναμένουμε ἀπὸ τὸν κ. Παπανοῦτσο μὲ τὴ σοφία του καὶ τὴν ἀπαράμιλλη ἐκφραστική του δεινότητα νὰ μᾶς ἀποκαλύψει τὸ μυστικὸ μὲ τὸ ὁποῖο ὁ σημερινὸς δάσκαλος θὰ ἀποβεῖ ὁδηγὸς τῆς σημερινῆς νεολαίας. Παρακαλῶ τὸ σοφὸ Δάσκαλο νὰ πάρει τὸ λόγο.

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ Σ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑΣ

1. Βλ. Νέα Ἑστία, τεῦχος 1179 (15 Αὐγούστου 1976), σ. 1050.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἀγαπητοὶ κύριοι Συνάδελφοι,

Ἡ πιὸ μεγάλη ἀρετή, ἀλλὰ καὶ ὁ πιὸ βαρὺς σταυρὸς τοῦ ἀληθινοῦ, τοῦ γνήσιου δασκάλου εἶναι κατὰ τὴν ταπεινή μου γνώμη νὰ ἔχει τὴ δύναμη, τὴν ἱκανότητα, τὴ φαντασία νὰ ἀνανεώνεται μὲ κάθε νέα γενεὰ ποὺ μπαίνει στὸ Σχολεῖο. Πρῶτα πρῶτα, γιὰ νὰ καταλάβουμε τὶς φράσεις «ἀρετὴ» καὶ «σταυρὸς τοῦ δασκάλου», πρέπει νὰ συνεννοηθοῦμε στὴν ἔννοια τῆς λέξης δάσκαλος. Ὅταν λέω δάσκαλος, ἐννοῶ ὄχι τὸν ἀγωγὸ γνώσεων, ὄχι τὸ κανάλι πληροφοριῶν, ἀλλὰ τὸν ἄνθρωπο ποὺ κάνει ἀγωγὴ πραγματικὴ τοῦ νέου ἀνθρώπου, ἐκεῖνον δηλ. ποὺ φιλοδοξεῖ καὶ ἐπιθυμεῖ νὰ γίνει πραγματικὸς φίλος καὶ συμπαραστάτης, ὁδηγὸς στὰ νιάτα ποὺ τοῦ ἔχουν ἐμπιστευτεῖ τὴν παιδεία τους. Δὲ μιλῶ γιὰ τὸν ἐκπαιδευτικὸ ποὺ ἔρχεται μ' ἕνα τετράδιο ἢ μ' ἕνα βιβλίο στὸ χέρι καὶ ἁπλῶς διοχετεύει γνώσεις, αὐτὲς ποὺ δέχτηκε ὁ ἴδιος ἀπ' ἄλλου, ἀλλὰ ἐκεῖνον ποὺ ἔχει τὸ βαθὺ αἴσθημα τῆς εὐθύνης καὶ τὸ μεγάλο πόθο νὰ γίνει, ὅπως εἶπα, ὁ ἐργάτης τῆς ἀγωγῆς τοῦ νέου ἀνθρώπου. Ποιά λοιπὸν εἶναι ἡ ἀρετή του; Κατὰ τὴ γνώμη μου : νὰ μπορεῖ νὰ ἀνανεώνεται. Δὲ λέω κάθε χρονιά, ἀλλὰ μήπως θὰ μπορούσαμε νὰ ποῦμε : κάθε πενταετία ἢ κάθε δεκαετία; Κάθε λίγα χρόνια ἕνας νέος χείμαρρος παιδιῶν μπαίνει μέσα στὸ Σχολεῖο. Σήμερα ἡ ἀπόσταση αὐτὴ ἔχει μικρύνει. Ἡ μιὰ γενεὰ ἀπὸ τὴν ἄλλη δὲν ἀπέχει πιὰ πολλὰ ἡμερολογιακὰ χρόνια. Πολλὲς φορὲς μέσα σὲ δυὸ τρία χρόνια μᾶς ἔρχεται ἕνας ἄλλος κόσμος στὰ θρανία τοῦ Σχολείου. Καὶ δὲν ἐννοῶ πάλι τὰ μικρὰ παιδιά. Ἐκεῖ τὰ προβλήματα εἶναι λιγότερο δύσκολα. Ἐννοῶ τοὺς ἐφήβους, αὐτοὺς ποὺ ἔχετε στὰ χέρια σας σεῖς οἱ λειτουργοὶ τῆς Μέσης Παιδείας, τοὺς ἐφήβους τῶν 12 ἕως 18 χρόνων. Κάθε δύο τρία χρόνια ἔρχεται στὸ σχολεῖο ἕνας νέος χείμαρρος, ἕνα νέο ρεῦμα παιδιῶν ποὺ εἶναι διαφορετικὰ ἀπὸ τὰ προηγούμενα. Γιατὶ πάει πολὺ γρήγορα ὁ κόσμος, ὁ ρυθμός του ἔχει πάρα πολὺ ἐπιταχυνθεῖ καὶ ἡ μιὰ γενεὰ ἀπὸ τὴν ἄλλη ἀπέχει πάρα πολύ, ὄχι χρονολογικά, ἀλλὰ στὸ ψυχικὸ κλίμα, στὶς διαθέσεις καὶ στὶς παρορμήσεις.

Ἔχεις λοιπόν, Δάσκαλε, τὴν ἱκανότητα μὲ κάθε νέα γενεά, ποὺ ἔρχεται νὰ καθίσει στὰ θρανία τοῦ σχολείου σου, νὰ ἀνανεωθεῖς κι ἐσύ, νὰ ἀποκτήσεις ἐπαφὴ μ' αὐτὰ τὰ νέα νιάτα ποὺ παραδίνονται στὰ χέρια σου; Καὶ σὲ τί βαθμὸ ἔχεις αὐτὴ τὴν ἱκανότητα; Νά τὸ μέτρο τῆς ἀρετῆς, τῆς δασκαλικῆς ἀρετῆς. Νά καὶ τὸ μέτρο τῆς ἐπιτυχίας. Ἐὰν δὲν μπορεῖς νὰ ἀνανεωθεῖς μαζὶ μὲ τοὺς νέους ποὺ σοῦ ἔρχονται, ἐὰν ἔχεις σταματήσει, ὅπως σταματοῦν οἱ δεῖχτες τοῦ ρολογιοῦ, σὲ μιὰ περασμένη ὥρα χτεσινή, καὶ δὲν εἶσαι στὴ σημερινὴ ὥρα, κι ὅταν θά 'ρθει πάλι μιὰ νέα γενιὰ μετὰ δύο, τρία, τέσσερα χρόνια, πάλι ὁ δείχτης σου ἐξακολουθεῖ νὰ μένει πίσω καὶ δὲ συμβαδίζει μ' αὐτοὺς τοὺς νέους ἀνθρώπους ποὺ δέχεσαι τώρα, δὲν ἔχεις κάνει τίποτα. Ἡ λεγόμενη ἐπαφή σου μὲ τὰ νιάτα ἔχει χαθεῖ. Δὲν εἶναι δυνατὸν νὰ τὰ πλησιάσεις, οὔτε νὰ σὲ πλησιάσουν. Ἔχουν βέβαια τὴν ἐξωτερικὴ σχέση μαζί σου, γιατὶ εἶναι ὑποχρεωμένα θεσμικὰ νὰ 'ρθοῦν στὸ σχολεῖο, νὰ σὲ ἀκού-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

σουν, νὰ δεχτοῦν νὰ τοὺς ἐκτιμήσεις τὴν πρόοδο, νὰ τοὺς δώσεις τοὺς βαθμοὺς νὰ πᾶνε παραπέρα, ἀλλὰ ἐπαφὴ ψυχικὴ πραγματική, ἐπικοινωνία πραγματική, ὥστε νὰ μπορεῖ νὰ ὑπάρξει ἀκτινοβολία ψυχικὴ δική σου ἀπάνω τους, δὲ θὰ ἔχουν.

Τὸ πρόβλημα λοιπὸν εἶναι πρῶτα πρῶτα τὸ πόσο μπορεῖ ἕνας ἄνθρωπος νὰ ἀνανεώνεται καὶ νὰ ἀνανεώνεται ἐπ' ἄπειρον. Μήπως ὑπάρχουν περιορισμοὶ φυσικοὶ καὶ ἀνυπέρβλητοι; Μπαίνεις στὸ ἐπάγγελμα στὴν ἡλικία τῶν 25 — νὰ ποῦμε — χρονῶν· εἶσαι κοντὰ στὸν ἔφηβο ἀκόμα τῶν 12, 14, 15 χρονῶν καὶ μπορεῖς νὰ σταθεῖς κοντά του, τὸν καταλαβαίνεις. Γίνεσαι 30 χρονῶν· θὰ γίνει λίγο δυσκολότερο τὸ πράγμα, ἀλλὰ ἴσως θὰ τὰ καταφέρεις καὶ πάλι. Ἂν εἶσαι ὅμως 35, 40, 45, ἂν εἶσαι 50 χρονῶν, τί γίνεται; Ἡ ἀπόσταση μεγαλώνει. Δὲ ζεῖς πιὰ ἔξω ἀπὸ τὸ σχολεῖο στὸν κύκλο αὐτῶν τῶν ἐφήβων, ζεῖς στὸν κύκλο τῶν ὁμηλίκων σου, τῶν ὁμοτέχνων σου, ἐκείνων ποὺ ἀνήκουν στὸ ἴδιο κοινωνικὸ στρῶμα μὲ σένα. Ἀναπνέεις λοιπὸν ἕναν ἄλλο ἀέρα. Τὰ παιδιά, οἱ ἔφηβοι, ἄλλον διαφορετικό. Κι ὅταν ἔρχεσαι μέσα στὴν τάξη, οἱ γέφυρες δὲν ὑπάρχουν, ἔχουν κοπεῖ. Μπορεῖς ἄραγε καὶ σ' αὐτὴ τὴν ἡλικία νὰ ἀνανεωθεῖς καὶ νὰ ξαναγίνεις νέος μαζὶ μ' αὐτοὺς τοὺς νέους ποὺ πρόκειται νὰ διδάξεις; Ἐπαναλαμβάνω : αὐτὸ θὰ εἶναι τὸ μέτρο τῆς ἀρετῆς σου καὶ τὸ μέτρο τῆς ἐπιτυχίας σου.

Ἂν προσέξετε τοὺς σημερινοὺς ἐφήβους, θὰ παρατηρήσετε τὴ μεταβολὴ σὲ ὅλες τὶς ἐκδηλώσεις τους, ἀρχίζοντας ἀπὸ τὴ γλώσσα ποὺ μιλοῦν. Δὲ μιλούσαμε ἐμεῖς ἔτσι στὰ δικά τους χρόνια ὅπως μιλᾶνε οἱ σημερινοὶ ἔφηβοι. Ἔχει γίνει ἀλλαγὴ στὸ ὕφος, στὶς λέξεις, στὸ σχηματισμὸ τῶν φράσεων, στὶς εἰκονικὲς ἐκφράσεις, στὶς ἀλληγορίες, στὰ πειράγματα, στοὺς ὑπαινιγμούς, στὰ ὑπονοούμενα. Ἡ λέξη, ὅπως ξέρετε, παίρνει τὴ σημασία της ἀπὸ τὸ πλῆθος τῶν συνειρμῶν ποὺ μπορεῖ νὰ προκαλέσει στὸ μυαλό μας. Ἄλλοι συνειρμοὶ γίνονται μὲ τὶς λέξεις ποὺ τὰ παιδιὰ μεταχειρίζονται σήμερα. Μὲ τὶς ἴδιες λέξεις ἄλλα ὑπονοοῦν ἐκεῖνα, ἄλλα ὑπονοοῦμε ἐμεῖς. Ἔχει λοιπὸν ἔτσι δημιουργηθεῖ μιὰ μεγάλη ἀπόσταση ἀνάμεσά μας. Ἔχετε προσέξει ὅτι δὲν καταλαβαίνουμε πιὰ τὰ ἀστεῖα τους; Δὲν καταλαβαίνουμε ἂν οἱ χαρακτηρισμοὶ ποὺ μεταχειρίζονται εἶναι ἐγκωμιαστικοὶ ἢ ἐπιτιμητικοί, σαρκαστικοὶ ἢ ἐπαινετικοί. Ἄλλες εἶναι οἱ ἀποχρώσεις τῶν νοημάτων. Τὸ ἴδιο συμβαίνει καὶ στὶς χειρονομίες τους, στοὺς τρόπους μὲ τοὺς ὁποίους συμπεριφέρονται. Ἔχουν πολλὰ ἀλλάξει. Ὅταν καμιὰ φορὰ σὲ συγγενικὸ ἢ σὲ φιλικὸ κύκλο πλησιάσω ἕναν ἔφηβο σημερινό, μοῦ κάνει ἐντύπωση ἡ μεταβολή. Προσπαθῶ νὰ εἰσδύσω μέσα ἀπὸ τὴ γλώσσα ποὺ μεταχειρίζεται ἢ ἀπὸ τοὺς τρόπους τῆς συμπεριφορᾶς του στὴν ψυχή του καὶ δύσκολα τὸ καταφέρνω. Αἰσθάνομαι τὴν ἀπόσταση. Φαντάζομαι ὅτι ἐσεῖς, ποὺ ἀναστρέφεστε κάθε μέρα αὐτοὺς τοὺς νέους, πόσο θὰ αἰσθάνεστε αὐτὴ τὴν ἀπόσταση.

Τί χαρακτηρίζει τὸ σημερινὸ ἔφηβο; Ἂς προσπαθήσω μὲ λίγα λόγια νὰ σᾶς τὸν σκιαγραφήσω, καὶ παρακαλῶ πολύ, κατὰ τὴν συζήτηση ποὺ θὰ ἐπακολουθήσει εἴτε μαζί μου, εἴτε μὲ τοὺς κυρίους συναδέλφους ἐδῶ, νὰ διορθώσετε τὴν εἰκόνα ποὺ θὰ σᾶς προσφέρω. Ἂν δὲ γελιέμαι, ὁ σημερινὸς ἔφηβος 12 - 16 χρόνων, ὅπως εἶπε πολὺ σωστὰ πρωτύτερα ὁ κ. Καρανικόλας, ξέρει πολὺ περισσότερα πράγματα ἀπὸ τὸ φυσικὸ καὶ ἰδίως ἀπὸ τὸν κοινωνικὸ κόσμο ἀπὸ ὅσα ὁ ὁμήλικός του ἐδῶ καὶ 10 χρόνια. Μέσα στὰ τελευταῖα 10 χρόνια, γιὰ νὰ μὴν πάω πιὸ πίσω, αὐτὸς ὁ ἔφηβος τῶν 12 - 18

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

χρόνων, ἂν τὸν πλησιάσεις καὶ τὸν διερευνήσεις ἔξω ἀπὸ τὴν τάξη, σὲ μιὰ συναναστροφή, σὲ μιὰ ἐκδρομὴ κτλ., θὰ δεῖς ὅτι ξέρει πολὺ περισσότερα πράγματα ἀπὸ τὸ φυσικὸ καὶ ἰδίως ἀπὸ τὸν κοινωνικὸ κόσμο. Γιατί; Γιατὶ σήμερα οἱ κρουνοὶ τῶν πληροφοριῶν εἶναι πάρα πολλοὶ καὶ ἔχουν μπεῖ μέσα στὸ κάθε σπίτι. Ὀνόμασε ὁ κ. Καρανικόλας πρωτύτερα τὴν ἐφημερίδα καὶ τὸ περιοδικό. Μόνο αὐτά; Εἶναι καὶ τὸ ραδιόφωνο καὶ ἡ τηλεόραση, ὁ κινηματογράφος, ὅλα τὰ εἰκονογραφημένα ἔντυπα, τὸ βιβλίο, τὸ φτηνὸ βιβλίο, αὐτὸ ποὺ πουλάει τὸ περίπτερο κάθε μέρα. Διάβαζαν οἱ ἔφηβοι ἐδῶ καὶ 10 χρόνια, ἢ στὴ δική μου τὴν ἐποχή, ἐδῶ καὶ 50, 60 χρόνια, αὐτὰ ποὺ διαβάζουν σήμερα τὰ παιδιά; Οἱ κρουνοὶ λοιπὸν τῶν πληροφοριῶν εἰσρέουν σήμερα στὸ σπίτι, κι ἀπ' αὐτοὺς ἀντλεῖ ὁ ἔφηβος ὄχι μόνο γιὰ τὸ φυσικὸ κόσμο, ἀλλὰ καὶ γιὰ τὸν κοινωνικὸ κόσμο — ὑπογραμμίζω τὴ λέξη «κοινωνικὸ κόσμο» — πάρα πολλὰ πράγματα, τὰ ὁποῖα ἐμεῖς στὰ δικά μου χρόνια, ἀλλὰ καὶ πρὶν ἀπὸ 10 - 15 χρόνια, εἶμαι βέβαιος ὅτι δὲ θὰ μπορούσαμε νὰ τὰ φαντασθοῦμε.

Δεύτερο: Ἔχει τὸ θάρρος τῆς γνώμης του καὶ δὲν ὑποχωρεῖ, ἂν δὲν πεισθεῖ. Ἕνα θάρρος εἰκονοκλαστικό, καταλυτικό. Ὁ ἔφηβος ἔχει ἀπομυθοποιήσει τὴν ἐξουσία, τὴν ὁποιαδήποτε ἐξουσία, τὴν πνευματική, τὴν οἰκονομική, τὴν πολιτική. Παλαιότερα ὁ Δάσκαλος, ὁ Παπάς, ὁ Νομάρχης, ὁ Ὑπουργός, ὁ Ἀστυνόμος, ὁ Στρατηγὸς ἦταν πρόσωπα ποὺ δὲν μποροῦσε ν' ἀμφισβητήσει κανεὶς τὴν αὐθεντία τους. Σήμερα ἔχουν ὅλα αὐτὰ τὰ πρόσωπα ἀπομυθοποιηθεῖ κι ὅταν μιλοῦν στοὺς νέους, αὐτοὶ σηκώνονται μὲ θάρρος, πραγματικὰ δυσπερίγραπτο, ὅσο κι ἐνοχλητικὸ — δὲν τὸ ἀμφισβητῶ — καὶ διεκδικοῦν μιὰ διαφώτιση, μιὰ συζήτηση, ἴσοι πρὸς ἴσους. Αὐτὸ εἶναι τὸ χαρακτηριστικότερο σημάδι τῆς νέας γενεᾶς : πάει αὐτὸ τὸ ταμπού, ἡ αὐθεντία ἔχει ἀπομυθοποιηθεῖ. Ὁ νέος σήμερα σηκώνεται ὄρθιος καὶ σὲ ρωτάει, ἀπαιτεῖ μιὰ ἐξήγηση γιὰ νὰ πεισθεῖ· δὲν ὑποχωρεῖ. Τὸ «αὐτὸς ἔφα» ἔληξε, ἀνήκει σὲ μιὰ ἄλλη ἐποχή, δὲν ὑπάρχει πιὰ στὴν ἐποχή μας.

Τρίτο, ὁ ἔφηβος σήμερα, καὶ κατὰ μεγαλύτερο λόγο ὁ νέος, ἀποστρέφεται τὴν ὑποκρισία, τὴν προσποίηση, τὶς ἀπατηλὲς ἐπιφάσεις τῆς καθωσπρεπισύνης. Αὐτὸ ποὺ λέγεται συμβατικὸ ψεῦδος καὶ ποὺ ἀρχίζει ἀπὸ τοὺς τυπικοὺς τρόπους τῆς καλῆς συμπεριφορᾶς («πῶς εἶσθε; εἶσθε καλά; ἡ κυρία σας; τὰ παιδιά σας εἶναι καλά;») καὶ πηγαίνει ἕως τὸ ντύσιμο καὶ ὡς τὴν ἐξωτερικὴ περιβολὴ (δὲν μπορεῖ κανεὶς νὰ ἐμφανισθεῖ σπίτι του, ὅταν ἔχει ξένους, ὅπως ὅπως, δὲν μπορεῖ νὰ βγεῖ τὴν Κυριακὴ ἔξω ἢ νὰ κάνει μιὰ ἐπίσκεψη ὅπως ὅπως· αὐτὸ εἶναι ἕνα συμβατικὸ ψεῦδος, γιατὶ ἔχεις δὲν ἔχεις ὄρεξη, αἰσθάνεσαι ἢ δὲν αἰσθάνεσαι καλά, πρέπει νὰ χαμογελάσεις, νὰ μιλήσεις μὲ εὐγένεια κτλ.). Αὐτὰ γιὰ τὸ σημερινὸ ἔφηβο δὲν ἔχουν κανένα νόημα, ἀπεναντίας τὰ ἀποστρέφεται. Τὰ θεωρεῖ ὑποκρισία, προσποίηση, ἐπιφάσεις τῆς καθωσπρεπισύνης. Ὅταν τοῦ λὲς «νὰ φερθεῖς σὰν ἕνας καθὼς πρέπει ἄνθρωπος», ἀντιτείνει: «ποιὸς εἶναι ὁ καθὼς πρέπει; αὐτὸς ποὺ εἶναι καλοντυμένος, ποὺ μιλεῖ μὲ τὸ σεῖς καὶ μὲ τὸ σᾶς;» Δὲν τὰ καταλαβαίνει αὐτὰ πιά. Παλαιότερα δὲν μπορούσαμε νὰ μιλήσουμε στὴ μητέρα μας στὸν ἑνικό, στὸν πατέρα μας ποτὲ στὸν ἑνικό. Ἂν ἔμπαινε ἕνας ἡλικιωμένος ἢ μιὰ κυρία στὸ λεωφορεῖο, ἔπρεπε νὰ σηκωθοῦμε, κι ὅποιος δὲ σηκωνόταν, εἶχε αἴσθημα ἐνοχῆς. Τώρα αὐτὰ δὲν ὑπάρχουν πλέον. «Ἂς περίμενες, κυρά μου, κύριέ μου, τὸ ἄλλο λεωφορεῖο». Τὸ βλέπετε ἄλλωστε πῶς ἀντιδρᾶ στὴν καθωσπρεπισύνη μας. Ἀντιδρᾶ μὲ τὰ παλιὰ ροῦχα ποὺ φοράει. Στὴν παλαιὰ Κίνα, λέγεται ὅτι ὅσο πιὸ πλούσιος ἦταν ἕνας καὶ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἤθελε κοινωνικὰ νὰ ὑψωθεῖ, ἔπρεπε νὰ φοράει ροῦχα σκισμένα καὶ παλιά. Γι' αὐτὸ ὁ ἄρχοντας ἀγόραζε καινούργιο ροῦχο καὶ μ' ἕνα ψαλίδι τὸ κουρέλιαζε· ἔτσι ἀνέβαινε κοινωνικά. Στοὺς συναδέλφους, στοὺς συντρόφους του τόσο πιὸ συγχρονισμένος φαίνεται ἕνας ἢ μιὰ νέα σήμερα ὅσο τὰ ροῦχα του εἶναι τριμμένα καὶ πιὸ παλιά. Βάζει ψεύτικα μπαλώματα στὸ γόνατο καὶ πίσω στὸ παντελόνι του. Αὐτὸ τί εἶναι; Εἶναι μιὰ διαμαρτυρία, εἶναι μιὰ ἀμφισβήτηση τῆς ὑποκριτικῆς καθωσπρεποσύνης τῶν μεγάλων.

Τέταρτο : Στὴ φιλία δίνει βαθύτερο περιεχόμενο ἀπὸ ὅ,τι ἔδιναν παλαιότερα οἱ ἔφηβοι. Τὸ φίλο τὸν θέλει ὄχι ἁπλῶς συμπαίκτη ἢ σύντροφο στὸν περίπατο· τὸν θέλει νὰ ἔχει μαζί του σύμπτωση αἰσθημάτων καὶ προπάντων ἰδεῶν. Τὸ «εἶναι φίλος» σημαίνει γιὰ τὸν ἔφηβο σήμερα «ἔχει τὶς ἰδέες τὶς δικές μου κι ἐγὼ ἔχω τὶς δικές του, ἔχει τὰ αἰσθήματά μου κι ἔχω τὰ αἰσθήματά του». Γι' αὐτὸ οἱ ἔφηβοι εἶναι σήμερα στερεώτεροι στὴ φιλία ἀπὸ ὅσο ἐμεῖς παλαιότερα. Δύσκολα ἀποκτοῦν φίλους, ἀλλὰ στέκονται περισσότερο στὴ φιλία.

Πέμπτο : Διψάει γιὰ ζωή, ἔχει μιὰ ἄσβεστη δίψα νὰ ζήσει. Καὶ ζητάει αὐτὴ τὴ ζωὴ ἔξω καὶ πέρα ἀπὸ τὴν οἰκογένεια καὶ τὸ σχολεῖο. Αὐτό, ξέρετε, εἶναι μέσα στὴν ἀτμόσφαιρα τοῦ πολιτισμοῦ μας. Ὅλες οἱ ἡλικίες αἰσθάνονται στὴν ἐποχή μας δίψα γιὰ ζωή. Οἱ πιὸ ἡλικιωμένοι νεάζουν, ντύνονται κομψότερα, εἶναι κοσμικότεροι ἀπὸ τοὺς νέους. Ἀγαποῦν τὰ ταξίδια, τὶς συντροφιές, τὶς διασκεδάσεις. Κι ὅταν δὲν τὰ βρίσκουν αὐτὰ στὴν πραγματικότητα, πηγαίνουν νὰ τὰ δοῦν στὸν κινηματογράφο, στὸ θέατρο. Ὁ καθένας ἀγωνίζεται νὰ ζήσει μιὰ πλουσιότερη, ἐντονότερη, πιὸ πολύπλευρη καὶ περίπλοκη ζωή. Αὐτὸ τὸ αἴσθημα κι αὐτὴ τὴν παρόρμηση, τὴ δίψα γιὰ ζωὴ τὴν ἔχει σήμερα ὁ νέος σὲ πολὺ μεγάλο βαθμό. Καὶ ὅταν δὲν τὴ βρίσκει στὸ σπίτι — καὶ δὲν μπορεῖ ποτὲ νὰ τὴ βρεῖ στὸ σπίτι ὅσο τὴ θέλει καὶ τὴν ἐπιθυμεῖ—, τὴ ζητάει πέρα ἀπὸ τὴν οἰκογένεια καὶ πέρα ἀπὸ τὸ σχολεῖο.

Ἕκτο : ἔχει ἀπομυθοποιήσει πολλὰ ταμπού. Τί σημαίνει ἡ λέξη τὸ ξέρετε καὶ περιττὸ νὰ σᾶς τὴν ἐξηγήσω. Τὸ sacro sanctum, τὸ ἱερὸ καὶ ἀπαραβίαστο ποὺ ἔχει ἕνας θεσμός, ἕνας τύπος λατρείας, μιὰ σχέση ἀνθρώπινη, αὐτὸ δὲν τὸ αἰσθάνεται πιὰ ὁ νέος. Ἔχει ἀπομυθοποιήσει τύπους λατρείας, θεσμοὺς τῆς πολιτείας, σχέσεις μὲ τὸ ἄλλο φύλο, ὅλα αὐτὰ ἔχουν ἀπομυθοποιηθεῖ. Δὲν ξέρω ἐὰν εἶναι λιγότερο ἢ περισσότερο θρησκευτικός, πιὸ εὐαίσθητος στὶς θρησκευτικὲς ἀξίες ἀπὸ ἄλλοτε. Ἐκεῖνο ποὺ μπορῶ νὰ βεβαιώσω ἀπὸ τὴν ἐμπειρία μου εἶναι ὅτι εἶναι λιγότερο προσεχτικὸς καὶ εὐαίσθητος στοὺς λατρευτικοὺς τύπους, στὴν προσευχή, στὴ νηστεία, στὸν ἐκκλησιασμό. Ἴσως ἐὰν τὸν πιάσει κανεὶς σωστά, μπορεῖ νὰ ἀνακαλύψει μέσα του κάποιες πηγὲς εὐλάβειας βαθύτερες, ἀλλὰ στοὺς ἐξωτερικοὺς τρόπους συμπεριφορᾶς εἶναι ἀπρόσεχτος ἐντελῶς. Τὸ ἴδιο καὶ ἀπέναντι στοὺς θεσμοὺς τῆς πολιτείας. Τοῦ λές: «αὐτὸ εἶναι ἀστυνομικὴ ἀπαγόρευση, ἐδῶ εἶναι τὸ κόκκινο φανάρι, θὰ περιμένεις, πρῶτα θὰ περάσει τὸ τροχοφόρο κι ὕστερα ἐσύ». Αὐτὸς περνάει. «Τὸ τσιγάρο δὲν πρέπει νὰ τὸ ρίχνεις καὶ νὰ τὸ πατεῖς», ἢ «καθὼς βλέπεις, ἀπαγορεύεται τὸ κάπνισμα». Αὐτὸς κάνει τὸ ἀντίθετο. Τέτοιοι τύποι ἔχουν χάσει πιὰ τὸ κύρος τους στὰ μάτια του, δὲν εἶναι πιὰ πράγματα ἱερὰ καὶ ἀπαραβίαστα. Τὸ ἴδιο συμβαίνει καὶ στὶς σχέσεις μὲ τὸ ἄλλο φύλο. Δὲν εἶναι μόνο ὁ νέος, ὁ ἔφηβος, εἴμαστε καὶ ἐμεῖς οἱ ἴδιοι, οἱ πολὺ ἡλικιωμένοι, ποὺ ἔχουμε σήμερα ἀνα-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

θεωρήσει αὐτὲς τὶς σχέσεις, Θὰ μπορούσαμε ἄλλοτε νὰ ἀνεχθοῦμε ἀδιαμαρτύρητα, καὶ χωρὶς νὰ κραυγάσουμε ἀπὸ ἀγανάκτηση, δύο νέους νὰ φιλιοῦνται στὸ σταυροδρόμι, μέρα μεσημέρι; Ἔγινε συνηθέστατο τὸ θέαμα, δὲν ἐνοχλεῖ πιὰ κανένα. Καὶ ἂν τολμήσει κανεὶς καὶ κάνει παρατήρηση σ' αὐτοὺς τοὺς «ἀπρεπεῖς» νέους, δὲ θὰ τὸν ἀποδοκιμάσουν τόσο οἱ νέοι, ὅσο οἱ συνομήλικοί του ποὺ θὰ ποῦν : «Ποῦ ζεῖς, κύριε, ἀπὸ ποιὸν πλανήτη ἔρχεσαι;» Ἔχουν λοιπὸν καὶ αὐτὲς οἱ σχέσεις ἀπομυθοποιηθεῖ στὴν ἀντίληψη καὶ στὴν κρίση τοῦ ἐφήβου. Ἄλλωστε (γιατί νὰ μὴ μιλοῦμε μὲ παρρησία;) τί θεάματα τοῦ προσφέρει σήμερα ἡ ἐμπορία τῆς εἰκόνας, εἴτε κινηματογράφος λέγεται αὐτὴ ἡ ἐμπορία εἴτε θέατρο, στὸ θέμα τῶν σχέσεων τῶν δύο φύλων; Πῶς προσπερνοῦμε κι ἐμεῖς μπροστὰ στὰ θεάματα αὐτά; Ὄχι μόνο δὲν ἐνοχλούμαστε, ἀλλὰ καμιὰ φορὰ στεκόμαστε ἀπὸ περιέργεια καὶ τὰ κοιτάζουμε. Δὲν εἶναι πιὰ τόσο καταπληκτικό, τόσο ἐξοργιστικὸ τὸ ἄσεμνο θέαμα. Κάτι λοιπὸν ἔχει ἀλλάξει. Κι ὅ,τι ἔχει ἀλλάξει σὲ μᾶς, ἔχει ἀλλάξει πολὺ περισσότερο στοὺς νέους.

Ἕβδομο : ἀπαιτεῖ ἀπὸ κάθε κατάσταση, ὅσο ἱερὴ κι ἀπαραβίαστη κι ἂν τὸν ἔμαθαν νὰ τὴ θεωρεῖ, καθαρὰ χέρια, εἰλικρίνεια, παρρησία. Ὅταν τοῦ λὲς «Τέλος πάντων καταλαβαίνω ὅτι ὁ Ἴξ μὲ τὴν Ὑγκρὲκ ἔχουν κάποια τρυφερὴ σχέση, δὲν εἶναι ὅμως ἀνάγκη καὶ νὰ τὴ δείχνουν τόσο πολύ, πρέπει ἐπιτέλους νὰ εἶναι κόσμιοι στὸ δρόμο κτλ.», ἡ ἀπάντησή του εἶναι : «Τί δηλαδή, νὰ κάνουν ψέματα; Νὰ ὑποκριθοῦν; Ἄ! σᾶς ἀρέσει νὰ συναντιοῦνται κρυφὰ κι ὄχι φανερά. Αὐτὸ τὸ θεωρεῖτε ἐσεῖς τίμιο, ἐγὼ τὸ θεωρῶ ἀνέντιμο. Ὄχι, ἂν ἔχουν τρυφερὴ σχέση, νὰ τὴν ἔχουν γιὰ ὅλο τὸν κόσμο. Καθαρὰ καὶ ξάστερα».

Καὶ τελευταῖο, γιὰ νὰ μὴ σᾶς κουράσω πάρα πολύ : Ὁ ἔφηβος σήμερα ὑπερασπίζει μὲ πάθος ὅ,τι θεωρεῖ φυσικὸ κι ἀναπαλλοτρίωτο δικαίωμά του. Δηλαδὴ ἠθικὰ καὶ ὑλικὰ νὰ σταθεῖ ἀπάνω στὰ δικά του πόδια. Νὰ μὴν ἔχει ἐξάρτηση ἀπὸ κανένα. Νὰ διαμορφώσει τὴ ζωή του τὴν αἰσθηματική, τὴν ἐπαγγελματική, τὴν πολιτικὴ μὲ δική του πρωτοβουλία καὶ μὲ δική του εὐθύνη. «Ἄκουσέ με, παιδί μου», τοῦ λές, «θὰ σοῦ δώσω μιὰ συμβουλή». «Κράτησέ τη γιὰ σένα», ἀπαντᾶ, «ἐγὼ θὰ κρίνω μόνος μου, θὰ σταθμίσω τὰ πράγματα μοναχός μου καὶ θὰ πάρω τὴν ἀπόφασή μου μὲ δική μου εὐθύνη».

Κύριοι συνάδελφοι, ὁ Ἀριστοτέλης μᾶς ἔμαθε στὰ Ἠθικά του συγγράμματα ὅτι ὁποιαδήποτε ἕξη γίνεται κακὴ ὅταν περάσει τὴ μεσότητα. Ἐὰν δὲ φτάσει στὴν ὑπερβολή, δὲν εἶναι κακή. Αὐτὴ εἶναι ἡ περίφημη καὶ κλασικὴ ἔννοια τοῦ ἑλληνικοῦ μέτρου. Τὸ νὰ εἶσαι φειδωλός, ὁ Ἀριστοτέλης λέει, εἶναι ἀρετή. Ὅταν ὅμως περάσεις τὸ μέτρο καὶ γίνεις φιλάργυρος, φιλοχρήματος, τότε πέφτεις στὴν κακία. Σᾶς ἔδωκα αὐτὰ τὰ χαρακτηριστικὰ τῶν νέων, τὰ ὁποῖα ἐγὼ τὰ θεωρῶ θετικά. Μὴν παρεξηγήσετε : τὰ θεωρῶ θετικά. Εἶναι τὸ positif τῆς φωτογραφικῆς πλάκας. Μὲ τὴν ὑπερβολὴ ὅλ' αὐτὰ θὰ γίνουν τὸ ἀρνητικό, τὸ négatif τῆς φωτογραφικῆς πλάκας καὶ τότε θὰ τὰ ἀποδοκιμάσουμε. Ἂς τὰ πάρουμε μὲ τὴ σειρά.

Ὁ πλουτισμὸς τῶν γνώσεων ἀπὸ τὸ φυσικὸ κι ἀπὸ τὸν κοινωνικὸ κόσμο, τὸ ἀποθησαύρισμα γνώσεων ποὺ χαρακτηρίζει τοὺς σημερινοὺς νέους μπορεῖ νὰ φτάσει ἕως τὴ χωρὶς τάξη συλλογὴ πληροφοριῶν ποὺ ὁδηγεῖ στὴν ἀκρισία καὶ ὄχι στὴν ἐμβρίθεια. Δὲν εἶναι νὰ καμαρώνει κανεὶς γιὰ τὸν πλοῦτο τῶν εἰδήσεων ποὺ μπορεῖ νὰ ἀποθησαυρίσει, γιὰ τὸ φόρτισμα

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τῆς μνήμης της. Πρέπει αὐτὲς οἱ εἰδήσεις νὰ ὀργανωθοῦν, νὰ ἀποσταχθοῦν καὶ νὰ γίνουν κτῆμα ποὺ κανεὶς τὸ οἰκειώνεται μὲ τὴν κρίση. Διαφορετικὰ (καὶ αὐτὸ συμβαίνει συχνὰ στοὺς νέους τῆς ἐποχῆς μας) φτάνει στὴν ὑπερβολὴ τῆς δίχως τάξη συλλογῆς γνώσεων καὶ στὴν ἀκρισία. Ἐξάλλου τὸ θάρρος τῆς γνώμης ποὺ δὲν ὑποχωρεῖ παρὰ μόνο μὲ τὴν πειθὼ καὶ ποὺ εἶναι μιὰ ἀξιοθαύμαστη ἕξη μπορεῖ νὰ φτάσει ἕως τὴν ἰταμότητα καὶ τὴ σοφιστεία. Οἱ νέοι σήμερα τείνουν καὶ πρὸς τὸ ἕνα καὶ πρὸς τὸ ἄλλο. Ἐπίσης ἡ ἀποστροφὴ πρὸς τὴν ὑποκρισία καὶ τὴν προσποίηση, ποὺ εἶναι κι αὐτὸ ἕνα θετικὸ γνώρισμα, μπορεῖ νὰ καταλήξει κάπου ἀλλοῦ : οἱ νέοι πολλὲς φορὲς ἀπὸ τὸ ψεῦδος τῆς συμβατικῆς εὐσχημοσύνης ποὺ στηλιτεύουν, πέφτουν σ' ἕνα ἄλλο ψεῦδος, στὸ ψεῦδος τῆς προκλητικῆς ἀθλιότητας, π.χ. στὸ ντύσιμο τὸ κουρελίστικο καὶ στὴ συνήθεια νὰ κοιμοῦνται ἀλητικὰ στὸ ὕπαιθρο, στὶς παραλίες κτλ. Ἀπὸ τὸ ἕνα ψεῦδος μεταπίπτουν στὸ ἄλλο μὲ τὴν ὑπερβολὴ αὐτῆς τῆς πραγματικῆς ἀρετῆς νὰ ἀποστρέφεται κανεὶς τὴν ὑποκρισία καὶ τὴν προσποίηση. Εἴπαμε ὅτι δίνουν στὴ φιλία ἕνα βαθύτερο νόημα, τὴ θέλουν καὶ ἰδεολογικὴ σύμπτωση καὶ αἰσθημάτων σύμπτωση. Ἔτσι ὅμως μποροῦν νὰ φτάσουν σ' ἕνα τύπο φιλίας ποὺ κάποτε ὁδηγεῖ στὴ συγκρότηση μιᾶς συνωμοτικῆς ὁμάδας. Οἱ συνωμοτικὲς ὁμάδες τῶν νέων σὲ διάφορα ἀστικὰ κέντρα τοῦ παλαιοῦ καὶ τοῦ νέου κόσμου (ἐδῶ δὲ σημείωσαν ἀκόμη τὴν παρουσία τους — ἀλλὰ ὅλα ἔρχονται στὸν τόπο μας σιγὰ σιγά), ποὺ δένονται μὲ ὅρκο καὶ κάνουν διάφορες τυχοδιωκτικὲς ἐξορμήσεις, εἶναι φανερὰ ἐκτροπὴ τῆς τάσης τῶν νέων νὰ κάνουν ἐπιστήθιους φίλους «μέχρι θανάτου». Ὁμοίως ἡ δίψα τῆς ζωῆς (εἶναι ὡραῖο πράγμα νὰ διψᾶς γιὰ ζωὴ καὶ νὰ θέλεις νὰ τὴ ζήσεις ἔξω καὶ πέρα ἀπὸ τὴν οἰκογένεια καὶ τοὺς συμβατικοὺς περιορισμοὺς) μπορεῖ νὰ σπρώξει τοὺς νέους στὴν ἀγυρτεία καὶ στὸν τυχοδιωκτισμό. Ὅσο γιὰ τὴν ἀπομυθοποίηση τῶν ἱερῶν καὶ τῶν ὁσίων, αὐτὴ ὅταν φθάσει στὴν ὑπερβολὴ γίνεται κυνισμὸς καὶ ἀσυδοσία. Τέλος ἀπὸ τὸ πάθος τῆς ἀνεξαρτησίας,οἱ νέοι κινδυνεύουν νὰ βγοῦν ὄχι μόνο ἔξω ἀπὸ τὴν κηδεμονία πιεστικῶν προστατῶν ἀλλὰ καὶ ἔξω ἀπὸ τὸ νόμο. Τὸ νὰ ζητεῖς νὰ ἀποτινάξεις ἕνα ζυγό, ὁ ὁποῖος σοῦ στερεῖ τὴν ἐλευθερία, εἶναι ἀνθρώπινο, ὄχι ὅμως καὶ νὰ βγεῖς ἔξω ἀπὸ τὸ νόμο, τοῦτο εἶναι ὑπερβολὴ ἀνεπίτρεπτη.

Κύριοι συνάδελφοι, σᾶς παρουσίασα τὴν εἰκόνα στὴ θετική της πλευρὰ καὶ στὴν ἀρνητική. Εἶναι πολὺ εὔκολο νὰ καθίσουμε νὰ κριτικάρουμε καὶ τὴ μιὰ καὶ τὴν ἄλλη. Πάρα πολὺ εὔκολο. Δύσκολο εἶναι νὰ δείξουμε «κατανόηση». Τὸ περίφημο ἀπόφθεγμα τοῦ Σπινόζα «Μὴν κλαῖς, μὴ γελᾶς, μήτε νὰ περιφρονεῖς, κοίταζε μόνο νὰ καταλαβαίνεις» πρέπει νὰ γίνει γιὰ τὸ δάσκαλο λόγος ἱερός. Δὲν ὠφελεῖ, βλάπτει συνήθως ἡ κριτική. Ὠφελεῖ καὶ δὲ βλάπτει ἡ κατανόηση. Αὐτὰ τὰ Νιάτα ποὺ ἔχετε σήμερα στὰ χέρια σας πρέπει νὰ τὰ νιώσετε. «Μὰ ἂν δὲ φωνάξω, ἂν δὲν ὀργισθῶ, ἐὰν δὲν ἐπιτιμήσω, δὲν τιμωρήσω, δὲ θὰ τὰ διορθώσω». Λάθος. Δὲ θὰ τὰ διορθώσεις. Γιὰ δύο λόγους. (Μποροῦσα νὰ πῶ πολὺ περισσότερους, περιορίζομαι σὲ δύο μόνο.) Πρῶτον, γιατὶ ὅπως στὸ φυσικὸ κόσμο ἡ δράση φέρνει τὴν ἀντίδραση, ἔτσι καὶ ἡ ἐπιθετικότητα ἡ δική σου θὰ προκαλέσει τὴν ἐπιθετικότητα τοῦ νέου. Ἡ γέφυρα μεταξύ σας θὰ σπάσει καὶ ἡ σχέση σας θὰ γίνει σχέση ἔχθρας, μίσους. Δὲ θὰ τὸ δείξει ἴσως ὁ μαθητής σου, ἐὰν σ' ἔχει ἀνάγκη. Εἶναι ἀρκετὰ ἔξυπνος ὁ νέος καὶ δὲ θὰ σοῦ δείξει τὴν ἀντιπάθειά του, ἀλλὰ μέσα του θὰ βράζει ἡ ὀργή. Καὶ τότε ἔχετε χάσει τὸ παιγνίδι. Καὶ δεύτερος λόγος : τὸ σχολεῖο δὲν εἶναι ἡ μόνη παιδευτικὴ ἀτμόσφαιρα, τὸ μόνο παιδευτικὸ περιβάλλον μέσα στὸ ὁποῖο διαμορφώνεται ὁ νέος ἄνθρω-

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

πος. Κάνουμε λάθος νὰ πιστεύουμε τὸ ἀντίθετο. Εἶναι ἡ κοινωνία ὁλόκληρη, εἶναι ἡ οἰκογένεια, εἶναι ἡ γειτονιά, εἶναι ἡ ἀγορά, εἶναι τόσοι καὶ τόσοι οἱ παράγοντες ποὺ ἐπηρεάζουν τὸ νέο ἄνθρωπο πολὺ περισσότερο καὶ πολὺ ἀποφασιστικότερα ἀπὸ τὸ σχολεῖο. Ἑπομένως ἐὰν αὐτοὶ οἱ παράγοντες δὲ βοηθοῦν, δὲν μπορεῖτε ν' ἀλλάξετε τίποτα. Τὸ μόνο ποὺ μπορεῖτε νὰ κάνετε εἶναι νὰ μαλακώσετε τὴν ἐπιρροή τους καὶ νὰ προσπαθήσετε νὰ κρατήσετε τὰ χαρακτηριστικὰ ποὺ σᾶς εἶπα πρὸς τὸ μέρος τὸ θετικό καὶ νὰ μὴ τ' ἀφήσετε νὰ ἐξελιχθοῦν καὶ νὰ πᾶνε πρὸς τὸ μέρος τὸ ἀρνητικό.

Πῶς; Θυμοῦμαι μιὰ ἄλλη εὐκαιρία ποὺ εἶχα τὴ χαρὰ νὰ ἐπικοινωνήσω μὲ νέους δασκάλους. Τοὺς ἔλεγα τὰ προβλήματα ποὺ ἔχουν νὰ ἀντιμετωπίσουν καὶ δὲν προχωροῦσα στὸ πῶς θὰ ἐπιχειρήσουμε νὰ λύσουμε τὰ προβλήματα αὐτά. Περίμενα τὴν ἀπορία καὶ τὴν πρόκλησή τους. Καὶ πραγματικὰ σηκώθηκε ἕνας καὶ μοῦ λέει : «Πολὺ καλὰ μᾶς τὰ εἴπατε, ἀλλὰ πῶς θὰ τὰ λύσουμε αὐτὰ τὰ προβλήματα, πῶς»; Ἀπάντησα ὅτι εἶναι πολὺ ἁπλοϊκὸ νὰ νομίζει ὁ ἄνθρωπος ὅτι μπορεῖ νὰ λυθοῦν ὅλα τὰ προβλήματα. Καὶ στὰ Μαθηματικά, ὅπου ὑποτίθεται ὅτι, ὅταν τὰ δεδομένα εἶναι σαφὴ καὶ πλήρη, θὰ μᾶς δώσουν κάποια λύση, κι ἐκεῖ ἀκόμα ὑπάρχουν δύσκολες περιπτώσεις ὅπου ἡ λύση ὅσο τὴν πλησιάζουμε, τόσο ἀπομακρύνεται. Ἀλλὰ στὰ προβλήματα τὰ ἐκπαιδευτικά, τὰ ψυχολογικά, σ' αὐτὰ ποὺ συζητοῦμε τώρα, λύση δὲν ὑπάρχει πάντοτε. Τοὺς εἶπα λοιπόν : «Δὲ θὰ σᾶς δώσω τὴ λύση, γιατὶ τὰ παιδαγωγικὰ προβλήματα ἐξειδικεύονται στὶς καταστάσεις καὶ στὰ πρόσωπα ὅπου ἀναφέρονται. Δὲν ἔχουν γενικότητα. Μιὰ συμβουλή, μιὰ γνώμη μπορεῖ στὴν α΄ περίπτωση νὰ φέρει καλὸ ἀποτέλεσμα, στὴ β΄ νὰ μὴ φέρει τίποτα, στὴ γ΄ νὰ φέρει κακὸ ἀποτέλεσμα. Ἐξαρτᾶται μὲ ποιὸν ἄνθρωπο ἔχεις νὰ κάνεις, καὶ σὲ ποιὰ κατάσταση βρίσκεσαι κι ἐσὺ κι αὐτός. Ἐντούτοις ὑπάρχει, λέγω, ἕνα χρυσὸ κλειδί, μὲ τὸ ὁποῖο μπορεῖ νὰ ἀνοίξει κανεὶς αὐτὲς τὶς δύσκολες κλειδαριές. Καὶ τὸ χρυσὸ αὐτὸ κλειδί εἶναι ἡ ἀ γ ά π η. Ὅταν ἀγαπᾶς κατανοεῖς, ὅταν ἀγαπᾶς πείθεις, ὅταν ἀγαπᾶς καλυτερεύεις ὅσο εἶναι δυνατόν, ἀνθρώπινα δυνατόν, νὰ πείσεις, νὰ βοηθήσεις, νὰ καλυτερέψεις. Μὲ τὴν ἀγάπη, μὲ τὴν κατανόηση, θὰ κερδίσεις τὴν ἐμπιστοσύνη τοῦ νέου ἀνθρώπου, μὲ τὴν ὑπομονὴ θὰ τὸν φέρεις κοντά σου. Τὴν ὑπομονὴ ποὺ ἔχει ὁ καλὸς ψαρᾶς ! Ὅταν τὸ ψάρι εἶναι δυνατὸ καὶ ἀντιστέκεται, δὲν τοῦ πάει κόντρα, δὲν τὸ τραβάει, γιατὶ τότε θὰ σπάσει τὴν πετονιά, θὰ τρυπήσει τὰ δίχτυα. Λασκάρει λιγάκι καὶ ξαναδοκιμάζει, τραβάει καὶ πάλι λασκάρει. Πόσες φορές; (Ἑπτά; ρωτήσανε τὸ Χριστό.) Ἑβδομήντα ἑφτά, ἀπεριόριστες φορές. Ἔχεις τὴν ὑπομονή; ἔχεις τὴν καρτερία; Μπορεῖς νὰ ἐλπίζεις μιὰ ἐπιτυχία. Δὲν τὴν ἔχεις; Παραιτήσου καλύτερα, ἄφησε τὰ πράγματα ὅπως εἶναι.

Κύριοι Συνάδελφοι, ἐμεῖς κάνουμε περίπου τὴ δουλειὰ τοῦ γιατροῦ. Ὁ παραλληλισμὸς δασκάλου καὶ γιατροῦ εἶναι —ὅπως ξέρετε— παμπάλαιος, κλασικός. Ὁ Σωκράτης στοὺς πλατωνικοὺς διαλόγους πάντοτε μαζὶ μὲ τὸ γιατρὸ βάζει τὸ δάσκαλο. Ἔχουν καὶ οἱ δυὸ πολλὰ κοινὰ χαρακτηριστικὰ καὶ τὸ σπουδαιότερο, νομίζω, ἕνα : ὅτι προσπαθοῦν νὰ γίνουν στὸ τέλος ἄχρηστοι. Ὁ καλὸς δάσκαλος εἶναι ἐκεῖνος ποὺ θὰ ἀχρηστεύσει τὸν ἑαυτό του, στὸ τέλος δὲ θὰ τὸν χρειάζεται πιὰ ὁ μαθητής. Ὁ καλὸς γιατρὸς ἐκεῖνος ποὺ θὰ ἀχρηστεύσει τὸν ἑαυτό του — δὲ θὰ τὸν χρειάζεται πιὰ ὁ ἄρρωστος. Λοιπὸν τί κάνουν οἱ γιατροὶ σήμερα; Ποιὰ εἶναι ἡ θεραπευτικὴ ἀγωγή, ὅταν ἔχουν νὰ παλέψουν μὲ τὰ μικρόβια, τοὺς νοσογόνους μικροοργανισμούς; Φαντάζεσθε ὅτι προσπαθοῦν νὰ ἀποστειρώσουν τὴν ἀτμόσφαιρα ποὺ ἀναπνέουμε; Εἶναι δυνατὸν νὰ ἀποστειρωθεῖ ἡ ἀτμόσφαιρα ἀπὸ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τοὺς μικροοργανισμοὺς ποὺ περιέχει; Τοῦτο θὰ ἦταν ἕνας παρανοϊκὸς δονκιχωτισμός. Τί κάνουν λοιπόν; Προσπαθοῦν μὲ διάφορα μέσα νὰ αὐξήσουν καὶ νὰ τονώσουν τὰ λεγόμενα ἀντισώματα, δηλαδὴ τὶς δυνάμεις ποὺ ὑπάρχουν μέσα στὸν ὀργανισμό μας καὶ μποροῦν νὰ καταπολεμήσουν τοὺς νοσογόνους μικροοργανισμούς. Νά τί πρέπει νὰ κάνει καὶ ὁ καλὸς δάσκαλος — ὡς παιδαγωγός, ἐπαναλαμβάνω. Προσπαθεῖ μὲ κάθε τρόπο νὰ ἐνισχύσει τὰ ἠθικὰ ἀντισώματα ποὺ ὑπάρχουν μέσα σὲ κάθε ἀνθρώπινη ψυχή, ὅταν ἔχει πίσω της μιὰ ἱστορία πολιτισμοῦ. Δὲν μπορῶ ἐγὼ ὁ δάσκαλος, τὸ Σχολεῖο γενικὰ ὡς θεσμός, νὰ ὑποχρεώσω τοὺς ἐπιχειρηματίες τοῦ κινηματογράφου νὰ ἐγκαταλείψουν τὰ προσοδοφόρα φίλμ τοῦ πειρασμοῦ ποὺ παρουσιάζουν, δὲν μπορῶ. Ἡ κοινωνία τὰ ἀνέχεται. Τὸ Κράτος εἰσπράττει φόρους. Ὑπάρχουν ἄνθρωποι ποὺ ζοῦν ἀπ' αὐτά. Ἡ κοινωνία δὲν ἀποτελεῖται ἀπὸ ἁγίους οὔτε προορίζεται γιὰ ἁγίους. Τί θὰ κάνουμε λοιπόν; Θὰ πάρουμε ἕνα σφυρὶ ἢ ἕνα ψαλίδι νὰ τὰ σπάσουμε, νὰ τὰ σκίσουμε; Ὄχι. Θὰ τονώσουμε τὰ ἠθικὰ ἀντισώματα μέσα στὴν ψυχὴ τῶν μαθητῶν μας, ὅσο μποροῦμε, ὥστε αὐτοὺς τοὺς νοσογόνους μικροοργανισμοὺς νὰ τοὺς πολεμήσει μὲ τὶς δικές της ἀντιστάσεις. Θὰ τὸ μπορέσουμε; Θὰ τὸ μπορέσεις, Δάσκαλε, ἐὰν ἐπιμείνεις, ἐὰν ἀγαπήσεις τὸ νέο ἄνθρωπο καὶ τὸν πλησιάσεις γιὰ νὰ κερδίσεις τὴν ἐμπιστοσύνη του. Καὶ θὰ τὸ μπορέσεις ἕως ἕνα βαθμό. Τὰ δυνατὰ σοῦ ζητοῦμε, ὄχι τὰ ἀδύνατα. Τόσο μπορεῖς, τόσο θὰ κάνεις. Ὑπὸ ἕναν ὅρο : Νὰ καταλάβεις ὅτι εἶσαι ὁ δάσκαλος ἑνὸς ἄλλου καιροῦ. Δὲν εἶσαι ὁ δάσκαλος τοῦ καιροῦ ποὺ πέρασε. Πάει αὐτός. Δὲν εἶσαι ὁ δάσκαλος ὁ τυχερὸς μιᾶς ἐποχῆς ὅπου μὲ τὰ παιδιὰ μποροῦσες νὰ ἀναστραφεῖς μὲ μεγάλη εὐκολία. Τότε ἦταν πειθαρχικά, εὔκολα (ἐκτὸς ἐξαιρέσεων), σέβονταν τὰ πάντα, ἄκουγαν προσεχτικά, λογάριαζαν τὴν ποινή. Πᾶνε τὰ παιδιὰ αὐτά. Τί θὰ κάνεις; Εἶσαι ὑποχρεωμένος νὰ καταλάβεις ὅτι εἶσαι ὁ δάσκαλος μιᾶς ἄλλης ἐποχῆς. Ἐὰν δὲν τὸ καταλάβεις αὐτό, ἂν δὲν μπορέσεις νὰ εἶσαι αὐτοῦ τοῦ ἄλλου, τοῦ νέου καιροῦ δάσκαλος, δὲ θὰ καταφέρεις τίποτα. Περιορίσου τότε στὸ μηχανικὸ ἔργο νὰ διοχετεύεις ὅσο τὸ δυνατὸν περισσότερες γνώσεις κι ἐγκατάλειψε τὸ ἔργο τῆς πραγματικῆς ἀγωγῆς.

Αὐτὰ εἶχα νὰ σᾶς πῶ, ἀγαπητοὶ φίλοι. Δὲ νομίζω ὅτι σᾶς ἐφώτισα, ἴσως ὅμως σᾶς ἔδωκα μερικὰ ἐρεθίσματα γιὰ νὰ συνεχίσετε αὐτὲς τὶς σκέψεις μόνοι σας. Εὔχομαι νὰ σταθεῖτε τυχερότεροι ἀπὸ μένα καὶ νὰ βρεῖτε καλύτερες λύσεις ἀπὸ ἐκεῖνες ποὺ σᾶς πρότεινα. Εὐχαριστῶ γιὰ τὴν ὑπομονή σας.

Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Τὶς ἀντιρρήσεις μου νὰ προσέλθω ὡς ὁμιλητὴς στὴ σημερινὴ συγκέντρωση τὶς παραμέρισε ἡ συναίσθηση ἑνὸς χρέους πρὸς τὸ μαθητὴ καὶ τὸν καθηγητή, πρὸς τὸ Διευθυντὴ τοῦ Σχολείου καὶ τὸν ἐπιθεωρητή, πρὸς τὴν ἐκπαίδευση καὶ τοὺς θεσμούς της. Μὲ τὴ συναίσθηση αὐτὴ καὶ μὲ ὁδηγὸ τὶς ἐμπειρίες ἀπὸ τὴ σχολικὴ πράξη καὶ τὴν καθημερινὴ ἐπαφὴ μὲ τὸν κλάδο θὰ ἐκθέσω κάποιες σκέψεις γιὰ τὴν ἐπείγουσα ἀνάγκη, ποὺ ὑπάρχει, νὰ ἀλλάξει ὁ αὐταρχικὸς χαρακτήρας τοῦ σχολείου. Ἡ ἀλλαγὴ αὐτὴ εἶναι ἕνα πρόβλημα ποὺ ἀπὸ χρόνια περιμένει τὴ λύση του καὶ ποὺ δὲ θὰ λυθεῖ ποτέ, ἂν δὲν καθοριστεῖ ὡς πρῶτο καθῆκον τῶν ἐκπαιδευτικῶν λειτουργῶν ὅλων τῶν βαθμίδων. Καὶ ἂν στὸ παρελθὸν τὸ πρόβλημα εἶχε μιὰ παράμετρο, τώρα ἔχει καὶ δεύτερη: Τὴ σημερινὴ ὁρμητικὴ καὶ ἀπαιτητικὴ μαθητικὴ νεότητα, ἡ ὁποία ἔσπασε τὸ περίφραγμα τῶν περιορισμῶν καὶ τῶν ἀπαγορεύσεων ποὺ τῆς εἶχαν ἐπιβληθεῖ στὸ παρελθὸν καὶ παρουσιάζει στὴ ζωὴ καὶ στὶς ἐκδηλώσεις της τὰ τελευταῖα χρόνια τὰ γνώριμα σημάδια ποὺ ἔχουν θορυβήσει τὴν ὥριμη γενιά.

Γι' αὐτὸ ἡ σημερινὴ γενιὰ τῶν ἐκπαιδευτικῶν λειτουργῶν τῆς σχολικῆς ἕδρας ἔχει νὰ ἐπιτελέσει ἕνα φοβερὰ δύσκολο ἔργο, ἀσύγκριτα δυσκολότερο ἀπὸ τὸ ἔργο κάθε προηγούμενης γενιᾶς. Καὶ ἀγωνιᾶ, ὅταν αἰσθάνεται μόνη καὶ ἀβοήθητη μὲ ἀποκλειστικὰ ἐφόδια γιὰ τὸ σκληρὸ ἀγώνα της τὶς πενιχρὲς ἐμπειρίες ποὺ ἔχει ἀποκομίσει καὶ τὰ ἀκατάλληλα πρότυπα ποὺ ἔχει ἐπιλέξει ἀπὸ τὴ φοίτησή της καὶ τὴ θητεία της στὰ αὐταρχικὰ σχολεῖα. Οἱ καθημερινὲς δυσκολίες τῶν συναδέλφων μας εἶναι τεράστιες.

«Εἶναι δάσκαλοι ἑνὸς ἄλλου καιροῦ κι ἑνὸς ἄλλου κόσμου, γράφει ὁ κ. Παπανοῦτσος στὸν «Παραινετικό» του πρὸς τοὺς δασκάλους. Πρέπει νὰ πλησιάσουν μιὰ Νεότητα ὁρμητικὴ καὶ ἀπαιτητικὴ καὶ νὰ τὴ βοηθήσουν νὰ βρεῖ τὸ δρόμο της. Σήμερα σείεται παντοῦ τὸ κοινωνικὸ ἔδαφος ἀπὸ τὰ προβλήματα ποὺ ἔχουν γεννήσει οἱ οἰκονομικὲς ἐξελίξεις καὶ οἱ πολιτικὲς ζυμώσεις σὲ ὅλες τὶς χῶρες τοῦ κόσμου καὶ ἡ ἀμφισβήτηση ἔχει εἰσβάλει στὰ σχολεῖα ὅλων τῶν τύπων καὶ ἀναβαθμῶν καὶ ἔχει κάνει τὸ ἔργο τοῦ Δασκάλου πολὺ δύσκολο καὶ κάποτε τραγικὰ δύσκολο».

Αὐτὸ τὸ τόσο δύσκολο ἔργο δὲν μπορεῖ νὰ τὸ ἐπιτελέσει τὸ σημερινὸ σχολεῖο, ἂν δὲν ἀναμορφωθεῖ σὲ βάσεις ἀντιαυταρχικές. Καὶ ἡ ἀναμόρφωση αὐτὴ πρέπει νὰ ἐνταχθεῖ ὡς πρωταρχικὸ καθῆκον στὸ σύνολο τῶν λοιπῶν καθηκόντων τοῦ διοικητικοῦ καὶ ἐποπτικοῦ προσωπικοῦ : Γυμνασιαρχῶν, Λυκειαρχῶν, Γεν. Ἐπιθεωρητῶν.

Εἶναι κι αὐτοὶ δάσκαλοι ἑνὸς ἄλλου καιροῦ κι ἑνὸς ἄλλου κόσμου. Πρέπει κι αὐτοὶ νὰ πλησιάσουν μιὰ νέα γενιὰ ἐκπαιδευτικῶν λειτουργῶν ὁρμητικὴ καὶ ἀπαιτητική, ἀπὸ πιεστικὴ ἀνάγκη, καὶ νὰ τὴ βοηθήσουν νὰ βρεῖ τὸ δρόμο της. Θὰ ἦταν οὐτοπία νὰ πιστέψουμε ὅτι ὁ νέος —μὰ κι ὁ λιγότερο νέος— ἐκπαιδευτικὸς θὰ μποροῦσε μόνος κι ἀβοήθητος νὰ ἐφαρμόσει νέα συστήματα, νὰ υἱοθετήσει σύγχρονες μεθόδους, νὰ ὀργανώσει μὲ πληρότητα

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

τὸ μάθημα, νὰ ἐξασφαλίσει τὴ συμμετοχὴ τῶν μαθητῶν στὸ μορφωτικὸ ἔργο τοῦ σχολείου, νὰ προσεγγίσει τὰ ἐφηβικὰ προβλήματα καὶ νὰ δώσει λύσεις ἀποδεκτές, ποὺ διασφαλίζουν τὴν ἥρεμη καὶ ἀποδοτικὴ λειτουργία μέσα στὴ μαθητικὴ κοινότητα. Μόνο μιὰ συντονισμένη καὶ συλλογικὴ προσπάθεια ὅλων τῶν παραγόντων τῆς ἐκπαιδεύσεως μπορεῖ νὰ φέρει καλὸ ἀποτέλεσμα.

Τὸ ὅτι ἡ ἐκπαίδευσή μας εἶναι αὐταρχικὴ εἶναι ἀναμφισβήτητο. Σὲ κάθε τομέα της ὑπάρχει ἡ αὐθεντία, ἡ μονοκρατορία, ἡ ἀπόλυτη κυριαρχία τοῦ ἑνός. Σπανίζει ὁ διάλογος καὶ ἡ συλλογικὴ ἐργασία. Καὶ τὰ προϊόντα αὐτῆς τῆς ἐκπαιδεύσεως εἶναι γνωστά : ὑποψήφιοι γιὰ τὰ ἀνώτερα καὶ ἀνώτατα ἐκπαιδευτικὰ ἱδρύματα, ἀπροσάρμοστοι νέοι, θεσιθῆρες, κυνηγοὶ εὐκαιριῶν. Αὐτὰ τὰ πολὺ γνωστὰ καὶ πολὺ συζητούμενα ἀποτελέσματα τοῦ σχολικοῦ ἔργου ἐπιβάλλουν τὴν ἀλλαγὴ ποὺ εἴπαμε. Τὴν ἀλλαγὴ τοῦ συστήματος πού,ἀφοῦ ἐγκαθιδρύθηκε καὶ διατηρήθηκε ἐπὶ 150 χρόνια καὶ φρενάρισε τὴν πρόοδο τῆς χώρας, δὲν ἐπιτρέπεται ἀλλὰ καὶ δὲν μπορεῖ νὰ παραμείνει περισσότερο. Ἀναχρονιστικὸ καὶ ζημιογόνο, ὅπως εἶναι, στοιχειοθετεῖ ἕνα ἀμείλικτο «κατηγορῶ» καὶ ἐναντίον τῆς πολιτείας καὶ ἐναντίον τῶν ἐκπαιδευτικῶν· ἕνα «κατηγορῶ» ποὺ ἀπαγγέλλουν κάθε μέρα χιλιάδες ἄνθρωποι, εἰδικοὶ καὶ μὴ εἰδικοί, ὥριμοι καὶ νέοι. Φτάνει ἕνα παράδειγμα : Στὶς 26.4.75, κατὰ τὴ συζήτηση τοῦ ἄρθρου 16 τοῦ Συντάγματος στὴ Βουλή, ὁ νεαρὸς βουλευτὴς τῆς συμπολιτεύσεως κ. Πρωτοπαπαδάκης διατύπωσε ὡς ἑξῆς τὸ «κατηγορῶ» του ἐναντίον τῆς πολιτείας :

«... Ἐκεῖνο ποὺ φοβόμαστε νὰ εἰσαγάγομε στὰ σχολεῖα εἶναι ἡ ἀντιαυταρχικὴ ἐκπαίδευση. Ἡ Παιδεία μας, ὅπως ἐφαρμόζεται, εἶναι ἐντόνως αὐταρχική. Ἐμεῖς δείχνομε στὸ παιδὶ τί πρέπει νὰ τοῦ ἀρέσει καὶ πῶς πρέπει νὰ σκέφτεται. Καὶ καταντᾶ τὸ παιδί, ὅταν μεγαλώσει, νὰ μὴν ἔχει πλέον δική του θέληση, διότι ἔχει μάθει νὰ αἰσθάνεται, ὅπως τοῦ ἔμαθαν νὰ αἰσθάνεται καὶ ὄχι ὅπως ἐπιθυμεῖ τὸ ἴδιο. Πολλοὶ νομίζουν ὅτι ἡ μέθοδος αὐτὴ εἶναι καλή. Διότι φτιάχνει καλοὺς χριστιανοὺς καὶ καλοὺς πολίτες. Πράγματι μαθαίνει στὰ παιδιὰ νὰ σκύβουν τὸ κεφάλι, νὰ ὑπακούουν, νὰ πηγαίνουν στὴν ἐκκλησία κ.ἄ. τέτοια πράγματα. Αὐτοὶ ὅμως δὲν εἶναι οὔτε καλοὶ χριστιανοί, οὔτε καλοὶ πολίτες, οὔτε ἐλεύθεροι ἄνθρωποι. Ὁ σκοπὸς τῆς παιδείας θὰ ἔπρεπε νὰ εἶναι : νὰ δοθεῖ στὸ παιδὶ ἡ ἐλευθερία τοῦ συναισθηματικοῦ του κόσμου...Τὸ μικρὸ παιδὶ εἶναι ἐλεύθερο, οἱ μεγάλοι δὲν εἶναι ἐλεύθεροι. Ἡ ἀγωγὴ στὰ σχολεῖα ἔπρεπε νὰ χαρίζει στοὺς μαθητές της, στοὺς σπουδαστές της, αὐτὴ τὴν ἐλευθερία ἐκφράσεως τοῦ συναισθηματικοῦ κόσμου, τὴν ὁποία ἀπολαμβάνει τὸ μικρὸ παιδί. Φοβούμεθα αὐτὴ τὴν ἐλευθερία καὶ δὲν θέλομε νὰ τὴν ἀφήσομε στὰ παιδιὰ μήπως, ὅταν μεγαλώσουν, δὲν σέβονται τὸ ἔθνος καὶ τὴν ἐκκλησία... Σᾶς διαβεβαιῶ ὅτι, ἐὰν ἀφήσομε τὰ παιδιὰ ἐλεύθερα νὰ αἰσθάνονται αὐτὸ ποὺ νιώθουν καὶ νὰ μποροῦν νὰ τὸ ἐκφράσουν, θὰ ἔχομε χρηστοὺς πολίτες κι ὅλα ὅσα ζητᾶ τὸ παιδὶ γιὰ νὰ ἀναπτυχθεῖ».

Καὶ καταλήγει: «... Ἐπιμένω ὅτι μοναδικὸς σκοπὸς τῆς Πολιτείας εἶναι νὰ δοθεῖ στοὺς μαθητὲς ἡ δυνατότης νὰ ἀναπτυχθοῦν ἐλευθέρως ἀνάλογα μὲ τὶς ἐσωτερικὲς διαθέσεις καὶ ἱκανότητες τοῦ καθενός. Ἐὰν αὐτὴ ἡ ἀνάπτυξη ὁδηγήσει σὲ μιὰ κοινωνία διαφορετικὴ ἀπ' ὅ,τι εἴχαμε σήμερα, δὲν πρέπει νὰ μᾶς φοβίζει. Θὰ πρέπει ν' ἀλλάξομε τὴν κοινωνία».

Οἱ ἀπόψεις αὐτές, ἂν καὶ δὲν εἶναι πρωτοφανέρωτες, δημιουργοῦν ἐλπίδες ὅτι τὴν ἐκπαίδευση μπορεῖ νὰ τὴν περιμένουν καλύτερες μέρες, ἀφοῦ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ἄρχισαν νὰ λέγονται στὴ Βουλὴ ἀπὸ βουλευτὲς ὅλων τῶν παρατάξεων. Ἐμᾶς, τοὺς ἐκπαιδευτικούς, δὲ μᾶς ἐντυπωσιάζουν. Γιατὶ ὁ καθένας μας ἔχει διαπιστώσει καὶ τὸν αὐταρχικὸ χαρακτήρα τῆς Παιδείας κατὰ τὴν πολύχρονη διακονία του σ' αὐτή. Ὅλοι ζήσαμε τὸ ἄκαμπτο κι ἀναχρονιστικὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, τὸ ἐξουθενωτικὸ ὡρολόγιο πρόγραμμα, τὴν ἀνασχετικὴ καὶ δαιδαλώδη ἐκπαιδευτικὴ νομοθεσία, τὴ μονοκρατορία τοῦ Γυμνασιάρχη, τὴν ἀπόλυτη κυριαρχία τοῦ Γεν. Ἐπιθεωρητῆ, τὴν ἐπιβολὴ τῆς αὐθεντίας τοῦ καθηγητῆ στὴν τάξη. Ὅλοι ἀκούσαμε ὅτι δόθηκαν καὶ δίνονται στὰ παιδιά, ποὺ ἐκφράζουν λαθεμένη γνώμη ἢ ἐκδηλώνονται ἀσυνήθιστα, ἀπαντήσεις σὰν τὶς παρακάτω : «Λὲς κουταμάρες», «κάθισε κάτω, ἀνόητε» ἢ «αὔριο νὰ 'ρθεις μὲ τὸν κηδεμόνα σου» ἢ «πέρασε στὸ διάλειμμα ἀπ' τὸ γραφεῖο». Ποιὸς ξέχασε τὴν ἐντολὴ πρὸς τοὺς μαθητὲς νὰ ἔρθουν «κεκαρμένοι ἐν χρῷ» ἢ τὴν αὐστηρότητα ποὺ δείχναμε πρὸς τὴ μαθήτρια ποὺ δὲ φοροῦσε τὴν κορδέλα στὰ μαλλιά της γιατὶ τὴν ξέχασε, στ' ἀλήθεια ἢ ἐπίτηδες; Αὐταρχισμὸς σὲ ὅλη του τὴ μεγαλοπρέπεια.

Θὰ ἦταν παράξενο ἂν δὲ συνέβαινε ἔτσι, ἀφοῦ ὅλοι ἔχουμε μαθητεύσει σὲ αὐταρχικὴ ἐκπαίδευση, εἴχαμε πεισθεῖ ἀπὸ τὰ νεανικά μας χρόνια ὅτι αὐτὴ εἶναι ἡ σωστὴ καὶ ἀποδοτικὴ ἐκπαιδευτικὴ δομὴ καὶ εἴχαμε ἐπιλέξει τὰ πρότυπα ἀπὸ τοὺς δικούς μας αὐταρχικοὺς δασκάλους, οἱ ὁποῖοι μὲ τὴ σειρά τους εἶχαν μαθητεύσει στὴν ἴδια ἐκπαίδευση καὶ αὐτὴ διακονοῦσαν, ὅταν ἦταν δάσκαλοί μας.

Ἂν κάποτε κάποιοι ἐκπαιδευτικοὶ διέγνωσαν τὴν πάθηση τῆς Παιδείας καὶ πείσθηκαν γιὰ τὴ μέθοδο θεραπείας της, ἢ δὲν τόλμησαν νὰ καινοτομήσουν ἀποφασιστικά, ὅπως τοὺς ὑπαγόρευε ἡ συνείδησή τους καὶ οἱ προσωπικές τους ἐμπειρίες ἤ, ἂν τόλμησαν, ἔμειναν τιμητικὲς ἐξαιρέσεις στὸ ἀπόθεμα τῶν ἀναμνήσεων τῶν μαθητῶν τους ἢ τῶν ὑφισταμένων τους. Οἱ πολλοὶ ἀκολουθήσαμε τὸν εὔκολο δρόμο ποὺ εἶχε χαραχθεῖ ἀπὸ τὸν προηγούμενο αἰώνα. Ἐνδέχεται νὰ γίναμε καλοὶ ὑπάλληλοι, ἀλλαὶ ὄχι καλοὶ παιδαγωγοί.

Ἔτσι παρέμεινε μέχρι σήμερα αὐταρχικὸ ὅλο τὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα καὶ στὸν τομέα τῆς διοικήσεως τοῦ σχολείου καὶ στὸν τομέα τῆς διδασκαλίας στὴν τάξη καὶ στὸν τομέα τῶν σχέσεων καθηγητῶν καὶ μαθητῶν καὶ στὸν τομέα τῶν σχέσεων προϊσταμένων καὶ ὑφισταμένων.

Πρέπει νὰ διατυπώσουμε φωναχτὰ τὶς διαπιστώσεις μας : Τὸ αὐταρχικὸ σύστημα, ἐὰν ἐξασφαλίσει τὴν πειθαρχία διδασκόντων καὶ διδασκομένων, ἀποδίδει στὸ γνωστικὸ τομέα, ἀλλὰ καλλιεργεῖ πνεῦμα δουλικὸ καὶ ὑποκριτικό. Πνεῦμα ποὺ μπορεῖ ὄχι μόνο νὰ ἀνεχθεῖ, ἀλλὰ καὶ νὰ δεχθεῖ καὶ νὰ δικαιολογήσει τὴν ἐπιβολὴ δικτατορίας. Ἐὰν ὅμως δὲν ἐξασφαλισθεῖ ἡ πειθαρχία τοῦ ἔμψυχου ὑλικοῦ, ὁδηγεῖ σὲ ἀδιέξοδο, ἂν ὄχι σὲ διάλυση.

Σήμερα, ποὺ ἡ ἀμφισβήτηση ἔχει εἰσβάλει σὲ ὅλα τὰ σχολεῖα καὶ σείεται τὸ κοινωνικὸ ἔδαφος ἀπὸ τὰ προβλήματα ποὺ ἔχουν γεννήσει οἱ οἰκονομικὲς ἐξελίξεις καὶ οἱ πολιτικὲς ζυμώσεις, τὸ αὐταρχικὸ σύστημα εἶναι ἀπαράδεκτο καὶ ἐπικίνδυνο· καὶ ἂν ἐπιμείνουμε νὰ τὸ διατηρήσουμε, θὰ ὁδηγήσει σὲ ἀποδιοργάνωση τῆς ἐκπαιδεύσεως περιορίζοντας στὴν περιοχὴ τοῦ μηδενὸς τὴν ἐπιρροὴ τοῦ σχολείου στὴ νεολαία. Δηλαδὴ ἔφτασε τὸ χτένι στὸν κόμπο. Γι' αὐτὸ πρέπει νὰ ἀναλάβουμε τὸ ἔργο τῆς εἰσαγωγῆς στὰ σχολεῖα μας ἑνὸς συστήματος ἀντιαυταρχικῆς ἐκπαιδεύσεως.

Γιὰ νὰ γίνει αὐτὴ ἡ πραγματικὰ δύσκολη μὰ ἐντελῶς ἀπαραίτητη ἀλλαγή, πρέπει νὰ καθιερωθεῖ χωρὶς καθυστέρηση μιὰ ἀντιαυταρχικὴ διοικητικὴ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

καὶ διδακτικὴ νοοτροπία : Ὁ Γεν. Ἐπιθεωρητὴς δὲν πρέπει νὰ ἔχει οὔτε ὡς μόνο οὔτε ὡς πρῶτο καθῆκον τὸν ἔλεγχο καὶ τὴν ἀξιολόγηση τῶν καθηγητῶν. Τὸ πρῶτο καθῆκον του πρέπει νὰ εἶναι ἡ καθοδήγηση τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ καὶ ὁ ἀπὸ κοινοῦ προβληματισμὸς σὲ θέματα διδακτικῶν ἀντικειμένων, διδακτικῶν μεθόδων, ἐπιστημονικῶν ἀναζητήσεων, διοικητικῶν λύσεων, συνθηκῶν σχολικῆς ἐργασίας. Αὐτὴ ἡ θεωρητικὴ συνεργασία πρέπει κατόπι ν' ἀποσαφηνισθεῖ σὲ ὀργανωμένες δοκιμαστικὲς διδασκαλίες μὲ σκοπὸ τὴν ἀνάπτυξη διαλόγου, τὴν ἐλεύθερη διατύπωση γνώμης, τὴν καταπολέμηση τοῦ φόβου καὶ τῆς ἀφωνίας τῶν μαθητῶν καὶ τὴν ἀνάπτυξη αὐτενέργειας, τὴν ἐπιδίωξη νὰ δημιουργηθεῖ στὸ μαθητὴ ἔφεση καὶ ἱκανότητες γιὰ αὐτοδιαχή.

Ἔτσι ὁ ἐπιθεωρητὴς συμπαραστέκεται οὐσιαστικὰ στὴν ἀγωνία τοῦ καθηγητῆ, ἀφοῦ τὸν βοηθᾶ νὰ ὀργανώσει καὶ νὰ προγραμματίσει τὸ ἔργο του, ν' ἀντιμετωπίσει διδακτικὰ καὶ διοικητικὰ προβλήματα καὶ τοῦ δημιουργεῖ τὴ σιγουριὰ ὅτι ἡ πολιτεία τὸν προσέχει καὶ τὸν λογαριάζει. Τότε ὑπάρχει συνεννόηση καὶ ψυχικὴ ἐπαφὴ προϊσταμένου καὶ ὑφισταμένου καὶ ἡ προσέγγιση τοῦ ἐπιθεωρητῆ στὸ σχολεῖο δὲ θὰ δίνει τὸ σύνθημα τοῦ συναγερμοῦ, σὰν νὰ πλησιάζουν ἐχθρικὰ βομβαρδιστικά, ἀλλὰ τὸ σύνθημα τῆς εὐπρόσδεκτης ὑποδοχῆς τοῦ προϊσταμένου, ποὺ ἔρχεται νὰ βελτιώσει ἢ νὰ συμπληρώσει τὴν ἐκτέλεση τοῦ παιδευτικοῦ ἔργου κι ἑπομένως ποὺ ἔρχεται νὰ ἀνακουφίσει καὶ νὰ ὠφελήσει. Οἱ προσωπικές μου ἐμπειρίες ἐπιτρέπουν νὰ εἶμαι αἰσιόδοξος γιὰ τὴν ἀπόδοση τῆς προτάσεως.

Ἡ συμπεριφορὰ τοῦ Γεν. Ἐπιθεωρητῆ μεταφέρεται ἁλυσιδωτὰ πρὸς τὰ κάτω καὶ διαμορφώνει νοοτροπία στὸ ὑπόλοιπο προσωπικό. Ὁ Διευθυντὴς τοῦ σχολείου γίνεται συντονιστὴς μιᾶς συλλογικῆς ἐργασίας· ἐμπνέει καὶ παραδειγματίζει τὸ σύλλογό του στὴν προσπάθεια τῆς παραγωγῆς σωστὰ μεθοδευμένου παιδευτικοῦ ἔργου καὶ τῆς δημιουργίας τῶν συνθηκῶν ἐκδημοκρατισμοῦ τοῦ σχολείου. Κατανέμει δίκαια τὶς εὐθύνες, ἀποκεντρώνει τὶς ὑπευθυνότητες, μαθαίνει τὶς ἱκανότητες καὶ τὶς ἀδυναμίες τῶν συνεργατῶν του καὶ τοὺς βοηθᾶ, κατανοεῖ τὰ προβλήματα τοῦ καθενὸς καὶ σέβεται τὴν ἀξιοπρέπειά του, καλλιεργεῖ πρωτοβουλία, ὁμαδικὸ πνεῦμα καὶ ἀτμόσφαιρα ἐμπιστοσύνης. Ἐξασφαλίζει στὸ σχολεῖο εὐχάριστη ἀτμόσφαιρα γιὰ διδάσκοντες καὶ διδασκομένους, συζητᾶ τακτικὰ μὲ τὸ προσωπικό του τὰ ἀναφυόμενα προβλήματα καὶ διορθώνει μαζί τους τὴν πορεία, ἂν καὶ ὅπου χρειάζεται. Ἀναρωτιέται συχνὰ ἂν εἶναι ἡγέτης ἀναγνωρισμένος ἢ διορισμένος καὶ ἂν ἔγινε τὸ σχολεῖο του φυτώριο καλῶν καθηγητῶν.

Ἡ συμπεριφορὰ αὐτὴ παραδειγματίζει τὸν καθηγητή, ὁ ὁποῖος μὲ τὴ σειρά του μεταφέρει καὶ ἐφαρμόζει, στὶς σχέσεις του μὲ τὰ παιδιά, νέα νοοτροπία ἀσκήσεως παιδευτικοῦ ἔργου. Ἐφοδιασμένος μὲ τὶς ὁδηγίες καὶ τὸ παράδειγμα τῶν δύο προϊσταμένων του, θὰ καταργήσει τὴν αὐθεντία τοῦ δασκάλου στὴν τάξη, θὰ ἀναπτύξει διάλογο, θὰ μάθει στὰ παιδιὰ νὰ συλλογίζονται, νὰ συζητοῦν, νὰ κρίνουν, νὰ ἀνέχονται ἀντίθετη γνώμη, νὰ προβληματίζονται. Πληροφορημένος ὁ συνάδελφος γιὰ τὴν ἐκτίμηση, τὴν ἀγάπη καὶ τὸ σεβασμὸ ποὺ τρέφουν τὰ παιδιὰ πρὸς τὸν καθηγητή, γιὰ τὸν ὁποῖο ἔχουν πεισθεῖ ὅτι τὰ ἀγαπᾶ καὶ ἐνδιαφέρεται γιὰ τὰ προβλήματά τους, ἐπεκτείνει τὶς σχέσεις του μὲ τὸ μαθητόκοσμο καὶ μὲ ἀγάπη, μὲ συνέπεια, εἰλικρίνεια καὶ ἀνθρωπιά, τοὺς συμπαραστέκεται στὶς δυσκολίες τους καὶ τὰ βοηθᾶ νὰ τὶς ξεπεράσουν. Ἔτσι κερδίζει τὴν ψυχή τους καὶ ἐξασφαλίζει τὴν ὁλοπρόθυμη συμμετοχή τους στὸ μορφωτικὸ ἔργο τοῦ σχολείου.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ἡ συμμετοχὴ αὐτὴ ἐπιτρέπει στοὺς ἐφήβους ν' ἀποκτήσουν βιώματα στερεὰ καὶ ὠφέλιμα καὶ γιὰ τὴ γνωστικὴ κατάρτισή τους καὶ γιὰ τὴν πνευματική, ἠθικὴ καὶ βουλητικὴ συγκρότησή τους καὶ ν' ἀναπτύξουν κριτικὴ σκέψη. Μαθαίνει ὁ καθένας τὸν τρόπο : νὰ μαθαίνει, νὰ διατυπώνει συνετὰ καὶ θαρραλέα τὴ γνώμη του, ἀλλὰ καὶ νὰ ἀνέχεται τὴν ἀντίθετη γνώμη, ἀπὸ τὴν ὁποία προβληματίζεται, πρὶν τὴν ἀποδεχθεῖ ἢ τὴν ἀπορρίψει.

Ἔτσι στὴ σχολικὴ αἴθουσα, μὲ μιὰ δημιουργικὴ ἐργασία, ἀποκτοῦνται γνώσεις, ἀναπτύσσονται δεξιότητες, καλλιεργεῖται ἐλεύθερο φρόνημα καὶ θωρακίζεται ἡ δημοκρατία. Μόνο ἔτσι ἡ Παιδεία μας θὰ ἐκπληρώσει τὴν ἐπιταγὴ τοῦ 16ου ἄρθρου τοῦ Συντάγματος, δηλαδὴ τὴ μόρφωση ἐλεύθερων καὶ ὑπεύθυνων πολιτῶν.

ΠΕΙΣΑΝΔΡΟΣ ΤΡΟΜΒΟΥΚΗΣ
ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΟΛΜΕ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΕΠΙΜΕΤΡΟ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ι. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΩΝ ΟΜΙΛΙΩΝ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΒΑΡΔΑΚΗΣ ΘΕΜΙΣΤ.,	σύμβουλος Β΄ ΚΕΜΕ
ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΑΚΟΣ ΑΝ.,	σύμβουλος Β΄ ΚΕΜΕ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ ΠΑΝ.,	γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.
ΣΑΚΚΑΣ ΔΗΜ.,	σύμβουλος Β΄ ΚΕΜΕ
ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΗΛ.,	σύμβουλος Β΄ ΚΕΜΕ

ΠΡΟΕΔΡΟΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΩΝ ΕΠΙΤΡΟΠΩΝ

ΑΘΗΝΩΝ – ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΣ ΑΘ.,	γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.
ΓΚΡΟΥΜΟΥΤΗΣ ΝΙΚ.,	γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.
ΜΑΣΣΟΣ ΙΩΑΝ.,	γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.
ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ ΠΑΝ.,	γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.
ΠΡΩΤΟΠΑΠΠΑΣ ΙΩΑΝ.,	γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΕΩΣ

ΤΣΙΚΗΣ ΝΙΚΟΛ.,	γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.

ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

ΛΕΝΤΖΑΚΗ ΕΥΑΓ.,	γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ ΑΘ.,	γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.
ΤΑΞΙΛΤΑΡΗΣ ΝΙΚ.,	γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.

ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΤΑΘΑΚΗΣ ΑΓΓ.,	γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΚΑΒΑΛΑΣ

ΓΕΩΡΓΟΠΟΥΛΟΣ Β., γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.

ΠΑΤΡΩΝ

ΔΙΑΚΑΚΗΣ ΚΩΝ., γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.

ΡΟΔΟΥ

ΚΑΡΝΑΣΟΠΟΥΛΟΣ Λ., γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.

ΕΙΣΗΓΗΤΕΣ

ΑΡΒΑΝΙΤΗΣ Ι.,	σύμβουλος Β΄ ΚΕΜΕ
ΒΑΡΜΑΖΗΣ Ν.,	φιλόλογος καθηγητὴς
ΒΙΚΕΤΟΣ ΕΜ.,	ἐπόπτης Μ.Ε.
ΒΩΡΟΣ Φ.,	σύμβουλος Β΄ ΚΕΜΕ
ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ Ν.,	φιλόλογος καθηγητὴς
ΔΑΝΙΗΛΙΔΗΣ ΠΡ.,	φιλόλογος καθηγητὴς
ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Β.,	εἰσηγητὴς ΚΕΜΕ
ΚΑΚΡΙΔΗ Ε.,	φιλόλογος καθηγήτρια
ΚΑΚΡΙΔΗΣ ΙΩ.,	ὁμότιμος καθηγητὴς Πανεπιστημίου
ΚΑΝΔΡΟΣ Π.,	φιλόλογος καθηγητὴς
ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Α.,	φιλόλογος καθηγητὴς
ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑΣ ΑΛΕΞ.,	πρόεδρος τοῦ ΚΕΜΕ
ΚΑΡΒΕΛΗΣ Δ.,	λυκειάρχης
ΚΑΤΣΙΜΑΝΗΣ Κ.,	εἰσηγητὴς ΚΕΜΕ
ΚΟΣΜΑ Σ.,	λυκειάρχης
ΚΟΤΣΕΛΙΔΗΣ Ν.,	φιλόλογος καθηγητὴς
ΚΟΥΛΙΚΟΥΡΔΗ Γ.,	φιλόλογος καθηγήτρια
ΚΟΥΤΣΙΛΙΕΡΗΣ Α.,	ἐπόπτης Μ.Ε.
ΚΡΙΑΡΑΣ ΕΜ.,	ὁμότιμος καθηγητὴς Πανεπιστημίου
ΛΑΛΟΠΟΥΛΟΣ Β.,	φιλόλογος καθηγητὴς
ΛΑΝΑΡΗΣ ΕΜ.,	φιλόλογος καθηγητὴς
ΜΑΡΩΝΙΤΗΣ Δ.,	καθηγητὴς Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ Θ.,	γυμνασιάρχης κολεγίου «Ἀνατόλια»
ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΟΛΓ.	φιλόλογος καθηγήτρια
ΜΟΥΜΤΖΑΚΗΣ ΑΝ.,	φιλόλογος καθηγητὴς
ΜΠΕΚΙΑΡΗΣ Α.,	ἐπόπτης Μ.Ε.
ΟΡΦΑΝΟΥΔΑΚΗΣ Ζ.,	φιλόλογος καθηγητὴς
ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ Π.,	γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Ν.,	φιλόλογος καθηγητής
ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ Κ.,	γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.
ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ ΕΥΑΓ.,	βουλευτὴς ἐπικρατείας
ΠΛΑΤΗΣ Ε.	γενικὸς ἐπιθεωρητὴς Μ.Ε.
ΠΛΗΣΗΣ Κ.,	γυμνασιάρχης
ΠΟΛΙΤΗΣ Λ.,	ὁμότιμος καθηγητὴς Πανεπιστημίου
ΣΑΛΑΠΑΤΑ Δ.,	φιλόλογος καθηγήτρια
ΣΕΤΑΤΟΣ Μ.,	καθηγητὴς Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
ΣΗΦΑΚΗΣ ΓΡ.,	καθηγητὴς Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
ΣΚΙΑΔΑ ΑΓΓ.,	φιλόλογος καθηγήτρια
ΣΚΙΑΔΑΣ ΑΡ.,	καθηγητὴς Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν
ΣΟΥΛΗΣ ΕΥΑΓ.,	καθηγητὴς τοῦ Διδασκαλείου Μ.Ε.
ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΗΛ.,	σύμβουλος Β΄ ΚΕΜΕ
ΣΤΕΦΟΣ Α.,	φιλόλογος καθηγητὴς
ΤΕΦΛΙΟΥΔΗΣ Π.,	φιλόλογος καθηγητὴς
ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ Δ.,	εἰσηγητὴς ΚΕΜΕ
ΤΡΟΜΒΟΥΚΗΣ Π.,	πρόεδρος ΟΛΜΕ
ΤΣΟΛΑΚΗΣ ΧΡ.,	φιλόλογος καθηγητὴς
ΤΣΟΠΑΝΑΚΗΣ ΑΓ.,	ὁμότιμος καθηγητὴς Πανεπιστημίου
ΦΟΡΗΣ Β.,	διευθυντὴς Ἱδρύματος Νεοελληνικῶν Σπουδῶν Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
ΦΡΑΓΚΟΣ ΧΡ.,	καθηγητὴς Πανεπιστημίου Ἰωαννίνων
ΧΙΟΝΙΔΗΣ Ν.,	ἐπόπτης Μ.Ε.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΕΔΡΕΥΟΝΤΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΩΝ

Α΄ ΣΤΗΝ ΑΘΗΝΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΕΙΡΑΙΑ

Ι. ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Α΄ καὶ Γ΄ Τμημ. Ἀθηνῶν	Β΄ Τμημ. Ἀθηνῶν - Πειραιῶς
ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Β.	ΒΙΚΕΤΟΣ Ε.
ΚΑΛΟΓΕΡΟΠΟΥΛΟΣ Ν.	ΒΩΡΟΣ Φ.
ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ Κ.	ΚΑΤΣΙΜΑΝΗΣ Κ.
ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΗΛ.	ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ Π.
Ἀναπλ. ΤΣΟΛΑΚΗΣ ΧΡ.	Ἀναπλ. ΣΟΥΛΗΣ Ε.

ΙΙ. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Α΄ καὶ Γ΄ Τμημ. Ἀθηνῶν	Β΄ Τμημ. Ἀθηνῶν - Πειραιῶς
ΣΑΚΑΛΗΣ ΙΓΝ.	ΣΑΚΑΛΗΣ ΙΓΝ.
ΤΟΜΠΑ·Ι·ΔΗΣ Δ.	ΤΟΜΠΑ·Ι·ΔΗΣ Δ.
ΤΣΟΛΑΚΗΣ ΧΡ.	ΤΣΟΛΑΚΗΣ ΧΡ.
ΦΟΡΗΣ Β.	ΦΟΡΗΣ Β.
Ἀναπλ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΗΛ.	

Β΄ ΣΤΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Ι. ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Α΄ Τμήματος	Β΄ Τμήματος
ΑΤΣΑΛΟΣ Β.	ΑΛΕΞΙΑΔΗΣ Α.
ΛΥΠΟΥΡΛΗΣ Δ.	ΒΩΡΟΣ Φ.
ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΗΛ.	ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΣ Γ.
ΤΡΙΜΗΣ Δ.	ΤΣΑΝΤΣΑΝΟΓΛΟΥ Κ.
Ἀναπλ. ΣΤΕΦΑΝΟΠΟΥΛΟΣ Δ.	Ἀναπλ. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ Θ.

ΙΙ. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Α΄ Τμήματος	Β΄ Τμήματος
ΜΟΥΜΤΖΑΚΗΣ Α.	ΜΟΥΜΤΖΑΚΗΣ Α.
ΚΕΣΙΣΟΓΛΟΥ Ι.	ΤΟΜΠΑ·Ι·ΔΗΣ Δ.
ΤΣΟΛΑΚΗΣ ΧΡ.	ΤΣΟΛΑΚΗΣ ΧΡ.
ΦΟΡΗΣ Β.	ΦΟΡΗΣ Β.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

(ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ)

Ἀγαπητοὶ συνάδελφοι,

Ὅπως γνωρίζετε, τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἀπὸ τὰ ὁποῖα τόσα προσδοκᾶ ὁ ἑλληνικὸς λαὸς καὶ ἡ νεολαία τοῦ τόπου μας, θὰ ἀρχίσουν νὰ ἐφαρμόζονται σταδιακὰ ἀπὸ τὸ σχολικὸ ἔτος ποὺ μόλις ἔχει ἀρχίσει. Ἕνα μέρος τῶν μέτρων αὐτῶν καλύπτει τὸ χῶρο τῆς συστηματικῆς διδασκαλίας τῆς δημοτικῆς γλώσσας καὶ τῆς διδασκαλίας τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γραμματείας ἀπὸ δόκιμες μεταφράσεις στὴν πρώτη τάξη τοῦ γυμνασίου.

Ἡ καθιέρωση τῆς δημοτικῆς ἀποτελεῖ ἕνα πολὺ σημαντικὸ βῆμα ποὺ ἡ σημασία του, εἴμαστε βέβαιοι, δὲ σᾶς διαφεύγει. Πνευματικοὶ ἀγῶνες ὁλόκληρων γενεῶν βρῆκαν τὴν ἠθική τους δικαίωση χάρη στὴν ἱστορικὴ ἀπόφαση τῆς Πολιτείας ποὺ καθιερώνει ἐπίσημα ὅ,τι ἀπὸ καιρὸ εἶχε γίνει κοινὴ συνείδηση. Ἡ διδασκαλία ἐξάλλου τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γραμματείας ἀπὸ δόκιμες μεταφράσεις ἀνοίγει ἕναν καινούριο δρόμο ἐπικοινωνίας μὲ τὸ ἀρχαῖο ἑλληνικὸ πνεῦμα καὶ τὶς πάντοτε ζωντανὲς ἀξίες του. Μιὰ ἰδέα, ποὺ γοήτευσε τὰ ἐκλεκτότερα ἑλληνικὰ πνεύματα ἐδῶ καὶ αἰῶνες καὶ ἔγινε αἴτημα ἐπιτακτικὸ τῆς ἐποχῆς μας, πραγματώνεται ὕστερα ἀπὸ μακροὺς ἀγῶνες.

Αὐτὲς τὶς ἡμέρες κυκλοφόρησαν ἡ Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ καὶ οἱ Ἀσκήσεις γιὰ τὴν ἐμπέδωσή της καὶ σὲ λίγο θὰ φτάσουν στὰ σχολεῖα οἱ δόκιμες μεταφράσεις ἀρχαίων συγγραφέων καὶ τὰ μεταγλωττισμένα βιβλία τοῦ γυμνασίου· κι αὐτὴ τὴ στιγμὴ ἀρχίζουν οἱ ἐνημερωτικὲς ὁμιλίες καὶ συζητήσεις γιὰ τὰ νέα μαθήματα στὸ γυμνάσιο. Οἱ ὁμιλίες αὐτὲς θὰ καλύψουν, στὸ μέτρο τοῦ δυνατοῦ, τὶς καινοτομίες ποὺ ἀφοροῦν τὴ διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς γραμματείας ἀπὸ μετάφραση, τὴ νεοελληνικὴ γραμματικὴ καὶ τὸν τρόπο τῆς διδασκαλίας της καὶ τὴ νέα ἑλληνικὴ γραμματεία, ἐπειδὴ οἱ καινοτομίες αὐτὲς εὔλογο εἶναι νὰ δημιουργοῦν προβλήματα. Πιστεύουμε πὼς καὶ σεῖς ὡς ἐπιστήμονες καὶ ἐκπαιδευτικοὶ προβληματίζεστε ζωηρὰ καὶ ἀναζητεῖτε τὶς καλύτερες λύσεις.

Μὲ τὴ σκέψη αὐτὴ σᾶς καλοῦμε νὰ πάρετε μέρος στὶς ἐνημερωτικὲς ὁμιλίες καὶ συζητήσεις ποὺ διοργανώνει τὸ ΚΕΜΕ καὶ ποὺ σκοπός τους εἶναι νὰ φωτίσουν πολύπλευρα τὰ προβλήματά μας, νὰ κατευθύνουν καὶ νὰ μεθοδεύσουν τὴ διδακτική μας ἐργασία καὶ νὰ κάνουν ἐνεργὸ τὴν ἀγάπη μας στὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα.

Πιστεύουμε στὴν πνευματικὴ παρουσία σας καὶ στὴν ποιότητα ποὺ θὰ ἔχει ἡ συμμετοχή σας στὶς συζητήσεις αὐτὲς καὶ δὲν ξεχνᾶμε ὅτι σεῖς εἶστε ἐκεῖνοι ποὺ μὲ τὴν ἄγρυπνη παιδαγωγική σας συνείδηση θὰ καταξιώσετε στὴν πράξη ὅλα ὅσα ἀποτελοῦν γιὰ τὸ σύγχρονο Ἕλληνα ἐντρύφημα τῆς ψυχῆς καὶ τοῦ πνεύματος. Καὶ εἶναι μεγάλη εὔνοια ὅτι σὲ σᾶς, τοὺς νέους φιλολόγους, ἔτυχε ὁ κλῆρος καὶ ἡ τιμὴ νὰ ἀποτελέσετε τὴν πρωτοπορία.

Μὲ συναδελφικοὺς χαιρετισμοὺς
Γιὰ τὸ ΚΕΜΕ
Ὁ Πρόεδρος
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ Σ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑΣ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΓΙΑ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ

Α΄ ΤΜΗΜΑ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΕΜΠΤΗ, 23 Σεπτεμβρίου

(Αἴθουσα διαλέξεων Φ.Σ. «ΠΑΡΝΑΣΣΟΣ»)

9.00 Προσφώνηση Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων κ. ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΡΑΛΛΗ.
2. Ὁμιλία Προέδρου τοῦ ΚΕΜΕ κ. ΑΛΕΞ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ.
Θέμα : Τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἡ σημασία τους καὶ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχία.

Διάλειμμα 10΄

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

1. Γ. ΣΗΦΑΚΗΣ : Φιλολογία καὶ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία.
2. Δ. ΜΑΡΩΝΙΤΗΣ : Ἀρχαία ἑλληνικὴ γλώσσα καὶ γραμματεία στὸ Γυμνάσιο.

Διάλειμμα 10΄ - Συζήτηση ἀποριῶν

(Ἀμφιθέατρο Μαρασλείου Παιδαγ. Ἀκαδημίας - Μαρασλῆ 4)

17.00 1. Μ. ΣΕΤΑΤΟΣ : Ἡ καθιέρωση τῆς Δημοτικῆς στὰ πλαίσια τῆς Γενικῆς Γλωσσολογίας.
2. Β. ΦΟΡΗΣ : Παρουσίαση τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς - προβλήματα.

Διάλειμμα 10΄ - Συζήτηση ἀποριῶν

3. ΧΡ. ΤΣΟΛΑΚΗΣ : Τὸ ρῆμα στὴ Νεοελληνικὴ Γραμματική.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, 24 Σεπτεμβρίου

9.00 1. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Διδακτικὴ τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.
2. Α. ΚΟΥΤΣΙΛΙΕΡΗΣ - Α. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

3. Λ. ΠΟΛΙΤΗΣ : Φιλολογικὴ ἑρμηνεία νεοελληνικῶν κειμένων.

17.00 1. ΑΓ. ΤΣΟΠΑΝΑΚΗΣ : Προβληματικὴ τῆς διδασκαλίας Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν στὸ Γυμνάσιο καὶ τὸ Λύκειο.
2. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Διδακτικὴ τοῦ μαθήματος «Ἀρχαία Ἑλληνικὴ Γραμματεία» ἀπὸ μεταφράσεις.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

3. Ι. Θ. ΚΑΚΡΙΔΗΣ : Ἡ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας ἀπὸ μετάφραση.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΣΑΒΒΑΤΟ, 25 Σεπτεμβρίου

9.00 1. Γ. ΚΟΥΛΙΚΟΥΡΔΗ : Ἡ διδασκαλία τοῦ ζ τῆς Ὀδύσσειας.
2. Π. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ - Δ. ΣΑΛΑΠΑΤΑ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ὀδύσσειας : ζ 112 - 224.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

3. Κ. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ : Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφραση.

17.00 1. Ε. ΚΑΚΡΙΔΗ - Ν. ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ἡροδότου : VII 101 - 105, I 34 - 45.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

2. Ε. ΣΟΥΛΗΣ : Ξενοφώντα Κύρου Ἀνάβαση.
3. Π. ΚΑΝΔΡΟΣ - Β. ΛΑΛΟΠΟΥΛΟΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας i Κάθοδος τῶν Μυρίων, Βιβλ. Δ΄, κεφ. 5.

Β΄ ΤΜΗΜΑ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΕΜΠΤΗ, 23 Σεπτεμβρίου

(Αἴθουσα Διαλέξεων Φ.Σ. «ΠΑΡΝΑΣΣΟΣ»)

9.00 1. Προσφώνηση Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων κ. ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΡΑΛΛΗ
2. Ὁμιλία Προέδρου τοῦ ΚΕΜΕ κ. ΑΛΕΞ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ.
Θέμα : Τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἡ σημασία τους καὶ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχία.

Διάλειμμα 10΄

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

1. Γ. ΣΗΦΑΚΗΣ : Φιλολογία καὶ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία.
2. Δ. ΜΑΡΩΝΙΤΗΣ : Ἀρχαία ἑλληνικὴ γλώσσα καὶ γραμματεία στὸ Γυμνάσιο.

17.00 (ΣΤ΄ Γυμνάσιο Ἀρρένων, Πυθέου καὶ Ζεύξιδος - Ἀρχὴ λεωφόρου Βουλιαγμένης.)
1. ΑΓ. ΤΣΟΠΑΝΑΚΗΣ : Προβληματικὴ τῆς διδασκαλίας Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν στὸ Γυμνάσιο καὶ τὸ Λύκειο.
2. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Διδακτικὴ τοῦ μαθήματος «Ἀρχαία Ἑλληνικὴ Γραμματεία» ἀπὸ μεταφράσεις.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

3. Ι. Θ. ΚΑΚΡΙΔΗΣ : Ἡ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας ἀπὸ μετάφραση.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, 24 Σεπτεμβρίου

9.00 1. Ε. ΒΙΚΕΤΟΣ : Ἡ διδασκαλία τοῦ α τῆς Ὀδύσσειας.
2. Π. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ - Δ. ΣΑΛΑΠΑΤΑ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ὀδύσσειας : ζ 112 - 224.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

3. Κ. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ : Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφραση.

17.00 1. Ε. ΚΑΚΡΙΔΗ - Ν. ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ἡροδότου, VII 101 - 105, I 34 - 45.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

2. Ε. ΣΟΥΛΗΣ : Ξενοφώντα Κύρου Ἀνάβαση.

3. Π. ΚΑΝΔΡΟΣ - Β. ΛΑΛΟΠΟΥΛΟΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας : Κάθοδος τῶν Μυρίων, Βιβλ. Δ΄, κεφ. 5.

ΣΑΒΒΑΤΟ, 25 Σεπτεμβρίου

9.00 1. Μ. ΣΕΤΑΤΟΣ : Ἡ καθιέρωση τῆς Δημοτικῆς στὰ πλαίσια τῆς Γενικῆς Γλωσσολογίας.

2. Δ. ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ : Παρουσίαση τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

3. ΧΡ. ΤΣΟΛΑΚΗΣ : Τὸ ρῆμα στὴ Νεοελληνικὴ Γραμματική.

Διάλειμμα 10΄ - Συζήτηση ἀποριῶν

4. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Διδακτικὴ τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

17.00 1. Ε. ΛΑΝΑΡΗΣ - ΑΓ. ΣΚΙΑΔΑ : Διαγράμματα διδασκαλίας Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

2. Λ. ΠΟΛΙΤΗΣ : Φιλολογικὴ ἑρμηνεία νεοελληνικῶν κειμένων.

Γ΄ ΤΜΗΜΑ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΕΥΤΕΡΑ, 27 Σεπτεμβρίου

('Αμφιθέατρο Μαρασλείου Παιδαγ. 'Ακαδημίας - Μαρασλῆ 4)

9.00 1. Ὁμιλία κ. ΗΛΙΑ ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Συμβούλου Β΄ τοῦ ΚΕΜΕ. Θέμα : Τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἡ σημασία τους καὶ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχία.[1]

Διάλειμμα 10΄

2. ΓΡ. ΣΗΦΑΚΗΣ : Φιλολογία καὶ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία.

3. Δ. ΜΑΡΩΝΙΤΗΣ : 'Αρχαία ἑλληνικὴ γλώσσα καὶ γραμματεία στὸ Γυμνάσιο.

4. ΑΓ. ΤΣΟΠΑΝΑΚΗΣ : Προβληματικὴ τῆς διδασκαλίας 'Αρχαίων Ἑλληνικῶν στὸ Γυμνάσιο καὶ τὸ Λύκειο.

Διάλειμμα 10΄- Συζήτηση ἀποριῶν

17.00 1. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Διδακτικὴ τοῦ μαθήματος «'Αρχαία Ἑλληνικὴ Γραμματεία» ἀπὸ μετάφραση.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

2. ΑΡ. ΣΚΙΑΔΑΣ : Ἡ διδασκαλία τῆς 'Οδύσσειας ἀπὸ μετάφραση.

3. Γ. ΚΟΥΛΙΚΟΥΡΔΗ : Ἡ διδασκαλία τοῦ ζ τῆς 'Οδύσσειας.

---

1. 'Αναπλήρωσε τὸν Πρόεδρο τοῦ ΚΕΜΕ κ. 'Αλέξ. Καρανικόλα στὴ σχετική του ὁμιλία (βλ. παραπάνω, σελ. 13-21).

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΤΡΙΤΗ, 28 Σεπτεμβρίου

9.00 1. Π. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ - Δ. ΣΑΛΑΠΑΤΑ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ὀδύσσειας : ζ 112 - 224.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

2. Κ. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ : Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφραση.

3. Ε. ΚΑΚΡΙΔΗ - Ν. ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ἡροδότου : VII 101 - 105, I 34 - 45.

17.00 1. Φ. ΒΩΡΟΣ : Ἡ Κάθοδος τῶν Μυρίων ἀπὸ μετάφραση.

2. Π. ΚΑΝΔΡΟΣ - Β. ΛΑΛΟΠΟΥΛΟΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας : Κάθοδος τῶν Μυρίων, Βιβλ. Δ΄, κεφ. 5.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

3. Μ. ΣΕΤΑΤΟΣ : Ἡ καθιέρωση τῆς Δημοτικῆς στὰ πλαίσια τῆς Γενικῆς Γλωσσολογίας.

ΤΕΤΑΡΤΗ, 29 Σεπτεμβρίου

9.00 1. Δ. ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ : Παρουσίαση τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

2. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Διδακτικὴ τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Διάλειμμα 10΄

3. Ε. ΛΑΝΑΡΗΣ - ΑΓ. ΣΚΙΑΔΑ : Διαγράμματα διδασκαλίας Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

17.00 1. Λ. ΠΟΛΙΤΗΣ : Φιλολογικὴ ἑρμηνεία νεοελληνικῶν κειμένων.

2. Κ. ΠΛΗΣΗΣ : Α. Καρκαβίτσα, Γιὰ τὴν προίκα τῆς ἀδελφῆς.

3. Δ. ΚΑΡΒΕΛΗΣ : Ὁ πεζοδρόμος τοῦ Μαραθώνα.

ΠΕΙΡΑΙΕΥΣ

ΔΕΥΤΕΡΑ, 27 Σεπτεμβρίου

(Γ΄ Γυμνάσιο Ἀρρένων - Νέα κτίρια - Πυθαγόρα καὶ Τζαβέλλα Νέο Φάληρο)

9.00 1. Ὁμιλία τοῦ Προέδρου τοῦ ΚΕΜΕ κ. ΑΛΕΞ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ. Θέμα : Τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἡ σημασία τους καὶ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχία.

2. Μ. ΣΕΤΑΤΟΣ : Ἡ καθιέρωση τῆς Δημοτικῆς στὰ πλαίσια τῆς Γενικῆς Γλωσσολογίας.

3. Ε. ΚΡΙΑΡΑΣ : Τὸ μάθημα τῶν Ν. Ἑλληνικῶν καὶ ἡ κανονικότητα τῆς γραπτῆς μας γλώσσας.

Διάλειμμα 10΄ - Συζήτηση ἀπορίων

4. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Διδακτικὴ τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

17.00 1. Β. ΦΟΡΗΣ : Παρουσίαση τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

2. ΧΡ. ΤΣΟΛΑΚΗΣ : Τὸ ρῆμα στὴ Γραμματικὴ τῆς Δημοτικῆς.

Διάλειμμα 10΄ - Συζήτηση ἀπορίων

3. Α. ΚΟΥΤΣΙΛΙΕΡΗΣ - Α. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΤΡΙΤΗ, 28 Σεπτεμβρίου

9.00 1. Λ. ΠΟΛΙΤΗΣ : Φιλολογικὴ ἑρμηνεία νεοελληνικῶν κειμένων.

Διάλειμμα 10΄

2. ΓΡ. ΣΗΦΑΚΗΣ : Φιλολογία καὶ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία.
3. Δ. ΜΑΡΩΝΙΤΗΣ: Ἀρχαία ἑλληνικὴ γλώσσα καὶ γραμματεία στὸ Γυμνάσιο.

17.00 1. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Διδακτικὴ τοῦ μαθήματος «Ἀρχαία Ἑλληνικὴ Γραμματεία» στὸ Γυμνάσιο.
2. ΑΓ. ΤΣΟΠΑΝΑΚΗΣ : Προβληματικὴ τῆς διδασκαλίας Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν στὸ Γυμνάσιο καὶ τὸ Λύκειο.

Διάλειμμα 10΄

3. ΑΡ. ΣΚΙΑΔΑΣ : Ἡ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας ἀπὸ μετάφραση.

ΤΕΤΑΡΤΗ, 29 Σεπτεμβρίου

9.00 1. Ε. ΒΙΚΕΤΟΣ : Ἡ διδασκαλία τοῦ α τῆς Ὀδύσσειας.
2. Π. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ - Δ. ΣΑΛΑΠΑΤΑ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ὀδύσσειας : ζ 112 - 224.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

3. Κ. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ : Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφραση - Διάγραμμα.
4. Ν. ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ : Διάγραμμα διδασκαλίας Ἡροδότου : Ι 34-45.

17.00 1. Ε. ΣΟΥΛΗΣ : Ξενοφώντα Κύρου Ἀνάβαση.
2. Π. ΚΑΝΔΡΟΣ - Β. ΛΑΛΟΠΟΥΛΟΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας : Κάθοδος τῶν Μυρίων, Βιβλ. Δ΄, κεφ. 5.

Α΄ ΤΜΗΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΠΕΜΠΤΗ, 30 Σεπτεμβρίου

(Ἀμφιθέατρο Κεντρικοῦ Κτιρίου Φιλοσοφικῆς Σχολῆς)

17.00 1. Προσφώνηση τοῦ Ὑπουργοῦ Παιδείας κ. ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΡΑΛΛΗ.
2. Ὁμιλία Προέδρου τοῦ ΚΕΜΕ κ. ΑΛΕΞ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ.
Θέμα : Τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἡ σημασία τους καὶ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχία.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, 1 Ὀκτωβρίου

(Νέα πτέρυγα Φιλοσοφικῆς Σχολῆς Παν/μίου Θεσσαλονίκης)

9.00 1. ΓΡ. ΣΗΦΑΚΗΣ : Φιλολογία καὶ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία.
2. Δ. ΜΑΡΩΝΙΤΗΣ : Ἀρχαία ἑλληνικὴ γλώσσα καὶ γραμματεία στὸ Γυμνάσιο.

Διάλειμμα 10΄

3. ΑΓ. ΤΣΟΠΑΝΑΚΗΣ : Προβληματικὴ τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων Ἑλληνικῶν στὸ Γυμνάσιο καὶ τὸ Λύκειο.
4. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Διδακτικὴ τοῦ μαθήματος «Ἀρχαία Ἑλληνικὴ Γραμματεία» ἀπὸ μεταφράσεις.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

17.00 1. Δ. ΜΑΡΩΝΙΤΗΣ : Ἡ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας ἀπὸ μετάφραση.
2. Ε. ΒΙΚΕΤΟΣ : Ἡ διδασκαλία τοῦ α τῆς Ὀδύσσειας.
3. Θ. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ - Ν. ΚΟΤΣΕΛΙΔΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ὀδύσσειας : α 1-95, ε 1-86.

ΣΑΒΒΑΤΟ, 2 Ὀκτωβρίου

9.00 1. Κ. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ : Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφρ.
2. Ζ. ΟΡΦΑΝΟΥΔΑΚΗΣ - Π. ΤΕΦΛΙΟΥΔΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ἡροδότου : VIII 70 - 84.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

3. Φ. ΒΩΡΟΣ : Ἡ διδασκαλία τῆς Καθόδου τῶν Μυρίων ἀπὸ μετάφραση.

17.00 1. Π. ΚΑΝΔΡΟΣ - Ν. ΒΑΡΜΑΖΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας: Κάθοδος τῶν Μυρίων, Βιβλ. Δ΄, κεφ. 5.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

2. Μ. ΣΕΤΑΤΟΣ : Ἡ καθιέρωση τῆς Δημοτικῆς στὰ πλαίσια τῆς Γενικῆς Γλωσσολογίας.
3. Δ. ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ : Παρουσίαση τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

ΚΥΡΙΑΚΗ, 3 Ὀκτωβρίου

10.00 1. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Διδακτικὴ τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.
2. Α. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗΣ - Α. ΚΟΥΤΣΙΛΙΕΡΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

17.00 1. Λ. ΠΟΛΙΤΗΣ : Φιλολογικὴ ἑρμηνεία νεοελληνικῶν κειμένων.

Β΄ ΤΜΗΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΠΕΜΠΤΗ, 30 Σεπτεμβρίου

(Ἀμφιθέατρο Κεντρικοῦ Κτιρίου Φιλοσοφικῆς Σχολῆς)

17.00 1. Προσφώνηση τοῦ Ὑπουργοῦ Παιδείας κ. ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΡΑΛΛΗ.
2. Ὁμιλία Προέδρου τοῦ ΚΕΜΕ κ. ΑΛΕΞ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ.
Θέμα : Τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἡ σημασία τους καὶ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχία.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, 1 Ὀκτωβρίου

(Νέα πτέρυγα Φιλοσοφικῆς Σχολῆς Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης)

9.00 1. Μ. ΣΕΤΑΤΟΣ : Ἡ καθιέρωση τῆς Δημοτικῆς στὰ πλαίσια τῆς Γενικῆς Γλωσσολογίας.
2. Β. ΦΟΡΗΣ : Παρουσίαση τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Διάλειμμα 10΄ - Συζήτηση ἀποριῶν.

3. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Διδακτικὴ τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

17.00 1. Α. ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ - Α. ΚΟΥΤΣΙΛΙΕΡΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

2. Λ. ΠΟΛΙΤΗΣ : Φιλολογικὴ ἑρμηνεία νεοελληνικῶν κειμένων.

ΣΑΒΒΑΤΟ, 2 Ὀκτωβρίου

9.00 1. ΓΡ. ΣΗΦΑΚΗΣ : Φιλολογία καὶ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία.
2. Δ. ΜΑΡΩΝΙΤΗΣ : Ἀρχαία ἑλληνικὴ γλώσσα καὶ γραμματεία στὸ Γυμνάσιο.
3. ΑΓ. ΤΣΟΠΑΝΑΚΗΣ : Προβληματικὴ τῆς διδασκαλίας τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν στὸ Γυμνάσιο καὶ τὸ Λύκειο.

Διάλειμμα 10΄ - Συζήτηση ἀποριῶν.

4. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Διδακτικὴ τοῦ μαθήματος «Ἀρχαία Ἑλληνικὴ Γραμματεία» ἀπὸ μεταφράσεις.

17.00 1. Δ. ΜΑΡΩΝΙΤΗΣ : Ἡ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας ἀπὸ μετάφραση.
2. Ε. ΒΙΚΕΤΟΣ : Ἡ ραψωδία α τῆς Ὀδύσσειας.
3. Θ. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ - Ν. ΚΟΤΣΕΛΙΔΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ὀδύσσειας : ε 1-95, α 1-86.

ΚΥΡΙΑΚΗ, 3 Ὀκτωβρίου

10.00 1. Κ. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ: Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφραση.
2. Ν. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ - Π. ΤΕΦΛΙΟΥΔΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ἡροδότου : VIII 70 - 84.

17.00 1. Φ. ΒΩΡΟΣ : Ἡ διδασκαλία τῆς Καθόδου τῶν Μυρίων ἀπὸ μετάφραση.
2. ΟΛ. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ - ΠΡ. ΔΑΝΙΗΛΙΔΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας : Κάθοδος τῶν Μυρίων, Βιβλ. Δ΄, κεφ. 5.

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ

(Γυμνάσιο Ἀρρένων)

ΤΕΤΑΡΤΗ, 13 Ὀκτωβρίου

9.00 1. Χαιρετισμὸς Ὑφυπουργοῦ Παιδείας κ. Β. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ.
2. Ὁμιλία κ. Η. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Συμβούλου Β΄ τοῦ ΚΕΜΕ. Θέμα : Τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἡ σημασία τους καὶ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχία.[1]

Διάλειμμα 10΄

3. ΑΓ. ΤΣΟΠΑΝΑΚΗΣ : Προβληματικὴ τῆς διδασκαλίας τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν στὸ Γυμνάσιο καὶ τὸ Λύκειο.
4. Ε. ΒΙΚΕΤΟΣ : Ἡ ραψωδία α τῆς Ὀδύσσειας.

17.00 1. Π. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ - Ν. ΚΟΤΣΕΛΙΔΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ὀδύσσειας, ζ 112-224 καὶ ε 1-86.

---

1. Ἀναπλήρωσε τὸν Πρόεδρο τοῦ ΚΕΜΕ κ. Ἀλέξ. Καρανικόλα στὴ σχετική του ὁμιλία (βλ. παραπάνω, σελ. 13–21).

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Διάλειμμα 10′ - Συζήτηση

2. Φ. ΒΩΡΟΣ : Ἡ διδασκαλία τῆς Καθόδου τῶν Μυρίων ἀπὸ μετάφραση.
3. Β. ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ - Β. ΛΑΛΟΠΟΥΛΟΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας τῆς Καθόδου τῶν Μυρίων, Βιβλ. Δ′, κεφ. 5 καὶ 6-7.

ΠΕΜΠΤΗ, 14 Ὀκτωβρίου

8.30 1. Κ. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ: Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφραση.
2. Ν. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ : Διάγραμμα διδασκαλίας Ἡροδότου.

Διάλειμμα 10′ - Συζήτηση

3. Β. ΦΟΡΗΣ : Παρουσίαση τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

17.00 1. ΧΡ. ΤΣΟΛΑΚΗΣ : Τὸ ρῆμα στὴ Νεοελληνικὴ Γραμματική.
2. Α. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗΣ : Διάγραμμα διδασκαλίας Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Συζήτηση

ΙΩΑΝΝΙΝΑ

(Β′ Γυμνάσιο Θηλέων)

ΠΕΜΠΤΗ, 14 Ὀκτωβρίου

17.00 1. Χαιρετισμὸς τοῦ Ὑφυπουργοῦ Παιδείας κ. Β. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ.
2. Ὁμιλία κ. Φ. ΒΩΡΟΥ, Συμβούλου Β′ τοῦ ΚΕΜΕ. Θέμα : Τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἡ σημασία τους καὶ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχία[1].

Διάλειμμα 10′

3. Κ. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ : Οἱ στόχοι τῆς διδασκαλίας τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν ἀπὸ μεταφράσεις.
4. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Ἡ διδακτικὴ τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Γραμματείας ἀπὸ μεταφράσεις.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, 15 Ὀκτωβρίου

8.30 1. Π. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ : Ἡ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας ἀπὸ μετάφραση.
2. Γ. ΚΟΥΛΙΚΟΥΡΔΗ : Ἡ διδασκαλία τοῦ ζ τῆς Ὀδύσσειας.
3. Ι. ΑΡΒΑΝΙΤΗΣ : Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφραση.
4. Ν. ΧΙΟΝΙΔΗΣ : Διάγραμμα διδασκαλίας Ἡροδότου, V 55-64.

Συζήτηση

1. Φ. ΒΩΡΟΣ : Ἡ Κάθοδος τῶν Μυρίων ἀπὸ μετάφραση.
2. Α. ΣΤΕΦΟΣ : Διάγραμμα διδασκαλίας τῆς Καθόδου τῶν Μυρίων, Βιβλ. Δ′, κεφ. 6-7.

Συζήτηση

---

1. Ἀναπλήρωσε τὸν Πρόεδρο τοῦ ΚΕΜΕ κ. Ἀλέξ. Καρανικόλα στὴ σχετική του ὁμιλία (βλ. παραπάνω, σελ. 13 - 21).

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

3. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Ἡ διδακτικὴ τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

ΣΑΒΒΑΤΟ, 16 Ὀκτωβρίου

8.30 1. Δ. ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ : Παρουσίαση τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.
2. Ε. ΛΑΝΑΡΗΣ - ΑΓΓ. ΣΚΙΑΔΑ : Διαγράμματα διδασκαλίας Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Συζήτηση

ΚΑΒΑΛΑ

(Μεγάλη Λέσχη)

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, 15 Ὀκτωβρίου

17.00 1. Ὁμιλία κ. Η. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Συμβούλου Β΄ τοῦ ΚΕΜΕ. Θέμα : Τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἡ σημασία τους καὶ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχία.[1]
2. Κ. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ : Οἱ στόχοι τῆς διδασκαλίας τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν ἀπὸ μεταφράσεις.

Διάλειμμα - Συζήτηση ἀποριῶν.

3. Ε. ΒΙΚΕΤΟΣ : Ἡ ραψωδία α τῆς Ὀδύσσειας.

ΣΑΒΒΑΤΟ, 16 Ὀκτωβρίου

8.30 1. Ν. ΚΟΤΣΕΛΙΔΗΣ - Θ. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ὀδύσσειας : ε 1-86 καὶ α 1-95.

Συζήτηση

2. Κ. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ : Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφραση.
3. Π. ΤΕΦΛΙΟΥΔΗΣ : Διάγραμμα διδασκαλίας Ἡροδότου.

Συζήτηση

4. Ν. ΒΑΡΜΑΖΗΣ : Ἡ διδασκαλία τῆς Καθόδου τῶν Μυρίων ἀπὸ μετάφραση.

17.00 1. ΠΡ. ΔΑΝΙΗΛΙΔΗΣ - Ν. ΒΑΡΜΑΖΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας τῆς Καθόδου τῶν Μυρίων, Βιβλ. Δ΄, κεφ. 5.

Συζήτηση

2. Β. ΦΟΡΗΣ : Παρουσίαση τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

ΚΥΡΙΑΚΗ, 17 Ὀκτωβρίου

9.30 1. ΧΡ. ΤΣΟΛΑΚΗΣ : Τὸ ρῆμα στὴ Νεοελληνικὴ Γραμματική.
2. Α. ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ - Α. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Συζήτηση

---

1. Ἀναπλήρωσε τὸν Πρόεδρο τοῦ ΚΕΜΕ κ. Ἀλέξ. Καρανικόλα στὴ σχετική του ὁμιλία (βλ. παραπάνω, σελ. 13-21).

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΑΤΡΑ

(Αἴθουσα Τελετῶν Ἀρσακείου)

ΣΑΒΒΑΤΟ, 16 Ὀκτωβρίου

8.30 1. Ὁμιλία κ. Φ. ΒΩΡΟΥ, Συμβούλου Β΄ τοῦ ΚΕΜΕ. Θέμα: Τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἡ σημασία τους καὶ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχία. [1]

2. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ: Ἡ διδασκαλία τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν ἀπὸ μεταφράσεις.

Διάλειμμα 10΄

3. Κ. ΚΑΤΣΙΜΑΝΗΣ: Προϋποθέσεις τῆς διδασκαλίας Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν ἀπὸ μεταφράσεις.

4. Ι. ΑΡΒΑΝΙΤΗΣ: Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφραση.

17.00 1. Ν. ΧΙΟΝΙΔΗΣ - ΕΛ. ΚΑΚΡΙΔΗ: Διαγράμματα Διδασκαλίας Ἡροδότου, V 55 - 64 καὶ VII 101 - 105.

Συζήτηση

2. ΑΡ. ΣΚΙΑΔΑΣ: Ἡ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας ἀπὸ μετάφραση.

3. Π. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ: Διάγραμμα διδασκαλίας Ὀδύσσειας: ζ 112-224

Συζήτηση

ΚΥΡΙΑΚΗ, 17 Ὀκτωβρίου

9.30 1. Φ. ΒΩΡΟΣ: Ἡ Κάθοδος τῶν Μυρίων ἀπὸ μετάφραση.

2. Α. ΣΤΕΦΟΣ: Διάγραμμα διδασκαλίας τῆς Καθόδου τῶν Μυρίων, Βιβλ. Δ΄ κεφ. 6-7.

Συζήτηση

3. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ: Ἡ διδακτικὴ τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

17.00 1. Δ. ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ: Παρουσίαση τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

2. ΑΓΓ. ΣΚΙΑΔΑ: Διάγραμμα διδασκαλίας Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Συζήτηση.

ΗΡΑΚΛΕΙΟ

(Α΄ Γυμνάσιο Θηλέων)

ΚΥΡΙΑΚΗ, 31 Ὀκτωβρίου

9.30 1. Ὁμιλία κ. Η. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Συμβούλου Β΄ τοῦ ΚΕΜΕ. Θέμα: Τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἡ σημασία τους καὶ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχία[1]

2. ΓΡ. ΣΗΦΑΚΗΣ: Φιλολογία καὶ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία.

3. Ι. ΑΡΒΑΝΙΤΗΣ: Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφραση.

1. Ἀναπλήρωσε τὸν Πρόεδρο τοῦ ΚΕΜΕ κ. Ἀλέξ. Καρανικόλα στὴ σχετική του ὁμιλία (βλ. παραπάνω, σελ. 13-21).

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

17.00 1. ΕΛ. ΚΑΚΡΙΔΗ - Ν. ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ἡροδότου, VII 101 - 105 καὶ I 34 - 45.

Συζήτηση

2. ΑΡ. ΣΚΙΑΔΑΣ : Ἡ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας ἀπὸ μετάφραση.

ΔΕΥΤΕΡΑ, 1 Νοεμβρίου

8.30 1. ΑΛ. ΜΠΕΚΙΑΡΗΣ - Π. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ : Διαγράμματα διδασκαλίας τῆς Ὀδύσσειας.

Συζήτηση

2. Β. ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ : Ἡ διδασκαλία τῆς Καθόδου τῶν Μυρίων ἀπὸ μετάφραση, Βιβλ. Δ΄. κεφ. 7.
3. ΗΛ. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ : Ἡ καθιέρωση τῆς Δημοτικῆς - διδακτικὲς ἀρχὲς διδασκαλίας τῆς Νέας Ἑλληνικῆς.

17.00 1. Δ. ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ : Παρουσίαση τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.
2. ΧΡ. ΤΣΟΛΑΚΗΣ : Τὸ ρῆμα στὴ Νεοελληνικὴ Γραμματική.

Συζήτηση

3. ΑΓΓ. ΣΚΙΑΔΑ : Διάγραμμα διδασκαλίας Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Συζήτηση

ΡΟΔΟΣ

(Δημοτικὸ Θέατρο)

ΣΑΒΒΑΤΟ, 6 Νοεμβρίου

16.30 1. Χαιρετισμὸς τοῦ Ὑφυπουργοῦ Παιδείας κ. Β. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ.
2. Ὁμιλία Προέδρου τοῦ ΚΕΜΕ κ. ΑΛΕΞ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ. Θέμα : Τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἡ σημασία τους καὶ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχία.

Διάλειμμα 10΄

3. Ε. ΒΙΚΕΤΟΣ : Ἡ διδακτικὴ τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Γραμματείας ἀπὸ μετάφραση - Ἡ ραψωδία α τῆς Ὀδύσσειας.

Συζήτηση

ΚΥΡΙΑΚΗ, 7 Νοεμβρίου

10.30 1. Ε. ΚΑΚΡΙΔΗ : Διάγραμμα διδασκαλίας Ἡροδότου - Συζήτηση.

Διάλειμμα 10΄

2. ΑΛ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑΣ: Ἡ σημασία τοῦ θεσμοῦ τῶν πολιτιστικῶν καὶ ἀνθρωπιστικῶν δραστηριοτήτων στὸ Γυμνάσιο - Μεθόδευση τῆς ἐφαρμογῆς τοῦ θεσμοῦ.

Συζήτηση

16.30 1. Δ. ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ: Παρουσίαση τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Διάλειμμα 10΄

2. Δ. ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ : Διδακτικὲς ὁδηγίες - (Ἀγγ. Σκιαδᾶ) Διάγραμμα διδασκαλίας Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Συζήτηση

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ Μ.Ε.

ΔΕΥΤΕΡΑ, 18 Ὀκτωβρίου

(Ἀμφιθέατρο Μαρασλείου Παιδαγ. Ἀκαδημίας - Μαρασλῆ 4)

9.00 1. Ὁμιλία Προέδρου τοῦ ΚΕΜΕ κ. ΑΛΕΞ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ. Θέμα : Τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἡ σημασία τους καὶ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχία.

Διάλειμμα 10΄

2. ΓΡ. ΣΗΦΑΚΗΣ : Φιλολογία καὶ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία.
3. Κ. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ : Οἱ στόχοι τοῦ μαθήματος τῆς Ἀρχαίας Ἑλληνικῆς Γραμματείας ἀπὸ μετάφραση.

Συζήτηση

17.00 1. ΑΓ. ΤΣΟΠΑΝΑΚΗΣ : Προβληματικὴ τῆς διδασκαλίας τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν στὸ Γυμνάσιο καὶ τὸ Λύκειο.
2. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Ἡ διδακτικὴ τοῦ μαθήματος «Ἀρχαία Ἑλληνικὴ Γραμματεία» ἀπὸ μεταφράσεις.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

3. Δ. ΜΑΡΩΝΙΤΗΣ : Ἡ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας ἀπὸ μετάφραση.

ΤΡΙΤΗ, 19 Ὀκτωβρίου

9.00 1. Ε. ΒΙΚΕΤΟΣ : Διδασκαλία τῆς ραψωδίας α τῆς Ὀδύσσειας.
2. Α. ΜΠΕΚΙΑΡΗΣ - Π. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ὀδύσσειας.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

3. Κ. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ : Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφραση.

17.00 1. Ν. ΧΙΟΝΙΔΗΣ - Κ. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ : Διαγράμματα διδασκαλίας Ἡροδότου.

Συζήτηση - Διάλειμμα 10΄

2. Ε. ΣΟΥΛΗΣ - Φ. ΒΩΡΟΣ : Ἡ διδασκαλία τῆς Καθόδου τῶν Μυρίων ἀπὸ μετάφραση.
3. Π. ΚΑΝΔΡΟΣ - ΠΡ. ΔΑΝΙΗΛΙΔΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας : Κάθοδος τῶν Μυρίων, Βιβλ. Δ΄, κεφ. 5.

ΤΕΤΑΡΤΗ, 20 Ὀκτωβρίου

(ΜΕΤΕΧΕΙ ΚΑΙ ΤΟ ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ Δ.Ε.)

9.00 1. Μ. ΣΕΤΑΤΟΣ : Ἡ καθιέρωση τῆς δημοτικῆς στὰ πλαίσια τῆς Γενικῆς Γλωσσολογίας.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

2. Β. ΦΟΡΗΣ : Παρουσίαση τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Διάλειμμα 10′ - Συζήτηση

3. ΧΡ. ΦΡΑΓΚΟΣ : Ἡ διδακτικὴ τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

17.00 1. ΧΡ. ΤΣΟΛΑΚΗΣ : Τὸ ρῆμα στὴ Νεοελληνικὴ Γραμματική.
2. Α. ΚΟΥΤΣΙΛΙΕΡΗΣ - Α. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗΣ : Διαγράμματα διδασκαλίας Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς.

Συζήτηση

ΠΕΜΠΤΗ, 21 Ὀκτωβρίου

9.00 1. Ε. ΠΛΑΤΗΣ : Ἀνάλυση τῆς «Ἐπιστροφῆς ἀπὸ τοὺς Δελφοὺς» τοῦ Ν. Βρεττάκου.
2. Σ. ΚΟΣΜΑ : Ἀνάλυση τοῦ «Μελτεμιοῦ» τοῦ Τ. Παπατσώνη.
3. Κ. ΠΛΗΣΗΣ : Διάγραμμα διδασκαλίας «Γιὰ τὴν προίκα τῆς ἀδελφῆς» τοῦ Α. Καρκαβίτσα.

17.00 1. ΑΛΕΞ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑΣ, Ε. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Π. ΤΡΟΜΒΟΥΚΗΣ : Ὁ ἐκπαιδευτικὸς καὶ τὰ προβλήματα τοῦ σημερινοῦ ἐφήβου.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, 22 Ὀκτωβρίου

9.00 Εἰσήγηση γιὰ τοὺς σκοποὺς, τὴν ὀργάνωση καὶ τὴν ἐφαρμογὴ στὰ γυμνάσια τοῦ νέου θεσμοῦ τῶν πολιτιστικῶν καὶ ἀνθρωπιστικῶν δραστηριοτήτων. (Εἰσηγητὲς οἱ : Ἀλ. Καρανικόλας, Ἀν. Πάγκαλος, Ἑλ. Γιωτοπούλου, Ἀλ. Παπαδερός, Κυρ. Κατσιμάνης, Καλ. Πούμπουρα, Κορ. Κροκοδείλου, Νικ. Πολυχρονόπουλος.)

Συζήτηση.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΙΙ. Η ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΕΝΤΡΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ
ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΩΣ (ΚΕΜΕ)

'Αριθ. πρωτ. 1429 'Αθήνα, 25 'Οκτωβρίου 1976

ΕΞ. ΕΠΕΙΓΟΥΣΑ

Π ρ ὸ ς

Τὸ 'Εποπτικὸ καὶ Διδακτικὸ Προσωπικὸ

τῶν σχολείων Μέσης 'Εκπαιδεύσεως

Τὸ 'Υπουργεῖο 'Εθνικῆς Παιδείας στὴν προσπάθειά του γιὰ ἐκσυγχρονισμὸ τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ μας συστήματος ἀποφάσισε, ὅπως ἔχουμε ἤδη ἀνακοινώσει μὲ τὰ μέσα μαζικῆς ἐνημερώσεως, νὰ καθιερώσει ἀπὸ τὸ σχολικὸ ἔτος 1976 - 1977 καὶ συγκεκριμένα ἀπὸ τὴν 1η Νοεμβρίου 'τὸ θεσμὸ τῶν ἐλεύθερων δραστηριοτήτων γιὰ τοὺς μαθητὲς τῶν γυμνασίων. Οἱ δραστηριότητες αὐτὲς θὰ βρίσκονται ἔξω ἀπὸ τὴ συνηθισμένη διδακτικὴ ἐργασία στὶς τάξεις, αὐτὴ δηλαδὴ ποὺ ἀκολουθεῖ τὸ ἐπίσημο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα τῶν μαθημάτων, καὶ θὰ εἶναι :

α) 'Αθλητικές, ποὺ θὰ συμβάλλουν στὴν τόνωση τοῦ σχολικοῦ ἀθλητισμοῦ καὶ τὴν καλλιέργεια φίλαθλου πνεύματος καὶ

β) Πολιτιστικὲς καὶ ἀνθρωπιστικές, ποὺ θὰ ἱκανοποιοῦν μορφωτικοὺς σκοποὺς τῆς σύγχρονης ἐκπαιδευτικῆς πραγματικότητας καὶ θὰ ἀποβλέπουν στὴ γενικὴ καλλιέργεια τοῦ μαθητῆ. Παραθέτουμε πίνακα κατανομῆς τῶν δραστηριοτήτων αὐτῶν στὶς τάξεις τοῦ τριτάξιου γυμνασίου:

Τάξη	Εἶδος δραστηριότητας	Γεωγραφικὴ κατανομὴ	Διάρκεια σὲ ὧρες τὴν ἑβδομ.
Α΄	'Αθλητικὲς	Σ' ὁλόκληρη τὴ χώρα	3
Β΄	α) 'Αθλητικὲς	Μόνο στὴν ἐπαρχία	3
	β) Πολιτιστικὲς καὶ ἀνθρωπιστικὲς	Μόνο στὴν 'Αθήνα, τὸν Πειραιὰ καὶ τὴ Θεσ/νίκη	2
Γ΄	Πολιτιστικὲς καὶ ἀνθρωπιστικὲς	Σ' ὁλόκληρη τὴ χώρα	2

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μὲ τὴν ἐγκύκλιό μας αὐτὴν ἐδῶ θὰ θέσουμε ὑπόψη σας τὶς σκέψεις καὶ τὶς ἀπόψεις μας γιὰ τὴ σωστὴ ὀργάνωση καὶ ἐφαρμογὴ τῶν πολιτιστικῶν καὶ ἀνθρωπιστικῶν δραστηριοτήτων.

Α' Παιδαγωγικὴ θεμελίωση

1. Παρὰ τὸ ὅτι οἱ πολιτιστικὲς καὶ ἀνθρωπιστικὲς δραστηριότητες εἶναι κατὰ πρῶτο λόγο θέμα σχολικῆς πράξεως, κρίνεται ἀναγκαῖο νὰ θεμελιωθοῦν σωστὰ ἀπὸ θεωρητικὴ καί, πιὸ συγκεκριμένα, ἀπὸ παιδαγωγικὴ ἄποψη. Εἶναι λοιπὸν ἀπαραίτητο νὰ συνειδητοποιηθεῖ ὅτι μὲ τὶς πολιτιστικὲς δραστηριότητες :

α) Αἴρεται ἡ «στεγανοποίηση» τοῦ σχολείου καὶ ξεπερνιέται σὲ σημαντικὸ βαθμὸ ὁ ἀναπόφευκτα συντηρητικὸς καὶ στατικὸς χαρακτήρας του. Τὸ σχολεῖο καὶ ἡ κοινωνικὴ πραγματικότητα δὲ θὰ εἶναι πιὰ δύο ἄσχετοι ἢ ἀντίθετοι μεταξύ τους κόσμοι, ἀλλὰ θὰ ἀναπτύσσεται ἀνάμεσά τους μιὰ διαλεκτικὴ σχέση : ἡ κοινωνικὴ πραγματικότητα θὰ προβληματίζει τὸ σχολεῖο καὶ τὸ σχολεῖο θὰ φωτίζει, διὰ μέσου τῶν μαθητῶν, τὴν κοινωνικὴ πραγματικότητα.

β) Ἀφυπνίζονται οἱ ἔμφυτες ἱκανότητες καὶ οἱ κάθε εἴδους ἐμπειρίες τοῦ μαθητῆ, ἀφοῦ θὰ καλεῖται ὄχι μόνο νὰ ἀφομοιώσει δημιουργικὰ τὰ πολιτιστικὰ ἐπιτεύγματα τῆς πατρίδας του, ἀλλὰ καὶ νὰ ἀντιδράσει γόνιμα στοὺς κάθε εἴδους ἐρεθισμοὺς τῆς κοινωνικῆς πραγματικότητας. Εἰδικότερα, κατὰ τὴ συζήτηση γιὰ τὴ λήψη ἀποφάσεων σχετικὰ μὲ τὴν ὀργάνωση καὶ τὴν πραγματοποίηση τῶν διαφόρων πολιτιστικῶν καὶ ἀνθρωπιστικῶν δραστηριοτήτων, τὸ παιδὶ θὰ ἐθίζεται στὸ συνεχὴ δημοκρατικὸ διάλογο (ἐλεύθερη ἔκφραση γνώμης, θεμελίωση ἀπόψεων, σεβασμὸς τῆς γνώμης τοῦ συνομιλητῆ, ἀνοχὴ τοῦ ἀντιλόγου) καθὼς καὶ στὴ λήψη ἀποφάσεων κοινῆς, κατὰ τὸ δυνατό, ἀποδοχῆς καί, ἐπιπλέον, ὁδηγούμενο ἀπὸ τὸν καθηγητὴ μὲ τὸ σωστὸ τρόπο, θὰ ἀναπτύσσει δική του πρωτοβουλία, θὰ ξεπερνᾶ τὶς παρορμήσεις του καὶ θὰ γίνεται μὲ τὸν καιρὸ ἄτομο ὑπεύθυνο καὶ αὐτοκαθοριζόμενο. Ὅλα αὐτὰ θὰ συμβάλουν στὴν ἀνάπτυξη τῆς κοινωνικότητας τοῦ παιδιοῦ καὶ θὰ προωθήσουν ἀποφασιστικὰ τὴν ὁμαλή, ἀργότερα, ἔνταξή του στὴν κοινωνία.

2. Οἱ σκοποὶ αὐτοὶ θὰ πραγματοποιηθοῦν, ὅταν ὀργανωτὲς καὶ φορεῖς τῶν πολιτιστικῶν δραστηριοτήτων εἶναι οἱ ἴδιοι οἱ μαθητὲς σὲ συνεργασία μὲ τοὺς ὑπεύθυνους καθηγητές τους. Μόνο ἔτσι οἱ μαθητὲς θὰ ἀναπτύξουν διοικητικὲς καὶ ὀργανωτικὲς ἱκανότητες, ἐνῶ παράλληλα θὰ ἐνισχύσουν τὶς προσωπικές τους κλίσεις.

Γενικά, μὲ τὶς δραστηριότητες αὐτὲς δὲν ἐπιδιώκεται μόνο ἡ αὔξηση τῶν γνώσεων, ἀλλὰ προπάντων ἡ ἀνάπτυξη τῆς προσωπικότητας καὶ ἡ καλλιέργεια τῆς κοινωνικότητας τοῦ μαθητῆ.

Ὅσο ἀξιόλογες, ἐπομένως, καὶ ἂν ἦταν ἀνάλογες δραστηριότητες ποὺ πραγματοποιοῦσαν κατὰ τὸ παρελθὸν καθηγητὲς καὶ γυμνασιάρχες μὲ ἀτομικὴ πρωτοβουλία, πρέπει νὰ ἀντιληφθοῦμε ὅτι οἱ δραστηριότητες ποὺ προγραμματίζονται τώρα, τοποθετοῦνται πάνω σὲ καινούρια βάση. Ἐνῶ ἐκεῖνες εἶχαν περιπτωσιακὸ χαρακτήρα, ἦταν ἀσυντόνιστες καί, τὶς πιὸ πολλὲς φορές, ἀντιμετώπιζαν τὸ μαθητὴ σὰν παθητικὸ δέκτη ἐντολῶν καὶ κατευθύνσεων, αὐτὲς ἐδῶ θεσμοποιοῦνται, ἐντάσσονται στὸ πρόγραμμα λειτουργίας τοῦ σχολείου καὶ ἔχουν βασικό τους στόχο τὴν ἀνάπτυξη τῆς πρωτοβουλίας, τῆς αὐτενέργειας καὶ τῆς συναισθήσεως εὐθύνης τοῦ μαθητῆ.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

3. Πιστεύουμε πὼς οἱ καθηγητές μας, ἀποκτώντας ἐπίγνωση ὅτι μὲ τὸ νέο θεσμὸ ὁλοκληρώνεται τὸ ἔργο τοῦ σχολείου, θὰ ἐνστερνιστοῦν τὶς πολιτιστικὲς καὶ ἀνθρωπιστικὲς δραστηριότητες, θὰ τὶς θεωρήσουν δική τους ὑπόθεση καὶ θὰ ἐπιδοθοῦν ὁλόψυχα στὴν ἐφαρμογὴ τοῦ νέου αὐτοῦ θεσμοῦ. Ἐπόπτες, ἐπιθεωρητές, γυμνασιάρχες καί προπάντων καθηγητές, εἴμαστε βέβαιοι ὅτι θὰ ἐργαστοῦν μὲ ἐνθουσιασμὸ καὶ μὲ τὴν πίστη ὅτι ἡ διάθεση μικροῦ ἀριθμοῦ διδακτικῶν ὡρῶν, ποὺ συνεπάγεται ἡ πραγματοποίηση τῶν δραστηριοτήτων, θὰ ἀντισταθμιστεῖ — καὶ μὲ τὸ παραπάνω — ἀπὸ τὰ ὀφέλη ποὺ θὰ ἀποκομίσουν μακροπρόθεσμα οἱ μαθητές.

Β΄ Ἐνημέρωση καὶ καθοδήγηση τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ

1. Εἶναι αὐτονόητο πὼς οἱ πολιτιστικὲς καὶ ἀνθρωπιστικὲς δραστηριότητες θὰ δημιουργήσουν κάποια προβλήματα στὰ σχολεῖα. Ἕνα μεγάλο μέρος τῶν δυσχερειῶν ὀφείλεται στὸ ὅτι οἱ καθηγητὲς κρίνουν ἴσως ὅτι δὲν εἶναι ἀρκετὰ προπαρασκευασμένοι γιὰ τὸ ἔργο αὐτό. Ἂν ὅμως ἡ Πολιτεία κατέληξε στὴν ἀπόφαση νὰ τοὺς ἀναθέσει αὐτὴ τὴν ἀποστολή, αὐτὸ τῆς τὸ ὑπαγόρευσε ἡ βεβαιότητα ὅτι ἄνθρωποι μὲ ἰδανικά, πανεπιστημιακὲς σπουδὲς καὶ διδακτικὴ πεῖρα, ὅπως οἱ καθηγητὲς τῆς Μ.Ε., εἶναι ἤ, καλύτερα, μποροῦν νὰ γίνουν, μὲ βάση τὰ σημερινὰ ἑλληνικὰ δεδομένα, οἱ περισσότερο ἱκανοὶ νὰ πραγματώσουν ἕνα μέτρο, ποὺ θὰ συμπληρώσει οὐσιαστικὰ τὴν παρεχόμενη ἀπὸ τὸ παραδοσιακὸ σχολεῖο μόρφωση τῶν μαθητῶν μας. Πρέπει πάντως νὰ ἐξαρθεῖ τὸ ὅτι ἡ Πολιτεία, στὴν προσπάθειά της νὰ μὴν κάνει ἐπαχθεῖς τὶς συνθῆκες ἐργασίας τῶν καθηγητῶν, κατέληξε στὴν ἀπὸ κάθε ἄποψη ὀρθὴ ἀπόφαση νὰ συνυπολογίσει στὸ συνολικὸ ὑποχρεωτικὸ ἀριθμὸ ὡρῶν ἑβδομαδιαίας διδασκαλίας τους ὅσες ὧρες τὴν ἑβδομάδα θὰ ἀπασχολοῦνται μὲ τὶς δραστηριότητες αὐτές.

2. Παράλληλα πρέπει νὰ ἀντιμετωπιστεῖ σωστὰ καὶ ἡ ἀνάγκη ἐνημερώσεως τῶν καθηγητῶν μὲ βάση τὴν ἐνθάρρυνση, τὴν κατανόηση καὶ τὸ διάλογο. Γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτό, ἐπιβάλλεται νὰ δοθοῦν οἱ κατάλληλες ὁδηγίες στὸ διδακτικὸ καὶ τὸ ἐποπτικὸ προσωπικό, ἐνῶ εἶναι ἀπαραίτητο νὰ μεθοδευτεῖ ἡ συστηματικὴ ἐπικοινωνία τοῦ ΚΕΜΕ μὲ τοὺς καθηγητές, ἡ ἐμπειρία τῶν ὁποίων ἀπὸ τὴν ἐφαρμογὴ τοῦ νέου θεσμοῦ θὰ εἶναι μελλοντικὰ ἰδιαίτερα χρήσιμη.

Συγκεκριμένα κρίθηκε σκόπιμο :

α) Νὰ ἱδρυθεῖ εἰδικὸ γραφεῖο στὸ ΚΕΜΕ, ποὺ θὰ συγκεντρώνει καὶ θὰ ἐπεξεργάζεται τὶς ἐμπειρίες ἀπὸ τὴν πραγματοποίηση τῶν πολιτιστικῶν καὶ ἀνθρωπιστικῶν δραστηριοτήτων σὲ ὁλόκληρη τὴ χώρα ἔτσι, ὥστε νὰ προκύψει τελικὰ ὑλικὸ χρήσιμο γιὰ τὴν εὐόδωση τῆς ὅλης προσπάθειας

β) Παράλληλα, ἐκπρόσωποι τοῦ γραφείου αὐτοῦ νὰ πραγματοποιοῦν κατὰ περιφέρειες εἰδικὲς συγκεντρώσεις τῶν καθηγητῶν, νὰ ἐνημερώνονται γιὰ τὰ προβλήματα ποὺ αὐτοί ἀντιμετωπίζουν, νὰ συζητοῦν τὶς δυσκολίες τους καί, μὲ τὴν ἀνταλλαγὴ ἀπόψεων, νὰ συμβάλλουν στὴν καλύτερη ὀργάνωση τῶν δραστηριοτήτων αὐτῶν.

γ) Σὲ κάθε διοικητικὴ ἐπιθεώρηση νὰ ἐπιλεγοῦν 2 - 3 καθηγητὲς μὲ ἐνδιαφέρον γιὰ τὶς πολιτιστικὲς καὶ ἀνθρωπιστικὲς δραστηριότητες, οἱ ὁποῖοι θὰ βρίσκονται σὲ συνεχὴ ἐπαφὴ μὲ τὸ παραπάνω γραφεῖο τοῦ ΚΕΜΕ καὶ θὰ βοηθοῦν τοὺς ὑπεύθυνους συναδέλφους τους τῆς ἴδιας περιοχῆς. Τὸ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

μέτρο αὐτὸ στὴν πρώτη ἐφαρμογὴ τοῦ θεσμοῦ θὰ περιοριστεῖ στὴν περιοχὴ Ἀττικῆς.

δ) Σὲ εἰδικὲς συγκεντρώσεις τῶν ἐποπτικῶν ὀργάνων, ἐκπρόσωποι τοῦ γραφείου πολιτιστικῶν καὶ ἀνθρωπιστικῶν δραστηριοτήτων τοῦ ΚΕΜΕ νὰ συζητοῦν μαζί τους συναφὴ προβλήματα καί, ἐνδεχομένως, νὰ ὀργανώνουν σεμινάρια προπαρασκευῆς μιᾶς πολιτιστικῆς δραστηριότητας (λ.χ. μιᾶς ἐπισκέψεως σὲ ἐργοστάσιο, μουσεῖο, δημόσιο κατάστημα κτλ.)

Γ΄ Εἰδικότερα ὀργανωτικὰ θέματα

1. Οἱ δυσχέρειες ποὺ προκύπτουν ἀπὸ τὴν ἔλλειψη τῶν κατάλληλων χώρων καὶ κυρίως ἐπαρκοῦς ἀριθμοῦ καθηγητῶν, σὲ συνδυασμὸ μὲ τὸ γεγονὸς πὼς ὁ νέος θεσμὸς ἐφαρμόζεται γιὰ πρώτη φορά, δημιουργοῦν τὴν ἀνάγκη νὰ ξεκινήσει μὲ βάση ὄχι τὴν τάξη ὁλόκληρη ἀλλὰ τὸ κάθε τμῆμα τῆς τάξεως. Μόνο σὲ εὐθετότερο χρόνο — καὶ πάντως ὄχι νωρίτερα ἀπὸ τὸ Β΄ τετράμηνο — θὰ πραγματοποιηθοῦν ἐνδεχομένως οἱ παραπάνω δραστηριότητες σὲ κάθε τάξη ὡς ἑνιαῖο σύνολο.

2. Ὁ συνολικὸς ἀριθμὸς τῶν ὡρῶν διδασκαλίας τὴν ἑβδομάδα γιὰ τὰ σχολεῖα ποὺ λειτουργοῦν μὲ πλῆρες πρόγραμμα δὲ θὰ αὐξηθεῖ μὲ τὴν ἐφαρμογὴ τοῦ θεσμοῦ, ἀλλὰ θὰ παραμείνει ἐκεῖνος ποὺ προβλέπει τὸ ὡρολόγιο πρόγραμμα ποὺ ἰσχύει. Στὴν περίπτωση αὐτὴ θὰ περικοποῦν ὧρες. Οἱ ὧρες αὐτὲς εἶναι οἱ ἀκόλουθες :

Ἀπὸ τὴν Α΄ τάξη, στὴν ὁποία, ὅπως δείχνει ὁ πίνακας κατανομῆς κατὰ τάξεις, θὰ γίνονται μόνο ἀθλητικὲς δραστηριότητες, θὰ περικοποῦν : 1 ὥρα ἀπὸ τὴ γυμναστική, 1 ὥρα ἀπὸ τὴν Ἱστορία καὶ 1 ὥρα, στὸ πρῶτο τετράμηνο, ἀπὸ τὴ Ζωολογία - Φυτολογία καὶ 1 ὥρα, στὸ δεύτερο τετράμηνο, ἀπὸ τὴ Γεωγραφία. Συνολικὰ δηλαδὴ στὴν τάξη αὐτὴ θὰ περικοποῦν τρεῖς ὧρες τὴν ἑβδομάδα, ὅσες καὶ οἱ ὧρες ποὺ θὰ διατεθοῦν γιὰ τὶς ἀθλητικὲς δραστηριότητες.

Ἀπὸ τὴ Β΄ τάξη θὰ περικοποῦν : 1 ὥρα ἀπὸ τὴ Γυμναστική, 1 ὥρα ἀπὸ τὰ Ἀρχαῖα Ἑλληνικὰ καὶ 1 ὥρα ἀπὸ τὴν Ἱστορία, στὸ πρῶτο τετράμηνο, καὶ 1 ὥρα ἀπὸ τὴν Ὑγιεινὴ στὸ δεύτερο, συνολικὰ δηλαδὴ τρεῖς ὧρες γιὰ τὰ σχολεῖα ποὺ θὰ ἐφαρμοστεῖ ὁ θεσμὸς τῶν ἀθλητικῶν δραστηριοτήτων. Ὅμως γιὰ τὰ σχολεῖα ποὺ θὰ ἐφαρμοστεῖ ὁ θεσμὸς τῶν πολιτιστικῶν δραστηριοτήτων, δηλαδὴ γιὰ τὰ σχολεῖα Ἀθηνῶν, Πειραιῶς καὶ Θεσσαλονίκης, οἱ ὧρες ποὺ θὰ περικοποῦν θὰ εἶναι μόνο δύο, 1 ὥρα ἀπὸ τὰ Ἀρχαῖα Ἑλληνικὰ καὶ 1 ὥρα ἀπὸ τὴν Ἱστορία, στὸ πρῶτο τετράμηνο, καὶ 1 ὥρα ἀπὸ τὴν Ὑγιεινή, στὸ δεύτερο.

Ἀπὸ τὴν Γ΄ τάξη, στὴν ὁποία θὰ ἐφαρμοστεῖ μόνο ὁ θεσμὸς τῶν πολιτιστικῶν δραστηριοτήτων σ' ὅλη τὴ χώρα, θὰ περικοποῦν δύο ὧρες : 1 ἀπὸ τὰ Τεχνικὰ καὶ 1 ἀπὸ τὴ Γεωγραφία, στὸ πρῶτο τετράμηνο, καὶ 1 ἀπὸ τὴν Ἀγωγὴ τοῦ Πολίτη, στὸ δεύτερο.

3. Στὶς ἀμέσως προσεχεῖς ἡμέρες θὰ ἀποσταλεῖ ἐγκύκλιος μὲ τὴ συγκεκριμένη ὕλη ποὺ πρέπει νὰ ἀφαιρεθεῖ ἢ νὰ προσφερθεῖ περιληπτικὰ ἀπὸ τὰ μαθήματα, στὰ ὁποῖα θὰ γίνουν οἱ περικοπὲς αὐτὲς τῶν ὡρῶν διδασκαλίας.

4. Εἶναι εὐνόητο πὼς στὰ σχολεῖα ποὺ ἔχουν περικοπεῖ ὧρες (ἐπειδὴ λ.χ. δὲν ὑπάρχει καθηγητὴς τῶν Τεχνικῶν ἢ τῆς Μουσικῆς ἢ γιὰ ὁποιοδήποτε ἄλλο λόγο) δὲ θὰ γίνουν οἱ παραπάνω περικοπές.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

5. Ἂν ἡ προετοιμασία μιᾶς δραστηριότητας μπορεῖ — καὶ πρέπει — νὰ ἀπαιτήσει ἀρκετὰ δίωρα, εἶναι ἐπίσης πολὺ πιθανὸ τὸ χρονικὸ διάστημα τῶν δύο ὡρῶν νὰ μὴν ἐπαρκεῖ γιὰ τὴν πραγματοποίησή της. Στὴν περίπτωση αὐτή, θὰ παραστεῖ ἀνάγκη νὰ χρησιμοποιηθεῖ κάποιος πρόσθετος χρόνος, π.χ. μισὴ ὥρα ἢ καὶ μία. Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ κρίνεται σκόπιμο νὰ καταβληθεῖ προσπάθεια, ὥστε οἱ ὧρες τῶν πολιτιστικῶν δραστηριοτήτων νὰ εἶναι οἱ ὧρες 10 - 12 ἢ 11 - 1 καὶ νὰ μὴν ἀκολουθοῦνται ἀπὸ ἄλλες ὧρες διδασκαλίας.

6. Πρέπει ἀπὸ τώρα νὰ τονιστεῖ ὅτι οἱ πολιτιστικὲς καὶ ἀνθρωπιστικὲς δραστηριότητες δὲ θὰ εἶναι ὑπόθεση ὁρισμένων μόνο εἰδικοτήτων, ἀλλὰ ὅλων τῶν καθηγητῶν τοῦ γυμνασίου. Σὲ κάθε τμῆμα ὅμως θὰ ὑπάρχει ὁ ὑπεύθυνος καθηγητής, ποὺ θὰ συζητεῖ ἀπευθείας μὲ ὅλους τοὺς μαθητὲς τὰ διάφορα θέματα κατὰ τὴ διάρκεια τῶν προβλεπόμενων γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτὸ ὡρῶν. Εἶναι βέβαια δυνατό, ἂν αὐτὸ κριθεῖ ἀναγκαῖο ἢ σκόπιμο, ὁ ὑπεύθυνος καθηγητὴς νὰ ἀντικατασταθεῖ, πρέπει ὅμως στὶς περιπτώσεις αὐτὲς νὰ καταβάλλεται προσπάθεια, ὥστε ἡ ἀντικατάσταση νὰ γίνεται στὴν ἀρχὴ τῶν τετραμήνων τοῦ κάθε διδακτικοῦ ἔτους.

7. Εἶναι ἀναπόφευκτο ἀλλὰ καὶ χρήσιμο, ἰδιαίτερα στὸ ξεκίνημα τοῦ θεσμοῦ, νὰ ἀφιερωθοῦν ἀρκετὰ δίωρα σὲ διερευνητικὲς συζητήσεις, πρὶν ἀποφασιστεῖ ἡ πραγματοποίηση μιᾶς συγκεκριμένης δραστηριότητας. Ἄλλωστε σημασία δὲν ἔχει μόνο ἡ πραγματοποίηση μιᾶς δραστηριότητας· ἴσως περισσότερο σημαντικὴ εἶναι ἡ ὅλη προεργασία, ποὺ τελικὰ θὰ ὁδηγήσει σ' αὐτήν.

8. Κατὰ τὴ διάρκεια τῶν συζητήσεων, οἱ πολιτιστικὲς καὶ ἀνθρωπιστικὲς δραστηριότητες ποὺ θὰ ἐπιλεγοῦν, νομίζουμε πὼς πρέπει νὰ ἐξετάζονται σὲ συνδυασμὸ μὲ τὰ προβλήματα ποὺ ἀναφύονται κατὰ τὴν ἐκτέλεσή τους. Κριτήρια ἐπιλογῆς στὴν περίπτωση αὐτὴ θὰ εἶναι :

α) Τὰ ἰδιαίτερα διαφέροντα τῶν μαθητῶν, ἡ ἀντιληπτικότητά τους καὶ τὰ μαθήματα ποὺ αὐτοὶ διδάσκονται στὴν τάξη ὅπου φοιτοῦν.

β) Τὸ κοινωνικο - γεωγραφικὸ περιβάλλον ποὺ ἐπηρεάζει τὸν κόσμο τῶν παραστάσεών τους.

γ) Οἱ συνθῆκες λειτουργίας τοῦ σχολείου.

δ) Οἱ δυνατότητες ποὺ προσφέρει ἡ περιοχὴ (ἀρχαιολογικοὶ χῶροι, μουσεῖα, ἱδρύματα, ἐργοστάσια κτλ.).

ε) Ἡ εὐρύτερα νοούμενη παιδευτικὴ σημασία τῆς καθεμιᾶς ἀπὸ τὶς ἐφικτὲς πολιτιστικὲς καὶ ἀνθρωπιστικὲς δραστηριότητες καὶ

στ) Ἡ δυνατότητα καθολικῆς συμμετοχῆς τῶν μαθητῶν.

9. Οἱ καθηγητὲς πρέπει νὰ προσέξουν ὥστε ἀνάμεσα στὰ τμήματα καί, ἀργότερα, τὶς τάξεις νὰ μὴν ἀναπτυχθεῖ ὁ κακῶς ἐννοούμενος ἀνταγωνισμός, ποὺ μὲ τὸ ἄγχος τῆς μονοπωλήσεως τῶν διακρίσεων δηλητηριάζει τὴν αὐθορμησία τῶν μαθητῶν καὶ δὲν τοὺς ἀφήνει νὰ χαροῦν τοὺς καρποὺς τῶν προσπαθειῶν τους.

Δ΄ Οἱ πρῶτες πολιτιστικὲς δραστηριότητες

1. Τὰ χρονικὰ ὅρια ποὺ θὰ καθορίζονται κατὰ τὸν προγραμματισμὸ τῶν πολιτιστικῶν καὶ ἀνθρωπιστικῶν δραστηριοτήτων νὰ εἶναι ἀνετα καὶ ἐπαρκή. Ἂν λάβουμε ὑπόψη μας ὅτι ὁ θεσμὸς ἐφαρμόζεται γιὰ πρώτη φορά,

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

θὰ καταλάβουμε ὅτι εἶναι φυσικὸ νὰ συναντήσουμε ἀπρόβλεπτα ἐμπόδια, ποὺ ὅμως θὰ ξεπεραστοῦν τελικά. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο στὴν ἀρχὴ πρέπει οἱ ἐπιδιώξεις νὰ εἶναι ὅσο τὸ δυνατὸ λιγότερο φιλόδοξες καὶ νὰ ἀνταποκρίνονται στὶς ἐλάχιστες δυνατότητες ἑνὸς μέσου σχολείου. Στήν πρώτη αὐτὴ φάση ἐφαρμογῆς τοῦ θεσμοῦ θεωρεῖται ἰδιαίτερα ἐπιζήμια ἡ σπουδὴ γιὰ τὴν ἐπιτέλεση πολλῶν δραστηριοτήτων. Οἱ καθηγητικοὶ σύλλογοι δὲν πρέπει νὰ ἔχουν στόχο τους τὴν παρουσίαση ἐντυπωσιακῶν ἀπολογισμῶν, στὸ τέλος τοῦ διδακτικοῦ ἔτους, μὲ ἐντυπωσιακὰ ἀριθμητικὰ στοιχεῖα γιὰ τὶς δραστηριότητες ποὺ πραγματοποιήθηκαν. Ὁ νέος θεσμὸς πρέπει νὰ θεωρηθεῖ ὡς προέκταση καὶ ἐπιστέγασμα τῆς ἀγωγῆς τῶν μαθητῶν καὶ νὰ λειτουργήσει ὡς παράγοντας γιὰ τὴ δημιουργία γνησιότερης καὶ παιδαγωγικὰ γονιμότερης σχολικῆς ζωῆς.

2. Οἱ δραστηριότητες ποὺ ὑποδεικνύονται παρακάτω ἔχουν ἀποκλειστικὰ καὶ μόνο ἐνδεικτικὸ χαρακτήρα. Τὰ σχολεῖα δὲν εἶναι ὑποχρεωμένα οὔτε νὰ τὶς πραγματοποιήσουν ὅλες οὔτε νὰ πραγματοποιήσουν μόνο αὐτές. Ὑπάρχουν περιθώρια γιὰ τροποποιήσεις καὶ προσαρμογὲς ἀνάλογα μὲ τὰ τοπικὰ δεδομένα καὶ τὶς συνθῆκες λειτουργίας τοῦ κάθε σχολείου. Ἑπομένως πρόκειται γιὰ ἕνα πρόγραμμα πρώτης ἐφαρμογῆς. Αὐτὸ ποὺ κυρίως ἐνδιαφέρει τώρα εἶναι τὸ ξεκίνημα τοῦ θεσμοῦ καὶ ἡ τοποθέτησή του πάνω σὲ σωστὲς βάσεις. Ἡ ὁλοκλήρωσή του στὸ Γυμνάσιο καὶ ἡ ἐπέκτασή του στὸ Λύκειο εἶναι θέματα μεταγενέστερων ὁδηγιῶν. Πρέπει ἐξάλλου νὰ ὑπογραμμιστεῖ ὅτι στὶς τάξεις ποὺ θὰ ἐφαρμοστεῖ ἡ ἐγκύκλιος αὐτὴ γιὰ τὶς πολιτιστικὲς καὶ ἀνθρωπιστικὲς δραστηριότητες, δὲ θὰ ἰσχύσουν ὅσες ἀπὸ τὶς διατάξεις τῆς ἐγκυκλίου γιὰ τὶς μαθητικὲς κοινότητες μιλοῦν γιὰ παρεμφερεῖς δραστηριότητες στὸ Γυμνάσιο.

3. Κατὰ τὸ πρῶτο λοιπὸν στάδιο τῆς ἐφαρμογῆς τοῦ θεσμοῦ στὶς γυμνασιακὲς τάξεις ποὺ προαναφέρθηκαν μποροῦν νὰ ἐπιλεγοῦν :

α) Δραστηριότητες ποὺ ἀφοροῦν τὸ ἄμεσο περιβάλλον τοῦ μαθητῆ καὶ ποὺ δὲ δημιουργοῦν θέματα μετακινήσεως ἀπὸ τὸ σχολεῖο. Ὁ μαθητὴς θὰ ἀσχοληθεῖ μὲ τὴ διαμόρφωση, τὴν περιποίηση καὶ τὸν ἐξωραϊσμὸ τοῦ χώρου ποὺ τὸν περιβάλλει, ἀρχίζοντας ἀπὸ τὶς αἴθουσες διδασκαλίας καὶ ἀπὸ τὴν αὐλὴ τοῦ σχολείου. Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ θὰ συνδεθεῖ μὲ τὸ περιβάλλον του καὶ θὰ τὸ ἀγαπήσει. Αὐτὸ σημαίνει ὅτι δὲ θὰ περιμένει πρωτοβουλίες τοῦ εἴδους αὐτοῦ ἀπὸ τρίτους, ἀλλὰ θὰ αἰσθάνεται ὁ ἴδιος ὑπεύθυνος γιὰ τὸ περιβάλλον του. Καὶ ἀκόμη ὅτι θὰ φροντίζει διαρκῶς γιὰ τὴ διατήρηση τῆς καλῆς καταστάσεως τοῦ τελευταίου, μὲ τὴν ἐπίγνωση ὅτι ἔτσι προστατεύει τὸ προσωπικό του ἔργο.

β) Δραστηριότητες ποὺ ἀφοροῦν τὴ γνώση τοῦ ἱστορικοῦ παρελθόντος καὶ τῆς σύγχρονης πραγματικότητας. Τέτοιες εἶναι οἱ ἐπισκέψεις ἀρχαιολογικῶν χώρων, μουσείων, ἱδρυμάτων, ἐργοστασίων, κέντρων βιοτεχνίας κτλ., χάρη στὶς ὁποῖες οἱ μαθητὲς θὰ συμπληρώσουν τὴ μόρφωση ποὺ τοὺς παρέχει τὸ σχολεῖο, ἐνῶ ταυτόχρονα θὰ γνωρίσουν τὴν πρακτικὴ πλευρὰ τῆς ζωῆς καὶ θὰ βοηθηθοῦν στὸν ἐπαγγελματικό τους προσανατολισμό. Ἡ κατάλληλη καὶ προγραμματισμένη προετοιμασία τῶν ἐπισκέψεων αὐτῶν θὰ συντελέσει, ὥστε οἱ μαθητὲς νὰ ἀξιοποιοῦν κατὰ τὸν καλύτερο τρόπο τὴ χρονικὴ διάρκεια τῶν ἐξορμήσεών τους καὶ νὰ ἐπωφελοῦνται ὅσο τὸ δυνατὸ περισσότερο ἀπὸ αὐτές. Ἐννοεῖται ὅτι πρὶν ἀπὸ κάθε ἐπίσκεψη

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

θὰ προηγεῖται συνεννόηση μὲ τοὺς ἁρμοδίους τοῦ ἱδρύματος λ.χ. ἢ τοῦ μουσείου καὶ ὅτι θὰ ἀποφεύγονται οἱ πολλὲς μεταβάσεις σὲ πολυσύχναστους χώρους σὲ περιόδους τουριστικῆς αἰχμῆς.

γ) Ἄλλες δραστηριότητες στὴν τάξη καὶ ἔξω ἀπὸ αὐτήν, ὅπως ἡ παρακολούθηση μουσικῶν ἐκδηλώσεων καὶ θεατρικῶν παραστάσεων, ἡ ἐπίσκεψη ἐκθέσεων κτλ., κυρίως ὅμως ἡ ὀργάνωση ἐκδηλώσεων τοῦ εἴδους αὐτοῦ ἀπὸ τὰ ἴδια τὰ παιδιά, ἐφόσον ὑπάρχουν οἱ στοιχειώδεις προϋποθέσεις καὶ τὰ κατάλληλα πρόσωπα γιὰ νὰ τὰ ὁδηγήσουν. Καὶ σημειώνουμε πὼς στὸ πλαίσιο τῶν δραστηριοτήτων μέσα στὴν τάξη, πρέπει νὰ ἀξιοποιηθοῦν οἱ κινηματογραφικὲς μηχανὲς καὶ τὰ ἐποπτικὰ ὄργανα ποὺ ὑπάρχουν.

δ) Εἰδικότερες δραστηριότητες γιὰ σχολεῖα πού, ἐξαιτίας τῆς περιοχῆς στὴν ὁποία βρίσκονται, δὲ διαθέτουν τὰ ἀπαραίτητα δεδομένα γιὰ προγράμματα ὅπως τὰ παραπάνω. Τέτοιες εἰδικότερες δραστηριότητες εἶναι λ.χ. ἡ συγκέντρωση καὶ ἡ μελέτη πληροφοριῶν ἀπὸ τὴ ζωὴ καὶ τὸ ἔργο προσωπικοτήτων ποὺ ἀνέδειξε ἡ περιοχή, ἡ μελέτη τῆς τοπικῆς ἀρχιτεκτονικῆς, ἡ κατάρτιση διάφορων συλλογῶν, ὅπως ἡ συλλογὴ καὶ κατάταξη λαογραφικοῦ ὑλικοῦ, ἡ μελέτη τῆς τοπικῆς πανίδας καὶ χλωρίδας καὶ τοῦ ὀρυκτοῦ πλούτου, ἡ ὀργάνωση ἐκθέσεων μὲ ἐκθέματα τοπικοῦ ἢ πανελλήνιου χαρακτήρα, ἡ κατάρτιση μικρῶν βιβλιοθηκῶν κτλ.

Τὸ Ὑπουργεῖο ἐκτιμᾶ πάρα πολὺ τὶς σημαντικὲς ὑπηρεσίες ποὺ θὰ μποροῦσαν νὰ προσφέρουν σὲ κάθε σχολεῖο ὅσοι ἀπὸ τοὺς γονεῖς καὶ τοὺς κηδεμόνες τῶν μαθητῶν διαθέτουν ἐμπειρία καὶ εἰδικὲς γνώσεις σχετικὰ μὲ τὶς πολιτιστικὲς δραστηριότητες, ἐπιφυλάσσεται ὅμως νὰ ἐξετάσει στὸ μέλλον διεξοδικότερα τὸ ὅλο θέμα, ἐπειδὴ κρίνει ὅτι ἡ ἀνάμειξη ἐξωσχολικῶν παραγόντων στὶς δραστηριότητες τοῦ σχολείου εἶναι κάτι ποὺ ἀπαιτεῖ λεπτοὺς χειρισμοὺς καὶ ἰδιαίτερη προσοχή.

Ὅπως εἶναι εὐνόητο, ὁ θεσμὸς τῶν πολιτιστικῶν δραστηριοτήτων δὲν ἀναφέρεται στοὺς μαθητὲς τῶν νυκτερινῶν γυμνασίων.

Ὁ Πρόεδρος τοῦ ΚΕΜΕ
ΑΛΕΞ. Σ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑΣ

Κοινοποίηση :

1. κ.κ. Νομάρχες τοῦ Κράτους.

Ἐσωτερικὴ διανομή :

1. Γενικὴ Διεύθυνση Γεν. Ἐκπ/σεως
2. Δ/νση Μ. Ε.
3. Δ/νση Φυσικῆς Ἀγωγῆς.

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελίδα

Προλεγόμενα 5

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ

Προσφώνηση τοῦ Ὑπουργοῦ Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων κ. ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΡΑΛΛΗ 11

Α. Σ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ, Προέδρου τοῦ ΚΕΜΕ, Τὰ νέα ἐκπαιδευτικὰ μέτρα, ἡ σημασία τους καὶ προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχία 13

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

Ι. Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

Γ. Μ. ΣΗΦΑΚΗ, Κλασικὴ φιλολογία καὶ ἀνθρωπιστικὴ παιδεία: ἀλήθειες καὶ παρεξηγήσεις 25

Δ. Ν. ΜΑΡΩΝΙΤΗ, Ἀρχαία ἑλληνικὴ γλώσσα καὶ γραμματεία: προβολὴ καὶ ὑποδοχή της στὴν ἐκπαίδευση 40

Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ, Οἱ στόχοι τῆς διδασκαλίας τοῦ μαθήματος τῶν ἀρχαίων κειμένων ἀπὸ μετάφραση 43

Α. Γ. ΤΣΟΠΑΝΑΚΗ, Ἡ προβληματικὴ τῆς διδασκαλίας τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν (στὸ γυμνάσιο καὶ τὸ λύκειο) 49

ΙΙ. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Α΄. ΓΕΝΙΚΑ

ΧΡ. Π. ΦΡΑΓΚΟΥ Εἰσήγηση γιὰ τὶς διδακτικὲς μεθόδους τῶν ἀρχαίων ἑλληνικῶν ἀπὸ μετάφραση 59

Κ. Σ. ΚΑΤΣΙΜΑΝΗ, Προϋποθέσεις γιὰ τὴν ἐπιτυχὴ διδασκαλία τῆς ἀρχαίας γραμματείας ἀπὸ μεταφράσεις στὸ γυμνάσιο 73

Β΄. ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥΣ

Ι. Θ. ΚΑΚΡΙΔΗ, Ἡ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας ἀπὸ μετάφραση ... 80

Δ. Ν. ΜΑΡΩΝΙΤΗ, Ἡ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας ἀπὸ μετάφραση . 83

Α. Δ. ΣΚΙΑΔΑ, Ἡ διδασκαλία τῆς Ὀδύσσειας ἀπὸ μετάφραση 87

Ε. Ι. ΒΙΚΕΤΟΥ, Ἡ διδασκαλία τῆς ραψῳδίας α τῆς Ὀδύσσειας ... 95

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Σελίδα

Γ. ΚΟΥΛΙΚΟΥΡΔΗ, Ἡ διδασκαλία τῆς ραψωδίας ζ τῆς Ὀδύσσειας 114
Θ. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ὀδύσσειας : α 1 - 95 . 119
Ν. ΚΟΤΣΕΛΙΔΗ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ὀδύσσειας : ε 1 - 86 122
Α. ΜΠΕΚΙΑΡΗ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ὀδύσσειας : ε 272 - 398 .. 130
Π. Κ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ὀδύσσειας : ζ 112 - 224 143
Δ. ΣΑΛΑΠΑΤΑ -ΠΑΝΟΥΣΗ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ὀδύσσειας : ζ 112 - 212 152
Ι. Μ. ΑΡΒΑΝΙΤΗ, Στοιχεῖα εἰσαγωγῆς στὴ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότειου ἔργου 162
Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ, Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἡροδότου ἀπὸ μετάφραση 174
Ν. ΓΡΗΓΟΡΙΑΔΗ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ἡροδότου : Ι 34 - 45 ... 182
Ν. ΧΙΟΝΙΔΗ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ἡροδότου : V 55 - 64 191
Ε. ΚΑΚΡΙΔΗ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ἡροδότου : VII 101 - 105 ... 198
Ζ. ΟΡΦΑΝΟΥΔΑΚΗ - Ν. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ἡροδότου : VIII 70 - 84 204
Π. ΤΕΦΛΙΟΥΔΗ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ἡροδότου : VIII 70 - 84 ... 211
Α. Σ. ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ, Βιβλιογραφικὰ στὴν Ὀδύσσεια τοῦ Ὁμήρου καὶ στὴν Ἱστορία τοῦ Ἡροδότου 222
Φ. ΒΩΡΟΥ, Ἡ διδασκαλία τῆς Καθόδου τῶν Μυρίων ἀπὸ μετάφραση 227
Ε. Μ. ΣΟΥΛΗ, Ξενοφώντα Κύρου Ἀνάβαση 235
Ν. ΒΑΡΜΑΖΗ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ξενοφώντα : Κάθοδος τῶν Μυρίων, βιβλ. Δ΄ κεφ. 5 250
Π. ΔΑΝΙΗΛΙΔΗ - Β. ΛΑΛΟΠΟΥΛΟΥ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ξενοφώντα: Κάθοδος τῶν Μυρίων, βιβλ. Δ΄ κεφ. 5 256
Π. ΚΑΝΔΡΟΥ - Ο. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ξενοφώντα: Κάθοδος τῶν Μυρίων, βιβλ. Δ΄ κεφ. 5 264
Β. ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ξενοφώντα : Κάθοδος τῶν Μυρίων, βιβλ. Δ΄ κεφ. 7 273
Α. ΣΤΕΦΟΥ, Διάγραμμα διδασκαλίας Ξενοφώντα : Κάθοδος τῶν Μυρίων, βιβλ. Δ΄ κεφ. 6 - 7 280

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Α΄. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Μ. ΣΕΤΑΤΟΥ, Τὸ γλωσσικὸ ζήτημα καὶ ἡ καθιέρωση τῆς δημοτικῆς στὰ πλαίσια τῆς Γενικῆς Γλωσσολογίας (Διάγραμμα) 297
Β. ΦΟΡΗ, Παρουσίαση τῆς «Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς» - Προβλήματα 301
Δ. Ε. ΤΟΜΠΑΙΔΗ, Ἡ ἀναπροσαρμοσμένη Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ 311
Χ. ΤΣΟΛΑΚΗ, Τὸ ρῆμα στὴ Γραμματικὴ τῆς δημοτικῆς 323

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Σελίδα

Ε. ΚΡΙΑΡΑ, Τὸ μάθημα τῶν Νέων Ἑλληνικῶν καὶ ἡ κανονικότητα τῆς γραπτῆς μας γλώσσας 335
ΧΡ. Π. ΦΡΑΓΚΟΥ, Εἰσήγηση γιὰ τὶς μεθόδους διδασκαλίας τῆς Νεοελληνικῆς Γραμματικῆς 343
Α. Β. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗ, Διάγραμμα διδασκαλίας Γραμματικῆς : Κλίση ἀρσ. οὐσιαστικῶν 359
Α. ΚΟΥΤΣΙΛΙΕΡΗ, Διάγραμμα διδασκαλίας Γραμματικῆς: Τὸ ἐπίθετο 369
ΑΓΓ. ΣΤΑΣΙΝΟΠΟΥΛΟΥ - ΣΚΙΑΔΑ, Διάγραμμα διδασκαλίας Γραμματικῆς: Τὰ παραθετικὰ 376
Α. Κ. ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ - Ε. ΛΑΝΑΡΗ, Διάγραμμα διδασκαλίας Γραμματικῆς : Διάθεση τοῦ ρήματος 383

Β΄. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Λ. ΠΟΛΙΤΗ, Ἡ φιλολογικὴ ἑρμηνεία τῶν νεοελληνικῶν κειμένων .. 391
Κ. ΠΛΗΣΗ, Διάγραμμα διδασκαλίας : Α. Καρκαβίτσα, Γιὰ τὴν προίκα τῆς ἀδελφῆς 404
Δ. ΚΑΡΒΕΛΗ, Διάγραμμα διδασκαλίας : Ὁ πεζοδρόμος τοῦ Μαραθώνα 409
Ε. Ν. ΠΛΑΤΗ, Διάγραμμα διδασκαλίας : Ν. Βρεττάκου, Ἐπιστροφὴ ἀπὸ τοὺς Δελφούς 416
Σ. ΚΟΣΜΑ, Διάγραμμα διδασκαλίας : Τ. Παπατσώνη, Μελτέμι. ... 430

ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΕΦΗΒΟΥ

Μιλοῦν οἱ κ.κ. ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑΣ 451
ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ 454
ΠΕΙΣΑΝΔΡΟΣ ΤΡΟΜΒΟΥΚΗΣ 462

ΕΠΙΜΕΤΡΟ

I. Ἡ ὀργάνωση καὶ τὰ προγράμματα τῶν ἐνημερωτικῶν ὁμιλιῶν καὶ συζητήσεων 468
II. Ἡ ἐγκύκλιος γιὰ τὶς πολιτιστικὲς καὶ ἀνθρωπιστικὲς δραστηριότητες στὸ γυμνάσιο 486

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής


024000025179
Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής